

Matthias Lexa

Erlebnispädagogik im Schulübergang



**Effekte einer Intervention auf die
Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen
von Kindern am Gymnasium**

Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich
ISBN 978-3-96557-175-4
Sie finden uns im Internet unter
www.ziel-verlag.de

Dissertation von Matthias Lexa „Effekte einer erlebnispädagogischen Intervention auf Persönlichkeitsmerkmale von Kindern beim Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium“ vorgelegt am 26. Juni 2025 an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Fakultät für Psychologie und Pädagogik, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung. Erstgutachter: Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Zweitgutachter: Prof. Dr. Thomas Eckert

Illustration auf dem Cover: Emi Walter

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.

Bei Fragen oder Anmerkungen zur Produktsicherheit wenden Sie sich bitte an produktsicherheit@ziel.org (Adresse siehe unten).

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung der 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 978-3-96557-174-7 (Print)
Verlag: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Zeuggasse 7 – 9, 86150 Augsburg, www.ziel-verlag.de
1. Auflage 2026

Gesamtherstellung: 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

1 Übergang auf das Gymnasium – ein Kinderspiel?	1
2 Person und Persönlichkeitsbereiche	7
2.1 Begriff der Person	9
2.1.1 Begriffsgeschichtliche Wurzeln	9
2.1.2 Fundierung des Personkonzepts	11
2.2 Philosophische und metaphysische Grundlagen	13
2.3 Psychologische Dimensionen	15
2.3.1 Biologische Erklärungsansätze	16
2.3.2 Eigenschaftsparadigma	17
2.3.3 Affektive Prozesse	18
2.3.4 Sozial-kognitive Vorgänge	18
2.3.5 Das Selbst	20
2.3.6 Veränderbarkeit von Persönlichkeit	22
2.4 Soziologisches Rollenverständnis	26
2.5 Entwicklung der Persönlichkeit als pädagogische Aufgabe	30
2.6 Persönlichkeitsverständnis und ausgewählte Merkmale	35
2.6.1 Selbstwirksamkeit	40
2.6.2 Selbstkonzept	43
2.6.3 Soziale Kompetenz	45
3 Strukturdimensionen des Übergangs	48
3.1 Biografische Bedeutung	48
3.2 Individuelle Herausforderungen	49
3.2.1 Personale Faktoren	50
3.2.2 Veränderungen der Lebensumwelt	54
3.2.3 Wohlbefinden	55
3.3 Soziale Umbrüche	57
3.3.1 Rolle der Peers	58
3.3.2 Eltern und Familie	59
3.3.3 Lehrkräfte	61
3.4 Schulische und organisatorische Bedingungen	63
3.4.1 Institutionelle Veränderungen	63
3.4.2 Bedeutung und Organisation des Übergangs	64
3.5 Kontextuelle soziale Faktoren	68
3.5.1 Bezugsgruppeneffekte	69
3.5.2 Soziale Ungleichheit	70
3.6 Steuerung des Übertritts	72

4 Lern- und bildungstheoretische Aspekte.....	77
4.1 Bildungstheoretische Bezüge.....	78
4.2 Handlungsregulation.....	81
4.2.1 Selbstbestimmungstheorie.....	84
4.2.2 Bedeutung extrinsischer Motivation	87
4.3 Persönlichkeitsentwicklung im sozialen Kontext	89
4.3.1 Bedeutung von Beziehungen für Bildungsprozesse.....	89
4.3.2 Auswirkungen von Beziehungen	90
4.3.3 Die pädagogische Dimension von Relationalität.....	91
4.4 Lernperspektiven	93
4.4.1 Erfahrungslernen.....	94
4.4.2 Relationales Lernen	95
4.4.3 Leibliches Lernen.....	97
4.4.4 Negative Erfahrungen	98
4.5 Theoretische Grundlagen der Erlebnispädagogik.....	99
4.5.1 Erlebnispädagogik als Methode und Medium	100
4.5.2 Spiel und Übung als komplementäre Elemente	102
4.5.3 Reflexion für Erfahrungsbildung.....	104
4.5.4 Gruppendynamische Prozesse	105
4.5.5 Herausforderung und Freiwilligkeit.....	105
4.5.6 Erlebnispädagogik und Schule.....	107
5 Ableitung der Fragestellung	110
6 Methode	114
6.1 Studiendesign.....	114
6.1.1 Studienart	114
6.1.2 Evaluation.....	115
6.1.3 Erlebnispädagogische Intervention	116
6.1.4 Stichprobe.....	119
6.2 Messinstrument	120
6.2.1 Schriftliche Befragung von Kindern.....	120
6.2.2 Ursprüngliche Operationalisierung der Variablen	121
6.2.2.1 Selbstwirksamkeit.....	121
6.2.2.2 Selbstkonzept	122
6.2.2.3 Soziale Kompetenz	123
6.2.2.4 Klassenklima	125
6.2.3 Kontrollvariablen: Schule, Klasse und Messzeitpunkt	127
6.2.4 Pretest.....	128
6.2.5 Aufbau und Güte des Fragebogens.....	129
6.2.6 Explorative Faktorenanalysen	130
6.2.7 Finales Messinstrument	132

6.3	Datenanalyse	136
6.3.1	Datenaufbereitung.....	136
6.3.2	Analyseverfahren.....	137
6.4	Voraussetzungsprüfung	138
6.4.1	Normalverteilung	138
6.4.2	Ausreißer und Deckeneffekte.....	139
6.4.3	Homogenität der Kovarianzmatrizen und der Fehlervarianzen	139
6.4.4	Differenzierte Analysestrategien	140
7	Ergebnisse.....	143
7.1	Selbstwirksamkeit.....	150
7.1.1	Grundlegende Effekte auf Faktor- und Subskalenebene.....	150
7.1.2	Differenzierte Analyse unter Kontrolle der Ausgangswerte.....	151
7.1.3	Multivariate Analyse	151
7.1.3.1	Haupteffekte für Schulstandort.....	151
7.1.3.2	Univariate Anschlussanalysen	152
7.1.4	Klassenvergleiche unter Berücksichtigung von Ort und Geschlecht.....	153
7.2	Selbstkonzept-Bewertung.....	154
7.2.1	Grundlegende Effekte auf Faktor- und Subskalenebene.....	154
7.2.2	Differenzierte Analyse unter Kontrolle der Ausgangswerte.....	155
7.2.3	Multivariate Analyse	155
7.2.3.1	Haupteffekte für Schulstandort und Geschlecht.....	155
7.2.3.2	Univariate Anschlussanalysen	156
7.2.4	Klassenvergleiche unter Berücksichtigung von Ort und Geschlecht.....	156
7.3	Selbstkonzept-Kontrollüberzeugung.....	158
7.3.1	Grundlegende Effekte auf Faktor- und Subskalenebene.....	158
7.3.2	Differenzierte Analyse unter Kontrolle der Ausgangswerte.....	159
7.3.3	Multivariate Analyse	160
7.3.3.1	Haupteffekte für Schulstandort.....	160
7.3.3.2	Univariate Anschlussanalysen	160
7.3.4	Klassenvergleiche unter Berücksichtigung von Ort und Geschlecht.....	161
7.4	Soziale Kompetenz	162
7.4.1	Grundlegende Effekte auf Faktor- und Subskalenebene.....	162
7.4.2	Differenzierte Analyse unter Kontrolle der Ausgangswerte.....	164
7.4.3	Multivariate Analyse	165
7.4.3.1	Haupteffekte für Gruppenzugehörigkeit	165
7.4.3.2	Univariate Anschlussanalysen	165
7.4.4	Klassenvergleiche unter Berücksichtigung von Ort und Geschlecht.....	166
7.5	Klassenklima	168
7.5.1	Grundlegende Effekte auf Faktor- und Subskalenebene.....	168
7.5.2	Differenzierte Analyse unter Kontrolle der Ausgangswerte.....	169
7.5.3	Multivariate Analyse	172

7.5.3.1	Haupteffekte für Gruppenzugehörigkeit und Interaktion	172
7.5.3.2	Univariate Anschlussanalysen.....	172
7.5.4	Klassenvergleiche unter Berücksichtigung von Ort und Geschlecht	174
7.6	Multivariater Gesamteffekt	176
7.6.1	Methodisches Vorgehen.....	176
7.6.2	Multivariate Befunde.....	176
7.6.3	Spezifität der multivariaten Effekte.....	177
7.7	Zusammenfassung der wichtigsten Befunde.....	177
8	Diskussion und Schlussfolgerungen	179
8.1	Prüfung und Beurteilung der Forschungshypothesen	181
8.1.1	Selbstwirksamkeit – Effekte bei hoher Konstruktstabilität	181
8.1.2	Selbstkonzept – Effekte auf Bewertungs- und Kontrollaspekte	182
8.1.3	Soziale Kompetenz – Geschlechtsspezifische und kontextabhängige Effekte	183
8.1.4	Klassenklima – Effekte mit standortspezifischen Unterschieden	186
8.1.5	Differenzielle Effektmuster	186
8.2	Wirkmechanismen der Intervention.....	187
8.2.1	Konstruktstabilität als Moderator der Interventionseffekte	187
8.2.2	Kontextuelle Einflüsse auf die Interventionswirkungen	187
8.2.3	Geschlechtsspezifische Entwicklungseffekte	188
8.2.3.1	Individuumzentrierte Konstrukte	188
8.2.3.2	Sozial orientierte Konstrukte	189
8.2.3.3	Differenzielle Entwicklungsmuster	190
8.3	Differenzielle Effektstrukturen	191
8.3.1	Von einfachen zu multivariaten Effektstrukturen	191
8.3.2	Klassenspezifische Wirkungsmuster	191
8.3.3	Konstruktübergreifende Interventionseffekte	193
8.3.3.1	Bivariate Zusammenhänge	193
8.3.3.2	Bedingte Wirkungsmuster.....	194
8.3.3.3	Gesamteffekte auf Persönlichkeitsmerkmale.....	195
8.3.4	Messmethodische Herausforderungen	196
8.4	Implikationen für Theorie und Praxis.....	198
8.4.1	Theoretische Einordnung und Weiterentwicklung.....	198
8.4.2	Folgerungen für die Praxis	200
8.5	Limitationen und Forschungsperspektiven.....	202
8.5.1	Methodische und inhaltliche Einschränkungen	202
8.5.2	Forschungsperspektiven	204
9	Kein Kinderspiel, aber gestaltbare Phase.....	207
	Literaturverzeichnis	210
	Anhang	236

1 Übergang auf das Gymnasium – ein Kinderspiel?

Die Entscheidung für den weiteren Bildungsweg eines Kindes am Ende der Grundschulzeit stellt eine gleichermaßen wichtige wie weitreichende Zäsur in den noch überschaubaren Bildungsbiografien dar. Bei der Interpretation der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien unterschiedlicher Bildungssysteme (z.B. TIMSS 2019, PISA 2022) wird verstärkt der Zeitpunkt der Entscheidung, welchen Bildungsweg ein Kind nach der Primarstufe einschlägt, diskutiert und kontrovers bewertet. Unstrittig ist dessen große Bedeutung für den weiteren Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler, da trotz zahlreicher Reformbemühungen, das föderale Schulsystem offener und durchlässiger zu gestalten (vgl. KMK, 2023; Wacker, 2023), die wenigsten die einmal gefällte Übertrittsentscheidung korrigieren: „Bundesweit wechselt nur etwa ein Sechstel der Kinder nach dem Übergang in die fünfte Jahrgangsstufe noch einmal die Schulform, und von diesen fast 90% zu einer niedrigeren“ (Griebel & Niesel, 2018, S.194). Somit stellt der von Lehrkräfteempfehlungen sowie Elternwillen länderspezifisch variierende Übergang eine einflussreiche Phase im Bildungsgang dar, aus der vielfältige Konsequenzen auf den Bildungs- und Werdegang des Kindes erwachsen. Aufgrund der frühen Verteilung auf verschiedene Schulformen (ein-, zwei- oder dreigliedrig gestaltete Systeme) handelt es sich hierbei um ein umstrittenes „rigorous early tracking system“ (Bach & Fischer, 2020).

Trotz der föderal bedingten großen Unterschiede zwischen den Bundesländern, scheinen die Übergangsherausforderungen erstaunlich stabil und sogar weltweit ähnlich zu sein: „Whilst there is variation between school systems around the world, the challenges that this transition presents bear remarkable similarity“ (Coffey, 2013, S. 261). Ob ein Kind nach der Grundschulzeit an ein Gymnasium wechseln kann, hängt von sehr vielen Bedingungen und Faktoren ab. Die sich daraus ergebenden vielfältigen und regional unterschiedlichen Konsequenzen stehen nicht im Fokus der Arbeit, wirken sich aber durchaus auf das Erleben sowie die Wahrnehmung des Bildungsübergangs aus. Insbesondere der mit dem Übergang einhergehende Leistungsdruck kann das Wohlbefinden und die Lernfreude von Schülerinnen und Schülern nachhaltig beeinflussen, Noten- und Zukunftsängste nehmen oftmals zu (vgl. Bach & Fischer, 2020, S.33; Carle et al., 2023). Dass es sich hierbei nicht um ein punktuelles und damit rasch vorübergehendes Ereignis handelt, zeigen Ditton und Krüsen (2009), indem sie mittel- und langfristige Aus- und Nachwirkungen des Entscheidungsprozesses für eine bestimmte Schulart nachweisen. Relevante Prüfungen sowie die Vorbereitung auf den Wechsel in eine weiterführende Schule werden spätestens ab der dritten Jahrgangsstufe unterrichtsprägend und seitens der Kinder und ihrer Eltern oftmals als belastend wahrgenommen.

Eltern und Erziehungsberechtigte schätzen bei der Wahl der Bildungslaufbahn im Hinblick auf die jeweils zu erwartenden Erträge der getroffenen Bildungsentscheidung mithilfe von Rational-Choice-Theorien die Erfolgswahrscheinlichkeit ab (Meißner, 2024). Das Befinden der Kinder und ihre psychische Stabilität stehen bei diesen richtungsweisenden Überlegungen nicht immer an erster Stelle, sodass die systembedingte Zuspitzung am Ende der vierten Jahrgangsstufe als auch die mit elterlichen Erwartungen hinsichtlich des „Erwerb[s] höherer Bil-

dungszertifikate“ (Maaz & Nagy, 2009, S. 154) verknüpfte Abwägung von Kosten und Nutzen gravierende Belastungsfaktoren in dieser Phase darstellen können. Kinder der vierten Jahrgangsstufe befinden sich somit an einer wichtigen „Gelenkstelle von Bildungsverläufen“ (Maaz et al., 2006, S. 300) und sind über die Aspirationen und Abwägungen der Eltern hinaus einer dreifachen Belastung ausgesetzt: Erstens müssen sie mit deutlich veränderten schulorganisatorischen Rahmenbedingungen zurechtkommen, zweitens mit erhöhten Lern- und Leistungsanforderungen und schließlich mit neuen sozialen Strukturen.

Ein „Kinderspiel“, wie die Überschrift suggeriert, ist der Übertritt demnach in der Regel nicht, da sowohl das Erleben als auch das Ausmaß an Belastungen unterschiedlich wahrgenommen werden. Gleichwohl kann er im günstigen Fall positiv und mit großer Vorfriede auf das Gymnasium, die anspruchsvolleren Lerninhalte sowie die neuen sozialen Kontakte verbunden sein. Ob der Transformationsprozess also selbstwertschädigend, stressbehaftet und mit Einbußen in der Leistung, Motivation und im Wohlbefinden einhergeht oder selbstwertdienlich-positiv erlebt wird, hängt von einer Vielzahl an Umständen ab, die einer moderierenden Gestaltung der am Prozess beteiligten Akteure bedürfen. Ein verengter Blick auf die erzielten Noten am Ende der vierten Klasse wird jedenfalls den zunehmend häufiger artikulierten Forderungen nach einer pädagogisch angemessenen Gestaltung von Übergängen (Carle et al., 2023; Griebel & Niesel, 2018; Helsper et al., 2009), welche die Berücksichtigung altersspezifischer physischer, psychischer sowie interindividuell unterschiedlicher Bedürfnisse von zehn- bis zwölfjährigen Kindern anmahnen, nicht gerecht. „Facilitating a successful transition to secondary school: (How) Does it work?“ (van Rens et al., 2018, S. 43), lautet dementsprechend die gleichermaßen übergeordnete wie drängende Fragestellung mit Blick auf zahlreiche Schulaustritte während des ersten Schuljahrs an der weiterführenden Schule.

Voraussetzung hierfür ist, dass neben den Prüfungsleistungen weitere Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie psychische Dispositionen in den Blick genommen werden. Hierfür bietet sich trotz der vielfach attestierten Unschärfe und unterschiedlichen Interpretationen des Begriffs „Persönlichkeit“ (Mummendey, 2006; Neyer & Asendorpf, 2018; Rauthmann, 2017; Seel & Hanke, 2014) an, individuelle Besonderheiten von Kindern im Transitionsprozess zu berücksichtigen (Böhm, 2011; Flores d' Arcais, 1991; Nida-Rümelin, 2013), denn die „Form, die Inhalte und die Testverfahren an den Schulen haben nur einen kleinen Ausschnitt der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern [...] im Blick“ (Nida-Rümelin, 2013, S. 10-11).

Wenn es also im Folgenden um die pädagogische Gestaltung einer kritischen Umbruchphase im Leben eines Kindes gehen soll, müssen nicht nur kognitive, sondern physische, psychische, soziale, ethische sowie ästhetische Lern- und Entwicklungsangebote gemacht werden, die zu einer vielseitigen personalen Entwicklung beitragen können, gleichzeitig über fachliche Inhalte, „fertig geschnürte[r] Wissenspakete“ (Ditton & Krüskens, 2009, S. 123) hinaus auf umfassende Bildung gerichtet sind. Das normative Verständnis von „humaner Bildung“ (handlungsfähige, selbst- und eigenständige Persönlichkeit) sowie die Auffassung, dass Bildungsprozesse stets individuelle sowie interaktionale Bestandteile besitzen, finden sich bereits in den

Grundlagen und Vorbemerkungen vieler Lehrpläne (z.B. „Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums“ (ISB, 2024) im Lehrplan Plus) und werden dort explizit als relevant hinsichtlich Autonomie und Mündigkeit hervorgehoben. Daher wird im Folgenden ein dynamisch-interaktionistisches Modell von Persönlichkeit (Neyer & Asendorpf, 2018, S.45) favorisiert, welches sowohl von Veränderungs- und Interaktionsprozessen zwischen Person und Umwelt als auch von der prinzipiellen Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen ausgeht.

Forderungen nach einer pädagogischen Ausgestaltung des Übergangs sind nicht neu, z.B. nach inhaltlicher Passung von Grundschul- und Gymnasiallehrplänen, Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften beider Schularten sowie einer verstärkten Kommunikation zwischen allen Beteiligten (Griebel & Niesel, 2018; Strand, 2022). Hinzu kommen zahlreiche Belege für eine ungünstige Verstärkung von sozialer Ungleichheit an dieser Stelle (Gresch et al., 2009; Maaz et al., 2010; Wohlkinger & Ditton, 2012). Sie wird als eine der „wichtigsten Statuspassagen“ (Maaz & Nagy, 2009, S. 154) erkannt, an der sich soziale Disparitäten verstetigen können (Maaz et al., 2009b). Dieser Umstand verstärkt die Notwendigkeit, Kinder beim Übergang auf ein Gymnasium geeignet und vielfältig zu unterstützen.

Wenngleich seit den 2000er Jahren immer häufiger Stimmen nach aktiver, planvoller und moderierender Gestaltung der als potentiell kritisch erachteten schulischen Phase laut werden (Killus, 2017; Petersen, 2016), finden sich kaum konkrete Unterstützungsmöglichkeiten und Projekte für die Entwicklung individueller und sozialer Ressourcen:

To reduce risk factors for vulnerable children and their parents, the findings underscore the need for more social and personal interventions, such as interventions that promote the interpersonal relationships with peers and the sense of belonging at secondary school (van Rens et al., 2018, S. 55).

Dieser Forschungsbefund verweist auf eine Lücke zwischen theoretischen Erkenntnissen und praktischen Unterstützungsangeboten: Während die Herausforderungen des Übergangs empirisch gut dokumentiert sind, fehlen systematische Evaluationen konkreter Interventionsmaßnahmen im deutschsprachigen Raum weitgehend. Insbesondere erlebnispädagogische Ansätze, die prädestiniert erscheinen, sind bislang nicht systematisch auf ihre Wirksamkeit im schulischen Übergangssetting untersucht worden. Dabei bieten sich gerade beim Übergang Programme an, welche den „Sekundarstufen-Schock“ moderierend begleiten, indem sie über kognitive Anforderungen hinaus weitere Persönlichkeitsdimensionen fördern könnten. Die besondere Eignung erlebnispädagogischer Elemente hierfür liegt darin, dass sie ein „indirektes pädagogisches Modell“ (Paffrath, 2021, S.20) repräsentieren, innerhalb dessen vielfältige handlungsorientierte Aufgabenstellungen für Erlebnisse sorgen, die durch Reflexionsvorgänge zu Lernerfahrungen führen. Geprägt sind erlebnispädagogische Aktivitäten von anspruchsvollen Herausforderungen, von weitgehender Selbststeuerung durch die Akteure sowie von sozialen Interaktionen, die zusammen für individuelle, aber auch kollektive Ressourcenzuwächse sorgen. Die „mentale Repräsentation der eigenen Person“ (Möller & Trautwein, 2021) sowie soziale Kompetenzen stellen wichtige „Bewältigungsressourcen im Kontext von Stressbelastungen“

(Hemming, 2015) dar. Dass hierbei übergeordnete Bildungsansprüche in Bezug auf Autonomie und Mündigkeit aufgegriffen werden, stellt einen weiteren Vorzug erlebnispädagogischen Handelns dar und deckt sich mit den Forderungen im bayerischen Lehrplan, die Schülerinnen und Schüler „in ihrer Persönlichkeitsentwicklung“ und „in ihrer Entwicklung zu Menschen, die sich selbst vertrauen und Eigenverantwortung für ihr Leben übernehmen“ (ISB, 2024), zu unterstützen. Eine wichtige Rolle spielen dabei Emotionen (vgl. Frenzel & Götz, 2018), welche zur Ausprägung von Kontrollüberzeugungen, zur Selbststeuerung und -regulation beitragen und erlebnispädagogische Übungsformen stets begleiten. Diese Wechselwirkungen zu kognitiven und volitionalen Prozessen sind intendiert, um einen eigenverantwortlich organisierten Zuwachs an Wissen und Kompetenzen zu ermöglichen und multiple, ressourcenorientierte, kompensatorische, emanzipatorische sowie persönlichkeitsentwickelnde Adaptionen herbeizuführen, die in der herausfordernden Transitionsphase stärkend wirken (können).

Im Rahmen meiner langjährigen Tätigkeit als Unterstufenbetreuer eines bayerischen Gymnasiums konnte ich die heterogen verlaufenden Übergänge beobachten. Es zeigten sich unterschiedlich gut gelingende Übergangsprozesse, aber auch Bedarfe an konkreter pädagogischer Unterstützung, weil etliche Kinder die Schulform Gymnasium während der zur Disposition stehenden Übergangsphase verließen, ohne dass hierfür ausschließlich Leistungsaspekte ausschlaggebend waren. Im Vergleich zur Grundschule gestiegene Leistungsanforderungen, veränderte Bezugsgruppen, gravierende lebensweltliche Veränderungen, eine interindividuell unterschiedliche Wahrnehmung des Übertritts und die Simultaneität verschiedener personaler Entwicklungsprozesse (emotional, kognitiv, sozial, physisch) weisen auf die Notwendigkeit eines ebenso vielfältigen Unterstützungsangebots sowie auf die übergeordnete Forschungsfrage hin: Kann man Kinder beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule¹ wirkungsvoll unterstützen, indem man vielfältige persönlichkeitsrelevante Entwicklungsreize anbietet? Dies soll konkret in der vorliegenden Studie anhand erlebnisintensiver sowie handlungsorientierter Interventionen überprüft werden. Denkbar und wünschenswert, aber für den vorliegenden Ansatz nicht relevant, sind weitere flankierende schulische Angebote, die mit dem vorliegenden Vorschlag einen Pool an entwicklungsförderlichen Unterstützungsmaßnahmen bilden könnten, der Kinder als personale Akteure wahrnimmt und behandelt:

¹ Im Folgenden beziehen sich die konkreten Überlegungen auf gymnasiale Rahmenbedingungen. Dass die Ableitungen aus dem Persönlichkeitsmodell, die Strukturdimensionen des Übergangs sowie die bildungstheoretischen Prämissen auch für Übertritte in andere Schularten gilt, weist auf eine übergeordnete Relevanz hin.

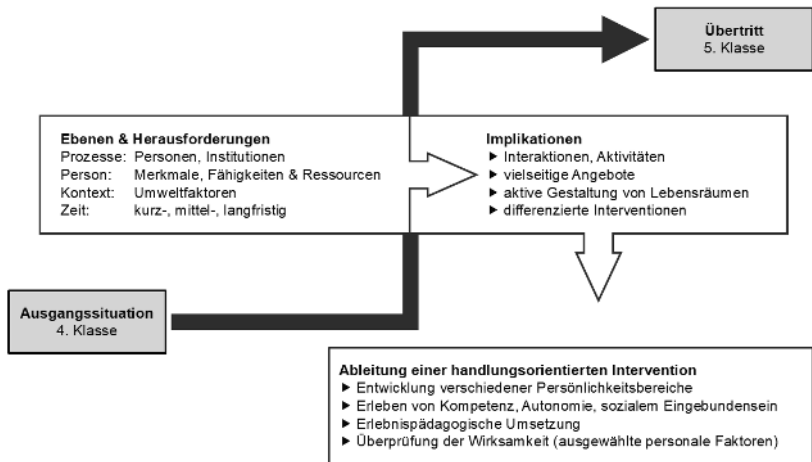


Abbildung 1: Möglichkeiten für Interventionen im Übertritt (eigene Darstellung)

Um die Bewältigung einer potenziell krisenhaften Übergangssituation unterstützen zu können, gilt es, „eine differenzierte Sichtweise relevanter Entwicklungskontexte zu vermitteln und das komplexe Zusammenspiel proximaler und distaler Einflussfaktoren auf die menschliche Entwicklung in den Blick zu rücken“ (Walper, 2025). Hierfür eignen sich die auf Bronfenbrenner (1976) zurückgehenden vier Systemebenen², auf welchen die komplexen Herausforderungen, die ein Grundschulkind beim Übertritt in die 5. Klasse eines Gymnasiums bewältigen muss, erkennbar werden: Die simultan ablaufenden Prozesse umfassen mannigfache Interaktionen zwischen Personen und Institutionen. Hierbei spielen die Beziehungen zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern eine entscheidende Rolle für den Integrationsprozess des Kindes in die neue schulische Umgebung. Auf der zweiten Ebene werden die individuellen Merkmale der Person berücksichtigt. Dazu zählen Fähigkeiten, Ressourcen, persönliche Eigenschaften, Einstellungen und Kompetenzen, wie sie in Kapitel 2 dargelegt werden. Diese unterschiedlichen Aspekte erfordern differenzierte und auch unterschiedliche Unterstützungsangebote. Die dritte Ebene bezieht sich auf Lebensräume, die auf Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene betrachtet werden. Direkte Interaktionen im Schulumfeld, familiäre Einflüsse und Unterstützung, aber auch Einflüsse der Gemeinschaft und geltende Normen werden in ihren Auswirkungen ebenso virulent wie Bildungsrichtlinien und gesellschaftliche Rahmenbedingungen auf Makroebene, was die Vielschichtigkeit der Herausforderungen und die Notwendigkeit von differenzierten Maßnahmen widerspiegelt. Schließlich verdeutlicht die vierte Ebene die zeitliche Dimension, die sowohl kurzfristige als auch länger-

² „Der ökologische Ansatz verweist dagegen auf die Notwendigkeit, [...] Beziehungen zwischen Systemen einzubeziehen, die auf das Verhalten und die Entwicklung des einzelnen zurückwirken. Dazu zählt nicht nur die Wechselbeziehung zwischen den verschiedenen Sozialisationsinstanzen (Elternhaus und Schule, Familie und Freundeskreis usw.), sondern der Gesamteinfluß von Personen, die in verschiedenen Systemen aufeinander bezogene Rollen spielen“ (Bronfenbrenner, 1976, S. 207).

fristige Perspektiven umfasst. Zeitliche Variation ist insofern entscheidend für den Übergangsprozess, als Interventionen nicht nur zu Beginn des Übergangs erforderlich sind, sondern über einen längeren Zeitraum fortgeführt werden müssen, um eine nachhaltige Wirkung zu entfalten. Aus diesen multiplen Herausforderungen kann abgeleitet werden, dass Programme, die auf spezifische Bedürfnisse von Kindern in einer potenziellen Krisensituation abgestimmt sind, geprägt sein müssen von gleichermaßen vielfältigen wie ressourcenorientierten Interventionen und Angeboten.

Aus wissenschaftlicher Perspektive interessiert daher die übergeordnete Frage, wie stark erlebnispädagogische Interventionen im schulischen Setting auf personale Merkmale wirken, sodass Wohlbefinden, Zufriedenheit und Motivation verbessert werden können. Da die empirische Messung dieser komplexen sowie latenten Konstrukte schwierig ist, dienen individuelle sowie soziale Variablen als Indikatoren. Anknüpfend an bereits vorliegende Forschungsergebnisse zu Wirkungen erlebnispädagogischer Aktivitäten im außerschulischen Bereich (Bous et al., 2018; Heekerens, 2021) sollen Wirkungen einer mehrteiligen erlebnispädagogischen Praxiseinheit an einer bildungsbiografisch neuralgischen Stelle theoriebasiert überprüft werden, um sie im Rahmen eines konzertierten, umfassenden sowie pädagogisch überzeugenden schulischen Unterstützungsprogramms in der fünften Jahrgangsstufe zu implementieren.

Die vorliegende Arbeit nähert sich dieser Fragestellung in mehreren Schritten: Zunächst wird der Begriff der Persönlichkeit interdisziplinär beleuchtet und ein theoretisches Modell entwickelt, das sowohl stabile Merkmale als auch situative Anpassungsprozesse berücksichtigt (Kapitel 2). Die strukturellen Dimensionen des Übergangs werden anschließend aus verschiedenen Perspektiven analysiert – von individuellen Herausforderungen über soziale Umbrüche bis hin zu institutionellen Rahmenbedingungen (Kapitel 3). Darauf aufbauend werden bildungs- und lerntheoretische Grundlagen erarbeitet, die erlebnispädagogische Einheiten als Medium der Persönlichkeitsentwicklung theoretisch fundieren (Kapitel 4). Die empirische Überprüfung erfolgt mittels einer quasi-experimentellen Interventionsstudie, in der die Wirkungen erlebnispädagogischer Maßnahmen auf Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, soziale Kompetenz und Klassenklima systematisch untersucht werden (Kapitel 6-8). Abschließend werden die Forschungsergebnisse hinsichtlich ihrer theoretischen und praktischen Implikationen für die pädagogische Gestaltung von Bildungsübergängen diskutiert.

2 Person und Persönlichkeitsbereiche

Die besondere Bedeutung der schulischen Übergangsphase liegt darin, dass sich dabei individuelle Bewältigungsstrategien mit standardisierten sowie reglementierten Anforderungen des Schulsystems kreuzen. Da die angestrebte „Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen“ eine Klärung des Begriffs der Person voraussetzt, stehen im Folgenden unterschiedliche und teilweise divergierende Ansätze im Fokus, welche das Bestreben eint, einen komplexen wie alltagssprachlich unscharf verwendeten Begriff deutlicher werden zu lassen. Hierzu zählen persönlichkeits-theoretische Konzepte ebenso wie Beiträge unterschiedlicher Disziplinen, aus denen sich geeignete und empirisch fassbare Persönlichkeitsmerkmale ableiten lassen, die anschließend im Rahmen der Evaluationsstudie überprüft werden können.

Drei aufeinander aufbauende sowie wechselseitig verschränkte Ebenen von Persönlichkeit werden sichtbar und im Folgenden als theoretische Grundlagen verwendet: (1) Die oberste Ebene bildet dabei das Persönlichkeitsverständnis. Die aus einer humanistischen Sichtweise ableitbare Würde des Menschen, das Streben nach Freiheit und der Anspruch auf Eigenständigkeit bilden den Kern des zugrunde gelegten Verständnisses. Demnach garantiert die Würde, die jedem Menschen inhärent ist, Entwicklungsmöglichkeiten. Sie begründet einen fundamentalen Wert, der allen Menschen gleichermaßen zukommt. Das Streben nach Freiheit stellt eine natürliche Konsequenz dieser Würde dar. Der selbstbestimmte und sich immer wieder neu „aktuierende“ (vgl. Abbildung 2) Mensch verlangt nach Handlungsspielräumen, in denen er seine individuellen Potenziale entfalten kann. Diese Freiheitsräume sind essenziell für die Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit und bedingen die Möglichkeit, eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen. Der Anspruch auf Eigenständigkeit komplettiert dieses Verständnis, indem er die aktive Selbstverwirklichung des Individuums betont und sich in der Fähigkeit, eigene Wertvorstellungen zu entwickeln, persönliche Ziele zu verfolgen und das eigene Leben nach eigenen Maßstäben zu gestalten, äußert. Die Fähigkeit zum vernünftigen Denken und zur moralischen Reflexion bilden die Konsequenzen dieser Trias, da Handlungen an ethischen Prinzipien ausgerichtet und reflektiert werden können. Die Vernunftbegabung ermöglicht moralische Urteile, die über unmittelbare Eigeninteressen hinausgehen. Die menschliche Persönlichkeit erweist sich trotz dieser Annahmen nicht als abstraktes Konstrukt, sondern realisiert sich physisch, indem der Körper als Medium für Selbsterfahrung und Weltbegegnung dient. Die Anerkennung der physischen Dimension impliziert, dass intendierte Entwicklungen über leibliche Bezüge verfügen müssen. Ein weiterer wesentlicher übergeordneter Aspekt erwächst aus der sozialen Natur des Menschen. Persönlichkeit entwickelt sich in Bezug auf und in Interaktion mit anderen. Die Fähigkeit zur Kommunikation, zur Empathie und zum Aufbau bedeutungsvoller Beziehungen ist essenziell für das Persönlichkeitsverständnis. Schließlich zeichnet sich die menschliche Persönlichkeit durch ihre Fähigkeit aus, ästhetische, kreative und kulturell wirkende Ausdrucksformen zu generieren. Ein umfassendes Persönlichkeitsverständnis integriert somit neben Würde, Freiheitsstreben und Eigenständigkeit auch die Dimensionen der Vernunft und Moral, der physischen Existenz, der sozialen Eingebundenheit sowie der kreativen Schöpfungskraft zu einem kohärenten Ganzen. Das humanistische Bil-

dungsideal bietet somit einen geeigneten sowie umfassenden Bezugsrahmen für die genannten Persönlichkeitsdimensionen, indem – verkürzt gesagt – Bildungsbemühungen stets auf die harmonische Entfaltung dieser Dimensionen abzielen sollten.

Eine Ebene tiefer zeigen sich konkrete (2) Persönlichkeitsbereiche, die Prägungen aus verschiedenen Disziplinen – der Philosophie, der Psychologie, der Soziologie und der Pädagogik – erfahren. Sie führen zu grundlegenden sowie teils konträren Sichtweisen und Perspektiven: Zum einen betrifft dies die Frage nach Veränderbarkeit und Stabilität von Persönlichkeitsbereichen. Neben stabilen Grundstrukturen gibt es Aspekte, die sich durch Lernerfahrungen, bewusste Selbstreflexion und Bildungsprozesse entwickeln können. Daneben lässt sich Persönlichkeit sowohl durch allgemeine Prinzipien und Kategorien beschreiben (nomothetisch), als auch in ihrer individuellen Einzigartigkeit erfassen (idiographisch). Des Weiteren wird die Persönlichkeitsentwicklung durch komplexe Wechselwirkungen genetischer Dispositionen und Umwelteinflüsse geprägt, wobei weder biologischer Determinismus noch vollständige Umweltabhängigkeit angenommen werden. Das Verhalten einer Person wird schließlich durch relativ stabile innere Dispositionen, aber auch durch situative Kontextfaktoren bestimmt, wodurch die Stärke der Wechselwirkungen zwischen Person und Situationen von großer Bedeutung werden. Diese theoretischen Spannungsfelder wirken sich auf die Auswahl und Interpretation der verwendeten Variablen aus.

Die Ableitung empirisch überprüfbarer Persönlichkeitsmerkmale (3) aus dem übergeordneten Persönlichkeitsverständnis und den interdisziplinär geprägten Bereichen stellt einen wesentlichen Schritt zur Operationalisierung dar. Aus diesem theoretischen Rahmen werden für die Interventionsstudie drei zentrale Persönlichkeitsmerkmale ausgewählt: Die Selbstwirksamkeit korrespondiert dabei mit dem Streben nach Freiheit und Eigenständigkeit und repräsentiert die subjektive Gewissheit, Herausforderungen durch eigene Kompetenz bewältigen zu können. Das Selbstkonzept leitet sich aus der Würde des Menschen und seiner Fähigkeit zur Selbstreflexion ab und umfasst die kognitive Repräsentation der eigenen Person und ihr Selbstwissen. Die soziale Kompetenz wird geprägt durch das Spannungsfeld von sozialer Eingebundenheit des Menschen und der Durchsetzung eigener Interessen, weshalb es die Fähigkeiten für erfolgreiche Interaktionen und befriedigende zwischenmenschliche Beziehungen beinhaltet. Das Klassenklima als vierte Untersuchungsvariable stellt hingegen ein gruppenbezogenes sowie kontextuelles Merkmal dar, das soziale Strukturen, Normen und Interaktionsmuster in ihren Auswirkungen auf Persönlichkeitsentwicklung reflektiert.

Die verwendeten Merkmale bilden ein kohärentes System, das die zentralen Dimensionen des übergeordneten Persönlichkeitsverständnisses empirisch fassbar macht. Sie überwinden die starren Dichotomien der Persönlichkeitspsychologie, indem sie stabile und veränderbare Komponenten, allgemeingültige und individuelle Aspekte, die Wechselwirkung zwischen Anlage und Umwelt sowie personale und situationale Einflüsse aufnehmen. Damit bieten sie eine solide und umfassende Grundlage für die empirische Erfassung einer intendierten Persönlichkeitsentwicklung auf Grundlage des humanistischen Bildungsideals, ohne einem

vereinfachenden Reduktionismus zu verfallen. Ausgangspunkt für diese Arbeit stellt die mit etlichen Konsequenzen verbundene Grundannahme dar, dass es sich bei Kindern bereits um personale Akteure mit eigenen Motiven, Einstellungen, Eigenschaften und Bedürfnissen handelt. Da Persönlichkeit über latente Bereiche (Ebene 1 und 2) verfügt, die sich einer unmittelbaren Beobachtung entziehen, müssen Rückschlüsse aus individuellem Verhalten, aus emotional-affektiven Reaktionen und aus der Gestaltung von Interaktionen (Ebene 3) gezogen werden. Entsprechend werden die Begriffe „Persönlichkeitsverständnis“, „Persönlichkeitsbereiche“ und „Persönlichkeitsmerkmale“ distinkt verwendet, um die unterschiedlichen Ebenen des komplex-verschränkten Begriffs auch sprachlich zu verdeutlichen.

2.1 Begriff der Person

„Der Begriff der Person ist die moderne Antwort auf die alte Frage nach dem individuellen und kulturellen Selbstverständnis des Menschen“ (Weigand, 2013, S. 128). In diesem weit gefassten Feld bewegen sich sämtliche im Folgenden vorgestellten Überlegungen hinsichtlich einer gelingenden Gestaltung des Übergangs von der Elementar- in die Sekundarstufe. Die Bedeutung des Begriffs reicht dabei weit über das Alltagssprachliche Verständnis der bewussten Distanzierung von anderen Personen hinaus. Die Anerkennung aller Schulakteure als Personen ist weder trivial noch folgenlos. Dass „Person“ und „Persönlichkeit“ häufig gebrauchte, semantisch jedoch „unscharf definierte“ (Fuchs-Heinritz et al., 2013, S. 492) Begriffe sind, zeigt zum einen die Popularität, aber auch die fehlende definitorische Präzision. Da nicht alle zentralen philosophischen, ethischen, historischen, metaphysischen, anthropologischen, juristischen, medizinischen, theologischen, psychologischen und soziologischen Beiträge zu diesem Begriff gewürdigt werden können, beschränken sich die Ausführungen auf relevante begriffsgeschichtliche Wurzeln sowie auf eine Andeutung moderner Persönlichkeitstheorien, die beide als Grundlagen für das in dieser Arbeit entwickelte integrative Modell dienen.

2.1.1 Begriffsgeschichtliche Wurzeln

Drei antike Quellen sind für diese Arbeit besonders wichtig: (1) Zum einen liefert erstaunlicherweise die, wenn auch nicht restlos geklärte, Herkunft des lateinischen Wortes „persona“ als Bezeichnung für eine (Theater-)Maske – ³ zwei bedeutungsvolle Aspekte: Die Theatermaske, deren Hauptfunktion im Verbergen individueller Eigenschaften zugunsten des Typischen liegt, verweist einerseits auf eine mögliche Diskrepanz zwischen dem äußerlich zur Schau gestellten Ausdruck einer Person und verborgen bleibenden Merkmalen und Eigenschaften. Andererseits macht sie augenfällig, dass es verschiedene Handlungsoptionen gibt; die Maske kann man jemandem herunterreißen, selbst ablegen oder sich dahinter verstecken. Dies eröffnet Interpretationsspielräume, weil wahrnehmbares Verhalten stets aus einer mehr oder weniger bewusst gestalteten Inszenierung von Persönlichkeit folgt. In jedem Fall verweist die Maske auf das, was überindividuell und für die eingenommene Rolle typisch ist, auch wenn

³ Im römischen Rechtsverständnis wurde der Begriff der Person zudem zur scharfen Trennung zwischen Objekten und Subjekten im Privatrecht verwendet. (Ziegler & Sontheimer, 1979, S. 658)

Cicero schon in „De officiis“ auf die Rollenvielfalt hinweist, denn „von unserem eigenen Willen hängt ab, welche Maske wir selbst tragen wollen“ (Brasser, 1999, S. 31–32).

(2) Parallel hierzu hat man ebenfalls seit der Antike (Hippokrates, Galenus, Theophrast) versucht, mithilfe „mythologischer, medizinischer, philosophischer und psychologischer Begriffe“ (Böhm & Seichter, 2018, S. 102) zu erfassen, was die individuelle Prägung (vgl. altgriechischer Prägestempel: χαρακτήρ) eines Menschen ausmacht. Während der Charakterbegriff in normativen und moralischen Bewertungen (z.B. bei Kant) vorkommt, gilt er bei Herbart als Hauptgegenstand von Bildung und Erziehung (Böhm & Seichter, 2018). In der modernen Persönlichkeitspsychologie ist der empirisch schwer zu fassende Begriff „Charakter“ weitgehend in dem Begriff der „Persönlichkeit“ aufgegangen.⁴ Ähnlich erging es der auf den berühmten Arzt der Antike, Hippokrates, zurückgehenden Temperamentslehre, die von kausalen Verbindungen zwischen der Quantität menschlicher Flüssigkeiten und bestimmten Persönlichkeitseigenschaften ausgeht und vier Typen klassifiziert: Sanguiniker (Blut), Choleriker (gelbe Galle), Phlegmatiker (Schleim) und Melancholiker (schwarze Galle). Sowohl bei der Einschätzung anderer Menschen im Alltag als auch bei biologisch-genetischen Ansätzen, die mit Botenstoffen als Ursache für bestimmte Eigenschaften argumentieren, lassen sich noch bis in die Gegenwart Bezüge zur Temperamentlehre erkennen (vgl. Montag, 2016).

(3) Weitere wichtige historische Bezüge, deren Auswirkungen für das Verständnis von Personsein bis heute nachwirken, stammen von christlichen Gelehrten: Tertullian, Augustinus, Boethius, Thomas von Aquin werden im Forschungsprojekt „Person“ (Brasser, 1999, S. 7) explizit aufgeführt, weil sie ausgehend von theologischem Interesse und interpretatorischen Notwendigkeiten größere Eigenständigkeiten des Rollenträgers (Cicero, Tertullian) postulierten. Im Rahmen trinitätstheologischer Sichtweisen suchten sie für die Koexistenz paradoxer personaler Eigenschaftsmerkmale von Gott und Mensch geeignete Begriffe. In Christus vereinen sich demnach die göttliche und menschliche Natur, was dem Menschen letztlich einen Sonderstatus innerhalb der Schöpfung einbringt und gleichzeitig eine Erweiterung des Begriffs über „Rolle“ hinaus bewirkt, nämlich als „Individuum in seiner Individualität“ (Brasser, 1999, S. 25). Thomas von Aquin fügt schließlich „die vernunftbegabte Natur [subsistens in rationali natura]“ (Brasser, 1999, S. 62) an, so dass grob vereinfachend konstatiert werden kann, dass zu der antiken Bedeutung von Person als Sprecherrolle die Individualität sowie der aus der Gottebenbildlichkeit abgeleitete freie Wille hinzukommen. „In der Tradition des antik-christlich-jüdischen Denkens bezeichnet die Person das *Wesen des Menschen*, das durch *Vernunft*, *Freiheit* und *Sprache* ausgezeichnet ist“ (Berning, 2007, S. 382; Hervorhebungen im Original). Cicero unterscheidet in seinem Werk „De officiis“ (1994) – über das rechte Handeln – bereits vier dem Menschen zukommende Rollen, in denen dieser in Erscheinung trete, um den Beifall derer, mit denen man zusammenlebt, zu erlangen: „approbationem eorum quibuscum vivitur“ (Cicero, 1994, I, 98). Damit wird sehr früh gezeigt, dass zwischen der äußerlich wahrnehmba-

⁴ Der Begriff ist „[a]lltagspsychologisch, vorwissenschaftlich, veraltet: Synonym für ‚Persönlichkeit‘ [...] im englischsprachigen Raum: Werte und Tugenden (character traits)“ (Rauthmann, 2017, S. 163)

3 Strukturdimensionen des Übergangs

„Für die individuelle Entwicklung über die gesamte Lebensspanne und die Konstitution der eigenen Identität sind Übergänge, Krisen und deren Bewältigung konstitutiv“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2025). Ein Transformationsprozess mit weitreichenden biografischen Konsequenzen liegt auch hier vor, weil gravierende Veränderungen auf personaler Ebene, in den Sozialisationsinstanzen und in der Lebensumwelt stattfinden. Übergänge und Transitionen treten im Leben an markanten Stellen auf, beinhalten einen Wechsel von Kontexten, verlaufen geradlinig oder sprunghaft und sind oftmals institutionell vorstrukturiert. Daher werden im Folgenden die individuellen Belastungen, die sozialen Herausforderungen, die schulischen Rahmenbedingungen sowie die kontextuellen Faktoren in den Blick genommen. Diese Komplexität verdeutlicht bereits, dass der Übergang nicht als einheitlicher Prozess verstanden werden kann. Die rhetorische Frage, „one transition or many?“ (Perry et al., 2014, S. 13), weist auf die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung hin.

Der Übergang lässt sich als „ein für Kinder kritisches Lebensereignis konzeptualisieren“ (Knoppick et al., 2018, S. 488), welches von individuellen, sozialen, institutionellen und kontextuellen Faktoren beeinflusst wird. „Transitionen sind Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel & Niesel, 2018, S. 38). Dass Übergänge auch „ritualisierte Statuspassagen“ (2018, S. 15), z.B. realisiert durch Aufnahmefeierlichkeiten, darstellen, weist auf eine zusätzliche anthropologische Dimension markanter Lebensveränderungen hin, soll hier aber nicht vertieft werden. In allen Übergangsbereichen sind von den Kindern Strategien bei der Bewältigung von „Entwicklungsaufgaben“ (Havighurst, 1957) sowie etwaiger Krisen erforderlich, welche zu kumulierten Belastungserfahrungen führen können. Dennoch gilt: „Schulische Übergänge sind weder generell problematisch noch ausschließlich strukturell chancenhaft“ (Helsper & Kramer, 2022, S. 629) – sie sind ambivalent. Daher erfordert die Übergangsphase zum einen die besondere Aufmerksamkeit und Anstrengung aller an diesem Prozess beteiligten Akteure, damit viele Herausforderungen des Übergangs abgemildert werden können. Zum anderen „konstituieren die Individuen in ihren subjektiven Handlungsweisen und Bewältigungsstrategien Übergänge immer wieder neu“ (Schröer et al., 2013, S. 11), was sich längerfristig positiv auf individueller Ebene auswirken kann: „A youth's ability to adapt during educational transitions has long-term, positive impacts on their academic achievement and mental health“ (Kiuru et al., 2020, S. 1057).

3.1 Biografische Bedeutung

Notwendige Anpassungsleistungen und Verarbeitungsstrategien innerhalb des Transitionsprozesses werden von Kindern interindividuell unterschiedlich gut erbracht. Dabei zeigen sich ambivalente Befunde: Im differenzierten Forschungsfeld des Grundschulübergangs liegen „in-

homogene Ergebnisse“ (Petersen, 2016, S. 17) vor, weil sowohl positive als auch negative Untersuchungsergebnisse berichtet werden (Sirsch, 2000).

In Abgrenzung zur „Biographieforschung“, welche „mitgeteilte biographische Selbst- oder Fremdbeschreibungen“ (Rosenthal, 2019, S. 585) auswertet und den „Versuch einer empirischen Identifizierung von Bildungsprozessen“ (Koller, 2016a, S. 180) unternimmt, geht es hier um die erwartbaren Einflüsse auf eine als normativ-unumgängliche verstandene und „normal“¹⁷ verlaufende Entwicklung. Der Übergang ist biografisch bedeutsam, weil im Rahmen der Schullaufbahn „Einstiege, Übergänge und Ausstiege als bereits vorliegende Struktur“ (Kramer & Helsper, 2013, S. 593) angelegt sind. Entscheidend ist: „Schule als biografische Lebensphase“ (Horstkemper & Tillmann, 2008, S. 294) trägt zur „biografische[n] Erfahrungsaufschichtung“ (Helsper & Kramer, 2022, S. 628) erheblich bei (Helsper & Kramer, 2022; Helsper et al., 2009; Nittel, 2017; Sirsch, 2000; van Ophuysen, 2018). „Ergebnisse konstruktiver Tätigkeiten des Selektierens, Ausschließens, Anordnens und Verbindens“ (Zirfas, 2014, S. 574) müssen von den Betroffenen erarbeitet und in die „Erzählte Identität“ als „performative Bearbeitungen von Lebensläufen“ (ebd.) integriert werden. Auf diese Weise kann gut zwischen dem äußerlich beobachtbaren Aspekt des Lebenslaufs „als chronologische Abfolge institutioneller Statuspassagen“ und der nur aus der Innenperspektive zu rekonstruierenden, „diachronen Biografie“ (Helsper, 2022, S. 1312) unterschieden werden. Damit wird ersichtlich, dass zwischen dem institutionell geregelten Übergang und den Biografien der Kinder bedeutsame Wechselbeziehungen von individuellen, sozialen und strukturellen Faktoren bestehen:

Erst wenn die Schule als Ergebnis der funktionalen Ausdifferenzierung des Sozialen als eigene Organisation gesellschaftlich universalisiert wird und alle Kinder inkludiert, hat jedes Kind eine Schülerbiografie und eine Schulkarriere“ (Helsper, 2022, S. 1312).

Somit werden die verbindlichen Voraussetzungen innerhalb des „institutionalisierte[n] Parcours von homogenisierten Übergängen“ präzise als „schulisch-institutionelle Markierer“ (ebd.) beschrieben, welche maßgeblich und unterschiedlich in die kindlich-jugendlichen Lebensläufe eingreifen, je nachdem, ob sie als widrige Belastung oder stimulierend für die Entwicklung erlebt werden. Aus dem dynamischen Wechselspiel von individuellen Erfahrungen und vielschichtigen gesellschaftlichen Anforderungen in der Übergangssituation leiten Walther und Stauber die Notwendigkeit von „doing transitions“ (2018, S. 917) im Sinne eines aktiven Handelns aller am Prozess beteiligter Akteure ab.

3.2 Individuelle Herausforderungen

Zum einen führen biologische Reifungsvorgänge und altersbedingte Veränderungen zu mitunter schwierigen Entwicklungsprozessen, welche mit der vielfach anspruchsvollen Transitions-

¹⁷ Alt und Gloger-Tippelt stellen mit Blick auf die „moderne Kindheitsforschung“ fest, dass das Interesse dieser meist auf Abweichungen (Defizitansatz) von normalen Entwicklungsverläufen, welche „explizit von einer gesellschaftlich gesetzten [...] Norm für das korrekte Aufwachsen von Kindern ausging“ (2008, S. 8), liegt. Personale, soziale sowie kontextuelle Belastungen werden im Folgenden berücksichtigt, jedoch stehen Faktoren im Fokus, welche zur erwarteten Bewältigung der Transition beitragen.

phase koinzidieren. Zum anderen wird „gegenüber der äußeren Seite der Schulkarriere insbesondere die individuelle Varianz des subjektiven Erlebens betont“ (Helsper & Kramer, 2022, S. 628), wodurch die Passung von Unterstützungsangeboten erschwert wird. Die Bewältigung der mit Diskontinuitäten verbundenen Herausforderungen kann „Entwicklung katalysieren und im günstigen Fall [...] voranbringen“ (Munser-Kiefer & Martschinke, 2018, S. 19). Gleichzeitig entsteht ein vielfältiges und interdependentes Wirkgefüge aus individuellen und institutionellen Faktoren, die am neuralgischen Punkt des Übertritts evident werden. Der mit dem Übergang verknüpfte Wechsel von Kontexten führt zu einer „Verdichtung von Entwicklungsprozessen“ (Neuenschwander, 2017b, S. 7), da er zu intensiven Auseinandersetzungen mit den eigenen Überzeugungen und dem individuellen Verhalten zwingt.

3.2.1 Personale Faktoren

Aus der Altersstruktur und dem individuellen Grad an Akzeleration und Retardation lassen sich unterschiedliche Einflüsse auf die Qualität des Erlebens des Übertritts ableiten. Von den für dieses Projekt 324 befragten Schülerinnen und Schülern waren zu Messzeitpunkt 1 (MZP 1) 76.23% elf Jahre, 18.21% zehn Jahre, 4.32% 12 Jahre und 1.23% 13 Jahre alt. Das Durchschnittsalter betrug 10.89 Jahre, womit die pragmatische Annahme, dass Kinder in der fünften Jahrgangsstufe in der Regel zwischen zehn und zwölf Jahre alt sind, bestätigt wird¹⁸. Entwicklungspsychologisch (Neyer & Asendorpf, 2018; Shiner, 2021) und -pädagogisch (Gudjons & Traub, 2020; Seel & Hanke, 2014) sind die Teilnehmenden der Phase „Kindesalter“, Subkategorie „späte Kindheit (10. bis 12. Lebensjahr)“ (Gudjons & Traub, 2020) zuzuordnen. Das späte Kindesalter ist eine entscheidende Entwicklungsphase, die sowohl pädagogisch als auch psychologisch besondere Aufmerksamkeit erfordert, da Kinder hier mit bedeutenden kognitiven, emotionalen und sozialen Veränderungen konfrontiert werden, die ihre weitere Entwicklung stark beeinflussen. In beiden Disziplinen werden Reifungs- und Wachstumsprozesse unterschieden, um neben biologischen Vorgängen Einflüsse von Sozialisation und Erziehung kenntlich zu machen. Sowohl die biologischen Reifungsprozesse als auch die kulturellen und gesellschaftlichen Einwirkungen finden simultan, un stetig oder zeitversetzt statt. Dies verstärkt die Heterogenität der Entwicklungsstände innerhalb einer Schulklasse, weil Abweichungen und normal verlaufende Prozesse gleichermaßen zu erwarten sind und zu einer großen Spreizung hinsichtlich „Entwicklungsschüben und Entwicklungsdifferenzen“ (Barquero et al., 2008, S. 28) führen, auch wenn die Altersstruktur relativ homogen erscheinen mag.

¹⁸ Bayernweit liegt das Durchschnittsalter in der 5. Jahrgangsstufe in den vergangenen Schuljahren konstant bei 10,10 Jahren (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2024), wobei sich der niedrigere Wert durch die unterschiedlichen Zeitpunkte der Erhebung erklären lässt. Zwischen der vorliegenden Erhebung und dem landesweiten Stichtag liegen sieben Monate.

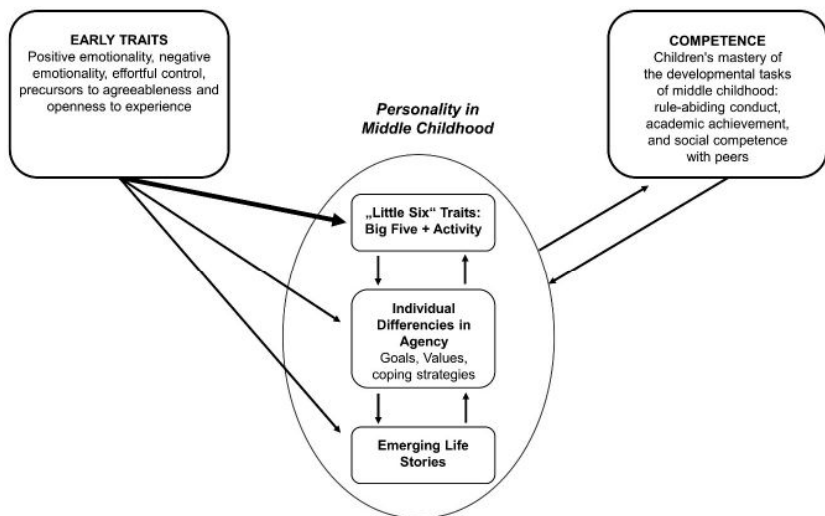


Abbildung 7: Personality development in middle childhood; adaptiert nach Shiner (2021, S. 285)

Shiner bezeichnet den Lebensabschnitt von ca. fünf bis 12 Jahren als „middle childhood“, was zwar etwas ungenau wirkt, aber darauf verweist, dass entgegen früherer Annahmen von relativer Stabilität dieser Abschnitt von „dynamic changes in youths’ physical, cognitive, and social-emotional capacities“ (2021, S. 284) dominiert werde, sodass diese Veränderungen die Persönlichkeitsentwicklung nachhaltiger beeinflussen, als angenommen. Die Autorin kann nachweisen, dass sich Kinder in dieser Phase nicht nur als grundsätzlich motivierte Akteure präsentieren, sondern zunehmend eigenständiger Erfahrungen sammeln, „that may form the later basis for life narratives“ (ebd.). Zwar würden Jugendliche erst beim Übergang zur Adoleszenz zu eigenen Autoren und die Geschichten zu kohärenten Lebenserzählungen verbinden können. Allerdings zeigt Abbildung 7, dass zahlreiche biologische, kognitive, sozial-emotionale sowie kontextuelle Veränderungen in der zur Betrachtung stehenden Phase das Fundament hierfür legen und nicht unterschätzt werden dürfen.

Diese Darstellung verdeutlicht die Komplexität der Persönlichkeitsentwicklung in dieser Phase. Außerdem muss in der vorliegenden Phase der späten Kindheit berücksichtigt werden, dass die Stabilität der Identität noch nicht sehr ausgeprägt sein kann. Auf Grundlage dieser Feststellungen bestätigt Shiner die Annahme McAdams’, dass Kinder Anteile an den „three lines of personality development“ (McAdams, 2015) aufweisen (vgl. 2.3.6), was sich in den beobachtbaren kindgemäßen Zielen, Werten und Bewältigungsstrategien widerspiegeln. Unter „Early Traits“ werden positive und negative Emotionen, Anstrengungskontrolle sowie Vorläufer von Verträglichkeit und Offenheit für Erfahrungen, aber auch „Competence“ (Bewältigen von Entwicklungsaufgaben), regelkonformes Verhalten, schulischer Erfolg und soziale Kompetenz verstanden. Sie prägen die Entwicklung der Persönlichkeit im mittleren Kindesalter ent-

scheidend. Es wird betont, dass Aktivität im Sinne von Bewegungsdrang sowie die Neigung zu impulsivem Verhalten und „sensation seeking“ als sechstes Merkmal zusammen mit den Big Five ein umfassenderes Persönlichkeitsverständnis bei Kindern und Jugendlichen ermöglicht, da „activity“ als substanziell und genuin kindgemäß angesehen wird. Einen Beleg hierfür liefern Eaton et al. (2001, S. 213), indem sie anhand der erfassten Arm- und Beinbewegungen pro Stunde in Abhängigkeit vom Alter zeigen können, dass zwischen sechs und 12 Jahren die Zeit mit der höchsten Bewegungsintensität vorliegt. Daraus kann geschlossen werden, dass Bewegung eine große Bedeutung in der Entwicklung zukommt (Davidson & Ewert, 2024; Gray et al., 2023; Gudjons & Traub, 2020). Auf Grundlage dieses Modells kann eine Stärkung von Persönlichkeitsmerkmalen nur dann erfolgreich sein, wenn diesen Einflussgrößen und den spezifisch altersabhängigen Besonderheiten gleichermaßen Rechnung getragen wird, um die „especially rich period for personality development“ (Shiner, 2021, S. 285) entsprechend zu nutzen.

Auf individueller Ebene lassen sich drei relevante Entwicklungsdimensionen unterscheiden: In biologischer Hinsicht beschreiben Piagets Stadien der kognitiven Entwicklung, dass sich Kinder mehrheitlich noch in der Phase der konkreten Operationen befinden, wenngleich unter der Annahme fließender Übergänge sowie interindividueller Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit auch formal-operationale Denkleistungen hinsichtlich des Handelns, Denkens und Erkennens zu erwarten sind. Für das Projekt bedeutet das, dass erlebnispädagogische Elemente sowohl konkrete Ereignisse als auch formal-operationale Anreize, z.B. anspruchsvolle Herausforderungen, anbieten müssen, die dem jeweiligen Entwicklungsstand gerecht werden (Urhahne et al., 2019).

In entwicklungspsychologischer Hinsicht werden durch das erfolgreiche Lösen von altersspezifischen Aufgaben Fertigkeiten und Kompetenzen ausgebildet, welche die Erledigung künftiger Entwicklungsaufgaben wahrscheinlicher machen (Havighurst, 1957). Die in dieser Lebensspanne zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben umfassen körperliche, psychische und soziale Aspekte, die Reifungsvorgänge, die Gestaltung von sozialen Beziehungen, die Akzeptanz des eigenen Erscheinungsbildes, das Ausmaß der Unabhängigkeit und nicht zuletzt die Erfüllung gesellschaftlicher Erwartungen einschließen. Insgesamt definieren sie damit „den Zuschnitt von individuellen Handlungskompetenzen“ (Hurrelmann, 2017, S. 25), welche die „kulturellen und sozialen Erwartungen, die von der sozialen Umwelt an ein Kind herangetragen werden“ (ebd.), einbeziehen. Diese Aufgaben, für die es unterschiedlich günstige Phasen und Realisierungsniveaus gibt, tragen wesentlich zur gesunden und zufriedenstellenden Entwicklung des Individuums in der Gesellschaft bei.

Schließlich verweist das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung von Erikson darauf, dass in der Entwicklung notwendigerweise Krisen auftreten, die auf dem Weg zu einer eigenständigen Persönlichkeit im Hinblick auf die gesamte Lebensspanne sukzessiv bewältigt werden müssen. Eine optimale Entwicklung kann nur dann stattfinden, wenn die phasentypischen Krisen erfolgreich gemeistert werden, was umgekehrt bei Nichtbewältigung negative Auswirkungen nach sich zieht. In der hier relevanten Altersspanne gewinnt das Leistungsstreben und

4 Lern- und bildungstheoretische Aspekte

Unter Berücksichtigung der dargelegten strukturellen Spezifika der Transition, die durch individuelle, soziale sowie institutionelle Veränderungen und interaktionale Wechselwirkungen gekennzeichnet ist, stellt sich die Frage nach geeigneten persönlichkeitsrelevanten Lern- und Bildungsprozessen: Nach der Reflexion von Bildungsbezügen gilt es, individuelle und soziale Faktoren der Handlungsregulation zu erkennen, welche die angestrebten Lern- und Veränderungsprozesse unterstützen. Diesen Bereich abschließen wird die Vorstellung erlebnispädagogischer Methoden und Inhalte als geeignetes Medium für die intendierten Effekte.

Von einer sozial-kognitiven Perspektive ausgehend, die behavioristische, konstruktivistische und humanistische Ansätze zur Erklärung menschlichen Verhaltens und deren Modifikation auf Grundlage des vorgestellten Persönlichkeitsverständnisses integriert, lassen sich konkrete lern- und bildungstheoretische Folgerungen ableiten. Diese passen gut zu einer holistischen Auffassung eines organismischen Personenmodells (vgl. Abbildung 2). Die Lern-Definition von Schunk, „Learning is an enduring change in behavior, or in the capacity to behave in a given fashion, which results from practice or other forms of experience“ (2014, S. 3), trägt den Annahmen eines interaktionistisch-dynamischen Persönlichkeitsverständnisses, einer grundsätzlichen Veränderbarkeit von individuellen Merkmalen sowie der Bedeutung von Erfahrungen, wie sie erlebnispädagogische Interventionen bieten können, Rechnung.²⁶ Auf diese Weise wird der „transformative Charakter“ des Lernens, das über den „additiven Erwerb von Wissen und Können“ (Nohl, 2006, S. 155) hinausgeht, betont und als Ausgangspunkt der Maßnahme betrachtet: Es steht „die ganze Person zur Disposition“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 206).

Bildungsprozesse lassen sich im Anschluss an Koller vor allem als solche Situationen verstehen, „in denen Menschen mit Problemen konfrontiert werden, für deren Bearbeitung sich die eingespielten Figuren ihres Welt- und Selbstbezugs als unzulänglich erweisen“ (2018, S. 72). So entsteht eine Verbindung zwischen dem Begriff des Lernens, bildungstheoretischen Erwägungen und der besonderen Übergangssituation. Lernen bezieht sich in einem weit gefassten Sinn auf „angeeignete und erweiterte oder aber auch eingeschränkte Möglichkeiten menschlichen Lebens“ und schließt an Diskussionen um „Entfaltung von Persönlichkeit und die Entwicklung von Identität“ (Faustich, 2014, S. 11) an.

Ohne Festlegung auf eine bestimmte lern- oder bildungstheoretische Denkschule werden sieben Schwerpunkte aus den Überlegungen Faustichs als relevante Bereiche für das vorliegende Projekt erachtet: (1) Lernen ist „zu begreifen als Art und Weise des Umgangs mit Erfahrung im Zusammenspiel von eigenem Selbst und Weltbezug“ (ebd., S. 16). (2) Es äußert sich stets in Veränderungen im Denken und Handeln unter Beteiligung von kognitiven sowie affektiven Prozessen. (3) Lernen besitzt Ursachen, die „auf Interessen, den ‚Trieben‘, Bedürf-

²⁶ „Interne Lernvoraussetzungen, mentale Aktivitäten der Lernenden, Lernzeit und die Qualität der Implementierung der jeweiligen Methode“ (Niegemann, 2018, S. 379) haben nachweislich großen Einfluss auf Lernerfolg.

nisse zu befriedigen, den ‚Motivationen‘, Probleme zu lösen, den Wünschen mehr zu können“ (ebd., S. 17), beruhen. Dabei prägen (4) institutionelle und gesellschaftliche Strukturen ebenso das Lernen wie (5) soziale Interaktionen (Relationen). (6) Selbstbestimmung und Freiheit entstehen und werden „durch Spielräume in veränderbaren Rahmen“ (ebd., S. 18) gleichzeitig begrenzt. (7) Diese Annahmen beeinflussen auch die Art des Lehrens, die über Wissensvermittlung hinaus dem Lernenden Eigeninitiative und Interesse ermöglichen soll.

Während institutionelle sowie gesellschaftliche Einflüsse bereits im Fokus (3.4) gestanden sind, werden im Folgenden die bildungstheoretischen Ideen von Entfaltung sowie Selbstbestimmung der Person (4.1), als „Prozess der Konstitution und Transformation von Subjekten im Zuge einer aktiven und selbsttätigen Auseinandersetzung dieser Subjekte mit der Welt“ (Koller, 2022, S. 57–58) verstanden sowie die hierfür erforderlichen Lehr- und Lernprozesse betrachtet. Motivationale sowie regulatorische Vorgänge stellen gleichermaßen Voraussetzung wie Antrieb für Handlungen dar, weshalb ihnen eine große Bedeutung zukommt (4.2). Gleiches gilt für soziale Beziehungen (4.3), welche als immanente Persönlichkeitsdimension (2.1) sowie als wichtiger Einflussfaktor (2.3.5 und 3.3) auf Entwicklungspotenziale gewürdigt werden. Diese Bildungsziele und Lernprozesse sollen mithilfe erlebnispädagogischer Spiel- und Übungsformen erreicht und umgesetzt werden (4.5). Die Übungen sprechen alle Sinne an und stellen individuelle sowie soziale Herausforderungen dar. Sie eröffnen dem Einzelnen Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten und schaffen Situationen, die im traditionellen Unterricht selten vorkommen. Daher können sie einen Baustein eines umfassenden schulischen Unterstützungsangebots darstellen, welches den Übergang auf ein Gymnasium (oder eine andere Schulform) erleichtern kann. Diese theoretischen Überlegungen wirken über konkrete Einzelmaßnahmen hinaus, indem sie individuelle, soziale, gesellschaftliche und institutionelle Ebenen prägen, um eine selbstwertdienliche und ressourcenorientierte Transition zu unterstützen.

4.1 Bildungstheoretische Bezüge

Eine wichtige Voraussetzung für das Projekt stellt die Forderung dar, dass „pädagogisch inszenierte Erziehungsprozesse Bildungsprozesse zum Ziel haben“ (Benner, 2015, S. 483). Dadurch unterscheiden sich die erlebnispädagogischen Elemente von reinen „Spielchen“, für die es im schulischen Rahmen ebenfalls gute Gründe gibt (z.B. Rhythmisierung des Schultags, Rekreation, Kompensation), die hier aber irrelevant sind. Daraus folgt das Paradoxon, dass bildungsorientierte Prozesse durch Anleitung gezielt initiiert werden sollen, die im Falle des Gelingens „keiner edukativen Aufsicht und Kontrolle mehr bedürfen“ (ebd., S. 482). Darin sieht Benner das emanzipative Ziel von Erziehung und Bildung, nämlich das Überflüssigwerden von erzieherischen Einwirkungen aufgrund von eigenständigen Bildungsbestrebungen. Beides trifft als „Fernziel“ auch für das Unterstützungsprogramm zu, da sowohl zielgerichtete (Ergebnis, Bewältigung) als auch prozesshafte Anteile (Selbstentfaltung, Lernen) vorhanden sind.

Einen Bezugspunkt stellt Humboldts „anthropozentrische Umprägung des Bildungsbegriffs“ (Berghahn, 2022, S. 149) dar, welche eine „Zweckbestimmung“²⁷ des Menschen formuliert, die eine gleichermaßen ausgewogene wie weitreichende Entfaltung menschlicher Möglichkeiten postuliert. Es wird auf humane „Kräfte“ verwiesen, welche zu personaler Gestaltung aktiv genutzt werden können. „Bildung als Entfaltung dieser ‚Kräfte‘ erfolgt Humboldt zufolge allerdings nicht im solipsistischen Bezug des Individuums auf sich selbst, sondern nur in Bezug auf die ‚Welt‘“ (Koller, 2022, S. 56). In diesem Spannungsverhältnis versucht der Mensch, „soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“²⁸ (Humboldt & Leitzmann, 1903, S. 283).

Hentig bestätigt den von Humboldt grundgelegten Aneignungsprozess von Welt in der „Aus-einandersetzung mit ihr“ (2008, S. 10), unterscheidet aber drei große Bereiche: (1) persönliche Selbstentfaltung und -formung unabhängig von der Gesellschaft, (2) Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen, Verhaltensweisen, die dem Menschen helfen, „sich in der Welt zu orientieren und in der arbeitsteiligen Gesellschaft sowohl zu überleben wie nützlich zu sein“ (2008, S. 13) und schließlich (3) den politisch-gesellschaftlichen Bereich von Bildung. „Alle drei Bildungsaufgaben haben wir der Schule übertragen“ (2008, S. 13), womit erkennbar wird, dass sich eine ausschnittshafte Verengung auf materiale Bildung a priori verbietet.

Was das Wahre, das Gute, das Schöne noch sein soll, versteht sich heute nicht mehr von selbst. Selbst die Schätze, die gewisse Bildungsschichten zu retten versuchen, können nur noch als Projektionsflächen gegenwärtiger gesellschaftlicher Fragestellungen überleben (Bardmann, 2015, S. 98).

Von dieser Kritik unberührt bleiben allerdings die Bereiche der formalen und gesellschaftskritischen Bildung, welche auch die Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (Klafki) umfassen und sowohl individuelle als auch soziale Entwicklungen im Blick haben. Dabei kann Bildung als lebenslanger, in alle Richtungen zielender sowie nicht abschließbarer Vorgang verstanden werden, der „keinen Zwecken außer sich selbst unterworfen [ist]. Der Gebildete ist der sich Bildende“ (Hentig, 2008, S. 11), eine grundsätzliche Bildsamkeit, „dass eine Person Erziehung benötigt, fähig ist, erzogen zu werden, und sich zu ihrer Geschichte der Erziehung verhält“ (Anhalt, 2022, S. 48), wird als „Betriebsprämisse“ (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 17) angenommen.

Nohl (2006) trägt zur Auffassung von Bildung die subjektiven Möglichkeiten bei, nämlich äußere Einflüsse in ein einheitliches Leben zu integrieren, was an das Konzept der „narrativen Identität“ (vgl. 2.3.5) erinnert. Bildung ist demnach nicht nur ein Produkt der Reflexion, sondern auch ein Prozess der Transformation, „verändert also die ganze Person mit ihrem Habi-

²⁷ „Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt, 1851, S. 9).

²⁸ Dieses Zitat ist dem „Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums“ (ISB, 2024) in Bayern vorangestellt, welches auf einen natürlichen menschlichen Drang verweist, „beständig von sich aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen“, wodurch die „Verknüpfung unsres Ich mit der Welt“ (Humboldt & Leitzmann, 1903, S. 284) erklärt wird.

tus, sie erschöpft sich nicht im Kognitiven“ (Nohl, 2006, S. 10). Hiermit kann die Brücke zu einer transformatorischen Auffassung von Bildung geschlagen werden, die von einem Spannungsfeld wechselseitiger Beeinflussung in den „Welt-, Anderen- und Selbstverhältnissen“ (Koller, 2016b, S. 149) ausgeht, welches gut zu dem Persönlichkeitsverständnis passt, das ebenfalls von Wechselwirkungen zwischen dem Individuum und der (sozialen wie materiellen) Umwelt ausgeht. Bildungsprozesse werden in diesem Verständnis immer dann „durch neue Problemlagen, die mit den Mitteln etablierter Welt-Selbstverhältnisse nicht angemessen bearbeitet werden können“ (Koller & Sanders, 2022, S. 10), ausgelöst. Da sich Veränderungen und Entwicklungen nicht vorhersagen lassen, werden Bildungseinflüsse stets als ein Versuch verstanden, unter gegebenen Bedingungen zu handeln und die Welt zu gestalten:

Ob dieser Versuch gelingt bzw. zu welchen Resultaten er führt, ist nie allein von der dem Subjekt zuzurechnenden Qualität dieses Versuchs abhängig, sondern stets mit-bestimmt von den jeweiligen materiellen und sozialen Gegebenheiten und der Gewalt, mit der diese sich gegen ihre Um- oder Neugestaltung sperren (Sesink, 2016, S. 224).

Daraus resultieren immer vorläufige, experimentelle Versuche, worin der Autor einen zentralen Bildungsaspekt (Tentativität), nämlich einen stets dynamischen wie unsicheren Vorgang der Wissens- und Handlungsentwicklung, erkennt, der Scheitern und Misserfolg einerseits wahrscheinlicher macht und andererseits einen positiven Wert zuschreibt, weil diese Bildungsprozesse „den Umweg, den Irrtum, den Raum der Reflexion und der Nachdenklichkeit, die sich einer Linearität und den direkten Prozessen der Einwirkung entziehen“ (Dörpinghaus, 2015, S. 472), brauchen.

Welche Folgerungen ergeben sich daraus? Die Auffassung von Bildung (1) ist grundsätzlich normativ, da sie „Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns“ (Koller, 2021, S. 61) enthalten muss. Die Verleugnung eines eindeutigen Bezugsrahmens (vgl. 2.5) hieße, beliebige Aktionen als Abwechslung zum Schulalltag, welche nicht die intendierte und „bewusste Freisetzung der Persönlichkeit des sich bildenden Subjekts“ (Bardmann, 2015, S. 75) zum Ziel hat, anzubieten. Formuliert Bildungsziele in den Lehrplänen bieten (2) nur eine Groborientierung, da Teilbereiche von Bildung (meist materiale) mit anderen Aspekten wie „Lebenstüchtigkeit“ (Hentig, 2008, S. 12) vermischt werden. Diese außerhalb von Bildungsprozessen liegenden Absichten eint ein Verwertungs- und Anwendungsinteresse, welches bestenfalls der „Aus-Bildung“ (vgl. Bardmann, 2015) dienen kann. Die Erschließung der Welt- und Selbstverhältnisse (3) erfolgt aber aktiv, reflexiv und distanziert im Rahmen von (4) Lernprozessen, die der eigenen Entwicklung sowie der Gestaltung der Umwelt gleichermaßen dienen, wobei diese nicht ohne strukturelle soziale Kontexte (5) erfolgen können. Interesse, Neugier, Überzeugungen sowie Einstellungen (6) tragen zur Handlungsregulation bei und gehören ebenso wie Umwege, Scheitern und Misserfolge (7) zur bildungstheoretischen Verortung des Projekts. Dabei rückt diese Auffassung von Bildung (8) „den Prozess und das Resultat eines Werdens ins Zentrum, das sich in der aktiven Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt vollzieht“ (Koller, 2022, S. 58). Diese Auseinandersetzung findet mithilfe von Erfahrungen (9) statt, die „einen reflexiven Raum des Sinns und

der Bedeutung“ (Dörpinghaus, 2015, S. 467) schaffen. Diesen neun bildungstheoretischen Bezügen, deren Relevanz für das vorliegende Projekt aus den dynamisch-interaktionistischen Persönlichkeitsbereichen, den institutionellen Übertrittsbedingungen sowie der Initiierung transformatorischer Bildungsprozesse sichtbar wird, soll das erlebnispädagogische Unterstützungsprogramm entsprechen und vielfältige Anreize für Kinder geben:

Bildung meint die Ausbildung von Selbstbewusstsein, Bewusstsein von sich selbst als Subjekt des eigenen, selbstbestimmten Erlebens, Erkennens und Handelns. Bildung hebt die Fixierung an das unmittelbar Gegebene auf. Sie ermöglicht die aktive, kritisch distanzierte Auseinandersetzung mit den umgebenden gesellschaftlichen Lebensbedingungen (Bardmann, 2015, S. 75).

Das Ziel im „Prozeß des guten Lebens“ lautet bei Rogers: „Ausdehnen und ein Wachsen der Entwicklung zu einem Sein, in dem man zunehmend seine eigenen Möglichkeiten ist. Der Mut zum Sein ist darin einbegriffen [sic!]“ (2016, S. 195). Die Schule als ein besonderer gesellschaftlicher Ort, der anspruchsvolle vertikale Übertritt in die Sekundarstufe I sowie die spätkindliche Entwicklungsphase scheinen hierfür prädestiniert – aber auch voller Herausforderungen – zu sein, denen man strukturell als auch konzeptionell begegnen kann. Hierzu soll das Projekt einen bescheidenen (Unterstützungs-)Beitrag leisten.

4.2 Handlungsregulation

Im Kontext der beschriebenen bildungstheoretischen Bezüge kommt der Handlungsregulation eine Schlüsselrolle zu, da transformatorische Lern- und Bildungsprozesse die Fähigkeit zur bewussten Selbststeuerung sowohl voraussetzen als auch weiterentwickeln. Während die aktive Auseinandersetzung mit der materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt regulatorische Kompetenzen erfordert, können umgekehrt handlungsorientierte Ansätze diese Fähigkeiten gezielt fördern und damit Bildungsprozesse unterstützen. Besonders in der anspruchsvollen Übergangssituation gewinnen motivationale und regulatorische Prozesse an Bedeutung. Handlungsregulation bezieht sich auf die Fähigkeit von Individuen, ihre eigenen Verhaltensweisen, Gedanken und Emotionen zu steuern, um bestimmte Ziele zu erreichen. Wechselwirkungen zwischen „personal (cognitions, beliefs, skills, affects)“, „behavioral“ sowie „social/environmental factors“ (Schunk & Usher, 2019, S. 13) bilden Determinanten menschlichen Handelns. Über die stabilen Persönlichkeitsmerkmale der „five-factor theory“ (McCrae, 2020) hinaus können Prozesse, welche Ziele, Strategien, Emotionen und Motivation berücksichtigen, auf Grundlage des „cognitive-affective processing systems“ (Mischel & Shoda, 2010) persönlichkeitspezifisches Verhalten sowie motivationale Vorgänge erklären:

Like CAPS, the current theory seeks to capture the underlying psychological dynamics of personality and is built on mental representations, but the current theory has a motivational core: the mental representations (BEATs)²⁹ that develop around people's needs and goals, then shape their future goals (Dweck, 2021, S. 92)

²⁹ Akronym: Beliefs, Emotions, Action Tendencies

5 Ableitung der Fragestellung

In Kapitel 4 sollte erkennbar geworden sein, dass vielfältige körperliche, intellektuelle, soziale und emotionale Erfahrungen ein großes Potenzial besitzen, Veränderungen in den Überzeugungen, Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten auszulösen und zu transformatorischen Veränderungen zu führen. Dies setzt das Vermögen voraus, aktiv sowie reflexiv konkrete „Welt- und Selbstverhältnisse“ (Koller, 2022) zu bewerten, zu erschließen und nutzbar zu machen, da Entwicklungsprozesse vermehrt in Situationen entstehen, in denen bisherige Denk- und Handlungsmuster dafür nicht ausreichen.

Eine aktive Auseinandersetzung mit sich selbst, anderen und der Welt wird durch spielerische, überschaubare erlebnispädagogische Herausforderungen auf vielfältige Weise initiiert, um selbstbewusstes und selbstbestimmtes Handeln zu ermöglichen. Dieses wird von individuellen Interessen, Motiven und Bedürfnissen gesteuert, wobei institutionelle Vorgaben, gesellschaftliche Strukturen und auch soziale Interaktionen das Handeln maßgeblich beeinflussen und begrenzen. Daher wurden motivationale Vorgänge, die Theorie der Selbstbestimmung und Flow als bedeutsame Quellen und Voraussetzungen für Wachstum und Entwicklung hervorgegestellt.

Persönlichkeitsentwicklung findet demnach immer in Wechselwirkung mit der sozialen und materiellen Umwelt statt und benötigt beide Bereiche. Der „significant other“ und das „Andere“ (Umwelt) dienen einerseits als Informationsquellen und stellen andererseits Ressourcen dar, nicht nur für Schülerinnen und Schüler: „The experiential work ultimately led to changes in teacher participants’ beliefs and practices related to teacher and student roles and potentialities“ (Glazier & Bean, 2019, S. 261).

Lernen wird auf diesen Grundlagen und Annahmen als Erfahrungsprozess verstanden, der zu dauerhaften Verhaltensänderungen führt, sozial eingebettet stattfindet und durch Interaktionen geprägt wird. Lernen umfasst kognitive, emotionale und soziale Dimensionen, negative Erfahrungen und Widerstände erweisen sich als produktiv.

Development is also contextualized in that intelligences develop among individuals when they interact with each other, use specific cultural tools, or engage in specific activities (Gardner et al., 2018, S. 122).

Zwar trifft die vor Überbewertung von Erlebnissen warnende lakonische Feststellung, „Alles was lebt, erlebt was“ (Düchting, 1994) zu, dennoch stellen Erfahrungen bedeutsame Grundlagen für Lernprozesse dar: „Enactive learning involves learning from the consequences of one’s actions, which can inform and motivate“ (Schunk & Usher, 2019, S. 14). Der Unterschied zwischen bloßen Erlebnissen und wirksamen Erfahrungen besteht demnach darin, dass Erfahrung und Lernen nicht zwei getrennte Prozesse sind. Man kann keine echte Erfahrung machen, ohne daraus zu lernen:

Die Erfahrung ist nicht lediglich [...] Grund einer *möglichen* Folge (des Lernens), sondern – im strengen Sinn – Grund einer *notwendigen* Folge. Das Lernen gehört notwendig zur Erfahrung und ist in ihr enthalten wie die Folge im Grund (Buck, 2019, S. 150; Hervorhebung im Original).

In diesem Sinn sollen erlebnispädagogische Interventionen als Medium und Methode genutzt werden, „um durch herausfordernde Arrangements selbständige Lernprozesse anzustoßen und eigene Erfahrungen zu ermöglichen“ (Paffrath, 2013, S. 87). Aus theoretischer Sicht stehen dabei selbstbestimmtes Handeln, Reflexion und Transfer in einem engen Zusammenhang, da physische, psychische und soziale Herausforderungen bewältigt werden müssen. Dadurch sollen die Entwicklung der Persönlichkeit gefördert, vorhandene Ressourcen gestärkt und spielerische Elemente für Perspektivenwechsel und Kompetenzerwerb genutzt werden.

Ausgehend von diesen Überlegungen und den oben zitierten Erkenntnissen (vgl. 4.5.6) ergibt sich die forschungsleitende Frage, ob einfache, auf verschiedene Aspekte von Persönlichkeit abzielende sowie leicht in den Schulalltag zu integrierende erlebnispädagogische Interventionen zu positiven selbstbezogenen Effekten bei Kindern (Individualebene) führen und gleichzeitig die Klassengemeinschaft (soziale Ebene) verbessern können. Eine Untersuchung des Einsatzes handlungsorientierter Elemente innerhalb schulischer Strukturen, die zu positiven Effekten während einer kritischen Phase führen sollen, fehlt bisher. Außerdem gibt es keine Untersuchungen aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik zu einer „qualifizierenden Wirksamkeitsforschung in diesem Bereich“ (Heckerens, 2019, S. 156), da dieser von Sportwissenschaft und Psychologie dominiert werde. Gerade für den Übergang mangelt es an empirischen Belegen für die Wirksamkeit von Maßnahmen:

Currently it is not clear for educators, policy makers and researchers which programs and practices to prepare and support students are most efficacious, feasible to deliver, and suitable for different student populations (Beatson et al., 2023, S. 1).

Die vorliegende Studie adressiert diese Forschungslücke durch die systematische Untersuchung von Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, sozialer Kompetenz und Klassenklima, welche theoretisch fundierte Indikatoren für die von Beatson et al. (2023) identifizierten kritischen Bereiche „mental health“, „self-concept“, „school engagement“, „peer relationships“ abbilden und gleichzeitig dem interdisziplinären Persönlichkeitsmodell entsprechen.

Da die theoretischen Grundlagen eine Vernetzung der verschiedenen Entwicklungsbereiche nahelegen, ist von besonderem Interesse, wie sich die erlebnispädagogische Intervention auf die verschiedenen Persönlichkeitsbereiche und deren Zusammenspiel auswirkt. Die Studie folgt dabei einer zweistufigen Forschungslogik: Erstens wird als „proof of concept“ untersucht, ob ein systematisch entwickeltes Vier-Elemente-Programm grundsätzlich wirksam ist und zu positiven Veränderungen in den relevanten Übergangsindikatoren führt. Hierfür werden einfache Haupteffekt-Hypothesen formuliert, die dem klassischen Wirksamkeitsparadigma entsprechen. Zweitens erfolgt – ausgehend von theoretischen Überlegungen zur Kontextabhängigkeit und differenziellen Entwicklung – eine explorative Analyse möglicher Moderatoreffekte. Da aus dem erlebnispädagogischen Forschungsfeld Geschlechtsunterschiede berichtet werden (Eberle & Fengler, 2019; Frey, 2013) und auch aus der Transitionsforschung die Bedeutung kontextueller Faktoren nachgewiesen worden ist (Helsper & Kramer, 2022; Marsh, 1987; Nittel, 2017), wurden Geschlecht, Standort und Klassenzugehörigkeit als potenzielle Modera-

toren systematisch erhoben, um differentielle Wirkstrukturen explorativ zu untersuchen. Während die Hypothesen H₁-H₄ konfirmatorisch getestet werden, erfolgt die Analyse der Moderatoreffekte explorativ, aber theoriebegründet und methodisch geplant.

Zur Schließung dieser Forschungslücken überprüft die vorliegende Studie zentrale Aspekte der Übergangsbewältigung im Sinne des ökosystemischen Modells nach Bronfenbrenner und Morris (2006). Diese fungieren als personale Ressourcen (Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, soziale Kompetenz), welche die Interaktion mit veränderten Umweltbedingungen modulieren, sowie als kontextueller Indikator für die Qualität des Mikrosystems (Klassenklima). Besonders bedeutsam ist dabei die im interdisziplinären Persönlichkeitsmodell markierte Schwelle zwischen „eigener Innerlichkeit“ und „Aktuierung“, womit die Fähigkeit bezeichnet wird, inneres Potenzial in konkretes Handeln überführen zu können, was gerade beim Wechsel zur weiterführenden Schule von zentraler Bedeutung ist.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entstehen nach Bandura (1997) primär durch eigene Meisterungserfahrungen („mastery experiences“), die den stärksten Einfluss auf die Entwicklung dieses Merkmals haben. Dabei ist nicht das objektive Ergebnis entscheidend, sondern die subjektive Interpretation erfolgreicher Erfahrungen. Erlebnispädagogische Interventionen bieten strukturierte, überschaubare Herausforderungen mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit und ermöglichen authentische Erfolgserlebnisse. Die handlungsorientierte Bewältigung konkreter Aufgaben aktiviert gleichzeitig weitere wichtige Quellen: stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung erfolgreicher Peers, verbale Ermutigung durch Gruppenmitglieder und positive emotionale Zustände während gemeinsamer Aktivitäten.

Da Selbstwirksamkeit ein „erlern- und veränderbares, kognitives, komplexes sozial-psychologisches Konzept“ (Lohwasser, 2017) darstellt und durch Reflexionsprozesse gefördert wird, sollten erlebnispädagogische Erfahrungen mit integrierten Reflexionsphasen zu Selbstwirksamkeitssteigerungen führen.

H₁: Erlebnispädagogische Erfahrungen führen zu Verbesserungen der Selbstwirksamkeit bei Kindern.

Das hierarchische Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976) postuliert eine multidimensionale Struktur mit vier Ebenen, wobei spezifische Erfolgserfahrungen in konkreten Bereichen zu positiven Veränderungen der bereichsspezifischen und nachfolgend der globalen Selbstkonzeptfacetten führen. Erlebnispädagogische Aktivitäten sprechen multiple Selbstkonzeptbereiche gleichzeitig an: das physische Selbstkonzept durch körperliche Herausforderungen, das soziale Selbstkonzept durch Gruppenerfahrungen und Mitschülerbeziehungen sowie das generelle schulische Selbstkonzept durch kooperative Problemlösungsaufgaben. Da das Selbstkonzept „durch Umwelterfahrungen und bedeutsame Bezugspersonen geprägt wird“ und als selbstregulierendes Merkmal fungiert, das für „Anstrengungsbereitschaft, Lern- und Leistungsverhalten“ (Neyer & Asendorpf, 2018, S. 226) wichtig ist, sollten positive Erfahrungen bei der Intervention zu nachhaltigen Verbesserungen führen.

H₂: Erlebnispädagogische Erfahrungen führen zu einer positiven Beeinflussung des Selbstkonzepts bei Kindern.

Das „Social Competence Prism-Model“ von Rose-Krasnor (1997) definiert soziale Kompetenz als „effectiveness in interaction“, die transaktional, kontextabhängig und zielspezifisch geprägt wird und sowohl individuelle Durchsetzung („getting ahead“) als auch soziale Einbindung („getting along“) umfasst. Kooperative erlebnispädagogische Elemente erfordern die gleichzeitige Anwendung aller fünf Kernbereiche nach Kanning (2002): Soziale Wahrnehmung durch Empathie und Perspektivenübernahme in Gruppensituationen, Kommunikationsfähigkeit bei gemeinsamer Problemlösung, soziale Orientierung durch prosoziales Verhalten, Verhaltenskontrolle in herausfordernden Situationen sowie Durchsetzungsfähigkeit bei Meinungsverschiedenheiten. Da soziale Kompetenzen als „übersituatives Potenzial einer Person“ (Kanning, 2002, S. 155) fungieren und „im Rahmen eines integrierten Persönlichkeitssystems“ (ebd.) wirken, bieten erlebnispädagogische Erfahrungen ideale Lern- und Übungsfelder für die Entwicklung dieser Fähigkeiten.

H₃: Erlebnispädagogische Erfahrungen führen zu einer Steigerung der sozialen Kompetenz bei Kindern.

Klassenklima wird als „subjektiv-reflexive Wahrnehmung der schulischen Lernumwelt durch die Akteure auf der Mesoebene der Schulklasse“ (Fend, 2008, S. 16) verstanden und umfasst vier analytisch distinkte Bereiche: soziale Interaktionsdynamiken, materiell-physische Lernumgebungsqualität, normative Erwartungsstrukturen und prozessuale Dimensionen der Lernorganisation. Gemeinsame erlebnispädagogische Aktivitäten schaffen positive Gruppenerfahrungen, die bestehende Cliquesstrukturen durchbrechen, Aggression durch gemeinsame Zielfokussierung reduzieren und Diskriminierung durch kooperative Kontakterfahrungen abbauen können. Da „personale Merkmale relevant für die Gruppe werden – und umgekehrt“ (Saldern & Littig, 1987, S. 11) und Klassenklima als wichtige Coping-Ressource und bedeutsamer Schutzfaktor verstanden werden kann, sollten gemeinsame positive erlebnispädagogische Erfahrungen zu nachhaltigen Verbesserungen der Gruppendynamik und -struktur führen.

H₄: Erlebnispädagogische Erfahrungen führen zu einer Verbesserung des Klassenklimas.

6 Methode

Nachfolgend wird die systematische Planung und Durchführung der hypothesenprüfenden Untersuchung einschließlich des Forschungsdesigns, des Verständnisses von Evaluation, der Vorgehensweise der Datenerhebung sowie der Analysemethoden dargelegt. Auf diese Weise orientiert sich dieser Abschnitt idealtypisch an den Phasen des quantitativen Forschungsprozesses (vgl. Döring, 2023). Wichtig hierfür sind der Evaluationsgegenstand (erlebnispädagogische Maßnahme), die relevante Zielgruppe der Maßnahme (Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe), die Evaluationskriterien (Selbsteinschätzung der Kinder) sowie die Bewertung der Ausprägungen.

6.1 Studiendesign

Das Studiendesign beinhaltet die Erfassung und Analyse relevanter Daten und besteht aus den drei Bereichen Studienart, Intervention sowie Stichprobenbeschreibung. Diese drei Kernbereiche verdeutlichen die Entscheidungen im Forschungsdesign und die Evaluationsmethodik. Da es sich um eine quasi-experimentelle Studie zur Überprüfung der Auswirkungen einer erlebnispädagogischen Intervention handelt, wird dieses zentrale Forschungselement detailliert beschrieben.

6.1.1 Studienart

Das Erkenntnisinteresse der explorativen Feldstudie liegt darin, Effekte von erlebnispädagogischen Elementen auf persönlichkeitsrelevante Merkmale von Kindern der fünften Jahrgangsstufe zu untersuchen, indem die aus der Theorie abgeleiteten Hypothesen überprüft werden. Damit liegt eine quasi-experimentelle, „non-randomized controlled“ (Döring, 2023, S. 196) Studie vor, weil einerseits Kontroll- und Experimentalgruppen hinsichtlich des Programms systematisch unterschiedlich behandelt wurden, andererseits die Gruppenzusammenstellung (Schulklassen) nicht zufällig erfolgte, sondern aufgrund schulorganisatorischer Erwägungen übernommen wurde. Dadurch sinkt zwar die interne Validität etwas, weil „personengebundene Störvariablen bzw. konfundierende Variablen“ (Döring, 2023, S. 201) auftreten, die Zusammenhänge zwischen unabhängigen und abhängigen Dimensionen überlagern können. Allerdings ist kaum zu erwarten, dass die Klassenzugehörigkeit, welche zumeist über das Bekanntnis der Schülerinnen und Schüler erfolgt, große Verzerrungen hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Prädiktoren und Kriterien nach sich zieht. Um den untersuchungsbedingten Einfluss von Störgrößen dennoch möglichst gering zu halten, wurde ein überschaubarer Zeitraum von vier Interventionen (über 12 Schultage verteilt) gewählt, Programmdauer, -inhalte und -methoden standardisiert (vier Doppelstunden, schriftliche Anleitungen) und auffällige Ereignisse (Wetter, Situationen in der Klasse, Absenzen) protokolliert.

6.1.2 Evaluation

Die Evaluation stellt einen zentralen Aspekt der Forschungsarbeit dar, da sie die Grundlage für eine fundierte Beurteilung der praktischen Maßnahme bildet. Um die Wirkung der durchgeführten Maßnahmen zu überprüfen, müssen sowohl die Evaluationsstandards als auch die Evaluationsfunktionen festgelegt werden. Im nachfolgenden Abschnitt wird zunächst erläutert, welche qualitativen Anforderungen an die Evaluationsstudie gestellt werden und wie diese in der Planung berücksichtigt wurden. Anschließend wird die Evaluationsfunktion thematisiert, die nicht nur der Erkenntnisgewinnung dient, sondern auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Intervention und zur Legitimation gegenüber den verschiedenen Anspruchsgruppen leisten kann. Die vier Qualitätsdimensionen (Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V., 2016) wurden systematisch berücksichtigt: Die vorliegende Studie soll relevante Informationen hinsichtlich des (1) Nutzens für die Anspruchsgruppe, aber auch für die Entscheidungsträger (Lehrerinnen und Lehrer) liefern, um ein zweckdienliches und wirkungsvolles Angebot zu bieten. Die Nützlichkeitsstandards sollen sicherstellen, „dass sich die Evaluation an den geklärten Evaluationszwecken sowie am Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzer und Nutzerinnen ausrichtet und die der Bewertung zugrunde liegenden Werte transparent macht“ (Döring, 2023, S. 967). Die (2) Durchführbarkeit der Evaluation wurde insofern angepasst, als Methoden und Ressourcen weitgehend vorstrukturiert wurden, sodass die Evaluation innerhalb eines minimalen Zeitrahmens erfolgreich durchgeführt werden konnte. Außerdem wurde die Anzahl der Items kindgemäß begrenzt, indem Skalen aus den Originalinstrumenten ausgewählt wurden. Dem Standard der (3) Fairness wurde durch Informationstreffen mit den Schulleitungen, Eltern, Lehrkräften, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, administrativen Behörden im Vorfeld der Erhebung entsprochen, sodass alle Beteiligten in die Evaluation einbezogen wurden. Dabei wurden formale Vereinbarungen, ethisch vertretbare Modalitäten der Durchführung und der Schutz individueller Rechte besprochen. Schließlich wurde dem Anspruch der (4) Genauigkeit ebenfalls Rechnung getragen, indem Erhebungsverfahren und Datenquellen so gewählt wurden, „dass die Zuverlässigkeit der gewonnenen Daten und ihre Gültigkeit bezogen auf die Beantwortung der Evaluationsfragestellungen nach fachlichen Maßstäben sichergestellt sind“ (Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V., 2016). Der Evaluationsgegenstand (vgl. 6.1.3), der schulische Kontext, das Ziel der Maßnahme, das Vorgehen, sowie das Gewinnen von Informationen – einschließlich einer angemessenen Auswertung – wurden transparent und nachvollziehbar dokumentiert.

Die fünf Funktionen einer Evaluationsstudie (vgl. Döring, 2023, 963ff) dienen zunächst der (1) Erkenntnis über die Wirkungen von erlebnispädagogischen Übungen in einer sensiblen Entwicklungsphase. Eine (2) Lern- und Dialogfunktion kann des Weiteren in den Outcomes der Schülerinnen und Schülern, aber auch im besseren Verständnis von allen Akteuren (Schüler/-innen, Eltern, Lehrkräfte) des Übergangs erkannt werden. Die (3) Optimierungsfunktion wird erst nach Abschluss der Evaluation zum Tragen kommen, indem die angebotenen Inhalte angepasst und verbessert werden, zumal es sich bei der vorgestellten Maßnahme um ein Pilot-

projekt handelte. Daher werden auch die Ergebnisse zur (4) Entscheidung beitragen, ob die vorgeschlagenen Programminhalte etabliert werden. Eine (5) Legitimationsfunktion ergibt sich selbstverständlich gegenüber der Schuladministration, den Erziehungsberechtigten sowie der Anspruchsgruppe, indem Rechenschaft über den Aufwand und Nutzen der Maßnahme abgelegt wird. Alle fünf Funktionen tragen zur Einschätzung und Bewertung des Unterstützungsangebots bei, „harmonisieren mit dem wissenschaftlichen Selbstverständnis“ (Döring, 2023, S. 963) und sind zwingend ergebnisoffen.

6.1.3 Erlebnispädagogische Intervention

„Die durch den Prozess der Evaluationsforschung im Ergebnis erlangte Bewertung soll in der Praxis unterschiedliche Evaluationsfunktionen erfüllen (z. B. Legitimations- oder Optimierungsfunktion)“ (Döring, 2023, S. 955). Dies bezieht sich im vorliegenden Fall auf eine mögliche Implementierung und Legitimierung in ein strukturelles Übergangskonzept von der Grundschule auf die weiterführende Schule (hier Gymnasium). Die Zusammenhänge zwischen den aus dem zugrundeliegenden Persönlichkeitsmodell abgeleiteten Persönlichkeitsbereichen und den durch das handlungsorientierte Programm beabsichtigten Entwicklungen von Persönlichkeitsmerkmalen wird in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Zusammenhänge zwischen Intervention, Persönlichkeitsbereichen und -merkmalen

Persönlichkeitsbereiche	Anforderungen der Interventionen (Spiele & Übungen)	Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen
physisch	Geschicklichkeit, Gewandtheit, motorische Beanspruchungen	Selbstkonzept
affektiv	Freiwilligkeit, Risikoabwägung, Überwindung, Mut, Freude, Angst	Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit
sozial	Kooperation, Interaktion in unterschiedlichen Sozialformen	soziale Kompetenzen, Klassenklima
kognitiv	Probleme lösen, Handlungssteuerung	Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, Kontrollüberzeugung

Evaluationsgegenstand stellt ein erlebnispädagogisches Programm dar, welches auf individuelle und kollektive Veränderungen abzielt. Es versucht zum einen, sich dezidiert auf die mit dem Übergang einhergehenden individuellen Herausforderungen, nämlich auf die dargelegten Entwicklungsaufgaben, auf eigene und Fremdansprüche sowie auf schulspezifische Anforderungen (Qualifikation), zu beziehen, indem personale Ressourcen gestärkt und Handlungsfähigkeit ermöglicht wird. Zum anderen bietet es vielfältige Anlässe, um soziale Beziehungen (Peers, Familie, Lehrkräfte) neu zu organisieren. Neben dem Kriterium der Wirkung des Programms auf Persönlichkeitsmerkmale ist für einen längerfristig prospektiven Einsatz in der Schule interessant, für welche Gruppen von Schülerinnen und Schülern die Effizienz dieser Maßnahme besonders hoch oder niedrig einzuschätzen ist.

Wirken bestimmte Maßnahmen eher bei definierten Risikogruppen (etwa im Sinne einer Aptitude-Treatment-Interaction) und welche primärpräventiven Breitbandinterventionen gibt es, von denen alle Kinder und Jugendlichen profitieren? (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S. 172)

Von einer Verbesserung der Werte bei den gewählten Indikatoren Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, soziale Kompetenzen und Klassenklima würden alle Kinder profitieren, allerdings wäre auch eine gesonderte Betrachtung vom Übergang besonders belasteter Schülerinnen und Schüler erkenntnisreich.

Das erlebnispädagogische Programm ist an zwei bayerischen Gymnasien in je vier fünften Schulklassen durchgeführt worden. Je zwei fünfte Klassen beider Schulen haben als Kontrollgruppe, welche nach Abschluss der Erhebung die erlebnispädagogischen Übungen ebenfalls durchführen durften (Wartegruppen-Design), gedient. Die vier Teile des erlebnispädagogischen Programms verbindet das übergeordnete und für fächerübergreifendes Unterrichten geeignete Thema „Elemente“, indem jede einzelne Einheit inhaltliche Bezüge zu Feuer, Erde, Wasser, Luft aufweist. Um den Projektcharakter zu betonen und die gedankliche Repräsentation zu gewährleisten und aufrechtzuerhalten, erhielt jede teilnehmende Klasse ein DIN A2-Plakat, auf welches nach Absolvieren der jeweiligen Einheit das entsprechende Element aufgeklebt wurde. Die visuelle Dokumentation des Fortschritts sollte die Motivation der Schülerinnen und Schüler unterstützen und den Projektcharakter verdeutlichen.



Abbildung 12: Klassenposter mit vier Elementen

Der Aufbau der Übungen folgt den in Kapitel 4.5 skizzierten erlebnispädagogischen Leitlinien und weist eine steigende Struktur von individuellen Herausforderungen über Aufgaben in der Kleingruppe bis hin zu sozial komplexeren Interaktionsformen innerhalb des Klassenverbands auf. Die Quellen der etablierten Spiele und Übungsformen sind auf den Instruktionen für die Lehrkräfte hinterlegt, die Zusammenstellung des Programms erfolgte durch den Verfasser. Mit dieser Konzeption wird Bezug auf die strukturellen Dimensionen des Übergangs genommen, die ebenfalls individuelle, soziale sowie umweltliche Bezüge aufweisen. Alle Lehrkräfte der

fünften Jahrgangsstufe wurden im Rahmen von zwei Präsenztreffen an beiden Schulen in gleicher Weise informiert und instruiert. Zusätzlich wurde eine Lernplattform (Mebis-Kursformat) eingerichtet, auf der rechtliche Rahmenbedingungen, die Organisation der Termine, präzise Spiel- und Übungsanweisungen, Protokollformulare und Elternbriefvorlagen vorgehalten sowie ein Austauschforum eröffnet wurden. Die Durchführung der Aktivitäten oblag den unterschiedlichen Lehrkräften der jeweiligen Klassen, welche sich freiwillig meldeten und zu meist im Tandem für einen oder zwei Termine agierten. Das für die jeweilige Aktion benötigte Material wurde in Taschen nach Elementen geordnet zur Verfügung gestellt. Um den Aufwand möglichst gering zu halten, viel Zeit für die Übungen und Spielformen zu gewinnen sowie Kolleginnen und Kollegen zu befähigen, die Intervention selbstständig durchführen zu können, wurde von vornherein darauf geachtet, dass der Organisationsaufwand und Materialbedarf gering ausfallen. Auch im Hinblick auf eine gewünschte Folgenutzung der Programminhalte könnte sich dies als Vorteil erweisen.

Der Ablauf einer Einheit wurde strikt vorgegeben, indem drei Phasen definiert wurden: (1) Anleitung und Durchführung eines Spiels (Instruktion, Moderation, Animation), (2) daran anschließend eine kurze Reflexionsphase (Erleben, Empfinden, Feedback) und (3) ggf. abermalige Durchführung (Modifikation). Auf diese Weise sollten in allen acht Experimental-klassen annähernd gleiche Bedingungen hergestellt und Erfahrungen sowie Erlebnisse ermöglicht werden, die den erlebnispädagogischen Spezifika („challenge-by-choice“, metaphorischer Spielcharakter, Reflexion, Interaktion) gerecht werden. Für jedes Element wurden ein Aufwärmspiel, fünf Spiele und ein weiteres Spiel (Ersatz) ausformuliert bereitgestellt (vgl. Anhang 2.2), welche in einer festgelegten Reihenfolge durchzuführen waren. Am Beispiel des Ablaufplans für das Element „Wasser“ kann man die Steigerung der Herausforderungen in sozialer Hinsicht als auch im Anspruchsniveau der Aufgaben erkennen:

Tabelle 3: Übungs- und Spieleübersicht Element Wasser

	Spiel/Übung	Funktion	Anforderung	Sozialform
	„Segelboot“	Aufwärmspiel	gering	Partner
1	„Hühnerübergabe“	Geschicklichkeit	gering	Kleingruppe
2	„Eimer auf Füßen“	Wagnis, Risiko	mittel	Kleingruppe
3	„Kostbare Flüssigkeit“	Geschicklichkeit	mittel	Gruppe
4	„Wassertransport“	sinnliche Wahrnehmung	mittel	Gruppe
5	„Mobile Seilbrücke“	Wagnis, Risiko	hoch	Großgruppe

Nach Durchführung der Übungen und Spiele wurden die Rückmeldungen der Lehrkräfte mit Hilfe der „Interventionsbegleitenden Dokumentation“ schriftlich eingeholt. In einem ausfüllbaren Dokument wurden somit das Datum, die durchgeführten Programmpunkte, fehlende Schülerinnen und Schüler, besondere Vorkommnisse (z.B. Störungen, Wetterbedingungen, Unfälle, Materialprobleme), Auffälligkeiten im Sozialverhalten (z.B. wiederholte Regelverstöße,

7 Ergebnisse

In einem ersten Schritt der Ergebnisdarstellung wird zunächst ein deskriptiver Überblick über die Datenlage anhand der Mittelwertdifferenzen zwischen den Messzeitpunkten ($\Delta = \text{MZP2} - \text{MZP1}$) gegeben. Diese grafische Darstellung der Veränderungen ermöglicht eine erste Einschätzung der Wirkung über verschiedene Gruppen hinweg und bildet die Grundlage für die nachfolgenden inferenzstatistischen Analysen, wobei positive Werte einen Zugewinn in der Selbsteinschätzung über die Zeit darstellen. Aufgrund der ungleichen Gruppengrößen wird beim deskriptiven Überblick eine Aufteilung in sechs Gruppen gewählt: Die Experimentalgruppe der Mädchen umfasst $n = 55$ Schülerinnen (Land) bzw. $n = 58$ Schülerinnen (Stadt), die der Jungen $n = 41$ Schüler (Land) bzw. $n = 48$ Schüler (Stadt). Die zusammengefassten Kontrollgruppen setzen sich aus $n = 35$ Mädchen (Land: $n = 23$, Stadt: $n = 12$) und $n = 40$ Jungen (Land: $n = 25$, Stadt: $n = 15$) zusammen. Die ungleiche Gruppengröße resultiert aus dem Ausschluss einer Kontrollklasse der Stadtschule, die irrtümlicherweise an zwei Programmpunkten teilgenommen hat. Die multivariate Varianzanalyse zur Überprüfung der Ausgangswerte zu MZP 1 zeigt signifikante Differenzen zwischen den Gruppen (Wilks' $\lambda = .630$; $p < .001$). Univariate Analysen ergeben signifikante Baseline-Unterschiede für drei Konstrukte: KLK ($p < .001$), SOK ($p = .002$) sowie SWK ($p = .006$). Für die beiden Selbstkonzept-Größen (SK I, SK II) ergeben sich keine bedeutsamen Ausgangsdifferenzen zwischen den Gruppen. Diese selektiven Baseline-Unterschiede werden in den nachfolgenden ANCOVA-Analysen statistisch kontrolliert.

Der Faktor Selbstwirksamkeit (SWK) weist bei seinen Subskalen sportliches Selbstbild (SSB) und Selbstvertrauen (SVN) ausgeprägte Deckeneffekte in beiden Gruppen bereits zum ersten Messzeitpunkt (Baseline) auf. Die hohen Ausgangswerte zu MZP 1⁴³ für SSB (EG: $M = 3.33$; $SD = 0.65$; KG: $M = 3.45$; $SD = 0.67$) und SVN (EG: $M = 2.89$; $SD = 0.46$; KG: $M = 2.94$; $SD = 0.44$) lassen somit nur begrenzten Raum für Verbesserungen durch die Intervention. Abbildung 13 veranschaulicht die Mediane der Veränderungswerte ($\Delta = \text{MZP2} - \text{MZP1}$) als Boxplots. Die Medianverteilung präsentiert ein heterogenes Bild: Während EG Mädchen Land ($Mdn = 0.09$) und EG Mädchen Stadt ($Mdn = 0.05$) positive Veränderungen aufweisen, liegen EG Jungen Stadt ($Mdn = -0.09$) und beide Kontrollgruppen bei neutralen Werten ($Mdn = 0.00-0.09$). Die entsprechenden Mittelwerte konkretisieren diese Tendenzen: Beide Experimentalgruppen der Mädchen zeigen positive Veränderungen (EG Stadt: $M = 0.05$; EG Land: $M = 0.07$), während EG Jungen Stadt als einzige Gruppe einen deutlich negativen Mittelwert aufweist ($M = -0.10$).

⁴³ Notation: M = Mittelwert zu MZP1/MZP2; Δ = Differenzwerte ($M_2 - M_1$); M_{adj} = ANCOVA-adjustierte Werte; Mdn = Median

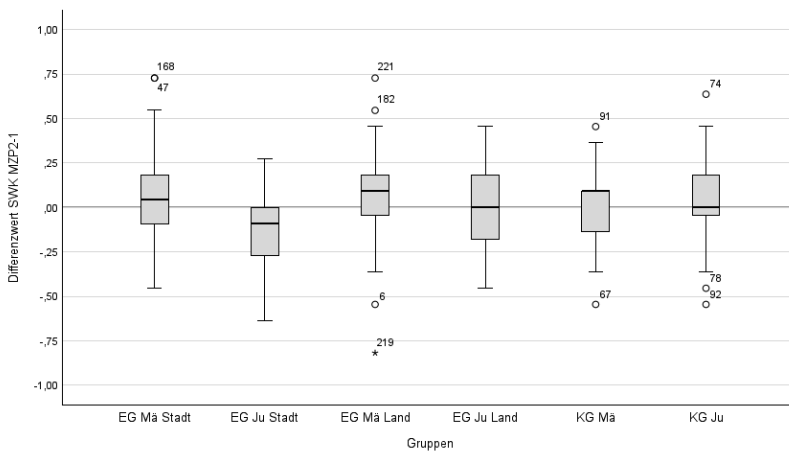


Abbildung 13: Entwicklung der Selbsteinschätzungswerte für SWK über die Zeit bei EG und KG

Die Boxplots zeigen für den Faktor Selbstkonzept-Bewertung (SK I) überwiegend stabile Werte mit minimalen Veränderungen über die Zeit. Die Medianwerte aller Gruppen liegen nahe der Nulllinie: EG Mädchen Land besitzt den positivsten Median ($Mdn = 0.10$), während EG Jungen Stadt den negativsten aufweist ($Mdn = -0.10$). Die übrigen Gruppen liegen bei neutralen Werten ($Mdn = 0.00$). Die arithmetischen Mittel spiegeln diese Verteilung wider: Während die meisten Gruppen nur minimale Veränderungen zeigen (M zwischen -0.07 und 0.07), sticht die Experimentalgruppe Mädchen Land mit dem positivsten Wert hervor ($M = 0.07$). Die Experimentalgruppe Jungen Stadt weist den niedrigsten Durchschnittswert auf ($M = -0.07$). Auffällig sind einzelne extreme Ausreißer, insbesondere ein stark positiver bei EG Jungen Stadt (Nr. 144) und ein stark negativer bei EG Jungen Land (Nr. 223). Die Streuung ist gruppenübergreifend ähnlich, wobei Landgruppen tendenziell etwas positivere Quartilswerte erreichen als entsprechende Stadtgruppen. Signifikante Gruppenunterschiede sind auf deskriptiver Ebene noch nicht identifizierbar.

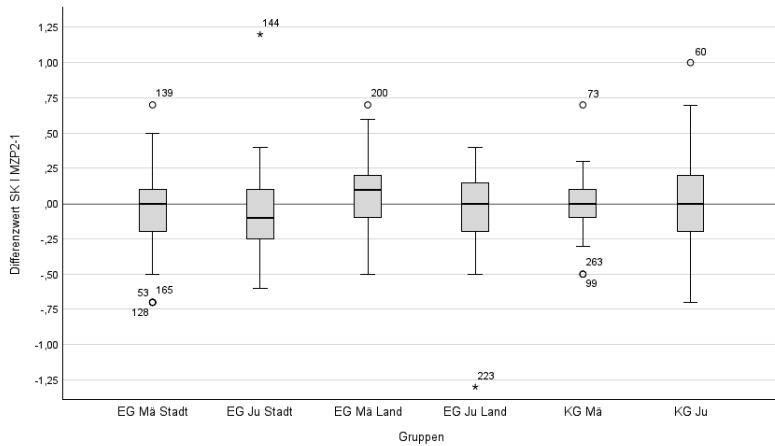


Abbildung 14: Entwicklung der Selbsteinschätzungswerte für SK I über die Zeit bei EG und KG

Die Daten des Faktors Selbstkonzept-Kontrollüberzeugung (SK II) weisen überwiegend positive Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten auf. Die Medianverteilung offenbart differenzierte Muster: Während beide Landgruppen der EG sowie KG Mädchen positive Mediane aufweisen (EG Mädchen Land: $Mdn = 0.00$; EG Jungen Land: $Mdn = 0.00$; KG Mädchen: $Mdn = 0.13$), liegen die übrigen Gruppen bei neutralen Werten ($Mdn = 0.00$). Die entsprechenden Durchschnittswerte verstärken diesen positiven Gesamteindruck mit ausgeprägteren Differenzen. EG Mädchen Land weist die stärkste Verbesserung auf ($M = 0.09$), gefolgt von EG Jungen Land ($M = 0.08$). Bemerkenswert sind die standortspezifischen Unterschiede: Beide Landgruppen EG erreichen deutlich positivere Werte ($M = 0.09$ bzw. 0.08) als ihre entsprechenden Stadtgruppen ($M = 0.02$ bzw. -0.01). Auch die KG weisen moderate positive Veränderungen auf (KG Mädchen: $M = 0.05$; KG Jungen: $M = 0.04$). Die Streuung ist gruppenübergreifend ähnlich, wobei die EG Mädchen Land die größte Spannweite aufweist.

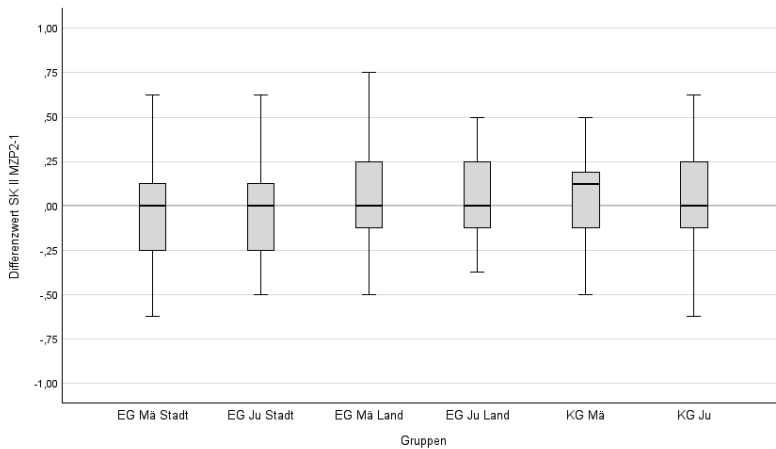


Abbildung 15: Entwicklung der Selbsteinschätzungswerte für SK II über die Zeit bei EG und KG

Für den Faktor soziale Kompetenz (SOK) ergeben sich moderate zeitliche Entwicklungen. Hier präsentiert sich folgende Medianstruktur: KG Jungen weist den höchsten positiven Median auf ($Mdn = 0.13$), gefolgt von EG Mädchen Land ($Mdn = 0.06$). Die übrigen Gruppen verzeichnen negative bis neutrale Mediane, wobei EG Jungen Stadt den niedrigsten Wert aufweist ($Mdn = -0.06$). Die Mittelwerte bestätigen diese Trends und zeigen weitere Details: KG Jungen erzielt die stärkste Verbesserung ($M = 0.12$), während EG Jungen Stadt den deutlich negativsten Wert aufweist ($M = -0.08$). Bei den Experimentalgruppen manifestiert sich ein deutlicher Standorteffekt: Beide Landgruppen schneiden besser ab als ihre entsprechenden Stadtgruppen (EG Mädchen: Land $M = 0.07$ vs. Stadt $M = -0.01$; EG Jungen: Land $M = -0.04$ vs. Stadt $M = -0.08$). Bemerkenswert erscheint, dass die KG Jungen höhere Werte erzielt ($M = 0.12$) als alle EG. Die Streuung ist in allen Gruppen mit Interquartilsbereichen ähnlicher Größe vergleichbar, einzelne Ausreißer verweisen auf individuell heterogene Entwicklungen. Die Gesamtbetrachtung legt nahe, dass das Programm unterschiedliche Effekte auf die soziale Kompetenz der verschiedenen Teilgruppen hat, wobei Mädchen im ländlichen Raum besonders profitieren, während Jungen in der Stadt eher negative Veränderungen zeigen.

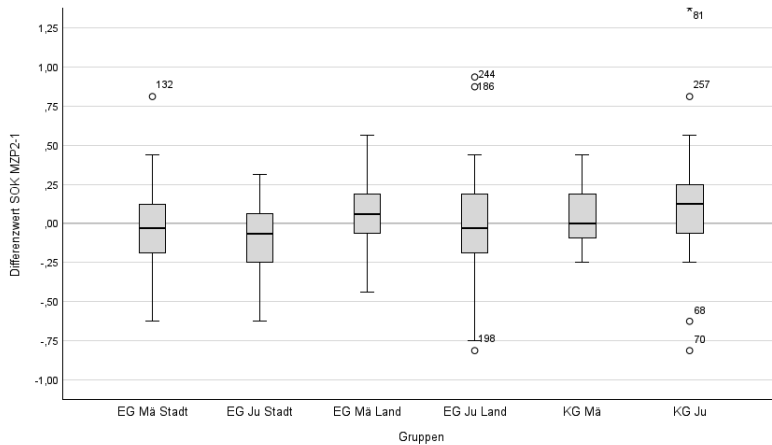


Abbildung 16: Entwicklung der Selbsteinschätzungswerte für SOK über die Zeit bei EG und KG

Für das Klassenklima (KLK) ergeben sich divergierende Gruppenentwicklungen. Während die EG stabil bleibt ($M = 2.63$ zu beiden MZP), sinkt der Wert in der KG (von $M = 2.57$ auf $M = 2.46$). Besonders hervorzuheben ist die Entwicklung bei der Subskala respektvoller Umgang (RPU), in der ein deutlicher Abfall in der KG zu beobachten ist, während die EG ihre Werte halten kann. Die Mediananalyse der sechs Teilgruppen offenbart deutliche Differenzen: KG Jungen weist den niedrigsten Median auf ($Mdn = -0.15$), was auf eine negativere Beurteilung des Konstrukts über die Zeit in dieser Gruppe hindeutet. Die EG verzeichnen durchweg positive oder neutrale Mediane (EG Mädchen Stadt: $Mdn = 0.03$; EG Mädchen Land: $Mdn = 0.00$; EG Jungen Stadt: $Mdn = 0.00$; EG Jungen Land: $Mdn = -0.03$), während KG Mädchen einen neutralen Wert aufweist ($Mdn = 0.00$). Die Mittelwerte bestätigen und präzisieren dieses Muster: EG Mädchen Stadt dokumentiert die positivste Entwicklung ($M = 0.05$), während KG Jungen den deutlich negativsten Wert aufweist ($M = -0.18$). Die geschlechtsspezifischen Differenzen fallen besonders ins Gewicht. Alle Mädchengruppen zeigen positive oder neutrale Werte, während bei den Jungen nur EG Stadt leicht positiv abschneidet ($M = 0.01$). Bemerkenswert sind die zahlreichen positiven Ausreißer in mehreren Gruppen sowie zwei extreme negative Ausreißer in den beiden Kontrollgruppen (Nr. 67 und Nr. 61). Die Streuung der Werte ist in allen Gruppen ähnlich. Die Gesamtschau spricht für eine protektive Wirkung auf KLK der EG gegenüber dem Rückgang in der KG Jungen, wobei geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich erkennbar sind.

7.6 Multivariater Gesamteffekt

Die differenziellen Effektmuster bei den Einzelvariablen werfen die Frage nach der Gesamtwirksamkeit der erlebnispädagogischen Intervention auf. Eine multivariate Betrachtung aller Faktoren ermöglicht es, systemische Effekte zu identifizieren, die bei isolierter Analyse übersehen werden könnten.

7.6.1 Methodisches Vorgehen

Daher wird zur abschließenden Bewertung eine übergreifende multivariate Varianzanalyse (MANOVA) durchgeführt, die alle fünf Hauptbereiche gleichzeitig einbezieht.

Als abhängige Variablen dienen die „Change-Scores“ (Differenzwerte MZP2 - MZP1) von SWK, SK I, SK II, SOK und KLK. Diese Operationalisierung quantifiziert direkt die Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten. Bei ungleichen Ausgangswerten zwischen den Gruppen ist jedoch zu beachten, dass Change Scores nicht automatisch für Regression zur Mitte kontrollieren – ein Aspekt, der bei der Interpretation einzelner Konstrukte (insbesondere SOK, siehe Kapitel 8.3.4) berücksichtigt werden muss. Das Modell umfasst die Haupteffekte Gruppenzugehörigkeit, Geschlecht und Schulstandort sowie die Interaktionsterme Gruppe $\times$ Geschlecht und Gruppe $\times$ Schulstandort. Aufgrund der Verletzung des Box-Tests auf Gleichheit der Kovarianzmatrizen (Box' M = 160.59; $F = 1.39$; $p = .005$) wird Pillai's Trace als robuste Teststatistik verwendet. Der Levene-Test zeigte für SOK eine leichte Verletzung der Varianzhomogenität ($p = .012$), während die übrigen vier Skalen die Voraussetzung erfüllen.

7.6.2 Multivariate Befunde

Die MANOVA bestätigt die Wirksamkeit des Programms durch einen signifikanten Haupteffekt für die Gruppenzugehörigkeit (Pillai's Trace = 0.067; $F(5, 267) = 3.86$; $p = .002$; $\eta^2 = .067$) mit einer sehr guten statistischen Power von 0.94 (vgl. Anhang 6.6).

Dieser multivariate Gesamteffekt erfordert jedoch eine differenzierte Interpretation, da die detaillierten Einzelanalysen (siehe Kapitel 8) zeigen, dass diese unterschiedlich auf die Intervention reagieren. Während SWK, SK I und SK II keine signifikanten Veränderungen aufweisen, zeigen sich bei den beiden sozialorientierten Konstrukten SOK und KLK statistisch signifikante Effekte. Allerdings erweist sich bei näherer Betrachtung nur der KLK-Effekt als substantiell und robust (siehe Kapitel 8.3.3), während der SOK-Effekt aufgrund der Diskrepanz zwischen statistischer Signifikanz und deskriptiver Befundlage als methodisches Artefakt klassifiziert werden muss (vgl. 8.3.4).

Die MANOVA mit Change-Scores zeigt darüber hinaus eine signifikante Interaktion zwischen Gruppenzugehörigkeit und Schulstandort (Pillai's Trace = 0.046; $F(5, 267) = 2.59$; $p = .026$; $\eta^2 = .046$), welche die kontextabhängige Wirksamkeit der Maßnahme auf multivariater Ebene bestätigt. Die Interaktion Gruppe $\times$ Geschlecht verfehlt knapp das Signifikanzniveau ($p = .059$), deutet aber auf geschlechtsspezifische Unterschiede in den Wirkmechanismen hin.

Die Interpretation des multivariaten Gesamteffekts erfolgt demnach nuanciert. Während die MANOVA einen statistisch robusten Effekt über alle fünf Konstrukte hinweg konstatiert, zeigen die differenzierten Einzelanalysen, dass dieser Effekt primär durch die Veränderungen im Klassenklima (KLK) getragen wird, jenem Konstrukt, das sowohl statistisch als auch deskriptiv einen klaren und konsistenten Interventionserfolg dokumentiert. Dies unterstreicht einen zentralen Erkenntnisgewinn: Die erlebnispädagogische Intervention entfaltet ihre Hauptwirkung im Bereich der Klassengemeinschaft, während stabilere Persönlichkeitsmerkmale erwartungskonform weniger stark reagieren.

7.6.3 Spezifität der multivariaten Effekte

Um die Spezifität des gefundenen multivariaten Gesamteffekts zu prüfen, wurde eine zusätzliche MANOVA ausschließlich mit den drei Selbst-Dimensionen (SWK, SK I, SK II) berechnet. Diese Sensitivitätsanalyse erlaubt die Überprüfung, ob der multivariate Effekt gleichmäßig über alle Konstruktbereiche hinweg wirkt oder primär durch spezifische Teildimensionen getragen wird. Die Analyse ergibt keinen signifikanten multivariaten Gruppeneffekt für die isolierte Betrachtung der Selbst-Variablen (Pillai's Trace = 0.006; $F = 0.51$; $p = .674$; $\eta p^2 = .006$). Das deutet darauf hin, dass der in der Gesamtanalyse identifizierte multivariate Effekt primär durch die Veränderungen in der sozialen Kompetenz und beim KLK getragen wird, während die selbstbezogenen Facetten keinen substanziellen multivariaten Beitrag leisten.

Dieses Muster ist theoretisch plausibel und entspricht entwicklungspsychologischen Befunden zur unterschiedlichen Veränderbarkeit der Konstrukte: Die bereits berichteten ANCOVAs zeigen für diese Skalen extrem hohe Test-Retest-Stabilitäten ($\eta p^2 = .662 - .749$), während SOK und KLK niedrigere Stabilitäten aufwiesen ($\eta p^2 = .55 - .643$). Bei derart hoher Stabilität verbleibt nur minimale Residualvarianz, in der sich Interventionseffekte manifestieren können. Selbst-Facetten gelten als relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale, die sich primär über längere Zeiträume entwickeln (Marsh & Craven, 2006; Möller et al., 2011), während Klassenklima als verhaltensnähere Konstrukte unmittelbar auf Interventionen reagiert (Eder, 2018).

7.7 Zusammenfassung der wichtigsten Befunde

Die stufenweise durchgeführten Analyseschritte zeigen ein spezifisches und differenziertes Effektmuster der erlebnispädagogischen Intervention mit ausgeprägter Variabilität zwischen den untersuchten Konstrukten:

Klassenklima (KLK) weist die konsistentesten und substanziellsten positiven Effekte auf. Sowohl in univariaten als auch in multivariaten Analysen zeigen sich signifikante Interventionseffekte mit adjustierten mittleren Differenzen bis zu 0.21 Punkten. Die Effekte sind über beide Geschlechter und Schulstandorte hinweg robust nachweisbar. KLK erweist sich als primärer Wirkbereich der Intervention.

Hinsichtlich der sozialen Kompetenz (SOK) ergibt sich ein komplexes Muster: Bei Jungen finden sich statistisch signifikante Effekte ($p = .002$ ohne, $p = .001$ mit Kovariaten), die jedoch

bei näherer Betrachtung nicht als Interventionserfolg interpretierbar sind. Die deskriptiven Befunde zeigen eine Verschlechterung in der EG ($\Delta = -0.15$) bei einem Anstieg ($\Delta = 0.12$) in der KG. Der rechnerisch positive ANCOVA-Effekt entsteht durch statistische Adjustierung dieser divergierenden Entwicklungen. Differenzierte Analysen legen nahe, dass der Anstieg in der KG als statistische Regression zur Mitte interpretierbar ist (Korrelation Baseline $\times$ Change: $r = -.604$; $p < .001$), während der Rückgang in der EG primär auf Kalibrierung der Selbsteinschätzung (realistische Korrektur nach dem Training) zurückzuführen sein könnte. Alternative Erklärungen (heterogene Interventionseffekte bzw. Ineffektivität) sind jedoch nicht gänzlich auszuschließen. Bei Mädchen fehlt jeglicher signifikanter Effekt (vgl. Anhang 6.9).

Selbstkonzept-Bereiche (SK I, SK II) und Selbstwirksamkeit (SWK) zeigen ein geschlechtsspezifisch differenziertes Muster. In der Gesamtstichprobe ohne Kovariatenkontrolle lassen sich keine konsistenten Interventionseffekte nachweisen. Nach Kontrolle der Ausgangswerte zeigen sich jedoch bei Jungen substanzielle positive Effekte in allen drei Selbst-Dimensionen, während bei Mädchen keine signifikanten Veränderungen auftreten (alle $p > .05$).

Dieses Befundmuster ist entwicklungspsychologisch bedeutsam: Die extrem hohen Test-Retest-Stabilitäten ($\eta p^2 = .662 - .749$) dokumentieren zwar die Eigenschaft dieser Konstrukte als relativ überdauernde Persönlichkeitsmerkmale, dennoch gelingt es der erlebnispädagogischen Intervention, bei Jungen, nach statistischer Kontrolle der dominanten Ausgangswert-Varianz, substanzielle Veränderungen zu bewirken. Die Tatsache, dass diese Effekte nur unter ANCOVA-Kontrolle sichtbar werden, unterstreicht die methodische Notwendigkeit der Baseline-Adjustierung bei hochstabilen Konstrukten. Die geschlechtsspezifische Wirksamkeit ist ein bemerkenswerter Befund, der auf differentielle Ansprechbarkeit oder unterschiedliche Ausgangsbedingungen zwischen den Geschlechtern hindeutet (siehe vertiefende Analysen in Kapitel 8.3.1 und 8.3.2).

Bei der multivariaten Gesamtbetrachtung ergibt sich bei der MANOVA über alle fünf Konstrukte hinweg ein signifikanter multivariater Gruppeneffekt. Die differenzierten Einzelanalysen zeigen jedoch, dass dieser Gesamteffekt primär durch die KLK- und SOK-Veränderungen getragen wird (siehe Kapitel 7.6). Die Sensitivitätsanalyse mit ausschließlich den Selbst-Dimensionen ergibt keinen signifikanten multivariaten Effekt.

Geschlecht und Schulstandort besitzen differenzielle Einflüsse auf die Interventionseffekte. Während beim primären Wirkbereich KLK beide Geschlechter profitieren (wenn auch mit unterschiedlicher Effektstärke), zeigen sich bei SOK geschlechtsspezifisch divergierende Muster. Der Schulstandort moderiert die Effekte insbesondere auf multivariater Ebene, was auf kontextabhängige Wirksamkeit hinweist.

Die erlebnispädagogische Intervention erweist sich somit als spezifisch wirksam im Bereich des Klassenklimas, jenem Konstrukt, das mit den sozialen Kernelementen der Intervention korrespondiert und zusammenhängt. Stabilere Persönlichkeitsmerkmale reagieren erwartungsgemäß nicht einheitlich auf die Kurzintervention.

8 Diskussion und Schlussfolgerungen

Die vorliegende Studie widmet sich der Überprüfung der Wirksamkeit eines erlebnispädagogischen Programms für Schülerinnen und Schüler der fünften Jahrgangsstufe. Im Fokus steht die Frage, inwieweit ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale sowie das Klassenklima durch gezielte erlebnispädagogische Maßnahmen positiv beeinflusst werden können. Die Untersuchung erfolgte mittels eines Prä-Post-Test-Designs mit Experimental- und Kontrollgruppen, wobei verschiedene statistische Analyseverfahren (Varianzanalysen mit Messwiederholung, Kovarianzanalysen, multivariate Verfahren und klassenspezifische Untersuchungen) zur Anwendung gekommen sind (vgl. Abbildung 32).

Die Ergebnisse deuten auf komplexe, kontextabhängige und differenzielle Wirkungsmuster erlebnispädagogischer Angebote hin. Die Effekte variieren dabei in Abhängigkeit von personenbezogenen (Geschlecht, individuelles Ausgangsniveau), gruppenbezogenen (Klassenstruktur) und kontextuellen Faktoren (Schulstandort, Stadt-Land-Unterschiede). Diese Variabilität unterstreicht die Notwendigkeit einer nuancierten Betrachtung bei der Bewertung erlebnispädagogischer Maßnahmen im schulischen Kontext.

Die folgenden Abschnitte analysieren zunächst im Detail die Ergebnisse der vier untersuchten Konstruktbereiche (Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, soziale Kompetenz und Klassenklima) an den aufgestellten Forschungshypothesen. Anschließend werden die identifizierten Wirkmechanismen der Intervention diskutiert, theoretische und praktische Implikationen abgeleitet sowie Limitationen der Studie und Perspektiven für zukünftige Forschung aufgezeigt.

Erlebnispädagogische Intervention in der 5. Jahrgangsstufe

Auswirkungen nach Analysemethoden

rmANOVA $F(1,277)$ Zeit-, Gruppe- und Interaktion	ANCOVA $F(1,277)$ adjustierte Mittelwerte zu MZP2	MANCOVA multivariate Effekte	KLASSENANALYSEN nach Geschlecht und Standort
Selbstwirksamkeit Zeit: n.s., Gruppe: $p=.106\sim$, IA: n.s. Subskala: n.s. SSB: $p=.053\sim$ IA: $p=.047^*$	Selbstwirksamkeit $p=.183$, $\Delta=-0,04$ EG x Geschlecht: $p=.031^*$ Subskalen: SSB: $p=.044^*$, $\Delta=-0,08$ SVN: EG x Geschlecht: $p=.073\sim$	Selbstwirksamkeit Schule: $p=.050^*$ Ju S: $p=.073\sim (+)$ Subskala: SSB: Ju L: $p=.083\sim (-)$	Selbstwirksamkeit Positive Effekte: Ju L > Ju S; Mä 5e S; SSB: Ju L > Ju S Negative Effekte: Mä < Ju (außer SVN); KG-Ju mit höchsten SSB-Werten
Selbstkonzept I Zeit: n.s., Gruppe: n.s., IA: n.s.	Selbstkonzept I $p=.748$, $\Delta=-0,01$ Subskalen: SWG: EG x Geschlecht: $p=.067\sim$	Selbstkonzept I Schule: $p=.034^*$ Geschlecht: $p=.011^*$ Ju L: $p=.040^* (-)$ Subskala: SWG: Ju L: $p=.036^* (-)$	Selbstkonzept I Positive Effekte: 3 von 8 Mä EG deutlich über KG; Mä L > Mä S, Ju L Negative Effekte: KG sehr hoch; nur 1 Ju EG über KG, 4 deutlich darunter;
Selbstkonzept II Zeit: $p=.015^*$, Gruppe: n.s., IA: n.s. Subskalen: SE: Zeit: $p=.008^{**}$ IMP: Gruppe: $p=.009^{**}$	Selbstkonzept II $p=.647$, $\Delta=-0,02$	Selbstkonzept II Schule: $p=.024^*$ Subskala: IMP: Mä S: $p=.094\sim (-)$	Selbstkonzept II Positive Effekte: Mä 5b, 5c L; Mä L > Ju/Mä S Negative Effekte: 3 von 8 EG (Ju/Mä) unter dem Niveau der KG; Ju 5a S, Mä 5c S; Ju heterogen; Mä > Ju
soziale Kompetenz Zeit: $p=.026^*$, Gruppe: n.s., IA: $p=.008^{**}$ Subskalen: PES: Zeit: $p<.001^{***}$, IA: $p=.005^{**}$ EM: Zeit: $p=.004^{**}$	soziale Kompetenz $p=.003^{**}$, $\Delta=-0,11$ EG x Geschlecht: $p=.033^*$ Subskalen: PES: $p=.001^{**}$ EMP: EG x Geschlecht: $p=.023^*$ EM: $p=.047^*$ HBH: $p=.048^*$; EG x Geschlecht: $p=.081\sim$	soziale Kompetenz Gruppe: $p=.030^*$ Ju S: $p=.001^{**} (-)$ Ju L: $p=.056\sim (-)$ Subskalen: PES: Ju S: $p=.017^* (-)$ EMP: Ju S: $p=.066\sim (-)$ EM: Ju S: $p=.034^* (-)$; Ju L: $p=.081\sim (-)$ HBH: Ju S: $p=.002^{**} (-)$	soziale Kompetenz Positive Effekte: 1 Klasse L und Mä L > Ju/Mä S Negative Effekte: KG Mä sehr hoch; alle Ju EG und 3 von 8 Mä EG unter dem Niveau der KG;
Klassenklima Zeit: $p=.027^*$, Gruppe: $p=.078\sim$ IA: $p=.023^*$ Subskalen: AKZ: Zeit: $p=.09\sim$ Gruppe: $.006^{**}$, IA: $p=.028^*$ KOP: Zeit: $p=.060\sim$ RP: Zeit: $p=.104$	Klassenklima $p=.012^*$, $\Delta=0,13$ EG x Schule: $p=.061\sim$ Subskalen: AKZ: $p=.004^{**}$; EG x Schule: $p=.005^{**}$ KOP: EG x Schule: $p=.084\sim$ RP: $p=.014^*$ EG x Schule: $p=.043^*$	Klassenklima Gruppe: $p=.006^{**}$ Interaktion: $p=.047^*$ Ju S: $p=.015^* (+)$ Mä S: $p=.095\sim (+)$ Subskala: AKZ: Ju S: $p=.001^{**} (+)$ Mä S: $p=.089\sim (+)$	Klassenklima Positive Effekte: alle Ju EG, 7 von 8 Mä EG > KG; Mä L > Mä S Negative Effekte: 1 Klasse L deutlich niedriger

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$ ~ $p < .10$ (marginaler Effekt)

Legende:

- IA Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Zeit
- Δ Mittlere Differenz zwischen Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG)
- (+) positiver Trend
- (-) negativer Trend
- L Land
- S Stadt
- Ju Jungen
- Mä Mädchen

Abbildung 32: Übersicht der Ergebnisse nach Analysemethoden

8.1 Prüfung und Beurteilung der Forschungshypothesen

Die Hypothesenprüfung erfolgt vor dem Hintergrund der Gesamtergebnisse (vgl. Abbildung 32), die unterschiedliche Effektmuster in Abhängigkeit vom analytischen Zugang belegen.

8.1.1 Selbstwirksamkeit – Effekte bei hoher Konstruktstabilität

Die Forschungshypothese H_1 , dass die erlebnispädagogische Intervention zu einer Steigerung der Selbstwirksamkeit führt, muss differenziert bewertet werden. Für die Gesamtstichprobe kann die Hypothese nicht pauschal bestätigt werden, da weder in der rmANOVA noch in den ANCOVA-Analysen konsistente Haupteffekte nachweisbar sind. Lediglich für die Teildimension sportliches Selbstbild (SSB) zeigt sich ein schwacher Interaktionseffekt, der aber aufgrund seiner geringen Effektstärke ($\eta^2 = .014$) praktisch kaum bedeutsam ist. Die ausgeprägte intra-individuelle Stabilität des Konstrukts, erkennbar an den hohen Regressionskoeffizienten der Ausgangswerte ($B = 0.729 - 0.914$), erweist sich hierbei als entscheidender Faktor, der programmbedingte Veränderungen unwahrscheinlicher macht. Auch Bong und Skaalvik (2003), Bandura (2006) und Schwarzer (2014) weisen übereinstimmend darauf hin, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stabil sind und sich im Altersgang zunehmend verfestigen. Damit sind sie schwerer zu beeinflussen, auch wenn es sich insgesamt um ein dynamisches Konstrukt handelt (Usher & Pajares, 2008). Die Follow-up-Analysen offenbaren jedoch ein paradoxes Befundmuster: Obwohl Jungen der EG signifikant höhere absolute Selbstwirksamkeitswerte als Mädchen aufweisen, ergibt sich gegenüber der Kontrollgruppe ein tendenzieller negativer Interventionseffekt ($\Delta = -0.13$; $p = .073$), der bei gleichzeitig hohem Ausgangsniveau entsteht und die Komplexität der Wirkungsmechanismen verdeutlicht.

Während die Hypothese für die Gesamtgruppe abzulehnen ist, kann sie für spezifische Subgruppen teilweise angenommen werden. Die identifizierten Interaktionseffekte zwischen Experimentalgruppenzugehörigkeit und Geschlecht sowie die standort- und klassenspezifischen Wirkungsmuster belegen eine differenzierte Wirksamkeit der Maßnahme. Entgegen den erwartbaren positiven Effekte müssen die Tendenzen für Jungen kritisch interpretiert werden, da bei ihnen eine negative Wirkung vorliegt. Für Mädchen ist die Hypothese weitgehend abzulehnen (mit Ausnahme einer Klasse). Der Klassenkontext erweist sich dabei durchgängig als entscheidender Moderator für Auswirkungen der Programmelemente. Die Hypothese H_1 ist somit nicht pauschal anzunehmen oder abzulehnen, sondern muss im Kontext personenbezogener und situativer Faktoren differenziert bewertet werden. Studien zu erlebnispädagogischen Interventionen (Fengler, 2017; Mutz & Müller, 2020) beschreiben die Wirksamkeit auf diese Variable ebenfalls als multifaktoriell und keineswegs eindeutig.

Die vorliegende Untersuchung bestätigt insbesondere die Bedeutung von Geschlecht als individuelles Merkmal sowie von Klassenverband und Schulstandort als kontextuelle Einflussfaktoren.

8.1.2 Selbstkonzept – Effekte auf Bewertungs- und Kontrollaspekte

Die Forschungshypothese H_2 , dass die erlebnispädagogische Intervention zu einer Steigerung des Selbstkonzepts führt, erfordert ebenso eine differenzierte Einschätzung für die beiden hier erfassten Dimensionen.

Für den Bereich der Selbst- und Beziehungsbewertung (SK I) muss die Hypothese für die Gesamtstichprobe zurückgewiesen werden. Die Varianzanalysen zeigen weder signifikante Haupteffekte für die Gruppe noch bedeutsame Interaktionseffekte. Ähnlich wie bei der Selbstwirksamkeit wird auch hier eine ausgeprägte Konstruktstabilität an den hohen Regressionskoeffizienten der Ausgangswerte ($B = 0.788 - 0.824$) erkennbar. „Allgemein wird angenommen, dass globale Selbstkonzept-Bereiche sowie Selbstkonzept-Bereiche mit hoher subjektiver Bedeutsamkeit stabiler als bereichsspezifische Facetten des Selbstkonzepts sind“ (Moschner & Dickhäuser, 2018, S. 750). Diese Stabilität steht im Einklang mit Erkenntnissen der Selbstkonzeptforschung, die auf eine zunehmend hohe Stabilität von Selbstkonzepteinschätzungen im Laufe der Entwicklung hinweisen (Möller & Trautwein, 2021; Weber & Freund, 2017). Die klassenspezifischen Analysen offenbaren jedoch ein differenzierteres Bild, da insbesondere Mädchen des ländlichen Standorts (vor allem in der Klasse 5b) deutlich positive Entwicklungen aufweisen. Die erhebliche Spannweite in den rohen klassenspezifischen Mittelwerten zu MZP2 ($\Delta = 0.59$ Punkte bei Mädchen auf der vierstufigen Skala) unterstreicht die Bedeutung des Klassenkontexts als moderierenden Faktor. Diese Heterogenität der Ergebnisse findet sich auch in Studien zu kontextabhängigen Selbstkonzeptentwicklungen im frühen Jugendalter (Hellmich & Günther, 2011; Marsh & Craven, 2006).

Hinsichtlich der Teildimension Kontrollüberzeugung (SK II) und der Subskala schulische Erfolgsüberzeugung (SEU) zeigen sich signifikante Zeit-, jedoch keine bedeutsamen Interventionseffekte. Die Subskala Impulskontrollüberzeugung (IMP) weist hingegen einen signifikanten Gruppeneffekt auf, was auf einen bestehenden Unterschied zwischen den Gruppen hinweist. Daher kann nicht von einer universellen programmbedingten Wirkung ausgegangen werden. Auch hier erweisen sich individuelle und soziale Faktoren als entscheidend, weil Mädchen höhere Werte bei den Kontrollüberzeugungen aufweisen als Jungen, was entwicklungspsychologischen Forschungsergebnissen zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in diesem Bereich des Selbstkonzepts entspricht (Moschner & Dickhäuser, 2018; Wigfield et al., 2019).

Die Hypothese H_2 muss somit für beide Bereiche des Selbstkonzepts kontextabhängig bewertet werden. Während sie für die Gesamtgruppe abzulehnen ist, kann sie für spezifische Subgruppen – insbesondere für Mädchen des ländlichen Standorts – teilweise angenommen werden. Die signifikanten schulstandortspezifischen Effekte in den multivariaten Analysen unterstreichen die kontextuelle Bedingtheit der Interventionswirkung. Diese differenzierte Wirksamkeit steht im Einklang mit differenzierten Forschungsansätzen, die Selbstkonzeptentwicklung als bereichsspezifischen, kontextabhängigen multifaktoriellen Prozess beschreiben (Möller & Marsh, 2013; Trautwein et al., 2006). Die Annahme, „dass sich selbstbezogene Kognitionen in

Anhang

1 Kommunikation

- 1.1 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
- 1.2 Eltern, Elternbeirat
- 1.3 Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrer

2 Intervention

- 2.1 Interventionsbegleitende Dokumentation
- 2.2 Spiele- und Übungsskript (Beispiel)

3 Fragebogen

- 3.1 Online-Version
- 3.2 Skalen - ursprüngliche Fassung
- 3.3 Messinstrument nach Faktorenanalyse

4 Faktorenanalyse

5 Voraussetzungsprüfungen

- 5.1 Prüfung auf Normalverteilung
- 5.2 Prüfung der Varianzhomogenität
- 5.3 Multivariate Voraussetzungsprüfung

6 Statistische Berechnungen

- 6.1 Deskriptive Statistiken
- 6.2 rmANOVA
- 6.3 ANCOVA
- 6.4 MANCOVA - Effekte auf Variablenebene
- 6.5 Systematische Robustheitsprüfung (6 Modelle)
- 6.6 Multivariate Haupteffekte - MANOVA mit Residualvariablen
- 6.7 Systemische Wechselwirkungen - Korrelationsmatrix
- 6.8 Effektstärken
- 6.9 SOK-Befunde - Erkläransatz

7 Klassenvergleiche

- 7.1 SOK adjustierte Mittelwerte auf Klassenebene
- 7.2 SWK adjustierte Mittelwerte auf Klassenebene
- 7.3 SK I adjustierte Mittelwerte auf Klassenebene
- 7.4 SK II adjustierte Mittelwerte auf Klassenebene
- 7.5 KLK adjustierte Mittelwerte auf Klassenebene

Alle Anhänge finden Sie als PDF unter www.ziel.org/lexa

Der Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium – kein Kinderspiel, aber gestaltbar

Der Übertritt nach der Grundschulzeit zählt zu den wichtigsten und anspruchsvollsten bildungsbiografischen Schwellen im deutschen Schulsystem. Während manche Kinder diesen mühelos bewältigen, erleben andere große Anpassungsschwierigkeiten. Schulfreude, Selbstwertgefühl und Zuversicht können abnehmen, wenn ein Missverhältnis zwischen gestiegenen Anforderungen und den eigenen Bewältigungsmöglichkeiten wahrgenommen wird.

Da der Übergang durch vielfältige Herausforderungen auf individueller, sozialer und kontextueller Ebene geprägt ist, erscheinen handlungsorientierte, erlebnispädagogische Interventionen im Schulalltag vielversprechend. Die vorliegende Studie untersucht daher, inwiefern Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, soziale Kompetenz sowie das Klassenklima positiv beeinflusst werden können, sodass der Übergang als gut bewältigbar erlebt wird. Dazu wurde in einer quasi-experimentellen Untersuchung ein vierteiliges, in den Unterricht integrierbares Programm mit interaktiven Übungen und Spielen evaluiert.

Die Studie liefert evidenzbasierte Hinweise darauf, was in der Praxis realistisch erreichbar ist und unter welchen Bedingungen sowie für wen erlebnispädagogische Elemente besonders wirksam sind.



9 783965 571747

ISBN 978-3-96557-174-7