

Kris Clees

Place-based pedagogy: Umsetzungspotentiale in einem abenteuerpädagogischen Projekt



Marburger Beiträge zur Abenteuer- und Erlebnispädagogik
Hrsg.: Sven Ismer, Martin Stern, Teresa Segbers & Daniel Rode

Band 1 (Abenteuer – Orte – Bildung)

Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich
ISBN 978-3-96557-086-3

Sie finden uns im Internet unter
www.ziel-verlag.de

Wichtiger Hinweis des Verlags: Der Verlag hat sich bemüht, die Copyright-Inhaber aller verwendeten Zitate, Texte, Bilder, Abbildungen und Illustrationen zu ermitteln. Leider gelang dies nicht in allen Fällen. Sollten wir jemanden übergangen haben, so bitten wir die Copyright-Inhaber, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung der Autorinnen und Autoren.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Printed in Germany

ISBN 978-3-96557-085-6 (Print)

Verlag: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Zeuggasse 7 – 9, 86150 Augsburg, www.ziel-verlag.de
1. Auflage 2020

Titelfoto: Kris Clees

Druck und Layout: FRIENDS Menschen Marken Medien
www.friends.ag

© Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Martin Stern, Sven Ismer, Teresa Segbers & Daniel Rode 4

Orte des Abenteuers – Räume der Bildung?

Sven Ismer, Martin Stern, Teresa Segbers & Daniel Rode 7

Place-based pedagogy: Umsetzungspotenziale in einem abenteurpädagogischen Projekt

Kris Clees 13

Autor*innen 120

Editorial

Erziehung, Bildung und Lernen gehören auch in der Spätmoderne zu den zentralen Themen, die in der Öffentlichkeit und Wissenschaft verhandelt werden. In diesen Verhandlungen kreuzen sich ein Wandel von pädagogischen Ansprüchen und Problemlagen, strukturelle Änderungen des Bildungssystems sowie dynamische Entwicklungsprozesse gesellschaftlicher Felder und Verhältnisse. Nur wenige Jahre nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung und der daraus resultierenden Einführung konsekutiver Studiengänge wurde an der Marburger Phillips-Universität ein in der bundesdeutschen Hochschullandschaft bislang einmaliges Angebot implementiert: der Masterstudiengang Abenteuer- und Erlebnispädagogik. Dieses Angebot lässt sich nicht zuletzt als Reaktion auf einen sich beschleunigenden gesellschaftlichen Wandel verstehen, der es in zunehmenden Maße erforderlich erscheinen lässt, die Förderung der Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Fremden – wie auch Kompetenzen im Umgang mit Krisen – verstärkt ins Zentrum pädagogischen Denkens und Handelns zu stellen. Im Fokus steht die systematische Analyse des Abenteuers in seinen gesellschaftlichen Rahmungen, seiner Bedeutung für die Humanontogenese und seiner Potenziale für Bildungs- und Erziehungsprozesse.

Die Abenteuer- und Erlebnispädagogik wird, trotz der Etablierung der Studienangebote, in den oben skizzierten Debatten als Disziplin sowie als Handlungsfeld noch immer nur selten sichtbar. Gleichwohl können Erfahrung, Erleben, Abenteuer, Wagnis, Krise, Ästhetik, Natur/Kultur, Körper/Leib vielleicht mehr denn je als wichtige Kategorien und Perspektivierungen pädagogischer Theorie und Praxis gelten. Darauf möchte die Schriftenreihe **Marburger Beiträge zur Abenteuer- und Erlebnispädagogik** aufmerksam machen und zugleich zur Bereicherung pädagogischer Diskurse beitragen.

Der Zusammenhang von Bildung und Erfahrung, Irritation, Wagnis und Abenteuer, nimmt an der Universität in spezifischer Weise Gestalt an. Die Reihe **Marburger Beiträge zur Abenteuer- und Erlebnispädagogik** bildet einen editorischen Ort, an dem herausragende studentische Forschungs- und Abschlussarbeiten – insbesondere auch aus dem Masterstudiengang Abenteuer- und Erlebnispädagogik am Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-Universität Marburg – einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Sie bietet ein Forum zur kritischen Diskussion der zeitgemäßen und wichtigen Themen, Erkenntnisse und Fragen, die in ihnen aufgeworfen werden.

Die Reihe wird herausgegeben von **Martin Stern, Sven Ismer, Teresa Segbers** und **Daniel Rode**.

Orte des Abenteuers – Räume der Bildung?

Sven Ismer, Martin Stern, Teresa Segbers & Daniel Rode

Der vorliegende Band „Abenteurer – Orte – Bildung“ eröffnet die Schriftenreihe „Marburger Beiträge zur Abenteurer- und Erlebnispädagogik“. Im Fokus dieser Reihe steht die systematische Analyse des Abenteuers in seinen gesellschaftlichen Rahmungen, seiner Bedeutung für die Humanontogenese und seinen Potenzialen für Bildungs- und Erziehungsprozesse in unterschiedlichen Handlungsfeldern. Die Reihe soll darüber hinaus dazu dienen, abenteurer- und erlebnispädagogische Theorie und Praxis kritisch zu reflektieren und einen Rahmen für konzeptionelle Weiterentwicklungen des Feldes bieten, die sich nicht zuletzt an den spezifischen Herausforderungen der Gegenwart orientieren müssen. Zu diesen Herausforderungen für die Pädagogik gehört insbesondere die Frage nach einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die fortschreitende Zerstörung der ökologischen Lebensgrundlagen von Menschen und Tieren sowie der sich verschärfende Klimawandel sind existenzbedrohende Probleme, die auch die Frage aufwerfen, welche Beziehung wir zu unserem Lebensraum haben, bzw. dazu auffordern, diese Beziehung grundlegend zu verändern. Aus dieser Problemlage ergibt sich die Frage nach dem Raumbezug von Theorie und Praxis der Abenteurer- und Erlebnispädagogik, die wir in unserem Eröffnungsband adressieren möchten.

1. Die Orte des Abenteuers

Abenteurer- und erlebnispädagogische Ansätze und Angebote sind traditionell eng an Naturorte geknüpft. Die Bedeutung, die diesen Orten konzeptionell sowie praktisch zukommt, bewegt sich allerdings zwischen zwei durchaus problematischen Polen der Stilisierung: Auf der einen Seite, insbesondere in Teilen ihrer theoretischen Traditionen, werden diese Orte als machtvolle *Akteure* imaginiert, die, bedingt durch ihre Wildheit, ihre Widerständigkeit, ihre Wagnisforderungen, durch ihre Erhabenheit und Ästhetik, bildungsförderliche Wirkungen auf das Individuum ausüben. Auf der anderen Seite, und hier kommen nicht zuletzt die engen Verbindungen zu Praktiken des Abenteuersports zum Tragen, werden diese Orte oftmals zu einer bloßen Bühne für erlebnisträchtige pädagogische Interventionen und damit zur passiven *Kulisse* für das sich bewährende Subjekt degradiert. Beiden Extremen gemeinsam ist die proble-

matische Tendenz zur VerÄnderung¹ (Reuter, 2011) der Natur, welche die vieldimensionale existentielle Verstricktheit der Akteur*innen mit dem sie umgebenden Ort verdeckt bzw. in den oben ausgeführten Extremen banalisiert.

Trotz dieser Kritik lässt sich aber auch feststellen, dass in den theoretischen Traditionen der Abenteuerpädagogik zwei wichtige Potentiale angelegt sind, die eine auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Beziehung zum Raum befördern können. Da ist zunächst der unter Rückgriff auf Koller (2012) in Anschlag gebrachte transformatorische Bildungsbegriff, der auf eine grundlegende (produktive) Änderung und Erweiterung der Selbst- und Weltverhältnisse zielt, und der damit für eine Pädagogik, in deren Mittelpunkt Nachhaltigkeitserwägungen stehen, ein geeignetes Fundament darstellt. Und da ist zudem die zentrale Rolle, die die Auseinandersetzung mit dem Fremden für den Bildungsbegriff der Abenteuerpädagogik spielt. Der in ihr zugrunde gelegte Begriff des Fremden geht im Wesentlichen auf die von Waldenfels in Anschluss an Husserl formulierte, in der Leibphänomenologie verankerte Perspektive zurück: Dem Fremden kommt dabei keineswegs der Status eines passiven Gegenübers zu; das Sich-Entziehen des Fremden ist vielmehr als Aktives zu verstehen, das das Fremde zum Akteur bzw. Aktanten macht. Dieses Sich-Entziehen ist sein Aufforderungscharakter, sein Anspruch „als etwas, das an uns gerichtet ist“ (vgl. Koller, 2012, S. 162), bzw. als solcher wahrgenommen werden kann. Das Fremde fordert dazu heraus, in eine Beziehung zu ihm zu treten und beides – Eigenes und Fremdes – zum Gegenstand der Betrachtung zu machen. Es bringt die individuelle Ordnung der Selbst- und Weltbezüge in Unordnung, indem es Ordnungsrahmen überschreitet und uns affiziert und irritiert. Es fordert dazu auf, neue Sinnbezüge zu schöpfen (Waldenfels 1997). Als Antwort auf die Frage nach dem Anlass von Bildungsprozessen, die auch Koller (2012, S. 167) und Kokemohr (2007, S. 13ff.) stellen, kann die Erfahrung des Fremden als eine typische Aufforderung zu Bildungsprozessen verstanden werden. Allerdings ist die Art und Weise des Umgangs mit dem Fremden entscheidend. Ob diese Konfrontation mit dem Fremden und die resultierenden Entwürfe „angemessen, produktiv oder reich [sind] und den Namen von Bildung zu Recht [tragen], entscheidet sich erst in der Geschichte [ihrer] Fortsetzungen, also stets nur in Vorläufigkeit“ (Kokemohr, 2007, S. 26). Genau hier lässt sich die Herausforderung für die Pädagogik verorten. Neue Grundfiguren subjektiver Selbst- und Weltverhältnisse und damit transformatorische Bildungsprozesse entstehen erst als kreatives Antworten

1 Der Begriff ‚VerÄnderung‘ wurde aus der Geschlechterforschung entliehen. Reuter schlägt ihn als Übersetzung des in den *postcolonial studies* geprägten Begriffs *othering* vor.

auf eine Fremdheitserfahrung. Hier entsteht auf synergetische Weise Neues im Zwischen, und zwar zwischen Fremdem und Eigenem. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden ordnet dieses folglich nicht dem Eigenen und seinen Zwecken unter, sondern die potentielle Bildungserfahrung ist von Resonanz geprägt.

2. Die Räume der Bildung

Was bedeuten diese Überlegungen für eine angemessene Konzeption von Raum? Die mit der Raumthematik befassten Wissenschaften waren lange Zeit von einer dualistischen Vorstellung dominiert, die auf der einen Seite einen sozialen ‚Beziehungsraum‘ und auf der anderen einen materiellen ‚Behälterraum‘ verortet hat. Wer sich in der Forschung für soziale Sachverhalte und Prozesse interessiert, untersucht Raum aus konstruktivistischer Perspektive in erster Linie als Produkt von sozialen, kulturellen und historischen Praktiken – ökologische Dimensionen sind dabei eher nebensächlich. Wer sich hingegen für den Naturraum interessiert, für die*den ist die soziale Bedingtheit dieses Raums oft unsichtbar oder nur ein Störfaktor. Beide Perspektiven führen letztlich in eine Sackgasse, wie vor allem in der Nachhaltigkeitsforschung konstatiert wird: „Weil ‚Natur‘ in der einen Sichtweise ausgeblendet und in der anderen als gegeben, als konstant konzeptualisiert wird, erscheint es zwingend, ihr entweder in der Logik des Instrumentalisierens und Zurichtens zu begegnen oder gesellschaftliches Handeln den ‚natürlichen Gegebenheiten‘ anzupassen und zu unterwerfen“ (Hofmeister et al., 2014, S. 527).

Als Ausweg aus dieser konzeptionellen Sackgasse lässt sich, darauf verweisen auch Hofmeister und Kolleginnen, ein relationaler Raumbegriff heranziehen, der im Rahmen raumsoziologischer Überlegungen entwickelt wurde (Löw, 2001). Ausgangspunkt ist der Versuch einer Überwindung traditionell dualistischer Vorstellung von Sozialem und Materiellem bzw. von Handeln und Raum durch die Betonung des Verbenseins der Körperwelt mit dem Raum und damit der *Dynamik* seines Konstitutionsprozesses. Raum wird in der Folge als begriffliche Abstraktion entwickelt für „eine relationale (An)Ordnung von Körpern, welche unaufhörlich in Bewegung sind, wodurch sich die (An)Ordnung selbst ständig verändert. Das bedeutet, Raum konstituiert sich auch in der Zeit. Raum kann demnach nicht der starre Behälter sein, der unabhängig von den sozialen und materiellen Verhältnissen existiert, sondern Raum und Körperwelt sind verwoben“ (ebd., S. 131). Menschen – mit ihren jeweiligen inkorporierten sozialen Strukturierungsprinzipien wie Klasse und Geschlecht – sind

folglich Bestandteile dessen, was zu Räumen zusammengefasst wird, ohne dass sie den Dingen gegenübergestellt werden können (vgl. ebd., S. 155ff.). In einem relationalen Verständnis ist Raum damit nicht mehr eine Materialität an sich, sondern ein Aspekt von Gesellschaft; Natur ist, wie Hofmeister und Kolleginnen es formulieren, „hybrides Resultat sozialer und ökologischer Wechselbeziehungen“ (2014, S. 528).

In der Abenteuer- und Erlebnispädagogik steht die Integration einer Neukonturierung der Raumthematik noch weitgehend aus – ein Blick über den Tellerrand ist mehr als lohnend. Der hier veröffentlichte Beitrag von Kris Clees, der aus einer Abschlussarbeit im Masterstudiengang Abenteuer- und Erlebnispädagogik an der Philipps Universität Marburg hervorgeht, unternimmt einen solchen Blick über den Tellerrand, indem er sich mit dem insbesondere im angelsächsischen Sprachraum verbreiteten Konzept der *place-based pedagogy* theoretisch und empirisch auseinandersetzt.

Im Mittelpunkt dieser ‚ortsbasierten Pädagogik‘ stehen Bemühungen der Entwicklung von Raumbezügen. Wie können die geographischen, kulturellen und sozialen Besonderheiten konkreter Orte zum Ausgangspunkt und Gegenstand abenteuerpädagogischer Bildungsräume werden? Welche Potenziale einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ergeben sich innerhalb sowie auch jenseits von Wagnissituationen, die sich in diesen Räumen ereignen? Wie kann die lokale Gesellschaft aktiv mit eingebunden werden? Auf welche Weisen sind kritisch-reflexive Raumbezüge anzubahnen? Die Ausarbeitungen von Kris Clees deuten für die Abenteuer- und Erlebnispädagogik hier erste Schritte in Richtung einer Konzeptualisierung nachhaltiger Raumbeziehungen an. Weitere müssen folgen. Beispielsweise fügt eine raum- und nachhaltigkeitsensible Abenteuer- und Erlebnispädagogik der grundlegenden pädagogischen Paradoxie, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung unter den Bedingungen eines immer auch fremdbestimmten pädagogischen Settings anzustreben, eine weitere Paradoxie hinzu: Die in pädagogischem Interesse erfolgende Entwicklung von Raumbeziehungen bedeutet immer auch eine pädagogische Bemächtigung von Raum. Diese doppelte Paradoxie gilt es zu reflektieren. Ebenso ist es eine aktuell besonders wichtige Frage, inwiefern vertiefte Beziehungen zum (Nah-)Raum wiederum soziale Ausgrenzungsprozesse befördern können.

Literatur

- Hofmeister, S., Mölders, T., Thiem, A. (2014). Nachhaltige Raumentwicklung. In H. Heinrichs & G. Michelsen (Hrsg.), *Nachhaltigkeitswissenschaften* (S. 523-547), Wiesbaden: Springer.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13-68), Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2012). Fremdheitserfahrungen als Herausforderung transformatorischer Bildungsprozesse. In S. Bartmann & O. Immel (Hrsg.), *Das Vertraute und das Fremde. Differenzerfahrungen und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs* (S. 157-176), Bielefeld: transcript.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reuter, J. (2011). *Geschlecht und Körper: Studien zur Materialität und Inszenierung gesellschaftlicher Wirklichkeit*. Bielefeld: transcript.
- Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Place-based pedagogy: Umsetzungspotenziale in einem abenteuerpädagogischen Projekt

Kris Clees

1. Einleitung

Der gesellschaftliche Trend, den Schulze (2005) treffend als „Erlebnisgesellschaft“ titulierte, hält ungebrochen an. Künstliche Erlebniswelten mit Angeboten für Jung und Alt sprießen aus dem Boden, Firmen verkaufen unter dem Motto „Du bist was du erlebst“ (J.S., 2019) Emotionen und Erlebnisse auf Gutscheine-Basis. Dank fallender Flugpreise ist das (Fern-)Reisen so billig wie nie zuvor. Erlebnisse, Abenteuer und Grenzerfahrungen in der Natur gehören zu den Maximen unserer Gesellschaft. Neben privatwirtschaftlichen Unternehmen aus der Freizeit- und Tourismusbranche gehen mittlerweile viele pädagogische Institutionen einen ähnlichen Weg, die Erlebnisgesellschaft macht auch vor dem Bildungsbereich nicht halt.

Möglichst weit weg und möglichst exotisch – wo genau es hin geht ist in diesem Zusammenhang eigentlich zweitrangig. Egal ob Kanu fahren in Nordschweden, Wandern in Slowenien, Skitouren in Norwegen oder Mountainbike in Südfrankreich. Hauptsache raus aus dem überschaubaren Umkreis. Die vorgefundenen Orte dienen in erster Linie als eine Art Kulisse für ein Schauspiel erlebnisreicher Aktivitäten. Ob die Teilnehmer*innen dabei etwas über geschichtliche Hintergründe, vorgefundene Natur, kulturelle Zusammenhänge aufschnappen, bleibt oft dem Zufall überlassen.

Sicherlich handelt es sich bei diesen einleitenden Sätzen um eine eher plakative Darstellung – es gibt im deutschsprachigen Raum Pädagogen und Pädagoginnen, welche ganz gezielt diese weiter entfernten Erfahrungsräume aufsuchen, gerade weil sie darin für die Kinder und Jugendlichen einen Mehrwert abseits des Erlebnischarakters erkennen. Auch der Ansatz der Marburger Abenteuerpädagogik stellt das Bildungspotential der Auseinandersetzung mit Fremdheit in den Mittelpunkt seiner konzeptionellen Grundlagen. Ob es allerdings für diese Auseinandersetzung geographisch weit entfernter Orte bedarf, bleibt eine offene Frage, der sich dieses Buch widmen wird.

Denn der Fokus auf weit entfernte Destinationen kann auch mit sich bringen, dass viele Kinder und Jugendliche kaum intensive Bezüge zu ihrer eigenen lokalen Umgebung entwickeln, eine Tendenz, welche durch eine stetig zunehmende Technologisierung

rung (auch im frühen Kindesalter) verstärkt wird. Stunden und Tage, welche früher im lokalen Wald (wenn es denn überhaupt einen Wald gibt) oder sonstigen natürlichen Umgebungen verbracht wurden, sind in der Alltagsrealität vieler Kinder zur Rarität geworden. Handy und Internet dominieren stattdessen den Alltag. Informationen über weit entfernte Orte sind in wenigen Sekunden abrufbar und die besten Freunde und Freundinnen sind per Mobiltelefon oder über die sozialen Medien jederzeit erreichbar. Die Auseinandersetzung mit der lokalen Umgebung begrenzt sich für viele Kinder oftmals auf die Sicht aus dem fahrenden Auto oder Bus, wenn es von der Schule nach Hause oder zum Trainingsplatz des lokalen Sportvereins geht.

Die weiter oben angeführten Destinationen sind durchaus attraktiv und lassen das Herz jedes*r Erlebnispädagogen*in höherschlagen – aber was ist eigentlich mit dem eigenen Landkreis? Dem eigenen Dorf? Was gibt es dort alles zu entdecken? Wie sieht es dort mit den Zusammenhängen auf kultureller, historischer, sozialer und ökologischer Ebene aus?

Als Studierender des Masterstudiengangs „Abenteuer- und Erlebnispädagogik“ der Philipps Universität Marburg und Bachelorabsolvent des Studiengangs „Sport, Erlebnis und Bewegung“ der deutschen Sporthochschule Köln waren dies Fragen, welche mich während meiner Ausbildung immer wieder beschäftigten. Verstärkend kam hinzu, dass ich im Laufe meiner universitären Karriere an einer großen Bandbreite an Exkursionen teilgenommen hatte, welche meistens weit entfernte Destinationen als Ziel hatten. Auch im Hinblick auf meine zukünftige professionelle Karriere erschien mir diese Thematik zunehmend relevanter, da ich meine berufliche Zukunft stets in meinem Heimatland Luxemburg gesehen habe. Ein Land, welches über kein kilometerlanges Netzwerk aus Flüssen verfügt und dessen höchster Punkt der gerade mal 560,08m hohe Hügel „Kneiff“ im Norden Luxemburgs ist. Ich selbst musste dem deutschsprachigen Raum (ironischerweise) erst entfliehen und ein Praktikum an einem privaten Gymnasium in Brisbane, Australien absolvieren, um auf eine pädagogische Herangehensweise zu stoßen, welche mit meinen Vorstellungen resonierte.

Die Rede ist von der ortsbasierten Pädagogik (engl. „*place-based pedagogy*“). Damals saß ich mit einem Buch, welches mein damaliger Praktikumsmentor mir freundlicherweise geliehen hatte, auf der Terrasse und ertappte mich des Öfteren dabei, wie ich zustimmend nickte. Dieses Buch namens „*A Pedagogy of Place – Outdoor Education for a changing world*“ von Brian Wattchow und Mike Brown sollte die Grundlage für meine Masterarbeit bzw. den nachfolgenden Beitrag werden. Und damit auch

3.3 Zentrale Begriffe

3.3.1 Place – Ort mit Bedeutung

Etliche Autoren haben sich mit der Frage nach einer zutreffenden Beschreibung von *place* beschäftigt und den Begriff immer wieder neu geprägt oder um eine Dimension erweitert (z.B. Cameron, 2001, 2003; Birrell, 2002; Callejo-Pérez, 2004). Hutchison (2004) macht deutlich, wie unterschiedlich die Perspektiven verschiedener Fachrichtungen in Bezug auf den Begriff *place* ausfallen können. Die vollständige Beschreibung sämtlicher theoretischen Auslegungen würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen. Aus diesem Grund wird sich im Folgenden vor allem auf die Überlegungen von Lengen (2016b) gestützt, da dieser sich bei seinen Ausführungen zu *space* (Raum) und *place* (Ort) vor allem auf englischsprachige Literatur bezieht und es schafft eine umfassende deutschsprachige Fundierung des Begriffes zu liefern.

Ort ist nicht nur ein einfaches, undifferenziertes Phänomen von Erfahrungen, das in allen Situationen konstant ist, sondern hat eine so große Spannweite von Feinheiten und Bedeutungen, wie es eine Abfolge von menschlichen Erfahrungen und Intentionen gibt. (Lengen, 2016b, S. 24)

Vor allem die begriffliche bzw. semantische Abgrenzung zwischen Raum (*space*) und Ort (*place*) ist, laut Lengen (2016b), ein wichtiger Ausgangspunkt für das Verständnis der beiden Begriffe. Dabei besteht zwischen den beiden Begriffen eine gewisse Interdependenz, denn zur Definition des einen wird der jeweils andere benötigt. Erst persönliche, soziale oder kulturelle Aneignungsprozesse von Individuen oder Gruppen, welche dem Raum eine „*Bedeutungsschicht*“ (ebd., S.20) verleihen, ermöglichen die Transformation von *space* zu *place*. Orte können somit als „*ein profunder und komplexer Aspekt der menschlichen Erfahrung der Welt*“ (ebd. S.20) angesehen werden, denn „*Orte beinhalten Ereignisse, während Räume funktional und abstrakt sind*“ (Lengen, 2016b, S. 21).

Es wird deutlich, dass laut Lengen das Verständnis des Begriffes *place* über eine reine geographische Lagebeschreibung im ursprünglichen Sinn hinausgeht, denn *places* sind *Orte mit Bedeutung*.¹⁶

16 Eine abweichende, in ihren Grundüberlegungen aber anschlussfähige Verwendung der beiden Begriffe Ort und Raum findet sich in den raumsoziologischen Überlegungen von Martina Löw (siehe Ismer, Stern, Sebggers & Rode in diesem Band).

Zusammenfassend macht Lengen die Relevanz des Ortes in der Pädagogik indirekt durch folgende Aussage deutlich und hebt gleichzeitig hervor warum es notwendig ist, dem Ort, an dem pädagogische Aktivitäten stattfinden, (wieder) mehr Aufmerksamkeit zu schenken:

[Pädagogische] Ereignisse und Aktionen [sind] nur in einem Kontext von Orten möglich und wichtig. Sie sind gefärbt und beeinflusst durch den Charakter dieser Orte. Orte sind in die intentionalen Strukturen aller menschlichen Erfahrung und des Bewusstseins eingebunden. Orte sind auch Kristallisationspunkte eines steten Wandels oder Widerstands gegen Wandel bedingt durch Modernisierungsprozesse. Dabei geht es um ein ständiges Aushandeln von Abgrenzung und Randgebieten. Orte sind somit Ausdruck von Macht, von Dominanz und Minoritäten, von Glaubenssätzen und den darin verankerten Kulturen. Orte beinhalten ein Aushandeln von Natur und Kultur, von innen und außen, von Physis und Psyche im individuellen und kollektiven Bereich. Ein Ort wird in seiner kulturellen Prägung individuell erfahren und auch individuell und natürlich zugleich im gesellschaftlichen Kontext wiedererkannt. Wir sehen ihn durch die Linse unserer eigenen Haltung, Erfahrungen und Intentionen und durch unsere eigenen, einzigartigen Umstände. (Lengen, 2016b, S. 27 in Anlehnung an Kühne, 2008)

3.3.2 A sense of place – Ortsbewusstsein

Ardoin (2006) liefert ein umfangreiches, interdisziplinäres Verständnis der Beziehung, welche Menschen mit spezifischen Orten aufbauen können. Dieses Ortsbewusstsein¹⁷ (engl. *sense of place*) ist laut Ardoin (2006, S. 118) als facettenreiches und komplexes Konzept anzusehen. Aus diesem Grund schlüsselt die Autorin den Begriff in vier verschiedenen Dimensionen auf (siehe Abb. 1), welche zusammen den multidimensionalen Begriff des Ortsbewusstseins begründen: die biophysische Umgebung, das persönliche/psychologische Element, der soziale und kulturelle Kontext und das politisch-ökonomische Milieu.

17 Leider lässt sich in der deutschsprachigen Fachliteratur keine einheitliche Übersetzung für den Begriff *sense of place* finden. Denkbare Übersetzungen wären „Ortsinn“, „Ortsbezogenheit“ oder auch „Ortsbewusstsein“, wobei letzteres m.E. der Komplexität des Originalbegriffes am ehesten gerecht wird.

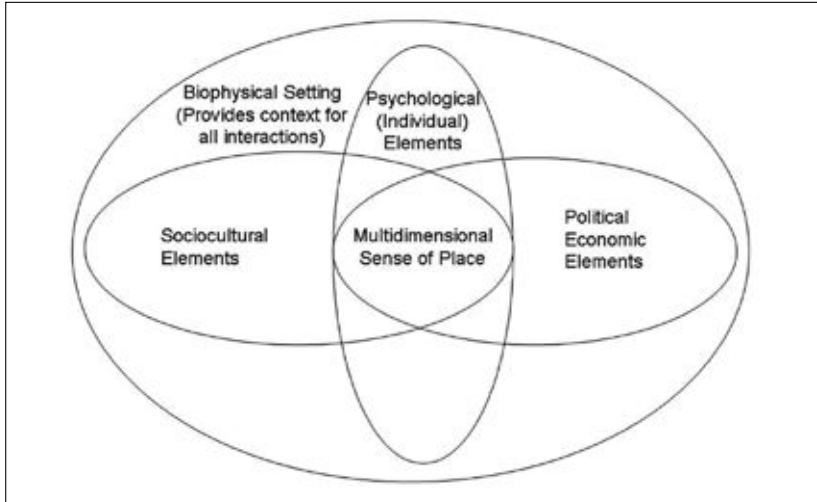


Abb. 1: Different dimensions of sense of place (Ardoin, 2006, S. 114)

Die biophysikalische Dimension liefert den Rahmen (die „Bühne“) für jegliche Interaktionen zwischen Menschen und Umwelt, wobei bedeutsame Beziehungen zu bestimmten Orten vor allem durch direkte Erfahrungen (an diesen Orten) ermöglicht werden (ebd.).

Die psychologische Dimension ergibt sich aus der bereits angedeuteten Interaktion eines Individuums/Subjektes mit einem biophysikalischen bzw. physischen Ort. Die Dimension ergibt sich vor allem aus drei aus der Psychologie stammenden Konzepten. Zum einen das Konzept von *place identity* (Ortsidentität, siehe Lengen 2016b), welches unter anderem auf den Stellenwert eines Ortes in der Identitätsbildung bzw. der Bildung des Selbstkonzeptes eines Subjektes hinweist. *Place dependance* (Ortsabhängigkeit) hebt die Bedeutung des Ortes in Bezug auf seine speziellen Qualitäten und Eigenschaften hervor, welche benötigt werden, um gewisse Aktivitäten durchführen zu können (vgl. Ardoin 2006, S. 115 zit. n. Williams & Vaske, 2003, S. 831). Aus den beiden Faktoren ergibt sich die Ortsverbundenheit (engl. *place attachment*), welche auch soziokulturelle Komponenten (z.B. gemeinsame Erfahrungen mit Familie oder Gemeinschaft) beinhaltet (vgl. ebd.). Damit ist vor allem auch eine subjektive, emotionale oder symbolische Bedeutung gemeint, welche einem Ort zugeschrieben wird. Dies kann z.B. dazu führen, dass ein gewisser Ort im Gegensatz zu anderen Orten als „schützenswert“ angesehen wird.

Die *soziokulturelle Dimension* erkennt den Einfluss der sozialen Umgebung auf die Interaktion zwischen den Menschen und dem Ort an. Spezifische Orte sind somit immer auch als Konstruktion soziokultureller Prozesse und Praktiken zu betrachten und sind geprägt durch kulturelle Sichtweisen und Symbole (vgl. ebd.).

Die *politisch-ökonomische Dimension* begreift einen Ort nicht als isoliertes Phänomen, sondern als Teil eines Netzes, mit zahlreichen Verbindungen zu anderen Orten. Dabei werden Orte nicht als statisch betrachtet, sondern können sich aufgrund politischer, ökonomischer oder sozialer Strömungen bzw. Einflüsse verändern. In diesem Sinn besitzen Orte einen stark transformatorischen Charakter. Die politisch-ökonomische Dimension hebt somit die Implikationen von Mensch-Ort-Beziehungen auf einer größeren Ebene hervor. Basierend auf den vorherigen Überlegungen schlägt Ardoin folgende Definition für den Begriff *sense of place* vor:

Sense of place describes the complex cognitive, affective, and evaluative relationships people develop with social and ecological communities through a variety of mechanisms. (2006, S. 118)

Hervorzuheben wäre in diesem Zusammenhang, dass laut der Autorin eine Beziehung zu einem bestimmten Ort nicht unbedingt über eine längere Zeitdauer aufgebaut werden muss, sondern auch durch kürzere, intensive Erfahrungen oder durch starke funktionale Abhängigkeit entstehen kann. Im deutschsprachigen Raum liefert Lengen, im Rückgriff auf Williams und Stewart (1998) sowie Pred (1983), eine ähnliche, wenn auch detailliertere, Definition von *sense of place*:

Sense of place kennzeichnet also eine emotionale Verknüpfung von place mit Werten, Bedeutungen und Symbolen, die bezüglich des kulturellen, historischen und räumlichen Kontextes bewusst oder unbewusst, aktiv und kontinuierlich konstruiert und rekonstruiert werden [...]. Sense of place ist insofern Bedeutung, Intention, Wertung und Stellenwert, die Individuen und Gruppen einem Ort geben [...]. (2016a, S. 187)

3.4 Relevanz ortsbasierter Pädagogik

Gruenewald (2003b) und Cameron (2008) greifen die Unterscheidung von Orr (1992) zwischen einem Bewohner (*resident*) und einem Einwohner (*inhabitant*) auf. Ein Bewohner lebt zwar seines Erachtens nach an einem bestimmten Ort, hat jedoch nur wenig Verbindung zu den Dingen, welche über seine direkte Umgebung hinausgehen.

den Alltag erleichtern, denn „*the learning that is experienced as being ‚out there‘ is potentially marginalised and tends to stay ‚out there‘*“ so Wattchow und Brown (2011, S. 181). Gleichzeitig schließen Wattchow und Brown geographisch weiter entfernte Orte nicht aus und weisen darauf hin, dass Subjekte auch zu diesen Orten eine innige Verbindung aufbauen können. Um das Subjekt zu einem „empathischen Reisenden“ (engl. *empathic traveller*) werden zu lassen, wäre es demnach sinnvoll, mit pädagogischen Programmen in der näheren Umgebung zu beginnen, um die nötige Grundlage zu schaffen und anschließend die Entfernung zwischen heimatlicher Umgebung und den besuchten Orten zu erhöhen. Im diesem Sinne wird die Auseinandersetzung mit dem Besonderen, der „*aktive Umgang mit der Wirklichkeit*“ (Becker & Vollmar, 2005, S. 82) in der nahen Umgebung, als Ausgangspunkt betrachtet, um die Basis für das Allgemeine zu bilden.

Diese Annahme deckt sich auch mit dem Fazit von Segbers, denn:

Fremdheit entsteht nicht in Korrelation zur Entfernung vom Heimatort, insbesondere nicht, seit die Auswirkungen der Globalisierung und die Möglichkeit der digitalen Medien unsere Handlungen und Kommunikationen zunehmend entlokalisieren. Das Fremde zeigt sich – [zit. n.] WALDENFELS (1997, S.44) – „indem es sich uns entzieht“, und dies geschieht je nach Begegnungsweise mit der Welt auch hinter unserer Haustür. (2018, S. 331)

Der Ansatz der ortsbasierten Pädagogik und dessen Kritik an den romantischen Idealen zeigen der Abenteuerpädagogik außerdem auf, inwiefern es lohnend sein kann, die Annahmen und Darstellungen von Naturräumen (z.B. die kulturelle Konstruktion von Wildnis) innerhalb des Ansatzes zu hinterfragen. Eine kritische Distanzierung von der romantischen Naturinterpretation kann neue Bildungsmöglichkeiten und Wege eröffnen, um letztlich eine tiefere Verbindung zur Natur aufzubauen.

Einige Autoren der ortsbasierten Pädagogik haben die Bedeutung der lokalen Gesellschaft und die damit einhergehenden Lernchancen hervorgehoben (wie z.B. Sobel, 2004). Die lokale soziokulturelle Prägung wird in der Abenteuerpädagogik durch die Suche nach abgeschiedenen fremden Orten jedoch größtenteils ausgeklammert. Interaktionen mit der lokalen Bevölkerung beschränken sich auch in der Praxis häufig auf zufällige Begegnungen während der Reise. Inwiefern sich die lokale Bevölkerung konkret in die abenteuerpädagogische Praxis mit einbinden lässt, hängt sicherlich von mehreren Faktoren ab. Trotzdem liegt es in erster Instanz an der pädagogischen Begleitung und dem Programmdesign, ob solche Interaktionen überhaupt möglich gemacht werden.

Der nächste Zwischenstopp befand sich in einem kleineren Naturschutzgebiet mit einigen Weihern, in denen sich ein Biber niedergelassen hat. Die vom Biber angenagten Bäume konnten von den Kindern inspiziert werden und wurden durch die Erklärungen seitens der Leitung ergänzt.

- *Ökologischer Aspekt der Gemeinde; Thematisierung von Tier- und Umweltschutz*

Das Tagesendziel befand sich an einer abgelegenen Kapelle, welche aufgrund ihres Alters einzigartig in Luxemburg ist. Neben der Kapelle befindet sich eine Trinkwasserquelle. Nach dem selbstgekochten Abendessen bekamen die Kinder durch den Vorstehenden der lokalen Kirchengemeinde nähere Informationen zur Kapelle, deren Geschichte und deren wechselnde Bedeutung im Laufe der Jahrhunderte. Nach Besichtigung des aus Holz geschnitzten Altars, bekamen die Kinder die seltene Möglichkeit, die Glocken der Kapelle zu läuten.

- *Historischer und kultureller Aspekt der Gemeinde; Erzählungen als Transportmittel für kulturelle Bedeutung*

Der Tag endete erneut mit Zeit für individuelle Tagebucheinträge und einer Gruppenreflexion (siehe Anhang – Transkription 1). Diesmal entschieden sich die Mädchen für eine Übernachtung im Zelt und die Jungen schliefen unter freiem Himmel.

6.3.3 Dritter Projekttag – 12 km

Das erste Tagesziel bestand in den Überresten eines in Handarbeit angelegten Kanals, welcher unter der Herrschaft des niederländischen Königs Wilhem I. im Jahr 1823 den holländischen Fluss Maas mit der luxemburgischen Mosel zu Wirtschaftszwecken verbinden sollte. (STW, 2018)

- *Historischer Aspekt der Gemeinde; Thematisierung historischer politischer Verhältnisse*

Beim zweiten Tagesziel handelte es sich um ein höher gelegenes Plateau, welches einen guten Überblick über die Umgebung ermöglichte. Die Kinder hatten vor Ort die Möglichkeit sich einen individuellen Platz zu suchen und um dort, ohne Kontakt zu den anderen Kindern, einen Landschaftsausschnitt zeichnerisch auf ein Blatt Papier zu übertragen.²⁹

- *Ästhetischen Zugang zur Gemeinde durch zeichnerische Transformation der Umgebung (siehe Abb. 2).*

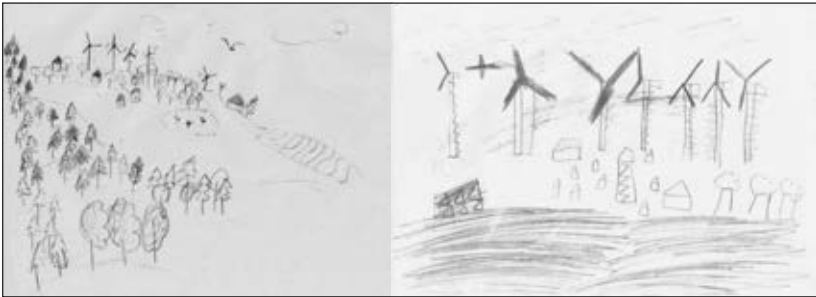


Abb. 2: Selbstgemalte Bilder von zwei Kindern.

Beim dritten Tagesziel handelte es sich um ein Natura 2000 Naturschutzgebiet, in dem eine lokale Naturschutzorganisation das Ziel verfolgt, eine Renaturierung der kultivierten Bodenoberfläche vorzunehmen und dadurch den Lebensraum mehrerer bedrohter Tierarten wiederherzustellen. Im Rahmen des Besuches konnten die Kinder das Gebiet unter Leitung eines Mitarbeiters der Naturschutzorganisation erkunden und bekamen Informationen über die Ziele und Intentionen, welche mit der Renaturierung in Verbindung stehen.

- *Ökologischer Aspekt der Gemeinde; Kontakt mit lokalen Institutionen ermöglichen*

²⁹ Zur Funktion und dem pädagogischen Nutzen einer zeichnerischen Auseinandersetzung mit einem Landschaftsausschnitt im Rahmen des abenteuerlichen Unterwegsseins, s.a. Becker und Vollmar (2005).

An der finalen Destination des Projektes wurde eine letzte Gruppenreflexion angeleitet (siehe Anhang – Transkript 2) und die Kinder bekamen die Möglichkeit, sich selbst einen Brief zu schreiben (siehe Anhang 15.1), welchen sie erst zwei bis drei Monate nach Beendigung des Projektes erhalten sollten. Zum Projektabschluss am Zielort wurden auch die Familien der Kinder eingeladen und jungen Teilnehmer*innen hatten die Möglichkeit, die während des Projekts gesammelten Eindrücke vor versammeltem Publikum vorzustellen. Als Basis dazu diente die Sammlung an Fotos, welche während des gesamten Projektablaufs entstanden war.

- *Reflexion der gemachten Erfahrungen aufgrund der verbalen Rekonstruktion des Erlebten; Selbstreflexion durch Briefe; Einbindung der Familie, um erneute Ortsbesuche zu unterstützen*

6.3.4 Nachbereitung

Drei Monate nach dem Projekt erhielten die Kinder einen Briefumschlag mit folgendem Inhalt:

- Drei ausgedruckte Gruppenfotos
- Den selbstverfassten Brief
- Das selbstgemalte Bild des Landschaftsausschnittes
- Eine persönliche Nachricht des Pädagogen, mit der Bitte, sich noch einmal künstlerisch mit dem Projekt auseinanderzusetzen

Wesentliches Ziel der Nachbereitung war es, den Kindern das Projekt noch einmal ins Gedächtnis zu rufen sowie eventuell vergessene Momente wieder vor Augen zu führen und somit auch reflexiv zugänglich zu machen.

(B) Empirischer Teil

Im ersten Teil (A) der vorliegenden Arbeit wurde in einer theoretisch fundierten, kritischen Auseinandersetzung mit der Abenteuerpädagogik und der *place based pedagogy* überprüft, inwiefern sich beide Ansätze symbiotisch ergänzen können. Diese Überlegungen und die daraus entwickelten Leitlinien wurden als Grundlage für die Ausarbeitung einer ortsbasierten, abenteuerpädagogischen Konzeption herangezogen. Die konzeptionelle Arbeit mündete in der Umsetzung eines Pilotprojektes im Norden Luxemburgs. Im anschließenden zweiten Teil (B) der Untersuchung wird dieses Projekt empirisch ausgewertet.

7. Forschungsmethodisches Vorgehen

7.1 Forschungsansatz, -ziel und Fragestellung

Die empirische Untersuchung folgt dem Ansatz einer qualitativ-rekonstruktiven Feldforschung und bedient sich der Vorgehensweise der Grounded Theory, um nach den projektbezogenen, immanenten (Bildungs-)Potentialen zu fragen. Sie versteht sich damit als eine qualitative Bildungsforschung, die das Ziel verfolgt, Erkenntnisse über bildungsrelevante Aspekte der praktischen Umsetzung der zuvor herausgearbeiteten theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zu generieren. Diese Erkenntnisse können dann als Basis für die Weiterentwicklung des dargestellten Konzeptes genutzt werden und bieten zudem wichtige, richtungsweisende Indizien für zukünftige Untersuchungen. Daraus ergibt sich folgende übergeordnete Forschungsfrage:

Welche immanenten (Bildungs-)Potentiale bietet ein ortsbasiertes abenteuerpädagogisches Projekt?

Aufgrund der hervorgehobenen Bedeutung des Ortes im Rahmen der ortsbasierten Pädagogik liegt im Rahmen dieser Forschungsfrage ein besonderer Fokus auf der kindlichen Auseinandersetzung mit einzelnen Orten sowie dem regionalen Bezugsraum „Gemeinde“.

7.2 Datenerhebung und Datenmaterial

Das Ziel der empirischen Untersuchung besteht darin, Bildungspotenziale nicht aus quantitativen Messgrößen abzuleiten, sondern sie vielmehr auf die praktischen Erfahrungsgehalte und konkreten Vorgänge des Projektvollzugs zurückzuführen. Aus diesem Grund folgt die Untersuchung dem Forschungsstil einer ethnographischen Feldforschung und ihrer zentralen Methode der Teilnehmenden Beobachtung, die vertiefte Einblicke in die sozialen Projektvorgänge vor allem durch eine „*sinnliche Unmittelbarkeit* [...] [und] *die Dauerhaftigkeit des Realitätskontaktes*“ (Breidenstein, Hirschauer et al., 2015, S. 33) ermöglicht. Die Beobachtungen wurden im Sinne einer Perspektiven- und Datentriangulation von drei aufgezeichneten Gruppendiskussionen sowie Analysen der selbstverfassten Briefe der Kinder komplementiert.

Eine zentrale Herausforderung der teilnehmenden Beobachtung bestand in der sozialen Position des Forschers als begleitender Pädagoge des Projekts. Einerseits konnte aus dieser Position heraus im Verlauf des Projekts eine enge Beziehung mit den Kindern aufgebaut werden, die differenzierte Einblicke ermöglichte. Andererseits waren aber die mit der Leitungsposition einhergehenden Vorannahmen und das eigene Vorwissen zu reflektieren. Rolfes (2002, S. 64) weist in diesem Zusammenhang darauf hin:

Nicht die Existenz des Vorwissens oder die Rezeptionen empirischer und theoretischer Erkenntnisse [ist] das eigentliche Problem. Alltagsweltliches, theoretisches und empirisches Vorwissen wird erst dann zum Problem bzw. zur unkalculierbaren Größe, wenn es unreflektiert in den Forschungsprozess einfließt. Die Vergegenwärtigung der Subjektivität des Forschers und der subjektiven Rahmenbedingungen des Forschungsprozesses haben daher einen sehr hohen Stellenwert.

Aus diesem Grund wird in Abschnitt 7.8 die eigene Perspektive noch einmal gesondert beleuchtet. Das Projekt wurde zusätzlich durch eine zweite, weibliche Person begleitet.³⁰ Aufgrund dessen war es mir während des Projektverlaufes möglich, mich des Öfteren aus dem direkten Geschehen zurückzuziehen, eine distanziertere Beobachtungsposition einzunehmen und Feldnotizen anzufertigen. Die so gesammelten

30 Der Aufgabenbereich der weiblichen Begleitperson fokussierte sich mehr auf eine organisatorische Unterstützung, als auf eine inhaltliche Gestaltung. Aufgrund der geschlechterbezogenen Heterogenität der Gruppe und den daraus resultierenden potentiellen geschlechterspezifischen Problemen und Bedürfnissen war es außerdem sinnvoll, eine weibliche Begleitperson zu engagieren.

Eindrücke, Emotionen und gemachten Erfahrungen konnten bei der Datenanalyse zur Interpretation und einem besseren Verständnis der Daten herangezogen werden. Auch in diesem Zusammenhang wurde eine Selbstreflexivität angestrebt. So wurde ich selbst als die forschende Person nicht nur zum „Forschungsinstrument“ (vgl. Clarke, 2012, S. 122), sondern gleichzeitig auch zum Forschungsgegenstand.

Die Feldnotizen der teilnehmenden Beobachtung wurden als weitere Datensorte durch Audioaufnahmen von drei Gruppendiskussionen ergänzt. Diese Diskussionen fanden jeweils am Ende der drei Projektstage im Rahmen einer geplanten Reflexionseinheit statt und wurden durch meine Person geleitet. Laut Beames und Ross (2010) eignen sich solche Gruppendiskussionen mit Kindern besonders gut, um erste Ideen in Bezug auf die weitere Datenanalyse zu generieren. Hierbei gestaltete sich meine Diskussionsleitung als relativ starke Moderation. Dies hatte mehrere Gründe, welche vor allem auf das Alter der Teilnehmer*innen zurückzuführen waren:

- Die Moderation meinerseits erlaubte es, dass alle Teilnehmer*innen zu Wort kamen, vor allem da es einigen Teilnehmern*innen schwerfiel, sich an die vereinbarten Diskussionsregeln zu halten.
- Die verbalen Ausdrucksfähigkeiten von Kindern im Alter von elf bis dreizehn Jahren ist, verglichen mit Erwachsenen, noch in der Entwicklung, weshalb es oftmals spezifischen Rückfragen oder Paraphrasierungen bedurfte, um den Sinn der kindlichen Aussage deutlich(er) zu machen.
- Je länger die Diskussion, desto geringer die Konzentrationsfähigkeit der Kinder. Vor allem da die Kinder zum Zeitpunkt der Reflexion bereits eine große Wegstrecke hinter sich hatten und dementsprechend müde waren, musste versucht werden, die Diskussion(en) nicht allzu lang zu gestalten. Verstärkt wurde dieser Umstand durch die Notwendigkeit, im Anschluss an die Diskussion(en) mit den Kindern noch organisatorische Aspekte zu klären, ohne sie dabei zu überfordern.

Die Konsequenzen der starken Moderation (Lenkung des Diskussionsverlaufs, Einschränkung spontaner Äußerungen, mögliche soziale Erwünschtheit des Diskussionsverhaltens) wurden in diesem Zusammenhang in Kauf genommen. In der Datenanalyse bzw. -interpretation wurde versucht, den eigenen Einfluss bestmöglich zu reflektieren. Das mündliche Einverständnis der Kinder sowie das schriftliche Einverständnis der Eltern wurden eingeholt, um die Daten in der vorliegenden Arbeit verwenden zu können.

9. Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden die einzelnen, dominanten Kategorien beschrieben, welche aus der Analyse entwickelt werden konnten. Dabei handelt es sich um die *Raumerfahrung*, ausdifferenziert zu *Orts- und Wegefahrung*, die *Raumordnung* und die *Raumbewertung*. Für jede Kategorie werden, falls möglich, einzelne Situationen aus dem Projekt herangezogen. Dies soll dazu dienen, den Prozess der Kategorienbildung exemplarisch darzustellen, das konkrete Vorgehen der Datenanalyse sichtbar zu machen sowie intrakategoriale Zusammenhänge zu verdeutlichen³⁵ – und damit die Schlussfolgerungen nachvollziehbar zu machen. Außerdem wird dadurch die Bedeutung der Eigenreflexion, welche einen Einfluss auf die dargestellten Situationen hat, noch einmal verdeutlicht. Aufgrund des beschränkten Umfangs an Datenmaterial muss zum Teil auch auf Überlegungen aus der Theorie zurückgegriffen werden, um einen möglichen Zusammenhang zwischen zwei Kategorien ersichtlich zu machen. Im Anschluss an die Beschreibungen der einzelnen Kategorie werden diese mit der Kernkategorie „Mentales Modell“ in Verbindung gesetzt und durch relevante Ausschnitte aus dem Datenmaterial ergänzt.

9.1 Raumerfahrung

Die Kategorie *Raumerfahrung* vereint zwei wesentlichen Erfahrungskategorien: die *Ortserfahrung* und die *Wegefahrung*³⁶ (siehe Abbildung 3). Beide Kategorien stehen in enger Verbindung zueinander. Einerseits muss grundsätzlich immer eine gewisse Wegstrecke absolviert werden, um an einen spezifischen Ort zu gelangen. Hinzu kommt, dass je nach Dimension des Ortes, Wege auch konkreter Bestandteil eines Ortes sein können. Andererseits können Wege/Strecken durchaus als Aneinanderrei-

35 Zum Zwecke einer übersichtlichen Darstellung der Ergebnisse wird auf relevante Textstellen, welche zur Herausarbeitung einzelner Subkategorien, Eigenschaften, Bedingungen und Dimensionen herangezogen wurden, hauptsächlich durch die Angabe des jeweiligen Textdokumentes (T=Transkript, B=Brief) und der jeweiligen Zeile (Z) verwiesen. Die entsprechenden Transkriptionen bzw. Textdokumente befinden sich im Anhang

36 Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Erfahrungsbegriff in der Didaktik vgl. Segbers (2018, S. 159–199).

hung unterschiedlicher Orte betrachtet werden.³⁷ Beide Kategorien sind als Konsequenz ihrer vorgängigen Erlebnisse (Orts- bzw. Wegerlebnis) zu betrachten und besitzen ähnliche, wenn nicht sogar gleiche intervenierende Bedingungen, welche die Generierung von Erfahrungen aus Erlebnissen beeinflussen können.

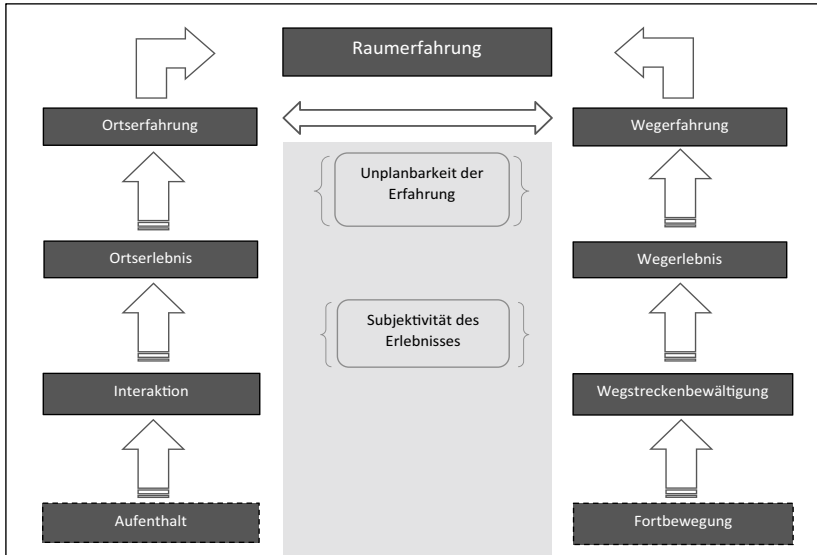


Abb. 3: Schematische Übersicht der Kategorie „Raumerfahrung“

Weshalb eine Unterscheidung zwischen den Kategorien dennoch sinnvoll ist, erschließt sich erst im Blick auf die primäre Bedingung, welche der jeweiligen Kategorie zu Grunde liegt:

- Ein *Ortslebnis* lässt sich primär auf den *Aufenthalt* an einem Ort und der daraus resultierenden Interaktion mit diesem Ort zurückführen.
- Ein *Wegerlebnis* lässt sich primär auf die *Fortbewegung* durch den physischen Raum und der daraus resultierenden *Bewältigung einer Wegstrecke* zurückführen.

³⁷ Darauf verweisen auch Becker und Vollmar (2005, S. 82): „Die Methode zu Erfahrungen zu kommen, ist noch Teil der Erfahrung. Etwas zu erfahren ist ein Akt der Mühe, den man auf sich nimmt, um mehr zu wissen als vorher, der einen Aufbruch weg von dem Ort, der die Erfahrung nicht bieten kann, impliziert, der die Zurücklegung einer Wegstrecke zum Ort der Erfahrung abverlangt und der schließlich die leibliche Anwesenheit bei der Erkundung erfordert.“

Die zwei intervenierenden Bedingungen „*Subjektivität des Erlebnisses*“ und „*Unplanbarkeit der Erfahrung*“ lassen sich in dieser Untersuchung nur eingeschränkt aus den Daten ableiten, und sind statt dessen vorwiegend theoretisch fundiert. Ob das Erlebnis als „*intensives, emotional stark berührendes Erleben, [...] aus der Gleichförmigkeit des Erlebens und Wahrnehmens heraussticht*“ (Segbers, 2018, S. 192), entzieht sich generell dem Einfluss des Pädagogen. Sprich, ob die Interaktion mit einem gewissen Ort oder die Bewältigung einer gewissen Wegstrecke als Erlebnis wahrgenommen wird, hängt vor allem von individuellen (Vor-)Erfahrungen und Wertungsgesichtspunkten sowie dem emotionalen Zustand des Kindes ab (s.a. Witte, 2002). Auch Segbers (2018, S. 192) kommt zu dem Schluss „*Erfahrung ist nicht ergebnissicher planbar oder machbar*“. Die Erfahrungsbildung kann im pädagogischen Kontext lediglich durch die „*Eröffnung bzw. Inszenierung von Arrangements*“ (ebd., S. 192) möglich gemacht und anhand reflexiver Verfahren unterstützt werden, wie es im Falle des durchgeführten Projektes der Fall war.

Hinweise für die beiden Kategorien „Subjektivität des Erlebnisses“ und „Unplanbarkeit der Erfahrung“ lassen sich jedoch indirekt aus dem Inhalt der analysierten Briefe ableiten. Ausgehend von der Annahme, dass die Kinder vor allem die für sie subjektiv bedeutsamsten Erlebnisse und Erfahrungen in ihre Briefe aufgenommen haben, können die beiden identifizierten intervenierenden Bedingungen als Grund für die stark variierenden Inhalte der Briefe betrachtet werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder lediglich Ereignisse und Erfahrungen verschriftlicht haben, welche zu diesem Zeitpunkt die größte subjektive Bedeutung hatten und von der sie ihrem „zukünftigen Ich“ gerne berichten wollten. In diesem Zusammenhang tauchen manche der besuchten Orte und die damit verbundenen Aktivitäten mehrmals auf, wohingegen andere nur vereinzelt oder gar nicht erwähnt werden (siehe dazu Anhang 15.1).³⁸

38 Die Auswertung der Briefe liefert in dieser Hinsicht auch wichtige Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des Konzepts, da sie Aufschluss darüber bietet, welche pädagogischen Arrangements die Erfahrungsbildung und das situationsbezogene Interesse fördern und welche das kaum oder gar nicht tun.

Als eine Eigenschaft von Raumerfahrung wurde die Erfahrungsart identifiziert. Dabei kann auf dimensionaler Ebene zwischen einer direkten und einer indirekten Erfahrung unterschieden werden. Die Raumerfahrung setzt sich anteilig aus beiden Aspekten zusammen.

Im durchgeführten Projekt wurden den Kindern vorwiegend direkte, körperliche Raumerfahrungen ermöglicht, indem sie sich den Raum „Gemeinde“ prinzipiell durch eine Eigenbewegung erschlossen haben. Als ein Beispiel für eine dennoch ebenfalls stattfindende indirekte Orts- bzw. Raumerfahrung lässt sich die Schilderung des Gesprächs mit drei älteren Dorfbewohner*innen am ersten Projekttag anführen. So schreibt die Teilnehmerin in ihrem Brief dazu:

Brief #4, Z.10-13 (Anhang 15.1)³⁹:

Nach dem Mittagessen sind wir bis zu Doennange gegangen. Da haben wir 3 alte Leute besucht, die [mit] uns über den zweiten Weltkrieg gesprochen haben wie es aussieht die Häuser und so weiter. Die Leute hießen [Name], [Name] und [Name]. Es war sehr interessant.

Aufgrund der Erzählungen der älteren Dorfbewohner hat das Mädchen Informationen über das Aussehen der Häuser erhalten. Dabei handelt es sich um eine indirekte Raumerfahrung: aus zweiter Hand; konkret um Informationen über die historische Entwicklung eines Ortes, welcher ein Teil des Makrorraumes „Gemeinde“ darstellt.

39 Zugunsten eines besseren Leseflusses wurden eventuelle Schreibfehler verbessert und etwaige fehlende Wörter in eckigen Klammern hinzugefügt.

9.1.1 Ortserfahrung

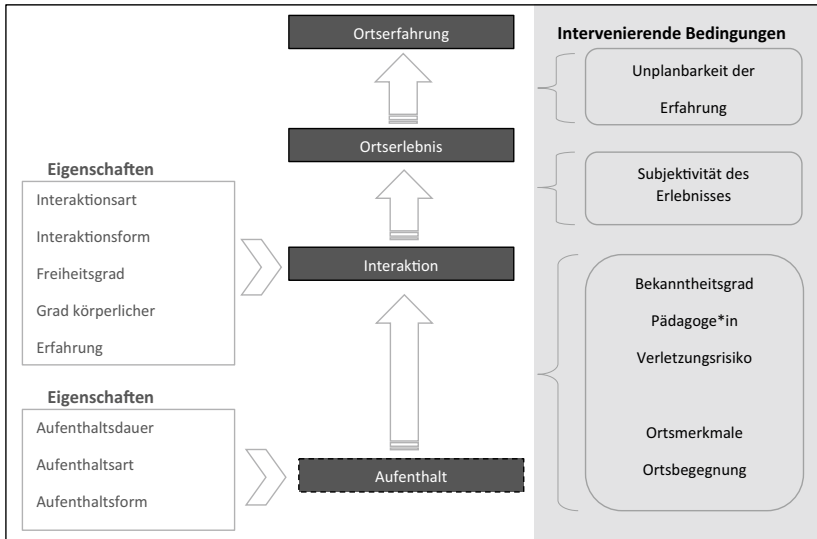


Abb. 4: Schematische Übersicht der Kategorie „Ortserfahrung“

Eine *Ortserfahrung* ist als Konsequenz eines *Ortserlebnisses* anzusehen (Abbildung 4). Wie bereits im vorherigen Abschnitt erläutert, ist das Ortserlebnis von stark subjektiver Natur und auf verschiedenen Formen der *Interaktion mit* und/oder an einem gewissen Ort zurückzuführen. Der Begriff „Interaktion“ wurde als Kategorie gewählt, da dieser eine umfassende Anzahl verschiedener Arten von Handlungen an und mit einem Ort umschließt. Gleichzeitig verweist der Begriff auf eine Reziprozität zwischen Subjekt und Ort.

Auszüge aus den Briefen B1, B5 und B6:

Wir gingen auf die „Asselborner Mühle“ und haben dort gegessen. Wir gingen in den Fluss und ins Museum. Im Museum war es cool, weil man da die alten Maschinen gesehen hat. (B1-Z.8ff)

Wir haben bei einer Kapelle geschlafen und ich durfte die Glocken läuten. (B5-Z.10f)

Bis wir in Doennange ankamen. Da haben uns XY und ZY uns etwas von früher erklärt. Wir haben bei einem Weiher geschlafen und haben Couscous und Linsen gegessen. (B6-Z.11ff)

Das mit dem Ort verknüpfte Erlebnis verleiht dem jeweiligen Ort seine subjektive Bedeutung und unterstützt somit die Transformation von Raum (*space*) zu Ort (*place*). Aus einem Ort wird ein *Ort mit Bedeutung* (vgl. Abschnitt 3.3.1)

Als ursächliche Bedingung für die Interaktion mit einem Ort wurde der Aufenthalt identifiziert, welcher anhand verschiedener *Eigenschaften* charakterisiert werden kann. Dazu zählen:

- die *Aufenthaltsdauer* (variabel von kurz bis lang)
- die *Aufenthaltsart* – Pausenstopp, Besuch oder Übernachtung (AA)
- die *Aufenthaltsform* – individuell oder kollektiv (AF) (B5-Z.11f)
- die *Aufenthaltsanzahl* (T2-Z.87)

Diese Eigenschaften der ursächlichen Bedingungen „Aufenthalt“ können jeweils einen großen Einfluss auf die *Eigenschaften* des Phänomens „Interaktion“ und dessen dimensionale Ausprägung haben. Dem paradigmatischen Modell folgend, wurden eine Reihe Interaktionseigenschaften in den Daten identifiziert:

- die *Interaktionsart* – spielerisch T1-Z.83, explorativ T1-Z.67 oder geleitet B6-Z.10f,14f; B7-Z.14f) (IA)
- die *Interaktionsform* – individuell oder kollektiv (T1-Z.47,83,90) (IF)
- der *Freiheitsgrad* (T1-Z.67) (FG)
- der *Grad körperlicher Erfahrung* (B5-Z.8,12) (KE)
- das *situationsbezogene Interesse* (T1-Z.49,84,86,99; B4-Z.10,13)

Der Ort fungiert als Kontext des Aufenthaltes und den damit verbundenen Interaktionen. In diesem Zusammenhang wurden drei Subkategorien identifiziert, welche einen Einfluss auf mögliche Interaktionen haben können. Ein Ort ist vor allem durch bestimmte *Ortsmerkmale* (OM) auf physisch-materieller Ebene geprägt, welche eine Besonderheit in den Augen der Kinder darstellen können. Diese örtliche Besonderheit beschränkt sich dabei nicht nur auf ein spezifisches Naturmerkmal, wie z.B. einen Bach, eine Quelle oder einen Teich (T1-Z.73; B7-Z.11f; B6-Z.15f), sondern kann auch ein Gebäude (B5-Z.10f) oder ein Gegenstand (B9-Z.16f; T1-Z.95) sein. Auch *Ortsbegegnungen* mit anderen Lebewesen wie mit Tieren (B1-Z.7,11) oder

lokalen Personen (B4-Z.13; B9-Z.15f) gehören zum Kontext und beeinflussen die Art der Interaktion. Ein weiterer Aspekt des Kontextes ergibt sich durch die *Ortsregeln*; gewisse Verhaltensregeln, welche an einem Ort aufgrund sozialer, kultureller oder sicherheitstechnischer Vorgaben gelten oder durch den*die Pädagogen*in (T1-Z.6,67) aufgestellt wurden. In diesem Zusammenhang lässt sich beispielweise der Besuch in der Kläranlage anführen. Die Interaktionen vor Ort waren aufgrund der sicherheitstechnischen und hygienischen Vorschriften stärker eingeschränkt als an anderen Orten, weshalb die Interaktionen vorwiegend durch das Personal der Kläranlage geleitet werden mussten. Der Freiheitsgrad der Interaktion war dementsprechend auch geringer als bei dem nachfolgend beispielhaft angeführten Auszug (#1). Der *Bekanntheitsgrad* (T2-Z.77ff, 88ff) des Ortes ist in Bezug auf die Interaktion relevant, da dieser das situationsbezogene Interesse der Kinder fördern kann. Die Begegnung mit dem Unbekannten, dem Fremden (vgl. Abschnitt 2.2.4) dient in diesem Zusammenhang als *Aufforderung* (vgl. Segbers, 2018) für die Kinder, sich mit dem Ort auseinanderzusetzen und mit diesem zu interagieren. Als intervenierende Bedingungen (IB) für die Interaktion mit einem Ort wurden *der*die Pädagoge*in* und *das Verletzungsrisiko* identifiziert (siehe Auszug #1).

Beispielhaft wird im Folgenden das Zusammenspiel der einzelnen Kategorien der Ortserfahrung anhand eines Auszuges aus den Feldnotizen genauer dargestellt.⁴⁰ Es handelt sich dabei um eine Situation des zweiten Projekttagess, welche verdeutlicht, inwiefern es bedeutsam sein kann, an einem Ort zu verweilen und den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihrer kindlichen Neugier⁴¹ nachzugehen und sich explorativ mit ihrer Umgebung zu beschäftigen.

Ausschnitt #1 aus den Feldnotizen (Tag 2 – ca. 13 Uhr):

Gegen 13 Uhr trifft die Gruppe am nächsten Zwischenpunkt, einer historischen Mühle (*Ortsmerkmal*) ein, um dort eine einstündige Mittagspause einzulegen (AA – *Besuch*, AF – *kollektiv*, AD – *mittel*). Teile der restaurierten Mühle wurden in ein Museum umgewandelt, in dem historische Maschinen zur Mehlerstellung, inklusive des originalen Mahlsteines, besichtigt werden können (OM – *Gebäude*, *Gegenstand*). Vor Ort befindet sich auch ein ca. 2,5 breiter Bach, dessen Wasserstrom ursprünglich zur Mehlerzeugung genutzt wurde (*Naturmerkmal*). Die

40 Der Auszug ist dabei um die jeweiligen intervenierenden Bedingungen, Eigenschaften und den situationspezifischen Kontext ergänzt worden.

41 Zum Bezug zwischen kindlicher Neugier und ästhetischer Erfahrung vgl. Oevermann (2004).

Gruppe nimmt auf den vorhandenen Bänken auf einer Wiese neben dem Bachverlauf Platz und die Kinder beginnen damit ihre Essensrationen für die einstündige Mittagspause auszupacken (*Aufenthalt, AF – kollektiv*).

Nach knapp 5min fragt ein Junge danach, ob er mit nackten Füßen im Bach spielen dürfe (*IA – spielerisch/explorativ, FG – hoch*). Ich bejahe seine Frage und sage ihm er solle gut aufpassen, dass er nicht ins Wasser fällt (*IB – Pädagoge*). Ansonsten müsste er nämlich mit seiner nassen Kleidung weiterlaufen. Obwohl das Kind wahrscheinlich Wechselkleidung im Rucksack hat, möchte ich verhindern, dass das Kind im weiteren Verlauf aufgrund der nassen Kleidung unterkühlt (*indirektes Verletzungsrisiko*).

Nach kurzer Zeit schließen sich die restlichen Kinder an (*IF – kollektiv*). Die drei Jungen fangen nach kurzer Zeit an die ersten Steine in das Wasser zu werfen um die Mädchen im Prozess nass zu spritzen (*Interaktion am und mit dem Ort, IF – kollektiv*), woraufhin ich Sie darauf hinweise, dass dies zu gefährlich für die Mädchen sei (*Verletzungsrisiko*) und sie damit aufhören müssten (*IB – Pädagoge*). Die Mädchen waten währenddessen vorsichtig mit nackten Füßen durch den Bach (*Interaktion mit Ortsmerkmal*) und heben immer mal wieder Steine aus dem Wasser, um zu kucken ob sich Lebewesen darunter befinden. Nach kurzer Zeit rutscht ein Mädchen aus und berührt mit dem Hintern kurz das Wasser (*ortspezifisches Ereignis*). Dies führt zu allgemeinem Lachen in der Gruppe (*IF – kollektiv*) und das Mädchen richtet sich lachend schnell wieder auf.

Nach einiger Zeit beginnen die Jungen erneut Steine aus dem Wasser zu heben und diese dann 2-3 Meter vor sich ins Wasser zu werfen (*Interaktion mit Naturmerkmal*). Diesmal allerdings nicht in Richtung der Mädchengruppe, sondern stromaufwärts, wo sich keine Kinder befinden. Trotz der Missachtung meiner Vorgaben entschieße ich mich dazu, die beiden Jungen erst einmal weitermachen zu lassen, da sie keine anderen Gruppenmitglieder gefährden (*Verletzungsrisiko – niedrig*). Als die beiden Jungen allerdings beginnen überaus große und schwere Steine aus dem Wasser zu heben, welche durchaus zu Verletzungen führen könnten, wenn sie auf den eigenen Fuß fallen (*IB – Verletzungsrisiko hoch*), entschieße ich mich einzugreifen (*IB – Pädagoge*). Als Konsequenz fordere ich die Jungen dazu auf das Wasser zu verlassen und sich ihren Essensrationen zuzuwenden (*Abbruch Interaktion*). Langsam, aber sicher, verlassen auch die Mädchen den Bach und schließen sich dem Rest der Gruppe an. Im Anschluss an die Essenpause wurde die Mühle (*Ortsmerkmal*) besichtigt.

Zusammenfassend werden die spezifischen Ausprägungen der Eigenschaften, Dimensionen und des Kontextes tabellarisch dargestellt:

Eigenschaften – Aufenthalt:	Dimensionale Ausprägung:
Aufenthaltsdauer (AD)	Mittel (ca. 90 Minuten)
Aufenthaltsart (AA)	Zwischenstopp
Aufenthaltsform (AF)	Kollektiv
Aufenthaltsanzahl	Variiert je nach Kind u. vorherigen Aufenthalten
Eigenschaften – Interaktion:	Dimensionale Ausprägung:
Interaktionsart (IA)	Spielerisch-explorativ
Interaktionsform (IF)	Sowohl individuell als auch kollektiv
Freiheitsgrad (FG)	Mittel bis hoch
Grad körperlicher Erfahrung (KE)	Hoch
Situationsbezogenes Interesse	Hoch
Kontext: Ort	
Ortsmerkmale	Naturmerkmal Bach (indirekt Gebäude)
Ortsbegegnungen	Eventuell Tiere im Wasser
Ortsregeln	In Form von Verhaltensregeln durch Pädagogen
Bekanntheitsgrad	Mäßig (kein alltäglich besuchter Ort)

Tab. 1: Die kategorialen Eigenschaften und deren dimensionale Ausprägungen aus Auszug #1.

Während des ersten Tagesabschlussgespräches (siehe Anhang – Transkript 1) betonen mehrere Kinder, dass die in Auszug #1 geschilderte Interaktion mit dem Bach ein „Highlight“ war (T1-Z.8,42,45,58,73,82,93). Auch in den Briefen taucht die Situation vereinzelt wieder auf (B1-Z.9; B6-Z.16). Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die geschilderte Situation für mehrere Kinder ein Orterlebnis darstellt, welches erst durch den Aufenthalt am besagten Ort ermöglicht wurde (ursächliche Bedingung).

Während der Abschlussreflexion (T1) lachen sich die beiden Jungen, die gemeinsam Steine in den Bach geworfen haben, an und betonen sie hätten zusammen „ihren Spaß“ gehabt (T1-Z.47). Die kollektive Interaktionsform („*Steine zusammen in den Bach werfen*“) war demnach für beide ein relevantes (Orts-)Erlebnis. Der Grad körperlicher Erfahrung war durch die Auseinandersetzung mit dem Element Wasser hoch und der Auszug lässt darauf schließen, dass auch das situationsbezogene Interesse der Kinder hoch war, da sie ansonsten den Kontakt mit dem Bach nicht so aktiv gesucht hätten.

Die dargestellte Situation verdeutlicht außerdem die Relation zwischen den beiden intervenierenden Bedingungen *Pädagoge*in* und *Verletzungsrisiko*. Zur Intervention durch mich als Pädagogen kam es erst, wenn das wahrgenommene Verletzungsrisiko ein *gewisses Niveau* übersteigt (siehe Auszug #1). Der*die Pädagoge*in kann in dieser Hinsicht direkten Einfluss auf die Interaktionen nehmen, welche die Teilnehmer während des Aufenthalts an einem Ort haben (können). Die geschilderte Situation zeigt außerdem auf, inwiefern die Haltungen und Vorerfahrungen des Pädagogen in die Bewertung der Situation mit hineinfließen und diese verändern können. Aufgrund des objektiven Verletzungsrisikos einerseits und den pädagogischen Annahmen bezüglich des Ermöglichens von Erfahrungen anhand eigenständiger kindlicher Exploration, andererseits, sieht sich der*die Pädagoge*in ständig mit der Entscheidung konfrontiert, ob die auftretende Situation einer Intervention bedarf oder eben nicht. Damit wäre eine Schwierigkeit identifiziert, welche mit der Durchführung eines solchen pädagogischen Formates zusammenhängt und von der Fachkraft viel Fingerzeigegefühl erfordert.

9.1.2 Wegerfahrung

Die Kategorie Wegerfahrung ergibt sich als Folge aus der Kategorie Wegerlebnis (Abbildung 5). Wie auch das Ortserlebnis, werden die Subjektivität des Erlebnisses und die Unplanbarkeit der Erfahrung als intervenierende Bedingungen angeführt und an dieser Stelle nicht näher erläutert.⁴²

42 Leider ist die Audioaufnahme des ersten Reflexionsgesprächs unbrauchbar, weswegen bei der Kategorie „Ortserfahrung“ nicht die angestrebte analytische Tiefe erreicht werden konnte. Dies ist vor allem bedauerlich, da der erste Tag den wohl anstrengendsten Streckenabschnitt des Projektes enthielt und, in punkto Wegerlebnis, das wohl größte Potential bieten konnte.

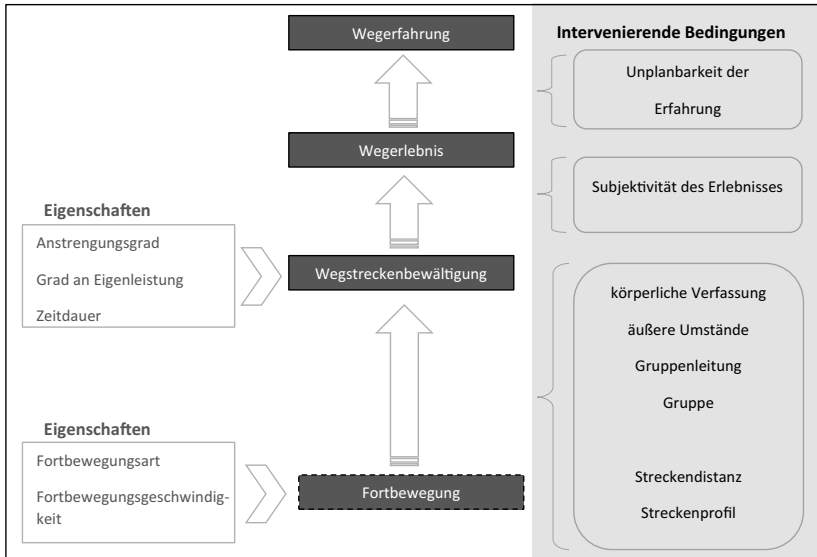


Abb. 5: Schematische Übersicht der Kategorie „Wegerfahrung“

Ein Wegerlebnis lässt sich auf die *Bewältigung*⁴³ einer Wegstrecke zurückführen. Für die gleichnamige Kategorie wurden in den Daten folgende Charakteristika identifiziert:

- *der Anstrengungsgrad* (T1-Z.2; B5-Z.8f) (AG)
- *der Grad an Eigenleistung* (T2-Z.44; B4-Z.6f) (GE)
- *die Zeitdauer* (B6-Z.9; B5-Z.13f) (ZD)

43 Der Begriff „Bewältigung“ soll auf gewisse Schwierigkeiten verweisen, welche im Rahmen des Projektes mit dem Zurücklegen einer Wegstrecke aufgrund der Orientierung mit Karte und Kompass oder den Streckeneigenschaften verbunden sind.

Als ursächliche Bedingung für die Bewältigung einer Wegstrecke wurde die *Fortbewegung* identifiziert, welche folgende, aus dem Datenmaterial abgeleitete, Eigenschaften aufweist:

- *die Fortbewegungsart* – zu Fuß, per Fahrrad oder per Auto (T2-Z.85; B7-Z.4)⁴⁴ (FA)
- *die Fortbewegungsgeschwindigkeit* (T2-Z.152) (FG)

Die jeweiligen Eigenschaften, die mit der Bewältigung einer Wegstrecke und der damit verbundenen Fortbewegung einhergehen, stehen zueinander in enger Verbindung. So haben beispielsweise die Fortbewegungsart und Fortbewegungsgeschwindigkeit einen großen Einfluss auf die Zeitdauer, die zur Bewältigung einer Wegstrecke benötigt wird.

Die zurückgelegte *Strecke* dient sowohl als Kontext für die Wegstreckenbewältigung als auch für die Fortbewegung und ist durch eine Reihe von (Strecken-)Eigenschaften gekennzeichnet:

- *die Streckendistanz* (T1-Z.1,14,19,35; T2-Z.150) (SD)
- *das Streckenprofil* – Höhenmeter, Steigungsgrad usw. (T1-Z.36,90; B5-Z.13f; B9-Z.6) (SP)
- *den Streckentyp* – Wanderweg, Straße, Treppe usw. (T1-Z.91; T2-Z.92) (ST)
- *das Streckenmerkmal* – z.B. Vegetation, Tierspuren (B3-Z.6; B6-Z.11) (SM)

Inwiefern die dimensionalen Ausprägungen der Eigenschaften der drei dargestellten Kategorien „Bewältigung einer Wegstrecke“, „Fortbewegung“ und „Strecke“ sich gegenseitig beeinflussen können, soll durch die nachfolgende Situationsbeschreibung verdeutlicht werden.

Hinzu kommen noch einige intervenierende Bedingungen, welche die Bewältigung einer Wegstrecke entweder fördern oder aber auch behindern können. Dazu zählen:

- *die körperliche Verfassung* (Fitness, Gesundheit)
- *die äußeren Umstände*, wie z.B. das Wetter (B7-Z.8), Verpflegung
- *die Gruppenleitung*
- *die Gruppe*

44 Dazu auch Segbers (2018, S. 147): „*Ein in Eigenbewegung durchreistes [...] Gebiet hinterlässt eine andere, vielseitigere, differenziertere und subjektbezogenere Begegnung, als es eine Durchreisung im Sitzen, von der Umgebung durch ein Scheibe getrennt, vermag.*“

Ausschnitt II: Steven (Transkript 2 – Z.42-48)

- 42 P: Steven(?)
 43 S: Ähm ich fand es schön.
 44 Ich weiß viel besser was wir gemacht haben und (...)
 45 Ich weiß vor allem wie groß sie [die Gemeinde, K.C.] ist.
 46 Ich dachte auf der Karte,
 47 Ooooh da gibt es einfach Wege.
 48 Aber da gibt es richtig VIELE.

Abb. 12: Transkriptionsausschnitt II: „Steven“.

Steven (S) zieht in seiner Aussage (Abb. 12) einen Vergleich zwischen der Repräsentation der Gemeinde auf der Karte und seiner kognitiven Vorstellung derselbigen. Er kommt zu dem Schluss, dass es richtig „viele“ Wege (Z.48) gibt, derer er vorher nicht bewusst war. Damit verweist der Junge indirekt auf den pädagogischen Wert des Umganges mit Kartenmaterial im Gelände. Für sein mentales Modell der Gemeinde waren primär die gemachten Wegerfahrungen in Relation mit der kartengestützten Navigation von Bedeutung. In seinem Fall kam es vor allem zu einer Veränderung des mentalen Modelles in Verbindung mit der Größenvorstellung der Gemeinde. Zeile 44 verweist auf die Bedeutung der handlungsorientierten Herangehensweise und dem daraus resultierenden Erkenntnisgewinn für das Kind, obwohl offenbleibt, auf welche Momente der Junge sich genau bezieht. Es lassen sich außerdem Anzeichen für die Kategorie Raumbewertung finden (Z. 43), da das Kind das Projekt (oder seine Gemeinde) als schön bewertet.

Ausschnitt III: Sophie (Transkript 2 - Z.53-61)

- 53 S: Ähm (verlegenes Lachen)
 54 Ich fand es auch gut, also für die neuen Wege, die ich gegangen
 55 bin, also so raus zu finden.
 56 Und dass wir so viele, also vom Aussterben bedrohte Tiere haben
 in der Gemeinde
 57 Also auch im Land (...)
 58 Ich weiß, dass ähm (...)
 59 Unsere Gemeinde auch viel größer ist als ich dachte.
 60 Ich dachte immer es wäre so eine kleine Gemeinde und aber
 61 zu Fuß ist es schon weit und ja. (lacht)

Abb. 13: Transkriptionsausschnitt III: „Sophie“.

Die Kategorie Wegerfahrung in Verbindung mit der Größenvorstellung (Z.59) der eigenen Gemeinde lassen sich auch bei Sophie (S) finden (Abb. 13), wobei anzumerken ist, dass die Aussagen der Kinder sich möglicherweise auch untereinander beeinflusst haben können. Nichtsdestotrotz verbindet Sophie die „*neuen Wege*“ (Z.54) mit der eigenen Fortbewegung und dem Aspekt, dass sie die Wege selbst herausfinden (Z.55) musste. Damit verweist das Mädchen einerseits auf die ursächliche Bedingung der Wegerfahrung, nämlich die der Fortbewegung, und ähnlich wie Steven (Ausschnitt I), auf den Stellenwert der kartengestützten Navigation. Andererseits zeigt sich in ihrer Aussage die Wahrnehmung von Eigenleistung, nämlich die Strecke absolviert und die richtige Route selbstständig gefunden zu haben. Ebenso äußert sich in ihrer Aussage die Attraktivität, welche mit diesem Format des abenteuerlichen Unterwegsseins für Kinder einhergeht. Bezogen auf ihr mentales Modell der Gemeinde betont Sophie, dass insbesondere die Fortbewegungsart, nämlich das „*zu Fuß gehen*“ (Z.61) für sie von großer Bedeutung war, besonders in Bezug auf Relation der zurückgelegten Distanz und der tatsächlichen Fläche der Gemeinde. Dementsprechend kam es auch bei ihr zu einer Veränderung der Raumvorstellung.

Ein weiterer interessanter Aspekt ist der Erkenntnisgewinn des Mädchens in Bezug auf die Fauna, bzw. die vom Aussterben bedrohten Tierarten. Ihre Aussage bezieht sich auf eine Aktivität des dritten Tages, nämlich dem Besuch eines Natura 2000 Schutzgebietes, welches von einer lokalen Umweltschutzorganisation renaturiert wird (s. Abschnitt 6.3.3). Der damit einhergehende Erkenntnisgewinn über die natürliche Umwelt in ihrer Gemeinde extrapoliert sie auf ein anderes mentales Modell, nämlich das Modell des luxemburgischen Landes. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass die Erkenntnisse und Erfahrungen, welche in dem spezifischen Kontext „Gemeinde“ gewonnen wurden, aufgrund eines Reflexionsvorganges, auch auf andere Ebenen bzw. mentale Modelle übertragen werden können.⁵⁷

57 Den bildungsrelevanten Übergang vom Besonderen zum Allgemeinen erläutern ausführlich Becker und Vollmar (2005).

Ausschnitt IV: Lea (Transkript 2 – Z.84-89)

- 84 L: Ich wusste nicht dass bei uns in der Gemeinde solche Wege
 85 (gibt?) (unv., sehr leise) und weil unser Dorf, um unser Dorf,
 86 so zu Fuß anstelle mit dem Fahrrad zu fahren.
- 86 P: Mhm.
- 87 L: Und weil ich ähm hier noch nicht so oft war in den Dörfern.
- 88 P: Welche Dörfer waren denn neu für dich?
- 89 L: Ähm. Eigentlich keine aber dadurch, dass es also
verschiedene Wege gibt.

Abb. 14: Transkriptionsausschnitt IV: „Lea“.

Ähnlich wie bei Abschnitt II und III, berichtet auch Lea davon, neue Wegerfahrungen gemacht zu haben (Abb. 14)⁵⁸. Die Verwendung des Wortes „solche“ (Z.84) kann als ein Indiz für die Streckeneigenschaften gedeutet werden, in denen die bewanderten Wege von denen im Vorfeld bereits bekannten Wegen abgrenzen. Auch die Fortbewegungsart (das „zu Fuß gehen“) scheint in diesem Zusammenhang erneut von Relevanz zu sein. Dabei setzt Lea ihre vergangenen Wegerfahrungen, welche sie primär im Umkreis ihres eigenen Heimatdorfes mit Hilfe des Fahrrades gemacht hat, in Relation mit den neuen (Weg-)Erfahrungen im Rahmen des Projektes. In diesem Zusammenhang macht sie auch deutlich, dass sie die Dörfer bereits im Vorfeld kannte und dementsprechend bereits eine gewisse Vorstellung der Ortschaften besaß. Diese Vorstellungen können dementsprechend auch mit entsprechenden Erwartungen einhergegangen sein, welche im Rahmen der verschiedenen Ortsaufenthalte irritiert und dadurch verändert wurden. Der in Abschnitt 9.1 erwähnte Zusammenhang zwischen Orts- und Wegerfahrung wird bei dem Mädchen besonders deutlich, indem sie die Veränderung vorhandener Ortsvorstellungen, bzw. „Ortschaftsvorstellungen“, auf die „*verschiedenen Wege*“ (Z.89) zurückführt. Bestehende Weltbilder sind verändert, reflektiert und durch neue, erfahrungsbasierte Bilder umgedeutet worden.

58 Lea war mit 11 Jahren die jüngste Teilnehmerin des Projektes und von Beginn an eher zurückhaltend. Der Ausschnitt zeigt, dass es ihr während den Reflexionen relativ schwerfiel, ihre Gedanken zu verbalisieren. Die dargestellte Interpretation beinhaltet auch meine Beobachtungen und subjektiven Bedeutungszuschreibungen, die sich aus der Interaktion im Feld ergeben haben und für den*die Leser*in nicht unbedingt ersichtlich oder direkt, auf Basis des Textausschnittes, nachvollziehbar sind.

Der Vollständigkeit halber soll an dieser Stelle auch noch einmal auf die Bedeutung der Aufenthaltseigenschaft *Aufenthaltsanzahl* in Bezug auf eine Ortsvorstellung innerhalb des mentalen Modelles verwiesen werden. So berichtet Lea davon, noch nicht so oft in gewissen Dörfern gewesen zu sein und aufgrund des wiederholten Aufenthaltes während des Projektes neue Ortserfahrungen, in Zusammenhang mit der Begehung neuer Wege, gesammelt zu haben.

Ausschnitt V: Janina (Transkript 2 - Z.91-102)

- 91 P: Und du? (adressiert Janina)
- 92 J: Also ich wusste nicht, dass es so viele Wanderwege geben
- 93 würde in unserer Gemeinde und zum Beispiel bei dem Weiher.
- 94 Ich habe sie immer von der Straße aus gesehen,
- 95 Aber ich wusste nicht also das dort so viele wären und dass,
- 96 zum Beispiel, dass Bieber dort wären, dass so ein Weg da wäre.
- 97 P: Mhm.
- 98 J: Ja.
- 99 P: War da ein, war das einfach (..)
- 100 Du hast das schon gesehen und es war einfach jetzt neu um sich

Abb. 15: Transkriptionsausschnitt V: „Janina“.

Neben der Wegerfahrung, in Verbindung mit einem gewissen Streckentyp (Wanderweg) und deren Anzahl, deutet Janina auf eine spezifische Ortserfahrung, inklusive Ortsmerkmal („*dem Weiher*“, Z.93) hin (Abb. 15). Besonders deutlich wird hier auch die in Abschnitt 8 dargestellte Unterteilung des Erfahrungsraumes in den (näheren oder entfernteren) Aktionsraum und den Fernraum. Zu Beginn handelt es sich bei dem „Weiher“ um einen Fernraum, über den nur wenige (visuelle) Informationen vorlagen. Folglich war die vorangehende Ortsvorstellung nur bedingt vorhanden. Nach dem Aufenthalt und der Interaktion mit dem Ort, in diesem Fall der handlungsorientierten Exploration, hat sich das mentale Modell verändert und die Vorstellung des „Weiher“ wurde durch neue (Orts-)Erfahrungen ergänzt.

Neben den Ausschnitten I bis V lässt sich jedoch auch ein Gegenbeispiel in der Abschlussreflexion finden, wo nach eigener Aussage des Kindes scheinbar keine Veränderung in Relation mit der Vorstellung der Gemeinde stattgefunden hat (Abb. 16):

Ausschnitt VI: Maria (Transkript 2 – Z.73-82)		
73	P:	Hat sich das Bild von der Gemeinde geändert auf irgendeine Weise?
74	M:	Nein.
75	P:	Okay. (allgemeines lachen bricht aus)
76	?:	Hahaha. (ein Kind lacht besonders laut)
77	P:	Das heißt die Sachen, die Sachen eigentlich die wir hier gemacht
78		haben, da war jetzt nicht so viel Neues dabei oder?
79	M:	Mhm. (bejahend)

Abb. 16: Transkriptionsausschnitt VI: „Maria“.

Trotz meiner recht suggestiven Fragen macht Maria (Abb. 16) deutlich, dass für sie die Aufenthalte an den besuchten Orten keine Besonderheit dargestellt haben, da sie diese scheinbar bereits im Vorfeld mehrfach besucht hatte und dementsprechend, anders als die restlichen Kinder, schon über etliche, ortsspezifische Erfahrungen verfügte. Im Rückgriff auf die theoretischen Überlegungen des ersten Teiles der vorliegenden Arbeit deutet dies auf die entgegengesetzte Polarität zwischen dem Bekannten auf der einen Seite, und dem Fremden auf der anderen Seite hin. Außerdem macht die Aussage von Maria deutlich, inwiefern das Fremde und die damit einhergehende Irritation für eine Generierung von (Orts-)Erfahrung relevant ist. Allerdings zeigt sich in der Reaktion der anderen Kinder und meiner Nachfrage auch eine gewisse Verwunderung bzw. eine gewisse Ungläubigkeit bezüglich Marias Aussage. Fraglich bleibt demzufolge, ob das Mädchen tatsächlich keine für ihr mentales Modell relevanten Orterfahrungen gemacht hat, oder ob sie nur aufgrund ihrer Antwort aus der Gruppe hervorstechen will. Aus einem späteren Gespräch mit den Eltern ergab sich jedoch, dass die Familie des Kindes desöfteren in der Gemeinde zu Fuß oder per Fahrrad unterwegs ist, weshalb ihre Aussage durchaus glaubhaft erscheint. In ihrem selbstverfassten Brief (siehe Anhang 15.1, Brief 5) beschreibt Maria vorwiegend die zurückgelegten Distanzen und die daraus resultierenden körperlichen Erfahrungen (siehe Abschnitt 9.1.2). Allerdings tauchen im Brief auch Schilderungen der Übernachtungen (längerer Aufenthalt) auf, was als Indiz dafür gewertet werden kann, dass es trotz

vorhandener Vorkenntnisse doch zu neuen Ortserfahrungen gekommen ist. Dementsprechend gälte es anhand weiterer Nachforschungen zu überprüfen, welche Faktoren ausschlaggebend für eine Veränderung mentaler Modelle aufgrund von Ortserfahrungen sind und welche nicht (siehe Abschnitt 12).

Abschließend wird nun auf den Zusammenhang der Kategorie Raumbewertung und der Kernkategorie eingegangen:

In den Daten lassen sich Indizien dafür finden, dass die Kinder nicht nur einzelne Orte und Wege als positiv oder negativ bewerten, sondern auch eine Bewertung des gesamten mentalen Modelles „Gemeinde“ vorgenommen wird. Die Nachfrage, ob die Kinder ihre Gemeinde denn schön finden würden (T2-Z.126f) wird von den Kindern kollektiv bejaht. Inwiefern die Gemeinde im Vorfeld der Untersuchung als positiv oder negativ bewertet wurde, lässt sich in diesem Fall nicht beantworten; da dies nicht im Vorfeld erhoben wurde. Auf einen möglichen Zusammenhang zwischen der Bewertung einzelner Orte/Wege und dem gesamten mentalen Modell wird im nachfolgenden Abschnitt eingegangen.

10. Veränderung des mentalen Modelles „Gemeinde“

Basierend auf den Untersuchungsergebnissen (Abschnitt 9) werden nun Schlüsse bezüglich der Veränderung des mentalen Modelles gebündelt dargestellt. Dazu werden auch Erkenntnisse zu kindlichen Raumvorstellungen aus anderen namhaften Studien herangezogen, um darzustellen, wie das mentale Modell der Gemeinde bei den Kindern nach dem pädagogischen Projekt aussehen *könnte*. Diese Aussagen heben aufgrund des Forschungsdesigns und der kleinen Stichprobe keinen Anspruch auf Repräsentativität, lassen aber eine Tendenz erkennen und könnten als Basis für weitere Untersuchungen dienen.

Als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen dient das Modell der konzentrischen Kreise (s.a. Zeiher, 1990), nach dem sich die Erweiterung kindlichen Wissens stufenweise und ausgehend von dem engeren Lebensraum aus vollzieht, sprich dem Haus oder der Wohnung.

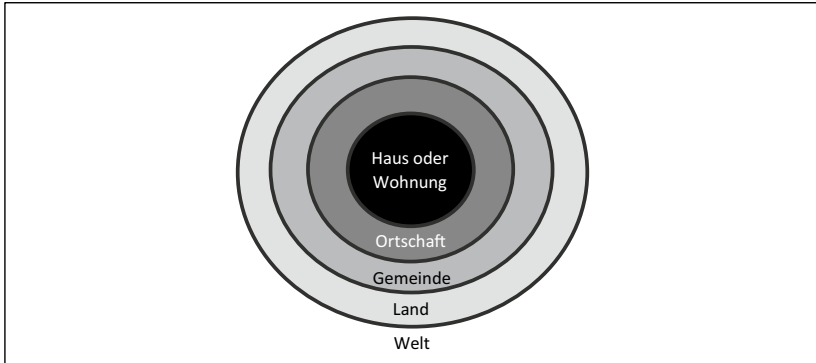


Abb. 17: Das Modell der konzentrischen Kreise, in Anlehnung an Zeiher (1990) und Schmeinck (2007, S. 115)

Innerhalb dieser konzentrischen Kreise (Abb. 17) lassen sich einzelne Wissensinseln, bzw. einzelne Orte finden, über die Kinder direkte oder indirekte Erfahrungen besitzen (vgl. Abschnitt 8). Verstärkt wird diese Verinselung z.B. durch Faktoren, wie die zunehmende Institutionalisierung des kindlichen Freizeitbereichs und/oder der Abschottung des kindlichen Privattraums nach Außen, welche zu einer zunehmenden „Entleerung der übrigen sozialen und räumlichen Welt“ (Zeiher, 1990, S. 37) der Kinder führen. Gleichzeitig existieren zwischen diesen Orten sogenannte „*corridors of information*“, mit deren Hilfe diese Gebiete, sprich Wissensinseln, netzartig untereinander verbunden sind (Gould & White, 1986 zit. n. Schmeinck, S. 114). Dabei kann es sich einerseits um Beziehungszusammenhänge auf mentaler Ebene zwischen zwei Orten handeln, welche sich dem Kind im Alltag präsentieren (z.B. „Der Hof von Bauer XY steht in Verbindung mit unserem Haus, weil meine Mutter dort immer frische Eier kauft“). Diese Verbindung zwischen den zwei Orten entsteht unabhängig davon, ob das Kind diesen Bauernhof bereits aufgesucht hat oder nicht. Auf realer bzw. geographischer Ebene wäre das Pendant dazu der Weg, der zwischen dem Bauernhof und dem eigenen Haus zurückgelegt werden muss. Schickt die Mutter das Kind also zum Beispiel mit dem Fahrrad los, um am besagten Bauernhof eine Packung Eier abzuholen, wird die Verbindung, welche anfangs nur auf mentaler Ebene vorhanden war, durch eine räumliche Erfahrung ergänzt.

Bezogen auf das ortsbasierte abenteuerpädagogische Projekt könnte das mentale Modell der Gemeinde im Vorfeld wie folgt ausgesehen haben⁵⁹:

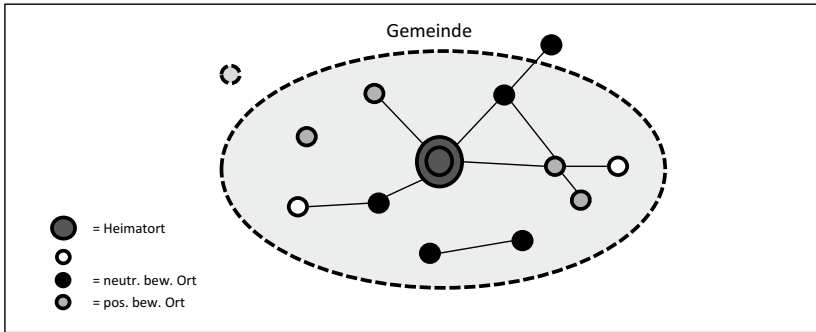


Abb. 18: Annahmen bzgl. des mentalen Modelles der Gemeinde vor Projektbeginn.

Das Modell (Abb. 18) zeigt die einzelnen bekannten Orte innerhalb des mentalen Modelles „Gemeinde“ und inwiefern diese miteinander verknüpft sind. Der Kern des mentalen Modelles nimmt dabei der engere Lebensraum bzw. der Heimatort ein, wobei sich auch die konzentrischen Kreise des vorherigen Modelles (Abb. 17) wiederfinden lassen. Dabei zeigt sich, dass es zu einigen Orten keine Verbindungen gibt, bzw. diese nur untereinander aber nicht mit dem Heimatort verbunden sind. Dies wäre zum Beispiel der Fall, wenn das Kind manche Orte kennt, jedoch nicht weiß, inwiefern diese mit dem Heimatdorf im Zusammenhang stehen, sei es anhand von Wegen oder sonstigen Beziehungen. Außerdem lassen sich auf Abbildung 18 auch Orte finden, welche außerhalb des mentalen Modells liegen und somit, im Rückgriff auf Abbildung 17, in einem anderen konzentrischen Kreis liegen würden, wie z.B. dem Land. Die Färbung der einzelnen Orte (grau, grün, rot,) bezieht sich auf die Kategorie „Raumbewertung“. Grau gefärbte Orte werden vom Kind als neutral bewertet, also weder positiv (grün) noch negativ (rot). Für das gesamte mentale Modell ist die Bewertung der einzelnen Orte insofern relevant, als dass diese möglicherweise auf die Bewertung der Gemeinde an sich „abfärben“ und somit die Bewertung des mentalen Modelles als Ganzes beeinflussen können. Werden die einzelnen Orte eines mentalen Modelles mit positiven (Orts-)Erfahrungen verknüpft, so ist dies eine gute Voraussetzung dafür,

⁵⁹ Der tatsächlichen Komplexität und Vielschichtigkeit eines mentalen Modelles kommt das abgebildete Modell natürlich nicht nahe und dient daher vor allem der Verdeutlichung der gemachten Überlegungen.

dass auch das gesamte mentale Modell des entsprechenden Raumausschnittes positiv bewertet wird. Demensprechend wird auch eine positive Verbindung aufgebaut.

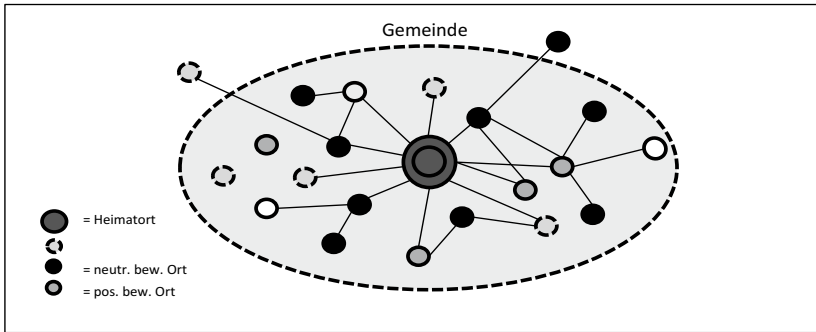


Abb. 19: Annahme bzgl. des mentalen Modelles der Gemeinde nach Projektende.

Wie in Abschnitt 9. dargestellt, kommt es aufgrund des pädagogischen Projektes zu einer Veränderung dieses mentalen Modells anhand der aufgezeigten Kategorien.

Schematisch dargestellt könnte das mentale Modell der Gemeinde wie folgt aussehen:

Abbildung 19 macht deutlich, dass das mentale Modell der Gemeinde aufgrund neuer Orts- und Wegerfahrungen wesentlich komplexer geworden ist. Einerseits hat sich die Anzahl der im Modell vorhandenen Orte erhöht, da während des Projektes zum Teil (für die Kinder) unbekannte Orte aufgesucht wurden. Andererseits hat sich das Verbindungsnetz anhand neuer Verknüpfungen erweitert und bestehende „Wissensinseln“ wurden mit bereits vorhandenen Orten verknüpft. Auch die Anzahl der Verbindungen, welche vom Heimatort ausgehen, haben sich vermehrt, da neue Ortserfahrungen mit dem Heimatort in Relation gesetzt werden konnten. Aufgrund der Raumwahrnehmung und der Raumbewertung kommt es außerdem zu einer Veränderung in der Bewertung einzelner Orte, sodass verschiedene Orte nun positiv oder zumindest neutral bewertet werden, wobei auch das Gegenteil (positiv zu negativ) durchaus denkbar wäre. Aus den Daten lässt sich schließen, dass die Kinder die Gemeinde im Wesentlichen positiv bewerteten. Es lassen sich in den Daten keine konkreten Indizien für negative Ortserfahrungen finden.

Durch die kognitive Raumordnung kam es zusätzlich zu einer Veränderung der „Position“ einiger Orte, da aufgrund des Erlangens von Orientierungskompetenz ein besserer Überblick über den Aufbau des Raumes und dessen Inhalte erlangt werden

konnte. Aufgrund der kartengestützten Navigation sind sich einige Kinder nun eventuell bewusst, dass verschiedene Orte näher zueinander liegen, als vielleicht vorher angenommen. Aber auch das Gegenteil kann nun der Fall sein, da die Distanzen zwischen zwei Orten besser eingeschätzt werden können. Inwiefern diese Annahmen überprüft werden könnten, wird in Abschnitt 12. (Ausblick) kurz aufgegriffen.

11. Fazit und pädagogische Schlussfolgerungen

Ausgangspunkt des in diesem Beitrag dargestellten Projektes war eine kritische Auseinandersetzung sowohl mit Theorie und Praxis der *Abenteurpädagogik* als auch mit der *place-based pedagogy*. Dabei wurden beide Perspektiven in einen synthetisierenden bzw. sich gegenseitig befruchtenden Austausch gestellt. Zu diesem Zweck sind die zentralen Kategorien beider Ansätze ebenso wie deren Schwächen dargestellt worden (s. Kap. 2-4). Besonders bedeutsam erscheint in diesem Zusammenhang die aus der *place-based-pedagogy*⁶⁰ inspirierte kritische Reflektion des Natur-Kultur-Dualismus, der in den Beiträgen zur Abenteurpädagogik identifizierbar war und, einer romantischen Denktradition folgend, teilweise zu einer Glorifizierung und Mystifizierung des Begriffes „Wildnis“ geführt hat. Das in einer imperialistischen Ideologie verankerte Ideal des „Abenteurers“ oder „Entdeckers“ begünstigt die Wahrnehmung des fremden Ortes als abstrakter, leerer Raum der Herausforderung, dem das Subjekt seinen persönlichen Stempel aufdrückt, den es erobern und bezwingen kann.

Die Abenteurpädagogik läuft dadurch Gefahr, ortsspezifische Aspekte und Geschichte zu übersehen und zu missachten sowie inhärente Bildungsmöglichkeiten zu verpassen. Für alle, die im Feld der Abenteurpädagogik tätig sind, sollten diese Überlegungen einen Anlass bieten, sich mit der eigenen Auffassung des Naturbegriffes auseinander zu setzen und anhand einer Reflexion des eigenen „kulturellen Gepäckes“ einen neuen Blick auf die eigene pädagogische Praxis zu gewinnen.

Zugleich liegen in der abenteurpädagogisch bedeutsamen Förderung von Neugier und Autonomie, als Grundprinzipien pädagogischer Arrangements, jedoch auch bedeutende Chancen für die achtsame und würdigende Auseinandersetzung mit dem Fremden.

60 Insbesondere durch die Publikation von Wattoo und Brown (2011).

Autor*innen

Kris Clees (M.A.) ist Gründer und Geschäftsführer der Firma „Natur · Bewegung · Entwicklung“ in Luxemburg. Neben Programmen im Bereich Erlebnispädagogik, Teamentwicklung sowie Gewaltprävention gehören insbesondere lokale abenteuerpädagogische Wanderprojekte zu seinem Arbeits- und Interessenfeld.

Sven Ismer (Dr. phil.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-Universität Marburg und ist dort für die Studiengangsleitung des MA Abenteuer- und Erlebnispädagogik zuständig. Seine Forschungsinteressen liegen in der Emotionssoziologie, der Nationalismusforschung und dem Alpinismus.

Daniel Rode (Dr. phil.) ist Assistenzprofessor für Sportpädagogik und -didaktik am Interfakultären Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft/USI der Universität Salzburg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sportlehrer*innenbildung, praxeologische Unterrichtsforschung, Digitalisierung in Bewegungs- und Körperkulturen sowie qualitative Forschungsmethoden.

Teresa Segbers (Dr. phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-Universität Marburg. Ihre Forschungsinteressen fokussieren sich auf die ästhetische Erfahrung und das Abenteuer als Bildungskategorien, auf die Exkursionsdidaktik und die transkulturelle Bildung.

Martin Stern (Dr. phil.) ist seit 2014 Professor für Soziologie der Bewegung und des Sports am Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-Universität Marburg, zuvor war er Professor für Sportpädagogik und -ethik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (2011-2014). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen u.a. in den Bereichen Kulturelle Bildung, Trendsport sowie Digitalisierung in Bewegungs- und Körperkulturen.

Orte und (Natur-)Räume gehören zu den konstitutiven Elementen abenteuer- und erlebnispädagogischer Theorie und Praxis. Gleichwohl fordern Entwicklungen der Gegenwart wie etwa die fortschreitende Zerstörung der ökologischen Lebensgrundlage zur kritischen Auseinandersetzung mit Orts- und Raumfragen im Horizont von Bildung auf.

Der erste Band der *Marburger Beiträge zur Abenteuer- und Erlebnispädagogik* adressiert diese Frage nach dem Raumbezug von Theorie und Praxis der Abenteuer- und Erlebnispädagogik.

Den Hauptbeitrag bildet eine Masterarbeit, die das Konzept der *place-based pedagogy* theoretisch fundiert, qualitativ-empirisch erforscht und so anwendungsbezogen aufarbeitet.

Studierende, Lehrende, Forschende und Praktizierende finden hier zahlreiche Anregungen für eine dringend notwendige Konzeptualisierung von Raumbezügen in abenteuer- und erlebnispädagogischen Handlungskontexten.



9 783965 570856

ISBN 978-3-96557-085-6