

# UNIVERSITÄT DER BUNDESWEHR MÜNCHEN

Fakultät für Pädagogik

---



## **Dissertation**

zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie  
(Dr.phil.)

Outdoor-Training als betriebliche Weiterbildungsmaßnahme –  
unter besonderer Berücksichtigung seiner historischen  
Entwicklung

vorgelegt von  
**Anuschka Döppe**  
aus  
München

April 2004

Erstgutachte: Prof. Dr. Karlheinz Geissler, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Helmut Heid, Lehrstuhl für Pädagogik, Univ. Regensburg

**INHALT**

Inhaltsübersicht .....	I
Inhaltsverzeichnis .....	II
Abbildungsverzeichnis .....	VI
Tabellenverzeichnis.....	VI
Abkürzungsverzeichnis .....	VII
<b>Kapitel 0 Zugang und Vorgehensweise der Untersuchung .....</b>	<b>1</b>
0.1 Subjektiver Zugang zur Arbeit.....	1
0.2 Zum Vorgehen .....	1
<b>Kapitel 1 Outdoor-Training – historisch-systematische Grundlinien .....</b>	<b>5</b>
1.1 Einführung.....	5
1.2 Systematische Betrachtungsweise .....	5
1.3 Historische Betrachtungsweise .....	46
<b>Kapitel 2 Outdoor-Training im betriebspädagogischen Bezugsrahmen - Theorieentwicklung.....</b>	<b>83</b>
2.1 Integration pädagogischer Elemente in die betriebliche Weiterbildung und Dispositionierung von OT im betriebspädagogischen Kontext .....	83
2.2 OT als handlungsorientierter Lernprozess im Konzept betriebspädagogischer Weiterbildung .....	94
2.3 Zielsetzungen im betrieblichen Weiterbildungsprozess und im OT .....	113
2.4 Kritische Zusammenfassung.....	138
<b>Kapitel 3 Ursachen und Probleme des Wandels im Unternehmen im Bezugsfeld Outdoor-Training als betriebspädagogische Maßnahme.....</b>	<b>145</b>
3.1 Einführung.....	145
3.2 Wirtschaftliche Entwicklungen als Auslöser betrieblich-personaler Veränderungen .....	148
3.3 Gesellschaft und Staat als Auslöser betrieblich-personaler Veränderungen .....	173
3.4 OT als ausgleichende Weiterbildungsmaßnahme zu betriebspersonalen Defiziten .....	188
3.5 Kritische Zusammenfassung.....	196
<b>Kapitel 4 Umfrage zum Outdoor-Training als Basis für eine empirische Analyse.....</b>	<b>202</b>
4.1 Einführung und Stand der Forschung .....	202
4.2 Methodische Grundlagen und Konzeption des Untersuchungsdesigns .	203
4.3 Statistische Auswertung des Fragebogens und Interpretation .....	210
4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	248
<b>Kapitel 5 Outdoor-Training im Verständnis eines „betriebspädagogischen Erlebnis-Trainings“ (BET) als zukunfts- und bedarfsorientierte betriebliche Weiterbildungsmaßnahme .....</b>	<b>251</b>
5.1 Innovative Impulse für BET .....	251
5.2 Schlussgedanken.....	257

**INHALTSVERZEICHNIS**

<b>Kapitel 0</b>	<b>Zugang und Vorgehensweise der Untersuchung .....</b>	<b>1</b>
0.1	Subjektiver Zugang zur Arbeit.....	1
0.2	Zum Vorgehen .....	1
<b>Kapitel 1</b>	<b>Outdoor-Training – historisch-systematische Grundlinien .....</b>	<b>5</b>
1.1	Einführung.....	5
1.2	Systematische Betrachtungsweise .....	5
1.2.1	OT – im Kontext sprachlicher, orthographischer und begrifflicher Aspekte	5
1.2.2	Der Einfluss erlebnispädagogischer Strömungen auf das OT.....	12
1.2.2.1	Konstitutive Elemente der Erlebnispädagogik.....	12
1.2.2.2	Abgrenzung zu gängigen erlebnispädagogischen Begriffen .....	16
1.2.3	Zielgruppenbestimmung für OT .....	23
1.2.4	Grundlegung der Struktur und Inhalte von OT .....	27
	Exkurs: Gruppendynamik.....	27
1.2.4.1	Outdoor-Aktivitäten .....	29
1.2.4.1.1	Initiativübungen als Grundlage gruppendynamischer Beziehungen .....	31
1.2.4.1.2	Problemlösungsaufgaben als Basis erfahrungserzeugender Lernprozesse .....	33
1.2.4.1.3	Zusammenfassende Übersicht .....	40
1.2.4.2	Indoor Maßnahmen.....	41
1.2.4.2.1	Aufarbeitung/Reflexion zur Einleitung von Verhaltensmodifikationen .....	42
1.2.4.2.2	Feed-Back und Follow Up zur Transfersicherung.....	42
1.2.4.3	Strukturmodell als Synthese des Gesamtkonzepts OT .....	44
1.3	Historische Betrachtungsweise .....	46
1.3.1	OT im Bezug der Geschichte der Pädagogik.....	47
1.3.1.1	Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) .....	47
1.3.1.2	David Henry Thoreau (1817-1862) .....	50
1.3.1.3	Wilhelm Dilthey (1833-1911).....	51
1.3.1.4	John Dewey (1859-1952).....	53
1.3.1.5	Kurt Hahn (1886-1974) .....	54
1.3.2	OT - rezeptionsgeschichtliche Ansätze .....	59
1.3.2.1	Das Thema „Erlebnispädagogik“ im Spiegel der deutschsprachigen Pädagogikliteratur .....	59
1.3.2.2	Erlebnispädagogik in der deutschsprachigen Praxis.....	63
1.3.2.3	Rezeption erlebnispädagogischer Strömungen und Postulate ins OT im 20.Jahrhundert.....	65
1.3.3	Einsatz von OT im wirtschaftlichen Umfeld – ein historischer Abriss .....	77
1.3.3.1	Frühe und aktuelle Ansätze .....	77
1.3.3.2	Kritische Zusammenfassung.....	81

<b>Kapitel 2</b>	<b>Outdoor-Training im betriebspädagogischen Bezugsrahmen - Theorieentwicklung.....</b>	<b>83</b>
2.1	Integration pädagogischer Elemente in die betriebliche Weiterbildung und Dispositionierung von OT im betriebspädagogischen Kontext .....	83
	Exkurs: Kompetenz .....	83
2.1.1	OT als betriebspädagogische Maßnahme .....	84
2.1.2	OT - das „Produkt“ von Pädagogik und Wirtschaft als berufliche oder betriebliche Weiterbildung? .....	86
2.1.3	OT im Kontext funktionaler und intentionaler Lernprozesse betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen .....	92
2.2	OT als handlungsorientierter Lernprozess im Konzept betriebspädagogischer Weiterbildung .....	94
2.2.1	Grundlegende konzeptionelle Ansätze betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen .....	94
2.2.1.1	„Lebenslanges Lernen“ als konzeptionelles Ziel .....	94
2.2.1.2	Individualistische Lernprozesse und ihre Bedeutung in der betrieblichen Weiterbildung .....	96
2.2.2	Trainingsmethoden im OT .....	100
2.2.2.1	Handlungs-, Erlebnis- und Erfahrungsorientierung im OT .....	100
2.2.2.2	Handlungsorientierte Trainingsmethoden im wirtschaftlichen Umfeld ....	103
2.2.2.3	Motivationale Aspekte und die Bedeutung von „Natur“ im OT-Konzept .	108
2.3	Zielsetzungen im betrieblichen Weiterbildungsprozess und im OT .....	113
2.3.1	Bedarfsforderung der Wirtschaft .....	113
2.3.1.1	Schlüsselqualifikationen im Bezugsfeld von OT als betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahme .....	114
2.3.1.2	Kompetenz-Lernfelder im wirtschaftstheoretischen Kontext .....	119
2.3.1.2.1	Lernfeld: Sozialkompetenz .....	121
2.3.1.2.1.1	Förderung und Modifikation Sozialer Kompetenzen .....	121
2.3.1.2.1.2	Differenzierung des Begriffs Soziale Kompetenz .....	123
2.3.1.2.2	Lernfeld: Methodenkompetenz .....	125
2.3.1.2.3	Lernfeld: Fachkompetenz .....	126
2.3.2	Rezeption wirtschaftstheoretischer Forderungen im OT .....	127
2.3.2.1	Rezeption allgemein-ökonomischer Zielsetzungen .....	127
2.3.2.2	Kategorisierung der Übungsfelder und Grobziele .....	129
2.4	Kritische Zusammenfassung .....	138
<b>Kapitel 3</b>	<b>Ursachen und Probleme des Wandels im Unternehmen im Bezugsfeld Outdoor-Training als betriebspädagogische Maßnahme.....</b>	<b>145</b>
3.1	Einführung .....	145
3.2	Wirtschaftliche Entwicklungen als Auslöser betrieblich-personaler Veränderungen .....	148
3.2.1	Technologiewandel .....	148
3.2.1.1	Kommunikations-, Steuerungs-, Automatisierungs- und Mechanisierungsprozesse .....	148
3.2.1.2	Allgemeine Auswirkungen und ihre Folgen auf das Unternehmen .....	149

3.2.1.2.1	Sozioökonomischer Wandel - Entkörperlichung.....	149
3.2.1.2.2	Technisch-kognitive Produktionsprozesse .....	151
3.2.1.2.3	Arbeitsorganisation: Sozial- und Methodenkompetenz als Ergebnis des „lebenslangen Lernens“ .....	152
3.2.1.2.4	Ökologische Aspekte im Spiegel eines verstärkten Naturbezugs .....	159
3.2.2	Wandel der Unternehmenskultur .....	160
3.2.2.1	Ganzheitlich systemische Wertorientierung im Unternehmen.....	161
3.2.2.2	Unternehmensweite Lernbereitschaft und –fähigkeit .....	166
3.2.3	Allgemeine wirtschaftliche Tendenzen als Auslöser betrieblich-personaler Veränderungen .....	167
3.2.3.1	Globalisierung und Konjunktur .....	167
3.2.3.2	Folgen für die Organisationsentwicklung .....	169
3.3	Gesellschaft und Staat als Auslöser betrieblich-personaler Veränderungen .....	173
3.3.1	Demographischer Wandel.....	173
3.3.1.1	Geburtenrückgang, Lebenserwartung und Migrationen .....	173
3.3.1.2	Intergenerative, interkulturelle und zwischengeschlechtliche Spannungen.....	175
3.3.2	Gesellschaftlicher Wandel und sozialpolitische Veränderungen .....	178
3.3.2.1	Gesellschaftlicher Strukturwandel: Erlebnisgesellschaft, Wohlstandsgesellschaft und Dienstleistungsorientierte Informationsgesellschaft .....	179
3.3.2.2	Wandel der Wertorientierung in der Gesellschaft.....	181
3.3.2.3	Sozio-pädagogische Knappheiten als Folge des Funktionsverlustes der Familie .....	185
3.4	OT als ausgleichende Weiterbildungsmaßnahme zu betriebspersonalen Defiziten .....	188
3.5	Kritische Zusammenfassung.....	196
<b>Kapitel 4</b>	<b>Umfrage zum Outdoor-Training als Basis für eine empirische Analyse.....</b>	<b>202</b>
4.1	Einführung und Stand der Forschung .....	202
4.2	Methodische Grundlagen und Konzeption des Untersuchungsdesigns .	203
4.2.1	Grundsätzliche Überlegungen zur schriftlichen Befragung .....	203
4.2.2	Personenkreis – Stichprobe der Befragung .....	204
4.2.3	Fragebogen und Fragestellung .....	206
4.2.4	Erstellung des Fragebogens .....	208
4.3	Statistische Auswertung des Fragebogens und Interpretation .....	210
4.3.1	Verfahrensbedingungen.....	210
4.3.2	Ergebnisauswertung .....	213
4.3.2.1	Entwicklungsgeschichte des OT (Annahme 1-3) .....	213
4.3.2.2	Bedeutungszuweisung aus Sicht der Befragten zu: Begriff, Inhalt und Zielsetzungen von OT (Annahme 4-6) .....	218
4.3.2.3	Praktische Anwendung von OT als betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahme (Annahme 7-9) .....	225

4.3.2.4	Arbeits- und Übungsfelder im OT und deren ziel- und zielgruppenbezogene Relevanz (Annahme 10-12) .....	229
4.3.2.5	„Besondere Situationen“ in Unternehmen und der Einsatz von OT (Annahme 13-14) .....	237
4.3.2.6	Bedeutung von Indoor-Maßnahmen für die „Qualität“ des OT und deren Auswirkungen auf den zukünftigen Einsatz von OT sowie die potentielle Investitionsbereitschaft von Unternehmen (Annahme 15-16) .....	243
<b>4.4</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse.....</b>	<b>248</b>

**Kapitel 5 Outdoor-Training im Verständnis eines „betriebspädagogischen Erlebnis-Trainings“ (BET) als zukunfts- und bedarfsorientierte betriebliche Weiterbildungsmaßnahme .....251**

5.1	Innovative Impulse für BET .....	251
5.1.1	Generationenübergreifendes Arbeiten – vom Konflikt zum Austausch ..	251
5.1.2	Gender-orientiertes Arbeiten – der „Kampf der Geschlechter“ .....	253
5.1.3	Nonverbale Kommunikation - der Körper spricht .....	254
5.1.4	BET als Brücke zur Sinnfindung im betriebswirtschaftlichen Kontext - der Weg zu einer verstärkten Subjektorientierung .....	255
5.2	Schlussgedanken.....	257

**Anhang ..... VIII**

I.	zu Kapitel 1.2.4.1.2: Problemlösungsaufgaben als Basis erfahrungserzeugender Lernprozesse .....	VIII
II.	zu Kapitel 1.3.2.2: Erlebnispädagogik in der deutschen Praxis und ihre Standortbestimmung am Ende des 20.Jahrhunderts in Deutschland.....	X
III.	Fragebogen zu Outdoor-Training (OT) als betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahme .....	XVI

**Literaturverzeichnis.....XIX**

**ABBILDUNGSVERZEICHNIS**

Abbildung 1: Grafische Darstellung der elementaren erlebnispädagogischen Bausteine im ganzheitlichen Lernprozess .....	16
Abbildung 2: Aufgliederung der verschiedenen erlebnispädagogischen Programme und Begriffe nach Rehm.....	17
Abbildung 3: Outdoor- und Indoor-Anteil im Strukturmodell OT.....	29
Abbildung 4: Strukturmodell OT.....	45
Abbildung 5: Erlebnispädagogische Ansätze.....	58
Abbildung 6: Erlebnispädagogische Postulate unter wirtschafts-politischen und reformpädagogischen Einflüssen im 20.Jahrhundert.....	75
Abbildung 7: Zusammenfassender Überblick über die konstitutiven Elemente im OT .....	77
Abbildung 8: In Anlehnung an Hamacher: Auffächerung der Weiterbildung nach organisatorischen Formen.....	88
Abbildung 9: Outdoor-Training als „Produkt“ des Zusammenwirkens von Pädagogik und Wirtschaft.....	91
Abbildung 10: Handeln, Erlebnis und Erfahrung im Lernprozess .....	102
Abbildung 11: Handlungsorientierter Lernprozess im Outdoor-Training .....	112
Abbildung 12: Übertragungsfähigkeit als Bindeglied von individuellen Fähigkeiten und Kompetenz .....	120
Abbildung 13: Zielsetzungen und Übungsfelder des Outdoor-Trainings.....	129
Abbildung 14: Schnittpunkt betriebspädagogischer Weiterbildungsmaßnahmen mit der Organisationsentwicklung .....	169
Abbildung 15: Internationale Situation der Erlebnispädagogik dargestellt auf einer Wachstumskurve .....	XIII

**TABELLENVERZEICHNIS**

Tabelle 1: Länderspezifische Begriffe der Betriebspädagogik nach Rehm (1996) ...	18
Tabelle 2: Abgrenzung von Erlebnispädagogik, Outdoor-Training, Incentives und Outdoor-Aktivitäten .....	20
Tabelle 3: Zusammenfassende Übersicht der Übungen von OT mit Zuordnungen der Fähigkeiten und Fertigkeiten.....	40
Tabelle 4: Erwerb von Schlüsselqualifikationen durch Outdoor-Training und der Transfer auf (Schlüssel-)Situationen im Betrieb.....	118
Tabelle 5: Wertewandel nach Wever.....	164
Tabelle 6: OT als ausgleichendes Kontrastprogramm betriebspersonaler Probleme .....	195

**ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS**

AARCI	Advisory Association for Ropes Courses and Initiatives
ACCT	Association for Challenge Course Technology
AEE	Association of Experiential Education
AG	Aktiengesellschaft
Aufl.	Auflage
BCG	Boston Consulting Group
Bd/e.	Band/Bände
BDP	Bund deutscher Pfadfinder
bearb.	bearbeitet/e
BMW	Bayerische Motorenwerke
bzw.	beziehungsweise
CATInate	Corporate Adventure Training Institutes
DAV	Deutscher Alpenverein
DGEE	Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung e.V.
DLRG	Deutschen Lebens-Rettungs-Gesellschaft
e.V.	eingetragener Verein
EBTD-PG der AEE	Experienced-based Training and Development – Professional Group der Association for Experiential Education
EFA	Europäischen Akademie für Frauen in Politik und Wirtschaft
F	folgend/e
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
Hrsg.	Herausgeber
IOA	Initiative Outdoor Aktivitäten
JDAV	Jugend des Deutschen Alpenvereins
Nr.	Nummer
OT	Outdoor-Training
R	Rang
S.	Seite
SA	Standardabweichung
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
Vgl.	Vergleiche
VOBS	Voyageur Outward Bound School
vollst.	vollständig
z.B.	zum Beispiel

## **Kapitel 0 ZUGANG UND VORGEHENSWEISE DER UNTERSUCHUNG**

### **0.1 Subjektiver Zugang zur Arbeit**

„Outdoor-Training“ ist ein Begriff, der erst nach meinem Studium der Betriebswirtschaftslehre für mich Gestalt annahm. Bei der Suche nach geeigneten beruflichen Praxisfeldern und nach Möglichkeiten der Fortbildung stieß ich auf dieses handlungsorientierte Weiterbildungskonzept, das in Betrieben mit dem Ziel der Persönlichkeits- und Teamentwicklung angewendet wird und dort zunehmende Akzeptanz findet. Die berufliche Neugier, mehr und detaillierteres über dieses Konzept zu erfahren, korrespondierte mit meinen sportlichen Interessen. Schließlich entschloss ich mich, dieser Thematik systematisch im Rahmen einer Dissertation nach zu gehen. Motiviert wurde dieser Entschluss durch die mangelhafte wissenschaftliche Analyse dieses Konzeptes im Rahmen betrieblich-beruflicher Weiterbildung. Nach 4 Jahren bin ich jetzt zu einem vorläufigen Abschluss gekommen. Das Ergebnis reiche ich als Dissertation ein.

### **0.2 Zum Vorgehen**

Im **ersten Kapitel** werden historisch-systematische Grundlinien des Outdoor-Trainings untersucht und zunächst die konstitutiven Elemente für die Begrifflichkeit des Outdoor-Trainings systematisch durchleuchtet. Im Zuge der Begriffsbestimmung werden diejenigen Strömungen erörtert, aus denen sich die Erlebnispädagogik als Wegbereiter des Outdoor-Trainings entwickelte. Ferner wird die Bedeutung und Aktualität erlebnispädagogischer Konzepte im wirtschaftlichen Umfeld aufgezeigt. In Abgrenzung zur Erlebnispädagogik wird das Gesamtkonzept des Outdoor-Trainings als Strukturmodell dargestellt.

Die historische Betrachtungsweise der betrieblichen Maßnahmen stellt Outdoor-Training in den Bezugsrahmen der Geschichte der Pädagogik. Der historische Abriss früher und aktueller Ansätze der praktischen Anwendung von Outdoor-Training im wirtschaftlichen Umfeld zeigt die geschichtliche Entwicklung von Outdoor-Training auf.

Im Rahmen dieses Kapitels werden bereits erste Annahmen<sup>1</sup> im historisch-systematischen Kontext aufgestellt, welche mit der Umfrage im vierten Kapitel empirisch überprüft werden.

Im **zweiten Kapitel** wird Outdoor-Training im Hinblick auf notwendige wirtschaftstheoretische Weiterbildungsansprüche analysiert. Im Rahmen dessen wird vorerst allgemein die Integration pädagogischer Elemente in die betriebliche Weiterbildung dargestellt. Outdoor-Training - als „Produkt“ von Pädagogik und Wirtschaft - wird als betriebspädagogische Maßnahme in den Bereich der betrieblichen Weiterbildung eingeordnet.

Im Anschluss daran werden Konzeptionen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen im Kontext betriebspädagogischen Denkens dargestellt und auf ihre Umsetzbarkeit und Verwirklichung im Outdoor-Training-Konzept untersucht. Im Zuge dessen werden die Methode der Handlungsorientierung sowie motivationale Aspekte und die Bedeutung von „Natur“ für das Trainingskonzept Outdoor-Training untersucht.

Die Weiterbildungsansprüche seitens der Wirtschaft stellen die Basis für die Untersuchung dar, inwieweit das Outdoor-Training mit seinen Zielsetzungen, Zielgruppen und Methoden zumindest unter theoretischen Gesichtspunkten diesen betriebspädagogischen Anforderungen gerecht werden kann. Ausgehend von dem Diskurs um „Schlüsselqualifikationen“, werden diese im Kontext des Outdoor-Trainings und analog zum wirtschaftswissenschaftlichen Verständnis als berufsübergreifende Qualifikationen determiniert. Anschließend wird untersucht, in welche (Kompetenz-)Bereiche bei den Mitarbeitern hinsichtlich des betrieblichen Lernprozesses eingegriffen werden kann und muss. Vergleichend dazu werden die Übungsfelder im Outdoor-Training kategorisiert.

In der kritischen Zusammenfassung werden problematische Aspekte des OTs erörtert und anschließend die Grundlinien des OTs als Lernen in Gruppen mit Erwachsenen zusammengefasst.

Im **dritten Kapitel** soll die Frage geklärt werden, warum Outdoor-Training als betriebspädagogische Maßnahme in den letzten Jahren immer häufiger eingesetzt wurde. Ausgangspunkt dafür ist die Untersuchung des Wandels in Unternehmen:

---

<sup>1</sup> Unter „Annahme“ wird hier eine Vermutung, Unterstellung oder ausformulierte Idee verstanden, mit der Absicht sie – empirisch – zu bekräftigen oder zu widerlegen.

Seine Ursachen, daraus resultierende Probleme sowie explizit die Veränderungen betrieblich-personaler Anforderungen – insbesondere im Bereich der sozialen und methodischen Kompetenzen. Um einen deutlicheren Eindruck von der Weitläufigkeit und Komplexität möglicher Auslöser betrieblich-personaler Veränderungen vermitteln zu können, werden die Ansatzpunkte systemisch gewählt: Unternehmenspolitische, soziale, gesellschaftspolitische, technisch/technologische, psychologische und wirtschaftliche Aspekte.

Den neuen Anforderungen im Personalwesen werden abschließend der Einsatz von Outdoor-Training als ausgleichende Maßnahme theoretisch gegenübergestellt und daraus eine Diskussion abgeleitet, ob und wie im Unternehmen auf veränderte Bedingungen und Anforderungen reagiert werden kann und in mancher Hinsicht muss, um den Unternehmenserfolg langfristig optimieren zu können.

Das Neue an dieser Arbeit liegt u.a. auch darin, dass erstmals eine Untersuchung zum Thema „Outdoor-Training“ durchgeführt wurde, welche Daten über das Outdoor-Training, seine Entwicklung und seinem Einsatz im Betrieb im Kontext betriebspädagogischer Praxis liefert. Im **vierten Kapitel** werden die im Laufe der Arbeit entwickelten Annahmen anhand empirisch belegter Forschungsergebnisse auf ihre Praxisrelevanz untersucht. Mit der Umfrage kann die geschichtliche Entwicklung des Outdoor-Trainings, wie sie in Kapitel 1 dargestellt wurde, auf ihre Gültigkeit in der Praxis überprüft werden. Gleichzeitig erlaubt diese Untersuchung Rückschlüsse darauf, inwieweit die theoretischen Vorstellungen über Ziele, Inhalte, Entwicklungstendenzen und Notwendigkeit des Einsatzes von Outdoor-Training (Kapitel 2 und 3) als wirkungsvolle betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahme in der Praxis bestätigt werden können.

Analog zu den vorherigen Kapiteln endet Kapitel 4 mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse.

Im abschließenden **fünften Kapitel** wird der in Kapitel 4 entwickelte Terminus „Betriebspädagogisches Erlebnis-Training“ (BET) angewandt. Es werden, ausgehend von den Untersuchungsergebnissen, Ideen zusammengestellt, die einen zukunfts- und bedarfsorientierten Einsatz von „Betriebspädagogischem Erlebnis-Training“ unter Berücksichtigung betrieblicher Aspekte vorstellt. Daraus abgeleitete „Handlungsempfehlungen“ sowohl für die Nachfrageseite (Unternehmen) als auch für

die Angebotsseite (Outdoor-Training -Anbieter), zeigen, welchen Zielen und pädagogischen Anforderungen ein qualifiziertes und unter professioneller Verantwortung stehendes „Betriebspädagogisches Erlebnis-Training“ im pädagogisch-ökonomischen Spannungsfeld entsprechen muss.

# **Kapitel 1 OUTDOOR-TRAINING – HISTORISCH-SYSTEMATISCHE GRUNDLINIEN**

## **1.1 Einführung**

Der Begriff „Outdoor-Training“ ist im deutschen Sprachgebrauch seit Beginn des 21. Jahrhunderts ein nicht nur umgangssprachlich geläufiger, scheinbar eindeutiger, doch de facto mit unterschiedlicher Bedeutungszuweisung verwendeter Begriff.<sup>2</sup>

In diesem Kapitel wird zunächst systematisch die Frage nach den konstitutiven Aspekten sowie den historischen Ansätzen des Outdoor-Trainings<sup>3</sup> geklärt.

## **1.2 Systematische Betrachtungsweise**

### **1.2.1 OT – im Kontext sprachlicher, orthographischer und begrifflicher Aspekte**

Eine historisch, systematisch und vergleichende Untersuchung soll zeigen welche Inhalte, Zielsetzungen und Wirksamkeit „Outdoor-Training“ umgangssprachlich und fachspezifisch beinhaltet.

#### **Annäherung an den Begriff OT:**

Es fällt auf, dass der Begriff im wirtschafts-, sozialpädagogischen Bereich sowie bei Unternehmensberatern oder Personalverantwortlichen<sup>4</sup> entweder als allgemeingültiger, quasi feststehender Begriff oder aber bedarfsorientiert verwendet wird.

Deutlich wird dies z.B. in der Jugend- und Sozialarbeit. Der Begriff „Outdoor-Training“ wird hier mit der „Erlebnispädagogik“ gleichgesetzt. In Anlehnung daran wird über das OT, das im Rahmen der vorliegenden Untersuchung in den Bereich der Personalentwicklung bzw. Betriebspädagogik eingeordnet wird, auch von

<sup>2</sup> Dies kann an unterschiedlichen Interessen, an verschiedenen Werthaltungen, an differierenden wissenschaftlichem Verständnis oder auch an dem räumlichen und zeitlichen Fokus der Beteiligten liegen. Der Begriff „Outdoor-Training“ wird im Folgenden – mit Ausnahme der Überschriften in der ersten und zweiten Gliederungsebene - mit „OT“ abgekürzt.

<sup>4</sup> Vgl. z.B. Hieronimus, Stefan/Scholtes, Theo: Bitburger im Hochseilgarten. In: management & training. Heft 8. 2000. S.34-37; Heckmair, Bernd/ Wagner, Franz-Josef: Outdoor-Training – von der Exotik zur Normalität. In: Outdoor-Training. Sonderdruck der Zeitschrift e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. 1998, S.4-5; Olbrich, Christiane/ Ullrich, Peter-Otto: „Pfarrer auf Orientierungstour“ – Outdoor-Training in der Teamentwicklung kirchlicher Organisationen. In: Outdoor-Training. Sonderdruck der Zeitschrift e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. 1998, S.10-12.

„Erlebnispädagogik in der Erwachsenenbildung“<sup>5</sup> gesprochen. Ob und inwieweit dies zulässig ist, soll im ersten Schritt geklärt werden. Im zweiten Schritt werden von der Basis eines entwicklungsgeschichtlichen Überblicks zum Begriff „Outdoor-Training“ fachadäquate, für diese Arbeit relevante Begriffe abgeleitet.

### OT – sprachliche Aspekte:

Der Begriff „Outdoor-Training“ ist von seinem Ursprung her dem englisch-amerikanischen Sprachraum zuzuordnen. Sieht man den Begriff als Wortzusammensetzung vom Adverb „out“ und den Substantiven „door“ und „training“, so könnte man zunächst bei einer wörtlichen 1:1-Übersetzung sagen „draußen-Tür-Übung“.

Zerlegt man „outdoor“ in sein Bestimmungswort „out“ und das Grundwort „door“, so findet man in der Übersetzung von „door“ die eindeutigen substantivisch gebrauchten Zuweisungen wie: Tür, Eingang, Zugang, Tor und Pforte.<sup>6</sup> Anders sieht es bei dem Wort „out“ aus. Im Englischen wird „out“ als Adverb, Adjektiv, Präposition, Substantiv und Interjektion verwendet und es werden für das Wort über 40 Unterscheidungen und Hinweise auf übertragende Bedeutungen gegeben. Als „parliamentary term“, also parlamentarischer Ausdruck, wird im Englischen „outdoor“ hier adjektivisch verwendet und mit „Außen...; draußen, außer dem Hause“<sup>7</sup> übersetzt. Demnach wurde „outdoor“ im politischen Sprachgebrauch verwendet und ist dem Um- oder Bezugsfeld Unterhaus zuzuordnen. Mit „outdoor“ sollte die exzeptionelle Stellung einer Mitgliedschaft im House of Lords hervorgehoben werden. Wer im Unterhaus saß, war eben nicht dem Kreis der Adligen und Würdenträger zugehörig. Daraus entwickelte sich im übertragenen Sinn „außen, draußen, außer dem Haus“. Die Begrifflichkeit „Outdoor-Training“ im politischen Kontext hervorzuheben ist mir ein wichtiger Gesichtspunkt zur Klärung des Begriffes. Denn auch der amerikanische Erziehungsphilosoph und Reformpädagoge John Dewey (1859-1952) (Kapitel 1.3.1.4) sah in seinem Verständnis von „Outdoor-Training“ u.a. im politischen Kontext ein wirksames didaktisches Instrument zur Entwicklung einer demokratischen Lernkultur.

---

<sup>5</sup> Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.125.

<sup>6</sup> Langenscheidts Taschenwörterbuch der englischen und deutschen Sprache - Erster Teil Englisch-Deutsch. 6. Neubearbeitung, 69. Aufl. Berlin/München 1980, S.173.

<sup>7</sup> Ebd., S.380.

Nach Schöffler-Weis wird bei der Rückübersetzung vom Deutschen ins Englische für „außen“<sup>8</sup>, „draußen“<sup>9</sup> und „außer dem Haus“<sup>10</sup> u.a. „out of doors“ angeboten, was im Englischen „im Freien, ins Freie“ bedeutet und im Lexikon mit „[out-of-door(s)] = outdoor(s)“ gleichgesetzt wird.<sup>11</sup> Als Adverb wird „outdoors“ mit „draußen, im Freien“ übersetzt<sup>12</sup>, was auf eine weitere Komponente des Begriffes hinweist.

Da im Deutschen Anglizismen häufig verwendet werden, hat sich auch das Wort „Training“ synonym zum deutschen Wort „Übung“ eingebürgert. Erheblich weiter wird der Begriff „Training“ im Englischen verstanden. Er umfasst die Substantive: „Schulung, Ausbildung“ und das „Üben“ allgemein. Bei dem adjektivischen Gebrauch von „Training“ wird explizit die „pedagogy“, die pädagogische Bedeutung, neben der Verwendung in der Rechtssprache und in der Schifffahrt hervorgehoben. „Training-school“ bzw. „training-ship“ zeigt hier noch eine Bedeutungs differenzierung auf im Sinne von: „Aufbauschule, Erziehungsanstalt“ oder „Schulschiff“. Genau diese Bedeutungszuweisung kann im erlebnistherapeutischen Konzept Kurt Hahns (1886-1974) entdeckt werden (Kapitel 1.3.1.5).

Es kann festgehalten werden, dass bei aller Bedeutungsnuancierung der englisch-amerikanische Begriff „Outdoor-Training“ eingegrenzt und im Bezugsfeld von Politik, Recht und Schifffahrt in die Pädagogik eingeordnet werden kann. Liegt die Betonung nicht auf dem räumlichen „outdoor“ sondern auf dem Wort „Training“, so ist OT in den Arbeitsfeldern Unterrichten und Erziehen anzusiedeln und wird in dieser Arbeit als **institutionalisierte Form des Lernens** verstanden, die nicht wie ursprünglich im Erziehungssektor sondern in die betriebliche Weiterbildung integriert werden soll.

Der Begriff des Lernens wird sehr unterschiedlich definiert. Für Hansen (2000) bedeutet lernen „angesichts einer Abweichung seine Erwartungen zu verändern“<sup>13</sup>. Hansen sieht die Definition des Lernens recht eng im Vergleich zu der Definition im weitesten Sinne nach Koch (1999). Hier wird Lernen „als spezieller Zugang zu Wissen und Erkenntnis“, als „unmittelbare Lebenserfahrung“ und als „methodisch

<sup>8</sup> Schöffler-Weis: Taschenwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Band II. 3.völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart 1951, S.81.

<sup>9</sup> Ebd., S.81.

<sup>10</sup> Ebd., S.81.

<sup>11</sup> Langenscheidts Taschenwörterbuch der englischen und deutschen Sprache - Erster Teil Englisch-Deutsch. 6. Neubearbeitung, 69.Aufl. Berlin/München 1980, S.381.

<sup>12</sup> PONS-Grosswörterbuch: für Experten und Universität. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig. 3.Aufl. 1997.

<sup>13</sup> Hansen, Hanja: Organisationeller Wandel und Personalbedarf: Unternehmensstrategien und Beschäftigungssituation Ende der neunziger Jahre. Opladen 2000, S.79.

wissenschaftliche Erfahrung“ erklärt.<sup>14</sup> In der Schulpädagogik jedoch wird der Begriff Lernen als „abkünftiger Erwerb des Wissens“<sup>15</sup> sehr viel enger verstanden: Die Vermittlung von zu viel Einzelwissen aus den verschiedensten Wissenschaftsbereichen<sup>16</sup> und das Fehlen selbstgemachter Erfahrung und Entdeckung<sup>17</sup> führt nach Koch - abgesehen von einem Überdruß am Lernen durch eine lange Schul- und Ausbildungszeit - zu methodologischen Schwächen. Selbständiges lernen wird deshalb zum Einen durch den mangelnden „Lernhunger“, zum Anderen aber durch die fehlende Fähigkeit, sich auf äußere Veränderungen angemessen zu verhalten<sup>18</sup> bereits frühzeitig gehemmt. Die Forderung nach „selbständigem Lernen“ bedarf also gleichzeitig eines Lösungsansatzes hinsichtlich der Umsetzbarkeit: In erster Linie ist hier wohl eine Reform des Schulwesens und der Lehrpläne gefordert.<sup>19</sup> Hinsichtlich innerbetrieblicher Anforderungen aber liegt die Lösung und Umsetzung dieser Forderung „selbständiges Lernen“ im Aufgabenbereich betriebspädagogischer Weiterbildungsmaßnahmen. Diese müssen also in erster Linie die Fähigkeit vermitteln, zu „Lernen wie man lernt, wie man Wissen organisiert“<sup>20</sup>.

#### OT – orthographische Aspekte:

Wie oben gezeigt, ist „Outdoor-Training“ im rein wörtlichen Sinn das „Training im Freien“.<sup>21</sup> Im ursprünglichen amerikanischen Gebrauch („Training outdoors“) ist deshalb auch nach der Umstellung beider Wörter die Schreibweise „Outdoor Training“ eindeutig getrennt, in zwei Wörtern, und ohne Bindestrich verwendet

<sup>14</sup> Vgl. Koch, Lutz: Lernen. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999, S.352.

<sup>15</sup> Ebd., S.352.

<sup>16</sup> Vgl. Affemann, Rudolf: Anforderungen der Arbeitswelt und Konsequenzen für Bildung und Erziehung. In: Seibert, Norbert/Serve, Helmut J. (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum Dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. München 1994, S.1193.

<sup>17</sup> Vgl. Koch, Lutz: Lernen. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999, S.352.

<sup>18</sup> Vgl. Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999, S.367.

<sup>19</sup> Die Diskussion um Schulreformen, ausgelöst durch die Pisa-Studie 2002, setzt unter anderem auch an diesem didaktischen Qualitätsbegriff an.

<sup>20</sup> Forchhammer, Lorenz: Pisa – auch Firmen liegen schief. In: SZ. 1.7.2002, S.22. Dass die Mitarbeiter gelernt haben repetitive Wissensvermittlung zu organisieren, d.h. Inhalte wiedergeben zu lassen ist der deutschen Schulbildung mit der Gewichtung des „Lehrstoff-Lernens“ zu verdanken.

<sup>21</sup> Im Allgemeinen gilt für derartige zusammengesetzte Begriffe: Werden Worte mit bestimmten Vorstellungsinhalten verbunden, werden sie zu einem Begriff, der brauchbar ist für wissenschaftliche Aussagen. Dieser Vorgang der Definition ist notwendig, damit bei Verwendung bestimmter Begriffe klare Vorstellungsinhalte zur Verfügung stehen. Vgl. Prim, Rolf/Tilmann, Heribert: Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft: Studienbuch zur Wissenschaftstheorie. 6., durchges. Aufl. Heidelberg/Wiesbaden 1989, S.32f.

worden. Mit der Übernahme dieses Anglizismus in die deutsche Sprache entwickelten sich unterschiedliche orthographische Ausprägungen.

Kölblinger (1992) schreibt „Outdoor Training“ in zwei getrennten Wörtern die nicht mit Bindestrich verbunden sind.<sup>22</sup> Hingegen wird in dem Artikel „Bitburger im Hochseilgarten“ von Hieronimus und Scholtes (2001) sowie auf der Homepage der Firma C-O-T<sup>23</sup> der Begriff „Outdoortraining“ zusammen geschrieben.<sup>24</sup> Verwunderlich ist die nicht homogene Verwendung der Schreibweise innerhalb eines Werkes, wie es Heckmair und Michl tun.<sup>25</sup> So verwenden sie aus eigenen Stücken, d.h. ohne Zitatverweis, auf Seite 125 den Begriff „Outdoor Training“ ohne Bindestrich, im restlichen Werk jedoch sprechen sie von „Outdoor-Training“ mit Bindestrich. Abschließend kann festgehalten werden, dass sich in der Literatur die getrennte Schreibweise durchgesetzt hat.<sup>26</sup> Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit, sofern der Begriff ausgeschrieben wird, die Schreibweise „**Outdoor-Training**“ mit zwei Wörtern, die mit einem Bindestrich verbunden sind, übernommen.

#### OT – begriffliche Aspekte:

Der aus dem englischen Sprachraum stammende Begriff OT wurde in der deutschen Literatur bisher als „selbst-verständlich“, wie wenn er sich per se selbst definiert, übernommen. Dabei wird nichts ausgesagt hinsichtlich seiner Zielgruppen, Zielen, Methoden etc.

Alle bisherigen Versuche einen gleichwertigen deutschen Begriff für „Outdoor-Training“ zu finden, sind bisher nur sequentiell zweckmäßig. Diese Problematik sieht auch Siebert. Einen möglichen Lösungsansatz bringt er (1998) mit dem deutschen Wort „Wirtschaftstraining“ in die Diskussion ein, erweitert oder grenzt ihn aber ein mit dem Zusatz „Outdoor-Wirtschaftstraining“<sup>27</sup>. Diese Begriffsfindung macht deutlich, dass Siebert den Begriff, der ursprünglich dem pädagogisch, rechtlichen und parlamentarischen Sprachgebrauch zuzuordnen war, in den wirtschaftspädagogischen Sprachschatz transferiert und integriert hat. Im Rahmen

---

<sup>22</sup> Vgl. Kölblinger, Mario: Outdoor Trainings in der Management-Entwicklung – Entstehung und Formen. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Lüneburg 1992. Heft 6, S.3-18.

<sup>23</sup> Vgl. <http://www.c-o-t.de> oder auch <http://www.woot.de/knowhow/glossar/glossar.html>.

<sup>24</sup> Vgl. Hieronimus, Stefan/Scholtes, Theo: Bitburger im Hochseilgarten. In: management & training. Heft 8. 2000. S.34-37.

<sup>25</sup> Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998.

<sup>26</sup> Vgl. z.B. Buchner, Dietrich: Outdoor: Aufbruch zur Veränderung. In: Buchner, Dietrich (Hrsg.): Outdoor-Training: wie Manager und Teams über Grenzen gehen. Wiesbaden 1996. S.13-23.

<sup>27</sup> Siebert, Walter/Gatt, Stefan: Zero Accident. Sonderdruck eines Beitrages aus F.Hartmut Paffrath: Zu neuen Ufern. Alling 1998, S.7f.

der Siebertschen Definition verändern sich neben dem Anwendungsfeld gleichzeitig die Zielgruppen und Zielsetzungen des Trainingskonzeptes.

Heckmair (1994) schlägt als deutsche Übersetzung für OT „Handlungsorientiertes Lernen unter freiem Himmel“<sup>28</sup> vor. Dieser Begriff lässt die Lokalisation und Methode erkennen, ist meines Erachtens wegen seiner geringen Spezifikation hinsichtlich Inhalten und Zielgruppen wenig aussagekräftig.

In der Literatur sind weitere Begriffsverwendungen zu finden. Sie ergänzen das OT um zusätzliche Begriffe derart, dass zumindest die Zielgruppe oder die Zielsetzung deutlicher aus dem Namen hervorgehen wie z.B.: „Erfahrungs- und erlebnisorientiertes Training“<sup>29</sup>, Outdoor-Management-Kurse bzw. Outdoor Management Training<sup>30</sup>, Outdoor Development Training (im Management-Bereich)<sup>31</sup> oder Outdoor Development Training für Manager<sup>32</sup>.

Allen Begriffen gemeinsam ist die Verwendung des Wortes „Training“<sup>33</sup>, was Hinweise auf die Art der Vermittlung geben kann, aber auch nicht die Kernaussage von OT trifft. Geht man vom „Training“ im Sportbereich aus, so wird dort primär die physische Leistungssteigerung gefördert. Man spricht aber auch von Training im kognitiven Bereich wie Gedächtnis- oder Schreibtraining zur Steigerung der kognitiven Fähigkeiten. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass beim Training nicht

<sup>28</sup> Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Trends zur Jahrtausendwende – Provokationen zur Zukunft der Erlebnispädagogik. S.161. In: Paffrath, F.Hartmut (Hrsg.): Zu neuen Ufern. Internationaler Kongreß erleben und lernen. Alling 1998, S.158-163.

<sup>29</sup> Jagenlauf, Michael: Statements zur Podiumsdiskussion: „Erlebnispädagogik – Mode, Methode oder mehr?“. In: Bedacht, Andreas u.a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?: Tagesdokumentation des Forums Erlebnispädagogik. Fachhochschule München 1992, S. 34.

<sup>30</sup> Vgl. Kölblinger, Mario: Outdoor Trainings in der Management-Entwicklung – Entstehung und Formen. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Lüneburg 1992. Heft 6, S.7 / 11.

<sup>31</sup> Vgl. ebd., S.3.

<sup>32</sup> Vgl. ebd., S.9.

<sup>33</sup> Gemeinhin wird unter dem Begriff „Training“ das „planmäßige Üben zur Steigerung der phys. oder psych. Funktionen mit dem Ziel der individuellen Best- oder absoluten Höchstleistung“ verstanden. (Vgl. Meyers großes Taschenlexikon. Bd.22. 4.,vollst. Überarb. Aufl. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 1992, S.169.) Dabei muss m.E. berücksichtigt werden, dass die individuelle Best- oder Höchstleistung zwar erreicht oder verbessert werden kann, dies aber nicht immer quantitativ messbar ist. Ein Sportler kann seine physische Leistung z.B. über die Zeit, die Weite, das Gewicht, den Vergleich mit anderen oder mit sich selbst im Zeitvergleich messen. Die Leistungssteigerung aufgrund der Verbesserung der psychischen Funktionen können nur in begrenztem Maße eindeutig ermittelt werden. So lässt sich die Konzentrationsfähigkeit mit einer längeren und erhöhten Aufmerksamkeit messen. Doch wie kann die Steigerung personaler und interpersonaler Kompetenzen (Näheres hierzu später) (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit) gemessen werden? Lässt sich ein besseres Ergebnis nur auf die durch das Training erhöhten Kompetenzen oder auch auf zufällige äußere Umstände zurückführen? Der Begriff „Training“ wirft also im Bereich der pädagogischen bzw. psychischen Fähigkeiten im Bezug auf die Zielerreichung einige Unklarheiten auf – was sich letztendlich in der Diskussion um den Erfolg bzw. der Transferqualität wiederfindet.

Zusätzlich darf nicht davon ausgegangen werden, dass immer zu jeder Zeit die „individuelle Best- oder Höchstleistung“ erreicht werden soll zumal das Ziel der Leistungssteigerung als Prozess zu sehen ist. Eine gezielte Verbesserung oder Steigerung des momentanen Leistungszustandes durch planmäßiges Training/Üben ist auch ein Trainingsziel, das nichts mit dem oben verwendeten Begriff der Best- oder Höchstleistung zu tun hat. Das Streben nach relativer Verbesserung kann also ebenso durch Training erreicht werden, wie das Streben nach dem absolut besten individuellen Niveau.

die rezeptive Übernahme von Wissen im Vordergrund steht, sondern der Trainierende muss aktiv werden, er muss sich selbst-tätig Handlungswissen aneignen.

Somit reichen die zuletzt genannten Begriffsbeschreibungen in die Nähe der im OT implizierten Intention. Aber nur in die Nähe, denn eindeutig hebt sich OT von diesen Termini ab, da es im Interesse von OT ist, die psychischen bzw. sozialen Fähigkeiten bewusst zu machen, aufzubauen und weiter zu entwickeln.

Konsequenzen dieser unterschiedlich verwendeten Begriffe sind diffuse, wenig eindeutige Definitionen, welche nicht nur zu unterschiedlichen theoretischen Auffassungen führen, sondern sich auch in der Uneinheitlichkeit über das Verständnis in der praktischen Anwendung (Zielgruppen, Zielsetzungen, Methodenverwendung, Inhalte etc.) zeigen.

#### Zentrale Begriffe für diese Untersuchung:

Im Rahmen dieser grundlegenden Forschungsarbeit zur Thematik OT erscheint es mir für die Definition zweckmäßig und notwendig, die Entfaltung, Entwicklung, (Aus-)Bildung, Bearbeitung, Schulung und/oder das praktische **Erlernen** von psychischen bzw. sozialen und kommunikativen Fähigkeiten und Eigenschaften zu benennen. Auch wenn hinsichtlich der Begriffsgebung und Zielvorstellungen Unstimmigkeit herrscht, so ist die Methodenverwendung von OT klar definiert: Die **direkten, unmittelbaren Erlebnisse und Erfahrungen im natürlich-ökologischen Umfeld mit abenteuer- und natursportlicher Auslegung**, werden als Basis für die Aneignung von Wissen, Fertigkeiten und Werten des Lernenden genannt. Die Leitsätze „learning by doing“ und „Lernen durch Hirn, Herz und Hand“ machen den **handlungs- und erlebnisorientierten** Grundgedanken deutlich, und zeigen deutliche Tendenz zum ganzheitlichen Lernen.<sup>34</sup> Diese **handlungs- und erlebnisorientierten Elemente**, wie sie in der **Erlebnispädagogik** verwendet werden, bilden damit die Wurzel für das Konzept OT.<sup>35</sup>

<sup>34</sup> Zu diesen Leitsätzen sowie dem Handlungsorientierten Lernen siehe Kapitel 1.3 und Kapitel 2.

<sup>35</sup> Auffallend ist, dass trotz häufiger und zukunftsbezogener Diskussionen über und zum Thema Erlebnispädagogik kaum Stimmen laut werden, die fordern, dass für die speziellen Anwendungen und Ziele der Erlebnispädagogik im Bereich der Wirtschaft ein eigener Begriff als Abgrenzung zur klassischen Erlebnispädagogik definiert werden sollte. Drei mögliche Ursachen sind denkbar: Erstens ist OT keine Erlebnispädagogik wie sie im ursprünglichen Sinn theoretisch verwendet wird. Zweitens ist die „Außenwirkung“ des Begriffs „Erlebnispädagogik“ für den Einsatz in der Wirtschaft relativ wenig marketing- bzw. „publikumswirksam“. Es mag daran liegen, dass der Begriff „Pädagogik“ nicht unbedingt positive, manchmal Assoziationen wie: leidvolles Lernen, Strafe oder Belehrung hervorrufen. Drittens mag es daran

Der Bezug innerhalb des Begriffes auf den Einsatzbereich „**Wirtschaft**“ bzw. „**Unternehmen**“ ist ebenso konstitutives Element. Offen bleibt die Frage, welche Sozialkompetenzen für ein spezielles Unternehmen „relevant“ sind. Diese bringt zwar Unklarheit über die exakten Ziele eines derartigen Trainings mit sich, andererseits bietet sich die Chance, immer wieder neue, aktuelle Trainingsziele zu integrieren. Eine abschließende Neudefinition des **Begriffes** OT kann deshalb an dieser Stelle noch nicht erfolgen. Im Rahmen der Auswertung meiner durchgeführten Untersuchung wird sie themenzentriert noch einmal aufgegriffen werden.<sup>36</sup>

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der aus dem Amerikanisch-Englischen stammende Begriff „Outdoor-Training“ im pädagogischen Bezugsfeld als institutionalisierte Form des Lernens verstanden werden kann. Eine deutsche Übersetzung, welche sowohl inhaltlichen als auch methodenorientierten Aspekten gerecht wird, ist in der deutschen wirtschafts- und sozialpädagogischen Literatur bisher nicht belegbar und wird deshalb am Ende dieser Arbeit von der Autorin selbst angeboten.

## 1.2.2 Der Einfluss erlebnispädagogischer Strömungen auf das OT

Die grundlegenden Elemente des OT basieren auf erlebnispädagogischen Konzepten und werden im Folgenden themenrelevant dargelegt.

### 1.2.2.1 Konstitutive Elemente der Erlebnispädagogik

Der Begriff „Erlebnispädagogik“ wird in unterschiedlichen Kontexten und/oder synonym mit OT verwendet. Reiners (1995) stellt fest, dass es schwierig sei, „eine von allen Fachleuten akzeptierte Definition des Begriffs Erlebnispädagogik zu finden“<sup>37</sup>. Heckmair vertritt die Ansicht, dass viele praktizierende sog. Erlebnispädagogen<sup>38</sup> sich nicht für Rousseaus oder Hahns theoretische

---

liegen, dass die Definition des Wortes „Erlebnis“ Probleme aufwirft, die insbesondere kontroverse Vorstellungen über den Inhalt der Trainingsform mit sich bringt: Nach dem Diplom-Pädagogen und Kommunikationstrainer Heckmair (1994) denken manche Kritiker und Uninformierte, dass es bei dieser Pädagogik – wie schließlich der Name aussagt - um das Erlebnis selbst als Ziel bzw. Selbstzweck ginge. (Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Trends zur Jahrtausendwende – Provokationen zur Zukunft der Erlebnispädagogik. S.161. In: Paffrath, F.Hartmut (Hrsg.): Zu neuen Ufern. Internationaler Kongreß erleben und lernen. Alling 1998, S.158-163.) Tatsächlich ist es aber nur Mittel zum Zweck.

<sup>36</sup> Es existiert eine Vielzahl an Begriffen mit unterschiedlichen Definitionen bzw. Inhalten – ein weiterer Begriff sollte die Ziele und Inhalte hervorheben und nicht „einer von vielen“ unverständlichen Begriffen sein. Siehe dazu Kapitel 4.3.2.2.

<sup>37</sup> Reiners, Annette: Erlebnis und Pädagogik: praktische Erlebnispädagogik; Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen. München 1995, S.17.

<sup>38</sup> Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit keine geschlechtliche Differenzierung vorgenommen und jeweils das maskuline Nomen verwendet.

Grundlegungen, für Definitionen, metaphorische Modelle und isomorphe Verfahren interessieren, sondern andere Aspekte in den Vordergrund stellen.<sup>39</sup>

Für die vorliegende Arbeit ist das aktuelle wissenschaftliche Verständnis der Erlebnispädagogik im theoretischen Kontext von Bedeutung,<sup>40</sup> um der Frage nachzugehen, ob sich aus der Erlebnispädagogik das OT entwickelte.

Der Psychologe und Pädagoge Jörg Ziegenspeck (1996), der sich mit Fragen der Erlebnispädagogik beschäftigt, versteht unter Erlebnispädagogik eine „Alternative und Ergänzung tradierter und etablierter Erziehungs- und Bildungseinrichtungen“<sup>41</sup>, deren Zielgruppe die gesamte Bevölkerung vom Kleinkind bis zum Greis, vom Gesunden bis zum Kranken sein kann. Was er unter „Einrichtungen“ versteht, lässt er offen und gewinnt damit für die Anwendung erlebnispädagogischer Maßnahmen und Aktivitäten ein äußerst großes Wirkungsfeld. Nach Michael Rehm (1996) werden in der Erlebnispädagogik Natur<sup>42</sup>, Aufgaben- und Problemstellungen, Spiele und Reflexionsmethoden miteinander kombiniert und als Medium benutzt, um verhaltensändernde, weiterbildende, erzieherische, persönlichkeitsentwickelnde oder therapeutische Ziele zu erreichen.<sup>43</sup> Es kann davon ausgegangen werden, dass neben pädagogischen Elementen primär natursportlich orientierte Unternehmungen („out-door“ Aktivitäten) als Kursbausteine mit dem Ziel der Anbahnung einer Verhaltensmodifikation verwendet werden. Diese Konzentration auf Aktivitäten „unter freiem Himmel“ muss jedoch – um einen ganzheitlichen und v.a. transferversprechenden Lernprozess erwirken zu können - um „in-door“ Maßnahmen ergänzt werden, welche auch künstlerische, musische, kulturelle und technische Gestaltungsmöglichkeiten berücksichtigen. Von Bedeutung hinsichtlich der entwicklungsgeschichtlichen Untersuchung von OT ist, dass die Erlebnispädagogik

---

<sup>39</sup> Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Trends zur Jahrtausendwende – Provokationen zur Zukunft der Erlebnispädagogik, S.159. In: Paffrath, F.Hartmut (Hrsg.): Zu neuen Ufern. Internationaler Kongreß erleben und lernen. Alling 1998, S.158-163. Es ist anzunehmen, dass für viele wenngleich dennoch verantwortungsbewusste Praktiker nicht unbedingt eine saubere wissenschaftliche Fundierung ihrer Arbeit im Vordergrund steht. Richtungsweisende Komponente für ihre erlebnispädagogischen Ansätze dürfte für sie vielmehr der jeweils individuell definierte Erfolg ihrer Ideen und Maßnahmen sein. Ein positiver, weiterführender Aspekt liegt für mich insbesondere darin, dass gerade durch diese differierenden Ansätze von Theoretikern und Praktikern der Erlebnispädagogik ein Forschungsfeld für weitere wissenschaftliche Untersuchungen und Diskussionen angeboten wird.

<sup>40</sup> Die Definitionsgrundlage der theoretischen Auffassung der Erlebnispädagogik erlaubt eine mehr oder weniger einheitlichere Definition als es die praktischen Umsetzungen erlebnispädagogischer Elemente ermöglichen.

<sup>41</sup> Ziegenspeck, Jörg: Erlebnispädagogik. In: Fitting, Klaus/Kluge, Eva/Saßenrath-Döpke, Eva-Maria(Hrsg.): Pädagogik und Auffälligkeit – Impulse für Lehren und Lernen bei erwartungswidrigem Verhalten. 2., aktual. und erw. Aufl. Weinheim 1996, S.400.

<sup>42</sup> In dieser Arbeit wird im erlebnispädagogischen Kontext unter „Natur“ Landschaft (Berge, Wälder, Wiese etc.), d.h. Natur als ökologische Ressource verstanden.

<sup>43</sup> Vgl. Rehm, Michael: Der erlebnispädagogische Prozeß – ein Stufenmodell zur Analyse. In: e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Heft 5. 1996, S.144.

**nicht an die Natur** als (Vermittlungs-)Medium **gebunden** ist<sup>44</sup>, sondern auch ohne natürlich-ökologisches Umfeld eingesetzt werden kann. Damit wird eine aus den 60er Jahren stammende amerikanische Ansicht widerlegt, dass Erlebnispädagogik nur eine natursportliche Angelegenheit sei.<sup>45</sup> Nach Bedacht (1992) ist Erlebnispädagogik kein Überlebenstraining oder eine Ranger-Ausbildung, sondern eine jugend- und sozialerzieherische Methode, Wissenschaft bzw. wissenschaftliche Teildisziplin.<sup>46</sup> Die Leitsätze „learning by doing“ und „Lernen durch Hirn, Herz und Hand“ betonen den handlungsorientierten Ansatz und das „eigenaktive Lernen“, das ganzheitlich geschehen soll. Horster und Rolff (2001) unterscheiden in diesem Zusammenhang, dass eigenaktiv, lehrergeführt und reflexiv gelernt werden kann.<sup>47</sup> Ziegenspeck erweitert den ganzheitlichen Ansatz im Lernprozess um eine kooperative, soziale Komponente:

„Unmittelbares Lernen mit Herz, Hand und Verstand in Ernstsituationen und mit kreativen Problemlösungsansätzen und sozialem Aufforderungscharakter bilden 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.“<sup>48</sup>

Zum Einen spricht Ziegenspeck den „sozialen Aufforderungscharakter“ in und durch die Gruppe an und beschreibt die **soziale Einbindung** der Teilnehmer in den Lernprozess. Darüber hinaus vermutet Weinert, dass beim selbständigen Lernen und in der Gruppenarbeit metakognitive Kompetenzen am besten erworben werden können.<sup>49</sup> Zum Anderen geht Ziegenspeck auf das „**unmittelbare Lernen**“ ein, das insbesondere durch das **eigene, selbständige und selbsterfahrene Handeln** der Teilnehmer - im Sinne des „learning by doing“ - initiiert werden soll. Ziegenspeck

<sup>44</sup> Vgl. Reiners, Annette: Erlebnis und Pädagogik: praktische Erlebnispädagogik; Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen. München 1995, S.19.

<sup>45</sup> Vgl. Hufenus, Hans-Peter: Weiterbildung Erlebnispädagogik und Outdoor-Lernen. In: e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Heft 3&4. 1996, S.93.

<sup>46</sup> Die Diskussion, ob Erlebnispädagogik eine Methode, Modeerscheinung oder Wissenschaft ist, bietet durchaus Stoff für weitere wissenschaftliche Abhandlungen. Weiterführende Literatur: Bedacht, Andreas u.a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?: Tagesdokumentation des Forums Erlebnispädagogik. Fachhochschule München 1992.

<sup>47</sup> Vgl. Weinert in: Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim 2001, S.41ff.

<sup>48</sup> Ziegenspeck, Jörg: Erlebnispädagogik. In: Fitting, Klaus/Kluge, Eva/Saßenrath-Döpke, Eva-Maria (Hrsg.): Pädagogik und Auffälligkeit – Impulse für Lehren und Lernen bei erwartungswidrigem Verhalten. 2., aktual. und erw. Aufl. Weinheim 1996, S.401f.

<sup>49</sup> Vgl. Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim 2001, S.41.

verwendet bewusst die Begriffe „Herz, Hand und Verstand“<sup>50</sup>, da es seines Erachtens neben der Ganzheitlichkeit menschlichen Lebens und sozialer Bezüge auch auf die Reihung dieser Begriffe ankommt. Bei der Nennung „Hirn, Herz und Hand“ wird das Hirn respektive der Verstand an die erste Stelle gestellt. Nach Ziegenspeck bilden die **spontane, selbsttätige „praktische Umsetzung“** und die daraus gewonnene Erfahrung den Grundstein für handlungsorientiertes Lernen. Er spricht dabei von der sogenannten „Kopernikanischen Wende“ des Lernprozesses“, die besagt, dass nicht das rein theoretische (im Gegensatz zum praktischen) Lernen dominiert, sondern vielmehr die erlebnispädagogisch akzentuierten Programme, welche Fertigkeiten und Kenntnisse mit vorwiegend praktischen Erfahrungsmöglichkeiten vermitteln.<sup>51</sup> Reiners (1995) betont nochmals, dass letztendlich Veränderungen von Gefühlen, Verhalten und Erfahrungen durch bewusst inszenierte Erlebnisse erreicht werden sollen.<sup>52</sup> Unterstützt wird dies durch die Konfrontation der Teilnehmer mit einem sozialen und körperlichen Umfeld, das auf sie einzigartig wirken soll.

Die oben genannten Faktoren sind für Ziegenspeck elementare erlebnispädagogische Bausteine, um einen ganzheitlichen Lernprozess zu initiieren. In der folgenden grafischen Darstellung werden als Zusammenfassung die Elemente als Bausteine dargestellt, die den erlebnispädagogischen Lernprozess beeinflussen.

---

<sup>50</sup> Ziegenspeck erweiterte damit die von Johann Heinrich Pestalozzi formulierte Formel „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“.

<sup>51</sup> Vgl. Ziegenspeck, Jörg: Lernen für's leben – Lernen mit Herz und Hand. Reihe: Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik – Heft 1. Lüneburg 1986; Ziegenspeck, Jörg: Erlebnispädagogik. In: Fitting, Klaus/Kluge, Eva/Saßenrath-Döpke, Eva-Maria (Hrsg.): Pädagogik und Auffälligkeit – Impulse für Lehren und Lernen bei erwartungswidrigem Verhalten. 2., aktual. und erw. Aufl. Weinheim 1996, S.402f. und Ziegenspeck, Jörg: Erlebnispädagogik. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999, S.138.

<sup>52</sup> Vgl. Reiners, Annette: Erlebnis und Pädagogik: praktische Erlebnispädagogik; Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen. München 1995, S.19.

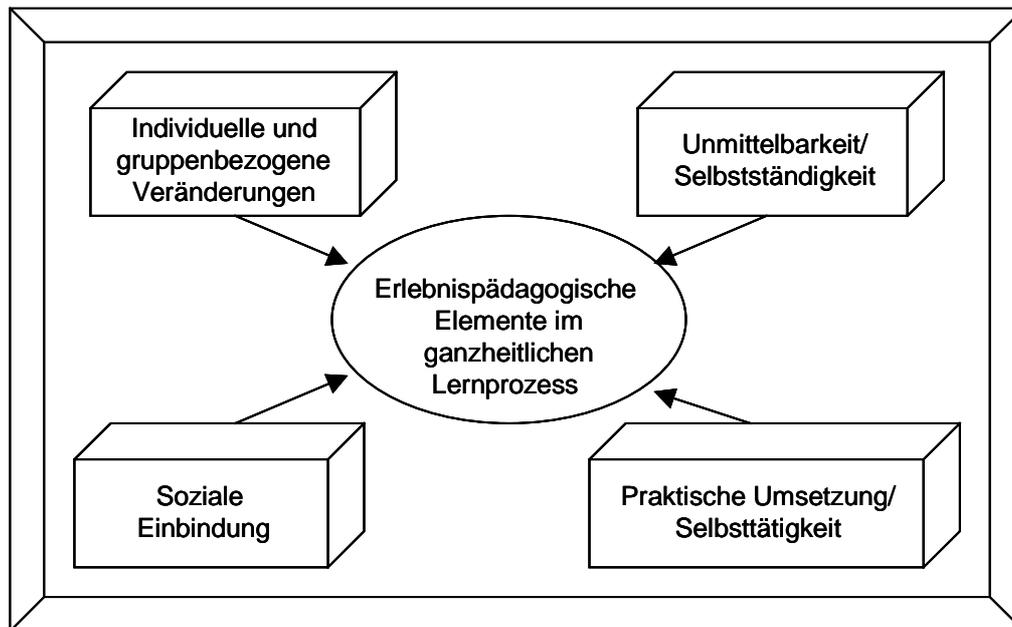


Abbildung 1: Grafische Darstellung der elementaren erlebnispädagogischen Bausteine im ganzheitlichen Lernprozess

### 1.2.2.2 Abgrenzung zu gängigen erlebnispädagogischen Begriffen

Um die Inhalte von OT genau umfassen und begreifen zu können, ist es notwendig, englischsprachige Begriffe der Erlebnispädagogik zu entflechten, mit dem Ziel der **exakteren Positionierung des OT**. Nach Rehm (1996) verwenden die fünf Bereiche Psychology (Psychologie), Education (Pädagogik), Physical Education (Sportpädagogik), Professional Training (Betriebspädagogik) und New Games Movement (New Games Bewegung) erlebnispädagogische Elemente für ihre Programme, wie folgendes Schaubild zeigt:<sup>53</sup>

<sup>53</sup> Rehm, Michael: Erläuterungen zu englischsprachiger Literatur im Bereich der Erlebnispädagogik. In: e&l - erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Heft 2. 1996, S.62-63.

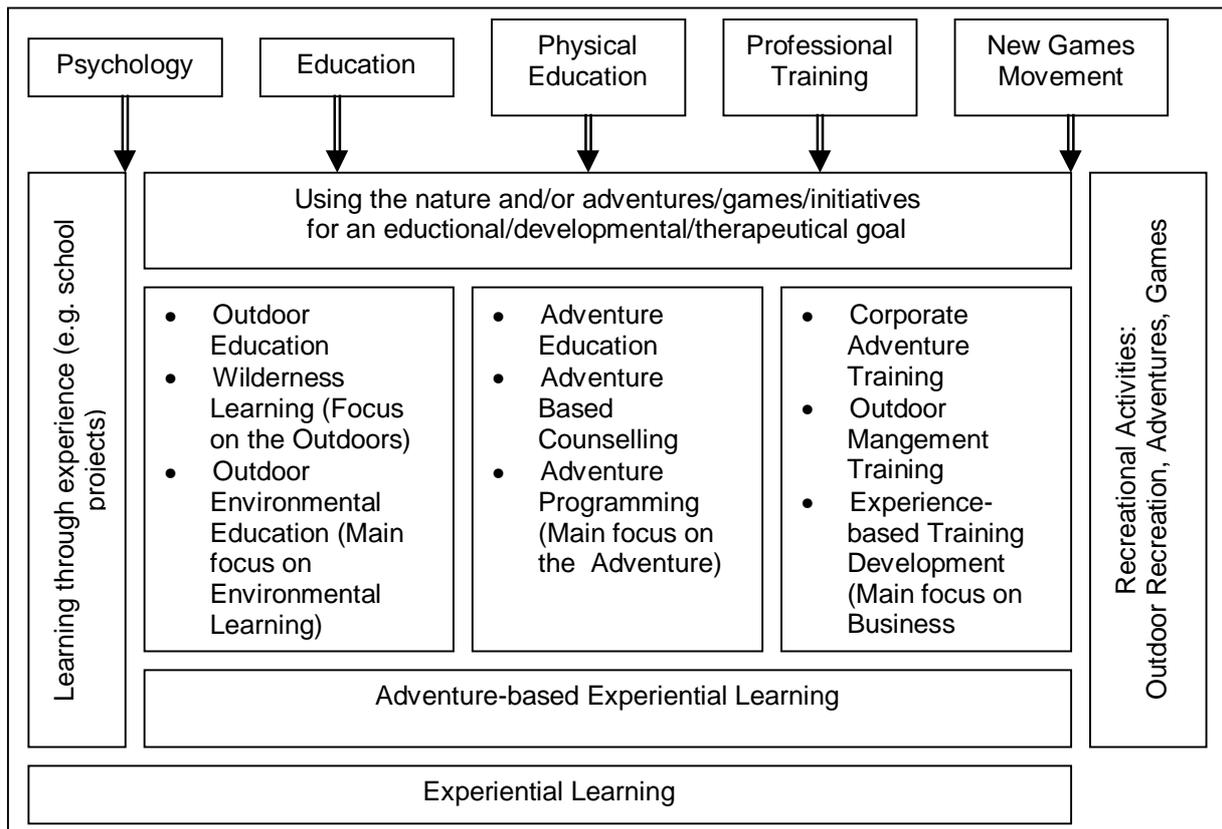


Abbildung 2: Aufgliederung der verschiedenen erlebnispädagogischen Programme und Begriffe nach Rehm<sup>54</sup>

Alle Bereiche nutzen die Natur und/oder Abenteuer, Spiele bzw. Initiativaufgaben, um damit „Ziele im Bereich der Erziehung, der Weiterbildung und in der Therapie zu erreichen“.<sup>55</sup>

Erlebnispädagogische Programme wie: „Outdoor Education“, „Wilderness Learning“ und „Outdoor Environmental Education“ betonen den Naturaspekt bzw. den Umweltschutzgedanken.

„Adventure Programming“ und „Adventure Education“ sind Begriffe für das Lernen durch und mit dem „Abenteuer“, wobei „Adventure Based Counselling“ ein therapeutischer Ansatz einer neuseeländischen Organisation ist (Project Adventure).

„Outdoor Management Development“, „Corporate Adventure Training“ und „Experience-based Training and Development“ haben ihren Schwerpunkt in der

<sup>54</sup> Ebd., S.63.

<sup>55</sup> Ebd., S.62. Ergänzend sollen hier die Begriffe verhaltensändernde und persönlichkeitsentwickelnde Ziele genannt werden, die Michael Rehm in seinem Artikel „Der erlebnispädagogische Prozeß – ein Stufenmodell zur Analyse“ aufführt. In: e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Heft 5. 1996, S.144-147.

Betriebspädagogik. Sie unterscheiden sich nicht inhaltlich, sondern sind im Grunde nur länderspezifische Verwendungen:

Begriff	Outdoor Management Development	Corporate Adventure Training	Experience-based Training and Development
<b>Länderspezifische Verwendung</b>	England	Kanada, Australien (Corporate Adventure Training Institute)	Vereinigte Staaten von Amerika

*Tabelle 1: Länderspezifische Begriffe der Betriebspädagogik nach Rehm (1996)*

Hier wird einmal mehr deutlich, dass gerade für den Bereich der Betriebspädagogik<sup>56</sup> kein einheitlicher, allgemeingültiger Begriff für das Training für Unternehmen besteht. Der Begriff „Adventure-based Experiential Learning“ verbindet meines Erachtens am treffendsten die Komponenten Abenteuer und Handlungsorientierung. Diese Begriffskomposition kommt dem Begriff Erlebnispädagogik, wie er in Deutschland mit seiner abenteuer- und natursportlichen Auslegung verstanden wird, am nächsten. Der länderübergreifenden, grundlegenden Definition von Erlebnispädagogik mit dem allgemein handlungsorientierten „Erfahrungs-Lernen“ entsprechen jedoch am ehesten die Begriffe „Experiential Education“ bzw. „Experiential Learning“. Außerhalb dieser Kategorien stehen die Begriffe „Outdoor Recreations“, „Adventures“ und „Games“. Sie haben als reine Freizeitaktivitäten keine entsprechende Zielsetzung im Bereich der Weiterbildung, Erziehung oder Therapie.

Begriffe wie „**Incentive**“, „**Outdoor-Aktivitäten**“, „**Outdoor-Training**“ und „**Erlebnispädagogik**“ werden im Bezugsrahmen OT oder gar synonym zu OT verwendet. Es folgt eine Charakterisierung dieser Begriffe, welche eine Abgrenzung speziell gegenüber „Outdoor-Training“ ermöglicht.

Im Rahmen der Datenbankerstellung für meine Umfrage „Outdoor-Training als betriebspädagogische Weiterbildung“, konnte ich feststellen, dass einige Anbieter Outdoor-Aktivitäten in ihrem Programm offerieren, die sie letzten Endes als „Incentive“<sup>57</sup> Maßnahmen bzw. „Event“ werbewirksam an Unternehmen verkaufen. Die Ungleichheit von Outdoor-Aktivitäten und Incentives liegt darin: Bei Incentives sind „spannende, packende, lustvolle Erlebnisse“<sup>58</sup> mit möglichst wenig

<sup>56</sup> Näheres zum Begriff der Betriebspädagogik siehe Kapitel 2.1.1.

<sup>57</sup> Unter „Incentive“ werden Belohnungen für Angestellte bzw. Arbeitnehmer für besondere Leistungen o.ä. verstanden, die häufig finanzieller oder materieller Art sind. Eine weitere Belohnung stellt aber auch ein Ausflug oder eine Aktivität dar, die dem Belohnten in irgendeiner Form Freude und Spaß macht. In dieser Arbeit soll der Begriff „Incentive“ in der letztgenannten Form verstanden werden.

<sup>58</sup> Siebert, Walter/Gatt, Stefan: Zero Accident. Sonderdruck eines Beitrages aus F.Hartmut Paffrath: Zu neuen Ufern. Alling 1998, S.8.

anstrengender und unangenehmer Kopfarbeit die Zielsetzung. Seitens der Unternehmen haben Belohnung, Motivation und Spaß bei Incentives erste Priorität. Bei Outdoor-Aktivitäten ist das Ziel bewegungs- und sportbezogene Aktivitäten in der Natur durchzuführen.<sup>59</sup>

Die Verschiedenartigkeit von Incentives und OT wird mit dieser Definition von „Incentive“ klar ersichtlich.

Auf eine unterschiedliche Auslegung von Outdoor-Aktivitäten zu Outdoor-Training wird im Kapitel „Outdoor Aktivitäten“ näher eingegangen (Kapitel 1.2.4.1). An dieser Stelle soll lediglich auf folgendes hingewiesen werden: Outdoor-**Training** ist „fokussiert auf Lernen und Entwicklung“. Alle Maßnahmen und Aktivitäten fördern „hilfreiche Verhaltensweisen für das berufliche Umfeld“.<sup>60</sup> OT verfolgt also genau festgelegte Ziele mit pädagogischer Unterstützung.<sup>61</sup> Hingegen nennt Buchner (1996) den Grund für den Einsatz von Outdoor-**Aktivitäten** die Auslösung, Beschleunigung oder Bewirkung von Veränderungsprozessen.<sup>62</sup> Dabei definiert Buchner Veränderung als den Prozess, „bei dem die Verhaltensprogramme von (...) Teams und Systemen durch neue Programme ergänzt, verbessert oder ersetzt werden.“<sup>63</sup> Diese Art der „Individuelle[n] Ressourcen-Programmierung“<sup>64</sup> oder „Team-Ressourcen-Programmierung“<sup>65</sup> ist zunächst nicht problemorientiert, sondern vielmehr ganzheitlich ziel- und lösungsorientiert. Outdoor-Aktivitäten basieren seines Erachtens auf Erfahrungs- und Entdeckungslernen, deren Ergebnisse jedoch ohne Bewusstmachung nur wenig bringen. Sie sind „nur“ und bestenfalls Interventionen oder Handlungen, aber noch keine Veränderungen.“<sup>66</sup> Deshalb ist es von Bedeutung, die Outdoor-Aktivitäten in ein Programm bzw. Training einzubetten, welches Vorbereitung, eine begleitende oder flankierende gleichzeitige (pädagogische) Betreuung sowie eine weiterführende Reflexion und Evaluation einplant, um die Verhaltensmodifikationen nachhaltig zu initiieren und bewusst zu machen.

---

<sup>59</sup> Zum Begriff Outdoor-Aktivitäten siehe das entsprechende Kapitel.

<sup>60</sup> elektronische Medien: <http://www.fascinatour.de/training/faq.shtml>. 03.07.2000.

<sup>61</sup> Vgl. Kapitel 1.2.4.

<sup>62</sup> Vgl. Buchner, Dietrich: Outdoor: Aufbruch zur Veränderung. In: Buchner, Dietrich (Hrsg.): Outdoor-Training: wie Manager und Teams über Grenzen gehen. Wiesbaden 1996, S.13.

<sup>63</sup> Ebd., S.14.

<sup>64</sup> Ebd., S.15.

<sup>65</sup> Ebd., S.15.

<sup>66</sup> Ebd., S.18.

Die theoretische Abgrenzung zwischen Erlebnispädagogik, OT, Incentives und Outdoor-Aktivitäten wird in vielen Aspekten sichtbar und im Folgenden tabellarisch dargestellt:<sup>67</sup>

	<u>Erlebnispädagogik</u>	<u>Outdoor-Training</u>	<u>Incentives</u>	<u>Outdoor-Aktivität</u>
Inhalte	**"Neue Natursportarten" *Interaktionsspiele *Problemlösungsaufgaben *Abenteuer	*Teamtraining *Führungskräftetraining *Culture Change-Programme *Schlüsselkompetenzen *Verkaufstrainings *Motivationstrainings	*Spannende, packende, lustvolle Erlebnisse *Unangenehme/lästige Kopfarbeit fällt weg	*bewegungs- und sportbezogene Aktivitäten *in der Natur
Theorie/Praxis	Theorie/Praxis gleich große Bedeutung	Theorie/Praxis gleich große Bedeutung	Theorie nicht nötig	Theorie nicht nötig
Indoor/Outdoor „Aufarbeiten“ /„Erleben“	*ausgewogenes Verhältnis *entsprechend Zielsetzung	*Bis zu 90%Indoor *Outdoor zur Unterstützung	Nur Outdoor	Nur Outdoor
Seminar-dauer	*längere Touren *methodisch-didaktische Abfolge	*selten halbtägig *2-3 Tage bis zu 12 Tagen *methodisch-didaktische Abfolge	*Kein Seminar *einzelne Aktionen, in der Regel 1-2 Tage	*Kein Seminar *einzelne Aktionen
Strukturiert-heit	*Bedingt durch Natur/Gruppenmitglieder vorgegeben *Minutengenau strukturiert (Eigenheiten der Gruppenmitglieder neutralisiert)	*Bedingt durch Natur/Gruppenmitglieder vorgegeben *Minutengenau strukturiert (Eigenheiten der Gruppenmitglieder neutralisiert)	*wenig Berücksichtigung der Gruppe *zeitlich strukturiert	*Mittel um Struktur in einem Programm zu schaffen
Körperliche Belastung	Aktivitäten mit niedriger und hoher physischer und psychischer Anstrengung	Aktivitäten mit eher niedriger und selten hoher physischer und psychischer Anstrengung; Anpassung an Forderungen der Teilnehmer/Gesellschaft	Härtetraining mit hohem Leistungsanspruch bis körperlich nicht fordernden Übungen	Aktivitäten mit niedriger und/oder hoher physischer und psychischer Anstrengung

*Tabelle 2: Abgrenzung von Erlebnispädagogik, Outdoor-Training, Incentives und Outdoor-Aktivitäten*

Aus vorangegangener Ausführung wird ersichtlich, dass **Incentives** nicht zur Erlebnispädagogik gezählt werden können und **Outdoor-Aktivitäten** nur als Mittel für erlebnispädagogische Programme eingesetzt werden.

Ein Teilbereich der **Erlebnispädagogik** ist heute **Outdoor-Training** - mit gezieltem Einsatz in Wirtschaftsunternehmen. Beim OT werden, wie auch „im klassischen erlebnispädagogischen Lernprozeß“ in einem „ebenfalls konstruierten Wechselspiel

<sup>67</sup> Eigene Darstellung in Anlehnung an Siebert, Walter/Gatt, Stefan: Zero Accident. Sonderdruck eines Beitrages aus F.Hartmut Paffrath: Zu neuen Ufern. Alling 1998, S.8ff. Heckmair, Bernd/Michl, Werner:

zwischen Individuum, Gruppe und Natur ein spannungsreiches Lern- und Erfahrungsfeld geschaffen, voll von physischen, psychischen, sozialen und intellektuellen Herausforderungen“.<sup>68</sup>

OT als „Erlebnispädagogik in der Erwachsenenbildung“ zu bezeichnen ist begrifflich betrachtet bedingt zutreffend, aber m.E. nicht ausreichend. Denn aus wirtschaftlicher Sicht wird unter „Andragonik“ die „berufliche Fort- und Weiterbildung von Führungskräften“ verstanden, die von „Hochschulen, Berufsverbänden, Unternehmensberatungen sowie sonstigen Seminaranbietern“<sup>69</sup> und den Unternehmen selbst angeboten werden. Übereinstimmung der Begriffe „Outdoor-Training“ und der Alternative „Erlebnispädagogik in der Erwachsenenbildung“ besteht bezüglich der beruflichen Fort- und Weiterbildung<sup>70</sup> für Führungskräfte. Das OT erweitert diese eingeschränkte Zielgruppe jedoch um Trainees, Auszubildende, ganze Abteilungen bzw. Projektteams (Kapitel 1.2.3).

Zusätzlich besteht ein Unterschied im Anbieter bzw. Organisator dieser Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen: Das OT wird nur vom Unternehmen aus initiiert, welches auch die Kosten übernimmt, wohingegen Maßnahmen der Erwachsenenbildung - wie oben definiert - auch von Hochschulen, Berufsverbänden etc. veranstaltet und zum Teil auch finanziell getragen werden. Je nach Finanzierungsmodus werden die Kosten vom Teilnehmer selbst oder vom Steuerzahler (dem Staat) ganz oder teilweise übernommen. Wie im Kapitel über die geschichtliche Entwicklung von OT dargelegt wird (Kapitel 1.3.3), ist OT für Wirtschaftsunternehmen entwickelt worden und daher m.E. eine - speziell für Unternehmen einsetzbare - betriebspädagogische Maßnahme der betrieblichen Weiterbildung<sup>71</sup>, nicht aber eine der allgemeinen Erwachsenenbildung.

OT und erlebnispädagogische Kurse unterscheiden sich auch in der Intensität und Kursdauer. Obwohl der positive Zusammenhang zwischen höherer Wirkung und längerer Kursdauer ermittelt wurde,<sup>72</sup> verwendet OT kürzere Übungseinheiten dafür mit relativ hoher Intensität als rein erlebnispädagogische Angebote.<sup>73</sup> Ein

---

Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998.

<sup>68</sup> Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.128f.

<sup>69</sup> Gabler Wirtschaftslexikon A-K. 12., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Wiesbaden 1988, Sp.189.

<sup>70</sup> Siehe Kapitel 2.1.

<sup>71</sup> Zum Begriff „betriebspädagogische Maßnahme der betrieblichen Weiterbildung“ siehe Kapitel 2.1.

<sup>72</sup> Vgl. Cason, D./Gillis, H.L.: A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. In: Journal of Experiential Education. No.1. 1994, S.40-47.

<sup>73</sup> Vgl. Kapitel 4.3.2.3.

zusätzliches Unterscheidungsmerkmal ist, dass OTs an die Natur gebunden sind und lediglich pädagogische Aufarbeitung indoors ausführen, wohingegen sich die Erlebnispädagogik nicht auf die Natur als Übungsfeld beschränkt. Zusätzlich setzt das OT eher Fun- und Trendsportarten ein, nicht zuletzt um die Motivation und die Zahl der Teilnehmer zu erhöhen. Kritisiert werden könnte hierbei, dass diese Aktivitäten nur deshalb eingesetzt werden, um publikums- bzw. kassenwirksam sein zu können und bergen die Gefahr, dass die Grenzen zwischen ernsthafter Pädagogik und vergnüglicher „Freizeitbeschäftigung“ verwischen. Die Integration derartiger moderner Elemente in das Programm soll und darf den pädagogischen Prozess nicht hemmen oder gar verhindern.

Ob die oben durchgeführte theoretische Unterscheidung der Begriffe auch in der Praxis Anwendung findet ist jedoch fraglich. Gerade die oft spielerische, (räumlich) unbegrenzte Form des Lernens und der Erfahrungsfindung in der Natur beim OT gibt den Personalentwicklern und –verantwortlichen für die Weiterbildung Grund genug, OT auch als Incentive-Maßnahme zu betrachten und einzusetzen, wie es z.B. bei der Mövenpick Gastronomie in Adliswil getan wird.<sup>74</sup> In der Regel steht der Incentivecharakter dann im Vordergrund, zumal die Frage, ob und in welchem Maß der Transfer<sup>75</sup> des im OT Erfahrenen und Gelernten tatsächlich spürbar ist und nachhaltig gelingt, nur schwer zu ermitteln ist.<sup>76</sup> Weiterführende Impulse zur Qualitätssteigerung und Effektivität von OT könnte der Einsatz ausgewählter Evaluationsinstrumente liefern. Die Durchführung einer Evaluation über die Reflexionsphasen hinaus könnte bzw. sollte zum Qualitätsmerkmal eines OT-Anbieters zählen.

Von seriösen Anbietern wird OT nicht als Incentive mit „Abenteuer-Urlaubs-Charakter“<sup>77</sup> eingesetzt, sondern als Weiterbildungsmaßnahme. „Outdoortrainings sollen die Lernfelder des klassischen Seminar- und Trainingsbetriebs um die erlebnisorientierte Komponente erweitern.“<sup>78</sup> Im Rahmen von z.B. Weiterbildungsprozessen werden in einem ersten Schritt in Workshops oder Fragebogenaktionen die Defizite der Zielgruppen analysiert. Diese Ergebnisse sind

---

<sup>74</sup> Vgl. Kapitel 4.3.2.2.

<sup>75</sup> Unter „Transfer“ wird in dieser Arbeit die Übertragung der im Zusammenhang mit einer bestimmten Aufgabe erlernten Vorgänge auf eine andere Aufgabe verstanden.

<sup>76</sup> Vgl. Hieronimus, Stefan/Scholtes, Theo: Bitburger im Hochseilgarten. In: management & training. Heft 8. 2000. S.34 und S.37.

<sup>77</sup> Ebd., S.34.

<sup>78</sup> Ebd., S.34.

---

Grundlage für die Gestaltung eines individuellen und auf die jeweilige Arbeitssituation zugeschnittenen OT.

Im Anschluss an die Positionierung von OT im Kontext erlebnispädagogischer Konzepte und Begriffe sollen nun die Zielgruppen von OT genauer erörtert werden.

### 1.2.3 Zielgruppenbestimmung für OT

Zielgruppen von OT sind Wirtschaftsunternehmen respektive deren Mitarbeiter. Welche Gründe Wirtschaftsunternehmen veranlassten und auch heute veranlassen, das Angebot von OT zu beanspruchen, wird in Kapitel 3 anhand des Wandels in Unternehmen geklärt werden. Zum besseren Verständnis des folgenden Kapitels wird darauf hingewiesen, dass sich Veränderungen in verschiedensten wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, sozialen und anderen Lebensbereichen auch auf die Personalwirtschaft auswirken. Und es soll hervorgehoben werden, dass es zugleich die Personalarbeit ist, die einerseits durch ihre Funktion im Unternehmen als auch durch die direkte Einflussnahme auf die Mitarbeiter die Impulse auf die Entwicklung eines Unternehmens ausübt.

OTs werden von den Unternehmen aus für deren Mitarbeiter organisiert. In der Regel sind es firmeninterne Zielgruppen<sup>79</sup>, da sie eine bessere Ausrichtung auf die firmenspezifischen und individuellen Bedürfnisse ermöglichen.<sup>80</sup>

#### Auszubildende und Lehrlinge:

Lehrlinge bzw. Auszubildende absolvieren in unserem dualen Ausbildungskonzept in Kombination von Theorie (Berufsschule) und Praxis (Unternehmen) ihre Berufsausbildung. Nach Beendigung des Berufsausbildungsverhältnisses, erhält der Auszubildende ein Zeugnis, in dem Art, Dauer, Ziel der Berufsausbildung und erworbene fachspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten vermerkt sind.<sup>81</sup> Darüber hinaus werden Verhaltensweisen und Fähigkeiten beurteilt, welche „die Auszubildenden sozialverständlicher und selbständiger werden lassen“<sup>82</sup> wie z.B.

---

<sup>79</sup> Firmenübergreifende Teilnehmer innerhalb einer Gruppe sind z.B. für im Rahmen von Kunden-Lieferanten-Beziehungen sinnvoll aber in der Realität eher von untergeordneter Bedeutung.

<sup>80</sup> Vgl. König, Stefan/König, Andrea: Outdoor-Teamtrainings – von der Gruppe zum Hochleistungsteam. Augsburg 2002, S.43.

<sup>81</sup> Vgl. Hülst, Dirk: Beurteilung von Auszubildenden in der betrieblichen Ausbildung: ein Forschungsbericht. Giessen 1991, S.9f.

<sup>82</sup> Ebd., S.17.

Kreativität, Transfervermögen, Zusammenarbeit, Sorgfalt usw.<sup>83</sup> Um diese zu fördern, werden sowohl bei Auszubildenden als auch bei der Lehrlingsausbildung spezielle Kurse in das Ausbildungsprogramm integriert.

Diese Kurse werden nach Heckmair und Michl (1998) nicht zwingend als OT eingeordnet, sondern eher als erlebnispädagogisches Modell in der Jugendarbeit.<sup>84</sup>

Die genaue Zuordnung ist von den Inhalten bzw. den Zielsetzungen des Kurses abhängig. Werden neben dem Herausforderungscharakter der zu bewältigenden Aufgaben auch die in Kapitel 2.3.1.1 genannten Schlüsselqualifikationen geschult, so liegt ein solches Kursangebot durchaus im Zielkorridor des OT.

Ein Problem im Hinblick auf die Wirksamkeit von OT kann sich daraus ergeben, dass sich die Auszubildenden der Teilnahme nicht problemlos entziehen können. Die Kurse sind von Anbeginn in das Programm der Ausbildungsinhalte eingeplant und der Auszubildende hat durch die Unterzeichnung des Ausbildungsvertrages zugestimmt. Durch die vertraglich zwingend vorgeschriebene Teilnahme an den Kursen kann sich ein negatives Trainingsklima entwickeln. Somit kann genau gesehen definitorisch dann nicht mehr von einem Training im Sinne des OTs gesprochen werden, denn: die freiwillige Teilnahme ist eine tragende Bedingung des OT-Programms.<sup>85</sup>

Aus dem dargelegten Grund wird in der vorliegenden Arbeit die Zielgruppe ausgeschlossen, die im „Pflichtausbildungsbereich“ anzusiedeln ist.<sup>86</sup>

### Trainees/Führungskräftenachwuchs:

Im Gegensatz zur Ausbildung von Auszubildenden beruht bei Trainees bzw. beim Führungskräftenachwuchs die Teilnahme am Angebot von OT Maßnahmen auf Freiwilligkeit. Bei diesem Mitarbeiterkreis wird vorausgesetzt, dass sie in absehbarer Zeit im Management bzw. in Führungsfunktionen tätig sein werden. Angesichts der zukünftigen Aufgabe sollten die Methode der Teamentwicklung und

<sup>83</sup> Vgl. ebd., S.16f.

<sup>84</sup> Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.127.

<sup>85</sup> Das Prinzip der Freiwilligkeit wird übertragen aus den Grundprinzipien der Erlebnispädagogik, bei denen u.a. die Selbstbestimmung und Selbstverantwortung unverzichtbare Grundwerte darstellen. Vgl. DGEE e.V.: Outward Bound. Portrait. München o.J.(b), S.7.

<sup>86</sup> Für die nachfolgenden Zielgruppen ist die Teilnahme insofern freiwillig, als dass sie nicht Teil der Ausbildung bzw. Arbeitsvertrages sind. Ihre Nichtteilnahme könnte zwar negative Folgen am Arbeitsplatz hervorrufen, z.B. Ausgrenzung aus dem Team, welches am Training teilgenommen hat. Allerdings ist eine Verweigerung weniger zu erwarten, da den erwachsenen Teilnehmern die Bedeutung des Trainings und die positiven Aspekte im Vorhinein deutlich gemacht werden. In Kombination mit der Aussicht auf außergewöhnliche Lernumgebung (mglw. auch der Interpretation als Incentive) kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Teilnahme am Training verweigert wird.

Führungskompetenz geschult werden. Was hier präventiv nicht erreicht wird, muss unter Umständen später retrospektiv und unter erschwerten Bedingungen (da sich eingefahrenes und eingespieltes Verhalten schwerer verändern lässt, als noch nicht bekannte Verhaltensweisen anzunehmen) nachgeholt werden.

#### Arbeitsgruppen, Projektteams und neu strukturierte Abteilungen:

Intern und extern verursachte Veränderungen können den gezielten Einsatz von OT als betriebliche Weiterbildungsmaßnahme erforderlich machen. Veränderte interne Situationen eines Unternehmens, wie z.B. Umstrukturierung von Abteilungen, Optimierung bestimmter Parameter (Arbeitsklima, Zusammenarbeit, etc.), neue Unternehmensziele o.ä. sind Einflussfaktoren, die personelle Umstrukturierungen mit sich bringen. Ebenso können externe Einflüsse, wie Übernahmen, Fusionen, neue Wirtschaftsstrategien, globale politische oder Marktveränderungen etc. die Anforderungen an Mitarbeiter bestimmter Abteilungen oder Unternehmensbereiche ändern. Daraus ergeben sich Gruppierungen, die Zielgruppen von OT sind. Mit den vielseitigen Zielsetzungen von OT kann auf die spezielle Situation eingegangen und die wünschenswerten sozialen und methodischen Kompetenzen der Mitarbeiter hinsichtlich der veränderten Verhältnisse trainiert und eine Verhaltensmodifikation eingeleitet werden. Sobald in Unternehmen strukturelle und/oder strategische Veränderungen jeglicher Art eintreten, sollten in fortschrittlichen Unternehmen den Beschäftigten - wenn nicht schon präventiv geschehen dann zumindest retrospektiv – auf diese neuen Situationen und mögliche Probleme eingeschult und vorbereitet werden.

#### Manager und Führungsebene:

Die am häufigsten angesprochene Zielgruppe rekrutiert sich aus den Mitarbeitern der Führungsebene von Unternehmen. Führungskräfte sind „Personen oder Personengruppen“, „die Willensbildung und Willensdurchsetzung gegenüber anderen Personen unter Übernahme der hiermit verbundenen Verantwortung“<sup>87</sup> wahrnehmen und auch Vorbildcharakter tragen.

In dieser Arbeit werden unter Führungskräfte „Manager“ verstanden wie: Geschäftsführer, Niederlassungsleiter, Fachbereichsleiter und Unternehmensleiter.

---

<sup>87</sup> Gabler Wirtschaftslexikon A-K. 12., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Wiesbaden 1988, Sp.1929f.

Unterschiedliche Führungsstile<sup>88</sup> werden durch differente Verhaltensarten und -ausprägungen beeinflusst. Aus der Vielzahl von Führungsvariationen kristallisierten sich – folgt man empirischen Untersuchungen<sup>89</sup> - zwei dominierende Verhaltensdimensionen heraus. Man spricht von einem stark mitarbeiterorientierten (consideration) oder stärker leistungsorientierten (initiating structure)<sup>90</sup> Führungsverhalten mit sogenannten „weichen“ und „harten“ Faktoren. Consideration ist – weil sie weniger „berechenbar“<sup>91</sup> sind – durch die „weichen“ Faktoren gekennzeichnet, die sich zeigen in: praktischer Fürsorge, Wertschätzung gegenüber den Geführten und Zugänglichkeit der Führenden. Gerade aber die „weichen“ Faktoren erzeugen eine stärkere positive Wirkung auf die Zufriedenheit der Geführten als die „harten“ Faktoren der Leistungsorientierung, deren Variablen in der Regel „messbar“ sind.<sup>92</sup>

In der Regel zeigt sich eine Kombination beider Führungsverhalten. Es kann z.B. ein über leistungsorientiertes Verhalten verursachter Leistungsdruck über mitarbeiterorientiertes Verhalten entspannt werden.

Auf die Bedeutung und Wirksamkeit guter Führungsarbeit wird im Kapitel 3.2 ausführlich eingegangen. Verwiesen wird hier auf Umfrageergebnisse der Firma Siemens, welche besagen, dass 50 Prozent der Mitarbeitermotivation vom Verhalten der Führungskraft abhängig ist<sup>93</sup>. Damit übt das Führungsverhalten für die Erreichung unternehmerischer Ziele einen erheblichen Einfluss aus, der produktiv genutzt werden kann und muss. Umso wichtiger erscheint mir der Einsatz vom OT im Rahmen betrieblicher Weiterbildung für diesen Personenkreis.

In der Regel sind die Teilnehmer eines OT hinsichtlich ihrer beruflichen Position zwar homogen. In Bezug auf Alter, Geschlecht, Körperverfassung, Gewicht etc. jedoch sind sie meist unterschiedlich. Dies kann zu Problemen während des Trainings

---

<sup>88</sup> Hier spricht man von „autoritärem“, „demokratischem“ und „laissez-faire“ Stil. Vgl. Rosenstiel, Lutz von: Grundlagen der Führung. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michael E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4.Aufl. Stuttgart 1999, S.9. Eine detailliertere Beschreibung soll hier ausgelassen werden, da in erster Linie das Führungsverhalten, nicht die Führungsstile an sich, von Bedeutung ist.

<sup>89</sup> Vgl. z.B. Fleishman, E.A.: Twenty years of consideration and structure. In: Fleishman, E.A./Hunt, J.G. (Hrsg.): Current developments in the study of leadership. Carbondale 1973, S.1-37.

<sup>90</sup> Rosenstiel, Lutz von: Grundlagen der Führung. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michael E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4.Aufl. Stuttgart 1999, S.12.

<sup>91</sup> Vgl. Wever, Ulrich A.: Unternehmenskultur in der Praxis: Erfahrungen eines Insiders bei 2 Spitzenunternehmen. 3.Aufl.. Frankfurt/Main/New York 1992, S.36.

<sup>92</sup> Ebd., S.36. Auch wenn der Erfolg eines bestimmten Führungsverhaltens nicht eindeutig bestimmt werden kann, zeigen Untersuchungen die Bedeutung der Führungsarbeit auf. Vgl. Rosenstiel, Lutz von: Grundlagen der Führung. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michael E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4.Aufl. Stuttgart 1999.

<sup>93</sup> Vgl. Schmidt, Verena: Erfolgreich durch Führung. In: Siemens Welt. Heft 5. 2002, S.24.

führen, wenn z.B. eine ängstliche Frau und ein risikobereiter Mann oder auch Personen mit unvergleichbaren körperlichen Dispositionen die gleiche Übung durchlaufen sollen. Eine Homogenisierung der jeweiligen Teilnehmergruppen mag zwar für die Effektivität eines Trainings kurzfristig erfolgversprechend sein. Doch zurück im betrieblichen Alltag, in einem heterogenen Umfeld, würde der Teilnehmer eine absolut trainingsfremde Situation vorfinden, sodass der Transfer des Erlernten sicherlich erschwert würde. Für die Nachhaltigkeit des Erlernten kommt dem Transfer eine außerordentlich große Bedeutung zu. Wichtig im OT ist es daher, eine dem alltäglichen Berufsgeschehen möglichst **abbildungsgetreue Situation** zu schaffen, welche auch die **Heterogenität der Teilnehmer berücksichtigt**.

Im Anschluss an diese Zielgruppendarstellung, werden nun die Inhalte und Bestandteile von OT, wie sie im aktuellen Einsatz verwendet werden, dargelegt. Diese Darstellung soll zum Einen Aufschluss darüber geben: welche Inhalte und Bestandteile das derzeit gebräuchliche OT umfasst und wie dies im konzeptionellen Rahmen des Trainings integriert wird. Zum Anderen ist sie Basis der durchgeführten Umfrage, welche die Diskrepanz zwischen den tatsächlichen, auf theoretischer Basis determinierten und den von der Unternehmensseite her verstandenen bzw. interpretierten Inhalten untersuchen wird.

#### 1.2.4 Grundlegung der Struktur und Inhalte von OT

Beim OT laufen gruppendynamische Prozesse und soziale Interaktionen ab, wobei u.a. dem Verhalten der Teilnehmer, der Zusammenarbeit und der Kommunikation zentrale Bedeutung zukommt.<sup>94</sup>

Um für den immer wieder auftretenden Begriff „gruppendynamische Prozesse“ eine für diese Arbeit relevante Verständnisgrundlage zu schaffen, folgt zunächst ein Exkurs zur Begriffsklärung: „Gruppendynamik“.

#### **Exkurs: Gruppendynamik**

Der von Lewin in den 40er Jahren begründete Begriff „Gruppendynamik“<sup>95</sup> bezeichnet v.a. die „wissenschaftliche Reflexion und Theorie über das Kräftespiel in

---

<sup>94</sup> Vgl. Antes, W.: Erlebnispädagogik – fundierte Methode oder aktuelle Mode? Zentralblatt für Jugendrecht. 2. 1993, S.85-93; Zürcher, S.: Der Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung in der erlebnispädagogischen Arbeit. Zeitschrift für Erlebnispädagogik. 7-9. 1998, S.182-183.

<sup>95</sup> Vgl. dazu Lewin, Kurt: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim 1953.

Gruppen<sup>96</sup>. Für die vorliegende Arbeit ist die Tatsache bedeutend, dass „eine in bestimmten Phasen ablaufende Gruppendynamik [entsteht; Anm.d.Verf.], durch die die Machtverhältnisse und persönlichen Beziehungen einer Gruppe zunächst ‚verflüssigt‘ und dann auf neuem Niveau stabilisiert werden“<sup>97</sup>. Obwohl jede Gruppe anders ist, verlaufen die Entwicklungsphasen nach folgendem gleichen Muster ab:<sup>98</sup>

1. *Orientierungsphase* mit Anonymität, Distanz, Voreingenommenheiten usw.
2. *Sicherheitsphase* mit der Suche nach Stabilität, Offenheit, Vertrauen und Sympathie.
3. *Vertrautheitsphase* mit der Wahrnehmung und Umsetzung von Offenheit, Kooperation und Vertrauen.
4. *Unsicherheits- und Konfliktphase*, in der Dominanz, Aggression, Angst und Unsicherheit auftreten.
5. *Vertrautheitsphase* als Ergebnis bearbeiteter bzw. aufgearbeiteter Konflikte.

Der Wechsel von Konflikt- und neuer Vertrautheitsphase ist für gruppendynamische Prozesse von entscheidender Bedeutung. Denn gerade in der Auseinandersetzung mit immer wieder entstehenden Konflikten wird das Lernen in der Gruppe durch Kommunikation und Dialog aktiviert. Diese Prozesse sind für jede Gruppe – unabhängig von den eigentlichen Themen – „Hintergrundthema“<sup>99</sup> des Gruppenlernens. Gruppendynamische Prozesse bergen damit neben möglichen Risiken wie z.B. der Fehlleitung durch den Trainer, Chancen in sich. Die Sensibilität für die Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Aufstellung und Beachtung von Werten und Normen in der Gruppe oder die Wirkung von Synergieeffekten der Gruppenteilnehmer, die es für den „isolierten“ Einzelnen nicht gäbe, sind Chancen, die sowohl für den Lernprozess an sich als auch für den betrieblichen Alltag wertvoll sind.<sup>100</sup> Die strukturierte und situationsangepasste Anwendung von Aufgaben und Übungen im OT (Kapitel 1.2.4.1) kann helfen, die jeweiligen Phasen gruppendynamischer Prozesse einzuleiten, zu durchlaufen und erfolgreich zum Abschluss zu bringen.

### Exkurs Ende

<sup>96</sup> Köck, Peter/Ott, Hanns: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 5., neu bearb. und erw. Aufl. Donauwörth 1994, S.273.

<sup>97</sup> Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. 2.Praxisband. 3.Aufl. Frankfurt a.M. 1990, S.239.

<sup>98</sup> Vgl. z.B. Köck, Peter: Praktische Schulpädagogik. 2.Aufl. Donauwörth 1992, S.142f; Köck, Peter/Ott, Hanns: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 5., neu bearb. und erw. Aufl. Donauwörth 1994, S.272f.

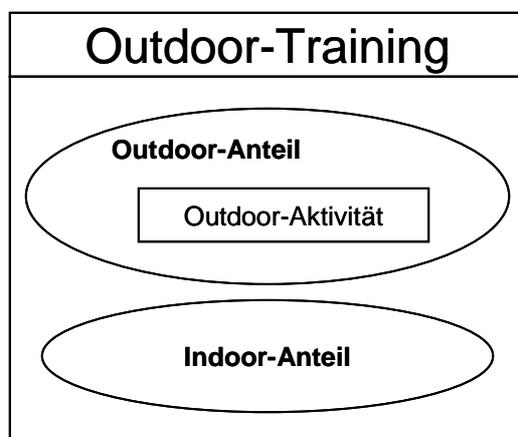
<sup>99</sup> Vgl. Langmaack, Barbara/ Braune-Krickau, Michael: Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen; ein praktisches Lehrbuch. 3.überarb. und erw.Aufl. München 1989, S.8.

<sup>100</sup> Vgl. Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. 2.Praxisband. 3.Aufl. Frankfurt a.M. 1990, S.239.

Die systematische Durchführung eines OT sollten neben den Outdoor Aktivitäten den zusätzlichen Bereich der „Indoor“ Maßnahmen umfassen (Kapitel 1.2.4.2). Gerade dieser Erweiterung auf Indoor-Anteile wird in Anbetracht der Wortwahl „Outdoor-Training“ nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt. Der Definitionsbereich von OT muss demnach klar um diese pädagogisch gestützten Indoor-Anteile erweitert werden.<sup>101</sup>

#### 1.2.4.1 Outdoor-Aktivitäten

Abbildung 3: Outdoor- und Indoor-Anteil im Strukturmodell OT



Bei oberflächlicher Betrachtung des Ausdrucks „Outdoor-Aktivitäten“ könnte der Eindruck entstehen, dass dieser Begriff eine Alternative zum Begriff „Outdoor-Training“ darstellt. Dies ist jedoch nicht der Fall, wie im Folgenden gezeigt werden kann. Amesberger (1992) definiert z.B. den von ihm verwendeten Begriff wie folgt:

„Unter *Outdoor-Aktivitäten* verstehen wir *bewegungs- und sportbezogene Aktivitäten* in einer *möglichst wenig beeinträchtigten Natur*<sup>2</sup>. Diese Aktivitäten finden in einem sozial und räumlich anderen – für die Teilnehmer herausfordernden, anregenden, aber auch ungewöhnlichen – Bereich statt, in einem Bereich, der für die Teilnehmer im wesentlichen neu ist, das heißt, sie werden aus ihrem sozialen Umfeld ‚herausgeholt‘.

<sup>2</sup>An dieser Stelle soll keine differenzierte Diskussion dieses Begriffes geführt werden (...)]<sup>102</sup>

Outdoor-Aktivitäten umfassen **Gruppenaktivitäten in der Natur**, die für die Teilnehmer zumutbar und in Teamwork von der Gruppe selbständig lösbar sind.

Teil des OTs sind Outdoor-Aktivitäten. Allerdings ist OT **mehr als die reine Aneinanderreihung** verschiedener Aktivitäten. Es sind überlegt geplante Aktivitäten im Freien, welche durch die pädagogische Aufarbeitung in Form von Indoor-Maßnahmen den Lernprozess einleiten. Kontrovers wird diskutiert, ob die

<sup>101</sup> Vgl. Kapitel 1.2.4.2.

<sup>102</sup> Amesberger, Günter: Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten. Frankfurt am Main/Griedel 1992, S.9.

Nachhaltigkeit der Wirkungen durch Reflexion auf der Metaebene verstärkt werden kann.<sup>103</sup> Wenngleich die Praktiker von OT sich nicht auf wissenschaftlich abgesicherte Antworten auf die Frage der quantitativen Effektivitätssteigerung ohne und mit einer Reflexionsphase stützen können, so vertreten sie doch die – häufig durch eigene Erfahrungen bestätigte - Ansicht, dass ein Zusammenhang von Reflexion und intensiverem Wirkungsgrad besteht. Ferner muss, um ein stimmiges und rundes Trainingsprogramm durchzuführen, jede einzelne Aktion nicht nur aus Vorbereitung, Durchführung und Reflexion bestehen. Wünschenswert ist die Verknüpfung mit Übergängen<sup>104</sup>, welche die Aktivitäten innerhalb eines Trainings zu einer harmonischen Einheit zusammenfügen.<sup>105</sup>

Im Folgenden wird ein Überblick<sup>106</sup> über die sog. Kursbausteine gegeben, mit denen unterschiedliche Trainingsziele erreicht werden. Anzumerken ist, dass diese Übungen und Aufgaben aus dem Bereich der Erlebnispädagogik stammen. Durch eine differenzierte Art der Durchführung - also z.B. größere Beachtung der geistigen und physischen Verfassung generell des Teilnehmerkreises „Erwachsene“ – sind diese Übungen und Aufgaben für **unterschiedliche Zielgruppen einsetzbar**. Des Weiteren ist die Wirkung verschiedener Aktivitäten zwar durchaus logisch und teilweise für den Einzelnen individuell auch nachvollziehbar. Um Klarheit auf diesem Gebiet zu schaffen, müssen aber weitere Forschungen betrieben werden.

Der Sicherheitsfaktor muss für jedes Training ständig berücksichtigt und zielgruppengerecht (z.B. in Bezug auf die körperliche Leistungsfähigkeit von dickeren Teilnehmern) angepasst werden. Auf die notwendigen Sicherheitsvorkehrungen wird im Folgenden und bei den Erklärungen der Übungen und Aufgaben nicht eingegangen.

Um eine optimale Erlebnisintensität und einen möglichst natürlichen Lernprozess zu gewährleisten sind die Übungen **methodisch-didaktisch aufeinander aufzubauen**. Die zweckmäßig angepasste Reihenfolge ist einer CATInate Studie zufolge

---

<sup>103</sup> Vgl. Kapitel 2.1.3.

<sup>104</sup> Zu diesen Übergängen zählen zum Einen Einstimmung bzw. Ausklang jeder Phase, um diese miteinander zu verbinden. Zum Anderen auch Freiräume bzw. die Verdichtung, um lange Pausen zur Verarbeitung des Erlebten oder verkürzte Pausen zur Verdichtung der Lernerfahrung zu nutzen. Vgl. Kölsch, Hubert/Wagner, Franz-Josef: Erleben und Lernen – Erlebnispädagogik in Aktion: Lernen im Handlungsfeld Natur. Neuwied 1998, S.6f.

<sup>105</sup> Vgl. ebd., S.6.

<sup>106</sup> In Anlehnung an: Ebd., S.51ff; Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.147ff.

entscheidend für den Erfolg des Trainings.<sup>107</sup> Jede Übung bietet durch verschiedene Aufgabenstellungen viele Variationsmöglichkeiten, sodass die Schwierigkeitsgrade auf die Trainingsziele abgestimmt werden können. Hinsichtlich der zahlreichen Übungen wird hier auf einschlägige Literatur verwiesen.<sup>108</sup> Im Folgenden werden lediglich (gängige) Grundübungen<sup>109</sup> erklärt, um einen Eindruck über die unterschiedlichen Kursbausteine und ihre jeweiligen Teilziele zu vermitteln.

#### 1.2.4.1.1 Initiativübungen als Grundlage gruppenspezifischer Beziehungen

Das Anfangen ist laut Geißler (1989) „eine immer wieder von neuem zu bewältigende, eine unter hoher Unsicherheit stehende, eine risikoreiche, abenteuerliche Leistung“<sup>110</sup>. Um diese Schwelle zu überschreiten, muss im OT der Trainer aktiv werden und eine offene, motivierende, bildungsfördernde Beziehung zwischen sich und den Teilnehmern initiieren.<sup>111</sup> Nach dem Motto „Am Anfang war die Tat“ werden handlungs- und bewegungsorientierte Übungen in der **Anfangsphase** eines Trainings eingesetzt, um den Prozess des Kennenlernens durch „in-Bewegung-kommen“ der Teilnehmer zu erleichtern, eine Atmosphäre der Vertrautheit auf- und Berührungssängste sowie Unsicherheiten abzubauen.<sup>112</sup> Die Initiativübungen ermöglichen in Bezug auf gruppenspezifische Prozesse die Einleitung der **Orientierungsphase**, den Übergang in die **Sicherheitsphase** und sie sollten mit der Stabilisierung der Situation in die **Vertrautheitsphase** münden. Die Übungen sind variabel gestaltbar, wenig materialintensiv und können nahezu überall durchgeführt werden – also sowohl indoors als auch outdoors. Empfehlenswert ist die Durchführung im Freien, bei der die Gruppe bereits das erste Mal gemeinsam in der Natur unterwegs ist, gleichzeitig die „klassische“ Seminarstruktur aufgelöst und ein „Sich-öffnen“ für das „Neue“ eingeleitet wird. Unter Berücksichtigung der Gruppenkonstellation wird durch spielerische Übungen nicht nur kommunikative und

<sup>107</sup> Vgl. Priest, Simon: The impact of sequencing on teamwork development in CAT programs. In: Corporate Adventure Trainings Institute: A research update. Quarterly report. No.12. St.Catherines.

<sup>108</sup> Vgl. Siebert, Walter/Gatt, Stefan: Zero Accident. Sonderdruck eines Beitrages aus F.Hartmut Paffrath: Zu neuen Ufern. Alling 1998. Gilsdorf, Rüdiger/Kistner, Günter: Kooperative Abenteuerspiele: Eine Praxishilfe für Schule und Jugendarbeit. Kaderli Manfred & Team: Geländespiele. Luzern 1997. Grosser, Michael/Zeremba, Wilfried: Outdoor für Indoors – Mit harten Methoden zu weichen Zielen. Augsburg 2000.

<sup>109</sup> Sinn dieser Arbeit ist es hier nicht, eine vollständige Aufzählung aller Aufgaben und Übungen durchzuführen. Diese Ausführungen dienen lediglich dazu, die grobgerasteten Übungskategorien darzustellen und häufig verwendete Übungen und Aufgaben beispielhaft zu erläutern.

<sup>110</sup> Geißler, Karlheinz: Anfangssituationen: was man tun und besser lassen sollte. 3.Aufl. Weinheim/Basel 1989, S.22.

<sup>111</sup> Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3.,erw.u.überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.192f.

<sup>112</sup> Geißler, Karlheinz: Anfangssituationen: was man tun und besser lassen sollte. 3.Aufl. Weinheim/Basel 1989, S.35ff.

soziale sondern – v.a. im Sinne der Entwicklung zwischenmenschlichen Vertrauens – auch körperliche Nähe erfahren.<sup>113</sup> Gleichzeitig haben die Übungen zum Ziel, den Teilnehmern, erste Erfahrungen mit Techniken der Problemlösung, Zusammenarbeit und Selbsteinschätzung zu ermöglichen.<sup>114</sup>

Die folgenden Übungen und Aufgaben zeigen beispielhaft wie Anfangssituationen mit initiativen Interaktionsspielen<sup>115</sup> gestaltet werden können. Es darf jedoch nicht übersehen werden, dass aufgrund immer neuer Situationen keine einheitlichen, fest vorgeschriebenen Handlungsanweisungen existieren können. Jede Anfangssituation bedarf von Seiten der Trainer einer genauen Klärung situativer Bedingungen (Teilnehmer, Umfeld etc.), um die darauf folgenden Trainingsinhalte strukturiert und zielorientiert einsetzen zu können und von Anfang an gruppenspezifische Energien aufzubauen oder zu verbessern. Einige Beispiele für solche Übungen sind:

**Balken:** Auf einem Baumstamm reiht sich die Gruppe beliebig nebeneinander auf (Zufallsgruppierung). Mit verschiedenen Anweisungen, z.B. Aufreihung nach Geburtstagen, Körpergröße, alphabetischer Ordnung, müssen die Gruppenmitglieder ihre Plätze wechseln, ohne dabei vom Balken herunterzufallen. Diese Übung erfordert neben Geschicklichkeit und körperlicher Nähe zum Einen verbale Kommunikation (wer hat wann Geburtstag; wer heißt wie?). Zum Andern fördert sie die Koordination bzw. Verarbeitung der Informationen, d.h. wie im Geschäftsleben müssen zur Lösung der Aufgabe Absprachen getroffen werden (wer geht wie wohin?). Das Akzeptieren der Gruppenmitglieder sowie der Angst-Abbau in der Anfangsphase sind hier wesentliche Elemente für den gruppenspezifischen Prozess.

**Insel:** Alle Gruppenmitglieder müssen gleichzeitig auf kleinstem Raum (Begrenzung durch z.B. Seil, Striche etc.) zusammen stehen. Da der Raum so eng gewählt ist, muss die Position jedes einzelnen geplant werden. Es stellt sich also die Frage „Wie können wir alle in diesen Kreis passen?“. Um Antwort auf diese Frage zu finden, muss, wie im Arbeitsalltag, kommuniziert und kooperiert werden (wer steht wo und wie). Die Auseinandersetzung mit und in der Gruppe, das Entwickeln von Vertrauen und Offenheit ist dabei unumgänglich. Ähnliche Ziele hat die Übung „Rollmops“.

---

<sup>113</sup> Vgl. Reina, D./ Priest, Simon: The roles of touch and gender in the development of interpersonal trust. In: Corporate Adventure Trainings Institute: A research update. Quaterly report. No.20. St.Catherines.

<sup>114</sup> Vgl. Priest, Simon: Developing Organizational Trust: comparing the effects of ropes courses and initiatives. In: Corporate Adventure Trainings Institute: A research update. Quaterly report. No.17. St.Catherines.

<sup>115</sup> Vielfältig ist die Zahl der Autoren, die differenzierte Spielvorschläge machen, wie z.B. Vopel, Klaus W.: Interaktionsspiele. Teil 4. 5.Aufl. Salzhausen 1992; Kaderli Manfred & Team: Geländespiele. Luzern 1997.

Hierbei werden die dicht zusammenstehenden Teilnehmer mit einem Seil „eingeschlossen“. In dieser Stellung müssen sie von Punkt A nach Punkt B gehen. Die Situation mit anderen „eingeschlossen“ zu sein – ähnlich der Situation in einem Großraumbüro – soll hier das positive Gefühl „in einem Boot zu sitzen“ vermitteln. Das gemeinsame Ziel gemeinsam zu erreichen kann nur in einem kommunikativen und kooperativen Miteinander geschehen.

Bei der Vertrauenswanderung gruppieren sich die Teilnehmer paarweise wobei ein Partner die Augen verbunden hat. Der „Sehende“ Partner wandert mit dem Blinden (mit/ohne Körperkontakt, nur verbal, nonverbal etc.) durch das Gelände. Hier wird besonders das Vertrauen in eine fremde Person, die Sensibilisierung auf die Umwelt, die Kommunikation und die Fähigkeit zu führen geschult. Die Sicherheitsphase gruppenspezifischer Prozesse werden durch den Abbau anfänglicher Unsicherheiten eingeleitet, indem jeder eine „Aufgabe“ übernehmen muss: Entweder die Verantwortung für jemand anderen zu übernehmen oder sich seinem Partner „anzuvertrauen“ und sich lenken zu lassen. Insbesondere die Fähigkeit Anderen zu vertrauen und Verantwortung auch abgeben zu können, ist eine reale Situation in der betrieblichen Wirklichkeit. Denn wenn man eine Aufgabe selbst nicht erledigen kann, muss man sich auf den Arbeitskollegen verlassen und ihm vertrauen können. Die Vertrauensfrage wird auch ganz gezielt bei der Übung Kreis des Vertrauens geschult. Die Teilnehmer bilden einen (kleinen) Kreis, in dessen Mittelpunkt ein Gruppenmitglied steht. Diese Person lässt sich mit verschlossenen Augen und versteifter Körperhaltung in verschiedenen Richtungen fallen. Die Kreismitglieder fangen sie auf und geben neuen Schwung für die nächste Richtung. Die Begriffe „nicht fallen gelassen“, „aufgefangen“ oder „angestoßen“ zu werden, werden durch diese Übung leibhaftig erfahren und verinnerlicht. Dabei wird das Vertrauen in die Gruppe, die Verantwortung und Reaktionsfähigkeit der Gruppe und die Sensibilisierung gefördert.

#### 1.2.4.1.2 Problemlösungsaufgaben als Basis erfahrungserzeugender Lernprozesse

Die Problemlösungsaufgaben schließen sich **methodisch an die Initiativübungen** an. Nach ersten handlungsorientierten Erfahrungen werden jetzt komplexere Aufgaben gestellt, die, durch das Entstehen von Unsicherheits- und Konfliktphasen, intensive Reflexions- und Transferarbeit der gesamten Gruppe erfordern. Die Tatsache, dass die Übungen in der Regel indoors und outdoors durchgeführt werden können, gewährleistet durch die Wetterunabhängigkeit die Durchführung des OT.

Kleiner Zaun bzw. Elektrischer Draht: Ein Seil wird gespannt (zwischen Bäumen, Pfosten o.ä.) welches der kleinste Teilnehmer nicht übersteigen kann. Aufgabe ist es, dass alle Teilnehmer über das Seil eigenaktiv steigen oder von der Gruppe getragen oder geworfen werden ohne das Seil zu berühren. Um diese Aufgabe gemeinsam erfolgreich zu lösen, müssen, wie im betrieblichen Alltag, gemeinsam Strategien und Lösungsansätze erarbeitet werden. Hierfür sind neben Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten Teamwork, Kreativität sowie Geschicklichkeit erforderlich. Während der Auseinandersetzung der Gruppe mit der Aufgabenstellung werden die Gruppenmitglieder mit ihren eigenen Schwachstellen und/oder mit Kritik konfrontiert, sodass Gefühle wie Aggression, Angst, Unsicherheit o.ä. entstehen. Die Überwindung dieser kritischen Phase durch Beziehungsklärung, Kommunikation und Konsens führt die Gruppe in eine weitere Vertrautheitsphase mit (vorerst) stabilisierten Verhältnissen. Ebenfalls stark kommunikativ gefordert werden die Teilnehmer bei der Übung Spinnennetz. Wie bei obigen Spiel wird statt eines Seiles ein Netz konstruiert. Die Lochanzahl im Netz muss dabei genau so groß sein wie die Teilnehmerzahl der Gruppe. Aufgabe ist es, dass alle Gruppenmitglieder von einer Seite durch das Netz auf die andere Seite gelangen, ohne das Seil zu berühren und ohne ein Loch mehrmals zu benutzen. Die strategische und operative Zusammenarbeit der Gruppe ist hier Voraussetzung für erfolgreiches Gelingen. Kooperation, Kommunikation, Kreativität, Verantwortungsbereitschaft für den anderen, Teamarbeit und Problemlösungsbewältigung werden dabei gefördert. Erschwert werden kann diese Übung mit der Unterdrückung verbaler Kommunikation. Den Teilnehmern bleibt dann nur noch die Verwendung anderer Ausdrucksmittel wie Gesten, Mimik oder Geräusche. Gerade diese Aufgabenstellung hat für den Transfer in die betriebliche Realität besondere Bedeutung. Denn die verbale Kommunikation gibt uns keine Garantie, dass wir wirklich zuhören.<sup>116</sup> Ferner werden Worte häufig benutzt, um andere zu manipulieren, zu täuschen oder zu beeindrucken. Mit der Spinnennetz-Übung werden die Teilnehmer gezwungen sich gegenseitig wirklich zu beachten und die physische Existenz der Gruppenmitglieder wahrzunehmen. Letztendlich wird die Konzentration nicht nur auf das Arbeitsprodukt sondern auch auf den gemeinsamen Arbeitsprozess und die Kooperationspartner gelenkt.

---

<sup>116</sup> Vgl. Kapitel 5.

---

Exemplarisch werden im Anhang weitere Übungen und Aufgaben genannt wie das Seilquadrat, der doppelte Verkehrsstau, der Irrgarten, der Moorpfad und die Ropes Courses.

Im Folgenden sollen weitere Aufgaben und Übungen vorgestellt werden, welche im Sinne des OT die Natur zum Medium macht und nicht mehr (auch) indoors abgehalten werden können.

### Alpine Aktivitäten:

Eindeutig sind die alpinen Aktivitäten dem OT-Bereich zuzuordnen, sieht man von den wenigen Hallen mit z.B. künstlichem Schnee ab. Neben den allgemeinen sozialpädagogischen Fähigkeiten der Trainer ist ihre qualifizierte Ausbildung, also Bergführer, Skilehrer, Höhlenführer etc. notwendig, um ein effizientes, sicheres Training zu gewährleisten.

Bei den alpinen Aktivitäten stehen nicht Höchstleistungen im Vordergrund. Wichtig sind vielmehr der „Aufbruch“, das „Unterwegssein“ und die Intensität des Erlebten. Insbesondere die **individuell erfahrenen Wechselwirkungen von Handeln, Ratio und Erlebnis** jedes einzelnen Teilnehmers zum Einen durch die Verbindung Naturerleben-Körpererfahrung-Zielerreichung und zum Anderen durch die physische Anstrengung, helfen der Selbstfindung und Entwicklung von Vertrauen der Teilnehmer.<sup>117</sup> Exemplarisch sei das dargestellt anhand einer Bergtour. Unter Bergtour (im Winter und im Sommer) wird im erlebnispädagogischen Kontext das „Unterwegssein im alpinen Gelände“ verstanden in Form von Tagestouren, Gebietsdurchquerungen oder Tourenwochen mit festem Stützpunkt. Situativ anzupassen sind die Intensität sowie die körperlichen und psychischen Anforderungen. Durch die natürlichen Rahmenbedingungen der Aktivität selbst sowie dem längeren Zeitraum des Zusammenwirkens, entwickelt sich eine Gruppendynamik mit aufeinanderfolgenden Lernphasen, die einen großen Spielraum für individuelle Akzente ermöglicht.<sup>118</sup> Diese Übung kann dazu beitragen, dass die Teilnehmer zu einer erhöhten Belastbarkeit gelangen, sodass sie z.B. mit schwierigen Situationen im betrieblichen Alltag besser umgehen können.

---

<sup>117</sup> Vgl. Priest, Simon: The role of physicality in the development of trust: a comparison of CAT activity types. In: Corporate Adventure Trainings Institute: A research update. Quaterly report. No.14. St.Catherines.

<sup>118</sup> Vgl. Ewert, A.: Group Development Through Experiential Education – Promises and delivery. Proceedings of the 1991 Conference of the Association for Experiential Education. Boulder 1991.

Klettern: Beim Klettern werden zwei Grundformen des Kletterns unterschieden: Das „Top-Rope-Klettern“, bei dem das Seil über eine Umlenkung am Ende der Kletterroute zum am Boden stehenden Sichernden läuft und das „Vorstiegs-Klettern“, bei dem das Seil vom Kletternden direkt zum Sichernden läuft. Für OT hat sich aufgrund des geringeren (Verletzungs-)Risikos vorwiegend das Top-Rope-Klettern (in unterschiedlichen Ausprägungen) durchgesetzt. Hier wird dann neben individuellen Fähig- und Fertigkeiten wie Können, Wahrnehmung, Motivation, Durchhaltevermögen, Selbstüberwindung und Risikobereitschaft<sup>119</sup>, das Einbringen von Vertrauens- und Verantwortungsfähigkeit, Rücksichtnahme und Hilfestellung<sup>120</sup> geschult.<sup>121</sup> Entsprechend zum Klettern kann das Abseilen als Übung eingesetzt werden: Beim Abseilen lässt sich der Teilnehmer mittels gesichertem Seil und Gurt eine Felswand herunter. Dabei kann er selbst bestimmen wie schnell dies geschieht. Durch diese Selbstbestimmungsmöglichkeit wird v.a. die Selbstüberwindung aber auch das Vertrauen in den Partner (Sichernden) und v.a. in sich selbst gefördert.<sup>122</sup> Weitere Übungen sind die Höhle, die Schneeschuhwanderung und die Skitour, welche im Anhang erklärend aufgeführt sind.

Die Aktivitäten im alpinen Gelände sind aufgrund ihrer Lokalität für viele OTs besonders reizvoll. Gerade für Teilnehmer aus dem „Flachland“ können alpine Aktivitäten besonders intensive, einmalige, kontrastreiche Erfahrungen mit sich bringen und damit den Erinnerungsgrad und die Wirksamkeit erhöhen.

#### Aktivitäten auf dem Wasser:

Aufgrund der vielfältigen symbolischen Interpretation des Mediums Wasser, ermöglichen gerade diese Aktivitäten äußerst individuelle, intensive, prägende Erlebnisse und Erfahrungen. Die **situativen Kontraste** wie

- Die Begrenzung eines Bootes im Kontrast zu der Weite des Meeres,
- die physische Anstrengung des Handelns im Kontrast zum meditativen Treiben im Wind oder
- das Auf-sich-selbst-verwiesen-Sein im Kontrast zum Agieren in der Gruppe

<sup>119</sup> Vgl. MacRae, S./Moore, C./Savage, G./Soehner, D./Priest, S.: Changes in risk taking propensity resulting from ropes course experience. In: Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership. In: Corporate Adventure Trainings Institute: A research update. Quaterly report. No.7. St.Catherines.

<sup>120</sup> Vgl. Kuhl, Ulrich: Selbstsicherheit und prosoziales Handeln. München 1986.

<sup>121</sup> Vgl. McLeod, J./Priest, S.: What Corporations Learn from Rock Climbing: A qualitative study. In: Corporate Adventure Trainings Institute: A research update. Quaterly report. No.21. St.Catherines.

<sup>122</sup> Vgl. Priest, Simon: The effect of belaying and belayer type on the development of trust in rock climbing. In: Journal of Experiential Education. No.2. 1995, S.107-109.

bieten ein sehr großes Lern- und Erfahrungsfeld für OT. Der Metapher „Boot“ wird dabei eine vielschichtige symbolische Aussage zugeschrieben. Gerade die symbolhafte Bedeutung von Booten als Übergangsmedium von einer Welt in eine andere, wird in der Erlebnispädagogik gern verwendet. Beispielhaft sollen einige Aktivitäten genannt werden.

Kanu:<sup>123</sup> Das Befahren unterschiedlichster Gewässer (Fluss, See, Meer, Kanal, Bach) stellt unterschiedliche Herausforderungen an das Können des Einzelnen oder an die Mannschaft und macht Teamwork, Kommunikation und Kooperation notwendig. Das Befahren von Flüssen oder Kanälen ermöglicht dem Kanufahrer neue Aussichten, da er nun nicht mehr vom Ufer aus auf das Wasser, sondern umgekehrt vom Wasser auf das Festland blickt. Diese „Erweiterung des Horizontes“ zielt auf eine Bewusstmachung bei dem Teilnehmer ab, dass nicht nur eine Blickrichtung, eine Sicht der Dinge möglich ist. Wird diese Erfahrung auf das Geschäftsleben transferiert, fällt es leichter sich die Standpunkte anderer anzuhören und vielleicht zu akzeptieren.

Schlauchbootfahren/Rafting: Das Gruppenerlebnis ist beim Schlauchbootfahren besonders intensiv, weshalb es für den Einsatz zur Teamentwicklung besonders geeignet ist.<sup>124</sup> Teil der Aufgabe ist es, eine Rollenverteilung zwischen Steuermann sowie vorne und hinten sitzenden Teilnehmern vorzunehmen. Die Zusammenarbeit des Teams ist von entscheidender Bedeutung für ein positives Wir-Gefühl. Negative Momente wie z.B. das Nasswerden oder ungünstige, raue Witterung werden in der Regel durch das positive Gefühl „gemeinsam in einem Boot sitzen“ überlagert.<sup>125</sup>

Segeln: Eine der ersten Organisationen in dem Bereich der Erlebnispädagogik – Outward Bound - greift diese Symbolik „Segeln“ auf. Der Name „Outward Bound“ ist ein Begriff aus der Seemannssprache und bezeichnet ein Schiff, das nach langen Vorbereitungen zum Auslaufen bereit ist. Die ersten erlebnispädagogischen Aktionen mit erzieherischem Charakter waren Segeltörns für Jugendliche aber nicht im Sinne von Freizeitsegeln auf einer „Luxusjacht“. Segeln zählt zweifellos zu den aufwendigen natursportlichen Aktivitäten, besitzt dafür aber wohl die prägnanteste Symbolik für erlebnispädagogische Aktivitäten: Aufbruch, Wagnis, Entwicklung. Weil

---

<sup>123</sup> Unter dem Begriff Kanu werden verschiedene Bootstypen verstanden, die sich vom Material, der Bauart und Anzahl der Ruderer unterscheiden, wie z.B. Kajaks und Kanadier.

<sup>124</sup> Vgl. Ewert, A.: Group Development Through Experiential Education – Promises and delivery. Proceedings of the 1991 Conference of the Association for Experiential Education. Boulder 1991.

<sup>125</sup> Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.192f.

eine Gruppe von Individuen mit ganz individuellen ausgeprägten Lebensgewohnheiten auf relativ engem Raum über einen längeren Zeitraum in einer Art „Zwangsgemeinschaft“ lebt, und der Einzelne nicht auskommt, bietet das Segeln ein besonders gutes Erfahrungsfeld für: Das Aufeinander-angewiesen-Sein, Toleranz gegenüber den Teammitgliedern, Zusammenarbeit, körperliche Anstrengung und Naturerlebnis.<sup>126</sup> Wegen der nötigen intensiven Vorbereitungen und Qualifikationsanforderungen an die Trainer ist aber der häufige oder spontane Einsatz im Rahmen eines OT nahezu unmöglich. Häufiger wird auf die Übung Floßbau zurückgegriffen. Bei dieser Aktivität liegt die Hauptaktion – das Bauen des Floßes - außerhalb des Wassers. Der (Miss-)Erfolg zeigt sich auf der anschließenden Jungfernfahrt. Besonders eindringlich werden dabei die von der unternehmerischen Seite erwünschten Verhaltensweisen der Mitarbeiter gefördert, zumal die Teilnehmer unter Zeitdruck stehen. Strategieplanung, Absprachen, Einfallsreichtum, Geschick, der Einsatz individueller Fähig- und Fertigkeiten, aber auch die Logistik zur Versorgung der Mannschaft müssen bedacht werden, damit in der Zusammenarbeit Aller das „lebensrettende“ Floß gebaut werden kann. Wichtig erscheint mir die Aufgabenstellung darzustellen, damit daraus die Herausforderung an die Teilnehmer ersichtlich wird und sie sich deutlich von Freizeitaktivitäten abhebt. Die Aussicht auf eine Fahrt mit dem selbstgebauten Floß motiviert, wie Saint-Exupéry sagt: „Wenn du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Leute zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern wecke in ihnen die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.“<sup>127</sup> Die Fahrt auf dem gemeinsam gebauten Floß bewirkt in den Teilnehmern ein Stärke- und Erfolgsgefühl, das sie nur aufgrund des funktionierenden Teamworks erreichen konnten.

#### Sonstige Aktivitäten im Freien:

Die folgenden Aktivitäten im Freien sind überall im Gelände durchführbar und im Rahmen bestimmter Zielsetzungen miteinander verknüpfbar. Relativ unkomplizierte Vorbereitungsmaßnahmen und ein geringer Materialaufwand (Wanderschuhe) machen das Wandern zu einer gängigen Übung im OT. Das Wandern ist für den Menschen von jeher die natürlichste Fortbewegungsart, die keine technischen

---

<sup>126</sup> Ebd., S.192f.

<sup>127</sup> o.V.: Antwort finden in alten und neuen Liedern, in Worten zum Nachdenken und Beten. Evangelisches Gesangbuch. München 1994, S.716.

Hilfsmittel erfordert. Durch den meditativen Kontakt zu sich selbst und der direkten Berührung mit der Natur, den Erfahrungen von Anstrengung und Pausen, den Veränderungen der Landschaft und den Begegnungen mit Mensch und Tieren bietet das Wandern ein breites Spektrum, individuelle, gruppenspezifische und soziale Erlebnisse zu vermitteln.<sup>128</sup>

Radtouren: Im Vergleich zu anderen spektakuläreren Aktivitäten wie Klettern, Schlauchbootfahren o.ä. ist das Radfahren – mit Ausnahme vom Mountainbiking – im OT relativ wenig attraktiv, da es für die Teilnehmer zu „alltäglich“ und „nichts Außergewöhnliches“ ist. Dabei ist Radfahren eine Aktivität, die je nach Anforderungen nahezu überall möglich ist und außer der Ausrüstung Fahrrad und Helm im Grunde keine Hilfsmittel erfordert. Hier bringen dann gezielte Aufgabenstellungen an den Einzelnen oder die Gruppe die erwünschten Lern- und Erfahrungsprozesse in Gang, wie z.B. im Windschatten zu fahren, sich gegenseitig zu ziehen oder zu schieben. Eine Ausnahme im Rahmen der Radtouren macht sicherlich das Mountainbiken für jüngere und sportlichere Teilnehmer. Unter der körperlichen Anstrengung können außergewöhnliche körperliche, mentale, soziale und ökologische Erlebnisse bewirkt werden, welche aufgrund ihrer Stärke und Einmaligkeit nachhaltig wirken.

Eine recht extreme Übung ist das Solo. Bei dieser Übung verbringen die Kursteilnehmer 12 bis 36 Stunden (mind. eine Nacht) alleine an einem selbstgesuchten oder zugeteilten Platz. Dabei hat der Teilnehmer keinen Sichtkontakt zu anderen Gruppenmitgliedern oder nicht-natürlichen Punkten. Die Ausrüstung ist auf das Nötigste beschränkt, sodass „der Solist“ nicht abgelenkt werden kann von der „erlebnispädagogischen Reise ins Innenleben“<sup>129</sup>. Man könnte auch sagen, „der Solist“ ist in Klausur in der Natur und nur auf sich gestellt. Das Solo ist eines der anspruchvollsten erlebnispädagogischen Aktivitäten das hohen Planungsbedarf und gute Kenntnis über die psychische und physische Leistungsfähigkeit der Teilnehmer erfordert, denn das Alleinsein in unserer reizüberfluteten Welt muss erst wieder erlernt werden. Oberstes Ziel im ursprünglichen Sinn ist jedoch die Selbstreflexion. Diese wichtige spezifische Übung ist insbesondere für bestimmte Situationen im Geschäftsleben von Führungskräften

---

<sup>128</sup> Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.192f.

<sup>129</sup> Ebd., S.174. Das Solo baut auf dem „Walden-Experiment“ von Thoreau auf, siehe dazu später.

wie z.B. die Auseinandersetzung mit neuen Problemen von außerordentlicher Bedeutung.

Weitere Übungen wie das Biwaken und die Schluchtüberquerung sind im Anhang dargestellt.

### 1.2.4.1.3 Zusammenfassende Übersicht

In der folgenden Tabelle sind die oben genannten Übungen und Aufgaben aufgelistet. Das Kreuz hebt hervor, welche Inhalte bzw. Fähigkeiten vermittelt werden sollen. Die fettgedruckten Kreuze weisen auf Übungsschwerpunkte bzw. primäre Lernziele hin.

		Körperliche Nähe	(Eigen-)Initiative	Teamwork	Kommunikation	Kooperation/Rücksichtnahme	Verantwortung	Vertrauen	Toleranz	Organisations- & Problemlösungsfähigkeit	Kreativität/Spontanität	Wahrnehmung/Sensibilisierung	Planungsfähigkeit	Überblick	Sorgsamkeit/Präzision	Geduld, Zuhören	Naturerfahrung	Selbstüberwindung	körperliche Anstrengung	Körpererfahrung	Leistungsbereitschaft	Ausdauervermögen	Motivation	
Initiativ- übungen	Balken	x		x	x	x				x			x		x									
	Insel	x		x	x	x				x	x		x											
	Rollmops	x		x	x					x														
	Vertrauenswanderung	x		x	x		x	x				x	x		x			x						
	Kreis des Vertrauens	x		x			x	x				x			x			x		x			x	
Problemlösungsaufgaben	indoors oder outdoors	Kleiner Zaun	x		x	x	x	x		x	x		x		x									
		Spinnenentz		x	x	x	x	x		x	x		x	x	x				x		x		x	
		Seilquadrat			x	x	x				x		x	x										
		Irrgarten		x	x	x			x	x	x	x		x	x	x								
		Doppelter Verkehrsstau			x	x	x				x	x		x	x	x						x		
		Moorpfad		x	x	x	x	x			x	x		x		x						x		
		Ropes Courses		x	x			x	x		x	x		x	x	x			x	x		x		
	Alpine Aktivitäten	Bergtour					x	x	x	x			x	x				x		x	x	x	x	
		Klettern:																						
		* Top-Rope-Klettern		x	x			x	x				x			x			x	x	x	x		
		* Vorstiegs-Klettern		x	x			x	x				x	x	x	x			x	x	x	x		
		Abseilen		x				x	x				x			x			x		x	x		x
		Höhle			x		x		x				x					x	x	x				x
		Schneeschuhe		x	x	x	x			x			x	x				x		x	x		x	
		Skitour		x	x	x	x	x	x				x	x	x			x		x	x		x	
	Aktiv. auf Wasser	Kanu		x	x	x	x				x		x		x			x		x	x		x	
		Schlauchbootfahren			x	x	x	x			x	x				x		x		x				x
		Segeln		x	x	x	x	x		x			x	x	x			x		x		x		x
		Floßbau		x	x	x	x	x			x	x		x	x		x	x		x		x		
	Aktivitäten unterwegs	Wandern		x		x	x			x			x	x	x		x	x		x	x		x	
		Radtour		x		x	x	x		x			x	x	x		x	x		x			x	
		Biwak		x	x	x	x	x		x			x	x				x	x		x			
		Solo		x							x	x	x	x				x	x		x		x	
Schluchtüberquerung			x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x			x	x	x	x	x	x	

Tabelle 3: Zusammenfassende Übersicht der Übungen von OT mit Zuordnungen der Fähigkeiten und Fertigkeiten

Die Fähigkeit im Team zu arbeiten, die Teamfähigkeit also, wird zwar als eigenständiges Übungsziel betrachtet, doch setzt sie genau genommen die Fähigkeit zu Kommunikation, Kooperation, Verantwortungsübernahme, Vertrauen und

Toleranz voraus. Ähnliches gilt für die Organisations- und Problemlösungsfähigkeit, welche Kreativität/Spontaneität, Wahrnehmungsfähigkeit/Sensibilisierung, Planungsfähigkeit und im weiteren Sinne auch Überblick und Sorgsamkeit/Präzision erfordern. Wird körperliche Anstrengung von den Teilnehmern erwartet, so impliziert das gleichzeitig Körpererfahrung, Leistungsbereitschaft, Ausdauervermögen und Durchhaltevermögen. Dennoch sind diese Überpunkte auch als eigenständige Übungsziele in dieser Übersicht aufgenommen, damit eine detailliertere Zuordnung der einzelnen Übungen und Aufgaben möglich ist.

Zusammenfassend haben die „Aktivitäten unterwegs“ das Verlassen eines „sicheren“ Ausgangspunktes in das Ungewisse, unsichtbare Ziel gemein. Gerade hierin liegt die so wichtige Initialzündung des Lernprozesses die alten, gewohnten Pfade zu verlassen und „offen zu sein für Neues“ im Sinne von André Gide:

*„Man entdeckt keine neuen Weltteile, ohne den Mut zu haben,  
alle Küsten aus den Augen zu verlieren.“*

Die beschriebenen Aktivitäten die aus der Erlebnispädagogik stammen und in der Regel im Outdoor-Bereich – mit wenigen Ausnahmen allerdings auch innerhalb von Gebäuden – durchgeführt werden können, sind nur ein Teil der OT-Maßnahmen. Für ein komplettes OT sind, wie zu Beginn dieses Kapitels bereits erläutert, die im Folgenden beschriebenen Indoor-Maßnahmen unerlässlich.

#### 1.2.4.2 Indoor Maßnahmen

Unter dem Begriff „Indoor-Maßnahmen“ werden alle Reflexions-, Feed-Back-Maßnahmen und Follow Ups subsummiert. Sie dienen der Aufarbeitung und Feed-Back-Möglichkeit über die vorher durchlaufenen Outdoor-Aktivitäten und werden in der Regel aus Gründen der Praktikabilität (z.B. Verwendung von Flip-Charts etc.) nicht im Freien durchgeführt. Diese sog. „Learning-Reviews“<sup>130</sup> und Reflexionsphasen werden von den speziell für den Indoor-Bereich ausgebildeten Trainern moderiert. Zu beachten ist dabei, dass, wenn nicht sensibel und teilnehmerorientiert gearbeitet wird, diese Reflexionsphasen und Feed-Back-Maßnahmen durchaus blockierend oder sogar zerstörerisch<sup>131</sup> wirken können.

---

<sup>130</sup> Ebd., S.126.

<sup>131</sup> Vgl. Jeserich, Wolfgang: Personal-Förderkonzepte: Diagnose – und was kommt danach? München/Wien 1996, S.159.

#### 1.2.4.2.1 Aufarbeitung/Reflexion zur Einleitung von Verhaltensmodifikationen

Beim gemeinsamen Radfahren, Skifahren, Schlauchbootfahren etc. laufen gruppendynamischen Prozesse ab, die gleichzeitig bei jedem Individuum individuelle positive oder negative Erfahrung auslösen. Bei privaten Unternehmungen ebenso wie bei den Outdoor-Aktivitäten oder Incentives werden diese gemeinsam und individuell gemachten **Erfahrungen nicht aktiv bewusst** gemacht, d.h. nicht zum Gegenstand einer bewusst eingeschobenen Reflexionsphase erhoben. Erlebnisse initiieren für sich allein keine Erfahrungen.<sup>132</sup> Sie können lediglich einen persönlichen Entwicklungsprozess einleiten bzw. bewirken, dessen Verlauf aber kein festgesetztes Ende hat. Entscheidend ist also der Reiz bzw. der Impuls – beim OT die Reflexion - bisheriges Verhalten zu überdenken und eventuell zu ändern.<sup>133</sup> **Gedankliche** und **sprachliche Evaluation** bewirken einen **nachhaltigeren Lernprozess**, damit das „Erlernte“ durch mehrkanaliges Lernen (=affektives, kognitives, emotionales und soziales Bewusstmachen) stärker verankert wird.<sup>134</sup> Je mehr Sinneskanäle beim Lernen angesprochen werden, desto höher ist die Behaltensrate<sup>135</sup> und damit die Chance **Verhaltensmodifikationen individuell** einzuleiten.

Im OT werden den Teilnehmern anhand moderierter und interaktiver Reflexionstechniken ihre Wahrnehmungen und Empfindungen aufgedeckt, benannt, transparent und bewusst gemacht. Bei dieser sog. **konstruktiven Aufarbeitung**, also spezifisch, konkret, nicht-wertend und für den Teilnehmer aufnehmbar, arrangiert und moderiert der Trainer die Reflexionsphasen so, dass die eigentliche Zielsetzung des Trainings erreicht und eine **Verhaltensmodifikation** angebahnt wird.

#### 1.2.4.2.2 Feed-Back und Follow Up zur Transfersicherung

---

<sup>132</sup> Siehe dazu Kapitel 2.2.2.1.

<sup>133</sup> Vgl. Jagenlauf, Michael: Statements zur Podiumsdiskussion: „Erlebnispädagogik – Mode, Methode oder mehr?“. In: Bedacht, Andreas u.a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?: Tagesdokumentation des Forums Erlebnispädagogik. Fachhochschule München 1992, S.33.

<sup>134</sup> Vgl. Priest, Simon: Follow up procedures have a significant impact on transfer of learning. In: Corporate Adventure Trainings Institute: A research update. Quaterly report. No 3. Ontario.

<sup>135</sup> Vgl. Miller, Reinhold: Lern-Wanderung. Basiswissen, Reflexionen und Trainingselemente zum Thema Lernen und Lehren. Weinheim/Basel 2001, S.43.

Anders als die Reflexionsphasen, die in unmittelbarer zeitlicher Nähe zu den Übungen durchgeführt werden, sind Feed-Back-Maßnahmen<sup>136</sup> und Follow Ups „Instrumente des Transfer-Managements, die einige Zeit nach dem Training bei derselben Teilnehmergruppe im Rahmen von Nachbereitungskonzepten und –aktivitäten eingesetzt werden“<sup>137</sup>.

Diese zweite Nachbereitung gehört zum Gesamtkonzept des Trainings und wird meistens in der Firma durchgeführt. Sie ist nach Kölblinger (1998) unerlässlich, da sonst die Wirksamkeit des OTs auf Null sinken kann.<sup>138</sup> Der Zeitraum des Einsatzes der zweiten Nacharbeit variiert in der Regel zwischen 6 Wochen bis zu 6 Monaten nach dem Training.<sup>139</sup>

Die erlebten Erfahrungen und daraus erlernten **Fähigkeiten** der Teilnehmer sollten **hinsichtlich der Zielsetzung auf die Umsetzbarkeit im Betrieb überprüft** werden. Die Evaluation, ob und wie die während des Trainings vereinbarten Ziele und Handlungskonzepte realisiert wurden, bildet den fragenden Grund für eine Feed-Back-Maßnahme im Betrieb.

Voraussetzung für eine erfolgsversprechende Feed-Back-Maßnahme ist, dass die Teilnehmer die Notwendigkeit einer Folgeveranstaltung auch verstehen und unterstützend mitwirken, da sonst die Transferabsicht ins Leere laufen kann.<sup>140</sup>

Gleichzeitig ist es wünschenswert den Teilnehmern deutlich zu machen, dass sie mit einer erneuten Feed-Back-Maßnahme die Möglichkeit haben, negativ verlaufene Transferversuche anzusprechen, zu analysieren und versuchen Lösungen zu erarbeiten. Die Feed-Back-Maßnahme im Unternehmen soll ihnen wieder „Mut“ geben den ungewohnten neu eingeleiteten (Verhaltens-)Weg weiterzugehen.<sup>141</sup>

Kritisch ist anzumerken, ob und wie denn die eingeleiteten Verhaltensmodifikationen – wenn sie denn stattgefunden haben – eindeutig messbar sind. Welche messbaren Ergebnisse werden für die Firma sichtbar? Sind denn pädagogische Maßnahmen

---

<sup>136</sup> Hier muss definiert werden, dass die während des OT stattfindenden Reflexionsphasen auch auf „Feed-Back“ der Teilnehmer gründen. In diesem Zusammenhang wird jedoch nicht von Feed-Back sondern von Aufarbeitung und Reflexion gesprochen. Feed-Back-Maßnahmen im OT sind zeitlich versetzte Nachbereitungskonzepte mit dem Ziel der Transfersicherung und –optimierung. Ein Follow-Up ist eine Feed-Back-Maßnahme.

<sup>137</sup> Kölblinger, Mario: Follow Ups – Wirkungsvolle Instrumente zur Transfer-Realisation im Outdoor Management Development. In: Outdoor-Training. Sonderdruck der Zeitschrift e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. 1998, S.21.

<sup>138</sup> Vgl. ebd., S.22.

<sup>139</sup> Vgl. ebd., S.22.

<sup>140</sup> Vgl. ebd., S.22.

<sup>141</sup> Detaillierte wissenschaftliche Untersuchungen, ob und welche Faktoren es konkret waren, die die Umsetzung im Betrieb behinderten oder förderten, wäre für weitere Studien interessant. Vgl. dazu Siebert, Walter/Gatt, Stefan: Zero Accident. Sonderdruck eines Beitrages aus F.Hartmut Paffrath: Zu neuen Ufern. Alling 1998, S.12.

ohne Weiteres mit dem Maßstab der Effizienz im wirtschaftlichen Sinn messbar? Sicherlich hat eine Kosten-Nutzen-Kontrolle anhand festgelegter Kennzahlen oder Bildungszielen nur mäßigen Aussagewert. Nach Heincke (1994) machen die Auswahl von Kennzahlen sowie die Messbarkeit eines möglicherweise indirekten Einflusses dies fast unmöglich. Dennoch oder gerade deshalb wird der **Transfersicherung** eine große Bedeutung zugesprochen, welche weiterhin Gegenstand wissenschaftlicher Studien ist.<sup>142</sup>

Für die Praktiker des OTs hängt die Legitimation und die Effizienz des Trainings erheblich von seinem Beitrag zur Unterstützung, Förderung und Optimierung betriebsrelevanter Prozesse ab. Die Durchführung einer Feed-Back-Maßnahme kann den unternehmerischen Erfolg in erheblichen Maße positiv beeinflussen. Daraus lässt sich die Annahme aufstellen, dass Unternehmen OT in Zukunft eher wieder einsetzen, wenn bei durchgeführten Trainings auch Feed-Back-Maßnahmen eingesetzt wurden, da dadurch ein größerer „Trainingserfolg“ erreicht werden kann.<sup>143</sup>

#### 1.2.4.3 Strukturmodell als Synthese des Gesamtkonzepts OT

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Indoor-Maßnahmen sowohl während des Trainings als auch im Nachhinein zum Ziel haben, die **pädagogische Aufarbeitung**, den **Transfer** und letztendlich den Erfolg sicherzustellen. Dies geschieht durch Sensibilisierung der Teilnehmer für das eigene Verhalten und empfundene Emotionen, Mitteilung der Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmungen an andere sowie der Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdwahrnehmungen.

Basis für den Lernprozess bilden dabei die (eigenen) Handlungen und Erlebnisse der Teilnehmer, welche im Rahmen von Outdoor-Aktivitäten gewonnen werden. Gerade das gemeinsame Herauskommen aus dem Krisental, der Konfliktphase macht stark und führt zu einer intensiveren Arbeitsphase mit starkem Wir-Gefühl. Der Transfer zum Unternehmen ist hier entscheidend: Symptome einer kritischen Lernphase wie Stress oder Belastung treten permanent im betrieblichen Alltag auf, und können - mit

---

<sup>142</sup> Vgl. dazu z.B. Heincke, H.-J./Lemke, S.G./Siehlmann, G./Terjung, J.: Instrumente und Methoden zur Gestaltung und Verbesserung des Lerntransfers. Forschungs- und Entwicklungsprojekt AQUA. Abschlussbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Beiträge und Berichte des Bildungswerkes. Nr.45. Frankfurt a.M. 1994. Und Heincke, H.-J.: Lerntransfer. Ein hilfreiches Konzept für die Gestaltung der betrieblichen Qualifizierungsarbeit? In: Trojaner - Forum für Lernen. Nr.1. 1993, S.4-7.

<sup>143</sup> Vgl. Kapitel 4.3.2.6.

der Trainingserfahrung - durch Besprechen von Problemen und Ursachen positiv modifiziert werden.

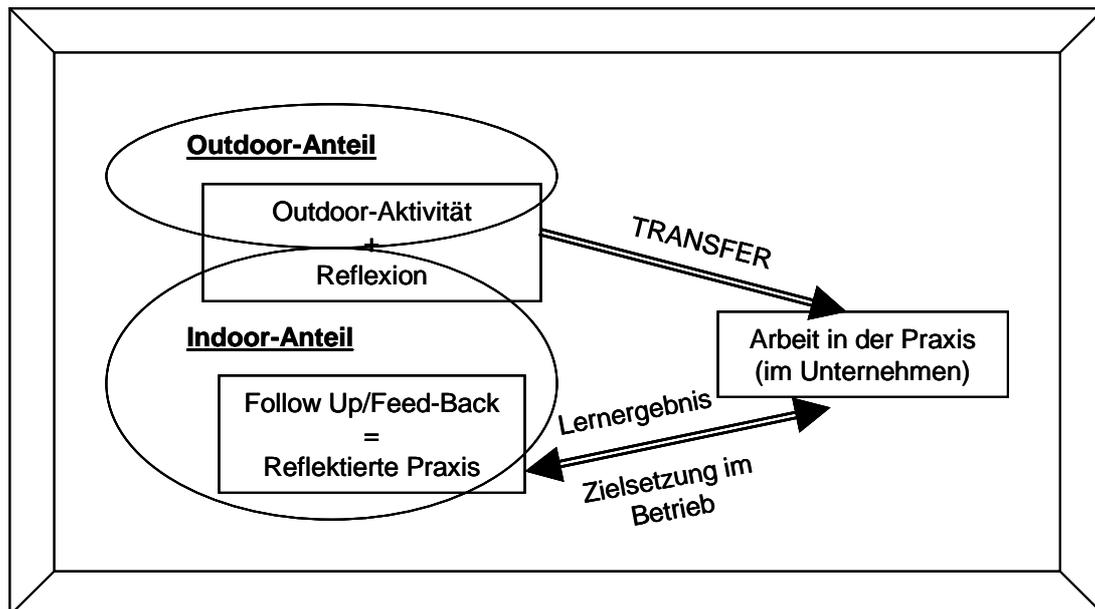


Abbildung 4: Strukturmodell OT

Die Kombination von Indoor- und Outdoor-Anteilen stellt eine wichtige Voraussetzung für ein zielgerichtetes, erfolgversprechendes und konstruktives OT dar.<sup>144</sup> Hierin liegt meines Erachtens auch der wesentliche Unterschied zu outdoors veranstaltete Incentive-Maßnahmen, bei denen primär das gemeinsame Vergnügen angesteuert wird. Die Übersichtsdarstellung der Übungen und Aufgaben (Tabelle 3) zeigt dabei deutlich, dass es nicht nur eine Möglichkeit gibt, die verschiedenen Intentionen von OT und die Übermittlung verschiedener Fähigkeiten zu erreichen. Alle Aufgaben und Übungen decken mit unterschiedlichen Schwerpunkten die Schulung von Fähigkeiten aus den **sozialen** und **individuellen Kompetenzbereichen** gleichzeitig ab. Welche Übung für welche Trainingsziele und Trainingsgruppen eingesetzt werden sollte, hängt von soziokulturellen und räumlichen Bedingungsfaktoren ab wie Natur-/Umweltgegebenheiten, Material, Zeit, Wetter, Gruppengröße, physischer und psychischer Zustand der Gruppenmitglieder, Trainerfähigkeiten.

Aufgrund dieser Vielzahl an „Kombinationsmöglichkeiten“ und einer nicht exakt spezifizierten inhaltlichen Festlegung, über die Inhalte und Ziele des OTs, wird dieses Konzept von Seiten der anwendenden Wirtschaftsunternehmen häufig fehlinterpretiert. Ob dies der Grund ist, warum OT nicht als betriebspädagogische

<sup>144</sup> Vgl. Roland, Christopher C./Kölblinger, Mario/Diamond, Leonhard: The Importance of Follow Up. In: Roland, Christopher C. u.a.: Do It... And Understand! – The Bottom Line on Corporate Experiential Learning. Iowa 1995.

Weiterbildungsmaßnahme in Erwägung gezogen wird, wird im Rahmen meiner empirischen Studie (Kapitel 4) untersucht:

- Der Begriff „Outdoor-Training“ ist hinsichtlich seiner Ziele, Zielgruppen und Inhalte nicht treffend.<sup>145</sup>
- Die *Vorstellungen* der Befragten darüber, welche Ziele und Inhalte OT umfasst, weichen von den in der Praxis verfolgten und eingesetzten stark ab.<sup>146</sup>

Im Anschluss daran soll ein erweiterter Lösungsansatz für ein verbessertes Begriffs- und Inhaltsverständnis auch für die praktische Anwendung entwickelt werden.

Die Darstellungen geschichtlicher Entwicklungen werden erschwert, da sie weder linear noch singulär gesehen werden dürfen, nie vollständig dargestellt werden können und zusätzlich den zeitlichen Abstand zum historischen Kontext sowie den selektiven Standpunkt der Schreiberin beachten müssen. Im Folgenden soll dennoch ein historischer Abriss gewagt werden, der die unterschiedlichen Entwicklungstendenzen im Hinblick auf die Beurteilung der Frage, wo die Wurzeln des OT-Konzeptes und seine Beziehung zur Erlebnispädagogik zu suchen und anzusiedeln sind, klärt.

### **1.3 Historische Betrachtungsweise**

Erlebnispädagogische Element lassen sich im weitesten Sinne schon in der Antike nachweisen.<sup>147</sup> Da es sich bei dieser Arbeit vorwiegend um ein betriebswirtschaftliches Thema handelt, beginnt die Suche nach den historischen Wurzeln des OTs im 18. Jahrhundert, dem Jahrhundert, das gesamtgesellschaftlich den Weg zum sog. „industriellen Zeitalter“ vorbereitete. In dieser Zeit entwickelten sich Unternehmen, deren Arbeitsbedingungen - nicht zuletzt durch den Einfluss der größer werdenden Zahl an Arbeitnehmern – insgesamt ins Interesse der Unternehmensleitung und somit verstärkt Gegenstand betriebswirtschaftlicher Untersuchungen wurde.

---

<sup>145</sup> Vgl. Kapitel 4.6.2.2.

<sup>146</sup> Vgl. Kapitel 4.6.2.2.

<sup>147</sup> Siehe dazu die Hinweise im folgenden Kapitel.

### 1.3.1 OT im Bezug der Geschichte der Pädagogik<sup>148</sup>

Bedeutsam für die vorliegende Arbeit und das Verständnis des theoretischen Hintergrunds von OT werden als Repräsentanten für das 18. und 19. Jahrhundert zwei Persönlichkeiten herausgegriffen. Es sind der in Genf geborene Philosoph und Pädagoge Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) und der Amerikaner David Henry Thoreau (1817-1862).

#### 1.3.1.1 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Der Westeuropäer Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), der gegen Ende des absolutistischen Zeitalters die allmähliche Trennung von Staat und Kirche miterlebte, galt als Wegbereiter einer natürlich orientierten, selbständig geführten Denkweise.

Rousseau wuchs in jenem Zeitalter auf, in dem die Aufklärung einen Denk- und Wertewandel in allen Kulturbereichen auslöste. Die Natürlichkeit stand im Vordergrund, sowohl im ethischen Bereich („natürliche Moral“<sup>149</sup>) als auch in der Theologie („natürliche Religion“<sup>150</sup>). Politische Konzepte und das Rechtsverständnis basierten auf rationalen Übereinkünften und Verträgen zwischen den Individuen. In der Literatur zeichnete sich eine naturalistische und rationalistische Tendenz ab.

Das 18. Jahrhundert gilt nach März (1998) als pädagogische Epoche mit starkem Interesse am Menschen insbesondere den Kindern und Jugendlichen. Explizit wird Rousseau als der „Entdecker des Kindes“<sup>151</sup> genannt. Für Rousseau ist das voll ausgelebte und sinnvoll gestaltete Kindheitsstadium Grundstein für die Entwicklung einer positiven Menschlichkeit. René Descartes (1596-1690) und Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) flossen in Rousseaus rationalistische Theorie ein. Verkürzt besagt sie, dass alles für die Lebensführung des Menschen Notwendige bereits in das Herz des Menschen geschrieben sei und nur durch die Vernunft gesteuert „erweckt“ werden müsse<sup>152</sup>. Dieser Auffassung widerspricht die empiristische und

<sup>148</sup> Die Frage, wie OT als handlungs- und erlebnisorientiertes Konzept innerhalb der betrieblichen Weiterbildung entstehen konnte, wird im Kapitel 2 geklärt werden.

<sup>149</sup> „Der Mensch ist von Natur aus gut“. Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung. I.-IV. Buch. Paderborn 1958, S.418. Er muss nur um das Gute wissen, damit er auch gut lebt und im irdischen Leben Glückseligkeit erfahren kann. Vgl. März, Fritz: Personengeschichte der Pädagogik: Ideen – Initiativen – Illusionen. Bad Heilbrunn 1998, S.314.

<sup>150</sup> Unter natürlicher Religion wird v.a. die religiöse Toleranz verstanden ebenso wie die Loslösung von kirchlich-autoritärer Gängelung. „Hätte man stets nur auf die Stimme Gottes im Herzen der Menschen gehört, so hätte es nie mehr als eine Religion gegeben. (...) Man verwechsle nur das Zeremoniell der Religion nicht mit der Religion selbst.“ Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung. I.-IV. Buch. Paderborn 1958, S.338.

<sup>151</sup> März, Fritz: Personengeschichte der Pädagogik: Ideen – Initiativen – Illusionen. Bad Heilbrunn 1998, S.325.

<sup>152</sup> Damit folgt er Platons naturalistischen Ideen (427-347 vor Chr.) welcher sich auf das von Sokrates (469-399 vor Chr.) verwendete Bild der Erziehung als Erweckung der Menschlichkeit gestützt hat.

sensualistische Erkenntnistheorie wie sie der Engländer John Locke (1632-1704) und der Schotte David Hume (1711-1776) vertraten. Für sie war die menschliche Seele wie eine leere Tafel<sup>153</sup>. Die tabula rasa wird erst durch sinnvolle innere Erfahrungen und mittels Erziehung durch äußere Erfahrungen (Reflexion und Verknüpfen der Erfahrungen) gefüllt.

Die oben skizzierten kontroversen erkenntnistheoretischen Positionen deuten die widersprüchlichen pädagogischen Aspekte der Aufklärung an und finden Erweiterung in der Auffassung des Schriftstellers François Marie Voltaire (1694-1778). Wo für Rousseau die Vernunft am Ende der Erziehung steht, da erklärt der französische, rationalistische Voltaire die Vernunft als notwendiges Mittel zur Erziehung.

Rousseaus wissenschaftstheoretische Position wird vor dem Hintergrund der geistesgeschichtlichen Voraussetzungen deutlich. Für Rousseau gilt: „Alles, was uns bei unserer Geburt fehlt und was wir nöthig haben, wenn wir groß werden, bekommen wir durch die Erziehung.“<sup>154</sup> Die „drei Arten von Lehrern“<sup>155</sup>, die im Leben eines Kindes prägend sind, sind für Rousseau die „Natur“, der „Mensch“ und die „Begebenheiten“ (auch „Dinge“ genannt):

1. „Die innere Entwicklung unserer Fähigkeiten und Organe ist die Erziehung der Natur“;
2. „der Gebrauch, den man uns von dieser Entwicklung machen lehrt, [ist] die Erziehung des Menschen“;
3. „die Erwerbung unserer eigenen Erfahrungen von Gegenständen, die auf uns wirken, [ist] die Erziehung der Begebenheiten“.<sup>156</sup>

Die Natur<sup>157</sup> wirken lassen ist für Rousseau die leitende erzieherische Prämisse. Nach Rousseau soll die „erste Erziehung (...) ganz negativ sein“<sup>158</sup> sein. In den ersten 15 Lebensjahren gilt es für den Erzieher „nichts zu tun und zu verhüten, daß etwas getan wird“<sup>159</sup>. Für den Spracherwerb beim Kleinkind und Jugendlichen sowie die weitere Entwicklung der Sprache gab Rousseau den Erziehern folgende Anweisung: „Sprecht nur immer richtig in ihrer Gegenwart [gemeint ist die Gegenwart der Kinder, Anm. der Verf.], sorgt dafür, dass es sich bei niemanden so wohl fühlt als

<sup>153</sup> Ähnlichkeit hat dieser Ansatz mit dem „unbeschriebenen Blatt“ wie es Aristoteles (384-322 vor Chr.) schon gebraucht.

<sup>154</sup> Rousseau, Jean-Jacques: Geist, Grundsätze und Meinungen von J.J. Rousseau. Leipzig 1803, S.154.

<sup>155</sup> Ebd., S.155.

<sup>156</sup> Ebd., S.154f.

<sup>157</sup> Rousseau erweitert den Begriff „Natur“ über das rein ökologische Verständnis. Für ihn ist „Natur“ etwas, was ohne technische oder äußere Hilfe, also nicht künstlich, entsteht.

<sup>158</sup> Ebd., S.158.

<sup>159</sup> Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung. I.-IV. Buch. Paderborn 1958, S.80.

bei euch und ihr könnt sicher sein, ihre Sprache wird sich unmerklich nach der eurigen läutern“<sup>160, 161</sup> Wenngleich Rousseau mit seinen anthropologischen Ausführungen allen Menschen zu Glück, Zufriedenheit und Selbstverwirklichung zu verhelfen, Gedanken entwickelte, die als theoretische Wegbereiter für die Französische Revolution anzusehen sind, so blieb er hinsichtlich einiger seiner Erziehungsvorstellungen nicht so überzeugend. Seine Auffassung von der „natürlichen Erziehung“<sup>162</sup> blieb nicht unangefochten, da es durchaus einer „kultürliche Überformung“<sup>163</sup> des Menschen bedürfe, damit er existieren könne. Dennoch bewirkten Rousseaus naive und optimistische Lösungsansätze prägenden Einfluss auf den philosophisch-pädagogischen Diskurs um die Erziehung des Kindes seiner Zeit und darüber hinaus.

Mit Rousseaus erkenntnistheoretischer Erziehungsvorstellung von einem „natürlich-kultürlichen Menschen“ vertritt der schweizer Pädagoge die Ansicht, dass zu allererst das Kind sich selbst finden muss. Es kann, soll und darf seine natürlichen Bedürfnisse erkennen. Für Rousseau sind Erlebnis, Erfahrung und Abenteuer notwendige Lernprinzipien, denn das unmittelbare Lernen vollzieht sich für Rousseau über die Sinne.<sup>164</sup> In Anlehnung an die von dem humanwissenschaftlichen Vertreter des „rationalen Humanismus“<sup>165</sup> René Descartes geäußerte These „exister c'est penser“<sup>166</sup> sagte Rousseau: „exister c'est sentir“<sup>167</sup>. Die Verlagerung der existenziellen Aussage vom „Denken“ auf das „Fühlen, Handeln“ ist für mich ein entscheidender Paradigmenwechsel. Durch das Hervorheben des bewussten Erlebens legte Rousseau den Grundstein des Gedankengebäudes

<sup>160</sup> Ebd., S.54.

<sup>161</sup> Diese Empfehlung geht jedoch eindeutig in Richtung „positive Erziehung“. Es zeigt sich, dass Rousseau seine „oberste und nützlichste Regel aller Erziehung“ (Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung. I.-IV. Buch. Paderborn 1958, S.80) - die „negative Erziehung“ - nicht konsequent durchgehalten hat.

<sup>162</sup> Gemeint ist „die Erziehung durch die Natur“. Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung. I.-IV. Buch. Paderborn 1958, S.12.

<sup>163</sup> März, Fritz: Personengeschichte der Pädagogik: Ideen – Initiativen – Illusionen. Bad Heilbrunn 1998, S.337.

<sup>164</sup> Vgl. Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung. I.-IV. Buch. Paderborn 1958, S.43ff und S.278ff.

<sup>165</sup> Der rationale Humanismus steht im Gegensatz zum ganzheitlichen Humanismus, welcher den Mensch als Ganzheit von Geist, Körper und Seele betont und dessen Erziehungsziel es ist, diese Ganzheit zu fördern. Vgl. Fatzner, Gerhard. Ganzheitliches Lernen: Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung; ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater. 4.Aufl. Paderborn 1987, S.17f.

<sup>166</sup> Übersetzt: „leben heißt denken“. Vgl. Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung. I.-IV. Buch. Paderborn 1958, S.418.

<sup>167</sup> Übersetzt: „leben heißt fühlen“. Vgl. Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung. I.-IV. Buch. Paderborn 1958, S.418. In der deutschen Übersetzung wird auch „ich erlebe, also bin ich“ verwendet. Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.4.

„Erlebnispädagogik“. Mit seinem 1761 erschienen Roman „Julie oder die neue Héloïse“, die „Geschichte zweier Liebenden am Fuße der Alpen“<sup>168</sup> löste Rousseau - ob bewusst, erhofft oder unbewusst - einen regelrechten Naturkult aus. Denn die „Nachahmer“ genossen das Neue, das bewusste Erleben und das Überwinden von Schwierigkeiten in der Natur.

### 1.3.1.2 David Henry Thoreau (1817-1862)

In den USA, der sog. „neuen Welt“, beeinflussten Staat und Kirche das zeitgenössische Denken weitaus weniger, sodass sich der Gedanke der „Natürlichkeit“ erheblich leichter und schneller entwickeln konnte.

Rund 85 Jahr später als Rousseau führte der häufig als Prophet und Poet bezeichnete Psychologe und Pädagoge David Henry Thoreau (1817-1862) in den USA das sog. „Walden-Experiment“<sup>169</sup> durch. Im Rahmen dieses Experiments zog Thoreau 1845 in eine selbstgebaute Hütte am Walden-See (USA). Mit dem Walden-Experiment zeigte er seine Ablehnung gegenüber einer vermeintlichen Allmacht des Menschen<sup>170</sup> und eine daraus resultierende unbedachte Nutzbarmachung der Natur<sup>171</sup>. Für Thoreau war das Denken vieler Amerikaner zu stark geprägt von Aufbruchstimmung, Naturbeherrschung, Technik, Industrialisierung, Naturwissenschaft, Fortschritt, Expansion, Eroberung, Bequemlichkeit und Luxus.<sup>172</sup> Deswegen unterstützte Thoreau die amerikanische Ökologiebewegung und suchte mit Einsamkeit und Einfachheit die für ihn ursprünglichen, originären Bedürfnisse des Menschen wieder ans Licht zu bringen, wie:

- Die Unmittelbarkeit bzw. Hinwendung zum Leben ohne Mittler,
- die eigene Erfahrung,
- das Lernen durch Versuch und Irrtum,
- die Schaffung eines Lern- und Übungsfeldes möglichst realer Situationen in und durch die Natur.

Die Natur steht für Thoreau jedem jederzeit kostenfrei als Lernfeld zur Verfügung. Er meint: „Ich habe gewissermaßen meine eigene Sonne, meinen eigenen Mond und

---

<sup>168</sup> Rousseau, Jean-Jaques: Julie oder Die neue Héloïse. Briefe zweier Liebenden aus einer kleinen Stadt am Fuße der Alpen. Vollst.überarb. und erg.nach d.Ed.Rey. Amsterdam 1761.

<sup>169</sup> Welches mit dem heute gängig gewordenen Solo vergleichbar ist.

<sup>170</sup> Insbesondere den starken Einfluss der Politik kritisiert Thoreau: „Es [die Politik; Anm. d.Verf.] handelt sich um etwas vergleichsweise so Oberflächliches und Unmenschliches.“ Thoreau, Henry David: Leben ohne Grundsätze: eine Auswahl aus seinen Schriften. Stuttgart 1979, S.126.

<sup>171</sup> Für Thoreau beinhaltet „Natur“ vorwiegend ökologische Aspekte (Wald, See etc.)

<sup>172</sup> Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3.,erw.u.überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.10.

meine Sterne, eine kleine Welt ganz für mich allein.“<sup>173</sup> Die großen Erzieher und Lehrmeister sieht Thoreau in der Natur und der Kultur<sup>174</sup>. Jedoch muss jeder selbstverantwortlich, mit Hilfe des Erziehers, seinen eigenen Weg finden.<sup>175</sup>

Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit ist die Aktualität Thoreaus v.a. in seinem Gedankengut Erlebnis als Therapie zu sehen: „Nicht reden über handeln, sondern reden und handeln“<sup>176</sup> lautet seine grundlegende These.

Rousseaus und Thoreaus Ansätze haben zum Einen die bewussten Hinwendung zum Kind sowie die Förderung seiner Persönlichkeitsentwicklung gemein. Zum Anderen kann zusammenfassend gesagt werden, dass Rousseau und Thoreau mit ihren philosophischen, therapeutischen und pädagogischen Thesen „ich erlebe, also bin ich“, „die Natur wirken lassen“ und „nicht reden über handeln, sondern reden und handeln“ als Wegbereiter der Erlebnispädagogik anzusehen sind. Die Begriffe „Erlebnispädagogik“ und „Erlebnistherapie“ waren im 18. Jahrhundert ebenso wenig geläufig wie zu Beginn und Mitte des 19. Jahrhunderts bei Dilthey.

### 1.3.1.3 Wilhelm Dilthey (1833-1911)

Im Zeitalter der reformpädagogischen Bewegungen<sup>177</sup> wurde die Kluft zwischen Leben und Schule<sup>178</sup> und deren Überwindung zum Ziel zeitgenössischer Kulturkritiker und Pädagogen. Gleichzeitig fand die Rezeption des Rousseauschen Gedankengutes Niederschlag in pädagogischen Bewegungen unterschiedlicher Ausrichtungen wie: der Jugendbewegung (Karl Fischer (1881-1941), Gustav Wyneken (1875-1964) u.a.), der Arbeitsschulbewegung (Georg Kerschensteiner (1854-1932), Hugo Gaudig (1860-1923) u.a.), der Kunsterziehungsbewegung

<sup>173</sup> Thoreau, David Henry: Walden. Ein Leben mit der Natur. München 1999, S.143f.

<sup>174</sup> Die Kultur wird hier als Gegenbegriff zur Natur verwendet. Damit ist der Lebensraum des Individuums gemeint, der definiert wird durch Ordnung und Lebensformen, institutionalisierte Kulturgebiete wie Wissenschaft, Religion, Moral, Wirtschaft, Recht und Politik, Technik usw. Sie wird also im Gegensatz zur Natur „künstlich“ durch menschliches Wirken und Denken geschaffen.

<sup>175</sup> Vgl. Thoreau, David Henry: Walden. Ein Leben in den Wäldern. Weimar 1964, S.417.

<sup>176</sup> Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.9.

<sup>177</sup> Die ersten Ansätze dieser Bewegungen können bereits entgegen der häufigen Behauptung nicht erst um 1900 sondern bereits ab der Mitte des 19. Jahrhunderts gesehen werden. Denn bereits zu dieser Zeit veröffentlichte der Russe Lev Nikolaevič Tolstoj (1828-1919) seine pädagogische Kampfschrift „Jasnaja Poljana“ (1862), in welcher er eine von allen Zwängen gelöste Erziehung propagierte, die auf eine freiheitliche Gesellschaftsordnung begründete. Vgl. März, Fritz: Personengeschichte der Pädagogik: Ideen – Initiativen – Illusionen. Bad Heilbrunn 1998, S.565.

<sup>178</sup> Darunter wird z.B. der Kampf gegen hergebrachte Erziehung und ihren autoritären Charakter, gegen die Überbetonung des Intellekts im Unterricht, gegen den Methodenmonismus, gegen die alte Lehr- und Buchschule mit ihrem Fabrikbetrieb etc. verstanden. Vgl. Ebd., S.565.

(Ferdinand Avenarius (1856-1923) u.a.) und der Landerziehungsheimbewegung (Kurt Hahn, Hermann Lietz (1868-1919) u.a.)<sup>179</sup>, um nur einige zu nennen.

Diesen Zeitgeist beeinflusste der Theologe, Philosoph, (klassische) Philologe und Kunsthistoriker Wilhelm Dilthey (1833-1911) mit seiner geisteswissenschaftliche Psychologie neben anderen Einzelwissenschaften<sup>180</sup> nachhaltig auch die Pädagogik. Mit seinem wissenschaftstheoretisch konzipierten Dreischritt „Erlebnis, Ausdruck und Verstehen“<sup>181</sup> stellt Dilthey das „Verstehen“ in den Mittelpunkt seiner Pädagogik.

Diltheys These „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.“<sup>182</sup> ist der geisteswissenschaftlich-hermeneutisch orientierten Pädagogik zuzuordnen: „Wir verstehen einen Menschen nur, indem wir mit ihm fühlen, seine Regungen in uns nachleben“<sup>183</sup> Damit legte Dilthey Ende des 19.Jahrhunderts den Ansatz für vielfältige schulische Reformbestrebungen, welche sich vom normativen Leitbild der einseitigen Verstandesbildung der alten Lernschule zu befreien suchten.

Der Pädagoge befasste sich auch mit dem Thema „Erlebnis“ in der Dichtung und führte diesen Begriff in sein pädagogisches Denken ein.<sup>184</sup> Mit seinem lebensphilosophischen Ansatz, der sich um Unmittelbarkeit und das Schöpferische im Gegensatz zum rein spekulativen Denken befasst, begründete Dilthey die geisteswissenschaftliche Pädagogik.<sup>185</sup> Nach Diltheys Auffassung ist das Erleben das subjektive Innewerden von Vorgängen, die als bedeutsam empfunden werden. Die Erfahrung ist das Wissen, das durch das Verstehen der eigenen Erlebnisse und eigenen Anschauung erworben wurde. Aus diesen Erfahrungen wachsen Erkenntnisse: „Jeder von uns weiß, dass er Erkenntnis (...) nur aus Erfahrung ableiten kann.“<sup>186</sup> Auf diesen didaktisch-methodischen Grundlagen basiert seine

<sup>179</sup> Vgl. dazu Weimer, Hermann: Geschichte der Pädagogik. 19., völlig neu bearb. Aufl. Berlin/New York 1992; März, Fritz: Personengeschichte der Pädagogik: Ideen – Initiativen – Illusionen. Bad Heilbrunn 1998; Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. 15., neu bearb. Aufl. Stuttgart 1989 u.a.

<sup>180</sup> Z.B. die Philosophische Hermeneutik, die Existenzphilosophie, die Geschichtsphilosophie etc.

<sup>181</sup> Dilthey, Wilhelm: Schriften zur Pädagogik. Paderborn 1971, S.290. Dilthey reformiert damit die „herbartianische Vorstellungsdiaktik“, die durch den Dreisatz „Anschauen, Denken und Handeln“ geprägt ist. Vgl. dazu März, Fritz: Personengeschichte der Pädagogik: Ideen – Initiativen – Illusionen. Bad Heilbrunn 1998, S.677.

<sup>182</sup> Dilthey, Wilhelm: Gesammelte Schriften. V.Band. 3.Aufl. Stuttgart/Göttingen 1961, S.144. Wie auch Rousseau versteht Dilthey unter „Natur“ nicht nur die äußerlich sichtbare Landschaft sondern die unbeeinflusste menschliche Natur (eher im Sinne des Charakters).

<sup>183</sup> Dilthey, Wilhelm: Schriften zur Pädagogik. Paderborn 1971, S.54.

<sup>184</sup> Vgl. dazu: Dilthey, Wilhelm: Das Erlebnis und die Dichtung. 14.Aufl. Göttingen 1965.

<sup>185</sup> Vgl. Dilthey, Wilhelm: Schriften zur Pädagogik. Paderborn 1971, S.15ff.

<sup>186</sup> Ebd., S.199. In der weiteren Entwicklung entstehen daraus möglicherweise Einsichten, die dann „als die höchste Stufe menschlicher Weisheit zu bezeichnen sind“. Ziegenspeck, Jörg: Erlebnispädagogik. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999, S.136.

„Erlebnismethode des Unterrichts“<sup>187</sup>, welche nicht nur als arbeitsunterrichtliche Methode galt, sondern sich auch in der praktischen Pädagogik behaupten konnte. Für Dilthey war dabei weniger der naturspartliche Bereich Medium zur Durchführung eines erlebnispädagogischen „Programms“, sondern insbesondere der musische, literarische und damit der künstlerische geisteswissenschaftliche Rahmen.

#### 1.3.1.4 John Dewey (1859-1952)

Der amerikanische Erziehungswissenschaftler John Dewey gilt nicht nur in USA und Kanada als Vater des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens und als Wegbereiter der Erlebnispädagogik. Deweys Ideen konnten und können sich nach Heckmair (1998) wegen seiner theoriefeindlichen und technokratischen Pädagogik noch heute in Deutschland schwer durchsetzen. Für Dewey wird Theorie stetig durch erfahrungserzeugendes Handeln umgestaltet: „Erkenntnis war nicht *theoria*, (...) frei von selbst der geringsten Spur ‚praktischer‘ Tätigkeit. Erkenntnis schloß eine Art Tun und Machen ein.“<sup>188</sup> Dabei ist die Erfahrung an sich experimenteller Art: Lernen wirkt durch Handeln nachhaltiger als durch Befehle, Verbote, Billigungen und Missbilligungen.<sup>189</sup> Mit entdeckend-forschendem Lernen, wie man heute sagt, forderte Dewey durch das Handeln der Schüler einen Paradigmenwechsel im theoretischen Konzept des Lernens. Vom einseitig lehrergesteuerten Unterricht wurden Unterrichts- und Lernformen angestrebt, in denen die Schüler vom befehlsempfangenden Rezeptor zum verantwortungsbewussten Handelnden wurden.

Wie Rousseau gut 100 Jahre zuvor<sup>190</sup>, will Dewey als Basis seiner pädagogischen Überlegungen „die Bedürfnisse des Kindes zum Mittelpunkt der Erziehungsarbeit“<sup>191</sup> machen. Dewey bewirkte durch sein „Pädagogisches Glaubensbekenntnis“<sup>192</sup> in USA eine zunehmende Integration der Schule in das Leben der Gesellschaft. Er

<sup>187</sup> Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. 15., neu bearb. Aufl. Stuttgart 1989, S.358.

<sup>188</sup> Dewey, John: Erfahrung und Natur. Übersetzt von Martin Suhr. Frankfurt am Main 1995, S.423.

<sup>189</sup> Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u.überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.32f.

<sup>190</sup> In diesem Zusammenhang ist auch Friedrich Fröbel, der Begründer der Kindergarten-Bewegung zu nennen, der die wichtige Rolle der Natur als Umgebung und Lehrerin betonte. Dieser Ansatz fand seinen Niederschlag in der Landerziehungsheimbewegung, der Kunst- und Charaktererziehungsbewegung und den Arbeitsschulen des 20. Jahrhunderts. Vgl. Fatzer, Gerhard. Ganzheitliches Lernen: Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung; ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater. 4.Aufl. Paderborn 1987, S.18. Dies zeigt, dass zu damaliger Zeit der Naturgedanke und die erzieherische Bedeutung der Natur durchaus erkannt und in pädagogische Ansätze integriert wurde.

<sup>191</sup> Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 3.Aufl. Braunschweig 1964, S.9.

<sup>192</sup> Vgl. hierzu: Ebd..

ermöglichte nicht nur Lehrern sondern auch Eltern stärkeren Einfluss auf die Erziehung der Kinder zu nehmen.<sup>193</sup> Sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule vertrat er das pädagogische Grundkonzept, dass sich erfolgreiches und lebensdienliches Lernen erst im selbständigen Denken und Handeln vollzieht - nach dem Motto „learning by doing“.

Allgemein und besonders für diese Arbeit bedeutsam ist Deweys Ansatz mit Blickrichtung auf die berufliche bzw. betriebliche Weiterbildung und Organisationsentwicklung. Für ihn ist die einzig richtige Ausbildung für einen Beruf die Ausbildung durch den Beruf.<sup>194</sup> Entwicklungsprozesse, bei denen betriebliche Lernstätten produktionsnäher verortet werden und „Arbeiten und Lernen im Arbeitsprozeß selbst“<sup>195</sup> verknüpft werden, spiegeln die Rezeption von Deweys theoretischen Überlegungen wider.<sup>196</sup>

Die oben aufgeführte Meinung von Heckmair, Deweys pädagogische Ideen seien zu stark von der wirtschaftlichen Technokratie beeinflusst gewesen als dass sie in Deutschland hätten Fuß fassen können, sind Mitte der 50er Jahre des 20.Jahrhunderts widerlegt worden. Die Grundsätze von Deweys Ideen und Forderungen wurden insbesondere durch Kerschensteiner (1854-1932) mit seinem Konzept der Arbeitsschule rezipiert.<sup>197</sup> Die Verknüpfung von Theorie und Praxis zeigt sich im Lehrfach „Arbeitsunterricht“. In dieser Tradition stehend konnte sich sukzessiv die Umsetzung der Forderung nach einem handlungs- und erfahrungsorientierten Unterricht in Deutschlands Schulwirklichkeit bemerkbar durchsetzen.<sup>198</sup>

#### 1.3.1.5 Kurt Hahn (1886-1974)

Kurt Hahn, Politiker – ab 1918 als Privatsekretär bei Reichskanzler Prinz Max von Bayern tätig – Deutscher und Engländer, Jude und Christ, hatte klassische Philologie und Philosophie studiert. Nach dem Zweiten Weltkrieg wandte er sich vorrangig der

---

<sup>193</sup> Vgl. ebd., S.9.

<sup>194</sup> Vgl. ebd., S.401.

<sup>195</sup> Schneider, Joachim/Stötzel, Berthold: Lernen in der Lernstatt. Berlin 1993, S.26.

<sup>196</sup> Siehe z.B. das Lernstattmodell in Kapitel 3.2.

<sup>197</sup> Vgl. hierzu: Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule. 15.Aufl. München 1964.

<sup>198</sup> Vgl. Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 3.Aufl. Braunschweig 1964, S.9.

Pädagogik zu, in der es ihm „letztlich immer um ‚staatsbürgerliche Erziehung‘“<sup>199</sup> ging. Er sah die Schule als Mittel der gesellschaftlichen Erneuerung.

Der im Vergleich zu Dewey 27 Jahre jüngere deutsche Reformpädagoge Kurt Hahn vertrat in Nachfolge von Hermann Lietz (1868-1919) die Ansicht, dass das Leben und Lernen in der ländlichen, freien Natur einen positiven Einfluss auf die jungen Menschen hat. Als Jude und wegen seiner antifaschistischen Einstellung floh Hahn Anfang der 30er Jahre aus dem nationalsozialistischen Deutschland und ging ins Exil nach Schottland. Dort gründete er 1934 die British Salem School und als erste Kurzschule 1941 die Outward Bound Sea School in Aberdovey. 1953 kehrte Hahn nach Deutschland zurück und richtete auch hier sowie in anderen Ländern<sup>200</sup> seine Kurzschulen im Stil von Heimschulen ein. Charakteristisch für die Schultypen war u.a. die Lage. Sie wurden alle in relativ unberührter Natur abseits der Städte „wenn möglich in der Nähe von Gebirgen, von Meeren und von Seen“<sup>201</sup> errichtet. Bei weiteren Internatsschulen – seien sie von ihm mitinitiiert oder selbst gegründet worden - wie in Salem (BRD) oder Gordonstoun (U.K.) wurden seine reformpädagogischen Gedanken und Methoden umgesetzt und gelebt. Seine staatsbürgerliche Erziehungsziele und den Unterrichtskanon insgesamt erweiterte er methodisch mit den Aspekten des sozialen und praktischen Lernens.

Kinder und Jugendliche zu sittlich-moralischen Vorstellungen und Denken zu verhelfen war Hahns primäres pädagogisches Ziel. Mit seinem Erziehungsprogramm das er „Erlebnistherapie“ nannte, versuchte er deshalb die folgenden Verfallserscheinungen oder um mit Hahn zu sprechen, die „menschlichen Grundprobleme“<sup>202</sup>, anzugehen, ja sogar zu therapieren. Therapiebedürftig waren für Hahn im Wesentlichen sechs mangelhaft ausgebildete Grundprobleme:

1. „Verfall der Fitness und körperlichen Tauglichkeit“,
2. „Verfall der Initiative und Unternehmungslust“,
3. „Verfall der Phantasie und Erinnerung“,
4. „Verfall der Sorgsamkeit und Vertiefung“,
5. „Verfall der Selbstzucht und Entsagung“ und

<sup>199</sup> Knoll, Michael: Schulreform durch „Erlebnispädagogik“. Kurt Hahn – ein wirkungsmächtiger Pädagoge. In: Pädagogisches Handeln. Heft 2. 2001, S.69.

<sup>200</sup> Z.B. Asien, USA, Australien etc Siehe dazu Kapitel zur Entstehungsgeschichte der Erlebnispädagogik.

<sup>201</sup> Hahn, Kurt: Die nationale und internationale Aufgabe der Erziehung. In: Forschung und Wissenschaft – Partner im Fortschritt. Heft 9 1958, S.32.

<sup>202</sup> Weber, Helga/Ziegenspeck, Jörg: Die deutschen Kurzschulen: historischer Rückblick – gegenwärtige Situation – Perspektiven. Weinheim/Basel 1983, S.240.

## 6. „Verfall des Mitleids und Erbarmens“ (menschliche Anteilnahme).<sup>203</sup>

Hahns Kritik galt insbesondere der Erwachsenenwelt, die den „Verfall der Menschenkraft“ widerstandslos hin- und annahm.<sup>204</sup> Er entwickelte vier Postulate, um die „Deformität der Pubertätsjahre“<sup>205</sup> bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen abzuwenden.

Er fordert mit den sogenannten vier HAHNschen Elementen<sup>206</sup> - von Hahn selbst „Heilmittel“<sup>207</sup> genannt – die Verfallserscheinungen „zu therapieren“. Diese sind:

1. „Körperliches Training“ bzw. leichtathletische Training, d.h. neben körperlicher Leistungsfähigkeit sollen hier Überwindungskraft und Wille geschult sowie Zuversicht und Selbstachtung gestärkt werden.
2. Die „Expedition“, d.h. der Forschertrieb soll befriedigt werden. Neben alltäglichen Tätigkeiten wie Versorgung, Transport etc. und sportlichen Aktivitäten soll auch eine intensive Planungs- und Vorbereitungsphase durchlaufen werden.
3. Die „Projektarbeit“; Hahn meint damit eine thematisch und zeitlich abgeschlossene Aktion mit handwerklich-technischen oder künstlerischen Inhalten und
4. der „Dienst am Nächsten“ bzw. Rettungsdienst, der für Hahn das wichtigste Element darstellt. Durch den Dienst am Nächsten soll der Enthusiasmus der Jugendlichen gefördert werden, durch den sich ein Gemeinschaftsgefühl entwickelt. Stolz und das Gefühl, Hilfe leisten zu können, beeinflussen den Menschen positiv.

Nach Hahn kann die „Erziehung zur Verantwortung nicht durch theoretische Instruktion, sondern nur über die Erfahrung und Bewährung elementarer Verantwortung im Horizont der jeweiligen Möglichkeiten“<sup>208</sup> ausgeführt werden. Hahn stellt fest: „Sie [die Menschen; Anm.d.Verf.] versagen sich nie, wenn sie spüren: wir werden gebraucht.“<sup>209</sup> Wichtig für den Grad des Lernerfolgs ist die innere Teilnahme des Lernenden, denn: „Where you are passiv, you forget, where you are activ, you

<sup>203</sup> Hahn, Kurt: Erziehung und die Krise der Demokratie. 1962. In: Knoll, Michael (Hrsg.): Hahn, Kurt. Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen. Stuttgart 1998, S.301f.

<sup>204</sup> Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart 1959, S.73.

<sup>205</sup> Ebd., S.73.

<sup>206</sup> Vgl. Hahn, Kurt: Erziehung und die Krise der Demokratie. 1962. In: Knoll, Michael (Hrsg.): Hahn, Kurt. Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen. Stuttgart 1998, S.302f.

<sup>207</sup> Hahn, Kurt: Die nationale und internationale Aufgabe der Erziehung. In: Forschung und Wissenschaft – Partner im Fortschritt. Heft 9 1958, S.15ff.

<sup>208</sup> Amesberger, Günter: Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten. Frankfurt am Main/Griedel 1992, S.32.

<sup>209</sup> Hahn, Kurt: Die nationale und internationale Aufgabe der Erziehung. In: Forschung und Wissenschaft – Partner im Fortschritt. Heft 9 1958,, S.19.

remember<sup>210</sup>. Zusätzlich zur aktiven Teilnahme des Lernenden ist nicht die Dauer, sondern die Intensität, die Stärke des Erlebnisses von Bedeutung für die Transferwirkung in das spätere Leben. Um innere Beteiligung zu intensivieren wird auf das Naturszenario gesetzt, das als Garant für einen hohen affektiv-emotionalen Wirkungsgehalt angesehen wird.<sup>211</sup> Im Vergleich zu Indoor-Aktivitäten spreche das „Naturszenario“ den Menschen tiefer, in seiner Spiritualität an, weil sich der Mensch in der Natur als ein Teil der Natur, des Kosmos, des Ganzen empfindet und sich (hoffentlich) im Gleichgewicht fühlt. Wenngleich, sofern ganzheitlich gearbeitet wird, auch bei Indoor-Maßnahmen der ganze Mensch angesprochen wird, kann, wie Amesberger hervorhebt, die naturbelassene Umgebung intensivere und tiefergehende Eindrücke bewirken, die höhere Erfolge, und somit letztendlich eine nachhaltigere Lernleistung erzielen.<sup>212</sup> Diese Erkenntnis wurde auch durch die Wirkungsmechanismen der Maslowschen Bedürfnispyramide und den sog. Peak-Experiences<sup>213</sup> bestätigt.

Hahn selbst verstand Erlebnis-„Therapie“ im ursprünglichen Verständnis einer medizinischen „Kranken-, Heilbehandlung“<sup>214</sup> mit dem Unterschied, dass er seine „Therapie“ nicht im medizinischen Bereich einsetzte, sondern seine erlebnistherapeutischen Ansätze im pädagogischen Kontext ansiedelte. Hahn benutzte den Begriff „Therapie“ wohl deshalb, weil seine diagnostizierten Verfallserscheinungen im Sinne von Krankheiten geheilt, also „therapiert“ werden sollten.<sup>215</sup> Es kann also davon ausgegangen werden, dass der Begriff „Erlebnistherapie“ im damaligen Kontext nicht korrekt gewählt wurde. Eigentlich wäre der Begriff „Erlebnispädagogik“, wie er später von Sozial- bzw. Schulpädagogen geprägt wurde, geeigneter gewesen. Die spätere Differenzierung zwischen Erlebnispädagogik und –therapie wird v.a. auf den unterschiedlichen Einsatz für pädagogische bzw. medizinisch-therapeutische Bereiche vorgenommen, ist aber für

---

<sup>210</sup> Schwarz, Karl: Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ihre pädagogische Theorie und Praxis. Ratingen 1968, S.44.  
<sup>211</sup> Vgl. Amesberger, Günter: Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten. Frankfurt am Main/Griedel 1992, S.34.

<sup>212</sup> Vgl. ebd., S.34.

<sup>213</sup> Vgl. dazu die theoretische Begründung für die Wirkungsmechanismen von Maslow. Maslow, Abraham H.: Religions, values and peak-experiences. 5.Aufl. New York 1997.

<sup>214</sup> Der große Duden. Bd.7 Etymologie. Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (hrsg.v.). Mannheim/Wien/Zürich 1963, S.708.

<sup>215</sup> Seinen Lehrer und Freund Hahn bezeichnete Golo Mann als einen Mann, „der von Natur aus kränkelte, (...) die Gesundheit liebte und andere zur Gesundheit führen wollte“. Mann, Golo: Zum Tode eines großen Pädagogen. In: Neue Sammlung 15, S.106f.

die geschichtliche Entwicklung der Erlebnispädagogik vor dem Hintergrund der Entstehung des OT für diese Arbeit nicht von weiterer Bedeutung.

Ich folge somit der weit verbreiteten Ansicht u.a. auch von Michael Knoll, der Hahn „heute als ‚Vater‘ der modernen Erlebnispädagogik und als bedeutender Vertreter der internationalen Friedens- und Sozialpädagogik“<sup>216</sup> betrachtet.

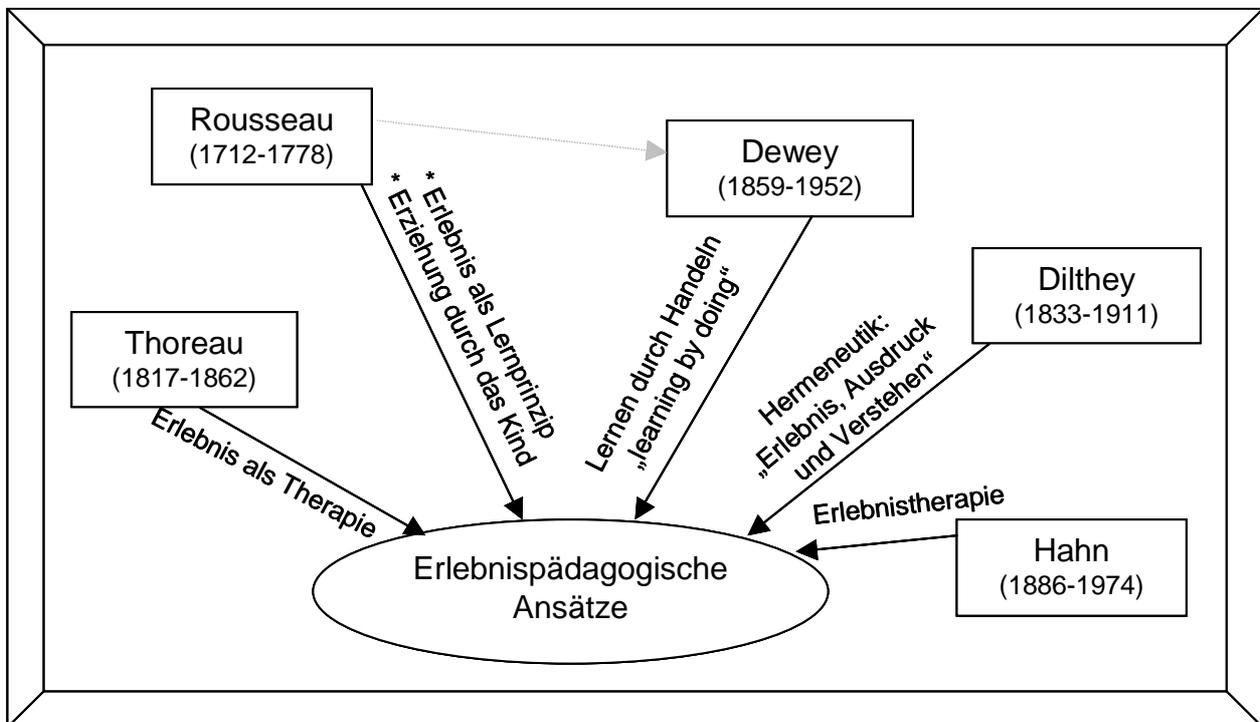


Abbildung 5: Erlebnispädagogische Ansätze

Zusammenfassend, wie in Abbildung 5 verdeutlicht, lässt sich sagen, dass bereits sowohl in der Antike als auch in der Aufklärung erlebnistheoretische Ansätze in anthropologischen und philosophischen Denkansätzen zu finden sind. Rousseau bezeichnete in seiner rationalistischen Theorie das natürliche Erlebnis als notwendigen Parameter für menschliches Handeln. Thoreau betonte Erlebnis als Therapie und Dilthey sah die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Basis als Initialzündung für erfolgreiches Lernen an. Ebenso wie Hahn, der durch negative Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus geprägt, in der reformpädagogischen Tradition stand, vertrat Dewey die Ansicht, dass nachhaltiges Lernen und Verhaltensmodifikationen nur durch praktische Erfahrungen in diesen Übungsfeldern

<sup>216</sup> Knoll, Michael: Schulreform durch „Erlebnispädagogik“. Kurt Hahn – ein wirkungsmächtiger Pädagoge. In: Pädagogisches Handeln. Heft 2. 2001, S.65.

möglich seien.<sup>217</sup> Bei Hahn ist ein klar pädagogischer Begründungsansatz zu finden mit demokratischer und sozialtherapeutischer Zielsetzung sowie einem notwendigen Einbeziehen der Natur als Medium für pädagogische Lernprozesse. Hahns elementare Botschaft an jeden Jugendlichen ist: „(1) Du wirst gebraucht und (2) Du kannst mehr, als andere denken und Du selbst glaubst“<sup>218</sup>.

### 1.3.2 OT - rezeptionsgeschichtliche Ansätze

#### 1.3.2.1 Das Thema „Erlebnispädagogik“ im Spiegel der deutschsprachigen Pädagogikliteratur

Folgt man März (1998), dass die europäische anthropologische und pädagogische Reflexion bei den vorsokratischen Denkern ansetzte, von den Sophistikern fortgeführt und von Sokrates (469-399 v.Chr.), Platon (427-347 v.Chr.) und Aristoteles (384-322 v.Chr.) begründet wurde, so lässt sich sagen, dass Literaturhinweise zu allgemein-pädagogischen Werken oder zu solchen mit heilpädagogischen und sozialpädagogischen Tendenzen existieren soweit sich die Spuren des Menschen über menschliche Erziehung und des Nachdenkens über sie zurückverfolgen lässt.<sup>219</sup> Aus diesem Grund werden im Folgenden nicht die ideologischen Ansätze erlebnispädagogischer Ideen in der Pädagogikliteratur untersucht. Mein Ziel dieser wirtschaftshistorisch-pädagogischen Arbeit ist es, die literarischen Werke aufzufinden, welche das Thema „Erlebnispädagogik“ zum (ausschließlichen) Gegenstand ihrer Arbeit machen – und die Existenz erlebnispädagogischer Begriffsbildung sowie deren Aktualität in ihrer Zeit widerspiegeln.<sup>220</sup>

Mit einem themenzentrierten Suchraster fällt auf, dass der Begriff „Erlebnispädagogik“ erstmals **1952** im ersten Band des „Lexikon der Pädagogik“<sup>221</sup> aufgeführt wird. Ab diesem Zeitpunkt werden die Überbegriffe „Erlebnis, Erlebnispädagogik“ inhaltlich, historisch und wissenschaftspädagogisch erklärt und

<sup>217</sup> Anm: Diese Ansicht wird heute von Lernbiologen (Vester u.a.) gestützt und ist teilweise experimentell nachweisbar.

<sup>218</sup> Knöll, Michael: Schulreform durch „Erlebnispädagogik“. Kurt Hahn – ein wirkungsmächtiger Pädagoge. In: Pädagogisches Handeln. Heft 2. 2001, S.65.

<sup>219</sup> Vgl. März, Fritz: Personengeschichte der Pädagogik: Ideen – Initiativen – Illusionen. Bad Heilbrunn 1998, S.327.

<sup>220</sup> Ich gehe davon aus, dass in den Werken, in welchen „Erlebnispädagogik“ im Titel erscheint, dieses Thema zum (Haupt-)Gegenstand ihrer Arbeit machen.

<sup>221</sup> Dörr, F./Stähler, W.: Erlebnis, Erlebnispädagogik. In: Lexikon der Pädagogik. Band 1. Freiburg 1952, S.952-957.

beschrieben.<sup>222</sup> Das Erlebnis ist „Gegenstand päd. Überlegungen u. Untersuchungen geworden“<sup>223</sup>, und es wird darauf verwiesen, dass „Alte päd. Erfahrung (...) immer dazu geführt [hat], sich des E. [Erlebnisses; Anm. der Verf.] als eines *methodischen Mittels* zu bedienen“<sup>224</sup>. Eine einheitliche Auffassung des „pädagogischen Erlebnisses“ zu „einer umfassenden Klärung (...) auch hinsichtl. seiner method. Möglichkeiten“<sup>225</sup> bleibt aus.<sup>226</sup> Im rund 20 Jahre später erschienen Nachschlagewerk „Pädagogisches Lexikon“<sup>227</sup> (1970) wird lediglich der Begriff „Erleben“<sup>228</sup> aufgeführt, nicht aber „Erlebnispädagogik“. Das im gleichen Jahr herausgegebene „Lexikon der Pädagogik“<sup>229</sup>, eine Neuauflage des Lexikons von 1952, hingegen greift - wie in der ersten Auflage - neben dem Erlebnis-Begriff auch den Begriff „Erlebnispädagogik“<sup>230</sup> abermals auf, bringt aber keine weiteren Erläuterungen.

In der sportwissenschaftlichen Literatur wird in diesem Zusammenhang zumeist der Sportpädagoge Schleske (1977)<sup>231</sup> zitiert. Er geht in seiner Untersuchung zur Frage „Abenteuer, Wagnis und Risiko im Sport“ nicht nur auf sportdidaktische und – pädagogische Interessen sein. Er wendet sich auch freizeitpädagogischen und sozialpsychologischen Fragestellungen zu. Im erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang nennt er explizit die Hahnsche Erlebnistherapie als Ansatz für eine pädagogische Funktionstheorie des Abenteuerverhaltens.<sup>232</sup> Für Schleske ist dabei jedoch nicht das Erlebnis Grundlage persönlichkeitsbildender Erziehung, sondern die abenteuerlichen, wagnishaften und risikoreichen Erfahrungen.<sup>233</sup>

In der 1976 erschienene erziehungswissenschaftlichen Dokumentation „Dachthesaurus Pädagogik (DTP)“<sup>234</sup> kann **kein Eintrag** zum Begriff „Erlebnispädagogik“ gefunden werden. **Gleiches gilt** auch für Register- und Textbände des Pädagogischen Jahresberichtes von **1968 bis 1982**<sup>235</sup>, in denen

<sup>222</sup> Lexikon der Pädagogik, Band 1, Freiburg 1952, Sp.982-987.

<sup>223</sup> Ebd., Sp.984.

<sup>224</sup> Ebd., Sp.984.

<sup>225</sup> Ebd., Sp.985.

<sup>226</sup> Vgl. dazu unterschiedliche Auffassungen von z.B.: Neubert, Waltraud: Das Erlebnis in der Pädagogik. Göttingen 1925; Scharrelmann, Heinrich: Erlebte Pädagogik. 2.Aufl. Braunschweig 1922.

<sup>227</sup> Horney, Walter/Ruppert, Johann Peter/Schultze, Walter (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Gütersloh 1970.

<sup>228</sup> Ebd., S.743.

<sup>229</sup> Lexikon der Pädagogik. Freiburg im Breisgau 1970.

<sup>230</sup> Ebd., S.378f.

<sup>231</sup> Vgl. dazu Schleske, Wolfram: Abenteuer – Wagnis – Risiko im Sport: Struktur und Bedeutung in pädagogischer Sicht. Schorndorf 1977.

<sup>232</sup> Vgl. ebd., S.23.

<sup>233</sup> Vgl. ebd., S.25.

<sup>234</sup> Verzeichnis der Vorzugsbenennungen und Nichtdeskriptoren einschließlich der heterogialen Verknüpfungsbegriffe in der Literaturinformation der Duisburger Lehrbücherei. Schmidt, Heiner: Erziehungswissenschaftliche Dokumentation. Band 11. Weinheim/Basel 1976.

<sup>235</sup> Vgl. Pädagogischer Jahresbericht 1968, Registerband/Textband, Weinheim/Basel 1972; Pädagogischer Jahresbericht 1969, Registerband/Textband, Weinheim/Basel 1972; Pädagogischer Jahresbericht 1970,

ständige Auswertung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Zeitschriften des deutschen Sprachgebietes veröffentlicht werden.

In den „Bibliographien zur Erlebnis-/Aktionspädagogik“ wird lediglich auf ein Werk von **1978** verwiesen. Der Artikel mit erlebnispädagogischen Titel lautet: „Soziales Lernen und Aktion - zur erlebnispädagogischen Konzeption außerschulischer Jugendbildung an der Kurzschule Berchtesgaden“.<sup>236</sup> Die Autoren beschreiben zum Einen das Kurzschulprogramm in Berchtesgaden. Zum Anderen gehen sie auf die „Entwicklung der Kurzschulkonzeption von Kurt Hahn“ ein, erklären „Aufgabe und Absicht der Erlebnispädagogik“, „Erfolgskontrolle und Schwierigkeiten“ sowie den „Transfer auf die Back-Home-Situation“.<sup>237</sup> Sie gehen auf Hahns Erziehungsgedanken ein, dass „Erziehung eher als Übung des Charakters als des Verstandes“<sup>238</sup> betrachtet wird und neben der Wissensvermittlung insbesondere „auch soziales Lernen auf der emotional-affektiven Ebene“<sup>239</sup> wichtigster Aspekt ist.

**1983** publizierten Groeneveld/Göritz unter dem Titel „Das Segelschiff als Vehikel der Erlebnispädagogik“ ein erlebnispädagogisches Werk im Rahmen sozialpädagogischer Literatur. Untersuchungsgegenstand ist die „Segelpädagogik“.<sup>240</sup> Erlebnispädagogik wird von Groeneveld/Göritz - wie schon vorher Mantler/Schneider es taten - „als Gegengewicht zur intellektuellen, seminaristischen Bildung“<sup>241</sup> dargestellt und „knüpft an das natürliche Bedürfnis jedes Jugendlichen an ‚etwas zu erleben‘“<sup>242</sup>. In diesem Zusammenhang wird Erlebnispädagogik verstanden und gesehen als Hilfe, die von Hahn erklärten Mangelerscheinungen auszugleichen.<sup>243</sup> Im **gleichen Jahr** (1983) erschien von

---

Registerband/Textband, Weinheim/Basel 1972; Pädagogischer Jahresbericht 1971,  
 Registerband/Textband, Weinheim/Basel 1972; Pädagogischer Jahresbericht 1972,  
 Registerband/Textband, Weinheim/Basel 1973; Pädagogischer Jahresbericht 1973,  
 Registerband/Textband, Weinheim/Basel 1975; Pädagogischer Jahresbericht 1974,  
 Registerband/Textband, Weinheim/Basel 1977; Pädagogischer Jahresbericht 1975,  
 Registerband/Textband, Duisburg 1975; Pädagogischer Jahresbericht 1976, Registerband/Textband,  
 Weinheim 1978; Pädagogischer Jahresbericht 1977, Registerband/Textband, Duisburg 1978;  
 Pädagogischer Jahresbericht 1978, Registerband/Textband, Weinheim 1979; Pädagogischer  
 Jahresbericht 1979, Registerband/Textband, Duisburg 1981; Pädagogischer Jahresbericht 1980,  
 Registerband/Textband, Duisburg 1982; Pädagogischer Jahresbericht 1981, Registerband/Textband,  
 Weinheim 1983; Pädagogischer Jahresbericht 1982, Registerband/Textband, Duisburg 1984.

<sup>236</sup> Mantler, Rolf/ Schneider, Angelika: Soziales Lernen und Aktion - zur erlebnispädagogischen Konzeption außerschulischer Jugendbildung an der Kurzschule Berchtesgaden. In: Außerschulische Bildung. Heft 3. 1978, S.85-89.

<sup>237</sup> Ebd., S.85ff.

<sup>238</sup> Ebd., S.85f.

<sup>239</sup> Ebd., S.86.

<sup>240</sup> Groeneveld, Berend/Göritz, Peter: Das Segelschiff als Vehikel der Erlebnispädagogik. In: Sozialpädagogik. Heft 5. 1983, S.198-216.

<sup>241</sup> Ebd., S.198.

<sup>242</sup> Ebd., S.198.

<sup>243</sup> Vgl. ebd., S.199.

Schreiber der Aufsatz: „Konzeption einer „Outlaw-Bound-Seeschule“ für Jugendliche unter besonderer Berücksichtigung des erlebnispädagogischen Aspektes“.<sup>244</sup>

Die deutschsprachige erlebnispädagogische Literaturliste des „Informationsdienstes Erlebnispädagogik“<sup>245</sup> verweist auf zwei Veröffentlichungen aus dem Jahr 1984<sup>246</sup>. Interessant hierbei ist festzustellen, dass die eine Arbeit als Literaturstudie der Erlebnis- und Abenteuerpädagogik bei der Gesellschaft für Arbeitsforschung und Berufsentwicklung veröffentlicht wurde. Die andere Arbeit von Bauer (u.a.) beinhaltet die Erfahrungen, die im Rahmen des Ford-Jugendförderprogramms gemacht wurden. In beiden Schriften wird Erlebnispädagogik und seine Wirkung in der beruflichen Bildung diskutiert.

Auf die Intention von Erlebnispädagogik und deren Einsatz bei der Persönlichkeitsentwicklung im außerberuflichen Wirkungsfeld verweisen weitere Veröffentlichungen.<sup>247</sup>

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die frühen Werke zum Thema Erlebnispädagogik auf Kurt Hahns erlebnistherapeutischen Grundsätzen basieren und seine erzieherischen Vorstellungen und Ansätze vollständig übernommen werden.

Die Thematisierung, Diskussion und Begrifflichkeit „Erlebnispädagogik“ in der deutschsprachigen Literatur setzte erst **zu Beginn der 90er Jahre** verstärkt ein. Die Wurzeln der Erlebnispädagogik sind aber bereits in früheren Jahrzehnten der ersten (1890-1933) und zweiten großen reformpädagogischen Bewegung (1965-1975)<sup>248</sup> zu finden, was sich auch an vielzähligen Werken<sup>249</sup> zum und über das Thema „Erlebnis“ im pädagogischen Kontext spiegelt. Inwieweit die zunehmende Diskussion in der

<sup>244</sup> Schreiber, M.: Konzeption einer „Outlaw-Bound-Seeschule“ für Jugendliche unter besonderer Berücksichtigung des erlebnispädagogischen Aspektes. Lüneburg 1983.

<sup>245</sup> Elektronische Medien: <http://www.informationsdienst-erlebnispaedagogik.de>.

<sup>246</sup> Diese sind: Bauer, Hans G./Brater, Michael/ Büchele, Ute: Erlebnispädagogik in der beruflichen Bildung: Erfahrungen aus dem Ford-Jugendförderungsprogramm. Großhesselohe 1984; und Bauer, Hans G.: Erlebnis- und Abenteuerpädagogik – Eine Literaturstudie. Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V. (Hrsg.). Großhesselohe 1984.

<sup>247</sup> Vgl. z.B. Fischer, D./Klawe, W./Thiese, H.-J. (Hrsg.): (Er-)Leben statt Reden. Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit. Weinheim/München 1985; Fürst, W.: Wagen und Erlebnis. Aspekte einer heilpädagogisch orientierten Erlebnispädagogik. In: Flosdorf, P. (Hrsg.): Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfen. Bd.2. Freiburg 1988, S.264-281 u.a.

<sup>248</sup> Vgl. Wiater, Werner: Rezeptionsgeschichtliche Studien zur Reformpädagogik. München 1997, S.9ff.

<sup>249</sup> Vgl. z.B. Crain, F.: Zur Problematik der Wirkungsanalyse – dargestellt am Beispiel eines erlebnispädagogischen Projekts. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN). Heft . 1991, S.495-499; Gottlieb Duttweiler Institut (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Entwicklungen, Modelle, Kritik. Dokumentation der Fachtagung 8.-9. April 1991. Rüslikon 1991, S.29-33 u.a.

Literatur auf eine wachsende Bedeutung in der Praxis zurückzuführen ist, wird in den nachfolgenden Kapiteln erörtert.

### 1.3.2.2 Erlebnispädagogik in der deutschsprachigen Praxis

Wurde oben die Thematisierung erlebnispädagogischer Begriffe in der Theorie und deutschsprachiger Fachliteratur dargelegt, so soll im Folgenden die praxisorientierte Entwicklung in Deutschland dargestellt werden.

Als grundlegendes, erlebnispädagogisches Konzept, das nach der Idee von Kurt Hahn entwickelt wurde, gilt „Outward Bound“. Es steht weltweit als unverwechselbare Bezeichnung für ein bestimmtes kurzzeitpädagogisches, erlebnisintensives Konzept, das im Freien bzw. in der Natur nach Ideen und den tragenden Elementen der HAHNSchen Erlebnistherapie konzipiert wird. Der Name „Outward Bound“<sup>250</sup> ist ein metaphorischer Begriff aus der englischen Seemannssprache. Ebenso wie ein Schiff, so können auch die jungen Menschen nach gezielten pädagogischen Maßnahmen - gut gerüstet - ins „Meer“ des Lebens auslaufen. Ursprung für die Entwicklung der Outward-Bound-Schulen war die Beobachtung des Reeders Sir Lawrence Holts, dass bei einem Schiffsunglück die jüngeren Seeleute weniger Überlebenschancen hatten als die älteren. Hahn, der aufgrund seiner unkonventionellen Lehrmethoden von Holt um Hilfe gebeten wurde, „figured that the young sailors were dying due to a lack of confidence and life experience“<sup>251</sup>. Er entwarf daraufhin ein Programm „to help the young recruits quickly develop the internal fortitude and tenacity necessary to survive the harsh realities of the North Atlantic“<sup>252</sup>. Prämisse für Hahns Präventivprogramm waren drei Bedingungsfaktoren:

1. Die Kurse mussten mindestens ein bis zwei Wochen dauern,
2. die Heterogenität der Teilnehmer musste gewährleistet sein und
3. die Kurse bestanden aus vier Übungsfeldern, die nach einem lehrgangsmäßigen Plan isoliert und integrativ durchgeführt wurden. Dies waren die vier Elemente der HAHNSchen Erlebnistherapie: körperliches Training, Expeditionen, Projekte (Problemaufgaben) und Dienste (Rettungsdienste etc.).

---

<sup>250</sup> Siehe Kapitel 1.2.4.1.2.

<sup>251</sup> Elektronische Medien: [http://www.vobs.com/fr\\_index.html?/work\\_work4us.html](http://www.vobs.com/fr_index.html?/work_work4us.html).

<sup>252</sup> Elektronische Medien: [http://www.vobs.com/fr\\_index.html?/work\\_work4us.html](http://www.vobs.com/fr_index.html?/work_work4us.html).

Auf diesem Programm aufbauend gründete Hahn 1941 die erste Outward-Bound-Schule<sup>253</sup> in Aberdovey (Wales). Der symbolische Begriff Outward-Bound steht dabei „für einen Erfahrungsprozeß junger Menschen bei der vorbereitenden Gestaltung eines Lebens in eigener und gesellschaftlicher Verantwortung und gleichzeitig für die erzieherische Aufgabe, ihnen dabei zu helfen“.<sup>254</sup>

Ab 1941 wurden weltweit Kurzschulen nach Hahnschem Muster gegründet.<sup>255</sup> Die zeitliche Entwicklung wird hier zur Übersicht dargestellt und im Anhang detaillierter ausgeführt.

1941	Großbritannien
1952	Deutschland <sup>256</sup>
1955	Asien (Malaysia)
1959	Australien / Neuseeland
1961	Holland
1962	USA/Kanada
1965	Afrika

Wengleich die ursprünglich als Landerziehungsheime, später als Kurzschulen eingerichteten erlebnistherapeutischen Anstalten - beeinflusst durch zeitgeschichtliche Strömungen - unterschiedliche pädagogische Ausrichtungen zeigten, so beweist die gegenwärtige Existenz vieler derartiger Einrichtungen die Tragfähigkeit der Prinzipien und Fundamente dieser erlebnispädagogischen Bewegung. Aus der Hahnschen defizitorientierten Therapie für Jugendliche entwickelten sich verschiedenartige Bildungsansätze für unterschiedliche Zielgruppen. Länderspezifische Modifizierungen der Programminhalte durften und mussten stattfinden, da auf spezielle Gegebenheiten und Situationen - auch im Sinne Hahns - eingegangen und reagiert werden sollte.<sup>257</sup>

<sup>253</sup> Da der Begriff „Kurzschule“ die Zielsetzung nicht genügend zum Ausdruck bringt, ersetzte der Reeder Lawrence Holt den Begriff durch „Outward Bound“. Vgl. Weber, Helga/Ziegenspeck, Jörg: Die deutschen Kurzschulen: historischer Rückblick – gegenwärtige Situation – Perspektiven. Weinheim/Basel 1983, S.93.

<sup>254</sup> DGEE e.V.: Outward Bound – Persönlichkeitsbildung durch Erlebnispädagogik. In: DGEE e.V. (Hrsg.): Erlebnispädagogik – Berichte und Materialien. Heft 5. München 1988, S.1.

<sup>255</sup> Vgl. auch Jagenlauf, Michael: Outward Bound – Zur „Modernität“ der Erlebnispädagogik Kurt Hahns. In: Bildung und Erziehung. 42 (2). 1989, S.204ff; Weber, Helga/Ziegenspeck, Jörg: Die deutschen Kurzschulen: historischer Rückblick – gegenwärtige Situation – Perspektiven. Weinheim/Basel 1983, S.93ff; Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u.überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.47ff.

<sup>256</sup> Näheres hierzu siehe im folgenden Kapitel.

<sup>257</sup> Die Standortbestimmung der Erlebnispädagogik am Ende des 20.Jahrhunderts in Deutschland wird im Anhang dargestellt.

Im Folgenden werden zusammenfassend erzieherische Ansätze aus verschiedensten (erlebnis-)pädagogischen und wirtschaftlichen Strömungen im 20. Jahrhundert erarbeitet, welche sich als konstitutive Elemente im OT wiederfinden.

### 1.3.2.3 Rezeption erlebnispädagogischer Strömungen und Postulate ins OT im 20. Jahrhundert

Ziegenspeck (1996) siedelt die Anfänge der Erlebnispädagogik um 1930<sup>258</sup>, Heckmair/Michl (1998) erst nach dem Zweiten Weltkrieg<sup>259</sup> an. Betrachtet man die Kurzschulen nach Hahnschem Muster als Ursprung der Erlebnispädagogik, so kann mit der 1952 in Deutschland gegründeten ersten Kurzschule meines Erachtens der Beginn der Erlebnispädagogik in Deutschland festgelegt werden. Denn die theoretischen Überlegungen wurden mit der Schulgründung in die Praxis umgesetzt und somit 1952 institutionalisiert.

Diese unterschiedlichen zeitlichen Festschreibungen liegen v.a. auch in den unterschiedlichen Definitionen des Begriffs „Erlebnispädagogik“ begründet. Wie oben dargestellt ist der Begriff Erlebnispädagogik nach Amesberger<sup>260</sup> weder in Lehrbüchern der systematischen Pädagogik, noch in solchen der Sportpädagogik und –didaktik etabliert oder einheitlich definiert. Zusätzlich kann nicht von einer einheitlichen Entstehungslinie ausgegangen werden, denn die Entwicklung zur Erlebnispädagogik wurde - historisch gesehen - von vielen gleichzeitig oder nacheinander ablaufenden Strömungen beeinflusst.

Die reformpädagogischen Gedanken sind hinsichtlich gesellschaftlicher, allgemeinpädagogischer und schulpädagogischer Innovationen zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht neu. Ihre „Wiederentdeckung“ ist auf einen in verschiedenen Lebensbereichen offenbaren „epochalen Wandel“<sup>261</sup> zurückzuführen.<sup>262</sup> Erstmals werden jedoch zu dieser Zeit die verschiedenen reformerischen Ideen in klar benannte pädagogische Richtungen zusammengefasst und ab 1918 (Weimarer

<sup>258</sup> Ziegenspeck, Jörg: Erlebnispädagogik. In: Fitting, Klaus/Kluge, Eva/Saßenrath-Döpke, Eva-Maria (Hrsg.): Pädagogik und Auffälligkeit – Impulse für Lehren und Lernen bei erwartungswidrigem Verhalten. 2., aktual. und erw. Aufl. Weinheim 1996, S.397ff und Ziegenspeck, Jörg: Erlebnispädagogik. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999 S.136f.

<sup>259</sup> Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.35ff.

<sup>260</sup> Amesberger, Günter: Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten. Frankfurt am Main/Griedel 1992, S.33.

<sup>261</sup> Reble, Albert: Schulgeschichtliche Beiträge zum 19. und 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1995, S.86.

<sup>262</sup> Darunter fallen z.B. die Rückwendung zum Menschen, das Streben nach irrationaler Tiefe in der Lebensbedeutung und Lebensgestaltung, das Verlangen nach naturhaftem und seelischem Erleben etc.

Verfassung) mit der neuen gesellschaftlich-politischen Ordnung auch in der Schulwirklichkeit sowie der Erziehungswissenschaft beachtet und integriert. Eine detailliertere Ausführung der **Grundpfeiler** erlebnispädagogischer Entwicklungen im 20. Jahrhundert, welche sich **später in den konstitutiven Elementen des OT wiederfinden**, werden **selektiv** im Bezug auf die **vorliegende Thematik** im Folgenden dargestellt. Einige Vertreter dieser vielgestaltigen pädagogischen Bewegungen sollen dabei themenbezogen exemplarisch genannt werden.

Durch die Industrialisierung bildete sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in der intellektorientierten und technologiebeherrschten Gesellschaft ein „neues Lebensgefühl“. Es wurden organisch gewachsene Phänomene, der einfache und unmittelbare Lebensstil sowie eine allgemeine Hinwendung zum Irrationalen und Gefühlsbetonten beachtet und gepflegt.<sup>263</sup> Sichtbar wird dies u.a. in einem maßgeblichen Enthusiasmus für das **Naturleben** sowie für eine **körperliche Ertüchtigung in der freien Natur**.

Im sog. „Wilhelminischen Zeitalter“ (1890-1918) beeinflusste der Militarismus<sup>264</sup> in sämtlichen Bereichen des Lebens die Gesellschaft. Beispielsweise versuchte der Staat ab 1911 schulentlassene Jugendliche in ihrer berufsfreien Zeit **körperlich** (und sittlich) zu **fördern**.<sup>265</sup> Die körperliche Ertüchtigung wurde hier weniger mit pädagogischen Hintergedanken gefördert. Vielmehr war in einer von der Industrialisierung gezeichneten Gesellschaft ein geregeltes Miteinander das Ziel.

Als Gegenpart zum industrieorientierten, materiellen und verdinglichenden 19. Jahrhundert war das 20. Jahrhundert geprägt von der Rückwendung zum Menschen mit einer erstarkenden „Hinwendung zum Kind“. Die Schwedin Ellen Key (1849-1926), als radikale Vertreterin dieser „Pädagogik vom Kinde aus“, wiederbelebte Rousseaus Gedanken der „negativen Erziehung“.<sup>266</sup> Als Gegenbewegung zum pädagogischen Intellektualismus und Mechanismus des 19. Jahrhunderts soll Erziehung nunmehr **natürlich** und **selbstgesteuert** (durch das

---

Vgl. Hamann, Bruno: Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang. Bad Heilbrunn 1986, S.148.

<sup>263</sup> Vgl. Reble, Albert: Schulgeschichtliche Beiträge zum 19. und 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1995, S.87.  
<sup>264</sup> Der Begriff „Militarismus“ entstand um 1860 in Frankreich und beschreibt eine Überbetonung militärischen Denkens und Handelns auch im zivilen Bereich gesellschaftlichen Lebens.

<sup>265</sup> Vgl. Weimer, Hermann: Geschichte der Pädagogik. 19., völlig neu bearb. Aufl. Berlin/New York 1992, S.183.

<sup>266</sup> Vgl. Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Autorisierte Übertragung von Mario, F. 2.Aufl. Berlin 1905.

Kind selbst) geschehen. So verschieden die Strömungen innerhalb der „Pädagogik vom Kinde aus“ waren, so können aus ihnen dennoch folgende grundlegende Prinzipien herausgegriffen werden, welche später im OT wiederzufinden sind: die **Naturgemäßheit**, die **Selbstentwicklung des Kindes aus eigener Kraft** sowie die Pflege des **Gemeinsinns** und des **Gemeinschaftserlebnisses**.<sup>267</sup> Über all dem steht das Verständnis um **ganzheitliches Denken**, um **Selbsttätigkeit**<sup>268</sup>, **Selbstständigkeit**, **Selbstsicherheit** und die **freie Lebensgestaltung** des Kindes.<sup>269</sup>

Die Jugendbewegung als Entwicklungsträger einer neuen Jugendkultur und Bewegung gegen vorhandene autoritäre Institutionen (wie Elternhaus, Schule, Wissenskultur etc.) bzw. gegen die gesamte militärische Gesellschaft setzte die „Wanderfahrt“<sup>270</sup> als wesentliches Element ein. Mit ihr sollte den Jugendlichen das „**Erlebnis einer urtümlichen Gemeinschaft**“<sup>271</sup> in freiem Naturleben verschafft werden. Die Ziele der **Selbsterziehung** und **Selbstentfaltung** sollten über die **persönlichen, unmittelbaren, wahrhaftigen** und **inneren Erfahrungen** sowie die **Verantwortlichkeit** jedes Einzelnen erreicht werden.<sup>272</sup> Gustav Wyneken (1875-1964) als ein Vertreter der Jugendbewegung, setzte in der von ihm gegründeten „freien Schulgemeinde Wickersdorf“ **koedukative Elemente** nicht nur im Unterricht,<sup>273</sup> sondern in allen Lebensbereichen ein – Jungen und Mädchen lebten in dieser erzieherischen Gemeinschaft zusammen.<sup>274</sup>

Eng mit der Jugendbewegung verbunden weist auch die Kunsterziehungsbewegung (vertreten durch z.B. Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) u.a.) erlebnisorientierte Elemente auf. Als Antithese zum pädagogischen Intellektualismus und dem industriebeeinflusstem Leben, sollte der Mensch durch **eigenaktives, selbstschöpferisches Werken**<sup>275</sup> individuelle Kunst in Abgrenzung zu maschinell

<sup>267</sup> Vgl. Gaudig, Hugo: Die Schule der Selbsttätigkeit. 2.-Aufl. Regensburg 1969, S.54ff.

<sup>268</sup> Im Rahmen der Selbsttätigkeit sollen sich die Lernenden „durch handelnde Aneignung in ihrem Denken, Fühlen, Wollen und Können weiterentwickeln, um selbständig urteilen und eigenverantwortlich handeln zu lernen“. Vgl. Wiater, Werner: Rezeptionsgeschichtliche Studien zur Reformpädagogik. München 1997, S.76.

<sup>269</sup> Vgl. Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. 15., neu bearb. Aufl. Stuttgart 1989, S.299ff.

<sup>270</sup> Die Wanderfahrt ist „das Wandern in der Natur und das freie, absichtlose Fürsichsein der Jugend in kameradschaftlicher Verbundenheit“. Weimer, Hermann: Geschichte der Pädagogik. 19., völlig neu bearb. Aufl. Berlin/New York 1992, S.186.

<sup>271</sup> Kindt, W. (Hrsg.): Dokumentation der Jugendbewegung. 3 Bde. (1963-1974), S.489.

<sup>272</sup> Vgl. Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. 15., neu bearb. Aufl. Stuttgart 1989, S.285.

<sup>273</sup> Koedukative Erziehungsansätze durch staatliche Organe existieren bereits zu Zeiten Platons (427-347 v.Chr.). Vgl. Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. 15., neu bearb. Aufl. Stuttgart 1989, S.72f.

<sup>274</sup> Vgl. Wyneken, Gustav: Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde. In: Dietrich, Th. (Hrsg.): Die Landerziehungsheimbewegung. Bad Heilbrunn. 1967. S.86ff.

<sup>275</sup> Vgl. Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. 15., neu bearb. Aufl. Stuttgart 1989, S.291.

erzeugten Massenerzeugnissen erstellen. Das freie, lebendige und eigenständige ästhetische **Erlebnis** steht dabei im Vordergrund.<sup>276</sup>

Wie die Kunsterziehungsbewegung, sieht sich auch die Arbeitsschulbewegung als ergänzenden Gegenpart zur pädagogischen Intellektualisierung. Beeinflusst durch den Amerikaner John Dewey rückt das **praktisch-manuelle Tun** im Sinne von „learning by doing“ in den Vordergrund. Georg Kerschensteiners (1854-1932) Ansatz, in welchem Berufsbildung gleichzeitig auch Menschenbildung sein muss („die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung“<sup>277</sup>), wird unterstützt durch folgende Forderungen:

- Menschenbildung geschieht über die **Erziehung durch Handarbeit**
- Der Mensch als Staatsbürger muss **mitverantwortlich für die Gemeinschaft** sein
- Der Mensch muss **selbständig** und **spontan**<sup>278</sup> **arbeiten** können.

Die **Selbständigkeit** und **Selbsttätigkeit** des Kindes mit dem Ziel „**selbständiges Handeln**“<sup>279</sup> und „**selbsttätig denkende Köpfe**“<sup>280</sup> zu bilden sind die grundlegende Elemente der Arbeitsschulbewegung. Hugo Gaudig (1860-1923) erweitert diesen Ansatz mit der Forderung der Selbsttätigkeit des **methodischen Verstehens** des Schülers, der nicht nur die Problemlösung, sondern eben auch den Weg zur Lösung des Problems, „die Arbeitstechnik der einzelnen Disziplinen“<sup>281</sup> verstehen muss: der Schüler hat „die Methode der Arbeit“.<sup>282</sup> Gleiches gilt für den gruppenspezifischen Prozess im OT, in dem die Reflexionsphasen den Trainern und den Teilnehmern den Lernprozess u.a. methodisch bewusst machen und „erklären“.

Einige erlebnispädagogisch orientierte Ideen wurden im Rahmen der Landerziehungsheimbewegung insbesondere mit dem Ziel der Umgestaltung des Schullebens eingesetzt. Hermann Lietz (1868-1919) als ein bedeutender Vertreter der Landerziehungsheimbewegung stellt die **Naturnähe** in den Vordergrund. „Erziehung nicht in der Stadt, sondern auf dem gesunden, schönen (...) Schullandgut mit weiten Wiesen, Gärten, Feldern, mit Fluß und Bach“<sup>283</sup> wo **Landluft, Landarbeit** und **Handwerk** miteinander kombiniert werden können, ist für Lietz grundlegender

<sup>276</sup> Vgl. ebd., S.293.

<sup>277</sup> Kerschensteiner, Georg: Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften. Band 1. Besorgt von Wehle, G. Paderborn 1966, S.103.

<sup>278</sup> Spontan im Sinne der eigenverantwortlichen Entscheidung wann er arbeiten möchte und wann nicht.

<sup>279</sup> Gaudig, Hugo: Die Schule der Selbsttätigkeit. 2.-Aufl. Regensburg 1969, S.33.

<sup>280</sup> Ebd., S.7.

<sup>281</sup> Ebd., S.16.

<sup>282</sup> Ebd., S.12.

<sup>283</sup> Lietz, Hermann: Schulreform durch Neugründung. Ausgewählte Pädagogische Schriften. Besorgt von Lassahn, R. Paderborn 1970, S.31f.

Erziehungsbestandteil. Nicht neu und bei den Philanthropen wie Heinrich Stephani (1761-1850) und GuthsMuths (1759-1839) bereits umgesetzt, bei den Reformpädagogen wiederbelebt, sind Erziehungsmaßnahmen wie „tägliche **Körperübungen**, wie Wandern, Laufen, Spielen, Schwimmen, Turnen u.ä.“ sowie „**praktische, körperliche Beschäftigungen**“.<sup>284</sup> Auch diese Elemente wurden von der Erlebnispädagogik aufgegriffen. Neben der Arbeit wurde gezielt das „**Erlebnis**“ gefördert, das den Kindern im „Erlebnisfeld“ Schule neue und verbesserte Lehrmethoden eröffnete. Wie in der Jugendbewegung praktiziert, werden auch im Rahmen der Landerziehungsheime **koedukatives Gemeinschaftsleben** als Erziehungsgrundlage gefördert. Bei Lietz sind diese Gruppen allerdings weitgehend **altershomogen**.

Diese erstarkende Orientierung an koedukativen Elementen in der Erziehung wurde auch durch die Frauenbewegung gefördert. Es kam 1908 mit der preußischen Mädchenschulreform<sup>285</sup> zumindest theoretisch zu einer den männlichen Bildungsmöglichkeiten gleichwertigen Frauenbildung. Dass **Koedukation** in höheren Schulen die Ausnahme blieb und hier überwiegend reine Jungen- bzw. Mädchenschulen existierten, ist sicherlich nicht nur mit soziokulturellen, religiösen und gesellschaftsspezifischen Gegebenheiten erklärbar. Eine detailliertere Untersuchung geht jedoch über den Rahmen dieser Arbeit hinaus.

Diese mühsam erkämpfte Gleichstellung der Frau wurde durch das NS-Regime (1933-1945) mit seinem traditionellen Geschlechterrollenverständnis wieder zurückgedrängt.

Die Grundlinien pädagogischer Entwicklung im Nationalsozialismus standen v.a. im Dienst politischen Machtstrebens. Erlebnisorientierte Ideen wurden zu dieser Zeit im Sinne „**politischer**“ **Erziehung**<sup>286</sup> eingesetzt. Im Schulwesen stand dabei - statt wie bisher die gymnastisch-musisch orientierte - die militärisch ausgerichtete „**körperliche Ertüchtigung**“<sup>287</sup> im Vordergrund. Auch außerschulische

<sup>284</sup> Ebd., S.31f.

<sup>285</sup> Anmerkung: In der Grafschaft Castell praktizierte Stephani ab 1797 bereits in der Volksschule als auch im Gymnasium eine standesübergreifende Koedukation. Seine von ihm etablierten Realschulen für Mädchen wurden im Zuge der Restauration ab 1806 wieder aufgehoben. Vgl. Düppe, Ingrid: Heinrich Stephani: (1761-1850): Ein christlicher Schulpädagoge mit demokratischen Bildungsvorstellungen. Neuried 2001.

<sup>286</sup> „Politische“ Erziehung deshalb, da der Schulunterricht auf die nationalsozialistische Weltanschauung ausgerichtet war. Insbesondere die geschichtlich-politische Bildung mit Lehrfächern wie Deutsch, Geschichte und Biologie (Rassenlehre) wurden besonders betont. Vgl. Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. 15., neu bearb. Aufl. Stuttgart 1989, S.327.

<sup>287</sup> Hitler, Adolf: Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band. Ungekürzte Ausgabe. München 1936, S.454. In: März, Fritz: Personengeschichte der Pädagogik: Ideen – Initiativen – Illusionen. Bad Heilbrunn 1998, S.653.

Einrichtungen, wie z.B. Jugendorganisationen wurden in die nationalsozialistische Erziehung des deutschen Volkes einbezogen. Im Rahmen der „Erziehungs“-Lehre nationalsozialistischer Pädagogik wurden sowohl die **emotionale Einbindung** als auch die „**Mobilität**“ systematisch gefördert.<sup>288</sup> Gerade hier ist überzeugend abzulesen, wie der Einsatz gleichartiger Methoden differenziert ausgeprägte Auswirkungen haben können. Ausschlaggebend ist die Auffassung des dahinter stehenden Menschenbildes. Obwohl hier die von Hitler angestrebten Erziehungsziele im Gegensatz zu jenen des OT stehen – Hermann Nohl (1879-1960) nannte dies eine Entwicklung von der „Individualpädagogik“ (individuelle pädagogische Betrachtungsweise) hin zu einer „Staatspädagogik“<sup>289</sup> - sind die pädagogischen Maßnahmen gleicher Art:

- Emotionalität als Motor **aktiver, motivierter und überzeugter Teilnahme** sowie
- die Mobilität nicht nur im Sinne einer Befreiung von der Sesshaftigkeit, sondern vielmehr im Sinne der **geistigen Mobilität**, die zu **Selbstverantwortung** und **Selbstständigkeit** führt.

1945, nach dem politischen Zusammenbruch, war Deutschland nicht nur materiell ein einziges Trümmerfeld. Die Alliierten waren bestrebt, möglichst rasch einen „geordneten Schulbetrieb“<sup>290</sup> wieder herzustellen, und knüpften im Bildungswesen weitgehend an die Strukturen an, die vor 1933 bestanden hatten. Reformpädagogische bzw. erlebnispädagogische Maßnahmen wurden insbesondere dort eingesetzt, wo die Alliierten bestrebt waren in die Erziehung der Jugend einzugreifen. In den Staaten hatten die Amerikaner positive Erfahrungen mit erlebnispädagogischen Erziehungsansätzen gemacht.<sup>291</sup> Deshalb wurden sie im Rahmen einer „positiven Reeducationpolitik“<sup>292</sup> (1945-1949) eingesetzt. So waren die Demokratisierungsbestrebungen davon geprägt, soziale **Selbstorganisation**, **Selbstverwaltung** und **organisatorische Unabhängigkeit** mit Hilfe formeller und

<sup>288</sup> Vgl. März, Fritz: Personengeschichte der Pädagogik: Ideen – Initiativen – Illusionen. Bad Heilbrunn 1998, S.658.

<sup>289</sup> Vgl. dazu Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 6.Aufl. Frankfurt a.M. 1963.

<sup>290</sup> Vgl. Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut/Cloer, Ernst: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: eine Einführung. 2., erg. Aufl. Weinheim/München 1998, S.163.

<sup>291</sup> Bereits 1919 wurde in Amerika die „Progressive Education-Association“ gegründet, welche Erziehung auf erlebnispädagogischen Elementen (speziell von John Dewey) verfolgte. Seit der Weltdepression 1929 betonte sie den sozialisierenden Zug ihrer Erziehungsbemühungen und wirkte zusammen mit der 1921 in England gegründeten „New Education Fellowship“ in die ganze Welt hinein. Vgl. Loduchowski, Heinz: Pädagogik aus Amerika? Freiburg 1961, S.31f.

<sup>292</sup> Körper, Klaus: Die verzögerte Wiederzulassung des BDP nach 1945. Referat zum Anlass der 50-Jahr-Feier des BDP am 7.Nov. 1998. In: [http://www.tu-darmstadt.de/hjd/bdp/bdpbv/seiten/geschichte\\_warumwurde.htm](http://www.tu-darmstadt.de/hjd/bdp/bdpbv/seiten/geschichte_warumwurde.htm).

informeller Begegnungen, Bildungsveranstaltungen und „**discussion trainings**“ zu fördern. Die Amerikaner setzten darauf, dass sich die Deutschen – insbesondere die Jugendlichen – über „**learning by doing**“ mit den Grundlagen eines demokratischen Bewusstseins und Handelns vertraut machten.<sup>293</sup> Im Rahmen dieses Programms wurden von den lokalen Jugendausschüssen (später Jugendringe) v.a. nach pfadfinderischem Vorbild Aktivitäten angeboten. Das **gemeinsame Sporttreiben** stand bei den Jugendfahrten und Freizeiten im Vordergrund. Der pädagogische Gedanke dieser „reeducation-Maßnahme“ blieb jedoch angesichts der Tatsache, dass diese Fahrten und gemeinsame Abende im Verbandsheim vorwiegend Verbandscharakter hatten und zur Rekrutierung des Nachwuchses für die jeweilige Organisation dienten, zweitrangig. So waren statt erlebnispädagogischen Überlegungen eher die infrastrukturellen und finanziellen Gegebenheiten der Grund für erlebnisorientierte Aktivitäten.<sup>294</sup> Dennoch waren im Reeducation-Langzeitprogramm zur **demokratischen Selbsterziehung** Ansätze erlebnispädagogischer Maßnahmen in Form indirekter pädagogischer Methoden und informeller Bildung erkennbar, welche durch das Motto „**rather guide than lead, rather initiate than instruct**“ deutlich wurden.<sup>295</sup>

Parallel dazu bzw. nachfolgend griffen Jugendverbände wie z.B. die Bayerische Jugendbauernschaft oder die Jugend des Deutschen Alpenvereins im Rahmen ihres Programms auf Elemente der HAHNschen Erlebnistherapie zurück. Das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen (insbesondere der Förderung der **Selbstorganisation**<sup>296</sup>) wurde durch die Vorstellung „**etwas erleben und gemeinsam handeln**“<sup>297</sup> gefördert.<sup>298</sup> Die Jugend des Deutschen Alpenvereins e.V. (JDAV) deren Ziel „die Förderung der Persönlichkeitsbildung des jungen

<sup>293</sup> Vgl. ebd.

<sup>294</sup> So gab es z.B. selten Jugendherbergen, sodass zwangsläufig im Zelt übernachtet werden musste; Essengehen war teurer als selbst zu kochen – zumal es wegen der zerstörten Infrastruktur ja auch noch an Restaurants mangelte.

<sup>295</sup> Vgl. Körber, Klaus: Die verzögerte Wiederzulassung des BDP nach 1945. Referat zum Anlass der 50-Jahr-Feier des BDP am 7. Nov. 1998. In: [http://www.tu-darmstadt.de/hjd/bdp/bdpbv/seiten/geschichte\\_warumwurde.htm](http://www.tu-darmstadt.de/hjd/bdp/bdpbv/seiten/geschichte_warumwurde.htm).

<sup>296</sup> Vgl. Bayerischer Jugendring (HRSG.): Jugendarbeit in Bayern. München 1985. S.108.

<sup>297</sup> Ebd., S.162.

<sup>298</sup> Ein erlebnispädagogisches Arbeiten wurde allerdings allein schon durch das Selbstverständnis bzw. die Zielvorstellungen mancher Verbände, die im Bayerischen Jugendring organisiert waren, ausgeschlossen wie z.B. das der Arbeitsgemeinschaft der Bayerischen Trachtenjugend, der Deutschen Lebens-Rettungs-Gesellschaft (DLRG), der Bayerischen Jugendbauernschaft, des Deutschen Beamtenbund-Jugend etc. Der Bayerische Jugendring schließt zwar nicht aus, dass Jugendarbeit auch eine pädagogische Veranstaltung bzw. eine Veranstaltung mit pädagogischen Zielen und „Hintergedanken“ sein kann. Vorwiegend hat Jugendarbeit aber über das Angebot von Freizeitaktivitäten hinaus, v.a. sozialen, kulturellen und gesellschaftspolitischen Anspruch. Vgl. Bayerischer Jugendring (HRSG.): Jugendarbeit in Bayern. München 1985. S.109, 148 und 269ff.

Menschen<sup>299</sup> war, verzahnte die **Alpinistik**<sup>300</sup> und die Erlebnispädagogik methodisch miteinander.

Festgehalten werden kann: In den 70er Jahren wurde in Jugendverbänden erlebnispädagogisch gearbeitet, wenngleich der Begriff Erlebnispädagogik damals noch nicht verwendet wurde. Und obwohl der Begriff erst zu Beginn der 80er Jahre in die sozialpädagogische Theoriendiskussion eingebracht worden ist, verwendeten Anfang der 90er Jahre Sozialpädagogen, Soziologen und Politiker den Begriff „Erlebnispädagogik“ ganz selbstverständlich.<sup>301</sup>

Verwunderlich ist auch, dass, wie gezeigt, mit wenigen Ausnahmen, erlebnistherapeutische Ansätze in der Erziehungswissenschaft bis in die 70er Jahre mehr oder weniger ignoriert wurden. Obwohl Reform(pädagogik) eine Neuerung bzw. Verbesserung bedeutete, passte diese körper- und naturorientierte pädagogische Richtung nicht in den Zeitgeist der späten 60er Jahre. Eine Untersuchung über die Gründe wäre für eine wissenschaftliche Absicherung wichtig. So bleibt anzunehmen, dass in diesem Umfeld einer gesellschaftlichen Ablehnung gegenüber körper- und naturorientierten Aktivitäten evt. historisch bedingt durch paramilitärische Ausbildung der Kinder und Jugendlichen in der NS-Zeit, erlebnispädagogisch orientierte Ansätze in der Erziehungswissenschaft kaum eine Chance hatten. 1982 mit der Einführung des Begriffs in der Literatur wird die Wende von der „(angeblich) kopfgesteuerten Jugendarbeit der 70er Jahre“ zur Pädagogik zum Anfassen, wie Fischer, Klawe und Thiese in ihrem Buch (1985) „(Er-)Leben statt reden“<sup>302</sup> fordern, eingeleitet.<sup>303</sup>

In der sog. „zweiten reformpädagogischen Phase“<sup>304</sup> (1965-1975) wurden reformpädagogische Bewegungen vom Beginn des 20. Jahrhunderts wieder aufgenommen. Die weitergehende Kritik am Bildungswesen richtete sich überwiegend an bestehende Erziehungs- und Lehrinhalte und weniger an die Lehrmethoden. Erlebnispädagogisch orientierte Ansätze sind in der Forderung, **weniger autoritär** und stärker **schülerbezogen** zu erziehen, ersichtlich. Zusätzlich

<sup>299</sup> Bayerischer Jugendring (HRSG.): Jugendarbeit in Bayern. München 1985. S.410.

<sup>300</sup> Unter Alpinistik versteht man die zusammenfassende Bezeichnung für Unternehmungen in den Alpen und anderen Hochgebirgen

<sup>301</sup> Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw. u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.39.

<sup>302</sup> Fischer, D./Klawe, W./Thiese, H.-J. (Hrsg.): (Er-)Leben statt Reden. Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit. Weinheim/München 1985. Siehe dazu auch das Kapitel 1.2.2. „Erlebnispädagogik in der deutschsprachigen Literatur“.

<sup>303</sup> Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw. u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.39.

<sup>304</sup> Wiater, Werner: Rezeptionsgeschichtliche Studien zur Reformpädagogik. München 1997, S.13.

erzielten Forschungsergebnisse über die Lernbarkeit von Intelligenz und Begabung die Notwendigkeit der Gestaltung einer **lernförderlichen Lernumgebung**. Gegenstand dieser sog. antiautoritären Pädagogik sind Emanzipationsbestrebungen in Form von **Demokratisierungsbemühungen**, Auflehnung gegen bestehende Autoritätsverhältnisse sowie der **Gleichberechtigung** der Frau. Extreme der antiautoritären Erziehung ufernten in das anfänglich bequeme „laissez-faire“ Verhalten aus, ohne die haltgebende Struktur von Regeln und Normen zu beachten.<sup>305</sup>

Inwieweit erlebnispädagogische Ansätze neben der Jugendverbandsarbeit auch in der offenen Jugendarbeit in den 70er Jahren eingesetzt wurden, ist nur indirekt nachweisbar. Fest steht, dass mit der Errichtung von Jugendzentren erlebnisorientierte Ansätze umgesetzt wurden. Mit diesen Einrichtungen wurde dem Wunsch und dem Bedürfnis Jugendlicher Rechnung getragen, mit Zentren Aufenthaltsräumen, Werkräumen o.ä. zu schaffen, um ihren eigenen (sozialen) Lebensraum, d.h. das **Leben in einer Gemeinschaft Gleichaltriger**, zu erleben.

Ab Mitte der 80er Jahre wurde in der offenen Jugendarbeit das „räumliche Zentrum“ immer weiter für gemeinsame Ausflüge, Schlauchbootfahrten, abendliche Veranstaltungen (Lagerfeuer, Grillen etc.), also **draußen im Freien** stattfindenden Aktivitäten, geöffnet. Diese Aktivitäten zeigten eher Freizeitgestaltungscharakter. Erlebnisorientierte Ansätze können darin jedoch mit Sicherheit gesehen werden. Es wurde Raum geschaffen, in dem innerhalb der **Jugendgemeinschaft** im Sinne **handlungsorientierten Lernens Erfahrungen** und **Erkenntnisse** mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung jedes Einzelnen gesammelt werden konnten.

Zeitlich parallel wurden aufgrund anhaltender Schul- und Unterrichtskritik sowie der zunehmenden Wertschätzung des **Subjekts**, von **Individualität** und **Aktivität** frühere reformpädagogischen Ansätze der Jahrhundertwende und der Reform zwischen 1965 und 1975 wieder aufgegriffen und ansatzweise z.B. im Lehrplan für bayerische Grundschulen festgeschrieben. Auf der Suche nach **Innerlichkeit**, **Erlebnis** und Stimmung sowie aufgrund des Wirkungsverständnisses **mehrkanaligen Lernens**, gewannen die „offenen Lern- und Unterrichtsformen“ an Bedeutung: die **Einbindung der Lernenden (Selbsttätigkeit)**, die größere **Individualisierung**, die stärkere **Selbsterfahrung** sowie der Bedeutungszuwachs von **Kognition**, **Emotion** und **Motorik** weisen erlebnisorientierte Tendenzen auf.

---

<sup>305</sup> Eine Verallgemeinerung ist nicht zulässig. Es fällt aber auf, dass genau diese Jugendlichen, welche in dieser Zeit aufgewachsen sind, heute in den Unternehmen arbeiten und im Arbeitsprozess nicht zuletzt aufgrund fehlender Sozialkompetenz und mangelnder Disziplin Probleme erzeugen. Siehe dazu Kapitel 3.

Entgegen dem weniger pädagogisch als politisch orientierten Re-Education-Programm der Amerikaner, wurde 1951 die „Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung“ (DGEE) als Tochtergesellschaft der American-British Foundation for European Education gegründet.<sup>306</sup> Parallel zu den Verbandsaktivitäten nach dem Zweiten Weltkrieg, wurde von Outward Bound im gleichen Jahr ein erster Kurs für Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien durchgeführt. Merkmale dieses Kursprogramms kamen aus der Erlebnispädagogik denn drei Kriterien mussten berücksichtigt werden:<sup>307</sup>

1. Das prägende **Erlebnis** (Natur-, Gruppen-, Ich-Erlebnis);
2. das **soziale Lernen** (Lernen aus der Erfahrung und Lernen aus dem Gruppenprozess);
3. der **Transfer** (Bezug zur back-home Situation).

In diesem Outward Bound-Programm wurde die **Transferproblematik** explizit angesprochen. Der Kurs sollte gewährleisten, dass der initiierte Lernprozess schon so fest verinnerlicht ist, dass das während des Kurses Gelernte auf eine aktuelle Anwendungssituation übertragen werden kann. Offen blieb die Frage, inwieweit die Teilnehmer derartig kompetent sind, die (Alltags-)Situation zu erkennen und einzuschätzen, um dann die erlernten Kursinhalte zielgerichtet einsetzen zu können. Die Institutionalisierung des Outward Bound Programms muss aber positive Resonanz gehabt haben, denn vom anfänglichen Kursangebot ging die Entwicklung weiter. 1952 wurde an der Ostsee von der Deutschen Gesellschaft für Europäische Erziehung e.V. (DGEE) als Bildungsstätte nach Hahnschem Vorbild eine sogenannte „Kurzschule“ errichtet. 1956 folgte der erste alpine Standort in Baad/Kleinwalsertal, 1968 die Kurzschule Berchtesgaden. In diesen Kurzschulen wurden vorwiegend für Jugendliche und Auszubildende ein erlebnisorientiertes Programm durchgeführt, „das sich an den HAHNSchen Elementen körperliches Training, Expedition, Dienst und Projekt orientierte“<sup>308</sup>. In den folgenden Jahren wurden bundesweit wie Schwarz

---

<sup>306</sup> Vgl. o.V.: Outward Bound – Erlebnispädagogik auch in der Hauptschule praktizieren. Eine reelle Chance für Schüler und Lehrer. In: unterrichten/erziehen. Nr.6. 1998, S.45.

<sup>307</sup> Amesberger, Günter: Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten. Frankfurt am Main/Griedel 1992, S.33f.

<sup>308</sup> Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.38.

(1968)<sup>309</sup> dokumentiert nicht nur weitere Kurzschulen, sondern auch andere Einrichtungen nach dem Vorbild dieses pädagogischen Konzeptes errichtet.

Die folgende Übersicht zeigt vor dem Hintergrund politischer Situationen die zeitlich und strukturell teilweise parallel ablaufenden Ansätze erlebnispädagogischer Ideen, welche sich in der Methodologie von OT wiederfinden lassen.

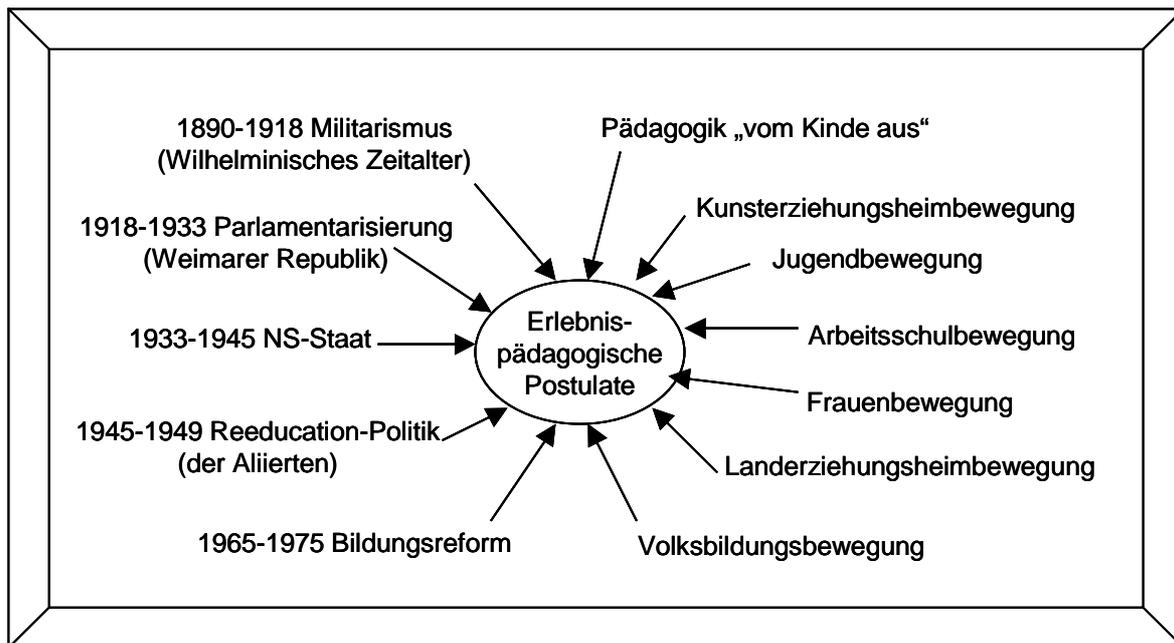


Abbildung 6: *Erlebnispädagogische Postulate unter wirtschafts-politischen und reformpädagogischen Einflüssen im 20. Jahrhundert*

Trotz dieser grobschematischen Abbildung darf nicht vergessen werden, dass es sich bei diesem Modell nur um eine Übersicht handelt, welche auf inhaltliche Differenzen nicht näher eingeht.

Besonderer Bedeutung für die Historie des Konzeptes OT ist dem Verein Outward Bound, freier Träger der Jugend- und Erwachsenenbildung, zuzuschreiben, welcher heute in den Kurzschulen mehrtägige bis mehrwöchige Seminare anbietet, die der Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen und Erwachsenen dienen. Hervorzuheben ist dabei die **Anpassungsfähigkeit** dieses Konzeptes an den gesellschaftlichen Wandel in den letzten Jahren. So werden z.B. immer stärker Fun- und Trendsportarten eingebaut, um den Forderungen der Teilnehmer in Hinblick auf

<sup>309</sup> Ausführliche Hinweise vgl. hierzu: Schwarz, Karl: Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ihre pädagogische Theorie und Praxis. Ratingen 1968.

„Spaß zu haben“ und „Action zu erleben“ zumindest teilweise entgegengukommen. Die Kurse können dabei – abhängig von den jeweiligen Zielen - sowohl altersheterogene als auch –homogene Gruppen bilden (Jugendliche, Erwachsene, Senioren). Ebenso werden heutzutage nicht mehr nur jugendliche, sondern unterschiedliche Zielgruppen angesprochen (Familien, Behinderte, Lehrer etc.). Insbesondere die Nachfrage von Industrie, Dienstleistung und Handel nach Personalentwicklungskonzepten bieten weitere Einsatzmöglichkeiten für erlebnispädagogische Maßnahmen. Waren die Persönlichkeitsentwicklungs-Kurse früher gezielt auf Mangelerscheinungen des Subjekts, des Individuums ausgerichtet, so sind heute für die Festlegung der Kursinhalte und –ziele die „Mangelerscheinungen“ im Sinne von (relativer) Erfolglosigkeit im Unternehmen ausschlaggebend.

Grundsätzlich bilden in erlebnispädagogischen Programmen Natursportarten kombiniert mit musisch-kreativen Angeboten eine relativ breite Grundlage für ein ganzheitlich orientiertes Bildungskonzept, das mit sog. „heilsamen Erinnerungsbildern“<sup>310</sup> die langfristige Wirksamkeit der prophylaktischen Intervention sichern soll. Die erziehungswissenschaftliche Frage nach der Reichweite, der Langfristigkeit und der Transferqualität bleibt offen, und stellt die Basis für zahlreiche Studien dar.<sup>311</sup>

Im zusammenfassenden Überblick sind die historisch und ideologisch weit verzweigten Postulate dargestellt, die sich im Wesentlichen in den konstitutiven Elementen des OT wiederfinden. Sie zeigen, dass sich das OT - historisch und methodisch betrachtet - auf eine relativ lange „Tradition“ pädagogischer Elemente stützt.

---

<sup>310</sup> Letztendlich sollen Erlebnisse in schwierigen, strukturell ähnlichen Situationen wiedererinnert werden, wie z.B. die Ausdauerfähigkeit bei einer Wandertour und die Ausdauerfähigkeit bei der Lösung einer Aufgabe innerhalb des beruflichen Alltags.

<sup>311</sup> Z.B. Market and Opinion Research International Limited (Mori): Attitudes of Ex-Participants towards Outward Bound – December 1985 – Research Study Conducted for: The Outward Bound Trust. London 1985 und Jagenlauf, Michael: Kurzbericht Wirkungsanalyse Outward Bound. In: Erlebnispädagogik – Berichte und Materialien. Heft 6. München 1989.

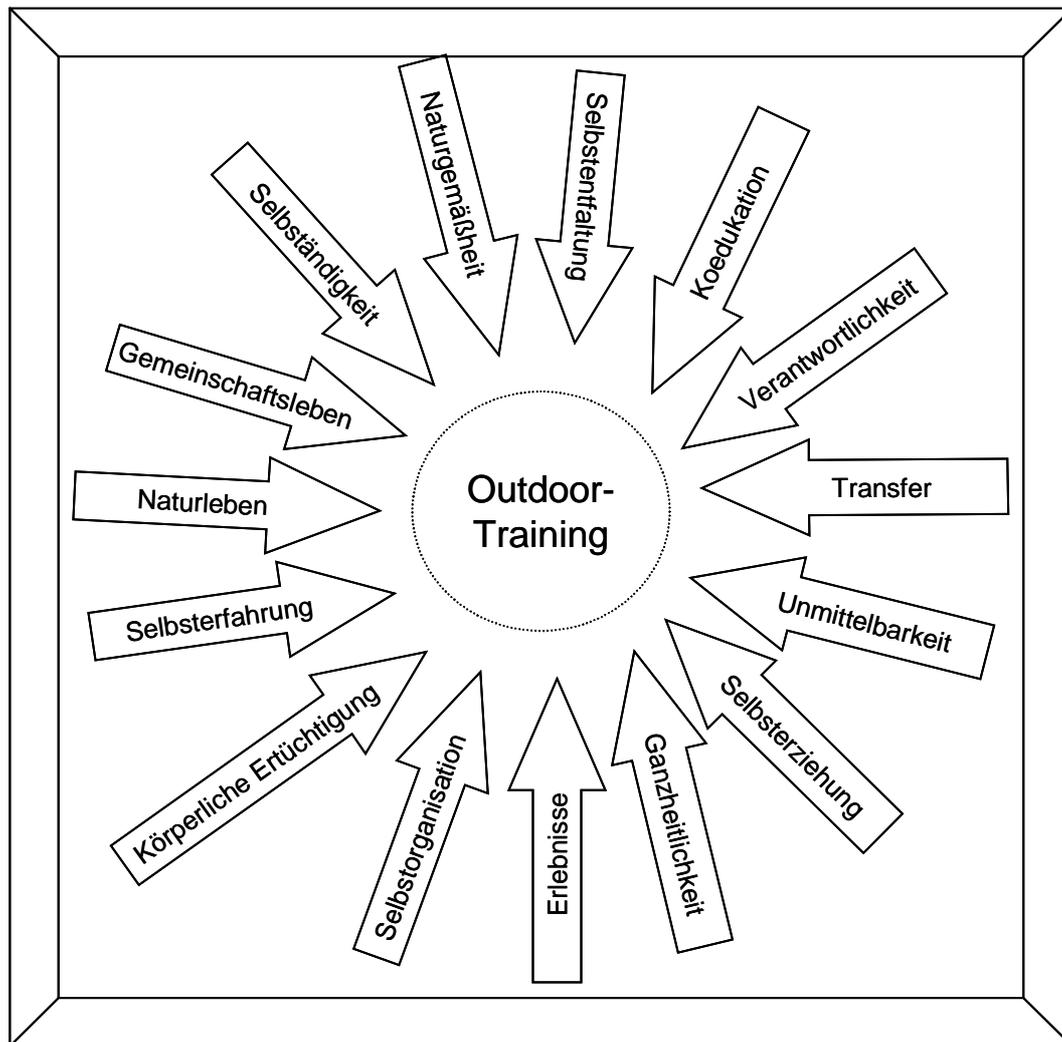


Abbildung 7: Zusammenfassender Überblick über die konstitutiven Elemente im OT

Die elementaren Inhalte und Grundlegungen des OTs sind also nicht neu. Gedanken und pädagogische Ansätze früherer Pädagogen und Institutionen sind nicht kopiert, sondern selektiv und systematisch im Hinblick auf die Thematik „Outdoor-Training“ modifiziert übernommen worden.

### 1.3.3 Einsatz von OT im wirtschaftlichen Umfeld – ein historischer Abriss

#### 1.3.3.1 Frühe und aktuelle Ansätze

Wer erstmalig die Idee hatte, erlebnispädagogische Trainingsformen für die Erreichung bestimmter Unternehmensziele einzusetzen, ist nach Siebert (1998), Geschäftsführer der Outdoor Development Unternehmensberatung und

Wirtschaftstrainings GmbH, nicht nachweisbar.<sup>312</sup> Nach Kölblinger (1992), der Unternehmensberater und Trainer ist, steht aber fest, dass für die Entwicklung des OT neben der Erlebnispädagogik auch die traditionsreiche „Outdoor Education“ (Environment Education/Adventure Education) von Bedeutung war.<sup>313</sup> Die Kurse der Outdoor- bzw. Wilderness-Education sind auf Personen z.B. aus dem Erziehungswesen, Freizeitbereich, Sozialwesen oder Gemeinnützigkeitsbereich ausgerichtet, die ihre Aufgaben weitgehend in der Natur<sup>314</sup> (= Outdoors) ausüben. Neben den Zielen der Naturerhaltung, Unfallvermeidung, Personensuche und Rettung wurden die Kursinhalte - parallel zur Ausweitung der Teilnehmer aus anderen Tätigkeitsbereichen - zunehmend auf die Förderung von folgenden drei Bereichen ausgelegt:

- hard-skills (Outdoor-Fähigkeiten),
- soft skills (Führungsverhalten, Steuerung der Gruppendynamik und Risikomanagement),
- conceptual skills (Urteilsfähigkeit und Kreativität).<sup>315</sup>

Der Schritt von diesem „Outdoor-Management“ zum Unternehmensmanagement war nicht weit: Zum Einen beherrschte „die Suche nach neuen aktiven und integrativen Trainingsmethoden in der Management-Fortbildung“<sup>316</sup> die Entwicklung. Zum Anderen war die Ähnlichkeit der Kursinhalte - im Speziellen die Förderung von Selbstvertrauen, Selbstverantwortung, Urteilsvermögen, Problemlösungs- und Entscheidungsverhalten, Risikobereitschaft, Führungskompetenz und Teameffizienz – ein entscheidender Beschleuniger für die Verbindung von Outdoor und Management Trainings.<sup>317</sup> Kennt man Hahns Biographie und Bibliographie genau, so fällt auf, dass Kölblinger Hahns zentrale erzieherische Aussagen zur Selbsterkenntnis und zum demokratischen Verständnis eines Menschen nicht nennt. Die ersten Anbieter sind in den USA (z.B. National Leadership School, Project Adventure, Wilderness Education Association) und Großbritannien (z.B. Brathey Hall Trust, Outward Bound Eskdale) in den **70er Jahren** zu finden. Insbesondere die USA

<sup>312</sup> Vgl. Siebert, Walter/Gatt, Stefan: Zero Accident. Sonderdruck eines Beitrages aus F.Hartmut Paffrath: Zu neuen Ufern. Alling 1998, S.4f.

<sup>313</sup> Vgl. Kölblinger, Mario: Outdoor Trainings in der Management-Entwicklung – Entstehung und Formen. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Heft 6. 1992, S.3.

<sup>314</sup> Wie auch im erlebnispädagogischen Zusammenhang wird im Outdoor-Training unter „Natur“ der ökologische Aspekt, wie Meer, Berge, Wälder etc. verstanden.

<sup>315</sup> Vgl. Kölblinger, Mario: Outdoor Trainings in der Management-Entwicklung – Entstehung und Formen. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Heft 6. 1992, S.3.

<sup>316</sup> Ebd., S.4.

<sup>317</sup> Vgl. ebd., S.4.

nahmen im Bereich der Verzahnung von Therapie- und Pädagogik-Modellen eine Vorreiterrolle ein. So setzte sich bereits kurz nach dem Zweiten Weltkrieg die gruppentherapeutische Methode der "Themenzentrierten Interaktion" (TZI) durch, welche die These vertritt, dass sinnvolles Lernen den ganzen Menschen als psychosomatisches – daher auch gefühlsbetontes und sinnliches - Wesen betrifft.<sup>318</sup> In dieser Tradition stehend konnte sich in den USA auch das OT schneller entwickeln.

Vereinzelte Vorreiter dieser neuen Trainingsform für Managementgruppen etablierten sich zaghaft in Österreich (Outdoor Adventures), Deutschland (Dr. Strasser & Partner) und der Schweiz (Stucki). Im Rahmen ihrer Kurzschulprogramme in Berchtesgaden wollte Outward Bound die Auslastung ihrer Kurzschulkurse verbessern.

Das führte dazu, dass der Verein Outward Bound nach dem amerikanischen Vorbild der Erwachsenen- und Managerkurse **1972** erstmals drei Kurse für Führungskräfte durchführte. Die uneingeschränkt positive Meinung der Teilnehmer brachte Outward Bound einen nicht kalkulierten zusätzlichen Auftrieb. Die Teilnehmer der Führungskräftekurse meldeten Auszubildende für die Kurse an. Durch die Entsendung von Auszubildenden ihrer Industrieunternehmen wurde gleichzeitig Werbung für die Kurzschulen gemacht.<sup>319</sup>

Wenngleich nicht übersehen werden darf, dass für die Verbreitung und Weiterentwicklung des OT die englischsprachigen Länder von weit größerer Bedeutung waren.

Das **1975** von der Unternehmensberatung „Dr. Strasser & Partner“ erstmalig eingesetzte Outdoor Development Training für Manager diente anfangs dazu, mit gruppendynamischen Prozessen die Verbesserung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit von Arbeitsteams zu unterstützen und zu fördern.<sup>320</sup> Erst später kamen spezielle Führungstrainings dazu. Für die Unternehmensberatung gelten „diese Trainings nicht als isolierte, einmalige Fortbildungsmaßnahme, sondern (...) [die Unternehmensberatungen; Anm. der Verf.] integrieren sie in die strategischen Personalentwicklungskonzepte der auftraggebenden Unternehmen“<sup>321</sup>.

---

<sup>318</sup> Vgl. Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. 9.Aufl. Stuttgart 1990.

<sup>319</sup> Vgl. Weber, Helga/Ziegenspeck, Jörg: Die deutschen Kurzschulen: historischer Rückblick – gegenwärtige Situation – Perspektiven. Weinheim/Basel 1983, S.158.

<sup>320</sup> Vgl. elektronische Medien: <http://www.strasser.de>

<sup>321</sup> Kölblinger, Mario: Outdoor Trainings in der Management-Entwicklung – Entstehung und Formen. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Lüneburg 1992. Heft 6, S.4.

In den **80er Jahren** gründete der Bestseller-Autor und Sales Stratege Larry Wilson das „Pecos River Learning Center“, um sich vollständig der Entwicklung von OTs für seine Kunden zu widmen. Mit einem maßgeschneidertem Experiential Learning Programm für die Firma „DuPont Fibres“ (für 26.000 Mitarbeiter!) und einem „Tag der offenen Tür“ zum Kennenlernen von Klettergärten (Ropes Courses), entwickelte sich der Markt für diese Trainings und das Know-How dazu sprunghaft. Gleichzeitig wurde das Programm auch für Skeptiker akzeptabel, da eine moderne Sicherheitstechnik entwickelt wurde, welche die Sicherheitsstandards revolutionierte und die Unfallrate während der Trainingseinheiten<sup>322</sup> deutlich senkte. Definierte Standards liegen aber erst seit 1994 von der ACCT vor (Association for Challenge Course Technology), die als Mindeststandards bezeichnet werden können und von jedem Anbieter eingehalten werden sollten – aber nicht müssen.<sup>323</sup>

Die sprunghafte Entwicklung von OT im Managerbereich in den USA und Großbritannien konnte - mit Ausnahme der Benelux-Länder - lange Zeit nicht auf den Rest Europas übertragen werden.<sup>324</sup> Es ist durchaus nachvollziehbar, dass sich noch **Mitte der 80er Jahre** bei Firmen der Begriff OT eher negativ belegt war, weil er in Verbindung mit „Überlebenstraining“ gebracht wurde. Somit rückte der Begriff fälschlicherweise in die Nähe von Bundeswehr oder Militarismus und wurde - in Erinnerung an den Krieg - abgelehnt. Dass OT als pädagogische Maßnahme zur betrieblichen Weiterbildung eingesetzt werden konnte, war bei Personalentwicklern und Weiterbildungsreferenten – insbesondere vor dem Einsatz in ihrem eigenen Unternehmen - weitgehend unbekannt.<sup>325</sup>

Erst **Anfang der 90er Jahre** – mit 10jähriger Verzögerung gegenüber der USA<sup>326</sup> und Großbritannien! - setzte eine zaghafte Bewegung ein, die das OT auch im übrigen Europa „salonfähig“ machte. Immer mehr Interessenten erst aus dem öffentlichen (z.B. Lehrerfortbildung) und schließlich auch aus dem privaten Bereich (z.B. Management) entdeckten, dass die „outdoors“ ein geeigneter „Katalysator für die Persönlichkeits- und Personalentwicklung“<sup>327</sup> sein können. Als Meilenstein

<sup>322</sup> Z.B. Verletzungen durch „Abstürze“ aus dem Klettergarten etc.

<sup>323</sup> Vgl. Siebert, Walter: wie sicher ist sicher genug? – Sicherheit im Outdoor-Training. In: e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Heft 2. 1997, S.16-17; Siebert, Walter/Gatt, Stefan: Zero Accident. Sonderdruck eines Beitrages aus F.Hartmut Paffrath: Zu neuen Ufern. Alling 1998.

<sup>324</sup> Als geographische Grenze werden hier die Ardennen bezeichnet.

<sup>325</sup> Siehe Kapitel 4.3.2.1.

<sup>326</sup> Zur selben Zeit – etwa Mitte der 90er Jahre - gab es in Amerika schon erste Anzeichen einer Stagnation dieser Bewegung. Durch eine unüberschaubare Anzahl von Anbietern, die sich qualitativ und inhaltlich sehr unterscheiden, geriet die Branche bzw. das Outdoor-Training in Verruf.

<sup>327</sup> Kölblinger, Mario: Outdoor Trainings in der Management-Entwicklung – Entstehung und Formen. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Lüneburg 1992. Heft 6, S.4.

geschichtlicher Etablierung von OT gilt hier die europaweite Trainingsserie des amerikanischen Automobilkonzerns General Motors bei seinen europäischen Tochtergesellschaften (u.a. Opel AG). Der Konzern führte **1995** eine Trainingsreihe für ca. 65.000 Mitarbeiter aus 20 europäischen Staaten durch. Dadurch lernten ca. 250 Multiplikatoren (Trainer) das OT-Konzept als mögliches Training für Mitarbeiter der Industrie (Wirtschaftstraining) kennen, was den Bekanntheitsgrad und die Anwendung von OT im übrigen Europa außerordentlich schnell erhöhte. Letztendlich waren es also diese Umsetzungsträger, welche gewonnen werden konnten und welche das OT als Trainingsform für Wirtschaftsunternehmen einführten.

### 1.3.3.2 Kritische Zusammenfassung

Die verzögerte breitenwirksame Entwicklung von OT lässt vermuten, dass OT den Entscheidern/Personalentwicklern in den Unternehmen in Abhängigkeit vom Einsatzzeitpunkt des erstmaligen Einsatzes (un)bekannt war: Je früher das OT erstmalig eingesetzt wurde, desto eher war der Begriff OT den Personalentwicklern unbekannt.<sup>328</sup> Dabei ist anzunehmen, dass OT in den Unternehmen mehrheitlich erstmalig ab 1990 eingesetzt wurde.<sup>329</sup> Diese Annahmen werden später im Rahmen der durchgeführten Untersuchung überprüft.

Welche Gründe ausschlaggebend für diesen Aufschwung des OTs in Deutschland waren, soll in den folgenden Kapiteln dieser Arbeit untersucht werden.

Vorab kann festgestellt werden, dass auf der Angebotsseite mehr Anbieter mit besserem Know-How und ausgefeilteren Kursen auf den Markt traten. Auf der Nachfrageseite lernten mehr und mehr Firmen durch eigene erste Erfahrung und/oder Querinformationen im Kreis der Verantwortlichen für Aus- und Weiterbildung die Vorteile und Einsatzmöglichkeiten von OT kennen. Die Preiselastizität dieser Kurse war gering, da gerade bei großen Wirtschaftsunternehmen, die für den Einsatz von OT zweifellos die Vorreiterrolle gespielt haben, die Bereitschaft höhere Preise für effektive (Trainings-)Ergebnisse zu zahlen, sehr hoch war. Demnach stellt sich also, unabhängig von den Kosten, vielmehr die Frage, ob bzw. warum das OT immer stärker nachgefragt wurde. Diese Frage wird in Kapitel 3 erörtert.

---

<sup>328</sup> Vgl. Kapitel 4.3.2.1.



## **Kapitel 2 OUTDOOR-TRAINING IM BETRIEBSPÄDAGOGISCHEN BEZUGSRAHMEN - THEORIEENTWICKLUNG**

OT ist, wie in der Theorie dargelegt, keine bloße Incentive-Maßnahme oder Outdoor-Aktivität. Auch die Positionierung von OT gegenüber der Erlebnispädagogik machte deutlich, dass OT für Wirtschaftsunternehmen und betriebspersonalbezogenen Bedürfnissen bereits vereinzelt eingesetzt wird. Ist OT eine Maßnahme der Betriebspädagogik? Wie kann OT den Anforderungen und Konsequenzen betriebspädagogischer Maßnahmen gerecht werden? Diesen Fragestellungen wird im Folgenden nachgegangen.

### **2.1 Integration pädagogischer Elemente in die betriebliche Weiterbildung und Dispositionierung von OT im betriebspädagogischen Kontext**

Um die Implementierung von OT in dem Unternehmen als betriebspädagogische Maßnahmen anschaulich darstellen zu können, bedarf es zunächst einer Erklärung, was der Begriff „betriebspädagogische“ Maßnahmen beinhaltet. Im Zuge dessen wird die Abgrenzung zwischen den im Kontext der Betriebspädagogik und Personalentwicklung gebräuchlichen Begriffen „betriebliche“ und „berufliche Weiterbildung“ vorgenommen. Im Anschluss daran wird untersucht, in welches Arbeitsfeld betriebspädagogischer Weiterbildungsmaßnahmen OT einzuordnen ist. Um für den immer wieder auftretenden Begriff „Kompetenz“ eine für diese Arbeit relevante Verständnisgrundlage zu schaffen, folgt zunächst ein Exkurs zur Begriffsklärung: Kompetenz.

#### **Exkurs: Kompetenz**

Der Begriff „Kompetenz“ stammt vom lateinischen „competere“ (= „gemeinsam erarbeiten“) ab und wird dann im Sinn von „Zuständigkeit“ verstanden.<sup>330</sup>

1.) Im organisatorischen Sinnverständnis heißt „Kompetenz erlangen“, die Entscheidungsbefugnis zu *erhalten*<sup>331</sup>, bestimmte aufgaben- bzw. lösungsorientierte Maßnahmen zu ergreifen, für welche auch die Verantwortung getragen werden

<sup>330</sup> Vgl. Autorenteam Seminarleiter HS Oberbayern (Hrsg.): Das Seminarbuch für den Unterricht an der Hauptschule. Band 1. Bad Aibling 2002, S.10.

<sup>331</sup> „Erhalten“ im Sinne von „übertragen bekommen“.

muss.<sup>332</sup> In diesem Verständnis von „Berechtigung“ oder „Genehmigung“ kann Kompetenz nur von einer anderen Person oder Instanz übertragen aber nicht selbst erlangt werden. Folgt man dieser Begriffsbestimmung „Kompetenz“, so könnte eine kritische Fragestellung lauten: „Kompetenzen erwerben“, kann man das überhaupt?  
 2.) Im politischen, kommunikativen, sozialen oder pädagogischen Zusammenhang bedeutet „Kompetenz“ jedoch die Eignung bzw. Fähigkeit, bestimmte Handlungen vorzunehmen und gewissen Anforderungen zu entsprechen.<sup>333</sup>

In dieser Arbeit wird Kompetenz als „Eignung“, „Ausbildung“ und „Erfahrung“ verstanden und verwendet.

Weiterhin bleibt anzumerken, dass das reine inaktive Erlernen von Kompetenzen, die letztendlich internalisiert werden müssen, um in den jeweiligen Situationen wirksam umgesetzt werden zu können, wohl kaum möglich ist, da Lernen immer eine Art aktiver Prozess ist. Es müssen vielmehr Rahmenbedingungen geschaffen werden, in denen dann in einem aktiven Lernprozess derartige Lerninhalte vermittelt und eingeübt werden können.

### Exkurs Ende

#### 2.1.1 OT als betriebspädagogische Maßnahme

Der Begriff „Betriebspädagogik“ wird im wirtschaftspädagogischen Kontext in der Literatur sehr unterschiedlich definiert.<sup>334</sup> Im Allgemeinen umfasst die „Betriebspädagogik“ zum Einen gesamtDidaktische Konzeptionsentwicklungen und beeinflusst Aus-, Fort- und Weiterbildung in wirtschaftswissenschaftlichen Fächern.<sup>335</sup> Zum Anderen sieht sie die Beschäftigung mit der Berufsforschung, die Untersuchung sich wandelnder Berufsbilder wirtschaftlicher Berufe und deren Folgen, wie z.B. veränderte Berufsauffassung oder Spezialisierungstendenzen beruflicher Qualifikationen, als ihre Aufgabe an.<sup>336</sup> Betriebspädagogik umfasst damit „alle für die betriebliche Bildung der MitarbeiterInnen, die betriebliche

<sup>332</sup> Vgl. Gabler Wirtschaftslexikon A-K. 12., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Wiesbaden 1988, Sp.2883f.

<sup>333</sup> Vgl. Paschen, Harm: Kompetenz, pädagogische. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999, S.303.

<sup>334</sup> Vgl. z.B. Arnold, Rolf: Betriebspädagogik. Berlin 1990; Tilch, Herbert: Zum Handlungsfeld der Betriebspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 2 1998, S.204ff; Köck, Peter/Ott, Hanns: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 5.neu bearb. und erw. Aufl. Donauwörth 1994; Pädagogik-Lexikon. Reinhold, Gerd (Hrsg.). München/Wien/Oldenburg 1999; Dürr, Walter: Betriebspädagogik. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe – 1 Aggression-Interdisziplinarität. Reinbek 1989.

<sup>335</sup> Vgl. Köck, Peter/Ott, Hanns: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 5.neu bearb. und erw. Aufl. Donauwörth 1994, S.803f.

Zusammenarbeit und die organisatorische Gestaltung der Arbeit relevanten Sachverhalte der Betriebe<sup>337</sup>. Das Arbeitsfeld der Betriebspädagogik ist somit der nachschulische Bildungsbereich. Ausbildung, Training, Weiterbildung, Management-Education und Management-Schulung werden als elementaren Elemente – speziell für betriebliche Arbeits- und Lernprozesse<sup>338</sup> – betrachtet.<sup>339</sup>

Die Betriebspädagogik und ihre inhaltlichen Schwerpunkte wurden in den letzten Jahre zunehmend von Forschungsvorhaben zur Humanisierung der Arbeitswelt beeinflusst, denn: die „Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Anforderungsstruktur des Arbeitshandelns mit Prozessen der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung hat an Bedeutung gewonnen“<sup>340</sup>. Damit werden diese Maßnahmen der Betriebspädagogik dem Bereich der Personalentwicklung<sup>341</sup> zugeordnet.

Die Personalentwicklung nimmt einen besonderen Stellenwert im Unternehmensprozess ein, um z.B. mit betriebspädagogischen Maßnahmen zwischenmenschliche Störungen präventiv oder retrospektiv zu verringern.<sup>342</sup>

Personalentwicklung wird verstanden als „ein Konglomerat aus Maßnahmen, die in umfassender Weise auf die Entwicklung und Verbesserung [richtigerweise: Verbesserung, Anm.d.Verf.] der Leistungsfähigkeit und –bereitschaft der Mitarbeiter abzielen“<sup>343</sup>. Die dargelegte Definition ist recht allgemein und umfassend gehalten. Das unternehmerische Anliegen und die zentrale Frage sind bei der Personalentwicklung: „Wie können die Fähigkeiten von Mitarbeitern verbessert werden?“ Mit „Fähigkeiten“ sind die vielfältigsten Fähigkeiten **fachlicher, sozialer**

<sup>336</sup> Vgl. Ebd., S.803f.

<sup>337</sup> Tilch, Herbert: Betriebspädagogik. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S.141. „Mit Betrieb ist dabei allgemein ein organisatorisches wirtschaftliches Aktionszentrum gemeint, das alle betriebswirtschaftlichen Unterteilungen umfassen kann“. Ebd.

<sup>338</sup> Vgl. Gabler Wirtschaftslexikon A-K. 12., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Wiesbaden 1988. Sp.757.

<sup>339</sup> Vgl. Dürr, Walter: Betriebspädagogik. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe – 1 Aggression-Interdisziplinarität. Reinbek 1989, S. 191-195.

<sup>340</sup> Vgl. Gabler Wirtschaftslexikon A-K. 12., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Wiesbaden 1988. Sp.757. Die Humanisierungsbestrebungen umfassten insbesondere die Verbesserung von arbeitsorganisatorischen Maßnahmen und psychologischer Arbeitsgestaltung sowie die Aufhebung der Ausbeutungsbedingungen der Arbeit, die im Zusammenhang mit der Betriebspädagogik jedoch weniger von Bedeutung ist. Vgl. Gabler Wirtschaftslexikon A-K. 12., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Wiesbaden 1988, Sp. 2435.

<sup>341</sup> Personalentwicklung versteht sich als Teil der Personalplanung, die wiederum Teilaufgabe des Personalmanagements ist.

<sup>342</sup> Personalentwicklung zu pflegen ist auch deswegen notwendig, weil sich aus den permanenten Veränderungen neue Anforderungen an das Personal ergeben. Welcher Art diese Veränderungen sind und wie sich diese entwickeln, wird im dritten Kapitel dieser Arbeit genauer erörtert werden. Nicht nur die hohe technologische Dynamik sondern auch Veränderungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Industrie führen zu neuen Anforderungen an die Mitarbeiter.

<sup>343</sup> Gabler Wirtschaftslexikon L-Z. 12., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Wiesbaden 1988, Sp. 847.

oder **methodischer Art** gemeint. Personalentwicklung umfasst demnach auch pädagogische Ziele und ist im Bereich der betrieblichen Weiterbildung als pädagogische Maßnahme anzusehen. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass in der Personalentwicklung betriebspädagogische Maßnahmen mit dem Ziel der „betrieblichen Weiterbildung“ eingesetzt werden.

In der Literatur wird neben dem Begriff der betrieblichen Weiterbildung auch der Ausdruck berufliche Weiterbildung genannt. Wegen einer fachspezifischen terminologisch genaueren Ausdrucksweise wird im Folgenden die Abgrenzung der beiden häufig synonym gebrauchten Begriffe dargelegt und im Kontext zu OT untersucht.

### 2.1.2 OT - das „Produkt“ von Pädagogik und Wirtschaft als berufliche oder betriebliche Weiterbildung?

Um eine Diskussion darüber führen zu können, ob OT als pädagogische Maßnahme der betrieblichen Weiterbildung betrachtet werden kann, muss zunächst der Begriff der „Weiterbildung“ in seinen Grundzügen geklärt werden. In der Öffentlichkeit wird er zunehmend synonym zu "Fortbildung" oder auch „Erwachsenenbildung“ verwendet.<sup>344</sup> In den letzten Jahren wurden zahlreiche Versuche unternommen, den Bereich der Weiterbildung zu strukturieren und zu definieren. Die Diskussion um die 'richtige' Definition ist eher eine Diskussion um die Zweckmäßigkeit, hinter der die Frage der Interpretation des Begriffs Weiterbildung steht.

Der Deutsche Bildungsrat versteht im Rahmen des „Strukturplans für das Bildungswesen“ von 1970 die „institutionalisierte Weiterbildung (...) als Fortsetzung oder Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens“<sup>345</sup>. Die Weiterbildung „bildet mit vorschulischen und schulischen Lernprozessen ein zusammenhängendes Ganzes“.<sup>346</sup> Weiterbildung umfasst als ergänzender nachschulischer Bildungsbereich dabei berufliche Fortbildung, das Nachholen von Qualifikationen der ersten

---

<sup>344</sup> Vgl. dazu Siebert, Horst: Rückkehr zum Begriff 'Erwachsenenbildung'? In: Bildung und Erziehung. Heft 1. 1988, S. 13-17; Vulpius, Axel: "Weiterbildung" statt "Erwachsenenbildung" - terminologische "Missetat" oder bildungspolitische Notwendigkeit? In: Bildung und Erziehung. Heft 1. 1988, S. 7-12; Tietgens, Hans: Die Erwachsenenbildung. München 1991. Begriffshistorische und interessengeleitete terminologische Präferenzen erschweren dabei die Festlegung einer allgemein verbindlichen Definition.

<sup>345</sup> Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970, S. 51.

<sup>346</sup> Ebd., S. 51.

---

Bildungsphase und allgemeine Weiterbildung, sodass sie als Oberbegriff für Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung gilt.<sup>347</sup>

Geht man von der Semantik des Begriffs „Weiterbildung“ aus, so wird deutlich, dass auf vorhandene Bildung aufgebaut wird (vertikale Weiterbildung) oder vorhandene Bildung durch etwas Andersartiges und Neues ergänzt wird (horizontaler Weiterbildung). Die Kombination vertikaler und horizontaler Weiterbildung findet sich in Wittwers (1982) Merkmalszuordnung: Für ihn beinhaltet Weiterbildung das **Weiterlernen** und die **Anknüpfung an bereits vorhandenes Wissen** oder **vorhandene Fertigkeiten**.<sup>348</sup> In der vorliegenden Arbeit wird dieser theoretischen Grundlegung gefolgt.

Der Begriff der Weiterbildung ist in Deutschland aufgrund des Nebeneinanders „ von öffentlichen und nichtöffentlichen, von geschlossenen und offenen Einrichtungen“<sup>349</sup> schwer zu durchschauen und zu erfassen. Ein strukturierendes Moment ist die Einteilung des Begriffs „Weiterbildung“ im Hinblick auf seine organisatorischen Formen, wie ich mit folgenden Diagramm verdeutlichen möchte.

---

<sup>347</sup> Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970, S. 51.

<sup>348</sup> Vgl. Wittwer, Wolfgang: Weiterbildung im Betrieb – Darstellung und Analyse. München/Wien/Baltimore 1982, S.22.

<sup>349</sup> Knoll, Joachim H.: Situation und Stand der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung: eine Einführung in das Studium. Köln/Weimar/Wien 1994, S.383.

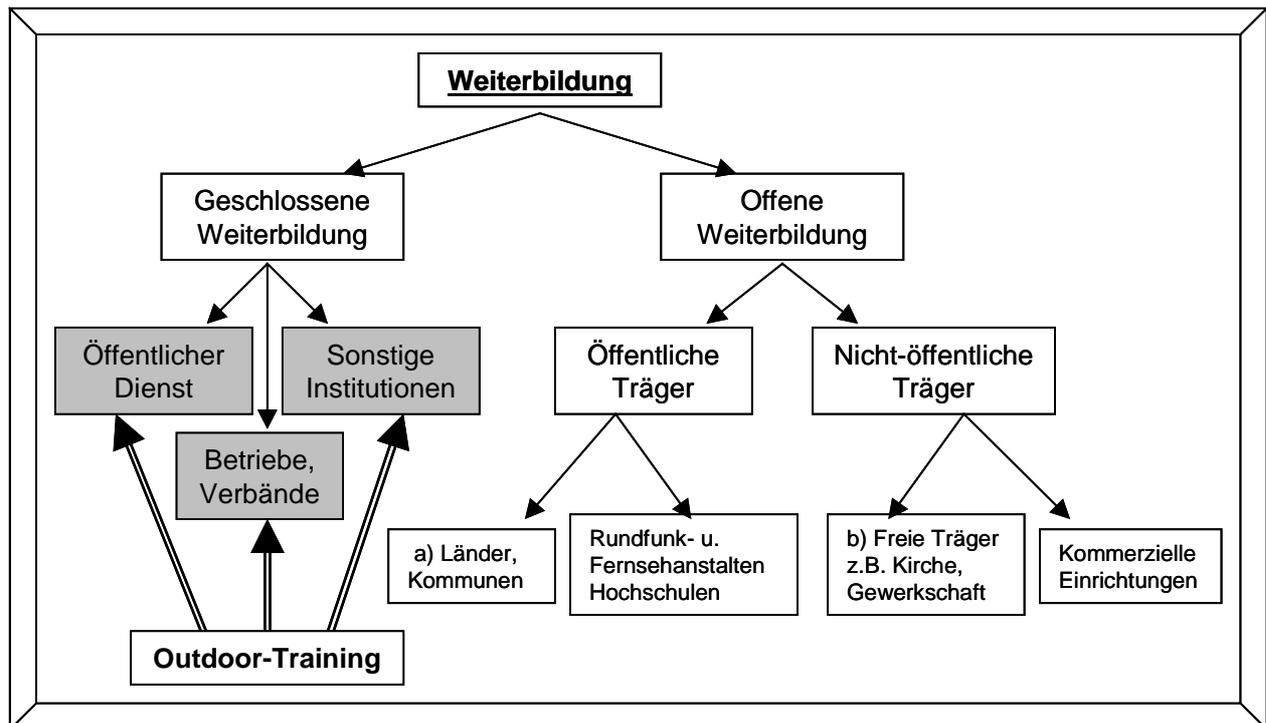


Abbildung 8: In Anlehnung an Hamacher: Auffächerung der Weiterbildung nach organisatorischen Formen<sup>350</sup>

Hamacher (1976) unterteilt Weiterbildung in eine geschlossene und offene Form der Weiterbildung. In dieser Arbeit wird das Thema **Outdoor-Training** untersucht, das als pädagogische Maßnahme in Betrieben der Privatwirtschaft und in vergleichbaren Einrichtungen wie z.B. Unternehmen der öffentlichen Hand oder sonstige Institutionen (z.B. gemeinnützige Vereine) eingesetzt wird.

Aus diesem Grund ist hier derjenige Bereich der Weiterbildung von Bedeutung, der unter den Begriff „**geschlossene Weiterbildung**“ fällt (grau gekennzeichnet).

Inhalt des nächsten Abschnittes ist die begriffliche Abgrenzung von 1. „beruflicher“ und 2. „betrieblicher Weiterbildung“.<sup>351</sup>

### 1. Berufliche Weiterbildung:

Neben nicht-beruflichen privaten Weiterbildungsmaßnahmen (allgemeine, „im persönlichen Freizeitbereich“ liegende und politische Weiterbildung), gibt es die

<sup>350</sup> In Anlehnung an: Hamacher, P.: Entwicklungsplanung für Weiterbildung. Braunschweig 1976, S.50.

<sup>351</sup> Vgl. Lipsmeier, A.: Berufliche Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Wissenschaftliche Kommission (Hrsg.): Vergleiche von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Materialien zur Lage der Nation. Köln. 1990, S.364; Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 14. August 1969 (BGBl. I S. 1112) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 8. August 2002, §1, III; Gabler Wirtschaftslexikon A-K. 12., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Wiesbaden 1988, Sp.639; Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland (Hrsg.): Lexikon - Wissenswertes zur Erwachsenenbildung. Luchterhand 1998; usw.

berufliche Weiterbildung. Ausgeschlossen werden bei der beruflichen Weiterbildung die berufliche Erstausbildung, also das relativ kurzfristige Anlernen und die Einarbeitung am Arbeitsplatz.<sup>352</sup> Die berufliche Weiterbildung ist im engeren Sinne durch das Kriterium des Verbleibs im gegebenen Arbeits(teil-)markt abgegrenzt.<sup>353</sup>

Berufliche Weiterbildung wird im Rahmen dieser Arbeit verstanden als Weiterbildung, die „der Erweiterung berufl. [beruflicher; Anm.d.Verf.] Kenntnisse und Fertigkeiten oder der Anpassung an techn. [technische; Anm.d.Verf.] Entwicklungen in den Berufen“<sup>354</sup> dient.

## 2. Betriebliche Weiterbildung:

Die betriebliche Weiterbildung ist nach dem Wirtschafts- und Sozialpädagogen Geißler (1977) „jene Form von Weiterbildung, die am engsten mit den Zwecken privatwirtschaftlich organisierter Produktions- und Qualifikationsentwicklung verbunden“<sup>355</sup> und damit auf das unternehmerische Ziel der Personalentwicklung ausgerichtet ist. Die betriebliche Weiterbildung liegt damit im alleinigen Verantwortungsbereich der Betriebe und kann mit Wittwers (1982) Definition von Anpassungsbildung (Wissenserneuerung bzw. -ergänzung) und Aufstiegsbildung (Übernahme höherwertiger Tätigkeiten)<sup>356</sup> beschrieben werden. Betriebliche Weiterbildung ist demnach ein Teilbereich beruflicher Weiterbildung.<sup>357</sup> Nach Arnold (1999) umfasst die betriebliche Weiterbildung „nicht mehr nur eng funktionsbezogenes Lernen“<sup>358</sup> sondern zunehmend auch „'außerfachliche Inhalte' und verhaltensbezogene Themenstellungen“<sup>359</sup>.

## 3. Synthese:

Es wird festgehalten: Nicht für die allgemeine berufliche Weiterbildung wurde OT geschaffen. OT ist eine für Unternehmen geschaffene Maßnahme im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung. Denn die Kriterien betrieblicher Weiterbildung werden auch beim Einsatz von OT eingehalten. Diese sind:

<sup>352</sup> Vgl. Pädagogik-Lexikon. Reinhold, Gerd (Hrsg.). München/Wien/Oldenburg 1999, S.543.

<sup>353</sup> Vgl. Bank, Volker /Nenninger, Peter: Was ist Weiterbildung? In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik", 10.Jg. 1995, Heft 18, S. 81ff.

<sup>354</sup> Meyers großes Taschenlexikon Bd.3. 4., vollst. überarb. Aufl. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 1992, S.161.

<sup>355</sup> Geißler, Karlheinz: Betriebliche Weiterbildung und Gruppendynamik. In: Meyer, E. (Hrsg.): Handbuch Gruppenpädagogik – Gruppendynamik. Heidelberg 1977, S.188.

<sup>356</sup> Vgl. Wittwer, Wolfgang: Weiterbildung im Betrieb – Darstellung und Analyse. München/Wien/Baltimore 1982, S.24.

<sup>357</sup> Vgl. Bank, Volker /Nenninger, Peter: Was ist Weiterbildung? In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik". Heft 18. 1995, S. 81ff.

<sup>358</sup> Arnold, Rolf: Betriebliche Weiterbildung. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S.139.

<sup>359</sup> Ebd., S.139f.

- Ökonomisches Interesse des Betriebes,<sup>360</sup>
- Initiative oder Entscheidung für eine bestimmte Maßnahme durch den Betrieb,
- Finanzierung durch den Betrieb und
- Betrieblich veranlasste Organisation.

Das Wort „beruflich“ ist deshalb im Kontext dieser Arbeit zu weit gefasst und muss durch den Begriff „betrieblich“ ersetzt werden.

OT ist aufgrund seiner Historie und Entwicklung ein pädagogisches Konzept, das von Wirtschaftsunternehmen für den Bereich der Weiterbildung eingesetzt wird. OT ist eine unter oder neben anderen Maßnahmen in der betrieblichen Weiterbildung, hat sich als solche legitimiert und kann deshalb in der Regel von der Weiterbildungsabteilung bzw. den zuständigen Personalverantwortlichen initiiert werden.<sup>361</sup>

Durch sein spezielles Konzept in der Reihung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen erhält das OT im Kontext der Wissensgesellschaft einen besonderen Stellenwert.

Die Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung zielen primär auf die personellen individuellen Bedürfnisse der Mitarbeiter. Dass mit Hilfe dieser Maßnahmen die Strategie, Struktur oder das Handeln der Unternehmung verändert wird, erscheint vordergründig sekundär und tritt zunächst in den Hintergrund. Dies kann durchaus kritisch betrachtet werden, ist aber angesichts der Tatsache, dass ein Unternehmen nicht ein technischer Apparat ist sondern ein soziales System, das nur durch die Mitarbeiter existieren kann, positiv zu beurteilen. Denn in diesem Fall sind die Adressaten dieser Maßnahmen immer (die arbeitenden) Individuen und nicht gesichtslose Nummern, „Struktur“, „Strategien“ oder „theoretische Konstrukte“<sup>362</sup>

Die Mitarbeiter eines Unternehmens sehen sich mit Anforderungen und alltäglichen (Problem-)Situations konfrontiert, welche sie häufig allein bewältigen müssen. Dabei hilft Ihnen ihr Wissen, sei es fachlicher, personaler und/oder sozialer Art. Eine Wissenserweiterung kann sich dabei direkt und indirekt, bewusst und unbewusst vollziehen. Um dies prozentual exakt festlegen zu können, bedarf es sicherlich äußerst differenzierter, breit angelegter Untersuchungsmethoden.

---

<sup>360</sup> Vgl. Kapitel 2.3.

<sup>361</sup> Vgl. Kapitel 4.3.2.3.

<sup>362</sup> Bergs-Winkels, Dagmar: Weiterbildung in Zeiten organisationskultureller Revolution: zwei Fallstudien. Hamburg 1998, S.76.

Abgesehen von dem Anteil des Wissens-Erfahrungs-Zuwachses, der trotz geplanter Eingriffe immer unbewusst und ungeplant abläuft<sup>363</sup>, ist die betriebspädagogische Weiterbildung bewusst beabsichtigt, meistens geplant und sollte auch berufsbezogen dauerhaft ausgerichtet sein. Die betriebspädagogische Weiterbildung ist somit das institutionalisierte und systematisierte Lernen innerhalb des Betriebes, deren Maßnahmen sowohl in betriebsinterner als auch -externer Form stattfinden.

Das OT ist als eine Mischform interner und externer Maßnahme zu sehen:

- Das Training als einmalige Veranstaltung wird in Hinblick auf Austragungsort und organisierende Personen extern durchgeführt.
- Die reflexive Aufarbeitung mit zeitlichem Abstand findet in der Regel innerhalb des Unternehmensgeländes mit internen oder externen Pädagogen statt.

Abschließend kann OT im Bezugfeld der geschlossenen Weiterbildung als Integration erlebnispädagogischer Elemente und Methoden in die betriebliche Weiterbildung verstanden werden, wobei OT als das Produkt des Zusammenwirkens pädagogischer und wirtschaftlicher Maßnahmen zu sehen ist, wie ich in folgender Abbildung grafisch darstelle.

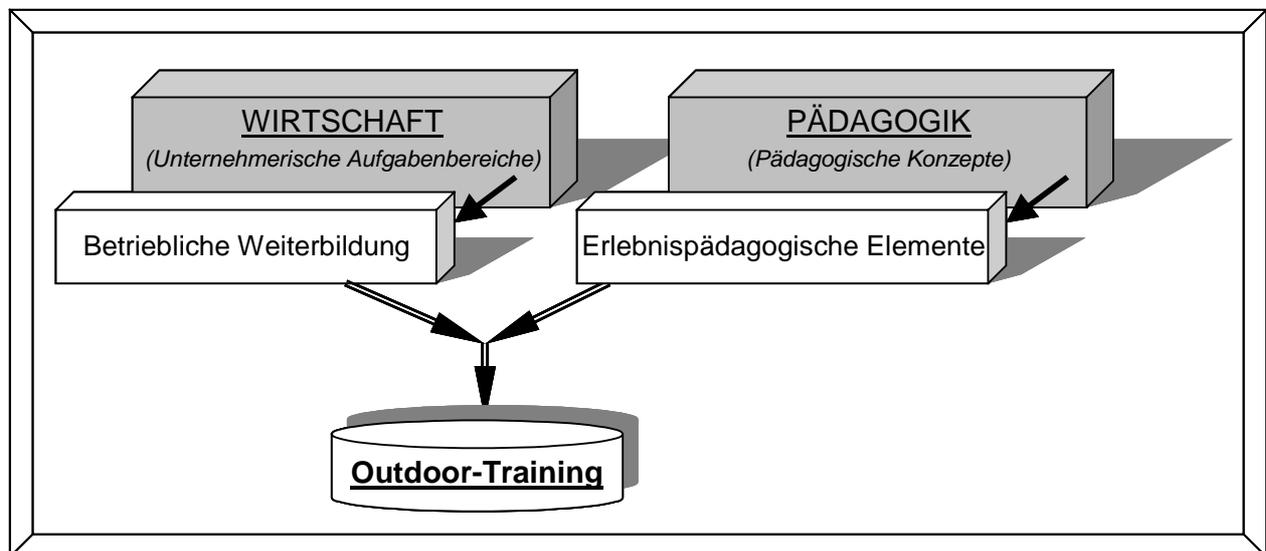


Abbildung 9: Outdoor-Training als „Produkt“ des Zusammenwirkens von Pädagogik und Wirtschaft

<sup>363</sup> Siehe dazu das folgende Kapitel 2.1.3.

### 2.1.3 OT im Kontext funktionaler und intentionaler Lernprozesse betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen

Die wirtschaftspädagogische Diskussion, ob funktionale und intentionale Erziehung im Betrieb stattfindet, lebte in Deutschland Ende der 50er Jahren in Zusammenhang mit der aus den USA übernommenen Sozialisationstheorie<sup>364</sup> wieder neu auf.<sup>365</sup> Für den Bereich der Betriebspädagogik erklärte Abraham (1957), dass neben der zielgerichteten und systematisch geplanten Erziehung auch noch eine unvermeidliche pädagogische Formung stattfindet, „die zwar von niemanden geplant und gelenkt wird, trotzdem jedoch sehr wirkungsvoll ist“<sup>366</sup>.

#### Funktionale Erziehung und ihre Bedeutung für die betriebliche Sozialisation

Betriebliche Weiterbildung vollzieht sich, vergleichbar in Schulen mit dem sog. „heimlichen Lehrplan“<sup>367</sup>, jeden Tag unbemerkt.<sup>368</sup> Die Arbeitsumgebung ist somit das Lernfeld<sup>369</sup>, auf dem die Kompetenzen<sup>370</sup> des Einzelnen in einem Geflecht funktionaler, sozialer Lernprozesse täglich aufs Neue beansprucht, gefordert oder in Frage gestellt werden. Es steht also außer Frage, dass der Mitarbeiter in und durch seinen Arbeitsprozess beeinflusst wird. Die „Unsichtbarkeit“ und „Unplanbarkeit“ der Inhalte und Ziele dieser unbeabsichtigten Lernprozesse zeigt Grenzen im Erziehungsprozess und bei Weiterbildungsmaßnahmen auf, sodass funktionales Lernen bei betriebspädagogischen Weiterbildungsmaßnahmen eine untergeordnete Rolle spielt.<sup>371</sup> Denn dadurch, dass diese unbewussten Prozesse unreflektiert ablaufen und nicht (kritisch) verarbeitet werden, kann aus ihnen zunächst kein pädagogisch-intentionales Handeln resultieren.

Funktionale Erziehung in der betrieblichen Weiterbildung ist m.E. weniger als Bildungsmaßnahme, sondern vielmehr als „betriebliche Sozialisation“<sup>372</sup> zu

<sup>364</sup> Unter Sozialisation in der Wirtschaftspädagogik wird die „Entstehung, Entwicklung und Ausbildung von Persönlichkeitsstrukturen in beruflichen Struktur- und Interaktionszusammenhängen“ verstanden. Gabler Wirtschaftslexikon L-Z. 12., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Wiesbaden 1988, Sp.1551.

<sup>365</sup> Vgl. Wittwer, Wolfgang: Weiterbildung im Betrieb – Darstellung und Analyse. München/Wien/Baltimore 1982, S.23.

<sup>366</sup> Abraham, K.: Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb. Freiburg 1957, S.173.

<sup>367</sup> Vgl. dazu Zinnecker, J.(Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1975.

<sup>368</sup> Vgl. hierzu Heid, H./Lempert, W.: Sozialisation durch den heimlichen Lehrplan im Betrieb. Beiheft 3 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden 1982.

<sup>369</sup> Vgl. dazu Kapitel 2.3.1.2.

<sup>370</sup> Vgl. dazu Exkurs in Kapitel 2.1 sowie Kapitel 2.3.1.2.

<sup>371</sup> Offen bleibt ferner, inwieweit diese Formung eine „unreflektierte Sammlung an Erfahrungen in der Berufspraxis“ oder/und „eine Anpassung an bestehende Verhältnisse“ ist. Vgl. Wittwer, Wolfgang: Weiterbildung im Betrieb – Darstellung und Analyse. München/Wien/Baltimore 1982, S.23

<sup>372</sup> Ebd., S.23.

interpretieren. Unter „Sozialisation“ wird „der Erwerb und die Verinnerlichung sozialer Rollen, Einstellungen und Verhaltensweisen“<sup>373</sup> verstanden, die wirtschaftlichen Zielsetzungen dienen, ohne dass dieser Prozess bewusst gelenkt würde. Wie oben gezeigt, ist die „Betriebliche Sozialisation“ daher für die Definition der betrieblichen Weiterbildung aufgrund der fehlenden aktiven und der unbewusst ablaufenden Prozesse, unter Berücksichtigung des Themas OT, nicht von Bedeutung.

Anzunehmen ist jedoch, dass gerade durch das Neben- und Miteinander unterschiedlicher Personen und Charaktere im OT Lernprozesse unbewusst beeinflusst werden. Interessant für weitere Forschungen wäre es zu untersuchen, welche Form, Bedingungs- und Einflussfaktoren oder Wirkungen funktionale Erziehung während des OTs aufweisen.

### Intentionale Erziehung und ihre Umsetzung mit OT

Die Intentionale Erziehung ist gewissermaßen der „sichtbare“ Teil der betrieblichen Weiterbildung, der systematisch geplant bestimmte Ziele verfolgt. Dabei umfassen die Inhalte zum Einen fachliches, funktionsspezifisches Wissen, das betriebsspezifisch eingesetzt werden kann, zum Anderen aber auch fachübergreifende Kenntnisse und Fähigkeiten, die auch im privaten Bereich nutzbar und anwendbar sind (z.B. Fremdsprachenkenntnisse, Gesprächstechniken etc.).<sup>374</sup> Welcher dieser Bereiche gefördert wird, hängt von den spezifischen Interessen der Unternehmung ab. Sicherlich fokussiert die betriebliche Weiterbildung grundsätzlich beruflich-fachliche Bildung, doch können und sollen daraus entstehende positive „Nebeneffekte“ für den privaten Bereich nicht ausgeschlossen werden.<sup>375</sup>

Da ein Unternehmen in erster Linie wirtschaftliche Ziele verfolgt, wird es seine betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen primär zur Erreichung ökonomischer Ziele und nur sekundär für pädagogische Zwecke einsetzen. Dass pädagogische Qualifikationen jedoch unmittelbar mit ökonomischem Erfolg zusammenhängen, zeigen die Ausführungen zum Thema „Schlüsselqualifikationen“ (Kapitel 2.3.1.1) Mit OT sollen Schlüsselqualifikationen gefördert werden, die im Zusammen- und Wechselspiel mit Fachkenntnissen stehen und später im Betrieb nutzbar gemacht

<sup>373</sup> Bayerischer Jugendring (HRSG.): Jugendarbeit in Bayern. München 1985. S.14.

<sup>374</sup> Vgl. Wittwer, Wolfgang: Weiterbildung im Betrieb – Darstellung und Analyse. München/Wien/Baltimore 1982, S.24.

<sup>375</sup> Möglicherweise sind diese Nebenwirkungen teilweise auch ein Anreiz für manche Mitarbeiter, an einem Training teilzunehmen.

werden können. Die strikte Trennung von pädagogischen und rein ökonomischen Zielen scheint m.E. kaum möglich.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: „Unter betrieblicher Weiterbildung werden demnach die außerhalb des Arbeitsvollzugs in der Verantwortung der Betriebe organisierten Bildungsmaßnahmen verstanden, die nicht Teil der beruflichen Erstausbildung sind und die sich an den Bedingungsfaktoren des privatwirtschaftlichen Produktionsprozesses orientieren.“<sup>376</sup> Die Erwähnung der „Bedingungsfaktoren“ beinhaltet, dass somit auch alle intentionalen, ökonomisch-pädagogischen Erziehungsmaßnahmen, die den Mitarbeitern auch außerhalb des Arbeitsprozesses nutzbar sein können, eingeschlossen sind. Die Umsetzung und Zielsetzung dieser Maßnahmen werden im Hinblick auf OT im Folgenden erörtert.

## **2.2 OT als handlungsorientierter Lernprozess im Konzept betriebspädagogischer Weiterbildung**

### **2.2.1 Grundlegende konzeptionelle Ansätze betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen**

Vor dem Hintergrund der Fragestellungen: „Warum sind Weiterbildungsmaßnahmen nötig?“ und „Wie wird gelernt?“ entwickelten sich konzeptionell unterschiedliche Modelle<sup>377</sup>. Unter Berücksichtigung der Ziele des OT wird im Folgenden der individualistische Ansatz<sup>378</sup> von Jeserich (1996) beleuchtet.

#### **2.2.1.1 „Lebenslanges Lernen“ als konzeptionelles Ziel**

Bei seinem individualistischen Ansatz geht Jeserich davon aus, dass jeder Mitarbeiter im Zuge seines Lebens- bzw. Berufsweges individuell und auf seine eigene Art lernt. Dabei stützt Jeserich sich auf die Tatsache, dass die Menschheit im Laufe der Jahrhunderte ihre Lebensweise permanent umgestellt hat.<sup>379</sup> Die derzeit aktuellen Begriffe „Life-Long-Learning“ oder „Lebensbegleitendes Lernen“

<sup>376</sup> Wittwer, Wolfgang: Weiterbildung im Betrieb – Darstellung und Analyse. München/Wien/Baltimore 1982, S.25.

<sup>377</sup> Siehe dazu Anhang.

<sup>378</sup> Vgl. Jeserich, Wolfgang: Personal-Förderkonzepte: Diagnose – und was kommt danach? München/Wien 1996, S.152ff.

<sup>379</sup> Der Mensch passte sich den ökologischen, soziokulturellen, gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Veränderungen und Bedürfnissen an, unterlag also einem ständigen Lernprozess.

beschreiben diesen Gedanken. Sie umfassen ein aktives, selbstgesteuertes, konstruktives<sup>380</sup> und situatives Lernen und stellen damit gleichzeitig einen sozialen Prozess dar.<sup>381</sup>

Vester (1990) ging u.a. mit Blick auf die Lernfähigkeit in Abhängigkeit vom Alter sowie der Bewahrung von Wissen der Frage nach, inwieweit ein vernetztes Lernen überhaupt möglich, nötig und realisierbar ist.<sup>382</sup> Diese Fragestellung kann mit neurobiologischen Forschungsmethoden beantwortet werden. Es werden an dieser Stelle die Erkenntnisse selektiv herausgestellt, welche für das Verständnis der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sind:<sup>383</sup>

1. Gehirnzellen wachsen in jedem Alter;
2. Das Gehirn ist fortwährend versucht, Bekanntes mit Unbekanntem zu verknüpfen.

Die Schlussfolgerung ist, dass ein lebenslanges Lernen bei jedem, also auch bei älteren Personen durchaus möglich ist, es aber mehrkanalig<sup>384</sup> erfolgen soll. Denn nicht nur kognitiv, sondern mit allen Sinnen, auch dem Geruchssinn sowie eine emotionale Verankerung, erleichtern das vernetzte Lernen.

Verursacht durch einen permanenten ökonomischen, soziokulturellen und gesellschaftlichen Wandel verändern sich berufliche Aufgaben. Um diese erfolgreich erfüllen zu können, müssen die, wie ich es nenne, persönlichen Bedingungsfaktoren wie Wissen und Verhalten adaptiert werden. Dieses „latente Lernen“<sup>385</sup> liegt außerhalb des formalisierten Lernprozesses (Schule, Weiterbildungsseminar etc.) und wirft demnach die Frage auf, wie es systematisch gefördert werden kann. Da dieses Lernen ein individualistischer Prozess ist, der bei jedem andersartig verlaufen kann, ist ein Planen für das Kollektiv kaum möglich. Es geschieht – oft in Kooperation mit anderen Personen – individuell, je nachdem „welche Konstellation von persönlichen Interessen, Antriebskraft, Aktivitätsniveau, bereits vorhandenen

---

<sup>380</sup> „Konstruktiv“ im Sinne von spezifisch, konkret, nicht-wertend.

<sup>381</sup> Vgl. Forum Info 2000 (Hrsg.): AG 4 - Bildung und Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn 1997, S.9.

<sup>382</sup> Siehe dazu: Vester, Frederic: Leitmotiv vernetztes Denken. Für einen besseren Umgang mit der Welt. München 1990.

<sup>383</sup> Vgl. Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim 2001, S.20ff.

<sup>384</sup> Vgl. Kapitel 1.2.4.2.

<sup>385</sup> Jeserich, Wolfgang: Personal-Förderkonzepte: Diagnose – und was kommt danach? München/Wien 1996, S.153.

Latentes Lernen kann demnach gleichgesetzt werden mit dem funktionalen Erziehungsprozess, der weiter oben bereits erläutert wurde.

Fertigkeiten und Möglichkeiten in der Umgebung anzutreffen sind<sup>386</sup>. Entscheidend ist also:

1. Der Lernprozess wird stark von der Umgebung und von Emotionen beeinflusst. Das Unternehmen hat also die Aufgabe, entsprechend der Zielsetzung ein derartiges Umfeld zu schaffen, damit Lernprozesse angestoßen werden.
2. 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<sup>387</sup> - er lernt selbständig, allein oder kooperativ in der Gruppe.<sup>388</sup>

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass diese Aspekte stark die Motivation der Lernenden ansprechen. Sicherlich unterscheiden sich die Lernenden nicht nur in der Begabungs- sondern auch in der Motivationslage, weshalb dem Ausbilder bzw. Vorgesetzten die besondere Aufgabe zukommt, die situations- und personenangepasste ansprechende und anregende Umgebung zu schaffen.

### 2.2.1.2 Individualistische Lernprozesse und ihre Bedeutung in der betrieblichen Weiterbildung

Individualistische Lernprozesse finden in verschiedenartigen Erscheinungsformen statt, welche sich hinsichtlich Lernsubjekt, Lernumgebung, emotionaler Einbindung bzw. aktiver Teilnahme und letztendlich motivationaler Anreize unterscheiden. Diese sollen im Folgenden dargelegt werden, um darauf aufbauend die Trainingsmethoden im OT unter Bezugnahme auf diese Lernprozesse darzustellen.

*Lernen am Modell:* Das Modelllernen<sup>389</sup>, früher auch Imitationslernen oder Beobachtungslernen<sup>390</sup> genannt, stützt sich auf die Theorie des Beobachtens und Nachahmens eines Vorbildes und dessen Verhalten. Insbesondere die Vorbilder und deren Verhalten werden nachgeahmt, die dem Beobachter sympathisch und

<sup>386</sup> Jeserich, Wolfgang: Personal-Förderkonzepte: Diagnose – und was kommt danach? München/Wien 1996, S.154.

<sup>387</sup> Vgl. Miller, Reinhold: Das (kleine) 1x1 des Lernens und Lehrens. In: Miller, Reinhold (Hrsg.): Lern-Wanderung. Basiswissen, Reflexionen und Trainingselemente zum Thema Lernen und Lehren. Weinheim/Basel 2001, S.19.

<sup>388</sup> Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim 2001, S.41.

<sup>389</sup> Vgl. dazu Baron, Robert A./Byrne, Donn: Social Psychology. Understanding Human Interaction. 2.Aufl. Boston 1977.

relativ ähnlich sind, mit denen sich die Lernenden identifizieren, die einen hohen Stellenwert gegenüber Anderen haben und deren Verhalten zu positiven Konsequenzen für sie selbst führt.<sup>391</sup> Dennoch ist nicht garantiert, dass nicht am falschen Modell gelernt wird oder sogar Abhängigkeiten oder Konformitäten entstehen.<sup>392</sup>

*Lernen aus Neugier:* Neugier ist jedem Menschen angeboren und wird besonders in früher Kindheit trainiert und ausgelebt. Erhalten bleiben Neugier, Wissensdurst und Streben nach neuen Erfahrungen auch im Erwachsenenalter.<sup>393</sup> Lernen durch die Antriebsfeder Neugier kann als kognitives Lernen betrachtet werden, d.h. über Informationsaufnahme und Verarbeitung Lernergebnisse zu erreichen.<sup>394</sup> Das zeigen verschiedene Untersuchungen.<sup>395</sup> Diese Tatsache kann ein Unternehmen ausnützen, indem es seinen Mitarbeitern die Möglichkeit zum Experimentieren gibt und sie deren Ergebnisse, sofern sie für die Abteilung oder das Unternehmen positiv sind, würdigt, belohnt und integriert bzw. umsetzt.

*Spielend lernen:* Die Forderung, das Lernen aus dem Spiel herzuleiten, hat in der Pädagogikgeschichte eine lange Tradition.<sup>396</sup> Viele Techniken der Daseinsbewältigung können auf spielerische Art erworben werden. Dabei wird vorausgesetzt, dass beim Spielen Vieles gelernt wird, was nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Spiel steht – letztendlich also „latent“, „heimlich“ bzw. funktional gelernt wird. Dieses Phänomen wird in der Personalentwicklung und Weiterbildung oft ganz gezielt genutzt, z.B. bei Planspielen, Rollenspielen, Lernprogrammen auf dem Computer oder auch dem OT.

*Lernen durch Versuch und Irrtum:* Das Konzept „try and error“ ist ähnlich dem Lernen durch Zufall und wurde bereits von Thoreau in seinen wissenschaftstheoretischen Erziehungsgedanken eingesetzt. Selten gewinnt man eine Erkenntnis wirklich

<sup>390</sup> Siehe dazu: Miller, Neal E./Dolard, John: Social learning and imitation. New Haven 1941 und Bandura, Albert: Social learning through imitation. In: M.R.E. Jones (Hrsg.): Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln 1962.

<sup>391</sup> Vgl. dazu Bandura, Albert: Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart 1976.

<sup>392</sup> Diesbezüglich müssten Personalentwicklungs-Verantwortliche gezielt eingreifen können. Um unerwünschte Lernprozesse zu unterbinden bzw. in die richtigen Bahnen zu lenken, ist der Einsatz verschiedener Trainer und die Kombination verschiedener Lern-/Lehrstrategien denkbar.

<sup>393</sup> Es existieren Anhaltspunkte, dass Neugier teilweise angeboren ist. Vgl. dazu Michel, Christian/Novak, Felix: Kleines Psychologisches Wörterbuch. Freiburg 1990.

<sup>394</sup> Vgl. Miller, Reinhold: Das (kleine) 1x1 des Lernens und Lehrens. In: Miller, Reinhold (Hrsg.): Lern-Wanderung. Basiswissen, Reflexionen und Trainingselemente zum Thema Lernen und Lehren. Weinheim/Basel 2001, S.11.

<sup>395</sup> Vgl. dazu z.B. Frese, Michael/Brodbeck, Felix C.: Computer im Büro und Verwaltung. Berlin 1989.

<sup>396</sup> Z.B. bei den Humanisten im 14./15. Jahrhundert, bei Comenius (1592-1672) u.a. Vgl. Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. 2.Praxisband. 3.Aufl. Frankfurt a.M. 1990, S.345.

durch Zufall – meistens ist ein langer Prozess des Nachdenkens und der Wissensaufnahme vorausgegangen. Entscheidend ist dabei, dass, sollte der Versuch etwas auszuprobieren nicht den erwünschten Erfolg bringen, keine negativ-wirkende Sanktionen erteilt werden, die weitere kreative und problemlösende Lernversuche verhindern würden. Für das Unternehmen ist eine innovative Unternehmenskultur wichtig, denn: „Nicht selten sind es (...) eingefahrene Wege, die Innovationen versperren.“<sup>397</sup>

*Lernen mit Hilfe von aktuellem Problemdruck und Feedback:* Ist der von außen oder innen initiierte Leidensdruck stark genug, so kann dadurch (extrinsische/intrinsische Motivation) die Bereitschaft zum Lernen ausgelöst und die Notwendigkeit des Lernens erkannt werden. Revans (1982) hat in den 60er und 70er Jahren unter dem Begriff „Action Learning“ dieses Lernmodell angewandt.<sup>398</sup>

Während Aufgaben bzw. Probleme gelöst werden, eignet sich der Lernende entsprechende Fähig- und Fertigkeiten an, er lernt also erst durch das Handeln und nicht bereits vorher. Dieses Lernen ist nach Margerison (1992) typisch für Führungskräfte.<sup>399</sup> Allerdings ist nach Magerisons Meinung dabei ein Feedback-System nötig, das die jeweiligen Arbeitsschritte und deren Lernergebnisse überprüfbar macht. Dass aus den Fehlern und Erfolgen gelernt werden kann, setzt sowohl Lernbereitschaft und Sensibilität für die Rückmeldungen (Feedback)<sup>400</sup> als auch eine offene Auseinandersetzung mit möglichen verhaltens- oder einstellungsbedingten Defiziten<sup>401</sup> voraus. Die Gefahr besteht jedoch darin, dass durch Problemdruck und unprofessionell gegebenem Feedback Stress oder Leistungsblockaden bei den Lernenden aufgebaut werden, die eher kontraproduktiv auf den Lernerfolg wirken.

Für das Unternehmen gilt daher, dass es eine positive Lernkultur aufbaut, indem zum Einen der Problemdruck durch Konkretisierung der Ziele präzisiert und Raum

---

<sup>397</sup> Jeserich, Wolfgang: Personal-Förderkonzepte: Diagnose – und was kommt danach? München/Wien 1996, S.157.

<sup>398</sup> Vgl. dazu Revans, Reginald W.: The Origins and Growth of Action Learning. Goch 1982.

<sup>399</sup> Vgl. dazu Margerison, Charles: Management Development. Führungskräfte fördern und entwickeln. Frankfurt 1992, S.80f.

<sup>400</sup> Vgl. Fiedler, Klaus: Rückmeldung des Diagnoseerfolges als Quelle diagnostischer Erfahrung. In: Sarges, W. (Hrsg.): Management-Diagnostik. Göttingen 1996, S.869.

<sup>401</sup> Vgl. Jeserich, Wolfgang: Personal-Förderkonzepte: Diagnose – und was kommt danach? München/Wien 1996, S.159. Ist ein Teilnehmer z.B. gar nicht in der Lage eigene Fehler zuzugeben, muss er erst lernen, seine Schwächen zu erkennen. Erst danach besteht für ihn die Chance durch Feedback zu lernen.

zum Experimentieren geschaffen wird (ähnlich dem Prinzip „try and error“), Zum Anderen konstruktives Feedback gegeben wird.

*Lernen durch Freude am Wettkampf bzw. durch den Vergleich mit anderen:* Dieses Prinzip, das im Sport alltäglich ist, kann auch im Unternehmen zu einem verbessertem Selbstbewusstsein der Mitarbeiter führen und damit motivations- und leistungssteigernd sein. Die Gefahr besteht jedoch, dass sich Mitarbeiter durch unlautere Methoden auf Kosten ihrer „konkurrierenden“ Teammitglieder einen Vorteil verschaffen oder/und sich mit Ellenbogenmentalität zum egoistische Einzelkämpfer entwickeln. Ein überzogener, persönlicher Konkurrenzkampf in Unternehmen ist nicht wünschenswert, denn gerade Teamarbeit und Zusammenarbeit sind wesentliche Erfolgsfaktoren. Dennoch können Leistungsvergleiche in Maßen oder in bestimmten Arbeitsbereichen (z.B. Außendienst mit getrennten Verantwortungsgebieten) und mit der richtigen Unternehmenskultur (es gibt keine „Verlierer“) einen positiven Lernprozess anregen. Dieses Konzept des Vergleichs wird in der Wirtschaft zur Wettbewerbspositionierung, z.B. für Prozessbeurteilungen bereits seit Ende der 70er Jahre angewandt – das sogenannte „Benchmarking“<sup>402</sup>.

Im Hinblick auf die Ausgangsfrage, warum betriebspädagogische Fördermaßnahmen einzusetzen sind, muss auf den ständigen Lernprozess aufgrund des permanenten ökonomischen, soziokulturellen und gesellschaftlichen Wandels eingegangen werden. Die Förderung eines lebensbegleitenden Lernens liegt dabei auch im ökonomisch orientierten Interesse der Betriebe. Hinsichtlich der Realisierbarkeit solcher Fördermaßnahmen, zeigen die vorgestellten Lernmodelle, dass der arbeitende Mensch möglichst (spielerisch) experimentieren können soll und Irrtümer bzw. Fehler sanktionsfrei behandelt werden müssen. Dass dieses individualistische Lernen jedoch häufig zufallsbedingt und wenig zielgerichtet ist, bedingt den Eingriff von Vorgesetzten und dem Unternehmen, entsprechende Maßnahmen zur Optimierung des Lernergebnisses durchzusetzen. Zusammenfassend sind folgende Bedingungen für einen optimalen Lernprozess festzuhalten:

---

<sup>402</sup> Dieser Begriff wurde von der amerikanischen Firma Rank Xerox begründet, die mit dem Vergleich der „Besten mit den Besten“ ihre Wettbewerbsposition verbessern wollten. Entscheidend ist dabei, dass nicht der allgemeine Marktführer einer Branche sondern der für den jeweiligen Bereich/Produkt beste Anbieter Vergleichsobjekt ist.

1. Der Mitarbeiter muss aktiv in den Lernprozess eingreifen, selbständig – d.h. selbsttätig und selbstverantwortet - und sowohl allein als auch in der Gruppe lernen können und wollen.
2. Gleichzeitig muss eine individuell anregende und anleitende Umgebung geschaffen werden, damit der Mitarbeiter erfolversprechend lernen kann.

Wie diese Bedingungen geschaffen werden können, zeigen die Trainingsmethoden von OT, die im Folgenden dargestellt werden.

### 2.2.2 Trainingsmethoden im OT

Bei Trainingsmethoden werden „planmäßige Verfahren“ eingesetzt, mit denen „die T.ziele [Trainingsziele, Anm.d.Verf.] erreicht werden sollen“.<sup>403</sup> Das im Begriff „Trainingsmethode“ enthaltene griechisch-spätlateinisch Grundwort „méthodos“ setzt sich aus „metá“= „entlang“ und „hodós“= „Weg“ zusammen.<sup>404</sup> Wörtlich bedeutet „Methode“ demnach das „Nachgehen; der Weg zu etwas hin“<sup>405</sup> ähnlich dem Entlanggehen eines Weges. Am Ende des Weges steht das Trainingsziel. Entscheidend ist dabei, dass die Auswahl von Methoden und Programmen personen-, ziel- und konzeptorientiert ist.

Wie oben bereits dargestellt, ist OT aus der erlebnispädagogischen Sozial- und Jugendarbeit entstanden. Die angewandten Methoden im OT basieren dementsprechend auf Methoden der Erziehungs- und Sozialwissenschaften bzw. der Erlebnispädagogik, welche Handlungs-, Erlebnis- und Erfahrungsorientierung der Lernenden betonen.

#### 2.2.2.1 Handlungs-, Erlebnis- und Erfahrungsorientierung im OT

In der Regel gibt es nicht nur einen Weg etwas zu erreichen, ebenso ist es im OT. Einen strukturierten Überblick über die Methodenvielfalt bietet Miller (2001) an. Er gliedert in: Soziale Methoden (Formen), gruppenspezifische Methoden, didaktische Hauptformen, „Lernkanal“-Methoden (verbale, visuelle, kinästhetische), Methoden der Informationsbeschaffung und –verarbeitung und Einzeltätigkeiten.<sup>406</sup>

<sup>403</sup> Meyers großes Taschenlexikon. Bd.22. 4.,vollst. überarb. Aufl. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 1992, S.169.

<sup>404</sup> Danner, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 2., überarb.u.erg.Aufl. München/Basel 1989, S.12.

<sup>405</sup> Der große Duden. Bd.7 Etymologie. Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (hrsg.v.). Mannheim/Wien/Zürich 1963, S.438.

<sup>406</sup> Vgl. Rademacher, Bärbel: Methodenvielfalt. In: Miller, Reinhold (Hrsg.): Lern-Wanderung. Basiswissen, Reflexionen und Trainingselemente zum Thema Lernen und Lehren. Weinheim/Basel 2001, S.74.

Für das OT ist die Integration theoretischer Lernmodelle unter Berücksichtigung elementarer erlebnispädagogischer Grundsätze – bei Miller zu den „didaktischen Hauptformen“ zuzuordnen – von Bedeutung. Sie findet sich im Konzept des „handlungsorientierten Lernens“ wieder. Dieser Begriff ist eine Übersetzung des Begriffs „Experiential Learning“, welcher relativ wenig verbreitet ist. Der weitaus geläufigere Begriff ist die „Experiential Education“. In der 1:1 Übersetzung bedeutet er „erfahrungsorientierte Erziehung“ oder „erfahrungsorientierte Ausbildung“.<sup>407</sup> Nach Heckmair und Michl (1998) wird der Begriff jedoch mit „handlungs- und erfahrungsorientierte Pädagogik“<sup>408</sup> übersetzt.

Wie jung die Verwendung dieser Begriffe im deutschen Sprachgebrauch ist, zeigt, dass sie als Gegenstück zu den Begriffen „Experiential Education“ oder „Experiential Learning“ bis 1989 im Lexikon der „Pädagogischen Grundbegriffe“ noch nicht aufgeführt war.<sup>409</sup>

Die amerikanische „Association of Experiential Education“ definiert Experiential Education als „a process through which a learner constructs knowledge, skill, and value from direct experiences.“<sup>410</sup> Diese Definition besagt, dass die direkten, unmittelbaren Erfahrungen für die Aneignung von Wissen, Fertigkeiten und Werten für den Lernenden von entscheidender Bedeutung sind und von jedem Individuum konstruiert werden.

Wie das Verhältnis von **handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientiertem** Lernen im Bezugsfeld OT verstanden werden darf, wird unter Bezug auf die Wurzeln von OT geklärt.

Grundlage dieser Lernprinzipien sind eigene, unmittelbare Erlebnisse die Rousseau in seiner erziehungswissenschaftlichen Theorie als Grundstein verwendete.<sup>411</sup>

Dewey und Hahn grenzen dies ein, indem für sie Erlebnisse als Resultat aktiven Handelns gelten. Aus den Erlebnissen ziehen die Individuen ihre eigenen,

<sup>407</sup> Vgl. Langenscheidts Taschenwörterbuch der englischen und deutschen Sprache - Erster Teil Englisch-Deutsch. 6. Neubearbeitung, 69.Aufl. Berlin/München 1980.

<sup>408</sup> Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.48.

<sup>409</sup> Vgl. Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe – 1 Aggression-Interdisziplinarität. Reinbek 1989.

<sup>410</sup> Luckmann, C.: Defining experiential education. In: Journal of Experiential Education. Vol.19. 1996, S.6-7. Übersetzung nach: Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.48, Fußnote 1: „Handlungs- und erfahrungsbezogene Pädagogik ist ein Prozeß, bei dem der Lernende sich Wissen, Fähigkeiten und Werte über direkte Erfahrungen erarbeitet.“

<sup>411</sup> Erlebnisse können dabei durch aktives Handeln oder auch passiv („geschehen lassen“) gewonnen werden.

„natürlichen“ Erfahrungen ohne „künstliche“ Eingriffe. Diese „Natürlichkeit“ soll nach Rousseau und Thoreau die Erfahrung in der Natur gewährleisten. Hahn schreibt der Natur eine verstärkende Wirkung der Erlebnisse zu, sodass auch er das Naturszenario zum Gegenstand seines Lernprozesses bevorzugt.<sup>412</sup> Die Weiterentwicklung aus Erfahrungen Erkenntnisse zu gewinnen, vollzieht sich im Sinne der sensualistischen und empiristischen Erkenntnistheorie sowohl über sinnvolle innere Erfahrungen als auch mittels Erziehung durch äußere Erfahrungen (Reflexion und Verknüpfen der Erfahrungen). Hahn betont dabei die Bedeutung der inneren (An-)Teilnahme für den Grad des Lernerfolges. Dilthey skizzierte bereits diese Entwicklungsstufen im Rahmen seiner hermeneutischen Pädagogik und Dewey stellte anschließend den Zusammenhang von Erfahrung und Handlung in seinem „erfahrungserzeugendem Handeln“ dar.

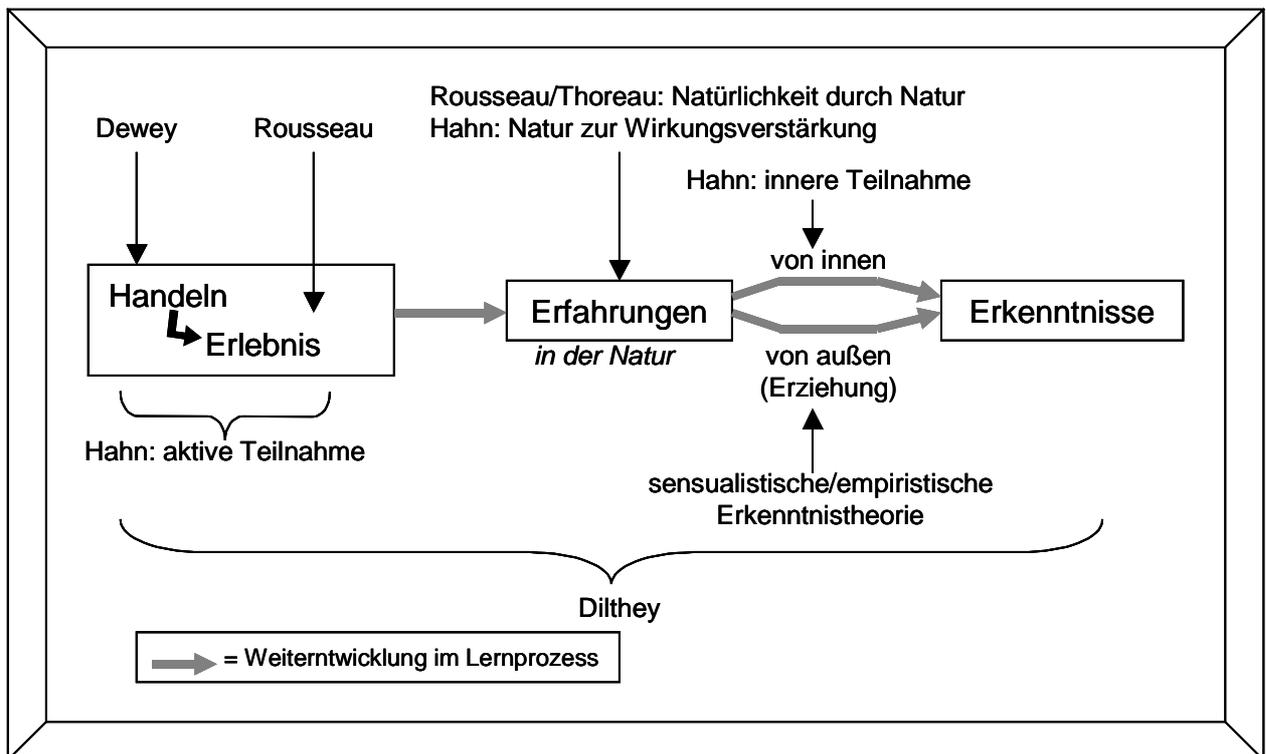


Abbildung 10: Handeln, Erlebnis und Erfahrung im Lernprozess

Zusammenfassend für diese Arbeit ist festzustellen, dass Erfahrungen aus Erlebnissen resultieren, welche - im Hinblick auf erlebnisorientierte Ansätze von OT -

<sup>412</sup> Gestützt wird diese Theorie durch aktuelle Forschungen, welche den Zusammenhang zwischen (Er-)leben in der Natur und Persönlichkeitsmodifikationen untersuchen. Beispielhaft sei hier eine Studie der Universität Fribourg genannt, welche die Entwicklung von Motorik und Kreativität von Kindergartenkindern im Kontext naturnaher Kindergärten aufzeigt. Vgl. Kiener, Sarah: Kindergärten in der Natur – Kindergärten in die Natur? Fördert das Spielen in der Natur die Entwicklung von Motorik und Kreativität von Kindergartenkindern? Lizentiatsarbeit Institut für Psychologie; Universität Fribourg (CH). 2003.

wiederum aufgrund von Handlungen erworben werden und letztendlich das Ergebnis „Erkenntnis“ erzielen – nach Jean Piaget (1896-1980): „Die Kinder lernen handelnd denken“.

Wird allgemein von Erfahrungsorientierung gesprochen, so bleibt unklar, wodurch Erfahrungen erzeugt werden. Im Kontext dieser Arbeit wird jedoch immer von einem durch OT initiiertes **erlebniserzeugenden Handeln** ausgegangen, sodass im Folgenden die Ausdrücke **erfahrungsorientiertes Lernen**, **handlungsorientiertes Lernen** und **erlebnisorientiertes Lernen** synonym verwendet werden können. Die aktive, erkundende, simulierende und verändernde Tätigkeit steht dabei im Vordergrund.

Wie dargestellt, existieren unterschiedliche Meinungen hinsichtlich des Entwicklungsschrittes wie Erfahrungen zu Erkenntnissen werden können. Diesbezüglich werden die in der Erlebnispädagogik entstandenen und weiterentwickelten Methodenansätze dargestellt und hinsichtlich der Trainingsmethoden im OT bewertet.

### 2.2.2.2 Handlungsorientierte Trainingsmethoden im wirtschaftlichen Umfeld

Im Folgenden werden unterschiedliche Methodenkonzepte dargestellt, welche im Rahmen von erlebnispädagogischen Maßnahmen angewandt werden. Fahr (1998) stellte in einer Studie zur Angebotssituation von OT fest: „[n]icht alle Befragten sahen sich in der Lage, konkrete Beschreibungen der Theorien, Philosophien und Konzeptionen ihrer Outdoor-Maßnahmen abzugeben.“<sup>413</sup> Jeder Anbieter wendet unterschiedliche Lehrmethoden an, die wiederum auf verschiedenen Lernmodellen basieren können, um bestimmte Trainingsziele zu erreichen.

Die Konzeptansätze eines Trainings unterscheiden sich im Allgemeinen in der Beachtung bzw. Nichtbeachtung der **Trainingsabfolge** wie: **Vorbereitung – Aktion - Nachbereitung (Reflexion)**<sup>414</sup>.

Stephen Bacon<sup>415</sup> (1987) konzipierte erstmals mit den „Curriculum models“<sup>416</sup> eine Art **Evolutionstheorie des handlungsorientierten Lernens** (Experiential Education):<sup>417</sup>

<sup>413</sup> Fahr, Heike: Der Trend hält an – Studie zur Angebotssituation in Deutschland. In: Outdoor-Training. Sonderdruck der Zeitschrift e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. 1998, S.14.

<sup>414</sup> Zu verschiedenen Reflexionsmodellen wird auf weiterführende Literatur verwiesen, z.B.: Schad, Niko: Erleben und miteinander reden – Reflexionsmodelle in der Erlebnispädagogik. In: e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Heft 2&3. 1993, S.49-53.

\*“The Mountains Speak for Themselves“:<sup>418</sup> Für Bacon folgt aus Aktivitäten in der Natur unmittelbar ein verändertes Verhalten im Alltag. Er unterstellt der erlebnispädagogischen Aktion eine inhärente Wirkung, was auch im Namen dieses Modells zum Ausdruck kommt. Eine Aufarbeitung des Erlebten durch Reflexionen ist hier nicht notwendig. Als theoretische Begründung für die Wirkmechanismen werden neben dem „Flow-Konzept“ von Csikszentmihalyi (1991), den Theorien des „Sensation-Seeking“ nach Zuckerman (1979) und der „Peak-Experience“ nach Maslow (1997), in der „intrinsisches“ statt „extrinsisches“ Lernen angestrebt wird<sup>419</sup>, auch der klientenzentrierte, non-direktive Beratungsansatz (im Sinne der „helfenden Beziehung“<sup>420</sup>) nach Rogers (1996) herangezogen.<sup>421</sup> Dieses ursprüngliche Modell wurde von folgendem abgelöst:

\*“Outward Bound Plus“ baut auf dem vorherigen Modell auf, schließt aber die Reflexion der Erlebnisse mit ein. Nach jeder Aktion folgt also eine Reflexionsphase. In dieser wird durch Aufarbeitung der Erlebnisse ein Transfer hergestellt, der eine Verhaltensmodifikation im Alltag bewirkt. Durch die besondere Betonung von Kognitionen und Verhalten stellt dieses Modell eine Mischung aus Verhaltenstraining und kognitiver Verhaltenstherapie dar. Weit verbreitet ist die Ansicht, dass durch diese Art der Reflexion das Erlebte zerredet würde. Nach Krug (2000) setzt die Durchführung einer Reflexion kognitive Fähigkeiten voraus, sodass diese Modell nicht für alle Teilnehmer geeignet zu sein scheint.<sup>422</sup>

Bacon entwickelte dieses Modell deshalb weiter zum:

\*“Metaphorischen Modell“: Hier soll das Spannungsverhältnis Aktion-Reflexion abgebaut werden, indem in der Aktion selbst und nicht in der Nachbesprechung

<sup>415</sup> Vgl. dazu: Bacon, Stephen: The Evolution of the Outward Bound Process. Greenwich 1987.

<sup>416</sup> Siehe Anhang.

<sup>417</sup> Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.52f. Sie nennen es die Unterscheidung von „drei Phasen innerhalb einer ‘Evolutionstheorie’ der Experiential Education“.

<sup>418</sup> Anm.: Die deutsche Übersetzung „Die Berge sind stille Meister“ beinhaltet für mich eine Akzentverschiebung.

<sup>419</sup> Beim extrinsischen Lernen hat der Lehrer den aktiven Part inne, beim intrinsischen Lernen hingegen wird auf die Selbsterfahrung und das selbständige Entdecken der eigenen Identität Wert gelegt. Vgl. Fitzer, Gerhard. Ganzheitliches Lernen: Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung; ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater. 4.Aufl. Paderborn 1987, S.22.

<sup>420</sup> Rogers versteht darunter die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, die gekennzeichnet ist durch die unterstützenden, helfenden Eingriffe seitens der Lehrer.

<sup>421</sup> Weiterführende Literatur hierzu: Csikszentmihalyi, Mihaly: Das Flow-Erlebnis: jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. 3.Aufl. Stuttgart 1991; Zuckerman, Marvin: Sensation Seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal. Hillsdale/New Jersey 1979; Maslow, Abraham H.: Religions, values and peak-experiences. 5.Aufl. New York 1997; Rogers, Carl R.: Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Frankfurt am Main 1996.

<sup>422</sup> Vgl. Krug, Walter: Geheime Botschaften im Erlebnis. Natursportliches Handeln und pädagogische Absicht. Lernen und Verhaltensänderung. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Heft 2. 2000, S.7-12.

der Lernprozess stattfindet. Die erlebnispädagogischen Aktionen werden ähnlich zur Lebens- und Arbeitsrealität der Teilnehmer gestaltet. Die Erfahrungen müssen so platziert werden, dass die Lernprozesse und Verhaltensmodifikationen während des Kurses erreicht werden und dann nur noch übertragen (metaphorisiert) werden müssen. Diese Verhaltensmodifikation soll – ohne die Reflexion - durch den unbewussten Vergleich von Aktion in der Natur und Alltagssituation eine Chance bieten, im zukünftigen Alltag zwischen verschiedenen Verhaltenspositionen zu wählen. Problematisch hierbei ist jedoch das diffizile Eruiieren des genauen Problems des Teilnehmers, ohne welches eine ideal wirksame Metapher (Abbild) nicht konstruiert werden kann. Sicherlich kann durch vorangegangene ausführliche Gespräche ein Bild der Realität konstruiert werden. Für die Anwendung auf Gruppen scheint dieses Modell jedoch wenig vorteilhaft.

Für Bacon bietet die Basis handlungsorientierten Lernens die natürliche Umwelt. Bacon betrachtet in seinem letzten Modell die **Reflexion als eine überflüssige Form**, in der sich lediglich Trainer und Teilnehmer darüber austauschen, was sie vorher bereits erlebt und gelernt haben. Die Verhaltensmodifikation geschieht für ihn durch die Natur „wie von selbst“. Inzwischen wurden weitere Modelle konzipiert, die sich oftmals auf die von Bacon erörterten stützen, wie z.B. von **Hovelynck**<sup>423</sup> (1998). Hovelynck spricht von „**generativen Metaphern**“<sup>424</sup> und vertritt damit ein sehr **teilnehmerorientiertes Konzept**. Die Vorstellungen und Bilder der Teilnehmer werden als Ausgangspunkt genommen, auf deren Entwicklung die Trainer nur einwirken und gegebenenfalls unterstützend wirken sollen. Das Handlungslernen kann als Prozess verstanden werden, bei dem die Metaphern wechseln. Der Lernraum wird nicht durch den Trainer festgelegt, sondern durch die Bezüge, Phantasien und Entwicklungsthemen der Teilnehmer abgesteckt. Diese geringe „Lenkung“ durch den Trainer birgt jedoch die Gefahr in sich, dass nicht problem- bzw. zielorientiert, sondern lediglich individualistisch gelernt wird.

---

<sup>423</sup> Vgl. Hovelynck, J.: Facilitating experiential learning as a process of methaphor development. In: Journal of Experiential Education. Vol.21, No.1. 1998.

<sup>424</sup> Unter „generativ“ wird „die geschlechtliche Fortpflanzung“ verstanden. Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.): Duden, Fremdwörterbuch.6., überarb. Und erw. Aufl. Mannheim/Wien Zürich 1997, S.287. In diesem Zusammenhang ist die individuelle, sich permanent wandelnde Vorstellung der Teilnehmer gemeint. Hovelynck versteht unter Metaphern „das ‚Modellieren‘ von Bildern und Vorstellungen“.

Für Randolph **DeLay**<sup>425</sup> (1996) ist das „**Kursdesign**“ von Bedeutung, dessen Elemente einzeln bestimmt werden können „und die Einzelteile in einer einheitlichen, systematischen Weise ‚doziert‘ werden“<sup>426</sup>. Der Pädagoge ist der „Wissensgeber“ und der Kursteilnehmer der „passive Rezipient eines allgemeingültigen Wissensbestandes“.<sup>427</sup> Der handlungsorientierte Ansatz in diesem recht deterministisch angelegten Modell kommt nur dann zum Tragen, wenn die Beteiligten (Schüler und Lehrer) ihre individuelle Betrachtung der „Wirklichkeit“ miteinander vergleichen und an gemeinsamen ethischen Prinzipien messen würden.<sup>428</sup>

Einer der weltweit profiliertesten Wissenschaftler in der Experiential Education ist der Kanadier Simon **Priest** (1994)<sup>429</sup>. Er entwickelte Lernmodelle, bei denen er das Wechselspiel von Aktion und Reflexion bzw. Erfahrung und Entwicklung differenziert. Die Modelle „**learning and doing**“ (Handlungslernen pur), „**learning by telling**“ (Kommentiertes Handlungslernen) und „**learning through reflection**“ (Handlungslernen durch Reflexion) streben Verhaltensmodifikationen nach den Aktionen mit bzw. ohne kommentierte (durch den Trainer) Reflexion an. Die Lernmodelle „**direction with reflection**“ (Direktives Handlungslernen), „**reinforcement in reflection**“ (Methaphorisches Handlungslernen) und „**rediction before reflection**“ (Indirekt-methaphorisches Handlungslernen) nützen die entwicklungsfördernde Kräfte mit Anleitung bzw. Kommentar des Trainers vor, während und durch die Lernsituationen.

Die oben beschriebenen Lernmodelle sind für therapeutische Ansätze in der Erlebnispädagogik entwickelt und damit nur indirekt für das OT von Bedeutung. **Gass, Goldmann und Priest** (1992)<sup>430</sup> sind die Einzigen, die spezielle **Trainingsprogramme für Wirtschaftsunternehmen und Nonprofit-Organisationen** entwickelt haben, und stützen sich dabei auf die Modelle von

<sup>425</sup> Vgl. DeLay, Randolph: Forming knowledge. Constructivist learning and experiential education. In: Journal of Experiential Education. Vol.19. 1996, S.76-81.

<sup>426</sup> Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.56.

<sup>427</sup> Ebd., S.56.

<sup>428</sup> Vgl. ebd., S.56.

<sup>429</sup> Vgl. Priest, Simon: Funneling, Frontloading and Framing. Unveröffentlichtes Arbeitspapier – vorgelegt im Rahmen eines Workshops auf der Internationalen Outward-Bound Konferenz in Hong Kong 1994. Besorgt durch Outward Bound München.

<sup>430</sup> Gass, M./Goldmann, K./Priest, S.: Constructing Effective Corporate Adventure Training Programs. In: The Journal of Experiential Education. Vol.15. 1992 May, S.35.

Bacon. In ihrem Konzept unterscheiden sie die vier Charakteristika Context, Continuity, Consequences und Care.<sup>431</sup>

Neben diesen vier „Cs“, den charakteristischen Merkmalen, heben die Autoren, im Gegensatz zu Bacon, die **Unerlässlichkeit der Reflexion** besonders hervor. Bedingungsfaktoren der Nachbesprechung sind<sup>432</sup>:

- Lernsituationen in Aktion, vor Ort erörtern
- Wirkung der Erlebnisse auf das Gruppenverhalten und auf die Individuen einschätzen
- Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse hinsichtlich der objektiven und affektiven Wirkungen analysieren
- Transferchancen (auf den Arbeitsplatz) einschätzen
- Konsequenzen für Verhaltensmodifikationen in der Zukunft antizipieren.

Für den amerikanischen Management-Experten **Senge** ist die „Schaffung von Mikrowelten als umfassende Methode von Outdoor-Training“<sup>433</sup> der zweckmäßige Weg. Abseits der alltäglichen Probleme und Herausforderungen können hier dank der neuen, ungewohnten Situation Experimente durchgeführt und daraus Erfahrungen gesammelt werden.<sup>434</sup> Für ein „lernendes Unternehmen“ kann damit der Betriebsalltag durch die Verdichtung von Raum und Zeit unter freiem Himmel konstruiert werden, um auf diese Weise ein **Übungsfeld** und **Lernarrangement** zu schaffen,<sup>435</sup> in dem die Teilnehmer die Resultate ihres Handelns unmittelbar erfahren.<sup>436</sup> Kritisch ist bei diesem Konzept anzumerken, dass neben der tatsächlichen Umsetzbarkeit zukunftsorientierter Herausforderungen gerade die **Transferfrage** offen bleibt. Was nützen erlernte Handlungsweisen und erworbene Kompetenzen, wenn der Einsatz im Umfeld der entstandenen Probleme weder theoretisch besprochen geschweige denn praktisch verwirklicht werden?

Gass, Goldmann und Priest sprechen gezielt die Reflexionsphasen im OT an. Sie unterstreichen mit dem Charakteristikum „Context“ die Strukturenparallelität speziell

<sup>431</sup> Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.55.

<sup>432</sup> Gass, M./Goldmann, K./Priest, S.: Constructing Effective Corporate Adventure Training Programs. In: The Journal of Experiential Education. Vol.15. 1992 May, S.41.

<sup>433</sup> Senge, Peter: Die fünfte Disziplin. 4.Aufl. Stuttgart 1997, S.378.

<sup>434</sup> Vgl. Senge, Peter: Die fünfte Disziplin. 4.Aufl. Stuttgart 1997, S.378ff.

<sup>435</sup> Vgl. DGEE e.V.: Outward Bound. Outdoor-Training – Ein Baustein der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. München o.J.(a) S.10.

zwischen dem **Training** und dem **Arbeitsplatz** und nicht mit der Parallelität zu allgemeinen Lebenssituationen. Zusätzlich spricht die „Continuity“ explizit das Gesamtgefüge des Unternehmens als Hintergrund der gesamten Trainingsaktionen und somit der Lernerfahrung an. Die „Consequences“ unterstreichen die Nachhaltigkeit der Lernerfahrung und zeigen damit auch die Notwendigkeit von Feed-Back-Maßnahmen auf. Für sie ist die Reflexion unerlässlich. Innerhalb ihres Methodenansatzes bleibt weiterhin genügend Freiraum, um entsprechend der Zielgruppe, Zielsetzung, dem Zeitrahmen und der Anforderungsstruktur Trainingsprogramme individuell und pädagogisch sinnvoll zu gestalten.

Die neueren und zur Zeit praktizierten Konzepte verzichten keinesfalls auf die Reflexionsphase nach der Aktion. Erst durch die einzel- oder gruppenorientierte Bewusstmachung der Erlebnisse, der Metakognition<sup>437</sup>, können Erfahrungen pädagogisch beabsichtigte langfristige Veränderungen in der Einstellung und dem Handeln erreicht werden. Eine rein isomorphe Trainingsgestaltung ohne jegliche Nachbereitung ist daher im Sinne eines wirkungsvollen OT nicht sinnvoll.

### 2.2.2.3 Motivationale Aspekte und die Bedeutung von „Natur“ im OT-Konzept

**Erfahrungsorientiertes Lernen** als einer der Ansätze der Humanistischen Pädagogik und der Gestaltpädagogik verfügt über fünf wichtige Techniken, welche als Lernformen eingesetzt werden können. Diese sind:<sup>438</sup> 1.Übungen<sup>439</sup>, 2.Rollenspiele<sup>440</sup>, 3.Gruppeninteraktion<sup>441</sup>, 4.Simulationen<sup>442</sup> und 5.Körper-Bewegung<sup>443</sup>.

Das OT setzt stark auf die **Eigenbeteiligung der Teilnehmer** und auf die **Selbstorganisation des Lernens**. Miller (2000) stellt fest, dass Lernen über selbstständiges Erproben und Ausführen einen Behaltenswert von 90% aufweist und

<sup>436</sup> Vgl. Senge, Peter: Die fünfte Disziplin. 4.Aufl. Stuttgart 1997, S.378f.

<sup>437</sup> Metakognition meint das bewusste Nachdenken über die eigenen Denktechniken und Lernstrategien. Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim 2001, S.29.

<sup>438</sup> Vgl. Fatzer, Gerhard. Ganzheitliches Lernen: Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung; ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater. 4.Aufl. Paderborn 1987, S.73.

<sup>439</sup> Gestaltübungen, diagnostische Übungen, Aufwärmübungen, Prozessübungen, gelenkte Phantasien.

<sup>440</sup> Problemdarstellendes, -lösendes und/oder -verarbeitendes Rollenspiel.

<sup>441</sup> Gruppenarbeit, -unterricht, -dynamik, Encounter-Element, Gestalt- und Intergruppenansätze, Konfliktlösung, Organisationsentwicklungselemente, Problemlösung.

<sup>442</sup> Gruppensimulationen, Planspiel, Elemente des Projektunterrichts, Spiele mit/ohne Wettbewerbscharakter, Aufwärmspiele.

<sup>443</sup> Nonverbale Kommunikation, Körperübungen, Bewegungsspiele, Entspannungsübungen, Körperreaktionen und -gefühle.

damit beste Voraussetzung für optimale Lernergebnisse bietet.<sup>444</sup> Bei einer **ganzheitlichen** Teilnahme des Menschen in Kombination mit der **Natur als Wirkungsumfeld**, werden kognitive, affektiv-emotionale, soziale und motorische Erfahrungen miteinander verzahnt. Dies sorgt für eine verhaltenswirksame Verankerung der Lernerfahrung auf verschiedenen Persönlichkeitsebenen. Hieronimus und Scholtes (2000) stellen fest: „Können die Teilnehmer bei Indoor-Seminaren häufig eine selbstgewählte Rolle spielen und sich mit antrainiertem Verhalten über die Runden retten, so müssen sie im Outdoortraining Farbe bekennen. Sie können sich und anderen nichts mehr vormachen.“<sup>445</sup> Im Gegensatz zu Indoor-Seminaren oder Planspielen bzw. Rollenspielen, bei denen die Beteiligten ihr wahres Selbst verbergen können, wird beim handlungsorientierten Lernen in der Natur das Verbergen wahrer Gefühle und echter eigener Verhaltensweisen schwierig. Durch die vielen Unsicherheitsfaktoren und der gleichzeitigen Realitätsnähe kommen die Gefühle zum Vorschein und bilden die Grundlage für Veränderungsprozesse.<sup>446</sup>

Ein Vorteil dieser Gefühlsoffenbarung im OT liegt darin, dass auf scheinbar auswegslose Situationen und unlösbare Aufgaben sofort reagiert werden kann. Der Trainer muss dann kurzfristig durch Programmänderung oder Einflussnahme auf die Teilnehmer mit Hilfe von Gesprächen und Gedankenaustausch die Situation verändern und die Gruppe bei vorherigem Misserfolg doch noch zum Erfolg führen.<sup>447</sup> Von großer Bedeutung im OT sind der Ablauf bzw. die Phasen gruppenspezifischer Prozesse und „Extremsituationen“, denn die handlungsorientierte Methode an sich kann auch im Indoor-Bereich eingesetzt werden. „Outdoors“ spielen jedoch Angst, Herausforderung, Mut, Vertrauen eine ebenso wichtige Rolle wie die Erkenntnis, dass die Kette nur so stark ist wie das schwächste Glied, oder dass man nur mit Hilfe anderer ein Hindernis zu überwinden schafft. Deshalb bleibt die **soziale Einbindung**, d.h. „die Anerkennung und der Respekt vor den eigenen Grenzen und den Grenzen anderer Teilnehmer“ besonders

---

<sup>444</sup> Vgl. Hitzler, Willi: Das Lernen lehren und lernen. In: Miller, Reinhold (Hrsg.): Lern-Wanderung. Basiswissen, Reflexionen und Trainingselemente zum Thema Lernen und Lehren. Weinheim/Basel 2001, S.43.

<sup>445</sup> Hieronimus, Stefan/Scholtes, Theo: Bitburger im Hochseilgarten. In: management & training. Heft 8. 2000, S.36.

<sup>446</sup> Vgl. Priest, Simon: Interview mit Simon Priest, geführt von Heckmair, Bernd/Wagner, Franz-Josef. In: Sonderdruck der Zeitschrift e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. 1998, S.24.

<sup>447</sup> Vgl. Hieronimus, Stefan/Scholtes, Theo: Bitburger im Hochseilgarten. In: management & training. Heft 8. 2000, S.37.

wichtig, „sowohl im Outdoor-Parcours als auch im persönlichen und beruflichen Alltag“<sup>448</sup>.

Als bedeutender motivationaler Faktor im ganzheitlichen Lernprozess gilt die **Freude am Lernen**. Lernen an sich bedeutet in der Regel Anstrengung, wie es in der Redewendung „Vor den Erfolg haben die Götter den Schweiß gesetzt“ zum Ausdruck kommt. Erfolg erzeugt wiederum Lust und Freude. Lernen an sich kann somit lustvoll sein. Was Freude macht, betreiben wir lange und konzentriert – die Zeit vergeht dabei „wie im Flug“. Wir bringen uns "mit Haut und Haaren" ein und erleben mit allen Sinnen Dinge, die wir nicht so schnell vergessen. Deshalb ist Freude und „Spaß haben“ ein so wichtiger (emotionaler) Faktor in Outdoor-Trainings. Er öffnet die Tür, damit Erleben zum Erlebnis wird. Je tiefer eine Erfahrung den Einzelnen beeindruckt, desto länger wirkt sie nach - manchmal ein Leben lang.

Dass die **Natur** auf den Menschen psychisch wirksam ist, wird zwar immer wieder angenommen,<sup>449</sup> bedarf jedoch gerade in Hinblick auf Art und Qualität dieser „nichtmenschlichen“ Umwelt (Natur) an Erklärung. Die Untersuchung der Wechselwirkung des Menschen mit der nichtmenschlichen Umwelt wird im Rahmen der Ökologischen Psychologie systematisch erforscht.<sup>450</sup> Für die vorliegende Arbeit sind die Erkenntnisse von Bedeutung, dass der Mensch mit der Natur „verwandt“ ist,<sup>451</sup> die Natur „eine feste Insel angesichts der ständig wechselnden Umstände des täglichen Lebens“<sup>452</sup> darstellt und sie die Entwicklung des Menschen beeinflusst.<sup>453</sup> Differenzierte Studien zeigten auch, dass Menschen sich in der Natur besonders wohl fühlen.<sup>454</sup> Für das OT ist insbesondere Portmanns (1963)<sup>455</sup> Arbeit von

<sup>448</sup> Seim, Anders/Seim, Iris: Wahrheit: Outdoor-Erleben als kinästhetische Methapher. In: Buchner, Dietrich (Hrsg.): Outdoor-Training: wie Manager und Teams über Grenzen gehen. Wiesbaden 1996. S.107.

<sup>449</sup> Siehe dazu z.B. Rousseaus Erziehungssystem im Werk Emile, in dem die Dinge (also die nichtmenschliche Umwelt) in der Entwicklung des Kindes die Hauptrolle spielen. Vgl. Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung. I.-IV. Buch. Paderborn 1958. oder Heidegger, M.: Die Frage nach dem Ding. Zu Kants Lehre von den transzendentalen Grundsätzen. 2.Aufl. Tübingen 1975.

<sup>450</sup> Vgl. hierzu diverse Publikationen zur Umweltbildung z.B. unter <http://www.umweltbildung.at> oder <http://www.umweltbildung.de>.

<sup>451</sup> Cobb meint sogar, dass es ein menschliches Grundbedürfnis sei, in einer naturnahen Umgebung zu leben. Vgl. Cobb, E.: the ecology of imagination in childhood. In: journal of the American Academy of Arts and Sciences. Vol.88. 1959, S.542.

<sup>452</sup> Gebhard, Ulrich: Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Braunschweig 1994, S.33.

<sup>453</sup> Vgl. dazu z.B. Searles, H.F.: The nonhuman environment in normal development and schizoprenia. New York 1960; Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur. GW Band XIV. 1919, S.419-506. u.a.

<sup>454</sup> Vgl. dazu z.B. Fuchs, W.: Entspannung im Alltag. In: Fischer, A./Fuchs, W./Zinnecker, J.: Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Bd.2. Leverkusen 1985; Quint, R.: Raumerleben und Raumutopie. Ökologische Überlegungen zu den Entwürfen schulischer Wunschräume. Frankfurt am Main 1990; Hart, R.: Children's experience of place. New York 1979.

Bedeutung, welche besagt, dass „die **theoretische Denkfähigkeit** des Menschen“ durch „das **direkte sinnliche Erleben von Natur** (...) bedingt oder geradezu erst ermöglicht“<sup>456</sup> wird. Zusammenfassend wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmer in der Natur einen höheren Grad an Authentizität, Aufmerksamkeit und Verantwortungsbewusstsein für sich und füreinander entwickeln<sup>457</sup> und in der Natur die Effizienz eines Trainings erhöht werden kann. Die wissenschaftliche Absicherung dieser Annahme bleibt jedoch offen und bietet Stoff für weitere empirische Forschung.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass, die von Fatzer genannten fünf Techniken des erfahrungsorientierten Lernens **nicht uneingeschränkt auf das OT übertragen** werden können. Wie bereits im Kapitel 1 gezeigt wurde, werden bei der Trainingsform OT **Übungen, Gruppeninteraktionen** und **Körper-Bewegungen** in den Mittelpunkt gestellt, Rollenspiele und Simulationen jedoch aus oben genannten Gründen ausgeklammert.

Das Gesamtkonzept der Handlungsorientierung beim OT erfüllt jedoch mühelos die vorher erläuterten Bedingungsfaktoren für ein erfolgsversprechendes Lernen: **aktive, selbständige** und **kooperative Mitwirkung** sowie **emotionale Einbindung** in den Trainings- bzw. Lernprozess erhöhen die Motivation und damit die Bereitschaft und Fähigkeit zu lernen. Gleichzeitig öffnen sie den Weg zum langen erinnernden Behalten. Dabei sind unterschiedliche theoretische Lernmodelle integriert:

- Aus dem *Lernen am Modell* sind – ganz im Sinne der „helfenden Beziehung“ nach Rogers<sup>458</sup> - Handlungsweisen für den Trainer abgeleitet.
- Das *spielende Lernen* findet sich im OT in der aufgaben- und übungsorientierten Struktur wieder, welche auf spielerische Art bei den Teilnehmern Erlebnisse und in den Lernprozess integrierte Erkenntnisse erwirken.
- Das *Lernen durch Versuch und Irrtum* ist grundlegender Bestandteil des Trainingsprogramme, denn aufgrund sanktionsfreier Handlungsmöglichkeiten der Teilnehmer wird Kreativität und Ideenreichtum sowie die Bereitschaft Neues zu entdecken, zu lernen und anzunehmen gefördert werden.

---

<sup>455</sup> Vgl. dazu Portmann, A.: Biologie und Geist. Freiburg 1963.

<sup>456</sup> Gebhard, Ulrich: Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Braunschweig 1994, S.76.

<sup>457</sup> Vgl. hierzu Studien über Waldkindergärten in der Schweiz. Vgl. <http://www.waldkindergarten.ch>.

<sup>458</sup> Vgl. dazu Kapitel 2.2.2.2.

- Das Konzept des *Feedbacks* ist im pädagogisch-reflexiven Prozess Wesensmerkmal des OT, ohne jedoch das *Lernen mit Problemdruck* zu implementieren. Die Teilnehmer sollen zwanglos, freiwillig und ohne Druck handeln und erleben können. Ob dies im Training verwirklicht wird ist fraglich und muss individuell beobachtet werden.
- Das *Lernen durch Freude am Wettkampf* wird nicht explizit verfolgt, doch ist nicht auszuschließen, dass gerade für die männlichen Teilnehmern der Wettkampf und der Vergleich mit anderen stimulierend und gewinnbringend wirkt.

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte kann OT als betriebliches institutionalisiertes und systematisches Lernen auf handlungsorientierter Ebene definiert werden. Der methodische Ansatz des OTs ist dabei, die Wirklichkeit des Betriebsalltags zu fingieren und das Lernen für die teilnehmenden Mitarbeiter lebensnäher, realitätsgerechter zu gestalten, andererseits die Verfügungsgewalt über die Lernintensität und über die Lernchancen zu behalten.

Im Folgenden wird der handlungsorientierte Lernprozess im OT in einer Grafik zusammenfassend veranschaulicht.

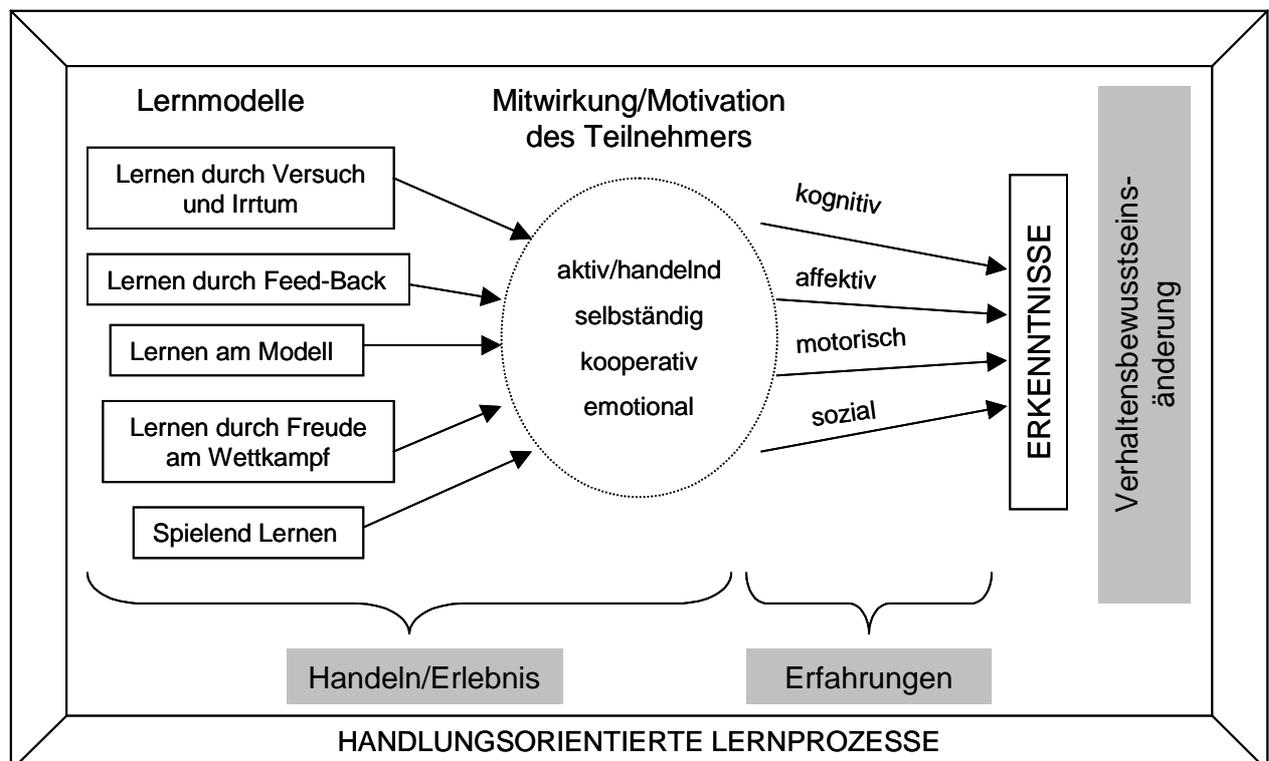


Abbildung 11: Handlungsorientierter Lernprozess im Outdoor-Training

## 2.3 Zielsetzungen im betrieblichen Weiterbildungsprozess und im OT

Entscheidend für das Angebot an Trainingszielen im OT sind für die OT-Anbieter die Zielsetzungen der Unternehmen und ihre Forderungen an das Humankapital. Es stellt sich also die Frage: **Was soll gelernt werden? Welche Ressourcen sollen aktiviert werden?**

### 2.3.1 Bedarfsforderung der Wirtschaft

Die Frage nach dem Sinn eines Einsatzes von OT kann, ausgehend von der Erkenntnis gesellschaftlicher Defizite<sup>459</sup> sowie der Möglichkeit Sozialkompetenzen zu erwerben, aus theoretischer betriebswirtschaftlicher Sicht mit folgender Aussage beantwortet werden:

„Der Erfolg von Unternehmen, Gruppen oder Teams steht in direktem Zusammenhang mit der Fähigkeit der Mitarbeiter, der Team-Mitglieder, erfolgreich zusammenzuarbeiten. Das heißt die Fähigkeit mit auftretenden Störungen umzugehen, sich gemeinsam zu koordinieren, effizient zu kommunizieren ist elementare Grundlage, um angestrebte Ziele zu erreichen.“<sup>460</sup>

Wird dieses Aussage vor dem Hintergrund unterrichtswissenschaftlicher Diskussion betrachtet, so zeigt sich, dass für die derzeitige und zukünftige Berufsausübung nicht nur fachliches Wissen, sondern wieder verstärkt fachübergreifende, persönlichkeitsbildende Bildung nötig ist. Zum Einen kann dies mit der Entwicklung zur Wissensgesellschaft begründet werden, welche nach Stehr (1994) vom Individuum die „Fähigkeit zum sozialen Handeln und die Möglichkeit, etwas in Gang zu setzen“<sup>461</sup> verlangt. Zum Anderen kommen auch die neuen Anforderungen an den Einzelnen aufgrund des gesellschaftlichen Individualisierungsprozesses zum Tragen. Für eine den eigenen Wünschen entsprechende selbstgewählte Lebensform bedarf es nach Brater (1997) „keineswegs nur bestimmte **Kulturtechniken** [gemeint sind hier allseits akzeptierte Techniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen usw. Anm.d.Verf.]

<sup>459</sup> Hierunter fällt z.B. ein Bedeutungsverlust tradierter Normen und Wertsysteme, die u.a. eine Vereinzelung der Kinder und Jugendlichen mit sich bringt. Letztendlich führt dann durch eine Reduzierung der eigenen, selbständigen Tätigkeiten nicht selten zu einer Lernunwilligkeit bis –feindlichkeit, welche hinderlich auf den Aufbau einer eigenen Identität wirken kann.

<sup>460</sup> iTs-Bildungsberatung – OutdoorTraining. In elektronischer Form: <http://www.i-t-s.de/outscan1.htm> 04.07.2000, S.1.

<sup>461</sup> Stehr, N.: Arbeit, Eigentum und Wissen. Frankfurt a.M. 1994, S.12. : <http://www.i-t-s.de/outscan1.htm> 04.07.2000, S.1.

und **Wissensinhalte** (Mathematik, Französisch, Chemie) (...) sondern in erster Linie **grundlegende Fähigkeiten und Eigenschaften der Person**<sup>462</sup>.

Diese allgemeinen Bildungsvorstellungen (Allgemeinbildung<sup>463</sup>) teilen Horster und Rolff (2001) in drei grobe Bereiche auf.<sup>464</sup> Sie unterscheiden zwischen:

1. Wissen im Sinne von Spezialwissen.
2. Verstehen im Sinne von kognitivem und emotionalen Verständnis für Parallelen und Unterschiede, Zusammenhänge und Hintergründe.
3. Können im Sinne des Erwerbs von v.a. fachübergreifender bzw. nicht-fachlicher Kompetenzen.

Für die betriebspädagogische Weiterbildung in Bezug auf OT sind – aus dem oben erarbeiteten Definitionsverständnis heraus - insbesondere das „Verstehen“ und das „Können“ von Bedeutung. Zum Einen ist die **Verständnisfunktion** im betrieblichen Prozess wichtig nicht nur für das Durchleuchten bestimmter Situationen, sondern auch für das (emotionale) Verständnis anderer Menschen, da ohne dieses keine Konflikte erfolgreich analysiert und gelöst werden können.

Der zweite Bereich – der des „**Könnens**“ - spricht ganz gezielt die überfachliche Kompetenzenbildung an. In der Wirtschaft werden darunter im Allgemeinen „Schlüsselqualifikationen oder auch Fähigkeiten zur Metakognition“<sup>465</sup> verstanden.

Um im Folgenden ein einheitliches Verständnis über den Begriff „Schlüsselqualifikationen“ grundzulegen, wird dieser erläutert und v.a. seine Bedeutung im betrieblichen Prozess dargestellt.

### 2.3.1.1 Schlüsselqualifikationen im Bezugsfeld von OT als betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahme

Den Begriff Schlüsselqualifikationen stellte Mertens 1974 in den Mittelpunkt seiner „Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“<sup>466</sup>. Ausgangspunkt der

<sup>462</sup> Brater, M.: Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Beck, U.(Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt a.M. 1997, S.161. Eigenschaften sind in diesem Zusammenhang angeborene oder erlernte Merkmale einer Person. Fähigkeiten umfassen die individuellen Bedingungen, die für die Erreichung einer bestimmten Leistung erforderlich sind. Diese beiden Begriffe sind somit nicht identisch. Im Kontext dieser Arbeit wird der Begriff „Fähigkeiten“ verwendet. Zum Einen deshalb, weil er die „Anwendung“ einer Eigenschaft sichtbar zum Ausdruck bringt und damit „äußerlich“ sichtbar wird. Zum Anderen wird in erlebnispädagogischer Literatur und Artikeln zum Thema Outdoor-Training überwiegend der Begriff „Fähigkeiten“ verwendet, sodass ich mich an diesen Ausdrucksweise angepasst habe (siehe nachfolgend).

<sup>463</sup> „Zur Allgemeinbildung gehören die Fähigkeiten, über die alle Menschen in gleicher Weise verfügen sollen“. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Grundangebot Weiterbildung: Diskussionsstand und Entwicklungsmöglichkeiten. Bayreuth 1981, S.47.

<sup>464</sup> Vgl. Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim 2001, S.34ff.

<sup>465</sup> Ebd., S.37.

Diskussionen zu diesem Thema<sup>467</sup> waren die durch den immer schnelleren arbeitsweltlichen Wandel hervorgerufenen veränderten Anforderungen und Tätigkeiten in den einzelnen Berufen. Mertens bezeichnete Schlüsselqualifikationen mit „Qualifikationen, die nicht so schnell veralteten und nicht nur für eine eng begrenzte Berufstätigkeit qualifizierten“<sup>468, 469</sup>. Nach Kaiser (1994) werden im Allgemeinen unter Schlüsselqualifikationen neben den fachspezifischen Kompetenzen, die hier nicht in Betracht gezogen werden, die System-, Team- und Selbständigkeits-Kompetenz sowie die Reflexivität verstanden.<sup>470</sup> Dagegen zählt Strössel (1989) zu den Schlüsselqualifikationen „in erster Linie ‚personale‘ und ‚interpersonale‘ Qualifikationen wie Initiative, Selbstvertrauen, Vertrauen zu anderen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Durchhaltefähigkeit“<sup>471</sup>. Zusammenfassend versteht Amesberger (1992) darunter die „sozialen Kompetenzen“, also den Umgang mit zwischenmenschlichen Beziehungen.<sup>472</sup>

Der Verein Outward Bound hebt hervor, dass das Ziel seiner Aktivitäten die Schulung folgender (Schlüssel-)Qualifikationen sei: Teamarbeit, Planungskompetenz, Organisations- und Problemlösungsverhalten, Präzision, Situationsbereitschaft, Risikoverhalten, Körpererfahrung, Leistungsbereitschaft, Ausdauervermögen, Naturwahrnehmung und ökologisches Bewusstsein.<sup>473</sup> Die Punkte

<sup>466</sup> Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer modernen Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 7.Jg. Nürnberg 1974. S.36-43.

<sup>467</sup> Bereits 1956 hatte Dahrendorf ähnliche Ansätze zu fachübergreifender Qualifikation aufgezeigt, die wohl aufgrund zeitgenössischer Ignoranz wenig Anklang fanden. Vgl. Dahrendorf, Ralf: Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Bd.8. 1956.

<sup>468</sup> Autorenteam Seminarleiter HS Oberbayern (Hrsg.): Das Seminarbuch für den Unterricht an der Hauptschule. Band 1. Bad Aibling 2002, S.9.

<sup>469</sup> Mertens unterschied dabei vier Gruppen: Basisqualifikationen und Horizontalqualifikationen, Breitenelemente und Vintage-Faktoren. Die Abgrenzung und Unterscheidung der Begriffe wurde nicht ganz stringent gewählt. Vgl. Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer modernen Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 7.Jg. Nürnberg 1974. S.36-43.

<sup>470</sup> Vgl. Kaiser, Ruth/Kaiser, Arnim: Begriff der Schlüsselqualifikationen. In: Grundlagen der Weiterbildung. Heft 4. 1994, S.187.

<sup>471</sup> Strössel, H.: Schlüsselqualifikationen. In: Lernfeld Betrieb. 1989, S.45. Auch Simon Priest weist 1986 in seiner Veröffentlichung „Preparing effective outdoor pursuit leaders“ darauf hin, dass erstes Ziel des Trainings die intra- und interpersonale Beziehungsfähigkeiten sein müssen.

<sup>472</sup> Darunter fallen insbesondere: Steigerung der Kommunikationsfähigkeit mittels offener und direkter Kommunikation und der Entwicklung konstruktiver Beziehungen; Verständnis der Notwendigkeit und mehr persönliche Zufriedenheit darüber mit anderen kooperieren zu können; Verantwortungsgefühl für andere entwickeln und einzusetzen; Selbstreflexion: Sich selbst und andere besser kennen- und einschätzen lernen sowie miteinander umgehen zu lernen (=Reflexivität); Rollenverständnis innerhalb einer Gruppe; Sorgsamkeit: Verständnis und Hilfestellung für Schwächere und mehr Toleranz im Umgang mit Verschiedenartigem. Vgl. Amesberger, Günter: Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten. Frankfurt am Main/Griedel 1992, S.55.

<sup>473</sup> Vgl. DGEE e.V.: Outward Bound. Portrait. München o.J.(b), S.5.

Naturwahrnehmung und ökologisches Bewusstsein spiegeln dabei auch die Bedeutung der mikro- und makrobiologischen Prozesse hinsichtlich eines Naturverständnisses sowie den Zusammenhang von Wertvorstellungen und Lebensstil wieder.

Vorangegangene Ausführungen zeigen, dass die Begriffe „Schlüsselqualifikationen“ und „Schlüsselkompetenzen“ häufig synonym verwendet werden.

Der Unterschied aus Sicht der Betriebe und im Rahmen dieser Arbeit so verstanden besteht darin, dass der Begriff „Qualifikationen“ die Leistungsnachfrage des Betriebes darstellen, „Kompetenzen“<sup>474</sup> hingegen das Leistungsangebot eines Mitarbeiters.<sup>475</sup> Ziel betriebspädagogischer Weiterbildung ist es, die **Kompetenzen der Mitarbeiter an den Qualifikationsbedarf anzunähern**, sodass im Folgenden unter inhaltlichen Gesichtspunkten Schlüsselqualifikationen und Schlüsselkompetenzen gleichermaßen verwendet werden können.<sup>476</sup>

Die Übertragung von Schlüsselqualifikationen von der Situation, in der sie gewonnen wurden, auf andere berufliche Alltagssituationen ist von der „Übertragungsfähigkeit“<sup>477</sup> jedes einzelnen abhängig. Der Transfer kann dadurch geschwächt werden, dass Schlüsselqualifikationen nicht praxisnah gelernt und internalisiert wurden oder/und durch eine mangelnde Übertragungsfähigkeit des Individuums nicht selbständig und erfolgreich verwendet werden können. Dennoch kann und muss – Im Sinne der Definition der Übertragbarkeit – davon ausgegangen werden, dass auch außerberufliche Qualifikationen auf den beruflichen Arbeitsprozess übertragen werden können, zumal die (Übertragungs-)Fähigkeit des Individuums, seine „gelernten Kompetenzen“ praktisch anzuwenden, ebenso als eine Schlüsselqualifikation verstanden wird.

Die Schlüsselqualifikationen sind beim Menschen und somit auch bei den Mitarbeitern der Unternehmen unterschiedlich und zum Teil nur rudimentär ausgeprägt. Besitzt der Mitarbeiter diese Qualifikationen nicht in ausreichendem

---

<sup>474</sup> Näheres zum Kompetenzenbegriff siehe nachfolgendes Kapitel.

<sup>475</sup> Vgl. Autorenteam Seminarleiter HS Oberbayern (Hrsg.): Das Seminarbuch für den Unterricht an der Hauptschule. Band 1. Bad Aibling 2002, S.9.

<sup>476</sup> Dass zwischen berufsspezifischen und berufsübergreifenden Schlüsselqualifikationen unterschieden werden kann, soll außer Acht gelassen werden, denn wegen einiger Überschneidungen ist die Trennlinie äußerst schwer zu ziehen und für die vorliegende Untersuchung auch nicht relevant. Gleiches gilt für die Frage, ob die Schlüsselqualifikation inner- oder außerhalb des Berufsfeldes erworben worden ist.

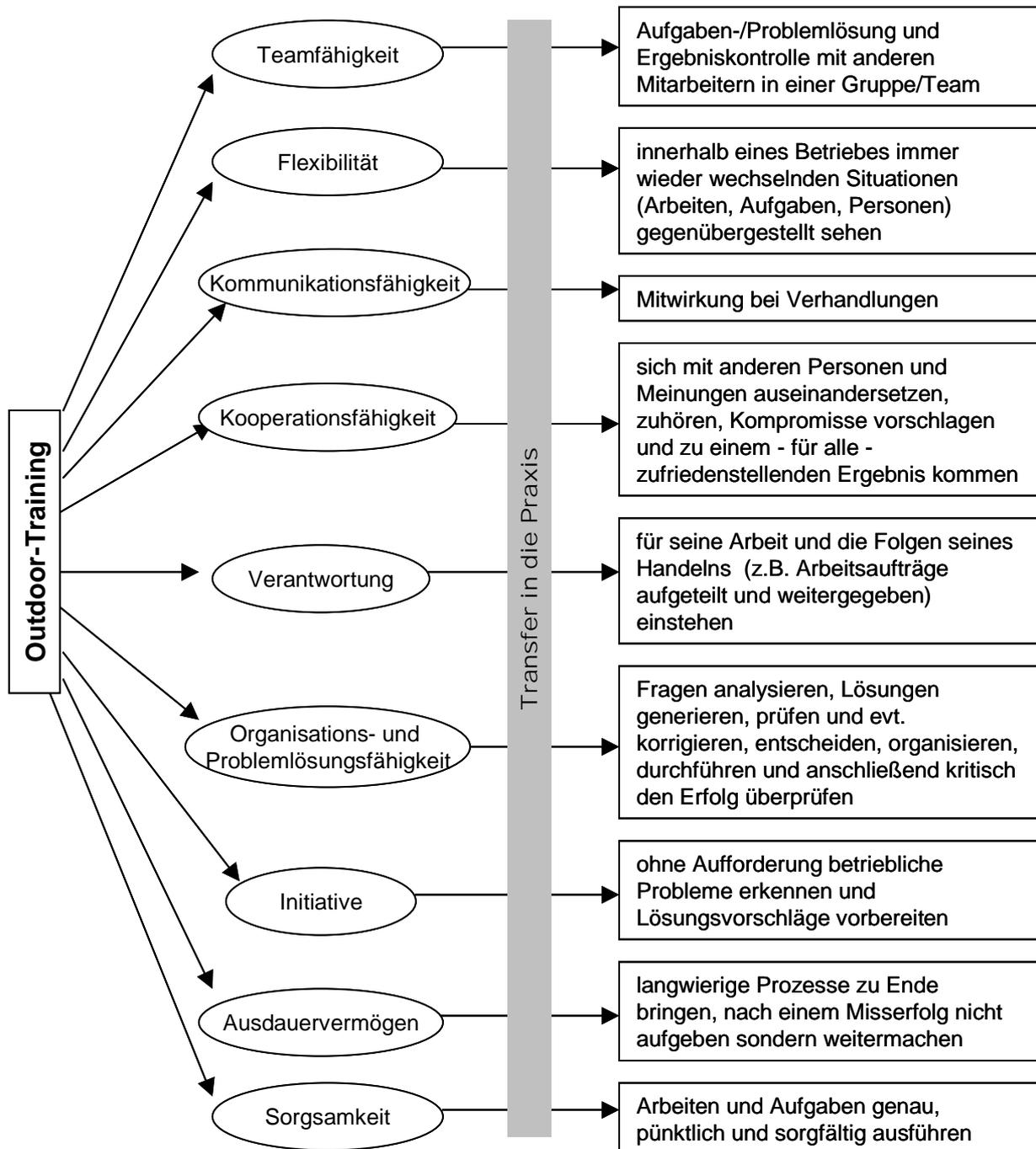
<sup>477</sup> Näheres siehe dazu das folgende Kapitel und das Kapitel 1.2.4. Sowie z.B. Heincke, H.-J./Lemke, S.G./Siehlmann, G./Terjung, J.: Instrumente und Methoden zur Gestaltung und Verbesserung des Lerntransfers. Forschungs- und Entwicklungsprojekt AQUA. Abschlussbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Beiträge und Berichte des Bildungswerkes. Nr.45. Frankfurt a.M. 1994. Und Heincke, H.-J.: Lerntransfer. Ein hilfreiches Konzept für die Gestaltung der betrieblichen Qualifizierungsarbeit? In: Trojaner - Forum für Lernen. Nr.1. 1993, S.4-7.

Maße, kann das Unternehmen versuchen, diese Defizite durch den Einsatz von OT auszugleichen.<sup>478</sup> Der bisherige Forschungsstand zu OT (außerhalb der Erlebnispädagogik) ist hier wenig fortgeschritten, sodass weitere Untersuchungen gerade hinsichtlich der Wirksamkeit von OT Klarheit schaffen müssen. Ansatzweise liefert die durchgeführte Untersuchung (Kapitel 4) diesbezüglich exemplarische Resultate.

In der folgenden Abbildung kann deshalb nur der mögliche Einsatz von OT und seine möglichen Wirkungen auf den Betrieb aufgezeigt werden. Es werden explizit Situationsbeispiele aus der betrieblichen Realität aufgezeigt (in Kästchen dargestellt), welche mit bestimmten Fähigkeiten (Schlüsselqualifikationen in Ellipsen abgebildet) bewältigt werden können. Die Schlüsselqualifikationen könnten dabei durch OT gefördert werden, um später - in wechselseitiger Abhängigkeit auch mit Fachkenntnissen - situationsspezifisch in den betrieblichen Alltag übertragen zu werden.

---

<sup>478</sup> Warum diese Fähigkeiten bei einigen Beschäftigten nicht in entsprechend wünschenswerter Form vorhanden sein können, wird in Kapitel 3 bei den Ursachen für die veränderten Anforderungen an Unternehmensmitarbeiter ausgeführt.



*Tabelle 4: Erwerb von Schlüsselqualifikationen durch Outdoor-Training und der Transfer auf (Schlüssel-)Situations im Betrieb*

Die Abbildung verdeutlicht die theoretische Grundlegung und Aufschlüsselung der Schlüsselqualifikationen und deren stringenten Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis. OT wird als eine betriebspädagogische Maßnahme dargestellt, die angesprochenen Bereiche anwendungsorientiert zu schulen.

Der aus der arbeitsmarktpolitischen Forschung stammende Begriff „Schlüsselqualifikation“ wird zwar umrissen, ist jedoch – wie oben gezeigt – nicht

einheitlich und klar zu definieren, v.a. wenn nicht spezifiziert wird, für welche Tätigkeit die Schlüsselqualifikationen gebraucht werden.<sup>479</sup>

Der Begriff lässt breiten Interpretationsspielraum zu, was nicht zuletzt auch die (definitorischen) Veränderungen des ursprünglich von Mertens eher für kognitive Fähigkeiten und Kompetenzen umschreibende Begriff bestätigen. Insbesondere die verstärkte Einbindung sozialer und personaler Komponenten führen zu Problemen, da durch sie persönliche Werthaltungen und individuelle Einstellungen umfasst werden, die schwerer „zu beeinflussen“ sind als formale Kompetenzen. Schlüsselqualifikationen sind aber aufgrund ihrer wechselseitigen Abhängigkeit von Sach-, Fach- und Methodenkompetenz unlösbar miteinander verknüpft<sup>480</sup>.

„Schlüsselqualifikationen“ werden in dieser Arbeit im Bezugsfeld „Outdoor-Training“ als **berufsübergreifende Qualifikationen** verstanden. Deshalb beinhalten im Folgenden „Schlüsselqualifikationen“ die **Sozial- und Methodenkompetenz** und schließen die fachliche Kompetenz aus. Es soll nun gezeigt werden, welche (Kompetenz-)Bereiche bei den Mitarbeitern beeinflusst werden können. Nachfolgend werden diese Bereiche allgemein erläutert und hinsichtlich der Maßnahme OT charakterisiert.

### 2.3.1.2 Kompetenz-Lernfelder im wirtschaftstheoretischen Kontext

Unter „Lernfeld“ versteht der Psychologe Lewin (1936) „eine Gesamtheit gleichzeitig bestehender Tatsachen, die als gegenseitig voneinander abhängig begriffen werden“<sup>481</sup>. Dieser aus Lewins „Feldtheorie für die Sozialwissenschaften“ stammende Begriff beschreibt, dass für das Verhalten eines Menschen nicht nur er selbst, sondern der ihn umgebende Lebensraum von einflussreicher Bedeutung ist.<sup>482</sup> Dabei können Kräfte den Lernprozess in Bewegung setzen (fördernde Kräfte) oder behindern (hemmende Kräfte). Diese Kraftfelder werden entweder von der Person selbst oder von dem Umfeld aus gesteuert.<sup>483</sup> Bestätigt wird dies durch den

<sup>479</sup> Vgl. dazu auch Arnold, Rolf: Schlüsselqualifikationen – Ziele einer ganzheitlichen Berufsbildung. In: Grünhagen, M. (Hrsg.): Die Verantwortung der betrieblichen Weiterbildung. Erwachsenenpädagogische Perspektiven. Bielefeld 1993, S.131.

<sup>480</sup> Z.B. kann die Denk- oder Problemlösefähigkeit nur anhand bestimmter Tatbestände gelernt werden und ist zusätzlich immer an die lernende Person gebunden. Vgl. Kraft, Susanne: Schlüsselqualifikationen. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999, S.454.

<sup>481</sup> Lewin, Kurt: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern 1963, S.273.

<sup>482</sup> Vgl. ebd.

<sup>483</sup> Für die Begriffe der Kraftfelder „Arbeitserlebnis“, „Lehrerlebnis“ und „Organisationserlebnis“ wird an dieser Stelle auf entsprechende Literatur verwiesen, z.B.: Jeserich, Wolfgang: Personal-Förderkonzepte: Diagnose – und was kommt danach? München/Wien 1996, S.173ff und Greif, Siegfried/Kurtz, H.:

individualistischen Ansatz des Lernprozesses,<sup>484</sup> welcher die Umgebung als bedeutenden Einflussfaktor auf das Lernen des Einzelnen betont.

Der Kompetenzbegriff wird in der heutigen Zeit nahezu inflationär verwendet:<sup>485</sup> Methodenkompetenz, Mitwirkungskompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, Denk- und Planungskompetenz, emotionale Kompetenz, intrapersonale Kompetenz, Leistungsverhalten- und Führungskompetenz, kommunikative Kompetenz, persönliche Kompetenz etc. Kompetenz<sup>486</sup> im erweiterten Verständnis nach Schröder (1994) umfasst die „Bereitschaft, Fähigkeit, Zuständigkeit und Verantwortung für einen freien und sinnvollen Bezug und Umgang mit Personen (soziale Kompetenz), der Sprache (kommunikative Kompetenz) und sachlichen Gegebenheiten (Sach-Kompetenz), aber auch das eigene Selbst betreffend (Ich-Kompetenz)“.<sup>487</sup> In dieser Arbeit wird Schröders Kompetenzbegriff gefolgt, welcher sich in „individuellen Fähigkeiten“ und „Übertragungsfähigkeit“ aufteilen lässt:

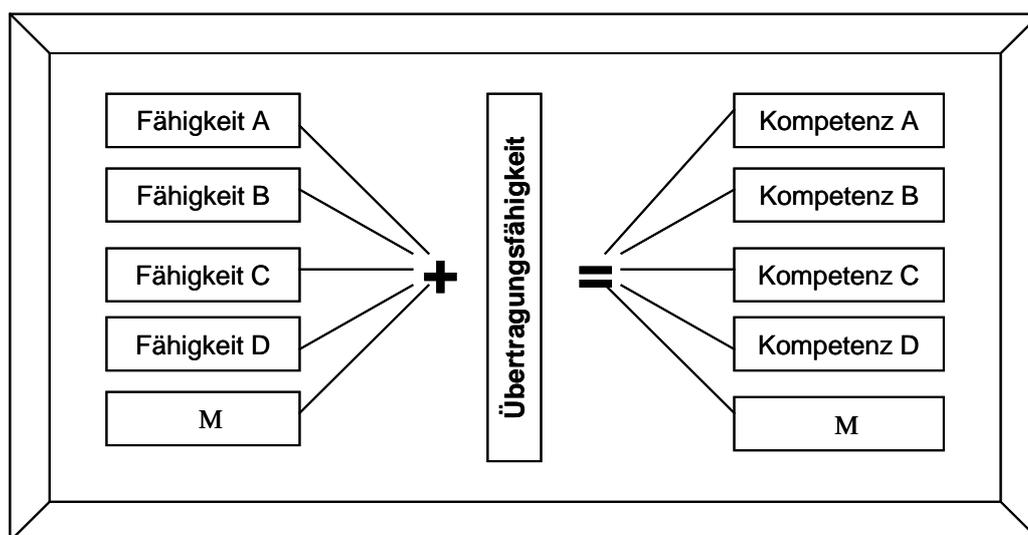


Abbildung 12: Übertragungsfähigkeit als Bindeglied von individuellen Fähigkeiten und Kompetenz

Es gilt nun zu untersuchen, welche Kompetenzbereiche - im Zuge der allgemeinen Wissensbildung – zu unterscheiden sind. Es liegt nahe, sich an den drei

Ausbildung, Training und Qualifizierung. In: Greif, Siegfried/Holling, Heinz/Nichelson, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. München 1989.

<sup>484</sup>

Vgl. Kapitel 2.2.

<sup>485</sup>

Vgl. auch Hamel, Gary/Prahalad, C.K.: Wettlauf um die Zukunft: Wie Sie mit bahnbrechenden Strategien die Kontrolle über Ihre Branche gewinnen und die Märkte von morgen schaffen. Wien 1995, S.307ff.

<sup>486</sup>

Vgl. Exkurs in Kapitel 2.1.

beschriebenen Bereichen der Allgemeinbildung „Wissen“-„Verstehen“-„Können“ zu orientieren und entsprechend der Dreigliedrigkeit auch Kompetenzbereiche zu bilden:

- **Fachkompetenz** für „Wissen“ (Fakten, Informationen, Sachverhalte etc.),
- **Sozialkompetenz** für „Verstehen“ (Motive, Einstellungen, Werthaltungen etc.),
- **Methodenkompetenz** für „Können“ (Methoden, Verfahren, Techniken etc.).

Der Bereich der **personalen Kompetenz**, der Inter- und Intrapersonale Kompetenz (bzw. Ich-Kompetenz) umfasst, wird dabei unter Sozialkompetenz subsummiert.<sup>488</sup> Sicherlich sind Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz nicht strikt voneinander zu trennen, sondern bedingen sich gegenseitig. Doch müssen hier im Hinblick auf die spätere Entwicklung von definitorisch klaren Zielsetzungen für das OT diese Kompetenzen in möglichst eindeutig abgegrenzte Bereiche festgelegt werden.

Im Folgenden werden die Kompetenzbereiche näher erläutert, da aus ihnen Zielsetzungen der betriebspädagogischen Weiterbildungsmaßnahmen abgeleitet werden. Diese Ziele werden im Anschluss mit Trainingszielen von OT (Kapitel 2.3.2) verglichen und bewertet.

#### 2.3.1.2.1 Lernfeld: Sozialkompetenz

##### 2.3.1.2.1.1 Förderung und Modifikation Sozialer Kompetenzen

Soziale Kompetenz ist nach Schröder (1999) „die Bereitschaft, Fähigkeit und Verantwortung für den mitmenschlichen Bezug“.<sup>489</sup> Sozialkompetenz beschreibt also die zwischenmenschliche Komponente und kann als **Personale Kompetenz** beschrieben werden. Diese wird aufgeschlüsselt in

1. die interpersonale Kompetenz und
2. die intrapersonale Kompetenz.<sup>490</sup>

Die „interpersonale Kompetenz“, abgeleitet aus dem Zusammenhang „inter“ heißt ‚zwischen‘<sup>491</sup>, beschreibt die Art und Weise, wie jemand mit anderen Menschen **umgeht** - die zwischenmenschliche Beziehung wird hier angesprochen. Zur

<sup>487</sup> Schröder, Hartwig: Theorie und Praxis der Erziehung: Herausforderung an die Schule. 2., unveränd. Aufl. München 1999, S.103.

<sup>488</sup> Vgl. Böning, Uwe/Fritschle-Böning, Brigitte: Veränderungsmanagement auf dem Prüfstand: eine Zwischenbilanz aus der Unternehmenspraxis. Freiburg i.Br. 1997, S.296f.

<sup>489</sup> Schröder, Hartwig: Theorie und Praxis der Erziehung: Herausforderung an die Schule. 2., unveränd. Aufl. München 1999, S.108.

<sup>490</sup> Vgl. Böning, Uwe/Fritschle-Böning, Brigitte: Veränderungsmanagement auf dem Prüfstand: eine Zwischenbilanz aus der Unternehmenspraxis. Freiburg i.Br. 1997, S.296f.

intrapersonalen Kompetenz zählt nach Jeserich zum Einen „in welcher Art und Weise jemand anderen [Personen; Anm.d.Verf.] gegenübertritt“, das heißt die **äußere Erscheinung und Ausdrucksform**, zum Anderen auch die „Selbstsicherheit, Belastbarkeit, Selbständigkeit und Verantwortungsbereitschaft, also kurz die **innere Verfassung** einer Person“<sup>492</sup>.

Jeserich stellt in diesem Zusammenhang die Frage, ob „Soziale Kompetenz genetisch oder durch Umwelt oder Lernen bedingt ist“.

Diese Frage „nature versus nurture“<sup>493</sup> warf der Engländer Galton bereits im 19.Jahrhundert auf. Sie wird seit jeher von Verhaltensforschern, Psychologen, Philosophen, Biologen, Soziologen und Medizinern untersucht. Inhalt ist die Erforschung dessen, inwieweit der Mensch für seine Haltungen und Handlungen verantwortlich ist.<sup>494</sup>

Die Entdeckung sog. Verhaltensgene (z.B. Sucht-Gen, Depressions-Gen, Treue-Gen, Aggressions-Gen) zeigt deutlich, dass einige Persönlichkeitsmerkmale genetisch bedingt sein können.<sup>495</sup> Die Biologin Luczak (1998) meint, dass sowohl Gen-Anlagen als auch Erziehung im weitesten Sinne das Verhalten eines Menschen prägen: „Eine hundertprozentige Vererbbarkeit wie etwa bei Blutgruppen oder Körpermerkmalen weist Verhalten nicht annähernd auf. Zwar schließt kein

<sup>491</sup> Brockert, Siegfried/ Braun, Gabriele: Das EQ Testbuch. Wie groß ist Ihre emotionale Intelligenz?. München 1996, S.29.

<sup>492</sup> Jeserich, Wolfgang: Personal-Förderkonzepte: Diagnose – und was kommt danach? München/Wien 1996, S.169.

<sup>493</sup> Übersetzt: „Natur oder Kultur“. Vgl. Luczak, Hania: Wie ein Charakter entsteht. In: GEO – Das Reportage Magazin. Nr.8. 1998, S.42.

<sup>494</sup> Im Mittelalter, der Feudalzeit Europas, wurden die Qualitäten eines Individuums mit dessen sozialer Stellung gleichgesetzt, d.h. man gestand nur dem Adel und dem Klerus zu, wirklich Persönlichkeit zu besitzen. Ab dem 18.Jahrhundert, während der europäischen „Aufklärung“, wurde zögernd allen Menschen im Sinne der demokratischen Gleichheit und Gleichberechtigung Persönlichkeit zugesprochen. Ab Mitte des 19. bis Anfang des 20.Jahrhunderts entwickelten sich schließlich zwei gegensätzliche Strömungen. Einerseits beeinflusste der Kolonialismus den „rassistischen“ Gedanken der Kategorisierung der Menschen in Gruppen mit angeborenen, übereinstimmenden Merkmalen. Andererseits vertraten die Verfechter des „Behaviorismus“ die Meinung, dass der menschliche Charakter als unbeschriebenes Blatt nur von Erziehung und Erfahrung geprägt werden kann und damit alle Menschen Chancengleichheit besitzen (siehe z.B. Sigmund Freud). Diese absolut gegensätzlichen Theorien werden seit geraumer Zeit durch die wissenschaftliche Forschung revolutioniert. Vgl. ebd., S.42f.

<sup>495</sup> Kritiker halten dem entgegen, dass Charaktereigenschaften nicht nur von einem Gen sondern vom Zusammenspiel vieler Gene bestimmt würden. Zusätzlich löst nicht ein Gen direkt ein bestimmtes Verhalten aus sondern es werden indirekt über Botenstoffe komplizierte Vorgänge im Menschen hervorgerufen, die dann ein bestimmtes Verhalten verursachen. Hierzu werden regelmäßig internationale Studien zur Persönlichkeitsforschung und Studien bezüglich des Charakters und des Verhaltens durchgeführt, die sich überwiegend auf das „BIG V“-Modell stützen: die Grundfaktoren zur Beschreibung der Persönlichkeit sind folgende fünf Domänen: Extraversion, Neurotizismus, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Diese werden zwischen den Polen Plus und Minus bewertet und ergeben dann eine vielfältige Mischung von unterschiedlichen Stärken und Schwächen eines Individuums. Bei diesen Modellen wird davon ausgegangen, dass jeder dieser Faktoren eine starke erbliche Komponente aufweist. Siehe Luczak, Hania: Wie ein Charakter entsteht. In: GEO – Das Reportage Magazin. Nr.8. 1998, S.43f.

Wissenschaftler erbliche Einflüsse auf die Persönlichkeit aus. Doch mehr als fifty-fifty jeweils für „nature“ und „nurture“ lässt sich selten ermitteln.<sup>496</sup>

„Sozialen Kompetenzen“ sind Eigenschaften, die mehr oder weniger fest verankert aber nicht zwingend endgültig sind. Die Begriffe „Eigenschaften“ und „Einstellungen“ im Zusammenhang mit Sozialer Kompetenz werden bei Personalentwicklern und Weiterbildungsverantwortlichen durch „Verhalten“ bzw. „Verhaltensweisen“ ersetzt. Diese sind beobacht-, beschreib-, begründbar und in der Regel modifizierbar.

Folgt man Luczak, sind der Aufbau und die Modifikation Sozialer Kompetenzen sicherlich möglich und machen damit die Zielsetzung von Weiterbildungsmaßnahmen zur „Verbesserung der Sozialen Kompetenz“ sinnvoll.

#### 2.3.1.2.1.2 Differenzierung des Begriffs Soziale Kompetenz

Der lernbare – da relativ häufig beeinflussbare - Teil der intrapersonalen Kompetenz betrifft insbesondere den Umgang mit den Emotionen.<sup>497</sup> Ansatzpunkte sind dabei:

- Die eigenen Emotionen zu kennen (um sich selbst besser verstehen und selbst einschätzen zu können),
- mit den eigenen Emotionen situativ und selbsteinschätzend umgehen zu können,
- die Emotionen zu beherrschen und erfolgsorientiert bzw. zielgerichtet einsetzen zu können – und trotzdem authentisch zu bleiben.

„Intrapersonale Kompetenz“ muss sehr differenziert analysiert und diagnostiziert werden. Bei Übungen zur intrapersonalen Kompetenz sollte situativ und feinfühlig umgegangen werden.

Die Notwendigkeit zur Förderung der „interpersonalen Kompetenz“ ist in der Regel offensichtlicher. Sie ist Ausdruck zwischenmenschlicher Verhaltensweisen und damit für Außenstehende sichtbar. Auch hier sind die emotionalen Aspekte von Bedeutung wie.<sup>498</sup>

- Die Emotionen anderer durch Einfühlsamkeit zu verstehen und mit Hilfe dieser Empathie eine verbesserte Menschenkenntnis zu erhalten,
- mit zwischenmenschlichen Interaktionen, d.h. mit den Emotionen anderer, umgehen zu können.

<sup>496</sup> Ebd., S.44.

<sup>497</sup> Vgl. Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim 2001, S.26.

<sup>498</sup> Vgl. ebd., S.26f.

Diese beeinflussbaren Bereiche können unter dem Begriff der „emotionalen Intelligenz“ subsumiert werden, wie sie Goleman (1995) in seinem Buch „Emotional Intelligence“<sup>499</sup> umschrieb.

Wie oben gezeigt und ausgehend von neurobiologischen Erkenntnissen, dass Gehirnstrukturen lebenslang veränderbar sind und die emotionale Intelligenz damit „erlernbar“ ist, sind diese sozialen Kompetenzen durchaus bis zu einem gewissen Grad erwerbbar. Zwar kann bei einem OT die Förderung intrapersonaler Kompetenzen aufgrund verschiedener und nicht immer steuerbarer Einflüsse (z.B. Organisation in Gruppen, Eigendynamik des Trainingsablaufs) häufig nur untergeordnetes Ziel darstellen. Es kann jedoch mit Hilfe gruppenspezifischer Prozesse sowie pädagogisch geführter Übungen und Reflexionen neben den interpersonalen Fähigkeiten automatisch auch der intrapersonale Bereich über emotionale Veränderung angesprochen und verändert werden.

In Hinblick auf das OT soll im Rahmen der sozialen Kompetenzen noch explizit die **Leistungs- und Führungskompetenz** genannt werden, die gerade für Unternehmenspersonal eine bedeutende Rolle spielt. Unter ihr wird „die Aktivität bzw. der Gestaltungswille“ verstanden, andere Personen – insbesondere eigene Mitarbeiter – „zu bewegen“.<sup>500</sup> Entscheidend für die Fähigkeit, sich selbst oder andere in Gang zu bringen, ist das Ausmaß verschiedener Antriebskräfte (z.B. die Höhe des Aktivitätsniveaus, der Gestaltungswille, die Leistungsbereitschaft etc.) bzw. die Motivation<sup>501</sup>. Die Motivation bestimmt die Richtung, Stärke und Dauer des individuellen Verhaltens.<sup>502</sup> Umgekehrt wiederum, können Situationen, individuelle Fähigkeiten und Art der Aufgaben positiv auf die Motivation einwirken.<sup>503</sup> Im Rahmen dieser Arbeit wird unter Leistungs- und Führungskompetenz die Fähigkeit verstanden, z.B. durch bestimmte Anregungen, variantenreiche Arbeitssituationen, Transparenz und Erläuterung von Zusammenhängen die (Arbeits-)Motivation im

---

<sup>499</sup> Vgl. Goleman, Daniel: „Emotional Intelligence“. New York 1995.

<sup>500</sup> Vgl. Jeserich, Wolfgang: Personal-Förderkonzepte: Diagnose – und was kommt danach? München/Wien 1996, S.170.

<sup>501</sup> Auf eine nähere Analyse des Begriffs Motivation und seiner Ausprägungen wird in dieser Arbeit verzichtet und auf weiterführende Literatur verwiesen, z.B. Beier, Klaus: Anreizstrukturen im Outdoorsport, Schorndorf 2001. Rosenstiel, Lutz von: Grundlagen der Organisationspsychologie: Basiswissen und Anwendungshinweise. 3. überarb. und erg. Aufl. Stuttgart 1992.

<sup>502</sup> Vgl. Rosenstiel, Lutz von: Grundlagen der Organisationspsychologie: Basiswissen und Anwendungshinweise. 3. überarb. und erg. Aufl. Stuttgart 1992.

<sup>503</sup> Vgl. Jeserich, Wolfgang: Personal-Förderkonzepte: Diagnose – und was kommt danach? München/Wien 1996, S.171.

betrieblichen Umfeld zu erhöhen. Nagel (2002) fasst in einer modernen, zeitgemäßen Auffassung von Führung folgendermaßen zusammen: „Führen heißt Bedingungen schaffen, damit Mitarbeiter und Teams ihr volles Potential ausschöpfen, um definierte Leistungsziele zu erreichen.“<sup>504</sup>

#### 2.3.1.2.2 Lernfeld: Methodenkompetenz

Unter Methodenkompetenz versteht Klippert (2000) das Vertrautsein mit Makromethoden (z.B. Brainstorming, Fallanalyse, Feedback-Methoden etc.) welche die Beherrschung vielfältiger Mikromethoden<sup>505</sup> voraussetzt.<sup>506</sup> Methodenkompetenz umfasst also „situations- und fächerübergreifende, flexibel einsetzbare kognitive Fähigkeiten auch zur Aneignung neuer Kenntnisse und Fähigkeiten“<sup>507</sup>.

Ein synonym zu verwendender Begriff ist die **Denk- und Planungskompetenz** welche folgende Fähigkeiten umfasst: einerseits „analytisch“, andererseits „ganzheitlich – d.h. in Systemzusammenhängen – (...) zu denken und beides in beobachtbaren Plänen oder sonstigen Verhaltensweisen entsprechend sichtbar zu machen“<sup>508</sup>. Zum Einen ist dafür die intellektuelle Kapazität ausschlaggebend, wie z.B. schnelles Erfassen regelhafter, abstrakter oder komplexer Zusammenhänge oder räumliches Vorstellungsvermögen, die nach Jeserich (1996) jedoch weitgehend durch frühe Lernerfahrungen determiniert oder von Geburt aus angelegt sind und nur beschränkt beeinflusst werden können.<sup>509</sup> Zum Anderen existieren andere trainierbare Fertigkeiten, die für die Denk- und Planungskompetenz von großer Bedeutung sind. Techniken zur Problemanalyse und –lösung, zur Reduzierung von Komplexität, zur Planungs- und Entscheidungsfindung und Methoden für innovatives Verhalten können mit Fleiß, Selbstdisziplin und Lernwilligkeit aufgebaut oder verbessert werden. Die sog. „praktische Intelligenz“<sup>510</sup> als „Fähigkeit zum abstrakten und logischen Denken“<sup>511</sup> trägt im Wesentlichen zu einer erhöhten Denk- und Planungskompetenz bei. Bei der „praktischen Intelligenz“ kommt es auf das „gewusst

<sup>504</sup> Brunner, Ingrid: Ein Koffer voll Kompetenz. In: SZ. 9./19.11.2002, S.V1/17.

<sup>505</sup> Zu letzteren zählen sowohl elementare Lern- und Arbeitstechniken (z.B. strukturieren, protokollieren, visualisieren/darstellen etc.) sowie grundlegende Gesprächs- und Kooperationstechniken (z.B. Freie Rede, Diskussion/Debatte, aktives Zuhören, Konflikte regeln etc.).

<sup>506</sup> Vgl. dazu: Klippert, Heinz: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht 11.Aufl. Weinheim/Basel 2000.

<sup>507</sup> Pätzold, Günter: Berufliche Handlungskompetenz. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S.58.

<sup>508</sup> Jeserich, Wolfgang: Personal-Förderkonzepte: Diagnose – und was kommt danach? München/Wien 1996, S.167.

<sup>509</sup> Vgl. ebd., S.167.

<sup>510</sup> Böning, Uwe/Fritschle-Böning, Brigitte: Veränderungsmanagement auf dem Prüfstand: eine Zwischenbilanz aus der Unternehmenspraxis. Freiburg i.Br. 1997, S.293.

wie“, das richtige Reagieren und Realisieren, auf sensiblen Umgang mit Situationen und der Vereinfachung komplexer Zusammenhänge an.

#### 2.3.1.2.3 Lernfeld: Fachkompetenz

Unter Fachkompetenz werden fachliche Kenntnisse verstanden, die über den fachbezogenen Unterricht/Fachwissenschaften gelehrt werden. Dieses „inhaltliche Basiswissen“, welches „aktuelle Probleme und inhaltliche Grundlagen zu Einzeldisziplinen“<sup>512</sup> umfasst, werden in der Regel in der Schule bzw. Erstausbildung gelehrt.

Die Stärkung der fachlichen und sachlichen Kompetenz gegenüber den sozialen und methodischen Kompetenzen in der betrieblichen Praxis ist nicht problemlos nachzuweisen. Meine Recherchen zu einem Zeitvergleich eines Anforderungskatalogs bzw. einer Aufstellung von Leistungsmerkmalen (Kenntnisse, Fähig- und Fertigkeiten), welche Arbeitnehmer/Manager (branchenübergreifend oder branchenspezifisch) in der heutigen Zeit aufweisen sollten, blieb ohne Erfolg. Keiner der befragten privaten oder staatlichen öffentlichen bzw. wirtschaftlichen Institutionen<sup>513</sup> konnte eine derartige Vergleichsübersicht zur Verfügung stellen. Ein Versuch anhand einer Profilanalyse von Stellenangeboten einen derartigen Vergleich zu verfassen scheint aufgrund berufs-, branchen-, aufgaben- bzw. situationsabhängigen Beurteilungen wissenschaftlich fragwürdig. Die empirische Bestätigung der Tendenz zur Aufwertung der sozialen und methodischen Kompetenzen (neben der allseitig geforderten Sach- und Fachkompetenz) bleibt zu untersuchen.<sup>514</sup> Dennoch wird allseits davon ausgegangen, dass fachliches Wissen allein nicht ausreicht, um im beruflichen Alltag als kompetent zu gelten.<sup>515</sup> Dies liegt v.a. daran, dass Mitarbeiter ihr (Fach-)Wissen kooperativ mit anderen zusammenwirken lassen müssen, um im Sinne der Unternehmensziele effizient zu sein.

---

<sup>511</sup> Ebd., S.293.

<sup>512</sup> Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim 2001, S14.

<sup>513</sup> Darunter fallen OT-Anbieter, Unternehmensberatungen aber auch die Fortbildungsakademie der Wirtschaft (FAW) GmbH, das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Bayerische Akademie für Verwaltungs-Management GmbH, die Gesellschaft zur Förderung beruflicher und sozialer Integration (gfi) gemeinnützige GmbH, diverse Arbeitsämter sowie das Bundesinstitut für Berufsbildung.

<sup>514</sup> Vorschläge zur Konkretisierung von Arbeitsprofilen machen z.B. Ferdinand, T.N.: On the obsolescence of scientists and engineers. In: American Scientist. Vol.54. 1966, S.46-56; Kaufman, H.G.: Obsolescence and professional career development. New York 1974.

Die Ausführungen zeigen, dass für ein erfolgreiches berufliches und privates Leben, nicht nur Fachkompetenzen benötigt werden. Vielmehr ist auch die **Technik im Umgang mit diesem Wissen** gefragt (Methodenkompetenz) sowie die **Fähigkeit mit sich selbst** und den **Mitmenschen umgehen zu können** (Sozialkompetenzen).

### 2.3.2 Rezeption wirtschaftstheoretischer Forderungen im OT

#### 2.3.2.1 Rezeption allgemein-ökonomischer Zielsetzungen

Auf der Suche nach einer zweckmäßigen Definition mit Zielsetzungen des OTs wird hier die Definition des Diplom-Pädagogen Bress (1999) über die Zielsetzung erlebnispädagogischer Kurse genannt, da OT, wie bereits gezeigt, u.a. auf dem erlebnispädagogischem Konzept basiert. Für Bress gilt:

„Durch die Teilnahme an den erlebnispädagogischen Kursen sollen sowohl soziale Kompetenzen wie Kommunikations- und Teamfähigkeit als auch individuelle Kompetenzen wie Selbständigkeit, Ausdauer oder Problemlösungsfähigkeit gefördert werden.“<sup>516</sup>

In der wirtschaftswissenschaftlichen Literatur werden die Zielsetzungen recht allgemein aufgelistet. Man spricht von: Teamtraining, Führungskräfte-Training, Culture Change Programm, Schlüsselkompetenzen, Verkaufstrainings oder Motivationstrainings.

In der Praxis hingegen werden die Zielsetzungen in der Regel detaillierter dargestellt: Der iTs-Bildungsberatung zufolge, kann OT die Sozialkompetenz<sup>517</sup> der teilnehmenden Mitarbeiter stärken, was im Betrieb zu „schnelleren Entscheidungen, kürzeren effektiveren Gesprächen, weniger Rückfragen, vertrauensvollere Zusammenarbeit, Reduktion der Blindleistung (...) [und] Konzentration auf das Wesentliche“<sup>518</sup> führt. Gerade dies scheint in der heutigen Zeit von außerordentlicher Wichtigkeit, denn, so stellt Johnson (1986) fest, „it is the lack of interpersonal skill that leads to 90% of lost jobs in every profession“<sup>519</sup>. Bei der iTs-Bildungsberatung werden unter dem Sammelbegriff „Erhöhung der Sozialkompetenz“ explizit und detaillierter aber auch eingrenzend die Trainingsziele genannt wie: die „Förderung

<sup>515</sup> Vgl. Jeserich, Wolfgang: Personal-Förderkonzepte: Diagnose – und was kommt danach? München/Wien 1996, S.98ff.

<sup>516</sup> Bress, Hartmut: Forum A – Erlebnispädagogik in der betrieblichen Ausbildung. Wirkungen und Transfer – ein Praxisbericht. In: Sabine Slabon-Stangl/Outward Bound (Hrsg.) und Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Erlebnispädagogik – Die Schnittstelle zwischen Schule und Beruf. Dokumentation des Fachforums Schloss Kröchlendorff, 8.bis 10.Dezember 1999, S.15.

<sup>517</sup> Warum Sozialkompetenz in der Wirtschaft wichtig (geworden) ist, wird weiter unten bei den Ursachen für die veränderten Anforderungen an Unternehmensmitarbeiter ausgeführt (siehe Kapitel 3).

<sup>518</sup> iTs-Bildungsberatung – OutdoorTraining. In elektronischer Form: <http://www.i-t-s.de/outscan1.htm> 04.07.2000, S.2.

<sup>519</sup> Johnson, David .W.: Reaching out. New Jersey 1986, p.6.

und Entwicklung des kooperativen und partizipativen Verhaltens“, die „Verbesserung der Konfliktfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit“, die „Steigerung der Konsensfähigkeit“.<sup>520</sup> Die Outdoor Centre GmbH Deutschland stellt sehr allgemein die „Erprobung effektiver Kooperationsformen“, die Impulswirkung „für neue Visionen und Ideen“, die „Initiierung gruppenspezifischer Prozesse“ sowie die „Erweiterung persönlicher Fähigkeiten“ als Schwerpunkt ihrer OTs heraus.<sup>521</sup> Gleiches gilt für die Outdoor Europe Academy, deren Zielsetzungen teilweise sehr allgemein, wenig konkret, unklar formuliert sind, wie z.B. das „Wachstum der Persönlichkeit“, die erweiterte Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung, den Abbau von Ängsten, „Motivationssteigerung“, „Kommunikationsverbesserung“, „Team und Teamfähigkeit kennenlernen“ usw.<sup>522</sup>

Die Untersuchung nach der Zweckmäßigkeit von Definitionen in Theorie und Praxis scheint mir deshalb wichtig, um erklärbar zu machen, welche Konsequenzen unklare, uneindeutige Definitionen verursachen können.

Besonders die Zielsetzung „Abbau von Ängsten“ ist derart unklar definiert, dass es zu Fehleinschätzungen und Fehlannahmen über den Einsatzbereich eines OTs kommen kann. Wenngleich die Trennschärfe der Trainingsziele nicht immer eindeutig gegeben werden kann, so kristallisiert sich doch heraus: Grundsätzlich wird weniger das Vermitteln von exemplarischem Wissen bzw. technischen Fähig- und Fertigkeiten als Ziel definiert.<sup>523</sup> Größte gemeinsame Faktoren sind vielmehr sog. „Schlüsselqualifikationen“ bzw. Sozial- und Methodenkompetenzen. Diesbezüglich wurde laut Kölblinger (1997) anhand verschiedener Studien, die „wissenschaftlich fundiert und über Langzeitstudien in ihrer Wirksamkeit als personalpolitische Instrumente empirisch abgesichert“<sup>524</sup> sind, festgestellt, dass sich OT auf die „Emotionale Intelligenz“<sup>525</sup>, im übertragenen Sinne auf die Soziale Kompetenz und infolgedessen auf das Arbeitsverhalten und den Berufsalltag positiv auswirkt.

Differenzierende Untersuchungen v.a. zur Verifizierung dieser Aussage und zur Absicherung des Forschungsstandes, müssten noch durchgeführt werden. Der Zusammenhang zwischen OT als betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahme

---

<sup>520</sup> Vgl. Elektronische Medien: <http://www.i-t-s.de>.

<sup>521</sup> Vgl. Elektronische Medien: <http://www.outdoor-centre.de>.

<sup>522</sup> Vgl. Elektronische Medien: <http://www.outdoor-academy.de>.

<sup>523</sup> Vgl. Amesberger, Günter: Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten. Frankfurt am Main/Griedel 1992, S.55.

<sup>524</sup> Kölblinger, Mario: Perspektiven zum Umgang mit Unsicherheit und Angst im Outdoor-Management-Development-Training. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Heft 9. 1997, S.17.

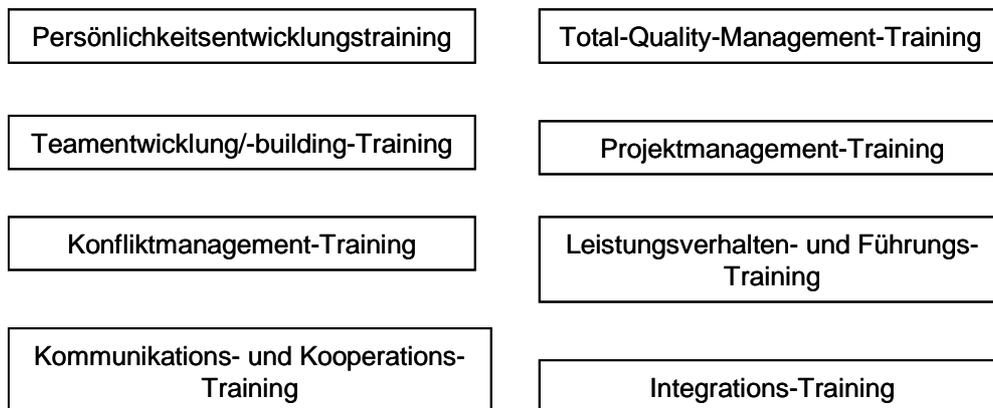
<sup>525</sup> Goleman, Daniel: „Emotional Intelligence“. New York 1995.

und seiner positiven Wirkung auf den Arbeits- und Bedarfsalltag werden in dieser Arbeit zugrunde gelegt.<sup>526</sup>

Die Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung e.V.<sup>527</sup> erwähnt, dass es entscheidend dabei ist, die Trainings **nicht** nach den **einzelnen Fähigkeiten** (z.B. Verantwortung) zu benennen, sondern vielmehr nach **grobgegliederten Überbegriffen** (z.B. Persönlichkeitstraining), da diese die verschiedenen einzelnen Fähigkeiten umfassen. Denn es werden häufig partielle Lernziele - Feinziele - im Lernprozess verwirklicht (z.B. Verantwortungsfähigkeit), andere Ziele – Grobziele - hingegen sind das Endprodukt des Lernprozesses (z.B. Steigerung des Selbstvertrauens).<sup>528</sup>

### 2.3.2.2 Kategorisierung der Übungsfelder und Grobziele

Die Auswertung von Trainingsangeboten der OT-Anbieter<sup>529</sup> sowie die Recherche in wirtschaftswissenschaftlicher Literatur ergaben grob gegliedert acht hierarchisch gleichwertig anzusetzende Zielsetzungen:



*Abbildung 13: Zielsetzungen und Übungsfelder des Outdoor-Trainings*

<sup>526</sup> Zu diesem Thema besteht ausreichend Literatur, wie z.B.: o.V.: „Mach mal Pause – Neue Studie zum Outdoor-Training: Zeit für Reflexionen bringt Transfer-Erfolg“ In: e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Heft 3&4. 1997, S.23. Lister, G.Judith: „Emotionale Intelligenz und ihre Verbindung zum Erfahrungslernen“. Deutsche Übersetzung von Bauer, G. In: e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Heft 2. 1998, S.19-20. Bunting, Camille J.: The Foundation of Interpersonal Effectiveness. In: The Journal of Experiential Education. Vol.14, No.2, August 1991, S.39-42.

<sup>527</sup> Vgl. DGEE e.V.: Outward Bound. Outdoor-Training – Ein Baustein der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. München o.J.(a) S.10.

<sup>528</sup> Vgl. dazu Reiners, Annette: Erlebnis und Pädagogik: praktische Erlebnispädagogik; Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen. München 1995; König, Stefan/König, Andrea: Outdoor-Teamtrainings – von der Gruppe zum Hochleistungsteam. Augsburg 2002, S.44ff.

<sup>529</sup> Vgl. zum Beispiel iTs-Bildungsberatung, Outdoor Europe Academy, Outdoor Centre GmbH Deutschland, Outward Bound, Faszinatour Training & Beratung GmbH, Adventours GmbH, Lohmarar Institut, Outdoor Unlimited Training, Topconcept GmbH, etc.

Diese Zielsetzungen und deren Übungsfelder werden im Folgenden genauer beschrieben und auf die Wirkweise hinsichtlich der sozialen bzw. methodischen Fähigkeiten untersucht, die anhand des jeweiligen Trainings erzielt werden sollen.<sup>530</sup>

### 1. Persönlichkeitsentwicklungstraining (PE-Training):

Dient das OT insgesamt der Entwicklung der Persönlichkeit, so ist es Aufgabe beim Training Stärken, Schwächen und Grenzen des Einzelnen zu erkennen, um gezielt daran arbeiten zu können. Erfahrungsgemäß werden dabei mit dem Training folgende Aspekte aufgedeckt und gefördert, welche die PE positiv beeinflussen.<sup>531</sup>

- Aneignung neuer und fremder Rollenerfahrung, die außerhalb der bisher bekannten und gewohnten Verhaltensmuster liegen,
- Aufbau von Selbstvertrauen und Zuversicht (mittels persönlicher, praktischer und sozialer Erfolgserlebnisse),
- Vermittlung sozialer und individueller Handlungskompetenzen sowie Möglichkeiten der Selbsterkenntnis,
- Verbesserung von Selbstkontrolle, Selbstvertrauen, Selbstwert und Selbstkonzept,
- Eigeninitiative/Eigenhandlung entwickeln und damit Fähigkeiten, Selbstvertrauen, Selbstständigkeit, Ermutigung und Sicherheit gewinnen,
- Steigerung der Erlebnisfähigkeit,
- Verbesserung des Selbstverständnisses,
- Erarbeitung von Entscheidungs- und Problemlösungsfähigkeit,
- Verbesserung der Belastungs- und Konfliktfähigkeit,
- Transferfähigkeit, d.h. mit gezielter Reflexion Kurserfahrungen auf den Lebensalltag übertragen zu können,
- größere Eigenverantwortung beweisen.

Grundlegende Bedingung ist vor allem die **Bereitschaft** des Einzelnen sich, wenn schon nicht positiv oder gar euphorisch, so doch mindestens offen auf das Training einzulassen. Deshalb wird zu Beginn des OTs besonders darauf geachtet, dass die

---

<sup>530</sup> Inwieweit die Ziele und deren Inhalte bei einem OT wirklich erreicht werden, bleibt offen und muss individuell untersucht werden. In der durchgeführten Untersuchung (Kapitel 4) wird u.a. versucht, diese Frage ansatzweise empirisch zu beantworten.

<sup>531</sup> Vgl. Amesberger, Günter: Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten. Frankfurt am Main/Griedel 1992, S.54. Und Vgl. Heineking, Anja: Outdoor Training. Konsequenzen, Stellenwert und Bedeutung für die Personalarbeit. Berlin 1995.

emotionale Grundstimmung positiv ist, indem auf die persönlichen Bedürfnisse eingegangen wird und Nöte oder Ängste im vertrauensvollen Rahmen behandelt werden. Ziel ist, dass das Verhalten der Teilnehmer situativ veränderbar ist, dass die eigene Lernmotivation erhalten bleibt, dass sich der Teilnehmer mit neuen Entwicklungen auseinandersetzt und sich auf neue Situationen einstellt.<sup>532</sup>

## 2. Teambuilding-Training:

Die Wirksamkeit von Teambuilding im Hinblick auf Potenzierung der Ideen lässt sich am besten an einem Beispiel erläutern: Zwei Menschen haben je einen Euro und eine Idee. Tauschen sie nun den Euro und die Idee miteinander aus (kaufen sich also die Idee des anderen), so hat jeder weiterhin einen Euro aber dafür zwei Ideen. Im Team werden eben nicht nur Gedanken und Ideen, wie das Beispiel lehrt, ausgetauscht, sondern gleichzeitig bei jedem Einzelnen **vermehrt**. Und gerade deshalb ist in der heutigen Zeit Teamwork<sup>533</sup> einer der Faktoren, der die Produktivität im Betrieb positiv beeinflusst und damit letztendlich auch den wirtschaftlichen Erfolg erheblich bestimmt.<sup>534</sup> Teambuilding-Trainings sind Bausteine der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung mit der Zielsetzung folgende Komponenten zu fördern.<sup>535</sup>

- Eigene Interessen zu vertreten;
- offenen Informationsfluss zu gewährleisten;
- sinnvolle Koordination und mit anderen zu kooperieren (klare Spielregeln im Team);
- Konflikte konstruktiv zu bewältigen;
- konsensfähige Entscheidungen zu treffen und zu tragen. Oberstes Ziel ist dabei, gemeinsam Projekte zu entwickeln und Lösungen erarbeiten zu können.

Gerade bei Teamwork ist die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen und Vertrauen gegenüber dem Einzelnen/der Gruppe zu haben, von grundlegender Bedeutung. Durch den Ablauf gruppenspezifischer Prozesse<sup>536</sup> beim OT vollzieht sich in der Regel Teambuilding. Eine wichtige Rolle beim Teambuilding ist die

<sup>532</sup> Vgl. Bress, Hartmut: Erlebnispädagogik und ökologische Bildung. Förderung ökologisches Bewusstseins durch Outward Bound. Neuwied 1994, S.141.

<sup>533</sup> Übersetzt werden kann der Begriff mit „Gemeinschaftsarbeit“ bzw. „das gemeinsam Erarbeitete“ und veranschaulicht damit die Bedeutung von „Teamwork“. Vgl. Der große Duden. Bd.7 Etymologie. Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (hrsg.v.). Mannheim/Wien/Zürich 1963, S703.

<sup>534</sup> Vgl. dazu auch Löwer, Chris: Das Dogma der Gruppenarbeit. In: SZ. 26./27.10.2002, S.V1/17.

<sup>535</sup> Vgl. DGEE e.V.: Outward Bound. Outdoor-Training – Ein Baustein der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. München o.J.(a), S.7; Und Löwer, Chris: Das Dogma der Gruppenarbeit. In: SZ. 26./27.10.2002, S.V1/17.

<sup>536</sup> Vgl. Kapitel 1.2.4.

Herstellung von Synergie. Synergie, verstanden „als das Zusammenwirken verschiedener Kräfte zugunsten eines Problems, das gelöst werden soll“<sup>537</sup>. „Synergieherstellung“ kann erfolgen, wenn bei einer Aufgabe die Entscheidungssuche nach bestimmten Regeln erfolgt. Um das zu erlernen werden auch Konfliktmanagement-, Kommunikations- und Kooperations-Trainings angeboten.

### 3. Konfliktmanagement-Training:

Konfliktmanagement und Kritikfähigkeit sind eng miteinander verwoben. Die etymologische Bedeutung von „Konflikt“ ist „Zusammenstoß; [Wider]streit, Zwiespalt“<sup>538</sup>. Im pädagogischen Kontext bezeichnet Konflikt „das gleichzeitige Auftreten von zwei oder mehreren gegenseitig, sich ausschließenden Impulsen, die sowohl innerhalb einer Person entstehen können, als auch zwischen verschiedenen Menschen“.<sup>539</sup> Um sich eigene Urteile (gleichzusetzen mit den im Zitat verwendeten Begriff „Impulse“) bilden zu können, ist Kritikfähigkeit nötig. Der Begriff „Kritik“ – schnell besetzt mit dem Gedanken „Kritik üben“ – ist ausgesprochen negativ besetzt, denn man verbindet damit aus eigener Erfahrung Vorwürfe, Bemängelungen, Missfallsäußerungen, Tadel etc. All dies ist mit Verletzungen der Person verbunden. Im täglichen Leben können wir miterleben, wie Kritik bewusst eingesetzt wird, um jemanden zu diffamieren oder zu verletzen. Jeder sollte für das, was er tut oder nicht tut Verantwortung übernehmen. Zielt also die Kritik auf die Verletzung der Person, so ist in der Regel<sup>540</sup> ein Konflikt die Folge. Kritik bedeutet aber auch „das Vermögen, Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven“, unter „distanzierter Betrachtung und reflektierter Beurteilung der dinglichen und sozialen Welt, sowie der eigenen Person“<sup>541</sup> zu prüfen. Zur Kritikfähigkeit zählt auch Kritik anzuhören und anzunehmen, äußern zu können, und diese dabei objektiv (an der Sache) und nicht subjektiv (an der Person) festzumachen, d.h. es geht um die Reduzierung verbaler Verletzungen. Nur wer kritikfähig ist, kann demnach mit Konflikten in angemessener Weise umgehen.

<sup>537</sup> Osswald, Elmar: Gemeinsam statt Einsam. Arbeitsplatzbezogene Lehrer/Innenfortbildung. 2.Aufl. Kriens (Schweiz) 1995, S.83.

<sup>538</sup> Der große Duden. Bd.7 Etymologie. Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (hrsg.v.). Mannheim/Wien/Zürich 1963, S353.

<sup>539</sup> Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999, S.305.

<sup>540</sup> Anm.: Personen, die in Gesprächsführung und Konfliktlösungsstrategien geschult sind, werden die eigentliche Aussage oder Nachricht übersetzen (z.B. die vier Seiten einer Nachricht von Schulz von Thun in: Miller, Reinhold: Das ist ja wieder typisch: Kommunikation und Dialog in Schule und Schulverwaltung; 25 Trainingsbausteine. Weinheim/Basel 1995, S.32.) und den Konflikt vermeiden können.

<sup>541</sup> Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999, S.318.

Konfliktmanagement-Training fördert und schult zusätzlich folgende Fähigkeiten:<sup>542</sup>

- Mit Konflikten sachgerecht und sozial angemessen umzugehen,
- Konfliktlösungsmechanismen anzuerkennen,
- zu akzeptieren, dass der Arbeitsplatz keine konfliktfreie Zone ist und dabei mit Frustrationstoleranz umgehen zu lernen,
- Konflikttoleranz<sup>543</sup> aufzubauen.

Ziel eines solchen Konfliktmanagement-Trainings ist es, Konflikte kritisch zu analysieren, konstruktiv zu lösen, möglichst zu vermeiden aber auch wenn nötig zu tolerieren.

#### 4. Kommunikations- und Kooperations-Training:

„Kommunikation“ im engeren (sozialen) Sinne ist der „Verkehr, Umgang“ oder die „Verständigung (...) zwischen den Menschen“<sup>544</sup>. Sie kann verbaler und nicht verbaler Struktur sein, sodass im Grunde jede Begegnung zwischen zwei oder mehreren Personen Kommunikation in irgendeiner Form mit sich bringt. Für Paul Watzlawick ist Kommunikation „Verhalten jeglicher Art“, da „man (...) nicht nicht kommunizieren“<sup>545</sup> kann.

Damit die Verständigung erfolgsversprechend ist, bedarf es einiger Gesprächs-Techniken wie:<sup>546</sup>

- Gedanken austauschen können,
- auf Argumente in geeigneter Weise reagieren,
- seine eigene Meinung vertreten,
- aktiv zuhören können,
- offen mit anderen umgehen,
- das Gespräch bewusst suchen.

Unter „Kooperation“ wird die „Zusammenarbeit“; das „Zusammenwirken“<sup>547</sup> von Menschen verstanden. Es ist demnach wichtig, dass die Teilnehmer Partizipationsmöglichkeiten anbieten oder selber wahrnehmen, mitmenschliche

<sup>542</sup> Vgl. Bress, Hartmut: Erlebnispädagogik und ökologische Bildung. Förderung ökologisches Bewusstseins durch Outward Bound. Neuwied 1994, S.141.

<sup>543</sup> Unter „Konflikttoleranz“ wird die Fähigkeit verstanden, die vorschnelle Verdrängung von Konflikten sowie die Anwendung nicht angemessener Maßnahmen zu verhindern. Vgl. Köck, Peter/Ott, Hanns: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 5., neu bearb. und erw. Aufl. Donauwörth 1994, S.381.

<sup>544</sup> Wahrig-Burfeind, Renate: Wahrig Fremdwörterlexikon. 4.Aufl. München 1999, S.482.

<sup>545</sup> Vgl. Bayerisches Seminar für Politik e.V.: Schlüsselkompetenz für die politische Arbeit: Frei sprechen lernen! – Ein Leitfaden zur Selbsthilfe in 15 Kapiteln. CD-ROM. München o.J.

<sup>546</sup> Vgl. Heineking, Anja: Outdoor Training. Konsequenzen, Stellenwert und Bedeutung für die Personalarbeit. Berlin 1995, S.14.

<sup>547</sup> Wahrig-Burfeind, Renate: Wahrig Fremdwörterlexikon. 4.Aufl. München 1999, S.504.

Sensibilität entwickeln, soziales Verhalten zeigen und sich dabei in ein Team einfügen können.<sup>548</sup> Förderlich hierfür ist ferner eine tiefgreifende Empathieschulung. Im Allgemeinen ist gute Kommunikationsfähigkeit nötig, damit sinnvoll kooperiert werden kann. Somit sind oben erörterte Trainingsfelder Voraussetzung für effektive Teamarbeit.

#### 5. Integrations-Training:

Die „Herstellung eines Ganzen, Zusammenschluss, Vereinigung“<sup>549</sup> wird allgemein als Integration verstanden. Dabei können Personen, Bereiche, Abteilungen oder ganze Unternehmen in etwas Neues integriert werden. Im politischen Verständnis, welches im Rahmen dieser Arbeit auf die Wirtschaft übertragbar ist, umfasst „Integration“ auch die „Aufeinanderabstimmung der Ziele“<sup>550</sup>. Im Rahmen des Integrations-Trainings ist die kleinste Einheit dieser Integrationsobjekte - und damit der Baustein für den Erfolg einer Integrationsmaßnahme - der Mitarbeiter. Deshalb sollen im Falle einer Integrationsmaßnahme die Mitarbeiter geschult werden, Aufgaben gemeinsam zu bewältigen und sich dabei näher kennen zu lernen. Entscheidend ist hier die richtige Einschätzung von Stärken und Schwächen des einzelnen Teilnehmers, damit dieses Wissen eine effizientere Zusammenarbeit (nach der Integration) im Berufsalltag ermöglicht.<sup>551</sup>

In diesem Zusammenhang sollte verstärkt auf eine Art „Interkulturelles Training“ eingegangen werden. In Zeiten zunehmender Internationalisierung der Unternehmen besteht für sie neben der Entwicklung auf organisatorischer Ebene (wie z.B. erweiterte Kulturanalyse, interkulturelle Richtlinien, Schaffung einer dritten Unternehmenskultur etc.) die Notwendigkeit, auf individueller, mitarbeiterbezogener Ebene entsprechend zu reagieren. Neben interkulturellen Austauschplattformen, Mentorensystemen, Coaching oder Sprachkursen sind insbesondere interkulturelle Trainings und interkulturelles Teambuilding notwendig.

#### 6. Leistungsverhaltens- und Führungs-Training:

Die moderne Führungskraft als Vorgesetzter<sup>552</sup> stellt sich idealtypisch „in den Dienst seiner Mitarbeiter, er erkennt und entwickelt Potenziale, er motiviert sie und schafft

---

<sup>548</sup> Vgl. Heineking, Anja: Outdoor Training. Konsequenzen, Stellenwert und Bedeutung für die Personalarbeit. Berlin 1995, S.14.

<sup>549</sup> Wahrig-Burfeind, Renate: Wahrig Fremdwörterlexikon. 4.Aufl. München 1999, S.407.

<sup>550</sup> Ebd., S.407.

<sup>551</sup> Vgl. Braun, I.v.: Internationale Weiterbildung. In: Personalführung. Nr.12. 1993, S.1018.

<sup>552</sup> Vgl. Kapitel 3.2.

die Rahmenbedingungen, damit sie ihre Ziele [bzw. die vorgegebenen Ziele; Anm.d.Verf.] erreichen“<sup>553</sup>.

Beim Leistungsverhaltens- und Führungs-Training sollen nicht bestimmte Führungsstile vermittelt werden. Vielmehr liegt hier der Schwerpunkt auf der Fähigkeit Verhaltensmodifikationen einzuleiten, mit denen dann bestimmte Führungsstile durchgesetzt werden können.<sup>554</sup> Wichtig in diesem Zusammenhang ist einerseits die Sensibilisierung hinsichtlich der Einschätzung von (Führungs-) Situationen und andererseits der Fähigkeit, die situativ richtigen Führungsstile – v.a. mittels sozialer Kompetenz - einzusetzen.<sup>555</sup>

### 7. Projektmanagement-Training:

Unter „Projektmanagement“ wird die „Gesamtheit der Maßnahmen zur Konzeption, Steuerung u. Durchführung eines (...) Projekts“<sup>556</sup> verstanden. Beim Projektmanagement-Training - auch als Kreativitäts- bzw. Denk- und Planungs-Training zu verstehen – werden im Rahmen der gemeinsamen Suche nach Lösungsmöglichkeiten eines Projektes bzw. dessen Problembewältigung insbesondere die Bereitschaft und Fähigkeit bezüglich der Kommunikation und Teamarbeit geschult.

Dabei werden folgende Schwerpunkte gesetzt:<sup>557</sup>

- richtiges einschätzen der Problemaspekte,
- Problemursache und –wirkung erkennen und bewerten,
- Lösungsalternativen aufzeigen,
- Problemlösungsprozess von der Entstehung bis hin zur Lösung aktiv begleiten und die Problemlösung aufrecht zu erhalten.

### 8. Total-Quality-Management-Training:

Unter TQM versteht man ein produkt-, kunden- oder dienstleistungsbezogenes Qualitätskonzept das, anders als die oben genannten Trainings, die sich auf einzelne Personen oder Gruppen konzentrieren, im gesamten Unternehmen verfolgt wird. Die Erfüllung der Anforderungen kann nur über einen aktiv zu betreibenden Prozess geschehen, der sowohl Führungs- als auch Planungs-, Steuerungs- und

<sup>553</sup> Brunner, Ingrid: Ein Koffer voll Kompetenz. In: SZ. 9./19.11.2002, S.V1/17.

<sup>554</sup> Vgl. Kapitel 1.2.3.

<sup>555</sup> Vgl. Ochsler W.A.: Personal und Arbeit. 4.Aufl. München/Wien 1992, S.354.

<sup>556</sup> Wahrig-Burfeind, Renate: Wahrig Fremdwörterlexikon. 4.Aufl. München 1999, S.762.

<sup>557</sup> Vgl. Heineking, Anja: Outdoor Training. Konsequenzen, Stellenwert und Bedeutung für die Personalarbeit. Berlin 1995, S.14.

Überwachungstätigkeiten betrifft.<sup>558</sup> Neben „Qualitätswerkzeugen“ und „Qualitätssicherungssystemen“ sind Managementverpflichtungen und Vorbildfunktion entscheidende Elemente des TQM, so dass Frehr (1993) zusammenfasst: „Qualität ist Managementverantwortung“<sup>559</sup>.

Beim TQM-Training werden neben einzelnen Fertigkeiten vor allem der richtige Einsatz verschiedener Fähigkeiten hinsichtlich des strategischen Unternehmenszieles geschult. Dabei sind v.a. folgende, die Mitarbeiter bzw. das Management betreffende Verhaltensnormen zu stärken:

- Humanistisches Führungssystem,
- Engagement und Verpflichtung des Top-Managements,
- Motivation im mittleren Management,
- Mitarbeiterereinbindung,
- Selbständigkeit,
- positiver Einsatz zur Restrukturierung und Dezentralisierung
- sowie interne und externe Kommunikation.<sup>560</sup>

Fraglich ist, ob ein Total-Quality-Management-Training im Rahmen von OT überhaupt als Arbeits- bzw. Übungsfeld definiert werden sollte. Schließlich ist das TQM-Konzept eine Organisationsform, die in einer Reihe mit anderen Organisationskonzepten steht (z.B. Qualitätszirkel, Lean Production, Business Reengineering). Es scheint sinnvoll zu sein, für OT Übungsfelder zu entwickeln, die grundsätzlich „Organisationsentwicklungs-Training“ oder „Reorganisations-Training“ darstellen. Damit kann zeitlich und situativ bedingten Veränderungen des jeweiligen Organisationskonzeptes einer Unternehmung Rechnung getragen werden.

Im Rahmen dieses Trainings ist es besonders wichtig, dass Informationen „horizontal“ und „vertikal“ ausgetauscht und gezielt weitergegeben werden. Ebenso bedeutend sind angemessene Umgangsform sowie der Blick fürs Ganze. Erfolg und Misserfolg von Organisationskonzepten sind dann vorwiegend auf richtiges bzw. fehlendes Engagement des jeweiligen Managements zurückzuführen.<sup>561</sup>

---

<sup>558</sup> Vgl. Frehr, Hans-Ulrich: Total quality management: unternehmensweite Qualitätsverbesserung; ein Praxis-Leitfaden für Führungskräfte. München/Wien 1993, S2.

<sup>559</sup> Ebd., S. 25.

<sup>560</sup> Vgl. Gardini, Marco A.: Revolution, Modeerscheinung, Managementkonzept? – Eine kritische Betrachtung zum TQM. In: Grundlagen der Weiterbildung. V6. 1995, S.140ff.

<sup>561</sup> Vgl. Frehr, Hans-Ulrich: Total quality management: unternehmensweite Qualitätsverbesserung; ein Praxis-Leitfaden für Führungskräfte. München/Wien 1993, S.1.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die einzeln aufgelisteten Trainingsziele recht eindeutig und eng definiert sind. Dass zur Erreichung eines speziellen Trainingszieles teilweise die gleichen Übungen eingesetzt werden, wurde bereits in Kapitel 1.2.4 deutlich aufgezeigt. Es fällt auf, dass die Trainingsziele, wenngleich sie soziale oder methodische Inhalte zum Ziel haben, nicht eindeutig der Verbesserung der Sozial- oder Methoden-Kompetenzen zugeordnet werden können.

Stellt man die aktuellen OT-Angebote in Beziehung zu den Schulungsbedürfnissen moderner Unternehmen, so fällt ein hohes Maß an Übereinstimmung von Angebot und Nachfrage auf in Bezug auf die Zielperspektiven wie der Schulung von Teamfähig-, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit.<sup>562</sup> Der Annahme, dass sich Unternehmen eine höchstmögliche Effizienz des OTs erhoffen, indem sie mehrere Ziele stecken, wird in der durchgeführten Untersuchung (Kapitel 4) nachgegangen. Dass dies in der Praxis kontraproduktiv sein kann, da schon durch die zeitliche Beschränkung des Trainings eine effektive Verfolgung mehrerer Ziele fast unmöglich ist, wird von den Unternehmen übersehen. Für ein OT muss genau ein von Trainer, Unternehmen und Berater kooperativ festgesetztes Trainingsziel, festgelegt werden. Im Rahmen der durchgeführten Untersuchung werden diesbezüglich die unterschiedliche Bedeutsamkeit (für die Unternehmen) der Ziele aufgezeigt, welche sich jedoch zeitlich immer wieder verändern dürften. Eine Fortführung der bestehenden Untersuchung könnte Ziel weiterer differenzierender Studien sein, die sich sowohl am Weiterbildungsbedarf der Mitarbeiter orientieren und gleichzeitig auch einen konkreten Bezug zu den Unternehmenszielen haben.

Entgegen Wittwers (1982) Aussage, dass Ziele nicht an sich existieren, sondern sich immer an einzelnen Personen oder Personengruppen richten<sup>563</sup>, sind die genannten Trainingsziele nicht zwingend für nur **eine** Zielgruppe einsetzbar. Sicherlich wird das Konzept für ein Führungskräfte-Training nicht auf Auszubildende/Lehrlinge oder eine vollständig umstrukturierte Abteilung angewandt werden können. Kommunikations- und Kooperationstraining oder das Persönlichkeitsentwicklungstraining hingegen können – mit unterschiedlicher Gewichtung und inhaltlichem Anspruchsniveau - bei jeder Zielgruppe verfolgt werden. Die Annahme, dass die Bedeutsamkeit der Ziele

---

<sup>562</sup> Vgl. Kapitel 4.3.2.4.

<sup>563</sup> Vgl. Wittwer, Wolfgang: Weiterbildung im Betrieb – Darstellung und Analyse. München/Wien/Baltimore 1982, S.21.

bei den unterschiedlichen Zielgruppen differiert, wird später in der empirischen Analyse untersucht.<sup>564</sup>

Grundsätzlich können von Unternehmen Einzelpersonen oder Gruppen zu einem OT entsandt werden. Es ist anzunehmen, dass zu Projektmanagement-Trainings in der Regel die Gruppen entsandt werden, die später auch mit Projekten beauftragt sind. Ein Führungskräfte-Training wird eher von Einzelpersonen oder Führungskräften gleicher oder ähnlicher Hierarchiestufe besucht. Daraus entsteht die Annahme, dass beim Ziel „Persönlichkeitsentwicklung“ oder „Leistungsverhalten und Führung“, vorwiegend Einzelpersonen zu den Trainings gesandt werden. Diese Annahmen werden später im Rahmen der Untersuchung genauer untersucht.<sup>565</sup>

## **2.4 Kritische Zusammenfassung**

Es zeigte sich, dass der Einsatz von Weiterbildungsmaßnahmen sich immer wieder mit verschiedensten Problemen auseinandersetzen muss die punktuell kurz erörtert werden. Dabei soll aufgezeigt werden, inwieweit bei einem Einsatz von OT mögliche Probleme im Vorfeld beseitigt werden können.<sup>566</sup>

- *Zeit-/Personal- oder Finanzielle Ressourcen fehlen:* Die Durchführung einer betriebspädagogischen Maßnahme bedeutet für viele Unternehmen einen hohen **Zeit-, Personal- und Kostenaufwand**: Die Teilnehmer müssen (vor und) während des Trainings für das Unternehmen „entbehrlich“ bzw. entsprechende Vertretungen einsatzbereit sein. Einige Unternehmen verlagern OTs deshalb auf arbeitsfreie Zeiten (z.B. am Wochenende). Bei dieser Mischform der betrieblichen Weiterbildung investieren die Teilnehmer ihre private Zeit. Die Unternehmen kommen für die Kosten und Organisation auf. Um das Problem der **finanziellen Engpässe** bei den Unternehmen zu verringern ist auch das Modell der Eigenbeteiligung der Teilnehmer an Trainings denkbar.<sup>567</sup>

Die deutschen Unternehmen investieren erhebliche Beträge in Aus - und Weiterbildung und werden das, einer IHK-Studie zufolge, in den nächsten Jahren noch erweitern.<sup>568</sup> Auch wenn es scheint, dass Finanzierungsfragen nicht die

---

<sup>564</sup> Vgl. Kapitel 4.3.2.4.

<sup>565</sup> Vgl. Kapitel 4.3.2.4.

<sup>566</sup> Einige dieser Thesen werden in Kapitel 3.2 im Rahmen der Umfrage-Auswertung vertieft analysiert.

<sup>567</sup> Bei der Regierung von Oberbayern gilt dies bei einigen ausbildungsbezogene Lehrgängen §20ZALGH (Zulassungs- und Ausbildungsverordnung für Grund- und Hauptschulen).

<sup>568</sup> Vgl. IHK-Akademie München/Westerham (Hrsg.): Dokumentation. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. München 1998, S.43.

zentrale Rolle einnehmen<sup>569</sup>, wie dies oft im öffentlichen Bildungssystem der Fall ist, sind v.a. für kleinere und mittlere Betriebe die hohen Teilnehmerkosten abschreckend.

- *Ineffizienz und Qualität:* Betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahmen laufen jederzeit Gefahr ineffizient zu sein, wenn an notwendigen Strukturen vorbei oder überhaupt nicht anwendungsorientiert gearbeitet wird. Es stellt sich die Frage, inwieweit mit einer Weiterbildungsmaßnahme Schwierigkeiten und Probleme in Unternehmen gelöst werden können. Es ist offensichtlich, dass bei falscher Analyse und mangelnder oder ungenauer Definition und Zielsetzung die Effizienz einer Weiterbildungsmaßnahme nicht erreicht werden kann. So stellt der Trainerveteran Pick (2002) fest: „If Performance is the problem (...) training may not always be the solution.“<sup>570</sup> Letztendlich ist dies aber eine Frage der **Qualität des Trainings und der Trainer** sowie der Seriosität der Anbieter. Sicherlich existieren z.B. mittlerweile Sicherheitsstandards für die Durchführung schwieriger oder gefährlicher Übungen in der Natur (z.B. Seilsicherungen für Roupes Courses). Doch hinsichtlich allgemeiner Qualitätskriterien besteht erheblicher Nachholbedarf.<sup>571</sup>

Indirekte Kontrolle findet durch den Umstand statt, dass die Kosten für Weiterbildung überwiegend von der entsendenden Dienststelle getragen werden und die Weiterbildungsmaßnahmen ständiger Kritik ausgesetzt sind: Kommt ein Mitarbeiter von einem Training an seinen Arbeitsplatz zurück und übt Kritik an dem besuchten Kurs, so wird sich der zuständige Leiter, insbesondere wenn dies mehrmals geschieht, weigern, weiter Mitarbeiter in diese Trainings zu senden, denn Unternehmen werden keine Zeit und kein Geld in OT investieren, die für sie keinen Mehrwert, keinen Zugewinn darstellen. Diese Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen dem erstmaligen, für das Unternehmen erfolgreichen Einsatz und dem Wiedereinsatz von OT besteht, wird später empirisch

---

<sup>569</sup> Neue Lehrmethoden oder Hardware, welche Bildung qualitativ verbessern, werden im allgemeinen auch rasch eingesetzt.

<sup>570</sup> Mühleisen, Stefan: Weiterbildung – manchmal keine Lösung. In: SZ. 15./16.6.2002, S.V2/1.

<sup>571</sup> Eine Einbindung in internationale Netzwerke, wie die Experienced-based Training and Development – Professional Group der Association for Experiential Education in USA (EBTD-PG der AEE), Initiative Outdoor Aktivitäten in Wien (IOA), der Association for Challenge Course Technology in USA (ACCT) oder der Advisory Association for Ropes Courses and Initiatives in Großbritannien (AARCI) gewährleisten zumindest, dass die Anbieter auf dem jeweils aktuellen Stand über die Entwicklungen und Unfallrisiken sind. Eine Qualitätsgarantie gibt sie jedoch nicht.

untersucht.<sup>572</sup> Kritisch zu hinterfragen bleibt dabei das jeweilige „Qualitätsverständnis“, das nicht normiert, sondern individuell festgelegt wird.

Um eine **Mindestqualität** des Trainings sicherzustellen, sollte eine exakte Problemanalyse und ausreichend vorbereitende Maßnahmen von Trainer, Berater, Unternehmen (ggf. Teilnehmer) und auch Pädagogen stattfinden. Das Zusammenwirken von Anbietern und Nutzern ist für das Produkt „Bildung“ im Rahmen des erwachsenenpädagogischen Weiterbildungsprozesses von besonderer Bedeutung. Hier werden für die Qualität der Bildung nicht nur die Anbieter sondern auch die Teilnehmer, der Lernende selbst, in die Pflicht genommen. Im Rahmen des teilnehmerorientierten OT liegt es - zum Teil - in der **Eigenverantwortung** der Teilnehmer ihre „(Weiter-)Bildung“ selbst zu produzieren.

- *Transfer zweifelhaft:* Ein häufiger Kritikpunkt an betriebspädagogischen Weiterbildungsmaßnahmen ist die Übertragbarkeit in die betriebliche Praxis, da eine Kontrolle des Wissenstransfers von sozialen Kompetenzen nur schwer messbar ist. Eine „Kosten-Nutzen-Kontrolle“ anhand verschiedener Kennzahlen oder vorher festgelegter Bildungsziele hat nur eine mittlere bis geringe Bedeutung.<sup>573</sup> Zum Einen ist die Auswahl von Kennzahlen, welche den Einfluss von verbesserten Sozial-/Methodenkompetenzen im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung auf den **wirtschaftlichen Erfolg nachweisen, schwer zu treffen**. Zum Anderen ist dann fraglich, ob es bei einem indirekten Zusammenhang lediglich durch die Verbesserung dieser Kompetenzen zu einer Erfolgssteigerung kam oder ob **nicht andere Einflussfaktoren dazu beigetragen** haben. Die Messbarkeit der Umsetzung am Arbeitsplatz bleibt weiterhin ein zu diskutierendes Problem. Weiterführende Studien sollten v.a. eine Beobachtung über einen längeren Zeitraum vornehmen, damit Klarheit über die erfolgreiche Stabilisierung und Veränderung des persönlichen Verhaltens gebracht wird. Bisherige Ergebnisse weisen in der Regel bei entsprechenden Begleit- bzw. Betreuungsmaßnahmen während und insbesondere nach der Weiterbildungsmaßnahme einen hohen positiven Wert auf.<sup>574</sup>

---

<sup>572</sup> Siehe Kapitel 4.6.2.3.

<sup>573</sup> Vgl. IHK-Akademie München/Westerham (Hrsg.): Dokumentation. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. München 1998, S.39.

<sup>574</sup> Siehe dazu Literaturangaben des ersten Kapitels.

Zusätzlich scheint die Wirksamkeit von OT durch die Verwendung von Metaphern noch weiter verstärkt zu werden.<sup>575</sup> Dass Metapher als Lehrmittel effizient wirken können, hängt jedoch davon ab, ob sie auch als bedeutsam erlebt wurden. Grundsätzlich ergänzt die Metaphorisierung in der Natur das visuelle und auditive Lernen auf Seminaren um den kinästhetischen Bereich. Es scheint also von besonderer Bedeutung zu sein, die Metapher an eine körperliche Erfahrung zu koppeln. Denn je stärker das Gefühl ist, desto einprägsamer ist die Erfahrung.<sup>576</sup>

- *Die „offene Kommunikation“ kann schaden:* „Offene Kommunikation“ im Sinn von ehrlicher, zwangloser, authentischer Kommunikation, kann häufig negativ wirken. Gerade bei der Heterogenität der Zielgruppen<sup>577</sup>, in denen Menschen unterschiedlicher körperlicher Konstitution, Psyche, Auffassungen und Einstellungen bunt zusammengewürfelt sind, müssen die Privatsphäre und Grenzen jedes Einzelnen dennoch bewahrt bleiben. Der **Eingriff in die Persönlichkeit und Gefühlswelt der Mitarbeiter** kann für die Teilnehmer bedrohlich und „aufdringlich“ erscheinen. Der Nutzen sowohl für das Individuum als auch für die Organisation sind dann eher zweifelhaft. Um dies zu verhindern, müssen der Trainer, der Pädagoge und die Teilnehmer selbst ein entsprechendes Miteinander schaffen, das eine „sanktionsfreie“ Offenlegung der Stärken, Schwächen und Gefühle erlaubt bzw. fördert.
- *Motivation zur und während der Teilnahme:* OT als betriebspädagogische Maßnahme ist in der Regel ein einmaliges Training, d.h. für einen kurzen Zeitraum vorgesehen und problembezogen. Die Teilnehmer werden von dem Unternehmen entsandt, können sich jedoch in der Regel auch im Vorfeld aus dieser „Teilnahmepflicht“ befreien<sup>578</sup>. Dies ist äußerst selten der Fall, da die Teilnehmer in derartigen handlungs- und erlebnisorientierten Kursen im Normalfall aufgrund **lernmotivierender Umstände und Umfelders hoch motiviert** sind<sup>579</sup> und man keinen zusätzlichen - von Seiten der Unternehmen konstruierten - Anreiz für Aufmerksamkeit und Leistung benötigt. Nicht selten fällt die Äußerung, dass es sich um einen „zusätzlichen Urlaub“ handele. Führungskräfte allerdings sind ein

<sup>575</sup> Vgl. Seim, Anders/Seim, Iris: Wahrheit: Outdoor-Erleben als kinästhetische Metapher. In: Buchner, Dietrich (Hrsg.): Outdoor-Training: wie Manager und Teams über Grenzen gehen. Wiesbaden 1996, S.100.

<sup>576</sup> Vgl. Ebd. S.100.

<sup>577</sup> Siehe Kapitel 1.

<sup>578</sup> Wenn dies nicht der Fall ist, so besteht für den unwilligen Teilnehmer während des Trainings aufgrund des Grundsatzes der Freiwilligkeit die Möglichkeit, an bestimmten Übungen nicht teilzunehmen.

<sup>579</sup> Siehe Kapitel 2.2.2.3.

durchaus kritisches Publikum. Entsteht der subjektive Eindruck, dass das Training nicht besonders gut ist oder der Trainer nicht kompetent, so besteht die Gefahr, dass das Training keine/kaum Wirkung zeigt. Die in OT investierte Zeit muss sich also auch für den Teilnehmer merklich lohnen.

Im Folgenden wird OT als Lernen in Gruppen für Erwachsene dargestellt:

- Aus betrieblicher Sicht ist OT **institutionalisiertes Lernen**, mit dem **prozess-, teilnehmer- und unternehmensorientiert berufsübergreifende Schlüsselqualifikationen** thematisiert und individuell gefördert werden. Somit kann das OT zum „Sinn-Generator“ werden, um das Gleichgewicht zwischen Arbeit und Leben, persönlichen und betrieblichen Interessen herzustellen.
- Die **Sozialform** des OTs ist eine vom Unternehmen bewusst unter dem Gesichtspunkt der gemeinsamen Zielerreichung zusammengestellte **Gruppe von Mitarbeitern**.
- Indirektes **Ziel** des OTs ist – beziehend auf Schröder (1989)<sup>580</sup> - immer die Persönlichkeitsbildung der Teilnehmer auf drei situativ unterschiedlich gewichteten Ebenen:
  - **Individuation** als Prozess der Selbstwerdung (Ich-Kompetenz),
  - **Sozialisation** als Prozess des Einordnens des Individuums in die Gesellschaft (soziale und kommunikative Kompetenz) und
  - **Entkulturation** als Prozess des Einordnens in die Welt bzw. Kultur (Sachkompetenz, Religion und Sinnbezug, Lebens- und Naturbejahung und ästhetisches Erleben).
- OT verändert das Erfahrungswissen der Mitarbeiter indem es **theoretisches Wissen** mit **handlungsorientiertem Lernen** und **praktischem Arbeiten** verknüpft. Individuelle schwerpunktmäßige Zielsetzungen werden **teilnehmerorientiert** verfolgt.
- OT beinhaltet die „individuelle Perspektive“, in der Jeder für sein eigenes Lernen verantwortlich ist.<sup>581</sup> Die Teilnehmer werden angeleitet **selbständig** zu planen und **selbstverantwortlich** zu organisieren.

<sup>580</sup> Vgl. Schröder, Hartwig: Erziehungsziel: Persönlichkeit. München 1989.

<sup>581</sup> Vgl. Langmaack, Barbara/ Braune-Krickau, Michael: Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen; ein praktisches Lehrbuch. 3. überarb. und erw. Aufl. München 1989, S.8.

- **Mehrkanaliges** Lernen, d.h. der Einsatz verbaler, visueller und kinästhetischer Methoden, berücksichtigt verschiedene Lerntypen und erhöht die Behaltensrate, sodass optimale Lernergebnisse erzielbar sind.
- Die **Natur** als Wirkungsfeld an sich beeinflusst die Nachhaltigkeit der Erlebnisse.
- Mit **pädagogisch** geführten Maßnahmen wird
  - der **Lernprozess individualisiert** und
  - die **außerbetriebliche Realität** mit dem Arbeitsfeld **Betrieb verbunden**.
- Das **gruppendynamische** Lernen weist Strukturparallelitäten zur Arbeitswelt auf, weil es neben der Gruppenperspektive auch die „historisch orientierte Perspektive“ umfasst, welche im Lernprozess über das Lernen im „Hier-und-Jetzt“ die Erfahrungen der Vergangenheit mit der Notwendigkeit der Zukunft verbindet.<sup>582</sup> Damit wird für die teilnehmenden Mitarbeiter das OT lebensnäher, realitätsgerechter gestaltet.
- Ferner beinhaltet OT die „sozial-ökologische Perspektive“, weil sich das Lernen auch auf die **soziale** und **natürliche Umwelt** des Einzelnen bezieht „und nicht nur auf die Binnenwelt der Gruppe“.<sup>583</sup>

Zu klären bleibt die Frage, zum Einen **warum sich OT in den letzten Jahren derart stark entwickeln konnte**. Die Annahme, dass lediglich aufgrund eines erhöhten Weiterbildungsbudgets die Unternehmen größeren Spielraum und Möglichkeiten haben, OT einzusetzen, scheint nicht tragbar: 1995 lag das Weiterbildungsbudget der deutschen Wirtschaft bei 33,9 Milliarden DM, 1998 bei 40 Milliarden DM.<sup>584</sup> Diese geringfügige Erhöhung kann nicht Ursache für die sprunghafte Entwicklung des OT sein. Aus diesem Grund sollen im folgenden Kapitel mögliche Ursachen für die **Notwendigkeit** betriebspädagogischer Maßnahmen – insbesondere des OT – erforscht werden.

Zum Anderen muss die Frage **nach dem aktuellen Bezug** gestellt werden. Entscheidend ist dafür die Orientierung der Trainingsziele des OT-Angebots an den

---

<sup>582</sup> Vgl. ebd., S.8.

<sup>583</sup> Ebd., S.8.

<sup>584</sup> Vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: 34 Milliarden Mark für die betriebliche Weiterbildung. In: management & training, Heft 2, 2000, S.9.

(theoretischen) Zielsetzungen und Bedürfnissen der Wirtschaft. Inwieweit diese Trainingsziele in der Praxis auf wirtschaftliche Bedürfnisse abgestimmt, anwendbar und auf veränderte Verhältnisse aktualisiert sind, soll das folgende Kapitel klären.

## Kapitel 3 URSACHEN UND PROBLEME DES WANDELS IM UNTERNEHMEN IM BEZUGSFELD OUTDOOR-TRAINING ALS BETRIEBSPÄDAGOGISCHE MAßNAHME

### 3.1 Einführung

Im Anschluss an die Begriffsbestimmungen und historischen Entwicklungsansätze von OT sowie die Darstellung von OT im betriebspädagogischen Bezugsrahmen soll nun die Frage geklärt werden, warum OT als betriebspädagogische Maßnahme in den letzten Jahren immer häufiger eingesetzt wurde und ob die derzeitigen Trainingsziele aktuellen Anforderungen im Personalbereich gerecht werden.<sup>585</sup> Wegen lückenhafter Informationen über die ehemalige DDR beziehen sich die nachfolgende Untersuchung und Darstellung auf die Bundesrepublik Deutschland vor der Wiedervereinigung.

Bezüglich des Einsatzes von OT muss vornehmlich zwischen zwei Unternehmenstypen unterschieden werden. Es sind dies:

1. Die „Vorreiter“, welche die junge, für die Wirtschaft völlig neue Methode OT ausprobiert haben, wie z.B. DuPont oder General Motors, und
2. die „Masse“, d.h. die steigende Zahl von Unternehmen, die nach der „Einführungsphase“ (durch die „Vorreiter“) bereits erste Erkenntnisse über den Einsatz und die Effektivität des OT erhalten haben (können).<sup>586</sup>

Die Untersuchung der Entwicklungstendenzen, welche zum Einsatz betriebspädagogischer Maßnahmen führten, muss unter unternehmenspolitischen, sozialen, gesellschaftspolitischen, technisch/technologischen, psychologischen und wirtschaftlichen Aspekten betrachtet werden. Der Wandel in unterschiedlichen

---

<sup>585</sup> Vorab muss klargelegt werden, dass **die folgenden Ausführungen Probleme und Lösungsmöglichkeiten aufzeigen, welche wissenschaftlich partiell abgesichert sind. Das Interesse an dieser Thematik nicht nur in der Presse, sondern insbesondere in der praktischen Anwendung zeigt aber, dass wissenschaftliche Untersuchungen zur Absicherung dieser Annahmen und Erklärungsversuche wünschenswert wären, um die Effektivität oder Ineffektivität von OT abzusichern.**

<sup>586</sup> Die Beweggründe dieser Unternehmen, OT einzusetzen, können zum Einen auf ein steigendes OT-Angebot zurückzuführen sein, unabhängig von Zeit, Notwendigkeit oder Kosten. OT ist „chic“ und sollte einfach „mal ausprobiert“ werden, um aufgrund eigener Erfahrungen sich selbst ein Urteil bilden zu können. Zum Anderen jedoch können diese Unternehmen aufgrund akuter oder langfristiger unternehmensspezifischer Veränderungen die Notwendigkeit „intuitiv“ erkannt haben, OT als betriebspädagogische Maßnahme zielorientiert, personenbezogen und strategisch einzusetzen. In diesem Fall lag für die Unternehmen eine spezielle, „besondere“ Situation vor, auf die sie reagiert haben. Vgl. dazu auch Kapitel 4.

Bereichen des Lebens ist dabei nicht eigenständig, sondern hat häufig weitreichende – zum Teil zeitlich versetzte (sog. „cultural lag“<sup>587</sup>) - Wirkungen.<sup>588</sup> Dabei entstehen Interdependenzen der einzelnen Bereiche, im Zuge derer eine Aufschlüsselung nach ursprünglicher Ursache und daraus entstehender Auswirkung nur schwer möglich ist. Obwohl die Darstellung eines linearen Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs nicht wirklichkeitsgetreu ist, muss aus Gründen des besseren Verständnisses auf diese Dokumentationsform zurückgegriffen werden. Im Folgenden wird jeweils ungeachtet der systemischen Wirkweise ein Ansatzpunkt der Entwicklung im Betrieb dargestellt und auf entsprechende Interdependenzen (Rückkoppelungen und Wechselwirkungen) hingewiesen.

Die Branchenzugehörigkeit und die Größe der Unternehmen sind weitere Parameter bei der Bedingungsanalyse. Einer Studie der IHK-Akademie München/Westerham<sup>589</sup> zufolge, sind es insbesondere der Einzel- und Großhandel, das Verkehrswesen, Versicherungen, Banken und das Gastgewerbe, in denen der Weiterbildungsumfang in den nächsten drei Jahren ausgeweitet wird. Eine Ausnahme wird wohl aus ökonomischen Gründen laut dieser IHK-Umfrage die Bauwirtschaft zeigen, für die eine abnehmende Tendenz der Weiterbildungsaktivitäten prognostiziert wird.<sup>590</sup>

Kleinere und mittlere Unternehmen (KMU), verfügen in der Regel insbesondere mangels Aufgabenvolumen und aus Kostengründen, keine eigene Weiterbildungsabteilung oder Weiterbildungsbeauftragte.<sup>591</sup> Bezogen auf die Unternehmensgröße sind es überwiegend Großunternehmen, die Weiterbildungsabteilungen, einen ausgearbeiteten Bildungsplan und entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen besitzen. Einige Großunternehmen wie Deutsche Bahn<sup>592</sup>, Siemens, Daimler Chrysler<sup>593</sup> unterhalten sogar ihre eigenen Bildungszentren, in die sie regelmäßig ihre Mitarbeiter zu Weiterbildungsmaßnahmen

<sup>587</sup> Vgl. hierzu Ogburn, William F.: Sozialer Wandel. In: Winkel, Harald (Hrsg.): Wirtschaftliche Entwicklung und sozialer Wandel. Darmstadt 1981, S.179-196.

<sup>588</sup> Dahrendorf stellt fest, dass in Europa der soziale Wandel häufig als ein Gesamtprozess verstanden wird, der sich auf den Wandel der ganzen Gesellschaft bezieht. Es empfiehlt sich jedoch, den Wandel auf typische Phänomene einer dynamischen Gesellschaft zu untersuchen. Vgl. hierzu Dahrendorf, Ralf: Sozialer Wandel. In: Wörterbuch der Soziologie. Frankfurt 1972, S.752-754.

<sup>589</sup> IHK-Akademie München/Westerham (Hrsg.): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. München 1998.

<sup>590</sup> Vgl. ebd., S.14. Ob neben ökonomischen Erwägungen weitere Gründe zu diesen unterschiedlichen Zukunftsplänen führen, wäre eine interessante Frage.

<sup>591</sup> Vgl. IHK-Akademie München/Westerham (Hrsg.): Dokumentation. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. München 1998, S.9.

<sup>592</sup> Seit 1994 stärken die Aus- und Fortbildungskonzepte beim Dienstleistungszentrum Bildung (DZB), dem Bildungsanbieter der Bahn, innovative Ausbildungsmethoden die Eigeninitiative und Verantwortungsbereitschaft in allen Ausbildungsrichtungen.

<sup>593</sup> Haus Lauterbach in Lauterbach.

entsenden. Mittlerweile wurde in der Wirtschaft die Bedeutung von Weiterbildungsmaßnahmen erkannt, sodass auch immer mehr Mittelunternehmen und sogar Kleinunternehmen Weiterbildung betreiben.<sup>594</sup> Unterschiedlich ist die Form der Weiterbildung: Kleinunternehmen wählen häufig die kostengünstigere Variante des Lernens am Arbeitsplatz oder Inhouseseminaren. Größere Unternehmen greifen häufiger auf externe Lernveranstaltungen zurück, die sie zum Teil in eigenen Bildungszentren durchführen.<sup>595</sup>

Des Weiteren zeigt diese Arbeit, dass **nicht abhängig von Unternehmensgröße**, sondern vielmehr in Bezug auf bestehende Probleme **lösungsorientiert** OT in **jedem Unternehmen** eingesetzt werden kann. Ob dies in der Realität der Fall ist, können differenzierte wissenschaftliche Untersuchungen zeigen.

Ziel dieses Kapitels ist es im ersten Schritt existierende Barrieren oder Defizite der Sozial- und Methodenkompetenz im betriebspersonalen Bereich zu durchleuchten. Hier sollen die weitläufigen und komplexen Ansätze und Ursachen für die Entstehung dieser Defizite analysiert werden.<sup>596</sup> Im zweiten Schritt werden Impulse für die Implementierung des OT in den Kanon betriebspädagogischer Weiterbildungsmaßnahmen gegeben. Ziel dieser OT-Maßnahme soll sein, die Teilnehmer in die Lage zu versetzen, innerbetriebliche Aufgaben und Probleme besser reflektieren, bearbeiten, beherrschen und lösen zu können.

Die Ursachenuntersuchung welche die Notwendigkeit betriebspädagogischer Maßnahmen begründen, wird im Wesentlichen zwei Jahrzehnte vor dem Zeitpunkt terminiert, ab welchem das OT in die Betriebspädagogik Einzug fand - also ab ca. 1970.

---

<sup>594</sup> Vgl. Wagner, Helmut/Wehling, Margret: Tendenzen der Personalentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Rezession. In: Scholz, Christian/Oberschulte, Hans (Hrsg.): Personalmanagement in Abhängigkeit von der Konjunktur. München 1994, S.57.

<sup>595</sup> Eine Aufschlüsselung nach Mitarbeitergruppen weist zwar Abweichungen auf, tendenziell werden in kleineren Unternehmen - mit Ausnahme von kaufmännisch Angestellten - vorwiegend Inhouseseminare bzw. Selbstlernen (zu Hause oder mit dem PC) als Lernmethoden für Mitarbeiter angewandt. Vgl. IHK-Akademie München/Westerham (Hrsg.): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. München 1998, S.33ff.

<sup>596</sup> Die Bestätigung über die Ursachen und die Existenz derartiger betrieblich-personaler Defizite wird teilweise mit der durchgeführten Studie erbracht.

## 3.2 Wirtschaftliche Entwicklungen als Auslöser betrieblich-personaler Veränderungen

### 3.2.1 Technologiewandel

#### 3.2.1.1 Kommunikations-, Steuerungs-, Automatisierungs- und Mechanisierungsprozesse

Die **Dynamik des Wandels in Technik und Technologie** hat sich in der Menschheitsgeschichte in fast unvorstellbarer Weise beschleunigt. Der amerikanische Zukunftsforscher Alvin Taylor (1981) unterteilt die Entwicklungen in drei „Wellen“ des Wandels.<sup>597</sup>

Die letzte Entwicklungsphase hin zur Informations- und Wissensgesellschaft scheint für viele Menschen die folgenschwerste zu sein.<sup>598</sup> Neben den Entwicklungen zur Werkstoff-, Materialtechnik, regenerativen Energie- und Umwelttechnik und zur Bio- und Gentechnologie übten die Fortschritte in der Mikroelektronik insbesondere auf die **Kommunikations- und Steuerungsprozesse** großen Einfluss aus.<sup>599</sup> Daraus folgt, andere, neue Methoden und Inhalte in der Personalwirtschaft zu bedenken.

Immer ausgefeiltere **Automatisierungs- und Mechanisierungsprozesse** führten in der Alltags- und Berufswelt zu einer „Entkörperlichung“<sup>600</sup> des Menschen. Weis vertritt die apodiktische Ansicht, dass der rasanten Entwicklung der Mikroelektronik und damit neuer Generationen von EDV- und Kommunikationsgeräten eine gewisse Eigendynamik inne wohnt, die wiederum eine schnelle Anpassungs-, Lern- und Änderungskapazität der Menschen erforderlich macht.<sup>601</sup>

Beschäftigte sehen sich dank des technologischen Wandels nicht nur mit **neuen Arbeitsmitteln**, sondern auch mit **veränderten Aufgabenstellungen** konfrontiert,

<sup>597</sup> Vgl. Taylor, Alvin: The Third Wave. New York 1981. Diese sind: 1. Die agrarische Revolution mit der Erfindung grundlegender landwirtschaftlicher Geräte und Verfahren, die über Jahrtausende ohne große Entwicklungen und Fortschritte die Menschheit und das Leben beherrschte.

2. Die industrielle Revolution, die mit den bahnbrechenden Erfindungen der Spinnmaschine (1764 von James Hargreaves), der Dampfmaschine (1769 von James Watt) und des mechanischen Webstuhls (1785 von Edmund Cartwright) gegen Ende des 18. Jahrhunderts von England ausgehend einsetzte und ungefähr zwei Jahrhunderte andauerte.

3. Die informationstechnologische Revolution setzte mit Entwicklungen in der Informationstechnik und Mikroelektronik Mitte des 20. Jahrhunderts ein und brachte innerhalb kürzester Zeit weitreichende wirtschaftliche, politische, gesellschaftliche und soziale Veränderungen mit sich.

<sup>598</sup> Beträchtliche Auswirkungen hatte und hat noch immer die Erfindung der Telegraphie und anschließend des Telefons, Telefax und des Internets auf den Bereich der Information und Kommunikation.

<sup>599</sup> Vgl. Schober, Walter: Neue Werte und Technologien in der Personalwirtschaft. Wiesbaden 1991, S.148.

<sup>600</sup> Vgl. Weis, Kurt: Werden wir in Zukunft mehr oder weniger erleben? Erlebnispädagogische Beunruhigungen. In: Kölsch, Hubert (Hrsg.): Wege moderner Erlebnispädagogik. München 1995, S.329ff.

<sup>601</sup> Vgl. Schmidtchen, Gerhard: Neue Technik – Neue Arbeitsmoral: Eine sozialpsychologische Untersuchung über Motivation in der Metallindustrie. Köln 1984, S.13ff und 161ff.

wie gewandelten Arbeitsinhalten, Arbeitsanforderungen oder Arbeitsqualifikation im bildungspolitischen, sozialpsychologischen und sozioökonomischen Sektor.<sup>602</sup>

### 3.2.1.2 Allgemeine Auswirkungen und ihre Folgen auf das Unternehmen

Nach Weis verselbständigte sich die Technik im Laufe der Zeit vom Helfer des Menschen zu seinem „Herren“. Der Mensch wird nur zur Erfindung benötigt, um dann für die Maschine als Be-Diener tätig zu sein.<sup>603</sup>

#### 3.2.1.2.1 Sozioökonomischer Wandel - Entkörperlichung

Aufgrund der technischen und technologischen Weiterentwicklung können Arbeitskräfte durch den Einsatz von Maschinen unterstützt, physisch entlastet oder ersetzt. Dies gilt sowohl bei der industriellen Produktion oder handwerklichen Tätigkeit als auch im Bereich von Information und Kommunikation.<sup>604</sup> Für menschliche Kommunikation ist körperliche bzw. gleichzeitige Anwesenheit der Personen nicht mehr unabdingbar nötig.<sup>605</sup>

Immer kleinere und leistungsfähigere Chips bieten die Möglichkeit riesige Informationsmengen zu speichern und tradierbar zu machen. Das Internet ist ein neuer, viel genutzter Kommunikationsweg! Statt uns persönlich zu begegnen sind wir „online“ verbunden. Daraus folgt, dass bei vielen Menschen die Wahrnehmung auf das bloße (Zu-)Sehen reduziert wird, ohne dass Erfahrungen oder Informationen durch „Erleben“ – im Sinne einer körperlichen, sinnlichen Erfahrung und Wahrnehmung gewonnen werden.<sup>606</sup> Dass dabei nicht nur die Wahrnehmungsfähigkeit und sprachliche Fähigkeit, sondern auch die soziale Kommunikation und damit die Beziehungsfähigkeit leiden, ist deutlich abzusehen: Denn, dass Kommunikation an sich „noch keine menschliche Beziehung ersetzt, sondern nur Kontakt und Informationsaustausch ermöglicht“<sup>607</sup>, wird häufig übersehen.<sup>608</sup>

<sup>602</sup> Vgl. Schneider, Joachim/Stötzel, Berthold: Lernen in der Lernstatt. Berlin 1993, S.12.

<sup>603</sup> Vgl. Weis, Kurt: Werden wir in Zukunft mehr oder weniger erleben? Erlebnispädagogische Beunruhigungen. In: Kölsch, Hubert (Hrsg.): Wege moderner Erlebnispädagogik. München 1995, S.329.

<sup>604</sup> Vgl. Schmidtchen, Gerhard: Neue Technik – Neue Arbeitsmoral: Eine sozialpsychologische Untersuchung über Motivation in der Metallindustrie. Köln 1984, S.163ff.

<sup>605</sup> Selbst zur Fortpflanzung menschlichen Lebens ist die gleichzeitige Anwesenheit von Mann und Frau heutzutage aufgrund entsprechender Medizin- und Labor-Technik nicht mehr erforderlich.

<sup>606</sup> Und sollte doch jemand etwas „erleben“ wollen, wird die natürliche Realität einfach mittels eines Helms bzw. Brille durch die virtuelle Welt ersetzt.

<sup>607</sup> Weis, Kurt: Werden wir in Zukunft mehr oder weniger erleben? Erlebnispädagogische Beunruhigungen. In: Kölsch, Hubert (Hrsg.): Wege moderner Erlebnispädagogik. München 1995, S.336.

<sup>608</sup> Ein gutes Beispiel, dass noch immer menschlicher Kontakt im Geschäftsleben gefragt ist, liefert die nach wie vor relativ geringe Akzeptanz der kosten- und zeitsparenden Telefonkonferenzen anstatt persönlicher Beziehungen, obwohl die technologischen Möglichkeiten dafür längst vorhanden sind.

Ferner kann ein bloßer Informationsaustausch nicht den für Unternehmen wichtigen Wissenstransfer ersetzen. Hier wird die unterschiedliche Bedeutung der Begriffe „**Informationsgesellschaft**“ und „**Wissensgesellschaft**“ deutlich<sup>609</sup>: Sobald, wie Gürtler (2002) reklamiert, Wissen über die Datenbank weitergegeben wird, „gefriert das Wissen zur Information und ist nur noch ein Schatten seiner selbst“<sup>610</sup>. Denn – so Gürtler weiter - behalten Mitarbeiter ihr Wissen auch deshalb für sich, da sie damit ein nicht unanfechtbares Bild ihrer Selbst und ihrer Arbeitsplatzbeschreibung abgeben. Wenn ein Mitarbeiter sein Wissen in die firmeninterne Datenbank eingeben würde, so könnten Gürtler folgend, daraus folgende Annahmen gezogen werden:

- Der Mitarbeiter handelt selbstlos (er hat nichts davon),
- er ist unterbeschäftigt (woher hat er sonst die Zeit zum Eingeben),
- er ist genügsam (anderen profitieren davon) oder
- er ist dumm (er gibt sein Herrschaftswissen und damit einen indirekten Kündigungsschutz auf).<sup>611</sup>

Jene von Gürtler beschriebenen Barrieren gilt es abzubauen, denn ein vertikaler und horizontaler Informationsfluss ist für das Arbeits- und Leistungsklima eines Unternehmens unabdingbar. „Wissensmanagement [muss] zu Wissenskommunikation“<sup>612</sup> werden, damit das Unternehmen und seine Beschäftigte auch Zugang zu dem in ihrem Betrieb vorhandenen und für die Wettbewerbsfähigkeit nötigem Wissen erhalten.<sup>613</sup> Gut organisierte „Wissensdatenbanken“ sind daher für Unternehmen lebensnotwendig, da eine direkte Kommunikation tausender von Mitarbeitern nicht möglich ist. Neben der Fertigkeit im Umgang mit der Technik hängt es nun wesentlich von der Fähigkeit der Mitarbeiter ab, schriftlich und mündlich zu kommunizieren. Professionelle Schulung der Kommunikationsfähigkeit bei den Mitarbeitern für eine fruchtbare Zusammenarbeit und Förderung des Informationsflusses legitimieren und machen die Implementation in den Katalog betriebspädagogischer Maßnahmen notwendig.

In Unternehmen führen die von Gürtler beschriebenen Tendenzen zu Problemen. Das Nichtvorhandensein körperlicher Anwesenheit und die soziale Inkompetenz der Mitarbeiter können zu zwischenmenschlichen Differenzen führen, welche die

<sup>609</sup> Näheres siehe dazu Kapitel 3.3.2.

<sup>610</sup> Gürtler, Detlef: Der neue Wissens-Sozialismus. In: SZ. 2.09.2002, S.22.

<sup>611</sup> Vgl. ebd., S.22.

<sup>612</sup> Ebd., S.22.

<sup>613</sup> Gürtler kann jedoch nicht widerspruchlos hingenommen werden. Große Unternehmen sind auf den Kommunikationsweg angewiesen um das Wissen ihrer Mitarbeiter optimal zu erfassen und zu nutzen.

Persönlichkeitsentwicklung, das Arbeiten in der Gruppe, Teamentwicklung und Kommunikation hemmen und damit langfristig den Unternehmenszielen schaden.<sup>614</sup>

### 3.2.1.2.2 Technisch-kognitive Produktionsprozesse

Die technologischen Entwicklungen – speziell in der Mikroelektronik – in den 60er und 70er Jahren veränderten und beschleunigten die **Produktionsprozesse**, insbesondere der gewerblichen Arbeit stark. Erst ab den 80er Jahren beeinflussten dann technologische Innovationen – insbesondere in der Kommunikations- und Informationstechnologie – auch andere Branchen, wie den Handel, Dienstleistungen, Banken usw.<sup>615</sup> Produktzyklen - von den Entwicklungszeiten bis hin zu den Umstellungszeiten in Produktion, Vertrieb und Marketing - verkürzten sich<sup>616</sup>, wofür von der Unternehmensleitung und seitens der Mitarbeiter erhöhte Flexibilität und zusätzlicher Lernaufwand benötigt wurden und werden.<sup>617</sup> Dass die „technischen Möglichkeiten (...) heute ungleich schneller“ wachsen als „die Fähigkeiten, sie geistig zu bewältigen, zu kontrollieren und zu steuern“<sup>618</sup>, ist nicht zu vernachlässigen. Diese Apropotionalität zwischen Technologiezuwachs und ihrer Beherrschung in der Praxis konnte teilweise dadurch beseitigt werden: dass die „störungsanfällige Variable“<sup>619</sup> Mensch durch eine verstärkte **Computerisierung**<sup>620</sup> im Zuge von **Rationalisierungsmaßnahmen** eliminiert wurde. Viele Unternehmensbereiche wie z.B. in Steuerung und Prüfung wurden **automatisiert** und dadurch auch optimiert. Dennoch brachte die Umwandlung *menschlich*-kognitiver in *technisch*-kognitive Prozesse<sup>621</sup> nicht zwingend einen Verlust an Arbeitsplätzen mit sich. Vielmehr entstanden andere oder neue Mensch-Maschinen-Schnittstellen, welche die körperliche und geistige Präsenz des Menschen notwendig machten. Diese neuen,

<sup>614</sup> Durch wissenschaftliche Forschungen gilt es die Erhebung und empirische Absicherung dieser Probleme z.B. in Bezug auf Unternehmensgröße, Branche, zeitlicher Betrachtung etc. an anderer Stelle vertiefend zu bearbeiten.

<sup>615</sup> Vgl. Schober, Walter: Neue Werte und Technologien in der Personalwirtschaft. Wiesbaden 1991, S.148f.

<sup>616</sup> Vgl. Regnet, Erika: Der Weg in die Zukunft – Neue Anforderungen an die Führungskraft. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michael E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4.Aufl. Stuttgart 1999, S.49.

<sup>617</sup> Vgl. Scholz, Hartmut: Entwicklungsmöglichkeiten und Tätigkeitsschwerpunkte der Personalführung in den 90er Jahren. In: Ackermann, Karl-Friedrich/Scholz, Hartmut (Hrsg.): Personalmanagement für die 90 Jahre: neue Entwicklungen – neues Denken – neue Strategien. Stuttgart 1991, S.2.

<sup>618</sup> Wever, Ulrich A.: Unternehmenskultur in der Praxis: Erfahrungen eines Insiders bei 2 Spitzenunternehmen. 3.Aufl.. Frankfurt/Main/New York 1992, S.18.

<sup>619</sup> Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.123. Als Beispiel kann hier die Leistungsbereitschaft bzw. Zuverlässigkeit (informations-)technischer Produktionsfaktoren genannt werden, die im Gegensatz zum menschlichen Produktionsfaktor nicht durch Streiks, Krankheit etc. gefährdet ist.

<sup>620</sup> Computerisierung bedeutet Einführung von informationserfassender, -bearbeitender, -speichernder und – übertragender Technik. Vgl. Haefner, Klaus: Wirtschaftliche Folge der Computerisierung. In: Schwiering, Dieter (Hrsg.): Mittelständische Unternehmensführung im kulturellen Wandel. Stuttgart 1996, S.61.

häufig komplexeren Arbeitsfelder stellten über das Fachwissen hinaus andere Anforderungsprofile an die Beschäftigten. Nicht mehr wie früher - streng nach dem Prinzip der Arbeitsteilung – arbeitete jeder Beschäftigte unabhängig von Anderen und war nur verantwortlich für einen kleinen Arbeitsschritt sondern er muss sich in **Organisationseinheiten eingliedern**.<sup>622</sup> Von ihm wird nicht nur erwartet, sich organisatorisch einzugliedern, sondern auch **konstruktiv mitzuarbeiten**. Neben der nötigen Qualifizierung im Umgang mit neuen Technologien und einer gewissen Technikakzeptanz gehörten nun zum Qualitätsspektrum eines Mitarbeiters verstärkt Fähigkeiten wie Einfühlungsvermögen, Toleranz, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit - also sog. „Schlüsselqualifikationen“<sup>623 624</sup>. Es zeigte sich, dass bis etwa 1980 wenige Betriebe dieses Ungleichgewicht erkannten und nur wenige diskutierten, außerfachliche Kenntnisse und Fähigkeiten zum Gegenstand betrieblicher Bildungsmaßnahmen zu machen. Eine beispielhafte Vorreiterrolle hat 1972 BMW mit der BMW-Lernstatt als handlungsorientiertes Modell eingenommen.<sup>625</sup>

Die veränderten Bedingungen in Produktionsprozessen zeigten auch weitreichende Auswirkungen auf die Organisationsentwicklung und Verwaltung innerhalb eines Betriebes.

### 3.2.1.2.3 Arbeitsorganisation: Sozial- und Methodenkompetenz als Ergebnis des „lebenslangen Lernens“

Der Einsatz neuer Technologien im Unternehmen bewirkt – speziell in der **Organisationsentwicklung**<sup>626</sup> - betriebliche Veränderungen, die sowohl positive als

<sup>621</sup> Vgl. Haefner, Klaus: Wirtschaftliche Folge der Computerisierung. In: Schwiering, Dieter (Hrsg.): Mittelständische Unternehmensführung im kulturellen Wandel. Stuttgart 1996, S.61.

<sup>622</sup> Siehe Kapitel 3.2.1.2.3.

<sup>623</sup> Siehe dazu Kapitel 2.3.1.1.

<sup>624</sup> Für einen optimalen und effizienten Arbeitsprozess gestaltete sich jedoch die Verwirklichung dieses Anforderungsprofils schwierig. Immer weniger und immer seltener wurden diese geforderten Qualifikationen von Natur aus (oder dank der Primärsozialisation) mitgebracht. Mögliche Ursachen dafür werden in Kapitel 3.3 erläutert.

<sup>625</sup> Ursprüngliches Ziel war es ausländische Beschäftigte in deutscher Sprache zu unterrichten. Drei Jahre später wurde die Lernstatt jedoch zu einem „Kommunikationsmodell“ ausgebaut, das eine „sozialpsychologische Integration der Gastarbeiter“ zum Ziel hatte. Es galt sie in das betriebliche Leben und den Arbeitsprozess zu integrieren. Neben bewusst gestalteten Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches und Betriebserkundungen wurde den Mitarbeitern die Gelegenheit geboten, ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln durch Schulung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Im Laufe der Zeit kristallisierte sich heraus, dass nicht nur ausländische, sondern auch deutsche Beschäftigte Kommunikationsprobleme hatten. Im Zuge dieser Erkenntnis wurde die Lernstatt auch für einheimische Mitarbeiter geöffnet. BMW AG (Hrsg.): BMW Lernstatt. München 1983.

<sup>626</sup> Zum Begriff der Organisationsentwicklung siehe Kapitel 3.2.3.2.

auch negative Auswirkungen zeigen können.<sup>627</sup> Sofern der Einsatz computergesteuerter Maschinen den Menschen vor gefährlicher, unwürdiger oder körperlich belastender Arbeiten bewahren, sind diese Veränderungen im Hinblick auf den Menschen als positiv zu bewerten.<sup>628</sup>

Negativ ist jedoch, dass mit der Automatisierung und Computerisierung eine **soziale Isolation** am Arbeitsplatz insofern Vorschub geleistet wurde, da die ausschließliche Arbeit am und vor dem PC zwar zu Interaktion mittels elektronischer Datenverarbeitung führte, das so wichtige menschliche Miteinander zurückgedrängt wurde. Als Folge dessen wurde unbewusst das - in der Regel unerwünschte Verhalten - **Einzelkämpfertum** gefördert. Die Schulung inter- bzw. intrapersonaler Fähigkeiten<sup>629</sup> blieb auf der Strecke. Erst durch Forschungsergebnisse über das unterschiedliche Verhalten in Groß- und Kleingruppen, gelangte die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen und sozialer Kontakte ins Interesse weiterer Schulungsmaßnahmen.

Das nach dem amerikanischen Ingenieur F.W.Taylor (1856-1915) benannte System wissenschaftlicher Betriebsführung, der **Taylorismus**<sup>630</sup>, wurde im 20.Jahrhundert zu Beginn der 60er Jahre mit der Zusammenfassung von Ein-Mann-Arbeitsplätzen zu größeren Einheiten, in denen nicht mehr die monokausale Beziehung zwischen Arbeitsproduktivität und technischen Arbeitsbedingungen vorherrschte, sondern soziale Faktoren für das Produktionsergebnis entscheidend sind, nach und nach abgelöst.<sup>631</sup> Der Trend setzt sich, wie Klippert (2000) meint, bis heute fort: „Arbeit in Gruppen oder funktionsübergreifenden Teams nimmt immer mehr zu, der klassische ‚Einzelkämpfer‘ im Beruf verschwindet mehr und mehr.“<sup>632</sup> Als „Gruppe“ wird im betriebswirtschaftlichen Sinn eine formelle Organisationsform von Mitarbeitern verstanden, deren Interaktionen auf Ziele und Inhalte ausgerichtet, durch Vorschriften geregelt und prozessorientiert sind.<sup>633</sup> Aus einer Gruppe kann ein Team

<sup>627</sup> Vgl. hierzu eine Analyse der Forschungsstelle Sozialökonomik der Arbeit an der FU Berlin (1983) über berufsgruppenspezifische Ansprüche an die Arbeit und Arbeitsbedingungen.

<sup>628</sup> Vgl. Schober, Walter: Neue Werte und Technologien in der Personalwirtschaft. Wiesbaden 1991, S.152.

<sup>629</sup> Vgl. dazu Kapitel 2.

<sup>630</sup> Unter Taylorismus versteht man die „Teilung der Arbeit in kleinste Einheiten, zu deren Bewältigung keine oder nur ganz geringe Denkvorgänge zu leisten und die aufgrund des geringen Umfangs bzw. Arbeitsinhalts schnell und repetitiv zu wiederholen sind“. Gabler Wirtschaftslexikon L-Z. 12., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Wiesbaden 1988, Sp.1887.

<sup>631</sup> Vgl. Schober, Walter: Neue Werte und Technologien in der Personalwirtschaft. Wiesbaden 1991, S.54.

<sup>632</sup> Klippert, Heinz: Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. 4.Aufl. Weinheim/Basel 2000, S.109.

<sup>633</sup> Vgl. Köck, Peter: Praktische Schulpädagogik. 2.Aufl. Donauwörth 1992, S.131ff; Miller, Reinhold: Lern-Wanderung. Basiswissen, Reflexionen und Trainingselemente zum Thema Lernen und Lehren. Weinheim/Basel 2001, S.70.

entstehen, wenn sie gemeinsam Ziele, Arbeitsaufträge, Zeitrahmen, Vorhaben etc. festsetzen und diese mit einem gefühls- und verstandesmäßigen Füreinander verfolgen.<sup>634</sup> Ein Team ist zeit- und aufgabenbestimmt und bildet damit eine geschlossene, „verdichtete“ Gruppe.<sup>635</sup>

Es stellte sich heraus, dass diese neue **Form der Arbeitsorganisation** besser geeignet ist sowohl produktbezogen als auch markt- und kundenorientiert zu agieren. Der Betrieb bzw. die Gruppe kann flexibler und schneller auf die Markt- und Kundenwünsche reagieren. Ferner wird eine geringere Fehleranfälligkeit sowohl durch höhere **Eigen- und Ergebnisverantwortung** der einzelnen Mitarbeiter als auch durch die Quasikontrolle und schnelle Rückkoppelung in der Gruppe erzielt.<sup>636</sup> Das veränderte Planungs- und Produktionssystem erforderte ein höheres bzw. vielseitigeres Ausbildungsniveau und bedarf der Schulung von **Mehrfachqualifikationen**. Im Rahmen dieser neuen Strategien werden nach Tanner (1991) durch die erweiterte Zuständigkeit und somit größere **Verantwortung** auch die **Motivation** positiv beeinflusst. Es zeigte sich, dass bei den Mitarbeitern nicht nur äußere Anreize in Form materieller Vergütung einen Motivationsschub auslösen, sondern in diesem Fall explizit die sog. intrinsische Motivation als Motor wirkt.<sup>637</sup> Mit der Übertragung der Verantwortung für ganze Produktzyklen von der Idee über die Entwicklung, die Fertigung, die Qualitätssicherung, das Marketing, den Vertrieb bis hin zur Ergebnisverantwortung von einzelnen Teams wird dem wachsenden Bedürfnis nach **Selbstentfaltung** und **persönlichen Gestaltungsspielräumen** Rechnung getragen.<sup>638</sup> Tanner betont, dass eine „Entlastung“ von schwerer **physischer** Arbeit (abgesehen von der Anstrengung, am Bildschirm arbeiten zu müssen) einer höheren **psychischen** Anstrengung weicht, denen die Beschäftigten gewachsen sein müssen.<sup>639</sup> In welchem Verhältnis die Steigerung von **Produkt- und Firmenidentifikation** und damit der wachsende **Leistungsdruck** für die Mitarbeiter stehen, ist ein interessantes Untersuchungsfeld für Arbeitspsychologen, denn

<sup>634</sup> Vgl. Miller, Reinhold: Lern-Wanderung. Basiswissen, Reflexionen und Trainingselemente zum Thema Lernen und Lehren. Weinheim/Basel 2001, S.70.

<sup>635</sup> Vgl. ebd., S.70.

<sup>636</sup> An einer Produktentwicklung lässt sich diese Veränderung deutlich machen: Früher bestanden Vertriebswunsch, Entwicklung, Disposition, Beschaffung und Fertigung aus einzelnen unabhängigen, zeitlich aufeinanderfolgenden Aufgaben und Schritten. Heute erfolgt die Entwicklung eines Produktes durch ein Team, in dem alle diese Funktionen vertreten sind und das in enger Zusammenarbeit und ständiger Rückkoppelung das Produkt von der Idee bis zur Auslieferung begleitet.

<sup>637</sup> Vgl. Tanner, Louis: Perspektiven der Organisationsentwicklung aus der Sicht eines Praktikers. In: Ackermann, Karl-Friedrich/Scholz, Hartmut (Hrsg.): Personalmanagement für die 90 Jahre: neue Entwicklungen – neues Denken – neue Strategien. Stuttgart 1991, S.187.

<sup>638</sup> Vgl. Kapitel 3.2.2.

<sup>639</sup> Vgl. Schober, Walter: Neue Werte und Technologien in der Personalwirtschaft. Wiesbaden 1991, S.153.

Verantwortung ist eine Form, wenn nicht die höchste Form der Repressalie. Ob diese Form der Repressalie negativ oder positiv empfunden wird, muss jeder Einzelne für sich entscheiden.

Löwer (2002) gibt zu Recht zu bedenken, dass das Arbeiten in Gruppen nicht zum alles beherrschenden Dogma erhoben werden darf. Im Wesentlichen bestimmen zwei Faktoren die Effizienz dieser Sozialform:

- 1.) Die Form der Aufgaben und
- 2.) die psychische Disposition einzelner Mitarbeiter, deren Effizienz, deren Leistungsfähigkeit sowie deren Arbeitszufriedenheit, durch die das Arbeiten in der Gruppen negativ beeinflusst würde.<sup>640</sup>

Entscheidend für erfolgreiche Teamarbeit ist demnach nicht nur die fallspezifische Einsatzbeurteilung sondern die Gründung eines kooperationswilligen und –fähigen Teams. Damit in Betrieben insgesamt effektiv und produktiv gearbeitet werden kann, „wird von jungen Leuten in Zukunft ein hohes Maß an Team- und Kommunikationsfähigkeit erwartet“<sup>641</sup>. Besonders „ausgeprägte Sozial-, Fach-, Organisations- und Methodenkompetenz“<sup>642</sup> sind gefordert.

Wiesenhütter (2000), Präsident der Industrie- und Handelskammer für die Pfalz, erklärte dazu: „Fachkompetenz ist zwar wichtig, entscheidend ist aber, dass der junge Mensch zur Organisation, zur Gruppe, zum Team paßt, daß er gelernt hat, in Gruppen zu arbeiten, daß er gelernt hat zuzuhören, daß er gelernt hat, offen zu kommunizieren und zu diskutieren.“<sup>643</sup>

Neben Teamgeist, Verantwortung, Kommunikation, Kooperation und Einfühlungsvermögen muss der Beschäftigte „zu systematischem Denken und Arbeiten“<sup>644</sup> fähig sein. Da diese Eigenschaften den Menschen von Natur aus nicht immer gegeben sind, müssen sie geschult werden. Haase, Chef der Personalentwicklung bei VW, stellt fest: „Fachlich sind (die jungen Leute) in Ordnung, aber es hapert mit den sozialen Fähigkeiten (...) Niemand hat den jungen Leuten beigebracht, im Team zu arbeiten. Viele haben immer nur ich-fixiert gelernt (...) Deutschland ist durch Einzelkämpfer groß geworden.“<sup>645</sup> Deshalb ist es nötig,

<sup>640</sup> Vgl. Löwer, Chris: Das Dogma der Gruppenarbeit. In: SZ. 26./27.10.2002, S.V1/17.

<sup>641</sup> Klippert, Heinz: Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. 4.Aufl. Weinheim/Basel 2000, S.109.

<sup>642</sup> Löwer, Chris: Das Dogma der Gruppenarbeit. In: SZ. 26./27.10.2002, S.V1/17.

<sup>643</sup> Klippert, Heinz: Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. 4.Aufl. Weinheim/Basel 2000, S.109.

<sup>644</sup> Ebd., S.109.

<sup>645</sup> Ebd., S.109. In Zeiten des linearen Wachstumsglaubens und eines Belohnungssystems, welches individuelle Leistung über jede Gruppenleistung stellte, erwies sich diese Personalstrategie durchaus als

derzeitige Qualifikationsansprüche wie Methodenkompetenz, Mitwirkungskompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz im Rahmen der Personalentwicklung als betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahme zu schulen.

Infolge veränderter Arbeitsformen und -gestaltung gilt es ferner die Verhaltensweisen bezüglich des **Führungsverhaltens** und **Hierarchiedenkens** kritisch zu überdenken: Eine flache Führungsstruktur verringert lange Dienst- und Entscheidungswege. Sie führt automatisch zu einer höheren Identifikation der einzelnen Mitarbeiter mit den Unternehmenszielen.

Rosenstiel (1999) meint, dass die Führungskräfte eine höhere sog. „Führungsspanne“ besitzen, d.h. sie haben eine größere Zahl von ihnen direkt zu führenden Beschäftigten, die häufig auf Spezialgebieten qualifizierter sind als der Vorgesetzte selbst.<sup>646</sup> Dass für die Führungsperson **Sozialkompetenzen wichtiger** sind als das **reine Fachwissen** liegt laut Eilles-Matthiessen und Zapf (2000) v.a. daran, dass Vorgesetzte durch ihre Vorbildwirkung wesentlich das Verhalten ihrer Mitarbeiter beeinflussen in Hinsicht auf Zufriedenheit, Arbeitsleistung, Fehlzeiten, Fluktuation, Kreativität oder Motivation.<sup>647</sup> Neuberger/Kompa (1987) bezeichnen diese Situation als „symbolische Führung“, in der es nicht nur um die Inhalte der Führungsprozesse geht, sondern auch und v.a. um das „wie“ und „durch wen“.<sup>648</sup> Goleman (2002) geht noch weiter und begründet die Bedeutung von Führungsqualität folgendermaßen: „Die grundlegende Aufgabe von Führungskräften besteht darin, in den Menschen, die sie führen, Resonanz zu erzeugen: ein Reservoir an positiven Gefühlen, das das Beste in den Menschen hervorbringt.“<sup>649</sup> So ist laut Schmidt (2002) wissenschaftlich erwiesen, dass 70 Prozent der Mitarbeitermotivation vom Verhalten der Führungskraft abhängig ist.<sup>650</sup> Dass eine bessere Motivation einen positiven Einfluss auf den Unternehmenserfolg hat, schätzt Lasch (2002), Projektleiter der Corporate Personnel (CP) der Siemens AG für die

---

vorteilhaft. Nicht zuletzt wurde aber dadurch eine „Stubenhockermentalität und Haudegen-Haltung statt Kommunikationslust und gegenseitiger Unterstützung“ (Forchhammer, Lorenz: Pisa – auch Firmen liegen schief. In: SZ. 1.7.2002, S.22.) gefördert. Heute aufgrund eines systematisch sich bedingenden und entwickelnden Wachstumsverständnisses von komplexeren Zusammenhängen, herrschen veränderte Anforderungen, welche einen Paradigmenwechsel nötig machen.

<sup>646</sup> Vgl. Rosenstiel, Lutz von: Grundlagen der Führung. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michael E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4.Aufl. Stuttgart 1999, S.13.

<sup>647</sup> Vgl. Eilles-Matthiessen, Claudia/Zapf, Dieter: Führungskultur verträgt kein sozial inkompetentes Vorgesetztenverhalten. In: Personalführung. Heft 12. 2000, S.34.

<sup>648</sup> Vgl. Neuberger, Oswald/Kompa, Ain: Wir, die Firma: der Kult um die Unternehmenskultur. Weinheim 1987, S.248ff.

<sup>649</sup> Schmidt, Verena: Erfolgreich durch Führung. In: Siemens Welt. Heft 5. 2002, S.24.

<sup>650</sup> Vgl. ebd., S.24.

Entwicklung und Einführung des Siemens Leadership Framework folgendermaßen ein: „Wenn nur jeder zehnte Mitarbeiter besser motiviert wäre als heute, dann könnte Siemens etwa 2 Mrd. EUR pro Jahr gewinnen.“<sup>651</sup>

Die ideale Führungskraft ist heute „Coach“ seiner Mitarbeiter. Mit ihnen vereinbart der Vorgesetzte ihnen in „personenzentrierter Einzelberatung“<sup>652</sup> gemeinsame kurz- und langfristige Ziele und Möglichkeiten der Zielerreichung. Im täglichen Geschäft ist er seinen Mitarbeitern in erster Linie „soviel wie individueller Trainer oder Betreuer“<sup>653 654</sup>.

Für die Motivation aller Arbeitnehmer und Arbeitgeber in unserer Leistungsgesellschaft sind dem Motivationsexperten Sprenger zufolge nicht mehr nur „Geld und Zahlen“ sondern die **Frage nach dem Sinn** bedeutend: „(...)ich muss als Mensch wissen, welchen Beitrag ich zum Leben eines anderen leiste“<sup>655</sup>. Der Philosoph warnt gleichzeitig vor einem „aufgeblasenen Motivationskult“<sup>656</sup>. „Belobigen, belohnen, bestechen, bedrohen, bestrafen: Alles was Unternehmen an Tricks und Kniffen zur Mitarbeitermotivation praktizieren, ist kontraproduktiv und führt am Ende zu Zynismus und Bourn-out.“<sup>657</sup> Er sagt, dass der zukünftige Wirtschaftserfolg nur dadurch erreicht werden kann, wenn Firmen ihren Mitarbeitern vertrauen und deren Verantwortungsbewusstsein stärken. Sicherlich birgt dieses erhöhte Vertrauen in den Mitarbeitern auch die Gefahr des Missbrauchs in sich, welcher dann Unternehmen schaden kann. Ziel muss es deshalb sein, dass der Mitarbeiter das Verständnis für sein **sinnhaftes Handeln im Interesse des Betriebes** (freiwillig) aufbringt. Die Identifikation mit der Philosophie, den Produkte, den Zielen etc. der Unternehmen ist von Bedeutung aller am Unternehmen Beteiligter.<sup>658</sup> Gelingt es Unternehmen diese „Motivationsregeln“ umzusetzen, wird damit sowohl den persönlichen Wertvorstellungen - insbesondere der Forderung

<sup>651</sup> Ebd., S.25. Welche Indikatoren bzw. Messinstrumente bei dieser Rechnung verwendet werden, wäre zu hinterfragen.

<sup>652</sup> Jeserich, Wolfgang: Personal-Förderkonzepte: Diagnose – und was kommt danach? München/Wien 1996, S.204.

<sup>653</sup> Ebd., S.204.

<sup>654</sup> Vgl. Regnet, Erika: Der Weg in die Zukunft – Neue Anforderungen an die Führungskraft. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michael E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4.Aufl. Stuttgart 1999, S.51.

<sup>655</sup> Koller, C./Grasberger, T./Siefer, W.: Die Kunst der Motivation. In: Focus. Nr. 14. 2002, S.111.

<sup>656</sup> Vgl. ebd., S.114.

<sup>657</sup> Ebd., S.114.

<sup>658</sup> Vgl. z.B. Rosenstiel, Lutz von/Stengel, Martin: Identifikationskrise? Zum Engagement in betrieblichen Führungspositionen. Bern 1987, S.30ff, 118ff.

nach Selbstbestimmung und Mitwirkungsmöglichkeiten - Rechnung getragen als auch eine Antwort auf die von Mitarbeitern gestellte Sinnfrage<sup>659</sup> gegeben.

Bezüglich der Aufstiegsmöglichkeiten im Sinne von „Karriere machen“, spricht man heute nicht nur von einer vertikalen Karriereleiter, sondern auch vom **horizontalen** Aufstieg.<sup>660</sup> Als Folge dessen werden hierarchisierte Regelsysteme eigendynamischer, d.h. es wird eine vertikale, verstetigte Hierarchie durch funktionale, projekt- bzw. aufgabenbezogene Organisationsformen ersetzt.<sup>661</sup> Entlohnung und Sozialprestige, die bisher aufstiegsorientiert waren, weichen dann zugunsten einer **Qualifikationsorientierung**, die **leistungsabhängige Differenzierungen** vornimmt.<sup>662</sup> Gleichzeitig wird die starre Koppelung des Lohnes an die Arbeitszeit aufgehoben: saisonale Schwankungen oder individuelle Bedürfnisse bestimmen die bisher starre und einheitliche **Arbeitszeitenregelung** und eröffnen Lohn/Zeit-Wahlmöglichkeiten (z.B. Arbeitszeitkonto, Teilzeitmodelle, Überstundenabbau durch freien Arbeitstag oder Ausbezahlung).<sup>663</sup>

Neben diesen bisher genannten Veränderungen im Anforderungsprofil des Arbeitnehmers kommen weitere inhaltliche Anforderungen auf ihn zu: Der Mitarbeiter muss zum ausbildungsübergreifenden, lebenslangen Lernen bereit sein, um die nötigen Anpassungsvorgänge zu verarbeiten und mitgestalten zu können.<sup>664</sup> Um diesen Lernprozess zu initiieren und in Gang halten zu können, sind Information und Kommunikation sowie das jeweilige individuelle Verhalten entscheidend.

Technologiewandel und dessen Auswirkungen, ist Inhalt dieses Kapitels. Dabei gilt es, die ungeheueren **Produktivitätsfortschritte** in der gesamten Wirtschaft, durch

<sup>659</sup> Zur Sinnfrage und dem draus abgeleiteten „Sinn-Management“ siehe die Zusammenfassung und: Höhler, Gertrud: Die Sinn-Macher. Wer siegen will, muss führen. München 2002.

<sup>660</sup> Neben Aufgaben auf Zeit spielt dabei auch der Einbezug äußerer Umfeldler (z.B. kulturverwandte Unternehmungen, Kunden) als Karriereschritt eine Rolle. Vgl. Tanner, Louis: Perspektiven der Organisationsentwicklung aus der Sicht eines Praktikers. In: Ackermann, Karl-Friedrich/Scholz, Hartmut (Hrsg.): Personalmanagement für die 90 Jahre: neue Entwicklungen – neues Denken – neue Strategien. Stuttgart 1991, S.191.

<sup>661</sup> Vgl. Kruse, Peter: Erkenntnisse von Chaos- und Selbstorganisationstheorie für das Management betrieblicher Veränderungsprozesse. In: Schwiering, Dieter (Hrsg.): Mittelständische Unternehmensführung im kulturellen Wandel. Stuttgart 1996, S.176.

<sup>662</sup> Tanner, Louis: Perspektiven der Organisationsentwicklung aus der Sicht eines Praktikers. In: Ackermann, Karl-Friedrich/Scholz, Hartmut (Hrsg.): Personalmanagement für die 90 Jahre: neue Entwicklungen – neues Denken – neue Strategien. Stuttgart 1991, S.189.

<sup>663</sup> Generell werden die Arbeitszeiten zunehmend kunden- bzw. marktorientierter. Zum Schutz der Arbeitnehmer werden diese aber durch gesetzliche Regelungen auf ein humanverträgliches Maß eingeschränkt (z.B. gesetzliche Arbeitszeitregelung).

<sup>664</sup> Zum ausführlichen Lernbegriff siehe Kapitel 3.2.2.2.

die Arbeitskräfte freigesetzt werden, zu bedenken. Als „Auffangbecken“ dient das rasante Wachstum des Dienstleistungssektors, da hier mit dem wachsenden Wohlstand neue, innovative Aufgaben entstehen und Rationalisierungen und Produktivitätszuwächse gewissen Beschränkungen unterliegen.<sup>665</sup> Infolgedessen ändern sich Berufsangebote, Qualifikationsanforderungen, das Schichtgefüge in der Gesellschaft und Milieuzugehörigkeiten. Diese Entwicklungen zur Informations- und Dienstleistungsgesellschaft werden wegen ihrer Bedeutung im soziokulturellen Bereich weiter unten ausführlich behandelt.

#### 3.2.1.2.4 Ökologische Aspekte im Spiegel eines verstärkten Naturbezugs

Technologische Neuerungen und wissenschaftliche Fortschritte haben den Wohlstand, insbesondere in den Industriestaaten, rasch ansteigen lassen: Ein exponentielles Wachstum des Bruttosozialproduktes, eine immense Zunahme des Güterflusses und des Besitzes sowie eine erhöhte Mobilität<sup>666</sup> gingen damit einher - zum großen Teil zulasten der Umwelt: vermehrter Verbrauch der Erdressourcen, enormes Anwachsen der Abfallberge, vermehrte Umweltbelastungen und -verschmutzungen, insbesondere die „Belastung der Biosphäre durch die Immissionen einer ungenügend beherrschten Produktionsweise und Entsorgung“<sup>667 668</sup>.

In den 70er Jahren fand ein Paradigmenwechsel statt, der ein Umdenken des wirtschaftlichen Handelns mit sich brachte: „Der Mensch ist nicht mehr Maß aller Dinge. Die natürliche Umwelt – also Boden, Wasser, Luft, Pflanzen und Tiere – können nicht länger unbedenklich ausgebeutet werden.“<sup>669</sup> Der Mensch als Teil der Natur trägt nicht mehr nur für **sich selbst die Verantwortung**, sondern **auch für die Schöpfung** d.h. auch für **die gesamte Natur**.

Im Zuge dessen wurde vornehmlich durch staatliche Vorschriften aber auch durch freiwillige verantwortungsbewusste Unternehmensleitungen, Regelungen und Gesetze<sup>670</sup> geschaffen, die den Eingriff in die Natur reglementierten. Dadurch wurden

<sup>665</sup> Es lassen sich z.B. Pflegedienste nur bedingt automatisieren. Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung. Sozialer Wandel in Deutschland. München 2000, S.20.

<sup>666</sup> Vgl. Fornallaz, Pierre: Die ökologische Wirtschaft. Aarau 1986, S.19.

<sup>667</sup> Ebd., S.17.

<sup>668</sup> Frau Michel-Adler, ein Mitglied des Schweizerischen Wissenschaftsrates, erklärte bereits 1980, wo die Technik hinführen würde: Ein „wuchende[r] ‚Fortschritt‘, der einerseits mit Dünger, Nahrungsmitteln, Industrieabfällen, Pharmaka usw. den Boden, Wasser, Tiere, Pflanzen und Menschen sukzessive vergiftet und andererseits Chemikalien, Verfahren, Maschinen und Mikroorganismen erfindet, um Boden, Wasser, Tiere, Pflanzen und Menschen wieder zu entgiften. All das im selben Zeitraum (...).“Fornallaz, Pierre: Die ökologische Wirtschaft. Aarau 1986, S.14.

<sup>669</sup> Fornallaz, Pierre: Die ökologische Wirtschaft. Aarau 1986, S.26.

<sup>670</sup> z.B. Mülltrennung, Bundes-Immissionsschutzgesetz (Neubekanntmachung 1974); Gesetz über Naturschutz- und Landschaftspflege (Bundesnaturschutzgesetz; Neubekanntmachung 1987).

direkte schädliche Einflüsse wie Abgase, als auch indirekte Einflüsse, wie Lärmbelästigung von Mensch und Tier oder Störung des Landschaftsbildes eingeschränkt. Dies gilt sowohl für den privaten Bereich als auch für Unternehmen, die wirtschaftliches Handeln zunehmend als eine ökologische Komponente beachten müssen.

Parallel dazu erhöhte sich in der Bevölkerung das Bewusstsein um die Bedeutung von **Natur- und Umwelt**<sup>671</sup> als Erholungs- und Erlebnismöglichkeit. Der entstandene Naturbezug – häufig im Konflikt zu technischem Fortschritt und wirtschaftlichem Wachstum gesehen<sup>672</sup> - nahm verstärkt Einfluss auf den Wettbewerb, die Produktion und den Stellenwert der Unternehmen: So ist z.B. durch eine ressourcenarme und damit umweltfreundliche Produktion eines Unternehmens eine positive Imagepflege für seine Produkte/Dienstleistungen möglich.

Um die Natur – in diesem Fall das gesamte Ökosystem - erhalten zu können, müssen also nicht nur die Unternehmen, sondern auch jeder einzelne entsprechend handeln: Fornallaz (1996) definiert dabei „Handeln“ als „verantwortlich sein für sich selbst und verantwortlich sein für den Bereich, auf den man Einfluss nehmen kann“<sup>673</sup>. Dass letztendlich der Mensch mit seiner individuellen Lebensgestaltung auch die Zukunft der ganzen Welt bestimmt, ist Grundlage für seine Schlussfolgerung, dass: „Die ökologische Wirtschaft (...) **ganzheitlich denkende** und entsprechend **handelnde Menschen**“<sup>674</sup> bedingt. Inwieweit diese Forderungen in der betrieblichen Realität erfüllt werden, wird die Zukunft zeigen.

### 3.2.2 Wandel der Unternehmenskultur

Nach dem 2. Weltkrieg entstand in Europa aufgrund des Bedarfs an verschiedenen Produkten und in Verbindung mit der technologischen Entwicklung ein riesiges Wirtschaftswachstum, das durch Liberalisierung und die internationale Öffnung der Märkte<sup>675</sup> weiter an Tempo gewann. Die weitere folgerichtige Entwicklung war die internationale Verflechtung der Wirtschaft, die zur heutigen sog. Globalisierung der

<sup>671</sup> Vgl. Kmiecik, Peter: Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagen einer interdisziplinären empirischen Wertforschung mit einer Sekundäranalyse von Umfragedaten. Göttingen 1976, S.375ff. Vergleiche dazu auch das später folgende Kapitel „Wandel der Wertorientierung in der Gesellschaft“.

<sup>672</sup> Vgl. Rosenstiel, Lutz von/Stengel, Martin: Identifikationskrise? Zum Engagement in betrieblichen Führungspositionen. Bern 1987, S.62.

<sup>673</sup> Fornallaz, Pierre: Die ökologische Wirtschaft. Aarau 1986, S.125.

<sup>674</sup> Ebd., S.125. Zum Begriff der „ökologischen Wirtschaft“ siehe: Fornallaz, Pierre: Die ökologische Wirtschaft. Aarau 1986.

<sup>675</sup> Für Deutschland spielte die Schaffung und Realisierung des Europäische Binnenmarktes 1993 eine entscheidende Rolle.

Wirtschaft führte. Aus dieser großen Umbruchphase in Wirtschaft und Gesellschaft resultiert auch ein großer Wandel in der Unternehmenskultur.

### 3.2.2.1 Ganzheitlich systemische Wertorientierung im Unternehmen

Der Begriff der „**Unternehmenskultur**“ wurde in den letzten Jahren immer häufiger aber sehr differenziert diskutiert.<sup>676</sup> Unter Unternehmenskultur kann „die Gesamtheit von Normen, Wertvorstellungen und Denkhaltungen“ verstanden werden, „die das Verhalten der Mitarbeiter aller Stufen und somit das Erscheinungsbild eines Unternehmens prägen“<sup>677</sup>. Unabhängig des äußeren Erscheinungsbildes umfasst Unternehmenskultur das **Innenleben**, den sog. „Geist des Hauses“.<sup>678</sup> Die Gründe dafür, dass der Begriff „Unternehmenskultur“ heute ein zentrales Thema – speziell im Kontext betriebspädagogischer Maßnahmen - geworden ist, sind weitreichend und haben bereits Mitte der 60er Jahre eingesetzt. Im Folgenden werden diese Faktoren dargestellt, um anschließend die Auswirkungen auf die Unternehmens- und Personalentwicklung zu erörtern.

Wachsender Leidens- bzw. Leistungsdruck<sup>679</sup> löst bei Betroffenen ein **Veränderungs- und Reformbedürfnis** aus. Ausgelöst durch den Ölpreisschock 1973/1974, versuchten, aufgrund des wirtschaftlichen Wachstumseinbruches, viele Unternehmen durch immer **bessere Planungs- und Steuerungssysteme** die defizitären Unternehmensergebnisse in Grenzen zu halten. Die Folge war der Einsatz **rationaler Managementmethoden und –instrumente**: Wever (1992) erklärt, dass die „von der systemorientierten und oft bis ins letzte Detail rechenbar gemachten Planung, Steuerung und Kontrolle des Geschäftes bis hin zur Optimierung der hierarchischen Organisationsstruktur“<sup>680</sup> Eingang in die Geschäftsplanung fanden. Systematisches Marketing, verbesserte Informationssysteme und verbesserte Methoden und Verfahren in der Produktion und

<sup>676</sup> Zur Diskussion und genauen Definition des Begriffs Unternehmenskultur vgl.: Gontard, Maximilian: Unternehmenskultur und Organisationsklima. Eine empirische Untersuchung. München/Mering 2002.

<sup>677</sup> Pümpin, Cuno/Kobi, Jean-Marcel/Wüthrich, Hans A.: Unternehmenskultur, Basis strategischer Profilierung erfolgreicher Unternehmen. In: Die Orientierung. Heft 85. 1985.

<sup>678</sup> Wever, Ulrich A.: Unternehmenskultur in der Praxis: Erfahrungen eines Insiders bei 2 Spitzenunternehmen. 3.Aufl.. Frankfurt/Main/New York 1992, S.33.

<sup>679</sup> Im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich wird der Begriff „Leistung“ widersprüchlich und bedeutungsvielfältig verwendet. Vgl. Schröder, Hartwig: Didaktisches Wörterbuch. 3.Aufl. München 2001. In diesem Zusammenhang bedeutet „Leistungsdruck“, dass Individuen in Hinblick auf ein spezielles Betätigungsfeld bestimmte Beurteilungsnormen die es durch sich selbst oder von der Gesellschaft auferlegt bekommt, zu verfolgen bzw. erfolgreich zu lösen hat.

<sup>680</sup> Wever, Ulrich A.: Unternehmenskultur in der Praxis: Erfahrungen eines Insiders bei 2 Spitzenunternehmen. 3.Aufl. Frankfurt/Main/New York 1992, S.20.

Verwaltung trugen ebenso dazu bei, die Unternehmensergebnisse zu steigern. Dass diese Methoden und Systeme heutzutage kopierbar und weitgehend ausgereizt sind und somit für das einzelne Unternehmen kaum Wettbewerbsvorteile erzielbar machen, ist unumstritten. Die Tatsache, dass diese Methoden und Verfahren weitgehend auf

- **linearem Denken**<sup>681</sup> – Ursache-Wirkungs-Denken ohne Berücksichtigung von Rückkoppelung und Wechselwirkung mit anderen Prozessen -, und
- **quantitativem Messen**<sup>682</sup>

beruhten, hatte Auswirkungen auf die Unternehmensstrategie und -kultur. Denn unerwünschte Neben- und Folgeerscheinungen oder **neue ganzheitliche Wertvorstellungen** wurden noch **nicht einbezogen oder antizipiert**, sodass zum Teil veraltete Strukturen und Methoden beibehalten wurden. Dass zu Beginn der 90er Jahre, gestützt durch Forschungsergebnisse aus der Lernbiologie<sup>683</sup>, der Ruf nach einem ganzheitlichen, „**vernetzten**“ **Denken** laut wurde, stellte neue Anforderungen an die Unternehmensmitarbeiter, insbesondere an das Management: Ein verantwortliches Vorausdenken möglicher unerwünschter Neben- und Folgeerscheinungen sowie schädlicher Auswirkungen auch auf andere Lebensbereiche müssen in die Unternehmensplanung und -kultur integriert werden. Diese Forderung nach einer „Systemkompetenz“ verlangt, dass der reine Determinismus von Ursache-Wirkungs-Beziehungen zugunsten eines, wie Wever (1992) es nennt, **ganzheitlichen, systemischen Beziehungsgeflechts** aufgegeben werden muss.<sup>684</sup>

Ein weiterer Faktor für Veränderungen der Unternehmenskultur stellte der Zusammenschluss des Europäischen Binnenmarktes dar, der zwar Produktivitätsschübe durch höheren Wettbewerbsdruck bzw. größere Umsatzvolumina versprach, die aber häufig nur mit Kooperationen und Zusammenschlüssen realisiert werden konnten. Dass bei derartigen (europäischen) Fusionen zwangsläufig besonders große **Unterschiede in den**

<sup>681</sup> Die analytisch-lineare Denkweise ist auf Forscher des naturwissenschaftlichen Zeitalters, wie Descartes, Bacon und Newton bzw. der Konsequenzen aus der Relativitäts-, Quantentheorie und der Teilchenphysik zurückzuführen. Vgl. Fornallaz, Pierre: Die ökologische Wirtschaft. Aarau 1986, S.29ff.

<sup>682</sup> Vgl. Wever, Ulrich A.: Unternehmenskultur in der Praxis: Erfahrungen eines Insiders bei 2 Spitzenunternehmen. 3.Aufl. Frankfurt/Main/New York 1992, S.21.

<sup>683</sup> Vgl. hierzu Vester, Frederic: Denken, lernen, vergessen – was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn und wann lässt es uns im Stich? Stuttgart 1973.

<sup>684</sup> Dies ist eine konsequente Folgeerscheinung des Wandels im Weltbild nach Einstein, Schrödinger und Heisenberg, in dem es keine isolierten kleinsten Teilchen mehr gibt, sondern nur verknüpfte und vernetzte Beziehungen. Vgl. Fornallaz, Pierre: Die ökologische Wirtschaft. Aarau 1986, S.31.

**Unternehmenskulturen** bestanden – verstärkt oder überlagert durch Mentalitätsunterschiede der einzelnen Völker – war verständlich. Um die Fusionen zum Erfolg zu führen, waren **Anpassungsprozesse** notwendig.<sup>685</sup> Damit wurden auch aus diesem Grund neue Strategien und **Veränderungen im Denken und Handeln der Unternehmen** in der Regel im Sinne einer Kompromissfindung notwendig. Neben den genannten Unternehmenszusammenschlüssen beeinflussten bereits die unternehmerischen Aktivitäten in den europäischen Nachbarländern die Unternehmenskultur. Sensibilität für andere Kulturen, Einfühlungsvermögen, Kompromissfähigkeit, Verständnis für andere Lebensgewohnheiten usw. waren notwendig, um in anderen Ländern wirtschaftlich erfolgreich zu sein.<sup>686</sup> Im Rahmen der bereits angesprochenen Globalisierung ist die Entwicklung dieser Fähigkeiten bei ihren Mitarbeitern für die Unternehmen überlebensnotwendig geworden. Letztlich hat dies die Unternehmen in den letzten Jahren wesentlich verändert, sodass man fast von einer „**globalisierten Unternehmenskultur**“ sprechen könnte.<sup>687</sup>

Neben diesen marktorientierten Anforderungen müssen sich die Unternehmen zunehmend den Anforderungen und **strukturellen Veränderungen der Gesellschaft** wie den stärkeren Einfluss von Verbraucherverbänden, Umweltschützern, Bürgerinitiativen<sup>688</sup> stellen. Gerade die Bedeutung der Zielgruppe Verbraucher/Kunden steigt und fordert einen Gesinnungswandel in den Unternehmen. In Zukunft sind nicht mehr der Preis, die Geschäftszahlen oder das Image eines Unternehmens Entscheidungsfaktoren für den Kauf einer bestimmten Marke oder die Inanspruchnahme von Dienstleistung. Laut einer Studie des „Global Future Forums“<sup>689</sup> wird das Kaufverhalten zunehmend von „weichen Faktoren“, wie dem unternehmerischen Verantwortungsgefühl, den sozialen Kompetenzen, dem entgegengebrachten Vertrauen, dem den Umweltbewusstsein oder ideellen Werten des produzierenden Unternehmens beeinflusst.<sup>690</sup> Folgen für die Unternehmen sind: Ein erweitertes **Selbstverständnis** der Unternehmen, ihre lokale und/oder ideelle **Standortbestimmung in der Gesellschaft** und eine **Neuaustrichtung der**

---

<sup>685</sup> Vgl. dazu Regnet, Erika: Personalmanagement in Europa. Göttingen 2000.

<sup>686</sup> Vgl. dazu ebd.

<sup>687</sup> Siehe auch Kapitel 3.2.3.

<sup>688</sup> Vgl. Wever, Ulrich A.: Unternehmenskultur in der Praxis: Erfahrungen eines Insiders bei 2 Spitzenunternehmen. 3.Aufl. Frankfurt/Main/New York 1992, S.23f.

<sup>689</sup> Vgl. Deckstein, Dagmar: Wer das Sagen hat. In: SZ. 18.11.2002, S.22.

<sup>690</sup> Vgl. ebd., S.22.

**Unternehmenskulturen**, damit sich gesellschaftspolitische Dimensionen in der Unternehmensführung wiederfinden.

Vergleichbar mit familiären Generationsproblemen, lehnt sich die nachwachsende Generation gegen „Erstarrung und Verkrustung der Gesellschaftssysteme“ auf, da sie mit dem **zeitgenössisch-tradierten Denken und Handeln nicht konform** gehen.<sup>691</sup> Dieser **Generationenwechsel** wirkt sich gleichermaßen auf die Unternehmenskultur aus: Die Kriegsgeneration, die aufgrund ihrer Erfahrungen und Erlebnisse stark personenorientiert gelebt und gearbeitet hatte, wurde in Deutschland von einer Generation abgelöst<sup>692</sup>, die in ihrer Jugend – ausgenommen von persönlichen Einzelschicksalen - nie Not und Elend kennen gelernt hat. Viele derzeit 30-50 Jährigen sind in einer hierarchieorientierten Organisationsführung<sup>693</sup> aufgewachsen und akzeptieren heute keine personenorientierte Unternehmensführung. Diese Einstellung steht im Widerspruch zu der wachsenden Personenorientierung, die ganz besonders von der nachwachsenden Generation gefordert wird.<sup>694</sup>

Parallel dazu beeinflusst der **Wandel des Wertgefüges**<sup>695</sup> in der Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten die Unternehmenskultur. Beispielhaft sollen hier einige Werte aufgeführt werden, welche die traditionellen Werte ergänzen, ablösen oder ersetzen:

Traditionelle Werte	Neue Werte
Disziplin	Selbstbestimmung
Gehorsam	Partizipation
Hierarchie	Team
Leistung	Bedürfnis
Karriere	Persönlichkeitsentfaltung
Effizienz	Kreativität
Macht	Kompromissfähigkeit
Zentralisierung	Dezentralisierung

*Tabelle 5: Wertewandel nach Wever*<sup>696</sup>

<sup>691</sup> Beispielhaft können hier die Ökologiebewegung oder Frauen- und New-Age-Bewegung sowie die aus den USA nach Deutschland übergreifende Studentenrevolte (1968) angeführt werden, welche sich „gegen alle überkommenen Autoritäten in Schule, Elternhaus, Gesellschaft und Staat“ (Müller, Helmut M.: Schlaglichter der deutschen Geschichte. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. 2., aktual. und erw. Aufl. Bonn 1990, S.381) richtete.

<sup>692</sup> Vgl. hierzu das äußerst lesenswerte Buch „Generation Golf“. Illies, Florian: Generation Golf. 2.Aufl. Berlin 2000.

<sup>693</sup> Vgl. Wever, Ulrich A.: Unternehmenskultur in der Praxis: Erfahrungen eines Insiders bei 2 Spitzenunternehmen. 3.Aufl. Frankfurt/Main/New York 1992, S.25.

<sup>694</sup> Vgl. dazu: Stengel, Martin: Wertewandel. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michael E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4.Aufl. Stuttgart 1999, S.834.

<sup>695</sup> Zur Diskussion des Themas Wertewandel siehe auch Kapitel 3.3.2.

<sup>696</sup> Vgl. Wever, Ulrich A.: Unternehmenskultur in der Praxis: Erfahrungen eines Insiders bei 2 Spitzenunternehmen. 3.Aufl. Frankfurt/Main/New York 1992, S.26.

Sicherlich tragen die veränderten Lebensbedingungen - insbesondere das zunehmende Demokratieverständnis, die zunehmende Ablösung der verhaltensprägenden Religionszugehörigkeit sowie der materielle Wohlstand - dazu bei, dass sich das Wertgefüge der Menschen änderte.

Wever betrachtet speziell vier Bereiche, welche auch einen Einfluss auf die Unternehmenskultur haben.<sup>697</sup> Dies sind:

1. *Neue Leitbilder und moralische Instanzen;*<sup>698</sup>
2. *Neues Verhältnis zur Autorität;*<sup>699</sup>
3. *Neue Faktoren für die Motivation der Mitarbeiter;*<sup>700</sup>
4. *Veränderte Loyalitätsbindung der Mitarbeiter.*<sup>701</sup>

In welchem Maß und in welchen Formen dieser Wertewandel in den Unternehmen tatsächlich stattgefunden hat, können interessante Fragestellungen weiter vertiefender empirischer Forschungsarbeit sein. Noelle-Neumann spricht verschiedene Studien an, die ergaben, dass der Beruf für einen Großteil der Bevölkerung nicht mehr zentrales Lebensinteresse ist und gleichzeitig die Ansprüche an die Arbeit in Hinblick auf Anspruchsniveau, Abwechslung, Selbstverwirklichung etc. wachsen.<sup>702</sup> Wird von einem Wertewandel ausgegangen, muss die Unternehmenskultur verändert und angepasst werden.<sup>703</sup>

Es muss noch einmal herausgestellt werden, dass die herausgearbeiteten personenorientierten Faktoren immer nur Tendenzen spiegeln, die von Zukunfts- und

<sup>697</sup> In Anlehnung an: Ebd., S.25ff.

<sup>698</sup> Aufgrund des nachlassenden Einflusses der Kirche werden ehemals allgemeinverbindliche Moralvorstellungen geschwächt, wie z.B. die Wertschätzung von Volk, Familie oder der Ehe. Leitbilder, an denen man sich früher orientierte, z.B. Vater, Lehrer, Pfarrer oder auch Vorgesetzter, werden von Vorbildern und Idolen der Spaß- und Erlebnisgesellschaft abgelöst (z.B. Sportidole oder Filmstars).

<sup>699</sup> Die Kriegsgeneration war mit Gehorsam, Pflichterfüllung, Leistung, Fleiß und Arbeit als wesentlicher Lebenssinn aufgewachsen, die durchaus einen autoritären und patriarchalisch geführten Arbeitsstil erlaubten. Durch Fortschritt und Entwicklung demokratischer Prozesse in der Gesellschaft und Wirtschaft sind diese Wertvorstellungen geschwächt und müssen ergänzt werden durch: Kritisches Mitdenken, Höhere (Aus-)Bildung, Eigeninitiative und Verantwortungsbereitschaft.

<sup>700</sup> Die Mitarbeiter haben veränderte Wertvorstellungen, Motive und Bedürfnisse, auf welche die Unternehmen aus Motivationsaspekten heraus eingehen müssen. Wie bereits oben beschrieben, werden die traditionellen Motivationsbeschleuniger wie Geld, Titel oder Prestige von eher sozialen Faktoren abgelöst, wie z.B. dem Stolz einer Teamzugehörigkeit, der Mitbestimmungsmöglichkeit von Entscheidungen etc.

<sup>701</sup> Aufgrund der persönlichen, existentiellen Abhängigkeit des Arbeitnehmers zu seinem „Herrn“, waren die Arbeitsbeziehungen früher von einem beispiellosen (häufig auch unkritischer) Loyalitäts- und Vertrauensverhältnisses geprägt. Heutzutage fühlen sich Arbeitnehmer vielmehr zu ihrem Berufsbild und dem „spezifischen Berufsethos“ (Wever, Ulrich A.: Unternehmenskultur in der Praxis: Erfahrungen eines Insiders bei 2 Spitzenunternehmen. 3.Aufl. Frankfurt/Main/New York 1992, S.29.) verbunden. Die persönliche Selbstverwirklichung steht jetzt im Vordergrund, welche die Unternehmensführung im eigenen Interesse unterstützen und fördern sollte.

<sup>702</sup> Vgl. z.B. Noelle-Neumann, E./Strümpel, B.: Macht Arbeit krank? Macht Arbeit glücklich? Eine aktuelle Kontroverse. München 1984; Noelle-Neumann, E./Köcher, R. (Hrsg.): Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie. Bd. 9. München 1993.

<sup>703</sup> Vgl. Neuberger, Oswald/Kompa, Ain: Wir, die Firma: der Kult um die Unternehmenskultur. Weinheim 1987, S.263.

Trendforschern beobachtet und festgestellt werden. Materieller Wohlstand kann somit nur demjenigen weniger bedeutsam sein, dem mindestens eine individuell ausreichende Grundversorgung zur Verfügung steht. Im Vordergrund dieses Teils von Arbeitnehmern stehen **ideeller Reichtum, Partizipation, Selbstbestimmung und Persönlichkeitsentfaltung**.<sup>704</sup> Hierbei darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass sich dies auf der sicheren Basis eines hohen Wohlfahrtsniveaus abspielt u.a. unterstützt durch beträchtliches Vermögen der „Erbengeneration“. Unter Berücksichtigung dieser Faktoren müssen die Unternehmen ihre Unternehmenskultur ständig hinterfragen und sie an neue Gegebenheiten anpassen. Nur die Unternehmen, „die ihre Mitarbeiter ernstnehmen und sie in die Formulierung der Firmenphilosophie einbeziehen“<sup>705</sup> können laut Wever im Wettbewerb bestehen. Eine neue, adaptierte und sich ständig anpassende Unternehmenskultur hat auf die Mitarbeiter erhebliche Auswirkungen und stellt erhöhte Anforderungen an sie.

### 3.2.2.2 Unternehmensweite Lernbereitschaft und –fähigkeit

Unternehmenskultur und **Unternehmensorganisation** sind zwei sich gegenseitig beeinflussende Größen, die veränderte **Anforderungen an die Mitarbeiter** bewirken. Im Interesse des einzelnen Unternehmens muss es liegen, für höhere Qualifikationen ihrer Mitarbeiter zu sorgen und sie motivational zu erhöhter Leistungsbereitschaft und Leistungsbefähigung zu stimulieren. Wird dem Mitarbeiter mehr Mitwirkungs- und Partizipationsmöglichkeiten übertragen,<sup>706</sup> resultiert daraus in der Regel nicht nur eine höhere Identifikation mit dem Unternehmen, sondern auch eine größere Einsatz- und Leistungsbereitschaft.<sup>707</sup> Doch gerade in der angemessenen situationsspezifischen Verantwortungsübertragung und/oder in der „Überzeugung“ derartiger (unsicherer) Mitarbeiter über ihre eigenen Fähigkeiten, liegt eine weitere Herausforderung für das Unternehmen bzw. der jeweiligen Vorgesetzten.

<sup>704</sup> Vgl. Regnet, Erika: Der Weg in die Zukunft – Neue Anforderungen an die Führungskraft. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michael E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4.Aufl. Stuttgart 1999, S.50f; Klages, Helmut: Wertorientierung im Wandel: Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. 2.Aufl. Frankfurt a.M. 1985.

<sup>705</sup> Wever, Ulrich A.: Unternehmenskultur in der Praxis: Erfahrungen eines Insiders bei 2 Spitzenunternehmen. 3.Aufl. Frankfurt/Main/New York 1992, S.32.

<sup>706</sup> Das Ausmaß dieser Verantwortungsreichweite muss dabei die Qualifikation des Mitarbeiters berücksichtigen. Vgl. auch Kapitel 3.2.1.2.

<sup>707</sup> Vgl. Rosenstiel, Lutz von: Grundlagen der Führung. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michael E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4.Aufl. Stuttgart 1999, S.13.

Um eine Unternehmenskultur, die sich an neuen soziokulturellen Werten und Strukturen orientiert, zu schaffen, müssen alle Mitarbeiter Veränderungen annehmen, insbesondere aber die Führungskräfte, die „Vorbild“ sein sollen. Doch gerade dies kann Probleme aufwerfen, da Vorstände oder Manager häufig „aufgrund von Position und Alter für Veränderungen des eigenen Verhaltens nicht mehr sehr aufgeschlossen“<sup>708</sup> sind. Veränderungen sind nur insoweit erfolgreich durchführbar, wie eine Änderungs- und Lernbereitschaft von Seiten der Mitarbeiter vorhanden ist und (Änderungs-)Prozesse nicht durch einen „personalen Konservatismus“<sup>709</sup> eingeschränkt werden: Sowohl Verhaltenswiderstände als auch Verhaltensträgheit behindern oder verhindern die Lernbereitschaft, Änderungen wie z.B. die Umsetzung neuer Organisationskonzepte durchzuführen.<sup>710</sup>

### 3.2.3 Allgemeine wirtschaftliche Tendenzen als Auslöser betrieblich-personaler Veränderungen

#### 3.2.3.1 Globalisierung und Konjunktur

Der wirtschaftliche Konjunkturzyklus ist ein sich immer wiederholender Wechsel zwischen Aufschwung, Stagnation und Abschwung. Dass sich die Auswirkungen solcher **konjunkturellen Schwankungen** häufig auf den Personalbereich von Unternehmungen konzentrierten, liegt insbesondere an den Personalkosten - dazu zählen auch die Kosten der Weiterbildung - die in der Regel einen hohen Anteil an den Gesamtkosten aufweisen.<sup>711</sup> Dass aus Kosten- bzw. Liquiditätsgründen an Weiterbildungsmaßnahmen gespart wird, ist insofern riskant, als mit der Weiterbildung eine höhere Qualifizierung der Mitarbeiter erzielt werden soll, welche zur **Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit** und damit zur **Sicherung des Fortbestandes des Unternehmens** erforderlich ist.

<sup>708</sup> Wever, Ulrich A.: Unternehmenskultur in der Praxis: Erfahrungen eines Insiders bei 2 Spitzenunternehmen. 3.Aufl. Frankfurt/Main/New York 1992, S.61.

<sup>709</sup> Kieser u.a. sprechen vom sog. „organisatorischen Konservatismus“ bei der Umsetzung neuer Organisationskonzepte, der auf unternehmensinterne und –externe Widerstände zurückzuführen ist. Vgl. Kieser, Alfred/ Hegele, Cornelia/ Klimmer, Matthias: Kommunikation im organisatorischen Wandel. Stuttgart 1998, S.120ff.

In Analogie zu den relevanten Problemen dieser Arbeit, führe ich deshalb den Begriff „personaler Konservatismus“ ein.

<sup>710</sup> Vgl. Kieser, Alfred/ Hegele, Cornelia/ Klimmer, Matthias: Kommunikation im organisatorischen Wandel. Stuttgart 1998, S.123.

<sup>711</sup> Vgl. Wagner, Helmut/Wehling, Margret: Tendenzen der Personalentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Rezession. In: Scholz, Christian/Oberschulte, Hans (Hrsg.): Personalmanagement in Abhängigkeit von der Konjunktur. München 1994, S.55.

Abgesehen vom konjunkturellen oder saisonalen Konjunkturzyklen und -schwankungen zeigen langfristige Tendenzen, dass die Wirtschaft und ihre Struktur einem stetigen Wandel unterliegen: Die Märkte haben sich in den letzten 50 Jahren stark gewandelt und tendieren vom Verkäufermarkt hin zum **Käufermarkt**.<sup>712</sup> Diese Veränderungen der Märkte führen in den Unternehmen zu einer Änderung im unternehmenspolitischen und wirtschaftlichen Verhalten. Während früher mehr produktorientiert gedacht wurde und man sich primär um Kapazitätsbeschaffung, Aufbau von Produktionsmitteln und Logistik gekümmert hat, muss man heute eher markt- und damit kundenorientiert denken und planen. Zunehmende Konkurrenz und globale Märkte mit unterschiedlichster Ausprägung zwingen dabei, immer schneller und marktnäher zu handeln.<sup>713</sup> Diese Notwendigkeit führt zwangsläufig zu einer Veränderung der Unternehmensstrategie<sup>714</sup> mit erheblichen Auswirkungen auf die **Organisationsstruktur**.

Neben konjunkturellen Schwankungen beeinflusst die **Globalisierung** maßgeblich die Organisationsstruktur und Personalentwicklung der Unternehmen, was bereits bei den Einflüssen auf die Unternehmenskultur angesprochen wurde. Nationale und internationale politische Veränderungen führen **Gesetze** und **Regelungen** herbei, welche sich auf die Unternehmensarbeit auswirken.<sup>715</sup> Entscheidende Gründe für die Globalisierung der Wirtschaft sind Produktionskostensenkungen und v.a. strategische Marktüberlegungen. Auf dem Weltmarkt bestehen zu können, bedeutet auch, mit Niederlassungen bis hin zu Produktionen bzw. Leistungserbringung in den Absatzländern präsent zu sein.<sup>716</sup>

Auch das Zusammenwachsen der EU-Länder zu einem gemeinsamen Markt, die Schaffung der rechtlichen Voraussetzungen von europäischen Unternehmen (Europa AG) bis hin zu weltweiten Abkommen und Kooperationen forciert die Globalisierung.

---

<sup>712</sup> Während im Verkäufermarkt der 50er, 60er und 70er Jahre grundsätzlich ein Nachfrage-Überhang bestand, haben wir heute in allen Industrieländern ein Überangebot, einen Angebotsüberhang, den sogenannten Käufermarkt.

<sup>713</sup> Vgl. Rosenstiel, Lutz von: Grundlagen der Führung. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michael E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4.Aufl. Stuttgart 1999, S.49.

<sup>714</sup> Vgl. Kapitel 3.2.2.2.

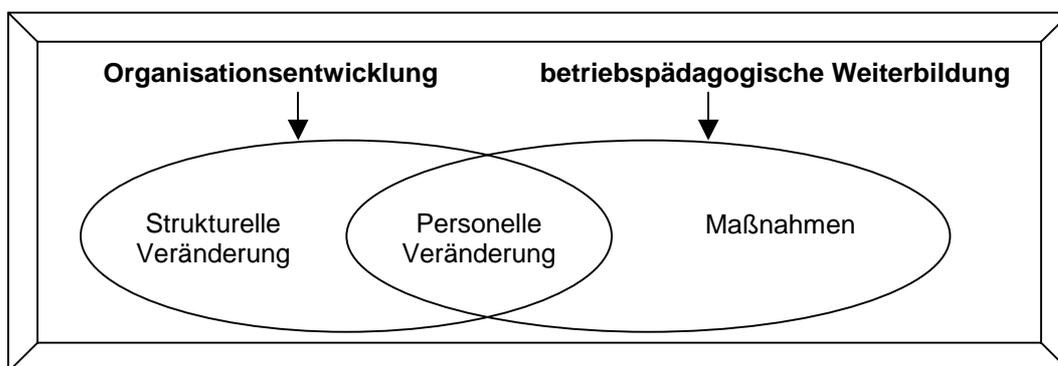
<sup>715</sup> Beispielhaft können hier Steuervergünstigungen wie sie in den Niederlanden der Fall sind genannt werden, welche z.B. auf Standortentscheidungen Einfluss nehmen.

<sup>716</sup> So können Großprojekte im Ausland häufig nur durch Einschluss eines hohen Anteils von „Vor-Ort-Fertigung“ gewonnen werden. Auch Dienstleistungen müssen durch die Globalisierung von den Unternehmen „vor Ort“ erbracht bzw. nachgefragt werden wie z.B. Rechts- und Steuerberatung, Wirtschaftsprüfung usw.

Im Folgenden werden die Auswirkungen der Globalisierung auf Unternehmen – speziell in dem Bereich der Organisationsentwicklung - sowie die Notwendigkeit betriebspädagogischer Maßnahmen erörtert.

### 3.2.3.2 Folgen für die Organisationsentwicklung

Unter **Organisationsentwicklung** wird nach Wimmer (1996) einerseits „ein in der (Unternehmens-)Praxis angewandtes Veränderungsinstrumentarium“, andererseits eine „die Planbarkeit des Organisationswandels untersuchende (Management-)Theorie“ verstanden.<sup>717</sup> Im Zuge der Organisationsentwicklung wurden Konzepte entwickelt, welche notwendige Reorganisationen forderten: Qualitätszirkel, Lean Production, Total Quality Management und Business Reengineering sind einige der gängigsten Organisationsmethoden mit dem Ziel der Produktivitätsverbesserung seit den 80er Jahren.<sup>718</sup> Einführung und Durchsetzung dieser Organisationsstrukturen verlaufen in verschiedenen Phasen und bedürfen gleichzeitig immer eines **organisationalen Wandels** und einer Weiterentwicklung **auf der Personalebene**, welche, wie in folgender Abbildung dargestellt, den Schnittpunkt zwischen Organisationsentwicklung und betriebspädagogischer Weiterbildung bildet.



*Abbildung 14: Schnittpunkt betriebspädagogischer Weiterbildungsmaßnahmen mit der Organisationsentwicklung*

Der Anlass zu organisationalen Veränderungen ist häufig nicht nur auf firmeninterne Bedingungen zurückzuführen, sondern auf Einflüsse der Umwelt bzw. des Marktes. Die Unternehmen müssen auf Konjunkturschwankungen, Konkurrenzsituationen, Globalisierungsbewegungen, besondere Krisensituationen - insbesondere

<sup>717</sup> Wimmer, Rudolf: Neuere Methoden der Organisationsentwicklung zur Steuerung der Überlebensfähigkeit mittelständischer Unternehmen. In: Schwiering, Dieter (Hrsg.): Mittelständische Unternehmensführung im kulturellen Wandel. Stuttgart 1996, S.183.

<sup>718</sup> Dass diese Methoden im Laufe der Zeit überholt wurden, wirft die Diskussion auf, inwieweit sie „Organisationsmoden“ sind. Vgl. dazu Scholz, Christian/Oberschulte, Hans (Hrsg.): Personalmanagement in Abhängigkeit von der Konjunktur. München 1994.

finanzieller Art - reagieren. Ein derartiger quasi ungeplanter Anstoß für Reorganisationsmaßnahmen bietet die Chance, bisher ungelöste Fragen offensiv anzugehen.<sup>719</sup>

Ausgelöst durch Marktveränderungen führen die Modelle wie Sparten- und Matrix-Organisation<sup>720</sup> zu einer größeren Zahl selbständiger Einheiten, die rasch und flexibel am Markt agieren können. Diese horizontalen und vertikalen **strukturellen Veränderungen**<sup>721</sup> bringen automatisch veränderte Anforderungen an die Mitarbeiter der Unternehmen mit sich: Wurde in den funktionalen Organisationen bisher unternehmerische Verantwortung nur von wenigen getragen, so wird sie immer häufiger – unter Berücksichtigung der „Empowerment“-Theorie<sup>722</sup> - auf viele Mitarbeitern verteilt. Dadurch erhöhen sich die Zahl der Arbeitsplätze mit **größerer Verantwortung** und die Chancen zur individuellen Verwirklichung. Resultierende Bedingung ist eine höhere Zahl qualifizierter bis hochqualifizierter Mitarbeitern. Diesen Anforderungen sind die Mitarbeiter nicht immer gewachsen. Mit **personeller Organisationsentwicklung** muss reagiert werden. „Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen von Individuen bzw. Gruppen eines sozio-ökonomischen System[s]“<sup>723</sup> müssen im Sinne der Organisationsentwicklung geändert werden, denn es werden nicht nur institutions-, funktions- oder branchenspezifische Kenntnisse

<sup>719</sup> So konnte in Folge der 1993 beginnenden Rezession im Rahmen notwendiger Umorganisationen einige im Personalbereich seit langem bestehende Probleme gelöst werden. Genannt seien nur z.B. der Abbau von überholten Sozialleistungen, neue Arbeitszeitflexibilisierungen, Entkoppelung der Betriebszeit von der Arbeitszeit oder der Abbau bzw. die Ausgliederung nicht dem Produktionsprozess direkt dienender Aktivitäten. Vgl. Wagner, Helmut/Wehling, Margret: Tendenzen der Personalentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Rezession. In: Scholz, Christian/Oberschulte, Hans (Hrsg.): Personalmanagement in Abhängigkeit von der Konjunktur. München 1994, S.56f.

<sup>720</sup> Bei der Spartenorganisation wird das Unternehmen in Sparten untergliedert, die Matrixorganisation führt zu einer matrixmäßigen Verflechtung z.B. der Vertriebs- und Produktionsverantwortung.

<sup>721</sup> Der strukturelle Organisationsentwicklungsansatz bezeichnet die Gestaltung der Organisationsstruktur, welcher auch in den Organisationsentwicklungsprozess einbezogen werden muss. Vgl. Kieser, Alfred/Hegele, Cornelia/ Klimmer, Matthias: Kommunikation im organisatorischen Wandel. Stuttgart 1998, S.229.

<sup>722</sup> Der Begriff „Empowerment“ ist in der Literatur nicht einheitlich definiert. Clutterbuck und Kernhagen (1997) verstehen unter Empowerment die „Suche nach neuen Möglichkeiten zur gezielten Übertragung von Machtbefugnissen insbesondere auf solche Mitarbeiter, die dieser Ermächtigung in besonders hohem Maße bedürfen, um ihren Aufgaben gerecht zu werden: Konzentration von Autorität, Verantwortung, Ressourcen und Befugnissen auf der einer bestimmten Arbeitsaufgabe angemessenen Ebene“ sowie auch die „Schaffung von Arbeitsbedingungen, unter denen die Mitarbeiter ihre Kenntnisse und Fähigkeiten bei der Verfolgung gemeinsamer zwischenmenschlicher wie gewinnorientierter Ziele maximal entfalten können.“ Clutterbuck, David/Kernhagen, Susan: Empowerment. So entfesseln sie die Talente Ihrer Mitarbeiter. Landsberg/Lech 1997, S.15. Hingegen definiert Casse (1995): „It (Empowerment, Anm. d. Verf.) is a leadership instrument which deals with an extremely important issue of any corporate reality i.e. POWER: Power to think and do. Power to take initiatives and risks. Power to be and develop. Power to succeed and get recognition.“ Er sagt weiter: „Empowerment is a give and take process (of power, Anm. d. Verf.) by which autonomy is acquired so that people’s talents (...) are used in order to achieve corporate goals and meet people’s need.“ Casse, Pierre: Leading by Empowerment: Three different models. In: Personalführung. Heft 11. 1995, S. 972. Eine genaue Definition dieses Begriffes bietet umfangreichen Stoff für weitere wissenschaftliche Untersuchungen.

<sup>723</sup> Kieser, Alfred/ Hegele, Cornelia/ Klimmer, Matthias: Kommunikation im organisatorischen Wandel. Stuttgart 1998, S.228.

benötigt, sondern auch außerfachliche Qualifikationen, die eine schnelle Anpassung an den Wandel und eine Übertragbarkeit von Kenntnissen und Fähigkeiten an neue Qualifikationsanforderungen erlauben.

Wie dargestellt, werden durch unternehmerische Globalisierungsbestrebungen häufig Reorganisationen eingeleitet, da mit **weltweiter Globalisierung** der Wettbewerbsdruck für die Unternehmen wächst, durch den wiederum Strukturänderungen und Rationalisierungen ausgelöst werden. Eine Möglichkeit der Globalisierung zu folgen, ist für viele Firmen, sich durch rechtliche und/oder wirtschaftliche **Unternehmenszusammenschlüsse** jeglicher Art<sup>724</sup> im Markt „aufzustellen“. Dies bringt in der Regel weitreichende **organisationsstrukturelle Veränderungen** mit sich. Gleich welchen Zweck der Zusammenschluss verfolgt, ergeben sich zwangsläufig weitreichende Strategie-, Struktur- und Prozessänderungen in den Unternehmen, die sich z.B. sowohl auf den Mix der Produkte und/oder Dienstleistungen als auch auf die Kundenstruktur oder die zu bearbeitenden Märkte auswirken können.<sup>725</sup> Dies bewirkt in der Regel Veränderungen im Personalwesen: **Abteilungsumstrukturierungen, verändertes Management** und damit veränderte **Firmenstruktur**, neue **Firmenphilosophie**, neue **Firmenziele** unter Umständen auch dezentrale **Arbeitsformen** (Telearbeit) oder **höherwertiger Arbeitsbedarf** (Projektarbeit und kurzfristige Bindung an Unternehmen). Ein ausdrucksstarker Satz bei derartigen Umstrukturierungen oder auch schnell wachsenden Unternehmen mit hohem Mitarbeiterwachstum, der die Desorientierung der Mitarbeiter zeigt, lautet: „Ich weiß überhaupt nicht, was hier läuft und wer was macht!“. Die Twist Consulting Group ermittelte in einer Studie über „die Strategie gegen die schlechte Stimmung bei Firmenzusammenschlüssen“, dass, insbesondere bei allzu großen Kulturunterschieden, schnell durchgeführten Zusammenschlüssen, Fusionspartnern unterschiedlicher Länder und kleineren Unternehmen mit erheblichen Widerstand aus den Reihen der Mitarbeiter zu rechnen ist.<sup>726</sup> Die massive Unzufriedenheit äußerte sich sowohl in passivem Widerstand wie vermehrtes Fernbleiben oder Arbeitsunlust, als auch in aktiver Opposition in Form von Streit oder Intrigen. Um derartigen Situationen und Empfindungen im

---

<sup>724</sup> Dazu zählen z.B. Verschmelzung bzw. Fusion durch Aufnahme oder Neubildung, Übernahme, Interessengemeinschaft etc.

<sup>725</sup> Vgl. Sprenger, Reinhard: Führung und Kooperation in der globalisierten Wirtschaft. In: Personalführung. Heft 12. 2000, S.20. Siehe Kapitel 3.2.2.

<sup>726</sup> Vgl. Braun, Manfred: Info-Meeting gegen den Fusions-Frust. In: SZ.13./14.7.2002, S. V1/19.

Unternehmen vorzubeugen oder nachhaltig positiv zu beeinflussen bedarf es einer zielgerichteten Kommunikation und einer schnellen, offenen und ehrlichen Informationspolitik<sup>727</sup>, die durch eine **Teamzusammenführung** unterstützt werden muss. Entscheidend ist jedoch laut dem Wirtschaftsexperten Sprenger (2000), dass auch „jeder einzelne Mitarbeiter“ sich „neu definieren“ muss, um „sich den globalen Marktveränderungen“ – bzw. unternehmensspezifischen Änderungen – „mit der gebotenen Geschwindigkeit anzupassen“<sup>728</sup>. Wird der Ausdruck „sich definieren“ derart verstanden, dass sich jeder Einzelne an neue Situationen jederzeit anpassen muss und eigenständige Ziele setzt, so kann er in Anlehnung an Hansen (2000) durch den Begriff „selbständiges Lernen“ ersetzt werden<sup>729</sup>.

Insgesamt betrachtet soll das „funktionierende Arbeitssystem“ zu einem „lernenden Arbeitssystem“ umfunktioniert werden, in denen die Phasen verringerter Leistungs- und erhöhter Anpassungsfähigkeit in der Unternehmenskonzeption mitbedacht und gestaltet werden.<sup>730</sup> In der Praxis bedeutet dies zu wissen, „wie man eine Gruppe kompetenter Know-how-Träger versammelt und sie dann zu fruchtbarer Kooperation führt“<sup>731</sup>.

Dies gilt, wie bereits gezeigt, für Vorgesetzte in besonderem Maße, da nicht mehr nur Motivationsfähigkeit als Führungsfunktion gefragt ist. Eine Führungspersönlichkeit muss die weitaus anspruchsvolleren Aufgaben ausfüllen und fähig sein, in die „Rolle des Mentors, des Moderators, des Facilitators“<sup>732</sup>, des Coaches zu schlüpfen. Infolgedessen sollten ebenso die Mitarbeiter Gelegenheit erhalten, „sich, ihre Kompetenzen und ihre Interessen in die Strukturen und Prozesse unternehmerischen Entscheidens und Handelns folgenreich einzubringen“<sup>733</sup>.

<sup>727</sup> Ebd., S. V1/19.

<sup>728</sup> Sprenger, Reinhard: Führung und Kooperation in der globalisierten Wirtschaft. In: Personalführung. Heft 12. 2000, S.20. Letztendlich müssen traditionelle Stabilitätserwartungen aufgegeben werden zugunsten von Instabilitätsgestaltungen, d.h. die Änderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen erfordern eine Akzeptanz ggü. der Notwendigkeit immer wiederkehrender Reorganisationen. Vgl. Kruse, Peter: Erkenntnisse von Chaos- und Selbstorganisationstheorie für das Management betrieblicher Veränderungsprozesse. In: Schwiering, Dieter (Hrsg.): Mittelständische Unternehmensführung im kulturellen Wandel. Stuttgart 1996, S.176.

Bekannte Beispiele aus der Großindustrie sind die Übernahme Nixdorf durch Siemens oder Chrysler durch Daimler.

<sup>729</sup> Vgl. Hansen, Hanja: Organisationeller Wandel und Personalbedarf: Unternehmensstrategien und Beschäftigungssituation Ende der neunziger Jahre. Opladen 2000, S.79.

<sup>730</sup> Vgl. Kruse, Peter: Erkenntnisse von Chaos- und Selbstorganisationstheorie für das Management betrieblicher Veränderungsprozesse. In: Schwiering, Dieter (Hrsg.): Mittelständische Unternehmensführung im kulturellen Wandel. Stuttgart 1996, S.176.

<sup>731</sup> Forchhammer, Lorenz: Pisa – auch Firmen liegen schief. In: SZ. 1.7.2002, S.22.

<sup>732</sup> Sprenger, Reinhard: Führung und Kooperation in der globalisierten Wirtschaft. In: Personalführung. Heft 12. 2000, S.22.

<sup>733</sup> Heid, Helmut: Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 2. 1999, S.242.

### 3.3 Gesellschaft und Staat als Auslöser betrieblich-personaler Veränderungen

#### 3.3.1 Demographischer Wandel

Zu den demographischen Untersuchungsfeldern zählen Erhebungen zur Struktur und Entwicklung der Bevölkerung u.a. unter den Prämissen Geburtenzahlen, Lebenserwartungen, Zuwanderungen etc. In Deutschland wurden diese Felder in den letzten Jahrzehnten nicht zuletzt durch das hohe Wirtschaftswachstum sowie die Entwicklung der industriellen Dienstleistungsgesellschaft stark beeinflusst.

##### 3.3.1.1 Geburtenrückgang, Lebenserwartung und Migrationen

Durch den sogenannten „Babyboom“ stiegen die Geburtenzahlen in der Bundesrepublik in den späten 50er und frühen 60er Jahren.<sup>734</sup> Aufgeschobene Eheschließungen und die wirtschaftlich euphorische und zukunftsblickende Stimmung führten dazu, dass Mehrkinderfamilien gegründet wurden.<sup>735</sup>

Kurz darauf machten sich rückläufige Tendenzen bemerkbar: Seit Mitte der 70er Jahre hatte sich die Geburtenrate im Vergleich zum vorigen Jahrzehnt nahezu halbiert. In den folgenden Jahren sank die Geburtenrate weiter.<sup>736</sup> Gründe dieses **Geburtenrückgangs** sind nicht nur im „Pillenknick“, sondern auch in einem Funktions- und Strukturwandel in der Familie und in der Emanzipation der Frau<sup>737</sup> zu sehen.<sup>738</sup> Durch die fortschreitende Etablierung des Sozial- und Wohlfahrtsstaates, der verstärkt Fürsorgeleistungen übernimmt und - in gewissem Maße auch durch den Rückgang von Kleinbetrieben – die im Familienbesitz waren, verliert die „ökonomische“ Bedeutung<sup>739</sup> der Familie an Gewicht.

Durch die eben dargelegten Bedingungen wurde einerseits dem Bildungsdrang der Frauen entgegen gekommen, andererseits stiegen durch die vermehrte Berufstätigkeit das Qualifikationsniveau aber auch das Anspruchsniveau der Frauen.

<sup>734</sup> Vgl. dazu Rosenstiel, Lutz von/Nerdinger, F.W./Oppitz, G./Spiess, E/Stengel, M.: Einführung in die Bevölkerungspsychologie. Darmstadt 1986; Bolte, K.M./Kappe, D./Schmid, J.: Bevölkerung. Opladen 1980.

<sup>735</sup> Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung. Sozialer Wandel in Deutschland. München 2000, S.3.

<sup>736</sup> 1996 wurde nur noch gut ein Drittel der Geburtenziffern von 1975 erreicht.

<sup>737</sup> Dies lag v.a. am Wunsch oder der Notwendigkeit vieler Frauen (auch als Ehefrau und Mutter) selbst berufstätig und damit eigenständig (und erfolgreich) sein zu können. Die zumindest aus der Sicht der Frauen positive Durchsetzung und teilweise Einführung der Quotenregelung von Seiten des Staates förderte die Berufstätigkeit der Frauen zusätzlich.

<sup>738</sup> Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung. Sozialer Wandel in Deutschland. München 2000, S.4f.

<sup>739</sup> Ebd., S.4.

Bei einem zunehmend anspruchsvolleren, erhöhten Lebensstandard<sup>740</sup> und einem individualistischen Lebensstil hatte und hat die zeitliche, verantwortungsvolle und kostspielige Bindung an Kinder wenig oder keinen Platz.<sup>741</sup>

Infolgedessen sowie einer loseren Bindung an Religionsgemeinschaften, veränderten sich auch die Denkweisen innerhalb von **Paarbeziehungen**, in denen Kinder nicht mehr als Geschenk (Gottes), sondern als Last, Konkurrenz oder als Störung empfunden werden können.<sup>742</sup>

Ein weiterer Gesichtspunkt der demographischen Erhebungen sind die Untersuchungen zur **Lebenserwartung**. Neben fortschrittlicherer Medizin, höherer Gesundheitsvorsorge, gesteigerter Hygiene und besserer Unfallverhütung trug auch die allgemeine Wohlstandssteigerung dazu bei, dass die Lebenserwartungen stiegen.<sup>743</sup>

Neben diesen intranationalen Veränderungen, hat auch das Problem der **Migrationen** Einfluss auf die Einwohnerzahl und Sozialstruktur der Bevölkerung hinsichtlich der Alters-, Geschlechts- und Schichtstruktur.<sup>744</sup> Seit Mitte der 40er Jahre zählt die Bundesrepublik zu den wichtigsten Zuwanderungsländern der Welt.<sup>745</sup>

Migration, erhöhte Lebenserwartungen, veränderte Paarbeziehungen, Geburtenrückgang haben weitreichende Auswirkungen und direkte oder indirekte Folgen auf die Unternehmen und deren Personalbereiche.

Geburtenrückgang und höhere Lebenserwartung führen zu einer „**Überalterung**“ der **Bevölkerung**. Konnte man früher die Bevölkerung in einer Alterspyramide - viele junge und wenig alte Menschen - darstellen, spricht man heute von einem

<sup>740</sup> Vgl. Kapitel 3.3.

<sup>741</sup> Vgl. ebd., S.5.

<sup>742</sup> Auch die zunehmende gesellschaftliche Akzeptanz der Kinderlosigkeit förderte die kinderlose Familie. Dank der Aufklärung und unterschiedlichen Methoden der Empfängnisverhütung werden Kinder exakter planbar. Vgl. ebd., S.5.

<sup>743</sup> Von 1950 bis 1996 erhöhte sich das Lebensalter der Frauen um knapp 12 Jahre auf 80,3, das der Männer um knapp 10 Jahre auf 74,4 Jahre. (Vgl. ebd., S.5.) Dass Frauen generell eine höhere Lebenserwartung haben kann u.a. auf folgende Faktoren zurückzuführen sein: gesundheitsbewussterer Lebensstil, geringeres Risikoverhalten, weniger belastende und gefährliche Arbeitsplätze, schonenderer Umgang mit dem eigenen Körper und seiner Gesundheit, weniger Tabak-, Alkohol- und Drogenkonsum, bessere Hygiene und Gesundheitsvorsorge, geringere Todesfälle durch Mord und Totschlag, niedrigere Selbstmordrate. Vgl. ebd., S.5.

<sup>744</sup> Vgl. ebd., S.5.

<sup>745</sup> Die Wanderungsströme lassen sich grob wie folgt einteilen: 1944-1950 (Vertriebene und Flüchtlinge insbesondere aus dem ehemaligen deutschen Osten (Schlesien, Sudetendeutschen, Ostpreußen)); 1961-1973 und seit 1989 (Zuwanderung von Arbeitsmigranten aus Italien, Spanien, Türkei, Griechenland und (Ex-) Jugoslawien); 1950-1999 (Zuwanderung deutschstämmiger (Spät-) Aussiedler aus Ost- und Südosteuropa); seit ca. 1985 (Flüchtlinge und Asylbewerber vorwiegend aus europäischen Kriegs- und Krisengebieten). Vgl. ebd., S.5f.

Altersbaum um darzustellen, dass es in der BRD immer weniger junge dafür aber zunehmend ältere Menschen<sup>746</sup> gibt. Abgesehen von den dadurch entstandenen Problemen bezüglich der Alterssicherung, also der Rentenversorgung über den Generationenvertrag, haben diese Faktoren Einfluss auf die Personalorganisation und -entwicklung in Unternehmen.

Die Zunahme der Frauen im Beruf<sup>747</sup> und eine längere Lebensarbeitszeit, d.h. jeder Arbeitnehmer muss mehr Jahre als bisher arbeiten<sup>748</sup>, kommen dem Bedarf an den qualifizierten Arbeitskräften entgegen.

Aus diesen Tatsachen folgt, dass Gesellschaft und Staat als Auslöser betrieblich-personaler Veränderungen angesehen werden können.

### 3.3.1.2 Intergenerative, interkulturelle und zwischengeschlechtliche Spannungen

Diese Veränderungen bringen häufig **organisatorische und zwischenmenschliche Probleme** im Unternehmen mit sich.<sup>749</sup>

In der heutigen (jugendzentrierten) postindustriellen Gesellschaft, macht sich das Bild des „lernunwilligen, sich gegen Veränderungen sperrenden, unflexiblen und immobilen älteren Arbeitnehmer“<sup>750</sup> breit, meint Lennartz (1996). Ihrer Meinung nach hat gerade die Altersgruppe der postindustriellen Gesellschaft Probleme, die Transformation von der Industriegesellschaft zur Informationsgesellschaft erfolgreich mitzumachen. Häufig fühlen sich ältere Mitarbeiter dann von jungen Nachfolgern falsch behandelt, falsch verstanden und denken, in Prozessabläufen und -entscheidungen übergangen zu werden.<sup>751</sup> Diese Tatsache wirft die Diskussion auf, inwieweit das heutige Menschen- und „Altersbild“ überdacht und verändert werden muss. Gräfin Dönhoff beschrieb die historisch gesehene rasant verlaufende Negativentwicklung des Altenbildes mit folgenden Worten: „Als ich jung war, wurden die Alten geehrt – die Jungen galten nichts, die sollten erst einmal das Leben

<sup>746</sup> Zu der Gruppe der „Älteren“ werden in dieser Arbeit diejenigen gezählt, die vor 1950 geboren wurden und teilweise den 1. oder 2. Weltkrieg direkt miterlebten, auf jeden Fall aber die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Änderungen der Nachkriegsjahre erlebten.

<sup>747</sup> Die Erwerbsquote der Frauen (Anzahl weiblicher Erwerbspersonen im Verhältnis zu der gesamten Erwerbspersonenzahl) lag im April 1970 bei 30,2%, im April 2001 hingegen wesentlich höher bei 42,2%. Vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 2002. Wiesbaden 2002 und Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1971. Wiesbaden 1971. Siehe dazu die aktuellen politischen Diskussionen um das Renteneintrittsalter.

<sup>748</sup> Vgl. dazu Lehr, Ursula/Schmitz-Scherzer, Reinhard/Quadt, Else: Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter. Eine empirische Studie zur Frage der Lernbereitschaft älterer Menschen. Stuttgart u.a. 1979, S.67.

<sup>750</sup> Lennartz, Dagmar: „Altern“ – eine ausgeblendete Dimension beim Gestalten beruflicher Bildung – Anstöße zur Reflexion. In: Altern im Beruf und Gesellschaft: demographischer Wandel und berufliche Bildung. Bielefeld 1996, S.16.

kennenlernen, Erfahrungen machen, Einsichten gewinnen. Heute, da ich 86 bin, ist dagegen die Jugend Trumpf, und das Alter gilt nichts.“<sup>752</sup>

Fraglich ist jedoch, inwieweit das von Dönhoff skizzierte Selbstbild nicht nur von außen, sondern auch durch eine selbstgesteuerte „selbsterfüllende Prophezeiung“ negativ gezeichnet wird.<sup>753</sup> Das von Dönhoff dargestellte „Altenbild“ wird sicherlich durch die Ökonomie mitgetragen: Durch die rasante dynamische Entwicklung der Technologie und eine daraus folgende Schnelllebigkeit verliert aktuelles Wissen schneller an Bedeutung.<sup>754</sup> Für die Unternehmen verfällt – reduziert man ihr Wissen auf eine rein fachliche Ebene - die „Nützlichkeit“ der älteren Mitarbeiter. Hier liegt meines Erachtens eine kurzsichtige Betrachtung und Behandlung älterer Menschen vor. Denn gerade die aktuelle Forderung nach Sozial- und Methodenkompetenzen, welche viele ältere Mitarbeiter aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen und ihrer persönlichen Reife verinnerlicht haben, kann die vermeintliche Wertminderung älterer Mitarbeiter korrigieren.

Fest steht, dass der **Konflikt zwischen Alt und Jung** in Unternehmen nicht nur über fachlich weitergebildete und auf „jugendlich getrimmte“ Ältere gelöst werden kann.<sup>755</sup>

Die Leiterin der Abteilung für gewerblich-technische Berufe am Bundesinstitut für Berufsbildung Lennartz (1996), nennt deshalb auch das Konzept des „lebenslangen Lernens“ in Kombination mit einer „lebensphasenorientierten Neuorganisation der Lebensarbeitszeit“ als wirksames Modell, um auf den demographischen Wandel reagieren zu können.<sup>756</sup> So können sich nicht nur ältere Mitarbeiter die neu geforderten Team-Moderation oder multikulturelle Fähigkeiten und Kenntnisse

<sup>751</sup> Vgl. Lehr, Ursula/Schmitz-Scherzer, Reinhard/Quadt, Else: Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter. Eine empirische Studie zur Frage der Lernbereitschaft älterer Menschen. Stuttgart u.a. 1979, S.67.

<sup>752</sup> Dönhoff, Marion: Jugend ist Trumpf. In: von Kuenheim, Haug (Hrsg.): Zeit-Punkte. Nr.1. Gütersloh 1996, S.7.

<sup>753</sup> Vgl. hierzu Lehr, Ursula/Schmitz-Scherzer, Reinhard/Quadt, Else: Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter. Eine empirische Studie zur Frage der Lernbereitschaft älterer Menschen. Stuttgart u.a. 1979, S.57f; Dönhoff, Marion: Jugend ist Trumpf. In: von Kuenheim, Haug (Hrsg.): Zeit-Punkte. Nr.1. Gütersloh 1996, S.7.

<sup>754</sup> Vgl. Regnet, Erika: Der Weg in die Zukunft – Neue Anforderungen an die Führungskraft. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michael E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4.Aufl. Stuttgart 1999, S.49.

<sup>755</sup> Vgl. zum Thema „Weiterbildung älterer Menschen“ z.B. folgende Literatur: Petzold, H./Bubolz, E.: Konzepte zu einer integrativen Bildungsarbeit mit alten Menschen. In: Petzold, H. (Hrsg.): Bildungsarbeit mit alten Menschen. Stuttgart 1976, S.37-60; Mieskes, H.: Geragogik – Pädagogik des Alters und des alten Menschen. Pädagogische Rundschau. Heft 2 1970, S.90-101; Sitzmann, G.H.: Weiterbildung im dritten Lebensalter. Zeitschrift für Gerontologie. Heft 9 1976, S.40-57; Lehr, U. (Olbrich, E.: Variablen der Lernfähigkeit in Erwachsenenalter. In: Blass, J.L. u.a. (Hrsg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Hannover 1975, S.25-35 usw.

<sup>756</sup> Lennartz, Dagmar: „Altern“ – eine ausgeblendete Dimension beim Gestalten beruflicher Bildung – Anstöße zur Reflexion. In: Altern im Beruf und Gesellschaft: demographischer Wandel und berufliche Bildung. Bielefeld 1996, S.33. Dieser Paradigmenwechsel in der zeitlichen Organisation der Arbeit setzt jedoch auf gesellschaftlicher Ebene Systementwicklungen voraus, die eine altersgerechte berufliche Bildung ermöglichen kann.

aneignen, und bleiben damit für das Unternehmen weiterhin „interessant“. Auch jüngere Beschäftigte können mit diesen Maßnahmen gewissermaßen präventiv einem „Wertverlust“ ihrer Arbeitskraft - dank außerfachlicher Qualifikationen - entgegenwirken.

Eine weiterer Ansatzpunkt, betriebspädagogische Maßnahmen einzuleiten, stellt das **betriebliche Zusammenspiel** bzw. die **Konfrontation verschiedener Generationen** dar. Eine Möglichkeit, dieses generationenübergreifende wissensorientierte Spannungsverhältnis zwischen Jung und Alt aufzulösen, sieht die Soziologin Seitz (2001) darin, zielorientiert „die Kompetenzen Älterer mit dem aktuellen Fachwissen der Jüngeren konsequent durch **intergeneratives Lernen und Arbeiten** im Unternehmen zusammenzuführen“<sup>757</sup>. Dazu existieren bereits Projekte zur „Förderung des Wissens- und Erfahrungsaustausches zwischen Alt und Jung und zum Aufbau von altersheterogenen Lern- und Arbeitsstrukturen“<sup>758</sup>.

Ebenso kommt es nicht selten zu **geschlechtsspezifischen Störungen**, insbesondere seitdem im Zuge der **Frauenbewegung** auch Frauen nicht nur häufiger berufstätig, sondern auch karriereorientierter sind.<sup>759</sup> Hinsichtlich der Aufstiegschancen stellt Lukoschat (2002), Vorstandsmitglied und Geschäftsführerin der Europäischen Akademie für Frauen in Politik und Wirtschaft (EFA), fest: „Bei den Unternehmen findet derzeit ein Sinneswandel statt. Endlich haben sie erkannt, welches Potenzial ihnen mit dem Ausschluss gut qualifizierter Frauen aus Führungspositionen entgeht“<sup>760</sup>. Die geschlechtsspezifischen Eigenheiten und Fähigkeiten werden in der Wirtschaft bereits besonders intensiv in Bezug auf Personalführungsstile diskutiert. Aus empirischen Untersuchungen geht hervor, dass Frauen eher einen kooperations- und mitarbeiterorientierteren Führungsstil als Männer praktizieren und sie sich weniger autoritär verhalten.<sup>761</sup>

<sup>757</sup> Seitz, Cornelia: Editorial In: Bildungswerk der Hessischen Stiftung e.V. (Hrsg.): Alt und Jung in Unternehmen. Trojaner - Forum fürs Lernen. Nr. 12. 2001, S.3.

<sup>758</sup> Ebd., S.3. Weitere Hinweise dazu: Bildungswerk der Hessischen Stiftung e.V. (Hrsg.): Alt und Jung in Unternehmen. Trojaner - Forum fürs Lernen. Nr. 12. 2001.

<sup>759</sup> So sind in Deutschland ca. 15-20% der Managerpositionen von Frauen besetzt. Im Vergleich zu den USA, wo die Quote bei ca. 40% liegt, ist das international gesehen ein relativ geringer Anteil. Dies liegt aber weniger an den Unternehmen, sondern vielmehr an den Ehe- und Lebenspartnern, die nicht zugunsten einer Karriere der Frau auf ihre eigene Karrierechancen verzichten möchten. Vgl. Sobull, Dagmar: Die neue Generation. In: Forum – das MLP Magazin für Private Finance. Heft 2. 2002, S.18.

<sup>760</sup> Sobull, Dagmar: Die neue Generation. In: Forum – das MLP Magazin für Private Finance. Heft 2. 2002, S.18.

<sup>761</sup> Vgl. Fischer, Hajo/Kleinhenz, Jana: Frauen als Unternehmerinnen: Empirische Ergebnisse zum Problem eines geschlechtsspezifischen Führungsstils. In: Schwiering, Dieter (Hrsg.): Mittelständische Unternehmensführung im kulturellen Wandel. Stuttgart 1996, S.337.

Dass die Zusammenarbeit von Frauen und Männern ein zu diskutierendes Problem bleibt, soll das derzeitige Seminarangebot von der Firma Management Circle zeigen: „Wie man(n) Frauen führt“. Ein speziell für Männer angebotenes Seminar versucht Männern „nahe zu bringen, warum es zwischen ihnen und ihren Kolleginnen fast zwangsläufig immer wieder zu Missverständnissen kommt“<sup>762</sup>. Die Trainerin Aron-Weidlich führt das insbesondere auf die alltägliche Kommunikation zurück, in der Männer und Frauen ganz unterschiedliche Riten pflegen.<sup>763</sup>

Diese vielfältig in der Lernbiologie und Psychologie untersuchten und belegten Unterschiede<sup>764</sup> können sowohl privat als auch im Berufsleben zu Spannungen und Missverständnissen führen. Dass ein „neues, weitergehendes Verständnis der Unterschiede (...) vielen Frustrationen im Umgang mit dem anderen Geschlecht der Boden entzogen“<sup>765</sup> werden kann, ist eindeutig.

Analog zu den geschlechterbedingten Problemen kann es zusätzlich zwischen deutschen und nicht-deutschen Arbeitern z.B. aufgrund **moralisch-ethischer** oder **sprachlicher Unterschiede**, zu Spannungen und Konflikten kommen. Normen, sprachliche und nichtsprachliche Symbole oder Ausdrucksweisen sind vor dem Hintergrund andersartiger Traditionen zu verstehen, um entsprechend zu reagieren.<sup>766</sup>

### 3.3.2 Gesellschaftlicher Wandel und sozialpolitische Veränderungen

Die dargestellten Aspekte hinsichtlich des technologischen Wandels sowie der wirtschaftlichen Veränderungen, haben bereits den Wandel in der Gesellschaft deutlich gemacht. Zusätzlich spielen jedoch auch sozialpolitische Veränderungen, wie z.B. die Wiedervereinigung Deutschlands eine bedeutende Rolle für den

<sup>762</sup> Braun, Manfred: keine Angst vor Aliens. In: SZ. 1./2.6.2002, S.V1/15.

<sup>763</sup> Als Beispiel kann hier der Blickkontakt genannt werden: Männer sehen ein Abbruch des Blickkontaktes als Schwäche, wohingegen Frauen sich durch kontinuierlichen Blickkontakt eher bedroht fühlen. (Vgl. Braun, Manfred: keine Angst vor Aliens. In: SZ. 1./2.6.2002, S.V1/15.) Diese Verschiedenheit sowie daraus resultierende Probleme im beruflichen Miteinander von Männern und Frauen lässt sich nach Gray (1998), amerikanischer Paar- und Familientherapeut, folgendermaßen beschreiben: „Männer und Frauen haben nicht nur eine unterschiedliche Art, sich verständlich zu machen, sondern sie denken, fühlen, reagieren, lieben und freuen sich anders. Außerdem nehmen sie ihre Umwelt grundverschieden wahr und haben völlig unterschiedliche Bedürfnisse“. Gray, John: Männer sind anders. Frauen auch. Männer sind vom Mars. Frauen von der Venus. München 1998, S.20.

<sup>764</sup> Vgl. dazu z.B. Mohl, Alexa: Auch ohne dass ein Prinz dich küsst: NLP – Kommunikationsmethode & Lernstrategien. Wege zum Erfolg. Paderborn 1994; Watzlawick, Paul: Anleitung zum Unglücklichsein. 15.Aufl. München 1996.

<sup>765</sup> Gray, John: Männer sind anders. Frauen auch. Männer sind vom Mars. Frauen von der Venus. München 1998, S.20f.

<sup>766</sup> Die BMW AG München versuchte den aufgetretenen Problemen mit Hilfe der „Lernstatt“ zu begegnen (siehe Kapitel 3.2.1.2.2). BMW AG (Hrsg.): BMW Lernstatt. München 1983, S.1.

gesellschaftlichen Wandel. Im Folgenden soll auf diesen Wandel in der Gesellschaft detaillierter eingegangen werden.

### 3.3.2.1 Gesellschaftlicher Strukturwandel: Erlebnisgesellschaft, Wohlstandsgesellschaft und Dienstleistungsorientierte Informationsgesellschaft

Folgt man der Drei-Sektoren-Hypothese<sup>767</sup> so zeigt sich, dass in der heutigen **dienstleistungsorientierten Informationsgesellschaft** verschiedene Faktoren (technologische, demographische oder politische Veränderungen) eine Umschichtung wirtschaftlicher Tätigkeiten bewirken.<sup>768</sup> Verbindet man die Drei-Sektoren-Theorie mit der drei Wellen-Theorie von Taylor,<sup>769</sup> so erkennt man eine Verlagerung der wirtschaftlichen Tätigkeit mit der zweiten Welle vom Agrar- zum Industriesektor. Der dritte und bisher letzte Wandel hat schließlich eine weitere Umschichtung vom sekundären Sektor in den tertiären Sektor bewirkt, was wiederum wichtige Veränderungen in der Sozialstruktur, dem Schichtgefüge und den Lebens- und Arbeitsbedingungen mit sich brachte.

Ein weiterer zu beobachtender gesellschaftlicher Trend ist der in Richtung zur sogenannten „**Erlebnisgesellschaft**“, in der Abenteuer, Spaß und Erlebnis eine zentrale Rolle einnehmen. Dadurch dass diese Aktivitäten zu einem nicht geringen Teil in der Natur stattfinden, werden direkt oder indirekt das Bewusstsein der Menschen über den Wert einer unzerstörten Natur gefördert.<sup>770</sup> Bei Akteuren der Erlebnisgesellschaft kann man, so die Meinung von Stengel (1999), in Bezug auf „Natur“ eine deckungsgleiche Gesinnungshaltung annehmen. Verknüpft man nun betriebspädagogische Maßnahmen mit den eigenen Interessen und Hobbys der Mitarbeiter, ob zu Land, im Wasser oder in der Luft, so kann die gemeinsame Freude

<sup>767</sup> Die Drei-Sektoren-Hypothese wurde erstmals von Fisher (1933), Clark (1957) und Fourastié (1954) in empirischen Untersuchungen verwendet und besagt, dass „alle sich modernisierenden Gesellschaften zwangsläufig die gleichen Entwicklungsstadien durchlaufen“. Siehe dazu z.B. Clark, Colin: The Conditions of Economic Progress. 3.Aufl. London/New York 1957; Fourastié, Jean: Le grand espoir du XXe siècle. Progrès technique – progrès économique – progrès social. Paris 1952. deutsch: Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts. Köln 1954. Vgl. Lackmann, Jürgen: Zum wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel: Eine Einführung in arbeitslehrerrelevante Fragen von Wirtschaftswachstum, Ökologie und internationaler Arbeitsteilung. Weingarten 1988, S.65.

<sup>768</sup> Die drei Sektoren werden unterteilt in den primären Sektor mit der Produktionsgewinnung bei der Land-, Forstwirtschaft und Fischereien. Industrie und Handwerk als Bereich der Produktionsverarbeitung werden zum sekundären Sektor gezählt. In den tertiären Sektor, den Sektor der Dienstleistungen, fallen z.B. Handel, Verkehr, Kommunikation, Verwaltung, Bildung, Wissenschaft, Beratung und Sozial- und Gesundheitswesen. Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung. Sozialer Wandel in Deutschland. München 2000, S.19.

<sup>769</sup> Vgl. Kapitel 3.2.1.

<sup>770</sup> Vgl. Stengel, Martin: Wertewandel. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michael E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4.Aufl. Stuttgart 1999, S.836.

und Ehrfurcht an, in und vor der Natur zusätzlich motivierend wirken und die Ergebniswirkung nachhaltig intensivieren.<sup>771</sup>

Der Blick in die Sozialgeschichte macht deutlich, dass seit der Industrialisierung die Arbeiterschaft quantitativ rund 100 Jahre lang die dominierende Schicht unter den Erwerbstätigen darstellte. Seit 1950 verlagerte sich diese Dominanz kontinuierlich in Richtung der Gruppe der Angestellten. Ab Mitte der 80er Jahre war die Anzahl der im tertiären Sektor beschäftigten Angestellten und Beamten größer als die Zahl der Arbeiter. Insbesondere durch die „Funktionserweiterung des Staates“, der „immer stärker planend und steuernd in die gesellschaftliche Entwicklung eingreift“<sup>772</sup>, stieg die Zahl der staatlichen Aufgaben und somit die Zahl der Arbeitsplätze für Beamte an.<sup>773</sup> Der daraus resultierende **Strukturwandel**<sup>774</sup> des Wirtschaftssystems (Tertiärisierung) bewirkt in erster Linie eine **Umschichtung des gesellschaftlichen Schichtgefüges** bei gleichzeitiger Erhöhung **sozialer Mobilität**.

Infolge einer differenzierten, anspruchsvolleren Produktionsweise im sekundären Sektor, bei Handwerk und Industrie, stiegen die **Qualifikationsanforderungen** und mit ihnen der **Kompetenzen- und Ausbildungsbedarf**.<sup>775</sup> Anspruchsvollere Tätigkeiten, höhere Qualifikationen und ein höheres Sozialprestige bewirkten sowohl bei Angestellten als auch bei Beamten<sup>776</sup> bessere Verdienste und damit einen höheren Lebensstandard<sup>777</sup>. Aufgrund der neuen Lebenssituation und dem damit

<sup>771</sup> Welches Ausmaß und welche Voraussetzungen diese Beziehung Natur-Motivation-Ergebniserzielung in der Realität aufweist, kann in weiterführenden Studien insbesondere zur Nachhaltigkeit der Umweltbildung untersucht werden.

<sup>772</sup> Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung. Sozialer Wandel in Deutschland. München 2000, S.21.

<sup>773</sup> Die Frage nach den Feinstrukturen dieser Umschichtung gibt seit längerem Anlass zu sozialstrukturanalytischen Überlegungen und Diskussionen. An dieser Stelle wird deshalb nicht auf die Art wie diese Umschichtungen zustande kamen eingegangen, sondern auf deren Folgen, die sich letztendlich auch auf die Notwendigkeit betriebspädagogischer Maßnahmen im Unternehmen auswirken.

<sup>774</sup> Der Strukturwandel ist kein Phänomen der letzten Jahrzehnte sondern findet in der Menschheitsgeschichte kontinuierlich statt. In den letzten 200 Jahren wurde er v.a. auf technische Entwicklungen (siehe zu Beginn dieses Kapitels) aber auch auf politisch-gesellschaftliche Veränderungen (z.B. Einführung der Gewerbefreiheit, Bauernbefreiung), soziale Veränderungen (z.B. Lösung von Herrschafts- und Gruppenbindungen, Landflucht) und wirtschaftliche Veränderungen (z.B. Kapitalakkumulation, konjunkturelle Phasen) zurückgeführt.

<sup>775</sup> Vgl. Schober, Walter: Neue Werte und Technologien in der Personalwirtschaft. Wiesbaden 1991, S.159.

<sup>776</sup> Beamten, die im tertiären Sektor, dem der Dienstleistungen anzusiedeln sind, war durch einen sicheren Arbeitsplatz und günstige Sozialversicherungen eine privilegierte Soziallage besser möglich als anderen Berufsgruppen.

<sup>777</sup> Der aus der Marktforschung stammende Begriff „Lebensstandard“ umfasst im Kontext dieser Arbeit die individuellen Vorstellungen des Menschen darüber, was sein Dasein und seine Umwelt, sowohl im materiellen als auch im immateriellen Bezug, ausmachen soll.

Im Zuge dieses Wohlfahrtsschubes, konnten auch Arbeiter sozial aufsteigen: Steigende Lebensstandards, bessere (soziale) Absicherung der sozialen Risiken und wachsende Freizeit ersetzen die „proletarischen Elemente“ der materiellen Not und der ungesicherten Berufs- und Existenzbedingungen. Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung. Sozialer Wandel in Deutschland. München 2000, S.22.

einhergehenden Schwund haltgebender familiärer, soziokultureller Rahmenbedingungen - den staatlich organisierten Sozialnetze nicht vollständig ersetzen können - drohen Vereinzelung als auch soziale Vereinsamung. Infolgedessen kommt es schnell zu einem soziale Abstieg.

Trotz der feststellbaren Entwicklung zur **Wohlfahrtsgesellschaft**, lebt weiterhin ein Teil der Bevölkerung in Armut und sozialer Not. Insbesondere weniger qualifizierte Arbeitnehmer und ungelernte Arbeitskräfte arbeiten – im Sinne der qualifikationsorientierten Vergütung unter Tarif.<sup>778</sup> **Soziale Isolation**, psychosomatische **Erkrankungen körperlicher** und **psychischer Art**, **Orientierungsunsicherheiten**, **erhöhte Aggressivität** sowie **Kriminalität** sind Faktoren, die sich negativ auf das **Familienleben**, die **Kindererziehung** und letztendlich auch auf das **Bildungsniveau** (Unterprivilegierte/Pisa-Studie 2002) auswirken.<sup>779</sup>

### 3.3.2.2 Wandel der Wertorientierung in der Gesellschaft

Vieldiskutierte Themen unserer Gesellschaft sind: die Ursachen, Träger und Auswirkungen eines Wertewandels in der Gesellschaft.<sup>780</sup> „Werte unterliegen allgemein gesehen dem kulturellen Wandel.“<sup>781</sup> Sicherlich wird die Gesellschaft aufgrund eben dargestellter veränderter Verhältnisse „konsumorientierter, dominanter, [und] manipulierbarer“<sup>782</sup>, andere, wie ideelle Werte, treten in den Hintergrund. Dass die Gesellschaft „weniger moralisch [und] wertorientiert“<sup>783</sup> ist, ist jedoch recht einseitig betrachtet. Es ist vielmehr die Frage, welche moralischen Inhalte und Werte in der heutigen Zeit von Bedeutung sind. Dabei sollte zunächst kritisch darauf eingegangen werden, welche Inhalte tradierte Werte umfassen und

<sup>778</sup> Sie arbeiten für weniger Geld mehr Stunden. Auch sind aufgrund des Strukturwandels Arbeitsfelder weggefallen oder wurden teilweise reduziert, sodass Betroffene zunächst arbeitslos wurden. Um den Lebensstandard dennoch erreichen und beibehalten zu können, werden Schulden gemacht, die meist nur durch erhöhte Arbeitszeit und der Mitarbeit der Frauen und Mütter getilgt werden können.

<sup>779</sup> Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung. Sozialer Wandel in Deutschland. München 2000, S.29.

<sup>780</sup> Vgl. dazu z.B. Klages, Helmut: Wertorientierung im Wandel: Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. 2.Aufl. Frankfurt a.M. 1985; Rosenstiel, Lutz von/Stengel, Martin: Identifikationskrise? Zum Engagement in betrieblichen Führungspositionen. Bern 1987; Klipstein, M.v./Strümpel, B.: Gewandelte Werte – Erstarrte Strukturen. Wie die Bürger Wirtschaft und Arbeit erleben. Bonn 1985; Noelle-Neumann, Elisabeth: Werden wir alle Proletarier? Zürich 1978.

<sup>781</sup> Speck, Otto: Erziehung und Achtung vor dem Anderen: zur moralischen Dimension der Erziehung. München/Basel 1996, S.42.

<sup>782</sup> Priest, Simon/Gass, Mike übersetzt von Rehm, Michael: Experiential Education: Grundlagen und zukünftige Entwicklungen. In: Paffrath, F.Hartmut (Hrsg.): Zu neuen Ufern. Internationaler Kongreß erleben und lernen. Alling 1998, S.77.

<sup>783</sup> Ebd., S.77.

wie diese hinsichtlich der Durchsetzbarkeit konkretisiert werden können.<sup>784</sup> Nach Heid werden die Inhaltsbestimmungen von Werten - und folglich konkrete Handlungsanweisungen, bestimmte Werte zu „realisieren“ - subjektiv festgelegt. Dass es dabei keine allumfassende und alleingültige Wertung geben kann, sondern differenzierte „Relativitäten der Werte“<sup>785</sup> betrachtet werden müssen, ist eindeutig. Dennoch werden in der heutigen Gesellschaft bestimmte Werte, welche durch religiöse, soziale, gesellschaftliche und insbesondere traditionelle Aussagen, Regelungen und Erfahrungen gefüllt wurden, als Orientierungsgrößen mit eindeutigem Kontext anerkannt und sollten vorrangig durch die elterliche Erziehung gefördert werden: „Die Familie hat zuvörderst den Auftrag verbindlicher sozialer Normsetzung. Schule und außerschulische Institutionen stehen in der Pflicht, einen Normenrahmen zu konstruieren, innerhalb dessen die Jugendlichen mit gegenseitigem Respekt agieren.“<sup>786</sup>

Im Folgenden sollen zusammenfassend die Grunddimensionen eines gesellschaftlichen Wertewandels – unter Verweisung auf weiterführende Literatur - skizziert<sup>787</sup> und infolgedessen die Auswirkungen auf den Personalbereich aufgezeigt werden.

Wie oben erläutert, haben sich die Vorstellungen der Menschen bezüglich ihrer „Vorbilder“ verändert.<sup>788</sup> Nicht nur die Infragestellung von Autoritäten und Legitimationen<sup>789</sup>, sondern auch die Ablehnung traditionell überlieferter Werte und Erziehungsleitbilder<sup>790</sup> sind Gründe dafür. Eine weitere Ursache ist darin zu finden,

---

<sup>784</sup> So wird zum Beispiel unter „dem Guten“ eine Wertungspalette verstanden, die in der jeweiligen Kommunikationsgemeinschaft anerkannt ist. Vgl. Heid, Helmut: Werte und Werterziehung. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999, S.549.

<sup>785</sup> Vgl. dazu Oser, Fritz: Werterziehung in einer pluralistischen Gesellschaft – Entgegnungen an den Relativismus. Aulavorträge der Hochschule St.Gallen. St.Gallen 1988.

<sup>786</sup> Sächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Wertewandel und Bildungsarbeit. Grundlagen, Entwicklungen, Aufgaben. Dresden 2000, S.7. Zusätzlich stellt sich die Frage, inwieweit Wertinhalte als festgelegte „Einheit“ vermittelt werden sollen: „Ziel einer Werterziehung muß und darf nicht sein, die Adressaten pädagogischer Praxis auf das Muster eines jeweils als gut oder richtig geltenden Handelns festzulegen. (...) Es kann und muß vielmehr darum gehen, Heranwachsende zu befähigen, sich an jenen Diskursen zu beteiligen, in denen begründet und entschieden werden muß, was als eine wünschenswerte individuelle und gesellschaftliche Praxis allgemeine Anerkennung verdient.“ Heid, Helmut: Werte und Werterziehung. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999, S.550.

<sup>787</sup> Erklärungsversuche für den Wertewandel geben z.B. Inglehart, Noelle-Neumann, Kmiecik u.a. Siehe dazu Inglehart, Ronald: The Silent Revolution. Princeton 1977; Noelle-Neumann, Elisabeth: Werden wir alle Proletarier? Zürich 1978; Kmiecik, Peter: Wertstrukturen und Wertewandel in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagen einer interdisziplinären empirischen Wertforschung mit einer Sekundäranalyse von Umfragedaten. Göttingen 1976.

<sup>788</sup> Vgl. Kapitel 3.2.2.

<sup>789</sup> Vgl. Noelle-Neumann, Elisabeth: Werden wir alle Proletarier? Zürich 1978, S.10ff.

<sup>790</sup> Vgl. Lattmann, Ch.: Die Personalfunktion in der schweizerischen industriellen Unternehmung. In: Brauchlin, E. (Hrsg.): Konzepte und Methoden der Unternehmensführung, Bern/Stuttgart 1981, S.145ff.

dass Religion und Glaube in früheren Zeiten wichtige Träger des Wertesystems waren.<sup>791</sup> In der heutigen Gesellschaft hat laut Fornallaz (1986) die Kirche als Institution an Einfluss verloren, „die Suche nach dem Spirituellen, die Religiosität, dagegen deutlich zugenommen“<sup>792</sup>. Gleichzeitig veränderten sich die geschlechtsspezifischen Erwartungen in Hinblick auf Sexualität, Beruf, Ehe und Familie,<sup>793</sup> nicht zuletzt durch einen Bedeutungszuwachs individueller und sozialer Entfaltungsmöglichkeiten.<sup>794</sup> Dies spiegelt sich in der Bedeutung von Beruf und Freizeit wieder: Berufs-, Leistungsorientierung sowie materielles Erwerbsstreben werden unwichtiger, hingegen gewinnen Freizeit, immaterielle Lebensqualität und individuelle Sinnfindung an Bedeutung.<sup>795</sup> In Konsequenz wird unzerstörte Natur höher geschätzt, sodass Umweltbewusstsein und –management steigen.<sup>796</sup> Gleichzeitig steigt in der sog. „Wissengesellschaft“<sup>797</sup> bei einem Großteil der Gesellschaft der Drang nach höherer Bildung,<sup>798</sup> zum Einen, um dem anhaltenden wissenschaftlichen und technischen Fortschritt zu bewältigen. Zum Anderen wird danach gestrebt, den eigenen Sozialstatus sowie die Berufsmöglichkeiten zu verbessern und zu sichern. Die Folgen dieser Intellektualisierung sind weitreichend: Ein Mehr an Reflexion und Selbstfindung fördert die Individualisierung. Eingefahrene Traditionen und Werte, Lebensformen und Lebensstile werden hinterfragt, überdacht und verändert. Unterstützt wird diese Argumentation durch die wachsende Bedeutung von Medien, in welchen extreme, abweichende Auffassungen

<sup>791</sup> Vgl. Rosenstiel, Lutz von/Stengel, Martin: Identifikationskrise? Zum Engagement in betrieblichen Führungspositionen. Bern 1987, S.36.

<sup>792</sup> Fornallaz, Pierre: Die ökologische Wirtschaft. Aarau 1986, S.28.

<sup>793</sup> Vgl. Ferchhoff, W.: Die Wiederverzauberung der Modernität? Krise der Arbeitsgesellschaft, Wertewandel, Individualisierungsschübe bei Jugendlichen – Konsequenzen für die Jugendarbeit. In: Kübler, H.-D. (Hrsg.): Jenseits von Orwell – Analysen zur Instrumentierung der Kultur. Frankfurt a.M. 1984, S.121.

<sup>794</sup> Vgl. ebd., S.120.

<sup>795</sup> Vgl. ebd., S.119 und S.121; Godenzi, A.: Wertewandel zwischen Hoffnung und Unbehagen – eine sozialwissenschaftliche Kontroverse und ihre Auflösung. Zürich 1985, S.87; Stengel, Martin: Wertewandel. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michael E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4.Aufl. Stuttgart 1999, S.836. Easterlin fand bzgl. heraus, dass die Korrelation von wirtschaftlichem Wohlstand und subjektiver Wohlfahrt nahezu null ist. Vgl. dazu Easterlin, R.A.: Does economic growth improve the human lot? In: David, P.A./Reder, M.W. (Hrsg.): Nations and Households in Economic Growth. Essays in Honor of Moses Abramovitz. New York 1973, S.89-126.

<sup>796</sup> Vgl. Stengel, Martin: Wertewandel. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michael E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4.Aufl. Stuttgart 1999, S.836; Kmiecik, Peter: Wertstrukturen und Wertewandel in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagen einer interdisziplinären empirischen Wertforschung mit einer Sekundäranalyse von Umfragedaten. Göttingen 1976, S.375ff.

<sup>797</sup> Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung. Sozialer Wandel in Deutschland. München 2000, S.39. Siehe auch Kapitel 3.3.2.1.

<sup>798</sup> Vgl. dazu Klipstein, M.v./Strümpel, B.: Gewandelte Werte – Erstarre Strukturen. Wie die Bürger Wirtschaft und Arbeit erleben. Bonn 1985.

breitenwirksamer publiziert und diskutiert werden, deren Folgen einen Wertewandel verursachen oder beschleunigen können.<sup>799</sup>

Dass diese empirisch nachgewiesenen Werteveränderungen<sup>800</sup> eine **neue kulturelle und moralische Ordnung** mit sich bringen, ist nicht abzustreiten. Häufig wird dies als „Werteverfall“, „Wertekrise“, „Werteverlust“ o.ä. definiert<sup>801</sup>, und es wird über die heranwachsende Generation in altbabylonischen Worten lamentiert: „Diese heutige Jugend ist von Grund aus verdorben, sie ist böse, gottlos und faul. Sie wird nie mehr so werden wie die Jugend vorher, und es wird ihr niemals gelingen, unsere Kultur zu erhalten“<sup>802</sup>. Dieser Wandel spiegelt sich auch in der sogenannten „**Quaterlife Crisis**“ wieder. Die amerikanischen Journalistinnen Abby Wilner und Alexandra Robbins kreierten diesen Begriff aufgrund zahlreicher medizinischer und journalistischer Studien.<sup>803</sup> Sie verstehen darunter „das Bild einer Generation, deren großes Problem es ist, die Probleme, die sich um sie herum stapeln, nicht mehr zu sehen, weil sie [die Generation, Anm. d.Verf.] selbst ihr größtes Problem ist“<sup>804</sup>. Jensen (2002) führt die entstandene **Halt- und Führungslosigkeit** im Leben dieser Generation darauf zurück, dass die nach 1970 Geborenen als Gruppe der Heranwachsenden keine gemeinsamen Erinnerungen und Werte haben.<sup>805</sup> Letztendlich sieht Jensen hier die Ursache für ein **Einzelkämpfertum** und Einzelbrödlertum, denn es war „nie notwendig“ „zusammenzuhalten, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen“<sup>806</sup>. Offensichtlich läuft die Entwicklung vom dynastisch-familiengestützten Agrarstaat über den von der Macht der großen Gemeinschaft gestützten Sozialstaat hin zum Lebensverbund aus politisch, ökonomisch oder ethisch-lebenspraktischen selbstverantwortlichen Individuen. Jensen zieht die Schlussfolgerung, dass aus mangelndem Gemeinschaftssinn und

<sup>799</sup> Vgl. dazu Noelle-Neumann, E./Strümpel, B.: Macht Arbeit krank? Macht Arbeit glücklich? Eine aktuelle Kontroverse. München 1984; Noelle-Neumann, Elisabeth: Werden wir alle Proletarier? Zürich 1978.

<sup>800</sup> Vgl. z.B. Zeitreihenvergleiche von Noelle-Neumann, E./Strümpel, B.: Macht Arbeit glücklich? Eine aktuelle Kontroverse. München 1984 oder Rosenstiel, Lutz von/Stengel, Martin: Identifikationskrise? Zum Engagement in betrieblichen Führungspositionen. Bern 1987.

<sup>801</sup> Vgl. Wickert, Ulrich: Der Ehrliche ist der Dumme: Über den Verlust der Werte. Hamburg 1994, S.49.

<sup>802</sup> Kraus, Josef: Wertevermittlung in Familie, Schule und Erwachsenenbildung. In: Sächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Wertewandel und Bildungsarbeit. Grundlagen, Entwicklungen, Aufgaben. Dresden 2000, S.77.

<sup>803</sup> Vgl. Jensen, Lars: Des Lebens müde. In: SZ, 1./2.6.2002, S.V.

<sup>804</sup> Ebd., S.V.

<sup>805</sup> Bis 1970 prägten politische und gesellschaftliche Ereignisse und Erfahrungen in Notzeiten den Alltag der jungen Leute: vom Kampf ums eigene Überleben (z.B. Kriege) bis hin zur Befreiung der Gesellschaft von „falschen“ Idealen (z.B. Studentenrevolution). Nach 1970 war die gesellschaftliche Stimmung derart liberal, dass der Meinung Jensens' zufolge, „man weder mit seinen Eltern noch mit seinen Lehrern *richtigen* Ärger bekommen konnte“. Jensen, Lars: Des Lebens müde. In: SZ, 1./2.6.2002, S.V.

<sup>806</sup> Jensen, Lars: Des Lebens müde. In: SZ, 1./2.6.2002, S.V.

fehlender „Lenkung“ bzw. Wertevermittlung sowohl durch das Elternhaus als auch durch die Gesellschaft eine Generation heranwuchs, die hinsichtlich Wertorientierung und **sozialen Kompetenzen** große **Defizite** aufweist.

Dass obige Feststellung nicht widerspruchslös angenommen werden darf, zeigt nicht zuletzt die Tatsache, dass viele Millionen Jugendlicher tagtäglich ihre Aufgaben und Pflichten in familiären, schulischen, beruflichen, kirchlichen, sportlichen, sozialen und ökologischen Bereichen nachgehen<sup>807</sup> - nicht nur zu egoistischen Zwecken, sondern freiwillig und weitgehend selbstlos.

Dennoch zeigen sich aufgrund der sozialpolitischen und ethischen Veränderungen einige Tendenzen, die Grund zum Nachdenken geben. Negative Auswirkungen bzw. Fehlentwicklungen finden dabei nicht nur im privaten Bereich statt, sondern auch im betrieblichen Alltag:

- **Wertekonflikten** zwischen betriebspersonalen und betrieblichen Wertestrukturen können auf unterschiedlichen Arten begegnet werden.<sup>808</sup> Im Rahmen dieser Arbeit ist die betriebliche Sozialisation von Bedeutung, d.h. Mitarbeiter gleichen sich den betrieblichen Wertestrukturen an.
- Die **persönlichen Wertvorstellungen**, insbesondere eine geringere menschliche Anteilnahme bis hin zur Gleichgültigkeit sowie Egoismus, Diskriminierung des Leistungsprinzips und der Verdruss an Gemeinwesen, Staat und Politik<sup>809</sup> belasten auf Dauer geschäftlichen Umgang und das geschäftliche Miteinander. Auf diese hier benannten individuellen „sozio-pädagogischen Knappheiten“ wird im Folgenden näher eingegangen.

### 3.3.2.3 Sozio-pädagogische Knappheiten als Folge des Funktionsverlustes der Familie

Der Ort primärer Sozialisation, um zeitgemäße Verhaltens- und Wertvorstellungen zu vermitteln, liegt - historisch und in der Regel auch heute noch biologisch bedingt - vorrangig in der **elterlichen Erziehung**. Insbesondere aus der geringeren Akzeptanz

<sup>807</sup> Vgl. Kraus, Josef: Wertevermittlung in Familie, Schule und Erwachsenenbildung. In: Sächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Wertewandel und Bildungsarbeit. Grundlagen, Entwicklungen, Aufgaben. Dresden 2000, S.77.

<sup>808</sup> Vgl. Rosenstiel, Lutz von/Stengel, Martin: Identifikationskrise? Zum Engagement in betrieblichen Führungspositionen. Bern 1987, S.163.

<sup>809</sup> Vgl. Klages, Helmut: Wertorientierung im Wandel: Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. 2.Aufl. Frankfurt a.M. 1985, S.97ff.

„religiöser, politischer und sozialer traditioneller Werte im Elternhaus“<sup>810</sup> heraus und zunehmender struktureller Missachtung kindlicher Grundbedürfnisse,<sup>811</sup> wird der **Funktionsverlust der Familie** erklärbar. Damit einhergehend scheint der Erziehungsauftrag der Familie immer weniger wahrgenommen zu werden, obgleich er gesetzlich verankert ist.<sup>812</sup>

Es stellt sich jedoch die Frage nach den Möglichkeiten und den Grenzen dieser Erziehung, deren Zielsetzung es ist, Personalisationshilfe zu leisten, sodass sich ein mündiger Mensch, der autonom, reflexiv und solidarisch in der Gesellschaft bestehen kann, entwickeln kann. Speck (1996) stellt zwar fest, dass in der heutigen Zeit der „Begriff ‚Werte‘ (...) an konkreter Bedeutung für die Erziehung verloren“<sup>813</sup> hat, Werte aber dennoch vermittelt werden sollten „in einem offenen Sinne des Nahebringens, des Klärens und des persönlichen Überzeugens“<sup>814</sup>. Für Speck sind generelle Ziele der Erziehung in einer pluralen Gesellschaft das Wecken der eigenen Wertbezogenheit und Werthaltung, das Finden eigener Wertentscheidungen sowie die Achtung und Toleranz vor Anderem - unter Berücksichtigung des Wertewandels. Mit entsprechenden **Lehrplänen** wird im Bereich des **Grundschulwesens** in Bayern durch fachübergreifende Bildungsaufgaben und der Betonung des

<sup>810</sup> Sächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Wertewandel und Bildungsarbeit. Grundlagen, Entwicklungen, Aufgaben. Dresden 2000, S.7. Dies zeigt auch die Umfrage eines Meinungsforschungsinstituts, dass immer weniger Eltern in den Bereichen Religion und Glaube, Wahl der Lektüre und der Vorbilder sowie über politische Ansichten Einfluss nehmen wollen. Vgl. Kraus, Josef: Wertevermittlung in Familie, Schule und Erwachsenenbildung. In: Sächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Wertewandel und Bildungsarbeit. Grundlagen, Entwicklungen, Aufgaben. Dresden 2000, S.78.

<sup>811</sup> Vgl. Speck, Otto: Erziehung und Achtung vor dem Anderen: zur moralischen Dimension der Erziehung. München/Basel 1996, S.186.

<sup>812</sup> - In Artikel 6 des **Grundgesetzes**, ist das „natürliche Recht der Eltern, ihre Kinder zu erziehen“, festgelegt.  
 - **Länderverfassungen** schreiben bei den obersten Bildungs- und Erziehungszielen den Erziehungsauftrag fest. So wird z.B., in der Bayerischen Verfassung Art.131, Abs.2 der Erziehungsauftrag detaillierter formuliert. Böhm, Johann: Verfassung des Freistaates Bayern. 40.geänd. Aufl. Kronach/München 1998.  
 - In den **Ländergutachten zum Erziehungs- und Unterrichtswesen** wird wie im BayEUG der Erziehungsauftrag detailliert auf die Schulen übertragen. Nach Artikel 1, Abs.1, Satz 1 haben die Schulen den „in der Verfassung verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verwirklichen“. Dennoch müssen die Schulen nach Artikel 1, Abs.2 bei „der Erfüllung ihres Auftrages (...) das verfassungsmäßige Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder“ achten. Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung vom 31.Mai 2000, Artikel 1.  
 - Auf unterster Ebene, dem **Lehrplan für Grundschulen in Bayern**, heißt es explizit in Kapitel 1: „Die Grundschule erfüllt ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag im Zusammenwirken mit anderen gesellschaftlichen Einrichtungen und vor allem mit dem Elternhaus“. Lehrplan für die Grundschulen in Bayern. In: Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst. Teil 1. München 25.September 2000.

<sup>813</sup> Speck, Otto: Erziehung und Achtung vor dem Anderen: zur moralischen Dimension der Erziehung. München/Basel 1996, S.40.

<sup>814</sup> Ebd., S.41.

Erziehungsauftrages sowie dem Aufbau von Methodenkompetenz versucht, Defizite aufzufangen.<sup>815</sup>

Die emotional-moralische Schere bei der Persönlichkeitsentwicklung zwischen Ist und Soll klafft immer stärker auseinander. Ebenso wenig wie die primären Bildungsinstitutionen die Eltern aus der Pflicht nehmen, ihren Erziehungsauftrag verantwortungsvoll wahrzunehmen, ebenso wenig können und wollen dies Unternehmen tun. Für die **Unternehmen** gilt nicht mit betriebspädagogischen Maßnahmen langfristig den Lehr- bzw. Bildungsauftrag der Schulen oder des Elternhauses zu ersetzen, sondern nur – im Sinne der Nachsorge - vorhandene **sozio-pädagogische Lücken zu schließen**, die in den letzten 20 Jahren – nicht zuletzt auch aufgrund veränderter Anforderungen in den Betrieben – immer größer geworden sind. Verstärkt wird dieses wachsende Missverhältnis nach Fornallaz (1986) durch den Drang des Individuums, autoritäre Institutionen abzulehnen<sup>816</sup> und diese durch die „innere Autorität der eigenen Erfahrung, verbunden mit der Förderung der persönlichen Selbstbestimmung“<sup>817</sup> zu ersetzen. Der Wandel zur „Erlebnisgesellschaft“ trägt dazu bei, dass die Betonung und der Stellenwert des eigenen Erlebnisses und die selbstgewonnene Erfahrung wichtiger Bestandteil des täglichen Lebens sind und somit fundamental für die Persönlichkeitsentwicklung werden. In Kenntnis gesellschaftlicher sozio-pädagogischer Knappheiten gilt es, bei Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen neben dem fachlichen Aspekt stärker die pädagogische Seite zu berücksichtigen und als **betriebspädagogische** Maßnahme methodisch und inhaltlich zu modifizieren.

<sup>815</sup> Bei der Unterrichtsgestaltung werden vermehrt Methoden (z.B. Schulung der Sprechfähigkeit, Kommunikationstraining, Wahrnehmungsschulung, Teamentwicklung etc.) eingesetzt, die z.B. der Mediation dienen. Da vom Staat nicht alle Erziehungsfunktionen übernommen werden sollen, können und dürfen, wäre es hilfreich die Erziehungsverantwortung der Eltern stärker zu betonen und sie zur **Mitarbeit** bei den helfenden Institutionen wie Hort, Kindergarten und Schule stärker in die Pflicht zu nehmen. Die Früchte derartiger neuorientierter Bildungsziele (beispielsweise sollen im Unterricht „Pädagogische Konzepte der Gewaltprävention“ in Form von Streitschlichtungs-Programmen, Deeskalations-Trainings etc. integriert werden, damit Kinder und Jugendliche lernen können, „ihre Verantwortung zu erkennen, eine begründete Position zu Formen der Gewalt einzunehmen, Formen friedlicher Konfliktaustragung einzuüben, Gewalt aus dem Weg zu gehen, zur Deeskalation beizutragen und auf Gewaltanwendung zu reagieren“. Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung aktuell. Schritte gegen Gewalt. München 2000, S.1ff) werden wir jedoch erst in einigen Jahren ernten können - sofern dieses Engagement gegen die „vielfältigen biographischen, familiären, gesellschaftlichen und medialen Ursachen dieser Defizite“ (Kraus, Josef: Wertevermittlung in Familie, Schule und Erwachsenenbildung. In: Sächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Wertewandel und Bildungsarbeit. Grundlagen, Entwicklungen, Aufgaben. Dresden 2000, S.79) Bestand hat.

<sup>816</sup> Darunter fallen sowohl allgemeine gesellschaftliche Institutionen (Staatskirche, Nationalstaat etc.), als auch private bzw. wirtschaftliche Bedingungen (z.B. patriarchalische Zustände). Vgl. Fornallaz, Pierre: Die ökologische Wirtschaft. Aarau 1986, S.29.

<sup>817</sup> Fornallaz, Pierre: Die ökologische Wirtschaft. Aarau 1986, S.29.

---

Im Folgenden Kapitel werden den aufgezeigten Problemen und Defiziten im betriebspersonalen Bereich das OT gegenübergestellt. Es wird gezeigt, in welcher Beziehung OT zu Personalproblemen steht, und in welcher Form OT als ausgleichende Maßnahme in die betriebliche Weiterbildung implementiert werden kann.

Da der wissenschaftliche Forschungsstand im Hinblick auf derartige Untersuchungsbereiche - insbesondere auf die Bedingungs- und Wirkmechanismen - derzeit wenig elaboriert ist, basiert die Übersicht auf theoretischen Überlegungen. Zusätzlich darf nicht davon ausgegangen werden, dass OT als alleiniges „Allheilmittel“ für betriebspersonale Probleme und Defizite eingesetzt werden kann, sondern als individuell anzupassender und ausbaufähiger Lösungsansatz verstanden werden muss.

An diese theoretische Gegenüberstellung könnten sich weitere interessante Fragen für Folgeuntersuchungen knüpfen: Welche Bedingungen sind für einen nutzbringenden Einsatz von OT nötig? Welche Faktoren beeinflussen die Wirksamkeit und Nutzbarmachung von OT innerhalb und für das Unternehmen? Gibt es eindeutige Differenzen im Hinblick auf die Lern- bzw. Veränderungseffizienz der unterschiedlichen Teilnehmergruppen? Sind die eingesetzten Methoden möglicherweise außerhalb der betrieblichen Arbeit, also im gesellschafts-politischen Zusammenhang sinnvoll einsetzbar?

### **3.4 OT als ausgleichende Weiterbildungsmaßnahme zu betriebspersonalen Defiziten**

Als ausgleichende Weiterbildungsmaßnahme gerade im Informations- und Kommunikationsbereich sind erlebnis- und handlungspädagogische Ansätze nicht nur im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen wichtig. „Ich denke, also bin ich“, dieser philosophisch begründete Kernsatz zur Daseinsberechtigung der heutigen Gesellschaft reduziert sich nach Weis (1995) auf „ich funktioniere, also bin ich“.<sup>818</sup> Soll diese Aussage nicht durchgängig Wirklichkeit werden, soll der arbeitende Mensch nicht zu einem gefühllosen Befehlsempfänger verkümmern, müssen ausgleichende Gegenmaßnahmen, besser noch Präventionsmaßnahmen getroffen

werden. Unternehmen haben die Möglichkeit mit dem Einsatz eines OT und dem gleichzeitigem Erleben in der Natur das Verständnis der Daseinsberechtigung auf „**ich erlebe, also lebe und bin ich**“<sup>819</sup> sinnvoll zu erweitern.

Defizite im Bezug auf Sozial- und Methodenkompetenzen in Folge veränderter Arbeitsorganisation insbesondere bei Führungskräften, bestätigten meine persönlichen Erfahrungen: In der sog. New Economy melden zunehmend kleinere Firmen (insbesondere der IT-Branche) Insolvenz an oder werden gekauft bzw. fusionieren. Häufiger Grund ist, dass die „selbsternannten Manager“ hinsichtlich sozialer Kompetenz und in ihrem Führungsverhalten nur ungenügende Fähigkeiten aufweisen. Sie stellen ihr Fachwissen und persönliches Hierarchie- bzw. Machtdenken in den Vordergrund. Die Mitarbeiter im Team werden sehr eng geführt und können ihre Selbständigkeit und ihr Verantwortungsbewusstsein nicht unter Beweis stellen. Die Folge sind Unzufriedenheit, Motivationsmangel und folglich Leistungsverlust. Somit beeinflussen sie unbewusst den Unternehmenserfolg negativ, denn „Führungskultur verträgt kein sozial inkompetentes Vorgesetztenverhalten“<sup>820</sup>. Reines Spezialwissen ist heute nicht ausreichend.<sup>821</sup> Neben dem Fachwissen werden Fähigkeiten wie Eigeninitiative, Eigenverantwortung, die Bereitschaft, sich mit anderen auszutauschen und gemeinsam Probleme zu lösen, Empathiefähigkeit von den Mitarbeitern gefordert.

Eilles-Matthiessen/Zapf (2000) vertreten die Ansicht, dass **soziale Fähigkeiten** nicht nur bei einfachen Mitarbeitern sondern auch bei den **Führungskräften** nur selten von Natur aus vorhanden sind.<sup>822</sup> Spricht man von „Defiziten“, so scheint es, dass durch die im OT angelegten Methoden Veränderungsprozesse im Rahmen betriebspädagogischer Maßnahmen eingeleitet werden können: Neben Kommunikations- und Kooperationstraining sowie Schulung der emotionalen und empathischen Fähigkeiten wird im Rahmen spezieller Motivationstrainings den Führungskräften aufgezeigt, wie sie ihren Mitarbeitern motivationale Anreize setzen können. Größere Chancen erfolgreich zu sein und „Karriere zu machen“ werden in

<sup>818</sup> Vgl. Weis, Kurt: Werden wir in Zukunft mehr oder weniger erleben? Erlebnispädagogische Beunruhigungen. In: Kölsch, Hubert (Hrsg.): Wege moderner Erlebnispädagogik. München 1995, S.335.

<sup>819</sup> Vgl. ebd., S.335.

<sup>820</sup> Vgl. den Beitrag von Eilles-Matthiessen, Claudia/Zapf, Dieter: Führungskultur verträgt kein sozial inkompetentes Vorgesetztenverhalten. In: Personalführung, Heft 12. 2000, S.34-41.

<sup>821</sup> Vgl. Klippert, Heinz: Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. 4.Aufl. Weinheim/Basel 2000, S.109.

<sup>822</sup> Vgl. hierzu Eilles-Matthiessen, Claudia/Zapf, Dieter: Führungskultur verträgt kein sozial inkompetentes Vorgesetztenverhalten. In: Personalführung, Heft 12. 2000, S.34-41.

der Regel diejenigen haben, die über gute soziale Kompetenzen und damit über mehr Akzeptanz verfügen. Gleichzeitig wird der Erfolg einer Unternehmung kurzfristig, v.a. aber mittelfristig davon abhängen, ob die Führungskräfte ausreichend soziale Kompetenz besitzen.<sup>823</sup>

Eine naturverbundene Denkweise sowie die Notwendigkeit ganzheitlich denkender und ökologisch bewusst handelnder Menschen zeigt die Bedeutung des OT-Konzeptes mit seiner Natur- und Erlebnisorientierung auf. Unter Berücksichtigung des gestiegenen Umweltbewusstseins, des Naturbedürfnisses und der verstärkten Erlebnisorientierung der Gesellschaft, scheint OT ein geeignetes Mittel zu sein, die Lücke zwischen sozio-pädagogischen betrieblichen Anforderungen und individuellen Fähigkeiten ansatzweise zu füllen.

Das Naturszenario im Rahmen von OT bietet die Möglichkeit einer Sensibilisierung der Teilnehmer hinsichtlich ihres Naturverständnisses. Vergleichbar mit dem „Umweltsensibilisierungskonzept“<sup>824</sup> erzeugen die Erlebnisse, Erfahrungen und das Handeln in der Natur ein Verständnis der Mitarbeiter für naturbezogene, ökologische Verfahren, Produktionsweisen und Unternehmensziele im eigenen Unternehmen. Die Identifikation mit dem Unternehmen soll verstärkt werden. Chawla (1998) beschreibt diesen Prozess als „a predisposition to take an interest in learning about the environment, feeling concern of it, and acting to conserve it, on the basis of formative experience“<sup>825</sup>.

Eine ganzheitlich systemische Wertorientierung mit der Folge einer unternehmensweiten Lernbereitschaft und –fähigkeit erfordert Veränderungen im Verhalten und den Einstellungen der Mitarbeiter. Abgesehen von der Schaffung eines entsprechenden - mitarbeiterorientierten - Klimas<sup>826</sup> im Unternehmen und in

<sup>823</sup> Vgl. dazu Neuberger, Oswald: Die Ermittlung personaler Eigenschaften von Führungskräften. In: Reber, G. (Hrsg.): Personalinformationssysteme. Stuttgart 1979, S.125-142.

<sup>824</sup> Vgl. dazu Hungerford, H.R./Volk, T.L.: Changing Learner Behaviour through Environmental Education. In: The Journal of Environmental Education. 1990.

<sup>825</sup> Chawla, L.: Significant Life Experiences Revisited. In: The Journal of Environmental Education. No.3. 1998, S.19.

<sup>826</sup> Dazu zählt nach Senge informelle und motivierende Kommunikation und Information zwischen Kollegen und zwischen verschiedenen Hierarchiestufen, sachliche und lösungsorientierte Kritik- und Konfliktfähigkeit, Teamarbeit statt Einzelkämpfertum, unkomplizierter, sachbezogener und leistungsorientierter Arbeitsstil, bei dem Ruhm, Ehr- und Titelsucht eine untergeordnete Rolle spielen und sozial kompetentes Führungsverhalten. Vgl. dazu Senge, Peter M.: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1996.

Hinzuzufügen wäre noch die Humorfähigkeit und –bereitschaft. Lustige Mitarbeiter sind nach Watzlawick kreativer und produktiver, da durch eine humorvolle Betrachtung verschiedener Probleme oder Sachverhalte linkshemisphärisches, bildhaftes Denken aktiviert wird welches neue, komplexere

der Arbeitsplatzumgebung ist es wünschenswert, OT auf verschiedenen Ebenen einzusetzen:<sup>827</sup>

1. Um Lernbereitschaft aufzubauen und/oder
2. um vorhandene Lernbereitschaft für Veränderungsprozesse zu nutzen.

zu 1. *Aufbau von Lernbereitschaft*: Mit einem OT können die Mitarbeiter auf erlebnisorientierte Weise dazu angeleitet werden, sich neuen Problemen und Herausforderungen zu stellen und Gefallen daran zu finden, diese zu bewältigen und zu lösen. Den Teilnehmern wird verdeutlicht, dass „Lernen“ nicht nur negativ behaftet<sup>828</sup> ist, sondern vielmehr „Erfahrungen sammeln“ oder „Informiert- bzw. Orientiertsein“ bedeutet.<sup>829</sup> Mit der Anpassung an spezielle Situationen werden neben den vorher geplanten Trainingszielen auch die Lernbereitschaft v.a. durch Motivationsschübe gefördert, die z.B. durch das gemeinsame erfolgreiche Lösen eines Problems initiiert werden. Erfolgreiche Problemlösungsversuche dürfen dabei keine negativen Sanktionen für den Einzelnen nach sich ziehen, um keine Hemmschwelle, sich an Neues heranzuwagen, entstehen zu lassen.

zu 2. *Nutzung vorhandener Lernbereitschaft*: Mit einem OT wird die Lernbereitschaft zur Erreichung spezieller Fähigkeiten (soziale oder methodische Kompetenzen) genutzt. Aufgrund unterschiedlicher Forschungsergebnisse<sup>830</sup> wird angenommen, dass durch den Einsatz von Natur die lernbereiten Teilnehmer eine höhere Handlungs- und Veränderungsbereitschaft erreichen als beim Lernen in geschlossenen Räumen. OT wirkt somit gleichzeitig als „Beschleuniger“ oder „Aktivator“ für Veränderungsprozesse im Hinblick auf Wertvorstellungen, Denk- oder Verhaltensweisen.

---

Sichtweisen ermöglicht. Ob der Einfluss von Humor und Heiterkeit derart bedeutend ist bleibt fraglich. Fest steht jedoch nach Deckstein (2002), dass „durch den Produktionsfaktor Lachen Distanz abgebaut und die informelle Kommunikation angekurbelt und die offizielle entkrampft werde“. Vgl. Deckstein, Dagmar: Humorlos in den Ruin. In: SZ. 7.2002.

<sup>827</sup> Welche Bedingungen und Einflussfaktoren für die Effektivität eines OTs von Bedeutung sind, sollte Inhalt weiterführender Untersuchungen sein. So wurde z.B. der Einfluss der Lernfähigkeit auf die Lernbereitschaft insbesondere im höheren Erwachsenenalter durch Lehr/Schmitz-Scherzer/Quadt untersucht. Vgl. Lehr, Ursula/Schmitz-Scherzer, Reinhard/Quadt, Else: Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter. Eine empirische Studie zur Frage der Lernbereitschaft älterer Menschen. Stuttgart u.a. 1979.

<sup>828</sup> Z.B. durch die Verbindung mit Lernzwang, Abfragen, Versagen etc.

<sup>829</sup> Vgl. Lehr, Ursula/Schmitz-Scherzer, Reinhard/Quadt, Else: Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter. Eine empirische Studie zur Frage der Lernbereitschaft älterer Menschen. Stuttgart u.a. 1979, S.39.

<sup>830</sup> Vgl. dazu z.B. Fischerlehner, B./Seel, H.-J./Sichler, R. (Hrsg.): Mensch-Natur: zur Psychologie einer problematischen Beziehung. Opladen 1993; Gebhard, Ulrich: Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Braunschweig 1994.

Für Unternehmen unter den Prämissen der Qualitätssicherung und –steigerung besteht die Zielsetzung darin, durch Weiterbildungsmaßnahmen ihre Mitarbeiter dazu zu befähigen, offen zu werden, selbstorganisiert, in Eigenverantwortung an sich zu arbeiten. Die Erkenntnis und das Verstehen der Notwendigkeit und Möglichkeit des „lebenslangen, lebensbegleitenden Lernens“ ist dabei ein wichtiger Schritt zur Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit. Explizit heißt das, dass man „seine persönliche Vision kontinuierlich klärt und vertieft, daß man seine Energien bündelt, Geduld entwickelt und die Realität objektiv betrachtet“<sup>831</sup>. Mit einer Aktivierung des Lernbewusstseins der Mitarbeiter und ihrer Fähigkeit, auch im unternehmerischen Alltag Lernprozesse in Gang zu setzen, kann das Unternehmen selbst zur „lernenden Organisation“ werden: „Man kann Unternehmen das Lernen beibringen, sie lehren, wie sie zu lernenden Systemen werden können, so dass sie den Änderungsprozeß immer besser und schneller meistern.“<sup>832</sup>

Durch wirtschaftliche und unternehmerische Veränderungen hervorgerufene Organisationsentwicklungen betreffen neben strukturellen Veränderungen auch die personelle Ebene.

Die betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahme in Form eines OT hat zum Ziel, die betroffenen Mitarbeiter durch die Vermittlung von Sozial- und Methodenkompetenzen auf die neue Unternehmenssituation einzustellen und letztendlich die Effizienz und den Erfolg des Unternehmens zu steigern. Differenzierte Untersuchungen über Realisierung und Wirkungsgrad eines OTs sind nötig, um diese theoretischen Überlegungen wissenschaftlich zu bestätigen. Im Rahmen dieser Arbeit werden die Möglichkeiten aufgezeigt, wie OT entsprechend der Phasen des Organisationsentwicklungsprozesses (OE-Prozess) zielgerichtet eingesetzt werden kann. Es existieren verschiedene Organisationsentwicklungsmodelle mit unterschiedlichen Phasenabläufen. Das einfachste Strukturmodell für den Ablauf eines OE-Prozess besteht aus den drei in der Fußnote erläuterten Phasen.<sup>833</sup>

<sup>831</sup> Senge, Peter M.: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1996, S.16.

<sup>832</sup> Kieser, Alfred/ Hegele, Cornelia/ Klimmer, Matthias: Kommunikation im organisatorischen Wandel. Stuttgart 1998, S.235.

<sup>833</sup> 1. „*Beginn*“ bzw. „*Initiation*“: Bedürfnisse der Beteiligten werden festgelegt, Probleme erfasst, Ziele formuliert, Prioritäten festgelegt und Aktionspläne zur Problemlösung erstellt.  
2. „*Durchführung*“ bzw. „*Implementation*“: Die exakt geplanten Änderungen werden in den Rahmen der Organisation durch konkrete Maßnahmen implementiert und neue Praktiken müssen in Einklang mit bestehenden Strukturen gebracht werden.

Schmuck (1977) empfahl gemäß dieser drei Phasen OE in Schulen durchzuführen.<sup>834</sup> Was in Schulen als Subsystem der Gesellschaft machbar ist, ist meines Erachtens auch bei der OE in Unternehmen umsetzbar, da bei beiden Systemen gilt, Veränderungsprozesse beim Humankapital einzuleiten. OT als Methode teilnehmerorientierten Lernens in Gruppen kann in allen drei Phasen der OE im Unternehmen eingesetzt werden, denn „Lernen in Gruppen bedeutet insbesondere Lernen durch Kommunikation und Dialog“<sup>835</sup>.

- Phase 1: Unbewusste Kommunikationstraining – im Unterschied zu Maßnahmen mit dem erklärten Ziel „Kommunikationstraining“ - als Initiation, in dem offene und wirksame Kommunikation geübt wird, um Problemlösungen und Entscheidungsfindungen produktiv gestalten zu können,
- Phase 2: Implementation als Entwicklung von Normen für die Problemlösung, d.h. der Entwicklung sozial-humanistischer Normen für die Zusammenarbeit zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern sowie der gesamten Belegschaft,
- Phase 3: Integration durch die Veränderung der Organisationsstrukturen, bei der die Durchführung von Veränderungen in den Praktiken der Mitarbeiter mit Hilfe von Transfermaßnahmen – häufig im Rahmen der Reflexionsphase - vollzogen werden kann.

Daneben ist es unerlässlich, neben den Trainings eine permanente Prozessberatung durchzuführen, die den Mitarbeitern hilft, Prozesse der Kommunikation, der Entscheidungsfindung und der Problemlösung verständlicher wahrzunehmen. Diesen begleitenden Aufgabenkomplex während eines OE-Prozesses kann OT nicht leisten, da das Training nur für kurze Dauer konzipiert ist, zeitlich beschränkt und nicht fortwährend „verfügbar“ ist.

Betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahmen können für die Lösung von Problemen und Spannungen im Hinblick auf intergenerative, intergeschlechtliche und interkulturelle Unterschiede eingesetzt werden. Für das intergenerative Lernen und Arbeiten am Arbeitsplatz existieren bereits Projekte zur „Förderung des Wissens- und

---

3. „*Integration*“: Ist die Zeitspanne, in welcher die neuen Praktiken zu den „Standardverfahren“ gehören bzw. das Ende der Experimentierphase.

In Anlehnung an: Fatzer, Gerhard. Ganzheitliches Lernen: Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung; ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater. 4.Aufl. Paderborn 1987, S.198f.

<sup>834</sup> Vgl. Schmuck, R.: Handbook of OD in Schools. 2.Aufl. Palo Alto 1977.

<sup>835</sup> Langmaack, Barbara/ Braune-Krickau, Michael: Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen; ein praktisches Lehrbuch. 3.überarb. und erw.Aufl. München 1989, S.8.

Erfahrungsaustausches zwischen Alt und Jung und zum Aufbau von altersheterogenen Lern- und Arbeitsstrukturen<sup>836</sup>. Innerhalb dieser Projekte könnte dann der Einsatz von OT z.B. beim Aufbau einer „intergenerativen Teamentwicklung“ zur „Integration neuer, in der Regel jüngerer, Mitarbeiter und Führungskräfte sowie zur Neuausrichtung bereits bestehender Unternehmensbereiche“<sup>837</sup> unterstützend wirken. Zwischenmenschliche Probleme, wie z.B. Kommunikations- und Kooperationsstörungen zwischen den Generationen aber auch geschlechtsspezifische Missverständnisse können mit Hilfe eines OT aufgedeckt und behandelt werden.

Ein OT mit dem Schwerpunkt Integrations-Training, Kommunikations- und Kooperations-Training, Teambuilding-Training oder Konfliktmanagement-Training kann sowohl auf **intergenerative**, **multinationale** als auch auf **zwischen Geschlechtliche Probleme** positiv wirken, indem z.B. auf der Beziehungsebene Achtung und Respekt füreinander geweckt wird und somit jeder ein gewisses Maß an Autorität zugesprochen bekommt.

Eingetretene Werteverstärkungen und -umschichtungen in der Gesellschaft können – wie gezeigt – einen Wertekonflikt zwischen betriebspersonalen und betrieblichen Wertstrukturen bedingen.<sup>838</sup> Ein individueller, speziell auf den eigenen Betrieb zielgerichteter Veränderungsprozess, kann – nach detaillierter Soll-Ist-Analyse der betrieblichen Wertestrukturen – mit Hilfe der betriebspädagogischen Weiterbildungsmaßnahme OT angeregt werden.

In der folgenden Tabelle werden den betriebspersonalen Probleme die Möglichkeiten von OT zusammenfassend gegenübergestellt.

---

<sup>836</sup> Seitz, Cornelia: Editorial In: Bildungswerk der Hessischen Stiftung e.V. (Hrsg.): Alt und Jung in Unternehmen. Trojaner - Forum fürs Lernen. Nr. 12. 2001, S.3. Weitere Hinweise dazu: Bildungswerk der Hessischen Stiftung e.V. (Hrsg.): Alt und Jung in Unternehmen. Trojaner - Forum fürs Lernen. Nr. 12. 2001.

<sup>837</sup> Seitz, Cornelia: Ein blinder Fleck wirft Schatten. In: Bildungswerk der Hessischen Stiftung e.V. (Hrsg.): Alt und Jung in Unternehmen. Trojaner - Forum fürs Lernen. Nr. 12. 2001, S.8.

<sup>838</sup> Vgl. Kapitel 3.2.2.

	Körperliche Nähe (Eigen-)Initiative	Kommunikation	Kooperation/Rücksichtnahme	Verantwortung	Vertrauen	Toleranz	Kreativität/Spontaneität	Wahrnehmung/Sensibilisierung	Planungsfähigkeit	Überblick	Sorgsamkeit/Präzision	Geduld, Zuhören	Naturerfahrung	Selbstüberwindung	Körpererfahrung	Leistungsbereitschaft	Ausdauervermögen	Motivation
Individualisierungsbestrebungen: Selbstbestimmung, Erfahrungswunsch etc.	x			x			x							x		x		
Teamentwicklung statt Einzelkämpfertum		x	x	x	x	x						x						
Integrationsprobleme	x							x				x		x				
Konfliktmanagement: sachlich, lösungsorientierte Kritik-/Konfliktfähigkeit		x	x			x		x				x						
Entwicklung von Normen für die Problemlösung		x	x			x	x		x	x	x	x						
Veränderung von Organisationsstrukturen (Transfer)	x						x				x						x	
Interkulturelle Inkompetenz		x	x			x		x										
Geringe Mitwirkungskompetenz/ Mangelndes Verantwortungsbewusstsein	x			x			x	x	x					x				
Mangelnde psychische Belastbarkeit															x	x		x
Geringe Methodenkompetenz: geringes systemat., ganzheitl. Denken/Arbeiten; wenig selbstständiges Handeln	x						x	x	x	x	x							x
geringes Verantwortungsbewusstsein ggü. sich selbst und der Umwelt					x													x
Geringe bzw. keine Lernbereitschaft/ kein lebenslanges Lernen														x		x	x	x
Umgang mit neuen Technologien und Technikakzeptanz							x							x				x
Eingliederung in Organisationseinheiten		x	x	x	x	x		x				x						
Entkörperlichung/ Rationalisierung von Körper und Geist	x														x	x		
Mangelnde Beziehungsfähigkeit/soziale Isolation	x		x		x	x						x						
Mangelnde sprachliche Fähigkeit		x																
Mangelnde Wahrnehmungsfähigkeit								x		x		x	x					
Mangelnde Empathiefähigkeit	x	x	x			x		x				x						
Kommunikations- und Kooperationsstörungen		x	x			x		x				x						
Ich denke also bin ich	Ich erlebe, also lebe und bin ich																	
Wunsch nach Erfahrung durch Erlebnis	Erlebnisorientierung im OT																	
Gestiegenes Naturbedürfnis/ Naturbewusstsein	Aktivitäten in der Natur und Naturerfahrung																	
Generationenproblem	Trainingsteilnehmer aller Altersklassen																	
Geschlechterverständnis	Trainingsteilnehmer beider Geschlechter																	
Multinationale und interkulturelle Probleme	Trainingsteilnehmer aller Nationalitäten und Kulturen																	

Tabelle 6: OT als ausgleichendes Kontrastprogramm betriebspersonaler Probleme

Die Einsatzmöglichkeiten von OT für die entstandenen betriebspersonalen Probleme und Defizite zeigte, dass insbesondere Teambuilding, Kommunikation und Kooperation sowie Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund stehen sollten. Ob diesen Anforderungen und Erwartungen an OT auch in der Praxis genügen kann, wird in der Auswertung der Untersuchungsergebnisse analysiert.<sup>839</sup>

<sup>839</sup> Vgl. Kapitel 4.3.2.4.

### **3.5 Kritische Zusammenfassung**

Die aufgezeigten Grunddimensionen von Veränderungen im Unternehmen und der Personalentwicklung sind sehr vielschichtig und interdependent: zu starke Hierarchiebetonung, zu große Bürokratie in der internen Kommunikation, zu ausgedehnter persönlicher Macht- und Einflusswille, der alle sachlichen Entscheidungsprozesse überlagert sowie eine übertriebene Arbeitsteilung, welche den Blick für das Ganze verhindert.<sup>840</sup>

Eine Studie der Boston Consulting Group stellt neben den sogenannten Softskills wie Team- und Kooperationsfähigkeit, auch „Machereigenschaften“ als wichtige Voraussetzung für den beruflichen Erfolg heraus.<sup>841</sup> Die erwünschten Eigenschaften „Ergebnisorientierung, unternehmerisches Denken und Überzeugungskraft“<sup>842</sup> können durch das methodische Konzept eines zielgerichteten erlebnisorientierten OTs nutzbringend trainiert und bewusst gemacht werden.

Der Berufsbildungsbericht 2002 der Bundesregierung hält fest, dass eine Berufsausbildung den „Erwerb von solidem Fachwissen“ aber auch „von Fertigkeiten und Kompetenzen“ sowie „die Voraussetzungen für Mobilität im Beruf und am Arbeitsmarkt durch die Vermittlung von beruflicher Handlungskompetenz“ und der „Bereitschaft und Fähigkeit zu kontinuierlichem Weiterlernen“ schaffen soll.<sup>843</sup> In Zukunft wird also die berufliche Qualifikation nicht mehr rein fachlich zu definieren sein, sondern muss um die genannten Schlüsselqualifikationen erweitert werden. Die Forderung von Martinsen (1996), ehemaliges Vorstandsmitglied der Siemens AG und Präsidiumsmitglied für den Bereich Aus- und Weiterbildung der IHK Berlin, ist stringent und geht noch weiter, indem er fordert, dass die Ausbildung nicht mehr auf ein bestimmtes Berufsbild fixiert werden darf.<sup>844</sup>

Zu diskutieren und abzuklären wäre dabei noch, inwieweit die geforderten, weitgehend berufsübergreifenden Schlüsselqualifikationen als Basiswissen gelten und damit bereits im Vorfeld einer beruflichen bzw. betrieblichen Ausbildung gelehrt

<sup>840</sup> Vgl. Wimmer, Rudolf: Neuere Methoden der Organisationsentwicklung zur Steuerung der Überlebensfähigkeit mittelständischer Unternehmen. In: Schwiering, Dieter (Hrsg.): Mittelständische Unternehmensführung im kulturellen Wandel. Stuttgart 1996, S.184f.

<sup>841</sup> Vgl. o.V.: Was bringt Erfolg. In: Forum – das MLP Magazin für Private Finance. Heft 2. Heidelberg 2002, S.11.

<sup>842</sup> Ebd., S.11.

<sup>843</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2002. Qualifizierung für eine Gesellschaft und Arbeitswelt im Wandel, S.1. Unter: [http://www.berufsbildungsbericht.info/\\_htdocs/archiv/archiv\\_download.htm](http://www.berufsbildungsbericht.info/_htdocs/archiv/archiv_download.htm).

<sup>844</sup> Vgl. Martinsen, Wolfram O.: Neue Ideen für eine bessere Ausbildung. In: Meldungen & Meinungen. Der interne Informationsdienst von Reg ÖP, Siemens AG. Erlangen 09.09.1996, S.1f.

und eingeübt werden können. Martinsen spricht zwar davon, dass „die Entwicklung eines multifunktionalen Berufsbildes, das verschiedene Tätigkeiten verknüpft“ nach „Beendigung der Lehrzeit ein breites Spektrum an beruflichen Möglichkeiten eröffnet“<sup>845</sup>. Mit welcher Phase diese „Lehrzeit“ beginnt, lässt er jedoch offen. Aus dem Kontext muss davon ausgegangen werden, dass Martinsen dabei auf fachspezifische bzw. betriebliche Ausbildungen abzielt,<sup>846</sup> auf welche die Wirtschaft bzw. die Betriebe einwirken können. Derartige Qualifikationen könnten aus meiner Sicht bereits in frühere, den primären Lern- und Erziehungsphasen grundgelegt werden.

Festgehalten werden muss also, dass, ebenso wie in Arbeitsbezügen, die Grundlagen für lebensbegleitendes Lernen, für Selbstständigkeit, Kreativität, Gestaltungsfähigkeit sowie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit mehr als bisher bereits in den allgemeinbildenden Schulen gelegt werden müssen.<sup>847</sup> Auf diese Erkenntnis reagiert die Bundesregierung seit 2001 mit der Unterstützung des modellhaften Programms, um „innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen“ und ein leistungsfähiges und qualitativ hochwertiges Berufsschulangebot sicherzustellen.<sup>848</sup> Die Folge einer erhöhten Bedarfsorientierung im Beschäftigungssystem ist eine zunehmende Kompetenz- und Verantwortungsübertragung auf die Schulen, welche neben Sozialpädagogen entsprechende Fachleuten für schulische Erziehung, organisationspädagogische Führung und Management<sup>849</sup> einsetzen sollten, um ziel-, personen- und aufgabenangepasste Inhalte und Methoden in die Unterrichtspraxis einzubringen.<sup>850</sup> Dass derartige Überlegungen schon lange angestellt werden, zeigen die Pädagogen Ruth und Arnim Kaiser (1994), welche neben dem fachspezifischen Wissen die Qualifikationen Selbstständigkeitskompetenz, Teamkompetenz, Systemkompetenz und

---

<sup>845</sup> Ebd., S.1f.

<sup>846</sup> Insbesondere wird die Berufsausbildung im Rahmen des Dualen Ausbildungssystems gemeint sein.

<sup>847</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2002. Qualifizierung für eine Gesellschaft und Arbeitswelt im Wandel, S.1. Unter: [http://www.berufsbildungsbericht.info/\\_htdocs/archiv/archiv\\_download.htm](http://www.berufsbildungsbericht.info/_htdocs/archiv/archiv_download.htm).

<sup>848</sup> Vgl. ebd.

<sup>849</sup> Vgl. ebd.

<sup>850</sup> Vgl. hierzu: Mayer, Walter: Auf dem Weg zu einem neuen Berufsbild für Schulleitungen. In: Bayerische Schule. Zeitschrift des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes e.V. Heft 3. 2002, S.31. Insbesondere zum „Qualitätsbegriff“ in der Unterrichtspraxis vergleiche: o.V.: Deuschtagung war ein großer Erfolg. In: Bayerische Schule. Zeitschrift des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes e.V. Heft 3. 2002, S.11.

Reflexivität als Lernziele in der Schule benennen.<sup>851</sup> Ob und mit welcher Intensität diese Ziele in der Schule umgesetzt werden (können), wird die Zukunft zeigen.<sup>852</sup>

Für die Diskussion des Einsatzes und Inhaltes betriebspädagogischer Maßnahmen muss vom derzeitigen Ausbildungsstand ausgegangen werden, der, wie bereits aufgezeigt, hinsichtlich der „Schlüsselqualifikationen“ deutliche Lücken aufweist. Für Unternehmen, die wettbewerbsfähig bleiben wollen, bleibt daher gegenwärtig die einzige Möglichkeit, mit **betriebspädagogischen Maßnahmen Veränderungen einzuleiten und damit diese Lücken zu schließen**. Zweifellos ist es nicht ganz unproblematisch, derartige Verhaltensveränderungen einzuleiten, aufzubauen und einem Paradigmenwechsel im Denken durchzusetzen. In der Regel führt der Wegfall des gewohnten Handlungsumfeldes zunächst zu Unsicherheit und Ängsten: Bin ich der neuen Situation gewachsen? Werde ich noch souverän agieren können? Fallen Besitzstände weg? Muss ich von „lieben“ Gewohnheiten Abschied nehmen? Solche und ähnliche Fragen beschäftigen viele Menschen in Veränderungssituationen. Wünschenswert wäre der besonders sensible Umgang in solchen Umbruchsituationen seitens der Personalführung. Ein bloßes „Jede Veränderung kann ein neuer Anfang sein“ reicht hier nicht aus.

Gerade die Aktivitäten im OT, welche die Bedeutung der Naturerfahrung für die psychische Entwicklung nutzen, begünstigen die autonome Handlungsfähigkeit und –bereitschaft.<sup>853</sup> Die **Bedeutung der Natur** und deren **positive Wirkung** wurde bei postdramatischen Belastungsstörungen und Sozialtrainings offengelegt: Die aus der Verhaltenstherapie stammende Übung „Meinen sicheren Ort finden: meinen Kraftort“ fordert die Teilnehmer auf, den Ort zu zeichnen, an dem sie sich wohl fühlen, wo es ihnen gut geht, wo sie Kraft schöpfen. Erfahrungsgemäß werden überwiegend Orte gezeichnet oder dargestellt, die in der Natur (Seen, Berge, Wiese etc.) liegen.<sup>854</sup> Ähnliche Ergebnisse erzielte eine Untersuchung mit Schulkindern, welche ihre „Wunschschule“ zeichnen sollten: Die Schulen wurden in einem naturbelassenen

---

<sup>851</sup> Vgl. Kaiser, Ruth/Kaiser, Arnim: Begriff der Schlüsselqualifikationen. In: Grundlagen der Weiterbildung. Heft 4. 1994, S.186.

<sup>852</sup> Ein Blick in den Lehrplan für Grundschulen (2000) für Bayern zeigt, dass die Anregungen aufgenommen worden sind.

<sup>853</sup> Vgl. dazu Fischerlehner, B./Seel, H.-J./Sichler, R. (Hrsg.): Mensch-Natur: zur Psychologie einer problematischen Beziehung. Opladen 1993; Unterbruner, U.: Umweltangst-Umweltbeziehung: Vorschläge zur Bewältigung der Ängste Jugendlicher vor Umweltzerstörung. Linz 1991.

<sup>854</sup> Nach Aussage von Dr. Christine Kaniak-Urban, Staatliche Schulpsychologin, Kinder- und Jugendpsychologin. Die Ergebnisse dieser ressourcenorientierten Übung lässt sich bislang nicht mit wissenschaftlichen Untersuchungen belegen. Sie zeigt aber philosophisch archetypisch das Urbedürfnis des Menschen nach Harmonie und Naturverbundenheit. Psychologisch ist sie dem Spektrum der „Jungschen Schule“ des schweizer Psychoanalytikers und Psychaters C.G.Jung (1875-1961) zugeordnet.

Umfeld mit Bäumen, Seen, Bergen o.ä. gesehen.<sup>855</sup> Werden diese empirischen Ergebnisse - vorerst theoretisch - auf betriebliches Personal übertragen, sind Betriebe mit örtlicher Nähe zur Natur die konsequente Wunschvorstellung. Die Literaturlage dazu ist dürftig, v.a. weil die Themen „Natur“ oder „Outdoor“ vielfach zumindest in Deutschland ideologisch besetzt sind. Detaillierte empirische Untersuchungen bezüglich der Wirkweise einer betont naturbezogenen Pädagogik wären für eine wissenschaftlich gestützte Beurteilung, Zielsetzung und Zertifizierung der Gesamtheit aller OTs weiterführend.

Die Effektivität des OT liegt nach Lasko (1996) v.a. darin, dass die in der Natur durchgeführten Aufgaben „einen positiven Verankerungsprozess bei den Menschen“ bewirken, „der dem Unternehmen voll zugute kommt“<sup>856</sup>. Diese Aussage ist bis jetzt meines Erachtens jedoch nicht problemlos nachprüfbar, denn inwieweit die angesprochenen Verankerungsprozesse überhaupt und wenn ja in welchem Maß in der betrieblichen Praxis „gewinnbringend“ eingesetzt werden können, hängt u.a. von der Transferbereitschaft und –fähigkeit der Mitarbeiter oder dem Umfeld im Betrieb ab.

Ob OT nach erstmaliger Anwendung zukünftig wieder eingesetzt wird, ist zu vermuten, hängt eben auch von der Qualität der Maßnahme ab und wird im Rahmen der Umfrageauswertung untersucht werden.<sup>857</sup> Dass die Aufgaben und Übungen „mit wohldosierten Herausforderungen wie ein Turbolader wirken und einen Quantensprung auslösen können“<sup>858</sup> ist aufgrund der schwierigen Nachprüfbarkeit kritisch zu betrachten.

Hinsichtlich seiner Zielerreichung Veränderungsprozesse einzuleiten und nachhaltig wirksam zu machen, kann OT als betriebspädagogische Maßnahme wirkungsvoll sein, nicht nur weil es den ganzen Menschen anspricht, sondern ihn auch nach der Sinnhaftigkeit seines Tuns fragen lässt. Der Einsatz von OT darf nicht unkritisch gesehen werden, denn es ist durchaus denkbar, dass die Sinnhaftigkeit ihres Tuns für einzelne Mitarbeiter nicht im Betrieb zu finden ist.

---

<sup>855</sup> Vgl. Quint, R.: Raumerleben und Raumutopie. Ökologische Überlegungen zu den Entwürfen schulischer Wunschräume. Frankfurt am Main 1990.

<sup>856</sup> Lasko, Wolf: Outdoor: Der Quantensprung für Veränderungsprozesse. In: Buchner, Dietrich/Lasko, Wolf: Vorsprung im Wettbewerb: Ganzheitliche Veränderungen, Netzwerk, Synergie, Empowerment, Coaching – das Veränderungshandbuch von Winner's Edge. Wiesbaden 1996, S.366.

<sup>857</sup> Vgl. Kapitel 4.3.2.6.

<sup>858</sup> Lasko, Wolf: Outdoor: Der Quantensprung für Veränderungsprozesse. In: Buchner, Dietrich/Lasko, Wolf: Vorsprung im Wettbewerb: Ganzheitliche Veränderungen, Netzwerk, Synergie, Empowerment, Coaching – das Veränderungshandbuch von Winner's Edge. Wiesbaden 1996, S.367.

Entscheidend für eine hohe Wirksamkeit von OT ist auch der Einsatzzeitpunkt dieser Weiterbildungsmaßnahme. Dass sich dieser entsprechend der jeweiligen Zielsetzung ändert, ist v.a. auf die Vorhersehbarkeit bestimmter „besonderer“ Situationen zurückzuführen. So ist anzunehmen, dass z.B. bei mittelfristig strategischen Planungen wie Umstrukturierungen oder Betriebsübernahmen der Einsatz des OT frühzeitig geplant und damit präventiv auf mögliche Probleme bzw. Spannungen reagiert werden kann. Diese Annahme wird in der empirischen Untersuchung überprüft (Kapitel 4.3.2.5).

Die Ausführungen dieses Kapitels zeigten,

1. dass Wandel und Reformen in Wirtschaft, Politik, Staat und Gesellschaft direkt oder/und indirekt Veränderungen im Personalbereich in Gang setzten.
2. dass diese Veränderungen durch entsprechende Schulungen für die betrieblichen Belange – zumindest theoretisch - durch den Einsatz von OT aufgefangen und ganzheitliche, systemische Veränderungsprozesse aufgebaut werden können.

Offen bleibt nun, inwieweit der Einsatz von OT in der Praxis diese Überlegungen bestätigt. Insbesondere stellt sich die Frage, ob Unternehmen OT deshalb einsetzen, weil für sie eine „besondere“ Situation bestand, aufgrund derer die betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahme OT eingesetzt wurde.<sup>859</sup> Diese und weitere Sachverhaltsfeststellungen sollen empirisch durch die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung Forschungsergebnissen überprüft werden, wodurch erstmals die praktische Verwendung von OT und das Inhaltsverständnis der anwendenden Unternehmen untersucht werden.

Dabei soll - bezugnehmend auf Kapitel eins bis drei - Folgendes geklärt werden:

1. Ob der verwendete Begriff „Outdoor-Training“ sowie der Einsatz von OT in der Praxis unternehmerischer Anwendung überhaupt (einheitlich) in der Form existiert wie oben theoretisch dargestellt.

---

<sup>859</sup> Siehe Kapitel 4.3.2.5.

2. Ob sich die Gründe des Einsatzes von OT in der Praxis den bereits theoretisch analysierten Grunddimensionen für veränderte Anforderungen im Unternehmen – wie im dritten Kapitel behandelt - entsprechen.

## Kapitel 4 UMFRAGE ZUM OUTDOOR-TRAINING ALS BASIS FÜR EINE EMPIRISCHE ANALYSE

### 4.1 Einführung und Stand der Forschung

Seit Ende der 80er Jahre existieren im englischen Raum einige erlebnispädagogisch akzentuierte Forschungsarbeiten,<sup>860</sup> deren Erkenntnisse für das in dieser Arbeit für Unternehmen taugliche OT aufschlussreich und partiell übertragbar sind. Ihre Relevanz ist deshalb eingeschränkt, weil der Untersuchungsgegenstand nicht das gesamte OT umfasst, teilweise aber mögliche Zielgruppen, wie Manager, Firmenteams, neue Mitarbeiter oder komplette Betriebseinheiten fokussieren. Evaluiert werden häufig drei Untersuchungsbereiche mit den Fragestellungen:

1. nach den Einsatzmöglichkeiten (z.B. Entwicklungsmöglichkeit verschiedener Sozialkompetenzen),
2. der Übertragbarkeit in den Berufsalltag und
3. der Effizienz von erlebnispädagogischen Methoden und deren Bedeutung für die Unternehmen.

Die wenigen Untersuchungen im deutschsprachigen Raum beschränken sich zum Einen auf die Wirksamkeit von Outdoor-Aktivitäten im Bereich der Erlebnispädagogik.<sup>861</sup> Zum Anderen befassen sich die Untersuchungen mit der Transferproblematik, die sich direkt im Anschluss an ein OT oder mit mehrmonatigem Zeitabstand ergeben.<sup>862</sup> Untersuchungsgegenstand sind also die **Beteiligten** und/oder die **Auswirkungen des Trainings**. 1996 wurde bundesweite Studie bezüglich der Angebotssituation von OT<sup>863</sup> durchgeführt.

Festzuhalten ist, dass, obwohl gerade in den letzten Jahren immer häufiger über das Thema „Outdoor-Training“ diskutiert worden ist, auf diesem Gebiet so gut wie keine Forschung betrieben wurde. Mit der vorliegenden Arbeit wird erstmals OT aus

<sup>860</sup> Vgl. zum Beispiel: Studien des Corporate Adventure Training Institutes (CATInate) (Hrsg.) CATInate: A research update. Quaterly report. No.1-24. Catherines o.J. Und Outward Bound Australia (Hrsg.): A research evaluation of: The development outcomes of an Outward Bound Management Training and Corporate Development Program. Sydney 1989.

<sup>861</sup> Vgl. hierzu Bartel, Wes/Rehm, Michael: Evaluation von Outdoor-Aktivitäten. Teil 1. In: e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Berlin 1996, Heft 5, S.140-143 und Teil 2 in: e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Berlin 1996, Heft 6, S.172-178.

<sup>862</sup> Vgl. hierzu: Kitzing, S.: Evaluation von Outdoor-Training. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der FH Würzburg. Würzburg 1998 und Schnitzler, V.: Die Wirksamkeit von Outdoor-Trainings in der Managemententwicklung. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der FH Würzburg. Würzburg 1998.

<sup>863</sup> Vgl. Fahr, Heike: Der Trend hält an – Studie zur Angebotssituation in Deutschland. In: Outdoor-Training. Sonderdruck der Zeitschrift e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. 1998, S.14/15.

betriebswirtschaftlicher und betriebspädagogischer Perspektive untersucht, um einen Teil dieser Forschungslücke zu schließen. Die vorliegende deskriptive Erhebung mit explorativen Elementen geht den Fragestellungen nach, **warum OT im Unternehmen eingesetzt wurde**, welche **Vorstellungen die Befragten mit dem Begriff „Outdoor-Training“** assoziieren, wie die **zeitliche Entwicklung** war und **wie der zukünftige Umgang mit dieser Trainingsform** aussehen kann. Um die Untersuchungsergebnisse vergleichbar und interpretierbar zu machen, wird das in den Kapitel 1-3 vorgestellten Strukturmodell<sup>864</sup> von OT als identische Bezugsgröße herangezogen.

Methodische Überlegungen bezüglich der Konzeption und Auswahl des Analyseverfahrens der durchgeführten Umfrage, werden zu Beginn dieses Kapitels beschrieben. Es schließt sich die statistische Datenverarbeitung des Fragebogens an, deren wissenschaftliche und praktische Relevanz hinterfragt wird. Das Kapitel endet mit einem kritischen Résumé.

## 4.2 Methodische Grundlagen und Konzeption des Untersuchungsdesigns

### 4.2.1 Grundsätzliche Überlegungen zur schriftlichen Befragung

Mit der durchgeführten Befragung<sup>865</sup> wurden Informationen über bisherige Verhalten, Einstellungen oder auch zukünftige Beweggründe für bestimmte Verhaltenstendenzen gewonnen.

Die vorliegende Studie wurde als **schriftliche**<sup>866</sup> Befragung in Form eines **Fragebogens**<sup>867</sup> durchgeführt. Die Nachteile<sup>868</sup> der Fragebogenmethode wurden größtenteils vermieden: Um die bei dieser Methode belegte geringere Rücklaufquote zu umgehen, wurde durch ein vorheriges persönliches Gespräch mit dem Befragten eine persönliche Bindung hergestellt. Die Repräsentativität wurde durch zielgenaue Auswahl der Befragten recht gut gewährleistet. Die Erläuterungen für das Ausfüllen

<sup>864</sup> Vgl. dazu Kapitel 1.2.4.

<sup>865</sup> Im Gegensatz zur Befragung existieren noch weitere Forschungsmethoden, wie z.B. die Beobachtung, das Experiment. Da diese nicht Thema der Arbeit sind, soll auf sie an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

<sup>866</sup> Befragungen werden hinsichtlich der Kommunikationsform in mündliche (z.B. Interviews) und schriftliche (z.B. Fragebogen) Befragungen unterteilt.

<sup>867</sup> Siehe Anhang.

<sup>868</sup> Wie z.B. eine geringe Rücklaufquote, Unkontrollierbarkeit der Erhebungssituation, inkomplette Beantwortung, unsichere Repräsentativität, möglicherweise fehlende Erläuterungen der Fragen sowie Kosten für Papier und Porto.

des Fragebogen waren detailliert und die Fragen klar, deutlich und unmissverständlich gestellt, damit keine etwaigen Unklarheiten und Fragen von Seiten der Befragten auftreten sollten. Die Kosten für Papier und Porto konnten mit Hilfe elektronischer Datenübertragung (e-mail oder Telefax) verringert werden.

Für die Verwendung der Fragebogenmethode sprachen die für mich ausschlaggebenden Überlegungen, dass:

- subjektive Einstellungen und Merkmale...
- ...ohne Einfluss des Interviewers erfragt werden können,
- räumliche Entfernung keine Rolle spielt,
- der Befragte weniger Hemmungen hat sich zu äußern und
- Zeit- und Kostengründe (keine persönliche Anwesenheit eines Interviewers nötig; der Fragebogenversand per e-mail oder Fax).

Damit die Befragung wissenschaftlichen Anforderungen gerecht wird, muss ihre Gesamtstruktur die Gütekriterien<sup>869</sup> der Objektivität, Reliabilität und der Validität aufweisen, welche im vorliegenden Fragebogen nachweisbar sind.

#### 4.2.2 Personenkreis – Stichprobe der Befragung

Gegenstand der Befragung ist die Teilnahme des Unternehmens an OT, sodass die Befragten in diesem Zusammenhang als „Kunden“ zu betrachten sind und als Informationsquelle dienen. Die hier durchgeführte einmalige Befragung<sup>870</sup> richtet sich an Personalentwickler bzw. Weiterbildungsverantwortliche also an den Personenkreis, der entscheidet oder befürwortet, welche Weiterbildungsmaßnahme eingeführt werden soll. Für die vorliegende Untersuchung sind sie somit als „Endverbraucher“ zu betrachten, sodass die Befragung dem Bereich der **Abnehmerbefragung**<sup>871</sup> anzusiedeln ist.

Eine weitere Abgrenzung muss in Bezug auf den Gültigkeitsbereich getroffen werden. Die Fragestellungen richten sich an die Personalentwickler oder Weiterbildungsverantwortliche der Unternehmen und nicht an die teilnehmenden Mitarbeiter. Erhebungseinheiten sind nicht die kleinste Einheit des OT d.h. die

<sup>869</sup> Näheres dazu vgl. z.B. Fisseni, Hermann-Josef: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. 2., überarb. Und erw. Aufl. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1997, S.66ff.

<sup>870</sup> Da es sich um eine einmalige Befragung handelt kann hier nicht von „Panels“ gesprochen werden. Vgl. Gabler Wirtschaftslexikon L-Z. 12., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Wiesbaden 1988, Sp.796.

<sup>871</sup> Im Gegensatz zu der Expertenbefragung, die überwiegend für qualitative Prognosen verwendet wird.

einzelnen Teilnehmer, sondern vielmehr die „Zwischeninstanz“, die Entscheider über die Teilnahme. Diese sollen keine Angaben über die kleinste Einheit „Teilnehmer“ machen, sondern über die Vorüberlegungen und Beweggründe, das OT überhaupt durchzuführen. Deshalb fällt der hier entwickelte Fragebogen in den Bereich des **Individual-Fragebogens**.<sup>872</sup>

Das Ziel der vorliegenden empirischen Untersuchung ist es, Untersuchungsergebnisse als „erklärende Bestandteile einer Theorie“<sup>873</sup> darzustellen.

Die Untersuchung ist als „exemplarisch“ unter der Prämisse zu verstehen, dass sie von einer Privatperson ohne stützenden Verwaltungsapparat und Kostenträger durchgeführt wurde, um wissenschaftliche Vorarbeit für weitere breiter angelegte Feldforschung zu leisten. Exemplarisch ist sie auch dahingehend, dass durch die Art und Inhalte der Fragestellungen eine im weitesten Sinne „pädagogische Maßnahme“ in den unternehmerischen Argumentationskreis von Industrie- und Dienstleistungsbetrieben transferiert wird. Die Ergebnisse werden mit dem selektiven Standpunkt der Betriebswirtschaft diskutiert, um zu klären, ob auch aus ökonomischen Gründen OT als betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahme nutzbringend ist.

Fraglich ist dann, ob dazu eine Teilbefragung oder eine Totalerhebung<sup>874</sup> durchgeführt werden soll. Im Fall der durchgeführten Studie wurde eine **Teilbefragung**<sup>875</sup> durchgeführt mit den Vorteilen des wesentlich geringeren Zeitaufwandes, einer Kostenersparnis und einer praktikableren Durchführung. Problematisch ist, dass die Grundgesamtheit - alle deutsche Unternehmen die bereits OT eingesetzt haben - unbekannt war. Es existiert keine Datenbank oder allgemeine Übersicht, die alle Unternehmen aufführt, welche bereits OT verwendet haben. Auch von den OT Anbietern werden diese Daten – zumeist aus

<sup>872</sup> Im Gegensatz zum Kollektiv-Fragebogen, der sich zwar auf mehrere Subjekte bezieht, aber nur von einem für die Sach- oder Personengruppe Verantwortlichen beantwortet wird. Vgl. Gabler Wirtschaftslexikon A-K. 12., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Wiesbaden 1988, Sp.1886.

<sup>873</sup> Hagemüller, Peter: Empirische Forschungsmethoden: Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. München 1979, S.143.

<sup>874</sup> Die Totalerhebung, welche die Grundgesamtheit vollständig befragt, ist zwar zeitaufwendig und kostspielig, bringt jedoch methodisch weniger Probleme mit sich (keine Stichprobenauswahl etc.). Vgl. Holm, Kurt (Hrsg.): Die Befragung 1. Der Fragebogen – Die Stichprobe. München 1975, S.136f.

<sup>875</sup> Der „induktive Schluss einer Teilgesamtheit auf eine Grundgesamtheit“ bietet die Möglichkeit, mit Stichproben zuverlässige Informationen über die Gesamtheit einer Population zu erhalten. Es wird angenommen, dass bei ausreichend großer Stichprobe ein erhaltener Ergebnisprozentsatz vom wahren, unbekanntem Bevölkerungswert nur minimal abweicht. Vgl. Holm, Kurt (Hrsg.): Die Befragung 1. Der Fragebogen – Die Stichprobe. München 1975, S.136.

Datenschutzgründen - nur sehr beschränkt veröffentlicht. Die Erstellung einer verwertbaren und sinnvollen Datenbank als Grundlage der Untersuchung musste sich auf Nennungen in Fachzeitschriften, Firmenprofilen, Referenzlisten von OT Anbietern, persönliche Informationen oder Berichte in der allgemeinen Presse usw. beschränken.

Die Recherchen und eine auf das mögliche Untersuchungsziel hin ausgerichtete Vorauswahl ergaben dabei 121 potentielle Unternehmen aus dem Industrie- und Dienstleistungsbereich. Bei diesen Unternehmen wurde vor der Versendung des Fragebogens mündlich oder schriftlich überprüft, ob die Voraussetzungen gegeben sind, an der Fragebogenaktion teilnehmen zu können, d.h. ob ein OT tatsächlich durchgeführt worden ist und es sich nicht um eine bloße Incentive-Maßnahme handelte. Infolgedessen mussten 84 Unternehmen aus der Datenbank gestrichen werden. Gleichzeitig wurde bei den übrigen 37 Unternehmen abgefragt, ob ein fachlich kompetenter Ansprechpartner vorhanden ist.

#### 4.2.3 Fragebogen und Fragestellung

Die durchgeführten Umfrage ist eine **Einthemenbefragung**<sup>876</sup>, mit dem Thema OT im Allgemeinen und seiner Bedeutung für das Unternehmen im Speziellen. Sie behandelt damit einen genau umgrenzten Forschungsgegenstand und kann relativ kurz gehalten werden. Die Beschränkung auf ein Thema lässt den Fragebogen für den Befragten transparenter erscheinen und überfordert die Auskunftsperson nicht, da sie sich nicht auf verschiedene Themen einstellen muss.

Das Forschungsprojekt soll mit seiner explikativen Zielsetzung Fragen zum Einsatz von OT beantworten und explorative Daten zu dieser Thematik gewinnen. Angesichts des Forschungsstandes ist eine Mischung explikativer und explorativer Ziele durchaus angebracht, sodass der Fragebogen aus einer von der Theorie und vom Kontextwissen geleiteten Annahmenbildung besteht.

Allgemein wird bei der Fragestellung in indirekte<sup>877</sup> und direkte Fragestellung unterschieden, die in offene<sup>878</sup> und geschlossene<sup>879</sup> Fragen unterteilt werden.

---

<sup>876</sup> Im Gegensatz zur Mehrthemenbefragung bzw. Omnibusbefragung, welche die indirekte Befragungstaktik erleichtert, genauere Angaben der Auskunftspersonen gewährleistet, kostengünstiger und wegen der Mischung der Themen für die Befragten interessanter ist. Vgl. Gabler Wirtschaftslexikon L-Z. 12., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Wiesbaden 1988, Sp.707.

<sup>877</sup> Bei der indirekten wird die Auskunftsperson „durch geschickte und psychologisch zweckmäßige Formulierung der Fragen veranlasst, über Sachverhalte zu berichten, die sie bei direkter B. [Befragung; Anm. d. Verf.] aus den verschiedensten Gründen verschwiegen oder verzerrt wiedergegeben hätte“.

Die durchgeführte Befragung wird durchgehend in **direkter** Form gehalten. Neben Mischformen werden die offenen und geschlossenen Fragetypen in Reinform angeboten, wie die **geschlossene** Frage 1 dokumentiert: „Kannten Sie das Konzept OT bereits, bevor Sie es als Weiterbildungsmaßnahme firmenintern diskutierten und verwendeten?“. Bei ihr ist „ja“ oder „nein“ als Antwortmöglichkeiten genau vorgegeben.

**Offene Fragen**, wie bei Frage 4: „Sie haben OT eingesetzt. a) Welche Ziele können Ihrer Meinung nach mit OT verfolgt werden? b) Welche Inhalte / Kursbausteine (Maßnahmen, Aufgaben etc.) sind dafür notwendig?“ sind von Bedeutung, da über den Untersuchungsgegenstand in der Regel wenig Informationen vorhanden sind, sodass auf diese Art und Weise der Befragung explorative Daten gewonnen werden können. Aus den Antworten der offenen Fragen wurde ein Antwortkatalog erstellt, der als Basis für die Bildung verschiedener Kategorien diene.

**Gemischte Fragen** wie Frage 2: „Wodurch haben Sie von OT erfahren?  Presse,  Bekannte,  Unternehmen,  Fortbildung (welche?\_\_),  Sonstiges\_\_.“ geben genaue Antwortmöglichkeiten vor, lassen dem Befragten jedoch auch die Entscheidung offen, Zusatzinformationen zu geben.

In Abhängigkeit von den Zielrichtungen der Fragestellungen, geben die Antworten Aufschluss über Fakten, Verhalten und Meinungen oder psychologische Zustände.<sup>880</sup>

In der vorliegenden Arbeit wurden folgende Fragearten<sup>881</sup> verwendet:

- Der größte Teil der Fragen ist unter die Kategorie **Rückerinnerungsfragen** zu subsumieren, welche sich auf ein bestimmtes Verhalten der Vergangenheit beziehen (z.B. Frage 11: „Wieviele Tage dauerte das Training in der Regel?“);
- **Faktenfrage** (Frage 5: „Wann haben Sie OT zum ersten Mal eingesetzt?“);
- **Meinungsfrage/Einstellungsfrage** (Frage 3: „Outdoor Training wird häufig als Baustein der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung definiert. Es

---

Zusätzlich können durch entsprechende Auswertungen (z.B. Korrelationsanalysen) Zusammenhänge herausgefunden werden, deren Beziehungen den Befragten selbst nicht bewusst werden. Vgl. Gabler Wirtschaftslexikon A-K. 12., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Wiesbaden 1988, Sp.593.

<sup>878</sup> Offene Fragen geben keine feste Antwortmöglichkeit vor. Der Befragte muss sich bei dieser Frageform an etwas erinnern, was ihn weniger schnell ermüden lässt. Mit ihren Ergebnissen können z.B. Unwissenheit oder Missdeutungen des Untersuchungsgegenstandes aufgezeigt werden.

<sup>879</sup> Die quantitativen Informationen von geschlossenen Fragen sind einfach auszuwerten, da Antworten bereits vorgegeben sind und der Befragte nur repetitiv „wiedererkennen“ muss. Die sehr genau konstruierten Fragen sind besonders geeignet für Informationen bezüglich „wer“, „wo“, „wann“, „wie viele“ etc.

<sup>880</sup> Vgl. Seymour, Sudman/Bradburn, Norman M.: Asking questions. A Practical Guide to Questionnaire Design. San Francisco 1982, S.17. Hierunter fallen auch diagnostische Aussagen.

soll hilfreiche Verhaltensweisen (Ziele) für das berufliche Umfeld (Zielgruppen) mittels erlebnis- und/oder handlungsorientiertem Lernen und deren Bestandteile (Inhalte) fördern. a) Ist Ihrer Meinung nach der Begriff „Outdoor Training“ vollständig und treffend in Hinblick auf Ziele, Zielgruppen und Inhalte? Falls „Bedingt“ oder „Nein“: 1. Warum nicht? 2. Welchen alternativen Begriff würden Sie dann vorschlagen?“);

- **Bewertungsfrage** (Frage 10: „Welche genauen Ziele wurden mit OT von Ihnen verfolgt? Bitte geben Sie eine Rangfolge von 1 (wichtigstes Ziel) bis 5 (unwichtigstes Ziel) für maximal fünf Ziele an“);<sup>882</sup>
- **Einschätzungsfrage** (Frage 15: „Wieviel Prozent Ihres Aus-, Fort- und Weiterbildungsbudgets würden Sie für den Einsatz von OT investieren?“);
- **Handlungsfrage** (Frage 14: „Werden Sie Outdoor-Training in Ihrer Firma auch in Zukunft einsetzen?“).

Für die Fragen Nr. 14 und 15 wurde die Form der **hypothetischen Frage** gewählt, weil über fingierte Situationen Aussagen getroffen werden sollten, mit deren Hilfe Trends aufgezeigt werden können.

Eine in der Literatur häufig kontrovers diskutierte Frageform, ist die „Frage nach dem Grund“<sup>883</sup>. Meines Erachtens ist eine Diskussion, ob dies eine berechtigte Frageform ist oder nicht, müßig. Entscheidend ist lediglich, was untersucht werden soll, sodass die Frage so gestellt werden muss, dass eine entsprechende Antwort Aufschluss gibt. Soll der Grund eines bestimmten Verhaltens o.ä. erforscht werden, kann es durchaus sinnvoll sein, die „**Frage nach dem Grund**“ zu stellen, wie z.B. bei Frage 13: „Wurden Feed-Back-Maßnahmen durchgeführt? (...)  Nein – Grund?\_\_“.

#### 4.2.4 Erstellung des Fragebogens

Im Folgenden soll die Vorgehensweise der Fragebogenerstellung dargelegt werden. Ziel dieser Umfrage ist die Erforschung der praktischen Umsetzung der betriebspädagogischen Maßnahme „Outdoor-Training“ innerhalb der betrieblichen Weiterbildung. Diesbezüglich werden aufgrund des in vorherigen Kapiteln

<sup>881</sup> Vgl. Holm, Kurt (Hrsg.): Die Befragung 1. Der Fragebogen – Die Stichprobe. München 1975, S.32ff.

<sup>882</sup> Hier wird eine Intervallskala mit 1-6 vorgegeben. Intervallskalen sind durch einen natürlichen Nullpunkt, gleich großen Abständen sowie einer Interpretationsmöglichkeit von Differenzen charakterisiert. Vgl. Schumann, Siegfried: Repräsentative Umfrage: Praxisorientierte Einführung in empirische Methoden und statistische Analyseverfahren. 3., überarb.Aufl. München/Wien/Oldenburger. 2000, S.21ff und Fisseni, Hermann-Josef: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. 2., überarb. Und erw. Aufl. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1997, S.28f. Durch das Antwortformat wird der Interpretationsspielraum für den Befragten deutlich eingeschränkt.

dargestellten Theorie- und Kontextwissens folgende verschiedene Annahmen aufgestellt, zu deren Überprüfung die Fragen erstellt wurden:

**Zu überprüfende Annahmen:**

- Annahme 1: OT war als pädagogische Maßnahme zur betrieblichen Weiterbildung bei Personalentwicklern und Weiterbildungsreferenten vor dem Einsatz in ihrem Unternehmen unbekannt. (Kapitel 1.3.3.1)
- Annahme 2: OT kam verstärkt seit 1990 in den Unternehmen zum Einsatz. (Kapitel 1.3.3.2)
- Annahme 3: Je früher das OT erstmalig eingesetzt wurde, desto wahrscheinlicher war es, dass der Begriff OT den Personalentwicklern unbekannt war. (Kapitel 1.3.3.2)
- Annahme 4: Der Begriff „Outdoor-Training“ ist hinsichtlich seiner Ziele, Zielgruppen und Inhalte nicht treffend. (Kapitel 1.2.1 und 1.2.4.4)
- Annahme 5: Die *Vorstellungen* darüber, welche Ziele und Inhalte OT umfasst, weichen von denen in der Praxis verfolgten und eingesetzten stark ab. (Kapitel 1.2.4.4)
- Annahme 6: In der Praxis wird OT auch als „Incentive“-Maßnahme verstanden und als solche verwendet. (Kapitel 1.2.2.2)
- Annahme 7: Es wird häufig von internen Personalentwicklern vorgeschlagen OT als betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahme einzusetzen. (Kapitel 2.1.2)
- Annahme 8: Je früher OT erstmalig eingesetzt wurde, desto häufiger wurde es anschließend als betriebspädagogische Maßnahme eingesetzt. (Kapitel 2.4)
- Annahme 9: OT weist eine relativ hohe Intensität und dafür kürzere Übungseinheiten auf. (Kapitel 1.2.2.1)
- Annahme 10: Die Komponenten „Teambuilding“, „Kooperation und Kommunikation“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ werden in den OTs als wichtiges Ziel definiert. (Kapitel 2.3.2.2 und 3.5)
- Annahme 11: Die Rangreihenfolge der Ziele differiert bei den unterschiedlichen Zielgruppen. (Kapitel 2.3.2.2)

---

<sup>883</sup> Schumann, Siegfried: Repräsentative Umfrage: Praxisorientierte Einführung in empirische Methoden und statistische Analyseverfahren. 3., überarb.Aufl. München/Wien/Oldenburger. 2000, S.54.

- Annahme 12: **Wenn** das Ziel Leistungsverhalten und Führung oder Persönlichkeitsentwicklung ist, werden vorwiegend Einzelpersonen zu den Trainings gesandt. (Kapitel 2.3.2.2)
- Annahme 13: OT wurde im Unternehmen eingesetzt, weil hier eine „besondere Situation“ vorhanden war. (Kapitel 3.5)
- Annahme 14: In Bezug auf die besondere Situation war der Einsatzzeitpunkt:
  - Vorher, **wenn** ein Ziel Leistungsverhalten & Führung oder Integration war.
  - Gleichzeitig, wenn es um Persönlichkeitsentwicklung, Teambuilding oder Projektmanagement ging. (Kapitel 3.5)
- Annahme 15: OT wird nach erstmaliger Anwendung zukünftig wieder als pädagogische Maßnahme der betrieblichen Weiterbildung eingesetzt. (Kapitel 3.5)
- Annahme 16: OT wird in Zukunft eher wieder eingesetzt, **wenn** bei durchgeführten Trainings Feed-Back-Maßnahmen eingesetzt wurden. (Kapitel 1.2.4.3)

Der Fragebogen wurde mit Hilfe psychologischer, pädagogischer, wirtschaftswissenschaftlicher sowie statistischer Fachliteratur entwickelt.<sup>884</sup> Es wurde sicher gestellt, dass der Fragebogen strukturiert gestaltet, die Fragen klar, und unmissverständlich gestellt sind. Ziel war es, dass die Befragten

- ohne Schwierigkeiten und
- ohne zu großem Zeitaufwand<sup>885</sup>

den Fragebogen beantworten konnten.

### **4.3 Statistische Auswertung des Fragebogens und Interpretation**

#### **4.3.1 Verfahrensbedingungen**

Die Auswertung der erhaltenen Antworten birgt eine Reihe von Schwierigkeiten in sich:

---

<sup>884</sup> Z.B.: Hagmüller, Peter: Empirische Forschungsmethoden: Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. München 1979; Fisseni, Hermann-Josef: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. 2., überarb. Und erw. Aufl. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1997; Holm, Kurt (Hrsg.): Die Befragung 1. Der Fragebogen – Die Stichprobe. München 1975 u.a. Die Effizienz, Verständlichkeit, „sprachliche Adäquatheit der gewählten Formulierungen“, Eindimensionalität der Fragen hinsichtlich der Auswertung und das Fragebogendesign wurde von unterschiedlichen Personen mit teilweise langjährigen wissenschaftlichen und praktischen Erfahrungen überprüft.

<sup>885</sup> Vgl. Holm, Kurt (Hrsg.): Die Befragung 1. Der Fragebogen – Die Stichprobe. München 1975, S.126.

- Maßnahmen im Hinblick auf eine Erhöhung der **Rücklaufquote** wurden bereits zu Beginn dieses Kapitels dargestellt.<sup>886</sup>
- Das **Fragebogendesign**, das im Allgemeinen entscheidend für die Rücklaufquote ist. Der vorgelegte relativ **kurze Fragebogen** umfasst drei Seiten mit insgesamt 15 Fragen sowie der zusätzlichen Anregung, weitere Informationen bzw. Kommentare zu geben („Aufschlussreich für meine Untersuchung wären auch Ihre ganz persönlichen themenbezogenen Anmerkungen:\_\_\_“.). Der Fragebogen wurde bewusst möglichst kurz gehalten<sup>887</sup>, da es die Befragten weniger Zeit und Energie kostet einen kurzen Fragebogen zu beantworten und damit eine höhere Rücklaufquote erzielt werden kann.

Von den 37 angeschriebenen Probanden konnten – nach schriftlichem und mündlichem Nachfassen - 29 Fragebögen ausgewertet werden, was eine Rücklaufquote von 78,3% ergibt. Dies zeigt, dass trotz persönlichen Vorab-Kontaktes und der Zusage der Probanden, sich an der Umfrage zu beteiligen, knapp ein Viertel der Fragebögen nicht ausgefüllt zurückgesendet wurden. Dies liegt v.a. daran, dass Kollegen oder Mitarbeiter (z.B. Sekretärin) im Auftrag der jeweiligen Ansprechpartner – meist nach Rücksprache mit ihnen – die Teilnahmezusage abgegeben hatten, der Ansprechpartner selbst dann jedoch keine Zeit, kein Interesse oder keine Notwendigkeit sah, die Untersuchung zu unterstützen.

Bei empirischen Untersuchungen sind **fehlerhafte Ergebnisse** ein ernst zu nehmender Kritikpunkt. Die Ursache dafür kann bereits bei der Datenerhebung liegen. Im Folgenden werden die wichtigsten Fehlerquellen aufgeführt,<sup>888</sup> um anschließend Möglichkeiten ihrer Vermeidung zu erörtern:

*Erinnerung:* Situationen bzw. Zustände sind vergessen oder der Befragte erinnert sich falsch.

*Motivation/Verweigerung:* Der Befragte antwortet bewusst falsch, weil er Angst vor den Auswirkungen hat oder sich in einem besseren Licht darstellen möchte.

---

<sup>886</sup> Ein Massenmailing an zahlreiche Personen, die mit Hilfe bestimmter Charakteristika (Branche, Alter, Beruf, Wohnort etc.) definiert wurden, hat im Allgemeinen eine relativ geringe Rücklaufquote. Dies liegt v.a. an der Anonymität zwischen Fragesteller und Befragtem. Zusätzlich fehlt den Befragten häufig die nötige Motivation (nach dem Motto: „Was bringt mir das?“), um dem Fragebogen zu beantworten und zurückzusenden. Auch eine aufgrund der Masse relativ aufwendige und kostspielige Nachfrageaktion (Anruf, e-mail o.ä.) erhöht eher selten den Rücklauf.

<sup>887</sup> Ohne dabei zwanghaft auf möglichst wenig Seiten zusammengepresst zu werden, da dies häufig optisch abschreckender wirkt, als ein aufgelockertes Design, das dafür eine Seite mehr umfasst.

*Kommunikation:* Der Befragte versteht nicht, was er gefragt wird und beantwortet die Frage im Kontext seines eigenen Verständnisses.

*Wissen:* Der Befragte kann die Frage aufgrund mangelnden Wissens nicht beantworten und/oder beantwortet die Frage falsch ohne die Unwissenheit zuzugeben.

Diese Fehlerquellen können nicht mit absoluter Sicherheit ausgeschlossen werden, es besteht jedoch die Möglichkeit, ihnen im Vorfeld durch entsprechende **Vorbereitung** vorzubeugen, um sie geringer zu halten. So wurde im Fragebogen versucht **Erinnerungsfragen** zwar präzise aber nicht zu detailliert zu stellen, da die Wahrscheinlichkeit, dass sich jemand an „Kleinigkeiten“ genau erinnern kann, relativ gering ist. Auch bezüglich des **Motivationsaspektes** kann eine Fehlinformation oder Informationsverweigerung nur gemildert werden, indem z.B. im Falle einer Veröffentlichung die Vertraulichkeit der Daten gewährleistet wurde. Zusätzlich wurde ein persönlicher Kontakt hergestellt, der die Antwortmotivation der Befragten tendenziell erhöhte, denn: „Je persönlicher der Kontakt, desto eher ist die oder der Befragte geneigt, sich ebenso persönlich zu engagieren.“<sup>889</sup> Präzise und verständliche Fragestellungen wirkten möglichen **Kommunikationsproblemen**, z.B. Verständnisschwierigkeiten entgegen. Zusätzlich hatten die Befragten die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen, um aufgetretene Problemen zu besprechen und zu lösen.

Die Gefahr, dass die Befragten ohne entsprechendes **Wissen** Auskunft geben (wollen), wurde durch das persönliche, selektierende Vorgespräch und die daraus resultierende Auswahl der Teilnehmer verringert. In der Umfrage wurde entsprechend den Fragestellungen Personalverantwortliche befragt, die das OT organisiert und begleitet haben, sodass eine Fehlinformation aus Wissensmangel kaum möglich war. Problematisch bleibt, dass die jeweiligen Informationen über OT in der Regel aus der individuellen Verwendung resultieren und somit keine identische Basis besitzen. Diese Problematik dient gleichzeitig dafür, darstellen zu können, inwieweit die Vorstellungen und tatsächlichen Einsätze von OT in der Realität übereinstimmen oder voneinander abweichen. Die Aussagen über die Qualität und

---

<sup>888</sup> Vgl. dazu Seymour, Sudman/Bradburn, Norman M.: Asking questions. A Practical Guide to Questionnaire Design. San Francisco 1982, S.19. Und Hansen, Hanja: Organisationeller Wandel und Personalbedarf. Opladen 2000, S.90f.

<sup>889</sup> Hansen, Hanja: Organisationeller Wandel und Personalbedarf. Opladen 2000, S.91.

den Wiedereinsatz von OT sind folglich auf das jeweilige, individuelle Verständnis über OT zu relativieren.

Bezüglich der Auswertung einer Umfrage, kann zwischen qualitativer<sup>890</sup> und quantitativer<sup>891</sup> Analyse unterschieden werden.<sup>892</sup>

In der folgenden Auswertung werden überwiegend **qualitative** und einige **quantitative Analyseverfahren** eingesetzt. Zum Einen dient die Auswertung dazu, bestimmte Aussagen – mittels deskriptiver Auswertung - zu bilden und zu beschreiben. Zum Anderen sollen vorher erörterte Annahmen untersucht bzw. überprüft werden. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse muss ausbleiben, denn die „perfekte Untersuchung ist selten, wie die meiste Forschung oder Evaluation beschränkt und in gewissem Maße fehlerhaft“<sup>893</sup>. Um eine absolut allgemein zutreffende Aussage treffen zu können, müssten Untersuchungen unendlich oft wiederholt werden. Aus diesem Grund werden die hier getroffenen Annahmen im Rahmen dieser Arbeit unterstützt, bestärkt oder abgelehnt.

Die Inhalte der Fragebögen wurden, wenn erforderlich, kategorisiert und quantitativ ausgewertet, um die Ergebnisse in Hinblick auf die deskriptiven Annahmen darzustellen. Zur Auswertung der Ergebnisse wurden mit Hilfe des Statistikprogramms „Statistical Package for the Social Sciences“ (SPSS) 10.0 Häufigkeitsauswertungen, Kreuztabellen, Regressionsanalyse (ANOVA), T-Test sowie weitere deskriptive Statistikberechnungen (z.B. Standardabweichung) gerechnet.

### 4.3.2 Ergebnisauswertung

#### 4.3.2.1 Entwicklungsgeschichte des OT (Annahme 1-3)

Die nachfolgenden Annahmen wurden im Rahmen des Kapitels zur Entwicklungsgeschichte (Kapitel 1.3) des OT erarbeitet.

---

<sup>890</sup> Dabei ist die qualitative Analyse zur Annahmenfindung und Theorienbildung geeignet, d.h. insbesondere für erstmalige Studien in noch unerforschten Gegenstandsbereichen oder zur Vertiefung bzw. Ergänzung in bereits untersuchten Gebieten.

<sup>891</sup> Quantitative Analysen werden hauptsächlich für die Untersuchung großer mess- und zählbarer Datenmengen oder zur Anwendung statistischer Operationen eingesetzt, d.h. im Allgemeinen auch zum Testen von Annahmen und Theorien.

<sup>892</sup> Vgl. Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim 1994, S.16ff.

Annahme 1:

„OT war als pädagogische Maßnahme zur betrieblichen Weiterbildung bei Personalentwicklern und Weiterbildungsreferenten vor dem Einsatz in ihrem Unternehmen weitgehend unbekannt.“ (Kapitel 1.3.3.1)

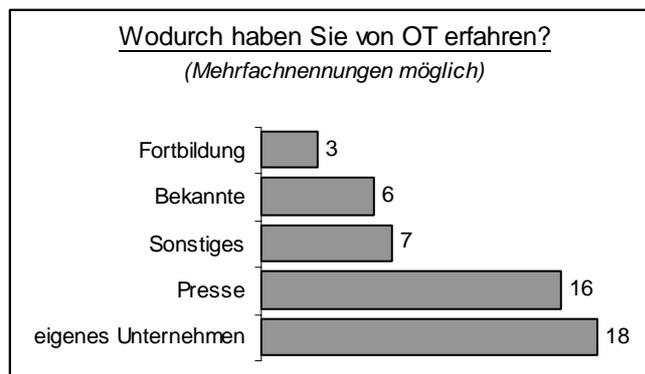
Wie im Theorieteil zu den Ausführungen zur Entwicklungsgeschichte des OT aufgezeigt, ist OT ein Begriff, der in der wirtschaftswissenschaftlichen und pädagogischen Fachliteratur zu Beginn der 90er Jahre recht unbekannt war. Zur Prüfung dieser Aussage anhand praktischer Erkenntnisse, sollten die Befragten angeben, ob sie OT bereits vor dem jeweiligen Einsatz in ihrem Unternehmen kannten.

Von den 29 befragten Unternehmen gaben mehr als ein Drittel (37,9%) an, OT vor

Kenntnis von OT bevor es eingesetzt wurde		
	Prozent	Häufigkeit
nein	37,9	11
ja	62,1	18

dem Einsatz nicht gekannt zu haben. Die übrigen 62,1% kannten zumindest den Begriff OT. Inwieweit sie jedoch

über das Konzept und die Methoden (d.h. Inhalte und Ziele) Bescheid wussten, wird im Folgenden genauer analysiert.



Interessant - insbesondere aus marketingpolitischen Gesichtspunkten – war die Frage, wie die Befragten von dem OT erfahren haben (Mehrfachnennungen waren möglich). Fortbildungen (z.B. Beraterausbildung oder eigene Weiterbildungen)

machen dabei den geringsten Anteil aus (3 Nennungen; 10,3% der Grundgesamt 29), wohingegen die Information durch Bekannte (6; 20,7%) einen nicht unerheblichen Anteil darstellen. Die häufigsten Nennungen fallen eindeutig auf die Presse (16; 55,2%) und das eigene Unternehmen (18; 62,1%).

Als Sonstige Informationsquellen (7; 24,1%) werden Messen (didactica), das Studium, die eigene Teilnahme an OT in vorherigen Unternehmen oder Informationen durch Kollegen oder andere Unternehmen genannt.

Interpretation und Diskussion:

<sup>893</sup> Vgl. Priest, Simon: Forschung in Outdoor Adventure. In: Paffrath, Hartmut u.a. (Hrsg.): Wissenschaftliche

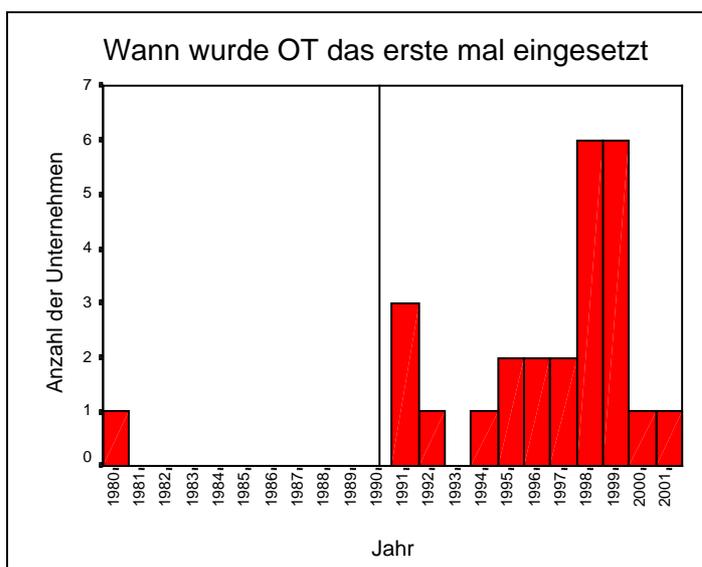
Die Ergebnisse bekräftigen die Vermutung, dass OT bei Personalleitern bzw. Weiterbildungsverantwortlichen vor dem Einsatz in ihrem Unternehmen recht unbekannt war. Dies ist umso verwunderlicher, da gerade diese Personen die Zielgruppe darstellen, welche in der Regel letztendlich über den Einsatz von OT im Unternehmen entscheiden.

Dies kann zum Einen daran liegen, dass werbewirksame Marketingmaßnahmen von Seiten der OT-Anbieter zu wenig beachtet und genutzt wurden und dass das – bereits in der Wachstumsphase befindliche - OT zu wenig vermarktet bzw. bekannt gemacht wurde. Dies ist insbesondere deshalb von Bedeutung, da die „Presse“ als wichtige Informationsquelle den Personalverantwortlichen dient. Zum Anderen kann die geringe Bekanntheit auch auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass sich das OT zu den Einsatzzeitpunkten der Befragten noch in der Initialphase befand und damit nicht oder nur sehr wenig bekannt sein konnte. Anhand der folgenden Ausführungen soll dies näher analysiert werden.

### Annahme 2:

„OT kam verstärkt seit 1990 in den Unternehmen zum Einsatz.“ (Kapitel 1.3.3.2)

Aus den Ausführungen zur Entwicklungsgeschichte des OT kann geschlossen werden, dass erst ab 1990 das OT aufgrund breitenwirksamer Fortbildungen und Angebote allgemein bekannt wurde und in der praktischen Anwendung Eingang fand. Die Befragten wurden gebeten anzugeben, wann sie das OT erstmalig



einsetzen.

Es zeigte sich, dass die Mehrheit der Befragten das OT ab 1990 einsetzten (insgesamt 96,2%).

Nach einem Einbruch von 1992 bis 1994 ist in den Jahren 1998 und 1999 ein weiterer deutlicher Anstieg festzustellen.

Interpretation:

Es erhärtet sich die Vermutung, dass ab dem Jahr 1990 die überwiegende Mehrheit OT erstmalig einsetzte. Dies deckt sich mit der theoretischen Untersuchung, welche eine deutliche Vermehrung fachpädagogischer literarischer Werke und Ausführungen seit 1990 aufzeigte. Interessant ist die kurzzeitige Verringerung von 1992 bis 1994, welche möglicherweise auf die wirtschaftlichen Konjunkturschwankungen<sup>894</sup> und den unternehmerischen „Spargedanken“ insbesondere im Weiterbildungsbereich zurückgeführt werden kann.

Der steile Anstieg im Jahr 1998 und 1999 kann als kurzzeitiger Boom interpretiert werden. Zum Einen kann das auf die gewachsene gesellschaftliche Akzeptanz gegenüber derartiger erlebnispädagogischer und handlungsorientierter Ansätze zurückgeführt werden. Zum Anderen spielen wirtschaftliche und sozioökonomische Bedingungen eine Rolle, was auch anhand der Gründe für den Einsatz von OT belegt wird: Fragen der internen Kommunikation und Umstrukturierungen von Abteilungen – nicht zuletzt durch Betriebsübernahme als auch aufgrund eines extrem schnellen Wachstums zu Zeiten wirtschaftlichen Aufschwungs/Booms – werden überwiegend als Gründe genannt (siehe dazu Kapitel 4.3.2.5).

Der Abschwung ab 2000 kann zum Einen auf eine Konjunkturverschlechterung zurückgeführt werden. Möglicherweise beeinflusst auch die Situation auf dem Arbeitsmarkt den geringeren Einsatz von OT. Denn aufgrund hoher Arbeitslosenzahlen besteht auf dem Arbeitsmarkt auch ein großes Angebot qualifizierter Arbeitskräfte. Sollten Mitarbeiter des Unternehmens nicht ausreichend qualifiziert sein, ist es unter Umständen für das Unternehmen vorteilhafter anstatt betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahmen einzusetzen, den Mitarbeiter gegen eine qualifiziertere Arbeitskraft „einzutauschen“.

Annahme 3:

„Je früher das OT erstmalig eingesetzt wurde, desto wahrscheinlicher war es, dass der Begriff OT den Personalentwicklern unbekannt war.“ (Kapitel 1.3.3.2)

Im Rahmen der Untersuchung über die Bekanntheit von OT wurde vermutet, dass den Personalentwicklern bzw. Weiterbildungsverantwortlichen OT eher dann ein

Begriff war, wenn der Einsatzzeitpunkt des OT relativ spät war. Hier wurde ein T-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt.

		Mittelwert
Kenntnis OT bevor eingesetzt	<b>nein</b>	1996,4
	<b>ja</b>	1995,9

Der Jahres-Mittelwert der Befragten, die OT nicht kannten bevor sie es erstmalig einsetzten, liegt im Mai 1996. Wie vermutet, ist dagegen der Mittelwert der Befragten, welche OT bereits kannten bevor sie es erstmalig einsetzten, niedriger (November 1995).

Beim T-Test zeigte sich kein signifikanter Unterschied bezüglich der Kenntnis von OT und dem Zeitpunkt des erstmaligen Einsatzes ( $T < 1$  und  $p < 1$ ).

#### Interpretation:

Die Vermutung, dass OT den Befragten eher ein Begriff war, welche das OT zu relativ frühen Zeitpunkten als betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahme nutzten, kann anhand der Mittelwerte zwar gestützt werden. Der T-Test widerlegt diese Feststellung jedoch insoweit, als dass der Unterschied dieses Ergebnisses nicht signifikant ist. Folglich kann kein Zusammenhang zwischen dem erstmaligen Einsatzzeitpunkt des OT und der Kenntnis der Befragten über den Begriff OT festgestellt werden.

Die weiter oben gestellte Vermutung, dass OT im Kreis der Befragten aufgrund ihrer frühen Einsatzzeitpunkte relativ unbekannt war, muss damit im Rahmen dieser Untersuchung abgelehnt werden.

Die Schlussfolgerung der Ergebnisse für die Annahmen 1-3 betrifft insbesondere marketingpolitische Maßnahmen für OT. Der Einfluss der Presse und Fachliteratur auf die Popularität und die Einsätze von OT wird durch den Zusammenhang zwischen der gewachsenen Anzahl fachpädagogischer literarischer Werke ab 1990 und den erstmaligen Einsatzzeitpunkten des OT aufgezeigt. Insbesondere der hohe Anteil der Presse als Medium der Informationsgewinnung zum Thema OT bestätigt diese Beurteilung. Breitenwirksame, wenig fachspezifische Werbekampagnen über OT machen daher durchaus Sinn, da - trotz möglicherweise ungenauer Kenntnis

<sup>894</sup> Vgl. Wagner, Helmut/Wehling, Margret: Tendenzen der Personalentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Rezession. In: Scholz, Christian/Oberschulte, Hans (Hrsg.): Personalmanagement in Abhängigkeit von der Konjunktur. München 1994, S.70f.

über das Thema OT - diese Trainingsform als betriebspädagogische Maßnahme eingesetzt wird.

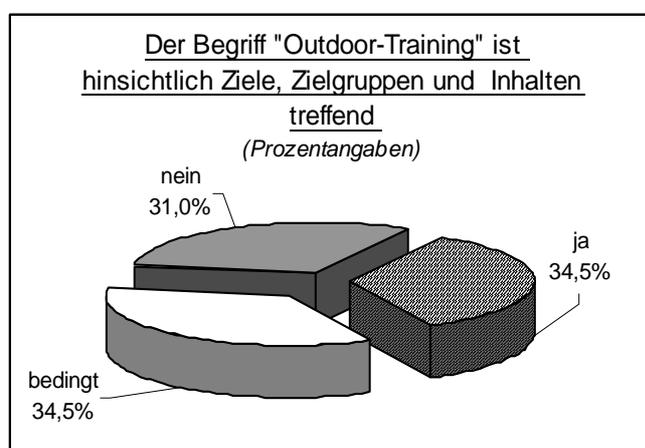
#### 4.3.2.2 Bedeutungszuweisung aus Sicht der Befragten zu: Begriff, Inhalt und Zielsetzungen von OT (Annahme 4-6)

##### Annahme 4:

„Der Begriff „Outdoor-Training“ ist hinsichtlich seiner Ziele, Zielgruppen und Inhalte nicht treffend.“ (Kapitel 1.2.1 und 1.2.4.4)

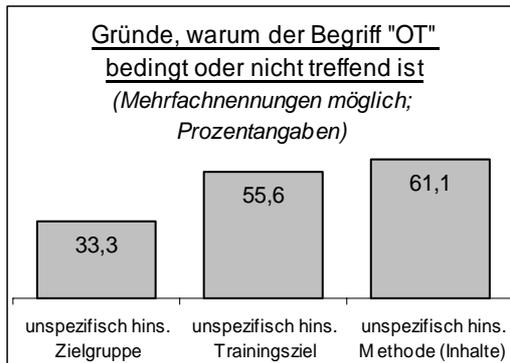
Im Zuge der systematischen Betrachtungsweise von OT (Kapitel 1.2) wurde festgestellt, dass die Wortwahl dieses Begriffs häufig als unverständlich und untreffend diskutiert wird. Ferner verleitet die Tatsache, dass keine einheitliche allgemeingültige Zielsetzung existiert, zu sehr unterschiedlichen Interpretationen über die Ziele und Inhalte von OT. Demzufolge sollten die Befragten ihr Urteil darüber abgeben, ob der Begriff im Hinblick auf das Gesamtkonzept OT ihrer Ansicht nach treffend ist.

Damit die Befragten nicht nur aus ihrem individuellen Sinnverständnis über OT ein Urteil abgaben, wurde der Frage folgende kurze Charakteristik des Begriffs OT vorweggesetzt: „Outdoor-Training wird häufig als Baustein der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung definiert. Es soll hilfreiche Verhaltensweisen (Ziele) für das berufliche Umfeld (Zielgruppen) mittels erlebnis- und/oder handlungsorientiertem Lernen und deren Bestandteile (Inhalte) fördern.“ Aufgrund dieser – für diese Frage festgelegten - Interpretation sollten die Befragten beurteilen, ob der Begriff „Outdoor-Training“ in Hinblick auf Ziele, Zielgruppen und Inhalte vollständig und treffen ist.



34,5% der Befragten bewerteten dabei den Begriff als vollständig und treffend. Den gleichen Anteil machen diejenigen aus, welche dem Begriff nur bedingt zustimmen. Immerhin 31,0% beurteilen „Outdoor-Training“ als nicht vollständig und hinsichtlich seiner Ziele, Zielgruppen und Inhalten als nicht treffend.

Interessant ist dabei, weshalb die Befragten den Begriff bedingt oder nicht treffend beurteilen. 33,3% beanstanden die mangelhafte Klarstellung der Zielgruppen bzw.



des Anwendungsbereichs (Wirtschaft und Unternehmenspersonal). Über 50 Prozent der Befragten bevorzugten einen Begriff, der das Trainingsziel stärker betont (55,6%). Den größten Anteil macht jedoch die Forderung einer stärkeren Betonung der Methode bzw. Inhalte in dem Begriff aus (61,1%).

### Interpretation:

Wie im ersten Kapitel im Rahmen der Begriffsdiskussion aufgezeigt wurde, untermauern auch die Ergebnisse der Untersuchung, dass der Begriff „Outdoor-Training“ zum größten Teil als „bedingt“ oder „nicht zutreffend“ betrachtet wird. Voraussetzung für eine qualitative Bewertung des Begriffs ist jedoch, dass die Befragten auch Bescheid wissen über die Programmatik des OT, d.h. seine tatsächlichen Ziele, Zielgruppen und Inhalte.

An dieser Stelle erachte ich es als wichtig, noch einmal herauszustellen, dass die Qualitätsbeurteilung der Definition nicht stattgefunden hat, um sie als richtig oder falsch zu bestätigen. Entscheidend war, ob die Befragten die Zweckmäßigkeit der angebotenen Definition erkannten, mit ihrer (von mir angenommenen) individuellen Einschätzung verglichen und daraus Konsequenzen für den zukünftigen Einsatz von OT als betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahme folgten oder nicht folgten.

Auch wenn der Frage eine Definition vorweggestellt wurde, muss aufgrund der Antworten davon ausgegangen werden, dass die Befragten ihre persönlichen Erfahrungen mit OT als Beurteilungsgrundlage verwendeten. Inwieweit diese individuellen Vorstellungen über OT innerhalb der befragten Gruppe übereinstimmen wird weiter unten analysiert. Vorab wird davon ausgegangen, dass jeder Befragte den Begriff OT hinsichtlich seines individuellen Erfahrungsschatzes und Verständnisses beurteilt und für zweckmäßig oder unzweckmäßig betrachtet hat.

Obwohl die Befragten OT bereits eingesetzt haben und damit konfrontiert worden sind, deuten die empfohlenen Alternativvorschläge an, dass die Vorstellung darüber, was OT beinhaltet, von der Realität teilweise erheblich abweicht. Folgende Alternativvorschläge wurden genannt:

Die Begriffsvorschläge *Motivationstraining*, *Personal Empowerment*, *Teamentwicklung/Teamtraining*, *Teamtraining mit Outdooraktivitäten*, *Outdoor-Team-Training*, *OT for...(...team cohesion/target alignment)* oder *Outdoor Training - Interkulturelles Training* machen deutlich, dass es sich um ein Training handelt. Sie beinhalten aber gleichzeitig ein ganz bestimmtes Trainingsziel (z.B. Teamtraining). Damit wird jedoch das Gesamtkonzept OT auf ein jeweiliges Ziel reduziert und vereitelt somit die Verwendung für andere mögliche Trainingsziele im OT. Die Nennung stark methodenorientierter Begriffe wie *Erlebnis-Lernen/Erlebnis-Training*, *lebendiges Lernen mit Outdoor-Bausteinen*; *Erfahrungslernen mit Outdoor-Bausteinen*, *Erfahrungsbasiertes Training*, *Non-classroom/experiential learning* machen die Erlebnisorientierung und teilweise den Outdoor-Charakter deutlich. Sie lassen zweckmäßig das Trainingsziel offen. Jedoch wird nicht deutlich, dass die Zielgruppen für OTs Unternehmensmitarbeiter darstellen.

Die vorgeschlagenen Begriffe zeigen zum Einen, dass die Vorstellungen der Befragten die tatsächlichen Gegenstandsbereiche eines OT nur teilweise umfassen. Zum Anderen scheint für die Befragten die Entwicklung einer Definition nicht leicht zu sein - was sich in der Formulierung eines Befragten widerspiegelt: „*kein einheitlicher Begriff möglich*“. Durch die diffuse Begriffsvorstellung wird die Notwendigkeit einer klaren, zweckmäßigen, umfassenden Definition deutlich.

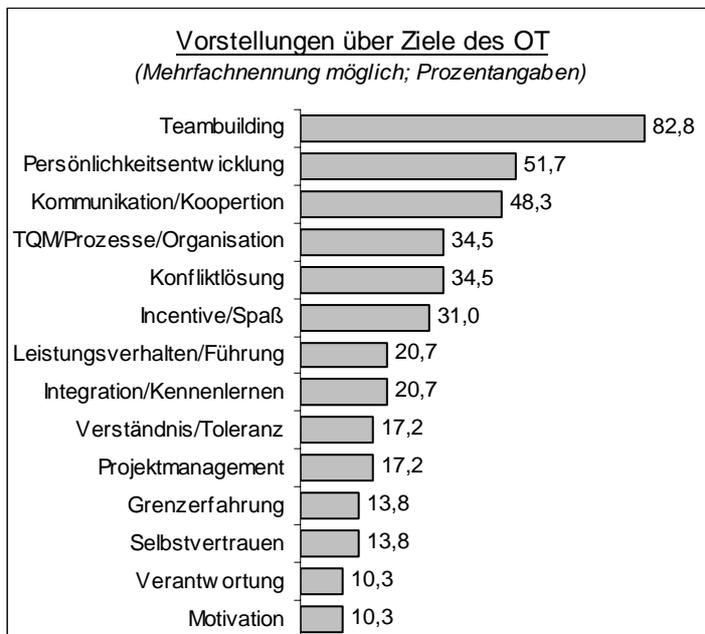
Grundsätzlich sollte der Begriff einen Hinweis auf die Methode (Handlungs- bzw. Erlebnisorientierung; Naturbezug), die Grundgesamtheit der Zielgruppe (Unternehmen bzw. Wirtschaft) sowie auf den Trainings- bzw. Lerncharakter beinhalten. Mein Vorschlag „**Betriebspädagogisches Erlebnis-Training**“ wirkt unter diesen Prämissen durchaus reizvoll, da er allen Forderungen gerecht wird. Zusätzlich wird durch die Kombination der Begriffe „pädagogisch“ und „Erlebnis“ bzw. „Training“ der Begriff nicht zu stark pädagogisiert und theoretisiert, sodass er für die Verwendung im wirtschaftspädagogischen Kontext sehr geeignet ist.

#### Annahme 5:

„Die Vorstellungen darüber, welche Ziele und Inhalte OT umfasst, weichen von denen in der Praxis verfolgten und eingesetzten stark ab.“ (1.2.4.4)

Die Vermutung, dass OT relativ unbekannt war, wurde bereits im Rahmen dieser Untersuchung bestätigt. Diese Vermutung und die Erfahrungen im Vorfeld der Untersuchung, dass in der Praxis OT häufig einseitig (z.B. nur als Incentive)

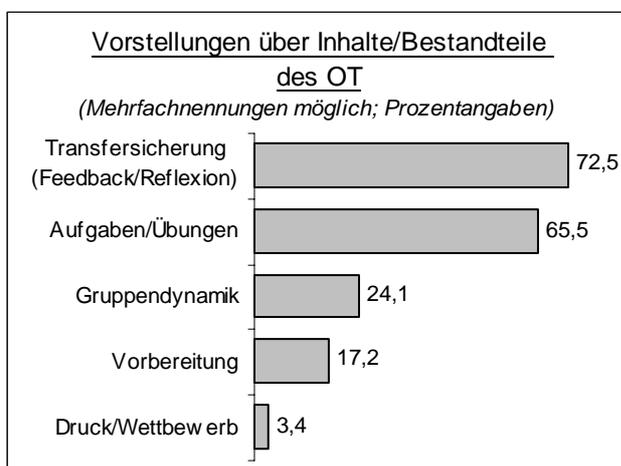
betrachtet wird, führten zu der Annahme, dass selbst Personalentwickler bzw. Weiterbildungsverantwortliche, welche OT bereits verwendet haben, eine ungenaue und unzutreffende Vorstellung über Ziele, Zielgruppen und Inhalten eines OT haben. Infolgedessen sollten – zur Überprüfung - die Befragten die offen gestellte Frage beantworten, welche Ziele bzw. Inhalte OT ihrer Ansicht nach umfasst.



Die Vorstellungen über die möglichen Ziele von OT zeigten, dass 13,8% „Grenzerfahrung“ als Ziel betrachten. „Verständnis“ und „Toleranz“ sowie „Projektmanagement“, nannten jeweils 17,2%. Lediglich 20,7% erklärten, dass „Integration/Kennenlernen“ und „Leistungsverhalten/Führung“ ein erklärtes Ziel sein können. Knapp ein Drittel (31,0%) der

Befragten betrachten in einem OT die Möglichkeit ein „Incentive“ durchzuführen bzw. „Spaß“ zu haben. Immerhin 34,5% der Befragten nannten „Prozess-, TQM- bzw. Organisations-Training“ sowie „Kommunikation und Kooperation“ als Trainingsziel. Über die Hälfte der Befragten (51,7%) betrachten „Persönlichkeitsentwicklung“ und 82,8% „Teambuilding“ als Trainingsziel eines OT.

Hinsichtlich der Vorstellungen über Inhalte bzw. Bestandteilen von OT gaben nur 3,4% der Befragten an, dass „Druck“ bzw. „Wettbewerb“ dazugehörten. Die Notwendigkeit der „Vorbereitung“ des Trainings wurde mit 17,2% relativ niedrig



eingestuft. „Gruppendynamik“ (24,1%) ist für knapp ein Viertel der Befragten wichtiger Bestandteil eines OT. „Aufgaben“ und „Übungen“ stellen für einen großen Teil der Befragten (65,5%) einen wesentlichen Inhalt von OT dar. Fast drei Viertel der Befragten nannten die „Transfersicherung“ (72,5%) als wichtigen OT-Bestandteil.

Interpretation:

Die Ergebnisse zeigen, dass die Vorstellung über die möglichen Ziele von OT insgesamt erheblich von den tatsächlichen Möglichkeiten eines OTs abweichen. Zum Einen werden die Trainingsziele teilweise nach den einzelnen Fähigkeiten (Motivation, Verantwortung, Selbstvertrauen, Grenzerfahrung, Verständnis/Toleranz, Konfliktlösung) und nicht nach den übergeordneten Begriffen wie Persönlichkeitstraining, die verschiedene Fähigkeiten umfassen<sup>895</sup>, benannt. Damit zeigt sich hier eine ungenaue Vorstellung darüber, welche Ziele ein OT anbieten kann.

Die Ziele „Projektmanagement“, „Integration/Kennenlernen“ und „Leistungsverhalten/Führung“ sind jeweils von nur rund einem Fünftel der Befragten als Ziele angegeben worden. Dieser geringe Anteil ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass diese Ziele den meisten Befragten gar nicht bekannt waren und damit nur von den Personen genannt wurden, welche durch den Einsatz von OT diese Trainingsziele auch verfolgten. Dennoch bleibt es verwunderlich, dass Leistungsverhalten und Führung so selten genannt wurde, da gerade im Rahmen von OTs in der Praxis häufig von „Training für Manager“ gesprochen wird. Möglicherweise liegt jedoch die Erklärung darin, dass es häufig separat ausgeschriebene Seminare und Trainings speziell für Führungskräfte und Manager gibt, sodass die Befragten mit einem OT vorwiegend andere Trainingsziele verfolgt sehen.

Eine hohe Nennzahl erhielt das Ziel „Incentives/Spaß“. Damit offenbart sich, was bereits in vorherigen Ausführungen angedeutet wurde: OT wird von einem Großteil der Befragten als Incentive verstanden. Aufgrund des Einsatzes von Outdoor-Aktivitäten wird das OT häufig auf eine Maßnahme mit freudvollem Eventcharakter reduziert – ohne weitreichendere (betriebsrelevante) persönlichkeitsbildende Ziele zu verfolgen. Dass ein OT-Konzept eine pädagogische Unterstützung gezielt beinhaltet, wird dabei meistens übersehen. Um dieses Missverständnis aufzuklären, bedarf es einer genaueren Information über OT von Seiten der Anbieter. Ein weiterer Ansatzpunkt könnte in einer treffenderen Namensgebung liegen, welche klarstellt, dass OT mehr als nur „Spaß haben“ ist.

Die Zweit- und Dritthäufigsten genannten Ziele sind „Kommunikation/Kooperation“ und „Persönlichkeitsentwicklung“. Das meistgenannteste Ziel ist „Teambuilding“.

---

<sup>895</sup> Vgl. Kapitel 2.3.

Diese Werte zeigen, dass OT überwiegend zur Persönlichkeits- und Teamentwicklung verstanden und eingesetzt wird, für welche spezielle Kommunikation- und Kooperationstrainings verwendet werden.

Insgesamt weisen die Vorstellungen über die Trainingsziele eine starke Streuung auf. Insbesondere die von den Befragten selten genannten Ziele weichen von den (bisher) angebotenen Zielen der OT-Anbieter stark ab. Dieses Ergebnis sollte Ausgangspunkt für weitere Studien zum Einen bezüglich der Gründe für diese Diversifikation und zum Anderen für Prognosen über die weitere Entwicklung von OT sein.

Bei den Inhalten und Bestandteilen von OT werden, allerdings nur im geringen Maße, die Faktoren „Druck“ und „Wettbewerb“ als Baustein genannt. Diese Vorstellung geht an der Realität vorbei, denn die spielerischen Inhalte und Aufgaben sollen nicht Wettbewerb und (Erfolgs-)Druck erzeugen. Vielmehr sind Verhaltensweisen und Erkenntnisse, die nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Spiel stehen – wie z.B. die Art und Weise der Aufgabenbewältigung - dabei das wirkliche Ziel.

Etwas wichtiger als Druck/Wettbewerb erscheint den Befragten die „Vorbereitung“ für das OT. Dennoch ist der Anteil der Nennungen relativ gering, sodass den Befragten die außerordentliche Bedeutung der strategischen und operativen Vorbereitung im Rahmen des gesamten OT-Programms wohl nicht bewusst ist.

Die „Gruppendynamik“, ca. von einem Viertel der Befragten genannt, scheint für die Befragten deshalb nicht unbedeutend zu sein, da für sie insbesondere das Training in der Gruppe – im Gegensatz zum isolierten Self-Learning – offensichtlich ein wichtiger Motivationsfaktor im Zuge des Lernprozesses bei einem OT ist.<sup>896</sup> Möglicherweise spielt hier auch ein kommunikativer Aspekt in Form von „neue Menschen kennen lernen“ eine Rolle.

„Aufgaben“ und „Übungen“ als Baustein eines OT werden logischerweise häufig, aber dennoch nicht von allen Befragten genannt. Möglicherweise liegt das an einer missverstandenen Fragestellung, sodass diese Aussage nicht treffsicher ist, denn es dürfte allen Befragten klar sein, dass ein OT auf „Aufgaben/Übungen“ basiert.<sup>897</sup>

---

<sup>896</sup> Vgl. Kapitel 2.2.2.3.

<sup>897</sup> Bei der Auswertung der Antworten wurde deutlich, dass die Formulierung „Aufgaben/Übungen“ zwei Ebenen anspricht. Es wäre aussagekräftiger gewesen, diese Ebenen voneinander getrennt anzubieten.

Interessant ist der große Anteil der Antworten in Bezug auf die „Transfersicherung“, welche sowohl die Reflexion während als auch Feed-Back-Maßnahmen nach dem Training umfasst. Den Befragten scheint die Transferthematik durchaus bekannt zu sein, zumal der Trainingserfolg und die Trainingseffizienz davon abhängig gemacht werden. Nicht unbedingt der technisch-methodische Aspekt des Lernprozesses, sondern die inhaltliche Auseinandersetzung der Teilnehmer mit sich und dem Gelernten sollen im Vordergrund stehen. Die Personalverantwortlichen belegen mit dieser Aussage ihr pädagogisches Verständnis im Hinblick auf das Konzept OT.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Befragten bis auf wenige Aspekte sowohl hinsichtlich der Ziele als auch der Inhalte stark von den tatsächlichen Gegebenheiten abweichen. Dies mag an dem geringen Informationsangebot als auch an dem schwachen (Weiterbildungs-)Interesse über OTs liegen. Hier hat die OT-Branche erheblichen Nachholbedarf.

#### Annahme 6:

„In der Praxis wird OT auch als „Incentive“-Maßnahme verstanden und als solche verwendet.“ (Kapitel 1.2.2.2)

Diese Annahme wurde im Rahmen der Untersuchung des Einflusses erlebnispädagogischer Aspekte auf das OT (Kapitel 1.2.2.2) erarbeitet.

<b><u>Incentive/Spaß als Ziel eines OT</u></b>		
<i>(aus Sicht der Befragten)</i>		
	<b>Häufigkeit</b>	<b>Prozent</b>
<b>nein</b>	20	69,0
<b>ja</b>	9	31,0

Wie im Theorieteil der vorliegenden Arbeit angedeutet, soll nun untersucht werden, ob das OT in der Praxis als Incentive verstanden und eingesetzt wird.

Die Befragten sollten angeben, welche Ziele ihrer Meinung nach mit OT erreicht werden können (ohne Beispielvorgaben). Es haben 31% der Befragten angegeben, dass OT auch als Incentive verwendet wird. Mehr als zwei Drittel jedoch sahen im OT keine Incentive-Maßnahme (69%).

#### Interpretation:

Es zeigt sich, dass der Teil der Befragten, die OT als Incentive betrachtet, doch größer ist als erwartet. Dies mag insbesondere an der Vorstellung liegen, dass für sie „Outdoor“ gleichbedeutend ist mit Sport machen, Spaß haben und Action erleben.

Letztendlich bestätigt dies die theoretischen Ausführungen zu den Inhalten des OT. Der Incentivecharakter von Outdoor-Aktivitäten wird dadurch, dass sie einen der beiden Bestandteile des OT darstellen, auf das Gesamtprogramm OT übertragen.

Einschränkend muss man sagen, dass nur 6,9% der Befragten „Incentive/Action“ als einziges Ziel von OT angaben. Ein Großteil der Befragten nannten auch weitere Trainingsziele. Für sie ist der Spaß-/Actioncharakter eher ein „Nebenziel“, hauptsächlich als Motivation für die Mitarbeiter überhaupt teilzunehmen. Dies zeigt, dass die Personalverantwortlichen den pädagogischen Hintergrund eines OT erkennen, auch wenn für sie der eigentliche (pädagogische) Zweck und die anderen möglichen Ziele nicht immer im Vordergrund stehen.

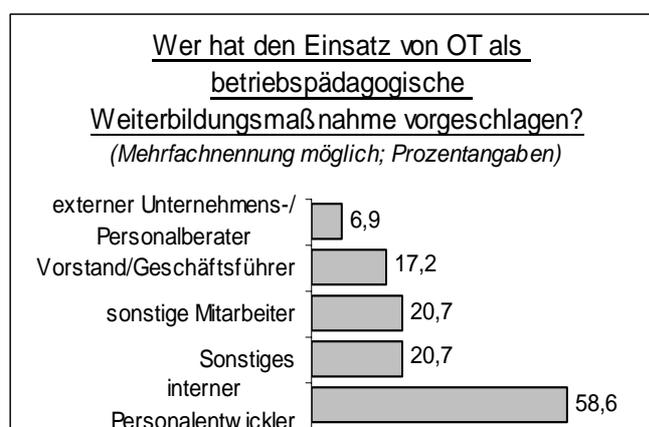
#### 4.3.2.3 Praktische Anwendung von OT als betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahme (Annahme 7-9)

Die nachfolgenden Annahmen wurden im Rahmen der theoretischen Analyse über die Integration pädagogischer Maßnahmen in die betriebliche Weiterbildung (Kapitel 2.1) sowie in der Zusammenfassung des 2. Kapitels (2.4) erarbeitet.

##### Annahme 7:

„Es wird häufig von internen Personalentwicklern vorgeschlagen, OT als betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahme einzusetzen.“ (Kapitel 2.1.2.)

Inwieweit auch betriebsfremde Berater oder firmeninterne Mitarbeiter OT als Maßnahme vorschlagen, soll im Folgenden in Hinblick auf marktstrategisches und marketingpolitisches Verhalten von OT-Anbietern untersucht werden. Die Befragten sollten angeben, wer in ihrem Unternehmen den Einsatz von OT vorgeschlagen hat.



Einen sehr geringen Anteil haben externe „Unternehmens- bzw. Personalberater“ (6,9%). Knapp dreimal so häufig nennen die Befragten „Vorstand“ oder „Geschäftsführer“ als Vorschlaggeber (17,2%). „Sonstige Mitarbeiter“ des Unternehmens als Vorschlagende machen 20,7% aus.

Unter weiteren „Sonstigen“ fallen Ausbildungsleiter (10,5%), Betriebskrankenkasse (3,5%), fachpsychologische Abteilung (3,5%) und Trainer (3,5%). Bei mehr als der

---

Hälfte der Befragten sind es die „internen Personalentwickler“, welche ein OT als betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahme vorschlagen (58,6%).

#### Interpretation:

Die Annahme, dass der Anstoß, ein OT durchzuführen, überwiegend auf Personen des eigenen Unternehmens zurückzuführen ist, wurde im Rahmen dieser Untersuchung bewiesen. Das niedrige Ergebnis des Einflusses unternehmensexterner Personen (Unternehmens- bzw. Personalberater, Betriebskrankenkassen oder Trainer) auf die Entscheidung, OT als betriebspädagogische Maßnahme einzusetzen, untermauert diese bisherige Vermutung. Dadurch wird deutlich, dass externe Unternehmens- bzw. Personalberater, die in der heutigen Zeit vermehrt als „Meister zur Verbesserung und Optimierung“ eingesetzt werden, OT eher selten zur Lösung betrieblicher Probleme einsetzen. Ob dies daran liegt, dass sie OT nicht für geeignet, nicht als seriös betrachten oder ihnen das Konzept OT nicht (ausreichend) bekannt ist, bleibt zu untersuchen.

Deutlich erkennbar ist die Bedeutung der internen Personalentwickler, welche erheblichen Einfluss auf den Einsatz von OT nehmen. Letztendlich bestätigt dies, dass OT als Maßnahme der Personalentwicklung betrachtet wird und damit in erster Linie die Verantwortlichen dieses Unternehmensbereiches im Rahmen eines Marketingkonzeptes der OT-Anbieter angesprochen werden sollten.

#### Annahme 8:

„Je früher OT erstmalig eingesetzt wurde, desto häufiger wurde es anschließend als betriebspädagogische Maßnahme eingesetzt.“ (Kapitel 2.4)

Im Rahmen der Entwicklungsgeschichte des OT stellte sich die Frage, ob OT nach erstmaliger Verwendung wieder eingesetzt wurde. Es wurde daher untersucht, ob die Einsatzhäufigkeit des OT in Abhängigkeit zum erstmaligen Einsatzzeitpunkt steht.

Hierfür wurde eine Regressionsanalyse (ANOVA) mit der abhängigen Variable „Wann wurde das OT erstmals eingesetzt“ und der Konstanten (Einflussvariablen) „Wie oft wurde OT bereits eingesetzt“ durchgeführt.

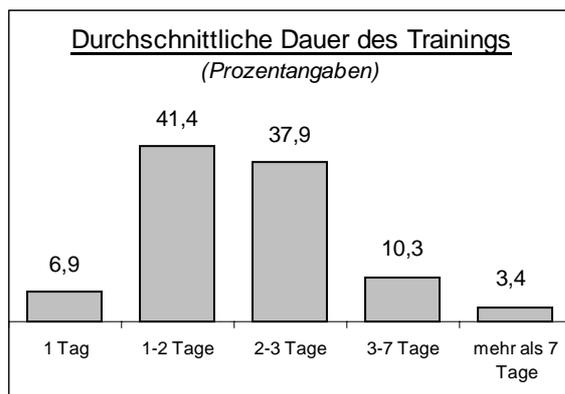


Annahme 9:

„OT weist eine relativ hohe Intensität und dafür kürzere Übungseinheiten auf.“ (Kapitel 1.2.2.1)

In der Theorie wurde dargelegt, dass nicht nur die Intensität, sondern auch die Dauer des Trainings für den Erfolg des OT entscheidend ist (Kapitel 1.2.2.1). Im Folgenden soll die Trainingsdauer der OTs untersucht werden. Die Befragten sollten die durchschnittliche Dauer der eingesetzten OTs angeben.

Es zeigt sich, dass 3,4% der Befragten ein OT durchführen, das länger als 7 Tage



stattfind; bei 10,3% dauerte das OT 3-7 Tage. Ebenso machten auch die OTs mit der Dauer bis zu 1 Tag einen geringen Anteil aus (6,9%). Am häufigsten wurde das OT bis zu 2 Tage (41,4%) und bis zu 3 Tage (37,9%) durchgeführt. Der Mittelwert aller genannten Angaben liegt bei 2,6 Tagen.

Interpretation:

Der geringe Anteil des OT mit 3- 7 Tage und mehr als 7 Tage ist m.E. v.a. auf Kosten- und Kapazitätsgründe zurückzuführen. Zum Einen sind die Gebühren für ein derart langes Training entsprechend hoch, zum Anderen müssen die Teilnehmer für diese Zeit freigestellt werden, was in der Regel bei voller Bezahlung geschieht (vergleichbar mit bezahltem Urlaub) und ohne Urlaubsanrechnung. Die geringe Nennung von OTs bis zu 1 Tag ist dagegen weniger auf Kostengründe, sondern eher auf eine zu kurze Trainingszeit zurückzuführen, bei der es kaum zu einer Zielerreichung kommen kann. Die häufigste Dauer eines OT sind 2-3 Tage, was auch der Mittelwert von 2,6 Tagen zeigt. In dieser Zeit kann das festgelegte Trainingsziel mit Hilfe von Indoor- und Outdoor-Aktivitäten intensiv verfolgt werden.<sup>898</sup> In diesem Zeitrahmen können Aufgaben und Übungen unter pädagogischer Anleitung durchlaufen werden, sodass die Teilnehmer ausreichend Erfahrungen und Erkenntnisse gewinnen. Daneben bleibt noch genügend Zeit, um diese dann über Reflexion und pädagogische Verfahren explizit auf den beruflichen Alltag (bzw.

bestimmte Probleme und Situationen) zu übertragen. Der Transfer kann zwar damit nicht garantiert werden. Immerhin wird die Bedeutung und Praxisrelevanz des Erlernten aufgezeigt und die eigenständige Implementation angeregt. Gerade in zwei- bis dreitägigen Trainings ist die Balance zwischen Neugierde, Langeweile, Motivation, Wiederholung und effektiver (Lern-) Leistung gut zu bewahren. Ein weiterer Aspekt ist, dass bei dieser Trainingsdauer sehr gut ein Wochenende (möglicherweise um den Freitag verlängert) genutzt werden kann, sodass die Unternehmen zwar das Training bezahlen, aber keinen Mehraufwand durch Arbeitsausfall bei voller Bezahlung haben.

#### 4.3.2.4 Arbeits- und Übungsfelder im OT und deren ziel- und zielgruppenbezogene Relevanz (Annahme 10-12)

##### Annahme 10:

„Die Komponenten „Teambuilding“, „Kooperation und Kommunikation“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ werden in den OTs als wichtiges Ziel definiert.“ (Kapitel 2.3.2.2 und 3.5)

Die Befragten sollten auf einer Skala von 1-6<sup>899</sup> die Bedeutung des jeweiligen Zieles für ihr OT angeben. Den 5 wichtigsten Ziele wurden Ränge nach Schulnotensystem vergeben, die verbleibenden 4 wurden mit „6“ belegt. Bei der Auswertung wurde die Rangreihenfolge als Mittelwert berechnet. Die Standardabweichung gibt dabei Aufschluss über die Streuung der vergebenen Werte.

Ziel	(Rang-)Mittelwert (R)	Standardabweichung (SA)
Teambuilding	1,724	1,306
Kooperation und Kommunikation	2,793	1,521
Persönlichkeitsentwicklung	3,828	2,001
Integration	4,207	1,740
Konflikmanagement	4,379	1,801
Incentive/Action	4,828	1,466
Leistungsverhalten und Führung	5,000	1,464
Projektmanagement	5,586	1,086
TQM	5,690	1,039

1 = äusserst wichtiges Ziel      6 = äusserst unwichtiges Ziel

Es zeigte sich, dass die Ziele „TQM“ (Rang (R)=5,69) und „Projektmanagement“ (R=5,586) als unwichtigste Ziele betrachtet werden und dies mit einer relativ geringen Streuung (Standardabweichung

(SA)= 1,039 bzw. SA=1,086). Das Ziel „Leistungsverhalten und Führung“ wird sehr

<sup>898</sup> Wenngleich es nicht den Hahnschen Zeit-Vorstellungen eines Trainings von mindestens 2-3 Wochen entspricht. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass sein Ziel ein therapeutisches war, das nur über einen längeren Zeitraum erreicht werden konnte. Vgl. Kapitel 1.3.1.5.

unterschiedlich gewertet (SA=1,464), insgesamt aber als weniger wichtig betrachtet (R=5,0). Ähnliches gilt für „Incentive/Action“ (R=4,828, SA=1,466), „Konfliktmanagement“ (R=4,379; SA=1,801) und „Integration“ (4,207; SA=1,740). Deutlich wichtiger erscheint dagegen die „Persönlichkeitsentwicklung“ (R=3,828), die jedoch die größte Streuung der Werte aufweist (SA=2,001). Die beiden wichtigsten Ziele sind „Kommunikation und Kooperation“ (R=2,790) und „Teambuilding“ (R=1,724) mit mittleren Streuungen (SA=1,521 bzw. SA=1,306).

#### Interpretation:

Dass die beiden Ziele „Projektmanagement“ und „TQM“ relativ unbedeutend sind, untermauert die theoretische Ausführung (Kapitel 2.3.2). Insbesondere „TQM“ kann nicht als wichtiges Ziel gewertet werden, da es letztendlich eine Organisationsmethode zur Produktivitätsverbesserung ist, die in den 90er Jahren „modern“ war und aufgrund neuer Erkenntnisse und Weiterentwicklungen von anderen Organisationsmethoden teilweise abgelöst wurde (z.B. Business Reengineering). Die geringe Bedeutung von „TQM“ und „Projektmanagement“ als Ziel im Rahmen von OT liegt meines Erachtens v.a. daran, dass es hierfür aus Sicht der Unternehmen sehr viele, speziell auf diese Problematik zugeschnittene (Inhouse)Seminare gibt, die diese Themen intensiv und effizient behandeln können. Verwunderlich ist, dass „Leistungsverhalten und Führung“ als relativ unwichtiges Ziel eingestuft wird. Doch bestätigt dies nur, was sich bereits unter Kapitel 4.3.2.2 abzeichnete und zu erklären versucht wurde, dass nämlich Leistungsverhalten und Führung nicht unbedingt als Ziel eines OT betrachtet werden.

Das Trainingsziel „Incentive/Action“ wird mit R=4,828 als relativ unbedeutend gewichtet. Im Vergleich zu den acht anderen Trainingszielen liegt es jedoch immerhin an sechster Position. Dies bestätigt letztendlich die vorher untersuchte Tatsache, dass immerhin 31% der Befragten Incentive auch als - wenngleich nicht allzu bedeutendes - Trainingsziel sehen und es damit nicht so unbedeutend erscheint.

„Konfliktmanagement“ und „Integration“ werden ebenso nicht für wichtig erachtet, was v.a. auf den relativ speziellen, wenn nicht sogar eingeschränkten „Inhalt“ dieser Ziele zurückzuführen sein mag, welche in der Praxis eher seltener erkannt, analysiert und problematisiert werden. Allerdings zeigt die Entwicklung im Bereich der Fort- und

---

<sup>899</sup> Die Abstufung war entsprechend einer Notenskala von „1“=„äußerst wichtiges Ziel“ bis „6“=„äußerst unwichtiges Ziel“.

---

Weiterbildungsangebote, dass Integrationstrainings im Rahmen eines interkulturellen Trainings (nicht speziell als OT durchgeführt) durchaus in der heutigen Zeit an Bedeutung gewonnen haben. Auf diese Entwicklung sollten OT-Anbieter reagieren, um nicht nur ihr Angebot zu erweitern, sondern auch zu zeigen, dass ihr Angebot zeitgemäß und an den an den Bedürfnissen der Unternehmen orientiert ist.

Wie vermutet sind die „Persönlichkeitsentwicklung“, „Kommunikation und Kooperation“ und „Teambuilding“ nach Meinung der Befragten die wichtigsten Ziele von OT. Dies liegt zum Einen daran, dass Teambuilding in unternehmerischen Prozessen einen großen Stellenwert einnimmt. Ebenso sind Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten außerordentlich wichtige Erfolgsfaktoren für den zwischenmenschlichen Umgang (nicht nur) im betrieblichen Umfeld, sodass der Mangel dieser Fähigkeiten – z.B. aufgrund unzureichender Ausbildung – ausgeglichen werden muss.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass insbesondere Persönlichkeitsmerkmale wie „Leistungsverhalten und Führung“, „Konfliktmanagement“, „Integration“, „Kommunikation und Kooperation“ sowie „Teambuilding“ im Vordergrund der Zielsetzungen eines OT stehen. Letztendlich zeigt sich auch, dass nicht nur ein Trainingsziel als besonders wichtig erachtet wird, sondern, wie oben dargestellt, verschiedene Ziele. Die Annahme konnte demnach im Rahmen dieser Untersuchung bestätigt werden. Entscheidende Erkenntnis ist, dass den Unternehmen die kommunikativen und sozialen Kompetenzen ihrer Mitarbeiter als weiterbildungsfähig und -nötig erscheinen, damit die für den betrieblichen Erfolg nötigen zwischenmenschlichen Fähigkeiten gefördert werden.

#### Annahme 11:

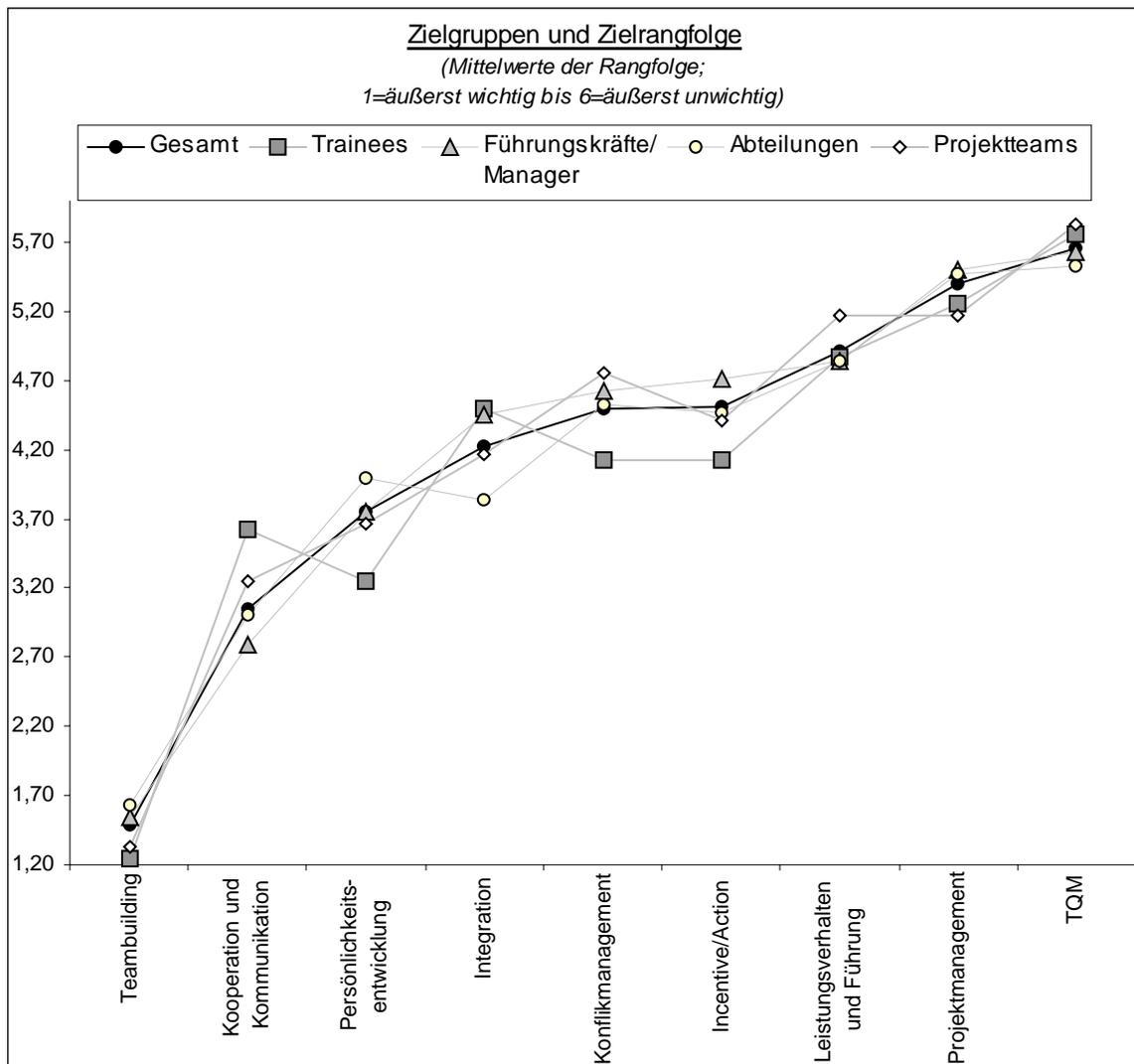
„Die Rangreihenfolge der Ziele differiert bei den unterschiedlichen Zielgruppen.“ (Kapitel 2.3.2.2)

Im Rahmen der Kategorisierung der Arbeits- und Übungsfelder von OT (Kapitel 2.3.2.2) wurde aufgeschlüsselt, dass es durchaus wünschenswert ist, Ziele in Abhängigkeit der Zielgruppen zu setzen.

Die eben bekräftigte Aussage, dass „Teambuilding“, „Kommunikation und Kooperation“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ als die wichtigsten Ziele gewertet werden, soll nun daraufhin untersucht werden, ob diese Rangfolge bei allen Zielgruppen erhalten bleibt. So wäre anzunehmen, dass für Führungskräfte das Ziel „Leistungsverhalten und Führung“ stärkeres Gewicht hat als bei Nicht-Führungskräften, für welche wiederum das „Teambuilding“ wichtiger erscheinen dürfte:

	Gesamt	Trainees	Führungskräfte/ Manager	Abteilungen	Projektteams
Teambuilding	1,49	1,25	1,54	1,63	1,33
Kooperation und Kommunikation	3,05	3,63	2,79	3,00	3,25
Persönlichkeitsentwicklung	3,75	3,25	3,75	4,00	3,67
Integration	4,22	4,50	4,46	3,84	4,17
Konfliktmanagement	4,49	4,13	4,63	4,53	4,75
Incentive/Action	4,51	4,13	4,71	4,47	4,42
Leistungsverhalten und Führung	4,90	4,88	4,83	4,84	5,17
Projektmanagement	5,40	5,25	5,50	5,47	5,17
TQM	5,65	5,75	5,63	5,53	5,83

Zur besseren Übersicht und Vergleichbarkeit werden die ermittelten Werte graphisch dargestellt.



In der Grafik wird der Rangfolge-Durchschnitt aller Zielgruppen (●) als Mittel angegeben.

Alle Gruppen zeigen bei folgenden Zielen die gleiche Tendenz und nur geringe Abweichungen vom Durchschnittswert auf: Als „wichtigstes“ Ziel gilt „Teambuilding“, die drei „unwichtigsten“ Zielen sind „Leistungsverhalten und Führung“, „Projektmanagement“ und „TQM“. Es zeigt sich, dass die Gruppe Führungskräfte/Manager (▲) die gleiche Rangreihenfolge und relativ geringe Abweichungen vom Gesamtdurchschnitt aufweist. Insgesamt bewerten sie die Ziele tendenziell unwichtiger, bis auf „Kommunikation und Kooperation“ (Rang (R) =2,79), „Leistungsverhalten und Führung“ (R=4,83) und „TQM“ (R=5,63) bei denen sie einen höheren Rang angeben.

Für die Projektteams (◇) gilt ebenso, dass sie, mit Ausnahme von „Incentive/Action“ (R=4,42), welches höher als „Konfliktmanagement“ (R=4,75) bewertet wird, die gleiche Reihenfolge aufweisen wie der Gesamtdurchschnitt aller Befragten. Die

Ranghöhe streut um die Höhe des Gesamtdurchschnittes. „Projektmanagement“ wird gleichgewichtet mit „Leistungsverhalten und Führung“ (R=5,17) liegt aber im Vergleich zum Durchschnitt um 0,23 Rangpunkte besser. „Leistungsverhalten und Führung“ hingegen wird deutlich unwichtiger als bei den restlichen Zielgruppen bewertet.

Die Zielgruppe Abteilungen (O) liegt mit zwei Ausnahmen in der Nähe des Durchschnitts: „Integration“ (R=3,84) ist deutlich wichtiger, „Persönlichkeitsentwicklung“ (R=4,00) bedeutend unwichtiger gewertet. Hier haben die Abteilungen im Vergleich zum Durchschnitt eine andere Rangreihenfolge: „Integration“ ist wichtiger als „Persönlichkeitsentwicklung“ und „Incentive/Action“ (R=4,47) ist wichtiger als „Konfliktmanagement“ (R=4,53).

Trainees (■) weisen die größten Abweichungen vom Gesamtwert auf. Das Ziel „Persönlichkeitsentwicklung“ (R=3,25) wird vor „Kooperation und Kommunikation“ (R=3,63) bewertet. Des Weiteren werden die Ziele „Konfliktmanagement“ und „Incentive/Action“ (beide R=4,13) wichtiger betrachtet als das Ziel „Integration“ (R=4,50). Das „Teambuilding“ weist im Vergleich zu allen anderen Zielgruppen die höchste Wichtigkeit auf (R=1,25). Bis auf „Kommunikation und Kooperation“, „Integration“ und „TQM“ (R=5,63) werden alle Ziele wichtiger gewertet als der Gesamtdurchschnitt.

#### Interpretation:

In der Rangreihenfolge der Ziele in Abhängigkeit von den Zielgruppen werden insbesondere die Ziele „Kommunikation und Kooperation“, „Persönlichkeitsentwicklung“, „Integration“, „Konfliktmanagement“ und „Incentive/Action“ sehr unterschiedlich bewertet. Für Abteilungen ist „Integration“ wichtiger als „Persönlichkeitsentwicklung“, was darauf zurückgeführt werden kann, dass hier sicherlich die spezielle Integrationsfähigkeit der Mitarbeiter bedeutender erscheint als die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung jedes Einzelnen. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass letztendlich über die Persönlichkeitsentwicklung Verhalten und Einstellungen jedes Einzelnen beeinflusst werden, welche dann das Verständnis für und die Fähigkeit zur Integration vereiteln oder ermöglichen.

Im Gegensatz dazu scheint die Integrationsfähigkeit für Trainees relativ unbedeutend zu sein, sodass sie sogar geringer gewichtet wird als „Konfliktmanagement“ und „Incentive“. Dies mag daran liegen, dass für diese heranwachsende Führungskräfte

---

„Integration“ temporär ein weniger aktuelles und damit zu situationsspezifisches Problem darstellt, mit dem sich die Trainees (noch) nicht konfrontiert sehen. Dennoch sollte dieses Ziel gerade bei den zukünftigen Führungskräften nicht vernachlässigt werden. Ein OT kann für sie Präventivcharakter haben, indem es sie für künftige Problemsituationen in ihrem beruflichen Alltag vorbereitet und sensibilisiert. Dem Ziel „Incentive/Action“ wurde eine relativ hohe Bedeutung beigemessen, da einerseits Action für die Gruppe der jungen Trainees naheliegend ist. Andererseits könnte den Unternehmen daran gelegen sein, ihren Führungskräftenachwuchs mit derartigen Mitteln zu motivieren und möglicherweise an das Unternehmen „zu binden“.

Für Führungskräfte hat der Incentive- bzw. Eventcharakter offensichtlich weniger Bedeutung. Möglicherweise ist für Führungskräfte der Incentivecharakter deshalb nicht so wichtig, da in ihren Augen der „Action- und Spaßfaktor“ die Effizienz der Zielerreichung negativ beeinflussen könnte und letztendlich eine gewisse „Unseriosität“ des Trainings die Folge wäre (nach dem Motto: „Nur wer hart arbeitet kann auch erfolgreich sein“ oder „Allein mit lustig schaffen wir es nicht“). Letztlich würde dies zeigen, dass sich bei einigen Führungskräften das Wissen um eine zwanglose humorvolle und entspannte Arbeitsumgebung für eine erhöhte Leistungsbereitschaft, -willen und -fähigkeit der Mitarbeiter (noch) wenig etablieren konnte. Dass diese Gruppe bei „Leistungsverhalten und Führung“ auch nur im Durchschnitt aller Gruppen liegen, ist zunächst verwunderlich. Dies hängt wohl damit zusammen, dass für Führungskräfte Führungsverhalten in anderen, speziellen Kursen trainiert wird bzw. wurde.

Erstaunlich ist aus meiner Sicht, dass für Projektteams das Trainingsziel „Konfliktmanagement“ eine untergeordnete Rolle spielen soll. Das gleiche gilt für „Kommunikation und Kooperation“, die zwar auf einem Level aber im Vergleich zu Abteilungen und Führungskräften von geringerer Bedeutung sein sollen. Beide Faktoren sind meines Erachtens von wesentlicher Bedeutung für funktionsfähige Teams.

Grundsätzlich wird die Annahme, dass in Abhängigkeit der Zielgruppe die Rangreihenfolge der Trainingsziele differiert, damit gestützt und zeigt, dass die Zielsetzungen für die unterschiedlichen Zielgruppen verschieden starke Bedeutung haben, auch wenn die Differenzierung geringer ist als ursprünglich erwartet.

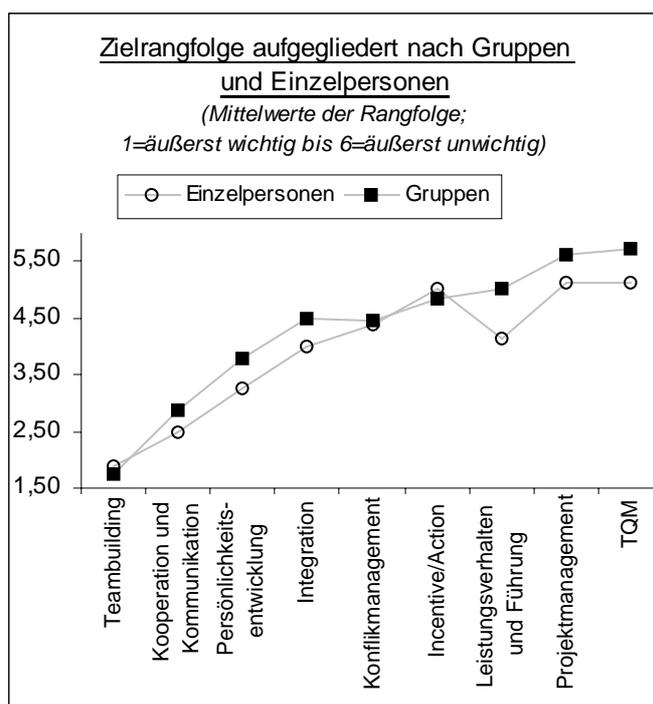
Ein weiteres Untersuchungsziel war es, festzustellen, ob für die Zielgruppen „Einzelpersonen“ und „Gruppen“ Trainingsziele unterschiedliche Bedeutung haben, da die Ziele allein von ihrer Bedeutung her nicht alle Personengruppen gleichermaßen ansprechen.

### Annahme 12:

„Wenn das Ziel Leistungsverhalten und Führung oder Persönlichkeitsentwicklung ist, werden vorwiegend Einzelpersonen zu den Trainings gesandt.“ (Kapitel 2.3.2.2)

Dabei bedeutet „Einzelperson“, dass das Unternehmen eine Person zu dem Training entsendet, die innerhalb des Trainingsprogramms mit anderen, für sie unbekanntenen Personen zusammenarbeitet. Als „Gruppen“ hingegen werden unternehmenseigene Gruppierungen verstanden (Abteilungen oder frei zusammengesetzte Gruppen), welche insbesondere aufgrund ihres gemeinsamen Arbeitsplatzes und –umfeldes das Training absolvieren sollen und während des Trainingsprogramms „unter sich“ bleiben.

Es ist anzunehmen, dass das Ziel „Leistungsverhalten und Führung“ eher für Einzelpersonen konzipiert ist, da es Veränderungen in einer (Einzel-)Person bewirken soll, für die gruppenspezifischen Prozesse auch in einem für sie unbekanntenen und fremden Team genutzt werden können. Hingegen ist das Ziel



„Teambuilding“ insbesondere für ganze Abteilungen oder Projektteams von Bedeutung um zwar individuelle Veränderungen zu erzeugen, dies aber im identischen (personellen) Bezugsrahmen so wie er auch im betrieblichen Alltag besteht.

Für beide Zielgruppen ist das wichtigste Ziel „Teambuilding“ (Gruppe:  $R=1,75$ , Einzelpersonen:  $R=1,88$ ), gefolgt von „Kommunikation und Kooperation“ (Gruppe:  $R=2,88$ ; Einzelpersonen:

R=2,50) und „Persönlichkeitsentwicklung“ (Gruppe: R=3,79; Einzelpersonen: R=3,25). Besondere Abweichung zeigt sich bei Gruppen im „Konfliktmanagement“ (R=4,46), das bedeutender ist als „Integration“ (R=4,50). Bei Einzelpersonen ist im Vergleich zu Gruppen die hohe Bedeutung von „Leistungsverhalten und Führung“ (R=4,13; Gruppe: R=5,00) auffallend. Bei Einzelpersonen ist „Integration“ (R=4,00) wichtiger als „Leistungsverhalten und Führung“ (R=4,13) sowie „Konfliktmanagement“ (R=4,38). Der Incentivegedanke (R=5,00) ist für sie weniger wichtig als für Gruppen (R=4,83).

#### Interpretation:

Die Auswertung zeigt, dass, mit Ausnahme von „Incentive/Action“ und „Teambuilding“, für Einzelpersonen allgemein eine Höherbewertung der Ziele erfolgt als für Gruppen. Daraus kann geschlossen werden, dass von den befragten Firmen offensichtlich der Einsatz von OT für Einzelpersonen wichtiger und erfolgreicher gesehen wird als für Gruppen. „Konfliktmanagement“ ist offensichtlich gleichgewichtig für Gruppen und Einzelpersonen. Das Ziel „Leistungsverhalten und Führung“ ist für Einzelpersonen deutlich wichtiger als für Gruppen. Da dieses Trainingsziel in besonderem Maße Führungskräfte oder Manager anspricht, ist in erster Linie Einzelpersonen die Zielgruppe hierfür. Die Annahme konnte im Rahmen dieser Untersuchung für das Ziel „Leistungsverhalten und Führung“ deutlich bestätigt werden.

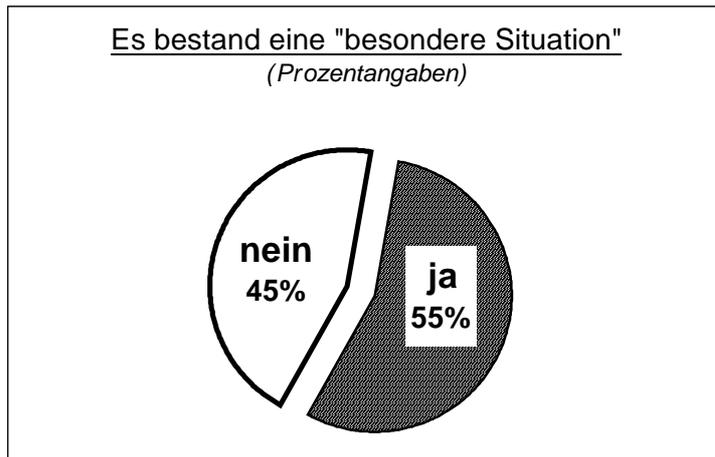
#### 4.3.2.5 „Besondere Situationen“ in Unternehmen und der Einsatz von OT (Annahme 13-14)

##### Annahme 13:

„OT wurde im Unternehmen eingesetzt, weil hier eine „besondere Situation“ vorhanden war.“ (Kapitel 3.5)

Die nachfolgenden Annahmen wurden mit der theoretischen Analyse über die Entwicklungstendenzen sozialer und methodischer Kompetenzdefizite in deutschen Unternehmen (Kapitel 3) erörtert.

Im Zuge der theoretischen Analyse der Entwicklungstendenzen im Personalbereich von Unternehmen zeigte sich, dass es (zeitlich und inhaltlich) abgrenzbare Situationen gibt, auf die mit einem Einsatz von OT reagiert werden könnte (z.B. Umstrukturierung von Abteilungen). Nun soll untersucht werden, ob in der Praxis bei den Befragten eine „besondere Situation“ bestand, die tatsächlich Auslöser für den OT-Einsatz war.

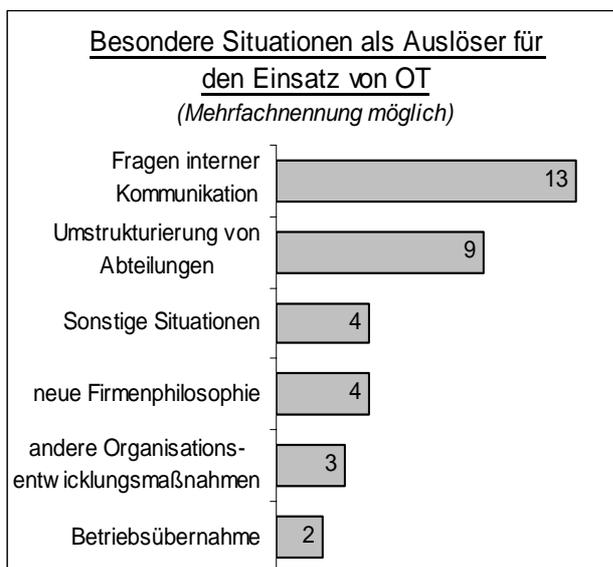


Bei 45% der Befragten bestand keine „besondere Situation“. Über die Hälfte gaben jedoch an, dass eine „besondere Situation“ im Unternehmen vorlag (55%), die sie dazu veranlasste das OT einzusetzen.

#### Interpretation:

Das Ergebnis zeigt, dass der Einsatz des OT in der Mehrheit von einer „besonderen Situation“ abhängt. Es stellt sich zusätzlich die Frage, aus welchen Gründen OT eingesetzt wurde, wenn eben keine „besondere Situation“ vorlag. Gleichzeitig ist interessant zu hinterfragen, welche besonderen Gründe vorlagen, OT einzusetzen.

#### ◆ Einsatzgründe unter „besonderer Situation“



Bei nur zwei Befragten war eine Betriebsübernahme der Grund für den Einsatz eines OT. Andere Organisationsentwicklungsmaßnahmen (3), neue Firmenphilosophie (4) und sonstige Situationen (4) waren ebenso eher unbedeutend. Wesentlich häufiger wurden Abteilungsumstrukturierungen (9) genannt. Den größten Anteil umfassten die Fragen interner Kommunikation (13).

Interpretation:

Wie auch die vorherigen Ausführungen zeigten, sind Fusionen (Betriebsübernahmen) ein möglicher Grund dafür, dass OT in einem Unternehmen eingesetzt wurde (Kapitel 3.2.3). Auch Organisationsentwicklungsmaßnahmen (Umstellung auf Gruppenarbeit) führten zu einer „besonderen Situation“ im Unternehmen, auf die mit OT reagiert wurde (Kapitel 3.2.3). Die Veränderung der Firmenphilosophie und deren Auswirkungen auf das Unternehmenspersonal (Kapitel 3.2.2) gelten ebenso als Grund für den Einsatz von OT.

Den zweitgrößten Anteil machen Umstrukturierungen von Abteilungen aus. Dies bestätigt die theoretischen Ausführungen, dass neue Arbeitsorganisationsprinzipien (nicht zuletzt aufgrund technischer und technologischer Innovationen; Kapitel 3.2.1) zu veränderten Situationen im Unternehmen führen, auf die mit OT reagiert werden kann. Den größten Anteil machen jedoch Fragen interner Kommunikation aus. Dies bestätigt auch die theoretischen Ausführungen über die Aktualität und Brisanz der intergenerativen, internationalen bzw. interkulturellen, zwischengeschlechtlichen und insbesondere interhierarchischen Spannungen in der Praxis (Kapitel 2 und 3.3).

◆ Einsatzgründe ohne „besondere Situation“

Interessant ist die Untersuchung der Beweggründe derer, bei denen keine besondere Situation vorhanden war. Neben der Integration von OT in den Personalentwicklungs- bzw. Personalförderkonzepten (Nachwuchskräfte, Azubis, allg. Personal) des Unternehmens (5 Nennungen), wurde OT auch deshalb eingesetzt, um ganz allgemein Teamprozesse in Gang zu setzen, d.h. um die Zusammenarbeit und den Teamgedanken zu stärken (2 Nennungen).

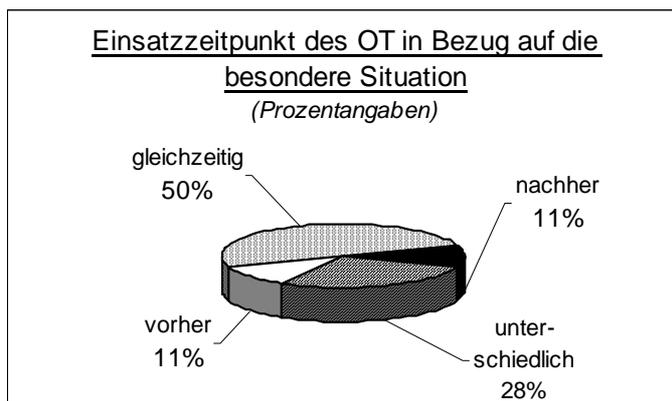
Ein weiterer wichtiger Grund dieser Befragtengruppe ein OT einzusetzen war jedoch die Forderung nach einem Incentive mit dem Ziel des „Spaß haben“ und „sich kennen lernen“ (4 Nennungen). Dies zeigt einmal mehr, dass für einige Befragte OT eine Art Incentive darstellt.

Insgesamt ist festzustellen, dass der Einsatz des OT überwiegend auf veränderte Situationen im Unternehmen zurückzuführen ist, die Handlungsbedarf von Seiten der Betriebe erfordern. Die Veränderungen werden dabei sowohl durch wirtschaftliche als auch durch soziokulturelle Einflüsse hervorgerufen. Letztlich untermauert dies die in der theoretischen Analyse dargestellte Anwendbarkeit von OT auf wirtschaftlich,

sozioökonomisch und soziokulturell induzierte Probleme im Personalbereich. Ein Zusammenhang zwischen dem verstärkten Einsatz von OT und veränderten Bedingungen in dem Unternehmen ist folglich im Rahmen dieser Untersuchung zu bestätigen.

◆ Zeitpunkt des Einsatzes von OT aufgrund einer „besonderen Situation“

Zum Einsatzzeitpunkt des OT infolge einer „besonderen Situation“ gab es unterschiedliche Ergebnisse:



28% gaben an, „unterschiedliche“ Einsatzzeitpunkte gewählt zu haben. Jeweils 11% setzten OT „vor“ oder „nach“ Eintreten der „besonderen Situation“ ein. Die Hälfte der Befragten gaben an, OT „gleichzeitig“, d.h. beim Eintreten der „besonderen Situation“

eingesetzt zu haben (50%).

Zeitpunkt des OT in Bezug auf die besondere Situation	Einsatzzeitpunkt im Nachhinein		
	zu spät	im richtigen Augenblick	zu früh
vorher	0	2	0
gleichzeitig	0	6	0
nachher	1	1	0

Dabei beurteilte diese Gruppe im Nachhinein, dass der Einsatzzeitpunkt

genau richtig war. Dies gilt auch für diejenigen, die OT vor der „besonderen Situation“ einsetzten. Lediglich einer der Befragten, die OT nach der „besonderen Situation“ einsetzten, betrachtete im Nachhinein diesen Einsatzzeitpunkt als zu spät.

Interpretation:<sup>900</sup>

Der hohe Anteil des „gleichzeitigen“ Einsatzes von OT und dem Auftreten der „besonderen Situation“ mag v.a. daran liegen, dass die Unternehmen sobald sie Missstände erkannt hatten, sofort darauf reagierten. Der Einsatz im Nachhinein ist letztendlich nur eine „Schadensbegrenzung“. Allerdings kann insbesondere bei Fragen interner Kommunikation das Problem möglicherweise erst sehr spät erkannt worden sein, sodass hier nur (verzögert) reagiert werden konnte. Im Gegensatz dazu

<sup>900</sup> Wegen der geringen Antworten und der Problematik, dass Personalverantwortliche ungern zugeben, zu spät gehandelt zu haben, sollte hinter die Aussagekraft dieser Antworten ein Fragezeichen gesetzt werden.

könnte z.B. bei Betriebsübernahmen, die im Regelfall längerfristig geplant und entsprechend vorhersehbar sind, im Vorfeld reagiert und präventiv ein OT eingesetzt werden.

Inwieweit zwischen Einsatzzeitpunkt und einer bestimmten „besonderer Situation“ ein Zusammenhang erkennbar ist, soll im Folgenden untersucht werden.

#### Annahme 14:

„In Bezug auf die besondere Situation war der Einsatzzeitpunkt...

- ...**vorher**, wenn es sich um Umstrukturierungen oder Betriebsübernahmen handelt.“ (Kapitel 3.5)

Die Vermutung, dass bei diesen beiden Situationen OT vor ihrem jeweiligen Eintreten eingesetzt wurde, gründet auf der Annahme, dass sowohl Umstrukturierungen als auch Betriebsübernahmen zumindest mittelfristig strategische Planungen sind. Da der Eintrittszeitpunkt im Regelfall auf einen bestimmten Zeitraum festgelegt ist, kann der Einsatz des OT frühzeitig geplant werden, um damit präventiv mögliche auftretende Probleme, Ängste oder Spannungen aufzufangen oder aufzuarbeiten.

Besondere Situation		Einsatzzeitpunkt des OT			
		vorher	gleichzeitig	nachher	unterschiedlich
Umstrukturierung von Abteilungen	Anzahl	1	2	2	4
	Prozent	11,2	22,2	22,2	44,4
Betriebsübernahme	Anzahl	1	0	1	0
	Prozent	50	0	50	0
neue Firmenphilosophie	Anzahl	1	1	0	2
	Prozent	25	25	0	50
Fragen interner Kommunikation	Anzahl	1	6	2	4
	Prozent	7,7	46,2	15,3	30,8

Bei „Umstrukturierungen von Abteilungen“ wurde OT bei 11,2% „vorher“, je 22,2% „gleichzeitig“ oder „nachher“ und 44,4% „unterschiedlich“ eingesetzt. Für die Situation der „Betriebsübernahme“ wurde je einmal „vorher“ und „nachher“ das OT eingesetzt.

#### Interpretation:

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, ergibt sich keine eindeutige Richtung zwischen dem Einsatzzeitpunkt des OT und den „besonderen Situationen“: „Umstrukturierung von Abteilungen,“ und „Betriebsübernahme“. Dies liegt v.a. an der geringen Anzahl auszählender Werte (Umstrukturierung/9; Betriebsübernahme/2), die keine

zuverlässigen statistischen Aussagen erlauben. Der relativ hohe Anteil der „unterschiedlichen“ Einsatzzeitpunkte sowie die insgesamt recht ausgeglichene Verteilung auf alle vier Antwortmöglichkeiten kann darauf zurückgeführt werden, dass in manchen Fällen bei Umstrukturierungen nicht (immer) präventiv gearbeitet werden kann. So kann es durchaus vorkommen, dass erst die neustrukturierte Abteilung geschlossen an einem OT teilnimmt, sodass der Einsatzzeitpunkt des OT zwangsläufig „gleichzeitig“ oder sogar „nachher“ stattfindet. Um dies genauer untersuchen zu können, müssten die jeweiligen Teilnehmerkreise und Trainingsziele betrachtet werden, was eine noch detailliertere Fragestellung erfordert.

„In Bezug auf die besondere Situation war der Einsatzzeitpunkt...

- ...**gleichzeitig**, wenn es sich um neue Firmenphilosophie und Fragen der internen Kommunikation handelt.“ (Kapitel 3.5)

Bei der Situation „neue Firmenphilosophie“ gaben jeweils ein Befragter an, OT „vorher“ bzw. „gleichzeitig“ eingesetzt zu haben. Im Nachhinein wurde OT in diesem Fall nie verwendet, hingegen gaben zwei Befragte an, das OT zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingesetzt zu haben. Bei den Fragen interner Kommunikation wurde bei nur einem Befragten OT „vorher“ eingesetzt. Zwei Befragte setzten OT „nachher“ ein, vier „unterschiedlich“ und immerhin sechs Befragte verwendeten OT „gleichzeitig“ im Hinblick auf das Eintreten der besonderen Situation.

#### Interpretation:

Aus der Tabelle kann aufgrund geringer Werte (4) kein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Einsatzzeitpunkt des OTs und der besonderen Situation „neue Firmenphilosophie“ festgestellt werden. Ein deutlicher Zusammenhang ist hingegen zwischen dem gleichzeitigen Einsatzzeitpunkt und der besonderen Situation „Fragen der internen Kommunikation“ zu erkennen (46,2%): Wurde aufgrund dieser Situation ein OT eingesetzt, so fand dies zum großen Teil in dem Augenblick der Situations- bzw. Problemanalyse statt. Dies ist umso eindrucksvoller, da hiermit die zügige Reaktionszeit auf interne Kommunikationsprobleme von Seiten der Unternehmen (Personalentwicklung) aufgezeigt wird.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Einsatzzeitpunkt des OT durchaus auch von den Beweggründen abhängig ist, die zur Verwendung von OT führten.

Dabei sollte insgesamt das OT möglichst früh und zielorientiert eingesetzt werden. Dies ist deshalb sinnvoll, weil OT dann präventiv wirken kann und keine bereits entstandenen zwischenmenschliche Probleme im Betrieb beseitigen muss, welche eingefahren, möglicherweise automatisiert und damit schwerer zu regulieren sind.

Für die OT-Anbieter bedeutet dies, dass gerade in Zeiten wirtschaftlicher Umbrüche und sozioökonomischen Wandels ihr Leistungsspektrum besonders gefragt sein müsste, da OT eine sinnvolle und tatsächlich eingesetzte Maßnahme ist, um betriebspädagogische Entwicklungen im Sinne des unternehmerischen Erfolgshandelns in Gang zu setzen.

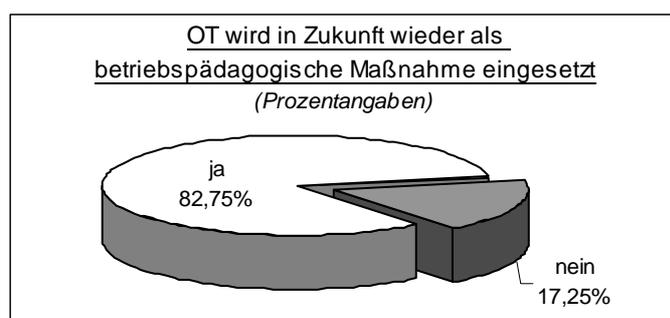
#### 4.3.2.6 Bedeutung von Indoor-Maßnahmen für die „Qualität“ des OT und deren Auswirkungen auf den zukünftigen Einsatz von OT sowie die potentielle Investitionsbereitschaft von Unternehmen (Annahme 15-16)

##### Annahme 15:

„OT wird nach erstmaliger Anwendung zukünftig wieder als pädagogische Maßnahme der betrieblichen Weiterbildung angewendet.“ (Kapitel 3.5)

Diese Annahmen wurde in dem Kapitel 3.5 erarbeitet.

Für eine Prognose über die zukünftige Entwicklung von OT ist es notwendig zu wissen, ob die Unternehmen planen, OT wieder einzusetzen und mit welchen Zielen.



Es zeigt sich, dass 17,25% der Befragten OT nicht wieder einsetzen würden. Die überwiegende Mehrheit jedoch würde OT als betriebspädagogische Maßnahme zukünftig wieder einsetzen (82,75%).

Die Gründe für den Wiedereinsatz von OT sind vielschichtig. Die Befragten nannten im Rahmen einer offenen Fragestellung, dass OT

- sich „bewährt“ hat,
- „die effektivste Trainingsform“ ist,
- „als Ergänzung zu gängigen Trainingsformen“ in ihr bisheriges Weiterbildungskonzept bzw. Führungskräfte- und Projektschulungen integriert wird,

- „soziale Kompetenz, Kreativität und authentisches Verhalten der Teilnehmer“ fördert,
- eine „sinnvolle Lösungen für besondere Fragestellungen“ sein kann. Zusätzlich
- „wirkt Erlerntes und Erfahrenes lange nach“.

#### Interpretation:

Die Auswertung zeigte, dass weniger als ein Fünftel der Befragten OT nicht wieder einsetzen würde. Auf ihre Gründe wird in der nachfolgenden Frage eingegangen. Warum der Anteil derer, die OT wieder einsetzen würden relativ hoch ist, liegt v.a. daran, dass sie mit OT positive Erfahrungen in Hinblick auf Trainingszielerreichung und die langfristige Wirksamkeit von OT gemacht haben.

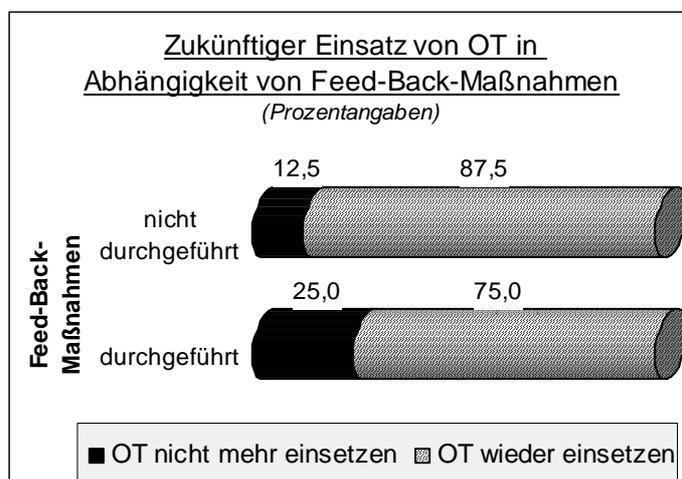
Der zukünftige Einsatz eines OTs soll dabei neben den bekannten und bereits genannten Zielen insbesondere dazu beitragen, dass die Teilnehmer zu einem „stärker vernetzten, bereichsübergreifenden Denken kommen“, „Veränderungsbereitschaft entwickeln“ und ihr „Entwicklungsdenken schärfen“.

Gerade diese Zielvorstellungen sollten von den OT-Anbietern in ihrem zukünftigen Programmangebot berücksichtigt werden.

#### Annahme 16:

„OT wird in Zukunft eher wieder eingesetzt, wenn bei durchgeführten Trainings Feed-Back-Maßnahmen eingesetzt wurden.“ (Kapitel 1.2.4.2)

Aufgrund der differenzierten Situation bezüglich des Wiedereinsatzes von OT stellt sich die Frage, ob ein Zusammenhang besteht zwischen dem Einsatz von Feed-Back-Maßnahmen als Effizienzaccelerator und der Entscheidung, OT zukünftig



wieder einzusetzen. Diese Annahme wurde im Kapitel 1.2.4.2 erarbeitet.

Die Untersuchung zeigt, dass 87,5% der Befragten, die keine Feed-Back-Maßnahmen in ihren bisherigen OTs eingesetzt hatten, OT wieder einsetzen würden. Demgegenüber erklärte ein Viertel

(25,0%) der Befragten mit Feed-Back-Erfahrungen, OT in Zukunft nicht mehr einzusetzen.

Das bedeutet, dass die Verwendung von Feed-Back-Maßnahmen auf den ersten Blick keine Erhöhung der zukünftigen Einsatzbereitschaft von OT zu haben scheint. Ja sogar kontraproduktiv zu wirken scheint.

Um dies genauer analysieren zu können, müssen jedoch die Gründe derjenige, die Feed-Back eingesetzt haben und einen zukünftigen Einsatz von OT ablehnen, betrachtet werden.

Gründe	Prozent (kumuliert: 25%)
keine aktuelle Veranlassung	5,00
keine Wirkung	5,00
Kosteneinsparungen	10,00
Qualität der Trainer nicht ausreichend	5,00

Die geringe Anzahl der Firmen, die OT nicht wieder einsetzen wollen, verteilt sich gleichmäßig auf mehrere Gründe: „keine Veranlassung“,

„Wirkungslosigkeit des Trainings“ und „Qualität der Trainer nicht ausreichend“ (je 5%). Nur der Kostengesichtspunkt hebt sich davon ab (Kosteneinsparungen: 10%).

#### Interpretation:

Der Einsatz von Feed-Back-Maßnahmen soll, wie in Kapitel 2 erläutert, eine nachhaltig positive und verstärkende Wirkung und damit eine höhere Wahrscheinlichkeit des Trainingserfolgs erreichen. Dies ist gerade deshalb von Bedeutung, da für die Personalentwickler in erster Linie der Erfolg einer betriebspädagogischen Weiterbildungsmaßnahme entscheidend für ihren zukünftigen (hypothetischen) Einsatz ist. Die Personalentwickler dürfen bei ihrer Erfolgsmessung nicht außer Acht lassen, dass sich pädagogische Maßnahmen nicht mit dem Maßstab der Effizienz im wirtschaftlichen Sinn messen lassen.

Die Untersuchung zeigt jedoch, dass der Anteil der Befragten, die OT zukünftig wieder einsetzen werden bei der Gruppe ohne bisherige Feed-Back-Erfahrung größer ist als bei der mit Feed-Back-Einsatz. Folglich würde also die getroffene Feststellung, dass „OT in Zukunft eher wieder eingesetzt wird, **wenn** bei durchgeführten Trainings Feed-Back-Maßnahmen eingesetzt wurden“ widerlegt werden.

Von einem methodischen Standpunkt aus kann also angenommen werden, dass der Einsatz von Feed-Back-Maßnahmen (wie sie bei den Befragten durchgeführt wurden), vom theoretischen Ansatz zwar vielversprechend, in der praktischen

Durchführung allerdings derartige Mängel aufwies,<sup>901</sup> die sogar einen Wiedereinsatz von OT vereitelten. Als mögliche Ursachen für den „zukünftigen Nicht-Einsatz“ werden „Kosteneinsparungen“ und „keine aktuelle Veranlassung“ OT einzusetzen genannt. Diese stellen aber keine Aspekte dar, welche in irgendeiner Weise durch Feed-Back-Maßnahmen negativ beeinflusst werden können. Die Begründung der geringen Wirkung von OT weist auf erhebliche Schwächen der durchgeführten Feed-Back-Maßnahmen hin<sup>902</sup>. Die nicht ausreichende Qualität der Trainer zeigt sich jedoch nicht ausschließlich in Feed-Back-Maßnahmen sondern während des gesamten Trainings.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Durchführung von Feed-Back-Maßnahmen und der Wiedereinsatz von OT keinen deutlichen Zusammenhang aufweisen. Ein geringer **negativer Zusammenhang** ist allein aufgrund folgender Tatsache festzustellen: Die geringe Effizienz eines Trainings kann auf den geringen Erfolg von Feed-Back-Maßnahmen zurückgeführt werden (aufgrund „geringer Wirkung“ und „mangelnder Qualität der Trainer“), sodass deshalb OT in Zukunft nicht mehr eingesetzt wird.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde auf die Frage nach der „Qualität“ eines OT nicht näher eingegangen. Für eine objektive Klärung der Qualitätsfrage bedürfte es weiterer differenzierter Untersuchungen welche mögliche Qualitätskriterien thematisieren.

◆ Zukünftige Investitionen in OT:

„Wie viel werden oder wollen Unternehmen für den Einsatz von OT investieren?“

Diese Fragestellung wird interessant für die Prognose zukünftiger OT-Einsätze.

Die Befragten sollten die maximale „Ausgabe“ in Prozent ihres Weiterbildungsbudgets angeben, die sie bereit wären, in den Einsatz von OT zu investieren. Dies sagt zwar nichts über den absoluten Betrag aus. Die Frage wurde bewusst so gestellt, da die Befragten einen genauen Geldbetrag nicht angeben

---

<sup>901</sup> In der Praxis wird erst in jüngster Zeit besonderer Wert auf eine bewusst gestaltete Reflexionskultur gelegt. Darin könnten die Ursachen nicht zufrieden stellender Reflexionspraktiken seitens der Trainer begründet sein.

<sup>902</sup> Auf die Ursachen dieser Mängel wird hier nicht eingegangen, da Gegenstand der Annahme der Zusammenhang von Feed-Back-Maßnahmen und dem zukünftigen Outdoor-Training-Einsatz ist, nicht aber die Analyse der Inhalte, Durchführung etc. von Feed-Back-Maßnahmen.

wollten oder konnten. Mit diesem Ergebnis kann immerhin die Bedeutung von OT im Rahmen des betrieblichen Weiterbildungsbudgets dargestellt werden.

Es ergaben sich 15 fehlende Angaben, die sich wie folgt erklären: Ein Teil der Befragten, die OT zukünftig nicht wieder einsetzen würden, gaben entsprechend auch keine Auskünfte über zukünftige Investitionen an (2). Die Befragten, die aus Kostengründen und mangelnder Qualität der Trainer OT zukünftig nicht mehr einsetzen wollten, haben dennoch Angaben über die potentielle Investitionshöhe gemacht.

<b>Fehlende Angaben</b>	15
* nach Bedarf	6
* keine Angaben	7
* kein OT-Einsatz und keine Investitionsangaben	2
<b>Gültige Angaben</b>	14
<b>Mittelwert (%)</b>	10,5
<b>Maximum (%)</b>	25
<b>Minimum (%)</b>	2

Einige Befragten gaben an, dass die Investitionshöhe nach Bedarf entschieden wird (6) und der relativ größte Teil der Befragten wollten oder konnten keine Angaben machen (7).

Von den 14 gültigen Antworten konnte ein Mittelwert von 10,5% ermittelt werden, wobei die maximale Investitionsangabe 25%, die minimale 2% beträgt.

#### Interpretation:

Es zeigt sich, dass die Befragten sehr vorsichtig hinsichtlich Angaben zukünftiger Investitionshöhen sind, selbst dann, wenn keine bestimmte Zahlenangabe gefragt sind. Der Mittelwert von 10,5% des Weiterbildungsbudgets zeigt, dass die Unternehmen nicht bereit sind, für OT einen größeren Teil ihres Budgets zu investieren. Dies mag zum Einen daran liegen, dass sie von OT nicht überzeugt sind – wogegen jedoch die hohe Zahl derjenigen Befragten spricht, die OT wiedereinsetzen würden. Zum Anderen kann es daran liegen, dass die Unternehmen die Notwendigkeit des Einsatzes von OT in ihrem Unternehmen nicht sehen bzw. erkennen.

Sicherlich ist die Angabe der Investitionshöhe auch in Abhängigkeit der derzeit wirtschaftlich rezessiven Lage zu beurteilen. Die minimale Investitionshöhe von 2% bestätigt dies. Erfahrungsgemäß sind in Zeiten wirtschaftlichen Aufschwungs sowohl finanzielle als auch zeitliche und personalbezogene Mittel vorhanden, welche für Weiterbildungsmaßnahmen eingesetzt werden. Dass in einer Rezession lang- und mittelfristig angesetzte Weiterbildungsmaßnahmen häufig gekürzt werden, liegt bei manchen Unternehmen nicht zuletzt daran, dass keine systematische

Bildungsplanung existiert sondern Entscheidungen diesbezüglich eher ad hoc und unter Kostengesichtspunkten getroffen werden. Insbesondere im Zuge eines Reorganisationsprozesses sollten jedoch in Anbetracht der Durchsetzung strategischer Unternehmensziele die personalen Weiterbildungsmaßnahmen, die naturgemäß langfristig angelegt sind, nicht kurzfristigen wirtschaftlichen Problemen geopfert werden.

Eine abschließende Beurteilung über die Bedeutung von OT im Rahmen des Weiterbildungsbudgets muss offen bleiben, da bereits der Inhalt der Budgets sehr unterschiedlich definiert wird und damit der Anteil von OT-Ausgaben an diesem Budget keine haltbare Aussage zulässt.<sup>903</sup>

#### **4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Die vorangegangene Untersuchungsauswertung sollte die theoretisch erarbeiteten Annahmen über das Verständnis sowie den Einsatz von OT in der Praxis verifizieren. Folgende Ergebnisse konnten im Rahmen dieser empirischen Untersuchung festgestellt werden:

OT wurde mehrheitlich erst **seit 1990 als betriebspädagogische Maßnahme** in deutschen Unternehmen eingesetzt. Dabei wurde der Einsatz im Unternehmen überwiegend **von internen Personalentwicklern** vorgeschlagen.

Der Begriff des OT war zum jeweiligen Einsatzzeitpunkt den **meisten Befragten unbekannt**. Die **Unwissenheit über den Begriff**, seine **Inhalte** und **Ziele** bleibt aber auch **nach dem Einsatz von OT relativ groß**. Insbesondere scheint die Begriffswahl „Outdoor-Training“ **unklare Vorstellung** hervorzurufen, weshalb es nicht selten als **Incentive-Maßnahme** missverstanden wird. In diesem Zusammenhang könnte der von mir entwickelte Begriff „**Betriebspädagogisches Erlebnis-Training**“ für die Verwendung im wirtschaftspädagogischen Kontext eingeführt werden. Er enthält sowohl pädagogische als auch wirtschaftliche Begriffselemente, wobei der Bezugsrahmen nicht zu stark pädagogisiert oder theoretisiert wird. Gleichzeitig entspricht der Begriff den in Kapitel 1.2.1 festgelegten Kriterien:

---

<sup>903</sup> Das Weiterbildungsbudget der Siemens AG Deutschland im Jahr 2000 betrug 207 Mio. Euro. Würden 10% dieses Budgets für OT investiert, wäre das im Vergleich zu der Größe des OT-Marktes überdimensional groß.

- „Betriebspädagogisch“ gibt Hinweise auf die Zielgruppen sowie auf mögliche Zielsetzungen des betrieblichen Weiterbildungsprozesses;
- „Erlebnis-Training“ macht zum Einen die Trainingsmethode, zum Anderen indirekt die Natur als „Erlebnis-Feld“ deutlich.

Damit ist der Terminus „Betriebspädagogisches Erlebnis-Training“ zweckmäßig, weil er Theorie und Praxis eindeutig definiert. Gleichzeitig bleibt er für die Verwendung spezifischer, unternehmensrelevanter Personalentwicklungsthemen offen.

Die Trainingsziele „**Leistungsverhalten und Führung**“, „**Konfliktmanagement**“, „**Integration**“, „**Kommunikation und Kooperation**“ sowie „**Teambuilding**“ werden im Allgemeinen als die wichtigsten und häufigsten Zielsetzungen von OT genannt. Dennoch haben die Zielsetzungen für die unterschiedlichen Zielpersonen und -gruppen verschieden starke Bedeutung.

Der Aufschwung des OT kann eindeutig auf die **gestiegene Notwendigkeit** stärker pädagogisch orientierter Weiterbildungsmaßnahmen aufgrund **veränderter Anforderungen an die Unternehmensmitarbeiter** zurückgeführt werden. Eine Erhebung bezüglich der Bedürfnisse und Zielsetzungen der Unternehmen ist meines Erachtens für OT-Anbieter von größter Bedeutung, damit sie:

1. zielgerichtete und bedarfsorientierte Marketingmaßnahmen durchführen können und
2. Programme erstellen können, die stärker auf die wirklichen und individuellen Bedürfnisse der Unternehmen ausgerichtet sind.

Die Umfrage ergab, dass **Defizite** im Bereich der **sozialen** und teilweise **methodischen Kompetenzen** – überwiegend beim Teambuilding, bei Kooperation und Kommunikation sowie bei der Persönlichkeitsentwicklung – bestehen, die mit dem Einsatz von OT aufgearbeitet und verringert werden können. In Abhängigkeit von den Bedürfnissen der Unternehmen lassen sich **differierende Einsatzzeitpunkte** des Trainings erkennen. Der Trend zur Trainingsdauer ist relativ „ungestreu“ und liegt bei **2-3 Tagen**.

Im Hinblick auf den zukünftigen Einsatz von OT ist sich der Großteil der Befragten einig, dass **OT wieder verwendet werden** sollte. Die große **Bedeutung des Feed-Backs** kann insofern bestätigt werden, als dass eine nicht zufriedenstellende durchgeführte Feed-Back-Maßnahme die betroffenen Unternehmen dazu veranlasste, OT nicht wieder einsetzen zu wollen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass OT als Beispiel für die **Integration pädagogischer Maßnahmen in die betriebliche Weiterbildung** zu sehen ist. Aufgrund des betrieblich-personalen Wandels in Unternehmen in den letzten Jahren konnte OT im betriebspädagogischen Kontext an Bedeutung gewinnen. OT gehört nicht zu den Routinemaßnahmen der Personalentwicklung sondern überschreitet den üblichen Rahmen betriebspädagogischer Weiterbildungsmaßnahmen.

Im abschließenden Kapitel wird, ausgehend von den Untersuchungsergebnissen, OT im Verständnis eines „*Betriebspädagogischen Erlebnis-Trainings*“ (BET) als zukunfts- und bedarfsorientierte betriebliche Weiterbildungsmaßnahme vorgestellt.

---

# **Kapitel 5 OUTDOOR-TRAINING IM VERSTÄNDNIS EINES „BETRIEBSPÄDAGOGISCHEN ERLEBNIS-TRAININGS“ (BET) ALS ZUKUNFTS- UND BEDARFSORIENTIERTE BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSMAßNAHME**

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die historisch-systematischen Ansätze von OT durchleuchtet und seine Relevanz in Bezug auf wirtschaftstheoretische Weiterbildungsansprüche sowohl unter grundlegenden theoretischen betriebspädagogischen Aspekten als auch im Hinblick auf den unternehmenspolitischen, sozialen, gesellschaftspolitischen, technisch/technologischen, psychologischen und wirtschaftlichen Wandel analysiert. Die durchgeführte empirische Untersuchung beantwortet ansatzweise die in vorangegangenen Kapiteln aufgeworfenen Fragen - insbesondere zum Begriff und dem Einsatz des OTs.

Die vorliegende Arbeit versteht sich damit nicht nur als eine Einführung in die Geschichte, Theorie und Praxis des „Outdoor-Trainings“, sondern eröffnet den Rahmen für weiterführende Untersuchungen. Sie zeigt dabei – teilweise implizit - vielfältige Fragen und Forschungslücken auf, die einer Beantwortung durch psychologische, pädagogische und betriebswirtschaftliche Untersuchungen bedürfen.

Aus Fach-, Sach- und Praktikabilitätsgründen wird – wie im vorherigen Kapitel entwickelt – in diesem abschließenden 5.Kapitel für Outdoor-Training der Terminus „Betriebspädagogisches Erlebnis-Training“ (BET) verwendet.

Gestützt durch die Untersuchungsergebnisse, werden Ideen zusammengestellt, die einen zukunfts- und bedarfsorientierten Einsatz von BET unter Berücksichtigung betrieblicher Aspekte vorstellt.

## **5.1 Innovative Impulse für BET**

### **5.1.1 Generationenübergreifendes Arbeiten – vom Konflikt zum Austausch**

Wie in Kapitel 3 erörtert, werden zum Einen aufgrund demographischer Verhältnisse zum Anderen durch eine nötige Umgestaltung des Sozialversicherungssystems längere Lebensarbeitszeiten unabwendbar. Sowohl in gesellschaftlichen als auch

betrieblichen Prozessen müssen besonders ältere Arbeitnehmer auch gegen Ende ihrer Berufstätigkeit deshalb stärker in den betrieblichen Prozess integriert und ihre Potenziale (erneut) mobilisiert werden. Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Generationen kann - insbesondere durch ein anderes Denken, durch unterschiedliche Wertvorstellungen oder verschiedenartige Lebensgefühle von Alt und Jung – zu Konflikten führen. Hilfreich und nützlich ist es deshalb für das Unternehmen, die Potenziale der älteren Mitarbeiter zu erkennen und zu nutzen. Sicher ist in der heutigen dynamischen Gesellschaft großes Fachwissen bedeutsam. Im Hinblick auf die älteren Arbeitnehmer und deren effektive Einbindung in den Arbeitsprozess, spielt deren **Erfahrungswissen** eine wichtige Rolle. Ihre höhere **Lebenserfahrung** und in der Regel daraus resultierende umfangreichere **soziale** und **emotionale Kompetenz**, umfangreichere **Menschenkenntnis**, größere **Krisenfähigkeit** und v.a. eine nötige **Gelassenheit** mit dem **Blick fürs Ganze** sind die erfolgversprechenden Fähigkeiten und Eigenschaften, die ein Unternehmen nutzen kann und soll. Genau diese Faktoren finden sich in den Zielvorstellungen von Weiterbildungsmaßnahmen der Unternehmen wieder. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass jedes Unternehmen vom Wissen und den Erfahrungen der älteren Mitarbeiter profitieren kann nicht nur als sog. „heimlicher Trainer“ sondern gezielt generationenübergreifend.

Mit dem Einsatz von BET kann der erste Schritt zu einer verbesserten Kommunikation zwischen „Alt“ und „Jung“ getan werden. In erster Linie muss das gegenseitige Verständnis füreinander geschaffen werden. Dazu ist es erstrebens- und wünschenswert, dass

1. die Jungen die sozialen, emotionalen und erfahrungsbedingten **Potenziale der älteren Mitarbeiter erkennen**, und schätzen,
2. die Alten akzeptieren, dass die **nächste Generation voller Tatendrang** aber auch **mit neuem Fachwissen nachrücken**, was von ihnen produktiv genutzt werden kann.

Ein gezieltes Training zur „Generationenzusammenführung“ kann dieses Verständnis erwecken, sodass auch langfristig im Betrieb statt Konflikt ein **Austausch** und konstruktives **Miteinander** der Generationen produktiv genutzt werden kann.

### 5.1.2 Gender-orientiertes Arbeiten – der „Kampf der Geschlechter“

Wie in Kapitel 3 erläutert, sind Konflikte zwischen Männern und Frauen überwiegend auf eine neurobiologisch nachweisbare unterschiedliche Denk- und Handlungsweise zurückzuführen. Eine Lösungsmöglichkeit wäre die „Anpassung“ geschlechtsspezifischer Eigenheiten auf eine einheitliche Ebene. Dies ist aber allein aufgrund der Individualität jedes Einzelnen schwer durchführbar. Weitaus praxisrelevanter scheint daher ein kommunikativer und empathischer Lösungsansatz. Sowohl Männer als auch Frauen müssen bereit und fähig sein, sich **in die Einstellung anderer Menschen einzufühlen** – insbesondere in die **Denk- und Handlungsweise des anderen Geschlechtes**.

Um den Umgang zwischen den Geschlechtern zu erleichtern, Ungleichbehandlung und Benachteiligung zu verhindern und Verständnis für die unterschiedliche „Programmierung“ von Männern und Frauen anzubahnen und einzuüben, plädierte man möglichst früh für koedukative Schulen. Letztendlich leben Männer und Frauen in der Gesellschaft miteinander, sodass eine koedukative Erziehung in Bezug auf den geschlechtsspezifischen Umgang ein Abbild der Realität darstellt und somit der Transfer des Gelernten in die soziale Wirklichkeit vereinfacht werden kann. Problematisch bei koedukativen Lernprozessen kann die Eigendynamik der Gruppe sein, welche geschlechterspezifische Einstellungen und Verhaltensweisen aktiv ausgestaltet und damit den Grundstein vielfältiger Gender-Strukturen kreiert. Das Postulat „Männer und Frauen sind gleich“ kann sich aber nicht über evolutorisch bedingte geschlechtsspezifische Unterschiede hinwegsetzen. Gleichberechtigt ist nicht gleichartig!

Im BET müssen diese geschlechtsspezifischen Einstellungs- und Verhaltensweisen berücksichtigt werden. Mit einer gender-orientierten Pädagogik kann die **geschlechtliche Verschiedenartigkeit zugelassen und genutzt** werden. Gender-Orientierung meint nicht die biologischen oder anatomischen geschlechtlichen Gegebenheiten sondern umfasst die historisch und kulturelle Konstruktion von Geschlechtlichkeit.<sup>904</sup>

Im BET soll geschlechtsspezifisches Normverhalten erlebt und in anschließenden Reflexionsphasen bewusst gemacht werden. Dazu zählen z.B.:

---

<sup>904</sup> Vgl. Wölfl, Edith: Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? München/Basel 2001, S.215.

- als weiblich geltende „Eigenschaften und Verhaltensweisen wie Helfen, Pflegen, Kooperieren, kommunizieren, sich empathisch und bindungsbezogen verhalten“, und das
- als männlich geltendes Verhalten wie „Betonung der individuellen Freiheit, Unabhängigkeit, Konkurrenz, Dominanz, Stellen von Machtansprüchen und Rangfolgen“.<sup>905</sup>

Entscheidende Elemente im Lernprozess im BET sind:

1. Die Erkenntnis und das **Sichtbarmachen von Einstellungen und Verhaltensweisen** im Gender-Kontext.
2. Die gezielte **Förderung** komplexer, differenzierter und sozial gerechter Sichtweisen, Interpretationen und Strategien mit dem **Ziel der Veränderungsbereitschaft** und „der **Erweiterung oder Überwindung eingeschränkter Kompetenz- und Handlungsoptionen**“.<sup>906</sup>

### 5.1.3 Nonverbale Kommunikation - der Körper spricht

Zu Beginn der Menschheit wurde nur über Körpersprache kommuniziert, erst später entwickelte sich die Stimme und schließlich über differenzierte Laute die Sprache als Kommunikationsmittel. Durch die Kinesik<sup>907</sup> bestätigt, werden bei jeder Kommunikation offene und versteckte emotionale Botschaften übermittelt, die teilweise gezielt, größtenteils jedoch unbewusst eingesetzt werden. Eine Nachricht wird nach Friedemann Schulz von Thun über vier psychologische Kanäle gesendet und empfangen: der Sachinhalt, die Selbstoffenbarung bzw. Selbstenthüllung des Senders, der Appell und die Beziehung zwischen Sender und Empfänger.<sup>908</sup> Die nonverbalen Anteile haben dabei eine überragende Bedeutung in der Kommunikation, da die Seiten „Selbstoffenbarung“, „Appell“ und „Beziehung“ überwiegend nonverbal, also nichtsprachlich gesendet werden. Dies erklärt, warum Gestik, Körpersprache und Mimik für Kommunikationsprozesse so wichtig und geschlechtsspezifisch unterschiedlich sind. Diese nonverbale Kommunikation kann

---

<sup>905</sup> Ebd., S.119.

<sup>906</sup> Ebd., S.120.

<sup>907</sup> Die wissenschaftliche Erforschung der Körpersprache wird Kinesik genannt.

<sup>908</sup> Vgl. Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander Reden. Störungen und Klärungen. 36.Aufl. Hamburg 2002.

insbesondere auf interkultureller Ebene Missverständnisse hervorrufen.<sup>909</sup> Aber auch im Umgang mit Personen gleicher Kultur hängt eine erfolgreiche Kommunikation nicht nur von der Übersendung der Fakten sondern auch von der Interpretation durch den Empfänger ab. Die Aufschlüsselung nonverbaler Systeme ist zwar nicht einfach, doch verfügen wir über Fähigkeiten und Bewältigungsmechanismen, Signale zu erkennen und zu unterscheiden. Sowohl die Zeichen als auch deren Interpretation auf männlicher und weiblicher Seite sowie deren Gegenübertragung sind geschlechtsspezifisch unterschiedlich. Psychologen untersuchen Körperbewegung, Mimik und Gestik sowie Blickrichtung und –kontakt und **entschlüsseln die nonverbale Kommunikation**. Für die Schulung der nonverbalen Kommunikationsfähigkeit sind nicht nur der **beobachtende Umgang** und das **kennen lernen des Gegenübers**, sondern auch die **Auseinandersetzung mit sich selbst**, seinem **Verhalten** und seinem **Körper** von grundlegender Bedeutung. Das körper- und handlungsorientierte Erfahrungslernen eines BETs, durch das unmittelbare persönliche emotionale Erlebnisse und Erfahrungen initiiert werden, kann diesen individuellen **physischen und psychischen Lernprozess** einleiten und fördern. Die Schulung der **Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit** sogar minimalster Veränderungen in der Natur sind u.a. Inhalt und Methode von BET. Ist z.B. durch BET das Auge erst einmal geschult „Sehen zu lernen“, so wird dieses erweiterte Verhaltensmodell auf den Umgang mit Menschen transferiert werden können, zumindest wird das Gegenüber sensibler beobachtet.

#### 5.1.4 BET als Brücke zur Sinnfindung im betriebswirtschaftlichen Kontext - der Weg zu einer verstärkten Subjektorientierung

Der Sinn, bestimmte Handlungen durchzuführen, ist gleichbedeutend mit der Motivation des Individuums, diese Handlung zu vollziehen. Als Motivation gilt der Wunsch nach persönlicher, sozialer und beruflicher Selbstverwirklichung und ist damit der Antrieb für die Lern- bzw. Handlungsbereitschaft mit der egoistischen Fragestellung: „Was bringt mir das?“. Häufig sind die Gründe finanzieller oder materieller Art, gleichwohl werden zunehmend auch persönliche Aspekte wie Mitbestimmung, Verantwortlichkeit und auch die persönliche Zufriedenheit zum leitenden Motiv. Dies gilt sowohl im privaten als auch im betrieblichen Alltag.

---

<sup>909</sup> Z.B. wird in Griechenland ein „nein“ mit Kopfnicken angezeigt, in Deutschland bedeutet das Kopfnicken

Motivierte Mitarbeiter engagieren sich in ihrem Aufgabenbereich, sind leistungswilliger und dadurch auch produktiver. Voraussetzung für einen motivierten Mitarbeiter ist, wie erörtert, dass der Arbeitsinhalt „Freude“ macht. Dies kann der Vorgesetzte mit Veränderung oder Neudefinition der Arbeitsfelder einleiten.

Entscheidend für die Gestaltung einer motivationsfördernder Atmosphäre im Betrieb ist das Wissen und Akzeptieren zumindest von Seiten der Vorgesetzten der unterschiedlich ausgeprägten Persönlichkeitsstruktur jedes einzelnen Mitarbeiters: Für den Einen ist das Gefühl „gebraucht zu werden“ wichtig, für den Anderen das berufliche Weiterentwickeln. Es muss also für jeden Einzelnen eine den persönlichen Bedürfnissen individuelle „Sinnstiftung“<sup>910</sup> geschehen. Der Lernprozess im BET kann in diesem Zusammenhang als sinnstiftende institutionell gestützte Selbsterziehung gesehen werden:

- Der „eigene Antrieb“ im Sinne der Eigenverantwortlichkeit, Entscheidungsfähigkeit und des Partizipationsgedankens kann durch das aktive, selbständige, situative Handeln und mit der Erkenntnis der erfolgreichen Zielerreichung aktiviert und konstruktiv nutzbar gemacht werden.

Dadurch werden neben der Entwicklung der Persönlichkeit die Rahmenbedingungen im Unternehmen durch den Einsatz von BET nachhaltig positiv beeinflusst:

- Das äußere Umfeld, also das Betriebsklima bzw. die Unternehmensführung kann mit einem BET positiv beeinflusst werden.

Entscheidende Bedeutung kommt dabei der Führungsfrage zu: die **gemeinsame Zielerreichung** als Basis eines **Gemeinschaftsgefühls**, bei dem die Menschen und ihre Gesundheit sowie ihr Wohlbefinden im Mittelpunkt stehen. Denn Unzufriedenheit im beruflichen Alltag gründet nicht selten auf einer Traurigkeit, die von der Missachtung des Einzelnen und der Akzeptanz seiner Fähigkeiten herrührt. Um diese Zufriedenheit erreichen zu können, müssen Klarheit, Ruhe und die Lust am Arbeiten durch den **respektvollen, achtsamen und gelassenen Umgang miteinander** erreicht werden. Der **Mensch** – der junge und der alte Mensch - **muss als Mensch** und nicht nur als Arbeitnehmer oder Leistungsträger **geachtet** werden.

Im Zentrum unternehmerischen Denkens bzw. der Unternehmenskultur sollte nicht primär der Unternehmensgewinn sondern der Mensch stehen.

---

<sup>910</sup> Zustimmung.  
Beeindruckend stellt die Wirtschafts- und Politikberaterin Gertrud Höhler den Zusammenhang zwischen Beruf, Berufsalltag, Optimierung der Geschäftsergebnisse und Sinnfindung in ihrer Veröffentlichung her. Vgl. Höhler, Gertrud: Die Sinn-Macher. Wer siegen will, muss führen. München 2002.

---

**Verantwortungsvoller Umgang** und **Rücksicht auf das menschliche und emotionale Umfeld** sind dabei Schlüsselfaktoren. Durch die gruppendynamische Wirkweise eines BETs können diese Aspekte gezielt gefördert werden.

Gleichwertige korrelierende Faktoren ist nicht nur die Auseinandersetzung mit sich selbst, die Erkenntnis seiner Stärken und Schwächen und die (Lern-)Bereitschaft neue Haltungen einzunehmen. Auch die Fähigkeit, andere zu aktivieren und zu motivieren, damit sie ihre Möglichkeiten und Fähigkeiten zur Entfaltung bringen, ist Grundlage für eine gewinnbringende Unternehmenskultur.

Letztendlich zeigt sich in dem Aufbau und dem Leben einer derartigen Unternehmenskultur und der Art des Wirtschaftens eine positive Auswirkung auch auf die Gesellschaft.

## **5.2 Schlussgedanken**

Soziale Kompetenzen gewinnen sowohl im gesellschaftlichen als auch im beruflichen Leben an Bedeutung. Strategischer Schlüsselfaktor in Unternehmen ist demnach neben fachlicher v.a. die soziale und methodische Qualifikation der Mitarbeiter. Dabei sind die Qualität der Kommunikation und die Form der Kooperation tragende Einflussgrößen. Sie beeinflussen Arbeitsergebnisse in erheblichem Maße. Für Unternehmen wird unter Berücksichtigung einer verstärkten Pädagogisierung die betriebliche Weiterbildungsarbeit zur Qualifikationserhöhung betrieblicher Mitarbeiter zur strategischen Erfolgsgröße.

Das OT – oder treffender BET - als betriebspädagogische Weiterbildungsmaßnahme bietet die Chance, betriebliche personale Probleme insbesondere auf sozialer, kommunikativer Ebene abzubauen und eine Verhaltensmodifikation zur Stärkung der personalen und sozialen Identität aufzubauen. Ziel ist es, den Mitarbeiter zu einem verantwortungsbewussten, kooperations- und teamfähigen Mitgestalter seines Unternehmens zu befördern. Im Sinne Kerschensteiners ist die **betriebliche Weiterbildung gleichzeitig auch Menschenbildung**. Die fachbezogene Professionalität des Mitarbeiters muss durch kollegiale Kommunikation und Kooperation sowie durch den Aufbau von Analyse-, Planungs-, Durchführungs- und Evaluationskompetenzen für unternehmerische Entwicklungsprozesse ergänzt werden. Der Einsatz einer natürlich-ökologischen Umgebung im Rahmen des BETs soll dem Teilnehmer den Weg ins eigene emotionale Innere öffnen, damit er eigenaktiv seine Persönlichkeit fördern kann. Selbstentdeckung, Selbsterkenntnis

und Eigeninitiative im gruppensdynamischen Umfeld sind dabei wesentliche Bestandteile. Es geht nicht allein um die Erfüllang der gesteckten (Trainings-)Ziele, vielmehr ist „der Weg das Ziel“. Der Prozess, der zum Ergebnis geführt hat sowie die Reflexion dessen sind entscheidend.

Unsichtbares, manchmal unbemerktes aber in jedem Fall langfristiges Ziel eines BETs ist es, Probleme, welche größtenteils im Kopf und nicht in der Realität bestehen und die sich als psychologische Barrieren zeigen, abzubauen sowie Menschen zum Querdenken zu ermutigen und sie für Neues zu öffnen, denn: „Man entdeckt keine neuen Weltteile, ohne den Mut zu haben, alle Küsten aus den Augen zu verlieren“.

---

## ANHANG

### I. ZU KAPITEL 1.2.4.1.2: PROBLEMLÖSUNGSAUFGABEN ALS BASIS ERFAHRUNGSERZEUGENDER LERNPROZESSE

Eine ähnliche Übung wie das Spinnennetz ist z.B. das Seilquadrat, bei dem die Teilnehmer mit verbundenen Augen aus einem langen Seil gemeinsam verschiedene geometrische Formen bilden sollen. Ziel ist dabei Kooperation, Kommunikation und Teamfähigkeit zu schulen. Bei der Aufgabe Doppelter Verkehrsstau werden neben Kommunikation und Kooperation auch Präzisionsarbeit und Kreativität gefördert: Eine ungerade Zahl an Markierungen wird in eine Reihe gelegt, auf die sich eine gerade Zahl von Teilnehmern aufstellen und die mittige Position frei lassen. Ziel ist es, dass jeder Teilnehmer seine am Mittelpunkt gespiegelte Position einnimmt, d.h. die Teilnehmer aneinander vorbei gehen müssen. Dabei dürfen die Markierungen nicht verlassen werden und max. zwei Personen (kurzzeitig zum Platzwechsel) auf einer Markierung stehen. Erschwert wird diese Übung, indem zwei solcher Reihen (also zwei Gruppen) in Kreuzform angeordnet werden und nur der mittlere Punkt frei bleibt. Auch hier sollen die Plätze wie eben getauscht werden, allerdings müssen beide Gruppen gleichzeitig beteiligt werden. Diese Übung fordert neben Planungsfähigkeit auch die Bereitschaft kreativ, offen und mit dem Blick fürs Ganze zu denken. Der für den betrieblichen Alltag nötige Überblick sowie die Geduld Andere agieren zu lassen und sich selbst zurück zu stellen, werden gezielt geschult.

Irrgarten: Mit Seilen oder Kreide wird ein Labyrinth gelegt/gezeichnet. Jeder Teilnehmer muss diesen Irrgarten durchqueren, wobei „verbotene“ Felder nicht sichtbar gekennzeichnet sind sondern nur durch „try and error“ (Trainer pfeift bei betreten eines solchen Feldes) erkannt werden können. Sobald ein Teilnehmer ein verbotenes Feld betreten hat, muss er auf dem bis dahin zurückgelegten Weg wieder aus dem Irrgarten umkehren. Der Nächste ist dann an der Reihe das Labyrinth zu durchqueren. Hier wird v.a. Kreativität, Wahrnehmung und gute Zusammenarbeit gefördert.

Moorpfad: Ein ca. 15m langes Feld (=Moor) muss von der Gruppe mithilfe von Holzbrettchen oder Teppichfliesen überquert werden. Dabei dürfen die Brettchen nicht mit dem Fuß weitergeschoben werden und müssen permanent von einem Teilnehmer berührt werden, da sie sonst „versinken“, d.h. aus dem Spiel genommen werden. Hier

werden v.a. die Planung und die Zusammenarbeit geschult, aber auch die Kreativität, Phantasie, Verantwortung und Sorgsamkeit.

Ropes Courses: Diese sog. Seilgärten setzen sich v.a. in Mittel- und Westeuropa durch, benötigen aber von Seiten der Trainer eine solide und spezifische Ausbildung. An Bäumen oder Masten werden in unterschiedlicher Höhe (High Rope Courses oder Low Rope Courses) Konstruktionen aus Drahtseilen, Balken, Reifen, Tauen etc. fest installiert, die durchquert bzw. überwunden werden müssen. Dabei ist v.a. Vertrauen zwischen balancierendem Akteur und sicherndem Teilnehmer gefragt, aber auch Initiative, Mut, Selbstvertrauen, Sorgfalt und Verantwortung.

#### Alpine Aktivitäten:

- Die Höhle: Die Gruppe wird mit Lampen ausgestattet und wird von dem Trainer in und durch die Höhle geführt. Die Abwechslung zwischen Stille und dem Rauschen der Höhlenbäche in der Höhle selbst, fordert eine ganz andere physische und psychische Wahrnehmung vom Höhlenbesucher als draußen unter freiem Himmel.<sup>911</sup> Da diese Aktivität erstens einen hohen Planungsbedarf bzgl. des Höhlensystems und Erfahrungen in der Höhlenbefahrung aufweist und zweitens von der Existenz einer geeigneten Höhle überhaupt abhängig ist, wird das Begehen einer Höhle im Zuge des OT eher selten durchgeführt. Inhalte wie Gruppendynamik, Vertrauen, Selbstüberwindung und v.a. Wahrnehmungsfähigkeit werden zwar dabei besonders intensiv unterstützt,<sup>912</sup> können aber auch mit anderen Aufgaben erreicht werden, wie z.B. dem
- Gehen mit Schneeschuhen: Das Schneeschuhgehen ermöglicht ohne skifahrerisches Können oder zeitintensiven Vorbereitungs- oder Lernphasen, Unternehmungen im winterlichen Gebiet durchzuführen. Geeignet sind Zwei-Tages-Touren mit einer Übernachtung, damit die Teilnehmer die Tages- und Jahreszeit im für sie ungewohnten Gelände vollständig erfahren können. Neben dem Sicherheitsaspekt sind hier besonders die Geländewahl für das Gelingen der Aktivität von Bedeutung. Eine Schneeschuhwanderung fördert besonders Gruppenprozesse wie Teamarbeit, Kommunikation, Kooperation. Durch die lautlose, fast meditative Art der Fortbewegung, des Fehlens von Lärm und Hektik, werden

---

<sup>911</sup> Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.192f.

<sup>912</sup> Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.192f.

auch die individuellen Komponenten, wie z.B. Wahrnehmung und Naturerfahrung sensibilisiert.<sup>913</sup>

- Die Skitour: Voraussetzung für eine Skitour sind skitechnisches Können und hohe Leistungsbereitschaft der Teilnehmer. Die gemeinsame Planung, der gemeinsame Aufstieg und die Abfahrt ermöglichen gruppenspezifische Prozesse.<sup>914</sup> In erster Linie werden jedoch die eigenen Wahrnehmungen und individuellen Erlebnisse gefördert.

#### Sonstige Aktivitäten im Freien:

In Kombination mit Wanderungen oder Radtouren ist das Biwaken keine alleinstehende Aktivität. Inhaltlicher Schwerpunkt soll hierbei das Gruppenerlebnis sein: Die Gruppe plant gemeinsam den Schlafplatz, sie gestaltet gemeinsam den Abend, frühstückt am Morgen gemeinsam und bricht dann gemeinsam wieder auf.

Stärkere Orientierung auf die Gruppendynamik erzielt z.B. die Schluchtüberquerung.

Bei der Schluchtüberquerung muss ein Geländeeinschnitt wie z.B. ein Bach oder Graben von der Gruppe mittels einer selbstgebauten Seilbrücke überquert werden. Hierfür ist ein hoher Materialaufwand und technisches Verständnis von Seiten der Trainer unentbehrlich. Es wird schnell deutlich, dass diese körperbetonte Problemlösungsaufgabe vom Einzelnen und von der Gruppe ein hohes Maß an Kreativität, manchmal an Mut, Problemlösungsverhalten und Teamwork erfordert.

## **II. ZU KAPITEL 1.3.2.2: ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER DEUTSCHEN PRAXIS UND IHRE STANDORTBESTIMMUNG AM ENDE DES 20. JAHRHUNDERTS IN DEUTSCHLAND**

Ab 1941 wurden weltweit Kurzschulen nach Hahnschem Muster gegründet.<sup>915</sup>

1942 Großbritannien: Durch die Public Schools, die Landerziehungsheime und v.a. durch ein staatliches Schulsystem, das weniger körperfeindlich war als das

<sup>913</sup> Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw. u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.192f.

<sup>914</sup> Vgl. Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw. u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.192f.

<sup>915</sup> Vgl. auch Jagenlauf, Michael: Outward Bound – Zur „Modernität“ der Erlebnispädagogik Kurt Hahns. In: Bildung und Erziehung. 42 (2). 1989, S.204ff; Weber, Helga/Ziegenspeck, Jörg: Die deutschen Kurzschulen: historischer Rückblick – gegenwärtige Situation – Perspektiven. Weinheim/Basel 1983, S.93ff; Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw. u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998, S.47ff.

---

deutsche z.Z. der Jahrhundertwende und der Weimarer Republik, waren in Großbritannien insgesamt günstige Voraussetzungen für die Einführung eines pädagogischen Programms vorhanden, das auf körperliche Bewegung in der Natur setzte. Bereits 1936 führte Kurt Hahn ein Sportleistungsabzeichen für Jugendliche ein („Moray Badge“), das neben Sport und Rettungsschwimmen auch die erlebnisorientierte Aufgabe einer Expedition umfasste. 1938 gründete er in Schottland die „Short-Term-School“ (in Deutschland später Kurzschulen genannt), um auch schwächeren Schülern mit Hilfe der „Erlebnistherapie“ in zweiwöchigen Kursen den Erhalt des Abzeichens zu ermöglichen. Die erste Outward Bound-Schule wurde 1941 von Hahn und dem Reeder Sir Lawrence Holt in Aberdovey (Wales) gegründet.

- 1955 Asien (Malaysia): Die 1955 in Malaysia gegründete Kurzschule hatte ähnliche Schwerpunkte wie die afrikanischen. Zum Einen sollten Verständigungsprobleme der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen beseitigt werden. Zum Anderen musste eine Führungselite geschaffen werden, die das Land bei dem Gang in zunehmend politische Unabhängigkeit benötigte. Auch wenn die Kurzschulen in Malaysia, Singapur und Hongkong stark nach britischem Vorbild geprägt sind unterscheiden sie sich v.a. in ihrem „konservativen, stark militärisch geprägten, englischen Nachkriegs-Outward-Bound-Stil“.
- 1959 Australien / Neuseeland: In Australien wird 1959 die erste Kurzschule nach britischem Vorbild eröffnet. Die Programmgestaltung der australischen Kurzschulen erscheint im Vergleich zur britischen jedoch flexibler v.a. in Bezug auf Alter und Anzahl der Teilnehmer. Auch die Tatsache, dass keine festen Gebäude, sondern lediglich Zelte als Schule dienen, unterstützt diese Flexibilität. Eine nennenswerte Neuerung ist die Durchführung von sog. „Leadership Courses“ für Polizisten, Pfadfinderführer, Psychologen oder Lehrer. Die aus den Kursen gewonnenen Kenntnisse und Erfahrungen können in die eigene Tätigkeit eingebracht werden, so dass die Kurzschulmethoden damit eine Breitenwirkung erwirken, die ganz im Sinne von Hahn ist.
- 1961 Holland: Holland ist nach Großbritannien und Deutschland ein Land in dem sich die Erlebnispädagogik früh entwickelt hat, was insbesondere auf die territoriale Nähe zu Großbritannien und Deutschland zurückzuführen ist. Denn bereits 1961 eröffnete in Renesse eine „Outward-Bound-Seeschule“. Obwohl diese Schule nicht aus der Entwicklung der Kurzschulen in Großbritannien und

Deutschland, sondern auf Initiative der holländischen Industrie entstanden ist, stützt sich das Grundkonzept auf Methoden der britischen und deutschen Kurzschulen. Insbesondere „die Ausrichtung auf die Weckung von Initiative und Selbstvertrauen“ spiegelt die Tradition Hahns wieder und folgt damit den britischen Vorstellungen.

1962 USA/Kanada: Kurt Hahn konnte bereits früh einflussreiche Leute in den USA für die Outward-Bound-Idee gewinnen. So wurde 1949 die „American British Foundation for European Education“ gegründet, welche die Gründung deutscher und britischer Kurzschulen unterstützte. 1962 wurde die erste Kurzschule in Colorado eröffnet, die sich eng an den Methoden und Konzepten der britischen Kurzschulen orientierte. 1964 öffnete in Minnesota die „Voyageur Outward Bound School“ (VOBS) nach dem Vorbild der Outward Bound Schule in Aberdovey. Sowohl die von Hahn diagnostizierten Verfallserscheinungen, die in Amerika verstärkt anzutreffen sind (So ist z.B. der Mangel an körperlicher Leistungsfähigkeit in den USA aufgrund geringerer Bedeutung des Breitensports bzw. der körperlichen Bewegung – selbst geringe Distanzen werden mit dem Auto zurückgelegt und nicht zu Fuß oder mit dem Fahrrad – besonders stark ausgeprägt) als auch die abenteuerliche Tradition der Vorfahren bildeten für die Erlebnistherapie nach Kurt Hahn einen idealen Nährboden. In den folgenden Jahren haben die amerikanischen Kurzschulen ihre eigene Form entwickelt, insbesondere was die physischen und psychischen Anforderungen anbelangt. So wurde 1983 die erste „Voyageur“ in Big Bend (Texas) gegründet, welche die „first school to run women’s, youth and Life Career Renewal courses“ war. Zusätzlich entstanden weitere ähnliche Projekte und Initiativen, die durch Wissenschaft und Forschung unterstützt wurden.<sup>916</sup>

1965 Afrika: Auch hier folgen die Kurzschulen dem Vorbild Großbritanniens. 1965 wird die erste „Sea-School“ in Nigeria errichtet. Aufgrund der besonderen sozialen und wirtschaftlichen Situation wird der HAHNsche Konzeptpunkt „Dienst am Nächsten“ in Richtung „Community Development“ verlagert. Gemeinschaftlicher Projekte „zur Verbesserung der Lebensbedingungen in einer Gemeinde“ und die Verständigung und Bereitschaft zur Zusammenarbeit verschiedener Rassen wird zum Programmpunkt afrikanischer Kurzschulen.

---

<sup>916</sup> Vgl. Elektronische Medien: [http://www.vobs.com/fr\\_index.html?/work\\_work4us.html](http://www.vobs.com/fr_index.html?/work_work4us.html).

Der amerikanische Erlebnispädagoge Simon Priest hat die quantitative Entwicklung der Erlebnispädagogik in den vergangenen sechzig Jahren untersucht und sie mit der Produktlebenszykluskurve in der Wirtschaft verglichen, die besagt, dass „die Nachfrage nach einem Produkt von seiner Entstehung aus gesehen unterschiedliche Sättigungsphasen bis zu dem Zeitpunkt durchläuft, wo es vom Markt verschwindet“.<sup>917</sup> 1998 auf dem Internationalen Kongress „erleben und lernen“ ordnete Priest die verschiedenen Länder und Kontinente diesen Zyklusphasen<sup>918</sup> zu.<sup>919</sup> Dabei wies er darauf hin, dass sich die verschiedenen Bereiche der Erlebnispädagogik (z.B. Programme, Erlebnispädagogische Institutionen und Zentren, Praxis, Qualifikation, Gesetzgebung etc.) teilweise in verschiedenen Entwicklungsstadien befinden.<sup>920</sup> Dennoch können die Länder tendenziell einer der vier Lebenszyklen zugeordnet werden.

Im Folgenden werden verschiedene Länder und Kontinente im Vergleich zu Deutschland auf dieser Wachstumskurve dargestellt.

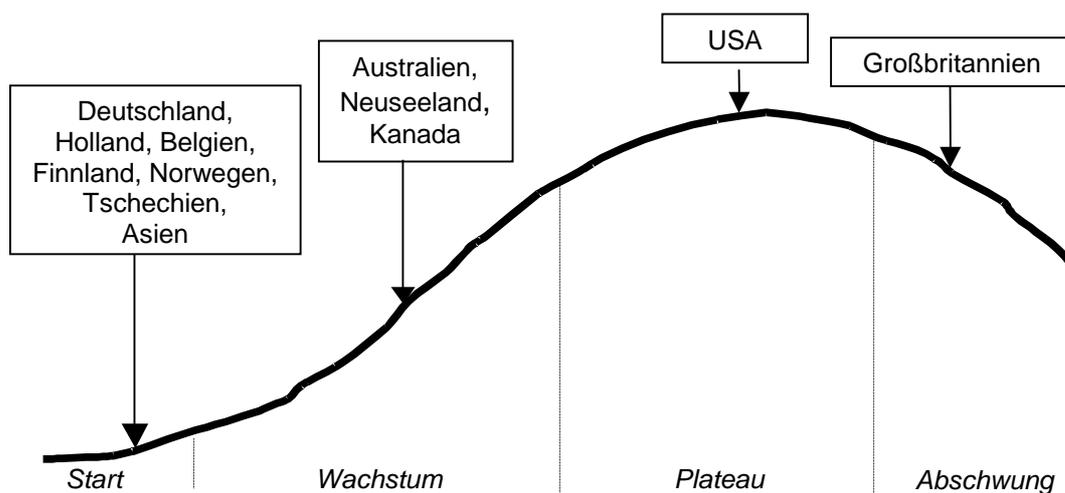


Abbildung 155: Internationale Situation der Erlebnispädagogik dargestellt auf einer Wachstumskurve<sup>921</sup>

<sup>917</sup> Gabler Wirtschaftslexikon L-Z. 12., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Wiesbaden 1988, Sp.88.

<sup>918</sup> Priest unterscheidet dabei zwischen: initiation (Start), growth (Wachstum), plateau (Plateau) und decline (Abnahme). Vgl. Priest, Simon/Gass, Mike: Experiential Education: Foundations and future Directions. S.69f. In: Paffrath, F.Hartmut (Hrsg.): Zu neuen Ufern. Internationaler Kongreß erleben und lernen. Alling 1998. S.69.

<sup>919</sup> Vgl. Priest, Simon/Gass, Mike: Experiential Education: Foundations and future Directions. S.69f. In: Paffrath, F.Hartmut (Hrsg.): Zu neuen Ufern. Internationaler Kongreß erleben und lernen. Alling 1998. S.59-73. Deutsche Übersetzung von Rehm, Michael: Experiential Education: Grundlagen und zukünftige Entwicklungen. In: Paffrath, F.Hartmut (Hrsg.): Zu neuen Ufern. Internationaler Kongreß erleben und lernen. Alling 1998. S.74-91.

<sup>920</sup> Vgl. Paffrath, F.Hartmut/Rehm, Michael: Exkurse – Ergänzungen – Diskussion. Simon Priest zu: Grundbegriffe und Grundlagen der Erlebnispädagogik sowie zum Stand der Erlebnispädagogik in Deutschland. In: Paffrath, F.Hartmut (Hrsg.): Zu neuen Ufern. Internationaler Kongreß erleben und lernen. Alling 1998. S.97f.

<sup>921</sup> In Anlehnung an: Priest, Simon/Gass, Mike: Experiential Education: Foundations and future Directions. S.69f. In: Paffrath, F.Hartmut (Hrsg.): Zu neuen Ufern. Internationaler Kongreß erleben und lernen. Alling 1998. S.59-73.

Asien (z.B. Taiwan, Hongkong, Korea oder Japan) und die europäischen Nationen (v.a. Deutschland, Belgien, Holland, Finnland, Norwegen oder Tschechien) ordnet Priest der Initialphase zu.<sup>922</sup> Neuseeland, Australien und Kanada sind im Produktzyklus in der Exponentialphase.<sup>923</sup> Die USA<sup>924</sup>, als Heimatland der Erlebnispädagogik, befindet sich nach Priest auf einem Plateau. Großbritannien<sup>925</sup> liegt - nach sechzig Jahren Wachstum - bereits in der Abnahmephase.

Für Deutschland nimmt Priest eine separate Aufteilung der erlebnispädagogischen Bereiche hinsichtlich ihrer Entwicklung vor.<sup>926</sup> Dabei ist festzustellen, dass gerade im Bereich der Praxis, Zertifizierung/Akkreditierung, Qualifikation und Gesetzgebung die Entwicklung in der Anfangsphase liegt. Auch die Anzahl der Outdoor-Training-Anbieter lag 1996 mit ca. 30 Stück im unteren Bereich.<sup>927</sup> Die Professionalisierung und der Umweltbezug liegen dagegen schon im Plateaubereich. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass der Umweltschutz in Deutschland ein wichtiger gesellschaftlicher und politischer Aspekt ist<sup>928</sup>, dem bereits während der ersten erlebnispädagogischen Aktionen rechtzeitig Rechnung getragen werden musste.

In einigen Bereichen besteht demnach erheblicher Nachholbedarf, in anderen ist jedoch das mögliche Maximum erreicht und kann nur durch neue Ansätze

<sup>922</sup> Ende der 90er Jahre organisierten sich die wenigen Anbieter und diskutierten über Ideen und Methoden um diese weiterzuentwickeln. Interessant ist hierbei, dass von den osteuropäischen Ländern lediglich Tschechien auf seiner Lebenszykluskurve erscheint, obwohl gerade in Osteuropa ein Aufbruchstimmung bzgl. der Methoden und der Anwendung von Erlebnispädagogik herrscht.

<sup>923</sup> Konferenzen werden regelmäßig abgehalten, Dokumentationen werden zahlreicher und Im Zuge der Sicherheitsdiskussion werden Gesetze bzw. Auflagen in Bezug auf die Durchführung erlebnispädagogischer Maßnahmen beschlossen. Die Weichen sind ganz offensichtlich auf weiteres Wachstum gestellt.

<sup>924</sup> Gegenüber einer langen Geschichte von Publikationen und Konferenzen stellen sich einige Praktiker immer wieder der Herausforderung von neuen Gesetzen und Beschränkungen. Leider ist gerade hier die unterschiedliche Rechtsprechung in den einzelnen US-Staaten von besonders hoher Bedeutung, was die Spezialisten der Erlebnispädagogik jedoch nicht davon abhält mit immer neuen kreativen Ideen und Methoden die Erlebnispädagogik weiterzuentwickeln.

<sup>925</sup> Die regelmäßige Schließung verschiedener erlebnispädagogischer Einrichtungen, Stagnation der Entwicklung neuer Ideen und Methoden in den letzten zwei Jahrzehnten, scheinbar gute Etablierung von Konferenzen und Publikationen und die Existenz zu vieler Standardisierungen, Gesetze und Regulierungen verstärken dieses gegenwärtige Problem in Großbritannien.

<sup>926</sup> Vgl. Paffrath, F.Hartmut/Rehm, Michael: Exkurse – Ergänzungen – Diskussion. Simon Priest zu: Grundbegriffe und Grundlagen der Erlebnispädagogik sowie zum Stand der Erlebnispädagogik in Deutschland. In: Paffrath, F.Hartmut (Hrsg.): Zu neuen Ufern. Internationaler Kongreß erleben und lernen. Alling 1998. S.97.

<sup>927</sup> In Deutschland waren es 1996 ca. 30 Anbieter von Outdoor Trainings. Vgl. Fahr, Heike: Der Trend hält an – Studie zur Angebotssituation in Deutschland. In: Outdoor-Training. Sonderdruck der Zeitschrift e&I – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Berlin 1998, S.14. Die Outdoor Development GmbH registrierte 1996 insgesamt 55 Anbieter von Outdoor-Wirtschaftstraining in den Ländern Deutschland, Österreich, Schweiz und Frankreich. Vgl. Siebert, Walter/Gatt, Stefan: Zero Accident. Sonderdruck eines Beitrages aus F.Hartmut Paffrath: Zu neuen Ufern. Alling 1998, S.7.

<sup>928</sup> So haben z.B. die Unternehmen erkannt, dass ein erweitertes Selbstverständnis, die Standortbestimmung in der Gesellschaft und eine Neuausrichtung der Unternehmenskulturen nötig ist, und damit auch die

weiterentwickelt werden, um den drohenden Abschwung abzuwehren und eine neue Wachstumsphase einzuleiten.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass die „heranwachsenden“ Nationen sich zwar an den Vorreitern Großbritannien und USA orientieren können und sollten und aus deren Erfahrungen und Fehlern lernen können. Eine kritiklose und nicht an die jeweiligen Kulturen und Bedürfnisse angepasste Übernahme der Methoden und Ideen darf jedoch nicht geschehen. Denn sonst würde über kurz oder lang die verschiedenen Länder dort stehen wo Großbritannien bereits heute ist: Im Abschwung. Neue Varianten der Erlebnispädagogik können dies verhindern und v.a. den stagnierenden Nationen neue Innovationsschübe bringen.

Dass eine stärkere Nachfrage nach der Notwendigkeit erlebnispädagogischer Konzepte nicht nur in den klassischen sozial-pädagogischen Erziehungsbereichen, sondern insbesondere auch in der Wirtschaft vorhanden ist, liegt nicht zuletzt am Paradigmenwechsel der Unternehmen: Neben äußeren Einflüssen wie schärferer Wettbewerb und internationale Öffnung der Märkte trägt die allgemeine Umbruchphase in der gesamten Gesellschaft, welche auch die Wirtschaft umfasst, zu einem veränderten Verständnis bei. Auf die Frage, welche Faktoren dies sind und in welchem Ausmaß sie auf die Unternehmen und die Notwendigkeit des Einsatzes betriebspädagogischer Maßnahmen wirken, wird im Kapitel 3 ausführlich eingegangen.

### **III. FRAGEBOGEN ZU OUTDOOR-TRAINING (OT) ALS BETRIEBSPÄDAGOGISCHE WEITERBILDUNGSMAßNAHME**

1. Kannten Sie das Konzept OT bereits, bevor Sie es als Weiterbildungsmaßnahme firmenintern diskutierten und verwendeten?

Nein

Ja

2. Wodurch haben Sie von OT erfahren?

Presse

Bekannte

Unternehmen

Fortbildung (welche?): \_\_\_\_\_

Sonstiges: \_\_\_\_\_

3. Outdoor-Training wird häufig als Baustein der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung definiert. Es soll hilfreiche Verhaltensweisen (Ziele) für das berufliche Umfeld (Zielgruppen) mittels erlebnis- und/oder handlungsorientiertem Lernen und deren Bestandteile (Inhalte) fördern.

a) Ist Ihrer Meinung nach der Begriff „Outdoor-Training“ vollständig und treffend in Hinblick auf Ziele, Zielgruppen und Inhalte?

Ja

Bedingt

Nein

b) Falls „Bedingt“ oder „Nein“:

1. Warum nicht?

\_\_\_\_\_

2. Welchen alternativen Begriff würden Sie dann vorschlagen?

\_\_\_\_\_

4. Sie haben OT eingesetzt

a) Welche Ziele können Ihrer Meinung nach mit OT verfolgt werden?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Welche Inhalte / Kursbausteine (Maßnahmen, Aufgaben etc.) sind dafür notwendig?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Im Folgenden werden Fragen zum Einsatz von Outdoor-Training in Ihrem Unternehmen gestellt.

5. Wann haben Sie OT zum ersten Mal eingesetzt? \_\_\_\_\_

6. Wie oft wurden Mitarbeiter Ihrer Firma zu OT entsandt?

einmal

\_\_\_ mal

**7. Wer hat empfohlen/vorgeschlagen, OT als Weiterbildungsmaßnahme bei Ihnen einzusetzen?**

- Vorstand/Geschäftsführer       externer Unternehmens-/Personalberater  
 interner Personalentwickler       Sonstige Mitarbeiter  
 Sonstige: \_\_\_\_\_

**8. Bestand eine „besondere Situation“ im Unternehmen/Bereich, die Sie dazu veranlasste, OT einzusetzen?**

- Nein    Wenn nein, was hat Sie veranlasst, OT einzusetzen?  
 \_\_\_\_\_

- Ja                      Wenn ja, welche?  
 Umstrukturierung v. Abteilungen       Betriebsübernahme  
 neue Firmenphilosophie                       Fragen der internen Kommunikation  
 andere Organisationsentwicklungsmaßnahmen: \_\_\_\_\_  
 Sonstige: \_\_\_\_\_

**9. Zeitpunkt des Einsatzes der OT-Maßnahme**

**9.1 Zeitpunkt der OT-Maßnahme in Bezug auf die „besondere Situation“ (Frage 8).**

- vorher                       gleichzeitig                       nachher

**9.2 Der Einsatz von OT fand im Nachhinein zeitlich...**

- ...zu früh                       ...im richtigen Augenblick                       ...zu spät **statt?**

**10. Welche genauen Ziele wurden mit OT von Ihnen verfolgt?**

Bitte geben Sie eine Rangfolge von 1 (wichtigstes Ziel) bis 5 (unwichtigstes Ziel) für maximal fünf Ziele an.

- \_ Persönlichkeitsentwicklung                      \_ Teambuilding  
 \_ Konfliktmanagement                      \_ Kommunikation und Kooperation  
 \_ Integration                      \_ Leistungsverhalten und Führung  
 \_ Projektmanagement                      \_ Total Quality Management  
 \_ Spaß, Abenteuer, Action (Incentive)  
 \_ Sonstige: \_\_\_\_\_

**11. Welche Personen(-gruppe) haben am OT teilgenommen? (Bitte ankreuzen)**

	Einzelpersonen	Gruppen
<b>Trainees</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Führungskräfte/Manager</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Abteilungen</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Projektteams</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sonstige:</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**12. Wie viele Personen haben insgesamt an OTs teilgenommen?**

geschätzte Gesamtzahl: \_\_\_\_\_

**13. Wieviele Tage dauerte das Training in der Regel?** ≤1 Tag     2 Tage     3 Tage     ≤7 Tage     > 7 Tage**14. Wurden Feed-Back-Maßnahmen durchgeführt?** Ja    a) In welchem zeitlichen Abstand? \_\_\_\_\_

b) In welcher Form? \_\_\_\_\_

 Nein    Grund? \_\_\_\_\_**15. Werden Sie Outdoor-Training in Ihrer Firma auch in Zukunft einsetzen?** Ja    a) Warum? \_\_\_\_\_

b) Mit welchem Ziel? \_\_\_\_\_

 Nein    Grund? \_\_\_\_\_**16. Wieviel Prozent Ihres Aus-, Fort- und Weiterbildungsbudgets würden Sie für den Einsatz von OT investieren? \_\_\_\_\_ Prozent****Aufschlussreich für meine Untersuchung wären auch Ihre ganz persönlichen themenbezogenen Anmerkungen:**\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_***Ganz herzlichen Dank für Ihre Bemühungen, sich mit der im Fragebogen angesprochenen Thematik auseinander zu setzen, sagt Ihnen******Anuschka Düppe***Dipl.-Kffr.  
Staatl.-gepr. Skilehrerin  
Doktorandin

Firma: \_\_\_\_\_

Straße: \_\_\_\_\_ Ort/PLZ: \_\_\_\_\_

Kontaktperson: \_\_\_\_\_ Abteilung: \_\_\_\_\_

Outdoor-Training-Anbieter: \_\_\_\_\_

## Literaturverzeichnis

- Abraham, K.: Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb. Freiburg 1957.
- Affemann, Rudolf: Anforderungen der Arbeitswelt und Konsequenzen für Bildung und Erziehung. In: Seibert, Norbert/Serve, Helmut J. (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum Dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. München 1994, S.1193-1211.
- Amesberger, Günter: Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten. Frankfurt am Main/Griedel 1992.
- Antes, W.: Erlebnispädagogik – fundierte Methode oder aktuelle Mode? Zentralblatt für Jugendrecht. 2. 1993, S.85-93.
- Arnold, Rolf: Betriebliche Weiterbildung. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999.
- Arnold, Rolf: Betriebspädagogik. Berlin 1990.
- Arnold, Rolf: Schlüsselqualifikationen – Ziele einer ganzheitlichen Berufsbildung. In: Grünhagen, M. (Hrsg.): Die Verantwortung der betrieblichen Weiterbildung. Erwachsenenpädagogische Perspektiven. Bielefeld 1993.
- Autorenteam Seminarleiter HS Oberbayern (Hrsg.): Das Seminarbuch für den Unterricht an der Hauptschule. Band 1. Bad Aibling 2002,
- Bacon, Stephen: The Evolution of the Outward Bound Process. Greenwich 1987.
- Bank, Volker /Nenninger, Peter: Was ist Weiterbildung? In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik". Heft 18. 1995, S. 81ff.
- Bayerischer Jugendring (HRSG.): Jugendarbeit in Bayern. München 1985.
- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung vom 31.Mai 2000.
- Bayerisches Seminar für Politik e.V.: Schlüsselkompetenz für die politische Arbeit: Frei sprechen lernen! – Ein Leitfaden zur Selbsthilfe in 15 Kapiteln. CD-ROM. München o.J.
- Bedacht, Andreas u.a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?: Tagesdokumentation des Forums Erlebnispädagogik. Fachhochschule München 1992.
- Bedacht, Andreas: Das Forum Erlebnispädagogik stellt sich vor. In: Bedacht, Andreas u.a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?: Tagesdokumentation des Forums Erlebnispädagogik. Fachhochschule München 1992.
- Bergs-Winkels, Dagmar: Weiterbildung in Zeiten organisationskultureller Revolution: zwei Fallstudien. Hamburg 1998.
- Berufsbildungsgesetz (BBIG) vom 14. August 1969 (BGBl. I S. 1112) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 8. August 2002.
- BMW AG (Hrsg.): BMW Lernstatt. München 1983.

- 
- Böhm, Johann: Verfassung des Freistaates Bayern. 40.geänd. Aufl. Kronach/München 1998.
  - Böning, Uwe/Fritschle-Böning, Brigitte: Veränderungsmanagement auf dem Prüfstand: eine Zwischenbilanz aus der Unternehmenspraxis. Freiburg i.Br. 1997.
  - Brater, M.: Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Beck, U.(Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt a.M. 1997.
  - Braun, I.v.: Internationale Weiterbildung. In: Personalführung. Nr.12. 1993, S.1014-1018.
  - Braun, Manfred: Info-Meeting gegen den Fusions-Frust. In: SZ.13./14.7.2002, S.V1/19.
  - Braun, Manfred: Keine Angst vor Aliens. In: SZ. 1./2.6.2002, S.V1/15.
  - Bress, Hartmut: Erlebnispädagogik und ökologische Bildung. Förderung ökologisches Bewusstseins durch Outward Bound. Neuwied 1994.
  - Bress, Hartmut: Forum A – Erlebnispädagogik in der betrieblichen Ausbildung. Wirkungen und Transfer – ein Praxisbericht. In: Sabine Slabon-Stangl/Outward Bound (Hrsg.) und Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Erlebnispädagogik – Die Schnittstelle zwischen Schule und Beruf. Dokumentation des Fachforums Schloss Kröchlendorff, 8.bis 10.Dezember 1999, S.14-27.
  - Brockert, Siegfried/ Braun, Gabriele: Das EQ Testbuch. Wie groß ist Ihre emotionale Intelligenz?. München 1996.
  - Brunner, Ingrid: Ein Koffer voll Kompetenz. In: SZ. 9./19.11.2002, S.V1/17.
  - Buchner, Dietrich: Outdoor: Aufbruch zur Veränderung. In: Buchner, Dietrich (Hrsg.): Outdoor-Training: wie Manager und Teams über Grenzen gehen. Wiesbaden 1996. S.13-23.
  - Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Grundangebot Weiterbildung: Diskussionsstand und Entwicklungsmöglichkeiten. Bayreuth 1981.
  - Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2002. Qualifizierung für eine Gesellschaft und Arbeitswelt im Wandel. Unter: [http://www.berufsbildungsbericht.info/\\_htdocs/archiv/archiv\\_download.htm](http://www.berufsbildungsbericht.info/_htdocs/archiv/archiv_download.htm).
  - Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung. Sozialer Wandel in Deutschland. München 2000.
  - Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung aktuell. Schritte gegen Gewalt. München 2000.
  - Cason, D./Gillis, H.L.: A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. In: Journal of Experiential Education. No.1. 1994, S.40-47.
  - Chawla, L.: Significant Life Experiences Revisited. In: The Journal of Environmental Education. No.3. 1998.
  - Cobb, E.: the ecology of imagination in childhood. In: Journal of the American Academy of Arts and Sciences. Vol.88. 1959, S.537-548.
  - Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. 9.Aufl. Stuttgart 1990.
  - Dahrendorf, Ralf: Sozialer Wandel. In: Wörterbuch der Soziologie. Frankfurt 1972, S.752-754.

- 
- Danner, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 2., überarb.u.erg.Aufl. München/Basel 1989.
  - Deckstein, Dagmar: Humorlos in den Ruin. In: SZ. 7.2002.
  - Deckstein, Dagmar: Wer das Sagen hat. In: SZ. 18.11.2002, S.22.
  - DeLay, Randolph: Forming knowledge. Constructivist learning and experiential education. In: Journal of Experiential Education. Vol.19. 1996, S.76-81.
  - Der große Duden. Bd.7 Etymologie. Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (hrsg.v.). Mannheim/Wien/Zürich 1963.
  - Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
  - Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 3. Aufl. Braunschweig 1964.
  - Dewey, John: Erfahrung und Natur. Übersetzt von Martin Suhr. Frankfurt am Main 1995.
  - DGEE e.V.: Outward Bound – Persönlichkeitsbildung durch Erlebnispädagogik. In: DGEE e.V. (Hrsg.): Erlebnispädagogik – Berichte und Materialien. Heft 5. München 1988, S.1.
  - DGEE e.V.: Outward Bound. Outdoor-Training – Ein Baustein der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. München o.J.(a).
  - DGEE e.V.: Outward Bound. Portrait. München o.J.(b).
  - Dilthey, Wilhelm: Gesammelte Schriften. V.Band. 3.Aufl. Stuttgart/Göttingen 1961.
  - Dilthey, Wilhelm: Schriften zur Pädagogik. Paderborn 1971.
  - Dönhoff, Marion: Jugend ist Trumpf. In: von Kuenheim, Haug (Hrsg.): Zeit-Punkte. Nr.1. Gütersloh 1996.
  - Dörr, F./Stähler, W.: Erlebnis, Erlebnispädagogik. In: Lexikon der Pädagogik. Band 1. Freiburg 1952, S.952-957.
  - Döppe, Ingrid: Heinrich Stephani: (1761-1850): Ein christlicher Schulpädagoge mit demokratischen Bildungsvorstellungen. Neuried 2001.
  - Dürr, Walter: Betriebspädagogik. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe – 1 Aggression-Interdisziplinarität. Reinbek 1989, S. 191-195.
  - Eilles-Matthiessen, Claudia/Zapf, Dieter: Führungskultur verträgt kein sozial inkompetentes Vorgesetztenverhalten. In: Personalführung. Heft 12. 2000, S.34-41.
  - elektronische Medien: <http://ww.woot.de/knowhow/glossar/glossar.html>.
  - elektronische Medien: <http://www.c-o-t.de>.
  - elektronische Medien: <http://www.faszinatour.de/training/faq.shtml>. 03.07.2000.
  - elektronische Medien: <http://www.informationsdienst-erlebnispaedagogik.de>.
  - elektronische Medien: <http://www.outdoor-academy.de>
  - elektronische Medien: <http://www.outdoor-centre.de>.
  - elektronische Medien: <http://www.strasser.de>.

- 
- elektronische Medien: [http://www.vobs.com/fr\\_index.html?/work\\_work4us.html](http://www.vobs.com/fr_index.html?/work_work4us.html).
  - Ewert, A.: Group Development Through Experiential Education – Promises and delivery. Proceedings of the 1991 Conference of the Association for Experiential Education. Boulder 1991.
  - Fahr, Heike: Der Trend hält an – Studie zur Angebotssituation in Deutschland. In: Outdoor-Training. Sonderdruck der Zeitschrift e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. 1998, S.14/15.
  - Fatzer, Gerhard. Ganzheitliches Lernen: Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung; ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater. 4.Aufl. Paderborn 1987.
  - Ferchhoff, W.: Die Wiederverzauberung der Modernität? Krise der Arbeitsgesellschaft, Wertewandel, Individualisierungsschübe bei Jugendlichen – Konsequenzen für die Jugendarbeit. In: Kübler, H.-D. (Hrsg.): Jenseits von Orwell – Analysen zur Instrumentierung der Kultur. Frankfurt a.M. 1984, S.94-167.
  - Fiedler, Klaus: Rückmeldung des Diagnoseerfolges als Quelle diagnostischer Erfahrung. In: Sarges, W. (Hrsg.): Management-Diagnostik. Göttingen 1996, S.869-874.
  - Fischer, D./Klawe, W./Thiese, H.-J. (Hrsg.): (Er-)Leben statt Reden. Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit. Weinheim/München 1985.
  - Fischer, Hajo/Kleinhenz, Jana: Frauen als Unternehmerinnen: Empirische Ergebnisse zum Problem eines geschlechtsspezifischen Führungsstils. In: Schwiering, Dieter (Hrsg.): Mittelständische Unternehmensführung im kulturellen Wandel. Stuttgart 1996, S.331-353.
  - Fisseni, Hermann-Josef: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. 2., überarb. Und erw. Aufl. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1997.
  - Forchhammer, Lorenz: Pisa – auch Firmen liegen schief. In: SZ. 1.7.2002, S.22.
  - Fornallaz, Pierre: Die ökologische Wirtschaft. Aarau 1986.
  - Forum Info 2000 (Hrsg.): AG 4 - Bildung und Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn 1997.
  - Frehr, Hans-Ulrich: Total quality management: unternehmensweite Qualitätsverbesserung; ein Praxis-Leitfaden für Führungskräfte. München/Wien 1993.
  - Gabler Wirtschaftslexikon A-K. 12., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Wiesbaden 1988.
  - Gabler Wirtschaftslexikon L-Z. 12., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Wiesbaden 1988.
  - Gardini, Marco A.: Revolution, Modeerscheinung, Managementkonzept? – Eine kritische Betrachtung zum TQM. In: Grundlagen der Weiterbildung. V6. 1995, S.140-142.
  - Gass, M./Goldmann, K./Priest, S.: Constructing Effective Corporate Adventure Training Programs. In: The Journal of Experiential Education. Vol.15. 1992 May.
  - Gaudig, Hugo: Die Schule der Selbsttätigkeit. 2.-Aufl. Regensburg 1969.

- 
- Gebhard, Ulrich: Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Braunschweig 1994.
  - Geißler, Karlheinz: Anfangssituationen: was man tun und besser lassen sollte. 3.Aufl. Weinheim/Basel 1989.
  - Geißler, Karlheinz: Betriebliche Weiterbildung und Gruppendynamik. In: Meyer, E. (Hrsg.): Handbuch Gruppenpädagogik – Gruppendynamik. Heidelberg 1977, S.186-200.
  - Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland (Hrsg.): Lexikon - Wissenswertes zur Erwachsenenbildung. Luchterhand 1998.
  - Godenzi, A.: Wertewandel zwischen Hoffnung und Unbehagen – eine sozialwissenschaftliche Kontroverse und ihre Auflösung. Zürich 1985.
  - Goleman, Daniel: „Emotional Intelligence“. New York 1995.
  - Gray, John: Männer sind anders. Frauen auch. Männer sind vom Mars. Frauen von der Venus. München 1998.
  - Groeneveld, Berend/Göritz, Peter: Das Segelschiff als Vehikel der Erlebnispädagogik. In: Sozialpädagogik. Heft 5. 1983, S.198-216.
  - Gürtler, Detlef: Der neue Wissens-Sozialismus. In: SZ. 2.09.2002, S.22.
  - Haefner, Klaus: Wirtschaftliche Folge der Computerisierung. In: Schwiering, Dieter (Hrsg.): Mittelständische Unternehmensführung im kulturellen Wandel. Stuttgart 1996, S.59-83.
  - Hagmüller, Peter: Empirische Forschungsmethoden: Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. München 1979.
  - Hahn, Kurt: Die nationale und internationale Aufgabe der Erziehung. In: Forschung und Wissenschaft – Partner im Fortschritt. Heft 9 1958.
  - Hahn, Kurt: Erziehung und die Krise der Demokratie. 1962. In: Knoll, Michael (Hrsg.): Hahn, Kurt. Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen. Stuttgart 1998, S.291-308.
  - Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart 1959.
  - Hamacher, P.: Entwicklungsplanung für Weiterbildung. Braunschweig 1976.
  - Hamann, Bruno: Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang. Bad Heilbrunn 1986.
  - Hamel, Gary/Prahalad, C.K.: Wettlauf um die Zukunft: Wie Sie mit bahnbrechenden Strategien die Kontrolle über Ihre Branche gewinnen und die Märkte von morgen schaffen. Wien 1995.
  - Hansen, Hanja: Organisationeller Wandel und Personalbedarf: Unternehmensstrategien und Beschäftigungssituation Ende der neunziger Jahre. Opladen 2000.
  - Heckmair, Bernd/ Wagner, Franz-Josef: Outdoor-Training – von der Exotik zur Normalität. In: Outdoor-Training. Sonderdruck der Zeitschrift e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. 1998, S.4-5.
  - Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Erleben und Lernen - Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3., erw.u. überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin 1998.

- 
- Heckmair, Bernd/Michl, Werner: Trends zur Jahrtausendwende – Provokationen zur Zukunft der Erlebnispädagogik. In: Paffrath, F.Hartmut (Hrsg.): Zu neuen Ufern. Internationaler Kongreß erleben und lernen. Alling 1998, S.158-163.
  - Heid, Helmut: Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 2. 1999, S.231-244.
  - Heid, Helmut: Werte und Werterziehung. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999, S.548-551.
  - Heineking, Anja: Outdoor Training. Konsequenzen, Stellenwert und Bedeutung für die Personalarbeit. Berlin 1995.
  - Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut/Cloer, Ernst: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: eine Einführung. 2., erg. Aufl. Weinheim/München 1998.
  - Hieronimus, Stefan/Scholtes, Theo: Bitburger im Hochseilgarten. In: management & training. Heft 8. 2000. S.34-37.
  - Hitler, Adolf: Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band. Ungekürzte Ausgabe. München 1936.
  - Hitzler, Willi: Das Lernen lehren und lernen. In: Miller, Reinhold (Hrsg.): Lern-Wanderung. Basiswissen, Reflexionen und Trainingselemente zum Thema Lernen und Lehren. Weinheim/Basel 2001, S.35-47.
  - Höhler, Gertrud: Die Sinn-Macher. Wer siegen will, muss führen. München 2002.
  - Holm, Kurt (Hrsg.): Die Befragung 1. Der Fragebogen – Die Stichprobe. München 1975.
  - Horney, Walter/Ruppert, Johann Peter/Schultze, Walter (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Gütersloh 1970.
  - Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim 2001.
  - Hovelynck, J.: Facilitating experiential learning as a process of methaphor development. In: Journal of Experiential Education. Vol.21, No.1. 1998.
  - Hufenus, Hans-Peter: Weiterbildung Erlebnispädagogik und Outdoor-Lernen. In: e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Heft 3&4. 1996, S.93-96.
  - Hülst, Dirk: Beurteilung von Auszubildenden in der betrieblichen Ausbildung: ein Forschungsbericht. Giessen 1991.
  - IHK-Akademie München/Westerham (Hrsg.): Dokumentation. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. München 1998.
  - iTs-Bildungsberatung – OutdoorTraining. In elektronischer Form: <http://www.i-t-s.de/outscan1.htm> 04.07.2000.
  - Jagenlauf, Michael: Outward Bound – Zur „Modernität“ der Erlebnispädagogik Kurt Hahns. In: Bildung und Erziehung. 42 (2). 1989, S.203-219.

- 
- Jagenlauf, Michael: Statements zur Podiumsdiskussion: „Erlebnispädagogik – Mode, Methode oder mehr?“. In: Bedacht, Andreas u.a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?: Tagesdokumentation des Forums Erlebnispädagogik. Fachhochschule München 1992, S. 32-36.
  - Jensen, Lars: Des Lebens müde. In: SZ. 1./2.6.2002, S.V.
  - Jeserich, Wolfgang: Personal-Förderkonzepte: Diagnose – und was kommt danach? München/Wien 1996.
  - Johnson, David. W.: Reaching out. New Jersey 1986.
  - Kaiser, Ruth/Kaiser, Arnim: Begriff der Schlüsselqualifikationen. In: Grundlagen der Weiterbildung. Heft 4. 1994, S.186-189.
  - Kerschensteiner, Georg: Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften. Band 1. Besorgt von Wehle, G. Paderborn 1966.
  - Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Autorisierte Übertragung von Mario, F. 2.Aufl. Berlin 1905.
  - Kieser, Alfred/ Hegele, Cornelia/ Klimmer, Matthias: Kommunikation im organisatorischen Wandel. Stuttgart 1998.
  - Kindt, W. (Hrsg.): Dokumentation der Jugendbewegung. 3 Bde. (1963-1974).
  - Klages, Helmut: Wertorientierung im Wandel: Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. 2.Aufl. Frankfurt a.M. 1985.
  - Klippert, Heinz: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. 11.Aufl. Weinheim/Basel 2000.
  - Klippert, Heinz: Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. 4.Aufl. Weinheim/Basel 2000.
  - Kmiecik, Peter: Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagen einer interdisziplinären empirischen Wertforschung mit einer Sekundäranalyse von Umfragedaten. Göttingen 1976.
  - Knoll, Joachim H.: Situation und Stand der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung: eine Einführung in das Studium. Köln/Weimar/Wien 1994, S.383-405.
  - Knoll, Michael: Schulreform durch „Erlebnispädagogik“. Kurt Hahn – ein wirkungsmächtiger Pädagoge. In: Pädagogisches Handeln. Heft 2. 2001, S.65-76.
  - Koch, Lutz: Lernen. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999, S.351-355.
  - Köck, Peter/Ott, Hanns: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 5., neu bearb. und erw. Aufl. Donauwörth 1994.
  - Köck, Peter: Praktische Schulpädagogik. 2.Aufl. Donauwörth 1992.
  - Kölblinger, Mario: Follow Ups – Wirkungsvolle Instrumente zur Transfer-Realisation im Outdoor Management Development. In: Outdoor-Training. Sonderdruck der Zeitschrift e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. 1998, S.21-23.
  - Kölblinger, Mario: Outdoor Trainings in der Management-Entwicklung – Entstehung und Formen. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Heft 6. 1992, S.3-18.

- 
- Kölblinger, Mario: Perspektiven zum Umgang mit Unsicherheit und Angst im Outdoor-Management-Development-Training. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Heft 9. 1997, S.16-22.
  - Koller, C./Grasberger, T./Siefer, W.: Die Kunst der Motivation. In: Focus. Nr. 14. 2002, S.106-118.
  - Kölsch, Hubert/Wagner, Franz-Josef: Erleben und Lernen – Erlebnispädagogik in Aktion: Lernen im Handlungsfeld Natur. Neuwied 1998.
  - König, Stefan/König, Andrea: Outdoor-Teamtrainings – von der Gruppe zum Hochleistungsteam. Augsburg 2002.
  - Körber, Klaus: Die verzögerte Wiedenzulassung des BDP nach 1945. Referat zum Anlass der 50-Jahr-Feier des BDP am 7.Nov. 1998. In: [http://www.tu-darmstadt.de/hjd/bdp/bdppv/seiten/geschichte\\_warumwurde.htm](http://www.tu-darmstadt.de/hjd/bdp/bdppv/seiten/geschichte_warumwurde.htm).
  - Kraft, Susanne: Schlüsselqualifikationen. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999, S.451-454.
  - Kraus, Josef: Wertevermittlung in Familie, Schule und Erwachsenenbildung. In: Sächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Wertewandel und Bildungsarbeit. Grundlagen, Entwicklungen, Aufgaben. Dresden 2000, S.77-84.
  - Krug, Walter: Geheime Botschaften im Erlebnis. Natursportliches Handeln und pädagogische Absicht. Lernen und Verhaltensänderung. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Heft 2. 2000, S.7-12.
  - Kruse, Peter: Erkenntnisse von Chaos- und Selbstorganisationstheorie für das Management betrieblicher Veränderungsprozesse. In: Schwiering, Dieter (Hrsg.): Mittelständische Unternehmensführung im kulturellen Wandel. Stuttgart 1996, S.157-179.
  - Kuhl, Ulrich: Selbstsicherheit und prosoziales Handeln. München 1986.
  - Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: 34 Milliarden Mark für die betriebliche Weiterbildung. In: management & training. Heft 2. 2000.
  - Lackmann, Jürgen: Zum wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel: Eine Einführung in arbeitslehrerrelevante Fragen von Wirtschaftswachstum, Ökologie und internationaler Arbeitsteilung. Weingarten 1988.
  - Langenscheidts Taschenwörterbuch der englischen und deutschen Sprache - Erster Teil Englisch-Deutsch. 6. Neubearbeitung, 69.Aufl. Berlin/München 1980.
  - Langmaack, Barbara/ Braune-Krickau, Michael: Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen; ein praktisches Lehrbuch. 3.überarb. und erw.Aufl. München 1989.
  - Lasko, Wolf: Outdoor: Der Quantensprung für Veränderungsprozesse. In: Buchner, Dietrich/Lasko, Wolf: Vorsprung im Wettbewerb: Ganzheitliche Veränderungen, Netzwerk, Synergie, Empowerment, Coaching – das Veränderungshandbuch von Winner's Edge. Wiesbaden 1996, S.366-375.
  - Lattmann, Ch.: Die Personalfunktion in der schweizerischen industriellen Unternehmung. In: Brauchlin, E. (Hrsg.): Konzepte und Methoden der Unternehmensführung, Bern/Stuttgart 1981, S.135-158.

- 
- Lehr, Ursula/Schmitz-Scherzer, Reinhard/Quadt, Else: Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter. Eine empirische Studie zur Frage der Lernbereitschaft älterer Menschen. Stuttgart u.a. 1979.
  - Lehrplan für die Grundschulen in Bayern. In: Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst. Teil 1. München 25.September 2000.
  - Lennartz, Dagmar: „Altern“ – eine ausgeblendete Dimension beim Gestalten beruflicher Bildung – Anstöße zur Reflexion. In: Altern im Beruf und Gesellschaft: demographischer Wandel und berufliche Bildung. Bielefeld 1996, S.11-40.
  - Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe – 1 Aggression-Interdisziplinarität. Reinbek 1989.
  - Lewin, Kurt: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern 1963.
  - Lexikon der Pädagogik, Band 1, Freiburg 1952.
  - Lexikon der Pädagogik. Freiburg im Breisgau 1970.
  - Lietz, Hermann: Schulreform durch Neugründung. Ausgewählte Pädagogische Schriften. Besorgt von Lassahn, R. Paderborn 1970,
  - Lipsmeier, A.: Berufliche Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Wissenschaftliche Kommission (Hrsg.): Vergleiche von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Materialien zur Lage der Nation. Köln. 1990, S. 363-376.
  - Loduchowski, Heinz: Pädagogik aus Amerika? Freiburg 1961.
  - Löwer, Chris: Das Dogma der Gruppenarbeit. In: SZ. 26./27.10.2002, S.V1/17.
  - Luckmann, C.: Defining experiential education. In: Journal of Experiential Education. Vol.19. 1996, S.6-7.
  - Luczak, Hania: Wie ein Charakter entsteht. In: GEO – Das Reportage Magazin. Nr.8. 1998, S.34-52.
  - MacRae, S./Moore, C./Savage, G./Soehner, D./Priest, S.: Changes in risk taking propensity resulting from ropes course experience. In: Corporate Adventure Trainings Institute: A research update. Quaterly report. No.7. St.Catherines.
  - Mann, Golo: Zum Tode eines großen Pädagogen. In: Neue Sammlung 15, S.106-109.
  - Mantler, Rolf/ Schneider, Angelika: Soziales Lernen und Aktion - zur erlebnispädagogischen Konzeption außerschulischer Jugendbildung an der Kurzschule Berchtesgaden. In: Außerschulische Bildung. Heft 3. 1978, S.85-89.
  - Margerison, Charles: Management Development. Führungskräfte fördern und entwickeln. Frankfurt 1992.
  - Martinsen, Wolfram O.: Neue Ideen für eine bessere Ausbildung. In: Meldungen & Meinungen. Der interne Informationsdienst von Reg ÖP, Siemens AG. Erlangen 09.09.1996, S.1-2.
  - März, Fritz: Personengeschichte der Pädagogik: Ideen – initiativen – Illusionen. Bad Heilbrunn 1998.
  - Maslow, Abraham H.: Religions, values and peak-experiences. 5.Aufl. New York 1997.

- 
- Mayer, Walter: Auf dem Weg zu einem neuen Berufsbild für Schulleitungen. In: Bayerische Schule. Zeitschrift des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes e.V. Heft 3 2002, S.31-32.
  - Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim 1994.
  - McLeod, J./Priest, S.: What Corporations Learn from Rock Climbing: A qualitative study. In: Corporate Adventure Trainings Institute: A research update. Quaterly report. No.21. St.Catherines.
  - Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer modernen Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 7.Jg. Nürnberg 1974, S.36-43.
  - Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. 2.Praxisband. 3.Aufl. Frankfurt a.M. 1990.
  - Meyers großes Taschenlexikon Bd.3. 4., vollst. überarb. Aufl. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 1992.
  - Meyers großes Taschenlexikon. Bd.22. 4.,vollst. überarb. Aufl. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 1992.
  - Miller, Reinhold: Das (kleine) 1x1 des Lernens und Lehrens. In: Miller, Reinhold (Hrsg.): Lern-Wanderung. Basiswissen, Reflexionen und Trainingselemente zum Thema Lernen und Lehren. Weinheim/Basel 2001, S.9-22.
  - Mühleisen, Stefan: Weiterbildung – manchmal keine Lösung. In: SZ. 15./16.6.2002, S.V2/1
  - Müller, Helmut M.: Schlaglichter der deutschen Geschichte. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. 2., aktual. und erw. Aufl. Bonn 1990.
  - Neuberger, Oswald/Kompa, Ain: Wir, die Firma: der Kult um die Unternehmenskultur. Weinheim 1987.
  - Noelle-Neumann, Elisabeth: Werden wir alle Proletarier? Zürich 1978.
  - Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 6.Aufl. Frankfurt a.M. 1963.
  - o.V.: Antwort finden in alten und neuen Liedern, in Worten zum Nachdenken und Beten. Evangelisches Gesangbuch. München 1994.
  - o.V.: Outward Bound – Erlebnispädagogik auch in der Hauptschule praktizieren. Eine reelle Chance für Schüler und Lehrer. In: unterrichten/erziehen. Nr.6. 1998, S.45-48.
  - o.V.: Was bringt Erfolg. In: Forum – das MLP Magazin für Private Finance. Heft 2. Heidelberg 2002, S.11.
  - Ochsler W.A.: Personal und Arbeit. 4.Aufl. München/Wien 1992.
  - Osswald, Elmar: Gemeinsam statt Einsam. Arbeitsplatzbezogene Lehrer/Innenfortbildung. 2.Aufl. Kriens (Schweiz) 1995.
  - Pädagogik-Lexikon. Reinhold, Gerd (Hrsg.). München/Wien/Oldenburg 1999.
  - Paffrath, F.Hartmut/Rehm, Michael: Exkurse – Ergänzungen – Diskussion. Simon Priest zu: Grundbegriffe und Grundlagen der Erlebnispädagogik sowie zum Stand der Erlebnispädagogik in Deutschland. In: Paffrath, F.Hartmut (Hrsg.): Zu neuen Ufern. Internationaler Kongreß erleben und lernen. Alling 1998, S.92-99.

- 
- Paschen, Harm: Kompetenz, pädagogische. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999, S.303-305.
  - Pätzold, Günter: Berufliche Handlungskompetenz. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S.57-58.
  - Pease, Allan/Pease, Barbara: Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. 16.Aufl. München 2002.
  - PONS-Grosswörterbuch: für Experten und Universität. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig. 3.Aufl. 1997.
  - Priest, Simon/Gass, Mike übersetzt von Rehm, Michael: Experiential Education: Grundlagen und zukünftige Entwicklungen. In: Paffrath, F.Hartmut (Hrsg.): Zu neuen Ufern. Internationaler Kongreß erleben und lernen. Alling 1998, S.74-91.
  - Priest, Simon/Gass, Mike: Experiential Education: Foundations and future Directions. S.69f. In: Paffrath, F.Hartmut (Hrsg.): Zu neuen Ufern. Internationaler Kongreß erleben und lernen. Alling 1998, S.59-73.
  - Priest, Simon: Developing Organizational Trust: comparing the effects of ropes courses and initiatives. In: Corporate Adventure Trainings Institute: A research update. Quaterly report. No.17. St.Catherines.
  - Priest, Simon: Follow up procedures have a significant impact on transfer of learning. In: Corporate Adventure Trainings Institute: A research update. Quaterly report. No 3. Ontario.
  - Priest, Simon: Forschung in Outdoor Adventure. In: Paffrath, Hartmut u.a. (Hrsg.): Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik: Erleben, Forschen, Evaluieren. Augsburg 1999, S.25-37.
  - Priest, Simon: Funneling, Frontloading and Framing. Unveröffentlichtes Arbeitspapier – vorgelegt im Rahmen eines Workshops auf der Internationalen Outward-Bound Konferenz in Hong Kong 1994. Besorgt durch Outward Bound München.
  - Priest, Simon: Interview mit Simon Priest, geführt von Heckmair, Bernd/Wagner, Franz-Josef. In: Outdoor-Training. Sonderdruck der Zeitschrift e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. 1998, S.24-26.
  - Priest, Simon: The effect of belaying and belayer type on the development of trust in rock climbing. In: Journal of Experiential Education. No.2. 1995, S.107-109.
  - Priest, Simon: The impact of sequencing on teamwork development in CAT programs. In: Corporate Adventure Trainings Institute: A research update. Quaterly report. No.12. St.Catherines.
  - Priest, Simon: The role of physicality in the development of trust: a comparison of CAT activity types. In: Corporate Adventure Trainings Institute: A research update. Quaterly report. No.14. St.Catherines.
  - Prim, Rolf/Tilman, Heribert: Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft: Studienbuch zur Wissenschaftstheorie. 6., durchges. Aufl. Heidelberg/Wiesbaden 1989.

- 
- Pümpin, Cuno/Kobi, Jean-Marcel/Wüthrich, Hans A.: Unternehmenskultur, Basis strategischer Profilierung erfolgreicher Unternehmen. In: Die Orientierung. Heft 85. 1985.
  - Rademacher, Bärbel: Methodenvielfalt. In: Miller, Reinhold (Hrsg.): Lern-Wanderung. Basiswissen, Reflexionen und Trainingselemente zum Thema Lernen und Lehren. Weinheim/Basel 2001, S.73-89.
  - Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. 15., neu bearb. Aufl. Stuttgart 1989.
  - Reble, Albert: Schulgeschichtliche Beiträge zum 19. und 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1995.
  - Regnet, Erika: Der Weg in die Zukunft – Neue Anforderungen an die Führungskraft. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michael E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4.Aufl. Stuttgart 1999, S.47-60.
  - Rehm, Michael: Der erlebnispädagogische Prozeß – ein Stufenmodell zur Analyse. In: e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Heft 5. 1996, S.144-147.
  - Rehm, Michael: Erläuterungen zu englischsprachiger Literatur im Bereich der Erlebnispädagogik. In: e&l - erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Heft 2. 1996, S.62-63.
  - Reina, D./ Priest, Simon: The roles of touch and gender in the development of interpersonal trust. In: Corporate Adventure Trainings Institute: A research update. Quaterly report. No.20. St.Catherines.
  - Reiners, Annette: Erlebnis und Pädagogik: praktische Erlebnispädagogik; Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen. München 1995.
  - Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999.
  - Revans, Reginald W.: The Origins and Growth of Action Learning. Goch 1982.
  - Roland, Christopher C./Kölblinger, Mario/Diamond, Leonhard: The Importance of Follow Up. In: Roland, Christopher C. u.a.: Do It... And Understand! – The Bottom Line on Corporate Experiential Learning. Iowa 1995.
  - Rosenstiel, Lutz von/Stengel, Martin: Identifikationskrise? Zum Engagement in betrieblichen Führungspositionen. Bern 1987.
  - Rosenstiel, Lutz von: Grundlagen der Führung. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michael E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4.Aufl. Stuttgart 1999, S.3-24.
  - Rosenstiel, Lutz von: Grundlagen der Organisationspsychologie: Basiswissen und Anwendungshinweise. 3. überarb. und erg. Aufl. Stuttgart 1992.
  - Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung. I.-IV. Buch. Paderborn 1958.
  - Rousseau, Jean-Jacques: Geist, Grundsätze und Meinungen von J.J. Rousseau. Leipzig 1803.
  - Rousseau, Jean-Jacques: Julie oder Die neue Héloïse. Briefe zweier Liebenden aus einer kleinen Stadt am Fuße der Alpen. Vollst.überarb. und erg.nach d.Ed.Rey. Amsterdam 1761.

- 
- Rubner, Jeanne: Das schiefe Dreieck. In: SZ. 7.5.2002, S.V2/12.
  - Sächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Wertewandel und Bildungsarbeit. Grundlagen, Entwicklungen, Aufgaben. Dresden 2000.
  - Schleske, Wolfram: Abenteuer – Wagnis – Risiko im Sport: Struktur und Bedeutung in pädagogischer Sicht. Schorndorf 1977.
  - Schmidt, Heiner: Erziehungswissenschaftliche Dokumentation. Band 11. Weinheim/Basel 1976.
  - Schmidt, Verena: Erfolgreich durch Führung. In: Siemens Welt. Heft 5. 2002, S.24-27.
  - Schmidtchen, Gerhard: Neue Technik – Neue Arbeitsmoral: Eine sozialpsychologische Untersuchung über Motivation in der Metallindustrie. Köln 1984.
  - Schneider, Joachim/Stötzel, Berthold: Lernen in der Lernstatt. Berlin 1993.
  - Schober, Walter: Neue Werte und Technologien in der Personalwirtschaft. Wiesbaden 1991.
  - Schöffler-Weis: Taschenwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Band II. 3.völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart 1951.
  - Scholz, Christian/Oberschulte, Hans (Hrsg.): Personalmanagement in Abhängigkeit von der Konjunktur. München 1994.
  - Scholz, Hartmut: Entwicklungsmöglichkeiten und Tätigkeitsschwerpunkte der Personalführung in den 90er Jahren. In: Ackermann, Karl-Friedrich/Scholz, Hartmut (Hrsg.): Personalmanagement für die 90 Jahre: neue Entwicklungen – neues Denken – neue Strategien. Stuttgart 1991, S.1-12.
  - Schreiber, M.: Konzeption einer „Outlaw-Bound-Seeschule“ für Jugendliche unter besonderer Berücksichtigung des erlebnispädagogischen Aspektes. Lüneburg 1983.
  - Schröder, Hartwig: Didaktisches Wörterbuch. 3.Aufl. München 2001.
  - Schröder, Hartwig: Erziehungsziel: Persönlichkeit. München 1989.
  - Schröder, Hartwig: Theorie und Praxis der Erziehung: Herausforderung an die Schule. 2., unveränd. Aufl. München 1999.
  - Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander Reden. Störungen und Klärungen. 36.Aufl. Hamburg 2002.
  - Schumann, Siegfried: Repräsentative Umfrage: Praxisorientierte Einführung in empirische Methoden und statistische Analyseverfahren. 3., überarb.Aufl. München/Wien/Oldenburg. 2000.
  - Schwarz, Karl: Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ihre pädagogische Theorie und Praxis. Ratingen 1968.
  - Seim, Anders/Seim, Iris: Wahrheit: Outdoor-Erleben als kinästhetische Metapher. In: Buchner, Dietrich (Hrsg.): Outdoor-Training: wie Manager und Teams über Grenzen gehen. Wiesbaden 1996. S.99-107.
  - Seitz, Cornelia: Editorial In: Bildungswerk der Hessischen Stiftung e.V. (Hrsg.): Alt und Jung in Unternehmen. Trojaner - Forum fürs Lernen. Nr.12. 2001, S.3.

- 
- Seitz, Cornelia: Ein blinder Fleck wirft Schatten. In: Bildungswerk der Hessischen Stiftung e.V. (Hrsg.): Alt und Jung in Unternehmen. Trojaner - Forum fürs Lernen. Nr. 12. 2001, S.4-9.
  - Senge, Peter: Die fünfte Disziplin. 4.Aufl. Stuttgart 1997.
  - Senge, Peter: Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1996.
  - Seymour, Sudman/Bradburn, Norman M.: Asking questions. A Practical Guide to Questionnaire Design. San Francisco 1982.
  - Siebert, Walter/Gatt, Stefan: Zero Accident. Sonderdruck eines Beitrages aus F.Hartmut Paffrath: Zu neuen Ufern. Alling 1998.
  - Siebert, Walter: wie sicher ist sicher genug? – Sicherheit im Outdoor-Training. In: e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Heft 2. 1997, S.16-17.
  - Sobull, Dagmar: Die neue Generation. In: Forum – das MLP Magazin für Private Finance. Heft 2. 2002, S.17-19.
  - Speck, Otto: Erziehung und Achtung vor dem Anderen: zur moralischen Dimension der Erziehung. München/Basel 1996.
  - Sprenger, Reinhard: Führung und Kooperation in der globalisierten Wirtschaft. In: Personalführung. Heft 12. 2000, S.18-24.
  - Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 2002. Wiesbaden 2002.
  - Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1971. Wiesbaden 1971.
  - Stehr, N.: Arbeit, Eigentum und Wissen. Frankfurt a.M. 1994.
  - Stengel, Martin: Wertewandel. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michael E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. 4.Aufl. Stuttgart 1999, S.833-857.
  - Strössel, H.: Schlüsselqualifikationen. In: Lernfeld Betrieb. 1989, S.44-47.
  - Tanner, Louis: Perspektiven der Organisationsentwicklung aus der Sicht eines Praktikers. In: Ackermann, Karl-Friedrich/Scholz, Hartmut (Hrsg.): Personalmanagement für die 90 Jahre: neue Entwicklungen – neues Denken – neue Strategien. Stuttgart 1991, S.185-194.
  - Taylor, Alvin: The Third Wave. New York 1981.
  - Thoreau, David Henry: Walden. Ein Leben in den Wäldern. Weimar 1964.
  - Thoreau, David Henry: Walden. Ein Leben mit der Natur. München 1999.
  - Thoreau, Henry David: Leben ohne Grundsätze: eine Auswahl aus seinen Schriften. Stuttgart 1979.
  - Tilch, Herbert: Betriebspädagogik. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S.141-142.

- 
- Wagner, Helmut/Wehling, Margret: Tendenzen der Personalentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Rezession. In: Scholz, Christian/Oberschulte, Hans (Hrsg.): Personalmanagement in Abhängigkeit von der Konjunktur. München 1994, S.55-73.
  - Wahrig-Burfeind, Renate: Wahrig Fremdwörterlexikon. 4.Aufl. München 1999.
  - Weber, Helga/Ziegenspeck, Jörg: Die deutschen Kurzschulen: historischer Rückblick – gegenwärtige Situation – Perspektiven. Weinheim/Basel 1983.
  - Weimer, Hermann: Geschichte der Pädagogik. 19., völlig neu bearb. Aufl. Berlin/New York 1992.
  - Weis, Kurt: Werden wir in Zukunft mehr oder weniger erleben? Erlebnispädagogische Beunruhigungen. In: Kölsch, Hubert (Hrsg.): Wege moderner Erlebnispädagogik. München 1995, S.327-346.
  - Wever, Ulrich A.: Unternehmenskultur in der Praxis: Erfahrungen eines Insiders bei 2 Spitzenunternehmen. 3.Aufl. Frankfurt/Main/New York 1992.
  - Wiater, Werner: Rezeptionsgeschichtliche Studien zur Reformpädagogik. München 1997.
  - Wickert, Ulrich: Der Ehrliche ist der Dumme: Über den Verlust der Werte. Hamburg 1994.
  - Wimmer, Rudolf: Neuere Methoden der Organisationsentwicklung zur Steuerung der Überlebensfähigkeit mittelständischer Unternehmen. In: Schwiering, Dieter (Hrsg.): Mittelständische Unternehmensführung im kulturellen Wandel. Stuttgart 1996, S.183-205.
  - Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.): Duden, Fremdwörterbuch.6., überarb. Und erw. Aufl. Mannheim/Wien Zürich 1997.
  - Wittwer, Wolfgang: Weiterbildung im Betrieb – Darstellung und Analyse. München/Wien/Baltimore 1982.
  - Wölfl, Edith: Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? München/Basel 2001.
  - Wyneken, Gustav: Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde. In: Dietrich, Th. (Hrsg.): Die Landerziehungsheimbewegung. Bad Heilbrunn. 1967.
  - Ziegenspeck, Jörg: Erlebnispädagogik. In: Fitting, Klaus/Kluge, Eva/Saßenrath-Döpke, Eva-Maria (Hrsg.): Pädagogik und Auffälligkeit – Impulse für Lehren und Lernen bei erwartungswidrigem Verhalten. 2., aktual. und erw. Aufl. Weinheim 1996, S.395-405.
  - Ziegenspeck, Jörg: Erlebnispädagogik. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien 1999, S.135-139.
  - Ziegenspeck, Jörg: Lernen für's leben – Lernen mit Herz und Hand. Reihe: Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik – Heft 1. Lüneburg 1986.
  - Zürcher, S.: Der Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung in der erlebnispädagogischen Arbeit. Zeitschrift für Erlebnispädagogik. 7-9. 1998, S.182-183.

---

## WEITERFÜHRENDE LITERATUR

- Bandura, Albert: Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart 1976.
- Bandura, Albert: Social learning through imitation. In: M.R.E. Jones (Hrsg.): Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln 1962.
- Baron, Robert A./Byrne, Donn: Social Psychology. Understanding Human Interaction. 2.Aufl. Boston 1977.
- Bartel, Wes/Rehm, Michael: Evaluation von Outdoor-Aktivitäten. Teil 1. In: e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Berlin 1996, Heft 5, S.140-143.
- Bartel, Wes/Rehm, Michael: Evaluation von Outdoor-Aktivitäten. Teil 2 in: e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Berlin 1996, Heft 6, S.172-178.
- Bauer, Hans G./Brater, Michael/ Büchele, Ute: Erlebnispädagogik in der beruflichen Bildung: Erfahrungen aus dem Ford-Jugendförderungsprogramm. Großhesseloh 1984.
- Bauer, Hans G.: Erlebnis- und Abenteuerpädagogik – Eine Literaturstudie. Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V. (Hrsg.). Großhesseloh 1984.
- Beier, Klaus: Anreizstrukturen im Outdoorsport. Schorndorf, 2001.
- Bolte, K.M./Kappe, D./Schmid, J.: Bevölkerung. Opladen 1980.
- Bunting, Camille J.: The Foundation of Interpersonal Effectiveness. In: The Journal of Experiential Education. Vol.14, No.2, August 1991, S.39-42.
- Casse, Pierre: Leading by Empowerment: Three different models. In: Personalführung. Heft 11. 1995, S. 970-976.
- Clark, Colin: The Conditions of Economic Progress. 3.Aufl. London/New York 1957.
- Clutterbuck, David/Kernhagen, Susan: Empowerment. So entfesseln sie die Talente Ihrer Mitarbeiter. Landsberg/Lech 1997.
- Corporate Adventure Training Institutes (CATInate) (Hrsg.) CATInate: A research update. Quaterly report. No.1-24. Catherines o.J.
- Crain, F.: Zur Problematik der Wirkungsanalyse – dargestellt am Beispiel eines erlebnispädagogischen Projekts. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN). Heft . 1991, S.495-499.
- Cszikszentmihalyi, Mihaly: Das Flow-Erlebnis: jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. 3.Aufl. Stuttgart 1991.
- Dahrendorf, Ralf: Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Bd.8. Wiesbaden 1956.
- Dilthey, Wilhelm: Das Erlebnis und die Dichtung. 14.Aufl. Göttingen 1965.

- 
- Easterlin, R.A.: Does economic growth improve the human lot? In: David, P.A./Reeder, M.W. (Hrsg.): Nations and Households in Economic Growth. Essays in Honor of Moses Abramovitz. New York 1973, S.89-126.
  - elektronische Medien: <http://www.umweltbildung.at>.
  - elektronische Medien: <http://www.umweltbildung.de>.
  - elektronische Medien: <http://www.waldkindergarten.ch>.
  - Ferdinand, T.N.: On the obsolescence of scientists and engineers. In: American Scientist. Vol.54. 1966, S.46-56.
  - Fischerlehner, B./Seel, H.-J./Sichler, R. (Hrsg.): Mensch-Natur: zur Psychologie einer problematischen Beziehung. Opladen 1993.
  - Fleishman, E.A.: Twenty years of consideration and structure. In: Fleishman, E.A./Hunt, J.G. (Hrsg.): Current developments in the study of leadership. Carbondale 1973, S.1-37.
  - Forschungsstelle Sozialökonomik der Arbeit an der FU Berlin: Eine Analyse berufsgruppenspezifischer Ansprüche an die Arbeit und Arbeitsbedingungen. Berlin 1983.
  - Fourastié, Jean: Le grand espoir du XXe siècle. Progrès technique – progrès économique – progrès social. Paris 1952. deutsch: Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts. Köln 1954.
  - Frese, Michael/Brodbeck, Felix C.: Computer im Büro und Verwaltung. Berlin 1989.
  - Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur. GW Band XIV. 1919, S.419-506.
  - Fuchs, W.: Entspannung im Alltag. In: Fischer, A./Fuchs, W./Zinnecker, J.: Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Bd.2. Leverkusen 1985.
  - Fürst, W.: Wagen und Erlebnis. Aspekte einer heilpädagogisch orientierten Erlebnispädagogik. In: Flosdorf, P. (Hrsg.): Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfen. Bd.2. Freiburg 1988, S.264-281.
  - Gilsdorf, Rüdiger/Kistner, Günter: Kooperative Abenteuerspiele: Eine Praxishilfe für Schule und Jugendarbeit. Seelze-Velber 1995.
  - Gontard, Maximilian: Unternehmenskultur und Organisationsklima. Eine empirische Untersuchung. München/Mering 2002.
  - Gottlieb Duttweiler Institut (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Entwicklungen, Modelle, Kritik. Dokumentation der Fachtagung 8.-9. April 1991. Rüslikon 1991, S.29-33.
  - Greif, Siegfried/Kurtz, H.: Ausbildung, Training und Qualifizierung. In: Greif, Siegfried/Holling, Heinz/Nichelson, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. München 1989.
  - Grosser, Michael/Zeremba, Wilfried: Outdoor für Indoors – Mit harten Methoden zu weichen Zielen. Augsburg 2000.
  - Hart, R.: Children's experience of place. New York 1979.
  - Heid, H./Lempert, W.: Sozialisation durch den heimlichen Lehrplan im Betrieb. Beiheft 3 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden 1982.

- 
- Heidegger, M.: Die Frage nach dem Ding. Zu Kants Lehre von den transzendentalen Grundsätzen. 2.Aufl. Tübingen 1975.
  - Heincke, H.-J./Lemke, S.G./Siehlmann, G./Terjung, J.: Instrumente und Methoden zur Gestaltung und Verbesserung des Lerntransfers. Forschungs- und Entwicklungsprojekt AQUA. Abschlussbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Beiträge und Berichte des Bildungswerkes. Nr.45. Frankfurt a.M. 1994.
  - Heincke, H.-J.: Lerntransfer. Ein hilfreiches Konzept für die Gestaltung der betrieblichen Qualifizierungsarbeit? In: Trojaner - Forum für Lernen. Nr.1. 1993, S.4-7.
  - Hungerford, H.R./Volk, T.L.: Changing Learner Behaviour through Environmental Education. In: The Journal of Environmental Education. 1990.
  - Illies, Florian: Generation Golf. 2.Aufl. Berlin 2000.
  - Inglehart, Ronald: The Silent Revolution. Princeton 1977.
  - Jagenlauf, Michael: Kurzbericht Wirkungsanalyse Outward Bound. In: Erlebnispädagogik – Berichte und Materialien. Heft 6. München 1989.
  - Kaderli Manfred & Team: Geländespiele. Luzern 1997.
  - Kaufman, H.G.: Obsolescence and professional career development. New York 1974.
  - Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule. 15.Aufl. München 1964.
  - Kiener, Sarah: Kindergärten in der Natur – Kindergärten in die Natur? Fördert das Spielen in der Natur die Entwicklung von Motorik und Kreativität von Kindergartenkindern? Lizenziatsarbeit Institut für Psychologie; Universität Fribourg (CH). 2003.
  - Kitzing, S.: Evaluation von Outdoor-Training. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der FH Würzburg. Würzburg 1998 und Schnitzler, V.: Die Wirksamkeit von Outdoor-Trainings in der Managemententwicklung. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der FH Würzburg. Würzburg 1998.
  - Klipstein, M.v./Strümpel, B.: Gewandelte Werte – Erstarrte Strukturen. Wie die Bürger Wirtschaft und Arbeit erleben. Bonn 1985.
  - Lehr, U.(Olbrich, E.: Variablen der Lernfähigkeit in Erwachsenenalter. In: Blass, J.L. u.a. (Hrsg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Hannover 1975, S.25-35
  - Lewin, Kurt: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim 1953.
  - Lister, G.Judith: „Emotionale Intelligenz und ihre Verbindung zum Erfahrungslernen“. Deutsche Übersetzung von Bauer, G. In: e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Heft 2. 1998, S.19-20.
  - Market and Opinion Research International Limited (Mori): Attitudes of Ex-Participants towards Outward Bound – December 1985 – Research Study Conducted for: The Outward Bound Trust. London 1985.
  - Michel, ChristianNovak, Felix: Kleines Psychologisches Wörterbuch. Freiburg 1990.

- 
- Mieskes, H.: Geragogik – Pädagogik des Alters und des alten Menschen. Pädagogische Rundschau. Heft 2 1970, S.90-101.
  - Miller, Neal E./Dolard, John: Social learning and imitation. New Haven 1941.
  - Miller, Reinhold: Das ist ja wieder typisch: Kommunikation und Dialog in Schule und Schulverwaltung; 25 Trainingsbausteine. Weinheim/Basel 1995.
  - Mohl, Alexa: Auch ohne dass ein Prinz dich küsst: NLP – Kommunikationsmethode & Lernstrategien. Wege zum Erfolg. Paderborn 1994.
  - Neuberger, Oswald: Die Ermittlung personaler Eigenschaften von Führungskräften. In: Reber, G. (Hrsg.): Personalinformationssysteme. Stuttgart 1979, S.125-142.
  - Neubert, Waltraud: Das Erlebnis in der Pädagogik. Göttingen 1925.
  - Noelle-Neumann, E./Köcher, R. (Hrsg.): Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie. Bd. 9. München 1993.
  - Noelle-Neumann, E./Strümpel, B.: Macht Arbeit krank? Macht Arbeit glücklich? Eine aktuelle Kontroverse. München 1984.
  - o.V.: „Mach mal Pause – Neue Studie zum Outdoor-Training: Zeit für Reflexionen bringt Transfer-Erfolg“ In: e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Heft 3&4. 1997, S.23.
  - o.V.: Deuschtagung war ein großer Erfolg. In: Bayerische Schule. Zeitschrift des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes e.V. Heft 3. 2002, S.11-13.
  - Ogburn, William F.: Sozialer Wandel. In: Winkel, Harald (Hrsg.): Wirtschaftliche Entwicklung und sozialer Wandel. Darmstadt 1981, S.179-196.
  - Olbrich, Christiane/ Ullrich, Peter-Otto: „Pfarrer auf Orientierungstour“ – Outdoor-Training in der Teamentwicklung kirchlicher Organisationen. In: Outdoor-Training. Sonderdruck der Zeitschrift e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. 1998, S.10-12.
  - Oser, Fritz: Werterziehung in einer pluralistischen Gesellschaft – Entgegnungen an den Relativismus. Aulavorträge der Hochschule St.Gallen. St.Gallen 1988.
  - Outward Bound Australia (Hrsg.): A research evaluation of: The development outcomes of an Outward Bound Management Training and Corporate Development Program. Sydney 1989.
  - Pädagogischer Jahresbericht 1968, Registerband/Textband, Weinheim/Basel 1972.
  - Pädagogischer Jahresbericht 1969, Registerband/Textband, Weinheim/Basel 1972.
  - Pädagogischer Jahresbericht 1970, Registerband/Textband, Weinheim/Basel 1972.
  - Pädagogischer Jahresbericht 1971, Registerband/Textband, Weinheim/Basel 1972.
  - Pädagogischer Jahresbericht 1972, Registerband/Textband, Weinheim/Basel 1973.
  - Pädagogischer Jahresbericht 1973, Registerband/Textband, Weinheim/Basel 1975.

- 
- Pädagogischer Jahresbericht 1974, Registerband/Textband, Weinheim/Basel 1977.
  - Pädagogischer Jahresbericht 1975, Registerband/Textband, Duisburg 1975.
  - Pädagogischer Jahresbericht 1976, Registerband/Textband, Weinheim 1978.
  - Pädagogischer Jahresbericht 1977, Registerband/Textband, Duisburg 1978.
  - Pädagogischer Jahresbericht 1978, Registerband/Textband, Weinheim 1979.
  - Pädagogischer Jahresbericht 1979, Registerband/Textband, Duisburg 1981.
  - Pädagogischer Jahresbericht 1980, Registerband/Textband, Duisburg 1982.
  - Pädagogischer Jahresbericht 1981, Registerband/Textband, Weinheim 1983.
  - Pädagogischer Jahresbericht 1982, Registerband/Textband, Duisburg 1984.
  - Petzold, H./Bubolz, E.: Konzepte zu einer integrativen Bildungsarbeit mit alten Menschen. In: Petzold, H. (Hrsg.): Bildungsarbeit mit alten Menschen. Stuttgart 1976, S.37-60.
  - Portmann, A.: Biologie und Geist. Freiburg 1963.
  - Quint, R.: Raumerleben und Raumutopie. Ökologische Überlegungen zu den Entwürfen schulischer Wunschräume. Frankfurt am Main 1990.
  - Regnet, Erika: Personalmanagement in Europa. Göttingen 2000.
  - Rogers, Carl R.: Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Frankfurt am Main 1996.
  - Rosenstiel, Lutz von/Nerdinger, F.W./Oppitz, G./Spiess, E/Stengel, M.: Einführung in die Bevölkerungspsychologie. Darmstadt 1986.
  - Schad, Niko: Erleben und miteinander reden – Reflexionsmodelle in der Erlebnispädagogik. In: e&l – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. Heft 2&3. 1993, S.49-53.
  - Scharrelmann, Heinrich: Erlebte Pädagogik. 2.Aufl. Braunschweig 1922.
  - Schmuck, R.: Handbook of OD in Schools. 2.Aufl. Palo Alto 1977.
  - Searles, H.F.: The nonhuman environment in normal development and schizophrenia. New York 1960.
  - Siebert, Horst: Rückkehr zum Begriff 'Erwachsenenbildung'? In: Bildung und Erziehung. Heft 1. 1988, S. 13-17.
  - Sitzmann, G.H.: Weiterbildung im dritten Lebensalter. Zeitschrift für Gerontologie. Heft 9 1976, S.40-57.
  - Tietgens, Hans: Die Erwachsenenbildung. München 1991.
  - Tilch, Herbert: Zum Handlungsfeld der Betriebspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 2 1998, S.204ff.
  - Unterbruner, U.: Umweltangst-Umweltbeziehung: Vorschläge zur Bewältigung der Ängste Jugendlicher vor Umweltzerstörung. Linz 1991.
  - Vester, Frederic: Leitmotiv vernetztes Denken. Für einen besseren Umgang mit der Welt. München 1990.

- Vester, Frederic: Denken, lernen, vergessen – was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn und wann lässt es uns im Stich? Stuttgart 1973.
- Vopel, Klaus W.: Interaktionsspiele. Teil 4. 5.Aufl. Salzhausen 1992.
- Vulpius, Axel: "Weiterbildung" statt "Erwachsenenbildung" - terminologische "Missetat" oder bildungspolitische Notwendigkeit? In: Bildung und Erziehung. Heft 1. 1988, S. 7-12.
- Watzlawick, Paul: Anleitung zum Unglücklichsein. 15.Aufl. München 1996
- Zinnecker, J.(Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1975.
- Zuckerman, Marvin: Sensation Seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal. Hillsdale/New Jersey 1979.