

Barbara Bous, Julia Rappich, Paul Rameder und Martin Scholz (Hrsg.)

# **(In) Bewegung**



**Aktuelle Forschungsprojekte zum handlungsorientierten Lernen**

Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich  
ISBN 978-3-96557-170-9

Sie finden uns im Internet unter  
[www.ziel-verlag.de](http://www.ziel-verlag.de)

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

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

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

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

Printed in Germany

ISBN 978-3-96557-169-3 (Print)

Verlag: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres  
erfahrungsorientiertes Lernen GmbH  
Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg, [www.ziel-verlag.de](http://www.ziel-verlag.de)  
2. Auflage 2026

Tiellbild: Sora

Gesamtherstellung: **FRIENDS** Menschen Marken Medien  
[www.friends.ag](http://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

<i>Barbara Bous, Paul Rameder, Julia Rappich und Martin Scholz</i>	5
<b>Einleitung</b>	
<i>Günter Amesberger</i>	10
<b>Bewegungserleben – Eine bedeutsame Größe im handlungsorientierten Lernen und der Erlebnispädagogik?</b>	
<i>Peter-Felix Autor, Eva Schider und Martin Pühringer</i>	30
<b>Der Einsatz von handlungsorientiertem Lernen zur Förderung eines gesundheitsförderlichen Lebensstils: Ein Praxisbeispiel</b>	
<i>Isabell Droescher</i>	50
<b>Die Wirkung erlebnispädagogischer Kompaktangebote auf die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen mit psychischen Störungsbildern</b>	
<i>Anna Gieschen und Matthias Lexa</i>	56
<b>„Klassenzimmer auf der Alm“ – eine Evaluation des Programms</b>	
<i>Jochen Hotstegs und Thomas Sablotny</i>	62
<b>Aufbau eines erlebnispädagogischen Qualifizierungsprojektes für Quereinsteiger:innen in der Jugendhilfe Von der Erlebnispädagogik-Ausbildung zur ausgebildeten Betreuungskraft</b>	

<i>Naja Kleinschmidt und Gunnar Liedtke</i>	72
<b>Nachhaltigkeitsaspekte des alpinen Skifahrens im erlebnispädagogischen Schulkontext</b>	
<i>Matthias Lexa</i>	86
<b>Kinder stärken im Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium Effekte einer erlebnispädagogischen Intervention auf Persönlichkeitsentwicklung</b>	
<i>Insa Reichow</i>	104
<b>Bildung bewegt sich – Erlebnispädagogik auch?! Reflexionsprozesse mit KI-basierten Chatbots unterstützen</b>	
<i>Manuel Sand</i>	116
<b>Bewegungen im Lerntransfer – Langzeitbetrachtung der Ergebnisse einer erlebnispädagogischen Ferienakademie</b>	
<i>Barbara Bous, Gunnar Liedtke und Martin Scholz</i>	126
<b>Outdoor Learning in Higher Education (OLHE) Vorstellung eines Erasmus+ Projekt zur Förderung von transformativen Kompetenzen durch Outdoor Learning</b>	
<i>Elmar Straube</i>	136
<b>Research Note: Erlebtes Lernen für Schulklassen</b>	
<i>Stefan Valkanover, Vitus Furrer und Flurina Bosshard</i>	150
<b>Nachhaltige Gestaltung von Bergsportaktivitäten – Bewegungswagnisse wirksam begleiten</b>	

Barbara Bous, Paul Rameder, Julia Rappich und Martin Scholz

## Einleitung

In zweijährigem Turnus findet die wissenschaftliche Tagung Erlebnispädagogik statt. Im vorliegenden Band lud die Wirtschaftsuniversität Wien, unter der Leitung von Paul Rameder am 19. und 20. September 2024 nach Wien ein. Die Tagung stand unter dem Motto „(In) Bewegung – Aktuelle Forschungsprojekte zum handlungsorientierten Lernen“ und widmete sich den vielfältigen Facetten von Bewegung in pädagogischen, beraterischen und therapeutischen Kontexten.

Bewegung – sei es körperlich, emotional, kognitiv oder sozial – ist ein zentraler Bestandteil handlungsorientierter Lernprozesse. Die Tagung brachte Wissenschaftler:innen, Praktiker:innen sowie Forschende zusammen, um sich mit den methodischen, theoretischen und empirischen Aspekten bewegungsorientierter Ansätze auseinanderzusetzen. Im Mittelpunkt standen Forschungsprojekte und empirische Studien, die sich unter anderem mit folgenden Fragen beschäftigen:

- Wie wird Bewegung in der Erlebnispädagogik, der Personal- und Teamentwicklung, der Persönlichkeitsentwicklung und Therapie konkret eingesetzt?
- Welche lerntheoretischen Grundlagen liegen dem methodischen Einsatz von Bewegungselementen zugrunde?
- Mit welchen Zielsetzungen und tatsächlichen Effekten auf körperlicher, emotionaler, kognitiver und sozialer Ebene wird Bewegung in handlungsorientierten Lernsettings genutzt?
- Unter welchen Bedingungen fördert oder hemmt körperliche Bewegung das Lernen auf verschiedenen Ebenen?
- Welche Trends und Herausforderungen lassen sich in der Erlebnispädagogik und angrenzenden handlungsorientierten Arbeitsfeldern in Bezug auf Bewegung und Natur erkennen?

Neben dem Schwerpunkt auf Bewegung wurden auch Forschungsarbeiten vorgestellt, die sich mit den allgemeinen Voraussetzungen, konkreten Umsetzungsformen und Wirkungen von handlungsorientierten Outdoor-Aktivitäten in Pädagogik, Persönlichkeits-, Personal- und Teamentwicklung sowie der Sozio- und Psychotherapie befassen. Die Beiträge in diesem Band spiegeln die Vielfalt der diskutierten Themen wider und zeigen aktuelle Entwicklungen und Forschungsperspektiven auf.

So nimmt **Günter Amesberger** in seinem einleitenden Beitrag das „Sich Bewegen“ und das damit verbundene Bewegungserleben als Ausgangspunkt des Lernens in den Blick.

Die Autor:innengruppe **Peter-Felix Autor, Eva Schider** und **Martin Pühringer** stellen das Konzept zu ‚Beweg‘ dich für die Seele vor, eine öffentliche Maßnahme der Gesundheitsprävention der Österreichischen Gesundheitskasse für Erwachsene mit Symptomen von Stress und psychischer Belastung, vor.

**Isabell Droescher** beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Wirkung erlebnispädagogischer Kompaktangebote auf die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen mit psychischen Störungsbildern.

Von den Ergebnissen der Evaluation des Programms „Klassenzimmer auf der Alm“ aus Sicht der Teilnehmenden, der Organisatoren sowie der Lehrenden berichten **Anna Gieschen** und **Matthias Lexa**.

**Jochen Hotstegs** und **Thomas Sablotny** erläutern ein Qualifizierungsprojekt für Quereinsteiger:innen in der Jugendhilfe, in dem die Teilnehmenden nicht nur alles Wissenswerte lernen, was sie im späteren Berufsleben in der Jugend- und Eingliederungshilfe benötigen, sondern gleichzeitig auch die zertifizierte Ausbildung zum/zur Erlebnispädagog:in absolvieren.

**Naja Kleinschmidt** und **Gunnar Liedtke** diskutieren in ihrem Beitrag kritisch den Aspekt der Nachhaltigkeit von alpinem Skifahren im erlebnispädagogischen Schulkontext und beleuchten den Umgang von Lehrkräften mit den damit verbundenen Ambivalenzen.

**Matthias Lexa** beschreibt ein Projekt, in dem Kinder im Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium gestärkt werden sollen. Er nimmt dabei insbesondere die Effekte einer erlebnispädagogischen Intervention auf Persönlichkeitsentwicklung in einer anspruchsvollen Umbruchphase in den Fokus.

**Insa Reichow** widmet sich der spannenden Frage, wie Reflexionsprozesse mit KI-basierten Chatbots in der Erlebnispädagogik unterstützt werden können und welche Potenziale und Herausforderungen darin liegen.

**Manuel Sand** beschäftigt sich mit der Bedeutung von Bewegungen im Lerntransfer in einer Langzeitbetrachtung der Ergebnisse einer erlebnispädagogischen Ferienakademie für Mittelschüler:innen. Er konzentriert dabei auf die Effekte auf das Selbstkonzept.

**Barbara Bous, Gunnar Liedtke und Martin Scholz** stellen ein Erasmus+ Projekt zur Förderung von transformativen Kompetenzen durch Outdoor Learning vor, das sich mit vorhandenen Strukturen von erfahrungsorientiertem Lernen an Hochschulen in mehreren Europäischen Ländern befasst. Die aktuelle Praxis erfahrungsbasierter Lehrmethoden wird dabei ermittelt, weiterentwickelt und an den teilnehmenden Hochschulen praktisch erprobt. Ziel des Projekts ist es, „Outdoor Learning“ durch handlungsorientierte und bewegungsbezogene Weiterbildungsangebote für Hochschulmitarbeitende zu fördern und zu etablieren.

**Elmar Straube** stellt in seinem Artikel die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse des erlebnispädagogischen Schulprojekts „Erlebtes Lernen für Schulklassen“ dar. Im Fokus liegen hierbei vor allem die Daten und Auswertungen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts.

Das Projekt „AlpenLernen“ steht im Mittelpunkt des Beitrags von **Stefan Valkanover, Vitus Furrer und Flurina Bosshard**. Es dokumentiert den Einsatz verschiedener Reflexions-Werkzeuge bei potenziell persönlichkeitsbildenden Bewegungswagnissen und beschreibt die aus diesen Bewegungswagnissen resultierenden Transfererfahrungen in den Alltag von Schüler:innen. Ein besonderer Dank gilt den Autor:innen, die mit ihren Beiträgen diesen Band bereichert haben.

*Augsburg und Wien im März 2025*

**Barbara Bous, Paul Rameder,  
Julia Rappich und Martin Scholz**

## Die Herausgeber



---

Barbara Bous

---

Barbara Bous Dr. phil. Dipl. Päd., ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Augsburg im Bereich Erlebnispädagogik tätig. Sie engagiert sich u.a. im Hochschulforum Erlebnispädagogik und im Vorstand des Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V., be.

Kontakt: [barbara.bous@phil.uni-augsburg.de](mailto:barbara.bous@phil.uni-augsburg.de)



---

Mag.ª Julia Rappich MSc,

---

Lehrtrainerin für Integrative Outdoor-Aktivitäten®, Gruppendynamikerin bzw. Gruppendynamiktrainerin i. A. (ÖAGG), Psychoanalytische Pädagogin, Dozentin an diversen Hochschulen und Universitäten für Soziales Lernen, Handlungsorientiertes Lernen und Gruppendynamik, arbeitet vorwiegend outdoors



---

Dr. Paul Rameder, MSc

---

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Nonprofit Management und am Center for Social Entrepreneurship & Social Innovation der Wirtschaftsuniversität Wien.

Lehrbeauftragter am Zentrum für Sportwissenschaften der Universität Wien. Lehrtrainer für Integrative Outdoor-Aktivitäten® (IOA).

Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Handlungsorientierte Lehr/Lernformate an Hochschulen (Outdoor Learning, Service Learning, Community Service), Campus Community Partnerships, Leadership und Management im Nonprofit Sektor und in Social Start-Ups.

Kontakt: [paul.rameder@wu.ac.at](mailto:paul.rameder@wu.ac.at)



---

Martin Scholz

---

Dr. Martin Scholz lehrt Sportdidaktik und ist Leiter des Arbeitsbereiches Erlebnispädagogik und Hochseilgarten an der Universität Augsburg.

Kontakt: [martin.scholz@sport.uni-augsburg.de](mailto:martin.scholz@sport.uni-augsburg.de)

Günter Amesberger

## **Bewegungserleben – Eine bedeutsame Größe im handlungsorientierten Lernen und der Erlebnispädagogik?**

Im handlungsorientierten Lernen gehen wir davon aus, dass dem Handeln Erlebnisse inhärent sind, die zu impliziten (nicht bewussten) und expliziten (reflektierten und bewussten) Erfahrungen führen. Ziel handlungsorientierten Lernens ist, Handlungsmuster und -möglichkeiten so zu erweitern oder stabilisieren, dass eine subjektiv bessere Passung zu Aufgaben und Zielen von Personen oder Teams entsteht. Beispielhafte Passungskriterien sind Qualität der Aufgabenerfüllung, Wohlbefinden, Vitalität, soziales Klima, Emanzipation oder Leistung (Amesberger et al., 2006).

In diesem Beitrag soll das „Sich Bewegen“ und das damit verbundene Bewegungserleben als Ausgangspunkt des Lernens in den Blick genommen werden. Wir fragen uns also, wie sich Personen mit Bewegungsaufgaben<sup>1</sup> auseinandersetzen und welche Lernpotentiale damit verbunden sind. Ausgehend vom „Sich in Bewegung erleben“, soll Schritt für Schritt herausgearbeitet werden, wie die Person ihr Bewegungshandeln reguliert und wie dadurch Entwicklung der Person, auch über das „Sich Bewegen“ hinaus angeregt werden kann. Stellen wir uns beispielsweise der Aufgabe, eine Route zu klettern oder im Kajak eine Passage zu durchfahren, so führt dies zu einem Bewegungserleben, in das viele Faktoren der eigenen Person, der Aufgabenstellung sowie der materialen und sozialen Umwelt einfließen. Im Beitrag werden Überlegungen angestellt, wie aus dem Bewegungserleben Erfahrungen gewonnen werden können, die letztlich zu einer umfassenden Handlungsfähigkeit beitragen und kategoriale Bedeutung für die Entwicklung einer Person haben.

---

1 Bewegungsaufgabe wird hier nicht als ein bestimmtes Aufgabenformat verstanden, sondern als die Tatsache, dass sich Menschen mehr oder weniger willkürliche bewegungsbezogene Aufgaben, Probleme oder Konflikte schaffen, die vorwiegend mit körperlichen Mitteln gelöst werden (z. B. einen Bach überspringen, auf dem Schnee gleiten, auf einen Gipfel gehen, etc.). Menschen schaffen sich in einer Bewegungsaufgabe also eine Herausforderung in einem ökologischen und psychosozialen Umfeld, die sie bewältigen möchten bzw. wird ihnen von anleitenden Personen eine solche Aufgabe/Herausforderung gestellt.

## 1. Das Phänomen der menschlichen Bewegung

Wenn wir betrachten, wie vielfältig und unterschiedlich sich Menschen bewegen, wird deutlich, dass der Zugang zu Bewegung individuell und soziokulturell geprägt ist. Bewegungshandlungen sind ein intentionales, d. h. zielgerichtetes und bestimmte Zwecke verfolgendes Geschehen, das in ein Wertesystem eingebettet ist: Die Art und Weise wie, in welchem Umfang und mit welcher Intensität sich Menschen bewegen, ist ein existentieller Ausdruck ihres Seins. „Sich Bewegen“ löst emotionale und kognitive Prozesse aus, umgekehrt führen psychische Prozesse zu Bewegung. Diese sind auch während und nach der Bewegung von zentraler Bedeutung. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive wird auf der Basis sinnlichen Leib- und soziokulturellen Bewegungserfahrungen das zur Welt sein bestimmt (Bietz & Oesterheld, 2022). Aus einer integrativen gestaltpsychologischen Perspektive aktualisiert „Sich bewegen“ unsere Körper-Seele-Geist Einheit in einem sozialen und ökologischen Umfeld und Zeitkontinuum (Petzold, Orth, & Orth-Petzold, 2023). Unseren Bewegungshandlungen liegen damit hormonelle und zerebrale Prozesse mit ihrer materiellen Basis zugrunde, die als biologisches (biochemisches, bioelektrisches) Geschehen zu begreifen sind. Dieses biologische Geschehen bildet die Grundlage für die Konstruktion von Wirklichkeit und des Sich Bewegens in der Welt. Es ist aber auf die fundamentale erkenntnistheoretische Differenz zwischen hormonellen und neurophysiologischen Prozessen und dem Bewusstsein (Tretter & Grünhut, 2010) hinzuweisen. Dies ist auch für den vorliegenden Beitrag fundamental. Naturwissenschaften liefern uns wesentliche Erkenntnisse, um verschiedenste Wirkmechanismen von Bewegung und Lernen zu erklären. Um menschliches Bewegungsverhalten zu verstehen, braucht es darüber hinaus die Selbstwahrnehmung, das subjektive Erleben und einen phänomenologischen Zugang, denn der Wahrnehmung – mit allen Sinnen – wohnt ein „genuines Erkenntnisvermögen“ inne. Dies fordert Achtsamkeit, die Fähigkeit, im „Hier und Jetzt“ zu sein und kann phänomenologisch erschlossen werden. Im handlungsorientierten Lernen können wir entsprechend geeignete Bewegungsaufgaben, unterschiedliche Aufmerksamkeitslenkungen und Reflexionsformen anbieten, um diese Erkenntnis- und Lernprozesse zu unterstützen.

## 2. Bedeutung des Bewegungserlebens im Kontext handlungsorientierter und erlebnispädagogischer Arbeit.

Sich bewegen wird dann als genuines Element handlungsorientierten Lernens bedeutsam, wenn wir dieses Bewegungshandeln in Relation zur Handlungsfähigkeit verstehen (siehe Tabelle 1). Handlungsfähigkeit kann als das Vermögen einer Person verstanden werden, aus ihren Werthaltungen und Bedürfnissen die für sie adäquaten Sinnmomente des Handelns zu erschließen, sich darauf begründete Ziele zu setzen und diese mit dafür zweckvollen Mitteln (Handeln) zu verfolgen, um schließlich die Wirkungen des Handelns auf allen angesprochenen Ebenen zu reflektieren und die Erfahrungen für weitere Handlungen zu nutzen (Amesberger, 1990).

### 2.1 „Sich bewegen“ als Ausgangspunkt von Lernen und Entwicklung

Wenn wir Bewegungshandeln als Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt verstehen und handlungsorientiert nutzen wollen, können wir von folgender Modellvorstellung ausgehen (siehe Tabelle 1). Menschen setzen sich mit einer Vielzahl von Bewegungsaufgaben auseinander, was zu vielfältigen Bewegungserlebnissen führt. Aus Bewegungshandlungen, die einer ähnlichen Klasse entstammen, bilden sich Bewegungsrepräsentationen, die leibliche, motorische, kognitive, emotionale, soziale und ökologische Aspekte beinhalten. Eine Person versucht beispielsweise auf der Slackline zu balancieren und spürt das Zittern des Beins (leibliches Erleben), die Person verfügt über eine bestimmte motorische Fähigkeit, das Gleichgewicht mehr oder weniger gut zu halten. Diese autonomen motorischen Reaktionen werden auf mehreren Ebenen begleitet und verortet:

- Leiblich: z. B. ein Körpergefühl der (Un)Sicherheit
- Kognitiv: z. B. als „ich kann das Gleichgewicht (nicht) halten“,
- Emotional: z. B. „das spürt sich (un)angenehm an“
- Sozial: z. B. „ich werde beobachtet, bewundert, ...“
- Ökologisch: z. B. „es ist kalt, windig und ich bin daher zittrig“.

An diesem Beispiel wird deutlich, wie „Sich Bewegen“ eine Verortung zu sich und zur Welt vermittelt. Sich bewegen ist von früheren Erfahrungen und aktuellen Erwartungen an die Welt gespeist. Das Erleben wird einer Klasse ähnlicher Erfahrungen zugeordnet und erweitert bzw. bestätigt die bisherige Bewegungsrepräsentation. Wir fühlen uns z. B. bei Balancieraufgaben wohl, nehmen entsprechende Herausforderungen gerne an und merken, dass wir dabei sozial anerkannt werden; Wetter

Peter-Felix Autor, Eva Schider und Martin Pühringer

## **Der Einsatz von handlungsorientiertem Lernen zur Förderung eines gesundheitsförderlichen Lebensstils: Ein Praxisbeispiel**

### 1. Einführung

Gesundheit ist ein zentrales Gut für den Menschen und hat weitreichende Auswirkungen: Sie ermöglicht es dem Einzelnen, Lebensqualität und persönliches Potential zu entfalten, und trägt gleichzeitig zur wirtschaftlichen Stärke und sozialen Stabilität einer Gesellschaft bei. Im heutigen Verständnis wird Gesundheit ganzheitlich verstanden und nicht mehr nur als Abwesenheit von Krankheit definiert:

„Gesundheit bezeichnet den Zustand des Wohlbefindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich psychisch und sozial in Einklang mit den Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet. Gesundheit ist nach diesem Verständnis ein angenehmes und durchaus nicht selbstverständliches Gleichgewichtsstadium von Risiko- und Schutzfaktoren, das zu jedem lebensgeschichtlichen Zeitpunkt immer erneut in Frage gestellt ist. Gelingt das Gleichgewicht, dann kann dem Leben Freude und Sinn abgewonnen werden, es ist eine produktive Entfaltung der eigenen Kompetenzen und Lernpotentiale möglich, und es steigt die Bereitschaft, sich gesellschaftlich zu integrieren und zu engagieren“

*(Hurrelmann & Richter, 2013, S. 147).*

Angesichts dieser umfassenden Bedeutung ist Gesundheit als Zustand und Ziel ein konstitutives Merkmal moderner Gesellschaften.

Der vorliegende Beitrag stellt das Konzept zu *Beweg' dich für die Seele* vor, eine öffentliche Maßnahme der Gesundheitsprävention der Österreichischen Gesundheitskasse für Erwachsene mit Symptomen von Stress und psychischer Belastung. Die Maßnahme wird von Freiluftleben, einem Salzburger Outdoor-Label, seit 2022 zweimal jährlich umgesetzt. Das Besondere ist dabei, dass als Rahmen für die Bewegungseinheiten von *Beweg' dich für die Seele* der handlungsorientierte Ansatz der Erlebnispädagogik gewählt wurde. Die handlungsorientiert didaktisch komponierten Bewegungseinheiten zeigen neben einer hohen Zufriedenheit der Teilnehmer:innen nachhaltige soziale Effekte. Das Programm wird auf zwei Ebenen

evaluiert: Die Universität Salzburg führt eine wissenschaftliche Evaluation durch, die sich auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden sowie auf die kurzfristigen Zusammenhänge von Affekt, Stress und körperlicher Aktivität im Kontext des Programms konzentriert (Bayer, 2023; Huguët, 2024). Freiluftleben als Umsetzer untersucht die sozialen Effekte anhand qualitativer Auswertungen von Feedbackbögen zu den Erfahrungen der Teilnehmenden während und nach dem Kurs. Für diesen Beitrag wurden die Feedbackbögen von Freiluftleben ausgewertet. Weitere Forschungsbemühungen sind anvisiert.

Die folgenden Abschnitte skizzieren nun die Grundlagen von Gesundheit, Gesundheitsförderung, Bewegung und Erlebnispädagogik im Rahmen der Grundannahmen zum Programm *Beweg' dich für die Seele*.

## 2. Gesundheit

Der Begriff der Gesundheit kann im Rahmen des vorliegenden Praxis- und Forschungsvorhabens nicht als statischer Zustand definiert werden, sondern muss als dynamischer Prozess betrachtet werden. Die Annahme ist, dass das Individuum ein Gleichgewicht mit seiner Umwelt anstrebt, um sein körperliches, psychisches und soziales Wohlbefinden herzustellen (Gebhart, 2010). Das genannte Gleichgewicht sowie das individuelle Wohlbefinden können dabei eine Vielzahl unterschiedlicher Formen annehmen.

„Ich komme gerade aus meinem Keller, bin heute nur 20 Minuten mit dem Heimtrainer gefahren. Ich habe das alles Dir zu verdanken und glaube mir, zu Anfang war ich NIE auf Dich sauer, sondern auf meinen ungeliebten, hässlichen, ewig schmerzenden, untrainierten, faulen Körper und meinen noch trägern Geist wirklich sauer. Meinen Körper mag ich noch immer nicht und daher quäle ich ihn mit Bewegung, die ich ja auch nicht mag. So habe ich das Gefühl, ihm richtig weh zu tun. Es war wirklich super und wenn es geht, mache ich gerne wieder mit.“

*(Rückmeldung einer Teilnehmerin des Programms  
„Beweg' dich für die Seele“, 2023 & 2024)*

## 2.1 Förderung von Gesundheit

Im Bereich der Gesundheitsförderung gilt das Ziel, das Wohlbefinden des Individuums zu optimieren. Auch der Begriff der Gesundheitsförderung wird dabei als Prozess definiert, welcher die Intention verfolgt, Menschen dazu zu befähigen, Kontrolle über ihre eigene Gesundheit zu erlangen und diese durch die Beeinflussung von gesundheitsrelevanten Determinanten zu verbessern (Kaba-Schönstein, 2018).

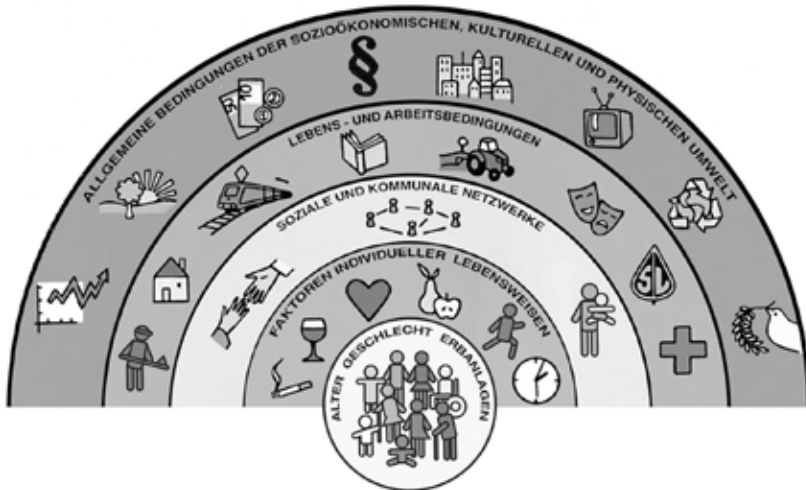


Abb. 1: Gesundheitsdeterminanten, Fonds Gesundes Österreich (2023) nach G. Dahlgren & Whitehead (1991).

Die Betrachtung der Gesundheitsdeterminanten nach Dahlgren und Whitehead (1991, siehe Abbildung 1) demonstriert die Notwendigkeit einer Berücksichtigung der Lebenswelten und Lebensweisen von Menschen im Rahmen einer zeitgemäßen Gesundheitsförderung. Dies bedingt die Adressierung vielfältiger Ebenen und Parameter, um die Entwicklung eines gesundheitsförderlichen Lebensstils effektiv zu fördern. Der Anspruch besteht in der Beeinflussung individueller Faktoren (Verhaltensorientierung) sowie der Wechselwirkung dieser mit den Rahmenbedingungen (Verhältnisorientierung). Letztere umfassen unter anderem Einkommen, sozialen Status, Ausbildung, Beruf, Arbeitsbedingungen, Zugang zu gesundheitlichen Leistungen und zur natürlichen und gebauten Umwelt (Fonds Gesundes Österreich, 2023). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist eine breite Verflechtung vieler

Isabell Droescher

## **Die Wirkung erlebnispädagogischer Kompaktangebote auf die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen mit psychischen Störungsbildern**

### Einleitung

Die Natur bietet zahlreiche positive Effekte für den Menschen, sein Wohlbefinden, sein Selbstwertgefühl und seine Stimmung (Dienemann, 2020). Insbesondere Jugendliche profitieren von der Wirkung der Natur, da diese ihnen einen Raum bietet, um eigene Grenzen auszutesten, Ängste zu überwinden und ihre Stärken zu erfahren. Die Erlebnispädagogik nutzt dieses Potenzial, um durch teilnehmerorientierte Erlebnisse und Reflexion die Selbst- und Sozialkompetenz zu fördern (vgl. z. B. Eberle & Fengler, 2015). Die vorliegende empirische Untersuchung befasst sich mit der Erlebnispädagogik als Ansatz zur Stärkung der Selbstwirksamkeit (vgl. Kümmerl et al., 2008). Hierfür wurde die erlebnispädagogische Ferienfreizeit, eine Teilnehmergruppe aus jugendlichen Mädchen, welche von unterschiedlichen psychischen Störungsbildern in Folge von Traumata betroffen sind, herangezogen. Ziel ist es zum einen, das Verständnis für die Wirksamkeit erlebnispädagogischer Programme zu vertiefen und zum anderen den Betreuern der Mädchen der stationären Wohngruppe eine Orientierung für ihre pädagogische Arbeit zu bieten. Im Fokus steht hierbei die Selbstwirksamkeit und inwiefern die bei der Ferienfreizeit durchgeführten erlebnispädagogischen Kompaktangebote die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen (positiv) beeinflussen.

### Theoretische Grundlage: Das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung

Die theoretische Fundierung der empirischen Überprüfung stellt das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung nach Jerusalem und Schwarzer (2002) dar, welches auf der sozial-kognitiven Lerntheorie von Albert Bandura basiert. Diese beschreibt die subjektive Überzeugung, neue oder schwierige Aufgaben aufgrund eigener Kompetenzen erfolgreich bewältigen zu können (ebenda). Erwartungen an die eigene Selbstwirksamkeit sind dann relevant, wenn die Bewältigung einer Anforderung

rung, Ausdauer und Anstrengung erfordert (Bach, 2013). Die Selbstwirksamkeitserwartung beziehungsweise Kompetenzerwartung kann durch vier Faktoren beeinflusst und gesteigert werden. Diese umfassen persönliche Erfolge und Misserfolge, Beobachtungen von Verhaltensmodellen, sprachliche Überzeugungen und die Wahrnehmung eigener Gefühle (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Darüber hinaus trägt eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung zur besseren Bewältigung von Lebensaufgaben und zur Prävention von psychischen Erkrankungen bei, was insbesondere im Jugendalter von großer Bedeutung ist, da diese Lebensphase durch eine Vielzahl an Entwicklungsaufgaben geprägt ist. (Abderhalden et al., 2019; Eckert, Tarnowski & Merten, 2019).

Verschiedene Studien belegen, dass die Erlebnispädagogik ein effektives Mittel zur Stärkung der Selbstwirksamkeit darstellt, da sie den Jugendlichen ermöglicht, ihre Kompetenzen in praktischen Kontexten zu erleben und zu erweitern (Größ, 2012). Diese Erkenntnisse sollen durch die empirische Untersuchung der Ferienfreizeit überprüft werden.

## Methodischer Rahmen

Die empirische Untersuchung fand im Rahmen einer erlebnispädagogischen Ferienfreizeit statt, um den Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Teilnehmerinnen zu evaluieren. Dazu wurde eine Kombination aus quantitativer und qualitativer Datenerhebung genutzt. Die Selbstwirksamkeit wurde mit der validierten Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) von Schwarzer und Jerusalem (1999) gemessen, die das Vertrauen in sich selbst erfasst, schwierige Situationen aus eigener Kompetenz zu meistern. Es erfolgten drei Erhebungswellen: eine Prä-Befragung vor der Freizeit, eine Post-Befragung direkt danach und ein Follow-up zwei Monate später. Ergänzend enthielten die Fragebögen offene Fragen, um die Wirkung einzelner erlebnispädagogischer Angebote zu erfassen. Abschließend wurden Kurzinterviews mit den zuständigen Betreuern geführt, um tiefere Einblicke in das Leben der Mädchen nach der Freizeit zu erlangen. Die Angebote umfassten Wanderungen, Kletterangebote, eine Höhlenbegehungen und Paddeln mit unterschiedlichen Zielen wie Selbstvertrauen, Gemeinschaftsgefühl, Achtsamkeit und Naturerlebnissen. Teilgenommen haben 17 Mädchen im Alter von 14 bis 21 Jahren, die traumabedingte psychische Störungen aufwiesen.

## Ergebnisse

Vorab ist festzuhalten, dass die Rücklaufquote der ersten Fragebögen bei 100 % lag, es gilt bei MZP1 und MZP2  $n = 17$ . Die Quote des Follow ups belief sich auf rund 77%, daher gilt bei MZP3  $n = 13$ .

Der differenzierte Vergleich der Ergebnisse der Prä- und Post-Befragung zeigt, dass bei etwa 47% der Mädchen eine Verbesserung der Werte festzustellen ist. Diese Teilnehmerinnen nannten insbesondere das aktive Überwinden eigener Grenzen sowie ein gestärktes Gefühl der Selbstwirksamkeit aufgrund von unerwarteten Erfolgserlebnissen als zentrale Faktoren für ihre positive Entwicklung. Bei rund 29% blieben die Werte nahezu unverändert, wobei der Gesamtwert im Bereich von  $\pm 0,05$  schwankte. Die restlichen etwa 24% der Jugendlichen wiesen eine Verschlechterung ihrer Werte auf. Dies wurde unter anderem von den Teilnehmerinnen in den ergänzten Zusatzfragen mit Stressfaktoren, wie schlechtem Wetter oder anhaltender Nässe begründet.

Werden nun die Ergebnisse der Post-Befragung verglichen mit dem Follow-up in den Blick genommen, so zeigte sich bei etwa 62% der Mädchen eine Verschlechterung der Werte. Bei rund 63% dieser Teilnehmerinnen wurde bekannt, dass zwischen den MZP2 und MZP3 eine persönliche einschneidende Krise auftrat. Zu diesen zählen unter anderem Trennungen, selbstverletzendes Verhalten oder der Aufenthalt in einer psychiatrischen Klinik. Diese Ergebnisse verdeutlichen wiederum, dass persönliche Erfahrungen, erlebte Misserfolge sowie emotionale Erregungen die Selbstwirksamkeit der Betroffenen erheblich beeinflussen können (Jerusalem & Schwarzer, 2002).

Ein Vergleich der Ergebnisse zwischen der Prä-Befragung und dem Follow up zeigt, dass bei rund 46% der Mädchen eine Senkung der Mittelwerte zu erkennen war, während zeitgleich bei etwa 46% der Teilnehmerinnen eine Steigerung beobachtet wurde. Zusätzlich zu den positiven Rückmeldungen über die erlebnispädagogischen Angebote gaben viele Jugendliche an, dass sie neue soziale Kontakte knüpfen und insgesamt ein engeres Vertrauensverhältnis zu den pädagogischen Mitarbeitenden ihrer Einrichtung aufbauen konnten. Für einen differenzierteren Überblick über die Ergebnisse folgt die Darstellung der Entwicklung aller Werte der zehn 10 Items über alle drei Messzeitpunkte hinweg.

Jochen Hotstegs und Thomas Sablotny

## **Aufbau eines erlebnispädagogischen Qualifizierungsprojektes für Quereinsteiger:innen in der Jugendhilfe**

### **Von der Erlebnispädagogik-Ausbildung zur ausgebildeten Betreuungskraft**

In (teil-)stationären Jugendhilfen und Eingliederungshilfen für Minderjährige ist der Bedarf an fachlich gut qualifizierten Mitarbeitenden hoch. Die Zeiten des Fachkräftemangels sind dabei für Träger und Unternehmen eine Herausforderung. Mit einer neugeschaffenen A+-Ausbildung können Menschen, die in analogen Berufsfeldern arbeiten, Qualifikationen erwerben, um vergleichbar mit Fachkräften eingesetzt zu werden. Die Teilnehmenden lernen nicht nur alles Wissenswerte, was sie im späteren Berufsleben in der Jugend- und Eingliederungshilfe benötigen wie Kenntnisse über die entsprechenden Arbeitsfelder, rechtliche Grundlagen, professionelles Handeln und Reflexionsmöglichkeiten, sondern absolvieren gleichzeitig auch die zertifizierte Ausbildung zum/zur Erlebnispädagog:in.

In der gegenwärtigen Diskussion um den Fachkräftemangel manifestieren sich zunehmend Herausforderungen in verschiedenen Sektoren der Arbeitswelt, insbesondere im Bereich der Sozialen Arbeit. Die Bundesagentur für Arbeit klassifizierte 2022 wiederholt pädagogische Berufe explizit als solche mit Engpässen (Bundesagentur für Arbeit 2024, S. 4). Die Erlebnispädagogik als kleine Berufsgruppe ist bislang nicht als eine Berufsgruppe mit Engpässen auf dem Arbeitsmarkt eingestuft, da ihre geringe Größe eine Einbeziehung in derartige Kategorien als bislang nicht erforderlich erscheinen lässt. Seit über einem Jahrzehnt ist allerdings in der Sozialen Arbeit der Fachkräftemangel ein signifikantes Thema (vgl. König et al., 2012). Die Ursachen für diesen Mangel sind vielfältig und liegen nachfrageseitig beispielsweise im Ausbau der frühkindlichen Bildung (vgl. Autor Forschungsverbund DJI/TU Dortmund 2024, S. 132) begründet. Der Fachkräftemangel stellt eine erhebliche Herausforderung, insbesondere für den Bereich der Jugendhilfe, dar (Krüger 2018, S. 25 & 145; Autor Forschungsverbund DJI/TU Dortmund 2024, S. 37). Dies resultiert in einer erhöhten Arbeitsbelastung für das vorhandene Personal und hat eine Beeinträchtigung der Betreuungs- und Unterstützungsqualität für Kinder und Jugendliche zur Folge.

Die Rekrutierung qualifizierten Personals sowie die angemessene Qualifizierung von Quereinsteiger:innen gestalten sich in der Sozialen Arbeit zunehmend schwierig. Bei erlebnispädagogischen Klassenfahrten besteht eine gewisse Flexibilität in der Personalwahl, da hier weniger strenge formale Qualifikationsanforderungen vorliegen. Im Kontrast dazu steht die stationäre Kinder- und Jugendhilfe, deren regulatorische Standards wesentlich höher ausfallen. Aufgrund der föderalen Struktur in Deutschland liegt die Aufsicht von stationären Einrichtungen wie Heimen bei den jeweiligen Bundesländern, welche durch Erlasse und Verordnungen die Qualifikationskriterien für Fachkräfte autonom festlegen. Dadurch kommt es zu unterschiedlichen Regelungen und Anforderungen in den Bundesländern, zum Beispiel haben der LVR und LWL gemeinsam das Qualifizierungsprogramm für Quereinsteiger:innen in stationären und teilstationären Einrichtungen ins Leben gerufen, um dem Fachkräftemangel entgegenzutreten.

## Qualifikationsmöglichkeiten für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe

Staatlich anerkannte Fachkräfte sind für die Qualität der Jugendhilfe unverzichtbar. Nach §§ 45 ff. SGB VIII<sup>1</sup> ist die Beschäftigung qualifizierter Fachkräfte notwendig, um das Wohl von Kindern und Jugendlichen in stationären und teilstationären Einrichtungen zu gewährleisten. Dabei müssen die Träger sicherstellen, dass das Personal sowohl fachlich als auch persönlich geeignet ist (§§ 72, 72a SGB VIII). Durch den Bologna-Prozess ist die Ausbildungslandschaft deutlich unübersichtlicher geworden, was die Personalauswahl geeigneter Fachkräfte erschwert. Die zunehmende Vielfalt an Abschlüssen und geringere Praxisanteile führen dazu, dass die Einarbeitung umfangreicher gestaltet werden muss. Die Behörden prüfen daher vermehrt alternative Qualifikationen, um den Personalbedarf bei den Trägern zu decken. Dafür stehen den Landesjugendämtern verschiedene Handreichungen (Landschaftsverband Rheinland, 2022), Standards (Landschaftsverband Rheinland 2023) und Fachbeiträge (Oelerich & Hengstenberg, 2022) für die Beurteilung zur Verfügung. Durch die alternativen Qualifikationen, wie beispielsweise Pflegefachpersonen, werden nicht nur die Kompetenzen, sondern auch die Qualifikationsniveaus diverser. Ein Blick in den Vergleich der Qualifikationen anhand internationaler Standards zeigt am Beispiel der deutschen Pflegefachperson, dass sich Unterschiede in den Anforderungs- und Qualifikationsniveaus ergeben (siehe Tab. 1).

---

1 Sozialgesetzbuch VIII

Motiviert durch den Mangel an Fachpersonal in der stationären Kinder- und Jugendhilfe hat der Landschaftsverband Rheinland (LVR) 2023 Regelungen geschaffen, die die Ausbildung von Personen zu sogenannten A+-Betreuungskräften ermöglichen. Diese können äquivalent wie reguläre Fachkräfte eingesetzt werden und sollen dazu beitragen, weiterhin die nötige Anzahl an „Fachkräften“ aufrechterhalten zu können.

Die Mitarbeiter:innen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe werden in vier Kategorien unterschieden:

- **Fachkräfte A**  
*B.A. Soziale Arbeit, Erzieher:innen, usw.*
- **Betreuungskräfte A+**  
*Lehrer:innen, Ergo-, Logo- & Physiotherapeut:innen, Arbeitspädagog:innen, Hebammen, diverse Pfleger:innen, Sozialassistent:innen, Kulturpädagog:innen, Bildungswissenschaftler:innen, Religionspädagog:innen*
- **Studierende/ Auszubildende**
- **Zusatzkräfte**

Fachkräfte sowie Betreuungskräfte sind für die Erfüllung der Fachkraftquote in den Einrichtungen essentiell und können somit auch über den klassischen Weg des Leistungsentgeldes finanziert werden. Zusatzkräfte sind hingegen eine Herausforderung in der Finanzierung.

	<b>Fachkraft A</b>		<b>Betreuungskraft (A+)</b> (Beispiel)
	<b>Erzieher:in</b>	<b>Sozialarbeiter:in</b>	<b>Pflegfachperson</b>
<b>ISCO 08</b>	Skill Level 3 (3412)	Skill Level 4 (2635)	Skill Level 3 (3221)
<b>KldB 2010</b>	Anforderungsniveau 2 (83112)	Anforderungsniveau 4 (83124)	Anforderungsniveau 2 (81302)
<b>ISCED 2011</b>	Level 4/5	Level 6	Level 4
<b>EQR/ DQR</b>	Niveau 6 (Bachelor)	Niveau 6 (Bachelor)	Niveau 4 (non-tertiary education)
<b>Credit Points (Stunden)</b>	ca. 120 – 144 ECVET (3.600 Stunden)	180 ECTS (5.400 Stunden)	ca. 153 – 184 ECVET (4.600 Stunden)

Tab. 1: Einordnung der Fachkräfte und Betreuungskräfte nach Anforderungs- und Qualifikationsniveau (Bundesagentur für Arbeit 2021a & 2021b; UNESCO 2012; BMBF 2025; SobAG NRW (*Sozialberufe-Anerkennungsgesetz NRW*); Ministerium für Schule und Bildung NRW 2021; DVO-PfIBG NRW (*Durchführungsverordnung Pflegeberufegesetz NRW*))

Naja Kleinschmidt und Gunnar Liedtke

## **Nachhaltigkeitsaspekte des alpinen Skifahrens im erlebnispädagogischen Schulkontext**

### Einleitung

Natursportarten und naturbezogene Bewegungsaktivitäten haben im erlebnispädagogischen Kontext traditionell eine große Bedeutung. Das Draußen-Sein und die Auseinandersetzung mit der Natur und ihrer Unverfügbarkeit schaffen einen Rahmen, in dem im günstigen Falle Erlebnisqualitäten und -intensitäten erreicht werden, die sich im urbanen Setting nur schwer oder vielleicht sogar überhaupt nicht erreichen lassen. Bei der Auswahl der für die pädagogischen Zielsetzungen geeigneten Sportart bzw. Bewegungsaktivität, ist nach unserer Beobachtung nicht immer erkennbar, ob tatsächlich die pädagogische Zielsetzung der relevanteste Faktor ist. Vielmehr scheinen persönliche Vorlieben und Interessen der Leitungspersonen oder traditionelle Angebotsformen einer beteiligten Institution entscheidender zu sein.

Das alpine Skifahren als Natursportart hat im erlebnispädagogischen Kontext einen festen Platz und hat je nach kulturellem Zusammenhang eine mehr oder weniger bedeutende Rolle inne. Während das alpine Skifahren im Alpenraum und in den südlicheren Teilen Deutschlands traditionell eine große Bedeutung hat, ist es in den nördlicheren Teilen Deutschlands eher weniger verbreitet. Vor allem im Norden wird die Perspektive ökologischer und sozialer Nachhaltigkeit kritisch betrachtet und diskutiert. Dies gilt besonders für den schulischen Kontext, aus dem heraus häufiger Klassenfahrten in den Alpenraum unternommen werden.

Dieser Beitrag verfolgt die Zielsetzung, die Rolle des alpinen Skifahrens im erlebnispädagogischen Schulkontext an Hamburger Schulen näher zu beleuchten. Dabei steht der Aspekte der Nachhaltigkeit im Fokus und die Frage, wie beteiligte Lehrkräfte mit den in diesem Feld vorhandenen Ambivalenzen umgehen. Hier steht auf der einen Seite die Vermittlung/Ermöglichung von spannenden Bewegungserlebnissen, Bewegungs- und Winterfreude und auf der anderen Seite der Anspruch nachhaltigem Handeln und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gerecht zu werden. Um einen tieferen Einblick in die Sichtweise von Lehrkräften zu gewinnen, wurden drei Experten mit großem Erfahrungsschatz im Bereich von skibebezogenen

Klassenfahrten aus dem Hamburger Umfeld interviewt und die gewonnenen Interviewdaten ausgewertet.

Im Folgenden wird ein kurzer Einblick in die Thematik des alpinen Skifahrens in Kombination mit der Nachhaltigkeitsperspektive gegeben und deren Bedeutung innerhalb erlebnispädagogischer Maßnahmen beleuchtet. Nach einer genaueren Darlegung der den Interviews zugrundeliegenden Befragungs- und Auswertungsmethode werden die Ergebnisse vorgestellt und im Anschluss diskutiert. In die Diskussion werden auch Aspekte einbezogen, die sich im Rahmen der wissenschaftlichen Tagung im September 2024 in Wien ergeben haben.

## Einfluss des Skisports auf die alpine Landschaft

Skisport und Skitourismus haben für die alpinen Regionen eine große Bedeutung, insbesondere in sozial-ökonomischer, aber auch kultureller Hinsicht. Sie bieten anässigen Bewohner:innen Arbeitsplätze und ermöglicht Touristen und auch Einheimischen Erholung, Spaß und gemeinschaftliche Naturerlebnisse (Luthe & Baur, 2007, S. 18). Seit den Anfängen des Skisports in Europa hat sich die alpine Landschaft jedoch erheblich verändert. Sie wird zunehmend als „Eventraum“ für Freizeitaktivitäten wahrgenommen, wobei das alpine Skifahren Teil dieser Entwicklung ist. Die so entstehende Freizeitwelt führt zur Herausbildung von Tourismuszentren, die in hohem Maße von künstlichen Infrastrukturen wie Liften und Hotels dominiert werden (Bätzing, 2018, S. 24).

Um Skipisten zu schaffen, sind umfangreiche Eingriffe ins ökologische System erforderlich, darunter das Planieren von Bergseiten, der Bau von Beschneigungsteichen und die Umleitung von Wasserabflüssen (Bätzing, 2018, S. 196). Die technische Beschneigung gewinnt angesichts des Klimawandels zunehmend an Bedeutung, da mehr als 50 % der Skipisten in den Alpen künstlich beschneit werden müssen, um auf eine wirtschaftlich rentable Zahl von Skitagen zu kommen (Schwaiger et al., 2017, S. 23; de Jong, 2020, S. 34). Dies steigert Konflikte um Wasserressourcen und verstärkt die Gefahr von Bodenerosion, Biodiversitätsverlust sowie Luft-, Licht- und Wasserverschmutzung (de Jong, 2020, S. 38). Zudem wird der soziale Lebensraum durch Neubauten und steigende Lebenshaltungskosten beeinträchtigt, was durch stetig steigende Preise das alpine Skifahren zu einer exklusiven Aktivität macht (Peters, 2021, S. 10).

## Möglichkeiten der Nachhaltigkeit im alpinen Skifahren

Angesichts der Herausforderungen des alpinen Skifahrens gibt es zunehmend Bestrebungen, die Nachhaltigkeit zu verbessern. Dazu gehört die Skifahrenden für ihren ökologischen Fußabdruck sowie die Wahl nachhaltiger Anreisemethoden in ihrer persönlichen Verantwortung zu sensibilisieren. So hat sich z. B. das Skigebiet rund um Salzburg zum Ziel gesetzt, bis 2025/26 klimaneutral zu werden und verfolgt dazu ein 3-Säulen-Modell:

1. *Pistenkartierung*: Untersucht die Biodiversität und Schadensbilanzen auf den Pisten (Snow Space Salzburg, 2023).
2. *Corporate Carbon Footprint*: Minimierung des CO<sub>2</sub>-Fußabdrucks durch Verwendung von 100% Ökostrom (Snow Space Salzburg, 2022a).
3. *Verhaltensänderung der Gäste*: Förderung der klimaneutralen An- und Abreise, z. B. durch kostenlose Skipassbuchungen mit den öffentlichen Verkehrsmitteln (Snow Space Salzburg, 2022b).

Trotz dieser Initiativen bleibt der Eingriff in das Ökosystem durch künstliche Beschneidung und Wasserentnahme ein bedeutendes Problem (Snow Space Salzburg, 2023). Darüber hinaus bleibt abzuwarten, wie sich der große Problembereich der individuellen, PKW-basierten An- und Abreise beeinflussen lässt.

## Nachhaltigkeitsaspekte von alpinen Skireisen

Der Massentourismus in den Alpen schließt auch Schulklassen ein. Gerade in Bildungseinrichtungen wie Schulen erscheint es wichtig, Skireisen aus ökologischer, ökonomischer und sozialer Sicht auf ihre Nachhaltigkeit zu überprüfen. Vor der Klassenreise sollten Schülerinnen und Schüler für Umweltbedingungen sensibilisiert werden, etwa durch fächerübergreifende Unterrichtseinheiten (Peters, 2021, S. 9). Der Sportunterricht kann helfen, Werte für umweltgerechtes Handeln zu vermitteln, während die Fachbereiche Biologie und Geografie ökologische und soziale Systeme erkunden (Luthe & Baur, 2007, S. 46f.).

Wichtig ist die Wahl einer umweltfreundlichen Anreisemethode, wie die Anreise mit dem Zug und die Auswahl von kleineren, nachhaltigeren Skigebieten, die möglichst ohne künstliche Beschneidung auskommen (Peters, 2021, S. 9). Auch die Beschaffung von Skikleidung kann nachhaltig gestaltet werden, etwa durch Schulbasierte, Second-Hand-Plattformen (Peters, 2021, S. 10). Auch vor Ort sollte das

Matthias Lexa

## **Kinder stärken im Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium**

### **Effekte einer erlebnispädagogischen Intervention auf Persönlichkeitsentwicklung**

Von der Grundschule auf das Gymnasium – Für viele (k)ein Kinderspiel

Übergänge und Wechsel im Schulsystem sind wichtige bildungsbiografische Passagen, deren Bewältigung unterschiedlich gut gelingt. Der Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium stellt die „wichtigste Schwelle im deutschen Schulsystem“ (Bellenberg & Brahm, 2010, S. 518) dar und wird durch viele Faktoren – institutionelle Rahmenbedingungen, durch die Wünsche der Eltern, die Einschätzungen von Lehrkräften und den Wünschen der Kinder hinsichtlich des weiteren Bildungsweges – beeinflusst. Aufgrund der Gleichzeitigkeit verschiedener Herausforderungen stellt der Übergang von der Grundschule an die weiterführende Schule ein für einige Kinder kritisches Lebensereignis dar (Helsper & Kramer, 2022; Knoppick et al., 2018; Murray, 2014). Trotz föderal bedingter großer Unterschiede in den Übertrittsbedingungen (z. B. erforderliche Notenschnitte, die Notwendigkeit einer Lehrerempfehlung sowie Elternwünsche), scheinen die zu bewältigenden Herausforderungen erstaunlich stabil und davon weitgehend unabhängig zu sein, wie Coffey (2013) in einer internationalen Vergleichsstudie nachweist. Als Indikator für das Ausmaß an Belastung kann das individuelle Stressempfinden herangezogen werden: Der „Präventionsradar“ des Instituts für Therapie- und Gesundheitsforschung (Hanewinkel et al., 2024) zeigt, dass 27% der Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe von subjektiv wahrgenommenem Schulstress betroffen sind, 17% der Eltern von „sehr häufigen“ und 19% von „gelegentlichen“ Anzeichen von Schulstress bei ihren Kindern berichten.

Hieraus lässt sich die Notwendigkeit ableiten, Kinder in dieser Phase aktiv zu unterstützen und zu stärken, damit sie den kumulierten Belastungen möglichst resilient begegnen können. Negative Auswirkungen, wie der Rückgang bei Schulfreude, Verringerung des Selbstwerts, Erhöhung der Schul- und Leistungsangst, das „Absinken zentraler motivationaler Merkmale“ (Hildebrandt & Watermann, 2019, S. 309) sind am häufigsten und deutlichsten bei den Kindern anzutreffen, die über das größte

Missverhältnis zwischen den Bedarfen und ihren Möglichkeiten zur Gestaltung von Schulprozessen berichten (vgl. Eccles et al., 1993, S. 99). Damit wird erkennbar, dass die Übergangsphase die besondere Aufmerksamkeit und Anstrengung aller an diesem Prozess beteiligten Akteure (Eltern, Kinder, Lehrkräfte) erfordert. Anstrengungen an dieser Stelle wirken sich langfristig und nachhaltig auf die weitere Schullaufbahn sowie das Wohlbefinden aus (Kiuru et al., 2020). Um die Bewältigung einer potenziell krisenhaften Übergangssituation wirksam zu unterstützen, soll daher geprüft werden, inwieweit ein handlungsorientiertes sowie erlebnisorientiertes Zusatzangebot im Klassenverband Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und stärken kann. Geht man Bronfenbrenner und Morris (2006) folgend von vier „Systemebenen“ der Transition aus, erkennt man die Vielfalt unterschiedlicher Herausforderungen (Prozesse, Person, Kontext, Zeit), die sich wechselseitig beeinflussen, bedingen und simultan auftreten. Die hier vorgestellte Intervention setzt an der personalen Ebene an, indem durch die Entwicklung individueller und sozialer Persönlichkeitsmerkmale positive Auswirkungen auf die anderen Ebenen angestoßen werden sollen. Hierzu dienen die „Implikationen“ (Handlungsmöglichkeiten), die vielfältige Lerngelegenheiten in unterschiedlichen Sozial- und Interaktionsformen im schulischen Kontext bieten sollen. Das Erleben von eigener Kompetenz, die Fähigkeit, selbstständig zu handeln, und die Erfahrung von sozialem Eingebundensein (Deci & Ryan, 1993) sollen mit dem erlebnispädagogischen Arrangement erfahrbar gemacht werden und Wirkungen auf der personalen Ebene hervorbringen.

## Strukturdimensionen des Übertritts

„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). Die dabei auftretenden emotionalen, kognitiven, physischen und psychischen Veränderungsprozesse führen zu einem interindividuell unterschiedlichen Erleben des Übertritts. In struktureller Hinsicht prägen drei Einflussfaktoren diese Transitionsphase:

(1) Biografische Relevanz entsteht aufgrund einschneidender und lange nachwirkender Erfahrungen, die Spuren in den Lebensläufen hinterlassen. Der Zeitpunkt der wegweisenden Transition im späten Kindesalter liegt in einer ebenso heiklen wie wichtigen Entwicklungsphase (Gudjons & Traub, 2020), die sowohl pädagogisch als

auch psychologisch besondere Aufmerksamkeit erfordert. In dieser Zeit sind Kinder mit gravierenden kognitiven, emotionalen und sozialen Veränderungen konfrontiert, die ihre weitere Entwicklung beeinflussen. Eine eigene Identität ist noch nicht stark ausgeprägt, Selbstwissen kaum vorhanden und Kontrollüberzeugungen instabil. Das Erleben gelingender Entwicklungsprozesse beeinflusst maßgeblich, wie Kinder den Übergang bewältigen, denn „children start to become motivated agents who are able to shape their lives as they pursue goals that are meaningful to them“ (Shiner, 2021, S. 284). Zum anderen erfahren die Kinder vielfältige Veränderungen in ihrer inner- und außerschulischen Lebensumwelt, die sich auf Interaktionsmöglichkeiten, Verhaltensweisen, aber auch auf Persönlichkeitsmerkmale auswirken. Konkret zeigen sich die Veränderungen in einem längeren Schulweg, in einer neuen Erfordernissen unterworfenen Zeiteinteilung mit entsprechenden Konsequenzen hinsichtlich der Freizeit und einer Zunahme sitzender Tätigkeiten. Indikator für gelungene Bewältigungsstrategien ist das subjektive Wohlbefinden (van Ophuysen, 2006): Gerade in der „Phase erhöhter Vulnerabilität“ (Niemack, 2019), in der Risiko- und Schutzfaktoren (noch) nicht ausbalanciert erscheinen, erweist sich ein Einwirken auf problemverursachende Umstände und ein Ausbau eigener Ressourcen als hilfreich (Knoll, 2024). In jedem Fall führt der mit dem Übergang verknüpfte vielfältige Wechsel von Kontexten zu einer „Verdichtung von Entwicklungsprozessen“ (Neuenschwander, 2017).

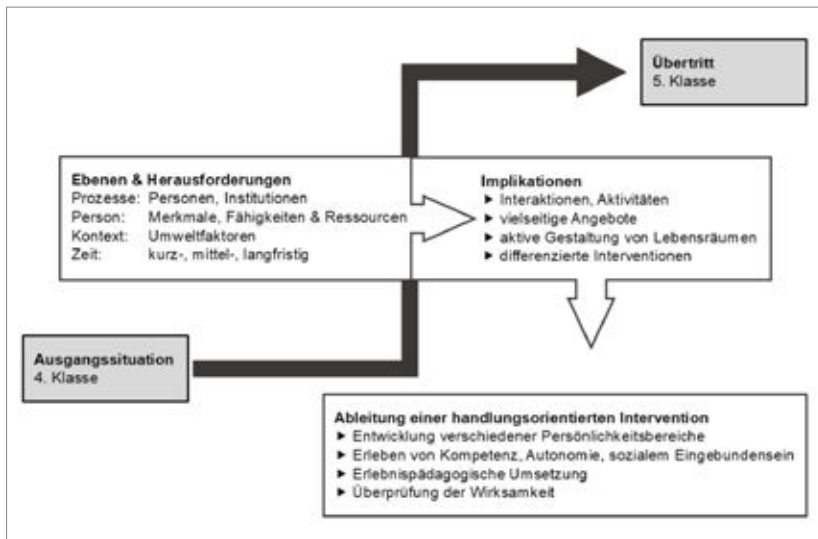


Abb. 1: Möglichkeiten für Interventionen im Übertritt (eigene Darstellung)

Insa Reichow

## **Bildung bewegt sich – Erlebnispädagogik auch?! Reflexionsprozesse mit KI-basierten Chatbots unterstützen**

### Einleitung

Viele Bildungsbereiche sind in Bewegung, man könnte sogar sagen: in Aufruhr. Seitdem die Möglichkeiten großer Sprachmodelle (engl.: Large Language Models, LLMs) der allgemeinen Öffentlichkeit zur Verfügung stehen, wird auf vielen Ebenen untersucht und ausprobiert: Wie verändern die technologischen Entwicklungen Bildungsprozesse? Welche Potenziale und Herausforderungen liegen in ihnen? Was müssen Lernende und Lehrende jetzt können?

In der Erlebnispädagogik werden diese Gedanken im Vergleich zu anderen Bildungsdomänen eher zögerlich diskutiert. Ich möchte mit diesem Beitrag einen Denkanstoß leisten und zeigen, wie man „maßgeschneiderte“ Chatbots aufsetzen kann. Damit soll einerseits diskutiert werden, inwieweit Chatbots erlebnispädagogische Reflexionsprozesse unterstützen können und andererseits sehe ich darin eine einfache Möglichkeit für Erlebnispädagogen und -pädagoginnen, sich mit LLMs praktisch auseinanderzusetzen.

### Wie positioniert sich Erlebnispädagogik zu KI-Technologien?

Das Thema „KI in der Bildung“ ist eigentlich jahrzehntealt (McCalla, 2023): Seit den 70er Jahre wird versucht, mithilfe von Computern und Chatbots Lernprozesse zu unterstützen. Insbesondere durch die Fortschritte im Bereich der LLMs, die uns beispielsweise durch ChatGPT, Perplexity oder Google Gemini zugänglich sind, hat das Themenfeld in den letzten zwei Jahren jedoch massiv an Aufmerksamkeit gewonnen. Egal, ob Unterrichtsszenarien in der Schule, Abschlussarbeiten im Studium oder Prüfungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – KI-basierte Technologien haben Auswirkungen auf zahlreiche Lern-, Prüfungs- und Arbeitsprozesse und sind längst unwiederbringlich in der Bildungsrealität angekommen (Mollick, 2024).

Obwohl wir längst veränderte Lern- und Arbeitswelten beobachten, werden Bedeutung und Konsequenzen der sich rasant entwickelnden KI-Technologien in der Erlebnispädagogik bislang nur zögerlich öffentlich diskutiert. Meine Literatursuche

zum Thema in verschiedenen wissenschaftlichen Datenbanken ergibt aktuell sehr spärliche Resultate.

Eine der wenigen Publikationen zur Betrachtung von KI in der Erlebnispädagogik ist ein Leitartikel im Journal of Adventure Education and Outdoor Learning (North et al., 2024). Hier diskutieren 14 Mitglieder des Editorial Boards den Einsatz von KI, beispielsweise für die Planung von Exkursionen, für die Erstellung von Bildern und Texten oder zur Klassifikation von Insekten und Pilzen. Insgesamt ist der Tenor der Autor:innen, dass es dem Feld einerseits an dezidiertem technologischen Wissen fehlt und dass andererseits KI höchstens unterstützende Funktionen leisten kann, aber kompetente Lehrende und die körperliche Erfahrung der erlebnispädagogischen Aktion nicht ersetzen kann.

Meiner Meinung nach gehen diese Betrachtungen nicht weit genug: KI insgesamt und LLMs im Besonderen sind nicht einfach nur Werkzeuge, die man auf die eine oder andere Art und Weise einsetzen kann. Sie verändern unsere Lern- und Arbeitswelten viel tiefgreifender: Diese Technologien bieten jeder und jedem einen mehr oder weniger cleveren, digitalen Assistenten. Sie erschüttern unsere Ideen davon, was und wie Schülerinnen und Schüler noch lernen sollten, sie verunsichern Menschen bzgl. der Sicherheit ihrer Arbeitsplätze und warfen allein in den letzten zwei Jahren mehr Fragen auf, als man sinnvollerweise in so kurzer Zeit diskutieren kann.

Diese tiefgreifenden Veränderungen und vielen offenen Fragen sind beängstigend und können damit zu einem zutiefst menschlichen Impuls führen: dem Versuch, all diese Entwicklungen abzulehnen oder einfach zu ignorieren. Gewinnbringender halte ich dagegen den Ansatz, sich mit den neuen technologischen Möglichkeiten auseinander zu setzen und dann eine überlegtere Position zu beziehen, z. B. erlebnispädagogische Handlungen aus guten Gründen gänzlich technologiefrei zu gestalten und gezielt als Gegenpol zu den zunehmend digitalen Lernwelten zu propagieren. Gleichzeitig ist auch denkbar, dass die zahlreichen, insbesondere KI-gestützten Technologien längst Wahrnehmung, Urteil und auch Beziehungsgestaltung der Lernenden beeinflusst haben und sich erlebnispädagogische Handlungen selbst an diese veränderten Teilnehmerschaften anpassen müssen.

Um eine Position zu beziehen, die überlegter ist als eine einfache Ablehnung, braucht es – und hier stimme ich der Schlussfolgerung von North und Kolleg:innen (2024) zu – technologisches Grundlagenwissen und Gelegenheiten zum praktischen Ausprobieren von LLMs. Um ein Gespür für die Möglichkeiten und Herausforderungen von LLMs in der erlebnispädagogischen Praxis zu erhalten, schlage ich vor, KI-basierte Chatbots (Labadze et al., 2023) als Reflexionspartner auszuprobieren.

Reflexionen sind ein zentraler Bestandteil der Erlebnispädagogik, um Eindrücke und Ereignisse zu verarbeiten und einen Transfer in den Alltag zu begünstigen (Friebe, 2021). Dabei können Reflexionen vor, während oder nach der Aktion stattfinden. Reflexionen nach der Aktion sind vor allem dann wichtig, wenn die Handlung in der Aktion sehr abweichend vom Alltagsverhalten war (Schad, 1993). Gerade bei größeren Gruppen kommen jedoch teilweise nur wenige Teilnehmende zu Wort und insbesondere bei wiederkehrenden Reflexionen nach erfolgten Aktionen ist die Motivation der Teilnehmenden gering.

## Reflexionsprozesse mit KI-Chatbots unterstützen

LLMs mögen (noch) nicht so gut darin sein, ausschließlich faktisch korrekte Antworten zu liefern. Eines jedoch beherrschen Chatbots gut: das Fragen stellen. Beispielsweise können Chatbots Lernende fragen, was sie bei einer bestimmten Aktivität gelernt haben und sie so dabei unterstützen, sich ihrer Lernprozesse bewusster zu werden (Chang et al., 2023).

In der Erlebnispädagogik können Chatbots als Reflexionspartner bei folgenden Anlässen dienen:

1. *Bei der Planung einer Aktion:* Chatbots werden in anderen Bildungsbereichen eingesetzt, um Abläufe einzelner Unterrichtseinheiten zu planen. Mittlerweile gibt es zu diesem Zweck auch eine Reihe kommerzieller Anbieter (z.B. „to teach“). Für den Bereich der Erlebnispädagogik funktioniert eine solche Planung von Aktionen oder Lerneinheiten weniger gut – den LLMs scheint es an spezifischem und auch lebensweltlichem Wissen zu fehlen, dass z.B. Restaurants Schließzeiten haben oder Gezeiten für Küstenwanderungen eine Rolle spielen (North et al., 2024). Was aber funktioniert: Anleiter:innen können einen Chatbot nutzen, um den von ihnen erstellen Plan gemeinsam zu reflektieren, indem ein Chatbot passende Rückfragen stellt.
2. *Bei der anschließenden Reflexion der Aktion durch Anleitende* könnte ein Chatbot z.B. Fragen zu gut gelungenen und weniger gut gelungenen Momenten stellen, Auffälligkeiten erfragen oder Rückfragen zur Rolle der Anleitenden selbst stellen.
3. *Vor der Aktion durch die Teilnehmenden:* Um die Teilnehmenden bewusster in die Aktion gehen zu lassen, können entsprechende Fragen gestellt werden (z.B. „Was kann bei dieser Aktion gelernt werden?“).

Manuel Sand

## **Bewegungen im Lerntransfer – Langzeitbetrachtung der Ergebnisse einer erlebnispädagogischen Ferienakademie**

### Einführung

Die Effekte von erlebnispädagogischen Projekten wurden mehrfach nachgewiesen (u. a. Hattie et al., 1997; Fegler, 2007), sowohl mittels quantitativer Forschung (Caizzi et al., 2018; Scarf et al., 2017) als auch qualitativer Forschung (Duchatelet, Cornelissen & Volman, 2023). Jedoch sind die Projekte und Maßnahmen stets unterschiedlich und wenig vergleichbar, wodurch keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden können (McCarthy & Kotzee, 2011). Hinzu kommt, dass erlebnispädagogische Programme oft mit kleinen Gruppen durchgeführt werden und die Stichprobenzahlen meist nicht ausreichend sind, um statistische Verfahren durchzuführen und signifikante Ergebnisse zu erhalten (Caizzi et al., 2018). Eine Begleitung der Gruppen über einen längeren Zeitraum ist ebenfalls selten leistbar, weswegen kaum Erkenntnisse über die Langzeiteffekte von erlebnispädagogischen Programmen vorliegen (Becker et al., 2017; Humberstone & Prince, 2019).

Die HGS-Ferienakademie ist ein erlebnispädagogisches Projekt für Mittelschüler:innen, das auf drei Jahre ausgelegt ist und die Teilnehmenden langfristig fördern soll. Durch die jährliche Durchführung konnte auf der einen Seite eine langfristige Untersuchung der Effekte durchgeführt werden, zum anderen, durch Zusammenfügen der Daten, eine größere Gesamtstichprobe befragt werden. Der Fokus der wissenschaftlichen Begleitung lag dabei auf der Selbstwirksamkeit und dem Selbstkonzept. Da im Hinblick auf das Selbstkonzept keine besonderen Auswirkungen beobachtet werden konnten, konzentriert sich dieser Beitrag auf die Effekte auf das Selbstkonzept.

Positive Effekte erlebnispädagogischer Projekte auf Schüler:innen im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit wurden u. a. von Kümmel, Hampel und Meier (2008) und Meier et al. (2009) nachgewiesen. Auch Pfungstner (2005) stellt eine Verbesserung der Selbstwirksamkeit bei einem Projekt mit österreichischen Schüler:innen fest. Sand (2015) kann Hinweise auf eine Verbesserung der Selbstwirksamkeit bei einem erlebnispädagogischen Segelprojekt mit Schülern finden.

Bislang liegen keine Untersuchungen der Auswirkungen eines langfristig angelegten Projektes, über den Zeitraum von drei Jahren hinweg, vor. Somit existiert hier ein Forschungsdesiderat, welches der Fragestellung dieser Arbeit zugrunde liegt.

## HGS-Ferienakademie

20 Schülerinnen und Schüler der 7. Jahrgangsstufe der Mittelschulen aus dem Landkreis Weißenburg/Gunzenhausen können jährlich an dem, auf drei Jahre ausgelegten, Projekt teilnehmen. Es beinhaltet ein zehntägiges erlebnispädagogisches Sport- und Erlebnisprogramm in den Sommerferien am Adventure Campus in Treuchtlingen (vor Beginn der 7., der 8. und der 9. Jahrgangsstufe). Zudem findet im nachfolgenden Frühjahr ein Wochenende (in etwa zum Schulhalbjahr) statt, bei dem erneute Impulse gesetzt werden. Dabei nutzt das Projekt erlebnispädagogische Lernmethoden, sowie Aufgaben, um die Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, aber auch im Bereich der Berufsorientierung zu stärken.

Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgt aus den eingegangenen Bewerbungen, alle interessierten Schülerinnen und Schüler der angehenden 7. Jahrgangsstufe der Mittelschulen im Landkreis können sich bewerben. Sofern mehr Bewerbungen eingehen als Plätze frei sind, werden Schüler:innen ausgewählt bei denen eine Teilnahme als besonders förderlich angesehen wird. Dies erfolgt in enger Abstimmung mit den Schulen und Lehrkräften.

Inhalte des Projektes sind u. a. eine Floßbaukation, Firmenbesichtigungen, Einblicke in verschiedene Berufe, Projektarbeit, der Besuch eines Hochseilgartens, Wanderungen und Geocaching, ein Wassersporttag, City-Bound Aktionen, eine Kanutour, Lagerfeuer und eine Übernachtung im Freien. Eine Übersicht über das Projekt findet sich unter [www.hgs-ferienakademie.de](http://www.hgs-ferienakademie.de).

## Methodik

Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes erfolgte von 2017 bis 2023. In diesem Zeitraum untersucht die Studie Proband:innen über den dreijährigen Projektzeitraum. Aufgrund der Covid-19-Pandemie musste von einer Durchführung im Jahr 2020 abgesehen werden, wodurch einzelne Messzeitpunkte bei einzelnen Kohorten entfielen. Somit fiel die Anzahl an auszuwertenden Fällen, die alle Messzeitpunkte durchlaufen haben, geringer aus als ursprünglich geplant. Da nur für die

erste Kohorte mit Start 2017 Daten zu allen Messzeitpunkten vorliegen konzentriert sich die Ergebnisdarstellung in diesem Beitrag auf diese Kohorte und die entsprechende Kontrollgruppe.

Die quasi-experimentelle Feldstudie wird mittels kontrollierter Längsschnitts-Befragung durchgeführt. Bei der quantitativen Befragung kommen die standardisierten Fragebögen zur allgemeinen und zur schulbezogenen Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999) und dem allgemeinen Selbstkonzept (Schwanzer, 2002) zum Einsatz. Um die Effekte auf das Projekt zurückführen zu können, wird eine Kontrollgruppe herangezogen. Dabei wurde eine Schule aus dem städtischen Gebiet, sowie eine Schule aus dem ländlichen Bereich ausgewählt, um eine möglichst hohe Repräsentativität zu gewährleisten.

Die Befragung erfolgte insgesamt zu neun Messzeitpunkten (vgl. Abb. 1), jeweils vor und nach der zehntägigen Intervention in den Sommerferien, sowie zu den Zwischentreffen rund um die Halbjahreszeugnisse.

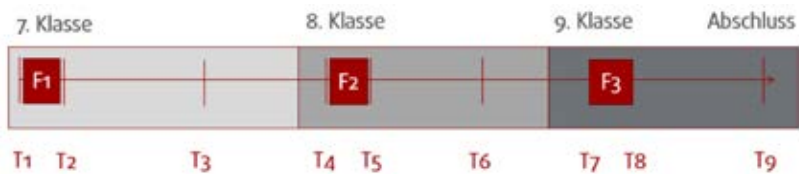


Abb. 1: Übersicht über die Messzeitpunkte rund um die drei Durchführungen der Ferienakademie (FE)

Die Stichprobe besteht aus  $n = 21$  Teilnehmenden, davon sind 10 männlich und 11 weiblich. Das Durchschnittsalter beträgt 12.2 Jahre ( $SD = 0.7$ ). Die Kontrollgruppe besteht aus  $n = 39$  Schüler:innen, davon sind 23 weiblich und 16 männlich. Das Durchschnittsalter ist mit 12.49 ( $SD = 0.7$ ) geringfügig höher als bei der Versuchsgruppe. Die beiden Gruppen weisen zu Beginn des Projektes keine signifikanten Unterschiede in den zu untersuchenden Werten auf.

Die einzelnen Items wurde gemäß den Vorgaben umcodiert und zu Summenscores addiert, diese werden anschließend für die statistischen Berechnungen verwendet. Mittels Mann-Whitney-U Test wurde auch Unterschiede zwischen den beiden Gruppen und zwischen den jeweiligen Messzeitpunkten geprüft.

Barbara Bous, Gunnar Liedtke und Martin Scholz

## **Outdoor Learning in Higher Education (OLHE)**

### **Vorstellung eines Erasmus+ Projekt zur Förderung von transformativen Kompetenzen durch Outdoor Learning**

#### Einführung

Dieser Beitrag wurde aus dem Erasmus+ Projektantrag folgender Hochschulen zusammengestellt: Universität Augsburg, Universität Hamburg, Wirtschaftsuniversität Wien, Universität Luxemburg, Palacky University Olomouc, Oslo Metropolitan University & CIE Center for Innovative Education.

Das Projekt OLHE – Outdoor Learning in Higher Education befasst sich mit vorhandenen Strukturen von erfahrungsorientiertem Lernen an Hochschulen. Ziel ist es, durch die Befragung von teilnehmenden Hochschulen, den Status-Quo von erfahrungsbasierten Lehrmethoden zu ermitteln, weiterzuentwickeln, an den teilnehmenden Hochschulen praktisch durchzuführen und zu verbreiten. Darauf aufbauend werden Weiterbildungsangebote für Hochschulmitarbeitende entwickelt und angeboten.

Übergeordnetes Ziel ist die Förderung transformativer und transversaler Kompetenzen, die Studierende und Hochschulpersonal für zukünftige Herausforderungen durch Globalisierung, Digitalisierung und Klimawandel benötigen.

Das Erasmus+ Projekt wird kofinanziert von der Europäischen Union und gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Die Projektlaufzeit ist von November 2024 bis Oktober 2027. Weitere Informationen, Ergebnisse und Beteiligungsmöglichkeiten finden Sie unter: [www.olhe-eu.eu](http://www.olhe-eu.eu).

#### Vorüberlegungen

Aufgrund wahrgenommener Ereignisse wie die Nachwirkungen der COVID-19 Pandemie, Globalisierung, Kriege, Extremwetterlagen, Hungerskatastrophen, Klimaveränderung, Digitalisierung etc. und den Ergebnissen verschiedener Erhebungen zur psychischen Gesundheit, Lebensqualität und sozialer Isolation (BMFSFJ, 2023) besteht die Annahme, dass Bildung einer Veränderung bedarf.

Dabei können die Auswirkungen der Pandemie als Potenzierung bestehender Herausforderungen betrachtet werden, die durch Beschleunigung, zunehmender Digitalisierung, demografischer Wandel und Veränderung von Arbeitsmarkt und Lebensverhältnissen bedingt sind – Faktoren, die sowohl Chancen als auch Herausforderungen für den Einzelnen darstellen. Neuere Studien in Europa bestätigen, dass Krisen wie COVID-19, der Krieg in der Ukraine, die Klimakrise, die Energiekrise und die Inflation die Lebensrealitäten, die Erwartungen und das Selbstvertrauen vieler Menschen erschüttert haben. „Um die Widerstandsfähigkeit der Einzelpersonen und der Gesellschaft insgesamt zu stärken, müssen nicht nur diese Krisen, sondern auch die Herausforderungen im Bereich der psychischen Gesundheit bewältigt werden“ (Europäische Kommission, 2023).

Widerstandsfähigkeit und psychische Gesundheit gelten als Schnittstellen für die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft. Deren Förderung ist im Rahmen von Bildungsprozessen an Hochschulen von besonderer Bedeutung. Bildung für alle, Resilienz und psychische Gesundheit sind wesentliche Erfolgsfaktoren für die Entwicklung in Europa<sup>1</sup>, insbesondere in der Entwicklung sogenannter transformativer Kompetenzen oder Zukunftskompetenzen werden als Prämisse erachtet, um zukünftigen komplexen Herausforderungen adäquat zu begegnen (OECD, 2019; UNESCO, 2015; UNESCO, 2019).

## Transformative Kompetenzen

Beispielhaft können Transformative Kompetenzen folgend definiert werden:

„Transformative Kompetenzen ermöglichen Menschen, sich gesellschaftlicher Herausforderungen bewusst zu werden, visionäre Lösungen zu entwerfen und den Mut zu haben, andere von diesen zu überzeugen. So müssen zunächst gesellschaftliche Herausforderungen unter Berücksichtigung der Qualitätsunterschiede verschiedener Informationsquellen beurteilt werden (Urteilsfähigkeit). Um das Bewusstsein und Wissen um diese Herausforderungen in Handlungen überführen zu können, bedarf es zum einen der Fähigkeit, Veränderungsziele entwickeln zu können (Veränderungsfähigkeit), zum anderen der Kompetenz, Innovationen zu generieren, die den Status quo infrage stellen (Innovationskompetenz). Um diese Lösungen effektiv erarbeiten und schließlich auch vermitteln zu können, muss man zum einen in der Lage sein, widersprüchliche

---

<sup>1</sup> Vgl. Programme wie bspw.: <https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667%2820%2930144-4/fulltext>

Perspektiven zu verstehen und Dilemmata auszugleichen (Dialog- und Konfliktfähigkeit). Zum anderen müssen andere Menschen von diesen Lösungen überzeugt werden können. Nur so können eine Vision von einer neuen Zukunft und eine gemeinsame Werteorientierung geschaffen werden. Hier steht die Fähigkeit, ein Missionsnarrativ schaffen und andere inspirieren zu können, im Fokus (Missionsorientierung)“ (Stifterverband, 2022).

Diese und weitere Begriffsbestimmungen zum Bereich der Transformativen und transversalen Kompetenzen oder Future Skills (OECD, 2019; UNESCO, 2015; UNESCO, 2019; Ehlers, 2020) zeigen: Um den wandelnden Bedürfnissen der modernen Welt gerecht zu werden, muss die Bildung an Hochschulen Studierenden genannte Kompetenzen vermitteln. Dies erfordert innovative Lehrmethoden und Curricula, die nicht nur akademisches Wissen vermitteln, sondern auch die notwendigen Fähigkeiten mit zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen umzugehen.

## Outdoor Learning

Outdoor-Lernen wird in diesem Kontext als ein Überbegriff für aktiv integrative, handlungsorientierte Ansätze angesehen, die überwiegend Aktivitäten und Erfahrungen in der Natur oder zumindest außerhalb von geschlossenen Räumen nutzen. Ziel ist einerseits zu Lernen, komplexe Zusammenhänge zu deuten, und einen sensiblen Umgang mit sich selbst im Bereich Gesundheit und Wohlbefinden zu stimulieren. Andererseits geht es aber auch darum Umwelt aktiv wahrzunehmen und damit Umweltbewusstsein zu fördern (IOL, o.J.). Die am Projekt „Outdoor Learning in Higher Education“ beteiligten Institutionen gehen davon aus, dass: “Well-constructed and well-planned outdoor learning helps develop the skills of enquiry, critical thinking and reflection necessary for our children and young people to meet the social, economic and environmental challenges of life in the 21st century” (LTS, 2010, S. 3). Das Angebot möchte das Potential, welches durch Outdoor-Learning ermöglicht werden kann, nutzen, um einerseits vorhandenes kognitives Wissen zu festigen, andererseits lehrplanübergreifende Kompetenzen zu entwickeln. (ebd., S. 5-9).

Elmar Straube

## Research Note: Erlebtes Lernen für Schulklassen

### Einführende Worte

Dieser Beitrag soll in aller Kürze die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse des erlebnispädagogischen Schulprojekts „Erlebtes Lernen für Schulklassen“ darstellen. Im Fokus liegen hierbei vor allem die Daten und Auswertungen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts. Ausführliche Darstellungen zu den theoretischen Überlegungen und zum Projekt sowie dessen Ablauf finden sich in vorherigen Veröffentlichungen (vgl. Steffenhagen und Straube, 2018; Straube, 2019, 2020) und vor allem in der dazugehörigen Dissertation (vgl. Straube, 2022).

### Das Schulprojekt Erlebtes Lernen für Schulklassen

Das zur Dissertation zugehörige Projekt „Erlebtes Lernen für Schulklassen“ wurde im Schuljahr 2017/2018 mit einer Grund- und einer Mittelschule in Augsburg durchgeführt. Dabei nahmen jeweils vier Klassen pro Schule und somit insgesamt acht Schulklassen teil. Für jede Klasse gab es sechs erlebnispädagogische Schultage im Turnus von ca. vier bis sechs Wochen auf das Schuljahr verteilt. Die erlebnispädagogischen Schultage fanden sowohl in den Schulen selbst, als auch an außerschulischen Plätzen statt. Damit wurden in Summe 48 erlebnispädagogische Schultage geplant und umgesetzt. Die zentralen Ergebnisse und Erkenntnisse werden im Folgenden skizziert und sollen damit auch gezielte Anregungen für Schulentwicklung geben. Zunächst werden aber nochmal grundlegende Überlegungen des Projekts und der wissenschaftlichen Untersuchung dargelegt.

### Grundlegende theoretische Überlegungen

„Schulen sollen nicht nur Können und Wissen vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden“ (Bayerische Verfassung, Art. 131). Nach *Gadamer* oder *Schenz* scheint gerade das *Erlebnis* ein entscheidender Aspekt für *Bildung* zu sein (vgl. u. a. Schenz, 2006; Gadamer, 2010, S. 61ff.). Denn Erlebnisse sind dabei „...systematisch gesehen – eine Notwendigkeit“, da „...sie zu einem Prozess der Auseinandersetzung

des Menschen mit der wahrgenommenen Welt geradezu auffordern“ (Schenz, 2006, S. 177). Möchte man *erlebnispädagogische* Maßnahmen in der Schule implementieren, so kann man dies z. B. anhand der *Verfassung oder des Lehrplans* (in Bayern LehrplanPLUS) begründen. So werden an eben beiden genannten Stellen z. B. Aspekte des *sozialen Lernens* beschrieben, die ganz konkret Ziele der *Erlebnispädagogik* beinhalten (vgl. u. a. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. 2020c, 2020d, 2020e, 2020a, 2020b). Sogar der Wirtschaftsverbund OECD forderte im Zuge der PISA-Studie eine Förderung der Schlüsselkompetenzen wie u. a. die *Kooperationsfähigkeit* (vgl. Steffenhagen und Straube, 2018, S. 142ff.). Dabei ist das *soziale Lernen* ein vielschichtiger Bereich, in dem Grundlagen geschaffen werden, unser Zusammenleben demokratisch, friedlich und konstruktiv gestalten zu können und schließt damit auch das Klassenklima mit ein. Folgende Abbildung soll den Themenkomplex veranschaulichen:

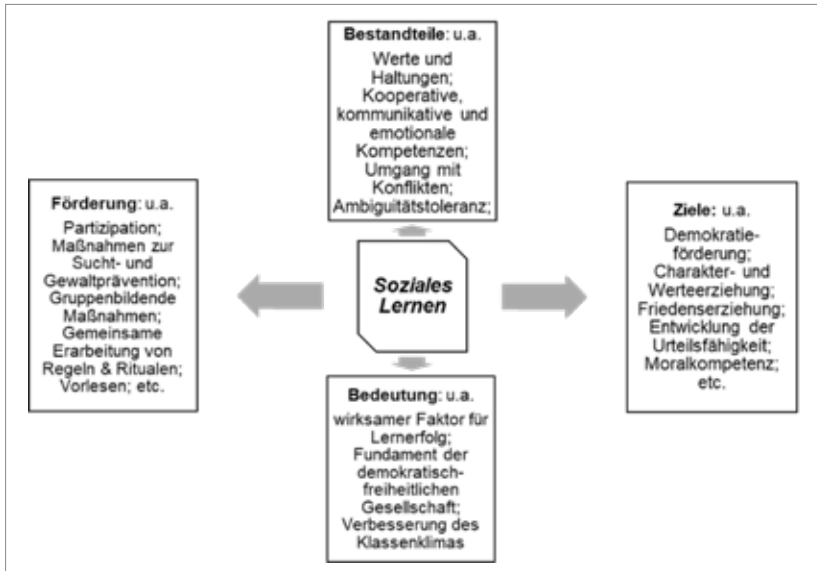


Abb. 1: Übersicht zum sozialen Lernen in der Schule (Straube, 2022, S. 177)

Weitere Begründungen für die Relevanz von *sozialem Lernen* oder einem positiven *Klassenklima* (inkl. Lehrer-Schüler-Beziehung) lassen sich u. a. anhand von *Wilber* und dessen *Quadrantenmodell* (vgl. u. a. Wilber, 2000, S. 39ff.) oder *Gardners* Theorie der *multiplen Intelligenzen* (Gardner, 2008; vgl. Popp, 2010, S. 85; vgl. Myers et

al., 2014, S. 401ff.) ableiten. Aber auch in empirischen Untersuchungen zeigt sich die Relevanz sozialen Lernens oder des Klassenklimas z. B. für die *Unterrichtsqualität*. So ist in den großen *Metaanalysen* von *Hattie et al.* seit 2008 die *Erlebnispädagogik* stets ein wichtiger Faktor und in seiner *Effektstärke* stabil (vgl. u. a. Hattie, 2024; Hattie & Zierer, 2018a, 2018b; Zierer 2020). Explizit wird so z. B. von *Zierer* immer wieder darauf hingewiesen, dass erlebnispädagogische Maßnahmen nicht dem häufigen „Verwaschungs-Effekt“ unterliegen, sondern nachhaltig wirken (vgl. Hattie & Zierer, 2018b, S. 76f.). Denn sie können z. B. die *Lehrer-Schüler-Beziehung* oder den *Klassenzusammenhalt* verbessern (vgl. Straube, 2022, S. 162). Es scheinen aber – noch weitere Faktoren eng mit der *Erlebnispädagogik* verknüpft zu sein, wie folgende Tabelle anhand der aktuellsten Zahlen von *Hattie* veranschaulichen soll (vgl. Hattie, 2024):

<b>Faktor</b>	<b>Bereich</b>	<b>d 2023</b>
Erlebnispädagogik	Curriculum	0.49
Förderung der Sozialkompetenz	Curriculum	0.40
Klassendiskussionen	Unterrichten	0.82
Kooperatives Lernen	Lehr- und Lernstrategien	0.53
Problemlösen	Lehr- und Lernstrategien	0.61
Lehrer-Schüler-Beziehung	Klassenzimmer	0.62
Klassenzusammenhalt	Klassenzimmer	0.66
Klassenklima	Klassenzimmer	0.29
Kritisches Denken	Lernende	0.84
Positives Selbstkonzept	Lernende	0.51
Emotionale Intelligenz	Lernende	0.50
Schulklima	Schule und Gesellschaft	0.53

Tab. 1: Ausgewählte Faktoren der Hattie-Studie (Hattie, 2024)

Aufgrund dieser Überlegungen standen für die empirische Untersuchung daher mehrere Forschungsfragen im Zentrum. Diese und das Forschungsdesign werden nun skizziert.

Stefan Valkanover, Vitus Furrer und Flurina Bosshard

## **Nachhaltige Gestaltung von Bergsportaktivitäten – Bewegungswagnisse wirksam begleiten**

### Einleitung

Das Projekt „AlpenLernen“ des Schweizerischen Alpenclubs (SAC) bietet Schulklassen die Möglichkeit, das Schulzimmer für eine Projektwoche mit der alpinen Umgebung einer SAC-Hütte zu tauschen. Im Fokus dieses außerschulischen Lernortes stehen die Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Dabei sollen die Schüler:innen die Bergwelt aus verschiedenen Perspektiven kennenlernen und damit schulisches Lernen erweitern. Es wird u. a. thematisiert, wie die Alpen einerseits als sensibler Raum geschützt und andererseits (sportlich aktiv) genutzt werden können.

Mit der Durchführung von bergsportlichen Aktivitäten mit Bergführer:innen können die Schüler:innen verschiedene Bewegungserfahrungen im alpinen Gelände sammeln (z. B. Gehen auf dem Gletscher, Klettern am Felsen). Zudem wird intendiert, die Kinder und Jugendlichen physisch, psychisch und sozial herauszufordern, was Wagniserfahrungen ermöglichen kann (Isler-Wirth et al., 2021; Streicher, Harder & Netzer, 2015). Der außerschulische Lernort „Alpines Gelände“ soll damit den in der Sportpädagogik unbestrittene Doppelauftrag von Schulsport während der Projektwoche aufgreifen und auf eine „Verbindung von Sacherschließung und Persönlichkeitsentwicklung“ abzielen (Schwier 2016, 74). Damit Wagnisse im (Berg-) Sport eine persönlichkeitsbildende Wirkung entfalten können, sind spezifische Umsetzungsformen notwendig (Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011). Bewegungswagnisse, als individuelle kompetenzabhängige Herausforderungen, können entsprechend nachhaltig wirken und einen Beitrag zu einer realistischen Selbsteinschätzung leisten (Neumann, 2017). Um dieses pädagogische Potential von Bewegungswagnissen für die Schüler:innen optimal zu entfalten, sind die erlebten Emotionen laut Neumann (2003) entsprechend aufzuarbeiten und zu reflektieren.

Zielsetzung des vorliegenden Beitrags ist die Dokumentation von potenziell persönlichkeitsbildenden Bewegungswagnissen im Rahmen einer Bergsportwoche des Projekts „AlpenLernen“ mittels Einsatzes verschiedener Reflexions-Werkzeuge. Zudem sollen die aus diesen Bewegungswagnissen resultierenden Transfererfahrungen in den Alltag der Schüler:innen beschrieben werden.

## Bewegungswagnisse erfahren, reflektieren und inszenieren

Wagnisse im Sport lassen sich in Anlehnung an Neumann (1999; 2017) dahingehend beschreiben, dass unter Einschätzung der individuellen sportmotorischen Kompetenzen der Reiz unsicherer Handlungssituationen als subjektive Herausforderung angenommen wird: Damit bspw. eine Schülerin in eine für sie anspruchsvolle Kletterpassage einsteigt, ist das Ausloten der vorhandenen klettertechnischen Fähigkeiten notwendig. Bewegungswagnisse sind real, ichbezogen und können im Falle eines Misserfolgs negative physische Konsequenzen für die betroffene Person beinhalten. Sie betreffen den Körper des Menschen und haben damit immer eine existentielle Bedeutung: Während und nach dem erfolgreichen Durchklettern der Schlüsselstelle und der Seillänge wird die Schülerin bspw. erleichtert, glücklich oder stolz sein. Ob Wagnisse im Sport gelingen oder nicht hängt wesentlich von den eigenen Kompetenzen ab. Klettertechniken zu erlernen und zu optimieren sind damit elementare Voraussetzungen für Bewegungswagnisse am Felsen. Sich tatsächlich auf diese Wagnisse einzulassen ist zudem eine Vertrauenssache: Kann ich meine klettertechnischen Fähigkeiten tatsächlich abrufen (Selbstvertrauen)? Kann ich dem Bergsportmaterial bzw. meiner sichernden Seilpartnerin vertrauen (Fremdvertrauen)? Wagnisse zeichnen sich nach Neumann (2017, 1) im Weiteren durch einen dreistufigen Handlungsprozess aus. Wagnisse im Sport müssen 1) bewusst aufgesucht und als solche wahrgenommen, 2) ausgehalten und angenommen sowie 3) abgeschlossen und aufgelöst werden.

Werden Wagnisse im pädagogischen Kontext situativ oder mittels Bewegungsaufgaben eingegangen (Wagniserziehung), ist die Form der Umsetzung zu beachten. Neumann (2017) schlägt entlang der oben beschriebenen Handlungslogik „Aufsuchen, Aushalten, Auflösen“ Reflexionsfragen für Lernende vor, um Wagnisse im Sportunterricht zu erfahren und zu thematisieren: Reichen die eigenen Kompetenzen aus, um das Wagnis einzugehen (ad Aufsuchen)? Sind kontrollierte Ausstiegsvarianten aus der Wagnissituation möglich (ad Aushalten)? Welche Gefühle löst das erfolgreiche Bewältigen des Wagnisses aus (ad Auflösen)? Nach der Wagnissituation sollen die Erfahrungen bzw. Reflexionen der Lernenden in Gruppengesprächen aufgegriffen werden. Insbesondere Begleitemotionen wie Angst und Freude sind zu thematisieren und zu reflektieren, um in zukünftigen Situationen individuell angemessen bestehen zu können oder die Handlungsoption „nicht zu wagen“ einzulösen. Damit unterstreicht Neumann (1999; 2017) die große Bedeutung der reflexiven Erschließung des Erlebten für die wirksame Gestaltung von erfahrungsbedingtem Lernen (Kolb, 1984; Warwitz, 2001; Rameder, 2022). Nur so

seien die Übertragung von spezifischen Problemlösungen in einen neuen Kontext wirksam (Alltagstransfer) und Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung zu erwarten.

Beim Inszenieren von Bewegungswagnissen im Rahmen von Wagniserziehung sind Lehrende folglich in der Rolle des Arrangeurs von Bewegungsangeboten. Sie haben ihren Blick auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Lernenden zu lenken und müssen offen sein für deren individuelle Entscheidung, ein Wagnis aufzusuchen. Diese Coaching-Rolle beinhaltet die Beratung der Lernenden sowie die Gewährleistung von Rahmenbedingungen (bspw. die technische Absicherung der Bewegungswagnisse oder der Aufbau eines angstfreien Lernklimas). Lehrende haben damit einen zentralen Einfluss auf den Ausgang und die Auslegung einer Wagnissituation. In Untersuchungen zeigt sich allerdings, dass insbesondere bei Bergführer:innen die Notwendigkeit systematischer Reflexionsarbeit umstritten zu sein scheint (Damisch, 2000; Furrer, Zolliker & Valkanover, eingereicht).

## Effekte von Wagniserziehung im (Berg-)Sport

Im Folgenden werden Effekte von (schulischer) Wagniserziehung im (Berg-)Sport rezipiert. Den berücksichtigten empirischen Studien ist gemeinsam, dass v. a. die Auswirkungen auf das Selbstkonzept untersucht werden, um spezifische persönlichkeitsbildende Effekte durch Wagniserziehung abzubilden. Unter Berücksichtigung der multidimensionalen und hierarchischen Struktur des Selbstkonzepts betrifft dies in erster Linie Subdimensionen und Beispielfacetten des emotionalen und physischen Selbstkonzepts (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976).

In der quasi-experimentellen Berner Interventionsstudie Schulsport wurden die Wirkungen eines 10-wöchigen wagnisspezifischen Trainingsprogramms mit reflexiven Unterrichtssequenzen im Bewegungsfeld „Turnen mit und an Geräten“ untersucht. Die Befunde zeigen für Schüler:innen der Primarstufe intendierte aber geringe Effekte auf das emotionale Selbstkonzept (erhöhte Erfolgszuversicht, tendenzielle Reduktion der sportbezogenen Angst vor Leistungsversagen, Steigerung des Körperselbstwerts). Diese ausgewiesenen Effekte waren jedoch nicht dauerhaft: Fünf Monate nach Ende des Treatments können zwischen Experimental- und Kontrollklassen keine signifikanten Unterschiede mehr ausgewiesen werden (Conzelmann et al., 2011). Auch Gehris, Kress und Swalm (2010) zeigen in ihrer Interviewstudie zur Wirkung von abenteuerorientiertem Sportunterricht auf das physische Selbstkonzept, dass die Abenteueraktivitäten den Schüler:innen auf

**ZIEL –**  
die Experten  
für handlungs-  
orientiertes  
Lernen



*Gunnar Liedtke, Barbara Bous und  
Martin Scholz (Hrsg.)*

**Begegnung** | Zwischenräume erlebnis-  
pädagogischer Forschung am Ende der  
Corona-Pandemie

144 Seiten, zahlreiche Abbildungen,  
19,80 Euro



*Barbara Bous, Jule Hildmann und  
Martin Scholz (Hrsg.)*

**Draußen Lernen: Handlungsorientierte  
Bildungsprojekte** | Forschung rund um  
die Erlebnispädagogik

204 Seiten, zahlreiche Abbildungen,  
19,80 Euro



*Barbara Bous, Martin Scholz und  
Germa Zimmermann*

**Ganzheitliche Bildung mit Kopf, Herz  
und Hand** | Aktuelle Forschungsprojekte  
zum handlungsorientierten Lernen

140 Seiten, zahlreiche Abbildungen,  
19,80 Euro



Das Buch stellt aktuelle größere und kleinere Forschungsarbeiten von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Deutschland, Niederlande, Norwegen, Österreich und der Schweiz vor. Daneben dokumentiert es die Vernetzung und Intensivierung des wissenschaftlichen Austausches im Bereich Erlebnispädagogik. Es bestehen weit mehr Forschungsprojekte im Rahmen erlebnispädagogischer Theorie und Praxis, als bisher vermutet wurde!

*Barbara Bous, Thomas Eisinger, Jule Hildmann und  
Martin Scholz (Hrsg.)*

**Im Erlebnis forschen – Durch Erlebnis forschen**  
Erlebnispädagogik in Wissenschaft und  
Forschung | 188 Seiten, zahlreiche Abbildungen,  
19,80 Euro



BESTELLUNGEN UND INFORMATIONEN [www.ziel-verlag.de](http://www.ziel-verlag.de)

Bewegung ist weit mehr als physische Aktivität – sie beeinflusst unser Lernen auf kognitiver, emotionaler und sozialer Ebene. Die 5. wissenschaftliche Tagung Erlebnispädagogik, die im September 2024 an der Wirtschaftsuniversität Wien stattfand, widmete sich diesem facettenreichen Thema. In diesem Tagungsband werden aktuelle Forschungsprojekte vorgestellt, die Bewegung in pädagogischen, therapeutischen und beraterischen Kontexten erforschen.

Von der Selbstwirksamkeit Jugendlicher in erlebnispädagogischen Programmen über innovative Qualifizierungsprojekte in der Jugendhilfe bis hin zu KI-gestützten Reflexionsprozessen – die versammelten Beiträge geben einen tiefgehenden Einblick in die neuesten Entwicklungen und empirischen Erkenntnisse. Darüber hinaus werden transnationale Forschungsinitiativen, bewegungsorientierte Transferprozesse und Bildungsprogramme für verschiedene Zielgruppen beleuchtet.

Dieses Buch richtet sich an Wissenschaftler:innen, Erlebnispädagog:innen, Lehrkräfte sowie Fachkräfte aus Therapie und Beratung, die sich mit den Potenzialen von Bewegung im handlungsorientierten Lernen auseinandersetzen möchten. Es bietet fundierte Erkenntnisse, praxisnahe Impulse und wertvolle Anregungen für die Weiterentwicklung bewegungsbasierter Lernansätze.



9 783965 571693

**ISBN 978-3-96557-169-3**