

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Sport als Sozialisationserfahrung
Sozialisierende Wirkungen erlebnispädagogischen
Sporttreibens auf Jugendliche

Verfasserin

Lucia Anna Gaßner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienbuchblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienbuchblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. phil. Robert Hutterer

*„Auch ein langer
Weg beginnt mit
dem ersten
Schritt.“*

Laotse

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Aktueller Literatur- und Forschungsstand	7
2.1	Disziplinäre Anbindung	10
2.2	Definitionen.....	12
2.2.1	Sozialisation	12
2.2.2	Erlebnispädagogik.....	13
2.2.3	Jugend	14
2.2.4	Persönlichkeit und Identität.....	14
2.2.5	Erziehung	16
3	Sozialisation.....	16
3.1	Sozialisationstheorie: Versuch einer Gegenstandsbestimmung.....	17
3.2	Sozialisation und Persönlichkeits-/Identitätsentwicklung	17
3.3	Sport und Sozialisation	21
3.3.1	Didaktisches Modell.....	23
3.4	Entwicklungsaufgaben, Selbstbild und Selbstkonzept.....	24
3.5	Soziales Lernen im Sport	26
4	Erlebnispädagogik	29
4.1	Zur pädagogischen Bedeutung von Erlebnissen	30
4.2	Wirkt Erlebnispädagogik?.....	33
4.2.1	Handeln als Wende der Not: die lerntheoretische Begründung	34
4.2.2	Theoretische Wirkungsmodelle	37
4.3	Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt – Zur Soziologie des Erlebens	38
4.3.1	Der Flow	40
4.4	Lernen in der sozialen Gruppe – Lernen als Beziehungsprozess.....	44
4.5	Abenteuer als Medium der Persönlichkeitsentwicklung.....	47
5	Empirischer Teil – Forschungsmethodisches Vorgehen	48
5.1	Teilnehmende Beobachtung.....	51
5.1.1	Beobachtungsleitfaden mit Kategorien/Kriterien	52
5.2	Die Organisation ‚Rettet das Kind Salzburg‘	54
5.2.1	Die TeilnehmerInnen	55
5.3	Projektkonzept.....	56
5.3.1	Information an die Eltern	59
5.3.2	Projektablauf	60
5.3.3	Hochseilpark Seeham.....	61
5.4	Beobachtungsprotokoll	62
5.4.1	Aufgabe # 1: gemeinsamer Einkauf	63
5.4.2	Aufgabe # 2: Ressourcenkreis mit Naturmaterialien	64
5.4.3	Aufgabe # 3: Flussüberquerung	66
5.4.4	Aufgabe # 4: Kochen für „Das perfekte-Team-Dinner“	69
5.4.5	Aufgabe # 5: Fackelwanderung	71
5.4.6	Aufgabe # 6: Frühstück.....	73
5.4.7	Aufgabe # 7: Säuresee.....	73
5.4.8	Aufgabe # 8: Pamper Pole – Fallen lassen und aufgefangen werden	77
5.4.9	Aufgabe # 9: „Stärken“-Steine.....	80
5.4.10	Aufgabe # 10: Hochseilpark	82

5.5	Auswertungsverfahren – Grounded Theory oder gegenstandsbezogene Theoriebildung	84
6	Ergebnisse	86
6.1	Zur pädagogischen Bedeutung des Pamper Poles.....	86
6.2	Wirkungen des erlebnispädagogischen Projektes	90
6.2.1	Die lerntheoretische Begründung am Beispiel des Hochseilparks	90
6.2.2	Didaktisches Modelle am Beispiel des Hochseilparks.....	93
6.2.3	Theoretische Wirkungsmodelle an Beispielen des erlebnispädagogischen Projektes	93
6.3	Hochseilpark und Sozialisation.....	95
6.4	Der Flow des Erlebens im Hochseilpark.....	96
6.5	Lernen in der sozialen Gruppe – Gruppendynamik beim Säuresee	98
6.6	Sozialisation und Entwicklung des Selbst (Identität und Persönlichkeit).....	99
6.7	Soziales Lernen der Jugendlichen.....	100
6.8	Zusammenfassung der Ergebnisse	101
7	Fazit und Diskussion.....	104
8	Quellenverzeichnis	106
8.1	Internetquellen.....	110
9	Abbildungsverzeichnis	110
10	Anhang	111
10.1	Abstract	111
10.2	Tabellarischer Lebenslauf	113

1 Einleitung

Sport wirkt – erlebnispädagogisches Sporttreiben wirkt noch mehr! Jedoch was wirkt auf wen, wie und warum? Meine Arbeit mit dem Titel „Sport als Sozialisationserfahrung - Sozialisierende Wirkungen erlebnispädagogischen Sporttreibens auf Jugendliche“ nimmt die sozialisierenden Wirkungen des Sports in den Fokus der Forschung. Allgemein kann gesagt werden, dass die soziale Fähigkeit im Umgang mit Gleichaltrigen bei sportlich aktiven Jugendlichen kompetenter ist, als bei unsportlichen Jugendlichen (Burrmann 2004, 13), was im folgenden Teil der Arbeit noch untersucht wird. In der vorliegenden Diplomarbeit wird speziell die Erlebnispädagogik beleuchtet und der Sport aus ihrem Blickwinkel betrachtet, da diese Form der Pädagogik einen praxisnahen Zugang darstellt und die Effekte des erlebnispädagogischen Sporttreibens als Hilfe zur Erziehung gesehen werden können (Klawe & Bräuer 2001, 51). Die Erlebnispädagogik hat einen Einfluss auf die Entwicklung von Jugendlichen und regt zum sozialen Lernen an, weil beim Sport sowie bei erlebnispädagogischen Aufgaben ein faires und kooperatives Handeln erfordert wird, um Erfolg zu verspüren (Düttmann 2008, 16).

Als meine Zielgruppe bietet sich die Jugend an, weil sie einem Reifungsprozess unterliegt und sich in dieser entscheidenden Lebensphase unter anderem die Entscheidungsautonomie entwickelt (Großegger 2005, 3). Gerade in der Erlebnispädagogik spielt der Lebensabschnitt der Jugendlichen eine große Rolle, da sie oft Abenteuer, Gemeinsamkeit oder Geborgenheit suchen, was in der Erlebnispädagogik wesentliche Bestandteile ausmacht (Heckmair & Michl 2004, 122).

Die Arbeit gliedert sich in einen Theorieteil gefolgt von einer qualitativen empirischen Sozialforschung mit anschließender Auswertung und Interpretation der Ergebnisse. Nach der Einleitung im ersten Kapitel erfolgt im Kapitel zwei ein Überblick über den aktuellen Literatur- und Forschungsstand, die disziplinären Anbindungen der Thematik und Definitionen wichtiger Begriffe, um zu einem Verständnis der Thematik zu gelangen. Bedeutende Terme wie Sozialisation, Sozialisierung, Jugend, Erlebnispädagogik, Persönlichkeit,

Identitätsentwicklung und Erziehung werden definiert und in einen Zusammenhang mit der Forschung gebracht.

Das Kapitel Drei beinhaltet das Thema der Sozialisation. Dabei handelt es sich um den Versuch einer Gegenstandsbestimmung, anschließend geht die Autorin auf die Sozialisation im Feld des Sports ein und beschreibt ein didaktisches Modell. Die Sozialisation im Bezug auf die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen wird beschrieben, sowie das Selbstbild der Jugendlichen und zum Abschluss des dritten Kapitels wird das soziale Lernen im Sport behandelt.

Im vierten Kapitel steht die Erlebnispädagogik im Fokus der Forschungsarbeit. Die pädagogische Bedeutung von Erlebnissen und ob die Erlebnispädagogik wirkt, wird anhand Modellen dargestellt. Die Soziologie des Erlebens wird von der Autorin beschrieben, das Lernen in sozialen Gruppen und auf das Abenteuer als Medium der Persönlichkeitsentwicklung wird anhand von Konstrukten und Konzepten eingegangen.

Im nächsten Teil, Kapitel fünf, folgt der empirische Part der Arbeit. Zuerst gibt die Forscherin einen Überblick über ihr forschungsmethodisches Vorgehen und beschreibt anschließend die teilnehmende Beobachtung mit den zu beobachteten Kategorien. Informationen über die Organisation ‚Rettet das Kind‘ und die TeilnehmerInnen, mit welcher/welchen die Verfasserin zusammenarbeitet, um zu ihren Forschungsergebnissen zu kommen werden bekannt gegeben. Im Anschluss werden das Projektkonzept, die Informationen an die Eltern der Jugendlichen und der Projektablauf des Wochenendes erläutert, sowie eine kurze Auskunft über den Hochseilpark in Seeham gegeben. Danach folgt das Beobachtungsprotokoll des erlebnispädagogischen Projektes mit den Jugendlichen, das folgende Aufgaben impliziert: gemeinsamer Einkauf, Ressourcenkreis mit Naturmaterialien, Flussüberquerung, Kochen für das „Perfekte-Team-Dinner“, Fackelwanderung, Frühstück, Säuresee, Pamper Pole – Fallen lassen und aufgefangen werden, Steinsuche und abschließend der Hochseilpark. Anschließend wird das Auswertungsverfahren für die Beobachtung beschrieben, wobei die Forscherin

sich auf die Grounded Theory, oder auch gegenstandsbezogene Inhaltsanalyse genannt, als gegenstandsbezogene Inhaltsanalyse festlegt.

Auf diesem empirischen Teil folgt die Auswertung der Ergebnisse. Die pädagogische Bedeutung des Pamper Poles wird beschrieben und die Autorin schildert die Wirkungen des erlebnispädagogischen Projektes anhand der lerntheoretischen Begründung und dem didaktischen Modell am Beispiel des Hochseilparks, sowie anhand theoretischer Wirkungsmodelle. Die Forscherin verknüpft die Beobachtungen des Hochseilparks mit der im Theorieteil genannten Sozialisation, der Flow des Erlebens und die zum Tragen kommende Gruppendynamik beim Lösen der Aufgabe der Überquerung des Säuresees werden behandelt. Ergebnisse über die Sozialisation und dieser Entwicklung des Selbst werden ebenso beschrieben wie soziales Lernen. Abschließend folgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse.

Am Ende der Arbeit zieht die Forscherin anhand eines Fazits, in dem die zuvor aufgestellten Thesen und die Forschungsfrage falsifiziert bzw. verifiziert werden, Bilanz.

2 Aktueller Literatur- und Forschungsstand

Im Rahmen der Recherche zum Thema Sport als Sozialisationserfahrung wird adäquate Literatur – meist Monographien, jedoch auch Studien, Diplomarbeiten oder Sammelbände – gefunden. Brinkhoff (1998) postuliert in seiner empirischen Studie „Sport und Sozialisation im Jugendalter“ die „Zusammenhänge von Sozialstruktur, Entwicklung, sozialer Unterstützung und Sportengagement im Jugendalter“ (Brinkhoff 1998, 11). Der Autor behandelt unter anderem den sozialisationstheoretischen Bezugsrahmen, die Funktionen, Wirkungen und Effekte des Sports und die soziale Ungleichheit im Jugendsport (Brinkhoff 1998, 7f). Pühse (1990) geht in seinem Werk „Soziales Lernen im Sport“ darauf ein, den Sport als Gelegenheit zu sehen, um soziale Erfahrungen zu machen und somit die Möglichkeit sozialen Lernens zu nützen (Pühse 1990, 11), um als „Ziel (die) Sozialkompetenz des Schülers“ zu erreichen (Pühse

1990, 13). Ein etwas älteres Werk von Griesse (1987) beschreibt sozialwissenschaftliche Jugendtheorien.

Wichtig für meine Arbeit ist auch die Dissertation von Leber (1998) mit dem Titel „Sozialisation im Sport“. Leber geht in seiner Dissertation auf den Breiten-, Schul- und Leistungssport ein. Der Autor nimmt die Zivilisationstheorien von Norbert Elias als Basis seiner Arbeit und beschreibt und analysiert die sozialisierende Wirkung des Sports anhand von Beispielen (Leber 1998, 146). Aus diesem Werk resultieren „Begründungen für eine großzügige Förderung des (Breiten-)Sports als wesentliche(r) sozialisierende(r) Faktor, eine Basis für die Entwicklung von Körperbewußtsein, Verantwortung für die eigene Gesundheit, aber auch für die Entwicklung von Solidarität und soziale(r) Kompetenz“ (Leber 1998, 147). Die Diplomarbeit von Hlawatsch (2006) beschreibt den „Sport als Element sekundärer Sozialisation.“ Dieses Werk „gibt einen Einblick in den Zusammenhang zwischen dem Sporttreiben von Kindern und dem Sporttreiben ihrer Eltern“ (Hlawatsch 2006, 4).

Im internationalen Vergleich stößt die Forscherin auf englischsprachige Literatur, wie zum Beispiel auf Arbena (1993 ,97). Er beschreibt einen sozialen Wandel durch Sport in Lateinamerika. Lateinamerika besteht aus vielen verschiedenen Ländern mit spanisch- und portugiesischsprachiger Bevölkerung, unterschiedlichen Kulturen und Gesellschaften. Sport war schon immer ein wesentlicher Bestandteil der Kultur Lateinamerikas und Arbena kommt zu dem Schluss, dass durch den Sport soziale Kontrolle und Möglichkeiten des sozialen Wandels steigen sowie dass dieser eine Technik darstellt, soziale Ziele zu erreichen. (Arbena 1993, 113)

Zeigler (2003, 181f) postuliert, dass in sozial-psychologischen Dimensionen das Benehmen und die individuelle Ausführung im Sport eine Rolle spielen. Die Wichtigkeit von sozial-psychologischen Sphären ist durch die Auseinandersetzung mit erzieherischen Zielen illustriert. Zu dieser physischen Erziehung zählen Sportgeist, Kooperation, soziale Integration, Zusammenhalt und eine Vielzahl von persönlichkeitsbildenden Eigenschaften. Sport hat somit das Potential, sozialerzieherische Ziele zu erreichen, wenn er effektiv genutzt

wird. (Zeigler 2003, 182) Sport wurde immer schon als ein wesentliches Medium betrachtet, das effektive Lernprozesse hervorruft (Zeigler 2003, 180). Jarvie (2009) beschreibt im Sammelwerk „Sport and Social Identities“, dass Sport einen positiven Einfluss auf die Identitätsentwicklung hat und durch Sport Anerkennung ausgesprochen werden kann (Jarvie 2009, 15).

Im Bereich der Erlebnispädagogik gibt es eine Vielzahl von Werken. Im Jahr 2004 erschien von Heckmair & Michl das Buch „Erleben und Lernen“. Diese Publikation stellt eine Einführung in die Erlebnispädagogik dar, in der sie zu der Erkenntnis kommen, dass es durch diese spezielle Form der Pädagogik zu einem wirksamen Lernen kommt (Heckmair & Michl 2004, 10). Im selben Jahr schreibt Gilsdorf (2004) das Werk „Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie“. Hier fallen zentrale Begriffe wie die der Persönlichkeitsentwicklung, der Integration und der Gruppendynamik. Der Autor geht auf eine verantwortliche Lebensgestaltung, auf die Entdeckung und Erforschung persönlich relevanter Themen ein und spricht von einem Lernen im Sinne von Wissens-, Kompetenz- und Werteerwerb. (Gilsdorf 2004, 15)

Eine Entwicklungsskizze der Erlebnispädagogik postuliert Bauer (2001) unter dem Titel „Erlebnis- und Abenteuerpädagogik“. Bauer konstatiert, neben der historischen Entwicklung und den Kernschriften, die Wirkungen und Zielsetzungen der Erlebnispädagogik und führt diese in einer Aufzählung an (Bauer 2001, 52). Auch Fischer & Ziegenspeck (2000) betrachten die Erlebnispädagogik von einem historischen Blickwinkel aus. In ihrem Werk „Handbuch Erlebnispädagogik“ gehen sie auf die Frage ein, ob es zwischen traditionsreichen Erziehungsideen und der Erlebnispädagogik möglich ist, ideengeschichtliche Orientierungen für die Bildungspraxis zu finden (Fischer & Ziegenspeck 2000, 7). Unter einem ebenfalls praxisnahen Zugang behandeln Klawe & Bräuer (2001) in der zweijährigen Untersuchung „Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska“. Die Autoren stellen die positiven Effekte der Erlebnispädagogik dar, die als Hilfe zur Erziehung dienen sollen (Klawe & Bräuer 2001, 51). Im Jahre 1995 behandelt Kölsch (1995) die „Wege Moderner Erlebnispädagogik“, was moderne Erlebnispädagogik sein kann und werden kann. Kölsch arbeitet die „Wege – das bedeutet aufbrechen, unterwegs sein,

ein Ziel haben“ – der Erlebnispädagogik heraus. (Kölsch 1995, 1) Balz (1993) kommt in der Schriftenreihe mit dem Titel „Erlebnispädagogik in der Schule“ zur Kenntnis, dass es „offensichtlich einige Chancen (gibt), die Schule als ein pädagogisches Erlebnisfeld zu gestalten“ (Balz 1993, 27).

Zum Thema „Sport als Sozialisationserfahrung“ gibt es bereits Literatur und Forschungen. Jedoch besteht eine Forschungslücke im Zusammenhang mit den sozialisierenden Wirkungen des erlebnispädagogischen Sporttreibens und Jugendlichen. Das Forschungsvorhaben wird somit auf folgende Stoßrichtungen eingegrenzt: Sozialisation, Sport, Erlebnispädagogik und Jugendliche (Identität, Persönlichkeit und Selbstbewusstsein).

Daraus entsteht meine Forschungsfrage:

Welche sozialisierenden Wirkungen erlebnispädagogischen Sporttreibens wirken sich positiv auf Jugendliche aus?

2.1 Disziplinäre Anbindung

Die Sozialpädagogik stellt eine Subdisziplin der Pädagogik dar und „ist die Praxis und Theorie einer Erziehung.“ Diese spezielle Form der Pädagogik richtet sich im Fall der vorliegenden Forschung auf die Zielgruppe Jugendliche. (Mollenhauer 1991, 19) Die „Sozialpädagogik hat Zustände zu analysieren ... und Möglichkeiten der Veränderung (der Jugendlichen) zu explorieren“ (Hamburger 2003, 13). Genauso soll die Sozialpädagogik in meiner Arbeit die veränderten Zustände durch erlebnispädagogisches Sporttreiben analysieren und den möglichen Wandel Jugendlicher untersuchen. „Wie die Erziehung generell ist praktische Sozialpädagogik Teil des umfassenden und lebenslangen Sozialisationsprozesses“ (Hamburger 2003, 13).

„Wenn der Gegenstand der sozialpädagogischen ... Theorie die Praxis ... ist, dann beobachtet sie nicht nur praktische Tätigkeiten als soziale Ereignisse, sondern sie begreift sie auch in den Begriffen und Kategorien, mit deren Hilfe die praktische Tätigen sie selbst interpretieren und reflektieren“ (Hamburger 2003, 109). Auf das Forschungsvorhaben bezogen heißt das, wenn der

Gegenstand – das erlebnispädagogische Sporttreiben – die Praxis der theoretischen Sozialpädagogik ist, dann können sportliche Tätigkeiten der Jugendlichen als soziale Ereignisse beobachtet werden. Somit kann das erlebnispädagogische Sporttreiben als soziales Ereignis interpretiert werden.

Hamburger (2003) beschreibt ein Konzept des Handelns im Sport, das sich „persönlichkeitstheoretisch am Symbolischen Interaktionismus (orientiert).“ Das heißt, dass „die Entwicklung des Individuums in einem stetigen Interaktionsprozess von Individuen und Gesellschaft steht, der niemals ganz abgeschlossen werden kann.“ (Hamburger 2003, 178) Somit können sich die Persönlichkeit und die Entwicklung von Jugendlichen im Interaktionsprozess weiterentwickeln.

Mollenhauer (1991, 22) postuliert, dass alles, was zur Veränderung einer Person beiträgt zur Erziehungswirklichkeit gehört. Die Veränderungen, die Jugendliche durch Sport erfahren, siedeln sich im Bereich der Erziehungswirklichkeit an. Schon 1925 schrieb Natorp „Erhebung zur Gemeinschaft ist Erweiterung des Selbst“ (Natorp 1925, 86). Wird dieses Zitat in Bezug auf die Arbeit ausgelegt, kann gesagt werden, dass Aktivitäten in der Gemeinschaft, so auch im Sport, sich auf die Erweiterung des Selbst eines Individuums auswirken.

Die Erlebnispädagogik stellt sich als eine handlungsorientierte Methode dar, die durch exemplarische Lernprozesse die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher fördert (Heckmair & Michl 2004, 16). In diesen Lernprozessen werden junge Menschen vor psychische, physische und soziale Herausforderungen gestellt, um ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten (Heckmaier & Michl 1996, 9). Schon 1975 wurde konstatiert, dass Erlebnis, Erfahrung und Abenteuer notwendige Lernprinzipien sind. „Das unmittelbare Lernen über die Sinne und nicht belehren [sic] und unterrichten entspricht der Lebenswelt.“ (Heckmair & Michl 2004, 22)

Heckmair & Michl (2004, 46) postulieren, dass Erfahrung besser als Theorie sei, da jede Theorie nur durch die Erfahrung lebendige Zugänge hat und die Erfahrung nachprüfbare Bedeutung ausweist. Gerade in der Sozialpädagogik

und Jugendarbeit wird die Erlebnispädagogik protegiert, darum stellt sie für meine Untersuchung einen wichtigen Bereich dar (Heckmair & Michl 2004, 54). Die Erlebnispädagogik „ist hoffähig geworden als Bildungskonzept, als Persönlichkeitstraining und Selbsterfahrung, als letzte Rettung schwierigster Jugendlicher“ (Heckmair & Michl 2004, 55). Meine Arbeit soll insofern einen Beitrag zur Erweiterung des pädagogischen Wissensstandes leisten, da die Sozialisationserfahrung von Jugendlichen durch erlebnispädagogisches Sporttreiben untersucht werden wird. Die Sozialpädagogik und die Erlebnispädagogik werden mir zur Beantwortung meiner Fragestellung hilfreich sein. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema zielt darauf hin, einen positiven Zusammenhang zwischen dem jugendlichen Selbstbild und den Erfahrungen, die im erlebnispädagogischen Sport erlebt werden, herzustellen.

2.2 Definitionen

Im folgenden Kapitel wird auf relevante Begriffe eingegangen, die zu einem besseren Verständnis der Arbeit beitragen. Die Definitionen sind speziell für die Thematik der vorliegenden Forschung ausgewählt und werden hier diskutiert.

2.2.1 Sozialisation

Den Begriff der Sozialisation zu diskutieren ist nicht einfach, da hinter diesem Term viele theoretische Fragen und Problemstellungen stehen. Die zentrale Frage, die dieser Begriff aufbringt lautet: „Wie kommt die Welt ins Individuum?“ (Zimmermann 2006, 12) Der Autor spricht beim Versuch einer Definition von der sozialen Bedingtheit der Entwicklung der Persönlichkeit. Sozialisation erscheint „als eine Verlängerung der menschlichen Natur in einer Richtung von Anpassung an die soziale Umwelt.“ (Zimmermann 2006, 12)

Der Begriff der Sozialisation wurde bereits 1907 eingeführt, „um den Prozeß der Vergesellschaftung des Menschen und die Prägung der menschlichen Persönlichkeit durch gesellschaftliche Einflüsse deutlich zu machen“ (Brinkhoff

1998, 38). Brinkhoff (1998, 37) spricht von dem Prozess der Entwicklung und Entstehung der Persönlichkeit eines Individuums, abhängig von und in Auseinandersetzung mit den dinglich-materiellen und sozialen Bedingungen des Lebens. Sozialisation ist somit ein Prozess, in dem sich der menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit formt und im Laufe des Lebens weiterentwickelt. Sozialisation ist „ein Prozeß der aktiven Aneignung von spezifischen Umweltbedingungen“ (Brinkhoff 1998, 63).

Für die Arbeit ebenfalls relevante Begriffe sind die der Sozialisierung und der Sozialisation, die oft für Verwirrungen sorgen. Ende der 60er wird „Sozialisation‘ bzw. ‚Sozialisierung‘ ... (als) eine disziplinübergreifende Betrachtung menschlicher Entwicklung“ gesehen (Brinkhoff 1998, 37). Diese zwei Begriffe, Sozialisation und Sozialisierung können nach Brinkhoff (1998, 51) kongruent gebraucht werden, da keine inhaltlich verschiedenen Fragestellungen angesprochen werden. Sozialisierung und Sozialisation sind demnach kongruent zu verwenden. (Brinkhoff 1998, 51)

2.2.2 Erlebnispädagogik

Beim Recherchieren nach Definitionen für die Erlebnispädagogik stößt die Forscherin auf Probleme einer Begriffsdefinition, da Begriffe wie Abenteuerpädagogik oder Reisepädagogik kongruent verwendet werden (Pollert 2006, 4). In englischsprachiger Literatur wird auf Termen wie Experiential Learning, Outdoor Adventure Education oder nur Outdoor Education gestoßen (Becker & Schirp 2008, 13) beziehungsweise auf Adventure Therapy, Outdoor Therapy (Amesberger 1998, 28) oder Experiential Education (Prouty & Panicucci et al. 2007, 12). Heutzutage wird jegliches handlungsorientiertes Lernarrangement mit dem Titel Erlebnispädagogik benannt. (Pollert 2006, 4)

Prouty & Panicucci et al. (2007, 12) definieren die Abenteuerpädagogik (Adventure Education) als eine direkte, aktive Form der Pädagogik in der Lernen durch Erfahrungen erfolgt und Auswirkungen aufweist. Die ganze

Person wird einbezogen. Im Gegenzug zur Abenteuerpädagogik stellt die „Erziehung durch Erfahrung“ (Experiential Education) einen Prozess von aktiv engagierten Personen in einem Experiment dar, welches unterstützend auf die Personen wirkt. (Prouty & Panicucci et al. 2007, 12)

Gilsdorf (2004, 14) sieht die Erlebnispädagogik als eine handlungsorientierte Methode, bei der durch exemplarische Lernprozesse die Persönlichkeit von Jugendlichen entwickelt und gefördert wird, um ihre Lebenswelt eigenverantwortlich zu gestalten. Bei den exemplarischen Lernprozessen handelt es sich dabei um physische, soziale und psychische Herausforderungen. (Gilsdorf 2004, 14)

2.2.3 Jugend

Täubert (2006, 4) versteht unter Jugend „die Zeitspanne zwischen Kindheit und Erwachsenenalter.“ Diese Übergangsphase kann als eigenständige Zeit in der menschlichen Entwicklung angesehen werden, in der die Jugendlichen altersspezifische Schritte der Entwicklung zu bewältigen haben. (Täubert 2006, 4)

Gerade die Zeit der Jugend ist eine sehr wichtige Phase im Leben, in der die Reifung ihres Selbst erfolgt, eo ipso ist die Jugend die Zielgruppe der Forschungsarbeit. Großegger definiert die Jugend als „eine sozial und kulturell überformte Lebensphase, in der sich die Heranwachsenden von den Eltern abnabeln und Entscheidungsautonomie entwickeln.“ Es ist ein stufig aufgebauter Reifungsprozess in dem sich die Jugendlichen aus den Herkunftsfamilien in das Erwachsenenleben integrieren. (Großegger 2005, 3)

2.2.4 Persönlichkeit und Identität

Der Term Persönlichkeit kann evaluativ und deskriptiv verwendet werden. Das heißt im ersten Fall, evaluativ, dass der Begriff in der Alltagssprache jemanden zugeschrieben wird, also dass eine Person eine Persönlichkeit hat oder ist.

Persönlichkeit kann im engeren Sinne den Charakter eines Menschen darstellen und beschränkt sich auf den personalen inneren Kern eines Individuums; die inneren Werte werden hierbei zur Persönlichkeit gezählt. Die Leistungsbereitschaften und Fähigkeiten werden nicht berücksichtigt. In der Wissenschaft wird die Persönlichkeit in weiterem Sinne dargestellt. Bei dieser Auslegung handelt es sich darum, dass die Persönlichkeit seine einzigartige Struktur von Zügen der Persönlichkeit ist. Daher kann hinsichtlich der Persönlichkeitszüge eine Person von einer anderen unterschieden werden. Die Persönlichkeit wird als eine Abstraktion des tatsächlichen Verhaltens angesehen und nicht als ein Gesamtverhalten. (Sader & Weber 1996, 10)

Brinkhoff (1998, 38) versteht unter Persönlichkeit ein spezialisiertes organisiertes Gefüge von Eigenschaften, Merkmalen, Handlungskompetenzen und Einstellungen, das sich als Ergebnis lebensgeschichtlich ergibt, zur Bewältigung der Lebensaufgaben.

Unter Persönlichkeitsentwicklung wird nach Vogel (2005, 68) „ein Entwicklungs- und Reifungsprozess verstanden, der die Herausbildung der Individualität einer Person, auf der Grundlage der in ihr steckenden Potenziale zum Ziel hat. Diese Individualität umfasst das individuelle Handeln, Denken und Fühlen einer Person, ihre Eigenschaften und Einstellungen [...]. Persönlichkeit bezeichnet man also ein relativ stabiles Muster von Verhaltensweisen und Einstellungen, die wir an einem Menschen wahrnehmen können.“

Im Unterschied zur Persönlichkeitsentwicklung wird die Identitätsentwicklung als eine Krise in der Entwicklung eines Individuums beschrieben, sozusagen ein wechselseitiges Verhältnis, das ein andauerndes Mitwirken an bestimmten gruppenspezifischen Zügen des Charakters als auch ein andauerndes inneres Sich-Selbst-Gleichsein umfasst. (Brinkhoff 1998, 71)

Der Term Identität soll nach Parker & Harris (2009, 1) nicht als starrer Begriff gesehen werden; nicht als ein Begriff, der Menschen in Gruppen einteilt. Der Ausdruck Identität wird verwendet, um Eigenschaften oder Überzeugungen einer Gruppe von Menschen zu identifizieren. Die Identität im Sport kann Übereinstimmungsbereiche symbolisieren oder Unterschiede darstellen. Sport

demonstriert, wie Leute sich selbst sehen beziehungsweise wie andere sie ansehen. (Parker & Harris 2009, 1)

2.2.5 Erziehung

Die Definition des Begriffes Erziehung ist in der Pädagogik sehr umstritten. Eine für diese Arbeit passende Definition von Fischer (2003) stellt die Erziehung als einen „Prozess des begleitenden Wachsenlassens aus.“ Der Erzieher wird mit einem Gärtner verglichen, der die natürlichen Bedürfnisse einer Pflanze stillt und die äußeren Umstände gestaltet, um „ihr ein optimales Gedeihen zu ermöglichen“. Auf den Mensch oder die Jugendlichen umgelegt heißt das, dass sich das Individuum selbstgesteuert entwickelt und keine direkte Formung durch andere Personen braucht. „Der Erzieher ... schafft ihm eine geeignete Lern- bzw. Erfahrungsumgebung.“ (Fischer 2003, 1)

Brinkhoff (1998) bezeichnet die Erziehung als einen Part gesellschaftlicher Einflüsse auf die Persönlichkeit, welche geplant und bewusst erfolgen (Brinkhoff 1998, 38). Im Gegenzug konstatiert Fischer (2003, 1), dass Erziehung durch eine geeignete Umgebung stattfindet, die für Jugendliche geschaffen wird.

3 Sozialisation

Sozialisation ist eine „unreflexive Übernahme gesellschaftlicher Einflüsse und Erwartungen“ und zugleich „ein Prozeß der aktiven Aneignung von spezifischen Umweltbedingungen“ (Brinkhoff 1998, 63). Jugendliche haben Optionen wie sie sich situativ in der Umwelt verhalten, was in einem Spannungsverhältnis „zu gesellschaftlich induzierte(m) Anpassungs- und Normierungsdruck“ steht (Brinkhoff 1998, 63). Das heißt Jugendliche werden durch Übernahme der gesellschaftlichen Einflüssen und Erwartungshaltungen und der aktiven Aneignung der Umweltbedingungen sozialisiert. Im folgenden Kapitel legt die Verfasserin einen Versuch einer Gegenstandsbestimmung der Sozialisation dar.

3.1 Sozialisationstheorie: Versuch einer Gegenstandsbestimmung

Es gibt nicht nur eine gültige Sozialisationstheorie, sondern eine Vielzahl davon. Die Frage ist, in welchem Ausmaß und welcher Art und Weise kulturelle, soziale, ökonomische und ökologische Prozesse und Strukturen auf die menschliche Persönlichkeit wirken. Dabei gibt es zwei elementare Grundannahmen.

Zum einen, die „(g)esellschaftliche(n) Determinanten der Persönlichkeitsbildung“ (Brinkhoff 1998, 45). Bei dieser Annahme vollzieht sich der Prozess menschlicher Sozialisation „in enger Wechselbeziehung zwischen Persönlichkeit und Gesellschaftsentwicklung“ (Brinkhoff 1998, 45). Die Persönlichkeit bildet sich nicht nur frei von gesellschaftlichen Einflüssen heraus, sondern es wirken sich stets historisch vermittelte Lebenswelten auf die Persönlichkeitsbildung aus.

Die zweite Annahme beschreibt die „Handlungskompetenz durch prozessuale Auseinandersetzung mit der Umwelt“ (Brinkhoff 1998, 45). „Erst durch die prozeßhafte, produktive Auseinandersetzung mit einer gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt wird das Individuum zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“ (Brinkhoff 1998, 45).

Zusammengefasst drückt Brinkhoff (1998) aus, dass die Persönlichkeitsbildung eines Jugendlichen und das aktive Agieren in der Umwelt einen starken Zusammenhang mit Sozialisation aufweisen.

3.2 Sozialisation und Persönlichkeits-/Identitätsentwicklung

Brinkhoff (1998, 70) beschreibt ein Modell der stufenmäßigen individuellen Entwicklung, welches einen Übergang zwischen den klassischen subjektorientierten Entwicklungstheorien und den Theorien der gesellschaftlichen Dimension des Aufwachsens darstellt. Die Frage nach dem

eigenen Ich steht im Vordergrund. Diese Frage wird biographisch ins Zentrum der Jugendphase gestellt, auch der Rückblick auf die bisherige Biographie und die Zukunftsbewältigung sind entscheidend. Für den Autor, nicht jedoch für die vorliegende Arbeit, ist die Persönlichkeitsentwicklung vom Kindesalter bis ins hohe Alter ausschlaggebend, daher spricht er auch von einer Entwicklungstheorie des Lebenslaufes. (Brinkhoff 1998, 70)

Der natürliche Entwicklungsplan der Persönlichkeit eines Individuums, das sogenannte epigenetische Prinzip, steht im Fokus seiner Forschung. Bei diesem epidemischen Zeitplanprinzip geht es darum, dass alles Wachsende einen Grundplan hat; diesem Grundplan folgen die einzelnen Teile, bis all diese Teile zu einem funktionierenden Ganzen herangereift sind. Dieser beschriebene Zeitplan muss jedoch mit einem sozialen Zeitplan, der von außen ans Subjekt herangetragen wird, abgestimmt werden. „Die eigentliche Zielfokussierung stellt die Herausbildung einer gesunden Persönlichkeit dar“ (Brinkhoff 1998, 71). Bis die Jugendlichen diese Ziele erreichen, müssen sie jedoch innere und äußere Hürden überwinden. Als ‚Epigenese der Identität‘ versteht der Forscher den Lebenszyklus der Jugendlichen. Gerade in der Phase der Jugend steht das Problem der Identität im Zentrum. (Brinkhoff 1998, 70f)

Die Jugendlichen stellen sich erstmals die existentielle Frage, wer sie sind bzw. nicht sind und diese Frage *muss* beantwortet werden. „(Der/Die Jugendliche) ist daran interessiert zu wissen, was andere von ihm denken und erwarten, wie andere ihn sehen und ihn beurteilen. Er macht sich Gedanken über seine Stellung im zukünftigen Leben, seine Ziele und Perspektiven. Es kommt zu einem grundsätzlichen In-Frage-Stellen des früheren Lebens und zu einer Neuorientierung, die zwangsläufig die Frage nach dem eigentlichen Sinn des Lebens provoziert.“ (Brinkhoff 1998, 71) Ohne diese entscheidenden Fragen zu beantworten, kann sich der/die Jugendliche weder auf Dauer in die Gemeinschaft integrieren noch seine Identität herausbilden. Die Integration findet in Form einer Ich-Identität statt und gibt der Jugend das Gefühl von Vertrauen darauf, dass sie ihre innere Kontinuität und Einheitlichkeit aufrechterhalten. (Brinkhoff 1998, 71)

Jugendliche erfahren die physiologische Revolution in sich selbst, die gewisse Unsicherheit der zukünftigen Rolle des Erwachsenen, „die veränderten Reaktionen der Umwelt, die Suche nach Idealen und Vorbildern sowie nach dem Sinn des Lebens und der eigenen Platzierung darin führen insgesamt zu einer Ablösung aus dem Kindheitsmilieu und zu einer deutlichen Hinwendung und Auseinandersetzung mit der Gesellschaft der Erwachsenen“ (Brinkhoff 1998, 71). Diese Gefahr, der neuen Ungewissheiten den eigenen Situationen gegenüber, die Rollenkonfusion oder auch Identitätsdiffusion. Krisen der Jugend treten phasenspezifisch auf und müssen auch phasenspezifisch aufgehoben werden. Eine Krise ist gekennzeichnet durch die Differenz was Jugendliche haben, tun oder sein möchten, unter der Berücksichtigung der konkreten Bedingungen der Körperreife, der Sozialbeziehungen und der Anforderungen der Kultur. Haben Jugendliche eine Krise bewältigt, gewinnen mehr ihrer Ich-Stärke, welche „in jeder der nun folgenden Krisen neu überprüft und auf die Probe gestellt“ wird (Brinkhoff 1998, 71). Ziel ist es, eine gesunde Persönlichkeit eines jeden Jugendlichen herauszubilden, die imstande ist, sich selber und die Welt wahrhaftig zu erkennen und ihre Umwelt meistert. (Brinkhoff 1998, 71f)

All diese beschriebenen zentralen Grundannahmen des identitätstheoretischen Modells lassen sich wie folgt zusammenfassen: „Die Synchronizität von epigenetischem Prinzip und sozialer Realität macht eine Abstimmung zwischen einem epigenetischen Zeitplan und einem sozialen Zeitplan erforderlich“ (Brinkhoff 1998, 72). Das Persönlichkeitswachstum ist durch Konflikte – innere und äußere – gekennzeichnet. Diese Krisen müssen phasenspezifisch aufgehoben werden, da sie phasenspezifisch sind. „Die Entwicklung der Persönlichkeit vollzieht sich als eine Stufenfolge signifikanter Wechselwirkungen zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umwelt. Die Entwicklung des Menschen läuft auf die Herausbildung einer gesunden Persönlichkeit hinaus. (Brinkhoff 1998, 72)

Gerade in der Phase der Jugend ist die Bildung der Identität von ganz besonderer Bedeutung, weil in dieser Phase die Suche nach individueller Identität stattfindet. „Die Ungewißheit in bezug auf zukünftige

Rollenerwartungen, die Unfähigkeit, sich selbst zu (er)kennen, die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und den neuen Körperrelationen und die veränderten Reaktionen der sozialen Umwelt lösen beim Jugendlichen verstärkt Momente der Unsicherheit und inneren Beunruhigung aus“ (Brinkhoff 1998, 73). Diese Probleme sind sehr typische Formen der Identitätsdiffusion oder Identitätskrise, welche Jugendliche in ihrem Reifungsprozess erfahren. Bei der Suche nach dem inneren und äußeren Ich muss jedes einzelne Individuum Synthetisierungsleistungen erbringen. Das heißt jede(r) Jugendliche wählt aus neuen und alten Identifikationsmustern kritisch aus um allmählich die neue Identität zu synthetisieren. Darauf reagieren Jugendliche „mit Cliquenbildung, Orientierungen an Ideologien, jugendkulturellen Maximen oder spezifischen Vorbildern, um Verarbeitungshilfen, Verhaltenssicherheit und Anerkennung zu finden und um der immer wieder drohenden Entfremdung von sich selbst zuvorzukommen. Spezifische Identifikationsformen mit den Gleichaltrigen sind dabei von entscheidender Bedeutung.“ (Brinkhoff 1998, 73) Das heißt, dass Identifikationen soziale Beziehungen herstellen und gleichzeitig das Selbstbild der Jugendlichen fixieren. „Identität bildet sich ... dadurch aus, daß man sich sowohl mit anderen identifiziert bzw. von anderen identifiziert weiß als auch daß man sich dabei in gewisser Weise selbst und in seiner Individualität wahrgenommen fühlt“ (Brinkhoff 1998, 73). Die psycho-soziale Entwicklung Jugendlicher ist vom sozialen und kulturellen Milieu abhängig, in dem sie leben. (Brinkhoff 1998, 72f)

Um zur Findung der Identität zu gelangen, brauchen Jugendliche zwingend einen Freiraum. Dieser Freiraum der jugendlichen Entwicklung wird als psycho-soziales Moratorium beschrieben. In diesem Moratorium haben Jugendliche Zeit einen Rahmen für ihre innere Identität zu entwickeln. „Nicht zuletzt durch die sich immer weiter ausdehnende Diskrepanz zwischen biologischer und sozialer Reife und der zunehmenden Komplexität und Diffusität sozialer Rollen in komplexen Gesellschaften stehen dem Adoleszenten sowohl institutionelle ... als auch individuelle ... Moratorien zu Verfügung und sind gewissermaßen über einen Generationenvertrag hinweg sichergestellt“ (Brinkhoff 1998, 74). Die Jugendphase ist somit eine psycho-soziale Karenzzeit, die zeitlich begrenzt ist

und in der Jugendliche ihren Platz in der Gesellschaft suchen bzw. finden. (Brinkhoff 1998, 74)

Pühse (1990, 305) konstatiert den Zusammenhang von Sport und der Wirkung auf die Persönlichkeit. Er schreibt von „der Übertragbarkeit im Sport gezeigter Verhaltensweisen auf andere gesellschaftliche Bereiche“ (Pühse 1990, 305). Die Persönlichkeitsstruktur, die dem Sportler *sui generis* zugeschrieben wird, präsentiert sich in verschiedenen Handlungskontexten in ähnlicher oder gleicher Form. Jugendliche, die sportlich tätig sind, weisen ein erhöhtes Durchsetzungsvermögen, eine gesteigerte Vitalität auf, sie sind zielstrebiger „in seiner [sic] Fähigkeit zu sozial-integrativem, fairem und kooperativem Verhalten“ (Pühse 1990, 306). Jugendliche können die im Sport erlernten Verhaltensweisen und die positiv-sozialisierenden Wirkungen des Sporttreibens auf den Alltag übertragen. (Pühse 1990, 305f)

3.3 Sport und Sozialisation

Die sozialisationstheoretischen Fragestellung in der Sportwissenschaft „geht von der Grundannahme aus, daß sowohl eine Sozialisation durch Sport als auch in den Sport erfolgt“ (Brinkhoff 1998, 48). In der vorliegenden Arbeit ist vor allem die Sozialisation durch den Sport von Bedeutung. Es steht zur Diskussion, ob und wenn ja in welcher Weise sportliche Tätigkeit einen Beitrag zu einer gelungenen Entwicklung Jugendlicher und zur Persönlichkeitsentwicklung leistet.

Dies kann durch spezifische Werthaltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen vermittelt werden. „Mögliche Sozialisationswirkungen des Sports beruhen auf der Grundannahme, daß die spezifische Anforderungs- und Aktionsstruktur des Sports und die damit verbundene Vielfalt von sozialen, kognitiven und affektiven Sozialisationseffekten Auswirkungen insbesondere auf die Persönlichkeitsstruktur haben und bestimmte Persönlichkeitseigenschaften ... und spezifische soziale Orientierungen im wesentlichen mitprägen und Generalisierungseffekte auftreten.“ (Brinkhoff

1998, 48) Im Sport erfolgt eine Sozialisation, daher wird nach Möglichkeiten geforscht dieses Sozialisationspotential des Sports bestmöglich zu nützen. (Brinkhoff 1998, 51)

Brinkhoff (1998, 55) postuliert persönlichkeitsbildende Sozialisationseffekte des Sports und beschreibt „(d)as Problem der Generalisierung möglicher persönlichkeitsbildender Sozialisationseffekte des Sports.“ Hierbei postuliert der Autor das Problem des Transfers der Sozialisationseffekte des Sports auf andere Bereiche des Seins und kommt zu dem Konsens, dass sich die Persönlichkeitsstruktur eines Sportlers von der eines Nichtsportlers signifikant unterscheidet. Somit ergeben sich eine Wertung der Möglichkeit der sportbezogenen Sozialisationsleistung und eine besondere Funktion des Sports in der Gesellschaft. Brinkhoff geht folgernd davon aus, dass sich diese erworbenen Einstellungen und Kompetenzen, die sich durch den Sport entwickeln, in anderen Daseinsbereichen auswirken und sich „in überdauernden Persönlichkeitsmerkmalen verfestigen.“ (Brinkhoff 1998, 55)

Soziale Lernprozesse vollziehen sich in standardisierten Situationen, jedoch verlangen sie nach vielfältigen sozialen und personalen Erfahrungsmöglichkeiten von Jugendlichen. Durch wechselnde Situationen haben sie die Möglichkeit, zwischenmenschliche Kontakte und soziale Verständigung zu erfahren, die zur Persönlichkeitsentwicklung und der Formung ihres Sozialverhaltens beitragen. „Der Sport ... (kann) durch das Spektrum (der) unterschiedlichen Sinnormen [sic] prinzipiell eine Fülle von sozialen Erfahrungsmöglichkeiten bereitstellen und eigne(t) sich deshalb besonders für die Initiierung sozialer Lernprozesse. In kooperativen, gemeinschaftlich gestalteten und verantworteten Aktionen einerseits, sowie in konkurrenzorientierten, das Gegeneinander betonenden Momenten andererseits erfährt der (Jugendliche) konträre soziale Interaktionsformen in Situationen sportlichen Handelns“. (Pühse 1990, 231) Motorische und soziale Erfahrungen stehen in einem engen Bezugsverhältnis, somit fördert Sport die soziale Entwicklung von Jugendlichen durch die Ermöglichung leiblicher Erfahrung. (Pühse 1990, 231ff)

Besonders das partnerschaftliche Miteinander im gemeinsamen Sporttreiben schafft eine Option für soziale Lernprozesse von Jugendlichen. (Pühse 1990, 234f) „Soziale Lernprozesse finden in diesem Sinne in ungebundenen, explorativen und den an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichteten Bewegungsformen reichhaltige Anwendungsmöglichkeiten und stehen dabei stets in enger Wechselwirkung zu individualerzieherischen Momenten“ (Pühse 1990, 236). Erweiterung der sozialen Kontakte im Sport können Lernprozesse in Gang setzen, die soziales Verhalten von Jugendlichen „im Sinne eines intensivierten Miteinanders zumindest anregen oder verändern können“ (Pühse 1990, 236). Der Sport wirkt in sozialisationstheoretischer Perspektive auf die Entwicklung von Jugendlichen. Durch Sport erwerben sie eine Sozialkompetenz. (Brinkhoff 1998,107).

Janssens & Stegman et al. (2004, 23) konstatieren soziale Effekte des Sports. Jugendliche erwerben Erfahrungen und Kompetenzen im Kontext mit Sport. Sport ist Teil der Gesellschaft und impliziert soziale Strukturen und Beziehungen. Nicht umsonst besteht der Begriff Sportgeist, der die Bemühung zu gewinnen und die ethischen Standards verbindet, wobei Letzteres bei Konflikten mehr gewertet wird, ein faires Spiel ist entscheidend. Die Partizipation Jugendlicher an Sport bewirkt ein soziales Benehmen wie Kooperation, Altruismus, Hilfsbereitschaft und ‚Teilen mit anderen‘. (Janssens & Stegman et al. 2004, 23)

3.3.1 Didaktisches Modell

Beim didaktischen Modell zum sozialen Lernen durch Sport postuliert Pühse (1990, 159f), dass für Jugendliche durch die Regeln im Sport Entscheidungen im und über den Interaktionsverlauf möglich werden. Dadurch wird Sport zu einem sozialen Erfahrungsfeld, in dem soziale Lernprozesse erfahren werden können. Er unterscheidet dabei zwischen Lern- und Handlungszielen des Sports. „Soziale Kompetenz ... als Resultat sozialen Lernens versteht er nicht als eine abstrakte Qualifikation. Er bezieht sie vielmehr auf die ‚sportbezogene Wirklichkeit‘ ... und charakterisiert sie durch die Fähigkeit des Schülers“, damit

dieser selbstbestimmt handelt und sich an Gruppenentscheidungen beteiligt. (Pühse 1990, 159ff)

Sportler sind „sozial engagierter und integrierter, leistungsorientierter und leistungsmotivierter, haben ein positiveres Selbstbild und eine höhere Selbstakzeptanz“ (Brinkhoff 1998, 55). Zusätzlich unterscheidet sich ein Sportler durch seine hohe Vitalität und seine ureigene Struktur. Körperliche Funktionsleichtigkeit, leibliche Gesundheit, Anstrengungsfreude, praktische Gewandtheit, Betriebsamkeit, Angriffslust, Entschlussfähigkeit, Willensstoßkraft, und Leistungsfreude sind ihre Attribute. Ihre hohe Vitalität verbinden Sportler mit einem anpassungsfähigen, lebhaften Temperament, welches die Grundlage seines ausgeprägten Selbstwert- und Eigenmachtgefühles, seiner Lebensgrundstimmung, seines Selbstvertrauens und seiner Kontakt- und Hilfsbereitschaft bildet. Diese Eigenschaften spiegeln sich in seiner Bewegung, seiner Sprache, seinem Handeln, seiner Lebensgestaltung und –führung wider (Brinkhoff 1998, 56), was sich auf das Selbstbild und Selbstkonzept auswirkt.

3.4 Entwicklungsaufgaben, Selbstbild und Selbstkonzept

Für Jugendliche „existieren in bestimmten situativen Lebenslagen objektiv vorgegebene Erwartungshaltungen und Anforderungen, die es aktiv und produktiv zu bewältigen gilt“ (Brinkhoff 1998, 79). Dieses Konzept der Entwicklungsaufgaben behandelt Handlungsprobleme, durch die sich Jugendliche soziale und personelle Identität herausbilden. Als Entwicklungsaufgaben postuliert der Autor die „Akzeptanz der individuellen körperlichen Erscheinung und (die) effektive Nutzung des Körpers.“ (Brinkhoff 1998, 80). Jugendliche sollen intellektuelle und soziale Kompetenz erwerben, um in ihrer Eigenverantwortung leben zu lernen und den Prozess der Identitätsbildung und Individuation zu beenden. (Brinkhoff 1998, 79ff)

„Neben dem Aufbau ... interaktiver und kommunikativer Handlungskompetenzen bildet auch die Herausbildung eines reflektierten Selbstbildes die Grundvoraussetzung für die Fähigkeit flexiblen und

situationsangemessenen sozialen Handelns“ (Brinkhoff 1998, 81). Jugendliche entwickeln im Verlauf der Sozialisation ein realitätsnahes und identitätsstiftendes Selbstbild. Das Selbstbild ist umso realitätsnäher, je differenzierter und vielfältiger die Bewertungen und Wahrnehmungen Jugendlicher sind. Die Selbstbewertung und die Selbstwahrnehmung fließen im Selbstbild zusammen und reflektieren dort individuell unterschiedliche Bewertungen der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. „(D)as Bild vom eigenen Ich“ weist neben der realitätsnahen Kompetenzbewertung und –erfahrung auch eine emotionale Färbung auf. (Brinkhoff 1998, 81)

In das Selbstbild Jugendlicher fließen die Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und die Selbstreflexion ein, das heißt, dass der „Mensch sich selbst beobachtet und kontrolliert und immer wieder die Vorstellungen und Einstellungen zur eigenen Person bewußt steuert und koordiniert“ (Brinkhoff 1998, 82). Somit entwickeln sie einzelne Fertigkeiten und Fähigkeiten des Handelns und ihre gesamte Handlungskompetenz weiter, wodurch es zur Verbesserung von Selbstbewertung und Selbstwahrnehmung kommt. Voraussetzungen der Identität sind die Selbstwahrnehmung, -bewertung und –reflexion; die Identität selbst ist in lebensgeschichtlichem und situationsgeschichtlichem Selbsterleben der Zustand der Kontinuität und stellt *das* Thema der Jugendphase dar. „In dieser spezifischen Ausrichtung auf die Herausbildung von Ich-Identität und Handlungskompetenz versuchen stark subjektbezogene Sozialisationstheorien ... die Prozeßhaftigkeit und Interdependenz zu beschreiben und verstehen“ (Brinkhoff 1998, 82). Das folgende Modell (Abb. 1) stellt den sachlogischen Zusammenhang zwischen den Konzepten Handlungskompetenzen, Selbstbild, Identität und Handeln dar (Brinkhoff 1998, 83).

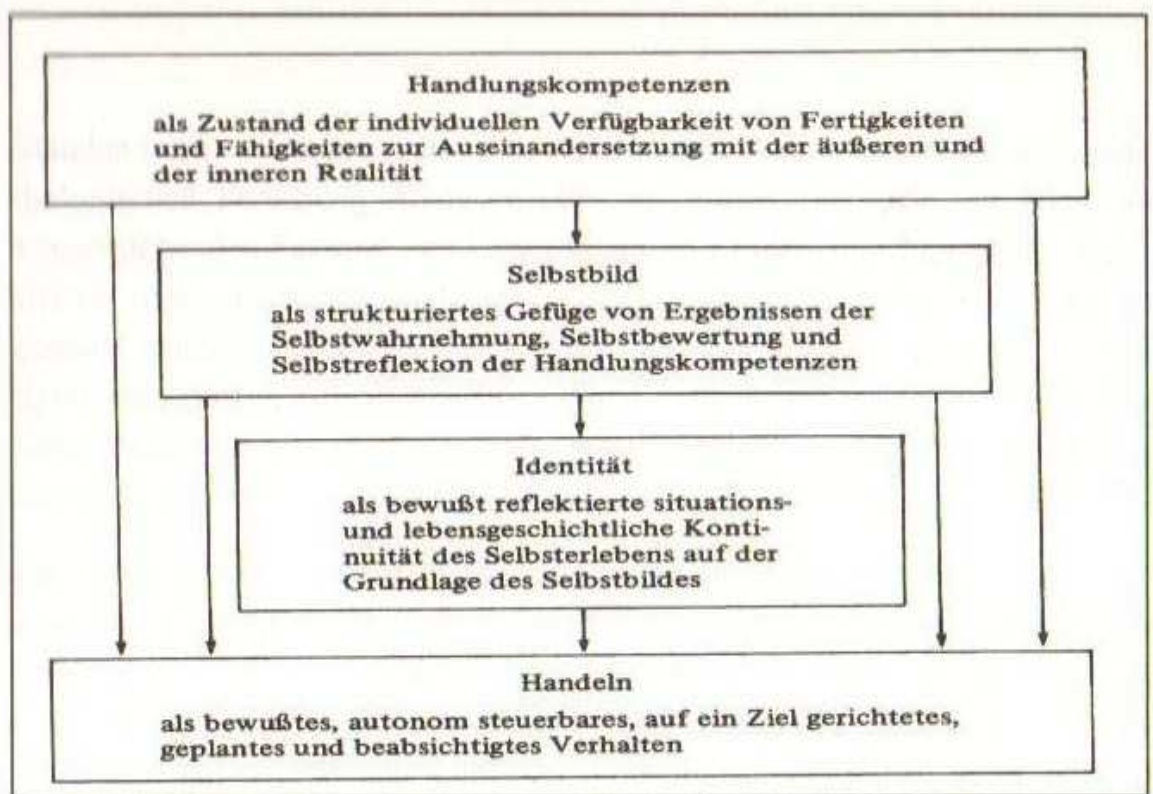


Abbildung 1: Sachlogischer Zusammenhang zwischen den Konzepten Handlungskompetenzen, Selbstbild, Identität und Handeln

Diese Abbildung macht den Zusammenhang zwischen den Handlungskompetenzen eines Jugendlichen und seinem Handeln deutlich. Der Weg führt über sein Selbstbild und seine Identität oder auch direkt zum Handeln, wo soziales Lernen stattfindet.

3.5 Soziales Lernen im Sport

Der Terminus ‚soziales Lernen‘, ein Begriff semantischer Vieldeutigkeit, ist weder in der Sportpädagogik noch in der Allgmeinpädagogik eindeutig definiert. Im Jahr 1941 taucht der Begriff erstmals im englischen Sprachraum aus der lerntheoretischen Sicht auf und wird als eine sozial induzierte Lernform behandelt. In unserem Sprachraum wird 1969 postuliert, dass „neben kognitiven Fähigkeiten auch soziale Verhaltensweisen bedeutsam sind“ (Pühse 1990, 20). Seit den 70er-Jahren rückte das soziale Lernen in den Mittelpunkt

pädagogischer Theoriebildungen und praktischer Reformversuche und wurde aus Blickwinkeln verschiedenster Disziplinen betrachtet. (Pühse 1990, 20f)

Im Gegensatz zum sozialen Lernen gibt es kein nicht-soziales Lernen. Ein Individuum kann zwar alleine, nur für sich selbst lernen, jedoch kommt alles Lernen aus dem Sozialen und endet im Sozialen. Ein Miteinander im Sport weist sich als Antriebsquelle und Sicherungsmöglichkeit des Lernens. Somit ist „das Lernen bereits sozial ..., wenn wir es als Lernen registrieren“ (Pühse 1990, 22). Soziales Lernen versteht sich als ein organisiertes, absichtliches Lernen von Verhaltensweisen, emotionalen Einstellungen und Reaktionsbereitschaften. (Pühse 1990, 22f)

In der Sportwissenschaft wird 1981 der Begriff des Sozialen Lernens durch die Abgrenzung von psychomotorischen und kognitiven Lernvorgängen eingeführt, wobei das Ziel die soziale Kompetenz des Schülers ist. „Neben ... interaktionistische(n) Rollentheorie(n) sind es vor allem kommunikationstheoretische ... und entwicklungspsychologische Ansätze ... sowie systemtheoretische Überlegungen, die das soziale Lernen in der Sportpädagogik theoretische zu begründen versuchen“ (Pühse 1990, 28). Die praktische Pädagogik stellt „den Erwerb von Fähigkeiten und Einstellungen des einzelnen zu sozialem Verhalten, d.h. zu einem kooperativen und verständnisvollen Umgang mit anderen Menschen“ (Pühse 1990, 28) dar. Dazu gehören zum Beispiel ein aufeinander Zugehen und ein sensibler Umgang mit Menschen, Konfliktaustragung, Regeleinhaltung, Mitbestimmung und sich gemeinsam wehren können. (Pühse 1990, 27f)

In der Sportpädagogik wird das soziale Lernen oft synonym mit dem Begriff der Sozialisation verwendet. Jedoch hebt sich soziales Lernen dadurch ab, dass intentionale Erziehungsprozesse im Mittelpunkt stehen. Sozialisation wird „als ein ... nicht-intentionale(r) Vorgang, das soziale Lernen hingegen als absichtsvolles, intentionales Lernen von Verhaltensweisen, emotionalen Bereitschaften und Einstellungen“ beschrieben (Pühse 1990, 29). Soziales Lernen „konzentriert sich auf spezielle Möglichkeiten und Aufgaben intentional verfolgter sozialer Lernprozesse“ in einem Erfahrungsraum und ist somit „der

unter pädagogischer Perspektive verdichtete Teil von Sozialisation, der auf“ (Pühse 1990, 29) einen Erziehungsbereich zugeschnitten ist. Der Sozialisationsbegriff wird auf pädagogische Zielsetzungen konkretisiert und hebt sich von funktionalen Sozialisationsvorgängen ab. Sozial gelernt wird dort, wo die Schüler bewusst an sozialen Lernprozessen beteiligt sind und diese mitgestalten. (Pühse 1990, 29f)

Der Sport bietet eine Möglichkeit, Jugendliche sozial zu erziehen und sozialerzieherische Lernziele zu verfolgen. Jugendliche erfahren Situationen des Miteinander und Gegeneinander im Sport, die zur Entwicklung beitragen. Soziale Kontakte, intensive Interaktion und Kommunikation und gemeinsames spielerisches und wettkampfbetontes Handeln wird durch Sport vermittelt, was heißt, dass Sport eine Gelegenheit bietet, „soziale Erfahrungen zu machen, und somit ... Möglichkeiten des sozialen Lernens“ zu erleben (Pühse 1990, 11). Die soziale Bedeutung im Sport ist gegeben, darum ist es nicht verwunderlich, dass die Pädagogik den Sport als ein Feld sieht, „das Möglichkeiten zur Einübung von sozialen Verhaltensweisen bietet“ (Pühse 1990, 11), denn es ist nicht selbstverständlich, dass sich die Beziehung zu den Mitmenschen und zum Ich von selbst ergeben. (Pühse 1990, 11f)

Die Bedeutung der Sozialkompetenz für menschliches Handeln ist im Sport erlernbar. Diese ist Voraussetzung für das Werden eines eigenverantwortlich handelnden und mündigen Menschen (Pühse 1990, 12). „Soziales Lernen mit dem angestrebten Ziel der Sozialkompetenz des Schülers ... wird auch in Zukunft unabdingbarer Bestandteil ... in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft sein“ (Pühse 1990, 14). Sport ist somit nicht nur dazu da, sich motorische Fertigkeiten und Fähigkeiten anzueignen, sondern vielmehr um soziales Lernen zu erfahren bzw. zu verbessern und das soziale Lernen zu einem Gegenstand zu machen (Pühse 1990, 16).

Die Verfasserin resümiert, dass durch Sport Jugendliche sozial erzogen werden können und dieser zu ihrer Entwicklung positiv beiträgt. Die Jugendlichen können soziale Erfahrungen machen und daher zu sozialen Verhaltensweisen finden, was einen mündigen und eigenverantwortlich handelnden Menschen

entstehen lässt. Erst in der Praxis werden die Besonderheiten der sozialen Erziehungsziele bemerkbar. Die Erlebnispädagogik erweist sich als ein wertvolles Feld, in dem Jugendliche soziales Verhalten erwerben können.

4 Erlebnispädagogik

Die Aufgabe von Erlebnispädagogik konstatiert Bauer (1995, 42) als das Lernen durch Erleben. Jugendliche können durch diese spezielle Form der Pädagogik einen realitäts- und lebensweltbezogenen sowie einen geistigen Inhalt erleben. Jugendliche können sich eine grundlegende eigene Orientierung schaffen, werden mit ihren Lebenskonzepten konfrontiert und lernen möglichst über das wirkliche Leben und die Realitäten der gegenwärtigen Existenz, müssen sich dies jedoch selbst erarbeiten. Lernen ist somit die Verarbeitung von Krisen- und Grenzerfahrungen der Jugendlichen durch die Umwandlung in neues Wissen und neue Fähigkeiten. (Bauer 1995, 47f) „Lernen heute müsste Erfahrungs-Lern-Situationen schaffen, vermitteln und begleiten, die zur Bewältigung des Lebens unter den skizzierten Bedingungen die grundlegenden Fähigkeiten und Eigenschaften der Person fördern, selbständig handlungsfähig zu sein“ (Bauer 1995, 49).

Naturbezogene, sportorientierte Aktivitäten besitzen ein hohes Potential, bildend auf Jugendliche zu wirken. „Sie enthalten eine Vielzahl an Möglichkeiten, durch geeignete ‚Tätigkeitsgestalten‘ sowohl ‚Lebensthemen‘ zur Sprache bringen ... können“ (Bauer 1995, 50). Die Erlebnispädagogik stellt per se ein Prinzip des Lernens am und im Leben auf, wobei Jugendliche auch das Überleben erlernen. Insbesondere persönlichkeitskonstituierende Fähigkeiten wie etwa Selbstständigkeit oder Verantwortlichkeit entwickeln sie in der Aktion. (Bauer 1995, 51)

Gilsdorf (2004, 14) beschreibt zentrale Komponenten der exemplarischen Lernprozesse der Erlebnispädagogik, bei denen Jugendliche vor Herausforderungen gestellt werden, welche Natur, Erlebnis, Gemeinschaft und

Risiko umfassen. Die Erlebnispädagogik soll Jugendliche zu einem selbstbestimmten Lernen führen. (Gilsdorf 2004, 14)

Gilsdorf führt weitere Ziele der Erlebnispädagogik an, wie die Persönlichkeitsentwicklung oder die verantwortliche Lebensgestaltung Jugendlicher. Weiteres erwähnt er das „Wachstum im Sinne einer Erschließung der im Einzelnen angelegten Potenziale und Möglichkeiten“ sowie die „Entdeckung und Erforschung persönlicher relevanter Themen“ (Gilsdorf 2004, 15). Erlebnispädagogik stellt ein Lernen im Sinne von Werte-, Kompetenz- und Wissenserwerb dar. (Gilsdorf 2004, 15)

4.1 Zur pädagogischen Bedeutung von Erlebnissen

Balz (1993, 5) unterscheidet in seinem Werk sieben wesentliche Momente eines Erlebnisses: „die Unmittelbarkeit, die gegliederte Einheit, das Spannungsgefüge, den historischen Charakter, die Entwicklungsfähigkeit, den Objektivationsdrang und den Zusammenhang von Leben, Ausdruck und Verstehen.“

Ein Erlebnis hat folgende Bestimmungsmerkmale: Intensität, affektiver Gehalt, Wahrnehmung, Aktivität, Spannungsmoment, Gegenstandsbezug, Ich-Wirksamkeit und Subjektivität (Balz 1993, 5).

1. Als erstes Merkmal nennt Balz die Intensität. Er versteht sie als solche, „daß das Erlebnis als eine besonders eindringliche Erfahrung gedeutet werden kann“ (Balz 1993, 5). Erfahrung und Erlebnis werden oft als Synonyme verwendet, jedoch handelt es sich beim Erlebnis als etwas Besonderes, „um eine außergewöhnliche, ...einmalige und zuweilen rauschhafte Erfahrung“ (Balz 1993, 5).
2. Ein Erlebnis weist einen affektiven Gehalt aus. Beim Erlebnis, im Gegenzug zur Erfahrung, kommt eine emotionale Bewertung dazu, die „über eine rationale Durchdringung der Situation hinausgeht und uns als Person auch auf der affektiven Ebene elementar berührt.“ (Balz 1993, 6)

3. Die Wahrnehmung beschreibt der Autor als das dritte Merkmal. Jugendliche müssen über die Sinne das Erlebnis erschließen und müssen grundsätzlich offen für sie sein. (Balz 1993, 6)
4. Als viertes Merkmal beschreibt Balz die Aktivität der Jugendlichen durch das Handeln. Ein Erlebnis muss aktiv auf das Individuum einfließen. Der Forscher meint „mit Erlebnis einen Vorgang, der auch im eigenen Handeln gründet, in dem sich Entschlossenheit, ja Action und auch Risikobereitschaft abzeichnen. (Balz 1993, 6)
5. Ein bestimmtes Spannungsmoment steckt im Erlebnis, in dem sich etwas Neues, Fremdes, Gefährliches oder Überraschendes zeigen kann. Dazu gehört zum Beispiel der gewisse Nervenkitzel, bei dem ein leichtes Kribbeln auf der Haut gefühlt werden kann. (Balz 1993, 6)
6. Ein weiteres Merkmal ist der Gegenstandsbezug des Erlebnis, also die Umgebung oder Mitmenschen mit/an denen oder durch die Jugendliche etwas erfahren können. (Balz 1993, 6)
7. Jugendliche erleben Situationen different. So ist eine Situation für einen Jugendlichen ein Erlebnis und für andere nichts Besonderes, etwas Alltägliches. Die individuelle subjektive Beurteilung wird beeinflusst von Lebenshintergrund, Biographie, sozialer Herkunft etc. (Balz 1993, 6)
8. Mit der Ich-Wirksamkeit ist gemeint, dass wenn es zu einem Erlebnis kommt, die Jugendlichen eine gewisse Resonanz haben. „Ein Erlebnis setzt sich ab, es geht mich an und nicht verloren“ (Balz 1993, 7). Ein Erlebnis kann prägend sein, Jugendliche verhalten sich nach intensiven Erlebnissen anders und es können Geschichten darüber erzählt werden. „Es kann das Leben ändern und damit persönlichkeitsbildend sein.“ (Balz 1993, 7)

Den pädagogischen Wert bzw. die pädagogische Bedeutung von Erlebnissen beschreibt Eckhart in vier Dimensionen.

- Die erste Dimension, die Balz beschreibt ist das Eingelassen-Sein. Er meint damit, dass im Erlebnis etwas erfahrbar wird, dass

Jugendliche von einer Tätigkeit völlig erfasst werden können, dass sie nur noch in diesem Erlebnis stecken und sich alle Außenbezüge relativieren. Dieses Phänomen wird „als die Totalität des Erlebnisses beschrieben“ (Balz 1993, 9). Im Sport wird dieses Phänomen mit dem Begriff „Flow“ bezeichnet – Jugendliche gehen in ihrer Tätigkeit auf und nehmen „das Erlebnis als die Möglichkeit, etwas als Prozeß, als „Flow“ mit Hingabe und Freude intensiv erfahren zu können“ (Balz 1993, 9).

- Die zweite Dimension wird als die Befindlichkeitssteigerung beschrieben. Eckhart postuliert von positiven Verlaufsbefindlichkeiten, das heißt, dass sich Jugendliche während und nach der Tätigkeit wohler gefühlt haben als vorher. „Die Wirkung ist vor allem eine psychische, ähnlich einem Reinigungseffekt, und sie ist wiederum als Anregungszustand neurophysiologisch messbar“ (Balz 1993, 9f). Die Jugendlichen werden durch erlebnispädagogische Tätigkeiten vitalisiert und aktiviert, „mit der Folge, daß nach dem Erlebnis eine größere Ausgeglichenheit oder Zufriedenheit spürbar wird“ (Balz 1993, 10).
- Gerade für Jugendliche ist es wichtig, das Erlebnis als eine Alltagsflucht zu betrachten. Sie können aus ihrer Alltagswelt heraustreten und sich austoben und Gefühle zeigen. (Balz 1993, 10)
- Als viertes und letztes Merkmal beschreibt der Autor die Identitätsbildung. Wenn die Wirkungen der Erlebnisse in Jugendliche eintreten, verändern diese die Identität der Jugendlichen. „Das Erlebnis gibt Aufschluß darüber, was jemand kann, und damit auch darüber, wer man ist, und trägt so zur Selbstfindung und Selbsterfahrung bei. Auf diese Weise kann die individuelle Sicht der eigenen Persönlichkeit ... reifen“ (Balz 1993, 10).

Erlebnispädagogik hat somit immer etwas mit lernen, leisten und Erfolge, Selbstbestimmung und kritischer Überprüfung von Fremdbestimmung und neuen Erkenntnissen durch selbst gewonnene Erfahrungen zu tun (Balz 1993, 10).

4.2 Wirkt Erlebnispädagogik?

Mit der Erlebnispädagogik kehrt die Pädagogik dorthin zurück, „wo das Leben erfüllt, erfahren, erlebt wird: direkt, unmittelbar und authentisch“ (Schwiersch 1995, 139). Erlebnisse und Erfahrungen können Jugendliche verändern. Kritisch betrachtet kann gesagt werden, dass das Erlebnis Fluchtpunkt einer desillusionierten Pädagogengeneration wird in der Disziplin der Pädagogik, somit wird die Erlebnispädagogik zur zynischen Veranstaltung. (Schwiersch 1995, 139)

Die Erlebnispädagogik soll Jugendliche in ihrer Identitätsentwicklung unterstützen, damit sie ihre Wege wählen und gehen können. Jugendliche sollen ihre Rolle in der Gesellschaft finden, von ihren Eltern unabhängig werden, sich sozialfähig entwickeln und Verantwortung für sich selbst übernehmen. Jugendliche werden gesellschaftlich integriert und sollen bereit sein, einen Minimalkonsens der Gesellschaft mitzutragen. (Schwiersch 1995, 141f)

Schwiersch unterscheidet zwei verschiedene Ansätze. Zum einen beschreibt er eine ressourcenorientierte Herangehensweise und zum Anderen die problemorientierte Annäherung. Das heißt ein Erzieher kann sich freuen, was ein Jugendlicher bereits erlernt oder erfahren hat, oder sich ärgern, über das was noch nicht gekommen bzw. da ist. Ressourcenorientiertheit ist dem betroffenen Jugendlichen oft selber fremd, somit merkt er oftmals nicht, was er anders gemacht hat. „Im problemorientierten Ansatz sind Wirkungen dann zu sehen, wenn Probleme beseitigt sind; im ressourcenorientierten Ansatz sind Wirkungen bereits dann zu sehen, wenn Ressourcen aktiviert werden“ (Schwiersch 1995, 145). Die Ressourcenorientierung setzt an den Stärken der

Jugendlichen an, wobei das dahinterstehende Menschenbild eine Rolle spielt. (Schwiersch 1995, 145)

Welche Wirkungen sind bei erlebnispädagogischem Handeln möglich und wodurch kann ihr Eintreten gefördert werden? Um diese Frage beantworten zu können, setzt sich die Forscherin mit einem Modell auseinander, bei dem es um die lerntheoretische Begründung geht. (Schwiersch 1995, 146)

4.2.1 Handeln als Wende der Not: die lerntheoretische Begründung

In der Erlebnispädagogik steckt ein persönlichkeitsbildendes Potential, da sie Jugendliche in existentiell bedeutsame Lage bringt und Jugendliche menschliche Grunderfahrungen machen können. Personen, die solche Risikosituationen oder „Situationen der Bewährung und Überwindung“ erleben können daraus lernen (Schwiersch 1995, 147). Daran teil haben die gewählte Aufgabe und der Naturraum, die stark verhaltenswirksam sind. „Der aufgesuchte Raum ist per se ein pädagogischer Faktor; in ihm sind klare Handlungen gefordert, man kann weder darüber diskutieren, dazu verändern sich die Situation zu dynamisch, noch der Raum einfach verlassen... Dies entspricht einer frühen Wirksamkeitsannahme der Erlebnispädagogik“ (Schwiersch 1995, 148). Es handelt sich hierbei um das theoretische Modell „The Mountains speak for themselves“ (Schwiersch 1995, 148). Durch die Erlebnispädagogik können „persönlichkeitsbildende Potentiale der Strukturmerkmale von Herausforderungssituationen analysiert werden“ (Schwiersch 1995, 148). Das Aufsuchen von Risikosituationen fördert unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale Jugendlicher. (Schwiersch 1995, 147f)

- Als erstes Persönlichkeitsmerkmal beschreibt der Autor Sicherheit und Kontrolle, die bei Fremd- und Selbsteinschätzung des Handelns konträr sind. Die „subjektive Kontrollierbarkeit der Gefahren in Risikosituationen“ ist durch „ein Höchstmaß an Handlungs- und Selbstkontrolle“

nachprüfbar (Schwiersch 1995, 149). RisikosportlerInnen glauben an die prinzipielle Überwindbarkeit der Schwierigkeit, vertrauen auf ihr Können und sind sich ihres eigenen Risikos bewusst. Hier liegen persönlichkeitspsychologische Hintergründe vor. Erfolg und Misserfolg sind abhängig vom eigenen Verhalten der Jugendlichen. „Hohe Leistungseffizienzerwartungen lassen den Erfolg bei entsprechendem Einsatz wahrscheinlich werden. Die aktive Auseinandersetzung mit Gefahrenreizen statt Verdrängen und Vermeiden der Situation ... schafft die Voraussetzungen für das Gelingen.“ (Schwiersch 1995, 149) Risikosituationen stellen sogar einen Moment der Sicherheit dar, da die Gefahren überschaubar und bewältigbar sind. (Schwiersch 1995, 148f)

- Zum zweiten Merkmal zählen das Selbstideal und die Leistung. Wenn sich Jugendliche einer Gefahr stellen, verbessern sie Persönlichkeitsmerkmale wie Ausdauer, Härte, Mut und Selbstdisziplin. „Die Gefahrensituation wird kognitiv als Leistungssituation strukturiert“ (Schwiersch 1995, 150). Im Vordergrund stehen die Möglichkeiten, dass sie sich bewähren und ihre Grenzen weiter nach außen schieben, wobei die Leistungsziele sachbezogen und autonom gesetzt werden. Somit entscheidet nicht das soziale Umfeld über einen Misserfolg oder einen Erfolg, sondern die Bewältigung der Situation. Die Selbsteinschätzung Jugendlicher wird ohne unmittelbaren sozialen Bezug möglich und sie bauen sich ein exklusives Selbstbild auf. „Das Lernfeld ‚Risikosituation‘ fördert ein leistungsbezogenes, autonomes Selbstideal; das Selbstwertgefühl hängt u.a. ab vom Kampf gegen die Vermeidungstendenzen und pegelt sich ... zum Teil ohne sozial vermittelte Kriterien ein“ (Schwiersch 1995, 150). Potentielle Gefahren des Lernfeldes werden deutlich, so kann ein erfolgloser Kampf (mit sich selbst) das Selbstwertgefühl bedrohen. Sozial vermittelte Rückmeldungen sollen durch berechenbare sachliche Bewertungen ersetzt werden. (Schwiersch 1995, 150)
- Zum letzten Merkmal gehören die Selbstkontrolle und die Angst. Selbstkontrolle von Jugendlichen ist notwendig, um später Leistung zu

erbringen. Angstanfälle können während oder nach der Aktion eintreffen, jedoch können sie „(d)urch die Konzentration auf zielrelevante Hinweisreize und zielführende Reaktionen während der Aktion ... unterdrückt werden“ (Schwiersch 1995, 151). Durch das Ausüben eines Risikosports wird permanent die Stressimmunisierung trainiert und dies verbessert die Emotionskontrolle und fördert das zielgerichtete Handeln. Jugendliche müssen einen klaren Kopf bewahren, um zu einem positiven Selbstbild zu gelangen. (Schwiersch 1995, 151)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass „Situationen mit Risikocharakter ... ein vielfältiges Potential an psychologischen Wirkungen (bergen)“ (Schwiersch 1995, 152). Jugendliche können in solchen Situationen folgendes erlernen und erfahren: „Bereitschaft zur Antizipation aversiver Situationen, Selbstverantwortung und die Fähigkeit, Einflußfaktoren auf die eigenen Entscheidung zu reflektieren, die Erfahrung, daß Handlungsausgänge vom eigenen Verhalten abhängig sind („internale Kontrollerwartung“) und schwierige Situationen bewältigt werden können („Leistungseffizienzerwartung“), ein aktives, positiv besetztes, auch leistungsorientiertes Selbstbild, die Fähigkeit (und) eigene Vermeidungstendenzen zu überwinden sowie Emotionen dann kontrollieren zu können, wenn es die Situation ... erfordert“ (Schwiersch 1995, 152).

In diesem Modell wird das soziale Lernen in erlebnispädagogischen Gruppenprozessen beschrieben. Die gewohnte Umgebung der Jugendlichen wird verlassen und das Setting und die Aufgabe sind neu. „Gruppenmitglieder können Ressourcen zeigen, die ihnen niemand zugetraut hätte – was ihren Status in der Gruppe ändert“ (Schwiersch 1995, 154). So wird eine Gruppe zusammengeschweißt und das Element das sie verbindet „ist die Angst vor der wilden Natur, die Unausweichlichkeit der Situation und die Undiskutierbarkeit der zu erledigenden Aufgaben“ (Schwiersch 1995, 154). Jugendliche können hinter ihrer Maske hervortreten und werden als Mensch deutlich erkennbar. Die Gruppenmitglieder können füreinander wechselseitige Verhaltensmodelle werden. „Aspekte des Modellerns sind manchen erlebnispädagogischen Ansätzen inhärent bzw. leicht einzuführen(,) ... (j)edoch kann Modellernen – als

das zentrale Element des sozialen Lernens – noch viel weitergehend in die erlebnispädagogische Konzeption eingebracht werden“ (Schwiersch 1995, 155). Somit findet soziales Lernen immer statt. (Schwiersch 1995, 154f) Die Natur, die in der Erlebnispädagogik im Zentrum steht, weist einen Zusammenhang mit der Persönlichkeit der Jugendlichen auf und fördert diese (Schwiersch 1995, 156).

4.2.2 Theoretische Wirkungsmodelle

Ein weiteres Wirkungsmodell in der Erlebnispädagogik ist der vorher erwähnte Entwurf ‚*The mountains speaks for themselves*‘. Bei diesem Modell geht man von einer grundsätzlichen Effizienz von Outdoor Aktivitäten aus. Die Basis dieses Modells bildet ein Transfer ohne pädagogische Intervention. Das Erlebnis wirkt niemals nur für sich selbst. Es werden unmittelbare Auswirkungen von eindrucksvollen Erlebnissen auf das Alltagsverhalten angenommen – die Erlebnispädagogik wirkt direkt auf den Lebensalltag. (Lakemann 2005, 19)

Beim Modell ‚*Outward Bound Plus*‘ folgt auf die erlebnispädagogische Aktion eine Reflexion. Diese Reflexion besteht darin, dass die Erlebnisse, die die Jugendlichen erfahren, danach aufgearbeitet und bewusst gemacht werden. Ziel des Outward Bound Plus-Ansatzes ist es, einen Transfer herzustellen, in dem Verhaltensänderungen im Alltag durch diese Reflexion der erlebnispädagogischen Erfahrungen ermöglicht wird. (Lakemann 2005, 19)

Beim *metaphorischen Modell* steht die erlebnispädagogische Aktivität im Mittelpunkt. Es besteht eine Verbindung zwischen der Alltagssituation und dem Erlebnis. Der Alltag wird in die erlebnispädagogische Situation transferiert. Dadurch wird die Aktion zur Metapher für eine spezielle Alltagssituation. Schlussendlich wird die erlebnispädagogische Aktion in den Alltag übertragen und kann somit die Entwicklung der Persönlichkeit fördern. Ein Beispiel zum metaphorischen Modell: Ein Jugendlicher hat Vertrauensprobleme mit fremden Personen im Alltag. Diese Unsicherheit wird vom Alltag in die Natur, durch erlebnispädagogisches Handeln, übertragen. Dieses Gefühl bzw. diese

Metapher, von einem Fremden gesichert zu werden wird wieder in den Alltag umgesetzt. Es entsteht ein unbewusster Vergleich von der Alltagssituation und der Unsicherheit in der Aktion, wodurch Vertrauensprobleme und Unsicherheiten gelöst werden. (Lakemann 2005, 19)

4.3 Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt – Zur Soziologie des Erlebens

In der Wissenschaft ist bereits bekannt, dass Jugendliche nach Risiko und Abenteuer streben und der Erlebniswert nach dem Gebrauchswert an erster Stelle steht. „Die Intensität des Augenblicks, die Unmittelbarkeit als Prinzip“ wird von Jugendlichen erkannt, „die dabei Risiken eingehen, die sich kaum kalkulieren lassen“ (Heckmair & Michl 2004, 93). Diese gesellschaftlichen Risiken sind global, nicht individuell angelegt, und entziehen sich der Wahrnehmung der Gesellschaft; sie werden oft nicht wahrgenommen oder gar ignoriert.

Eine Erklärung dafür ist, dass im Alltag der Jugendlichen auf der sinnlichen und sozialen Wahrnehmungsebene eine Ereignislosigkeit, eine Langeweile und Leere stattfindet. Das führt zu einer gesteigerten Risikobereitschaft in Situationen des Lebens. „Jugendliche, die in besonderer Weise unter der Ereignislosigkeit des Alltags leiden, kultivieren und erhöhen ihre Risikobereitschaft zu einer gesellschaftlich unerwünschten Selbstinszenierung“ (Heckmair & Michl 2004, 94) – Es wird von der Erlebnisgesellschaft gesprochen. Den Jugendlichen ist der Erlebniswert wichtiger als die Nützlichkeit, somit wird das Leben als Erlebnisprojekt verstanden, als „die moderne Suche nach dem Glück“ (Heckmair & Michl 2004, 95).

Ein Erlebnis ist sehr subjektiv zu bewerten, wofür jedes Individuum selbst verantwortlich ist. Bestimmte Ereignisse bringen bestimmte Erlebnisse, hierbei besteht jedoch ein Enttäuschungsrisiko. „Im Zeitalter der Individualisierung spielt die Selbstentfaltung und die Ästhetisierung des Alltagslebens eine größere Rolle als der Dienst am Nächsten, als soziales und politisches

Engagement (Heckmair & Michl 2004, 95). Die Jugendlichen befinden sich gegenüber einer Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten, was die Entscheidungen erschwert und „den Weg in ein sinnvolles Leben“ (Heckmair & Michl 2004, 95) verkompliziert.

Wichtig ist die Verarbeitung der Erlebnisse, was durch drei Elemente bestimmt wird. Zum ersten wird „(j)edes äußere Ereignis ... immer erst durch die Integration in einen schon vorhandenen subjektiven Kontext zum Erlebnis. Es besteht also eine Interaktion zwischen Situation und Subjekt.“ (Heckmair & Michl 2004, 95) Dazu kommt, zweitens, eine Reflexion. Durch die Reflexion versuchen Jugendliche, sich ein Erlebnis für sich selbst festzuhalten bzw. anzueignen. Das dritte Element geht davon aus, dass Erlebnisse niemals für sich selbst wirken. Siehe dazu das Modell „The Mountains Speak for Themselves“ (Kapitel 4.2.2 Theoretische Wirkungsmodelle). (Heckmair & Michl 2004, 95)

Die Orientierung zu den Erlebnissen hin vermehrt die Möglichkeiten der Wahl, darum wird „Erleben vom Nebeneffekt zu einer Lebensaufgabe“ (Heckmair & Michl 2004, 95) – Das Leben soll erlebt werden. Soziale Milieus werden als Erlebnismgemeinschaft interpretiert, das heißt eine soziale Gruppe wird durch die gemeinsame Erlebnisorientierung definiert. (Heckmair & Michl 2004, 95) Heckmair & Michl beschreiben einen wichtigen Aspekt der Erlebnisorientierung. Menschen unter schweren Lebensbedingungen wissen, was sie zu tun haben und wollen. Individuen, die einen sozialen Aufstieg bezwecken haben Mittelkrisen, das sind Bildungsmittel und finanzielle Mittel. Personen, die vorgenommene Wohlstandsziele erreicht haben, tendieren zu Sinnkrisen. „Das Problem unserer Gesellschaft besteht eher im Gefühl der Langeweile. Wenn alle Voraussetzungen zum erfüllten Leben vorhanden sind, wird die Lebenslust zum Problem. Hier wird somit der Weg von der Außenwelt zur Innenwelt beschrieben. (Heckmair & Michl 2004, 96)

Eine weitere Möglichkeit ist die Umkehrung, es gibt ein Streben nach Abenteuer und Risiko. Dieses Streben entsteht dadurch, dass Jugendliche Sicherheit gewinnen möchten. „Das Unbekannte wird dann so zum Bekannten, zum

Berechenbaren und zum Vertrauten“ (Heckmair & Michl 2004, 96). Unsicherheit wird in Sicherheit verwandelt und das ist genau das, was die Bedeutung von Risiko und Risikoüberwindung für Jugendliche ausmacht. Es gibt „vier evolutionäre Prinzipien der Sicherheit: Instinkt, Lernen, Denken, Neugier“ (Heckmair & Michl 2004, 96). Der Instinkt vermittelt eine gefühlsmäßige Sicherheit und durch Lernen wird fremde Information abgebaut. Die logische Durchdringung der Realität entsteht durch das Denken und durch die Neugier wird das Unbekannte, Fremde zum Bekannten. (Heckmair & Michl 2004, 96)

4.3.1 Der Flow

Das Lustprinzip spielt eine wichtige Rolle beim Trieb der Neugier. Das Flow-Erlebnis stellt „einen psychischen Zustand“ (Heckmair & Michl 2004, 96) dar, wobei Jugendliche voll und ganz in ihrer Tätigkeit aufgehen und ein holistisches Gefühl vermittelt wird. „Handlung erfolgt auf Handlung, der Handelnde erlebt ein einheitliches Fließen von einem Augenblick zum nächsten“ (Heckmair & Michl 2004, 96). Jugendliche erfahren einen Zustand, in dem Bewusstsein und Handlung verschmelzen. Motive für das Tun sind nicht nur die Gefahr selbst und deren Überwindung, sondern auch Gefühle des überwinden Könnens und der Kontrolle, die zum Gewinn der Lust führen. (Heckmair & Michl 2004, 96)

An dieser Stelle möchte die Autorin drei Flow-Modelle vorstellen, bei denen zum einen ein Verhältnis von Risiko, Erregung und Herausforderung besteht und zum anderen ein Verhältnis von Sicherheit, Kompetenz und Fähigkeit vorliegt. Beim ersten, ursprünglichen Flow-Modell (Abb. 2) ist das Erleben des Flows *immer* möglich, „wenn Handlungsanforderungen und Fähigkeiten in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen, ... auch wenn beide sehr niedrig sind“ (Gilsdorf 2004, 70).

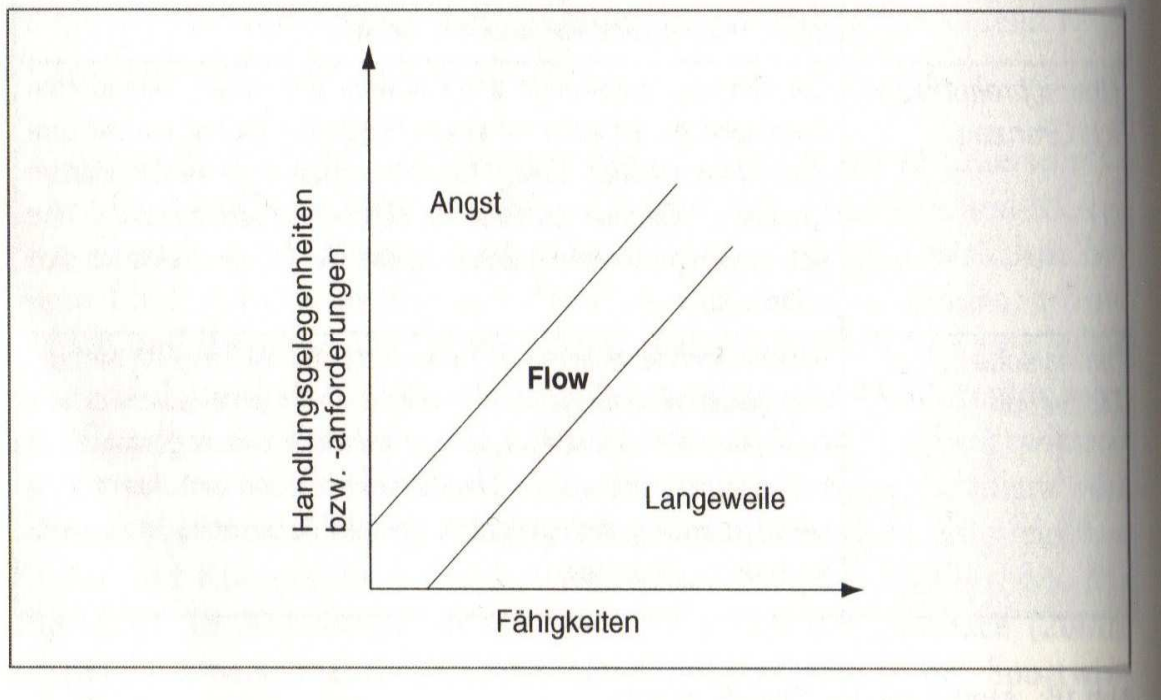


Abbildung 2: Original Flow-Modell

Das 4-Kanal-Flow-Modell (Abb. 3) geht davon aus, dass der Flow nur auf Basis einer Mischung aus *hohen* Fähigkeiten und *hohen* Anforderungen zustande kommt und in Abbildung 4, dem 8-Kanal-Flow-Modell „werden verschiedene Abstufungen eines Überwiegens der Anforderungen bzw. Fähigkeiten ausdifferenziert“ (Gilsdorf 2004, 70).

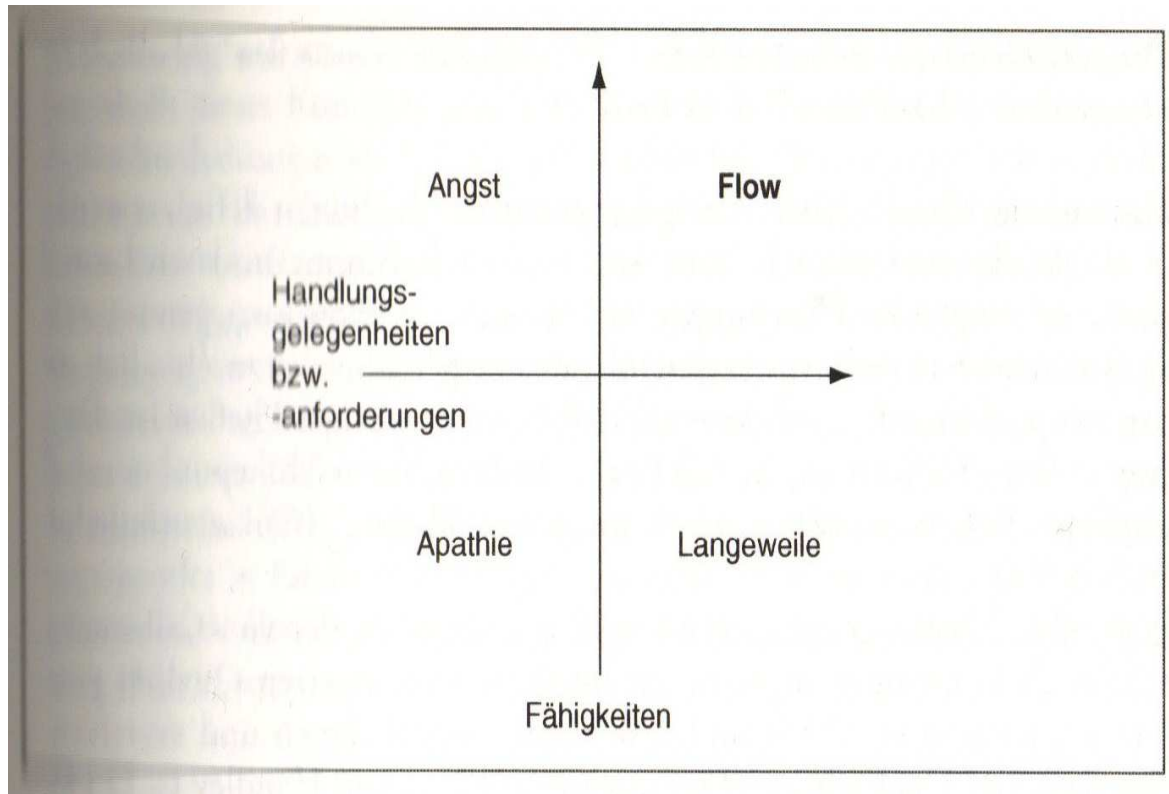


Abbildung 3: 4-Kanal-Flow-Modell

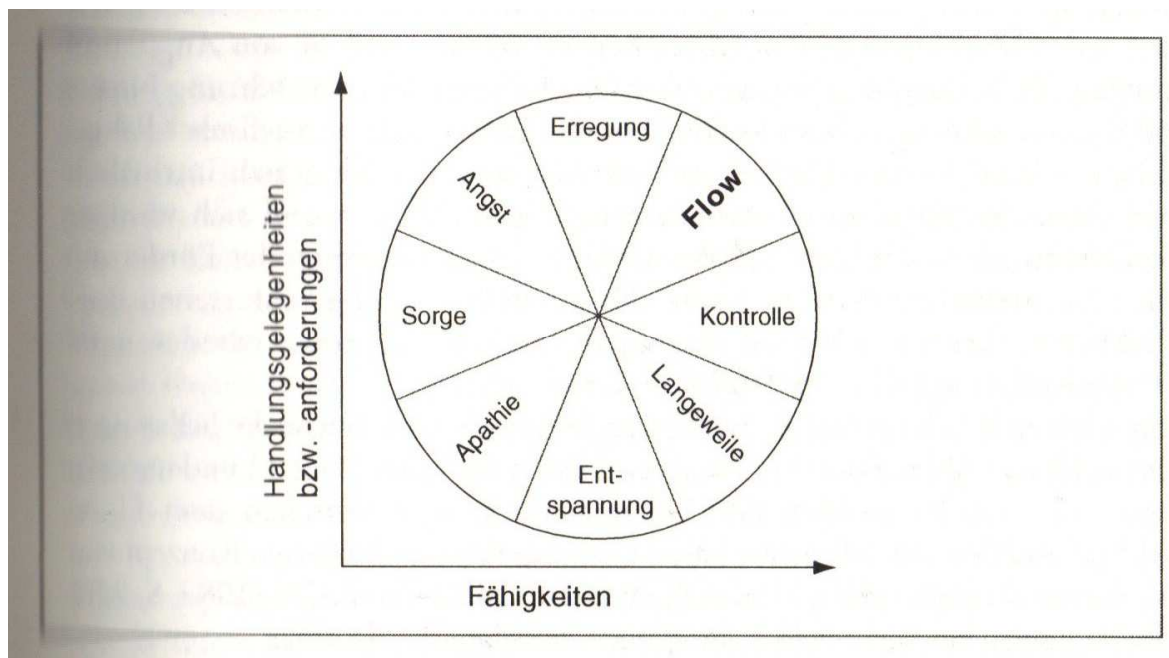


Abbildung 4: 8-Kanal-Flow-Modell

In allen drei Flow-Modellen kann es zu keinem Flow kommen, wenn Jugendliche sich ihrer Fähigkeiten bewusst sind und sich den Anforderungen sicher gewachsen fühlen. Die Suche der Jugendlichen nach dem Selbst und nach Entwicklung ist das Beständige des Flows. (Gilsdorf 2004, 70ff)

Eine weitere Form des Erlebens bietet zum Beispiel das meditative Laufen. Hier handelt es sich um Aktivitäten, die eine meditative Stimmung hervorrufen. „Es ist die Intensität und Dichte im Erleben einer ... Zeitspanne in einer kleinräumigen Umwelt“ (Heckmair & Michl 2004, 97). Jugendliche konzentrieren sich auf ihre Motorik und werden somit sensibilisiert jede Art von Rückmeldung des Körpers zu registrieren. Sie werden Herren ihrer Sinne und beherrschen ihre unmittelbare Umgebung. „Die Peripherie der Außenwelt verschwindet in der Wahrnehmung, mit ihr allerdings auch der Homo sociologicus“ (Heckmair & Michl 2004, 97). Viele Menschen sind in den Bergen glücklicher, was davon kommt, dass „(f)ür das Funktionieren unserer Gesellschaft ... viele Erlebnismöglichkeiten nicht mehr notwendig (sind). (...) Wir entdecken ... (in den Bergen) den oft vergessenen Körper wieder, wir erleben, dass wir durch Anstrengung vorher nie gedachte Leistungen vollbringen, wir kämpfen gegen den Berg und gegen uns, bzw. gegen den Berg in uns, wir genießen das einfache Leben, wir wachsen zu einer Gemeinschaft von Gleichgesinnten zusammen und leben im Augenblick.“ (Heckmair & Michl 2004, 97)

Es besteht ein enger Bezug zwischen Angst und Lust. Bei erlebnispädagogischen Tätigkeiten ist es möglich, die Angsttoleranzgrenze auszumessen und auszuprobieren, was als Selbsttherapie geschehen kann. Falls die Gefahr zu mächtig wird, ist meist ein Rückzug möglich. Übermächtige Leistungen und Überwinden von Schwierigkeiten führen zu einer inneren Stabilität und diese Stabilität bleibt konstant durch das Wiederholen der Tätigkeit. (Heckmair & Michl 2004, 97f) Ein weiterer Aspekt ist die Entwicklung der Persönlichkeit. „Risikosportler denken und handeln in hohem Maße sicherheitsbewusst“ (Heckmair & Michl 2004, 98). Situationen, die mit Risiko verbunden sind, sind für sie Gefahren, die subjektiv kontrollierbar sind durch Selbst- und Handlungskontrolle. Risikosportler versuchen in einer Gefahrensituation die Gefahr „auf ihren rationalen Kern zu reduzieren und sie

mit Kategorien der Leistung und Selbsteinschätzung bzw. der Selbstkontrolle zu operationalisieren. Bezogen auf die Erlebnispädagogik bedeutet das ..., dass in dem Lernfeld ‚Risikosituation‘ ein aktives, leistungsbezogenes, autonomes Selbstbild gefördert werden kann.“ (Heckmair & Michl 2004, 98)

Gilsdorf (2004, 54) geht beim Abenteuer als Kategorie inneren Erlebens vom Individuum aus, welches das Abenteuer erlebt. Jugendliche müssen sich auf Gefahren und Risiken einlassen, das heißt sie müssen ein Wagnis eingehen um diese zu bewältigen. Sie haben die Möglichkeit, an ihre eigenen Grenzen zu gelangen, sie zu testen und eventuell zu verschieben. „Im Abenteuer können wir etwas wagen, was andere oder wir selbst uns bisher nicht zugetraut haben und dessen Erfolgs wir uns anfangs nicht sicher sein können“ (Gilsdorf 2004, 55). Da Abenteuer nur begrenzt planbar und kontrollierbar sind, bleibt der Ausgang immer offen und spannend. Jugendliche müssen sich in der Gegenwart auf den nächsten Augenblick konzentrieren und spontan auf ihre Erfahrungen, ihr Können und ihre Möglichkeiten reagieren. „Abenteuer fordern (ihre) handelnde Auseinandersetzung mit der Welt“, stellen sie vor unmittelbare Probleme, die sie zu lösen haben (Gilsdorf 2004, 55). Jugendliche können körperlich und aktiv in die Aktion eingreifen, sind jedoch gefordert, das Wesentliche der Aktion kognitiv zu erfassen, ihre Gefühle wahrzunehmen und zu beachten, um nicht böse Überraschungen bewältigen zu müssen. Abenteuerliche Handlungen nehmen Jugendliche ganzheitlich in Anspruch. „Die Situationen, in die sie ... geraten ..., sind ernst, sie fordern ... (sie) zur ernsthaften Auseinandersetzung mit ihnen heraus, zwingen... (sie) somit auch, ... (sie) selbst ernst zu nehmen“ (Gilsdorf 2004, 55). Abenteuer sind „herausgehobene und bedeutungsvolle persönliche Erlebnisse, die ... (Jugendliche) ein intensives Lebensgefühl ermöglichen“ (Gilsdorf 2004, 55).

4.4 Lernen in der sozialen Gruppe – Lernen als Beziehungsprozess

„Im Gruppenprozess manifestiert sich das Spannungsfeld zwischen Stress und Flow“ von Jugendlichen (Gilsdorf 2004, 79), sie sollen in erlebnispädagogischen

Aktivitäten das Gefühl haben etwas miteinander zu erleben. Besonders die Erfahrung in der Natur bewirkt, dass sich die Jugendlichen „sich der Grenzen ihres individuellen Handlungsspielraums und ihrer gegenseitigen Abhängigkeit stärker bewusst werden und dadurch enger zusammenrücken“, wie zum Beispiel bei Outdoor-Aktivitäten (Gilsdorf 2004, 80).

Ein kooperatives Umfeld entsteht nicht automatisch. „Die meisten ... (Jugendlichen) sind durch ihre Sozialisation so daran gewöhnt, Situationen durch eine ‚Brille der Konkurrenz‘ zu sehen, dass dies in vielerlei Hinsicht in das erlebnistherapeutische Szenario hineinwirkt“ (Gilsdorf 2004, 80). Daher ist es wichtig Konkurrenz- und Wettkampfverhalten auszuschließen und stattdessen den kooperativen Aspekt zu fördern. Im Zentrum der Erlebnispädagogik stehen das entdeckende Lernen und die Vermittlung von Werten, die im Spannungsfeld zueinander bestehen. Somit rückt die Erfahrungs- und Werteorientierung in den Mittelpunkt der Erlebnispädagogik, bei der die „Qualität der Interaktionen der Gruppenmitglieder und die Intensität und Tiefe der möglichen Lernerfahrungen untrennbar miteinander verbunden sind“ (Gilsdorf 2004, 82). Dadurch können für Jugendliche relevante persönliche Veränderungen und Erkenntnisse möglich gemacht werden. Es besteht „Einigkeit über die zentrale Bedeutung eines konstruktiven Gruppenprozesses für den produktiven Verlauf erfahrungsorientierten Lernens“ (Gilsdorf 2004, 83).

Gilsdorf sieht die Gruppe als einen zentralen Aspekt in der Erlebnispädagogik, sie bildet den Rahmen der Aktivität. Lernen und Veränderung Jugendlicher hat somit etwas mit Gruppendynamik zu tun. „Auf der Suche nach einem eingehenderen Verständnis der anderen Seite der menschlichen Existenz, unserem Bedürfnis nach Zuneigung, Gemeinschaft und Verantwortung, stoßen wir fast unweigerlich auf die Gruppe. (Gilsdorf 2004, 323f)

Mit Gruppendynamik ist gemeint, dass dynamische Prozesse entstehen, wenn Jugendliche zusammentreffen. Sie beschäftigt sich mit dem Miteinander von Menschen, was dynamische Prozesse hervorruft, welche es zu analysieren, beschreiben und verändern gilt. (Gilsdorf 2004, 327) Bei der angewandten Gruppendynamik geht es in erster Linie um das Lernen als sozialen Prozess.

„Lernen wird dabei als situativer und ergebnisoffener Vorgang verstanden – wesentliche Erkenntnisse können nicht gelehrt, sie müssen selbst entdeckt werden“ (Gilsdorf 2004, 329).

Die Gruppe wird von Jugendlichen als Lernchance wahrgenommen. In ihr haben Jugendliche die Möglichkeit, „sich des eingeschränkten Charakters der eigenen Wahrnehmungen und Bewertungen bewusst zu werden, diese Wahrnehmungen und Bewertungen zu korrigieren, zu erweitern und in der Folge neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln“ (Gilsdorf 2004, 325). Gruppen wirken sich auf die Entwicklung und das Wachstum von Jugendlichen aus und können dazu genutzt werden, die eigenen Handlungs- und Denkgewohnheiten zu überprüfen und alternative Wege zu entwickeln. (Gilsdorf 2004, 325)

Gilsdorf (2004, 337) spricht von einem ‚sozialen Vakuum‘, das bei gruppendynamischen Prozessen enthalten ist. Formale und inhaltliche Strukturen und die Leitung des Prozesses fehlen. „Zentrales Anliegen des sozialen Vakuums ist es ein Klima zu schaffen, in dem Konventionen außer Kraft gesetzt werden und in dem das Selbstverständliche nicht mehr selbstverständlich ist“ (Gilsdorf 2004, 339). Bei Veränderungen der Jugendlichen stellen sie zuerst das Alte und Vertraute in Frage, bevor neue Verhaltens- und Denkmöglichkeiten betrachtet werden können, was ein persönliches Wachstum fördert. (Gilsdorf 2004, 337ff)

Gilsdorf beschreibt in seinem Werk das Abenteuer als Kategorie gemeinsamen Erlebens. Abenteuer „heben sich von der Routine des Alltags ab“, es passieren überraschende und einmalige Ereignisse, die aus dem Zusammenhang des Lebens herausgerissen werden (Gilsdorf 2004, 54). Viele Abenteuer in der Erlebnispädagogik sind nur in Anwesenheit anderer Jugendlicher möglich und gerade dieses Gemeinschaftserlebnis ist ein Kernelement der Abenteuererfahrung. „Äußere Gefahren bringen uns dazu, näher zusammenzurücken“, wodurch Freundschaften unter den Jugendlichen intensiv erlebt werden (Gilsdorf 2004, 56). Menschliche Qualitäten rücken bei Abenteuersituationen in den Vordergrund, der Wert von Zusammenarbeit wird

konkret erlebt und Jugendliche müssen aufeinander Rücksicht nehmen. Solidarität hat die Bedeutung des moralischen Anspruchs und wird „als zentrale Erfahrung eines gemeinsamen Gruppenerlebnisses wahrgenommen“ (Gilsdorf 2004, 56). Gegenseitiges Vertrauen rückt in den Fokus der Abenteuersituation und Jugendliche erfahren, „dass (sie sich) auf die oder den anderen verlassen müssen, um die Situation sicher zu bewältigen“ (Gilsdorf 2004, 56). In manchen Fällen ist es notwendig, dass sich Jugendliche ihren Partnern ganz anvertrauen. (Gilsdorf 2004, 55f)

Aus solchen Erfahrungen gehen Jugendliche, einzeln wie auch gemeinsam, verändert hervor. „Die Bewältigung der Aufgabe scheint aus der einfachen Zusammenlegung der individuellen Möglichkeiten kaum erklärbar, es entsteht vielmehr eine Energie, die nur in diesem besonderen Moment ihre Wirkung entfaltet und nicht beliebig reproduzierbar ist“ (Gilsdorf 2004, 56). Die Jugendlichen erfahren ein Gefühl, Anteil an den Kräften, die größer als sie erscheinen, zu haben. (Gilsdorf 2004, 56)

Fischer & Ziegenspeck (2000, 271) protegieren in ihrer Arbeit die sozialen Lernziele der Erlebnispädagogik. Die Autoren beschreiben dabei das Gefühl, Verantwortung für andere und sich selbst übernehmen und tragen zu lernen. Bedingungen, um ein gemeinsames Leben erfahren und schätzen zu lernen, sind Zuverlässigkeit, Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft der Jugendlichen. Regeln sind notwendig, damit das Zusammenspiel vereinfacht wird und die gemeinsamen Aufgaben und Arbeiten von den Jugendlichen sowie Kooperation und Verantwortungsbewusstsein erkannt werden. (Fischer & Ziegenspeck 2000, 271)

4.5 Abenteuer als Medium der Persönlichkeitsentwicklung

Der Begriff des Abenteuers steht für die besondere Form von Erlebnissen, die sich durch innere und äußere Merkmale charakterisieren lassen. Ein Abenteuer hat damit zu tun, dass Jugendliche das Bekannte und Vertraute verlassen und Unbekanntes und Neues aufsuchen. „Das Abenteuer kann in einem

pädagogischen bzw. therapeutischen Sinne als Metapher genutzt werden“ (Gilsdorf 2004, 57). Über das Erleben eines Abenteuers können Jugendliche einen Zugang zu anstehenden Aufgaben in der Entwicklung gewinnen. (Gilsdorf 2004, 56f)

Gilsdorf (2004, 58) stellt ein Modell vor, in dem er die erlebnisorientierten Wachstums-, Erfahrungs- und Veränderungsprozesse analysiert. Er beschreibt erlebnis- oder abenteuerreiche Projekte als Förderung der Wachstumsprozesse eines Individuums. (Gilsdorf 2004, 58) Die Erlebnispädagogik bietet mit ihren Outdoor-Aktivitäten eine Entdeckung der Natur. Diese Entdeckung wird von Jugendlichen als Lernfeld zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit genutzt. (Gilsdorf 2004, 127)

Prouty & Panicucci et al. (2007, 29) konstatieren, dass sich die Abenteuerpädagogik auf die Persönlichkeit positiv auswirkt. Die Autoren beschreiben Veränderungen der Selbsteinschätzung, des Selbstwertgefühls, dem Vertrauen und der persönlichen Motivation. Jedoch ist die Persönlichkeitsentwicklung kein automatisches Resultat, da das abenteuerpädagogische Programm an die TeilnehmerInnen individuell angepasst werden muss. (Prouty & Panicucci et al. 2008, 29)

5 Empirischer Teil – Forschungsmethodisches Vorgehen

Die Forschungsfrage wird im ersten Schritt durch eine Literaturrecherche beantwortet. Der zweite, der empirische Teil, beinhaltet die teilnehmende Beobachtung der Untersuchung. Der Wirkungsprozess des erlebnispädagogischen Sporttreibens auf Jugendliche wird behandelt, dies bedeutet, sozialisierende Wirkungen der Erlebnispädagogik auf die Zielgruppe sind entscheidend für signifikante Ergebnisse der Forschung.

„Die Feldforschung ist ein klassisches Gebiet qualitativ orientierter Soziologie (...). So ist die ‚Teilnehmende Beobachtung‘ die Hauptmethode, die hier zum Einsatz kommt.“ (Mayring 2002, 54f) Der Grundgedanke bei der Feldforschung

ist, dass die Forscherin den Gegenstand – im Fall der vorliegenden Untersuchung das erlebnispädagogische Sporttreiben – in möglichst naturgetreuen Kontext untersucht, um Verzerrungen zu vermeiden. Die Vorgehensweise sieht wie folgt aus: Nach der Festlegung der Fragestellung ist die Herstellung des Kontaktes zum Feld notwendig. Danach wird die Materialsammlung und abschließend die Auswertung durchgeführt. (Mayring 2002, 55f) Die Forscherin „nimmt selbst teil an der sozialen Situation“ im Bereich der Erlebnispädagogik (Mayring 2002, 80).

Jugendliche werden in einem erlebnispädagogischen Projekt der Organisation ‚Rettet das Kind Salzburg‘ zwei Tage lang von der Forscherin begleitet und über den Beobachtungsleitfaden mit den inhärenten Kategorien beziehungsweise Kriterien, dem anschließenden Beobachtungsprotokoll und Memos beurteilt. ‚Rettet das Kind Salzburg‘ bietet erlebnispädagogische Projekte mit verschiedenen Themenschwerpunkten an, zu denen die Verfasserin Zugang hat.

Folgende Voraussetzungen der Forscherin müssen gegeben sein, um eine teilnehmende Beobachtung durchführen zu können: Der Zugang zum Feld muss vorhanden sein, die Funktion der Forscherin im Feld – die den ablaufenden Prozess nicht stören darf - muss bekannt sein und die Teilnahme am Prozess in kritischer Distanz sowie ethische Rechtfertigung sind Bedingung. (Mayring 2002, 57)

Durch die Nähe zum erlebnispädagogischen Sporttreiben von Jugendlichen möchte die Forscherin die Innenperspektive der sozialen Situation im erlebnispädagogischen Projekt erschließen (Mayring 2002, 81). Die wichtigsten Beobachtungsdimensionen werden vorab theoriegeleitet festgelegt, in einem Beobachtungsleitfaden geordnet und werden abschließend in ein detailliertes Beobachtungsprotokoll münden (Mayring 2002, 81f).

Daraus ergibt sich folgender Ablaufplan des Forschungsvorhabens: Nach der Bestimmung der Beobachtungsdimensionen und der Erstellung des Beobachtungsleitfadens wird der direkte Kontakt zum Untersuchungsfeld, das heißt zu den Jugendlichen im erlebnispädagogischen Projekt, hergestellt. An

dieser Stelle erfolgt nun die teilnehmende Beobachtung, also das Agieren im Feld. In dieser Phase werden Feldnotizen vorgenommen, die im Zusammenhang mit dem Beobachtungsleitfaden stehen und in das Beobachtungsprotokoll eingetragen werden. Abschließend erfolgt die Schlussauswertung. (Mayring 2002, 83)

Die Auswertung erfolgt durch die Grounded Theory (auch gegenstandsbezogene Theoriebildung genannt). Diese lässt schon während der Erhebung Schritte der Konzept- und Theoriebildung zu und will die Datenerhebung transparent machen. Sie „geht davon aus, dass der/die ForscherIn während der Datensammlung theoretische Konzepte, Konstrukte, Hypothesen entwickelt, verfeinert und verknüpft, sodass Erhebung und Auswertung sich überschneiden“ (Mayering 2002, 105). Während der Datenerhebung kristallisiert sich ein theoretischer Bezugsrahmen heraus. Dieser ist schrittweise zu modifizieren und zu vervollständigen. (Mayering 2002, 102f)

Merkzettel, sogenannte Memos, sind das zentrale Instrument bei diesem Auswertungsverfahren. Memos fungieren zur Klärung von neuen Aspekten, zur Konkretisierung oder zur Differenzierung. „Sie können zur Bildung von Auswertungskategorien führen, mit denen Material durchgearbeitet werden kann“ (Mayering 2002, 105). Memos werden geschrieben, wenn in der Erhebungsphase im Feld auf zentrale Aspekte gestoßen wird. Die konkreten Kontextbedingungen der Beobachtung müssen festgehalten werden. (Mayering 2002, 105) Strauss (1998, 172) geht in seinem Werk auf das Schreiben von Memos ein. Er beschreibt die verschiedenen Typen und die Faustregeln für das Schreiben von Memos.

Folgendes Ablaufmodell entsteht: Nach oder auch während der Datenerhebung im Feld werden Merktzettel über konzeptuelle Aspekte des erlebnispädagogischen Sporttreibens angefertigt. Anschließend erfolgen die Ausarbeitung und Vervollständigung von der im Beobachtungsleitfaden inhärenten Kriterien und Memos, ein Vergleich und die Verknüpfung der

Kriterien und Memos. Abschließend wird der Bezug zur gegenstandsbezogenen Theorie hergestellt. (Mayering 2002, 106)

„Gegenstandsbezogene Theoriebildung lässt sich besonders gut durchführen bei einer mit teilnehmender Beobachtung arbeitenden Feldforschung. Sie eignet sich darüber hinaus bei eher explorativen Untersuchungen.“ (Mayering 2002, 107) Die teilnehmende Beobachtung ist deshalb für das Forschungsvorhaben geeignet, weil der Gegenstand – das erlebnispädagogische Sporttreiben – in soziale Situationen eingebettet ist und dieser Bereich nur durch Innenperspektive, das heißt durch eine Beobachtung im Feld, einsehbar ist (Mayring 2002, 83).

5.1 Teilnehmende Beobachtung

Die Forscherin „nimmt selbst teil an der sozialen Situation, in die der Gegenstand eingebettet ist“ (Mayring 2002, 80). Im Fall des vorliegenden Forschungsvorhabens begleitet die Autorin sechs Jugendliche zwei Tage und eine Nacht vom 23. bis 24. Oktober 2010 auf eine Hütte in Seeham/Obertrum im Salzkammergut und „steht in direkter persönlicher Beziehung mit den Beobachteten“ (Mayring 2002, 80). Sie partizipiert also an deren natürlicher Lebenssituation. Dadurch befindet sich die Forscherin nahe am Gegenstand und kann somit die Innenperspektive einnehmen.

Der Zugang zum Untersuchungsfeld ist rasch gegeben, da die Forscherin die Kollegin Mag. Beatrice Stadel, Erlebnis- und Sozialpädagogin, persönlich aus vorherigen Projekten kennt. Nach Kontaktaufnahme via Mail kann Frau Mag. Stadel das Projekt fixieren und ihr Projektkonzept bereitstellen. Die Forscherin wird an diesem Wochenende von den sechs Jugendlichen freundlich aufgenommen, akzeptiert und wirkt nicht als Störfaktor. Das aktive Agieren im Feld, die eigentliche teilnehmende Beobachtung, konstatiert die Forscherin als erfolgreich, da das Beobachtungsprotokoll anhand von Feldnotizen sehr detailliert dargestellt werden kann. (Mayring 2002, 82)

Vor dem Projekt legt die Verfasserin die bedeutendsten Beobachtungsdimensionen theoriegeleitet fest und stellt sie in einem Beobachtungsleitfaden mit den Kategorien und Kriterien zusammen, den sie gedanklich immer mit sich führt und somit verinnerlicht hat. Jedoch würde es ihr Handeln im Feld stören, hätte sie den Leitfaden immer vor sich. (Mayring 2002, 80ff)

Die wichtigsten Beobachtungsdimensionen für die vorliegende Arbeit verfasst die Autorin stichwortartig in einem Beobachtungsleitfaden wie folgt:

5.1.1 Beobachtungsleitfaden mit Kategorien/Kriterien

- Flow, Eingelassen-Sein (Balz 1993, Gilsdorf 2004 & Heckmair & Michl 2004)
- Gemeinschaftserlebnis (Gilsdorf 2004)
- Gruppendynamik und –klima (Gilsdorf 2004)
- Hilfsbereitschaft (Brinkhoff 1998, Fischer & Ziegenspeck 2000 & Pühse 1990)
- Integration (Brinkhoff 1998, Gilsdorf 2004 & Heckmair & Michl 2004)
- Interaktion (Gilsdorf 2004, Hamburger 2003, Heckmair & Michl 2004, Preißmann 2009 & Pühse 1990)
- Konkurrenz- und Wettkampfverhalten (Gilsdorf 2004 & Pühse 1990)
- Kooperation (Fischer & Ziegenspeck 2000)
- Krisen- und Grenzerfahrungen (Bauer 1995, Brinkhoff 1998 & Heckmair & Michl 2004)
- Persönlichkeits- und Identitätsbildung (Balz 1993, Bauer 1995, Brinkhoff 1998, Gilsdorf 2004, Hamburger 2003, Heckmair & Michl 2004, Lakemann 2005, Pühse 1990, Schwiersch 1995 & Vogel 2005)
- Solidarität (Gilsdorf 2004 & Leber 1998)

- Spannungen (Balz 1993, Brinkhoff 1998 & Gilsdorf 2004)
- Status in der Gruppe, Rollen- bzw. Aufgabenverteilung (Brinkhoff 1998, Pühse 1990 & Schwiersch 1995)
- Unsicherheit (Brinkhoff 1998 & Heckmair & Michl 2004)
- Verantwortungsbewusstsein (Brinkhoff 1998, Fischer & Ziegenspeck 2000, Gilsdorf 2004, Leber 1998, Pühse 1990 & Schwiersch 1995)
- Vertrauen (Balz 1993, Brinkhoff 1998, Gilsdorf 2004, Pühse 1990 & Schwiersch 1995)
- Zusammenarbeit (Gilsdorf 2004)

Daraus ergibt sich folgender Ablaufplan der teilnehmenden Beobachtung:

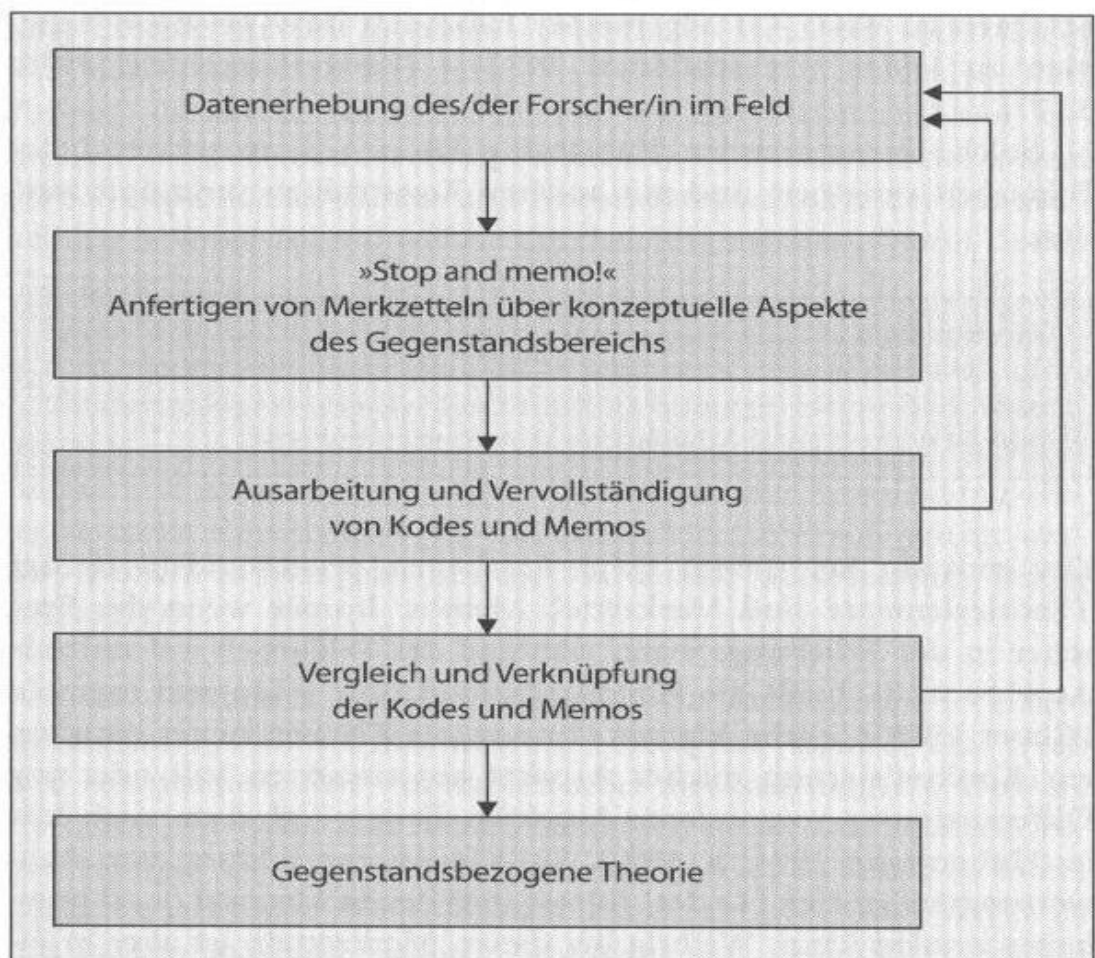


Abbildung 5: Ablaufplan der teilnehmenden Beobachtung

5.2 Die Organisation ‚Rettet das Kind Salzburg‘

„‚Rettet das Kind Salzburg‘ wurde im Jahr 1956 in Österreich gegründet und ist eine private, überparteiliche und konfessionell ungebundene Kinderhilfsorganisation. Grundlage für die Tätigkeit war über viele Jahre die ‚Genfer Deklaration über die Rechte des Kindes‘, in der es unter anderem heißt: ‚Es ist menschliche Pflicht, Kindern in Not – ohne Ansehen von Nationalität, Religion und Rasse – Schutz und Hilfe zu gewähren.‘ Heute ist die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes Grundlage unseres Wirkens. ‚Rettet das Kind – Österreich‘ finanziert seine Tätigkeit unter anderem aus Spenden, Kostenrückerstattungen der öffentlichen Hand, Subventionen und Legaten. Präsident des Verbandes ‚Rettet das Kind – Salzburg‘ ist LR Sepp Eisl. Seit 2008 ist die bekannte Bestsellerautorin Hera Lind das neue Testimonial des Vereins. Der Landesverband ‚Rettet das Kind – Salzburg‘ betreibt drei GmbHs, diese finanzieren sich aus Kostenrückerstattungen der öffentlichen Hand.“ Die Organisation teilt sich auf in den Fachbereich Sozialpädagogik, das Berufsausbildungszentrum St. Gilgen (BAZ) und den Fachbereich für wirtschaftsintegrative Berufsausbildung (WIA). (Rettet das Kind Salzburg, 2009)

Durch die Organisation ‚Rettet das Kind Salzburg‘ wurde das erlebnispädagogische Projekt durchgeführt. „Der Bereich Sozialpädagogik umfasst bei ‚Rettet das Kind Salzburg‘ Angebote der freien Jugendwohlfahrt, die in enger Kooperation mit dem Land Salzburg angeboten werden. Im Konkreten führt ‚Rettet das Kind Salzburg‘ vier Einrichtungen, die Kindern und Jugendlichen soziale Geborgenheit, individuelle Hilfe und ein soziales Umfeld für eine sicher Zukunft anbieten. Finanziert werden diese Einrichtungen aus Tagsätzen der öffentlichen Hand.“ (Rettet das Kind Salzburg, 2009)

Das von der Forscherin ausgeführte erlebnispädagogische Projekt ist im WIA impliziert. „Mit der Übernahme des Sparmarktes in Obertrum startet das Projekt WIA! Ab Juni 2009 sollen in dem von ‚Rettet das Kind Salzburg‘ geführten Lebensmittelmarkt bis zu 12 Jugendliche mit psychischen, körperlichen

und/oder geistigen Beeinträchtigungen einen Berufsausbildungsplatz finden. Eine Kooperation zwischen ‚Rettet das Kind Salzburg‘, dem Land Salzburg und Spar Österreich macht dieses Projekt möglich! WIA bedeutet WirtschaftsIntegrative BerufsAusbildung für junge Menschen mit besonderen Bedürfnissen. ‚Rettet das Kind Salzburg‘ geht hier neue Wege und übernimmt mit Anfang Mai 2009 den Sparmarkt im Zentrum von Obertrum. Ab Juni 2009 können in diesem Markt bis zu 12 Jugendliche mit Beeinträchtigungen eine wirtschaftsintegrative Berufsausbildung absolvieren. Spar Österreich ist Partner dieses Projektes und garantiert nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss Arbeitsplätze im Spar-Konzern. Das Land Salzburg unterstützt dieses neuartige Projekt durch die Bereitstellung von sozialpädagogischen Fachkräften.“ Die Funktion des Jobcoach übernimmt Mag. Stadel, die auch das erlebnispädagogische Projekt organisiert, das Konzept erstellt und die Durchführung übernimmt. (Rettet das Kind Salzburg, 2009)

5.2.1 Die TeilnehmerInnen

Die Gruppe setzt sich aus sechs Jugendlichen zusammen. Aus Anonymitätsgründen werden die Namen von der Autorin geändert und kann nur ein kurzer Überblick über die Persönlichkeit gegeben werden. Eines haben alle gemeinsam: Vermittlungsdefizit am Arbeitsmarkt!

- Aleksina (17 Jahre): Aleksina kommt ursprünglich aus der Türkei. Sie ist die beste Freundin von Gannet.
- Astrid (19 Jahre): Astrid, Österreicherin, ist in ihrem Standpunkt sehr neutral und daher ein wichtiger Part für die ganze Gruppe.
- Cornelia (16 Jahre): Das österreichische Mädchen hat zu Beginn schon gesagt, sie ist froh, wenn sie endlich wieder zuhause ist. Cornelia ist eher passiv am Projekt beteiligt und war wegen verminderten Intellekts in der Sonderschule.

- Gannet (19 Jahre): Gannet ist ein Mädchen äthiopischer Abstammung, das leichte sprachliche Einschränkungen hat und wie alle TeilnehmerInnen ihre Lehre beim Sparmarkt Obertrum begonnen hatte.
- Mateja (17 Jahre): Mateja ist ein Junge mit serbischem Hintergrund. Er ist ein eher unauffälliger und kühler Typ. Seine Sprechweise ist ebenfalls kühl und weist wenige Emotionen im Tonfall auf.
- Michael (16 Jahre): Dieser Junge aus Österreich ist als einziger erst seit Oktober 2010 in der Gruppe. Michael hat eine spezielle Form des Autismus, das Asperger-Syndrom. Beim Asperger-Syndrom werden drei Hauptkriterien für die diagnostische Beurteilung aufgestellt. Dies wäre zum ersten eine Störung der sozialen Interaktion, zweitens stereotype, eingeengte und sich wiederholende Interessen und drittens eine Störung der verbalen und nonverbalen Kommunikation. (Preißmann 2009, 13) Michael weiß, dass er viel redet. Seine Wahrnehmung im Brustbereich ist verstärkt und deswegen sehr sensibel.

5.3 Projektkonzept

Das Projektkonzept wird von Frau Mag. Beatrice Stadel konzipiert.

„Erlebnispädagogisches Projekt zum Erwerb von berufsbezogenen sozialen Kompetenzen – WIA Rettet das Kind

Die Lehrlinge vom Sparmarkt Obertrum haben ihr erstes Lehrjahr sehr positiv bewältigt. Nicht nur die fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten müssen in der Ausbildungszeit trainiert werden, sondern auch die sozialen Kompetenzen sind entscheidend zur Bewältigung des Berufsalltags. Durch die gemeinsame Bewältigung von Aufgaben und das aktive Erleben von Aktivitäten in der Natur werden Erfahrungen gemacht, die für den weiteren beruflichen Weg entscheidend sind.

Ziele:

Die Lehrlinge des Sparmarktes Obertrums durch gezielte erlebnispädagogische Aktivitäten beim Erwerb von sozialen Kompetenzen und in ihrer individuellen, persönlichen Entwicklungsaufgaben zu unterstützen.

- Förderung der Kooperationsfähigkeit bzw. Teamfähigkeit
- Förderung der Kritikfähigkeit und Konfliktbewältigung
- Aufbau des Selbstbewusstseins
- Aufbau des gegenseitigen Vertrauens und des Vertrauens in sich selbst
- Ermöglichung von Erlebniswerten in der Natur
- Aufbau eines gesunden Verhältnisses zur Natur
- „Stark-machen“ für den weiteren beruflichen Weg
- Lernprozesse mit wenig Materialaufwand im geschützten Rahmen

Es werden zwei erlebnispädagogische Übungen von Reinhold Bauböck geleitet, wobei die Reflexion der Übungen von Beatrice Stadel durchgeführt wird. Die Einbeziehung eines Trainers von „außen“ hat folgende Vorteile:

- o Eine Person von „außen“, die die Übungen leitet ist nicht gleichzeitig eine Vertrauensperson – es kommt daher nicht zu einem Rollenkonflikt
- o Es bleiben die Ressourcen für die Sozialpädagogin die Gruppenprozesse zu beobachten und somit eine professionelle Reflexion zu leiten.
- o Die niedrigen und hohen Seilaufbauten für die Übungen sind schon im Teufelsgraben aufgebaut.

Vorbereitungsnachmittag: Mi., 20.10 von 13:00 – 15:00

Zeitpunkt: Sa., 23.10, Beginn: 12:00 – So., 24.10. 2010 bis ca. 17:00

Ort: Teufelsgraben, Seeham: Tobelmühlhütte

Programminhalte:

- o Ich bin ich – erlebnispädagogische Übungen zur Stärkung der Selbstwahrnehmung
- o Wir als Team: Erlebnispädagogische Abenteuerspiele zur Förderung der Teamstärke
- o Pamper Pole & Säureteich (2 EP-Übungen mit Reinhold Bauböck)
- o Das perfekte Team – Dinner: Die Lehrlinge bereiten ein Abendessen für die MitarbeiterInnen vor.
- o Hochseilgarten – Überwindung der eigenen Grenzen
- o Nachtwanderung – Überwindung von (Zukunfts-)Ängsten

Budget:

Das Budget ist für 6 Lehrlinge und zwei Begleitpersonen berechnet.
Kostenvoranschlag:

Übernachtung Hütte (täglich: 8€ pro Pers.): € 64

Mitbenutzung am Abend von ca. 8 MitarbeiterInnen (4€ pro Person): € 32

Verpflegung: € 200

6 x Hochseilgarten (19 € pro Person): € 114

Erlebnispädagogisches Angebot Bauböck: € 250

Gesamtkosten € 660

Arbeitszeiten:

- o Es werden pro Tag für die Lehrlinge 3 h Arbeitszeit gerechnet
- o Die Stunden für die Sozialpädagogin sind mit den normalen Dienstzeiten und der Regelung der Nachdienstzeiten anzugleichen.

Stundenauflistung EP-Projekt:

- Stundensatz auf Honorarbasis Erlebnispädagogin: 39,20 +10% MWSt.

- 16 h (exklusive Nachtdienst) = € 627, 20 + 62,72 = € 689,92“

(Stadel 2010)

5.3.1 Information an die Eltern

Frau Mag. Stadel verfasst ein Schreiben, speziell an die Eltern der Jugendlichen gerichtet, wo sie darauf eingeht, was die Töchter und Söhne beim erlebnispädagogischen Projekt erwartet, was sie mitzubringen haben und bittet um eine Bestätigung der Teilnahmeerlaubnis.

„Betreff: Erlebnispädagogisches Projekt ‚Hoch hinauf‘

Liebe Eltern,

Sa., 23.10.2010 – So., 24.10.2010, findet unser erlebnispädagogisches Projekt statt. Die Lehrlinge haben erfolgreich das erste Jahr ihrer Lehre abgeschlossen und nun geht es darum sie für den weiteren Weg der Lehre zu stärken. Start ist am 23.10 um 12:00 beim Sparmarkt Obertrum. Das Projekt findet im Teufelsgraben, Seeham statt. Wir übernachten in der Tobelmühlhütte. Das Programm endet am So., 24.10.2010 um ca. 16:00. Wir bieten den Lehrlingen einen ‚Heimbringerdienst‘ an.

Was erwartet die Lehrlinge:

- Abenteuerspiele und Reflexionsübungen
- Die Lernerfahrungen werden in der Natur stattfinden, die zu einer Förderung der Gruppendynamik, Stärkung des Selbstbewusstseins und Aufbau eines gesunden Verhältnisses zur Natur führen.
- Höhepunkt ist der Hochseilgarten, wo die Lehrlinge ihre eigenen Grenzen kennen lernen.

Die Leitung des Projektes bietet einen sicheren Rahmen für dieses Projekt und ist sehr auf die Sicherheit der einzelnen Jugendlichen bedacht.

‚Einpackliste‘:

Schlafsack und Isomatte (falls vorhanden, sonst wird es zur Verfügung gestellt)

- Regenbekleidung
- Warme Kleidung (Pullover, Jacke)
- Feste Schuhe (Wanderschuhe)
- Wasserflasche/Taschenlampe

Wir freuen uns auf eine erfolgreiche Expedition mit ihrem Sohn/ihrer Tochter!!

Bitte unterschreiben Sie die Erlaubnisbestätigung für die Teilnahme ihres Kindes an der Expedition! Bei Fragen wenden sie sich an Beatrice Stadel, Päd. Mitarbeiterin.

Mit freundlichen Grüßen,

Beatrice Stadel"

(Stadel 2010)

5.3.2 Projektablauf

Donnerstag, 21.10.2010	Vorbereitungstreffen Inhalte des Projektes erklären Motivation für das Projekt Essensplanung Gestaltung mit Naturmaterialien und anderem Material Was ist das EP Projekt? Wozu? Essens- und Festplanung: Jugendliche bekommen die Aufgabe das Menü für den Abend sowie zusätzliche Festivitäten zu planen.
Samstag, 23.10.2010	Erster Tag: Aufgabe # 1: Gemeinsamer Einkauf der Lebensmittel Anfahrt zur Hütte

	Hütte beziehen Aufgabe # 2: Ressourcenkreis mit Naturmaterialien Aufgabe # 3: Flussüberquerung Aufgabe # 4: Kochen für „Das perfekte-Team-Dinner“ Aufgabe # 5: Fackelwanderung
Sonntag, 24.10.2010	Aufgabe # 6: Frühstück Aufgabe # 7: Säuresee Aufgabe # 8: Pamper Pole – Fallen lassen und aufgefangen werden Aufgabe # 9: Steinsuche Aufgabe # 10: Hochseilpark

(Stadel 2010)

5.3.3 Hochseilpark Seeham

Einen kurzen Einblick in den Hochseilpark in Seeham gibt uns Herr Bauböck (2009). „Der Hochseilpark Seeham befindet sich im sagenumwobenen Teufelsgraben, in unmittelbarer Nähe des Obertrumersees. Dabei bewegen Sie sich auf lebenden Bäumen inmitten einer herrlichen Naturlandschaft mit einem beeindruckenden Panorama. Unser Hochseilpark lädt zu einer spannenden Entdeckungsreise im natürlichen Wald ein.

Sieben Parcours in fünf Ebenen, Mega-Seilrutschen und unsere legendäre Giant Swing- und Bungee Swing Station, führen Sie in Höhen von 2 bis 35 Metern. Durch die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade der einzelnen Parcours bietet der Park für groß und klein (ab 110cm Körpergröße) ein aufregendes Erlebnis.

Es warten neue Herausforderungen an Mut und Geschicklichkeit, lustige Aufgaben, ungewöhnliche Ausblicke und vor allem viel Spaß! Verschiedene

Elemente und Stationen erfordern ein Klettern, Balancieren, Rutschen und Schwingen über unterschiedlichste Seil- und Brückenkonstruktionen. Nach der Ausrüstungsausgabe, einer ausführlichen Einschulung und Absolvierung des Probeparcours geht's los und der Erlebnisraum "Wald" wird aus einer neuen Perspektive erlebt. Der Hochseilpark Seeham unterscheidet sich von herkömmlichen Kletterparks durch seine einzigartigen Stationen. Diese machen den Aufenthalt zu einem unvergesslichen Erlebnis.

Zum Beispiel wird bei uns mit fahrenden Sportgeräten in schwindelnden Höhen durch den Wald gebräut.

- Skybike - mit Mountainbikes in 15 Meter Höhe übers 80 Meter lange Stahlseil (Weltneuheit)
- Waldrodel – Schlitten fahren im Dschungel
- Skyboard – hier packt jeden das Boardfieber
- Trapez - wie im Zirkus 45 Meter durch die Lüfte
- Skyski – Skifahren in 10 Meter Höhe „einfach cool“

Wir haben zwar nicht die meisten Stationen, dafür aber die längsten und außergewöhnlichsten. Alleine die längste Hängebrücke im Park ist 125 Meter lang.

Wir bieten 3 Parcours ab einer Körpergröße von 110cm. Für besonders Wagemutige wartet unsere Giant- und Bungee Swing Station und so bietet der Hochseilpark Seeham ein maximales Erlebnis für groß und klein - für Menschen mit Höhenangst genauso wie für Adrenalinsüchtige. Safety first!“ (Bauböck 2009)

5.4 Beobachtungsprotokoll

Am Samstag den 23. Oktober 2010 treffen sich Mag. Stadel und die Verfasserin dieser Arbeit um 12 Uhr mittags in Obertrum beim Sparmarkt mit den sechs Jugendlichen. Die Stimmung ist gemischt, da einige ihr Wochenende lieber

anders verbracht hätten, als an einem erlebnispädagogischen Projekt zu partizipieren. Die Tage zuvor dürfen sie sich ein Menü aussuchen, das die Jugendlichen für ihre Fachmitarbeiter am Samstag abends zubereiten, die in die Hütte zum Essen eingeladen werden. Die Einkaufsliste ist schon erstellt.

5.4.1 Aufgabe # 1: gemeinsamer Einkauf

Die sechs Jugendlichen bekommen ein Budget von 200 Euro, das nicht überschritten werden darf. Sie müssen sich genau überlegen welche Menge an Essen sie benötigen, um für sich, die sechs Fachmitarbeiter und die zwei Forscherinnen zu kochen. Am Menüplan steht: Gemüsesuppe, Putengeschnetzeltes mit Knödel und Salat und eine türkische Nachspeise. Zusätzlich müssen sie noch Frühstück und eine Jause für Sonntag miteinbeziehen, jedoch nur für acht Personen.

Die Aufgabenverteilung des Einkaufs führt Aleksina durch, Cornelia ist sehr passiv beteiligt. Jeder erledigt seinen Anteil, Gannet ist am Schnellsten fertig und verzieht sich in das Aufenthaltszimmer der Angestellten. Die für den Einkauf benötigte Summe beträgt 160 Euro, die erste Aufgabe wird gut erledigt.

Als alle Lebensmittel eingeladen sind und die Jugendlichen abfahrtsbereit im Bus sitzen, holt Gannet ihre Sachen aus dem Kofferraum und geht weg. Die anderen Jugendlichen schauen sich verwundert an und Mag. Stadel läuft ihr hinterher und bittet sie um ein Gespräch. Nach langer Diskussion, warum sie nicht mitfahren will, tut Gannet es Mag. Stadel zu Liebe, die sich auch privat gut um sie kümmert und geht zum Bus zurück. Gannet will nicht mit den „Trotteln“ mitfahren und darum flüchtete sie.

In der Hütte in Seeham/Obertrum angekommen – mit allen sechs Jugendlichen – dürfen sie sich das Schlaflager gemütlich herrichten. Sie teilen sich selbst die Schlafkabinen ein. Gannet will anfangs alleine ein Abteil und nicht mit ihrer besten Freundin Aleksina. Anzumerken ist hierbei, dass es am Vormittag zu einer Streitigkeit zwischen den beiden kommt, worüber aber später noch

berichtet wird. Danach werden die Lebensmittel weggeräumt, die zwei Jungs Michael und Mateja kümmern sich um das Einheizen des Kachelofens.

5.4.2 Aufgabe # 2: Ressourcenkreis mit Naturmaterialien



Abbildung 6: Ressourcenkreis

Die sechs Jugendlichen bekommen zur Aufgabe in zehn Minuten einen Ressourcenkreis mit Naturmaterialien aufzubauen, das heißt, ein positives Symbol aus der Natur zu suchen, das etwas Schönes in ihrem Leben oder in ihrer Lehre repräsentiert. Zum Beispiel was sie bereits geschafft haben oder was ihnen am Weg in ihrer Lehre hilft. Gegensätzlich sollen sie auch noch ein negatives Symbol suchen, das als Metapher für ein schlechtes Ereignis steht oder für etwas, das sie stört. Beim Trommelschlag kommen sie wieder und

bilden einen Kreis um den vorbereiteten Säuresee. Hierbei handelt es sich um einen Kreis, der den Säuresee darstellt und nicht berührt werden darf.

Als positiv werden die Freizeit, Freundschaften, Fußball genannt oder auch der Vorsatz, die Abschlussprüfung zu schaffen. Diese Symbole, zum Beispiel Moos und Blätter, werden sanft in den Säurekreis platziert, wobei die negativen Naturgegenstände, wie Steine und Stöcke, hineingeworfen werden. Als negativ werden unfaire Behandlung in der Lehre, Arbeit, Mädchen (von Michael erwähnt) und Michael (Behauptung von Cornelia) angeführt. Auch der „echte Vater“ wird von Astrid und Michael erwähnt.

Danach wird die Aufgabe gestellt, diese Naturgegenstände mit Hilfe einer anderen Person aus dem Säuresee zu bergen. Gannet will keine Hilfe von den anderen TeilnehmerInnen, genauso wie Cornelia, die mutwillig in den Säuresee greift und meint, dass eh alles egal sei.

5.4.3 Aufgabe # 3: Flussüberquerung



Abbildung 7: Flussüberquerung

Der Gruppe stehen zwei Bäume und ein Seil als Material zur Verfügung. Bedingung ist, dass alle gemeinsam als Gruppe trocken ans andere Flussufer gelangen. Sie sollen vor Beginn der Aktion Möglichkeiten bereden, planen und ausdiskutieren, um die Aufgabe gut lösen zu können. Gannet will alleine ans andere Ufer. Zuerst wird das Seil ausgeknotet, was das erste Problem darstellt. Michael und Cornelia sind als einzige Gruppenmitglieder ein Stück von der Gruppe entfernt und beteiligen sich nicht am Geschehen. Gannet geht schließlich mit einem Seilende mit Hilfe von Steinen, die im Fluss liegen, ans andere Ufer und bindet das Ende an einem Baum fest. Es ist schwer, Seilspannung herzustellen. Astrid sagt zu Cornelia, dass die Aufgabe Gruppenarbeit sei und sie nicht weggehen soll. Jedoch reagiert Cornelia nicht darauf und tut trotzdem nichts. Gannet kommt wieder zurück auf die andere

Flussseite und hilft den noch immer vorhandenen Knoten im Seil zu lösen. Sie ist plötzlich sehr aktiv und holt einen Stock, der für mehr Spannung im Seil sorgen soll. Gannet und Astrid sind die Gruppenleiterinnen und teilen den anderen Aufgaben zu. Mateja kommentiert, sie sollen einzeln über den Fluss gehen, denn als Gruppe funktioniere es nicht. Das Seil ist nun am Baum angebunden, zum Stock gespannt, über den Fluss und am Baum am anderen Flussufer befestigt.

Dann steigt die Spannung. Als erste der Gruppe geht Gannet, gefolgt von Astrid, Aleksina, Cornelia, Mateja und Michael. Die Frage kommt auf, was gemacht werden könne, damit die Schuhe nicht nass werden? Gannet sagt den anderen an, von welchem Stein zum anderen die restliche Gruppe steigen muss, um nicht im Fluss zu landen. Gannet und Cornelia steigen ins Wasser, die anderen erreichen trocken das andere Flussufer. Als Cornelia nasse Füße bekommt reagiert sie – im Gegensatz zu Gannet – sehr trotzig und läuft davon. Sie flüchtet und die anderen Jugendlichen warten auf sie am anderen Flussufer, jedoch vergeblich. Aleksina und Michael holen Steine für einen besseren und sicheren Rückweg. Gannet hilft den anderen der Gruppe, Cornelia fehlt noch immer. Astrid geht ihren eigenen Weg zurück und Aleksina hilft ihr, indem sie große Stein in den Fluss wirft, auf die sie draufsteigen kann. Mateja gibt Astrid Anweisungen, wie sie am besten den Fluss überqueren kann. Er weiß was zu tun ist, stellt sich als eine helfende Hand dar und kümmert sich um den Abbau. Die Aufgabe wird gut gelöst, jedoch nicht als Gruppe, da Cornelia davonläuft.

Reflexion

Was haben die Jugendlichen gebraucht, um die Aufgabe zu lösen? Die Gruppe, Cornelia schmolzt noch auf dem Dach, antwortet: ein Seil, Teamarbeit, gegenseitige Hilfe, Mut und Gannet als Führungsperson und Organisatorin. Was sie stört ist, dass nur zwei, drei Personen gearbeitet haben und dass sie nicht komplett als Gruppe die Aufgabe lösen konnten.

Wann ist für die Jugendlichen ein „Scheiß-Arbeitstag“? Stressige Tage werden erwähnt und Aleksina sagt, dass Gannet ihr immer etwas „anschafft“, wie zum Beispiel: „Geht schon, schneller!“ oder „Du hast ... Fehler gemacht!“ Zu diesem

Zeitpunkt wird der Streit vom Vormittag auf den Tisch gelegt und aufgearbeitet. Gannet will Aleksina als Freundin eigentlich nur helfen, jedoch wird Gannet von Aleksina falsch verstanden und es kommt besserwisserisch an. Das Problem ist *wie* Gannet es sagt! Sie will eigentlich Aleksina vor Rügen anderer Mitarbeiter schützen, damit sie nicht geschimpft wird.

Wie kann dieser Konflikt geändert werden? Aleksina stört es *wie* Gannet ihr Mitteilungen unterbreitet. Gannet schaltet auf stur und sagt, dass sie dann gar nichts mehr sagen wird. Woraufhin Aleksina antwortet, sie soll machen was sie will. Gannet wird sich nicht mehr bei Aleksina einmischen und sie werden einander keine Befehle erteilen, denn das ist die Aufgabe der Fachmitarbeiter.

Wenn jemand einen Fehler macht, was sollen die anderen tun? Kommentare der Jugendlichen fallen, wie: „Nichts sagen, sie sollen selbst draufkommen“ und „sich nicht einmischen.“ Einigen ist auch wichtig, dass die Kollegen und Kolleginnen nicht an die Fachmitarbeiter petzen gehen, sondern dass sie sich Fehler direkt sagen und Kritiken nicht vor den Kunden austragen. Resümee ist, Aleksina muss darauf achten *wie* sie etwas sagt, damit es auch richtig bei der anderen Person ankommt. Mag. Stadel bringt Sätze ein wie: „Mir ist aufgefallen, dass ... Hast du das auch gesehen?“ oder „Ich habe das Gefühl ...“ Der Ton macht die Musik! Wie die Jugendlichen zu kommunizieren haben, das sollen sie sich gut merken. Befehle kommen von oben und gehen nach unten, somit kann Astrid, die bereits im zweiten Lehrjahr ist, Michael (erstes Lehrjahr) Befehle erteilen.

Wie schaffen es die TeilnehmerInnen, dass Cornelia, die das Gefühl hat, versagt zu haben, wieder gut in die Gruppe einsteigt? Gannet sagt, dass Cornelia nicht die einzige ist, die nass geworden ist. Astrid will mit Cornelia reden. Andere Vorschläge sind, ihr einen Tee anzubieten oder sie zu fragen, warum sie kein Interesse hat.

Michael greift das heikle Thema ‚Vater‘ auf, er will wissen, woher er wirklich kommt. Astrid fängt zu heulen an und geht aus dem Raum, sie weiß auch nicht, wo ihr Vater ist. Die Runde löst sich auf und Michael behauptet, er habe wieder alles verhaut. Er entschuldigt sich bei Astrid und sie vergibt ihm.

In der Hütte hören die Jugendlichen Krach vom Dach. Cornelia kommt von selber rein in die warme Hütte. Aleksina fragt sie, ob sie ihr beim Kochen helfen kann. Gannet probiert mit Cornelia zu reden, jedoch reagiert sie stur und will nicht reden. Astrid kommt zurück und hat sich beruhigt. Mag. Stadel bietet ihr einen Spaziergang an, den Astrid dankend annimmt.

5.4.4 Aufgabe # 4: Kochen für „Das perfekte-Team-Dinner“



Abbildung 8: Das "perfekte-Team-Dinner"

Gannet und Aleksina werden zu den Küchenchefinnen ernannt. Anfangs wird von der Gruppe sehr wenig Motivation aufgebracht. Die Chefinnen rufen Cornelia zur Hilfe. Die Aufgabenverteilung ergibt sich wie folgt:

Aleksina: türkische Nachspeise

Gannet: Putengeschnetzeltes

Cornelia und Frau Mag. Stadel: Suppe

Astrid: Knödel

Michael: Tischschmuck und Küchengehilfe

Mateja: Tischdeckung, Holz holen und Ofen einheizen

Das Klima entwickelt sich sehr harmonisch, alle haben etwas zu tun und helfen zusammen. Auch Cornelia, nach ihrer Auszeit in der sie Zeit für sich brauchte, ist fleißig am Schneiden des Gemüses. Michael kocht zum ersten mal und hilft Cornelia beim Schneiden. Er findet nichts, weil er nicht selbst nachschaut, wo sich etwas befinden könnte, sonder immer gleich nachfragt. Das ist auch sein Problem in der Arbeit. Die anderen TeilnehmerInnen sekkieren ihn mit „Michi“, was ihm nicht recht ist. Michael will gehen, er beweist kein Durchhaltevermögen beim Gemüseschneiden.

Aleksina und Gannet, sonst beste Freundinnen, haben beim Kochen immer noch Konflikte. Aleksina meint, Gannet mache das Geschnetzelte falsch – eine ist klüger als die andere. Draußen vor der Hütte machen Mateja und Michael ein Lagerfeuer, über dem Astrid ihre Knödel kocht. Die Küchemannschaft wird pünktlich fertig, alles ist fertig für den Empfang der Gäste.

Das Licht wird abgedreht, die Kerzen angezündet und die sechs Fachmitarbeiter werden von der Gruppe gemeinsam freundlich begrüßt. Cornelia und Michael bedienen die Gäste mit Getränken und zusammen wird das Essen angerichtet und serviert. Die Fachmitarbeiter geben Lob an ihre Lehrlinge, dass es ihnen sehr schmeckt, aber auch, dass sie sich in den letzten eineinhalb Jahren gut entwickelt haben. Das „Perfekte-Team-Dinner“ ist gelungen!

Nach dem Essen erhält die Gruppe Geschenke von ihren Fachmitarbeitern. Eine CD, die ihnen Kraft und Energie bringen soll, eine Duftlampe und Schokolade mit positiven Sprüchen. Die Sprüche werden von den Jugendlichen vorgelesen, gedeutet und erklärt werden. Nicht alle Sprüche verstehen die

Teilnehmer und diese werden gemeinsam für alle verständlich gemacht. Ein Spruch von Laotse wird vorgelesen, der passend ist für den Hochseilpark am nächsten Tag: „Auch ein langer Weg beginnt mit dem ersten Schritt.“ (Sturm & Bahrs et al. 2006, 26) Die Sprüche mit positiven Gedanken sollen der Gruppe Kraft für Sonntag und ihren Weg geben. Am Samstag führen die Jugendlichen Aufgaben durch, die viel auslösen und Wirkung zeigen. Es gibt Ärger, Streit, Tränen, Flucht ...

Nach dem Abendessen sind sie stolz auf sich selbst und auf die Gruppe, was sie alles erreichen können. Auch die Fachmitarbeiter sind stolz auf die Gruppe. Michael erzählt Witze und ist gut integriert. Alle haben gute Laune und verläuft sehr harmonisch. Trotz einem schwierigen Start, hat sich alles gut entwickelt.

5.4.5 Aufgabe # 5: Fackelwanderung



Abbildung 9: Fackelwanderung

Gannet und Aleksina übernehmen die Führung der Wanderung durch den Teufelsgraben, die an einem tollen Wasserfall vorbeiführt und sind augenscheinlich wieder beste Freundinnen. Die Trommel wird abwechselnd von den TeilnehmerInnen gespielt und weitergereicht. Die Jugendlichen und ihre Fachmitarbeiter helfen sich gegenseitig bei schwierigeren Stellen, geben sich die Hand und leuchten sich mit den Fackeln. Bei Gefahren, wie zum Beispiel einer rutschigen Wegstelle, wo der Abhang angrenzt, wird von vorne nach hinten um Vorsicht geben. Die Beobachterin kann bei dieser Wanderung ein sehr soziales Verhalten und eine gute Stimmung, auch zwischen den Hierarchien, feststellen. Bei der letzten Kreuzung hilft Michael Gannet und Aleksina den richtigen Weg zu finden und kommen nach einer Dreiviertelstunde bei der Hütte an. Nach der Fackelwanderung stehen alle noch vor der Hütte im Freien, plaudern und haben Spaß.

Zurück in der Hütte bleibt die Stimmung gemütlich und locker. Private Themen wie zum Beispiel Burschen, Parties und Fußball werden besprochen. Auch wie die Jugendlichen zum Sparmarkt gekommen sind ist ein Thema. Die Nachspeise wird von Aleksina serviert. Cornelia kündigt an, nicht im gleichen Zimmer schlafen zu wollen, was aber später zum Glück zu keinen Problemen führt. Nach der Verabschiedung der Fachmitarbeiterkollegen und –kolleginnen räumen die Freiwilligen Cornelia, Astrid und Michael die Küche zusammen.

Dieser Abend tut dem Arbeitsverhältnis zwischen den Fachmitarbeitern und den Jugendlichen sehr gut. Die TeilnehmerInnen erhalten Wertschätzung, was in der Arbeit nicht immer vorkommt, da oftmals harte Worte fallen. Die Kollegen bemühen sich sehr um ein gutes Verhältnis mit den Jugendlichen. Markus sagt, so ein Projekt könne jedes Wochenende sein. Der Abend ist gelungen und die Gruppe geht schlafen. Die Nacht verläuft relativ ruhig und ohne Probleme.

5.4.6 Aufgabe # 6: Frühstück

Die zwei Jungs, Michael und Mateja, kommen als erster vom Schlaflager in die Hütte. Die Mädchen schmollen etwas, da Michael sie morgens aufgeweckt hat. Mateja übernimmt wieder das Einheizen des Ofens und Michael das Tischdecken. Die Chefin des Sparmarktes ist extra zum Frühstück gekommen und macht Waffeln. Alle stärken sich für den bevorstehenden Tag.

5.4.7 Aufgabe # 7: Säuresee



Abbildung 10: Säuresee

Um 10 Uhr trifft sich die Gruppe mit Herrn Reinhold Bauböck, der die nächsten zwei erlebnispädagogischen Übungen leitet und uns im Hochseilpark führt. Im vorherigen Teil der Arbeit (Kapitel 5.3 Projektkonzept) werden die Vorteile eines

Trainers von ‚außen‘ beschrieben. Mag. Stadel übernimmt die anschließende Reflexion.

Die Übung findet auf der Wiese vorm Wald statt und der Säuresee ist zwischen zwei Seilen eingegrenzt. Aufgabe ist es, dass die Gruppe gemeinsam – also alle auf einmal – den See überquert, um auf die andere Seite zu gelangen, jedoch darf niemand in den Säuresee hineinfallen. Sie bekommen folgende Hilfsmittel: Zwei Holzbretter, ein Seil und drei Kisten. Diese drei Kisten dürfen als einziger Gegenstand den Boden berühren. Ein Tipp von Herrn Bauböck ist es, dass die Jugendlichen nicht von vornherein sagen sollen, dass das Vorhaben unmöglich sei. Dies ist auch ein wichtiger Ratschlag den die TeilnehmerInnen in ihre Arbeit beziehungsweise in ihr Leben transferieren sollen. Die Gruppe berät sich und es kommen unterschiedliche Vorschläge auf.

Gannet erhält wieder die Rolle der Führerin und fängt an, die Kiste Eins direkt hinter dem Seil in den Säuresee zu legen und macht Vorschläge, wie sie den Säuresee überqueren können. Sie will, dass die anderen auch mal etwas sagen. Michael zeigt sich sehr pessimistisch. Der erste Versuch schaut wie folgt aus:

Gannet wirft die Kiste Zwei erfolgreich nach vorne und Astrid gibt ihr ein Brett, das zwischen Kiste Eins und Kiste Zwei aufgelegt wird.

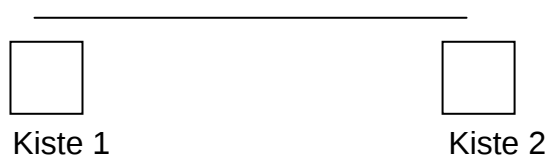


Abbildung 11: Säuresee, erster Versuch

Anschließend bindet Aleksina die dritte Kiste am Seil an, geht zur Kiste Zwei und wirft die Kiste Drei erfolglos nach vorne. Nach mehrmaligem Werfen und wieder zurückziehen will Mateja einen Vorschlag einbringen. Er stellt sich auf die Kiste Drei, hält das Seil in den Händen und probiert dabei, auf der Kiste Drei bleibend, nach vorne zu hüpfen. Die anderen TeilnehmerInnen sagen ihm, wie er am Besten zu hüpfen hat. Es fällt Mateja schwer, das Seil straff zu halten um

vorwärts zu kommen, schafft es jedoch schlussendlich. Cornelia reicht Gannet das Brett für Mateja, um es zwischen Kiste Zwei und Kiste Drei hinzulegen.

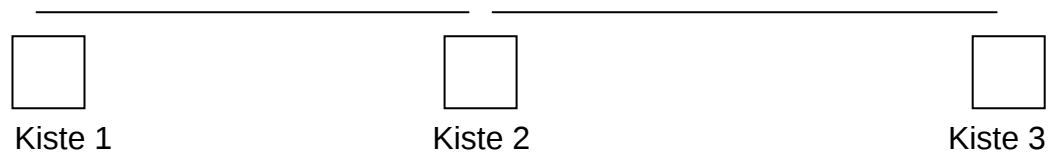


Abbildung 12: Säuresee, zweiter Versuch

Michael steht im Säuresee unbeteiligt herum. Er ist sehr passiv, sein Vorschlag ist es über den Säuresee zu springen. Astrid probiert ihn zu involvieren. Nach Matejas Anweisung, dass alle aufs zweite Brett kommen sollen, hat auch Michael etwas zu tun, ist jedoch der Letzte der Gruppe. Nun sollen jedoch alle wieder zurück aufs erste Brett, da Mateja noch das Seil von der Kiste Drei abbinden muss. Er fragt die anderen Gruppenteilnehmer, ob sie verstehen, was er meint. Vor fünf Minuten sagte Mateja noch, dass es ja nie funktionieren könne, den Säuresee zu überqueren.

Danach gehen alle aufs zweite Brett. Gannet bindet die Kiste Eins ans Seil an und bittet die Gruppe in Richtung Kiste Drei zu gehen. Danach will das zierliche Mädchen das erste Brett aufheben, was ihr sehr schwer fällt. Michael steht neben ihr und ist damit überfordert, ihr zu helfen. Nachdem Gannet ihn bittet, ihr zu helfen, stammelt er „Wart mal“, schaut und kichert. Cornelia sagt, er soll hier weg gehen und hilft Gannet. Cornelia reicht Gannet das Seil und bindet es an die Kiste an. Astrid und Gannet nehmen das Brett und Aleksina die Kiste mit nach vorne zu Mateja. Er übernimmt den letzten Teil, um über den Säuresee zugelingen, wirft die Kiste vor und legt das Brett darüber.

Reflexion

Als Fehler werden eingesehen, dass manche TeilnehmerInnen kurz in den See hineingestiegen sind sowie dass ein Brett hineingefallen ist. In der Situation, in der Gannet Hilfe von Michael benötigt, um das schwere Brett aufzuheben, fügt Michael hinzu, er habe sich in diesem Moment hilflos gefühlt und deshalb nicht helfen können. Die TeilnehmerInnen haben verschiedene Fähigkeiten, was sie

bei der Aufteilung der Aufgaben berücksichtigen sollten. Auch für die Arbeit sollen sie sich das gut merken. Als Beispiel fiel, wenn eine Gruppe etwas von einem Kasten herunterholen muss, werden sie auch nicht den kleinsten der Gruppe schicken. Michael weiß oft nicht, wie er helfen kann und hat auch Probleme mit dem Zuhören.

Matejas Idee mit dem Hüpfen auf der Kiste kommt gut an. Ihm helfen in dieser Situation das Reden mit den anderen und die klaren Anweisungen. Als Herr Bauböck fragt, ob sie es nochmals probieren wollen, ist nur Gannet bereit, es noch einmal zu versuchen. Sie werden die gleiche Übung in ein paar Monaten nochmals ausprobieren. In der Zwischenzeit haben die Jugendlichen Zeit, das von dieser Übung Erlernte in die Arbeit zu übertragen: Teamarbeit, einander helfen, zuhören, nicht davonlaufen, Herausforderungen annehmen, eigene Meinungen äußern können und erfolgreich kommunizieren.

5.4.8 Aufgabe # 8: Pamper Pole – Fallen lassen und aufgefangen werden



Abbildung 13: Pamper Pole

Bei dieser Übung wird ein Jugendlicher angegurtet, steigt einen Pfahl, der ca. 8 Meter hoch ist, hinauf, stellt sich dort auf eine Plattform, dreht sich um 180 Grad und lässt sich von hier aus nach vorne in den Gurt fallen, ohne sich am Seil festzuhalten und geht das ‚Risiko‘ ein. Viele TeilnehmerInnen meinen anfangs, dass sie das nicht machen wollen. Frau Mag. Stadel erklärt ihnen, dass sie sich kleine Ziele setzen sollen und nicht im Voraus bereits sagen sollen, dass sie das nicht schaffen werden, was die Jugendlichen auch für die Arbeit lernen sollen. In kleinen Schritten voran ans Ziel, wie es im Sprichwort von Laotse heißt, das wir beim „Perfekten-Team-Dinner“ schon kennen gelernt haben. Die

Sicherung des Springers am Pamper Pole übernehmen die Gruppenmitglieder, die immer beide Hände am Seil haben müssen.

- Gannet will anfangen und wird mit Gurt und Helm ausgestattet und angeseilt. Das andere Ende des Seils hat die Gruppe in der Hand, die links und rechts vom Seil abwechselnd in folgender Ordnung von hinten nach vorne stehen: Michael, Mateja, Cornelia, Astrid, Aleksina beziehungsweise später Gannet. Gannet klettert ohne Probleme den Pfahl hoch und setzt sich auf die Plattform. Sie traut sich nicht aufzustehen. Nun kann sie sich nach vorne fallen lassen und ihre Kollegen und Kolleginnen geben ihr die Sicherheit. Die Gruppe beginnt Gannet zu motivieren und ohne Count Down springt Gannet mit geschlossenen Augen, hält sich aber am Seil an und genießt schlussendlich das Schwingen mit freien Händen. Für das Mädchen, sagt sie, ist es schwer sich fallen zu lassen. Mateja kommentiert, er möchte das nicht machen.
- Als zweite will Astrid springen. Aleksina und Cornelia melden sich auch schon an. Die Gruppe gibt ihr anfangs kein Seil und sie kommt nicht bis zum Pfahl. Sie ziehen das Seil mit mitzählen ein, aber schauen dabei nicht wie weit Astrid schon den Pfahl hochgeklettert ist. Gannet steht verkehrt, schaut zu Astrid und hat nur eine Hand am Seil. Als Astrid angelangt ist sitzt sie auf der Plattform und will sich am Seil anhalten. Die anderen bestärken sie, zählen ein und sagen ihr sie soll an etwas Schönes denken. Astrid sah sehr in sich gekehrt aus und nach zwei Count Downs springt sie. Sie schreit kurz und genießt dann das freie Schwingen.
- Aleksina ist die nächste Kandidatin. Michael und Mateja halten anfangs das Seil nicht, die Gruppe ist schon etwas unkonzentriert. Aleksina ist schnell hinaufgeklettert und selbst erstaunt, dass sie schon oben ist, jedoch ist sie sich dann unsicher ob sie es

schaffen wird. Die Gruppe jedoch sagt, dass sie das schafft. Aleksina braucht sehr lange und verweilt auf der Plattform. Astrid redet ihr zu, sie soll an ihre Nichte denken und dass die Gruppe sie halten wird. Nach langem Warten und einem ersten Vorversuch des Springens, überwindet sie sich und lässt sich fallen. Danach strahlt sie übers ganze Gesicht, ist sehr in sich selbst gekehrt und redet kaum. Es ist ein besonderes Erlebnis für Aleksina.

- Die restlichen drei werden angegurtet und Cornelia ist als nächste an der Reihe. Michael zieht seinen Gurt sofort wieder aus, weil er sagt, dass er das nicht kann. Der Gurt drückt ihn am Oberkörper, was auch krankheitsbedingt (Asperger-Syndrom) ist. Cornelia klettert am Schnellsten hinauf, sodass die anderen kaum mit dem Ziehen des Seiles nachkommen. Frau Mag. Stadel fragt sie, ob sie nicht aufstehen will und nach einem Zögern und dem Anfeuern der Gruppe steht Cornelia schließlich auf der Plattform. Sie zählt selbst bis drei und springt.
- Als Vorletzter ist Mateja an der Reihe. Er klettert etwas verunsichert bis zur Hälfte und will schon wieder runter. Die anderen motivieren ihn und sagen ihm, dass er es schaffen wird. Mateja blockiert sich selbst und verweigert. Die Gruppe möchte, dass er noch einen Schritt macht, Mateja jedoch meint, dass er das nicht könne und dass er sich nicht mehr halten kann. Schließlich klettert er doch noch drei Viertel des Pfahles hoch, springt ins Seil und schreit. Trotz dass er anfangs gar nicht hinauf will und bei der Hälfte des Pfahles schon nicht mehr höher klettern möchte, ist Mateja doch noch weiter hinauf. Er kennt seine eigenen Grenzen.
- Der letzte Kandidat ist Michael, der Probleme mit dem Gurt hat, da er in der Brustregion aufgrund seiner Krankheit sensibler ist. Die Gruppe feuert Michael an und er verdeutlicht, dass er ein paar

Schritte geht. Nach diesen Schritten kann er nicht mehr weiter. Er hat Angst und spürt einen unangenehmen Druck im Brustbereich. Michael sagt, er kann sich überwinden, aber kann es nicht. Die Gruppe schreit, dass sie ihn halten, aber schlussendlich kommt er nach seinen paar Schritten wieder runter. Für ihn ist es eine Grenzerfahrung.

5.4.9 Aufgabe # 9: „Stärken“-Steine



Abbildung 14: "Stärken"-Steine

Die Jugendlichen erhalten nach dem Pamper Pole die Aufgabe, einen Stein zu suchen der ausdrückt, was diese Übung für jeden selbst bedeutet. Was sie gelernt haben, was sie gebraucht haben, um das gesetzte Ziel zu erreichen

oder was ihnen wichtig gewesen ist. Diese Wort beziehungsweise diese Wörter sollen sie auf den Stein draufschreiben, der sie durch ihr Leben begleiten kann.

- Gannet: VERTRAUEN Gannet findet die Erfahrung mit dem Pamper Pole schön. Sie kann sich auf die anderen verlassen und kann ihnen vertrauen. Sie zeigt Mut, da sie als erste springt. Ihr Gefühl zeigt ihr Angst, als sie jedoch springt, findet sie es toll.
- Aleksina: VERTRAUEN, ANGST, SELBSTBEWUSSTSEIN, MUT Das sind die Wörter, die Aleksina auf ihren Stein schreibt. Sie findet es schön, weil alle hinter ihr standen; sowohl als sie sprang, als auch als erste Sicherin am anderen Ende des Seiles. Aleksina war sich unsicher, ob sie es schafft und dachte, sie kann das nicht, aber sie sagte zu sich selbst, wenn sie den ersten Schritt macht, schafft sie es.
- Cornelia: MUT Cornelia ist als einzige der Gruppe aufgestanden, was Überwindung braucht. Sie kann vom heutigen Tag, im Gegensatz zum gestrigen, viel für sich selbst mitnehmen. Mag. Stadel stellt fest, dass sie an diesem Tag ganz anderes dasitzt als am Vortag.
- Astrid: SELBSTBEWUSSTSEIN, MUT Für Astrid ist dieses Erlebnis eine "arge Situation", wie sie selbst sagt. Das Hinunterschauen war für sie eine Überwindung und doch sagte sie sich dann, dass sie hier wieder hinunter muss. Der Spaziergang gestern mit Mag. Stadel hat ihr sehr geholfen, die anderen TeilnehmerInnen der Gruppe hat sie in diesem besonderen Moment nicht wirklich berücksichtigt.
- Mateja: KALT Mateja war sehr kalt, nebenbei bemerkt war das Wetter auch sehr kühl und den ganzen Tag regnerisch. Die Erfahrung mit dem Pamper Pole findet Mateja sehr schön und er fühlte sich nach dem Sprung glücklich. Er findet es schön, dass die anderen ihn angefeuert haben. Mag. Stadel fügt hinzu, dass sie das auch in die Arbeit transferieren sollen.
- Michael: MUT, ÜBERWINDUNG Er hatte Probleme mit dem Gurt und wusste in diesem Moment nicht was mit ihm los war. Michael drückt sich

gerne, wenn ihm etwas schwerer fällt; auch in der Arbeit und im Leben. Ab dem ersten Schritt war es für ihn eine Überwindung und deshalb kann er stolz auf sich sein, dass er ein paar Schritte geschafft hat.

5.4.10 Aufgabe # 10: Hochseilpark



Abbildung 15: Hochseilpark Seeham

Nach einer guten Jause in der warmen Hütte steht zum Abschluss des Wochenendes der Hochseilpark in Teufelsgraben/Seeham am Programm. Nach der Einführung von Herrn Bauböck und dem Anziehen des Sitzgurtes bilden die TeilnehmerInnen Zweier-Teams. Michael ist froh, dass der Sitzgurt nicht über den Brustbereich geht und scheint kein Problem damit zu haben. Mateja hat

jetzt schon Angst vor der Höhe und will am liebsten flüchten. Die Teams sind: Gannet und Aleksina, Astrid und Cornelia und als Schlusslicht Mateja und Michael. Die Gruppe stellt sich als sehr konzentriert und hilfsbereit heraus.

Mateja will hinunter, er hat Höhenangst, sieht Gefahren und will keinesfalls mit der Seilbahn fahren, weil er meint, das sei gefährlich. Er kann nicht mehr, traut sich nicht beziehungsweise mag er die Seilbahn nicht benutzen. Der Junge redet sich ein, dass er nicht mehr könne. Herr Bauböck baut ihn auf und erklärt ihm, er solle sich Schritt für Schritt annähern: Zuerst mal hingehen, *dann* die Karabiner einhängen, *dann*... Aber Mateja jammert nur, was dann sei und dass es so hoch ist. Er will immer schon den nächsten Schritt vor dem vorherigen wissen. Schlussendlich packt Mateja seinen ganzen Mut und schwingt sich die Seilbahn hinüber. Es gefällt ihm, jedoch darf er, weil er sich es vorher gewünscht hat, vorzeitig den Notausstieg verwenden. Der Notausstieg kostet jedoch auch sehr viel Überwindung, da sich Mateja nach hinten in ein automatisches Liftsystem fallen lassen muss. Sein Hauptproblem ist die Höhe.

Michael ist stolz auf sich selbst und ruft Mag. Stadel regelmäßig zu, sie solle schauen wo er schon ist. Er wirkt sehr aufgeregt und ist anfangs schusselig beim Ein- und Umhängen der Karabiner. Astrid und Cornelia helfen ihm und sagen ihm wohin er zu gehen hat. Auch Michael will nicht mit der Seilbahn fahren. Er meint sein Gurt sei locker und sucht jede Menge andere Ausreden wie zum Beispiel den Regen. Nach eingehendem guten Zureden seitens Herrn Bauböck fährt er mit der Seilbahn und hält sich fest am Gurt an. Der Erlebnispädagoge weist Michael darauf hin, die Hürde Schritt für Schritt anzugehen, sowie es auch Laotse sagt: „Auch ein langer Weg beginnt mit dem ersten Schritt.“ (Sturm & Bahrs et al. 2006, 26) Michael soll überlegen, was er heute bereits alles geschafft hat und dass diese Aufgabe keine Hürde für ihn darstelle. Der Junge begleitet die Gruppe noch länger als Mateja, steigt jedoch auch vor den anderen vier Teilnehmerinnen aus.

Cornelia ist froh, als sie endlich von diesem wackeligen Seil auf, wie sie sagt, „festem Boden“ steht. In Wirklichkeit befindet sie sich immer noch viele Meter über dem Boden. Gannet erlebt ihre erste Grenzüberschreitung bei einem auf

einem Stahlseil befestigten Skateboard, das sie von einem Baum zum anderen befördert. Aleksina meint, sie macht den Park heute ganz fertig, weil sie heute mutiger ist als gewöhnlich. Ein Teamwechsel erfolgt, weil die vier Mädchen sich einig waren, dass Cornelia und Gannet von der Geschwindigkeit und dem Können besser als Teamkolleginnen zusammenpassen.

Astrid heitert Aleksina auf und beruhigt sie damit, dass wenn Cornelia und Gannet es schaffen, sie es auch können. Zum Schluss geht Astrid die Kraft in den Händen aus, weil sie bei einer Station zu lange in den Händen hängen muss. Zwar hat sie die Chance früher auszusteigen, jedoch kämpft sie sich durch die letzten zwei Stationen bis zum Schluss, wo die Gruppe schon auf sie wartet. Alle TeilnehmerInnen bekommen einen Applaus.

5.5 Auswertungsverfahren – Grounded Theory oder gegenstandsbezogene Theoriebildung

Um die im Feld getätigten Beobachtungen auszuwerten, wählt die Forscherin die gegenstandsbezogene Theoriebildung oder auch Grounded Theory genannt. Das heißt, die Beobachterin macht sich bereits bei der Datensammlung Gedanken über die Auswertung und diese findet gleichzeitig mit der Datenerhebung statt. „(E)s kristallisiert sich ein theoretischer Bezugsrahmen heraus, der schrittweise modifiziert und vervollständigt wird.“ (Mayring 2002, 105) Das zentrale Instrument bei diesem Auswertungsverfahren sind Merktzettel, Memos; das heißt Niederschriften der Forscherin, die anschließend in das Beobachtungsprotokoll (siehe Kapitel 5.4 Beobachtungsprotokoll) münden. Memos können zur Klärung neuer Aspekte, zur Differenzierung anderer Aspekte oder zur Konkretisierung der vorher festgelegten Aspekte dienen, um anschließend die Memos mit den Auswertungskategorien (siehe Kapitel 5.1.1 Beobachtungsleitfaden mit Kategorien/Kriterien) zu verknüpfen. (Mayring 2002, 105)

Die folgende Abbildung dient zur Veranschaulichung des Ablaufes der gewählten Auswertungsmethode.

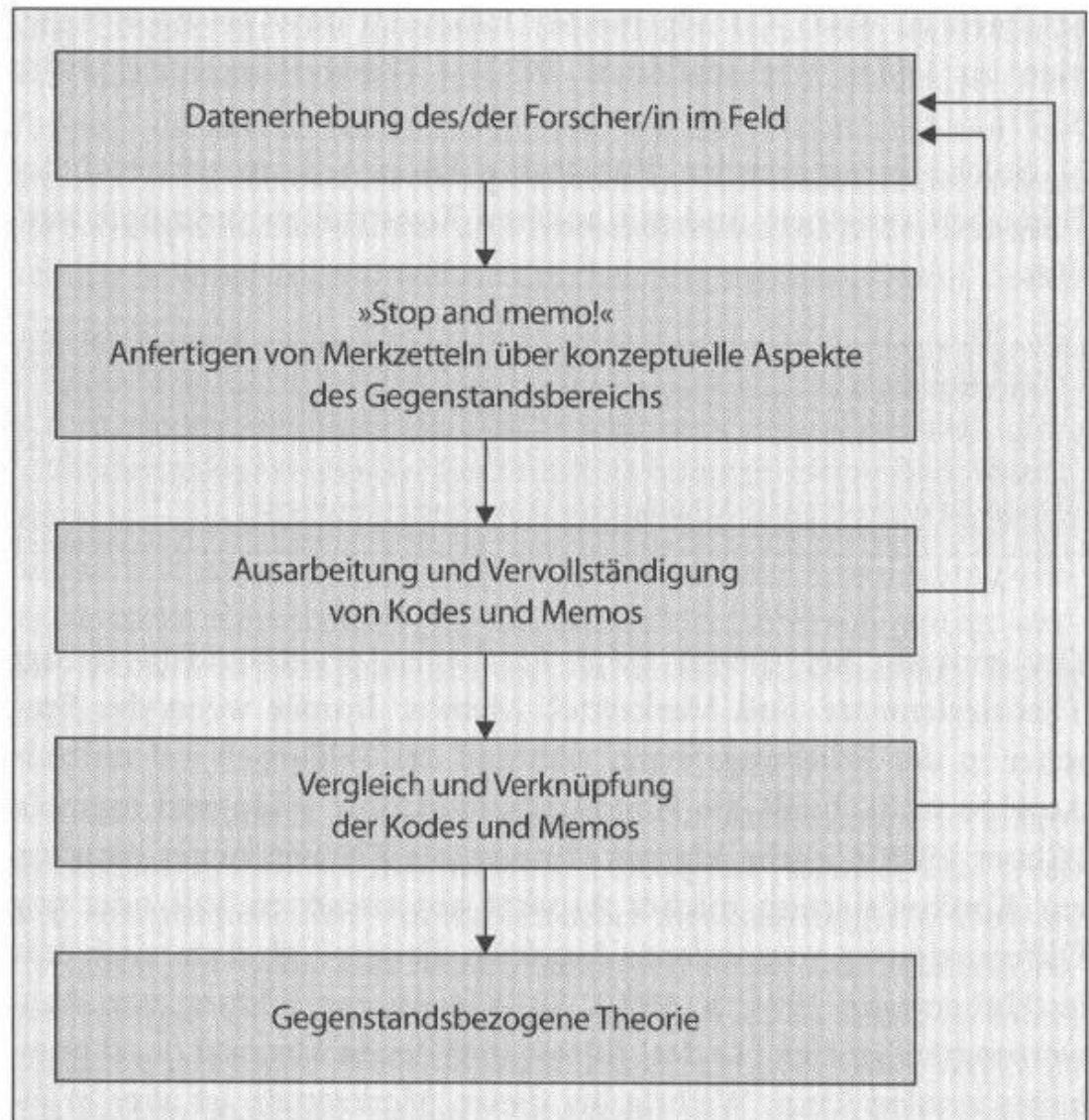


Abbildung 16: Ablaufmodell gegenstandsbezogener Theoriebildung

Da die Feldforschung durch eine teilnehmende Beobachtung erfolgt, in die die Forscherin involviert ist, ist die Grounded Theory ein passendes Auswertungsverfahren für das Forschungsvorgehen. (Mayring 2002, 106)

6 Ergebnisse

Bauer (1995, 42) beschreibt die Erlebnispädagogik als das Lernen durch Erleben. Lernen ist somit die Verarbeitung von Krisen- und Grenzerfahrungen der Jugendlichen in neues Wissen und neue Fähigkeiten (Bauer 1995, 47f). Naturbezogene, sportorientierte Aktivitäten besitzen ein hohes Potential, bildend auf Jugendliche zu wirken (Bauer 1995, 50). Insbesondere persönlichkeitskonstituierende Fähigkeiten wie etwa Selbstständigkeit oder Verantwortlichkeit entwickeln sie in der Aktion (Bauer 1995, 51). Gilsdorf beschreibt erlebnis- oder abenteuerliche Projekte als Förderung der Wachstumsprozesse eines Individuums (Gilsdorf 2004, 58). Die Entdeckungen in der Natur, die die TeilnehmerInnen erfahren dürfen, werden von ihnen als Lernfeld zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit genützt (Gilsdorf 2004, 127).

6.1 Zur pädagogischen Bedeutung des Pamper Poles

Ein Erlebnis wird an folgenden Bestimmungsmerkmalen bemessen: Intensität, affektiver Gehalt, Wahrnehmung, Aktivität, Spannungsmoment, Gegenstandsbezug, Ich-Wirksamkeit und Subjektivität (Balz 1993, 5). Diese acht Merkmale legt die Forscherin auf das zweitägige erlebnispädagogische Projekt in Seeham/Obertrum um. Sie untersucht die Aufgabe # 8 Pamper Pole – Fallen lassen und aufgefangen werden (siehe Kapitel 5.4.8 Pamper Pole) anhand der Bestimmungsmerkmale von Balz. (Balz 1993, 5)

1. Beim ersten Merkmal von Balz handelt es sich um die Intensität. Wie die Autorin beobachtet, ist das Erlebnis, Pamper Pole, für alle beteiligten sechs Jugendlichen eine intensive Erfahrung. (Balz 1993, 5)
2. Der Pamper Pole löst bei der Gruppe emotionale Gefühle aus und weist somit einen affektiven Gehalt aus. Beim Erlebnis, im Gegenzug zur Erfahrung, kommt eine emotionale Bewertung dazu. Die Verfasserin kann beim Sprung von Aleksina beobachten, dass das Pamper Pole sie auf der affektiven Ebene berührt, da sie danach strahlt, in sich gekehrt ist und glücklich wirkt. (Balz 1993, 6)

3. Als drittes Merkmal beschreibt der Autor die Wahrnehmung. Jugendliche müssen über die Sinne das Erlebnis erschließen und müssen grundsätzlich offen für sie sein. Das heißt, was Frau Mag. Stadel und Herr Bauböck den TeilnehmerInnen zu erklären versuchen, dass sie nicht im Vorhinein sich sagen sollen, dass sie das nicht können oder schaffen. Die Jugendlichen sollen in kleinen Schritten sich dem gesetzten Ziel nähern und können viel mehr erreichen als sie sich erdenken. Mateja ist ein gutes Beispiel dafür, da er schon bei der Hälfte des Pfahles nicht mehr weiter will, sich jedoch überwindet und schlussendlich drei Viertel des Pamper Poles hinaufklettert. (Balz 1993, 6)
4. Die Aktivität der Jugendlichen durch das Handeln beschreibt Balz als viertes Merkmal. Beim Pamper Pole fließt das Erlebnis aktiv auf die Individuen ein. Die ganze Gruppe ist beteiligt, da einer aktiv den Pfahl hinaufklettert und die restlichen TeilnehmerInnen ihn sichern. Das Erlebnis beruht im eigenen Handeln der Jugendlichen, in dem Action, Entschlossenheit, Spannung und Risikobereitschaft sich abzeichnen. Genau das kann die Jugendlichen beim Pamper Pole erfahren. (Balz 1993, 6)
5. Ein bestimmtes Spannungsmoment steckt im Pamper Pole, in dem sich etwas Neues, Fremdes, Überraschendes oder sogar Gefährliches zeigt. Alle der sechs Jugendlichen verspüren einen gewissen Nervenkitzel oder ein Kribbeln auf der Haut. Manche der Gruppe verspüren es früher, manche brauchen länger sich zu überwinden um zu springen, jedoch stellt es für alle eine Überwindung, eine Herausforderung dar. (Balz 1993, 6)
6. Ein weiteres Merkmal ist der Gegenstandsbezug des Erlebnis, also die Umgebung oder Mitmenschen mit/an denen oder durch die Jugendlichen etwas erfahren können. Die erlebnispädagogische Aufgabe wird im Wald durchgeführt, was den Naturbezug herstellt. Die Gruppe kennt sich nun

schon seit eineinhalb Jahren. Michael ist der einzige, der erst diesen Oktober zur Gruppe dazukam. (Balz 1993, 6)

7. Alle sechs Jugendlichen erleben das Pamper Pole different, jedoch ist es für die ganze Gruppe ein besonderes Erlebnis, für keinen der TeilnehmerInnen ist das Erlebnis etwas Alltägliches. Die Subjektivität kann je nach Lebenshintergrund, Biographie, sozialer Herkunft etc. verschieden sein. (Balz 1993, 6)
8. Mit der Ich-Wirksamkeit meint Balz, dass sich ein Erlebnis in den Jugendlichen absetzt und an sie geht und nicht verloren. Astrid verhält sich nach dem Pamper Pole anderes als vorher. Sie denkt an etwas Schönes und springt. Ein Erlebnis kann prägend sein, Jugendliche verhalten sich nach intensiven Erlebnissen anders. „Es kann das Leben ändern und damit persönlichkeitsbildend sein.“ (Balz 1993, 7)

Um den pädagogischen Wert der erlebnispädagogischen Aufgabe, Pamper Pole, zu erfassen, untersucht die Forscherin das Erlebnis anhand den vier Dimensionen von Balz und kommt zu folgenden Ergebnissen. (Balz 1993, 9)

- Die erste Dimension ist das Eingelassen-Sein. Die Jugendlichen können beim Pamper Pole etwas erfahren, dass sie nur noch in diesem Erlebnis stecken und sich die Außenbezüge relativieren. So wie Astrid, sagt, dass sie in dem Moment als sie auf der Plattform sitzt, die Gruppe nicht berücksichtigt hat. Sie wird von der Tätigkeit völlig erfasst und erfährt die Totalität des Erlebnisses. Dieses Erleben wird auch als „Flow“ bezeichnet. (siehe Kapitel 4.3.1 Der Flow) Die Jugendlichen gehen in der Aufgabe völlig auf und nehmen „das Erlebnis als die Möglichkeit, etwas als Prozeß, als „Flow“ mit Hingabe und Freude intensiv erfahren zu können“ (Balz 1993, 9).
- Cornelia ist ein gutes Beispiel für die zweite Dimension Befindlichkeitssteigerung, eine psychische Wirkung ähnlich einem Reinigungseffekt, die Balz postuliert. Das Mädchen fühlt sich während und nach dem Pamper Pole deutlich wohler, vitalisiert

und aktiv. Auch Aleksina, Gannet und Astrid strahlen nach dem Pamper Pole Ausgeglichenheit und Zufriedenheit aus. Bei der vorherigen Aufgabe, den Säuresee zu überqueren, ist Cornelia eher unbeteiligt. Sie steht als einzige Teilnehmerin der Gruppe auf der Plattform auf. Auch Mag. Stadel kann nachher in der Hütte feststellen, dass sie anders am Tisch sitzt als zuvor. (Balz 1993, 9f)

- Für Jugendliche ist es wichtig, das Erlebnis des Pamper Poles als eine Alltagsflucht zu betrachten. Sie können aus ihrer Alltagswelt, der Arbeit, heraustreten und sich austoben und Gefühle zeigen, was sie auch tun. Angst, Mut, Überwindung, Vertrauen und Selbstbewusstsein, diese Wörter schreiben die Jugendlichen nach dem Erlebnis selbst auf ihre Steine (siehe Kapitel 5.4.9 „Stärken“-Steine). (Balz 1993, 10)
- Als letztes Merkmal konstatiert Balz die Identitätsbildung. Wenn die Wirkungen der Erlebnisse in Jugendliche eintreten, verändern diese die Identität der Jugendlichen und ihre individuelle Sicht ihrer eigenen Persönlichkeit kann reifen. Beim Pamper Pole können die Jugendlichen erfahren was sie können oder wie weit sie gehen können beziehungsweise wer sie sind. Cornelia steht als einzige auf der Plattform, Mateja klettert nur drei Viertel des Pfahles hoch und Michael nur ein paar Schritte. Jedoch trägt diese Erfahrung für alle zu ihrer Selbstfindung und Selbsterfahrung bei. Wenn oft auch noch nicht sofort im Anschluss können sie die Erfahrung mit dem Pamper Pole in ihr Leben transformieren. (Balz 1993, 10)

Das Pamper Pole hat somit etwas mit leisten, lernen, Erfolge, Selbstbestimmung und neuen Erkenntnissen durch selbst gewonnene Erfahrungen der Jugendlichen zu tun. (Balz 1993, 10) Gegenseitiges Vertrauen ist unumgänglich, da die Gruppe die springende Person sichert und die Jugendlichen erfahren, „dass (sie sich) auf die oder den anderen verlassen

müssen, um die Situation sicher zu bewältigen“ (Gilsdorf 2004, 56). In manchen Fällen ist es notwendig, dass sich Jugendliche ihren Partnern ganz anvertrauen (Gilsdorf 2004, 55). Soziale Lernziele der Aufgabe des Pamper Poles sind es, Verantwortung für sich selbst und für andere zu übernehmen und zu tragen, Zuverlässigkeit, Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft der Jugendlichen (Fischer & Ziegenspeck 2000, 271).

6.2 Wirkungen des erlebnispädagogischen Projektes

Welche Wirkungen bei erlebnispädagogischen Aktivitäten möglich sind und wodurch ihr Eintreten gefördert werden kann, wertet die Forscherin in diesem Kapitel aus. Dazu vergleicht sie verschiedene Modelle (Schwiersch 1995, Pühse 1990 & Lakemann 2005) mit der Beobachtung des erlebnispädagogischen Wochenendes in Seeham.

6.2.1 Die lerntheoretische Begründung am Beispiel des Hochseilparks

Schwiersch (1995, 147) konstatiert in seinem Werk, dass durch Situationen die Jugendliche bewältigen oder überwinden müssen, und somit ein Risiko für sie darstellen, persönlichkeitsbildend auf sie wirken und sie daraus lernen können. An den zwei Tagen des erlebnispädagogischen Projektes in Seeham können die Jugendlichen viel mitnehmen für ihre Arbeit sowie für ihr Leben. Die gewählten Aufgaben, die groß teils im Wald durchgeführt werden, weisen einen verhaltenswirksamen Effekt auf die Gruppe aus. (Schwiersch 1995, 147f)

Durch den Hochseilpark (siehe Kapitel 5.4.10 Hochseilpark) und die dadurch entstehenden Risikosituationen können unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale der TeilnehmerInnen gefördert werden.

- Das erste Persönlichkeitsmerkmal, dass Schwiersch (1995, 149) beschreibt, ist die Sicherheit und Kontrolle, die bei Fremd- und Selbsteinschätzung des Handelns konträr sind. Gerade im Hochseilpark

steht Sicherheit und die Partnerkontrolle an erster Stelle, die Jugendlichen sind sehr konzentriert und führen diesen Aspekt genau durch. Ihre Erfolge und Misserfolge sind von ihrem eigenen Verhalten abhängig, was im Fall von Michael heißt, wenn er sich nicht der Seilbahn Schritt für Schritt nähert, wird er seinen Erfolg auch nicht spüren können. Hier gilt als Voraussetzung des Gelingens für Michael eine aktive Auseinandersetzung mit der ‚Gefahr‘ der Seilbahn anstatt einem Vermeiden der Situation. Diese Risikosituation stellt in diesem Moment für Michael sogar eine Art Sicherheit dar, da die Gefahr bewältigbar ist. Seine KollegInnen haben sich schließlich schon vor ihm mit der Seilbahn auseinandergesetzt. (Schwiersch 1995, 148f)

- Das Selbstideal und die Leistung beschreiben das zweite Merkmal. Wenn sich die Jugendlichen dem Hochseilpark stellen, verbessern sie Persönlichkeitsmerkmale wie Ausdauer, Härte, Mut und Selbstdisziplin. Astrid kämpft bis zum Schluss im Regen, obwohl sie keine Kraft in den Armen mehr aufweist und die Möglichkeit ablehnt früher auszusteigen. Damit beweist das Mädchen sich selbst und den anderen Teilhabenden Selbstdisziplin und Mut, sowie Ausdauer und Härte. Sie sieht die Gefahrensituation kognitiv als Leistungssituation, will sich bewähren und ihre Grenzen weiter schieben. Nicht das soziale Umfeld entscheidet über einen Misserfolg oder einen Erfolg, sondern die Bewältigung der Situation. Dadurch kann sich Astrid ohne unmittelbaren sozialen Bezug selbst einschätzen und baut sich ihr exklusives Selbstbild auf. „Das Lernfeld ‚Risikosituation‘ fördert ein leistungsbezogenes, autonomes Selbstideal; das Selbstwertgefühl hängt u.a. ab vom Kampf gegen die Vermeidungstendenzen und pegelt sich ... zum Teil ohne sozial vermittelte Kriterien ein“. (Schwiersch 1995, 150)
- Zum letzten Merkmal von Schwiersch gehören die Selbstkontrolle und die Angst. Selbstkontrolle der Jugendlichen ist notwendig, um später Leistung zu erbringen. Angstanfälle können „(d)urch die Konzentration auf zielrelevante Hinweisreize und zielführende Reaktionen während der Aktion ... unterdrückt werden“ (Schwiersch 1995, 151). Das heißt in der

Situation von Mateja, der große Angst vor der Seilbahn hat, dass ihm Herr Bauböck kleine Ziele setzt und ihn Schritt für Schritt zum Ziel leitet. Mateja wird dadurch ein zielgerichtetes Handeln ermöglicht und er überwindet seine Angst vor der Seilbahn.

Situationen mit Risikocharakter, wie zum Beispiel der Hochseilpark, bergen ein „vielfältiges Potential an psychologischen Wirkungen“ (Schwiersch 1995, 152). Die Jugendlichen haben an diesem Nachmittag folgendes erlernt und erfahren: „Bereitschaft zur Antizipation aversiver Situationen, Selbstverantwortung und die Fähigkeit, Einflußfaktoren auf die eigenen Entscheidung zu reflektieren, die Erfahrung, daß Handlungsausgänge vom eigenen Verhalten abhängig sind (‚internale Kontrollerwartung‘) und schwierige Situationen bewältigt werden können (‚Leistungseffizienzerwartung‘), ein aktives, positiv besetztes, auch leistungsorientiertes Selbstbild, die Fähigkeit (und) eigene Vermeidungstendenzen zu überwinden sowie Emotionen dann kontrollieren zu können, wenn es die Situation ... erfordert“ (Schwiersch 1995, 152).

Beim Hochseilpark wird die gewohnte Umgebung der Jugendlichen verlassen und das Setting und die Aufgabe sind für die TeilnehmerInnen neu. Die Gruppenmitglieder haben ihre Ressourcen zeigen können, die ihnen die anderen und sie sich selbst nicht zugetraut hätten. Das ändert ihren Status in der Gruppe. Die Gruppe wird durch die „Angst ... , die Unausweichlichkeit der Situation und die Undiskutierbarkeit der zu erledigenden Aufgaben“ (Schwiersch 1995, 154), die sie verbinden, zusammengeschweißt. Die Gruppenmitglieder wurden im Hochseilpark füreinander wechselseitige Verhaltensmodelle, wie zum Beispiel als Astrid Aleksina beruhigt, dass wenn Cornelia und Gannet es bis zum Schluss schaffen, sie es auch schaffen. Somit, konstatiert Schwiersch (1995,154), findet soziales Lernen – bei erlebnispädagogischen Aufgaben wie der Bewältigung des Hochseilparks – immer statt. Die Natur im Hochseilpark weist einen Zusammenhang mit der Persönlichkeit der Jugendlichen auf und fördert diese (Schwiersch 1995, 156).

6.2.2 Didaktisches Modelle am Beispiel des Hochseilparks

Das didaktischen Modell zum sozialen Lernen durch Sport wird von Pühse (1990, 159) aufgegriffen. Der Autor konstatiert, dass Sport ein soziales Erfahrungsfeld ist, indem soziale Lernprozesse erfahren werden können. Der Hochseilpark erweist sich als ein soziales Erfahrungsfeld für die Jugendlichen. Er unterscheidet dabei zwischen Lern- und Handlungszielen des Parks. In diesem Fall stellt das Handlungsziel die Durchquerung des Parks dar und das Lernziel die soziale Kompetenz. Die Jugendlichen sollen selbstbestimmt handeln und sich an Gruppenentscheidungen beteiligen. (Pühse 1990, 159ff)

6.2.3 Theoretische Wirkungsmodelle an Beispielen des erlebnispädagogischen Projektes

Beim theoretischen Wirkungsmodell *The mountains speaks for themselves* geht Lakemann (2005, 19) von einer grundsätzlichen Effizienz von Outdoor Aktivitäten aus. Der Transfer der Auswirkungen der gestellten Aufgabe auf den Alltag, beziehungsweise auf die Arbeit der Jugendlichen, steht im Vordergrund; die Erlebnispädagogik und der direkte Kontakt, mit zum Beispiel Wasser, Steinen und Bäumen, wirkt somit direkt auf den Lebensalltag der TeilnehmerInnen. (Lakemann 2005, 19)

Die Jugendlichen lernen an diesen zwei Tagen viel, was sie in ihre Arbeit transformieren können. Zum Beispiel, dass sie nicht im Vorhinein sagen sollen, dass das Vorhaben – den Säuresee (siehe Kapitel 5.4.7 Säuresee) zu überqueren – unmöglich sei, was auch ein wichtiger Ratschlag für ihre Arbeit ist. Michael soll sich aus diesen zwei Tagen für die Arbeit mitnehmen, vorher zu schauen und nicht gleich jemanden fragen, wo sich etwas befindet, sowie er es beim Kochen (siehe Kapitel 5.4.4) macht. Oder dass Mateja gerne blockiert, sobald eine Aufgabe schwieriger wird wie zum Beispiel beim Pamper Pole (siehe Kapitel 5.4.8). Auch in der Arbeit soll er sich überwinden und kann anschließend stolz auf sich selbst sein.

Beim Modell *Outward Bound Plus* folgt auf die erlebnispädagogische Aktion, zum Beispiel die Flussüberquerung (siehe Kapitel 5.4.3) oder den Säuresee (siehe Kapitel 5.4.7), eine Reflexion, die von Frau Mag. Stadel durchgeführt wird. Diese Reflexion besteht darin, dass die erfahrenen Erlebnisse der Flussüberquerung beziehungsweise des Säuresees, danach aufgearbeitet und bewusst gemacht werden. Ziel des Outward Bound Plus-Ansatzes ist es, einen Transfer herzustellen, in dem Verhaltensänderungen im Alltag durch diese Reflexion der erlebnispädagogischen Erfahrungen ermöglicht werden. (Lakemann 2005, 19)

Bei der Reflexion der Aufgaben kommt zum Beispiel heraus, dass es wichtig ist zu wissen, *wie* sie zu kommunizieren haben, dass die TeilnehmerInnen verschiedene Fähigkeiten haben, nach denen sie sich ihre Aufgaben zuteilen und dass sie sich gegenseitig gut zuhören müssen. Stichwörter wie Teamarbeit, einander helfen, nicht davonlaufen, Herausforderungen annehmen und eigene Meinung äußern fallen und sollen in die Arbeitswelt transferiert werden.

Beim *metaphorischen Modell* steht die erlebnispädagogische Aktivität im Mittelpunkt. Es besteht somit eine Verbindung zwischen der Arbeit und der erlebnispädagogischen Aufgabe Ressourcenkreis. (siehe Kapitel 5.4.2) . Die Jugendlichen erhalten den Auftrag, ein positives und ein negatives Symbol im Wald zu suchen, das sie mit etwas Schönerem beziehungsweise einem schlechten Ereignis in Verbindung bringen. Der Alltag wird in die erlebnispädagogische Situation, den Ressourcenkreis, transferiert. Dadurch wird der Ressourcenkreis zur Metapher für eine spezielle Alltagssituation oder Arbeitssituation. Nach dem erlebnispädagogischen Wochenende in Seeham können die Jugendlichen die im Ressourcenkreis gesammelten Metaphern in ihren Alltag oder ihre Arbeitswelt übertragen, was ihre Persönlichkeit fördern und entwickeln kann. Zum Beispiel der Vorsatz, die Lehrabschlussprüfung zu schaffen, wird vom Alltag in den Ressourcenkreis transferiert und kann von hier wieder in den Alltag einfließen. (Lakemann 2005, 19) Der Ressourcenkreis „kann in einem pädagogischen bzw. therapeutischen Sinne als Metapher genutzt werden“ (Gilsdorf 2004, 57).

6.3 Hochseilpark und Sozialisation

Brinkhoff „geht von der Grundannahme aus, daß sowohl eine Sozialisation durch Sport als auch in den Sport erfolgt“ (Brinkhoff 1998, 48). Beim Hochseilpark ist die Sozialisation durch den Sport und den damit inhärenten kognitiven, sozialen und affektiven Sozialisationseffekten wesentlich. Ob und in welcher Weise der Hochseilpark zu einer positiver Entwicklung (der Persönlichkeit) Jugendlicher beitragen kann, steht zur Diskussion. Die Vermittlung von Sozialisation erfolgt durch spezifische Einstellungen, Verhaltensweisen und Werthaltungen, die die Jugendlichen im Hochseilpark erfahren. (Brinkhoff 1998, 48) Wie zum Beispiel das Verhalten von Astrid und Cornelia, als sie Michael helfen und ihm sagen wohin er zu gehen hat. Brinkhoff geht davon aus, dass sich diese erworbenen Einstellungen und Kompetenzen, die sich durch den Hochseilpark entwickeln, in andere Daseinsbereiche auswirken und sich „in überdauernden Persönlichkeitsmerkmalen verfestigen“ (Brinkhoff 1998, 55). Das heißt nicht nur, dass sich ihre Persönlichkeit verändert, sondern auch, dass sie die erworbenen sozialen Kompetenzen in ihrer Arbeit umsetzen. (Brinkhoff 1998, 55)

Im Hochseilpark erleben die Jugendlichen motorische und soziale Erfahrungen, die in einem engen Bezugsverhältnis stehen, was die soziale Entwicklung durch die Ermöglichung leiblicher Erfahrung fördert. Astrid heitert zum Beispiel Aleksina auf, dass sie es schaffen wird, den Hochseilpark bis zum Schluss zu durchqueren. Die Jugendlichen gehen in Pärchen durch den Park, was das partnerschaftliche Miteinander fördert und eine Option für soziale Lernprozesse schafft. Durch wechselnde Situationen, also verschiedensten Aufgaben im Hochseilpark, haben die Jugendlichen die Möglichkeit, zwischenmenschliche Kontakte zu den anderen TeilnehmerInnen und soziale Verständigung zu erfahren, die zur Persönlichkeitsentwicklung und der Formung ihres Sozialverhaltens beitragen. Am Ende des Parks wartet die ganze Gruppe auf die letzte Teilnehmerin, Astrid. Sie geben sich gegenseitig einen Applaus als Zeichen der Wertschätzung. (Pühse 1990, 231ff)

6.4 Der Flow des Erlebens im Hochseilpark

Das Flow-Erlebnis im Sport und in der Erlebnispädagogik stellt „einen psychischen Zustand“ (Heckmair & Michl 2004, 96) dar. Jugendliche gehen in ihrer Tätigkeit, zum Beispiel dem ständigen Umhängen der Karabiner im Hochseilpark, auf. „Handlung erfolgt auf Handlung, der Handelnde erlebt ein einheitliches Fließen von einem Augenblick zum nächsten“ (Heckmair & Michl 2004, 96). Die Jugendlichen gehen von Station zu Station, reden sehr wenig und erfahren einen Zustand in dem Bewusstsein und Handlung verschmelzen. Motive für das Durchschreiten des Hochseilparks sind die Überwindung, die Gefahr und das Gefühl des Könnens und der Kontrolle, die die Jugendlichen zum Gewinn der Lust führt. (Heckmair & Michl 2004, 96)

Es besteht ein enger Bezug zwischen Lust und Angst. Bei erlebnispädagogischen Tätigkeiten, wie dem Hochseilpark, ist es möglich, die Angsttoleranzgrenze auszumessen und auszuprobieren, was als Selbsttherapie geschehen kann. Falls die Gefahr zu mächtig wird, ist meist ein Rückzug möglich, wie es auch Mateja und Michael gemacht haben. Überwinden von Schwierigkeiten, etwa der Seilbahn, führen zu einer inneren Stabilität. Der Hochseilpark, der mit Risiko verbunden ist, stellt für die Jugendlichen eine Gefahr dar, die subjektiv kontrollierbar ist durch Selbst- und Handlungskontrolle. Eine Gefahrensituation wird „auf ihren rationalen Kern (reduziert) ... und ... mit Kategorien der Leistung und Selbsteinschätzung bzw. der Selbstkontrolle (operationalisiert)“ (Heckmair & Michl 2004, 98). Das heißt, dass im Hochseilpark ein leistungsbezogenes, autonomes und aktives Selbstbild gefördert werden kann. (Heckmair & Michl 2004, 97f)

Bei Flow-Modellen besteht ein Verhältnis von Herausforderung, Risiko und Erregung, was die Beobachterin im Hochseilpark observieren konnte. Das ursprüngliche Flow-Modell (siehe Kapitel 4.3.1, Abb. 2) trifft auf die beobachteten Jugendlichen zu. Hier steht die Handlungsanforderung, der Hochseilpark, mit den Fähigkeiten der Jugendlichen in einem ausgewogenen Verhältnis. Mateja und Michael steigen somit beispielsweise früher aus dem

Hochseilpark aus, da für die beiden die gleiche Anforderung wie für die Mädchen, eine größere Schwierigkeit darstellt. Die Fähigkeiten, um den Hochseilpark zu bewältigen sind different. (Gilsdorf 2004, 70)

Das 4-Kanal-Flow-Modell (siehe Kapitel 4.3.1, Abb. 3) trifft auf die Jugendlichen nicht zu, da dieses Modell auf einer Mischung aus hohen Fähigkeiten und hohen Anforderungen basiert, um den Flow-Zustand zu erreichen. Beim 8-Kanal-Flow-Modell (siehe Kapitel 4.3.1, Abb. 4) „werden verschiedene Abstufungen eines Überwiegens der Anforderungen bzw. Fähigkeiten ausdifferenziert“ (Gilsdorf 2004, 70) und die Jugendlichen können mit diesem Modell zu einem Flow-Erlebnis kommen. Das Entscheidende ist, dass sich die Jugendlichen in ihren Fähigkeiten den Anforderungen *nicht* sicher gewachsen fühlen, um den Flow zu spüren. Im Flow können die Heranwachsenden ihr Selbst finden und sich entwickeln. (Gilsdorf 2004, 70ff)

Der Hochseilpark stellt eine Kategorie des inneren Erlebens der Jugendlichen dar, die das Abenteuer erleben. Sie müssen sich auf Risiken und Gefahren einlassen, um den Hochseilpark zu bewältigen, können an ihre eigenen Grenzen gelangen – manche früher (Michael und Mateja) und manche später (Astrid) – und können diese testen und auch verschieben. Abenteuer sind begrenzt plan- und kontrollierbar, was für die Beobachterin spannend ist, da der Ausgang immer offen ist. Die Heranwachsenden konzentrieren sich ausschließlich auf den nächsten Augenblick, handeln in der Gegenwart und müssen spontan auf ihr Können und ihre Erfahrungen und Möglichkeiten reagieren. Während dem Hochseilpark sind sie gefordert aktiv in die Aktion einzugreifen, müssen das Wesentliche kognitiv erfassen, ihre Gefühle beachten und werden somit ganzheitlich in Anspruch genommen. (Gilsdorf 2004, 54f) Abenteuer sind „herausgehobene und bedeutungsvolle persönliche Erlebnisse, die ... (Jugendliche) ein intensives Lebensgefühl ermöglichen“ (Gilsdorf 2004, 55).

6.5 Lernen in der sozialen Gruppe – Gruppendynamik beim Säuresee

„Im Gruppenprozess manifestiert sich das Spannungsfeld zwischen Stress und Flow“ von Jugendlichen (Gilsdorf 2004, 79), sie sollen in erlebnispädagogischen Aktivitäten das Gefühl haben etwas miteinander zu erleben. Die Erfahrung der Überquerung des Säuresees (siehe Kapitel 5.4.7) bewirkt, dass sich die TeilnehmerInnen „sich der Grenzen ihres individuellen Handlungsspielraums und ihrer gegenseitigen Abhängigkeit stärker bewusst werden“ (Gilsdorf 2004, 80), wodurch die Gruppe enger zusammenrückt. Oft sehen Jugendliche aufgrund ihrer Sozialisation, Situationen durch eine ‚Brille der Konkurrenz‘. Bei der Aufgabe den Säuresee zu überqueren kann die Beobachterin dieses Szenario nicht feststellen, da die TeilnehmerInnen eher kooperativ handeln. Im Zentrum stehen das entdeckende Lernen und die Vermittlung von Werten, die im Spannungsfeld zueinander bestehen. (Gilsdorf 2004, 80f).

Bei der Überquerung des Säuresees ist die Gruppe ein zentrales Element, die den Rahmen der Aktivität bildet. Durch die Gruppendynamik können die Jugendlichen lernen, sich verändern und befriedigen ihr Bedürfnis nach Gemeinschaft, Zuneigung und Verantwortung. (Gilsdorf 2004, 323f) Es entstehen dynamische Prozesse, wenn die Jugendlichen *miteinander* probieren gemeinsam den Fluss zu queren. (Gilsdorf 2004, 327)

Bei dieser Aufgabe erhält *Gannet* die Rolle der Führerin und wirft die Kiste nach vorne. *Astrid* hilft und gibt ihr das Brett. Anschließend bindet *Aleksina* die nächste Kiste am Seil an und probiert sie mehrmals erfolglos nach vorne zu werfen. Danach bringt *Mateja* seinen Vorschlag ein und hüpft, das Seil in der Hand haltend, auf der Kiste stehend vorwärts. Die anderen TeilnehmerInnen geben ihm Tipps, wie er am besten zu hüpfen hat. *Cornelia* reicht das nächste Brett. Der einzige, der bis jetzt noch nichts vollbracht hat ist *Michael*. Sein Vorschlag, über den Säuresee zu springen, wird von seinen Kollegen und Kolleginnen ignoriert. Astrid probiert ihn jedoch zu involvieren. Dann gibt Mateja die Anweisung, dass alle aufs Brett steigen sollen, um den Säuresee zu überqueren. Nun hat auch Michael etwas zu tun, der als Letzter aufs Brett

steigt. Es entsteht ein dynamischer Prozess, an dem die ganze Gruppe beteiligt ist und die Gruppe wird als Lernchance wahrgenommen. Jetzt nützen die Jugendlichen die Möglichkeit ihre eigenen Wahrnehmungen und Bewertungen zur Lösung der Aufgabe zu korrigieren, erweitern und neue Möglichkeiten zu entwickeln. Dadurch können sich die TeilnehmerInnen weiterentwickeln, ihre eigenen Handlungs- und Denkgewohnheiten überprüfen und alternative Wege entwickeln, um an das andere Ufer des Säuresees zu gelangen. Nach einiger Zeit und möglichen und unmöglichen Versuchen, schafft es die Gruppe gemeinsam über den Säuresee. (Gilsdorf 2004, 325) Bei der entstandenen Gruppendynamik geht es um das Lernen als sozialen Prozess, wobei das Lernen dabei als ergebnisoffener und situativer Vorgang verstanden wird bei dem Erkenntnisse, wie es möglich ist den Säuresee zu überqueren, von den Jugendlichen selbst entdeckt werden müssen (Gilsdorf 2004, 329).

Das Abenteuer der Überquerung des Säuresees versteht sich als gemeinsames Erleben der Gruppe und hebt sich von der Alltagsroutine ab. Die äußeren Gefahren, die der Wald beziehungsweise der Fluss bietet, lässt die Gruppe näher zusammenrücken. Menschliche Qualitäten, wie die Führerrolle von Gannet, rücken bei Abenteuersituationen in den Vordergrund und der Wert von Zusammenarbeit wird für die Gruppe bedeutend, was bei der anschließenden Reflexion der Aufgabe von den TeilnehmerInnen erwähnt wird. Solidarität wird „als zentrale Erfahrung eines gemeinsamen Gruppenerlebnisses wahrgenommen“ (Gilsdorf 2004, 56). Aus dieser Aufgabe gehen die TeilnehmerInnen, einzeln wie auch gemeinsam verändert hervor. Gannet hat sich nach ihren Startproblemen an diesem Tag positiv als Gruppenführerin entwickelt, Cornelia jedoch läuft davon und flüchtet. (Gilsdorf 2004, 56)

6.6 Sozialisation und Entwicklung des Selbst (Identität und Persönlichkeit)

Pühse (1990, 305) konstatiert den Zusammenhang von Sport und der Wirkung auf die Persönlichkeit. Er beschreibt die Übertragbarkeit von Verhaltensweisen im Sport auf gesellschaftliche Bereiche. Jugendliche können im Hochseilpark

erlernte Verhaltensweisen, wie Hilfsbereitschaft oder Vertrauen, und die positiv-sozialisierenden Wirkungen auf ihren Alltag übertragen. Durch sportliche Tätigkeiten können Jugendliche Persönlichkeitsstrukturen entwickeln, wie ein erhöhtes Durchsetzungsvermögen, Zielstrebigkeit und weisen ein sozial-integratives, kooperatives und faires Verhalten auf. (Pühse 1990, 305f)

Damit Jugendliche ihre Identität finden, benötigen sie einen Freiraum. Diesen Freiraum, der zur Entwicklung der Jugendlichen dient, beschreibt Brinkhoff (1998, 74) als psycho-soziales Moratorium. Das erlebnispädagogische Wochenende stellt einen Teil dieses Moratoriums dar, in dem die Jugendlichen verstärkt Zeit finden einen Rahmen für ihre Identität zu entwickeln, da sie nicht von äußeren Umständen abgelenkt werden können. Die Phase der Jugend stellt somit eine psycho-soziale Karenzzeit dar, die zeitlich begrenzt ist und in der Jugendliche ihren Platz in der Gesellschaft suchen bzw. finden. (Brinkhoff 1998, 74)

Brinkhoff beschreibt, dass die Aufgabe der Jugendlichen die „Akzeptanz der individuellen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers“ (Brinkhoff 1998, 80) ist, was heißt, sie sollen ihren Körper, wie er ihnen auch erscheint, im Sport effektiv nutzen. Im Sport können sie intellektuelle und soziale Kompetenz erwerben, die ihnen hilft in Eigenverantwortung zu leben und dadurch den Prozess der Identitätsentwicklung beenden. (Brinkhoff 1998, 79ff)

6.7 Soziales Lernen der Jugendlichen

Durch Aufgaben, die am erlebnispädagogischen Wochenende an die Jugendlichen gestellt werden, bietet sich die Möglichkeit, die Jugendlichen sozial zu erziehen und somit sozialerzieherische Lernziele zu verfolgen. Sie erfahren Situationen des Miteinanders, die positiv zu ihrer Entwicklung beitragen. Soziale Kontakte, intensive Interaktion und Kommunikation und gemeinsames spielerisches Handeln wird durch das Wochenende vermittelt. Die Jugendlichen haben die Gelegenheit „soziale Erfahrungen zu machen, und

somit zu Möglichkeiten des sozialen Lernens“ (Pühse 1990, 11) zu erleben. Die soziale Bedeutung ist bei diesem Projekt gegeben, denn die Jugendlichen haben die Möglichkeit soziale Verhaltensweisen einzuüben. Es ist nicht selbstverständlich, dass sich die Beziehung zu den Mitmenschen und zum Ich von selbst ergibt. (Pühse 1990, 11f)

Die Sozialkompetenz menschlichen Handelns, die die Jugendlichen erfahren, ist von großer Bedeutung für die Entwicklung zu eigenverantwortlich handelnden und mündigen Menschen (Pühse 1990, 12). Das Wochenende dient den Jugendlichen soziales Lernen zu erfahren beziehungsweise zu verbessern. (Pühse 1990, 16). Die Jugendlichen können alleine für sich selbst lernen, jedoch kommt alles Lernen aus dem Sozialen und endet im Sozialen. Das heißt es gibt kein nicht-soziales Lernen. Das Miteinander, das die Jugendlichen bei den erlebten Aufgaben erfahren, erweist sich als Antriebsquelle und Sicherungsmöglichkeit des Lernens. Somit ist „das Lernen bereits sozial ..., wenn wir es als Lernen registrieren“ (Pühse 1990, 22). Die TeilnehmerInnen erfahren ein soziales Lernen, was sich als organisiertes und absichtliches Lernen von Verhaltensweisen, Reaktionsbereitschaften und emotionalen Einstellungen versteht. (Pühse 1990, 22f)

Die Jugendlichen erlernen anhand der für sie ausgewählten Übungen einen kooperativen und verständnisvollen Umgang mit ihren KollegInnen, sie gehen aufeinander zu, tragen Konflikte aus und bestimmen mit, was sie gerne an diesen Tagen machen wollen oder was sie stört. Jedoch kann diese Aussage nicht auf alle jugendlichen TeilnehmerInnen umgelegt werden, da sie in ihrer Entwicklung different sind. (Pühse 1990, 27f)

6.8 Zusammenfassung der Ergebnisse

Anhand des erlebnispädagogischen Projektes kann die Verfasserin einige sozialisierende Wirkungen feststellen. Da die gewählten Aufgaben groß teils im Wald durchgeführt werden, weisen sie einen verhaltenswirksamen Effekt auf die Jugendlichen aus (Schwiersch 1995, 156). Die Natur weist einen

Zusammenhang mit ihrer Persönlichkeit auf und fördert diese (Schwiersch 1995, 147f). Durch die verschiedenen Übungen und die dadurch entstehenden Risikosituationen werden unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale der Gruppenmitglieder gefördert. Sicherheit, Kontrolle und Partnerkontrolle werden beschrieben, was die Jugendlichen konzentriert und genau ausführen. Der Erfolg, die Aufgabe zu schaffen, hängt von ihrem Verhalten ab, das heißt durch eine aktive Auseinandersetzung mit der ‚Gefahr‘ können sie Risikosituationen meistern. (Schwiersch 1995, 148f)

Die Jugendlichen zeigen, was sie sich selbst und auch anderen nicht zugetraut hätten, was ihren Status in der Gruppe ändert. Die TeilnehmerInnen werden durch die Aufgaben und die dadurch verbundene Angst und Unausweichlichkeit der Situation zusammengeschweißt. Sie sind bei den erlebnispädagogischen Aufgaben füreinander ein wechselseitiges Verhaltensmodell, was ein soziales Lernen impliziert. (Schwiersch 1995, 154f) Erlebnispädagogisches Sporttreiben stellt ein soziales Erfahrungsfeld dar, indem die sechs Jugendlichen soziale Lernprozesse erfahren. Lernziele der TeilnehmerInnen sind, die soziale Kompetenz zu erlernen, selbstbestimmt zu handeln und sich an Gruppenentscheidungen zu beteiligen. (Pühse 1990, 159ff)

Beim erlebnispädagogischen Projekt ist die Sozialisation durch den Sport und den damit inhärenten kognitiven, sozialen und affektiven Sozialisationseffekten wesentlich, die durch spezifische Einstellungen, Verhaltensweisen und Werthaltungen vermittelt werden (Brinkhoff 1998, 48). Ein partnerschaftliches Miteinander wird gefördert und schafft somit eine Option für soziale Lernprozesse. Durch die verschiedenen Aufgaben können die sechs TeilnehmerInnen zwischenmenschliche Kontakte und soziale Verständigung erfahren, was zur Formung ihres Sozialverhaltens und ihrer Persönlichkeitsentwicklung beiträgt. (Pühse 1990, 231f). Diese erworbenen Einstellungen und Kompetenzen der Jugendlichen wirken sich in ihren Alltag und ihr Arbeitsleben aus, und werden in überdauernden Persönlichkeitsmerkmalen verfestigt. Somit verändert sich nicht nur ihre Persönlichkeit, sondern sie setzen auch die erworbenen sozialen Kompetenzen in die Arbeit um. (Brinkhoff 1998, 55)

Im Gruppenprozess haben die Jugendlichen das Gefühl etwas miteinander zu erleben, was bewirkt, dass sie sich ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und ihres individuellen Handlungsspielraums stärker bewusst werden. Eo ipso rückt die Gruppe noch enger zusammen. (Gilsdorf 2004, 79f) Die Gruppe ist das zentrale Element des erlebnispädagogischen Projektes und bildet den Rahmen der Aktivitäten. Durch die entstehende Gruppendynamik lernen die Heranwachsenden sich zu verändern und erfüllen ihr Bedürfnis nach Zuneigung, Gemeinschaft und Verantwortung. (Gilsdorf 2004, 323f) Die Dynamik entsteht durch das Miteinander der Gruppe, um die Aufgaben zu bewältigen (Gilsdorf 2004, 327). Das Miteinander weist sich als Antriebsquelle und Sicherungsmöglichkeit des Lernens (Pühse 1990, 22). Die ganze Gruppe ist daran beteiligt und die Gruppe per se wird als Lernchance wahrgenommen (Gilsdorf 2004, 325). Es geht bei der Gruppendynamik um das Lernen als sozialen Prozess, in dem die Jugendlichen selbst die Aufgabe lösen müssen (Gilsdorf 2004, 329). Der Wert von Zusammenarbeit wird für die Gruppe bedeutend und die Solidarität wird „als zentrale Erfahrung eines gemeinsamen Gruppenerlebnisses wahrgenommen“ (Gilsdorf 2004, 56).

Die Jugendlichen können die im Projekt erlernten Verhaltensweisen, wie Hilfsbereitschaft und Vertrauen, auf gesellschaftliche Bereiche übertragen und weisen ein sozial-integratives, kooperatives und faires Verhalten auf. (Pühse 1990, 305f) Die entwickelten sozialen Kompetenzen helfen ihnen ihre Identität zu finden und in Eigenverantwortung zu leben (Brinkhoff 1998, 79 & Pühse 1990, 12). Sie erlernen einen kooperativen und verständnisvollen Umgang, tragen Konflikte aus und gehen aufeinander zu (Pühse 1990, 27). Bei diesem Projekt stehen soziale Lernziele wie Verantwortung für sich selbst und für die andern TeilnehmerInnen zu tragen, Zuverlässigkeit und Hilfsbereitschaft im Vordergrund (Fischer & Ziegenspeck 2000, 271). Angst, Mut, Überwindung, Vertrauen und Selbstbewusstsein erweisen sich für die Jugendlichen als essentiell. Sie müssen einander vertrauen und sich auf die anderen TeilnehmerInnen verlassen, um die Aufgaben sicher zu bewältigen. (Gilsdorf 2004, 56)

7 Fazit und Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie ist es, sozialisierende Wirkungen erlebnispädagogischen Sporttreibens auf Jugendliche zu erforschen. Zu diesem Zwecke beobachtet die Verfasserin sechs Jugendliche an einem erlebnispädagogischen Wochenende, wertet das Beobachtungsprotokoll anhand der Theorie aus und kommt so zu signifikanten Ergebnissen. Kern der Arbeit ist, die sozialisierenden Wirkungen des erlebnispädagogischen Projektes aus anderen Ergebnissen herauszufiltern, um die konkrete Fragestellung zu beantworten. Dabei kommt die Forscherin zu dem Ergebnis, dass erlebnispädagogisches Sporttreiben ein soziales Erfahrungsfeld darstellt, in dem soziale Lernprozesse erfahren werden. Soziale Kompetenz, selbstbestimmtes Agieren und Beteiligung an Gruppenentscheidungen werden als Lernziele beschrieben. (Pühse 1990, 159ff)

Was die Sozialisation durch den Sport betrifft, so kann anhand des erlebnispädagogischen Projektes gezeigt werden, dass sie durch spezifische Einstellungen, Verhaltensweisen und Werthaltungen vermittelt wird (Brinkhoff 1998, 48). Zwar kann gesagt werden, dass ein partnerschaftliches Miteinander gefördert wird, doch hängt dies von den gestellten Aufgaben des Projektes ab, denn nur der Hochseilpark wird zu zweit durchschritten, wohingegen die anderen Übungen Gruppenprozesse darstellen. Die Jugendlichen erfahren zwischenmenschliche Kontakte und soziale Verständigung, dadurch werden ihr Sozialverhalten und ihre Persönlichkeit geformt und entwickelt. (Pühse 1990, 231f) Andererseits muss festgestellt werden, dass der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung sowie der Formung des Sozialverhaltens – also die erworbenen Einstellungen und Kompetenzen – erst nach dem Projekt in den Lebensalltag der Jugendlichen transferiert wird, und somit eine erneute Untersuchung verlangt. Bei dieser Untersuchung kann auf die veränderten Persönlichkeitsmerkmale und die erworbenen sozialen Kompetenzen, die die Jugendlichen im Projekt erlernt haben, eingegangen werden. (Brinkhoff 1998, 55)

Die Jugendlichen erleben etwas miteinander, was sie gegenseitig voneinander abhängig macht und eo ipso die Gruppe enger zusammenrücken lässt (Gilsdorf 2004, 79f), wobei sie sich durch die Gruppendynamik zu verändern lernen (Gilsdorf 2004, 323f). Der Wert von Zusammenarbeit und Solidarität wird für die Gruppe bedeutend (Gilsdorf 2004, 56).

Die Jugendlichen erlernen im Projekt soziale Verhaltensweisen wie Hilfsbereitschaft, Vertrauen und ein sozial-integratives, kooperatives und faires Verhalten (Pühse 1990, 305f). Andere sozialisierende Wirkungen wie einen verständnisvollen Umgang mit anderen, Konflikte austragen und aufeinander zugehen (Pühse 1990, 27) sind entscheidend. Sie müssen Verantwortung für sich selbst und für die andern TeilnehmerInnen tragen und zuverlässig agieren, um die Aufgaben sicher zu bewältigen (Fischer & Ziegenspeck 2000, 271 & Gilsdorf 2004, 56).

Abschließend stellt die Forscherin fest, dass die Fragestellung, ob erlebnispädagogisches Sporttreiben sozialisierende Wirkungen auf Jugendliche aufweisen, aufgrund der vorliegenden Ergebnisse verifiziert werden kann. Jedoch muss die Frage differenziert beantwortet werden, da es keine langzeitigen Beobachtungen der Jugendlichen gibt.

Mit den vorliegenden Untersuchungen stößt die Autorin der Arbeit auf ein sehr umfassendes und interessantes Themengebiet. Neben den sozialen, pädagogischen und sportwissenschaftlichen Bereichen führt die Thematik in die Erlebnispädagogik. Die Forscherin begleitet die sechs Jugendlichen ein Wochenende lang bei dem erlebnispädagogischen Projekt. In diesem Projekt werden erlebnispädagogische Aufgaben gestellt, jedoch fallen diese Übungen nicht alle unter den Begriff Sport. Interessant wäre ein Ergebnis der Untersuchung, die an Sportlern ausgeführt wird und rein sportliche Aufgaben aufweist, um zu neuen Ergebnissen zu kommen.

Da die Erlebnispädagogik eine langfristige Wirkung aufweist, wäre es aufschlussreich, die Jugendlichen nach ein paar Monaten nochmals zu observieren, um eine Veränderung in ihrem Verhalten feststellen zu können. Ob sie das im erlebnispädagogischen Projekt Erlebte, Erfahrene und Erlernte in

ihren Alltag und ihre Arbeitswelt übertragen? Ob das Projekt fungiert, um einen Transfer in die Arbeit zu erstellen? Ob das soziale Verhältnis zu ihren Mitarbeitern sich positiv verändert? Ob sich ihre Persönlichkeit langfristig verändert? Ob die Jugendlichen ihre Lebensgestaltung eigenverantwortlich führen?

Durch diese Arbeit kann die Forscherin eine sozialisierende Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Sporttreiben postulieren, jedoch nicht, ob der Transfer in den Alltag und die Arbeitswelt der sechs Jugendlichen geschieht. Genau dieser Punkt, das Transferieren des Erlernten und Erlebten, stellt einen Anknüpfungspunkt für weitere Forschungen dar. Es wäre sinnvoll, die sechs Jugendlichen weiter in ihrem Leben zu begleiten und sie zu beobachten, um auf aufschlussreichere Ergebnisse zu stoßen.

8 Quellenverzeichnis

- Amesberger, G. (1998). Theoretical Considerations of Therapeutic Concepts in Adventure Therapy. In Itin, C. M. (Hrsg.), Exploring the boundaries of adventure therapy. International perspectives; proceedings of the 1st International Adventure Therapy Conference. (S. 21-36). Boulder, Colorado: o. V.
- Arbena, J. A. (1993). Sport and Social Change in Latin America. In Ingham, A. G. (Hrsg.), Sport in social development: traditions, transitions, and transformations. (S. 97-117). Champaign: Human Kinetics Publ.
- Balz, E. (1993). Erlebnispädagogik in der Schule. Schulleben – Schulsport – Schullandheim. Lüneburg: edition erlebnispädagogik.
- Bauer, H. G. (1995). Annäherung an den Begriff „Moderne Erlebnispädagogik“. In Kölsch, H. (Hrsg.), Wege Moderner Erlebnispädagogik. 1. Aufl. (S. 37-53). München: Sandmann.
- Bauer, H. G. (2001). Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Entwicklungsskizze. München, Mering: Rainer Hampp.

- Becker, P. & Schirp, J. (2008). Other Ways Of Learning. The European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning 1996-2006. Marburg: bsj.
- Brinkhoff, K. (1998). Sport und Sozialisation im Jugendalter. Entwicklung, soziale Unterstützung und Gesundheit. Weinheim, München: Juventa.
- Burrmann, U. (2004). Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzepts Jugendlicher. Zeitschrift für Sportpsychologie, 11 (2), S. 71-82.
- Düttmann, T. (2008). Gesundheit braucht Bewegung. Wir im Sport. 10. S. 14-16.
- Fischer, H. (2003). Was ist Erziehung? Ein kurzer Überblick. 1. Aufl. Norderstedt: GRIN Verlag.
- Fischer, T. & Ziegenspeck, J. W. (2000). Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gilsdorf, R. (2004). Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie. Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze. Bergisch Gladbach: EHP – Edition Humanistische Psychologie.
- Hamburger, F. (2003). Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heckmair, B. & Michl, W. (2004). Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 5. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Hlawatsch, W. (2006). Sport als Element sekundärer Sozialisation. Wien: Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft.
- Janssens, J., Stegeman, H. et al. (2004). Education through Sport. An Overview of Good Practice in Europe. Nieuwegein: Arko Sports Media.
- Jarvie, G. (2009). Identity, Recognition or Redistribution through Sport? In: Harris, J. & Parker, A. (Hrsg.), Sport and Social Identities. (S. 15-28). Basingstoke u.a.: Palgrave Macmillan.

- Klawe, W. & Bräuer, W. (2001). Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim, München: Juventa.
- Kölsch, H. (1995). Wege Moderner Erlebnispädagogik. München: Sandmann.
- Lakemann, U. (Hrsg.), (2005). Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. Augsburg: Ziel.
- Leber, W. (1998). Sozialisation im Sport. Die sozialisierende Wirkung des Breiten-, Schul- und Leistungssports und seine Reaktion zu Beginn des 21. Jahrhunderts aus Sicht der Pädagogik. Wien: Universität Wien, Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1991). Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim, Basel: Beltz.
- Natorp, P. (1925). Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. 6. Aufl. Stuttgart: Frommanns.
- Parker, A. & Harris J. (2009). Sport and Social Identities. London, New York: Palgrave macmillan.
- Pollert, J. (2006). Erlebnispädagogik – Die Methode der Zukunft oder blinder Aktionismus? Norderstedt: GRIN Verlag.
- Preißmann, C. (2009). Psychotherapie und Beratung bei Menschen mit Asperger-Syndrom. Konzepte für eine erfolgreiche Behandlung aus Betroffenen- und Therapeutensicht. 2. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer Druckerei GmbH.
- Prouty, D., Panicucci, J., Collinson, R. (2007). Adventure Education. Theory and Applications. Champaign u.a.: Human Kinetics.
- Pühse, U. (1990). Soziales Lernen im Sport. Ein Beitrag zur sportpädagogischen Lernzielsdiskussion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Sader, M. & Weber, H. (1996). Psychologie der Persönlichkeit. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Schwiersch, M. (1995). Wirkt Erlebnispädagogik? Wirkfaktoren und Wirkmodelle. In Kölsch, H. (Hrsg.), Wege Moderner Erlebnispädagogik. 1. Aufl. (S. 139-183). München: Sandmann.
- Stadel, B. (2010). Information an die Eltern. (2 Seiten) Unveröffentlicht.
- Stadel, B. (2010). Projektablauf. (1 Seite) Unveröffentlicht.
- Stadel, B. (2010). Projektkonzept. (3 Seiten) Unveröffentlicht.
- Strauss, A. L. (1998). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Aufl. München: Fink.
- Sturm, E., Bahrs, O., Dieckhoff, D., Göpel, E., Sturm, M. (2006) Hausärztliche Patientenversorgung. Konzepte – Methoden – Fertigkeiten. Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG.
- Täubert, C. (2006). Hochbegabte Jugendliche und ihre Peer-Beziehungen. Norderstedt: GRIN Verlag.
- Vogel, C. (2005). Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher in der Jugendarbeit. Kann Erlebnispädagogik dazu einen Beitrag leisten? In Lakemann, U. (Hrsg.), Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. (S. 66-106). Augsburg: Ziel.
- Zeigler, E. F. (2003). Sport, Culture & Society, Vol. 2. Socio-cultural foundations of Physical Education & Educational Sport. London, Canada: Meyer & Meyer Sport.
- Zimmermann, P. (2006). Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

8.1 Internetquellen

Bauböck, R. (2009). Zugriff am 2. November 2010, 11:50 Uhr unter <http://bauboeck.com/hochseilpark-seeham/home.html>

Großegger, B. (2005). Schriftenreihe Jugendpolitik. Informationsgesellschaft. Wien: Druckerei des Bundesministeriums für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz. Zugriff am 12. März 2008 um 18:32 Uhr unter <https://broschuerenservice.bmsg.gv.at/PubAttachments/Info-Gesellschaft.pdf>

Rettet das Kind Salzburg (2009). Zugriff am 28. Oktober 2010, 11:45 Uhr unter <http://www.rettet-das-kind-sbg.at>

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sachlogischer Zusammenhang zwischen den Konzepten Handlungskompetenzen, Selbstbild, Identität und Handeln.....	26
Abbildung 2: Original Flow-Modell	41
Abbildung 3: 4-Kanal-Flow-Modell	42
Abbildung 4: 8-Kanal-Flow-Modell	42
Abbildung 5: Ablaufplan der teilnehmenden Beobachtung	53
Abbildung 6: Ressourcenkreis	64
Abbildung 7: Flussüberquerung	66
Abbildung 8: Das "perfekte-Team-Dinner"	69
Abbildung 9: Fackelwanderung.....	71
Abbildung 10: Säuresee.....	73
Abbildung 11: Säuresee, erster Versuch	74
Abbildung 12: Säuresee, zweiter Versuch	75
Abbildung 13: Pamper Pole	77
Abbildung 14: "Stärken"-Steine	80
Abbildung 15: Hochseilpark Seeham	82
Abbildung 16: Ablaufmodell gegenstandsbezogener Theoriebildung	85

10 Anhang

10.1 Abstract

Erlebnispädagogisches Sporttreiben Jugendlicher hat besonders auf Jugendliche sozialisierende Wirkung. Diese Ausgangslage wird anhand einer Literaturrecherche und teilnehmender Beobachtung erforscht. Die empirische Forschung wird ein Wochenende lang mit sechs Jugendlichen auf einer Hütte in der Natur durchgeführt, wo ausgewählte erlebnispädagogische Aufgaben praktiziert werden. Ziel ist es, die Wirkungen erlebnispädagogischen Sporttreibens Jugendlicher herauszuarbeiten und dadurch zu den dargestellten Ergebnissen zu gelangen.

Zu den Wirkungen des erlebnispädagogischen Sporttreibens zählen der Aufbau von sozialem Verhalten, das gemeinsame Erleben von Gruppenprozessen, der Aufbau gegenseitigen Vertrauens, hilfsbereites Handeln, Zusammenarbeit und partnerschaftliches Agieren. Durch die sich entwickelnde Gruppendynamik kann Lernen als sozialer Prozess erfahren werden. Jugendliche weisen ein sozial-integratives, kooperatives und faires Verhalten auf. Daraus resultieren persönlichkeitsbildende und identitätsbildende Entwicklungen des einzelnen Jugendlichen, eigenverantwortlich, selbstbestimmt und zuverlässig zu agieren, Angst zu überwinden, sich selbst etwas zuzutrauen und die Veränderung ihres Selbst zu einem selbstbewussten Individuum.

Zu beachten ist, dass durch diese Forschungsarbeit kein Einblick auf langfristige Wirkungen des Projekts auf die Jugendlichen gegeben wird. Der Transfer der erlebnispädagogischen Aufgaben in den Alltag kann somit nicht behandelt werden.

Outdoor-adventure-educational sports activities cause socializing effects particularly on adolescents. This initial position will be explored through a review of the literature and a participant observation. The empiric research is carried out during one weekend with six adolescents in a hut in the nature, where well-

chosen experience-educational challenges are carried out. The aim of this paper is to work out the effects of experience-educational sports activities on adolescents and thereby leads to the demonstrated results.

The outcome of experience-educational sports activities include, experiencing group processes with each other, building up trust, operating fair and cooperatively and working together in a team. As a result of emerging group dynamics learning as a social process can be adapted. Adolescents show a social-integrative, co-operative and fair behaviour. The result of which are changes in the development of personality and identity of each single young person. They learn acting on one's own responsibility and being self-determined and reliable. Furthermore they overcome their own fears, dare to do something on their own and by doing so, they change into self-confident individuals.

Attention should be paid that this paper does not cover long-term effects of the project on the adolescents. The transfer of the experience-educational duties to everyday life is therefore not possible.

10.2 Tabellarischer Lebenslauf

Name	Lucia Anna Gaßner
Geboren am	15. August 1985
Geburtsort	Salzburg

Schulbildung

1999 – 2004	Bundeshandelsakademie in Neumarkt am Wallersee/Salzburg
1995 – 1999	Sporthauptschule in Mondsee
1991 – 1995	Volksschule in Mondsee

Weiterer Bildungsweg

seit Oktober 2004	Studium: Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaften an der Universität Wien (Schwerpunkte: Sozial- und Medienpädagogik)
seit Oktober 2006	Studium: Sportwissenschaft am Institut für Sportwissenschaften an der Universität Wien (Schwerpunkt: Gesundheitssport)

Ich bestätige hiermit, die von mir vorgelegte Arbeit selbständig verfasst zu haben. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Arbeiten anderer entnommen sind, wurden als entnommen kenntlich gemacht. Sämtliche Quellen und Hilfsmittel, die ich für die Arbeit benutzt habe, sind angegeben. Die Arbeit hat mit gleichem Inhalt bzw. in wesentlichen Teilen noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Lucia Anna Gaßner, im Dezember 2010