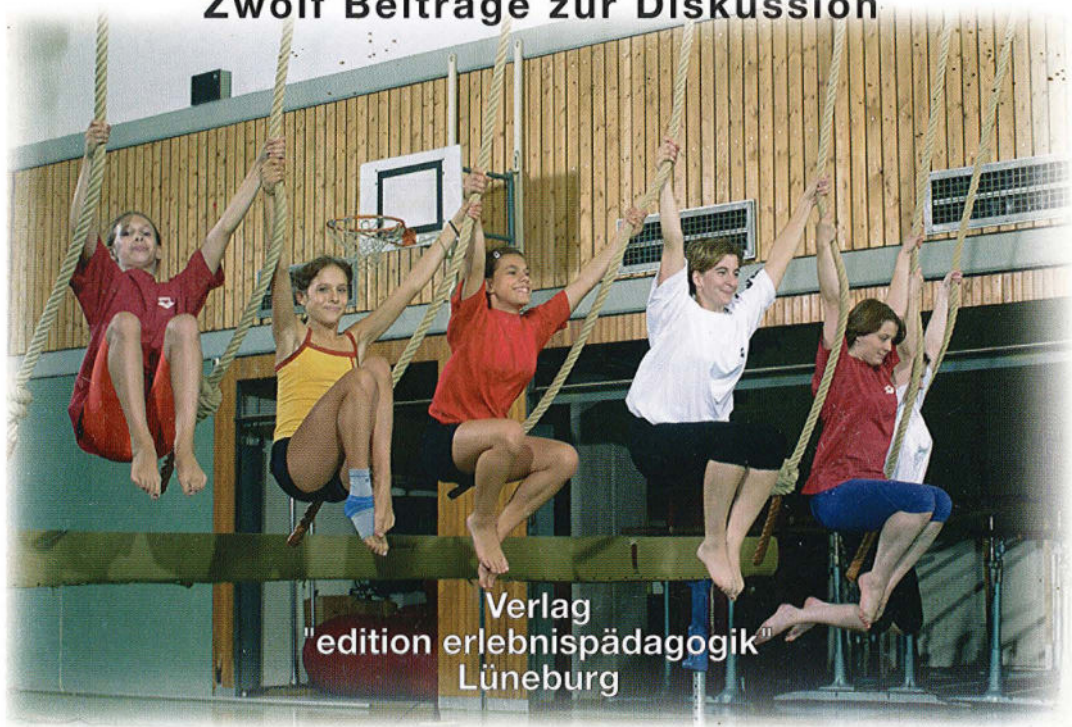


Institut für Erlebnispädagogik e.V.  
an der  
Universität Lüneburg

**Michael Bieligk**  
(Herausgeber)

# ERLEBNISPÄDAGOGISCHE INDOOR-MASSNAHMEN IM SPORTUNTERRICHT

Zwölf Beiträge zur Diskussion



Verlag  
"edition erlebnispädagogik"  
Lüneburg

Schriftenreihe  
**KLEINE SCHRIFTEN ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK**  
– Band 30 –

Herausgegeben  
von  
*Prof. Dr. phil. habil. PhDr. Jörg W. Ziegenspeck*  
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

**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.

© 2006 by edition erlebnispädagogik - Lüneburg  
Druck und Herstellung: Altstadt-Druck Bonn-Grunwald – Altenmedingen

**ISBN 3-89569-068-6**

Institut für Erlebnispädagogik e.V.  
an der  
Universität Lüneburg

*Michael Bieligk*

(Herausgeber)

# ERLEBNISPÄDAGOGISCHE INDOOR-MASSNAHMEN IM SPORTUNTERRICHT

Zwölf Beiträge zur Diskussion

Verlag  
"edition erlebnispädagogik"  
Lüneburg

## Inhaltsverzeichnis

<i>Michael Bieligg</i> <b>Vorwort</b>	3
<i>Michael Bieligg</i> <b>Erlebnispädagogische Indoor-Maßnahmen im Sportunterricht</b>	4
<i>Harald Michels</i> <b>Erlebnispädagogik und Bildung</b>	14
<i>Jürgen Schwier</i> <b>Erlebnis und Wagnis in der sportpädagogischen Diskussion</b>	25
<i>Nils Neuber</i> <b>Gestaltung als Abenteuer – Kreative Bewegungserziehung in der Erlebnispädagogik</b>	35
<i>Stefanie Leppla</i> <b>Turnen – Erlebnisreich und motivierend!</b>	46
<i>Harald Michels</i> <b>Zirkuskünste unter erlebnispädagogischer Perspektive</b>	57
<i>Axel Fries</i> <b>Spiele in Gerätelandschaften: Das Dschungelspiel</b>	65
<i>Jürgen Schmidt-Sinns</i> <b>Hier kannst du was erleben – Höhenflüge am Trapez</b>	73
<i>Peter Klein</i> <b>„Wir klettern in unserem Hallengebirge“ – eine Bewegungs- und Erlebnislandschaft in der Sporthalle</b>	87
<i>Andrea Probst</i> <b>Erlebnisorientierte Akrobatik: Gewicht geben und nehmen, Bewegungskunststücke erleben, miteinander gestalten und aufführen</b>	97
<i>Ivo Neuber</i> <b>Wir bringen das Abenteuer in die Schwimmhalle – Erlebnispädagogik im Schwimmbad</b>	107
<i>Rüdiger Gilsdorf</i> <b>Reflexionsmethoden in der Erlebnispädagogik – Wege zur Förderung einer Kultur der Reflexivität</b>	115
<b>Bücherliste der Autoren</b>	128
<b>Buchhinweise</b>	13, 24, 45, 64, 72, 85, 86, 105, 106, 129

## Ein Vorwort

Die wachsende Bedeutsamkeit und das zunehmende Interesse an erlebnispädagogischen Indoor-Aktionen zeigen sich mittlerweile in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen. Vor allem die sozialen Institutionen der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenarbeit haben das erlebnispädagogische Indoorfeld als sinnvolle Ergänzung und Alternative der pädagogischen Arbeit entdeckt. Durch geeignete Sozialformen und im gemeinsamen Lösen von Aufgaben, im kooperativen Gestalten und Experimentieren können soziale Erfahrungen erworben werden, die das Miteinander der Jugendlichen als eine selbstverständliche Form des Sporttreibens erscheinen lassen. Erlebnispädagogik umfasst nach diesem umfassenderen und modernen Definitionsansatz alle Aktivitäten, welche die natürliche und künstliche Umwelt und / oder Spiele als Medium des Erlebens und des sozialen Lernens benutzen, um verhaltensändernde, erzieherische und persönlichkeitsentwickelnde Ziele zu erreichen.

Die vorliegende Studie soll einen Beitrag dazu liefern, die theoretischen Grundlagen und praktischen Möglichkeiten von erlebnispädagogischen Indoor-Maßnahmen im Sportunterricht aufzuzeigen.

In dem einführenden Grundsatzartikel zeigt Herr Prof. Dr. Michels den Zusammenhang zwischen Bildung und Erlebnispädagogik auf. Herr Prof. Dr. Schwier diskutiert in seinem Artikel die pädagogische Sichtweise des Erlebnisses und des Wagnisses im Sport. Einen großen Schwerpunkt dieser Studie stellt die Vorstellung der vielfältigen praktischen Facetten der Indoor-Maßnahmen dar. Folgende Bereiche werden aufgezeigt:

- Spiele in Gerätelandschaften: Das Dschungelspiel (Axel Fries)
- Reflexionsmethoden in der Erlebnispädagogik – Wege zur Förderung einer Kultur der Reflexivität (Dr. Rüdiger Gilsdorf)
- „Wir klettern in unserem Hallengebirge“ – eine Bewegungs- und Erlebnislandschaft in der Sporthalle (Peter Klein)
- Turnen – erlebnisreich und motivierend! (Stefanie Leppla)
- Zirkuskünste unter erlebnispädagogischer Perspektive (Prof. Dr. Harald Michels)
- Wir bringen das Abenteuer in die Schwimmhalle – Erlebnispädagogik im Schwimmbad (Ivo Neuber)
- Gestaltung als Abenteuer – Kreative Bewegungserziehung in der Erlebnispädagogik (Dr. Nils Neuber)
- Erlebnisorientierte Akrobatik: Gewicht geben und nehmen, Bewegungskunststücke erleben, miteinander gestalten und aufführen (Andrea Probst)
- Hier kannst du was erleben – Höhenflüge am Trapez (Jürgen Schmidt-Sinns)

Zum Gelingen dieses Buches möchte ich mich ganz herzlich bei allen Autoren und beim Verlag bedanken.

Michael Bieligg

## Erlebnispädagogische Indoor-Maßnahmen im Sportunterricht

### 1 Differenzierung nach Indoor- und Outdoor-Maßnahmen

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, 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 zur Zeit in sehr vielfältigen pädagogischen Kontexten realisiert: in Projekten der musisch-ästhetischen 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).

Erlebnispädagogische Maßnahmen werden von den meisten Erlebnispädagogen fast immer im Zusammenhang mit natursportlich orientierten Unternehmungen (Outdoor) verstanden (vgl. Schad & Michl, 2002). Die klassischen Medien der Natur- bzw. Risikosportarten wie Kuttersegeln, Wildwasserkajakfahren, Rafting, Bergwandern, Felsklettern, Abseilen, Tourenskilauf, Höhlenbegehung, Fahrradtouren sind nur einige Aktivitäten, die nach diesem Verständnis der Erlebnispädagogik zugeordnet werden (vgl. Birkholz u.a., 1999, S. 25). Diese einseitige Ausrichtung auf die Outdoor-Aktivitäten ist in der heutigen Zeit zwar immer noch vorherrschend, sollte aber in Zukunft auch von Indoor-Aktivitäten ergänzt werden (vgl. Fischer, 1994, S. 50), „denn gerade auch in künstlerischen, musischen, kulturellen und auch technischen Bereichen gibt es vielfältige erlebnispädagogische Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten" (Ziegenspeck, 1992, S. 141). Auch Brischar vertritt die Meinung, dass die Orientierung auf Natursportarten oder City-Bound, also auf die klassischen Outdoor-Settings als Bezugsrahmen für Erlebnispädagogik eine unnötige Einschränkung möglicher Handlungsfelder bedeutet. Der bisherige Definitionsversuch der Erlebnispädagogik aus der Literatur, nach dem unter Erlebnispädagogik hauptsächlich eine Verknüpfung der Elemente Natur, Erlebnis und Gemeinschaft im Rahmen von Natursportarten verstanden wird, ist für eine Legitimation für den Einsatz im Verein und in der Schule nicht ausreichend (vgl. Brischar u.a., 1996, S. 91; Birkholz, 1999, S. 29).

Gerade die handwerklichen, körperlich-sozialen, künstlerisch-kreativen, musischen oder technischen Handlungsfelder sollten in der Zukunft für die Ausgestaltung des erlebnispädagogischen Erfahrungslernens konkretisiert und ausgebaut werden. Erlebnispädagogische Indoor-Aktionen können das Sport- und Bewegungsangebot durch ein erlebnis- und facettenreiches Element ergänzen und Kinder und Jugendliche für Bewegungsangebote begeistern.

## 2 Ziele der Erlebnispädagogik

Die Erziehung in der Erlebnispädagogik geht von einem positiven Menschenbild aus und soll den Jugendlichen zu einem „erfüllten, ganzheitlichen Leben führen“ (Matthaei, 1994, S. 15). Wesentliches Hauptziel der Erlebnispädagogik ist „die Förderung individueller Fertigkeiten zur Lebensbewältigung und die Fähigkeit zu zwischenmenschlicher Kooperation und Kommunikation in der Gruppe im Alltagsumfeld. Abenteuerpädagogik ermöglicht den Teilnehmern die Grenzen der eigenen Handlungskompetenz zu erproben und im angstfreien Raum der Gruppe zu lernen und zu wachsen“ (Senninger, 2000, S. 16).

Unmittelbares Lernen mit Herz, Hand und Verstand heißt in erlebnispädagogischen Situationen mit hohem sozialem Aufforderungscharakter und mit kreativen Problemlösungsansätzen individuelle und gruppenbezogene Veränderungen von Haltungen und Wertmaßstäben zu erreichen (vgl. Ziegenspeck, 1992, S. 142). Das gemeinsame Ziel und die gemeinsame Aufgabenstellung fordern und fördern auch sozialkognitive und emotionale Fähigkeiten wie Vorausdenken, Planen, Entscheiden, Konflikt austragung oder Empathie (vgl. Bullens, 1991, S. 20).

Erlebnispädagogik fördert „die Selbstwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit des einzelnen Menschen durch Offenlegung persönlicher Grenzen, Klärung von Zielen und Bedürfnissen, Definition von Rolle und Verantwortung in der Gemeinschaft und gemeinsamen Spaß. Am Ende sollten ein besseres Selbstverständnis und höheres Selbstbewusstsein stehen“ (Senninger, 2000, S. 16). Dabei sind „Spaß, Wahrnehmung (gesteigerte Sinne), Natur (jetzt ökologisches Bewusstsein), Sozialverhalten, Belastbarkeit, Kreativität“ (Weis, 1994, S. 59) wesentliche Intentionen.

Im Zusammenhang mit erlebnispädagogischen Aktivitäten lassen sich sozialerzieherische Ziele wie Kooperations-, Kommunikations- und Teamfähigkeit nennen sowie Ziele, die persönlichkeitsfördernde Aspekte wie die Förderung der Selbstwirksamkeit, des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls beinhalten (vgl. Neumann, 1999, S. 53). Gerade auch in solchen erlebnispädagogischen Situationen, die konkrete (gemeinsame) Problemlösungen erfordern, müssen die einzelnen sich in die Gruppe integrieren und muss die innere Dynamik der Gruppe so bearbeitet werden, dass flexible, situationsgerechte Kooperationsschritte möglich werden (vgl. Dilcher & Stüwe, 1998, S. 71; Münchmeier, 1994, S. 29; Welzenis, 1993, S. 104). Sowohl der Sozial- und Empathieaspekt im Umgang mit sich selbst als auch im Umgang mit und in Gruppen ist wesentlicher Bestandteil in den erlebnispädagogischen Maßnahmen (vgl. Birkholz, 1999, S. 24). Ein weiterer intentionaler Schwerpunkt im Hinblick auf das soziale Erleben der Teilnehmer liegt auch in der Förderung der Kommunikationsfähigkeit. Durch Erproben verschiedener Problemlösungsstrategien innerhalb von erlebnispädagogischen Elementen und Reflexion des eigenen Handelns entstehen als Ergebnis eine größere Entscheidungsfreude und eine erhöhte Sensibilität für kommunikative Prozesse. Ein weiteres Ergebnis ist ein größeres Wissen über Zusammenarbeit und Kommunikation in Gruppen und ein gesteigertes Bewusstsein auch

für andere (vgl. Senninger, 2000, S. 16). Je nach Aufforderungscharakter der Aktion hat Erlebnispädagogik auch viel mit individueller Herausforderung und Grenzerfahrungen zu tun. Positive Erlebnisse können das Selbstbild eines Menschen verändern und sein Selbstwertgefühl steigern (vgl. Gilsorf, 1995, S. 105). Wenn die Fähigkeiten, die zur Lösung der Herausforderung gefordert werden, nah an dem liegen, was man sich zutraut, kann das Individuum Erfahrungen erhalten, die das Selbstbewusstsein und die Selbsttätigkeit der Person positiv verändern und fördern können (vgl. Csikszentmihalyi, 1992).

Zusammenfassend lassen sich folgende Kompetenzen nennen, die durch erlebnispädagogische Aktivitäten bei Teilnehmern gefördert werden können (vgl. Janke, 2003, S. 13):

- |     |                       |                                                                                                                                             |
|-----|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1) | Soziale Kompetenzen:  | z. B. Toleranz, Konfliktfähigkeit, Anpassungsbereitschaft, Team- und Gruppenfähigkeit                                                       |
| (2) | Selbstkompetenz:      | z.B. realistische Einschätzung der eigenen Grenzen, Wissen über die eigenen Fähigkeiten, die Fähigkeit Selbstverantwortung zu übernehmen    |
| (3) | Sachliche Kompetenz:  | z. B. Kenntnisse von Sicherheitstechniken                                                                                                   |
| (4) | Emotionale Kompetenz: | z. B. Umgang mit Aggressionen und Frustrationen, Empathiefähigkeit, Bewusstsein für die eigenen Konflikt- und Problembewältigungsstrategien |

### 3 Begründung von erlebnispädagogischen Maßnahmen im Sportunterricht

Die Schulung des sozialen Lernens lässt sich durch gezielt arrangierte erlebnispädagogische Maßnahmen bei Jugendlichen im Sportunterricht verbessern. Im Vordergrund sollten dabei solche Aktionsformen stehen, in denen Heranwachsende gruppendynamische Prozesse erfahren und ein Bewusstsein für den sozialen Umgang mit Menschen entwickeln können. Die Schulung von sozialer Kompetenz und Handlungsfähigkeit soll im erlebnispädagogischen Prozess erlebt und erlernt werden.

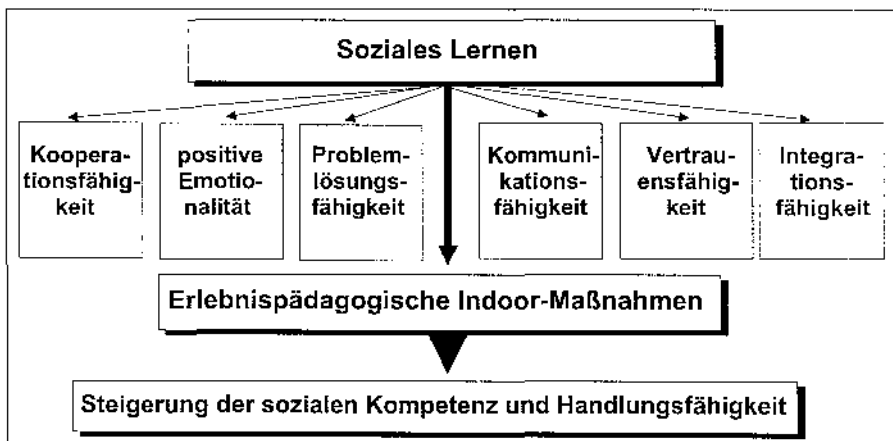


Abb. 1: Soziales Lernen in der Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogische Inhalte sind zur Schulung der sozialen Kompetenz und Handlungsfähigkeit für Heranwachsende in besonderer Weise attraktiv. Das Bedürfnis nach Anerkennung, Sicherheit und Zugehörigkeit durch eine Gruppe kann durch die Erlebnispädagogik befriedigt werden (vgl. Brandt, 1998, S. 64). Der Reiz der gestellten erlebnispädagogischen Aufgaben sollte dabei vor allem in der Offenheit des Ausgangs und der damit verbundenen Spannung sowie in der selbstständigen und gemeinsamen Problemlösung liegen. Die Teilnehmer einer erlebnispädagogischen Aktion sollten mit allen Sinnen in einer subjektiv reizvollen, aber ungewohnten, neuen Situation gefördert werden (ganzheitliches Lernen / vgl. Gieß-Stüber, 1995, S. 140). Das gemeinsame Ziel, verbunden mit einer gemeinsamen Aufgabenstellung sowie einer möglichen Mitgestaltung in der Vorbereitungs- und Durchführungsphase „fordern und fördern insbesondere auch sozialkognitive und emotionale Fähigkeiten wie Vorausdenken, Planen, Entscheiden, Konfliktaustragung oder Empathie“ (Bullens, 1991, S. 20).

Erlebnispädagogische Maßnahmen erschließen ihre Umwelt praxisbezogen (handlungsorientiertes Lernen). Die Jugendlichen lernen dann am besten, wenn der Erkenntnis- und Verhaltensgewinn aus eigener Erfahrung resultiert und nicht bloß auf der Übernahme fremden Wissens und Verhaltens beruht (entdeckendes, offenes Lernen).

Ein ganzheitliches, handlungsorientiertes und entdeckendes, offenes Lernen mit erlebnispädagogischen Inhalten ermöglicht folgende Konsequenzen (vgl. Gieß-Stüber, 1995, S. 141; Brandt, 1998, S. 59):

- Lehrkräfte erhalten Gelegenheit, Jugendliche bei selbstständigem Tun zu beobachten und diese, bezogen auf die beschriebenen Verhaltenstendenzen, besser kennen zu lernen.
- Die Jugendlichen lernen sich selber, ihre eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten, aber auch ihre Grenzen besser kennen. Die Chance, Unsicherheit durch eigene Handlungs- und Bewegungskompetenz in Sicherheit umzuwandeln, kann als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung angesehen werden.
- In erlebnispädagogischen Aktionen können Jugendliche erleben, wie entspannte Kommunikation, erfolgreiche Interaktion und kooperatives Bewältigen von Aufgaben nicht nur zum Erfolg führen, sondern auch zum individuellen Wohlbefinden beitragen können.

Es ist darauf hinzuweisen, dass gerade die Erlebnispädagogik viele Räume und Chancen bietet, in denen auch Mädchen diese sozialen Kompetenzen erwerben können. Entscheidend ist das Arrangement von gezielten Räumen, in denen sie Wagnis, Abenteuer und Selbstwirksamkeit am eigenen Leib erfahren sowie herausfordernde, nicht-alltägliche und erlebnisintensive Situationen bewältigen können (vgl. Rose, 1995, S. 70-81; Lindenthal, 1993).

#### **4 Qualifikationsprofil eines Erlebnispädagogen im Indoor-Bereich**

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 Anleitungskennntnissen
- Meta Skills: Kommunikationsfähigkeit, Führungsstil, Problem- und Konfliktbewältigungsstrategien, gesundem Menschenverstand und ethischem Denken

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

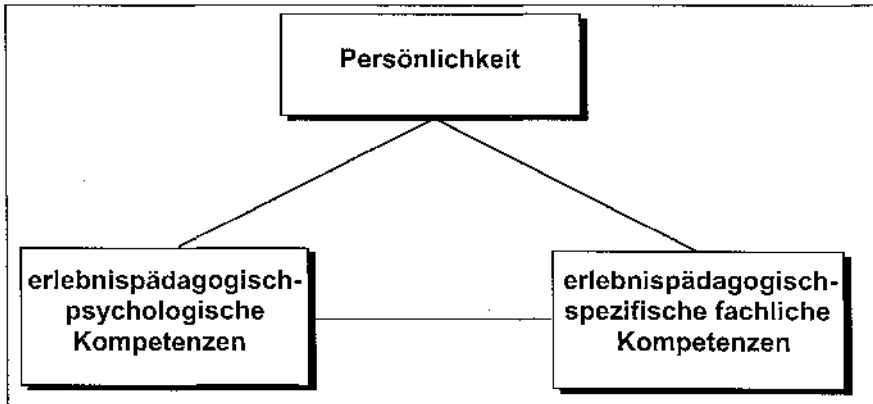


Abb. 2: Kompetenzen eines Gruppenleiters als Erlebnispädagoge

### (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 Gruppenleiter besitzen:

#### *Die Fähigkeit, offene Prozesse auszuhalten und zu begleiten*

Beim Erleben von Aktionen müssen die Jugendlichen einen möglichst großen Freiraum besitzen. Zu viele Vorgaben, Instruktionen oder Interventionen vom Leiter können einen selbstverantwortlichen Gruppenprozess stören und sogar verhindern. Der Gruppenleiter 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 Gruppenleiter sorgt für ein Klima gegenseitiger Akzeptanz, er sollte die Jugendlichen ermutigen, eigene Standpunkte zu äußern und untereinander zu diskutieren. Der Leiter hat in den meisten erlebnispädagogischen Maßnahmen eine beratende Funktion, sollte sich also in seiner Persönlichkeit zurücknehmen können.

Harald Michels

## Erlebnispädagogik und Bildung

### Vorbemerkungen

Die Diskussion um Bildung hat gegenwärtig Konjunktur. Einerseits geht es um Bildungsdefizite als Folge schulischer Lernprozesse, die in Deutschland wesentlich durch die Ergebnisse der ersten und zweiten PISA-Studie in das Licht der öffentlichen Diskussion getragen werden. Es geht also hier um die Funktion, Aufgabe und Effizienz der schulischen Bildung. Andererseits erlebt der Bildungsbegriff in der gesamten Pädagogik eine Renaissance und signalisiert eine programmatische bildungstheoretische Umorientierung bisheriger Lern- und Erziehungskonzepte verschiedener Bildungseinrichtungen. Bildung wird in diesem Zusammenhang zum Schlüsselbegriff der kulturellen Reproduktion von Kompetenzen, Wissen, aber auch Werten, Einstellungen und Haltungen (kulturelles Kapital) in der sich beschleunigt verändernden Gesellschaft. Bildung ist damit nicht ausschließlich ein aktuelles Thema für das Handlungsfeld Schule, sondern auch für außerschulische Bildungs- und Erziehungsinstitutionen. Kernpunkte dieser Diskussion um Bildung sind u.a. die Fragen, was müssen (junge) Menschen in unserer heutigen Gesellschaft wissen und können, um das Leben mit einer angemessenen Qualität und Zufriedenheit meistern zu können, welche lern- bzw. bildungstheoretischen Modelle können als Folie dieser „Bildungsprozesse“ heran gezogen werden und wer ist für die Aneignung dieser Kompetenzen in welcher Weise zuständig?

Die gegenwärtige Bildungsreform ist daher mindestens in zwei Dimensionen zu unterscheiden: der institutionell-strukturellen Bildungsreform der verschiedenen Bildungsträger (z.B. Schule, Jugendhilfe, Sozial- und Kulturarbeit) und der didaktisch-methodischen Bildungsreform verschiedener Erziehungs- bzw. Bildungskonzepte.

Die Erlebnispädagogik steht im Kontext dieser Entwicklungen vor der Herausforderung, sich auf diese beiden Dimensionen der Bildung konzeptionell einzulassen. Es gilt die Erlebnispädagogik, mehr als dies bisher bereits geschehen ist, systematisch und nachhaltig in die gesamte Bildungsdiskussion einzubeziehen. Dabei ist der oftmals erhobene Vorwurf des theorieleeren Aktionismus erlebnispädagogischer Programme durch schlüssige Konzepte innerhalb der jeweiligen Bildungseinrichtungen sowie durch theoretische Fundierung innerhalb der Bildungsdiskussion zu entkräften. Dieses Unternehmen ist trotz der Zuwendung der Erlebnispädagogik zum Handlungsfeld Schule<sup>1</sup> (vgl. u.a. Gilsdorf / Volkert 2004, Gieß-Stüber 1995) sowie einer neuerdings aufgenommen Diskussion von Bildung und Erlebnispädagogik, wie dies im Rahmen der 5. Bundesweiten Fachtagung Erlebnispädagogik 2003 in Magdeburg (Schirp / Tiehl 2004) der Fall war, noch am Beginn ihrer Entwicklung.

<sup>1</sup> Wenn hier die Zuwendung der Erlebnispädagogik zum Handlungsfeld Schule hervorgehoben wird, dann wird zwar wahrgenommen, dass sich die Ursprünge der Erlebnispädagogik sehr stark im Kontext der Schulreform und Reformpädagogik entwickelt hat (vgl. Fischer / Ziegenspeck 2000), doch dabei in den meisten Modellen pädagogische „Sondermodelle“ (z.B. Internatsschulen) (vgl. Fischer 1992) zur Folge hatte. Erlebnispädagogik als Konzept und Ansatz in der gesellschaftlichen „Regelschule“ ist nicht der Focus moderner Erlebnispädagogik (vgl. Kölsch 1995), sondern ihre Schwerpunkte liegen in der außerschulischen Arbeit der Jugend(sozial)arbeit.

Da die gegenwärtige Bildungsdiskussion zahlreiche Facetten hat, Bildungsverständnisse und Bildungsbegriffe recht unterschiedlich genutzt werden und zugleich die erlebnispädagogische Landschaft in Theorie und Praxis nicht durch Homogenität und Gleichklang gekennzeichnet ist, wird eine differenzierte und systematische Verknüpfung von Erlebnispädagogik und Bildung noch erhebliche Arbeiten notwendig machen.

Anliegen dieses kurzen Beitrags ist es denn auch nicht, eine umfassende Einordnung der Erlebnispädagogik in die aktuelle Bildungsdiskussion zu leisten. Zwischen den drei Bezugspunkten, dem Handlungsfeld Schule, der allgemeinen Bildungsdiskussion und erlebnispädagogischen Ansätzen, möchte ich einige mir wichtig erscheinende Aspekte skizzieren und damit einen begrenzten Beitrag zur weiteren und systematischen Integration der Erlebnispädagogik in die Bildungsdiskussion leisten. Dass ich dabei exemplarisch den Bereich der Bewegung und der Sportpädagogik einbeziehe, ist meiner fachlichen Orientierung „anzulasten“.

## **Bildung als Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen**

Die Renaissance des Bildungsbegriffs wird mit dem steigenden Orientierungsbedarf in unserer gegenwärtigen Gesellschaft begründet. Der Verlust von Orientierung gebender Sinninstanzen wie Familie, Kirche, Arbeit und Parteien hat zu einem Wertewandel beigetragen, der jedes Subjekt in unserer Gesellschaft vor die Aufgabe stellt, sich seine Sinnorientierung und Identität zunehmend selbständig zu schaffen. Unter anderem die neuen Medien und der Einfluss von neuen Technologien haben zu einer Flut unterschiedlicher Informationen, Wert- und Weltentwürfe geführt, die neue Anforderungen an die Lebensbewältigung bewirken.

Aus dem Verlust von Orientierung resultieren zwar Chancen für die individuellen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten, doch zugleich konfrontiert dies „die einzelnen mit den Anforderungen und Risiken der Freiheit. Sie müssen Verantwortung für sich selbst übernehmen“ (Bildungskommission NRW 1995, 25). Dabei stellt das gesteigerte Tempo der Veränderungen in der Welt besondere Herausforderungen an den Menschen. Das rasante Wachstum des Wissens und der beschleunigte technologische Wandel führen dazu, dass Lebenszyklen für stabile Systeme immer kürzer werden. Das Tempo lässt nicht nur „wenig Zeit zur Reflektion von Zwecken und Zielen und für die verantwortliche Gestaltung des von Technik und Wissenschaft induzierten Wandels“ (ebd.), sondern immer weniger sind individuelle Lebens- und Zukunftsentwürfe planbar. Zwar leben wir in den technologischen Gesellschaften u.a. heute in einer Wissensgesellschaft, aber dieses Wissen, welches sich überdies schnell wandelt und eher im Überfluss auf das Individuum einströmt, muss selektiert und angeeignet werden. Und dennoch reicht dies nicht aus, da wir heute nicht wissen, welches Wissen wir morgen für die Gestaltung unseres Lebens benötigen. Neben der Wissensgesellschaft fordert die Multioptionsgesellschaft vom Einzelnen die Fähigkeit, flexibel auf die Herausforderungen des Lebens zu reagieren. Keupp (2004, 39) spricht von der „fluiden Gesellschaft“, in der der „flexible Mensch“ sich in einem lebenslangen Auseinandersetzungsprozess mit sich tief greifenden individuellen und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen befindet. Damit ist dieser „flexible Mensch“ auch ständig den Risiken und Unsicherheiten des Lebens „ausgeliefert“, muss den Umgang mit Unsicherheiten und Risiken in der „Risikogesellschaft“ bewältigen, ohne sich zum konturlosen „Menschen ohne Eigenschaften“ zu entwickeln.

„Die Antwort auf die behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung – nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat, nicht ein Mehr an Selbsterfahrung und Gruppendynamik, nicht die angestregte Suche nach Identität“ mein Hartmut von Hentig (1996, 46). So ist insgesamt der gesellschaftliche Wandel mit seinen Dimensionen wie Differenzierung, Pluralisierung, Individualisierung, Enttraditionalisierung, Wertepluralität, Medialisierung, Globalisierung und Mobilität der Begründungszusammenhang für die Renaissance der Bildung. Bildung ist in diesem Sinne als subjektiver Aneignungsprozess von Lebenskompetenzen zu verstehen.

Bildung ist dabei kein neuzeitlicher Begriff, sondern er durchzieht die pädagogische Geschichte von der Antike bis heute (vgl. Gudjons 1995, 75 ff.) Bildung ist selbst eine offene, mehrdeutige Leitkategorie pädagogischen Handelns, die der Klärung bedarf (Prohl 2001, 15).

Die Erlebnispädagogik ist von einer ausgearbeiteten spezifischen Bildungstheorie weit entfernt. Automatische Zuschreibungen in Anlehnung an eine paradigmatische Position der Bildung in der Pädagogik ist zur Zeit nicht möglich, da auch hier die bildungstheoretischen Orientierungen und Modelle uneinheitlich sind (Schwenk 2001, 219). Es lauert aber auch die Gefahr, sich konzeptionell des Bildungsbegriffs in der Erlebnispädagogik zu bemächtigen, ohne eine wirkliche Überprüfung / Veränderung der Konzepte und Praxis zu erreichen. Beckers (2001, 41) meint hierzu im sportpädagogischen Kontext: „Wenn wir nicht in der Lage sind, Inhalt, Intention, Ziel von Bildung in Abgrenzung zu anderen Phänomenen (wie Erziehung oder Sozialisation) genauer zu bestimmen, dann wird 'Bildung' zu einer Worthülse, die beliebig austauschbar ist und im Grunde erlaubt, all das weiterhin zu machen, was man schon immer für sinnvoll gehalten hat“.

Bezogen auf den Bildungsdiskurs in der Erlebnispädagogik wären aus dieser kritischen Perspektive die jeweiligen Bildungsverständnisse explizit zu benennen, von denen die jeweiligen Konzepte ausgehen. Diese Bildungsbegriffe werden allerdings nur selten grundlegend in erlebnispädagogischen Beiträgen deutlich gemacht. Selbst beim anspruchsvollen Beitrag von Karl-Heinz Braun, der die Zusammenhänge von Ereignis – Erfahrung – Erlebnis zur Beschreibung der „Erlebnisdimensionen in Bildungsprozessen“ (2004) diskutiert, wird das hintergründige Bildungsverständnis nicht explizit angesprochen. So bleiben die Bildungsverständnisse in der Erlebnispädagogik bisher tendenziell schwammig und unsystematisch beschrieben.

Erlebnispädagogische Konzepte, die sich am Bildungsbegriff orientieren wollen, sind in den oben skizzierten Legitimationsdiskursen im Spannungsfeld zwischen Subjekt und Gesellschaft eingebunden. Besonders der Umgang mit Unsicherheit in der Gesellschaft korrespondiert mit dem Abenteueraspekt erlebnispädagogischer Programme. Unsicherheit, Wagnis, Abenteuer, Grenzerfahrungen gehören zu zentralen Merkmalen erlebnispädagogischer Situationen und Arrangements (vgl. Gieß-Stüber 1995, Gilsdorf 2004, 28 ff.). Sich auf neue Herausforderungen einzulassen, sich in ungewissen und unsicheren Situationen handlungsfähig zu zeigen und damit eine Selbst-Sicherheit in schwierigen und unübersichtlichen Situationen zu erleben oder zu erlangen sind damit wichtige anschlussfähige Facetten der Erlebnispädagogik in der Bildungsdiskussion.

*Jürgen Schwier*

## **Erlebnis und Wagnis in der sportpädagogischen Diskussion**

### **1 Sportpädagogik und Erlebnispädagogik**

Die deutschsprachige Sportpädagogik hat im letzten Jahrzehnt nicht nur das Erlebnis wieder entdeckt, sondern sich ebenfalls vermehrt mit erlebnispädagogischen Argumentationsfiguren und Inszenierungsformen auseinandergesetzt. An die Stelle einer traditionell üblichen Vernachlässigung der besonderen Möglichkeiten und Grenzen einer Thematisierung von riskanten Bewegungsaktivitäten in Schule, Verein oder Jugendarbeit ist offensichtlich eine intensive Beschäftigung mit den Begriffen Abenteuer, Erlebnis, Risiko und Wagnis getreten. Neben der Renaissance der Erlebnispädagogik haben hierzu sicherlich auch die Pluralisierung und Individualisierung des jugendlichen Sportengagements sowie die Popularisierung von Trendsportarten beigetragen. Gerade zwischen den vielfach diagnostizierten Veränderungen der Lebensphasen Kindheit bzw. Jugend und der Sensibilisierung der Sportpädagogik für den Abenteuer-, Erlebnis- oder Wagnissport besteht wohl ein enger Zusammenhang. Die Aufwertung des Wagnisses erscheint hierbei zuallererst als Ausdruck der erzieherischen Bemühungen, einen fruchtbaren Bezug zu den Lebenswelten und Handlungsstilen, den eigensinnigen bewegungskulturellen Praxen und Sportmotiven von Heranwachsenden in unserer Gesellschaft herzustellen und die Formen der juvenilen Erlebnissuche zum Ansatzpunkt pädagogischen Handelns zu machen.

Vor diesem Hintergrund kann es kaum überraschen, dass die Sektion Sportpädagogik der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft dieser Thematik inzwischen eine Jahrestagung gewidmet hat (vgl. Gissel & Schwier, 2003). Darüber hinaus berücksichtigen die für das Schulfach Sport gültigen Rahmenrichtlinien zahlreicher Bundesländer zumindest für den Bereich der Sekundarstufe das Wagnis als eine pädagogische Perspektive (vgl. Kurz, 2001) und selbst Lehrbücher für den Grundschulsport weisen schon entsprechende Kapitel auf (vgl. Günzel, 2003). Insgesamt beinhaltet die Fülle der vorliegenden sportwissenschaftlichen Publikationen zum Erlebnis- bzw. Wagnissport einerseits Studien, die ausgesprochen theorieorientiert unterschiedliche Erklärungsmodelle des Phänomens analysieren und pädagogische Begründungen für eine Wagniserziehung entfalten (vgl. u.a. Neumann, 1999; Warwitz, 2001). Demgegenüber liegt der Schwerpunkt anderer Beiträge eindeutig auf der Präsentation von konkreten Praxiseinheiten (vgl. u.a. Böhnke, 2000; Gilsdorf & Kistner, 2001; Sportjugend NRW, 1999). Des Weiteren sind Arbeiten zu nennen, die sich schwerpunktmäßig mit den Beziehungen und Unterschieden zwischen sport- und erlebnispädagogischen Inszenierungen beschäftigen, wobei unter anderem die Fragen nach der pädagogischen Bedeutsamkeit von Erlebnissen und nach den sozialen Voraussetzungen einer solchen Pädagogik im Fokus der Betrachtung stehen (vgl. u.a. Bockrath, 2003; Messmer, 2003; Thiele, 1995). Weitgehende Einigkeit besteht in diesem Zusammenhang darüber, dass Sport- und Erlebnispädagogik keinesfalls als eng sinnverwandte Disziplinen oder gar als Synonyme zu verstehen sind.

Die dem Wagnissport allgemein zugeschriebene Betonung von Selbstwirksamkeitserfahrungen, von Momenten der Selbstvergewisserung und Selbstermächtigung (im Sinne von Empowerment) bildet jedoch gleichzeitig einen wesentlichen inhaltlichen Berührungspunkt zwischen erlebnis- und sportpädagogischen Ansätzen. Einen weiteren gemeinsamen Topos könnte zukünftig möglicherweise die Analyse der Potenziale von Erlebnissen im Rahmen schulischer Bildungsprozesse darstellen. Tendenziell greift die erlebnispädagogische Diskussion jedenfalls seit einiger Zeit den Begriff der Allgemeinbildung sowie speziell das Thema einer Bildung durch den Körper auf (vgl. Braun, 2005; Becker, 2003; Münchmeier, 2005 sowie den Beitrag von Michels in dieser Studie), die gerade in der Sportpädagogik traditionell eine prominente Stellung einnehmen.

## **2 Abenteuer, Erlebnis oder Wagnis ? Sportpädagogische Positionen**

Die Position, dass schulische und außerschulische Inszenierungen von Bewegung, Spiel und Sport im erzieherischen Milieu auf eine nachhaltige Verbindung von Sacherschließung und Persönlichkeitsentwicklung abzielen sollten, gehört gewissermaßen zu dem von den verschiedenen Strömungen der deutschsprachigen Sportpädagogik geteilten Selbstverständnis der Disziplin. Als deren integratives Thema erscheint in diesem Zusammenhang die Vermittlung, also das Problem einer systematischen Anleitung von sport- und bewegungsbezogenen Lehr- und Lernprozessen. Letztlich verbinden sich sportpädagogische Fragestellungen daher insbesondere mit Überlegungen hinsichtlich der Ziele, Inhalte, Methoden und Verfahren sowie den beteiligten Personen im Rahmen körperlich fundierter bzw. sportrelevanter Vermittlungsvorgänge (vgl. Balz & Neumann, 1999; Friedrich u.a., 2003). Eine solche – hier nur grob skizzierte – Ausrichtung hat nun ebenfalls Konsequenzen für den sportpädagogischen Umgang mit Bewegungsrisiken und mit der Erlebniskategorie.

Die Beantwortung der Frage, ob erlebnisorientierte Bewegungsaktivitäten oder abenteuersportliche Handlungspraxen ein geeignetes Lernfeld und eine pädagogisch sinnvolle Bereicherung des Schulsports sein können, setzt zunächst eine Klärung der Begriffe Abenteuer, Erlebnis, Risiko und Wagnis voraus, die im Feld der Pädagogik häufig unscharf bis beliebig verwendet werden (vgl. Hübner, 2002; Neumann, 2003a). Ferner scheint es notwendig, die besonderen Anforderungsprofile derartiger Bewegungspraktiken sowie die hier wirksame Beziehung zwischen den menschlichen Körpern, den naturnahen Räumen und den Sportgeräten zu rekonstruieren (vgl. Schwier, 2003a; Stern, 2003). Obwohl zahlreiche Handreichungen für die Praxis das beliebte Etikett Erlebnissport verwenden, lässt sich hinsichtlich des entsprechenden sportpädagogischen Diskurses insgesamt eine verbreitete Skepsis gegenüber dem Begriff konstatieren, die mit theoretischen und empirischen Defiziten der Erlebnispädagogik oder mit einer Unzulänglichkeit der Erlebniskategorie (vgl. Becker, 2001, S. 7-10) begründet wird. Nicht zuletzt Balz (1993, S. 27) hat so schon frühzeitig auf die Ambivalenz von Erlebnissen hingewiesen: Neben den immer wieder angeführten pädagogisch wünschenswerten Effekten können sportive Erlebnisse eben auch den erzieherischen Intentionen zuwiderlaufen, gefährlich und verantwortungslos sein oder ein Bedürfnis nach immer höheren Reizen bedienen. Da Erlebnisse nicht pädagogisch planbar sind und Handlungsfähigkeit im Sport sich nicht automatisch im Erleben einstellt, bleibt in dieser Sicht zweifelhaft, ob sich Bildung und Erziehung im Erlebnis auflösen lassen (vgl. Schwier, 1998; Thiele, 1995).

Durchaus als pragmatische Alternative zum Erlebnisbegriff wird daher in der Sportpädagogik vermehrt der Terminus Wagnis verwendet, der sich im Sinne von Neumann (2004; 1999, S. 9-11) eher vom beteiligten Subjekt als von der Situation her bestimmt: „Unter einem Wagnis wird die bewusste Entscheidung verstanden, sich angesichts möglicher negativer Folgen zu exponieren und die Ungewissheit der Handlungssituation auf der Basis eigenen motorischen Könnens und im Rückgriff auf die Unterstützung durch andere zu bewältigen“ (Neumann, 2004, S. 184). Nicht zuletzt mit der Berücksichtigung der koordinativen und konditionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten verdeutlicht dieser Definitionsversuch, dass Wagnisse nicht nur im Rahmen riskanter Bewegungsaktivitäten, sondern prinzipiell in nahezu jeder Sportart – von der Leichtathletik über das Turnen und Schwimmen bis zu den Sportspielen – aufgesucht werden können. Als anspruchsvolle Bewegungsaufgaben stellen Wagnisse persönliche Herausforderungen dar, die das handelnde Subjekt in den Grenzbereich seiner Leistungsfähigkeit führen, daher eine realistische Einschätzung der eigenen sportlichen Kompetenzen erfordern und in der Regel die Möglichkeit eines Scheiterns implizieren.

Während in der Erlebnispädagogik mitunter die Auffassung vertreten wird, dass bei riskanten Bewegungsformen das Gelingen geradezu garantiert sein müsse, identifizieren wagnissportliche Inszenierungen eben auch im Misslingen ein fruchtbares Moment des Bildungsprozesses. Unter der Voraussetzung eines schützenden Rahmens liefert das Misslingen intensive und lehrreiche Rückmeldungen über eigene Fehleinschätzungen, unzureichende Sorgfalt, situativ fehlerhafte Handlungsweisen oder über das „Noch-nicht-Gekonnnte“, deren Reflexion und Bearbeitung sowohl zu einem realistischen Selbstbild und einer angemessenen Wahrnehmung des Schwierigkeitsgrades von Bewegungsaufgaben beitragen als auch die individuelle Bereitschaft zum weiteren Erlernen entsprechender Fertigkeiten begünstigen können (vgl. Neumann, 2003a, S. 30-33; Schwier, 1998, S. 129-130). Die Frage nach der Ausbalancierung von Sicherheitsbedürfnis und Risikohandeln bzw. nach den im erzieherisch Milieu notwendigen kritischen Filtern zur pädagogisch verantwortlichen Abschätzung von Risiken und etwaigen Folgen eines Scheiterns wird innerhalb der Sportpädagogik zwischen den Vertretern einer Wagnis- bzw. einer Sicherheitserziehung im Übrigen durchaus kontrovers diskutiert (vgl. Hübner, 2002; Neumann, 2003b; Pfitzner 2003; Trebels, 1998). Auf der Ebene der Zielsetzungen sind allerdings kaum Divergenzen zur Erlebnispädagogik zu erkennen. So plädiert beispielsweise Neumann (1999, S. 120-150) für eine schulische Wagniserziehung, da hierbei „selbsterzieherisch angelegte Situationen“ (ebenda, S. 126) wirksam werden, die in einen pädagogischen Bezug einzubetten sind, der die antizipierten identitätsstiftenden und lebensbereichernden Merkmale des Wagnissports mit sozial-, umwelt- und sicherheitserzieherischen Aufgaben verbindet.

An dieser Stelle bleibt des Weiteren anzumerken, dass die Sportpädagogik dem Wagnis oder Erlebnis unabhängig von den jeweiligen Vermittlungskontexten kein Primat zuerkennt, sondern das Wagnis als eine von mehreren Sinnrichtungen sportlichen Handelns begreift. Sport lässt sich im Verein, in der Jugendarbeit und vor allem in der Schule nicht auf einen Sinn reduzieren, obwohl bestimmte Auslegungen – wie zum Beispiel der Aspekt der Leistung im Vereinssport – in den genannten Kontexten sicherlich zumindest situativ dominieren.

Nils Neuber

## **Gestaltung als Abenteuer – Kreative Bewegungserziehung in der Erlebnispädagogik**

In der Einstimmungsphase ist die Gruppe noch ziemlich müde – keiner weiß so genau, was auf ihn zukommt. Aber nach ein paar Bewegungsspielen wird die Atmosphäre gelöster. Es entstehen erste Kontakte untereinander – und ein paar Lacher sind auch zu hören. Die folgenden Partneraufgaben werden schon fast mit Spannung erwartet. Und tatsächlich gehen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sensibler miteinander um und haben eine ganze Reihe guter Einfälle. Im nächsten Schritt gilt es, in Vierergruppen zusammen eine Aufgabe zu lösen. Es ist nicht immer einfach, auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen, aber nach dem gelungenen Einstieg klappt die Kooperation in den meisten Teams ganz gut. Zum Abschluss versucht die Leitung noch eine Aktion mit der gesamten Gruppe – zwei Teams treffen aufeinander und müssen zu einer gemeinsamen Lösung kommen. Wird die Verständigung klappten? Spätestens in der abschließenden Reflexion sollte das zu klären sein.

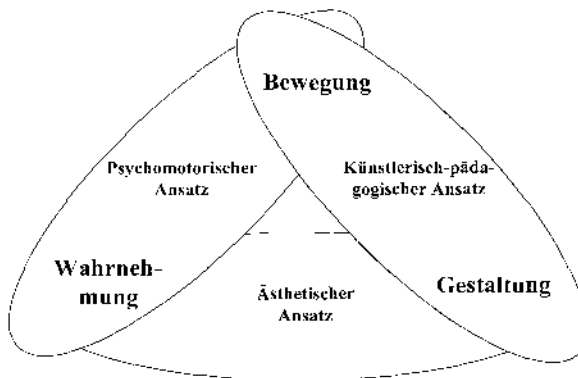
Erlebnispädagoginnen und -pädagogen haben bei dieser Darstellung sofort Szenarien im Kopf: Da werden Blinde geführt, Knoten gelöst, Partner gehalten, Trapeze geschwungen, Seilbrücken überwunden... Tatsächlich bietet die neutrale Stundenbeschreibung zahlreiche Möglichkeiten für eine erlebnispädagogische Interpretation. Genauso könnte es sich aber auch um eine Unterrichtseinheit aus der *Kreativen Bewegungserziehung* handeln. Die Konzepte haben viele Gemeinsamkeiten: Sie zielen auf die individuelle und soziale Entwicklung ihrer Teilnehmenden, sie orientieren sich am Prozess einer Stunde, sie variieren bewusst die Freiheitsgrade von Aufgabenstellungen, sie erfordern hohe persönliche und fachliche Kompetenzen auf Seiten der Leitung (Böhnke, 2000) – und vor allem: Sie setzen auf das *subjektive Erleben* ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Im Folgenden wird das Konzept der Kreativen Bewegungserziehung vorgestellt und anhand eines Stundenbeispiels verdeutlicht. Anschließend werden die erlebnispädagogischen Möglichkeiten und Grenzen des Ansatzes diskutiert.

### **Kreative Bewegungserziehung – Erziehung *zur* und *durch* Kreativität und Bewegung**

Die Kreative Bewegungserziehung hat ihre Wurzeln im Kölner Bewegungstheater (Tiedt, 1995). Als pädagogisches Konzept richtet sie sich allerdings vorrangig an Kinder im Vor- und Grundschulalter. Weiterführende Ansätze beziehen zwar auch ältere Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit ein, der Schwerpunkt liegt aber auf dem Ansatz der *Bewegungserziehung*. Kreativität und Bewegung werden dementsprechend sowohl als pädagogisches Ziel als auch pädagogisches Mittel verstanden. In diesem Sinne wird eine *Erziehung zur Kreativität* und *zur Bewegung* von einer *Erziehung durch Kreativität* und *durch Bewegung* unterschieden. Das Verhältnis der beiden Bereiche ist wechselseitig. Im Rahmen der Kreativen Bewegungserziehung kann Kreativität ebenso zur Bewegungsentwicklung beitragen, wie Bewegung die Kreativi-

tätsentwicklung unterstützt. Zur Begründung greift der Ansatz auf psychomotorische, ästhetische und künstlerisch-pädagogische Konzepte zurück (Neuber, 2000). Im Zentrum der *Psychomotorik* stehen die Begriffe *Wahrnehmung* und *Bewegung*. Anknüpfend an kindliche Lebenswelten kommt der Bewegung eine individuelle Bedeutung zu, die auch symbolischen Charakter haben kann. Das Ziel der psychomotorischen Arbeit ist die Entwicklung einer harmonischen Persönlichkeit. Für die Kreative Bewegungserziehung sind besonders das Zusammenspiel von Wahrnehmung und Bewegung, der ausdrückliche Bezug auf kindliche Lebenswelten sowie das Verständnis von Bewegung als Bedeutungsphänomen interessant (Zimmer, 1999). Die *Ästhetische Erziehung* geht von subjektiven Erfahrungen und Befindlichkeiten im komplexen Weltgeschehen aus. Im Mittelpunkt stehen die Begriffe *Wahrnehmung* und *Gestaltung*. Das Ziel einer ästhetischen Bewegungserziehung ist das Vergewärtigen der Welt, das „Übersetzen“ von Wahrnehmungen und Erfahrungen in eigene (Bewegungs-)Gestaltungen. Für die Kreative Bewegungserziehung ist vor allem die differenzierte Begründung intensiver, subjektbezogener Auseinandersetzungen bedeutsam (Fritsch, 1989).

Der *künstlerisch-pädagogische Ansatz* der Bewegungserziehung geht von der elementaren Einheit von Spiel, Musik, Tanz, Sprache, Rhythmus und Bewegung aus. Im Mittelpunkt stehen die Begriffe *Bewegung* und *Gestaltung*. Die zentrale Methode des Ansatzes ist die Improvisation, die als freier Umgang mit den jeweils gegebenen Möglichkeiten verstanden wird. Für die Kreative Bewegungserziehung ist die ausdrückliche Orientierung an den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Kinder interessant. Dazu hält der Ansatz eine differenzierte Unterrichtsmethodik bereit (Tiedt, 1995). Insgesamt garantiert die Verschränkung von psychomotorischen, ästhetischen und künstlerisch-pädagogischen Grundlagen (vgl. Abb. 1), dass die Kinder ihre Bewegungsbedürfnisse ausleben, in unterschiedliche Rollen schlüpfen und Erlebnisse aus ihrem Lebensalltag „verarbeiten“, zu zweit oder mit mehreren kooperieren und schließlich auch ihre Improvisationsergebnisse einem Publikum vorspielen können.



**Abb. 1:** Verschränkung psychomotorischer, ästhetischer und künstlerisch-pädagogischer Ansätze in der Kreativen Bewegungserziehung.

Pädagogische Wirkungen ergeben sich allerdings nicht „automatisch“. Als Voraussetzung für gelingende Unterrichtsprozesse werden vier *pädagogische Orientierungen* zugrunde gelegt: Im Sinne einer *Subjektorientierung* muss sich die Stunde ausdrücklich an den individuellen Bewegungs-, Spiel- und Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder ausrichten. Es reicht nicht, einfach nur „Theater“ zu spielen, sondern die Kinder müssen Gelegenheit erhalten, mit ihren *eigenen* Fähigkeiten und Fertigkeiten, Vorstellungen und Ideen, Ängsten und Hoffnungen spielen zu können. Weiterhin ist eine sensible *Lebensweltorientierung* erforderlich, die die vielfältigen sozialen und materialen Einflüsse der kindlichen Lebensumwelt berücksichtigt. Die Übungsstunden sollen einen Bezug zum Leben der Kinder haben, sollen aktuelle Themen aus der Familie, dem Freundeskreis, der Schule, dem Fernsehen usw. aufgreifen.

Im Sinne einer *Prozessorientierung* ist die kreative Auseinandersetzung mit den eigenen Möglichkeiten der Kinder wichtiger als das Erreichen vorzeigbarer Ergebnisse. Kinder spielen gerne vor und es kann durchaus sinnvoll sein, eine Aufführung vorzubereiten, pädagogisch „passiert“ aber am meisten im Verlauf einer normalen Übungsstunde. Schließlich wird eine ausdrückliche *Bewegungsorientierung* vorausgesetzt, die die spezifischen Bedingungen und Möglichkeiten des Mediums „Bewegung“ aufgreift. Übungsstunden in der Kreativen Bewegungserziehung sollten von der Bewegung ausgehen und die Beschäftigung mit Gedanken und Gefühlen immer wieder an die Bewegung binden. Insgesamt kommt damit dem methodischen Vorgehen, der Art und Weise der Aufgabenstellung eine zentrale Bedeutung zu. Nur wenn es gelingt, angemessene, fantasieanregende Aufgaben zu stellen, können selbstbestimmte, kreative *Improvisations- und Gestaltungsprozesse* in Gang kommen (Neuber, 2004).

## Ausgangspunkte für Improvisation und Gestaltung

Die Inhalte Kreativer Bewegungserziehung sind vielfältig. Alltägliche Bewegungsmöglichkeiten bieten sich ebenso an wie sportliche, darstellerische, tänzerische oder musikalische Bewegungs-, Spiel- und Ausdrucksformen. Eine Möglichkeit zur Eingrenzung und Strukturierung von Stundenthemen ist der Bezug auf die *Ausgangspunkte für Improvisation und Gestaltung*. Sie bilden die Perspektive, durch die ein bestimmter Inhalt betrachtet wird. Für das darstellende Spiel *aus* und *mit* der Bewegung der Kinder bieten sich die folgenden Ausgangspunkte an:

1. *Alltagsbewegungen und -tätigkeiten*: Alltägliche Begebenheiten, wie Aufstehen und Hinsetzen, Haare kämmen oder Zähne putzen, sind den Kindern hinlänglich bekannt und erfordern keine besonderen Spielfertigkeiten. Über die Variation der Bewegungsausführung oder das Hineinversetzen in Gegenstände lassen sich vielfältige Spielanlässe finden.
2. *Spiel- und Handlungsthemen*: Das Spiel an ungewöhnlichen Orten, als imaginäre Wesen oder mit vorgestellten Gegenständen entspricht dem Symbolspiel der Kinder in besonderem Maße. Themen wie „Im Weltraum“, „Geister und Gespenster“ oder „Mit Siebenmeilenstiefeln“ sind daher erfolgversprechend.
3. *Spannung und Entspannung*: Spielformen zur Anspannung, wie z.B. das „Einfrieren“ aus der Bewegung, zur Entspannung, wie z.B. Phantasiereisen, oder zum dynamischen Wechsel von Spannung und Entspannung, wie z.B. die Anpassung an einen Partner, sind einfach durchzuführen und führen schnell zum darstellenden Spiel.
4. *Partner und Gruppe*: Das Bewegen, Spielen und Gestalten mit einem Partner bzw. einer Partnerin oder in einer Kleingruppe bietet vielfältige Möglichkeiten der

Stefanie Leppia

## Turnen – Erlebnisreich und motivierend !

### 1 Erlebnispädagogik im Sportunterricht?

Lange Zeit waren erlebnispädagogische Maßnahmen weitgehend auf den Outdoor-Bereich reduziert. Segeln, Klettern oder auch Bergsteigen waren und sind bis heute typische Elemente der Erlebnispädagogik. Damit führt man auch die Grundgedanken des „Urvaters der Erlebnispädagogik“ (Reiners, 1995, S. 15), Kurt Hahn (1886-1974) und dessen Erlebnistherapie weiter fort. Nun wurden aber mit der Zeit vermehrt Stimmen laut, die eine Verschiebung erlebnispädagogischer Maßnahmen weg vom rein naturnahen Bereich hin zu alternativen Nutzungsräumen forderten. In diesem Sinne näherte sich beispielsweise Bärbel Schöttler (1992, S. 23) dem Thema Erlebnispädagogik im Rahmen der Podiumsdiskussion „Erlebnispädagogik – Mode, Methode oder mehr?“. Sie sieht die Eingrenzung der Erlebnispädagogik auf den naturnahen Bereich als zu einseitig und begrüßt die Verlagerung erlebnispädagogischer Maßnahmen in Schulhallen oder andere geschlossene Räume, nicht nur aus Bequemlichkeitsgründen, sondern auch aus Gründen der Umweltentlastung.

Für eine solche Verlagerung in den Indoor-Bereich bietet sich natürlich nicht nur die Schulturnhalle als Einsatzort, sondern insbesondere auch die Institution Schule mit ihren erzieherischen Absichten als Initiator geradezu an. Erlebnispädagogik in der Schule – hätte Kurt Hahn, dessen Erziehung bewusst in der „Pädagogischen Provinz“ (Witte, 2002, S. 30), also abseits der störenden Einflüsse von Gesellschaft und Familie stattfinden sollte, das gewollt? Eines ist klar: Erlebnispädagogik in der Schulturnhalle im Rahmen des regulären Sportunterrichts muss – will sie keine Eintagsfliege sein – mit einfachen aber nichtsdestotrotz effektiven Mitteln arbeiten. Damit versteht sich eine solche Art der Erlebnispädagogik möglicherweise nicht als die „typische“ Form im Sinne der Hahnschen Philosophie – nicht typisch vielleicht, aber dafür nahe liegend: die Erlebnispädagogik bietet eine ganze Reihe von Möglichkeiten, den Sportunterricht zu bereichern, auch ohne den ganz großen Aufwand. Interessant ist dabei auch ihr Potential, auf typische Alltagsprobleme nicht nur des Sportunterrichts im positiven Sinne einzuwirken. Sie stellt deshalb eine Möglichkeit dar, kreativ und effektiv Unterricht zu gestalten, ohne dabei den Rahmen des Machbaren sprengen zu müssen. Will man sich mit einem solchen erlebnispädagogischen Sportunterricht anfreunden, gilt es, sich mit dem Erlebnisbegriff auseinander zu setzen: Was kann man als ein Erlebnis bezeichnen, wie können Erlebnisse im regulären neunzigminütigen Sportunterricht inszeniert und übermittelt werden und wie kann dabei auf Probleme des Unterrichtsalltags eingewirkt werden? Fragen, die im Folgenden thematisiert und als Grundlage für diesen Artikel dienen sollen.

### 2 Erlebnis

Der Begriff „Erlebnis“ ist relativ schwer zu fassen. In unserer Alltagssprache verstehen wir unter einem Erlebnis, dass sich irgendetwas Außergewöhnliches „ereignet“ hat. Ähnlich definiert der Brockhaus das Erlebnis als ein „Innewerden eines bedeutenden inneren oder äußeren Geschehens“ (Der Brockhaus, 1997, Bd. 4, S.156).

Nun stellt aber nicht das Erlebnis selbst das Ziel erlebnispädagogischer Maßnahmen dar, es geht vielmehr um die Lernanlässe und die Erfahrungen, die aus Erlebnissen entstehen können. Zentral dabei ist die Erkenntnis, dass Erlebnisse nicht von jedem Menschen gleich empfunden und verarbeitet werden. Witte (2002, S. 21) umschreibt diesen Umstand sehr passend, indem er konstatiert „Der Mensch ist eben keine triviale Maschine, die nach dem Input-Output-Prinzip funktioniert.“ Dies bedeutet aber nicht nur, dass ein bestimmtes Erlebnis auf jeden Menschen anders wirkt, sondern auch, dass nicht jedes Erlebnis automatisch eine Lernerfahrung evoziert. Es scheint bei der Arbeit mit Erlebnissen vor allem zwei Aspekte von besonderer Bedeutung: Erlebnisse sind nicht generell wertvoll und wirken nicht für sich selbst. Es bedarf immer Verfahren der Reflexion, bei denen das Erfahrene besprochen, eingeordnet, verinnerlicht und damit im besten Falle zu einer Erfahrung verarbeitet werden kann. Außerdem müssen Bedürfnisse nach dem Prinzip der Passung initiiert werden. Das heißt, dass Erlebnisse nur dann Wirkungen zeigen, wenn sie für das Individuum eine gewisse Relevanz besitzen, ein Bedürfnis dafür besteht. Um den Schülern also Erlebnisse vermitteln zu können, muss der Lehrer versuchen, ihre Bedürfnisse möglichst individuell zu berücksichtigen. Das ist natürlich nicht immer und in jedem Fall möglich. Ein Ansatzpunkt kann nun aber der sein, dass generelle Probleme im Unterrichtsalltag wie Ängste, mangelnde Motivation oder auch fehlendes Sozialverhalten als Ausgangspunkt für die Frage dienen, wonach die Schüler ein Bedürfnis haben. Herrscht in der Klasse ein schlechtes Klassenklima, weil die Schüler gegenseitig aufeinander herumhacken, kann man davon ausgehen, dass sie ein grundlegendes Defizit und damit Bedürfnis nach Harmonie und Verständnis haben. Demotivierte Schüler werden einen generellen Bedarf nach aktivierenden, spannenden und aufregenden Lehr- und Lernformen haben, ängstliche Schüler dagegen sehnen sich nach Sicherheit und dem Gefühl der Kontrolle. Was aber hat dies alles mit Erlebnispädagogik zu tun? Sehr viel (vielleicht)!

Sehnt sich nämlich ein Schüler danach, einfach einmal selbst zu entscheiden, was er machen und was er nicht machen will, weil er durch Eltern und Schule nur Bevormundung und Fremdbestimmung erfährt, so kann für ihn eine Unterrichtsstunde, in der eigenständig geübt und Lösungswege gesucht werden, an sich schon zu einem eindrucksvollen Erlebnis werden. Auch eine gelungene Gruppenarbeit kann für eine Klasse, die aus reinen Einzelkämpfern besteht ein einprägsames Geschehen darstellen. Erlebnisse müssen also nicht über außergewöhnliche und spektakuläre Aktivitäten vermittelt werden, sondern können auch in Situationen entstehen, die für viele Menschen keinerlei Reiz ausüben, sondern eine bloße Alltagserfahrung darstellen.

### **3 Probleme des Unterrichtsalltages und der Beitrag der Erlebnispädagogik**

Will man erlebnispädagogisch arbeiten, so gilt es eine Reihe von Elementen zu berücksichtigen und in die Planung und Durchführung der Stunden mit einzubeziehen. Dabei muss jeder einen eigenen Weg der Durchführung finden. Der Weg dieser Konzeption soll sein, dass erlebnispädagogische Maßnahmen in den „normalen Sportunterricht“, also die neunzig Minuten wöchentlichen Sporttreibens, integriert werden sollen. Hintergedanke dabei ist, dass sich diese Maßnahmen in besonderer Weise eignen, um verschiedene Probleme des Unterrichtsalltags im positiven Sinn zu verändern. Da diese Maßnahmen keine Eintagsfliegen darstellen sollen, muss ein Weg gefunden werden, wie man trotz der Vorgaben des Lehrplans die Potentiale der Erlebnispädagogik nutzen kann.

Eine Herangehensweise ist die, dass es für die erlebnispädagogische Arbeit ganz bestimmte Richtlinien oder „Kniffe“ gibt, die auch auf die Durchführung des Sportunterrichts nach den Vorgaben des Lehrplans übertragen werden können. Eine hilfreiche Auflistung solcher erlebnispädagogischer „Arbeitsprinzipien“<sup>1</sup>, findet man in Gilsdorfs Aufsatz „Aufbruch ins Ungewisse“ (Gilsdorf, 1999, S. 24-68). Diese sollen hier aufgelistet und in konkreten Bezug mit den Problemen Angst, mangelnde Motivation und fehlendes Sozialverhalten gebracht werden<sup>2</sup>:

### 3.1 Erlebnispädagogik und Angst

Erlebnispädagogische Maßnahmen eignen sich sehr gut, um Ängste zu mindern. Sie besitzen zum einen das Potenzial, die Person selbst im Sinne der Angstbewältigung zu stärken und sind zum anderen auch dazu in der Lage, die Unterrichtsatmosphäre und die Vertrauensbasis in der Klasse zu verbessern und somit Ängste zu mindern bzw. präventiv gegen die Entstehung neuer Ängste zu wirken. Für diese Effekte sorgen folgende Eigenschaften der Erlebnispädagogik:

- Herausforderung und Problemlösung: indem Schüler Herausforderungen annehmen und sich ihnen stellen, lernen sie ihr eigenes Können einzuschätzen. Damit werden gleichzeitig die Selbsteinschätzung und das Anspruchsniveau geschult, welche wichtige Komponenten für die Angstenstehung sind (Jacobs, 1980, 1981, 1982, zit. nach Strittmatter, 1993, S. 9-11).
- Grenzerfahrung: Ähnlich der Herausforderung geht es auch hier darum, sich einer Situation zu stellen und einen möglichen Misserfolg in Kauf zu nehmen. Ängstliche Schüler unterschätzen häufig ihr eigenes Können, so dass sie eine gewisse Aufforderung in einer vertrauensvollen Atmosphäre brauchen, um sich selbst auszutesten. Außerdem sind Grenzerfahrungen Bewährungssituationen, mit denen gerade ängstliche Schüler umzugehen lernen müssen. Das Üben solcher Situationen im Sportunterricht kann diese Schüler dann stärken, auch im Alltag Bewährungsproben zu meistern. Oft bedarf es dabei gewisser Aufforderungen, weshalb die Maxime der Freiwilligkeit vielleicht nicht ganz so unumstößlich gelten sollte.
- Beziehungen: In der Erlebnispädagogik baut vieles auf Vertrauen auf. Allein diese Tatsache ist förderlich im Hinblick auf die Ängste der Schüler, da Vertrauen und Sicherheit die besten Gegenmittel für Ängste sind (Helmke, 1983, S. 200-201). Die Organisationsform ist dabei häufig die Gruppenarbeit, bei der ängstliche Schüler besonders gut aufgehoben sind, weil die Aufmerksamkeit von ihnen weggelenkt wird. Außerdem entsteht in der Gruppe sehr schnell Vertrauen und Verständnis füreinander, so dass Ängstliche sich hier wohler fühlen als im Klassenverband.

<sup>1</sup> Gilsdorf will diese Arbeitsprinzipien nicht als Handlungsanweisungen oder gar Regeln verstanden wissen, sie dienen vielmehr als Leitgedanken hinsichtlich der Frage, woran sich erlebnispädagogisches Arbeiten in der Praxis erkennen lässt. (Gilsdorf, 1999, S. 24-25).

<sup>2</sup> Ausführlicher kann dies in meiner unveröffentlichten Examensarbeit „Ein Konzept zur Lösung von Problemsituationen im Sportunterricht mit Hilfe erlebnispädagogischer Maßnahmen“ nachgelesen werden.

Harald Michels

## **Zirkuskünste unter erlebnispädagogischer Perspektive**

### **Zirkus als kollektive Phantasie**

Zirkus weckt konkrete Assoziationen, lässt in der Phantasie lebendige kollektive Bilder entstehen, wird mit bestimmten Rollen, Requisiten und Musiken verbunden. Wenn wir alle die Augen schließen und wirklich ganz spontan über Verknüpfungen zum Zirkus nachdenken, dann sehen wir gemeinsam diese Bilder. Bilder, die so lebendig und vielfältig besonders Kinder in jungen Jahren bereits haben. Diese Bilder und Vorstellungen geben notwendige Anknüpfungspunkte für Kreativität und Phantasie. Diese kollektive Vorstellung vom Zirkus hilft dem Pädagogen, der im Rahmen einer Projektwoche das Thema „Zirkus“ vorschlägt. Er oder sie müssen den Inhalt nicht erst vielsagend füllen, wie er / sie dies für eine Theater-AG oder eine Öko-Arbeitsgruppe tun müsste. Der Inhalt ist mit dem Thema Zirkus präsent.

### **Wurzeln des kollektiven Mythos Zirkus**

Bereits in antiken Kulturen zum Beispiel Ägyptens, Chinas und Griechenlands sowie im Mittelalter in Europa waren Gaukeleien, akrobatische Künste, Zauberer, Spielleute, Possenreißer, Pferde- und andere Tierdressuren Bestandteile der Unterhaltungskunst. Die „klassischen“ Formen des Zirkus wurden in England und Frankreich im 18. Jahrhundert entwickelt, als englische abgedankte Kavallerie-Offiziere Pferdedressuren und akrobatische Kunststücke auf dem Pferd auf Jahrmärkten präsentierten. Mit der Eröffnung des „Amphitheaters of Arts“ durch Phillip Astley (1768/1772) in London wurden diese Darbietungen auf eine kreisrunden Fläche (Circus = lat. Kreisrund) gebracht und 1782 bot Astley in seinem Pariser Zirkusgebäude ein vielseitiges Programm von Seiltanz, Pantomime bis zu Tierdressuren. Die in der Folgezeit entstandenen großen Zirkusse konnten jedoch in den Städten Europas und Amerikas wirtschaftlich nicht überleben und der Tournee-Zirkus entstand. Der Zirkus wurde zum Zirkus für das gesamte Volk und Zirkuszelte ermöglichten nun den Artisten kurze Aufenthalte und schnelles Weiterreisen. Hinzu kamen immer neue Attraktionen (z.B. Todessprünge, Luftakrobaten). Auf diese Weise entstanden die Zirkuselemente, die wir mit dem klassischen Zirkus verbinden (z.B. Manege, Zirkuszelt, diverse Zirkuskünste und Clownerien). Die großen (Familien-) Zirkusse (in Deutschland z.B. Renz, Hagenbeck, Krone, Sarrasani, Busch) prägten dieses Bild des Zirkus, kamen jedoch nach 1945 vielfach in finanzielle Krisen und verloren an kultureller Bedeutung. Erst in den 1970er Jahren begann eine Renaissance der Zirkuskünste durch eine neue Zirkusästhetik, die vom Circus Roncalli erfolgreich inszeniert wurde. Der klassische Zirkus erhielt neue Impulse und weitere Zirkusse (z.B. Zirkus Flickflack, Cirque du Soleil) modifizierten Ästhetik und Stilmittel der klassischen Familienzirkusse.

Diese Entwicklungen und Zirkuswirklichkeiten prägen bis heute in klassischer, wie in neuer erweiterter Form unser kollektives Bild des Zirkus. Mit dem Thema Zirkus werden Phantasien und Bilder belebt, die vielfach nicht mehr weiter erklärt werden müs-

sen. Die Welt des Zirkus entsteht vor unserem inneren Auge, lässt Bilder, Gerüche, Geräusche, Musik entstehen, die typisch Zirkus ausmachen. Von hier aus geht die große Faszination aus, die uns als Zuschauer erfasst, staunen und lachen macht.

## Kinder- und Jugendzirkus

Diese Faszination des Mythos Zirkus hat auch bereits früh die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erfasst. Um 1870 sind die ersten Zirkusnummern, die ausschließlich von Kindern inszeniert wurden, belegt. Mit Beginn des 20. Jahrhunderts werden zunächst vereinzelt, dann immer zahlreicher „Kinderzirkusse“ in Europa betrieben. 1922 gründete der Pater Flanagan in Nebraska (USA) das Sozialprojekt „Boytown“ für elternlose Jungen. Zirkuselemente wurden dazu benutzt, um auf ihre Lebenslage aufmerksam zu machen und um das Projekt zu finanzieren. In den 1920er und 1930er Jahren führten Gaulhofer und Streicher (Österreich), deren Konzepte wirkungsgeschichtlich bedeutsam für die moderne Bewegungslehre sind, gaulkerische Bewegungskünste in ihre Arbeit ein. 1949 wurde in Amsterdam (Niederlande) der Kinderzirkus „Elleboog“ als sozialpädagogisches Projekt gegründet. Auch der 1956 durch den Jesuitenpater Silva Mendes in Orense (Spanien) gegründete „Circus los Muchachos“ inspirierte viele Pädagogen in Europa Zirkusprojekte und zirkuspädagogische Konzepte zu entwickeln.

Seit den 1970er Jahren hat auch in Deutschland verstärkt der Zirkus das Feld pädagogischer Arbeit erobert. Eines der ältesten Kinderzirkusprojekte in Deutschland ist der Kölner Kinder- und Jugendzirkus „Lino Luckynelli“ (seit 1979). Kamen die Impulse hier sehr stark aus der sozialen Jugendarbeit, so beeinflussten die zirzensischen Bewegungskünste gleichzeitig in den 1980er Jahren die sport(pädagogische) Szene (Wopp 1995). In einer neuen Sport- und Bewegungskultur wurden zirzensische Elemente zum Ausgangspunkt des Experimentierens mit Sport und Bewegung gemacht (vgl. Regensburger Traumfabrik, Kölner Bewegungstheater Mobilié). Die Entwicklung des Kinder- und Jugendzirkus war zunächst sehr stark durch eine sich ausweitende Zirkuspraxis in Feldern der Kultur- und Sozialarbeit bestimmt, erst später folgten zirkuspädagogische Konzepte nach (z.B. Funke 1989, Kiphard 1989, Ballreich / Grabowski 1999 etc).

## Zirkuspädagogik

Die heutige Zirkuspädagogik kann inzwischen auf eine vielfältige Praxis und auf diverse theoretische Ansätze und Diskussionen zurückgreifen. (vgl. [www.zirkuspaedagogik.info/](http://www.zirkuspaedagogik.info/), Schnapp / Zacharias 2000, Breuer 2002, Ballreich / Grabowiecki 1999). Mit unterschiedlichen Zugängen und mit zum Teil verschiedenen akzentuierten Zielsetzungen hat sich inzwischen ein weites Netzwerk von Zirkusfachleuten entwickelt. Nationale und internationale Kinder- und Jugendzirkusfestivals bieten eine gemeinsame Plattform für die Praxis, bundesweite Fachtagungen geben Gelegenheit zum theoretischen Austausch, in Niedersachsen und Baden-Württemberg arbeiten Landesarbeitsgemeinschaften der Kinder- und Jugendzirkusgruppen im Sinne der Vernetzung, die Pädagogische Aktion / SPIELkultur in München erweitert ständig ihre Netzwerk-Adresskartei mit über 800 Adressen von Menschen und Institutionen, die im Bereich der Zirkuspädagogik aktiv sind. Zirkuskünste haben Eingang in die Schulcurricula zahlreicher Bundesländer gefunden, Aus- und Fortbildungen von „Zirkuspädagogen“ haben sich etabliert.

## Zirkus als Erlebniserfahrung

Die kurze Geschichte des Zirkus und der Zirkuspädagogik sollte deutlich gemacht haben, dass Zirkus seine klassischen Merkmale einem kulturellen Formungsprozess kollektiver Vorstellungswelten verdankt, der sich zum Teil durch moderne Zirkusprojekte (z.B. Roncalli, Cirque du Soleil) um neue ästhetische und inhaltliche Dimensionen verändert bzw. erweitert hat.

Zugleich wurde deutlich, dass die zirkuspädagogische Entwicklung nicht originär mit erlebnispädagogischer Praxis und Theorieentwicklung verbunden war.

Der ehemalige Artist und Begründer der „Motopädagogik“ Ernst J. Kiphard, wendet sich in zahlreichen Veröffentlichungen dem Zirkus, der Clownerie und der Artistik als Medium pädagogischer Prozesse zu (Kiphard 1984, 1986, 1988). 1991 veröffentlicht er den Aufsatz „Kinderzirkus – Aktivitäten – Chancen einer zeitgemäßen Erlebnispädagogik“: „Eine überaus kindgemäße Form des Erlebnisbereicherungs stellen schulische und außerschulische Projekte dar, in denen artistische und zirzensische Lerninhalte vermittelt werden. Vorbild ist der reisende Zirkus mit seinen Artisten in ihren leuchtend bunten und glitzernden Kostümen, seinen Tieren und Clowns. Die Welt des Zirkus ist fraglos ein bereicherndes Gegengewicht zu unserer technischen Industrielwelt und bringt etwas Farbe und Leben in den tristen phantasielos verlaufenden Alltag. Seine Zauber- und Flitterwelt übt seit jeher eine fast magische Anziehungskraft aus. (...) Und in der Tat besitzt gerade der Zirkus mit seinen phantasiereichen Künsten einen hohen Aufforderungscharakter, den es erlebnispädagogisch zu nutzen gilt“ (191). Auch wenn Kiphard in seinem Beitrag explizit die erlebnispädagogische Anknüpfung hervorhebt, so verbindet er die Zirkuspädagogik nur legitimato- risch mit vorliegenden Ansätzen erlebnispädagogischer Theoriebildung. Kern seiner Aussage ist, dass Zirkus Erlebnisse und Erleben für erlebnisarm aufwachsende Kinder und Jugendliche ermöglicht! Ähnlich äußert sich Kiphard 1997 (16): „Die attraktivste und billigste Möglichkeit zur Befriedigung der kindlichen Suche nach Thrill und Nervenkitzel ist zweifelsohne der Kinderzirkus. Hier finden die Kids eben jenen Hauch von Abenteuer in einer glitzernden, aus dem grauen Alltag herausragenden Welt der Zirkusshows.“ Zirkus wird damit von Kiphard mit Bezug auf fehlende Erlebnis- und Abenteuermöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in alltäglichen Lebensbezügen legitimiert. Eine weiter gehende Verbindung zwischen Erlebnis- und Zirkuspädagogik geht Kiphard nicht ein.

Ballreich greift später (1995) diesen erlebnisorientierten Ansatz in der Zirkuspädagogik auf. In seinem Betrag „Auf dem Seil über dem Abgrund“ geht Ballreich davon aus, dass Kinder und Jugendliche in unserer heutigen Gesellschaft unter einer „inneren Armut“ leiden. Diese „innere Armut“ ist nach Ballreich durch Phänomene wie der Bewegungs-, Beziehungs- und Erlebnisarmut sowie durch Lebensängste gekennzeichnet. In Anlehnung an Balint's (1991) Studie über „Angstlust und Regression“ unterscheidet Ballreich verschiedene Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Ängsten umzugehen. Davon ausgehend formuliert Ballreich Mutmaßungen über bestimmte Verhaltensmuster, die wenig nachvollziehbar und sehr pauschal sind (vgl. Breuer 2002, 41). Ballreich argumentiert ähnlich wie Kiphard weiter, indem er den Zirkus als eine Antwort auf die „innere Armut“ begründet.

Die Arbeitsgruppe Konzept (1997, 63) formuliert die erlebnisorientierte Dimension der Zirkuspädagogik zusammenfassend wie folgt: „Der Circus mit seinem Flair von Exotik und schillernden Geheimnissen fasziniert, motiviert und macht nicht nur Kin-

Axel Fries

## Spiele in Gerätelandschaften: Das Dschungelspiel

### Abenteuer und Erlebnis in der Turnhalle

Woran denken Kinder, wenn Sie das Wort „Abenteuer“ hören? Geschichten wie „Indiana Jones“ oder „Die Abenteuer der fünf Freunde“ geben ihnen das Gefühl, ganz nah dabei zu sein. Dass Kinder gerne Geschichten spielen, ist unzweifelhaft. Oft versetzen sie sich beim Spiel in andere Rollen und fühlen sich ganz tief in diese Personen hinein. Schnell vergessen sie dabei die Wirklichkeit. Diese Tatsache kann man sich vor allem im Sportunterricht sehr leicht zunutze machen.

Wichtig im Sportunterricht der Grundschulen, aber auch der weiterführenden Schulen ist eine umfassende sportpädagogische Grundausbildung. Die Schulung aller Fähigkeiten – sowohl konditioneller als auch koordinativer Art – ist die wichtigste Aufgabe des Schulsports. Eine Spezialisierung auf bestimmte Sportarten findet i.A. im Verein statt. Wenn es dem Sportunterricht gelingt, Kindern die Freude an der Bewegung zu vermitteln – wenn es gelingt, ihnen ein gutes Gefühl zu vermitteln, wenn sie nach großer Anstrengung eine sportliche Aufgabe gemeistert haben – wenn es gelingt, dass sie nach einer anspruchsvollen Sportstunde nach *mehr* verlangen, dann erfüllt der Sportunterricht eine ganz wichtige Aufgabe in unserer Gesellschaft. Haben Kinder Freude an Bewegung und körperlicher und geistiger Anstrengung, so werden sie sich eher auch in ihrer Freizeit sportlich betätigen.

Unzweifelhaft kennt der Leser viele Untersuchungen, in denen belegt wird, wie positiv sich sportliche Betätigung nicht nur auf die körperliche Fitness auswirkt, sondern dass durch Sport auch die geistigen Fähigkeiten gefördert werden. Auch die Verletzungshäufigkeit im Alltag wird positiv beeinflusst. Dass die allgemeine Gesundheit und die Abwehrfähigkeit gegen Krankheiten gestärkt werden, ist ebenfalls allgemein bekannt.

Nun stellt sich die Frage, wie der Sportunterricht seine Aufgabe in der heutigen, etwas schwierigen Zeit, in der Computer, Videogeräte und andere elektronische Unterhaltungsmedien den Kindern und Jugendlichen ein sehr vielfältiges Angebot an Zerstreuung und Vergnügen bieten, erfüllen kann. Mit normierten Sportarten, mit Laufen – Springen – Werfen oder mit „Rolle vorwärts“ und „Hocke“ wird das immer schwieriger. Dabei soll hier nicht der Eindruck entstehen, dass die „althergebrachten“ Sportarten aus dem Sportunterricht verbannt werden sollten! Wenn es dem Sportunterricht gelungen ist, die oben beschriebene *Freude an der Bewegung* zu vermitteln, so wird das Angebot an traditionellen Sportarten die Kinder und Jugendlichen ebenfalls positiv ansprechen. Gleichwohl aber ist ein alternativer Zugang zum Sport in der Regel der bessere Weg zu sportlichen Leistungen und dem möglicherweise zu vermittelnden Weg in die Freizeit-Sportaktivität.

Der Erlebnisport hat längst Einzug in die Turnhalle gehalten. Viele verschiedene Ansätze geben dem Sportlehrer die Möglichkeit, die Kinder alternativ zu den traditionellen Sportarten zu beschäftigen. Dabei stehen die Freude und der Spaß, ganz besonders aber die Sicherheit, immer im Vordergrund.

Wenn es richtig geplant und durchgeführt wird, werden die kleinen Abenteurer in ihrer gespielten Geschichte so intensiv und effektiv trainieren, dass sich schnell Anpassungseffekte einstellen, ohne dass sie überhaupt merken, dass sie ein zielgerichtetes und geplantes Konditions- und Koordinationstraining absolvieren. Dabei ist die alternative Nutzung der Turn- und Sportgeräte, die üblicherweise in normal ausgestatteten Turnhallen zur Verfügung stehen, ein einfaches Mittel, dies umzusetzen. Es müssen keine teuren Neuanschaffungen getätigt werden, es kann das benutzt werden, was in den Geräteräumen vorhanden ist und ganz leicht können die Anforderungen für verschiedene Altersgruppen, Gruppenstärken und Leistungsebenen angepasst werden.

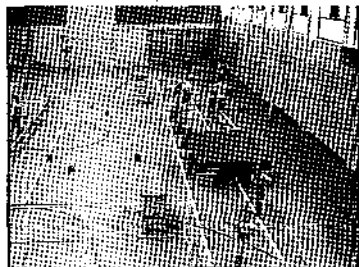
## Wozu benötigen wir Gerätelandschaften?

Um Kinder auf jegliche Sportarten vorzubereiten, müssen ihre verschiedensten Fähigkeiten wie z.B. Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, Gleichgewichtsfähigkeit, Reaktionsfähigkeit usw. geschult werden. Für verschiedene Sportarten gibt es verschiedene Schwerpunkte. Richtig ist jedoch sicherlich, dass eine umfassende und möglichst breit angelegte Schulung der konditionellen und koordinativen Fähigkeiten als Grundlage für sportliche Betätigung oder auch einfach nur zur Gesunderhaltung des Körpers wünschenswert ist. Dies ist (oder sollte sein) Aufgabe des Sportunterrichts in der Schule und im Verein. Solche Spiele können natürlich auch bei Kinder- und Jugendfreizeiten angeboten werden, wenn eine Turnhalle zur Verfügung steht. Schlussendlich können die Spielideen auch in einer natürlichen Umgebung umgesetzt werden.

Es gibt verschiedene Wege, eine solche umfassende Grundausbildung bei Kindern zu erreichen. Ein anerkannt guter Weg ist das Zirkeltraining, in dem die Aufgaben gut durchdacht und geplant zu dem Ziel führen, möglichst stringent und abwechslungsreich die Fähigkeiten zu schulen. Zu häufig angebotenes Zirkeltraining wird jedoch wegen der stark begrenzten Variationsmöglichkeiten schnell langweilig und so verlangt ein guter Sportunterricht nach neuen Aufgabenstellungen.

Wichtig für einen guten Sportunterricht ist, dass die Zeit gut ausgenutzt wird. Wenig sinnvoll ist es, eine ganze Schulkasse an einer Station oder einem Gerät üben zu lassen. Viel zu selten kommen die Kinder in einer Stunde an die Reihe, viel zu lange stehen sie untätig in einer Warteschlange. Von Training oder sinnvoller Arbeitsweise kann hier keine Rede sein. Viel besser ist es, wenn alle Kinder gleichzeitig beschäftigt werden können, wenn die Kinder eine Aufgabe von selbst erledigen (wollen), weil die Aufgabenstellung so geschickt gewählt ist, dass die Kinder sich innerhalb eines Spiels bewegen, wenn sie selbst Teil eines Spiels sind. Sie bewegen sich als Akteure einer Bewegungsgeschichte viel intensiver, viel ausdauernder, viel lieber und merken dabei oft überhaupt nicht, dass sie ein intensives Ausdauertraining durchführen. Hinzu kommt, dass die Gerätelandschaften nahezu unbegrenzte Variationsmöglichkeiten bieten und in jeder Halle mit jeder Geräteausstattung und mit jedem Alter von Kindern angeboten werden können.

Das hier vorstellte Spiel ist – wie viele andere Spiele in Gerätelandschaften auch – nach ei-



nem Baukastensystem aufgebaut. Aus den verschiedensten Bausteinen (= kleine Gerätezusammenstellungen) werden kleine, mittlere oder auch große Gerätelandschaften zusammengestellt. Unter Berücksichtigung der zeitlichen Möglichkeiten, des Alters der Teilnehmer oder der Geräteausstattung der Halle werden immer wieder verschiedene Gerätelandschaften zusammengestellt, an denen mit verschiedenen Aufgaben gespielt werden kann. Optimal wäre es natürlich, wenn in einer Turnhalle morgens eine Landschaft aufgebaut und nach der letzten Unterrichtsstunde wieder abgebaut werden würde. Die Kollegen müssten sich absprechen und je nach Alter der Kinder lediglich kleine Veränderungen an den Schwierigkeitsanforderungen der einzelnen Bausteine vornehmen. Jedoch auch bei Doppelstunden, sogar bei Einzelstunden können zumindest kleinere Gerätelandschaften aufgebaut werden, die ihre Aufgabe voll erfüllen. Die Kinder (natürlich auch die Lehrer) müssen nur gelernt haben, wie man schnell und effektiv Geräte aufbaut und wieder wegräumt.

## Das Dschungelspiel – die Spielidee

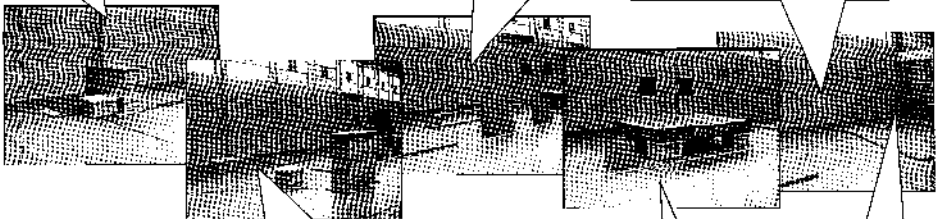
In einem Dschungel hat eine Gruppe von Goldsuchern Gold gefunden. Dieses Gold muss durch die Landschaft in die Goldgräberstadt transportiert werden. Auf diesem Weg müssen die Goldsucher gefährliche Abenteuer bestehen.

Für diese Aufgabe wird zunächst aus einzelnen Bausteinen eine Gerätelandschaft erstellt. Diese könnte beispielsweise so aussehen:

**Der Felsen:** Sprungbrett und/oder kleiner Kasten zusammen mit einem Sprungkasten und einer Niedersprungmatte. Aufgabe ist das einfache Überwinden des Kastens durch Überklettern oder Überspringen und Landung auf den Füßen auf der Niedersprungmatte.

**Der Ast:** eine Bank (hier umgedreht) dient als Ast, über den die Goldsucher gehen müssen. Die aufgestellten Mattenkeile können als Schutz dienen, wenn das Spiel mit Affen gespielt wird. Größere Höhen als eine umgedrehte Bank sollten bei diesem Spiel vermieden werden, weil es teilweise sehr schnell gespielt wird.

**Die Lianen:** einige Bodenturnmatten und die Tauen bilden wiederum eine Schlucht, über die die Goldsucher sich wie Tarzan schwingen müssen. Um die Schwierigkeit zu erhöhen, können in die Schlucht Medizinbälle gelegt werden. Das sind Krokodile, die nach den Goldsuchern schnappen. Die Goldsucher müssen dadurch beim Schwingen die Beine anheben.



**Die Schlucht:** ein kleiner Kasten, ein kleiner Zwischenraum mit Bodenturnmatte unter den Schaukelringen bilden eine Schlucht, die mit angezogenen Armen überschwungen werden muss. Die Höhe der Schaukelringe wird so gewählt, dass auch bei Fehlern der Kinder keine Falltiefe erreicht wird, bei der sich die Kinder verletzen können. Zusätzlich muss der Zwischenraum zwischen dem kleinen Kasten und der Bodenturnmatte dem Leistungsstand der Kinder angepasst werden. Hier im Bild werden zwei Schaukelringe parallel benutzt, um Warteschlangen zu vermeiden. Der große Kasten im Vordergrund dient als Schutz vor den Kokosnüssen, wenn man mit Affen spielt.

**Beschädigte Hängebrücke:** zum Schluss muss die defekte Hängebrücke überklettert werden.

**Die Höhle:** die Höhle aus vier kleinen Kästen und einer Weichbodenmatte muss durchklettert werden. Wird das Spiel mit Affen gespielt, kann die Vorderseite durch eine Matte oder ein Kastenlil vor heranfliegenden Kokosnüssen geschützt werden.

Jürgen Schmidt-Sinns

## Hier kannst du was erleben – Höhenflüge am Trapez

### 1 Einführung

Sich schwerelos in die Lüfte erheben zu können – dem alten Traum des Menschen vom Fliegen kommen die hohen Sprünge und weiten Schwünge sehr nahe und werden als Grenzerfahrungen besonders intensiv erlebt.

So bedeutet auch der Einsatz des alten Turngerätes Trapez im Sportunterricht für die Teilnehmer<sup>1</sup> außergewöhnliche, attraktive Bewegungsaktionen, die als „Flugenerlebnisse“ starken Eindruck hinterlassen. Dabei spielt das bewusst gesuchte Bewegungswagnis eine herausragende Rolle. In größerer Höhe (zum Teil kunstvoll) durch die Luft zu schwingen, meist mit Angst-Lust und einem gesteigerten Lebensgefühl verbunden, spannend durch seine (scheinbare) Ausgangsoffenheit, ist für Kinder und Jugendliche heute einer eher seltene Bewährungssituation im Sport.

Das Trapezturnen bietet prozessorientierte aktuelle Gegenwartserfüllung durch spannende Bewegungserlebnisse und trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Das gilt insbesondere für die Überwindung auftretender Ängste, für die Einschätzung des Risikos und für die Bewältigungsmöglichkeiten der auftretenden oder selbst gewählten Bewegungsprobleme. Zur Persönlichkeitsentwicklung gehört aber genauso, bei zu groß erscheinenden Gefahren genügend Selbstbewusstsein zu besitzen, auch „nein“ sagen zu können (gerade hier liegt es in der Verantwortung des Lehrenden, dass das „nein“ kein Gesichtsverlust für den einzelnen bedeutet, sondern als eigenverantwortliche Kompetenz der Gefahreinschätzung und -beurteilung anerkannt wird). Nicht blinder Übermut und waghalsige Aktionen sondern Verantwortung für sich und andere, nicht Zwang sondern Ermutigung führen zur gewünschten Risikokompetenz und letztendlich zum erfolgreichen Handeln bei spannenden, wagenen und erlebnisreichen Bewegungsaktionen.

**Die freie Selbstbestimmung, Zugänglichkeit und Vielfältigkeit als Grundprinzipien des Freien Turnens an Geräten<sup>2</sup> besitzen besonders für die Auseinandersetzung mit den wagenen Bewegungsaufgaben am Trapez ihre pädagogische Bedeutung.**

<sup>1</sup> Es sind hier immer beide Geschlechter angesprochen – das signalisieren auch die vielen weiblichen „Vorbilder“ – auch wenn um der flüssigen Lesbarkeit willen nur das männliche Geschlecht genannt wird.

<sup>2</sup> Das „freie Turnen an Geräten“ wurde Ende des vorigen Jahrhunderts unter der Leitung des Verfassers von einer DTB-Arbeitsgruppe zur Förderung eines schul- und breitensportgemäßen Gerätturnens entwickelt und verbreitet. Unabhängig von den Normen des Kunstturnens stellt das freie Turnen die Zugänglichkeit und nicht die Auslese, das Bewegungserlebnis und nicht das Bewegungsergebnis, das gemeinsames Bewegungshandeln und nicht die Konkurrenzorientierung, die Vielfältigkeit und nicht das Spezialistentum in den Mittelpunkt.



Abb. 1: In der Turngemeinschaft wird der Wagemuth heimisch (F.L. JAHN 1816)

## Mit Sicherheit Angst

Trotzdem muss es immer das Bestreben des Übenden bleiben, die Ängste zu überwinden, um die Herausforderungen von Bewegungsaufgaben erfolgreich annehmen zu können. Letztendlich kann nur das erfolgreiche Gelingen der Bewegungsaktionen das Selbstbewusstsein stärken und die Freude an der sportlichen Tätigkeit dauernd erhalten. Ebenso liegt es in der Verantwortung des Lehrenden, grundsätzlich für die Sicherheit der Turnenden zu sorgen, bewegungsverhindernde Ängste abzubauen und die Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln zu schaffen.

Das geschieht über:

- Kooperative Helfer- und Sicherheitsmaßnahmen (Geräteaufbau, Helfergriffe, Organisation u.a.m.).
- Konditionelle, koordinative und technische Grundlagen (hier z.B. Stütz- und Haltekraft, Gleichgewichtsfähigkeit, Schwing- und Sprungfertigkeit).
- Vertrauensbildende Maßnahmen und Ermutigung (z.B. das Trapez tiefer hängen, Zuspruch, verstärkte Helfermaßnahmen).
- Den methodisch begründeten Aufbau, stufenweise Schwierigkeits- und Wagnissteigerung (erst am leicht pendelnden, dann am (hoch) schwingenden Trapez).
- Verhinderung von unwägbaren Experimenten mit gefährlichen Ausgangsmöglichkeiten (am fliegenden Trapez gehört das völlig freie Erproben von unbekannten Bewegungsaktionen nicht erlaubt).
- Vermeidung von Überforderungen, nicht zu früh, zu schnell, zu hoch, zu schwierig.

## Bewegung auf den Weg gebracht

Grundsätzlich dient der ganzheitliche, mehrdimensionale methodische Ansatz unseren Zielvorstellungen von Bewegungserlebnissen, die mit allen Sinnen erfahrbar werden und den ganzen Menschen erfassen sollen.

Die zergliederte und nur häppchenweise verabreichte Bewegungsaktion bietet wenig Herausforderung und verliert an Reiz und Erlebnisintensivität.

Es geht also bei unserem Turnen um die Verwirklichung der Vision vom fliegenden Menschen oder Zirkuskünstler. Er spielt nicht Trapezartist, er ist im Augenblick der Vorführung am fliegenden Trapez lebhaftig ein Flugkünstler und kann ähnliche Erfahrungen wie in der Manege erleben. Er fühlt nach dem Absprung vom Minitrampolin den Kick des gelungenen Zugriffs der Trapezstange, er genießt den sausenden Flug durch die Luft, er hört den klatschenden Beifall nach gelungener Präsentation seines Könnens. Er sieht die Freude der Gruppe, des Lehrers und der Zuschauer über seine oder über die gesamte Gruppenleistung.

Falls die Lehrenden durch ihre Bewegungsangebote und Methoden solche Erlebnisse vermitteln und solche Gefühle auslösen können, wird auch das scheinbar ungeliebte Turnen als attraktive Schulsportart erfahren werden.

Dabei kommt dem **prozess- und projektorientierten Unterrichten** große Bedeutung zu. Gekennzeichnet durch die Selbstorganisation, durch eigene Lösungsversuche und offene Bewegungssituationen kann die hierfür typische Mit- und Selbstbestimmung bei der Planung, Gestaltung und Durchführung eines längeren Bewegungsprojekts gewährleistet werden und nicht nur die einzelnen Bewegungsaktionen selbst sondern das gesamte Projekt „Ergebnischarakter“ bekommen. Beispielsweise können solche zum Trapezturnen passenden Themen wie „Zirkus“, „Höhenflüge“ oder „Visionen – Bewegung in Raum und Zeit“ – als Projekt umgesetzt – die gewünschte Phantasie und Kreativität auslösen, Bewegungsinhalte attraktiv erscheinen lassen und zum Bewegungshandeln anregen.

*„Methoden sind wie Färbemittel, die einen Bewegungsinhalt, der ein Teil meiner Bewegungswelt ist, deren Teil wiederum ich selbst bin, in ein trübes Grau oder auch in einem hellen Licht erscheinen lassen können.“ (Bernd Volger, 1986).*

Diese Aussage gilt es zu beherzigen. Unsere Methoden sind nicht allein an dem Erfolg zu messen, also wie schnell und direkt eine Bewegungsfertigkeit erlernt wird, sondern auch, inwieweit die Bewegung die Lernenden erfassen, mitreißen und zum weiteren (selbstständigen) Bewegungshandeln motivieren kann. Die Selbstbestimmung ist immer der Fremdbestimmung vorzuziehen, selbst wenn sie manchmal scheinbar nicht so erfolgreich in den messbaren Ergebnissen ist.

Jedoch Achtung!!! Es wird am fliegenden Trapez aus Sicherheitsgründen ein freies Experimentieren mit unbekanntem Bewegungskunststücken überwiegend nicht möglich sein. Bewegungsvorschriften und Bewegungstechniken dienen der Vorbeugung vor Unfällen und der Hinführung zum Gelingen, wobei es aber eben nicht um formale Ausführungsnormen und -bewertungen geht sondern um Sicherheit, Gesundheit, Freude und Wohlbefinden. Der gewünschte offene methodische Weg liegt hier im spielerischen Ansatz, in der gemeinsamen Zielsetzung und der kreativen Gestaltungsfreiheit schon erlernter Bewegungsaktionen.

Peter Klein

## **„Wir klettern in unserem Hallengebirge“ – eine Bewegungs- und Erlebnislandschaft in der Sporthalle**

### **1 Zusammenfassung**

Ausgehend von einer kleinen Phantasiereise lassen die Kinder mit Hilfe der klassischen Sporthallenausstattung ihre eigene Gebirgslandschaft entstehen. Die unterschiedlichen „Geländestrukturen“ mit ihren jeweiligen Aufgabenstellungen bewältigen sie anschließend bei einem kleinen „Ausflug in die Berge“. Abschließend werden auf der Basis der vorliegenden Bewegungsabläufe Perspektiven für eine mögliche Weiterentwicklung in verschiedene (auch sportartspezifische) Richtungen (Turnen, Klettern etc.) aufgezeigt und – neben der Schulung sportmotorischer Fertigkeiten und Fähigkeiten – vor allem die Möglichkeiten der Förderung sozialer, emotionaler und körperlicher Kompetenzen dargestellt.



### **2 Zielsetzung**

Im Mittelpunkt dieser Einheit stehen

- die Förderung motorischer Grundeigenschaften mit koordinativen und konditionellen Schwerpunkten (Balanziervermögen, Gewandtheit, Körperspannung, Halte-, Zug- und Stützkraft etc.),
- das Ermöglichen persönlicher Grenzerfahrungen (ungewohnte Körperpositionen, Höhererlebnis etc.),
- das gegenseitige Übernehmen und Akzeptieren von Verantwortung (z.B. gegenseitiges Sichern),
- das lustvolle Erleben ungewohnter Bewegungsabläufe und
- die Vorbereitung erster kletter- und sicherungstechnischer Fertigkeiten.

Die Verbindung von individueller Phantasie und Kreativität mit der notwendigen Kommunikation und Kooperation innerhalb der Gruppe stellt die einzelnen Bewegungselemente und sportmotorischen Ziele in einen erweiterten Zusammenhang persönlichkeitsbildender Faktoren und steht damit im Dienst einer ganzheitlichen pädagogischen Vorgehensweise.

### 3 Organisatorische Voraussetzungen / Geräte

- *Sporthalle* mit *festinstallierten* (Sprossenwände, Kletterstangen) und *mobilen* (Kästen, Weichböden etc.) *Sportgeräten*,
- *Poster* (oder *Dias*) mit Gebirgslandschaften, evtl. ruhige Musik

*ERGÄNZUNG (fakultativ): Kletterspezifisches Ausrüstungsmaterial*

- mehrere kurze (3 bis 5 m) und 2 bis 3 längere (15 m) *Kletterseilstücke*
- *Klettergurte* („*Kombigurte*“ bzw. *Hüftsitzgurte*)
- mehrere *Bandschlingen* und *Schraubkarabiner*

### 4 Kletter- und Sicherungstechniken in der Sporthalle (Sachinformation)

Vorbemerkungen

Je nach Zielsetzung kann sich der Bau der eigenen Gebirgswelt in einer vielfältigen und abwechslungsreichen Gerätelandschaft erschöpfen. Die meisten der oben genannten Ziele lassen sich damit gewinnbringend verfolgen.

Soll jedoch der kletterspezifische Aspekt ausdrücklich miteinbezogen werden, lassen sich sowohl einzelne **Klettertechniken** als auch bestimmte **Sicherungsverfahren** aus dem Klettersport in das Hallengebirge integrieren.

In diesem Zusammenhang ist der Hinweis unerlässlich, dass der Einsatz von kletterspezifischen Sicherungstechniken zunächst eine entsprechende Kompetenz der verantwortlichen Lehrkraft voraussetzt. Darüberhinaus erfordert die Anwendung dieser Sicherungstechniken eine konzentrierte Schulung mit anschließender Übung und Festigung.

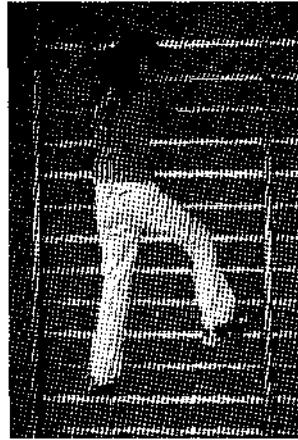
Für den Einsatz im Rahmen des hier vorgestellten Konzeptes, das eine längerfristige Schulung im Bereich Sicherungstechnik nicht vorsieht, sollte die Sicherung deshalb von den verantwortlichen Lehrkräften übernommen werden.

Klettertechniken

#### a) Steigetechnik

Die Basiskoordination der Kletterbewegung ist die sogenannte Steigetechnik, deren wesentliche Merkmale das *Höhersetzen eines Fußes*, die *Gewichtsverlagerung* auf diesen Fuß und die *Hubarbeit durch die Bein Streckung* sind.

Diese Grundtechnik lässt sich an verschiedenen Geräten realisieren.



#### b) Eingedrehte Klettertechnik

In steilen oder überhängendem Gelände gelingt die oft schwierige Stabilisierung des Körpers durch das Drehen der Hüfte zum Fels. Dabei wird jeweils die zur Fixierhand entgegengesetzte Hüfte „eingedreht“.



#### c) Reibungstechnik

Auf griff- und trittarmen geeigneten Felsplatten findet die sogenannte Reibungstechnik Anwendung, bei der der Körperschwerpunkt direkt über die Trittfläche des belasteten Fußes gebracht wird, um so einen maximalen Anpressdruck zu erzeugen.

Andrea Probst

## **Erlebnisorientierte Akrobatik: Gewicht geben und nehmen, Bewegungskunststücke erleben, miteinander gestalten und aufführen**

„Weil man dann hingeht und Leute gucken. Da werd ich immer ganz aufgeregt. Und wenn es vorbei ist, hab ich dann das Gefühl, dass ich schön mutig war.“

David, acht Jahre alt, nach einer Akrobatik-Aufführung im Rahmen eines Sommerfestes seiner Hortgruppe. Akrobatik – eigentlich ein Begriff, der an Zirkus oder Variete denken lässt, an spektakuläre Auftritte, bei denen Kunststücke gezeigt werden, die den Zuschauer staunen lassen, an Nervenkitzel und Applaus. Doch David ist ein ganz „normaler“ Junge ohne akrobatische Ausbildung, der im Rahmen eines Erlebnispädagogik-Projektes die Akrobatik-AG gewählt hat. Die Kunststücke, die seine Gruppe vorgeführt hat und die im Folgenden vorgestellt werden sind für alle normal bewegungsbegabten Personen möglich. Nun könnte man sich weiter fragen, wo die Verbindung zur Erlebnispädagogik liegt. Erlebnispädagogik versteht sich als Unterstützung zu Selbstwirksamkeitserlebnissen, zur individuellen Entwicklungsförderung durch aktive Auseinandersetzung mit Welt, vgl. Sportwissenschaftliches Lexikon (2003, 180). Dabei spielt in der bewegungsorientierten Erlebnispädagogik der Begriff des Wagnisses eine wesentliche Rolle, basierend auf Situationen, in denen durch das eigene Tun bestimmte Situationen gemeistert werden. In Abgrenzung zu Situationen, bei denen die Emotionalität während des Erlebnisses im Vordergrund steht, z.B. beim Bungeejumping, etc. – bei denen der Mensch quasi ausgeliefert ist und keine Handlungsmöglichkeiten hat. In der Erlebnispädagogik sollen die Teilnehmenden mit Situationen konfrontiert werden, die für sie neu und herausfordernd sind. Sie sollen in einen Zustand des Ungleichgewichts gebracht werden, vgl. Sonntag, Ch. (2002). Dieses Ungleichgewicht entsteht durch das Abwägen zwischen der Einschätzung der eigenen Kompetenz und dem antizipierten Risiko der Situation<sup>1</sup>.

„Im sportlichen Wagen wird selbsttätig eine unsichere Situation aufgesucht und mit Hilfe der eigenen Fähigkeiten bewältigt.“ (Neumann 1999, 11)

Wenn man also Erlebnispädagogik definiert als die Vermittlung von subjektiven Herausforderungen mittels Bewegung, die durch Reflexion persönliche Lernprozesse in Gang setzen, vgl. Priest und Gass (1997) dann bietet Akrobatik vielerlei Ansatzpunkte für solche Herausforderungen und Reflexionen: In der Akrobatik werden die Teilnehmenden wortwörtlich aus dem Gleichgewicht gebracht. Sie müssen mit anderen eine gemeinsame Balance finden, um stabile Kunststücke zu realisieren. Die oberen Personen riskieren ihr Gleichgewicht und vertrauen sich völlig einer anderen Person an. Umgekehrt erkennen die tragenden Personen, dass sie in der Lage sind, dieses Vertrauen wert zu sein und die Oberen durch ihre Kraft halten können. Da Pyramiden in unterschiedlichen Schwierigkeitsgeraden möglich sind, findet jeder Teilnehmer seinem Bewegungskönnen entsprechend eine subjektive Herausforderung. Gemeinsames Gestalten erfordert zusätzlich Kooperationsfähigkeit und Teamwork.

<sup>1</sup> Im ursprünglichen Sinne der Erlebnispädagogik wurden diese Situationen in Outdoorsportarten, wie Klettern oder Rafting, etc. provoziert.

Ein nicht unwesentlicher Aspekt ist die Herausforderung einer Aufführung. Sie stellt eine spezielle Form des Wagnisses dar. Es erfordert Mut, sich vor einem Publikum zu präsentieren. Eine Aufführung ist ein besonderes Erlebnis, das lange im Gedächtnis bleibt.

„Der Belohnungsaspekt des Wagnisses liegt in positiven Emotionen, die die geglückte Demonstration körperlichen Könnens begleiten.“(Neumann 1999, 76)

In diesem Falle liegen die positiven Emotionen nicht nur in der Freude über das Gelingen der Kunststückes begründet, sondern auch im Stolz über das gemeinsame Gelingen und den Applaus der anderen Gruppenmitglieder bei gegenseitigen Präsentationen. Eine noch intensivere Erlebnismöglichkeit ist es vor einem fremden Publikum aufzutreten. So könnten zum Beispiel Aufführungen für die Eltern oder im Rahmen von Festen, wie es bei David der Fall war, organisiert werden. Möglich sind auch Straßenauftritte in der Fußgängerzone o.ä.

## Zielgruppen

Zielgruppen für erlebnisorientierte Akrobatik sind vorwiegend Kinder und Jugendliche, können aber auch Erwachsene sein. Erwachsene sind es häufig nicht mehr gewohnt, leiblich miteinander zu agieren, sie haben nicht genug Vertrauen in ihr Bewegungskönnen zu. Dabei sind gerade sie in der Reflexion erstaunt und glücklich, zu was sie fähig sind. Insbesondere das gemeinsamen Choreographieren und Präsentieren stellt für diese Zielgruppe eine hohe Herausforderung dar.

Zu öffentlichen Aufführungen sind eher Kinder und Jugendliche zu bewegen. Für sie ist es ein ganz besonderes Erlebnis der Bestätigung. Sie bekommen Applaus und Anerkennung für ihr Können und können u.U. auch noch ein bisschen Geld im Hut sammeln.

## Tipps für die Praxis

Die Praxisanregungen sind in vier Bereich gegliedert, die jeweils für sich stehen oder auch miteinander kombiniert werden können.

- \* (Gleich-)Gewicht abgeben und annehmen
- \* Bewegungskunststücke am eigenen Leib erfahren
- \* Bewegungskunststücke miteinander gestalten und aufführen
- \* Reflexionsmöglichkeiten

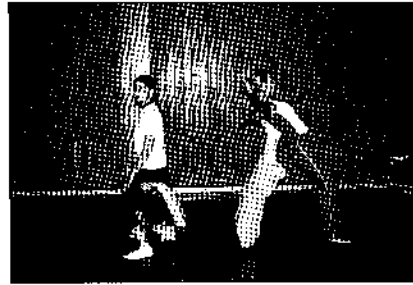
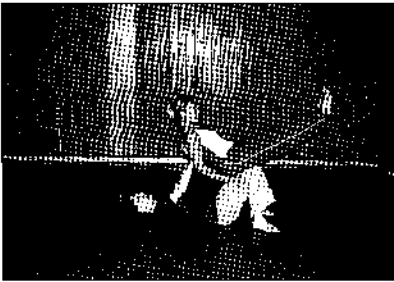
### Gewicht abgeben und nehmen

„Lehnt euch an!!!!“ – Kleines Spiel zur Erwärmung

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen laufen zu einer peppigen Musik durch die Halle, bei Musikstopp sollen sie die genannten Aufgaben lösen.

Aufgabenvariationen:

- \* Lehnt euch an eine Wand an !
- \* Lehnt euch zu zweit gegeneinander (z.B. mit der linken Schulter, am Gesäß, am Kopf, etc.) !



Fotos: Gewicht abgeben

- \* In Dreierteams: Eine Person liegt am Boden, die anderen lehnen sich an (an Beine oder Arme etc.).
- \* Usw.

#### „Wir halten uns gegenseitig“

- \* Zwei Personen stehen sich frontal gegenüber und lehnen sich bei gestrecktem, gespannten Körper auseinander, bis die Arme gestreckt sind.
- \* S.o. aber Rücken an Rücken
- \* S.o. auf einer Bank stehend (Foto!!!)
- \* S.o. mit vier-sechs Personen im Kreis
- \* S.o. mit sechs-acht Personen im Kreis, jeder zweite lehnt sich vor, die anderen lehnen sich nach hinten, so dass ein Stern entsteht.

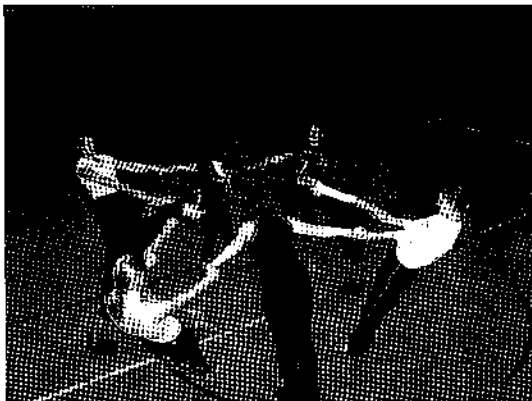


Foto: Stern

#### „Standbilder einer Ausstellung“

Die Teilnehmenden werden in Kleingruppen von drei bis fünf Personen unterteilt. Sie bekommen die Aufgabe, Ideen aus dem ersten Spiel aufzugreifen und attraktive „Anlehn-Standbilder“ zu bauen. Später sollen sie ihre Standbilder im Rahmen einer imaginären Ausstellung den anderen präsentieren.

Ivo Neuber

## **Wir bringen das Abenteuer in die Schwimmhalle – Erlebnispädagogik im Schwimmbad**

Weite Wälder, tiefe Schluchten, bunte Blumenwiesen und eine Gruppe Jugendlicher, die mit dem Kompass den Weg zurück ins Schullandheim suchen. Hohe Bäume, gespannte Bergseile und oben in den Bäumen ein Junge, der immer wieder seine Sicherungsscrew fragt: „Haltet ihr mich auch, wenn ich springe“?! Dunkle Nacht, kleine Kerzenlichter und Jugendliche, die sich in der Nacht zurechtfinden. Dieses sind Beispiele der vielen möglichen erlebnispädagogischen Aktionen in der Natur, die bekannt und üblich sind. Im Rahmen einer Fachtagung stellte sich die Frage, lassen sich erlebnispädagogische Inhalte in die Umgebung einer Schwimmhalle einbringen?

Erlebnisbäder mit Rutschen, Sprudelbädern und Saunalandschaften sind z.Zt. sehr gefragt und beliebt. Mit etwas Fantasie lassen sich aber auch vielfältige und intensive Erlebnismöglichkeiten in einfachen Schwimmbädern arrangieren. Zunächst bieten sich die traditionellen Schwimmsportarten an, zu denen neben dem Schwimmen das Tauchen, das Wasserspringen, das Wasserballspielen und das Rettungsschwimmen zählen. Darüber hinaus lassen sich auch viele Bewegungsmöglichkeiten vom Land aufs Wasser übertragen: Ball- und Fangspiele, Akrobatik, Fallschirmspiele etc. Eine weitere Möglichkeit für außergewöhnliche Erlebnisse im Schwimmbad ist der Abenteuer- und Erlebnissport: Die Wahrnehmung der (Wasser-)Welt mit allen Sinnen, das Teamwork bei der Bewältigung schwieriger Aufgaben, ein wenig Nervenkitzel, das Erreichen ungewöhnlicher Ziele und das freiwillige Eingehen kalkulierbarer Risiken sind unter den besonderen Bedingungen des Mediums „Wasser“ gut möglich.

### **Grundlagen des Abenteuersports in der Schwimmhalle**

Ein Abenteuer ist ein individuelles Erlebnis, das sich aus dem normalen Alltag heraushebt und das subjektiv als positiv empfunden wird. Es strahlt eine Faszination auf den Einzelnen bzw. die Einzelne aus, die als herausfordernd und erfüllend erlebt wird. Die Herausforderung des Abenteuers liegt insbesondere in seinem ungewissen Ausgang, wobei die subjektive Einschätzung einen Erfolg erwarten lässt. Erfüllend kann ein Abenteuer sein, wenn der Einzelne in ihm aufgeht und sein Denken und Handeln eins wird. In der Literatur wird das häufig mit dem Begriff des Flow-Erlebens umschrieben (Csikszentmihalyi 1992). Insgesamt soll ein Abenteuer mitreißen, Stoff bieten, um etwas erzählen zu können, das Gefühl etwas erreicht zu haben und natürlich Spaß machen. Neben diesen Anliegen bieten gemeinsame Abenteuer in der Schwimmhalle die Möglichkeit, verschiedene pädagogische Ziele zu verfolgen, wie z.B. Kommunikationsstrukturen zu überprüfen und verändern, oder soziale Kompetenzen einzuüben.

In der Schwimmhalle bietet das Medium „Wasser“ besondere Bedingungen für das Erleben von Abenteuern. Für den Menschen ist allein schon der Aufenthalt im Wasser eher eine Ausnahmesituation, weicht diese doch von seinem natürlichen Lebensraum auf dem „Land“ ab. Bei genauerer Betrachtung fallen die physikalischen Eigen-

schaften des Wassers ins Auge wie z.B. Auftrieb, Vortrieb oder Widerstand. Pädagogisch kann der Raum „Schwimmbad“ als offener und zu gestaltender Bewegungsraum verstanden werden (Lange/Volck 1999). Im dreidimensionalen Raum eines Schwimmbeckens kann man sich im, unter, über und auf dem Wasser bewegen. Dabei kann man schwimmen, tauchen, springen, schweben, treiben oder gleiten – sich also der verschiedenen schwimmerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten bedienen. Man kann aber auch Hilfsmittel benutzen: Mit Booten, Flößen, Behältern, Schwimmmatten, Bällen, Inseln usw. ist es möglich, auf dem Wasser zu schwimmen oder unter Wasser zu agieren. Unkonventioneller ist es, den Raum über dem Wasser mit Brücken, Seilen oder Schaukeln zu durchqueren.

Verschiedene Funktionen übernimmt dabei das Element „Wasser“. Denkbar sind beispielsweise verschiedene Wahrnehmungsübungen. So beschränkt oder erhöht Wasser die Wahrnehmung der Schwimmerinnen und Schwimmer. Geräusche werden z.B. unter Wasser gedämpft und verzerrt wahrgenommen. Andererseits wird der Hörsinn unter Wasser weniger abgelenkt und einzelne Geräusche treten deutlich hervor. Ohne Hilfsmittel ist das Sehen unter Wasser verschwommen; oft werden die Augen über die Lage von Gegenständen im Wasser getäuscht. Temperaturunterschiede können mit der ganzen Haut und nicht nur über exponierte Hautflächen empfunden werden. Den Druckunterschied zwischen Wasseroberfläche und Grund des Beckens spürt der Schwimmer oder die Schwimmerin besonders im Ohr. Wasser trägt den menschlichen Körper teilweise, sodass es möglich ist, sich unter Wasser mehr oder weniger schwerelos zu bewegen.

Das Wasser ist ein Medium, in dem Bewegungen gebremst werden. Einerseits bedeutet das, dass physische Grenzen schneller erreicht werden. Schwimmer müssen vergleichsweise viel Kraft aufwenden, um sich fortzubewegen. Andererseits kann das Wasser zum Bestandteil einer Sicherungskette werden. Bei der Konstruktion einer Seilbahn kann es die erforderliche „Redundanz“ herstellen und – ähnlich wie eine Weichbodenmatte – einen eventuellen Sturz abfangen. Der Raum unter Wasser ist unzugänglich, kann aber mit einfachem Luftanhaltens oder technischer Raffinesse erschlossen werden. Insgesamt bietet das Medium „Wasser“ also eine Vielzahl an Möglichkeiten, große und kleinere Abenteuer zu erfahren, die für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Gruppe zur Herausforderung werden können.

## Grundlagen zur Durchführung von Angeboten

Für die folgenden Aufgaben stand die Konzeption „Abenteuersport – Sportabenteuer“ der Sportjugend Nordrhein-Westfalen (1989) Pate. Dabei werden im Wesentlichen drei Phasen durchlaufen: Die Einstiegsphase (Sensibilisierung und Vertrauen) orientiert sich an gruppenspezifischen Anfangsprozessen und dem langsamen Heranführen an das ungewöhnliche Lernfeld „Abenteuersport in der Schwimmhalle“.



In der Vertiefungsphase (Problemlösen in der Gruppe) können sich die Teilnehmer untereinander schon gut einschätzen und vertrauen ihren Partnerinnen bzw. Partnern. Es werden überwiegend Problemlösungsaufgaben gestellt, die nur in der Gruppe gelöst werden können. Mittelpunkt der Abschlussphase (eigene Abenteuer entwickeln) ist das eigenverantwortliche Gestalten von abenteuerlichen Situationen. Dafür bekommen die Teilnehmer lediglich ein Leitthema sowie die erforderlichen Materialien gestellt.

Ausschlaggebend für das Gelingen des Abenteuersports in der Schwimmhalle ist eine Atmosphäre, die es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erlaubt, subjektiv empfundene Risiken einzugehen ohne dabei zu riskieren, ihr Gesicht zu verlieren. Um eine entsprechende Atmosphäre aufzubauen, finden sich in erlebnispädagogischen Konzepten verschiedene Regeln (vgl. z.B. Böhnke 2000), die auch für den Abenteuersport im Wasser grundlegend sind:

Die Stopp-Regel ermöglicht es jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer, eine Aktion zu jeder Zeit und ohne Angabe von Gründen abbrechen zu können.

Das Prinzip der Freiwilligkeit bedeutet, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Verantwortung für ihre Lernprozesse in einem gewissen Rahmen selbst übernehmen, indem sie die Intensität ihrer Herausforderungen jeweils selbst wählen.

Das Verbot von „Killerphrasen“ soll verhindern, dass sich einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst abwerten bzw. von anderen herabgewürdigt werden.

Je nach Zielgruppe und Verhalten innerhalb der Gruppe können weitere Regeln mit der Gruppe entwickelt werden oder abgelegt werden.

Eine zentrale Bedeutung für das Gelingen von Abenteuersport-Stunden im Wasser hat auch die Reflexion der Abenteuer, weil nur dadurch aus den Erlebnissen auch Erfahrungen werden können, die längerfristig wirken (vgl. Gieß-Stüber 1998). Erste Erfahrungen mit Jugendgruppen zeigen, dass unter den spezifischen Bedingungen des Bewegungsraums „Schwimmhalle“ tatsächlich besondere Erlebnisse und Erfahrungen möglich sind (Neuber 2003). Für ein ausführliches Kennen lernen des Abenteuersports in der Schwimmhalle ist eine einzelne Übungsstunde sicherlich nicht ausreichend – aber als „Einstiegsmaterial“ bieten die folgenden Spielformen sicherlich einiges an Anregungen. Vorrangige Ziele der Stunde sind: Wahrnehmung des Schwimmbades unter Ausschluss des Augensinns, Übernehmen von Verantwortung für sich und einen Partner bzw. eine Partnerin, das selbstbestimmte Ausprobieren eigener Grenzen sowie das Problemlösen in der Gruppe.

## **Praxisbeispiele**

### **1) Spiele zur Sensibilisierung und Einstimmung**

#### **Body-Paare**

Zu Beginn einer Einheit bilden die Teilnehmer/innen Paare nach Sympathie. Diese Paare sollen gegenseitig aufeinander Acht geben. Sie bleiben während der gesamten Stunde zusammen und werden nach Möglichkeit auch bei der Bildung von Untergruppen berücksichtigt. Um sich mit Namen ansprechen zu können, wird dieser mit wasserfester Schminke auf den Körper geschrieben. Je nach Laune kann das

Rüdiger Gilsdorf

## Reflexionsmethoden in der Erlebnispädagogik – Wege zur Förderung einer Kultur der Reflexivität

Reflexion ist ein Schlüsselbegriff in der Erlebnispädagogik. In praktisch allen Modellen, die den Prozess erfahrungsorientierten Lernens zu beschreiben versuchen, taucht er an zentraler Stelle auf (s. z.B. Joplin 1981, Kolb 1984, Horwood 1995, Luckman 1996, Luckner & Nadler 1997) und viele Autoren sehen in der Reflexion das Kriterium, mittels dessen sich eine *erlebnispädagogische* Arbeitsweise von reinen Freizeitprogrammen mit abenteuer- oder erlebnisorientierten Methoden abgrenzen lässt. Besonders prägnant ist in dieser Hinsicht das von Schoel et al. (1988, 29ff.) vorgeschlagene Bild der ‚adventure wave‘, d.h. eines sich im kontinuierlichen Wechselspiel von Aktion und Reflexion entfaltenden erlebnispädagogischen Prozesses.

In der englischsprachigen Literatur, die sich dem Thema recht eingehend gewidmet hat, stößt man neben *reflection* gleich auf eine ganze Reihe analoger Begriffe: *debriefing*, *reviewing*, *processing*. Mit *reflection* wird normalerweise auf das Bezogen genommen, was Lernende<sup>1</sup> tun, wenn sie Erlebtes verarbeiten. Verschiedene Facetten dieses Prozesses fasst Knapp (1992, 17) so zusammen:

*"In reflection, the learner is either becoming aware, transforming, analysing, recapturing, reliving, exploring, or linking the parts of an experience."*

*Processing*, *reviewing* und *debriefing* hingegen beziehen sich, wie etwa die Definition von Quinsland und van Ginkel (1984, 9) deutlich macht, in erster Linie auf die Bemühung erlebnispädagogischer LeiterInnen oder BegleiterInnen solche Such- und Verarbeitungsprozesse anzustoßen und sie in eine hilfreiche Struktur einzubetten:

*"Processing is an activity which is employed for the purpose of encouraging the learner to reflect, describe, analyze, and communicate in some way that which was recently experienced."*

Mit anderen Worten: Reflexion ist ein Phänomen, das in mehr oder weniger ausgeprägter Form jeden Erfahrungsprozess begleitet. In dem sie Ereignisse rekapitulieren, Gefühle zum Ausdruck bringen oder Einschätzungen zu Handlungen formulieren, reflektieren Menschen spontan Erfahrungen, die sie etwa in einem erlebnispädagogischen Projekt gemacht haben. Solche Reflexionen sind nicht immer verbaler Natur und selbst für einen aufmerksamen Beobachter mögen sie gelegentlich nur an kleinen gestischen oder mimischen Hinweisen erkennbar sein. Manches kann getan werden, um spontane Reflexionen zu unterstützen und zu verstärken. Hier kommt die Frage der Methoden ins Spiel. Idealerweise knüpfen diese an spontane Reflexionen an und vertiefen den Prozess des Nachdenkens bzw. weiten ihn aus.

Noch etwas sollte im Rahmen dieser ersten Begriffsklärung deutlich werden: Reflexion ist etwas anderes als Evaluation. Der Fokus von Reflexion im erlebnispädagogischen Kontext liegt nicht auf Bewertung sondern auf Bereicherung von Erfahrung. Schließlich gilt es Reflexion von Feedback zu unterscheiden. Zwar lässt sich die Frage, wie Leitende eine erlebnispädagogische Situation gestaltet haben, nicht völlig

<sup>1</sup> Der Einfachheit halber unterscheide ich in diesem Artikel in der Regel zwischen ‚Lernenden‘ und ‚Leitenden‘, obwohl der Prozess der Lernens natürlich nicht an die Rolle gebunden ist, die Menschen in diesem Prozess einnehmen.

von dem trennen, was Lernende in dieser Situation erlebt haben. Aber die primäre Intention Ersterer sollte es sein, Letzteren dabei zu helfen, ihre Gefühle, Gedanken und Handlungen besser zu verstehen und nicht, Rückmeldungen zu ihrem Programm zu erhalten – auch wenn das für Menschen oft leichter ist als einen Blick auf sich selbst zu werfen.

## Auf der Suche nach Sinn

Jeder, der erlebnispädagogische Gruppen geleitet hat, weiß wie viel einfacher es häufig wäre von einer spannenden Aktion zur nächsten überzugehen ohne sich lange Gedanken über eine Reflexion des Erlebten zu machen. Sollte man sich also tatsächlich immer die Mühe machen, Teilnehmende anzuregen sich ihrer Erfahrung bewusst zu werden, sie auszudrücken und zu analysieren? Um diese Frage zu beantworten reicht es nicht, Reflexion einfach als einen gegebenen Bestandteil erlebnispädagogischer Arbeit zu akzeptieren. Sie muss für Lernende wie Leitende in einer konkreten Situation auch Sinn machen.

Sinn ist in der Tat der Dreh und Angelpunkt der Reflexionsfrage. Zunächst einmal deshalb, weil die Suche nach Sinn als der zentrale Faktor gesehen werden kann, der Menschen motiviert, sich über das unmittelbare Erleben hinaus mit ihren Eindrücken, Gefühlen und Gedanken auseinanderzusetzen. Dafür lassen sich zahlreiche philosophische und psychologische Argumente anführen (s. z.B. Frankl 1979, Yalom 1980). Menschen sind Wesen, die das Bedürfnis haben, in ihrem eigenen Tun und in dem Geschehen um sie herum einen Sinn zu erkennen und die daher unentwegt selbst Bedeutungen schaffen. Neben solch existentiellen Überlegungen gibt es auch ganz pragmatische Gründe für die Sinnsuche. Über Bedeutung entsteht Ordnung in einer sonst allzu chaotischen und unüberschaubaren Welt. Auch im Gehirn sind es Bedeutungszusammenhänge mittels derer die unendliche Vielfalt von Informationen so geordnet wird, dass Wissen entsteht mit dem wir über den unmittelbaren Moment hinaus etwas anfangen können (s. z.B. Nummela-Caine & Caine 1991, Spitzer 2002). Mit anderen Worten: die Welt muss für uns Sinn machen, damit wir uns in ihr überhaupt einigermaßen orientieren und bewegen können. Wir kommen gar nicht umhin, ständig Hypothesen über Zusammenhänge zu bilden, und wengleich diese Hypothesen mehr oder weniger logisch und kohärent sein können, so stellen sie doch immer nur Möglichkeiten dar, die angesichts neuer Ereignisse überprüft und weiter entwickelt werden müssen.

Argyris und Schön (1974) bezeichnen solche Hypothesen als 'action theories' und machen darauf aufmerksam, dass unser Verhalten vermutlich viel stärker durch implizite und uns selbst oft nicht bewusste Vorstellungen gesteuert wird, als durch explizite Theorien. In die gleiche Richtung weist auch die Arbeit von Lakoff und Johnson (1980), deren Konzept der 'figures of thought' zudem den ganzheitlich-metaphorischen Charakter solcher mentalen Landkarten akzentuiert. Johan Hovelvynck (2000) hat diese Überlegungen für den erlebnispädagogischen Bereich fruchtbar gemacht und davon ausgehend ein erlebnispädagogisches Selbstverständnis vorgeschlagen, das weniger didaktische und curriculare Planungen als vielmehr die Auseinandersetzung mit den handlungsleitenden Vorstellungen von Lernenden in den Mittelpunkt der Überlegungen rückt. Aus dieser Perspektive lässt sich Erlebnispädagogik so definieren:

*"Experiential learning occurs when learners recognise their action-theory and develop new and additional ones when and where that seems appropriate."*  
(*ibd.*, 8)

Ein Blick zurück auf die einleitende Definition von 'processing' macht deutlich, dass Reflexion hier weniger als Aufgabe für eine bestimmte Phase des erlebnispädagogischen Prozesses verstanden wird, sondern vielmehr als Bestimmungsmerkmal erfahrungsorientierten Arbeitens schlechthin. An dieser Stelle macht es daher Sinn, einen kurzen Blick auf verschiedene erlebnispädagogische Arbeitsmodelle und das damit jeweils verbundene Verständnis von Reflexion zu werfen.

## Reflexion im Kontext verschiedener Modelle der Leitung und Begleitung

Die Auseinandersetzung mit Stellenwert, Zeitpunkt und Art der Reflexion hat eine maßgebliche Rolle bei der Formulierung unterschiedlicher handlungsleitender Konzepte gespielt. Angestoßen von Bacon (1987) haben sich vor allem Priest und Gass (1993) den damit verbundenen Fragen gewidmet, wobei sie die Weiterentwicklung erlebnispädagogischer Arbeit im Wesentlichen als einen Prozess des Rückgriffs auf zunehmend komplexere und subtilere Methoden zum Anstoß von Reflexionen verstehen. Hovelynck (2000), der den bestehenden Konzepten ein eigenes Modell hinzugefügt hat, unterscheidet vier erlebnispädagogische Handlungsstrategien<sup>2</sup>:

- Das *Aktionsmodell*, in dem der Akzent auf dem heilsamen Potential des erlebnispädagogischen Settings liegt, hinsichtlich weitergehender Interventionen<sup>3</sup> daher eine gewisse *Zurückhaltung* besteht und es in erster Linie um ein *Zulassen* von Erfahrung geht.
- Das *Aktions-Reflexionsmodell*, in dem der Akzent auf dem Einsatz kognitiver Verarbeitungsstrategien liegt, das Interesse sich auf Interventionen *nach* der Aktion verschiebt und dabei *Fragen*, die den Erfahrungsprozess beleuchten besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird.
- Das *Framingmodell*, in dem der Akzent auf der Integration komplexer und indirekter Kommunikationsstrategien liegt, der Interventionsschwerpunkt sich *vor* die Aktion verlagert und es in erster Linie um ein *Strukturieren* und metaphorisches Einkleiden von Erfahrung geht.
- Das *'Reflection-in-Action' Modell*, in dem der Akzent auf der Begleitung eines möglichst offenen Prozesses liegt, Interventionen *während* der Aktion als besonders bedeutsam angesehen werden und die Aufmerksamkeit von daher vor allem einem *unmittelbaren Aufgreifen* von Erfahrung gilt.

Zwar schließen sich diese Modelle nicht grundsätzlich aus, aber sie verweisen auf schwierige Entscheidungen, die BegleiterInnen erlebnispädagogischer Prozesse immer wieder aufs neue treffen müssen. So etwa legt das Aktions-Reflexionsmodell eine regelmäßige und ritualisierte Durchführung von Reflexionen nahe, wohingegen das Aktionsmodell Mut macht mache Dinge auch einfach nur wirken zu lassen. Und während es im Sinne des Framingmodells hilfreich ist, schon vor der Reflexion auf bestimmte Ziele und Bedeutungen zu fokussieren, sensibilisiert uns das 'Reflection-in-Action' Modell für die Gefahren solch frühzeitiger Festlegungen.

Einer Beschäftigung mit Reflexionsmethoden sollte daher eine Auseinandersetzung mit den Konzepten vorausgehen, in deren Kontext diese Methoden Sinn machen. So stehen etwa Luckner und Nadlers (1997) Vorstellungen eines 'processing at the

<sup>2</sup> Zu einer ausführlicheren Diskussion dieser Modelle s. Gilsdorf (2004)

<sup>3</sup> Gemeint sind hier wie im Folgenden Interventionen zur Förderung und Begleitung von Reflexionsprozessen

**Schriftenreihe**

**KLEINE SCHRIFTEN ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK**

**Herausgeber:**

*Prof. Dr. PhDr. 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 Löschantrag beim Deutschen  
Patentamt.  
Lüneburg 1987, 62 S., EUR 3,- (ISBN 3-929058-40-5)

- Heft 3: Detlef Soltzek / 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 Nürnberg.  
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 reform-  
pädagogischer Grundlage.  
Lüneburg 1991, 28 S., EUR 3,-- (ISBN 3-929058-49-9)
- Heft 12: Christian Salzmänn:  
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 Reithherapie 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  
Museumpädagogik 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 Jaroehowski-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:  
**NATURERLEBNISPIELE.**  
 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, 112 S., EUR. 10,-- (ISBN 3-89569-065-1)
- Band 29: Katarina Ammen:  
**ABENTEUER ZIRKUS.**  
 Zur Bedeutung der Zirkuspädagogik in der Sekundarstufe I.  
 Eine Darstellung am Beispiel des Kinder- und Jugendzirkus "TABASCO"  
 der "Rudolf Steiner Schule" in Lüneburg.  
 LÜNEBURG 2006, 120 S., EUR. 11,50 (ISBN 3-89569-067-8)
- Band 30: Michael Bieligk (Hrsg.):  
**ERLEBNISPÄDAGOGISCHE INDOOR-MASSNAHMEN  
 IM SPORTUNTERRICHT.**  
 Zwölf Beiträge zur Diskussion.  
 Lüneburg 2006, 129 S., EUR. 11,50 (ISBN 3-89569-68-6)

---

**Verlag edition erlebnispädagogik**

**im  
 INSTITUT FÜR ERLEBNISPÄDAGOGIK e.V.  
 an der  
 UNIVERSITÄT LÜNEBURG**

**Universitäts-Campus – Gebäude 1 – Dachgeschoss  
 Scharnhorststraße 1  
 D - 21335 L ü n e b u r g**

**Telefon: 04131 - 40 61 47**

**Telefax: 04131 - 40 61 48**

**E-mail-Adresse:**

**ziegenspeck@uni-lueneburg.de**

**Home-Page:**

**www.institut-fuer-erlebnispaedagogik.de**

---

## **Aus dem Vorwort des Herausgebers dieser Textsammlung:**

Die wachsende Bedeutsamkeit und das zunehmende Interesse an erlebnispädagogischen Indoor-Aktionen zeigen sich mittlerweile in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen. Vor allem die sozialen Institutionen der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenarbeit haben das erlebnispädagogische Indoorfeld als sinnvolle Ergänzung und Alternative der pädagogischen Arbeit entdeckt. Durch geeignete Sozialformen und im gemeinsamen Lösen von Aufgaben, im kooperativen Gestalten und Experimentieren können soziale Erfahrungen erworben werden, die das Miteinander der Jugendlichen als eine selbstverständliche Form des Sporttreibens erscheinen lassen. Erlebnispädagogik umfasst nach diesem umfassenderen und modernen Definitionsansatz alle Aktivitäten, welche die natürliche und künstliche Umwelt und / oder Spiele als Medium des Erlebens und des sozialen Lernens benutzen, um verhaltensändernde, erzieherische und persönlichkeitsentwickelnde Ziele zu erreichen.

Die vorliegende Studie soll einen Beitrag dazu liefern, die theoretischen Grundlagen und praktischen Möglichkeiten von erlebnispädagogischen Indoor-Maßnahmen im Sportunterricht aufzuzeigen.

In dem einführenden Grundsatzartikel zeigt Herr Prof. Dr. Michels den Zusammenhang zwischen Bildung und Erlebnispädagogik auf. Herr Prof. Dr. Schwier diskutiert in seinem Artikel die pädagogische Sichtweise des Erlebnisses und des Wagnisses im Sport. Einen großen Schwerpunkt dieser Studie stellt die Vorstellung der vielfältigen praktischen Facetten der Indoor-Maßnahmen dar. Folgende Bereiche werden aufgezeigt:

- Spiele in Gerätelandschaften: Das Dschungelspiel (Axel Fries)
- Reflexionsmethoden in der Erlebnispädagogik – Wege zur Förderung einer Kultur der Reflexivität (Dr. Rüdiger Gilsdorf)
- „Wir klettern in unserem Hallengebirge“ – eine Bewegungs- und Erlebnislandschaft in der Sporthalle (Peter Klein)
- Turnen – erlebnisreich und motivierend! (Stefanie Leppla)
- Zirkuskünste unter erlebnispädagogischer Perspektive (Prof. Dr. Harald Michels)
- Wir bringen das Abenteuer in die Schwimmhalle – Erlebnispädagogik im Schwimmbad (Ivo Neuber)
- Gestaltung als Abenteuer – Kreative Bewegungserziehung in der Erlebnispädagogik (Dr. Nils Neuber)
- Erlebnisorientierte Akrobatik: Gewicht geben und nehmen, Bewegungskunststücke erleben, miteinander gestalten und aufführen (Andrea Probst)
- Hier kannst du was erleben – Höhenflüge am Trapez (Jürgen Schmidt-Sinns)