



universität
wien

MASTER THESIS

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

„Wirkt der handlungsorientierte Lernansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten IOA® am Computer genauso gut wie in der Natur? Design, Durchführung, Evaluation und Vergleich eines Workshops zur persönlichen Sinnfindung im Outdoor- und im Online-Setting.“

verfasst von / submitted by

Franziska Fink, B.A.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

**Master of Science (Outdoor Training and Development)
(MSc)**

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 992 882

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

Integrative Outdoor Aktivitäten (MSc)

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Günter Amesberger

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht (z. B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z. B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.“

Franziska Fink

Wien, im März 2021

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Übertragbarkeit des handlungsorientierten Lernansatzes der Integrativen Outdoor Aktivitäten® (IOA) vom Outdoor-Setting ins Online-Setting: Ist die Wirkung auf die Teilnehmenden vergleichbar, egal ob der Workshop in der Natur oder am Computer stattfindet?

Erforscht wurde diese Fragestellung anhand eines Workshops, in dem die Teilnehmenden der persönlichen Sinnfrage nachgehen: Was erfüllt mich beruflich mit Sinn? Wie erlange ich im Job mehr Sinnerleben? Zum Vergleich fand der dreitägige Workshop in der Natur und in einem rein virtuellen Setting statt.

Gegenstand der Forschung ist, inwieweit der Workshop eine Veränderung des individuellen Sinnerlebens bewirkt und inwieweit sich dabei die Ergebnisse der Outdoor-Gruppe von den Ergebnissen der Online-Gruppe und der Kontrollgruppe unterscheiden.

Dargestellt werden die theoretischen Grundlagen zum Kern des handlungsorientierten Lernansatzes, zu Sinnerleben und Sinnkonstruktion, zu E-Learning, sowie die Konzepte der IOA zu Rolle und Wirkung der Natur und zur Persönlichkeitsentwicklung.

Im Rahmen einer quantitativen Befragung wird mit einer Versuchsgruppe ($n = 31$) im Online-Workshop eine Prä-, Post- und Retentiontest-Messung im Zeitraum von fünf Wochen durchgeführt. Die Ergebnisse werden mit den Werten einer Teilnehmenden-Gruppe des Workshops im Outdoor-Setting ($n = 40$) und einer Kontrollgruppe ($n = 44$) verglichen. Die statistische Auswertung erfolgt mit zweifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung und t-Tests für verbundene bzw. unverbundene Stichproben.

Die Ergebnisse zeigen, dass der IOA-Workshop im Outdoor- und im Online-Setting bei den Teilnehmenden eine signifikante Steigerung des Sinnerlebens, der Sinnerfüllung im aktuellen Job und der Klarheit, was beruflich mit Sinn erfüllt, bewirkt. In der Kontrollgruppe dagegen zeigt sich keine Veränderung dieser Werte.

Die Bearbeitungseffektivität des Anliegens ist in beiden Workshop-Varianten sehr hoch, genauso die Wirkung einzelner Workshop-Elemente. In beiden Varianten – Online und Outdoor – profitieren die Teilnehmenden in vergleichbar hohem Maß. Es zeigt sich, dass der Ansatz handlungsorientierten Lernens nach IOA bezüglich der erfassten Dimensionen ohne Wirkungsverlust vom Natur- ins Online-Setting übertragbar ist.

Abstract

The present study deals with the transferability of the action-oriented learning approach of the Integrative Outdoor Activities® (IOA) from the Outdoor-Setting to the Online-Setting: Is the effect on the participants comparable, regardless of whether the workshop takes place in nature or virtually?

This question was investigated by means of a workshop in which the participants pursue the personal question of meaning: What is it that gives meaning to my job? How can I achieve a greater sense of meaning in my job? For comparison, one of the three-day workshops took place in nature and the other one in a purely virtual setting.

The object of the research is to what extent the workshop brings about a change in the individual sense of meaning and to what extent the results of the outdoor group differ from the results of the online group and the control group.

The theoretical basics of the core of the action-oriented learning approach, of sense experience and sense construction, of e-learning, as well as the conceptual basics of the IOA on the role and effect of nature and on personality development are presented.

Within the framework of a quantitative survey with an experimental group (n = 31) in the online workshop, a pre-, post- and retention test measurement will be conducted over a period of five weeks. The results will be compared with the scores of a group of participants in the workshop in the outdoor setting (n = 40) and a control group (n = 44). Statistical analysis is performed with two-factor analysis of variance and t-Tests for connected and disconnected samples, respectively.

The results show that the IOA workshop in the outdoor and online setting significantly increased participants' fulfilment of meaning, meaningfulness at their current job, and clarity about what is professionally fulfilling them with meaning. In the control group, on the other hand, there was no change in these values. The processing effectiveness of the concern is very high in both workshop variants, as is the effect of individual workshop elements. In both variants - online and outdoor - the participants benefit to a comparably high degree. It is shown that the approach of action-oriented learning according to IOA with regard to the dimensions covered can be transferred from the Outdoor- to the Online-Setting without loss of effect.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Danksagung	2
1 Einleitung	3
2 Theoretische Grundlagen	5
2.1 Das Konzept der Integrativen Outdoor Aktivitäten® (IOA)	5
2.1.1 Handlungstheorie	6
2.1.2 Lerntheorie.....	8
2.1.3 Der Prozess des Lernens	11
2.1.4 Lernen als Kompetenzentwicklung	12
2.1.5 Gestalten von Lernprozessen	13
2.2 Rolle und Wirkung der Natur	15
2.2.1 Natur als Spiegel für Beziehung und Selbst	15
2.2.2 Mythen und Archetypen	16
2.2.3 Natur im handlungsorientierten Lernsetting.....	17
2.3 Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung nach IOA.....	18
2.3.1 Bedeutung von Reflexion	19
2.3.2 Bedeutung von Transfer	20
2.4 Welchen Unterschied macht die Umsetzung im virtuellen Setting	20
2.4.1 E-Learning als virtueller Lernraum einer Gruppe	21
2.4.2 Grenzen des E-Learning.....	24
2.4.3 Vergleich Handlungsorientiertes Lernsetting – Outdoor oder Online	24
2.5 Das Konzept des Sinnerlebens	26
2.5.1 Viktor Frankls Sinnkonzept	26
2.5.2 Sinn in der Positiven Psychologie.....	27
2.5.3 Sinn in Antonovskys Theorie der Salutogenese	27
2.5.4 Schnells Theorie zu Sinnerleben	28
2.5.5 Lebensbedeutungen, Lebenssinn und Sinnkrise.....	30
2.5.6 Messbarkeit des Sinnerlebens.....	32
2.5.7 Fragebogen zu Lebensbedeutungen und Lebenssinn	33
3 Der Workshop zur Stärkung des Sinnerlebens	36
3.1 Modelle und Überlegungen zur Konzeption	36
3.1.1 Kreismodell	36
3.1.2 Prozessmodell	38
3.2 Ziele des Workshops	39
3.3 Annahmen zur Zielgruppe	40
3.3.1 Hypothesen zur Zielgruppe des Outdoor-Workshops	40
3.3.1 Hypothesen zur Zielgruppe des Online-Workshops	41
3.4 Grobes Design	42

3.4.1 Der Bogen des Outdoor-Workshops.....	42
3.4.2 Der Bogen des Online-Workshops	42
3.5 Übertragbarkeit ins Online-Setting.....	43
3.5.1 Übertragen des Bogens	45
3.5.2 Übertragen der Methoden und Übungen	46
3.5.3 Übertragen der Kommunikationswege	49
3.5.4 Übertragen der Vorbereitung	50
3.5.5 Übertragen der Reflexionsformate.....	50
3.5.6 Übertragen des Themas Sicherheit.....	51
3.5.7 Übertragen des Themas Gruppe	52
3.5.8 Übertragen des Themas Lerntransfer.....	53
3.6 Organisation und Setting der Workshops	54
3.6.1 Organisation und Setting des Outdoor-Workshops	54
3.6.2 Organisation und Setting des Online-Workshops.....	54
4 Empirischer Teil.....	55
4.1 Forschungsfrage	55
4.2 Forschungshypothesen.....	55
4.3 Forschungsmethode und Instrument	57
4.4 Beschreibung der Dimensionen für die Forschung	60
4.5 Forschungsdesign.....	61
4.6 Durchführung, Teilnehmende der Studie.....	63
4.7 Datenaufbereitung und Statistische Analyse	64
4.8 Beschreibung der Stichprobe	65
4.9 Ergebnisse	66
4.9.1 Hypothese 1 zur Eigenbewertung von Sinnerfüllung im Job	67
4.9.2 Hypothese 2 zur eigenen Klarheit, was beruflich mit Sinn erfüllt	69
4.9.3 Hypothese 3 zur Bewertung der Bearbeitungseffektivität des eigenen Anliegens im Workshop..	71
4.9.4 Hypothese 4 zur Bewertung hilfreicher Einflussfaktoren im Workshop.....	72
4.9.5 Hypothese 5 zu den Scorewerten des LeBe bezüglich Sinnkrise und Sinnerfüllung	74
4.9.6 Hypothese 6 zu den Scorewerten aller Dimensionen des LeBe	78
4.9.8 Zusätzliche Gesichtspunkte	85
5 Diskussion	91
5.1 Kritische Auseinandersetzung	96
6 Fazit und Ausblick	98
Literaturverzeichnis	100
Abbildungsverzeichnis.....	107
Tabellenverzeichnis.....	108
Abkürzungsverzeichnis.....	109
Anhang	110

Vorwort

Drei Tage rund um eine Berghütte auf 2.000 Metern, übernachten unter freiem Himmel, jede Gruppen- oder Einzelarbeit findet draußen statt. Die Teilnehmenden erleben ein Lernsetting, wie sie es noch nicht kennen. Die körperlichen Herausforderungen beim Aufstieg und die ungewohnte Situation setzen intensive Entwicklungsprozesse bei den Einzelnen in Gang. Wir TrainerInnen nutzen alles, was die Natur bietet, für Übungs-Designs, die mit Blick auf die Lernziele Wirkung entfalten sollen. Die Gruppe wächst schnell zusammen und so finden auch zwischen den Übungen und Reflexionen viele Gespräche und Begegnungen statt.

Szenenwechsel: Drei Tage am Computer. Die Teilnehmenden sitzen zu Hause an ihrem Schreibtisch und schauen in den Bildschirm. In den Pausen holen sie sich etwas aus der Küche oder checken ihre Emails im Posteingang. Die TrainerInnen und die Gruppe sehen einander nur per Videokamera. Abends ist jede froh, wenn sie den Computer ausschalten kann – „Den ganzen Tag am Rechner? Ganz schön mühsam!“ Der Abend findet dann wie gewohnt statt, vor dem Fernseher, mit dem Partner, den Kindern oder mit einem Buch auf dem Sofa.

Die beiden Lernsettings können unterschiedlicher nicht sein. Ohne die Corona-Pandemie wäre ich nie auf die Idee gekommen, den handlungsorientierten Lernansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten IOA® von draußen nach drinnen vor den Computer zu verlegen. Durch den Lockdown ist das Übernachten in der Hütte, das Anreisen aus dem Ausland und auch das Arbeiten in Gruppen nur teilweise oder gar nicht möglich. Und da ich mich plötzlich beruflich ständig in virtuellen Räumen wiederfinde, treibt mich die Frage um, wie man diese Formate für Austausch und Lernen noch besser gestalten kann. Und ob es möglich ist den Lernansatz nach IOA ins Online-Setting zu übertragen, ohne dass er (maßgeblich) an Wirkung verliert?

Am Beispiel eines Workshop zu persönlichen Sinnfindung, der normalerweise auf dem Berg stattfindet, gehe ich dieser Frage nach. In der folgenden Arbeit entwickle ich ein Design für einen virtuellen Workshop mit dem Lernansatz der IOA und vergleiche die Wirksamkeit mit dem Workshop am Berggipfel. Ziel sind Erkenntnisse, inwieweit auch am Computer das handlungsorientierte Lernen möglich ist und welche neuen Lernräume sich dadurch für diesen Ansatz auftun.

Danksagung

Danke an die Teilnehmenden der Online-Workshops, Danke an die Alumni der Outdoor-Workshops und Danke an alle Teilnehmenden der Kontrollgruppe fürs begeisterte Mittun und sorgfältige Klicken durch die vielen Survey-Fragen!

Danke an Monika, Dagmar, Deniz, Caspar, Ines, Barbara, Antonia und Birgit für die spannenden Gespräche im Anschluss.

Danke an Günter Amesberger für die gute fachliche Betreuung, an Reinhold Pfingstner für den organisatorischen Support und an Karl Schörghuber und Günther Apflauer für das inhaltliche Sparring. Danke an alle Lehrenden der IOA, die den Lehrgang so spannend und lernreich gestaltet haben.

Danke an Regina Hollweck und Hannah Bischof fürs Coaching zum Forschungsdesign und zur statistischen Auswertung.

Danke an den Hogrefe Verlag für die Freigabe der LeBe Testfragen für den Fragebogen.

Danke an Tom Felder für die gemeinsame Gestaltung und Durchführung der Outdoor-Workshops und für das großartige Sparring zum Online-Workshop im Hintergrund.

Danke an Karl und den Werksalon fürs Hosting.

Danke ans AMS fürs Ermöglichen der Bildungskarenz.

Danke an David fürs abendliche Reflektieren, für sämtliche Tooltests und die Herzens-Unterstützung!

1 Einleitung

Die globale Krise, die wir aktuell erleben, hat mich zu dieser Arbeit inspiriert. Die Corona-Pandemie stellt auch mein Privat- und Berufsleben auf den Kopf. Der Lockdown macht die Arbeit mit Gruppen im Präsenzsetting derzeit unmöglich. Selbst meine Outdoor-Seminare sind nicht durchführbar. Zugleich führt die massive Einschränkung des eigenen Radius und Soziallebens zu einer deutlichen Veränderung meines Alltags, meiner Wahrnehmung, meines Wohlbefindens, meines Sinnerlebens. Ich höre von vielen Seiten Ähnliches: FreundInnen verlieren ihre Jobs, Menschen sind im Home Office oder in Kurzarbeit, der Blickwinkel aufs sonst so „Normale“ verändert sich und dadurch steht das „Normale“ plötzlich in Frage. Warum lebe ich so wie ich lebe? Was gibt mir dieser Job? Oder wenn der Job gerade weg ist – wie will ich weitergehen? Wofür nutze ich diese Krise? Was vermittelt mir Sinn?

So haben mich viele Anfragen nach Einzelcoaching und nach Gruppenworkshops erreicht, die ich sonst regelmäßig anbiete. Zweimal im Jahr führe ich mit meinem Kollegen Tom Felder eine Gruppe auf den Berg. In drei Tagen haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, die eigenen Sinnfragen zu durchleuchten und für sich zu schärfen, welcher berufliche Weg stimmig ist, in welchem Tun sie Sinn erleben und wie sie es konkret für sich umsetzen können. „Berufung“ ist dafür zu hoch gehängt – es geht um den Wunsch nach einem Tätigsein, das zugleich fordert und erfüllt, in dem die eigenen Kompetenzen und Talente genutzt werden und das Sinn vermittelt.

Leider musste ich alle Anfragen ablehnen – nur Beratung am Telefon oder am Computerbildschirm ist möglich. Eine Paradoxie, dass gerade wenn diese Fragen bei vielen relevant werden und wenn das Zusammentreffen an der frischen Luft die geringste Infektionsgefahr birgt, unser Outdoor-Seminar nicht durchführbar ist. Die Berghütten sind geschlossen, Gruppentreffen sind nicht möglich.

Der handlungsorientierte Lernansatz der Integrativen Outdoor Aktivitäten® (IOA), den wir dabei verfolgen, nutzt ganz bewusst die Natur als Lern- und Entwicklungsraum. Ein „IOA-Online-Seminar“ hatte ich noch nie erlebt und hätte ich mir auch nicht vorstellen können. Aber warum eigentlich nicht? Diese Frage hat mich nicht mehr losgelassen. Wie lässt

sich der Lernansatz im virtuellen Setting umsetzen? Und wie verändert sich dadurch die Wirkung?

So ist meine Idee für diese Studie entstanden. Die Hypothese: „Was am Berg geht, geht auch am Bildschirm“. Ziel war es, ein IOA-Online-Setting zum Thema „Sinn finden“ zu entwickeln, das bei den Teilnehmenden dieselbe Wirkung erzielt, wie das IOA-Outdoor-Setting am Berg. Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, in einer empirischen Studie diese Frage zu überprüfen: Wirkt der handlungsorientierte Lernansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten am Computer genauso gut wie in der Natur?

Dafür schäle ich den Kern des Lernansatzes heraus und betrachte die theoretischen Grundlagen zu Sinnerleben und Sinnkonstruktion bei Individuen und zur Wirkweise des E-Learning. Dazu kommen die konzeptionellen Grundlagen der Integrativen Outdoor Aktivitäten zur Rolle und Wirkung der Natur und zur Persönlichkeitsentwicklung.

Aus den Theorie-Betrachtungen, meiner langjährigen Beratungserfahrung und den Hypothesen zu Zielgruppe und Setting wird ein IOA-Design für den Online-Workshop „Sinn finden“ entwickelt und anschließend mit einer Versuchsgruppe (n = 31) durchgeführt. Im Rahmen einer quantitativen Befragung wird mit dieser Versuchsgruppe eine Prä-, Post- und Retentionstest-Messung in einem Zeitraum von fünf Wochen durchgeführt. Die Ergebnisse werden mit den Scorewerten einer Teilnehmendengruppe des Workshops im Outdoor-Setting (n = 40) und einer Kontrollgruppe (n = 44) verglichen.

Es folgen die Diskussion und Interpretation der Ergebnisse und das Fazit mit Blick auf die Forschungsfrage: „Wirkt der handlungsorientierte Lernansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten am Computer genauso gut wie in der Natur?“ Und wenn ja – welche Erweiterungen ergeben sich daraus für die Arbeit der IOA-TraineeInnen und -BeraterInnen mit Einzelpersonen, Teams und Organisationen.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Das Konzept der Integrativen Outdoor Aktivitäten® (IOA)

Die Integrativen Outdoor-Aktivitäten® sind ein handlungsorientierter Ansatz pädagogisch und psychologisch fundierter Gruppenarbeit in der Natur – nutzbar für Organisations-, und Teamentwicklung (Ziel- und Aufgabenorientierung), Persönlichkeitsentwicklung (Gruppen- oder Person-Orientierung) oder Therapie.

Der Ansatz fußt auf folgenden Grundannahmen (IOA, 2013c):

- Der Mensch ist ein zielgerichtetes Wesen, das intentional auf Entwicklung angelegt ist.
- Menschen sind Teil eines sozialen Systems und nicht unabhängig davon zu denken. Im Handeln eines Menschen (in der ihn umgebenden Umwelt) beeinflussen sich Mensch (psychisches System) und Umwelt (soziales System) wechselseitig.
- Der Mensch ist aktiver Gestaltender seiner Umwelt. Mittels Zielen „optimiert er seine Umweltbezüge“ und verfügt dafür über Selbstorganisationskräfte.
- Die Körperlichkeit des Menschen gehört zu den existentiellen Grunddimensionen und bestimmt auch sein In-Beziehung-treten zur Umwelt.
- Menschen entwickeln sich durch Handeln. Unter Entwicklung versteht man eine Reihe aufeinander bezogener Veränderungen – die vergangene Entwicklung bedingt den Verlauf der weiteren Entwicklung. Das geschieht nicht geordnet, sondern als wechselseitiges Aufeinander-einwirken von Umweltfaktoren, ihrer Verarbeitung und ihrer Übersetzung in eigenes Handeln. Neben bewussten wirken auch unbewusste Einflussfaktoren auf menschliches Handeln und spiegeln sich auf allen Ebenen der Person (körperlich, emotional, kognitiv) (vgl. Amesberger 1998).
- Durch Handeln angestoßenes Lernen findet auf allen Ebenen der Persönlichkeit statt: körperlich, emotional, kognitiv und sozial.

Wissenschaftstheoretisch folgt der Ansatz dem Konstruktivismus, also nicht der Frage nach Wahrheit und richtig oder falsch, sondern der Frage nach unterschiedlichen Perspektiven und nach Wirkungen von Interventionen: hilfreich oder nicht hilfreich für Entwicklung. (IOA, 2013c)

Ableitungen für den Ansatz (IOA, 2013c)

- Der Fokus liegt auf Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten (von Einzelnen, Teams, Organisationen).
- Genutzt werden Methoden und Maßnahmen, durch die Teilnehmende ihr Handeln erleben, unterschiedlich gestalten und bewusst reflektieren können, um darin neue Möglichkeiten für Entwicklung und eigenes Handeln zu erkennen.
- In bewegungsbezogenen Aufgaben können Teilnehmende sich mit persönlichen Themen (z.B. eigene Zielsetzungen, Selbstwirksamkeit, Beziehung zu Körper und Natur) und Gruppenthemen auseinandersetzen. So werden Persönliches, Gruppenspezifisches und die Beziehung zur Umwelt auf unterschiedlichen Ebenen erkennbar und reflektierbar.
- Der Begriff „Integrativ“ im Ansatz meint das multiperspektivische Richten von Aufmerksamkeit nach reflektierten und transparenten Kriterien unter Nutzung zahlreicher Methoden (z.B. Integration von in- und outdoor, von Aktion und Reflexion, von Körper, Emotion und Kognition, von vorhergehenden und nachfolgenden Settings, etc.).
- Handeln und Handlungsergebnisse werden zirkulär anhand der systemischen Schleife beobachtet und beschrieben. Es werden Hypothesen über Wirkzusammenhänge gebildet und daraus Implikationen für neue Denk-, Wahrnehmungs-, und Handlungsoptionen abgeleitet. In der nächsten Schleife werden die Erkenntnisse erprobt und neu reflektiert. Der Transfer in unterschiedliche Kontexte wird so unterstützt.
- Lernsettings werden so gestaltet, dass es Teilnehmenden, Teams und Organisationen möglich wird, das Gelernte in Alltags- und Berufssituationen zu übersetzen und anzuwenden.

2.1.1 Handlungstheorie

Die Handlungstheorie versteht Handeln als zielgerichtetes, wertebasiertes Verhalten einer Person in Auseinandersetzung mit ihrer materiellen oder sozialen Umwelt, das reflektiert werden kann (Nitsch, 1986). Ich agiere und kann mich dabei selbst beobachten und im Anschluss Fragen stellen: Warum, wozu oder wie mache ich, was ich mache? Will ich das? Worauf will ich achten? Wer beobachtet oder bewertet mein Handeln? Die Handlungstheorie betont (im Unterschied zu behavioralen oder psychoanalytischen Ansätzen) die Selbstbestimmung menschlicher Entscheidungen und Zielsetzungen.

Im Blick auf die Intentionalität des Handelns wird unterschieden zwischen Ziel, Zweck und Sinn. Ziel ist das Ergebnis, das mit einer Handlung erreicht werden soll (z.B. das Kaminfeuer brennt). Zweck beschreibt, welchen Effekt die Handlung erzielen soll (z.B. mir wird wieder warm). Sinn beschreibt die Wertrelevanz der Handlung im sozialen System – also die Akzeptanz des Handelns innerhalb meiner sozialen und persönlichen Wertstrukturen und den daraus entwickelten Verhaltensnormen (z.B. Jeder Mann sollte ein Feuer machen können).

Handeln als Prozess wird unterteilt in drei Phasen: Antizipationsphase, Realisationsphase und Konzeptionsphase (Nitsch, 1986). In der Antizipation wird die Ausgangssituation aufgrund persönlicher Erfahrungen und Annahmen bewertet (z.B. Kann ich das? Welche Herausforderungen kommen da auf mich zu?) und die Handlung geplant (So will ich es angehen). In der Realisationsphase wird der Plan umgesetzt und laufend angepasst (z.B. bei großer Angst langsamer werden, bei unwegbarem Gelände einen anderen Weg nehmen als geplant, etc.). In der Interpretationsphase wird die Handlung und ihr Ergebnis mit dem eigentlichen Ziel verglichen und bewertet (z.B. Was hatte ich anders eingeschätzt? Was würde ich beim nächsten Mal anders machen?) Wo handlungsorientiertes Lernen gelingt, zeigen sich hier Erkenntnisse, die auf zukünftige Handlungen angewandt werden (Was werde ich beim nächsten Mal anders machen? Was will ich ausprobieren?). Wo es nicht gelingt, sucht die Person Gründe im Außen, warum es so und nicht anders ablaufen konnte (z.B. die Anleitung der Trainerin war falsch formuliert, die Wetterbedingungen waren zu schlecht, etc.).

Das Handeln einer Person ist nicht unabhängig von Lebensgeschichte und Kulturgeschichte zu denken (Nitsch 1986, S. 27). Jede Handlung entwickle ich vor dem Hintergrund meiner individuellen Erfahrungen und Vergangenheit mit der davon beeinflussten Erwartung an die Zukunft. Und beides ist verbunden mit der kulturhistorischen Entwicklung, die mich prägt. „Im Handeln finden wir die Schnittstelle zwischen persönlicher, lebensgeschichtlicher Entwicklung und kulturhistorischer Entwicklung.“ (IOA, 2014d). Vor 100 Jahren wäre es unwahrscheinlich gewesen, dass ich als Frau ein Outdoor-Seminar zur Persönlichkeitsentwicklung anbiete. Es damals als Online-Seminar anzubieten, wäre unmöglich gewesen.

2.1.2 Lerntheorie

*„Der erste Grundsatz der wahren Lehre ist, dass nichts gelehrt werden kann.“
(Aurobindo Ghosh)*

Der handlungsorientierte Ansatz nach IOA beruft sich für seinen Begriff des Lernens hauptsächlich auf systemisch-konstruktivistische Lerntheorien (vgl. Pfingstner, 2005). Danach sind Systeme (z.B. psychische Systeme wie SchülerInnen, soziale Systeme wie eine Seminargruppe) selbstorganisiert, autopoietisch (= auf sich selbst bezogen und sich selbst erzeugend) und damit nicht zielgerichtet von außen beeinflussbar. Ziel des Systems ist ein homöostatisches Gleichgewicht, das es versucht, laufend wiederherzustellen, wenn Impulse der Umwelt dieses Gleichgewicht „gestört“ haben. Lernen ist der Prozess, in dem ein System die innere Struktur verändert, um wieder Passung an die relevanten Umwelten herzustellen, mit denen es strukturell gekoppelt ist. Diese Kopplung hat zur Folge, dass sich System und Umwelt wechselseitig beeinflussen und somit Lernen nicht nur Auswirkung im System selbst, sondern auch in der umgebenden Umwelt hat (z.B. Auswirkungen auf die Lehrpersonen, die KollegInnen im Team, die Vorgesetzten, etc.) (vgl. Maturana & Varela, 1987). Genauso wie das System selbst, ist auch der Prozess des Lernens selbstorganisiert und nicht von außen steuerbar. Eine Umwelt (z.B. Lehrperson) kann Impulse für Lernen setzen, aber ob sie angenommen werden und in welcher Weise sie verarbeitet werden, bestimmt das System selbst. Somit ist der Lernprozess weder bestimmbar noch prognostizierbar.

Hilfreich dafür ist auch Piagets Unterscheidung zwischen Assimilation und Akkomodation (Piaget, Inhelder, 1986). Er geht von kognitiven Strukturen aus, sogenannten Schemata: „Ein Schema ist die Struktur oder Organisation der Aktionen, so wie sie sich bei der Wiederholung dieser Aktion unter ähnlichen oder analogen Umständen übertragen oder verallgemeinern.“ (Piaget, Inhelder, 1986, S. 19).

Ein Handlungsschema folgt drei Schritten (von Glasersfeld, 1997, S. 117): Eine Situation wird mit der Erfahrung verglichen und als bekannt wiedererkannt, daraufhin folgt zweitens eine Aktivität, die sich in dieser Situation bewährt hat und drittens die Annahme, dass sie wieder zu der bekannten Wirkung führen wird. Trifft das erwartete Ergebnis ein, handelt es sich um „Assimilation“. Wenn das erwartete Ergebnis nicht eintrifft, liegt eine Störung vor. Das System kann nun ein neues Muster entwickeln, aus

dem ein neues Schema entsteht. Gelingt es, damit das Gleichgewicht wiederzustellen, nennt man es „Akkomodation“, also Lernen (von Glasersfeld, 1997, S. 121).

Bei Akkomodation (Lernen) geht es nicht um Wahrheit und damit ontologische Realität (das „Richtige“ gelernt), sondern um Passung, also Viabilität (hilft es dem System, das innere Gleichgewicht wiederherzustellen?) (von Glasersfeld, 1997a, S. 166).

Von Glasersfeld unterscheidet zwischen unbewusster und bewusster Akkomodation.

Unbewusste Akkomodation nennt er Anpassung, bewusste Akkomodation nennt er Verstehen und damit „eigentliches Lernen“, denn mit dem Verstehen ist eine reflexive Erkenntnis verbunden, wieso das neue Schema besser funktioniert, als das alte.

Lehren mit dem Ziel der Anpassung nennt er „Abrichten“, Lehren mit dem Ziel des Lernens nennt er „Lehren“ (von Glasersfeld, 1997a, S. 167).

Eine weitere Perspektive stammt aus der Handlungstheorie, die von „Lernen als Handeln“ ausgeht (siehe Kapitel 2.1.1). Handeln meint dabei nach Nitsch Verhalten, das „intentional in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt organisiert wird“ (Nitsch, 2000, S. 59). Die Intention des Handelns zielt auf die bessere Passung des Systems in seinen Kontext ab (Viabilität).

Auch Bateson beschreibt Lernen als die Wechselwirkung zwischen System und Umwelt mit dem Ziel der besseren Viabilität und damit Überlebenssicherung des Systems (Bateson, 1999). Er unterscheidet zudem vier Kategorien des Lernens. Lernen auf Ebene 0 ist starre Reiz-Reaktion ohne Wahlmöglichkeiten – z.B. der Saugreflex oder Greifreflex eines Babys.

Lernen auf Ebene 1 bedeutet, dass zu zwei verschiedenen Zeitpunkten zwei verschiedene Reaktionen auf einen Reiz gezeigt werden können, z.B. die SchülerInnen stehen immer auf und sagen „Guten Morgen!“, wenn die Lehrperson in der Früh das erste Mal hereinkommt. Wenn Sie nach der Vormittagspause wieder hereinkommt, bleiben sie sitzen und sagen auch nichts.

Lernen auf Ebene 2 wird auch „Lernen-lernen“ genannt. Es ist das (oft unbewusste) Begreifen des Kontextes einer Lernsituation. Wenn in ähnlichem Kontext eine neue Lernsituation auftaucht, kann der Kontext erkannt und der Lernprozess der früheren Situation

auf die neue Situation angewendet werden, also zum Beispiel die Lernleistung in aufeinanderfolgenden Übungen gesteigert werden. Als Beispiele dafür nennt Bateson, ProbandInnen, die beim wiederholten Lernen von Silberrreihen effektiver wurden (vgl. Bateson (1964) 1981, S. 380ff.), oder Rhesusaffen als Versuchstiere, die vor Probleme ähnlicher Anordnung gestellt wurden und eine Effektivitäts-Steigerung in der Problemlösung zeigten (vgl. Bateson (1964) 1981, S. 382). Es werden Muster internalisiert, an denen das Handeln orientiert wird, wenn man in Lernsituationen gerät, denen man dieselbe Kontextmarkierung zuschreibt. Durch diese Gewohnheitsbildung entwickeln sich Interpretationsmuster, die es leichter machen, mit dem Erfahrungsstrom umzugehen.

Nach Bateson wird durch das Lernen der Ebene 2 die Selbst-, Welt- und Lebensanschauung einer Person entwickelt. Dieser Prozess verlaufe unbewusst in der frühen Kindheit und impliziere „die meisten Prozesse und ‚Gewohnheiten‘ der Gestaltwahrnehmung“ (vgl. Bateson (1964) 1981, S. 389). So folge auch die Charakter-Bezeichnung von Menschen aus dem Lernen der Ebene 2. Ob jemand als freundlich, diszipliniert, geizig oder egozentrisch bezeichnet wird, hängt vom Kontext der handelnden Person ab und sagt weniger über die Person selbst, als mehr über die Wechselbeziehung zwischen der Person und ihrer Umwelt. (Bateson (1964) 1981, S. 385). Auf dieser Lernebene werden, „die Prämissen dessen, was gemeinhin ‚Charakter‘ genannt wird – die Definition des ‚Selbst‘ –“ entwickelt. Sie „bewahren das Individuum davor, die abstrakten, philosophischen, ästhetischen und ethischen Aspekte vieler Lebensabschnitte überprüfen zu müssen“ (Bateson (1964) 1981, S. 392).

Mit dem Lernen auf Ebene 3 beginnt nun die Zumutung (vgl. Pfingstner, 2005): Es hinterfragt den Kontext und stellt die Ergebnisse des Lernens 2 (Interpretationsmuster und Identitätsstiftung) als ungeprüfte Prämissen infrage. So lässt es das auf Ebene 2 geschaffene ‚Selbst‘ irrelevant werden und beschreibt die so konstruierten „Charakterzüge“ als bloße Interpunktion in Kontexten. (Bateson (1964) 1981, S. 392f.) „Jede Freiheit von der Knechtschaft der Gewohnheiten muss eine tiefgreifende Neudefinition des Selbst kennzeichnen.“ (Bateson, 1999, S.393). Batesons Übersetzer Holl versucht sich mit folgender Beschreibung der Ebene 3 anzunähern: „Eine mystische Erfahrung, die nur der Beschreibung, aber nicht der rationalen begrifflichen Analyse zugänglich ist“ (Holl, 1986).

Lernen auf Ebene 4 vermutet Bateson als nicht denkbar für einen Organismus auf dieser Erde. Hier kämen Ontogenese (Entwicklung eines Organismus) und Phylogenese (Entwicklung eines Stammes, einer Gesamtheit an Organismen) zusammen (Bateson (1964) 1981, S. 379).

2.1.3 Der Prozess des Lernens

Aus Kapitel 2.1.1 und 2.1.2 lässt sich schon manches über den Lernprozess nach IOA schließen. Es ist ein (von außen nicht steuerbarer) Prozess, der durch Impuls (Störung) angestoßen wird und die innere Struktur eines Systems verändert, woraufhin es seine Interaktion mit der Umwelt verändert (zirkulärer Prozess der Kopplung zwischen System/Umwelt).

Wissen lässt sich nicht „weitergeben“, sondern kann nur vom Individuum aufbauend auf vorhergehende Erfahrungen (vergangenheitsabhängig) selbst entwickelt werden (von Glaserfeld, 1997) nach dem Prozess der Assimilation oder Akkomodation (Piaget, Inhelder, 1986). Amesberger und Schörghuber beschreiben Lernen als eine aktiv gestaltete Neuorganisation, als adaptive Reaktion auf Umweltveränderungen des Systems (Amesberger & Schörghuber, 1999).

Abbildung 1 zeigt die Unterscheidung zwischen Akkomodation = Lernen (links) und Adaption = Anpassung (rechts). Durch Handeln können in einem Zyklus links Erlebnisse erzeugt werden, die bewusst reflektiert werden im Hinblick auf Viabilität und Wirkung. Daraus können neue Handlungsoptionen entwickelt und durch Handeln direkt erprobt werden und so weiter. Alternativ kann Handeln ohne Reflektion aber auch eine rigide Schleife bekannter Handlungsmuster bleiben, deren Ausgangs- und Endpunkt die (dadurch bestätigte) Annahme ist „Es ist nicht veränderbar!“. Dem System ist es in diesem Zustand nicht möglich, Erfahrungen an sich heranzulassen. Es „schützt sich“ vor Veränderung.

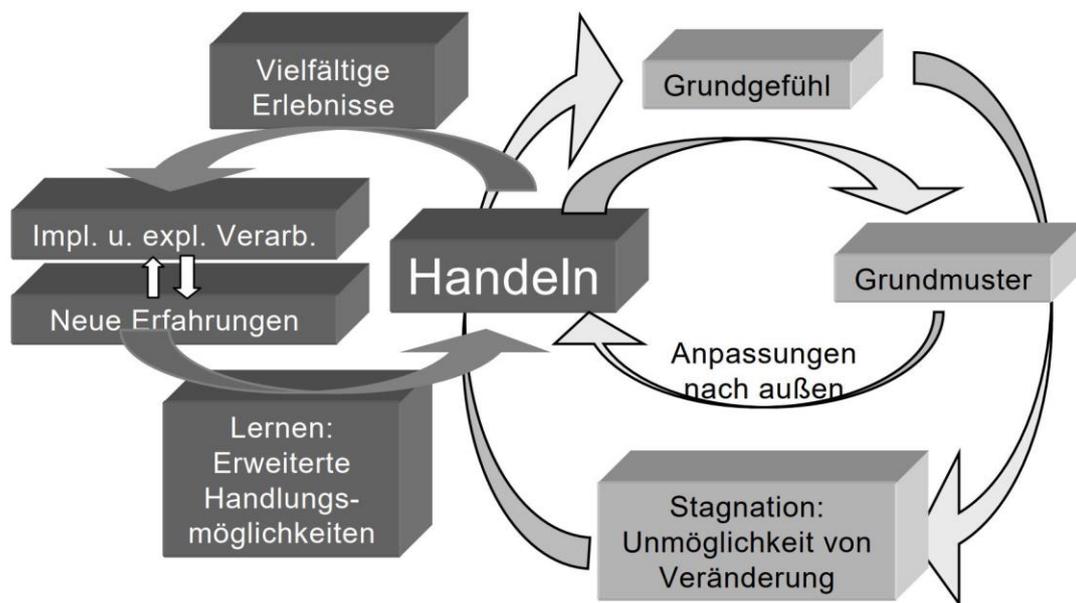


Abbildung 1: Modell für den Prozess handlungsorientierten Lernens (IOA, 2014c, S. 30)

2.1.4 Lernen als Kompetenzentwicklung

Lernen bedeutet nach diesem Ansatz, dass sich die Handlungsmöglichkeiten von Personen, Gruppen oder Organisationen erweitern, dass somit ein System in unterschiedlichen Bereichen neue Kompetenzen entwickelt. Kompetenzen sind hier gemeint als „Dispositionen selbstorganisierten Handelns“ (IOA, 2014c), die neu konstruiert werden. Kompetenzen können psychische und soziale Systeme in folgenden Bereichen entwickeln (IOA, 2014c):

- zur Aufnahme und zur Verarbeitung von Informationen
- um Gedächtnisinhalte zu erweitern und mit neu eingehenden Informationen zu verknüpfen
- zur Erweiterung von Intentionen (Ziele, Zwecke, Sinn von Handlungen)
- um das Repertoire eigener Handlungsmöglichkeiten zu erweitern
- um bestehende Handlungsmöglichkeiten in verschiedene Kontexte zu übertragen

Kompetenzentwicklung / Lernen ist nicht direkt beobachtbar, sondern von außen (durch Beobachtende) aufgrund von Veränderung beobachtbarer Verhaltensweisen zuschreibbar. "Der Begriff ‚Lernen‘ beschreibt also keine wahrnehmbaren Phänomene, sondern er erklärt sie: Lernen ist ein Erklärungsprinzip." (Simon 1997, S. 148). Da innere Struktur-

Veränderungen eines Systems nicht von außen beobachtbar sind, können sie nur als Hypothesen von Beobachtenden gebildet werden. „Diese Kausalität ist die Konstruktion einer/r/s Beobachter/s/in in Interaktion mit seiner/ihrer Umwelt“ (IOA, 2014c).

2.1.5 Gestalten von Lernprozessen

Ziel der Gestaltung von Lernprozessen nach IOA sind Batesons Lernebenen 2 und 3 (siehe Kapitel 2.1.2). Auf Ebene 2 geht es um die Kompetenzerweiterung durch neue Handlungsmöglichkeiten im gleich bleibenden Kontext und um die Übertragung gleicher Handlungsmöglichkeiten in verschiedene Kontexte (vgl. Bateson, 1999). Ein Hineinleihen in Ebene 3 kann durch Reflexion der eigenen Prämissen, Interpretationsmuster und Identitätskonstruktionen angestoßen werden.

Folgende Implikationen ergeben sich aus den vorhergehenden Kapiteln für die Rolle und Aufgabe der Trainierenden / Lehrenden im Ansatz der IOA (siehe Abbildung 2):

- (Laufende) Reflexion der eigenen Annahmen, Glaubenssätze, Modelle und Menschenbilder, die die eigene Arbeit leiten
- Klären der Rahmenbedingungen (Erwartungen, Ziele, etc.) mit dem KundInnen-system
- Bilden von Hypothesen zum KundInnensystem und Auftrag
- Entwickeln eines Designs (Aufgabenstellungen, die das Handeln von Systemen anregen) auf Basis der Hypothesen, als bestmöglicher Rahmen für Lernen
- Konstituieren des Beratungssystems (z.B. TrainerInnen, KundInnen) – Vereinbarungen (z.B. Rollenklärung) und Beziehungsaufbau
- Laufendes Überprüfen der Hypothesen und Aufgabenstellungen und Anpassen während der Durchführung
- Laufender Blick auf die unterschiedlichen Lernebenen in den Hinleitungen, Übungen und Reflexionen, um die verschiedenen Lernebenen anzusprechen und damit die Transfermöglichkeiten zu erweitern.

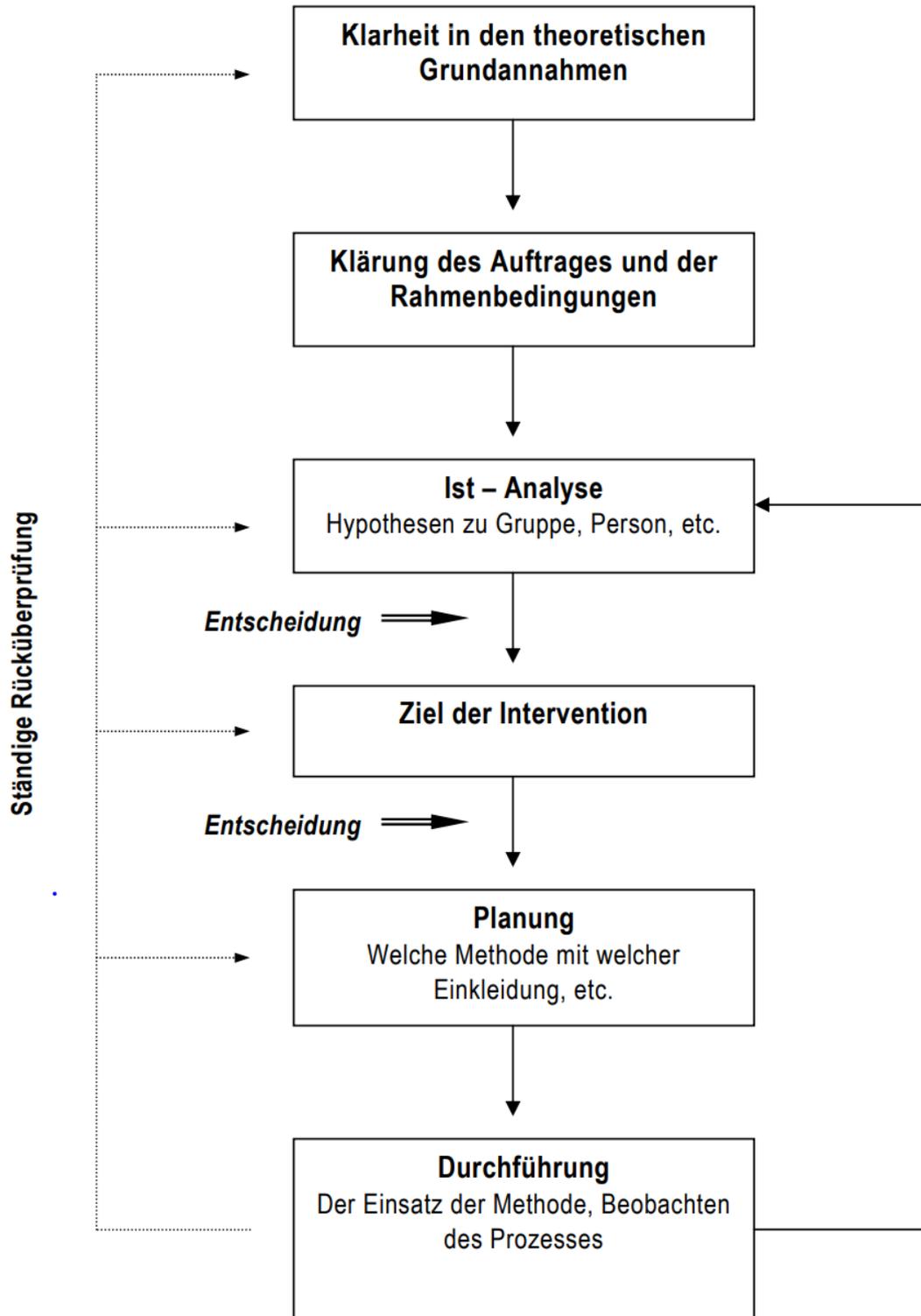


Abbildung 2: Ablaufdiagramm Prozess der Planung und Durchführung einer Maßnahme nach IOA (IOA, 2013a, S.21)

2.2 Rolle und Wirkung der Natur

Die Natur hat im Konzept der IOA als „Erfahrungs- und (Er-)Lebensraum“ einen wichtigen Stellenwert, der im Folgenden erläutert wird.

2.2.1 Natur als Spiegel für Beziehung und Selbst

Der Ansatz folgt dem konstruktivistischen Verständnis des Naturbegriffs als Beziehungsbegriff (IOA, 2013d). Natur ist hier im Kontext der Beziehung gedacht, die der Mensch zur Natur aufbaut. Dieser Prozess des Begreifens kann nur mit/durch Beobachtende geschehen. Natur ist demnach nicht als Objekt außerhalb des Menschen zu denken, sondern nur in Zusammenhang/Beziehung mit dem beobachtenden Menschen. Dieser Prozess der Herstellung und Aufrechterhaltung von Beziehung zwischen Natur und BeobachterIn birgt das Potential für Verstehen (Lernen). Die Frage ist nicht nach dem „Wesen der Natur“, sondern nach dem Wesen der Beziehungsgestaltung zur Natur (vgl. Schörghuber, 1999).

Das Erleben und Wahrnehmen von Natur sind Ergebnis eines Wahrnehmungsprozesses, der selbst Auswirkungen auf dieses Ergebnis hat. Erkenntnis ist geprägt von der Perspektive der Erkennenden (Glaserfeld 1991, S. 17). Eine Erkenntnis der „wahren Natur“ ist unmöglich, denn die Beobachtung durch die Beobachtende ist daraus nicht wegzurechnen. „Was wir erkennen können ist, unsere Unterscheidungen zu sehen, zu erleben und sie und ihre Auswirkungen zu erfahren. Es gilt die Anwendung von Unterscheidungen auszuprobieren und andere Unterscheidungen zu setzen und sie so in ihrer Wirksamkeit und Passung zu überprüfen. Hier wird dann auch eine herausragende menschliche Eigenschaft wirksam, das hypothetische Denken.“ (IOA, 2013d)

Im Kontext des Lernansatzes nach IOA geht es darum, diese Unterscheidungen sichtbar und für Entwicklung nutzbar zu machen. In der Art, wie ich Beziehung gestalte, werden meine Selbstdefinition, mein Selbstaussdruck und meine Vorstellung von Beziehung und Kontakt sichtbar. So lässt sich die Naturerfahrung zur Selbsterfahrung nutzen, indem ich mein In-Beziehung-treten reflektiere. Es geht nicht um das „So sehe ich die Natur / mein Gegenüber“, sondern darum, wie ich mich selbst in der Beziehung zur Natur / zu meinem Gegenüber sehe (nach: Watzlawick et al. 1985, S. 84). Nicht die Natur steht

im Fokus, sondern der Prozess der Erfahrung dessen, was den Beteiligten als Natur gilt.

Natur als Lernraum (als Beziehungsfeld) kann Beziehungsstrukturen sichtbar und entwickelbar machen. „Bewegung und Fortentwicklung von Beziehungen und Beziehungsstrukturen sind nur im Kontakt möglich; und Kontakt ist ... Spannung aufnehmende Beziehung.“ (Bauriedl, 1984, S. 55). In der Beziehung zwischen Mensch und Natur treffen eigene Einstellungen, Übertragungen, Projektionen, Träume, Phantasien, (Körper-)Haltungen, gesellschaftliche Werthaltungen, Interpretationsmustern und Natur aufeinander (IOA, 2013d). Aufgabe der Beratenden oder Trainierenden ist es, dieses Beziehungsfeld als Lernraum zielgerichtet zu gestalten. Anhand der Deutungen des Beziehungsgeschehens können so unbewusste Motive für Verhalten und Handeln sichtbar und bearbeitbar werden.

Herausforderung dabei ist die „Unsichtbarkeit“ von Beziehung. Anders als der Baum oder der Busch ist Beziehung nicht als „objektives Ding“ sinnlich wahrnehmbar. Beziehung ist eine Konstruktion und die Kommunikation über Beziehungen muss die Hürde meistern, dass "Beziehungen eben nicht konkrete Größen sind, sondern ... irrealen Entitäten. Sie sind also nicht in demselben Sinn real wie Objekte gemeinsamer Wahrnehmung. Diese können Gegenstand digitaler Wahrnehmungen sein." (Watzlawick et al., 1985, S. 90)

2.2.2 Mythen und Archetypen

Ausgehend von der Psychoanalyse C.G. Jungs wird der Mythos als unbewusstes Phantasieprodukt, als ein Vehikel der Selbst- und Welterkenntnis verstanden, als „Mitteilung der Psyche über sich selbst“. Die mythische Naturerfahrung wird Gegenstand und Zweck der Erkenntnis und kann symbolischer Ausdruck für die Suche nach neuen Möglichkeiten sein (vgl. Schörghuber, 1996). Im Konzept der IOA können die starken Mythen, die wir mit Natur verbinden als Vehikel der Selbsterkenntnis genutzt werden, indem sie Unbewusstes sichtbar machen (IOA, 2013d).

Den Archetypus beschreibt Jung als tiefere Schicht des eigenen Unbewussten, als das kollektive Unbewusste. Neben den verdrängten Inhalten der Persönlichkeit auf der ersten Schicht des Unbewussten finden sich in dieser zweiten Schicht Inhalte, Verhaltensweisen

und Grundstrukturen kollektiver Natur – die „Archetypen“ (Jung, 1957a,12). Nach Jung sind die persönlichen wie kollektiven verdrängte Inhalte dem Ich nicht bewusst, binden aber durch das Verdrängen viel Energie und verhindern Wachstum. Das Erkennen und Bearbeiten der verdrängten Anteile löst Blockierungen und Fixierungen. Aus Selbsterkenntnis entsteht so persönliches Wachstum. Mythen und Archetypen dienen dabei als Vermittler zwischen Bewusstem und Unbewusstem (Jung, 1957a, 13)

Natur erscheint als passende Umgebung für die Auseinandersetzung mit Archetypen. „Alle mythisierten Naturvorgänge (...) sind (...) symbolische Ausdrücke für das innere und unbewusste Drama der Seele, welches auf dem Weg der Projektion, d. h. gespiegelt in den Naturereignissen, dem menschlichen Bewusstsein fassbar wird.“ (Jung, 1957a, 14) Die Naturerfahrung als Projektionsfläche unbewusster persönlicher und kollektiver Anteile ermöglicht so ihre Bewusstmachung und Integration.

Beispiele für Mythen und Archetypen sind (IOA, 2013d):

- Der Baum als Abbild des Lebens (Reifen, Blühen, Vergehen)
- Die Erde als nährenden, tragende Weltmutter
- Gehen, Innehalten als Prozess des Wandels
- Der Berg als Ziel des Weges, als Pilgerreise des Menschen zu sich selbst

2.2.3 Natur im handlungsorientierten Lernsetting

Im Fokus des Lernansatzes steht nicht der Begriff der Natur, sondern der Erfahrungsprozess dessen, was den Teilnehmenden als Natur gilt. Es geht um die Qualität des Prozesses und die Erkenntnis daraus. Voraussetzungen für die Arbeit mit Teilnehmenden in der Natur sind ein klares Contracting über die Erwartungen, das gezielte Hinführen auf physischer, psychosozialer und emotionaler Ebene, das Aufmerksamkeit-Richten auf den Kontakt zu sich selbst und zur Welt (Grounding) und die Arbeit in der systemischen Schleife, die den Fokus vom Objekt zur Beobachtenden und auf den Prozess des Beobachtens lenkt (IOA, 2013d).

Der Ansatz der IOA grenzt sich von folgenden Annahmen in der Erlebnispädagogik ab (vgl. Schörghuber & Amesberger, 1998):

- dass Erfahrungen, die in der Natur gemacht werden, automatisch mehr Intensität und Qualität haben

- von der Annahme der positiven, heilsamen Wirkung der Natur auf Individuum und Gesellschaft
- dass der Mensch durch ein gestörtes Verhältnis zur Natur Schuld an ihrer Zerstörung hat und die Naturerfahrung dies rückgängig machen soll
- von der Natur als Hindernis, die es zum pädagogischen Zweck zu überwinden gilt

2.3 Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung nach IOA

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit sich die Wirkung eines handlungsorientierten Workshops nach IOA auf das Sinnerleben der Teilnehmenden bei der Durchführung im Outdoor-Setting und im Online-Setting unterscheiden. Der Workshop in Form eines Selbsterfahrungsseminars wird im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung verortet.

Persönlichkeitsentwicklung meint nach IOA die Veränderung des komplexen Systems innerhalb eines Individuums, das sich mit relevanten Umwelten und mit seinen inneren Strukturen auseinandersetzt. Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen eines Selbsterfahrungsseminars, beschreibt das Bestreben der Teilnehmenden, den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung aktiv mitzugestalten, sich darin auf Sinn- und Lebensfragen zu beziehen, mit dem Ziel, die eigene Lebensgestaltung aktiv zu beeinflussen (IOA, 2014c).

Es wird zwischen zwei Zielebenen unterschieden: der Realitätsbewältigung (Auseinandersetzen mit konkreten relevanten Lebenssituationen) und der Ich-, Selbstwert- und Identitätsstärkung (als Fundament für Lebensqualität und Resilienz).

Mögliche Bereiche der Potentialentwicklung des Individuums sind:

- Selbstwirksamkeit (verstanden als Zutrauen einer Person, Anforderungen aus eigener Kraft zu bewältigen)
- Soziale und individuelle Handlungskompetenzen
- Verbesserung von Selbstkontrolle, Selbstvertrauen, Selbstwert und Selbstkonzept
- Klären eigener Ziele, Sinnfragen und Perspektiven
- Entscheidungskompetenz und Problemlösungskompetenz
- Aneignen neuer Rollenerfahrungen außerhalb der gewohnten Verhaltensmuster

2.3.1 Bedeutung von Reflexion

Reflexion ist ein zentrales Element im Ansatz des handlungsorientierten Lernens - verstanden als ein „kognitiver Metaprozess des Handelns, der in der handelnden Person stattfindet und durch außenstehende Personen angeleitet werden kann“ (Amesberger, 2018).

Bei der Persönlichkeitsentwicklung liegt der Fokus der Reflexion auf der Ebene des Individuums. Reflexion wird verstanden als „methodisch bewusstes Nachdenken im Sinne einer systematischen Analyse und Synthese von Gegebenheiten, Situationen und Prozessen, die jeweils der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zugeordnet werden. Es ist ein Zurückwenden des Denkens und Bewusstseins auf sich selbst. Wir greifen nochmals auf ein Wissen, ein Erlebnis, eine Erfahrung oder ein Stimmungsbild zurück, betrachten es und stellen einen Bezug zum Selbst her. Dieses Zurückwenden soll aber dem Vorwärtkommen dienen. Das Versinken in der Reflexion kann auch die Flucht in eine unveränderbare Vergangenheit sein, ein Schwelgen in den alten Zeiten oder ein Bejammern des eigenen Schicksals. Der Blick zurück als konstruktive Reflexion gibt einen Impuls für ein Tätigwerden in Gegenwart und Zukunft.“ (Pechtl, 1989, S. 218).

Kolb (1984) zeigt in seiner Darstellung die Bedeutung der Reflexion im Lernprozess (siehe Abbildung 3): Es braucht das Erleben auf das reflektiert werden kann und es braucht die Reflexion, die aus dem Erlebten abstrahieren, erkennen und durch verändern und erproben lernen kann (siehe dazu auch die Darstellung des Lernprozesses in Abbildung 1).

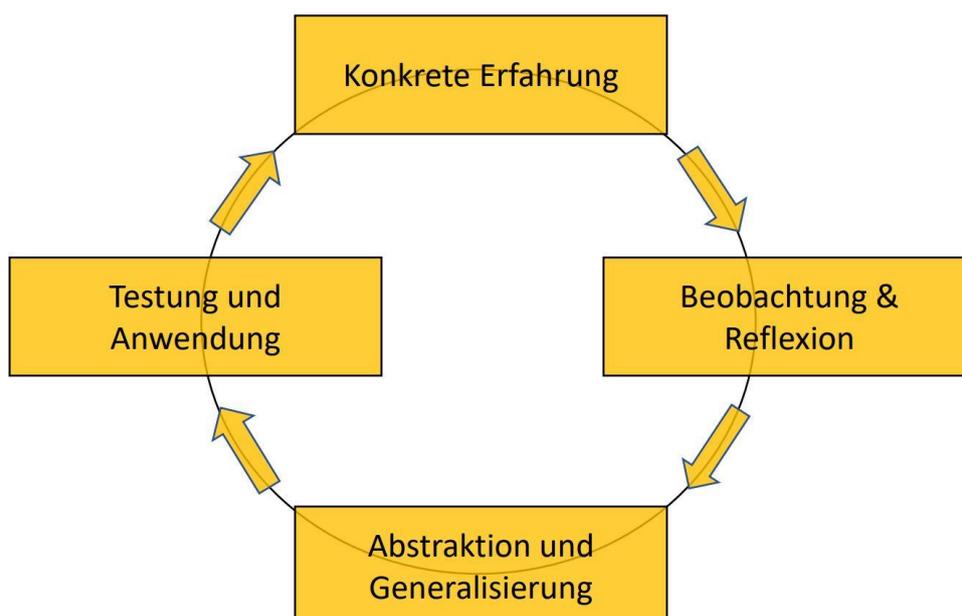


Abbildung 3: Zirkularität des Lernens (nach Kolb, 1984)

2.3.2 Bedeutung von Transfer

Ein weiteres zentrales Element im Ansatz der IOA ist der Transfer. Die Qualität des Transfers misst sich daran, inwieweit die Teilnehmenden das Gelernte in ihren Alltag, in ihre konkrete Lebenssituation übertragen und dort anwenden können. Hilfreich dazu sind das Gestalten der Übungen und Erfahrungen als isomorph (strukturähnlich) mit dem Alltag und als symbolhaft (Bacon, 1983, S.4). Symbole und Metaphern wirken wenn die Teilnehmenden sie als symbolhaft erkennen und aktiv in den eigenen Erkenntnisprozess einbeziehen.

Es empfiehlt sich, den Transfer schon im Designprozess mitzudenken und konkrete Transferziele zu definieren (vgl. Amesberger, 1995).

Faktoren für erfolgreichen Transfer sind nach Gass (1985):

- Zum Start Erwartungen klären: (Erwartungs- und Zielklärung mit den Teilnehmenden, individuelle Zielschärfung der Teilnehmenden)
- Übungen und Aufgabenstellungen ähnlich der realen Lebenssituation der Teilnehmenden
- Transfer soll schon im Workshop/Seminar erprobt werden können (zum Beispiel: Übertragen von Lösungsstrategien auf andere Aufgabenstellungen).
- Überprüfen der Veränderungsanliegen auf Umsetzbarkeit im Alltag / im Heimatsystem.
- Teilnehmende in Mitverantwortung für den Transferprozess sehen

2.4 Welchen Unterschied macht die Umsetzung im virtuellen Setting

Zusammenfassend lässt sich das Konzept des Lernens nach IOA nach Pfingstner (2005) so beschreiben: Zentral sind die Handlungsorientierung, das Schaffen und Nutzen von Erfahrungen für Lernimpulse, die körperlich-psychisch-soziale Bewegung, die verfremdete Umgebung, die individuell mit Bedeutung versehen werden kann, die initiierten Perspektivenwechsel, die spezifische Begleitung (TrainerIn, BeraterIn), die im Design auf strukturelle Ähnlichkeiten achtet, um den Transfer zu unterstützen (z.B. zu Situationen oder Fragestellungen) und das Nutzen der Beziehung zur Natur als Gegenüber. Hier sollen nun zuerst Spezifika des Online Lernens betrachtet und anschließend beleuchtet werden, inwieweit in diesem Setting die zentralen IOA-Elemente einsetzbar sind.

2.4.1 E-Learning als virtueller Lernraum einer Gruppe

Für den Begriff Online in Bezug auf das Lernsetting wird hier die Begriffsdefinition von Allen und Seaman (2009) genutzt. Sie unterscheiden zwischen „Online Learning“ (mehr als 79 Prozent der Inhalte werden virtuell bereit gestellt), „Blended Learning“ (Anteil der online bereitgestellten Inhalte liegt zwischen 30 Prozent und 79 Prozent) und „Web-facilitated Learning“ (weniger als 30 Prozent der Inhalte online bereit gestellt). Der Workshop, der in dieser Arbeit untersucht wird, ist demnach ein Format des Online Learning.

Betrachtet man die aktuelle Diskussion zu E-Learning-Ansätzen, so zielen virtuelle Lernformate weniger auf die Möglichkeit ab, dass sich die NutzerInnen „remote“, also individuell und unabhängig Wissen aneignen können, sondern folgen einer Lerntheorie, die Lernen beschreibt als Ergebnis von Ideenaustausch in der Gruppe, von widersprüchlichen Perspektiven, die gegenübergestellt und diskutiert werden und als Ergebnis der Zusammenarbeit und Teilnahme in einer Gruppe von Lernenden (Engle & Conant, 2002).

Beobachtet man die Entwicklung der Lerntheorien vom Instruktionismus über den kognitiven Konstruktivismus bis zum Sozio-Konstruktivismus (Lernen als soziales Aushandeln und Wissen als sozial konstruiertes Ergebnis) (Kraiger, 2008), stellt sich die Frage, ob virtuelle Lernräume für den soziokonstruktivistischen Ansatz sogar besser geeignet sind, als Präsenz Formate. Sie ermöglichen synchrones Zusammenarbeiten und Zusammenlernen über geographische Distanzen hinweg, bieten Teilnehmenden viele Möglichkeiten der Interaktion (Chatgruppen, Videogruppen, Whiteboard, geteilte Dokumente, Wiki Dokumente, Email, Postings, Telefon, etc.) und schaffen durch die örtliche Flexibilität noch mehr Möglichkeit des direkten Transfers für die Einzelnen.

Lernen kann im täglichen Umfeld – zum Beispiel am Arbeitsplatz stattfinden, anstatt im Seminarhotel, wo anschließend der Transfer ins Alltagshandeln erst geschaffen werden muss. In jedem Fall bedingt die Weiterentwicklung der Lerntheorie die Erweiterung virtueller Lernräume, die statt isolierter Lernender versuchen, ein aktives Lernsystem zu etablieren, die synchrone statt asynchroner Kommunikation anstreben und die neben dem unabhängigen Lernen bewusst gemeinschaftliches Lernen präferieren.

Jahnke betrachtet Online Lern-Settings aus systemtheoretischer Sicht als soziotechnische Systeme (Jahnke, 2015), in denen die Kommunikation (als Operationsmodus sozialer Systeme) computergestützt, computervermittelt und technologiegestützt abläuft.

Damit gewinnen die technischen Systeme bedeutenden Einfluss auf die Kommunikation und auf die Prozesse des Lernens. "Die Tatsache, dass sie dadurch Kommunikations-, Entscheidungs- und Machtverhältnisse verändern, liegt auf der Hand." (Luhmann, 2000, S. 365).

Durch das Vernetzen der Kommunikation offline, computervermittelt und über etablierte Grenzen, entsteht ein neuer sozialer Handlungs- und Kommunikationsraum, so Jahnke (2015). Nach Floridi (2007) seien wir die letzte Generation, die klar zwischen Online- und Offline-Welt unterscheidet. Technisch generierte soziale Systeme werden zur Norm. Kein soziales System kommt ohne Technologien aus, in Bezug auf Lernsysteme reichen die Technologien von einfachen Strukturen (E-Mails, Austausch von Dateien) bis zu rein virtuellen Online-Welten.

Nach Fischer und Hermann (2011) wird „soziotechnisches System“ als ein wechselseitig abhängiges, miteinander verwobenes Netzwerk menschlicher Kommunikation und steuernder Handlungen (Mensch-Computer-Interaktion) beschrieben. Hermann (2009) beschreibt es als Zusammenspiel von kommunikativer menschlicher Interaktion, Mensch-Computer-Interaktion und der Interaktion zwischen den technischen Elementen. Ohne das technische System wäre das soziale System ein anderes und würde nicht in gleicher Form, Qualität und Struktur existieren (Jahnke, 2015).

Die Integration des Sozialen und des Technischen sehen Hermann et al. als eine Frage von Gestaltung (Herrmann, 2009; Herrmann, Hoffmann, Kunau & Loser, 2004). Für die Gestaltung von Online Lernprozessen gibt es nach Jahnke (2015) unterschiedliche Modelle und Kriterien, die unterstützen, zu beurteilen, welche Formen von Technologie welche Lernzwecke unterstützen können.

Zum Beispiel das C-C-C-Dreieck der Kommunikation, Koordination und Kooperation nach Koch & Gross (2006), das Technologien mit Blick auf Nutzen in eines der drei C's einordnen lässt.

Das Ort-Zeit-Modell nach O'Hara-Deveraux & Johansen (1994) dient als Architektur für asynchrone und synchrone Kommunikation im Lernprozess. Das Modell von Meckel (2008) "share, express, connect" unterscheidet die Funktionen des Lernens und die jeweiligen Technologien. Das Fünf-Punkte-Modell von Jahnke (2015) erweitert die drei Funktionen um das Nutzen und Bereitstellen von Information (siehe Abbildung 4).

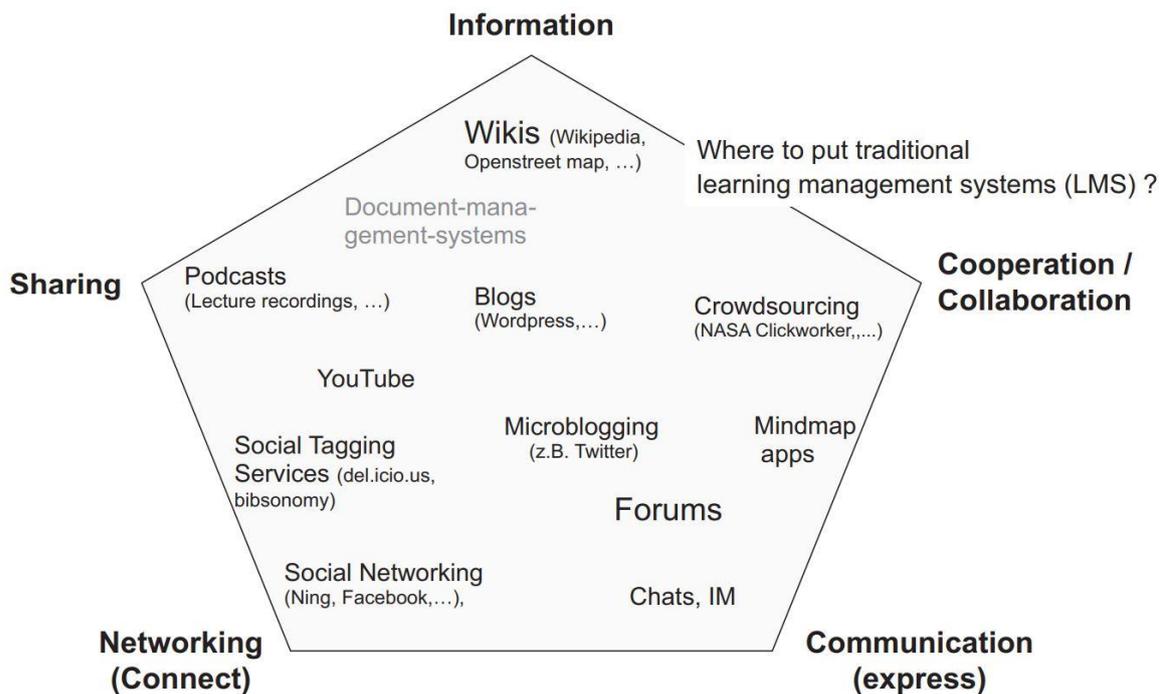


Abbildung 4: Fünf-Punkte-Modell: Beispiele digitaler Medien in ihren Funktionen (Jahnke, 2015, S. 163)

Eine weitere Perspektive für Gestaltende von Lernprozessen (TrainerIn, BeraterIn) bei der Auswahl von Technologien bezogen auf Lerninhalte und -ziele ist die Frage nach ihrer Interaktivität (Burns, 2011) oder die Unterscheidung der Funktion für Lernen nach McCormick und Scrimshaw (2001, S.51f). Sie unterscheiden zwischen 1. "efficiency aid", 2. "extension device" (zur Erweiterung des Lernens wie z.B. den Zugang zu Materialien im Internet) und 3. "transformative device", das Lernen in neue Formen verwandelt, z.B. in Lernexpeditionen.

Jahnke (2015) nimmt an, dass sich durch die Technisierung der Gesellschaft mit den impliziten und expliziten sozialen und soziotechnischen Mechanismen notwendig neue Lehr- und Lernformen entwickeln (müssen). Sie nennt die Form „digital-didaktische Designs“, deren Schwerpunkt auf dem Prozess des Lernens, auf der Gestaltung sozialer Beziehungen im Lernsystem und reflexiver Querverbindungen liegt – z.B. technologieumfassendes, informelles Lernen, das auch die konative Ebene des Lernens unterstützt; Lernen an unerwarteten, ungewöhnlichen (Online-)Orten über etablierte Grenzen hinweg oder das Nutzen von Social Media zur Intensivierung des Lernens.

2.4.2 Grenzen des E-Learning

Zur Frage nach den Grenzen des Online Learning gibt es unterschiedlichste Positionen. Cottrell und Robinson gehen davon aus, dass bestimmte Lernprozesse nur in Präsenz möglich sind: zum Beispiel die Motivation der Lernenden, die Teambildung, die Identitätsentwicklung der Lerngruppe, supervidierte Praxiserfahrungen, die gemeinsame Analyse komplizierter Probleme oder die Entwicklung von Fähigkeiten wie Leadership oder Entscheidungskompetenz (Cottrell & Robinson, 2003).

Die Kritik von NutzerInnen und Forschenden an reinen Online-Lernformaten ist oft, dass sie nicht ausreichend menschliche Interaktionen ermöglicht (Aragon, 2003; Kreijns, Kirschner, & Jochems, 2003).

Online-Settings haben nach Keller und Suzuki daher auch ein höheres Abbruchrisiko als Präsenz-Settings, wo es mehr persönliche Kontakte zwischen Lehrenden und Lernenden gibt (Keller & Suzuki, 2004).

Kraiger (2008), der mit dem Sozio-Konstruktivismus eine „Dritte Generation des Lernens“ beschreibt, entgegnet dem, dass die Interaktion technisch möglich wäre, und eher daran scheitert, dass die Lehrenden (und Lernenden) das Potential der Online-Lernumgebung nicht voll ausschöpfen. Kraiger geht soweit, anzunehmen, dass der soziokonstruktivistische Lernansatz sogar besser online als in Präsenz funktioniert, weil vor allem Jüngere diesem Medium mehr zuneigen.

2.4.3 Vergleich Handlungsorientiertes Lernsetting – Outdoor oder Online

Was macht für den handlungsorientierten Lernansatz den Unterschied zwischen der Lernumgebung Natur und der Lernumgebung virtuell?

In Kapitel 2.2 wurden die Funktionen der Natur beschrieben als Beziehungs- und Projektionsfläche anhand derer eigene Muster sichtbar und bearbeitbar werden. Mithilfe kollektiv bedeutsamer Metaphern und Archetypen können eigene unbewusste Anteile bewusst und damit integrierbar gemacht werden.

Mit dem Wechsel vom Präsenz in ein Online-Setting ändern sich folgende für den Ansatz relevante Bedingungen:

1. Die Teilnehmenden erleben sich nur virtuell als Gruppe. Körperliche Nähe in Übungen ist nicht möglich.
2. Teilnehmende und Trainerin sehen voneinander nur einen Portrait-Ausschnitt (Kopf, Schultern), der ganze Körper ist nur selten für andere sichtbar.
3. JedeR Teilnehmende hat eine andere Umgebung, in der Übungen ausgeführt werden können. Ihre Beschaffenheit ist der Trainerin nicht bekannt.
4. Statt einer Wiese, einem Hotel-Seminarraum oder dem Hinterzimmer eines Gasthofs dient das Online-Plenum als Ort, an dem die Gruppe zusammenkommt.
5. Alle Teilnehmenden sind an einem ihnen bereits bekannten und vertrauten Ort (zum Beispiel zu Hause oder im Büro) und in Kontakt zu ihrem alltäglichen Umfeld.
6. Die Pausen oder Abende werden nicht mit anderen aus der Gruppe verbracht (außer es ist angeleitet).

Zentrale Elemente des Lernansatzes, die sich nicht ändern:

1. Der ganze Prozess des Lernens ist möglich (siehe Abbildung 1), selbst gemeinsame Aufgaben in Kleingruppen, wenn dabei keine körperliche Berührung oder Nähe notwendig ist.
2. JedeR Teilnehmende kann nach draußen gehen, somit kann jede Übung auch outdoor stattfinden – Natur ist als Lernumgebung nutzbar.
3. Die Integration von In- und Outdoortätigkeit, von Aktion und Reflexion, von Körper, Emotion, Kognition und deren sozialer Bedingtheit, von vorausgehenden und nachfolgenden Bedingungen (Setting), von Kompetenzen bei abgegrenztem Funktionsverständnis ist möglich (siehe Kapitel 2.1).

Demnach kann die Funktion der Natur auch im Online-Setting genutzt werden, wenn die Einschränkungen der Gruppe (siehe oben – kein Körperkontakt möglich, nur Oberkörper sichtbar, unterschiedliche Umgebung, wenig informeller Kontakt, Alltagsraum als Lernraum) überbrückt werden können. Mehr zum konkreten Übertragen der Design-Elemente in Kapitel 3.5. Der Einfluss dieser Unterschiede auf die Wirkung soll in der empirischen Arbeit (siehe Kapitel 4) untersucht werden.

2.5 Das Konzept des Sinnerlebens

Der Begriff „Sinn“ wird mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet. Worum es im Folgenden geht, ist die Bedeutung: „Ziel und Zweck, Wert, der einer Sache innewohnt“ (Duden, 2021) bzw. die Bedeutung, die einer Sache, einer Handlung, einem Ereignis subjektiv gegeben wird. „Im Unterschied zum Wesen gehört der Sinn nicht zur Sache selbst, sondern er wird ihr vom Menschen beigelegt.“ (Schischkoff, 1991). Diese bewusste oder unbewusste Zuschreibung von Bedeutung ordnet eine Sache, eine Handlung oder ein Ereignis in einen größeren Zusammenhang ein und kann als „Sinnstiftung“ bezeichnet werden (vgl. Baumeister, 1991).

2.5.1 Viktor Frankls Sinnkonzept

Ein Pionier in der Beschreibung des Sinnkonzepts ist der österreichische Psychiater Viktor Frankl. Seine Arbeit ist nicht empirisch, aber spätere empirische Untersuchungen anderer Forschender haben viele von Frankls Annahmen bestätigt (siehe unten). Frankl beschreibt den Menschen als ein auf Sinn bezogenes Wesen mit der Aufgabe, im Leben den persönlichen Sinn zu finden (Frankl, 1977). Frankl geht von drei zentralen Sinnquellen als „Wege zum Sinn“ aus: 1. Erlebniswerte (Wertvolles wird aus der Welt aufgenommen), 2. Schöpferische Werte (Wertvolles wird durch eine Handlung oder Tat in die Welt gegeben), 3. Einstellungswerte (Wert liegt in der Haltung, die als letzte Möglichkeit gegenüber unabänderlichem Schicksal eingenommen wird). Individuen, die eine oder mehrere dieser Sinnquellen verwirklichen, erleben Sinnhaftigkeit. Wenn der „Willen zum Sinn“ frustriert wird, führt es ins „existentielle Vakuum“ (Gefühl der Sinnlosigkeit, Motivationslosigkeit). Erfahrungen mit Schmerz, Schuld und Sterben gehören nach Frankl zum menschlichen Leben. Nach Frankl ist Sinn in jeder Lebenssituation auffindbar, jeder Mensch habe die Fähigkeit, den Sinngehalt einer Situation zu erspüren und als Ressource für das Bewältigen hoch belastender Situationen zu nutzen. Frankl selbst beschreibt in „Trotzdem Ja zum Leben sagen“, wie er damit seine Zeit im Konzentrationslager überlebt hat. (Frankl, 1977, 1984, 1990, 1996).

Die Beschreibung des Menschen als ein auf Sinn bezogenes Wesen findet sich auch bei KollegInnen Frankls. Demnach gehört der Drang, einen Sinn im Leben zu finden zur menschlichen Natur, wobei manchen Menschen die Suche nach dem Sinn besser gelingt, als anderen, nämlich jenen, die die Annahme haben, dass das Leben sinnvoll sei (vgl. Baumeister, 1991; Johnson, 1987; Joske, 1974/1981; Klinger, 1998).

Die Annahme, das eigene Leben habe keinen Sinn, hat messbare negative Auswirkungen – physiologisch und psychologisch. Im Gegenteil dazu hat ein sinnerfülltes Leben messbare positive Effekte. Lambert et al. fassen hier Studienergebnisse verschiedener Forschender zusammen: Zu den negativen Folgen gehören Stress, Therapiebedürftigkeit, Depression und Suizidgedanken. Im Gegensatz dazu ist ein hohes Maß an Sinnerleben mitverantwortlich für gute Gesundheit und Wohlbefinden (Lambert et al., 2013).

2.5.2 Sinn in der Positiven Psychologie

Die relativ junge Wissenschaft der Positiven Psychologie untersucht seit der Jahrtausendwende mit zahlreichen empirischen Forschungsarbeiten die Faktoren menschlichen Wohlbefindens. Nach ihnen zeigt sich Sinn (Meaning) als einer der fünf wesentlichen Hebel für menschliches Wohlbefinden (Seligman, 2014, S.35f.)

Damit unterstützt die Annahme Viktor Frankls, der davon ausging, dass Sinnerleben und Wohlfühl positiv korrelieren (Frankl, 1977).

2.5.3 Sinn in Antonovskys Theorie der Salutogenese

Der Medizinsoziologe Aaron Antonovsky stellt mit seiner Theorie der Salutogenese einen Zusammenhang her zwischen Sinnerleben und Gesundheit. Salutogenese als Gegenstück zum Begriff der Pathogenese beschreibt die Faktoren für die Entstehung und Erhaltung von Gesundheit. Sinn ist dabei einer von drei Faktoren in der Art, wie Menschen auf ihr Leben und ihre eigene Existenz schauen und deren Wirkung auf die Gesundheit Antonovsky untersuchte (Antonovsky, 1979, 1984). Sein Konzept des „Kohärenzsinn“ beschreibt die Fähigkeit einer Person, die sie umgebende Welt als verständlich, handhabbar und sinnvoll zu erleben. Je mehr ich verstehe, was um mich herum passiert, je mehr ich in der Lage bin, schwierige Situationen allein oder mit Unterstützung meines Umfelds zu meistern, und je mehr ich es schaffe, Sinn in Situationen zu finden, umso positiver für meine Gesundheit. Aus dem Konzept hat Antonovsky den Fragebogen zur Lebensorientierung „Sense of Coherence Scale“ (SOC) entwickelt (Antonovsky, 1993). Eine der drei Skalen des SOC misst die Sinnhaftigkeit. Als emotionaler Gegenpart der „Verstehbarkeit“ misst die Skala Sinnhaftigkeit das Ausmaß, in dem Menschen ihr Leben als sinnvoll erachten und in dem sie die Anforderungen, mit denen sie sich konfrontiert sehen, als interessant und eines Einsatzes wert befinden. – mehr dazu in Kapitel 2.5.6.

2.5.4 Schnells Theorie zu Sinnerleben

Die österreichische Psychologin Tatjana Schnell forscht spezifisch zu menschlichem Sinnerleben und seiner Messbarkeit. Sinnerfüllung beschreibt sie als „die grundlegende Erfahrung von Sinnhaftigkeit“. „Sie basiert auf einer (meist unbewussten) Bewertung des eigenen Lebens als kohärent, bedeutsam, orientiert und zugehörig.“ (Schnell, 2016). Kohärenz bedeutet nach Schnell, dass meine Lebensbereiche für mich stimmig und schlüssig ineinandergreifen. Bedeutsamkeit erlebe ich, wenn mein Handeln Wirkung zeigt. Orientierung habe ich, wenn ich einer gewissen Ausrichtung folge, an der ich die Entscheidungen und Ziele auf meinem Lebensweg anlegen kann. Zugehörigkeit steht für die Selbstwahrnehmung als Teil eines größeren Ganzen (z.B. Familie, Arbeitsteam, Mannschaft, Nation). Schnell zeigt, dass Kohärenz, Bedeutsamkeit, Orientierung und Zugehörigkeit korrelieren und eng mit dem subjektiven Sinnverständnis zusammenhängen (Schnell & Becker, 2007).

Schnells hierarchisches Modell der Sinngebung (Schnell 2009a, 2009b) erklärt den Prozess der menschlichen Sinngebung mithilfe der Kognitionspsychologie, der Handlungstheorie und der Psychologie der Zielverfolgung. Das hierarchische Sinnmodell (Schnell & Hoof, 2012) in Abbildung 5 beschreibt den nach Schnell und Hoof ständig laufenden Prozess der menschlichen Sinnkonstruktion. Er vollzieht sich auf verschiedenen und unterschiedlich komplexen Ebenen – von der einfachen Sphäre der Reizwahrnehmung bis zur abstrakt-komplexen Sphäre des Lebenssinns. „Aktivierung auf einer Ebene wird dann als sinnvoll erfahren, wenn ein Bedeutungsüberschuss besteht, der auf die nächsthöhere Ebene verweist“ (Schnell & La Cour, 2018).

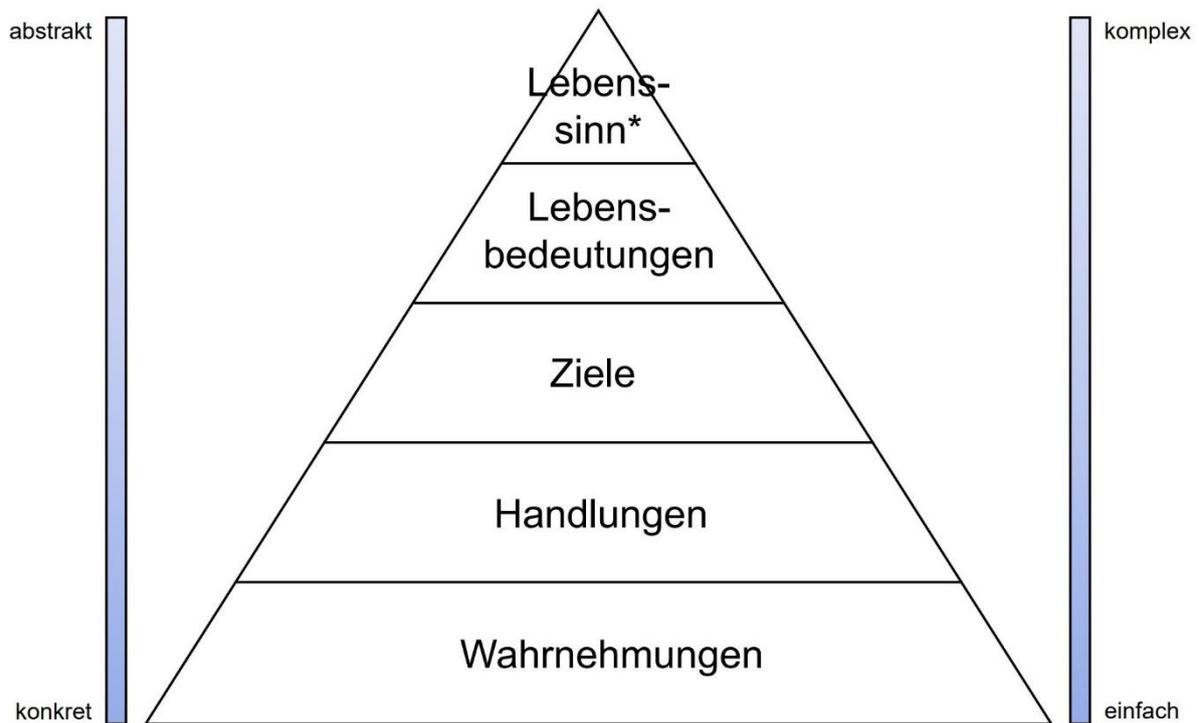


Abbildung 5: Das hierarchische Sinnmodell (Schnell & Hoof, 2012)

*(Sinnerfüllung / Sinnkrise / existentielle Indifferenz)

Gemeint ist, dass Sinn dort konstruiert wird, wo eine Ebene auf die nächst höhere bezogen werden kann. Reize, die zunächst zahllos, wahllos und „sinnlos“ aufs Gehirn treffen, werden dann zu rezipierten Signalen, zu (sinnvollen) Wahrnehmungen, wenn sie nach bestimmten Kriterien ausgewählt werden. „Es ist der Empfänger, der Bedeutung konstruiert“ (Roth, 1998, S. 107). Wahrnehmungen sind auf zukünftige Ereignisse hin orientiert, sie evozieren Reaktionen und Handlungen. Handlungen erleben wir als sinnvoll, wenn sie auf übergeordnete Ziele einzahlen – wenn zum Beispiel das Einschließen in den eigenen vier Wänden während eines Lockdowns dem Zurückdrängen einer Pandemie dient.

Ziele werden als sinnerfüllend erlebt, wenn sie auf „Lebensbedeutungen“ einzahlen, wenn sie mit den eigenen Werten und Überzeugungen im Einklang sind und einen Schritt in diese Richtung bedeuten. Die AutorInnen nennen sie nach Ryan und Deci (2004) intrinsische Ziele, im Gegensatz zu extrinsischen von außen gesetzten Zielen, die keine Bedeutung generieren. Ein Beispiel für ein extrinsisches Ziel ist das Jahresziel, das im Mitarbeitenden-Gespräch gesetzt wird und das man verfolgt, um die Prämie zu erreichen oder um Sanktionen zu vermeiden.

Auf der Ebene von Werten und Überzeugungen stehen die „Lebensbedeutungen“. Vor dieser Folie lassen sich eigene Ziele bewerten und persönliche Richtungsentscheidungen treffen. Ob zum Beispiel der christliche Glaube, der Kampf für den Umweltschutz, die Fortführung von Traditionen oder das Leistungsprinzip in meinem Leben große Bedeutung haben, nimmt sicher Einfluss auf meine Entscheidungen und meinen Lebensweg. Sinnvoll werden Lebensbedeutungen aber nur, wenn sie auf die darüberliegende Ebene hinweisen – wenn ich glaube, dass mein Leben sinnvoll ist und dass es einen Unterschied macht, ob es mich gibt. Wenn zum Beispiel das Leistungsprinzip für mich zentrale Bedeutung hat und ich einen Eliteabschluss an den nächsten reihe, ich aber am Sinn meiner Existenz zweifle, erfüllt mich diese Lebensbedeutung nicht mit Sinn.

Der Lebenssinn an der Spitze braucht demnach die persönliche Annahme, das eigene Leben habe Sinn – ob aufgrund von Religion, Erziehung, Spiritualität, philosophischer Auseinandersetzung oder aus anderen Quellen geschöpft. Wer dieses Vertrauen nicht hat, dem fehlt somit ein starker Motivator, um Lebensbedeutungen, Ziele und Handlungen zu verwirklichen. „Wenn mir mein Leben sinnlos erscheint, dann lohnt sich nichts. Wozu sich engagieren, Ziele verfolgen, versuchen, das Richtige zu tun? Wenn ich aber glaube, dass mein Leben sehr wohl einen Sinn haben kann – ob existenzialistisch er-rungen oder göttlich legitimiert – dann bin ich motiviert, Lebensbedeutungen zu verwirklichen und entsprechend zu leben und zu handeln.“ (Schnell & La Cour, 2018)

2.5.5 Lebensbedeutungen, Lebenssinn und Sinnkrise

Für diese Arbeit besonders relevant ist Schnells Konzept von Lebensbedeutungen und Lebenssinn.

Schnell geht davon aus, dass Sinnerleben nur im aktiven Weltbezug entsteht. „Kohärenz, Bedeutsamkeit, Zugehörigkeit und Orientierung können nur im Handeln erfahren werden.“ Menschen verfolgen mit ihrem Handeln unterschiedliche Ausrichtungen, je nachdem, was sie als bedeutsam wahrnehmen. „Lebensbedeutungen“ beschreiben die Orientierungen, die Menschen aktiv verfolgen. „Sie geben dem Lebenssinn Form, sind Sinn im Vollzug.“ (Schnell, 2009) Durch Lebensbedeutungen wird Lebenssinn konkret verwirklicht (z.B. Orientierung am Übernatürlichen, soziales Engagement, Kreativität, Entwicklung). Je nach Lebensphase und Lebensbereich ermöglichen sie eine sinnvolle Lebensgestaltung, sie motivieren Tätigwerden und sind bewusst reflektierbar.

Die AutorInnen grenzen Lebensbedeutungen von Wertorientierungen ab (Schnell & Becker, 2007). Sie nutzen die Definitionen von Rokeach: ein Wert als „eine stabile Überzeugung“, „ein Maßstab“ (Rokeach, 1973, S.5 und 25) und Schwartz & Bilsky: Werte als „kognitive Repräsentationen“ oder „Vorstellungen oder Überzeugungen“ (Schwartz & Bilsky, 1987, S. 551, Schwartz, 1992, S. 2). Lebensbedeutungen dagegen beschreiben die AutorInnen als individuelle Vermittlung zwischen Soll und Ist. Sie entstehen aus dem Verhalten und Erleben und sind meist nicht bewusst formuliert (Schnell, Becker, 2007, S. 18). Werte als normative Sollzustände gegenüber den Lebensbedeutungen als gelebte Werte, oder wie Längle es formuliert: „Gegeben sind die Werte, der Sinn aber entsteht erst durch das Subjekt, und zwar, indem es sich auf den Wert einlässt.“ (Längle, 1998, S. 254).

Lebenssinn tritt in Form von Sinnerfüllung oder Sinnkrise auf. „Sinnerfüllung bezeichnet ein fundamentales Empfinden von Bedeutsamkeit und Zugehörigkeit, beruhend auf der Bewertung des eigenen Lebens als kohärent, sinnhaft und in einen übergeordneten Zusammenhang eingebunden“ (vgl. Reker & Wong, 1988).

Sinnkrise ist nach Schnell „Ausdruck der subjektiven Wahrnehmung eines Sinnbruchs oder Mangels an Sinn.“ Sie sei dementsprechend als „(temporärer) Mangel an Lebensbewältigungskompetenz“ zu bezeichnen (Schnell, 2006).

Abwesenheit von Sinnerfüllung bedeutet allerdings nicht gleich Sinnkrise, genau so wenig ist automatisch sinnerfüllt, wer nicht in einer Sinnkrise steckt. Schnell bringt eine dritte Kategorie ein, in der sowohl Sinnerfüllung als auch Sinnkrise niedrig ausgeprägt sind: die existentielle Indifferenz. Existentiell Indifferente sehen keinen Sinn in ihrem Leben, aber leiden auch nicht darunter. Sie sind moderat zufrieden und leiden nicht überdurchschnittlich an Depression oder Ängsten (Schnell, 2010).

Allerdings haben sie nur wenig internale Kontrollüberzeugung. Sie glauben nicht, dass sie durch ihr Verhalten Einfluss auf die Ereignisse in ihrem Leben nehmen können. Auch ihr Kompetenzerleben und ihre Selbstwirksamkeitserwartungen sind äußerst niedrig (Damasio & Koller, 2015).

2.5.6 Messbarkeit des Sinnerlebens

Ein häufig verwendeter Test zur Messung von Sinnerfüllung ist der Purpose in Life (PIL) Test, der auf Frankls Theorie gründet. Er wird verwendet, um zu messen, inwieweit ein Mensch Sinn im Leben erfährt (Crumbaugh & Maholick, 1964). Sinnerfüllung wird gleichgesetzt mit der Einschätzung des Lebens als interessant, spannend und aufregend (als Gegenstück zu Langeweile) und mit Lebenszufriedenheit (Crumbaugh & Maholick, 1969).

Dufton konnte zeigen, dass der PIL aus zwei Faktoren besteht: der varianzstärkere kann als Lebenszufriedenheit bezeichnet werden, der schwächere als Lebenssinn (Duf-ton, 1986).

Ein weiterer Test, der häufig für die Messung von Sinnerfüllung genutzt wird, ist der Sense of Coherence Test (SOC), der auf Antonovskys Salutogenese-Modell basiert (Antonovsky, 1993) – siehe Kapitel 2.5.3. Antonovsky schreibt den Faktoren Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit/Sinnhaftigkeit den wesentlichen Einfluss auf Gesundheit zu (Antonovsky, 1979). Die drei Elemente ergeben das Kohärenzgefühl (Sense of Coherence), für dessen Messung Antonovsky den Sense of Coherence Test (SOC) entwickelt hat (Antonovsky, 1993). Der Faktor Bedeutsamkeit/Sinnhaftigkeit beschreibt inwieweit das Leben emotional als sinnvoll empfunden wird. Ein hoher Wert dieses Faktors lässt Menschen Aufgaben positiv als Herausforderungen und nicht als Last erleben. Antonovsky beschreibt Sinnhaftigkeit als den wichtigsten der drei Faktoren. Selbst wenn die anderen beiden Faktoren hoch ausgeprägt sind – ohne sinnvolle Lebenswartungen ergibt sich kein hoher Wert des Sense of Coherence (Antonovsky, 1997, Franke & Witte, 2009).

PIL und SOC operationalisieren Sinnerfüllung und Sinnkrise als bipolares Konstrukt (Crumbaugh & Maholick, 1969, Feldman & Snyder, 2005), anders als Schnell, die beide aus unabhängige Werte betrachtet (siehe Kapitel 2.5.5).

Die Existenzskala (ESK) von Längle, Orgler und Kundi (2000) misst basierend auf Frankls Existenzanalyse die „Kompetenz für Existenz“. In der ESK gelten vier Bedingungen für sinnerfülltes Leben: Selbst-Distanzierung (inwieweit kann die Person von sich selbst und ihren Bedürfnissen absehen), Selbst-Transzendenz (inwieweit gelingt es der Person, über sich selbst hinaus und mit anderen in Beziehung zu gehen), Freiheit

(inwieweit gelingt es, sich für das was wichtig erscheint zu entscheiden) und Verantwortung (inwieweit kann die Person sich auf etwas einlassen und die Konsequenzen tragen) (Längle et al., 2000, S.22).

Als verwandt zu Sinnerfüllung kann subjektives Wohlbefinden gesehen werden. Die Habituelle subjektive Wohlbefindens-Skala (HSWBS) nach Dalbert (1992) untersucht das subjektive Wohlbefinden und in zwei Subskalen das Stimmungsniveau und die allgemeine Lebenszufriedenheit. Stimmungsniveau wird gefasst als emotionales Element des Wohlbefindens, allgemeine Lebenszufriedenheit als kognitives Element.

2.5.7 Fragebogen zu Lebensbedeutungen und Lebenssinn

Schnell und Becker haben basierend auf dem hierarchischen Sinnkonstrukt (Schnell & Hoof, 2012 – siehe 2.5.4, Abbildung 5) einen Fragebogen entwickelt, um Lebensbedeutungen, Sinnerfüllung und Sinnkrise in einem objektiv auswertbaren Verfahren zu erfassen. Sinnkrise und Sinnerleben werden hier als zwei unabhängige Skalen gemessen – anders als im PIL und SOC, wo Sinnkrise die Abwesenheit von Sinnerfüllung bedeutet (Schnell & Becker, 2007).

Der „Fragebogen zu Lebensbedeutungen und Lebenssinn“ (LeBe) besteht aus 151 Items anhand derer 26 Lebensbedeutungen erfasst werden und davon unabhängig das Ausmaß subjektiv erfahrener Sinnerfüllung und Sinnkrise gemessen wird. Die Auswertung des LeBe ermöglicht Schlüsse, ob eine Person eine Sinnkrise erlebt, inwieweit sie ihr Leben als sinnerfüllt wahrnimmt und welche Lebensbedeutungen in welchem Ausmaß darauf einzahlen.

Lebensbedeutungen sind Ausdrucksmöglichkeiten von Sinn, die die Engagiertheit und Richtung von Handlungen motivieren (Leont'ev, 1982) – siehe Kapitel 2.5.5.

Retest-Untersuchungen zeigen, dass sie mittelfristig (für Monate bis Jahre) stabil sind (Schnell & Becker, 2007).

Tabelle 1: Skalen und Dimensionen des LeBe (Schnell & Becker, 2007)

Skala / Dimension	Inhaltliche Erläuterung
Sinnerfüllung	Ausmaß, in dem das eigenen Leben als sinnerfüllt wahrgenommen wird
Sinnkrise	Ausmaß des Leidens an empfundener Sinnlosigkeit des eigenen Lebens
Dimension 1 Selbsttranszendenz	
Subdimension 1_1 Selbsttranszendenz-vertikal	
Explizite Religiosität	Sinn durch Religion und Glaube
Spiritualität	Sinn durch Orientierung an einer anderen Wirklichkeit und Schicksalsglaube
Subdimension 1_2 Selbsttranszendenz-horizontal	
Soziales Engagement	Sinn durch aktives Eintreten für Gemeinwohl oder Menschenrechte
Naturverbundenheit	Sinn durch Einklang und Verbundenheit mit der Natur
Selbsterkenntnis	Sinn durch Suche nach und Auseinandersetzung mit dem Selbst
Gesundheit	Sinn durch Erhalt und Förderung von Fitness und Gesundheit
Generativität	Sinn durch Tun oder Erschaffen von Dingen mit bleibendem Wert
Dimension 2 Selbstverwirklichung	
Herausforderung	Sinn durch Suche nach Neuem, Abwechslung, Risiko
Individualismus	Sinn durch Individualität und Ausleben von Potentialen
Macht	Sinn durch Kampf und Dominanz
Entwicklung	Sinn durch Zielstrebigkeit und Wachstum
Leistung	Sinn durch Kompetenz und Erfolg
Freiheit	Sinn durch Ungebundenheit und Selbstbestimmung
Wissen	Sinn durch Hinterfragen, Informieren und Verstehen dessen, was ist
Kreativität	Sinn durch Phantasie und schöpferische Gestaltung
Dimension 3 Ordnung	
Tradition	Sinn durch Festhalten an Ordnung, Bewährtem, Gewohntem
Bodenständigkeit	Sinn durch Pragmatismus und Anwendungsbezug
Moral	Sinn durch Orientierung an klaren Richtlinien und Werten
Vernunft	Sinn durch Abwägung und Rationalität
Dimension 4 Wir- und Wohlgefühl	
Gemeinschaft	Sinn durch menschliche Nähe und Freundschaft
Spaß	Sinn durch Humor und Vergnügen
Liebe	Sinn durch Romantik und Intimität
Wellness	Sinn durch Wohlgefühl und Genuss
Fürsorge	Sinn durch Fürsorglichkeit und Hilfsbereitschaft
Bewusstes Erleben	Sinn durch Achtsamkeit und Rituale
Harmonie	Sinn durch Ausgewogenheit und Gleichklang mit sich selbst und anderen

Tabelle 1 zeigt die 26 Lebensbedeutungen im Überblick. Sie werden faktorenanalytisch vier übergeordneten Dimensionen („Sinndimensionen“) zugeordnet: Selbsttranszendenz, Selbstverwirklichung, Ordnung und Wir- und Wohlgefühl. Die Dimension Selbsttranszendenz wird in zwei Subdimensionen unterschieden: vertikale und horizontale Selbsttranszendenz. Die erste Dimension „vertikale Selbsttranszendenz“ beschreibt die Orientierung an einer immateriellen Macht jenseits irdischer Beschränkungen (z.B. explizite Religiosität in einer Glaubensgemeinschaft oder Spiritualität als idiosynkratischer Bezug auf eine

andere Wirklichkeit). Die zweite Dimension „horizontale Selbsttranszendenz“ bedeutet die aktive Übernahme von Verantwortung für Anliegen, die das unmittelbare Eigeninteresse überschreiten (z.B. politisches oder gesellschaftliches Engagement). Die dritte Dimension „Selbstverwirklichung“ bezeichnet eine typische Sinnquelle der Moderne. Hier werden Selbstbestimmung und Arbeit am Selbst als zentrale Sinnquellen erlebt. Die vierte Dimension „Ordnung“ steht für eine konservativ-bewahrende Haltung mit starkem Pragmatismus und Wertorientierung. Die fünfte Dimension „Wir- und Wohlgefühl“ zielt auf das persönliche und gemeinschaftliche Wohlbefinden.

Die Skala „Sinnerfüllung“ misst, inwieweit das eigene Leben als sinnvoll, kohärent, eine Richtung verfolgend und eingebettet in ein größeres Ganzes erlebt wird. Die Skala „Sinnkrise“ erhebt, inwieweit Leiden an einem Mangel an Sinn vorliegt. Sinnerfüllung und Sinnkrise sind voneinander unabhängig, da das Nicht-Vorhandensein von Sinnerfüllung nicht gleichzeitig Sinnkrise bedeutet (siehe Kapitel 2.5.5).

Der LeBe wurde in einer repräsentativen deutschen Stichprobe (n = 603) eingesetzt. Mehr zur Reliabilität und Validität des LeBe in Kapitel 4.3.

3 Der Workshop zur Stärkung des Sinnerlebens

Im folgenden Kapitel wird auf Basis des Kreis- und Prozessmodells der IOA auf die Zieldefinition, Konzeption und Organisation der beiden Workshop-Varianten Outdoor und Online näher eingegangen.

3.1 Modelle und Überlegungen zur Konzeption

3.1.1 Kreismodell

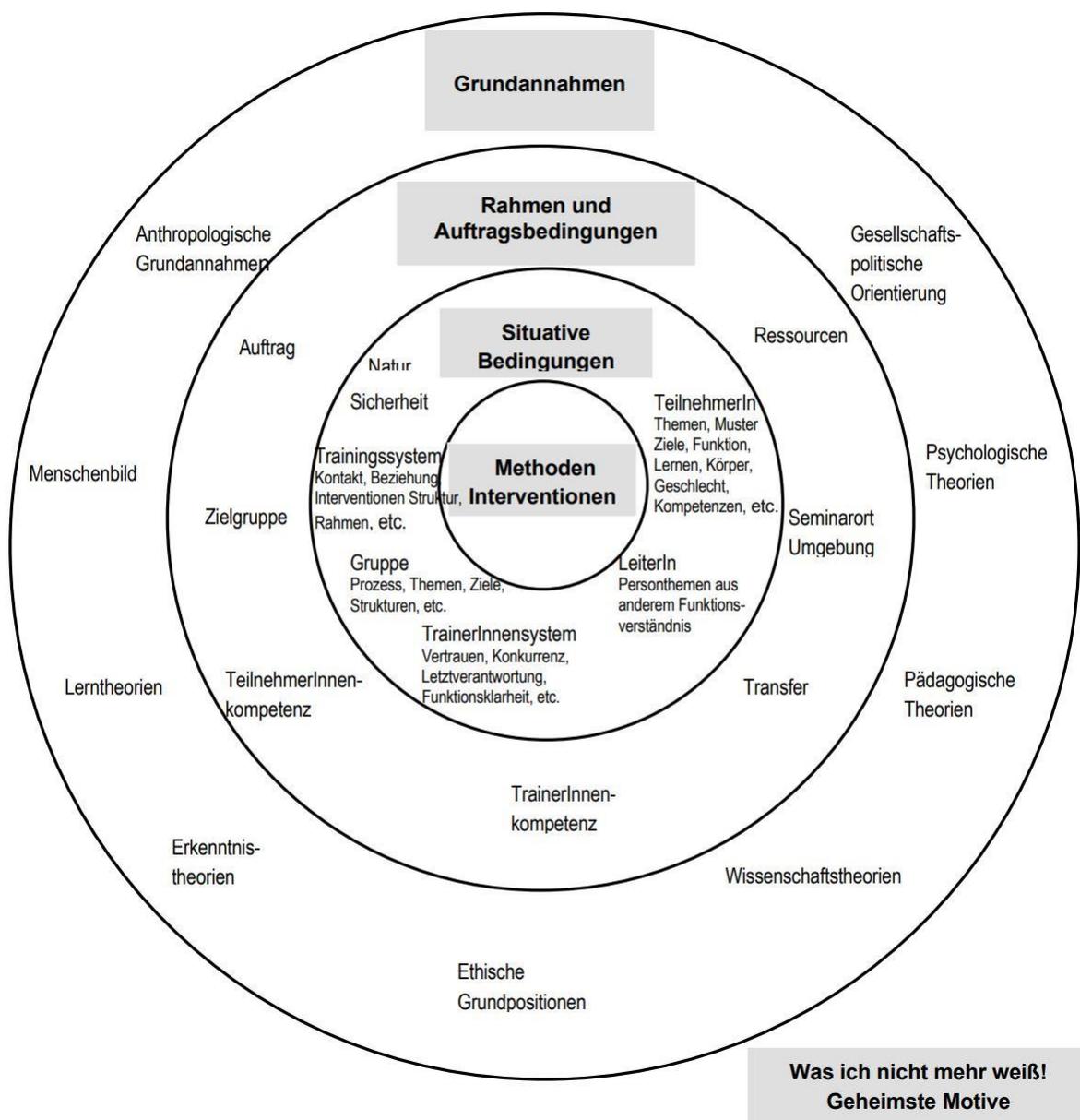


Abbildung 6: Kreismodell Integrativer Outdoor-Aktivitäten (IOA, 2013a, S. 17)

Abbildung 6 zeigt mit dem Kreismodell eines der zentralen Modelle für die Arbeit mit dem Ansatz der IOA (IOA, 2013a). Das Kreisdiagramm zeigt die reflektierte Vernetzung der Faktoren, die die Arbeit als BeraterIn oder TrainerIn mit psychischen und sozialen Systemen beeinflussen.

Die fünf Schichten des Kreises sind: Methoden/Interventionen, Situative Bedingungen, Rahmen und Auftragsbedingungen, Grundannahmen und Geheimste Motive. Es dient den Beratenden / Trainierenden als laufende Reflexion dessen, was die eigenen Entscheidungen und Interventionen in der Arbeit mit den KundInnen (oder KollegInnen) beeinflusst und welche Wirkzusammenhänge im Spiel sein können. Damit wandert der Fokus weg vom reinen Aneinanderreihen von Methoden hin zu Fragen wie: Welche Grundannahmen leiten mich eigentlich in der Auswahl? Welches Menschenbild beeinflusst meine Arbeit mit dem KundInnensystem? Welche Lerntheorie wirkt bei mir im Hintergrund? Wie wirkt das räumliche Setting auf den Prozess? Welche (unbewussten) Hypothesen zur Zielgruppe leiten mein Handeln? Wie klar ist der Auftrag? Wie gehen wir mit unausgesprochener Konkurrenz im TrainerInnenteam um? Welche Rolle spielt der Geschlechterunterschied in der Gruppe? Wie stabil ist die Vertrauens-Beziehung Teilnehmende-TrainerInnen, um an dieser Stelle so oder so zu intervenieren?

Erst aus solchen Überlegungen lassen sich zielgerichteter Interventionen setzen, Methoden und Übungen auswählen, die den Lernprozess in Bezug auf die Ziele wirksam unterstützen können (IOA, 2013a, S.17).

Die Reflexion der Ebenen fließt in die Überlegungen zur Konzeption und zum konkreten Design (Kapitel 3.2 bis 3.6) ein und inspiriert auch die Auseinandersetzung mit der Übertragbarkeit des Lernansatzes in das Online-Setting. Ich verweise im Text nicht gezielt darauf, welcher Faktor auf welcher Ebene betrachtet wird, vielmehr wird es durch die Nennung deutlich, wenn das Modell bekannt ist.

3.1.2 Prozessmodell

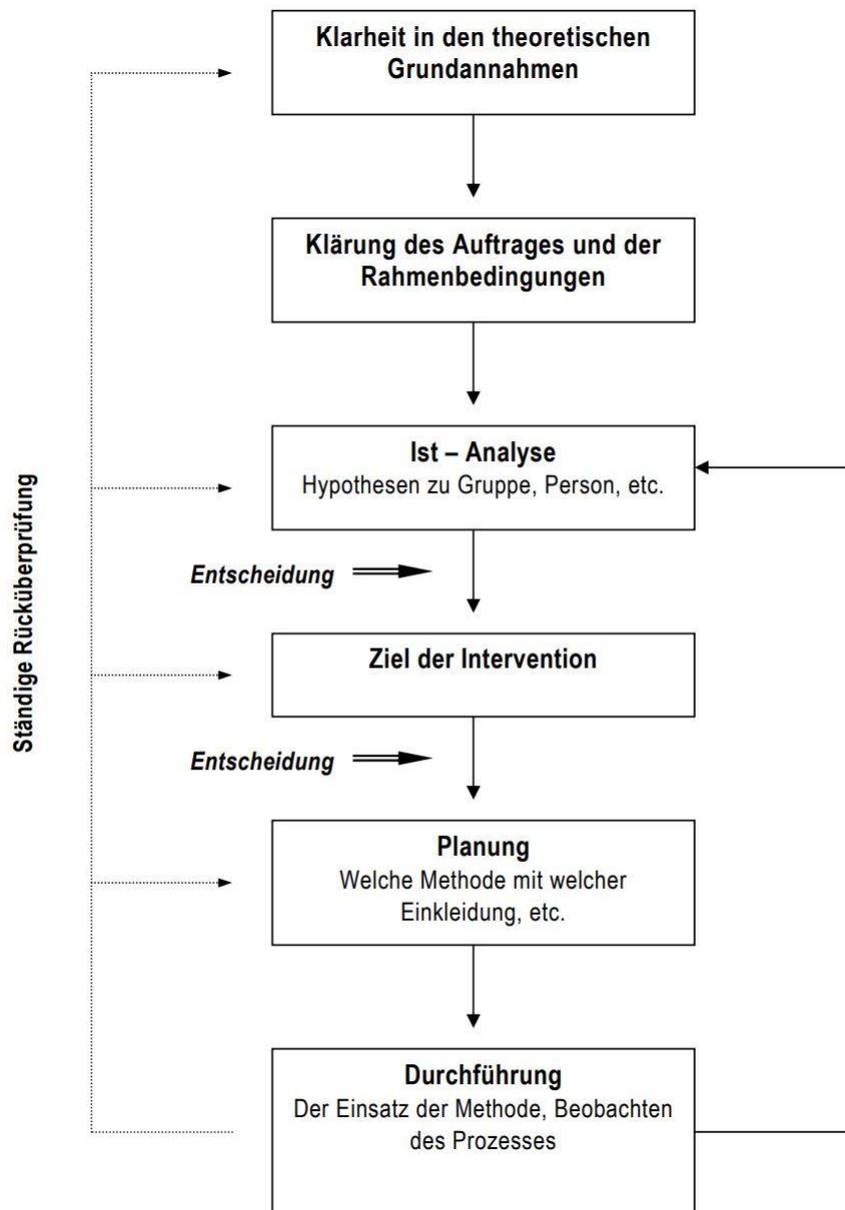


Abbildung 7: Prozessmodell der Integrativen Outdoor Aktivitäten (IOA, 2013a)

Das Prozessmodell ist die Operationalisierung des Kreismodells – wie werden die Überlegungen in Prozessschritte übersetzt. Es ist die Grundstruktur der Arbeit mit dem KundInnensystem. Die eigenen Grundannahmen als Beratende müssen laufend reflektiert, aktualisiert und bewusst gehalten werden – sie beeinflussen jeden Schritt im weiteren Prozess. Der Auftrag im Sinn der Ziele, Erwartungen und Rahmenbedingungen braucht Klarheit für alle Beteiligten. In der IST-Analyse werden Hypothesen über die verschiedenen Systemebenen und relevanten Umwelten gebildet.

Mit der Entscheidung wird mit Blick auf das Ziel jene Hypothese ausgewählt, die für den nächsten Schritt handlungsleitend sein soll.

Auf Basis dieser Hypothese wird das Ziel für die Intervention definiert: Welcher Raum für Entwicklung soll hier entstehen? Beim Planen der Intervention wird mit Blick auf das Ziel eine Methode gewählt und auch die Art, wie zum Thema hingeleitet, wie die Übung eingebettet und auch angeleitet wird, wie die Reflexion und der Transfer gestaltet werden.

Beim Durchführen beobachtet die Beratende und interveniert bei Bedarf nach demselben Prozessmuster. Während eines Workshops wird diese Prozessschleife laufend wiederholt. Die Grundannahmen bleiben im Blick, der Auftrag wird nicht ständig neu verhandelt, kann aber bei Bedarf nachgeschärft werden. Zentral ist der Interventionsbogen: Hypothesen-Entscheidung-Ziel-Planung-Durchführung, der laufend wiederholt wird (siehe Kapitel 3.5.2).

Anhand dieses Prozessmodells wird in den beiden Workshops Outdoor und Online gearbeitet (siehe Kapitel 3.2 bis 3.6). Es wird im Text dieser Arbeit nicht explizit auf das Modell verwiesen, sondern die einzelnen Schritte benannt.

3.2 Ziele des Workshops

Der dreitägige Workshop – sowohl in der Outdoor-Variante, als auch in der Online-Variante – richtet sich an Erwachsene jeden Alters, die sich die Frage nach beruflicher Sinnerfüllung stellen: „Was will ich in die Welt bringen? Welche Aufgabe macht für mich wirklich Sinn? Wie kann ich das beruflich umsetzen?“

Der Workshop soll Teilnehmenden ermöglichen:

- die eigene Ausgangssituation und Fragestellung (Anliegen) zu schärfen
- In eine Auseinandersetzung mit dem bisherigen (beruflichen) Lebensweg zu gehen (Gestaltung, Muster, Ressourcen, Sinnkonstruktion, etc.)
- Limitierende Glaubenssätze und dysfunktionale Muster zu erkennen und zu bearbeiten, daraus neue Handlungsoptionen zu entwickeln
- Eine für sich „Sinn-volle“ Vision zu entwickeln
- Eigene Ressourcen zu entdecken und nutzbar zu machen
- Elemente der Vision im Workshop zu erleben/erproben
- Die Vision in ein konkretes Zielbild und nächste Schritte zu übersetzen
- Eine Entwicklungspartnerschaft mit einer oder mehreren anderen

Teilnehmenden einzugehen, um sich nach dem Workshop bei den nächsten Schritten zu unterstützen

3.3 Annahmen zur Zielgruppe

3.3.1 Hypothesen zur Zielgruppe des Outdoor-Workshops

Die Hypothesen zur Zielgruppe, die die Designüberlegungen für den Outdoor-Workshop geleitet haben, lauten:

- Einige der Teilnehmenden beschäftigen sich schon lange mit Fragen wie „Was will ich eigentlich? Welches Tun wäre für mich sinnerfüllend?“ Für einige ist daraus ein Leidensdruck entstanden.
- Einige gehen davon aus, dass man diese Frage, die sie schon so lange beschäftigt, nicht in drei Tagen lösen kann.
- Gewohnte Denkmuster und Ängste mancher Teilnehmender erschweren das Entwickeln einer großen Vision, weil jeder Wunschgedanke sofort an der Frage nach Umsetzbarkeit im Alltag scheitert („Wie soll ich davon meine Familie ernähren?“, „Wie soll ich so einen Job finden?“, „Ich bin doch schon viel zu alt für einen Wechsel!“). Für die Entwicklung eines Zielbilds kann es hilfreich sein, einen Raum zu schaffen, in dem die (gedachten) Begrenzungen weniger präsent sind und in dem mehr möglich erscheint.
- Visionsarbeit (Da will ich hin) erzeugt keine Wirkung, wenn nicht am „Da komm ich her“, an limitierenden Mustern und Glaubenssätzen gearbeitet wird. Dazu helfen Sichtbarmachen, genauso wie Lernerfahrungen zu ermöglichen – was erlebe ich ohne dieses Muster?
- Menschen, die sich für den Workshop anmelden, sind angezogen vom Outdoor-Setting. Sie haben einen Natur-Bezug und entweder Erfahrung outdoor (Berggehen, Schneesport, etc.) oder eine Sehnsucht danach.
- Das Outdoor-Setting ist im Alltag für viele ungewohnt. Manche haben Angst, was sie erwartet (Schaffe ich das körperlich? Wird es mir gut gehen?).
- Das Outdoor-Erfahrungs- und körperliche Leistungsniveau in der Gruppe ist sehr unterschiedlich. Es können Bergfexe genauso dabei sein, wie rauchende GroßstädterInnen mit Turnschuhen und Kurzatmigkeit.
- Die körperliche Herausforderung und die Abgeschiedenheit vom Alltag der Teilnehmenden kann das Einlassen auf den Prozess und das Sichtbarmachen von persönlichen Mustern intensivieren.

- Entwicklungsimpulse können auch durch die Teilnehmenden-Gruppe entstehen. Die gemeinsamen Morgen, Pausen und Abende der Gruppe im Hotel oder in der Berghütte führen zu persönlichen Gesprächen, aus denen sich Teilnehmende Impulse, Fragen und Denkanstöße mitnehmen.

3.3.1 Hypothesen zur Zielgruppe des Online-Workshops

Hypothesen zur Zielgruppe für den Online-Workshop:

- Die starken Veränderungen im Corona-Jahr (zum Beispiel Lockdown) haben persönliche Sinn-Fragen verstärkt.
- Die relativ offene Ausschreibung des Workshops (Was will ich in die Welt bringen? Welche Aufgabe macht für mich wirklich Sinn? Wie kann ich das beruflich umsetzen?) sorgt dafür, dass Teilnehmende mit sehr unterschiedlichen Anliegen – beruflich/privat – in den Workshop kommen.
- Die Teilnehmenden haben unterschiedlich starken Leidensdruck.
- Manche Teilnehmenden haben sich aus fachlichem Interesse angemeldet (KollegenInnen). Sie sind interessiert an Methoden und kommen ohne echtes Anliegen.
- Die Teilnehmenden befinden sich in unterschiedlich „vulnerablen“ Situationen. Manche haben durch Corona starke Umbrüche erlebt (Arbeitslosigkeit, Verlust), oder erleben sich in der Phase des „Suchens“, „Nicht-Wissens“ als instabil. Andere kommen gefestigt und innerlich stabil in den Workshop.
- Bei Teilnehmenden mit hohem Leidensdruck könnte eine große Erwartungshaltung herrschen: „Der Workshop soll die (Er-)Lösung bringen“.
- Bei einigen Teilnehmenden wirken Glaubenssätze in Bezug aufs Ziel für den Workshop (z.B. „In drei Tagen kann ich nicht finden, was ich schon so lange suche.“ „Das kann ich nicht!“).
- Der Zeitpunkt zum Jahresanfang eignet sich gut für die Auseinandersetzung mit Sinnfragen.
- Teilnehmende, die sich angemeldet haben, sind Online-affin und kommen bereits mit Erfahrung in virtueller Zusammenarbeit.
- Manche Teilnehmenden müssen sich für die Dauer des Workshops von Erwartungen ihres Umfelds abgrenzen (Kinder, Familie, Haushaltsaufgaben, etc.).

3.4 Grobes Design

3.4.1 Der Bogen des Outdoor-Workshops

Der Outdoor-Workshop dauert drei Tage. Er findet im Winter am Gaisberg nahe Salzburg statt und im Sommer auf der Rax in Niederösterreich.

Der Bogen:

- Tag 1: Ankommen, Aufbau des Lernsystems, Eintauchen ins Thema, Vertraut machen mit der Umgebung, persönliche Ausgangssituation und Anliegen, Reflexion des eigenen Umgangs mit Herausforderung, Biographiearbeit (Ressourcen, Hindernisse, Muster)
- Tag 2: Visionsarbeit, Ressourcensuche, Körperarbeit, Zielzustände entwickeln, Erstes Experimentieren mit neuen Handlungsmustern und Selbsterleben
- Tag 3: Verbinden der Vision mit der Gegenwart, Konkretisieren des Zielbilds, Übersetzen in kleine Schritte, Aufbau von Entwicklungspartnerschaft, Körperliches Verankern, Vorbereiten auf die Rückkehr und Transfer in den Alltag

3.4.2 Der Bogen des Online-Workshops

Der Online-Workshop geht über drei Tage, aber mit kürzeren Arbeitseinheiten. Der erste Tag ist ein Nachmittag mit Abendeinheit, der zweite Tage ein ganzer Seminartag und der dritte Tag ein Vormittag.

Der Bogen:

- Tag 1: Konstituieren der Gruppe, Ziel für den Workshop schärfen, Auseinandersetzen mit Lebensweg, eigener Gestaltung, Mustern, Potentialen (Gelebtem und Ungelebtem)
- Tag 2: Arbeit am Thema Lebenssinn, Vision, Sehnsucht und erstes Erleben und Erproben des Neuen
- Tag 3, Weiterer Erprobungsschritt und Konkretisierung der Vorhaben und nächsten Schritte, Aufbau von Entwicklungspartnerschaften, Transfer in den Alltag.

3.5 Übertragbarkeit ins Online-Setting

Wie lässt sich nun der handlungsorientierte Lernansatz von der Natur ins virtuelle Setting übertragen (siehe Kapitel 2.4.3)? Wie funktioniert das konkret für Elemente wie Natur, Handeln, Reflexion, Transfer, Gruppe, Design, Vorbereitung, Sicherheit, TrainerInnenrolle?

Ich beginne, die Funktion der Natur zu beleuchten (siehe Kapitel 2.2). Natur steht hier nicht an sich im Mittelpunkt sondern nur ihre Funktionalität als Gegenüber. Meine Beziehung zu diesem Gegenüber kann ich beobachten und reflektieren und darin eigene Muster, Haltungen, Verhaltensweisen erkennen und damit bearbeitbar machen. Die Funktion von Archetypen und Mythen in der Natur (siehe Kapitel 2.2.2) ist eine ähnliche. Durch Auseinandersetzung mit den mythischen, metaphorischen, archetypischen Naturelementen (z.B. Baum, Weg, Blüte, etc.) werden unbewusste Anteile sichtbar und integrierbar. Es ist nicht die Annahme, dass Natur als Setting an sich heilsam auf die Teilnehmenden wirke, oder dass Lernprozesse im Natur-Setting automatisch intensiver wirken (siehe Kapitel 2.2.3). Danach ist die Aufgabe, bei der Übertragung des Ansatzes ins Online-Setting, diese Wirkaspekte mitzunehmen: Natur als Gegenüber und damit Spiegelbild des Selbst. Im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung braucht es im Online-Setting also die Möglichkeit der Einzelnen, solche Gegenüber zu finden – sei es indoor oder outdoor – an denen Selbst und Beziehung reflektierbar ist – auch mythische, archetypische oder symbolhafte Gegenüber.

Mit Blick auf Handeln braucht es auch im Online-Setting für die Teilnehmenden die Möglichkeit von Erlebnissen, auf die reflektiert werden kann. Und nicht nur das, auch die Zirkularität, dass auf Erlebnisse und Reflektion Transfer folgt, in Form von nächsten Erlebnissen, die dann wiederum reflektiert werden und so weiter ... (siehe Abbildung 3).

Reflexion braucht Räume (plenar, Kleingruppen, solo) und auch soziale Räume, in Form von Auseinandersetzung, Resonanz, Erfahrungsaustausch mit anderen Teilnehmenden. Dafür braucht es ähnliche/vergleichbare Übungserfahrungen innerhalb der Gruppe, obwohl alle an unterschiedlichen Orten teilnehmen (Privathaushalt, Büro, Großstadt, Vorstadt, Dorf, unterschiedliche Länder und geltende Corona-Bestimmungen).

Die Übungen müssen demnach so gestaltet sein, dass sie für jedeN durchführbar sind, egal wie das Umfeld aussieht oder welches Wetter dort gerade herrscht. Der Bogen mit Hinführung, Einbettung, Anleitung, Übung, Reflexion und Transfer muss so gestaltet sein,

dass er für jede Teilnehmende an jedem Ort (dessen Bedingungen vorher noch nicht bekannt sind) durchführbar ist.

Es braucht Kommunikationsmittel, die ermöglichen, als Trainerin jederzeit mit allen in Kontakt zu sein, die es möglich machen, als Teilnehmende mit den anderen Teilnehmenden und der Trainerin zu kommunizieren und, dass die ganze Gruppe gleichzeitig in Kontakt ist.

Die Vorbereitung muss alle Bedingungen und Voraussetzungen klären (technisch, körperlich, psychisch, datenschutzrechtlich, usw.) und dafür sorgen, dass jedeR zum Start mit allem Nötigen ausgestattet ist, um teilzunehmen.

In Punkto Sicherheit geht es um die körperliche und die psychische Sicherheit der Teilnehmenden. Wie werden die Übungen so gestaltet, dass die Unfallgefahr gering bleibt? Was passiert im Falle eines Unfalls einer Teilnehmenden während einer Übung? Was passiert im Fall einer psychischen Krise einer Teilnehmenden während des Workshops? Wie kann dem vorgebeugt werden (Ausschreibung, Auswahl)? Wie kann sie bemerkt werden, wie kann darauf reagiert werden, wenn die Trainerin und alle Teilnehmenden nur virtuell verbunden sind?

Die Trainerinnenrolle muss dem Setting angepasst werden. Die Rollenverteilung von Trainerin und Teilnehmenden im Online-Setting unterscheidet sich nur wenig vom Outdoor-Setting. Im Online-Setting kümmert sich die Trainerin zusätzlich um die technischen Bedingungen der Kommunikation. Dagegen ist bei größeren Gruppen online die Möglichkeit, Einzelne gezielt in der Reflektion zu unterstützen geringer. In Präsenz können Reflexions-Einheiten im Plenum länger dauern, ohne an Aufmerksamkeit zu verlieren. Am Bildschirm ist diese Zeitspanne deutlich kürzer. Die Aufgabe, in der Reflexion zu unterstützen, wandert online von der Trainerin vermehrt in die Kleingruppen.

Auch die Möglichkeit, Krisen zu bemerken und gezielt zu intervenieren, ist geringer. Dafür muss eine Variante entwickelt werden, wie das eigene Umfeld der Teilnehmenden in Krisensituationen unterstützen kann.

Meine Annahme: All diese Herausforderungen sind lösbar und eine Durchführung online mit vergleichbarer Wirkung wie das Outdoor-Setting daher möglich.

3.5.1 Übertragen des Bogens

Welcher zeitliche Rahmen passt für das Online-Seminar? Die drei vollen Tage, wie in der Outdoor-Variante, lassen sich nicht direkt übertragen. Bildschirmarbeit braucht kürzere Einheiten und anderen Takt. Zugleich soll der Prozess nicht zu weit gestreckt sein und dadurch an Dichte und Intensität verlieren. So habe ich mich für drei Einheiten an drei aufeinanderfolgenden Tagen entschieden. Ein Nachmittag und Abend am ersten Tag, ein Vormittag und Nachmittag am zweiten Tag und ein Vormittag am dritten Tag, jeweils mit langen Pausen. Gewählt habe ich dafür ein Wochenende, um Berufstätigen die Teilnahme zu erleichtern. Ähnlich dem Outdoor-Seminar (siehe Kapitel 3.4.1) sollte der Bogen so aussehen:

- Tag 1: Konstituieren des Lernsystems (Gruppe), Ziel für den Workshop schärfen, Auseinandersetzen mit Lebensweg, eigener Gestaltung, Mustern, Potentialen (Gelebtem und Ungelebtem)
- Tag 2: Arbeit am Thema Lebenssinn, Vision, Sehnsucht und erstes Erleben und Erproben des Neuen,
- Tag 3, Weiterer Erprobungsschritt und Konkretisierung der Vorhaben und nächsten Schritte, Entwicklungspartnerschaften, Transfer in den Alltag.

Als Vorbereitung gibt es Angebote zur Auseinandersetzung mit Mustern der Sinnkonstruktion in der Herkunftsfamilie, zum Einholen von Außensichten auf die eigenen Stärken und Potentiale, zum Eintauchen in positive Momente früherer Lebensphasen mithilfe sinnlicher Anker (Orte, Geschmäcker, Gerüche, Geräusche, taktile Erfahrungen) und zum Erstellen einer Bedeutungs-Fotocollage von Artefakten, die Sinn vermitteln. So soll schon im Vorfeld die Aufmerksamkeit auf das Thema Sinnkonstruktion und Sinnerleben gerichtet und der Prozess der Auseinandersetzung damit langsam gestartet werden. Hiermit soll ein Unterschied zwischen Outdoor und Online Teilnehmenden kompensiert werden. Die Teilnehmenden des Outdoor-Workshops beginnen schon einige Wochen vorher mit der Vorbereitung, indem sie benötigtes Material (Kleidung, Equipment, Notfall-Arznei, etc.) besorgen und bereitlegen. Am Vorabend oder sehr früh am Morgen des ersten Tages begeben sie sich auf die Anreise zum Workshop-Ort. Dadurch beginnt hier das Richten der Aufmerksamkeit auf den Workshop schon deutlich vor dem tatsächlichen Start am ersten Tag.

Zur Nachbereitung dienen in beiden Varianten die Lerngruppen, die am dritten Workshop-Tag gebildet werden. Die Gruppen bleiben selbstorganisiert im Austausch, die Teilnehmenden unterstützen sich darin gezielt in der Umsetzung.

3.5.2 Übertragen der Methoden und Übungen

Wie im Outdoor-Setting sollen auch im Online-Setting Interventionen im selben Prozess gesetzt werden (siehe Abbildung 7): Übergang durch Anknüpfen an die vorherige Situation, Richten der Aufmerksamkeit aufs Thema, Einkleiden durch gezielte Anleitung, Durchführung, Aufarbeitung mittels Reflexionsmethoden und Integration des Neuen (Gelernten) (vergleiche Prozessmodell in Kapitel 3.1.2).

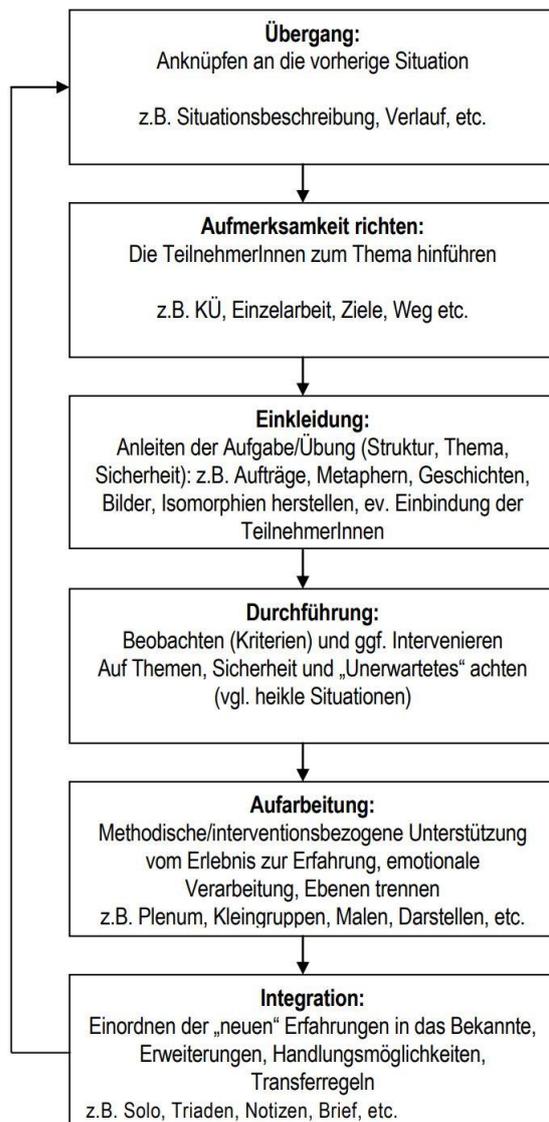


Abbildung 8: Der Bogen einer Intervention (IOA, 2014c)

Dabei lässt sich vieles leicht online durchführen – zum Beispiel Körperübungen, wenn sie gut hörbar angeleitet sind, so dass die Teilnehmenden nicht auf den Bildschirm sehen müssen. Partnerübungen lassen sich mit dinglichen Gegenübern durchführen (z.B. Drücken gegen eine Wand, Fallenlassen auf den Boden).

Übungs-Anleitungen funktionieren im Online-Plenum, genauso wie per Chat-Nachricht in die Gruppenräume, per Textnachricht oder Sprachnachricht via WhatsApp, oder per Email. Reflexionen lassen sich im Online-Plenum durchführen, in Kleingruppen in Break-out-Rooms, am Telefon oder solo ins Notizbuch.

Herausfordernd war die Frage, wie der Aufstieg auf den Berg ins Online-Setting übersetzt werden kann. In der Outdoor-Sequenz werden am ersten Tag die 1.000 Höhenmeter genutzt, um in drei Wegstrecken eigene Muster in der Lebensgestaltung zu erkennen. Die Anleitung fürs erste Stück lautet einfach allein zu gehen. An einem Haltepunkt reflektiert jedeR, wie sie/er den Weg gestaltet hat und warum, was die Wirkung ist und was dabei typisch war.

Die Anleitung fürs nächste Stück lautet: in die volle Herausforderung gehen. Am Haltepunkt wird reflektiert, was die Erfahrung damit war, welche Herausforderung gewählt wurde und warum, mit welcher Wirkung, welche Rolle die anderen dabei spielten, etc. Die Anleitung für den dritten Teil lautet, den Weg nun auf Basis der Erfahrungen bewusst zu gestalten. Am Gipfel wird reflektiert, was die Erfahrung damit war, was gelungen ist, was gewirkt hat, was die Erweiterung war, was das in der Übersetzung bedeuten könnte, etc.

Diese Einheit wird von den Teilnehmenden als extrem intensiv beschrieben – auch weil es für manche eine große körperliche Anstrengung ist und der Archetyp des Berges für viele verbunden ist mit Respekt, Herausforderung, Ehrgeiz, einer großen Aufgabe.

Was kann nun im Online-Setting die Umgebung für eine Aufgabe zum Erkennen eigener Muster in der Lebensgestaltung sein? Die Teilnehmenden sind an unterschiedlichsten Orten, die ich im Vorhinein nicht kenne, manche am Berg, andere im flachen Land, andere in der Großstadt. Welche Aufgabe funktioniert für jedeN, sobald sie oder er vor die Tür tritt und braucht daher keine längere Anfahrtszeit? Was kann die Herausforderung eines Aufstiegs ersetzen?

Die Annahme war, dass jedeR vor der Tür einen Weg hat – eine Strecke, die man gehen kann. Die zweite Annahme war, dass es auch ohne Herausforderung funktionieren

müsste. Daraus wurde eine Aufgabe mit drei Teilen. Die erste Anleitung lautet, einen Weg zu gehen, der zehn Minuten dauert und an den Ausgangspunkt zurückführt. Dort wird reflektiert, wie der Weg gestaltet wurde, was geleitet hat, wie das Tempo war, was die Wirkung war, was daran typisch ist.

Die zweite Anleitung lautet, einen Weg zu gehen, der zehn Minuten dauert, an den Ausgangspunkt zurückführt und zwar so, dass es die volle Herausforderung bedeutet. Dann wird reflektiert, was die Erfahrung war, was dabei aufgetaucht ist, welchen Unterschied es gemacht hat, was dadurch möglich wurde.

Die dritte Anleitung lautet, einen Weg, der zehn Minuten dauert, bewusst „passend“ zu gestalten, basierend auf den Erfahrungen der vorhergehenden Übungen. Dann wird reflektiert, was probiert und was vermieden wurde, was wichtig war und welche Erkenntnis aus den drei Runden im Blick auf das eigene Lernziel erwächst.

Anschließend wird die Erfahrung noch draußen in Kleingruppen am Telefon ausgewertet und danach am Computer im Plenum geteilt. Den Abschluss der Sequenz macht die persönliche Reflexion im Notizbuch.

Zum Thema Sinnerleben, Wünsche, Sehnsüchte, Visionen hat sich eine Übung im Online-Setting als passend erwiesen, die das Element Natur im Sinn der IOA nutzt. Die Teilnehmenden schärfen eine Frage, die sie für ihr Anliegen im Workshop klären wollen. Dann begeben sie sich für eine Stunde nach draußen und folgen ausschließlich der Wahrnehmung: Wo zieht es mich hin? Was kommt in meine Aufmerksamkeit? Da jedeR vor der Haustür startet, bewegen sich die meisten im alltäglichen Umfeld, das durch den anderen Blick verfremdet und neu gesehen wird. Nach der Stunde beginnt die Auswertung in Paaren. Gegenseitig werden die Erlebnisse der Stunde erzählt und die Resonanz eingeholt (Was klingt an? Muster? Wiederholungen? Wo ist die Energie?) Anschließend der Blick auf die Frage und was dafür deutlich wird. Hier dient die Natur (das „Draußen“) als Projektionsfläche. Auf ihrer Folie lässt sich Eigenes, Unbewusstes wahrnehmen, diese Wahrnehmung anschließend beobachten und mit Bedeutung versehen.

Ein zweites Element zum Thema Zielbild/Sinnerleben im Outdoor-Setting bilden Aufstellungen, die 1:1 mit TrainerIn gemacht werden und in denen die Teilnehmenden aus der aktuellen Situation heraus ein Zielbild entwickeln. Bodenanker und Körperwahrnehmungen (Wie fühle ich mich an welchem Platz? Wie lange kann ich hier aushalten? Wo zieht es mich hin?) spielen dabei eine wichtige Rolle.

Als Form fürs Online-Setting habe ich eine Einzelarbeit entwickelt, die für alle gleichzeitig via Zoom angeleitet wird. JedeR positioniert zwei Stühle im Raum – einen für die aktuelle Situation und den zweiten Stuhl für das eigene „Alt-sein“. Dann beginnt die Arbeit mit dem Lebenspfad dazwischen und das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven aus denen das Leben rückblickend betrachtet wird: Was will ich dort sehen? Was wird von hier deutlich?, etc. Die Erlebnisse werden später in Paaren ausgetauscht. Vorher werden sie noch solo aufgezeichnet in einen vorwärts gemalten oder gezeichneten Lebensweg.

Eine weiteres Beispiel für schwierige Übertragbarkeit ist die Erweiterungsübung „Blind führen“ im Outdoor-Setting. Dabei bekommt jede Teilnehmende eine individualisierte Erweiterungsaufgabe, die von den TrainerInnen auf einen Zettel geschrieben wird. Die Person, die führt, bekommt auch einen Zettel, auf dem eine individualisierte Unterstützungsaufgabe für die blinde Person notiert ist. Blinde und führende Person wissen nicht, dass die andere auch eine Aufgabe hat. In der 20-minütigen Übung haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, auf Basis ihrer bisherigen Erfahrungen im Workshop eine bewusste Erweiterung der Handlungsoptionen zu erproben.

Im Online-Setting fehlt dafür die zweite TrainerIn, um gemeinsam die Aufgaben zu entwickeln, es fehlt die inhaltliche Einsicht in die individuellen Prozesse, weil sie hier mehr in den Kleingruppen thematisiert werden und es fehlt den Einzelnen auch das Gegenüber für die Übung.

Für die Online-Variante habe ich eine Übung entwickelt, die solo funktioniert. Die Teilnehmende versetzt sich in die Rolle der besten Freundin oder des besten Freundes, die/der von außen beobachtet und eine Unterstützungsaufgabe für die Teilnehmende schreibt: Was wäre ein konkreter Entwicklungsschritt in Richtung des Zielbildes? Dafür wird eine konkrete Übungsanleitung aufgeschrieben, die sofort und innerhalb von 20 Minuten umsetzbar ist. In einem kurzen Sparring zu zweit werden die Anleitungen wechselseitig geschärft. Dann findet eine Übergabe deszettels an sich selbst statt und die Übung startet. Anschließend wird die Erfahrung mit Sparrings-PartnerIn ausgewertet im Hinblick auf neue Möglichkeiten und Lernen.

3.5.3 Übertragen der Kommunikationswege

Anders als bei einem Outdoor-Angebot, wo die Auswahl des Ortes (Hotel, Gasthof, Berg-hütte, etc.) und seines Umfeldes (Wald, Wiese, Berg, Tal, etc.) eine wichtige Rolle spielt, weil sie Einfluss auf die spätere Durchführung und Wirkung der Methoden hat, scheint

hier die Wahl der Kommunikationsmittel diese Rolle zu übernehmen. Welches Online Tool macht die Kommunikation einer Gruppe möglichst vergleichbar mit einem Präsenz-Setting? Wo kann man alle Teilnehmenden der Gruppe gleichzeitig gut sehen, und hören? Was ermöglicht Arbeiten in Paaren und Kleingruppen? Was ermöglicht es den Teilnehmenden, sich unabhängig (auch vom Computer weg) zu bewegen und trotzdem in Kontakt zu bleiben? Wie können Kleingruppen von unterwegs (auch ohne Computer) zueinander Kontakt aufnehmen? Wie können Teilnehmende selbstgewählt Kleingruppen bilden?

Ich habe für die Forschungsseminare das Meeting Tool Zoom gewählt, weil es die größte Bekanntheit und eine einfache und intuitive Bedienbarkeit hat und damit die technische Hürde für Teilnehmende gering ist. Alle Teilnehmenden sind sichtbar, jedeR kann Inhalte teilen und das Arbeiten in Kleingruppen ist einfach. Für die Anleitung der Aufgaben draußen habe ich das Messenger Tool Whatsapp gewählt, weil es das meistgenutzte ist und damit auch die geringste technische Hürde für Teilnehmende darstellt. Darin wird eine Gruppe für den Workshop eingerichtet, in der Nachrichten an alle geschickt werden können und worin auch Anrufe in Kleingruppen möglich sind.

Die Informationen zum Datenschutz der Tools und die Zustimmung dazu werden im Vorfeld des Workshops ausgesandt und eingeholt.

3.5.4 Übertragen der Vorbereitung

Die Vorbereitung verläuft in der Online- und der Outdoor-Variante ähnlich: Per Email gibt es an zwei Punkten vor dem Seminar Informationen zum Ablauf, Anreise/Einwahl, Voraussetzungen und Vorbereitung (siehe Kapitel 3.5.1 zu Unterschieden in der Vorbereitung der Gruppen).

3.5.5 Übertragen der Reflexionsformate

Grundsätzlich eignen sich die Kommunikationsmöglichkeiten online genauso für Reflexionen solo, in Paaren, Kleingruppen oder im Plenum. Wie schon erwähnt sind online die Zeitspanne der Aufmerksamkeit kürzer und damit sollten die Reflexionen im Plenum nicht länger als 30 min dauern. Für die Online-Variante habe ich daher mehr auf vertiefende Reflexionen in Kleingruppen gesetzt.

Für diese Reflexion in Kleingruppen online hat es sich als wichtig herausgestellt, stärker mit Feedbackregeln und Hinweisen zu Haltung und Zweck der Rolle zu arbeiten. Eine

Teilnehmerin hat den Online-Workshop abgebrochen, nachdem die beiden PartnerInnen in der Kleingruppe auf Ihre Vorstellung des eigenen Lebenswegs aus ihrer Sicht abwertend reagiert haben. Im Gespräch mit der Teilnehmerin nach dem Workshop war ihre Annahme, dass die Situation in einem Präsenz-Setting aus zwei Gründen anders verlaufen wäre: Die physische Präsenz und deutliche Sichtbarkeit von Mimik und Gestik vermittelt eventuell besser, welche Resonanz für die Person anschlussfähig ist, was „zu weit“ oder „daneben“ geht. Auch (negative) Reaktionen auf das Gesagte sind deutlicher sichtbar und spürbar.

Der zweite Unterschied war aus ihrer Sicht, dass sie in einem Präsenz-Setting nicht abgebrochen hätte, weil dort die Möglichkeit, den Vorfall zu klären, einfacher sei. Beim Frühstück hingehen und es nochmal ansprechen, in einer Pause die Person zur Seite nehmen, etc. Im Online-Setting gibt es die Möglichkeit dieser informellen Kontaktaufnahme weniger. Ein Ausstieg aus dem Workshop ist dagegen denkbar einfach – ein Klick, oder eben am nächsten Morgen kein Klick zum Einwählen und das Seminar ist vorbei. Im Präsenz-Setting müssen Koffer gepackt, an der Rezeption storniert und ausgecheckt werden, es braucht einen Abschied von der Gruppe, etc.

Was der Vorfall gezeigt hat, ist aus Trainerinnensicht die Bedeutung der Anleitung und des Framings der Arbeit in Kleingruppen. Nicht nur zum Start des Seminars, auch im Verlauf, lohnt sich der Hinweis auf wertschätzendes, konstruktives Feedback anstatt (ab)wertender Zuschreibungen oder Projektionen des eigenen Bezugsrahmens.

3.5.6 Übertragen des Themas Sicherheit

Das Thema Krisenintervention wurde in Kapitel 3.5 schon beschrieben. Im Online-Setting ist die Herausforderung, dass ich als Trainerin eine persönliche Krise einer Teilnehmenden eventuell nicht bemerke, weil sie bei einer Übung draußen auftritt oder weil die Person gerade deshalb die Kamera ausmacht. Je nach psychischer Stabilität kann es bei der Arbeit mit Sinn-Konstrukten, Lebensbedeutungen, dem eigenen Lebensweg etc. zu einer unerwarteten psychischen Krise kommen. Selbst wenn ich als Trainerin es merke, habe ich weniger Interventionsmöglichkeiten. Ich kann nicht hingehen, nur anrufen oder ein Email schreiben – in der Hoffnung dass der Anruf beantwortet oder das Email gelesen wird.

Ein Teil der Krisenprävention muss also zu den Teilnehmenden selbst verlagert werden – in ihr direktes Umfeld. Dafür bitte ich in der Vorbereitung für den Workshop jedeN, einen

persönlichen Buddy zu wählen und zu informieren, der während der Tage erreichbar ist und den man auch physisch treffen kann.

Eine zweites Element der Krisenprävention, die ich hier nicht genutzt habe, ist ein Filter in der Anmeldung. In einem Anmeldeformular oder in einem persönlichen Vorgespräch kann abgefragt werden wie stabil sich die Person einschätzt und wie volatil die aktuelle psychische Situation beschrieben wird, ob eine Krisensituation vorliegt oder wahrscheinlich ist. Wenn das der Fall ist, kann die Person online nicht teilnehmen. Das kann helfen, um möglichst sicherzustellen, dass eine psychische Stabilität bei den Teilnehmenden vorliegt.

3.5.7 Übertragen des Themas Gruppe

Der Lernansatz nach IOA basiert auf dem Gruppenansatz. Auch in der Persönlichkeitsentwicklung finden die Interventionen schwerpunktmäßig im Gruppensetting statt (vgl. IOA, 2013b). Die Modelle zur Beobachtung und Beschreibung von Gruppenprozessen, wie Schnitt- oder Eisbergmodell nach König & Schattenhofer, das Prozessmodell nach Tuckmann oder die Rangstruktur nach Schindler wären spannend anzuwenden, leisten aus meiner Sicht aber für die vorliegende Fragestellung keine zentralen Anhaltspunkte. Das Lernsystem bleibt temporär auf die drei Tage beschränkt, es verfolgt kein gemeinsames Projekt, hat keine gemeinsame Vergangenheit und keine gemeinsame Zukunft (bis auf die Kleingruppen, die sich in der Umsetzung unterstützen).

In dem beforschten Seminar liegt die Bedeutung der Gruppe für die einzelnen Teilnehmenden im Austausch von Erfahrungen und Perspektiven, im Zur-Verfügung-stellen von Resonanz, im wechselseitigen Begleiten durch den Prozess. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Fragestellung findet im Dialog, Trialog, Quatrolog, usw. statt. Die Gruppe dient (ähnlich wie die Natur) als Gegenüber, als Spiegelfläche des Selbst, als Impulsgebende. In der Auseinandersetzung mit den anderen werden eigene Muster sichtbar und können reflektiert werden.

Interessant ist der Unterschied des Gruppenprozesses zwischen der Outdoor- und der Online-Variante. Gruppe ist im Präsenz-Setting deutlicher sichtbar und spürbar. Es gibt nur wenige Momente, wo nicht andere Teilnehmende im Blickfeld sind – selbst in Solo-Aufgaben. Das In-Beziehung-Setzen zu den Anderen (zum Beispiel: Andere sind „besser“, „schneller“, „langsamer“, „stärker“, „klarer“, ... als ich) findet häufiger statt und wirkt

dadurch stärker in den eigenen Prozess hinein. Das kann als Perturbation den Lernprozess befeuern (siehe Kapitel 2.1.3), oder es kann den individuellen Lernprozess verlangsamen, weil Gruppe in Präsenz auch Ablenkung sein kann (z.B. beim Schnaps-Trinken an der Bar bis in die Morgenstunden und einem Folgetag im Delirium, oder beim Aufsaugen der Lebensgeschichten und Themen der Anderen während der Pausen, was den Fokus vom eigenen Prozess weglenkt).

Im Online-Workshop erleben Teilnehmende die anderen Teilnehmenden fast nur während der Workshopzeiten und in angeleiteten Übungen. Die informelle Gruppenzeit fällt weg. Das Konstituieren des Lernsystems Gruppe ist daher gerade zu Beginn Aufgabe des Designs. Im Verlauf finden die Teilnehmenden Wege, um auch informell in Kontakt zu kommen (Chat-Nachrichten, SMS, Anrufe während der Pausen, etc.). Zentral für dieses Konstituieren ist das rasche in Kontakt bringen in Kleingruppen und der Wechsel der PartnerInnen, um Bekanntheit und Vertrauen zu entwickeln, auf deren Basis ein Eintauchen in den Prozess als sicher wahrgenommen wird. Wobei das selbe auch für die Outdoor Variante gilt – auch hier finden in den ersten Stunden viele Übungen in wechselnden Paaren und Kleingruppen statt, um Vertrauen aufzubauen.

3.5.8 Übertragen des Themas Lerntransfer

Die Bedeutung von Transfer wurde in Kapitel 2.3.2 beschrieben. In der Outdoor-Variante unterstützen Aufgaben, in denen Erfahrungen und Erkenntnisse direkt wieder angewandt und erprobt werden können (zum Beispiel siehe oben „blind führen“) – so kann der Transfer schon im Workshop erprobt werden. Die Teilnehmenden setzen sich auch bewusst mit konkreten Umsetzungsschritten auseinander, mit dem „Heimkommen“ und mit dem Übertragen ihrer Erkenntnisse und Vorhaben in den Alltag. So soll die Anschlussfähigkeit ans Heimatsystem hergestellt werden, da der Workshop ja in einer Art „Labor-Raum“ fernab vom Alltag stattfindet.

Der Online-Workshop bietet demgegenüber den Vorteil, dass er „im Alltag“ stattfindet, weil jedeR Teilnehmende zu Hause oder am Arbeitsplatz teilnimmt. Damit sind die Übungen und Aufgabenstellungen ähnlich der realen Lebenssituation der Teilnehmenden und die Veränderungsanliegen können einfacher auf Umsetzbarkeit im Alltag überprüft werden. Hier fallen eher Übungen aus dem Outdoor-Workshop weg, wie zum Beispiel eine Triade am dritten Tag, in der es um Gedanken, Befürchtungen oder Wünsche zum Heimkommen geht. Der Schwerpunkt des Transfers liegt auf dem Erproben der Umsetzung schon im Workshop (zum Beispiel siehe oben „Unterstützungsaufgabe für mich selbst“).

3.6 Organisation und Setting der Workshops

3.6.1 Organisation und Setting des Outdoor-Workshops

Die Outdoor-Workshops werden über Newsletter und Social Media ausgeschrieben, die Anmeldung erfolgt per Email. Daraufhin gibt es Infos zur Vorbereitung (Packliste, Anreise, etc.). Kurz vor dem Workshop gibt es ein Email mit Aktuellem zur Anreise und dem erwarteten Wetter. Das Seminar startet in der Sommervariante am ersten Tag auf einem Parkplatz, von dem aus dann der Weg und Aufstieg zur Berghütte beginnt. Die Teilnehmenden bringen die Verpflegung für den ersten Tag selbst mit und auch die Ausrüstung für zwei Nächte in der Hütte, mit der Option, eine davon im Freien zu verbringen. In der Wintervariante beginnt der Workshop am ersten Tag draußen vor dem Hotel im Schnee. Die Workshop-Einheiten finden größtenteils draußen statt. Der Workshop-Raum Indoor wird hauptsächlich zum Aufwärmen und für die Abendeinheit genutzt.

3.6.2 Organisation und Setting des Online-Workshops

Der Online-Workshop wird über Social Media als Forschungsworkshop ausgeschrieben. Die Anmeldung erfolgt per Email mit der Formulierung des eigenen Anliegen. Zur Vorbereitung gibt es zwei Emails mit Hinweisen zu Ablauf, Material, technischen Voraussetzungen und zur Befragung und Angebote zur Vorbereitung (siehe Kapitel 3.5.1). Am ersten Tag startet der Workshop mit dem Klicken in das Zoom-Meeting, das über die drei Tage genutzt wird. Für die Outdoor-Einheiten dient eine WhatsApp-Gruppe zur Kommunikation. Die Teilnehmenden nutzen auch das Telefon für Arbeiten in Paaren und Kleingruppen. Es gibt kein physisches Zusammentreffen mit anderen aus der Gruppe.

4 Empirischer Teil

Im folgenden Teil werden die Forschungsfrage, die Hypothesen, die zu untersuchenden Dimensionen, das Untersuchungsdesign und die daraus resultierenden Ergebnisse beschrieben.

4.1 Forschungsfrage

In dieser Arbeit geht es um die Fragestellung, ob der dreitägige Workshop zur persönlichen Sinnfindung nach dem Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten® bei der Durchführung im Online-Setting dieselbe Wirkung erzielt, wie bei der Durchführung im Outdoor-Setting. Gegenstand der Forschung ist erstens, inwieweit der Workshop eine Veränderung des individuellen Sinnerlebens bewirkt und inwieweit die persönlichen Erkenntnisse im Alltag umsetzbar sind und zu mehr Sinnerfüllung führen. Zweitens wird untersucht, inwieweit sich dabei die Ergebnisse der Teilnehmenden der Outdoor-Gruppe von den Ergebnissen der Teilnehmenden der Online-Gruppe und der Kontrollgruppe unterscheiden.

4.2 Forschungshypothesen

Ziel der Untersuchung ist es, zu überprüfen, ob der Workshop zur persönlichen Sinnfindung nach IOA bei der Durchführung im Online-Setting genauso wirksam ist, wie bei der Durchführung im Outdoor-Setting.

Gemessen wird diese Wirkung an folgenden Veränderungen der Teilnehmenden im zeitlichen Verlauf: Eigenbewertung von Sinnerfüllung im Job, Eigenbewertung der Klarheit darüber, was beruflich mit Sinn erfüllt, Bearbeitungseffektivität des eigenen Anliegens im Workshop, Bewertung hilfreicher Einflussfaktoren, Score Werte des LeBe® Tests der Skalen Sinnerfüllung und Sinnkrise und der übergeordneten Dimensionen der Lebensbedeutungen des Tests (Schnell & Becker, 2007, S.24-32).

Es werden dazu Hypothesen zu einem Zeiteffekt, einem Gruppeneffekt und einem Interaktionseffekt aufgestellt.

Hypothese 1 zur Eigenbewertung von Sinnerfüllung im Job

Mit Hypothese 1 wird geprüft, ob ein handlungsorientiertes Trainingskonzept einen Einfluss auf die wahrgenommene Sinnerfüllung im Job hat und ob sich dieser Einfluss in unterschiedlichen Settings unterscheidet. Dazu werden mittels zweifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung drei Gruppen (VG Online, VG Outdoor, Kontrollgruppe) zu zwei Zeitpunkten (pre, retention) verglichen.

Hypothese 2 zur eigenen Klarheit, was beruflich mit Sinn erfüllt

Mit Hypothese 2 wird geprüft, ob ein handlungsorientiertes Trainingskonzept einen Einfluss hat auf die eigene Klarheit darüber, was beruflich mit Sinn erfüllt, und ob sich dieser Einfluss in unterschiedlichen Settings unterscheidet. Dazu werden mittels zweifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung drei Gruppen (VG Online, VG Outdoor, Kontrollgruppe) zu zwei Zeitpunkten (pre, retention) verglichen.

Hypothese 3 zur Bewertung der Bearbeitungseffektivität des eigenen Anliegens im Workshop

Mit Hypothese 3 wird geprüft, welche Bearbeitungseffektivität des eigenen Anliegens ein handlungsorientiertes Trainingskonzept für die Teilnehmenden hat und ob sich diese Bearbeitungseffektivität in unterschiedlichen Settings unterscheidet. Dazu werden mittels t-Test für unabhängige Stichproben zwei Gruppen (VG Online, VG Outdoor) zum Retention-Zeitpunkt verglichen.

Hypothese 4 zur Bewertung hilfreicher Einflussfaktoren im Workshop

Mit Hypothese 4 wird geprüft, welche Elemente eines handlungsorientierten Trainingskonzepts die Teilnehmenden als hilfreich bewerten und ob sich diese Bewertung in unterschiedlichen Settings unterscheidet. Dazu werden mittels t-Test für unverbundene Stichproben zwei Gruppen (VG Online, VG Outdoor) zum Retention-Zeitpunkt verglichen.

Hypothese 5 zu den Scorewerten des LeBe bezüglich Sinnkrise und Sinnerfüllung

Mit Hypothese 5 wird geprüft, ob ein handlungsorientiertes Online-Trainingskonzept bei den Teilnehmenden einen Einfluss auf die Scorewerte Sinnerfüllung und Sinnkrise hat. Dazu werden mittels zweifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung zwei Gruppen (VG Online und Kontrollgruppe) zu zwei Zeitpunkten (pre, retention) verglichen.

Hypothese 6 zu den Scorewerten aller Dimensionen des LeBe

Mit Hypothese 6 wird geprüft, ob ein handlungsorientiertes Online-Trainingskonzept bei den Teilnehmenden einen Einfluss auf die Dimensionen des LeBe hat. Dazu werden mittels zweifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung zwei Gruppen (VG Online und Kontrollgruppe) zu zwei Zeitpunkten (pre, retention) verglichen.

Das Signifikanzniveau wird auf 5% festgelegt. Die Tests werden zweiseitig durchgeführt.

4.3 Forschungsmethode und Instrument

Als Forschungsmethode wird eine quantitative Studie angewendet. Nachdem in der Forschung zu Sinnerleben und Sinnkonstruktion bereits standardisierte Fragebögen vorliegen (siehe Kapitel 2.5.6), wurde auch für diese Forschung ein standardisiertes Instrumentarium verwendet, dessen Skalen für Messung von individuellem Sinnerleben bereits erprobt und die Gütekriterien bekannt sind.

Es wird der Fragebogen zu Lebensbedeutungen und Lebenssinn (LeBe) verwendet (Schnell & Becker, 2007). Der Fragebogen erfasst mit 151 Items 26 Lebensbedeutungen. Davon unabhängig misst der LeBe das Ausmaß subjektiv erfahrener Sinnerfüllung und Sinnkrise (genaue Beschreibung siehe Kapitel 2.5.7). Der LeBe wurde in einem fünfjährigen Prozess entwickelt und baut auf qualitativen Studien im Ansatz der Grounded Theory. Er wurde in einer repräsentativen deutschen Stichprobe eingesetzt ($n=603$) und gilt als reliables und valides Instrument zur Erfassung der genannten Konstrukte. Die Reliabilität der Skalen und Dimensionen wird auf Basis der klassischen Testtheorie anhand der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) und der Trennschärfe der Items überprüft. Die internen Konsistenzen liegen zwischen 0,65 und 0,94, der Mittelwert beträgt 0,81. Die mittlere Retest-Reliabilität der Skalen liegt nach zwei Monaten bei 0,83, die der Dimensionen liegt bei 0,91 (Schnell & Becker, 2007, S. 33f). Die Interkorrelationen der Dimensionen und Skalen der Normierungsstichprobe beträgt im Mittel 0,26, wonach die Lebensbedeutungen eine hohe Differenziertheit aufweisen. Die Interkorrelation der Dimensionen beträgt im Mittel 0,39 (Variation von 0,13 Selbstverwirklichung und Ordnung bis 0,54 Wir- und Wohlfühl). Die Korrelation der Skala Sinnerfüllung mit den Lebensbedeutungen beträgt im Mittel 0,33. Alle Lebensbedeutungen weisen einen signifikant positiven Zusammenhang mit Sinnerfüllung auf. Die Profil-Reliabilität beträgt 0,74, ein Wert der nach Lienert und Ratz (1998) als sehr gut eingeordnet werden kann (Schnell & Becker, 2007, S.37).

In der Auswertung können individuelle Werte mit den Normen der Gesamtstichprobe verglichen werden. Es stehen folgende Referenzgruppen aus der Normierungsstichprobe zur Verfügung:

- Gesamte Normierungsstichprobe (N = 603)
- Jüngere Frauen bis 44 Jahre (N = 177)
- Ältere Frauen ab 45 Jahre (N = 145)
- Jüngere Männer bis 44 Jahre (N = 141)
- Ältere Männer ab 45 Jahre (N = 140)

Sind Lebensbedeutungen überdurchschnittlich ausgeprägt, zeigen sie an, welche Sinninhalte von der Person im Moment stärker verwirklicht werden, als es der Norm der Bezugsgruppe entspricht. Genauso zeigt unterdurchschnittliche Ausprägung im Vergleich mit der Bezugsgruppe darauf hin, dass hier die Möglichkeit zur Verwirklichung fehlt.

Für die vorliegende Arbeit wird diese Interpretation anhand der Referenzwerte nicht genutzt, da in den Hypothesen nicht der absolute Wert, sondern die Veränderung der Werte abhängig von Zeitpunkt und Interaktion gemessen wird.

Die LeBe-AutorInnen gehen nach Reker und Wong (1988) davon aus, dass mit der Anzahl der verwirklichten Sinnquellen die Sinnerfüllung steigt. Sie konnten zeigen, dass Sinnerfüllung mit der Summe verwirklichter Lebensbedeutungen ansteigt, sich der Steigerungsgrad allerdings ab einer Summe von fünf Lebensbedeutungen abzuflachen beginnt (Schnell & Becker, 2007, S. 76). Eine „Breite an Lebensbedeutungen“ führt demnach eher zu einem sinnerfüllten Leben, als die Orientierung an nur einer Lebensbedeutung, so die AutorInnen. Die Balanciertheit der Lebensbedeutungen (die Verwirklichung von Lebensbedeutungen aus verschiedenen Dimensionen) hat einen gering positiven Zusammenhang mit dem Grad an Sinnerfüllung (Schnell & Becker, 2007, S. 78f). Untersucht wurde auch der Einfluss einzelner Lebensbedeutungen auf den Grad an Sinnerfüllung (Schnell & Becker, 2007, S. 80f). Generativität, Harmonie, Explizite Religiosität, Macht, Bodenständigkeit, Spiritualität, Entwicklung und Kreativität tragen mit ihrer Verwirklichung zu erhöhter Sinnerfüllung bei. Die Faktoren sind hier gereiht in absteigender Einflusshöhe. Diese Lebensbedeutungen werden in der Auswertung der Ergebnisse eine Rolle spielen mit der Frage, inwieweit der Workshop hier eine Veränderung nachweisen lässt und damit auf Sinnerfüllung einzahlt.

Für alle Testzeitpunkte wurden zusätzlich zum LeBe-Fragebogen auch semistrukturierte allgemeine Fragen konzipiert. Zum Einsatz für die vorliegende Arbeit kamen folgende Fragebögen:

- Pre-Test: Fragebogen zu Erwartungen an den Workshop
- Pre-Test: Fragebogen zu Lebensbedeutungen und Lebenssinn (LeBe)
- Post-Test: Fragebogen zu Wirkung des Workshops in Bezug auf Erwartungen
- Post-Test: Fragebogen zu Lebensbedeutungen und Lebenssinn (LeBe) – zwei Skalen
- Retention-Test: Fragebogen zu Wirkung des Workshops in Bezug auf Erwartungen
- Retention-Test: Fragebogen zu Lebensbedeutungen und Lebenssinn (LeBe)

Die genaue Darstellung der semistrukturierten Fragen befindet sich im Anhang.

Die Fragen des LeBe-Fragebogens können hier nicht in Gänze dargestellt werden.

In Kapitel 4.9.5 und 4.9.6 gibt es einen beispielhaften Auszug. Die Autorin verfügt lediglich über das Recht zur Verwendung des Fragebogens im gegenständlichen Forschungsprojekt, jedoch nicht über die vollen Veröffentlichungsrechte. Diese und die Urheberrechte liegen beim Hogrefe Verlag.

Im Pre-Test wurden mit einem soziodemographischen Datenblatt Geschlecht, Alter, Nationalität und Bildungsgrad erfragt. Zwei Items erhoben, in welchem Lebensbereich das eigene Anliegen Bedeutung hat (beruflich oder privat). Weitere sechs Items richteten sich auf das Sinnerleben im aktuellen Job und die Klarheit, welcher Beruf sinnerfüllend wäre. Weitere zwei Items erhoben die Motivation, im Workshop Erarbeitetes später umzusetzen und ob die Teilnehmenden sich bewusst wieder für das jeweilige Setting (Online oder Outdoor) entscheiden würden. Alle elf Fragen waren auf einer sechsstufigen Skala (0= trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu) zu beantworten. Daran anschließend kam die volle Version des LeBe mit 151 Items.

Der Pre-Test für die Kontrollgruppe hatte neben der soziographischen Datenerhebung (Alter, Geschlecht, Nationalität, Bildungsgrad) sechs Fragen nach dem Grad der Sinnerfüllung im aktuellen Job und dem Grad der Klarheit, welcher Beruf sinnerfüllend wäre. Alle sechs Fragen waren auf einer sechsstufigen Skala (0= trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu) zu beantworten. Daran anschließend kam die volle Version des LeBe mit 151 Items.

Im Post-Test für die Online-Gruppe wurden mit sechs Items Veränderungen in Bezug auf das Anliegen und der Grad der Klarheit erhoben, welcher Beruf sinnerfüllend wäre. Mit 13 Items wurde erfragt, welchen Faktoren Einfluss auf die Wirkung des Workshops beigemessen wird (z.B. Körperübungen, Kleingruppenarbeit, etc.). Weitere zwei Items erhoben die Motivation, das im Workshop Erarbeitete umzusetzen und ob die Teilnehmenden sich bewusst wieder für das jeweilige Setting (Online oder Outdoor) entscheiden würden. Alle 21 Fragen waren auf einer sechsstufigen Skala (0= trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu) zu beantworten. Daran anschließend kam eine gekürzte Version des LeBe mit den zehn Items der Skalen Sinnerfüllung und Sinnkrise.

Im Retention-Test wurden mit neun Items Veränderungen erhoben in Bezug auf das Anliegen, den Grad der Sinnerfüllung im aktuellen Job und den Grad der Klarheit, welcher Beruf sinnerfüllend wäre. Mit 14 Items wurde erfragt, welchen Faktoren Einfluss auf die Wirkung des Workshops beigemessen wird (z.B. Körperübungen, Kleingruppenarbeit, etc.). Weitere drei Items erhoben die Motivation, das im Workshop Erarbeitete umzusetzen, die Zufriedenheit mit der Umsetzung seither und ob die Teilnehmenden sich bewusst wieder für das jeweilige Setting (Online oder Outdoor) entscheiden würden. Alle Fragen waren auf einer sechsstufigen Skala (0= trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu) zu beantworten. Daran anschließend kam die volle Version des LeBe mit 151 Items.

Der Retention-Test für die Kontrollgruppe hatte sechs Fragen nach dem Grad der Sinnerfüllung im aktuellen Job und dem Grad der Klarheit, welcher Beruf sinnerfüllend wäre. Alle sechs Fragen waren auf einer sechsstufigen Skala (0= trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu) zu beantworten. Daran anschließend kam die volle Version des LeBe mit 151 Items.

4.4 Beschreibung der Dimensionen für die Forschung

Die Hypothesen 1 bis 4 messen anhand der semistrukturierten Fragen die Eigenbewertung von Sinnerfüllung im Job, die Klarheit, was beruflich mit Sinn erfüllt, die Bewertung der Bearbeitungseffektivität des eigenen Anliegens im Workshop und die Bewertung hilfreicher Einflussfaktoren im Workshop.

Die Hypothesen 5 und 6 messen anhand des LeBe-Fragebogens die Skalen Sinnerfüllung und Sinnkrise und die übergeordneten Dimensionen der Lebensbedeutungen

(Selbsttranszendenz, vertikale und horizontale Selbsttranszendenz, Selbstverwirklichung, Ordnung und Wir- und Wohlfühl). Sie wurden in Kapitel 2.5.7 beschrieben. In der Auswertung lassen sich bei den Dimensionen der Lebensbedeutungen die Mittelwerte nicht direkt untereinander vergleichen, da je nach Dimension eine unterschiedliche Zahl an Subskalen summiert wird. Sie sind nur relativ als Differenz vergleichbar. Für alle Skalen wurde die Normalverteilung mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov Test überprüft, sowie Schiefe und Kurtosis berechnet. Dabei ergaben sich keine signifikanten Abweichungen von der Normalverteilungsannahme.

4.5 Forschungsdesign

Die Forschung sieht vor, dass die Wirksamkeit des Workshops zur Sinnfindung überprüft und zwischen den Gruppen verglichen wird. Daher werden beim Design drei Gruppen eingesetzt (siehe Abbildung 9): Eine Versuchsgruppe die im Online-Workshop teilnimmt (VG), eine Gruppe, die am Outdoor-Workshop teilgenommen hat (AG), und eine Kontrollgruppe (KG). Die Messungen erfolgen über einen längeren Zeitraum mittels Pre-Test (T1), Post-Test (T2) und Retention-Test (T3).

Die Online-Gruppe (VG) beantwortet den Pre-Test in der Woche vor dem Workshop und den Post-Test unmittelbar zum Abschluss des Workshops.

Die Messzeitpunkte werden folgendermaßen angelegt:

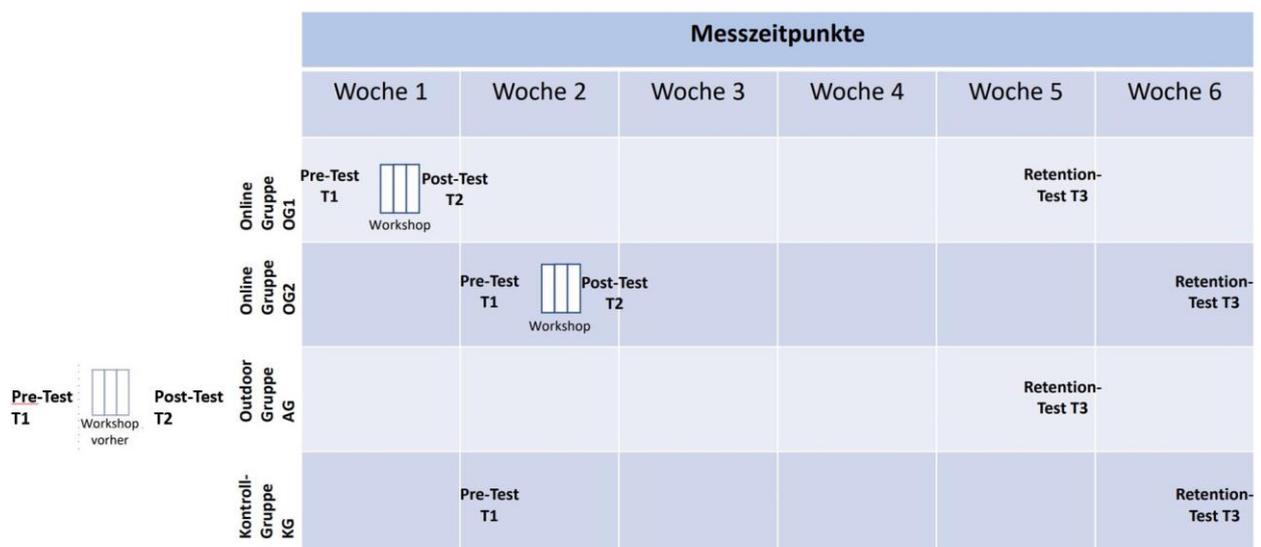


Abbildung 9: Forschungsdesign - Messzeitpunkte (eigene Darstellung)

Hier ein Überblick, zu welchen Testzeitpunkten in den Gruppen welche Fragebögen eingesetzt wurden:

Tabelle 2: Eingesetzte Fragebögen je Gruppe und Testzeitpunkt

	Pre Test	Post Test	Retention Test
Online Gruppe	- Fragebogen zu aktuellem Sinnerleben und Erwartungen an den Workshop - kompletter LeBe Fragebogen	- Fragebogen zu aktuellem Sinnerleben und Wirkung des Workshops in Bezug auf Erwartungen - gekürzter LeBe Fragebogen (2 Skalen)	- Fragebogen zu aktuellem Sinnerleben und Wirkung des Workshops in Bezug auf Erwartungen - kompletter LeBe Fragebogen
Outdoor Gruppe	- Fragebogen zu aktuellem Sinnerleben und Erwartungen an den Workshop	- Fragebogen zu aktuellem Sinnerleben und Wirkung des Workshops in Bezug auf Erwartungen	- Fragebogen zu aktuellem Sinnerleben und Wirkung des Workshops in Bezug auf Erwartungen
Kontrollgruppe	- Fragebogen zu aktuellem Sinnerleben - kompletter LeBe Fragebogen		- Fragebogen zu aktuellem Sinnerleben - kompletter LeBe Fragebogen

Kritische Auseinandersetzung:

Für die Outdoor-Gruppe gab es keine Möglichkeit des Pre- und Post-Test. Der Zeitraum ihrer Teilnahme liegt zwischen Februar 2017 und Februar 2020. Mittels Fragestellung („Wenn Du Dich zurückversetzt vor den Start des Workshops ...“; „Und jetzt gehe in der Erinnerung zum dem Zeitpunkt unmittelbar nach dem Workshop, als Du wieder zu Hause warst ...“) wurde eine Pre- und Post-Test Perspektive erhoben, um Vergleichbarkeit mit der Online-Gruppe zu erreichen. Hier besteht eine Einschränkung der Studie, da durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona Pandemie keine Outdoor-Durchführung möglich war und für die Outdoor-Variante nur eine Alumni-Befragung mittels Retention-Test in Frage kam. Mehr dazu in Kapitel 5.1.

4.6 Durchführung, Teilnehmende der Studie

Die Studie wurde im Zeitraum von 5. Januar 2021 bis 19. Februar 2021 mit insgesamt 114 Teilnehmenden (n=31 in der Online-Gruppe, n=40 in der Outdoor-Gruppe, n=44 in der Kontrollgruppe) durchgeführt. Der Online-Workshop wurde in der Form eines Angebots für Persönlichkeitsentwicklung Mitte Dezember 2020 auf den Social Media Plattformen LinkedIn und Facebook öffentlich ausgeschrieben. Die Möglichkeit zur Teilnahme in der Kontrollgruppe wurde Anfang Januar 2021 auf beiden Plattformen ausgeschrieben. Für beide Angebote war das Interesse groß und die notwendige Zahl der Teilnehmenden rasch erreicht. Die Alumni des Outdoor-Workshops wurden per Email angeschrieben und zur Teilnahme an der Befragung eingeladen.

Die Durchführung des Online Trainings fand in zwei Gruppen am 8.-10. Januar 2021 und am 15.-17. Januar 2021 via Zoom statt. Jeweils drei Tage vor Start wurde der Link zum Online Pre-Test T1 an die Teilnehmenden verschickt und die Informationen zur Einwilligungserklärung für die Teilnahme an der Studie.

Zum Abschluss des Workshops am dritten Tag beantworteten die Teilnehmenden online den Post-Test T2. Jeweils vier Wochen nach dem Workshop beantworteten die Teilnehmenden online den Retention-Test T3. Im selben Zeitraum wurde auch der Test Link für den Test und vier Wochen später für den Retention-Test an die Kontrollgruppe verschickt und der Link zur Teilnahme an der Alumnibefragung an die AbsolventInnen des Outdoor-Workshops.

Von insgesamt 31 Teilnehmenden der Online-Gruppe, haben 30 Personen alle drei Tests T1 – T3 ausgefüllt.

Von 44 Teilnehmenden der Kontrollgruppe haben 37 Personen die Tests T1 und T2 ausgefüllt. Von den AbsolventInnen des Outdoor-Workshops haben 40 Personen den Test T3 ausgefüllt.

Alle Tests wurden mit dem Online Tool <https://www.surveymonkey.de/> durchgeführt.

4.7 Datenaufbereitung und Statistische Analyse

Die deskriptiv- und inferenzstatistische Auswertung der Daten erfolgte mittels der Statistiksoftware IBM SPSS 27. Dazu wurden die Daten aller Fragebögen in einen einzigen Datenpool gebracht. Basierend auf den 151 Fragen des LeBe-Fragebogens wurden die Skalenwerte und Dimensionswerte nach dem Manual (Schnell & Becker, 2007) gebildet. Für die Überprüfung der Hypothesen und daraus folgenden spezifischen Forschungsfragen wurde im Rahmen der inferenzstatistischen Datenauswertung ein Signifikanzniveau von 5% festgelegt.

Schiefe und Kurtosis (Wölbung) dienen zur Beurteilung der Verteilungsform. Falls die absoluten Werte unter oder um 1 liegen, wird die Abweichung zur Normalverteilung als unbedenklich eingestuft (Miles und Shevlin, 2001).

Eine Faktorenanalyse mit Extraktion der Faktoren mit Eigenwerten über 1 wurde durchgeführt. Dabei wurde eine Varimax rotierte Lösungsmatrix zur Beurteilung der Ladungen auf die extrahierten Komponenten verwendet. Vorab wurde das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium sowie der Bartlett-Test durchgeführt, um die Voraussetzungen zur Hauptkomponentenanalyse zu überprüfen.

Cronbach's alpha wird als Maßzahl zur Beurteilung der internen Konsistenz verwendet. Dabei gelten nach Cohen (1988) Werte ab 0,7 als gute Reliabilität.

Bei Vorliegen einer Normalverteilung wurde der t-Test für unverbundene Stichproben verwendet, um zwei Gruppen miteinander zu vergleichen (z.B. Online- versus Kontrollgruppe) zu einem Zeitpunkt. Vorab wird der Levene Test durchgeführt, um eine Varianzhomogenität zwischen den Gruppen zu beurteilen.

Eine 2-faktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung wurde angewendet, um den Verlauf stetiger abhängiger Variablen zu modellieren. Als unabhängige Variablen werden dabei Zeit und Gruppe angesehen. Ebenso wird der Interaktionseffekt Zeit * Gruppe berücksichtigt. Der Mauchly Test auf Sphärizität wird verwendet, um die Sphärizität zu überprüfen. Im Falle einer signifikanten Ablehnung der Sphärizität wird die Greenhaus-Geisser Korrektur verwendet.

**Interpretation von d
nach Cohen (1988)**

kleiner Effekt $|d| = 0,2$

mittlerer Effekt $|d| = 0,5$

großer Effekt $|d| = 0,8$

Partielles Eta-Quadrat η_p^2 wird als Effektmaß im Rahmen der 2-faktoriellen Varianzanalyse angegeben. Nach Cohen (1988) gelten Werte um 0,01 als klein, η_p^2 von 0,06 als mittlerer und η_p^2 um 0,13 als großer Effekt.

4.8 Beschreibung der Stichprobe

Die Basis für die empirische Untersuchung bilden 114 Teilnehmende. Die Gruppeneinteilung besteht aus 31 (27%) Personen in der Versuchsgruppe (Online-Gruppe), 40 Personen (35%) in der Alumnigruppe (Outdoor-Gruppe) und 44 Personen (38%) in der Kontrollgruppe. Tabellen 3 und 4 zeigen die demographischen Daten der Stichprobe:

Tabelle 3: Altersverteilung in den Gruppen

	Outdoor-Gruppe				Kontrollgruppe				Online-Gruppe			
	MW	STD	Min	Max	MW	STD	Min	Max	MW	STD	Min	Max
Alter	44,83	9,34	27	70	42,31	8,52	24	62	39,87	8,2	25	55

Tabelle 4: Beschreibung der Stichprobe anhand demographischer Daten

		Outdoor-Gruppe		Kontrollgruppe		Online-Gruppe	
		n	%	n	%	n	%
Geschlecht	weiblich	18	45,00%	26	61,90%	25	80,65%
	männlich	22	55,00%	16	38,10%	6	19,35%
	divers	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Nationalität	Deutschland	20	50,00%	24	57,14%	20	64,52%
	Schweiz	2	5,00%	1	2,38%	1	3,23%
	Österreich	17	42,50%	16	38,10%	10	32,26%
	Türkei	0	0,00%	1	2,38%	0	0,00%
	Slowakei	1	2,50%	0	0,00%	0	0,00%
Bildungsgrad	Matura/Abitur	7	17,50%	3	7,14%	0	0,00%
	Lehrabschluss	1	2,50%	1	2,38%	4	12,90%
	Universität/FH	32	80,00%	38	90,48%	27	87,10%

Bei der Outdoor-Gruppe lag der Retention Zeitpunkt im Mittel 30 Monate nach dem Workshop (Minimum 13 Monate, Maximum 57 Monate, Standardabweichung 16,02).

4.9 Ergebnisse

Für die Hypothesen H1 bis H3 wurde vorab eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Als Extraktionsmethode wurde die Hauptkomponenten-Analyse verwendet mit Eigenwert größer 1 und die Varimax Rotationsmethode mit Kaiser-Normalisierung.

Für die Skalen wurde Cronbachs alpha als Maß für die interne Konsistenz errechnet.

Tabelle 5: Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente		
	Klarheit	Eigenbewertung Sinnerfüllung	Bearbeitungs- effektivität
Ich habe durch den Workshop mehr Klarheit in Bezug auf mein Anliegen.	0,134	0,212	0,744
Ich habe im Workshop einen besseren Umgang mit meinem Anliegen gefunden.	-0,164	0,158	0,836
Ich habe im Workshop Lösungsstrategien in Bezug auf mein Anliegen entwickelt.	0,082	-0,061	0,772
Ich bin sehr glücklich in meinem Job.	0,115	0,9	0,082
Ich erlebe meine aktuelle berufliche Tätigkeit als sinnerfüllt.	0,307	0,792	0,204
Ich habe das Gefühl, dass ich im richtigen Job bin.	0,259	0,877	0,062
Mir ist klar, was mich beruflich mit Sinn erfüllt.	0,86	0,217	0,04
Ich weiß, was mein Traumjob ist.	0,927	0,112	0,034
Ich weiß, welcher Beruf für mich der richtige ist.	0,827	0,347	0,002
Cronbachs alpha	0,884	0,896	0,694

In Tabelle 5 sind jeweils die Werte der drei Einzelitems, die auf das darüberliegende Konstrukt laden, schwarz dargestellt.

Dabei ergeben sich gute Reliabilitäten. Nach Cohen (1988) zeigen Cronbachs alpha Werte über 0,7 eine gute Reliabilität an.

Für alle Skalen konnte keine Verletzung der Normalverteilungsannahme festgestellt werden. Die Items können zu Konstrukten zusammengefasst werden.

4.9.1 Hypothese 1 zur Eigenbewertung von Sinnerfüllung im Job

Mit Hypothese 1 wird geprüft, ob ein handlungsorientiertes Trainingskonzept einen Einfluss auf die wahrgenommene Sinnerfüllung im Job hat und ob sich dieser Einfluss in unterschiedlichen Settings unterscheidet. Dazu werden mittels zweifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung drei Gruppen (VG Online, VG Outdoor, Kontrollgruppe) zu zwei Zeitpunkten (pre, retention) verglichen.

In Tabelle 6 finden sich dazu die deskriptiven Statistiken.

Tabelle 6: Veränderung der Eigenbewertung von Sinnerfüllung zwischen Pre- und Retention-Zeitpunkt

Deskriptive Statistiken	Gruppe_	MW	STD	N
pre_Eigenbewertung_Sinnerfüllung	Outdoor	2,0417	1,19158	40
	Kontrolle	2,6577	1,34597	37
	Online	2,4222	1,28037	30
	Gesamt	2,3614	1,28703	107
ret_Eigenbewertung_Sinnerfüllung	Outdoor	3,3083	1,27297	40
	Kontrolle	2,5946	1,37916	37
	Online	3,1	1,29588	30
	Gesamt	3,0031	1,34078	107

Der Gruppeneffekt ist nicht signifikant ($F(2,104)=0,11$, $p=0,895$, $\eta^2=0,002$).

Hingegen konnten ein signifikanter Zeiteffekt ($F(1,104)=34,8$, $p<0,001$, $\eta^2=0,251$) und ein signifikanter Interaktionseffekt ($F(2,104)=14,313$, $p<0,001$, $\eta^2=0,216$) nachgewiesen werden.

Betrachtet man Tabelle 6 wird deutlich, dass sich die Kontrollgruppe zwischen Pre- und Retention-Test hinsichtlich der Selbsteinschätzung von Sinnerfüllung nicht verändert.

Die beiden Gruppen Online und Outdoor hingegen, zeigen zum Retention-Zeitpunkt beide einen deutlichen Zuwachs an Sinnerfüllung in der Eigenbewertung.

Dabei haben die Outdoor- und die Online-Gruppe im bivariaten Vergleich keinen signifikanten Unterschied in der Veränderung der Sinnerfüllung im Job ($p>0,999$).

Es zeigt sich, dass in Bezug auf die Sinnerfüllung im Job, die Outdoor-Gruppe und die Online-Gruppe vergleichbar von dem Workshop profitiert haben. Beide Gruppen zeigen ähnlich hohe Erfolge. Dagegen gibt es in der Kontrollgruppe keine Veränderung zwischen Pre- und Retention-Zeitpunkt – siehe Abbildung 10.

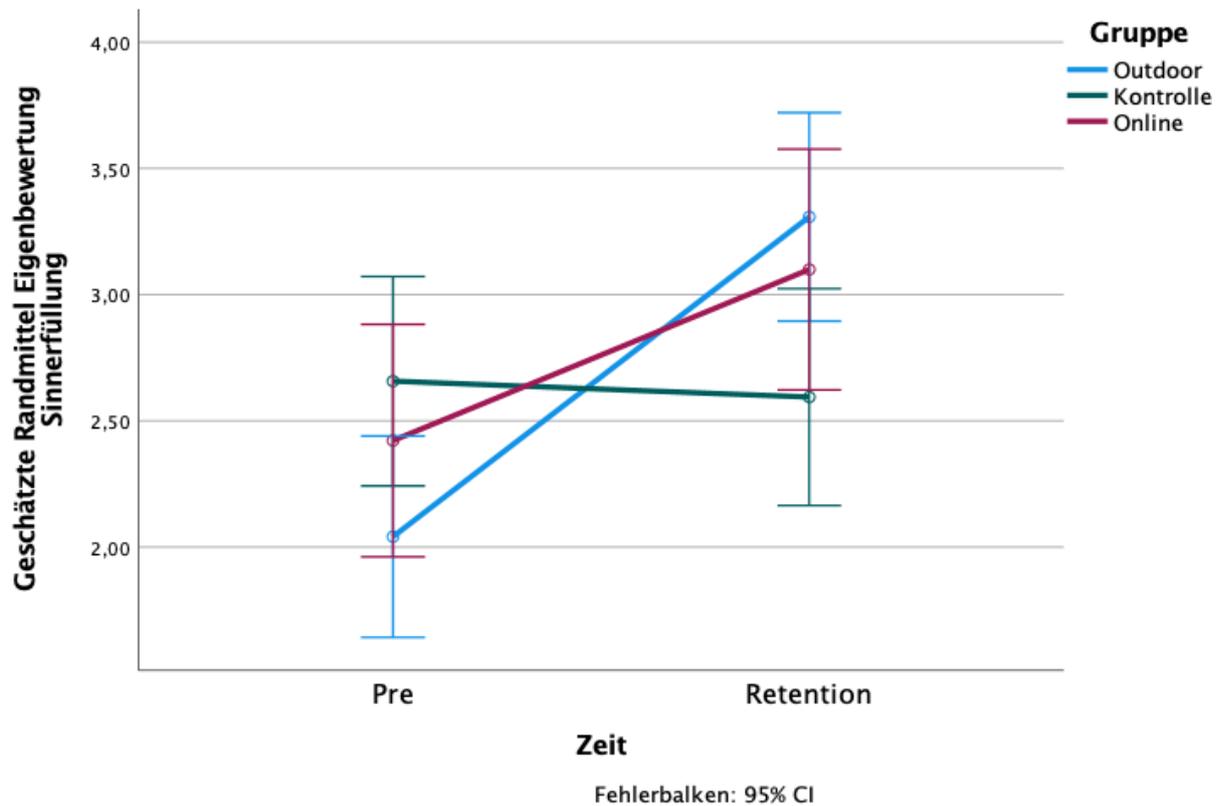


Abbildung 10: 2-Faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Veränderung der Eigenbewertung von Sinnerfüllung zwischen Pre- und Retention-Zeitpunkt

4.9.2 Hypothese 2 zur eigenen Klarheit, was beruflich mit Sinn erfüllt

Mit Hypothese 2 wird geprüft, ob ein handlungsorientiertes Trainingskonzept einen Einfluss hat auf die eigene Klarheit darüber, was beruflich mit Sinn erfüllt und ob sich dieser Einfluss in unterschiedlichen Settings unterscheidet. Dazu werden mittels zweifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung drei Gruppen (VG Online, VG Outdoor, Kontrollgruppe) zu zwei Zeitpunkten (pre, retention) verglichen.

In Tabelle 7 finden sich dazu die deskriptiven Statistiken.

Tabelle 7: Veränderung der Klarheit, was beruflich mit Sinn erfüllt, zwischen Pre- und Retention-Zeitpunkt

Deskriptive Statistiken				
	Gruppe_	MW	STD	N
pre_Klarheit, was beruflich mit Sinn erfüllt	Outdoor	2,2167	1,18766	40
	Kontrolle	2,6036	1,46321	37
	Online	2,1222	1,349	30
	Gesamt	2,324	1,33683	107
ret_Klarheit, was beruflich mit Sinn erfüllt	Outdoor	3,5917	1,11832	40
	Kontrolle	2,8378	1,32082	37
	Online	3,7	0,98007	30
	Gesamt	3,3614	1,20978	107

Der Gruppeneffekt ist nicht signifikant ($F(2,104)=0,334$, $p=0,717$, $\eta^2=0,006$).

Hingegen konnten ein signifikanter Zeiteffekt ($F(1,104)=99,09$, $p<0,001$, $\eta^2=0,488$) und ein signifikanter Interaktionseffekt ($F(2,104)=15,484$, $p<0,001$, $\eta^2=0,229$) nachgewiesen werden.

Betrachtet man Tabelle 7 wird deutlich, dass sich die Kontrollgruppe zwischen Pre- und Retention-Test hinsichtlich der eigenen Klarheit, was beruflich mit Sinn erfüllt, nicht verändert hat.

Die beiden Gruppen Online und Outdoor hingegen, zeigen zum Retention-Zeitpunkt beide einen deutlichen Zuwachs an Klarheit, was beruflich mit Sinn erfüllt.

Dabei haben die Outdoor- und die Online-Gruppe im bivariaten Vergleich keinen signifikanten Unterschied im Zuwachs an Klarheit, was beruflich mit Sinn erfüllt ($p>0,999$).

Es zeigt sich, dass in Bezug auf die Klarheit, was beruflich mit Sinn erfüllt, die Outdoor-Gruppe und die Online-Gruppe vergleichbar von dem Workshop profitiert haben. Beide Gruppen zeigen ähnlich hohe Erfolge. Dagegen gibt es in der Kontrollgruppe keine signifikante Veränderung zwischen Pre- und Retention-Zeitpunkt – siehe Abbildung 11.

Es zeigt sich, dass der Workshop in beiden Settings bei den Teilnehmenden zu einer deutlichen Zunahme der Klarheit, was beruflich mit Sinn erfüllt, führt.

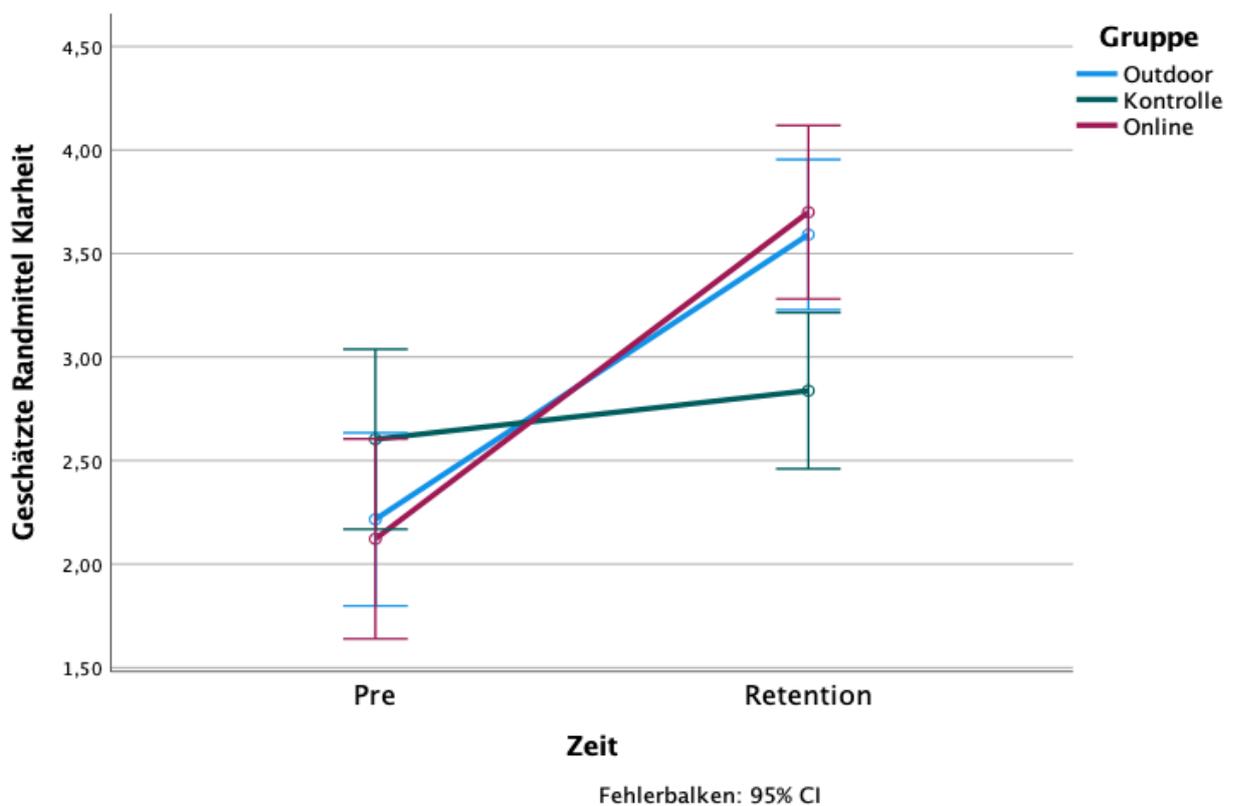


Abbildung 11: 2-Faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Veränderung der Klarheit, was beruflich mit Sinn erfüllt, zwischen Pre- und Ret.-Zeitpunkt

4.9.3 Hypothese 3 zur Bewertung der Bearbeitungseffektivität des eigenen Anliegen im Workshop

Mit Hypothese 3 wird geprüft, welche Bearbeitungseffektivität des eigenen Anliegen ein handlungsorientiertes Trainingskonzept für die Teilnehmenden hat und ob sich diese Bearbeitungseffektivität in unterschiedlichen Settings unterscheidet. Dazu werden mittels t-Test für unabhängige Stichproben zwei Gruppen (VG Online, VG Outdoor) zum Retention-Zeitpunkt verglichen.

Mit einem t-Test für unabhängige Stichproben konnte kein signifikanter Unterschied in der Bearbeitungseffektivität des Anliegen zwischen Outdoor-Gruppe (MW=4,12, STD=0,60) und Online-Gruppe (MW=4,10, STD=0,74) nachgewiesen werden ($T(68)=0,47$, $p=0,643$, Cohen's $d = 0,112$).

Beide Gruppen zeigen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Bearbeitungseffektivität ihres Anliegen. In beiden Varianten des Workshops zeigt sich eine vergleichbar hohe Bearbeitungseffektivität des Anliegen.

4.9.4 Hypothese 4 zur Bewertung hilfreicher Einflussfaktoren im Workshop

Mit Hypothese 4 wird geprüft, welche Elemente eines handlungsorientierten Trainingskonzepts die Teilnehmenden als hilfreich bewerten und ob sich diese Bewertung in unterschiedlichen Settings unterscheidet. Dazu werden mittels t-Test für unverbundene Stichproben zwei Gruppen (VG Online, VG Outdoor) zum Retention-Zeitpunkt verglichen. In Tabelle 8 finden sich dazu die deskriptiven Statistiken.

Neun Fragen im Retention-Test sind für diese Hypothese relevant. Auch sie werden auf der sechsstufigen Skala (0 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu) beantwortet.

F10 „Für mich waren die kognitiven Aufgaben sehr hilfreich.“

F11 „Für mich waren die handlungsorientierten Aufgaben sehr hilfreich.“

F12 „Für mich waren die bildnerischen Aufgaben sehr hilfreich.“

F13 „Für mich waren die Visualisierungs- und Embodiment-Aufgaben sehr hilfreich.“

F14 „Für mich waren die Körperübungen sehr hilfreich.“

F15 „Für mich waren die Reflexionen sehr hilfreich.“

F16 „Für mich war die Arbeit in Kleingruppen sehr hilfreich.“

F17 „Für mich war die TeilnehmerInnengruppe sehr hilfreich.“

F18 „Für mich war die Seminarleitung sehr hilfreich.“

Tabelle 8: Vergleich der Bewertung hilfreicher Einflussfaktoren zwischen Outdoor- und Online-Gruppe

	Outdoor		Online					
	MW	STD	MW	STD	T	df	p-Wert	Sig
F10	4,50	0,60	3,87	0,78	3,86	68	<0,001	*
F11	4,50	0,64	4,40	0,89	0,55	68	0,587	
F12	3,88	1,22	4,17	1,09	-1,04	68	0,304	
F13	4,33	0,86	3,60	1,25	2,732	48,68	0,009	*
F14	4,22	0,86	3,33	1,18	3,489	50,68	0,001	*
F15	4,47	0,78	4,13	0,68	1,91	68	0,061	
F16	4,50	0,64	4,47	0,63	0,22	68	0,829	
F17	4,35	0,77	4,27	0,58	0,50	68	0,622	
F18	4,55	0,71	4,60	0,56	-0,32	68	0,753	

p-Werte basieren auf t-Test für unverbundene Stichproben

Wie in Tabelle 8 ersichtlich liegt die Bewertung hilfreicher Einflussfaktoren bei allen Fragen auf einem sehr hohen Niveau – fast alle Mittelwerte liegen über 4 (bei einem maximalen Wert von 5 = stimme vollkommen zu). Damit ergibt sich im Blick auf die Wirkung des Workshops insgesamt ein sehr positives Ergebnis.

Zwischen den Settings Online und Outdoor zeigen sich signifikante Unterschiede nur in drei Bereichen: Die hilfreiche Wirkung der kognitiven Aufgaben ($p < 0,001$), der Visualisierungs- und Embodiment Aufgaben ($p = 0,009$) und der Körperübungen ($p = 0,001$) wurden in der Outdoor-Gruppe höher bewertet. In der Online Gruppe liegen die Werte der bildnerischen Aufgaben und der Seminarleitung höher, als in der Outdoor-Gruppe, allerdings nicht mit einem signifikanten Unterschied. Sechs der neun Einflussfaktoren unterscheiden sich in der Bewertung demnach nicht signifikant zwischen den Gruppen (siehe Abbildung 12).

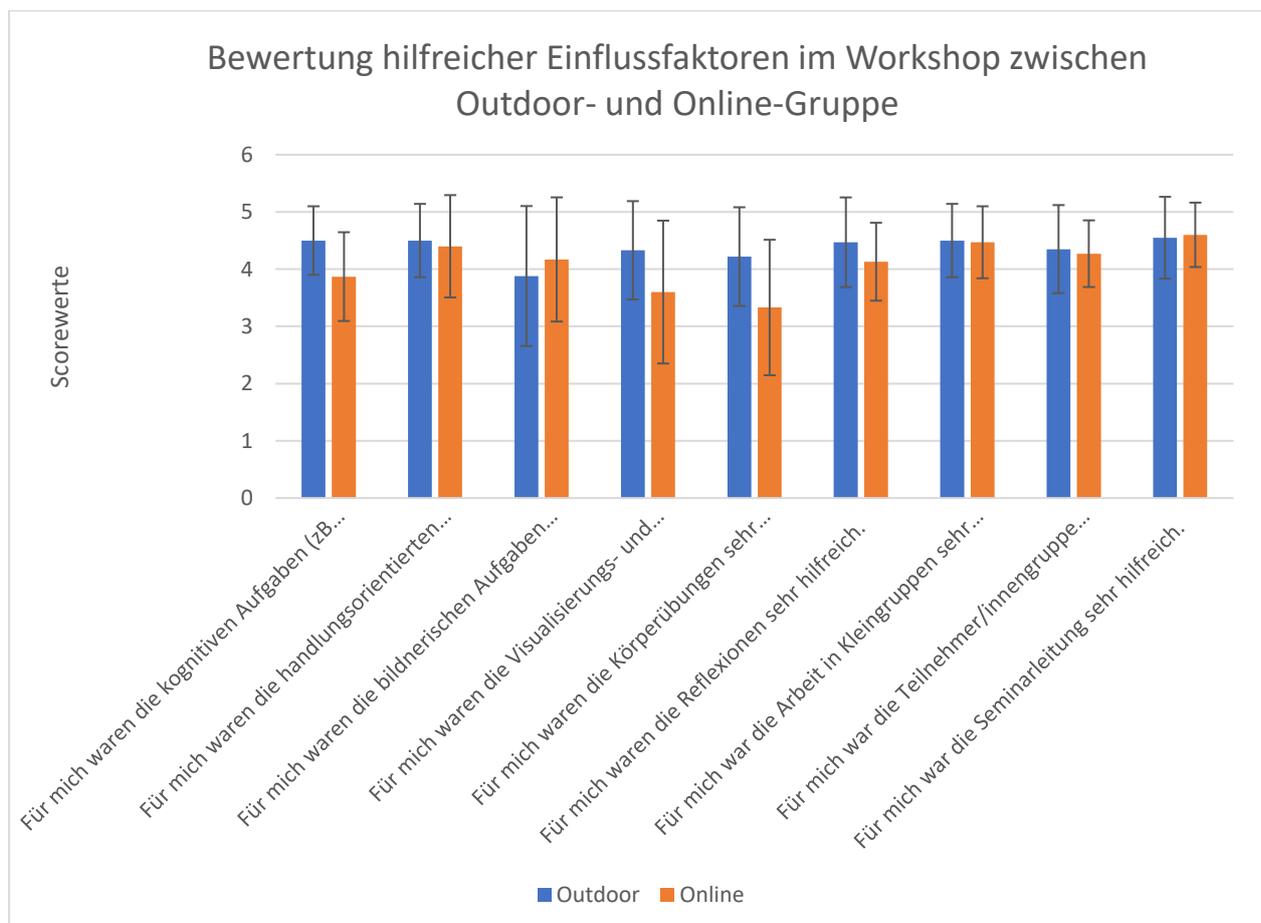


Abbildung 12: t-Test für unverbundene Stichproben - Vergleich der Bewertung hilfreicher Einflussfaktoren zwischen Outdoor- und Online-Gruppe

4.9.5 Hypothese 5 zu den Scorewerten des LeBe bezüglich Sinnkrise und Sinnerfüllung

Mit Hypothese 5 wird geprüft, ob ein handlungsorientiertes Online-Trainingskonzept bei den Teilnehmenden einen Einfluss auf die Scorewerte Sinnerfüllung und Sinnkrise hat. Dazu werden mittels zweifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung zwei Gruppen (VG Online und Kontrollgruppe) zu zwei Zeitpunkten (pre, retention) verglichen.

Jeweils fünf Fragen des LeBe-Fragenbogens (Schnell & Becker, 2007) zählen auf diese Skalen ein. Zur Skala „Sinnerfüllung“ hier zwei Beispiele: „Ich habe eine Lebensaufgabe.“, „Ich fühle mich als Teil eines größeren Ganzen.“ Zur Skala „Sinnkrise“ sind beispielhaft: „Mein Leben erscheint mir sinnlos.“, „Wenn ich über den Sinn meines Lebens nachdenke, empfinde ich nur Leere.“ Alle Fragen werden auf einer 6-stufigen Skala beantwortet (0 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme vollkommen zu).

Die Abbildungen 13 und 14 zeigen die Veränderung der Scorewerte der Gruppen über die Zeit.

Betrachtet man die Werte der Skala **Sinnerfüllung** so zeigt sich:

Der Gruppeneffekt ist nicht signifikant ($F(1,65)=1,836$, $p=0,18$, $\eta^2=0,027$), beide Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant in den Ausgangswerten.

Hingegen konnten ein signifikanter Zeiteffekt ($F(1,65)=9,671$, $p=0,003$, $\eta^2=0,13$) und ein signifikanter Interaktionseffekt ($F(1,65)=14,181$, $p<0,001$, $\eta^2=0,179$) nachgewiesen werden.

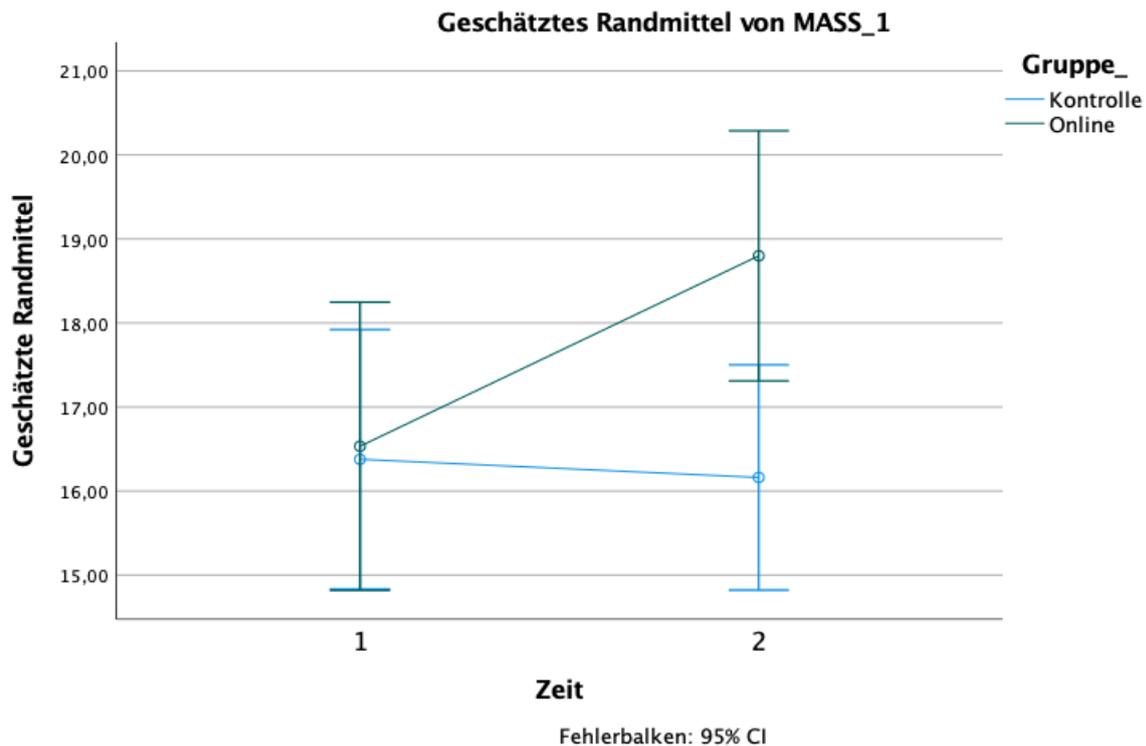


Abbildung 13: 2-Faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Veränderung des Scorewerts Sinnerfüllung zwischen Pre- und Retention-Zeitpunkt bei den Gruppen

Bei Anwendung der zweifaktoriellen Anova mit Messwiederholung für die Skala **Sinnkrise** zeigt sich:

Der Gruppeneffekt ist nicht signifikant ($F(1,65)=0,844$, $p=0,362$, $\eta^2=0,013$), beide Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant in den Ausgangswerten.

Hingegen konnten ein signifikanter Zeiteffekt ($F(1,65)=16,195$, $p<0,001$, $\eta^2=0,199$) und ein signifikanter Interaktionseffekt ($F(1,65)=28,483$, $p<0,001$, $\eta^2=0,305$) nachgewiesen werden.

Abbildung 14 zeigt, dass auch der Wert Sinnkrise bei der Online-Gruppe eine signifikante Veränderung zwischen den Messzeitpunkten aufweist – hier ist der Wert Sinnkrise gefallen, während es bei der Kontrollgruppe keine signifikante Veränderung gab.

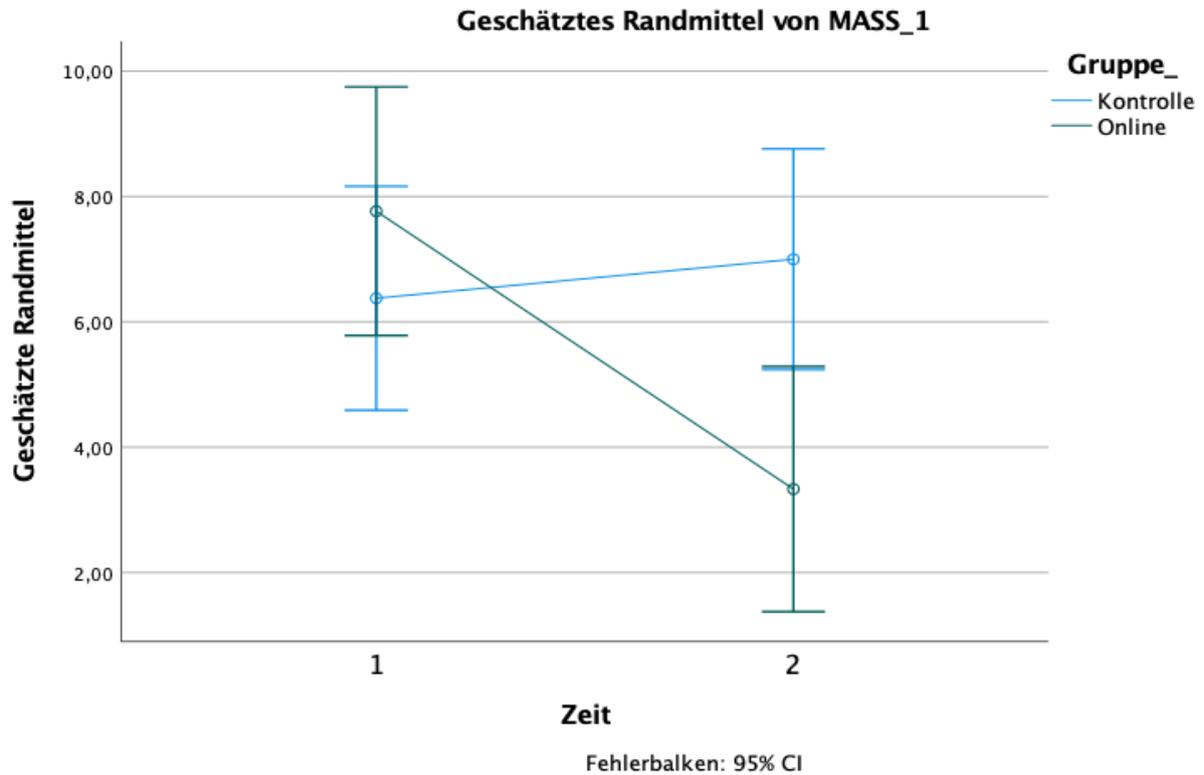


Abbildung 14: 2-Faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Veränderung des Scorewerts Sinnkrise zwischen Pre- und Retention-Zeitpunkt bei den Gruppen

Mit Blick auf Hypothese 5 zeigt sich, dass die Teilnahme am handlungsorientierte Online-Training zu einer signifikanten Veränderung der Scorewerte geführt hat: Der Wert „Sinn-erfüllung“ hat sich nach der Teilnahme am Workshop deutlich verbessert und der Wert „Sinnkrise“ deutlich verringert. In der Kontrollgruppe dagegen blieben beide Werte stabil.

Für die Online-Gruppe liegen drei Messzeitpunkte vor. Betrachtet man hier mittels F-Test (Varianzanalyse mit Messwiederholung) die Entwicklung zwischen Post- und Ret.-Zeitpunkt, so zeigt sich, dass der deutliche Effekt (Zunahme an Sinnerfüllung, Abnahme an Sinnkrise) auch zum Retention-Zeitpunkt stabil bleibt (siehe Tabelle 9 und Abbildung 15).

Tabelle 9: Scorewert bezüglich Sinnkrise und Sinnerfüllung in der Online-Gruppe im zeitlichen Verlauf

	Pre		Post		Ret					
	MW	STD	MW	STD	MW	STD	F	df	p-Wert	Sig
Sinnerfüllung	16,55	5	19,27	3,46	18,8	3,71	10,3	2;58	<0,001	*
Sinnkrise	7,61	5,48	2,8	3,37	3,33	4,16	24,4	2;58	<0,001	*

p-Werte basieren auf F-Test (Varianzanalyse mit Messwiederholungen)

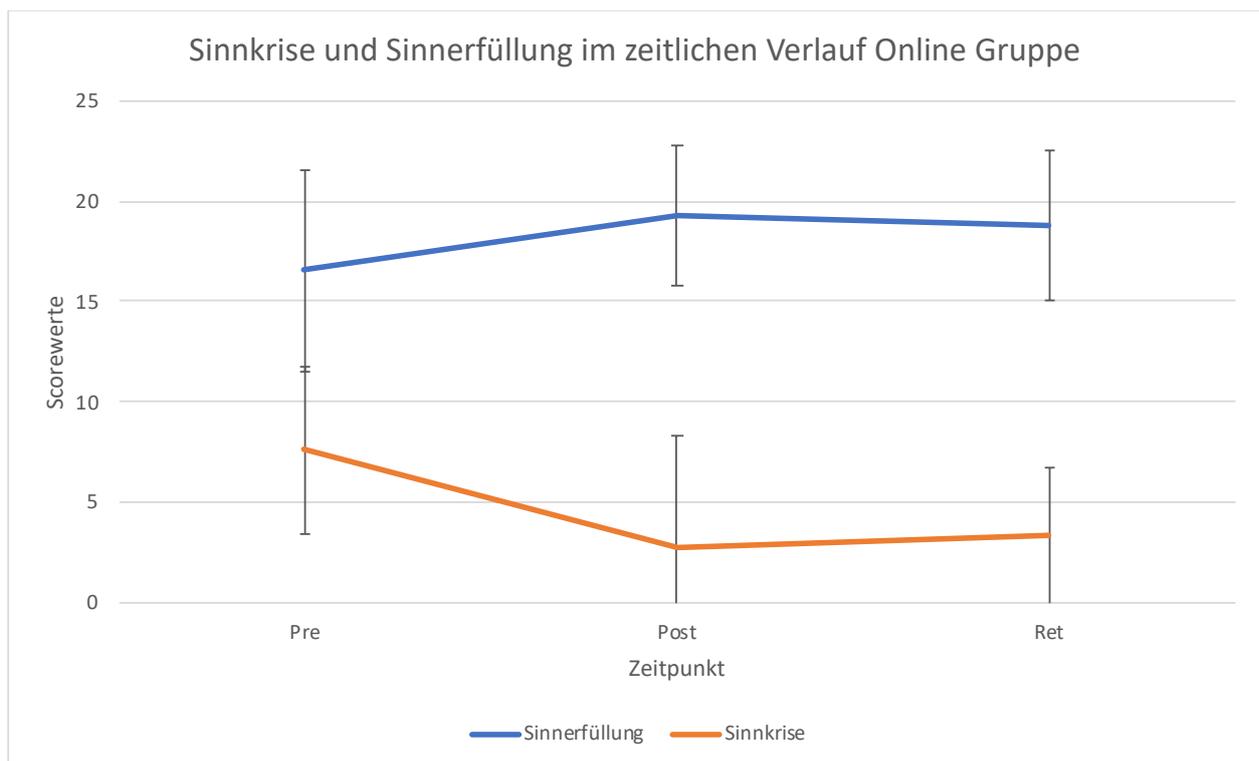


Abbildung 15: F-Test - Zeitlicher Verlauf der Scorewerte für Sinnkrise und Sinnerfüllung in der Online-Gruppe

Abgebildet sind Mittelwert +/- Standardabweichung

Der Workshop hat einen messbar positiven Effekt auf die Steigerung der Sinnerfüllung und die Verringerung von Sinnkrise – und das mit anhaltender Wirkung.

4.9.6 Hypothese 6 zu den Scorewerten aller Dimensionen des LeBe

Mit Hypothese 6 wird geprüft, ob ein handlungsorientiertes Online-Trainingskonzept bei den Teilnehmenden einen Einfluss auf die Dimensionen des LeBe hat. Dazu werden mittels zweifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung zwei Gruppen (VG online und Kontrollgruppe) zu zwei Zeitpunkten (pre, retention) verglichen

Hier geht es um die übergeordneten Dimensionen der 26 Lebensbedeutungen des LeBe (Schnell & Becker, 2007): Selbsttranszendenz, Selbsttranszendenz vertikal, Selbsttranszendenz horizontal, Selbstverwirklichung, Ordnung, Wir- und Wohlgefühl.

Beispielhafte Items im Fragebogen dazu sind „Jeder Mensch braucht klare Werte, an die er sich halten kann.“ (Ordnung), „Ich brauche die Nähe zu anderen Menschen.“ (Wir- und Wohlgefühl), „Ich suche ständig nach Aufgaben, durch die ich Neues lerne.“ (Selbstverwirklichung), „Ich habe das Gefühl, dass es noch eine andere Wirklichkeit als die uns bekannte gibt.“ (vertikale Selbsttranszendenz), „Ich wäre bereit, für die Erhaltung unserer Umwelt auch höhere finanzielle Einbußen in Kauf zu nehmen.“ (horizontale Selbsttranszendenz). Alle Fragen werden auf einer 6-stufigen Skala beantwortet (0 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme vollkommen zu).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der zweifaktoriellen Anova mit Messwiederholung für die sechs Dimensionen gezeigt.

Für die Dimension **Selbsttranszendenz** ergeben sich folgende Effekte:

Der Gruppeneffekt ist nicht signifikant ($F(1,65)=2,289$, $p=0,135$, $\eta^2=0,034$), beide Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant in den Ausgangswerten.

Hingegen konnten ein signifikanter Zeiteffekt ($F(1,65)=10,376$, $p=0,002$, $\eta^2=0,138$) und ein signifikanter Interaktionseffekt ($F(1,65)=6,689$, $p=0,012$, $\eta^2=0,093$) nachgewiesen werden (siehe Abbildung 16).

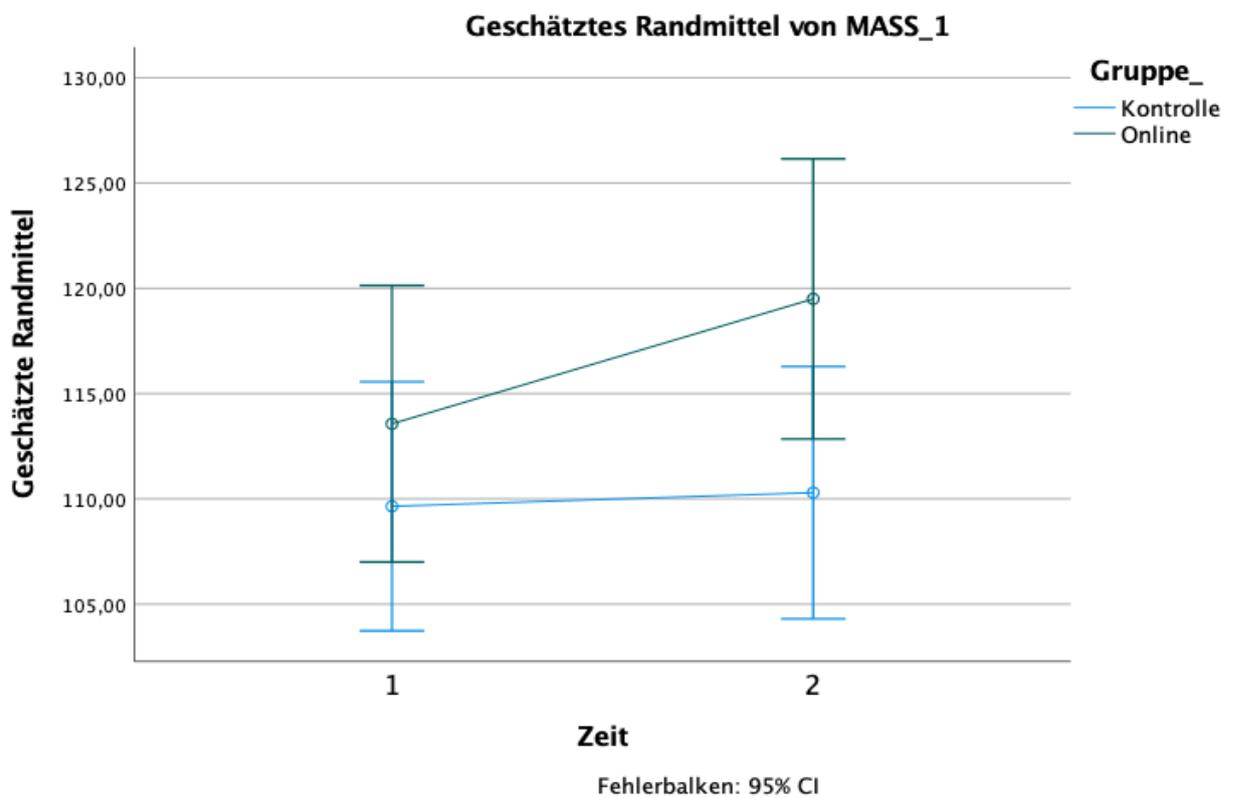


Abbildung 16: 2-faktorielle ANOVA mit Messwiederholung – Veränderung der Dimension Selbsttranszendenz bei den Gruppen zwischen Pre- und Retentionzeitpunkt

Für die Dimension **Selbsttranszendenz horizontal** ergibt sich:

Der Gruppeneffekt ist nicht signifikant ($F(1,65)=1,902$, $p=0,173$, $\eta^2=0,028$), beide Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant in den Ausgangswerten.

Hingegen konnten ein signifikanter Zeiteffekt ($F(1,65)=8,814$, $p=0,004$, $\eta^2=0,119$) und ein signifikanter Interaktionseffekt ($F(1,65)=7,195$, $p=0,009$, $\eta^2=0,1$) nachgewiesen werden (siehe Abbildung 17). Die Kontrollgruppe bleibt hier konstant, während die Online-Gruppe nach dem Workshop einen Anstieg von 2,5 Punkten aufweist.

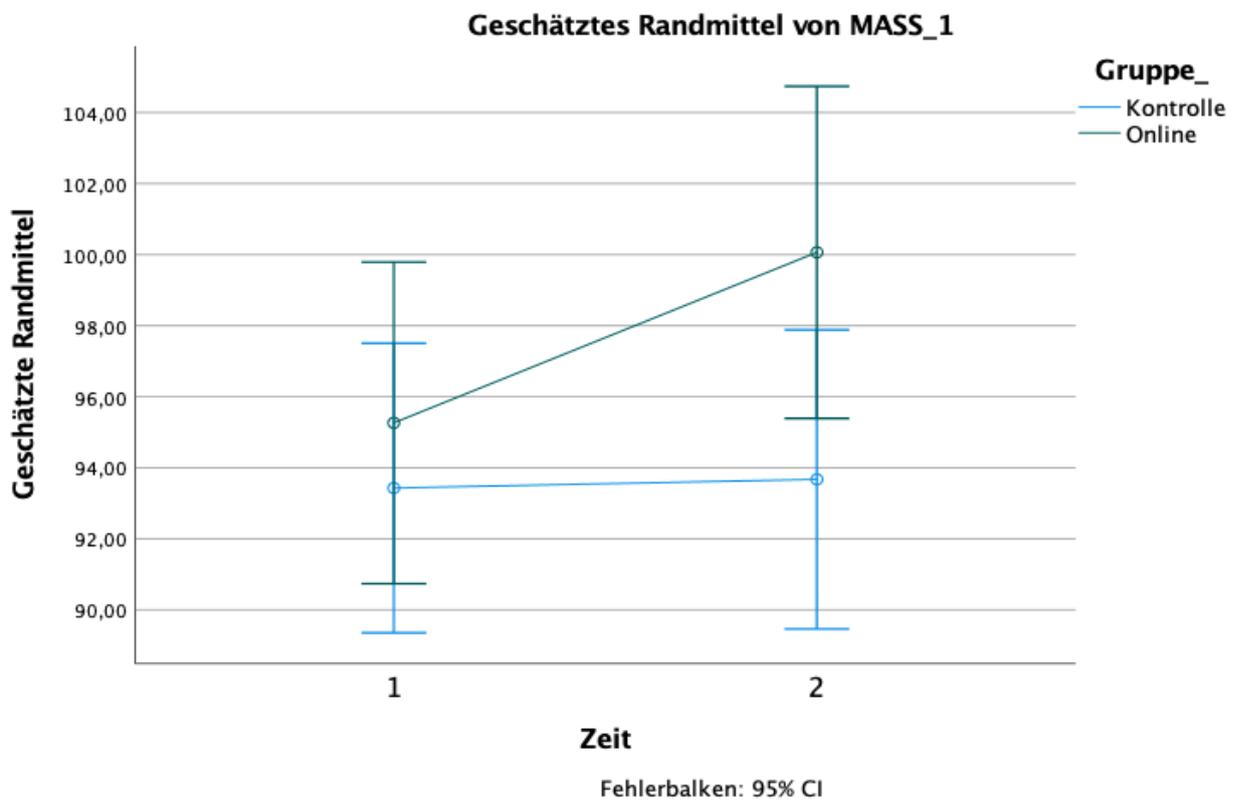


Abbildung 17: 2-faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Veränderung der Dimension Selbsttranszendenz horizontal bei den Gruppen zwischen Pre- und Retentionzeitpunkt

Für die Dimension **Selbstverwirklichung** ergibt sich:

Der Gruppeneffekt ist nicht signifikant ($F(2,145)=1,836$, $p=0,148$, $\eta^2=0,032$), beide Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant in den Ausgangswerten.

Auch der Zeiteffekt ist nicht signifikant ($F(1,65)=1,33$, $p=0,253$, $\eta^2=0,02$).

Allerdings kann ein signifikanter Interaktionseffekt ($F(1,65)=5,692$, $p=0,02$, $\eta^2=0,081$) nachgewiesen werden (siehe Abbildung 18).

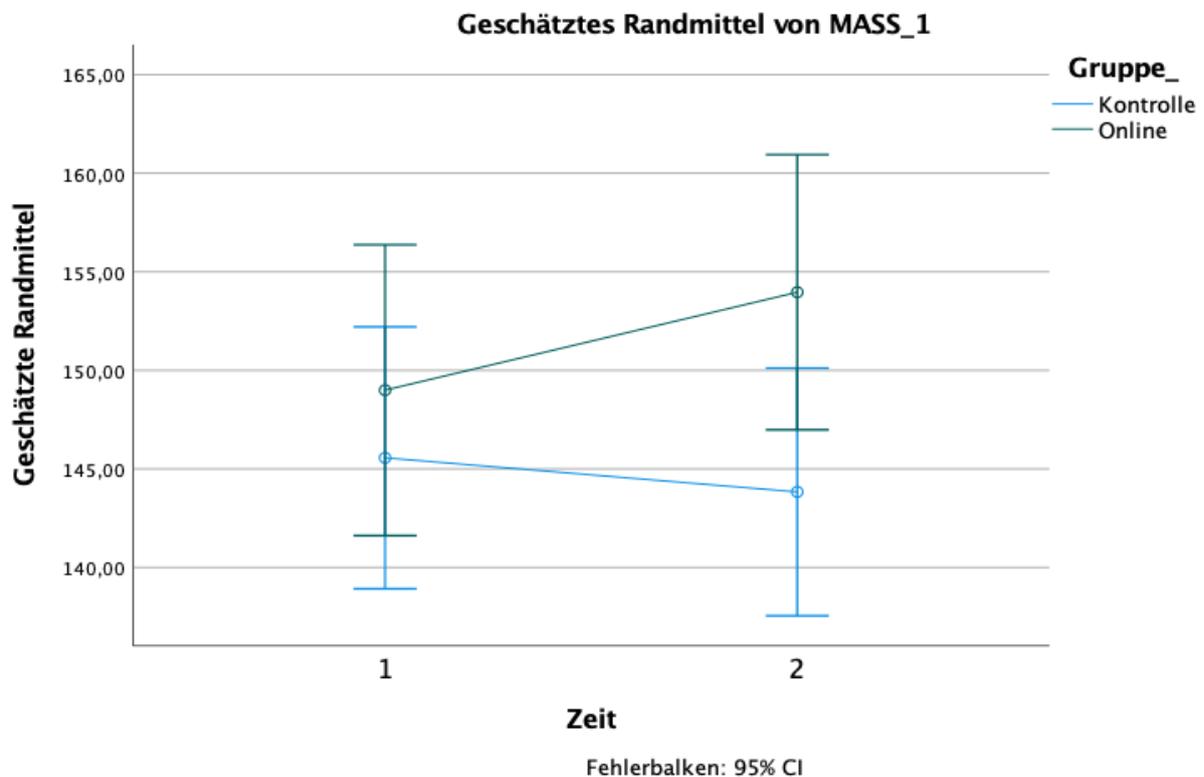


Abbildung 18: 2-faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Veränderung der Dimension Selbstverwirklichung bei den Gruppen zwischen Pre- und Retentionzeitpunkt

Für die Dimension **Wir- und Wohlfühl** ergibt sich:

Der Gruppeneffekt ist nicht signifikant ($F(1,65)=0,062$, $p=0,805$, $\eta^2=0,001$), beide Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant in den Ausgangswerten.

Hingegen konnten ein signifikanter Zeiteffekt ($F(1,65)=8,882$, $p=0,004$, $\eta^2=0,12$) und ein signifikanter Interaktionseffekt ($F(1,65)=6,117$, $p=0,016$, $\eta^2=0,086$) nachgewiesen werden (siehe Abbildung 19). Die Kontrollgruppe bleibt hier konstant, während die Online-Gruppe nach dem Workshop einen Anstieg von 2,5 Punkten aufweist.

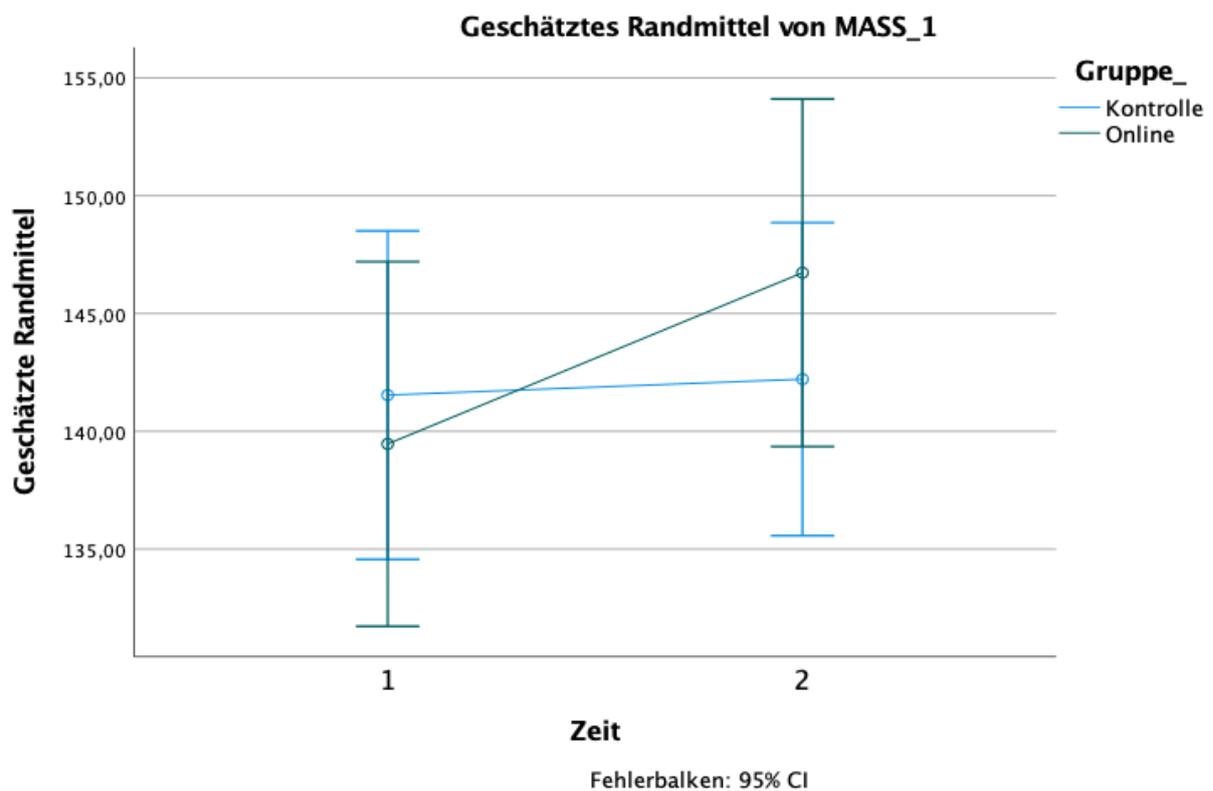


Abbildung 19: 2-faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Veränderung der Dimension Wir- und Wohlfühl bei den Gruppen zwischen Pre- und Retentionzeitpunkt

Für die Dimension **Selbsttranszendenz vertikal** ergibt sich:

Der Gruppeneffekt ist nicht signifikant ($F(1,65)=1,337$, $p=0,252$, $\eta^2=0,02$), beide Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant in den Ausgangswerten.

Auch der Interaktionseffekt ist nicht signifikant ($F(1,65)=1,127$, $p=0,292$, $\eta^2=0,017$).

Hier kann ein signifikanter Zeiteffekt ($F(1,65)=5,035$, $p=0,028$, $\eta^2=0,027$) nachgewiesen werden (siehe Abbildung 20).

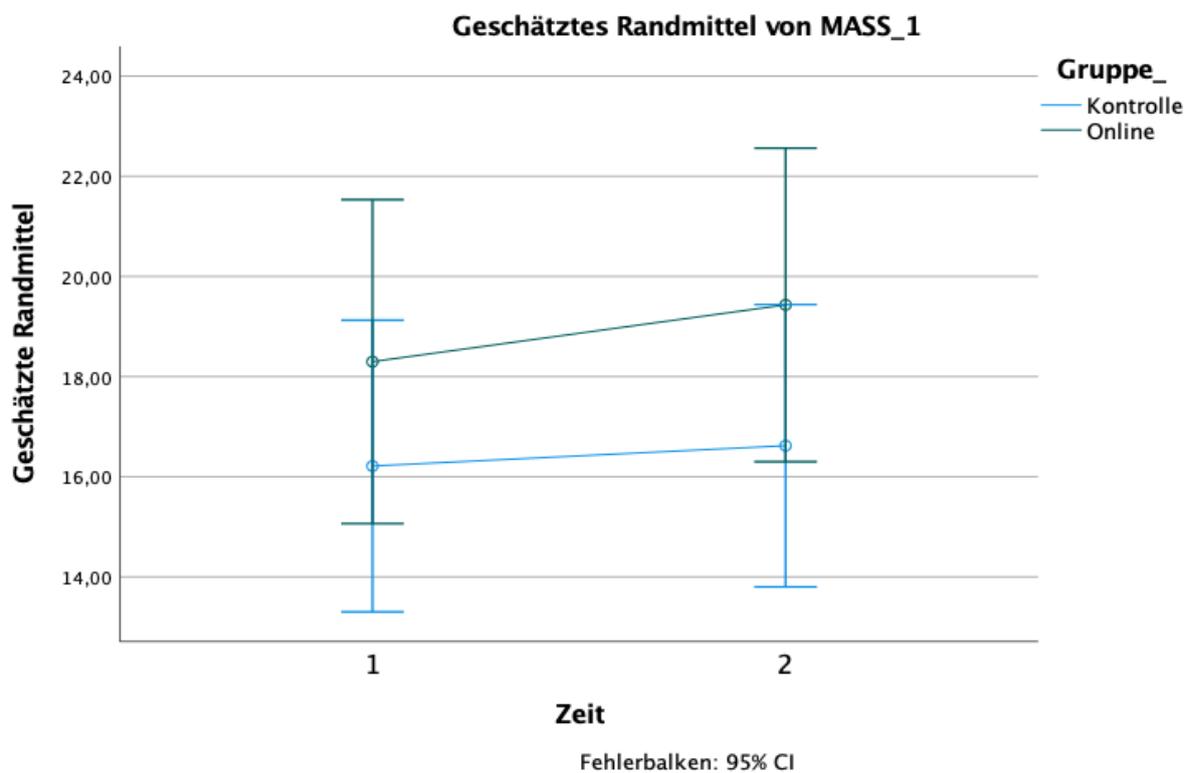


Abbildung 20: 2-faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Veränderung der Dimension Selbsttranszendenz vertikal bei den Gruppen zwischen Pre- und Retentionzeitpunkt

Für die Dimension **Ordnung** ergibt sich:

Der Gruppeneffekt ist nicht signifikant ($F(1,65)=2,528$, $p=0,117$, $\eta^2=0,037$).

Der Zeiteffekt ist nicht signifikant ($F(1,65)=0,014$, $p=0,905$, $\eta^2=0$) und der Interaktionseffekt ist nicht signifikant ($F(1,65)=0,014$, $p=0,905$, $\eta^2=0$) (siehe Abbildung 21).

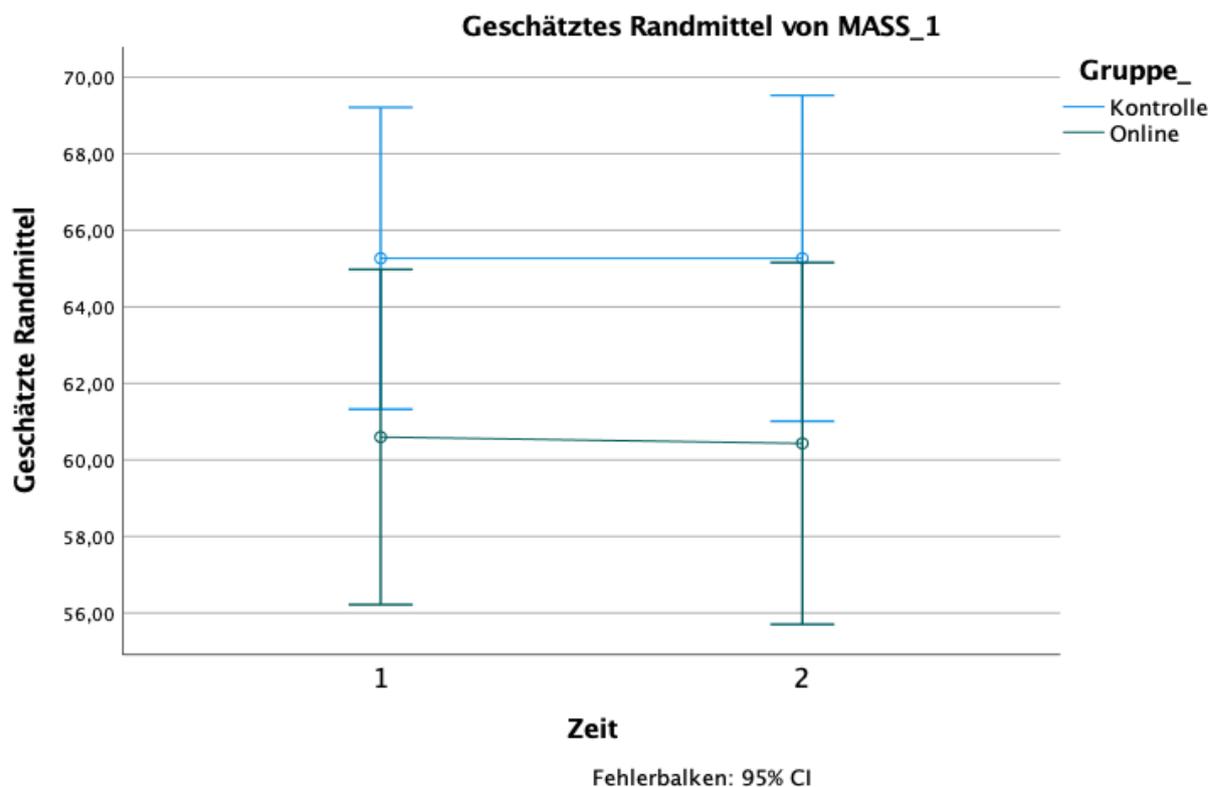


Abbildung 21: 2-faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Veränderung der Dimension Ordnung bei den Gruppen zwischen Pre- und Retentionzeitpunkt

Mit Blick auf Hypothese 6 zeigt sich, dass sich durch das handlungsorientierte Online-Training die Scorewerte bei vier von sechs Dimensionen des LeBe bei den Teilnehmenden verändern.

Für die Dimensionen Selbsttranszendenz, Selbstverwirklichung, Selbsttranszendenz horizontal, Wir- und Wohlgefühl ergeben sich signifikante Unterschiede. Während die Werte der Kontrollgruppe zwischen den beiden Zeitpunkten annähernd gleich bleiben, steigern sich die Werte der Online-Gruppe nach dem Workshop deutlich.

Die Dimensionen Selbsttranszendenz vertikal und Ordnung dagegen verändern sich in beiden Gruppen nicht signifikant – hier hatte der Workshop keinen Einfluss.

4.9.8 Zusätzliche Gesichtspunkte

Die Aussage „Ich bin sicher, dass ich mein Anliegen im Workshop löse“ (Tabelle 11) bekommt in der Online-Gruppe nur eine Zustimmung von 2,94 – ein fast neutraler Wert (0 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu). Demgegenüber steht später die tatsächliche Bearbeitungseffektivität des Anliegens im Online-Workshop von 4,1 (siehe H1;3).

Betrachtet man die Art der Anliegen, so ergibt sich aus den Fragebögen, dass in beiden Gruppen – Outdoor und Online – das Anliegen sowohl für die berufliche Situation, als auch für die persönliche Lebensqualität relevant war – siehe Tabelle 10. Der Beschreibung des Anliegens als „total wichtig für die berufliche Situation“ stimmen die Teilnehmenden der Outdoor-Gruppe mit einem Durchschnitts-Wert von 3,9, zu, die Online-Gruppe mit einem Wert von 4,23 (0 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu). „Total wichtig für meine persönliche Lebensqualität“ bekommt in der Outdoor-Gruppe eine Zustimmung von 4,23 und in der Online-Gruppe von 4,03.

Tabelle 10: Scorewerte zum Anliegen für den Workshop in der Online- und der Outdoor-Gruppe

	Gruppe	N	MW	STD	T	df	p-Wert
wichtig beruflich	Online	31	4,23	0,84	1,68	67,388	0,098
wichtig beruflich	Alumni	40	3,80	1,29			
wichtig persönlich	Online	31	4,03	0,95	-1,12	69	0,268
wichtig persönlich	Alumni	40	4,28	0,88			

p-Werte basieren auf t-Test für unabhängige Stichproben

Tabelle 11: Zuversicht der Online-Gruppe, das Anliegen im Workshop zu lösen

Ich bin sicher, dass ich mein Anliegen im Workshop löse.	
MW	STD
2,94	0,96

Auch in Bezug auf die Motivation, nach dem Workshop die erarbeiteten Vorhaben und geplanten nächsten Schritte umzusetzen, zeigt sich zum Post-Zeitpunkt zwischen der

Outdoor- und der Online-Gruppe kein signifikanter Unterschied. Der Aussage „Ich bin sehr motiviert, die Schritte, die ich erarbeitet habe, umzusetzen“ stimmen die Teilnehmenden der Online-Gruppe mit einem Mittelwert von 4,53 zu (STD=0,68), die Teilnehmenden der Outdoor-Gruppe mit einem Mittelwert von 4,48 (STD=0,67). Höchstmöglicher Wert war 5 = trifft vollkommen zu.

Betrachtet man die drei Zeitpunkte bei der Online-Gruppe, die hier live gemessen wurden, so ergibt sich kein signifikanter Zeiteffekt ($F(2,58)=0,801$, $p=0,454$, $\eta^2=0,027$).

Es gibt zwar einen leichten Anstieg der Motivation, der aber nicht signifikant ist (siehe Abbildung 22).

Die Teilnehmenden hatten zu Beginn schon eine hohe Motivation, die durch den Workshop nochmals erhöht werden konnte.

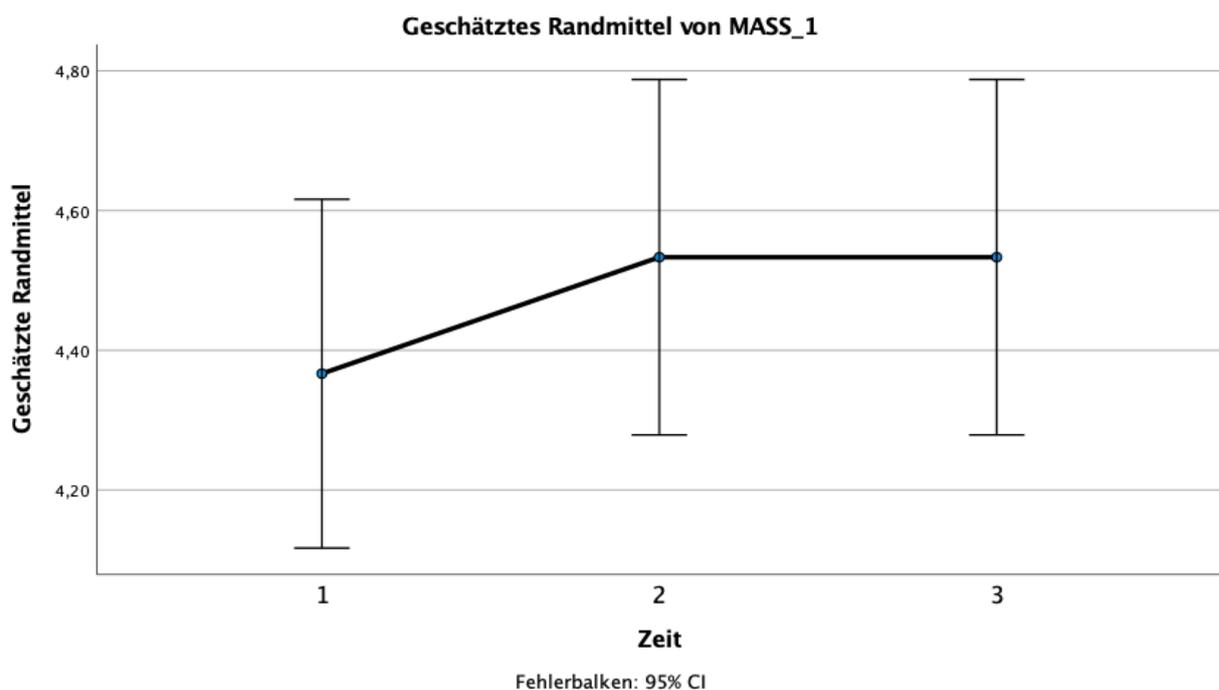


Abbildung 22: Motivation für Umsetzung bei der Online Gruppe zu Pre-, Post- und Retentionzeitpunkt

Betrachtet man die Zufriedenheit mit der Umsetzung der Vorhaben, so zeigt sich zum Retention-Zeitpunkt auch hier kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. Der Aussage „Ich bin sehr zufrieden mit meiner Umsetzung seither“ stimmt die Online-Gruppe mit einem Mittelwert von 3,87 zu, die Outdoor-Gruppe liegt im Mittel bei 3,58. Höchstmöglicher Wert war 5 = trifft vollkommen zu (siehe Tabelle 12). Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist mit einem p-Wert von 0,373 nicht signifikant (siehe Tabelle 12).

Tabelle 12: Vergleich der Zufriedenheit mit der Umsetzung zum Ret.-Zeitpunkt zwischen den Gruppen

Gruppe	N	MW	STD	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittl. Diff.	St.Fehlerdiff.	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer Wert	Oberer Wert
Outdoor	40	3,58	1,34	-0,90	68	0,373	-0,30	0,33	-0,94	0,36
Online	30	3,87	1,36							

Betrachtet man die guten Ergebnisse zur Wirkung des Online-Workshops in allen gemessenen Dimensionen, die zum Teil sogar über den Werten der Outdoor-Gruppe liegen, dann überrascht ein Wert aus der Retention-Messung. Die Aussage „Wenn ich die Wahl hätte, ob ich diesen Workshop online oder in der Natur mitmachen will, würde ich mich bewusst wieder für die Online-Variante entscheiden“ erntet zum Retention-Zeitpunkt einen Mittelwert von 2,47 (0 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu). Ein neutraler Wert: „Jain“.

Hier zeigt sich der größte Unterschied zur Outdoor-Gruppe, die sich zum Retention-Zeitpunkt mit einer Zustimmung von 4,98 (5 = trifft vollkommen zu) wieder für das Outdoor-Setting entscheiden würden (siehe Tabelle 13).

Tabelle 13: Scorewerte für die Wiederwahl desselben Settings in der Online- und der Outdoor-Gruppe

		Pre-Test	Retention-Test
		Gleiches Setting wählen?	Gleiches Setting wählen?
Online	Mittelwert	1,77	2,47
	N	31	30
	STD.-Abweichung	1,50	1,61
Outdoor	Mittelwert	4,98	4,98
	N	40	40
	STD.-Abweichung	0,16	0,16
	T	-11,84	-8,49
	df	30,52	29,42
		p-Wert	0

p-Werte basieren auf t-Test für unabhängige Stichproben

Bei Anwendung der zweifaktoriellen Anova mit Messwiederholung zeigen sich hier ein signifikanter Zeit- Gruppen- und Interaktionseffekt. Der Zeiteffekt mit ($F(1,68)=14,594$ $p<0,001$, $\eta^2=0,177$), der Gruppeneffekt mit ($F(1,68)=182,812$, $p<0,001$, $\eta^2=0,729$) und der Interaktionseffekt zwischen Zeit und Gruppe mit $F(1,68)=14,595$, $p<0,001$, $\eta^2=0,177$.

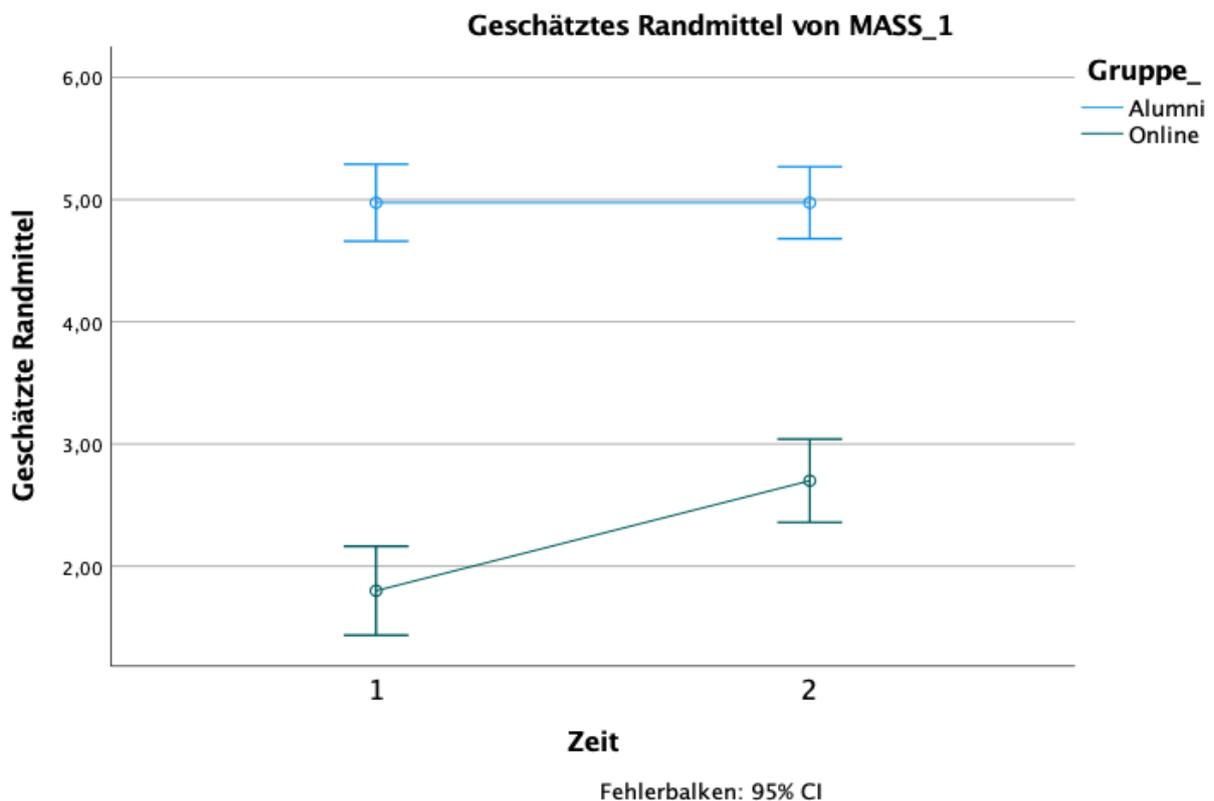


Abbildung 23: 2-faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Verlauf der Scorewerte für die Wiederwahl desselben Settings in den Gruppen zwischen Pre- und Retentionzeitpunkt

Was sich allerdings zeigt, ist, dass sich dieser Wert bei der Online-Gruppe durch den Workshop positiv verändert hat. In der Pre-Messung lag er im Mittel bei 1,77 zur Aussage „Wenn ich die Wahl hätte, ob ich diesen Workshop online oder in der Natur mitmachen will, würde ich mich bewusst für die Online-Variante entscheiden.“ – also eine leichte Tendenz zum Outdoor-Workshop. Durch die Teilnahme am Workshop ist diese Tendenz einer Neutralität gewichen.

Dieser Wert der Outdoor-Gruppe hat sich durch den Workshop dagegen nicht verändert. Auch zum Pre-Zeitpunkt lag er bei 4,98 zur Aussage „Wenn ich hätte entscheiden können, ob ich den Workshop in der Natur oder als Online-Workshop mitmachen will, hätte ich mich für die Natur-Variante entschieden.“

Auch die Wirkung des Settings wird in der Outdoor-Gruppe höher bewertet. „Für mich war sehr hilfreich, dass das Seminar viel im Freien / in der Natur stattgefunden hat“ erntet in der Outdoor-Gruppe zum Retention-Zeitpunkt eine Zustimmung von 4,75 (STD 0,54). „Für mich war sehr hilfreich, dass das Seminar online stattgefunden hat“, bekommt in der Online-Gruppe dagegen etwas weniger Zustimmung: 3,43 zum Retention-Zeitpunkt. Die konkrete Beschreibung des Settings allerdings wird in der Online-Gruppe als deutlich hilfreicher bewertet: „Für mich war der Wechsel des Arbeitssettings (drinnen, draußen, Zoom, WhatsApp, ...) sehr hilfreich“ bekommt im Post-Test 4,73 Zustimmung und im Retention-Test 4,67.

Zwei Elementen, die spezifisch für das Forschungsdesign der Online-Gruppe waren (Ausfüllen der Fragebögen und Vorbereitungsaufgaben), wurde im Vergleich weniger Wirkung zugeschrieben (siehe Tabelle 14). „Für mich war das Ausfüllen des Fragebogens vorab sehr hilfreich“ erntete zum Post-Zeitpunkt 2,83 und zum Retention-Zeitpunkt 2,77 Zustimmung bei der Online-Gruppe und damit neutrale Werte. „Für mich waren die Vorbereitungsaufgaben sehr hilfreich“ bekam bei der Online-Gruppe etwas mehr Zustimmung: zum Post-Zeitpunkt 3,43 und zum Retention-Zeitpunkt 3,47 (0 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu).

Es scheint, als ob die beiden Elemente keinen relevanten Unterschied in der Wirkung des Workshops gemacht haben, was die Ergebnisse der beiden Gruppen insgesamt vergleichbar macht.

Tabelle 14: Scorewerte zur Bewertung der Wirkung einzelner Workshop-Elemente in der Online-Gruppe

	Für mich war hilfreich, dass ...	MW	STD	T	df	p-Wert
Post	... Online-Setting	3,87	1,07	2,359	29	0,025
Ret	... Online-Setting	3,43	1,45			
Post	... Wechsel des Arbeitssettings	4,73	0,52	0,465	29	0,645
Ret	... Wechsel des Arbeitssettings	4,67	0,61			
Post	... Vorbereitungsaufgaben	3,43	1,10	-0,205	29	0,839
Ret	... Vorbereitungsaufgaben	3,47	1,14			
Post	... Ausfüllen des Fragebogens vorab	2,83	1,05	0,387	29	0,702
Ret	... Ausfüllen des Fragebogens vorab	2,77	1,28			

Statistik bei gepaarten Stichproben

5 Diskussion

Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit war es, die Wirkungen des Workshops zur persönlichen Sinnfindung nach dem handlungsorientierten Ansatz der IOA® auf die Teilnehmenden im Outdoor- und im Online-Setting zu vergleichen. Es sollte gemessen werden, ob der Workshop das Sinnerleben der Teilnehmenden verändert und inwieweit sich die Wirkung im Outdoor- und im Online-Setting unterscheiden. Nach Schnell & Becker (2007) wurden dazu der Grad an Sinnerfüllung, Sinnkrise und die Ausprägung der Lebensbedeutungen bei den Teilnehmenden vor und nach dem Workshop gemessen. Zusätzlich wurden das Sinnerleben im aktuellen Job, der Grad an Klarheit, was sinnerfüllend wäre, die Bearbeitungseffektivität des eigenen Anliegens im Workshop und die Wirkung einzelner Workshop-Elemente bei den Teilnehmenden erhoben. Basis der Untersuchung sind eine Online-Gruppe, eine Outdoor-Gruppe und eine Kontrollgruppe.

Die Ergebnisse zeigen, dass der IOA-Workshop in beiden Settings eine signifikante Verbesserung in allen untersuchten Dimensionen bewirkt (mit Ausnahme der LeBe Dimensionen Ordnung und vertikale Transzendenz) und dass die Wirkung im IOA-Online- und im IOA-Outdoor-Setting gleich hoch ist – in beiden Varianten profitieren die Teilnehmenden in vergleichbar hohem Maß.

Im Detail betrachtet:

Es zeigt sich, dass in Bezug auf die Sinnerfüllung im Job, die Outdoor-Gruppe und die Online-Gruppe vergleichbar von dem Workshop profitiert haben. Für alle Teilnehmenden der Intervention hat sich eine deutlich positive Veränderung der Werte ergeben.

Diese Zunahme in beiden Gruppen ist sehr hoch zu bewerten, da es in der Kontrollgruppe keine signifikante Veränderung gab.

Auch in Bezug auf die „Klarheit, was beruflich mit Sinn erfüllt“, zeigt sich ein signifikanter Effekt des Workshops. Alle Teilnehmenden geben eine deutliche Zunahme dieses Werts nach dem Workshop an. Auch hier zeigt sich, dass sich die Wirkung zwischen Online- und Outdoor-Setting nicht signifikant unterscheidet. Durch den Workshop ist in beiden Gruppen eine Zunahme der Werte zu sehen, während sich die Kontrollgruppe kaum ver-

ändert. Sie zeigt zwischen der Pre- und der Retention-Messung keine signifikante Veränderung. Dieser Wert stellt die normale anzunehmende Entwicklung dar, wenn die Teilnehmenden den Workshop nicht besucht hätten.

Auch in der Bearbeitungseffektivität des eigenen Anliegens im Workshop zeigt sich kein Unterschied zwischen den Workshop-Gruppen. In beiden Varianten des Workshops zeigt sich eine sehr hohe Bearbeitungseffektivität des eigenen Anliegens der Teilnehmenden.

Betrachtet man die Art der Anliegen, so ergibt sich auch hier ein sehr ähnliches Bild der beiden Gruppen. Die Anliegen hatten sowohl für die berufliche Situation als auch für die persönliche Lebensqualität hohe Relevanz. Hier bestätigt sich eine der Annahmen zu den Zielgruppen aus Kapitel 3.3: *„Die relativ offene Ausschreibung des Workshops (Was will ich in die Welt bringen? Welche Aufgabe macht für mich wirklich Sinn? Wie kann ich das beruflich umsetzen?) sorgt dafür, dass Teilnehmende mit sehr unterschiedlichen Anliegen – beruflich/privat – in den Workshop kommen.“*

Hier scheint es gelungen das Design derart zu gestalten, dass es den Einzelnen möglich war, individuelle Fragestellungen zu bearbeiten.

Ein Wert der Online-Gruppe aus dem Pre-Test unterstützt eine weitere Vorannahme aus Kapitel 3.3. *„Bei einigen Teilnehmenden wirken Glaubenssätze in Bezug auf das Ziel für den Workshop (z.B. ‚In drei Tagen kann ich nicht finden, was ich schon so lange suche!‘).“* Die Aussage „Ich bin sicher, dass ich mein Anliegen im Workshop löse“ wird in der Online-Gruppe neutral bewertet („Jain“). Die hohe Bearbeitungseffektivität des Anliegens im Online-Workshop kann demnach einige überrascht haben. Der Bogen des Workshops scheint es den Teilnehmenden ermöglicht zu haben, sich von eigenen Zweifeln zur Wirkung zu lösen und eine neue Erfahrung zu machen.

Bei der „Bewertung hilfreicher Einflussfaktoren im Workshop“ zeigt sich, dass drei der neun Elemente in den Gruppen signifikant unterschiedlich bewertet werden. Die Wirkung der kognitiven Aufgaben, der Visualisierungs- und Embodiment-Aufgaben und der Körperübungen wurde in der Outdoor-Gruppe höher bewertet. Hier lassen sich Hypothesen bilden, welchen Zusammenhang das mit dem Setting hat. Körperübungen können nachvollziehbar draußen (Wind, Sonne, Regen) und im Kontakt mit anderen Körpern intensi-

ver erlebt werden. Körperliche Resonanzphänomene, mit denen sich z.B. auch die bio-energetische Analyse beschäftigt (vgl. Lowen, 1988), sind via Computerbildschirm viel weniger wahrnehmbar (und damit auch weniger wirkungsvoll), als Seite an Seite stehend. Warum kognitive Aufgaben draußen etwas höher bewertet werden, liegt vorerst nicht auf der Hand. Visualisierungs- und Embodiment-Übungen wirken möglicherweise intensiver in einer Umgebung die mehr sinnliche Reize bietet (Wind, Niesel, Sonne, Gerüche) als das eigenen Wohn- oder Arbeitszimmer.

Die Unterschiede sind aber auch hier gering. Insgesamt liegen die Werte bei allen Fragen auf einem sehr hohen Niveau – fast alle Mittelwerte liegen über 4. Damit ergibt sich im Blick auf die Wirkung der Workshop-Elemente insgesamt ein sehr positives Ergebnis.

Auch mit Blick auf die LeBe-Skalen Sinnerfüllung und Sinnkrise zeigt sich eine deutlicher und nachhaltiger Effekt des Workshops. Im Unterschied zur Kontrollgruppe, deren Werte stabil geblieben sind, gibt es bei der Online-Gruppe einen deutlichen Zuwachs an Sinnerfüllung und eine Verringerung des Wertes Sinnkrise. Diese Verbesserung bleibt auch nach vier Wochen stabil. Der Online-Workshop hat einen signifikant positiven Effekt auf diese Skalen, die laut der AutorInnen des LeBe als gemessene Konstrukte an sich „relativ stabil und nicht situationsabhängig“ sind. „Über längerfristige Stabilität kann nichts ausgesagt werden; von Veränderungen aufgrund von einschneidenden Ereignissen oder auch kontinuierlichen Lernerfahrungen, ist jedoch auszugehen“ (Becker & Schnell, 2007, S. 33). Hier scheint die Teilnahme am Workshop als einschneidende Lernerfahrung nachhaltig auf an sich stabile Skalen gewirkt zu haben.

Aber nicht nur in diesen beiden Skalen, auch in vier der sechs übergeordneten Dimensionen des LeBe zeigen sich bei den Online-Teilnehmenden signifikante Veränderungen zwischen Pre- und Retention-Test. In den Dimensionen Selbsttranszendenz, Selbstverwirklichung, Selbsttranszendenz horizontal, Wir- und Wohlgefühl gibt es in der Online-Gruppe eine deutliche Verbesserung der Werte nach dem Workshop.

Die beiden Dimensionen Ordnung (konservativ-bewahrende Haltung mit starkem Pragmatismus und Wertorientierung) und Selbsttranszendenz vertikal (Orientierung an einer immateriellen Macht jenseits irdischer Beschränkungen, z.B. Spiritualität) zeigen keine signifikante Veränderung. Auf diese beiden Dimensionen hat der Workshop keinen messbaren Einfluss.

Das kann daran liegen, dass die Methoden und die Auseinandersetzung der Teilnehmenden auf andere Werte einzahlen – z.B. auf Veränderung, Bewusstmachen, Selbstreflexion, Bewegung, Hinterfragen, Entwicklung – demgegenüber bezeichnet die Dimension Ordnung „eine Sinnquelle, die durch Festhalten und Bewahren gekennzeichnet ist; hier handelt es sich um eine eher materielle und konservative Orientierung. Wohlstand und Sicherheit stehen im Vordergrund.“ (Schnell & Becker, 2007, S. 31). Zentrale Werte sind hier Disziplin, Mäßigung, Vernunft, Moral, gutes Benehmen, Tradition, Routine. Auch die Dimension vertikale Selbsttranszendenz wird im Workshop demnach nicht adressiert. Sie ist durch den Glauben gekennzeichnet (z.B. an einen persönlichen Gott, an Schicksal, Astrologie, Esoterik, Reinkarnation, Rebirthing, etc.) und umfasst ein weites Spektrum von liberal bis fundamentalistisch (vgl. Becker & Schnell, 2007, S.29).

Damit lässt sich nachweisen, dass der Online-Workshop eine positive Wirkung auf die meisten Dimensionen der Lebensbedeutungen hat und damit auch auf die Skala der Sinnerfüllung einzahlt.

Um auszuschließen, dass es allein der Zeiteffekt war, der die LeBe-Werte der Online-Gruppe zwischen Pre- und Retention-Zeitpunkt verändert hat, lohnt sich der Vergleich der Veränderung zwischen Online-Gruppe und Kontrollgruppe.

Hier zeigen sich für die Dimensionen Selbsttranszendenz, Selbstverwirklichung, Selbsttranszendenz horizontal, Wir- und Wohlgefühl signifikante Unterschiede. Während die Werte der Kontrollgruppe zwischen den beiden Zeitpunkten annähernd gleich bleiben, steigern sich die Werte der Online-Gruppe nach dem Workshop deutlich. Es bestätigt sich, dass der Workshop signifikant positiv auf die Werte der vier Dimensionen wirkt.

Die Dimensionen Selbsttranszendenz vertikal und Ordnung dagegen verändern sich in beiden Gruppen nicht signifikant – hier hatte der Workshop, wie oben besprochen, keinen Einfluss.

Auch in Bezug auf die Motivation, nach dem Workshop die erarbeiteten Vorhaben und die geplanten nächsten Schritte umzusetzen, zeigt sich zum Post-Zeitpunkt zwischen der Outdoor- und der Online-Gruppe kein signifikanter Unterschied. Die Motivation liegt in beiden Gruppen nach dem Workshop sehr hoch.

Genauso zeigt sich zum Retention-Zeitpunkt in der Zufriedenheit mit der Umsetzung der Schritte bis heute kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. Wenn auch etwas niedriger als die Motivation, zeigen sich hier in beiden Gruppen gute Werte, was die tatsächliche Umsetzung betrifft. Und das, auch wenn der Umsetzungszeitraum bei manchen der Outdoor-Teilnehmenden schon vier Jahre andauert. Das lässt vermuten, dass die Umsetzungs-Zufriedenheit auch in der Online-Gruppe langfristig stabil bleibt.

Spannend zu betrachten ist der größte Unterschied zwischen den beiden Gruppen. Die Outdoor-Gruppe ist fast zu hundert Prozent sicher, sich wieder für das Outdoor-Setting zu entscheiden. Die Online-Gruppe hatte im Pre-Test eher eine Tendenz zu „lieber in der Natur“ und erreicht im Post-Test dann einen neutralen Wert.

Obwohl die Online-Teilnehmenden in allen Kategorien sehr hohe Werte gegeben haben, was die Effekte des Online-Workshops angeht, geben sie keiner Variante den Vorzug.

Das ist ein spannender Aspekt, der andeutet, dass Wirkung und subjektive Zuschreibung unabhängig sind. Es ist anzunehmen, dass hier viele Einflussfaktoren eine Rolle spielen: Zum Retention-Zeitpunkt war die Corona-Pandemie schon fast ein Jahr alt und Lockdown und Home-Office zum Alltag geworden. Die Sehnsucht nach dem „normalen Leben“ und In-Präsenz-arbeiten formulierten viele im Workshop. Die eigene Sinnfrage konnte zu dem Zeitpunkt nur Online geklärt werden. Outdoor-Angebote – und damit eine Wahl – gab es nicht.

Es kann auch das Umfeld im Online-Setting sein, dass die ambivalente Antwort bedingt. Manche Teilnehmenden berichteten im Workshop, wie anstrengend es ist, die Alltags-Pflichten fern zu halten (Kinder, Wäsche, Haushalt, ...). Der Berg enthebt solcher Pflichten. Zugleich weckt er (als Archetyp) Bilder und Vorstellungen, die dem Zuhause-hocken, Radius-minimieren, Gesichtsmasken-tragen, diametral gegenüberstehen: Weite, Überblick, Durchatmen, Freiheit.

Hier lohnt sich eine Wiederholung der Untersuchung in post-pandemischen Zeiten. Wie beantworten die Online-Teilnehmenden diese Frage, wenn es diese Wahl tatsächlich gibt?

Zwei weitere Ergebnisse stützen die oben genannte These: Die Outdoor-Gruppe bewertet auch die Wirkung des Outdoor-Settings höher, als die Online-Gruppe die Wirkung des Online-Setting bewertet. Dagegen erntet aber die konkrete Beschreibung des Methoden-Mixes bei der Online-Gruppe eine sehr hohe Wirkungs-Zuschreibung. Auch das könnte darauf hinweisen, dass die Idee virtuellen Arbeitens durch die Pandemie bei manchen negativ konnotiert ist, obwohl dabei positive Wirkungen erlebt werden.

5.1 Kritische Auseinandersetzung

Das gesamte Ergebnis bedarf einer kritischen Auseinandersetzung. Aufgrund des vorliegenden Forschungsdesigns war es schwierig, den Vergleich zwischen Outdoor- und Online-Gruppe direkt durchzuführen. Durch die Einschränkungen zur Eindämmung der Corona Pandemie war die zeitgleiche Durchführung einer Outdoor-Gruppe im vergleichbaren Setting nicht möglich. Die Durchführung der Workshops der Outdoor-Gruppen liegt im Mittel um 30 Monate zurück (frühester Zeitpunkt Februar 2017, spätester Zeitpunkt Februar 2020), während in der Online-Gruppe kontrollierte Bedingungen herrschten: Hier fand der Pre-Test unmittelbar vor dem Workshop statt, der Post-Test unmittelbar danach und der Retention-Test genau vier Wochen später. Die Outdoor-Gruppe hat die Zustände der Pre- und Post-Situation retrospektiv beurteilt, dadurch ist mit einer Verzerrung zu rechnen.

In den Ergebnissen der Online-Gruppe sieht man, dass vier Wochen nach dem Workshop die Werte im Vergleich zum Post-Zeitpunkt leicht abgesunken sind. Dieser Effekt lässt sich in der Outdoor-Gruppe nicht objektiv messen, da der Post-Zeitpunkt retrospektiv beurteilt wurde. Es ist möglich, dass auch der Wert der Outdoor-Gruppe über den Zeitverlauf zwischen Post- und Retention-Test leicht abgesunken ist, dass die Retention Werte vier Wochen nach dem Workshop möglicherweise noch höher lagen, oder auch umgekehrt, dass die Werte vier Wochen nach dem Workshop niedriger lagen und z.B. die Wirkung einzelner Workshop-Elemente im Nachhinein verklärt wird.

Ein zweiter Unterschied zwischen Outdoor- und Online-Gruppe liegt auch im zeitlichen Effekt: Die Corona Pandemie kann sich auf Sinnerleben und Sinnkrise der Teilnehmenden im Online-Setting und in der Kontrollgruppe (Januar/Februar 2021) ausgewirkt haben. Die Workshops der Outdoor-Gruppe dagegen lagen noch bis unmittelbar vor dem Spürbarwerden der Pandemie in Europa. Der letzte Outdoor-Workshop wurde im Februar 2020 durchgeführt.

In einer vergleichbaren Studie wäre sinnvoll, beide Versuchsgruppen Outdoor und Online zeitgleich und mit vergleichbaren Bedingungen am Workshop teilnehmen zu lassen. Zusätzlich zum Retention-Zeitpunkt nach vier Wochen könnte eine längerfristige Veränderung der Werte gemessen und verglichen werden (z.B. zwei Monate, vier Monate, ein Jahr, drei Jahre nach Durchführung). Additiv zur quantitativen Messung könnte eine qualitative Befragung durchgeführt werden, um bestimmte Aspekte zu vertiefen.

In einer weiteren Forschung könnte so zum Beispiel untersucht werden, inwieweit sich das Thema „Workshop abbrechen“ in den Settings unterscheidet, welche Auswirkung die fehlende Anreise im Online-Setting hat, welche konkreten Fragestellungen der Teilnehmenden in welchem der beiden Settings besser bearbeitbar sind.

Bei der Auswertung hat man gesehen, dass es Anhaltspunkte für einen Geschlechter- und Altersunterschied gab. Aufgrund der geringen Gruppengröße konnte er aber nicht mit statistischen Methoden untersucht werden. Dies könnte in künftigen Studien mit größerer Stichprobe erfolgen.

Ganz konkret lassen sich die Umsetzungserfahrung und die Erkenntnisse der Messungen natürlich auch für die Überprüfung der Annahmen zur Zielgruppe (siehe Kapitel 3.3) und für die Anpassung des Designs des Online-Workshops nutzen.

6 Fazit und Ausblick

Anspruch dieser Arbeit war es, die Wirkungen des Workshops zur persönlichen Sinnfindung nach dem handlungsorientierten Ansatz der IOA® auf die Teilnehmenden im Outdoor und im Online-Setting zu vergleichen. Es sollte gemessen werden, ob der Workshop das Sinnerleben der Teilnehmenden verändert und inwieweit sich die Wirkung im Outdoor- und im Online-Setting unterscheiden.

Es zeigt sich, dass der IOA-Workshop im Outdoor- und im Online-Setting bei den Teilnehmenden eine signifikante Steigerung der Sinnerfüllung, des Sinnerlebens im aktuellen Job und der Klarheit, was beruflich mit Sinn erfüllt, bewirkt. Die Bearbeitungseffektivität des Anliegens ist in beiden Varianten sehr hoch, genauso die Wirkung einzelner Workshop-Elemente. Im Ganzen wird nachgewiesen, dass der Unterschied im Setting – Online oder Outdoor – keinen Unterschied in der Wirkung macht – in beiden Varianten profitieren die Teilnehmenden in vergleichbar hohem Maß.

Es zeigt sich, dass der Ansatz handlungsorientierten Lernens nach IOA hier ohne Wirkungsverlust vom Natur- ins Online-Setting übertragbar ist.

Anlass für diese Arbeit, waren die Einschränkungen zur Eindämmung der Corona-Pandemie. Sie haben die übliche Durchführung des Workshops in einer Gruppe in der Natur nicht erlaubt. Selbst heute zum Abschluss der Arbeit bestehen noch die Beschränkungen und ein Outdoor-Workshop ist nicht möglich. Das Ergebnis der Untersuchung öffnet damit neue Wege für die Durchführung des handlungsorientierten Lernansatzes nach IOA.

Was ich vor Start der Pandemie noch kopfschüttelnd für unmöglich gehalten hätte („IOA geht nicht am Computer!“), zeigt sich als spannende Alternative. So haben sich für mich durch diese Arbeit und Forschung – ganz im Sinn des handlungsorientierten Lernprozesses – neue (ungeahnte) Handlungsoptionen entwickelt.

Welche Themen in der Arbeit nach IOA mit Einzelnen, Teams und Organisationen lassen sich noch ins Virtuelle übersetzen. Wie kann zum Beispiel IOA-Teamentwicklung online konkret aussehen? Wie kann Führungsentwicklung in diesem Format aussehen? Wie kann schulisches Lernen auf diese Art gestaltet werden?

Neben der konkreten Anwendung in IOA-Online-Formaten wäre es auch spannend, die Forschung zu vertiefen. Zum Beispiel, wie sich der Paradigmenwechsel durch das Etablieren neuer Technologien auf den Lernansatz nach IOA auswirkt. Gibt es Spezifika in der Ausdifferenzierung soziotechnischer Lernsysteme? Wie verändern sich darin die Rollen der Beteiligten (TrainerInnen, Teilnehmende)? Was bedeutet das für die Ebenen und Dimensionen des Designs?

Wie wirkt das Setting auf die TrainerInnen? Während die Teilnehmenden zwischen vielfältigen Übungs-Settings drinnen und draußen wechseln, bleibt die Trainerin unbewegt drinnen am Computer – ganz anders als im Outdoor-Setting, wo sie alle Höhenmeter mitsteigt. Was ändert das für sie? Wie beeinflusst es ihre Interventionen?

Was ändert sich im Design- und im Umsetzungsprozess?

Aus der Perspektive der Bioenergetischen Analyse nach Lowen (1988) lässt sich untersuchen, welchen Unterschied in der Wirkung die Paar- und Gruppenarbeit hat, wenn sie nicht in physischer Präsenz stattfindet. Wie wirkt die Anwesenheit physischer anderer Körper im Lernprozess? Welchen Aspekt in der Erfahrung des Gegenüber, des Anderen, hat die Körperlichkeit oder die Berührung? Wo liegen hier die Grenzen des Online-Settings?

Und umgekehrt: Wo liegen online Potentiale, z.B. für Reflexion und Transfer, die im Outdoor-Setting nicht gegeben sind? Wenn die Hürde des Anreisens nicht da ist, ließe sich zum Beispiel der Transfer leichter strukturiert begleiten. Statt es den Kleingruppen zu übergeben, die sich in der Umsetzung weiterbegleiten (können), könnte es z.B. kurze Online-Review-Termine der ganzen Gruppe mit TrainerIn geben, um den Transfer zu begleiten.

Der Begriff lässt Erweiterung zu: IOA = Integrative Online Aktivitäten.

Und da schließt schon die nächste Frage an: Wie lassen sich Outdoor- und Online-Setting nach IOA integrieren – was wäre das Sowohl-als-auch?

IOOA

Literaturverzeichnis

- Allen, I. E. & Seaman, J. (2009). *Learning on Demand: Online Education in the United States*. Newburyport, MA: Sloan Consortium.
- Amesberger, G. (1995): *Persönlichkeitsentwicklung durch erlebnisorientierte Aktivitäten*. In KJuG 4/95, S. 112-118.
- Amesberger, G. & Amesberger, B. (1998). *Interventionskonzepte, was wirkt in Outdoor-Therapie-Programmen*. In Fontane-Klinik Motzen (Hrsg): "Erlebnistherapie - Ein innovativer Weg in der psychotherapeutischen Arbeit / Beiträge zur 2. Fachtagung Erlebnistherapie in der Fontane-Klinik 1998". Motzen 1998.
- Amesberger, G. & Schörghuber, K. (1999). *Metaphorisches Lernen und moderne Theorien der Selbstorganisation. Handeln und Wissenserwerb*. In F.H. Paffrath, u.a. (Hrsg.), *Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik / Dokumentation des 2. Hochschulforums Erlebnispädagogik* (S. 116-128). Augsburg: Ziel.
- Amesberger, G. (2018). In seinem Vortrag „*Reflexion im Kontext von Lernprozessen nach dem Konzept der IOA®*“ der IOA-Fachtagung 2018.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping*. New Perspectives on Mental and Physical Well-Being. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1984). *A call for a new question – salutogenesis – and a proposed answer – the sense of coherence*. *Journal of Preventive Psychiatry* 2, no. 1: 1–13.
- Antonovsky, A. (1993). *The structure and properties of the Sense of Coherence Scale*. *Social Science Medicine*, 36, 725–733.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Deutsche Herausgabe von Alexa Franke. Tübingen: dgvt.
- Aragon, S. R. (2003). *Creating social presence in online environments*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 100, 57–68.
- Bacon, S. (1983): *The Conscious Use of Metaphor in Outward Bound*. Colorado, Denver: Outward Bound School.
- Bateson, Gregory (1964): *Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation*. In: Derselbe: *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Übersetzt von Hans-Günter Holl. Frankfurt am Main 1981. 362-399.

- Bateson, G. (1999). *Ökologie des Geistes: anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumeister, R. F. (1991). *The meanings of life*. New York, NY: Guilford.
- Bauriedl, T. (1984). *Beziehungsanalyse. Das dialektisch-emanzipatorische Prinzip der Psychoanalyse und seine Konsequenzen für die psychoanalytische Familientherapie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training Modes, Models, and Methods*. UNESCO Report. Washington, DC: Education Development Center.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Cottrell, D., & Robinson, R. (2003). *Blended learning in an accounting course*. Quarterly Review of Distance Education, 4, 261–269.
- Crumbaugh, J.C., & Maholick, L.T. (1964). *An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis*. Journal of Clinical Psychology, 20, 200–207.
- Crumbaugh, J.C., & Maholick, L.T. (1969). *Manual of Instruction for the Purpose in Life Test*. Munster, In: Psychometric Affiliates.
- Dalbert, C (1992). *Subjektives Wohlbefinden junger Erwachsener: Theoretische und empirische Analyse der Struktur und Stabilität*. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 13, 207-220.
- Damasio, B.; Koller, S. (2015). *Complex experiences of meaning in life: Individual differences among sociodemographic variables, sources of meaning and psychological functioning*, in: Social Indicators Research 123 (2015), 161–181.
- Dudenredaktion (o. J.): „Sinn“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Sinn> (Abrufdatum: 4.2.2021).
- Dufton, B.D. (1986). *The association between religiosity and the purpose-in-life-test: Does it reflect purpose or satisfaction?* Journal of Psychology and Theology, 14, 42-48.
- Engle, R. A., & Conant, F. R. (2002). *Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a community of learners classroom*. Cognition and Instruction, 20, 399–483. doi:10.1207/S1532690XCI2004_1.

- Feldman, D.B. & Snyder, C.R. (2005). *Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning*. Journal of Social and Clinical Psychology, 24(3), 401-421.
- Fischer, G. & Herrmann, Th. (2011). *Socio-technical systems: a meta-design perspective*. International Journal of Sociotechnology and Knowledge Development, 3(1), 1–33.
- Floridi, L. (2007). *A look into the future impact of ICT on our lives*. The Information Society: An International Journal, 23(1), 59–64.
- Franke, A. & Witte, M. (2009). *Das HEDE-Training®. Manual zur Gesundheitsförderung auf Basis der Salutogenese*. Deutschland: Huber.
- Frankl, V.E. (1977): *...trotzdem Ja zum Leben sagen*. München.
- Frankl, V.E. (1984). *Man's search for ultimate meaning*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Frankl, V.E. (1990). *Der leidende Mensch*. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. München: Piper.
- Frankl, V.E. 1996. *Der Wille zum Sinn*. München: Piper.
- Gass, M. (1985): *Programming the transfer of learning in adventure education*. Journal of experimental education, 8 (3), 18-24.
- Glaserfeld, E.v. (1991). *Abschied von der Objektivität*. In P. Watzlawick & P. Krieg (Hrsg.), *Das Auge des Betrachters*. Beiträge zum Konstruktivismus. Festschrift für H.v. Foerster (S.17-30). München-Zürich: Piper.
- Glaserfeld, E. v. (1997). *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1326). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glaserfeld, E. v. (1997a). *Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Herrmann, Th., Hoffmann, M., Kunau, G. & Loser, K.-U. (2004): *A modeling method for the development of groupware applications as socio-technical systems*. Behavior & Information Technology, 23(2), 119–135.
- Herrmann, Th. (2009). *Systems design with the socio-technical walkthrough*. In B. Whitworth & A. de Moore (Hrsg.): *Handbook of Research on Socio-Technical Design and Social Networking Systems*. Hershey, PA: Idea Group, 336–351.
- Holl, H. G. (1986): *Batesons Theorie des Lernens und der wissenschaftlichen Erkenntnis*. In: *Ärztliche Praxis und Psychotherapie*, 8 (1986) 2, 15-24.

- IOA (2013a). *Basisseminar*. Skriptum des Universitätslehrgangs Nr. 6 Integrative Outdoor-Aktivitäten® Vienna.
- IOA (2013b). *Gruppenprozesse erleben und erfahren*. Skriptum des Universitätslehrgangs Nr. 6 Integrative Outdoor-Aktivitäten® Vienna.
- IOA (2013c). *Theorie handlungsorientierter Ansätze*. Skriptum des Universitätslehrgangs Nr. 6 Integrative Outdoor-Aktivitäten® Vienna.
- IOA (2013d). *Naturerfahrung mit dem Schwerpunkt Führen und Leiten*. Skriptum des Universitätslehrgangs Nr. 6 Integrative Outdoor-Aktivitäten® Vienna.
- IOA (2014a) *Handlungsorientierte Ansätze in der Team- und Führungskräfte-Entwicklung*. Skriptum des Universitätslehrgangs Nr. 6 Integrative Outdoor-Aktivitäten® Vienna.
- IOA (2014b) *Interventionen in heiklen Einzel- und Gruppensituationen, Krisenintervention*. Skriptum des Universitätslehrgangs Nr. 6 Integrative Outdoor-Aktivitäten® Vienna.
- IOA (2014c). *Handlungsorientierte Ansätze in der Persönlichkeitsentwicklung*. Skriptum des Universitätslehrgangs Nr. 6 Integrative Outdoor-Aktivitäten® Vienna.
- Jahnke, I. (2015). *Digital Didactical Designs*. London: Routledge, Web.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Joske, W. D. (1981). *Philosophy and the meaning of life*. In E. D. Klemke (Hrsg.), *The meaning of life* (248-261). New York, NY: Oxford University Press. (Original work published 1974)
- Jung, C.G. (1957) *Bewußtes und Unbewußtes*. Beiträge zur Psychologie. Mit einem Vorwort von E. Böhler und einem Nachwort von A. Jaffé. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Keller, J. M., & Suzuki, K. (2004). *Learner motivation and e-learning design: A multinationally validated process*. *Journal of Educational Media*, 29, 229–239. doi:10.1080/1358t65042000283084.
- Klinger, E. (1998). *The search for meaning in evolutionary perspective and its clinical implications*. In P. Wong & P. Fry (Hrsg.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (27-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Koch, M. & Gross, T. (2006). *Computer-supported cooperative work - concepts, trends*. In *Proceedings of the 11th Conference of the Association Information and Management (AIM)*, Luxembourg.

- Kolb, D. A. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Kraiger, K. (2008). *Transforming our models of learning and development: Web-based instruction as enabler of third-generation instruction*. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 454–467.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2003). *Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: A review of the research*. *Computers in Human Behavior*, 19, 335–353.
- Längle, A. (1998) *Zur ontologischen und existenziellen Bestimmung von Sinn*. In H. Csef (Hrsg.), *Sinnverlust und Sinnfindung in Gesundheit und Krankheit*. Gedenkschrift für Dieter Wyss (S. 247-258). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Längle, A., Orgler, C. & Kundi, M. (2000). *Existenz-Skala (ESK)*. Göttingen: Beltz.
- Lambert, N. M., Stillman, T. F., Hicks, J. A., Kamble, S., Baumeister, R. F., & Fincham, F. D. (2013). *To Belong Is to Matter: Sense of Belonging Enhances Meaning in Life*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(11), 1418–1427. <https://doi.org/10.1177/0146167213499186>.
- Leont'ev, A.N. (1982). *Tätigkeit - Bewusstsein - Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein, Print. *Studien Zur Kritischen Psychologie*; 7.
- Lienert, G.A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz, PVU.
- Lowen, A. (1988). *Bioenergetik. Therapie der Seele durch Arbeit mit dem Körper*. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Bern-München Wien: Scherz.
- McCormick, R., & Scrimshaw, P. (2001). *Information and communications technology*. *Knowledge and Pedagogy Education, Communication and Information*, 1(1), 37–57.
- Meckel, M. (2008). *Aus Vielen wird das Eins gefunden - wie Web 2.0 unsere Kommunikation verändert*. *APuZ*, 39, 17–23.
- Miles, J., & Shevlin, M. (2001). *Applying Regression & Correlation – A Guide for Students and Researchers*. London: SAGE Publications.

- Nitsch, J.R. (1986). *Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Sportsoziologie*. In: Gabler, H. Nitsch, J.R. & Singer, R., Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1. S. 188-270. Schorndorf: Hofmann.
- Nitsch, J.R. (2000). *Handlungstheoretische Grundlagen der Sportpsychologie*. In H. Gabler, J.R. Nitsch & R. Singer, Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen (S. 43-164). Schorndorf: Hofmann.
- O'Hara-Devereaux, M. & Johansen, R. (1994). *Globalwork: Bridging Distance, Culture, and Time*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pechtl, W. (1989). *Zwischen Organisation und Organismus. Wegweiser und Modelle für Berater und Führungskräfte*. Linz: Veritas.
- Pfingstner, R. (2005). *Lernen lernen durch Outdoortrainings. Handlungsorientierte outdoorbezogene Interventionen zur Verbesserung des personalen Lernens in sozialen Systemen am Beispiel von Schulklassen*. Dissertation, Universität Wien.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1986). *Die Psychologie des Kindes*. München: Dtv.
- Reker G.T. & Wong P.T.P. (1988). *Aging as an Individual Process: Toward a Theory of Personal Meaning*. In J. E. Birren & V. L. Bengtson (Hrsg.), *Emergent Theories of Aging* (S. 214-246). New York: Springer.
- Rokeach, M. (1973) *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Roth, G. (1998). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2004) *Avoiding death or engaging life as accounts of meaning and culture: A comment on Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt, and Schimmel*, in: *Psychological Bulletin* 130 (2004), 473–477.
- Schischkoff, G. (1991). *Philosophisches Wörterbuch*. Stuttgart. Körner.
- Schnell, T. (2006). *Ohne Sinn kein Glück? Zur Relativierung und Differenzierung des Zusammenhangs von Sinn und Neurozentrismus*. In F. Lösel & D. Bender (Hrsg.), 45. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (S. 314). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Schnell, T. & Becker, P. (2007) *Der Fragebogen zu Lebensbedeutungen und Lebenssinn (LeBe)*, Göttingen: Hogrefe.
- Schnell, T. (2009a). *The sources of meaning and meaning in life questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being*. *The Journal of Positive Psychology* 4, no. 3: 483–99.
- Schnell, T. (2009b). *Implizite Religiosität: Zur Psychologie Des Lebenssinns*. 2. Überarb. Aufl. ed. Lengerich Wien [u.a.]: Pabst Science Publ., 2009. Print

- Schnell, T. (2010). *Existential Indifference: Another Quality of Meaning in Life*. Journal of Humanistic Psychology, 50(3), 351–373.
<https://doi.org/10.1177/0022167809360259>
- Schnell, T. & Hoof, M. (2012). *Meaningful commitment: Finding meaning in volunteer work*, in: Journal of Beliefs & Values 33 (2012), 35–53.
- Schnell, T. (2016) *Psychologie des Lebenssinns*. Heidelberg, Berlin, New York: Springer
- Schnell, T. & La Cour, P. (2018). *Von Der Tiefe Im Leben Sprechen*. Wege Zum Menschen 70.1 (2018): 33-47. Web.
- Schörghuber, K. (1996). *Zur (sport)pädagogischen und -psychologischen Grundlegung der Naturerfahrung: Ein mehrperspektivischer Ansatz*. Print.
- Schörghuber, K. & Amesberger, G. (1998). *Gibt es erlebnispädagogische Grundannahmen? Ein Diskussionsbeitrag zu Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik*. Onlinedokument. https://www.ioa.at/wp-content/uploads/2020/12/Schoerghuber_Amesberger_Erlebnispaed-Grundannahmen.pdf (Abrufdatum 11.3.2021).
- Schörghuber, K. (1999). *Zum Pädagogischen des Natürlichen - Entwicklungslinien für pädagogische und psychologische Outdoorkonzepte*. In: Spektrum der Sportwissenschaften 1999, 1, 28-55.
- Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1987). *Toward a universal psychological structure of human values*. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 550-562.
- Schwartz, S.H. (1992). *Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. Advances in Experimental Social Psychology, 25, 1-65.
- Seligman, M. (2014). *Flourish – Wie Menschen aufblühen: Positive Psychologie des gelingenden Lebens*. 2.Aufl., München: Kösel
- Simon, F. B. (1997). *Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1985). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern-Stuttgart-Wien: Huber, 7. Aufl.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell für den Prozess handlungsorientierten Lernens (IOA, 2014c, S. 30).....	12
Abbildung 2: Ablaufdiagramm Prozess der Planung und Durchführung einer Maßnahme nach IOA (IOA, 2013a, S.21)	14
Abbildung 3: Zirkularität des Lernens (nach Kolb, 1984)	19
Abbildung 4: Fünf-Punkte-Modell: Beispiele digitaler Medien in ihren Funktionen (Jahnke, 2015, S. 163)	23
Abbildung 5: Das hierarchische Sinnmodell (Schnell & Hoof, 2012)	29
Abbildung 6: Kreismodell Integrativer Outdoor-Aktivitäten (IOA, 2013a, S. 17)	36
Abbildung 7: Prozessmodell der Integrativen Outdoor Aktivitäten (IOA, 2013a)	38
Abbildung 8: Der Bogen einer Intervention (IOA, 2014c).....	46
Abbildung 9: Forschungsdesign - Messzeitpunkte (eigene Darstellung)	61
Abbildung 10: 2-Faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Veränderung der Eigenbewertung von Sinnerfüllung zwischen Pre- und Retention-Zeitpunkt	68
Abbildung 11: 2-Faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Veränderung der Klarheit, was beruflich mit Sinn erfüllt, zwischen Pre- und Ret.-Zeitpunkt	70
Abbildung 12: t-Test für unverbundene Stichproben - Vergleich der Bewertung hilfreicher Einflussfaktoren zwischen Outdoor- und Online-Gruppe	73
Abbildung 13: 2-Faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Veränderung des Scorewerts Sinnerfüllung zwischen Pre- und Retention-Zeitpunkt bei den Gruppen	75
Abbildung 14: 2-Faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Veränderung des Scorewerts Sinnkrise zwischen Pre- und Retention-Zeitpunkt bei den Gruppen	76
Abbildung 15: F-Test - Zeitlicher Verlauf der Scorewerte für Sinnkrise und Sinnerfüllung in der Online-Gruppe.....	77
Abbildung 16: 2-faktorielle ANOVA mit Messwiederholung – Veränderung der Dimension Selbsttranszendenz bei den Gruppen zwischen Pre- und Retentionzeitpunkt	79
Abbildung 17: 2-faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Veränderung der Dimension Selbsttranszendenz horizontal bei den Gruppen zwischen Pre- und Retentionzeitpunkt	80
Abbildung 18: 2-faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Veränderung der Dimension Selbstverwirklichung bei den Gruppen zwischen Pre- und Retentionzeitpunkt.....	81
Abbildung 19: 2-faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Veränderung der Dimension Wir- und Wohlfühl bei den Gruppen zwischen Pre- und Retentionzeitpunkt.....	82
Abbildung 20: 2-faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Veränderung der Dimension Selbsttranszendenz vertikal bei den Gruppen zwischen Pre- und Retentionzeitpunkt.....	83
Abbildung 21: 2-faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Veränderung der Dimension Ordnung bei den Gruppen zwischen Pre- und Retentionzeitpunkt.....	84
Abbildung 22: Motivation für Umsetzung bei der Online Gruppe zu Pre-, Post- und Retentionzeitpunkt..	86
Abbildung 23: 2-faktorielle ANOVA mit Messwiederholung - Verlauf der Scorewerte für die Wiederwahl desselben Settings in den Gruppen zwischen Pre- und Retentionzeitpunkt	88

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Skalen und Dimensionen des LeBe (Schnell & Becker, 2007)	34
Tabelle 2: Eingesetzte Fragebögen je Gruppe und Testzeitpunkt	62
Tabelle 3: Altersverteilung in den Gruppen	65
Tabelle 4: Beschreibung der Stichprobe anhand demographischer Daten	65
Tabelle 5: Rotierte Komponentenmatrix	66
Tabelle 6: Veränderung der Eigenbewertung von Sinnerfüllung zwischen Pre- und Retention-Zeitpunkt	67
Tabelle 7: Veränderung der Klarheit, was beruflich mit Sinn erfüllt, zwischen Pre- und Retention-Zeitpunkt	69
Tabelle 8: Vergleich der Bewertung hilfreicher Einflussfaktoren zwischen Outdoor- und Online-Gruppe.	72
Tabelle 9: Scorewert bezüglich Sinnkrise und Sinnerfüllung in der Online-Gruppe im zeitlichen Verlauf.	77
Tabelle 10: Scorewerte zum Anliegen für den Workshop in der Online- und der Outdoor-Gruppe.....	85
Tabelle 11: Zuversicht der Online-Gruppe, das Anliegen im Workshop zu lösen.....	85
Tabelle 12: Vergleich der Zufriedenheit mit der Umsetzung zum Ret.-Zeitpunkt zwischen den Gruppen	87
Tabelle 13: Scorewerte für die Wiederwahl desselben Settings in der Online- und der Outdoor-Gruppe	88
Tabelle 14: Scorewerte zur Bewertung der Wirkung einzelner Workshop-Elemente in der Online-Gruppe	90

Abkürzungsverzeichnis

d.h.	das heißt
EKS	Existenzskala
etc.	et cetera
IOA®	Integrative Outdoor-Aktivitäten®
LeBe	Fragebogen für Lebensbedeutungen und Lebenssinn
MW	Mittelwert
PIL	Purpose in Live Test
SOC	Sense of Coherence Test
SPSS	Software zur statistischen Analyse von Daten
STD	Standardabweichung
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

Anhang

Pre-Test für Online TeilnehmerInnen

- Teilnahmecode
- Alter
- Geschlecht m/w/d
- Höchster Bildungsabschluss (kein Abschluss, Pflichtschule, Matura/Abitur, Lehrabschluss, Universität-/FH Abschluss)
- Nationalität

Die folgenden Fragen werden jeweils auf einer Skala von 0 – 5 (0 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu) beantwortet:

1. Mein Anliegen, mit dem ich in den Workshop komme, ist mir für meine berufliche Situation total wichtig.
2. Mein Anliegen, mit dem ich in den Workshop komme, ist mir für meine persönliche Lebensqualität total wichtig.
3. Ich bin sicher, dass ich mein Anliegen hier im Workshop löse.
4. Ich bin sehr glücklich in meinem Job.
5. Ich erlebe meine aktuelle berufliche Tätigkeit als sinnerfüllt.
6. Ich habe das Gefühl, dass ich im richtigen Job bin.
7. Mir ist klar, was mich beruflich mit Sinn erfüllt.
8. Ich weiß, was mein Traumjob ist.
9. Ich weiß, welcher Beruf für mich der richtige ist.
10. Ich bin sehr motiviert, die Schritte, die ich im Workshop erarbeite, umzusetzen.
11. Wenn ich die Wahl hätte, ob ich diesen Workshop online oder in der Natur mitmachen will, würde ich mich bewusst für die online Variante entscheiden.

Anschließend LeBe Fragebogen

Post-Test für Online TeilnehmerInnen

- Teilnahmecode

Die folgenden Fragen werden jeweils auf einer Skala von 0 – 5 (0 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu) beantwortet:

1. Ich habe jetzt mehr Klarheit in Bezug auf mein Anliegen.
Auf einer Skala von 0 – 5 (0 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu)
2. Ich habe im Workshop einen besseren Umgang mit meinem Anliegen gefunden.
3. Ich habe im Workshop Lösungsstrategien in Bezug auf mein Anliegen entwickelt.
4. Mir ist klar, was mich beruflich mit Sinn erfüllt.
5. Ich weiß, was mein Traumjob ist
6. Ich weiß, welcher Beruf für mich der richtige ist.

Jetzt kommen Fragen, die beleuchten, welcher Aspekt des Workshop für Dich besonders hilfreich war, um an Deinem Anliegen zu arbeiten.

7. Für mich war sehr hilfreich, dass das Seminar online stattgefunden hat.
8. Für mich waren die kognitiven Aufgaben (z.B. eigenes Ziel formulieren) sehr hilfreich.
9. Für mich waren die handlungsorientierten Aufgaben (z.B. am Freitag draußen 3 x Weg gehen, am Samstag selbstgeschriebene Übung) sehr hilfreich.
10. Für mich waren die bildnerischen Aufgaben (z.B. Metapher malen, Lebenslauf zeichnen und erweitern) sehr hilfreich.
11. Für mich waren die Visualisierungs- und Embodiment-Aufgaben (z.B. „Wie sieht es in meinem Herz aus?“, Vorstellung „Ich im Alter“) sehr hilfreich.
12. Für mich waren die Körperübungen sehr hilfreich.
13. Für mich waren die Reflexionen sehr hilfreich.
14. Für mich war die Arbeit in Kleingruppen sehr hilfreich.
15. Für mich war die TeilnehmerInnengruppe sehr hilfreich.
16. Für mich war die Seminarleitung sehr hilfreich.
17. Für mich war der Wechsel des Arbeitssettings (drinnen, draußen, Zoom, WhatsApp, ...) sehr hilfreich.
18. Für mich waren die Vorbereitungsaufgaben sehr hilfreich.
19. Für mich war das Ausfüllen des Fragebogens vorab sehr hilfreich.
20. Ich bin sehr motiviert, die Schritte, die ich erarbeitet habe, umzusetzen.
21. Bei der Wahl, ob ich diesen Workshop online oder in der Natur mitmachen will, würde ich mich wieder für die online Variante entscheiden.

Anschließend gekürzter LeBe Fragebogen: 2 Skalen (Sinnerfüllung und Sinnkrise)

Retention-Test für Online TeilnehmerInnen

- Teilnahmecode

Die folgenden Fragen werden jeweils auf einer Skala von 0 – 5 (0 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu) beantwortet:

1. Ich habe durch den Workshop mehr Klarheit in Bezug auf mein Anliegen.
Auf einer Skala von 0 – 5 (0 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu)
2. Ich habe im Workshop einen besseren Umgang mit meinem Anliegen gefunden.
3. Ich habe im Workshop Lösungsstrategien in Bezug auf mein Anliegen entwickelt.
4. Ich bin sehr glücklich in meinem Job
5. Ich erlebe meine aktuelle berufliche Tätigkeit als sinnerfüllt.
6. Ich habe das Gefühl, dass ich im richtigen Job bin.
7. Mir ist klar, was mich beruflich mit Sinn erfüllt.
8. Ich weiß, was mein Traumjob ist
9. Ich weiß, welcher Beruf für mich der richtige ist.

Jetzt kommen Fragen, die beleuchten, welcher Aspekt des Workshops für Dich besonders hilfreich war, um an Deinem Anliegen zu arbeiten.

10. Für mich war sehr hilfreich, dass das Seminar online stattgefunden hat.
11. Für mich waren die kognitiven Aufgaben (z.B. eigenes Ziel formulieren) sehr hilfreich.
12. Für mich waren die handlungsorientierten Aufgaben (z.B. am Freitag draußen 3 x Weg gehen, am Samstag selbstgeschriebene Übung) sehr hilfreich.
13. Für mich waren die bildnerischen Aufgaben (z.B. Metapher malen, Lebenslauf zeichnen und erweitern) sehr hilfreich.
14. Für mich waren die Visualisierungs- und Embodiment-Aufgaben (z.B. „Wie sieht es in meinem Herz aus?“, Vorstellung „Ich im Alter“) sehr hilfreich.
15. Für mich waren die Körperübungen sehr hilfreich.
16. Für mich waren die Reflexionen sehr hilfreich.
17. Für mich war die Arbeit in Kleingruppen sehr hilfreich.
18. Für mich war die TeilnehmerInnengruppe sehr hilfreich.
19. Für mich war die Seminarleitung sehr hilfreich.
20. Für mich war der Wechsel des Arbeitssettings (drinnen, draußen, Zoom, WhatsApp, ...) sehr hilfreich.
21. Für mich waren die Vorbereitungsaufgaben sehr hilfreich.
22. Für mich war das Ausfüllen des Fragebogens vorab sehr hilfreich.
23. Für mich war das Ausfüllen des kurzen Fragebogens zum Abschluss sehr hilfreich.

24. Ich bin sehr motiviert, die Schritte, die ich erarbeitet habe, umzusetzen.
25. Ich bin sehr zufrieden mit meiner Umsetzung seither.
26. Bei der Wahl, ob ich diesen Workshop online oder in der Natur mitmachen will, würde ich mich wieder für die online Variante entscheiden.

Anschließend LeBe Fragebogen

Retention-Test für Outdoor TeilnehmerInnen

- Teilnahmecode
- Alter
- Geschlecht m/w/d
- Höchster Bildungsabschluss
(kein Abschluss, Pflichtschule, Matura/Abitur, Lehrabschluss, Universitäts-/FH Abschluss)
- Nationalität
- Zeitpunkt der Teilnahme am Workshop

Die folgenden Fragen werden jeweils auf einer Skala von 0 – 5 (0 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu) beantwortet:

1. Ich bin sehr glücklich in meinem Job.
Auf einer Skala von 0 – 5 (0 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu)
2. Ich erlebe meine aktuelle berufliche Tätigkeit als sinnerfüllt.
3. Ich habe das Gefühl, dass ich im richtigen Job bin.
4. Mir ist klar, was mich beruflich mit Sinn erfüllt.
5. Ich weiß, was mein Traumjob ist.
6. Ich weiß, welcher Beruf für mich der richtige ist.

Wenn Du Dich zurückversetzt vor den Start des Workshops: Wie war damals Deine Lebens- und Arbeitssituation? Beantworte vor diesem Hintergrund die folgenden Fragen:

7. Mein Anliegen, mit dem ich in den Workshop gekommen bin, war mir für meine berufliche Situation total wichtig.
8. Mein Anliegen, mit dem ich in den Workshop gekommen bin, war mir für meine persönliche Lebensqualität total wichtig.
9. In der Zeit vor dem Workshop war ich sehr glücklich in meinem Job.
10. Vor dem Workshop habe ich meinen Job als sinnerfüllt erlebt.
11. Vor dem Workshop hatte ich das Gefühl, dass ich im richtigen Job bin.
12. Vor dem Workshop war mir klar, was mich beruflich mit Sinn erfüllt.
13. Vor dem Workshop wusste ich, was mein Traumjob ist.
14. Bevor ich zum Workshop gekommen bin, wusste ich, welcher Beruf für mich der richtige ist.
15. Wenn ich mich damals hätte entscheiden können, ob ich den Workshop in der Natur oder als Webinar online mitmachen will, hätte ich mich für die Natur Variante entschieden.

Und jetzt gehe in der Erinnerung zum dem Zeitpunkt unmittelbar nach dem Workshop, als Du wieder zu Hause warst. Welche Wirkung der drei Tage hast du damals erlebt.

16. Nach dem Workshop war mir klar, was mich beruflich mit Sinn erfüllt,
17. Nach dem Workshop wusste ich, was mein Traumjob ist

18. Nach Abschluss des Workshops wusste ich, welcher Beruf für mich der richtige ist.
19. Ich hatte nach dem Workshop mehr Klarheit in Bezug auf mein Anliegen.
20. Ich habe durch den Workshop einen besseren Umgang mit meinem Anliegen gefunden.
21. Ich habe im Workshop Lösungsstrategien in Bezug auf mein Anliegen entwickelt.

Jetzt kommen Fragen, die beleuchten, welcher Aspekt des Workshop für Dich besonders hilfreich war, um an Deinem Anliegen zu arbeiten.

22. Für mich war sehr hilfreich, dass das Seminar viel im Freien / in der Natur stattgefunden hat.
23. Für mich waren die kognitiven Aufgaben (z.B. Ziel für den Workshop aufschreiben, Fragen besprechen beim Gehen) sehr hilfreich.
24. Für mich waren die handlungsorientierten Aufgaben (z.B. Aufgaben für Etappen des Aufstiegs, Blindführen) sehr hilfreich.
25. Für mich waren die bildnerischen Aufgaben (z.B. Lebenslauf zeichnen) sehr hilfreich.
26. Für mich waren die Visualisierungs- und Embodiment-Aufgaben (z.B. Visualisieren des Zielbilds mit geschlossenen Augen, Einnehmen der Haltung die zum Zielbild passt) sehr hilfreich.
27. Für mich waren die Körperübungen sehr hilfreich.
28. Für mich waren die Reflexionen sehr hilfreich.
29. Für mich war die Arbeit in Kleingruppen sehr hilfreich.
30. Für mich war die TeilnehmerInnengruppe sehr hilfreich.
31. Für mich war die Seminarleitung sehr hilfreich.
32. Ich war nach dem Workshop sehr motiviert, meine geplanten nächsten Schritte umzusetzen.
33. Ich bin sehr zufrieden wie mir die Umsetzung bis heute gelungen ist.
34. Bei der Wahl, ob ich diesen Workshop online oder in der Natur mitmachen will, würde ich mich wieder für die Natur Variante entscheiden.

Pre-Test für Kontrollgruppe

- Gib hier bitte Deinen Teilnahme-Code ein:
Erste zwei Buchstaben deines Vornamens
Letzte zwei Buchstaben deines Nachnamens
(Beispiel: Simone Müller = SIER)
- Alter
- Geschlecht m/w/d
- Höchster Bildungsabschluss (kein Abschluss, Pflichtschule, Matura/Abitur, Lehrabschluss, Uni/FH Abschluss)
- Nationalität

Die folgenden Fragen werden jeweils auf einer Skala von 0 – 5 (0 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu) beantwortet:

1. Ich bin sehr glücklich in meinem Job
Auf einer Skala von 0 – 5 (0 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu)
2. Ich erlebe meine aktuelle berufliche Tätigkeit als sinnerfüllt.
3. Ich habe das Gefühl, dass ich im richtigen Job bin.
4. Mir ist klar, was mich beruflich mit Sinn erfüllt,
5. Ich weiß, was mein Traumjob ist
6. Ich weiß, welcher Beruf für mich der richtige ist.

Anschließend LeBe Fragebogen

Retention-Test für Kontrollgruppe

- Gib hier bitte Deinen Teilnahme-Code ein:
Erste zwei Buchstaben deines Vornamens
Letzte zwei Buchstaben deines Nachnamens
(Beispiel: Simone Müller = SIER)

Die folgenden Fragen werden jeweils auf einer Skala von 0 – 5 (0 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu) beantwortet:

1. Ich bin sehr glücklich in meinem Job
Auf einer Skala von 0 – 5 (0 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu)
2. Ich erlebe meine aktuelle berufliche Tätigkeit als sinnerfüllt.
3. Ich habe das Gefühl, dass ich im richtigen Job bin.
4. Mir ist klar, was mich beruflich mit Sinn erfüllt,
5. Ich weiß, was mein Traumjob ist
6. Ich weiß, welcher Beruf für mich der richtige ist.

Anschließend LeBe Fragebogen