

Autor/in*: Anna Bernard

*Erlebnispädagogisches Erfahrungslernen im
Jugendalter*

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

in der Studienrichtung Sozialpädagogik

eingereicht an der

Universität Graz

Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

Gutachter/in*: Univ.-Prof. Dr.phil. Arno Heimgartner

Institut für Sozialpädagogik

2022

„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen,
weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung
zugängliche Bedeutung hat.“

~John Dewey

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

Graz, Juni 2022

Anna Bernard, BA

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich besonders bedanken bei...

... Herrn Univ.-Prof. Dr.phil. Arno Heimgartner für die hilfreiche Unterstützung und Betreuung der Arbeit. Die wertvolle Beratung mit allen Impulsen, Denkanstößen, Ideen und Ratschlägen war anregend und stärkend während des Schreibprozesses.

... den Jugendlichen, die sich die Zeit genommen haben und an meinem Projekt teilgenommen haben. Eure Energie und euer Elan waren mitreißend und haben mich stets beeindruckt. Danke für die schöne gemeinsam verbrachte Zeit.

... meinen Eltern, die mich in jeder meiner bisherigen Lebenslagen unterstützt und mir beigestanden haben. Vielen Dank für alle motivierenden Worte und aufmunternden Späße über die gesamte Studienzeit hinweg.

... all meinen Freund:innen für die vielen inspirierenden Gespräche und zahlreichen unvergesslichen Momente, aus denen ich Motivation schöpfen konnte.

Vielen herzlichen Dank!

Zusammenfassung

Die Masterarbeit setzt sich mit der Erlebnispädagogik in Verbindung mit dem Konzept des Erfahrungslernens auseinander. Das dahinterliegende Forschungsinteresse bezieht sich darauf, was Jugendliche aus erlebnispädagogischen Aktivitäten und den dabei gewonnenen Erfahrungen für sich und ihren Alltag lernen können. Ein selbst konzipiertes erlebnispädagogisches Projekt, an welchem fünf Jugendliche teilgenommen haben, dient als Grundlage für die anschließend durchgeführte Reflexions- bzw. Diskussionsrunden. Kooperations-, Interaktions- und Vertrauensspiele zum einen und Zelten im Winter, Feuer machen, selbst Essen kochen zum anderen forderte die Jugendlichen heraus und ließ sie aus ihrer Komfortzone treten. Die Auswertung erfolgte dann mittels strukturierender Inhaltsanalyse. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Aktivitäten den Teenagern gezeigt haben, wie wertvoll eine funktionierende Gruppe sein kann und wie zentral dabei Vertrauen, Akzeptanz und Kommunikation sind. Insgesamt war das Projekt eine Erfahrung, welche die Persönlichkeitsentwicklung gefördert hat und wodurch unterschiedliche Kompetenzen wie Durchhaltevermögen, Teamfähigkeit und Problemlösekompetenz gesteigert werden konnten.

Abstract

The master thesis deals with experiential education in connection with the concept of experiential learning. The underlying research interest refers to what young people can learn from experiential education activities and the experiences and insights gained from them for themselves and their everyday lives. A self-designed experiential education project, in which five adolescents participated, served as the basis for the subsequent reflection and discussion sessions. Cooperation, interaction and trust games on the one hand and camping in winter, making a fire and cooking their own food on the other challenged the young people and made them step out of their comfort zone. The evaluation was then carried out by structuring content analysis. The results show that the activities made them realise the teenagers how valuable a functioning group can be and how central trust, acceptance and communication are. Overall, the project was an experience that promoted personal development and increased various competencies such as problem-solving skills, endurance and teamwork.

Inhalt

Einleitung	9
1. Erlebnispädagogik.....	10
1.1. Was ist Erlebnispädagogik?	10
1.2. Charakteristika der Erlebnispädagogik.....	15
1.3. Entwicklung der Erlebnispädagogik	20
1.3.1. Vordenker der Erlebnispädagogik	21
1.3.2. Kurt Hahn und seine Erlebnistherapie	23
1.4. Ziele der Erlebnispädagogik	26
1.5. Rolle des:der Erlebnispädagog:in.....	29
1.6. Lern- oder Komfortzonenmodell	32
1.7. Reflexion und Reflexionsmodelle	35
1.7.1. The Mountains Speak for Themselves	36
1.7.2. Outward Bound Plus	37
1.7.3. Metaphorisches Grundmodell nach Stephan Bacon	38
1.7.4. Lernmodelle nach Simon Priest.....	40
1.8. Transfer	43
1.9. Erlebnispädagogische Aktivitäten.....	46
1.10. Kritik an der Erlebnispädagogik.....	51
2. Konzepte des Erfahrungslernens.....	56
2.1. Begriff des Lernens	57
2.2. Erfahrungslernen nach Combe	58
2.3. Erfahrungslernen nach Dewey	60
2.4. Erfahrungslernen nach Kolb	62
2.5. Erfahrungslernen in der Erlebnispädagogik	65
3. Forschungsdesign.....	66
3.1. Zielsetzung und Fragestellung.....	68
3.2. Stichprobe und Zugang.....	69
3.3. Erhebungsmethoden	69
3.3.1. Erlebnispädagogisches Projekt.....	69
3.3.2. Gruppendiskussion	71

3.3.3. Reflexionsbögen	74
3.4. Durchführung der erlebnispädagogischen Projektes	74
3.4.1. „Das Kennenlernen“	74
3.4.1.1. Planung	74
3.4.1.2. Ablauf	75
3.4.2. „Das Zeltwochenende“	88
3.4.2.1. Planung	88
3.4.2.2. Ablauf	89
3.5. Auswertungsmethoden	102
3.5.1. Qualitative Inhaltsanalyse	102
3.5.2. MAXQDA	104
3.5.3. Kategoriensystem	106
3.5.4. SPSS	106
4. Forschungsergebnisse	108
5. Diskussion der Ergebnisse	142
6. Resümee und Ausblick	149
Abbildungsverzeichnis	151
Literaturverzeichnis	153
Anhang	159

Einleitung

Die Erlebnispädagogik ist zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden. Sie erfährt vor allem seit den 1990er Jahren zunehmend an Bedeutung (Paffrath, 2017, S. 254). Dies liegt daran, dass sich theoretische Grundlagen, neue Arbeitsfelder, Methoden, Prinzipien sowie Inhalte und Ziele weiterentwickelt haben (ebd., S. 249). Zudem auch daran, weil die Erlebnispädagogik als ein ganzheitliches, handlungs- und erfahrungsbezogenes Konzept zur Ergänzung von traditionellen Bildungseinrichtungen gesehen wird (Ackeren et al., 2006, S. 470). Spannend dabei ist vor allem der Aspekt, inwiefern diese außergewöhnlichen Erlebnisse zu prägenden Erfahrungen im Jugendalter werden können und wie diese dann im Alltag der Jugendlichen Anwendung finden. Diese Masterarbeit will verdeutlichen, wie wirksam die Erlebnispädagogik als Ergänzung zu etablierten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sein kann und Jugendliche durch das Prinzip des Erfahrungslernens auf persönlicher und sozialer Ebene gestärkt und gefördert werden können.

Die vorliegende Arbeit teilt sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil auf. Im theoretischen Teil wird auf die Erlebnispädagogik, deren Charakteristika, Ziele und Aktivitäten, aber auch auf die verschiedenen Reflexionsmodelle und die Wichtigkeit des Transfers eingegangen. Weiters werden auch Konzepte des Erfahrungslernens dargelegt und es werden bereits in der Theorie erste Verknüpfungen zwischen der Erlebnispädagogik und dem Erfahrungslernen hergestellt. Der empirische Teil der Arbeit legt zunächst das Forschungsdesign dar, beschreibt die verschiedenen verwendeten Durchführungs- und Auswertungsmethoden und führt das erlebnispädagogische Projekt aus. Darauffolgend werden die Forschungsergebnisse offengelegt und durch die Verbindung der Theorie mit der Empirie werden die Forschungsfragen beantwortet.

Theoretischer Teil

1. Erlebnispädagogik

In diesem ersten Kapitel wird die Erlebnispädagogik in all ihren Facetten beschrieben. Es werden geschichtliche Bezüge hergestellt, Ziele und Herangehensweisen offengelegt sowie Modelle erläutert.

1.1. Was ist Erlebnispädagogik?

Zur Annäherung an den Begriff und den dahinterliegenden Konzepten der Erlebnispädagogik, ist es zunächst sinnvoll den Begriff „Erlebnis“ zu beleuchten.

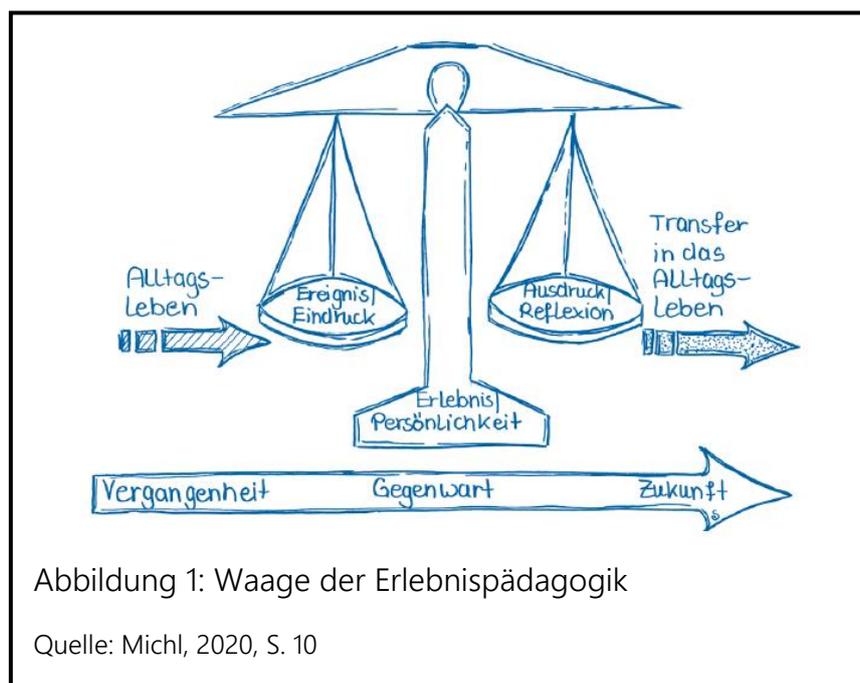
Heckmair und Michl verbinden das Erlebnis mit der Psychologie und definieren es wie folgt: „Erlebnis wird als innerer, mentaler Vorgang gesehen, bei dem äußere Reize aufgrund von Wahrnehmung, Vorwissen und Stimmung subjektiv zu einem Eindruck verarbeitet werden“ (2018, S. 106). Ein Erlebnis ist also etwas sehr Individuelles und Persönliches. Nicht jede:r interpretiert alles Erlebte als ein Erlebnis oder verbindet dieses mit einer tiefgreifenden Veränderung oder neuen Erkenntnissen. Es sind Momente, die etwa Faszination, Verwunderung oder auch Schrecken auslösen können (Paffrath, 2013, S. 53 & Harz, 2012, S. 29). Ein Ereignis wird im Grunde immer dann zum Erlebnis, wenn es etwas Besonderes in sich trägt, etwas nicht Alltägliches. In Verbindung mit dem Erleben fallen oft auch Wörter wie Unmittelbarkeit, Spannung, Emotionalität oder Entwicklung (Harz, 2012, S. 31).

An dieser Stelle tritt die Erlebnispädagogik ein. Deren Vertreter:innen haben das Potenzial und die dahinterliegenden Möglichkeiten eines Erlebnisses erkannt. Wichtig dabei ist auch die pädagogische Dimension hinter den Erlebnissen (Michl, 2020, S. 9). Wie bereits erwähnt wird nicht jedes Ereignis automatisch zum Erlebnis und nicht aus jedem Erlebnis können unmittelbar neue Erfahrungen oder Erkenntnisse gewonnen werden. Die erlebnispädagogischen Lernangebote zeugen

dann von Wirksamkeit, wenn Situationen auf spezielle Weise erkannt, kombiniert und genutzt werden (Witte, 2002, S. 21). Durch verschiedene Reflexionsmethoden werden die Erlebnisse verinnerlicht und gewinnen an Bedeutung. Durch das Reflektieren wird das Erlebte bewusst gemacht und zum Ausdruck gebracht – sprachlich, schriftlich oder auch künstlerisch. Mit einem anschließenden Transfer werden dann die wichtigsten und prägendsten Elemente des Erlebten auf den persönlichen Alltag und ins persönliche Leben umgemünzt, in vorhandene Verhaltensschemata integriert und nachhaltig gefestigt (Paffrath, 2017, S. 257 & Harz, 2012, S. 31f.).

Zusammengefasst heißt das, dass die Erlebnispädagogik Situationen arrangiert, damit Erlebnisse möglich macht, die Weiterverarbeitung der Erkenntnisse begleitet, dadurch Lernprozesse für das alltägliche Leben anregt und so Erfahrungen habitualisiert werden können.

Mit dem Bild der Waage der Erlebnispädagogik hat Michl (2020, S. 10) ein anschauliches Bild für den Prozess vom Ereignis bis hin zum Transfer in das Alltagsleben gezeichnet.



Das bisher Erläuterte kann als erster Definitionsversuch für die Erlebnispädagogik gewertet werden. Jedoch ist das Feld der Erlebnispädagogik stark von Heterogenität gekennzeichnet, was es erschwert, eine einheitliche und allgemeingültige Definition zu finden. Aus diesem Grund werden folgend noch weitere Definitionen von unterschiedlichen Autoren angegeben.

Die Autoren Heckmair und Michl formulieren ihre Definition wie folgt:

„Das Konzept der Erlebnispädagogik will als Teildisziplin der Pädagogik junge Menschen durch exemplarische Lernprozesse und durch bewegtes Lernen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen – vornehmlich in der Natur – stellen, um sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und sie zu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ (Heckmair & Michl, 2018, S. 108).

Die Autoren Fischer und Lehmann schreiben:

„Im strukturgenetischen Sinne lässt sich Erlebnispädagogik auch als erlebnis- und handlungsorientiertes Entwicklungsfeld eines offenen, sozialen und natürlichen Erfahrungslernens definieren. Erziehung ist dann im engeren Sinne der Erlebnispädagogik eine im sozialen Gruppenzusammenhang und in tätigkeitsgebundener Auseinandersetzung mit der Innen- und Außenwelt erfolgende ganzheitliche Entwicklung des lernenden Individuums (Selbstveränderung) und seiner Umwelt (Umweltveränderung)“ (Fischer & Lehmann, 2009, S. 51f.).

Als letzte Definition wird diese von Etz angeführt:

„Unter Erlebnispädagogik versteht man eine handlungsorientierte Methode, bei der durch Gemeinschaft und Erlebnisse in naturnahen Räumen neue Erfahrungen gemacht werden, die einem pädagogischen Zweck dienen. Dabei wird auf die prägende Wirkung von Erlebnissen (auf Verhalten, Einstellung und

Wertesystem) und auf die nachhaltige Wirkung von Erfahrungslernen gesetzt. Ein ganzheitliches Lernen – mit Kopf, Herz und Hand – wird forciert. Durch das verbale oder auch nonverbale Reflektieren der Erlebnisse können diese bewusst gemacht und mögliche Erkenntnisse für den Alltag gewonnen werden. Durch das Sammeln von Erfahrungen in der Wechselwirkung von Aktion und Reflexion bzw. der Interpretation der Erlebnisse in Verbindung mit dem täglichen Leben, gewinnen diese an Relevanz und ermöglichen einen Transfer des ‚neu Erfahrenen‘ in den Alltag“ (Etz, 2015, S. 60).

Vergleicht man all diese Definitionen, wird ersichtlich, dass die Erlebnispädagogik als ein ganzheitliches, handlungs- und erfahrungsbezogenes Konzept zu verstehen ist. Das gemeinsame Erleben in der Gruppe ist ein zentraler Punkt. Dabei sollen den Individuen auch Entwicklungsschritte der eigenen Persönlichkeit bewusst werden. Gleichzeitig wird aber auch der Bezug zur Lebenswelt und der Gesellschaft forciert.

Vor allem in der ersten Definition von Heckmair und Michl kommen zwei Elemente zum Vorschein, die bei den anderen fehlen. Zum einen ist das der Bezug zu Erfahrungen bzw. Erlebnissen in der Natur und zum anderen die Formulierung einer klaren Zielgruppe: junge Menschen. Dabei sollte jedoch beachtet werden, dass die Zielgruppe der Erlebnispädagogik im Grunde breitgefächert und altersmäßig sehr variabel ist (Fischer & Lehmann, 2009, S. 128). Dafür erwähnt Etz die Wichtigkeit der Reflexion und des Transfers. Dies bleibt bei den beiden anderen unerwähnt.

Klarerweise orientiert sich die Erlebnispädagogik an ein Menschenbild, wonach sich das Tun und Handeln mit den Adressat:innen orientiert. Die historischen Wurzeln liegen in der Reformpädagogik, wie später in Kapitel 1.3. ausgeführt wird. Damit ist klar, dass auch die Erlebnispädagogik ein humanistisches Menschenbild vertritt und es stark um die Idee der Ganzheitlichkeit des Individuums geht. Erlebnisse, Erfahrungen und Lernprozesse werden so geschaffen, dass alle drei Komponenten

– Kopf, Herz und Hand bzw. Physisches, Psychisches und Emotionales – angesprochen und vereint werden (Paffrath, 2017, S. 257). Der Körper und all seine Sinne gewinnen an Bedeutung und werden als Medium zur Welterfassung betrachtet. Dies geschieht von außen sowie auch von innen durch Emotionen und Kognitionen. Individuen sollen auf allen Ebenen ihrer Wahrnehmung gefördert und gefordert werden. „Herausfordernde Situationen [der Erlebnispädagogik] aktivieren das Netzwerk von Kognition, Emotion und Handeln“ (Paffrath, 2013, S. 69).

Neben der Ganzheitlichkeit gibt es noch weitere Wesensmerkmale des humanistischen Menschenbildes der Erlebnispädagogik. Dazu gehört die Authentizität der Menschen, dass jede:r für sich authentisch wahrgenommen wird und in seinem:ihrer Tun und Handeln authentisch zu sich ist (Harz, 2012, S. 33). Weiters zählen auch die Intentionalität und Sinnorientierung des Handelns dazu. Alle Handlungen geschehen nicht ohne Grund. Jedem Handlungsschritt wohnt bewusst oder unbewusst eine Bedeutung bei (ebd., S. 34). Besonders durch die Reflexion der Erlebnisse will die Erlebnispädagogik den Bedeutungsgehalt bewusst machen und nachhaltig festigen. Auch die Begriffe der Freiheit, Autonomie und Bezogenheit sind fest im Menschenbild der Erlebnispädagogik verankert. Es geht dabei darum, den Menschen und sein:ihr autonomes Handeln in Bezug auf ein aktives Gestalten, in Verbindung mit der Natur und der Umwelt, zu bekräftigen nach dem pädagogischen Theorem „Learning by Doing“ von Dewey (Harz, 2012, S. 34). Zuletzt gibt es die Annahme der Entwicklungsfähigkeit und Selbstverwirklichung, welche auch erlebnispädagogisch gefördert werden sollen (ebd., S. 34f.).

Dieses allumfassende Menschenbild der Erlebnispädagogik und auch die dargelegten Definitionen zeigen noch einmal mehr wie viele verschiedene Aspekte berücksichtigt werden. Es geht darum, Menschen ernst zu nehmen, sie in ihrer Ganzheit zu erkennen, sie zu fördern und zu stärken. Die geschaffenen Erlebnisse und die daraus gewonnenen Erfahrungen tragen anhand von Reflexion und Transfers wesentlich dazu bei, dass Lernprozesse und die Persönlichkeitsentwicklung

angestoßen werden. Auf der anderen Seite sind sie auch leittragend dafür, wie die Erlebnispädagogik methodisch und didaktisch arbeitet.

1.2. Charakteristika der Erlebnispädagogik

Das vorhergegangene Kapitel beschäftigt sich mit der Definition der Erlebnispädagogik, um ein allgemeines Grundverständnis zu vermitteln. Mit dem offengelegten Menschenbild wird zugleich der Zugang und der Umgang mit den Adressat:innen verdeutlicht.

Erlebnispädagogische Aktivitäten, Angebote oder Interventionen ermöglichen und tragen auch dazu bei, dass die Adressat:innen aus ihren gewonnen Erfahrungen lernen und für sich wichtige Erkenntnisse daraus ziehen. Die einzelnen Aktivitäten werden aber erst dann als erlebnispädagogische Praxis angesehen, wenn unterschiedliche Strukturmerkmale erfüllt sind, die im Grunde die Erlebnispädagogik definieren und formen (Wahl, 2021, S. 179).

Ernstcharakter

Bei erlebnispädagogischen Aufgaben ist der Bezug zum Alltag und zur Realität ein wichtiger Faktor. Es geht nicht um fiktive, sondern um konkrete, direkte und echte Situationen. Die arrangierten und direkten Handlungskonsequenzen sind verbunden mit der Übernahme von Verantwortung und verfügen damit über Wirkung und Veränderung der Verhaltensmuster individueller Lebenssituationen (Konnerth, 2020, S. 524; Michl, 2020, S. 14; Paffrath, 2013, S. 84f.; Raithel et al., 2009, S. 217 & Reiners, 2014, S. 14).

Herausforderung und Grenzerfahrung

Die Erlebnispädagogik lebt von ihren herausfordernden Situationen, welche aus subjektiver Perspektive der Adressat:innen als riskant, schwer und dennoch nicht als unmöglich eingeschätzt werden. Die Aktivitäten besitzen einen hohen Aufforderungscharakter, sind abwechslungsreich, spannend und intensiv. Sie wecken Neugierde und regen zur aktiven Auseinandersetzung an. Grenzerfahrungen sind vor allem dazu da, dass sich Individuen ihren Fähigkeiten und Eigenschaften bewusster werden. Diese Grenzen, die überwunden werden sollen, sollen nicht immer nur an Physisches gebunden sein. Es geht oft auch darum, sich an Grenzen zu halten oder Grenzen, die von anderen gesetzt wurden, auszuhalten. Solche Grenzerfahrungen sollen aber ganz im Sinne des Ernstcharakters gestaltet werden und die objektive Sicherheit soll unter den „extremen“ Erlebnissen nicht vergessen werden (Harz, 2012, S. 38; Konnerth, 2020, S. 524; Paffrath, 2013, S. 84f.; Reiners, 2014, S. 14 & Reiners, 1995, S. 35-41).

Handlungsorientierung

Die Erlebnispädagogik versucht eigenständige und persönliche Erfahrungen zu schaffen. ‚Erleben statt Reden‘ oder ‚Learning by Doing‘ gewinnen dadurch an Bedeutung. Experimentelle Aufgaben und die Problemlösestrategien dahinter sollen physisch, psychisch und emotional erfahrbar werden und zur Selbsttätigkeit und zum aktiven Handeln anregen. Hierbei spielt auch die körperliche Bewegung eine erwähnenswerte Rolle (Harz, 2012, S. 37 & Paffrath, 2013, S. 85).

Ganzheitlichkeit

Das Prinzip der Ganzheitlichkeit bezieht sich, wie bereits im Kapitel 1.1. erwähnt, darauf, dass die Individuen auf physischer, psychischer und emotionaler Ebenen angesprochen und gefördert werden. Die Gesamtheit der Menschen soll erreicht

und abhängig vom Entwicklungsstand und den individuellen Fähigkeiten sollen Lernprozesse gestaltet werden. „Die wechselseitige Beziehung zwischen Erlebnis, Tätigkeit und Erfahrung begründet dabei den ganzheitlichen Charakter der Erlebnispädagogik“ (Harz, 2012, S. 39).

Soziale Interaktion und Gruppenorientierung

Die Gruppe wird in der Erlebnispädagogik auf unterschiedlichste Art und Weise beschrieben: als Lernfeld, als Erfahrungsraum, als Lerngemeinschaft, als ein wichtiger Katalysator für Veränderung oder als Medium für persönliche Weiterentwicklung. Damit wird ersichtlich, welchen hohen Stellenwert die sozialen Interaktionen mit anderen haben. Durch die in den erlebnispädagogischen Aktivitäten entstehenden Gruppendynamiken können Verhaltensweisen wie Empathie, Kooperationsbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein gesteigert, aber auch soziale Orientierung und sozialer Status gefestigt werden. In den direkten Erfahrungssituationen übernimmt jede:r die Eigenverantwortung für sich selbst und trägt damit zur Gruppenerhaltung bei. Hierbei sollte es keine Lenkung von außen geben (Harz, 2012, S. 39f.; Michl, 2020, S. 14; Paffrath, 2013, S. 88; Raithel et al., 2009, S. 217 & Reiners, 2014, S. 14f.).

Selbststeuerung und Freiwilligkeit

Eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen von erlebnispädagogischen Interventionen ist die Freiwilligkeit, welche stark mit der Selbststeuerung gekoppelt ist. Die Selbststeuerung ermöglicht es, eigenständig an Aufgaben heranzugehen und Handlungsoptionen zu setzen. Damit sind die Individuen nicht geschützt vor dem Scheitern. Gerade diese Konfrontation mit dem eigenen Scheitern, aber auch das selbstständige Lösen von Hindernissen, stößt Lernprozesse an und ermöglicht es an eigenen Erfahrungen zu wachsen. Wie bereits erwähnt, ist dazu aber der

Aspekt der Freiwilligkeit ein Entscheidender. Lernerfolge können nicht erzwungen werden, sondern allein die Neugierde und die Lust an den Aktivitäten sollen leitend in der Erlebnispädagogik sein. Die Freiwilligkeit ist zudem notwendig, da die Selbstreflexion ansonsten ihren Ernstcharakter verliert (Harz, 2012, S. 40 & Paffrath, 2013, S. 86f.). „Die Erfahrung der eigenen Entscheidung(-sfähigkeit) und die Eigenverantwortung über Erfolg und Misserfolg stellt ein wichtiges erlebnispädagogisches Lernziel an sich dar, das in Kombination mit einer erfolgreich beendeten Maßnahme größtmöglichen Lernerfolg ermöglicht“ (Harz, 2012, S. 40).

Aktion und Reflexion

Im Kapitel 1.7. wird deutlich, wie bedeutungsvoll die Reflexion für die Erlebnispädagogik ist. Dieser Wechsel zwischen Aktion und Reflexion, begleitet von dem:der Aktionsleiter:in und von der Gruppe, trägt dazu bei, dass das Erlebte samt Emotionen nachempfunden und analysiert wird. Durch den sprachlichen Austausch mit den anderen werden bewusst oder unbewusst wahrgenommene Elemente beschrieben und Erkenntnisse daraus gewonnen. Die Selbstwahrnehmung wird erweitert, neue Verhaltensweisen, Denk- und Handlungsmuster werden in den Alltag und ins Selbstkonzept integriert. Durch die Reflexion, verbunden mit dem nachfolgenden Transfer, wird die Wirksamkeit und die Nachhaltigkeit der erlebnispädagogischen Aktivitäten sichtbar (Konnerth, 2020, S. 524; Paffrath, 2013, S. 88 & Reiners, 2014, S. 15).

Ressourcenorientierung

Als letzte Strukturmaxime ist die Ressourcenorientierung zu nennen. Im Sinne des erlebnispädagogischen Menschenbildes geht es darum, das Entwicklungspotenzial und die Selbstverwirklichung jedes:r Einzelnen zu fördern und anzuerkennen. Vorhandene Stärken und Kompetenzen geraten in den Blick der Aufmerksamkeit.

Unentdeckte Potentiale sollen zum Vorschein kommen. Der pädagogische Blickwinkel richtet sich nicht defizitorientiert, sondern wachstumsorientiert und ressourcenorientiert aus (Paffrath, 2013, S. 86).

Zu diesen acht Strukturmerkmalen nennt Reiners (1995) auch den Aspekt der Natur bzw. das Schaffen von Erlebnissen in der Natur und in der Auseinandersetzung mit der Natur. Nichtsdestotrotz gibt es zusätzlich dazu auch urbane Erlebnisräume, die geschaffen werden. Der ökologische Charakter einer erlebnispädagogischen Aktivität soll aber im Zentrum stehen (Reiners, 1995, S. 38).

Unabhängig davon, ob Aktivitäten in der Natur oder in der Stadt stattfinden, soll noch einmal verdeutlicht werden, wie zentral die genannten Strukturmerkmale für die Erlebnispädagogik sind. Im Sinne der Ganzheitlichkeit bedingen die Merkmale sich gegenseitig, sind gleichwertig und sind nie getrennt voneinander zu betrachten. Aktion und Reflexion können nicht in ihrem ursprünglichen Sinn Wirkung zeigen, wenn Individuen sich nicht mit der Gruppe austauschen und interagieren können. Die Gruppe stärkt den:die Einzelne:n darin, Wagnisse einzugehen und Herausforderungen erscheinen machbarer. Der Ernstcharakter der Sache macht die Aktivitäten nahbarer und zeigt auch in Grenzsituationen, worauf es ankommt. Durch die Freiwilligkeit kann handlungs- und ressourcenorientiert gearbeitet werden und die Nachhaltigkeit und die Wirkung der Aktivitäten erfahren an Bedeutung.

Neben diesen acht Strukturmerkmalen, welche von den verschiedensten Autor:innen und Erlebnispädagog:innen immer wieder beschrieben werden, finden sich in einer sehr aktuellen Publikation fünf andere, zum Teil recht abweichende, Merkmale: Als erstes nennt Wahl (2021) zum einen die Verwendung von außeralltäglichen Räumen, welche die Adressat:innen in Bewegung bringen und ein aktives Handeln voraussetzen. Des Weiteren spricht der Autor davon, Atmosphären mit „leiblich-mimetischer Resonanz“ (Wahl, 2021, S. 177) zu schaffen. Das bedeutet, dass Gelegenheiten geschaffen werden sollen, in dem sich das Individuum, dessen

Gegenüber und die Natur sinnlich erleben können. Drittens sind die Identitätsentwicklung und viertens die Steigerung der persönlichen und sozialen Kompetenzen als weitere wichtige Elemente zu nennen. Als fünftes und letztes Strukturmerkmal, welches sich auch mit den Merkmalen anderer Autor:innen deckt, ist die Reflexion zu nennen. Damit soll eine Möglichkeit geschaffen werden, dass Erfahrungen bewusst werden und, Veränderungs- und Lernprozesse ausgelöst werden (Wahl, 2021, S. 177f.).

1.3. Entwicklung der Erlebnispädagogik

Die vorhergegangenen Kapitel haben verdeutlicht, was die Erlebnispädagogik ist und was sie auszeichnet. Nun sollen die Wurzeln der Erlebnispädagogik beschrieben werden.

Die Erlebnispädagogik versteht sich als eine Art der Reformpädagogik und hat ihren Ausgangspunkt in den Anfängen des 20. Jahrhunderts. Die Umbruchsstimmung der damaligen Zeit – der Aufschwung der Jugend, die folgenden Jugendbewegungen (z.B. die Wandervogelbewegung oder Pfadfinderbewegung) und die rasanten Veränderungen der Gesellschaft – schafften die Basis für die Erlebnispädagogik (Fischer & Lehmann, 2009, S. 15). Zu jener Zeit rückte das Individuum, dessen Ganzheitlichkeit und damit auch das selbstbestimmte Leben und Lernen stark in den Vordergrund. Die Stärkung des eigenen Selbst und das Erleben von eigenständigen und prägenden Erfahrungen war damals wie heute noch von großer Bedeutung. All diese Aspekte führten dazu, dass sich die Erlebnispädagogik etablierte (Paffrath, 2017, S. 250f.).

Diese Ursprünge und verschiedenstes Gedankengut finden sich aber bereits vor 1900 bei diversen Vordenkern und Pädagogen, welche im Folgenden genauer beschrieben werden. Zudem wird auch auf den ‚Urvater‘ der Erlebnispädagogik Kurt Hahn und dessen damaliges Konzept der Erlebnistherapie eingegangen.

1.3.1. Vordenker der Erlebnispädagogik

Jean Jacques Rousseau (1712- 1778)

Jean Jacques Rousseau gilt mit seinem Hauptwerk „Émile oder Über die Erziehung“ (1762) als einer der Vordenker der Erlebnispädagogik. In seiner Vorstellung von Erziehung hat die Natur einen großen Stellenwert bzw. wird als „wichtigste Erziehungsinstanz“ (Harz, 2012, S. 7) bezeichnet. Es ist wichtig, so wenig Einfluss wie möglich seitens der Gesellschaft oder seitens des Erziehenden auf das Kind auszuüben (Fischer & Lehmann, 2009, S. 34f.; Konnerth, 2020, S. 522 & Michl, 2020, S. 24–26). Sein Ziel ist „Erziehung ohne Erzieher“ (Heckmair & Michl, 2018, S. 14). Das Kind kann nur lernen und sich entwickeln, wenn es seiner eigenen treibenden Kraft nachgehen kann. Die Neugierde der Kinder und der Bewegungs- und Tätigkeitsdrang kann nur in und durch die Natur gestillt werden (Heckmair & Michl, 2018, S. 15). Anhand von eigenen Erfahrungen, Erlebnissen und Sinnlichkeiten können Kinder, laut Rousseau, wachsen. Dies sind zwingend notwendige Lernprinzipien (ebd., S. 15-18). Das heißt, dass Kinder alles selbst berühren, alles selbst austesten, im Grunde alles selbst *begreifen* sollen und nicht von Erzieher:innen in ihren eigenen Lernprozessen gestört werden sollen. Diese Erziehungsphilosophie Rousseaus legt den Grundstein für das erlebnis- und handlungsorientierte Lernen der Erlebnispädagogik (Fischer & Lehmann, 2009, S. 34f.; Konnerth, 2020, S. 522 & Michl, 2020, S. 24–26).

Henry-David Thoreau (1817- 1862)

Auch Henry-David Thoreau ist wie Rousseau starker Befürworter dafür, dass die Natur als Erzieherin und Lehrmeisterin fungieren soll. Naturnahes und ökologisches

Lernen und Leben sowie das Erfahren von Erlebnissen und Erkenntnissen treiben ihn und sein Denken an (Konnerth, 2020, S. 522 & Michl, 2020, S. 26–28). Sein oberstes Prinzip ist die Unmittelbarkeit, welche durch die Zivilisation, den Luxus, die Bequemlichkeit und die Technik verloren ginge. Für die Entwicklung von Kindern ist aber genau diese Unmittelbarkeit und der Augenblick zentral. Ein Lernen durch Versuch und Irrtum soll angestrebt werden (Heckmair & Michl, 2018, S. 20–24). Sein Verständnis von Bildung und Erziehung gibt wichtige Impulse und stößt damit auch die Entwicklung der Erlebnispädagogik an.

John Dewey (1859- 1952)

Die heutige Erlebnispädagogik basiert auch auf dem Gedankengut John Deweys. Sein wohl bekanntestes pädagogisches Theorem „Learning by Doing“ (Harz, 2012, S. 9), bildet eine der Grundannahmen der Erlebnispädagogik. Für Dewey sind Lernprozesse gar nicht möglich, wenn diese nicht auf eigenen Erfahrungen basieren. Gelernt wird durch das Tun, das aktive Handeln. Erfahrungen stellen Herausforderungen dar, die bewältigt werden müssen. Kinder reflektieren und generalisieren diesen Prozess und nehmen neue Handlungsformen und Herangehensweisen an (ebd.). Erfahrungen ermöglichen experimentelles Handeln und stoßen somit Lern- und Bildungsprozesse an, woran Individuen wachsen können. Dieses Ziel verfolgt auch die Erlebnispädagogik (Konnerth, 2020, S. 522 & Michl, 2020, S. 35).

Rousseau, Thoreau und Dewey sind drei der wohl bekanntesten Vordenker der Erlebnispädagogik. Fischer & Lehmann (2009) listen noch weitere Pädagog:innen und Wegbereiter:innen der Erlebnispädagogik auf. Spannend dabei sind vor allem die von ihnen gefundenen Gemeinsamkeiten, welche sich auch in der heutigen Erlebnispädagogik als Elemente wiederfinden. Genannt werden z.B. das ganzheitliche Menschenbild, die Förderung und Stärkung der Persönlichkeit, das

gemeinschaftliche Erleben von Erfahrungen, der offene und flexible Gestaltungsprozess und die Verbundenheit mit der Natur. Die Erlebnispädagogik wird von vielen als ein offenes, natürliches und soziales Konzept für Erfahrungslernen beschrieben (Fischer & Lehmann, 2009, S. 48–50).

1.3.2. Kurt Hahn und seine Erlebnistherapie

Kurt Hahn (1886- 1974) gilt als ‚Urvater‘ der Erlebnispädagogik. Jedoch war er kein ausgebildeter Pädagoge oder hatte keine Ansprüche darauf, die einzig wahre Pädagogik zu kreieren. Seine Ideen und Vorstellungen von Bildung, Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung können eher als politisch-pädagogische Sammlung betrachtet werden, welche durch praktisches und tatsächliches Tun im Leben Anwendung finden sollen (Harz, 2012, S. 14-18).

Grob können drei Grundpfeiler formuliert werden, an welchen sich Hahns Theorie orientiert. Für Hahn sei eine „sittliche Erziehung“ (Harz, 2012, S. 14) für das Individuum anzustreben. Dadurch werden innere treibende Kräfte entdeckt, genützt und zugleich im Dienste der Allgemeinheit bzw. der Gesellschaft gehandelt (ebd., S. 14-15). Zum Zweiten sei das Modell der „prägenden Provinz“ (ebd., S. 15) zu bevorzugen, denn durch die Trennung der Kinder von den Eltern können negative Einflüsse vermieden werden und vorbildliches Verhalten erzogen werden. Das „moralische Äquivalent des Krieges“ (Harz, 2012, S. 16) wird von Hahn deshalb aufgegriffen, weil es im Sinne einer harmonischen Gemeinschaft sei, ehrenamtliche Dienstleistungen für die Bevölkerung zu verrichten.

Wie bereits erwähnt, enthält seine Erziehungslehre auch politische Elemente. Hahn stand der Gesellschaft sehr kritisch gegenüber und wollte mit seiner „Erlebnistherapie“ ein Konzept schaffen, dass sich gegen die Einflüsse der schädlichen und kranken Gesellschaft richtete. Er beobachtete Phänomene oder auch „Verfallserscheinungen“ (Harz, 2012, S. 18), die sich in der Bevölkerung zutrugen, welche er bekämpfen wollte, nämlich:

- „Mangel an menschlicher Anteilnahme“ (ebd.): Damit sind die Oberflächlichkeit der Menschen, der Egoismus und die Abnahme an Mitgefühl gemeint.
- „Mangel an Sorgsamkeit“ (ebd., S. 18f.): Damit wird der Rückgang des Handwerkes aber auch im Allgemeinen der Rückgang des exakten und genauen Arbeitens beschrieben.
- „Verfall der Initiative“ (ebd., S. 18): Hierzu zählen das Verlorengehen der Eigeninitiative, der Spontanität und der eigenen inneren treibenden Kraft.
- „Verfall der körperlichen Tauglichkeit“ (ebd.): Damit sind die zunehmende Faulheit, Bewegungsunlust und mangelnde Selbstdisziplin gemeint.

Der Kern seiner Ideen und Ausführungen bildet sein erlebnistherapeutisches Konzept. Dazu formulierte er zwei wichtige Prinzipien: „Erfahrung bzw. Erleben ist besser als Belehren“ und „Erziehung durch Gemeinschaft“ (Raithel et al., 2009, S. 212).

Mit folgenden vier Elementen seiner Erlebnistherapie wollte Kurt Hahn vorwiegend Jugendlichen bei der Entfaltung eigener Stärken und bei der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit unterstützen:

1. „Das Körperliche Training“ (Harz, 2012, S. 20): Das Ziel des körperlichen Trainings ist es, durch sportliche Einheiten, wie klettern, bergsteigen, segeln oder leichtathletische Übungen, Erfolgserlebnisse zu schaffen. Einerseits kommt es der körperlichen Gesundheit zu Gute und andererseits kann die Selbstachtung und das Selbstwertgefühl aufgebaut werden (Harz, 2012, S. 20 & Michl, 2020, S. 31).
2. „Die Expedition“ (Harz, 2012, S. 20f.): Mit der Expedition soll der jugendliche Forscherdrang gestillt und die Überwindung von scheinbar unmöglichen Situationen gefördert werden. Sie gestaltet sich als eine mehrtägige Tour (in den Bergen, auf See etc.), welcher einer genauen Planungs- und Vorbereitungsphase vorausgeht. Dabei soll vorausschauendes Agieren, große Sorgsamkeit und Genauigkeit erprobt werden. Die komplette Tour, also Verpflegung, Unterkünfte,

Tätigkeiten, wird von den Jugendlichen alleine geplant. Die Eigeninitiative spielt hier eine wichtige Rolle (Harz, 2012, S. 20f. & Michl, 2020, S. 31f.).

3. „Das Projekt“ (Harz, 2012, S. 21): Das Projekt soll die kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen stärken. Auch hier geht es wieder um eine genaue und sorgsame Planung und nachhaltigen Umgang mit Ressourcen. Das Projekt kann ganz nach dem Interessen der Jugendlichen gestaltet werden, es kann beispielsweise eine handwerkliche oder auch künstlerische Aktion sein. Zentral dabei ist die Förderung der Teamfähigkeit (Harz, 2012, S. 21 & Michl, 2020, S. 32).
4. „Der Dienst (am Nächsten)“ (Harz, 2012, S. 21): Der Dienst ist das zentralste Element der Erlebnistherapie. Dabei geht es darum, konkret einen Rettungsdienst zu übernehmen, andere zu unterstützen und Hilfestellungen anzubieten. Dieses Element lehnt sich stark an einen der Grundpfeiler Hahns, dem „Äquivalent des Krieges“, an (Harz, 2012, S. 21 & Michl, 2020, S. 32).

Hahn errichtete in den 1940er Jahren seine sogenannten „Outward-Bound-Schulen“ und setzte damit seine Theorie und sein Erziehungskonzept in die Tat um. Diese Kurzschulen, wie sie auch genannt werden, boten vierwöchige Kurse für Jugendliche an und förderten den Umgang mit schlechten Einflüssen der Gesellschaft (Raithel et al., 2009, S. 212). Auch heute gibt es noch viele Outward-Bound-Schulen weltweit.

„Echtheit, Direktheit, Authentizität sind heute, in einer hoch technisierten, durchmediatisierten Welt mehr denn je gefragt. Die (Wieder-)Entdeckung der Körperlichkeit, das Gefühl, physische und psychische Anstrengungen als lustvoll zu erleben – zumindest im Nachhinein –, sind Ansatzpunkte über die pädagogische Praktiker Hahn entdecken“ (Heckmair & Michl, 2018, S. 36).

Dieses Zitat zeigt klar, dass es wichtig ist, sich zunächst mit den Ursprüngen der Erlebnispädagogik auseinanderzusetzen, denn viele zentrale Elemente überschneiden sich heute noch. Durch die Stärkung der Persönlichkeit als ein Ziel von Hahns können gleichzeitig auch Fähigkeiten der Solidarität, Toleranz gegenüber allen Personengruppen, Hilfsbereitschaft und soziales Engagement gestärkt werden.

Positive Erfahrungen in Bezug auf sich selbst und in Hinblick auf andere sind in der jetzigen Zeit, geprägt von Unsicherheiten, Isolation und Diskriminierung, besonders wichtig. Auf weitere Zieldimensionen der Erlebnispädagogik wird im folgenden Kapitel eingegangen.

1.4. Ziele der Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik ist in all ihren Facetten sehr umfangreich, komplex und vielfältig. So ist es auch bei der Zielsetzung. Die Erlebnispädagogik und die Tätigkeiten dahinter sind immer ein Prozess, ein Weiterentwickeln, ein Unterwegssein. Genau das zeichnet auch die Ziele bzw. die Zielsetzung aus. Wobei es eigentlich Zielrichtung oder Zielorientierung heißen sollte, denn es gibt nicht ein oder mehrere vordefinierte Ziele, die verfolgt und angestrebt werden, vielmehr ist der ‚Weg das Ziel‘ (Heckmair & Michl, 2018, S. 292 & Paffrath, 2013, S. 74).

Für die Erarbeitung und Erstellung von erlebnispädagogischen Aktivitäten sind dennoch Zielrichtungen von Bedeutung. Besonders hierbei ist, dass sich die Ziele nicht immer verallgemeinern lassen, sondern abhängig von den Rahmenbedingungen sind. Das heißt, individuelle Bedürfnisse der Adressat:innen, persönliche Entwicklungsmöglichkeiten und Leistungspotenziale, aber auch der Bezug zur Gruppe (Geschlechterverteilung, Stärken und Schwächen der Gruppe) und gesellschaftliche Ansprüche spielen im Prozess der Zielfindung eine Rolle (Konnerth, 2020, S. 526). Zudem fließen auch unterschiedliche Erwartungen, Vorstellungen, Werte sowie sozio-kulturelle Bedingungen der Adressat:innen, die Kompetenz des:der Erlebnispädagog:in, die Umgebung und das Material in die Zielformulierung mit ein (Reiners, 1995, S. 31). Somit kann „das Aushandeln einer erlebnispädagogischen Zielsetzung daher oft zu einer Gratwanderung zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und der Entfaltung einzelner Teilnehmenden in der Gruppe werden“ (Konnerth, 2020, S. 526).

Nichtsdestotrotz gibt es neben den konkreten und sehr individuell zu erstellenden Zielen auch übergeordnete Leitziele für erlebnispädagogische Aktivitäten und Maßnahmen. Auf deren Basis können dann vorgelagert Ziele bearbeitet, primär berücksichtigt oder konkretisiert werden. Wesentlich bei allen Leitzielen ist, dass Lernprozesse angestoßen werden, in denen die „Verbesserung der Entscheidungs- und Handlungskompetenz“ (Harz, 2012, 42) und die „Unterstützung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse“ (Paffrath, 2017, S. 257) forciert werden.

Noch konkretere Leitziele finden sich bei Reiners (2014), die zum einen von der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, zum anderen von der Stärkung der sozialen Kompetenzen spricht und als letztes das Entwickeln eines ökologischen Bewusstseins verfolgt (Reiners, 2014, S. 14).

Schödlbauer (2000) nennt neben den persönlichkeitsbildenden (z.B. Eigeninitiative, Selbstvertrauen, etc.) und sozial-interaktiven (z.B. Kommunikation, Toleranz, Kooperation, etc.) Zielen auch noch gesellschaftsintegrative (z.B. Kritikfähigkeit, Werte entwickeln) und spirituelle oder religiöse Ziele (z.B. sich auf den Weg machen, Transzendenzerfahrungen) (Schödlbauer, 2000, S. 72).

Noch genauer nimmt sich Paffrath (2013) den verschiedenen Leitzielen der Erlebnispädagogik an und beschreibt fünf Zieldimensionen, welche folgend kurz genannt werden:

1. „Persönlichkeitsbildung: Körpererfahrung/Bewegungsvielfalt, emotionale Sensibilität/Erlebniszfähigkeit, Selbstvertrauen, Selbstständigkeit, Selbstverantwortung, Reflexions- und Kritikfähigkeit, Kreativität, Wert- und Sinnorientierung und positive Lebenseinstellung.
2. Soziale Interaktion und Kommunikation: Erleben von Nähe/Gemeinschaft, Prosoziale Einstellung, Dialogbereitschaft, Zusammenarbeit/Kooperation, Teamfähigkeit, Toleranz/Offenheit.

3. Gesellschaft/Kultur:

3.1.Integration: Rollenübernahme, Funktionales Verhalten, Sach- und Methodenkompetenz, Auftragsverantwortung, Arbeits- und Sozialfähigkeit, Kultur- und Gesellschaftsfähigkeit.

3.2.Emanzipation: Rollenveränderung, Vertreten eigener Interessen, solidarisches Handeln, Initiativverantwortung, Partizipation/Teilhabe, Zukunftsoptionen/-visionen, kulturelle/gesellschaftliche Mit- und Neugestaltung.

4. Natur: Wahrnehmen der Natur als Lebensraum und Lebensgrundlage, Einsicht in ökologische Kreisläufe/das Wechselverhältnis Mensch-Natur, Ehrfurcht vor dem Leben/Lebendigen, Verantwortung für nachhaltige Entwicklung, aktiver Einsatz und Schutz.

5. Spirituelle/religiöse Dimension: Kontemplative/mediative Zugänge zur eigenen Person/Welt/Natur, Offenheit für metaphysische Bezüge/Transzendenz, Auseinandersetzung mit Urphänomenen des Lebens/Vergänglichkeit/Tod“ (Paffrath, 2013, S. 82).

Mit den hier angeführten Zieldimensionen soll verdeutlicht werden, dass die Zielfindung ein individuell gestaltbarer Prozess und in der Erlebnispädagogik essenziell ist. Konnerth (2020) bekräftigt dies, indem er Aspekte anführt, die ohne klare Zielsetzung nicht möglich wären. Es ist dann nämlich schwerer auf die Bedürfnisse der Adressat:innen und der Gruppe einzugehen. Es erschwert die Planung, Umsetzung und die Nachbesprechung. Damit verbunden ist auch die Tatsache der Wirksamkeit der erlebnispädagogischen Aktivitäten (Konnerth, 2020, S. 529).

Resümierend für die Zielsetzung der Erlebnispädagogik heißt das, dass es Zieldimensionen gibt, die grundsätzlich hinter allen Aktivitäten und Vorhaben

stehen und diese im Vorfeld beeinflussen. Wie schon im Kapitel 1.1. deutlich wurde, werden unterschiedliche Zielrichtungen schon in den Definitionen der Erlebnispädagogik angeführt und zeugen daher von großer Wichtigkeit. Dennoch können konkretere Ziele immer erst abhängig von den Adressat:innen, den Erwartungen, den Rahmenbedingungen formuliert werden. Die Umsetzung und Sicherung der Ziele sind dann erreicht, wenn in erlebnispädagogischen Lernprozessen aus den geschaffenen Erlebnissen mit Hilfe von Reflexion und Transfer, als prägende Erfahrungen bestehen bleiben.

1.5. Rolle des:der Erlebnispädagog:in

Damit erlebnispädagogische Aktivitäten ihren Sinn erfüllen und Ziele erreicht werden können, ist die Rolle des:der Erlebnispädagog:in von großer Bedeutung. Es gibt eine Vielzahl von Aufgaben, die übernommen werden müssen. Die Qualifikation, die Professionalität und grundlegende Handlungskompetenzen sind von besonderer Bedeutung bei der Zusammenarbeit mit den Adressat:innen, aber auch bei der Planung, Umsetzung und Begleitung der erlebnispädagogischen Lern- und Erfahrungsszenarien (Paffrath, 2013, S. 212 & Schirp, 2013, S. 352f.).

Das Persönlichkeitsprofil, die Charakteristika oder die Handlungskompetenzen eines:r Erlebnispädagog:in sind sehr vielseitig. Verschiedene Autor:innen, wie Fischer und Lehmann (2009), Paffrath (2013), Pfaff (2015), Reiners (2014) oder Schirp (2013) haben diese unterschiedlich dargestellt und verschiedene Fokusse gesetzt. Folgend sollen diese durch eigene Vereinheitlichungen dargestellt werden.

Wie im Kapitel 1.1. bereits dargelegt, geht die Erlebnispädagogik von einem humanistischen und ganzheitlichen Menschenbild aus, hinter welchem auch die Erlebnispädagog:innen stehen und ihren Umgang mit den Adressat:innen danach auslegen. Wesentlich ist, dass die Erlebnispädagogik personenorientiert arbeitet sowie ein grundlegendes Interesse und die Bereitschaft da sein sollte, mit Menschen in Kontakt zu treten und sich auf sie einzulassen (Paffrath, 2013, S. 213).

Der:die Erlebnispädagog:in sollte zusätzlich ein hohes Maß an diversen persönlichen und sozialen Kompetenzen mit sich bringen, um professionell wirken und handeln zu können. Zuerst ist es wichtig, dass sich Erlebnispädagog:innen mit ihrer eigenen Biographie auseinandersetzen und sich seiner:ihrer eigenen Erfahrungen, Fähigkeiten, Kenntnissen, Werteeinstellungen und pädagogischen Motive bewusst sind (Fischer & Lehmann, 2009, S. 136). Die Erlebnispädagog:innen haben großen Einfluss auf die erlebnispädagogische Aktivität, auf die Gruppe und den daraus entstehenden Lernprozessen. Auch hier ist es im Sinne der Erlebnispädagogik, dass sich die Professionellen im aktiven Tun zurücknehmen und nicht versuchen eigene Fähigkeiten in den Vordergrund zu rücken (Reiners, 2014, S. 42-44). Leitend dafür ist hier wieder das ‚Learning by Doing‘ Theorem von Dewey, dass sich der:die Erlebnispädagog:in bewusst ist, dass Erfahrungen und Erkenntnisse von den Adressat:innen allein gemacht werden und er:sie nur unterstützend mitwirkt. Reiners (2014) vergleicht den:die Erlebnispädagog:in mit einem:r Architekt:in von Lernsituationen. Es sollen Situationen arrangiert werden, „die den Teilnehmern die Möglichkeit bieten, sich selbst als Individuum und sich selbst als Gruppenmitglied zu erfahren, um bisherige Verhaltensweisen und Einstellungen überprüfen und gegebenenfalls verändern zu können“ (Reiners, 2014, S. 42). Bedeutend dabei ist, dass diese Lernsituationen bzw. Lernprozesse begleitet werden und dass darauf eingegangen wird, was die Gruppe und jede:r Einzelne brauchen. Durch aktives Zuhören und genaues Beobachten können Bedürfnisse erkannt werden (Pfaff, 2015, S. 74). Dabei soll auch darauf geachtet werden, dass der:die Einzelne und die Gruppe nicht über- oder unterfordert sind, sodass ein Lernprozess stattfinden kann. Flexibilität, Orientierung an der Lebenswelt der Adressat:innen und ein hohes Maß an Problemlösekompetenz tragen dann zur Bewältigung herausfordernder Situationen bei.

Weitere Merkmale eines:r Erlebnispädagog:in sind: Empathie, Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit, Spontanität und Kreativität, Toleranz und Offenheit, Motivationsfähigkeit, Gestaltungs- und Leitungskompetenz, Selbstbewusstsein,

Verantwortungsbereitschaft und Belastbarkeit (Reiners, 2014, S. 44f.; Paffrath, 2013, S. 216 & Pfaff, 2015, S. 75-83). Zum Anforderungsprofil zählt zusätzlich zur Verantwortungsbereitschaft auch ein gutes Sicherheits-, Notfalls- und Risikomanagement. Erlebnispädagog:innen sind immer in der Rolle der Verantwortlichen und müssen die eigene physische, psychische und emotionale Sicherheit, und die der Adressat:innen zu jedem Zeitpunkt garantieren können (Reiners, 2014, S. 48). Des Weiteren sollen Erlebnispädagog:innen erlebnispädagogische Lernszenarien nicht nur arrangieren, sondern die daraus gewonnen Erfahrungen mit den Adressat:innen aufgreifen, gemeinsam reflektieren und eine Übertragung in das jeweilige alltägliche Leben anstoßen (Reiners, 2014, S. 42). Auch dafür sind all die zuvor genannten Kompetenzen zentral. Zuletzt ist es, vor allem in unserer heutigen Zeit, wesentlich, dass Erlebnispädagog:innen inklusiv, genderneutral und gleichstellungsorientiert handeln (Paffrath, 2013, S. 217f. & Schirp, 2013, S. 353f.).

All diese persönlichen und sozialen Kompetenzen sind in der Fachliteratur auch als „Soft skills“ bekannt (Fischer und Lehmann, 2009, S. 137 & Paffrath, 2013, S. 217). Soft skills sind also „Fähigkeiten zur Planung, Gestaltung und Auswertung erlebnispädagogischer Arrangements – Pädagogisch-didaktische Kompetenzen: Prozessbegleitung, Reflexionsmethoden, Einfühlungsvermögen, kommunikatives Können u.a.“ (Paffrath, 2013, S. 217).

Ergänzend dazu gibt es fachliche Kompetenzen, auch „Hard skills“ (Fischer und Lehmann, 2009, S. 137 & Paffrath, 2013, S. 217) genannt. Darunter werden „jene Techniken, Methoden, Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden, die den sicheren und zweckgebundenen Umgang mit Instrumenten, Ausrüstungen, Medien usw. gewährleisten“ (Fischer und Lehmann, 2009, S. 137). Dazu zählen auch pädagogisches Basiswissen, theoretische Verankerungen, methodisch-didaktische Gestaltungsfähigkeit sowie ein reiches Spielerepertoire und aktive Prozessbegleitung (Paffrath, 2013, S. 214 & Reiners, 2014, S. 47). Außerdem ist auch die körperliche und sportliche Kompetenz und ein Maß an ökologischem

Bewusstsein für die Erlebnispädagog:innen notwendig (Pfaff, 2015, S. 85 & Reiners, 2014, S. 47f.).

Anhand dieser Schilderungen soll dargestellt werden, mit welchen zentralen Aufgaben die Erlebnispädagog:innen konfrontiert sind und welche Verantwortung sie für einen gelungenen erlebnispädagogischen Lernerfolg mittragen. Die Rolle des:der Erlebnispädagog:in ist nicht zu unterschätzen und „von enormer Wichtigkeit für die Entwicklung der Teilnehmer[:innen]“ (Pfaff, 2015, S. 82).

1.6. Lern- oder Komfortzonenmodell

Wie aus den vorherigen Kapiteln bereits hervorgeht, stecken hinter jeder erlebnispädagogischen Aktivität immer auch Lernprozesse, die genutzt werden sollen, an denen Adressat:innen wachsen können und welche von den Erlebnispädagog:innen arrangiert und begleitet werden. Michl (2020) formuliert dazu folgenden Satz: „Erlebnispädagogik ist nichts anderes als effizientes Lernen“ (Michl, 2020, S. 41). All diesen selbstorganisierten Lernprozessen ist gemein, dass sie Veränderungsprozesse, in gewisser Weise auch Irritationen, bei den Individuen auslösen und dadurch in Gang gebracht werden (Pfaff, 2015, S. 60f.).

Ein sehr zentrales Lernmodell in der Erlebnispädagogik ist das Lern- oder Komfortzonenmodell von Luckner und Nadler (zitiert nach Michl, 2020, S. 44). Interessant dabei ist, dass Brown (2008) und auch Wahl (2021) der Ansicht sind, dass dieses Modell kein Lernmodell, sondern eine Metapher dafür ist, wie zwischen Lernen und Wachstum unterschieden wird (Brown, 2008, S. 11 & Wahl, 2021, S. 203). Für diese Masterarbeit und die dazu durchgeführte Forschung wird dieses Modell sehr wohl als Lernmodell angesehen, weil es darum geht herauszufinden, welche Lernprozesse aus den arrangierten Aktionen hervorgehen.

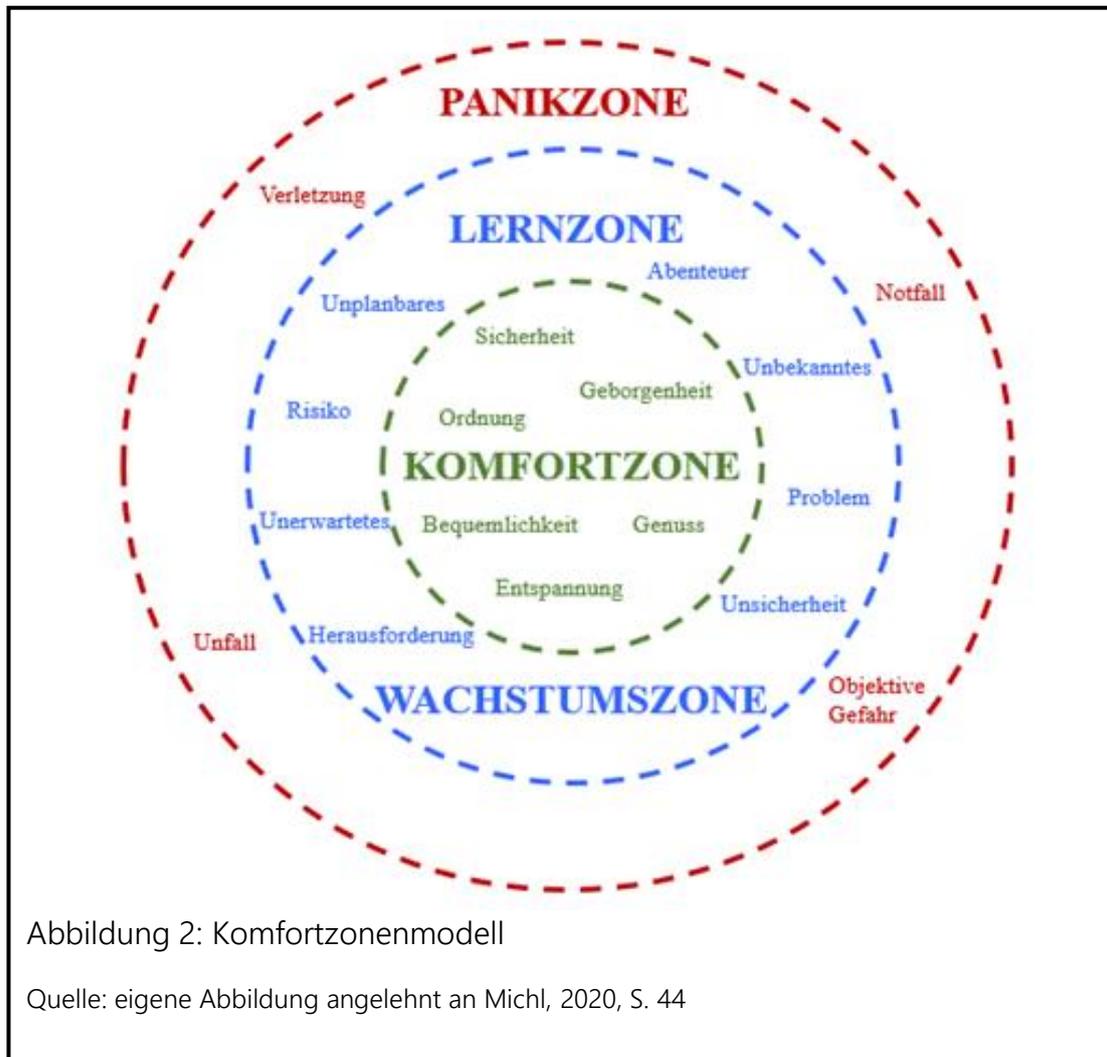


Abbildung 2: Komfortzonenmodell

Quelle: eigene Abbildung angelehnt an Michl, 2020, S. 44

In der Abbildung 2 sind drei Zonen zu erkennen: die „Komfortzone“, die „Lernzone“ und zuletzt die „Panikzone“. In der innersten Zone fühlen sich die Adressat:innen wohl, sie ist mit einer familiären und vertrauten Umgebung gleichzusetzen. Diese Zone ist geprägt von Sicherheit, Vorhersehbarkeit, Geborgenheit (Wahl, 2021, S. 200). Hier sind die Herausforderungen klein und liegen im Kompetenzbereich des:der Lernenden (Kamer, 2016, S. 25). Die nächste Zone, die „Lernzone“ oder auch „Wachstumszone“, ist jene, die die Erlebnispädagogik versucht zu erreichen. Es geht darum ein erlebnispädagogisches Lernfeld zu schaffen, welches sich vor allem auf das Strukturmerkmal „Herausforderung und Grenzerfahrung“ (Kapitel 1.2.) stützt. Riskante, unbegrenzte, unbequeme und neue Situationen sollen die Adressat:innen dazu bringen, aus der altbekannten Komfortzone auszusteigen und sich selbst zu

fordern. Bekannte Handlungsschritte müssen hier überdacht und neue Strategien gefunden werden. Emotionale Spannungszustände entstehen und sollen dadurch die Motivation und die Aktionsbereitschaft steigern. Die Lernenden überschreiten hier eigene subjektive Grenzen und können daran wachsen, Erfolgserlebnisse verbuchen und das eigene Selbstwertgefühl steigern (Michl, 2020, S. 45 & Wahl, 2021, S. 200f.).

Betrachtet man die Linien zwischen den Zonen fallen die strichlierten Linien auf. Diese Linien wurden bewusst so gewählt, weil die Zonen sehr flexibel und dehnbar sind. Je routinierter Situationen also werden, die zunächst herausfordernd waren, desto größer wird die Komfortzone und es müssen wieder neue Herausforderungen für die Wachstumszone gesucht werden. Dies funktioniert aber auch umgekehrt. Verblassen Erfahrungen und Lernerkenntnisse aus gemeisterten Aufgaben, verschmälert sich die Komfortzone wieder und Lernende müssen aufs Neue die Grenze der Lernzone erreichen und überschreiten (ebd.). Die Lernenden bewegen sich je nach Situationen in den verschiedenen Zonen, weshalb diese auch nicht ganz klar voneinander trennbar sind. Diese individuellen Grenzüberschreitungen in neuen und doch riskanten Situationen schaffen somit also die Lernerfolge und Weiterentwicklung der Individuen (Wahl, 2020, S. 201).

Zuletzt ist noch die „Panikzone“ zu nennen. Diese Zone ist erreicht, wenn für die Adressat:innen eine objektive Gefahr vorliegt, es zu einem Notfall kommt und Überforderung ausgelöst wird. In Situationen, in denen Angst und Panik die gesamte Aufmerksamkeit erregen, können keine Lerneffekte und -prozesse stattfinden (Kamer, 2016, S. 25 & Michl, 2020, S. 44).

Die Erlebnispädagogik bzw. die Erlebnispädagog:innen versuchen herausfordernde Lernszenarien zu schaffen, bewegen die Adressat:innen dazu, sich aus ihrer Komfortzone, dem Bequemen und Alltäglichem, hinaus zu bewegen, Risiken einzugehen und dadurch Lernerfolge zu erzielen (Witte, 2002, S. 52). „Der erlebnispädagogische Lernprozeß [sic] ist erfolgreich beendet, wenn die neu gelernten Verhaltens- und Denkweisen in anderen, dem Trainingssetting fernen

Situationen gezeigt werden“ (Witte, 2002, S. 52). Damit diese angestoßenen Lernprozesse den Adressat:innen auch bewusst werden und diese nachhaltig verankert werden können, benötigt es die Reflexion bzw. Reflexionsmodelle, welche im folgenden Kapitel näher erläutert werden.

1.7. Reflexion und Reflexionsmodelle

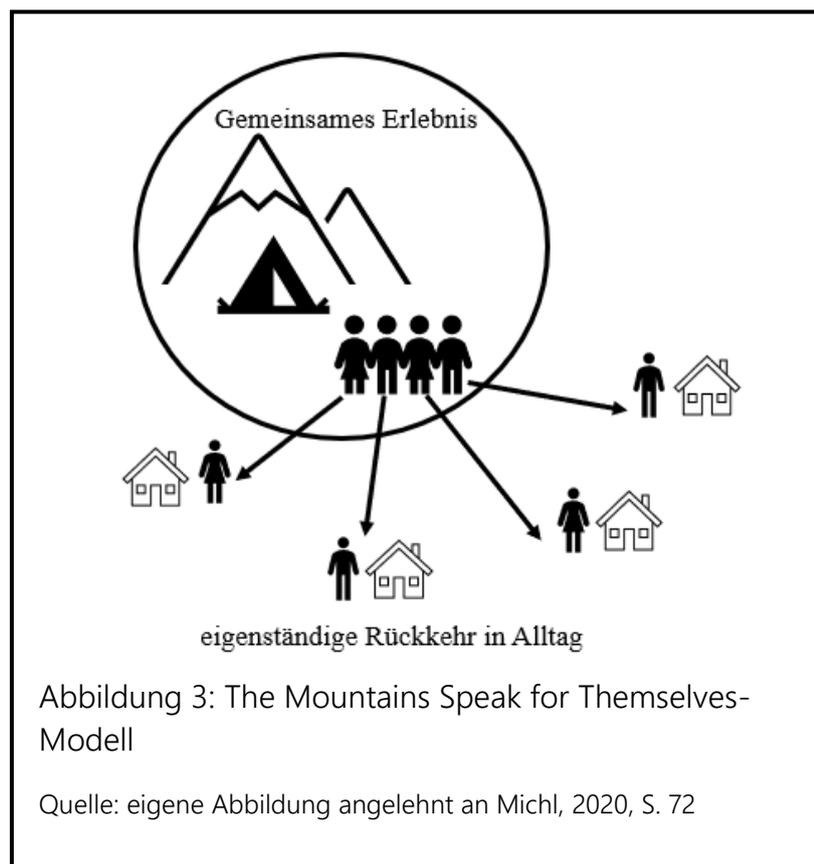
„Insbesondere am Abschluss einer oder mehrerer Übungen ist die Reflexionsrunde ein fester Bestandteil der erlebnispädagogischen Didaktik. Sie folgt der Intention, die Lernerfolge der Teilnehmer[:innen] sichtbar und für alle nachvollziehbar zu machen“ (Wahl, 2021, S 189). Damit die Erlebnispädagogik ihren Ansprüchen gerecht wird und die arrangierten Lern- und Erfahrungsprozesse ihre Wirkung zeigen können, wird durch die Reflexion versucht das Erlebte zu verarbeiten und bewusst werden zu lassen. Die Reflexion ist also ein notwendiges Bindeglied zwischen Erlebnis und gewonnenen Erkenntnissen für die individuelle Persönlichkeit (Witte, 2002, S. 66). „Ziel der Reflexion ist es, die Vertiefung, Verarbeitung und das Verstehen von Eindrücken und Erlebnissen zu ermöglichen“ (Witte, 2002, S. 78). Anzuführen ist, dass es nicht allen Adressat:innen möglich ist, verbal in einen Austausch zu treten und die Ereignisse sprachlich zu reflektieren. Die Erlebnispädagog:innen sind hierbei gefordert, andere Wege zu finden. Oft gelingt es durch Gespräche, die beiläufig geschehen, den Prozess der Erlebnisverarbeitung zu initiieren (ebd., S. 67).

Wichtig zu erwähnen ist, dass die Reflexion die Basis für den Transfer der Lernerfahrungen in den Alltag darstellt und deshalb der Prozess der Reflexion kein trivialer ist. Aus diesem Grund haben sich im Laufe der Theorieentwicklung der Erlebnispädagogik auch verschiedene Reflexionsmodelle entwickelt. Diese Modelle existieren in der Praxis nebeneinander und im Grunde miteinander. Die einzelnen Modelle sind in ihrer Umsetzung nie klar voneinander zu unterscheiden und

bedingen sich gegenseitig. Dennoch werden die einzelnen Modelle in den folgenden Kapiteln näher beleuchtet und vergleichend kritisiert.

1.7.1. The Mountains Speak for Themselves

Dieses Reflexions- oder auch Wirkungsmodell der Erlebnispädagogik ist das älteste und fand bereits in den 1960er Jahren Anwendung. Wörtlich übersetzt heißt es: „Die Berge sprechen für sich selbst“ und genau dieses Ziel verfolgt das Modell auch. Die arrangierten Aktivitäten in der Natur sollen automatisch eine Reaktion bei den Adressat:innen erzeugen. Die prägenden und eindrucksvollen Ereignisse stehen für sich und den Individuen ist es selbst überlassen ob, wie oder wann die Erlebnisse verarbeitet werden. Der:die Erlebnispädagog:in ist folgend auch nur für technische



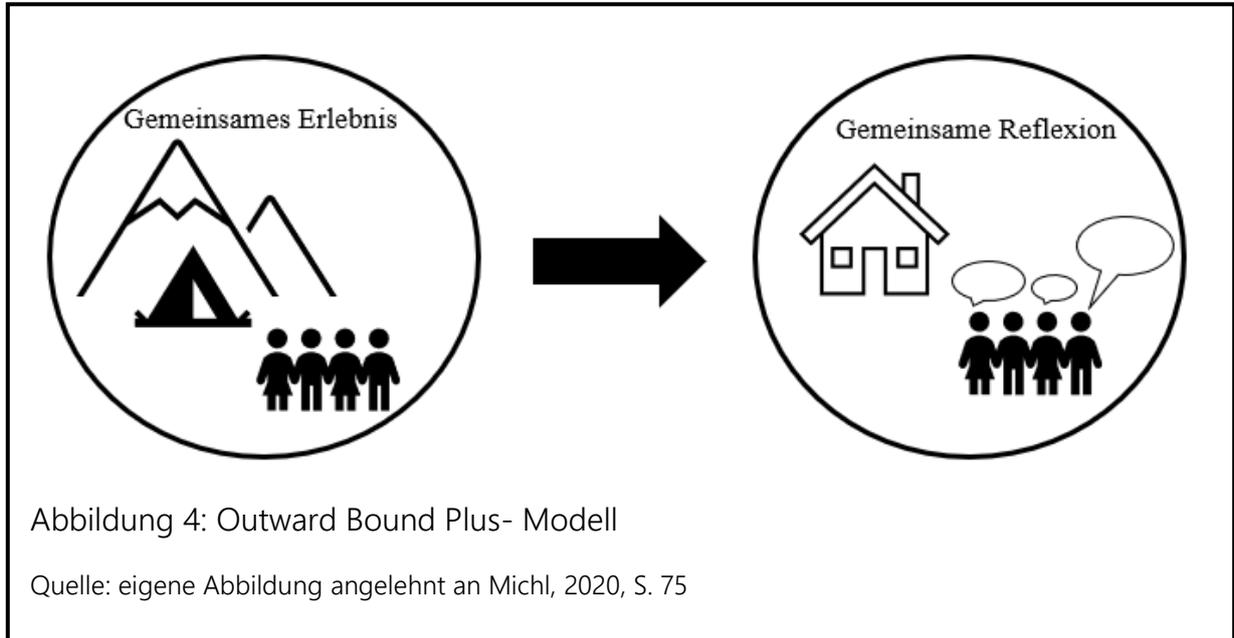
Angelegenheiten und für die Gewährleistung der Sicherheit zuständig. Spezifische Erfahrungsverarbeitungsangebote gibt es keine und auch Ziele werden nur pauschal gesetzt, aber nicht überprüft (Michl, 2020, S. 71f.; Reiners, 1995, S. 60 & Witte, 2002, S. 69f.).

Dieses Modell wird stark kritisiert, denn es entspricht nicht dem, was die Erlebnispädagogik grundlegend ausmacht. Die pädagogische Wirkung der Aktivitäten verflüchtigt sich. Erlebnisse bleiben unreflektiert und können dadurch keine Lernziele ermöglichen oder Lernerfolge verbuchen. Zudem wird kritisiert, dass generell die Ziele zu allgemein und unspezifisch sind. Außerdem werden die Bedürfnisse und aktuellen Problemlagen der Adressat:innen nicht berücksichtigt (Michl, 2020, S. 73; Reiners, 1995, S. 60 & Witte, 2002, S. 70).

1.7.2. Outward Bound Plus

Das „Outward Bound Plus“-Modell baut auf dem „The Mountains Speak for Themselves“-Modell auf. Der wesentliche Unterschied ist, dass es nach jeder erlebnispädagogischen Aktivität zu einer Reflexion kommt. Die kognitive Verarbeitung und das Bewusstmachen der Erlebnisse und Emotionen der Aktivität stehen im Mittelpunkt. Der generelle Austausch über die Aktivität lässt die Adressat:innen über ihr eigenes Handeln nachdenken und reflektieren. Ein Vorteil dieses Modells ist, dass es zielgerichteter arbeitet. Schlüsselqualifikationen, Kompetenzaufbau, Bedürfniserfüllung und Problemsituationen können je nach Zielgruppe spezifischer bearbeitet werden (Harz, 2012, S. 46; Reiners, 1995, S. 60f. & Witte, 2002, S. 70f.).

Auch die Rolle des:der Erlebnispädagog:in verändert sich in diesem Modell. Es sind nicht nur noch sportliche und fachliche Kompetenzen von Nöten, sondern auch pädagogisch-psychologische (Harz, 2012, S. 46; Reiners, 1995, S. 60f. & Witte, 2002, S. 70f.).



Auch für dieses Modell lassen sich Kritikpunkte finden. Wie bereits erwähnt sind nicht alle Adressat:innen dazu in der Lage, Ereignisse verbal zu reflektieren oder gar bereit ihre Erfahrung mit der gesamten Gruppe zu teilen. Oftmals geschieht es auch, dass die Einzigartigkeit der Aktion verloren geht, weil die gemachten Erfahrungen durch die Reflexion verfälscht wahrgenommen werden. Zudem wird kritisiert, dass durch die Reflexion die eigentliche handlungsorientierte Lernerfahrung in den Hintergrund gedrängt wird und dadurch die Aktion entwertet wird (Michl, 2020, S. 75; Reiners, 1995, S. 61f. & Witte, 2002, S. 71).

1.7.3. Metaphorisches Grundmodell nach Stephan Bacon

Das metaphorische Grundmodell wurde in den 1980er Jahren von Stephan Bacon entwickelt. Für ihn ist es ganz zentral, wieder die Aktion in den Mittelpunkt der Erlebnispädagogik zu stellen, aber gleichzeitig den Adressat:innen einen Lern- und

Entwicklungsprozess zu ermöglichen. Es gibt keine Reflexion im eigentlichen Sinn, die erlebnispädagogische Aktion wird nicht nachbesprochen, sondern durch die arrangierte Situation entstehen Prozesse des Erfahrungslernen im unmittelbaren Tun (Harz, 2012, S. 47 & Raithel et al., 2009, S. 218). Es ist ein sehr aufwendiges und gut zu durchdenkendes Modell, denn die erlebnispädagogischen Aktivitäten sollen größtmögliche Strukturähnlichkeiten zu Alltagssituationen der Adressat:innen aufweisen. Die Adressat:innen sollen sich durch diese Aktionen in zwei Sphären bewegen; physisch bei der Aktivität und gedanklich bei der zu vergleichenden individuellen Alltagssituation (Reiners, 1995, S. 65). Dies bedeutet wiederum, dass Erlebnispädagog:innen über spezifische Alltagsprobleme, Bedürfnisse, Ziele und Erwartungshaltungen der Adressat:innen Bescheid wissen müssen und anhand dieser und mit Hilfe eines großen Methodenrepertoires, Situationen konstruieren können müssen (ebd., S. 66f.). „Die isomorph [(ähnlich)] erlebte Situationen werden zu Metaphern für bestimmte Alltagssituationen und können somit in den Alltag übertragen werden“ (Witte, 2002, S. 71). Die Wirkung von Metaphern ist für dieses Modell beachtlich. Dadurch können alte Verhaltensweisen im erlebnispädagogischen Tun unbewusst angepasst werden und Verhaltensalternativen für den Alltag gefunden werden (Reiners, 1995, S. 65).

Dieses recht komplexe Modell soll anhand eines freierfundenen Beispiels näher verdeutlicht werden: Eine Gruppe von Jugendlichen geht mit einem:r Erlebnispädagog:in klettern. Jede:r kommt mindestens einmal zum Klettern und einmal zum Sichern dran. Ein Junge tut sich sehr schwer damit, die Rolle des Sicherers zu übernehmen. Ihm fällt es nämlich generell schwer, Verantwortung zu übernehmen oder die Verantwortung zu tragen. Das Sichern in der Klettersituation ist also die Metapher für eine Alltagssituation, in der Verantwortung zu übernehmen ist. Dies muss dem Jungen aber nicht direkt bewusst sein. Zunächst versucht er sich aus der Situation mit seinen altbekannten Verhaltensmustern zu lösen. Aber wie vorab besprochen, muss jede:r einmal klettern und einmal sichern. Er lässt sich also darauf ein und merkt im Tun, dass er sich zwar überwinden musste, aber die

Situation mit Erfolg meisterte. Vielleicht erhält er sogar noch positiven Zuspruch von den anderen Jugendlichen und wird dadurch noch mehr gestärkt. In zukünftigen Situationen, in denen er Verantwortung tragen muss, kann er sich an die Sicherungssituation zurückerinnern, passt seine Verhaltensweisen an und traut sich selbst mehr zu.

Auch wenn dieses Modell von einigen Autor:innen als zukunftsweisend und am innovativsten dargestellt wird (Harz, 2012, S. 48 & Witte, 2002, S. 71), gibt es auch hier Kritikpunkte. Für kurzzeitpädagogische Aktivitäten ist es für die Erlebnispädagog:innen oft unmöglich die Bedürfnisse, Ziele oder Erwartungen vorab abzuklären und danach die Aktivität zu planen. Die Vorbereitungs- und Planungsphase nimmt sehr viel Zeit in Anspruch. Zusätzlich kommt dieses Modell meist nur bei einer kleinen und homogenen Gruppe zum Einsatz und auch dort kann nicht auf alle individuellen Problemlagen eingegangen werden. Es ist also sehr schwierig, die arrangierten Situationen auf den Alltag jedes:r Einzelnen zu transferieren (Reiners, 1995, S. 83f. & Witte, 2002, S. 74f.).

1.7.4. Lernmodelle nach Simon Priest

An den Kritikpunkten des Metaphorischen Grundmodells orientiert sich Simon Priest und entwickelt dieses weiter. Gerade weil die Erlebnispädagogik mit sehr heterogenen Gruppen, verschiedenen Persönlichkeiten und unterschiedlichen Zielsetzungen arbeitet, ist es für ihn zunächst von großer Bedeutung Programmtypen spezifischer Zielkategorien zu definieren. Das bedeutet nicht, dass sich in den verschiedenen Programmen unterschiedliche Zielkategorien ausschließen, sondern dass die Akzentuierung variiert, aber sie dennoch alle zum Tragen kommen. Dies eröffnet der Erlebnispädagogik eine große Bandbreite an handlungsorientierten pädagogischen Arbeitsfeldern (Harz, 2012, S. 48f.; Michl, 2020, S. 79f. & Witte, 2002, S. 44 & S. 75). In Zusammenarbeit mit Michael Gass sind vier Arten von Schwerpunkten entstanden:

1. „Freizeit und Erholung („recreational programs“) mit Akzent auf affektiven Zielen („change the way people feel“)
2. Bildung („educational programs“) mit Akzent auf kognitiven Zielen („change the way people think“)
3. Training („development programs“) mit Akzent auf verhaltensbezogenen Zielen („change the way people behave“)
4. Therapie („therapeutic programs“) mit Akzent auf therapeutischen Zielen („change the way people misbehave“)" (Heckmair & Michl, 2018, S. 110).

Damit haben Priest und Gass ihre Grundlage geschaffen und differenzieren in einem nächsten Schritt das metaphorische Grundmodell weiter aus. Sechs methodisch-didaktische Wege zur unterstützenden Prozessbegleitung wurden in Hinblick auf Aktion, Reflexion, Erfahrung und Entwicklung entwickelt. Die folgenden ersten drei Ansätze beziehen sich auf das veränderte Verhalten nach der Aktion und die letzten drei beziehen sich auf das Verhalten vor, während und durch die Aktion. Anzumerken ist hier, dass die Modelle geschichtlich gesehen nicht alle zugleich eingesetzt wurden. Eine didaktische Entwicklung ist zu erkennen und dennoch ist es in der Praxis schwierig eine klare Trennlinie zu setzen. Die Modelle fließen ineinander (Baig-Schneider, 2012, S. 182):

- Handlungslernen pur oder Learning by Doing (1940- 1950): Dabei geht es wie beim „The Mountain Speaks for Themselves“-Modell darum, dass es zu erlebnisreichen Aktivitäten kommt, die eigenständig wirken. Lernerfahrungen oder Bezüge zum Alltag werden nicht thematisiert (Baig-Schneider, 2012, S. 182; Harz, 2012, S. 50; Konnerth, 2020, S. 535 & Witte, 2002, S. 76).
- Kommentiertes Handlungslernen oder learning by telling (1950- 1960): Der:die Erlebnispädagog:in übernimmt hier die Hauptrolle. Er:sie fasst für die Adressat:innen die wichtigsten Ziele zusammen und erläutert, wie diese

gewonnen Erfahrungen in den Alltag umgesetzt werden können (Baig-Schneider, 2012, S. 182; Harz, 2012, S. 50 & Witte, 2002, S. 76).

- Handlungslernen durch Reflexion oder learning through reflection (1960- 1970): Dieser Ansatz entspricht dem „Outward Bound Plus“-Modell. Die Adressat:innen sind aktiv an der Reflexion beteiligt und werden von dem:der Erlebnispädagog:in im Prozess der Erlebnisverarbeitung und im Erkennen der gewonnenen Erfahrungen unterstützt (Baig-Schneider, 2012, S. 182; Harz, 2012, S. 50; Konnerth, 2020, S. 535 & Witte, 2002, S. 76).
- Direktes Handlungslernen oder direction with reflection (1970- 1980): Dieser Ansatz unterscheidet sich grundlegend von den anderen. Bereits vor der erlebnispädagogischen Aktivität werden Lernziele und Entwicklungsrichtungen eruiert. Die Lernbereitschaft soll so vorab geweckt werden und der Lernprozess bewusster geschehen (Baig-Schneider, 2012, S. 182; Harz, 2012, S. 50 & Witte, 2002, S. 76).
- Metaphorisches Handlungslernen oder reinforcement in reflection (1980- 2000): Hier geht es darum, dass es durch die Aktivität zur Verhaltensänderung der Adressat:innen kommt. Die Erfahrungen werden durch Metaphern gerahmt. Wichtig dabei ist, dass sich die Situationen, wie auch beim metaphorischen Grundmodell nach Bacon, an der Lebenswelt der Beteiligten orientieren und Bezüge zum Alltag geschaffen werden, damit ein Lerneffekt entstehen kann (Baig-Schneider, 2012, S. 182; Harz, 2012, S. 50 & Witte, 2002, S. 76f.).
- Indirekt-metaphorisches Handlungslernen oder redirection before reflection (1990-2000): Die Methode kommt sehr selten und nur dann zur Anwendung, wenn andere gescheitert sind. Es geht darum, in der Einführung der erlebnispädagogischen Aktivität bereits ein scheiterndes Szenario aufzuzeigen, welches den Adressat:innen Anlass geben soll, neue Lösungsansätze zu finden. Hier sind die Erlebnispädagog:innen wieder besonders in ihren unterschiedlichen Kompetenzen und in ihrem Wissen über Problemlagen, Lebenswelten und

Bedürfnisse der Adressat:innen gefordert (Baig-Schneider, 2012, S. 182; Harz, 2012, S. 51; Konnerth, 2020, S. 536 & Witte, 2002, S. 77).

Zusätzlich wurden noch zwei weitere Modelle von anderen Autor:innen entwickelt:

- Lernen durch selbstgenerierte Metaphern (entwickelt 1995): Hier konstruieren die Adressat:innen die Metaphern selbst und stellen dadurch eigenständig die Brücke zum Alltag her (Baig-Schneider, 2012, S. 183).
- Lernen an der Schnittstelle (entwickelt 1997): Bei dieser Form des Lernens setzt die Reflexion im unmittelbaren Moment des Erlebens an. Damit soll die Intensität der Erfahrung in die Reflexion miteinfließen (Baig-Schneider, 2012, S. 183).

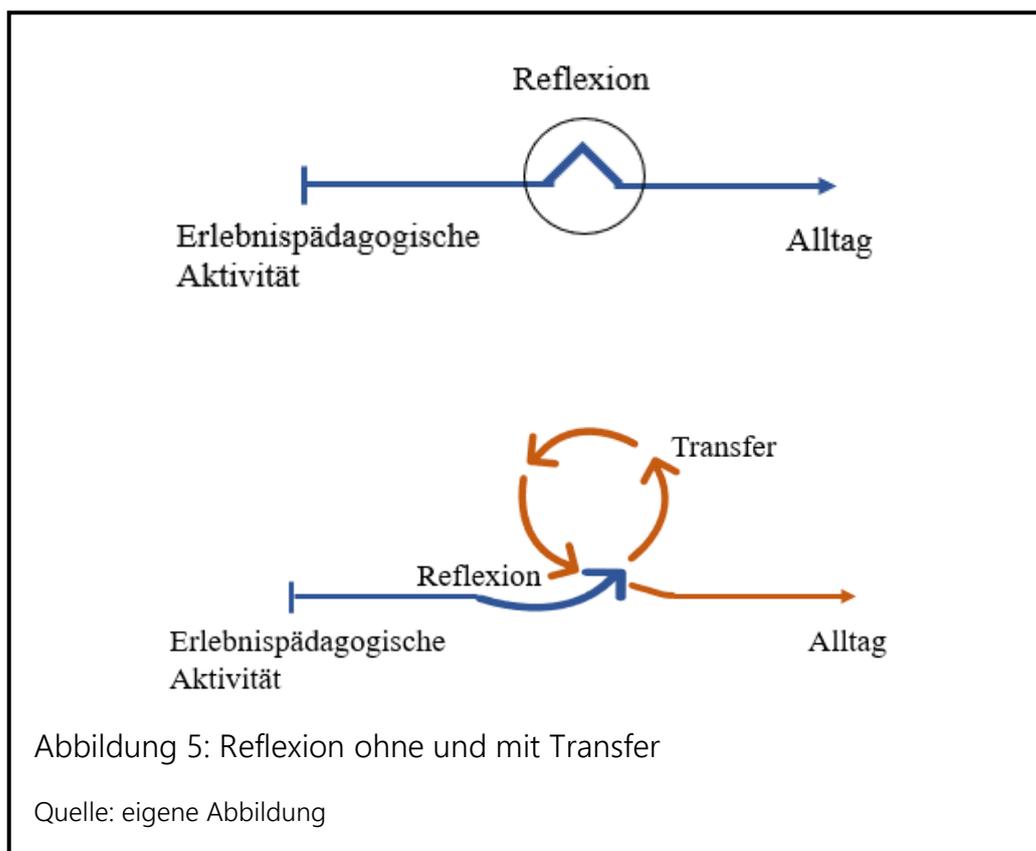
Grundlegend für die Erlebnispädagogik und das wohl auch heute noch am häufigsten verwendete Modell ist das Handlungslernen durch Reflexion oder learning through reflection (Baig-Schneider, 2012, S. 183).

Wie auch für die anderen Reflexionsmodelle, findet sich auch hierzu Kritik. Preist und Gass wird vorgeworfen, dass ihre Ansätze den Adressat:innen wenig individuelle Handlungsmöglichkeiten bieten und die Prozessbegleitung eigentlich ein vorab geplanter und mechanisch ablaufender Lernprozess ausgehend von den Erlebnispädagog:innen ist (Michl, 2020, S. 82).

1.8. Transfer

Zur eben beschriebenen Reflexion benötigt es zusätzlich den Transfer, damit erlebnispädagogische Aktivitäten ihre Wirksamkeit entfalten können und die Adressat:innen aus den konstruierten Situationen auch lernen können. Reflexion und Transfer sind somit eng miteinander verbunden und essentiell für erlebnispädagogische Lernprozesse. Alle reflektierten Erlebnisse können sich nur durch den Transfer in die individuelle Lebenswelt der Adressat:innen als Erfahrungen verfestigen. Zu beachten gilt es hier aber, dass je nach Reflexionsmodell, der Transfer ungeplant und spontan erfolgt, durch die Reflexion vermittelt wird oder in der Reflexion bereits enthalten ist (Witte, 2002, S. 79f.).

Was in der Erlebnispädagogik als Transfer zu verstehen ist, hat Reiners (1995, S. 59) definiert und wird so auch in weiterer Fachliteratur verwendet: „Als Transfer wird das Fortschreiten des[der] Lernenden vom Konkreten zum Abstrakten verstanden, indem er [(der:die Lernende)] neue Verhaltensweisen in der konkreten (Kurs-) Situation entdeckt, diese Lernerfahrungen generalisiert und auf andere (Alltags-) Situationen überträgt“. Das bedeutet, dass der:die Lernende die durchlebten Ereignisse vom konkreten Kontext differenziert und diese abstrahierten Erfahrungen und damit neu erworbenen Verhaltensweisen, in (Alltags-)Situationen überträgt.



Das erste Schaubild (Reflexion ohne Transfer) in Abbildung 5 soll grafisch verdeutlichen, dass die Inhalte der Reflexion ohne eine Transfer oft nicht mit in den Alltag genommen werden können und Verhaltensweisen, Erkenntnisse oder neu gewonnene Kompetenzen auf der Strecke bleiben bzw. alte Muster wieder angewendet werden. Dies soll durch die unveränderte Farbe der Kurve verdeutlicht werden. Durch den Transfer der in der Reflexion bewusst gewordenen Erfahrungen

können diese Verhaltensweisen, Erkenntnisse oder neu gewonnene Kompetenzen in konkreten Alltagssituationen Anwendung finden. Die Farbe der Kurve verändert sich deshalb nach der Reflexion und dem gelungenen Transfer.

Anders als die Reflexion ist der Transfer von den Adressat:innen alleine zu bewältigen. Die Adressat:innen müssen sich selbst durch die Reflexion bewusst werden, welche Verhaltensweisen oder neu erworbenen Kompetenzen in den individuellen Alltagssituationen zielführend sind. Die Lernerfahrungen müssen eigenständig transferiert werden. Durch nachhaltige Festigung finden sie Anwendung. Die Erlebnispädagog:innen unterstützen und begleiten den Prozess nur mittels Transferhilfen. Die Transferbrücken zwischen der Aktivität und der eigenen Lebenswelt müssen von den Adressat:innen selbst geschlagen werden (Konnerth, 2020, S. 536).

Damit ein Transfer geschehen kann und es zur Transfersicherung kommt und so die erlebnispädagogische Intervention wirksam werden kann, gibt es Transfermodelle und Transfersicherungsmaßnahmen (Witte, 2002, S. 80-93).

Beschrieben wird zuerst der „spezifische Transfer“. Hierbei werden Erfahrungen und gewonnene Erkenntnisse aus den erlebnispädagogischen Aktivitäten in sehr ähnlichen Situationen angewendet, diese zeugen aber nicht von enormer Transferleistung (Harz, 2012, S. 52 & Witte, 2002, S. 80). Weiters gibt es den „unspezifischen Transfer“. Damit werden die neuen Erfahrungen und Verhaltensweisen verallgemeinert und auf verschiedene Situationen transferiert (Harz, 2012, S. 52 & Witte, 2002, S. 81). Zuletzt gibt es noch den „metaphorischen Transfer“. Mit Hilfe von Metaphern soll die Ähnlichkeit zwischen Lernsituation und Alltagssituation verdeutlicht werden und so das Schlagen der Transferbrücke zu vereinfachen (Witte, 2002, S. 81f.). Damit sollen die Muster der Lernerfahrungen auf die eigene Lebenssituationen übertragen werden (Harz, 2012, S. 53). Dieses Transfermodell ist dem Metaphorischen Grundmodell nach Bacon (Kapitel 1.7.3.) oder dem Metaphorischen Handlungslernen (beschrieben im Kapitel 1.7.4.) sehr

ähnlich. Grundlegend dafür ist, dass die erlebnispädagogischen Aktivitäten isomorph, also strukturähnlich, zu alltäglichen Aufgaben sind, wodurch sich auch die Wirksamkeit erhöht (Witte, 2002, 83f.).

Neben diesen Transfermodellen gibt es Maßnahmen bzw. Hilfsmittel, die den Transfer begünstigen. Neben der Reflexion, die anschließend an der Aktivität stattfindet, gibt es auch die sogenannten „Follow-Ups“ (Witte, 2002, S. 89 & Reiners, 1997, S. 13). Das sind Nachbereitungsaktivitäten oder -gespräche, die meist sechs bis zwölf Wochen nach der erlebnispädagogischen Aktivität mit derselben Gruppe stattfinden. Dabei wird noch einmal auf die erlernten Erfahrungen eingegangen und neue Entwicklungen werden besprochen (Witte, 2002, S. 89 & Reiners, 1997, S. 13). Weitere Transfersicherungsmaßnahmen betreffen die partizipative Einbeziehung der Adressat:innen in Vorbereitung, Planung und Zielsetzung der Aktivität. Damit ist bereits vor der Durchführung eine Identifikation mit der Aktion möglich und erleichtert später die Übertragung ins eigene Leben (Witte, 2002, S. 89). Auch die Zusammensetzung der Gruppe hat Einfluss auf einen gelungenen Transfer (Harz, 2012, S. 54).

Die Transfersicherung ist also sehr zentral und notwendig für die erlebnispädagogische Wirksamkeit. Zugleich ist der Transfer aber auch der größte Unsicherheitsfaktor in der Erlebnispädagogik und einer der zentralsten Kritikpunkte. Darauf wird in Kapitel 1.10 eingegangen.

1.9. Erlebnispädagogische Aktivitäten

In den bisherigen Ausführungen zur Erlebnispädagogik ist ständig die Rede von erlebnispädagogischen Einheiten, Interventionen, Aktionen oder Aktivitäten. Diese sind oft ganz unterschiedlich und lassen sich in verschiedenen Kriterien voneinander abgrenzen. Zum Beispiel in der Planung und den Rahmenbedingungen, in der Ausrüstung, im technischen Können, in der Anforderung bzw. Herausforderung für die Adressat:innen und Erlebnispädagog:innen, in der Zielsetzung oder auch in den

Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten (Heckmair & Michl, 2018, S. 180). Die Aktivitäten können an einzelnen Tagen stattfinden oder als Mehrtagesaktionen gestaltet werden. Gemeinsam haben erlebnispädagogische Aktivitäten aber, dass sie pädagogisch wertvoll sein sollen, ökologisch vertretbar sind und, dass eine sichere Durchführung gewährleistet wird (Bayrischer Jugendring, 2015, S. 17). Ein weiteres verbindendes Element aller erlebnispädagogischer Aktivitäten ist die Natur bzw. das Sich-Aufhalten in der Natur und im Freien, wie bereits im Kapitel 1.2. erwähnt wurde. (Kölsch & Wagner, 1998, S. 47-49 & Paffrath, 2013, S. 100).

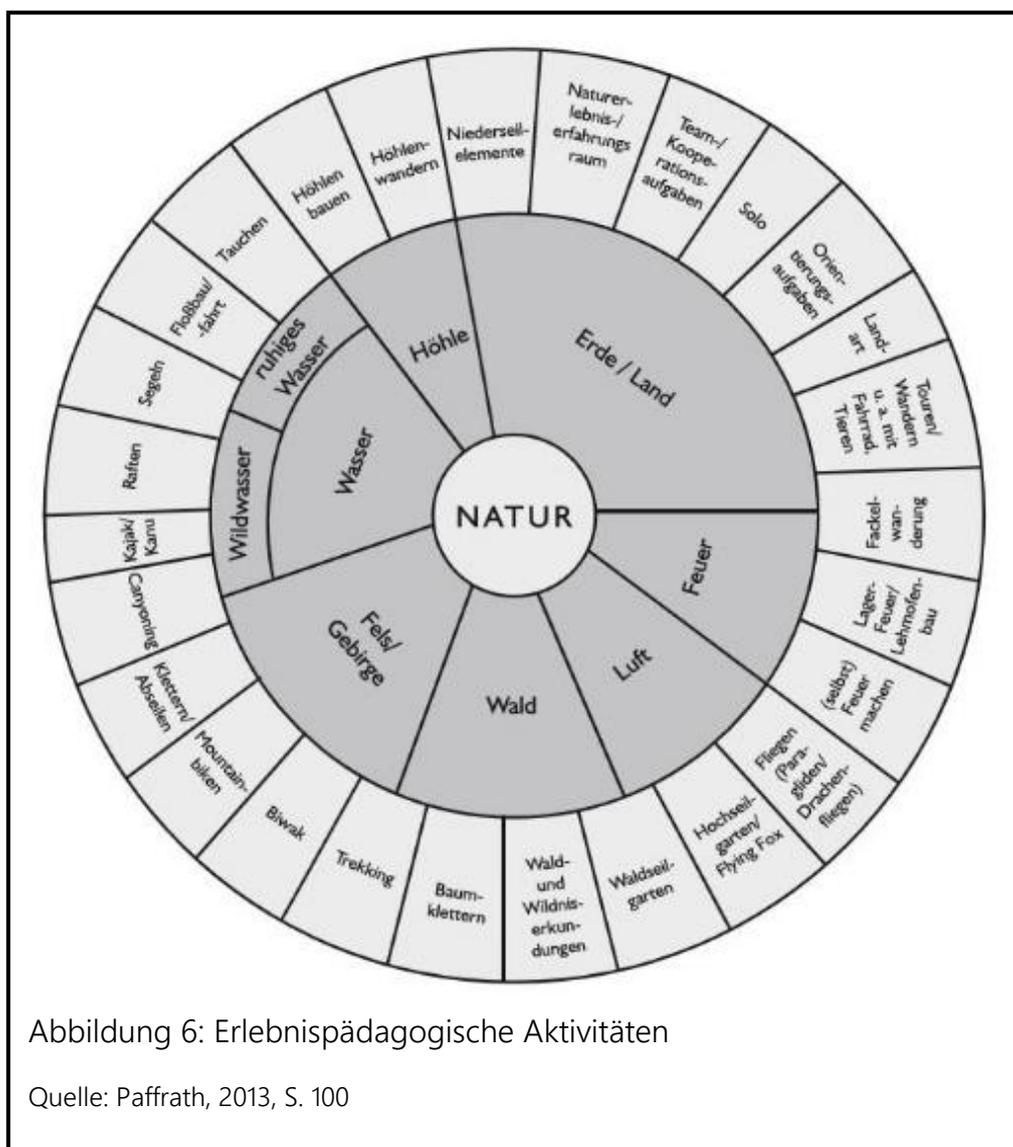


Abbildung 6: Erlebnispädagogische Aktivitäten

Quelle: Paffrath, 2013, S. 100

Die Abbildung 6 soll verdeutlichen, wie groß das Repertoire an erlebnispädagogischen Aktivitäten ist. Im Folgenden wird auf einige der hier angeführten Aktivitäten näher eingegangen.

Segeln

Segeln ist ein klassisches Medium der Erlebnispädagogik und fand bereits in den 1950er Jahren Anwendung. Auch der Begriff „Outward Bound“ kommt aus der Seemannssprache und bedeutet ein „zum Auslaufen bereite[s] Schiff“ (Kölsch & Wagner, 1998, S. 138). Das Segeln kann als Langzeitprojekt aber auch als kurzzeitpädagogisches Projekt fungieren. Vor allem die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten sind auf einem Schiff besonders groß. Es geht um starken Zusammenhalt in der Gruppe, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Bewusstwerden von Verantwortung, Durchhaltevermögen, Veränderung des Sozialverhaltens und Vermittlung der ökologischen Aspekte (Harz, 2012, S. 55f.; Heckmair & Michl, 2018, S. 203 & Kölsch & Wagner, 1998, S. 141f.).

Klettern und Abseilen

Auch das Klettern und Abseilen kann zu einem klassischen Medium der Erlebnispädagogik gezählt werden. Die Adressat:innen sind physisch, psychisch und emotional gefordert. Diese Ganzheitlichkeit ist fundamental in der Erlebnispädagogik (Paffrath, 2013, S. 110). Zusätzlich stellt das Klettern oder das Abseilen für die meisten eine Herausforderung dar. Vielen wird die Ernsthaftigkeit der Situation im Tun bewusster und es benötigt oft Überwindung und Entschlossenheit. Auch der Aspekt der Sicherheit ist kein trivialer, vor allem für die Erlebnispädagog:innen, die die Aktivität begleiten (Harz, 2012, S. 56). Die Adressat:innen sind gefordert sich selbst einschätzen zu lernen, sich selbst etwas zu zutrauen und anderen Vertrauen zu schenken (Kölsch & Wagner, 1998, S. 103). Auch die Kommunikationsfähigkeit und die bewusste Körperwahrnehmung werden gestärkt (ebd., S. 105). Die Adressat:innen erleben eine Stärkung persönlicher

Kompetenzen, wie Selbstwert und Selbstwirksamkeit (Bayrischer Jugendring, 2015, S. 22).

Wandern oder Trekking

Wandern oder Trekking ist eine der erlebnispädagogischen Aktivitäten, die fast jede:r mitmachen kann. Es geht dabei nicht im hohem Maße um die körperliche Fitness sondern um die eigene Willensstärke und Ausdauer (Heckmair & Michl, 2018, S. 185). Das Wandern in der Gruppe kann ein Kurz- oder Langzeitprojekt sein und auch das partizipative Einbringen der Adressat:innen in Vorbereitung ist gegeben. Gruppenzusammenhalt, Selbsteinschätzung und Belastbarkeit werden gefördert und gefordert (ebd., S. 183f.). Auch ökonomische und alpine Aspekte und ein respektvoller Umgang mit der Natur werden durch das Wandern bzw. Trekking vermittelt (ebd., S. 184f.). Das Schaffen einer Vertrauensbasis ist auch beim Wandern und Trekking ein wichtiger Aspekt, um so gemeinsam gesetzte Ziele zu erreichen (Bayrischer Jugendring, 2015, S. 28).

Land Art

Land Art (engl. Begriff) ist das Erschaffen eines Kunstwerkes in der Natur mit Naturmaterialien. In der Erlebnispädagogik geht es dabei vor allem, um die Förderung der Kreativität, um die Vermittlung der Endlichkeit, um den bewussten Umgang mit der Natur, um die Steigerung der Teamfähigkeit und um das Auseinandersetzen mit sich selbst (Paffrath, 2013, S. 140f.).

Kooperations-, Interaktions- und Problemlöseaufgaben

Kooperations-, Interaktions- und Problemlöseaufgaben sind ein neues Medium der Erlebnispädagogik und finden seit Mitte der 1990er Jahren Anwendung. Heute sind sie aber fester Bestandteil, sehr flexibel und ohne großen Aufwand einsetzbar (Deckert, 2010, S. 290). Dabei wird vor allem die Kooperations-, Kommunikations-

und Teamfähigkeit der Gruppe forciert (Heckmair & Michl, 2018, S. 214). Die Problemlösekompetenz ist gefordert und der Austausch ermöglicht eine soziale Lernsituation (Deckert, 2010, S. 291-295). Auch die eigene Selbst- und Fremdwahrnehmung wird geschult und es kommt zu einem starken Vertrauensaufbau innerhalb der Gruppe (Kölsch & Wagner, 1998, S. 51f.).

Höhlenwanderung

Die Höhlenwanderung ist ein eher seltenes Medium der Erlebnispädagogik, weil es Planungs- und Vorbereitungstechnisch sehr aufwendig ist. Jedoch bietet es eine große Vielzahl an neuen Erfahrungsräumen (Kölsch & Wagner, 1998, S. 113f.). Die Dunkelheit und die Enge stellen die Adressat:innen oft vor große Herausforderungen und es kommt besonders hier darauf an, Vertrauen aufzubauen, anderen Unterstützung anbieten oder selbst anzunehmen (Paffrath, 2013, S. 118). Die Gruppe ist zentral für eine Höhlenwanderung. Das kooperative Miteinander und die Wichtigkeit der Kommunikation kommen stark zur Geltung (Heckmair & Michl, 2018, S. 193). Aber auch auf individueller Ebene werden die Adressat:innen im Selbstwert und in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt (Bayrischer Jugendring, 2015, S. 36).

City Bound

City Bound ist ein Medium der Erlebnispädagogik, welches sich nicht in der Abbildung 6 finden lässt, weil es etwas von den klassischen Aktivitäten abweicht. Es nutzt nämlich nicht den Erlebnisraum Natur, sondern den Erlebnisraum Stadt. Es geht darum, den Adressat:innen die Stadt als neuen Erfahrungs- und Lernraum näher zu bringen (Harz, 2012, S. 57). Die pädagogisch aufbereiteten Spiele, Rätsel und Herausforderungen sollen neue Handlungskompetenzen im Umgang mit dem Stadterleben fördern (Paffrath, 2013, S. 131). Auch hier ist die Gruppe zentral und es geht wieder um gemeinsame Team-, Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeit.

Aber auch Kompetenzen auf der intrapersonalen Ebene werden gefördert und gestärkt (Thiesen, 2015, S. 8).

1.10. Kritik an der Erlebnispädagogik

Wie in unterschiedlichen Kapitel bereits angesprochen, wird am Konzept der Erlebnispädagogik auch Kritik geübt. Dadurch, dass die Erlebnispädagogik vor allem in den 90er Jahren, aber auch heute noch große Nachfrage erfährt und zugleich die Freizeit- und Unterhaltungsangebote gezielt mit den Begriffen ‚Erlebnis‘ oder ‚Abenteuer‘ arbeiten, fällt es Laien oft schwer eine Trennlinie zu setzen (Wilhelmstätter, 1996, S. 59f.). Witte (2002, S. 50) formuliert es folgendermaßen: die „Erlebnispädagogik wird als Sammelbecken für alle möglichen abenteuerlichen ‚action- and fun-Aktionen‘ mißbraucht [sic]“. Aktivitäten in der Freizeit und erlebnispädagogische Aktivitäten fließen oft ineinander über und sollten deshalb eine klare Abgrenzung erfahren, denn kommerzielle Freizeitangeboten haben nichts mit Pädagogik zu tun (Witte, 2002, S. 50).

Erlebnispädagogische Aktivitäten werden nicht nur zu wenig von Freizeitangeboten getrennt, es gibt auch den Vorwurf, dass die Erlebnispädagogik, in Bezug auf die Geschlechterthematik, eher Interventionen für männliche Adressaten setzt (Galuske, 2009, S. 250). Männliche Bedürfnisse werden primär erfüllt und männliche Ideale zu sehr in den Vordergrund gestellt (Raithel et al., 2009, S. 221). Dieser Vorwurf kann zurückgewiesen werden. Es kann zwar durchaus der Fall sein, dass erlebnispädagogische Aktivitäten primär Jungen ansprechen und, dass sich in gemischten Gruppen Mädchen eher zurückziehen und ihre Bedürfnisse dahingehend nicht erfüllt werden (Janssen & Schulze, 1991, S. 151). Die feministische Mädchenarbeit aber setzt sich bereits seit den 90er Jahren dafür ein, dass es neben gemischten Gruppen in der Erlebnispädagogik auch reine erlebnisorientierte Mädchenarbeit gibt. Es wird sogar stark befürwortet, dass ein solcher Erfahrungsraum nur für Mädchen geschaffen wird, denn „Ziel muß [sic] es sein,

Mädchen jene bisher verstellten Erlebnisräume der riskanten Selbsterprobung und aktiven Auseinandersetzung mit der Welt zu ermöglichen, um die eigenen physischen Grenzen zu erweitern, statt permanent die Gefühle der Unterlegenheit und des Versagens zu zementieren“ (Wilhelmstätter, 1996, S. 67). Heckmair & Michl (2018, S. 246) hingegen vertreten wieder eine andere Meinung: „Die Erlebnispädagogik ist prädestiniert, Genderfragen zu vertiefen, ohne sie in den Mittelpunkt zu stellen.“ Alleine schon die Strukturmerkmale „Handlungsorientierung“ und „Gruppenorientierung“ machen dies deutlich. In den Handlungen und Aktionen geht es immer darum individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen einzusetzen und zu fördern. Aufgaben werden nie danach verteilt, ob man ein Junge oder ein Mädchen ist, es besteht eher die Möglichkeit (Gender-) Rollen auszuprobieren (Heckmair & Michl, 2018, S. 247). Die Gruppe selbst kann zwar Spannungsmöglichkeiten bieten, aber es geht in den Aktionen immer darum als Gruppe zusammenzuwachsen, sich gegenseitig zu stärken und zu unterstützen, egal welchem Geschlecht man angehört (Heckmair & Michl, 2018, S. 247f.).

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die mangelnde Lebensweltorientierung der Erlebnispädagogik. Es besteht der Vorwurf, dass die arrangierten Lernszenarien zu weit von den tatsächlichen Lebensrealitäten der Adressat:innen entfernt liegen und damit keine Unterstützung für das Leben in der heutigen Risikogesellschaft gegeben ist (Paffrath, 2013, S. 24 & Paffrath, 2017, S. 261). Der Erlebnispädagogik wird in diesem Zusammenhang auch vorgeworfen, dass sie den eigentlichen Erziehungsauftrag verfehle und die „wahren“ Probleme der Adressat:innen, wie Arbeitslosigkeit, Armut, Partnersuche, nicht thematisiere (Heckmair & Michl, 2018, S. 236).

Das Erlebnis bzw. das Schaffen von Erlebnissen steht in der Erlebnispädagogik stark im Fokus. Kritisiert wird dabei aber, dass das Erlebnis als solches zu stark romantisiert wird, fast schon eine magische Wirkung in sich trägt und dadurch Inhalte der Lernprozesse in den Hintergrund geraten (Paffrath, 2013, S. 24; Wilhelmstätter, 1996, S. 65 & Witte, 2002, S. 64). Die Erlebnispädagogik gehe zu naiv mit der unmittelbaren

Wirkkraft der Erlebnisse und auch der Natur um (Paffrath, 2013, S. 25). Die Ansätze „Erleben statt Reden“ oder das „The Mountains Speak for Themselves“-Modell geraten in diesem Zusammenhang ins Kreuzfeuer der Kritik. Es kann nicht per se davon ausgegangen werden, dass die Adressat:innen die Tiefe und die Kraft der Erlebnisse eigenständig wahrnehmen, woran sich das naturalistische Menschenbild orientiert (Galuske, 2009, S. 251 & Wilhelmstätter, 1996, S. 64). Dennoch muss angeführt werden, dass der pädagogische Auftrag deshalb nicht weniger erfüllt wird. Auch wenn nicht immer alles explizit aufgeschlüsselt werden muss, werden Erlebnisse auf irgendeine Art und Weise verarbeitet und damit ist ein Teil des erlebnispädagogischen Anspruches schon erfüllt (Heckmair & Michl, 2018, S. 237).

Der aber wahrscheinlich größte Kritikpunkt am Konzept der Erlebnispädagogik betrifft den Transfers der Lernerfahrungen und somit die generelle Wirksamkeit der erlebnispädagogischen Aktivitäten (Paffrath, 2017, S. 262 & Witte, 2002, S. 64). Da der Transfer eine Leistung ist, die die Adressat:innen alleine vollziehen müssen, ist es schwer nach den erlebnispädagogischen Interventionen festzustellen, ob die gemachten Erfahrungen und neu gewonnen Erkenntnisse trotz Reflexion und Begleitung seitens der Erlebnispädagog:innen, in die eigenen Lebenswelt übertragen und in Alltagssituationen angewendet werden. „Die Planbarkeit und die Art der subjektiven Verarbeitung eines Erlebnisses bleiben fraglich“ (Raithel et al., 2009, S. 222). Zusätzlich stellt sich bei den Adressat:innen eine „back-home-Frustration“ (Witte, 2002, S. 64) ein, wenn der Transfer nicht gelingt. Die neu gewonnen Kompetenzen finden nur unzulänglich Anwendung und das löst bei manchen Adressat:innen Frustration aus. Dadurch gerät das Konzept der Erlebnispädagogik und im besonderen Maße die Wirksamkeit der Aktivitäten stark ins Schussfeld vieler Kritiker:innen. Zahlreiche Studien können belegen, dass die Wirksamkeit der Erlebnispädagogik nicht zu unterschätzen ist. Anzuführen ist beispielsweise die Studie von Kümmel, Hampel & Meier (2008), welche mit einer Interventionsgruppe (N=202 Jugendliche, 12-14 Jahre) ein fünftägiges erlebnispädagogisches Camp durchführte. Die Forscherinnen untersuchten die

Verbesserung der Selbstwirksamkeit, die Veränderung der Stressverarbeitung und der Erholungszeit. Alle drei Komponenten wurden nach der Intervention anhand eines dementsprechenden quantitativen Fragebogens erhoben und statistisch ausgewertet (Kümmel et al., 2008, S. 558–561). Auch eine Kontrollgruppe musste die Fragebögen ausfüllen. Die Ergebnisse bringen eine hoch signifikante Wirkung ($p \leq 0,001$) der erlebnispädagogischen Maßnahmen im Vergleich zur Interventionsgruppe zum Vorschein (ebd., S. 561f.). Das bedeutet, dass sich die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen der Interventionsgruppe verbesserte, dass es den Jugendlichen leichter fiel, Maßnahmen der Stressverminderung anzuwenden und, dass sich die Intervention günstig auf die Erholung der Jugendlichen auswirkte (ebd., S. 566). Auch die Studie von Boeger, Dörfler & Schut-Ansteeg (2006) kann belegen, dass erlebnispädagogische Maßnahmen einen positiven Effekt auf den Selbstwert der Jugendlichen haben und, dass sich soziale Probleme und psychosoziale Dimensionen, wie Aggressionen oder Angst, verringern (Boeger et al., 2006, S. 181f.). Auch dieses Forschungsteam untersuchte eine Interventions- und eine Kontrollgruppe (N=122 Jugendliche, durchschnittlich 14 Jahre). Sie führten mit den ausgewählten Schulklassen über sechs Monate hinweg ein erlebnispädagogisches Projekt innerhalb der Schulzeit durch. Es gab drei Messzeitpunkte für die quantitativen Fragebögen, davor, danach und noch einmal sechs Monate nach der Intervention (ebd., S. 185f.). Zusammenfassend ergab die Studie, dass sich der Selbstwert der Jugendlichen steigerte, sich der Beziehungsaufbau untereinander verbesserte, sich die Wahrnehmung des eigenen Körperbildes positiv veränderte und, dass die Maßnahmen eine positive Wirkung auf identitätsaufbauende Reifungsprozesse zeigten (Boeger et al., 2006, S. 193-195). Lakemann (2008) fasst abschließend in seiner Publikation „Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training“ alle vorgestellten Studien zusammen. Für ihn ist auch klar, dass erlebnispädagogische Maßnahmen individuelle und soziale Wirkungsimpulse anstoßen und anregen können, besonders in Bezug auf das eigene Selbst und die Zusammenarbeit im Team (Lakemann, 2005, S. 176). Vor allem die

Persönlichkeitsentwicklung, das eigenen Selbstvertrauen sowie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten können positiv gestärkt werden. Besonders wichtig für ihn ist aber die Reflexion, welche angeleitet durchgeführt werden soll, damit Adressat:innen aus den Lernerfahrungen langfristige und nachhaltige Erkenntnisse gewinnen können (ebd., S. 172-175).

2. Konzepte des Erfahrungslernens

Wie aus den vorangegangenen Kapiteln ersichtlich wird, ist es in der Erlebnispädagogik wichtig, Lernmöglichkeiten anzubieten, Lernprozesse zu begleiten und diese pädagogisch nutzbar zu machen. Erst durch die direkte Verbindung von Erlebnisdimensionen sowie Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten ist es den Adressat:innen möglich, eine (Persönlichkeits-)Entwicklung zu vollziehen und neu gewonnene Erkenntnisse in ihren Alltag zu integrieren (Wahl, 2021, S. 198). In den Kapiteln 1.7. und 1.8., wird davon gesprochen, dass die Reflexion und der Transfer notwendig sind, um erlebte Situationen als Lernchance zu nutzen und die neuen Erfahrungen nachhaltig in den Habitus aufzunehmen. Lernmodelle in der Erlebnispädagogik versuchen den Prozess der Lernerfahrungen und mögliche Lerneffekte und Kompetenzgewinne der Adressat:innen zu erläutern (ebd.).

Das Konzept des Erfahrungslernen ist für die Erlebnispädagogik fundamental und essenziell. Das Erfahrungslernen als solches ist aber keine einmalig entworfene oder klar abgegrenzte pädagogische Lerntheorie. Es folgt eine Definition, um dennoch ein grundlegendes Verständnis für den Begriff des Erfahrungslernens zu schaffen:

„Erfahrungslernen bzw. erfahrungsbasiertes Lernen als Form situierten Lernens beschreibt ein didaktisches Modell, das auf der Annahme basiert, dass erst eine unmittelbare, praktische Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand einem Individuum effektives, sinnstiftendes Lernen ermöglicht. Lernen setzt in diesem Modell eine konkrete Erfahrung mit Echtcharakter außerhalb künstlich geschaffener Lernumgebungen wie in Bildungseinrichtungen voraus, sodass der Lernende als Handelnder im Mittelpunkt steht“ (Stangl, 2022).

Verschiedene Pädagog:innen haben sich mit dem Lernen aus Erfahrungen beschäftigt und sehen die Erfahrung als notwendige Voraussetzung für das Lernen. Folgend werden die verschiedenen Ansätze des Erfahrungslernens von Combe, Dewey und Kolb näher beschrieben und jene Aspekte die grundlegend in der Erlebnispädagogik zum Tragen kommen, werden zusammengefasst und gesondert

ausformuliert. Zuvor soll kurz der Begriff des Lernens und des Lernprozesses in der Erlebnispädagogik skizziert werden.

2.1. Begriff des Lernens

Die Erlebnispädagogik verknüpft mit dem Begriff des Lernens und des Lernprozesses vorrangig pädagogisches Interesse. Es geht nicht primär darum wie Wissen gespeichert wird, welche Bereiche des Gehirns besonders gefördert werden oder welche neuen Synapsenverbindungen durch die Erlebnispädagogik entstehen. Primär werden Lernziele, Lerninhalte und die Lernumgebung forciert. Das pädagogische Interesse liegt eher darin, was und wie das Individuum mit dem neu Erlernten umgeht bzw. mit der Umwelt interagiert. Dies schärft also den Blick für Veränderungen im Verhalten des Individuums selbst und im Verhältnis zur Umwelt. Lernprozesse werden vorrangig durch Verhaltensänderungen seitens der Adressat:innen beobachtet, denn diese können äußerlich beobachtet werden (Göhlich et. al., 2014, S. 7 & Harz, 2012, S. 44). Außerdem ist festzuhalten, dass erlebnispädagogisches Lernen auch immer ein ganzheitliches, handlungsorientiertes und erlebnisbasiertes Lernen ist. Der Begriff der Ganzheitlichkeit drückt aus, dass die Individuen mit Kopf, Herz und Hand lernen sollen (vgl. Kapitel 1.2.). Mit handlungsorientiert ist gemeint, dass die Individuen durch die Selbsttätigkeit und das aktive Auseinandersetzen in einen Lernprozess kommen (vgl. Kapitel 1.2.). Erlebnisbasiertes Lernen bedeutet, dass Erlebnisse, die geschaffen werden, neue Inhalte und Herausforderungen für die Adressat:innen mit sich bringen. Wie in Kapitel 1.6. beschrieben, können dadurch neue Erfahrungen gemacht werden, die die Adressat:innen fordern, ihre Strategien anzupassen, Neues auszuprobieren und dadurch Lernfelder zu schaffen. Zudem fügt Reiners (1995, S. 22) hinzu, dass „weder eine Unter- noch eine Überforderung motiviert“ und daher für den Lernprozess der Übergang in die Lern- oder Wachstumszone zwingend notwendig ist.

Weiters haben die beiden Autoren Heckmair & Michl (2012) sieben Thesen für einen erfolgreichen Lernprozess aufgestellt. Diese Thesen stehen allgemein für ein gelingendes Lernen. Sie decken sich in vielen Punkten mit den Charakteristika der Erlebnispädagogik (Kapitel 1.2.) und können deshalb auch zur Beschreibung eines gelingenden erlebnispädagogischen Lernprozesses verwendet werden.

1. These: Der:die Lernende muss Aufgaben eigenständig und neu lösen. Es soll nichts Vorgefertigtes wiederholt werden.
2. These: Emotionen spielen im Lernprozess eine Rolle.
3. These: Der:die Lernende lernt immer. Es gibt immer etwas, das er:sie noch nicht kennt oder weiß.
4. These: Der:die Lernende soll in einen Flow-Zustand kommen, d.h. mit den eigenen Fähigkeiten Gestaltungsmöglichkeiten ausschöpfen.
5. These: Lernen soll in der Gruppe stattfinden.
6. These: Beim Lernen sollen Körper und Geist gleichermaßen angeregt werden.
7. These: Neues und Herausforderndes weckt eine Erwartungshaltung, wird diese erfüllt, also wird die Situation positiv bewältigt, löst dies positive Gefühle aus (Heckmair & Michl, 2012, S. 86).

Mit dieser Ausführung soll grob der Begriff des Lernens in der Erlebnispädagogik verdeutlicht werden. Dieser spielt auch in den folgenden Konzepten des Erfahrungslernens eine Rolle und ist aus diesem Grund nicht trivial.

2.2. Erfahrungslernen nach Combe

Arno Combe, ein deutscher Erziehungswissenschaftler, entwickelte in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts eine Erfahrungstheorie des Lernen, mit welcher versucht wird, intensive und persönlichkeitswirksame Lernprozesse zu begreifen. Ursprünglich war es gedacht, den fachlichen Lernprozess von Schüler:innen zu

beschreiben. In den 2000er Jahren wurde die Theorie dann auf das situationsbezogene Lernen von Lehrpersonen übertragen. Im Grunde kann die Theorie auch auf alltägliche Lernprozesse von Individuen übertragen werden (Hellrung, 2018, S. 191).

Bevor der Erfahrungs- und Lernprozess von Individuen beschrieben wird, soll zunächst der Begriff der Erfahrung, wie ihn Combe begreift, erläutert werden. Der Erfahrungsbegriff meint immer eine Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der Umwelt. Die Erfahrungen, die im Laufe des Lebens gemacht werden, enthalten häufig einen verallgemeinerbaren Anteil. Damit ist gemeint, dass jedes Individuum oft sehr ähnliche Erfahrungen in ähnlichen Lebensabschnitten macht. Dennoch enthält jede Erfahrung auch eine individuelle und besondere Seite (Combe & Gebhard, 2007, S. 41). Diese Seite ist geprägt vom eigenen Erleben und durch eigene Anschauungen erlangtem Wissen (ebd., S. 92). Durch Erfahrungen ist es Individuen erst möglich, neue Handlungsmöglichkeiten aufzubauen und den eigenen Wissenserwerb zu steigern. Der Prozess von der Erfahrung bis hin zu neuen Handlungsmöglichkeiten oder dem Wissenserwerb beginnt für Combe zunächst bei der Konfrontation mit dem Unbekannten oder mit einer Irritation. Diese Situation wird auch als „Erfahrungskrise“ (Hellrung, 2018, S. 192) oder als „krisenhafte irritierende Ausgangssituation“ (Combe & Gebhard, 2009, S. 551) bezeichnet. Eine Krise ist zwar häufig negativ konnotiert, aber für Combe ist dies nicht zwangsläufig der Fall. Eine Krise kann nicht nur als Tiefpunkt, sondern auch als ein Höhe- oder Wendepunkt angesehen werden. Jede Krise enthält, sei sie positiv oder negativ, einen fruchtbaren Moment, welcher für den Lernprozess wesentlich ist. Zugleich ist immer der gesamte Mensch an der Bewältigung der Krise beteiligt (Combe & Gebhard, 2007, S. 12 & Combe & Gebhard, 2009, S. 553-555).

Der:die Lernende befindet sich also in einer Krise, welche mit der bisherigen Routine und den üblichen Gestaltungswegen nicht zu bewerkstelligen ist. Um sich der herausfordernden Situation und den gegebenen Widerständen zu stellen, muss das Individuum den eigenen Vorstellungs- und Phantasieraum öffnen (Hellrung, 2018,

S. 192). Damit beginnt die Phase des eigentlichen Lernens. Im Phantasieraum nämlich kann der:die Lernende zunächst mögliche Gegebenheiten durchdenken, sich imaginär ausprobieren und jenseits der Realität agieren. Auch bisheriges Erfahrungswissen aus anderen Situationen kann reflektiert und als Option abgewogen werden. So kann der:die Lernende zu einer möglichen Krisenlösung kommen. Als nächsten wichtigen Schritt beschreibt Combe die Öffnung des sprachlich-dialogischen Artikulationsraumes. Um den eigenen inneren Dialog nun auch nach außen tragen zu können, benötigt man die Sprache und einen Austausch mit anderen (Combe & Gebhard, 2009, S. 558 & Hellrung, 2018, S. 192f.). Durch neue Erfahrungen und den danach durchlaufenden Erfahrungsprozess werden Lernende oft an ihre Grenzen gestoßen und gefordert. „Nur wenn es den Subjekten gelingt, Lernprozesse mit einer Erfahrungsbewegung zu verbinden, nur wenn es schließlich den Subjekten gelingt, ihre Auseinandersetzung mit (Lern-)Gegenständen als sinnvoll zu interpretieren, werden persönlichkeitswirksame Lernprozesse nachhaltig stattfinden“ (Combe & Gebhard, 2007, S. 7).

2.3. Erfahrungslernen nach Dewey

John Dewey, amerikanischer Philosoph und Pädagoge, ist nicht umsonst als ein Vordenker der Erlebnispädagogik (Kapitel 1.3.1.) bekannt. Seine pädagogische Lerntheorie orientiert sich danach, dass der:die Lernende durch eigenständige Erfahrungen und aktiven Handlungen auch gemeinsam mit anderen zur Selbsttätigkeit gelangt, Entwicklungsschritte und Lernprozesse dadurch angeregt und abgeschlossen werden können (Neubert, 2012, S. 221). Sein wohl bekanntestes pädagogisches Theorem „Learning by Doing“ ist auch für sein pragmatisches Konzept des Erfahrungslernens fundamental.

Erfahrungen machen ist für Dewey ein existentieller Prozess und jede Erfahrung enthält in sich eine aktive und eine passive Seite, welche beide wichtig für den Erfahrungsprozess und für die Bedeutung der Erfahrung für das jeweilige

Individuum sind. Die aktive Seite der Erfahrung meint das Handeln, das Ausprobieren und Austesten neuer Möglichkeiten. Die passive Seite meint das Leiden, das Über-sich-ergehen-lassen, das Hinnehmen der Möglichkeiten, die sich augenscheinlich stellen (Göhlich, 2014, S. 192f. & Göhlich & Zirfas, 2014, S. 102f.). Die beiden Seiten sollen verdeutlichen, dass keine Erfahrung nur positiv oder nur negativ ist. Jede Erfahrung enthält etwas Unangenehmes, das aber wichtig für den Lernprozess ist und den:die Lernende:n zum Umdenken anregt. Damit der Prozess des Erfahrungslernens angeregt bzw. es zu einem Lernprozess kommt, müssen Individuen ins Handeln kommen und zwar ist ein solches anzustreben, welches sinnvoll und nützlich für das eigenen Leben ist (Göhlich, 2014, S. 192f. & Göhlich & Zirfas, 2014, S. 102f.). Zugleich wird dem Handeln ein experimenteller Charakter zugeschrieben, denn Vorgaben, Befehle oder auch Verbote fördern kein nachhaltiges Lernen (Heckmair & Michl, 2018, S. 42 & Neubert, 2012, S. 228). Zusammenfassend kann am besten gelernt werden, wenn der:die Lernende mit der Umwelt in Austausch tritt. Durch eigenständiges, aktives Erforschen und Ausprobieren sollen neue Erfahrungen gesammelt werden und diese sollen durch reflexives Denken sinnstiftend für das eigenen Leben angewandt werden.

Zuletzt ist für das Erfahrungslernen nach Dewey noch die Tatsache festzuhalten, dass er von zwei Arten der Erfahrung ausgeht. Zum einen das „Probieren auf gut Glück“ (Göhlich, 2014, S. 193) und zum anderen die „denkende Erfahrung“ (ebd.). Die denkende Erfahrung ist jene, die für das pädagogische Lernen anzustreben ist. Dieser Erfahrungsprozess durchläuft laut Dewey einige Stufen. Zunächst beginnt der Prozess bei einer Situation, die Befremdung und Zweifel auslöst. Daraufhin deutet der:die Lernende die Situation, anschließend erfolgt eine Erkundung der Situation, daraus entwickeln sich Annahmen und mögliche Handlungsschritte. Abschließend wird der Plan umgesetzt und es zeigt sich dadurch, ob es zum Scheitern oder Gelingen kommt, wobei beide Varianten neue Erfahrungen mit sich bringen (Göhlich, 2014, S. 193f.). Als letzte Stufe ist die Phase der Nachträglichkeit zu nennen. Laut Dewey benötigt es nämlich einen Verarbeitungsprozess und eine biografische

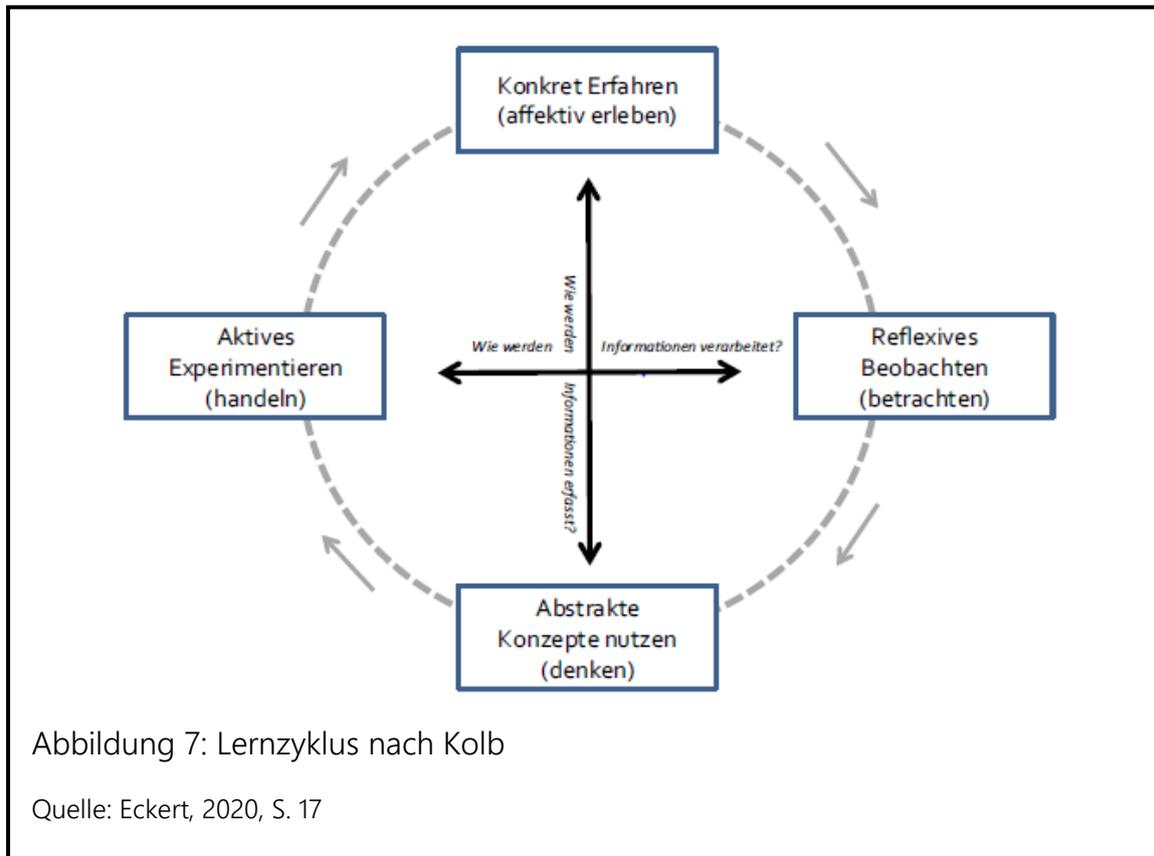
Einordnung, die die Ereignisse zu Erfahrungen machen (Combe & Gebhard, 2007, S. 50f.).

Zuletzt ist festzuhalten, dass Deweys pädagogischer Ansatz versucht, alle Sinne miteinzubeziehen, den praktischen Umgang mit Dingen fördert und vor allem handlungsorientiert ist (Heckmair & Michl, 2013, S. 11).

2.4. Erfahrungslernen nach Kolb

David A. Kolb ist ein amerikanischer Pädagoge, der den „Experiential Learning Cycle“ oder den Lernzyklus des Erfahrungslernens ausformulierte. Das Modell gehört wohl zu den einflussreichsten und meist zitiertesten Theorien des Erfahrungslernens.

Der Lernzyklus beschreibt den Prozess der Transformation und das Erfassung von Erfahrungen zu gesichertem Wissen. Kolb formuliert dazu allgemein in seinem Werk „Experiential Learning“ (1984): „Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping experience and transforming it“ (S. 41). Grundlegend zum Lernen ist zu sagen, dass das Lernen als dauerhafter und ganzheitlicher Prozess betrachtet wird. Lernen kann nicht geschehen, wenn der:die Lernende nicht eigene Vorstellungen untersucht und es oft zu widersprüchlichen Überlegungen oder Uneinigkeiten im Denken kommt. Außerdem ist der Prozess des Lernens immer auch ein persönlicher Prozess (Eckert, 2020, S. 16f.). Für Kolb ist das Lernen sogar ausschlaggebend für die menschliche und insbesondere persönliche Entwicklung. (Kolb & Kolb, 2009, S. 314f.).



In Abbildung 7 kann man den konkreten Lernzyklus verfolgen, wie von Kolb entworfen. Bevor es zu einer reifen Lernerfahrung kommt, durchläuft der:die Lernende vier Phasen, welche mehrmals wiederholt werden. In jeder Phase bzw. jedem Lernmodus (Erleben, Reflektieren, Denken, Handeln) reagiert der:die Lernende auf die Lernsituation und den Lerngegenstand (Kolb & Kolb, 2009, S. 298).

Die vier Lernmodi sind:

1. Konkrete Erfahrung (Erleben): Die konkrete Erfahrung ist der Ausgangspunkt jedes Lernens. Es kann eine Beobachtung, ein Eindruck oder eine Wahrnehmung sein, auf welche der:die Lernende mit Neugier und Interesse reagiert. Sie weckt den motivierenden Charakter des Individuums (Eckert, 2020, S. 18 & Wahl, 2021, S. 208).

2. Reflexives Beobachten (Reflektieren): Der Lerngegenstand wird genauer betrachtet und erschlossen. Die intrinsische Motivation sorgt dafür, dass es zu einer Auseinandersetzung mit dem sich stellenden Problem kommt und nach hinreichenden Lösungen recherchiert wird. Dem Lerngegenstand wird Sinn verliehen. Ursachen und Zusammenhänge werden fiktiv durchgedacht (Eckert, 2020, S. 18f. & Wahl, 2021, S. 208).
3. Abstrakte Konzepte nutzen (Denken): Aus der reflektierten Erfahrung wird nun ein abstraktes Konzept. Die Erfahrung wird mit der bisherigen Wissensstruktur des:der Lernenden abgeglichen und kombiniert. Die dahinterliegenden Prinzipien werden erfasst, der Lerngegenstand nimmt Gestalt an und kann auf ähnliche Situationen angewendet werden (Wahl, 2021, S. 208).
4. Aktives Experimentieren (Handeln): Das neu erarbeitete Wissen wird in realen Situationen angewandt und getestet. Verschieden Perspektiven sind hier von Vorteil, deshalb kann die Zusammenarbeit mit anderen zielführend sein (Eckert, 2020, S. 20f. & Wahl, 2021, S. 208).

Der:die Lernende durchläuft im Lernzyklus alle diese vier Lernmodi. Beginnend bei der konkreten Erfahrung, welche wahrgenommen wird und Interesse weckt, erfolgt die Reflexion dieser Erfahrung und die mentale Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Anschließend wird der bisherige Wissensstand mit der neuen Erfahrung und den reflektierten Gedanken abgeglichen und eventuell erfolgt eine Transformation des bisherigen Wissensstandes. Letztlich erfolgt dann die Erprobung der zuvor durchgedachten Verhaltensweisen. Damit ergeben sich dann wieder neue konkrete Erfahrungen und der Zyklus beginnt erneut (Wahl, 2021, S. 208). Der Höhepunkt dieses Lernprozesses liegt für Kolb bei der Reflexion und dem aktiven Experimentieren, also jeweils einem realen oder gedanklichen Transformationsprozess der Erfahrung (Kolb & Kolb, 2009, S. 310). Auch aus der Abbildung geht auch hervor, dass sich in diesen beiden Phasen sich der:die

Lernende mit der Frage der Verarbeitung der Informationen beschäftigt, also mit der Transformation der Informationen.

2.5. Erfahrungslernen in der Erlebnispädagogik

Die bisher erläuterten Konzepte des Erfahrungslernens zeigen, wie unterschiedlich die Theorien sind, auch wenn alle drei sich mit dem Lernen aus Erfahrungen auseinandersetzen. Aus all diesen Konzepten gibt es jeweils bedeutende Punkte, die das Erfahrungslernen in der Erlebnispädagogik definieren.

Dewey mit seinem pädagogischem Theorem „Learning by Doing“ steht dafür, dass der:die Lernende ins Handeln und Tun kommen soll und dass es einen Austausch mit der Umwelt und dem Lerngegenstand gibt. In der Erlebnispädagogik ist dies ein zentrales Strukturmerkmal, nämlich jenes der Handlungsorientierung. Zudem spricht sich Dewey für die biografische Einordnung des Gelernten aus. Das Strukturmerkmal des Ernstcharakters meint genau dasselbe. Die gemachten Erfahrungen sollen dem:der Lernenden nützliche und wahrhaftige Verhaltensweisen und Handlungsoptionen für den Alltag und das Leben offenbaren. Damit ist auch dieser Aspekt grundlegend für das Erfahrungslernen in der Erlebnispädagogik. Combe bringt ein weiteres Element für das Erfahrungslernen in der Erlebnispädagogik auf. Er spricht von der krisenhaften irritierenden Ausgangssituation, die den Lernprozess anstößt und auslöst. Übertragen auf die Erlebnispädagogik können diese krisenhaften Situationen mit den Grenzsituationen oder herausfordernden Situationen verglichen werden. Der:die Lernende muss über die Komfortzone hinaus in die Lern- oder Wachstumszone gelangen, um neue Erfahrungen zu machen, diese für sich in Lernprozessen verarbeiten und nutzen zu können. Kolb bringt zuletzt das wohl essenziellste Merkmal der Erlebnispädagogik bzw. für deren Erfahrungskonzept auf. Die Reflexion des Lerngegenstandes, der Ursachen und Zusammenhänge, die Transformation und Anwendung des

Wissensbestandes auf konkrete Situationen, ist mit der Reflexion und dem Transfer der Erlebnispädagogik zu vergleichen.

Diese genannten Elemente aus den drei verschiedenen Konzepten des Erfahrungslernens sind fundamental für das Erfahrungslernen in der Erlebnispädagogik. Hierfür gibt es weitere Merkmale, die den Erfahrungserwerb und den Lernprozess in der Erlebnispädagogik beschreiben. Das Erfahrungslernen wird von Fischer & Lehmann als „natürliche, kritische, symbolische und soziale Lebensfunktion“ (2009, S. 108) beschrieben. Erfahrungsbildung ist immer auch ein individueller Lernprozess, der bibliographisch geprägt ist und Handlungs- und Verhaltenskompetenzen hervorbringt. Gelernt wird durch das Ansprechen der kognitiven, emotionalen und handlungsorientierten Ebene. Die Verbundenheit zum Lerngegenstand bringt Motivation mit sich, sich auf den Lernprozess einzulassen und ein sinnstiftendes Ergebnis für sich daraus zu ziehen. Ganzheitlichkeit ist für das Erfahrungslernen grundlegend (Sonntag, 2002, S. 20).

Zusammenfassend betrachtet wird ersichtlich, dass sich die zuvor dargelegten drei Konzepte von Dewey, Combe und Kolb in sehr vielen Punkten überschneiden und erneut die erlebnispädagogischen Strukturmerkmale beschreiben und offenlegen. Daher kann das Erfahrungslernen theoretisch gesehen als ein erlebnispädagogisches Konzept angesehen werden.

Empirischer Teil

3. Forschungsdesign

Die Sozialwissenschaften werden auch als „Wirklichkeitswissenschaften“ (Baur & Blasius, 2014, S. 41) bezeichnet und sie werden unterschieden in quantitative und qualitative Forschung. Im Rahmen dieser Masterarbeit baut der Teil der empirischen Forschung auf die qualitative Sozialforschung auf.

Die qualitative Sozialforschung folgt den Prinzipien der Offenheit, des Verstehens, der Alltags- und Prozessorientierung. Mit Hilfe dieser Prinzipien geht es darum, Wirkungszusammenhänge von sozialen Phänomenen aufzudecken, zu verstehen, zu rekonstruieren und zu interpretieren (Rosenthal, 2015, S. 13f.). Es geht also nicht um numerische Verallgemeinerungen oder Überprüfung von Hypothesen, wie es das Ziel der quantitativen Sozialforschung ist (ebd., S. 13). Auch die Verfahren lehnen sich an die Prinzipien der qualitativen Sozialforschung an und bieten die Möglichkeit, Situationen oder Gespräche frei und eigenständig zu gestalten (ebd., S. 15). Diese verfolgen zudem das Ziel, „die Welt aus der Perspektive der[:des] Handelnden in der Alltagswelt und nicht aus jener der Wissenschaftler[:innen] zu erfassen und die Praktiken sozialen Handelns in ihrer Komplexität im alltäglichen Kontext zu untersuchen“ (ebd.). Forscher:innen wollen mit diesen Erhebungs- und Auswertungsmethoden darlegen, wie Menschen ihre Welt interpretieren, auf welche Art und Weise Menschen mit ihrem Umfeld interagieren und versuchen implizite Wissensbestände und dahinterliegende Bedeutungen aufzudecken (ebd., S. 15f.).

Die qualitative Forschung weist einen zirkulären Charakter auf. Das bedeutet, dass Abläufe nicht schematisch nacheinander stattfinden, sondern diese ineinandergreifen und sich gegenseitig beeinflussen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 117f.). Nichtsdestotrotz ist es wichtig, ein Forschungsdesign zu entwerfen. Dieses verdeutlicht zum einen die Art der Forschung und zum anderen fungiert es als Leitlinie, die für die Durchführung des Forschungsprozesses nützlich sein kann (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 117f.).

Folgend wird das Forschungsdesign der Masterarbeit veranschaulicht. Das Ziel des Forschungsvorhabens und die Forschungsfrage werden offengelegt. Der Zugang zur Stichprobe und die Stichprobe werden beschrieben. Zuletzt wird noch auf die Erhebungs- und Auswertungsmethoden eingegangen.

3.1. Zielsetzung und Fragestellung

Die intensive Auseinandersetzung mit der Fachliteratur in Bezug auf Erlebnispädagogik und Erfahrungslernen brachte die Idee, eigenständig ein erlebnispädagogische Einheiten zu planen und die Wirkung von Erfahrungslernen im erlebnispädagogischen Kontext zu beobachten und untersuchen. Das Ziel der erlebnispädagogischen Einheiten war es, dass Jugendliche im Sinne der Erlebnispädagogik eigene Grenzen überwinden, Herausforderungen eingehen, Verantwortung übernehmen und auf einer ganzheitlichen Ebenen ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern können sowie soziale Interaktionen stärken. All diese neu gewonnen Erfahrungen sollen individuelle Lernprozesse anregen und durch die Reflexion und den Transfer in ihrem Alltag umgesetzt werden und Anwendung finden.

Für den Forschungsprozess leitend ist die Frage:

Was nehmen die Jugendlichen aus den Erfahrungen der erlebnispädagogischen Einheiten für sich und für ihren Alltag mit?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage gibt es weitere Unterfragen:

- Welche Alltagsbezüge können in der Reflexion hergestellt werden?
- Welche Veränderungen werden bereits im Alltag von den Jugendlichen bewusst wahrgenommen?
- Welche inneren Lernprozesse werden in den Jugendlichen ausgelöst und durch die Reflexion bewusst gemacht?

3.2. Stichprobe und Zugang

Um die Forschungsfrage hinreichend beantworten zu können, wurden für die Durchführung der erlebnispädagogischen Einheiten und der darauffolgenden Gruppendiskussionen sechs Jugendliche ausgewählt, die die Stichprobe der qualitativen Forschung bilden. Damit eine gerecht Geschlechterverteilung herrscht, wurden drei Mädchen und drei Jungen jeweils im Alter zwischen 13 und 16 Jahren ausgewählt. Leider erkrankte ein Mädchen vor der zweiten Einheit an Covid-19, musste in Quarantäne und konnte somit nicht daran teilnehmen. Da die Einheiten aufeinander aufbauen, kam auch kein Ersatz in Frage, weshalb an der zweiten Einheit und den beiden letzten Gruppendiskussionen fünf Jugendliche teilnahmen.

Der Zugang zur Stichprobe gelang durch Kontakte aus dem eigenen Wohndorf und durch die Alpenvereinsjugend Kaltern, Südtirol. Die Jugendlichen kannten sich bereits vor dem Projekt, entweder durch die Schule oder durch die Alpenvereinsjugend, hatten aber keinen engen Kontakt zueinander.

Bevor das Projekt startete, wurden auch alle Eltern über das Vorhaben informiert und deren Einverständniserklärungen bezüglich Anonymität, Fotos und Aufnahme der Gruppendiskussion, eingeholt. Alle Name, die in der Masterarbeit verwendet wurden, sind bereits anonymisiert.

3.3. Erhebungsmethoden

3.3.1. Erlebnispädagogisches Projekt

Die erlebnispädagogischen Einheiten bilden für die qualitative Forschung bzw. für die primäre Erhebungsmethode, nämlich die Gruppendiskussion, die Ausgangsbasis. Das Ziel der Einheiten, wie auch das Ziel der gesamten Forschung, ist es, dass die Jugendlichen neue Erfahrungen sammeln können. Anhand der Reflexion bzw. Diskussion soll dann überprüft werden, wie diese zu Tragen kommen, welche Veränderungen es bei den Jugendlichen gab und wie diese reflektiert

werden. Aus diesem Grund folgt nach den beiden erlebnispädagogischen Einheiten jeweils eine Reflexionsrunde in Form einer Gruppendiskussion.

Die zwei Einheiten wurden eigenständig und rein für die Masterforschung zusammengestellt. Sie fungieren als Pilotprojekt.

Die erste Einheit „Das Kennenlernen“ verfolgt die Absicht, dass sich die Jugendlichen besser kennenlernen, als Gruppe zusammenwachsen und Vertrauen aufgebaut werden kann. Dazu sollen verschiedenen Kooperations-, Interaktions- und Vertrauensspiele gespielt werden. Alle Spiele sind Elemente der Erlebnispädagogik oder wurden aus der Ausbildung des Südtiroler Alpenvereins zum:zur Jugendführer:in entnommen. Zudem wird auch ein partizipativer Teil stattfinden. Auch dieser orientiert sich nach den Charakteristika der Erlebnispädagogik (Kapitel 1.2.). Die Jugendlichen sollen eigenständig das Iglu- oder Zeltwochenende planen. Sie sollen eine Checkliste für die Ausrüstung und Verpflegung erstellen. Auch dieser Teil soll wieder dazu dienen, dass die Jugendlichen sich kennenlernen, dass soziale Interaktionen gefördert werden und, dass die Handlungsorientierung gestärkt wird.

Die zweite Einheit „Das Zeltwochenende“ erstreckt sich über zwei Tage und soll die Jugendlichen dazu bewegen, sich aus ihrer Komfortzone zu begeben, neue Erfahrungen zu sammeln und mit der Gruppe gemeinsam Aufgaben zu bewältigen. Auch bei dieser Einheit sollen wieder verschiedene Kooperations-, Interaktions- und Vertrauensspiele gespielt werden. Zudem sollen die Jugendlichen auch freie Zeit nutzen können, um gemeinsam Spaß zu haben und unaufgefordert beim Beckl fahren, eine Art Schlitten auf einem Ski (siehe Foto im Anhang), eigene Grenzen zu überschreiten. Hauptaugenmerk bei dieser Einheit liegt jedoch beim Aufbauen der Zelte, beim Feuer machen, beim gemeinsamen Kochen und beim Schlafen in den Zelten bei Temperaturen im Minusbereich. All das sind neue Tätigkeiten für die Jugendlichen, die sie so noch nie eigenständig bewältigen mussten. Hierbei geht es sehr stark um die Gruppe als Gemeinschaft, um Kommunikation, um Vertrauen, um

Durchhaltevermögen und darum Lern- und Entwicklungsprozesse anzustoßen. Der genauere Ablauf der erlebnispädagogischen Einheiten findet sich im Kapitel 3.4.

3.3.2. Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion ist einer jener qualitativen Erhebungsmethoden, die sich durch Natürlichkeit, Kommunikativität und Offenheit auszeichnet. Die Teilnehmer:innen fühlen sich weniger erinnert an eine Forschungssituation, als mehr an ein alltägliches, natürliches Gespräch (Vogl, 2014, S. 581). Die Ursprungsform einer Gruppendiskussion sieht nicht vor, individuelle Einstellungen oder subjektive Erfahrungen zu erheben (ebd.). Dennoch findet sich in der Literatur auch die Meinung, dass Gruppendiskussionen dazu geeignet sind, Einstellungen, Gefühle, Bedürfnisse mit der Gruppe zu teilen (Kühn & Koschel, 2018, S. 22). Durch die freundliche, vertrauensvolle und offene Dynamik des Gesprächs fällt es den Teilnehmer:innen leicht, sich anderen mitzuteilen. Sie stoßen auf Verbundenheit und so können Alltagssituationen, Erlebnisse oder Erfahrungen reflektiert werden (ebd., S. 23f.). Aus diesem Grund wurde die Gruppendiskussion auch als Methode ausgewählt. Damit kann das Forschungsziel, die Reflexion der Erfahrungen aus den erlebnispädagogischen Einheiten, erreicht werden. Die Gruppendiskussion fungiert hier also als Reflexionsrunde der Erlebnisse.

Ein wesentliches charakteristisches Element der Gruppendiskussion ist der Leitfaden. Der Leitfaden soll im Vorfeld angefertigt werden und dient als Rahmen und Orientierungshilfe. Themen und Fragestellungen, die in der Diskussion behandelt werden sollen, finden darin Platz (Kühn & Koschel, 2018, S. 94). Der:die Moderator:in hat somit während des Gesprächs einen Anhaltspunkt, kann und soll aber auch eigenständig, je nach Verlauf des Gesprächs, tiefliegendere Probleme ansprechen oder konkretere Reflexionsprozesse anregen (ebd., S. 96). Der:die Moderator:in ist für die Gruppendiskussion wesentlich. Er:sie leitet das Gespräch, soll eine vertrauens- und verständnisvolle Atmosphäre schaffen, aktiv zuhören und nachfragen, auch

etwas provokant sein und vor allem trägt er:sie zum Gelingen der Ergebnisse bei. Eine kompetente Moderation ist also Kern einer guten Gruppendiskussion (Vogl, 2014, S. 584f.).

Ein weiterer Aspekt ist die Gruppengröße und die Gruppenzusammensetzung, denn auch damit steht und fällt die Diskussion. Prinzipiell ist es wichtig, dass die Gruppe einen homogenen Erfahrungshintergrund aufweist und es mehrere Gemeinsamkeiten zwischen den Mitgliedern gibt, damit ein Gespräch anregend bleibt. Die ideale Anzahl liegt zwischen sechs und zwölf Teilnehmer:innen (Vogl, 2014, S. 584). Die Gruppe selbst kann entweder eine Realgruppe sein, das bedeutet, dass es diese Gruppe auch unabhängig von der Diskussion gibt oder eine künstliche bzw. Ad-hoc-Gruppe. Eine Ad-hoc-Gruppe besteht aus Mitgliedern, die rein für die Gruppendiskussion rekrutiert worden sind (Kühn & Koschel, 2018, S. 67). Für die Gruppendiskussionen dieser Forschung wurde eine Mischform aus beiden Gruppen gewählt. Die Jugendlichen, die an den Einheiten und den Gruppendiskussionen teilnahmen, kannten sich davor bereits, aber in dieser Konstellation hatte sie davor noch nie gemeinsam gearbeitet.

Für die Gruppendiskussion ist auch die Auswahl des Raumes zentral, da bereits der Raum eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre ausstrahlen soll. Auch ein zeitlicher Rahmen ist für die Teilnehmer:innen und für den:die Moderator:in wichtig und dient zur Orientierung. Zuletzt ist fundamental, dass die Gruppendiskussion aufgezeichnet wird, mit Ton- oder Videoaufnahme, um die Ergebnisse anschließend zu transkribieren und analysieren (Kühn & Koschel, 2018, S. 52).

Für die Masterarbeit wurden eigenständig drei Gruppendiskussionen geführt. Wie bereits erwähnt, gehen den ersten beiden Gruppendiskussionen die erlebnispädagogischen Einheiten voraus. Das dritte Einheit forciert dann nur noch die Reflexion des gesamten Projektes, ohne erneut erlebnispädagogische Aktivitäten durchzuführen. Aus diesem Grund wurde für die ersten beiden Diskussionen ein Leitfaden und für die letzte Diskussion ein eigener Leitfaden erstellt. Beide Leitfäden

sind im Anhang angeführt. Der Leitfaden dieser Diskussionen ist folgendermaßen aufgebaut. Zunächst wird die jeweilige Einheit kurz zusammengefasst und darauf folgt eine interaktive Übung. Die Jugendlichen werden einer Figur zugeteilt, welche auf einem Plakat platziert werden sollen, worauf das Lern- bzw. Komfortzonenmodell abgebildet ist. Sie sollen überlegen, in welcher Zone sie sich bewegt haben und wie es ihnen während der Einheit ergangen ist. Danach folgt eine Reflexionsübung, nämlich das Drei-Finger-System. Diese Übung soll erste Reflexionsgedanken in den Jugendlichen wecken. Anschließend kommen gezielte Reflexionsfragen zum Einsatz, die sich damit beschäftigen, welche Gefühle aufgekommen sind, wo eigene Stärken und Schwächen zum Einsatz gebracht werden konnten, wie mit Schwierigkeiten umgegangen worden ist, wie sich die Gruppe verhalten hat und ob es bereits Aspekte gegeben hat, aus denen sie etwas für sich mitnehmen können. Abschließend dürfen die Jugendlichen noch eigene Gedanken, Anmerkungen oder Wünsche äußern.

Die dritte Gruppendiskussion fokussiert hingegen beide Einheiten und reflektiert diese rückblickend. Der Leitfaden für die dritte Diskussionsrunde ist anders aufgebaut, beginnt aber auch damit, dass die beiden Einheiten noch einmal zusammengefasst werden. Darauffolgend kommen die Reflexionsfragen zum Einsatz. Diese rufen zuerst wichtige Schlüsselmomente in Erinnerung, holen mögliche Veränderungen aus dem Alltag ins Gespräch herein, gehen darauf ein, ob sich die neuen Erfahrungen verfestigt haben und ob mögliche Lernprozesse nach den Einheiten stattgefunden haben. Abschließend folgt eine Reflexionsübung, die ein allgemeines Stimmungsbild aufnimmt und der Gruppe dadurch einen schönen Abschluss bieten kann. Die Leitfäden der Diskussionsrunden sind im Anhang beigefügt.

3.3.3. Reflexionsbögen

Neben der Reflexion in der Gruppe ist in der Erlebnispädagogik auch die Selbstreflexion der Tätigkeiten und Erfahrungen eine etablierte Methode. Aus diesem Grund werden den Jugendlichen nach den beiden erlebnispädagogischen Einheiten jeweils Reflexionsbögen ausgeteilt, welche sie eigenständig und ohne Ablenkungen durch andere ausfüllen. Es geht darum, dass sie sich auf einer Skala von -4 (sehr wenig) bis +4 (sehr viel) selbst einschätzen, sich ihre eigene Handlungsfähigkeiten und eigener Kompetenzen bewusst werden, erkennen und reflektieren. Es kommen Themen vor wie „den anderen zugehört“, „mich durchgesetzt“, „meine Grenzen entdeckt“, „Selbstvertrauen gewonnen“.

Diese Reflexionsbögen sollen als unterstützende Erhebungsmethode dienen und sollen mögliche Aussagen der Gruppendiskussionen unterstreichen. Es wird der bereits von Gilsdorf & Kistner (2016, S. 171) erstellte Arbeitsbogen verwendet, welcher sich auch im Anhang befindet.

3.4. Durchführung der erlebnispädagogischen Projektes

Dieses Kapitel legt den Prozess der Planung und der Durchführung offen. „Das Kennenlernen“ sowie „das Zeltwochenende“ wurden vorab grob durchstrukturiert und hinterher protokolliert. Alle hier verwendeten Namen wurden anonymisiert.

3.4.1. „Das Kennenlernen“

3.4.1.1. Planung

Folgend die vorab durchgeführte Planung der ersten Einheit des erlebnispädagogischen Projektes:

Datum: 06.02.2022

Ort: Feuerwehrrhalle St. Anton

Kosten: /

Material: 3 Kletterseile, 2 Tennisbälle, einen Topf mit Henkel, 2 Orangen, Mau-Mau-Karten, Gefäß, Figuren, Trinken, Kuchen, Stifte, Papier, Aufzeichnungsgerät, Kamera, Plakate

Dauer: ca. 3- 4 Stunden

Programmablauf:

1. Ankommen, Begrüßung und Kennenlernspiel: „Begrüßungsallerlei“ (Reiners, 2007, S. 50)
2. Einführung in die Erlebnispädagogik und Beschreibung Forschungsvorhaben (Vorstellung der Masterarbeit und Erklärung der Gruppendiskussion)
3. Warm-Up-Spiele (WUP): „Gemeinsam gegen die Zeit“; „Systemisches Kreisen“ (Reiners, 2007, S. 88) und „Rauslassen“ (Reiners, 2013, S. 68)
4. Partizipativer Teil: Planung des Iglu-/ Zeltwochenendes:
 - o Erklärung der Iglu/Zelt-Aktion
 - o Einbindung der Jugendlichen in die Planung (Essen, Material, Termin (abhängig von Wetter und Schnee), Tätigkeiten)
 - o Erarbeitung einer Checkliste
5. Kooperations-, Interaktions- und Vertrauensspiele: „Eine Orange geht auf Reisen“ (Reiners, 2013, S. 72); „Menschliche Feder“ (Reiners, 2007, S. 81); „Ein Eimer auf Füßen“ (Reiners, 2007, S. 168); „Codeknacker“ (Reiners, 2007, S. 163f.) und „Der See des Schweigens“ (Reiners, 2007, S. 166)
6. Gruppendiskussion als Reflexionsrunde

3.4.1.2. Ablauf

Folgend wird die konkrete Umsetzung in Form des Ablaufprotokolls der ersten Einheit des erlebnispädagogischen Projekte dargelegt:

Datum: 06.02.2022

Ort: Feuerwehr Halle St. Anton, Kaltern

Zeit: 14.30Uhr – 17.30Uhr

Protokollführerin: Anna Bernard

Anwesende: Marian, Jonas, Sebastian, Sabrina, Maia, Lisa, Anna Bernard

Programmablauf:

1. Ankommen, Begrüßung und Kennenlernspiel
 2. Einführung in die Erlebnispädagogik und Beschreibung Forschungsvorhaben
 3. Warm-Up-Spiele (WUP)
 4. Partizipativer Teil: Planung des Iglu-/ Zeltwochenendes
 5. Kooperations-, Interaktions- und Vertrauensspiele
 6. Gruppendiskussion als Reflexionsrunde
-

1. Ankommen, Begrüßung und Kennenlernspiel

Die Jugendlichen kommen alle pünktlich am vereinbarten Treffpunkt an. Zunächst wirken sie alle ein bisschen schüchtern und sprechen nur kurz miteinander. Sie setzen sich im Kreis zusammen und schauen in die Luft. Sie warten darauf, bis begonnen wird. Die Gruppe wird begrüßt und herzlich willkommen geheißen. Um die ganze Stimmung aufzulockern, da alle etwas nervös wirken, wird sofort das Begrüßungsspiel „Begrüßungsallerlei“ gespielt.

Spielbeschreibung „Begrüßungsallerlei“: „In der ersten Runde gehen die Teilnehmer[:innen] im Raum umher und begrüßen sich ‚normal‘ per Handschlag. In der zweiten Runde bekommen sie den Auftrag, die Begrüßung in der Rolle eines ‚Autoverkäufers‘ zu spielen, also ein wenig übertrieben, aufgedreht und ‚verkaufsorientiert‘. In der dritten Runde sollen sich die Teilnehmer[:innen] in ihre Pubertät zurückversetzen und sich nur linkisch und schüchtern, ohne Blickkontakt begrüßen“ (Reiners, 2007, S. 50).

Während des Spieles werden die Begrüßungsformen etwas abgewandelt. Nach der „normalen“ Begrüßung, soll sich die Gruppe total übertriebenen begrüßen, gefolgt von eine Begrüßung wie Könige und Königinnen und zuletzt sollen sich die Jugendlichen wie verschiedene Tiere begrüßen.

Durch die verschiedenen Arten von Begrüßungen, die ausgetestet werden, die nicht alltäglich sind, die Spaß und Lachen erzeugen, werden alle lockerer, gelassener und die erste Schüchternheit fällt ab.

2. Einführung in die Erlebnispädagogik und Beschreibung Forschungsvorhaben

Anschließend zum Begrüßungsspiel setzen sich alle in einem Kreis zusammen und den Jugendlichen wird eine kurze Einführung in die Erlebnispädagogik gegeben. Außerdem wird das Vorhaben der Masterarbeit und dessen Forschungsinteresse beschrieben. Das Forschungsziel und die Forschungsfragen werden erklärt. Auch die abschließende Diskussionsrunde bzw. Reflexionsrunde wird erklärt, um ein erstes Verständnis dafür aufbauen zu können. Des Weiteren werden die Jugendlichen erneut gefragt, ob es für sie in Ordnung ist, wenn Fotos gemacht werden, auf denen sie nicht zu erkennen sind und, ob diese dann auch für die Masterarbeit verwendet werden dürfen. Dazu willigen alle ein. Es werden auch Reflexionsbögen ausgeteilt, die sie nach dieser und nach der nächsten Einheit eigenständig ausfüllen werden, um auch die Selbstreflexion anzuregen.

3. Warm-Up-Spiele (WUP)

Damit sich die Gruppe nun etwas finden kann, werden gemeinsam drei Warm-Up-Spiele (WUP) gespielt. Bei diesen Spielen spielen alle Teilnehmer:innen mit, damit sich die Gruppe besser kennenlernen kann.

Spielbeschreibung „Gemeinsam gegen die Zeit“: Die Gruppe spielt gemeinsam gegen die Zeit. Die Teilnehmer:innen müssen sich selbst einschätzen, wie schnell sie es schaffen können eine Tennisball in einer bestimmten Reihenfolge hin und her zu werfen. Dann wird die Zeit gestoppt und überprüft wie lange sie benötigt haben. In der zweiten Runde wird wieder die Zeit geraten, es sollte die erste Zeit möglichst unterboten werden.

Spannend bei diesem Spiel ist, dass sich die Gruppe von Beginn an viel zutraut und sich nur wenige Sekunden als Zeiteinschränkung gibt. Sobald begonnen wird, die Zeit zu stoppen, ist es interessant zu beobachten, wie fokussiert alle dabei sind. In der ersten Runde ist die Gruppe sogar schneller als vermutet. Nun wirft Sebastian eine Idee ein, damit die Aufgabe noch schneller gelöst werden kann. Der Kreis wird verkleinert, wieder wird eine Zeit festgelegt und aufs Neue wird die Zeit gestoppt. Wieder sind sie schneller als vermutet. Es wirkt so, als wäre das Spiel zu einfach für die Gruppe. Aus diesem Grund wird beschlossen einen zweiten Tennisball ins Spiel einzubauen. Nun müssen beide Bälle in die entgegengesetzte Richtung geworfen werden und wieder muss eine Zeit festgelegt werden. Die ersten Versuche scheitern, weil ein Ball zu Boden fällt oder die Zeit überschritten wird. Wieder besprechen sich die Jugendlichen und finden eine Taktik. Schlussendlich kann es innerhalb von fünf Sekunden geschaffen werden, sich die zwei Bälle in entgegengesetzte Richtungen hin und her zu werfen. Es folgt gleich anschließend ein zweites WUP.

Spielbeschreibung „Systemisches Kreisen“: „Die Gruppe stellt sich im Kreis auf, jeder[:jede] wählt im Geheimen eine Person aus. Dann geht es los, jeder[:jede] muss die sich gedachte Person dreimal umrunden. Wenn dies gelungen ist, geht er[:sie] in die Hocke“ (Reiners, 2007, S. 88).

Zunächst wird auch dieses Spiel etwas abgeändert, um klarer zu vermitteln, wie wichtig die Gruppendynamik ist und dass die Gruppe immer als System funktioniert. Jede:r sucht sich nun zwei Mitspieler:innen aus und muss dann versuchen, im Raum ein Dreieck mit sich und den Mitspieler:innen zu bilden. Es wird aber nicht verraten, wer sich wen aussucht. Zunächst bewegt sich alles und alle müssen sich orientieren, bis irgendwann der Punkt erreicht ist, an dem alle mit den ausgewählten Mitspieler:innen ein Dreieck bilden. Um den Jugendlichen nun zu vermitteln, welche große Auswirkung eine Person auf die Gruppendynamik bzw. auf die Gruppe hat, soll eine Person drei Schritte nach links machen. Wieder müssen sich alle neu orientieren und ihr Dreieck neu bilden.

Nach dem Spiel wird die Übung mit der Gruppe nachbesprochen. Es wird verbalisiert, dass jede Gruppe als System fungiert und sollte sich eine Kleinigkeit verändern, ändert das auch etwas in der gesamten Gruppe. Diese Botschaft soll sich die Gruppe für weitere Übungen, Spiel und Aktionen im Kopf behalten.

Nun wird das Originalspiel gespielt. Auch diese Art des Spieles erzeugt ein Gefühl dafür, wie dynamisch eine Gruppe ist und, dass bereits die kleinste Veränderung etwas bewirkt.

Als letztes Warm-Up-Spiel spielen wir „Rauslassen“.

Spielbeschreibung „Rauslassen“: „Die Teilnehmer[:innen] bilden einen Kreis und legen die Arme über die Schultern ihrer Nachbarn. Eine Person steht in dem Kreis. Ihre Aufgabe ist es, den Kreis zu verlassen; die Aufgabe der Gruppe ist es, dies zu verhindern. Variante (1) Eine Person versucht von außen in den Kreis einzudringen“ (Reiners, 2013, S. 68).

Wiederum geht es darum den Jugendlichen zu vermitteln, wie stark eine Gruppe sein kann und, dass es immer auf den Zusammenhalt zwischen den Mitgliedern ankommt.

4. Partizipativer Teil: Planung des Iglu-/ Zeltwochenendes

Nach einer kleinen Stärkung versammeln sich wieder alle im Kreis. Ein leeres Plakat liegt in der Mitte, auf dem die Jugendlichen nun eigenständig die



Materialliste für das Iglu-/Zeltwochenende zusammenstellen sollen. Aufgrund der geringen Schneemenge ist es zur Zeit unmöglich, ein Iglu zu bauen, dennoch werden noch weitere zehn Tage abgewartet, bis aus dem Iglu-Wochenende endgültig ein Zeltwochenende wird. Sollte kein Schnee mehr fallen, wird es

am vereinbarten Wochenende zuerst eine Wanderung geben, dann einige Spiele, es wird Beckl gefahren, die Zelte werden aufgebaut, es soll gemeinsam gekocht und die Nacht in der Natur verbracht werden. Dennoch ist es wichtig, eine Materialliste und einen Essenplan zu erstellen, denn die Jugendlichen müssen ihre Materialien selbst mitnehmen und vor Ort eigenständig die Mahlzeiten zubereiten. Das Planungsgespräch wird rein von den Jugendlichen selbst geführt: Sie denken, überlegen und arbeiten ohne Unterstützung von außen. Die ersten Utensilien, die die Jugendlichen auf das Plakat schreiben und für sie wahrscheinlich am wichtigsten sind, sind die Musikbox und die Powerbank. Ziemlich erstaunlich und dennoch nicht überraschend, dass sie sich zuerst um ihre Unterhaltung kümmern. Diese beiden Dinge fallen unter die selbstkreierte Rubrik „Elektronik“. Als zweite Rubrik schreibt Maia „Versorgung“ auf. Nun werfen alle verschiedene Materialien in die Diskussion ein, wie Gaskocher, Zelte, Schlafsack, warme Kleidung, Wechselsachen, Taschenlampe, Klopapier, Erste-Hilfe-Set. Auch ein Essenplan wird ausgearbeitet. Am ersten Tag nimmt sich zu Mittag jede:r sein:ihr eigenes Lunchpaket mit und am Abend kochen die Jugendlichen gemeinsam Polenta, mit Tunfisch und Mozzarella.

Zuerst schlägt Sabrina vor, Nudeln zu kochen. Doch Marian und Jonas raten sofort davon ab, da sie im Sommer bereits einmal zelten waren und es damals fast unmöglich war, Nudeln zu kochen. Als Folge aßen sie die Nudeln in fast rohem Zustand. Also braucht es ein Gericht, das schnell und mit wenig Energie gut gelingt. Sebastian kommt dann auf Polenta und die Gruppe ist sofort einverstanden. Zum Frühstück soll es dann Tee und Croissants geben, nichts Aufwendiges. Abschließend wird noch ausgemacht, wer welche Utensilien von zu Hause mitbringen kann. Der Lebensmitteleinkauf wird am darauffolgenden Wochenende gemeinsam getätigt.

5. Kooperations-, Interaktions- und Vertrauensspiele

Der nächste Teil des Nachmittages dreht sich um Kooperations-, Interaktions- und Vertrauensspiele. Die folgenden Spiele sind jene, die ausgehend von der Erlebnispädagogik besonders wichtig sind. Nun spielen und lösen die Jugendlichen die Spiele und Aufgaben eigenständig. Von außen werden die Spiele nur angeleitet, Fragen geklärt und gegebenenfalls werden die Bedingungen des Spiel angepasst. „Eine Orange geht auf Reisen“ ist das erste Kooperationsspiel.

Spielbeschreibung „Eine Orange geht auf Reisen“: „Die Gruppe stellt sich im Kreis auf. Auf ein Zeichen hin klemmt sich ein[:e] Teilnehmer[:in] die Orange unter das Kinn, dreht sich zu seinem[:ihrem] rechten Nachbar und gibt die Orange, ohne die Hände zu benutzen, an ihn weiter. Dieser versucht dasselbe mit seinem Nachbar. Das Spiel dauert so lange, bis die Orange wieder beim Ersten angelangt ist. Fällt sie zwischendurch zu Boden, wird bei der Person neu begonnen, die sie als letztes unter dem Kinn halten konnte (Reiners, 2013, S. 72).

Die ersten Reaktionen nach der Spielbeschreibung fallen ungefähr folgendermaßen aus: „Das klappt nie!“ oder „Es ist unmöglich, die Orange ist viel zu groß.“ Die anfängliche Frustration geht in Motivation über und die Gruppe



Abbildung 9: Eine Orange geht auf Reisen

Eigenes Foto

will die Aufgabe schaffen. Sie helfen sich gegenseitig, testen verschiedene Möglichkeiten aus und tauschen Positionen im Kreis aus, damit es mit den Größen stimmt. Nach einigen Versuchen klappt es und die Orange wird einmal reihum weitergegeben. Als nächste Variante müssen die

Jugendlichen die Orange in der Kniehöhle weitergeben. Diese Aufgabe klappt nicht so gut, aber die Gruppe bleibt hartnäckig und versucht es weiter. Sie finden aber gemeinsam keine gute Strategie. Deshalb ändern sie kurzerhand die Regeln, geben die Orange nur mit den Füßen weiter und nehmen sogar eine zweite Orange dazu. Hier wird bewusst nicht eingestiegen, weil die Gruppe die Übung nicht aufgeben hat, sondern sich die Regeln einfach an ihre Verhältnisse angepasst hat. Alle waren total fokussiert dabei die Orangen im Kreis herumzureichen und das gemeinsame Tun der Gruppe soll nicht unterbrochen werden.

Als nächstes wird eine Vertrauensübung gemacht.

Spielbeschreibung „Menschliche Feder“: „Die Teilnehmer[:innen] gehen paarweise zusammen und stellen sich gegenüber voneinander mit einem Abstand von ca. 1 m auf. Mit leicht ausgestreckten Armen, den Handflächen auf Schulterhöhe und zum[:zur] Partner[:in] zeigend, lassen sich beide Partner[:innen] mit stabilem Rumpf aufeinander zufallen und ‚prallen‘ wieder zurück, indem sie sich von den Handflächen des[:der] anderen wieder abstoßen.

Daraufhin erweitern die beiden in gemeinsamer Absprache den Abstand, testen die Entfernung, indem sie aufeinander zufallen, abprallen usw., bis einer[:eine] der Partner[:innen] für sich entscheidet, dass der größtmögliche Abstand, der für das Paar ohne sicherheitstechnische Gefahr machbar ist, erreicht ist“ (Reiners, 2007, S. 81).

Diese Übung muss jede:r mit jedem:r machen. Einerseits sollen die Teilnehmer:innen zeigen wie risikobereit sie sind und wie stark sie sich bereits vertrauen. Andererseits soll zwischen den Jugendlichen mit dieser Übung Vertrauen aufgebaut werden, denn vor allem für das Iglu-/Zeltwochenende ist Vertrauen innerhalb der Gruppe sehr wichtig.

Als nächstes folgt ein Kooperations- und Vertrauensspiel, nämlich „Ein Eimer auf Füßen“.

Spielbeschreibung „Ein Eimer auf Füßen“: „Die Teilnehmer[:innen] legen sich möglichst eng – ‚Po an Po‘ – in einem Kreis auf den Rücken und strecken die Beine in die Luft zum Mittelpunkt des Kreises hin aus. Auf die Schuhe platziert der[:die] Seminarleiter[:in] das Gefäß mit Wasser. Alle Schuhsohlen sollen den Eimer berühren. Jeder[:jede] Teilnehmer[:in] muss nun möglichst schnell seine[:ihre] Schuhe ausziehen, ohne dass das Gefäß abgesetzt oder Wasser verschüttet wird“ (Reiners, 2007, S. 168).

Auch bei diesem Spiel gibt es anfänglich große Gegenwehr. Draußen ist es eher kühl, aber die Sonne scheint. Dennoch haben die Jugendlichen Angst bzw. Bedenken nass zu werden und die Übung nicht zu schaffen. Sie können sich dennoch gegenseitig motivieren, die Übung zu versuchen. Die Jugendlichen legen sich also auf den Boden. Ihnen fällt gleich auf, dass sich ihre Beinlänge stark unterscheiden und besprechen sich, wer seine:ihre Beine etwas einziehen muss und wer sie gestreckt lassen muss. Nun wird versucht, das Gefäß auf ihre Füße zu stellen, doch die Gruppe ist sich noch ziemlich unsicher und wackelt stark. Das Gefäß wird wieder abgenommen und die Gruppe bespricht sich nochmal über die Taktik. Auch beim zweiten Versuch klappt es noch nicht wie geplant mit dem ausstrecken der Beine. Wieder wird das Gefäß abgenommen. Die Jugendlichen stehen alle nochmal kurz auf, lockern sich aus und besprechen sich erneut. Beim dritten Versuch legen sie sich anders hin, viel näher



aneinander und die Konzentration ist größer, sie lachen nicht mehr und wirken fokussierter. Das Gefäß wird auf ihren Füßen platziert und dieses Mal klappt es sofort. Sie schaffen es reihum sich ihre Schuhe auszuziehen, ohne dass das Gefäß kippt, Wasser verloren geht oder auf den Boden fällt. Nach dieser erfolgreich geschafften Übung ist die Gruppe sehr aufgeregt, weil sie sich zu Beginn diesen Erfolg nicht vorstellen konnte.

Als nächstes Spiel folgt das Konzentrations- und Kooperationspiel der „Codeknacker“.

Spielbeschreibung „Codeknacker“: „Der[:Die] Spielleiter[:in] versammelt die Gruppe an einem gekennzeichneten Besprechungsort und verteilt folgende Instruktion:

Aufgabe: Der Code

Ihre Gruppe hat den geheimdienstlichen Auftrag, den Code einer Firewall in kürzester Zeit zu knacken.

Dabei ist Folgendes zu beachten:

- Das Firewall-Programm ist dann geknackt, wenn die Zahlenkombination in numerischer Reihenfolge durch Berührung ausgelöst worden ist – d.h., die Pappteller in ihrer Reihenfolge von 1- 30 umgedreht wurden.
- Die Gruppen hat vor dem tatsächlichen Knacken zweimal die Möglichkeit, den Code auszuprobieren. Beide Versuche dürfen max. 2 Minuten dauern. Dann muss die Gruppe zurück in den Besprechungsraum. Ansonsten werden sie von dem aufmerksamen Wachpersonal verhaftet.
- Es darf sich immer nur eine Person im Programm – innerhalb der Seilmarkierung – befinden, die anderen dürfen außen stehen und zusehen. Diese Person darf maximal drei Codebestandteile kurz umdrehen, sich einprägen und zurücklegen, ohne sie den anderen zu zeigen. Beim tatsächlichen Knacken dürfen die Codebestandteile offen liegen bleiben.
- Am Computer und auch woanders dürfen keine Markierungen angebracht werden. Ansonsten bemerkt das aufmerksame Wachpersonal, dass etwas nicht stimmt und alarmiert die Polizei.
- Jede Person muss in jedem Spionageversuch und auch beim tatsächlichen Knacken mindestens eine, maximal drei Codeblöcke (Pappteller) dechiffriert haben.
- An der Sperre (Seilmarkierung) selbst darf nicht gesprochen werden, nur am Besprechungsort.

- Nach einem dritten erfolglosen Versuch löst das Programm Alarm aus und ist nicht mehr zu knacken.
- Insgesamt haben Sie 30 Minuten Zeit.
- Sie müssen Ihre Zeit selbst kontrollieren“ (Reiners, 2007, S. 163f.).

Die Regeln werden hier etwas verändert. Es liegen nämlich 24 Spielkarten vor. Jede:r muss sich somit vier Karten merken und während des tatsächlichen Knackens darf die Gruppe zwei Fehler machen, bevor sie wieder von vorne beginnen muss. Die ersten beiden Male scheitert das Codeknacken bereits nach den ersten fünf Karten. Deshalb wird die Zeit verlängert, die die Gruppe hat, um sich die Karten einzuprägen: von zwei Minuten auf zweieinhalb Minuten. Nun hat jede:r etwas mehr Zeit, sich die Karten einzuprägen und es gelingt beim tatsächlichen Codeknacken, dass die Teilnehmenden zwar zwei Fehler machen, aber den Code knacken können. Sie ändern vor jedem Einprägen der Karten auch immer wieder ihre Reihenfolge, weil sie untereinander merken, wer sich leichter die Karten merken kann und wer nicht, wer also mehr und wer weniger Zeit braucht. Die Jugendlichen nehmen also ihre Stärken und Schwächen wahr und versuchen diese gut für das Spiel zu nutzen. Durch ihre Absprache gelingt dies auch sehr gut.

Als letztes Spiel für den ersten Nachmittag wird „Der See des Schweigens“ gespielt.

Spielbeschreibung „Der See des Schweigens“: „Aufgabe der Gruppe ist es, mithilfe der beiden Kletterseile den Topf aus der Mitte des mit ätzender Stinkesäure versuchten Sees, zu holen. Selbstverständlich will und darf keiner[:keine] den See berühren, weder die Teilnehmer[:innen] noch die Materialien. Auch darf das Wasser aus dem Topf nicht herausschwappen. Und weil die Säure so stinkend ist, darf auch niemand die Dämpfe einatmen und jeder[:jede] muss seinen[:ihren] Mund während der Aktion geschlossen halten. Dafür bekommt die Gruppe jedoch eine Viertelstunde Planungszeit, in der sie

noch reden darf. Das Problem ist nur zu lösen, wenn die Gruppe die Seile parallel zueinander an der Seite des Topfes hält und dann jeweils gegeneinander die Seile verdreht“ (Reiners, 2007, S. 166).

Die Regel, dass sie nicht miteinander sprechen dürfen, wird weggelassen. Sie dürfen also während der Aktion diskutieren und miteinander überlegen. Es ist



erstaunlich, wie schnell die Gruppe die Aufgabe meistert. Innerhalb von fünf Minuten kommen Sebastian und Sabrina auf die Lösung des Problems und teilen diese gleich allen mit. Alle sind sofort begeistert von der

Herangehensweise. Auch wenn es sechs Jugendliche sind und es nur vier Seilenden gibt, haben alle ihre Aufgaben und niemand wirkt überflüssig. Zwei stehen etwas abseits, beobachten und leiten die anderen an und achten darauf, dass niemand in den See steigt oder die Seile den See berühren. Nachdem der Topf aus dem See geholt wurde, sind alle ziemlich stolz, dass sie die Aufgabe richtig und so schnell gemeistert zu haben.

6. Gruppendiskussion als Reflexionsrunde

Am Ende des ersten gemeinsamen Nachmittages setzen sich alle noch einmal gemeinsam in den Kreis. Kurz wird die Gruppendiskussion erneut erklärt. Es soll wie ein Reflexionsgespräch sein in dem jede:r alles sagen darf und kann. Die Jugendlichen wirken etwas nervös, weil sie noch nie eine Gruppendiskussion gemacht haben, die aufgezeichnet wird. In die Mitte des Kreises liegt ein Plakat

mit Reflexionsfragen, die es für die Jugendlichen leichter machen, sich zu orientieren. Das Aufnahmegerät startet und es wird mit der Reflexionsrunde begonnen. Insgesamt dauert die Diskussion ca. 30 Minuten. Zusätzlich zur Reflexionsrunde füllen die Jugendlichen noch eigenständig ihren Reflexionsbogen aus. Abschließend erfolgen eine Danksagung und die Verabschiedung. Zudem wird so verblieben, dass eine Woche vor dem Iglu-/Zeltwochenende nochmal besprochen wird, was gemacht wird, was das definitive Ziel sein soll und wann der Startzeitpunkt sein wird.

3.4.2. „Das Zeltwochenende“

3.4.2.1. Planung

Folgend die Vorabplanung der zweiten Einheit des erlebnispädagogischen Projektes:

Datum: 19.-20.02.2022

Ort: Mendel, Matschatsch und Feuerwehrhalle St. Anton

Kosten: Verpflegung

Material: Winterausrüstung, warme Kleidung, Wechselsachen, Grödel, Säge, Schlafsack, Isomatte, Zelte, Gaskocher, Feuerzeug, Töpfe, Teller, Besteck, Taschenlampe, Beckl, Nahrungsmittel, drei Liter Wasser, zwei Kletterseile, Augenbinden, Papier, Stifte, Aufnahmegerät, Kamera, Plakate

Dauer: ca. 36 Stunden

Programmablauf erster Tag:

1. Gemeinsames Einkaufen und Durchgehen der Checkliste
2. Wanderung
3. Beckl fahren und Freizeit im Schnee
4. Kooperations-, Interaktions- und Vertrauensspiele: „Entspannungsschaukel“ (Gilsdorf & Kistner, 2016, S. 66) und „Blinder Mathematiker“ (Gilsdorf & Kistner, 2016, S. 111)

5. Wanderung zum Zeltplatz
6. Zelte aufbauen, Rucksäcke und Material verstauen
7. Feuer machen und Abendessen kochen
8. Abend am Lagerfeuer ausklingen lassen
9. Schlafenszeit

Programmablauf zweiter Tag:

10. Aufstehen, Feuer machen und Frühstück zubereiten
11. Zelte abbauen, zusammenpacken und Wanderung nach Hause
12. Gruppendiskussion als Reflexionsrunde

3.4.2.2. Ablauf

Folgend wird die konkrete Umsetzung in Form des Ablaufprotokolls der zweiten Einheit des erlebnispädagogischen Projekts dargestellt:

Datum: 19.-20.02.2022

Ort: Mendel, Matschatsch und Feuerwehrrhalle St. Anton

Zeit: Beginn am ersten Tag um 8.30 Uhr; Ende am zweiten Tag um 12.30 Uhr

Protokollführerin: Anna Bernard

Anwesende: Marian, Jonas, Sebastian, Maia, Lisa, Anna Bernard

Abwesend: Sabrina (Covid-19 positiv)

Programmablauf erster Tag:

1. Gemeinsames Einkaufen und Durchgehen der Checkliste
2. Wanderung
3. Beckl fahren und Freizeit im Schnee
4. Kooperations-, Interaktions- und Vertrauensspiele
5. Wanderung zum Zeltplatz
6. Zelte aufbauen, Feuer machen, Essen kochen
7. Abend am Lagerfeuer

Programmablauf zweiter Tag:

8. Aufstehen, Feuer machen und Frühstück zubereiten
 9. Zelte abbauen, zusammenpacken und Wanderung nach Hause
 10. Gruppendiskussion als Reflexionsrunde
-

Erster Tag

1. Gemeinsames Einkaufen und Durchgehen der Checkliste

Zum Start des gemeinsamen Wochenendes treffen sich alle vor dem Supermarkt, um gemeinsam die notwendigen Lebensmittel einzukaufen. Die Gruppe wird begrüßt und erhält einen 20-Euro-Schein, um damit den Lebensmitteleinkauf für das gesamte Wochenende zu tätigen. Der Einkauf soll nur von den Jugendlichen erfolgen, es gibt keine Anweisungen oder Unterstützung von außen. Ihre Diskussionen und ihre Überlegungen werden



Abbildung 12: Gemeinsamer Einkauf

Eigenes Foto

beobachtet. Maia übernimmt die Führung und holt die Einkaufsliste hervor, die

im Rahmen der ersten Einheit gemeinsam erstellt wurde. Die Teilnehmenden gehen etwas planlos durch die Regale und bleiben als erstes beim Tunfisch stehen und überlegen zu fünft, welchen sie nehmen möchten. Es dauert sehr lange, bis es zu einer Entscheidung kommt. Nun schlägt Lisa einen Strategiewechsel vor. Die Mädchen sollen einige Dinge der Liste holen und die Jungen die anderen. Auch das funktioniert nicht, die Jungen kommen nach kurzer Zeit wieder zu den Mädchen und abermals wird diskutiert, beispielsweise wie viel Salz sie einkaufen wollen. Die Jugendlichen achten auf die Preise und darauf, dass sie nicht zu wenig einkaufen. Bei der Polenta wird lange überlegt, ob 1,5 Kilo für sechs Leute genug sind oder nicht. Sie gehen auf Nummer sicher und kaufen 1,5 Kilo. Auf der vorgefertigten Einkaufsliste steht „Brot“ drauf. Die Jugendlichen sind sich nicht sicher, weshalb sie „Brot“ aufgeschrieben haben, weil sie nicht wissen, ob das Brot überhaupt benötigt wird. Dennoch geben sie auch Brot in den Einkaufswagen. Nun kommen sie beim Süßigkeitenregal vorbei, welches ziemlich wichtig zu sein scheint. Auch davor bleiben sie lange stehen und überlegen, welche Schokolade und Gummibärchen am besten sind. Der Einkaufskorb ist fast voll und alle Lebensmittel auf der Liste wurden abgearbeitet. Marian wirft dann aber ein, dass sie eigentlich nie mitgerechnet haben und nun sind sie sich nicht sicher, ob das Budget reicht. Die Gruppe rechnet planlos aus den Erinnerungen mit den Preisen herum. Aber auch für diese Aufgabe gibt es keine Unterstützung, da die Verantwortung ganz bei ihnen liegt. Die Gruppe entscheidet gemeinsam, nochmals von vorne zu beginnen. Sie gehen gemeinsam die Regale erneut durch und rechnen alle Preise zusammen. Auch dann, wenn sie an der Kasse stehen, sind sie sich nicht sicher, ob das Geld wirklich reichen wird. Alle schauen nervös auf die Anzeige der Kassiererin. Der Einkauf kostet insgesamt 17,84 Euro und die Gruppe ist sehr froh darüber, dass sie alles im Rahmen des Budgets einkaufen konnten. Keiner der Jugendlichen hat zuvor schon einmal einen Einkauf für sechs Personen über mehrere Tage getätigt, aber sie haben die Herausforderung gemeistert.

2. Wanderung

Nach dem getätigten Einkauf werden die Lebensmittel in den Rucksäcken verstaut. Gepackt mit dem Tagesproviant, Trinkflaschen und den Beckln wird von der Talstation der Mendelbahn von Kaltern mit der Standseilbahn auf die 1.363 hohe Mendel gefahren. Dort liegt noch etwas Schnee und einige der geplanten Schneeaktivitäten können doch durchgeführt werden. Oben angekommen, wird entlang der Rodelbahn Richtung Roen gewandert. Während der Wanderung tauschen sich die Jugendlichen über Schule, Sport und ihren Freizeitaktivitäten aus. Auch wenn sie sich bereits kennen, lernen sie sich in diesen Gesprächen besser kennen, da es keinerlei Ablenkungen gibt. Es werden immer wieder Trinkpausen gemacht, da der Weg oftmals sehr steil ist. Nach einer zweistündigen Wanderung ist das Tagesziel, die Überetscher Hütte, erreicht. Dort setzten sich alle in den Schnee und essen gemeinsam die Brotjause.

3. Beckl fahren und Freizeit im Schnee

Nach dem Essen ist die Gruppe sehr aktiv und sie will unbedingt Beckl fahren. Gemeinsam suchen sie sich einen Steilhang und die Jugendlichen beginnen eine Schanze zu bauen, um danach hinunter zu fahren und abspringen zu können. Es macht ihnen großen Spaß, gemeinsam etwas zu schaffen. Jede:r testet die Schanze aus. Jedoch liegt nicht sehr viel Schnee und irgendwann ist kein Schnee mehr da, in den man fallen könnte. Die Jugendlichen haben auch keine Lust, immer wieder Schnee zu schaufeln, um weich zu laden. Etwas abseits finden sie sich dann noch einen Hang, auf dem etwas Tiefschnee liegt und fahren dort noch einige Male hinunter. Kurze Zeit später beginnen sie eine Schneeballschlacht. Die Jugendlichen haben großen Spaß daran, ihre Zeit im Schnee zu verbringen. Auch solche Aktivitäten beinhalten einen erlebnispädagogischen Charakter, auch

wenn sie nicht explizit angeleitet werden. Dennoch stärken die Aktivitäten die Gruppenzusammengehörigkeit und den Teamgeist.

4. Kooperations-, Interaktions- und Vertrauensspiele

Nach einiger Zeit wird die Gruppe wieder zusammengerufen und es folgen zwei Kooperations- und Vertrauensspiele. Diese Spiele werden von den Jugendlichen wieder alleine gespielt. Begonnen wird mit der „Entspannungsschaukel“.

Spielbeschreibung „Entspannungsschaukel“: „Zwei Reihen von Spielern stehen sich gegenüber. Jede Reihe sollte aus mindestens fünf Spielern[:innen] bestehen. Die sich in den Reihen gegenüberstehenden Spieler[:innen] geben sich die Hände. Dann knien sich alle hin, und der erste Spieler[:in] kann sich auf den Rücken in die Schaukel hineinlegen. Der[:die] Spieler[:in] schließt die Augen und wird von den anderen, nachdem sie sich gleichmäßig erhoben haben, hin und her geschaukelt. Die Schaukelbewegungen sollen sanft und nicht heftig sein. Je ruhiger alle sind, desto intensiver kann der[:die] Geschaukelte das Spiel erleben“ (Gilsdorf & Kistner, 2016, S. 66).

Dieses Spiel wird etwas abgewandelt, da es mit fünf Personen in der ursprünglichen Form nicht möglich ist. Die Jugendlichen erhalten ein Seil, mit welchem sie eine Schaukel bzw. ein Bett so konstruieren sollen, dass sich jede:r darauf legen kann und die anderen die Person tragen können. Nach der Schneeballschlacht sind alle noch etwas aufgedreht und es benötigt etwas Zeit bis konzentriert an die Aufgabe herangegangen wird. Sie probieren einiges aus, kommen aber auf keinen gemeinsamen Nenner. Bis Jonas die Idee einwirft, dass jede Person als Pfosten fungieren kann und dazwischen das Seil hin und her gespannt werden könnte. Maia ist die Erste, die sich danach auf das ‚Bett‘ legen soll und deshalb ist sie nun diejenige, die das Seil zwischen ihren Teamkolleg:innen hin und her spannt. Wichtig beim Spiel ist es, dass immer dieselbe Konstruktion für alle fünf verwendet werden soll. Es soll nicht nach jeder

Person ein ‚neues Bett‘ gebaut werden. Die Gruppe entscheidet gemeinsam dafür, danach einfach abwechselnd aus einer Schlaufe zu schlüpfen und sich so abwechseln zu können. Sie spannen nun das Seil zwischen ihnen hin und her, aber Sebastian merkt an, dass die großen Löcher in der Mitte geschlossen werden müssen, ansonsten hält die Konstruktion nicht. Sie beginnen nochmals von vorne und stellen sich dieses Mal bereits näher zusammen, sodass das Seil enger liegt. Die Gruppe scheint mit ihrem zweiten Versuch zufriedener zu sein. Maia traut sich nun, sich auf das ‚Bett‘ zu legen. Trotzdem war es noch immer sehr locker gespannt und Maia berührt den Boden mit ihrem Rücken als sie sich drauflegt. Dieses Mal lösen sie die Konstruktion nicht vollständig auf, sondern spannen nach. Sebastian gibt die Anweisungen und die anderen ziehen. Wieder legt sich Maia in die Mitte. Dieses Mal funktioniert es und auch wenn die Konstruktion etwas durchhängt, wird Maia vollständig von den anderen getragen. Nun wird gewechselt. Maia übernimmt den Platz von Marian, danach Marian den von Lisa, Lisa den von Jonas und zuletzt Jonas den von Sebastian. Alle konnten sich auf das ‚Bett‘ legen und wurden von der Gruppe getragen.

Das nächste Spiel heißt „Blinder Mathematiker“.

Spielbeschreibung „Blinder Mathematiker“: „Ein etwa 20 Meter langes Seil wird an den Enden zu einem großen Ring zusammengeknotet. Die Spieler[:innen] nehmen das Seil in die Hände und stellen sich im Kreis auf. Entweder schließen jetzt alle die Augen oder sie können auch verbunden werden. Aufgabe der ‚blinden‘, das Seil haltenden Gruppenmitglieder ist es nun, sich als Viereck (Quadrat), gleichseitiges Dreieck oder Ähnliches aufzustellen. Die Gruppe soll bei diesem Spiel so genau wie möglich mit den Seilabmessungen arbeiten. Die Spieler[:innen] dürfen während des Spiels das Seil nicht loslassen. Sie bestimmen auch selbst, wann sie das Problem für gelöst halten“ (Gilsdorf & Kistner, 2016, S. 111).

Den Jugendlichen werden die Augen verbunden und jede:r wird zum Seil geführt und erhält dort seinen:ihren Platz. Die erste Anweisung ist es, dass sie versuchen sollen, ein Viereck zu schaffen. Die Teilnehmenden sprechen sich ab und Vorschläge zur Problemlösung werden gesucht. Innerhalb fünf Minuten wird die Aufgabe gelöst und sie können ihre Augen wieder öffnen. Als zweite Figur soll ein Dreieck geschaffen werden. Das Bilden eines Dreiecks stellt eine größere Herausforderung dar. Zudem wird Marian auch noch in den Kreis gestellt, das bedeutet alle anderen stehen außerhalb des Seilkreises und Marian innen, um die Aufgabe schwieriger zu machen. Auch für diese Aufgabe haben die Jugendlichen nicht lange gebraucht. Sebastian hat auch in diesem Spiel viele Ideen eingebracht und die anderen haben ihm vertraut. Lisa hat gleich zu Beginn gesagt, dass sie sich bei diesem Spiel etwas zurückhält, weil es ihr schwerfällt, sich diese Figuren zu visualisieren und als blinde Person zu formen. Die Jugendlichen tauschen sich also aus, sie geben vor ihren Teamkolleg:innen Schwächen zu, die anderen nehmen diese an und versuchen gemeinsam die Aufgaben zu lösen und schließen niemanden aus. Weil die Gruppe die bisherigen Figuren sehr schnell nachstellen konnte, folgt nun die schwierigste Figur, nämlich der Stern. Wieder wird Marian in den Kreis gestellt und dieses Mal auch Jonas. Nun denken die Jugendlichen bedeutend länger darüber nach, wie sie vorgehen müssen. Sie kommen zu keiner eindeutigen Lösung. Ab einem gewissen Punkt gehen Maia und Jonas einfach los. Alle bewegen sich irgendwie, aber keine:r weiß genau wohin oder wozu. Nach längerem hin und her, fällt Sebastian ein, dass zwei von ihnen unter dem Seil der anderen durchgehen müssen, um die Sternform zu erzeugen. Sie probieren es aus und sind zufrieden mit ihrem Versuch. Gemeinsam nehmen sie die Augenbinden ab, jedoch ist es kein Stern geworden, sondern eine Art Spinnennetz. Dieses Mal hat es nicht bereits nach

dem ersten Versuch geklappt. Die Gruppe scheint aber sehr motiviert und sie will es noch einmal versuchen. Da sie den Ansatz nun haben, muss sich die Gruppe nur etwas besser konzentrieren. Wieder werden sie an ihre ursprüngliche Positionen geführt. Sebastian gibt erneut die Anweisungen, alle sind damit einverstanden und führen sie gemeinsam aus. Der zweite Versuch funktioniert sehr schnell und die Form eines Sternes wird nachgebildet. Nach dieser gelungenen Aufgabe sind die Jugendlichen sehr stolz auf sich und freuen sich. Sie hüpfen herum, lassen sich als Haufen auf den Boden fallen und stapeln sich übereinander.

5. Wanderung zum Zeltplatz

Die Spiele sind nun abgeschlossen und alle packen ihre Rucksäcke zusammen. Es wird Zeit, Richtung Zeltwiese aufzubrechen, um die Zelte aufzubauen, bevor es dunkel wird. Gemeinsam wird die Rodelbahn mit den Beckln hinuntergefahren. Sehr lange kann nicht gefahren werden, da die Rodelbahn vereist ist und es dann zu gefährlich wird. Der restliche Weg wird zu Fuß



Abbildung 13: Beim Formen der Sterns

Eigenes Foto

zurückgelegt. Ungefähr eineinhalb Stunden dauert es über den Mendelsteig hinunter bis zum Zeltplatz zu wandern. Der Weg zieht sich etwas und die Jugendlichen fangen an zu quengeln. Der Rücken und die Beine täten ihnen weh

und Hunger hätten sie auch. Lisa fällt dann ein Spiel ein, das man bei Wanderungen gut spielen kann, um sich abzulenken: „Menschen raten“. Sie suchen sich nacheinander berühmte Personen aus und die Gruppe muss diese

erraten. Dieses Spiel hilft der Gruppe, sich weniger auf die Wanderung, dafür umso mehr auf die Gesellschaft zu konzentrieren. Dadurch quengelt auch niemand mehr und rasch ist das Ziel erreicht.

6. Zelte aufbauen, Feuer machen, Essen kochen

Um 16.30 Uhr wird der Zeltplatz erreicht und die Sonne geht ca. um 18 Uhr unter. Kaum angekommen, sind die Jugendlichen zunächst froh, die Rucksäcke abnehmen zu können. Zur Stärkung erhalten die Jugendlichen alle ein Stück Schokolade, um die Motivation wieder etwas zu steigern. Anschließend wird

sofort mit dem Zeltaufbau begonnen. Wieder sind die Jugendlichen auf sich gestellt und sollen ihre Zelte alleine aufbauen. Es gibt drei Zelte, zwei Drei-Personen-Zelte und ein Zwei-Personen-Zelt. Da wir genau sechs Personen sind, entscheiden sich die Jugendlichen dafür die Drei-



Abbildung 14: Die drei Zelte

Eigenes Foto

Personen-Zelte als Schlafzelte zu nutzen. Das Zwei-Personen-Zelt wird genutzt, um darin die Rucksäcke zu verstauen, damit das Gepäck nachts nicht nass wird. Jonas und Sebastian bauen das Zelt auf, in dem die Jungen schlafen. Marian, Maia und Lisa bauen das Zelt für die Mädchen auf. Keine:r der Jugendlichen hat

zuvor schon einmal ohne Hilfe eines Erwachsenen ein Zelt aufgebaut. Jonas und Sebastian sind dennoch sehr schnell beim Aufbau. Die anderen drei brauchen etwas Zeit, um zu verstehen was das Unterzelt und was das Überzelt ist und welche Zeltstange wo hingehören. Maia versteht als Erste, wie das Zelt aufzubauen ist und nimmt die Führung an sich. Sie erklärt den anderen die nächsten Schritte und weist ihnen konkrete Aufgaben zu. In der Zwischenzeit haben Sebastian und Jonas ihr Zelt aufgestellt und entscheiden für die Gruppe, dass sie die Feuerstelle vorbereiten. Sie gehen also in den Wald, suchen Holz und wählen eine passende Feuerstelle aus. Marian, Maia und Lisa brauchen deutlich länger, nichtsdestotrotz stresst sie niemanden von den anderen. Jede:r nimmt das Tempo der anderen an. Nachdem sie das Zelt fertig aufgebaut haben, bauen sie auch noch das Zwei-Personen-Zelt auf. Dieses Mal gelingt der Aufbau schnell. Die drei haben das Grundkonzept des Zeltaufbaues verstanden und können dieses nun, auch wenn es sich um ein anderes Zelt handelt, hier wieder anwenden. Sobald alle Zelte aufgebaut sind und jede:r seine:ihre Isomatte und seinen:ihren Schlafsack ins jeweilige Zelt gelegt hat, werden die Lebensmittel zur Feuerstelle getragen. Die drei Jungen sind inzwischen bereits dabei das Feuer zu entfachen. Marian hat von zuhause Feueranzünder mitgebracht. Feueranzünder standen beispielsweise nicht auf der Checkliste, die für das Wochenende erstellt wurde. Marian hat zuhause selbst darüber nachgedacht, was wichtig ist, um Feuer zu machen. Das Feuermachen gelingt den Jungen sehr gut. In der Zwischenzeit versuchen Maia und Lisa den Gaskocher zu entzünden. Sie schließen die kleine Gasflasche an und zünden den Kocher an. Lisa füllt den Topf mit Wasser, stellt ihn auf den Gaskocher und Maia stellt einen Windschutz auf, damit die Flamme nicht erlischt. Während das Wasser zum Kochen gebracht wird, schalten die Jugendlichen die Musikbox ein und es wird gemeinsam Musik gehört und miteinander gequatscht. Nach ca. einer halben Stunde vergewissert sich Sebastian, dass die Flamme noch brennt und das Wasser bald kocht. Jedoch strömt nur wenig Gas aus der Gasflasche, weil das Ventil des Gaskochers etwas

beschädigt ist. Diesen Fehler kann niemand beheben. Nun wird die Gruppe vor eine unvorhergesehene Aufgabe gestellt: Wasser zum Kochen bringen ohne Gaskocher. Marian wirft ein, dass das Feuer dazu genutzt werden könne, aber



Abbildung 15: Kochen am Lagerfeuer

Eigenes Foto

direkt ins Feuer stellen, könne man den Topf auch nicht. Sebastian und Jonas sehen sich etwas um und gehen in den Wald, um etwas zu finden, woran man den Topf befestigen oder worauf man den Topf stellen könnte. Die Jungen kommen mit großen, ziegelsteinartigen Steinen

zurück und legen diese neben das Feuer. Sie bilden ein Dreieck und stellen den Topf darauf. Marian versucht mit sehr kleinen Holzstücken und etwas Papier unter dem Topf ein zweites kleines Feuer zu erzeugen, auf welchem gekocht werden kann. Das große Feuer daneben kann so weiterhin zum Aufwärmen und zum Trocknen der Schuhe genutzt werden. Es ist bereits dunkel und langsam stellt sich bei allen der Hunger ein. Kurz bevor das Wasser zu Kochen beginnt, schneidet Maia den Käse auf und Lisa öffnet die Tunfischdosen. Marian und Sebastian rühren die Polenta in das kochende Wasser ein. Nach zehnmütigem Rühren ist die Polenta fertig. Jede:r holt sich seine:ihre Portion ab und es wird gemeinsam am Lagerfeuer das Abendessen gegessen. Nachdem alle genug gegessen haben, putzt jede:r seinen:ihren Teller und den Topf mit etwas Schnee aus und das Geschirr wird weggeräumt.

7. Abend am Lagerfeuer

Lisa hat nach dem Abendessen für die Gruppe noch eine Überraschung und holt Marshmallows aus ihrem Rucksack. Die Jugendlichen rösten am Lagerfeuer Marshmallows und essen ihre anderen Süßigkeiten. Es wird Musik gehört, sie tauschen sich über den Tag aus und abschließend wird noch zwei Runden „Wer bin ich?“ gespielt, bevor alle in die Zelte zum Schlafen gehen.

Zweiter Tag

8. Aufstehen, Feuer machen und Frühstück zubereiten

Um sieben Uhr wird es hell in den Zelten und Lisa und Maia sind schon wach. Die Mädchen rufen gleich zum Nachbarzelt hinüber und auch die Jungen sind schon wach. Alle brauchen noch etwas Zeit, um wirklich wach zu werden und wollen die warmen Schlafsäcke nicht verlassen. Draußen hat es maximal zwei Grad. Langsam kommen alle in die Gänge und verlassen die Zelte. Wieder melden sich die Jungen dafür, Feuer zu machen, damit Wasser für den Tee und den Kaffee gekocht werden kann. Die Mädchen ziehen sich in der Zwischenzeit um und bringen dann das Brot, die Kekse, die Brioche, den Tee und den Kaffee zur Feuerstelle. Alle sitzen ums Feuer herum und die vergangene Nacht wird nachbesprochen. Niemand konnte die Nacht durchschlafen, weil es ziemlich kalt war. Marian und Sebastian sagen, dass ihnen die ganze Nacht über immer angenehm warm war, auch wenn es hart war auf der Isomatte zu liegen. Lisa erzählt davon, dass sie in der Nacht einen Hund heulen hörte und sich kurz Sorgen machte, ob er zu unseren Zeltern kommen würde. Maia erzählt, dass sie mit einer Haube geschlafen hat und dadurch konnte sie gut schlafen, auch wenn ihre Füße etwas frierten. Sobald das Wasser kocht, füllt sich jede:r seinen:ihren Becher und nimmt sich entweder einen Teebeutel oder rührt sich Instantkaffee an. Jede:r bekommt ein Brioche und Kekse. Einige essen die leeren Brötchen. Die Stimmung der Gruppe ist gut, sie genießt das gemeinsame Frühstück, das warme

Feuer und freuen sich, die Nacht gut überstanden zu haben. Trotzdem sind alle etwas müde, da der gestrige Tag sehr aufregend und die Nacht etwas kurz war.

9. Zelte abbauen, zusammenpacken und Wanderung nach Hause

Nach dem Frühstück werden alle Sachen wieder in den Rucksäcken verstaut. Die Zelte werden gemeinsam abgebaut und der Müll wird eingesammelt. Zelte und Planen werden aufgeteilt, sodass jede:r ungefähr gleich viel tragen muss. Um ca. 9.30 Uhr wird die Wanderung zurück nach Kaltern angetreten. Die Rucksäcke

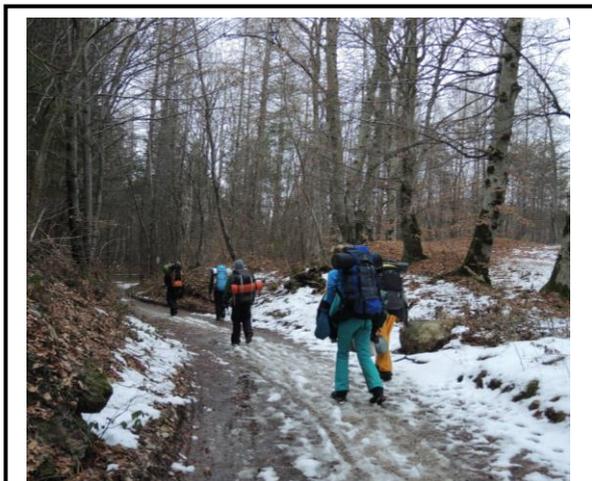


Abbildung 16: Wanderung nach Hause

Eigenes Foto

sind für die Jugendlichen heute noch schwerer als gestern und wieder quengeln sie etwas. Aber im Laufe der zweistündigen Wanderung bergabwärts hat die Gruppe viel zu bereden. Sie tauschen sich darüber aus, wie der gestrige Tag war und lassen ihn Revue passieren. Sie reflektieren bereits eigenständig, ohne von außen initiierte Reflexion. Die

Wanderung wird nicht als anstrengend empfunden und niemand jammert über schmerzende Füße oder schwere Rucksäcke.

10. Gruppendiskussion als Reflexionsrunde

In der Feuerwehrrhalle angekommen legen alle die Rucksäcke ab und setzen sich entspannt hin. Die Jugendlichen müssen sich noch kurz sammeln, sie trinken

etwas und noch einmal wird kurz die Gruppendiskussion erklärt. Dieses Mal wirken die Jugendlichen entspannt, sie wissen nun wie ein solches Gespräch abläuft. Wieder liegt das Plakat des Lern- bzw. Komfortzonenmodelles auf den Tisch und daneben das Plakat mit den Reflexionsfragen. Das Aufnahmegerät startet und die Reflexionsrunde beginnt. Nach ca. 40 Minuten ist die Diskussionsrunde abgeschlossen. Wieder füllen die Jugendlichen eigenständig ihren Reflexionsbogen aus. Es wird sich für das lustige, spannende und lehrreiche Wochenende bedankt. Abschließend wird noch gemeinsam zu Mittag gegessen und der Termin für das letzte Reflexionstreffen fixiert.

3.5. Auswertungsmethoden

In den folgenden Unterkapiteln werden die verschiedenen verwendeten Auswertungsmethoden, mit denen gearbeitet wurde, beschrieben.

3.5.1. Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse kann dann zum Einsatz kommen, wenn eine wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Tonaufnahmen, Videos und andere Formen der Dokumentation durchgeführt werden soll. Diese Form der Analyse beschäftigt sich nicht nur mit den manifesten und objektiven Inhalten, die im Material herausgearbeitet werden, sondern auch mit der Erarbeitung und Analyse latenter Inhalte. Indirekte Zusammenhänge und dahinterliegende Sinnesstrukturen können mit dieser Methode offengelegt werden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 38f.). Grundlegend für die Inhaltsanalyse ist es, dass aufgrund deduktiv oder induktiv gefundener Kategorien und Subkategorien die Forschungsfrage beantwortet werden kann, sowie das Forschungsziel und das Forschungsvorhaben erreicht werden können (ebd.).

Bevor die Auswertung des Datenmaterials beginnen kann, müssen Transkripte für Tonbandaufnahmen oder Videoaufnahmen erstellt werden. Auch die Gruppendiskussionen für den empirischen Teil dieser Masterarbeit wurden nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz (2014, S. 136f.) verschriftlicht und ausgewertet.

Der Auswertungsprozess folgt dem Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse. Diese ist in sieben Phasen unterteilt. Begonnen wird mit der initiierenden Textarbeit. Die Transkripte werden durchgelesen und Ausfälligkeiten, Besonderheiten, Fragen, Ideen werden notiert. Diese Notizen werden auch Memos genannt und können für spätere Auswertung möglicherweise nützlich sein. So verschafft man sich einen grundlegenden Überblick über das gesamte Material (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132f.). Der zweite Schritt beschäftigt sich mit der Entwicklung von Hauptkategorien. Eine Kategorie oder auch Code ist eine Klassifizierung einer Einheit oder eines Themas (ebd., S. 53). Kategorien können entweder deduktiv, also basierend auf Hypothesen, auf Alltagswissen und persönlichen Erfahrungen, auf bereits bestehenden Theorien oder ausgehend von der Forschungsfrage und dem Forschungsinteresse vor dem eigentlichen Auswertungsprozess gebildet werden (ebd., S. 72f.). Oder Kategorien können induktiv, aus dem Material bzw. am Material gebildet werden (ebd., S. 82). Bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse ist es meist üblich, dass die Hauptkategorien bereits deduktiv gebildet werden und in einem weiteren Schritt induktiv Subkategorien gefunden werden. Diese Mischform wird auch „deduktiv-induktive Kategorienbildung“ (ebd., S. 102.) genannt. Auch für den Codierungsprozess der Transkripte dieser Forschung wurden die Kategorien deduktiv-induktiv gebildet. Heimgartner (2012, S. 308) verwendet dafür auch den Begriff biduktives Codieren.

In der dritten Phase, die Kuckartz und Rädiker beschreiben, geht es darum, das gesamte Material mit den Hauptkategorien zu codieren. Die Transkripte werden Zeile für Zeile durchcodiert. Während der groben Durchsicht des Materials werden ganze Sinneinheiten und ganz Sätze codiert. Sollten Unsicherheiten auftreten,

werden auch diese markiert und eventuell zu einem späteren Zeitpunkt entfernt. Zudem werden erneut alle Auffälligkeiten notiert (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 134- 136). Nun folgt das Ausdifferenzieren der allgemeinen Hauptkategorien. Die Hauptkategorien samt markierten Textstellen werden durchgearbeitet und in neue Subkategorien unterteilt. Dabei ist es wichtig, dass Codememos erstellt werden, d.h. Subkategorien werden definiert und mit einem Beispiel aus dem Material versehen. Dies ist notwendig, damit der Codierungsprozess leichter fällt und Textstellen eindeutiger zuordenbar werden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 138). Nach diesem Arbeitsschritt hat sich ein fertiges Kategoriensystem entwickelt, in dem alle Kategorien und Subkategorien aufgelistet und geordnet vorliegen. Im fünften Schritt geht es darum, das gesamte Material ein zweites Mal anhand des entworfenen Kategorieinsystems zu codieren (ebd., S. 142). In der sechsten Phase der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse steht die Analyse der Daten im Mittelpunkt. Die wichtigsten Ergebnisse der Hauptkategorien sollen gefunden werden. Hauptkategorien sollen mit den jeweiligen Subkategorien thematisch verbunden werden. Verbindungen zwischen den einzelnen Hauptkategorien sollen herausgearbeitet werden und zusätzlich können auch Einzelfall- oder Gruppenfallbeschreibungen angeführt werden (ebd., S. 147-150). In der letzten Phase werden die Ergebnisse und der Auswertungsprozess an sich im Forschungsbericht verschriftlich. Zentral dabei ist es, dass der Ergebnisbericht den Bogen über den ganzen Forschungsprozess spannen soll. Es wird also die Forschungsfrage beantwortet, Theoriebezüge werden hergestellt und eventuelle Wissenslücken werden identifiziert.

3.5.2. MAXQDA

Die qualitative Inhaltsanalyse wird mit Hilfe des computerunterstützten Textanalyseprogramms MAXQDA durchgeführt. Das Programm erleichtert den Auswertungsprozess, da eine große Menge von unterschiedlichen Daten exploriert und codiert werden können. MAXQDA bietet einen guten Überblick über das

gesamte Material und vereinfacht es, Kategorien und Subkategorien zu bilden. Auffälligkeiten, Ideen und Codememos können direkt an der passenden Textstelle vermerkt werden und für die spätere Auswertung verwendet werden (Kuckartz et. al., 2008, S. 30-33). Auch das Erstellen des Kategoriensystems, samt Kategoriendefinitionen und Beispielen, wird durch die Arbeit mit dem Programm vereinfacht und kann grafisch in Form eines Codebaumes dargestellt werden (ebd., S. 41- 43). Auch das Verfassen des Forschungsberichtes, also das Darstellen und Interpretieren der Ergebnisse und die Beantwortung der Forschungsfragen, wird durch die klare Übersicht des Programmes deutlich erleichtert (ebd., S. 47- 51).

3.5.3. Kategoriensystem

Die Daten der Gruppendiskussionen wurden für die Analyse in Kategorien unterteilt, wie es die Methode der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse vorsieht. Folgend wird der in der Auswertung entstandene Codebaum dargestellt.



Abbildung 17: Codebaum

3.5.4. SPSS

Zur Auswertung der Reflexionsbögen, die die Jugendlichen nach der ersten Einheit, „Das Kennenlernen“, und der zweiten Einheit, „Das Zeltwochenende“, ausfüllten, wurden diese Daten in Statistikprogramm SPSS 28.0 eingetragen. Mit Hilfe des Programmes konnte eine deskriptive Statistik für die einzelnen Variablen durchgeführt werden. Häufigkeitstabellen geben Auskunft über Verteilung und Ausprägungen.

Diese Ergebnisse liefern für den Auswertungsprozess weitere Erkenntnisse, wie die gemachten Erfahrungen von den Jugendlichen in der Selbstreflexion wahrgenommen worden sind. In Folge werden diese unterstützend zur qualitativen Inhaltsanalyse eingesetzt.

4. Forschungsergebnisse

Die vorherigen Unterkapitel beschäftigen sich mit den Methoden der Auswertung. Folgend werden nun die einzelnen Kategorien beschrieben, analysiert und ausgewertet. Zusätzlich dazu werden auch immer wieder direkte Zitate der Jugendlichen aus den Gruppendiskussionen angeführt, um die Ergebnisse noch klarer zu verdeutlichen und die Standpunkte offensichtlicher darzulegen.

1. *Bewertung der Erfahrungen*

Diese erste Hauptkategorie wurde deduktiv kreiert, um erste Eindrücke der erlebten Erfahrungen zu sammeln. Keine:r der Jugendlichen hatte zuvor schon einmal bei einem erlebnispädagogische Projekt mitgemacht. Es gab zwar einzelne Elemente, die manche der Jugendlichen bereits kannten, aber die Verbindung zwischen dem Bewältigen der Spiele und Aufgaben sowie einer abschließenden Reflexion war neu für die Teilnehmenden.

Die erlebten Erfahrungen konnten in einem weiteren Schritt genauer spezifiziert werden und es entwickelten sich drei Subkategorien: „positive Erfahrung“, „Herausforderungen“ und „unangenehme Herausforderungen“.

1.1. *Positive Erfahrungen*

Das gesamte Projekt war gefüllt mit neuen unterschiedlichsten Aufgaben, Spielen, Herausforderungen und Schwierigkeiten. Dennoch oder gerade deswegen äußerten sich die Jugendlichen in den Gruppendiskussionen stets positiv.

„A.B.: Was hat das für Gefühle ausgelöst so heute, die Sachen die wir gemacht haben?“

Sebastian: Abenteuergefühle! ((Lacht))

A.B.: ((Lacht)) Ok, beschreib ein bisschen!

Sebastian: Ja weil man sich einfach Herausforderungen zusammen gestellt hat“ (DR01, Z. 123-126).

„Marian: Ja und einmal so ein Erlebnis zu erleben ist glaub ich auch was Schönes. So zum Beispiel einmal so ein Erlebnis im Winter zu zelten, erlebt auch nicht jeder, deswegen wars ein Abenteuer“ (DR02, Z. 235-237).

Das Projekt stellte für die Jugendlichen etwas Besonderes, etwas Einzigartiges dar, es war ein Abenteuer. Sei es das Winterzelten, aber auch die unterschiedlichen Kooperations-, Interaktions- und Vertrauensspiele waren nichts Alltägliches und stellten konkrete Situationen dar, die die jungen Erwachsenen dazu ermutigten, Verantwortung zu übernehmen. Das Positive daran war, dass die Gruppe sehr gut mit den neuen Herausforderungen umgegangen ist, weil sie jede Aufgabe bewältigen und somit Erfolge feiern konnte. Die Jugendlichen konnten stolz auf die Gruppe sein, was den Gruppenzusammenhalt wiederum stärkte. Ohnehin hatte das Team und die Teamarbeit einen erfolgreichen Einfluss darauf, dass die Erfahrungen als positiv bewertet wurden.

„Maia: Ja also ich habs super gefunden, dass wir immer zusammen die Lösungen für unsere Aufgaben gefunden haben und uns auch zugehört haben und dann auf das Richtige gekommen sind.

Lisa: Da kann ich nur zustimmen. Ich finde auch, das war toll und so“ (DR01, Z. 72-75).

Das gemeinsame Bewältigen der Aufgaben wurde in den Gruppendiskussionen immer wieder betont. Der Zusammenhalt, das Teilen der Erlebnisse, das miteinander Zeit verbringen, der Spaß und die Freude an den Aufgaben ließen die Jugendlichen die erlebten Situationen mit Adjektiven wie „super“, „toll“, „lustig“, „entzückend“, „spannend“ oder „interessant“ beschreiben. Die große Motivation, mit der die Jugendlichen in das Projekt starteten und die Neugierde

auf das Unbekannte ließen die Jugendlichen offen an die Sache herangehen und ermöglichten ihnen somit viel Positives und Gutes daraus mitzunehmen.

1.2. Herausforderungen

In den Gruppendiskussionen wurden die Erfahrungen der Jugendlichen auch als Herausforderungen und als fordernd beschrieben. Vor allem die Kooperations-, Interaktions- und Vertrauensspiele wurden genau mit dieser Intention eingesetzt. Die Jugendlichen wurden vor Aufgaben gestellt, die zu Beginn schwierig oder unlösbar schienen und dazu führten sollten, die Komfortzone zu verlassen. Durch das Austesten der eigenen Möglichkeiten und dem Zusammenarbeiten in der Gruppe hat es schlussendlich zum Erfolg geführt.

„Sebastian: Also ich habe mir nicht gedacht, dass wir das mit dem Wasser schaffen ((lacht)). Habe mir gedacht, dass sicher jemand baden geht.

A.B.: Weil?

Sebastian: Weil es einfach viel zu schwierig ausgesehen hat, am Anfang. Aber dann haben wir es gemeistert“ (DR01, Z. 294-298).

Der gewünschte Anforderungscharakter des Projektes wurde durch die Erzählungen der Jugendlichen in den Gruppendiskussionen bestätigt. Schwierigkeiten und Hindernisse, die sich den Jugendlichen in den Weg gestellt haben und Erlebnisse stark geprägt haben, zeugten jeweils von Erfolg. Daraus folgte dann wiederum, wie oben beschrieben, dass die Erfahrungen als positiv bewertet worden sind, auch wenn sie zunächst unmöglich schienen. Beide Subkategorien hängen eng zusammen. Wären die Aufgaben und Spiele zu leicht konzipiert worden, wäre Langeweile aufgetaucht und die vielen schönen Momente des gemeinsamen Nachdenkens, Überlegens, Taktierens hätte es nicht gegeben. Die Jungen und Mädchen hätten sich nicht zwingend aufeinander einlassen müssen und die positive und wertschätzende Wahrnehmung der Gruppe wäre verloren gegangen.

„Jonas: (...) Und auch mit den Spielen war eben auch ganz wichtig, dass wir gut zusammenarbeiten und dadurch hat man auch wieder dazugelernt. Und auch danach mit dem Feuer machen, trockenes Holz suchen und so, sind halt auch neue Herausforderungen auf eine zugekommen, aber die haben wir dann auch zusammen voll gut gemeistert und dann ist sich das auch voll super ausgegangen“ (DR02, Z. 48-53).

Zusätzlich zu den Gruppendiskussionen zeigt auch die deskriptive Auswertung der Reflexionsbögen, dass die Jugendlichen sich in der ersten und noch stärker in der zweiten Einheit, auf Herausforderungen eingelassen haben. In der ersten Einheit haben sich vier der fünf Jugendlichen auf +3 (viel) eingeschätzt. In der zweiten Einheit haben sich bereits zwei auf +4 (viel) und die anderen drei auf +3 (viel) eingestuft. Dies zeigt, dass die Jugendlichen durchaus bereit und willig waren, sich mit den Herausforderungen auseinanderzusetzen und sich ihnen zu stellen. Sich auf Herausforderungen einzulassen hat bei den Jugendlichen, wie die Aussagen der Reflexionen gezeigt haben, das Verlassen der Komfortzone bewirkt. Dies wird mit der Kategorie „in Lernzone bewegen“ nochmals genauer beschrieben.

1.3. Unangenehme Herausforderungen

Die soeben beschriebene Subkategorie „Herausforderungen“ zeigt, dass die Erfahrungen zwar als fordernd eingestuft wurden, aber mit etwas Nachdenken, Zeit und Teamarbeit gut bewältigbar waren. Zusätzlich dazu hat sich aus den Daten auch eine zweite Subkategorie bezüglich Herausforderungen ergeben, nämlich „unangenehme Herausforderungen“. Diese Kategorie wurde beispielsweise vergeben, wenn die Jugendlichen von Situationen erzählten, die Unbehagen oder Demotivation ausgelöst haben.

„Maia: Ja also, ich hab's generell nicht so gerne, wenn es kalt ist ((lacht)) und ähm beim Zelten, beim Schlafen gehen, wars trotzdem kälter, weil davor waren wir

beim Feuer, da wars schon warm und man hatte es fein. Aber dann wenn wir ins Zelt gegangen sind und da eine Zeit lang lagen, ist es schon eher frisch geworden und auch überhaupt bei den Füßen hab ich es gar nicht gerne, das ist so gar nicht meins“ (DR02, Z. 139-143).

All diese unangenehmen Herausforderungen bezogen sich primär auf Gegebenheiten, die das Winterzelten mit sich brachte. Die Kälte war das Unangenehmste. Diese beeinflusste wiederum das Schlafen, die nassen Füße, Socken und Schuhe. Zudem waren die Isomatten auch nicht besonders weich, was für unbequemes Aufwachen und Rückenschmerzen sorgte.

„Lisa: Ja ich denke auch, das Unangenehmste war das in der Früh Aufwachen und im Zelt war es komplett feucht und dann war alles eher nass und kalt. Und wenn man später mit den trockenen Sachen in die nassen Füße..äh halt in die nassen Schuhe gestiegen ist, war das dann auch nicht ganz so angenehm“ (DR02, Z. 163-166).

An diese unangenehmen Herausforderungen traten die Jugendlichen jeweils eigenständig heran. Sie mussten Kälte, Nässe und Müdigkeit mit sich und ihrem Körper bewältigen. Die jungen Erwachsenen befanden sich nicht mehr in ihrer Komfortzone, waren aber keineswegs Situationen ausgesetzt, die Panik und Angst auslösten oder deren Sicherheit gefährdeten. Es ging darum, Unannehmlichkeiten auszuhalten.

„Maia: Wenn man so das feine, warme, kuschelige Bett gewohnt ist und dann auf einmal liegt man auf einem harten Ding und ja, das war jetzt nicht so toll, aber das überlebt man alles“ (DR02, Z. 225-226).

Nach vielen Aussagen, die zuvor die unangenehmen Situationen beschrieben haben, folgten Ausführungen darüber, dass alles „gut gegangen“ ist, „es dann eigentlich eh ging“ oder „alles machbar“ war. Zum einen werden folgend die Kategorien „nicht sofort aufgeben“ und „Durchhaltevermögen“ zeigen, dass genau diese unangenehmen Herausforderungen zu Lernprozessen und

Kompetenzerweiterungen geführt haben. Zum anderen trugen, wie auch bei den „Herausforderungen“, die Gruppe und der Gruppenzusammenhalt dazu bei, dass sich die jungen Erwachsenen den unangenehmen Herausforderungen gestellt haben.

2. Aufgaben meistern

Neben der Teilnahme und Teilhabe am erlebnispädagogischen Projekt wurde es den Jugendlichen auch immer wichtiger, die unterschiedlichen Aktivitäten, Aufgaben und Spielen mit Erfolg zu meistern. Auch die Aussagen in den Gruppendiskussionen zeigten, dass das Bewältigen der Aufgaben und das Suchen und Ausprobieren gemeinsamer Lösungsansätze einen großen Stellenwert einnahm. Wie die Kategorie „positive Erfahrungen“ bereits gezeigt hat, ist diese eng gekoppelt mit dem zu verbuchten Erfolg nach den Aktivitäten. Auch wenn es manchmal etwas gedauert hat, bis die Aufgabe bewerkstelligt wurde, wuchs durch die vielen erfolgreichen Momente der Gruppenzusammenhalt, das Vertrauen in die Gruppe, der Ehrgeiz und die Motivation für die nächsten Aufgaben.

„Jonas: (...). Und, also die Lösungen sind dann manchmal auch erst nach einigen Anläufen gekommen. Aber die Lösungen waren dann eigentlich immer sehr gute Lösungen“ (DR01, Z. 77-79).

Die Zusammenarbeit unter den jungen Erwachsenen hat sich mit Mal zu Mal gesteigert. Es wurde ihnen auch von Aufgabe zu Aufgabe bewusster, dass jede:r seinen:ihren Beitrag leistet und genau dieses Zusammenspiel ausschlaggebend für das erfolgreiche Meistern der Aufgaben war. An folgenden Beschreibungen weiterer Kategorien, wie „Wichtigkeit der Zusammenarbeit“, „Teamfähigkeit und Kooperation“ oder „Zusammenhalt und Unterstützung“, soll dies nochmal unterstrichen werden.

Es war den Jugendlichen auch stets wichtig, dass alle am Prozess beteiligt waren, alle mitdenken und alle Vorschläge angehört wurden.

„Maia: Ja und es war auch immer so ein Zusammenspiel von allen, weil sich alle eingebracht haben und nicht nur einer gesagt hat: „Ok, das machen wir jetzt und so ist es.“ Das war nicht so. Es haben alle irgendwelche Vorschläge eingebracht und diese hat die Gruppe so zusammengefasst und dann (..) gemacht“ (DR01, Z. 106-109).

Das Meistern der Aufgaben hat wesentlich dazu beigetragen, dass sich die Jugendlichen von der ersten zur zweiten Einheit darin gesteigert haben sich an den Diskussionen zu beteiligen, einzubringen, mitzudenken und mitzuentcheiden. Die deskriptive Auswertung mehrerer Variablen des Reflexionsbogens der zweiten Einheit („+/- ausprobiert“, „+/- geredet“, „+/- Probleme mitgelöst“, „+/- mitentschieden“ und „+/- mit anderen zusammengearbeitet“) hat gezeigt, dass sich alle Jugendlichen +3 (viel) und +4 (viel) auf den Prozess eingelassen haben. Zusätzlich haben sie sich auch bemüht sich aktiv am Meistern der Aufgaben zu beteiligen.

3. Transferierte Erfahrungen

Das Gelingen eines Transfers ist für die Erlebnispädagogik essentiell, jedoch nicht trivial. Durch den Transfer sollen die Erlebnisse zu verfestigten Erfahrungen werden und im Alltag ihre Wirksamkeit entfalten. Vor allem in der dritten Diskussionsrunde, die zwei bzw. drei Wochen nach den erlebnispädagogischen Einheiten und den jeweiligen Reflexionen stattgefunden haben, gab es Aussagen, die darauf schließen lassen, dass es den Jugendlichen bereits gelungen war, die Transferbrücke zu schlagen und (Lern-)Erfahrungen bereits Anwendung finden konnten.

In den Transkripten wurden jeweils jene Stellen dieser Kategorie zugeordnet, die von Situationen aus dem Alltag der Jugendlichen erzählen und in denen

konkrete Anwendungsmöglichkeiten und -beispiele aus Lernprozessen der Erlebnissen und Erfahrungen aus dem Projekt umgesetzt worden sind.

„Maia: Ja also mir ist aufgefallen, in der Woche nachdem wir zelten waren, in der Schule bei den Gruppenarbeiten, da hab ich halt äh mehr den anderen zugehört, als ich es davor gemacht habe. Und das hat dann total weitergeholfen, wir sind dann schneller zu einem Punkt gekommen und konnten besser an der Sache arbeiten“ (DR03, Z. 38-41).

Sehr häufig kam in den Gesprächen auf, dass eine gelungene Kommunikation in Gruppenarbeiten oder im Freundeskreis etwas Grundlegendes ist, wie das dargelegte Beispiel zeigt. Dazu gehört, dass jede:r seine:ihre Meinung äußern darf und soll, diese angehört und respektiert wird. Der Meinungs austausch, das Zuhören und das Diskutieren wurden von den Jugendlichen als unerlässlich angesehen. Alle sind gleichwertig an unterschiedlichen Prozessen beteiligt und sollen sich auch gleichwertig beteiligen.

„Sebastian: Ja vor allem, wenn man etwas im Team oder so was macht, dann geht, dann wird man jetzt leichter voran kommen, wenn man das berücksichtigt und wenn man das mitnimmt was wir getan haben“ (DR03, Z. 172-174).

Die Tatsache, dass man durch gute und konstruktive Teamarbeit besser und schneller ans Ziel kommen kann, wurde auch immer wieder in den Gruppendiskussionen erwähnt. Auch wurde davon erzählt, dass die Ein- und Aufteilung der Arbeitsschritte und Handlungsabläufe wichtig ist. Jede:r hat eigene Stärken und Schwächen und diese sollen wirksam eingebracht werden. Dies beinhaltet gleichzeitig, dass niemand für seine:ihre Schwächen verurteilt wird. Es ist alles eine Frage der richtigen Einteilung und guter Zusammenarbeit. Zugleich verstanden die Jugendlichen auch, dass es legitim ist, nach Hilfe zu fragen und Hilfe auch anzunehmen.

„Sebastian: Ich nehm auf jeden Fall mit, dass mir vorkommt, dass man hier heute merkt, dass man alleine nicht durchs Leben kommen kann, sondern als Gruppe

viel mehr schafft und viel mehr leisten kann und praktisch viel mehr Zusammenhalt auch hat (...)“ (DR02, Z. 333-335).

Einige Textstellen aus den Transkripten machen auch deutlich, dass es für gewisse Aufgaben mehrere Anläufe oder Versuche gebraucht hat. Nichtsdestotrotz sind sie dran geblieben und haben dadurch gezeigt, dass man in schwierigen Situationen nicht sofort aufgeben soll. Eine Jugendliche hat dies für sich so übertragen:

„Sabrina: Ja vielleicht, dass wenn im Leben nicht immer sofort alles funktioniert, dass man sich trotzdem nochmal die Zeit nimmt und sich dransetzt an dem Problem, das man halt hat und was man gerne lösen möchte. Dann sitzt man sich nochmal hin, denkt nochmal drüber nach und irgendwie geht's immer, irgendwie findet man immer ein Lösung und das hat man mit den verschiedenen Spielen voll gut gesehen, dass es irgendwie immer eine Lösung gibt“ (DR01, Z. 345-350).

Die verschiedenen Herausforderungen, vor welche sie gestellt worden sind, haben den Ehrgeiz und ein gewisses Durchhaltevermögen in ihnen geweckt. Ihre Willensstärke wurde an gewissen Punkten auf die Probe gestellt. Infolgedessen können sich die Jugendlichen in unterschiedlichen Alltags- und Lebenslagen daran zurückerinnern und davon profitieren.

Profitieren kann die Gruppe auch von den Situationen, die dazu geführt haben, dass sie weit über die Grenzen ihrer Komfortzone hinausgegangen sind. Sie konnten in den Einheiten Grenzen überschreiten, weil sie sich sicher gefühlt haben und die Gruppe sich untereinander vertraut hat. Dadurch konnten die Jugendlichen auch sich selbst vertrauen und können sich zukünftig an neue Dinge heranwagen, die sie fordern.

„Lisa: Ich würd auch sagen das Vertrauen in sich selbst ist auch wichtig, dass man auch selbst über sich hinaus wächst. Und zum Beispiel jetzt auch Sachen macht, die man früher vielleicht nicht so gemacht hätte“ (DR03, Z. 192-194).

Für die Kategorie „transferierte Erfahrungen“ ist noch wichtig zu sagen, dass sie ganz viele Parallelen und Verknüpfungen zu anderen Kategorien hat. Diese Kategorie nimmt großen Einfluss darauf, welche Textstellen die Kategorien „Veränderungen durch ep Einheiten“, „Lernprozesse“ oder aber auch „gewonnene Kompetenzen“ füllen bzw. nehmen die transferierten Erfahrungen generell Einfluss darauf, in welcher Art und Weise die Jugendlichen die Inhalte des Projektes eigenständig umsetzen und anwenden.

4. Reflexion der Erfahrungen

Die drei Diskussionsrunden fungieren, wie schon öfters erwähnt, als Reflexionsrunden der erlebnispädagogischen Einheiten. Die Reflexion ist eine der zentralsten Methoden der Erlebnispädagogik. Die erlebten Erfahrungen und Eindrücke sollen dadurch verarbeitet und so bewusst wahrgenommen werden. Deshalb wurde dieser Code bzw. die jeweiligen Subcodes vergeben, wenn in den Gesprächen der Prozess der Erlebnisverarbeitung aufkam sowie Inhalte und eigene Handlungen aus den Einheiten reflektiert wurden.

4.1. In Lernzone bewegt

Für die Reflexion der ersten und zweiten Einheit war es wichtig, dass sich die Jugendlichen mit ihrer Komfortzone, Lern- oder Wachstumszone und mit ihrer Panikzone auseinandersetzten. Teil einer Aufgabenstellung während der Diskussionen war es, dass sich die Teenager Erlebnisse ins Gedächtnis rufen und reflektieren mussten. Sie sollten erzählen, wie es ihnen dabei ergangen ist, sich auf neue Situationen einzulassen und sollten sich dann in die jeweilige Zone einordnen. Das hat dazu geführt, dass sich die Jugendlichen, sei es in der ersten aber noch viel stärker in der zweiten Einheit, ihrer Meinung nach in der Lernzone

bewegt haben. Dies wurde durch die Einordnung unterschiedlicher Figuren auf einem Plakat symbolisiert.

Im Vergleich zwischen der ersten und der zweiten Einheit, liegen die Figuren in Abbildung 18 alle eher mittig zwischen Komfortzone und Panikzone. In Abbildung 19 kann man erkennen, dass die Figuren tendenziell näher an der Panikzone liegen. Hier wurden die Jugendlichen mehr gefordert aus sich herauszugehen, sie mussten größere Überwindungen wagen und der Schritt eigene Grenzen zu überschreiten wurde größer.



Abbildung 19: Einschätzung nach der ersten Einheit

Eigenes Foto



Abbildung 18: Einschätzung nach der zweiten Einheit

Eigenes Foto

Auch in den Aussagen der Jugendlichen wurde ersichtlich, dass ihnen die Reflexionen bewusst machten, dass die Erlebnisse und Erfahrungen längst nicht mehr im Bereich der bloßen Entspannung oder Bequemlichkeit lagen.

„Jonas: ((Legt seine Figur (Kronkorken) auf das Plakat)). Ich lege meins auch dort in die Mitte der Lern- und Wachstumszone, weil es waren ein paar

Herausforderungen und es ist auch Unerwartetes passiert. Aber ich habe jetzt eigentlich nie irgendwann gedacht, es könnte eine Gefahr oder so auftauchen“ (DR01, Z. 49-52).

Das Überschreiten der Komfortzone ist ein Ziel der Erlebnispädagogik, da erst außerhalb dieser Zone Lernprozesse angeregt werden können. Damit dies zustande kommt, wurden die Jugendlichen vor neue und unerwartete Herausforderungen gestellt. Wie bereits ausgeführt, gab es für die Jugendlichen Herausforderungen, die ihre Neugierde weckten, für aktive Beteiligung sorgten oder zum Nachdenken anregten. Zudem gab es auch unangenehme Herausforderungen, die primär durch unangenehme Rahmenbedingungen ausgelöst wurden. Jedoch waren diese nötig, um die Lern- und Wachstumszone zu erreichen.

Dies führte wiederum dazu, dass sich die Komfortzone laut Aussagen der Jugendlichen erweitert hat. Neue Handlungsmöglichkeiten konnten erprobt und eingeübt werden, die Jugendlichen verfügen nun über mehr Sicherheit und Komfort in diesen Bereichen. Auch die Kategorie „transferierte Erfahrungen“ hat dargelegt, dass das Überschreiten der Grenzen dazu geführt hat, dass die Jugendlichen mehr Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickelt und sich selbst mehr zugetraut haben. Die jungen Erwachsenen würden beispielsweise eine Winterzeltaktion nun viel eher noch einmal alleine planen und durchführen.

„Lisa: Ja ich würde auch sagen, so wie die Maia auch gesagt hat, beim zweiten Mal kann man Sachen, die man hier gelernt hat oder auch erfahren hat auch mitnehmen (...)“ (DR03, Z. 142-143).

4.2. Neue Erkenntnisse

Durch die Reflexion sollen Erlebnisse und Emotionen bewusst gemacht und benannt werden. Während dieses Prozesses haben die Jugendlichen neue Erkenntnisse gemacht, die dann im besten Fall durch den Transfer dauerhaft im Alltag verankert werden.

Eine erste wichtige Erkenntnis der Jugendlichen, die durch die Planung des Iglu-/ Zeltwochenendes aufkam, war, dass die Jugendlichen sehr unstrukturiert in ihrem Denken waren. Bei der Planungsphase wurde alles aufgelistet, was ihnen einfiel und so verloren sie den Faden und den Überblick darüber, was noch Wichtiges fehlte. Eine gewisse Struktur im Denken und auch beim Durchführen solcher Aktionen bringt den notwendigen Überblick. Dadurch erhielten die einfachen, grundlegenden Sachen wieder mehr Bedeutung. Beispielsweise wurde ihnen erst später bewusst, dass es bei einer Zeltaktion im Winter kein fließendes Wasser gab. Auch wenn die Möglichkeit bestand, Schnee zu schmelzen, war sauberes Trinkwasser dennoch sehr zentral.

„Jonas: Mir ist es so zum Beispiel auch beim Planen vom Iglu- und Zeltausflug aufgefallen, dass man auch an die einfachen Sachen denken muss, so wie zum Beispiel äh, dass jeder Wasser mitnehmen muss. Das ist uns auch eher später erst aufgefallen und dass man sich nicht gleich am Anfang auf die komplizierten Sachen fixieren muss“ (DR01, Z. 226-229).

Die Rückbesinnung auf Grundlegendes und für unseren Alltag „Normales“ ist eine wertvolle Erkenntnis, an die die Jugendlichen sich stets erinnern werden.

Eine weitere Erkenntnis, welche auch schon bei der Kategorie „transferierte Erfahrungen“ beschrieben wurde, ist die Tragweite des Durchhaltevermögens. Den Jugendlichen ist aufgefallen, dass manche Situationen zunächst unlösbar schienen, aber mit etwas Zeit und Geduld alles machbar war.

„Lisa: (...), dass man auch länger bei etwas dran bleibt und nicht gleich aufgibt und nochmal drüber nachdenkt zum Beispiel, wie's gehen könnte“ (DR01, 355-356).

Durch die verschiedenen Spiele bewiesen die jungen Erwachsenen von Mal zu Mal mehr Ausdauer. Dies wurde ihnen anschließend in der Reflexion bewusst und kann nun künftig für unterschiedliche Lebenslagen leitend sein.

Die wohl wichtigste Erkenntnis der Gruppe, welche auch in vorausgehenden Kategorien bereits angesprochen wurde und sich auch noch in folgende Kategorien zeigen wird, ist der große Stellenwert des Vertrauens.

„Maia: Ja, also ich habe gewusst, dass wir Spiele spielen, aber ich finde, dass ich heute draufgekommen bin, dass so einige Spiele auch mit Vertrauen zu tun haben und wir so auch das Vertrauen in der Gruppe gesteigert haben“ (DR01, Z. 373-375).

Den Jugendlichen wurde durch die vielen Aufgaben und Herausforderungen bewusst, wie wichtig es war, dass man sich gegenseitig vertrauen musste. Kooperationsspiele hätten nicht durchgeführt werden können, hätte die Gruppe sich nicht aufeinander verlassen können. Deshalb war es auch in der Spieleauswahl wichtig, Vertrauensspiele einzubauen, um Vertrauen aufzubauen, zu fördern und zu stärken. Auch die Zeltaktion wäre nicht möglich gewesen, wenn die Jugendlichen sich gegenseitig anzweifelt hätten. Vertrauen in das Gegenüber zu haben war eine Grundvoraussetzung. Zudem erkannten die Teenager auch, dass das Vertrauen in sich selbst zielführend war. Sie vertrauten auf ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten und stabilisierten so auch das Gruppenvertrauen.

„Maia: (...) ohne Vertrauen wären wir keine so gute Gruppe gewesen, weil ich finde ohne Vertrauen hat eine Gruppe nicht viel Sinn, weil wenn man sich nicht vertrauen kann, dann geht's halt nicht so gut wie sonst“ (DR03, Z. 187-189).

4.3. *Wichtigkeit der Zusammenarbeit*

Die erlebnispädagogischen Einheiten wurden so konzipiert, dass es immer darum ging Aufgaben und Hindernisse sowie Spiele und Herausforderungen im Team zu lösen. Durch das Reflektieren ihrer Handlungen und Aktivitäten wurde den Jugendlichen bewusst, welche große Relevanz die Zusammenarbeit im Tun hatte. Wie in der Beschreibung der Kategorie „Aufgaben meistern“ bereits herausgearbeitet wurde, trug die Zusammenarbeit grundlegend zur Bewältigung der Aufgaben bei. Dies führte rückblickend auch dazu, dass die erlebten Erfahrungen als positiv bewertet wurden. Das Arbeiten im Team sorgte dafür, dass die Gruppe besser und schneller ans Ziel kam.

„Marian: Ja man schafft mehr im Team“ (DR01, Z. 253).

Die Gruppe nahm durch die gute Zusammenarbeit die Schwächen aller Mitglieder an, versuchte jede:n so gut wie möglich zu unterstützen und rückte die Stärken der Einzelnen in den Vordergrund. Das bedeutete auch, dass die Aufgaben fair und gleichmäßig verteilt werden mussten. Jeder Einsatz zählte. Jede:r sollte sich beteiligen und am Prozess teilhaben wollen.

„Maia: Aber es ist dann auch wichtig, dass jeder vom Team mithilft und mitmacht und nicht nur zuschaut und die anderen die ganze Arbeit machen lässt“ (DR01, Z. 256-257).

Die Wichtigkeit der Zusammenarbeit beinhaltet das gute Vorankommen in der Gruppe und das Meistern der Aufgaben, aber auch, dass jede:r sich mit der Gruppe identifiziert und sich nicht nur an manchen Anforderungen beteiligt. Es soll stets gemeinsam dafür gesorgt werden, ans Ziel zu kommen.

4.4. *Meinungsaustausch*

Ein großes Thema in den Reflexionen war der Meinungs austausch während der Spiele und Aufgaben. Den Jugendlichen ist das Lösen der Aufgaben leichter gefallen nachdem sie die Meinungen der anderen angehört und zusammengetragen haben. Es wurde ihnen bewusst, wie Aufgaben konstruktiver gelöst werden können, sobald Ideen gesammelt und daraus gemeinsam ein Weg geformt wurde. Der Meinungs austausch fördert zudem auch den Respekt und die Akzeptanz anderer Meinungen. Jede:r brachte andere Blickwinkel und Sichtweisen mit, die nicht bewertet wurden, aber dazu führten, dass unterschiedliche Dinge ausprobiert wurden und sie gemeinsam ans Ziel führten.

„Sebastian: (...), dass von jedem die Meinung respektiert werden soll, weil viele gute Ideen kommen oft gar nicht raus, wenn man die Meinung der anderen nicht anhört und dann geht auch vieles leichter“ (DR02, Z. 168-170).

Die Reflexion des Meinungs austausches in und mit der Gruppe hat bewirkt, dass die Jugendlichen nun auch in ihrem Alltag mehr auf die Meinungen anderer achten und sich diese anhören, wie die Kategorie „transferierte Erfahrungen“ bereits gezeigt hat. Beispiele aus der Schule, vom Freundeskreis oder von der Sportgruppe kamen in der dritten Diskussionsrunde zur Sprache.

5. Veränderungen durch erlebnispädagogische (ep) Einheiten

Diese deduktiv entworfene Kategorie hängt stark mit den transferierten Erfahrungen zusammen. Diese zuvor beschriebenen Erfahrungen wurden in den Alltag und in unterschiedliche Lebenslagen der Jugendlichen transferiert bzw. übertragen. Diese Kategorie zeigt welche spezifischen Veränderungen ausgelöst wurden und in welchen Bereichen die Übertragung Anwendung gefunden hat.

Es kann vorweg genommen werden, dass sich die Veränderungen auf das Verhalten der Jugendlichen beziehen. Die eigene Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung sowie das Verhalten im Umgang mit anderen, hat sich verändert.

5.1. *Eigenes Verhalten*

Bei Beachtung der Ziele der Erlebnispädagogik wird ersichtlich, dass die persönliche Weiterentwicklung eine zentrale Bedeutung spielt. Die konzipierten Einheiten sollen nachhaltig so wirken, dass sich ausgelöst durch verschiedene Erfahrungen ein Lernprozess einstellt, der für langfristige Veränderungen bei den Jugendlichen sorgt.

In den Diskussionsrunden haben die Jugendlichen ihre veränderte Teamarbeit angesprochen. Sie nehmen sich nun etwas mehr zurück und die eigene Meinung steht nicht immer über alles und jeder:n. Die Selbstinszenierung und das bloße Agieren für den eigenen Vorteil nimmt während den Einheiten keinen Stellenwert ein. Wie bereits die Kategorie „Wichtigkeit der Zusammenarbeit“ oder auch der Aspekt einer konstruktiven Teamarbeit gezeigt haben, überdachten die Jugendlichen ihr Verhalten in manchen Situationen noch einmal.

„Marian: (...) Und dann jetzt auch wenn man zum Beispiel im Verein zusammen Fußball spielt, dass man jetzt nicht immer nur auf sich schaut, hier und da. Sondern auch die Schwächeren mitnimmt und die motiviert, dass wir dann zusammen etwas erreichen“ (DR03, Z. 177-180).

Als weitere zentrale Veränderung des eigenen Verhaltens bzw. der eigenen Selbstwahrnehmung, erzählten die Jugendlichen davon, dass sie sich im Laufe der Einheiten selbst besser kennenlernen konnten. Sie traten ungewohnten und unvorhersehbaren Situationen gegenüber und mussten eigene Grenzen überschreiten. Dies führte wiederum dazu, dass sie sich vollständig auf die

Gruppe und auf sich selbst verlassen mussten. Infolgedessen wurden sie mit ihren eigenen Schwächen und Stärken konfrontiert, wodurch sie ihnen erst bewusst wurden. Die jungen Erwachsenen mussten sich mit sich selbst auseinandersetzen und konnten so über sich hinauswachsen.

„Maia: Ja man traut sich jetzt halt mehr Sachen zu machen, weil es waren bisher alles neue Eindrücke, die man sonst nicht macht und äh man hat sich dann trotzdem irgendwie und irgendwann getraut das zu machen und das durchzuziehen (...).

Sebastian: Ja ich glaub einfach, dass man mit der Situation selbst auch gewachsen ist und ja“ (DR03, Z. 89-92).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Jugendlichen nur von positiven Veränderungen bezogen auf das eigene Verhalten erzählten. Sie schätzten sich als teamfähiger, mutiger und selbstsicherer ein.

5.2. Umgang mit anderen

Das veränderte Verhalten in der Teamarbeit hat sich nicht nur im eigenen Verhalten der Jugendlichen verändert, sondern damit einhergehend auch in Bezug auf andere. Die Veränderungen betrafen das Zuhören und die Kommunikation mit anderen, welche nochmal in der Kategorie „gewonnene Kompetenzen“ erläutert werden. Alle Teammitglieder wurden akzeptiert und deren Meinungen wurden respektiert, ohne diese von vorneherein zu bewerten.

„Sebastian: Ich würde einfach sagen, man hat den anderen noch mehr respektiert, man hat sich die Meinung angehört und man hat sich dann als Team auch besser ergänzt, weil man dann von jedem die Meinung kannte“ (DR03, Z. 47-49).

Die Jugendlichen ergänzten sich in den Aufgaben und in den Prozessen gut. Sie konnten Entscheidungen gemeinsam treffen und Kompromisse finden, mit denen alle einverstanden waren. Der Umgang in der Gruppe war ein harmonischer und es kam zu keinerlei Streitereien. Die Wertschätzung eines: einer jeden trug maßgeblich zum Erfolg bei und sorgte dafür, dass Aufgaben gemeistert wurden und die Erfahrungen als positiv im Gedächtnis gespeichert wurden.

Eine weitere wichtige und entscheidende Veränderung im Umgang miteinander brachte das Vertrauen untereinander. Als die Jugendlichen bemerkten, wie wichtig es war, den anderen Vertrauen zu schenken, konnten sie besser zusammenarbeiten und die Aufgaben gingen einfacher von der Hand. Dies ist sicherlich nicht jedem: jeder leicht gefallen.

„Maia: (...) ich finds auch ganz wichtig, das Vertrauen das wir in der Gruppe aufgebaut haben. Und das werd ich auch mitnehmen, dass äh das Vertrauen, ohne Vertrauen wären wir keine so gute Gruppe gewesen, weil ich finde ohne Vertrauen hat eine Gruppe nicht viel Sinn, weil wenn man sich nicht vertrauen kann, dann geht's halt nicht so gut wie sonst“ (DR03, Z. 186-189).

6. Lernprozesse

Die bisherigen Kategorien bezogen sich darauf, dass die Jugendlichen während des Projektes vor neue Herausforderungen gestellt wurden, neue Erkenntnisse gewonnen haben, Erfahrungen gemacht haben, diese reflektiert und bestenfalls transferiert haben und sich dadurch Veränderungen in ihrem Verhalten ergaben.

Hinter den veränderten Verhaltensweisen und veränderten Handlungsoptionen verbergen sich Lernprozesse. Mit den verschiedenen Unterkategorien der Lernprozesse soll nun dargestellt werden, was die jungen Erwachsenen konkret für sich und ihren Alltag gelernt haben und bereits in den Gruppendiskussionen angesprochen wurde.

Die Auswertung der Selbstreflexionsbögen der Variable „+/- gelernt“ unterstreicht zudem, dass den Jugendlichen die verschiedenen Lernprozesse auch aktiv bewusst waren und nicht nur passiv erfolgten. In ihrer Selbsteinschätzung gaben die Jugendliche an, in den beiden Einheiten zwischen +2 (viel) und +4 (viel) gelernt zu haben.

6.1. Vertrauen als Basis

In den unterschiedlichen Spielen und Aufgaben, die die Jugendlichen bewältigen musste, wurde Vertrauen als Basis angesehen. Die Gruppe musste lernen, sich zu Vertrauen, sonst hätte beispielsweise das Spiel „die Entspannungsschaukel“ nicht funktioniert. Alle Kooperations-, Interaktions- und Vertrauensspiele haben gemein, dass die Gruppe zueinander findet und sich miteinander vor Herausforderungen stellt. Aus diesem Grund wurde Vertrauen als Basis angesehen. Dies stellte für die Jugendlichen zum einen eine neue Erkenntnis dar, zum anderen wurde dadurch ein Lernprozess angeregt, der in zukünftigen alltäglichen Situationen hilfreich sein wird. Auch in den Diskussionen waren sich die Jugendlichen bewusst und einig, dass dies ein wertvoller Wissenserwerb war.

„Maia: Also etwas das ich gelernt habe bei den Spielen, das wird ich auf jeden Fall mitnehmen, ist, dass eine Gruppe nur mit Vertrauen funktionieren kann“ (DR02, Z. 317-318).

6.2. Eigenständiges Denken

Als Begleitperson und zugleich Forscherin wurde nur selten in die Denkprozesse der Jugendlichen eingegriffen. Dies wurde bewusst so handgehabt, damit eigenständiges Denken angeregt und gefördert wurde. Den Jugendlichen wurde in den Reflexionsrunden bewusst, wie wichtig es war, selbst mitzudenken, zum Beispiel bei der Vorbereitung und Planung des Iglu-/ Zeltwochenendes, beim Einpacken zu Hause, bei den Spielen, beim Zelte aufbauen und beim Feuer machen. Sie haben gelernt, dass sie auf ihr eigenes Wissen zurückgreifen können und nur durch eigenständiges Denken so weit gekommen sind.

„Sebastian: Ja also bei den Spielen hat man halt schon nachdenken müssen und eben auch beim Gaskocher und so. Aber mir ist eben auch aufgefallen, eben auch beim Einpacken oder Zusammenpacken musste man auch, äh halt beim Einpacken musste man vor allem auch nachdenken wie man dann wieder alles Platz hat, dass man gut weiter gehen kann, dass es halt nicht zu schwer wird und, dass man einen bequemen Rucksack hat sozusagen. Und ja beim Einpacken musste man eben auch selbst mitdenken was man in der Nacht braucht, was zum Gehen, was zum Beckl fahren und ja was man halt einfach braucht, wenn man im Schnee unterwegs ist“ (DR02, Z. 117-124).

Die Lösungen wurden nicht vorgegeben und auch für andere Hindernisse wurden keine Tipps gegeben. Die Gruppe musste auf das eigene Können und auf eigene Überlegungen vertrauen. Dadurch haben sie gelernt, dass eigenständiges Denken oft zum Erfolg führt, wichtig für die persönliche Wissenserweiterung ist und für folgende ähnliche Probleme eine Grundlage schafft. Die eigene Problemlösekompetenz wurde stark gefordert und verstärkt. Als beispielsweise der Gaskocher ausfiel, musste zwangsläufig eine Lösung gefunden werden, damit gekocht werden konnte. In dieser Situation musste die Gruppe spontan und eigenständig einen Ausweg finden.

„Marian: (...) Aber zum Beispiel auch wenn jetzt der Gasbrenner, also wenn der nicht mehr, also wenn wir gesehen haben, dass das Wasser nicht mehr warm

wird, dann haben wir halt eine andere Idee gefunden. Wir haben die Steine hergetragen und dann übers Feuer gemacht und das hat dann auch funktioniert“ (DR02, Z. 113-116).

6.3. *Neue Skills*

Die erlebnispädagogischen Einheiten enthielten Elemente, die manche der Jugendlichen noch nie zuvor in ihrem Leben gemacht hatten. Es musste nicht immer darum gehen, dass sie sich selbst und andere besser kennenlernten oder ihre Selbst- und Sozialkompetenzen erweiterten. Auch alltägliche Aufgaben oder Freizeitaktivitäten konnten den Jugendlichen während des Projektes vermittelt werden.

„Maia: Also mit hats richtig gut getaugt, dass ich so ungefähr Beckl fahren lernen konnte (...)“ (DR02, Z. 71).

„Jonas: (...) also jetzt weiß ich auch besser wie man ein gutes Feuer machen kann (...)“ (DR02, Z. 377).

„A.B.: Sind bei den anderen noch Lernprozesse angeregt worden?“

Sebastian: Wie man Polenta kocht ((lacht))“ (DR03, Z. 105-106).

Es waren, wie die Ausschnitte aus den Transkripten zeigen, oft ganz alltägliche Dinge. Eigenständig ein Feuer zu machen, das Kochen von Polenta oder das Beckl fahren wurde beim Zeltwochenende gelernt.

6.4. *Nicht sofort aufgeben*

Ein weiterer Lernprozess, ausgelöst vor allem durch die Kooperations-, Interaktions- und Vertrauensspiele, war, dass den Jugendlichen bewusst wurde, wie wichtig es ist, an Aufgaben und Herausforderungen dranzubleiben. Sie haben gelernt, dass Aufgeben nicht zur Lösung führt. Auch bei den

unangenehmen Herausforderungen war Aufgeben für die Gruppe keine Option. Ihre Verbissenheit und ihr Wille zum Erfolg hat sie schließlich auch immer ans Ziel gebracht. Diese Tatsache hat die Jugendlichen wachsen lassen und dazu geführt, dass das Durchhaltevermögen und die Geduld jedes:jeder einzelnen gesteigert werden konnte.

„Marian: Dann haben wirs nochmal probiert. (...) Und und nicht aufgegeben“ (DR01, Z. 175-177).

Dieser Lernprozess war für die Jugendlichen zugleich auch eine Erfahrung bzw. eine neue Erkenntnis, welche sich auch schon im Alltag verfestigt hat, wie die Kategorie „transferierte Erfahrungen“ bereits gezeigt hat.

6.5. *Gruppe trägt zu Erfolg bei*

Sehr häufig wurde in den vorhergehenden Ausführungen bereits angeführt, welch großen Stellenwert die Gruppe für die Jugendlichen hatte. Es stellte sich ein Lernprozess ein, als den Jugendlichen bewusst wurde, dass die Gruppe zum Erfolg beiträgt. Sie lernten in der Gruppe zu arbeiten, gemeinsam Aufgaben zu bewältigen und jede:n miteinzubeziehen.

„Marian: (...) Hab schon lange nicht mehr so viel gelernt, dass eigentlich die komplette Teamarbeit, also dass eigentlich das komplette Team funktioniert nicht nur durch zwei Personen, sondern von allen Personen insgesamt und ohne jede einzelne Person würde das Team nicht funktionieren (...)“ (DR02, Z. 323-326).

Durch das ständige gemeinsame Arbeiten und das Bewältigen der Aufgaben haben die Jugendlichen gelernt, wie hilfreich es sein kann, ein Mitglied einer Gruppe zu sein. Umgekehrt war es für sie auch wichtig produktiv zu sein, um die Gruppe nicht zu enttäuschen. Mehr Wertschätzung und Dankbarkeit wurde der Gruppe entgegengebracht.

„Lisa: (...) ich würde sagen im Team geht das alles besser und schneller, wie alleine (...)“ (DR02, Z. 340-341).

6.6. Erfahrungen miteinbeziehen

Diese Kategorie zeigt, dass die Jugendlichen bereits mit einem Erfahrungshintergrund ans Projekt herantreten sind und nicht alles unbekannt war. Bereits erlebte Erfahrungen haben Lernprozesse ausgelöst und Wissensbestände der Jugendlichen angefüllt. In den Gruppendiskussionen wurde manchmal von Situationen aus früheren Erlebnissen oder Ereignissen erzählt, die dann wiederum in den erlebnispädagogischen Einheiten hilfreich waren. Bereits vorhandenes Wissen konnte von den Jugendlichen eingebracht werden, z.B. beim Aufbauen der Zelte.

„Sebastian: „(...) Also ich hab das Zelt, dass wir hatten zu Hause schon einmal aufgebaut und von da hab ich mir dann sicher auch Sachen gemerkt und mitgenommen und dann hat mans auch leichter geschafft“ (DR02, Z. 359-361).

6.7. Schwächen/Stärken anerkennen

Im Laufe des Projektes gelang es den Jugendlichen vermehrt, Schwächen und Stärken anderer anzuerkennen. Dadurch lernten sie diese sinnvoll einzusetzen und nicht auf Grund von Schwächen jemanden auszuschließen. Auf diese Weise waren die Teenager auch mit ihren eigenen Stärken und Schwächen konfrontiert. Sie mussten lernen, diese anzuerkennen, anzunehmen und zu artikulieren.

„Sabrina: Wir haben die Schwächen halt von den einzelnen Teammitgliedern erkennt und dann haben wir halt gesagt: ‚Ja oke, dann machts du es zuerst.‘“ (DR01, Z. 181-182).

Es ist nicht immer leicht, sich eigene Schwächen einzugestehen, aber im gemeinsamen Prozess war es unerlässlich, sich diesen bewusst zu werden. Dadurch lernten die Jugendlichen auch, sich selbst etwas mehr zu akzeptieren, weil alle Gruppenmitglieder einen selbst auch akzeptierten. Jede:r war sich bewusst, wieviel er:sie selbst leisten und beitragen konnte. Dadurch konnten eigene Grenzen, aber auch Grenzen anderer erkannt werden.

6.8. Fehler eingestehen

Neben dem Eingestehen und Anerkennen der eigenen Schwächen und Stärken ist es auch wichtig, eigene Fehler oder Fehler der Gruppe einzugestehen, um diese nicht zu wiederholen. Zu seinen Fehlern zu stehen ist prinzipiell keine leichte Aufgabe, weil man sich selbst für ein gewisses Versagen oder Scheitern die Schuld gibt. In den Gruppendiskussionen bzw. während des Projektes, haben die Jugendlichen aber gezeigt, dass es von großem Vorteil sein kann, sich Fehler einzugestehen.

„Lisa: Ich denk schon, dass es ein Lerneffekt hatte, weil man hat ja aus dem ersten Mal, wo’s ja nicht gelungen ist auch gelernt und auch die Sachen, zum Beispiel dann auch schief gegangen sind, beim zweiten Mal dann nicht mehr gemacht. Das war dann zum Beispiel schon auch ein Lerneffekt“ (DR01, Z. 310-313).

Die Jugendlichen haben während der Aktionen gelernt, Fehler aus ersten Versuchen nicht erneut zu machen und haben ihre Strategien jeweils angepasst oder umgewandelt.

In den Reflexionsrunden erzählten die jungen Erwachsenen auch davon, dass sie zu Hause zu viel eingepackt hatten. Auch das Kochen auf dem Gaskocher war im Grund genommen ein Fehler, denn das Feuer hätte völlig ausgereicht und man hätte sich das Gewicht des Gaskochers sparen können. Diese Dinge gestanden sie sich ein und können dies in Zukunft berücksichtigen.

6.9. Zuhören und Kommunizieren

Die zuvor beschriebenen Kategorien, die die Wichtigkeit der Zusammenarbeit in der Gruppe betonen, das Vertrauen untereinander hervorheben und jene, die den Gruppenzusammenhalt als wesentlich für den Erfolg betrachten, konnten erst an Bedeutung gewinnen, weil die Jugendliche durch die vielen Aktionen gelernt haben, sich zuzuhören und miteinander zu kommunizieren.

„Jonas: Ja, ich hab von mir aus gesehen gelernt, dass man eben auch nicht nur zuhören sondern auch mitreden muss“ (DR03, Z. 96-97).

Sie lernten andere Meinungen anzuhören, ihre eigene zu artikulieren und dann gemeinsam Lösungen und Kompromisse zu finden. So gelangen es ihnen, besser und schneller zum Punkt zu kommen. Sie lernten wie zielführend Kommunikation und miteinander reden war.

„Jonas: (...) dass eben auch die Kommunikation so wichtig war. Man musste miteinander reden und eine Lösung finden (...)“ (DR02, Z. 126-127).

7. Gewonnene Kompetenzen

Die soeben beschriebenen Lernprozesse wurden in den Gruppendiskussionen angesprochen und dadurch ins Bewusstsein der Jugendlichen gebracht. Diese Lernprozesse förderten den Erwerb neuer und die Stärkung vorhandener Kompetenzen. Die in den Diskussionen angesprochenen Kompetenzen waren jene, die den Jugendlichen an ihnen selbst aufgefallen sind und deshalb zum Ausdruck gebracht werden konnten. Die Bewusstwerdung der gesteigerten Kompetenzen zeigt, dass persönlichkeitsbildende und sozial-interaktive Ziele der Erlebnispädagogik erfolgreich forciert worden sind.

7.1. Durchhaltevermögen

Das Durchhaltevermögen wurde in den Kategorienbeschreibungen bereits einige Male erwähnt. Diese Kompetenz konnte von den Jugendlichen vermehrt durch die unterschiedlichen, teilweise auch unangenehmen, Herausforderungen und Aufgabenstellungen gefestigt werden. Die Erkenntnis, dass man in schwierigen Situationen nicht sofort aufgeben muss, sondern sich etwas mehr Zeit nimmt, dranbleiben und nach verschiedenen Möglichkeiten sucht, lies die Jugendlichen während der Einheiten hartnäckig und konstant fokussiert bleiben.

„Maia: (...) Wir haben halt ein bisschen gebraucht zum Nachdenken und bis wir halt eine Idee gefunden haben, aber dann haben wir auch das zusammen geschafft“ (DR02, Z. 105-107).

Nicht alles klappte auf Anhieb und brauchte mehrere Anläufe, aber um die Aufgaben erfolgreich zu meistern, mussten die Teenager dran bleiben. Ein Aufgeben war beispielsweise beim Aufbauen der Zelte oder beim Entfachen des

Feuers nicht möglich, sofern sie die Nacht nicht unter freiem Himmel oder ohne Essen verbringen wollten. Ihr Durchhaltevermögen und ihre Geduld konnten sich durch das Projekt steigern und für künftige Aufgaben, sei es für die Schule oder für die Freizeit, nützlich sein.

Die Durchhaltekompetenz wurde auch in der Nacht während des Zeltens auf die Probe gestellt. Den Jugendlichen war kalt und der harte Boden sorgte für einen unruhigen Schlaf, aber auch hier war Aufgeben keine Option. Sie wollten die Aktion durchziehen, sich und der Gruppe beweisen, dass sie es schaffen würden und konnten so gemeinsam die Erfahrung teilen. Außerdem war ihre Neugierde für den nächsten Tag zu groß, als dass sie das Projekt mittendrin abgebrochen hätten.

„Sebastian: Nein, weil man einfach schauen wollte wies über die Nacht so geht und dann auch zu schauen wies am nächsten Tag weiter geht“ (DR02, Z. 232-233).

7.2. Problemlösekompetenz

Die Kooperations-, Interaktions- und Vertrauensspiele sind so konzipiert, dass sie auch die Problemlösekompetenz der Teilnehmenden fordern. Auch dieses erlebnispädagogische Projekt zielte darauf ab. Die Jugendlichen wurden kontinuierlich vor Herausforderungen gestellt und mussten mit eigenen Ideen und Einfällen, also durch eigenständiges Denken, die Aufgaben bewältigen. Neue Ansätze und Lösungswege konnten ausprobiert werden und ihre Kreativität war gefragt. Vor allem als der Gaskocher ausfiel und es keinen Ersatz gab, mussten die Jugendlichen das Problem gemeinsam lösen. Die jungen Erwachsenen waren sich auch in den Gruppendiskussionen einig, dass die Einheiten sie zukünftig lösungsorientierter und fokussierter an Problemstellungen herangehen lassen würden.

7.3. *Teamfähigkeit und Kooperation*

Die Teamfähigkeit und die gesteigerte Kooperationsbereitschaft wurde von den Jugendlichen in den Gruppendiskussionen häufig erwähnt. Sie erlebten sich selbst als offener in den Teambesprechungen, hörten den anderen mehr zu und im Tun wurde ihnen bewusst, wie wichtig es war, kooperativ zu sein. Die gemeisterten Aufgaben und Herausforderungen hätten sie, wie vorhergehende Ausführungen bereits dargelegt haben, nie als Einzelpersonen bewältigen können. Die Gruppe und das Team, der Zusammenhalt und das Vertrauen, das sich entwickelte, ließ die Jugendlichen teamfähiger werden.

„Marian: (...) die komplette Teamarbeit, also dass eigentlich das komplette Team funktioniert nicht nur durch zwei Personen, sondern von allen Personen insgesamt und ohne jede einzelne Person würde das Team nicht funktionieren (...)“ (DR02, Z. 324-326).

Aus diesen Erfahrungen konnten die Jugendlichen auch begreifen, was es heißt, Mitglied eines Teams zu sein und wie ein Team funktioniert. Wie die Kategorie „transferierte Erfahrungen“ gezeigt hat, konnte die Teamfähigkeit bereits in Alltagssituationen angewandt werden.

7.4. *Kommunikationsfähigkeit*

Die Gruppe hat in den Einheiten sehr schnell begriffen, dass Kommunikation ein wichtiger Faktor für das gesamte Projekt war. Für eine gute Kommunikation brauchte es eine Basis, welche sich für die Jugendlichen aus folgenden Komponenten zusammensetzte: zuhören, die Meinungen der anderen respektieren und gemeinsam diskutieren. Durch die ständige gemeinsame Arbeit musste zwangsläufig miteinander kommuniziert werden, was die Kommunikationsfähigkeit der Jugendlichen vehement förderte. Ihnen wurde

bewusst, dass man die anderen nicht mit der eigenen Meinung überhäufen und nur nach eigenem Willen agieren sollte. Der Umgang mit den anderen Teammitgliedern veränderte sich dadurch auch. Der Austausch untereinander war zentral und förderte gleichzeitig auch wieder, dass die Jugendlichen Vertrauen zueinander aufbauen konnten.

Bei einigen Spielen wurden den Jugendlichen die Augen verbunden, damit es gezielter zu klaren Anweisungen und Formulierungen kommen musste. Sobald dies von den Jugendlichen begriffen wurde, hatten sie keine Probleme mehr, die Aufgaben zu lösen.

„Maia: (...) da haben wir dann ein wenig gehadert und wir haben eine zweiten Versuch gebraucht, aber mit der Kommunikation hats dann beim zweiten Mal auch besser funktioniert (...)“ (DR02, Z. 103-105).

Durch das Fehlen des Sehannes mussten die Jugendlichen miteinander kommunizieren und dadurch konnte sich ihre Kommunikationsfähigkeit steigern. Dies wurde ihnen durch die Reflexion bewusst und konnte auch in den Gruppendiskussionen gut artikuliert werden.

8. Bedeutung der Gruppe

Wie insbesondere die Kategorien „Bewertung der Erfahrungen“ „Wichtigkeit der Zusammenarbeit“, „Gruppe trägt zum Erfolg bei“ oder „Teamfähigkeit und Kooperation“ gezeigt haben, ist die Gruppe äußerst relevant für den gesamten erlebnispädagogischen Prozess. Aber nicht nur die Gruppe selbst war sehr gehaltvoll. Die folgenden Subkategorien beschreiben jene Situationen oder jene Bereiche, in welchen die Gruppe diesen Momenten besonders viel Bedeutung und Wichtigkeit verliehen hat.

8.1. Wichtigkeit des Vertrauens

In den Transkripten gab es häufig Stellen, in denen die Jugendlichen sich dazu äußerten, dass die Gruppenzusammenarbeit und das gemeinsame Agieren dazu geführt haben, dass ihnen bewusst wurde, wie wichtig Vertrauen innerhalb eines Teams ist. Die Jugendlichen lernten durch die Zusammenarbeit das Vertrauen zueinander mehr schätzten. Auch bei der Kategorie „Lernprozesse“ kristallisierte sich heraus, dass Vertrauen die Basis für gute Zusammenarbeit und Erfolg war.

Anzumerken ist, dass sich die Jugendlichen davor schon etwas kannten und sie sich nicht erst kennenlernen mussten, was ein gewisses Grundvertrauen ebnete. Aber durch die gezielten Übungen in genau dieser Gruppenkonstellation wuchs das Vertrauen und wurde bedeutender.

„Maia: Ja also wir haben uns davor ja alle schon irgendwie gekannt und das erste Mal waren wir schon auch eine Gruppe, aber ich find jetzt, dass wir dieses Mal besser zusammengearbeitet haben und auch einfach das Vertrauen mehr da war (...)“ (DR02, Z. 250-252).

8.2. Spaß an den Aktivitäten

Die Gruppe trug stark dazu bei, dass Aufgaben überhaupt erst bewältigt werden konnten. Wichtiger war aber in vielen Momenten, dass die Jugendlichen in der Gruppe Spaß und Freude an den Aktivitäten hatten.

„Maia: (...) wir hatten zusammen richtig viel Spaß, weil wir uns eigentlich auch alle gut verstehen (...)“ (DR02, Z. 191-192).

Alle gemeinsamen und positiven Erfahrungen verbanden die Jugendlichen mit Spaß. Sie verstanden sich gut, konnten über alles reden, Späße machen und sich gegenseitig auf den Arm nehmen. Alle Schneeaktivitäten, die Schnellballschlacht, das Aufbauen der Zelte, das Sitzen am Lagerfeuer, das Musik hören und das spielen der Spiele waren nur halb so gut in Erinnerung geblieben, wenn sie geprägt von Langeweile wären. Die Jugendlichen nahmen zu einem großen Teil

auch am Projekt teil, um mit Freunden eine gute Zeit verbringen zu können. Die Stimmung in der Gruppe war essentiell und die Jugendlichen konnten sich gegenseitig motivieren und aufmuntern.

„Lisa: Ich würde sagen, das Beckl fahren, das im Schnee und danach auch beim warmen Lagerfeuer sitzen mit der Musik und so, das war auch richtig geil.

Maia: Ja und das „Wer bin ich?“ spielen.

((Alle lachen))

Lisa: Ja, das war richtig cool!

Marian: Ja einfach alle Schneeaktivitäten und danach auch zusammen das Zelt aufbauen und einige es nicht ganz so schafften und die anderen dann geholfen haben. Dann beim Lagerfeuer ein paar Witze reißen. ((Alle lachen)). Jaa, war schon ganz lustig“ (DR02, Z. 267-274).

Dass sich die Jugendlichen in den Diskussionsrunden gerne an die schönen und lustigen Momente zurückerinnerten, zeigt klar, dass durch eine gelungene Gruppendynamik der Spaß an den Aktivitäten wuchs.

Auch die deskriptive Auswertung der Variable „+/- Spaß gehabt“ zeigt, dass die Jugendlichen großen Spaß an den Einheiten und während des Projektes hatten. In den Selbstreflexionen der ersten und auch der zweiten Einheit gaben die Jugendlichen alle an, dass sie zwischen +3 (viel) und +4 (viel) Spaß hatten.

8.3. Bessere Leistung

Weiters trug die Gruppe dazu bei, dass bessere Leistungen erbracht wurden. Die Kategorie „Gruppe trägt zu Erfolg bei“ ist dieser sehr ähnlich. Jene spricht aber den Lernprozess dahinter an und diese verdeutlicht noch einmal, dass die erlebnispädagogischen Einheiten nicht für Einzelspieler:innen und Alleingänger:innen konzipiert wurden.

„Lisa: Ja ich denke auch, wir haben uns ganz gut, also als Gruppe ganz gut zusammengewachsen sind und auch so die Aufgaben ganz gut gemeinsam geschafft haben“ (DR02, Z. 257-258).

Den Jugendlichen wurde in der Diskussion bewusst, dass eine gut zusammenarbeitende und abgestimmte Gruppe die Motivation jedes:r einzelnen erhöhte und dadurch bessere Gruppenleistungen erzielt werden konnten und alle Aufgaben gemeistert werden konnten.

8.4. Zusammenhalt und Unterstützung

Teil der Gruppe zu sein trieb die Jugendlichen in ihren Aufgaben an. Sie unterstützten sich gegenseitig und freuten sich gemeinsam über Gemeistertes. Der Zusammenhalt und die Verbundenheit zur Gruppe wurden zunehmend stärker. Die Jugendlichen waren stolz auf sich, auf die Gruppe und auf den gemeinsamen Erfolg.

„Sebastian: (...) dann war ich eigentlich schon so stolz, nicht nur auf mich sondern auch auf die Gruppe, das wir das alles gemeistert haben alles (...)“ (DR02, Z. 293-295)

Der Teamgeist bewirkte eine Identifikation mit der Gruppe und die gegenseitige Unterstützung und der Zusammenhalt wurden selbstverständlich.

„Sebastian: (...) wir eigentlich auch bei den Spielen als Team zusammenarbeiten mussten und man sich so unterstützt hat (...)“ (DR02, Z. 37-38).

Die große Bedeutung der Gruppe sorgte dafür, dass die Jugendlichen Freundschaften aufbauen konnten, sich nicht im Stich lassen und die gemeinsamen Momente genießen.

„Marian: (...) Auch die Gruppe insgesamt, ich finde wir sind eine äh coole Gruppe gewesen, haben uns alle gut verstanden und auch die ganzen Aktivitäten und Hindernisse haben wir gut überwunden zusammen (...)“ (DR02, Z. 424-426).

8.5. Entscheidungsfindung

Miteinander Lösungen zu finden und Entscheidungen zu treffen war allen wichtig. Es ging stets harmonisch und sehr demokratisch zu. Alle waren gleichwertig und die Führung der Gruppe wurde nur in einzelnen Fällen von einigen übernommen. Durch den gesteigerten Gruppenzusammenhalt war es vorrangig, dass es zu einem regen Meinungs Austausch kam und immer alle mit den Vorschlägen einverstanden waren. Die Gruppe verlieh den Momenten der gemeinsamen Entscheidungsfindung immer besonders viel Wichtigkeit.

„Marian: (...) Und das haben wir dann auch als Gruppe gut gemacht bis zum Schluss und haben eigentlich, wie man sieht, sind wir gut über die Runden gekommen und sind auch nicht verhungert“ (DR02, Z. 388-390).

5. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel soll die Brücke zwischen Theorie und Empirie geschlagen werden und dadurch soll es zur Beantwortung der Forschungsfragen kommen. Dafür sollen diese noch einmal veranschaulicht werden:

Was nehmen die Jugendlichen aus den Erfahrungen der erlebnispädagogischen Einheiten für sich und für ihren Alltag mit?

- Welche Alltagsbezüge können in der Reflexion hergestellt werden?
- Welche Veränderungen werden bereits im Alltag von den Jugendlichen bewusst wahrgenommen?
- Welche inneren Lernprozesse werden in den Jugendlichen ausgelöst und durch die Reflexion bewusst gemacht?

Wie bereits im Forschungsdesign erwähnt, ist das Ziel der Masterarbeit das Zusammenspiel von Erfahrungslernen und Erlebnispädagogik anhand eines selbstkonzipierten Projektes zu untersuchen. Dafür wurden die Erfahrungen, die die Jugendlichen in den erlebnispädagogischen Einheiten machten, analysiert. Besonderes Augenmerk wurde darauf gelegt, was die jungen Erwachsenen für sich und ihren Alltag mitnehmen konnten bzw. wie und ob sie die Erfahrungen transferieren konnten. Wesentlich dabei war zudem die Untersuchung der Lernprozesse und die damit zusammenhängenden Veränderungen, die den Jugendlichen an sich auffielen.

Eine maßgebliche Eigenschaft der Erlebnispädagogik ist es, dass die jeweilige erlebnispädagogische Aktivität die Teilnehmenden herausfordert, sie aus der Komfortzone lockt und die Individuen auf all ihren Ebenen (physisch, psychisch und emotional) beansprucht (Harz, 2012, S. 37-39). Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen zeigen klar, dass alle Herausforderungen, dazu geführt haben, dass die Jugendlichen, sich aus ihrer Komfortzone in die Lern- bzw. Wachstumszone bewegt haben. Die unterschiedlichen Übungen und Aufgaben waren

abwechslungsreich, spannend und intensiv. Sie forderten die Jugendlichen heraus Wagnisse einzugehen, aktiv zu handeln und regten die Selbsttätigkeit an. Dies überlappt sich auch mit der Theorie der Charakteristika der „Handlungsorientierung“ zum einen und mit den „Herausforderungen und Grenzerfahrungen“ zum anderen. Aufgrund der Erfahrungen des Grenzen Überschreitens und dem sich Herausforderungen Stellens sind die Jugendlichen mutiger geworden. Sie haben gelernt, sich selbst mehr zuzutrauen und auf eigene Ressourcen und Stärken zurückzugreifen.

„Lisa: Ich würd auch sagen das Vertrauen in sich selbst ist auch wichtig, dass man auch selbst über sich hinaus wächst (...)“ (DR03, Z. 192-193).

Eine Zieldimension der Erlebnispädagogik ist es, die Persönlichkeitsbildung zu forcieren. Dabei sollen beispielsweise Selbstvertrauen, Selbstständigkeit oder Selbstverantwortung gestärkt werden (Paffrath, 2013, S. 82). Auch wenn dies in den Gruppendiskussionen nicht direkt sprachlich zum Ausdruck gebracht wurde, kann zusammenfassend gesagt werden, dass die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeit gewachsen sind und Selbstvertrauen dazugewonnen haben. Außerdem waren sie während des gesamten Projektes gefordert, eigenständig zu denken und zu handeln. Es gab wenig bis keine Hilfestellungen, was zur Selbstständigkeit führte. Die Jugendlichen mussten lernen, für alle getroffenen Entscheidungen die Verantwortung zu übernehmen und bestenfalls aus Fehlern zu lernen, wie einzelne Ausführungen dargelegt haben.

Das gestärkte Selbstvertrauen förderte die Anerkennung und Wertschätzung der Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Jugendlichen. Darüber hinaus trug maßgeblich die enge Zusammenarbeit in der Gruppe dazu bei. Prägend für die Erlebnispädagogik ist der hohe Stellenwert der sozialen Interaktionen und die starke Gruppenorientierung (Michl, 2020, S. 14). Diese Maxime wurde für die Jugendlichen in den Einheiten erfahrbar und in den Reflexionsrunden kam die starke Verbundenheit, Identifikation und Bedeutung der Gruppe deutlich zum Ausdruck.

Durch die vielen Erfahrungen in der Gruppe sowie durch die Zusammenarbeit mit den Teammitgliedern und dem gemeinsamen Bewältigen der Aufgaben wurde den Jugendlichen die enorme Tragweite einer funktionierenden Gruppe direkt bewusst. Die Teamarbeit wurde von allen Jugendlichen enorm wertgeschätzt und trug wesentlich dazu bei, dass sich die Teenager gegenseitig motivierten, ermunterten und dafür sorgten, dass alle Aufgaben mit Erfolg gemeistert wurden. Jede:r wurde so akzeptiert wie er:sie ist und niemand wurde ausgegrenzt. Diese Akzeptanz zu erfahren förderte das eigene Selbstvertrauen und damit zusammenhängend wollten sie ihre Teamkollegen auch nicht enttäuschen. Der Zusammenhalt förderte während der Einheiten ein sehr fokussiertes und ambitioniertes Arbeiten. Dadurch wuchs zum einen wieder der Zusammenhalt und die Unterstützung und zum anderen der Ehrgeiz und die Willensstärke. Aufgeben war keine Option. Die Jugendlichen lernten, dass es oft nicht einfach war, Lösungen zu finden, aber durch das gemeinsame Diskutieren und Kommunizieren in der Gruppe konnten stets Lösungswege gefunden werden. Die Theorie der Erlebnispädagogik würde dies mit dem ‚Learning by Doing‘ Theorem beschreiben. Aufgabenstellungen müssen ausprobiert und durch eigenständiges Denken bewältigt werden. Lernen kann besonders durch aktives und experimentelles Tun und Handeln passieren. Somit können Lern- und Bildungsprozesse angestoßen werden, woran Individuen wachsen können (Konnerth, 2020, S. 522). Die Diskussionsrunden nach den erlebnispädagogischen Einheiten haben gezeigt, dass die Problemlösekompetenz der Jugendlichen durch das praktische Handeln und Tun gezielt gefördert wurde.

Die Verbundenheit des Meisterns von Aufgaben und Herausforderungen und der wachsenden Problemlösekompetenz bewirkte auch die Steigerung und Festigung des Durchhaltevermögens, der Teamfähigkeit und der Kommunikationsfähigkeit. Diese Kompetenzsteigerung veränderte das Verhalten der Jugendlichen. Die Aussagen bezüglich der Veränderungen des eigenen Verhaltens und des Umgangs mit anderen haben gezeigt, dass es den Jugendlichen durch die Erfahrungen des Aushandelns und gemeinsamen Nachdenkens in den Einheiten und auch im Alltag,

leichter gefallen ist anderen zuzuhören, deren Meinungen zu respektieren und gemeinsam Lösungswege zu finden.

„Maia: (...) hab ich halt äh mehr den anderen zugehört, als ich es davor gemacht habe. Und das hat dann total weitergeholfen, wir sind dann schneller zu einem Punkt gekommen und konnten besser an der Sache arbeiten“ (DR03, Z. 39-41).

Vor allem die dritte Reflexionsrunde forcierte Erfahrungen, die von den Jugendlichen erfolgreich transferiert wurden und im Alltag Anwendung fanden. Dazu gehören genau diese soeben genannten Kompetenzen. Die verbesserte Team- und Kommunikationsfähigkeit, dazu gehört ein bewussterer Meinungs austausch, das offener Zuhören, die gemeinsame Entscheidungsfindung und Kritikfähigkeit konnte bereits in unterschiedlichen alltäglichen Situationen umgesetzt werden. Die Jugendlichen erzählten von Schulsituationen oder Situationen im Freundeskreis und der Sportgruppe. Damit wird deutlich, was die Jugendlichen aus den Einheiten für sich und ihren Alltag mitgenommen haben. Zudem wurden ihre Verhaltensänderungen bewusst wahrgenommen. Es zeigt, dass Wissen aus den Erfahrungen umgesetzt werden kann und dass Prozesse des Erfahrungslernens im erlebnispädagogischen Kontext zum Einsatz kommen können.

Das konzipierte erlebnispädagogische Projekt vermittelte den jungen Erwachsenen die Erkenntnis, dass wachsender Teamgeist, Zusammenhalt und eine gelungene Gruppendynamik auf Vertrauen aufbaut. Die Vielzahl an positiven Erfahrungen in den Gruppenprozessen förderte den Aufbau von Vertrauen zueinander und ließ die Jugendlichen erkennen, dass Vertrauen als Basis jeder Gruppe fungieren sollte. Sie lernten, dass sich zu öffnen und anderen Vertrauen zu schenken nicht immer leicht war, aber durchaus zu Erfolg führte. In den Reflexionen wurde ersichtlich, dass dies auch bewusst wahrgenommen und verinnerlicht wurde. Folgende Zitate zeigen, dass es auch sprachlich zum Ausdruck gebracht werden konnte:

„Maia: Ja, weil wenn man kein Vertrauen in der Gruppe hat, dann ist es keine gute Gruppe, weil man sich nicht auf jemanden verlassen kann.“

Sebastian: Dann funktioniert die Gruppe nicht“ (DR01, Z. 379-381).

„Maia: (...) ohne Vertrauen wären wir keine so gute Gruppe gewesen, weil ich finde ohne Vertrauen hat eine Gruppe nicht viel Sinn, weil wenn man sich nicht vertrauen kann, dann geht's halt nicht so gut wie sonst (...)“ (DR03, Z. 187-189).

Die Forschungsergebnisse deuten auch darauf hin, dass der Spaß und die Freude am Projekt ein bedeutender Faktor dafür war, dass die Erfahrungen erstens positiv bewertet wurden und zweitens präsent im Gedächtnis bleiben und damit zusammenhängend auch das Gelernte präsent bleibt. Der Spaß hatte großen Einfluss darauf, wie groß die Beteiligung und die Motivation beim Lösen der Aufgaben und Herausforderungen war.

„Maia: (...) also mich hat es auch richtig gefreut das miterleben zu können. Und (...) es war auch richtig lustig mit allen und wir hatten zusammen richtig viel Spaß, weil wir uns eigentlich auch alle gut verstehen (...)“ (DR02, Z. 190-192).

Die Gruppendynamik und die Teamarbeit gestaltete sich dadurch sehr ausgeglichen und vergnügt. In der Fachliteratur betreffend Erlebnispädagogik oder Erfahrungslernen wird der Faktor des Spaßes und der Freude gänzlich ausgespart. Gerade aber für das Lernen in erlebnispädagogischen Kontexten ist, neben der zu gewährenden Sicherheit und dem Strukturmerkmal des Ernstcharakters, der Humor und der Spaß wesentlich für das Gelingen unterschiedlicher Aufgaben und Einheiten. Die Freude am Projekt war deutlich zu spüren und hat gezeigt, dass die Jugendlichen in der Aufgabenbewältigung auch miteinander lachen und Witze machen konnten. Es sind freundschaftliche Verbindungen aufgebaut worden, die über das Projekt hinaus bestehen bleiben. Durch die Konnotation des Projektes mit Spaß und Freundschaften erzählten die Jugendliche ihren Familien und Freunden gerne von den (Lern-)Erfahrungen und Erlebnissen. Dies zeigt, dass nicht nur Grenzerfahrungen und Herausforderungen Lernprozesse anstoßen und Verhaltensänderungen bewirken, sondern auch humorbehaftete und spaßige

Erfahrungen transferiert werden und Veränderung der Verhaltensmuster nach sich ziehen.

Zusammenfassend kann das gesamte erlebnispädagogische Projekt als prägende Erfahrung für die Jugendlichen betrachtet werden. Zum einen, weil es etwas Einzigartiges war und zum anderen haben die ausgeführten Ergebnisse gezeigt, dass die Jugendlichen Kompetenzen, Verhaltensänderungen und Erkenntnisse für sich und ihren Alltag mitnehmen können. Den wohl wirksamsten und größten Einfluss hatten aber sicherlich die Erfahrungen in und mit der Gruppe. Die Jugendlichen haben gelernt, wie wichtig Vertrauen in sich und in andere ist und, dass eigene Stärken und Schwächen erkannt und akzeptiert werden sollten, genauso wie jene des Gegenübers. Diese Akzeptanz förderte die Kommunikations- und Teamfähigkeit. Dadurch konnten Herausforderungen geteilt und gemeinsam in der Gruppe bewältigt werden. Dies macht deutlich, dass erlebnispädagogisches Erfahrungslernen im Jugendalter die Werte der Teamarbeit, des Vertrauens, der gegenseitigen Akzeptanz und Wertschätzung stärken und prägen kann.

Eine sehr eindrückliche und ausdrucksvolle Aussage eines Jugendlichen soll die Diskussion abschließen:

„Sebastian: Ich nehm auf jeden Fall mit, dass mir vorkommt, dass man hier heute merkt, dass man alleine nicht durchs Leben kommen kann, sondern als Gruppe viel mehr schafft und viel mehr leisten kann und praktisch viel mehr Zusammenhalt auch hat und somit die Aufgaben auch leichter schafft und auch schneller. Ja und das Vertrauen ist natürlich sehr wichtig, aber halt auch das in der Gruppe die Stimmung auch richtig ist und ja das ist glaub ich wichtig“ (DR02, Z. 333-338).



Abbildung 20: Gruppenbild

Eigenes Foto

6. Resümee und Ausblick

Die intensive theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Erlebnispädagogik und Erfahrungslernen und die konkrete Durchführung des empirischen Teils verdeutlichen, dass Jugendliche von erlebnispädagogischen Erfahrungen profitieren und vor allem für ihre Persönlichkeitsentwicklung viel mitnehmen können.

Das erlebnispädagogische Projekt schaffte es, die Jugendlichen zu erreichen und ermöglichte ihnen ihren Erfahrungshintergrund auf eine neue Art und Weise zu erweitern und daraus für sich und ihren Alltag neuwertiges Wissen und Verhaltensänderungen zu transferieren. Die vielen Herausforderungen, Aufgaben und Spiele erreichten ein Verlassen der Komfortzone. Die Identifikation mit der Gruppe, das Zusammenarbeiten und der Spaß an der Sache ließ die Jugendlichen das Erlebnis mit neu gewonnen Freund:innen genießen. Dadurch konnten Selbst- und Sozialkompetenzen der Jugendlichen wachsen und die gesammelten Erfahrungen konnten so wirksam im Alltag umgesetzt werden.

Als weiteren Schritt wäre noch interessant zu untersuchen, wie sich das Projekt langfristig entwickelt hätte. Wie würden die Jugendlichen das Projekt und die erlebten Erfahrungen nach vier Monaten bewerten? Welche Verhaltensänderungen sind konstant integriert worden? Könnten weitere Einheiten die (Lern-)Erfahrungen noch mehr stärken? Welche weiteren Erkenntnisse könnten die Jugendlichen für sich und ihren Alltag mitnehmen? Wie hätte sich der Gruppenprozess weiterentwickelt?

Es wird ersichtlich, dass das Thema des erlebnispädagogischen Erfahrungslernens noch lange nicht ausgeschöpft ist. Dennoch können die Ergebnisse dieser Masterarbeit bereits wichtige Erkenntnisse offenlegen und sollen eine Anregung dafür sein, dass vor allem im Jugendalter auch abseits der schulischen Erziehung, sehr viel für die persönliche und geistige Entwicklung getan werden kann und soll.

„Wir vermögen mehr, als wir glauben. Wenn wir das erleben, werden wir
uns nicht mehr mit weniger zufrieden geben.“

~Kurt Hahn

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Waage der Erlebnispädagogik (Michl, W. (2020). *Erlebnispädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag., S. 10) 11
- Abbildung 2: Komfortzonenmodell (eigene Abbildung angelehnt an Michl, W. (2020). *Erlebnispädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag., S. 44) 33
- Abbildung 3: The Mountains Speak for Themselves- Modell (eigene Abbildung angelehnt an Michl, W. (2020). *Erlebnispädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag., S. 72) 36
- Abbildung 4: Outward Bound Plus- Modell (eigene Abbildung angelehnt an Michl, W. (2020). *Erlebnispädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag., S. 75) 38
- Abbildung 5: Reflexion ohne und mit Transfer (eigene Abbildung) 44
- Abbildung 6: Erlebnispädagogische Aktivitäten (Paffrath, F. H. (2013). *Einführung in die Erlebnispädagogik*. ZIEL., S. 100) 47
- Abbildung 7: Lernzyklus nach Kolb (Eckert, M. (2020). *Online-Lehre mit System. Wie man in der digitalen Lehre passgenaue Lernimpulse setzt und neue Lernerfahrungen ermöglicht*. Springer Fachmedien, S. 17) 63
- Abbildung 8: Erstellung der Checkliste (eigenes Foto) 80
- Abbildung 9: Eine Orange geht auf Reisen (eigenes Foto) 82
- Abbildung 10: Ein Eimer auf Füßen (eigenes Foto) 84
- Abbildung 11: Der See des Schweigens (eigenes Foto) 87
- Abbildung 12: Gemeinsamer Einkauf (eigenes Foto) 90
- Abbildung 13: Beim Formen der Sterns (eigenes Foto) 96
- Abbildung 14: Die drei Zelte (eigenes Foto) 97
- Abbildung 15: Kochen am Lagerfeuer (eigenes Foto) 99
- Abbildung 16: Wanderung nach Hause (eigenes Foto) 101
- Abbildung 17: Codebaum (eigene Abbildung) 106
- Abbildung 18: Einschätzung nach der ersten Einheit (eigenes Foto) 118
- Abbildung 19: Einschätzung nach der zweiten Einheit (eigenes Foto) 118
- Abbildung 20: Gruppenbild (eigenes Foto) 148

Literaturverzeichnis

- Ackeren, I. van, Boeger, A., & Schut-Ansteeg, T. (2006). Kompetenzentwicklung durch Erlebnispädagogik in der Schule. Konzepte, Befunde und Perspektiven. *Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 98, S. 470–487
- Baig-Schneider, R. (2012). *Die moderne Erlebnispädagogik. Geschichte, Merkmale und Methodik eines pädagogischen Gegenkonzepts*. ZIEL.
- Baur, N. & Blasius, J. (2014). Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischer Sozialforschung*, S.41-62. Springer VS.
- Bayrischer Jugendring (2015). *Qualitätsstandards in der Erlebnispädagogik. Handlungsempfehlungen für die Planung und Durchführung von erlebnispädagogischen Maßnahmen in der Jugendarbeit*. Bayrischer Jugendring.
- Boeger, A., Dörfler, T., & Schut-Ansteeg, T. (2006). Erlebnispädagogik mit Jugendlichen: Einflüsse auf Symptombelastung und Selbstwert. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55(3), S. 181–197.
- Brown, M. (2008). *Comfort Zone: Model or Metaphor?* Australian Journal of Outdoor Education, Jg.12, Nr.1, S. 3-12.
- Combe, A & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 12, Nr.3, S. 549–571.
- Combe, A & Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Barbara Budrich.
- Deckert, C. (2010). Kooperative Abenteuerspiele – vom Haufen zum Dream Team. Grundideen der kooperativen Abenteuerspiele. In M. Birnthaler (Hrsg.), *Praxisbuch Erlebnispädagogik*, S. 290-303. Freies Geistesleben.

- Eckert, M. (2020). Kolbs Erfahrungslernen. In M. Eckert (Hrsg.), *Online-Lehre mit System: Wie man in der digitalen Lehre passgenaue Lernimpulse setzt und neue Lernerfahrungen ermöglicht* (S. 15–24). Springer Fachmedien.
- Etz, J. (2015). Erlebnispädagogische Ansätze zur Stärkung des Selbstwertgefühls von Kindern und Jugendlichen. In Volkshilfe Österreich (Hrsg.), *Kinder stärken. Ansätze der Armutsbekämpfung aus Theorie und Praxis*, S. 60-67. Volkshilfe.
- Fischer, T., & Lehmann, J. (2009). *Studienbuch Erlebnispädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Galuske, M. (2009). *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Juventa.
- Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2016). *Kooperative Abenteuerspiele 1. Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Göhlich, M. (2014). Aus Erfahrung lernen. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens*, S. 191- 202. Beltz Juventa.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2014). Lernen und Selbsterfahrung. In S. Schenk & T. Pauls (Hrsg.), *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*, S. 101- 116. Ferdinand Schöningh.
- Göhlich M., Wulf, C. & Zirfas, J. (2014). Pädagogische Zugänge zum Lernen – Eine Einleitung. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens*, S. 7- 22. Beltz Juventa.
- Harz, M. (2012). *Erlebnispädagogik. Möglichkeiten und Grenzen bei der Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen*. Akademikerverlag.
- Heckmair, B. & Michl, W. (2018). *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Heckmair, B & Michl, W. (2013). *Von der Hand zum Hirn und zurück. Bewegtes Lernen im Fokus der Hirnforschung*. ZIEL.

- Heckmair, B. & Michl, W. (2012). *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Heimgartner, A. (2012). Computerunterstützte qualitative Inhaltsanalyse. Atlas.ti und MAXQDA im Match. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*, S. 304-313. Studien Verlag.
- Hellrung, M. (2018). Lernen durch Erfahrung. Zur heuristischen Struktur von Schul- und Unterrichtsentwicklung. In A. Paseka, M. Keller- Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, S. 187- 206. Springer VS.
- Janssen, A. & Schulze, B. (1991). Mit Mädchen auf Tour. Abenteuerfreizeit für Mädchen als Medium feministischer Mädchenarbeit. In D. Fischer; W. Klawe & H.- J. Thiesen (Hrsg.), *(Er-) Leben statt Reden. Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit*, S. 151-161. Juventa.
- Kamer, T. (2016). *Erlebnispädagogik. Kinder lernen an Herausforderungen in der Natur*. 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, Nr. 8, S. 24-25.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). The Learning Way: Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning. *Simulation & Gaming*, 40(3), S. 297–327
- Konnerth, K.-H. (2020). Freizeit- und Erlebnispädagogik. In T. Meyer & R. Patjens (Hrsg.), *Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit*, S. 509-542. Springer Fachmedien.
- Kölsch, H. & Wagner, F.-J. (1998). *Erlebnispädagogik in Aktion. Lernen im Handlungsfeld Natur*. Luchterhand.

- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis Handbuch*. Springer VS.
- Kümmel, U., Hampel, P., & Meier, M. (2008). Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(4), S. 555–571.
- Lakemann, U. (2005). Zusammenfassung und Schlussfolgerung. In U. Lakemann (Hrsg.), *Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. Empirische Ergebnisse aus Fallstudien*, S. 165-176. ZIEL.
- Michl, W. (2020). *Erlebnispädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Neubert, S. (2012). John Dewey (1859- 1952). In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*, S. 221- 246. VS Verlag.
- Paffrath, F. H. (2017). Historische Wurzeln und theoretische Grundlagen der Erlebnispädagogik. *Bildung und Erziehung*, 70(3), S. 249-266.
- Paffrath, F. H. (2013). *Einführung in die Erlebnispädagogik*. ZIEL.
- Pfaff, I. (2015). *Erlebnispädagogik und Soziale Kompetenz: Möglichkeiten zur Entwicklung selbstorganisierter Lernprozesse*. Diplomica Verlag
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischer Sozialforschung*, S. 117-133. Springer VS.

- Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik: Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reiners, A. (2014). *Praktische Erlebnispädagogik Band 1: Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele*. ZIEL.
- Reiners, A. (2013). *Praktische Erlebnispädagogik 1. Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele* (Band 1). ZIEL.
- Reiners, A. (2007). *Praktische Erlebnispädagogik 2. Neue Sammlung handlungsorientierter Übungen für Seminar und Training* (Band 2). ZIEL.
- Reiners, A. (1997). *Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele*. Dr. Jürgen Sandmann.
- Reiners, A. (1995). *Erlebnis und Pädagogik. Praktische Erlebnispädagogik*. Dr. Jürgen Sandmann.
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Beltz Juventa.
- Schirp, J. (2013). Abenteuer- und erlebnispädagogische Ansätze in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 347–358). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schödlbauer, C. (2000). *Metaphorisches Lernen in erlebnispädagogischen Szenarien: eine Untersuchung über handlungsorientierte Lehr-Lern-Prozesse*. Kovač.
- Sonntag, C. (2002). *Abenteuer Spiel. Handbuch zur Anleitung kooperativer Abenteuerspiele*. ZIEL.
- Stangl, W. (2022). *Stichwort: 'Erfahrungslernen – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik'*. Abgerufen am 17. 01. 2022, von <https://lexikon.stangl.eu/18454/erfahrungslernen>.

- Thiesen, C. (2015). *City Bound. Erlebnispädagogik um urbanen Kulturraum*. z.B. – Zum Beispiel, Nr. 4, S. 7-9.
- Vogl, S. (2014). Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischer Sozialforschung*, S. 581-586. Springer VS.
- Wahl, W. (2021). *Erlebnispädagogik. Praxis und Theorie einer Sozialpädagogik des Außeralltäglichen*. Beltz Juventa.
- Wilhelmstätter, K. (1996). *Erlebnispädagogik – Allheilmittel oder Scheinlösung für die Krise der außerschulischen Jugendarbeit (am Beispiel Österreich)*. Spektrum Freizeit, Jg. 18, Nr. 1, S. 59-69.
- Witte, M. D. (2002). *Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit. Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernen*. edition erlebnispädagogik.

Anhang

Leitfaden Gruppendiskussion – Reflexionsrunden 1 & 2

Erlebnispädagogik/Erfahrungslernen – Anna Bernard

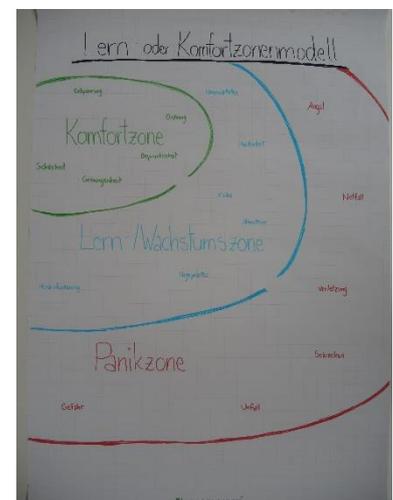
Die Gruppendiskussion soll als Reflexionsrunde der erlebnispädagogischen Einheit fungieren, aus diesem Grund ist es weniger ein Austauschen von unterschiedlichen Meinungen, als mehr ein Erzählen von persönlichen Eindrücken, persönlich relevanten Momenten und ein Reflektieren der Erlebnisse.

Einstieg

Begrüßung der Jugendlichen und kurze Zusammenfassung der jeweiligen Einheit.

Interaktiver Teil

1. Bitte platziere deine Figur auf dem Lern- bzw. Komfortzonenmodell. Lege sie so hin, dass ersichtlich wird, wie es dir während der Einheit ergangen ist bzw. in welcher Zone du dich bewegt hast. Beschreibe nun bitte, wieso du dich hier einordnest, wie du dich während der Einheit gefühlt hast und wie es dir dabei ergangen ist.



Reflexionsübung

2. Drei-Finger-System: Der Daumen steht dafür, was an der Einheit gut war und



Spaß gemacht hat.

Der Zeigefinger steht für die Dinge, die zum Nachdenken und Überlegen angeregt haben.

Der Mittelfinger steht für alles was schlecht war und blöd gelaufen ist.

Folgend gibt es nun drei Runden, zu jedem Finger eine Runde. Ich bitte euch jeweils zu jedem Finger, das zu erzählen was euch von der Einheit einfällt und was für euch wichtig war.

Reflexionsfragen

3. Welche Gefühle und Befindlichkeiten lösten die Aktivitäten in euch aus?
4. Wie motiviert warst du/ wart ihr heute dabei?
5. Was ist dir/euch in den Spielen besonders gut gelungen?
6. Wo konntest du dich gut einbringen? Wo konntet ihr euch gut ergänzen?
7. Was ist dir/euch in den Spielen schlechter gelungen? Wo hattest du/ hattet ihr Schwierigkeiten?
8. Wie bist du/ seid ihr als Gruppe mit Momenten der Überforderung umgegangen?
9. Wie würdet ihr künftig mit solchen Situationen umgehen?
10. Wo hattest du Schwierigkeiten dabei dich einzubringen bzw. auch deine Meinung zu äußern?
11. Wo hattet ihr Schwierigkeiten dabei euch aufeinander einzulassen?
12. Wie bist du/ seid ihr mit Situationen umgegangen, die dich/ euch gestört haben?

13. Wie würdest du/ würdet ihr jetzt nach dieser Einheit mit künftig ähnlich schwierigen Situationen umgehen?
14. In welchen Momenten warst du/ wart ihr besonders stolz auf die Gruppe? Und wieso?
15. Was ist dir/ euch von der heutigen Einheit besonders in Erinnerung geblieben?
16. Was hat dich/ euch am meisten beeindruckt?
17. Wie hast du/ habt ihr die Gruppe wahrgenommen?
18. Wie ordnest du dich in der Gruppe ein?
19. Was hast du heute über dich gelernt? Was habt ihr heute über euch gelernt?
20. Was kannst du für dich und deinen/ könnt ihr für euch und euren Alltag aus der heutigen Einheit mitnehmen?

Abschlussrunde

21. Hast du dir/ Habt ihr euch die Einheit heute so erwartet?
22. Was hättest du dir/ hättet ihr euch noch gewünscht?

Schluss

23. Verabschiedung der Jugendlichen und Dank aussprechen für die Teilnahme.

Leitfaden Gruppendiskussion – Reflexionsrunde 3

Erlebnispädagogik/Erfahrungslernen – Anna Bernard

Die Gruppendiskussion soll als Reflexionsrunde der erlebnispädagogischen Einheit fungieren, aus diesem Grund ist es weniger ein Austauschen von unterschiedlichen Meinungen, als mehr ein Erzählen von persönlichen Eindrücken, persönlich relevanten Momenten und ein Reflektieren der Erlebnisse.

Einstieg

Begrüßung der Jugendlichen und kurze Zusammenfassung der vergangenen beiden Einheiten („Das Kennenlernen“ und „Das Zeltwochenende“). Ablauf und Programmpunkte werden wiederholt.

Reflexionsfragen

1. Was waren in den beiden Einheiten prägenden Schlüsselmomente, die dir/ euch im Kopf geblieben sind? Bitte führe/ führt dazu etwas aus!
2. Was hat sich für dich/ euch nach den Einheiten verändert? Was ist dir/ euch aufgefallen?
3. Gab es in deinem/ eurem Alltag Situationen, die dich/ euch an die vergangenen erlebnispädagogischen Einheiten zurück denken haben lassen? Welche konkreten Situationen fallen dir/ euch dazu ein?
4. Was hat das Projekt in dir/ euch ausgelöst? Konntest du dich/ Konntet ihr euch durch das Projekt anders, besser oder intensiver kennenlernen? Wenn ja, wie?
5. Durch das gemeinsame Arbeiten in der Gruppe sind unterschiedliche Stärken und Schwächen wichtig anzuerkennen. Welche neue Stärken und Schwächen sind dir/ euch an dir/ euch aufgefallen?

6. Das Projekt verfolgt die Intension dich/ euch vor Herausforderungen zu stellen und dadurch neue Erfahrungen machen zu können. Welche Lernprozesse wurden während der Einheiten angeregt?
7. Was hast du/ habt ihr dadurch am meisten gelernt, über dich/ euch selbst, über den Umgang mit anderen und über deinen/ euren Alltag?
8. Wie erging es dir/ euch rückblickend damit deine/ eure Grenzen auszutesten? Veränderte sich die Komfortzone für dich/ euch?
9. Was kannst du/ könnt ihr für dich/ euch ,deine/ euren Alltag und für den Umgang mit anderen aus den beiden Einheiten mitnehmen?

Reflexionsübung und Abschlussrunde

10. Abschließend würde ich dich/ euch nun bitten zu versuchen die zwei Einheiten mit einer Wetterlage zu beschreiben. Hat die Sonne geschienen, war es bewölkt oder gab es Regen? Versuche dich/ Versucht euch zurück zu erinnern und formuliere deine/ formuliert eure Gedanken dazu (Gilsdorf & Kistner, 2016, S. 173).

Schluss

Verabschiedung der Jugendlichen und Dank aussprechen für die Teilnahme.

Reflexionsbogen

Heute habe ich

Viel (+)

Wenig (-)

+4	+3	+2	+1		-1	-2	-3	-4
				Den anderen +/- zugehört				
				+/- ausprobiert				
				Mich +/- durchgesetzt				
				+/- geredet				
				+/- riskiert				
				+/- Probleme mitgelöst				
				+/- Konflikte verursacht				
				+/- mitentschieden				
				+/- mit anderen zusammengearbeitet				
				+/- mitgeplant				
				+/- auf andere Rücksicht genommen				
				+/- meine Grenzen entdeckt				
				+/- gelernt				
				+/- Angst gehabt				
				+/- Herausforderungen eingegangen				
				+/- Spaß gehabt				
				+/- Verantwortung übernommen				
				+/- Selbstvertrauen gewonnen				
				Mich +/- körperlich angestrengt				
				+/- Erfolg gehabt				

