Institut für Erlebnispädagogik e.V.
an der
Universität Lüneburg

Michael Bieligk

ERLEBNISPÄDAGOGISCHE ANSÄTZE IM SPORTUNTERRICHT

Entwicklung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse sozialer Lernprozesse

Mit einem Vorwort
von
Udo Hanke
(Universität Koblenz - Landau)

Verlag
"edition erlebnispädagogik"
Lüneburg

Schriftenreihe

GRUNDLAGEN DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK

– Band 6 –

Herausgegeben

von

Prof. Dr. PhDr. Jörg W. Ziegenspeck

UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie,
die dem Promotionsausschuß des Fachbereichs 7: Natur- und Umweltwissenschaften,
Universität Koblenz - Landau, Campus Landau, am 22.03.04 vorgelegt und
am 16.07.04 in der mündlichen Prüfung erfolgreich verteidigt wurde.

Bibliographische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
http://dnb.ddb.de aufrufbar.

© 2005 by edition erlebnispädagogik - Lüneburg
Druck und Herstellung: Altstadt-Druck - Bonn-Grunwald – Altenmedingen

ISBN 3-89569-063-5

GRUNDLAGEN DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK

– Band 6 –

Michael Bieligk

ERLEBNISPÄDAGOGISCHE ANSÄTZE IM SPORTUNTERRICHT

Entwicklung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse sozialer Lernprozesse

Mit einem Vorwort
von
Udo Hanke
(Universität Koblenz - Landau

Verlag
edition erlebnispädagogik
2005

Erlebnispädagogische Ansätze im Sportunterricht

Ein Vorwort

Seit Beginn der 80er Jahre kann innerhalb der Sportpädagogik eine Diskussion beobachtet werden, die eine - teilweise radikale - Abkehr vom Wettkampf- und Leistungsprinzip fordert und neben einer stärkeren sozial-affektiven Schwerpunktsetzung auch eine intensivere Orientierung an Ansätzen der Körpererfahrung und der Erlebnispädagogik propagiert, was sich in einigen neueren Lehrplänen niedergeschlagen hat. Die in der vorliegenden Studie thematisierten erlebnispädagogischen Inhalte sind somit aktuell curricular verankert und gleichzeitig Ausdruck der zumeist im außerschulischen Freizeitsport zu beobachtenden Fun- oder Erlebnisorientierung, die häufig verknüpft ist mit natursportlichen Inhalten (Rafting, Canyoning, Trekking, MTB, Hochseilgarten usw.).

Obwohl diese Inhalte zumeist als "alternativ", "in" oder "cool" vermarktet werden, haben sie weit zurückliegende pädagogische Wurzeln. Trotz der zu beobachtenden Flut von Veröffentlichungen zur Erlebnispädagogik fällt aus empirischer Forschungsperspektive jedoch ein offensichtlicher Mangel auf:

Viele Veröffentlichungen beschränken sich auf die Entwicklung von Inhalten und die Beschreibung von durchgeführten Projekten (zumeist im Outdoor-Bereich) und weisen häufig, vor allem im nordamerikanischen Bereich, eher sozial-rehabilitativen bzw. dezidiert therapeutischen Charakter auf, weshalb sie nur ansatzweise auf den Kontext von Schule bzw. Sportunterricht übertragbar sind.

Zum andern finden sich kaum Veröffentlichungen, die empirisch nachweisbare Effekte solcher erlebnispädagogischen Maßnahmen untersuchen. Wenn überhaupt, wird versucht, die Effektstärke der durchgeführten Maßnahmen durch die Ergebnisse von Leiter- und Teilnehmerbefragungen zu belegen, die direkt im Anschluss an die (sicher erlebnisreichen) Programme per Fragebogen oder Interview erhoben wurden und deshalb offensichtlich durch ein Konglomerat von nicht kontrollierten Einflussvariablen konfundiert sind.

Ausgangspunkt für die wissenschaftliche Hinwendung des Autors zur Thematik ist die über 13-jährige, eher praktisch orientierte Auseinandersetzung mit der Erlebnispädagogik vor allem als Ausbilder in der Lehrer- und Übungsleiteraus- und weiterbildung und seine persönliche Unzufriedenheit mit der aktuellen Situation einer mangelnden empirischen Überprüfung der Wirkung erlebnispädagogischer Inhalte. Dadurch hebt sich der Verfasser thematisch aus der Vielzahl ähnlicher, rein praxeologisch agierender "Erlebnispädagogen" deutlich ab und stellt sich dem Legitimationsdruck für einen Nachweis der Effektivität seiner Ausbildertätigkeit, indem er seine eigene praktische Tätigkeit einer kritisch - reflexiven Analyse unterzieht.

Dabei wird das Thema in seiner gesamten Breite gleichermaßen sowohl bzgl. seiner historischen Grundlegung (Kapitel 4) als auch seiner sportsoziologischen Bezüge (Kapitel 2) beleuchtet und durch Aspekte des "sozialen Lernens im Sportunterricht"

(Kapitel 3) ergänzt. Der empirische Teil konzentriert sich auf die Auswahl erlebnispädagogischer Inhalte, die in der Sporthalle durchführbar sind sowie auf die Entwicklung eines Beobachtungssystems, ohne das eine deskriptiv - empirische Überprüfung der Wirkungen von erlebnispädagogischen Inhalten schlichtweg nicht durchführbar ist. Hierzu favorisiert Michael Bieligk die Methode der systematischen Verhaltensbeobachtung ("kategorisierte Beobachtung") und schließt im methodischen Teil alle erforderlichen Grundlagen für die Entwicklung von Kategorien, die Notwendigkeit des Erstellens von Kodierregeln, Fragen der Beobachtungseinheiten und Beobachtungsintervalle mit ein.

Es spricht für den Autor, dass er trotz seiner nachvollziehbaren Begeisterung für den von ihm vertretenen verstärkten Einsatz erlebnispädagogischer Inhalte in der Erlebnispädagogik kein Allheilmittel sieht, was sich auch in der gewählten Diktion niederschlägt.

Ich wünsche Michael Bieligk, dass er mit den von ihm entwickelten Inhalten und seinem Beobachtungssystem der seit Jahren stagnierenden Situation bei der empirischen Überprüfung zur Effektivität erlebnispädagogischer Maßnahmen neue Impulse verleihen kann. Gleichzeitig ist den zahlreichen inhaltlich-praktischen Teilen dieser Studie zu wünschen, dass dadurch zahlreiche, im Schulalltag stehende Lehrerinnen und Lehrer erreicht werden, um diese zu einer stärkeren Einbeziehung erlebnispädagogischer Inhalte zu motivieren.

Landau, im Herbst 2004

Prof. Dr. Udo Hanke

Geschäftsführender Leiter
Institut für Sportwissenschaft
Fachbereich 7:
Natur- und Umweltwissenschaften
Universität Koblenz - Landau
Fortstrraße 7
D - 76829 Landau
Telefon (06341) 280-245, -246
Telefax (06341) 280-499
E-mail: hanke@uni-landau.de
www.uni-landau.de/sport

Inhaltsverzeichnis

0.	Vorwort des Autors	8
1.	Einleitung	9
2.	Jugend im 21. Jahrhundert	11
2.1	Leben in einer Mediengesellschaft	11
2.2	Leben in einer Erlebnis- und Konsumgesellschaft	12
2.3	Leben in einer bewegungsfeindlichen und bewegungsarmen Gesellschaft	13
2.4	Leben in einer wertepluralen und individuellen Gesellschaft	14
3.	Soziales Lernen im Schulsportunterricht	17
3.1	Funktion der Schule	17
3.2	Pädagogische Perspektiven des Sportunterrichts	17
3.3	Soziales Lernen	18
3.3.1	Abgrenzung des Begriffs	18
3.3.2	Ziele des sozialen Lernens	20
3.3.3	Interaktionistische und kommunikationstheoretische Aspekte des sozialen Lernens	23
3.3.3.1	Interaktionistische Aspekte	23
3.3.3.2	Kommunikationstheoretische Aspekte	24
3.4	Möglichkeiten des sozialen Lernens im Sportunterricht	25
3.5	Operationalisierbarkeit sozialer Lernziele	27
3.6	Beobachtung sozialen Verhaltens (Interaktions-Prozess-Analyse nach Bales/ 1970)	27
4.	Erlebnispädagogik – die Pädagogik des Erlebens	30
4.1	Geschichtlicher Abriss	30
4.2	Erlebnispädagogik – eine moderne Erziehungswissenschaft	32
4.3	Lernen in der Erlebnispädagogik	32
4.3.1	Die erzieherische Wirkung des Erlebnisses	32
4.3.2	Der erlebnispädagogische Lernprozess	34
4.3.3	Pädagogische Begründung für Reflexionsphasen	35
4.4	Ziele der Erlebnispädagogik	37
4.5	Erlebnispädagogische Aktivitäten	38
4.5.1	Outdoor- und Indooraktivitäten	38
4.5.2	Erlebnispädagogische Aktivitäten im Schulsportunterricht	39
4.5.2.1	Begründung von erlebnispädagogischen Maßnahmen	39
4.5.2.2	Restriktive Faktoren	41
4.6	Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Maßnahmen	42
4.6.1	Erklärungsansätze mit Hilfe von theoretischen Reflexionsmodellen	42
4.6.1.1	The Mountains Speak for Themselves	42
4.6.1.2	Outward Bound Plus	43
4.6.1.3	Das metaphorische Modell	43

4.6.2	Wissenschaftliche Wirksamkeitsanalysen	45
4.6.2.1	Ausgewählte ausländische Studien	45
4.6.2.2	Ausgewählte deutsche Studien	49
4.6.2.2.1	Wirkungsanalyse Outward Bound (Jagenlauf & Bress; 1990	49
4.6.2.2.2	Evaluationsstudie "Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska (Klawe & Bräuer; 1998)	53
4.6.3	Wirksamkeit von Erlebnispädagogik in der Schule	55
5.	Empirische Untersuchung "Soziales Lernen in der Erlebnispädagogik"	57
5.1	Entwicklung des Kategoriensystems	57
5.1.1	Methode der kategorisierten Beobachtung	57
5.1.2	Methodische Gesichtspunkte für die Entwicklung der Kategorien	58
5.1.3	Kodierregeln	59
5.1.4	Technischer Umgang mit dem Kategoriensystem	59
5.1.5	Konzeption des Kategoriensystems	60
5.1.5.1	Dimensionen zur Beobachtung von Einzelpersonen	61
5.1.5.2	Dimensionen zur Beobachtung von Gruppen	64
5.1.5.2.1	Kategorisierung der Gruppenzusammensetzung	64
5.1.5.2.2	Spezifische Kategorisierung der Gruppenzusammensetzung	67
5.2	Untersuchungskonzeption	68
5.2.1	Konzeption der erlebnispädagogischen Stationen	68
5.2.2	Erlebnispädagogische Stationskarten	69
5.2.3	Untersuchungsdurchführung	71
5.2.4	Vortest 1 und Vortest 2	72
5.2.5	Untersuchungsverlauf - inhaltliche und zeitliche Struktur	74
5.3	Auswahl und Beschreibung der Stichprobe	77
5.4	Untersuchungshypothesen	79
5.5	Überprüfung der Gütekriterien	79
5.5.1	Reliabilität	79
5.5.1.1	Reliabilitätsprüfung der Beobachtungsdaten von Einzelpersonen	80
5.5.1.2	Reliabilitätsprüfung der Beobachtungsdaten von Gruppen	84
5.5.2	Validität	87
5.5.2.1	Möglichkeiten der Validitätsprüfung	87
5.5.2.2	Faktorenanalyse	88
5.5.2.3	Intersubjektivität (Objektivität)	94
5.6	Untersuchungsauswertung	94
5.6.1	Deskriptive Analyse der erlebnispädagogischen Stationen	94
5.6.2	Analyse der Dimensionen	98
5.6.2.1	Stationsspezifische Analyse	98
5.6.2.2	Geschlechtsspezifische Analyse	103
5.6.2.3	Schulartenspezifische Analyse	105
5.6.2.4	Auswertung der Reflexionsbögen	106
5.6.2.5	Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse	112
6.	Praktische Umsetzung der Erlebnispädagogik in der Schule	114
6.1	Qualifikationsprofil eines Erlebnispädagogen	114
6.2	Konzeption einer erlebnispädagogischen Unterrichtsstunde	117
6.2.1	Methodisch-didaktische Grundstruktur einer Erlebnisstunde	117
6.2.2	Beispiele für Unterrichtsverlaufspläne in der Erlebnispädagogik	118

6.2.3	Einsatz von Erlebnisstationskarten	124
6.2.4	Einsatz von Schüler- und Lehrerbeurteilungsbögen	128
6.2.5	Praktische Reflexionsübungen	130
7.	Resümee und Ausblick	133
8.	Abbildungsverzeichnis	135
9.	Tabellenverzeichnis	135
10.	Literaturverzeichnis	137
10.1	Theoriefundierende Literatur	137
10.2	Praxisbezogene Literatur	146
10.3	Literatur "Wegbereiter der Erlebnispädagogik"	148
11.	Anhang	151
I	Vortest 1 (Material)	151
II	Vortest 2 (Material)	156
III	Untersuchungsinformationen	157
IV	Schüler- und Lehrerbeurteilungsbögen	161
V	Reflexionsbogen	163
VI	Deskriptiver Auswertungsbogen	166
VII	Dimensionen zur Beobachtung von Einzelpersonen	170
VIII	Dimensionen zur Beobachtung von Gruppen	175

Redaktion dieses Heftes: Alexandra Dörling & Anja Sanders

0. Vorwort des Autors

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Erlebnispädagogik und die persönliche Motivation zum Schreiben dieser Dissertation sind in starkem Maße geprägt von meinen langjährigen praktischen Erfahrungen in der Vereins-, Verbands-, Jugend- und Schularbeit. Die Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen verschiedenster Alters- und Sozialgruppen hat mir gezeigt, wie hoch die extrensische Motivation und der erzieherische Gehalt gerade auch in Bezug auf die sozialaffektiven Lernziele von erlebnispädagogischen Aktionen sein können. Als ich mich wissenschaftlich mit der Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Maßnahmen in Bezug auf das soziale Lernen in den von mir praktisch durchgeführten erlebnispädagogischen Aktivitäten in der Sporthalle (Indoor) auseinandersetzen wollte, habe ich die Erfahrung gemacht, dass noch keine empirische Untersuchungen zu diesem Forschungsgebiet vorliegen. Die persönliche Motivation und die Forschungsintention dieser Arbeit sind dementsprechend stark geprägt von meinen Erfahrungen und Erlebnissen aus der konkreten Praxis, die ich nun seit zwölf Jahren in der Aus- und Fortbildung von Lehrern[1], Übungsleitern, Studenten und Zivildienstleistenden weitergebe. Eine weitere persönliche Intention dieser Arbeit ist es, ein schuladäquates Konzept zur Durchführung von erlebnispädagogischen Maßnahmen im Schulsportunterricht vorzulegen.

Zum Gelingen und zur Fertigstellung der Dissertation sowie zur emotionalen Unterstützung beim Schreiben haben viele Personen beigetragen. Namentlich möchte ich vor allem zwei Personen hervorheben:

Herzlichen Dank meinem "Doktorvater" Herrn Prof. Dr. U. Hanke, der mich in allen Schaffensphasen mit kritischem Rat und versierter Kenntnis unterstützt und stets Verständnis für meine berufliche Lage aufgebracht hat.

Vielen Dank auch an Herrn Prof. Dr. K. Troitzsch von der Universität Koblenz-Landau/ Abteilung Koblenz, der mir in besonderem Maße bei der statistischen Auswertung und Interpretation der Untersuchungsdaten geholfen hat.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei meiner Lebenspartnerin Judith und allen denjenigen bedanken, welche ich hier nicht namentlich erwähne, die aber wissen, dass sie, aus welchen Gründen auch immer, an der Fertigstellung dieser Arbeit beteiligt waren.

[1] Aus Gründen der Lesbarkeit wird in der Dissertation in nicht diskriminierender Weise die männliche Form verwendet, es sei denn eine Differenzierung ist inhaltlich angebracht.

1. Einleitung

Seit rund einem Jahrzehnt lässt sich eine intensive Auseinandersetzung mit den Begriffen Abenteuer, Erlebnis und Wagnis sowie eine mitunter sogar inflationäre Hinwendung zum so genannten Erlebnissport, zu Bewegungsabenteuern und zur Wagniserziehung erkennen (vgl. Gissel & Schwier, 2003, S. 7). Die wachsende Bedeutsamkeit und das zunehmende Interesse an erlebnispädagogischen Aktionen zeigen sich mittlerweile in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen. Vor allem die sozialen Institutionen der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenarbeit haben das erlebnispädagogische Feld als sinnvolle Ergänzung und Alternative der pädagogischen Arbeit entdeckt.

Die Erlebnispädagogik zielt auf die Verbindung von Erziehung und Erleben in konkreten Lernsituationen. Die von Kurt Hahn (1884-1974) postulierte ganzheitliche Bildung des Menschen an "Kopf, Herz und Hand" wird in besonderer Weise in der von ihm begründeten Erlebnispädagogik aufgegriffen und praktisch umgesetzt. Bislang konzentrierte sich die erlebnispädagogische Arbeit allerdings schwerpunktmäßig auf den außerschulischen Bereich. Erlebnispädagogische Elemente gelangten meist, wenn überhaupt, nur aufgrund hartnäckiger Initiative einzelner Lehrer in die Schulen (vgl. Cuhls, 1996, S. 11).

Gerade die Schule als einer der primären Sozialisationsorte hat sich der veränderten Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen in Form einer darauf abgestimmten Erziehungs- und Bildungsqualität zu stellen. Die gesellschaftliche Forderung, Kinder und Jugendliche durch schulische Bildung und Erziehung sinnvoll auf die Lebenspraxis im Berufsalltag, in der Familie und im sozialen Umfeld vorzubereiten, wird von Pädagogen immer wieder postuliert. Die Schule in ihrer jetzigen Ausprägung trägt jedoch nur wenig zur Entwicklung der aktuellen persönlichen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen bei und befriedigt die individuellen Interessen nur höchst unvollkommen. Soziale und affektive Ziele spielen im schulischen Unterricht meisten nur eine sekundäre Rolle; die gegenwärtige Schule zeichnet sich durch eine einseitige Bevorzugung der Verstandesbildung aus. Selbstverwirklichung und die Entfaltung der subjektiven Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Jugendlichen werden eher behindert als gefördert (vgl. Hurrelmann, 1995, S. 45). Dies zeigt sich auch in den gegenwärtig überwiegend verwendeten Lern- und Lehrformen, die oft keinen praktischen Anwendungsbezug zur Lebenswelt der Schüler darstellen. Das bisherige schulische Lernspektrum muss unter den veränderten gesellschaftlichen Vorzeichen neu bestimmt, modifiziert und durch innovative Lern- und Lehrelemente ergänzt werden (vgl. Jürgens, 2000, S. 5).

Auch der Sportunterricht sollte nicht nur den Schwerpunkt auf die Vermittlung von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten legen, sondern auch fachübergreifende und sozial-affektive Zielsetzungen stärker berücksichtigen. Die Nutzung der Dimension des Erlebens stellt dafür eine sinnvolle Ergänzung der schulischen Arbeit dar, „damit Verstehensprozesse auf der Grundlage von Erlebnissen stattfinden können und der Entwicklungsstand der Kinder, insbesondere im Bereich der Sinneseindrücke und der sozialen Fähigkeiten, verbessert werden können" (Petersen, 1998, S. 29). Die Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Maßnahmen wird von vielen Autoren und vor allem Praktikern immer wieder hervorgehoben. Zur Legitimation von erlebnispädagogischen Inhalten müssen allerdings dringend wissenschaftliche Forschungsbelege vorgebracht werden, die deren Einsatzmöglichkeit und Wirksamkeit

auch nachweisen. Ziel dieser Arbeit ist es, ein methodisch fundiertes und praxisadäquates Beobachtungssystem zur Überprüfung von sozialen Lernzielen bei erlebnispädagogischen Indoor-Aktivitäten zu erarbeiten und empirisch zu überprüfen. Außerdem soll die Umsetzung von erlebnispädagogischen Aktivitäten im Schulsportunterricht praxisrelevant vorgestellt werden. Die einleitenden Grundgedanken führen zur nachfolgenden Kapitelgliederung:

Zu Beginn steht die Ableitung erlebnispädagogischer Aktivitäten im Unterricht aus der Lebenswelt der Jugendlichen im Vordergrund. Im zweiten Kapitel wird deshalb das gesellschaftliche Leben der Jugend im 21. Jahrhundert zusammenfassend dargestellt. Die veränderten Lebensbedingungen und das daraus resultierende Erscheinungsbild sowie Verfallserscheinungen bilden dabei den Gegenstand der Darstellung. Die theoretischen Grundlagen und Modelle des sozialen Lernens werden im dritten Kapitel vorgestellt. Das vierte Kapitel skizziert die wesentlichen theoretischen, geschichtlichen und wissenschaftlichen Erkenntnisse der Erlebnispädagogik. Diese beiden Kapitel dienen als zentrale Grundlage für das Untersuchungsdesign der Dissertation, das im fünften Kapitel dargestellt wird. Entwickelt wird ein kategoriales Beobachtungssystem zur Überprüfung des sozialen Lernens von Kindern und Jugendlichen in erlebnispädagogischen Aktionen (Indoor) des Sportunterrichtes. Außerdem soll anschließend die Reflexion dieses deskriptiv erfassten Verhaltens der Jugendlichen mit Hilfe eines selbstkonzipierten Fragebogens erfasst werden. Das siebte Kapitel stellt konkrete praktische Anregungen vor, wie erlebnispädagogische Indoor-Aktivitäten in den Schulsportunterricht integriert werden können. Neben der Darstellung der erlebnispädagogischen Kompetenzen eines Lehrers, des Aufbaus und der Struktur einer erlebnispädagogischen Unterrichtsstunde, werden konkrete Unterrichtsverlaufspläne und Stationskarten mit und ohne Klein- bzw. Großgeräte gezeigt. Den Abschluss der Arbeit bildet neben einer Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse ein Ausblick auf mögliche erlebnispädagogische Forschungsfragen sowie praxisrelevante Aussagen zur Umsetzung der Erlebnispädagogik im Schulsportunterricht.

2. Jugend im 21. Jahrhundert

Die alltäglichen Lebensbedingungen und -stile von Kindern und Jugendlichen haben sich in den letzten Jahren grundlegend gewandelt. Heranwachsende erleben in einer Dichte und Geschwindigkeit wie kaum eine andere Generation zuvor, dass sich die Bedingungen des Aufwachsens für sie verändert haben. Im Prozess des Erwachsenwerdens werden sie dabei mit völlig anderen Risiken und Chancen konfrontiert als vorangehende Generationen. Die für das digitale Zeitalter charakteristische Beschleunigung gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse unterwirft auch die Erfahrungswelten von Jugendlichen einem dynamischen Veränderungsprozess (vgl. Schwier, 1998 a, S. 9 und Brinkhoff, 1998, S. 20). Die Jugendlichen leben in einer vielfältigen, komplexen und sich rapide verändernden Lebenswelt, auf deren essentielle Kennzeichen und die daraus resultierenden Konsequenzen, Verhaltens- und Verfallserscheinungen im Folgenden näher eingegangen werden soll.

2.1 Leben in einer Mediengesellschaft

Das Leben und die Struktur der Gesellschaft werden in besonderem Maße von den unterschiedlichsten Medien geprägt und beeinflusst (vgl. Kombüchen, 1999; Opaschowski, 1999; Hurrelmann, 1994; Bründel & Hurrelmann, 1996). Neben den traditionellen Medien wie Radio, Fernsehen und Presse sind Einflüsse durch neue Medien wie Internet, Handy und Elektronikspiele hinzugekommen. Durch die zunehmenden Ersatzwelten hat sich „die totale Revolution menschlichen Kommunizierens vollzogen" (Worm, 1995, S. 14). Gerade das Fernsehen beschleunigt nicht nur den Prozess des Schwindens real erlebter Welten, es reduziert sogar das Sehen weiter auf ein entrücktes nichtteilnehmendes Anschauen aufgezeichneter Vorgänge (vgl. Weis, 1994, S. 64). Jugendliche setzen dadurch ihren Körper nicht mehr aktiv ein und werden immer mehr in die Rolle des passiv Aufnehmenden gedrängt. Das Leben wird damit stärker aus der Zuschauerperspektive ge- und erlebt (vgl. Brandt, 1998, S. 20; Postmann, 1999). Statt eigener unmittelbarer Erlebnisse und damit einer Erfahrung aus erster Hand hat sich in der Lebenswelt der heutigen Jugendlichen vielmehr Ersatz und damit Erfahrung aus zweiter Hand breitgemacht (vgl. Zimmer, 1998, S. 12; Fatke, 1993, S. 39).

Dies führt bei vielen Jugendlichen dazu, dass das Wahrnehmen über die verschiedenen Sinne immer stärker eingeschränkt wird. Die zunehmende Reduzierung der Wahrnehmung auf das Sehen, gepaart mit einem Mangel an Bewegungs- und Körpererfahrungen sind wesentliche Merkmale des Verfalls der heutigen Jugend, die durch das Leben in einer Mediengesellschaft verursacht werden. Durch die zunehmende Mediatisierung und die gesellschaftlichen Angebote des Lebens aus zweiter und dritter Hand wird auch die soziale Isolierung von Jugendlichen stark gefördert. Die mangelnde Sozialkompetenz und Handlungsfähigkeit der heutigen Jugend wird nicht nur von Pädagogen, sondern auch von Vertretern der Arbeitswelt negativ hervorgehoben (vgl. Moegling, 1999, S. 20).

2.2 Leben in einer Erlebnis- und Konsumgesellschaft

Die Sehnsucht nach intensivem Erleben und starken Gefühlen, das enorme Bedürfnis nach tiefen Erlebnissen und schnellen Abenteuern ist ein prägnanter Charakterzug des 21. Jahrhunderts (vgl. Schulze, 1992). In der hochindustrialisierten, mechanisierten und von Konsum, Überfluss und Reizüberflutung geprägten Gesellschaft findet der jugendliche Abenteuerdrang nicht immer seine legalen Betätigungsfelder. Die Ausprägungen „der jugendlichen Erlebnissuche reichen von der Ausübung jugendkultureller Bewegungspraktiken (Mountainbiking, Snowboarding oder Skating) bis zu latent ziellosen und selbstgefährdenden Risikoaktivitäten (S-Bahn-Surfen, Drogenkonsum, Ladendiebstähle, Car-Crashing oder thrillorientierte Gewalt)" (Schwier, 1998b, S. 18). Die heutigen Heranwachsenden suchen „nicht Ruhe, Spannungslosigkeit oder Monotonie, sondern Herausforderungen, Dramatik und existenzielle Gefährdung, Anregung und eine Vielfalt von Informationen, die sie handelnd zu bewältigen trachten. Abenteuer, Wagnis und Risiko sind Ausdrucksformen von diesen grundlegenden Verhaltenstendenzen und erweisen sich zugleich als komplexe Erlebnisphänomene" (Schleske, 1996, S. 4).

Das Bedürfnis nach „Alternativen zur oft grau und langweilig empfundenen Alltagswirklichkeit, ihre Sehnsucht nach bedeutungsvollen emotionalen Erlebnissen, ihre Suche nach sich selbst und ihr Wunsch, mit Grenzen zu experimentieren" (Gilsdorf, 1995, S. 101; vgl. Hauck-Bühler, 1994, S. 80) zeigt sich auch in einer zunehmenden Gewaltbereitschaft der Heranwachsenden in der Schule und im Alltag (vgl. Hurrelmann u.a., 1999; Popp, 2002). Gerade die Gewalt gegen Ausländer, Minderheiten und Schwache, die zunehmende Anzahl von Ladendiebstählen und Überfälle sowie die mangelnde Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft der Jugendlichen ist unübersehbar (vgl. Dürr, 1994, S. 47). In aktuellen Untersuchungen über Ursachen und Motive fremdenfeindlicher Gewalt wird in diesem Zusammenhang immer wieder auf das Phänomen der Suche nach Spannung und das Ausleben von Körperlichkeit hingewiesen. Der zivilisations- und gesellschaftsbedingte erlebnis- und spannungsarme Alltag setzt die Jugendlichen zunehmend einem zivilisatorischen Druck aus, sich und ihr Verhalten ständig und stetig unter Kontrolle zu halten, die eigenen Affekte und Emotionen zurückzudrängen und zu unterdrücken (vgl. Pilz, 1998, S. 35). Bei kriminellen Delikten von Jugendlichen lassen sich deshalb auch häufig spielerische und lustbetonte Anteile nachweisen (vgl. Schleske, 1996, S. 9). Vielen geht es bei den Taten nicht um materielle Vorteile, sondern um bewusste Grenzüberschreitung und um die Suche nach Nervenkitzel und Selbstbewährung in einem weitgehend monotonen und spannungslosen Alltagsleben.

Dem Drogenkonsum von Jugendlichen werden oft vergleichbare Motive zugeordnet. Der verloren gegangene Erlebnisbereich wird von Jugendlichen im Rausch von legalen und illegalen Drogen und in einer damit verbundenen Unmittelbarkeit des Erlebens gesucht (vgl. Schleske, 1996, S. 9; Fatke, 1993, S. 41; Freitag & Hurrelmann, 1999).

Ein weiteres Phänomen in unserer Gesellschaft ist das Erleben eines unüberschaubaren Konsums. Für Jugendliche sind Konsumgüter und Massenkultur heute gesellschaftliche Realität; sie erleben sich als Teilnehmer an weltweiten Aktivitäten und als allseits umworbene Konsumenten der Freizeitindustrie. Wer unter Gleichaltrigen Trendsetter sein möchte, meint auch von der Kleidung und dem Äußeren mit dem neusten Angebot mithalten zu müssen (vgl. Schildmacher, 1998, S. 69 und Schwier,

1998 a, S. 10). Dabei kennt die Kauflust von Jugendlichen oft keine finanziellen Grenzen. Opaschwoski und Duncker weisen auf die vorhandene Gefahr hin, dass der Kaufrausch und die Unzufriedenheit mit dem, was man bereits besitzt oder erworben hat, Stress und Aggressionen bei Jugendlichen auslösen (vgl. Opaschowski & Duncker, 1996, S. 26). Das Leben in einer Erlebnisgesellschaft und der daraus resultierende individuelle Druck werden durch solche, zum Teil auch extremen Verhaltenserscheinungen der Jugend kompensiert.

2.3 Leben in einer bewegungsfeindlichen und bewegungsarmen Gesellschaft

In der heutigen Gesellschaft ist eine zunehmende Tendenz zur Verinselung, Verhäuslichung und Naturferne (vgl. Bründel & Hurrelmann, 1996, S. 205) vor allem städtischer Kinder und Jugendlicher zu erkennen. Hervorgerufen wird diese Tendenz durch die Vernichtung städtischer Bewegungs- und Spielräume (vgl. Moegling, 1999, S. 20). In den letzten Jahrzehnten hat der Autoverkehr, die Betonisierung und Verstädterung immer mehr zugenommen und damit eine wesentliche Voraussetzung für eine bewegungsfeindliche bzw. -eingeschränkte Gesellschaft geschaffen. Diese Einschränkung des ökologischen Freiraums hat zu negativen Auswirkungen auf den Lebens- und Bewegungsraum der Kinder und Jugendlichen geführt. Der Jugend wird immer mehr der „natürliche Bewegungsraum genommen und damit auch viele Gelegenheiten für eine aktive, selbst bestimmte Aneignung ihrer Umwelt, für die Auseinandersetzung mit sich selbst und der sozialen Gruppe" (Zimmer, 1998, S. 12).

Die Möglichkeit, sich durch Bewegung physisch, psychisch und sozial leistungsfähig zu halten, wird durch diese natürlichen Bedingungen stark vernachlässigt. Mit der Durchführung des Münchner Fitness-Tests (MFT) an 20.000 Kindern und Jugendlichen, ein Instrument zur Erfassung der Bewegungsfähigkeit und Bewegungsdeprivation von Schülern, konnte nachgewiesen werden, wie sich die sportmotorische Leistungsfähigkeit entwickelt hat. Da die hierzu erforderlichen Vergleichsdaten von 1995 nur für die 10- bis 14-Jährigen Jahrgangsweise vorliegen, kann der Vergleich nur für diese Altersgruppe erfolgen. Nur noch 80% der Jungen und 74% der Mädchen im Alter von 10 bis 14 Jahren erreichen die 1995 gemessenen Durchschnittsleistungen (vgl. Klaes u.a., 2003, S. 260). Für Gleichgewicht, Kraft/ Ausdauer, Schnelligkeit, Gelenkigkeit und Wahrnehmung nahm die Lösungshäufigkeit der gestellten Aufgaben deutlich ab (vgl. Klaes u.a, 2003, S. 260). Insbesondere die degenerativen Herz-Kreislauf-Erkrankungen haben bei Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren massiv zugenommen. Dordel weist darauf hin, dass in der Bundesrepublik Deutschland 50 bis 65% der Kinder und Jugendliche Haltungsschwächen/-schäden, 30 bis 40% Koordinationsschwächen, mehr als 30% Übergewicht und 20 bis 25% Herz-Kreislauf-Schwächen oder Kreislaufregulationsstörungen aufweisen (vgl. Dordel, 2000, S. 342). Die Entstehung dieser körperlichen Leistungsschwäche ist auf eine Vielzahl von endogenen und exogenen Ursachen zurückzuführen. Als einer der wichtigsten wird dabei immer wieder der Bewegungsmangel hervorgehoben. Die restriktive Umwelt und der zunehmende Rückgang der Straßenspielkultur führen zum Verlust an Eigentätigkeit (vgl. Dordel, 1993, S. 147).

Eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Selbstvertrauen, nämlich „die Wirksamkeit des eigenen Handelns" (Zimmer, 1998, S. 12) wird dadurch stark vernachlässigt. Die Möglichkeit zum verantwortungsvollen Riskieren, zum Schaffen von Gren-

zerfahrungen und -erlebnissen wird durch diese Umweltbedingungen immer enger (vgl. Fatke, 1993, S. 38). Den Jugendlichen fehlt es an „fundamentalen, elementaren und sinnlichen Erlebnissen in der Natur und im Umgang mit ihresgleichen" (Fauth, 1997, S. 34). Die Verschlechterung der natürlichen Bedingungen hat ebenfalls negative Auswirkungen auf die „Demoralisierung und Desillusionierung von Vorstellungen für ein gutes Leben" (Hurrelmann u.a., 1995, S. 25) von Jugendlichen. Der natürliche Spiel- und Bewegungsdrang und die damit verbundene Möglichkeit auch Spannungen und Aggressionen im Alltag und Beruf abzubauen, werden durch die bewegungsfeindliche Umwelt und bewegungsarme Gesellschaft stark eingeschränkt.

2.4 Leben in einer wertepluralen und individuellen Gesellschaft

Die heutige Jugend wächst in einer individuell geprägten und wertepluralen Gesellschaft auf. Unter Werten versteht man „Vorräte an gesellschaftlich und persönlich Wünschbarem, potentielle Orientierungsmuster", sie sind „allgemeine Anhaltspunkte, an denen sich menschliches Verhalten orientieren kann, an denen es sich, (...) aber nicht notwendig orientieren muss" (Fritzsche, 2000, S. 97). Werte unterliegen dem kulturellen und zeitlichen Wandel, gerade „wenn Autoritäten schwinden und biografisch auf vieles kein Verlass mehr ist, wird man sich zunehmend in Reaktion auf die aktuellen Gegebenheiten orientieren, situationsgemäß und reagibel den eigenen Wertecocktail zusammenbasteln, ebenso, wie man sich in Eigenregie seine Biografie zusammenbastelt" (Fritzsche, 2000, S. 155). Die Jugendlichen suchen ständig eigene individuelle Werte, der persönliche Wertekosmos wird mit der eigenen Lebenssituation und dem aktuellen Bedingungsgefüge in der Gesellschaft abgeglichen. Das Verhalten der Jugendlichen wird wissenschaftlich auch mit dem Begriff der Patchwork-Identität umschrieben, gemeint ist damit eine abstrakte Form der Flickarbeit an der eigenen Identität und am eigenen Lebenslauf (vgl. Ferchhoff & Neubauer, 1997; Fritzsche, 2000, S. 156). Die Annahme, der Wertewandel verlaufe relativ stetig in Richtung postmaterialistischer Selbstverwirklichungs- und Engagementwerte und ginge mit einem Rückgang von Leistungs- und Anpassungswerten einher, hat sich dabei allerdings als vorschnell erwiesen (vgl. Hurrelmann, 2002, S. 19). In der gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Lage müssen sich die Jugendlichen hohen Leistungsanforderungen stellen und sind gleichzeitig erhöhten Risiken ausgesetzt. In dieser Situation wäre es von den Jugendlichen entweder naiv oder kontraproduktiv, ihre Werteorientierungen nicht an diese neue Lage anzupassen (vgl. Hurrelmann, 2002, S. 19).

Ein weiteres Merkmal im Erscheinungsbild der heutigen Gesellschaft ist die unmittelbar zunehmende Tendenz der Individualisierung. Im „Zeitalter der Individualisierung" neigen immer mehr Jugendliche dazu „sich in ihrer freien Zeit selbst genug zu sein. Sie wollen ihre Freizeit erleben und ausleben. Soziale Verpflichtungen werden eher als Störfaktoren empfunden, die den Lebensgenuss in der Freizeit beeinträchtigen. Mit der wachsenden Kommerzialisierung der Freizeit nimmt auch die Entsolidarisierung im Alltag zu. Freizeit wird zur Egozeit, in der das Ich alles tun kann, aber nichts tun muss. Damit sinkt auch die Bereitschaft, anderen zu helfen" (Opaschowski & Duncker, 1996, S. 5). Der Mangel an sozialen Kontakten und an sozialen Erfahrungen zeigt sich auch daran, dass Jugendliche Freizeitbeschäftigungen, bei denen der Kontakt zu anderen Menschen zentrale Bedeutung hat, immer weniger praktizieren. Zwischenmenschliche Kommunikation und somit der direkte Austausch mit anderen Personen haben für Jugendliche einen überraschend geringen Stellenwert. Viele Ju-

3. Soziales Lernen im Schulsportunterricht

3.1 Funktion der Schule

Die Schule als Erziehungsanstalt hat die Aufgabe, Jugendlichen notwendige Kenntnisse, Erkenntnisse und Erfahrungen (Wissen) sowie spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können) zu vermitteln (Qualitätsfunktion). Eine wesentliche Funktion besteht auch darin, die Schüler in Schullaufbahnen zu sortieren und berufliche Positionen zuzuweisen (Selektionsfunktion) (vgl. Fischer, 1999, S. 332).

Als zentrale Aufgabe der Schule wird von der Gesellschaft und der Wirtschaft immer wieder die Vermittlung von Schlüssel- und Berufsqualifikationen hervorgehoben (vgl. Felten, 1998, S. 29). Gerade Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sind bei potentiellen Arbeitgebern mittlerweile ebenso gefragt wie Fach- und Ich-Kompetenz. Im engeren Sinne werden folgende Schlüsselqualifikationen gefordert (vgl. Fritzsche, 2000, S. 94):

- Kooperations- und Teamfähigkeit,
- Disziplin, Beharrlichkeit und Gründlichkeit,
- Kreativität, Schnelligkeit und Problemlösungskompetenz,
- Mobilitätsbereitschaft, Spontaneität und Risikobereitschaft,
- Durchsetzungsvermögen und Selbständigkeit,
- Flexibilität und interdisziplinäres Denken,
- tradierte Arbeitnehmersolidarität und Vertrauenswürdigkeit,
- Einordnung in und langfristige Bindung an Institutionen und Gruppen.

3.2 Pädagogische Perspektiven des Sportunterrichts

Dem Sportunterricht können, außer den zuvor skizzierten Schulfunktionen, in der Erziehung vielfältige sportspezifische Ziele zugeordnet werden. Die Jugendlichen sollen neben der Anregung zu einem lebenslangen Sporttreiben (vgl. Söll & Kern, 1999, S. 268) durch einen adäquaten Sportunterricht aufgefordert werden, Handlungsfähigkeit zu erzielen. Mit dem Begriff der Handlungsfähigkeit (vgl. Kurz, 1992, 1998, 2000) sind einerseits die Fähigkeit und Fertigkeit gemeint, kompetent am Sport teilzunehmen, andererseits die Fähigkeit, das eigene sportliche Handeln hinsichtlich verschiedenartiger oder spezifischer Sinngebung zu überdenken und entsprechend zu gestalten. Folgenden Anforderungen sollen Jugendliche im Sport daher gerecht werden (vgl. Söll & Kern, 1999, S. 291):

- morphologisch-physiologische Anforderungen (Entwicklung von konditionellen und koordinativen Fähigkeiten).
- motorisch-strategisch-taktische Anforderungen (Vermittlung von sportlichen Fertigkeiten und taktischen Fähigkeiten).
- sozial-regulativ-normative Anforderungen (soziales Verhalten, Kommunikation und Kooperation).

Die pädagogischen Intentionen müssen durch eine entsprechende Gestaltung des Unterrichts inhaltlich und pädagogisch gestützt werden. Der perspektivische Unterricht wird in diesem Zusammenhang von vielen anerkannten Sportpädagogen postuliert (vgl. Kurz, 1992, 1998, 2000). Unterschieden werden dabei folgende Perspektiven (vgl. Kurz, 2000, S. 72-78):

- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern (Eindruck/ Körpererfahrung);
- sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten (Ausdruck/ Darstellung, Gestaltung);
- etwas wagen und verantworten (Spannung und Spiel/ Risiko, Abenteuer);
- das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen (Leistung/ Wettkampf, Erfolg);
- kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen (Miteinander/ Soziales Lernen, Umwelt);
- Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln (Gesundheit/ Fitness, Wohlbefinden).

Unter diesen sechs dargestellten pädagogischen Perspektiven soll systematisch erfasst werden, was im Schulsport „an den jeweils ausgewählten Inhalten thematisiert werden sollte, damit das Fach seinem Auftrag gerecht wird" (Kurz, 2000, S. 74). Jede Perspektive bietet dabei eine besondere Auslegung, inwiefern Sportunterricht die Entwicklung Heranwachsender fördern kann und spiegelt gleichzeitig mögliche Sinnzusammenhänge wider, die der Sport für die Jugendlichen auch im späteren Leben auszufüllen vermag. Das Prinzip der Mehrperspektivität hebt hervor, dass sich die verschiedenen Sinnperspektiven unabhängig von der betriebenen Sportart nebeneinander entwickeln können. Der Sportunterricht sollte entsprechend so gestaltet werden, dass die Schüler eine Chance erhalten, den individuellen Sinn im Sport zu erfahren (vgl. Kurz, 2000, S. 74-76).

Erlebnispädagogische Inhalte können, je nach Intention, zahlreiche Perspektiven abdecken. Im besonderen Maße spielen allerdings die Perspektiven "etwas wagen und verantworten" und "kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen" eine wesentliche Rolle im erlebnispädagogischen Sportunterricht.

3.3 Soziales Lernen

3.3.1 Abgrenzung des Begriffs

Der Begriff des sozialen Lernens ist in der wissenschaftlichen Diskussion und vor allem auch in der Sportwissenschaft noch nicht eindeutig festgelegt. Die wenigen vorliegenden Definitionen des Wortes lassen die Vielfalt der Begriffsverwendung erkennen. Hauptgrund hierfür ist, dass die Sportwissenschaft eine Querschnittswissenschaft ist und dadurch Bestimmung und Definition von Begriffen aus mehreren disziplinspezifischen Perspektiven erfolgt. Der Begriff wird dadurch oft nur „unscharf und in der Praxis und Literatur vorerst willkürlich, pragmatisch und unheitlich benutzt" (vgl. Prior, 1976, S. 364). Eine weitere definitorische Schwierigkeit ist darin begründet, dass es sich beim sozialen Lernen um einen wertneutralen Begriff handelt. Das Spektrum der Begriffsverwendung behandelt einmal die Zielebene erzieherischen Handelns, zum anderen werden Aussagen über den Erziehungsprozess und die Sozialformen des Unterrichts angesprochen (vgl. Pühse, 1990, S. 20). Eine vollständige Systematisierung der Definition ist deshalb kaum möglich. Die folgenden Definitionen stellen eine Auswahl an Begriffsbestimmungen dar.

Im englischen Sprachraum ist der Begriff soziales Lernen seit den Arbeiten von Miller & Dollart (1941) und Bandura (1969, 1976, 1979) bekannt, die aus lerntheoretischer Sicht die Imitation als eine sozial induzierte Form des Lernens sehen. Im Gegensatz zur Wissenschaft, die dem sozialen Lernen sowohl „pro- wie antisoziale Verhaltensweisen" (Bierhoff-Alfermann, 1976, S. 145) zuschreibt, wird dem Terminus im Alltagsverständnis grundsätzlich eine positive Wertung gegeben. Impliziert wird der „Erwerb prosozialer Verhaltensweisen, die zu einem positiven, verständnisvollen Umgang mit anderen Menschen befähigen" (Bierhoff-Alfermann, 1976, S. 145). Soziales Lernen ist „zu definieren als Können, Kenntnisse und Werthaltungen erwerben, durch die das Individuum in seinem gesellschaftlichen Umfeld handlungsfähig wird. Verkürzt formuliert heißt soziales Handeln soziale Kompetenz erwerben" (Meusel, 1994, S. 3). Die Entwicklung von sozialer Handlungsfähigkeit geschieht durch ein „bewusst initiiertes, organisiertes und in seinem gesellschaftlichen Sinnzusammenhang reflektiertes Lernen von Verhaltensweisen, emotionalen Reaktionsbereitschaften und Einstellungen gegenüber einzelnen Interaktionspartnern, face-to-face-Gruppen und größeren gesellschaftlichen Gruppen" (Fritz, 1975, S. 108). Bittner (1982) hebt hervor, dass sich soziales Lernen auch in einem unbewussten Zustandekommen von „unvorhergesehenen, ungeplanten Konfliktsituationen, in denen die unmittelbar betroffenen Kinder durch Interaktionen mit dem Lehrer und/ oder der Kindergruppe zu einer gelungenen Konfliktlösung kommen" (Bittner, 1982, S. 130), entwickelt. Soziales Lernen kann „mit Absicht (intentional) oder beiläufig (inzidentell), bewusst oder unbewusst, (...) in Situationen mit oder ohne pädagogische Strukturierung erfolgen" (Singer & Ungerer-Röhrich, 1984, S. 41). Vorwiegend vollzieht sich das soziale Lernen allerdings in Interaktionen mit anderen Menschen und damit in Situationen verbaler und nonverbaler Verständigung. In diesem Prozess werden Einstellungen, Wahrnehmungsfähigkeiten und Handlungsdispositionen erworben, die zum einen gesellschafts- und gruppenspezifische Werte, Normen und Rollen repräsentieren und zum anderen eine jeweils individuelle Auseinandersetzung mit ihnen widerspiegeln (vgl. Krappmann, 1975; Aebli, 1987). Soziales Lernen ist demnach eine Fähigkeit, die „zwischenmenschliche Beziehungen und den Umgang mit darauf bezogenen Sinndeutungen, Handlungsmustern und Werthaltungen zum Gegenstand" (Balz, 1998, S. 151) hat. Oerter (1974) hebt dabei auch den gesellschaftlichen Kontext des sozialen Lernens hervor. Die Übernahme der von der Gesellschaft vorgeschriebenen Verhaltensweisen, Haltungen und Leistungen stellt einen Prozess dar, durch den die Heranwachsenden im Rahmen einer bestimmten Gesellschaft und im Medium gesellschaftlichen Umgangs sozial handlungsfähig werden (vgl. Oerter, 1974, S. 68) In Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen und äußeren Bedingungen soll dem Individuum eine bestimmte soziale Kompetenz verliehen werden und es damit mehr oder weniger zum sozialen Handeln befähigt werden.

Zusammenfassend und vereinfachend ergeben sich drei Sichtweisen des sozialen Lernens

- eine, die eher von der individuellen Entwicklung ausgeht,
- eine, die vor allem gesellschaftliche Bedingungen hervorhebt und
- eine, die besonders den wechselseitigen Interaktionen Bedeutungen zuschreibt (vgl. Balz, 1998, S. 151).

3.3.2 Ziele des sozialen Lernens

Ähnlich wie bei der Begriffsbestimmung lassen sich je nach Ansatz, Intention und Vorstellung des Autors verschiedene Ziel des sozialen Lernens formulieren. Angesichts der Fülle und Spannbreite von sozialen Lernzielen stellt sich die Frage, „welche Zielsetzungen nun die bedeutsamen sind, wie sie curricular zu ordnen sind, wie sich ihre Zweidimensionalität im Sinne des curriculumtheoretischen Lernzielbegriffes darstellt, welche in einer taxonomischen Aufstellung zu oberst erscheinen müssen, wie die übrigen Lernziele entsprechend zugeordnet werden können und welche bei Erreichen dazu berechtigen, von einer sozial kompetenten Person zu sprechen" (Pühse, 1990, S. 176). Eine Ordnung bzw. Klassifikation der sozialen Lern- und Erziehungsziele, die allgemeinverbindlich zum Programm gemacht werden und ähnlich der motorischen Lernziele systematisch angegangen werden können, gibt es aufgrund ihrer Komplexität und Vielfältigkeit sowie der fehlenden Begriffsdefinitionen nicht. Bei der folgenden Darstellung kann es sich deshalb nur um einen Querschnitt bzw. allgemeinen Überblick über ausgewählte Publikationen zu sozialen Lernzielen handeln:

Tab. 1: Soziale Lernziele (Systematisierung)

Autor	Jahr	Soziale Lernziele
Schreiner	1973	Schreiner hebt das solidarische und effiziente Arbeiten/Lernen, das Wahrnehmen, das Verstehen und den Umgang der eigenen und der Emotionen der anderen als Ziele des sozialen Lernens hervor. Außerdem stellen soziale Emanzipation und politische Handlungsfähigkeit weitere Ziele des sozialen Lernens dar.
Iben	1974	Eine präzise Auflistung von Zielen des sozialen Lernens legt Iben vor. Folgende sind für ihn maßgebend: • sich selbst kennen zu lernen (die eigenen Fähigkeiten, Möglichkeiten, Wünsche und Ziele, Einschätzungen der eigenen sozialen Position), • ein Bewusstsein der eigenen Lebenssituationen zu schaffen (Erkennen der Abhängigkeiten, Interessen, Ursachen durch genaues Beobachten und Analysieren der Umwelt), • Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit (Verbalisierung von Gefühlen und Interessen, Erfahrungen und Beobachtungen, Förderung von Symbolverständnis gegenüber verbalem und nicht verbalem Signalsystem, Einsicht in die realen Bedingungen von Kommunikationsformen und Fähigkeit zur Metakommunikation, Reflexion über Kommunikation), • Steigerung der Interaktionsfähigkeit und Handlungskompetenz durch Entwicklung von Ich-Stärke, Frustrationstoleranz, Widerstandsfähigkeit, Kreativität und Neugier, Selbstreflexion und Reduzierung des Egozentrismus, Abbau von Vorurteilen und Förderung von Empathie (Einfühlungsvermögen), Rollenflexibilität, Fähigkeit zur Kooperation und Solidarität, zu Regelbewusstsein und rationaler Konfliktbewältigung, Erlernen von Interaktionsmustern und Handlungsstrategien.
Prior	1976	Richtziele einer elementaren Sozialerziehung in der Schule sind: Identität, Toleranz, Kooperation, Kritikfähigkeit und -bereitschaft, Solidarität, Sensibilität und Sprache.

Autor	Jahr	Soziale Lernziele
Sommer	1977	Für den Bereich individuelle und soziale Kompetenzen beschreibt Sommer insgesamt sieben verschiedene Lernziele: • eigene Gefühle, Bedürfnisse und Interessen wahrnehmen, angstfrei bejahen, • anderen mitteilen und angemessen (das heißt unter Berücksichtigung der Gefühle, Bedürfnisse und Interessen anderer) durchsetzen können, • das eigene Verhalten verstehen und problematisieren können, • selbstverständliches Verhalten (eigenes und das anderer) kritisch befragen können, • ein hohes Maß an Selbstständigkeit, Eigensteuerung, Selbstwertgefühl und Angstfreiheit, • kreativ und produktiv sein können, • soziale Wahrnehmungen sensibilisieren, • Kommunizieren und Kooperieren können.
Mirabella-Greco	1980	Neben kognitiven Lernzielen unterscheidet Mirabella-Greco im Hinblick auf den Zielhorizont "Soziales Lernen" folgende Lernzielbereiche: • Integration von sachkundigen und sozialeinsichtigem Verhalten, • soziale Kompetenz, • kommunikative Kompetenz, • emotionales Wachstum, • Selbst- und Ich-Steuerung, • therapeutische Fähigkeit, • politische Handlungsfähigkeit.
Meusel	1994	Ziele sozialen Lernens im Sportunterricht sind: • Regeln verstehen und anwenden. • Individualität erkennen, anerkennen und integrieren, • Aufgaben und Rollen übernehmen und ausfüllen, • Konflikte bewältigen, • Kooperieren und Konkurrieren, • bewährte Ordnungen pflegen, • gemeinsames Sporttreiben lernen.
Steindorf	1995	Lernziele im Sinne der Ich-Kompetenz (Verhaltensweisen im Sinne der humanen Selbstverwirklichung, der Selbststeuerung und Identitätsfindung und -förderung): • Selbstreflexion, • Selbststeuerungsfähigkeit, • Wahrnehmung eigener Interessen, • Verbalisierung von Gefühlen, Wünschen, • Förderung von Empathie (Einfühlungsvermögen), • Entwicklung emotionaler und sozialer Sensibilität, • Frustrationstoleranz (Enttäuschungen und Resignation ertragen zu können), • Kritikbewusstsein, • Durchsetzungsvermögen, • Ich-Stärke, • Respektierung der Eigenheit des Menschen, • Toleranz, • Kreativität und Problemlösungsfähigkeit.

Autor	Jahr	Soziale Lernziele
Steindorf	1995	Lernziele im Sinne der Sozial-Kompetenz (Kontakt zum Du, zur Gruppe, zum Kollektiv): • Abbau von Vorurteilen, • Rollenflexibilität, • rationale Konfliktbewältigung, • Übernahme von Mitverantwortung, • Fähigkeit zur Mitbestimmung, • Interaktionsbereitschaft, • Kommunikationsfähigkeit, • Integrationsfähigkeit, • Fähigkeit zur Kooperation, • Kompromissbereitschaft, • politische Handlungsfähigkeit, • Solidaritätsbereitschaft.
Balz	1998	Fünf Lernfelder des Sportunterrichts werden von Balz vorgestellt. Folgende sind für ihn maßgebend: • Regeln verstehen und handhaben, • Rollen übernehmen und gestalten, • Kooperieren, Konkurrieren, Konflikte bewältigen, • Gefühle ausleben und meistern, • mit Unterschieden umgehen.
Keller & Hafner	1999	Das allgemeine Ziel ist die Gemeinschaftsfähigkeit. Darüber hinaus lassen sich folgende Einzelziele formulieren: • Hilfsbereitschaft, • Friedfertigkeit, • Kooperationsfähigkeit, • Selbstbeherrschung, • soziale Sensibilität, • Selbstbehauptung, • Kommunikationsfähigkeit, • Toleranz, • Verantwortungsbewusstsein, • Höflichkeit.

Die Spannweite der in der Tabelle dargestellten Zielvorstellungen ist sehr groß und auch nicht eindeutig klassifizierbar. Neben kulturellen Traditionen, gebundenen Normen, Werten und Verhaltensstandards werden die unterschiedlichsten Ziele von prosozialem Verhalten genannt, die über Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit bis hin zur allgemeinen Handlungskompetenz und politischen Handlungsfähigkeit reichen (vgl. Singer & Ungerer-Röhrich, 1984, S. 43). Bei genauerer Betrachtung dieser Tabelle zeigt sich, dass die Ziele des sozialen Lernens nicht nur interpersonale, sondern auch intrapersonale Qualifikationen erfordern.

Sozialerzieherische Lernprozesse zielen dementsprechend zunächst auf Qualifikationen des einzelnen ab (Ich-Identität, kommunikative Kompetenz, Toleranz etc.), die sich jedoch mit Blickrichtung auf andere (Partner, Mitschüler, Gruppe, Gemeinschaft etc.) zeigen und zur Anwendung kommen. Individuelle Einstellungen und Verhaltensweisen bilden grundlegende Voraussetzungen für soziales Verhalten bzw. sind eng mit diesem verknüpft. Man kann dementsprechend zwischen Lernzielen im Sinne der Ich-Kompetenz und solchen im Sinne der Sozial-Kompetenz unterscheiden (vgl. Pühse, 1990, S. 174).

4. Erlebnispädagogik – die Pädagogik des Erlebens

4.1 Geschichtlicher Abriss

Allein in der Schriftenreihe "Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik"[2] werden fast fünfzig historische Persönlichkeiten, ihr praktisches Wirken und ihr theoretisches Konzept analysiert und deren Bezug zu erlebnispädagogischen Themen und Sachverhalten bewertet. Aus diesen Arbeiten kann man die historische Kontinuität der Erlebnispädagogik, ihre erkenntnistheoretische Universalität und die praktische Umsetzung erlebnispädagogischer Ideen direkt ablesen. Der Bogen wird hier weit gespannt, wenn auch die zentralen Impulse für die Erlebnispädagogik in der reformpädagogischen Bewegung zwischen 1880 und 1932 ausgemacht werden können (vgl. Fischer & Ziegenspeck, 2000, S. 11). Dem Umfang der Dissertation angemessen, werden in diesem Kapitel nur die wesentlichen historischen Kernpunkte zusammenfassend dargestellt (vgl. auch Bauer, 1993; Fischer & Ziegenspeck, 2000).

Die theoretischen Wurzeln der Erlebnispädagogik liegen bei Wilhelm Dilthey (1833-1911; vgl. 1958, 1963, 1979, 1984, 1985) der in seiner Begründung einer geisteswissenschaftlichen Psychologie zwei Arten des Zugriffs auf die Wirklichkeit hervorhebt, nämlich das Erleben der eigenen Zustände und das Verstehen des in der Außenwelt objektivierten Geistes; Erleben heißt dementsprechend, bedeutsam empfundene Vorgänge bewusst wahrzunehmen und zu verinnerlichen (vgl. Felten, 1998, S. 43). Mit dieser Definition wurde das Erleben in den Erziehungsprozess zum ersten Mal eingebettet.

Weitere wichtige Vorläufer der Erlebnispädagogik sind in der Reformpädagogik (z.B. Montessori, 1928, 1979, 1984, 1990, 1991; Pestalozzi, 1888, 1890, 1956, 1964) und deren kritischen Forderungen nach pädagogischer Neuorientierung zu sehen (vgl. Petersen, 1998, S. 7). Ähnlich wie die Reformpädagogik beabsichtigt die Erlebnispädagogik „gegen die überlieferten Lehrmethoden in den Schulen, die Autorität in ihrer negativen Erscheinungsform, gegen die unangemessen straffe Disziplin um ihrer selbst willen" (Felten, 1998, S. 44) einen pädagogischen Ausgleich zu entwickeln. Auf der Grundlage der kulturkritischen Argumentation des ausgehenden 19. Jahrhunderts und durch den nachhaltigen Einfluss der reformpädagogischen und pragmatischen Schulen erarbeiteten, unabhängig voneinander, zwischen 1925 und 1928 Kurt Hahn (vgl. Fischer, 1992; Röhrs, 1966; Ziegenspeck, 1987) die Erlebnistherapie und Waltraut Neubert (1990) in der erstmals 1930 erschienen und 1990 neu aufgelegten Dissertation "Das Erlebnis in der Pädagogik" den Begriff der Erlebnispädagogik. Kurt Hahn (1886-1974) gilt als „Vater oder Begründer der Erlebnispädagogik" (Worm, 1995, S. 59) und der Outward-Bound-Schulen (vgl. Hahn, 1959, 1986). Er war der erste Pädagoge, der es für notwendig ansah, „das Abenteuer in die Erziehung einzubeziehen" (Felten, 1998, S. 50) und „ganzheitliche Erziehungsprinzipien" (Händel, 1995, S. 9) zu verfolgen. Im Zentrum seines Denkens stand die Vorstellung, dass die Gesellschaft und damit auch die Menschen krank seien und einer Therapie durch eine besondere Art von Erlebnissen bedürfen (Erlebnistherapie). Die pädagogische Intention von Hahn ist aus der Kritik an dem gesellschaftlichen und politischen Erscheinungsbild und den daraus resultierenden Verfallserscheinungen von Jugendlichen begründet. Folgende dieser Verfallserscheinungen lassen sich zusammenfassend hervorheben:

---

[2] Im Literaturverzeichnis (Kapitel 10.3) befindet sich eine eigene Liste mit Publikationen, in denen die zentralen Wegbereiter der Erlebnispädagogik vorgestellt werden.

- ein Mangel an menschlicher Anteilnahme, Erbarmen und Hilfsbereitschaft, den Hahn auf die Ruhelosigkeit des modernen Lebens zurückführte,
- ein Mangel an Sorgsamkeit, der sich in einem Nachlassen der Konzentration und in fehlender Bereitschaft zum exakten Arbeiten sowie im Niedergang des Handwerks äußert, eine Verkümmerung der Initiative, die aus einem Überhandnehmen passiven Erlebens, verursacht durch den Konsum moderner Massenmedien, resultiert,
- ein Verfall der körperlichen Leistungsfähigkeit, der dadurch zustande kommt, dass die Menschen sich immer weniger aktiv sportlich betätigen und den Sport mehr als Zuschauer konsumieren.

Kurt Hahn forderte eine Schule, „in der committee sense (Fähigkeit zum bundesgenössischen Handeln) zu einer lebendigen Erfahrung werden konnte. Eine verpflichtende Gemeinschaftsidee, community spirit (Gemeinsinn), sollte pädagogisch konkret und politisch motiviert in das Bewusstsein der Heranwachsenden gebracht werden. Committe sense auf der Grundlage von community spirit war (...) durch das gemeinsame Leben und Arbeiten im Internat zu entwickeln" (Fischer, 1999, S. 114). Den gesellschaftlich bedingten Verfallserscheinungen versuchte Hahn in seiner Erlebnistherapie, die folgende Elemente enthält, zu begegnen:

- Dienst am Nächsten,
- Projektlernen,
- Expeditionen,
- körperliches Training.

Realisiert wurden diese Elemente vor allem in den Natursportarten, z.B. beim Bergwandern, Klettern, bei Skitouren und Kajakfahrten sowie Expeditionen und Rettungsdiensten an der See und im Gebirge (vgl. Hucht & Nickolai, 1989, S. 86). Auf dem dargestellten pädagogischen Konzept entwickelte Hahn die Outward Bound Schools (Kurzschulen), die mittlerweile auf allen Kontinenten existieren. Die mehr als 40 Outward Bound Schools werden heute durch die jeweiligen nationalen Dachverbände und Trusts geführt. Mit ihnen und vielfältigen Imitaten ist in den neunziger Jahren ein Bildungsraum entstanden, den jährlich mehr als 100.000 Jugendliche und Erwachsene durchlaufen (vgl. Fischer & Ziegenspeck, 2000, S. 265).

Nach dem nationalsozialistischen Missbrauch erlebnisorientierter Arrangements in der Schul- und Berufsausbildung weisen erst wieder ab den 60er Jahren die reformpädagogischen Darstellungen von Wolfgang Scheibe (vgl. 1966, 1969), Hermann Röhrs (vgl. 1962, 1968, 1970, 1998) oder Wilhelm Flitner (vgl. 1958, 1960, 1961) auf die theoretischen Grundlagen und praktischen Potentiale erlebnispädagogischer Maßnahmen hin.

Seit dem Beginn der 80er Jahre wird Erlebnispädagogik in Deutschland, u.a. durch die Lüneburger Universität, überregional propagiert, erziehungswissenschaftlich reflektiert und in den nationalen Diskussionszusammenhang um erlebnispädagogische Grundsatzfragen eingebracht (vgl. Fischer & Ziegenspeck, 2000 und Zeitschrift für Erlebnispädagogik[3]).

---

[3] Die Zeitschrift für Erlebnispädagogik ist die offizielle Publikation der Universität Lüneburg. Sie erscheint zwölfmal im Jahr und dient dem wissenschaftlichen Austausch zur Erlebnispädagogik.

4.2 Erlebnispädagogik – eine moderne Erziehungswissenschaft

Die Erlebnispädagogik ist eine junge und moderne Wissenschaft, die von einer engen Verflechtung und einer projektorientierten Kooperation zwischen Vertretern aus diversen Praxisfeldern und multidisziplinären Wissenschaftsbereichen geprägt ist (vgl. Ziegenspeck, 1994 a, S. 31). Da die Erlebnispädagogik eine multidisziplinäre Ausrichtung besitzt und im Schnittpunkt verschiedenartiger Wissenschaften wie Sozialwissenschaften, Psychologie, Soziologie und Pädagogik steht, ist eine einheitliche Definition bis heute nicht gewährleistet. Je nach Autor und Organisation wird der Begriff "Erlebnispädagogik" auf unterschiedliche Bereiche angewendet oder sogar mit dem Hinweis auf die bestehende Praxisvielfalt (vgl. Neumann, 1999, S. 12) eine Definition bewusst unterlassen. Ein weiteres Definitionsproblem besteht darin, dass die Inhalte und Ziele, die verschiedenen Zielgruppen und Institutionen, keine einheitliche pädagogische Richtung zulassen. Erlebnispädagogische Aktivitäten „werden zurzeit in sehr vielfältigen pädagogischen Kontexten realisiert: in Projekten der musischästhetischen Erziehung, in Projekten eines praktischen, die Verbindung von Kopf und Hand anzielenden Lernens, in sportlichen Unternehmungen, in Reisen. In all diesen Projekten zielt das erlebnispädagogische Moment auf authentische Erfahrungen, auf ästhetische Erfahrungen, auf praktische, auch körperliche Erfahrungen, auf gemeinsame Erfahrungen" (Thiersch, 1995, S. 38). Schwerpunktmäßig hat Erlebnispädagogik eine sozialwissenschaftliche und pädagogische Ausrichtung. Folgende wissenschaftliche Teilbereiche lassen sich aufzählen (vgl. Fischer & Ziegenspeck, 2000, S. 281):

1. Erlebnispädagogik als Integrationspädagogik
2. Erlebnispädagogik als Kompensationspädagogik
3. Erlebnispädagogik als Alternative Pädagogik
4. Erlebnispädagogik als Outdoor-Aktivität
5. Erlebnispädagogik als Freizeitpädagogik
6. Erlebnispädagogik als Sozialpädagogik
7. Erlebnispädagogik als Umwelterziehung
8. Erlebnispädagogik als Adventure Education
9. Erlebnispädagogik als offenes, natürliches und soziales Erfahrungslernen
10. Erlebnispädagogik als Rehabilitationspädagogik
11. Erlebnispädagogik als Behindertenpädagogik
12. Erlebnispädagogik als praktische Soziologie
13. Erlebnispädagogik als Betriebspädagogik
14. Erlebnispädagogik als interkulturelle Erziehung
15. Erlebnispädagogik als multikulturelle Erziehung

4.3 Lernen in der Erlebnispädagogik

4.3.1 Die erzieherische Wirkung des Erlebnisses

Erlebnispädagogik ist die "Wissenschaft der Erlebnisse", d.h. gezielt eingesetzte und reflektierte Erlebnisse sollen pädagogisch zu Verhaltensänderungen bei Personen genutzt werden. Bei Erlebnissen handelt es sich um ein „gesteigertes Erleben" (Hartmann & Haubl, 1996, S. 12) und im semantischen Sinne um „seelische, emotionale Ereignisse im Leben des Individuums" (Fischer, 1999, S. 276). Erlebnisse können intentional, aber auch ohne Absichten vorkommen. Nur intentionale Erlebnisse, also positive Gefühle, stehen mit einem pädagogischen Auftrag in sinnvoller Verbindung,

da erzieherische Vorhaben immer absichtsvoll, rational begründet und produktiv reflektiert ablaufen sollten. Erlebnisse können also nur dann erziehen, „wenn sie im Sinne des emotionalen Ereignisses auf Personen, Situationen und Gegenstände gerichtet sind. Außerdem müssen diese Beziehungen internalisiert werden können, um dem Individuum als Bewusstseinsinhalt zur Geltung zu kommen" (Fischer, 1999, S. 277). Zum Erlebnis wird damit ein Erlebtes nur, wenn es einen besonderen affektiven Nachdruck hat und ein mit Sinnen intensiv und bewusst wahrgenommenes Handlungsergebnis darstellt (vgl. Hartmann & Haubl, 1996, S. 12; Birkholz u.a., 1999, S. 50).

Tab. 3: Gerichtete und ungerichtete Emotionen als Aspekte des Erlebens (vgl. Fischer, 1999, S. 256)

Gerichtete Emotionen	Ungerichtete Emotionen	
Gefühle	**Affekte**	**Stimmungen**
Intentionale oder eigentliche Gefühle sind solche, die auf Personen, Gegenstände oder Situationen gerichtet sind. Damit kann allgemein gesagt werden, dass Gefühle den individuellen Bezug zu jeder Person-Umwelt-Beziehung beinhalten, seine geistige Widerspiegelung im Bewusstsein umfassen und damit Gefühle Bestandteile umgebungsbezogener und psycho-physiologischer Funktionssysteme der Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung sind (z.B. Freude, Trauer, Zorn).	Affekte sind intensive und ungestüm verlaufende emotionale Zustände, die sich in der funktionalen Desorganisation von Verhalten und Tätigkeit äußern können und starke organische Reaktionen und Funktionsstörungen hervorrufen können. Sie sind nur schwach oder gar nicht intentional angelegt (z.B. motorische Entladungen).	Stimmungen sind nur schwach intentional angelegt und über das gesamte Erleben verbreitet. Stimmungen sind nicht gegenständlich sondern persönlich, da sie unmittelbar an kein bestimmtes Ereignis, an keine bestimmte Person oder an kein konkretes Objekt geknüpft sind, sondern mehr einen allgemeinen Gemütszustand ausmachen (z.B. Depressionen).

Damit Erlebnisse persönliche Bedeutung gewinnen, dürfen sie nicht irgendwie erlebt und erfahren werden. Ihre wahre Ursache und Bedeutung muss sich dem Individuum durch innere und äußere Realitätsverarbeitung erschließen, in die alle Prozesse der Selbst- und Sozialreflexion eingehen. Je mehr Sinne durch das Erlebnis angesprochen und je mehr es zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt führt, desto intensiver und nachhaltiger gestaltet sich das Erlebnis bei den Individuen und kann damit auch als Grundlage für das Lernen genutzt werden (vgl. Senninger, 2000, S. 8). Die erlebnispädagogische Erziehung erfolgt im „handlungsorientierten Entwicklungsfeld eines offenen, sozialen und natürlichen Erfahrungslernens. Erziehung im engeren Sinne der Erlebnispädagogik ist eine im sozialen Zusammenhang und in tätigkeitsgebundener Auseinandersetzung mit der Außen- und Innenwelt erfolgende ganzheitliche Entwicklung des lernenden Individuums (Selbstveränderung) und seiner Umwelt (Umweltveränderung)" (Fischer, 1999, S. 237). Erlebnispädagogische Aktivitäten umfassen damit alle Aktivitäten, die über Natur oder Umwelt ein verhaltensänderndes, bewusstseinserweiterndes, erzieherisches und/ oder persönlichkeitsentwickelndes Ziel haben und sich dabei Erlebnissen im ganzheitlichen Sinne aller Sinneswahrnehmungen bedienen.

4.3.2 Der erlebnispädagogische Lernprozess

Erlebnispädagogisches Lernen heißt Lernen durch Erfahrung. Die Erfahrung ihrerseits setzt immer eine Handlung bzw. ein Erlebnis voraus, das über die verschiedenen Sinnessektoren wahrgenommen wird. Erlebnisse stellen allerdings einen besonderen Teil des Begriffs der Erfahrung dar. Ein Erlebnis ist gleichzeitig immer eine Erfahrung, wenngleich eine Erfahrung nicht immer ein Erlebnis darstellen muss. Erfahrung gewinnt nur, wer Erlebnisse verarbeitet, wiederholt Erlebnisse hat und sie kommunikativ und selbstreflektierend psychosozial verinnerlicht (vgl. Birkholz u.a., 1999, S. 30; Hartmann & Haubl, 1996, S. 12). Erst durch die Verarbeitung und Verinnerlichung von Erlebnissen können Erfahrungen gespeichert werden. Der erlebnispädagogische Lernprozess setzt dabei einen Bewusstseins- und Lernprozess voraus. Hierdurch kann eine Umdeutung und Umwertung aus eigener Erkenntnis stattfinden (vgl. Senninger, 2000, S. 8). Erlebnispädagogisches Lernen ist ein steter Prozess. Um diesen Prozess optimal zu nutzen, bedient sich die Erlebnispädagogik eines dreidimensionalen Modells, das den Wechsel zwischen

- (Neu-)Orientierung (=Zielfindungsphase),
- Erlebnis (=Aktionsphase) und
- Verarbeitung (=Reflexionsphase) beschreibt (vgl. Senninger, 2000; Roland u.a., 1995):

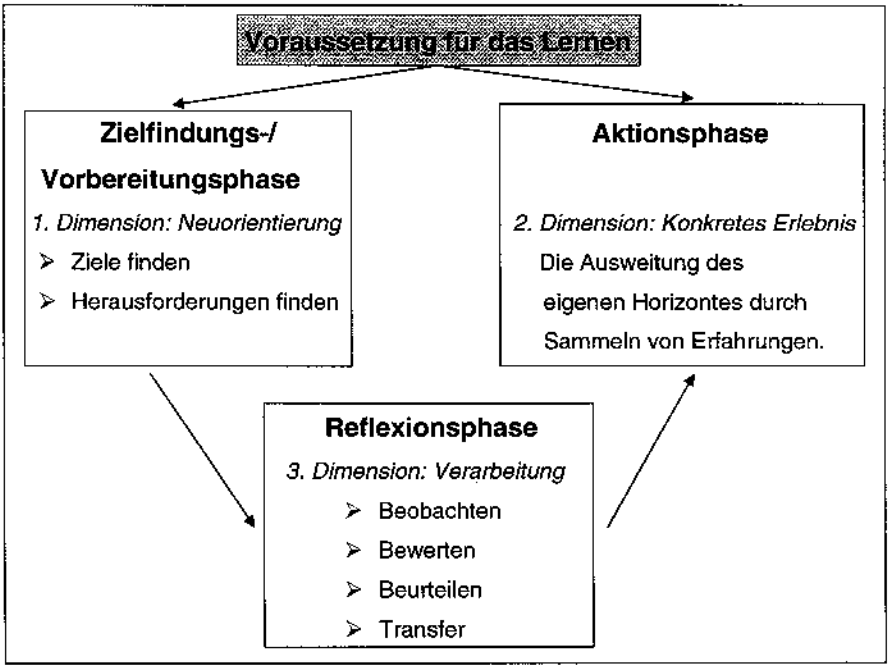

Abb. 2: Lernzyklus des erlebnispädagogischen Erfahrungsprozesses (vgl. Senninger, 2000, S. 28)

5. Empirische Untersuchung "Soziales Lernen in der Erlebnispädagogik"

5.1 Entwicklung des Kategoriensystems

5.1.1 Methode der kategorisierten Beobachtung

Die vorliegende Arbeit beobachtet und kategorisiert das soziale Lernen bei der Durchführung von erlebnispädagogischen Aktivitäten. Der wesentliche Vorteil der Beobachtung gegenüber anderen empirischen Methoden ist darin zu sehen, „dass das zu untersuchende Verhalten wenig eingeschränkt ist. Gegenüber Interview und Fragebogen besteht er darin, dass die Beobachtung es erlaubt, ein Verhalten in dem Zeitpunkt festzuhalten, in dem es sich tatsächlich ereignet" (Singer, 1977, S. 45). Durch die Wahl der Beobachtungsmethode kann das soziale Verhalten der Einzelpersonen bzw. sozialen Gruppen direkt oder indirekt im Zusammenhang mit der erlebnispädagogischen Aktivität beobachtet werden. Das beobachtete Verhalten wird dann in Dimensionen bzw. Beobachtungskategorien erfasst. Bei den entwickelten Dimensionen handelt es sich um „Klassifikationsschemata für Verhalten, mit deren Hilfe ähnliche Verhaltensäußerungen zusammengefasst werden können" (Singer, 1977, S. 54). Ein weiterer Vorteil des kategorisierten Beobachtungssystems ist auch darin zu sehen, dass die Beobachtungseinheiten mit einer Zeitbegrenzung gekoppelt werden. Die Dauer der Zeiteinheiten kann dabei sehr unterschiedlich gewählt sein (vgl. Fieguth, 1977 a, S. 36).

Bei der Beobachtung von Settings sind mehrere Faktoren zu berücksichtigen, die potenziell die protokollierten Daten verfälschen können. Sie liegen zum einem in dem Verhalten der Probanden begründet, zum anderen in einem fehlerhaften Protokollieren des zu beobachtenden Verhaltens durch den Beobachter (Beobachterfehler).

Bei der Beobachtung sollte man grundsätzlich davon ausgehen, dass die beobachteten Probanden unter Umständen durch die Beobachtung nicht nur allgemein in ihrem Verhalten beeinflusst, sondern sich das Verhalten während der gesamten Beobachtungszeit konstant in eine bestimmte Richtung, dem sozial erwünschten Verhalten, hin verändert. Während der Untersuchung neigen Probanden dazu, mehr als gewöhnlich sozial erwünschte Verhaltensweisen zu zeigen. Durch die Gegenwart des ihnen unbekannten Beobachters sind zudem einzelnen Probanden möglicherweise verunsichert und in ihrem Verhaltensrepertoire eingeschränkt. Durch folgende Maßnahmen kann man dem beschriebenen Effekt jedoch in Grundzügen entgegenwirken:

- angenehme Atmosphäre (Art des Umgebungsrahmens),
- keine langen Wartezeiten bei der Durchführung der erlebnispädagogischen Stationen (Länge der Beobachtungszeit),
- authentisches Verhalten der Beobachter (Verhalten),
- eindeutige Begründung, die den Beobachteten für die Durchführung der Beobachtung gegeben wurde (Begründung),
- Gewährleistung der Authentizität der Teilnehmer (z.B. durch keine äußerlichen Beschränkungen).

Neben einem unzureichenden Kategoriensystem kann der bereits erwähnte Beobachterfehler, d.h. der systematische Fehler bei der Protokollierung durch den Beobachter, einen wesentlichen Faktor für fehlerhafte Daten darstellen. Bei der Wahrnehmung und Einordnung der relevanten Verhaltensweisen in Dimensionen müssen die für das Untersuchungsergebnis negativen Einflüsse des Beobachters auf die Beoachtungssituation im Verlauf der Beobachtungen möglichst gering gehalten werden. Weder persönliche Einstellungen, Erwartungshaltungen noch körperliche Verfassungen dürfen sich auf die Beobachtungsdaten auswirken (vgl. Fieguth, 1977 b, S. 84). Die Protokollierung sollte deshalb in einer angenehmen Arbeitsplatzatmosphäre stattfinden.

Ein relevanter Faktor ist auch darin zu sehen, dass der Beobachter den Hypothesen des Untersuchungsleiters entsprechen möchte und dementsprechend die beobachteten Verhaltensweisen protokolliert. Um die Qualität der Untersuchungsergebnisse zu gewährleisten, muss der Untersuchungsleiter die Beobachter für dieses Problem sensibilisieren und die für die Untersuchung und Beobachtung relevanten Gesichtspunkte (Untersuchungsintention, ggf. Hypothesen) detailliert mitteilen und erklären. Ein intensives und strukturiertes Beobachtertraining stellt eine wichtige Basis für die Qualität der kategorisierten Untersuchungsergebnisse dar.

5.1.2 Methodische Gesichtspunkte für die Entwicklung der Kategorien

Der Entwicklung des Kategoriensystems dieser Untersuchung lagen folgende methodische Gesichtspunkte zugrunde:

(a) Theoretische Ableitung der Kategorien
Da es sich bei der Beobachtbarkeit von erlebnispädagogischen Maßnahmen in Bezug auf das soziale Lernen um ein Feld handelt, das gerade auch auf den Bereich der Indoor-Aktionen noch als empirisches Neuland bezeichnet werden kann, wurden bei der Konzeption der Kategorien Grundgedanken der theoretischen Erlebnispädagogik konzeptionell integriert.

(b) Vollständigkeit der Kategorien
Bei der Konzeption des Kategoriensystems wurde versucht, möglichst viele zu beoachtende Verhaltensweisen des sozialen Lernens von Jugendlichen während erlebnispädagogischer Aktivitäten zu erfassen. Diese wurden differenziert in sieben Dimensionen, von denen sich der Autor erhofft, dass sie die wesentlichen beobachtbaren Verhaltensweisen des sozialen Lernens bei Jugendlichen abbilden. Eine absolute Vollständigkeit ist auf Grund der Komplexität des Lernziels "Soziales Lernen" nicht möglich.

(c) Verhaltensnähe der Kategorien
Die Kategorien wurden verhaltensnah beschrieben, d.h. das beobachtete Verhalten kann mit großer Sicherheit einer Kategorie zugeordnet werden. Fieguth (vgl. 1977 a, S. 37) weist darauf hin, dass, je verhaltensnäher die Kategorien sind, desto geringer die Inferenzen und Interpretationen durch den Beobachter ausfallen werden.

(d) Anzahl der Kategorien
Die Anzahl der Kategorien wurde möglichst klein gehalten, um die Beobachtungs- und Registrierfähigkeit der Beobachter nicht zu überfordern.

5.1.3 Kodierregeln

Folgende Regeln bildeten die Grundlage für die Kategorisierung des sozialen Verhaltens in der Untersuchung:

(1) Länge der Gesamtbeobachtung sowie jeder Einzelbeobachtung
Kodierung des sozialen Verhaltens (Einzelperson):
Der Beobachter erfasste das soziale Verhalten (entsprechend der Dimensionen) eines Schülers an jeder der fünf Stationen. Nach jeder Station wurde das Video ausgeschaltet und das Verhalten entsprechend der sieben Dimensionen des sozialen Lernens in einem vorgegebenen Kodierungsbogen protokolliert. Dieser Vorgang wurde für jede Station und jeden Schüler einzeln durchgeführt.

Kodierung des sozialen Verhaltens (Gruppe):
Der Beobachter erfasste das soziale Verhalten (entsprechend der Dimensionen) der Gruppe an jeder der fünf Stationen. Nach jeder Station wurde das Video ausgeschaltet und das Verhalten entsprechend der sieben Dimensionen des sozialen Lernens in einem vorgegebenen Kodierungsbogen protokolliert. Dieser Vorgang wurde für jede Station und jede Gruppe einzeln durchgeführt.

(2) Dauer einer Beobachtungseinheit
Eine Beobachtungseinheit dauerte immer solange, wie die jeweilige erlebnispädagogische Aktivität an der Station.

(3) Angaben über die Zahl der zulässigen bzw. erforderlichen Kodierungen in einer bestimmten Zeiteinheit
Die sieben Dimensionen des sozialen Lernens wurden für jeden Schüler (bzw. jede Gruppe) und jede Station erfasst. Es durfte keine Dimension ausgelassen werden.

(4) Reihenfolge der Kodierungen (chronologische Protokollierung versus feste Personenfolge)
Die einzelnen Dimensionen mussten nicht unbedingt in der gleichen Reihenfolge kodiert werden. Aus ökonomischen Gründen war es jedoch empfehlenswert, eine individuelle Reihenfolge der Kodierung einzuhalten.

(5) Möglichkeit von Doppelkodierungen (die beobachtete Person zeigt zwei unterschiedliche Verhaltensweisen innerhalb einer Beobachtungseinheit)
Das beobachtete Verhalten wurde nicht doppelt kodiert. Jede Dimension stand für sich und sollte unabhängig voneinander gesehen werden.

5.1.4 Technischer Umgang mit dem Kategoriensystem

Um die Qualität der Kodierergebnisse zu verbessern, wurde für die vorliegende Untersuchung ein Trainingsprogramm durchgeführt.

1. Schritt: Auswendiglernen der Dimensionen und der Kodierregeln
Im Vorfeld wurden die einzelnen Dimensionen und deren spezifische Beschreibung mit Hilfe von Beobachtungskategorien von den Beobachtern auswendig gelernt. Die Beobachter wurden über die Intention der Untersuchung, das Untersuchungsdesign und die Untersuchungsmethode informiert und ausführlich aufgeklärt. Rückfragen zur Untersuchung waren zugelassen und erwünscht.

2. Schritt: Beobachtertraining
Dem Beobachter wurden probehalber Videosequenzen aus dem Vortest vorgespielt. Das zu sehende soziale Verhalten des jeweiligen Probanden (bzw. Gruppe) sollte den jeweiligen Dimensionen zugeordnet werden. Dabei mussten sowohl die jeweils zutreffende Dimension dem Verhalten zugeordnet als auch der jeweils relevante Interaktionspartner korrekt identifiziert werden. Es hat sich als günstig erwiesen, zu Beginn des Trainings immer nur ein Intervall zu kodieren. Die Kodierungen der Beobachter wurden untereinander und mit der Vorkodierung der Trainer verglichen und besprochen. Es erfolgte dann eine abgestufte Steigerung der ohne Unterbrechung gezeigten Anzahl von Intervallen. Dabei wurde stets nach dem gleichen Schema vorgegangen: Abspielen, Kodieren, Vergleich der Kodierungen, Diskussion von Unklarheiten, erneutes Abspielen. Ziel dieser Vorgehensweise war ein wiederholtes Vergegenwärtigen der Dimensionen (bzw. Beobachtungskategorien) und Kodierregeln.

3. Schritt: Erreichen von Stabilität der Kodierleistungen
Das Beobachtertraining wurde nach wenigen Tagen wiederholt (Festigungsphase).

4. Schritt: Kodierung der Untersuchungsvideos
Die Kodierung der Einzelpersonen und Gruppen der Untersuchung wurden getrennt voneinander durchgeführt.

5.1.5 Konzeption des Kategoriensystems

Das entwickelte Kategoriensystem der Dissertation soll das soziale Lernen (Lernziel) bei Schülern der 7. Klasse während erlebnispädagogischer Aktionen erfassen. Das System umfasst sieben Dimensionen, die mit Hilfe von Beobachtungskategorien beschrieben werden. Nach folgenden Gesichtspunkten wird das Kategoriensystem dargestellt:

- Nennung der Dimension
  ⇒ Nennung der Dimension des sozialen Lernens
- Definition der Dimension
  ⇒ Die Dimension wird für die Untersuchung definiert.
- Beschreibung der Dimension mit Hilfe von Beobachtungskategorien
  ⇒ Die definierte Dimension wird genauer beschrieben (inklusive Ankerbeispiele)

Die Kategorisierung des beobachteten sozialen Verhaltens erfolgte sowohl individuums- als auch gruppenspezifisch. Für beide Verfahren liegt ein unabhängig voneinander entwickeltes Beobachtungssystem vor (vgl. Anhang VII und VIII).

5.1.5.1 Dimensionen zur Beobachtung von Einzelpersonen

Bei dieser Kategorisierung sollte überprüft werden, inwieweit die sieben Dimensionen in Bezug auf das Lernziel "soziales Lernen" bei der Einzelperson ausgeprägt sind. Als Antwortmöglichkeiten wurde eine vierstufige Skalierung gewählt ("trifft sehr zu"/ "trifft zu"/ „trifft etwas zu"/ "trifft nicht zu"). Im Folgenden werden die sieben Dimensionen näher vorgestellt.

Aktive und passive Kooperationsfähigkeit (1. und 2. Dimension)
Die Kooperationsfähigkeit ist ein unverzichtbarer, grundlegender gruppendynamischer Vorgang in der Erlebnispädagogik, in dem „aufeinander bezogene und als gleichwertig und gleichberechtigt anerkannte Aktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin gebündelt werden" (Köck & Ott, 1979, S. 294). In den folgenden beiden Dimensionen wird zwischen der aktiven und passiven Kooperationsfähigkeit unterschieden.

Unter aktiver Kooperationsfähigkeit wird „ein Arbeitsverhalten von Gruppenmitgliedern in gegenseitiger Ergänzung auf ein gemeinsames Ziel hin" (Schröder, 1992, S. 103) verstanden. Die Kategorie erfasst das gemeinsame aktive Handeln unter einer gemeinsamen Zielsetzung. Dieser Aspekt des koordinierten sozialen Handelns, der eine Zielverwirklichung als Folge der Kooperation und als deren Sinn bezeichnet, kann auch mit dem Wort Zusammenarbeit bezeichnet werden (vgl. Sommerfeldt, 1993, S. 54).

Wesentliche Voraussetzung für die aktive Kooperationsfähigkeit ist auch die gegenseitige Rücksichtnahme und die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in das subjektive Erleben und in die Einstellungen anderer Menschen einzufühlen. Die betreffende Person muss lernen, Mitgefühl für andere zu entwickeln, sich selber wahrzunehmen sowie die Offenheit für die eigenen Gefühle zu entwickeln (vgl. Luther, 1998, S. 302). Erlebnispädagogische Maßnahmen sollen in besonderer Weise die Empathiefähigkeit der Teilnehmer fördern.

1. Dimension: Aktive Kooperationsfähigkeit[5]

Definition:	Bei der aktiven Kooperationsfähigkeit wird die aktive motorische Hilfsbereitschaft, der Körperkontakt sowie die aktive Zusammenarbeit der Schüler beobachtet und kategorisiert.
Beschreibung der Dimension:	
aktive motorische Hilfe:	Helfergriffe aller Art (Räuberleiter, Oberarmgriff, an den Händen fassen).
aktive Zusammenarbeit:	hilft den anderen Gruppenteilnehmern; packt aktiv mit an
Körperkontakt:	berührt andere Personen;
Passivität:	keine Anzeichen von aktiver Hilfe; lässt keinen Körperkontakt zu.

[5] Die Nummerierungsreihenfolge der Dimensionen wurde vor der Untersuchung festgelegt. Aus diesem Grund wurden diese in der vorliegenden Beschreibung der sieben Dimensionen beibehalten.

2. Dimension: Passive Kooperationsfähigkeit

Definition: Bei der passiven Kooperationsfähigkeit wird die passive Hilfe und Empathiefähigkeit der Schüler beobachtet und kategorisiert.

Beschreibung der Dimension:

passive Hilfe:	Mut zusprechen; bestärken; loben (Beispiele: „Du schaffst das!" „Gib nicht auf!" „Nur Mut!")
geht auf die Gefühle ein:	zeigt Sensibilität; Verständnis für Ängste anderer; verteidigt; wird nicht persönlich

Integrationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit (3., 5. und 6. Dimension)

Neben den auf sprachlicher Kommunikation beruhenden Wechselbeziehungen zwischen zwei oder mehreren Personen spielt die soziale Integration bei gruppendynamischen Prozessen eine wichtige Rolle. Während Kommunikation den verbalen Bereich des gemeinsamen Beteiligtseins der Personen anspricht, betont Interaktion dabei stärker „die Gegenseitigkeit bzw. Wechselwirkung der Tätigkeiten oder des Verhaltens der an einem Vorgang mitwirkenden Individuen" (Biermann, 1978, S. 5).

Als Interaktion wird in der Dimension dementsprechend die „allgemeine dynamische Beziehung zwischen reaktionsfähigen Lebewesen bezeichnet" (Bischoff, 1982, S. 17), d.h. die Dimension soll erfassen, inwieweit der betreffende Schüler an der Station teilnimmt.

Die Dimension der Kommunikation kategorisiert das verbale Handeln der Schüler. Da nicht jede verbale Äußerung der Schüler akustisch hörbar und damit kategorisierbar war, konnten aus organisatorischen Gründen nicht alle verbalen Äußerungen einzeln kategorisiert werden. Aufgrund des sportlichen Charakters der Stationen war außerdem aus Sicherheits- und Materialgründen eine individuelle Mikroverkablung nicht möglich.

In der Erfassung geht es dementsprechend um einen Gesamteindruck der verbalen Fähigkeit des einzelnen Schülers. Auf die Kategorisierung der nonverbalen Kommunikation (Mimik, Gestik) wurde ebenfalls aus organisatorischen Gründen verzichtet. Nicht jedes nonverbale Verhalten wäre beobachtbar und damit kategorial erfassbar gewesen.

In der Dimension der Problemlösungsfähigkeit soll kategorisiert werden, inwieweit der Schüler Anleitungen, Hinweise, Ideen, Analysen und mögliche Wege des Vorgehens zeigt, die zum Erfolg der Aktion/ Station beiträgt.

3. Dimension: Integrationsfähigkeit

Definition: Bei der Integrationsfähigkeit wird die Teilnahmebereitschaft der Schüler beobachtet und kategorisiert.

Beschreibung der Dimension:

sich herausziehen:	zeigt sich durch: z.B. weggehen, das nicht dem Nutzen der Übung gilt (z.B. Augenbinde holen etc.); Störung (bis hin zur Blockade).
Interesse:	zeigt sich durch: z.B. zuschauen; hört zu; ständige Anwesenheit; Eifer; Spaß; Motivation; geht auf Fragen, Mitteilungen und Vorschläge der anderen Gruppenteilnehmer ein.
Desinteresse:	zeigt sich durch: z.B. Lustlosigkeit; ständiges Wegschauen; irrelevante Kommentare; geht nicht auf Fragen, Mitteilungen und Vorschläge der anderen Gruppenteilnehmern.

5. Dimension: Verbale Kommunikationsfähigkeit

Definition: Bei der Kommunikationsfähigkeit wird die verbale Komponente der Schüler beobachtet und kategorisiert.

Beschreibung der Dimension:

reden: d.h. die Person fragt, bewertet, analysiert, informiert, klärt, ordnet, bestätigt

⇒ Der Inhalt muss nicht unbedingt im Zusammenhang mit der Station stehen.

6. Dimension: Problemlösungsfähigkeit

Definition: Bei der Problemlösungsfähigkeit werden die Vorschläge zur Lösung der Station beobachtet und kategorisiert.

Beschreibung der Dimension:

Vorschläge:	Anleitungen, Hinweise, Ideen, Analysen und mögliche Wege des Vorgehens.
zentraler Hinweis:	Der zentrale Vorschlag, der zum Erfolg der Aktion/ Station führt.
Erfolg/ Lösung:	Anleitungen, Hinweise, Ideen, Analysen und mögliche Wege des Vorgehens, die zum Erfolg der Aktion/ Station beitragen.

Teilerfolg: Anleitungen, Hinweise, Ideen, Analysen und mögliche Wege des Vorgehens, die zum (Teil-)Erfolg der Aktion/ Station beitragen.

Positive Emotionalität und Vertrauensfähigkeit (4. und 7. Dimension)
Erlebnispädagogische Aktivitäten lassen vielfältige Emotionen zu. Diese Emotionsäußerungen können in der Regel positive Auswirkungen auf die soziale Interaktion haben und dem Beobachter wertvolle Informationen über die Beziehung zum Interaktionspartner geben (vgl. Allmer, 1984, S. 177). In der Auswertung der Dimension soll deshalb auch nur die offensichtlich sichtbare positive Emotionalität beobachtet werden. Die Ursache für die jeweilige Stimmung kann dadurch allerdings nicht erschlossen werden.

In der Dimension der Vertrauensfähigkeit (in andere Personen) soll kategorisiert werden, inwieweit der Schüler Hilfen annimmt.

4. Dimension: Positive Emotionalität

Definition: Bei der positiven Emotionalität wird die Stimmung der Schüler beobachtet und kategorisiert.

Beschreibung der Dimension:

entspannte Grundhaltung:	lacht; scherzt; wirkt freundlich; sorgt für positive Stimmung
gespannte Grundhaltung:	gewisse Aggressivität; wirkt unfreundlich; bevormundet; schimpft; schreit; zeigt Wut;

7. Dimension: Vertrauensfähigkeit in andere Personen

Definition: Bei der Vertrauensfähigkeit wird beobachtet und kategorisiert, inwieweit der Schüler Hilfen annimmt.

Beschreibung der Dimension:

Vertrauen:	nimmt aktive Hilfe an; verweigert keine Hilfe; keine personenspezifischen verbalen Misstrauensäußerungen (z.B. „Von dir lasse ich mir nicht helfen").

5.1.5.2 Dimensionen zur Beobachtung von Gruppen

5.1.5.2.1 Kategorisierung der Gruppenzusammensetzung

Bei dieser Kategorisierung sollte überprüft werden, inwieweit innerhalb der Gruppe in Bezug auf die sieben Dimensionen ein homogenes Verhalten vorlag. Als Antwortmöglichkeiten wurden "trifft zu" und "trifft nicht zu" gewählt.

5.5.2 Validität

5.5.2.1 Möglichkeiten der Validitätsprüfung

Mit der Gültigkeit (Validität) eines Messinstruments wird der Grad an Genauigkeit erfasst, mit dem das Instrument das misst, was es messen soll. Neben der Vorhersage eines bestimmten Verhaltens (Vorhersage-Validität), der empirischen Verifizierung eines theoretischen Modells (Konstrukt-Validität), kann die inhaltliche Übereinstimmung der tatsächlichen mit der beabsichtigten Messung (Inhalts-Validität) einen Validitätssachverhalt darstellen. Seit den Empfehlungen der APA (American Psychological Association) von 1954 ist es üblich, mindestens drei Vali-ditätsarten zu unterscheiden:

Inhaltsvalidität
Bei der Beurteilung der Inhaltsvalidität steht die Frage der Generalisierbarkeit der gewonnenen Daten über bestimmte Messzeitpunkte, Stichproben und Inhalte im Vordergrund. Das kodierte Verhalten wird als repräsentative Stichprobe betrachtet, von der ausgehend man auf das gleiche Verhalten außerhalb der Beobachtungssituation schließen kann. Eine Voraussetzung dafür, dass das beobachtete Verhalten als repräsentativ für den gesamten interessierenden Verhaltensstrom gelten kann, besteht in der Repräsentativität der Beobachtungskategorien selbst. Damit diese Art der inhaltlichen Gültigkeit gewährleistet ist, wird bei der Konstruktion des Beobachtungsinstruments auf die Hilfe von verschiedenen Informationsquellen zurückgegriffen wie z.B. Expertenbefragung, Literaturstudium etc. Die Größe der Inhaltsvalidität kann dabei nur geschätzt, aber nicht berechnet werden (vgl. Mees, 1977, S. 90).

Sowohl die Definition als auch die Beschreibung der Dimensionen des sozialen Lernens wurden mit mehreren wissenschaftlichen und pädagogischen Experten aus der Universität und der Schule diskutiert.

Kriteriumsvalidität
Bei der Kriteriumsvalidität wird vom beobachteten Verhalten auf das Verhalten außerhalb der Beobachtungssituation geschlossen. Empirisch wird der Zusammenhang (etwa eine hohe Korrelation) zwischen den Beobachtungsmaßen und bestimmten Außenkriterien nachgewiesen. Die Kriteriumsvalidität differenziert zwischen der Übereinstimmungsgültigkeit und der Vorhersagegültigkeit. Unter Übereinstimmungsgültigkeit ist die Prüfung des Zusammenhangs zwischen den Beobachtungsmaßen und irgendeinem zum selben Zeitpunkt erhobenen anderen Kriterium gemeint. Die Vorhersagegültigkeit überprüft den Zusammenhang zwischen Beobachtungsmaß und einem zu irgendeinem späteren Zeitpunkt erhobenen Kriterium. Zur Überprüfung der Kriteriumsvalidität des entwickelten Beobachtungsinstruments könnten die Korrelationen zwischen den Lehrer- und Schülerselbstbeurteilungsbögen und der Beurteilung durch externe wissenschaftliche Beobachtung überprüft werden. Da sich die Fragebögen bei der hier durchgeführten Untersuchung noch nicht im Stadium der Standardisierung befanden, kann diese Form der Validitätsüberprüfung erst zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen.

Konstruktvalidität
Bei der Konstruktvalidität wird von dem beobachteten Verhalten auf Konstrukte (Fähigkeiten, Dispositionen, Charakterzüge usw.), die dem kodierten Verhalten zugrunde liegen, geschlossen. Die Formulierung "theoriegeleitete Validierung" ist eine neutralere Bezeichnung für die Ermittlung der Konstruktvalidität. Anhand einer fundierten Theorie können Voraussagen über Beziehungen zwischen Variablen gemacht und

durch die Beobachtung überprüft werden. Mit dem Beobachtungssystem sollen theoretische Voraussagen bzw. experimentelle Überprüfungen bestimmter Hypothesen ermöglicht und bestätigt werden (vgl. Mees, 1977, S. 93). Eine Möglichkeit die Konstruktvalidität eines Beobachtungsinstrumentes zu überprüfen, stellt die Faktorenanalyse dar.

5.5.2.2 Faktorenanalyse

Als ein Maß für die Beurteilung von linearer Abhängigkeit zwischen Variablen kann die Faktorenanalyse statistisch genutzt werden, um mögliche Variablen zusammen zu fassen (vgl. Engel u.a., 1995, S. 151). Die Faktorenanalyse geht von der Grundannahme aus, dass zwischen Indikatorvariablen und den nichtmessbaren Faktoren ein linearer Zusammenhang besteht.

Festlegung der Faktorenzahlen (Scree-Test)
Der Scree-Test stellt die Eigenwerte in abfallender Reihenfolge in einem Diagramm dar. An die niedrigsten Eigenwerte wird eine Gerade gelegt. Es werden die Faktoren ausgewählt, deren Eigenwerte oberhalb der Geraden liegen. Die Idee, die hinter dem Verfahren steht, ist darin zu sehen, dass Eigenwerte von Korrelationsmatrizen normalverteilter, unabhängiger Zufallszahlen typischerweise einen flach und gleichmäßig abfallenden Verlauf zeigen (vgl. Engel u.a., 1995, S. 174). Der Scree-Test in der vorliegenden Untersuchung sieht wie folgt aus:

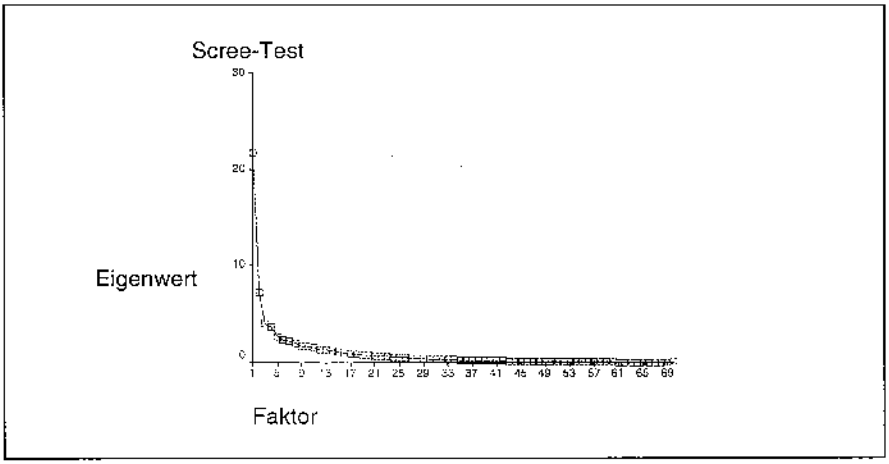

Abb. 9: Scree-Test

Aus der folgenden Abbildung ist zu erkennen, dass mehr als vier Faktoren von den Daten nicht unterstützt werden.

6. Praktische Umsetzung der Erlebnispädagogik in der Schule

6.1 Qualifikationsprofil eines Erlebnispädagogen

Ein spezielles Qualifikationsprofil ist die Voraussetzung, um erlebnispädagogische Aktivitäten zu organisieren und durchzuführen. Bei der Beschreibung der Kompetenzprofile eines Erlebnispädagogen unterscheidet man im Outdoor-Bereich zwischen (vgl. Fischer, 1999, S. 227; Reiners, 1995; Dilcher & Stüwe, 1998, S. 70; Michl, 1993, S. 4):

- Hard Skills: technisch-instrumentell-umweltbezogenem Wissen
- Soft Skills: organisatorischen Fähigkeiten, Betreuer- und Anleitungskenntnissen
- Meta Skills: Kommunikationsfähigkeit, Führungsstil, Problem- und Konfliktbewältigungsstrategien, gesundem Menschenverstand und ethischem Denken

Im Interesse der Indoor-Aktivitäten und des Schulsportunterrichtes sollten entsprechende Kompetenzen (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Wissen) aufgezeigt werden. Je nach erlebnispädagogischem Angebot muss vom Lehrer erwartet werden, dass er neben Fähigkeiten auf der persönlichen Ebene, auch pädagogisch-psychologische und spezielle fachliche Kompetenzen besitzt.

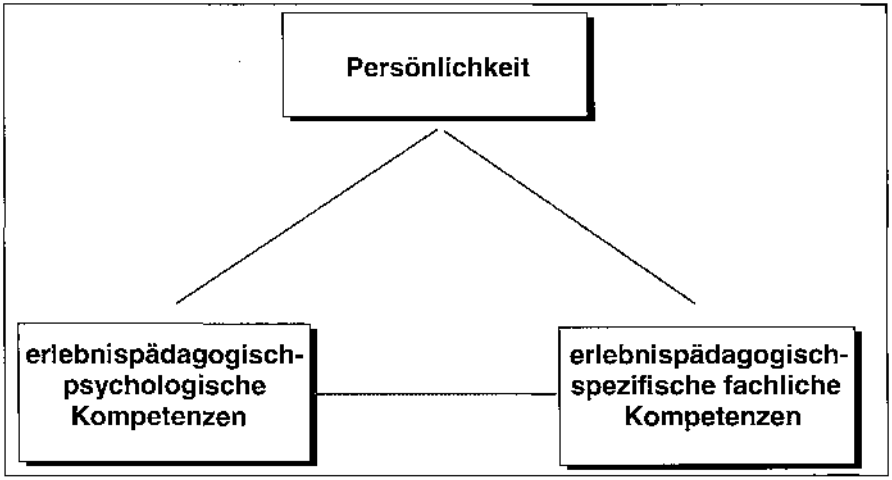

Abb. 10: Kompetenzen eines Lehrers als Erlebnispädagoge

(1) Persönlichkeit

Der Erlebnispädagoge hat die Aufgabe, Erlebnisse in der Halle zu arrangieren und die Jugendlichen für die Erlebnisse zu sensibilisieren. Folgende Fähigkeiten sollte ein Lehrer besitzen:

Die Fähigkeit, offene Prozesse auszuhalten und zu begleiten
Beim Erleben von Aktionen müssen die Schüler einen möglichst großen Freiraum besitzen. Zu viele Vorgaben, Instruktionen oder Interventionen vom Lehrer können einen selbstverantwortlichen Gruppenprozess stören und sogar verhindern. Der Lehrer muss den Prozess aufmerksam verfolgen, um Auswertungen und Reflexionen anhand seiner Beobachtungen gewinnbringend zu strukturieren (vgl. Gilsdorf, 1995, S. 111).

Die Fähigkeit, Gespräche zu moderieren
Ein guter Lehrer sorgt für ein Klima gegenseitiger Akzeptanz, er sollte die Schüler ermutigen, eigene Standpunkte zu äußern und untereinander zu diskutieren. Der Lehrer hat in den meisten erlebnispädagogischen Maßnahmen eine beratende Funktion, sollte sich also in seiner Persönlichkeit zurücknehmen können.

Die Fähigkeit, im Team zu arbeiten
Die traditionelle Rolle des Einzelkämpfers ist in der Erlebnispädagogik nicht gegeben. Soziales Lernen lässt sich bei Schülern eher fördern, wenn sie vom Lehrer beispielhaft vorgelebt und praktiziert wird. In vielen erlebnispädagogischen Situationen sollte der Lehrer die Fähigkeit besitzen, sich zurückzuhalten und damit auch zu akzeptieren, in manchen Situationen nur eine sekundäre Rolle zu spielen (vgl. Nickolai & Harder, 1994, S. 138).

(2) Erlebnispädagogisch-psychologische Kompetenzen
Die Erlebnispädagogen sind gefordert, Gruppenprozesse zu erkennen, bei Bedarf zu intervenieren und Krisen produktiv aufzuarbeiten. Kenntnisse über interaktive Prozesse werden dabei ebenso abgerufen wie kommunikative und kooperative Kompetenzen. Der Lehrer soll die Jugendlichen nicht nur an Erlebnisse heranführen, sondern auch mit ihnen während und nach Beendigung des Ereignisses das Erlebte reflektieren. Außerdem soll der Lehrer neben einem guten Beurteilungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Problembewältigungsverhalten und Entscheidungsfähigkeit besitzen (vgl. Stüwe, 1998, S. 11; Küthe & Heckmair, 1993, S. 23).

(3) Erlebnispädagogisch-spezifische fachliche Kompetenzen
Der Lehrer muss über ein solides erlebnispädagogisches Wissen der Inhalte, Methoden und Medien verfügen. Im Interesse der Sicherheit ist bei erlebnispädagogischen Aktionen oft konkretes Spezialwissen gefragt (vgl. Pfitzner, 2003).

Auf der Grundlage der dargestellten Kompetenzen sollte der Lehrer in der Lage sein, erlebnis- und handlungsorientierte Maßnahmen zu planen, zu organisieren und kompetent durchzuführen. Die folgende vom Autor erstellte Tabelle fasst die wesentlichen Kompetenzen von Erlebnispädagogen im Sportunterricht (Indoor-Bereich) noch einmal zusammen (vgl. auch Altenberger, 1998; Dilcher & Stüwe, 1998; Fischer, 1999; Gerstl, 1995; Hufenus, 1993 a/b; Küthe & Heckmaier, 1993, S. 70; Nickolai & Harder, 1994, S. 138; Reiners, 1993, S. 16-24):

Tab. 39: Anforderungsprofil eines Erlebnispädagogen (Indoor-Aktivitäten)

Anforderungsprofil	Erlebnispädagogische Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen (Indoor-Aktionen)
Persönlichkeit	➢ Identifikation mit dem pädagogischen Auftrag ➢ natürliche Autorität ➢ Zuverlässigkeit ➢ psychische Stabilität ➢ gesundes Urteilungsvermögen ➢ Flexibilität in der Handlungs- und Verhaltensstruktur ➢ Kommunikationsfähigkeit ➢ Kooperationsfähigkeit ➢ Urteils-, Entscheidungs- und Problemlösungsfähigkeit ➢ Innovationsfähigkeit ➢ Kreativität ➢ Motivationsfähigkeit ➢ Empathiefähigkeit ➢ Organisationsfähigkeit ➢ Selbsterfahrung
Erlebnispädagogisch-psychologische Kompetenzen	➢ Wissen um Wirkungszusammenhänge in der Erlebnispädagogik ➢ Wissen um die spezifischen gruppendynamischen Faktoren ➢ Gestaltung von Gruppenprozessen ➢ Konfliktbewältigungsstrategien ➢ Transferkompetenz ➢ Evaluationsfähigkeit ➢ sozialpädagogische Techniken (Gruppenarbeit, Einzelberatung, Krisenintervention etc.) ➢ Reflexions-, Auswertungs- und Verbalisierungsleistungen ➢ Problemlösungsstrategien
Erlebnispädagogisch-spezifische fachliche Kompetenzen	➢ spezifische technische Kenntnisse und Erfahrungen öko- und spielpädagogische Kompetenzen ➢ instrumentell-technische Fähigkeiten ➢ Kenntnisse von erlebnispädagogischen Inhalten (z.B. erlebnispädagogische Spiel- und Übungsformen mit Klein- und Großgeräten aus der Halle, Spiele zur Körper- und Raumerfahrung, Wahrnehmungs-, Empathie-, Kooperations-,Vertrauens- und Interaktionsspiele, Problemlösungsaufgaben etc.) ➢ Kenntnisse von (kreativen) Reflexionsmethoden und Gruppengesprächen ➢ sicherheitsspezifische Qualifikationen (z.B. erste Hilfe, Notmaßnahmen, Medizin) ➢ Kenntnisse von Entspannungsmethoden ➢ Kenntnisse von erlebnispädagogischen Methoden (Konzeption, Durchführung, Auswertung) ➢ Handlungswissen in erster Hilfe ➢ Sicherheitskenntnisse von Sportgeräten

6.2 Konzeption einer erlebnispädagogischen Unterrichtsstunde

6.2.1 Methodisch-didaktische Grundstruktur einer Erlebnisstunde

Eine Erlebnisstunde sollte vierphasig aufgebaut sein, d.h. neben einem Einstieg, dem eine physisch-psychisch-soziale Erwärmung folgt, wird nach einer Aktionsphase (Hauptteil) die Stunde mit einer Reflexionsphase aller Teilnehmer beendet.

Phase 1: Einstieg
In dieser Phase sollten die Teilnehmer begrüßt und ein Einstieg in die Stunde geschaffen werden. Ein gemeinsamer Stundenbeginn (z.B. Sitzkreis) bietet sich dafür an. Die in der Aktionsphase geplanten Erlebnisse sollen so atmosphärisch und emotional vorbereitet werden. Der Einstieg der Stunde geht fließend in die zweite Phase über.

Phase 2: physische, psychische und soziale Erwärmung
Im Vordergrund stehen Spiele, die das Herz-Kreislaufsystem erwärmen, eine angenehme Atmosphäre schaffen und das soziale Miteinander fördern.

Phase 3: Aktion/ Schwerpunkt der Stunde
Je nach Stundenintention können vielfältige Erlebnisse mit und ohne Klein- und Großgeräte durchgeführt werden. Abhängig vom Spannungsgrad und der Gefährlichkeit der Aktion sollte darauf geachtet werden, dass entsprechend des Erlebnisses geeignete psychologische und pädagogische Rahmenbedingungen geschaffen werden (z.B. Atmosphäre, Verminderung der Unfallgefahr usw.). Hierzu zählt auch die Gewöhnung an das Gerät und dessen methodisch-didaktische Einführung.

Phase 4: Reflexion
Die Stunde sollte mit einer Reflexionsphase enden, in der das eigene Erleben und auch die Befindlichkeit der Gesamtgruppe geklärt werden. Die gemeinsam durchlebten Erlebnisse und Gefühle sollten verarbeitet werden (Kompensation). Außerdem sollte gemeinsam überlegt werden, wie die entstandenen Aufgaben bewältigt wurden und ob alle mit dem Erlebten zufrieden sein können. Anzumerken ist hier, dass eine Reflexionsphase sicherlich nicht nur am Ende einer Stunde durchgeführt werden kann, sondern auch unmittelbar nach dem Erlebnis.

Tab. 40: Methodisch-didaktische Grundstruktur einer Erlebnisstunde

	Phase 1 *Einstieg* ↔	Phase 2 *Erwärmung*	Phase 3 *Aktion*	Phase 4 *Reflexion*
	fließender Übergang			
Ziel	sozialer Einstieg in die Stunde	physisch-psychisch-soziale Erwärmung	Schaffen von individuellen und grupppenspezifischen Erlebnissen	Reflexion, Kompensation Entspannung
Praktischer Inhalt	▪ Sitzkreisgespräche ▪ Interaktionsspiele ▪ Kommunikationsspiele	▪ Spiele zur Körper- und Raumerfahrung ▪ Spiele zur Wahrnehmungsschulung ▪ Empathiespiele ▪ Kooperationsspiele ▪ Interaktionsspiele ▪ Vertrauensspiele	▪ Einsatz von Klein- und Großgeräten aus der Halle	▪ Gespräch (Einzel-, Gruppen-) ▪ Einsatz von (kreativen) Reflexionsmethoden ▪ Entspannungsmethoden

6.2.2 Beispiele für Unterrichtsverlaufspläne in der Erlebnispädagogik

Die folgenden Unterrichtsverlaufspläne wurden vom Autor konzipiert und von ihm und anderen Lehrern, Trainern und Übungsleitern praktisch erprobt. Die Verlaufspläne sollen beispielhaft zeigen, wie erlebnispädagogische Inhalte und Stunden aufgebaut und in der Praxis umgesetzt werden können.[19]

[19] Eine ausführliche Literaturliste mit schul- und praxisrelevanten Büchern und Zeitschriftenartikeln befindet sich im Literaturverzeichnis (Kapitel 10.2).

Schriftenreihe

KLEINE SCHRIFTEN ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK

Herausgeber:

Prof. Dr. Jörg W. Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

Band 1: Jörg W. Ziegenspeck:
ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Rückblick - Bestandsaufnahme - Ausblick.
Bericht über den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Erlebnispädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Lüneburger Anstöße und Projekte. Dokumentation der geleisteten praktischen und theoretischen Arbeit (1980 - 1992).
Lüneburg 1992, 4. Aufl., 200 S., EUR 12,50 (ISBN 3-929058-39-1)

[Frühere Auflagen erschienen unter folgenden Titeln:

Arbeitsgemeinschaft "Segeln mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen" an der Hochschule Lüneburg / Verein "Jugendschoner 'Hermine' e.V." (Hrsg.):
BERICHT ÜBER DAS SOZIALPÄDAGOGISCHE SEGELN.
- Eine Zwischenbilanz -
Lüneburg 1986, 1. Aufl., 30 S. (ISBN 3-88456-029-8)

Arbeitsgemeinschaft "Segeln mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen" an der Hochschule Lüneburg / Verein "Jugendschoner 'Hermine' e.V." (Hrsg.):
SEGELN UND SOZIALPÄDAGOGIK.
Bericht über die Lüneburger Projekte - Eine Zwischenbilanz.
Lüneburg 1987, 2. erweiterte, ergänzte und völlig neu überarbeitete Auflage, 33 S. (ISBN 3-88456-044-1)

Jörg W. Ziegenspeck (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Rückblick - Bestandsaufnahme - Ausblick.
Bericht über die Lüneburger Projekte und Dokumentation.
Lüneburg 1990, 3. erweiterte, ergänzte und völlig neu bearbeitete Aufl., 62 S. (ISBN 3-88456-065-4)]

Band 2: Jörg W. Ziegenspeck (Bearbeiter):
OUTWARD BOUND.
Gutachterliche Äußerungen für einen Löschungsantrag beim Deutschen Patentamt.
Lüneburg 1987, 62 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-40-5)

Heft 3: Detlef Soitzek / Peter Weinberg / Jörg W. Ziegenspeck:
SEGELSCHIFF 'THOR HEYERDAHL'.
Eine schwimmende Jugendbildungsstätte.
Lüneburg, 1. Aufl. 1988; 2. Aufl. 1991, 80 S.,
3. unveränderte Aufl., EUR 4,25 (ISBN 3-929058-41-3)

[Die erste Auflage erschien 1988 unter gleich lautendem Titel im Verlag Klaus Neubauer, Lüneburg. – ISBN 3-88456-047-6]

Heft 4: Dorothee Loos:
SEGELN UNTER PÄDAGOGISCHEM ASPEKT.
Ein Literaturbericht.
Lüneburg 1989, 96 S., EUR 3,75 (ISBN 3-929058-42-1)

Heft 5: Reiner Hildebrandt (Hrsg.):
ERLEBNISORIENTIERTER SCHULSPORT.
Sechs Beiträge zur erlebnispädagogischen Praxis.
Lüneburg 1990, 72 S., EUR 4,-- (ISBN 3-929058-43-X)

Heft 6: Dietrich Kowalsky (Hrsg.):
DER MARTINS-PASS.
Internationales Freundschafts-Friedens-Freizeit-Tagebuch aus Nümberg.
Lüneburg 1990, 72 S., EUR 3,75 (ISBN 3-929058-44-8)

Heft 7: Margrit Küntzel-Hansen:
MUSIKALISCHE FRÜHERZIEHUNG ALS ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Lüneburg 1990, 28 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-45-6)

Heft 8: Juliane Schmieglitz-Otten:
DAS BOMANN-MUSEUM CELLE.
Ein erlebnispädagogischer Lernort.
Lüneburg 1997, 40 S., EUR 4,25 (ISBN 3-89569-030-9)

[Die erste Auflage erschien 1991 unter folgendem Titel
im Verlag Klaus Neubauer, Lüneburg:
Juliane Schmieglitz-Otten:
DAS MUSEUM ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT.
Lüneburg 1991, 36 S., DM 6,-- (ISBN 3-929058-46-4)]

Heft 9: Klaus Miedzinski:
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN SÜDAMERIKA.
Bericht über den Bau eines Spielplatzes im Slum.
Lüneburg 1991, 2. erw. Aufl. 1995, 72 S., EUR 5,-- (ISBN 3-89569-011-2)

Heft 10: Martin Firker (Bearbeiter):
"FLY JUIST".
(Motor-)Segelfliegen in der Erlebnispädagogik.
Lüneburg 1991, 72 S., EUR 3,75 (ISBN 3-929058-48-0)

Heft 11: Torsten Fischer:
DIE UNITED-WORLD-COLLEGES.
Modelle internationaler Internatserziehung auf reformpädagogischer Grundlage.
Lüneburg 1991, 28 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-49-9)

Heft 12: Christian Salzmann:
REGIONALES LERNEN UND UMWELTERZIEHUNG.
Beispielhafte erlebnispädagogische Reflexionen.
Lüneburg 1991, 20 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-50-2)

Band 13: Ulla Mehls (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGIK ZU PFERD.
Beiträge zur Reittherapie und Heilpädagogik.
Lüneburg 1992, 148 S., EUR 11,25 (ISBN 3-929058-79-0)

Heft 14: Eckart Balz:
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER SCHULE.
Schulleben - Schulsport - Schullandheim.
Lüneburg 1993, 2. unveränderte Aufl. 1996, 32 S.,
EUR 3,75 (ISBN 3-929058-81-2)

Heft 15: Helmut Schmerbitz / Wolfgang Seidensticker:
ERFAHRUNGSLERNEN IM SPORTUNTERRICHT
DER LABORSCHULE.
Theorie und Praxis einer pädagogischen Konzeption.
Lüneburg 1993, 29 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-82-0)

Heft 16: Angela Hünke von Podewils:
ERLEBEN UND VERKÖRPERN.
Theaterspielen in der Erlebnispädagogik.
Lüneburg 1993, 58 S., EUR 6,25 (ISBN 3-929058-91-X)

Heft 17: Helmut Brückner (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGISCHE PRAXISBEREICHE
AN DEN LANDERZIEHUNGSHEIMEN.
Berichte und Beispiele.
Lüneburg 1993, 86 S., EUR 9,25 (ISBN 3-929058-92-8)

Heft 18: Ulf Händel:
AUFBRUCH INS OFFENE
OUTWARD BOUND ALS EREIGNIS
Texte zur Erlebnispädagogik
Lüneburg 1995, 32 S., EUR 5,-- (ISBN 3-89569-007-4)

Heft 19: Jörg Ziegenspeck (Hrsg.) unter Mitarbeit von Anneke Riess:
FAHRT INS LEBEN.
Der "Outward Bound-Preis 1994":
Erlebnispädagogische Projekte stellen sich vor.
Lüneburg 1996, 127 S., EUR 11,25 (ISBN 3-89569-016-3)

Heft 20: Jörg Ziegenspeck (Hrsg.):
DAS MUSEUM ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT
Museumspädagogik in den Museen der Freien und
Hansestadt Hamburg und ihrer näheren Umgebung
Lüneburg 1997, 132 S., EUR 10,-- (ISBN 3-89569-022-8)

Heft 21: Bernhard Sieland:
HAST DU HEUTE SCHON GELEBT ?
Impulse zur Selbstentwicklung.
Lüneburg 2000, 176 S., EUR 7,50 (ISBN 3-89569-044-9)

Heft 22: Ernst-Rainer Lesch / Gabriele Jarochowski-Lesch:
LERNEN UNTER WASSER.
Theoretische und praktische Überlegungen zum Sporttauchen
als erlebnispädagogische Möglichkeit.
Lüneburg 2000, 81 S., EUR 6,25 (ISBN 3-89569-047-3)

Band 23: Frank Corleis:
DIE BEDEUTUNG VON NATURERLEBNISSEN IN DER SCHULE:
NATURERLEBNISPÄDAGOGIK ?
Lüneburg 2000, 147 S., EUR 9,75 (ISBN 3-89569-048-1)

Heft 24: Ernst-Rainer Lesch:
DRUCK MACHEN.
Das Herstellen von Druckgraphiken als gemeinsames Tun und Erleben.
Lüneburg 2001, 72 S., EUR 7,25 (ISBN 3-89569-053-8)

Band 25: Margrit Berthold / Jörg W. Ziegenspeck:
DER WALD ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT FÜR KINDER.
Lüneburg 2002, 126 S., EUR 9,75 (ISBN 3-89569-058-9)

Band 26: Lars Wohlers / Bruce Johnson:
EARTH EDUCATION.
Ein programmatischer Beitrag zum Erfahrungslernen.
Lüneburg 2003, 72 S., EUR 7,50 (ISBN 3-89569-060-0)

Band 27: Katrin Schlick:
NATURERLEBNISSPIELE.
Historischer Rückblick – spiel- und erlebnispädagogische Implikationen – Praxisvorschlag.
Lüneburg 2004, 96 S., EUR. 8,50 (ISBN 3-89569-064-3)

Band 28: Miriam Kaiser:
PFADFINDEN UND SCHULE.
Zur erzieherischen Bedeutung der Pfadfinderei für den freizeitpädagogischen Bereich der Schule.
Lüneburg 2005, 100 S., EUR. 8,50 (ISBN 3-89569-065-1)

Verlag
edition erlebnispädagogik
im
INSTITUT FÜR ERLEBNISPÄDAGOGIK e.V.
an der
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Universitäts-Campus – Gebäude 1 – Dachgeschoss

Scharnhorststraße 1

D - 21335 Lüneburg

Telefon: 04131 - 40 61 47
Telefax: 04131 - 40 61 48

E-mail-Adresse:
ziegenspeck@uni-lueneburg.de

Home-Page:
www.institut-fuer-erlebnispaedagogik.de

Online-Shop:
www.uni-lueneburg.de/einricht/erlpaed/verlag_shop.htm

Schriftenreihe

GRUNDLAGEN DER ERLEBNISPÄDAGOGIK

Herausgeber:

Prof. Dr. Jörg W. Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

Heft 1: Franz Pöggeler:
JUGEND OHNE ZUKUNFT - ZUKUNFT OHNE JUGEND ?
Pädagogische und bildungspolitische Konsequenzen der Bevölkerungsentwicklung.
Lüneburg 1987, 26 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-31-6)

Heft 2: Hermann Röhrs:
LERNEN - LEHREN - ERZIEHEN
IM GEISTE DER REFORMPÄDAGOGIK.
Lüneburg 1998, 60 S., EUR 7,25 (ISBN 3-89569-036-8)

Heft 3: Torsten Fischer (Hrsg.):
THEORETISCHE UND PRAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZU METHODEN UND INSTRUMENTEN EMPIRISCHER FORSCHUNG IN DER ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Lüneburg 1993, 72 S., EUR 6,25 (ISBN 3-929058-87-1)

Band 4: Hans-Jörg Seifert:
QUALITÄT ALS PROGRAMM.
Ein empirischer Beitrag zur erlebnispädagogischen Projektarbeit im Ausland.
Eine Pilotstudie unter Berücksichtigung der Standards der Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. zum Qualitäts- und Projektmanagement in den 'Hilfen zur Erziehung'.
Lüneburg 1997, 104 S., EUR 16,25 (ISBN 3-89569-029-5)

Band 5: Matthias D. Witte:
ERLEBNISPÄDAGOGIK: TRANSFER UND WIRKSAMKEIT.
Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernens.
Lüneburg 2002, 129 S., EUR 15,-- (ISBN 3-89569-057-0)

Band 6: Michael Bieligk:
ERLEBNISPÄDAGOGISCHE ANSÄTZE IM SPORTUNTERRICHT.
Entwicklung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse sozialer Lernprozesse.
Lüneburg 2005, 160 S., EUR 16,50 (ISBN 3-89569-063-5)

Verlag
edition erlebnispädagogik
Lüneburg
Telefon: 04131 - 40 61 47 Telefax: 04131 - 40 61 48
Homepage: www.institut-fuer-erlebnispaedagogik.de

Zum Inhalt:

In den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen zeigte sich in den letzten Jahren – zudem mit wachsender Bedeutung – ein zunehmendes Interesse an erlebnispädagogischen Aktivitäten. Vor allem die sozialen Institutionen der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenarbeit, aber auch die Schule als wichtiger Sozialisationsort haben das erlebnispädagogische Feld als sinnvolle Ergänzung und Alternative der pädagogischen Arbeit entdeckt.

Die Wirksamkeit von durchgeführten erlebnispädagogischen Maßnahmen wird zwar immer wieder von Praktikern und Forschern hervorgehoben, der gegenwärtige empirische Forschungsstand lässt allerdings den Nachweis von erlebnispädagogischen Wirkungen im Bereich des offenen, sozialen und natürlichen Erfahrungslernens in der Schule, gerade auch im Bereich der Indoor-Aktivitäten, national und international vermissen. Zur Begründung von erlebnispädagogischen Inhalten und zur Wirksamkeitslegitimation müssen erlebnispädagogische Untersuchungen durchgeführt werden, die über subjektive Eindrucksanalysen, die mittels Befragungsmethoden erhoben wurden, hinausgehen. Das vorliegende Buch zeigt ein entsprechendes methodisches und praxisadäquates Beobachtungsinstrument zur Überprüfung von sozialen Lernzielen bei erlebnispädagogischen Indoor-Aktivitäten.

Außerdem werden Möglichkeiten der Umsetzung von erlebnispädagogischen Aktivitäten im Schulsportunterricht praxisrelevant vorgestellt (z.B. Stationskarten, Unterrichtsverlaufspläne, Evalua-tionsbögen, Kopiervorlagen). Die konzipierten erlebnispädagogischen Stationen eignen sich in hervorragender Weise dazu, die Fähigkeiten zum sozialen Lernen grundsätzlich nachzuweisen und zu beurteilen. Außerdem stellen sie eine geeignete Möglichkeit dar, motivierend soziale Kompetenz und Handlungsfähigkeit bei Schülern zu fördern und diese durch ein regelmäßiges Anbieten solcher Aktionen zu verbessern.

Das dargestellte erlebnispädagogische Schulkonzept zeigt, dass durch geeignete Sozialformen und gemeinsames Lösen von Aufgaben, kooperatives Gestalten und Experimentieren soziale Erfahrungen erworben werden, die das Miteinander der Schüler als eine selbstverständliche Form des Sporttreibens erscheinen lassen. Die Schüler sollen außerdem zu einem bewussteren, kreativeren, problemlösungsorientierteren, situations- und interessenadäquateren Sporttreiben befähigt werden.

Adressaten:

Lehrer an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, Fachlehrer, Fachhochschullehrer, Dozenten an Universitäten, Erzieher, Bildungspolitiker und Administratoren in Verwaltungen und Verbänden, haupt- und ehrenamtlich Tätige in Sportvereinen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen in Einrichtungen der Jugendhilfe und -pflege, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von sozialpädagogisch akzentuierten Trägern der öffentlichen und freien Jugendarbeit.

Zum Autor:

Dr.phil. Michael Bieligk (Jg. 1972) verbrachte seine Schulzeit in Koblenz, wo er 1992 die Allg. Hochschulreife erlangte. Nach dem Zivildienst beim Turnverband Mittelrhein in Koblenz studierte er Sportwissenschaften an der Deutschen Sporthochschule Köln (Diplom 1999), Ev. Theologie (Sek I) und Geographie (Sek. I u. II) an der Universität zu Köln. Seine Zweite Staatsprüfung für Gymnasien legte er 2003 am Studienseminar Koblenz ab. Vom Wintersemester 1999 / 2000 bis zum Sommersemester 2004 absolvierte er erfolgreich sein Promotionsstudium an der Universität Koblenz - Landau, Campus Landau. Seit Frühjahr 2004 ist er Studienrat z.A. am Wilhelm-Remy-Gymnasium in Bendorf. Neben- und ehrenamtlich ist Michael Bieligk in der Aus- und Fortbildung verschiedener Sportinstitutionen tätig, darüber hinaus engagiert er sich in der Lehrer- und Referendarsausbildung.

ISBN 3 - 3-89569-063-5