

Möglichkeiten der Erlebnispädagogik in der Schule: Zwei praktische Beispiele aus Neuseeland

Possibilities of Outdoor Education in schools: Two practical examples from New Zealand

Masterarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades
eines Master of Arts
der Studienrichtung Sozialpädagogik
an der Karl- Franzens- Universität Graz

Vorgelegt von

Verena Moschitz, Bakk. Phil.

Graz, 2015

Am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Begutachter: Univ.-Prof.Dr.phil. Arnold Heimgartner

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Die aus fremden Quellen wörtlich oder inhaltlich übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Diese Arbeit wurde weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungskommission vorgelegt.

Graz, 2015

(Moschitz Verena, Bakk. Phil.)

Danksagung/-Acknowledgment

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all denjenigen bedanken die mich während meines Studiums unterstützt haben.

Besonders bedanken möchte ich mich...

...bei Herrn Heimgartner, für die Unterstützung und Hilfestellungen, wenn ich sie brauchte, und für die Freiheit, die mich motivierte.

...bei meiner Familie, insbesondere bei meinem Vater Peter, der mich bei all meinen Entscheidungen unterstützt, mich stets motiviert und aufbaut, liebt und wertschätzt.

...bei meiner Mutter Bernadette, ihrem Mann Hans und meiner Schwester Melissa, die an mich glauben und so viel für mich gebetet haben.

I want to thank those people which supported me while my exchange year in New Zealand.

Thank you...

... Michelle, David, Jo and Jean that you helped me so much during that year at CPIT and that you made me an amazing experience.

... Emi and Paul, that I could join you to your project „Mana Wahine“, I really enjoyed and learned a lot from and with you,

...and „Mana Wahines“ for sharing your experiences with me,

...Jason and Shannon and students of the PDL programme, that you were open to my adventure programming.

Kurzfassung

Erlebnispädagogik ist im nationalen neuseeländischen Curriculum für "English-medium state schools", ein integrativer Bestandteil, um soziale Kompetenzen und die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen zu fördern.

Der theoretische Abschnitt beinhaltet Konzepte, Methoden, Theorien und Modelle der Erlebnispädagogik, einen Überblick des neuseeländischen Curriculums und die daraus abgeleitete Schlussfolgerung der Relevanz von Erlebnispädagogik im österreichischen Schulsystem. Der empirische Abschnitt bezieht sich auf zwei erlebnispädagogische Projekte aus Neuseeland, die als Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Erlebnispädagogik im Schulsystem angewandt und durchgeführt werden kann. Das erste Projekt „Mana Wahine“ ist ein erlebnistherapeutisches Programm mit Schülerinnen, die Gefahr laufen, die Schule vorzeitig abzubrechen. Ich beschreibe meine persönlichen Beobachtungen des Projektes und gebe anhand einer Video-Inhaltsanalyse den Ablauf des Projektes wieder. Zwei qualitative ExpertInnen-Interviews legen dar, inwiefern sich heterogene und koedukative Programme unterscheiden. Das zweite Projekt „Te Puna Wanaka“, das ich gemeinsam mit einer Studienkollegin Lianne durchgeführt habe, wird im Rahmen dieser Arbeit mit Konzept, Planung, Durchführung und Evaluation, vorgestellt. Ich habe zwei Professoren und zwei StudentInnen interviewt, um deren Bedürfnisse und Ziele zu kennen, und aus deren Analyse mein erlebnispädagogisches Projekt entwickelt. Beide Projekte sollen einen Einblick geben, wie Erlebnispädagogik aufgrund vielfältiger Methoden in das österreichische Schulsystem integriert werden kann, um soziale Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung zu fördern.

Abstract

Outdoor education is a curricula based method, which applies to all English- medium state schools in New Zealand, to improve social skills and personal development of the students. The theoretical part contains concepts, methods, theories and models of outdoor education, an overview into the curriculum of New Zealand's schools regarding outdoor education and also why it would be important to implement outdoor education in Austrian schools. The second part, the practical analysis, comprises the presentation of exemplary projects in New Zealand. The first programme „Mana Wahine“ is an adventure therapy programme with girls, who are close to drop out from school. I write about my observations of the project and through interviews I provide a view on how the girls have received the programme. I also made qualitative interviews with the professionals from Waipuna Trust regarding the differences of single sex- versus co-educational programmes. Further, I describe the second project „Te Puna Wanaka“ which I have implemented together with another student for the course “Special Topic” at CPIT. It gives an overview on an adventure education concept. The results of the qualitative interviews with the lecturers and students helped me to analyse the needs and aims which are the basic of my project. Both outdoor education programmes should provide an input on how outdoor education with it's amount on methods could be included in the Austrian schools in order to enhance social learning and personal growth.

Inhalt

1. Einleitung.....	9
1.1 Gliederung der Arbeit.....	10
2. Begriffserklärungen	11
2.1 Erlebnispädagogik	11
2.2 Outdoor Education	11
2.2.1 Environmental Education	12
2.2.2 Adventure/ Experiential Education	12
2.2.3 Adventure Therapy.....	12
2.3 Definitionsversuch von Erlebnispädagogik	13
3. Grundlagen der Erlebnispädagogik	16
3.1 Die Natur	16
3.1.1 Ökologie.....	16
3.2 Das Erlebnis	17
3.2.1 Pädagogisches Erlebnis	17
3.2.2 Flow Erlebnisse	18
3.3 Die Gruppe.....	18
3.3.1 Interaktionspädagogik.....	19
4. Aktion – Reflexion – Transfer	20
4.1 Aktion	20
4.1.1 Initiativübungen und Problemlöseaufgaben.....	20
4.1.2 Natursportarten	21
4.2 Reflexion.....	22
4.2.1 Reflexion - Parameter Modell	23

4.2.2	The mountain speaks for themselves	24
4.2.3	Outward Bound Plus.....	25
4.2.4	Metaphorisches Modell	25
4.2.5	Sechs Lernmodelle nach Priest.....	26
4.3	Transfer	27
4.3.1	Spezifischer und unspezifischer Transfer	27
4.3.2	Metaphorischer Transfer	28
5.	Ursprünge und Aktualität der Erlebnispädagogik	28
5.1	Kurt Hahn und die Erlebnistherapie	29
5.2	Die moderne Erlebnispädagogik	31
6.	Relevanz der Erlebnispädagogik in Schulen	31
6.1	Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule und Erlebnispädagogik	32
6.1.1	Kompetenzlandkarte für Schulen.....	32
6.2	Erziehungs- und Bildungsziele von Schule und Erlebnispädagogik.....	33
6.2.1	Ganzheitlicher Anspruch	34
6.2.2	Werteerziehung.....	34
6.2.3	Persönlichkeitsentwicklung.....	35
7.	Grundhaltungen der Erlebnispädagogik und Schule im Vergleich.....	36
7.1	Erfahrungsorientiertes Handeln vs. fremdbestimmte Wissensvermittlung.....	36
7.2	Prozess- und ressourcenorientiertes Handeln vs. Ziel- und Defizitorientierung.....	37
7.3	Freiwilligkeit vs. Pflicht.....	38
7.4	Selbstbewertung vs. Fremdbewertung	38
7.5	Vereinbarkeit von Schule und Erlebnispädagogik.....	39
8.	Professionalisierung der Erlebnispädagogik	40
8.1	Ausbildung zum/r Erlebnispädagogen/in.....	41
8.2	New Zealand Education System	42

8.2.1 Outdoor Education im neuseeländischen Schulsystem	42
8.2.2 Curriculum for English-medium teaching and learning in years 1–13.....	43
8.2.3 CPIT: Outdoor Education and Sustainability	44
9. Zwei erlebnispädagogische Projekte aus Neuseeland	46
9.1 Ziel und Forschungsvorhaben	46
9.2 Methoden und Erhebungsinstrumente	47
9.2.1 Teilnehmende Beobachtung	47
9.2.2 Qualitative Interviews	48
9.3 Auswertung	49
9.3.1 Videoanalyse	50
9.3.2 Inhaltsanalyse nach Mayring.....	50
9.3.3 Max QDA	50
10. Waipuna Trust “Mana Wahine”	51
10.1 Gender in adventure therapy programmes	52
10.2 About Waipuna Trust	54
10.2.1 Theories and models	55
10.2.2 Sample	56
10.2.3 Participating Observation and Video Analysis	57
10.2.4 Interviews with the girls.....	64
10.2.5 Qualitative Interviews	65
11. Te Puna Wanaka.....	70
11.1 Participating Observation.....	71
11.1.1 Interviews with the facilitators	71
11.1.2 Interviews with two students.....	73
11.2 Programme Planning.....	74
11.2.1 Risk Assessment	75

11.2.2 Preparation.....	78
11.2.3 Implementation.....	80
11.2.4 Evaluation and Reflection	85
12. Möglichkeiten der Erlebnispädagogik in der Schule	86
12.1 Ergebnisse der beiden Projekte	88
12.1.1 Soziale Kompetenzen	88
12.1.2 Persönlichkeitsentwicklung.....	89
13. Kritische Reflexion	90
14. Literaturverzeichnis.....	92
15. Anhang.....	97
15a) Kodierschema (Projekt: Mana Wahine)	97
15b) Interviewleitfaden (Projekt: Mana Wahine)	99
15c) Kodierschema (Te Puna Wanaka).....	100
15d.) Interviewleitfaden A (Projekt: Te Puna Wanaka)	101
15e.) Frage des narrativen Interviews (Projekt:Mana Wahine).....	102

1. Einleitung

Ich habe während meines Pädagogik- Studiums den Lehrgang Erlebnispädagogik, der vom österreichischen Alpenverein in Kooperation mit dem FH Campus Wien angeboten wurde, absolviert und mit einem Zertifikat der Erlebnispädagogik abgeschlossen.

Im vergangenen Jahr 2014, wurde ich darauf aufmerksam, dass es in Neuseeland Universitäten und Hochschulen gibt, an denen Erlebnispädagogik angeboten wird. Ich habe diese Gelegenheit genutzt, um an der CPIT "Outdoor Education and Sustainability" zu studieren und dieses Programm erfolgreich mit einem Diplom abgeschlossen. Diese Erfahrung hat mir neue Perspektiven bezüglich der Vielfalt und Möglichkeiten der Erlebnispädagogik, besonders im schulischen Kontext geboten, die ich in dieser Arbeit beleuchten werde.

Erlebnispädagogik wird in Österreich noch selten eingesetzt, und wenn, dann eher als Erziehungskonzept in sozialen Bereichen. Die Möglichkeit, Erlebnispädagogik an Schulen als Erziehungs- und Bildungskonzept zu integrieren, ist in Österreich noch wenig verbreitet, obwohl gerade hier aktuelle Bildungsdebatten und der „PISA-Schock“ nach Reformen an Schulen rufen.

Daher stelle ich in dieser Arbeit meine persönlichen Erfahrungen in Neuseeland vor, wie dort Erlebnispädagogik im Lernprogramm an Schulen einen wesentlichen Anteil hat, und dass sie als Profession an tertiären Bildungseinrichtungen angeboten wird, was ich am Beispiel CPIT erläutern werde.

Aus diesem persönlichen Interesse und meinen Erfahrungen werde ich versuchen, die Frage zu beantworten, welche Möglichkeiten die Erlebnispädagogik im österreichischen Schulsystem bietet.

1.1 Gliederung der Arbeit

Nachdem ich einen literarischen (Über)Blick über die Erlebnispädagogik gebe, werde ich im ersten Teil dieser untersuchen, inwiefern Erlebnispädagogik ein geeignetes Bildungs- bzw. Erziehungskonzept für Schulen ist und als integrativer Ansatz Forderungen nach Bildungszielen der österreichischen Bildungspolitik gerecht wird. Nach dieser theoretischen Erläuterung beschreibe ich das bereits erwähnte, neuseeländische Curriculum und darauf folgend, zwei praktische Konzepte der Erlebnispädagogik in Neuseeland.

Im Rahmen meines Studiums an der CPIT, habe ich die beiden Fächer "Special Topic" und "Adventure Therapy" belegt und bei zwei erlebnispädagogischen Projekten mitgewirkt. Diese Projekte "Waipuna Trust" und "Te Puna Wanaka" stelle ich im praktischen Teil vor, um einen Einblick in die Gestaltung und Umsetzung solcher Projekte an Schulen zu geben.

Ziel meiner Arbeit ist es, anhand praktischer Beispiele aus Neuseeland und meiner Erfahrungen als Erlebnispädagogin zu demonstrieren, dass Erlebnispädagogik durch ihr Repertoire an Methoden und ihre flexiblen Ansätze ein durchaus bereicherndes Konzept sein könnte, um Bildungs- und Erziehungsvisionen an österreichischen Schulen umzusetzen.

2. Begriffserklärungen

Aufgrund der Zweisprachigkeit dieser Arbeit, möchte ich den deutschen Begriff Erlebnispädagogik und den englischen Begriff Outdoor Education klären, um etwaige Verwirrungen zu vermeiden.

2.1 Erlebnispädagogik

Der deutsche Begriff Erlebnispädagogik ist nur unzureichend in die englische Sprache zu übersetzen, denn für das Wort Erlebnis gibt es kein exaktes Äquivalent in der englischen Sprache. Englische und amerikanische WissenschaftlerInnen prägten den englischen Begriff Adventure Education, obwohl das Wort „adventure“, in deutscher Übersetzung, „Abenteuer“ bedeutet (vgl. Michl 2009, S. 13). Im Englisch-Deutsch-Wörterbuch (o.J) wird Erlebnispädagogik jedoch mit Outdoor Education übersetzt.

Im Englischen ist Outdoor Education jedoch ein übergeordneter Begriff, aus dem sich im Laufe der Zeit differenzierte Richtungen wie Adventure Education, Experiential Education, Adventure Therapy und Environmental Education entwickelt haben (vgl. Priest 1999, S. 111). Mehrere Begriffe werden im Folgenden erläutert:

2.2 Outdoor Education

The phrase „Outdoor Education“ means „education in, for and about the outdoors“. Education in the outdoors uses the natural environment using direct experiences for any curriculum domain. Education for the outdoors involves enhancing skills and attitude to protect and care the environment and how to minimize low impact. Education about the outdoors focuses on the interrelationship of the human being and the natural resources and stewardship (cf. Ministry of Education, n.d.).

2.2.1 Environmental Education

The Ministry of Education and Ministry for the Environment defined Environmental Education "as a multidisciplinary approach to learn that develops the knowledge, awareness, attitudes, values, and skills that will enable individuals and the community to contribute towards maintaining and improving the quality of the environment" (Ministry of Education, n.d.).

2.2.2 Adventure/ Experiential Education

Adventure education focuses on enhancing participant's self-concept and improving social learning through challenging activities. In New Zealand there is used the term Adventure based learning (ABL). The activities include cooperative games, trust building activities, problem solving and decision-making activities, and low and high ropes courses. The aim is to encourage social skills like debriefing and reflection based on these activities encourage and develop skills as well as personal and social development. Experiential education is a method about learning through experiences using all senses (cf. Ministry of Education, n.d.).

2.2.3 Adventure Therapy

Bei Adventure Therapy geht es um die Intensität der erlebnispädagogischen Arbeit. Zu unterscheiden sind dabei folgende Programmtypen nach Gillis (1991): Erholung -- Entwicklung -- Adjunctiv Therapy -- Primary Therapy

Bei der Erholung werden die Probleme der TeilnehmerInnen nicht direkt adressiert. Den TeilnehmerInnen sollen die Erlebnisse hauptsächlich Spaß machen. Es ist aber wahrscheinlich, dass Ressourcen oder Coping-Mechanismen der TeilnehmerInnen aktiviert werden, wie zum Beispiel Selbstbewusstsein. Bei dem Konzept der Entwicklung spielen allgemeine Probleme oder Verhaltensweisen eine Rolle. Programme zielen auf soziale

Kompetenzen wie Selbstbewusstsein, Vertrauen, Kooperation usw. ab. Adjunctive Therapy unterscheidet sich von den ersten beiden insofern, dass therapeutische Interventionen als zusätzliches Angebot zu anderen Therapieformen durchgeführt werden. Im Gegensatz dazu ersetzt Primary Therapy traditionelle Therapien und versucht direkt an den Problemen der TeilnehmerInnen anzusetzen (vgl. Gass 1993, S. 17f).

2.3 Definitionsversuch von Erlebnispädagogik

Ebenso wie die Intensivität der pädagogischen Wirkung, sind auch Methoden, Inhalte und Ziele sehr variabel. Je nach Zielgruppe und Zielauftrag werden diese aufeinander abgestimmt. Erlebnispädagogische Projekte werden vor allem in der (sozialpädagogischen) Arbeit angewandt um positiv auf die Persönlichkeit der Jugendlichen zu wirken. Erlebnispädagogik als erlebnis- und handlungsorientierte Lernmethode findet nur langsam den Weg in die Schule zurück, wo sie als Konzept gegen das "Sitzenlernen" und dem Frontalunterricht gegenübersteht. Obwohl in den letzten Jahren immer mehr Publikationen erscheinen und die Lernforschung und die Neurobiologie Erfolge des handlungs- und erlebnisorientierten Lernens bestätigen können, wird dies nur selten in den Schulen praktisch umgesetzt (Heckmair/Michl 2012, S. 9f & Michl 2009, S. 7f.).

Meinen Recherchen zufolge, finden erlebnispädagogische Einheiten in Schulen entweder im Sportunterricht statt oder die Schulausflüge werden als erlebnispädagogische Wochen umbenannt. In Deutschland gibt es die Schulerlebnispädagogik, wo Erlebnispädagogik als Sucht- und Gewaltprävention, für soziales Lernen, zur Kompetenzvermittlung, zur Teambildung, zum Methodentraining und zur Persönlichkeitsbildung, eingesetzt wird (vgl. Schulerlebnispädagogik o.J.). Ein weiteres erlebnispädagogisches Modell in der Schule gibt es in Amerika. Project Adventure (PA) ist ein Konzept das bereits Anfang der 70er Jahre in den amerikanischen Schulen etabliert. Dabei durchlaufen die jeweiligen Schulklassen sieben Aktionswellen (vgl. Michl 2009, S. 62).

Spätestens an diesem Punkt wird ersichtlich, dass die Erlebnispädagogik ein Zusammenspiel verschiedener Ansätze, Methoden, Inhalte und Richtungen für viele Zielgruppen offen und

demnach flexibel einsetzbar ist. Mit einer geht dadurch aber auch die Problematik einer einheitlichen Definition, was wiederum einer Professionalisierung im Wege steht.

Aufgrund meiner Intention in dieser Arbeit, das Potenzial der Erlebnispädagogik in der Schule zu erläutern, zitiere ich den Reformpädagogen Kurt Hahn, der als Urvater der Erlebnispädagogik gilt, und in seiner Zeit großen Einfluss auf die Institutionalisierung erziehungspraktischer Ideen im herkömmlichen "verkopften" Schulsystem hatte.

"Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor psychische, physische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten" (Michl 2009, S. 11).

Diese Definition beschreibt die Erlebnispädagogik allerdings als Methode, was unter anderem Rutkowski (2010, S. 13) kritisiert, da seiner Meinung nach die Erlebnispädagogik, „(...), aufgrund ihrer pädagogischen Grundhaltung und fundierten Theorie die Grundlage bildet, auf die später das rein methodische Vorgehen mit Hilfe von Medien aufbaut, (...)“, als Ansatz betrachtet werden sollte. Auch Ziegenspeck beschreibt die Erlebnispädagogik als Teilwissenschaft der Pädagogik (vgl. Reiners 1995, S. 18). Diesbezüglich gab es auch eine internationale Tagung unter dem Motto: "Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder Mehr", deren Inhalte und Ergebnisse in dem gleichnamigen Buch nachzulesen sind (vgl. Bedacht/ Dewald/ Heckmair/ Weis, 1994, S. 1). Manche Kritiker bezweifeln die Wirksamkeit von Erlebnispädagogik als Methode, daher wurde sie des Öfteren als Modererscheinung abgetan und dadurch ihr bildungspolitischer Stellenwert geschwächt. Bemühungen, Erlebnispädagogik als wissenschaftliche Teildisziplin anzuerkennen, werden unter anderem dadurch behindert, dass sie wie bereits erwähnt auch aktuell in vielen Definitionen als Methode beschrieben wird, eine Teilwissenschaft jedoch nie zugleich eine Methode sein kann (vgl. Ziegenspeck 1994, S. 16ff).

Auch dieses Verfangen erschwert den bisher vergeblichen Versuch einer einheitlichen Definition. Rutkowski findet jedenfalls, nach Betrachtung mehrerer Definitionen, vier Gemeinsamkeiten: "Das Erlebnis, die Natur/Umwelt/Raumaneignung, die Ganzheitlichkeit sowie die Ausrichtung auf ein Ziel" (Rutkowski 2010, S.13). Je nach Definition, kommen folgende Schwerpunkte dazu: „Naturesportarten, Gemeinschaft, Unmittelbarkeit des

Handelns, Herausforderungen, Verhaltensänderungen und Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd., S. 13). Aus diesem Zitat geht hervor, dass die moderne Erlebnispädagogik nicht nur die Natur als Ort nutzt, sondern auch allgemein von einer Rauman eignung gesprochen wird. Dies erläutere ich im folgenden Kapitel etwas genauer.

3. Grundlagen der Erlebnispädagogik

Um, trotz unklarer Definitionen, dennoch einen klaren Blick auf den Kern der Erlebnispädagogik geben zu können, beschreibe ich in diesem Kapitel einige Grundlagen und Grundhaltungen.

3.1 Die Natur

Die Natur wird bei allen erlebnispädagogischen Konzepten als wesentlicher Bestandteil des Lernens genutzt. Dabei ist mit der Natur jedoch nicht nur ein physikalischer Ort gemeint, also das "Draußen-Sein", sondern auch die innere Natur des Menschen. „Die äußere Natur wirkt auf die innere Natur“ (Scholz 2015, S.22). Dass nicht immer die Natur als Ort genutzt wird, zeigen neuere Methoden wie „City Bound“, bei der urbane Erlebnisräume genutzt werden. Es geht um ein „Anders – Erleben“ der Stadt und ihrer Möglichkeiten, wie zum Beispiel beim Abseilen von Hochhäusern (vgl. Reiners 1995, S. 38).

3.1.1 Ökologie

Vor allem in Europa werden vorwiegend Kulturlandschaften genutzt und damit wird von den ErlebnispädagogInnen eine große Verantwortung gegenüber der Natur als ethische Grundhaltung verlangt. Die ökologische Verantwortung sollte nicht kritisiert, sondern wertvoll genutzt werden, um Bildungsarbeit, Werte und Verantwortung zu vermitteln. Dies könnte durch Naturerfahrungsspiele und ökologische Projekten geschehen (Kölsch/Wagner 2004, S. 36f).

In Neuseeland habe ich erfahren, dass der Zusammenhang zwischen Erlebnispädagogik und Umwelt von großer Bedeutung ist. Dies lässt sich an Fächern erkennen wie „Sustainability“ und „Environmental Education“, aber auch bei erlebnispädagogischen Programmen habe ich

die Erfahrung gemacht, dass der Beziehung zwischen Mensch und Natur ein besonderer Wert beigemessen wird und wir als StudentInnen der Erlebnispädagogik immer wieder aufgefordert wurden, diese Beziehung zu reflektieren.

3.2 Das Erlebnis

“Ein Erlebnis ist ein Ereignis, das sich von anderen Begebenheiten im Leben massiv abhebt und durch seine Außergewöhnlichkeit und Nicht- Alltäglichkeit gekennzeichnet ist” (Rutkowski 2010, S. 14).

Menschen können in für sie neuen, unbekanntem Situationen nicht auf Erfahrungen zurückgreifen und lernen gerade dadurch neue Verhaltensweisen und Einstellungen. Dies impliziert jedoch auch eine subjektive Wirklichkeitskonstruktion und stellt in weiterer Folge die Planbarkeit von Erlebnissen in Frage (vgl. Rutkowski 2010, S. 14, zit.n. Meier - Gantenbein 2000, S. 59).

3.2.1 Pädagogisches Erlebnis

Obwohl das Erlebnis, mit Beginn der Schulkritik und der Reformierung des erlebnisarmen Frontalunterrichts, an pädagogischer Wertigkeit gewinnt, steht es immer wieder im Zentrum kritischer Diskussionen. Oelkers, beispielsweise stellt den Wirkungsgrad eines Erlebnisses in Frage, wenn es geplant ist und damit ein pädagogisches Ziel verfolgt (vgl. Rutkowski 2010, S. 15, zit.n. 1995). Rutkowski stimmt der Unplanbarkeit und Nichtsteuerung der Erlebnisse zu, erwidert jedoch mit dem prozessorientiertem Ansatz der Erlebnispädagogik, der jede/n TeilnehmerIn mit seinen/ihren jeweiligen Erfahrungshintergründen berücksichtigt und bei dem ErlebnispädagogInnen günstige Rahmenbedingungen für Erlebnisse schaffen (vgl. Rutkowski 2010, S. 16).

Ein weiterer kritischer Aspekt des Erlebnisses ist auch seine Subjektivität, die Reiners (1995, S. 14), unmittelbar seiner Intensität in Verbindung bringt. Diese führt dazu, inwieweit sich das Erlebnis “mehr oder weniger” in das Gedächtnis der TeilnehmerInnen einprägt. Um

diesem Problem begegnen zu können, bedarf es laut Dilthey eine Verarbeitung des Erlebnisses (vgl. ebd., S.14). Rutkowski stimmt dem zu und erwähnt diesbezüglich die Wirkung und Macht der Reflexions- und Transfermethoden, die die Verarbeitungsprozesse der TeilnehmerInnen in Gang setzen, um Erlebnisse pädagogisch nutzen zu können (vgl. Rutkowski 2010, S. 16).

3.2.2 Flow Erlebnisse

Erlebnisse werden so gestaltet, dass die Teilnehmenden sich an ihre persönlichen Grenzen annähern. Das Ideal ist eine Balance zwischen Angst und Langeweile. Csikszentmihalyi (1987) nennt diese Balance „Flow“ und beschreibt diese mit folgenden Kriterien: die Freiheit der Wahl, Zentrierung der Aufmerksamkeit, Gefühl der Kompetenz und Kontrolle, Klarheit der Ziele und der Rückmeldungen, Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein und Überschreitung der Ich-Grenze (vgl. Gilsdorf 2004, S. 33).

3.3 Die Gruppe

Eine weitere Grundlage der Erlebnispädagogik ist die Gruppe. Aus neurobiologischer Sicht ist das Lernen in der Gemeinschaft ein Erfolgsmodell (vgl. Heckmair/Michl 2012, S. 84).

Nach Tuckman durchläuft jede Gruppe folgende fünf Phasen. Die erste Phase nennt er „forming“, die neue Situation bereitet meist Angst und Unsicherheit. Die Anlehnung an eine/n FührerIn ist hier sehr wahrscheinlich. Die zweite Phase wird als „storming“ bezeichnet. Die Gruppenmitglieder suchen ihre eigene Position in der Gruppe, was Konflikte hervorrufen kann. Meistens gibt es auch eine Rebellion gegen den/die FührerIn. In der dritten Phase, „norming“, entwickelt sich ein „Wir“ Gefühl. Es werden Normen gebildet und die Gruppenmitglieder tolerieren sich. Die letzte Phase nennt Tuckmann „performing“. Hier werden die Rollenbeziehungen akzeptiert und auch affektiv genutzt (vgl. Crott 1979, S.220).

Gruppenprozesse zu verstehen und zu steuern gehört zu den Kompetenzen der ErlebnispädagogInnen, denn hier bietet sich die Gelegenheit Kompetenzen und

Verhaltensmuster wie Konflikt- und Krisenbewältigung, Identität und Gruppengefühl, Selbstbestimmung und Einfühlungsvermögen, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft der TeilnehmerInnen zu entwickeln bzw. zu stärken (vgl. Heckmair/Michl 2012, S. 126).

Werden Verhaltensänderungen angestrebt, ist eine positive Beziehungsarbeit der Gruppenmitglieder untereinander vorrangig. Nur ein positives Gruppenklima ermöglicht weitere Interventionen; und, um dies zu schaffen, dienen Kennenlernspiele. Der/die ErlebnispädagogIn ist in diesem Fall immer Teil der Gruppe, muss aber eine (Rollen-)-Distanz bewahren, um Gruppenprozesse objektiv wahrnehmen, beurteilen und folgernd auch intervenieren zu können. Ist ein positives Klima geschaffen, werden weitere Methoden wie Kooperationsspiele, Problemlöseaufgaben und gruppendynamische Spiele eingesetzt, um zwischen den TeilnehmerInnen und auch zu den ErlebnispädagogInnen Vertrauen aufzubauen und Berührungängste abzubauen (vgl. Reiners 1995, S. 28f. & Kölsch/Wagner 2004, S.58).

Durch die Arbeit mit einer Gruppe wird oft die unmittelbare Abhängigkeit voneinander zum Vorteil genutzt, denn diese fördert „ein Höchstmaß an sozialen Fähigkeiten, Rücksichtnahme, Kooperations- und Teamfähigkeit (...) und die Übernahme von individueller Verantwortung“ (vgl. Reiners 1995, S. 35, zit.n. Münster 1993, S. 13).

3.3.1 Interaktionspädagogik

Der Ansatz der Interaktionspädagogik versteht den Menschen als dialogisches Wesen, der Teil der Umwelt und daher in ständiger Interaktion mit ihr ist. Die Interaktionspädagogik möchte zwischenmenschliches Verhalten verändern und verbessern (vgl. Reiners 2007, S. 24). Daher nutzen ErlebnispädagogInnen das soziale System Gruppe, um soziales Lernen, soziale Kompetenzen und auch die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Mittels Interaktionsspielen werden Selbst- und Fremdwahrnehmung geschult, die Persönlichkeit gestärkt und Verhaltens- und Handlungsweisen der TeilnehmerInnen gefördert (vgl. ebd., S. 25).

4. Aktion – Reflexion – Transfer

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über Aktion, Reflexion und Transfer der Erlebnispädagogik.

4.1 Aktion

Es gibt keinen einheitlichen zeitlichen Rahmen von erlebnispädagogischen Konzepten. Angebote bestehen von Ein-Tageskursen bis hin zu Ein-Jahreskursen oder sogar länger. Bezüglich der Wirkung zwischen Kurzzeit- und Langzeitprojekten gibt es unterschiedliche empirische Daten, die weder eindeutig für das eine noch für das andere Sprechen. Ein Manko ist allenfalls, dass Projekte häufig durch die organisatorischen und finanziellen Mittel beeinflusst werden und damit die Qualität in den Hintergrund tritt (vgl. Reiners 1995, S. 36).

4.1.1 Initiativübungen und Problemlöseaufgaben

Diese Aktivitäten sind vor allem für Anfangsphasen geeignet, um Gruppenprozesse und Dynamiken positiv zu steuern. Ziel ist es, sich kennen zu lernen, Vertrauen zu schaffen und Berührungängste abzubauen. Initiativübungen sind meist Aufgaben, die in Kooperation miteinander eine Auflösung erfordern, das Hauptaugenmerk sollte jedoch nicht auf der Schwierigkeit der Aufgabe liegen, sondern auf einer angenehmen Atmosphäre, um einander kennenzulernen. Der/die Erlebnispädagoge/in hat hier die Möglichkeit, einen Einblick in gruppensdynamische Konstellationen zu bekommen und auf diese auch aufmerksam zu machen (vgl. Kölsch/Wagner 2004, S. 58). Während Initiativübungen einfach zu lösen sein sollten, da vor allem das Kennenlernen in Vordergrund steht, können anschließende Problemlöseaufgaben etwas schwieriger gestaltet werden, um die Kooperation der Gruppe zu fördern und mittels Reflexions- und Transfermethoden zu verdeutlichen (vgl. ebd., S. 77). Diese Übungen können, müssen aber nicht unbedingt in der Natur stattfinden, um nebenbei die Naturwahrnehmung zu stärken.

4.1.2 Natursportarten

Natursportarten werden oft als Mittel zum Zweck genutzt. Es geht nicht darum, die Sportart zu beherrschen oder gut darin zu sein, sondern um alltagsähnliche Anforderungen, wie beispielsweise soziale Kompetenzen, Umweltbewusstsein, eigene Wahrnehmung von Handlungs- bzw. Verhaltensmustern (vgl. Reiners 1995, S. 37).

Der Sportpsychologe Aufmuth (1995, S. 73), der auch Bergsteiger ist, hat den Zusammenhang zwischen Bergsteigen und Selbsterfahrung erforscht und ist zu folgenden Schlüssen gekommen, die auch auf andere Natursportarten übertragbar sind: Entweder werden Natursportarten genutzt, um persönliche Anteile des Selbst zu verdrängen und zu kompensieren, oder als Erfahrungsraum, um Einsichten in die verborgene Seite der eigenen Person zu gelangen, indem Fragen über sich selbst und den Grund für die gewählte Sportart gestellt werden (vgl. ebd., S. 83).

Tiefgreifende psychische Probleme können durch Natursportarten nicht behoben werden, aber kleinere "psychische Trübungen", wie depressive Verstimmungen, Selbstbewusstseinsstörungen und Blockaden können in Angriff genommen werden (vgl., ebd., S. 87). Für eine "Begegnung mit dem eigenen Schatten" hingegen ist eine Begleitung notwendig. ErlebnispädagogInnen können, indem sie die Momente emotionaler Zugänglichkeit der Personen erkennen, intervenieren und die TeilnehmerInnen zur Wahrnehmung und damit auch Annahme verdrängter Anteile ihrer Persönlichkeit führen (vgl. ebd., S. 82f. u. 88).

4.2 Reflexion

Wie bereits erwähnt einigten sich mehrere ErziehungswissenschaftlerInnen darauf, dass Erlebnisse durch Verarbeitung zu Erfahrungen werden, woraus die TeilnehmerInnen lernen können. Rutkowski (2010, S. 44) beschreibt Reflexionen als rückblickenden Austausch von beobachtbaren Dingen und eine Deutung dieser Wahrnehmungen.

Weiteres erläutert Rutkowski (2010, S. 47f.) folgende Absichten der Reflexion, die sowohl auf Gruppenebene als auch auf individueller Ebene stattfinden können. Auf Gruppenebene steht „das Finden (= Konstruieren) einer gemeinsamen Wirklichkeit“ im Vordergrund der Reflexion. Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede und Vereinbarungen werden in der Gruppe herausgefiltert und nach Bedarf bearbeitet. Auf individueller Ebene wird geprüft, ob sich die Erlebnisse mit individuellen Wirklichkeiten vereinbaren lassen.

Reflexionsmethoden reichen vom verbalen Austausch bis hin zur Pantomime, hängen aber auch von der Dynamik und der emotionalen Dichte der Gruppe und den TeilnehmerInnen ab. Diesbezüglich beschreibt Rutkowski (2010, S. 49) folgendes Reflexions- Parameter-Modell.

4.2.1 Reflexion - Parameter Modell

Folgendes Modell nach (Rutkowski 2010, S. 49), veranschaulicht wie viele Reflexions-Methoden und Fragen zu welchem Zeitpunkt geeignet sind:

Viel Dynamik	Methoden: Stark strukturierend Fragen: Eng fokussierend	Methoden: Stark strukturierend Fragen: Weit offener Fokus
	Methoden: Wenig strukturierend Fragen: Eng fokussierend	Methoden: Wenig strukturierend Fragen: Weit offener Fokus
	Wenig emotionale Dichte	Viel emotionale Dichte

Abb. 1 Reflexions- Parameter Modell (Rutkowski 2010, S. 49).

Nach den Parametern "Dynamik und emotionale Dichte" richten sich die Reflexionsmethoden und Fragen. Für Fragen gilt daher, dass die Fokussierung von der emotionalen Dichte abhängt. Eine hohe emotionale Dichte bedeutet, dass es unter den TeilnehmerInnen viele Emotionen gibt und daher die Fragen offen fokussiert werden. Bei den Reflexionsmethoden hängt die Struktur von der Dynamik ab. Mit Dynamik ist dabei die Atmosphäre oder Beteiligung der Gruppe an der Aktion gemeint. Wenn die Dynamik hoch ist, bedeutet dies, dass viele Themen bei den TeilnehmerInnen hoch kommen, die aber

durch eine stark strukturierte Reflexionsmethode im Zaum gehalten werden müssen, da sonst ein Chaos ausbrechen könnte (vgl. Rutkowski 2010, S. 50ff.).

Im Laufe der Jahre entwickelten sich nacheinander verschiedene Modelle der Reflexion, die sich je nach vorherrschendem Paradigma ablösten und in der Folge erklärt werden.

4.2.2 The mountain speaks for themselves

Bei diesem Modell geht man davon aus, dass die Erlebnisse in der Natur eine prägende Wirkung haben können und deshalb keine Reflexion nötig ist bzw. sogar stören würde. Der/die Erlebnispädagoge/in hat die Aufgabe, eine herausfordernde Situation zu schaffen und trägt die Verantwortung über die Sicherheit der TeilnehmerInnen. Es ist das ursprünglichste und zwischen 1985 und 1990 im deutschsprachigen vorherrschende Modell. Aufgrund seiner fehlenden pädagogischen Handlung wurde es allerdings immer wieder diskutiert und auch kritisiert (vgl. Michl 2009, S. 64). Rutkowski (2010, S. 35) allerdings plädiert, für dieses Modell und seine Wirksamkeit in gewissen Situationen. Er führt zwei Beispiele an, die beweisen, dass eine Reflexion manchmal auch fehl am Platz sein kann. Das erste Beispiel ist ein Sonnenuntergang am Gipfel eines Berges. Eine Reflexion würde den Moment und die natürliche Wirkung zerstören. Das zweite Beispiel, das gegen eine Reflexion spricht, ist ein/e TeilnehmerIn, der/die trotz Empfehlung keine warme Ersatzkleidung auf eine Wanderung mitnimmt und als Folge daraus am Abend friert. In diesem Falle erzielt die Natur ihre Wirkung bzw. Erkenntnis. Aufgrund fehlender zielgerichteter Vorgehensweise, dem Nichteinlösen pädagogischer Ziele und dem fast unmöglichen Transfer in den Alltag seitens der TeilnehmerInnen empfiehlt Rutkowski aber, dieses Modell nur bei ausgewählten Situationen bzw. Erfordernissen und in Abwechslung mit weiteren Modellen einzusetzen.

4.2.3 Outward Bound Plus

„Outward Bound Plus“ löste das zuvor erläuterte Modell ab 1900 ab. Es dominierte die Erlebnispädagogik in den darauffolgenden fünf Jahren. Bei diesem Modell wird das Erlebnis im Anschluss reflektiert und in den Alltag transferiert. Das pädagogische Handeln wird damit in den Vordergrund gestellt. Erlebnisse sollten durch Reflexion der ErlebnispädagogInnen zu Erfahrungen der TeilnehmerInnen gemacht werden, um Gelerntes in den Alltag zu transferieren. Kritisiert wurde hier, dass nun zu viel geredet wird und die Aktion in den Hintergrund tritt (vgl. Michl 2009, S. 65). Ein weiterer Kritikpunkt an diesem Modell, ist laut Rutowski (2010, S. 38) das Übersehen jener TeilnehmerInnen mit „Artikulationsschwierigkeiten“. Man kam daher etwas ab 1995 von „Outward Bound Plus“ wieder ab und wandte sich dem metaphorischen Modell nach Bacon zu.

4.2.4 Metaphorisches Modell

Bacons Ansatz war, dass die Reflexionen nun durch Metaphern ersetzt wurden. Er knüpft an das Modell der Archetypen aus der Tiefenpsychologie von C.G.Jung an. Archetypen, Urbilder menschlicher Vorstellungsmuster, sind unter anderem in der Natur zu finden. Wie beispielsweise, “(...), der heilige Ort, der Wald, die Lichtung, die Quelle, die Mündung, der schmale Berggrat (...)” (Michl, S. 65). Nach C.G.Jung lösen Archetypen bei allen Menschen Lernprozesse aus. Der/die Erlebnispädagoge/in hat nun die Aufgabe, durch Metaphern gezielt unterbewusste Lernprozesse in Gang zu setzen. Dazu werden sogenannte Isomorphen - Strukturgleichheiten zum Alltag der TeilnehmerInnen - hergestellt. Der Aufgabenbereich der ErlebnispädagogInnen wird dadurch zielorientierter. TeilnehmerInnen, Einrichtungen und Ziele müssen erkannt werden, um ein erlebnispädagogisches Programm gestalten und pädagogisch und nachhaltig wirken zu können. Auch dieses Modell war nur fünf Jahre lang dominierend. Bevor es von Simon Priest weiterentwickelt und in sechs Lernmodelle aufgeteilt wurde (vgl. Michl 2009, S. 65f).

4.2.5 Sechs Lernmodelle nach Priest

Folgende Lernmodelle stehen laut Priest nebeneinander und können abwechselnd eingesetzt werden:

(A) „Handlungslernen pur oder learning and doing“, ist ein Modell, bei dem der Spaß der TeilnehmerInnen und der Erwerb neuer technischer Kompetenzen, wie z.B. Klettern und Abseilen, im Vordergrund stehen. Der/die Erlebnispädagoge/in ist vorwiegend für die Sicherheit aller Beteiligten zuständig.

(B) Beim „Kommentierten Handlungslernen oder learning by telling“, greift der/die Erlebnispädagoge/in unmittelbar nach der Aktivität die Lernziele auf und weist auf eventuelle Umsetzungsmöglichkeiten der gemachten Erfahrungen im Alltag der TeilnehmerInnen hin.

(C) Das Modell „Handlungslernen durch Reflexion oder learning through reflexion“, bettet im Gegensatz zu den ersten beiden Modellen die TeilnehmerInnen in den Lernprozess ein. ErlebnispädagogInnen greifen Erfahrungen auf, anhand derer sie potenzielle Veränderungen sehen und versuchen die TeilnehmerInnen mittels reflexiver Fragen darauf aufmerksam zu machen und zur Umsetzung anzuregen.

(D) Beim „Direkten Handlungslernen oder direction with reflection“, wird im Gegensatz zu den ersten drei Modellen, bereits VOR der Aktivität auf Lernmöglichkeiten und/oder erwünschte Verhaltensweisen hingewiesen.

(E) Auch beim „Metaphorischen Handlungslernen oder reinforcement in reflection“, werden meist Verhaltensänderungen angestrebt. Mit Hilfe von Metaphern versuchen ErlebnispädagogInnen die TeilnehmerInnen in die Aktivität einzuführen und diese isomorph, also analog zur Lebenswelt, darzustellen.

(F) Das „Indirekt-metaphorische Handlungslernen oder redirection before reflection“, besteht ebenfalls aus einer Einführung in die Aktivität. Diese Methode wird jedoch meist dann eingesetzt, wenn andere versagen. Eine Aktivität wird vom Erlebnispädagogen/In so geschildert, dass die TeilnehmerInnen bereits wissen, wie es nicht gemacht werden soll, aber

zugleich dazu motiviert, es auf eine anderen Weise zu versuchen (vgl. Kölsch/Wagner 2004, S. 30-34, u. Witte 2002, S. 76f.).

Aus der oben angeführten Darstellung wird deutlich, dass diese eben angeführten Modelle sich nacheinander ablösen und damit immer eines vorherrschend war. Die moderne Erlebnispädagogik nutzt dieses Repertoire an Reflexionsmodellen, indem ErlebnispädagogInnen flexibel und situativ auf die TeilnehmerInnen, Ziele und weitere Rahmenbedingungen eingehen und die Reflexionsmethode auf den konkreten Bedarf abstimmen. Jedenfalls ist die Reflexion die Basis für den Transfer, der folgend genauer beschrieben wird.

4.3 Transfer

Die Frage des Transfers ist zugleich das Problem der Effizienz der Erlebnispädagogik, da deren Möglichkeiten immer wieder kritisch hinterfragt werden. Der Transfer bedeutet die Übertragung der Erfahrungen eines erlebnispädagogischen Projekts in den Alltag der Teilnehmenden (vgl. Witte 2002, S. 79f.).

4.3.1 Spezifischer und unspezifischer Transfer

Beim spezifischen Transfer "(...) werden fachspezifische Kenntnisse und Erfahrungen auf verwandte Felder übertragen (kleine Kluft). Der Lernende übernimmt Verhaltensweisen aus einer Erfahrung und wendet sie auf gleicher Weise während einer neuen Aufgabe an, um den Lernprozeß (!) zu erleichtern und zu beschleunigen" (Witte 2002, S. 80).

Der Unspezifische Transfer "Umfaßt (!) das Erlernen allgemeiner Prinzipien oder Verhaltensweisen und deren Anwendungen auf verschiedene Situationen (große Kluft)" (ebd., S. 81). Diese Form des Transfers ist ein Versuch, die Kluft zwischen Lernumfeld und Alltagsleben durch Metaphern zu verkleinern, die auf die TeilnehmerInnen zugeschnitten sind (ebd., S. 81).

4.3.2 Metaphorischer Transfer

Wie bereits aus dem Metaphorischen Modell der Reflexion hervorgeht, gewinnen Metaphern an Bedeutung für die erlebnispädagogische Nachbereitung. Die Metaphorik und die Isomorphie gelten auch als wirkungsmächtiges Mittel des Transfers. Die Isomorphie bedeutet in der Erlebnispädagogik eine Ähnlichkeit zwischen der erlebnispädagogischen Aktion und dem Alltag der Teilnehmenden. Es werden verschiedene Isomorphien miteinander verbunden, um eine Metapher zu entwickeln. Durch einen erfolgreichen Transfer, der Metaphern isomorph mit den Alltagssituationen der TeilnehmerInnen verbindet, Problemlösungen und Handlungsmöglichkeiten anbietet, die relevant für die Teilnehmenden sind, können erlebnispädagogische Aktivitäten dysfunktionale Verhaltensweisen abbauen und positiv verändern (vgl. Witte 2002, S. 83).

5. Ursprünge und Aktualität der Erlebnispädagogik

Vordenker der Erlebnispädagogik gibt es genauso viele wie Definitionen. Philosophen des 18. und 19. Jahrhunderts hinterfragten und diskutierten Erziehungstheorien, bei denen immer wieder ähnliche Ansätze zu finden waren. Oft zitiert und als Vordenker der Erlebnispädagogik anerkannt werden vor allem in Europa Jean Jaques Rousseau (1712-1787) und in Amerika Henry David Thoreau (1817-1862) (vgl. Michl 2009, S. 20 u. Heckmair/Bernd 2012, S. 16). Rousseau ist vor allem bekannt für das Recht auf Kindheit. Als die wichtigsten Prinzipien des Lernens nennt er "Erlebnis, Erfahrung und Abenteuer". In der Bildung und der Erziehung des Kindes steht bei ihm das Erfahren durch die Sinne im Vordergrund. Während Rousseau als Theoretiker den Grundstock der heutigen Erlebnispädagogik legte, wird Thoreau als Praktiker immer wieder herangezogen (vgl. Heckmair/Bernd 2012, S. 22). Thoreau's Ideen einer Erziehung waren sehr ähnlich. Auch bei ihm gilt "Die Natur als große Erzieherin und Lehrmeisterin" (ebd., S. 23). Er wurde vor allem wegen seiner Kritik am technischen Fortschritt bekannt. Sein Rückzug an den Walden- See wurde das Muster für das „Solo“ welches besonders in der amerikanischen Adventure Education beliebt ist. Die Idee

dahinter ist, für einige Zeit alleine zu sein und den zivilisatorischen Ballast abzulegen, um zum Unbewussten, zur Erkenntnis und zum geglückten Leben zu finden (vgl. Michl 2009, S. 24).

Rousseau und Thoreau, gelten damit neben vielen weiteren PhilosophInnen und PädagogInnen als Vordenker der Erlebnispädagogik, als DER Gründer der Erlebnispädagogik gilt allerdings der Reformpädagoge Kurt Hahn, da er viele neue Erziehungs- und Unterrichtsideen seiner Kollegen erst realisierte und erstmals auch institutionalisierte (vgl. Witte 2002, S. 31).

5.1 Kurt Hahn und die Erlebnistherapie

Die Ideen eines erlebnispädagogischen Konzeptes institutionalisierte der Reformpädagoge Kurt Hahn erstmals im Jahr 1925. Die sogenannten Landerziehungshäuser waren Internate für Jugendliche welche durch herausfordernde Natur, Erziehung durch Kopf, Herz und Hand, Geborgenheit und Liebe durch Gemeinschaft, gekennzeichnet waren (vgl. Michl 2009, S. 26). Er übernahm das Modell von Pestalozzi – Lernen mit Kopf, Herz und Hand um Jugendliche zu verantwortungsbewussten demokratischen Menschen zu erziehen. Unter Lernen mit Kopf versteht man die kognitive Funktion, „also Zusammenhänge erkennen, Wissen erwerben, Informationen verarbeiten“. Lernen mit Herz steht für die senso-motorische Dimension. Hier steht das wahrnehmen und begreifen durch alle Sinne in Vordergrund. Lernen mit Hand steht nach Hahn für das handwerkliche also das direkte handeln (vgl. Heckmair/Michl 2012, S. 127f.). 1941 entstand die erste Kurzschule. In dieser wurde vor allem die Erlebnistherapie bedeutend. Das Ziel der Erlebnistherapie war, die Jugendlichen durch positive Erlebnisse aus ihrer „Belang- und Bedeutungslosigkeit“ zu entrücken und von ihren „gesellschaftlichen Fehlentwicklungen“ zu korrigieren. Folgende vier Konzepte dienten dazu die Gesellschaft von ihren „Verfallserscheinungen“ zu befreien: Das „körperliche Training“ sollten dem Bewegungsmangel und dessen Folgeerscheinungen entgegenwirken. Dazu wurden verschiedene Natursportarten wie Bergsteigen, Kanufahren und Klettern genutzt. Die „Expedition“ waren mehrtägige Touren, in denen Jugendliche lernen sollten, die Initiative zu ergreifen, spontan zu handeln und Verantwortung für sich andere zu übernehmen. Das

„Projekt“ war eine thematisch und zeitlich abgeschlossene Aktion, in der entweder Produkte hergestellt oder Dienstleistungen ausgeübt wurden, die Sorgsamkeit und präzises Arbeiten von den Jugendlichen forderte. Der „Dienst am Nächsten“ beinhaltete Erste Hilfe Maßnahmen (vgl. Michl 2009, S. 27-28). Diese vier Methoden haben auch heute noch „(...) allerhöchste Bedeutung für die Lösung aktueller Probleme wie Übergewicht, Passivität durch neue Medien und Defizit bei sozialen Kompetenzen“ (Michl 2009, S. 27-29).

Die Kurzschulen wurden später in “Outward Bound Sea School” umbenannt und sind heute noch als “Outward Bound” Schulen bekannt und in über 40 Einrichtungen in 22 Ländern verbreitet. Die Kurse dauern drei bis vier Wochen. Outward Bound ist eine Metapher und bedeutet den Aufbruch zur „Fahrt ins Leben“, welches zugleich auch zum Motto jeder erlebnis- und handlungsorientierter Absicht und Aktion wurde. Im wahrsten Sinne des Wortes bedeutet es die Herausforderung, das Leben als persönliche Reise anzunehmen und aufzubrechen. Ziel der Kurzschulen und des Outward Bound Programmes war erstmals die Charakterbildung beziehungsweise die Persönlichkeitsbildung (vgl. Händel 1995, S. 12).

Hahn bemühte sich um die Jugendlichen in Deutschland und versuchte sie aus ihrer Mutlosigkeit und Lethargie nach dem zweiten Weltkrieg zu reißen, was durch die Bemühungen der Alliierten, die deutsche Jugend „umzuerziehen“, erschwert wurde. Erst 1952, konnte eine “Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung” gegründet werden, in deren Statuten 1976 die pädagogischen Absichten der Kurzschulen wie folgt formuliert wurde:

”Sie zielen auf die Förderung elementarer politischer Qualifikationen und die Übung von sozialen Verhaltensweisen, besonders auf die Fähigkeit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit und Einordnung in eine Gemeinschaft, zu verantwortungsbewußtem (!) und selbstständigem Denken und Handeln, zu Toleranz gegenüber anderen Menschen, unabhängig von sozialer Herkunft, Rasse, Religion und Nationalität, zu sozialem Engagement und zur Hilfsbereitschaft, zu Verantwortungsbewußtsein (!) gegenüber Familie, Gesellschaft und Staat“ (vgl. Witte 2002, S. 35, zit.n. Beß 1985, S. 226).

5.2 Die moderne Erlebnispädagogik

Hahns Konzept der Erlebnistherapie hat sich über die Jahre weiterentwickelt. Früher war das Hauptziel der Erlebnistherapie, ausschließlich männliche Jugendliche zu gesellschaftsfähigen BürgerInnen zu erziehen. Sie verstand sich als Kultur- und gesellschaftskritisches Gegenmodell, herkömmlicher Schulen und damit auch als Lern- und Bildungsmodell. Heute hingegen haben sich sowohl Zielgruppen als auch Einsatzmöglichkeiten der Erlebnispädagogik erweitert. So werden erlebnispädagogische Ansätze sowohl in der Erwachsenenbildung eingesetzt, als Disziplin an Hochschulen und Universitäten gelehrt, als auch in (sozial)- pädagogischen und psychologischen Praxisfeldern, als ergänzende und/oder alternative Erziehungs- oder Bildungskonzepte eingesetzt. Eine weitere wesentliche Entwicklung ist die Öffnung für das weibliche Geschlecht (vgl. Witte 2002, S. 40).

Auf die Rolle und den Einfluss des Geschlechtes der TeilnehmerInnen in erlebnispädagogischen Settings, wird im praktischen Teil sowohl theoretisch als auch empirisch Bezug genommen.

6. Relevanz der Erlebnispädagogik in Schulen

Trotz schulischer Wurzeln der Erlebnispädagogik, hat sie sich erst in den letzten Jahren dort wieder etabliert (vgl. Reiners 2007, S. 17). Scholz (2015, S.21) und Weigelhofer (2013, S. 3) bemängeln jedoch, dass vorwiegend einzelne erlebnispädagogische Elemente an Schulen durchgeführt anstatt im Curriculum implementiert werden. Würden Erlebnispädagogik und Schule sich gegenseitig stützen, würde dies laut Weigelhofer „zur Erreichung der den österreichischen Schulen aufgetragenen Zielsetzungen“ beitragen (Weigelhofer 2013, S. 3).

6.1 Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule und Erlebnispädagogik

Der neue Erziehungs- und Bildungsauftrag an Schulen ruft bereits seit Jahren nach Reformen, die weg von einer rein kognitiven Wissensvermittlung hin zur Persönlichkeitsbildung und den Erwerb sozialer Kompetenzen führen (vgl. Volkert 2004, S. 436).

Diese Forderung lässt sich aus dem Schulorganisationsgesetz schließen, bei dem es in Paragraph § 2 „*Aufgabe der österreichischen Schule*“ folgendes Anliegen erläutert wird:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken (...). Sie soll zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein (...)“ (§ 2, 1962).

Weitere Erziehungs- und Bildungsziele in Schulen, bei denen zunehmend der handlungsorientierte Kompetenzbegriff in den Vordergrund rückt, spiegeln sich in der Kompetenzlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen nach Weigelhofer wider (vgl. Weigelhofer 2013, S. 3).

6.1.1 Kompetenzlandkarte für Schulen

Die Kompetenzlandkarte besteht aus folgenden drei Dimensionen: Der kognitive Bereich impliziert den Aufbau, die Reflexion und die Weitergabe von Wissen zu dem auch folgende Fertigkeiten gehören:

- “(be-)nennen, aufzählen, zuordnen, beschreiben, darstellen, vergleichen, erklären
- beschaffen, kommunizieren, präsentieren

- analysieren, kategorisieren, unterscheiden, schlussfolgern, Vermutungen aufstellen, Zusammenhänge herstellen
- beurteilen, begründen, interpretieren“ (Weigelhofer 2013, S. 2).

Die emotional-motivationale Dimension beinhaltet die Kompetenz Haltungen zu entwickeln, die durch folgende Fähigkeiten gefördert werden:

„Empathie zeigen, Wertschätzung ausdrücken, positive Emotionen zeigen, Bedürfnisse wahrnehmen, Freude und Bereitschaft entwickeln, Ängste und Unsicherheiten abbauen (...)“ (ebd., S. 2).

Die handlungsorientierte Dimension betrifft die Fähigkeiten des Bewertens, Entscheidens und Umsetzens:

„Ausgehend von einer Bewertung und einer an der handelnden Umsetzung orientierten Werthaltung werden Handlungs- bzw. Verhaltensabsichten entwickelt, Handlungsentscheidungen getroffen und Handlungen geplant, ausgeführt, reflektiert und auf Nachhaltigkeit überprüft“ (ebd., S. 3).

Anhand dieser Forderungen lassen sich einige gemeinsame Erziehung- und Bildungsziele von Schule und Erlebnispädagogik erkennen, die im folgendem näher erläutert werden.

6.2 Erziehungs- und Bildungsziele von Schule und Erlebnispädagogik

Anhand des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schulen nach dem Schulorganisationsgesetz und der Kompetenzlandkarte des vorherigen Kapitels, beschreibe ich in diesem Kapitel gemeinsame Erziehungs- und Bildungsziele von Erlebnispädagogik und Schule.

6.2.1 Ganzheitlicher Anspruch

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, spielt der bereits im 19. Jahrhundert von Kurt Hahn geforderte Anspruch auf ganzheitliches Lernen auch aktuell eine große Rolle in der Erlebnispädagogik. Sein übernommenes Modell „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ ist heute ein wesentlicher Bestandteil der erlebnispädagogischen Arbeit.

Zusammengefasst bedeutet der ganzheitliche Anspruch des Lernens folgendes:

“Unmittelbares Lernen mit Herz, Hand und Verstand in Ernstsituationen und mit kreativen Problemlösungsansätzen und sozialem Aufforderungscharakter bilden den Anspruchsrahmen erzieherisch definierter, verantwortbarer und auf eine praktische Umsetzung ausgerichteter Überlegungen, die auf individuelle und gruppenbezogene Veränderungen und Haltungen und Wertemaßstäbe ausgerichtet sind und durch sie veranlaßt (!) und begründet werden“ (Ziegenspeck 1994, S. 21).

Nach Gilsdorf (2004) werden in der Schule Verstand, Körper und Geist getrennt. Eine Lösung wäre ihm zufolge “ein fächerübergreifendes Lernen in Projekten, der Verzicht auf Notengebung zugunsten verbal-qualitativer Beschreibungen des Lernprozesses, ein Selbstverständnis der LehrerInnen als BeraterInnen und ein Lernen an außerschulischen Orten (..)” (Gilsdorf 2004, S. 38 f.).

6.2.2 Werteerziehung

Bereits Hahns Erziehungsziel, die Lernenden zu mündigen Staatsbürgern zu machen, spricht für eine auf Werte basierende Erlebnispädagogik. Werte und demokratische Fragen finden in der Schule im Religionsunterricht Raum, dies wird aber oft nur oberflächlich thematisiert. Dagegen sind Wertfragen in der Erlebnispädagogik stets begleitender Bestandteil, weil die TeilnehmerInnen Verantwortung für sich und andere übernehmen müssen und bei Entscheidungsfragen ihre Werte immer wieder hinterfragt werden. Folgendes Zitat hebt

hervor, dass es in der Erlebnispädagogik nicht um ein starres Repertoire an Werten, die angeeignet werden sollen, geht, sondern um das Erfahren und Überprüfen eigener Werte, was letztendlich in die Mündigkeit der Schützlinge führt (vgl. Gilsdorf 2004, S. 20 u. 47).

“Denn wenn die eigene Erfahrung als innerer Kompaß (!) ausgeschaltet wird, steht die Tür für äußere Autoritäten offen, die nach Belieben manipulieren können” (Hinte 1990, S. 128 zit.n. Gilsdorf 2004, S. 21).

Gilsdorf (2004, S. 48) betont besonders die Orientierung an sozialen Werten, um ein lebendiges Miteinander in der Gesellschaft zu ermöglichen, das bisher eher von steigendem Konkurrenzkampf geprägt ist. Dabei sollte die Schule ihr Potenzial als Lernort ausschöpfen, indem soziales Lernen durch Gruppenerfahrungen gefördert wird, denn bei vielen SchülerInnen besteht ein Mangel an sozialen Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 19).

6.2.3 Persönlichkeitsentwicklung

Die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher sollte laut Volkert (2004, S. 436) in der Schule eine bedeutendere Rolle spielen. Dies begründet sie mit der Möglichkeit der Schule, alle jungen Menschen in ihren Entwicklungsstadien zu erreichen. Dabei bieten außerschulische und innerschulische Projekte eine Vielfalt von Möglichkeiten. Zum einen sind präventive erlebnispädagogische Projekte positive Maßnahmen, weil stets präsenten Risikofaktoren wie Sucht und Gewalt begegnet werden kann. Zum anderen bietet sich gerade in der Schule die Möglichkeit, Jugendliche mit grundlegenden Kompetenzen zur Entwicklung und Aneignung von Lebensstrategien auszustatten (vgl. Volkert 2004, S. 436).

7. Grundhaltungen der Erlebnispädagogik und Schule im Vergleich

In diesem Kapitel beschreibe ich Grundhaltungen und Prinzipien der Erlebnispädagogik und vergleiche diese anschließend dies mit denen der Schule.

7.1 Erfahrungsorientiertes Handeln vs. fremdbestimmte Wissensvermittlung

In der Schule ist der Unterricht starr und meist geprägt von frontalen Unterrichtsmethoden, deren Grundprinzip die Wissensvermittlung, vom Lehrenden auf die Lernenden ist (vgl. Gilsdorf 2004, S. 52).

In der Erlebnispädagogik hingegen, basiert das Lernen auf Erlebnissen und Erfahrungen. Ein Modell, das dies veranschaulicht, ist die sogenannte E-Kette. Ereignisse und Eindrücke werden durch die Natur bzw. den Natursport, durch die Gruppe und durch besondere Herausforderungen gewonnen. Eine individuelle Be- und Verarbeitung macht diese zu Erlebnissen. Durch den Austausch in Form von Diskussion und Reflexion, werden aus Erlebnissen, Erfahrungen. Wissen wird aus den Erfahrungen generiert (Konstruktion) und durch pädagogische Experten angereichert (Instruktion), wodurch Erkenntnisse gewonnen werden (vgl. Michl 2009, S. 10f.).

Aufgaben die von den ErlebnispädagogInnen bewusst gestellt werden, bieten den TeilnehmerInnen Handlungsmöglichkeiten, um sie als Gruppe zu lösen. Dabei laufen viele Prozesse nebeneinander ab und werden von den ErlebnispädagogInnen in der Reflexion und Generalisierung wieder aufgegriffen. Im Regelfall erfordern diese Problemstellungen gemeinsame Entscheidungsfindungen, körperlichen, emotionalen und psychischen Einsatz. Dabei wird den Jugendlichen ein Feld des Lernens eröffnet, z.B. der Umgang mit Konflikten, die Entwicklung sozialer Kompetenzen und eine Balance zwischen Durchsetzungsvermögen und Zurücknahme zu finden. Diese Erfahrungen während der erlebnispädagogischen Aktivität werden reflektiert und auf das Alltagshandeln der TeilnehmerInnen transferiert. Während der Problemlösungsprozesse der Gruppe sollten sich die ErlebnispädagogInnen

weitestgehend zurücknehmen und eine beobachtende Rolle einnehmen, um die Lernprozesse der Teilnehmenden zu fördern. Obwohl viele Problemstellungen ein klares Ziel implizieren, liegt der Erfolg nicht in der Lösung selbst, sondern im Prozess und in der Herangehensweise. Fehler sollen nicht als diese wahrgenommen werden, sondern als Chancen zum Lernen (vgl. Gilsdorf 2004, S. 31).

Den Grad der Herausforderung, an denen sich ErlebnispädagogInnen orientieren, beschreibt das „Komfortzonen-Modell“. Bei diesem Modell werden drei Zonen voneinander unterschieden. Die „Komfortzone“ ist jene Zone, in der sich die TeilnehmerInnen in Sicherheit, Geborgenheit, Ordnung, Bequemlichkeit, Entspannung und Genuss bewegen. Die entgegengesetzte Zone dazu wird als „Panikzone“ bezeichnet, in der Verletzung, objektive Gefahr, Unfall und Notfall eine Rolle spielen. Zwischen diesen beiden Extrempolen liegt die „Wachstumszone“, die oft auch als „Lernzone“ bezeichnet wird. Sie ist gekennzeichnet durch Abenteuer, Unbekanntes, Unsicherheit, Probleme, Herausforderung, Unerwartetes, Risiko und Unplanbares. Die Lernpsychologie bestätigt, dass Lernen weder in der Komfortzone, noch in der Panikzone des Menschen stattfindet, sondern in der Wachstumszone (vgl. Michl 2009, S. 40).

7.2 Prozess- und ressourcenorientiertes Handeln vs. Ziel- und Defizitorientierung

Die Aktionen in der Erlebnispädagogik sind sowohl ressourcen- als auch prozessorientiert. Während in der Schule meist auf Fehler, beispielsweise im Verhalten oder bei Beurteilungen, aufmerksam gemacht wird, setzt die Erlebnispädagogik auf das Menschenbild nach Rousseau und Pestalozzi, die dem Menschen das Potenzial zusprechen, „durch eigene (natürliche) Erfahrungen und Erlebnisse zur Reifung zu gelangen“ (vgl. Baig- Schneider 2012, S. 211).

„Prozessorientiertes Arbeiten bedeutet einen dauernden Abgleichprozess vom eigenen Vorgehen mit den in der Gruppe beobachtbaren Prozessen“ (Rutkowski 2010, S. 25).

Das bedeutet, dass der/die Erlebnispädagoge/in zwar ein Ziel verfolgt, aber der Weg und daher auch die Rahmenbedingungen und Methoden der Intervention flexibel sein müssen, ohne das Ziel aus den Augen zu verlieren (vgl. ebd., S. 25).

7.3 Freiwilligkeit vs. Pflicht

Die Freiwilligkeit oder der geeignetere Ausdruck "Challenge by Choice" ist eine Grundhaltung jeder erlebnispädagogischen Aktion und meint damit nicht, dass die TeilnehmerInnen sich der Aktion ganz entziehen können. Gemeint ist lediglich, dass die Stufe der Herausforderung individuell entschieden werden kann, da die Grenze der Überforderung bei jedem/r TeilnehmerIn wo anders liegt. Diese Erkundung eigener Grenzen ermöglicht die Wahrnehmung und Erweiterung eigener Fähigkeiten und Eigenschaften. Es ist aber auch eine (Nicht-) Teilnahme zu akzeptieren und positiv zu werten (vgl. Reiners 1995, S. 35).

Die Schule ist in der Regel eine Organisation, deren Regeln und Inhalte meist fremdorganisiert sind und die sowohl den SchülerInnen als auch den Lehrenden Entscheidungen abnimmt. Dies bezieht sich nicht nur auf den Lerninhalt, sondern auch auf die zeitliche Struktur (vgl. Gilsdorf 2004, S. 52f). Freiwilliges Arbeiten an der Schule lässt sich laut Rink und Sprotte (2004, S. 430) nur bedingt umsetzen, weil oft die Einsicht von SchülerInnen fehle, dass auf vorausgegangenem Wissen aufgebaut werden muss und dass sie den Druck von außen gewöhnen müssten.

7.4 Selbstbewertung vs. Fremdbewertung

Obwohl erlebnispädagogische Projekte zeigen, dass Jugendliche sehr wohl im Stande sind sich selbst zu bewerten, würde dies in der Schule einer Revolution gleichen (vgl. Rink/Sprotte 2004, S. 430).

Während meines Auslandjahres an der CPIT in Neuseeland, stellte ich fest, dass dort nach einem ganz anderen Beurteilungsschema benotet wird: Eine Endnote kommt zustande, indem drei Personen ihre jeweilige Bewertung abgeben: Es sind dies erstens der/die

ProfessorIn, zweitens eine der Mitstudierenden und drittens der/die zu Bewertende selbst. Dabei werden alle drei Bewertungen äquivalent in die Endnote miteinbezogen. Durch dieses Beurteilungsschema habe ich gelernt, kritisch mein Wissen und Können, aber auch meinen Lernprozess zu reflektieren und meine Selbsteinschätzung zu stärken.

7.5 Vereinbarkeit von Schule und Erlebnispädagogik

Um Erlebnispädagogik im Schulsystem zu integrieren, erfordert dies nach Volkert (2004, S. 437) folgende Neu- und Umorientierungen der Schulstrukturen:

- “flexiblere Unterrichtsgestaltung (Lösung vom 45 Minuten-Takt der Wissensvermittlung
- fächerübergreifendes, projektorientiertes Arbeiten
- Teamteaching
- offener Unterricht
- Gruppenstärken bis zu 20 SchülerInnen
- geeignete Räumlichkeiten
- Öffnung von Schule zwecks Kooperation mit Personen, die andere Kompetenzen beibringen
- Vernetzung der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit
- realitätsbezogene Neugestaltung des Lehrplanes
- Bereitstellen der erforderlichen Sach- und Finanzmittel” (ebd., S. 438).

8. Professionalisierung der Erlebnispädagogik

Nach Seidel (2009), einem wissenschaftlichen Mitarbeiter am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, der unter anderem für den Weiterbildungsstudiengang „Erlebnispädagogik/Outdoortraining“ zuständig ist, umfasst Professionalisierung allgemein „einen fortgesetzten Prozess der Spezialisierung von gesellschaftlich anerkannten und benötigten, mehr oder weniger homogenen Tätigkeitsbündeln. Idealerweise werden diese Tätigkeitsbündel (oder besser: die allgemein an ein Tätigkeitsbündel gerichteten Verhaltens- und Handlungserwartungen) summarisch als Beruf bezeichnet“ (Seidel 2009, S.1).

Das Problem der staatlich anerkannten Profession der Erlebnispädagogik liegt damit bereits schon in einer geeigneten Definition und an empirischen Nachweisen über die Wirkung und Ziele der Erlebnispädagogik. Bisherige Bestrebungen zur Professionalisierung des Bereiches waren Publikationen, Fachtagungen, Plattformen, nationale Treffen von AusbildungsanbieterInnen, Kolloquien und Workshops zum Thema Ausbildung. Relevante Ergebnisse erzielte ein Arbeitstreffen des AK „Aus- und Weiterbildung Erlebnispädagogik“, das ein Anforderungsprofil eines/r Erlebnispädagogen/in formulierte. Neben einer ethischen Grundhaltung, welche auf Wertschätzung und Verantwortungsbereitschaft basiert, sollte der/die Erlebnispädagoge/in folgende Persönlichkeitsmerkmale haben: Authentizität, Empathie, Dialogfähigkeit, Belastbarkeit, Flexibilität, Lösungsorientiertheit und Selbstreflexion (Seidel 2009, S. 2). Zudem kommen technisch-instrumentelle Kompetenzen wie Grundausbildungen in den Natursportarten, Sicherheitskonzepte, Risiko und Notfallmanagement. Der/die Erlebnispädagoge/in muss eine staatlich anerkannte pädagogische Ausbildung, oder eine umfangreiche pädagogische Arbeit, nachweisen können auf welche die erlebnispädagogische Aus- bzw. Weiterbildung aufgebaut werden kann. Die Lernprozesse basieren auf theoretischem, wissenschaftlichem Fachwissen. Des Weiteren müssen Reflexions- und Transfermethoden beherrscht, und Gruppen- und Persönlichkeitsprozesse wahrgenommen und beeinflusst werden können (vgl. Seidel 2009, S. 3f).

Das "World Cafe" ist ein internationaler Kongress der Erlebnispädagogik, bei dem Entwicklungen und Standardisierung diskutiert und zusammengetragen werden. Aktuelle Themen und Fragen rund um die Erlebnispädagogik werden von den TeilnehmerInnen an den ca. 20 Tischen von jeweils rund 8 Personen auf Tischdecken (Plakaten) bearbeitet. Der letzte Kongress fand vom 26. bis 27.09.2014 an der Universität Augsburg statt, bei dem vor allem die Qualitätsentwicklung und Professionalisierung der Erlebnispädagogik thematisiert wurden. Die TeilnehmerInnen sind sich einig, dass erstens eine Definition der Ausbildungs- und Berufskriterien von Erlebnispädagogen und Erlebnispädagoginnen nötig ist und zweitens eine einheitliche Beschreibung zugleich die Qualität der Erlebnispädagogik und damit das Feld professionalisiert (vgl. Scholz 2015, S. 20f.):

"Die Festlegungen und Definitionen müssen zum einen hingänglich (!) offen und zum Anderen ausreichend konkret formuliert werden, so dass sowohl Vielfalt erhalten, als auch Einheit und Profilierung ermöglicht wird und so die methodische und thematische Vielschichtigkeit der erlebnispädagogischen Arbeit erhalten bleibt" (Scholz 2015, S. 21).

8.1 Ausbildung zum/r Erlebnispädagogen/in

In den USA, England, Kanada und Neuseeland gibt es bereits 450 Universitäten und Colleges, die Erlebnispädagogik in den verschiedensten Varianten als integrierten Bestandteil des Lernens umsetzen (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2008, S. 7).

In Österreich sind die Ausbildungen im tertiären Bildungsbereich noch recht mager. Werner Ebner gilt als einer der Begründer der Erlebnispädagogik in Österreich und bietet seit 2002 staatlich zertifizierte "Diplom-Akademielehrgänge Erlebnispädagogik/Outdoor-Training" an der pädagogischen Hochschule der Diözese Linz an. Der österreichische Alpenverein bietet in Kooperation mit dem FH-Campus Wien einen Fachhochschullehrgang (jeweils 30 ECTS) an (vgl. Alpenverein Akademie, o.J.). Ansonsten kann man es zwar weitere Anbieter erlebnispädagogischer Ausbildungen, darunter gibt es jedoch, meiner Erfahrung nach, viele die mit fragwürdigen Zertifikaten abschließen. Einen Bachelor oder Master gibt es in dem Bereich noch nicht.

Das mangelnde qualitativ hochwertige Angebot der Ausbildung im Bereich der Erlebnispädagogik auf Hochschulniveau führt nach Arbogast (2004, S. 320) auch zu dem Problem, dass LehrerInnen auf außerschulische Fortbildungen angewiesen sind und daher eine mangelhafte Integration der Erlebnispädagogik an Schulen besteht.

8.2 New Zealand Education System

Kinder zwischen dem sechsten und sechzehnten Lebensjahr sind in Neuseeland schulpflichtig. Die meisten werden dabei auch schon mit fünf Jahren eingeschult.

- “Years 1 to 6 (5 to 10 years old) are spent at primary school
- Years 7 and 8 (11 and 12 years old) are spent at intermediate school
- Years 9 to 13 (13 to 17 years old) are spent at secondary school” (Outdoor Education NZ, 2015a).

8.2.1 Outdoor Education im neuseeländischen Schulsystem

Outdoor Education New Zealand (ODENZ) ist eine Gruppe von 22 „high schools“, verteilt auf der Nord- und auf der Südhalbinsel, in denen ein spezieller Fokus auf Outdoor Education gelegt wird. Den SchülerInnen steht ein Wahlfachkatalog zur Verfügung, aus dem neben den Hauptfächern, verschiedene Outdoor- Sportarten ausgewählt werden können und wie die anderen Fächer benotet werden. Dabei werden Natursportarten angeboten wie unter anderem Kajaken, Segeln und Mountain biking, mit dem Ziel das Selbstvertrauen und die Widerstandsfähigkeit, Kommunikation, Leitungs- und Führungsqualitäten, und das Verstehen von Gruppendynamiken zu stärken und aufzubauen (vgl. Outdoor Education NZ, 2015b).

“We see the development of the whole person, not just academic learning, as extremely important” (Outdoor Education NZ, 2015b).

8.2.2 Curriculum for English-medium teaching and learning in years 1–13

Neben dem Curriculum für „English-medium state schools“ gibt es ein paralleles Dokument in der Sprache Maori für „Maori-medium schools“ (vgl. Ministry of Education 1999, S.6). Outdoor Education findet in Neuseeland zum ersten Mal in der Geschichte einen Platz im nationalen Curriculum unter einem von sechs Lernfeldern, nämlich im Lernbereich “health and physical Education”. Outdoor Education ist ein Lernbereich, der den SchülerInnen die Möglichkeit bietet, persönliche und soziale Kompetenzen weiterzuentwickeln, sich mit und in der Natur sicher zu bewegen und sich aktiv für die Umwelt einzusetzen (vgl. Ministry of Education 1999, S. 45).

Soziale und persönliche Kompetenzen wie Kooperation, Vertrauen, Problemlösen, Entscheidung treffen, Kommunikation, Führung, Verantwortung übernehmen und Reflexion werden durch Natursportarten, Erlebnisse und Lernerfahrungen in und mit der Natur erweitert und vermittelt (vgl. Ministry of Education 1999, S. 46).

Das Ziel ist, dass SchülerInnen sich einerseits für die Umwelt aktiv einsetzen und soziale, kulturelle, wissenschaftliche, technologische und ökologische Einflüsse von erlebnispädagogischen Aktivitäten auf die Umwelt verstehen und sich kritisch damit auseinandersetzen. Dies erfordert, laut des neuseeländischen Bildungsministeriums schulweite Richtlinien und Verfahren, die im Curriculum festgehalten werden (vgl. Ministry of Education 1999, S. 46).

Es sind dies folgende Punkte:

- „ make use of the school grounds and the immediate local environment;
- make the most of opportunities for direct experiences that can be completed in a school day;
- provide relevant, challenging learning programmes that offer opportunities for reflective thinking skills (including critical reflection skills, where appropriate) and that can be provided within a realistic budget;

- ensure that appropriate resources and skilled personnel are available;“ (Ministry of Education 1999, S. 46).

Weitere Punkte betreffen die Lernmöglichkeiten der SchülerInnen, welche ermöglicht werden sollten:

- adventure activities and outdoor pursuits that focus on physical skill development, fun, and enjoyment;
- adventure activities and outdoor pursuits that focus on the development of personal and interpersonal skills;
- learning about the traditions, values, and heritages of their own and other cultural groups, including those of the tangata whenua;
- opportunities to learn about the environmental impact of outdoor recreation activities and to plan strategies for caring for the environment;
- planning strategies to evaluate and manage personal and group safety, challenge, and risk;
- finding out how to access outdoor recreation opportunities within the community“ (Ministry of Education 1999, S. 47).

8.2.3 CPIT: Outdoor Education and Sustainability

Wie bereits erwähnt, gibt es Länder, in denen Erlebnispädagogik an tertiären Bildungseinrichtungen angeboten werden. In Neuseeland gibt es einige Universitäten und Hochschulen (Universitäten für angewandte Wissenschaft) mit Bachelor- und Masterstudiengängen für Erlebnispädagogik. Ich bin für ein Jahr nach Neuseeland gegangen um “Sustainability und Outdoor Education” zu studieren. CPIT (Christchurch Polytechnic Institute of Technology) bietet Sustainability and Outdoor Education als Bachelor und Graduate Diploma an. Ziel und Inhalt dieser Ausbildung, die ich der Homepage entnommen habe, sind folgende:

“Gain advanced professional development in sustainability and outdoor education with our graduate diploma qualifying you to teach others how to appreciate and explore the natural world. This one-year full time graduate programme combines theory and practice for advanced professional development for established teachers,

outdoor educators and instructors or retraining opportunities for graduates and other degrees. The programme consists of a mixture of compulsory and elective courses. You will learn how to implement sustainable practice, journey-based environmental science, contemporary issues in sustainability and outdoor education, resource management, practical skill development and instruction and a course that focuses on the topic of your choosing. This allows you to maintain a broad base to your study, complemented by elective practical and theory courses allowing for personal interests and strengths to be developed. (...)” (CPIT n.d.,a).

9. Zwei erlebnispädagogische Projekte aus Neuseeland

Der praktische/empirische Abschnitt dieser Arbeit beinhaltet zwei erlebnispädagogische Projekte, die an neuseeländischen Schulen durchgeführt wurden und die als Beispiele für Möglichkeiten einer Integration von Erlebnispädagogik in das Schulsystem dienen.

9.1 Ziel und Forschungsvorhaben

Das Erste Projekt "Mana Wahine" ist ein erlebnistherapeutisches Konzept, bei dem ich als teilnehmende Beobachterin dabei sein durfte. Das zweite Projekt „Te Puna Wanaka“ ist ein erlebnispädagogisches Projekt, das ich selbst geplant und durchgeführt habe, um soziale Kompetenzen der StudentInnen von CPIT zu erweitern.

Ziel dieser Arbeit ist es anhand der Projekte Möglichkeiten zu zeigen, wie erlebnispädagogische Projekte geplant und durchgeführt werden um diese als Vorlage integrativer Konzepte im österreichischen Schulsystem verwirklichen zu können.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, welche Möglichkeiten die Erlebnispädagogik mittels ihrer vielfältigen Methoden, Theorien und Ansätze bietet und daher eine sinnvolle Ergänzung zum herkömmlichen österreichischem Schulsystem ist, habe ich folgende Unterpunkte ausgearbeitet:

- Wie sehen die Gestaltung und die Durchführung erlebnispädagogischer bzw. erlebnistherapeutischer Projekte mit SchülerInnen aus?
- Welche Wirkungen zeigen sich bei den TeilnehmerInnen durch die erlebnispädagogischen Projekte?
- Welche Unterschiede gibt es in der erlebnispädagogischen bzw. erlebnistherapeutischen Arbeit zwischen homogenen und koedukativen Gruppen?
- Wie wird das jeweilige Projekt von den TeilnehmerInnen wahrgenommen?

9.2 Methoden und Erhebungsinstrumente

Um die Forschungsfrage und die Unterpunkte zu eruieren, habe ich mehrere qualitative Forschungsmethoden verwendet, die in diesem Kapitel vorgestellt werden.

9.2.1 Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung ist eine Methode, die in der Qualitativen Sozialforschung Anwendung findet. Die ForscherInnen oder BeobachterInnen nehmen am Alltagsleben der zu untersuchenden Personen teil, um „Interaktionsmuster und Wertvorstellungen“ zu beobachten und zu dokumentieren (vgl. Lamnek 1995, S. 240).

Es gibt je nach Ziel des Forschungsvorhabens diverse Formen der Beobachtung, die sich auf folgende Dimensionen beziehen: „Wissenschaftlichkeit, Standardisierung, Transparenz, Beobachterrolle, Partizipationsgrad, realitätsbezogen und Natürlichkeit der Situation“ (Lamnek 1995, S. 254). Ein „systematisches“ Vorgehen ist voraussetzend für die Wissenschaftlichkeit der Beobachtung und unterscheidet sich dadurch von einer „naiven“ Alltagsbeobachtung. Die Standardisierung unterscheidet zwischen strukturierter (standardisierter) und unstrukturierter (nicht standardisierter) Beobachtungsform. Die unstrukturierte Form erlaubt eine Offenheit seitens des Forschers auf jegliche Entwicklungen des Geschehens, demnach werden im Gegensatz zur strukturierten Form keine Kategorien im Voraus festgelegt. Die Transparenz, also das Wissen der untersuchten Personen über die Rolle der/des Beobachterin/Beobachters, wird bestimmt durch eine „offene“ oder „verdeckte“ Beobachtungsform. Diese Rolle kann entweder teilnehmend oder nicht teilnehmend sein, dabei kann der Grad der Partizipation zwischen aktiv und passiv variieren. Eine direkte Beobachtung ist eine realitätsnähere Form als die indirekte Beobachtung, da bei letzterer anstatt des Geschehens Dokumente zur Beobachtung herangezogen werden. Die Feldbeobachtung erfolgt im Gegensatz zur Laborbeobachtung in natürlichen Alltagssituationen (vgl. ebd., S. 254).

Ich habe mich bei beiden Projekten für eine unstrukturierte teilnehmende Beobachtung entschieden, die beispielsweise Girtler (1984) bei empirischen Untersuchungen häufig durchgeführt hat. Diese Beobachtungsform ist unter anderem durch folgende zusammengefasste Merkmale geprägt: Die Beobachtung ist offen, was weiterhin bedeutet, dass es kein Beobachtungsschema gibt. Der/die ForscherIn ist zugleich BeobachterIn und identifiziert sich mit den untersuchten Personen. Das Beobachtete wird anschließend dokumentiert und um hilfreiche Daten bezüglich der Interpretation des Beobachteten ergänzt (vgl. Lamnek 1995, S. 311).

9.2.2 Qualitative Interviews

Nach Lamnek sind qualitative Interviews sehr beliebte Erhebungsinstrumente, da sie „unverzerrt authentisch sind, intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden können“ (Lamnek 1995, S. 35). Das Interview ist eine „Gesprächssituation, die bewußt (!) und gezielt von den Beteiligten hergestellt wird, damit der Eine Fragen stellt, die vom Anderen beantwortet werden“ (Lamnek 1995, S. 34f.).

Es gibt eine große Auswahl an Interviewtechniken; ich beschreibe folgend ausschließlich jene, die ich in dieser Arbeit verwendet habe.

Leitfadeninterviews

Das Leitfadeninterview ist ein qualitatives Forschungsinstrument, bei dem die InterviewerInnen über ein spezifisches Thema Wissen erwerben wollen. Der Leitfaden gibt die Fragestellungen vor, wobei weder die Frageformulierungen noch die Reihung der Fragen verbindlich sein müssen. Wenn zum Beispiel die InterviewpartnerInnen von selber auf ein Thema zu sprechen kommen, muss dieses nicht unterbunden werden. Diese Art des Interviews ermöglicht dem/der InterviewerIn, selbst Dinge aufzugreifen, die nicht im Leitfaden enthalten sind (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 375ff.).

Im Rahmen des Projektes „Mana Wahine“ habe ich Leitfadeninterviews erstellt, die die unterschiedliche Gestaltung und den unterschiedlichen Einfluss von heterogenen und homogenen Gruppen in erlebnistherapeutischen Projekten herausarbeiten sollten. Ich habe die Interviews mit den ErlebnispädagogInnen Paul und Emi der Organisation Waipuna Trust durchgeführt, die aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen und Arbeit mit heterogenen und homogenen Gruppen über ein spezielles Wissen verfügen.

Das narrative Interview

Das narrative Interview nach Schütze ist im Gegensatz zum Leitfadeninterview erzählend. Diese Interviewtechnik wird häufig in der Biographieforschung angewandt. Der/die ForscherIn stellt eine Einstiegsfrage, hat aber keine weitere Fragen wie beim Leitfadeninterview vorbereitet (vgl. Fiebertshäuser 1997, S. 287).

Diese Interviewtechnik wurde bei der Befragung der Mädchen über ihre Wahrnehmung des Projektes „Mana Wahine“ verwendet. Auch im Rahmen des eigendurchgeführten Projektes „Te Puna Wanaka“ verwendete ich narrative Interviews: Ich führte sie mit den Lehrern und zwei SchülerInnen durch, um eine Bedarfs- und Zielanalyse zu generieren, die mir als Basis für meine Planung und Umsetzung des Projektes dienten.

9.3 Auswertung

Bei der Auswertung der teilnehmenden Beobachtung habe ich mich ebenfalls an die Methode nach Girtler gehalten, indem ich bei beiden Projekten zu meiner Interpretation des Beobachteten auch andere Methoden genutzt habe (vgl. Lamnek 1995, S. 311). So habe ich während der teilnehmenden Beobachtung, immer wieder Gespräche mit den TeilnehmerInnen geführt, um mich mit ihnen über Emotionen und Gefühle auszutauschen, vor allem, um das Vertrauen zu gewinnen. Auch Gespräche mit den ErlebnispädagogInnen über die Mädchen, ihre Alltagssituationen in Familie und Schule und über das Programm und die Organisation selbst, haben mir geholfen zu verstehen, warum und wie diese erlebnispädagogischen Projekte konzipiert sind.

9.3.1 Videoanalyse

Die Videoanalyse ist eine Methode, in der Inhalte eines Filmes analysiert werden, wobei außer dem Gesprochenen auch non-verbale Kommunikation und das Geschehen an sich mitberücksichtigt werden können (vgl. Lamnek 1995, S. 183).

Diese Methode verwende ich ergänzend zur teilnehmenden Beobachtung, um das Projekt „Mana Wahine“ so genau wie möglich zu beschreiben.

9.3.2 Inhaltsanalyse nach Mayring

„Ziel der Inhaltsanalyse ist (...), die Analyse von Material, die aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ (Mayring 2010, S. 11).

Um die Daten interpretieren und analysieren zu können, dienen den ForscherInnen spezielle Techniken, die nach Mayring wie folgt erläutert werden: Die Technik der Explikation dient der Ergänzung des Textmaterials, das zum Verständnis verhelfen soll. Bei der Strukturierung werden im Voraus Kategorien gebildet, um bestimmte Aspekte oder Themen aus dem Material herauszufiltern. Bei der Zusammenfassung, ist das Ziel der Analyse, wesentliche Inhalte, zusammengefasst aus dem Rohmaterial, wiederzugeben, ohne den Inhalt zu verfälschen (vgl. Mayring 2010, S. 65).

9.3.3 Max QDA

Für die Textanalyse habe ich das Online-Software-Programm Max QDA verwendet. Max QDA ist eine Software, die die Auswertung digitalisierter Daten unterstützt. Vor allem wird sie als Unterstützung für qualitative Inhaltsanalysen und für die Grounded Theorie verwendet, da es sich in beiden Fällen um Textmateriale handelt, die sich durch Kategorien erschließen. Das Programm bietet verschiedene Funktionen, wie das Zuordnen von Codes, indem man den

Text in Kategorien einteilt, Memos und Hyperlinks, die Verbindungen zwischen den Textstellen sowohl im eigenem Text als auch zu anderen Texten herstellen (vgl. Kuckartz 2004, S. 14f.).

10. Waipuna Trust “Mana Wahine”

Im folgenden Kapitel werden die Methoden und Ergebnisse des Programmes “Mana Wahine” beschrieben. Da ich selbst bei diesem Projekt mitwirkte, konnte ich eine teilnehmende Beobachtung durchführen und die Wirksamkeit beobachten. Beim beschriebenen Projekt wird Erlebnispädagogik als Therapie eingesetzt, um SchülerInnen davor zu bewahren, die Schule frühzeitig abzubrechen. Um nicht nur meine subjektive Sichtweise bezüglich der Wirksamkeit wiederzugeben, habe ich ein Interview aus dem Abschlussvideo der Projektteilnehmerinnen transkribiert.

Da die Organisation Waipuna Trust eingeschlechtliche Programme durchführt, gehe ich im Rahmen dieser Arbeit auch, auf den Genderaspekt in erlebnispädagogischen Programmen ein. Gender ist nach Heckmair und Michl (2012, S. 259), in der Erlebnispädagogik bisher eher vernachlässigt worden, spielt aber definitiv eine wichtige Rolle, da Gender “ein unentbehrlicher, identitätsstiftender Aspekt der Persönlichkeit ist, der - egal wie - zur Persönlichkeitsbildung gehört” (Heckmair/Michl 2012, S. 260). Auch Reiners (1995, S. 102) empfindet die Erlebnispädagogik eindimensional, da sie „für die Bedürfnisse des urbanen, männlichen Mittelschichtsjugendlichen“ konzipiert ist.

Daher führte ich im Rahmen dieses Projektes zwei Leitfadeninterviews mit den ErlebnispädagogInnen Emi und Paul durch, die seit mehreren Jahren als ErlebnispädagogInnen bei der Organisation Waipuna Trust tätig sind, und befragte sie über ihre Meinung zu heterogenen und koedukativen Programmen. Das Programm und meine Ergebnisse werden in den folgenden Kapiteln größtenteils in Englisch erläutert.

10.1 Gender in adventure therapy programmes

The following text is based on single-sex programmes versus co- educational groups in adventure therapy programmes.

According to Neill (2005), addressing gender issues, in order to understand the influence of gender, could provide useful insights into broader issues in outdoor and adventure education programmes (cf. Moschitz 2014a, p. 1, qtd. in Neill 2005). Especially working with adolescence, Neill suggests that addressing gender issues is quite important because of the variation in physical and emotional maturity of male and female adolescents as well as the variation in physical abilities. Regarding those different development stages between male and female teenagers, some might assume that gender specific programmes are more beneficial. But as there are always exceptions, Neill questions if there shall be paid more attention on individual differences instead of gender differences (cf. Moschitz 2014a, p.1 qtd. in Neill 1997).

However the question, whether single-sex or coeducational programmes are more beneficial for adolescents in adventure (therapy) programmes, is not an easy issue as gender is a sensitive and multidimensional topic. A study conducted by Hattie, Marsh, Neill and Richards, found no differences regarding outcomes between single-sex and mixed-sex groups in adventure education programmes in Australia (cf. Moschitz 2014a, qtd. in Neill 1997, p. 2).

Another qualitative study was made with 361 female teenagers who completed adventure programmes in the USA. Results show benefits of all-girl programmes. The girls mentioned in that study that they felt safe and comfortable among all the girls. That allowed them to be open and supportive, to share feelings and try more new activities. Often they mentioned that they could be more themselves and express themselves more. As, according to the girls, they “go through the same physical and mental journeys”, the authors concludes that all girl-programmes increase connection to others. The authors also conclude from the answers of the girls, that these single sex programmes create environments which are free from stereotypes. When they have been asked to

imagine participate in a coeducational programme, most girls answered that it would be less safe, less open, and less supportive and that they couldn't share their feelings and speak their minds. Being judged and teased was a main compound when imagine a programme with boys. However only 1 % of the girls reflected on the disadvantages of all-girl programmes, criticizing "too much girly girls, girl talks and drama", but the authors didn't respond further on that issue. The authors also mentioned that comfort and safety of all three programmes is a strong and main part and responsibility of facilitators, to ensure an intentional community building practices at the beginning of the programme. To do so, they suggest focusing on girl's strengths, preventing cliques and division from forming (cf. Moschitz 2014a, p.2. qtd. in Whittington/Mack/Budbill/McKenny 2011, n.p.).

Henderson (1999) and Lynch (1999) discuss the question if gender specific programs, such as all-women courses should be offered in adventure education programmes. Henderson indicates that regarding gender issues there has to be made a difference between sex and gender. While gender is a social construct, sex refers to the biological sex, and one doesn't necessarily include the other. Further she argues that certain behavior of both sex may occur because of the social expectance of women and men but are not absolute conclusions. She warns that although there are certain behavior characteristics or tendencies women or men would show or hide, depending if the programme is either single-sex or coeducational, she suggests to focus more on the uniqueness of each person and programme (cf. Moschitz 2014a, p. 3 qtd. in Henderson 1999, p. 248; Lynch 1999, pp. 255).

Henderson some up following statements made by girls and women about why gender specific groups are good for them:

- „Emotional and physical safety
- the freedom to throw out gender role stereotypes
- the opportunity to develop close connections with other women
- a comfortable environment for either being a beginner or being highly skilled and
- opportunities to have or be a role model/leader“ (Moschitz 2014a, p. 3 qtd. In Henderson 1999, p. 249).

However, Henderson thinks that gender specific programmes as well as coeducational programmes should be offered in adventure and outdoor programmes but the main focus

should be made on individual needs (cf. Moschitz 2014a, p.3 qtd. in Henderson, 1999, p. 250).

Lynch in contrast criticizes single-sex programmes as in her point of view women and girls are seen as a group with special needs. Arguments which advocate single-sex programmes are often based on the different ``nature`` of females and males. In contrast to men and boys, women and girls are attributed to have more emotional needs and require more support, attention and personal time. Therefore many people assume that they have more process orientated capabilities like communication, trust building and group dynamics. Lynch criticizes these assumptions of natural behaviors and in her opinion, those ``natural`` differences made between male and female are sexist, as they are justifying the oppression and separation of women. Further she argues that diversity is an important way to enhance understanding. She recognizes the challenge that facilitators are confronted with in coeducational groups facing gender issues but outlines that it is an important challenge facilitators, especially in outdoor and adventure programmes, should confront in the 21st century (cf. Moschitz 2014, p. 3, qtd. in Lynch 1999, pp. 255-258).

10.2 About Waipuna Trust

Waipuna Trust offers single-sex programmes for boys and girls. These programmes are running once a week for 10 weeks. Girls and boys are referred by their teachers in agreement with the parents to organizations like Waipuna Trust where adventure therapy programmes are offered. Before the programme, adventure therapists hold an interview where girls and boys are asked about their motivation to join the programme. After 10 weeks there is a graduation for the participants where the groups get a certificate. Then there is another wilderness journey for seven days. The programme I have observed is called "Mana Wahine". This is Maori language and stands for the power of the girls. The aim of Waipuna Trust is to increase personal resilience – skills, strengths and relationships each young person has to help get through life. The Philosophy of Waipuna Trust is based on following few beliefs (cf. Moschitz 2014b, p.1):

- „The relationship between facilitators and young people is the starting point of any development/therapeutic change
- Successful interventions with young people are strongly connected to the systems around them - family, school, peers
- Young people benefit from experience in a safe environment, where they can be challenged, and receive feedback (from multiple sources) about the choices they make
- The natural world provides unique opportunities for personal development
- Facilitated exploration, play and discovery allow young people develop self-efficacy and resilience“ (Moschitz 2014b, p.1., qtd. in unpublished paper, n.d.).

10.2.1 Theories and models

Waipuna Trust uses following theories and models in their Adventure Therapy programmes:

- **“Experiential Learning Cycle (Kolb)**

Experience – Reflect – Generalize – Apply – Transfer. We learn through experiences. For learning or development to occur, we need to first reflect on the experience (the facts and our feelings), then generalize our learning (findings), then apply our learning (future) to either similar situations or transfer it to new and different situations. Skilled facilitation assists people to learn from their experiences.

- **Challenge/Support Matrix (Pawson)**

Development occurs when high levels of challenge are matched by high levels of support. Where there is a miss-match, there is dissatisfaction and a lack of development.

- **Comfort Zone (Durie)**

We develop by stepping into the challenge zone. By doing this regularly, our comfort zone increases in size. These zones exist within all of the domains of development.

- **Stages of group development (Tuckman and Jensen)**

Forming – norming – storming – performing - adjourning

All groups go through stages of development. It is not possible to skip stages. Groups can revisit stages as membership’s changes or new issues arise.

- **Above and below the line**

Above the line - ownership, accountability, responsibility

Below the line - blame, excuses, denial

Behavior is either above or below the line. Above the line behavior will lead to respectful relationships and increased opportunities.

- **Situational Leadership**

Leadership (or responsibility) is most successful transferred in stages. Failure occurs when there are dramatic swings between directing and delegating (and vice - versa). Young people need coaching and supporting as they move towards independence.

- **Therapeutic Models**

Strength based, solutions focused counselling, narrative therapy and motivational interviewing are the main therapeutic models used in Waipuna programmes” (Moschitz 2014b, p.2 qtd. in unpublished paper n.d.).

10.2.2 Sample

As I mentioned above, the facilitators of Waipuna Trust made an interview with 14 girls from different secondary schools in Christchurch. With the interview the girls had to prove their motivation to change their attitude and behavior in a positive way. The girls were close to drop out from school because of behavior and keeping away from school. During my observation I figured out that many girls had problems in their families and could not get along with some teachers. Their age was between 12 and 14 years. Emi told me at the beginning of the programme that most of the girls were aggressive and violent among each other - also to other school mates - and that their selfconfidence and selfesteem was low (cf. Moschitz 2014b, p. 4).

10.2.3 Participating Observation and Video Analysis

I had the pleasure to join and observe the programme "Mana Wahine" for four days. The approach to the group was uncomplicated. The first day when I introduced myself I clarified that I was observing the programme „Mana Wahine“ for my studies at CPIT and that I won't judge their behaviors or actions. I assumed it helped them to see me as a member and to not get the feeling that I observed them. I did any activity they had to do, no matter if it was rainy or cold, or just scary. As part of the observation I also had conversations with the adventure therapists about the programme and the girls which helped me to understand some behavior patterns and also to understand the concept of the project. I had some nice conversations with the girls too, about emotions and feelings and I also talked about mine. I included those conversations to provide a deeper understanding of the programme „Mana Wahine (cf. Moschitz 2014b, p.3).

Activities: Every day had a specific activity with specific themes. The facilitators used metaphors to engage learning and to transfer the activities to their daily lives. We picked up the girls with from the different schools, spent the days at nearby places around Christchurch and brought them back around three o'clock pm. Following I analyzed the video of those days I haven't been there and I describe my observations about those days I joined the group (cf. Moschitz 2014b, p.3).

Briefing: Every day before the actual activity started we ran a check-in brief in the morning to see what had happened the previous week, asking following questions:

- „How high is your energy level out of 10 with 10 the highest?
- What was/is your challenge of the week?
- And how can/did you overcome the challenge?
- What is your positive? ” (Moschitz 2014b, p. 3).

The energy levels varied strongly, mostly depending on the weather. Challenges often had been about problems which teachers and family members. To overcome that challenge they mentioned that they tried to communicate, or to attend school, or to get up early. The third question about the positive was for most girls a difficult question to answer. Mostly they mentioned that they attended school, or didn't come late to school as usual, or that they did their homework. Also I and the adventure educators answered those questions, which I guess made it easier for the girls to speak as well. Depending on the mood of the group, the instructors ran a short warmup game, like running competitions and then handed out the journals to each girl.

Ongoing reflection: The journals contained a small feedback for each girl, but also reflecting questions on their behaviors or habits, done by the facilitators. The purpose was to invite them to evaluate their behaviors and choices and to engage in dialog with staff about the observations and feedback given. This includes observations like comments about what was actual happening, questioning about possible reasons for what was observed and asking the person to clarify or comment the questioning, in order to invite the girls to take up the role of active participant and expert of their own lives (cf. Moschitz 2014b, p.3).

Video Analysis from day 1 to day 4



Picture 1: Activities at Spencer Park

Activities at Spencer Park

The first day of the programme the group spent in Spencer Park. The video shows that the girls were having fun and played many active games together. There the girls and instructors made the “pyramid of responsibility” in order to clarify non-negotiable and negotiable rules for the following days (s. picture 1).

Activities at Springfield

The second day the group spent in Springfield playing icebreaker games and cooperation-activities to help the girls get know each other better (s. picture 2).



Picture 2: Activities at Springfield



Picture 3: Bouldering at Castle Hill

Bouldering at Caste Hill

The third day the group went to Castle Hill. Castle hill is a valley which is famous for its boulders, attracting many climbers. That day was about support. In the video you can see that one girl reaches the hand to the other girl in order to help her to climb up one of those boulders (s. picture 3).

Mountain biking at Bottle Lake Forest

The fourth day was at Bottle Lake Forest, the group went mountain biking and spent the afternoon at the ocean. I guess the metaphor of that day was to consider the personal limit of each person in the group (s. picture 4).



Picture 4: Mountain biking at Bottle Lake Forest

Participating observation from day 5 to day 9

Canoeing at Lower Styx

The fifth day was about communication. For example one of the two persons in the canoe was blindfolded, so the other person had to tell the direction. Also during and after that day small activities encouraged the girls to think and reflect about their own communication with others (s. picture 5).



Picture 5: Canoeing at Lower Styx



Picture 6: Coasteering at Purau

Coasteering at Purau

On the sixth day the theme was personal strengths and skills. Emi and Paul encouraged the girls to think about their strengths and skills and how to use them especially at that day as it would be challenging. We went along rocks above the sea. It was really windy and quite challenging, especially for two of the

girls. They were scared as we had to jump into the water and swim against the wind, but both came over their fears and everybody was giving a helping hand. The girls supported each other (s. picture 6).

Body Image Workshop and surfing in Sumner

On the seventh day in the morning the girls had to paint a body and draw themselves like a girl. We reflected together about typical stereotype of women hold by men and women but also by media and talked about their own body in order to encourage them to be happy as they are. After lunch we surfed and reflected about the balance of life (s. picture 7).



Picture 7: Body Image Workshop and surfing in Sumner



Clip and Climb

That evening the girls spent together with their families, climbing indoors. It was a support evening where the parent got involved to see their girls' development (s. picture 8).

Picture 8: Clip and Climb

Caving at Cave Stream

On day eight the metaphor was trust. We went through a dark cave and reflected after how important it is to trust others but also themselves. The challenge for most of the girls was the cold and the water in the cave. We went through a river in the cave which reached to the knees most of the time and sometimes up to the hips. Also that day for some girls it was pretty challenging and scary but everybody managed to go through it (s. picture 9).



Picture 9: Caving at Cave Stream

Hiking at Ripapa Island

The last day the group was hiking and reflecting the programme. At the end of the day Emi was interviewing the girls asking how they were feeling about the programme (s. picture 10). The analysis of the interview is given on page 66.



Picture 10: Hiking at Ripapa Island

The video shows that at the beginning the adventure therapists used simple activities like initiative games, games which are fun and to help the girl to get know each other better. The challenges of the activities increased during the programme. Activities which required more trust, support, communication are used to solve the challenges and problems. The video also demonstrates that the girls were having fun and participated at the activities. Those days I have joined the group I experienced that some girls didn't appear one or the other day. Emi sometimes had to call them by phone and to encourage them to participate, which sometimes worked out but sometimes didn't. Emi also told me that at the beginning there

where fourteen girls, but as they didn't appear three days in a row they couldn't finish the programme.

The mentioned theories and models which I listed above had been part of the program throughout. The facilitators used the activities to challenge the girls but also to encourage learning and thinking about specific skills by using appropriate metaphors to the activities. This is a great opportunity to talk about certain issues and to transfer it to other situations. The girls are more receptive to reflect and might remember key themes when thinking or remembering the activities (cf. Moschitz 2014b, p. 4).

Protocols of the participating observation:

Emi, Paul and I reflected on each girl's behavior after each day, therefore I can assert that in terms of personal growth and social skills the girls have developed personal strength during this program. I experienced the single sex program as a nice learning environment where the girls tried all of the activities offered and depending on the activity and day each girl had the opportunity to go out of their personal comfort zone. The girls stepped up each day regarding leadership skills, self-esteem and behavior between each other (cf. Moschitz, 2014b, p. 5).

10.2.4 Interviews with the girls

Paul, Emi and I took pictures and filmed the girls throughout the programme. At the end Emi and Paul made a video which was showed to the girls and their families at the “graduation day”. At that day each girl got a „certificate“ that showed that they participated that programme successfully. The last part of the video was an interview between Emi and three of the girls regarding their perceptions about the project. I cut out the pictures from the video and summarized following statements from the girls.



Picture 1

“(…) em, in this course, em, I feel like, I can, like express myself more and staff, like I feel more confident, like speaking in front of people, like opening up to them, you know, like, when I need help and staff, but then I still need to work a little bit more, and open up to my parents, and trying like to fix our relationship, and yap” (s. picture 1).



Picture 2

“Hi I’m Ashley, and this course is literally amazing, it get you out there and get you to do things you are actually capable of and, (...), and am, yeah you actually enjoy after the first day you get close friendships and great bonds of people, so this course is really worth it” (s. picture 2).



Picture 3

“Oh I recon that a Mana Wahine is someone that, (...) doesn’t give up and I recon that everyone of this girls in this group has lived up to be Mana Wahine because no matter how hard it is I have just been trying to conquer the fears and staff, so, yeah, I recon that this girls are Mana Wahines” (s. picture 3).

10.2.5 Qualitative Interviews

After the program I interviewed both facilitators about the program itself, outcomes and their opinion about single-sex versus coeducational programmes in adventure therapy. I used a describing method to analyze the interviews.

Interview 1: Paul, adventure therapist, working at the organization Waipuna Trust since 6 months.

Interview 2: Emi, adventure therapist, working at the organization Waipuna Trust since 4 years.

Differences between girls and boys in adventure therapy programmes

Both interview partners agree that there are differences between boys and girls regarding adventure therapy programmes. Both experience male groups more „task focused“ and female groups in contrast prefer „relaxing activities“:

“Male groups are more ‘task focused’ and want to achieve a physically demanding objective (e.g. getting to a summit) than I will see from female groups” (Interview 1).

“Young men love to keep moving, young women are keener on debriefing, reflection and relaxing activities” (Interview 2).

Hence the programme itself is similar regarding activities for both girls and boys groups, but is also shaped individually:

“It is shaped by the interactions of its members and facilitators, and doesn’t follow a rigid syllabus or format” (Interview 1).

Emi recons that the outcomes among male and female groups are different, „not because of gender, but because of differences among individuals“ (Interview 1). That statement is shared by Paul as he thinks that:

“This reflects the ‘therapeutic’ nature of the programme in which outcomes are individualized as opposed, for example, to an educational programme in which everyone is expected to have the same ‘outcomes’ ” (Interview 2).

Traditional reinforced gender stereotypes in Adventure Therapy (AT) programmes

According to Paul the beauty of adventure programmes is that „they encourage and develop people’s ability to be reflective and thoughtful of their own attitudes and behaviors, and to give and receive feedback on how they perceive each other’s behavior. “

„This will often challenge behaviors that are ‘stereotyped’ – adopted without critical thought. It doesn’t mean that people will necessarily behave differently from what would be a stereotypical behavior, but they may do it with greater insight and consideration. For example your comment of the stereotype ‘males are stronger’ is only problematic if it results in attitudes or behaviors that devalue others or improperly value one’s own ability“ (Interview 1).

He also mentions that they recently used a new van with high comfortable seats, then went back to the old van with lower less comfortable seats. The boys commented that they liked the old van better `because we can see where we’re going`, while the girls said they liked the old van better `because we can talk to each other easier`. „While these differences could be seen as stereotypical, I do not see them as dysfunctional and in need of a [more] valuable alternative“ (Interview 1).

He quoted Outward Bound which originally was male-dominated:

“Be tough, but gentle; humble, yet bold; swayed always by beauty and truth”.

Paul argues that, „while encouraging men to be tough and bold, they are also valuing gentleness, humility and appreciation of beauty – often not associated with stereotypical male attributes, yet they can be learned and demonstrated simultaneously with behaviors that demonstrate the ‘being stronger’ aspects of masculinity“ (Interview 1).

Advantages and possibilities of single-sex programmes

Regarding the advantages of single-sex programmes both facilitators agree that teenage boys and girls, although they are at the same age they run through the development stages at a different time and have therefore different needs.

Paul mentions the development stage theory from Erikson, which describes eight different development stages. “Regarding the early adolescence, according to Erikson, young people seek peer approval and want to fit in, but in his stages, differences of gender are not mentioned” (Interview 1).

“My understanding is that boys are more often at the ‘younger’ end of maturity for their age compared to girls. A mixed gender group of the same age would unlikely be at the same developmental stage. Working with single gender groups avoids some of the complexity that is introduced by co-gender groups (...)” (Interview 1).

Also Emi speaks for single-sex programmes.

„I think single-sex programmes are great as 14 year old boys needs are very different to 14 year old girls needs at that age. The discussions are different, what they like to do and learn is different...plus I think less learning and development would take place as they would be too distracted!“ (Interview 2).

Disadvantages of single-sex programmes

Regarding disadvantages of single-sex programmes Paul mentions that „developmental opportunities don’t provide much scope for learning appropriate ways of being in the presence of the other gender or of understanding difference and strengths of the other“ (Interview1).

Advantages and possibilities of coeducational programmes

Paul also worked in coeducational groups, with people aged over 19. According to him advantages are that:

“individuals get to experience interactions with other gender that can be the main ‘working material’ for therapy. Their need to depend on and to give assistance to the other gender, to give and receive feedback, to see strengths and weaknesses of the other, these can all modify their understanding of themselves and the other gender” (Interview 1).

Disadvantages of coeducational programmes

Regarding differences he thinks that

“any intimacy or sexual encounters of group participants has a huge impact on the dynamics of the group functioning as a whole and sets apart small cliques who deal differently with each other than with the whole. Also those not involved in such intimacy have become pre-occupied with its presence among the group” (Interview 1).

Emi reckons that „less learning and development would take place as they would be too distracted!“ (Interview 2).

Personal Opinion on coeducational and single sex programmes

I run both coeducational and single sex programmes, and I reckon that it totally depends on each individual but also on the aim and the whole context of the group. For example I run a coeducational programme in Austria with at high risk teenagers, who are living together in a flat. As they would have to live together for a while, one aim of the programme was to strengthen the group dynamic. During the programme I didn't feel that there have been issues between boys and girls. I remember that some boys were surprised that girls are also chopping the wood, make the fire, and get dirty. They also had to clean and cook and it seemed that everyone enjoyed that I never made a difference between them. I did have to

pay attention that the activities are rich in variety. I also remember that I run one activity where they had to draw a sun and to write down one positive quality of each member. One girl who usually paid a lot of attention to her appearance, was really happy and astonished that instead of mentioning her appearance everybody wrote some qualities she didn't seem to know about herself. From that day on she also participated more on activities than before.

In the single sex group with "Mana Wahine" there was one particular day all participants and instructors were females, because Paul was at a conference. The girls seemed to look forward to this day and mentioned while sitting in the van heading to Sumner that they want to do girly stuff and not surfing. As we went surfing anyway, at the end everybody enjoyed it a lot and the girls who didn't want to give it a try at the beginning didn't want to come out from the water at the end of the day. I think that in terms of social roles and gender often girls doesn't have the opportunity to try things or activities which is often dominated by males and hence are often limited in their possibilities to try those things and the same for boys. From my experiences boys often enjoyed to do relaxing things and not have to compete every time. I think it is important that both programmes are offered. Facilitators should be aware of gender issues and should not be afraid to address them.

11. Te Puna Wanaka

Mein zweites Programm im Rahmen des Kurses "Adventure Therapy" war das Projekt "Te Puna Wanaka". Wir (Studierenden) bekamen den Auftrag, ein Projekt zu planen, durchzuführen und anschließend zu evaluieren. Im Rahmen dieses Projektes habe ich zum einen das Programm „Te Puna Wanaka“ zwei Tage lang teilnehmend beobachtet und zum anderen qualitative Leitfadeninterviews mit den beiden Lehrern und zwei der StudentInnen geführt, um eine Bedürfnis- und Zielanalyse zu erhalten. Auch war mein Zugang äußerst positiv, da ich von vornherein miteinbezogen wurde und sogar in den Mittagspausen von den Jugendlichen aufgefordert wurde, bei Ballspielen mitzumachen. Ich stellte mein Vorhaben meinen beiden Professoren, Jason und Shannon, vor und sie unterstützten mich von Beginn an. Im Gegensatz zum ersten Projekt konnte ich hier nach standardisierten Kriterien arbeiten, da ich ausschließlich auf die beiden Kompetenzen Kooperation und Kommunikation geachtet habe.

About "Te Puna Wanaka"

"Te Puna Wanaka" offers different programmes for students like Maori language, Maori and Pacific cultures, history, art and sports. One of the papers from the course is called "Personal and Leadership Development" (PLD). This course offers students a broad range of areas like social work, teaching, youth work, art, cultural historic and public policy development (cf. Moschitz 2014c, p. 1, qtd. in CPIT n.d.).

My aim was to plan and develop an adventure education programme together with students from that course PLD, as they use adventure activities to engage social competences. I worked together with another student of CPIT, Lianne. We observed the programme and made interviews with the students to find out their needs and goals regarding our adventure programming (cf. Moschitz 2014c, p.1).

11.1 Participating Observation

I was observing the programme “Te Puna Wanka” for two days, on the 9th and the 16th of September 2014. On those days I got involved in their daily programme and activities. I had good conversations with both staff and students. The students involved me into their games while lunchtime and class activities. Before each class Jason, one of the lecturers ran several activities before the actual lesson. The themes of the activities mostly have been about communication and cooperation, like blindfolding each other. The course which I have observed for two days was Personal Development Leadership (PDL), which is every Tuesday. 17 students attended this course but also attended other courses like Maori language and Maori and pacific cultures. However, the teachers in the course PDL, used adventure activities to enhance personal growth and social competences (cf. Moschitz 2014c, p.2).

11.1.1 Interviews with the facilitators

To plan my adventure programming I held interviews with both lecturers and also with two of the students in order to create a need analysis.

Interview 1: Shannon, lecturer at „Te Puna Wanaka“

Interview 2: Jason, lecturer at „Te Puna Wanaka“

In the interviews I asked after the goals of the programme Personal Development Leadership, and how or why they use adventure or outdoor activities to achieve those goals.

According to Shannon, who is one of the teachers, PDL has several goals:

“the first goal is to succeed everyone, the second goal is to make the students aware of the options they have in the future and the last goal is to make a lifestyle change. The programme tries to teach the students planning skills which includes better time

management and tries to prepare the students for the next step in life. For example: a degree or a job” (Interview 1).

Shannon told me that the programme used sports and adventure activities as a mean to personal growth, selfawareness and leadership capability. They tried to give the students more confidence and taught them how to work as a team. Teambuilding was an important factor in the course; they attached great importance to family and to respect and accept each other. During the course they did several adventure activities such as kayaking, mountain biking and climbing. Shannon also said that he would love to integrate more adventure in the course (Interview 1).

Jason also mentioned that motivation, engagement, identification, communication and cooperation were main social skills which the course aimed to help students to step up and identify themselves. The majority of the students was between 16 and 19 years old and came from difficult backgrounds. According to conversations and interviews I did during those two days with some of the students, this course offered an opportunity to go back to school and continue in an academic career. A high number of students mentioned that they wanted to learn about their Maori and Pacific cultures and language to get a sense of belonging and identity. Especially the course Personal Development Leadership increased their selfconfidence as well as - according to Jason - their social skills and behaviors like communication and cooperation. This course used rock climbing and canoeing to improve on this outcomes (Interview 2).

“Outdoor activities pushed them out of their comfort zone which enabled them to learn about theirselves and come over their fears” (Interview 2)

Shannon outlined in the interview that although motivation and engagement were requirements for students to join this founded course, some of them were placed or forced by their families to participate. This effected the whole programme and the other students (Interview 1).

During my observation days, I also tried to get to know them better and I asked two students if they are happy to answer me some questions.

11.1.2 Interviews with two students

For ethical reason, I changed the names of my interview partners. The aim of the interviews was to find out their motivation to attend the PDL course.

Interview 3: Belina, 17 years, student at „Te Puna Wanaka“;

At the time of my interview Belina was 17 years old, she left home and school with 15. In her point of view the school system couldn't meet her needs. She learned what she needed to know like basic math, but she always wanted to learn practical and basic but important things like gardening, living off the land and farming.

“...everything you need to live by your own and not being dependent on everybody and everything” (Interview 3).

She moved to Nelson working in a supermarket and then moved together with her boyfriend to Christchurch as there have been opportunities for him to work in constructions. When she found out that she is pregnant she decided to go back to school. In her opinion education was very important if she desired a good, safety and stable life for her baby. This course at CPIT gave her a broad insight of possibilities and important skills which would help her when she would go to university. She still had to find out what she wanted to study but she seemed to be very confident and motivated to continue. Especially the course Personal Development Leadership helped her to be confident and to find out in which area of work she wanted to be.

Interview 4: Antony, 40 years, student at „Te Puna Wanka“

At the time of my interview Antony was 40 years old, he was separated and had four children. He studied since two month full time. He was a qualified quale maker and had a well-paid job in that area before studying. He began studying because he found that this 40 hours working system didn't make him happy. He had to work with rough people and work

only to earn money. The job was well-paid but he had no energy for his children when he came back after work, tired and exhausted. He saw himself more mature to learn and he had a high motivation now compared to the time as a teenager where he was into drugs and alcohol. PDL was one of four courses in that programme. It helped him to gain self-confidence but also confidence for academic studies. His primary subject was learning Maori. Although he grew up in western ways he thought it would be very important to know about his heritage and his culture. He wanted to be able to support Maori people. He also wanted to lay a foundation for his children encourage them to be educated.

“PDL is a stepping stone to something bigger, a better future” (Interview 4).

He really enjoyed the activities which were used in the course like confidence building, communication and relationships and learn from them about himself. He also wanted to use them when he would be working with youth in future.

Both of them were in the course by their own choice and were motivated to succeed the course. During my observation and conversation I recognized that both students had a lack of self-confidence. I also observed that confidence and self-esteem was an issue of most students in that group, but the main issue was communication and cooperation between each other.

11.2 Programme Planning

After those observation days, conversations and interviews, I found that initiative games like problem solving activities would be our overall aim of the adventure programme. Initiative games are a common use in adventure (therapy) courses in order to increase or develop social skills. An experiment shows the effect of initiative games used in a school in following areas of social skills: Involvement and motivation, cooperation, communication and confidence (cf. Moschitz 2014c, p.5, qtd. in Hildmann n.d., p. 104).

„I chose the area Godley Head as I have been there recently with friends spending a beautiful day in a cave eating mussels. Because I am familiar with that area I feel confident to spend there one day and facilitate our programme. Another point is that a walk in that

area is really cost effective. There is not much of equipment necessary beside good walking/hiking shoes and suitable clothing. We can go there with the van of CPIT and don't require public transport" (Moschitz 2014c, p.5).

20th of September 2014: Risk Assessment and planning at Godley Head

Lianne and I headed up to Godley Head in order to plan the programme including activities which meet our desirable outcomes of the programme and the need of the students, but also to identify and manage risk. I followed the five steps to Risk Assessment and used following templates below to assess risk" (Moschitz 2014c, p.5).

- „Look for hazards,
- decide who might be harmed and how,
- evaluate the risks and decide whether existing precautions are adequate or more should be done,
- record your findings,
- review your assessment from time to time and revise if necessary" (Moschitz 2014c, p.5, qtd. in Barton 2007, p. 59).

11.2.1 Risk Assessment

The generic and site risk assessment, based on Barton (2007, p.59), I have done well in advance before the programme. The daily risk assessment I have done immediately before the session started and the dynamic assessment was an ongoing risk assessment during the adventure programme. The numerical scale from 1 to 3 shows the severity and the frequency of exposure to the hazard.

A = hazards are rated for severity: 1= serious injury unlikely, 2 = serious injury possible, 3 = serious injury likely

B = likely frequency of exposure to hazard is estimated: 1 = infrequent exposure to hazard, 2 = regular exposure to hazard, 3= frequent exposure to hazard

Generic Risk Assessment: Hillwalking and mussel gathering at Godley bay;

Following table shows risks which could generally happen while hill walking and mussel gathering with a group (cf. Moschitz 2014c, p.6; based on Barton 2007, p. 59).

Hazard	A	B	Who might be harmed?	When	Control measures
Falling down the cliff	3	1	All	Hill walking	Briefing. Care when collecting mussels, caution by paths close to cliff edges
Injuries by rocks	1	2	All	Mussel gathering	3 First aid Kits, briefing
Drowning	2	1	All	Mussel gathering, activity send a letter	Briefing, Communication (phone connection?) transport, check sea state and tide online
Heatstroke	2	1	Participants	Hill walking	Check clothing, take spare sun cream

Pic. 2 Generic Risk Assessment (Moschitz 2014c, p.6; based on Barton 2007, p. 59).

Site Risk Assessment: Godley Head

The Site Risk Assessment Table shows hazards and how to control them. At Godley Head I found following hazards and summarized some control measures.

Hazard	Control measures
Steep small paths, slippery	Briefing and line up before using the path.
Path near the edge of the cliff	Briefing on arrival.
Paths for mountain biking	Briefing and warning on arrival. Using the main pathways.
Wild life area (mussels)	Briefing before gathering. Using the main pathways.

Pic. 3 Site Risk Assessment (Moschitz 2014c, p.7; based on Barton 2007, p. 62).

Daily and sessional Risk Assessment

Also daily and seasonal factors have to be assessed before implementing any adventure/outdoor programme: „Weather forecast, sea tide, sea state, daylight hours, behavioral issues, group size, staffing ratio, availability of communication or transport, injuries or illnesses“ (Moschitz 2014c, p. 8, qtd. in Barton 2007, p. 63).

Dynamic Risk assessment

During the day I had following questions in mind to monitor and balance possible risks:

- „What could go wrong at the moment?
- What would happen if..?
- Is the terrain as anticipated?
- How is the group coping with this activity?
- Who is having the most difficulty?

- Do I need to make any changes?
- Are we likely to run into time problems?“ (Moschitz 2014c, p. 8, qtd. in Barton 2007, p. 67).

11.2.2 Preparation

23th of September 2014: Briefing at Te Puna Wanaka

I briefed the group about the actual plan with some information like the plan of the day, time, weather and equipment.

Activity: Blind Shape

First I formed a circle with a rope on the ground. Then the group also formed a circle around it and each person got blindfolded. After that everybody had to pick up the rope. Everyone should be standing outside of the rope. I told them to form a square and then a triangle. As it was easy for everybody I told them not to speak and form a star. After the activity I debriefed them about the activity. The intention of debriefing was to clarify the expectations from the participants regarding the programme. I asked following questions:

- „What was the task?
- Was the team successful? Why?
- What could you have done to get faster?
- Did you listen to each other?
- Who had ideas? Who was quiet? Who did what? Did anyone do anything they didn't want to do?
- How could problems be approached?
- How might that experience help to solve problems on everyday life?“ (Moschitz 2014c, p. 8).

„I used that game to clarify not only their expectations but also mine as in order to have a fun and safe day at Godley Head, the same skills like communication and cooperation which had been useful to solve the problem at the activity “Blind Shape” would be required. I also told them that the day would be about problem solving and that there are main stages which would be required to solve the problems and have a nice and fun day, e.g.: planning

and designing, considering alternatives, working as a team, using skills and knowledge, preserving, testing, modifying and reflecting. In order to hand over responsibility I told them that decision making will also be a main part of their responsibility as a group. Before implementing the programme with the students I and Lianne had to plan and organize our idea“ (Moschitz 2014c, p. 9).

Activity: Gathering the mussels

I and Lianne prepared two activities for the day. The first and main activity was to hike at the hill Godley head, gather mussels and eat them in a cave. The plan was to arrive at Taylors Mistake around 10 am and to brief the students about walking on the tracks, supporting each other and take care for the safety of the group members. According to the forecast we knew that low tide should be at 10 am, therefore the plan was to gather the mussels and collect firewood before 12pm. To gather the mussels and the firewood the group had to go down a narrow and steep path which would be challenging for some people and therefore a briefing about cooperation and support would be necessary. Also the path down to the cave was narrow and steep. The intention was to increase cooperation and communication and having fun. Following questions were to debrief the group after that activity:

- How did you find the activity?
- Did you find out the different roles? How?
- How did you feel? (cf. Moschitz 2014c, p. 9).

Activity: Send a letter

The second activity was a problem solving game called “Send a Letter”. The narrative and context of the game was to split a group into two parts and each group had to deliver a letter to the other group from a distance defined before by a line. When the letter was in the defined circle then the group was allowed to open it and read the message. The challenge and goal was to give the group points for planning and designing, creativity, height and teamwork. The rules and consequences were that they had to agree on one idea, not to throw the letter, not to cross the line, not open the letter and not to open the own letter

and tell the message to the other group. The group was allowed to test their ideas before but without using the circle. Resources which were allowed or given were a knife, a string and natural materials. They had to stick to following safety measures: the group had to tell me when they were ready. Then everybody had to stand behind one line on the same side, so nobody got injured. When the group was just testing their ideas they had to make sure that there was a safety distance to others (cf. Moschitz 2014c, p. 10, qtd. in Hildmann n.d., pp. 94, 95).

The intention of that game was that the participants were planning together, were confronted with trial and error, willingness to compromise, cooperation and communication. I used following questions to debrief the group members after the activity:

- „How effectively and efficiently did you accomplish the task as a group?
- What would have made it better?
- How well did you get along with each other?
- Who did what? Who was delegating? Why? Who did something he didn't want to?“ (Moschitz 2014c, p. 10).

11.2.3 Implementation

24th of September: An exploring and problem solving day at Godley Head

After the usual meeting at „Te Puna Wanaka“ at 9 am we headed together with two vans to the car park at Taylors Mistake. Shannon and Jason came along with us. That day we were a group of 14 people. We arrived there at 10.15 o'clock – therefore we made just a small briefing about the day plan and safety issues regarding respecting each other, responsibility and an environmentally friendly behavior (leave no trace). Shannon and Jason ensured that from that point I and Lianne are the responsible facilitators and made some rules about not smoking and no music. Because of the time and the increasing tide we decided to skip the activity at the beach and moved on to the place where we collected mussels and firewood (cf. Moschitz 2014c, p.11).

Activity: Gathering the mussels

„Before the steep way down we mentioned again that brave people should support the more unconfident ones. The boys of the group ran down and started collecting the mussels while the girls struggled a little to make her way down. Everybody seemed to have fun, but there was no communication about how much mussels and firewood they would need. The two facilitators Shannon and Jason stayed at the main track, while Lianne and I went down with them in order to have an overview regarding safety“ (Moschitz 2014c, p. 12). The picture 1 shows the cave when we cooked the mussels on open fire.



Picture 1: Gathering the mussels

„Especially at that moment I constantly had questions in mind as the terrain down at the beach had to be carefully assessed:

- What could go wrong at the moment?
- What would happen if..?
- Is the terrain as anticipated?
- How is the group coping with this activity?
- Who is having the most difficulty?
- Do I need to make any changes?
- Are we likely to run into time problems?“ (Moschitz 2014c, p.12).

„I observed that one student had more difficulties to get down and up the steep paths. While the others had fun and enjoyed she was sitting on a rock as she injured her hand. At 11 o'clock am I asked them how much time they think they would need to go on to the cave. I asked that question to give the group the feeling of self-determination as this was part of

my intention of the programme. We moved on some minutes later and arrived at the path to the cave, which again was really small and steep. Lianne briefed them about how to make sure that everybody arrives the cave safely. She frontloaded the group and the students lined up behind her. The same student A. went at the back between me and Shannon. The students started to make fire and cooked the mussels“ (Moschitz 2014c, p. 12).

Debriefing:

In order to debrief them about their behavior I asked them a few questions about what has been observed, regarding communication, cooperation and support. The boys agreed that it was great fun and I asked the girls if they also had found it funny or if someone had difficulties or the feeling of being left behind. But also the girls quickly agreed that it has been fun. I noticed that they weren't in the mood for reflecting, so I told them that I had observed little support. Then some girls mentioned that they could have supported each other more on the steep way down, as two of the girls didn't find it easy. Another girl realized that they could have planned better, like how much mussels or firewood they would have needed and delegate the whole task a little more. After that reflection we spent some time there throwing stones in the sea, which ended up in a fun competition, and eating the delicious mussels. I had questions about safety in my mind also there, because that place were close to the edge of the rocks and students might fall in the sea. But nobody went away from the group and got too close to the rocks (cf. Moschitz 2014c, p. 12).

Shannon and Jason asked us if it were ok that they went back to the car park, as in their opinion there were too many instructors and as they wanted to test the students. Lianne and I agreed that we are confident to lead the group through the rest of the day. As soon as both headed back some students said that they could turn on the music now and did so. Lianne replied that also without Shannon and Jason there would be the same rules to respect. After mentioning that three times the students accepted (cf. Moschitz 2014c, p. 13).

Activity: Send a letter

„We arrived at the place where we had planned to run our second problem solving activity “Send a Letter”. It was in a forest close to the beach but in a safe environment. I explained what I expected from them. Each group got a pocket knife, two strings and the message for them they had to deliver to the other group from a defined distance. At the beginning both groups (A and B) just ran around to find natural resources without speaking to each other or making a plan. Some students just sat down and didn’t do anything. After 15 minutes one group started to talk to each other and share some ideas. They came up with the idea to build a catapult. During that group B still denied to work together. One girl of group B got frustrated and upset and also denied to do anything mentioning that the rest of her group was acting like children. The students of group B were observing group A and after 30 minutes choose also to talk to each other in order to construct something. I felt that the group really struggled with that mission, which surprised me because from observations of

other activities I experienced that they had done really well. After an agreement on changing the goal in order to simplify it they arranged to get the message into the circle. I let them read it out loud and talk about it“ (Moschitz 2014c, p. 13-14).

Picture 2 shows one group trying to deliver the message to the other group. Following sentences I wrote on the latter:



Picture 2: Send a letter

“ Hurihia to aroaro kit e ra tukuna to atarangi kia taka ki muri I a koe”

“Turn your face to the sun and the shadows fall behind you”

“Ehara taku toa I te toa takitahi engari he toa takimano”

„My strength is not that of an individual but that of the collective”

Debriefing:

„I made them to sit in a circle and started the reflection of the day. Because the group was not concentrated, not focused and in a rush to go back, I chose a quick method to get answers. The method is called the finger reflection:

- the thumb stands for - what went well/what was awesome
- the index finger for – what I have learned/what I will take with me
- and the middle finger for – what was not great/what was awful“ (Moschitz 2014c, p.14).

Feedback from the students about...

„... good things have been:

the cave, the mussels, the walk, the game, the weather...

... things they have learned have been:

that they found out that they had to improve their communication and teamwork, cooperation..

... things they didn't like have been:

that they didn't communicate, they got frustrated because others got frustrated, that there was no cooperation, others being childish...“ (Moschitz 2014c, p. 14).

11.2.4 Evaluation and Reflection

After the adventure programme Shannon and Jason gave a feedback to Lianne and me. They said that we did a really good job, but that we should be unequivocally about our expectations by making strict and clear instructions. They had the feeling that the students didn't know that they were supposed to work together when they gathered the mussels. I totally agreed on that feedback. I also felt that I should have made clearer instructions about the beginning and the end of an activity. The communication between Lianne and me should have been better in times of delegating and sharing the tasks like who runs which reflection, briefing and debriefing and giving instructions. For us it was a challenge that group size and group members changed every time I went to "Te Puna Wanaka" -for example at the day of our programme there were five students I had never seen before. During the problem solving game "Send a Letter" students realized that they had failed to deliver the message because they neither communicated, planned nor cooperated with each other. I think realizing that problems is a first step to change behavior. Through the final reflection with the students on that behavior issues I found out that students were aware of that issues but sometimes were not acting correspondingly because they were captured by their emotions or the sincerity of daily life situations. Further I think that a one day activity might make some people aware of certain behavior issues but fails to change behavior patterns in future because according to the brain theory regarding emotional learning it takes hundred times to change one behavior pattern (cf. Moschitz 2014c, p. 15).

12. Möglichkeiten der Erlebnispädagogik in der Schule

Bezüglich meiner Forschungsfrage, welche Möglichkeiten die Erlebnispädagogik mittels ihrer vielfältigen Methoden, Theorien und Ansätze als sinnvolle Ergänzung zum herkömmlichen österreichischem Schulsystem hat, kann ich folgende Ergebnisse festhalten:

Erlebnispädagogische Maßnahmen gegen frühzeitigen Schulabbruch

Nach Kittl-Satran (2006, S. 17) ist frühzeitiger Schulabbruch in Österreich zwar kein neues Thema, jedoch sind die Auswirkungen bezüglich des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes verheerend. Für einen Forschungsauftrag des Bildungsministeriums wurde eine Studie über Ausmaß, Ursachen und Auswirkungen von Schulabsenz bzw. Schulabbruch Jugendlicher verfasst (vgl. ebd., S. 22f.). Im Rahmen der Interviews mit SchulabbrecherInnen und SchulschwänzerInnen konnte festgestellt werden, dass die Schule am häufigsten während der Hauptschulzeit als auch beim Übergang von der Hauptschule zu einer weiterführenden Schule abgebrochen wird. Die befragten SchülerInnen schilderten drei Kategorien von Ursachen: „Fehlende Motivation und fehlender Leistungsdruck“, „Gruppendynamik und soziale/kulturelle Probleme“, „Einschätzung der Lehrpersonen und der institutionellen Rahmenbedingungen“ (vgl. Kittl-Satran/ Schiffer, 2010, S. 128f.).

Laut Angaben der befragten SchülerInnen wurden StreetworkerInnen als positive Unterstützungsangebote genannt. Allerdings äußerten sie in Bezug auf institutionelle Rahmenbedingungen negative Erfahrungen. „Im institutionellen Schulkontext wird ein Mehr an SchulpsychologInnen, schulischen Vertrauenspersonen, BeratungslehrerInnen und SchulärztInnen, im außerschulischem Bereich werden Nachhilfelehrer gefordert“ (Kittl-Satran/ Schiffer, 2010, S. 131). Zudem wurde auch die familiäre Unterstützung mit negativen Erfahrungen beurteilt (vgl. ebd., S. 132).

Nach Hoffmann-Luhn und Krahek (2004, S. 7f.), würden sich schulische und außerschulische Aktivitäten positiv auf folgende Aspekte auswirken: das soziale Lernen, auf das Schulklima,

auf das Verantwortungsgefühl gegenüber der Schule und auf das Gemeinschaftsgefühl (vgl. Kittl-Satran/Mayr, S. 188). Die AutorInnen plädieren für eine Vernetzung mit außerschulischen Institutionen, um dem Problem der Schulverweigerung frühzeitig entgegen wirken zu können (vgl. Kittl-Satran/Mayr/Schiffer S. 215).

Mit dem Erlebnis(therapeutischen) Projekt "Mana Wahine" habe ich gezeigt, wie eine außerschulische Organisation eingesetzt werden kann, um Jugendliche, die gefährdet sind, die Schule frühzeitig abzubrechen, in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken, ihre Handlungs- und Verhaltensmuster aufzuzeigen und positiv zu verändern und somit einen Einfluss auf ihre schulische Entwicklung zu nehmen. In einem Rückgespräch mit Emi habe ich erfahren, dass alle neun Mädchen des Projektes vorhaben, die Schule abzuschließen.

Erlebnispädagogische Projekte als präventive Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung

Aus der Arbeit geht hervor, dass im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungen und Erwartungen die Vermittlung sozialer Kompetenzen immer wichtiger wird und die Schule sich dieser Herausforderung zunehmend stellen muss.

Beide Projekte machten sich zum Ziel, soziale Kompetenzen und die Persönlichkeit zu stärken. Mit dem eigendurchgeführten Ein-Tagesprojekt "Te Puna Wanaka" habe ich gezeigt, wie man ein Kurzzeitprojekt präventiv gestalten kann. Ziele, Methoden und Inhalte können dabei nach Bedarf und Absprache mit den LehrerInnen individuell gestaltet werden, wie beispielsweise die Stärkung sozialen Lernens und sozialer Kompetenzen.

Der handlungs- und erfahrungsorientierte Ansatz – fächerübergreifend

In Neuseeland habe ich erfahren, dass Fächer wie Biographie, Geschichte und/oder Geographie nach der ABL (Adventure Based Learning)-Methode in der Natur unterrichtet werden. So haben wir zum Beispiel in einem Fach an der CPIT den Maori Krieg an dem Ort nachgestellt, wo er tatsächlich stattgefunden hat. Ein weiteres Beispiel war das Fach „Environmental Science“: Um über die Natur zu lernen, haben wir eine zehntägige Wanderung gemacht, wobei wir StudentInnen Referate über Pflanzen und Tiere gehalten haben und über aktuelle ökologische Ereignisse diskutiert haben.

12.1 Ergebnisse der beiden Projekte

Wenn das System Schule einem Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht werden soll, der die Ganzheitlichkeit von Kopf, Herz und Hand fordert, könnte Erlebnispädagogik in ihren verschiedenen Möglichkeiten und Formen meiner Meinung nach als integrativer Bestandteil an Schulen eingebunden werden, um soziale Kompetenzen und Persönlichkeitsbildung zu fördern. Subjektiv zeigen beide Projekte positive Ergebnisse bezüglich sozialer Kompetenzen und der Persönlichkeitsentwicklung, die ich folgend zusammenfassend wiedergebe.

12.1.1 Soziale Kompetenzen

Aus dem Interview mit dem Mädchen geht hervor, dass soziale interaktive Kompetenzen wie Kommunikation und Hilfsbereitschaft, aber auch Kompetenzen im Umgang mit sich selbst wie Selbstausdruck, Selbstsicherheit, Durchhaltevermögen, Herausforderungen annehmen und Ängste überwinden gestärkt wurden.

“I can, like express myself more (...), (...) I feel more confident, like speaking in front of people, like opening up to them, (...)” (Interview, S. 66).

“(...) no matter how hard it is I have just been trying to conquer the fears (...)”
(Interview, S. 66).

Nach Witte (2002, S. 59) werden durch authentische, ernsthafte und herausfordernde Situationen unmittelbare Handlungen von den TeilnehmerInnen verlangt, mit denen sie diese “Risikosituation” erfolgreich meistern können. Diese positiven Erfahrungen bleiben in Erinnerung und sind in alltäglichen schwierigen Situationen abrufbereit.

Aus den Interviews entnehme ich, dass vor allem reflexive Kompetenzen bezüglich eigener Verhaltensmuster und Einstellungen erlangt werden.

“they encourage and develop people’s ability to be reflective and thoughtful of their own attitudes and behaviors, and to give and receive feedback on how they perceive each other’s behavior” (Interview 1, S. 68).

Im Anschluss an das Projekt “Te Puna Wanaka” fragte ich mit Hilfe der „Fingerreflexion“, was sie gelernt hätten und was ihnen nicht gefallen hätte. Die Antwort, dass sie gelernt hätten, dass in ihrer Gruppe vor allem keine Kommunikation und Kooperation gewesen sei, sie sich dies aber gewünscht hätten, zeigt, dass sich die Gruppenmitglieder durch die erlebnispädagogische Aktivität bewusst geworden sind, noch an Kompetenzen in Umgang miteinander arbeiten zu müssen (siehe „Fingerreflexion“, S. 84).

12.1.2 Persönlichkeitsentwicklung

Vor allem beim Abschlussfest konnte ich beobachten, dass eines der Mädchen, das üblicherweise umdrehte, wenn es zuvor in eine Situation gekommen war, in der es vor allen anderen reden sollte, deutlich weniger schüchtern war, vor den Anwesenden zu sprechen.

Ich nahm auch die Hilfsbereitschaft aller Mädchen wahr, die sich untereinander die Hand reichten, aber auch mir. Ich konnte auch beobachten, dass sich im Laufe des Projektes die Beziehungsstruktur veränderte. Emi erzählte mir, dass sich zwei der Mädchen aus zwei miteinander verfeindeten Cliquen kannten und sich die ersten zwei Treffen körperlich angegriffen hatten. Wir BetreuerInnen konnten zunehmend beobachten, dass sich gerade

diese beiden Mädchen in heiklen Situationen während des Programmes die Hand reichten, um Hilfe und Unterstützung zu leisten.

Ein Mädchen erwähnte auch im Interview, dass sich die Beziehung untereinander positiv verändert hat:

“(...) after the first day you got close friendships and great bonds of people, (...)”
(Interview, S. 66).

Dies bestätigt die Theorie von Kölsch und Wagner, in der sie feststellen, dass sich in der Erlebnispädagogik unter anderem Beziehungsmuster neu gestalten. “Weil sie durch die oft notwendige persönliche Nähe neue Sichtweisen der Fremd- und Selbstwahrnehmung eröffnet, weil bisher feste Einstellungen und Urteile ins Wanken können kommen” (heckmair/Michl 2012, S. 116).

13. Kritische Reflexion

Beide Projekte waren zwar im Rahmen der Schule, trotzdem aber nicht integrativer Bestandteil wie es eine fächerübergreifende Arbeit wäre, indem Unterrichtsfächer mit handlungsorientierten Methoden in der Natur durchgeführt wurden.

“Mana Wahine” werden zum Beispiel aus der Klasse herausgenommen und bekommen dadurch einen besonderen Stellenwert in der Klasse, der sich positiv als auch negativ verändern kann. Da ich keine Daten darüber habe, bleibt es nur bei meiner subjektiven Annahme, dass einige MitschülerInnen eifersüchtig sein könnten, dass gerade jene SchülerInnen einmal die Woche fehlen dürfen und sich daraus negative Effekte auf die Beziehung untereinander ergeben könnten.

Erlebnispädagogik wird zunehmend eine Alternative für Randgruppen und gefährdete Jugendliche, dadurch könnte sich allerdings der Ausschluss jener Personengruppen verschärfen (Gilsdorf 2004, S. 17).

Das Projekt „Te Puna Wanaka“ habe ich selbst mit Lianne geplant und durchgeführt und muss kritisch bemerken, dass ich aufgrund des Zeitdrucks auf eine wichtige Basis nicht

geachtet habe, nämlich die Beziehungsarbeit. Durch den Wechsel der Gruppenmitglieder wurde dies zusätzlich erschwert, da ich einen Teil der Gruppe gar nicht kannte und demnach auch nicht ihre Hintergründe und Lebensgeschichten beachten konnte. Als sich die den TeilnehmerInnen bekannten Bezugspersonen Shannon und Jason zurückzogen, spürte ich dass das Austesten von Grenzen mir und Lianne gegenüber in den Vordergrund rückte und damit die erlebnispädagogische Aktion zweitrangig wurde.

Dagegen überraschten mich die Mädchen von "Mana Wahine" insofern positiv, als dass sie mich vom ersten Tag an in ihrer Gruppe aufnahmen, ohne dies jemals zu einem Thema gemacht zu haben.

Ein langfristiger Erfolg der Projekte ist abhängig von der Transferleistung und den Jugendlichen selbst.

Persönlich als Erlebnispädagogin würde ich mir eine Änderung des österreichischen Schulsystems wünschen, indem Erlebnispädagogik sowohl projektorientiert als auch fächerübergreifend im Curriculum integriert wird. Es wäre meiner Meinung nach vor allem als präventive Maßnahme wünschenswert, um soziale Kompetenzen zu stärken und die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, denn je selbstbewusster und selbstständiger Jugendliche sind, desto eher wachsen sie zu verantwortungsbewussten BürgerInnen heran. Daher hebe ich nochmals das Zitat aus einer neuseeländischen Schule hervor:

"We see the development of the whole person, not just academic learning, as extremely important" (Outdoor Education NZ, 2015).

14. Literaturverzeichnis

- Arbogast, W. (2004): Die Adventure - AG. Die kooperative Gesamtschule in Herxheim und die Erlebnispädagogik. In: Gilsdorf, R. /Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. Augsburg: Ziel Verlag, S. 290 – 322.
- Baig-Schneider, R. (2007): Von der „Erlebnistherapie“ zur „Modernen Erlebnispädagogik“. Ein pädagogisches Gegenkonzept, seine Entwicklung und aktuelle Erscheinungsformen aus ideengeschichtlicher Perspektive. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Crott, H. (1979): Soziale Interaktion und Gruppenprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, T./Ziegenspeck, J. (2008): Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens. Deutschland: Klinkhardt.
- Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken – Ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa Verlag.
- Gass, M. (1993): Adventure Therapy: Therapeutic applications of adventure programming“. In: CPIT. Bachelor of Sustainability and Outdoor Education (ed.): Readings. Adventure Therapy. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, p. 17-21.
- Gilsdorf, R. (2004): Abenteuer in der Schule? In: Gilsdorf, R./Volkert, K. (Hrsg.) Abenteuer Schule. Augsburg: Ziel Verlag, S. 12-23.
- Heckmair, B./Michl, W. (2012): Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 7. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Händ. U. (1995): Variationen zum Thema Erlebnispädagogik. In: Kölsch, H. (Hrsg): Wege Moderner Erlebnispädagogik. München: Sandmann Verlag, S. 5-26.

- Kittl-Satran, H. (2006): Gesamtkonzeption der Studie. In: Kittl-Satran, H. (Hrsg.): Bildungsforschung 19. des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Schulschwänzen – Verweigern - Abbrechen. Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen. Innsbruck: Studienverlag, S. 17-28.
- Kittl-Satran, H./Schiffer, B. (2006): Face-to-Face Interviews mit SchulabbrecherInnen und SchulschwänzerInnen. In: Kittl-Satran, H. (Hrsg.): Bildungsforschung 19. des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Schulschwänzen – Verweigern - Abbrechen. Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen. Innsbruck: Studienverlag, S. 105-174.
- Kittl-Satran, H./Mayr, A. (2006): Schriftliche LehrerInnbefragung. In: Kittl-Satran, H. (Hrsg.): Bildungsforschung 19. des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Schulschwänzen – Verweigern - Abbrechen. Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen. Innsbruck: Studienverlag, S. 178-199.
- Kittl-Satran, H./Mayr, A./ Schiffer, B. (2006): Handlungsstrategien. In: Kittl-Satran, H. (Hrsg.): Bildungsforschung 19. des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Schulschwänzen – Verweigern - Abbrechen. Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen. Innsbruck: Studienverlag, S. 204-221.
- Kuckartz, U. (2004): QDA Software im Methodendiskurs. Geschichte, Potenziale, Effekte. In: Kuckartz, U./Grunenberg, H./Lauterbach, A. (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse: Computerunterstützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-27.
- Kölsch, H./Wagner, F. (2004): Erlebnispädagogik in der Natur. Praxisbuch für Einsteiger. 2. Auflage. München. Reinhardt- Verlag.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2 Methoden und Techniken. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Michl, W. (2009): Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Moschitz, V. (2014a): Waipuna Trust. An essay about Adventure Therapy Programme with youth at risk, within a deeper view on single sex vs. coeducational programmes. Christchurch: Christchurch Polytechnic Institute of Technology.
- Moschitz, V. (2014b): A Report about Waipuna Trust. Practical with report about a single-sex programme with at risk youth. Report. Christchurch: Polytechnic Institute of Technology Christchurch.
- Moschitz, V. (2014c): Hillwalking with Te Puna Wanaka at Godley Head. Problem solving activities to enhance personal development. Christchurch: Polytechnic Institute of Technology Christchurch.
- Priest, S. (1999): The Semantics of Adventure Programming. In: J. C. Miles, & S. Priest, (ed.): Adventure Programming: Washington: Venture Publishing, pp. 111-115.
- Reiners, A. (1995): Erlebnis und Pädagogik. Praktische Erlebnispädagogik. München: Dr. Jürgen Sandmann
- Rink, M/ Sprotte, M (2004): Erlebnispädagogik und der HS Boppard – Ein Rück- und Ausblick. In: Gilsdorf, R./Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. Augsburg: Ziel Verlag, S. 12-23.
- Rutkowski, M. (2010): Der Blick in den See. Reflexion in Theorie und Praxis. Augsburg: Ziel Verlag.
- Volkert, K. (2004): "Die Schule neu denken"- ein perspektivisches Nachwort. In: Gilsdorf, R. / Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. Augsburg: Ziel Verlag, S. 436-440.
- Witte, M. (2002): Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit. Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernens. In: Ziegenspeck, J. (Hrsg.): Schriftenreihe. Grundlagen der modernen Erlebnispädagogik. Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik – Lüneburg.
- Ziegenspeck, J (1994): Statements zur Podiumsdiskussion: "Erlebnispädagogik – Mode, Methode oder mehr?". In: Bedacht, A./Dewald, W./Heckmair, B./Michl, W./Weis (Hrsg.): Erlebnispädagogik - Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentationen des Forums Erlebnispädagogik. 2. Auflage. München: Sandmannverlag, S. 15-43.

Internetquellen:

Alpenverein Akademie (o.J.). Führen und Leiten. In: http://www.alpenverein-akademie.at/akademie/bildung_freizeit/fuehren-und-leiten/lehrgaenge/erlebnispaedagogik/index.php [23.4.2015].

CPIT (n.d.a): Graduate Diploma in Sustainability and Outdoor Education. Content. In: <http://www.cpit.ac.nz/study-options/qualifications-and-courses/programmes/Graduate-Diploma-in-Sustainability-and-Outdoor-Education.xml> [23.4.2015].

CPIT (n.d.): Te Reo Māori and Pasifika studies. In: <http://www.cpit.ac.nz/study-options/our-study-interest-areas/te-puna-wanaka/Te-Reo-Maori-and-Pasifika-studies> [22.4.2015].

Dict.cc (o.J.): Englisch- Deutsch- Wörterbuch. Deutsch-Englisch-Übersetzung für: outdoor. In: <http://www.dict.cc/?s=outdoor> [7.5.2015].

Ministry of Education (1999): Health and physical education. In The New Zealand Curriculum. In: http://www.tki.org.nz/r/health/curriculum/statement/hpe_statement.pdf [24.5.2014].

Ministry of Education (n.d.): Education outside the classrooms. Definitions. In: <http://eotc.tki.org.nz/EOTC-home/Definitions> [26.5.2014].

Outdoor Education NZ (2015a): Living and studying. In: <http://www.outdoorednz.co.nz/about-us/living-studying/> [27.9.2015].

Outdoor Education NZ (2015b): FAQ. In: <http://www.outdoorednz.co.nz/about-us/faq/> [22.5.2015].

- Seidel, H. (2009): Wie wird man Erlebnispädagoge? Auf dem Weg zur Professionalisierung unseres Berufsbildes In: http://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/be/media/fachbereiche/Aus%20und%20Weiterbildung/Neuigkeiten/09-02-09_Beitrag%20H.Seidel_el.pdf [2.4.2015].
- Scholz, M. (2015): Quo vadis, Erlebnispädagogik? Via destinatum est!. Der Weg ist das Ziel: Wohin geht's denn nun mit der Erlebnispädagogik? In: http://erlebenlernen.de/wp-content/uploads/2015/02/World_Cafe.pdf [22.4.2015].
- Schulerlebnispädagogik, (o.J): Schulerlebnispädagogik.de. Konzept. Erlebnispädagogik und Schule. In: <http://www.schulerlebnispaedagogik.de/konzept> [1.8.2025].
- Weigelhofer, H. (2013): Die Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen. In: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/kl_weiglhofer_25649.pdf?4kgkb5 [23.4.2015].
- § 2 (1962): I. Hauptstück. Allgemeine Bestimmungen über die Schulorganisation. Bundesgesetz. In: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [28.4.2015].

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Reflexions-Parameter Modell

Rutkowski, M. (2010): Der Blick in den See. Reflexion in Theorie und Praxis. Augsburg: Ziel Verlag, S. 49.

Abb. 2 Generic Risk Assessment

Barton (2007): Safety, risk and adventure in outdoor activities. p. 59. In: Moschitz (2014c): Hillwalking with Te Puna Wanaka at Godley Head. Problem solving activities to enhance personal development. Christchurch: Polytechnic Institute of Technology Christchurch. p.6.

Abb. 3 Site Risk Assessment

Barton (2007): Safety, Risk and Adventure in outdoor activities. p. 62. In: Moschitz (2014c): Hillwalking with Te Puna Wanaka at Godley Head. Problem solving activities to enhance personal development. Christchurch: Polytechnic Institute of Technology Christchurch. p.7.

15. Anhang

15a) Kodierschema (Projekt: Mana Wahine)

Code 1: Information über das Programm und die Befragten

Subcodes:

- Employment
- Programme

Code 2: Single-sex programmes

Subcodes:

- Advantages
- Disadvantages

Code 3: Co-educational Programmes

Subcodes:

- Advantages
- Disadvantages

Code 4: Influence of gender

Subcodes:

- Instructors
- Outcomes

- Stereotypes
- Differences between girls and boys

15b) Interviewleitfaden (Projekt: Mana Wahine)

1. About Waipuna Trust

1.1 For how long have you been working at Waipuna Trust?

1.2 How does your programme meet the needs of the young people?

2. Single sex-programmes

2.1 Which possibilities have you experienced regarding single sex programmes?

2.2 Which limits/challenges have you experienced regarding single sex programmes?

3. Coeducational programmes

3.1 Have you ever worked in adventure therapy programmes with coeducational courses?

3.2 Which advantages and disadvantages have you observed?

4. Influence of gender

4.1 What influence does the gender of instructors have on adventure therapy experiences for participants?

4.2 Do males and females have different outcomes for the same programmes?

4.3 In which ways do adventure therapy programmes reinforce traditional gender stereotypes (such as 'males are stronger' and 'females are more comfortable talking about feelings'), and in what ways do adventure education programmes provide valuable alternatives to traditional gender stereotypes?

15c) Kodierschema (Te Puna Wanaka)

A: Lehrer

Code 1: About PDL (Personal Development Leadership)

Subcodes:

- Goals/Aims
- Requirements

Code 2: Adventure/outdoor activities in PDL

Subcodes:

- The use of activities
- Effect of activities
- Limitations

B. SchülerInnen

Code 1: Approach to PDL

- Time
- Motivation

Code 2: Adventure/outdoor activities

- Which activities
- Support

15d.) Interviewleitfaden A (Projekt: Te Puna Wanaka)

A. LehrerIn

1. About the course PDL (Personal Development Leadership)

- 1.1 What are the goals/aims for this group?
- 1.2 What is the programme trying to achieve?
- 1.3 Are there any requirements to join this course?

2. Adventure/or outdoor education

- 2.1 What activities have you done in the past?
- 2.2 How successful were they?
- 2.3 Why does this programme use an adventure medium? How effective is it?
- 2.4 What evidence is there of a planning process?
- 2.5 What limitations, challenges has staff experience?

B. SchülerInnen

1. When did you decide to join the course PDL at CPIT?
2. What was your motivation to do this course?
3. Which adventure or outdoor activities have you done during that course?
4. How did they support you?

15e.) Frage des narrativen Interviews (Projekt:Mana Wahine)

How did you perceive the programme?