

Perspektive Bildung Österreich

TP3 - Grundlagenpapier zur Symbolarbeit

Bearbeitung:

Hafelekar Unternehmensberatung

Schober GmbH

Bozner Platz 5

6020 Innsbruck

Tel.: +43/512/58 88 33

Fax: +43/512/58 88 85

Mail: office@hafelekar.at

VerfasserInnen:

Dr. Paul Schober

Mag.^a Claire Oetting

Innsbruck, Februar 2013

Inhaltsverzeichnis

1.) Zielsetzung und Beschreibung des Gesamtprojekts	4
2.) Zielsetzung und Beschreibung des Projektteils 3 „Handlungsoptionen“	5
3.) Methodische Herangehensweise im Projektteil 3 „Handlungsoptionen“	6
1. Strategie 1: Abbau von Hürden & Zugangsbarrieren	6
2. Strategie 2: Stärkung der Handlungskompetenz und der Resilienz bei den Jugendlichen	6
4.) Symbolarbeit im Rahmen des Teilprojekts 3 „Handlungsoptionen“	7
1. Grundlagen der Symbolarbeit (nach Wilfried Schneider)	7
2. Relevanz	8
3. Einsatz im Training	9

1.) Zielsetzung und Beschreibung des Gesamtprojekts

Quantitative Studien zu Lebenswelten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeichnet auf der Erkenntnisebene generell hohe Abstraktheit bei Verlust an konkreten Inhalten aus: Es wird verallgemeinertes (Fakten-)Wissen – meist zum Status quo – generiert, dies aber auf Kosten der subjektwissenschaftlichen Perspektive, wodurch die konkreten Lebensrealitäten von Jugendlichen in den Hintergrund treten. Die auf dieser Basis entwickelten Handlungs-vorschläge bleiben so abstrakt, dass sie die Adressaten nicht zu erreichen vermögen. Die geforderten konkreten Interventions- und Handlungsoptionen werden so illusorisch. Genau an dieser Nahtstelle setzt dieses Projekt an: Zentrales Ziel ist die Vermittlung statistischer und quantitativ vertiefter Ergebnisse auf der Erkenntnisebene mit der subjektwissenschaftlich geleiteten Erforschung der Lebenswelten der Jugendlichen unter Einbeziehung von Jugendlichen, wodurch die geforderten Handlungsoptionen „zu Bildungsinhalten, -formaten, Lernorten und Rahmenbedingungen sowie Öffentlichkeitsarbeit für Lernprozesse“ die erforderliche Nähe zu den Lebenswelten der Jugendlichen erhalten: Der Aufbau der Studie widerspiegelt diesen ganzheitlichen wissenschaftlichen Ansatz.

Die Nachteile (Parrado, Emilio u.a. 2005) rein qualitativer Studien einerseits und rein quantitativer Studien andererseits, die nur das ausdrücklich Nachgefragte ohne Nuancen zum Ausdruck bringen begrenzen wir in unserem Projekt, indem wir auf eine Kombination dreier Methoden zurückgreifen. Emilio E. Parrado bezeichnet dies als “community-based participatory research (CBPR), targeted random sampling, and parallel data collection” (Parrado, Emilio u.a. 2005: 207). Diese Kombination, so Parrado weiter, lässt sich sehr gut auf die Migrationsforschung übertragen. Die Studie besteht aus ineinander greifenden und aufeinander aufbauenden Teilen, wobei jeder Teil auf einen unterschiedlichen methodischen Zugang basiert. Die Studienteile liefern jeweils Teilergebnisse zum Selbstbild der 2. Generation sowie Handlungsoptionen und Hypothesen zur Verbesserung des Lernprozesses. Die Referenzgruppe der BildungsinländerInnen wird in jeder Phase berücksichtigt. Folgende Ziele verfolgen die einzelnen Abschnitte:

- Teilprojekt 1: Der erste Teil bestimmt Bildungsregionen in Österreich. Via Mikrozensus Arbeitskräfteerhebung wird eine Kartographie der Bildungsregionen Österreichs gezeichnet. Dieser Teil liefert die Basis für die weiteren Schritte. Erste Antworten zur Zielsetzung und zum Selbstbild werden skizziert und in Teil 2 bis 3 fortgesetzt.
- Teilprojekt 2: Aufbauend auf den Ergebnissen von Teil eins entwerfen wir „Typen bildungsbezogener Selbstbilder“ die auf Gesamt-Österreich Bezug nehmen. In den unterschiedlichen Typen spiegelt sich das Selbstbild bestimmter Lebenswelten wider, die sich in den Dimensionen bildungsbezogenes Selbstbild, Lernorte, Lernmotivation und sozialer Hintergrund unterscheiden. Anschließend quantifiziert das Forschungsteam die generierten Typen durch eine repräsentative quantitative Erhebung. Wir eruieren spezifische Handlungsoptionen und Hypothesen zu Bildungsinhalten, -formaten, Lernorten und Rahmenbedingungen für unterschiedliche Typen und erfassen die Zugehörigkeit der Typen in den jeweiligen Bildungsregionen. Dadurch zeigen wir auf, wie einzelnen Lerntypen bestmöglich unterstützt werden können und wo diese auftreten.

- Teil 3: Im letzten Teil werden die Handlungsoptionen im Sinne des ganzheitlichen Ansatzes erarbeitet. Relevante Teile der Ergebnisse werden gemeinsam mit Jugendliche als „Sachverständigen“ und den weiteren Zielgruppen wie TrainerInnen, Eltern und faktischen Entscheidungsträgern aus dem Bildungswesen weiter vertieft.

2.) Zielsetzung und Beschreibung des Projektteils 3 „Handlungsoptionen“

Zentrale Lebensbereiche wie Familie, Schule und Freizeit sind durch Migration und Mobilität geprägt. Die Anerkennung dieser Normalität erfordert eine Pädagogik, die uns auf die Partizipation in einer pluralistischen Gesellschaft vorbereitet. Allerdings wird diese kulturelle Vielfalt in konventionellen Bildungskonzeptionen noch zu sehr defizitorientiert betrachtet. Es werden viele Anstrengungen unternommen, diese kulturellen Differenzen zu „überwinden“, oder aber sprachliche Barrieren abzubauen, aber die gegenseitige Bereicherung durch unterschiedliche Kompetenzen wird noch zu wenig als Chance wahrgenommen. Neben kulturellen Unterschieden stellen aber auch soziale Ungleichheiten sowie Geschlechterrollen Benachteiligungen im Bildungssystem dar. Diese Faktoren werden in den Teilprojekten 1 und 2 expliziert und quantifiziert.

Das Teilprojekt 3 dient darauf aufbauend der Entwicklung und Pilotierung von Lernszenarien sowie der Erstellung von Materialien für die anderen relevanten Zielgruppen.

- Vermittlung und sprachlich angepasste „Übersetzung“ der Ergebnisse an die 5 Hauptzielgruppen Jugendliche, TrainerInnen, Eltern, EntscheidungsträgerInnen und Öffentlichkeit (JournalistInnen)
- Entwicklung von Strategien zur Akzeptanz der Forschungsergebnisse (Umgang mit Widerständen, Bewusstmachung und Bearbeitung von Vorurteilen und Stereotypen)
- Erarbeitung und Entwicklung von Lernszenarien zum Thema Selbstbilder / Fremdbilder von MigrantInnen; Reflexion von Werthaltungen und Stereotypenbildungen im Themenbereich Migration / Integration

3.) Methodische Herangehensweise im Projektteil 3 „Handlungsoptionen“

Der Projektteil 3 steht unter dem Fokus folgender Fragestellung:

„Wie können Jugendliche bestmöglich unterstützt werden, um im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt konstruktiv zu (über-)leben?“

Dafür sollen zwei grundlegende Strategien geplant und pilotartig umgesetzt werden:

1. Strategie 1: Abbau von Hürden & Zugangsbarrieren

Hürden von Jugendlichen können in rechtlichen, sozialen und politischen Rahmenbedingungen begründet sein. In der öffentlichen Wahrnehmung sind oftmals diskriminierende Stereotypen und Denkmuster verhaftet.

Hier besteht der Zugang in der Sensibilisierung der relevanten Stakeholder, wie z.B. TrainerInnen, EntscheidungsträgerInnen in der Erwachsenenbildung, Eltern, JournalistInnen.

Ziel ist eine Bewußtseinsbildung in der Gesellschaft, die auf den Forschungs-Ergebnissen des Projekts basiert.

2. Strategie 2: Stärkung der Handlungskompetenz und der Resilienz bei den Jugendlichen

Neben der strukturellen Arbeit an gesellschaftlichen Rahmenbedingungen besitzt die Stärkung der Jugendlichen einen zentralen Stellenwert. Durch die Bewußtseinsmachung eigener Ressourcen und sozialer Netzwerke soll ein konstruktives (Über-)Leben im System gefördert und unterstützt werden. Für diese Strategie werden Lernszenarien entwickelt, die über die Beschäftigung mit der eigenen Identität und Persönlichkeit (selbst-)reflexive Lernprozesse zum Kompetenzerwerb unterstützen sollen. Hier geht es vor allem auch um das Wechselspiel zwischen strukturellen Angeboten (Bildung, Arbeitsmarkt) und individuellen Möglichkeiten. Verortungsprozesse („integrative und inklusive Prozesse) setzen aber vorhergehende Vermittlungsprozesse voraus, die in ein pädagogisches Rahmenkonzept eingebettet werden sollen.

Als methodische Zugänge sollen in diesem Projekt folgende drei Zugänge gewählt werden:

- 1.) Symbolarbeit
- 2.) Theaterpädagogik
- 3.) Social media

Der Zugang Symbolarbeit soll im folgenden Kapitel vertieft dargelegt werden.

4.) Symbolarbeit im Rahmen des Teilprojekts 3 „Handlungsoptionen“¹

Die Anwendung der Symbolarbeit liegt bislang hauptsächlich im therapeutischen Kontext. Innerhalb dieses Projekts soll der Einsatz dieser Methodik im Rahmen von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen mit Jugendlichen erarbeitet werden. Es ist zu diskutieren wie und in welcher Form die Symbolarbeit innerhalb dieser Maßnahmen zu nutzen ist.

Wir sehen die Anwendbarkeit im Training vor allem in der Selbstreflexion; denn es wird eine intensive Beschäftigung mit Selbst- und Fremdbildern provoziert. Es geht um die Stärkung der Handlungskompetenz der betroffenen Jugendlichen, sie sollen im Finden von Bewältigungsstrategien unterstützt werden.

Die folgenden Ausführungen wurden von Wilfried Schneider für den therapeutischen Kontext mit einem Therapeut-Klienten-Verhältnis erarbeitet und wurden nun an die Situation der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen mit Trainer-Jugendlichen-Verhältnis angepasst.

1. Grundlagen der Symbolarbeit (nach Wilfried Schneider)

Im therapeutischen Kontext besteht der Kern der Arbeit mit Symbolen darin, jemanden sich selbst erreichen zu lassen.

David J. Groves und B.I. Panzers Verständnis von Symbolen ist folgendes: „Es sind abgeleitete Symbole. Sie unterscheiden sich von den Jungschen Symbolen insofern, dass sie eher eine persönliche Eigenart besitzen, eher idiosynkratisch (spezifisch, eigentümlich, Selbst-Eigenheit) sind als universal. Das Symbol eines jeden Klienten ist eine innere Erfahrung: ein physisches oder psychisches Gefühl innerhalb der Grenzen seines Körpers. Es hat eine Autonomie.“²

In der Arbeit von Wilfried Schneider kommt immer hinzu, dass es stets im doppelten Sinne um Begreifen geht. Das ist der wesentliche und teils grundlegende Unterschied zu anderen Standpunkten. Wichtig ist, dass der Fokus der Arbeit immer darauf gerichtet ist, den Erwerb von Handlungskompetenz der Jugendlichen zu fördern. Nur dadurch gibt es eine Motivation für Veränderung. Symbole können als Hilfe zum Ausdruck verstanden werden. Erst diese Artikulation ermöglicht es für herausfordernde Situationen Lösungsstrategien abzuleiten (verstehen-bewerten-verständlich machen-verändern)

Arbeiten mit Symbolen heißt: etwas tun. Ich bin immer das, was ich tue. Ich tue das, was ich bin.

Im Rahmen dieses Projekts geht es darum, diese Möglichkeit in einer Lernumgebung anzuwenden.

¹ Die Inhalte des folgenden Kapitels basieren großteils auf dem Working paper von Schneider, Wilfried (2012): *Arbeit mit Symbolen als Methode der Intervention für die Arbeit mit Jugendlichen Entwicklung von Lernszenarien*

² Grove, David J. und. Panzer, B.I.(1992): *Das Trauma heilen – Metaphern und Symbole in der Psychotherapie*, S. 17

2. Relevanz

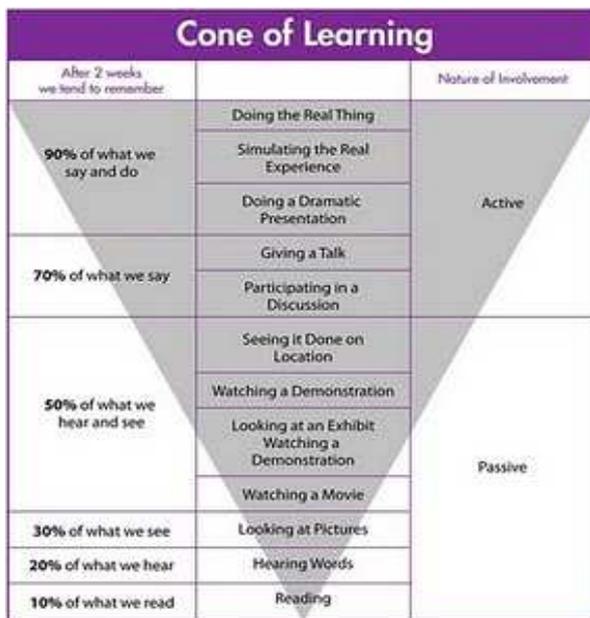
Wir speichern:

- 10% des bewusst Gelesenen,
- 20% des bewusst Gehörten,,
- 30% des bewusst Gesehenen,
- 50% des gleichzeitig bewusst Gehört- und Gesehenen,
- 70 % des bewusst Gesagten und des subjektiv besonders Bedeutsamen,
- 90 % des zugleich bewusst Gesagt- und Getanen – und bedeutendes Erlebtes.³

Zum Tun (90 %) zählt W. Schneider auch wesentliche Erlebnisse im Verlauf der Lebensgeschichte. Gestützt und verstärkt wird dieser Gedanke, wenn wir betrachten, wie Exponierungen (Hervorhebungen) von lebensgeschichtlichen Ereignissen auch nach sehr langer Zeit abgerufen werden können. Hier sind Symbole das geeignete Transportmittel.

Aus einer Kursmaßnahme, in der ausschließlich oder überwiegend geredet wird, dürfte demnach weniger in Erinnerung bleiben als von Kursen, in denen viel getan und erlebt wird. Alles, was wir tun, ist besser und umfangreicher abrufbar. Was wir tun und was gleichzeitig mit Emotionen verbunden ist, prägt sich tief ein und wird kaum vergessen. Das gilt auch für das, was wir erlebt haben und uns emotional bedeutsam ist. Also ist all das gut abrufbar und gelingt umso schneller und deutlicher, wenn wir Symbole als Auslöser und Transportmittel nutzen.

Das gilt auch für Ereignisse, für die aus unterschiedlichen Gründen die Worte fehlen, und für das, was wir verdrängt und im Vorbewussten geparkt haben. Es kann sich dabei um subjektiv dramatische Ereignisse handeln, die mit seelischen oder/und körperlichen Verletzungen zu tun haben. Aber auch sprachliche Probleme, beispielsweise von Migranten, oder Defizite in der Bildung sind Ursache.



<http://capitalisminvest.blogspot.com/2010/04/cone-of-learning.html>

³ Nach Thalheimer (2006) stammen die Überlegungen zu dieser "Lernpyramide" von Edgar Dale (1969), der in seinem schon früher publizierten Cone of Experience eine Abstufung unterschiedlicher Aktivitätsformen beim Lernen darstellte (Grafik nach Thalheimer, 2006)

3. Einsatz im Training

Jeder Gegenstand eignet sich als Symbol. Über die Wahl entscheidet der Jugendliche, und mit der Wahl verbindet er/sie eine Geschichte und ein oder mehrere Gefühl(e). Über diesen Weg kommen wir den Fragen und Unklarheiten näher, wir beginnen schnell zu verstehen. Symbole sind StellvertreterInnen für Situationen, in denen andere Formen der Kommunikation, wie z.B. Gestik und Mimik, nicht gelingen.

Die Inhalte der Koffer⁴ werden vorgestellt, und zwar auf eine Art und Weise, in der das Material nicht in den Vordergrund gerät. Es bleibt ein **Handwerkszeug**, nicht mehr und nicht weniger. Daher erfolgen die Erläuterungen des/der TrainerIn dazu eher **beiläufig, sachlich und bescheiden**.

Dem folgt das gemeinsame Herausfinden und **Entscheidung über ein Handwerkszeug**. Dazu stellt der/die TrainerIn das Handwerkszeug so vor, dass der Jugendliche eine Entscheidung treffen kann. Eine Zeit für die Dauer dieses Arbeitsschrittes wird festgelegt; in der Regel sind das 10 bis 15 Minuten. Der Jugendliche begibt sich mit den Materialien an einen Platz im Raum, wo er/sie ungestört und ohne Einfluss des Trainers bzw. der Trainerin arbeiten kann. **Alle Verantwortung für sich ist und bleibt immer bei ihm/ihr selbst**. Die folgenden Arbeitsschritte werden erläutert.

Jugendliche, Gruppe, Team beginnen mit der Arbeit. Gearbeitet wird in der Regel auf dem Fußboden. Das ergibt sich aus der Größe des Materials. Kann jemand nicht in dieser Haltung arbeiten, dann werden entsprechend viele Tische zusammengestellt oder eine andere geeignete Arbeitsfläche geschaffen. Sich für die Arbeit auf den Fußboden zu begeben, hat den Vorteil, dass in einer anderen emotionalen Atmosphäre gearbeitet wird.

Die Arbeit ist beendet. Der/die TrainerIn, beziehungsweise die beteiligte Gruppe hört zu, lässt sich erklären, was zu sehen ist.

Wo sitzt der/die TrainerIn? In der Regel gegenüber dem Jugendlichen. So ist eine genaue Beobachtung möglich.

Der/die TrainerIn und die anderen Jugendlichen oder (wenn es eine Gruppe gibt) Familienmitglieder, Teammitglieder stellen **Sachfragen**. Der Trainer bzw. die Trainerin achtet darauf, dass es tatsächlich reine Sachfragen und keine Interpretationen durch die Hintertür sind - geplant oder unbeabsichtigt. **Die Fragen sollen sich immer auf das beziehen, was zu sehen ist**. Alle anderen Fragen gehören hier nicht hin. Dies ist zu Beginn dieses Arbeitsschrittes am besten an einem oder zwei Beispiel(en) zu erklären.

Alle Anwesenden, die bei der Erläuterung durch den Jugendlichen beteiligt sind, haben den Auftrag, ihn/sie genau wahrzunehmen. Sie sind aufgefordert, ihm/ihr ihre **Wahrnehmungen** zu schildern. Es geht um Mimik, Gestik, Sprache, Gesichtsfarbe, Körperhaltung und die Veränderungen, während der Jugendliche berichtet. Wie verändert wirken das Gesicht, die Augen, die Augenbrauen, die Haltung des Kopfes, wie ist wann die Sitzhaltung, was wird berührt? Wichtig sind die Kleinigkeiten, die

⁴ Von Wilfried Schneider entwickelte Therapiekoffer: „Inseln der Gefühle, „Eigenschaften und Ziele“, „Straßen und Symbole“, „Botschaft - Weg - Ziel“, „Dornen, Federn, Gold, Sand, Scheiße, Steine, Watte“, „Beziehungs- und Dramadreieck“, „Gefühlstern“, „Ich-bin-dran-Stab“.

Augenblicke und Zwischentöne. Was wahrgenommen wurde, wird dem Jugendlichen direkt geschildert. Er hört zu und fragt nicht nach.

Der Leiter bzw. die Leiterin der Sitzung achtet darauf, ob zu allen Bereichen, nämlich dem visuellen (optische Wahrnehmung), dem haptischen (Anfassen, „Begreifen“) und dem auditiven Bereich (Hören und Sprechen) ausreichend Material beisammen ist. Er/Sie fragt bei den Schilderungen von Wahrnehmung zu den Bereichen nach, zu denen bis dahin wenig gesagt worden ist.

Wahrnehmung darf keine Deutung sein. BeraterInnen, TrainerInnen und Jugendliche haben darin oft wenig Übung und arbeiten nicht sauber. „Als du von der Mutter gesprochen hast, warst du nervös.“ So könnte eine Schilderung lauten. In dem Wort „nervös“ liegt eine Deutung, und der Jugendliche erfährt nicht, woran der Beobachter gemerkt hat, dass er/sie nervös war, falls er/sie es wirklich war. Die Schwierigkeiten liegen am Anfang darin begründet, dass es diesbezüglich keine ausreichende Vermutung gibt oder ein Teilnehmer/in seine/ihre Hypothesen durch die Hintertür einzubringen trachtet.

In beiden Situationen stoppt der/die TrainerIn dieses Vorgehen und begründet es erneut.

Wahrnehmung ist eines der wichtigen diagnostischen Mittel, und die gilt es hier zu nutzen. Jugendliche nehmen sich in der Regel nicht gut wahr, wenn sie ihre Arbeit erklären.

Der Jugendliche hört in dieser Arbeitsphase zu, fragt nicht nach, begründet nicht.

Frühe Deutungen durch die Beteiligten sind deswegen so gefährlich, weil der Jugendliche sie unter der Überschrift „Der/die TrainerIn hat gesagt“ als Tatsache übernimmt und an dieser Stelle auch aufhört zu arbeiten. Das tun ja die anderen für ihn/sie. Deutungen können auch dazu führen, dass der Jugendliche verwirrt wird und aussteigt.

Laut denken. Nun hört der Jugendliche den anderen zu, die laut denken, was sie bewegt, sie äußern sich über ihre Hypothesen. Es darf alles mit der gebotenen Wertschätzung geäußert werden. Beteiligte können sich befragen und einen Dialog führen. Nach angemessener Zeit stellt der/die TrainerIn dem Jugendlichen die Frage, was von dem Gehörten ihn/sie wie beschäftigt. Was er/sie gern höre, was nicht? In der Regel beginnt der Jugendliche selbst, Inhalte, Ergebnisse, Diagnosen zu formulieren und ist sich auf diesem Weg näher und von weniger Widerstand begleitet, als wenn alles von außen kommt.

Wie geht es weiter? Aus dieser Situation werden mit dem Jugendlichen die Arbeitsschritte in diesem oder dem nächsten Kurs, vielleicht auch für die Zeit zwischen den Kursen besprochen und festgelegt. Hier gilt Verbindlichkeit, aber kein Dogma.

Das Protokoll. Die Darstellung wird fotografiert. Die Möglichkeit, Bilder über das Internet zu verschicken, eröffnet Gelegenheit zum Weiterarbeiten und Einbeziehen anderer Personen. Das kann bedeuten: Zwischen Jugendlichen und TrainerIn, Jugendlichen und Eltern oder Elternteil, Jugendlichen und Supervisor und Team, Jugendlichen und Berater und so weiter.

Der Jugendliche räumt die Materialien zum Schluss in die dafür vorgesehenen Koffer etc. zurück. Aus Hilfsbereitschaft oder aus anderen Gründen wollen Mitbeteiligte den Jugendlichen gern dabei

helfen. Zuvor ist es wichtig, sich vom Jugendlichen dazu ein Ja geben zu lassen. Oft fühlt er/sie sich den Symbolen so eng verbunden, dass er/sie sie als einen Teil von sich betrachtet. Das ist auch der Grund, warum Jugendliche Hilfe oft ablehnen. Willigt er/sie ein, dann ist Hilfe erlaubt.