

Irina Knobloch (2021)

Potenziäle erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule -

Zusammenhänge mit Lernerfolg, Selbstkonzept
und sozialer Kompetenz

Information:

Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: Irina.Knobloch@gmx.de).

Zusammenfassung/ Abstract

Der Erlebnispädagogik im schulischen Kontext kommt seit einigen Jahren wieder eine größere Bedeutung zu (Paffrath, 2017, S. 14). Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Potenzialen erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule sowie der Frage nach den Zusammenhängen erlebnispädagogischer Maßnahmen mit Lernerfolg, Selbstkonzept sowie sozialen Kompetenzen der Schüler*innen.

Zur Beantwortung der Frage wird zunächst ein Überblick über relevante Begriffe und der Genese der Erlebnispädagogik geschaffen. Dabei werden prägende Vordenker*innen der Erlebnispädagogik benannt, um zu verstehen, wie und aus welchen Impulsen heraus die heutige Erlebnispädagogik entstanden ist. Außerdem wird Kurt Hahn, als eigentlicher Begründer der Erlebnispädagogik, sowie dessen Lebenswerk ausführlich betrachtet. Daraufhin wird ein Überblick über konzeptionelle Grundbedingungen der Erlebnispädagogik ermöglicht, in der das Erlebnis im Mittelpunkt steht. Es folgt ein expliziter Schulbezug erlebnispädagogischer Maßnahmen sowie die heute gängigen Umsetzungsmöglichkeiten in der Schule. Anschließend werden die Strukturmerkmale, Ziele und Reflexionsmodelle erlebnispädagogischer Maßnahmen näher betrachtet. Auf Grundlage dessen werden Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit Lernerfolg, Selbstkonzept und sozialen Kompetenzen der Schüler*innen hergestellt. Dabei werden zu Beginn Begrifflichkeiten geklärt, bevor im Anschluss ein Überblick über ausgewählte empirische Befunde geschaffen wird. Es folgt eine Begründung für die mittleren bis hohen positiven Wirkungen erlebnispädagogischer Maßnahmen auf den Lernerfolg, das Selbstkonzept und die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen. Dafür werden insbesondere die Strukturmerkmale der Erlebnispädagogik herangezogen. Abschließend werden die Chancen sowie Grenzen und Problematiken erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule aufgezeigt und es wird ein Resümee gezogen.

Experiential education has gained importance in schools over the past few years. Presently they are working on the potential of experiential education in elementary school as well as the connection between experiential education and learning success, self-concept and social skills of the students. To answer this question, an overview of the relevant concepts and the development of experiential education was first created. In doing so, important founders of experiential education were named to understand how and what stimulated the creation of today's experiential education. Furthermore, Kurt Hahn, the founder of experiential education, and his life's work are examined in detail. The following chapter provides an overview of the basic conceptual conditions of experiential education, where the experience is the main point. This is followed by an explicit reference to experiential education measures as well as the current implementation options in school. Next, characteristics, goals, and reflection models of experiential education are examined more closely. Based on this, connections between experiential education measures in elementary schools as well as the learning success, self-concept, and social skills of the students are established. In the beginning, the terminology is clarified before an overview of selected empirical findings is created. This is followed by a justification for the medium to high positive effects of experiential education measured by the students' learning success, self-concept, and social skills. Thereby, the characteristics of experiential education are used. Finally the opportunities, limits, and problems of experiential education measures in elementary schools are shown.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung/ Abstract.....	I
Inhaltsverzeichnis.....	II
Abbildungsverzeichnis.....	V
1. Einleitung.....	1
2. Begriffsbestimmungen.....	2
2.1 Erlebnis.....	2
2.1.1 Merkmale eines Erlebnisses nach Neubert.....	3
2.2 Pädagogik.....	4
2.3 Erlebnispädagogik	5
2.3.1 Erlebnispädagog*innen	6
2.3.2 Verwendung des Begriffs Erlebnispädagogik	7
3. Genese der Erlebnispädagogik	8
3.1 Vordenker der Erlebnispädagogik	8
3.2 Kurt Hahn als Begründer der Erlebnispädagogik	10
3.2.1 Verfallserscheinungen.....	11
3.2.2 Konkretes Programm gegen die Verfallserscheinungen.....	12
3.2.3 Vier Phasen der Entwicklung und Umsetzung nach Kurt Hahn	14
3.3 Erlebnispädagogik während und nach dem Nationalsozialismus.....	15
3.4 Erlebnispädagogik von 1990 bis heute.....	16
3.4.1 Erlebnispädagogische Bereiche heute.....	16
4. Konzeptionelle Grundbedingungen der Erlebnispädagogik: Vom Erlebnis zum Lernen.....	17
4.1 Die E-Kette und die erlebnispädagogische Waage nach Michl	17
4.2 Lernen in der Erlebnispädagogik	20
4.3 Das Lernzonenmodell nach Nadler und Luckner.....	20
5. Erlebnispädagogik in der Grundschule	23
5.1 Grundschulkinder als Zielgruppe	23
5.2 Der Project Adventure Ansatz	25
5.2.1 Ablaufphasen einer Übung.....	25
5.2.2 Langzeitprojekte.....	27
5.2.3 Kurzzeitprojekte	28
5.3 Strukturmerkmale der Erlebnispädagogik mit Grundschulbezug.....	30
5.3.1 Ganzheitlichkeit.....	31

5.3.2 Handlungsorientierung	32
5.3.3 Ernstcharakter	32
5.3.4 Grenzerfahrung	33
5.3.5 Ressourcenorientierung	34
5.3.6 Selbststeuerung	34
5.3.7 Soziale Interaktion und Gruppe.....	35
5.3.8 Aktion und Reflexion	35
5.4 Ziele der Erlebnispädagogik mit Grundschulbezug	36
5.4.1 Die persönlichkeitsbildende Dimension	37
5.4.2 Die Dimension des sozialen Lernens und der sozialen Interaktion.....	37
5.4.3 Die gesellschaftliche oder kulturelle Dimension.....	38
5.4.4 Die ökologische Dimension.....	39
5.4.5 Die spirituelle oder religiöse Dimension	39
5.4.6 Erlebnispädagogische Anwendungsfelder nach Priest.....	40
5.5 Reflexionsmodelle der Erlebnispädagogik mit Grundschulbezug.....	41
5.5.1 Reflexion vor der Aktion	42
5.5.2 Reflexion während der Aktion	45
5.5.3 Reflexion nach der Aktion	47
5.6 Erlebnispädagogik und Bildungsplan Baden-Württemberg	49
6. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Lernerfolg	49
6.1 Ergebnisforschung: Wirksamkeit, Effektivität und Effizienz	49
6.2 Lernerfolg.....	50
6.3 Belege aus der Ergebnisforschung zum Lernerfolg.....	51
6.4 Begründung für den Zusammenhang erlebnispädagogischer Maßnahmen mit dem Lernerfolg.....	53
6.4.1 Flow-Erleben	57
6.4.2 Exkurs: Aspekte aus der Hirnforschung.....	58
7. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Selbstkonzept.....	60
7.1 Selbstkonzept	60
7.2 Belege aus der Ergebnisforschung zum Selbstkonzept	62
7.3 Begründung für den Zusammenhang erlebnispädagogischer Maßnahmen mit dem Selbstkonzept	64
8. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit der sozialen Kompetenz	68

8.1 Soziale Kompetenz.....	68
8.2 Belege aus der Ergebnisforschung zur sozialen Kompetenz	71
8.3 Begründung für den Zusammenhang erlebnispädagogischer Maßnahmen mit der sozialen Kompetenz	72
9. Chancen erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule	75
10. Grenzen und Probleme erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule	79
11. Resümee und Ausblicke.....	82
Literaturverzeichnis	VI
Genehmigung zur Veröffentlichung	X

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die E-Kette nach Michl	17
Abbildung 2: Die erlebnispädagogische Waage nach Michl	18
Abbildung 3: Das Lernzonenmodell nach Nadler und Luckner	21
Abbildung 4: Project Adventure: Abenteuerwelle	25
Abbildung 5: Erlebnispädagogische Aktivitäten im Outdoor-Bereich/ Medium Natur.....	29
Abbildung 6: Übersicht über Gestaltungsmöglichkeiten von Aktion und Reflexion	42
Abbildung 7: Hierarchisches Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al.	61

1. Einleitung

„Aus Erlebnissen der Seele werden Spuren im Gehirn“ (Scheibelhofer, 2016, S. 137)

Was Manfred Spitzer, ein bekannter Neurowissenschaftler und Psychiater hier thematisiert, kann ein Hinweis dafür sein, wie bedeutend intensive Erlebnisse für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sein können. Kinder sind Talente darin, sich vollkommen auf eine Handlung einzulassen, in ihrem Erlebnis zu versinken und alles um sich herum zu vergessen. Ihr Bewusstsein verschmilzt mit der Handlung, sodass nur die Sache selbst im Hier und Jetzt zählt. Sie probieren sich aus, testen ihre Talente, Stärken und Grenzen, entwickeln sich weiter und lernen sich selbst und ihre Umwelt dadurch besser kennen. Diese Eigenschaft und die Lust der Kinder auf intensive, unvergessliche Erlebnisse nutzt die Erlebnispädagogik.

Die Erlebnispädagogik steht für den Reiz des Unbekannten, für das Erleben individueller Grenzerfahrungen und für erlebnisintensive, nicht alltägliche Herausforderungen. Die Situation birgt etwas Neues, Reizvolles und Unbekanntes, besitzt Ernstcharakter und ermöglicht selbstgesteuertes und ganzheitliches Lernen. Daher nehmen Individuen die Handlung selbst als bedeutsam und individuell herausfordernd wahr (Ziegenspeck, 1999, S. 136). Lassen sich Individuen auf die Maßnahme ein, und werden durch diese optimal herausgefordert, können sie sich selbst erfahren. Sie können ihre Stärken und Schwächen erproben und hinterfragen, ihre Umwelt kennenlernen und durch das eigene Handeln verstehen sowie sich weiterentwickeln. Gleichzeitig macht die Erlebnispädagogik das Erleben eines Zusammenhalts und des Eingebundenseins in eine Gruppe möglich, indem die Maßnahmen eine effektive und interaktive Zusammenarbeit der Gruppenmitglieder*innen fordert und fördert. Die Individuen müssen zusammenarbeiten, sich ergänzen und unterstützen, um die Herausforderung, die die erlebnispädagogische Maßnahme mit sich bringt, zu meistern. Die Erlebnispädagogik nutzt damit das Erlebnis als Medium, um Lernprozesse auf unterschiedlichen Ebenen ermöglichen zu können.

Daher scheint es sinnvoll zu sein, dass sich Lehrer*innen mit der Theorie und Praxis erlebnispädagogischer Maßnahmen auseinandersetzen. Ihnen sollten die Möglichkeiten der Umsetzung sowie die daraus resultierenden Chancen und Grenzen bekannt sein. Vor allem in der Grundschule, in der die meisten Schüler*innen lernen wollen und nach neuen Erkenntnissen über die eigene Person und ihre Umwelt streben, scheint es sinnvoll zu sein, die häufig kognitiv ausgerichtete Lernkultur in Deutschland durch geeignete, ganzheitliche und handlungsorientierte Lernkonzepte zu ergänzen und zu bereichern. Die Erlebnispädagogik scheint diesem Anspruch durch erlebnisintensive Maßnahmen gerecht werden zu können. Indem sie entsprechend verdichtete Lernformen anbietet, können die Schüler*innen in ihrer Entwicklung und ihrem individuellen Lernprozess optimal gefördert werden.

Ob die Erlebnispädagogik tatsächlich Spuren im Gehirn beziehungsweise in der Entwicklung von Individuen hinterlassen kann und ein konsequenter Einzug der Maßnahmen in den Schulalltag damit wünschenswert wäre, soll in dieser Arbeit dargestellt werden.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Potenzialen erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule und fokussiert dabei den Zusammenhang mit Lernerfolg, Selbstkonzept und sozialen Kompetenzen.

2. Begriffsbestimmungen

2.1 Erlebnis

Der Mensch nimmt seine Umwelt immer und überall wahr. „Äußere Reize werden aufgrund von Wahrnehmung, Vorwissen und Stimmung subjektiv [...] verarbeitet“ (Heckmair & Michl, 2018, S. 106). Dabei gibt es Ereignisse, die einen besonderen Wert für das Individuum besitzen. In diesem „Spannungsmoment [...], der etwas Neues [zeigt], etwas für die Person bisher Fremdes oder Überraschendes“ wird aus einem Ereignis ein Erlebnis, so Ziegenspeck (Ziegenspeck, 1999, S. 136). Ein Erlebnis ist ein mentaler Vorgang, ein „subjektives Innewerden von Vorgängen, welches (individuell) als bedeutsam empfunden wird“ (Ziegenspeck, 1999, S. 136). Meist werden Erlebnisse als kurze und impulshafte Gefühlsregungen wahrgenommen, die den ganzen „Körper, die Seele, das Bewusstsein und die Emotionen“ betreffen (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 44). Daher wird ein Erlebnis als ganzheitlicher Akt gesehen (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 44). Erlebnisse werden einerseits mit positiven Gefühlszuständen wie Glück, Stolz oder der Erkenntnis etwas geschafft, beziehungsweise sich etwas getraut zu haben, verbunden. Andererseits können Erlebnisse aber auch mit dem Empfinden negativer Gefühle wie Trauer oder Angst in Zusammenhang stehen. Erlebnisse können aufgrund der erlebten Eindrücke zu neuen Erkenntnissen und Einsichten führen sowie die Persönlichkeit nachhaltig beeinflussen (Paffrath, 2017, S. 53). Lehner fasst diese Eigenschaften passend zusammen und definiert ein Erlebnis als „ein unerwartetes, die Alltäglichkeit durchbrechendes Ereignis, das zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt führt. Erlebnisse werden gleichzeitig mit verschiedenen Sinnen wahrgenommen. Absichtsvoll eingesetzt und reflektiert kann das Erlebnis in pädagogischen Programmen als Grund- und Ausgangslage für Lernprozesse genutzt werden“ (Lehner, 2003, S. 14). Erlebnisse können zwar nicht erzeugt oder gesteuert werden, jedoch können Lehrpersonen und andere Pädagog*innen entsprechende Rahmenbedingungen schaffen, um Erlebnisse als verdichtete Lernformen nutzen zu können (Paffrath, 2017, S. 53; Ziegenspeck, 1999, S. 136). Erlebnisse sollen dabei als Herausforderung in der Schule genutzt werden, um unbekannte Wege auszuprobieren, neue Perspektiven zu entdecken sowie die eigenen Stärken und Schwächen besser kennenzulernen (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 44). Erlebnisse können dadurch eine prägende Wirkung besitzen, so Hahn (Lang & Rehm, 2010, S. 26). Für Kurt Hahn, den Urvater der Erlebnispädagogik, stellen Erlebnisse die zentrale Grundlage dar, um „Erfahrungen zu machen, Einsichten zu gewinnen und Einstellungen zu ändern“, ohne sie würde der Mensch „ohne Ziel und Kompass, ohne Orientierung, Gedächtnis und Gewissen durch das Leben dümpeln“, so Hahn (Knoll, 2018, S. 115).

Ein Erlebnis kann zu einer Erfahrung werden, wenn Eindrücke eines Erlebnisses von der Person reflektiert und „vom Organismus integriert und verarbeitet“ werden (Paffrath, 2017, S. 54). Dieser Zusammenhang wird unter *Punkt 4.1 Die E-Kette und die erlebnispädagogische Waage nach Michl*, S. 17 näher betrachtet. Im Folgenden wird auf die sieben zentralen Merkmale eines Erlebnisses nach Neubert näher eingegangen. Sie verdeutlichen, auf welche Schwerpunkte bei der Planung erlebnispädagogischer Maßnahmen geachtet werden sollte.

2.1.1 Merkmale eines Erlebnisses nach Neubert

Waltraud Neubert betrachtete 1928 den Begriff Erlebnis und erarbeitete auf Basis Wilhelm Diltheys geisteswissenschaftlichen Werken sieben zentrale Merkmale eines Erlebnisses (Wehr & Carlsburg, 2010, S. 35). Diese sieben typischen Merkmale werden noch heute angeführt, um darzulegen, was unter dem Begriff Erlebnis zu verstehen ist und wie komplex Erlebnisse und ihre Struktur sein können.

Das erste Merkmal steht für die *Unmittelbarkeit* eines Erlebnisses (Wehr & Carlsburg, 2010, S. 35). Dies meint, dass das Individuum die Reize des Erlebnisses in der ursprünglichen, realen Gegebenheit selbst erfährt. Erlebnisse sind damit in der puren Form, ohne einen zwischengeschalteten Mittler, spürbar.

Kennzeichnend für Erlebnisse ist außerdem, dass sie *gegliederte Einheiten* darstellen. Erlebnisse grenzen sich aufgrund der „inneren Gliederung und Struktur“ von anderen, alltäglichen Ereignissen deutlich ab. Sie werden als besonders, einmalig und für den Moment als bedeutsam wahrgenommen (Fiedler, 2008, S. 10).

Das dritte Merkmal charakterisiert Erlebnisse als *mehrseitiges Spannungsgefüge* und unterteilt diese nochmals in drei Unterpunkte. Der erste Punkt beschreibt einen *Totalitätscharakter* und charakterisiert Erlebnisse damit als ganzheitlich (Fiedler, 2008, S. 11). Außerdem besteht ein *Subjekt-Objekt-Bezug*, was meint, dass das „Gefühl und der Inhalt bei Erlebnissen eng miteinander verbunden sind“ (Paffrath, 2017, S. 53). Auch dass sich die Individuen eins mit dem Erlebnis fühlen und nur der Augenblick des Erlebnisses zählt, wird in diesem Zusammenhang immer wieder beschrieben. Der dritte Punkt des mehrseitigen Spannungsgefüges eines Erlebnisses steht für die Allgemeingültigkeit auf der einen und der Individualität auf der anderen Seite. Dieses Merkmal beschreibt, dass Erlebnisse in ihrer Grundart von allen Menschen auf die gleiche Weise wahrgenommen werden und gelten daher als allgemeingültig. Liebe und Schmerz beispielsweise werden als Grunderlebnisse gesehen. In ihrer Wesensart werden Erlebnisse stattdessen individuell verschieden wahrgenommen, weshalb sie ganz unterschiedlich auf die Individuen wirken können. Dies hängt beispielsweise von der Anlage, der Vorgeschichte oder auch dem Interesse der Individuen ab (Baig-Schneider, 2012, S. 37; Fiedler, 2008, S. 11). Erlebnisse haben daher einen allgemeingültigen, aber auch höchst individuellen Charakter.

Das vierte Merkmal steht für den *historischen Charakter* eines Erlebnisses. Dies meint, dass Erlebnisse immer in Bezug zu früheren Erlebnissen stehen und auf diese aufbauen. Auch dann, wenn Erlebnisse überraschend wirken, da etwas Neues oder Fremdes auftritt, haben sie einen historischen Charakter (Fiedler, 2008, S. 11).

Das fünfte Merkmal, die *Entwicklungsfähigkeit* eines Erlebnisses, hängt stark mit dem vierten Merkmal zusammen. Entwicklungsfähigkeit bedeutet, dass sich ein Erlebnis immer auf vorherige Erlebnisse bezieht und erst durch diese Entwicklung seine Vollständigkeit erreichen kann (Fiedler, 2008, S. 12). Bei diesem Merkmal liegt der Fokus jedoch mehr auf der Entwicklung nach vorne, statt auf dem Blick zurück wie bei Merkmal vier.

Ein weiteres wesentliches Merkmal ist der *Objektivationsdrang*. Dies meint, dass sich Erlebnisse, und die damit zusammenhängenden subjektiven Empfindungen, in der Handlung, Körperhaltung, Gestik oder auch Mimik einer Person widerspiegeln. Erlebnisse werden auf diese Weise verkörpert. Aber auch in Form von Kunstwerken, „sprachlicher, kultureller oder religiösen Form“ kann sich das Erlebnis einer Person widerspiegeln (Paffrath, 2017, S. 54).

2. Begriffsbestimmungen

Erlebnisse wirken ebenso in der entgegengesetzten Richtung. Man kann den Ausdruck und das Verhalten einer Person lesen, da man die Verhaltensweisen und die entsprechenden Gründe dafür aus eigener Erfahrung kennt und somit das aktuelle Erlebnis einer Person nachvollziehen, vielleicht sogar nacherleben kann. Diese umgekehrte Richtung, den *Zusammenhang von Verhalten, Ausdruck und Verstehen*, stellt das letzte Merkmal eines Erlebnisses nach Neubert dar (Wehr & Carlsburg, 2010, S. 35).

Obwohl diese sieben Merkmale das Wesen von Erlebnissen treffend beschreiben, wird das Phänomen Erlebnis „nie restlos erfasst werden“, dafür sind Erlebnisse und deren Strukturen viel zu komplex (Paffrath, 2017, S. 54). Trotzdem ermöglichen diese sieben Merkmale bereits einen ersten Einblick, auf welche Theorie sich erlebnispädagogische Maßnahmen stützen und durch welche Strukturmerkmale die Erlebnispädagogik charakterisiert wird.

2.2 Pädagogik

Pädagogik ist ein sehr alter, traditioneller Begriff, der von dem griechischen Wort *paidagōgiké* abstammt und so viel wie *Erziehungskunst* bedeutet. Im deutschen Sprachraum wird in diesem Zusammenhang häufiger die Bezeichnung Erziehungswissenschaft beziehungsweise Wissenschaft der Erziehung herangezogen. Der Begriff Erziehungswissenschaft stammt aus dem 18. Jahrhundert und ist damit deutlich jünger (Fiedler, 2008, S. 13). Eine genaue Differenzierung der beiden Begriffe Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist schwer, da die Begriffe je nach Fachwissenschaft unterschiedlich verwendet werden. Trotzdem soll im Folgenden eine Begriffstrennung vorgenommen werden, um Missverständnisse in dieser Arbeit vorzubeugen.

Pädagogik wird vorwiegend mit der „direkten pädagogischen Praxis“, also dem pädagogischen Handeln beschrieben (Fiedler, 2008, S. 13). Nach dieser Vorstellung fallen unter den Begriff Einstellungen der ausführenden Personen, also den Pädagog*innen, zu Werten und Normen über die Erziehung sowie die daraus resultierenden Ziele und Methoden bei der Umsetzung. Aber auch die Pädagog*innen selbst, mit ihren „geschichtlichen Grundlagen und Hintergründen sowie dem institutionell-organisatorischen Rahmen der jeweiligen Pädagogik“ werden unter den Begriff Pädagogik gefasst (Lang & Rehm, 2010, S. 26). Nennenswert ist hier außerdem, dass der Begriff Pädagogik immer in Zusammenhang mit dem Begriffsinhalt Erziehung genannt wird (Fiedler, 2008, S. 13). Erziehung meint die „Handlungen von Eltern, Lehrer*innen, Ausbilder*innen und anderen Erzieher*innen bzw. Pädagog*innen, die in der bewussten Absicht erfolgen, durch den Einsatz bestimmter Erziehungsmittel und Erziehungsmaßnahmen Kenntnisse und Fähigkeiten, Einstellungen und Wertorientierungen, Handlungswillen und Handlungsfähigkeit, also die individuelle Mündigkeit der Kinder und Jugendlichen und ihrer Kompetenz zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben möglichst dauerhaft zu verbessern“ (Schaub & Zenke, 2004, S. 189). Andere Definitionen fassen zufällige Erziehungseinflüsse beispielsweise durch die Gesellschaft ebenfalls unter diesen Begriff, sodass Erziehung durch absichtliche wie auch unabsichtliche Prozesse charakterisiert ist. In der Pädagogik wird dagegen immer ein bestimmtes Ziel verfolgt, weshalb die Intentionalität ein wichtiges Merkmal der Pädagogik darstellt (Fiedler, 2008, S. 13).

Die Erziehungswissenschaft hat ihren Schwerpunkt eher in der „wissenschaftlichen Praxis der theoretischen Reflexion und Forschung“, also in der Lehre des pädagogischen Handelns (Fiedler, 2008, S. 13). Sie beschäftigt sich mit Prozessen der Erziehung

2. Begriffsbestimmungen

und des Unterrichtens, mit der Beurteilung von Theorien und Programmen sowie mit der Deutung pädagogischer Begrifflichkeiten (Baig-Schneider, 2012, S. 32).

Bringt man den Begriff der Pädagogik mit dem Begriff des Erlebens im schulischen Kontext zusammen, so erhält man entweder eine Pädagogik, die das Erlebnis selbst als Ziel hat oder eine Pädagogik, die das Erlebnis nutzt, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Beide Konzepte kommen im schulischen Kontext zum Einsatz (Lang & Rehm, 2010, S. 21).

2.3 Erlebnispädagogik

Der Begriff Erlebnispädagogik wird in der Literatur sehr vielfältig verwendet und wirkt daher recht heterogen (Dollinger et al., 2009, S. 209). Dies liegt vor allem daran, dass der Begriff, der „eng mit der Person Kurt Hahn verbunden ist“, von dieser nicht definiert wurde (Kamer, 2017, S. 10). Stattdessen sprach Kurt Hahn von Erlebnistherapie, auf welche unter *Punkt 3.2 Kurt Hahn als Begründer der Erlebnispädagogik, S. 10* näher eingegangen wird. Eine explizite und allgemeingültige Definition des Begriffs Erlebnispädagogik ist deshalb in der Literatur nicht zu finden. Bringt man die Merkmale und Definitionen der zuvor genannten Begriffe Erlebnis und Pädagogik in Zusammenhang, können bereits zentrale Aspekte erlebnispädagogischer Maßnahmen erfasst werden. Aufgrund der heterogenen Begriffsverwendung wird im Folgenden die Definition von Heckmair und Michl herangezogen. Diese wird im deutschsprachigen Raum vorwiegend zitiert und soll die Grundlage für die vorliegende Arbeit darstellen.

Heckmair und Michl sehen die Erlebnispädagogik als ein „Konzept, das als Teildisziplin der Pädagogik junge Menschen durch exemplarische Lernprozesse und durch bewegtes Lernen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen – vornehmlich in der Natur – stellt, um sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und sie zu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ (Heckmair & Michl, 2018, S. 108). Zu ergänzen ist hierbei, dass die Erlebnispädagogik sowohl die „Theorie als auch die Praxis der Leitung und Begleitung von Lernprozessen mit handlungsorientierten Methoden“ bezeichnet (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 44). Die Menschen werden mithilfe „primärer, sinnlicher Erfahrungen, über das Lernen durch Handeln, über die (direkte) Reflexion sowie [durch die Transfermöglichkeiten der Übungen in den Alltag]“ vor allem in ihrem „Sozial- und Selbstkonzept“ gefördert (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 44).

Durch verschiedene methodische Prinzipien und Herangehensweisen wird der Mensch herausgefordert, den bekannten und geschützten Lebensraum zu verlassen und durch den Erwerb neuer Kompetenzen zu wachsen und sich weiterzuentwickeln (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 44). Dabei ist zu betonen, dass erlebnispädagogische Maßnahmen, wie sie in dieser Arbeit dargestellt werden, nicht auf den Naturraum begrenzt sind.

Durch die Vielzahl der theoretischen Fachrichtungen, Menschenbilder und Zielsetzungen entstand in den letzten Jahren eine bemerkenswerte Anzahl an Konzepten und Theorien. Das daraus resultierende Spektrum an Angeboten ist viel zu groß, als dass sich alle Pädagog*innen auf lediglich eine gültige Formel festlegen könnten, was Erlebnispädagogik meint. Es wird deutlich, dass die „Erlebnispädagogik bis heute keine in sich geschlossene Theorie darstellt“, sondern sich mit neuen Erkenntnissen der Wissenschaft immer weiter- und mitentwickelt (Dollinger et al., 2009, S. 209).

2.3.1 Erlebnispädagog*innen

Ähnlich vielfältig wie der Begriff Erlebnispädagogik sind die Beschreibungen über Erlebnispädagog*innen in der Literatur. Man findet zahlreiche Zuschreibungen von Leitvorstellungen, Wertorientierungen oder Charaktereigenschaften, wie eine perfekte Erlebnispädagogin beziehungsweise ein perfekter Erlebnispädagoge auftreten sollte. Statt eine verbindliche Definition über die Person der Erlebnispädagog*innen aufzustellen, hat es sich als sinnvoll erwiesen, den Fokus auf „Kriterien wie die Rolle, Funktion und Tätigkeit“ zu legen, um herauszufinden, was eine Erlebnispädagogin beziehungsweise einen Erlebnispädagogen ausmacht (Paffrath, 2017, S. 213). Basierend auf dem Berufsbild der Erlebnispädagog*innen wurde 2016 der Titel der Erlebnispädagogin sowie des Erlebnispädagogen beim deutschen Patent- und Markenamt eingetragen. Seither ist der Titel eine geschützte Bezeichnung für Menschen, die diese Berufsausbildung ausführen und ermöglichen eine genaue Benennung, welche Anforderungen dafür notwendig sind (Abstreifer & Zwerger, 2019, S. 27). Simon Priest und Michael Gass erarbeiteten in diesem Zuge das Skillsmodell, welches die Rollen und Funktionen von Erlebnispädagog*innen beschreiben. Um handlungskompetent zu sein, sollten die Erlebnispädagog*innen Hard Skills, Soft Skills sowie Meta Skills besitzen, so Priest und Gass (Abstreifer & Zwerger, 2019, S. 29).

Zu den Hard Skills gehören vor allem fachliche Kompetenzen wie das „technisch-instrumentelle Beherrschen des Mediums“ und das Wissen über ein entsprechendes „Risiko- und Sicherheitsmanagement“ (Eisinger, 2016, S. 124). Die objektive Sicherheit aller Teilnehmer*innen ist aufgrund der vorhandenen Hilfsmittel und optimalen Ausrüstung, aber auch aufgrund der bestehenden „Notfall- und Krisenbewältigungspläne in hohem Maße gewährleistet“ (Abstreifer & Zwerger, 2019, S. 31). Aber auch das Berücksichtigen ökologischer Werte und der entsprechende Umgang mit der Natur kann zu den Hard Skills gezählt werden. Darunter fallen unter anderem auch das Mitnehmen des entstandenen Mülls oder das richtige Einschätzen aktueller Begebenheiten der Natur wie beispielsweise das Abwägen des sichersten Weges oder das Bewerten der Wetterlage (Abstreifer & Zwerger, 2019, S. 32).

Unter den Soft Skills sind vor allem „methodisch-didaktische Gestaltungsfähigkeiten sowie das Wissen über pädagogische Prinzipien“ zu verstehen (Paffrath, 2017, S. 215). Für die Umsetzung einer professionellen erlebnispädagogischen Maßnahmen ist es besonders wichtig, die Ausgangslage genau zu analysieren sowie entsprechende Ziele zu setzen. Darauf aufbauend können entsprechende Maßnahmen geplant und gezielt durchgeführt sowie reflektiert werden. Durch diese „aktive Prozessgestaltung [durch die Erlebnispädagog*innen] kann eine physische und psychische Sicherheit gewährleistet werden“ (Paffrath, 2017, S. 217). Neben der Prozessplanung und -begleitung sind unter den Soft Skills außerdem ein gewisses Einfühlungsvermögen sowie kommunikative Kompetenzen bei Erlebnispädagog*innen wünschenswert (Eisinger, 2016, S. 129). Denn ein Ziel erlebnispädagogischer Maßnahmen besteht darin, dass die Teilnehmer*innen ihre Komfortzone verlassen, sodass Lern- und Wachstumsprozesse möglich werden. Beim Übergang von Komfort- zu Lernzone ist neben dem genauen Planen ein äußerst sensibler Umgang mit den Teilnehmer*innen erforderlich, um keine Panik auszulösen. Eine gewisse Menschenkenntnis ist daher unerlässlich.

Die Meta Skills charakterisieren sich vor allem durch ein „ethisches und moralisches Handeln sowie dessen zugrunde liegende Prinzipien, Einstellungen und Überzeugungen“ (Paffrath, 2017, S. 217). Dabei ist zu betonen, dass Erlebnispädagog*innen, ge-

2. Begriffsbestimmungen

nauso wie alle anderen Pädagog*innen, ein grundlegendes Interesse an der Arbeit mit Menschen haben sollten. Zudem sollten sie sensibel auf die Bedürfnisse der Teilnehmer*innen eingehen können und für Menschen, unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Herkunft oder auch eventuellem Beeinträchtigungsgrad offen sein. Denn die Arbeit mit Menschen bedeutet immer eine Arbeit mit Individuen (Paffrath, 2017, S. 213). Eine gewisse Sozial- und Selbstkompetenz, die der erlebnispädagogischen Maßnahme entspricht, sind bei der Umsetzung essenziell.

Durch diese drei Kompetenzen wird deutlich, wie breit gefächert das Anforderungsprofil an die Erlebnispädagog*innen ist und wie vielfältig die Aufgaben sind, die den Erlebnispädagog*innen zukommen. Daher ist es nicht möglich, ein Einheitsprofil für Erlebnispädagog*innen zu erstellen, welches jede Charaktereigenschaft, jede erforderliche Fähigkeit, Rolle und Funktion genau darstellt. Dafür ist die Erlebnispädagogik selbst, mit ihren zahlreichen Arbeitsfeldern und Spezialisierungen, viel zu komplex. Trotzdem bieten die drei soeben beschriebenen Kompetenzen *Hard Skills*, *Soft Skills* und *Meta Skills* eine gute Orientierung, auf welche Fähigkeiten es bei der Arbeit mit erlebnispädagogischen Maßnahmen ankommt. Sie betonen, welchen Anforderungen die Erlebnispädagog*innen nachkommen sollten, sowie welche Kompetenzen essenziell sind, um eine professionelle erlebnispädagogische Maßnahme durchzuführen.

2.3.2 Verwendung des Begriffs Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik findet in unterschiedlichen Lehr- und Lernbereichen Gebrauch, weshalb die Verwendung des Begriffs teilweise kontrovers diskutiert wird. Während manche Autor*innen die Erlebnispädagogik als Überbegriff für „Abenteuerpädagogik, Outdoor-Training und erlebnisorientierte Lernformen“ nutzen, sehen andere Autor*innen diese vier Lehr- und Lernkonzepte als eigenständige Bereiche, die nebeneinander existieren und die in keine Rangfolge gebracht werden können (Paffrath, 2017, S. 18).

Abenteuer werden mit außergewöhnlichen Ereignissen assoziiert, die mit Gefahren, Risikosituationen oder auch Unsicherheiten in Zusammenhang stehen können. Manche Erlebnispädagog*innen fühlen sich zu dieser Art des Erlebens besonders hingezogen und nutzen das Abenteuer als eine von vielen Möglichkeiten, ihre erlebnispädagogischen Maßnahmen umzusetzen. Sie sehen sich dabei häufig eher als „Abenteuerpädagog*innen“ als Erlebnispädagog*innen (Paffrath, 2017, S. 19). Für gewöhnlich ermöglichen Erlebnispädagog*innen Abenteuer jedoch eher im Sinne von individuellem Wagnis und dem Erleben von Grenzerfahrungen. Dabei haben die Sicherheit und der Schutz allerhöchste Priorität, weshalb man nicht von sportlichen Risiko- oder Gefahrensituationen ausgeht. Die Kunst der Erlebnispädagog*innen liegt darin, die Maßnahmen so zu planen, dass die Anforderungen die Teilnehmer*innen individuell herausfordern und sie weder eine Über- noch eine Unterforderung erleben. Die Teilnehmer*innen werden dabei angenehm herausgefordert. Dafür nutzen die Erlebnispädagog*innen vor allem das Modell der Lernzonen, welches im *Punkt 4.3 Das Lernzonenmodell nach Nadler und Luckner*, S. 20 näher betrachtet wird.

Der Begriff Outdoor-Training wird vor allem für „berufliche Aus- und Weiterbildungen“ genutzt (Paffrath, 2017, S. 19). Firmen bevorzugen diese Begrifflichkeit häufig, da Erwachsene ungern unter dem Gesichtspunkt Pädagogik etwas erleben und sich weiterentwickeln wollen, so Paffrath. Die Vorstellung, dass sich Mitarbeiter*innen einer Firma in naturnahen Arbeitsfeldern aus- und weiterbilden sowie sich speziellen, auf die Firma ab-

3. Genese der Erlebnispädagogik

gestimmten Zielen widmen, wirkt seriöser und ist „mit der aktuellen Arbeitswelt eher kompatibel“ (Paffrath, 2017, S. 19).

Erlebnisorientierte Lernformen stehen für „entdeckende, explorative Lernprojekte“ (Paffrath, 2017, S. 19). Bei diesem Bereich sind sich Erlebnispädagog*innen besonders uneinig, ob diese Lernform den charakteristischen Merkmalen für erlebnispädagogische Maßnahmen nachkommt. Erlebnispädagog*innen, die ihre Maßnahmen ausschließlich im Freien umsetzen, sind der Meinung, dass diese Lernform nicht zur Erlebnispädagogik zählt (Paffrath, 2017, S. 19). Je nach Zielsetzung und Zielgruppe können erlebnisorientierte Lernformen jedoch genutzt werden, um erlebnispädagogische Maßnahmen umzusetzen. Vor allem bei arrangierten Lernszenarien in der Schule oder im Kindergarten kommen erlebnisorientierte Lernformen zum Einsatz. Daher wird dieser Aspekt unter *Punkt 5.2.2 Langzeitprojekte*, S. 27 nochmals ausführlicher thematisiert.

In dieser Arbeit, in der es um die Erlebnispädagogik in der Grundschule geht, wird die Erlebnispädagogik als Überbegriff für die Konzepte Abenteuerpädagogik, Outdoor-Training und erlebnisorientierte Lernformen verstanden. Die Erlebnispädagog*innen, in diesem Fall häufig Lehrer*innen oder Lehrer*innen, die zusätzlich von ausgebildeten Erlebnispädagog*innen unterstützt werden, versuchen die Teilbereiche mit ihren charakteristischen Merkmalen in ihren erlebnispädagogischen Maßnahmen zu vereinen und entsprechend umzusetzen.

3. Genese der Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik ist kein Produkt der heutigen Erlebnisgesellschaft, sondern wird als Ergebnis vieler verschiedener „philosophischer und pädagogischer Strömungen“ gesehen (Fengler, 2007, S. 7). Dabei reichen die Spuren der Erlebnispädagogik sowie deren Wegbereiter bis in die Antike.

3.1 Vordenker der Erlebnispädagogik

Oft beginnen die Wurzeln der Erlebnispädagogik bei Platon (427-347 v. Chr.), der ein ganzheitliches Menschenbild vertrat und die Bedeutung der Unmittelbarkeit von Erlebnissen betonte. Seine Annahmen zur Erziehung der Kinder werden als wesentliche Orientierungshilfe für die spätere Grundidee der Erlebnispädagogik nach Kurt Hahn gesehen (Fengler, 2007, S. 7). Ebenso die Vorstellungen Platons zur gesellschaftlichen Veränderung spiegeln sich in der Theorie nach Hahn wider (Fengler, 2007, S. 7). So wird angenommen, dass mithilfe einer geeigneten Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen Einfluss auf den Staat und die Gesellschaftsentwicklung genommen werden kann. In dem Zitat von Hahn „Ich glaube mit Platon an die Macht der Erziehung. In jedem Kind schlummern gute und böse Kräfte – ob sie geweckt werden, hängt von den Einflüssen der Umgebung ab“ wird deutlich, dass Hahn wie Platon das Prinzip der „pädagogischen Provinz“ vertrat (Baig-Schneider, 2012, S. 56). Dies meint, dass die Erziehung in natürlicher Umgebung mit ländlicher Idylle stattfinden solle, abseits der „spannungsvollen und konfliktreichen Routine des Lebens und Arbeitens in der Stadt“ (Fengler, 2007, S. 7). Damit kann Platon mit seinem Konzept zur Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen als Impulsgeber für die Erlebnispädagogik nach Hahn gesehen werden.

Auch der Franzose Jean Jacques Rousseau (1712-1778) kann als Ideengeber für die Erlebnispädagogik gesehen werden. Seine Erkenntnisse werden als Grundpfeiler für

3. Genese der Erlebnispädagogik

die Erlebnispädagogik sowie für die Pädagogik im Allgemeinen gesehen. Rousseau stellte seine Erziehungstheorie in dem Buch „Emile oder über die Erziehung“ dar, welches 1762 erschien (Michl & Seidel, 2018, S. 14). Sein Ansatz betont, dass der Mensch durch „die Natur oder die Dinge oder die Menschen“ erzogen wird, wobei die Natur von besonderer Bedeutung ist und der Mensch lediglich dazu dient, die Erziehung durch die Natur oder durch die Dinge zu ermöglichen (Michl & Seidel, 2018, S. 14). Das unmittelbare Erleben mit allen Sinnen, das Erleben von Abenteuern sowie das Lernen durch Erlebnisse können entscheidende Entwicklungsprozesse ermöglichen und die Kinder und Jugendliche zur Selbstständigkeit heranzuführen. Es findet eine Erziehung durch Minimalerziehung statt (Baig-Schneider, 2012, S. 57). Rousseau betonte außerdem, dass allen Kindern das Recht auf eine Kindheit zustehe, die geprägt ist von Freiheit, „Einfachheit und natürlicher Bewegung in der Natur“ (Baig-Schneider, 2012, S. 58). Dabei sei vor allem die „aktive Auseinandersetzung mit den Geschehnissen der Außenwelt“ von Bedeutung (Fengler, 2007, S. 8). Die Leitideen der Erlebnispädagogik nach Hahn stimmen in vielerlei Hinsicht mit der Erziehungstheorie nach Rousseau überein. Vor allem dem unmittelbaren Erleben mit allen Sinnen kommt in der Erlebnispädagogik nach Hahn eine große Bedeutung zu. Aber auch die Bedeutung des selbstständigen Handelns, das Erleben von Abenteuern sowie das Lernen durch Erlebnisse, was Rousseau besonders wichtig war, wird in erlebnispädagogischen Maßnahmen noch heute praktiziert.

Ein weiterer Wegbereiter der Erlebnispädagogik stellt der Schweizer Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) dar. Er forderte eine natürliche, ganzheitliche Erziehung, die das „sittliche, geistige und physische Vermögen“ der Kinder und Jugendlichen „gleichzeitig und harmonisch fördern soll“ (Paffrath, 2018a, S. 109). Die ganzheitliche Erziehung bezieht sich dabei vor allem auf die „Ganzheitlichkeit des Menschen mit all seinen Bereichen“ und zeigt die „Notwendigkeit einer neuen Didaktik“ auf, die diesem Anspruch gerecht werden will (Baig-Schneider, 2012, S. 59). Pestalozzis Vorstellungen einer ganzheitlichen Erziehung und Bildung werden häufig mit der Formel des „Lernens mit Kopf, Herz und Hand“ betitelt, auf die im *Punkt 5.3.1 Ganzheitlichkeit*, S. 31 näher eingegangen wird. Dabei zielt Pestalozzi auf die „Entfaltung aller Kräfte eines Menschen“, sodass dieser befähigt wird, sein Leben selbstständig zu führen (Paffrath, 2017, S. 108). Darüber hinaus war Pestalozzi der erste Pädagoge, der das Konzept einer „pädagogische Provinz“ umsetzte. Dafür ermöglichte Pestalozzi das Lernen und Leben für „verarmte und verwahrloste Kinder“ auf einen Bauernhof, auf welchem er, abseits der Zivilisation seine pädagogischen Praktiken umsetzen konnte (Baig-Schneider, 2012, S. 59). Beide Konzepte, die ganzheitliche Bildung wie auch die Idee einer pädagogischen Provinz, sind in der Erlebnispädagogik zu finden. Hahn betonte in seinen Werken die Relevanz des ganzheitlichen Lernens von Kindern und Jugendlichen in der Natur, abseits der unerwünschten Einflüsse der Zivilisation. Pestalozzis Vorstellungen von Erziehung und Bildung können als Wurzeln für die spätere Erlebnispädagogik gesehen werden.

Der Amerikaner David Henry Thoreau (1817-1862) wird als weiterer Vordenker der Erlebnispädagogik gesehen, dessen Erkenntnisse wie auch die von Rousseau „zutiefst moralisch geprägt sind“ (Heckmair & Michl, 2018, S. 12). Seine beiden bekanntesten Bücher „Walden oder das Leben in den Wäldern“ von 1854 und „Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat“ von 1849 verbinden seine weltpolitische und pädagogische Sichtweise (Fengler, 2007, S. 8). Dabei stellt er den Schaden durch die Ungerechtigkeit des Staates dar und betont die Bedeutung der Entwicklung durch Naturerlebnisse. Im

3. Genese der Erlebnispädagogik

erstgenannten Buch schreibt er über die Zeit, in der er in einer selbstgebauten Hütte im Wald über mehrere Jahre wohnte. Dort hat er die Natur als „große Erzieherin“ wahrgenommen, die einen vor der Schnelligkeit und den Belastungen der Stadt schützt und mithilfe derer man zu sich selbst finden könne (Michl, 2015, S. 22). Die Entscheidung für die Natur sei dabei immer eine Entscheidung für den Weg zur eigenen Person. Thoreau suchte während seines Lebens immer wieder nach der „ursprünglichen und unmittelbaren Hinwendung zum Leben ohne Mittler“ (Heckmair & Michl, 2018, S. 20). Nach seinen Erkenntnissen kann der Mensch diese Unmittelbarkeit nur in naturnahen Erlebnissen erfahren. Daher stellt die Unmittelbarkeit ein prägendes Prinzip in der Erziehung und Bildung dar, durch das Kinder und Jugendliche zur Selbsterkenntnis gelangen könnten. Sie sollen sich ausprobieren, eigene Erfahrungen machen und in der realen Situation lernen (Heckmair & Michl, 2018, S. 24). Dabei darf die Bedeutung des Spiels nicht außer Acht gelassen werden. Durch das „Spielen erfassen die Kinder die Wirklichkeit und erkennen naturwissenschaftliche Gesetze“, so Thoreau (Michl, 2015, S. 24). Durch seine Erkenntnisse, die sich vor allem auf das naturnahe Erleben von Kindern beziehen, sowie durch das Experiment, allein im Wald zu wohnen, kann Thoreau als Wegbereiter der Erlebnispädagogik gesehen werden. Auch Hahn betonte in seinen Werken immer wieder die Bedeutung des unmittelbaren Erlebens in der Natur und nahm die Natur, genau wie Thoreau, als beste Erzieherin wahr.

Der amerikanische Pädagoge John Dewey (1859-1952) wird als Urvater des „handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens“ gesehen und kann damit als weiterer Impulsgeber für die Erlebnispädagogik nach Hahn verstanden werden (Fengler, 2007, S. 10). Nach Dewey soll sich das Lernen durch selbstgesteuerte Erfahrungen auszeichnen, durch welche die Kinder und Jugendlichen zu mündigen Bürger*innen heranwachsen können (Fengler, 2007, S. 9). Man findet einige Parallelen zwischen dem Konzept der Schule nach Dewey und der Erlebnistherapie nach Hahn beziehungsweise der späteren Erlebnispädagogik. So vertreten beispielsweise beide die Auffassung, dass Lernen durch Tun beziehungsweise durch Handeln stattfinden muss, dass die „pädagogische Substanz des unmittelbaren Zusammenlebens in den Großstädten der industrialisierten Gesellschaft weitgehend verloren gegangen seien“ sowie dass die „soziale Umwelt als erzieherische Instanz“ von großer Bedeutung ist (Fengler, 2007, S. 9). Es kann davon ausgegangen werden, dass Hahn vor allem von Deweys Vorstellungen eines handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens inspiriert wurde. Dewey kann daher als weiterer Wegbereiter der Erlebnispädagogik gesehen werden.

Man kann mithilfe dieses kurzen Überblicks erkennen, dass die Erlebnispädagogik ein Konzept ist, welches sich aus mehreren Theorien heraus entwickelt hat. Kurt Hahn hat Erkenntnisse aus unterschiedlichen philosophischen und pädagogischen Wurzeln zusammengetragen und in seiner Erlebnistherapie vereint. Auf diese wird im Folgenden näher eingegangen.

3.2 Kurt Hahn als Begründer der Erlebnispädagogik

Kurt Martin Hahn (1886-1974) wird basierend auf seinem Entwurf der Erlebnistherapie weitgehend als der Urvater und Begründer der Erlebnispädagogik gesehen. Er stammte aus dem „industriellen Großbürgertum Berlins“ und wurde mit der „alten Rabbiner- und Lehrertradition“ erzogen (Knoll, 2018, S. 113). Ausgehend von seinem Interesse für Er-

3. Genese der Erlebnispädagogik

ziehung setzte er während seines Studiums in Oxford und Göttingen seine Schwerpunkte in der Philosophie, Altphilosophie, Psychologie und Pädagogik (Knoll, 2018, S. 113). Auch für politische Themen war Hahn stets offen und galt als politisch engagiert. Ein „studierter Pädagoge oder Politiker mit Mandat“ war er jedoch nicht, auch wenn sein späteres Lebenswerk und seine Lebensphilosophie einen wesentlichen Teilbereich der heutigen Pädagogik prägte (Heckmair & Michl, 2018, S. 31). Er wird als „hoffnungsfroher Romantiker“ beschrieben, dessen Tun sich durch einen „amerikanischen Pragmatismus“ auszeichnet (Michl, 2015, S. 26). In der Literatur liest man in diesem Zusammenhang immer wieder, dass diese außergewöhnliche Kombination zum Erfolg und der damit einhergehenden Zustimmung und Anwendung seines Ansatzes beigetragen haben könnte.

Durch verschiedene Reformpädagog*innen und Philosoph*innen geprägt entwarf Hahn das Konzept der Erlebnistherapie. Mithilfe der Erlebnistherapie wollte er „die Menschen erziehen, die gesunden Interessen und Bedürfnisse der Kinder befriedigen und Fenster in die Mauern der Schule schlagen, um die Wirklichkeit hineinzulassen“ (Knoll, 2018, S. 113). Hahn hatte das Ziel, durch seinen pädagogischen Ansatz, die Gesellschaft mithilfe positiver Erlebnisse von ihren Verfallserscheinungen zu befreien, vor „der Krise des Alltags, der Belang- und Bedeutungslosigkeiten“ zu retten und damit eine „Korrektur von gesellschaftlichen Fehlentscheidungen“ zu bewirken (Michl, 2015, S. 25). Die Erlebnistherapie sollte den Menschen dabei „verhelfen, ihre heilenden Kräfte zu entfalten“ (Heckmair & Michl, 2018, S. 33). Dabei steht neben dem Individuum die Entwicklung der Gesellschaft im Mittelpunkt. Hahn selbst vertrat die Meinung, dass sein Ansatz „weder neu, noch besonders originell“ sei, das Zusammenspiel der verschiedenen Grundsätze, die er miteinander in Zusammenhang brachte, jedoch die Besonderheit ausmache und damit laut Heckmair und Michl als besonders „innovativ“ angesehen werden kann (Heckmair & Michl, 2018, S. 32). Hahn entwickelte mit seiner Erlebnistherapie die ersten didaktischen Vorstellungen der späteren Erlebnispädagogik. Seine didaktischen Vorstellungen setzte er vor allem in der Internatsschule Schloss Salem sowie in seinen Kurzschulen, den späteren Outward Bound Schools um. „Die Wurzeln der modernen Erlebnispädagogik sind damit in der Schule zu finden“ (Baig-Schneider, 2012, S. 77).

Der Begriff Erlebnistherapie geht laut Knoll auf Hahns Gesundheitszustand zurück. Hahn litt sein Leben lang unter zahlreichen Krankheiten und wollte diese bei sich wie auch bei anderen bekämpfen und heilen. Aus diesem Grund sprach Hahn von Erlebnistherapie und nicht von Erlebnispädagogik (Knoll, 2018, S. 114). Aber auch die Tatsache, dass Hahn die Vorstellung hatte, dass er die Gesellschaft und deren Individuen mithilfe seines pädagogischen Konzepts von den Beschwerden durch die Zivilisation befreien könne, floss womöglich in die Bezeichnung Erlebnistherapie mit ein (Knoll, 2018, S. 114).

Die eben erwähnten Verfallserscheinungen sowie Maßnahmen dagegen stellen eine wichtige Grundlage für Hahns Erlebnistherapie und seine gegründeten Schulkonzepte dar. Aus diesem Grund werden diese im Folgenden näher beleuchtet, bevor im Anschluss daran die vier Phasen von Hahns Lebenswerken einzeln betrachtet werden.

3.2.1 Verfallserscheinungen

In seinem Konzept nannte Hahn vier gesellschaftliche Verfallserscheinungen, die er vor allem bei Kindern und Jugendlichen beobachtete und welche er mithilfe seines Konzeptes therapieren wollte.

3. Genese der Erlebnispädagogik

Die ersten beiden Verfallserscheinungen stellen den „Verfall der körperlichen Tauglichkeit und den Verfall der Unternehmungslust“ dar, welche durch die „moderne Fortbewegung, die ungehörliche Heldenverehrung für herausragenden Sportler[*innen], die weniger Begabte an ihrer Entfaltung hindern würden, sowie den Mangel an Selbstdisziplin“ begründet werden (Baig-Schneider, 2012, S. 73). Diese beiden Verfallserscheinungen führen nach Hahn zu einem stumpfen, gleichgültigen und passiven Erleben der Kinder und Jugendlichen, sowie zu dem Schwinden „körperlicher Fähigkeiten und der Selbstinitiative“ (Paffrath, 2017, S. 46). Mit dieser Verfallserscheinung geht außerdem einher, dass Kinder und Jugendliche darin gebremst werden, ihre Stärken und Schwächen bestmöglich kennenzulernen und sich entsprechend dieser Erfahrung weiter zu entwickeln (Baig-Schneider, 2012, S.73).

Eine weitere Verfallserscheinung meint den Verfall der Sorgsamkeit, welche vor allem darauf zurückzuführen ist, dass die Handwerkskunst, die Handlungsorientierung und Körperlichkeit aus der schulischen Bildung und Erziehung immer mehr verschwindet. Der „sorgfältige und pflegliche Umgang mit einer Sache“ verliere dadurch an Bedeutung und auch die Kreativität der Kinder und Jugendlichen leide auf Dauer darunter (Baig-Schneider, 2012, S. 74). Dies kann außerdem implizieren, dass die Kinder und Jugendlichen zum Verhalten einer Wegwerfgesellschaft tendieren können (Baig-Schneider, 2012, S. 74).

Die vierte Verfallserscheinung stellt den Verfall der menschlichen Anteilnahme dar. Dieser Verfall geht darauf zurück, dass der Mensch von zu vielen Reizen umgeben ist und diese deshalb nur oberflächlich wahrnehmen kann. „Gedanken werden nicht zu Ende gedacht und Gefühle nicht zu Ende gefühlt“ (Baig-Schneider, 2012, S. 74). Aufgrund dieser Pausenlosigkeit erfahren die Kinder und Jugendlichen weder Selbstbesinnung noch Mitgefühl und erleben nicht, was es bedeutet, für sich und die Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen (Baig-Schneider, 2012, S. 75). Für Hahn stellte der Verfall der menschlichen Anteilnahme und der damit zusammenhängende Verlust von „Empathiefähigkeit und Mitgefühl“ den „größten Verfall menschlicher Substanz“ dar (Baig-Schneider, 2012, S. 74).

Laut Hahn sind diese vier Verfallserscheinungen zum einen auf die Erlebnisse der Katastrophen des Ersten Weltkrieges und zum anderen auf die Moderne zurückzuführen (Paffrath, 2017, S. 43). Sein Ansatz sowie die Formulierung der vier gesellschaftlichen Verfallserscheinungen stellen damit eine „massive Kritik an die Gesellschaft, Schule und Familie“ dar (Fengler, 2007, S. 11). Dirk Nasser erweiterte die vier Verfallserscheinungen nach Hahn durch den „Verfall der Demokratie“, welcher seiner Meinung nach vor allem auf eine mangelnde Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen zurückzuführen sei (Baig-Schneider, 2012, S. 74). Durch erlebnispädagogische Maßnahmen soll dieser Verfallserscheinung entgegengewirkt werden, die bis heute von hoher Aktualität ist.

3.2.2 Konkretes Programm gegen die Verfallserscheinungen

Kurt Hahn möchte mithilfe von fünf Elementen beziehungsweise Methoden diesen Verfallserscheinungen entgegenwirken. Das erste Element stellt das körperliche Training dar, welches die „Vitalität, Kondition, Ausdauer und den Mut“ steigern soll (Paffrath, 2017, S. 46). Durch physische und psychische Anstrengungen sollen die Schüler*innen an den Schulen nach Hahn entsprechende Ziele erreichen und so dem Verfall der körperlichen Tauglichkeit entgegenwirken. Nach Hahns Vorstellungen soll der Unterricht so aufgebaut sein, dass die Schüler*innen zwischen einzelnen Unterrichtsstunden die Möglichkeit für

3. Genese der Erlebnispädagogik

Bewegungspausen haben. In diesen wird, angelehnt an das Deutsche Sportabzeichen, „gelaufen, geworfen oder gesprungen“ (Knoll, 2018, S. 114). Die Schüler*innen sollen dadurch die positiven Wirkungen sportlicher Aktivitäten auf den Körper und den Geist erfahren. Hahn ging davon aus, dass bei sportlichen „Erfahrungen [in der Schule, vor allem wenn diese] in der Natur [stattfinden], pädagogische und therapeutische Wirkungen höchstwahrscheinlich sind“ (Michl, 2015, S. 27).

Das zweite Element ist die Expedition, die nach Hahn ergänzend zum körperlichen Training eingesetzt werden sollte. Unter Expedition ist die „Planung, Organisation und Durchführung“ einer meist mehrtägigen Tour in der Natur gemeint (Fengler, 2007, S. 13). Die Schüler*innen leiten selbstständig alle Phasen und üben sich dadurch in der Verantwortungsübernahme für sich und die Gruppe. Denn durch die Erfahrungen, die sie selbst machen, lernen Schüler*innen am effektivsten. Diese Erkenntnis wird auch durch Ergebnisse aktueller Hirnforscher bestätigt (Michl, 2015, S. 28). Mithilfe der Expeditionen soll außerdem die „Selbstständigkeit sowie die Entschluss- und Überwindungskraft“ gefördert werden (Paffrath, 2017, S. 46). Gleichzeitig soll dem Mangel an Initiative und Spontanität sowie dem Verfall der Unternehmungslust entgegengewirkt werden. Die Expedition soll, wie auch das körperliche Training, Erlebnisse mit physischer und psychischer Komponente ermöglichen. Dabei sollen sich Lehrpersonen nach Hahn möglichst zurückhalten, so dass die Schüler*innen „ohne Hilfe der Experten zum Erfolg“ kommen (Michl, 2015, S. 27). In diesem Zusammenhang spiegelt sich Rousseaus Forderung einer Erziehung durch Minimalerziehung wider (Michl, 2015, S. 27).

Eine weitere Maßnahme gegen die Verfallserscheinungen stellt die Projektarbeit dar. Sie besteht aus Aufgaben im „handwerklichen, technischen, geistigen oder auch musischen Bereich“, die in Gruppen- oder Einzelarbeit gelöst werden können (Paffrath, 2017, S. 46). Den Schüler*innen soll dadurch die Möglichkeit gegeben werden, ihre Fähigkeiten außerhalb des schulischen Curriculums zu testen. Dabei ist Geduld und Ausdauer häufig unerlässlich, da die Schüler*innen den gesamten Prozess selbstständig planen und umsetzen lernen. Arbeiten die Schüler*innen in Gruppen zusammen, kann zusätzlich die Teamfähigkeit positiv beeinflusst werden. Die Vorstellungen von Dewey, den Unterricht durch handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen zu ergänzen, greift Hahn in seiner Vorstellung zur Projektarbeit auf. Die Schüler*innen sollen durch eigenständiges Handeln lernen und so Kompetenzen in ganz unterschiedlichen Bereichen auf- und ausbauen können (Paffrath, 2017, S. 46). Die Schüler*innen entfalten ihre Fähigkeiten während des Projektverlaufs immer weiter, während die Lehrpersonen mit der Zeit zu Berater*innen werden, die immer mehr Verantwortung an die Schüler*innen abgeben (Michl, 2015, S. 28). Mithilfe der Projektarbeit soll insbesondere der Mangel an Sorgsamkeit bei den Kindern und Jugendlichen ausgeglichen werden.

Der soziale Dienst kann als weitere Maßnahme gesehen werden, um den Verfallserscheinungen der Gesellschaft entgegenzuwirken. Durch den sozialen Dienst soll das persönliche Engagement für den Nächsten über die eigenen Interessen hinaus gefördert werden (Fengler, 2007, S. 13). Es geht um die soziale Komponente, durch die die Schüler*innen Verantwortung übernehmen und dabei erfahren, wie wichtig sie für die Gemeinschaft sind (Knoll, 2018, S. 115). Die Schüler*innen Hahns übernahmen Dienste der Feuerwehr, der Rettungsdienste oder der See- und Bergwacht. Inwieweit diese Dienste auch für andere Schulen umsetzbar sind, beziehungsweise für spätere Generationen gelten, wird von Hahn nicht weiter erläutert. Durch den Dienst am Nächsten soll insbesondere der

3. Genese der Erlebnispädagogik

Verfall der menschlichen Anteilnahme minimiert werden. Dies ist für Hahn von besonderer Bedeutung, weshalb er den Dienst am Nächsten als „wichtigstes und wirkungsvollstes Element seiner Erlebnistherapie“ bezeichnete (Michl, 2015, S. 28). Durch die sozialen Dienste werden „Gefühle und Emotionen [in den Schüler*innen] freigesetzt, die so elementar, bestimmend und unvergesslich seien, dass Gewohnheiten und Vorurteile überwunden werden könnten“ (Knoll, 2018, S. 115).

Diese Maßnahmen sollen dazu beitragen, dass die Schüler*innen ihr Leben in „sozialer und gesellschaftlicher Verantwortung aktiv mitgestalten“ und so den Verfallserscheinungen der Gesellschaft entgegengewirkt werden kann (Paffrath, 2017, S. 46). Damit dieses Konzept effektiv umgesetzt werden kann, erhielten Hahns Schüler*innen täglich die Aufgabe, ihre Ziele zu formulieren und am Abend kritisch zu reflektieren (Fengler, 2007, S. 14).

3.2.3 Vier Phasen der Entwicklung und Umsetzung nach Kurt Hahn

Die organisatorische Entwicklung der Internatsschulgründungen und der Kurzschulgründungen von Hahn kann in vier Phasen unterteilt werden. Die Erlebnisse Hahns während dieser vier Phasen prägten sein Leben und beeinflussten dadurch unmittelbar seine Vorstellungen zur Erlebnistherapie. Daher wird im Folgenden einzeln auf die vier Phasen eingegangen.

Die erste Phase bezieht sich auf die schulische Erlebnistherapie, also die Gründung von Landerziehungsheimen. Dazu gehört die Gründung der reformpädagogischen Internatsschule Schloss Salem, die er 1920 mit seinem „Freund und Vertrauten, dem ehemaligen Reichskanzler Prinz Max von Baden sowie mit Karl Reinhardt“ gründete (Lang & Rehm, 2010, S. 18). Die Schule Schloss Salem stellte das „didaktisch-organisatorische Fundament der modernen Erlebnispädagogik“ dar (Baig-Schneider, 2018, S. 116).

In den zwölf Jahren darauf gründete er die vier weiteren Landerziehungsheime „Hermannsberg, Spretzgard, Hohenfels sowie den Birklehof im Schwarzwald“, die organisatorisch alle zum Salemer Bund gehörten (Baig-Schneider, 2012, S. 76).

Die zweite Phase kennzeichnet sich dadurch aus, dass Hahn 1933 aufgrund seiner jüdischen Konfession von den Nationalsozialisten zur Emigration nach Großbritannien gezwungen wurde. Dort arbeitete er weiter an seinen erlebnistherapeutischen Konzepten und gründete noch im gleichen Jahr das Landerziehungsheim in Gordonstoun, welches sich an der Schule Schloss Salem orientierte. Gordonstoun stellte Hahns erste Internatsschule außerhalb Deutschlands dar.

Die dritte Phase steht für die projektorientierte Erlebnistherapie, die sich vor allem durch die Kurzschulen, später Outward Bound Schools, auszeichnet. 1941 gründete Hahn die erste Outward Bound Sea School in Wales Aberdovey, welche später zur Grundlage der weltweiten Outward Bound Bewegung wurde und viele weitere erlebnispädagogische Konzepte beeinflusste (Lang & Rehm, 2010, S. 18). Die Outward Bound Schools charakterisierten sich durch einen vierwöchigen Intensivkurs, bei denen Schüler*innen und junge auszubildende Seeleute gemeinsam teilnahmen. Durch das „wechselseitige Kennenlernen anderer Lebensrealitäten bei der gleichzeitigen gemeinsamen Bewältigung des Kurses“ sollte es zu einer gesellschaftlichen Veränderung kommen (Baig-Schneider, 2012, S. 78). Manche Autor*innen sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass das schulische Konzept der Erlebnistherapie an den Outward Bound Schools zu einem „erlebnisthe-

3. Genese der Erlebnispädagogik

rapeutischen Trainingskonzept transformiert“ wurde (Baig-Schneider, 2018, S. 116). Dies lag vor allem an der Zielsetzung von Hahn und dem Reeder Lawrence Holt, die die Outward Bound Kurse zusammen leiteten. Während das Ziel an Hahns Internatsschulen nach wie vor in der „didaktischen Umsetzung der Erlebnistherapie in der pädagogischen Provinz“ lag, ging es an den Kurzschulen beziehungsweise Outward Bound Schools zum einen um „Hard Skills, wie körperliche Ertüchtigung und seemännische Fähigkeiten“ und zum anderen um „Soft Skills, wie Mitgefühl und die Tätigkeiten im Rettungsdienst“ (Baig-Schneider, 2012, S. 78). Mithilfe der Kurzschulen beziehungsweise der Outward Bound Schools wollte Hahn die Wirkungen der Erlebnistherapie noch schneller verbreiten. Heute existieren in 40 Ländern der Erde, über alle Kontinente verteilt, Schulen beziehungsweise Bildungsstätten der Outward Bound Bewegung (Baig-Schneider, 2012, S. 83).

Die vierte Phase stellt die „Differenzierung [aller Programme nach Hahn] in Dachverbände“ dar (Baig-Schneider, 2012, S. 84). Hahn verwirklichte seine Bildungsvorstellungen vor allem in den Internatsschulen, die zu einem internationalen Netzwerk aus über 200 Schulen zusammengefasst wurden, der „Round Square Conference“ (Baig-Schneider, 2012, S. 84). Neben den gymnasialen Internatsschulen gründete Hahn außerdem die Kurzschulen, die in der „Trägerorganisation Outward Bound Trust“ zusammengefasst werden können (Baig-Schneider, 2012, S. 85). Der letzte Dachverband stellt das „United World Colleges“ dar, welches für die „Weiterentwicklung der Landerziehungsheime“ steht. Die derzeit 18 Schulen können als eine Art Oberstufeninternat gesehen werden, welche sich an der Schule Schloss Salem orientieren (Baig-Schneider, 2012, S. 87).

Die heutige Erlebnispädagogik kann nicht mit Hahns Grundidee der Erlebnistherapie gleichgesetzt werden. Jedoch sind noch heute die Wurzeln der ursprünglichen Erlebnistherapie in der heutigen Erlebnispädagogik zu erkennen. Vor allem in den drei Dachverbänden, die noch heute bestehen, kann man deutliche Parallelen zu Hahns Lebenswerken erkennen und der lange Entwicklungsprozess der Theorie wird deutlich.

3.3 Erlebnispädagogik während und nach dem Nationalsozialismus

Den Kindern und Jugendlichen kam während des Nationalsozialismus ein besonderer Stellenwert zu, da sie als „Garant für die Zukunft“ gesehen wurden (Paffrath, 2017, S. 38). Aus diesem Grund waren die Erziehung und Bildung beziehungsweise die Formung der Kinder und Jugendlichen besonders wichtige Themen. Dabei wurde insbesondere die nationalsozialistische Erziehung zur Führer- und Vaterlandstreue betont, für dessen Zwecke die Erlebnispädagogik instrumentalisiert und missbräuchlich genutzt wurde (Paffrath, 2017, S. 38). „Die Inszenierung von Erlebnissen mit ihrer Verherrlichung von Gemeinschaftsgefühl und Körperkult erleichterte die Einordnung ins Kollektiv [und] über-tünchte den Verlust eines selbstbestimmten Lebens“ (Paffrath, 2017, S. 39). Dabei wurde beispielsweise auch die Erlebniswelt der Kinder und Jugendlichen während der Ferien im Zeltlager genutzt. Denn „vom Wandern zum Marschieren“ oder vom „Geländespiel zur gezielten vormilitärischen Übung“ sind es nur kleine Nuancen, so Paffrath (Paffrath, 2017, S. 39).

Die Erlebnispädagogik wurde in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg vor allem im schulischen Kontext außer Acht gelassen. Zu prägend war die nationalsozialistische Pädagogik, die die Erlebniswelt der Kinder und Jugendlichen für sich missbrauchte, und zu weitreichend waren die Erfahrungen und Erinnerungen aus dieser Zeit. Lernen und Leistung erhielt oberste Priorität, während Emotionen während des Lernens als nebensächlich an-

3. Genese der Erlebnispädagogik

gesehen wurden (Paffrath, 2017, S. 41). Erst Anfang der 1970er Jahre wurden erlebnispädagogische Maßnahmen allmählich in den schulischen Alltag zurückgeholt und im Rahmen außerschulischer Angebote ermöglicht. Vor allem sozialpädagogische Segelprojekte wurden genutzt, um Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu fördern. Außerdem wurde die Erlebnispädagogik, die ab den 1970er Jahren in Schulen eingesetzt wurde, durch weitere Ideen der Umweltpädagogik, Spielpädagogik, Freizeitpädagogik oder auch Theater- und Zirkuspädagogik ergänzt und erweitert (Paffrath, 2017, S. 41).

3.4 Erlebnispädagogik von 1990 bis heute

Der Begriff der „Modernen Erlebnispädagogik“ wurde in den 1990er Jahren durch Jörg Ziegenspeck geprägt und von vielen weiteren Autor*innen wie Sommerfeld, Reiners oder Baig-Schneider in deren Werke aufgenommen (Paffrath, 2017, S. 41). Ziegenspeck verfolgt das Ziel des ganzheitlichen Lernens, sodass das Handeln mit dem Erleben der Schüler*innen in Einklang gebracht wird (Minkner, 2014, S. 11). Außerdem formulierte Ziegenspeck drei Zielvorschläge, nach denen sich Schulen entwickeln sollten. Der erste Vorschlag lautet, dass den Schulen mehr „Freiraum in den Gestaltungsmöglichkeiten“ zukommen sollte, sodass diese gegebenenfalls auch mit anderen, alternativen Schulformen kooperieren können. Der zweite Vorschlag betrifft den Politikunterricht, der durch mehr „konkrete Erfahrungen verinnerlicht werden“ soll. Der dritte Vorschlag verlangt den gegenseitigen „Austausch aller Schulen europaweit“, mithilfe dessen die Schulen besser mit- und voneinander lernen könnten. Außerdem fordert Ziegenspeck allgemein die „Anerkennung der Grundsätze von Hahn“, wie beispielsweise die „Erziehung zur Verantwortung durch Verantwortung, die ganzheitliche Erziehung durch Kopf, Herz und Hand oder auch die Maxime von Selbstständigkeit und Selbstprüfung“ (Minkner, 2014, S. 11; Paffrath, 2017, S. 44). Daraufhin haben sich charakteristische Aktivitäten zu Langzeit- und Kurzzeitprojekten herausgebildet, methodische Standards haben sich entwickelt und „neue Zielgruppen und Tätigkeitsfelder“ sind entstanden (Paffrath, 2017, S. 41). Die Erlebnispädagogik hat sich dadurch zu einer „alternativen Form des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens [entwickelt und] etabliert“ (Paffrath, 2017, S. 41).

3.4.1 Erlebnispädagogische Bereiche heute

Paffrath unterscheidet in seinem Werk *Einführung in die Erlebnispädagogik* drei erlebnispädagogische Angebotsbereiche. Diese drei Bereiche sind auf den Alltag besonders leicht zu übertragen, weshalb sie in Literatur und Praxis als aktuelle Unterteilung erlebnispädagogischer Bereiche verstanden werden.

Der erste Bereich stellt „klassische natursportliche Outdoor-Aktivitäten [dar], wie beispielsweise Klettern, Segeln, Höhlenbegehungen oder auch Expeditionen, Wandern oder Trekking“ (Paffrath, 2017, S. 42). Diese erlebnispädagogischen Maßnahmen bieten sich vor allem für Tagesausflüge oder Schullandheimaufenthalte an, da der Vorbereitungsaufwand häufig verhältnismäßig hoch ist.

Der zweite Bereich steht für „neue Lernorte und Aktivitäten, die indoor wie auch outdoor“ stattfinden können (Paffrath, 2017, S. 42). Dazu zählt beispielsweise das „City Bound in städtischen Ballungsräumen, Kooperations- und Interaktionsübungen, konstruktive Problemlöseaufgaben, Landart oder auch Bewegungskünste“ (Paffrath, 2017, S. 42). 1970 entwickelte sich in den USA aus den Outward Bound Schools die „Organisation Project Adventure“ (Baig-Schneider, 2018, S. 117). Diese verfolgt das Ziel, die überwiegend

4. Konzeptionelle Grundbedingungen der Erlebnispädagogik: Vom Erlebnis zum Lernen

„outdoorlastige Erlebnispädagogik“ wieder mehr zurück in das Klassenzimmer und damit in den Regelschulbetrieb zu holen (Baig-Schneider, 2018, S. 117). Zentrale erlebnispädagogische Möglichkeiten sind dabei die handlungsorientierten Problemlöseaufgaben, Vertrauensübungen sowie kooperative Abenteuerspiele. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Reflexion der Erlebnisse, die dazu dienen soll, dass Schüler*innen ihre Gedanken, Gefühle und Handlungen nachvollziehen und besser verarbeiten können. Durch Project Adventure entstand eine „gruppenspezifisch-erlebnispädagogische Didaktik“, die aufgrund ihrer geeigneten Umsetzung für den Indoorbereich in Schulen inzwischen auch in Deutschland weit verbreitet ist (Baig-Schneider, 2018, S. 117). Maßnahmen der Project Adventure können unter diesen zweiten Bereich aktueller erlebnispädagogischer Angebote gefasst werden.

Der dritte Bereich steht für „erlebnisorientierte Lehr- und Lernformen“. Dazu zählen unter anderem „didaktisch-methodische Arrangements zur Aktivierung der Erlebnisunterströmung und Handlungsorientierung sowie ein entdeckendes, forschendes und projektorientiertes Lernen, welches das Ziel verfolgt, Erfahrungen und Erkenntnisse induktiv zu gewinnen“ (Paffrath, 2017, S. 42).

Bis heute kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich die Erlebnispädagogik in ihrer Endform befindet. Aufgrund neuer Erkenntnisse aus Lerntheorien oder der Neurowissenschaft entwickelt sie sich stets weiter.

4. Konzeptionelle Grundbedingungen der Erlebnispädagogik: Vom Erlebnis zum Lernen

4.1 Die E-Kette und die erlebnispädagogische Waage nach Michl

Werner Michl beschreibt mit seiner Theorie der E-Kette den Prozess, in welchem ein Ereignis zu einer Erkenntnis wachsen kann und legt dabei seinen Fokus auf den Lernprozess während erlebnispädagogischer Maßnahmen (Michl & Seidel, 2018, S. 18). Bereits in *Punkt 2.1 Erlebnis*, S. 2 wurde erwähnt, dass aus Ereignissen Erlebnisse werden können, die wiederum zu Erfahrungen reifen und in Erkenntnissen enden können.

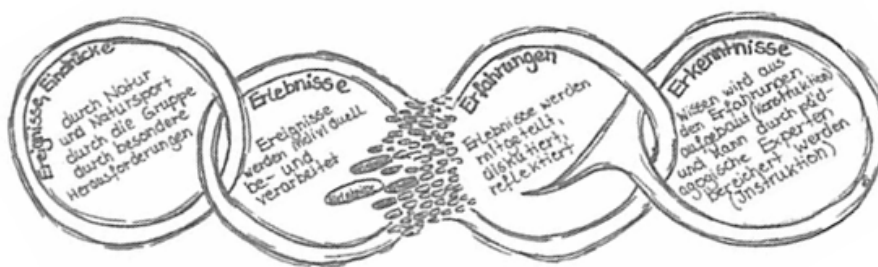


Abbildung 1: Die E-Kette nach Michl (Lakemann, 2011, S. 18)

Diese E-Kette soll im Folgenden ausführlicher betrachtet und mit der erlebnispädagogischen Waage, ebenfalls ein erlebnispädagogisches Modell, das auf Michl zurückgeht, in Zusammenhang gebracht werden.

4. Konzeptionelle Grundbedingungen der Erlebnispädagogik: Vom Erlebnis zum Lernen

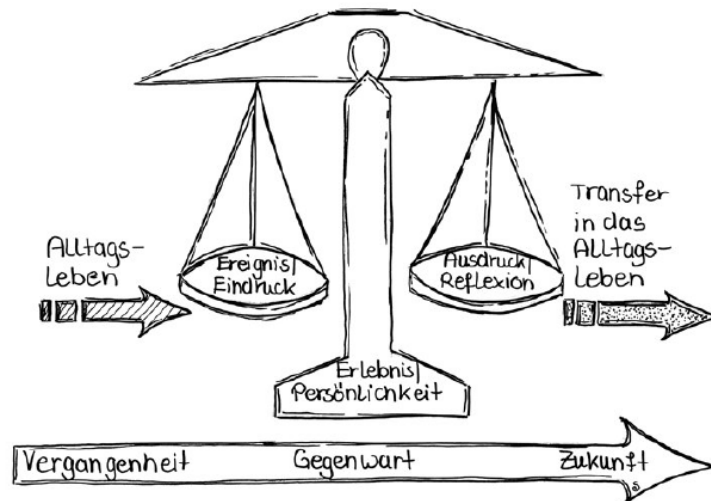


Abbildung 2: Die erlebnispädagogische Waage nach Michl (Michl & Seidel, 2018, S. 17)

Erlebnispädagog*innen schaffen während erlebnispädagogischer Maßnahmen äußere Ereignisse, die pädagogischen Zielsetzungen folgen und bezüglich Gruppenphasen und Sicherheit im Vorfeld gut geplant und durchdacht wurden (Abstreifer & Zwerger, 2019, S. 49). Je nach Zielsetzung finden diese erlebnispädagogischen Maßnahmen in der Natur oder in geschlossenen Räumen, beispielsweise im Klassenzimmer oder einer Sporthalle, statt. Die Erlebnispädagog*innen schaffen besondere Herausforderungen, die entweder die Gruppe als Ganzes betreffen oder sich auf einzelne Teilnehmer*innen beziehen. Wie bereits erwähnt, werden Ereignisse je nach Persönlichkeit, Lebenserfahrung, Einstellungen oder auch Stimmung eines Individuums unterschiedlich verarbeitet und bewertet. Wird ein Ereignis von einem Individuum als besonders prägend wahrgenommen, „kommt die Person ins Erleben, nimmt mit allen Sinnen wahr und [fühlt sich von der Situation] gefesselt“ (Eisinger, 2016, S. 17). Das Ereignis „unterscheidet sich von bisherigen Erfahrungen“, weshalb aus einem objektiven Ereignis ein individuelles Erlebnis werden kann (Eisinger, 2016, S. 17). Diese Phase stellt die linke Waageschale der erlebnispädagogischen Waage dar, die von Michl mit Ereignis oder Eindruck beschrieben wurde.

Erlebnisse bieten wiederum die Möglichkeit, zu Erfahrungen zu werden. Erfahrungen stellen „gedanklich und sprachlich verarbeitete Erlebnisse dar, die veränderte Handlungen und Orientierungen in der Zukunft ermöglichen“ können, so Siebert (Kamer, 2017, S. 17). In diesem Zuge sind wieder die Pädagog*innen gefragt und die rechte Waageschale, die von Michl als Ausdruck oder Reflexion bezeichnet wird, kommt hinzu (Michl & Seidel, 2018, S. 18). Diese steht für die Reflexionsmethoden, auf welche im *Punkt 5.5 Reflexionsmodelle der Erlebnispädagogik mit Grundschulbezug*, S. 41 ausführlich eingegangen wird. Die Phase der Reflexion ist besonders wichtig, da sie die Möglichkeit bietet, die erlebten Situationen und Eindrücke nochmals zu betrachten, zu reflektieren, sich gegebenenfalls mit anderen auszutauschen und die Erfahrungen auf andere Erlebnisse zu transferieren. Mit unterschiedlichen, häufig kreativen Methoden unterstützen Erlebnispädagog*innen die Lernenden bei der kognitiven Verarbeitung emotionaler Zustände. Dabei reicht die reine Sprache nicht immer aus, um die individuellen Erlebnisse zu verdeutlichen. Vor allem in der Grundschule sind die Lehrpersonen beziehungsweise Erlebnispädagog*innen bei der Reflexion besonders wichtig. Grundschulkinder sind meist noch nicht in der Lage, ihre Erlebnisse selbstständig zu reflektieren und benötigen Impulse als Hilfe-

4. Konzeptionelle Grundbedingungen der Erlebnispädagogik: Vom Erlebnis zum Lernen

stellung. Durch diese Phase in der E-Kette können aus Erlebnissen Erfahrungen werden. Damit aus Erfahrungen Erkenntnisse reifen können, muss der Transfer der Erfahrungen in das Alltagsleben der Teilnehmer*innen gelingen. „Transfer beschreibt die Übertragung von Wissen, erlernten Fertigkeiten, Fähigkeiten und Erkenntnissen, Haltungen und Werten aus einer Lernsituation in ähnliche oder vergleichbare Situationen und Kontexte“ (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 161). Dabei müssen sich die Lernenden mit Fragen wie *Was bedeutet die Erfahrungen für meine Zukunft? Wie beeinflusst die Erfahrung meinen Alltag?* oder *Was habe ich gelernt?* auseinandersetzen (Michl & Seidel, 2018, S. 18). Durch die Transferleistungen kann es zu einer abstrakten Konzeptualisierung kommen, also zu einer Verallgemeinerung der Erfahrungen hinsichtlich zukünftiger Herausforderungen (Kamer, 2017, S. 17). Auch in diesem Schritt sind Impulse und Hilfestellungen durch Lehrpersonen bei Grundschulkindern besonders relevant. Dabei können Lehrpersonen altersentsprechende Fragen stellen, um für die Schüler*innen bei der Transferleistung entsprechende Brücken zu bauen.

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass Maßnahmen ohne Reflexion und Transfer meist keine echten erlebnispädagogischen Maßnahmen darstellen. Der Fokus würde in diesem Fall lediglich auf der linken Waageschale liegen und damit eher zu einer reinen Natursporterfahrung zählen. Ebenso könnte der Fokus ausschließlich auf der rechten Waageschale liegen. Maßnahmen dieser Art setzen ihren Schwerpunkt häufig auf die Selbsterfahrung und tendieren zu „Beratungen, Coachings oder auch therapeutischen Sitzungen“ (Abstreifer & Zwerger, 2019, S. 50). Je nach Zielsetzung und Verwendung der erlebnispädagogischen Maßnahme schlägt die Waageschale damit mehr nach links oder rechts aus, beziehungsweise bleibt ausgeglichen. Für ein ausgewogenes Maß ist deshalb eine entsprechende Planung durch die Erlebnispädagog*innen unerlässlich. Wie feinfühlig die Waage bei den Lernenden im Einzelfall ausschlägt, hängt immer von den Individuen selbst ab. Dies wurde von Michl durch das Standbein der Waage dargestellt, welches er als Persönlichkeit bezeichnet (Abstreifer & Zwerger, 2019, S. 49).

Wurden aus Ereignissen Erlebnisse, die aufgrund von geeigneten Reflexionsmöglichkeiten zu Erfahrungen reifen konnten und zu Erkenntnissen wurden, ist die E-Kette nach Michl am Ende angelangt. Auf Basis dieser neuen Erkenntnis ist das Individuum in der Lage, neuen Herausforderungen und Ereignissen bewusster und erfahrener zu begegnen. Dies kann als Beginn einer neuen E-Kette verstanden werden. Aufgrund dessen wird die E-Kette nach Michl von anderen Autor*innen teilweise als Kreis oder Spirale dargestellt. Dadurch können das individuelle Wachstum und die Entwicklung der Lernenden durch erlebnispädagogische Maßnahmen noch deutlicher dargestellt werden. Außerdem fügen manche Autor*innen an dieser Stelle die Einsicht hinzu, welche als erweitertes „E“ und damit als „höchste Stufe menschlicher Weisheit“ gesehen werden kann (Eisinger, 2016, S. 17). Michl grenzt dieses letzte E, die Einsicht, aus und beschränkt sich in seiner E-Kette auf Ereignis, Erlebnis, Erfahrung und Erkenntnis.

Es ist jedoch zu beachten, dass das Modell der E-Kette einen Idealverlauf darstellt. Die von den Erlebnispädagog*innen dargebotenen Ereignisse können einen Ausgangspunkt für Erkenntnisse darstellen, müssen aber nicht (Kamer, 2017, S. 18). Man kann nicht davon ausgehen, dass Erlebnisse aufgrund eines Ursache-Wirkungszusammenhangs steuerbar sind, beziehungsweise geschaffen werden können. Den Erlebnispädagog*innen ist es lediglich möglich, mithilfe der Erlebnispädagogik passende Rahmenbedingungen für die einzelnen Lernenden zu schaffen, die es ihnen er-

4. Konzeptionelle Grundbedingungen der Erlebnispädagogik: Vom Erlebnis zum Lernen möglichen, ins Erleben zu kommen (Eisinger, 2016, S. 17). Ob aus Ereignissen Erkenntnisse wachsen können, ist dabei grundsätzlich vom Individuum abhängig, die selbst entscheiden, ob, was und wie sie lernen.

4.2 Lernen in der Erlebnispädagogik

Das Phänomen des Lernens steht für eine Fülle langfristiger Veränderungen des Erlebens und Verhaltens, die Lebewesen befähigen, den Anforderungen ihrer Umwelt gerecht zu werden (Stern, 2006, S. 45). Lernen stellt damit das Ergebnis von „Erfahrungen, Probieren, Einsicht, Übung oder Lehre“ dar und dient dem bewussten und uneingeschränkten „Umgang mit sich oder der Welt“ (Roth, 1957, S. 188). Ausgeschlossen werden Prozesse, die zu ähnlichen Effekten führen, jedoch „Wirkungen kurzfristiger (z.B. Adaption, Ermüdung, Drogenkonsum usw.) oder struktureller Änderungen des zentralen Nervensystems (z.B. Reifung, Altern, Verletzungen) sind“ (Henze, 2004, S. 283).

Die Vorstellung von Lernen in der Erlebnispädagogik ist durch Konzepte der Reformpädagogik wie Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit und dem Praxisbezug gekennzeichnet. Außerdem prägen „lerntheoretische Erkenntnisse aus dem Modelllernen, der Hirnforschung, dem Konstruktivismus und teilweise auch aus dem Behaviorismus“ die Vorstellung über das Lernen (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 93). Das Erlebnis, als einmaliges und prägendes Ereignis, wird dabei zum Ausgangspunkt für Lernprozesse. Es wird betont, dass die Lernenden aktiv am Lernprozess beteiligt sind. Statt passiv Wissen zu übernehmen, sollen die Lernenden durch „Erlebnisse erfahren und lernen“ (Lang & Rehm, 2010, S. 22). Dabei befasst sich das Individuum vor allem mit dem für sie oder ihn relevanten und sinnhaften Inhalten und bestimmt damit selbst, was erlebt und gelernt wird. Wie auch beim klassischen, schulischen Lernen setzen die Lehrer*innen bei erlebnispädagogischen Maßnahmen entsprechende Ziele für die einzelnen Übungen und Angebote. Der Unterschied zum schulischen Lernen liegt jedoch darin, dass es bei erlebnispädagogischen Maßnahmen immer vom Individuum selbst abhängt, was er oder sie aus dem Erlebnis lernt. Der Lernprozess in der Erlebnispädagogik ist damit ein sehr individueller (Lang & Rehm, 2010, S. 30).

4.3 Das Lernzonenmodell nach Nadler und Luckner

Wie bereits unter *Punkt 4.2 Lernen in der Erlebnispädagogik, S. 20* erwähnt, stellt Lernen ein Ergebnis aus Erfahrungen, Probieren, Einsicht, Übung und Lehre dar. Lernen hat damit immer einen biographischen Charakter und baut auf bestehende Erfahrungen auf. In der heutigen Erlebnispädagogik wird der Prozess des Lernens vor allem mit dem Lern- oder Komfortzonenmodell von Nadler und Luckner beschrieben, die das Modell 1992 veröffentlichten. In manchen Werken wird das Lernzonenmodell Senninger zugeschrieben, welcher das Modell jedoch erst im Jahr 2000 publizierte (Eisinger, 2016, S. 140). Aus diesem Grund wird hier das Lernzonenmodell nach Nadler und Luckner vorgestellt. Diese gehen davon aus, dass unterschiedliche Zonen existieren, in denen ein Lernprozess günstig oder weniger geeignet ablaufen kann. Dabei sprechen sie in ihrem Modell von der Komfortzone, der Lernzone, der Panikzone sowie den Zwischenräumen, in welchen sich die Lernenden bewegen.

4. Konzeptionelle Grundbedingungen der Erlebnispädagogik: Vom Erlebnis zum Lernen

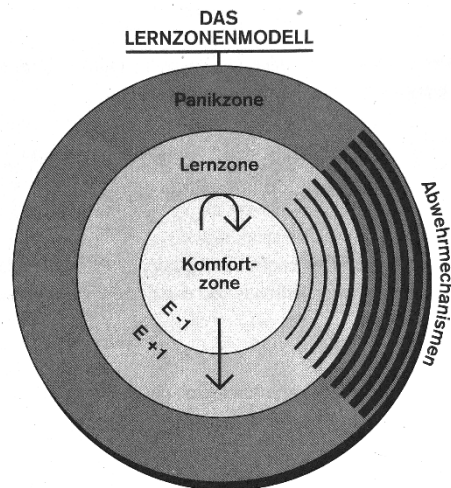


Abbildung 3: Das Lernzonenmodell nach Nadler und Luckner (Eisinger, 2016, S. 46)

Die Komfortzone stellt den innersten Teil des Kreises dar und meint den Raum, in welchem sich eine Person sicher fühlt sowie ihre Stärken und Fähigkeiten kennt und zu nutzen weiß. Meist handelt es sich dabei um alltägliche, routinierte Aufgaben, die nicht besonders herausfordernd sind. Das Handeln in der Komfortzone geht mit Gefühlen wie Geborgenheit, Sicherheit, Entspannung oder auch einem Genuss einher, weshalb man davon ausgehen kann, dass sich der Mensch in einem Gleichgewichtszustand befindet (Abstreifer & Zwerger, 2019, S. 50 f). Innerhalb dieser Komfortzone ist die Entwicklung einer Person und der damit einhergehende Wandel jedoch nur sehr schwer möglich. Dies liegt vor allem daran, dass das Individuum von der Aufgabe nicht herausgefordert wird. Denn liegen die Fähigkeiten einer Person deutlich über den Anforderungen der Aufgabe, kann kein Anreiz für Weiterbildung und Wachstum entstehen. Die Aufgabe der Pädagog*innen ist es deshalb, die Lernenden auf ihrem Weg aus der Komfortzone in die Lernzone zu begleiten, ohne dass diese Panik oder Frustration erleben.

Die mittlere Zone stellt die Wachstums- beziehungsweise Lernzone dar. Diese zeichnet sich durch Unbekanntes, Herausforderungen, Abenteuer, Risiken sowie dem Gefühl von Unsicherheit aus (Abstreifer & Zwerger, 2019, S. 50 f). Sich in dieser Zone zu bewegen, „erfordert Mut und geht oft mit Herzklopfen oder Nervosität“ einher, da es sich meist um Handlungen oder Themen handelt, die der Person noch unbekannt sind (Eisinger, 2016, S. 47). Die Personen fühlen sich daher nicht mehr so komfortabel, als in der Zone zuvor. Es findet ein permanentes Abgleichen und Abwägen zwischen gegebenen Anforderungen und eigenem Können statt. Lassen sie sich jedoch auf die Herausforderung ein und fühlen sich weder über- noch unterfordert, kann Lernen stattfinden. Durch diesen Prozess kann sich die Komfortzone in Richtung der Lernzone ausweiten und die Person kann sich weiterentwickeln und wachsen.

Die äußere Zone stellt die Panikzone dar, die eine Person meist mit Gefühlen wie Angst und Unsicherheit erlebt. In dieser Zone nimmt das Individuum die gestellten Aufgaben als überfordernd wahr und schätzt die eigenen Ressourcen und Fähigkeiten zur Bewältigung der Aufgabe als zu gering ein. Die Anforderungen der Aufgabe liegen damit über den Fähigkeiten des Individuums. Außerdem nimmt die Person die scheinbaren Risiken und Gefahren, die mit der Aufgabe einhergehen, als zu groß wahr, sodass eine Blockade einsetzt, die das Lernen unmöglich macht (Eisinger, 2016, S. 48). Statt einem Lernerfolg erleben die Personen in der Panikzone Enttäuschung und Frustration.

4. Konzeptionelle Grundbedingungen der Erlebnispädagogik: Vom Erlebnis zum Lernen

Der Moment, in dem sich eine Person kurz vor dem Übergang von Komfortzone und Lernzone befindet, wird auch als kritischer Moment beziehungsweise E-1 bezeichnet. In dieser Phase erleben viele Menschen Stress, es bildet sich Angstschweiß und ein „innerer Monolog wie *Ich schaffe das nicht* verstärkt sich“ (Eisinger, 2016, S. 48). Diese Phase, in der bereits gemachte Erfahrungen zur Bewältigung der Aufgabe nicht mehr ausreichen, wird von vielen als unangenehm wahrgenommen. Aus diesem Grund versuchen viele die Situation „unbewusst mithilfe von gewohnten Abwehrmechanismen“ unter Kontrolle zu bekommen (Eisinger, 2016, S. 48). Diese Abwehrmechanismen zeigen sich auf ganz unterschiedliche Art: Manche überspielen ihre Angst durch lautes Lachen, andere bringen Witze oder Sprüche in die angespannte Situation ein (Eisinger, 2016, S. 48). Diese Phase stellt damit eine Gradwanderung zwischen Flow-Erleben, Über- und Unterforderung dar, weshalb die Pädagog*innen besonders einfühlsam handeln müssen. Der entscheidende Schritt in dieser Phase ist der über die eigene Grenze, den die Lernenden in jedem Fall selbstständig und aus eigenen Kräften herausschaffen sollten. Nur wenn sie diesen Schritt selbstständig wagen, ohne von Dritten dazu gedrängt zu werden, kann der Schritt einen Lernerfolg mit sich bringen und die Komfortzone kann sich gegebenenfalls ausweiten. Unabhängig davon, ob die Lernenden den Schritt des Übergangs zur Lernzone schaffen oder nicht, bietet dieser Moment wertvolle Hinweise für die Reflexion und wird von Nadler und Luckner als Erfolg bewertet (Eisinger, 2016, S. 49). Denn schon die Bereitschaft und der Versuch einer Person, die eigenen Grenzen zu überwinden und sich neue Ziele zu setzen, kann einen Lernerfolg darstellen sowie zu neuen Erkenntnissen führen.

Idealerweise folgt dem kritischen Moment E-1 die Phase E+1, welche den Moment nach der Überwindung darstellt. Dieser Durchbruch der Zonen, und das Überschreiten der eigenen Grenzen, geht häufig mit starken Emotionen einher, die von den Lernenden ausgelebt werden dürfen und sollen. Denn diese Freudentränen, das Abklatschen mit den Partner*innen, der Freudentanz oder auch das Aufschreien vor Stolz machen deutlich, wie prägend das Erlebnis für das Individuum war. Dieser Augenblick und das damit einhergehende, meist positive Gefühl soll den Lernenden auch später in Erinnerung bleiben (Eisinger, 2016, S. 50).

Wie bereits in dem Modell der E-Kette nach Michl kommt der Reflexion auch im Lernzonenmodell eine besondere Bedeutung zu. Nadler und Luckner halten das „verbale Aufarbeiten dieses Moments“ als besonders relevant und prägend für den Lernprozess (Eisinger, 2016, S. 50). Die durch den Lernprozess erfolgte „Vergrößerung der Komfortzone kann als Ausgangspunkt für weitere Grenzüberschreitungen“ dienen (Paffrath, 2017, S. 61). Der erlebte Erfolg, die Sicherheit und Entschlossenheit können die Lernenden in späteren Herausforderungen an ihre Potenziale erinnern und sie in ihrem Handeln bestärken. Aber auch das Kennenlernen und Akzeptieren der eigenen Grenzen, was vor allem durch die Reflexion des Erlebten unterstützt wird, kann neues Wachstum ermöglichen.

Auch andere Theorien greifen diesen Sachverhalt auf und belegen die Bedeutsamkeit der Passung von Anforderung und Fähigkeit während eines Lernprozesses. So beispielsweise auch die Theorie *der Zone der nächsten Entwicklung* des sowjetischen Psychologen Lew Semjonowitsch Wygotski (Hannover et al., 2014, S. 149). Er vertrat die Meinung, dass sich Menschen vor allem dann weiterentwickeln, wenn das Aufgabenniveau minimal über deren aktueller Fähigkeiten liegt und sie dadurch angenehm herausgefordert wer-

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

den. Die Zone der nächsten Entwicklung stellt den Bereich dar, der direkt an das aktuelle Leistungsniveau angrenzt. Bei entsprechender Vorbereitung auf die Aufgabe oder Hilfestellung, beispielsweise durch eine Lehrperson, können die Individuen diese nächste Zone erreichen und so in ihrer Entwicklung wachsen (Hannover et al., 2014, S. 149). Das weitere Thematisieren würde in diesem Kontext zu weit führen und über den Rahmen der Arbeit hinausgehen. Es soll jedoch deutlich werden, dass der Lernprozess in der Erlebnispädagogik durch verschiedene Theorien belegt und begründet werden kann.

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

Im weiteren Verlauf wird die Bezeichnung der Lehrer*innen der Bezeichnung der Erlebnispädagog*innen vorgezogen. Setzen Lehrer*innen erlebnispädagogische Maßnahmen professionell um, haben diese in den meisten Fällen die Ausbildung beziehungsweise Zusatzqualifikation zur Erlebnispädagogin beziehungsweise zum Erlebnispädagogen absolviert. Für anspruchsvollere Projekte wie Segeltörns oder Kletterschullandheime ist die Ausbildung zur Erlebnispädagog*in unbedingt erforderlich und zusätzliche Scheine und Zertifikate in der jeweiligen Handlungsfeldern wünschenswert (Abstreifer & Zwerger, 2019, S. 24 ff). Im Folgenden werden Grundschulkinder als Zielgruppe, die verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten sowie Merkmale der Erlebnispädagogik genauer betrachtet.

Die in den folgenden Kapiteln dargestellten Themen - 5.3 *Strukturmerkmale*, 5.4 *Ziele* und 5.5 *Reflexionsmodelle der Erlebnispädagogik* - betreffen die Erlebnispädagogik in all ihren Anwendungs- und Handlungsfeldern und sind nicht auf die Grundschule begrenzt. Da sich die vorliegende Arbeit im Speziellen mit erlebnispädagogischen Maßnahmen in der Grundschule auseinandersetzt, werden die folgenden Themen und deren Anwendung direkt auf die Grundschule bezogen. Dadurch sollen Zusammenhänge eindeutig dargestellt und mögliche Doppelungen vermieden werden.

5.1 Grundschulkinder als Zielgruppe

Die Schüler*innen in der Grundschule sind meist zwischen sechs und zwölf Jahre alt und befinden sich in den meisten Fällen in einer relativ stabilen Lebensphase zwischen Einschulung und Pubertät. Die Entwicklungsphase charakterisiert sich häufig durch den ersten wirklichen Löseprozess vom Elternhaus und dem damit einhergehenden Streben nach mehr Unabhängigkeit und Selbstbestimmung. Die Schüler*innen dieses Alters sind größtenteils sehr wissbegierig, offen für Neues und streben nach neuen Erfahrungen und Herausforderungen, die sie meistern können (Schlehufer, 2018, S. 283). Außerdem sind sie meist besonders begeisterungsfähig und besitzen ein großes Durchhaltevermögen sowie einen grundsätzlichen Bewegungsdrang. Diese Kombination ermöglicht es, erlebnispädagogische Maßnahmen besonders gut umzusetzen. Denn die meisten Schüler*innen lassen sich aufgrund ihrer Neugierde und ihres Entdeckungsdrangs auf die Aktivitäten ein und sind offen für neue Herausforderungen sowie das Testen der eigenen Stärken, Schwächen und Grenzen (Schlehufer, 2018, S. 283 ff). Man kann jedoch nicht davon ausgehen, dass alle Schüler*innen derart stabil und selbstsicher sind. Daher ist es die Aufgabe der Lehrer*innen, die Schüler*innen entsprechend ihrer Entwicklungsphase abzuholen und die erlebnispädagogischen Maßnahmen aufgrund dessen zu planen. Es kommt auf die „Balance zwischen anregenden Impulsen, konkreten Handlungsanleitungen und Freiräumen für selbstbestimmte Abenteuer- und Spielwelten an“ (Schlehufer,

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

2018, S. 283). Dabei sollten die Schüler*innen als Individuen mit all ihren Stärken und Schwächen gesehen werden, aber auch die Entwicklung der Schulklasse als Ganzes darf nicht unberücksichtigt bleiben. In diesem Alter kann eine Über- wie auch eine Unterforderung schnell zur „Ablehnung natursportlicher Aktivitäten“ führen, weshalb ein sensibler Umgang und eine präzise Planung durch die Lehrperson im Vorfeld essenziell ist (Schlehufer, 2018, S. 283).

Das Planen einer fantasievollen Rahmengeschichte, beispielsweise eine geheimnisvolle Schatzsuche, hat sich für die erlebnispädagogische Maßnahme in der Grundschule als besonders geeignet erwiesen (Schlehufer, 2018, S. 285). Viele Schüler*innen in diesem Alter spielen noch besonders lebhaft, denken sich kreative Fantasiewelten aus und entdecken sich, sowie ihre Potenziale, dabei auf unterschiedliche Weise. Das Lernen und Bewältigen unterschiedlicher Entwicklungsprozesse findet dabei häufig auf eine spielende und handelnde Weise statt (Schlehufer, 2018, S.285). An diese Vorstellung kann die Erlebnispädagogik anknüpfen. Unterstützt durch die Lehrer*innen, die sensibel auf die Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen, können Grundschul Kinder „in und mit der Natur“ lernen (Schlehufer, 2018, S. 285). In diesem Zusammenhang ist Thoreau erneut zu erwähnen, der als Vordenker der Erlebnispädagogik gesehen wird und der die Natur als beste Erzieherin oder Lehrmeisterin wahrgenommen hat. Bei den heutigen erlebnispädagogischen Maßnahmen in der Schule werden Alltagssituationen der Schüler*innen aufgegriffen und von der Lehrperson in Form einer Abenteuer- oder Fantasiegeschichte dargeboten. Dabei ist zu beachten, dass ein Transfer der Erlebnisse aus erlebnispädagogischen Maßnahmen in das Alltagsleben der Schüler*innen möglich ist. Denn die erlebnispädagogischen Maßnahmen sollen keine reine Fantasiegeschichten bleiben, sondern positiv auf die Entwicklung und das Wachstum der Schüler*innen wirken. Je nach Geschichte, thematischem Hintergrund, Aufbau der Maßnahme und Reflexionspotenziale der Schüler*innen muss die Lehrperson die Grundschul Kinder mehr oder weniger stark in der Reflexionsphase unterstützen. Denn man kann nicht davon ausgehen, dass alle Schüler*innen in diesem Alter selbstständig zu einer derart anspruchsvollen Reflexions- und Transferleistung in der Lage sind.

Erlebnispädagogische Maßnahmen in der Grundschule, auch unter dem Begriff *Project Adventure* bekannt, können drinnen wie draußen durchgeführt werden. Die klassische Erlebnispädagogik findet aufgrund der Naturverbundenheit draußen im Freien statt. Dabei wird die Natur als lebendiger Entwicklungsraum wahrgenommen, in welchem sich die Schüler*innen selbst ausprobieren und an den Erfahrungen wachsen können (Schlehufer, 2018, S. 284). Typische Anwendungsfelder stellen das Segeln, Klettern, Wandern oder Mountainbiken dar. Diese eignen sich besonders gut für Kurzzeitprojekte wie Schullandheimaufenthalte. Bei Grundschulkindern muss vor allem bei dieser Form der Erlebnispädagogik abgewogen werden, welche Maßnahmen umsetzbar sind und wann die Maßnahmen ihre Grenzen erreichen. Heute werden erlebnispädagogische Maßnahmen auch gerne drinnen umgesetzt. In Schulen bietet sich neben dem Klassenzimmer vor allem die Turnhalle für erlebnispädagogische Maßnahmen an. Besonders geeignet sind dabei kooperative Abenteuerspiele (Lindner, 2018, S. 60 ff). Für diese sind häufig keine besonderen Ausrüstungen oder Ausstattungen nötig, sie können auf die Klasse sowie deren Schüler*innen individuell angepasst und in den täglichen Regelschulbetrieb flexibel eingebaut werden. Je nach Wetterlage ist es außerdem häufig möglich, die Maßnahme spontan nach draußen zu verlegen, beispielsweise auf den Schulhof, eine Wiese oder

einen naheliegenden Park (Lindner, 2018, S. 60 ff). Daher eignen sich diese Langzeitprojekte für die Grundschule besonders gut. Für diese Formen der Erlebnispädagogik wird im Anschluss genauer eingegangen.

5.2 Der Project Adventure Ansatz

Unter dem Project Adventure Ansatz sind erlebnispädagogische Maßnahmen zu verstehen, die in der Schule, beziehungsweise im schulischen Rahmen, durchgeführt werden (Boeger, 2018, S. 251). Ursprünglich stammt der Ansatz aus Nordamerika und basiert auf den von Hahn gegründeten Outward Bound Schulen, weshalb dem ganzheitlichen Lernen eine zentrale Bedeutung zukommt. Das Ziel der Abspaltung von den Outward Bound Schulen war die Entwicklung eines Programms, welches einen Bildungsanspruch besitzt und dessen Maßnahmen sowohl drinnen als auch draußen durchgeführt werden können. Die Grundidee des Project Adventure Ansatz liegt in der Förderung des Selbstkonzeptes sowie in der Förderung sozialer Kompetenzen wie Team- und Empathiefähigkeit, Vertrauen, Verantwortung, Kooperation-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeiten (Boeger, 2018, S. 251). Diese Kompetenzen sollen mithilfe „mehrerer, aufeinander aufbauender Module, sogenannte Wellen“ gefördert werden, sodass eine „Serie aus gut vorbereiteten Erlebnis- und Abenteuer-Aktivitäten“ entsteht (Boeger, 2018, S. 251; Paffrath, 2017, S. 92). Jede Welle charakterisiert sich durch drei Phasen: Die Einführung, die Abenteueraktivität und die anschließende Auswertung, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

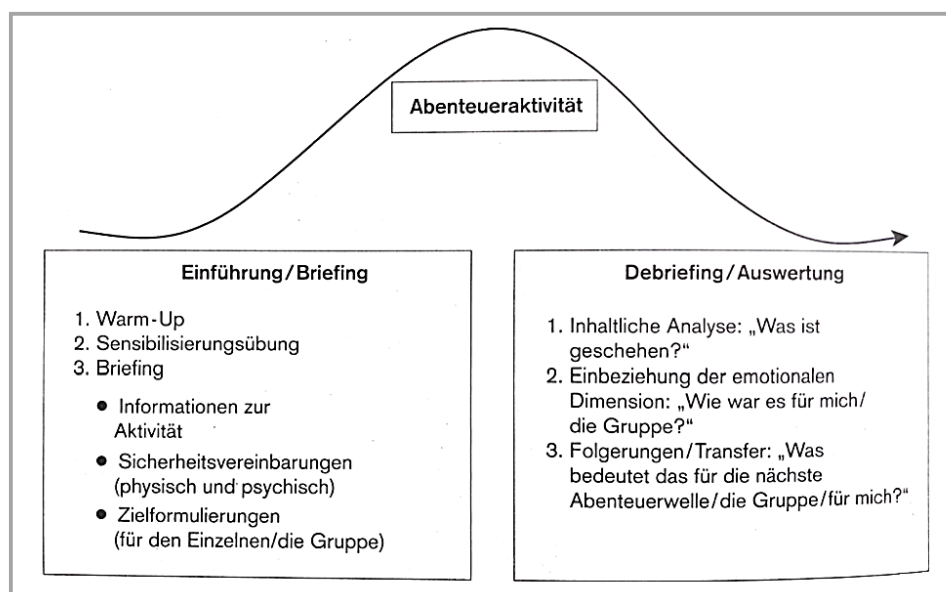


Abbildung 4: Project Adventure: Abenteuerwelle (Paffrath, 2017, S. 92)

5.2.1 Ablaufphasen einer Übung

Die Einführungsphase beziehungsweise das Briefing charakterisiert sich durch mehrere Bausteine. Zu Beginn werden Informationen über die Gruppe gesammelt, sodass eine Ist- und Soll-Situation aufgestellt werden kann. Dabei werden insbesondere die Vorerfahrungen, Fähigkeiten und Eigenschaften der einzelnen Schüler*innen sowie die Gruppenkonstellation genauer betrachtet. Ist die Bedarfsanalyse abgeschlossen, kann eine entsprechende Maßnahme entwickelt werden. Dafür werden je nach Schwerpunktsetzung Eis-

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

brecherübungen, Konzentrationsübungen, Übungen zur Wissensvermittlung oder auch Übungen zur Stärkung von Sozialkompetenzen konzipiert beziehungsweise ausgewählt und kombiniert (Minkner, 2014, S. 4 ff). Diese sind auf die vorhandenen Fähigkeiten abgestimmt, sodass bei der Umsetzung Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler*innen im Fokus stehen. Außerdem werden bedeutende Grundprinzipien geklärt, die beispielsweise die Sicherheit oder die Regeln betreffen. Sobald das Konzept steht, muss die Maßnahme gründlich vorbereitet werden. Dazu zählt unter anderem das Bereitlegen von Material und das Schaffen einer angenehmen Lernatmosphäre, die auf Vertrauen und Sicherheit beruht (Eisinger, 2016, S. 62 ff). Außerdem werden in der Einführungsphase die Schlüsselemente *Wertevertrag*, *Selbstverpflichtung*, *Goal Setting* und *New Start* für den Project Adventure Ansatz thematisiert (Paffrath, 2017, S. 93). Der Wertevertrag meint, dass alle Schüler*innen der aktiven Teilnahme und der Regeleinhaltung zustimmen. Die Selbstverpflichtung steht für das Versprechen der Schüler*innen, dass sie als Gruppe zusammenarbeiten und konstruktiv Feedback geben, dass sie ehrlich gegenüber sich und den Mitschüler*innen sind, sowie, dass sie bemüht sind das eigene Interesse mit dem Gruppeninteresse in Einklang zu bringen. Das Goal Setting steht für die gemeinsame Zielformulierung und die wiederholende Betonung der gemeinsam aufgestellten Ziele. Der New Start meint das Recht aller Schüler*innen auf einen Neuanfang. Es zählen nur die Entwicklungspotenziale zum Zeitpunkt der Umsetzung, sodass ausschließlich das „Hier und Jetzt“ zählt (Paffrath, 2017, S. 93).

Die Phase der Abenteueraktivität steht für die eigentliche Aktion. Dabei sollen Erlebnisse für die Schüler*innen angebahnt werden, die auf dem Lernzonenmodell nach Nadler und Luckner, S. 20 basieren. Während der Durchführungsphase nimmt sich die Lehrperson weitestgehend zurück, sodass die Schüler*innen auf sich gestellt sind. Sie sollen ihren eigenen Lösungsweg finden, selbstständig Entscheidungen treffen sowie eigenverantwortlich ihre persönlichen Grenzen aufstellen (Eisinger, 2016, S. 66 ff). Dabei sind die Maßnahmen für gewöhnlich so konzipiert, dass sie anfangs unlösbar scheinen, durch eine entsprechende Zusammenarbeit der Schüler*innen aber „erfolgreich bewältigt werden können“ (Boeger, 2018, S. 251). Sollten ernste Probleme auftreten oder die Sicherheit der Schüler*innen gefährdet sein, ist es die Aufgabe der Lehrperson professionell in die Maßnahme einzugreifen. Manchmal sind bereits Impulse ausreichend, um den Gruppenprozess voranzubringen, ohne den Schüler*innen ihre Verantwortung abzunehmen. In anderen Situationen ist das aktive Eingreifen durch Unterbrechung, Veränderung von Regeln oder sogar durch einen gezielten Abbruch notwendig. Generell sollen die Schüler*innen jedoch darin unterstützt werden, selbstständig Lösungswege zu finden.

Die Phase des Debriefings beziehungsweise der Auswertung stellt die Reflexion, Evaluation und Nachbereitung dar. Die Reflexion ermöglicht es den Schüler*innen und der Lehrperson, das Ereignis beziehungsweise die Erlebnisse nochmals aufzugreifen, zu vertiefen und individuell zu verarbeiten. Anhand entsprechender Impulse oder Fragen will die Lehrperson auch versteckte oder noch unbekannte Erlebnisse der Schüler*innen aufdecken und die Schüler*innen so in ihrer Entwicklung unterstützen (Eisinger, 2016, S. 68). Außerdem sollte die Lehrperson entsprechende Transfermöglichkeiten bieten, die die Schüler*innen auf die nächste, komplexere Welle oder den Alltag allgemein vorbereiten sollen (Paffrath, 2017, S. 92). Diese Transferbezüge decken sich teilweise mit der Evaluation und Nachbereitung der Maßnahme, die der Ergebnissicherung dienen sollen. Dabei beschäftigen sich die Schüler*innen wie auch die Lehrperson mit der Frage, was sie ex-

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

plizit aus der Maßnahmen mitnehmen wollen, welche Ziele erreicht wurden und wie diese nachhaltig das Leben beeinflussen können (Eisinger, 2016, S. 69). Da die Reflexion ein wesentlicher Aspekt der Erlebnispädagogik ist, wird auf die Umsetzungsmöglichkeiten dieser Phase im *Punkt 5.5 Reflexionsmodelle der Erlebnispädagogik mit Grundschulbezug*, S. 41 ausführlich eingegangen.

Heute wird der Begriff Project Adventure meist durch die Formulierung „Erlebnispädagogik in der Schule ersetzt“, auf welche auch in dieser Arbeit zurückgegriffen wird (Boeger, 2018, S. 251). Inzwischen existieren auch in Deutschland zahlreiche Schulen, die diesen Ansatz vertreten und entsprechende erlebnispädagogische Maßnahmen in ihren Schulalltag integrieren. Grundsätzlich unterscheidet man dabei zwischen Kurzzeit- und Langzeitprojekten, auf die im Folgenden eingegangen wird.

5.2.2 Langzeitprojekte

Unter Langzeitprojekten werden erlebnispädagogische Maßnahmen verstanden, die kein einmaliges Ereignis darstellen, sondern regelmäßig in das alltägliche Schulleben einbezogen werden. Je nach Schulkonzept können die Lehrer*innen erlebnispädagogische Maßnahmen in ihren Schulalltag einbauen oder die Maßnahmen in Form von AGs anbieten. Für diese Langzeitprojekte eignen sich vor allem Lernprojekte. Erlebnispädagogische Lernprojekte beschreiben Maßnahmen, die zeitlich und räumlich überschaubar angelegt sind und dessen Aufgaben einen gewissen Herausforderungscharakter besitzen (Heckmair, 2018b, S. 239). Die Schüler*innen erleben durch diese Maßnahmen „Abenteuer in Pillenform“, so Heckmair (Heckmair, 2018b, S. 239). Dabei dürfen Lernprojekte jedoch nicht als Lückenfüller oder Pausenunterhaltung angesehen werden. Es handelt sich um handlungsorientierte Lernkonzepte, die einen eigenständigen Bereich der Erlebnispädagogik abdecken und daher einen legitimen Platz im Schulalltag und dem täglichen Unterricht erhalten (Eisinger, 2016, S. 52). Diese Art erlebnispädagogischer Maßnahmen orientiert sich meist an Richtlinien der Schule sowie an den Bildungsplänen der jeweiligen Schulart, „berücksichtigt den Erziehungs- und Bildungsauftrag und favorisiert ein ganzheitliches Verständnis des Lernens“ (Paffrath, 2017, S. 156).

Unter den Lernprojekten kann eine Vielzahl erlebnispädagogischer Maßnahmen gefasst werden. Das bekannteste und wohl am meisten verbreitete Konzept stellen die kooperativen Abenteuerübungen beziehungsweise kooperativen Abenteuerspiele dar. Diese wurden in den 1970er Jahren in den USA unter dem Begriff Adventure Based Counseling bekannt, wobei diese Bezeichnung in Deutschland nur selten genutzt wird. Kooperative Abenteuerspiele sind meist relativ einfach aufgebaut, sind „wenig zeit-, kosten- und materialintensiv“ und daher gut in den Schulalltag einzubauen (Eisinger, 2016, S. 52). Zeitlich sollte für die Maßnahmen 90 Minuten eingeplant werden, auch wenn die Aktion selbst lediglich zwischen 20 und 30 Minuten in Anspruch nimmt. Dies liegt daran, dass eine anfängliche Atmosphäre aus Vertrauen und Sicherheit aufgebaut werden sollte sowie eine oder mehrere Reflexionsrunden unbedingt notwendig sind, damit die Maßnahme langfristig das Erleben und Verhalten der Schüler*innen beeinflussen kann. Denn mithilfe der Reflexion werden sie mit „unterschiedlichen Perspektiven und Sichtweisen konfrontiert“ und lernen sich selbst, ihre Stärken und Schwächen besser kennen (Heckmair, 2018b, S. 242). Außerdem sollten die Schüler*innen keinen Zeitdruck empfinden, da sie sich auf die Herausforderung der Aufgabe vollkommen einlassen sollen. Typische Hilfsmittel können beispielsweise Zeitungen, Luftballons, Augenbinden, Kisten,

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

Schnüre oder auch Bälle sein, die für gewöhnlich in jeder Schule vorzufinden sind. Für die Umsetzung bietet sich das Klassenzimmer, eine Turnhalle, der Pausenhof, eine Wiese oder auch ein ortsnaher Wald an. Je nach Ortswahl kann der Schwierigkeitsgrad der Maßnahme variieren (Eisinger, 2016, S. 54 ff). Obwohl der Kosten- und Zeitpunkt relativ gering bleibt, können kooperative Abenteuerübungen intensive Lernszenarien bieten (Eisinger, 2016, S. 53). Denn die Maßnahmen charakterisieren sich durch Problemlöseaufgaben, die die Schüler*innen individuell als anspruchsvoll wahrnehmen, aber auch die Schulklasse als Ganzes auf spielerische Weise herausfordert. Der Spaßfaktor sollte dabei keine übergeordnete Rolle spielen, sodass der Fokus auch während der Aktion auf dem Lernziel liegt. Die Schüler*innen üben sich je nach Aufgabenstellung in „strategisch-organisatorischen Kompetenzen, Präzision, Geschicklichkeit und Kraft, aber auch [in einer] stimmigen Kommunikation, zielorientierter Kooperation“, Konzentration und Teamfähigkeit allgemein (Heckmair, 2018b, S. 239).

Einen Klassiker unter den kooperativen Abenteuerübungen stellt das Spinnennetz dar. Zwischen zwei Bäumen beziehungsweise Pfosten wird ein Netz aus Seilen oder Schnüren gespannt, welches die Schüler*innen passieren müssen. Dabei können Schwierigkeitshürden eingebaut werden, indem die Schüler*innen das Netz nicht berühren dürfen, jedes Loch nur einmal passiert werden darf oder ein zeitlicher Rahmen vorgegeben wird. Diese Maßnahmen sind von Kurt Hahns ursprünglicher Idee der Erlebnistherapie weit entfernt. Jedoch bieten diese Maßnahmen „in kurzer Zeit und ohne großen Aufwand intensive Lernerfahrungen“ für die Schüler*innen (Heckmair, 2018b, S. 242). Außerdem besteht bei kooperativen Abenteuerübungen häufig eine große strukturelle Ähnlichkeit zwischen der Maßnahme und der Lebenswelt der Schüler*innen, was die Transferleistungen der Schüler*innen unterstützen und erleichtern kann. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass die Lehrer*innen kein ausdrückliches Wissen über Techniken oder Material benötigen, wie dies beispielsweise bei Klettertouren, Segelprojekten oder Bergwanderungen der Fall ist.

Kooperative Abenteuerübungen können neben einem Langzeitprojekt auch als einmalige erlebnispädagogische Maßnahme geplant werden. Jedoch wirken die Maßnahmen von Lernprojekten wie kooperativen Abenteuerspielen erst dann besonders nachhaltig, wenn diese kein einmaliges Ereignis darstellen, sondern fest in den Schulalltag integriert und zu Langzeitprojekten werden (Boeger, 2005, S. 252). Dadurch können die Schüler*innen in ihrer Entwicklung optimal gefördert werden.

5.2.3 Kurzzeitprojekte

Unter den Kurzzeitprojekten werden erlebnispädagogische Maßnahmen verstanden, die für eine einmalige Aktion beziehungsweise für einen kurzen Zeitraum angelegt sind, wie beispielsweise für Klassenfahrten oder Wandertage. Diese Art der Maßnahme findet für gewöhnlich im Freien statt und nutzt „die Natur als Medium“ (Paffrath, 2017, S. 100). Ganz klassisch und an die Vorstellungen Kurt Hahns angelehnt, sind dabei Segeltörns. Aber auch Kletterschullandheime oder Aktivitäten im Winter wie eine Schneeschuhwanderung oder ein Iglubau sind klassische Aktivitäten der Erlebnispädagogik, die sich für Kurzzeitprojekte eignen. Für Tagesausflüge bieten sich beispielsweise Höhlenwanderungen, eine Fahrrad- beziehungsweise Mountainbiketour, Walderkundungen oder der Besuch eines Hochseilgartens für die Umsetzung erlebnispädagogischer Maßnahmen an. Paffrath erstellte in diesem Zusammenhang eine Übersicht über erlebnispädagogische Aktivitäten

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

im Freien. Diese zeigt auf, wie vielseitig die Maßnahmen sein können, die die Natur als Medium nutzen.

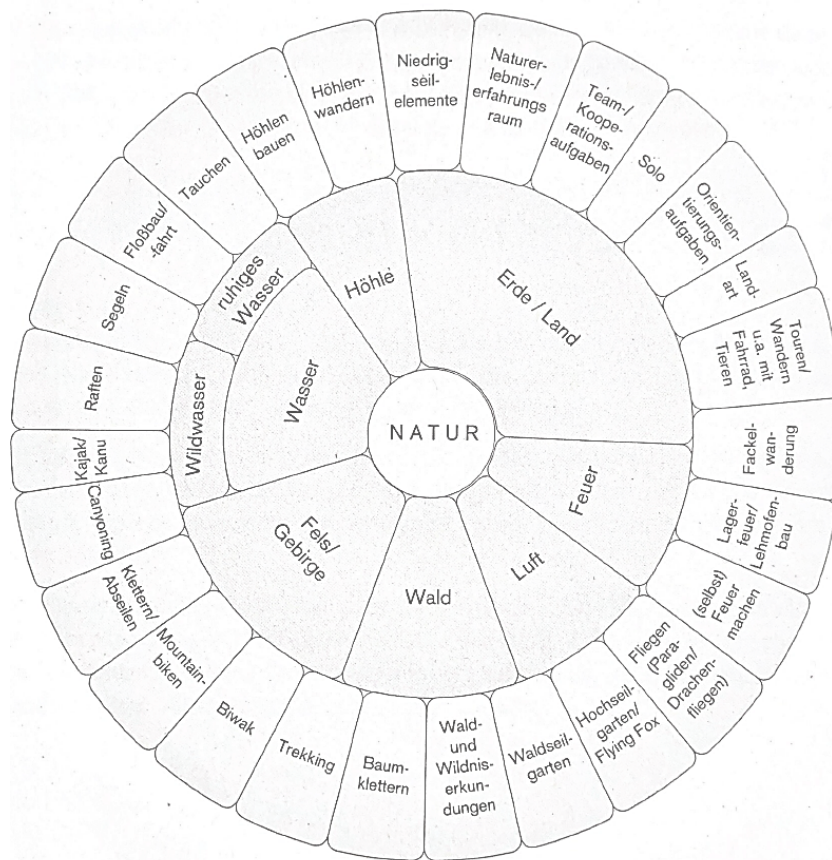


Abbildung 5: Erlebnispädagogische Aktivitäten im Outdoor-Bereich/ Medium Natur (Paffrath, 2017, S. 100)

Für die Grundschule hat sich vor allem das Klettern und Bouldern als geeignete Maßnahme herausgestellt. Viele Autor*innen berichten über altersentsprechende Aktivitäten, die eine große Faszination auf die Schüler*innen haben. „Kletterspiele im Boulderbereich, Schatzsuchen, Klettern mit Musik oder mit verbundenen Augen können Anreize zur fantasievollen Auseinandersetzung mit Berg und Feld bieten“ (Paffrath, 2017, S. 110). Verlassen die Schüler*innen den sicheren Boden, können sie auf sozialer, motorischer, kognitiver, emotionaler und motivationaler Ebene optimal (heraus-) gefordert werden. „Sie suchen nach Griffen und Tritten, ziehen sich hoch, steigen auf, tasten, spüren und greifen“ und bekommen dadurch die Möglichkeit, ihre Komfortzone zu verlassen und sich in die Lernzone zu begeben (Paffrath, 2017, S. 110). Die Schüler*innen können sich selbst erproben, eigene Stärken und Grenzen kennenlernen, aber auch Beziehungen zu ihren Mitschüler*innen aufbauen. Denn das Klettern oder Bouldern, drinnen wie draußen, erfordert Vertrauen und eine gelingende Kommunikation, damit sich die kletternden wie auch sichernden Schüler*innen auf die Maßnahme einlassen können. Gelingt dies, können die Schüler*innen in ihrer „Persönlichkeitsbildung und der Entwicklung von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenzen“ gefördert werden (Paffrath, 2017, S. 110). Außerdem sprechen die hohen Individualisierungsmöglichkeiten von Kletterarrangements für die Wahl dieser Aktivität. Denn auch für Schüler*innen mit „körperlichen, seelischen oder geistigen Beeinträchtigungen“ können die Maßnahmen so geplant werden, dass alle Schüler*innen an

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

der Maßnahme teilhaben können (Paffrath, 2017, S. 110). Damit bieten das Klettern und Bouldern für erlebnispädagogischen Maßnahmen vielseitige Potenziale.

Außerdem ist in diesem Zusammenhang das Konzept City Bound zu erwähnen, welches in den 1960er Jahren in den USA entstand. Dabei geht es darum, dass „die Stadt als erlebnispädagogisches Medium“ genutzt werden soll (Paffrath, 2017, S. 130). Statt die Stadt zu verlassen und in die Natur zu fahren, wird die Stadt selbst zweckentfremdet, so dass beispielsweise Häuserwände und Türme zum Klettern und Abseilen genutzt werden können. Aber auch Geocaching, Stadtrallyes oder Schatzsuchen, die verschiedene Menschen neu zusammenführen, die es ermöglichen neue Bezirke aktiv zu erkunden und Lebenswelten neu zu erschließen, zählen zu dieser Art der „urbanen Erlebnispädagogik“ (Crowther, 2018, S. 243). Dadurch haben Schüler*innen die Möglichkeit, die Stadt aus einer anderen Perspektive kennenzulernen sowie direkte und anregende Erlebnisse in der unmittelbaren Lebenswirklichkeit zu machen. Dabei ist es wichtig, dass die Schüler*innen herausgefordert werden und persönlichen Entwicklungsthemen begegnen, damit die Schüler*innen „möglichst intensive und nachhaltige Erfahrungen“ machen können (Crowther, 2018, S. 243). Durch die Maßnahmen können die Schüler*innen in ihren individuellen Entfaltungsprozessen unterstützt sowie in ihren „Handlungskompetenzen in und mit dem Medium Stadt“ gefördert werden (Paffrath, 2017, S. 131). Die urbane Erlebnispädagogik kann für einen längeren, aber auch kürzeren Zeitraum angelegt werden, wobei es sich meist um einmalige Aktivitäten handelt, die nicht routiniert in den Schulalltag eingebaut werden.

Grundvoraussetzung für erlebnispädagogische Maßnahmen in diesem Umfang ist jedoch die Erfüllung bestimmter Rahmenbedingungen, denn Maßnahmen dieser Art sind meist sehr zeit-, kosten- und materialintensiv. Dies betrifft zum einen die Ausbildungen und Kompetenzen der Lehrer*innen, die sich erlebnispädagogische Maßnahmen in diesem Umfang zutrauen sollten. Außerdem müssen die Kosten abgedeckt werden und geeignetes Material für alle Schüler*innen, Lehrer*innen und Begleitpersonen muss zur Verfügung stehen. Aber auch die Entwicklungsstufen der Schüler*innen müssen unbedingt berücksichtigt werden, damit diese weder über- noch unterfordert sind. Vor allem im Grundschulbereich sind erlebnispädagogische Maßnahmen in diesem Umfang häufig nur schwer umsetzbar beziehungsweise nehmen im Vorfeld viel Planung in Anspruch. Daher muss bei jedem Projekt stark abgewägt werden, welche Maßnahmen umsetzbar sind, sodass die Maßnahme erfolgreich sein kann.

5.3 Strukturmerkmale der Erlebnispädagogik mit Grundschulbezug

Erlebnispädagogische Maßnahmen können äußerlich grundlegend verschieden wirken und sich in der Umsetzungsart, der Dauer oder auch den genutzten Methoden in der Weise unterscheiden, dass auf den ersten Blick keine Überschneidungen zu erkennen sind. Trotzdem besitzen alle Maßnahmen eine gemeinsame innere Struktur, die mithilfe der sogenannten Strukturmerkmale beschrieben wird. Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass es sich bei erlebnispädagogischen Maßnahmen in der Schule um „handlungsorientierte und erlebnisorientierte Aktivitäten“ handelt, die das Ziel des Wachstums und der Entwicklung der Schüler*innen verfolgen (Baig-Schneider, 2012, S. 48). Dabei sollen die Maßnahmen so aufgebaut sein, dass sie „Ernstcharakter besitzen, Grenzerfahrungen ermöglichen, selbstgesteuert und ganzheitlich sind, interaktive und gruppendynamische Aspekte berücksichtigen, Ressourcen aktivieren sowie Wirksamkeit und Nachhaltigkeit

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

durch Reflexion und Transfer sichern“ (Paffrath, 2017, S. 83). Andere Autor*innen fassen weitere Faktoren wie eine „Unmittelbarkeit, Freiwilligkeit oder Sicherheit“ zu den Strukturmerkmalen hinzu, die in dieser Arbeit jedoch als grundlegende Bedingungen angesehen werden und deshalb nicht unter die Strukturmerkmale gefasst werden (Paffrath, 2017, S. 84).

Jedes Strukturmerkmal zählt als essenziell und sollte von der Lehrperson bei der Planung einzeln betrachtet und bedacht werden. Trotzdem stehen alle Merkmale in Zusammenhang, beeinflussen sich gegenseitig und wirken gemeinsam auf die erlebnispädagogische Maßnahme. Im Folgenden werden die acht Strukturmerkmale erlebnispädagogischer Maßnahmen näher betrachtet.

5.3.1 Ganzheitlichkeit

Erlebnispädagogische Maßnahmen charakterisieren sich durch ein ganzheitliches Menschen- und Weltbild. Es werden Lern- und Entwicklungsprozesse ermöglicht, die den Menschen in seinem ganzen Wesen wahrnehmen und entsprechend fördern. Dabei kann der Ganzheitlichkeit in der Erlebnispädagogik durch die Aufforderung Pestalozzis - *das Lernen mit Kopf, Herz und Hand* - nachgekommen werden. Da die drei Komponenten für die Erlebnispädagogik wesentlich sind, werden sie im Folgenden einzeln betrachtet.

Lernen mit Kopf bezieht sich vor allem auf kognitive Prozesse, wie das Erwerben neuer Erkenntnisse, die Verarbeitung von Impulsen oder das Erkennen von Relationen. Dieser Komponente kommt in der Schule besonders viel Aufmerksamkeit zu, worunter die anderen zwei Komponenten, das Herz und die Hand teilweise leiden. Während erlebnispädagogischer Maßnahmen bezieht sich die Ebene des Kopfes auf das zweckgerichtete Denken und Handeln, das Analysieren, Klassifizieren, Interpretieren und Reflektieren. Dies wird beispielsweise durch das Wissen und Nutzen von Techniken und Tricks bei erlebnispädagogischen Spielen deutlich, aber auch durch die Koordination und Kombination mehrerer Ideen aus einer Gruppe oder auch die Nutzung von entsprechenden Hilfsmitteln und Geräten. Neben den rationalen Fähigkeiten von Menschen bezieht sich der Kopf außerdem auf die „Vernunft beziehungsweise die Vernünftigkeit und die geistigen Kräfte der Menschen insgesamt“ (Paffrath, 2018a, S. 108).

Unter dem Lernen mit Herz kann zum einen die emotionale Komponente und das moralisch-sittliche Vermögen eines Menschen verstanden werden und zum anderen die Nutzung und Kombination verschiedener Sinne (Paffrath, 2018a, S. 108). Durch diese sensomotorischen Fähigkeiten können Lerngegenstände auf verschiedene Weisen erlebt sowie bewusster wahrgenommen und begriffen werden. Mithilfe dieser „sensomotorischen Fähigkeiten können Kinder ihre Umwelt umfassender erschließen“ und sie nehmen sich und ihren Körper intensiver wahr, was wesentlich zur Entwicklung der Identität beitragen kann (Paffrath, 2017, S. 67). Lernen mit Herz steht außerdem oft in Verbindung mit kreativen Handlungen, was zur „praktischen Schulung der Fantasie“ beitragen kann (Heckmair & Michl, 2018, S. 120).

Lernen mit Hand steht vor allem für das handelnde Lernen beziehungsweise das Strukturmerkmal der Handlungsorientierung. Hahn sah die Nutzung des Körpers und insbesondere die Nutzung der Hände vor allem aus der „dienenden Funktion“ (Paffrath, 2017, S. 71). Die Schüler*innen sollten durch körperliches Training der körperlichen Verfallserscheinung entgegenwirken. Auch bei den sozialen Diensten wie der Feuerwehr, dem Rettungsdienst oder der See- oder Bergwacht, die Hahn sehr am Herzen lagen, wa-

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

ren die körperliche Fitness und die Nutzung der Hände unerlässlich (Paffrath, 2017, S. 71). In der heutigen Erlebnispädagogik wird die damals verkürzte Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung ausgewogener umgesetzt. Lernprozesse, in denen vorwiegend kognitiv gearbeitet wird, sollen durch Phasen des praktischen Ausprobierens und Experimentierens unterstützt werden. Charakteristisch sind dabei das bewusste und aktive Erleben und Reflektieren, wodurch die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen unterstützt werden kann und die Schüler*innen die Bedeutsamkeit des Gelernten und Erlebten für ihren Alltag erkennen können. Der Schwerpunkt dieses Strukturmerkmals liegt damit in der Verbindung von Denken, Fühlen und Handeln, wodurch die Entfaltung und Verwirklichung der Lernenden gestärkt werden soll.

5.3.2 Handlungsorientierung

Die Handlungsorientierung in der Erlebnispädagogik steht für mehr als das rein praktische Handeln während des Lernens. Mithilfe des Leitziels „Learning by doing“ steht die Handlungsorientierung für das komplementäre Verhältnis von „Handeln, Wahrnehmen, Empfinden, Reflektieren, Auswerten und Planen“ (Paffrath, 2017, S. 85). Damit bezieht sich die Handlungsorientierung in der Erlebnispädagogik nicht nur auf praktische Phasen, in denen es um das Erleben von Grenzerfahrungen geht, sondern betrifft beispielsweise auch Lernprozesse, die das Lösen von Problemen aufgreift. In diesem Zuge wird auch der Zusammenhang zur Ganzheitlichkeit und dem Lernen mit Kopf, Herz und Hand deutlich, was im Abschnitt zuvor beschrieben wurde. Hier zeigt sich die gegenseitige Beeinflussung der Strukturmerkmale. Verschiedene wissenschaftliche Befunde aus der Psychologie, Pädagogik und Neurowissenschaften betonen immer wieder die Bedeutsamkeit der Handlungsorientierung während Lernprozessen. Die American Audiovisual Society veröffentlichte Ende des 20. Jahrhunderts eine Studie zur Wahrscheinlichkeit der Behaltensleistung von unterschiedlichen Wahrnehmungsformen. Danach können Lernende etwa 10% des Gelesenen, 20% vom Gehörten, 30% von dem Gesehenen, 50% von dem Gehörten und Gesehenen, 70% von dem Gesprochenen und Geschriebenen sowie 90% von dem selbst Durchgeführten behalten (Wehr & Carlsburg, 2010, S. 8). Auch durch diese Erkenntnis kann begründet werden, wie bedeutsam erlebnispädagogische Maßnahmen für die Schüler*innen sein können.

5.3.3 Ernstcharakter

Erlebnispädagogische Maßnahmen in der Schule stellen Situationen dar, in denen die Schüler*innen realen Herausforderungen begegnen. Diese grenzen sich zwar vom alltäglichen Schulleben ab, können jedoch auf das reale Leben allgemein übertragen werden. Vor allem erlebnispädagogische Kooperationsspiele mit Problemlöseaufgaben, die die Schüler*innen physisch und psychisch vor Herausforderungen stellen, eignen sich für den Schulalltag besonders. Die Kunst der Lehrer*innen liegt darin, dass die Schüler*innen die Situationen subjektiv als herausfordernd und risikoreich erleben, die erlebnispädagogischen Maßnahmen objektiv betrachtet jedoch ein hohes Maß an Sicherheit aufweisen. Obwohl ein kleines Restrisiko nie auszuschließen ist, werden die Maßnahmen so geplant, dass sie drinnen wie auch draußen in einem geschützten und sicheren Kontext stattfinden können und es nur sehr selten zu Notlagen kommt. Rüdiger Gilsdorf beschrieb dieses „Spannungsverhältnis treffend mit den Worten: Ohne subjektives Risiko ist keine Grenzerfahrung möglich, ohne objektive Sicherheit ist sie pädagogisch nicht verantwortlich“

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

(Paffrath, 2017, S. 84). Die Lehrer*innen fordern die Schüler*innen optimal heraus, so dass diese weder über- noch unterfordert sind. Dafür ist es essenziell, dass die Lehrperson die Ausgangssituation entsprechend einschätzen kann und ihre Klasse als Ganzes gut kennt, aber auch die einzelnen Schüler*innen als Individuen mit einzigartigen Stärken und Schwächen wahrnimmt. Als vorteilhaft kann sich außerdem das Aufgreifen des Interesses sowie das Nutzen der Neugierde von Schüler*innen in Bezug auf die Ernsthaftigkeit herausstellen. Schüler*innen sind eher bereit, ihre Komfortzone zu verlassen und Grenzen zu überschreiten, wenn sie die Situation als subjektiv bedeutsam einschätzen oder auf etwas Interessantes oder Gewohntes zurückgreifen können. Die subjektive Bedeutsamkeit kann dabei auf den Kontext zurückgeführt werden, aber auch in den Zielen oder der Methode der Maßnahme liegen (Paffrath, 2017, S. 84). Wie bereits erwähnt, sind (Grundschul-) „Kinder [laut Paffrath] besonders empfänglich für Rätselhaftes, Geheimnisvolles, Seltsames und Magisches“ (Paffrath, 2017, S. 85). Es ist die Aufgabe der Lehrer*innen, die erlebnispädagogischen Maßnahmen so zu inszenieren, dass diese herausfordernd und risikoreich, aber gleichzeitig auch äußerst attraktiv auf die Schüler*innen wirken. Die Lehrer*innen schaffen dabei im Optimalfall eine Situation, die von den Schüler*innen nicht umgangen oder verschoben werden kann, sondern deren Herausforderung unmittelbar angenommen werden muss (Paffrath, 2017, S. 84). Durch die Kombination von Spiel- und Ernstcharakter in erlebnispädagogischen Maßnahmen können aus alltäglichen Ereignissen prägende Erkenntnisse der Schüler*innen reifen.

5.3.4 Grenzerfahrung

Für die Erlebnispädagogik ist außerdem das Lernen durch Grenzerfahrungen charakteristisch. Dafür wird erneut das Lernzonenmodell nach Luckner und Nadler zur Erklärung herangezogen. Da das Modell bereits unter *Punkt 4.3 Das Lernzonenmodell nach Nadler und Luckner, S. 20* ausführlich beschrieben wurde, soll an dieser Stelle nur kurz darauf eingegangen werden.

Nach der Vorstellung nach Luckner und Nadler kann Lernen nur dann stattfinden, wenn eine Person ihre Komfortzone aus Sicherheit, Schutz und Vertrautheit verlässt und sich in die Lernzone aus Verunsicherung, Anspannung und Irritation begibt. Genau dieser Moment, wenn eine Person die Grenze übertritt und sich zum Unbekannten und Unvertrauten vorwagt, ist dabei entscheidend. Es ist eine Gradwanderung zwischen Über- und Unterforderung, die ausschlaggebend ist, ob die Schüler*innen die Grenzerfahrung erleben und dadurch lernen, ob sie gelangweilt sind oder ob sie Angst und Panik erleben. Daher sind eine präzise Planung und Vorbereitung der „handlungsorientierten Lernphasen zwischen Komfort- und Panikzone“ durch die Lehrer*innen unerlässlich (Paffrath, 2017, S. 59). Es ist essenziell, dass die Lehrer*innen ihre Schüler*innen sowie deren Stärken und Schwächen gut kennen und einschätzen können, um Grenzerfahrungen zu ermöglichen. Denn der Moment, in welchem Lernende Grenzerfahrungen erleben können und den Schritt über die eigenen Grenzen wagen, ist ein sehr individueller. Schafft es eine Lehrperson, während erlebnispädagogischer Maßnahmen Grenzerfahrungen für die Schüler*innen zu ermöglichen, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass aus Ereignissen prägende und nachhaltig wirkende Erkenntnisse werden und die Schüler*innen durch diese Maßnahmen in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess unterstützt werden

5.3.5 Ressourcenorientierung

Ein weiteres Strukturmerkmal der Erlebnispädagogik stellt die Ressourcenorientierung dar. Sie steht für die Förderung von Wachstum und Entwicklung der Schüler*innen durch erlebnispädagogische Maßnahmen. Mithilfe der Ressourcenorientierung will sich die Erlebnispädagogik von einer defizitorientierten Didaktik abwenden und sich zu einer Didaktik mit wachstumsorientierter Sichtweise entwickeln (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 135). Der Fokus soll auf den Ressourcen, Stärken und (bis dahin unentdeckten) Potenzialen der Schüler*innen liegen, die mithilfe der erlebnispädagogischen Maßnahmen entfaltet werden können. Dieser Haltung liegt ein „Menschenbild zugrunde, das sich an den Selbstentfaltungskräften und Entwicklungsmöglichkeiten des Einzelnen orientiert“ (Paffrath, 2017, S. 86).

In diesem Zusammenhang ist außerdem die selbsterfüllende Prophezeiung beziehungsweise der Pygmalion-Effekt zu erwähnen (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 145). Diese meint, dass sich die Erwartungen der Lehrpersonen bezüglich der Entwicklung und des Wachstums der Schüler*innen im Laufe der Lernprozesse bewahrheiten können. Daraus lässt sich schließen, dass eine positive Haltung und Einstellung der Lehrer*innen bezüglich der Lernprozesse, der Wachstums- und Entfaltungspotenziale der Schüler*innen bedeutsam sein können. Aber auch für die Schüler*innen selbst gilt dieses Prinzip. Glauben Schüler*innen an sich selbst, ihre Leistungen und Potenziale, werden sie sich besonders anstrengen und viel Zeit in ihren Lernprozess investieren. Dadurch werden sie „trotz Rückschläge, Fehler oder Irrwege“ ihre Ziele eher erreichen (Paffrath, 2017, S. 86). Die Ressourcenorientierung ist damit ein bedeutsames Strukturmerkmal der Erlebnispädagogik, da es zum einen die methodische Umsetzung und zum anderen die Haltung der Lehrpersonen sowie die der Schüler*innen beeinflusst.

5.3.6 Selbststeuerung

Ein weiteres zentrales Strukturmerkmal der Erlebnispädagogik ist die Selbststeuerung. Dafür muss erwähnt werden, dass bei erlebnispädagogischen Maßnahmen neben dem Prinzip *Learning by doing* auch das *Lernen durch Versuch und Irrtum* eine zentrale Rolle spielt (Paffrath, 2017, S. 86). Die Schüler*innen sollen sich, ihre Stärken und Schwächen selbst kennenlernen, weshalb auch Irrwege gegangen werden dürfen oder Fehlverhalten in Kauf genommen werden muss. In der Erlebnispädagogik sollen diese Fehler als Chancen gesehen werden, aus welchen die Schüler*innen lernen können. Paffrath betont in diesem Zusammenhang, dass die „Erkenntnisse neuerer Forschungen über den Zusammenhang von Erlebnisorientierung, Fehlerkontrolle und Selbststeuerung das Konzept der Erlebnispädagogik unterstützen“ (Paffrath, 2017, S. 87). Ob die gemachten Fehler als Lernprozesse von den Schüler*innen gesehen werden und vor späteren irrtümlichen Situationen schützen, hängt dabei vor allem von der „Intensität der einhergehenden Erlebnisqualität“ ab (Paffrath, 2017, S. 87). Daher ist bei diesem Strukturmerkmal die Betreuung und Begleitung durch die Lehrpersonen besonders wichtig. Die Lehrperson muss den Schüler*innen ausreichend Raum für Lernprozesse ermöglichen sowie Handlungsoptionen und Auswahlmöglichkeiten in den Planungsphasen bieten. Auch über den Grad der Herausforderung und die Reflexionsgestaltung müssen die Schüler*innen selbstständig entscheiden können (Paffrath, 2017, S. 87). Die Offenheit der Angebote und die Freiwilligkeit der Schüler*innen sind für das selbstbestimmte Lernen im Rahmen erlebnispädagogischer Maßnahmen unerlässlich. Dies schließt jedoch nicht aus, dass bestimmte

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

Vereinbarungen innerhalb der Gruppe gelten. Denn eine entsprechende Sicherheit und Planungsmöglichkeit muss garantiert werden. Das Maß der Selbststeuerung sollte dabei der Entwicklung und den Fähigkeiten der Gruppe sowie der einzelnen Individuen entsprechen. Außerdem ist bei diesem Strukturmerkmal zu betonen, dass sich die Erlebnispädagogik zum einen auf die Gruppe als Ganzes bezieht, gleichzeitig aber auch das Individuum selbst in den Fokus stellt. Denn durch erlebnispädagogische Maßnahmen werden gemeinsame wie auch individuelle Ziele der Schüler*innen verfolgt (Kamer, 2017, S. 15). Durch die Erlebnispädagogik werden die Schüler*innen darin unterstützt, sich selbst Ziele zu setzen und nach Wegen zur Problemlösung zu suchen und diese zu finden. Dadurch trägt die Erlebnispädagogik ihren Teil zur Selbststeuerung, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung der Lernenden bei.

5.3.7 Soziale Interaktion und Gruppe

Der Mensch ist ein soziales Wesen und damit auf die Gruppe, soziales Miteinander sowie auf soziale Interaktion angewiesen (Paffrath, 2017, S. 88). Die Werte und Normen einer Gesellschaft wie auch soziale Kompetenzen erwerben Menschen durch zwischenmenschliches Miteinander im Laufe des Lebens. Die Erlebnispädagogik knüpft mit ihren Maßnahmen und Angeboten an die Förderung der sozialen Kompetenzen und insbesondere an die Förderung der sozialen Interaktion an. Da erlebnispädagogische Maßnahmen vornehmlich in der Gruppe stattfinden, werden die Schüler*innen bereits früh in sozialen Kompetenzen gefördert. Die Schüler*innen planen miteinander, teilen Ideen und Lösungsvorschläge, gehen aufeinander ein und arbeiten an einem gemeinsamen Ziel. Sie erleben, dass mithilfe der sozialen Interaktion Herausforderungen besser gelöst werden können und jede*r Schüler*in für den Gruppenprozess eine bedeutsame Rolle zukommt. Dadurch erleben die Schüler*innen gemeinsam als Gruppe Erfolge aber auch Misserfolge und entwickeln sich so als Gemeinschaft weiter. Aber auch „individuelle Entwicklungsprozesse und Kompetenzen wie Mut, Sicherheit oder Selbstvertrauen werden durch die soziale Resonanz entscheidend unterstützt“ (Paffrath, 2017, S. 88). Daher ist das Strukturmerkmal der sozialen Interaktion für erlebnispädagogische Maßnahmen und damit auch für die Entwicklungsprozesse der Lernenden sehr bedeutsam und unerlässlich.

5.3.8 Aktion und Reflexion

Für das Handlungslernen, zu welchem die erlebnispädagogischen Maßnahmen zählen, sind Aktion und Reflexion entscheidende, unerlässliche Phasen (Paffrath, 2017, S. 88). Die Aktion stellt das Handeln, und das damit einhergehende individuelle Erleben während erlebnispädagogischer Maßnahmen, dar. Die Reflexion meint „das Nachdenken über die (eigenen) Handlungen, Gedanken und Gefühle mit dem Ziel, sich seines Selbst bewusst zu werden“ (Friebe, 2018, S. 45). Diese Phase ist notwendig, damit aus Erlebnissen Lernerfahrungen werden, die anschließend in den Alltag übertragen werden können. Die Reflexionsphasen können je nach Zielsetzung vor, während oder nach der Aktion eingesetzt werden. Nach Friebe stellt die „Reflexion eine Schlüsselkompetenz dar, um mit Herausforderungen des komplexen Alltags gelingend umgehen zu können“ (Friebe, 2018, S. 45). Häufig fällt es jedoch vor allem jüngeren Schüler*innen schwer, sich auf die Reflexion direkt einzulassen und über das eigene Handeln, die Gedanken und Gefühle während des Erlebens zu erzählen und zu reflektieren. Dies liegt meistens an der für den (Schul-) Kontext ungewohnten Aufgabenstellung sowie an der Situation, vor einer Gruppe über das

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

eigene Erleben zu sprechen (Friebe, 2018, S. 47). In dem Fall ist es die Aufgabe der Lehrer*innen, eine reflexionsfreundliche Atmosphäre sowie passende Rahmenbedingungen zu schaffen, in der die Schüler*innen eine Distanz zur Aktion aufbauen können. Denn erst durch eine gewisse Distanzierung wird es den Schüler*innen ermöglicht, das Erlebte „nachzuempfinden, zu analysieren und zu bewerten“ (Paffrath, 2017, S. 88). Dabei soll besonders behutsam und kleinschrittig vorgegangen werden, vom objektiven Handeln bis hin zum subjektiven Erleben der Schüler*innen. Nach Friebe soll zuerst der Fokus auf dem Rückblick liegen, um anschließend einen Einblick in das Handeln und Erleben während der Aktion zu schaffen und am Ende einen Ausblick und den Transfer zum Alltagsleben zu ermöglichen. Außerdem stellt Friebe für diese Szenarien zehn Möglichkeiten dar, in denen neben dem „Sprechen auch das Schreiben, Zeichnen, Gestalten, Auswählen, Zuordnen, Qualifizieren, Aufstellen, Darstellen oder Besinnen“ für das Reflektieren gewählt werden können (Friebe, 2018, S. 47). Vor allem für viele Grundschulkinder ist die Kombination aus verbalem und nonverbalem Reflektieren eine geeignete Möglichkeit, um Hemmungen zu überwinden. Die dabei entstehenden offenen Gespräche und Diskussionen können das gegenseitige Vertrauen, die Empathiefähigkeit und das Einfühlungsvermögen der Schüler*innen fördern. Durch die aufeinander abgestimmte Kombination aus Aktion und Reflexion können so aus Erlebnissen Erfahrungen werden. Vor allem durch diese Tatsache kann begründet werden, dass sich die Erlebnispädagogik deutlich von herkömmlichen Erlebnis- und Spaßprogrammen abgrenzt (Friebe, 2018, S. 45). Wie die verschiedenen Reflexionsmodelle in der Erlebnispädagogik aufgebaut sind, wird unter Punkt 5.5 *Reflexionsmodelle der Erlebnispädagogik mit Grundschulbezug*, S. 41 näher erläutert.

5.4 Ziele der Erlebnispädagogik mit Grundschulbezug

Lehrpersonen versuchen bei der Planung und Umsetzung erlebnispädagogischer Maßnahmen bestimmten Leitzielen zu folgen, um so die mit den Zielen einhergehenden Wirkungen erzielen zu können. Dabei können sich die Ziele sowohl auf das Individuum selbst, als auch auf die Gruppe als Ganzes beziehen. In mancher Literatur werden die Leitziele auch unter dem Begriff Dimensionen gefasst. Je nach ausgewähltem Leitziel beziehungsweise ausgewählter Dimension verfolgen die erlebnispädagogischen Maßnahmen unterschiedliche Teilziele, die die Zielrichtungen nochmals feingliedriger unterteilen.

Dabei ist zu betonen, dass die erlebnispädagogischen Ziele ein hoch komplexes Netz darstellen, in welchem sich die Leitziele „nur idealtypisch in Rubriken unterteilen lassen“ und die einzelnen Teilziele durchaus ambivalent sind“ (Paffrath, 2017, S. 81). Trotzdem ist es wichtig, sich mit den Zielen und deren Richtungen auseinanderzusetzen sowie die Schwerpunkte herauszuarbeiten. Das liegt zum einen daran, dass die Ziele Orientierungshilfen für die Lehrer*innen darstellen können, die erlebnispädagogische Maßnahmen planen. Zum anderen ist das Festlegen von Zielen für erlebnispädagogische Maßnahmen daher so bedeutsam, da durch die Maßnahmen gezielte Entwicklungsprozesse ermöglicht werden können. Geht es den Lehrer*innen hauptsächlich um das Erleben außergewöhnlicher Szenarien, ist dies für die Schüler*innen in den meisten Fällen durchaus spannend und interessant und daher keinesfalls abzulehnen. Jedoch kann man nicht davon ausgehen, dass diese „erlebnisorientierten Maßnahmen mit ihrem Event- und Erlebnischarakter“ dieselben Entwicklungspotenziale und Lernchancen bergen wie erlebnispädagogische

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

Maßnahmen (Eisinger, 2016, S. 8). Denn diese sind durch die präzise Planung konkreter Ziele und Maßnahmen so ausgelegt, dass sie die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen als Individuen sowie das Wachstum und die Entwicklung der Gruppe ermöglichen können. Im Folgenden werden die fünf Leitziele, die sich auf die Persönlichkeitsbildung, das soziale Lernen und die soziale Interaktion, die Gesellschaft und Kultur, die Natur sowie auf die spirituelle und religiöse Dimension beziehen, sowie deren Teilziele, näher betrachtet. Außerdem werden die vier Anwendungsfelder erlebnispädagogischer Maßnahmen nach Simon Priest kurz vorgestellt. Priest fasst die Zielrichtungen der Erlebnispädagogik in seinem *program designs Modell* zusammen.

5.4.1 Die persönlichkeitsbildende Dimension

Das erste Leitziel erlebnispädagogischer Maßnahmen stellt die Persönlichkeitsbildung dar, die vor allem durch das ganzheitliche Lernen mit Kopf, Herz und Hand gefördert werden soll. Die Schüler*innen sollen mit allen Sinnen lernen und so ihren Körper, und die damit zusammenhängenden Stärken und Schwächen, besser wahrnehmen. Die eigene *Körpererfahrung und Bewegungsvielfalt* zu erfahren kann als Teilziel der persönlichkeitsbildenden Dimension gesehen werden (Paffrath, 2017, S. 82). Ein weiteres Teilziel stellt die Stärkung und Förderung des *Selbstvertrauens, der Selbstständigkeit und der Selbstverantwortung* dar (Paffrath, 2017, S. 82). Hahn hatte das Ziel, Schüler*innen durch die Verantwortungsübernahme zur Verantwortung zu erziehen. Diese Vorgehensweise vertreten viele Lehrer*innen, die mit erlebnispädagogischen Maßnahmen arbeiten, noch immer. Die Schüler*innen werden vor persönliche Herausforderungen gestellt, die sie selbstständig, allein oder in der Gruppe meistern sollen. Ihnen wird dadurch die Verantwortung für ihr eigenes Tun übergeben, wodurch die Schüler*innen wachsen und sich entfalten sowie Selbstvertrauen in die eigenen Kräfte entwickeln können. Mithilfe des freien und ganzheitlichen Arbeitens, das die Lehrer*innen den Schüler*innen bieten, kann außerdem die Kreativität gefördert werden (Paffrath, 2017, S. 82).

Gleichzeitig wollen erlebnispädagogische Maßnahmen durch das individuelle Erleben und die aktive Reflexion des Gruppengeschehens zur *emotionalen Sensibilität und Erlebnisfähigkeit* beitragen (Paffrath, 2017, S. 82). Mithilfe der aktiven Reflexion soll die Wert- und Sinnorientierung der Schüler*innen unterstützt und gefördert werden (Paffrath, 2017, S. 82). Die Schüler*innen sollen ihre eigenen Werte und Vorstellungen reflektieren sowie Perspektiven anderer nachempfinden können. Vor allem jüngere Schüler*innen benötigen hierbei oftmals eine intensive Unterstützung, was eine sorgfältige und einfühlsame Vorbereitung durch die Lehrer*innen erfordert. Dabei können die Lehrer*innen ihre Schüler*innen beispielsweise durch entsprechende Impulsfragen unterstützen. Mithilfe vielseitiger erlebnispädagogischer Übungen, die drinnen oder draußen umgesetzt werden können, wollen Lehrer*innen durch prägende Erlebnisse „charakterbildende Wirkungen erziehen und die Persönlichkeit [der Schüler*innen] prägen“ (Heckmair & Michl, 2018, S. 120).

5.4.2 Die Dimension des sozialen Lernens und der sozialen Interaktion

Dieses Leitziel betont die Entwicklung der einzelnen Individuen und der Gruppe als Ganzes während und durch erlebnispädagogische Maßnahmen. Meist finden diese in Gruppensettings statt, weshalb der Blick auf der Entwicklung jeder einzelnen Schülerin beziehungsweise jedes einzelnen Schülers aber auch auf die Entwicklung der Schulklasse fällt. Für gewöhnlich wählt jedes Gruppenmitglied seine Rolle selbst, sodass sich die Schü-

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

ler*innen mit ihrer Rolle während der erlebnispädagogischen Maßnahmen identifizieren können. Sie lernen gemeinsam zu planen und zu handeln sowie auf andere Mitschüler*innen einzugehen. Im Schulsetting werden dadurch neben der *Kommunikation* auch die Teilziele *Kooperation, Teamfähigkeit und Toleranz* der Schüler*innen gestärkt und gefördert (Paffrath, 2017, S. 82). Die Schüler*innen erleben, dass jede*r einen Teil zum Gruppengefüge beitragen kann und jede Rolle für diesen Gruppenprozess und die Gemeinschaft unerlässlich ist. Die Schüler*innen lernen, wie wichtig die Dialogbereitschaft, die Zusammenarbeit und die Kommunikation in Gruppenphasen sein kann und können so *prosoziale Einstellungen* erwerben (Paffrath, 2017, S. 82). Mithilfe dieses Leitziels wird darüber hinaus das Strukturmerkmal der sozialen Interaktion gefördert. Arbeitet die Gruppe effektiv zusammen, kann ein Gefühl der *Gemeinschaft und des Zusammenhalts* entstehen, was den einzelnen Schüler*innen Halt und Sicherheit verleihen kann (Heckmair & Michl, 2018, S. 119). Die Erlebnispädagogik möchte mit dieser Dimension außerdem dem Teilziel *Solidarität* nachkommen. Durch entsprechende Übungen und erlebnispädagogische Herausforderungen sollen die Schüler*innen *Einfühlungsvermögen, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft* entwickeln sowie in der gegenseitigen Rücksichtnahme und Offenheit gefördert werden (Heckmair & Michl, 2018, S. 119). Die Erlebnispädagogik möchte mit diesem Leitziel vielseitige Lernprozesse ermöglichen, die sich zum einen auf die komplette Schulklasse beziehen, indem die Schüler*innen Nähe und Gemeinschaft erleben, aber auch die Entwicklung der einzelnen Schüler*innen in den Fokus nehmen. An dieser Stelle ist bereits zu erkennen, dass sich die jeweiligen Teilziele mit Teilzielen anderer Leitzielen überschneiden sowie teilweise deckungsgleich mit den Strukturmerkmalen sind.

5.4.3 Die gesellschaftliche oder kulturelle Dimension

Die Leitziele der gesellschaftlichen oder kulturellen Dimension liegen in der *Integration und Emanzipation* der Schüler*innen durch erlebnispädagogische Maßnahmen (Paffrath, 2017, S. 82). Die Integration hat dabei vor allem das große Teilziel, dass sich die Schüler*innen in die jeweiligen Gruppen einfinden, in denen sie sich bewegen. Im schulischen Kontext betrifft dies vor allem die Klasse als Gruppe der Peers. Die Schüler*innen sollen lernen ihre eigenen Werte kritisch zu reflektieren und mit den Werten und Normen der Gruppe abzugleichen, um entsprechend handeln zu können und Anschluss zu finden. Dazu gehört auch, dass die Schüler*innen lernen, sich während und nach erlebnispädagogischen Maßnahmen in die Perspektiven anderer hineinzuversetzen. Vor allem jüngere Schüler*innen benötigen dafür entsprechende Impulse und die direkte Unterstützung durch die Lehrperson. Denn es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Grundschulkinder den Wertebegriff fassen, geschweige denn ihre eigenen Werte kritisch hinterfragen können. Es ist die Aufgabe der Lehrperson Werte und Normen entsprechend zu thematisieren und für die Schüler*innen altersgerecht aufzubereiten und entsprechend greifbar zu machen. Ein weiteres Teilziel stellt die *Arbeits- und Sozialfähigkeit* dar, die mithilfe erlebnispädagogischer Maßnahmen gefördert werden soll (Paffrath, 2017, S. 82). Die Sozialfähigkeit trägt insofern zur Integration bei, als dass die Schüler*innen lernen, Signale des Gegenübers wie Tonfall oder Körperhaltung wahrzunehmen, auf diese zu reagieren sowie entsprechend auf den Gegenüber eingehen zu können. Vor allem bei Konfliktsituationen während erlebnispädagogischer Maßnahmen wird diese Fähigkeit herausgefordert und kann so eingeübt werden. Dadurch erarbeiten sich die Schüler*innen eine gewisse Kultur- und Gesellschaftsfähigkeit (Paffrath, 2017, S. 82).

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

Die Emanzipation verfolgt das große Teilziel, dass Schüler*innen eigene *Wertvorstellungen* entwickeln, eigene Interessen vertreten und sich zu selbstständigen Individuen entwickeln (Paffrath, 2017, S. 82). Sie sollen durch entsprechende erlebnispädagogische Maßnahmen sich selbst, mit ihren Stärken und Schwächen, besser kennenlernen und mit dieser Erkenntnis auf bevorstehende Herausforderungen reflektierter reagieren können. Das Kennenlernen der eigenen Person soll die Schüler*innen außerdem darin unterstützen, Zukunftsvorstellungen zu entwickeln, um so das eigene Leben zu gestalten. Dabei setzen sich die Schüler*innen mit ihrer kulturellen und gesellschaftlichen Herkunft auseinander und es kann zur gesellschaftlichen Mit- und Neugestaltung, einem weiteren Teilziel der Emanzipation, kommen (Paffrath, 2017, S. 82). Unter der Emanzipation ist außerdem die *Teilhabe und Partizipation* als Teilziel zu fassen (Paffrath, 2017, S. 82). Durch die Perspektivenübernahme und das Hineinversetzen in andere Rollen während erlebnispädagogischer Maßnahmen sollen die Schüler*innen ihren eigenen Standpunkt sowie die Vorstellungen anderer kennenlernen und reflektieren. So können sie auf Gegebenheiten der Gesellschaft reagieren und ein Teil davon werden.

Das Ziel der gesellschaftlichen oder kulturellen Dimension erlebnispädagogischer Maßnahmen liegt damit zum einen in der Findung der eigenen Identität und zum anderen in der Findung der eigenen Rolle beziehungsweise eigenen Position in der Gruppe.

5.4.4 Die ökologische Dimension

Das ökologische Lernen als Leitziel in der Erlebnispädagogik steht vor allem für die Verantwortung, die eine Person nicht nur für sich und den Nächsten, sondern auch für die Umwelt übernehmen soll. Erlebnispädagogische Maßnahmen, die in der Natur stattfinden, stehen häufig in der Kritik, den Naturschutz nicht ernst zu nehmen. Auch dass Schüler*innen die ökologische Sichtweise außer Acht lassen wird von Naturschützern immer wieder betont. Jedoch ist die Erlebnispädagogik eine geeignete Möglichkeit, für das Thema Naturschutz zu sensibilisieren und den Natursport mit dem Naturschutz zu vereinen. Es kann davon ausgegangen werden, dass Personen die Natur eher schützen, wenn der Wert der Natur während erlebnispädagogischer Maßnahmen für sie erlebbar wird (Heckmair & Michl, 2018, S. 120). Die Schüler*innen lernen dabei die „Natur als Lebensraum und Lebensgrundlage wahrzunehmen“ (Paffrath, 2017, S. 82). In diesem Zusammenhang können erlebnispädagogische Maßnahmen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, einer Leitperspektive des Bildungsplans Baden-Württembergs, beitragen. Die Schüler*innen sollen durch dieses Teilziel lernen, wie sie Verantwortung für die Umwelt übernehmen sowie sich aktiv für dessen Schutz engagieren können. Finden erlebnispädagogische Maßnahmen in Sporthallen oder dem Klassenzimmer statt, ist es die Aufgabe der Lehrperson, den *Naturschutz* sowie das *Wechselverhältnis zwischen Mensch und Natur* zu thematisieren und entsprechende Impulse zu schaffen, sodass die Schüler*innen den Transfer zu alltäglichen Handlungen schaffen (Paffrath, 2017, S. 82). Die Natur und Umwelt als Leitziel in erlebnispädagogischen Maßnahmen will die Lernenden damit vor allem auf einen bewussten und nachhaltigen Umgang mit der Natur vorbereiten und sensibilisieren.

5.4.5 Die spirituelle oder religiöse Dimension

Die spirituelle oder religiöse Dimension erlebnispädagogischer Maßnahmen steht für das Ziel, die Menschen aus dem hektischen Alltag hin zu einer *bewussten Entschleunigung* zu

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

bringen. Die Lernenden sollen sich von der schnelllebigen Gesellschaft vorübergehend lösen, Langsamkeit entdecken und sich ausgehend von erlebnispädagogischen Maßnahmen auf die Suche nach dem Sinn des Lebens machen. Sie sollen die Bedeutung des Lebens kennenlernen und sich ganz bewusst auf ihr eigenes konzentrieren. Dadurch sollen sie unterstützt werden, ihre eigene Lebenswelt kennenzulernen und diese aktiv zu gestalten. Je nach Spiritualität und Glaube kann diese Dimension als „meditativer Zugang zur eigenen Person, zur Natur oder zur Welt“ gesehen werden oder auch für eine bewusste Suche nach Gott stehen, in welcher sich eine Person mit dem Leben und der Vergänglichkeit auseinandersetzt (Paffrath, 2017, S. 82). Die Entscheidung über das jeweilige Teilziel und die damit einhergehende Tiefe des Glaubens und der Spiritualität liegt, vor allem bei diesem speziellen Leitziel, bei jeder Person selbst. Zu betonen ist bei diesem Leitziel jedoch, dass es nicht ausschließlich um Gott und den religiösen Glauben gehen muss. Vor allem im schulischen Kontext hat es sich als geeignet erwiesen, den Fokus erlebnispädagogischer Maßnahmen auf eine bewusste Entschleunigung der Teilnehmer*innen zu richten sowie sich auf das eigene Leben, das Wachstum und die Entwicklung zu konzentrieren.

5.4.6 Erlebnispädagogische Anwendungsfelder nach Priest

Simon Priest kategorisierte 1994 in seinem program designs Modell vier Anwendungsfelder, in welchen erlebnispädagogische Maßnahmen geeignet umgesetzt werden können. Dabei fügte er den jeweiligen Bereichen entsprechende Zielrichtungen hinzu. Die Einteilung soll den Erlebnispädagog*innen eine „Hilfestellung sein, um Konzepte [beziehungsweise Maßnahmen] mit definierten Zielrichtungen besser fassen und einordnen zu können“ (Heckmair & Michl, 2018, S. 111). Erlebnispädagogische Maßnahmen können sich damit je nach Zielsetzung auf Freizeit und Erholung, auf Bildung und Entziehung, auf Training und Weiterbildung oder auf Selbsterfahrung und Therapie beziehen.

Maßnahmen, die dem Anwendungsbereich *Freizeit und Erholung* zugeordnet werden, folgen dem Prinzip „change the way people feel“ und setzen ihren Schwerpunkt auf affektive Reaktionen. Diese sind für Individuen oftmals so prägend, dass sie auch ohne angeleitete Reflexion durch die Erlebnispädagog*innen auf die Person und die Gruppe wirken können (Eisinger, 2016, S. 11). Die erlebnispädagogischen Maßnahmen sollen vorwiegend mit Spaß, Genuss und Entspannung bei den Schüler*innen beziehungsweise den Teilnehmer*innen einhergehen (Heckmair & Michl, 2018, S. 110).

Maßnahmen, die dem Anwendungsbereich *Bildung und Erziehung* zugeschrieben werden, beziehen sich vor allem auf kognitive Prozesse. Die Erlebnisse der erlebnispädagogischen Maßnahmen sollen die Schüler*innen zum Nachdenken und Reflektieren anregen und so das Denken langfristig beeinflussen. Diese Maßnahmen, in denen die Erlebnispädagogik als Bildungsarbeit verstanden wird, folgen dem Prinzip „change the way people think“ (Heckmair & Michl, 2018, S. 110).

Der dritte Anwendungstyp stellt das *Training und die Weiterbildung* dar und betont die damit einhergehende Verhaltensänderung. Dabei geht es um den Ausbau „funktionaler Verhaltensweisen“, die die Schüler*innen erkennen und konkret in Verhalten umsetzen sollen (Boeger, 2005, S. 26). Maßnahmen, die diesem Anwendungsbereich zugeordnet werden können, folgen dem Prinzip „change the way people behave“ (Heckmair & Michl, 2018, S. 110).

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

Maßnahmen, die dem Anwendungsbereich *Selbsterfahrung und Therapie* zugeordnet werden, wollen vor allem eine „Veränderung von Fehlverhalten bewirken. Dysfunktionale Verhaltensweisen sollen dabei vermindert werden“ und neue, förderliche Verhaltensweisen sollen erlernt, gestärkt und umgesetzt werden (Boeger, 2005, S. 26). Mit diesen therapeutischen Zielen wird das Prinzip „change the way people misbehave“ unterstützt (Heckmair & Michl, 2018, S. 110).

Die Zuschreibung eines Anwendungsbereiches nach Priest hängt damit vor allem von den für die Maßnahme gewählten Zielen ab. Erlebnispädagogische Maßnahmen, die in der Schule stattfinden, werden aufgrund des gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags, auf den ersten Blick lediglich dem Anwendungsbereich der Bildung zugeschrieben. Jedoch kann die Maßnahme neben der Bildungsarbeit auch die Änderung von Gefühlen, Verhalten oder Fehlverhalten bewirken und somit einem der anderen drei Anwendungsbereiche beziehungsweise mehreren Bereichen zugeschrieben werden.

5.5 Reflexionsmodelle der Erlebnispädagogik mit Grundschulbezug

Wie bereits mehrmals in dieser Arbeit angedeutet, ist Reflexion für die Wirkung erlebnispädagogischer Maßnahmen äußerst bedeutsam. Im Laufe der Entwicklungsgeschichte der Erlebnispädagogik kristallisierten sich aus verschiedenen Modellen vor allem drei, heute sehr bekannte Reflexionsmodelle heraus: Das *Metaphorische Modell*, das Modell *The mountains speak for themselves* sowie das Modell *Outward Bound Plus*. Diese Reflexionsmodelle werden vor, während oder nach der Aktion eingesetzt und sollen die Schüler*innen so in ihrem Lernprozess unterstützen. Die drei Modelle verdeutlichen außerdem die Entwicklungsprozesse der Erlebnispädagogik, weshalb manche Autor*innen auch von den Entwicklungsphasen statt Reflexionsmodellen sprechen.

Das ursprünglichste Modell ist das Modell *The mountains speak for themselves*, welches die unmittelbare Wirkung von Naturerlebnisse betont. Es folgte das Modell *Outward Bound Plus*, welches die erlebnispädagogische Maßnahme durch eine gezielte Reflexion nach der Aktion ergänzt. Das *metaphorische Modell* ist das jüngste unter diesen drei Modellen. Für den wirkungsvollsten Lern- und Entwicklungserfolg fordert das Modell eine Strukturähnlichkeit zwischen erlebnispädagogischer Maßnahme und der Alltagssituation der Teilnehmer*innen. Für Stephen Bacon, auf den das Modell zurückgeht, war außerdem eine „pädagogische Begleitung während der Aktion [durch Erlebnispädagog*innen] sowie ein bewusster Verzicht auf eine Reflexion“ unerlässlich (Eisinger, 2016, S. 95). Da diese drei Modelle auch heute noch Verwendung finden, und nicht als historisch abgeschlossen betrachtet werden sollten, wird in dieser Arbeit die Bezeichnung Modell vorgezogen und die Entwicklungsphasen lediglich als charakteristisches Merkmal gesehen (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 238).

Simon Priest und Michael Gass differenzierten die drei traditionellen Reflexionsmöglichkeiten weiter aus, sodass insgesamt sechs Reflexionsmodelle entstanden. Jörg Friebe ergänzte daraufhin eine weitere Reflexionsmöglichkeit, das Handlungslernen durch Unterbrechung, welche in der heutigen Praxis großen Zuspruch findet (Paffrath, 2017, S. 95). Welches Modell für die jeweilige erlebnispädagogische Maßnahme am geeignetsten ist, hängt vor allem von der Zielsetzung ab, die die Erlebnispädagog*innen gesetzt haben. Aber auch die Zielgruppe selbst, deren Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen sollten bei der Entscheidung berücksichtigt werden und mit den eigenen Vorlieben der Lehrper-

son in Einklang gebracht werden. Im Folgenden wird auf die einzelnen Reflexionsmodelle näher eingegangen.

Aktion und Reflexion in erlebnispädagogischen Settings

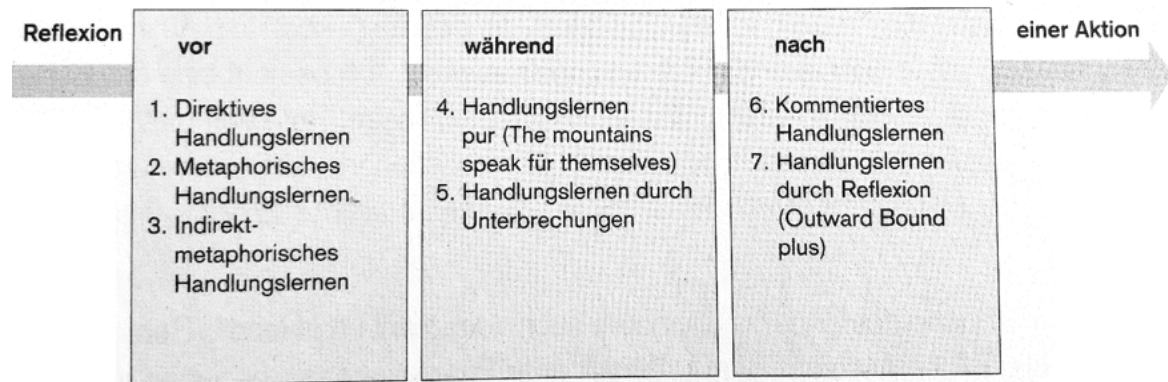


Abbildung 6: Übersicht über Gestaltungsmöglichkeiten von Aktion und Reflexion bei erlebnispädagogischen Maßnahmen (Paffrath, 2017, S. 95)

5.5.1 Reflexion vor der Aktion

5.5.1.1 Direktives Handlungslernen

Das direkte Handlungslernen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrer*innen bewusst die Aufmerksamkeit der Schüler*innen bereits vor der eigentlichen Aktion auf bestimmte Schwerpunkte lenkt und damit gezielt Kernthemen betont. Dadurch sollen die Schüler*innen zielstrebig handeln und ganz bestimmte, vordefinierte Ereignisse erleben (Paffrath, 2017, S. 95). Lang und Rehm formulierten in diesem Zusammenhang passend den Satz „Tu, was ich dir sage – erlebe, was ich dir plane“ (Eisinger, 2016, S. 92). Diese Formulierung zeigt deutlich auf, wie entschieden Lehrer*innen Einfluss auf das Erleben und Verhalten der Schüler*innen nehmen wollen. Dabei wird im Vorfeld systematisch „über Lernziele gesprochen und gewisse Handlungswege [werden mit den Schüler*innen] erörtert“ beziehungsweise gegebenenfalls auch vorgegeben (Eisinger, 2016, S. 93). Dadurch soll den Schüler*innen bewusstwerden, auf welche Schwerpunkte sie sich konzentrieren sollen, was sie mithilfe der erlebnispädagogischen Maßnahmen lernen und wie sie zu diesen Lernprozessen gelangen können. Die Freiwilligkeit, Motivation und Eigeninitiative der Schüler*innen werden mit diesem Modell wenig bis gar nicht gefördert, da selbst die Interpretation der Ereignisse von den Lehrer*innen übernommen wird (Eisinger, 2016, S. 93). Ein Ausprobieren der eigenen Stärken und Schwächen oder auch das Finden individueller Lösungen sind bei diesem Modell nicht vorgesehen. Trotz der vielen, feingliedrigen Vorüberlegungen der Lehrer*innen gelingen die Maßnahmen jedoch nur selten genau so, wie diese geplant waren. Da der Mensch äußerst individuell handelt, individuelle Vorerfahrungen mitbringt und Impulse sehr unterschiedlich verarbeitet, kann beim menschlichen Erleben und Verhalten nicht von einem Reiz-Reaktionszusammenhang ausgegangen werden. Betrachtet man jedoch die Überlegungen und die feingliedrige Planung der Lehrer*innen, baut das direkte Handlungslernen auf diesem Zusammenhang auf. Darin liegt ein großes Problem dieses Modells, weshalb es in der Praxis heute nur noch selten Verwendung findet.

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

Trotzdem ist zu erwähnen, dass das Modell für all die Schüler*innen geeignet sein kann, die zur eigenständigen Reflexion nicht oder nur eingeschränkt in der Lage sind. In einer abgeschwächten Variante, was die Steuerung und den Einfluss durch die Lehrer*innen betrifft, kann dieses Modell durchaus bei äußerst schwachen Grundschulkindern eingesetzt werden. Auch für das „Verdeutlichen oder Erlebarmachen verschiedener Rollen, Positionen oder Gefühle [kann dieses Modell] geeignet“ sein (Lang & Rehm, 2010, S. 66). Trotzdem haben sich im Laufe der Entwicklungsgeschichte geeignetere Modelle für den schulischen Kontext herausgestellt, die die Schüler*innen in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen vielseitiger und langfristig wirksamer unterstützen.

5.5.1.2 Metaphorisches Handlungslernen

Das Modell des metaphorischen Handlungslernens wurde erstmals von dem Psychologen Stephen Bacon Anfang der 1980er Jahre veröffentlicht und fand in Deutschland großen Zuspruch. Besonders bedeutsam ist bei diesem Modell die Strukturähnlichkeit von erlebnispädagogischer Maßnahme zu Alltagssituationen, weshalb manche Autor*innen auch von isomorphen Strukturen sprechen (Eisinger, 2016, S. 95). Es soll eine „Synthese von Handeln, Erleben und Erkennen“ geschaffen werden, die es ermöglicht, dass die Schüler*innen das Erlebte aufgrund der Strukturähnlichkeit zum Alltag in ihr Leben übertragen können (Paffrath, 2017, S. 94). Dabei ist es die Aufgabe der Lehrer*innen, eine geeignete, möglichst isomorphe Lernatmosphäre zu schaffen sowie den Schüler*innen Gelegenheiten für neue Erfahrungen und Raum zum Ausprobieren zu ermöglichen. Dabei begleiten die Lehrer*innen die Schüler*innen während der Aktion und unterstützen sie bei der Findung passender Metaphern, damit der Transfer in den Alltag gelingen kann (Eisinger, 2016, S. 96). Spiegeln sich in den erlebnispädagogischen Maßnahmen Herausforderungen des Alltags, können die Schüler*innen durch die Auseinandersetzung und die anschließende Lösung der erlebnispädagogischen Herausforderungen auf Probleme und Herausforderungen des alltäglichen Lebens vorbereitet werden. Ein sensibler Umgang mit den Schüler*innen und deren Metaphern ist bei diesem Modell unerlässlich.

Damit erlebnispädagogische Maßnahmen tatsächlich isomorph zu Alltagssituationen der Schüler*innen sind und entsprechende Metaphern gebildet werden können, ist es von großer Bedeutung, dass Lehrer*innen im Vorfeld eine genaue Zielgruppenanalyse vornehmen. Denn „Isomorphie kann nicht mit der Schablone hergestellt werden“ (Eisinger, 2016, S. 96). Die Lehrer*innen müssen dabei sowohl die Schüler*innen als Individuen sehen und gut kennen, als auch die Gruppe als Ganzes wahrnehmen. Dies erfordert von Seiten der Lehrperson eine gründliche und sehr zeitaufwendige Planung, da die Maßnahmen exakt der Zielgruppe entsprechen müssen. Der hohe Aufwand dieses Reflexionsmodells wird von manchen Lehrer*innen als (zu) große Hürde eingestuft, als dass es in deren alltägliches Schulleben Einzug fände (Eisinger, 2016, S. 96).

Auf eine explizite Reflexion beziehungsweise vorweggenommene Steuerung durch die Lehrer*innen kann bei diesem Modell verzichtet werden. Aufgrund der Strukturähnlichkeit sollen die Schüler*innen auch ohne angeleitete Reflexion das Erlebte auf ihren Alltag übertragen können. Das metaphorische Lernen stellt mithilfe des Metaphernbildens eine kreative Möglichkeit dar, Lern- und Entwicklungsprozesse anzubahnen. Sind die Schüler*innen kognitiv in der Lage, die Parallelen zwischen erlebnispädagogischer Maßnahme und Alltag zu erkennen, kann das metaphorische Handlungslernen eine geeignete Lernerfahrung sein. Auch kreative Kinder und Jugendliche mit einer blühenden Fantasie können

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

durch das metaphorische Handlungslernen in ihrer Entwicklung wachsen. Sind Lehrer*innen bereit, entsprechend isomorphe Lernatmosphären zu schaffen und die Schüler*innen bei der Aktion zu begleiten, bietet sich dieses Modell auch gut für die Grundschule an. Denn vor allem junge Schüler*innen können und wollen sich gerne auf das Bilden kreativer Metaphern einlassen.

5.5.1.3 Indirekt-metaphorisches Handlungslernen

Das indirekt-metaphorische Handlungslernen stellt eine Erweiterung des metaphorischen Handlungslernens dar. Auch hier soll eine Strukturgleichheit zwischen erlebnispädagogischer Aktion und Alltagssituation der Schüler*innen bestehen oder hergestellt werden, sodass die erprobten Verhaltensmuster und Lernerfahrungen auf den Alltag übertragen werden können. Bei diesem Modell erhalten die Schüler*innen vor der eigentlichen erlebnispädagogischen Aktion zusätzlich indirekte „Hinweise auf kontraproduktive Lösungswege“ (Paffrath, 2017, S. 95). Dadurch soll die Zusammenarbeit in der Gruppe gestärkt und die Motivation und Effektivität der Schüler*innen gesteigert werden.

Es hat sich als günstig herausgestellt, wenn Lehrer*innen ihre Klasse gut kennen sowie deren Stärken und Schwächen einschätzen können. Dadurch können sie Hinweise geben, die die Schüler*innen in ihrem Lernprozess nützlich einsetzen können. Als geeignete Methode hat sich bei diesem Modell auch das Fragestellen herausgestellt, bei welchem die Lehrer*innen den Schüler*innen indirekt Hinweise geben. Wichtig ist dabei, dass die Lehrperson eine angenehme, reflexionsfreundliche Atmosphäre schafft und ernsthaft an den Antworten der Schüler*innen interessiert ist. Die Schüler*innen sollen das Gefühl erhalten, dass ihre Antworten für den weiteren Prozess der Maßnahme und für das Gruppengeschehen wichtig sind. Die Fragen dieser Art sollen abwechslungsreich gestaltet werden und könnten beispielsweise lauten: *Welche Schwierigkeiten müsst ihr im Vorfeld berücksichtigen? Welche Maßnahmen wollt ihr wählen, um effektiv an das Ziel zu kommen? Wie wollt ihr zusammenarbeiten?* (Eisinger, 2016, S. 98). Im weiteren Verlauf der erlebnispädagogischen Maßnahme hält sich die Lehrperson eher im Hintergrund.

Indirekte Hilfestellungen in Form von Fragen haben sich bei erlebnispädagogischen Maßnahmen generell als sinnvoll erwiesen. Beispielsweise können diese auch dann eingesetzt werden, wenn die Schüler*innen erste Lösungsideen entwickelt haben, sich jedoch in einer Phase befinden, in der sie sich aufgrund zu vieler Meinungsverschiedenheiten auf keine einheitliche Lösung einigen können (Eisinger, 2016, S. 98). Durch herausfordernde Fragen können Lehrer*innen ihre Schüler*innen darin unterstützen, den Fokus wieder auf den Gruppenprozess zu richten. Dabei wird den Schüler*innen ausreichend Handlungsfreiraum zur Verfügung gestellt, in welchem sie basierend auf den Erkenntnissen der gestellten Fragen, sich selbst und ihre Lösungsversuche ausprobieren können.

Das Modell ist dabei deutlich vom direktiven Handlungslernen abzugrenzen, welches unter *Punkt 5.5.1.1 Direktives Handlungslernen*, S. 42 beschrieben wurde. Bei beiden Modellen erhalten die Schüler*innen im Vorfeld einen entsprechenden Input von den Lehrer*innen. Beim indirekt-metaphorischen Handlungslernen kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Hinweise und Impulse weniger stark und bestimmend sind als beim direktiven Handlungslernen, die Schüler*innen aber trotzdem in ihrem Lernprozess unterstützen (Eisinger, 2016, S. 98). Der Transfer von erlebnispädagogischer Aktion zu Alltagssituationen wirkt dabei auf dieselbe Weise wie beim Modell des metaphorischen Handlungslernens. Das indirekt-metaphorische Handlungslernen stellt damit eine Misch-

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

form aus den beiden Modellen zuvor dar und ist für all diejenigen Schüler*innen geeignet, die aufgrund kreativer Fantasien Parallelen zwischen erlebnispädagogischer Maßnahme und alltäglichen Situationen erkennen können, jedoch minimale Unterstützung durch die Lehrperson benötigen. Auch in der Grundschule kann dieses Modell erfolgreich umgesetzt werden.

5.5.2 Reflexion während der Aktion

5.5.2.1 Handlungslernen pur oder das Modell *The mountains speak for themselves*

Das Modell stellt den ursprünglichen Outward Bound Ansatz dar, weshalb das Handlungslernen pur als ältestes Modell der Erlebnispädagogik gesehen werden kann und vor allem in den Anfängen der Erlebnispädagogik vertreten wurde (Paffrath, 2017, S. 94).

Es steht für die Annahme, dass die Erlebnisse erlebnispädagogischer Maßnahmen als „selbstwirksame und selbstredende Naturerfahrungen“ gesehen werden können, daher auch die englische Bezeichnung *The mountains speak for themselves* (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 238). Das Modell erinnert stark an Thoreau, der „die Natur als beste Lehrmeisterin“ versteht (Eisinger, 2016, S. 86). Allein die Erlebnisse, die in der Natur stattfinden, reichen nach Thoreaus Ansichten aus, um den „Menschen [nachhaltig] positiv zu prägen“ (Eisinger, 2016, S. 86). Auch das Modell des Handlungslernen pur vertritt diese Auffassung. Es wird davon ausgegangen, dass die unmittelbaren Erlebnisse, die eine Person während erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Natur macht, eine sehr prägende Kraft besitzen. Dadurch werden Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler*innen während erlebnispädagogischer Maßnahmen von selbst ausgelöst und unbewusst beeinflusst. Die erlebnispädagogischen Maßnahmen sind in diesem Modell von außen kaum beeinflussbar und steuerbar. Im Gegensatz zu anderen Modellen liegt die Aufgabe der Lehrer*innen vor allem in der Vorabplanung der Aktion sowie in der Sicherstellung eines ausreichenden Schutzes für alle Schüler*innen (Eisinger, 2016, S. 86). Während der Aktion beschränkt sich die Arbeit der Lehrer*innen dagegen auf ein Minimum, da die Erlebnisse unkommentiert für sich selbst wirken sollen. Das Erleben wird dabei als ein so intensiver, innerer Prozess beschrieben, dass die Wirkung der Maßnahme von den Individuen direkt auf den Alltag übertragen werden kann. Eine angeleitete Reflexion durch die Lehrer*innen ist daher nicht erforderlich. Auch eine spezielle erlebnispädagogische Ausbildung ist nach diesem Modell nicht essenziell. Demnach sind Lehrer*innen, die ihre Klasse gut kennen und sensibel auf Wünsche, Ängste oder auch Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen können in der Lage, erlebnispädagogische Maßnahmen dieser Art durchzuführen. Denn die Wirkung geht ausschließlich auf die intensive, unkommentierte Naturerfahrung zurück (Paffrath, 2017, S. 94).

In diesem Punkt liegt jedoch auch die Hauptkritik des Modells. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass jede Naturerfahrung für jedes Individuum eine besondere Wirkkraft birgt, die unmittelbar einen Transfer von Erlebtem zu Alltagssituationen ermöglicht. Stattdessen wird heute davon ausgegangen, dass ein Erlebnis vor allem dann langfristig wirkt und zu einem echten Lernerfolg werden kann, wenn die Schüler*innen „ihre Erlebnisse interpretieren, eine persönliche Bewertung vornehmen und mit ihrem Alltagsleben in Verbindung setzen“ (Eisinger, 2016, S. 87). Dabei benötigen vor allem jüngere Schüler*innen eine besondere Unterstützung. Einige Grundschulkinder sind auf eine direkte Hilfestellung, beispielsweise durch angeleitete Fragen durch Lehrer*innen angewiesen, damit aus dem intensiven Erlebnis eine Erkenntnis wachsen sowie ein nachhaltiger Lern-

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

prozess ausgelöst werden kann. Vor allem der Transfer der besonderen Erfahrung in das alltägliche Leben kann eine besondere Hürde darstellen. Gelingt dieser nicht, bleiben die Erlebnisse, die die Grundschulkinder während der erlebnispädagogischen Maßnahme gemacht haben, eher eine Erinnerung an einen besonderen Schultag.

Trotzdem nimmt die Aufmerksamkeit für das Modell des Handlungslernen pur auch heute immer wieder zu. Es ist „immer dann berechtigt, wenn erlebnispädagogische Aktivitäten Einsichten vermitteln, die unmittelbar für sich sprechen und nicht kommentiert werden müssen“ (Paffrath, 2017, S. 96). Außerdem ist es für Situationen geeignet, in welchen „meditative Zugänge, persönliche Empfindungen oder spirituelle Erfahrungen in und mit der Natur im Vordergrund stehen“ (Eisinger, 2016, S. 88). In diesen Fällen wird das bewusste Innehalten und Schweigen während und direkt nach der Aktion gezielt eingesetzt, damit die Teilnehmer*innen die Situation für sich genießen und empfinden können. Eine gemeinsame Reflexionsphase wird dabei aber nicht unbedingt ausgelassen. Vielmehr wird das gemeinsame Reflektieren zeitlich so verschoben, dass es allen Teilnehmer*innen entspricht und sie sich auf das Reflektieren gezielt vorbereiten können (Eisinger, 2016, S. 88).

5.5.2.2 Handlungslernen durch Unterbrechung

Wie bereits erwähnt, geht das Modell des Handlungslernens durch Unterbrechung auf Jörg Friebe zurück. Dieser relativ junge Ansatz findet in der heutigen Umsetzung erlebnispädagogischer Maßnahmen großen Zuspruch, da sich das Modell als besonders erfolgreich erwiesen hat. Das Handlungslernen durch Unterbrechung kennzeichnet sich vor allem dadurch, dass die erlebnispädagogische Maßnahme je nach Verlaufsfluss kurz unterbrochen wird, um eine direkte Analyse der Situation durchzuführen. In dieser Zeit steht die Aktion still. Die Unterbrechung dient vor allem dazu, dass das „Geschehen in verdichteten Situationen analysiert werden kann, typische Verhaltensmuster bewusst gemacht werden und [gegebenenfalls] geeignete Alternativen erprobt werden können“ (Paffrath, 2017, S. 95). Die Unterbrechungen bieten den Schüler*innen bewusst die Möglichkeit, das Erlebte und die damit einhergehenden Emotionen zu ordnen und zu verarbeiten. Häufig stehen bei Gruppenprozessen erstmals nur die eigenen Befindlichkeiten im Vordergrund und lediglich die eigenen Sichtweisen werden beachtet. Durch bewusste Pausen können diese Denkweisen durchbrochen werden, sodass Handlungsabläufe gezielt aus verschiedenen Sichtweisen beleuchtet werden. Diese Distanzierung von der Aktion bietet allen Teilnehmer*innen die Chance, den Verlauf systematisch zu reflektieren, verschiedene Möglichkeiten für den weiteren Verlauf zusammenzutragen und eventuelle Irrwege umgehen zu können. Das Handlungslernen durch Unterbrechung, das sich durch diesen gezielten und kontinuierlichen Wechsel aus Aktion und Reflexion charakterisiert, wird in vielen Literaturen als die derzeit meistverbreitete Methode des Reflektierens dargestellt.

Auch für den Grundschulkontext kann dieses Modell sehr geeignet sein. Vor allem während Entscheidungs- und Konfliktphasen kann es sinnvoll sein, wenn die Lehrperson in die Aktion eingreift und die Schüler*innen zum Reflektieren auffordert. Durch eine bewusste Distanzierung können die Schüler*innen die bisherigen Schritte reflektieren, weitere Schritte planen sowie deren Vor- und Nachteile abwägen, aber auch unbewusste Rollen und Konflikte unter den Schüler*innen können durch die Unterbrechung aufgedeckt werden. Die Unterbrechung ermöglicht es, die Potenziale aller Schüler*innen bestmöglich nutzen zu können, da selbst ruhigere Schüler*innen durch das bewusste Stillstehen des

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

Handlungsablaufs zur Sprache kommen können. Auch bei diesem Modell ist ein sensibler Umgang der Lehrperson mit den Schüler*innen von großer Bedeutung. Lehrer*innen können den Verlauf der erlebnispädagogischen Maßnahme durch entsprechende Fragen und Impulse bewusst steuern und so die Schüler*innen in ihrem Lernprozess unterstützen. Je nach Redebedarf nimmt die Unterbrechung unterschiedlich viel Zeit in Anspruch.

5.5.3 Reflexion nach der Aktion

5.5.3.1 Kommentiertes Handlungslernen

Das Modell des kommentierten Handlungslernens kennzeichnet sich vor allem dadurch, dass Lehrer*innen nach der Aktion die wichtigsten Punkte der Maßnahme zusammenfassen. Dabei vermitteln sie den Schüler*innen, was sie durch die Erlebnisse lernen konnten und stellen dar, wie der Transfer des Erlebten in ihrem Alltagsleben stattfinden könnte. Die Reflexion der Erlebnisse sowie deren Interpretation wird damit von den Lehrer*innen übernommen, während die Schüler*innen eine eher passive Rolle einnehmen. Von einer echten Reflexion durch die Schüler*innen kann nicht ausgegangen werden. Es hat sich herausgestellt, dass dieses Vorgehen „als wenig hilfreich und eher demotivierend“ von den Schüler*innen wahrgenommen wird (Eisinger, 2016, S. 89). Außerdem berichten Teilnehmer*innen dieses Modells, dass das Verhalten und im speziellen die Ergebnisinterpretation durch die Erlebnispädagog*innen als überflüssig und besserwisserisches Gebilde empfunden wird (Eisinger, 2016, S. 89). Diese Art der Reflexion und Interpretation ist damit nicht im Sinne der erlebnispädagogischen Denkweise, weshalb dieses Modell heute eher eine untergeordnete Rolle spielt. Auch für den Grundschulkontext ist dieses Modell nur begrenzt geeignet. Denn die Schüler*innen sollen lernen, das Erlebte selbst zusammenfassen und zu interpretieren. Sie sollen sich in den Transfermöglichkeiten für das alltägliche Leben üben sowie den Versuch vernehmen, ein eigenes „Resümee über gewonnene Erfahrungen zu ziehen“ (Paffrath, 2017, S. 95).

Trotzdem findet das Modell auch heute immer wieder Verwendung. Beispielsweise wenn Schüler*innen nicht in der Lage sind selbstständig zu reflektieren und auf die direkte Unterstützung durch die Lehrer*innen angewiesen sind. Besonders jüngeren Schüler*innen fällt der Transfer von erlebnispädagogischer Übung zu Alltagssituationen oft schwer. Teilweise wird dieses Modell auch gezielt eingesetzt, um den Verlauf bewusst zu beschleunigen, denn eine Selbstreflexion durch die Schüler*innen nimmt oftmals sehr viel Zeit in Anspruch. Durch die vorgegebene Interpretation der Lehrperson kann Zeit eingespart werden und die Lehrperson umgeht einer möglichen Kritik bezüglich Aufbau oder Zielsetzung der erlebnispädagogischen Maßnahme durch die Schüler*innen (Paffrath, 2017, S. 95). Dass die Lehrer*innen den Schüler*innen dadurch wichtige Lern- und Entwicklungsprozesse verweigern können, findet in diesem Modell keine Beachtung.

5.5.3.2 Handlungslernen durch Reflexion oder das Modell Outward Bound Plus

Das Handlungslernen durch Reflexion, auch unter der Bezeichnung Outward Bound Plus bekannt, orientiert sich stark an den Vorstellungen Kurt Hahns. Erlebnispädagogische Maßnahmen sollen sich demnach durch eine „relativ klar geplante Aktion und einer [anschließend stattfindende und gezielt eingesetzte] Reflexion“ kennzeichnen (Eisinger, 2016, S. 91). Außerdem ist der Transfer der gemachten Erfahrungen in das Alltagsleben nach Hahn unerlässlich. Nach Eisinger besteht der Kern des Modells darin, dass der „Prozess einer erlebnispädagogischen Maßnahme nicht mit dem Ende der Maßnahme zu

5. Erlebnispädagogik in der Grundschule

Ende ist“, vielmehr wirken die individuellen Erlebnisse der erlebnispädagogischen Maßnahme nach und begleiten die Teilnehmer*innen im Idealfall in alltäglichen Situationen und bei neuen Herausforderungen (Eisinger, 2016, S. 91). Bereits unter *Punkt 4.1 Die E-Kette und die erlebnispädagogische Waage nach Michl, S. 17* wurde aufgezeigt, dass aus Erlebnissen Erfahrungen wachsen können, die wiederum zu neuen Erkenntnissen führen können. Der Verlauf dieser E-Kette ist ein dynamischer Prozess und ist nicht mit dem Ende der erlebnispädagogischen Maßnahme abgeschlossen. Wie wirksam die Erlebnisse in das alltägliche Leben übertragen werden können, hängt vor allem davon ab, wie bewusst die Erlebnisse nach der Aktion verarbeitet werden können. Es ist die Aufgabe der Lehrer*innen, entsprechende Reflexionsphasen zu ermöglichen, die den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht werden. Dafür ist eine passive Haltung der Lehrer*innen, die den Schüler*innen viel Freiraum zur Entwicklung bietet, wünschenswert. Die Schüler*innen haben dadurch die Möglichkeit, sich das Erlebte bewusst zu machen sowie die mit den Erlebnissen einhergehenden Emotionen zu sortieren. Die „arrangierten Reflexionsphasen sollen so die Wirkung intensivieren und den Transfer [...] sichern“ (Paffrath, 2017, S. 94). Auch bei diesem Modell müssen die Bereitschaft und die Fähigkeit des Reflektierens vorhanden sein, damit das Modell wirkt. Daher müssen Lehrer*innen abwägen, wie reflektiert Schüler*innen mit Erlebnissen umgehen können. Vor allem Grundschulkinder werden bei diesem Modell aller Voraussicht nach Unterstützung bei der Reflexion benötigen. Dabei sind vor allem anregende Fragen durch die Lehrperson geeignet, die bewusst auf die persönliche Interpretation verzichten. Auch im Unterricht in den darauffolgenden Wochen können die Erlebnisse der Klasse aufgegriffen und so Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler*innen weiter gefördert werden.

Von der anfänglichen Annahme, dass Erlebnisse für sich selbst wirken, über die Ansicht, dass Schüler*innen nach der erlebnispädagogischen Aktion von der Lehrperson bei der Reflexion unterstützt werden sollten, bis zur modernen Ansicht, dass das Handlungslernen durch Unterbrechungen unterstützt werden sollte, haben sich die Modelle der Erlebnispädagogik weiterentwickelt. Man kann durch die verschiedenen Herangehensweisen, die die Reflexionsmodelle vertreten, erkennen welche Vorstellungen die Erlebnispädagog*innen in den einzelnen Entwicklungsphasen besaßen und wie die Maßnahmen entsprechend umgesetzt wurden. Auch wenn sich die Modelle im Laufe der Zeit immer wieder verändert haben und weiter verändern werden, ist die Verwendung jedes einzelnen Modells nach wie vor legitim. Die passende Modellwahl ist vor allem von der Zielsetzung der erlebnispädagogischen Maßnahme abhängig. Aber auch die Bedürfnisse und Fähigkeiten der einzelnen Individuen sowie der Gruppe als Ganzes sollten bei der Wahl eines entsprechenden Modells berücksichtigt werden. Denn jeder Mensch verarbeitet Erlebnisse anders und benötigt bei der Reflexion unterschiedlich starke Unterstützung. So kann auch eine Kombination verschiedener Reflexionsmodelle geeignet sein, um so viele Teilnehmer*innen wie möglich zu erreichen. Vor allem im Schulkontext, in welchem die Lehrperson ganz individuellen Lerntypen gerecht werden sowie unterschiedliche Vorerfahrungen berücksichtigen muss, sollten Reflexionsmodelle gut durchdacht und entsprechend gewählt werden. Denn „je gezielter reflektiert und [sich] mit den Lernerfahrungen und Zielen auseinandergesetzt wird, desto stabiler kann sich das Ergebnis der Reflexion im Alltag verankern“ und desto nachhaltiger wirkt es auf das alltägliche Leben (Scheibelhofer, 2016, S. 135). Trotzdem sollte bei erlebnispädagogischen Maßnahmen immer bedacht

6. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Lernerfolg werden, dass weniger mehr sein kann. Denn jedes Erlebnis in seinen Einzelfacetten zu reflektieren, kann die Wirkung des großen Ganzen zerstören. Die Kunst der Lehrer*innen liegt darin, passende Methoden für die Klasse zu wählen und diese zu kombinieren. Aber auch das flexible Wechseln der Modelle während der Maßnahme beziehungsweise das Streichen einer Reflexionseinheit, wenn diese für den Moment unpassend erscheint, kennzeichnet das professionelle Handeln der Lehrer*innen und kann nachhaltige Lerneffekte erzielen. In welcher Hinsicht Lerneffekte bei den Schüler*innen durch erlebnispädagogische Maßnahmen zu erwarten sind, wird im Folgenden unter *Punkt 6. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Lernerfolg*, S. 49, ausführlicher betrachtet.

5.6 Erlebnispädagogik und Bildungsplan Baden-Württemberg

Das Land Baden-Württemberg hat die Erlebnispädagogik in den aktuellen Bildungsplan der Grundschule aufgenommen. Im Schulfach *Bewegung, Spiel und Sport* ist die Erlebnispädagogik sowohl in den Klassen 1/2 (3.1.8.3 Erlebnispädagogik – Trendsportarten – Regionale Sportarten) als auch in den Klassen 3/4 (3.2.8.3 Erlebnispädagogik – Trendsportarten – Regionale Sportarten) zu finden. Dabei werden erlebnispädagogische Maßnahmen „in der Halle, im Gelände und in der Natur, bei jeder Witterung“ gefordert, bei der die Schüler*innen „Verantwortung für sich, ihre Mitmenschen und die Natur“ übernehmen sollen (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW, 2016a, S. 25). Auch die Persönlichkeitsentwicklung und der Aufbau von Vertrauen zu anderen soll mithilfe erlebnispädagogischer Maßnahmen gefördert werden. In Klasse 3/4 wird zusätzlich das Wertschätzen und Unterstützen anderer sowie das Finden eines Platzes in der Gemeinschaft als Ziel aufgeführt. Außerdem werden die Strukturmerkmale Ganzheitlichkeit, Ernstcharakter, Grenzerfahrung, soziale Interaktion und Gruppe sowie Aktion und Reflexion im Bildungsplan erwähnt beziehungsweise umschrieben. Explizit werden Interaktionsspiele, Vertrauensspiele, Kommunikations- und Kooperationsspiele benannt, die drinnen wie auch draußen umgesetzt werden können (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW, 2016a, S. 25).

6. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Lernerfolg

Im Folgenden wird einzeln auf die drei Schwerpunkte Lernerfolg, Selbstkonzept und soziale Kompetenz eingegangen und es werden unterschiedliche Ergebnisforschungen vorgestellt. Im Anschluss werden mögliche Gründe für die Zusammenhänge aufgezeigt, wobei vor allem die Merkmale erlebnispädagogischer Maßnahmen genauer beleuchtet werden. Außerdem wird unter *Punkt 6.4.2 Exkurs: Aspekte aus der Hirnforschung*, S. 58 eine weitere Begründungsmöglichkeit für den Zusammenhang erlebnispädagogischer Maßnahmen mit dem Lernerfolg der Schüler*innen dargestellt.

6.1 Ergebnisforschung: Wirksamkeit, Effektivität und Effizienz

Bei der Umsetzung pädagogischer Konzepte kommt immer wieder die Frage der Ergebnisforschung und der damit einhergehenden wissenschaftlichen Legitimation auf. Auch die Erlebnispädagogik musste sich seit dem Wiedereinzug in das schulische Lernen unterschiedlichen Forschungsfragen stellen. Denn ihr wird immer wieder vorgeworfen, eine reine Freizeit- und Spaßpädagogik zu sein sowie lediglich eine Erholung vom Schulalltag

6. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Lernerfolg bezwecken zu können. Um diesen Vorwürfen entgegenzutreten, und die Potenziale der erlebnispädagogischen Maßnahmen rechtfertigen zu können, haben sich unterschiedliche Bildungsforscher*innen mit der Ergebnisforschung auseinandergesetzt. In diesem Zusammenhang werden hauptsächlich die Begrifflichkeiten „Wirksamkeit, Effektivität und Effizienz“ verwendet (Heekerens, 2018, S. 314). Wirksamkeit steht für die Ergebnisforschung, die unter „Laborbedingungen“ durchgeführt und geprüft wird, Effektivität steht hingegen für die Ergebnisforschung unter „Feldbedingungen“ (Heekerens, 2018, S. 314). Effizienz meint die Verknüpfung der Wirksamkeit beziehungsweise der Effektivität mit einer weiteren Komponente, wie beispielsweise dem Alter, dem Geschlecht oder der Maßnahmendauer (Heekerens, 2018, S. 314). Erlebnispädagogische Maßnahmen finden für gewöhnlich unter Feldbedingungen statt, weshalb man prinzipiell nur von einer Effektivität sprechen würde. Die meisten Autor*innen nutzen jedoch den Begriff der Wirksamkeit, da dieser in diesem Zusammenhang gängiger ist. Im Folgenden werden die Begrifflichkeiten der jeweiligen Autor*innen übernommen. Dies muss jedoch kein Indiz für den Forschungsaufbau sein.

Generell ist jedoch zu betonen, dass der Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung in der (Erlebnis-) Pädagogik eher schwierig nachzuweisen ist. Anders als bei der Produktion beispielsweise im industriellen Rahmen, ist das Produkt nach der Aktion nicht immer direkt ersichtlich (Dendl, 2006, S. 18). Denn wie bereits erwähnt enden erlebnispädagogische Maßnahmen nicht mit dem Ende der Aktion. Vielmehr wirken die individuellen Erlebnisse erst mit der Zeit auf das Leben und Verhalten der Schüler*innen, weshalb mit einer zeitlichen Verzögerung zwischen Maßnahme und Effekt zu rechnen ist (Dendl, 2006, S. 19). Die Forschung in der Pädagogik und die damit einhergehende Arbeit stellen sich daher als hoch komplex heraus. Ein weiterer Punkt, weshalb man in Deutschland wenig über die Ergebnisforschung der Erlebnispädagogik weiß, liegt darin, dass dieser Forschungsbereich noch relativ jung ist. Im Vergleich dazu wird in „englischsprachigen Ländern wie den USA, Australien, Neuseeland oder England bereits seit den 1970er“ eine explizite Ergebnisforschung der Erlebnispädagogik betrieben (Paffrath, 2017, S. 198).

6.2 Lernerfolg

Wie bereits unter *Punkt 4.2 Lernen in der Erlebnispädagogik*, S. 20 erwähnt, steht das Lernen für eine Vielzahl relativ stabiler Veränderungen des Erlebens und Verhaltens der Lebewesen, basierend auf deren bisherigen Erfahrungen. Sichtbar wird das Lernen durch die mit den Lernprozessen einhergehenden Verhaltensänderungen der Individuen. Beim klassischen schulischen Lernen steht vor allem der Wissenserwerb der Schüler*innen im Vordergrund. Nach John Hattie, einem international bekannten Bildungsforscher, zeigt sich der „schulische Erfolg in messbarer kognitiver Leistung, die sich wiederum in guten Noten widerspiegelt“ (Boeger, 2018, S. 253). Die klassische Notengebung ist nicht in jeder Hinsicht geeignet, um den Lernerfolg der Schüler*innen abzubilden. Dennoch ist es eine von mehreren Möglichkeiten, die eine Steigerung schulischer Leistungen darstellen kann, weshalb auf die Legitimation beziehungsweise Problematik der Notengebung nicht weiter eingegangen werden soll. Beim schulischen Lernen geht es vor allem um die „Rekonstruktion von im kulturellen Kontext entstandenem Wissen“ (Stern et al., 2016, S. 107). Die Schüler*innen sollen mathematische, sprachliche, naturwissenschaftliche oder auch geisteswissenschaftliche Kompetenzen aufbauen, konstruieren und verinnerlichen. Außerdem soll es nicht nur um das rein assoziative Lernen der Schüler*innen gehen, statt-

6. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Lernerfolg
dessen sollen sie das „Wissen aktiv [...] umstrukturieren, sodass es zur Bewältigung neuer Anforderungen herangezogen werden kann“ (Stern et al., 2016, S. 107). Dabei ist es die Aufgabe der Lehrer*innen, geeignete Lernatmosphären und Lerngelegenheiten zu schaffen sowie die Schüler*innen in ihrem Lernprozess zu unterstützen. Denn es ist von besonderer Bedeutung, dass die Lerninhalte für möglichst viele Schüler*innen anschlussfähig sind und dass diese das Interesse sowie die Aufmerksamkeit wecken. Außerdem sollten die Lehrer*innen sicherstellen, dass Schüler*innen jederzeit den Überblick über ihren Lernprozess haben sowie Ziele und Methoden klar definiert sind.

Um diesen Wissensaufbau und die Steigerung der schulischen Leistungen der Schüler*innen soll es in diesem Abschnitt gehen, wenn von Lernerfolg der Schüler*innen die Rede ist. Zwar liegen die „Ziele der Erlebnispädagogik eher in [der Förderung] der Selbst- und Sozialkompetenz sowie [im] persönlichen Wachstum“, jedoch haben bereits mehrere Forschungen gezeigt, dass auch der Lernerfolg der Schüler*innen durch das Umsetzen erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Schule steigen kann (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 254).

6.3 Belege aus der Ergebnisforschung zum Lernerfolg

Besonders große Aufmerksamkeit erhielt in den letzten Jahren die Hattie Studie des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie, die er 2009 in seinem Buch *Visible Learning* veröffentlichte. Er verfolgte über mehrere Jahrzehnte die Fragen, welche Faktoren den größten Einfluss auf schulischen Erfolg haben und wie, darauf basierend, guter Unterricht aussehen sollte. Dafür führte er eine Metastudie mit 80.000 internationalen Einzelstudien durch, die auf den Erfahrungen über 250 Millionen Lernender basierte. Hattie analysierte jede Studie einzeln und zog die für seine Metastudie relevanten Informationen heraus. Dabei ordnete er die Ergebnisse den sechs von ihm aufgestellten Überkategorien „die Lernenden selbst, das Elternhaus, schulische Faktoren, die Lehrperson, das Curriculum sowie der Unterricht“ zu und erstellte eine „Rangreihe der Einflussfaktoren nach deren Einflussstärke“ (Boeger, 2018, S. 252). Auch die Erlebnispädagogik ist in dieser Aufzählung, unter der Kategorie Curriculum, zu finden. Für die Erlebnispädagogik verwendete Hattie drei Metastudien aus den USA und Australien, die zwischen den Jahren 1994 und 2000 erschienen. Wie bereits erwähnt findet die Forschung zur Ergebnisforschung der Erlebnispädagogik dort schon deutlich länger statt als in den deutschsprachigen Ländern. Trotzdem sind diese aufgrund der Strukturähnlichkeit der Programme auf Deutschland übertragbar (Zierer, 2016, S. 58).

Hattie fand durch die Analysen dieser drei Metastudien eine „hohe positive Wirkung der Erlebnispädagogik auf schulischen Lernerfolg“ heraus (Boeger, 2018, S. 253). Mit einem Wert von $d=0,52$ erreicht die schulische Erlebnispädagogik eine hohe Effektstärke und damit einen erwünschten Effekt. Diese Wirkung bezieht sich auf alle von ihm getesteten Bereiche. Basierend auf den Lernerfolg sind in diesem Zusammenhang vor allem die Kompetenzen der Schüler*innen im mathematischen, naturwissenschaftlichen und sprachlichen Bereich gestiegen (Zierer, 2016, S. 58). Die Ergebnisse der Hattie-Studie belegen, dass erlebnispädagogische Maßnahmen Lernprozesse auf individueller Ebene auslösen können. Sie schaffen ideale Rahmenbedingungen für ein effektives und nachhaltiges Lernverhalten der Schüler*innen.

Im Zusammenhang mit dem Lernerfolg fand Hattie außerdem heraus, dass erlebnispädagogische Maßnahmen eine Langzeitwirkung besitzen. Die Effekte, die die erleb-

6. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Lernerfolg

Erlebnispädagogischen Maßnahmen hervorrufen, bleiben auch nach der Aktion bestehen und beeinflussen das Leben der Teilnehmer*innen nachhaltig. Diese sogenannten „Nachläufer-Effekte“ beziehungsweise „Follow-Up-Effekte“ sind in der Bildungswissenschaft nur selten zu finden, stattdessen treten meist sogenannte „Verwaschungs-Effekte“ auf (Zierer, 2016, S. 58). Verwaschungs-Effekte stehen für den Prozess, wenn eine bestimmte Maßnahme oder eine spezielle Förderung, die eine Person zum Zeitpunkt des Erlebens besonders prägte, nach einer bestimmten Zeit nicht mehr nachgewiesen werden kann. Werden die Effekte, die durch die erlebnispädagogische Aktion selbst erzielt wurden, mit den Nachläufer-Effekte addiert, erhält man den Wert $d=0,52$ und damit einen erwünschten Effekt. Die nachhaltige Wirkung der Erlebnispädagogik auf den Lernerfolg der Schüler*innen stellt damit eine Besonderheit dar und spricht für den Einsatz erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Schule. In diesem Zusammenhang sollte nochmals betont werden, dass zahlreiche Übungen und Maßnahmen in der Erlebnispädagogik existieren, die ganz unterschiedliche Ziele verfolgen. Neben den typischen Maßnahmen wie Eisbrecherübungen, Konzentrationsübungen oder Übungen zur Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz bestehen auch zahlreiche Übungen, bei denen die Wissensvermittlung im Zentrum steht. Dadurch kann der Lernerfolg der Schüler*innen auf zweierlei Wegen gefördert werden: Durch bestimmte Übungen zur Wissensvermittlung und durch die idealen Rahmenbedingungen für ein effektives und nachhaltiges Lernen (Minkner, 2014, S. 18).

Neben der Hattie-Studie gibt es viele weitere, vor allem internationale Studien, die sich mit erlebnispädagogischen Maßnahmen in der Schule befassen und ähnliche Ergebnisse liefern. Viele beziehen sich dabei auf die Sekundarstufe eins und zwei, da die Erlebnispädagogik dort nach wie vor ausgeprägter eingesetzt wird als im Grundschulbereich. Jedoch können auch diese bedeutsame Hinweise für die Umsetzung erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule liefern. So auch die Studie von Cason und Gillies aus dem Jahr 1994. Sie analysierten in ihrer Metastudie die Wirkungen erlebnispädagogischer Maßnahmen auf den Lernerfolg der Schüler*innen im Alter von elf Jahren (Beywl & Zierer, 2014, S. 187). Dabei war von besonderer Bedeutung, dass längere Programme, „mit einer Dauer von über 20 Tagen“ mit einem Wert von $d=0,58$ einen deutlich höheren Effekt erzielten als kurze Programme mit einem Wert von $d=0,17$ (Hattie et al., 1997, S. 47). Zwar ermöglichten auch kurze und einmalige Programme Entwicklungseffekte, so Cason und Gillies, jedoch bargen diese meist eine deutlich geringere Erfolgswahrscheinlichkeit und waren häufig weniger nachhaltig. Außerdem stellten sie fest, dass jüngere Schüler*innen von erlebnispädagogischen Maßnahmen, die vorwiegend in der Natur stattfinden, mehr profitieren als ältere Schüler*innen (Beywl & Zierer, 2014, S. 187). Der Effekt erlebnispädagogischer Maßnahmen auf die Noten lag dabei bei $d=0,61$ und auf die „Anwesenheit [der Schüler*innen] in der Schule mit $d=0,47$ “, was jeweils für einen hohen, erwünschten Effekt steht (Beywl & Zierer, 2014, S. 187). Damit zeigt auch die Metaanalyse von Cason und Gillies die Wirksamkeit erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Schule auf den Lernerfolg der Schüler*innen auf. Es kann begründet werden, dass die Maßnahmen aufgrund der hohen Wirksamkeit auf den schulischen Lernerfolg der Schüler*innen sowie der nachgewiesenen Langzeitwirkung fest in den Bildungsplänen und den Schulalltag verankert werden sollte. Diese Erkenntnis trifft auch auf den Primarbereich zu.

6. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Lernerfolg

6.4 Begründung für den Zusammenhang erlebnispädagogischer Maßnahmen mit dem Lernerfolg

Betrachtet man die Wirkungen auf Schüler*innen, die mit erlebnispädagogischen Maßnahmen einhergehen, scheint es sinnvoll zu sein, die Erlebnispädagogik in das tägliche Unterrichtsgeschehen zu etablieren. Die Gründe für die hohe Wirkkraft erlebnispädagogischer Maßnahmen auf den Lernerfolg der Schüler*innen liegen laut Hattie vor allem in der klaren Strukturierung, die die Schüler*innen beim Lernen erleben. Aber auch die Lehrer*innen selbst erleben laut Hattie diese Klarheit in den „Zielen, Inhalten, Methoden und Medien“ während der Umsetzung erlebnispädagogischer Maßnahmen, was sich wiederum positiv auf das Lernen der Schüler*innen auswirken kann (Zierer, 2016, S. 58). Damit Schüler*innen wie auch Lehrer*innen diese Klarheit und Strukturiertheit erkennen können, muss die Lehrperson jedoch viel Arbeit im Vorfeld leisten. Die Lehrer*innen müssen Informationen über die Stärken und Schwächen der Schüler*innen sammeln, das Gruppengeschehen muss genau analysiert werden und es muss neben der Ist-Situation eine Soll-Situation aufgestellt werden. Dabei werden persönliche Lernformen, Interessen, Stärken und Schwächen der Schüler*innen thematisiert, sodass den Schüler*innen ihr individueller Lernstil bewusst werden kann und Potenziale gezielt gestärkt und gefördert werden können. So können mithilfe erlebnispädagogischer Maßnahmen bei entsprechender Umsetzung ideale Lernvoraussetzungen geschaffen werden. Neben der Lernintention sollte die Lehrperson Erfolgskriterien aufstellen, die später an die Schüler*innen weitergegeben werden, sodass diese genau wissen, was von ihnen erwartet wird. Diese Bedarfs- und Zielanalyse ermöglicht es der Lehrperson eine ideal abgestimmte erlebnispädagogische Maßnahme zu planen, welche Übungen bietet, die die Schüler*innen optimal herausfordern. Außerdem werden den Schüler*innen wie auch der Lehrperson durch diese präzise Planung im Vorfeld die Handlungsstruktur, die Handlungsanweisung sowie die Handlungsmöglichkeiten deutlich. Dabei ist es die Aufgabe der Lehrperson den Schüler*innen transparent darzustellen, um was es bei der erlebnispädagogischen Aufgabe geht. Dadurch kann den Schüler*innen bewusstwerden, welche Aufgaben und Herausforderungen sie bewältigen müssen und welche Handlungsmöglichkeiten ihnen dafür zur Verfügung stehen, um das entsprechende Ziel erreichen zu können. Bei Bedarf unterstützen die Lehrer*innen ihre Schüler*innen durch entsprechend individuelle Hilfestellungen und Impulse. Dies ermöglicht den Schüler*innen das Erleben einer Balance zwischen den Anforderungen der Aufgabe und den eigenen Fähigkeiten. Dadurch werden optimale Lernvoraussetzungen für die Schüler*innen geschaffen. Die Schüler*innen können in ihren Handlungen aufgehen, fühlen sich in ihren Tätigkeiten sicher und werden so in ihrem Handeln bestärkt. Die Lehrperson sollte das Eigenengagement und die Selbstverpflichtung der Schüler*innen für deren Lernprozess herausfordern sowie das Interesse und die Aufmerksamkeit auf das Erleben lenken.

Aber auch das Erfassen und Beurteilen des Schüler*innenverhaltens während und nach der Aktion sollte die Lehrperson nicht außer Acht lassen, da mithilfe dessen unter anderem beurteilt werden kann, ob ein Lernprozess stattgefunden hat (Beywl & Zierer, 2014, S. 242). Außerdem ist das gemeinsame Reflektieren und das Ermöglichen von Transfergelegenheiten für den Lernerfolg der Schüler*innen essenziell. Denn das gemeinsame Reflektieren ermöglicht das „Einordnen und Verstehen des Erlebten sowie das Gewinnen eines Bewusstseins für die Ursprünge, Hintergründe und Funktionen“ unterschiedlicher Phänomene und Prozesse (Kowald & Zajetz, 2015, S. 55). Darüber hinaus kann das Re-

6. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Lernerfolg

flektieren und die Transferarbeit das Herstellen und Erkennen von Zusammenhängen aus dem Alltag ermöglichen. Dieser Prozess, vom Finden der Lernintention, über die Bestimmung von Lernzielen, dem transparenten Umgang während der Maßnahme und dem gemeinsamen Üben bis hin zur Reflexion und Sicherstellung des Lernprozesses wird von Hattie unter die Kategorie der direkten Instruktion gefasst. Mit einem Wert von $d=0,59$ ermöglicht diese klare Strukturierung und direkte Instruktion einen hohen, erwünschten Effekt (Beywl & Zierer, 2014, S. 242). Hattie fand in seiner Studie außerdem heraus, dass der Klarheit einer Lehrperson, im Sinne von strukturierter Organisation, einer genauen Analyse der Gegebenheiten im Vorfeld sowie der klaren Erläuterung von Zielen und Handlungsmöglichkeiten mit einem Wert von $d=0,75$ ein äußerst hoher und damit erwünschter Effekt auf das Lernen allgemein sowie den Lernerfolg der Schüler*innen zukommt (Beywl & Zierer, 2014, S. 150). Es kann davon ausgegangen werden, dass erfolgreiche erlebnispädagogische Maßnahmen von den Lehrer*innen im Vorfeld so intensiv geplant und durchdacht wurden, dass eine Klarheit und Struktur der Lehrperson angenommen werden kann. Diese Analysen, die sich mit dem Aufbau und der Planung erlebnispädagogischer Maßnahmen beschäftigen, können einen Hinweis geben, warum erlebnispädagogische Maßnahmen einen so hohen Effekt auf den Lernerfolg der Schüler*innen haben.

Neben der klaren Strukturierung, dem transparenten Umgang mit den Schüler*innen und der direkten Instruktion unterstützt des Weiteren vor allem die direkte und unmittelbare Rückmeldung während erlebnispädagogischer Maßnahmen den Lernprozess der Schüler*innen. Bezogen auf den Lernerfolg der Schüler*innen eignen sich vor allem solche erlebnispädagogische Maßnahmen, die die Wissenserweiterung der Schüler*innen zum Ziel haben und einen entsprechenden Input bieten beziehungsweise die Festigung bestimmten Wissens bewirken können. Bei erlebnispädagogischen Maßnahmen erhalten die Schüler*innen nicht nur während der Reflexionsphasen eine direkte Rückmeldung über den Arbeitsprozess und das Verhalten, sondern auch während der Maßnahmen. Da erlebnispädagogische Maßnahmen vorwiegend in der Gruppe stattfinden, entstehen durch das Arbeiten an einem gemeinsamen Ziel verschiedene Gelegenheiten, das Verhalten der Mitschüler*innen zu beobachten und konstruktiv rückzumelden. Dadurch kann ein dynamischer Prozess des gegenseitigen Austauschs zwischen den Schüler*innen, aber auch zwischen den Schüler*innen und der Lehrperson entstehen. Findet Rückmeldung auf eine informative und konstruktive Weise statt, ohne dass sich die Schüler*innen überwacht oder beobachtet fühlen, kann dies zu einer „besseren Verständigung und einer gegenseitige Annäherung“ führen (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 48). Die Schüler*innen lernen mit konstruktiver Kritik umzugehen, was für die weitere Entwicklung eine bedeutende Rolle spielen kann. Auch dass Teilerfolge rückgemeldet werden können, die sich beispielsweise auf das individuelle Wachstum der Schüler*innen beziehen, kann zu einer „Steigerung der Effizienz und der Arbeits- und Lebensqualität“ führen (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 48). Denn Schüler*innen können ihr bisheriges Verhalten basierend auf der Rückmeldung prüfen, reflektieren und gegebenenfalls neu anpassen. So kann die Rückmeldung entsprechende Hinweise bergen, die den Lernerfolg der Schüler*innen wahrscheinlich machen. Aber auch die erlebnispädagogische Aktion selbst bietet Rückmeldungsmöglichkeiten. Zum einen, wenn die Schüler*innen die Aufgabe gelöst haben und dadurch in ihrem Handeln bestärkt wurden und zum anderen, wenn sie durch die noch unlösbare Aufgabe Hinweise erhalten, wie sie ihre Vorgehensweise än-

6. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Lernerfolg

der können, um ihren Zielen näher kommen zu können. Rückmeldung kann damit auf den Ebenen des Gegenübers, des Prozesses, der Aufgabe oder auch durch einen selbst stattfinden. Je mehr Ebenen angesprochen werden, desto effektiver (Zierer, 2016, S. 65). Die Effekte des Feedbacks beziehungsweise der Rückmeldung auf die Lernleistung der Schüler*innen wurde von Hattie mit einem Wert von $d=0,73$ als besonders hoch und wünschenswert dargestellt. Damit zählt die Rückmeldung zu den Prozessen, die die „stärksten Einflüsse auf die Leistungen“ der Schüler*innen haben können (Beywl & Zierer, 2014, S. 206). Hattie betont dabei, dass Rückmeldung so aufgebaut sein sollte, dass die Lernenden für sie nützliche „Informationen zu den Lernzielen und dem Lernprozess“ erhalten. Denn die Wirksamkeit von leeren Floskeln wie „Das hast du gut gemacht“ ist begrenzt (Zierer, 2016, S. 64). Bei entsprechender Planung und Umsetzung bieten erlebnispädagogische Maßnahmen vielseitige Möglichkeiten für Rückmeldungsphasen. Es kann beispielsweise der Gruppenprozess allgemein betrachtet werden, es kann aber auch auf das Gruppengeschehen und die von den Schüler*innen jeweils eingenommene Rolle eingegangen werden. Sollen sich die Schüler*innen gegenseitig Rückmeldung geben, sollte dies bei Grundschulkindern von der Lehrperson zu Beginn unterstützt werden. Außerdem ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass Rückmeldung neben der direkten Wirkung auf die Leistung auch „kognitive, motivationale und metakognitive Prozesse aktivieren“ kann (Lipowsky & Lotz, 2015, S. 113). Diese können sich wiederum positiv auf das Lernverhalten der Schüler*innen auswirken. Indem die Schüler*innen die Aufgaben beispielsweise mit großer Motivation und großem Interesse bewältigen wollen, kann dies zu einer besonders zielstrebigem Arbeitsweise führen. Dies kann wiederum mit einer Leistungssteigerung einhergehen.

Als weitere Begründung für den Zusammenhang erlebnispädagogischer Maßnahmen und dem Lernerfolg der Schüler*innen werden die positiven Emotionen und optimistischen Einstellungen der Schüler*innen selbst sowie der Lehrer*innen gegenüber den Schüler*innen und den erlebnispädagogischen Maßnahmen herangezogen. Dies hat damit zu tun, dass die Erlebnispädagogik einer Didaktik folgt, die den Fokus auf die Ressourcen, Stärken und Potenziale der Schüler*innen legt. Diese Sichtweise kann die Zusammenarbeit von Lehrer*innen und Schüler*innen positiv beeinflussen. In diesem Zusammenhang wird auf das Strukturmerkmal der Ressourcenorientierung und insbesondere auf den Pygmalion-Effekt zurückgegriffen, der unter *Punkt 5.3.5 Ressourcenorientierung*, S. 34 beschrieben wurde. Der Pygmalion-Effekt beschreibt das Phänomen, dass sich Einstellungen und Erwartungen einer Lehrperson bezüglich der Schüler*innen bewahrheiten können (Paffrath, 2017, S. 86). Glauben Lehrpersonen an die Potenziale ihrer Schüler*innen, bieten ihnen geeignete Lernmöglichkeiten, um genau diese zu fördern und unterstützen ihre Schüler*innen bestmöglich, kann sich dies positiv auf den Lernerfolg der Schüler*innen auswirken. Der Unterricht beziehungsweise die erlebnispädagogische Maßnahme wird den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen optimal angepasst, sodass eine Passung von Anforderung und Fähigkeit, aber auch von Lernmethode und Lernstil ermöglicht werden kann. Die Schüler*innen werden in ihrem Handeln bestärkt und Ressourcen, Stärken und Potenziale werden betont. So können die „positiven Erwartungen [der Schüler*innen wie auch der Lehrer*innen auf die Leistungen der Schüler*innen] reale Auswirkungen haben“ (Paffrath, 2017, S. 86). Inwieweit dieses Phänomen objektiv zu einer Leistungssteigerung führt, soll in diesem Zusammenhang nicht weiter erläutert werden. Entscheidend ist jedoch, dass sich die optimistischen Einstellun-

6. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Lernerfolg
gen, die Lehrer*innen bei erlebnispädagogischen Maßnahmen vertreten, positiv auf die Entwicklung der Schüler*innen auswirken können (Paffrath, 2017, S. 86).

Als erwiesen hat sich in diesem Zusammenhang dagegen herausgestellt, dass das Erleben von Emotionen eng mit der Motivation in Zusammenhang steht, mit der die Lernenden an eine Lernaufgabe herantreten (Frenzel & Stephens, 2017, S. 50). Vor allem die intrinsische und extrinsische Motivation spielen in diesem Zusammenhang eine bedeutsame Rolle und können in vielerlei Hinsicht zur Erklärung von (Lern-) Verhalten herangezogen werden. Sind Lernende intrinsisch motiviert, beschäftigen sie sich mit einer bestimmten Aufgabe, da die Handlung selbst als interessant, befriedigend und belohnend wahrgenommen wird. Die Lernenden erfahren die mit der Aufgabe einhergehenden positiven Erlebenszustände wie Freude, Zufriedenheit oder auch Selbstvergessenheit, was Anreiz genug ist, die Aufgabe auszuführen. Extrinsisch motivierte Lernende empfinden weder die Aufgabe noch die damit einhergehende Handlung als motivierend. Sie widmen sich einer Aufgabe aus instrumentellen, häufig materiellen Gründen und erhoffen sich das Ergebnis oder die damit einhergehende Folge als belohnend (Lefrançois, 2015, S. 333). Auch das gezielte Streben nach Belohnungen und Erfolg sowie das Vermeiden von Bestrafungen und Misserfolg zählen zur extrinsischen Motivation. Extrinsisch motivierte Motive wie beispielsweise Geld sind besonders wirkungsvoll und nehmen großen Einfluss auf das Verhalten von Lernenden. Gleichzeitig können diese die vielversprechende intrinsische Motivation von Lernenden minimieren, was für den Lernprozess meist eher kontraproduktiv ist. Denn die Lernbereitschaft ist bei intrinsisch motivierten Schüler*innen für gewöhnlich höher, was einen Lernfortschritt wahrscheinlicher macht. Unterschiedliche Forschungsbefunde belegen, dass „Kinder, die intrinsisch motiviert sind, in der Regel bessere Schulleistungen zeigen als solche, die eher extrinsisch motiviert sind“ (Lefrançois, 2015, S. 334). Heute wird davon ausgegangen, dass die meisten Schüler*innen sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert lernen, da die meisten Handlungen größtenteils mehreren Zielen folgen. Aufgrund aktueller Forschungslagen scheint es trotzdem sinnvoll zu sein, die intrinsische Motivation von Schüler*innen zu fördern. Durch das rücksichtsvolle Miteinander, das abwechslungsreiche Lernsetting, das Beachten der Stärken, Potenziale und Interessen der Schüler*innen, das Erleben von Stolz und Freude nach der Bewältigung einer Aufgabe sowie das Arbeiten und Lernen in einer Balance von Anforderung und Fähigkeit bei erlebnispädagogischen Maßnahmen fördert die intrinsische Motivation der Schüler*innen. Aber auch dass die Klasse als Einheit zusammenarbeitet, gemeinsame Ziele verfolgt und die Maßnahmen prägende Erfolgserlebnisse ermöglichen, trägt zur Förderung der intrinsischen Motivation bei. Vor und während erlebnispädagogischer Maßnahmen ist die Motivation besonders hoch (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 105). Die Schüler*innen arbeiten engagiert und konzentriert an ihren Aufgaben, geben einander Rückmeldung und suchen nach passenden Lösungswegen, um die Herausforderungen gemeinsam zu meistern. Bei entsprechender Planung werden die Schüler*innen durch die Aufgaben optimal herausgefordert. Sie bieten Abwechslung aufgrund der vielseitigen Methoden, sprechen das Interesse der Schüler*innen an und bieten so entsprechende Lernmöglichkeiten. Daher werden die erlebnispädagogischen Maßnahmen meist mit positiven Emotionen verbunden und die Anreize, ähnliche Herausforderungen erneut anzunehmen, liegen in der Maßnahme selbst. „Die ganzheitlichen Ansätze, [...] die Prozess- und Ressourcenorientierung und das Lernen am Erfolg [bei erlebnispädagogischen Maßnahmen] führen zu einer großen Arbeitsbereitschaft und sorgen für Antrieb“

6. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Lernerfolg (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 105). Erlebnispädagogische Maßnahmen können daher einen wichtigen Teil zur Motivationssteigerung, insbesondere der intrinsischen Motivation, während Lernprozessen beitragen. Diese Motivationssteigerung, die auf der Arbeit erlebnispädagogischer Maßnahmen beruht, kann wiederum ein Hinweis dafür sein, dass der Lernerfolg durch die Umsetzung erlebnispädagogischer Maßnahmen steigt. Denn auch nach Hattie hat die Motivation der Schüler*innen mit einem Wert von $d=0,48$ einen hohen, erwünschten Effekt auf die Lernleistung der Schüler*innen (Beywl & Zierer, 2014, S. 57).

So spricht vieles für die Steigerung des Lernerfolgs durch erlebnispädagogische Maßnahmen. Die Schüler*innen werden bei erlebnispädagogischen Maßnahmen im Idealfall optimal herausgefordert. Sie erleben eine Balance von Anforderung der Aufgabe auf der einen Seite und Fähigkeiten der eigenen Person auf der anderen Seite. Ihnen wird transparent dargestellt, wie das Ziel aussehen soll, worum es bei der Maßnahme geht, was zu tun ist und welche Möglichkeiten ihnen zur Lösung zur Verfügung stehen. Zudem kennt die Lehrperson Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler*innen und behält die Potenziale und Interessen der Gruppe als Ganzes im Blick. So kann sie im passenden Moment konstruktive Rückmeldung geben, die Schüler*innen in ihrem Handeln bestärken, hilfreiche Impulse geben oder auch das Handeln in eine entsprechende Richtung lenken. Diese Kombination während erlebnispädagogischer Maßnahmen ermöglicht optimale Lernvoraussetzungen für die Schüler*innen. Aber auch das anschließende Reflektieren kann die Schüler*innen in ihrem Lernprozess unterstützen und Lernerfolge mit sich bringen. Aufgrund des Strukturmerkmals der Ressourcenorientierung ist in diesem Zusammenhang auch der Pygmalion-Effekt zu erwähnen, der sicherlich auch einen Teil zum Lernerfolg der Schüler*innen beiträgt. Aus motivationaler Sicht können erlebnispädagogische Maßnahmen vor allem die intrinsische Motivation der Schüler*innen fördern. Diese Steigerung kann wiederum dazu führen, dass das Lernverhalten der Schüler*innen positiv beeinflusst wird. Die Schüler*innen lernen und arbeiten der Aufgabe wegen, da „positive, aufgabenbezogene Emotionen wie Lernfreude bewirken, dass das Lernen [von den Schüler*innen] an sich als belohnend empfunden“ wird (Frenzel & Stephens, 2017, S. 50). Ist dies der Fall, beschäftigen sich die Schüler*innen auch in Zukunft gerne weiter mit Aufgaben dieser Art. Auf diesen Erkenntnissen basiert der Zusammenhang der erlebnispädagogischen Maßnahme und der Steigerung des Lernerfolgs. Sicherlich gibt es noch weit mehr Zusammenhänge und Begründungslinien. Da die Betrachtung weiterer Erklärungen über den Umfang dieser Arbeit hinausgehen würde, soll diese repräsentative Auswahl genügen.

6.4.1 Flow-Erleben

Die im letzten Abschnitt dargestellten Punkte *Passung von Anforderung und Fähigkeit*, *Eindeutigkeit der Handlungsstruktur und klare Zielformulierung* sowie eine *unmittelbare und eindeutige Rückmeldung* stellen die Bedingungen dar, die nach der Flow-Theorie des Psychologen Mihály Csíkszentmihályi das Erleben eines Flows wahrscheinlich machen. Das Flow-Erleben stellt den besonderen Zustand des „selbstreflexionsfreien, gänzlichen Aufgehens in einer glatt laufenden Tätigkeit [dar], bei der man trotz voller Kapazitätsauslastung das Gefühl hat, den Geschehensablauf noch gut unter Kontrolle zu haben“, so Csíkszentmihályi (Engeser & Rheinberg, 2018, S. 439). Flow beschreibt damit das Gefühl

6. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Lernerfolg der völligen Vertiefung und Selbstvergessenheit, bei der die Tätigkeit selbst als herausfordernd empfunden wird, die Aufgabenbewältigung aber trotzdem optimal und scheinbar mühelos gelingt.

Dieser Moment scheint ein optimaler Zustand menschlicher Erlebnisse zu sein und in jeder Hinsicht wünschenswert (Blickhan, 2015, S. 191). Es werden vermehrt Gefühle der tiefen Zufriedenheit, Sinnhaftigkeit und Erfüllung durch das eigene Handeln empfunden, was die Lebensqualität der Individuen bereichern kann. Auch für den Schulkontext ist das Flow-Erleben von Schüler*innen wünschenswert. Denn während dieses Zustandes gibt es „kaum eine Trennung zwischen Individuum und Umwelt, zwischen Stimulus und Reaktion oder zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“, alle Sinne sind ausschließlich auf die Handlung gerichtet (Eisinger, 2016, S. 83). Dabei werden äußere Einflüsse, Sorgen und Probleme ausgeblendet, sodass nur der Augenblick zählt. Dieses Bündeln von Aufmerksamkeit, Interesse und intrinsischer Motivation kann die Leistung der Individuen wesentlich begünstigen (Markus et al., 2018, S. 35). Eisinger geht sogar so weit, dass er das Flow-Erleben als Zustand bezeichnet, in welchem das Individuum „am meisten lernt“ (Eisinger, 2016, S. 83). Denn die Individuen „werden genau dort abgeholt, wo sie in ihrer Entwicklung stehen“, sie fühlen sich weder über- noch unterfordert (Wehr & Carlsburg, 2010, S. 37).

Daher bieten diese Momente optimale Voraussetzungen für Lern- und Entwicklungsprozesse, die in Lernerfolgen resultieren können. Im schulischen Kontext scheint es folglich sinnvoll zu sein, die Schüler*innen in ihrem Flow-Erleben zu unterstützen. Zwar können Flow-Erlebnisse nicht per Leitfaden herbeigeführt werden, jedoch können Bedingungen geschaffen werden, die ein Flow-Erleben der Schüler*innen wahrscheinlich machen. Diese Bedingungen, die *Passung von Anforderung und Fähigkeit*, eine *Eindeutigkeit der Handlungsstruktur und klare Zielformulierung* sowie eine *unmittelbare und eindeutige Rückmeldung* gehen wie bereits erwähnt, mit charakteristischen Elementen der Erlebnispädagogik einher. Indem Lehrer*innen erlebnispädagogische Maßnahmen planen, und geeignete Rahmenbedingungen für intensive Erlebnisse schaffen, die den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler*innen entsprechen, werden gleichzeitig Flow-fördernde Bedingungen ermöglicht. Greifen Lehrer*innen diese Flow-fördernden Bedingungen wiederum bewusst auf und unterstützen ihre Schüler*innen im Erleben eines Flows, kann sich dies positiv auf den Lernprozess beziehungsweise Lernerfolg der Schüler*innen auswirken.

Auch die Flow-Theorie nach Csíkszentmihályi kann demzufolge ein Hinweis darauf sein, warum der Lernerfolg der Schüler*innen während beziehungsweise durch erlebnispädagogische Maßnahmen steigen kann. Das weitere Thematisieren der Flow-Theorie würde in diesem Kontext jedoch zu weit führen und über den Rahmen der Arbeit hinausgehen, weshalb dieser kleine Impulsgeanke genügen soll.

6.4.2 Exkurs: Aspekte aus der Hirnforschung

Auch neuere Erkenntnisse aus der Hirnforschung befürworten den Einsatz erlebnispädagogischer Maßnahmen im Schulkontext. Vertreter*innen der Erlebnispädagogik betonen bereits seit Langem die Potenziale des ganzheitlichen und handlungsorientierten Lernens sowie die damit einhergehenden Effekte. Nun können diese positiven Effekte mithilfe der Neurowissenschaften belegt werden. Dabei werden viele der oben beschriebenen Zu-

6. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Lernerfolg zusammenhänge und Begründungen erneut aufgegriffen und aus einer neuen Perspektive betrachtet.

Nach den heutigen Erkenntnissen der Hirnforschung gelingt Lernen vor allem dann besonders gut, wenn Schüler*innen nicht nur zuschauen und belehrt werden, sondern selbst erleben, wenn sie sich „das Wissen selbst erarbeiten und zu eigen machen“ (Eisinger, 2016, S. 82). Dabei nehmen Emotionen eine besonders wichtige Rolle ein. Sind Emotionen positiv, aufgabenbezogen und intensiv, erhält „das limbische System im Gehirn Anregung“, die Aufmerksamkeit kann auf die Aufgabe fokussiert werden und das Gehirn wird leistungsbereit (Eisinger, 2016, S. 82). Dabei kann die Motivation steigen, Gedächtnisleistungen erhöhen sich und das Belohnungssystem kann aktiviert werden. Manfred Spitzer, ein bekannter Neurologe, betont außerdem, dass das Gehirn vor allem dann besonders gut lernt, wenn es etwas Neuem begegnet, wenn es besser gelingt als erwartet und wenn die Aufgabe erfolgreich bewältigt wurde (Eisinger, 2016, S. 83). In diesem Zusammenhang werden „körpereigene Botenstoffe, sogenannte Neurotransmitter ausgeschüttet und in dessen Folge Opioide freigesetzt“, die das Individuum besonders motivieren und bestenfalls ein Flow-Erleben ermöglichen (Heckmair, 2018a, S. 13).

Außerdem wurde mithilfe der Neurowissenschaften bestätigt, dass durch „körperliche Aktivität die Botenstoffe Dopamin und Serotonin ausgeschüttet werden, die eine starke antidepressive Wirkung [aufweisen sowie] psychischen und emotionalen Stress“ reduzieren können (Heckmair, 2018a, S. 13). Zusätzlich werden „Opioide und Endocannabinoide freigesetzt, die das körpereigene Belohnungssystem stimulieren und zur Beschleunigung von Lernprozessen führen“ (Heckmair, 2018a, S. 13). Erlebnisse, die an eine körperliche Aktivität gebunden sind, bergen damit besonders große Potenziale, da sie kognitiv, emotional wie auch körperlich verinnerlicht werden. Es entstehen neue, neuronale Verbindungen, die mit der Zeit, wenn sie vermehrt genutzt werden, zu starken Nervenverbindungen heranwachsen können (Eisinger, 2016, S. 82). In diesem Zusammenhang betonen Neurowissenschaftler*innen außerdem die Bedeutsamkeit des Feedbacks und der Reflexion erlebnispädagogischer Maßnahmen. Lernen geschieht danach vor allem dann besonders gut und nachhaltig, wenn Schüler*innen die Möglichkeit bekommen, über das Erlebte nachzudenken, sich auszutauschen und sich so der eigenen Meinung und der eigenen Erlebnisse bewusst werden zu können (Eisinger, 2016, S. 83). Auch die starke antidepressive Wirkung und die Stressreduktion durch erlebnispädagogische Maßnahmen kann den zukünftigen Lernprozess nachhaltig positiv beeinflussen.

Damit kann die Erlebnispädagogik als „Modell für gehirngerechte Pädagogik“ gesehen werden, die Schüler*innen optimal fördert und fordert (Eisinger, 2016, S. 84). Es werden Ereignisse geboten, die zu intensiven, ganzheitlichen Erlebnissen, zu Erfahrungen und Erkenntnissen reifen können und so die weitere Entwicklung und das Wachstum der Schüler*innen optimal unterstützen kann. Spitzer formulierte in diesem Zusammenhang die passenden Worte: „Aus Erlebnissen der Seele werden Spuren im Gehirn“, die bereits in der Einleitung angeführt wurden (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 110). Dabei sollen sich Spuren im Gehirn nicht ausschließlich auf die schulische Wissenserweiterung oder die innerfachliche Rekonstruktion von Wissen beziehen. Denn die Erlebnispädagogik ermöglicht mit ihren vielseitigen Handlungs- und Umsetzungsmöglichkeiten intensive Erlebnisse in unterschiedlichsten Kontexten. Auch diese Erlebnisse können zu relativ stabilen Veränderungen des Erlebens und Verhaltens führen und damit Spuren im Gehirn hinterlassen.

7. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Selbstkonzept

Neben der Wissensvermittlung und der Förderung innerfachlicher Kompetenzen liegt eine bedeutsame Aufgabe der Schule in der Förderung des Selbstkonzeptes der Schüler*innen. Daher ist dieser Bereich in den meisten deutschen Bildungsplänen fest verankert (Boeger & Schut, 2005, S. 10). So auch im Bildungsplan der Grundschule für Baden-Württemberg 2016. In diesem wird die „Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes und der Persönlichkeit der Schüler*innen“ sowohl in Klasse 1/2 (3.1.1.1 Leben in Gemeinschaft) als auch in Klasse 3/4 (3.2.1.1 Leben in Gemeinschaft) gefordert (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW, 2016b, S. 13). Dabei sollen Schüler*innen „Beziehungen eingehen, ihre eigenen Rollen erproben und gestalten sowie Perspektiven anderer wahrnehmen und respektieren (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW, 2016b, S. 13). Eine Möglichkeit, diesem Bildungsanspruch gerecht zu werden, ist der Einsatz erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Schule. Daher wird im Folgenden auf das Selbstkonzept, dessen Entwicklung während der Grundschulzeit und den Zusammenhang mit der Erlebnispädagogik näher eingegangen.

7. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Selbstkonzept

7.1 Selbstkonzept

Das Selbstkonzept steht für die Vorstellungen, das Wissen und die Überzeugungen, die ein Individuum von sich selbst hat (Eberle & Fengler, 2018, S. 322). Daher beeinflusst das Selbstkonzept sowohl die Charakterzüge als auch das Erleben und Verhalten von Individuen enorm. Im schulischen Kontext wird vorwiegend das hierarchische Selbstkonzeptmodell von Shavelson, Hubner und Stanton aus dem Jahr 1976 zur Darstellung der Selbstkonzeptstruktur herangezogen (Conzelmann et al., 2011, S. 40). Auf der obersten Ebene befindet sich nach diesem Modell das generelle Selbstkonzept. Manche Autor*innen sprechen in diesem Zusammenhang auch von Selbstwertgefühl, hier wird jedoch die Bezeichnung nach Shavelson et al. verwendet. Auf der nächsten Ebene wird das generelle Selbstkonzept in zwei Dimensionen aufgeteilt, das akademische Selbstkonzept und das nicht-akademische Selbstkonzept. Unter dem akademischen Selbstkonzept werden die Fähigkeitseinschätzungen der Schüler*innen in den einzelnen Schulfächern wie Mathematik, Deutsch oder Sport verstanden. Dieses wird vorwiegend durch die Kompetenzerfahrungen der Schüler*innen geprägt, die sie vor allem durch die Leistungsrückmeldungen und den sozialen Vergleich mit den Mitschüler*innen erwerben (Conzelmann et al., 2011, S. 41). Das nicht-akademische Selbstkonzept unterteilt sich weiter in das soziale Selbstkonzept, das emotionale Selbstkonzept sowie das physische beziehungsweise körperliche Selbstkonzept. Auf der nächstniedrigeren Ebene folgen Subdimensionen, welche die Dimensionen weiter aufgliedern und für Einschätzungen des Erlebens und Verhaltens in speziellen Situationen stehen. Erfolgen Bewertungen, die die Subdimensionen betreffen, wirkt sich dies auf die jeweilige Dimension aus, was wiederum zu Veränderungen des generellen Selbstkonzepts führen kann. Eine schlechte Note prägt dabei beispielsweise mehr das akademische Selbstkonzept in einem bestimmten Schulfach als das generelle Selbstkonzept eines Individuums, kann dies jedoch trotzdem in einem gewissen Maße beeinflussen (Conzelmann et al., 2011, S. 41). Das Selbstkonzept einer Person ist damit ein komplex strukturiertes Konstrukt, das eine relativ hohe Stabilität

7. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Selbstkonzept

aufweist. Dabei nimmt die Stabilität nach unten hin immer weiter ab. Die Subdimensionen sowie deren einzelnen Facetten sind daher weit weniger stabil als das (generelle) Selbstkonzept (Conzelmann et al., 2011, S. 42).

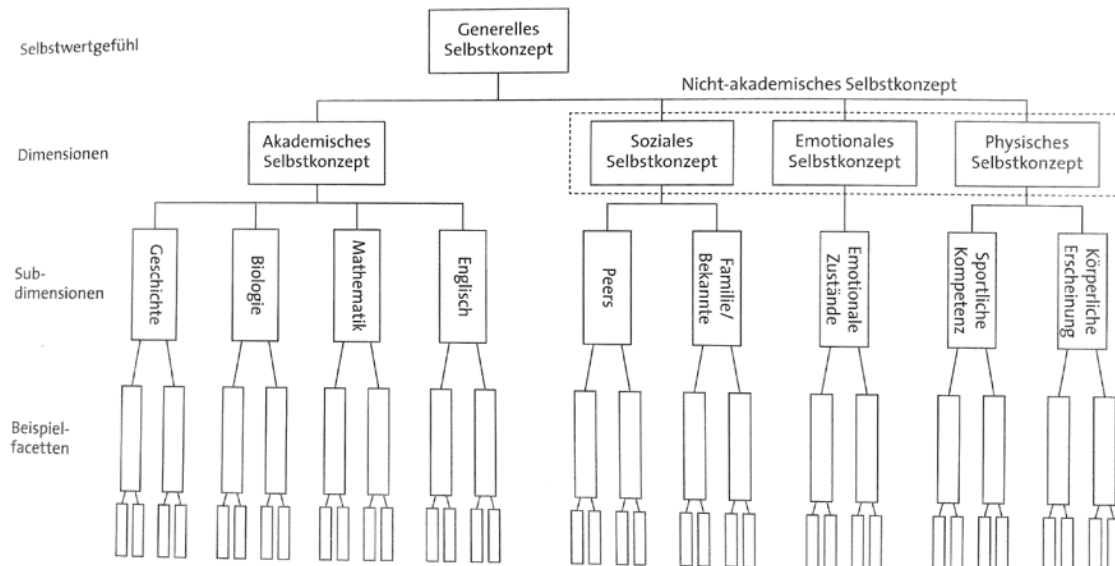


Abbildung 7: Hierarchisches Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (Conzelmann et al., 2011, S. 41)

Im Laufe des Lebens entwickelt sich das Selbstkonzept immer weiter heraus und kann als Resultat lebenslanger Entwicklung durch die Interaktionen des Individuums mit der Umwelt verstanden werden. Vor allem durch die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten und den Schuleintritt, was eine deutliche Veränderung der Umwelteinflüsse darstellt, bildet sich das Selbstkonzept weiter aus. Während vor dem Schuleintritt vor allem die Eltern beziehungsweise die Erziehungsberechtigten die bedeutendste Informationsquelle für das Selbstkonzept darstellen, erhalten Mitschüler*innen und Peers über die Schulzeit immer mehr Einfluss und Bedeutung (Conzelmann et al., 2011, S. 50 f).

Im Laufe der Grundschulzeit differenzieren sich die einzelnen Dimensionen des Selbstkonzepts aus, weshalb dem Selbstkonzept in diesem Entwicklungsalter ein besonderer Stellenwert zukommt. Vor allem das soziale Selbstkonzept nimmt in diesem Alter an Bedeutung zu, verfestigt sich und hat einen großen Einfluss auf das generelle Selbstkonzept einer Person. Grundschulkinder verstehen mit der Zeit, dass unterschiedliche Menschen unterschiedliche Meinungen vertreten und sich diese Meinungen von der eigenen unterscheiden können. Soziale Vergleiche entstehen, die sich allmählich auch auf die schulischen Leistungen beziehen. Die Schüler*innen entwickeln realistische Vorstellungen ihrer Stärken und Schwächen, die sich sowohl auf das akademische als auch auf das nicht-akademische Selbstkonzept beziehen. So entstehen leistungsbezogene Vergleiche, aber auch Vergleiche bezüglich der Beliebtheit in der Klasse, was sich positiv, aber auch negativ auf das generelle Selbstkonzept auswirken kann (Conzelmann et al., 2011, S. 50 ff). Dies beeinflusst wiederum, wie sich Individuen selbst wahrnehmen, wie sie ihre Fähigkeiten einschätzen, ob sie ihre eigenen Potenziale sehen und wie sie sich darauf bezogen in unterschiedlichen Kontexten verhalten. Das Selbstkonzept kann außerdem Hinweise zur Erklärung geben, warum Menschen auf diese eine Weise erleben und handeln und

7. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Selbstkonzept

wie „Emotionen und Kognitionen interpretiert“ werden können (Eberle & Fengler, 2018, S. 322). Generell wird davon ausgegangen, dass ein positiv optimistisches und gleichzeitig realitätsnahes Selbstkonzept der Individuen wünschenswert ist. Denn die „Summe der Kognitionen über sich selbst“ kann das eigene Leben maßgeblich bestimmen (Eberle & Fengler, 2018, S. 322).

Da der Entwicklung des Selbstkonzepts vor allem im Grundschulalter ein bedeutender Stellenwert zukommt, ist es insbesondere die Aufgabe der Lehrer*innen, die Schüler*innen bei der Entwicklung eines realistisch-optimistischen Selbstkonzepts zu unterstützen sowie bestehende Selbstkonzepte positiv zu beeinflussen. Eine Möglichkeit, diesem Anspruch gerecht zu werden, und entsprechende Impulse zu geben, ist der Einsatz erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Schule. Je nach Aufbau und Zielsetzung der erlebnispädagogischen Maßnahme liegt der Schwerpunkt der Maßnahme eher auf dem akademischen oder dem nicht-akademischen Selbstkonzept. Dabei gibt es keine spezifische Schulfachzuordnung. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, das akademische wie auch das nicht-akademische Selbstkonzept in unterschiedlichen Schulfächern zu unterstützen. Im Folgenden sollen ausgewählte Beispiele empirischer Befunde zur Veränderung des Selbstkonzepts durch erlebnispädagogische Maßnahmen dargestellt werden, um die Bedeutung der Erlebnispädagogik für einen weiteren wichtigen Entwicklungsbereich zu verdeutlichen. Dabei wird allgemein nur von Selbstkonzept gesprochen, das akademische wie auch das nicht-akademische Selbstkonzept einbezogen.

7.2 Belege aus der Ergebnisforschung zum Selbstkonzept

In der bereits unter *Punkt 6.3 Belege aus der Ergebnisforschung zum Lernerfolg*, S. 51 dargestellten Studie von Hattie aus dem Jahr 2009, erreichen erlebnispädagogische Programme, die in der Schule durchgeführt werden, einen Effekt von $d=0,52$. Neben der schulischen Leistung bezieht sich dieser Wert auf das Selbstkonzept der Schüler*innen. Der Wert zeigt auf, dass erlebnispädagogische Maßnahmen einen hohen, erwünschten Effekt auf das Selbstkonzept der Schüler*innen haben (Boeger, 2018, S. 253).

Hattie et al. gliederten bereits 1997 die Wirkungen erlebnispädagogischer Maßnahmen in ihre Einzelfacetten auf. Dabei schnitt die Erlebnispädagogik im Durchschnitt mit einem Wert von $d=0,51$ mit einer hohen, erwünschten Wirkung ab. Das Selbstkonzept der Schüler*innen erreichte bei besagter Metaanalyse einen Wert von $d=0,28$ und „verzeichnete die größten Effekte in den Subdomänen Unabhängigkeit, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion“ (Fengler, 2016, S. 75). Erlebnispädagogische Maßnahmen können demnach einen mittleren erwünschten Effekt auf das Selbstkonzept der Schüler*innen bewirken.

Ebenso die bereits erwähnte Studie von Cason und Gillies aus dem Jahr 1994 steht mit einem Wert von $d=0,34$ für einen mittleren, erwünschten Effekt. Auch sie haben herausgefunden, dass erlebnispädagogische Maßnahmen positiv auf das Selbstkonzept der Schüler*innen mit elf Jahren wirken (Hattie et al., 1997, S. 46). Außerdem betonen Cason und Gillies, dass erlebnispädagogische Maßnahmen effektiver auf das Selbstkonzept wirken, wenn diese über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden (Eberle & Fengler, 2018, S. 326). Mithilfe erlebnispädagogischer Maßnahmen, die „einen herausfordernden Charakter [besitzen, kann] die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes auf physischer, emotionaler und kognitiver Ebene gefördert“ werden (Fengler, 2016, S. 75).

7. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Selbstkonzept

Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler*innen ihre Stärken und Schwächen, die das akademische wie auch nicht-akademische Selbstkonzept betreffen, gut kennen und realistisch einschätzen können (Zierer, 2016, S. 47).

Besonders die Studie von Janne Fengler aus dem Jahr 2007 wird immer wieder zur Begründung erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Schule herangezogen. Bei der Studie wurde das Selbstkonzept bei fast tausend Schüler*innen aus 35 Klassen zu drei Messzeitpunkten festgestellt (Michl, 2015, S. 63). Die Schulklassen unternahmen Schul-landheimaufenthalte zwischen vier und fünf Tagen und die Schüler*innen waren im Durchschnitt 14 Jahre alt. Die Maßnahmen verlangten „soziale, emotionale, kognitive und physische Anstrengungen“ der Schüler*innen während der Aktion sowie eine abschließende kritische Reflexion über Vorgehensweisen der Schüler*innen (Fengler, 2016, S. 78). Außerdem wurde über die Zielerfüllung beziehungsweise die Zielverfehlung der Maßnahme gesprochen und Transfermöglichkeiten wurden begünstigt (Fengler, 2016, S. 78). Die Schüler*innen dieser Studie waren durchschnittlich älter als die Schüler*innen der Grundschule und befanden sich damit in einer anderen Entwicklungsphase des Selbstkonzepts. Daher ist diese Studie nicht direkt auf Grundschulkinder übertragbar, bietet jedoch wertvolle Erkenntnisse für den Einsatz erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule. Fengler stellte fest, dass sich vor allem das generelle Selbstkonzept der Schüler*innen unter 13 Jahren vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt signifikant erhöhte. Die Werte des Selbstkonzepts vom ersten zum dritten Messzeitpunkt erhöhten sich vor allem in den Altersgruppen unter 13 Jahren, zwischen 13 und 14 Jahren sowie bei den Teilnehmer*innen über 18 Jahren (Fengler, 2007, S. 172). Bei den Subdimensionen sind in der Literatur lediglich die Werte für den Altersdurchschnitt zu finden. Dabei stiegen die Werte vor allem beim emotionalen, physischen und akademischen Selbstkonzept, wohingegen die Werte des sozialen Selbstkonzepts keine signifikanten Unterschiede aufwiesen (Fengler, 2016, S. 82). Außerdem stellte Fengler fest, dass die erlebnispädagogischen Maßnahmen bei kürzeren Programmen, also bei 1,5-2 Tagen die Werte des Selbstkonzepts sehr signifikant erhöhten. Bei längeren Programmen, also bei 3-3,5 Tagen erhöhten sich die Werte des Selbstkonzepts höchst signifikant (Fengler, 2007, S. 166). Abschließend stellte Fengler in diesem Zusammenhang fest, dass längere erlebnispädagogische Programme deutlich nachhaltiger wirken als kürzere (Fengler, 2007, S. 177).

Obwohl diese Studie nicht speziell auf das Grundschulalter angelegt wurde, lassen sich doch interessante Ergebnisse daraus ableiten. Es kann davon ausgegangen werden, dass erlebnispädagogische Maßnahmen positiv auf das Selbstkonzept von Schüler*innen wirken. In welchem Maße dies geschieht, konnte mit dieser Studie jedoch nicht gezeigt werden. Außerdem stellt die Studie von Fengler dar, dass sich das gemeinsame Festlegen von Gruppenzielen zu Beginn der Maßnahme sowie der gemeinsame Abschluss durch das Reflektieren und Abwägen, welche Gruppenziele erreicht wurden, als förderlich darstellt (Fengler, 2016, S. 78). Für die Grundschule ist in diesem Zusammenhang bedeutsam, dass längere beziehungsweise langfristige erlebnispädagogische Maßnahmen das Selbstkonzept der Schüler*innen wirksamer beeinflussen und ein gemeinsamer Beginn, ein gemeinsamer Abschluss mit Reflexionsphase sowie die Möglichkeit für Transferleistungen positiv auf das Selbstkonzept der Schüler*innen wirken.

Es existieren weitere zahlreiche Meta- und Einzelstudien zur Wirksamkeit erlebnispädagogischer Maßnahmen auf das Selbstkonzept. Hier soll jedoch lediglich eine repräsentative Auswahl an Studien dargestellt werden, die aufzeigen, dass mithilfe erleb-

7. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Selbstkonzept

erlebnispädagogischer Maßnahmen dem Bildungsziel der Selbstkonzeptförderung der Schüler*innen (Bildungsplan 2016 Grundschule – 3.1.1.1 und 3.2.1.1 Leben in Gemeinschaft) nachgekommen werden kann.

7.3 Begründung für den Zusammenhang erlebnispädagogischer Maßnahmen mit dem Selbstkonzept

Mithilfe der ausgewählten Beispiele an Einzel- und Metaanalysen wurde deutlich, dass erlebnispädagogische Maßnahmen einen mittleren bis hohen und in jeder Hinsicht erwünschten Effekt auf das Selbstkonzept der Schüler*innen haben können. Ein wichtiger Grund, warum erlebnispädagogische Maßnahmen auf das Selbstkonzept der Schüler*innen wirken, liegt in der Art des Aufbaus und der Strukturierung der Maßnahmen (Eberle & Fengler, 2018, S. 324). Ein bedeutsames Strukturmerkmal der Erlebnispädagogik stellt die Grenzerfahrung dar, die unter *Punkt 5.3.4 Grenzerfahrung*, S. 33 ausführlicher beschrieben wurde.

Unterschiedliche Forschungsanalysen haben herausgefunden, dass „außerordentlich gut herstellbare Bezüge [zwischen erlebnispädagogischen Maßnahmen] und den Vorgängen der Selbstkonzept-Modifikation“ bestehen, weshalb auf diesen Zusammenhang im Folgenden näher eingegangen wird (Eberle & Fengler, 2018, S. 329). Mithilfe von Grenzerfahrungen soll den Schüler*innen „die für die Erlebnispädagogik so zentrale Erlebnisqualität“ ermöglicht werden (Eberle & Fengler, 2018, S. 329). Basierend auf den Grenzerfahrungen während erlebnispädagogischer Maßnahmen sollen Schüler*innen ihre Fähigkeitsvorstellungen, Haltungen und Werte kennenlernen und reflektieren. Sie sollen mittels geeigneter erlebnispädagogischer Maßnahmen ihre Komfortzone aus Sicherheit, Schutz und Vertrauen verlassen und sich in die Lernzone wagen. Diese charakterisiert sich durch Gefühle der Verunsicherung, Anspannung und Irritation, da die Zone Ereignisse bietet, die den Schüler*innen noch unbekannt sind sowie über bestehende Kompetenzen hinausgehen können (Eisinger, 2016, S. 47). Je weiter sich ein*e Schüler*in an die jeweilige individuelle Lernzone herantraut, desto größer werden für gewöhnlich die Zweifel. Erleben die Schüler*innen Grenzerfahrungen, befinden sie sich im Übergang zwischen Komfort- und Lernzone. Sie werden optimal herausgefordert, die Konzentration ist vollkommen auf die Situation gerichtet und es zählt nur der aktuelle Moment. In dieser Phase werden bisher gemachte Erfahrungen, Fähigkeitsselbsteinschätzungen wie auch bisher wirksame Überzeugungen bezogen auf das Selbstkonzept in Frage gestellt und ein direktes Erleben der eigenen Kompetenzen wird ermöglicht. Dieser Moment ist besonders kritisch und sollte deshalb von der Lehrperson festgehalten werden. Für manche Schüler*innen ist eine kurze Reflexion, für andere ein bewusstes Innehalten und Schweigen unterstützend. Denn das Abwägen und Anzweifeln der eigenen Kompetenzen ist ein besonders individueller Prozess (Eisinger, 2016, S. 49). Es ist eine Gratwanderung zwischen Über- und Unterforderung und birgt damit optimale Lernvoraussetzungen. Schaffen die Schüler*innen den Übertritt von Komfort- zu Lernzone, ohne in Panik zu geraten, kann für gewöhnlich ein Lernprozess ermöglicht werden. In diesem Moment sind die Schüler*innen häufig voller emotionaler Gefühlsregungen, für die ausreichend Raum geschaffen werden soll (Eisinger, 2016, S. 50). Das bewusste in Frage stellen des bisherigen Selbstkonzeptes erfolgt meist erst anschließend, wenn das Erlebte erneut reflektiert wird.

7. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Selbstkonzept

Bisherige Fähigkeiten, Stärken und Schwächen werden auf die Aktualität geprüft. Grenzen werden verschoben oder auch stabilisiert. Damit kann eine Entwicklung des Selbstkonzeptes ermöglicht werden. Bedeutend ist dabei jedoch immer, dass sich die Schüler*innen in der Gruppe akzeptiert, zugehörig und vor allem sicher fühlen, um sich ganz auf die Maßnahmen einlassen und sich dem eigenen Selbstkonzept bewusst werden zu können. Aber auch wenn Schüler*innen den Schritt von Komfort- zu Lernzone bei diesem Versuch nicht schaffen, ist ein Lernprozess möglich. Denn die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten ist während Grenzerfahrungen unausweichlich. Die Schüler*innen sind bereit, an den eigenen Zielen und Grenzen zu arbeiten, was für eine gewisse Lernbereitschaft sowie für die Bereitschaft zur Selbstkonzeptreflexion spricht. Da sich die Schüler*innen in diesen Momenten „nicht nicht verhalten“ können, kann eine Offenbarung der persönlichen Vorstellungen der Schüler*innen über die eigenen Kompetenzen sowie den damit einhergehenden Emotionen und Verhaltensweisen stattfinden (Fengler, 2008, S. 15). Diese können hilfreiche Informationen über die Schüler*innen liefern und sollten unbedingt von der Lehrperson aufgegriffen werden. Daher ist ein Lernsetting, das eine vertrauensvolle Atmosphäre bietet und Bekanntes mit Neuem verknüpft, unbedingt erforderlich. Die Schüler*innen im Grundschulalter sind größtenteils noch nicht in der Lage, selbstkritisch über das Selbstkonzept zu reflektieren und die Erlebnisse zu bewerten. Eine sensible Unterstützung durch die Lehrperson ist daher essenziell, damit eine bewusste Veränderung, Umdeutung oder auch Verbesserung des Selbstkonzeptes der Schüler*innen gelingen kann. Zusätzlich wird die Entwicklung des Selbstkonzeptes der Schüler*innen durch erlebnispädagogische Maßnahmen besonders gefördert, wenn die Maßnahmen einen Ernstcharakter besitzen. Begegnen die Schüler*innen realen Herausforderungen, die sie direkt auf ihr Alltagsleben übertragen können, kann sich dies positiv auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes auswirken. So beziehen die Schüler*innen die erlebten Fähigkeiten nicht nur auf die erlebnispädagogische Maßnahme, sondern können die Fähigkeitsveränderungen auf ihr reales Leben übertragen, was auf das generelle Selbstkonzept wirken kann. Manche Lehrer*innen nutzen für die Gestaltung der erlebnispädagogischen Maßnahmen fantasievolle Rahmengeschichten, sodass die Alltagssituation erst während der Aktion oder während des Reflektierens deutlich wird. Durch diese Rahmengeschichte kann das Interesse und die Motivation vor allem bei jüngeren Schüler*innen geweckt werden, was wiederum die Entwicklung und das Wachstum der Schüler*innen positiv beeinflussen kann. Aufgrund des Ernstcharakters erlebnispädagogischer Maßnahmen werden optimale Voraussetzungen für die Transferleistungen bezogen auf das Selbstkonzept geschaffen.

Neben den Strukturmerkmalen der Grenzerfahrung und des Ernstcharakters wird das Selbstkonzept vor allem aufgrund der besonderen und gezielten Reflexionskultur erlebnispädagogischer Maßnahmen gefördert. Die Reflexion vor, während oder nach der erlebnispädagogischen Aktion soll die Schüler*innen darin unterstützen, die Erlebnisse und die damit einhergehenden Gefühle und Gedanken besser zu verstehen. Außerdem wird den Schüler*innen durch das gezielte Reflektieren die Möglichkeit gegeben, sich seiner/ ihrer selbst bewusst zu werden sowie die Kognitionen über die eigene Person und über die Mitschüler*innen zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern. Welches Reflexionsmodell für die Schüler*innen beziehungsweise für die Schulklasse als Ganzes am besten geeignet ist, wird von den Zielen der Maßnahmen, aber auch von den Schüler*innen als Individuen abhängig gemacht. Aufgrund der Grenzerfahrungen, die die

7. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Selbstkonzept

Schüler*innen im Idealfall während erlebnispädagogischer Maßnahmen erleben, bieten die Aktionen vielseitige Ansatzpunkte für Reflexionen. Seien es die individuellen Gefühlszustände sowie deren Veränderungen während der Maßnahme, die Körpersignale, die die Schüler*innen während des Übertritts der Komfort- zur Lernzone verspüren oder auch die Empfindungen und Eindrücke während der Zusammenarbeit innerhalb des Gruppenkontextes. Damit die Schüler*innen offen über diese Themen sprechen und die Potenziale der Reflexion für die Förderung des Selbstkonzept wirksam werden können, ist eine vertrauensvolle und wertschätzende Atmosphäre essenziell. Erst dann kann davon ausgegangen werden, dass sich die Schüler*innen verstanden fühlen, sich angstfrei in der Selbstreflexion ausprobieren und auf die Rückmeldung der Mitschüler*innen und Lehrperson konstruktiv reagieren. Es können Vergleiche gezogen werden, die sich auf den individuellen Lernprozess, während und durch die erlebnispädagogische Maßnahme, beziehen. Aber auch Vergleiche mit Mitschüler*innen können bedeutsame selbstbezogene Informationen liefern (Fengler, 2008, S. 14). Durch die gezielte Reflexion werden die Erlebnisse und Gefühle der Schüler*innen im Idealfall bewusst aufgegriffen, sie werden systematisch rekonstruiert und gewissenhaft thematisiert. Dabei werden die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen erlebbar und Eigenschaften, Stärken wie auch Schwächen bezogen auf das Selbstkonzept hinterfragt. Durch dieses in Frage stellen kann sich das Selbstkonzept entwickeln. Teilweise werden die Schüler*innen aufgrund der Erlebnisse der erlebnispädagogischen Maßnahme sowie dessen Reflexion in ihrem Selbstkonzept bestärkt, sodass es zu einer Stabilisierung des Selbstkonzeptes kommt. Teilweise führt die Reflexion aber auch zu einer Veränderung des Selbstkonzeptes. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, die Schüler*innen im Aufbau eines realistisch-optimistischen Selbstkonzeptes zu unterstützen und die positiven Erlebnisse und Erfolge der Schüler*innen während der erlebnispädagogischen Maßnahme zu betonen. Denn auch wenn das Kennenlernen und Reflektieren der eigenen Grenzen einen deutlichen Lernerfolg darstellen kann, sollten die Schüler*innen nicht mit einer Negativveränderung des Selbstkonzeptes aus der erlebnispädagogischen Maßnahme herausgehen. Derzeit fehlen noch Studien zum Vergleich verschiedener Reflexionsmodelle, die zeigen könnten, wann Reflexionseinheiten im Grundschulalter am wirksamsten umzusetzen sind. Daher planen die Lehrer*innen den Ablauf der Maßnahmen und den Einsatz von Reflexionseinheiten besonders individuell. Sie beobachten die Klasse, die einzelnen Lerntypen sowie Stärken und Schwächen einzelner Schüler*innen und entscheiden basierend auf diesen Beobachtungen, mit welchem Reflexionsmodell sie so vielen Lerntypen wie möglich gerecht werden sowie die Schüler*innen bestmöglich in ihrem Selbstkonzept unterstützen. Außerdem kann die „konsequente Ermutigung [der Lehrperson] zur Selbstreflexion [der Schüler*innen] hinsichtlich der eigenen Stärken“ hilfreich sein (Eberle & Fengler, 2018, S. 328). Denn sind Schüler*innen zur Selbstreflexion in der Lage, können diese selbstständig, in jeder Phase der Maßnahme innehalten und den Prozess für sich reflektieren. In der Grundschule kann man nicht davon ausgehen, dass alle Schüler*innen in der Lage sind, ihre Vorstellungen und Gedanken bezüglich des Selbstkonzeptes mit der Realität abzugleichen. Eine präzise Planung der Reflexionseinheiten sowie entsprechende Hilfestellungen und Impulse sind daher unerlässlich. Laut aktueller Forschung ist die Reflexion eine geeignete Möglichkeit, ein realistisch-optimistisches Selbstkonzept der Schüler*innen zu fördern (Heekerens, 2018, S. 319 f).

7. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit dem Selbstkonzept

Ein weiterer Grund für die Wirksamkeit erlebnispädagogischer Maßnahmen auf das Selbstkonzept der Schüler*innen kann in der Selbststeuerung liegen, die die Schüler*innen während der Maßnahmen erleben. Die Selbststeuerung ist ein weiteres Strukturmerkmal der Erlebnispädagogik und steht für das selbstbestimmte und freiwillige Lernen der Schüler*innen während erlebnispädagogischer Maßnahmen. Erlebnispädagogische Maßnahmen sind bestenfalls so aufgebaut, dass sie die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen berücksichtigen. Außerdem kommt den Schüler*innen eine entsprechende Entscheidungsfreiheit zu, die sich auf die Herangehensweise und den Lösungsansatz der Aufgabe bezieht, aber auch den Grad der Anforderung oder die Art der Selbstreflexion miteinbezieht (Paffrath, 2017, S. 87). Bei der Förderung des Selbstkonzepts ist die Berücksichtigung des Individuums sowie dessen Gestaltungsmöglichkeiten noch viel bedeutsamer, als bei erlebnispädagogischen Maßnahmen, deren Schwerpunkt beispielsweise in der Förderung sozialer Kompetenzen liegt. Denn soll das Selbstkonzept der Schüler*innen gefördert werden, muss die Maßnahme optimal der Persönlichkeit der einzelnen Schüler*innen entsprechen (Conzelmann et al., 2011, S. 64). Das liegt vor allem daran, dass das Selbstkonzept ein individuelles und äußerst komplex aufgebautes System ist. Es baut auf bereits bestehenden Wissensstrukturen und Erkenntnissen auf und ist mit der Zeit zu einer stabilen Fähigkeitseinschätzung herangewachsen. Durch erlebnispädagogische Maßnahmen, die besonders sorgfältig geplant wurden, Wahlmöglichkeiten für Schüler*innen zu Verfügung stellen und somit optimal auf die Individuen abgestimmt sind, können sich die Schüler*innen besonders gut auf die Maßnahme einlassen. Sie können ihre Aufmerksamkeit bewusst auf das eigene Erleben und Verhalten lenken und dadurch individuelle Stärken und Potenziale, aber auch Schwächen und Grenzen beobachten, um so das Wissen über selbstbezogene Kompetenzen auszubauen. Auch das Erleben und Wahrnehmen von Fehlern, Irrwegen oder Umwegen und die daraus entstandenen Konsequenzen können Erkenntnisse über die eigenen Fähigkeiten ermöglichen. Denn indem die Schüler*innen Fehler machen dürfen, werden sie sich ehrlich und offen verhalten sowie ihr wahres Ich zeigen. Indem die Schüler*innen ihren Fokus gezielt auf die eigene Person richten und die Maßnahmen so auswählen, dass sie ihnen optimal entsprechen, können den Schüler*innen bedeutende Strukturen des Selbstkonzepts bewusst werden. Durch das Bewusstwerden und in Frage stellen von vorhandenen Strukturen kann sich das Selbstkonzept weiterentwickeln, neu strukturieren oder auch an Stabilität zunehmen. Die Individualisierung der Maßnahme und die Möglichkeit des selbstbestimmten Lernens können damit einen weiteren Hinweis darauf geben, warum erlebnispädagogische Maßnahmen auf das Selbstkonzept der Schüler*innen wirken können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Selbstkonzept bei erlebnispädagogischen Maßnahmen vor allem aufgrund der Strukturmerkmale der Erlebnispädagogik beeinflusst wird. Das charakteristische Merkmal der Grenzerfahrung ist dabei besonders zu betonen. Die Schüler*innen werden bei erlebnispädagogischen Maßnahmen an ihre physischen oder auch psychischen Grenzen geführt. Dadurch erleben sie ihre eigenen Fähigkeiten und Begabungen sowie deren Grenzen. Sie lernen ihr Selbstkonzept in den einzelnen Dimensionen und Subdimensionen kennen und werden so in ihrer Identitätsfindung bestärkt (Eberle & Fengler, 2018, S. 324). Zusätzlich sind erlebnispädagogische Maßnahmen aufgrund des Ernstcharakters für die Transferleistung besonders geeignet. Trotz der

8. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit der sozialen Kompetenz

häufig fantasievollen Rahmengeschichte begegnen die Schüler*innen realen, altersentsprechenden Herausforderungen, die sie auf sich und ihr Alltagsleben übertragen können. Lehrer*innen schaffen idealerweise geeignete Rahmenbedingungen für den Transfer der Schüler*innen. So können sie während erlebnispädagogischer Maßnahmen ihre Fähigkeiten, Potenziale, aber auch Grenzen bezogen auf das Selbstkonzept wahrnehmen und kennenlernen sowie anschließend durch die Reflexion und den Transfer in ihr Selbstkonzept einarbeiten. Denn neben dem Wahrnehmen der Fähigkeiten, welche das Selbstkonzept ausmachen, ist auch das Reflektieren unerlässlich. Die Schüler*innen lassen ihre Erlebnisse Revue passieren, sodass eine bewusste Auseinandersetzung mit den damit einhergehenden Gefühlen und Gedanken stattfinden kann. Dadurch bekommen Schüler*innen die Möglichkeit, aus den Erlebnissen der erlebnispädagogischen Maßnahme Erfahrungen reifen zu lassen, die wiederum zu „Erkenntnissen über sich selbst und das, was einen selbst ausmacht“ werden können (Eisinger, 2016, S. 106). Außerdem können den Schüler*innen durch das bewusste Reflektieren „innere Strukturen und Verhaltensmuster, Prozesse und Persönlichkeitsmerkmale“ bewusst werden (Eisinger, 2016, S. 106). Dadurch können die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen erlebbar und das Selbstkonzept kann ausdifferenziert, selbstwerterhöhend verändert oder stabilisiert werden. Dabei lenken Lehrer*innen die Aufmerksamkeit der Schüler*innen gegebenenfalls auf ganz bestimmte Erlebnisse, sodass sie in der Lage sind, ein realistisch-optimistisches Selbstkonzept zu entwickeln. Die letzte Begründung für die Wirkung der Erlebnispädagogik auf das Selbstkonzept liegt in der Selbststeuerung, die ein selbstbestimmtes und freiwilliges Lernen sowie eine gewisse Entscheidungsfreiheit ermöglicht. Durch diese Individualisierungsmöglichkeiten werden optimale Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lernen geschaffen. Die Schüler*innen werden optimal herausgefordert und können dadurch ihre Fähigkeiten und Potenziale, aber auch Schwächen und Grenzen kennenlernen und bewusst wahrnehmen. Wie sich das Selbstkonzept durch erlebnispädagogische Maßnahmen verändert, hängt jedoch immer von der Qualität der Maßnahme sowie von den Individuen selbst ab. Denn die Auswahl der Maßnahmen ist bezogen auf das Selbstkonzept besonders wichtig, damit Schüler*innen sich selbst erleben können. Aber auch die Schüler*innen selbst müssen sich auf die Maßnahmen einlassen, selbstreflektiert mit den Erlebnissen und deren Bewertung umgehen sowie diese in ihr Selbstkonzept integrieren können. Erst dann kann es zur Förderung eines realistisch-optimistischen Selbstkonzepts und der Findung der eigenen Identität kommen.

8. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit der sozialen Kompetenz

8.1 Soziale Kompetenz

Das Konstrukt der sozialen Kompetenz wird je nach Fachrichtung unterschiedlich definiert und es werden verschiedene Schwerpunkte in den Theorien gesetzt. Manche Autor*innen verstehen unter sozialer Kompetenz die Durchsetzungskraft einer Person in kritischen, konfliktreichen Situationen. Andere Autor*innen sehen soziale Kompetenz in der gegenläufigen Bewegung, in welcher es um die Anpassungsfähigkeit einer Person gegenüber anderen Individuen oder der Umwelt mit dessen Werten und Normen geht (Gniewosz & Titzmann, 2018, S. 217). Eine allgemeingültige Definition über soziale Kompetenz existiert daher nicht. Diese Arbeit vertritt weder die eine noch die andere Seite in ihren Extremen.

8. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit der sozialen Kompetenz

Stattdessen wird soziale Kompetenz als ein „Zusammenwirken mehrerer Grundfähigkeiten verstanden, zu denen die Teamfähigkeit, die Konfliktfähigkeit sowie die Kommunikationsfähigkeit“ zählen (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 153). Diese Beschreibung geht vor allem auf das *Lexikon Erlebnispädagogik* von Kreszmeier und Zuffellato zurück, aber auch andere, zahlreiche Werke, die sich mit der Erlebnispädagogik befassen, nennen diese drei Grundfähigkeiten als charakteristische Schlüsselkompetenzen für soziale Kompetenz.

Unter Teamfähigkeit wird die Kompetenz verstanden, erfolgreich und kooperativ in und mit einer Gruppe zu arbeiten, sich auf die Gruppenmitglieder einlassen zu können, für deren Meinungen, Werte und Kenntnisse offen und emphatisch zu sein sowie zusammen nach Lösungen zu suchen (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 153). Teamfähige Menschen charakterisiert außerdem, dass sie meist besonders kommunikativ sind und kooperativ handeln, sodass sich die Gruppe auf die Person verlassen kann. Aber auch mit den eigenen und fremden Fehlern konstruktiv umzugehen sowie die eigenen und fremden Bedürfnisse der Gruppenmitglieder wahrzunehmen und diesen entsprechend nachzukommen spricht für die Teamfähigkeit einer Person (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 153). Daher sollte es im Sinne von Lehrer*innen sein, ihre Schüler*innen in der Entwicklung dieser Kompetenz bestmöglich zu unterstützen. Bei erlebnispädagogischen Maßnahmen in der Schule wird die Teamfähigkeit der Schüler*innen meist besonders gefördert und gefordert. Viele Maßnahmen sind darauf ausgelegt, dass nicht nur das Individuum allein im Mittelpunkt steht, sondern die Gruppe als Ganzes agieren muss. Durch die Zusammenarbeit können die Stärken der einzelnen Individuen betont und entsprechend genutzt werden, sodass ihre Schwächen in den Hintergrund gerückt werden. Durch das Nutzen der individuellen Stärken jeder/ jedes Schüler*in kann die Schulklasse als Ganzes wachsen. Arbeiten die Schüler*innen effektiv zusammen, übernehmen für sich und ihre Mitschüler*innen Verantwortung und gehen tolerant miteinander um, können sie die Vorteile von teamfähiger Gruppenarbeit und die mit der Maßnahme einhergehenden Erfolge erleben. Basierend auf diesen Erlebnissen kann die Lehrperson weitere erlebnispädagogische Maßnahmen planen, die entsprechende Impulse für die weitere Förderung der Teamfähigkeit bieten. Durch die Förderung der Teamfähigkeit mithilfe erlebnispädagogischer Maßnahmen, kann die Entwicklung sozialer Kompetenzen der Schüler*innen unterstützt werden.

Die zweite Komponente, die soziale Kompetenzen nach Kreszmeier und Zuffellato charakterisiert, stellt die Konfliktfähigkeit dar. Konfliktfähigkeit meint die Kompetenz, den eigenen Standpunkt zu einem bestimmten Thema oder Sachverhalt zu kennen und zu vertreten sowie gleichzeitig offen für die Meinungen anderer zu sein und diese zu akzeptieren (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 153). Konfliktfähige Menschen können angemessen auf die Kritik anderer reagieren und diese gegebenenfalls sachlich reflektieren. Sie können Konfliktsituationen erkennen, angebracht auf die beteiligten Personen zugehen sowie Schlichtungsversuche unternehmen. Charakteristisch für konfliktfähige Personen ist daher das Vorhandensein eines gewissen Maßes an Stress- und Selbstmanagement (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S.153). Daher hat es sich als geeignet erwiesen, diese Kompetenz bei Schüler*innen zu fördern. Bei erlebnispädagogischen Maßnahmen wird die Konfliktfähigkeit insbesondere in Situationen unter Beweis gestellt, in denen der Gruppenprozess ins Stocken kommt und Kooperationsschwierigkeiten auftreten. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die zuvor geplante Vorgehensweise nicht auf Anhieb umsetzbar ist oder nicht kalkulierbare Komplikationen aufgetreten sind. Statt einen Sünden-

8. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit der sozialen Kompetenz

bock zu suchen ist in diesen Phasen ein konstruktives und emphatisches Verhalten der Schüler*innen gefragt. Alternative Vorgehensweisen müssen durchdacht und verschiedene Sichtweisen abgewägt werden. Dabei erleben die Schüler*innen, wie wichtig Empathie und ein gewisses Einfühlungsvermögen in zwischenmenschlichen Prozessen ist. Außerdem üben sie sich darin, Spannungen frühzeitig zu erkennen und anzusprechen, um mögliche Konfliktsituationen bereits im Vorfeld vermeiden zu können. Aber auch das bewusste Ansprechen von Problemen, um für die Zukunft eine geeignete Grundlage zu schaffen, die ein gemeinsames Lernen und Leben ermöglicht, kann als Kompetenz der Konfliktfähigkeit gesehen werden. So können die Schüler*innen durch die Förderung der Konfliktfähigkeit durch erlebnispädagogische Maßnahmen in ihren sozialen Kompetenzen wachsen, die neben dem Schulleben auch das Alltagsleben der Schüler*innen bereichern können.

Der dritte und damit letzte Teilaspekt der sozialen Kompetenzen nach Kreszmeier und Zuffellot stellt die Kommunikationsfähigkeit einer Person dar. Kommunikationsfähigkeit meint die Kompetenz, sich deutlich verständigen zu können, die eigene Meinung zu vertreten und diese dem Gegenüber ausdrücklich mitzuteilen (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 153). Aber auch eine gewisse Empathie, die Fähigkeit, auf die Kommunikationspartner*innen eingehen zu können, deren Körpersignale zu deuten und zu verstehen sowie angemessen auf dessen Haltung einzugehen, ohne diese zu kränken, gehören zur Kommunikationsfähigkeit. Es sollten eine innere Bereitschaft sowie ein ehrliches Interesse bestehen, Gespräche eingehen zu wollen, damit ein ergiebiges Gespräch entstehen kann. Dazu gehört auch, dass eine Person die Meinung anderer Personen akzeptiert, auch wenn diese von der eigenen Haltung abweicht. Denn produktive Gespräche basieren auf einer ehrlichen Basis, in welcher alle Gesprächspartner*innen ihre Meinungen und Wünsche offen kundtun dürfen, ohne verurteilt zu werden (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 153). Daher sollte die Förderung der Kommunikationsfähigkeit durch erlebnispädagogische Maßnahmen im Schulkontext ein wesentliches Ziel sein.

Die Förderung der sozialen Kompetenz in der Grundschule ist damit in vielerlei Hinsicht zu empfehlen. Denn Schüler*innen sollen nicht nur in ihrem Wissenserwerb unterstützt werden, sondern auch auf das Leben, zwischenmenschliche Beziehungen und das Kennenlernen moralischer Tugenden wie Hilfsbereitschaft, Zuverlässigkeit oder Loyalität vorbereitet werden (Tillmann, 2016, S. 72). Dabei spielen soziale Kompetenzen, wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit, eine bedeutsame Rolle, um in und mit der Gesellschaft leben zu können. Auch der Trend zur immer größeren Individualisierung des Unterrichts spricht für die Förderung sozialer Kompetenzen. Zwar bietet ein individualisierter Unterricht optimale Voraussetzungen für den Lernprozess der Schüler*innen, jedoch besteht darin auch die Gefahr, dass die Förderung zwischenmenschlicher Kompetenzen zu wenig Berücksichtigung findet. Der Prozess der Individualisierung kann dazu führen, dass sich traditionelle Beziehungsgefüge lösen und die Schüler*innen vorwiegend ihre eigenen Interessen im Blick haben, wodurch eine „Orientierung an den eigenen Bedürfnissen verstärkt wird“ (Greif, 2018, S. 125). Dies kann wiederum zu mehr Konflikten zwischen den Schüler*innen während des Unterrichtsgeschehen führen, was den Unterrichtsfluss überflüssig beeinträchtigt. Außerdem nennt Greif die Befürchtung, dass durch den zunehmenden Medienkonsum „reale Erfahrungen durch das passive Konsumieren medialer Realität ersetzt werden“, was wiederum zu „Defiziten zwischenmenschlicher Fähigkeiten, wie Kommunikationsfähigkeit, Team- und Integrationsfähigkeit,

8. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit der sozialen Kompetenz

[...] Konfliktlösefähigkeit und anderen Schlüsselkompetenzen“ führen kann (Greif, 2018, S. 125). Um diesen Befürchtungen entgegenzuwirken, scheint es sinnvoll, erlebnispädagogische Maßnahmen in den Schulalltag zu integrieren und soziale Kompetenzen zu fördern.

Im Folgenden werden verschiedene Studien zur Ergebnisforschung erlebnispädagogischer Maßnahmen mit Bezug auf soziale Kompetenzen von Schüler*innen, im speziellen von Grundschulkindern betrachtet.

8.2 Belege aus der Ergebnisforschung zur sozialen Kompetenz

Wie bereits in den zwei Punkten der Ergebnisforschung zuvor wird auch hier die Metastudie von Hattie aus dem Jahr 2009 herangezogen, um die Effekte der Erlebnispädagogik auf die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen darzustellen. Demnach erreichen erlebnispädagogische Maßnahmen einen Wert von $d=0,52$ und „haben eine hohe positive Wirkkraft auf den schulischen Lernerfolg, das Selbstkonzept, die Motivation sowie die sozialen Kompetenzen“ der Schüler*innen (Zierer, 2016, S. 58). Auch hier ist zu betonen, dass von keinem Verwaschungs-Effekt ausgegangen werden muss. Die Kompetenzen, die die Schüler*innen durch die erlebnispädagogischen Maßnahmen erworben haben, bleiben auch nach der Aktion erhalten und die Effekte können weiterhin nachgewiesen werden (Zierer, 2016, S. 58).

In der ebenfalls bereits erwähnten Metaanalyse von Hattie et al. aus dem Jahr 1997 mit 96 überprüften Studien erreichte die Erlebnispädagogik mit einem Wert von $d=0,51$ eine hohe, erwünschte Wirkung „auf alle Outcomes hinweg“ (Beywl & Zierer, 2014, S. 186). Die Wirkung auf die Persönlichkeit beträgt dabei einen Wert von $d=0,37$, was für einen mittleren Effekt steht. Dieser Effekt ist laut Hattie et al. vor allem auf die Erfahrungen der Schüler*innen durch erlebnispädagogische Maßnahmen zurückzuführen, welche „Problemlösefähigkeiten sowie kooperatives und soziales Lernen“ fördern (Beywl & Zierer, 2014, S. 187).

Als weitere Wirkungsanalyse erlebnispädagogischer Maßnahmen ist das Programm *stark bewegt* zu erwähnen, welches auf Andreas Greif und Matthias Schäfer zurückgeht. Eine Stichprobe des Projekts wurde in den Jahren 2015 und 2016 von Barbara Pögl, Volker Scheid und Alexandra Volk der Universität Kassel durchgeführt. Dabei wurden die Wirkungen der Maßnahme auf Grundschulkindern sowie auf Grundschullehrer*innen analysiert. Es wurden „insgesamt 1001 vollständige Datensätze“, mit 563 Schüler*innen der Versuchsgruppe sowie 438 Schüler*innen der Kontrollgruppe erhoben (Pögl et al., 2018, S. 3). Die Schüler*innen der 72 Klassen besuchten die erste und dritte Klasse. Durch die Analyse fanden Pögl et al. heraus, dass die erlebnispädagogischen Maßnahmen des Programms „im Bereich der Primarstufe personale und soziale Lernprozesse“ ermöglichen und auslösen können (Pögl et al., 2018, S. 5). Vor allem in der „Entwicklung von Wert- und Normvorstellungen, im Umgang mit Klassenkamerad*innen, in der Urteils- und Entscheidungskompetenz sowie in der Teamkompetenz“ konnten Pögl et al. besonders hohe Effekte eines Lernzuwachses feststellen (Pögl et al., 2018, S. 5). Außerdem hatte die Maßnahme deutliche Auswirkungen auf das Sozialverhalten und die Zusammenarbeit der Schüler*innen, die sich bei „Erfolgs- wie auch Misserfolgssituationen fair verhielten und Konflikte konstruktiv lösen konnten“ (Pögl et al., 2018, S. 5). Deutlich wurde dies auch durch die Berichte der Schüler*innen, die von einem „Gefühl des Mitein-

8. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit der sozialen Kompetenz

anders und des Angenommenseins“ durch alle Beteiligten sprachen (Pögl et al., 2018, S. 5). Pögl et al. betonen in ihrem Bericht zur Wirkungsanalyse, wie wichtig ein langfristiger Ansatz bei erlebnispädagogischen Maßnahmen ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Lernerfolg und die Wirkungen auf die soziale und personale Kompetenz umso nachhaltiger sind, je langfristiger die Maßnahmen umgesetzt werden. Die Analyse machte darüber hinaus deutlich, dass das Wissen der Lehrer*innen bezüglich erlebnispädagogischer Maßnahmen durch die Durchführung des Programms *stark bewegt* deutlich stieg und sich die Lehrer*innen nach Abschluss der Maßnahme kompetenter und sicherer fühlten. Dieser Punkt soll nicht weiter vertieft werden, da der Fokus auf den Schüler*innen und dessen Entwicklung liegen soll. Inzwischen wurde das Programm bei circa 1200 Trainings durchgeführt, an welchen insgesamt etwa 20 000 Grundschulkinder teilnahmen. Abschließend kann gesagt werden, dass erlebnispädagogische Maßnahmen wie das *stark bewegt*-Programm „für den Primarbereich geeignete Bildungsmaßnahmen“ bieten (Pögl et al., 2018, S. 6). Sie unterstützen die Lernprozesse der Schüler*innen und können für die soziale und personale Entwicklung der Schüler*innen in vielerlei Hinsicht hilfreich sein.

8.3 Begründung für den Zusammenhang erlebnispädagogischer Maßnahmen mit der sozialen Kompetenz

Basierend auf diesen Erkenntnissen scheint es sinnvoll zu sein, erlebnispädagogische Maßnahmen in der Schule zu nutzen, um die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen zu fördern. Denn nicht nur für das private Leben sind soziale Kompetenzen nützlich, auch für den Schulalltag hat es sich als geeignet herausgestellt, wenn Schüler*innen sozial kompetent handeln können (Greif, 2018, S. 125 f). So können die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen Gruppenarbeiten erleichtern, einen reibungslosen Unterrichtsfluss unterstützen und dadurch wiederum die effektive Lernzeit erhöhen.

Auch der Zusammenhang von erlebnispädagogischer Maßnahme und sozialen Kompetenzen der Schüler*innen kann mithilfe der Strukturmerkmale der Erlebnispädagogik begründet werden. Dabei ist vor allem das Strukturmerkmal der *Sozialen Interaktion und Gruppe* zu nennen, welches fordert, dass erlebnispädagogische Maßnahmen die Schüler*innen in der Hinsicht unterstützen, dass sie Werte und Normen einer Gesellschaft kennenlernen, aber auch soziale Kompetenzen erwerben können. Erlebnispädagogische Maßnahmen in der Grundschule werden für gewöhnlich im Gruppensetting geplant, so dass die Klasse als Ganzes zusammenarbeiten muss. Die Schüler*innen sind auf die Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung, aber auch auf eine effektive Interaktion und Kooperation innerhalb der Gruppe angewiesen. Denn die Maßnahmen sind meist so angelegt, dass die Schüler*innen ihre Herangehensweise zur Lösung der Herausforderung selbst planen. Sie werden ermutigt, ein Konzept zu entwickeln, das die Stärken der einzelnen Schüler*innen nutzt, um die Aufgabe bestmöglich zu bewältigen. Dafür muss die Klasse als Gruppe beziehungsweise als Einheit zusammenarbeiten, insbesondere wenn einzelne Schüler*innen Grenzerfahrungen erleben und ihre sichere Komfortzone verlassen. Denn dieser Übertritt von Komfort- zu Lernzone kann mit einem „Stress- und Angstempfinden sowie mit Nervosität und Herzklopfen“ einhergehen (Eisinger, 2016, S. 47). Fühlen sich die Schüler*innen in diesen Situationen nicht sicher oder von der Gruppe missverstanden, kann die Maßnahme ins Stocken kommen und der Lernprozess kann für einzelne Schüler*innen unmöglich werden. Diese Momente bieten den Schüler*innen op-

8. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit der sozialen Kompetenz

timale Voraussetzungen, sich in ihren zwischenmenschlichen Fähigkeiten zu üben, in und mit der Gruppe zu arbeiten sowie sich auf die Mitschüler*innen einzulassen. Denn ein emphatisches aufeinander Eingehen, das gegenseitige Bestätigen wie auch das Zuspriechen von Mut durch die Schüler*innen kann in diesen Situationen ausschlaggebend sein, ob die Maßnahme für die Schüler*innen mit Erfolg oder Misserfolg einhergeht.

Durch die erlebnispädagogischen Maßnahmen üben sich Schüler*innen außerdem darin, ihre Meinungen und Vorstellungen zu vertreten sowie verständlich mitzuteilen. Aber auch auf die Meinungen der Mitschüler*innen, deren Ideen und Erfahrungen eingehen zu können wird durch erlebnispädagogische Maßnahmen geübt. Denn die Schüler*innen sind als Klasse auf sich gestellt, verfolgen ein gemeinsames Ziel und müssen selbstständig einen Plan für die Lösung der Herausforderung entwerfen. Dafür müssen sie zu ihrer Meinung, ihren Stärken und Schwächen stehen sowie mit dem gemeinsam entworfenen Ansatz einverstanden sein. Teilweise muss die Lehrperson die Schüler*innen unterstützen und entsprechende Impulse geben. Dies ist vor allem dann erforderlich, wenn sich die Klasse in ihrem Prozess nicht weiterentwickeln kann. Durch das Schaffen einer gemeinsamen Basis, können Wünsche und Befürchtungen direkt angesprochen sowie Meinungsverschiedenheiten akzeptiert werden. Dies ist essenziell, wenn es um die Entwicklung eines so individuellen Konstrukts wie der sozialen Kompetenzen der Schüler*innen geht.

Den Schüler*innen kann durch die Maßnahmen bewusstwerden, wie bedeutsam ein ehrliches Interesse und eine ehrliche Kommunikation für einen gelingenden Gruppenprozess ist. Sei es der ehrliche Umgang mit den eigenen Stärken und Schwächen, sodass der Ablauf entsprechend geplant werden kann oder auch das ehrliche Feedback Mitschüler*innen gegenüber, sodass diese aus den Beobachtungen anderer lernen können. Auch ein aufrichtiger Umgang mit den eigenen und fremden Fehlern kann mithilfe erlebnispädagogischer Maßnahmen unterstützt werden. Vor allem während kritischen Momenten, wenn sich gegensätzliche Seiten bilden und die Gruppe eher gegeneinander statt miteinander arbeitet, kann den Schüler*innen bewusstwerden, wie wichtig eine loyale Gruppenarbeit ist. Sie können erkennen, dass die Suche nach einem Sündenbock viel Zeit kostet, jedoch keinen Fortschritt ermöglicht. Stattdessen kann ihnen durch den Prozess bewusstwerden, dass sich das Betonen von Gelungenem und das objektive Identifizieren von Hinderlichem für den weiteren Verlauf als geeignet herausstellen kann. Damit bieten erlebnispädagogischen Maßnahmen realitätsnahe Lernmöglichkeiten, in denen sich Schüler*innen ausprobieren können (Greif, 2018, S. 126). Sie können während der gemeinsamen Arbeit in der Gruppe erfahren, wie sie selbst mit Stresssituationen umgehen, wie sie Schlichtungsversuche unternehmen oder angemessen auf Kritik reagieren können. Diese Erlebnisse sowie die Erkenntnis, wie bedeutsam eine Zusammenarbeit sein kann, die sich durch eine gelungene Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit charakterisiert, kann auf alltägliche Situationen in der Schule oder auch zu Hause übertragen werden (Greif, 2018, S. 128).

Besteht die Schulklasse bereits seit längerer Zeit in dieser Konstellation, kennen sich die Schüler*innen für gewöhnlich und können die Stärken und Schwächen ihrer Mitschüler*innen annähernd einschätzen. Darauf kann die Erlebnispädagogik geeignet aufbauen. Die Maßnahmen bieten vor allem durch entsprechende Feedback- und Reflexionsphasen die Möglichkeiten, die eigenen Emotionen, Bedürfnisse und Überzeugungen mitzuteilen sowie Körpersignale anderer deuten zu lernen. Basierend darauf können die Schüler*innen verschiedene Verhaltensweisen ausprobieren, sie können sich in ihrer

8. Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule mit der sozialen Kompetenz

„Spontanität und ihrer Experimentierfreude“ ausprobieren und erfahren, welches Handeln sich als geeignet herausgestellt hat (Greif, 2018, S. 126). Dadurch können die Schüler*innen ein gewisses Empathievermögen aufbauen. Vor allem während der Aktion, wenn Schüler*innen ihre Komfortzone verlassen, ist ein einfühlsamer Umgang untereinander unbedingt erforderlich und eine sensible und aufrichtige Kommunikation aller Beteiligten umso wichtiger. Die Schüler*innen erleben, dass ein kooperatives und kommunikatives Handeln während Gruppenphasen für die Zusammenarbeit und das Ergebnis effektiver ist.

Hattie sieht einen weiteren Grund für die positiven Effekte erlebnispädagogischer Maßnahmen auf die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen in der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung sowie in den Schüler*in-Schüler*in-Beziehungen, die mithilfe „gemeinsamer Aktivitäten in einem anregungsreichen Umfeld gefördert“ werden (Zierer, 2016, S. 58). Die Lehrer*innen ermöglichen „erlebnisorientierte und lebendige Lernmöglichkeiten“, in welchen die Schüler*innen ihre Potenziale frei entfalten sowie sich als Teil der Gruppe erleben können (Greif, 2018, S. 126). Die Schüler*innen werden in „ihrer Spontanität, ihrem Bewegungsdrang, ihrer Experimentierfreude und ihrer Suche nach kreativer Selbsterfahrung und Abenteuer angesprochen“ und unterstützt (Greif, 2018, S. 126). Diese Erfahrungen machen sie zusammen mit ihren Mitschüler*innen, was den Zusammenhalt und die Kooperation innerhalb der Gruppe verbessern kann. Denn indem die Schüler*innen als Gruppe auf sich gestellt sind, ist eine effektive, ehrliche und zuverlässige Zusammenarbeit essenziell. Ihnen wird viel „Freiraum sowie ein entsprechender Entfaltungsspielraum zum Ausprobieren und Experimentieren“ geboten, was das freie und gemeinschaftliche Arbeiten in der Gruppe unterstützen soll (Eisinger, 2016, S. 66). Die Schüler*innen sollen sich austauschen, über verschiedene Herangehensweisen diskutieren sowie sich auf eine Möglichkeit einigen, hinter der sie stehen. Das eigenständige Entscheiden, das Finden eigener Wege sowie das Entscheiden über die Intensität der Grenzerfahrung soll den Schüler*innen als Gruppe überlassen werden (Eisinger, 2016, S. 68). Vor allem während des Erlebens von Grenzerfahrungen kann durch die gegenseitige Unterstützung ein Gefühl des Zusammenhalts entstehen und die Schüler*innen können sich als Teil der Gemeinschaft wahrnehmen und erleben. Sie lernen durch die Maßnahmen nicht nur sich selbst, sondern auch ihr Gegenüber besser kennen. Sie nehmen die Stärken und Schwächen ihrer Mitschüler*innen wahr, lernen deren Potenziale, gelebte Werte und Normen, aber auch Vorlieben kennen. Sie lernen, wie sie auf ihr Gegenüber eingehen können und wie sie es ermutigen und unterstützen können. Dieses Kennenlernen und Aufbauen von Beziehungen zwischen den Schüler*innen kann eine Basis von Vertrauen und Sicherheit ermöglichen, in der sie sich eher auf die Maßnahme einlassen können. Aber auch die Beziehung zur Lehrperson und das Vertrauen der Schüler*innen in diese kann durch erlebnispädagogische Maßnahmen wachsen. Bei Bedarf unterstützt die Lehrperson ihre Schüler*innen, gibt Hinweise und ermutigt sie, ohne ihnen die Verantwortung abzunehmen. Nach Hattie ist „diese Tatkraft, die Effizienz und der Respekt“, den die Lehrer*innen den Schüler*innen während erlebnispädagogischer Maßnahmen entgegenbringen, besonders förderlich für den Aufbau einer Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung (Beywl & Zierer, 2014, S. 141). Basierend auf einer ehrlichen und offenen Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung kann die Lehrperson Stärken und Schwächen ihrer Schüler*innen wiederum besser einschätzen und anregungsreiche Rahmenbedingungen planen, die diesen entsprechen und sie optimal herausfordern. Es kann ein „emotionales Erleben, reflektiertes Erfahren und

9. Chancen erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule

ganzheitliches Lernen in einem ausbalancierten Wirkungszusammenhang [stattfinden], was eine persönliche und soziale Weiterentwicklung der Schüler*innen fördern“ kann (Greif, 2018, S. 126).

Zusammenfassend kann vor allem das Strukturmerkmal *Soziale Interaktion und Gruppe* sowie die Schüler*in-Schüler*in-Beziehungen sowie Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung für die Steigerung der sozialen Kompetenzen durch erlebnispädagogische Maßnahmen zur Begründung herangezogen werden. Das Strukturmerkmal *Soziale Interaktion und Gruppe* fordert und fördert die Zusammenarbeit der Schüler*innen, was die Teamfähigkeit der Schüler*innen unterstützen kann. Den Schüler*innen kann durch die Maßnahmen bewusstwerden, wie wichtig eine effektive Interaktion und Kooperation für eine erfolgreiche Gruppenarbeit sein können. Sie können sich in unterschiedlichen Kommunikationstechniken üben, lernen für ihre eigenen Meinungen einzustehen sowie auf die Meinungen anderer einzugehen. Dies kann wiederum die Kommunikations- und Konfliktfähigkeiten von Schüler*innen fördern. Aber auch zwischenmenschliche Fähigkeiten können durch die Zusammenarbeit der Schüler*innen während erlebnispädagogischer Maßnahmen unterstützt werden. So können diese einen bedeutenden Teil zur Förderung der sozialen Kompetenzen der Schüler*innen beitragen. Außerdem wurde von Hattie die Bedeutung der Schüler*in-Schüler*in-Beziehungen sowie der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung betont. Mithilfe der gemeinsamen Aktivitäten der Schüler*innen in einem anregungsreichen Umfeld können sie ihre häufig „mediengeprägte Alltagserfahrungen“ mit den Erlebnissen der Maßnahme erweitern (Greif, 2018, S. 126). Sie lernen sich selbst, ihre Mitschüler*innen wie auch die Lehrer*innen besser kennen, was zu einer Stärkung zwischenmenschlicher Beziehungen führen kann. Dies kann sich wiederum positiv auf die sozialen Kompetenzen, die Team-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeiten, der Schüler*innen auswirken. Die Erlebnispädagogik kann Schüler*innen daher mithilfe entsprechender Maßnahmen in ihren sozialen Kompetenzen fördern.

9. Chancen erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule

Die letzten drei großen Punkte, Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen mit Lernerfolg, Selbstkonzept und sozialen Kompetenz von Schüler*innen, verdeutlichen, welche Potenziale erlebnispädagogische Maßnahmen im schulischen Kontext haben können. Dabei wird ersichtlich, dass die Erlebnispädagogik mehr als eine reine Spielerei und kurzzeitige Aktion ohne nachhaltige Wirkungen ist. Die Maßnahmen ergänzen die kognitiv ausgelegten Lernkonzepte in der Schule durch ein ganzheitliches und selbstbestimmtes Lernen, in denen die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Potenziale der Schüler*innen im Vordergrund stehen. Die „Herausforderungen reizen [die Schüler*innen] zur Bewältigung [neuer Aufgaben] und das Lernen an der Realität bringt ungeahnte Perspektiven ans Licht“ (Hinrichs, 2018, S. 298). Die Schüler*innen sollen sich dabei als Individuen kennenlernen, sodass ihnen ihre Stärken, Möglichkeiten und Begabungen, aber auch Schwächen und Grenzen bewusst werden. Mithilfe der Grenzerfahrungen sollen sie ihre Komfortzone aus Sicherheit, Schutz und Vertrauen verlassen und neue, unbekannte Wege gehen. Denn auch wenn die „bewusste Konfrontation mit den eigenen Grenzen manchmal Frust erzeugt“, kann man davon ausgehen, dass die Freude, der Stolz und die Glücksgefühle nach Überwindung scheinbar unlösbarer Herausforderung unvergesslich

9. Chancen erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule

sind (Hinrichs, 2018, S. 298). Die Schüler*innen üben sich dabei in ihrem „Selbstvertrauen, ihrer Selbstständigkeit und ihrer Selbstverantwortung“ (Paffrath, 2017, S. 82). Außerdem können sie durch das bewusste in Frage stellen der eigenen Person, bisherige Fähigkeitsvorstellungen, Überzeugungen, Werte und Normen reflektieren und gegebenenfalls neu bewerten. Dabei lernen sich die Schüler*innen selbst besser kennen und können so ihren Fokus auf Neues und Unbekanntes richten. Dabei werden sie unterstützt, ein realistisch-optimistisches Selbstkonzept sowie eine positive Lebenseinstellung zu entwickeln und die eigene Identität zu finden. Die Hilfe durch Lehrer*innen ist in dieser Hinsicht bei Grundschulkindern meist unerlässlich. Die Schüler*innen werden speziell in der Erlebnispädagogik, die eine ganzheitliche und handlungsorientierte Herangehensweise vertritt, mit all ihren Anliegen wahrgenommen und basierend darauf individuell gefördert. Dadurch werden die Schüler*innen optimal in ihrer Entwicklung begleitet und unterstützt, können Alltagskompetenzen erwerben, sich in ihrer Persönlichkeit entfalten sowie sich dieser selbst bewusst werden.

Die Erlebnispädagogik kann, verglichen zu den sonst häufig kognitiv ausgerichteten Lerngegebenheiten, als neue Lernkultur in Schulen gesehen werden, die neben der Wissenserweiterung die Stärkung zwischenmenschlicher Kompetenzen zum Ziel hat (Paffrath, 2017, S. 232). Die Schüler*innen können sich in ihrer Team-, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit üben, erhalten konstruktives Feedback und können ihre Erlebnisse in Reflexionsrunden Revue passieren lassen. Häufig sind erlebnispädagogische Maßnahmen darauf ausgelegt, dass Aufgaben oder Herausforderungen nur gemeinsam als Gruppe gelöst werden können und ein solidarisches Handeln sowie eine effektive Zusammenarbeit essenziell sind. Die Schüler*innen müssen aufeinander eingehen, sich auf ihre Mitschüler*innen einlassen, sich gegenseitig unterstützen und gemeinsam nach Herangehensweisen und Lösungsmöglichkeiten suchen. Dabei sind funktionierende Absprachen, ein gegenseitiges Vertrauen und der Wille zur Zusammenarbeit unbedingt erforderlich, damit die Schüler*innen die Aufgaben als Gruppe erfolgreich meistern können. Auch ein gegenseitiges Bestätigen und das Zuspprechen von Mut kann für den Prozess hilfreich sein, insbesondere wenn Schüler*innen Grenzerfahrungen erleben. Ihnen kann dabei bewusstwerden, dass diese Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit unerlässlich sind. Dadurch erhalten sie die Möglichkeit, sich in sozialer Interaktion und Kommunikation, aber auch in Empathiefähigkeit und Integration zu üben. Die meist intensiven Erlebnisse während erlebnispädagogischer Maßnahmen bergen das Potenzial, Schüler*innen auf das gesellschaftliche Leben und ein soziales Miteinander vorzubereiten (Paffrath, 2017, S. 232).

Im Zusammenhang mit der Förderung des sozialen Miteinanders ist die Partizipation aller Schüler*innen während erlebnispädagogischer Maßnahmen als weiteres Potenzial zu sehen. Erlebnispädagogische Maßnahmen ermöglichen das gemeinsame Arbeiten und Lernen im inklusiven Schulkontext, da die Maßnahmen basierend auf dem Lernzonenmodell so geplant werden, dass „die Vielfalt der Menschen berücksichtigt“ wird (Tiemann, 2018, S. 74). Alle Schüler*innen, unabhängig von „Geschlecht, sozialer und kultureller Herkunft oder auch Behinderung“ sollen gleichberechtigt an den Maßnahmen teilhaben können (Tiemann, 2018, S. 74). Dafür müssen die Lehrer*innen die individuellen Stärken und Schwächen aller Schüler*innen kennen und einschätzen lernen. Diese Analyse muss für jedes Kind unabhängig von „motorischer, kognitiver und sozial-emotionaler Potenziale“ geschehen (Tiemann, 2018, S. 73). Bei der Planung werden die Kompeten-

9. Chancen erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule

zen und Fähigkeiten der Schüler*innen so differenziert wie möglich berücksichtigt. Aber auch die Berücksichtigung der Gegebenheiten vor Ort wie beispielsweise der Ebenerdigkeit, das Anpassen von Regeln, das Formulieren von Aufgabenstellungen, die Berücksichtigung von Sozialformen oder die Art der Kommunikation müssen im Vorfeld genau durchdacht werden, damit alle Schüler*innen teilhaben können. Denn die körperliche Leistungsfähigkeit, die Fähigkeit zum Austausch oder zur Reflexion können entscheidend sein, ob eine Maßnahme erfolgreich gemeistert werden kann oder nicht. Ein sensibler Umgang der Lehrperson mit den Bedürfnissen der Schüler*innen ist daher unerlässlich. Die präzise Planung soll ermöglichen, dass alle Schüler*innen ihre Potenziale in die Maßnahme einbringen können und durch die Aktion bestmöglich gefördert werden. Vor allem die für die Erlebnispädagogik charakteristischen Problemlöseaufgaben bieten vielseitige Möglichkeiten der Teilhabe. Sie ermöglichen einen großen Freiheitsgrad bei der Planung und Umsetzung, sodass auch kreative und originelle Herangehensweisen der Schüler*innen möglich sind (Tiemann, 2018, S. 74). Die Zusammenarbeit von Schüler*innen mit ganz unterschiedlichen Potenzialen ist in dieser Hinsicht besonders geeignet. Die Schüler*innen werden durch die Maßnahmen in ihrem Sein und ihrer Individualität unterstützt und geschätzt, sodass sie sich als Teil der Gemeinschaft wahrnehmen können. Außerdem lernen sie Stärken und Schwächen einzelner Kinder kennen und diese in den Prozess einzubeziehen. Dadurch kann wiederum Akzeptanz gegenüber der Vielfalt erzeugt und gestärkt werden.

Aufgrund der Strukturmerkmale und der großen Individualisierungsmöglichkeiten erlebnispädagogischer Maßnahmen liegt ein weiterer Vorteil darin, dass die Maßnahmen nicht an einen speziellen Ort gebunden sind. Je nach Planung und vorhandener sozialer und materieller Ressourcen können die Maßnahmen beispielsweise in den Bergen, im Wald oder an Gewässern, aber auch im Klassenzimmer, in einer Turnhalle, dem Pausenhof oder einem naheliegenden Park durchgeführt werden. Zusätzlich können die Schwerpunkte und Umsetzungsmöglichkeiten aufgrund der großen Bandbreite und Flexibilität der erlebnispädagogischen Maßnahmen unterschiedlich gewählt werden. So kann die Umsetzung in kürzeren, wie auch in längeren Maßnahmen gestaltet werden und unter verschiedenen Rahmenhandlungen stattfinden. Auch eine Kombination mit anderen Fachrichtungen wie beispielsweise der Zirkuspädagogik ist aufgrund der unterschiedlichen Handlungsfelder sowie der großen Entscheidungs- und Umsetzungsfreiheit der Lehrer*innen denkbar.

Die Strukturmerkmale können außerdem die (Lern-) Motivation der Schüler*innen steigern, indem sie sich als kompetent, autonom und selbstbestimmt wahrnehmen sowie eine ehrliche Rückmeldung durch die Zusammenarbeit der Schüler*innen und die Lösbarkeit der Aufgabe selbst erhalten. Die Schüler*innen nehmen die Aufgabe der erlebnispädagogischen Maßnahme selbst als interessant und belohnend wahr, weshalb die Handlung Anreiz genug ist, die Aufgabe weiterhin beziehungsweise erneut auszuführen. Ist dies der Fall, ist es wahrscheinlich, dass Schüler*innen in diesem Moment intrinsisch motiviert handeln und lernen. Im schulischen Kontext ist dies vor allem deshalb so reizvoll, da bereits mehrfach gezeigt wurde, dass intrinsisch motivierte Schüler*innen in der Regel bessere Schulleistungen aufweisen können, als Schüler*innen, die weniger intrinsisch und mehr extrinsisch motiviert lernen (Lefrançois, 2015, S. 334). Erlebnispädagogische Maßnahmen können daher mithilfe der Strukturmerkmale einen bedeutenden Beitrag zur Mo-

9. Chancen erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule

tivationssteigerung, der Erhöhung der Lernbereitschaft sowie der Leistungssteigerung von Schüler*innen beitragen (Minkner, 2014, S. 17).

Das gemeinsame Erleben während erlebnispädagogischer Maßnahmen und das gemeinsame Meistern von Herausforderungen kann außerdem mit einer „Verbesserung des sozialen Klimas“ innerhalb der Klasse einhergehen (Minkner, 2014, S. 17). Denn während der Maßnahmen sind Schüler*innen bestenfalls optimal herausgefordert, arbeiten im Hier und Jetzt, entwickeln Pläne und Herangehensweisen und arbeiten als Gruppe zusammen. Diese Erlebnisse bieten „Raum für den gelebten Augenblick, für Empfindungsfähigkeit, Gefühlstiefe, intensives Leben [sowie] die Erfahrung, dass Glück, Zufriedenheit und Erfüllung nicht an materielle Güter gebunden“ sein müssen (Paffrath, 2017, S. 232). Die Lernatmosphäre kann positiv beeinflusst werden, wenn erlebnispädagogische Maßnahmen als konstantes Konzept in das Unterrichtsgeschehen integriert wird (Minkner, 2014, S. 17). Dafür sind insbesondere die Strukturmerkmale der Erlebnispädagogik verantwortlich, die abwechslungsreiche Lernsettings, das Arbeiten und Lernen in einer Balance von Anforderung und Fähigkeit sowie das Erleben von Stolz, Freude und die Bestätigung des eigenen Handelns ermöglichen.

Auch für Lehrer*innen können erlebnispädagogische Maßnahmen im Schulkontext positive Wirkungen haben. Durch die geteilte Freude und die gemeinsamen Erlebnisse, die Lehrer*innen und Schüler*innen verbinden, verbessern sich häufig die Beziehungen zwischen beiden Parteien. Lehrer*innen wie auch Schüler*innen bauen Vertrauen auf, zeigen offener ihre Stärken und Schwächen, entwickeln positive Einstellungen und Empathie gegenüber der anderen Person und können sich besser in die Lage, die Gefühlszustände und Vorstellungen der anderen Partei hineinversetzen (Minkner, 2014, S. 17). Basierend darauf kann sich das Unterrichtsgeschehen entzerren, sodass ein reibungsloser Unterrichtsfluss entstehen kann. Ebenso kann sich die Verantwortungsübergabe an die Schüler*innen während erlebnispädagogischer Maßnahmen positiv auf das Unterrichtsgeschehen auswirken. Die Schüler*innen planen ihre Herangehensweise selbst, sammeln Ideen, um entsprechende Pläne entwickeln zu können und sind für den anschließenden Verlauf der Maßnahme selbst verantwortlich. Dadurch können sie langfristig in ihrer Selbstregulation und Selbstbestimmung gestärkt werden, was die Arbeit der Lehrperson erleichtern kann. Auch die Möglichkeiten zur Beobachtung der Schüler*innen durch die Lehrperson kann während erlebnispädagogischer Maßnahmen verbessert werden (Minkner, 2014, S. 17). Dadurch dass die Lehrperson während der erlebnispädagogischen Aktion eher eine passive Rolle einnimmt, entstehen geeignete Möglichkeiten, die Rollen, Verhaltensweisen sowie Potenziale der Schüler*innen zu beobachten. Die Lehrperson kann ihren Fokus bewusst auf die schulische oder soziale Entwicklung einzelner Schüler*innen lenken, die im alltäglichen Schulgeschehen untergehen. Es kann davon ausgegangen werden, dass Lehrer*innen dadurch in ihrer Lehrpersonenkompetenz gestärkt werden. Denn sie lernen neue Herangehensweisen für handlungsorientierte Übungen kennen, lernen Schüler*innen mit ihren Stärken und Schwächen besser einzuschätzen, sodass sie die Übungen entsprechend stellen können und entwickeln sich persönlich weiter.

Die Erlebnispädagogik zielt durch eine hohe Individualisierung auf die Förderung des „gesamten Bereichs der Selbst- und Sozialkompetenz und des persönlichen Wachstums“ von Schüler*innen wie auch Lehrer*innen (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 254). Dabei beziehen sich die Maßnahmen jedoch immer nur auf Teilbereiche, je nachdem welche

10. Grenzen und Probleme erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule

Schwerpunkte gesetzt wurden. Neben der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen kommen weitere Wirkungen, wie beispielsweise der positive Zusammenhang erlebnispädagogischer Maßnahmen und Lernerfolg der Schüler*innen, hinzu. Aufgrund dieser nachgewiesenen (Langzeit-) Wirkungen erlebnispädagogischer Maßnahmen wurde bereits 2001 im Rahmen der Pisa-Studie eine breitere Bildung in Schulen, die über die reine Wissensvermittlung hinausgeht, gefordert (Boeger, 2018, S. 252). Ebenso die Hattie-Studie aus dem Jahr 2009 betont die hohe Wirksamkeit erlebnispädagogischer Maßnahmen auf den schulischen Lernerfolg in allen untersuchten Bereichen (Boeger, 2018, S. 253). Begründet werden die Wirkungen und Chancen erlebnispädagogischer Maßnahmen vor allem durch die Strukturmerkmale, die die Erlebnispädagogik ausmachen. Dies wird insbesondere während des Prozesses deutlich, wenn Schüler*innen Aktionen mit ganzheitlichem und handlungsorientiertem Charakter begegnen, selbstgesteuert handeln, Grenzerfahrungen mit Ernstcharakter im Gruppenkontext erleben und über die Maßnahmen reflektieren können. Diese Kombination ermöglicht vielseitiges Wachstum der Individuen. Dabei ist jedoch immer zu beachten, dass die Wirkungen einer Maßnahme umso größer und nachhaltiger sind, je anschlussfähiger sie gestaltet und je regelmäßiger sie im Schulalltag integriert werden. Sie müssen das Interesse der Schüler*innen wecken und dadurch einen gewissen Anreiz schaffen (Edelmann & Wittmann, 2000, S. 230). Außerdem müssen die Maßnahmen an bereits Bekanntes anknüpfen, damit Schüler*innen optimal herausgefordert werden können und ein Lernprozess möglich wird. Auch der Zeitpunkt des Einsatzes und eine Routine sind essenziell, wenn möglichst viele Potenziale auf unterschiedlichen Ebenen genutzt werden sowie diese nachhaltig wirken sollen (Kreszmeier & Zuffellato, 2007, S. 171).

Die bisher genannten Chancen der Erlebnispädagogik beziehen sich vorwiegend auf den schulischen Kontext. Aber auch andere Arbeitsfelder und Institutionen der Erlebnispädagogik können Potenziale bergen. Weitere Chancen können beispielsweise darin liegen, dass bei den Teilnehmer*innen ein Bewusstsein für den Naturschutz geschaffen werden kann, dass sie eine „Verantwortung für nachhaltige Entwicklung“ übernehmen oder auch „Einsicht in ökologische Kreisläufe“ erhalten (Paffrath, 2017, S. 82). Aber auch aus der spirituellen oder religiösen Sichtweise sind Potenziale vorhanden. Mithilfe erlebnispädagogischer Maßnahmen können „kontemplative oder meditative Zugänge zur eigenen Person, zur Natur oder zur Welt“ geschaffen werden (Paffrath, 2017, S. 82). Ebenso können eine bewusste „Auseinandersetzung mit Urphänomenen des Lebens, der Vergänglichkeit und des Todes“ als Chance erlebnispädagogischer Maßnahmen gesehen werden, um sich selbst, seinen Einstellungen und Vorstellungen des Lebens bewusst werden zu können (Paffrath, 2017, S. 82).

10. Grenzen und Probleme erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule

Neben den vielen soeben dargestellten Chancen und Potenzialen erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Schule bestehen jedoch auch deutliche Grenzen und Problematiken. Die wohl größte Herausforderung bei der Umsetzung erlebnispädagogischer Maßnahmen stellt der gesellschaftliche Erwartungsdruck dar (Paffrath, 2017, S. 210). Zwar haben Wirksamkeitsstudien verschiedener Forscher*innen in unterschiedlichen Bereichen einen wesentlichen „Beitrag zur Legitimation und zur Profilbildung der Erlebnispädagogik“ beige-

10. Grenzen und Probleme erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule

tragen, jedoch birgen diese Studien für die weitere Entwicklung der Erlebnispädagogik auch große Probleme (Paffrath, 2017, S. 210). Denn durch diesen gesellschaftlichen Erwartungsdruck kann die Erlebnispädagogik in eine Abhängigkeit und Bringschuld geraten, effektive und messbare Effekte erlebnispädagogischer Maßnahmen darzulegen. Die Reduktion erlebnispädagogischer Maßnahmen auf die Ergebnisforschung und den Output der Schüler*innen grenzt die Erlebnispädagogik jedoch in der „Offenheit des Ansatzes und dem Prozesscharakter des *Learning by doing*“ deutlich ein (Paffrath, 2017, S. 210). Auch die Potenziale der individuellen Entwicklung, wie das Kennenlernen der eigenen Person, das Aufbauen eines optimistisch-realistischen Selbstkonzeptes oder das Festigen von Beziehungen und Vertrauen werden durch die Output-Orientierung untergraben. Zwar betonen sowohl die Pisa- als auch die Hattie-Studie diese Art der Potenziale erlebnispädagogischer Maßnahmen und es wurde bereits mehrfach die Umsetzung dieser im schulischen Kontext gefordert, jedoch nimmt die Instrumentalisierung der Erlebnispädagogik weiter zu. Es müsste ein Umdenken stattfinden, sodass der einseitige Fokus auf Wissensvermittlung in der Schule durch „den Auftrag der Persönlichkeitsförderung [und die Ausbildung von] Schlüsselkompetenzen“ ergänzt werden würde (Boeger, 2005, S. 252). In Baden-Württemberg ist man dieser Forderung nachgekommen, sodass im aktuellen Bildungsplan der Grundschule im Schulfach Bewegung, Spiel und Sport die Erlebnispädagogik in den Klassen 1/2 (unter dem Punkt 3.1.8.3) wie auch in den Klassen 3/4 (unter dem Punkt 3.2.8.3) aufgegriffen wurde. Zwar bieten auch andere Schulfächer vielfältige Möglichkeiten, erlebnispädagogische Maßnahmen im Schulalltag zu etablieren, explizit benannt werden diese Potenziale im Bildungsplan der Grundschule in Baden-Württemberg jedoch nicht.

Im Zusammenhang mit der Ergebnisforschung liegt eine weitere Grenze erlebnispädagogischer Maßnahmen darin, dass die „Verbindung von Aktivitäten und Lernerfahrungen nur begrenzt planbar“ sind (Gilsdorf, 2018, S. 40). Der Prozess der Ereignisbewertung ist ein sehr individueller und von unterschiedlichen Faktoren wie beispielsweise Erfahrungen, Alter oder aktueller Gefühlslage abhängig. Diese Tatsache begründet, warum Schüler*innen einer Schulklasse die gleichen Maßnahmen unterschiedlich bewerten. Sie nehmen andere Emotionen wahr, schätzen die Herausforderung anders ein und interpretieren das Erlebte auf unterschiedliche Weise. Dieser Prozess der kognitiven Bewertung eines Ereignisses wird auch Appraisal-Theorie genannt. Die Theorie gibt eine Antwort auf die Frage, warum Menschen bei gleicher Situation unterschiedliche, teilweise entgegengesetzte Emotionen empfinden (Markus et al., 2018, S. 34). Erlebnispädagogische Maßnahmen können daher nicht als „linearer Prozess [angesehen werden], mittels dessen [bei allen Schüler*innen dieselben] persönlichen und sozialen Kompetenzen kontrolliert aufgebaut werden“ (Gilsdorf, 2018, S. 40). So kann es sein, dass „aus der Aktion und Interaktion heraus überraschende und unvorhersehbare Wendungen“ entstehen, die mit den zuvor festgelegten Zielen wenig übereinstimmen (Gilsdorf, 2018, S. 40). Trotzdem sieht Gilsdorf genau in diesen Prozessen die eigentlichen Lernerfolge und Potenziale für die weitere Entwicklung der Schüler*innen. Sie finden ihren eigenen Lern- und Lösungsprozess, bauen auf bereits bestehende Erfahrungen auf, probieren sich aus und lernen sich somit selbst besser kennen. Es wird deutlich, dass die Maßnahmen von Lehrer*innen noch so präzise und sorgfältig geplant und durchdacht werden können, aber die reale Aktion letzten Endes von den Individuen selbst abhängig ist und somit doch anders verlaufen kann, als erwartet. Trotzdem ist eine gezielte Planung im Vorfeld essenziell. Dies

10. Grenzen und Probleme erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule

wird vor allem dann deutlich, wenn die Klasse aus Schüler*innen mit sehr unterschiedlichen Kompetenzen besteht. Eine präzise Analyse und Auswertung dieser Kompetenzen sowie die entsprechende Planung der Maßnahme kann darüber entscheiden, ob die Maßnahmen den Fähigkeiten der einzelnen Schüler*innen entsprechen und wie sie herausgefordert werden. Außerdem können das Planen und vorherige Gedankenspiel, wie die Maßnahme ablaufen könnte, den Lehrer*innen Sicherheit geben. Vor allem in den Anfängen kann dies eine geeignete Möglichkeit sein, sich auf die Maßnahmen einzulassen.

Obwohl in Baden-Württemberg durch den Bildungsplan ein gesetzlicher Rahmen für die Umsetzung der Erlebnispädagogik vorgegeben ist, fällt es vielen Lehrer*innen schwer, erlebnispädagogische Maßnahmen im Schulalltag umzusetzen und zu etablieren. Der Fokus der Schulen liegt nach wie vor auf der Wissensvermittlung und dem damit einhergehenden Output der Schüler*innen, weshalb dafür besonders viel Zeit in Anspruch genommen wird. Erlebnispädagogische Maßnahmen sind jedoch ebenfalls sehr zeit-, kosten- und materialintensiv, was manche Lehrer*innen in der Umsetzung verunsichern kann. Vor allem Kurzzeitprojekte, wie Schullandheimaufenthalte mit dem Fokus auf erlebnispädagogische Maßnahmen sind in der Planung zeitintensiv und in der Umsetzung kostenintensiv. Je nach Schwerpunkt des Schullandheims und der erlebnispädagogischen Maßnahme müssen Materialien für die Maßnahme und Ausrüstung für alle Schüler*innen und Lehrer*innen zur Verfügung stehen. Besonders bei Segeltörns und der alpinen Erlebnispädagogik wie Kletterschullandheimen oder bei Wintersportaktivitäten wie Skifahren sind die Kosten für das Equipment besonders hoch. Reichen staatliche Finanzierungshilfen nicht aus, haben sich Fundraisingprojekte als geeignete Möglichkeit erwiesen, finanzielle Unterstützung zu erhalten (Hinrichs, 2018, S. 298).

Eine weitere Problematik kann die Qualifizierung von Lehrer*innen darstellen. Nach dem Skillsmodell von Priest und Gass, das in *Punkt 2.3.1 Erlebnispädagog*innen*, S. 6 beschrieben wurde, erfordert die Rolle der Erlebnispädagog*in Hard Skills, Soft Skills und Meta Skills. Es kann davon ausgegangen werden, dass Lehrer*innen sich bewusst für den Beruf, der einen Umgang mit Menschen erfordert, entschieden haben. Daher sind Soft Skills und Meta Skills meist vorhanden. Je nach Ausbildung zur Erlebnispädagogin beziehungsweise zum Erlebnispädagogen, sind Hard Skills hingegen unterschiedlich stark ausgeprägt. Nicht alle Lehrer*innen besitzen einen Segelschein oder haben die Befugnis, mit Schüler*innen Skifahren zu gehen. Außerdem kommt hinzu, dass sie sich mit dem Material und der sportlichen Aktivität selbst sicher und kompetent fühlen müssen. Sie müssen ein gewisses Risiko- und Sicherheitsmanagement besitzen, sodass neben der subjektiv empfundenen Sicherheit der Schüler*innen eine objektive Sicherheit gewährleistet werden kann. Die Entscheidung, ob sich Lehrer*innen erlebnispädagogische Maßnahmen in dieser Hinsicht zutrauen, muss jede Lehrperson selbst treffen. Eine kosten- und materialgünstigere Alternative sind kooperative Abenteuerspiele. Auch diese benötigen häufig Material für die Umsetzung, jedoch in deutlich geringerem Maße. Häufig werden Alltagsgegenstände wie Zeitungen, Seile, Bälle oder Luftballons verwendet, die leichter zu finanzieren sind. Auch die Lebensraumnähe und die teilweise flexible Raumänderung sprechen für diese Art der Erlebnispädagogik.

Jedoch sind auch kooperative Abenteuerspiele mit einer erheblichen Planung im Vorfeld verbunden. Die Lehrperson muss Schüler*innen, deren Kompetenzen, Besonderheiten oder auch Vorerfahrungen genau einschätzen können, damit alle, unabhängig von

emotionaler, motorischer oder sozialer Fähigkeiten teilhaben können. So muss beispielsweise die sprachliche und kulturelle Differenz innerhalb der Schulklasse berücksichtigt werden. Die meisten erlebnispädagogischen Maßnahmen sind auf eine funktionierende Kommunikation und Kooperation zwischen den Schüler*innen angewiesen (Eisinger, 2018, S. 85). Die Gefahr, dass sich Schüler*innen aufgrund der sozialen oder kulturellen Herkunft nicht auf die Maßnahme einlassen können, sich unsicher, unverstanden oder fremd fühlen, sollte auf jeden Fall vermieden werden. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, die Maßnahmen so zu planen, dass alle Schüler*innen ihren Teil zur Lösung der Aufgabe beitragen können und ein gemeinsames Miteinander entstehen kann. Daher sind erlebnispädagogische Maßnahmen dieser Art meist erst im Laufe des Schuljahrs effektiv umsetzbar, wenn die Lehrer*innen ihre Klassen kennen. Auch das Ermöglichen von Reflexionseinheiten und Transferleistungen der Schüler*innen muss durch die Lehrperson besonders gut geplant werden. Denn erst wenn Schüler*innen die Erlebnisse der erlebnispädagogischen Maßnahme auf ihren Alltag übertragen und das Wissen in ihren Alltag integrieren können, kann von einem nachhaltigen Lerneffekt ausgegangen werden. Die Berücksichtigung dieser und weiterer Rahmenbedingungen sowie die damit zusammenhängende Individualisierung der Maßnahme nehmen, vor allem am Anfang, sehr viel Zeit in Anspruch. Dies betrifft insbesondere den Primarbereich, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Schüler*innen im Grundschulalter zu einer eigenständigen Selbstreflexion in der Lage sind. Häufig benötigen sie Impulse und Hilfestellungen, was ebenfalls von der Lehrperson im Vorfeld geplant werden muss. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass Lehrer*innen Geduld bewahren und den Willen beibehalten erlebnispädagogische Maßnahmen durchzuführen, auch wenn diese viel Zeit und Arbeit erfordern sowie teilweise anders verlaufen, als erhofft. Denn nur so können die Potenziale erlebnispädagogischer Maßnahmen auf Dauer wirken.

Betrachtet man den geschichtlichen Hintergrund der Erlebnispädagogik, wird schnell deutlich, dass die Umsetzung erlebnispädagogischer Maßnahmen große Risiken bergen kann. Wie bereits unter *Punkt 3.3 Erlebnispädagogik während und nach dem Nationalsozialismus*, S. 15 beschrieben, wurde die Erlebnispädagogik während der NS-Zeit instrumentalisiert und zur nationalsozialistischen Erziehung der Kinder und Jugendlichen missbraucht. „Erlebnisse wurden so inszeniert, dass eine Verherrlichung des Gemeinschaftsgefühls und der Körperkult ermöglicht wurde, was wiederum die Einordnung ins Kollektiv erleichterte und zu dem Verlust eines selbstbestimmten Lebens“ führte (Paffrath, 2017, S. 39). Diese Zeit macht deutlich, wie gefährlich eine Instrumentalisierung der Erlebnispädagogik und dessen Reduktion auf die „Funktionalität als methodisches Hilfsmittel“ sein kann (Paffrath, 2017, S. 40). Auch heute, mit der immer wieder aufsteigenden „Kraft (rechts-) extremer Erlebnisswelten“ ist ein sensibler und wacher Umgang aller erforderlich. Insbesondere Lehrer*innen sollten mit diesem Kontext reflektiert umgehen, so dass die Erlebnispädagogik auch in Zukunft eine Erziehungs- und Bildungsmöglichkeit sein kann, die die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse aller Schüler*innen berücksichtigt, entsprechende Aktivitäten anbietet und das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben unterstützt.

11. Resümee und Ausblicke

Die Erlebnispädagogik basiert auf Vorstellungen unterschiedlicher Pädagog*innen aus verschiedenen Zeitabschnitten, die das Konzept der Erlebnispädagogik zu dem machten,

was es heute ist: Ein „differenziertes Erziehungs- und Bildungskonzept“ (Paffrath, 2017, S. 232). In Deutschland gilt vor allem Kurt Hahn als Urvater und eigentlicher Begründer der Erlebnispädagogik. Er brachte verschiedene Grundsätze in Zusammenhang und entwickelte daraus seine Erlebnistherapie. Bis heute ist die Erlebnispädagogik keine in sich abgeschlossene Theorie, da sie sich mit neuen Erkenntnissen der Wissenschaft stets mit- und weiterentwickelt. Die Bandbreite erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Schule reicht heute von kooperativen Abenteuerspielen im Klassenzimmer, über einzelne Tage an denen die Klasse erlebnispädagogischen Herausforderungen beispielsweise im Hochseilgarten begegnet, bis hin zu klassischen natursportlichen Aktivitäten während Schul- und Sommerferien wie Segeltörns oder Skiausfahrten, in denen erlebnispädagogische Maßnahmen im Vordergrund stehen. Die Möglichkeiten von Lehrer*innen, für Schüler*innen Erlebniswelten zu gestalten, in denen sie sich, ihre Mitschüler*innen und auch ihr Lebensumfeld besser kennenlernen, sind vielfältig. Neben der Schule haben sich erlebnispädagogische Maßnahmen auch in anderen Bereichen etabliert, wie beispielsweise dem Tourismus, der Erwachsenenbildung oder der Wirtschaft (Paffrath, 2017, S. 232).

Die große Vielfalt erlebnispädagogischer Maßnahmen basiert auf einer inneren Struktur, den sogenannten Strukturmerkmalen (Paffrath, 2017, S. 83). Diese Strukturmerkmale ermöglichen einen gewissen Orientierungsrahmen, indem sie charakteristische Elemente erlebnispädagogischer Maßnahmen aufzeigen. Dabei sollen erlebnispädagogische Maßnahmen einen „Ernstcharakter besitzen, Grenzerfahrungen ermöglichen, selbstgesteuert, handlungsorientiert und ganzheitlich sein, interaktive und gruppendynamische Aspekte berücksichtigen, Ressourcen aktivieren sowie Wirksamkeit und Nachhaltigkeit durch Reflexion beziehungsweise Transfer sichern“ (Paffrath, 2017, S. 83). Je nach Maßnahme, gesetzten Zielen, Altersgruppe oder auch verwendeten Medien kommt den einzelnen Strukturmerkmalen eine andere Bedeutung zu, wodurch die große Vielfalt erlebnispädagogischer Maßnahmen entsteht. Wichtig ist dabei, dass Lehrpersonen beziehungsweise Erlebnispädagog*innen die Maßnahmen basierend auf diesen Strukturmerkmalen sorgfältig planen und entsprechend umsetzen. Die Planungsphase erfordert von der Lehrperson besonders viel Zeit und Einfühlungsvermögen, denn auch wenn die Umsetzungsmöglichkeiten vielfältig sind, kommt den Lehrpersonen eine entsprechende Verantwortung zu. Erlebnispädagogische Maßnahmen sollten so geplant sein, dass „emotionsgünstige Voraussetzungen geschaffen“ werden, die ein intensives Erleben ermöglichen und die Schüler*innen optimal herausfordern (Markus et al., 2018, S. 36). Dabei kommt neben der „Auswahl und Instruktion vor allem der Reflexion und dem Transfer zum Alltag“ eine bedeutsame Rolle zu (Markus et al., 2018, S. 36). Dieser Teil sollte insbesondere im Primarbereich besonders gut durchdacht und vorbereitet werden. Denn Grundschulkinder sind meist noch nicht in der Lage, komplexe Sachverhalte selbstständig zu reflektieren. Mithilfe entsprechender Fragen oder Impulse können jedoch auch Grundschulkinder ihr Verhalten, das Erlebte oder den Lernprozess reflektieren und auf ihren Alltag übertragen. Entsprechen die Gegebenheiten der Maßnahmen den einzelnen Individuen, können aus den Ereignissen der erlebnispädagogischen Maßnahmen Erlebnisse werden, die zu emotional positiven Erfahrungen oder Erkenntnissen wachsen sowie den Lernprozess der Schüler*innen positiv beeinflussen können. Dies wurde auch in den Punkten 6., 7. und 8. deutlich, in denen die Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen mit Lernerfolg, Selbstkonzept und sozialen Kompetenzen beleuchtet wurden.

Bezogen auf den Lernerfolg der Schüler*innen wurde deutlich, dass erlebnispädagogische Maßnahmen eine „hohe positive Wirkkraft in allen untersuchten Bereichen“ haben können (Boeger, 2018, S. 253). Diese Wirkung bezieht sich auf die gestiegenen Kompetenzen im mathematischen, naturwissenschaftlichen und sprachlichen Bereich. Außerdem betonte Hattie in seiner Studie, dass die positiven Effekte der erlebnispädagogischen Maßnahmen noch lange nach der Maßnahme festgestellt werden konnten (Boeger, 2018, S. 253). Diese Langzeitwirkungen können das Leben der Schüler*innen nachhaltig beeinflussen. Ergänzend dazu wurde festgestellt, dass vor allem längere Programme beziehungsweise Maßnahmen, mit einer Dauer von über 20 Tagen, eine besonders hohe Wirkung auf den Lernerfolg der Schüler*innen erzielen können (Hattie et al., 1997, S. 47). Diese Erkenntnisse gelten als „bahnbrechende Befunde, die alle bisherigen Evaluationsstudien zur Erlebnispädagogik in den Schatten stellen“ (Boeger, 2018, S. 253). Begründet wird die hohe, erwünschte Wirkkraft vor allem mithilfe der Strukturmerkmale, die ein anregungsreiches Lernumfeld ermöglichen. Dabei erleben Schüler*innen eine klare Strukturierung, eine direkte Instruktion sowie eine Passung von Anforderung und Fähigkeit, was sie optimal herausfordert. Aufgrund des transparenten Handelns der Lehrperson wissen Schüler*innen genau, welche Aufgaben sie zu bewältigen haben und welche Hilfsmittel ihnen dabei zur Verfügung stehen. Die Schüler*innen können Vertrauen aufbauen und Beziehungen zwischen den Schüler*innen, aber auch zwischen den Lehrer*innen und Schüler*innen können gefördert werden. Außerdem begünstigen die direkte und unmittelbare Rückmeldung sowie die Reflexionskultur erlebnispädagogischer Maßnahmen den Lernprozess der Schüler*innen. Auch aktuelle Erkenntnisse der Hirn- und Motivationsforschung sprechen für den Einsatz erlebnispädagogischer Maßnahmen, um den Lernerfolg der Schüler*innen zu fördern (Mehl, 2010, S. 9).

Außerdem scheinen erlebnispädagogische Maßnahmen geeignete Möglichkeiten für die Förderung eines realistisch-optimistischen Selbstkonzeptes der Schüler*innen zu sein. Verschiedene Studien zeigen, dass erlebnispädagogische Maßnahmen einen mittleren bis hohen, erwünschten Effekt auf das Selbstkonzept der Schüler*innen haben können. Besonders effektiv sind dabei Maßnahmen, die über einen längeren Zeitraum stattfinden und kein einmaliges Erlebnis bleiben. Vor allem mithilfe der Grenzerfahrungen, die die erlebnispädagogischen Maßnahmen ermöglichen, können sich Schüler*innen selbst besser kennenlernen. Sie fordern Schüler*innen optimal heraus und ermöglichen den Übertritt von Komfort- zur Lernzone. Außerdem kann die konsequente Ermutigung durch die Lehrperson zur gezielten Selbstreflexion hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Potenziale sowie die erlebte Selbststeuerung der Schüler*innen dazu beitragen, dass sie ihr Selbstkonzept realistisch einschätzen lernen. Sie lernen ihre Stärken und Schwächen, Talente, Möglichkeiten und Grenzen besser kennen und können darauf basierend entsprechend handeln. Dabei lernen sie unter anderem durch Versuch und Irrtum, sie lernen aus Fehlentscheidungen, Irrwegen oder Fehlinterpretationen und können sich selbst als Individuum erfahren. Die gezielte Förderung des Selbstkonzeptes ist vor allem deshalb so sinnvoll, da die Vorstellungen, das Wissen und die Überzeugungen, die Schüler*innen von sich haben, das Erleben und Verhalten nachhaltig beeinflussen können.

Unter sozialer Kompetenz der Schüler*innen wird nach Kreszmeier und Zuffellot, die Teamfähigkeit, die Konfliktfähigkeit sowie die Kommunikationsfähigkeit verstanden. Erlebnispädagogische Maßnahmen haben eine mittlere bis hohe positive Wirkkraft auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Außerdem besteht wie auch bei den zwei zuvor be-

nannten Zusammenhängen eine Langzeitwirkung. Begründet wird die Wirkkraft erlebnispädagogischer Maßnahmen auf die sozialen Kompetenzen von Schüler*innen vor allem mithilfe des Strukturmerkmals *Soziale Interaktion und Gruppe*. Dieses Strukturmerkmal charakterisiert die Forderung wie auch die Förderung der Zusammenarbeit der Schüler*innen. Denn viele erlebnispädagogische Maßnahmen sind darauf ausgelegt, dass die Schüler*innen kooperieren und kommunizieren müssen, um die Herausforderung erfolgreich bewältigen zu können. Dabei kann ihnen bewusstwerden, wie wichtig eine ehrliche und aufrichtige Kooperation für eine erfolgreiche Gruppenarbeit sein kann. Sie üben sich in verschiedenen Kommunikations- und Konflikttechniken, lernen für ihre eigene Meinung einzustehen und erfahren, wie wichtig es für Gruppenarbeiten ist, offen für die Meinungen anderer zu sein. Die Schüler*innen lernen, die Bedürfnisse anderer wahrzunehmen sowie kompetent auf diese einzugehen. Hattie betont in diesem Zusammenhang außerdem die Bedeutung der Schüler*in-Schüler*in-Beziehungen sowie der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung. Durch die gemeinsamen Aktivitäten in einem anregungsreichen Umfeld können Schüler*innen intensive Erlebnisse machen. Sie lernen sich selbst, ihre Mitschüler*innen wie auch Lehrer*innen besser kennen. Das dadurch entstehende Vertrauen kann sich wiederum positiv auf die Zusammenarbeit und die gegenseitige Unterstützung auswirken. Ihnen kann bewusstwerden, wie wichtig eine ausgeprägte Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit für das soziale Miteinander in einer Gruppe sein kann. Mithilfe erlebnispädagogischer Maßnahmen können sich Schüler*innen in zwischenmenschlichen Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen üben.

Die Zusammenhänge erlebnispädagogischer Maßnahmen mit der Steigerung des Lernerfolgs, dem Selbstkonzept und sozialen Kompetenzen können unter anderem durch Hinweise der Lernpsychologie und der Neurowissenschaften bestärkt werden. Die Ergebnisse belegen, dass erlebnispädagogische Maßnahmen in der Schule „dank der außergewöhnlichen Lernsettings“ mittlere bis hohe positive Wirkungen auf den Lernerfolg, das Selbstkonzept und die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen haben können (Eberle & Fengler, 2018, S. 325). Auch Manfred Spitzers Aussage: „Aus Erlebnissen der Seele werden Spuren im Gehirn“ kann in diesem Zusammenhang erneut aufgegriffen werden, um aufzuzeigen, wie bedeutsam intensive Erlebnisse während erlebnispädagogischer Maßnahmen sein können (Scheibelhofer, 2016, S. 137). Die Erlebnisse der Schüler*innen können jedoch nie vollständig geplant oder vorhergesagt werden, da Erlebnisse äußerst individuell sind. Vielmehr stellen erlebnispädagogische Maßnahmen eine Möglichkeit dar, die von Schüler*innen angenommen werden kann, aber nicht muss. Selbst bei gleicher Situation werden Erlebnisse unterschiedlich intensiv wahrgenommen. So sind auch die damit einhergehenden Emotionen von Individuen und deren Interpretation abhängig. Trotz sorgfältig ausgewählter Maßnahmen und passgenauer Herausforderungen können die Maßnahmen daher anders verlaufen als geplant. Jedoch bieten genau diese unvorhersehbaren Wendungen, in denen sich Schüler*innen selbst ausprobieren, als Gruppe zusammenarbeiten, eigene Lösungswege suchen und erproben, besonders viele Lernpotenziale. Die Schüler*innen können neue Wege ausprobieren, neues Wissen erwerben und neue Horizonte erschließen. Auch kreative und unkonventionelle Ideen werden dabei gefördert, intensive Lernerfahrungen unterstützt und nachhaltige Lerneffekte ermöglicht. Damit können erlebnispädagogische Lernsettings eine ganzheitliche und handlungsorientierte Alternative zu dem sonst eher „einseitig ausgerichteten [Lern- und] Lehrkonzept“ darstellen (Paffrath, 2017, S. 232). Lehrer*innen können dadurch ermutigt werden, ihre

traditionellen Lehrvorstellungen zu erweitern und ihren Unterricht für neue Erkenntnisse, wie die Potenziale erlebnispädagogischer Maßnahmen, zu öffnen. „Diese Befunde sollten allen in der Erlebnispädagogik Tätigen bekannt sein und die Grundlage für Diskussionen zur Finanzierung und Durchführung von [erlebnispädagogischen Maßnahmen wie beispielsweise] project adventure in der Schule darstellen“ (Boeger, 2018, S. 253). Denn dadurch kann Lehrer*innen beziehungsweise Erlebnispädagog*innen bewusstwerden, dass sich die Geduld, die Zeit, die Mühe und das Durchhaltevermögen lohnen können.

Sinnvoll wäre in diesem Zusammenhang außerdem ein routinierter Einsatz der Maßnahmen, sodass für die Maßnahme ein bestimmter Zeitraum im Stundenplan eingeplant wird. Außerdem wäre eine Umsetzung erlebnispädagogischer Maßnahmen in allen Schulfächern wünschenswert. Derzeit werden erlebnispädagogische Maßnahmen meist nur im Schulfach Sport beziehungsweise Bewegung, Spiel und Sport umgesetzt, da sich Bewegungsspiele, die die Konzentration, das Selbstkonzept oder soziale Kompetenzen fördern, besonders gut eignen. Jedoch lassen sich auch Übungen, die ihren Schwerpunkt beispielsweise in der Wissensvermittlung haben, geeignet in den Schulalltag und in jedes weitere Schulfach integrieren. Schulen, die erlebnispädagogische Maßnahmen in diesem Ausmaß als festen Bestandteil im Schulalltag integriert haben, sind derzeit meist nur Blasen in der deutschen Schullandschaft. Dies liegt unter anderem daran, dass der Einsatz erlebnispädagogischer Maßnahmen mit der derzeitigen Lern- und Lehrphilosophie nur schwer zu vereinbaren ist. Auch der zeit-, kosten- und materialintensive Aufwand wird häufig als Grund genannt, warum erlebnispädagogische Maßnahmen nicht in den regulären Schulalltag integriert werden.

Jedoch bieten sich in dieser Hinsicht vor allem kooperative Abenteuerspiele an, die verhältnismäßig wenig zeit-, kosten- und materialintensiv sind sowie weitgehend ortsunabhängig und in Lebensraumnähe, durchgeführt werden können. Die Maßnahmen bieten intensive und effektive Lernszenarien, da sie „den Wirkungen der klassischen erlebnis- und abenteuerpädagogischen Projekte in der Natur entsprechen“ und die Schüler*innen einzeln, aber auch im Gruppenkontext optimal herausfordern können (Lindner, 2018, S. 60). Sie bieten einen „Raum für den gelebten Augenblick, für Empfindungsfähigkeit, Gefühlstiefe und intensives Leben“ (Paffrath, 2017, S. 232). Je nach Zielsetzung, kann die Maßnahme als Eisbrecherübungen, Konzentrationsübungen, Übungen zur Wissensvermittlung, Übungen zur Stärkung von Sozialkompetenzen oder auch als Übung zur Stärkung des Selbstkonzeptes gestaltet werden. Inzwischen existieren zahlreiche, teilweise bereits evaluierte Übungen erlebnispädagogischer Maßnahmen. Diese bieten geeignete Orientierungshilfen für Lehrer*innen oder Erlebnispädagog*innen, die die Maßnahmen individuell auf die Schulklasse anpassen können. Auch für Lehrer*innen, die mit erlebnispädagogischen Maßnahmen noch wenige Berührungspunkte hatten, können kooperative Abenteuerspiele eine geeignete Möglichkeit sein, die Erlebnispädagogik in den Schulalltag zu integrieren. Sie können verschiedene Herangehensweisen ausprobieren, bestehende Programme variieren und kombinieren sowie die eigenen Empfindungen mit erlebnispädagogischen Maßnahmen erleben.

Auch Kurzzeitprojekte wie beispielsweise ein Kletterschullandheim, ein Segeltörn oder ein Winterschullandheim bergen wertvolle Potenziale für Schüler*innen und deren Entwicklung. Maßnahmen dieser Art finden meist in zivilisationsfernen Naturräumen statt, weshalb erlebnispädagogische Strukturmerkmale wie Ganzheitlichkeit, Ernstcharakter oder Grenzerfahrungen einen besonderen Stellenwert einnehmen. Das Handeln der

Schüler*innen hat dabei reale und unmittelbare Auswirkungen, was meist intensive Erlebnisse und unvergessliche Momente ermöglicht (Streicher, 2018, S. 192). Jedoch sind diese für gewöhnlich mit einem erheblich größeren Zeit-, Kosten- und Materialaufwand verbunden und erfordern von der Lehrperson weitere Ausbildungen oder Zertifikate für die Umsetzung. Daher werden Maßnahmen dieser Art an Regelschulen nur selten durchgeführt.

Die Erlebnispädagogik und deren Potenziale erhalten seit einigen Jahren wieder zunehmend Aufmerksamkeit. Sie ziehen wieder vermehrt in das Schulleben ein und die Potenziale werden in verschiedenen nationalen wie auch internationalen Forschungsarbeiten betrachtet und analysiert. Dazu tragen unter anderem die Bedeutungszuschreibungen sozialer Kompetenzen, die Betonung des individuellen Wachstums sowie die gewandelten Vorstellungen zu geeigneten Lehr- und Lernprozessen in der Schule bei (Paffrath, 2017, S. 155). Obwohl erlebnispädagogische Maßnahmen nachgewiesene Effekte auf den Lernerfolg der Schüler*innen haben, wird der Fokus hier nicht ausschließlich auf die Wissensvermittlung, die Leistungsfähigkeit und den Output gelenkt. Stattdessen stehen wieder vermehrt die Schüler*innen als Individuen im Vordergrund. Dabei soll das Lernen ein aktiver, eigenständiger Prozess sein, der ein handlungsorientiertes und ganzheitliches Erfahrungslernen ermöglicht, der individuelle Bedürfnisse berücksichtigt und auf die „Neugierde, Experimentierfreude und Entwicklungskräfte des Menschen sowie auf dessen Selbstregulationsfähigkeit vertraut“ (Paffrath, 2018b, S. 20). Die Erlebnispädagogik kommt mit ihren Maßnahmen genau diesen Forderungen nach. Denn Schüler*innen dürfen sich während erlebnispädagogischer Maßnahmen ausprobieren, lernen sich selbst besser kennen und können sich somit in ihren Fähigkeiten, Potenzialen und Stärken entfalten. Mithilfe des gezielten Reflektierens können Schüler*innen ihre Vorstellungen und Überzeugungen bezüglich der eigenen Fähigkeiten analysieren, verstärken, erweitern oder auch neu bewerten, sodass mithilfe der erlebnispädagogischen Maßnahme bestenfalls ein realistisch-optimistisches Selbstkonzept aufgebaut werden kann. Die Schüler*innen werden durch die Maßnahmen zur Interaktion und Zusammenarbeit mit ihren Mitschüler*innen herausgefordert und üben sich so in ihrer sozialen Kompetenz. Dabei begleiten die Lehrer*innen ihre Schüler*innen in deren Lern- und Entwicklungsprozess, fordern sie aktiv heraus und halten sich im entsprechenden Moment zurück. Dadurch ermöglicht die Lehrperson den Schüler*innen „neue, ungewohnte Handlungsfelder in und mit der Natur, aber auch in anderen erlebnisreichen Feldern (City Bound, Interaktions- und Problemlöseaufgaben), [die] bildungswirksame Eindrücke und Prozesse unterstützen“ sollen (Paffrath, 2018b, S. 20).

Die Erlebnispädagogik kann damit als Wegweiser für ein differenziertes Erziehungs- und Bildungskonzept gesehen werden, das unter anderem den Lernerfolg, das Selbstkonzept und die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen in der Grundschule fördert. Erlebnispädagogische Maßnahmen können folglich eine passende Ergänzung zu der heute häufig Output-orientierten Lernkultur in Deutschland sein.

Literaturverzeichnis

- Abstreifer, R. & Zwerger, R. (2019). *Außen handeln- Innen schauen: Systemische Prozessbegleitung in der Erlebnispädagogik* (2. Aufl.). Ziel.
- Baig-Schneider, R. (2012). *Die moderne Erlebnispädagogik: Geschichte, Merkmale und Methodik eines pädagogischen Gegenkonzepts*. Ziel.
- Baig-Schneider, R. (2018). Was nach 1945 kam - Die Entwicklung zur modernen Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 116–119). Ernst Reinhardt.
- Beywl, W. & Zierer, K. (2014). *John Hattie: Lernen sichtbar machen*. Schneider.
- Blickhan, D. (2015). *Positive Psychologie: Ein Handbuch für die Praxis*. Junfermann.
- Boeger, A. (2005). Erlebnispädagogik und project adventure aus psychologischer Sicht. In A. Boeger & T. Schut (Hg.), *Erlebnispädagogik in der Schule - Methoden und Wirkungen* (S. 23–33). Logos.
- Boeger, A. (2018). Project Adventure - wie die Outward Bound-Idee das schulische Lernen bereichert. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 251–253). Ernst Reinhardt.
- Boeger, A. & Schut, T. (Hg.). (2005). *Erlebnispädagogik in der Schule - Methoden und Wirkungen*. Logos.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport: Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*.
- Crowther, C. (2018). City Bound. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 243–246). Ernst Reinhardt.
- Deml, R. (2006). Qualität in der Erlebnispädagogik. In A. Ferstl, M. Scholz & C. Thiesen (Hg.), *wirksam lernen weiter bilden weiser werden: Erlebnispädagogik zwischen Pragmatismus und Persönlichkeitsbildung* (S. 16–31). Ziel.
- Dollinger, B., Hörmann, G. & Raithel, J. (2009). *Einführung Pädagogik: Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* (3. Aufl.). VS.
- Eberle, T. & Fengler, J. (2018). Förderung des Selbstkonzepts durch erlebnispädagogische Lernsettings. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 322–332). Ernst Reinhardt.
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2000). *Lernpsychologie* (6. Aufl.). Beltz.
- Eisinger, T. (2016). *Erlebnispädagogik kompakt* (2. Aufl.). Ziel.
- Eisinger, T. (2018). Erlebnispädagogik und Migration. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 85–89). Ernst Reinhardt.
- Engeser, S. & Rheinberg, F. (2018). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hg.), *Motivation und Handeln* (S. 423–450). Springer.
- Fengler, J. (2007). *Erlebnispädagogik und Selbstkonzept: Eine Evaluationsstudie*. Logos.
- Fengler, J. (2008). Persönlichkeit und Abenteuer: Theoretische Positionen zu Erlebnispädagogik und Selbstkonzept. *e&l - erleben und lernen*, 16(5), 11–17.

- Fengler, J. (2016). Kopf, Herz und Hand: Ein empirischer Blick auf zentrale Dimensionen erlebnispädagogischer Lernprozesse. In P. Schettgen, J. Fengler & A. Ferstl (Hg.), *Erfolgreich Erlebnispädagogik gestalten!: Nachspüren - Querdenken - Mitmachen* (S. 74–85). Ziel.
- Fiedler, C. (2008). *Menschenbilder in der Erlebnispädagogik: Bedeutung und Auswirkungen*. Ziel.
- Frenzel, A. C. & Stephens, E. J. (2017). Emotionen. In T. Götz (Hg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2. Aufl., S. 16–79). Ferdinand Schöningh.
- Friebe, J. (2018). Reflexion in der erlebnispädagogischen Praxis. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 45–48). Ernst Reinhardt.
- Gilsdorf, R. (2018). Reflexion - Nachdenken, Suchen und Erkennen in der Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 38–44). Ernst Reinhardt.
- Gniewosz, B. & Titzmann, P. F. (Hg.). (2018). *Handbuch Jugend: Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz*. Kohlhammer.
- Greif, A. (2018). "stark bewegt": Erlebnispädagogik trifft Grundschule. In B. Bous, T. Eisinger & M. Scholz (Hg.), *Im Erlebnis forschen - Durch Erlebnis forschen: Erlebnispädagogik in Wissenschaft und Forschung* (S. 124–140). Ziel.
- Hannover, B., Wolter, I. & Zander, L. (2014). Entwicklung, Sozialisation und Lernen. In A. Krapp & T. Seidel (Hg.), *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl., S. 139–154). Beltz.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T. & Richards, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Difference. *Review of Educational Research*(67), Artikel 1, 43–87.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543067001043>
- Heckmair, B. (2018a). Hirnforschung und Konstruktivismus - zu den Grundlagen erlebnispädagogischen Lernens. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 12–16). Ernst Reinhardt.
- Heckmair, B. (2018b). Lernprojekte. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 239–242). Ernst Reinhardt.
- Heckmair, B. & Michl, W. (2018). *Erleben und Lernen: Eine Einführung in die Erlebnispädagogik* (8. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Heekerens, H.-P. (2018). Ergebnis- und Prozessforschung in der Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 314–321). Ernst Reinhardt.
- Henze, G. (2004). Lernen. In R. Keck, U. Sandfuchs & B. Feige (Hg.), *Wörterbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 283–285). Klinkhardt.
- Hinrichs, A. (2018). Junge Menschen mit Behinderung. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 296–300). Ernst Reinhardt.
- Kamer, T. (2017). *Abenteuer planen? Didaktisches Handeln in Erlebnispädagogik und Outdoortraining*. Ernst Reinhardt.
- Knoll, M. (2018). Kurt Hahn: Erlebnispädagogik als "Erlebnistherapie". In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 113–115). Ernst Reinhardt.
- Kowald, A.-C. & Zajetz, A. K. (2015). *Therapeutisches Klettern: Anwendungsfelder in Psychotherapie und Pädagogik*. Schattauer.

- Kreszmeier, A., H. & Zuffellato, A. (2007). *Lexikon Erlebnispädagogik: Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive*. Ziel.
- Lakemann, U. (2011). *Erlebnispädagogik als Thema des Pädagogikunterrichts*. Schneider.
- Lang, S. & Rehm, G. (2010). *Erleben denken lernen: Arbeitsbuch Erlebnispädagogik*. Francke.
- Lefrançois, G. R. (2015). *Psychologie des Lernens* (5. Aufl.). Springer.
- Lehner, P. (2003). *Abenteuer- und Erlebnisspiele*. Rex.
- Lindner, M. (2018). Adventure Based Counseling – das Abenteuerlabor. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 60–63). Ernst Reinhardt.
- Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht: Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 97–136). kopaed.
- Markus, S., Jacob, B. & Eberle, T. (2018). Die Bedeutung von Emotionen im erlebnispädagogischen Lernkontext. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 33–37). Ernst Reinhardt.
- Mehl, K. (2010). Machen wir jetzt Neuroerlebnispädagogik? *e&l - erleben und lernen*, 18(4), 8–11.
- Michl, W. (2015). *Erlebnispädagogik* (3. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Michl, W. & Seidel, H. (2018). Erlebnis und Pädagogik. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 17–19). Ernst Reinhardt.
- Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW. (2016a). Bewegung, Spiel und Sport. In Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.), *Bildungsplan der Grundschule* (Bd. 15).
- Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW. (2016b). Sachunterricht. In Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.), *Bildungsplan der Grundschule* (Bd. 12).
- Minkner, K. (2014). *Erlebnispädagogik im Klassenzimmer: Praktische Übungen zur Wissensvermittlung*. Ziel.
- Paffrath, F. H. (2017). *Einführung in die Erlebnispädagogik* (2. Aufl.). Ziel.
- Paffrath, F. H. (2018a). Wegbereiter der Erlebnispädagogik von Rousseau bis zur Reformpädagogik. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 107–109). Ernst Reinhardt.
- Paffrath, F. H. (2018b). Zu theoretischer Konzeption und interdisziplinärem Kontext der Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 20–22). Ernst Reinhardt.
- Pögl, B., Scheid, V. & Volk, A. (2018). *stark bewegt: Wirkungsanalyse einer erlebnispädagogischen Bildungsmaßnahme mit Grundschullehrkräften*. Kassel.
- Roth, H. (1957). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Schroedel.
- Schaub, H. & Zenke, K. (Hg.). (2004). *Wörterbuch Pädagogik*. dtv.

- Scheibelhofer, E. (2016). Anker setzen - Ergebnissicherung in der Erlebnispädagogik. In P. Schettgen, J. Fengler & A. Ferstl (Hg.), *Erfolgreich Erlebnispädagogik gestalten!: Nachspüren - Querdenken - Mitmachen* (S. 131–137). Ziel.
- Schettgen, P., Fengler, J. & Ferstl, A. (Hg.). (2016). *Erfolgreich Erlebnispädagogik gestalten!: Nachspüren - Querdenken - Mitmachen*. Ziel.
- Schlehufer, A. (2018). Erlebnispädagogik mit Kindern von 6 bis 12 Jahren. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 283–286). Ernst Reinhardt.
- Stern, E. (2006). Lernen: Was wissen wir über erfolgreiches Lernen in der Schule? *Pädagogik* (58 (1)), S. 45–49.
- Stern, E., Schalk, L. & Schumacher, R. (2016). Lernen. In J. Möller, M. Köller & T. Riecke-Baulecke (Hg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht Lehren und Lernen* (S. 106–120). Klett Kallmeyer.
- Streicher, B. (2018). Alpine Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 192–195). Ernst Reinhardt.
- Tiemann, H. (2018). Inklusion in der Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidl (Hg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 73–77). Ernst Reinhardt.
- Tillmann, K.-J. (2016). Sozialisation in Kindheit und Jugend in ihrer Bedeutung für die Schule. In J. Möller, M. Köller & T. Riecke-Baulecke (Hg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht Lehren und Lernen* (S. 70–90). Klett Kallmeyer.
- Wehr, H. & Carlsburg, G. B. von. (2010). Perspektiven des Erfahrungslernens - Anmerkungen zur Theorie der Erlebnispädagogik. In G. B. von Carlsburg & H. Wehr (Hg.), *Erlebnispädagogik: Theorie, Praxis und Projekte für die Schule* (S. 25–47). Brigg Pädagogik.
- Ziegenspeck, J. W. (1999). Erlebnispädagogik. In H. Heim, G. Pollak & G. Reinhold (Hg.), *Pädagogisches Lexikon*. De Gruyter.
- Zierer, K. (2016). *Hattie für gestresste Lehrer: Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties "Visible Learning" und "Visible Learning for Teachers"* (2. Aufl.). Schneider.

Genehmigung zur Veröffentlichung

Hiermit genehmige ich dem Weltbund für Erneuerung der Erziehung die Veröffentlichung meiner Arbeit

Potenziale erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Grundschule – Zusammenhänge mit Lernerfolg, Selbstkonzept und sozialer Kompetenz

auf der Homepage wef-wee.net.

Heidelberg, 05.01.2021

Ort, Datum

J. Knobloch

Irina Knobloch