

Masterarbeit/Master's Thesis

Titel der Masterarbeit/ Title of the Master's Thesis

„Outdoor Education zur Förderung der personalen und
sozialen Kompetenzen“

verfasst von / submitted by

Daniel Derflinger, BEd.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 500 517 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek
(AB) Unterrichtsfach
Bewegung und Sport
Unterrichtsfach Italienisch

Betreut von/Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa
Diketmüller

„Ut på tur aldri sur – on an outdoor trip in nature you’re never in a bad mood” (Hofmann, 2018, S.9)

Inhalt

Vorwort und Danksagung.....	1
Abstract	3
1 Ausgangslage und Problemstellung.....	4
2 Forschungskontext.....	5
2.1 Kontext Outdoor – Natur als Lern- und Erfahrungsraum.....	5
2.2 Outdoor Education auf internationaler Ebene	6
2.2.1 Englischsprachiger Raum: Outdoor (Adventure) Education.....	6
2.2.2 Skandinavien – „Friluftsliv“ und Udeskole.....	10
2.2.3 Deutschsprachiger Raum – Erlebnispädagogik und Integrative Outdoor-Aktivitäten	14
2.2.4 Zusammenfassende Überlegungen über die vorgestellten Konzepte	23
2.3 Pädagogische Theorien und Modelle als theoretische Basis	25
2.3.1 Handlungs- und erfahrungsbasiertes Lernen	25
2.3.2 Interaktionspädagogik	27
2.3.3 Learning Outside the classroom	29
2.4 (Intra)Personale und soziale Kompetenzen als Zielsetzungen	29
2.4.1 Social – emotional learning / Social emotional competencies nach CASEL	30
2.4.2 Österreichischer Lehrplan und Bildungsstandards im Fach Bewegung und Sport	31
3 Forschungsstand	34
3.1 Positive Effekte eines Outdoor- / naturnahen Settings.....	34
3.2 Praxis der Outdoor Education	36
3.3 Effekte von Outdoor Education.....	38
4 Zielsetzungen der Arbeit und Erkenntnisinteresse	41
5 Methodik	42
5.1 Ansatz der Aktionsforschung	42
5.2 Phasenstruktur des Projekts.....	45
5.2.1 Vorbereitungsphase	45
5.2.2 Durchführungsphase.....	46
5.2.3 Evaluationsphase	49
5.3 Zielgruppe - Sample und Rekrutierung	49
5.4 Instrumente	50
5.4.1 Erhebungsinstrumente	50
5.4.2 Auswertungsinstrumente	55
6 Ergebnisse	58
6.1 Ergebnisse der Vorbereitungsphase	58
6.1.1 Relationship Skills.....	59

6.1.2 Self Management.....	61
6.1.3 Social Awareness.....	62
6.1.4 Self Awareness	63
6.1.5 Responsible Decision making	63
6.1.6 Weitere relevante Elemente.....	64
6.2 Entstandene Zielformulierungen aus den Ergebnissen der Vorbereitungsphase.....	65
6.3 Ergebnisse aus der Zielerhebung über die Ziele der Schüler*innen.....	67
6.4 Ergebnisse der Durchführungsphase aus den Beobachtungen	68
6.4.1 Soziale Kompetenzen	68
6.4.2 Personale Kompetenzen	70
6.5 Ergebnisse der Evaluationsphase	71
6.5.1 Relationship Skills.....	72
6.5.2 Self Management.....	78
6.5.3 Social Awareness.....	79
6.5.4 Self Awareness	80
6.5.5 Responsible Decision Making.....	81
6.5.6 Weitere relevante Elemente.....	82
6.6 Zusammenführung der Ergebnisse aus den einzelnen Phasen	84
6.6.1 Relationship Skills.....	84
6.6.2 Self Management.....	86
6.6.3 Social Awareness.....	86
6.6.4 Self Awareness	87
6.6.5. Responsible Decision Making.....	88
6.6.6 Weitere relevante Elemente.....	88
7 Diskussion	89
7.1 Analyse der Ergebnisse in Bezug auf personale und soziale Kompetenzen.....	90
7.1.1 Relationship Skills und Aspekte des Gruppengefüges	90
7.1.2 Social Awareness mit Bezugnahme auf Zusammenhänge zu Responsible Decision Making	93
7.1.3 Self Awareness und Self Management – möglicherweise verpasste Lernchancen	95
7.1.4 Weitere relevante Elemente – Geschlechtsbezogene Themen	96
7.2 Diskrepanzen aus Zielvorstellungen und tatsächlichen Ergebnissen	97
7.3 Reflexionen über die inhaltliche und methodische Gestaltung der Outdoor Education im Sinne einer Bündelung aus internationalen Ansätzen	101
7.4 Förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen der Outdoor Education in Bezug auf Ort und Zeit.....	103
7.5 Implikationen für den Unterricht im Fach Bewegung und Sport	105
7.6 Limitationen der vorliegenden Forschung.....	106

8	Conclusio und Ausblick	108
	Literaturverzeichnis	111
	Abbildungsverzeichnis	113
	Anhang	114
	Leitfaden für das Interview der Vorbereitungsphase	114
	Leitfaden für begleitende Beobachtungen während der Durchführungsphase.....	116
	Leitfaden für das Interview der Evaluationsphase	118
	Kategoriensystem für qualitative Inhaltsanalyse	120
	Materialien für die Durchführungsphase und genaue Beschreibung der einzelnen Aktivitäten	124
	Hinweis zu Transkripten.....	132

Vorwort und Danksagung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Verbindung zweier Themenkomplexe, welche für mich persönlich eine große Bedeutung haben: Die Outdoor-Education auf der einen Seite und die Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler*innen auf der anderen Seite.

Zum Outdoor-Kontext habe ich selbst einen sehr starken Bezug, da ich Teil meines Lebens immer schon viel Zeit draußen verbracht habe, sei es im eigenen Garten, den Wäldern und Wiesen der Umgebung, in den Bergen – kurzum, in der Natur allgemein. Dabei hatte ich das Glück, vielfältige sportliche Aktivitäten kennenzulernen und durchzuführen. Bei jeder dieser Aktivitäten wurde mir bewusst, was für einen hohen Stellenwert die Natur für mich selbst hat, und auch welche positiven Effekte Aufenthalte in der Natur, verbunden mit körperlicher Aktivität, auf die eigene physische und psychische Gesundheit haben.

Im Rahmen eines „International Seminars“ an der Universität während der Corona Pandemie hatte ich schließlich die Gelegenheit, mich näher mit der Outdoor Education auf internationaler Ebene zu beschäftigen, wobei ich insbesondere mit der Tradition des „Friluftsliv“ zum ersten Mal in Berührung gekommen bin. Die Zusammenarbeit mit schwedischen Kolleg*innen, mit welchen wir uns über die skandinavischen Formen der Outdoor-Education austauschen konnten, als auch mit den deutschen Kolleg*innen, welche etwa Einblicke in die Erlebnispädagogik boten, war für mich sehr bereichernd.

Neben der Outdoor Education als Kontext dieser Forschungsarbeit liegt mir auch der Bereich der personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler*innen sehr am Herzen. In meiner pädagogischen Vorstellung ist es insbesondere im Sportunterricht nicht nur von Bedeutung, fachliche Inhalte zu vermitteln, sondern auch, den Schüler*innen Gelegenheiten zu bieten, sich als ganzheitliche Personen weiterzuentwickeln. Insbesondere in der Unterstufe sehe ich es tagtäglich in der unterrichtlichen Praxis, welche Rolle hier insbesondere (intra)personale und soziale Kompetenzen spielen, um sich als Individuum gut entwickeln zu können, und dass ein funktionierendes Gemeinschaftsgefüge zustande kommt.

Aus diesen Gründen schien mir die Kombination aus diesen beiden Aspekten als äußerst gewinnbringend, nicht nur für einen Beitrag zur wissenschaftlichen Untersuchung auf diesem Gebiet, sondern auch, um Erkenntnisse für den persönlichen Berufsalltag zu gewinnen. Dies wird insbesondere durch die Durchführung des Forschungsvorhabens als Aktionsforschungsprojekt unterstrichen. Es gilt für mich als großer Gewinn, hier einen Beitrag

für die positive Entwicklung der Schüler*innen in der eigenen Schule geleistet zu haben, wenn auch nicht alle Ziele sofort umgesetzt werden konnten.

An dieser Stelle möchte ich mich auch bei mehreren Personen bedanken. Zuallererst bei Frau Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller für die Betreuung dieser Arbeit und vor allem auch für die Mitgestaltung des International Seminars zum Thema „Sustainable Development“, in welchem der Grundstein für diese Arbeit gelegt werden konnte.

Außerdem möchte ich mich bei allen Kolleg*innen an meinem aktuellen Schulstandort bedanken – für die warme Aufnahme in den Lehrerkorpus und die Unterstützung in jeglicher pädagogischer und persönlicher Hinsicht.

Ganz besonders möchte ich mich insbesondere bei jenen Kolleg*innen bedanken, welche sich bereit erklärt haben, ein Interview für diese Arbeit zu geben und somit wertvolle Inputs zu liefern.

Ein Dank gilt auch allen Schüler*innen, die am Projekt beteiligt waren, für die engagierte Teilnahme und das Durchhaltevermögen bei teils nur mäßig gutem Wetter. Ohne euch wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen.

Zuletzt möchte ich mich bei all meinen Studienkolleg*innen und Freunden und ganz besonders meiner Familie bedanken. Nur mit eurer Unterstützung und den vielen schönen gemeinsamen Momenten in den letzten Jahren war es mir möglich, meine Motivation aufrecht zu erhalten und dieses Großprojekt Studium an ein erfolgreiches Ende zu bringen.

Danke!

Abstract

International existieren bereits vielfältige Ansätze der Outdoor Education, welche unter anderem die Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen zum Ziel haben. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern ein derartiges Ziel erreicht werden kann. Hierzu wurde im Sinne der Aktionsforschung am oberösterreichischen Schulstandort des Autors dieser Arbeit ein mehrstufiges Projekt mit 42 Schüler*innen der 7.Schulstufe im Alter von 12 – 13 Jahren durchgeführt. Nach einer Befragung von Lehrkräften mittels leitfadengestützter Interviews wurde ein Outdoor-Projekt in die Praxis umgesetzt, welches anschließend mittels Gruppendiskussionen mit den teilnehmenden Schüler*innen ausgewertet wurde. Dabei konnte gezeigt werden, dass insbesondere Aspekte der „Relationship Skills“, orientiert am „Social – Emotional Learning“ Konstrukt, eine bedeutende Rolle spielen. Außerdem wurden relevante Ergebnisse in Bezug auf das allgemeine Gruppengefüge erhoben. Es konnte insgesamt ermittelt werden, dass das Potential der Outdoor Education für eine Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen vorhanden ist, es jedoch weiteren Untersuchungen bedarf, um die einzelnen Kompetenzbereiche noch besser zu beleuchten.

There already is a broad international variety of outdoor education programs, which have the development of social and emotional skills as one of many possible goals. This thesis puts under investigation how this goal can be achieved. Therefore, following an action research approach done at the Upper Austrian school of this work's author, a multi – level project with 42 students of the 3rd grade in middle school between the age of twelve and thirteen years was done. After questioning teachers with semi structured interviews, the outdoor project was conducted and afterwards it was evaluated doing group discussions with the participating students. It could be shown that especially aspects of the “relationship skills”, oriented on the “social – emotional learning” construct, play a significant role. Furthermore, relevant results concerning the group structure could be found. Altogether, it could be found that the potential of Outdoor Education for a fostering of social and emotional skills is given; however, further investigation is required to put a more informative light on the various skill areas.

1 Ausgangslage und Problemstellung

Der Grundstein zu dieser Arbeit, die sich mit der Bedeutung der Outdoor Education zur Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen bei Schüler*innen auseinandersetzt, wurde wie oben bereits erwähnt im Rahmen der Teilnahme an einem internationalen Forschungsseminar im Masterstudium Bewegung und Sport an der Universität Wien zum Thema „Nachhaltigkeit im Sport“ gelegt. „Outdoor Education“ beziehungsweise „Nature Education“ nahmen im Seminar eine wichtige Rolle als bedeutende Nachhaltigkeitskomponente ein und eröffneten den Blick über den österreichischen Kontext hinaus auf unterschiedliche internationale Konzepte, wie etwa auf schwedische oder norwegische Zugänge.

Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Outdoorkonzepten zeigte aber auch deren besonderes Potential für die Entwicklung persönlicher und sozialer Kompetenzen.

Als Lehrkraft im Fach Bewegung und Sport an einem Gymnasium im Bundesland Oberösterreich stelle sich für mich daher die Frage, inwiefern Konzepte der Outdoor Education dazu beitragen könnten, problematische Situationen und Gruppenkonstellationen in Klassen zu verbessern und wie die Wirksamkeit der Outdoor Education wissenschaftlich überprüft werden könnte.

Im Austausch mit anderen Lehrkolleg*innen wurde daher die Idee entwickelt, die immer wieder problematischen Situationen auf persönlicher und sozialer Ebene zweier dritten Klassen zum Anlass zu nehmen, eine gezielte Intervention mittels Outdoor Education zu setzen und Schüler*innen verschiedene Lernmöglichkeiten zur Weiterentwicklung persönlicher und sozialer Kompetenzen anzubieten. Da sich der Schulstandort in einer stark ländlich geprägten Region befindet, werden die örtlichen Gegebenheiten als sehr passend eingeschätzt, um im Rahmen der Outdoor Education arbeiten zu können.

Aus methodologischer Sicht stellt die Doppelfunktion des Autors als Initiator, Umsetzer und Evaluator dieser pädagogischen Maßnahmen eine Herausforderung dar, die auch im Rahmen von Aktionsforschung beziehungsweise im Kontext der Diskussion um interne Evaluationen mehrfach geführt wurde und die Frage aufwirft, wie „neutral“ Forschende in diesem Rahmen sein können.

Gleichzeitig ist es alltägliche Herausforderung für Lehrkräfte, ihr pädagogisches Handeln nicht nur kritisch zu reflektieren, sondern auch wissenschaftliche Techniken einzusetzen, um die Wirksamkeit der eigenen pädagogischen Maßnahmen zu überprüfen und Konsequenzen aus den Ergebnissen zu ziehen. So gesehen hilft der Blick auf konkrete Fallbeispiele - wie hier die tatsächliche praktische Umsetzung eines Ansatzes in einer konkreten Schulklasse und die Überprüfung der Wirksamkeit mithilfe bewährter wissenschaftlicher Methoden - nicht nur um Erkenntnisse für die Verbesserung der konkreten Alltagssituationen zu gewinnen, sondern um daraus (pädagogisch-didaktische) Handlungsempfehlungen abzuleiten und den Forschungsstand auf diesem Gebiet zu erweitern, für den von verschiedenen Autor*innen dahingehend bereits Desiderata ausgemacht worden sind.

2 Forschungskontext

2.1 Kontext Outdoor – Natur als Lern- und Erfahrungsraum

Als erste Grundlage dient der Begriff „Outdoor“, welcher definiert werden kann, indem man ihn „indoor“ gegenüberstellt. Hofmann (2018, S.81) schreibt hierzu: „outdoors means something located in or done in the open air, or something suitable to it“.

Eigenschenk und McClure (2019) werden etwas konkreter und definieren die Merkmale von „Outdoor sports“ wobei die physische Komponente dazu kommt. Hierbei werden folgende Merkmale genannt:

- Strong relation to nature, core aim is dealing with natural elements
- Natural setting minimally modified by human beings
- At least a bit physically demanding
- Not motorised
- May use some form of tool
- Roots in natural places

(Eigenschenk & McClure, 2019)

Hierbei wird klar, dass diese Definitionen zwar Richtlinien vorgeben, aber auch zu Diskussionen führen können. Wenn etwa vorgegeben wird, dass keine motorisierten Geräte verwendet werden dürfen, könnte man etwa aktuell die Frage stellen, ob E- Biken dann kein Outdoor-Sport mehr ist. Gleichzeitig ist die Frage, ob jeglicher Sportplatz dann als Stätte des Outdoor-Sports gezählt werden kann, da es ja auch draußen stattfindet. Hierbei ist es vermutlich zielführend, sich besonders auf die Elemente „strong relation to nature“, „natural setting minimally modified“ und „roots in natural places“ zu berufen.

Ebenso liefert Howe (2019) einen Ansatz über die Konzeption von natursportlichen Aktivitäten als solche. Hierbei wird allgemein beleuchtet, welche Grundlagen und Annahmen über Sport und Spiele herrschen und welche alternativen Ansätze hier durch natursportliche Aktivitäten zum Tragen kommen.

Hierbei wird angesprochen, dass es im klassischen Sport das Imperativ des Wettkampfes gibt, es im Kontext der natursportlichen Aktivitäten hingegen aber häufig dazu kommen kann, dass diese ausgeführt werden,

because the experience of skating, rowing, or running as perfectly as possible, which is to say, really fast, is exhilarating in itself and so not care much about the placing. In this case, the pursuit of excellence is about what one can do in oneself, not winning, even if winning is structurally presupposed and would be a welcome experience. (Howe, 2019, S.439)

Hierbei wird deutlich, dass sich das Streben danach, etwas gut auszuführen und die Absenz von Wettkampf nicht unbedingt ausschließen. Im Kontext der Outdoor Education ist jedoch selbst diese „pursuit of excellence“ weniger entscheidend.

Die bisherigen Ausführungen gehen noch nicht konkret in die Richtung der Outdoor Education, da sie noch nicht den pädagogischen Kontext im Blick haben. Dennoch bilden diese Ansätze eine Basis dafür, da der Ort des Lernens, nämlich der „Outdoor“ Kontext und eine mögliche Herangehensweise an naturnahe körperliche Aktivitäten beleuchtet werden.

2.2 Outdoor Education auf internationaler Ebene

Dieses Kapitel soll einen Überblick über unterschiedliche internationale Konzepte und Ansätze der Outdoor Education geben. In der Recherche haben sich die im folgenden präsentierten Konzepte der „Outdoor (adventure) education“ im englischsprachigen Raum, das „Friluftsliv“ aus Skandinavien und die „Erlebnispädagogik“ beziehungsweise die „Integrativen Outdoor Aktivitäten“ im deutschsprachigen Raum als die wesentlichsten Vertreter herausgestellt. Daher sollen diese hier näher präsentiert werden, um genau darstellen zu können, wo sich die aktuelle Arbeit in ihrem Ansatz verorten lässt.

2.2.1 Englischsprachiger Raum: Outdoor (Adventure) Education

Wie es der Name schon sagt, geht es um „Education“, also um die pädagogische Nutzung in jedweder Form im Outdoor-Kontext. Dass es aber nicht so einfach zu definieren ist, was Outdoor Education genau ist und was nicht, zeigt ein erster Überblick über unterschiedliche Definitionen und Konzepte. Auch folgendes Zitat weist auf diesen Umstand hin:

For a while ‘Outdoor Education’ meant anything and everything. It became

a term of convenience for supporting, umbrella-like, a veritable Pandora's box of hopeful aims and disciplines. Anything which was conducted off school premises was likely to be called Outdoor education (Ogilvie, 2013, S. 26, zit. nach Hofmann, 2018, S. 87f)

Eine schon ältere Definition, welche aber sehr global und daher umfassend angewendet werden kann, ist jene von Donaldson und Donaldson (1958, S.17, zit. nach Hofmann, 2018, S.85), wobei angenommen wird: „Outdoor education is education in, about and for the outdoors“.

„In the outdoors“ wäre also die Umgebung in Abgrenzung zu „indoors“, „about the outdoors“ beinhaltet etwa ökologische Aspekte, und „for the outdoors“ kann als das Aneignen von spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden werden, welche für diverse Outdoor-Aktivitäten notwendig sind.

Hofmann (2018) wiederum definiert Outdoor Education über die unterschiedlichen Perspektiven, über welche diese verstanden werden kann: „as a place (natural environment) a subject (ecological process), a reason (resource stewardship) and a philosophy (lifestyle and life values), a method (experiential), a process (sensory) and a topic (personal growth, relationship)“ (Hofmann, 2018, S.85)

Bezogen auf das geplante Projekt mit den Schüler*innen sind insbesondere der Ort als natürliches Umfeld, die erfahrungsbasierte Methode und das Thema des persönlichen Wachstums und der Beziehungen relevant.

Higgins und Loynes (1997) hingegen stellen die „Outdoor Education“ mit folgendem Modell grafisch dar:

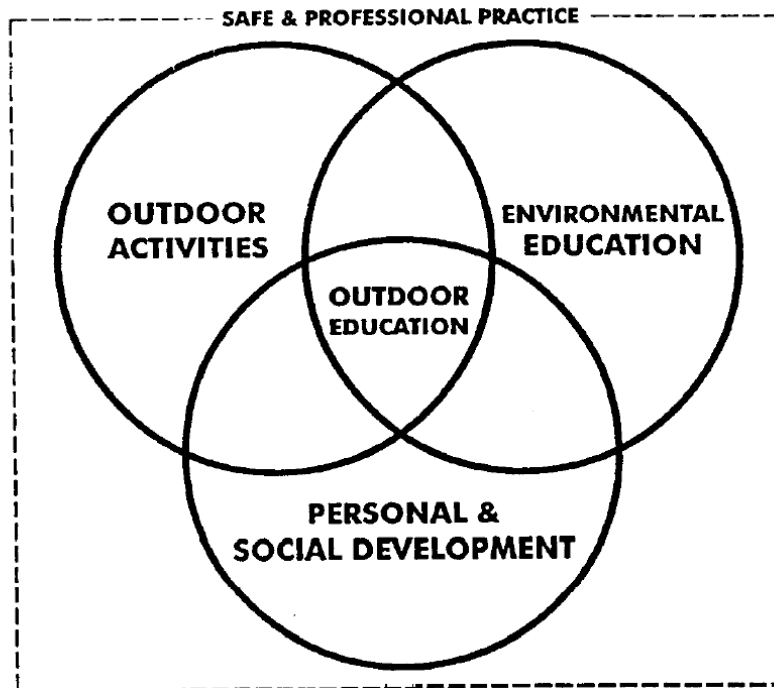


Abbildung 1: Übersicht Outdoor Education (Higgins & Loynes, 1997, S.6)

Dieses Modell zeigt drei wesentliche Bereiche, welche in der Outdoor Education vereint werden, nämlich die Outdoor Aktivitäten an sich, wie etwa natursportliche Aktivitäten, einen umweltpädagogischen Aspekt und den Bereich der persönlichen und sozialen Entwicklung. Higgins und Loynes (1997) weisen darauf hin, dass es in der Outdoor Education stets möglich ist, einzelne Aspekte besonders zu fokussieren oder ganzheitlich alle Aspekte im Blick zu haben. Wiederum in Hinblick auf diese Arbeit wird vor allem der Bereich der persönlichen und sozialen Entwicklung im Vordergrund stehen.

Als zentrale Merkmale für Outdoor (adventure) education stellen die Autor*innen dar, dass eine pädagogische Intention vorhanden sein muss, es also über eine reine Freizeitbeschäftigung hinausgeht, lernen erfahrungsbasiert stattfindet, Respekt für die Umwelt ausgebildet werden soll, die physische und emotionale Sicherheit der Teilnehmenden stets beachtet werden muss und diese durch die Aktivitäten lernen sollen, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen (Higgins & Loynes, 1997)

Während hier die Auffassung herrscht, dass diese Merkmale allgemein für „Outdoor Education“ als auch für „Outdoor Adventure Education“ gelten, weist Hofmann (2018) darauf hin, dass die Rede von zwei Konzeptionen ist und definiert die Komponente „Adventure“ genauer. Dementsprechend gelten folgende Merkmale als charakteristisch für „Adventures“ (Abenteuer):

- Uncertainty of outcome
- Compelling tasks primarily concerned with interpersonal and intrapersonal relationships
- Feelings of uncertainty about the outcome of a journey – ends with feelings of enjoyment, satisfaction or elation about the successful completion
- Search for excellence – returning triumphantly

(Hofmann, 2018, S.85)

Zusätzlich zur Komponente der herausfordernden Aufgaben in Bezug auf persönliche und soziale Beziehungen, welche sich auch im bereits vorgestellten Überblicksmodell der Outdoor Education befinden, ist hier insbesondere der Aspekt der „Unsicherheit über das Ergebnis“ ein zentraler Kernpunkt der „Abenteuer“. Ebenso wird das triumphale Heimkehren als weiteres Element genannt. Dieser Punkt lässt sich gut als Ziel des „journeying out“ definieren, wie er bei Higgins und Loynes (1997) erwähnt wird.

Wie vielfältig dieses Forschungsfeld mit seinen unterschiedlichen Ausprägungen ist, zeigt die folgende Übersichtsgrafik, auf welcher deutlich wird, welche Begriffe, Konzepte, und Aktivitäten der Outdoor (Adventure) Education nahestehen:

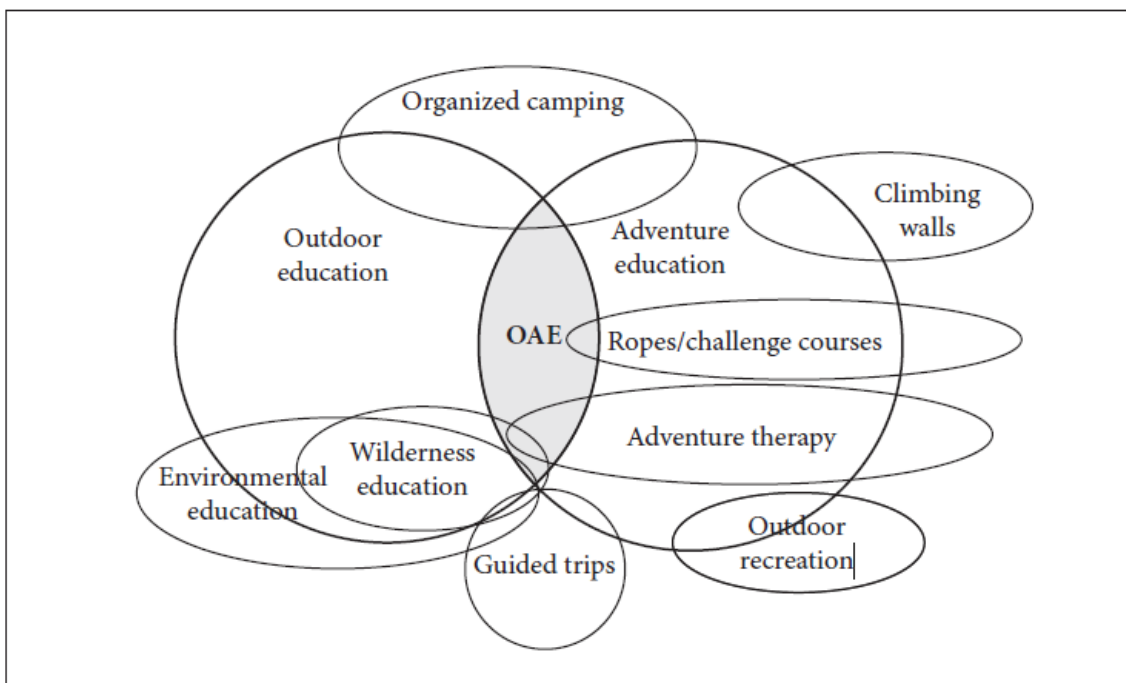


Abbildung 2: Outdoor (adventure) education und verwandte Programme/Praktiken (Gookin, 2011, zit. nach Hofmann, 2018, S.89)

Obwohl all diese Ausführungen ähnliche Begriffe verwenden, sieht man schon, dass jeweils unterschiedliche Aspekte mehr oder weniger in den Vordergrund rücken. Dennoch lassen sich

auch Gemeinsamkeiten erkennen, insbesondere der Umstand, dass die Tätigkeiten „outdoor“, stattfinden, Persönlichkeitsbildung, als auch Umweltbildung in unterschiedlicher Ausprägung thematisiert wird und die Form des Lernens in erster Linie erfahrungsbasiert ist.

2.2.2 Skandinavien – „Friluftsliv“ und Udeskole

Während die bisher genannten Begriffe der „Outdoor Education“ und der „Outdoor Adventure Education“ nicht zwingend auf den englischsprachigen Raum beschränkt sind, sondern auch global Gültigkeit erlangen können, gibt es auch geografisch abgegrenzte Phänomene, etwa in Skandinavien. Das dort tragende Konzept wird mit „Friluftsliv“ oder „Udeskole“ betitelt. Wie vorher schon angemerkt wurde, kann keines der Konzepte 1:1 übertragen werden, allerdings sind diese Konzepte das, was in diesem geografischen Raum mit „Outdoor Education“ in Verbindung gebracht wird. Dass „Friluftsliv“ aber noch viel mehr sein kann, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

2.2.2.1 Begrifflichkeiten

Betrachtet man den Begriff des „Friluftsliv“, kann dieser etwa folgenderweise beschrieben werden: “Friluftsliv could historically be seen as a Norwegian way of life and, as a way of modern life, it has diversified into distinctive outdoor lifestyles for different social groups” (Hofmann 2018, S. 10)

Hierbei wird deutlich, dass das Konzept weit über den pädagogischen Kontext hinausgeht und als Lebenseinstellung beziehungsweise als Outdoor-Lebensstil verstanden werden kann. Weiters wird es bei Hofmann (2018) definiert als „cultural trait“ und „characteristic of national identity“, was die Bedeutung für Skandinavien und insbesondere Norwegen weiter unterstreicht.

Wörtlich übersetzt würde „Friluftsliv“ etwa der dem englischen „outdoor life“ gleichkommen. Jedoch ist darauf hinzuweisen, dass dieses „outdoor life“ nicht für alle einheitlich verstanden wird, sondern unterschiedliche Ausprägungen annehmen kann. Zentral ist dabei in jedem Fall die Beziehung zur Natur. Dies hat insbesondere in Norwegen große Bedeutung, da das Land landschaftlich so geprägt ist, dass die Möglichkeiten für Outdoor – Aktivitäten sehr vielfältig sind. (Hofmann, 2018)

Eine weitere, allgemeinere Definition, wäre jene des nationalen Umweltministeriums. Demnach sei „Friluftsliv“: „being outdoors and undertaking physical activities in the open air in one’s leisure hours with the aim of experiencing a change in one’s surroundings and encountering nature” (Miljøverndepartementet, 1986-87, S.12, zit. nach Hofmann, 2018, S.10). Hierbei geht es also darum, in der Freizeit körperliche Aktivität an der freien Luft durchzuführen, mit dem Ziel, Veränderungen der eigenen Umgebung zu erleben und der Natur zu begegnen.

Während diese Definition nun beinahe alle Aktivitäten in der freien Natur umfassen würde, gibt es einige Prinzipien des „Friluftsliv“, welche für eine engere Definition des Konzepts herangezogen werden können. Diese lauten:

- Experiencing nature
- No use of technical means of transport
- A holistic experience of nature, i.e. with all one’s senses
- No competition with others taking part in the same activity
- Living in harmony with nature, i.e. not doing nature any harm

(Hofmann, 2018, S.23)

Anhand dieser Prinzipien werden etwa bestimmte Aktivitäten ausgeschlossen, wie etwa jegliche sportlichen Wettkämpfe im Bereich des Outdoor-Sports, als auch jegliche motorisierte Aktivität. Hofmann et al. (2019) und auch Liedke (2003) führen aber an, dass es Diskussionen über die Frage gibt, welche Aktivität noch dem „Friluftsliv“ zugerechnet werden kann und welche nicht. Dies liegt auch daran, dass sich das Konzept über viele Jahrzehnte hinweg entwickelt hat, und somit immer wieder neue Ideen und Ansätze eingeflossen sind (vgl. Hofmann, 2018).

2.2.2.3 „Friluftsliv“ im pädagogischen Kontext

Um wieder zurück zum Kernthema dieser Arbeit zu kommen, ist es wesentlich, sich die Bedeutung des „Friluftsliv“ im pädagogischen Kontext anzusehen.

Hierbei ist bemerkenswert, dass „Friluftsliv“ ursprünglich gar nicht mit der Pädagogik in Verbindung gebracht wurde. Hofmann (2018, S.46) schreibt hierzu: „Friluftsliv“ originally had

no educational purpose whatsoever. Only gradually, with a growing perception of „Friluftsliv“ as a lifestyle, did educational and didactic perspectives start to come into play.“

Die pädagogische Nutzung des Konzepts ist also noch relativ jung, da über viele Jahrzehnte keine Überlegungen angestellt wurden, welcher pädagogische Nutzen daraus gezogen werden könnte. (vgl. Hofmann, 2018)

Einer der wesentlichen pädagogischen Begründungen für „Friluftsliv“ education“ war das Potential für die persönliche Entwicklung. Durch vielfältige körperliche Aktivitäten und die Möglichkeiten eines „einfachen, aber bereichernden Lebens in und mit der Natur“ (Hofmann, 2018, S.46) sollten Erlebnisse geschaffen werden, welche auf persönlicher und sozialer Ebene Lernergebnisse bringen. In anderen Worten kann auch gesagt werden, dass einerseits die Fertigkeiten vermittelt werden, um „Friluftsliv“ Aktivitäten kompetent durchführen zu können, und andererseits durch die Teilnahme an derartigen Aktivitäten Lernmöglichkeiten auf sozialer und emotional – affektiver Ebene geschaffen werden (Hofmann, 2018).

Im Laufe der Jahre hat „Friluftsliv education“ in den Schulen immer mehr an Bedeutung gewonnen und ist seit je her Teil des Faches Bewegung und Sport. Wie hoch dieser Stellenwert ist, zeigt ein Blick auf das Curriculum aus dem Jahr 2015, wo ersichtlich wird, dass in den Jahren 5-7 „Friluftsliv“ die Hälfte der Inhalte im Sportunterricht einnimmt und in den Jahren 8-10 immer noch ein Drittel hierfür vorgesehen ist (KD, 2015, zit. nach Hofmann, 2018, S.51). Ein zentrales Ziel ist das Sammeln von Erfahrungen mit der Natur in jeglicher Form. Dabei spielt auch die Beziehung zwischen Mensch und Natur eine wesentliche Rolle, insbesondere im Sinne des Umweltbewusstseins (Hofmann, 2018)

Bezogen auf die konkreten Inhalte des „Friluftsliv“ wird wiederum auf die große Vielfalt hingewiesen. Grundsätzlich können dies auch klassische Outdoor-Sportarten wie etwa Klettern, Skifahren, Langlaufen etc. sein, allerdings immer unter der Prämisse des Verzichts auf Konkurrenzdenken. Hofmann et al. (2019) geben hier einen groben Überblick, wonach es im schulischen Kontext oft mehrtätige Touren sind und die Aktivitäten oft von der Umgebung, in der sie stattfinden, geprägt sind. So sind die Aktivitäten im Schnee und Eis, am und auf dem Wasser, im Wald, im Gebirge, auf der Hochebene und auf Wiesen ein zentrales Element des „Friluftsliv“.

Die Ziele sind ebenso wie die Aktivitäten selbst sehr vielfältig. Sie befinden sich etwa auf körperlicher, mentaler, sozialer und umweltbezogener Ebene. Einerseits können Ziele formuliert werden, welche sich auf konkrete Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen, um an Outdoor-Aktivitäten teilnehmen zu können, andererseits können ganzheitliche, pädagogische Ziele verfolgt werden, wie etwa Tordsson (2009, S.10, zit. nach Hofmann, 2018, S.62) schreibt:

- richness, profoundness, and intensity of experience,
- manifold and holistic personal development
- competence to act
- holistic and interrelated discerning and understanding,
- individual, person-related understanding of nature, and social experience,
- taking on a cultural identity and passing on cultural legacy,
- experiencing and understanding nature-related values.

Anhand einiger dieser Ziele kann man ablesen, dass das Erlebnis an sich schon ein Ziel darstellt. Weiters wird darauf hingewiesen, dass aus diesen Erlebnissen ein vertieftes Verständnis generiert werden soll. Auch der kulturelle Aspekt, welcher das „Friluftsliv“ als Lebenseinstellung unterstreicht, wird hier angesprochen. Mit Blick auf die vorliegende Arbeit sind insbesondere das „personal development“ und das „social experience“ von besonderer Bedeutung.

Ein weiterer relevanter Aspekt der „Friluftsliv“ Education ist das „veiledning“, wobei es vereinfacht gesagt um Gruppenführung geht. Dies wurde im norwegischen Kontext so weit fortgeführt, dass sich eine eigene Erziehungsform, die „veiledning education“ herausgebildet hat (Hofmann, 2018).

Als Ausgangspunkt des Lernens werden Erlebnisse und Erfahrungen gesehen. Hierbei gilt die Annahme, dass Erlebnisse zu Erfahrungen führen können, welche wiederum neue Erkenntnisse mit sich bringen können. Im „Friluftsliv“ können diese Erlebnisse spontan und zufällig eintreten, jedoch ist eine pädagogische Nutzung im Sinne einer bewussten Auseinandersetzung mit dem Erlebnis möglich. (Hofmann, 2018).

In diesem Rahmen finden sich einige Parallelen zur Erlebnispädagogik, welche im folgenden Abschnitt näher erläutert wird

Auf Basis dieser Ausführungen lassen sich einige Erkenntnisse über die Praxis des „Friluftsliv“ gewinnen. Die Möglichkeiten an Aktivitäten sind sehr vielfältig, wobei differenziert werden muss zwischen der allgemeinen gesellschaftlichen Praxis des Phänomens und dem pädagogischen Nutzen. Der Kern ist jedoch der gleiche: die Beziehung zur Natur und die damit verbundenen bereichernden Möglichkeiten für das eigene Leben, auf persönlicher, wie auch auf sozialer Ebene. Interessant ist dabei, dass es unterschiedliche Ideologien gibt, von bloßem Genuss des Aufenthalts in der Natur, über die Notwendigkeit des Lebens in und mit der Natur bis hin zur Suche nach Grenzerfahrungen und Abenteuer. Im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung wird demnach auch dieser Ansatz als relevanter Bezugspunkt für die aktuelle Arbeit herangezogen und wird in der Folge noch weiter mit den anderen Konzepten in Beziehung gesetzt.

2.2.2.4 Udeskole

Neben der „Friluftsliv“ Education“ ist im skandinavischen Raum zudem der Begriff des „Udeskole“ prägend. Mygind und Bolling (2022) geben einen zusammenfassenden Überblick über das Konzept und nennen die Kernidee dahinter: Unterricht außerhalb des Klassenzimmers. Um von „Udeskole“ sprechen zu können, ist eine gewisse Regelmäßigkeit von Bedeutung, wobei als Richtwert angegeben wird, dass es ein Halbtage mindestens alle zwei Wochen über einen längeren Zeitraum sein sollte. Inhaltlich kann es sehr unterschiedlich gestaltet sein, von naturwissenschaftlichen Experimenten in der Natur, Exkursionen zu geschichtlich relevanten Orten oder, um die Natur als Inspiration für sprachliche Produktionen zu verwenden (Mygind & Bolling, 2022). Der Begriff ist in seiner Konzeption sehr ähnlich dem Konzept des „Learning outside the classroom“, welches unter den Pädagogischen Modellen und Theorien näher beschrieben wird.

2.2.3 Deutschsprachiger Raum – Erlebnispädagogik und Integrative Outdoor-Aktivitäten

Auch im deutschsprachigen Raum findet man viele Überlegungen, welche im Bereich der „Outdoor Education“ angesiedelt sind. Ein weit verbreitetes Konzept ist hier jenes der „Erlebnispädagogik“. Zudem gibt es auch den Ansatz der „Integrativen Outdoor Aktivitäten“. Es soll geklärt werden, was jeweils darunter zu verstehen ist, ein kurzer historischer Abriss gegeben werden, und auch auf kritische Punkte hingewiesen werden.

2.2.3.1 Begrifflichkeiten

Um über die Erlebnispädagogik sprechen zu können, ist es als erster Schritt nötig, einige Begriffe zu klären. Hierbei stößt man auf einige Definitionen von Erlebnis, etwa auf jene von Amesberger (2000, S.9, zit. nach Schörghuber & Pfingstner, 2007, S.193). Demnach sind Erlebnisse „signifikante Interpunktionen im Erfahrungsstrom (...), die ein Anlass für die Ausbildung bedeutsamer Erfahrungen sein können“.

Ähnlich dazu Paffrath (2017, S.256): „Als Erlebnisse gelten heute allgemein solche Ereignisse, die im permanenten Fluss des Erlebens eine herausragende Bedeutung für den einzelnen Menschen gewinnen und ihn emotional tief bewegen“.

Betrachtet man diese beiden Ausführungen, so wird deutlich, dass Erlebnisse nicht beliebige Momente sind, sondern das permanente Erleben unterbrechen und so subjektiv eine besondere Bedeutung erlangen. Daraus können wiederum Lernerfahrungen folgen.

Bezüglich des Zusammenspiels aus „erleben“, „erfahren“ und „erkennen“ verweist Paffrath (2017) auf die Ausführungen von Michl (2009, zit. nach Paffrath, 2017, S.257) zur „E- Kette“ aus Ereignis, Erlebnis, Erfahrung und Erkenntnis:

„Aus Erlebnissen entstehen Erfahrungen, die wiederum neue Erkenntnisse ermöglichen und das vorhandene Verhaltensrepertoire erweitern. Diesen Zusammenhang verdeutlicht das Modell der sogenannten ‘E-Kette’“

Eine weitere Begriffsklärung bietet Paffrath (2017) mit der Gegenüberstellung von Erlebnisgesellschaft, Erlebnismarkt und Erlebnispädagogik. In der Erlebnisgesellschaft sei hier das Erlebnis selbst im Mittelpunkt, dieses ist gleichzeitig auch das Ziel. Darauf aufbauend existiert ein Erlebnismarkt, welcher mit derartigen Erlebnissen kommerzielle Interessen verfolgt. Die Erlebnispädagogik wiederum arbeitet zwar auch mit Erlebnissen, diese sind aber nicht das eigentliche Ziel. Vielmehr geht es hierbei um „Unterstützung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Menschen, Gruppen oder Organisationen“ (Paffrath, 2017, S.256)

2.2.3.2 Ursprünge und Entwicklungen der Erlebnispädagogik

Die Ideen des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens haben eine lange Tradition, bekannte Vertreter*innen sind etwa Jean Jacques Rousseau, John Dewey, Hermann Lietz oder Henry David Thoreau (Reiners, 2009a).

Paffrath (2017) verweist in diesem Zusammenhang ebenso auf die Ideen von Rousseau, welcher Natur und Erleben in den Vordergrund rückte, als auch auf Pestalozzi, welcher die ganzheitliche Erziehung mit „Kopf, Herz und Hand“ forderte.

Im engeren Zusammenhang mit der Erlebnispädagogik wird häufig Kurt Hahn als „Urvater“ der Erlebnispädagogik genannt. Hahn gründete das Konzept der Erlebnistherapie, welches neben der Charakterförderung auch verantwortungsvolles Denken und die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und der Umwelt zum Ziel hatte. Ausgangspunkt dafür war eine Kritik an Verfallserscheinungen der Jugend, welcher entgegengesteuert werden sollte. Die vier Kernbereiche seiner Erlebnistherapie umfassen körperliches Training, Expeditionen in der Natur, ein Projekt als Aufgabe im handwerklichen, technischen oder geistigen Bereich, als auch den Rettungsdienst (Reiners, 2009a). Die Grundidee von Hahn war eine „Erziehung zur Verantwortung durch Verantwortung“ (Hahn, 1958, zit. nach Paffrath, 2017, S.251)

Während der Zeit des Nationalsozialismus wurden die Ideen politisch motiviert verwendet, die erlebnisorientierte Jugendbewegung wurde ideologisiert. Dies hat auch dazu geführt, dass es nach 1945 länger dauerte, bis die Ideen wieder aufgegriffen wurden. Lediglich in außerschulischen Angeboten wurden die Grundsätze der Erlebnispädagogik weiterverfolgt, neben dem „Outward Bound“ Konzept von Kurt Hahn etwa auch in Zeltlagern, der Pfadfinderbewegung oder weiteren Jugendverbänden und –organisationen (Paffrath, 2017).

2.2.3.3 Moderne Erlebnispädagogik

Besonders ab den 1970er Jahren wurden die Ideen der Erlebnispädagogik wieder vermehrt aufgegriffen, hier insbesondere in der Sozialpädagogik. Auch andere Bereiche, etwa die Abenteuer- und Freizeitpädagogik, die Natur- und Umweltpädagogik, die Interaktionspädagogik und die Spielpädagogik haben ihren Beitrag dazu geleistet (Paffrath, 2017, S. 254).

Schließlich konnte sich die „Moderne Erlebnispädagogik“ ab den 1990er Jahren verstärkt etablieren und in der Praxis immer mehr profilieren, auch unterstützt durch wissenschaftliche Forschung. Die Entwicklungen führten schließlich zu einer immer größeren Pluralisierung, teils stark orientiert an der ursprünglichen Konzeption von Kurt Hahn im Sinne einer „Erziehung zur Verantwortung“, teils mit reduzierteren Zielsetzungen. Grundsätzlich verweist Paffrath (2017, S.255) auf drei Bereiche, welche in der heutigen Erlebnispädagogik entscheidend sind:

1. Klassische natursportliche Outdoor – Aktivitäten (Klettern, Segeln, Wandern...)
2. Neue Lernorte und Aktivitäten – Indoor und Outdoor (City Bound, Kooperations- und Interaktionsübungen, konstruktive Problemlösungsaufgaben...)
3. Erlebniszentrierte Lehr-/Lernformen (entdeckendes, forschendes, projektorientiertes Lernen)

Einen Überblick über aktuelle Entwicklungen in der Erlebnispädagogik bietet Werner Michl (2017). Dieser beschreibt etwa die feste Verwurzelung, welche die Erlebnispädagogik mittlerweile in pädagogischen Settings erlebt. Zudem sind die zahlreichen Möglichkeiten der Outdoor – Trainings für Unternehmen hervorzuheben.

Weitere Trends und Innovationen sind im Bereich spiritueller Angebote, Seilgärten, der Wiederentdeckung der Erlebnistherapie, der Rückkehr zu Natur, Wald und Wildnis oder etwa dem handlungsorientierten Sprachenlernen angesiedelt (Michl, 2017).

An dieser Übersicht wird schnell deutlich, dass die Erlebnispädagogik beziehungsweise die ihr zugrundeliegenden Konzepte und Theorien einerseits auf eine lange Tradition zurückgreifen, und andererseits auch heute noch immer weiter ausdifferenziert und zum Teil neu interpretiert werden, was deren Stellenwert in der pädagogischen Arbeit unterstreicht.

2.2.3.4 Charakteristika und Prinzipien der Erlebnispädagogik

Eine Definition, welche versucht, die moderne Erlebnispädagogik genauer zu beschreiben, findet man etwa bei Heckmair und Michl (1998, S.75, zit. nach Reiners, 2009a, S.13): „Unter Erlebnispädagogik verstehen wir eine handlungsorientierte Methode, in der durch Gemeinschaft und Erlebnisse in naturnahen oder pädagogisch unerschlossenen Räumen neue Raum- und Zeitperspektiven erschlossen werden, die einem pädagogischen Zweck dienen“.

Einer der wesentlichsten Punkte der Erlebnispädagogik, welcher hier genannt wird, ist die Handlungsorientierung. Das praktische Tun als zentrales Element zieht sich durch die Ausführungen unterschiedlicher Autor*innen, die sich mit der Erlebnispädagogik auseinandergesetzt haben (Amesberger, 2000; Fischer & Lehmann, 2009; Michl, 2017; Paffrath, 2017; Reiners, 2009a; Schörghuber & Pfingstner, 2007).

Ebenso hervorzuheben ist die Lernumgebung, welche hier mit „pädagogisch unerschlossenen Räumen“ dargestellt wird. Dieser Aufbruch in das Neue und Unbekannte wird auch bei Becker (2016, S.24) thematisiert, welcher in Bezug auf Aktivitäten im Outdoor-Kontext schreibt: „One leaves behind a reality that tries to be a reliable provider of a trouble – free everyday life. This reality is ordered by tried and tested routines, which largely ensure that there are no surprises

or disturbances”. Diese Aussage ist in der Botschaft sehr ähnlich zu den Charakteristika der „Outdoor Adventure Education“, wie sie in einem der vorangegangenen Kapitel beschrieben wurden. Besonders das Konzept des „journeying out“ entspricht dieser Darstellung von Becker (2016).

Um einen genaueren Blick auf die Erlebnispädagogik zu bekommen, ist es hilfreich, sich an folgenden Prinzipien zu orientieren, welche den Kern dieser Pädagogik abbilden:

- Ganzheitliches Erleben ist im Vordergrund
- Komplexe Problemstellungen mit Fokus auf Prozess der Problemlösung
- Situationen passend zur Zielsetzung ausgewählt – ähnlich zur Alltagsrealität präsentiert: Vergleich zwischen Situation und Alltag muss möglich sein
- Aufgaben sollten der Heterogenität der Gruppe gerecht werden
- Hoher Aufforderungscharakter – Anregung zum Handeln
- Subjektives Risiko hoch, Lösbarkeit der Aufgabe als anspruchsvoll, aber nicht unlösbar
- Aufforderung, sich eigene Lernziele zu stecken
- Gruppensteuerung und Selbstverantwortung der Gruppe freien Lauf lassen
- Reflexionsphasen nach Aktionsphasen

(Gilsdorf, 1999, S.24ff., zit. nach Reiners, 2009a, S.14)

Aus diesen Prinzipien gehen neben der vorhin schon angesprochenen Handlungsorientierung einige wesentliche Punkte hervor, welche sich folgendermaßen zusammenfassen lassen: In der Erlebnispädagogik spielt ganzheitliche Entwicklung eine wesentliche Rolle, welche durch komplexe Aufgaben erreicht werden soll, in welcher eine intensive Auseinandersetzung mit sich selbst, der Gruppe und der Umwelt stattfinden soll. Unterstützend für diese Auseinandersetzung sind die Reflexionsphasen von wesentlicher Bedeutung, damit die Erlebnispädagogik kein Selbstzweck bleibt, sondern die gemachten Erfahrungen mittels Transferleistungen in den Alltag übertragen werden können.

Über diesen Transfer in den Alltag schreibt Reiners (2009b, S.31): „Nach wie vor geistert in den Köpfen vieler Coaches die Vorstellung umher, eine Brücke zwischen dem Seminar und dem ‘normalen Leben’, in dem die Lernerfahrungen des einen dann angewendet werden sollen, bauen zu müssen“.

An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass es ein wesentliches Erfolgskriterium ist, ob die angebotenen Inhalte für die Teilnehmenden relevant sind. Ist dies der Fall (was wiederum von

den Teilnehmenden selbst entschieden wird), so erschafft sich diese „Brücke“ selbst und muss nicht konstruiert werden (Reiners, 2009b)

Dennoch ist dem Transfer besondere Aufmerksamkeit zu schenken und es gilt, sich diesen genau zu überlegen. Würde man ihn außer Acht lassen, bliebe jegliche erlebnispädagogische Maßnahme bloßer Selbstzweck, könnte aber keine nachhaltigen Veränderungen herbeiführen.

Hierfür gibt es laut Reiners (2009a) unterschiedliche Ansichten und Methoden, wie dies gelingen kann. Zum einen wird darauf hingewiesen, dass eine Übertragbarkeit des Gelernten besser funktioniert, wenn die erlebnispädagogischen Maßnahmen nicht nur aus Risikosituationen bestehen, sondern auch soziale Fertigkeiten, wie etwa Verantwortungsübernahme, ansprechen. Weiters wird erwähnt, dass Reflexionen schon direkt während den Aktivitäten stattfinden sollten, um möglichst unmittelbar Parallelen zur Alltagswelt herzustellen. Hierbei kann viel mit Metaphern gearbeitet werden, um Strukturähnlichkeiten herzustellen.

Einen weiteren Ansatz bezüglich der Charakteristika der Erlebnispädagogik bieten Fischer und Lehmann (2009, S.17), wobei die Grundzüge erlebnispädagogischen Handelns folgendermaßen umrissen werden:

„Unmittelbares Lernen mit Herz, Hand und Verstand in Ernstsituationen und mit kreativen Problemlösungsansätzen und sozialem Aufforderungscharakter bilden den Anspruchsrahmen erzieherisch definierter, verantwortbarer und auf eine praktische Umsetzung ausgerichteter Überlegungen, die auf individuelle und gruppenbezogene Veränderungen von Haltungen und Wertmaßstäben ausgerichtet sind und durch die sie veranlasst und begründet werden“

Dieses „Unmittelbare Lernen“ und die Bedeutung der „Ernstsituation“ wird auch in einer Auswahl an Lernsituationen aus den Outward – Bound Maßnahmen deutlich, welche sich an der Erlebnispädagogik orientieren. Hierbei werden unter anderem Situationen beschrieben, „in denen die Teilnehmer nicht ausweichen können“, „die nicht aufgesetzt und inszeniert sind, sondern als real erkannt werden und ernsthaftes Handeln erfordern“, und die es nötig machen „mit Stress und Angst bewusst umzugehen“ (Fischer & Lehmann, 2009, S.17f.)

Vergleicht man diese Ausführungen mit den obigen Schilderungen, wird schnell eine gewisse Einigkeit über die Kernpunkte der Erlebnispädagogik ersichtlich; insbesondere die

Unmittelbarkeit des Lernens und der hohe Aufforderungscharakter durch Problemlösungsaufgaben haben einen hohen Stellenwert. Ebenso die Übertragung in alltägliche, praktische Situationen wird nochmals angeführt. Betrachtet man jedoch die Zielsetzungen, so scheinen diese „Veränderungen von Haltungen und Wertmaßstäben“ bei Fischer und Lehmann (2019) vorwiegend vorgegeben, wohingegen die oben angeführten Charakteristika vor allem von eigens gesteckten Lernzielen sprechen. Diese strittige Frage nach den Zielen führt mitunter zu Diskussionen, wie der folgende Abschnitt zeigen wird.

2.2.3.5 Kritische Aspekte

Während die bisherigen Ausführungen über die Charakteristika dahingehend formuliert sind, dass der Erlebnispädagogik ein großes Potential innewohnt, mit welchem auf pädagogischer Ebene eine Reihe an Zielen verfolgt werden können, so gibt es auch kritische Stimmen über die Möglichkeiten dieser Ansätze.

Paffrath (2017) fasst einige dieser kritischen Einwände zusammen. Erlebnispädagogik werde etwa von Skeptiker*innen als ´antimoderner Entwurf´ angesehen, da das Fokussieren auf die Erlebnisse Irrationalität und Antiintellektualismus hervorrufe.

Ebenso werde der Erlebnispädagogik mangelnde Lebensweltorientierung vorgeworfen, wobei die Menschen aus der Gesellschaft fliehen und sich in die Idylle der Natur zurückziehen würden. Die Lernszenarien mit Wagnischarakter hätten laut Kritiker*innen wenig mit der Wirklichkeit zu tun und würden so eine Art ´Parallelwelt´ erzeugen.

Weitere Kritikpunkte sei die Charakterisierung der Erlebnispädagogik als Entertainment, beeinflusst durch die Erlebnisgesellschaft, die Vernachlässigung innerer Entwicklungs- und Lernprozesse, ein naturalistisches Menschenbild oder auch die Unterbindung von spontanem Erkunden von Kindern und Jugendlichen (vgl. Paffrath, 2017).

Fischer und Lehmann (2009) kritisieren vor allem die praktische Umsetzung der theoretischen Konzeptionen. Hierbei wird etwa von einer Verengung auf bestimmte Erlebnisse gesprochen mit einer „kleinen Gruppe, [einer] mehr oder weniger gefährliche Aufgabe mit spezifischer Ausrüstung, Problemlösung nicht vorgegeben, aber Rahmen der Möglichkeiten steckt; fast ausschließlich Erleben in natürlichen Situationen“ (Fischer & Lehmann, 2009, S.22f.). Gleichzeitig kritisieren sie eine oft schwer zu realisierende Übertragung der Erfahrungen in das alltägliche Leben, was eine genauere Hinterfragung der Ziele und Inhalte zur Folge haben sollte.

Diese Schwierigkeit des Transfers wird auch bei Reiners (2009a) angesprochen: „Erfolgskontrollen pädagogischen Handelns sind ein Problem für sich, weil die Überprüfbarkeit und Nachweisbarkeit des ‚Erfolges‘ bzw. der Wirkungen nur selten linear und kausal auf das pädagogische Handeln allein zurückzuführen sind.“

Dies kann so verstanden werden, dass selbst bei einem geglückten Transfer der gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse nur schwer nachzuvollziehen wäre, ob diese Veränderungen im Denken und Handeln der Schüler*innen nun tatsächlich stattfinden, weil sie es vorher in einer erlebnispädagogischen Maßnahme erlebt haben. Es ist also die Frage nach der Wirksamkeit, welche hier kritisch zu beurteilen ist.

Hingegen verweist Paffrath (2017) auf den Umstand, dass die Kritik an mangelnder Wirksamkeit vorwiegend aus den 1990er Jahren stammt und aktuell durch viele Forschungsergebnisse widerlegt werden kann und daher aktuell nur mehr bedingt Gültigkeit hat.

Michl (2017) wiederum kritisiert gewisse praktische Ausformungen der Erlebnispädagogik, welche er als „Parkplatzpädagogik“ bezeichnet. Hierbei geht es ihm darum, dass die Örtlichkeiten für erlebnispädagogische Maßnahmen in manchen Fällen nicht mehr naturnah ausgewählt werden, sondern überall angeboten werden, und dadurch ein wesentliches Element, nämlich jenes der Auseinandersetzung mit dem natürlichen Umfeld, verloren gehen könnte.

Besonders fokussiert auf eine kritische Perspektive zeigen sich Schörghuber und Pfingstner (2007). Besonders in der historischen Auffassung als Kontrast zum Verfall der Gesellschaft und der Notwendigkeit einer Therapie dieser, sehen die Autoren einen Kritikpunkt. Zudem sei es ihrer Auffassung nach zu hinterfragen, ob die Ziele tatsächlich so stark vom Erziehenden ausgehen sollten und insgeheime Leitvorgaben, an denen man sich zu orientieren hätte, schon im Voraus existieren.

Diese Kritik ist auch unter anderen Erlebnispädagog*innen von Bedeutung, wie Reiners (2009a, S.22) darstellt. Demnach wird die „Vorstellung, dass Erlebnisse pädagogisch, also ‚zielgerichtet‘ evoziert bzw. eingesetzt werden können“ kritisiert, „da die Bewertung des Individuums und nicht die Intention des Seminarleiters über die subjektiv wahrgenommene Intensität der Situation als Erlebnis für den Teilnehmer entscheidend ist.“ Demnach sollte der Lernprozess nicht an einem schon vorher festgelegten Lernergebnis orientiert sein, sondern direkt an die individuell gemachte Erfahrung der Teilnehmenden angeknüpft sein.

Betrachtet man insgesamt die Ausführungen über die Chancen, als auch die Kritik der Erlebnispädagogik, so wird deutlich, dass dieser Ansatz Möglichkeiten zur Diskussion bietet. Während bei Fischer und Lehmann (2009) von einer „Verengung“ gesprochen wird, so scheint es in den Ausführungen anderer Autor*innen doch eine sehr große Breite an Möglichkeiten zu geben. Ähnlich wie in anderen Konzeptionen der Outdoor Education oder jener des „Friluftsliv“ scheint es zielführend, sich die grundlegenden Prinzipien anzusehen, und zu überlegen, wo der Kern einer erlebnispädagogischen Maßnahme liegt. Eine gewisse Offenheit für die tatsächliche Praxis wird als sinnvoll erachtet, um die Erfahrungen nicht zu stark vorzugeben, wie etwa bei Schörghuber und Pfingstner (2007) angesprochen wird.

2.2.3.6 Integrative Outdoor-Aktivitäten (IOA)

Eine Erweiterung beziehungsweise Ergänzung dieser Ideen im deutschsprachigen Raum wären die Integrativen Outdoor-Aktivitäten. Zentrale Elemente hierfür sind:

- Bewegungsbezogene Übungen und Aufgabenstellungen
- Basis bilden klare, transparente und hinterfragbare Grundannahmen
- Verhandelter und vereinbarter Rahmen: Auftrag, Ziele, Ressourcen
- Prozessorientiert
- Nutzung von Körper, Natur und Umgebung
- Sicherheitsrahmen
- Ziel, die Handlungsmöglichkeiten zu verdeutlichen und Entwicklungsimpulse anzustoßen

(Schörghuber & Pfingstner, 2007, S.198)

Während hier viele Punkte genannt werden, welche gleich oder ähnlich auch bei der Erlebnispädagogik zu finden sind, weisen die Autoren vor allem auf die „hinterfragbaren Grundannahmen“ und den „verhandelten und vereinbarten Rahmen“ hin, um der vorhin angesprochenen Kritik der strengen Vorgaben gerecht zu werden. Diese „Auftragsklärung“ nimmt einen wesentlichen Stellenwert ein, und ist in einem pädagogischen Kontext vor allem im Bereich der Entwicklung von Persönlichkeit und sozialen Beziehungen anzusehen (Schörghuber & Pfingstner, 2007)

„Integrativ“ versteht sich in diesem Konzept folgendermaßen:

1. Integration von In- und Outdoortätigkeit
2. Integration von Aktion und Reflexion

3. Integration von Körper, Emotion, Kognition und deren sozialer Bedingtheit
4. Integration von vorausgehenden und nachfolgenden Bedingungen (Setting)
5. Integration von Kompetenzen bei abgegrenztem Funktionsverständnis
6. Integration von unterschiedlichen psychologischen und psychotherapeutischen Zugangsweisen

(ioa.at, 28.12.22)

Die ersten vier Punkte lassen sich dabei in anderen Formulierungen auch in der Erlebnispädagogik finden. Punkt 3 könnte man mit dem Aspekt der ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung der Erlebnispädagogik in Verbindung setzen, während Punkt 4 der E-Kette aus Erlebnissen – Erfahrungen – Erkenntnissen nahekommt, wonach sich diese Punkte in das vergangene und zukünftige eines Individuums einordnen.

Begleitend dazu werden auch Ziele formuliert:

- Handeln und Handlungsergebnisse werden aus unterschiedlichen Perspektiven beobachtet und beschrieben
- Daraus werden Hypothesen über Hintergründe und Zusammenhänge erlebter Wirkungen abgeleitet
- Neue, erweiterte Handlungsmöglichkeiten erarbeitet
- In neuen Kontexten geprüft

(ioa.at, 28.12.22)

Vergleicht man diese Ziele wiederum mit den Zielen der Erlebnispädagogik, so ergeben sich auch hier Parallelen, vor allem in Hinblick auf die Bedeutung der Transferleistungen von neuen Handlungsmöglichkeiten. Die unterschiedlichen Perspektiven wurden in den Ausführungen über Erlebnispädagogik zwar nicht explizit angesprochen, könnten aber ebenso Bestandteil der reflexiven Aufbereitungen des Erlebten sein.

2.2.4 Zusammenfassende Überlegungen über die vorgestellten Konzepte

Um die bisher vorgestellten Konzepte gut miteinander verbinden zu können, lohnt sich ein Blick auf Autor*innen, welche in ihren Arbeiten unterschiedliche Ansätze gegenübergestellt haben.

Liedke (2003) hat einen Beitrag verfasst, in welchem Erlebnispädagogik mit „Friluftsliv“ verglichen wird. Hierbei wurde die Erkenntnis ersichtlich, dass der Kern bei beiden sehr ähnlich ist, nämlich die hohe Bedeutung von Natur und Outdoor auf der einen Seite, und die Erreichung

von Lernzielen über Erlebnisse und anschließende Reflexionen auf der anderen Seite. Geht man jedoch auf die Ursprünge ein, so lässt sich ein Unterschied in der Herangehensweise erkennen: in der Erlebnispädagogik war ursprünglich das Ziel, Defizite in der Entwicklung der Jugend auszugleichen, während es im „Friluftsliv“ vorwiegend um eine Bereicherung der Lebensqualität ging. Zudem muss an dieser Stelle wiederum darauf hingewiesen werden, dass „Friluftsliv“ zwar heute pädagogische Relevanz hat, aber nicht aus dem pädagogischen Bereich heraus entstanden ist. Auch heute noch hat „Friluftsliv“ eine hohe Bedeutung als reine Freizeitbeschäftigung (vgl. Liedke, 2003)

Ebenso kommt auch Hofmann (2018) zur Erkenntnis, dass im Vergleich der Outdoor (Adventure) Education und des „Friluftsliv“ der Kern „Natur“ der gleiche ist, aber auch hier kleinere Auffassungsunterschiede bestehen. Vor allem die Herangehensweise an die Natur ist eine etwas andere: Während in der Outdoor Education (insbesondere, wenn das Element „adventure“ ebenso vorhanden ist) die Natur oft für Challenges und charakterstärkende Aktivitäten verwendet wird, so ist sie im „Friluftsliv“ eher als lebendiger Lebensraum zu verstehen. Dennoch gilt auch für „Friluftsliv“, dass soziale und emotionale Aspekte neben dem Umweltaspekt eine wichtige Bedeutung einnehmen. Wiederum wird auch bei Hofmann (2018) darauf hingewiesen, dass die pädagogische Intention im „Friluftsliv“ nicht der Ursprung, sondern nur ein Teilaspekt ist, während in der Outdoor (Adventure) Education das pädagogische Ziel als Ursprung für eine Aktivität angesehen werden kann.

Während es historisch unterschiedliche Wurzeln gibt und die Konzepte in unterschiedlichen Teilen der Erde in einzelnen Punkten etwas anders ausgelegt werden, ist jedoch unübersehbar, dass die Kernanliegen die gleichen sind. Lernen findet in erster Linie durch praktisches Tun statt theoretischer Vermittlung statt, es sollen Erfahrungen gemacht werden und diese mithilfe von Reflexionen auf andere Bereiche des Lebens übertragen werden. Je nach individueller Auslegung, desto eher können die Aktivitäten mehr oder weniger in der „wilden“ Natur stattfinden. Es kann auch zu wahrgenommenem Risiko kommen und der Kontext kann mehr oder weniger modifiziert werden. Wichtig ist jedoch, dass der Bezug zur Natur als Element nicht verloren geht, diese in den Lernprozess einbezogen wird und nicht ausschließlich Mittel zum Zweck ist, und die Entwicklung sowohl von einzelnen Personen als auch der Gruppe als wichtiges pädagogisches Ziel angestrebt wird.

Trotz der in diesem Kapitel zahlreich genannten Begriffe wurde als konkreter Titel für diese Arbeit die „Outdoor Education“ angeführt. Dabei wurde die Annahme vertreten, dass trotz unterschiedlicher Auffassungen (Outdoor Adventure Education, „Friluftsliv“, Erlebnispädagogik...) diese Betitelung als „Dach“ der vielfältigen internationalen Konzepte gesehen werden kann und die wesentliche Verbindung aus Kontext (= Outdoor) und Zielen (= pädagogische Nutzung) angemessen darstellt.

2.3 Pädagogische Theorien und Modelle als theoretische Basis

Da diese Arbeit versucht, die Outdoor Education im pädagogischen Kontext intensiv zu beleuchten und zu verorten, werden im Anschluss einige zugrunde liegende pädagogische Ansätze vorgestellt, welche auf methodischer und inhaltlicher Ebene eine Basis für eine praktische Tätigkeit in diesem Feld bieten kann.

2.3.1 Handlungs- und erfahrungsbasiertes Lernen

In den oben vorgestellten Konzepten der Outdoor Education ist das Stichwort „Erfahrung“ beziehungsweise „experience“ ebenso wie das praktische Handeln schon oft im Mittelpunkt gestanden. Es ist nun schwierig, handlungsorientiertes Lernen und erfahrungsbasiertes Lernen streng voneinander zu trennen, da die Grenzen fließend sind und diese Konzepte sich in vielen Punkten überschneiden. Zu dieser Erkenntnis kommt auch Beard (2016, S.425, zit. nach Hofmann, 2018, S.89): „Partly because of its long lineage and its multidisciplinary nature, experiential learning is not easily defined, has no unified theory, and is a term that has escalating ideologies and problematic boundaries.”

Der Umstand, dass Outdoor Education nicht ohne experiential education denkbar ist, macht das folgende Modell deutlich:

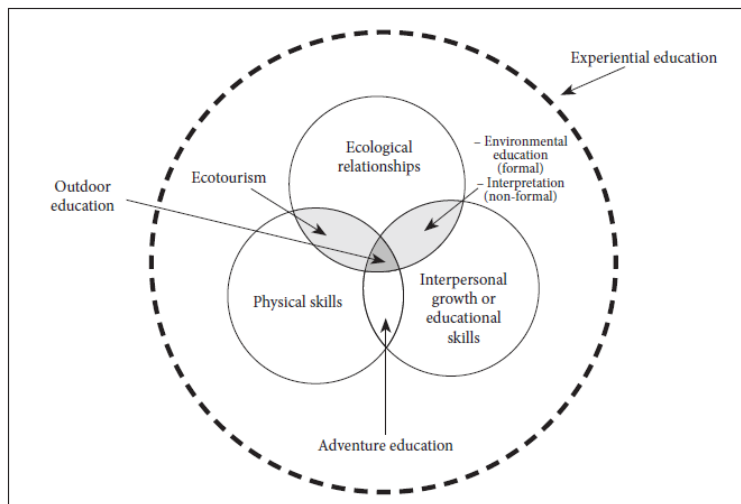


Abbildung 3: Gilbertson's Modell der Outdoor Education (Ewerdt & Sibthorp, 2014, S.7, zit. nach Hofmann, 2018, S.XY)

Hierbei wird deutlich, dass sich die experiential education als umschließendes Konzept nicht nur für die Outdoor Education, sondern auch für viele weitere Konzepte und Ansätze aus den Bereichen Adventure, Umwelt und Persönlichkeitsbildung als Grundlage steht. Die Bedeutung von Erfahrungen als Ergebnis von Erlebnissen wurde insbesondere im Kapitel über die Erlebnispädagogik schon näher thematisiert.

Interessant ist dabei die enge Verbindung zwischen Erfahrung und Lernen, welche folgendermaßen verstanden werden kann: „all experiences contribute to learning, and all learning is based on experiences“ (Hofmann, 2018, S.90) Dies unterstreicht, dass Lernen und Erfahren kaum voneinander getrennt werden können, da sich diese stark gegenseitig bedingen.

2.3.1.1 Experiential learning circle nach Kolb

Die Tradition des erfahrungsbasierten Lernens ist eine sehr lange und hat vielfältige Vertreter hervorgebracht. Möchte man diesen Ansatz in relativ prägnanter und einfacher Weise darstellen, eignet sich insbesondere das Kreislaufmodell nach Kolb (Kolb, 1984, in Hofmann, 2018, S.92). Dieser besteht aus folgenden Bereichen:

1. Active involvement in a meaningful and challenging experience
2. Individual and group based reflection on the experience
3. Adaptation and development of new knowledge
4. Transfer and application in a new situation

In vier Punkten zusammengefasst wird auch hier wiederum schnell deutlich, dass es gerade diese vier Schritte sind, welche den Kern vieler Outdoor-Konzepte bilden.

2.3.1.2 Handlungs- und erfahrungsbasiertes Lernen nach John Dewey

Um diese Lerntheorie theoretisch zu untermauern, lohnt sich ein Blick auf die Theorie eines der wichtigsten Vertreter des handlungsorientierten Lernens, John Dewey (1859-1952). Sehr prägnant ausgedrückt schreibt Dewey (1993, S.193, zit. nach Michl, 2017, S.270) hierzu etwa: „Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat.“

Dieser Vergleich stellt sehr gut den Stellenwert des persönlichen Tuns und Erlebens nach Dewey dar.

Schon in der grundsätzlichen Theorie wurde von der Schaffung eines Lernsettings gesprochen, welches die Übertragbarkeit in das alltägliche Leben ermöglichen soll, konkret „miniature world“, also Welt im Kleinen genannt (Neubert, 2012, S.227). Dieses Lernsetting wurde in der Theorie Deweys mit der Metapher eines Labors versehen, was den experimentellen Charakter des Lernens unterstreicht, bei welchem die Lehrperson nur als Begleiter (watcher) fungiert. Im Zentrum der Lernerfahrung steht dabei das „experience“, also die Erfahrung. Während eine derartige Erfahrung ursprünglich im Gleichgewicht gehalten ist, wird sie durch Konfrontation mit neuen Situationen in ein Ungleichgewicht gebracht. Durch diese Problemsituation müssen Lösungen erarbeitet werden, um wieder ein Gleichgewicht herzustellen. Sind die Lernenden dabei erfolgreich, so wird der bisherige Erfahrungsschatz um die neuen Handlungsmöglichkeiten erweitert (vgl. Neubert, 2012, S.232ff.)

Dieser hier vorgestellte theoretische Ansatz zeigt deutlich, dass viele Konzepte der Outdoor Education auf einem derartigen Lernmodell fußen. Insbesondere die Herstellung des Gleichgewichts kann mit der oben angesprochenen E-Kette aus Ereignis, Erlebnis, Erfahrung und Erkenntnis (Michl, 2009, zit. nach Paffrath, 2017) in Verbindung gebracht werden.

2.3.2 Interaktionspädagogik

Ein möglicher pädagogischer Ansatz, welcher die Outdoor Education speziell mit dem Bereich der personalen und sozialen Entwicklung zu verbinden vermag, und bisher noch nicht zur Sprache gekommen ist, ist die Interaktionspädagogik. Vor allem in Hinblick auf den Fokus auf Entwicklung von personalen und sozialen Kompetenzen scheint hier ein wichtiges Potential zu

liegen. Laut Reiners (2009a, S.24) ist das Ziel der Interaktionspädagogik, „das zwischenmenschliche Verhalten zu ändern und verbessern“ wobei „soziale Erfahrungen aus früheren Interaktionssituationen als Handlungsorientierungen für zukünftiges Handeln“ gelten. Diese Ausführungen zeigen deutlich die Nähe zum Erfahrungsbasierten Lernen, nur eben hier mit Fokus auf das soziale Lernen.

Um die Bedeutung für soziales Lernen weiter zu verdeutlichen, verweist Reiners (2009a) auf die vier Funktionsbereiche sozialen Lernens nach Prior, wobei die Interaktionspädagogik bei den Funktionen „Soziales Lernen als gruppendynamisch – interaktionistische Funktion“ ihren Schwerpunkt sieht.

Als konkrete methodische Umsetzung werden Interaktionsspiele genannt, welche von Vopel (o.D., zit.nach Reiners, 2009a, S.29) folgendermaßen definiert werden: „Ein Interaktionsspiel ist eine Intervention des Gruppenleiters (oder eines Teilnehmers) in die gegenwärtige Gruppensituation, welche die Aktivität aller Gruppenmitglieder durch spezifische Spielregeln für eine begrenzte Zeit strukturiert, damit ein bestimmtes Lernziel erreicht wird“.

Eingeteilt werden können derartige Spiele in drei Stufen, je nachdem, welche Ziele konkret verfolgt werden. Auf Stufe 1 geht es um die intrapersonelle Entwicklung einer Person, wobei Wahrnehmung und Reflexion des eigenen Verhaltens geschult werden, Stufe 2 zielt auf die interpersonelle Ebene, wo bewusste Interaktionen in Gang gesetzt werden, um das Zusammenspiel und gegenseitige Erleben der Gruppenmitglieder untereinander erprobt werden soll, und Stufe 3 hat Problemlösestrategien als Ziel. (vgl. Reiners, 2009a, S.39ff.)

Als Verortung der Interaktionspädagogik im Kontext dieser Arbeit nennt die Autorin die Möglichkeit, Interaktionsspiele als Vorbereitung für erlebnispädagogische Maßnahmen zu nutzen, um auf intrapersoneller, interpersoneller und problembasierter Ebene Möglichkeiten zu schaffen und zu erproben, welche dann in einer „Ernstsituation“ einer Expedition oder des Rettungsdienstes (um Beispiele der klassischen Erlebnispädagogik zu nennen) angewendet werden können (Reiners, 2009a).

Auch wenn hier nur die Verbindung von Interaktionspädagogik und Erlebnispädagogik angesprochen wird, so ist es durchaus denkbar, dass derartige Spiele vor allem zu Beginn eines Programms im Sinne der Outdoor Education allgemein zielführend sein können, um nützliche Voraussetzungen zu schaffen, um in diesem Feld weiterarbeiten zu können. Gleichzeitig sind

sie als wertvolles ergänzendes Mittel zu erachten, um spielerisch soziale Prozesse in Gang zu bringen.

2.3.3 Learning Outside the classroom

Während die bisher vorgestellten Ansätze vor allem auf methodischer Ebene den Kern der Outdoor Education bilden, indem sie beschreiben, wie Lernprozesse angeregt werden können, bezieht sich das Konzept des Learning Outside the classroom (LOTC) auf den Ort des Lernens. Vereinfacht gesagt ist LOTC als Überbau für jegliche Konzepte zu sehen, welche Lernen außerhalb des eigentlichen Klassenzimmers ansehen. Mann et al. (2022) führen etwa die skandinavischen Konzepte der „udeskole“ und des „Friluftsliv“ als prominente Beispiele für LOTC an. Neben den bisher vorgestellten Konzepten, wo Outdoor Education als Teil des Curriculums angesehen wird, weisen Mann et al. (2022) zudem auf das UK Forest School Movement hin, bei welchem regelmäßig und in großem Ausmaß Unterricht in natürlichen Waldgebieten stattfindet, vorwiegend in der frühkindlichen Erziehung und im Volksschulalter.

Die hier vorgestellten methodischen Konzepte beziehungsweise theoretischen Modelle sollen nicht als zusätzliche Konzepte zur Outdoor Education neben den bereits angeführten verstanden werden, sondern vielmehr als deren Basis dienen. Es ist an dieser Stelle wichtig anzumerken, dass sich die vorgestellten Modelle nicht ausschließen, sondern ergänzen. Es geht also nicht um ein „entweder oder“, sondern um ein „sowohl, als auch“. Betrachtet man die einzelnen Auffassungen genauer, so kommt man ähnlich wie im Vergleich Outdoor Education – „Friluftsliv“ – Erlebnispädagogik zum Schluss, dass vieles sehr ähnlich ist, die Zielsetzungen oft die gleichen sind, und lediglich die Formulierungen anders gewählt werden.

Das Ziel dieser theoretischen Einführung war es, einen vergleichenden Überblick zu geben, wie diese Ideen geografisch, inhaltlich und methodisch aufgefasst werden können und auf welchen Hintergründen dies passieren kann. Ausgehend von diesen gemeinsamen Werten und Zielen der einzelnen Konzepte wird der empirische Teil dieser Arbeit damit auseinandersetzen, wie diese Überlegungen zu einer praktischen Umsetzung gelangen können.

2.4 (Intra)Personale und soziale Kompetenzen als Zielsetzungen

Im Bereich der theoretischen Verordnung wurde bisher dargestellt, welche Formen der Outdoor Education es gibt, um der Frage nach dem „Was“ nachzugehen, woraufhin anschließend mit den pädagogischen Theorien und Modellen das „wie“ näher erläutert wurde. Um den theoretischen Bezug abzuschließen, soll nun in diesem Kapitel auf die Frage des „wozu“

eingegangen werden, um die Zielsetzungen auf personaler und sozialer Ebene genauer darzustellen.

2.4.1 Social – emotional learning / Social emotional competencies nach CASEL

Ein Ansatz, der auch in mehreren Forschungsprojekten (Ee & Ong, 2014; Price, 2019; Stuhr et al., 2015) als Grundlage diente, ist jener des „social – emotional learning“ (SEL) (vgl. (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2023):

Dieses kann verstanden werden als

“a process for helping children and adults develop the fundamental skills for life effectiveness. SEL teaches the skills we all need to handle ourselves, our relationships and our work effectively and ethically. These skills include recognising and managing our emotions, developing care and concern for others, establishing positive relationships, making responsible decisions, and handling challenging situations constructively and ethically” (Humphrey, 2013, S.18, zit nach Price, 2019, S.316)

Diese Definition unterstreicht deren Bedeutung in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, wenn hier von „life effectiveness“ gesprochen wird. Es wird also davon ausgegangen, dass diese Kompetenzen dazu beitragen, in vielen Situationen des Lebens sicher und kompetent handeln zu können.

Laut dem Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) setzt sich das Konzept des Social – Emotional learnings aus fünf Kernbereichen zusammen, welche wie folgt dargestellt werden können (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2023):

- „Self awareness“: Fähigkeiten, die eigenen Emotionen, Gedanken und Werte verstehen zu lernen und zu verstehen, wie diese das eigene Verhalten beeinflussen können. Hierzu gehört auch das Erkennen von eigenen Stärken und Schwächen, sowie ein gesundes Selbstbewusstsein und Wahrnehmung von Sinn.
- „Social awareness“: Fähigkeiten, die Perspektiven von anderen zu verstehen und empathisch zu sein, auch wenn diese Personen von unterschiedlichen Hintergründen oder Kulturen kommen.

- „Self management“: Fähigkeiten, eigene Emotionen, Gedanken und Verhaltensweisen in unterschiedlichen Situationen effektiv zu steuern und um die Erreichung von Zielsetzungen.
- „Relationship skills“: Fähigkeiten, gesunde und unterstützende Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten und sich in Situationen mit unterschiedlichen Personen und Gruppen zurechtzufinden
- „Responsible decision – making“: Fähigkeiten, konstruktive Entscheidungen über eigenes Verhalten und soziale Interaktionen in unterschiedlichen Situationen zu treffen. Hierbei werden ethische Standards und Sicherheit bedacht und die Vorteile beziehungsweise die Konsequenzen für alle Beteiligten abgewogen.

Die Punkte „Self awareness“ und „Self management“ sind in den Bereich der personalen Kompetenzen einzuordnen, „Social awareness“ und „Relationship Skills“ in jenen der sozialen Kompetenzen und „Responsible decision making“ kann in beide Bereiche fallen, je nachdem, ob die Entscheidungen persönlich oder in einem gemeinsamen Gruppenprozess getroffen werden. Im Rahmen der Durchführung wird hauptsächlich das gemeinsame Treffen von Entscheidungen im Vordergrund stehen.

2.4.2 Österreichischer Lehrplan und Bildungsstandards im Fach Bewegung und Sport

Als wesentlicher Orientierungspunkt im österreichischen Schulsystem sind die Lehrpläne und zusätzlich dazu die Bildungsstandards anzusehen. Dementsprechend gilt es auch hier, diese nach den Anforderungen im Sinne einer Erziehung zu personaler und sozialer Kompetenz zu beleuchten.

Im Lehrplan der AHS-Unterstufe im Fach Bewegung und Sport wird davon gesprochen, dass neben der Sach-, auch die Selbst- und Sozialkompetenz zu entwickeln sei. Selbstkompetenz ist hier das, was in dieser Arbeit mit „personaler“ Kompetenz betitelt wird, die Bedeutung ist aber die gleiche, nämlich, dass es um Kompetenzen geht, die sich auf die intraindividuelle Ebene beziehen. (Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 1984/14.11.2022)

Im Lehrplan liest man als Ziele neben den motorischen Komponenten die Ausbildung von „Selbstvertrauen, partnerschaftlichem Handeln, übernehmen von Aufgaben, Teamfähigkeit und Durchsetzungsvermögen“ als auch „Befähigung zum Bewegungshandeln sowohl in Kooperation als auch in Konkurrenz und Befähigung zum Umgehen mit Konflikten“

(Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 1984/14.11.2022). In den Beiträgen zu den Bildungsbereichen ist vor allem jener zu „Mensch und Gesellschaft“ relevant, wo der Unterricht im Fach Bewegung und Sport Folgendes beitragen soll: Kooperation und Teamfähigkeit, Integration von sozial beziehungsweise motorisch Schwachen, das Selbstwertgefühl Einzelner heben, Schüler*innen an Grenzsituationen heranzuführen, Problemlösungsverhalten und Konfliktlösungsstrategien vermitteln (vgl. ebd.).

Wichtig ist zudem der Blick auf die Bildungsstandards, insbesondere daher, da diese in besonderer Weise auf die Selbstkompetenz und Sozialkompetenz als wesentliche Bereiche des Unterrichts im Fach Bewegung und Sport eingehen. Zunächst werden hier zum besseren Verständnis eine Definition von Selbstkompetenz und Sozialkompetenz aufgeführt.

SELBSTKOMPETENZ ist die Befähigung zur adäquaten Einordnung des persönlichen Erfahrungswissens sowie die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Selbstbewusstsein und Identität. Dazu zählen Selbstwahrnehmung, Selbstkenntnis, Selbsteinschätzung, Aufmerksamkeits-, Motivations- und Emotionsregulation, Kompetenz- und Konsequenzerwartungen. Schließlich noch die Fähigkeit, eigene Vorzüge einzubringen, wie zum Beispiel Auftreten, Ausdrucksvermögen, Initiative oder Kreativität. (BMUKK, 2014, S.13)

Unter SOZIALKOMPETENZ versteht man Fähigkeiten und Einstellungen, die für gelingende soziale Interaktionen notwendig sind. Dazu gehören Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Rollen- und Funktionsverständnis, Rollendistanz und Identitätsdarstellung, Führungskompetenz, Integrationsfähigkeit, Empathie und die Fähigkeit zu fairem Handeln. (BMUKK, 2014, S.13)

Diese Definitionen zeigen, dass sich die Ausführungen in den Bildungsstandards kaum von den vorherigen Ausführungen über SEL unterscheiden.

Für die Entwicklung der Fähigkeiten im jeweiligen Bereich wird darauf hingewiesen, dass diese weiteren Fähigkeiten immer im Kontext einer fachlichen Kompetenz erworben werden, man könnte auch von der in der Sportpädagogik häufig verwendeten Prämisse „Erziehung durch Sport“ sprechen. Um diesen Anspruch der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz weiter zu konkretisieren, werden explizit die jeweiligen Teilkomponenten als „Kann“

Formulierungen inklusive Deskriptoren angegeben, anhand derer diese Kompetenzen wahrnehm- und überprüfbar werden.

Die Teilbereiche für Selbstkompetenz in der Unterstufe umfassen:

- Leistungsfähigkeit einschätzen – realistisches Selbstkonzept
 - Eigenes Verhalten in sozialen Situationen einschätzen (Soziales Selbstkonzept)
 - Eigene Emotionen wahrnehmen und regulieren (Emotionales Selbstkonzept)
- (vgl. BMUKK, 2014, S.21f.)

Punkt 1 und Punkt 2 verwenden hierbei das deutsche Pendant zu den SEL-Komponenten „Self awareness“ und „social awareness“. Für das Einschätzen des Verhaltens in sozialen Situationen kann auch eine Parallele zum „responsible decision making“ hergestellt werden. Das emotionale Selbstkonzept hingegen wird bei den SEL in den Punkt der „self awareness“ integriert, mit der Emotionskontrolle wird auch der Punkt des „self managements“ angesprochen.

Die Teilbereiche für Sozialkompetenz in der Unterstufe umfassen:

- Verhaltensnormen und -regeln erstellen und einhalten
 - Faires und unfaires Handeln und selbst fair handeln
 - Angemessen miteinander kommunizieren
 - In einer Gruppe bestehen und kooperieren
 - Unterschiedliche Rollen und Aufgaben übernehmen und reflektieren
- (vgl. BMUKK, 2014, S.23f.)

Auch hier findet man wiederum viele Punkte, welche auch im CASEL Framework angesprochen werden. Vor allem die im CASEL angeführten Punkte in der Kategorie der „Relationship Skills“ decken einen großen Bereich der Sozialkompetenz aus den Bildungsstandards ab.

Eine Gegenüberstellung der Prämissen und Konzeptionen des Social – Emotional Learning und den Forderungen des österreichischen Lehrplans und der Bildungsstandards ergibt in weiten Bereichen eine große Überschneidung. Lediglich in Details findet man Punkte, welche nur in einem dieser Orientierungspunkte angesprochen werden.

Da das Social Emotional Learning bereits in anderen Forschungsarbeiten als Grundlage herangezogen wurde, der Lehrplan und die Bildungsstandards im Unterricht von Bewegung und Sport in Österreich eine wesentliche rechtliche Grundlage bilden und diese

Orientierungspunkte sehr gut miteinander verknüpfbar sind, wird diese Basis als angemessen angesehen, um die Zielformulierungen für die vorliegende Arbeit daraus abzuleiten.

3 Forschungsstand

Während die bisherigen Ausführungen dazu dienen, den theoretischen Teil abzustecken und genau zu definieren, welche Themenbereiche Kern dieser Arbeit sind, beschäftigt sich dieser Abschnitt mit konkreten Forschungsergebnissen auf dem Gebiet der Outdoor Education. Ziel ist es, einen Einblick zu geben, was bisher schon an Erkenntnis vorhanden ist, um die eigene Forschung angemessen einordnen zu können. Die Darstellung des Forschungsstands erfolgt auf mehreren Ebenen, um einen guten Überblick zu erhalten. Zunächst werden Ergebnisse über den Mehrwert eines „Outdoor“-Kontexts allgemein dargestellt und praktische Beispiele der Outdoor Education auf internationaler Ebene angeführt. Anschließend werden Forschungsergebnisse über mögliche Effekte diverser Outdoor Education Programme vorgestellt und schließlich wird auf konkretere Ergebnisse eingegangen, welche sich spezifisch im Bereich der personalen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ansiedeln.

Die vorgestellten Ergebnisse stammen aus einer einschlägigen Recherche, bei welcher Studien und wissenschaftliche Artikel miteinbezogen werden, welche sich explizit mit „Outdoor Education“, „Friluftsliv“ oder „Erlebnispädagogik“ beschäftigen und dabei eine pädagogische Intention verfolgen. Ebenso ist ein Fokus der Recherche, dass es sich bei den Teilnehmenden diverser Programme um Kinder oder Jugendliche handelt. Wenn die untersuchten Programme in einem schulischen Kontext stattfanden, so wurde weitgehend darauf Acht gelegt, dass ein Bezug zum Sportunterricht besteht beziehungsweise zumindest bewegungsorientierte Angebote den Kern bildeten. Lediglich der inhaltliche Einstieg über positive Effekte des Outdoor- / naturnahen Settings allgemein geht in Bezug auf die Zielgruppe mehr in die Breite.

3.1 Positive Effekte eines Outdoor- / naturnahen Settings

Ein ausgewähltes Projekt, welches die vielfältigen Aspekte von natursportlichen Aktivitäten beleuchtet, ist das BOSS (Benefits of Outdoor Sports for Society) Projekt (Eigenschenk & McClure, 2019). Hierbei werden in mehreren Stufen die positiven Effekte von Outdoor-Sport untersucht, um in weiterer Folge ökonomische Ableitungen zu treffen und abschließend Fallstudien durchführen zu können. Im ersten Schritt wurde hierbei eine intensive Recherche über die Benefits auf unterschiedlichen Ebenen untersucht, wobei sich folgende sechs Kategorien herauskristallisiert haben:

- 1. Physical health (körperliche Gesundheit)
- 2. Mental health and wellbeing (Mentale Gesundheit und Wohlbefinden)
- 3. Education and life-long learning (Erziehung und lebenslanges Lernen)
- 4. Active citizenship (Aktives Bürgertum)
- 5. Crime and anti-social behaviour (Verbrechen und anti – soziales Verhalten)
- 6. Additional benefit (zusätzliche Vorteile)

(Eigenschenk & McClure, 2019, S.230)

Bezogen auf die vorliegende Arbeit ist insbesondere die Kategorie „Education and life – long learning“ als relevant zu erachten. Dennoch ist die Vielzahl an weiteren Vorteilen zu beachten, da diese neben den in dieser Arbeit zu untersuchenden Faktoren wesentliche weitere Begründungen darstellen, warum natursportliche Aktivitäten einen hohen Mehrwert haben.

Die Zusammenhänge aus Aufenthalt in der Natur und körperlicher Aktivität haben auch Rogerson et al. (2019) sehr anschaulich dargestellt, welche ihren Ansatz als „the green exercise concept – two intertwining pathways to health and well – being“ betiteln. Dabei geht es darum, dass es ihrer Ansicht nach zwei unterschiedliche Zugänge gibt, wie sich Natur und körperliche Aktivität gegenseitig beeinflussen. Dem ersten Weg folgend geht es darum, dass körperliche Aktivität in vielen Fällen dazu führt, sich in der freien Natur aufzuhalten, was wiederum positive Effekte auf die Gesundheit hat. Der zweite Weg beschreibt, dass die bloße Existenz von Grünflächen und natürlichen Umgebungen dazu führt, sich mehr in diesen aufzuhalten und dort auch körperlich aktiv zu sein. Während es also zum einen darum geht, dass man sich aufgrund der Motivation, Sport zu betreiben, auch immer wieder in natürliche Umgebungen begibt, ist die Möglichkeit, dies zu tun, auch als Anreiz dazu gesehen, mehr körperliche Aktivität zu betreiben. Diese gegenseitigen Beeinflussungen führen letztendlich zu positiven gesundheitlichen Effekten (Rogerson et al., 2019).

Es ist dabei besonders hervorzuheben, dass es auch zahlreiche wissenschaftliche Ergebnisse im Bereich der psychologischen Effekte, physiologischen Effekte und sozialen Effekte gibt, welche durch den bloßen Aufenthalt in natürlichen Umfeldern eintreten. Als weitere Argumentation für die Outdoor Education als Gegensatz zu Indoor-Aktivitäten sind auch Ergebnisse zu nennen, wobei etwa soziale Interaktionen stärker forciert werden oder sich die Stimmung mehr verbessert, wenn Aktivitäten in einem Outdoor-Setting anstatt in einem Indoor-Setting durchgeführt werden (Rogerson et al., 2016, zit. nach Rogerson et al., 2019, S.85).

Ergebnisse wie diese deuten eindeutig darauf hin, dass durch Bewegungsangebote im Outdoor- / naturnahem Setting vielfältige positive Effekte zu erwarten sind, was eine wesentliche Begründung für die Legitimation von Programmen der Outdoor Education darstellt.

3.2 Praxis der Outdoor Education

Sabet (2018) gibt einen Überblick über aktuelle Trends der Outdoor Education. Dabei geht die Autorin darauf ein, dass historisch gewachsen immer noch Charakterbildung und ein gesundheitsorientierter Lebensstil eine Rolle spielen, aber in den letzten Jahren vermehrt neue Ansätze an Bedeutung gewonnen haben. Dabei erwähnt sie „environmental stewardship“, „indigenous perspectives“ und „place – based education“ (Sabet, 2018).

Der erste Punkt soll darstellen, dass das Umweltbewusstsein immer stärker in das Bewusstsein gerät, auch aufgrund sich immer mehr ändernder Umweltbedingungen. Weiters werden in der Outdoor Education auch öfter die Ansichten der lokalen Bevölkerung beziehungsweise auch der Ureinwohner*innen einbezogen, um ein kulturelles Bewusstsein für die eigene Umgebung zu schaffen. „Place – based education“ heißt, dass in der Outdoor Education die unmittelbare Umgebung als Ort des Lernens herangezogen wird, unabhängig davon, ob es sich nun um einen städtischen oder ländlichen Raum handelt. Jeder Ort ist geeignet – das Ziel dabei ist, dass Teilnehmende lernen, sich mit der unmittelbaren Umgebung identifizieren zu können (vgl. Sabet, 2018).

Einige Autor*innen haben sich insbesondere mit geografisch abgegrenzten Phänomenen der Outdoor Education auseinandergesetzt. Asfeldt et al. (2021) etwa untersuchten, durch Befragungen von Teilnehmer*innen einschlägiger Programme, die Outdoor Education in Kanada. Hierbei sollten die leitenden Philosophien, Ziele und Aktivitäten genauer untersucht werden. Ziele waren laut den Teilnehmenden „Bildung von Gemeinschaft“, „persönliche Entwicklung“, „Bewusstsein für die Menschen und deren Umgebung“, „Umweltbewusstsein“, als auch „Ausbildung von spezifischen Fertigkeiten“. Die Aktivitäten selbst deckten ein breites Spektrum ab, etwa die Vermittlung spezifischer Outdoor-Fertigkeiten, Reflexionsphasen oder Aktivitäten bezüglich der Umweltbildung. Auffallend war, dass im Bereich der Leitphilosophien oft keine Einigkeit über einen einzelnen Einfluss herrscht. Hingegen werden mehrere Ansätze genannt, wie etwa erfahrungsbasiertes Lernen oder ganzheitliches Lernen. Die Autor*innen kommen außerdem zur Erkenntnis, dass Outdoor Education eine größere Rolle in der zeitgenössischen Bildung spielen könnte, als das bisher der Fall ist. Zumindest in der vorliegenden Untersuchung hat sich nämlich herausgestellt, dass die Outdoor Education nicht

sehr prominent aufgestellt ist und Teilnehmende oft berichten, dass die Programme oft unter mangelnden Zukunftsvisionen litten (vgl. Asfeldt et al., 2021)

Während die Outdoor Education in den obigen Ausführungen als fachunabhängiger pädagogischer Ansatz beleuchtet wurde, sind Sutherland und Legge (2016) der Frage nach Möglichkeiten für Outdoor und/oder Adventure Education im Sportunterricht nachgegangen. In Form eines Reviews wurde die Literatur nach möglichen Formen sowohl im Sportunterricht selbst als auch in der Lehrer*innenbildung untersucht. Dabei kommen sie zur Erkenntnis, dass es zum Teil förderliche Strukturen gibt, wie etwa fixe curriculare Vorgaben. In anderen Fällen seien aber geringere richtungsweisende Zielvorgaben vorhanden und dementsprechend herrscht wenig Klarheit über mögliche Inhalte und Ziele. Ebenso wurde aber auch herausgefunden, dass bereits Effekte bei Schüler*innen im Bereich der persönlichen und sozialen Entwicklung erreicht wurden. Als abschließendes Fazit wurde festgestellt: „from our research we have realized there is a need to examine more PETE and school programs to identify the gap between the rhetoric and the reality when teaching OAE” (Sutherland & Legge, 2016, S.309). Diese Lücke zwischen den Ansprüchen und der praktischen Realität wird als einer der Punkte angesehen, an welchem die vorliegende Arbeit ansetzen möchte.

Besonders den skandinavischen Kontext in den Blick nehmend sahen sich Aadland et al. (2009) auf Basis einer Untersuchung unter Lehrpersonen an, wie sich die Praxis des „Friluftsliv“ in der norwegischen Mittelstufe darstellt. Hierbei kam auf, dass sich durch curriculare Änderungen die Ansichten geändert hätten, hin zu einer sehr fähigkeitsorientierten Auffassung. Die Zielvorgaben seien also nun sehr stark auf konkrete, messbare „Outdoor Skills“ reduziert worden. Ein von den Autor*innen als relevant dargestelltes Ergebnis war dabei, dass sich die Lehrpersonen zwar kompetent für die Vermittlung der Inhalte fühlen und auch die örtlichen Gegebenheiten zumeist als adäquat erscheinen, aber trotz der eigentlich vorteilhaften Rahmenbedingungen relativ wenig im Bereich des „Friluftsliv“ unterrichtet wird. Es kam heraus, dass anderen, traditionellen sportlichen Inhalten mehr Raum eingeräumt wird, was daher ruhen könnte, dass die Inhalte des „Friluftsliv“ im alten Curriculum stärker verankert waren. Die Autor*innen sprechen hier auch von einem Ungleichgewicht aus Curriculum und Praxis. (vgl. Aadland et al., 2009)

Wiederum im schulischen Bereich verortet, haben sich Gray et al. (2012) die Outdoor Education im australischen Curriculum angesehen. Dabei wurde dargelegt, dass eine

Diskussion im Gange ist, wie die Outdoor Education im Curriculum positioniert werden sollte und dass es gute Gründe gäbe, diese als fixen Bestandteil im Curriculum zu verankern. Argumentationslinien sind etwa die Förderung von Freude an Outdoor-Aktivitäten, die Einnahme von sozialen, kritischen Perspektiven, Kompetenzerwerb für den Outdoor-Bereich, als auch weitere förderliche Effekte auf physischer, psychischer und umweltbewusster Ebene. Es wird des Weiteren argumentiert, dass der Outdoor Education ein eigener Platz eingeräumt werden sollte, und diese nicht nur ein Teil des Bewegungs- und Sportunterrichts (in Australien HPE – health und physical education) sein sollte. Dies ruht daher, dass nach Ansicht der Autor*innen dann zwar die Überschneidungen im Bereich der persönlichen und sozialen Entwicklung gut angesprochen werden könnten, Umweltbildung selbst aber zu kurz greift (vgl. Grey et al., 2012)

Beispiele wie die hier genannten zeigen, dass die Outdoor Education insbesondere in den hier genannten geografischen Regionen bereits einen gewissen Stellenwert in der pädagogischen Praxis haben. Dennoch weisen die Autor*innen darauf hin, dass mehr Forschung in Bezug auf die Programme zielführend sei, was die Bedeutung für weitere Untersuchungen unterstreicht.

3.3 Effekte von Outdoor Education

Während sich die bisher vorgestellten Artikel und Studien vorwiegend mit praktischen Formen der Outdoor Education beschäftigt haben, geht die nächste Überlegung in Richtung der Begründungen derartiger Konzepte im Sinne von positiven Effekten für Schüler*innen.

Becker et al. (2017) haben hierzu in einem Review die Effekte von regelmäßigem Unterricht in einem Outdoor Setting auf Lernen, soziale und gesundheitliche Dimensionen untersucht. Dabei wurden elf Studien ermittelt, in welchen positive Effekte zum Tragen kommen, eine Studie mit positiven, als auch negativen Effekten, und eine Studie mit negativen Effekten. Die Erkenntnisse aus dem Review waren, dass sowohl soziale, akademische, physische und psychische Effekte möglich sind, jedoch im Bereich der mentalen Gesundheit noch wenig Ergebnisse vorliegen. Ebenso merkten die Autor*innen an, dass nur 13 Studien den Suchkriterien entsprechen, was den Wunsch nach weiterer Forschung auf diesem Feld ausdrückt. Dieser Wunsch wurde auch explizit für die sozialen Dimensionen ausgedrückt, auch wenn bereits Ergebnisse in Bezug auf soziale Kompetenzen und sozialen Beziehungen wie Selbstwert, Selbstvertrauen, vertrauensvolle Beziehungen und Gefühl der Zugehörigkeit vorliegen (vgl. Becker et al., 2017).

Mygind und Bolling (2022) bewegten sich in ihrer sehr aktuellen Forschung im skandinavischen Kontext und betrachteten Ergebnisse in Bezug auf Udeskole (Outdoor Schulen – siehe Kapitel 2.2.3). Hierbei waren Wohlbefinden, mentale und soziale Gesundheit im Vordergrund. Hervorzuheben sind insbesondere die Ergebnisse des dänischen „Teachout“-Projekts, in welchen zwar nur kleine, aber positive Effekte im psychosozialen Wohlbefinden, positiver Wahrnehmung der schulischen Aufgaben, intrinsischer Motivation und sozialen Beziehungen in der Klassengemeinschaft ermittelt werden können. Es wird außerdem darauf hingewiesen, dass die Rahmenbedingungen im Sinne der Organisation und des didaktischen Rahmens und Einsatzes der Lehrkräfte eine bedeutende Rolle für Erzielung der Ergebnisse spielen.

Mann et al. (2022) kommen ebenso zum Ergebnis, dass auf personaler und sozialer Ebene Effekte zu erwarten sind und argumentieren mit dem Ansatz der 21st century skills. Diese von der OECD (2019, zit. nach Mann et al., 2022) formulierten Ziele beinhalten neben kognitiven Fähigkeiten der Kreativität und des kritischen Denkens auch soziale Fähigkeiten von Kommunikation und Zusammenarbeit und werden als wesentlich für die Bildung von künftigen Arbeitskräften und Bürger*innen angesehen. Auch in diesem Artikel finden sich explizite Forschungsdesiderata, insbesondere der Wunsch, die Rahmenbedingungen für Outdoor Learning genauer zu untersuchen, welche notwendig sind, um effektive Ergebnisse erzielen zu können. Ebenso wird angesprochen, dass eine festere Verankerung von sozial – emotionaler Entwicklung in nationalen Curricula wünschenswert wäre (Mann et al., 2022). Wie im vorherigen Abschnitt dargestellt wurde, ist dies im österreichischen Lehrplan, konkret etwa im Fach Bewegung und Sport, zum Teil schon geschehen.

Weitere Studien zu den Effekten einschlägiger Programme der Outdoor Education oder ähnlichen Ansätzen wie „Adventure Based learning“ auf soziale Kompetenzen wurden unter anderem von Stuhr et al. (2015), Harun und Salamuddin (2014), Looser (2017), Jostad et al. (2015), Orson et al. (2020), Torkos (2017), Ee und Ong (2014), und Price (2019) untersucht. Ein Blick auf die Jahreszahlen verrät, dass hier seit den letzten zehn Jahren reges Interesse an diesem Bereich herrschte und zahlreiche Untersuchungen vorgenommen werden. In den Ergebnissen sind sich die Autor*innen weitgehend einig, dass durch die unterschiedlichen Projekte jeweils positive Effekte auf Ebene des sozialen Lernens erzielt werden können. Zusätzlich kann man in den Studien auch Hinweise auf förderliche Effekte für das Erreichen der angestrebten Ziele herauslesen. So weisen Harun und Salamuddin (2014) darauf hin, dass

die Reihenfolge der Aktivitäten wichtig seien und man auch die Bedürfnisse der Teilnehmenden in Betracht ziehen müsse. Dies ist der Auffassung von Schörghuber und Pfingstner (2007) bezüglich der integrativen Outdoor-Aktivitäten ähnlich, wo geschrieben wird, dass die Ziele nicht einfach extern vorgegeben werden sollten.

Looser (2017) weist außerdem auf die Besonderheiten der Gruppe hin und mahnt zu Vorsicht in der Interpretation der Daten. In der vorliegenden Studie weisen die Teilnehmenden schon vorher sehr hohe Werte in der Sozialkompetenz auf, was zu einer Stichprobenverzerrung führen könnte. Hier ist also besondere Achtsamkeit auf die Ausgangslage zu geben, um die gewonnenen Daten sinnvoll analysieren und interpretieren zu können.

Orson et al. (2020) geben einen weiteren Denkanstoß, indem sie dazu aufrufen, auch die nicht erfolgreichen Aspekte eines Programms zu untersuchen und zu schauen, warum gewisse Punkte eben nicht zu Lerneffekten geführt haben. Dies wird ebenso als wichtig erachtet, da sich dadurch ein gutes Bild für Stärken und Schwächen eines Programms ergibt.

Torkos (2017) und Price (2019) stechen durch die Auswahl der Teilnehmenden hervor, da es sich hierbei um Kinder und Jugendliche mit dezierten Problemen auf sozialer, emotionaler und verhaltensbezogener Ebene handelt. Zwar ist dies nicht die Zielgruppe des eigenen Programms, jedoch stellen diese Ergebnisse anschaulich dar, dass das Potential der Outdoor Education sehr weit greifen kann. Von Förderung sozialer und personalen Kompetenzen bis zum Ausgleich defizitärer Erscheinungen in diesem Bereich ist der Einsatz derartiger Programme sehr vielfältig.

An diese bisherigen Ergebnisse schließt diese Arbeit an und möchte einen Beitrag zur Erweiterung des bisherigen Standes der Forschung leisten. Wie an mehreren Punkten bereits angesprochen wurde, heben viele Autor*innen immer wieder hervor, dass es weitere Forschung auf dem Gebiet braucht, um die untersuchten Ergebnisse untermauern zu können. Ebenso wichtig erscheint es, einen genauen Blick auf eine derartige Programm zu werfen, und nicht blind einer Steigerung durch eine Messung an zwei Zeitpunkten zu vertrauen, sondern die Prozesse und Rahmenbedingungen, als auch die Stärken und Schwächen, Chancen und Grenzen eines derartigen Programms zu beleuchten. Dass positive Effekte auf Ebene der personalen und sozialen Kompetenzen eintreten können, ist ob der zahlreichen Studien dazu grundlegend als wahrscheinlich einzustufen. Jedoch ist der genaue, analytische Blick auf das, was zwischen

dem Ausgangszustand und dem Zustand nach dem Programm passiert, das Wesentliche – das, worin versucht wird, durch die Arbeit einen wissenschaftlichen Mehrwert zu erzeugen.

4 Zielsetzungen der Arbeit und Erkenntnisinteresse

Ausgehend von der bisherigen Forschung auf dem Gebiet, soll die eigene Arbeit folgender leitenden Forschungsfrage nachgehen:

*Inwiefern kann ein an unterschiedlichen Konzepten der Outdoor Education orientiertes Projekt dazu beitragen, die (intra)personalen und sozialen Kompetenzen von Schüler*innen der Sekundarstufe I zu fördern?*

Mögliche weitere Unterfragen lauten:

- Wie können die angestrebten Ziele erreicht werden? Warum konnten ausgewählte Ziele nicht erreicht werden?
- Welche Aspekte aus internationalen Konzepten lassen sich zu einem integrativen Outdoor-Programm bündeln?
- Welche Rahmenbedingungen gelten bezüglich Inhalts, Methode, Dauer, Ort als förderlich oder hinderlich?
- Welche Vorteile ergeben sich Outdoor gegenüber Indoor?
- Lassen sich derartige Programme möglicherweise längerfristig in den Unterricht des Fachs Bewegung und Sport integrieren ?

Der entscheidende Punkt der Hauptfragestellung ist das einleitende Fragewort „inwiefern“. In erster Linie interessiert der Blick auf die genaue Gestaltung des Programms im Sinne eines übergreifenden Konzeptes. Ziel ist es, in der Verbindung aus unterschiedlichen (internationalen) Ansätzen ein Outdoor-Programm für die Schüler*innen zu generieren und dieses anschließend auszuwerten. Zudem gilt es im Rahmen einer (internen) Prozessevaluierung festzustellen, was genau zwischen dem Ausgangspunkt und dem Zustand nach dem Projekt passiert, welche Dynamiken hier auftreten und wie diese in Bezug auf die Effekte der Outdoor Education interpretiert werden können.

Es ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass diese Arbeit keine gänzlich neuen Erkenntnisse generieren, sondern den oben zitierten bisherigen Forschungsstand untermauern bzw. überprüfen möchte und dem Desideratum nachzugehen versucht, die bisherigen Ergebnisse genauer zu untersuchen. Wie in der Methodik dargestellt wird, geht es nicht nur um den

wissenschaftlichen Mehrwert, sondern auch um den praktischen Mehrwert am eigenen Schulstandort.

5 Methodik

5.1 Ansatz der Aktionsforschung

Die Idee zu dieser Form der Arbeit ist in Zusammenarbeit mit Kolleg*innen am eigenen Schulstandort entstanden, da durch Gespräche mit diesen der Wunsch entstanden ist, mit den betreffenden Klassen gezielt auf Ebene der personalen und sozialen Entwicklung zu arbeiten. Da diese Klassen auch von mir selbst im Fach Bewegung und Sport unterrichtet werden, trete ich in diesem Forschungsprojekt gleichsam als Praktiker, als auch als Forschender auf, wodurch sich der Ansatz der Aktionsforschung als zielführend erwiesen hat.

Um diesen Ansatz näher zu beschreiben, werden im Folgenden die Ausführungen von Posch und Zehetmeier (2022), als auch jene des ARTIST (2018) Projekts dargestellt. Zunächst gilt zu klären, was genau unter Aktionsforschung zu verstehen ist.

Posch und Zehetmeier (2022, S.8) weisen darauf hin, dass Aktionsforschung als „systematisch reflektierte Praxis“ zu begreifen ist. Die Praktiker*innen, in diesem Fall die Lehrpersonen, greifen also Erfahrungen aus der eigenen Praxis auf und reflektieren diese nach systematischen Vorgehensweisen, um diese so im Idealfall zu verbessern beziehungsweise weiterzuentwickeln. Um dies exakt zu beschreiben, wird folgende Definition angeführt: „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ (Elliott, 1991, S.69, zit. nach Posch & Zehetmeier, 2022, S.11)

Wichtig ist dabei stets die Forderung, die Praxis weiterzuentwickeln. Das heißt, dass nicht bloß der aktuelle IST – Zustand beschrieben wird oder versucht wird, diesen nur zu analysieren, sondern, dass im Zuge des Forschungsprozesses Erkenntnisse gewonnen werden, welche auch praktisch umgesetzt werden, und so neue Handlungsstrategien gewonnen werden.

Laut ARTIST (2018, S.17) zeichnen sich kritische Forschung und Aktionsforschung dadurch aus, dass sie „beabsichtigen, gesellschaftliche Praxis zu verändern, um die Situation und die Chancen der Beteiligten zu verbessern“. Im Falle des Projekts, wären die Beteiligten in erster Linie die Schüler*innen selbst, deren Situation durch das Projekt im Idealfall verbessert werden kann. Weiters schreiben die Autor*innen der ARTIST Handreichung, dass „jede Aktionsforschung versuchen [wird], die bestmögliche Praxis zu identifizieren, zu implementieren, und zu verstehen“ (ARTIST, 2018, S.17).

In Hinblick auf die Forschungsfrage ist hier die Frage zu stellen, welche Erkenntnisse für eine verbesserte Praxis abgeleitet werden können. Hierbei ist weniger die Frage, ob die Outdoor Education als bestmögliche Praxis gegenüber anderen Formen des Unterrichts gilt, sondern vielmehr, wie sich diese selbst gestalten muss, um bestmögliche Effekte erzielen zu können. Gleichzeitig ist die Frage der (längerfristigen) Implementierung als eine der Unterfragen im Forschungsprojekt tragend.

Altrichter und Posch (2007, zit. nach Posch & Zehetmeier, 2022, S.12) führen die charakteristischen Merkmale von Aktionsforschung als die folgenden an:

1. Forschung der Betroffenen
2. Fragestellungen aus der Praxis
3. In – Beziehung – Setzen von Aktion und Reflexion
4. Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen
5. Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven
6. Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft
7. Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit
8. Veröffentlichung von Praktikerwissen
9. Handlungen werden als Ausdruck von Werthaltungen betrachtet
10. Die Ziele von Aktionsforschung sind gleichsam das Gewinnen von Erkenntnissen, als auch die Entwicklung der Praxis

Diese charakteristischen Merkmale sollen nun kurz an der vorliegenden Forschungsarbeit verdeutlicht werden.

Forschung der Betroffenen ergibt sich, wie oben bereits erwähnt dadurch, dass die Schüler*innen der Zielgruppe gleichzeitig Schüler*innen im eigenen Unterricht sind. Hierbei ist jedoch eine kleine Differenzierung vorzunehmen, da in Bewegung und Sport nur die Knaben von mir selbst unterrichtet werden.

Die Fragestellung aus der Praxis ergibt sich in erster Linie aus persönlichen Erfahrungen und auch aus Erfahrungen von anderen Kolleg*innen, welche in gemeinsamen Gesprächen geteilt und diskutiert werden. Zudem ist die Fragestellung auch in Hinblick auf die Umsetzung des Lehrplans im Fach Bewegung und Sport relevant, da die Förderung der untersuchten Kompetenzen auch explizit als Ziele dieses Faches formuliert sind.

Der ständige Wechsel aus Aktion und Reflexion ist insbesondere bei diesem Projekt zielführend, da dieses Wechselspiel in mehreren pädagogischen Ansätzen, die der Outdoor Education zugrunde liegen, angesprochen wird.

Dem vierten Punkt, den längerfristigen Forschungs- und Entwicklungszyklen, wird durch den allgemeinen Aufbau des Projekts in mehrere Phasen Rechnung getragen. Es werden hierbei eine Vorbereitungsphase, eine praktische Durchführungsphase und eine Evaluationsphase unterschieden. Diese werden im folgenden Abschnitt näher beschrieben.

Die Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven ist ebenso ein Kernpunkt des Projekts. In der Vorbereitungsphase war insbesondere die Perspektive von anderen Lehrpersonen im Fokus. Die Durchführungsphase ist grundsätzlich mehrperspektivisch angelegt, da Beobachtungen von mir selbst und von einer Kollegin durchgeführt werden. Außerdem werden die Perspektiven der Schüler*innen über kurze Gespräche eingeholt. Abschließend folgt die Evaluationsphase, welche einen starken Fokus auf die Perspektive der Schüler*innen hat. Die große Herausforderung als auch das Potential dieser Arbeit wird sein, diese Betrachtungsweisen sinnvoll miteinander zu verknüpfen und daraus Schlüsse zu ziehen.

Die Einbettung in eine professionelle Gemeinschaft geschieht dadurch, dass mehrere Lehrpersonen in den Forschungsprozess einbezogen werden, beziehungsweise ihre Sichtweisen erhoben werden.

Als nächster Punkt bezüglich Vereinbarung ethischer Regeln wurde im gesamten Forschungsprozess auf maximale Transparenz Wert gelegt und das Vorhaben, als auch die genaue Durchführung und Ziele mit den betroffenen Schüler*innen, den involvierten Lehrpersonen, der Schulleitung und auch den Erziehungsberechtigten geklärt. Vor allem beim Führen der Interviews wurde darauf geachtet, dass die Freiwilligkeit stets im Vordergrund steht und die Zustimmung zur Aufnahme und anonymisierten Verarbeitung der Daten gegeben war.

Betrachtet man die Veröffentlichung des neu gewonnenen Praktikerwissens, ist zu überlegen, inwiefern dieser Punkt gegeben ist. Allerdings besteht grundsätzlich für alle Beteiligten und auch weitere Interessierte die Möglichkeit, Einsicht in die fertige Arbeit zu nehmen.

Zu Punkt 9 lässt sich sagen, dass die Werthaltungen im Sinne der Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen nicht nur aus sportpädagogischer Sicht, sondern allgemein in der Schule als sinnhafte pädagogische Ziele angesehen werden können. Ein Teil der Interviews mit den Lehrpersonen hat sich ebenfalls dieser Frage gewidmet.

Abschließend ist ein Punkt genannt, welcher das wesentliche Erkenntnisinteresse auf den Punkt bringt. Einerseits ist es ein Anliegen, die bisherige Theorie zu erweitern und den Forschungsstand zu überprüfen beziehungsweise mit gegebenenfalls neuen, weiteren Erkenntnissen zu erweitern. Auf der anderen Seite ist es, wie bereits im Kapitel bezüglich der Ausgangslage beschrieben, ein Kernanliegen, die Praxis zu erweitern. Mit der Fragestellung, inwiefern die Outdoor Education einen Beitrag leisten kann, die personalen und sozialen Kompetenzen von Schüler*innen zu fördern, sollen etwaige Ergebnisse nicht nur per se generiert werden, sondern überlegt werden, was sich daraus für die Praxis, insbesondere sportpädagogisch, ergibt.

5.2 Phasenstruktur des Projekts

Der vierte Punkt der charakteristischen Merkmale in der Aktionsforschung beschäftigt sich mit den Forschungszyklen. Grafisch dargestellt können diese Forschungszyklen folgendermaßen verstanden werden:

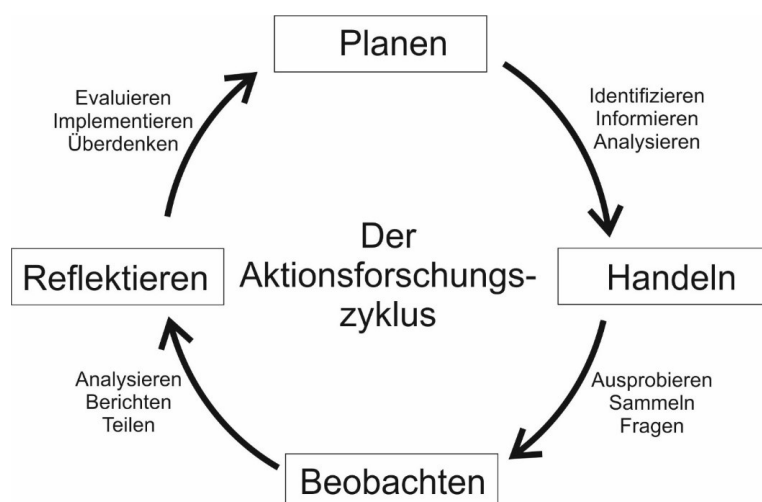


Abbildung 4: Der Aktionsforschungszyklus (ARTIST, 2018, S.15)

Orientiert an diesem zyklischen Modell wird auch dieses Forschungsprojekt in mehreren Phasen bzw. Forschungszyklen geplant und durchgeführt.

5.2.1 Vorbereitungsphase

An erster Stelle des Zyklus steht im Modell das „Planen“. Diese Phase wird in der vorliegenden Arbeit als „Vorbereitungsphase“ verstanden. Neben der eingängigen Literaturrecherche, um die theoretische Basis zu klären und den aktuellen Forschungsstand zu analysieren, fallen in diese Phase auch die Befragungen von weiteren Lehrpersonen mittels leitfadengestützten Interviews. Diese Interviews werden ausgewertet und bieten eine „Situationsanalyse“, anhand welcher konkrete Ziele für die praktische Durchführungsphase formuliert werden.

Dieser Schritt wird auch von Reiners (2009b) empfohlen, welche in einem Phasenmodell eine fundierte Situationsdiagnose als ersten Schritt als unabdinglich sieht, um eine Auftragsklärung durchführen zu können. In diese Vorbereitungsphase fällt laut Reiners (2009b) auch Phase 2, welche die Vereinbarung des Zielkorridors und der Themen für die Entwicklung der Gruppe anspricht. Die Ausführung dieser Phase ergibt sich aus der Auswertung der Interviews.

Ebenso noch in den Bereich der Vorbereitung fällt Phase 3, womit bei Reiners (2009b) die Planung des Programms gemeint ist, im Sinne einer Auswahl und Auskleidung von Szenarien. Dies geschieht auf Basis der vorhergehenden Phasen und soll dementsprechend zielorientiert geschehen. An dieser Stelle wurde konkret überlegt, mit welchen Inhalten, Methoden, Szenarien und Aufgaben die angestrebten Ziele verfolgt werden können. Orientiert an Beispielen der Interaktionspädagogik aus Reiners (2009a, 2009b) und Sawatzki et al. (2022) wurde so ein mehrwöchiges Outdoor-Programm als Projekt entwickelt.

5.2.2 Durchführungsphase

Im Aktionsforschungszyklus mit „Handeln“ betitelt, folgt nun die Durchführungsphase als praktische Umsetzung des Projekts im Sinne der Outdoor Education im Rahmen des Unterrichts im Fach Bewegung und Sport. Wiederum am Phasenmodell nach Reiners (2009b) orientiert, befindet man sich nun in Phase 4, der Aktion.

Hierfür wurden in mehreren aufeinanderfolgenden Sportstunden die Ansätze der Outdoor Education inhaltlich und methodisch umgesetzt. Konkret heißt das, dass der Unterricht im Kontext „Outdoor“ in naturnahen Umgebungen stattfand.

Konkret gestaltete sich die Durchführung des Programms wie folgt:

In einer ersten gemeinsamen Doppelstunde mit allen Schüler*innen der betreffenden Klassen wurde das Projekt vorgestellt, ein Informationszettel für die Eltern und Erziehungsberechtigten ausgeteilt, mögliche Fragen geklärt und die Ziele der Schüler*innen selbst erhoben. Im Anschluss an diese Einführung wurde auch eine kurze kooperative Aufgabe gestellt, um die Schüler*innen auf das Projekt einzustimmen.

Genau eine Woche später wurde in der Doppelstunde im Fach Bewegung und Sport mit dem tatsächlichen Projekt gestartet. Hierfür wurden beide Klassen zunächst zufällig mittels App in zwei etwa gleich große Gruppen eingeteilt. Diese Gruppen waren die Basis für die erste Einheit.

Die erste Aufgabe bestand darin, vier Kartenteile zu finden, welche am Schulgelände versteckt waren und mithilfe von Hinweisen gefunden werden mussten. Nachdem die Karte gefunden

und zusammengefügt wurde, konnte abgelesen werden, wohin zu gehen war. Daraufhin folgte eine gemeinsame, kurze Wanderung in den Wald.

Am Zielpunkt angekommen wurde eine adaptierte Version der Übung „Seilquadrat“ (Reiners, 2009a, S.120) durchgeführt. Anschließend mussten die Schüler*innen einen Teil des Rückwegs gemeinsam zurücklegen, wobei alle eine Hand am Seil haben mussten und die Hälfte der Schüler*innen eine Augenbinde trugen und somit nichts sehen konnten.

Neben kürzeren Reflexionen nach den einzelnen Aktivitäten wurde auch als Abschluss bei der Schule noch kurz eine Reflexionsrunde gestartet, wobei etwa die Übung „Ärger und Freude“ (Reiners, 2009a, S.142) als Anregung gegeben wurde.

Die zweite Einheit erfolgte wiederum eine Woche später und war wie folgt geplant:

Als Einstieg in die zweite Einheit wurde die Methode „Lernzonen“ (Reiners, 2009b, S.111) gewählt. Dies war eine Reflexionsübung, bei welcher die Schüler*innen zuerst überlegen mussten, was für sie die „Komfortzone“ darstellt, was hingegen in die „Lernzone“ gehört und wo die „Panikzone“ anfängt. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass das Projekt vorwiegend in der „Lernzone“ stattfinden wird, wo persönliche Herausforderungen angesiedelt sind.

Nach der zufälligen Gruppenbildung folgte die Aufgabe, die Karte vom Sportplatz zu „bergen“, wobei jeweils 1 Person der Gruppe hin transportiert werden musste (orientiert an „Reise über Köpfe“, Reiners, 2009a, S.75).

Es folgte wieder eine gemeinsame Wanderung in den Wald, wo jeweils klassenweise die Übung „Spinnennetz“ (Reiners, 2009a, S.110) durchgeführt wurde. Die Schüler*innen mussten das Netz zunächst selbst aufbauen.

Den Abschluss der zweiten Einheit bildete wieder eine kurze, gemeinsame Reflexionsrunde.

Die dritte Doppeleinheit startete mit dem Spiel „Kuschelfangen“ (Reiners, 2009a, S.64) als aktivierenden Einstieg. Dabei wurde besonders darauf geachtet, dass sich Burschen und Mädchen gegenseitig befreien müssen, um hier etwaige Berührungsängste abzubauen.

Zudem wurde die Gruppeneinteilung an diesem Tag mithilfe der Aktivität „Tramper“ (Sawatzki et al., 2022) durchgeführt. Hierbei galt es, die beiden auserwählten „Gruppenführer*innen“ zu überzeugen, Teil ihrer Gruppe am heutigen Tag zu sein. Ziel war dabei die Bewusstmachung und Artikulierung der eigenen Stärken.

Nach Ausgabe der Karte erfolgte wieder der Fußmarsch in den Wald, wo dieses Mal die Aktivität des „Säureteichs“ (Reiners 2009a, S.121) in zwei Gruppen durchgeführt wurde. Auch diese Einheit wurde mit einer Reflexionsrunde beendet.

Die vierte und letzte Einheit hatte eine „kombinierte Rettungsaktion“ zum Thema, angelehnt an die Hahn'sche Säule des Rettungsdienstes in der klassischen Erlebnispädagogik (Reiners, 2009a, S.11).

Nachdem wiederum kleine Einstiegsspiele durchgeführt wurden („Kuschelfangen“ (Reiners 2009a, S.64) und „Ball weitergeben“ (Reiners 2009a, S.)) und sich alle Schüler*innen mithilfe der Karte am Treffpunkt im Wald eingefunden hatten, erhielt jede Gruppe das für die heutige Aktivität notwendige Material: Zwei Lawinenverschüttetensuchgeräte (LVS), Basismaterial der Ersten Hilfe und mehrere theoretische Unterlagen über die Leistung von Erster Hilfe (Aistleitner, 2019) in konkreten Notfällen.

Nun wurden aus jeder Gruppe zwei Schüler*innen mit einem LVS ausgestattet, sie erhielten eine Anweisung über ihre simulierten Verletzungen und sollten sich im Wald verstecken. Die Aufgabe bestand für die restlichen Gruppenmitglieder nun darin, die „vermissten“ Schüler*innen mit dem eigenen LVS zu finden und je nach simulierter Verletzung angemessen zu versorgen.

Wie auch in den letzten Einheiten wurde die Doppeleinheit mit einer kurzen Reflexionsrunde beendet.

Als Gesamtabschluss des Projekts wurde ein paar Wochen später nochmals eine Reflexionseinheit im Rahmen des Sportunterrichts gestaltet, in welcher in Kleingruppen visuelle Reflexionsmethoden bearbeitet wurden. Dafür wurden die Übungen „Metaplan“ (Reiners 2009a, S.136), „Wappen“ (Reiners, 2009a, S.137) und „Was bleibt hängen“ (Reiners, 2009b, S.263) ausgewählt.

Diese dargestellte Gesamtdurchführung hatte neben der Phase 4 der Aktion auch schon Phase 5, jene der Reflexion nach Reiners (2009b), zum Inhalt. Dabei wurde immer versucht, diese zwischen den einzelnen Aktivitäten, als auch als Abschluss einer jeden Einheit einzubauen.

Bezogen auf den Aktionsforschungszyklus, geschah während der Durchführungsphase auch der Schritt des „Beobachtens“. Dies wurde während des Programms von mir als Leiter und der begleitenden Person durchgeführt und anhand des im Anhang angeführten Beobachtungsprotokolls festgehalten.

5.2.3 Evaluationsphase

Im Anschluss an diese Phase folgte die Evaluationsphase, welche den Bereich des „Reflektierens“ im Aktionsforschungszyklus noch intensivieren soll. Reflektieren passiert hier aus unterschiedlichen Perspektiven. In erster Linie sind in dieser Phase des Projekts die Reflexionen der Schüler*innen selbst relevant, welche anhand leitfadengestützter Gruppendiskussionen erhoben und anschließend ausgewertet werden.

Gleichzeitig reflektiere auch ich als Forschender und die weitere Beobachterin nochmals, indem wir unsere Beobachtungen aus der Durchführungsphase abgleichen.

Die Schritte „Evaluieren, implementieren, überdenken“ des Aktionsforschungszyklus bilden den Abschluss des Projekts, bei welchem die Interviews der Evaluationsphase, als auch die Beobachtungen ausgewertet werden und alle erhobenen Daten aus den unterschiedlichen Phasen miteinander abgeglichen werden. Aus all diesen Ergebnissen kann schließlich die Frage nach „implementieren“ gestellt werden, beziehungsweise können einige Aspekte auch „überdacht“ werden. Wiederum bezogen auf das Phasenmodell nach Reiners (2009b) wäre der Abschluss mit Phase 6, dem tatsächlichen Transfer in den Alltag, gedacht.

Mit diesen finalen Schritten schließt sich der Kreis des Aktionsforschungszyklus. Insbesondere die Kapitel der „Diskussion“ sowie „Conclusio und Ausblick“ werden sich schließlich damit auseinandersetzen, welche Schlüsse aus dem Gesamtprojekt für ein weiteres „Planen“ gezogen werden können.

5.3 Zielgruppe - Sample und Rekrutierung

Als Zielgruppe für diese Arbeit wurden zwei dritte Klassen (siebte Schulstufe) des eigenen Schulstandorts gewählt. Es handelt sich hierbei um ein Gymnasium im Bundesland Oberösterreich. Insbesondere wurden diese Klassen gewählt, da sie von mir als Forschendem selbst in Bewegung und Sport unterrichtet werden, und es in Absprache mit den Klassenvorständinnen der betreffenden Klassen als sinnvoll erachtet wurde, mit ebendiesen Klassen auf Ebene der personalen und sozialen Kompetenzen zu arbeiten, da ein hier großes Lernpotential vermutet wurde.

Die Wahl der interviewten Personen für die Vorbereitungsphase ist auf die Klassenvorständinnen der beiden Klassen, die Sportlehrkraft der Burschen aus dem vergangenen Schuljahr 2021/22 und der Sportlehrkraft der Mädchen aus dem aktuellen Schuljahr gefallen. Die Klassenvorständinnen wurden deshalb ausgewählt, da davon auszugehen ist, dass diese einen sehr guten Einblick in die Klasse haben, auch auf Ebene der personalen und sozialen Kompetenzen. Die Sportlehrkräfte wiederum wurden befragt, da der

Fokus des Projekts im Unterricht von Bewegung und Sport liegt und daher diese fachspezifische Komponente ins Auge gefasst werden sollte. Alle beteiligten Lehrkräfte wurden über Ziele und Verlauf des Forschungsvorhabens informiert und haben sich freiwillig zur Teilnahme bereit erklärt.

Das Projekt selbst wurde mit allen Schüler*innen der betreffenden 3.Klassen durchgeführt, es nahmen insgesamt 42 Personen im Alter von 12 – 13 Jahren teil.

In der Evaluationsphase wurden in Absprache mit der Sportlehrkraft der Mädchen aus subjektiver Sicht „geeignete“ Interviewpartner*innen ausgewählt. Hierbei wurde weitestgehend auf die Empfehlung von Morgan (1996, zit. nach Vogl, 2019, S. 698) eingegangen: „Ziel ist ein homogener Erfahrungshintergrund, aber keine homogenen Einstellungen“. Somit wurde versucht, eine mögliche Heterogenität der Sichtweisen herzustellen und in außerdem in jeder Diskussion drei Mädchen und drei Burschen miteinander diskutieren zu lassen.

Vor den Diskussionen selbst wurden die Schüler*innen zusätzlich gefragt, ob sie sich eine Teilnahme vorstellen könnten und das auch möchten. Im Zuge von vier Gruppendiskussionen (Zwei pro Klasse) wurden insgesamt 24 Schüler*innen befragt (jeweils zwölf pro Klasse), davon waren 11 männlich und 13 weiblich.

5.4 Instrumente

5.4.1 Erhebungsinstrumente

Da sich das Projekt in mehrere Phasen gliedert, wurde versucht, für jede einzelne Phase geeignete Instrumente zu finden, um Daten erheben zu können.

In dieser Arbeit wird qualitativ geforscht, da weniger messbare Ergebnisse analysiert werden sollen, sondern es als zielführend erachtet wurde, Sinnstrukturen über die personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler*innen qualitativ zu erforschen. Helfferich (2011) nennt hierfür einige wesentliche Merkmale, welche für diese Arbeit tragend sind, etwa die Rekonstruktion von Sinn und subjektiven Sichtweisen, wobei der Forschungsauftrag im „Verstehen“, und nicht im Messen liegt.

5.4.1.1 Vorbereitungsphase

Als Interviewform für diese Vorbereitungsphase wurde jene des Experteninterviews nach Meuser und Nagel (1991, zit. nach Mey & Mruck, 2011) gewählt. Wie Mey und Mruck (2011, S. 264) schreiben, gilt ein Experteninterview „dann als Methode der Wahl (...), wenn Nicht – Biographisches im Mittelpunkt der Erhebung steht.“ Weiters schrieben Mey und Mruck (2011,

S.254), dass die Interviewten „als Akteure in dem von ihnen repräsentierten Funktionskontext angesprochen“ werden.

In der vorliegenden Arbeit mit dem Forschungsziel, die personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler*innen genauer zu untersuchen, werden die interviewten Personen in ihrer Funktion als Pädagog*innen als Expert*innen im Funktionskontext Schule angesehen. Diese Klarstellung wird als wichtig erachtet, um die Auswahl dieser Interviewform zu begründen und klar abzugrenzen.

Angelehnt an die wesentlichen Forschungsfragen dieser Arbeit, wurde ein Leitfaden entwickelt, welcher für die Interviews herangezogen wurde (siehe Anhang). Der Leitfaden gliedert sich in unterschiedliche Bereiche, enthält einen allgemeinen Einstieg und behandelt die wesentlichen Themen des Forschungsvorhabens. Um den Kontext des Forschungsvorhabens ebenso in die Interviews einfließen zu lassen, widmet sich ein Teil des Leitfadens spezifisch dem Bereich „Sportunterricht“ beziehungsweise dem Outdoor-Kontext. Die Fragen sind so formuliert, dass allgemeinere und spezifischere Fragen sich abwechseln, und diese „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2019, S.43) gestaltet sind. Dementsprechend enthält der Leitfaden sowohl erzählgenerierende als auch verständnisgenerierende Fragen (Helfferich, 2011).

Als Ort wurde für drei der vier Interviews ein ruhiges Arbeitszimmer in der Schule selbst gewählt, ein weiteres Interview wurde über die Videochat Plattform „Zoom“ geführt. Nachdem die Interviewten über die Ziele des Forschungsvorhabens und die vertrauliche Behandlung der Daten informiert wurden (hierfür wurde ein eigenes Formular verwendet, welches von allen Teilnehmenden unterschrieben wurde), wurde das Interview mit der Aufnahmefunktion des Smartphones aufgezeichnet. Die Dauer betrug bei allen Interviews auf etwa 30 Minuten.

Anschließend wurden alle Interviews mithilfe der Software MAXQDA transkribiert, wobei den Richtlinien für eine semantisch – inhaltliche Transkription nach Dresing und Pehl (2018) gefolgt wurde, welche auf den Regeln nach Kuckartz et al. (2008, zit. nach Dresing & Pehl, 2018) basieren. Eine inhaltlich – semantische Transkription wurde als ausreichend erachtet, da die phonologischen Eigenschaften der Interviews, wie bei einer GAT2 Transkription, als nicht wesentlich erachtet wurden.

Zusätzlich zu den Interviews wurde auch eine kleine Erhebung über die Ziele der Schüler*innen selbst durchgeführt. Dies geschah im Rahmen der vorbereitenden Doppelinheit. Der Rahmen dafür war sehr einfach gehalten, die Schüler*innen wurden angewiesen, auf einen Zettel ein

Ziel für sich persönlich (personale Kompetenzen), ein Ziel für sich persönlich im Umgang mit den anderen (soziale Kompetenzen) und ein Ziel für die gesamte Klasse (Gruppengefüge) aufzuschreiben. Diese Antworten wurden anschließend gesammelt und zusammengefasst.

5.4.1.2 Durchführungsphase

Für die wissenschaftliche Begleitung der Durchführungsphase wurde zur Ermittlung einer geeigneten Methode fachspezifische Literatur aus dem Bereich der Outdoor Studies herangezogen, wobei die Entscheidung auf die Methode der teilnehmenden Beobachtung gefallen ist (Smith, 2020).

Smith (2020) weist darauf hin, dass das zugrundeliegende Paradigma dieser Methoden ein interpretatives ist, in welchem die Ansichten der Teilnehmenden genauer verstanden werden sollen. Während in der Vorbereitungsphase also die Perspektive von anderen Lehrpersonen tragend waren, ist nun die tragende Perspektive, die erhoben werden soll, jene der Schüler*innen.

Besonders im Kontext der Outdoor Education, wo der Forschende oft gleichzeitig Teilnehmender des Programms ist, ist Vorsicht geboten, dass durch diese Doppelrolle die Ergebnisse nicht verfälscht werden. Insbesondere im aktuellen Forschungsdesign ist diese Vorsicht besonders zu beachten, da ich als Forscher das Programm gleichzeitig leite und außerdem für einen Teil der Gruppe die zuständige Lehrperson im Fach Bewegung und Sport bin. Dies muss stets im Hinterkopf bewahrt werden und als möglicher Einflussfaktor für jegliche Ergebnisse, die in dieser Phase zustande kommen, bedacht werden.

Gleichzeitig gibt Smith (2020) zu bedenken, dass das Timing für die Datenerhebung genau überlegt werden muss, da es im Outdoor-Kontext mitunter schwierig ist, Inhalte gleichzeitig zu leiten, und nebenbei die Gruppe oder einzelne zu beobachten. Zudem ist es wichtig, den Teilnehmenden stets transparent gegenüberzutreten und alle offenen Fragen offen und ehrlich zu beantworten. Dies wird als wesentlicher Faktor für das Gelingen des Forschungsprozesses angesehen.

Für die Beobachtungen selbst gilt, dass die Geschehnisse, und insbesondere die Teilnehmenden und ihre Verhaltensweisen, systematisch beobachtet und notiert werden müssen. Es muss mit mehreren Sinnen gearbeitet werden, da Beobachtung auch durch genaues Zuhören gestützt wird. Eine derartige systematische Beobachtung kann nur gelingen, wenn diese zielgerichtet erfolgt und an ein theoretisches Gerüst angelehnt ist (Smith, 2020). Hierfür wurde ein eigener Beobachtungsbogen konstruiert (siehe Anhang), welcher auf die wesentlichen Bereiche der

sozialen und personalen Kompetenzen abzielt und sowohl mir als Leiter des Projekts, als auch allen Begleitpersonen zur Verfügung steht, um die Datenerhebung zu erleichtern.

Der Vorteil dieser direkten Beobachtung liegt in der Generierung von Daten aus erster Hand, wie auch Cooper und Schindler (2001, S.374, zit. nach Smith, 2020, S.71) feststellen: „what people do may differ from what they say they do“. Gleichzeitig sind aber auch die Grenzen der teilnehmenden Beobachtung zu erwähnen, welche etwa darin liegen, dass die Beobachtung zu selektiv sein könnte, oder dass man als Beobachter*in so sehr in das eigentliche Geschehen verwickelt wird, dass eine Beobachtung nur schwer möglich wird (Denzin & Lincoln, 2018; Hatch, 2002; Takyi, 2015, zit. nach Smith, 2020).

Wie Smith (2020, S.75) betont, eignen sich Beobachtungen sehr gut, um andere qualitative Methoden, wie das Führen von Interviews, zu unterstützen. Wesentlich ist jedoch stets, sich der Herausforderungen dieser Erhebungsmethode im Feld bewusst zu sein, und sich schon im Vorhinein gut auf die praktische Situation vorzubereiten.

5.4.1.3 Evaluationsphase

In der Evaluationsphase wurden wieder Interviews geführt, dieses Mal in Form von Gruppendiskussionen mit den betroffenen Schüler*innen.

Da es sich hierbei um minderjährige Schüler*innen handelte, wurde besonders auf angemessene Durchführungsbestimmungen geachtet, wie bei Nachtsheim und König (2019) empfohlen. Bereits vor Durchführung des Projekts wurde ein Informationszettel für die Erziehungsberechtigten ausgegeben, bei welchem neben einer Information über die Durchführung des Projekts auch Informationen über diese Interviews inklusive der geltenden Datenschutzbestimmungen gegeben wurden. Dabei wurde besonderes Augenmerk auf die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Anonymisierung aller personenbezogenen Daten gelegt. Alle teilnehmenden Schüler*innen haben eine schriftliche Bestätigung der Erziehungsberechtigten abgegeben, dass diese mit der Durchführung des Projekts und einer etwaigen Befragung in Form eines Interviews einverstanden sind. Zudem wurde bei jedem Interview auch nochmals die Zustimmung zur Teilnahme von allen Schüler*innen selbst eingeholt.

Für die Durchführung der Interviews wurden ebenso die Ausführungen von Nachtsheim und König (2019) als Orientierung herangezogen, wobei auf einige Punkte besonders zu achten war: Zum einen wurde der Umstand angesprochen, dass eine Interviewsituation zwischen einer Lehrkraft und den Schüler*innen häufig das Gefühl einer Prüfungssituation hervorrufen kann

und dadurch vor allem versucht wird, „richtige“ statt „ehrliche“ Antworten zu geben. Dies konnte auch in den Interviews immer wieder festgestellt werden und es wurde versucht, so weit wie möglich eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen und immer wieder verbal darauf hinzuweisen, dass es in dieser Situation kein „richtig“ und „falsch“ gäbe.

Zudem wurde bei der Erstellung des Leitfadens darauf geachtet, dass die sprachliche Formulierung dem Niveau der Schüler*innen entsprach und sich auf ihre persönlichen Erfahrungen in der Schule beziehungsweise während des Outdoor-Projekts bezog. Da es sich zum Teil um eher theoretische Begriffe der Sozial- und Selbstkompetenz handelte, wurde in der Interviewführung darauf geachtet, dass die Konstrukte genau erklärt und den Schüler*innen verdeutlicht wurden.

Als Interviewform wurden Gruppendiskussionen mit jeweils sechs Schüler*innen gewählt. Nach Vogl (2019, S.695) sind Gruppendiskussionen „geplante Diskussionen, um Einstellungen zu einem bestimmten, durch das Forschungsinteresse definierten Bereich in einer offenen, freundlichen Atmosphäre zu erheben“. Es wird zudem darauf hingewiesen, dass vor allem die Interaktion der Teilnehmenden im Vordergrund steht und es sich somit von einer gleichzeitigen Befragung mehrerer unterscheidet. Das Ziel wäre somit, dass die Schüler*innen miteinander diskutieren und sich gegenseitig beeinflussen. Gleichzeitig kann es aber auch dazu kommen, dass einzelne die Diskussion anführen und sich andere nicht mehr trauen, ihre (vielleicht gegensätzliche) Meinung zu äußern (Vogl, 2019).

Vorbereitend wurde ein Leitfaden entworfen (siehe Anhang), welcher durch die Diskussion führen sollte. Es wurde dabei versucht, der Forderung von Lamnek (2005, zit. nach Vogl, 2019, S. 697) nachzukommen, wonach dieser „Rahmen und kein Korsett“ sein soll, was in der Interviewführung dahingehend umzusetzen versucht wurde, indem die Fragen als Orientierung dienten, aber je nach Aussagen der Schüler*innen gewisse Aspekte intensiver behandelt wurden und andere hingegen nur am Rande angesprochen wurden.

Die konkrete Durchführung gestaltete sich so, dass vorab mit Kolleg*innen abgesprochen wurde, zu welchem Zeitpunkt die Schüler*innen den Regelunterricht verlassen durften, und dann insgesamt vier Mal jeweils sechs Schüler*innen zu einer Gruppendiskussion eingeladen wurden. Diese wurden in einem ruhigen Klassenzimmer der Schule durchgeführt. Vor Beginn der Diskussion wurden die Schüler*innen nochmals über die Ziele des gesamten Forschungsprojekts, die Durchführung der Gruppendiskussion und die datenschutzrechtlichen Bestimmungen aufgeklärt. Anschließend wurde die Diskussion gestartet und mit dem Smartphone als Audiodatei aufgezeichnet.

Wie schon in der Vorbereitungsphase wurden alle Gruppendiskussionen mithilfe der Software MAXQDA transkribiert, wobei das Regelwerk nach Dresing und Pehl (2018) herangezogen wurde.

5.4.2 Auswertungsinstrumente

Für die Auswertung der Interviews, sowohl jener der Vorbereitungsphase als auch jener der Evaluationsphase, wurde die Technik der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, 2015) herangezogen.

Den Schritten Mayrings (2015) folgend, wurde die qualitative Inhaltsanalyse systematisch Schritt für Schritt angewandt, was hier nun dargestellt werden soll.

Der erste Schritt besteht in der Bestimmung des Ausgangsmaterials. In der vorliegenden Arbeit handelt es sich dabei konkret um die Transkripte zu den Interviews. Diese liegen als fertige Textdokumente im Programm MAXQDA vor.

Als nächstes ist zu klären, wie die Fragestellung für die Analyse lautet. Hierbei ist stets die konkrete Forschungsfrage heranzuziehen, aus welcher herauszulesen ist, dass es um soziale und personale Kompetenzen von Schüler*innen der Sekundarstufe I geht.

In der Vorbereitungsphase war also das Ziel der Analyse, eine Situationserhebung darüber zu machen, wie sich die aktuelle Lage bezüglich dieser Kompetenzen präsentiert, sowohl in Bezug auf mögliche Ressourcen als auch auf Risiken beziehungsweise Problemfelder. Diese Richtung der Analyse diente dazu, aus der Auswertung der Interviews in der Vorbereitungsphase die Grundlage für die Formulierung von Zielen für die Durchführungsphase erarbeiten zu können.

In der Evaluationsphase wurde in einem ersten Teil ebenso auf die personalen und sozialen Kompetenzen allgemein eingegangen, woraufhin allerdings die Richtung der Fragestellung verstärkt auf das durchgeführte Projekt und etwaige dadurch herbeigeführte Veränderungen ausgelegt war. Ziel war es hierbei vor allem, mögliche Verbindungen aus dem Projekt und den Zielen auf personaler und sozialer Ebene herauszuarbeiten.

Wiederum einen Schritt weiter, wurden die Analyseeinheiten für die Auswertung festgelegt. Als Kodiereinheit, also kleinsten Teil, der in eine Kategorie fallen kann, wurde zumindest ein Wort festgelegt, wobei in fast allen Fällen ein ganzer Satz codiert wurde. Die Kontexteinheit, also größten Teil, der in eine Kategorie fallen kann, kann als ganzer Absatz verstanden werden, in welchem auch Sprecherwechsel vorkommen, wenn dabei semantisch – inhaltlich der gleiche Sachverhalt behandelt wird. Als Auswertungseinheit wurde jeweils das gesamte Interview

herangezogen, wobei ein Interview nach dem anderen vollständig ausgewertet wurde. (vgl. Mayring, 2015)

Nachdem die Analysetechniken festgelegt wurden, wurde geklärt, welche genaue qualitative Technik angewendet werden soll. Zuerst wurde die Entscheidung getroffen, eine deduktive Kategorienbildung vorzunehmen, da das theoretische Framework orientiert an den Bildungsstandards (BMUKK, 2014), dem Lehrplan in Bewegung und Sport für die Unterstufe (Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 1984/14.11.2022), und des Social – Emotional learnings (SEL) (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2023) eine sehr gut geeignete Basis bildete, um vorher definierte Kategorien zu bilden.

Hierbei wurde in erster Linie das Framework des SEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2023) mit den fünf Bereichen „Self Awareness“, „Social Awareness“, „Responsible Decision Making“, „Self Management“ und „Relationship Skills“ herangezogen, in welches die genannten Kompetenzen der Selbst- und Sozialkompetenz aus den Bildungsstandards (BMUKK, 2014) integriert wurden.

Diesen fünf Hauptkategorien wurden noch weitere Subkategorien zugeordnet, um die Textstellen noch differenzierter zuordnen zu können, Mayring (2015) spricht hier von „Ausprägungen“ der einzelnen Kategorien. Die Definition für die einzelnen Kategorien wurden direkt vom CASEL Framework übernommen (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2023). Im Zuge der Analyse des Materials wurde eine zusätzliche Kategorie „weitere relevante Elemente“ erstellt, welcher wiederum mehrere Subkategorien zugeordnet wurden. Die Kategorien samt Subkategorien stellten sich schließlich folgendermaßen dar:

1. Self awareness

- a. Verständnis eigener Emotionen
- b. Verständnis eigene Stärken und Schwächen
- c. Erfahrung von Selbstwirksamkeit

2. Self Management

- a. Emotionen regulieren
- b. Selbstdisziplin und Motivation
- c. Zielsetzungen
- d. Aufgaben übernehmen

3. Responsible Decision making

- a. Konsequenzen von Handlungen abschätzen
- b. Begründete Entscheidungen treffen
- c. Lösungsfindung für (soziale) Probleme
- d. Störendes Verhalten (aus Gruppendiskussionen entstandene Ausprägung)

4. Relationship Skills

- a. Kommunikation
- b. Entwicklung von Beziehungen
- c. Umgang mit Konflikten
- d. Leadership
- e. Hilfe geben und annehmen
- f. Teamwork und Gemeinschaft
- g. Für andere einstehen
- h. Sozialem Druck widerstehen
- i. Kleingruppenbildungen
- j. Mobbing und Ausgrenzung
- k. Konkurrenzdenken

5. Social Awareness

- a. Andere Perspektiven einnehmen
- b. Stärken von anderen erkennen
- c. Empathie und Mitgefühl

6. Weitere relevante Elemente

- a. Geschlechtsbezogene Themen
- b. Heterogene Persönlichkeiten
- c. Rahmenbedingungen

Eine Übersicht über alle Kategorien inklusive Definition, Ankerbeispielen und Kodierregeln ist dem Anhang zu entnehmen.

Neben der Entscheidung über die deduktive Kategorienbildung ist auch die interpretative Technik zu beachten. Für die Erstellung des Kategoriensystems inklusive Codierung mit Programm MAXQDA wurde hier eine „Strukturierung“ angewendet, konkret eine „inhaltliche Strukturierung“. Diese Strukturierung wurde anschließend durch die Technik der „Zusammenfassung“ ergänzt (vgl. Mayring, 2015).

Der genaue Arbeitsauflauf stellte sich so dar, dass alle fertigen Transkripte durchgegangen wurden und Fundstellen den jeweiligen Kategorien und Subkategorien zugeordnet wurden. Zum Teil ist es hier zu DoppelCodierungen gekommen, was in einem weiteren Arbeitsschritt überarbeitet wurde, indem die jeweilige Fundstelle jeweils derjenigen Kategorie oder Subkategorie zugeordnet wurde, welche noch prägnanter der Kernaussage der Fundstelle entsprach.

Um die Ergebnisse noch besser darstellen zu können, wurden alle gesammelten Fundstellen anschließend nochmals durchgegangen, und die Kernaussage jeder Fundstelle mit einem Schlagwort versehen, um so Ähnlichkeiten zu erkennen und eine bessere Übersicht zu erlangen. Der hier geschilderte Prozess wurde mehrmals durchlaufen, und bei Durchsicht der Codierungen wurden an manchen Stellen noch Änderungen vorgenommen, Kategorien umbenannt oder Fundstellen einer anderen Kategorie zugeordnet. Auf Basis dieser Übersicht wurden schließlich aussagekräftige Fundstellen ausgewählt, welche im folgenden Teil dargestellt werden.

6 Ergebnisse

6.1 Ergebnisse der Vorbereitungsphase

Aus der oben beschriebenen qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010,2015) ergab sich durch die Codierung aller durchgeführten Interviews das im Folgenden beschriebene Bild.

Aus den vier durchgeführten Interviews wurden insgesamt 164 Textstellen als Fundstellen codiert, welche sich folgendermaßen auf die einzelnen Kategorien aufteilen (geordnet nach Anzahl der Fundstellen):

- Relationship Skills: 68 codierte Segmente
- Self Management: 30 codierte Segmente
- Social Awareness: 25 codierte Segmente
- Self Awareness: 21 codierte Segmente
- Weitere relevante Elemente: 15 codierte Segmente
- Responsible Decision making: 5 codierte Segmente

Es wurde stets versucht, die Fundstellen einer einzelnen Ausprägung einer Kategorie zuzuweisen. Wo dies nicht sinnvoll erschien, wurde die Fundstelle der allgemeinen Kategorie zugewiesen. Eine derartige allgemeine Zuordnung wurde insbesondere dann getroffen, wenn in einer Fundstelle auf sehr engem Raum mehrere Ausprägungen direkt nacheinander

angesprochen wurden und es übersichtlicher erschien, hier eine allgemeine Zuordnung vorzunehmen.

Trotz vielfacher Überschneidungen zeigte sich, dass dennoch eine sehr große Fülle an unterschiedlichen Themen angesprochen wurde. Für eine übersichtliche Darstellung der Ergebnisse wurden jene Themen ausgewählt, welche entweder sehr häufig angesprochen wurden oder jene, welchen von den Teilnehmer*innen eine hohe Priorität zugewiesen wurde. Für eine bessere Übersichtlichkeit werden die Ergebnisse nach den sechs Hauptkategorien geordnet dargestellt.

6.1.1 Relationship Skills

Im ersten Bereich, jenem der „Relationship Skills“, wurde unter anderem als Ziel genannt, dass der Umgang allgemein „weniger aggressiv, ein bisschen überlegter, ein bisschen geordneter von statten geht“ (Interview 2, Abs. 42)

Zudem wurde das Thema der Außenseiter sehr stark thematisiert. Hierbei ging es vor allem auf Ebene von einzelnen Schüler*innen darum, dass es diese oft schwer haben, sich in die Gruppe zu integrieren, bzw. es auch den anderen schwerfällt, sie miteinzuschließen. Hierzu wurde etwa folgende Aussage getätigt:

Aber ich habe halt ein paar ganz schwierige Außenseiterkinder, die halt/ wo ich selbst auch nicht weiß, wie ich die integrieren kann, und wo ich / wo es halt ganz schwierig ist, dass wir die integrieren, weil halt die sich selbst so zurückziehen.
(Interview 1, Abs. 20)

Ein weiteres Thema in diesem inhaltlichen Komplex war jenes des Einstehens für andere in dem Sinne, nicht wegzusehen und einfach der Meinung der Masse anzuschließen. Dies wurde etwa durch folgende Aussage deutlich:

Genau und eben viele Mitschwimmer auch. Also es sind dann nicht so viele drinnen, die sich dann stark machen. Die dann irgendwie sagen, so, aus, ich greife da jetzt ein oder
so.

(Interview 2, Abs. 14)

An vielen Stellen über alle Interviews hinweg angesprochen wurde außerdem der Bereich der Gemeinschaft, des Teamworks beziehungsweise der Klassengemeinschaft. Hierzu wurden etwa folgende Aussagen getätigt:

Naja, das größte Problemfeld war einfach, dass sie in der ersten Klasse nicht wirklich als Klassengemeinschaft zusammenwachsen haben können.
(Interview 1, Abs. 12)

und in dieser Gruppe war das irgendwie viel weniger gegeben, dass das eine Gesamtgruppe war.
(Interview 4, Abs. 22)

Als Wunsch für eine bessere Situation in der Klasse wurde folgendes geäußert:

dass man einen ZUSAMMENHALT irgendwie erreichen kann, oder dass, ja, jeder so genommen wird, wie er ist.
(Interview 3, Abs.98)

Als weiteres wesentliches Problemfeld wurde „Mobbing und Ausgrenzung“ identifiziert. In konkreten Bezug auf Wahrnehmungen bei Burschen und Mädchen wurde hier genannt:

die Burschen, die suchen schon gezielt die Schwächen von wem anderen und sticheln dann fest
(Interview 3, Abs. 24)

aber das war schon laufend, also wirklich im zwei Wochen Rhythmus, dass unter den Mädchen so die Zickenkriege waren, dass sie es selbst nicht mehr handeln können haben
(Interview 2, Abs. 10)

Unabhängig vom geschlechtlichen Aspekt wurden auch allgemeine konkrete Beobachtungen im Bereich des Mobblings festgehalten:

Der ist auch immer mal wieder so Ziel von leichtem Mobbing, sage ich jetzt einmal, dass ihm zum Beispiel der Sessel weggezogen wird aber nicht nur einmal, sondern an einem Schultag fünfmal, dass er wirklich am Boden landet dann
(Interview 2, Abs. 10)

In Bezug auf die schon vorhandenen Ressourcen wurde zum Teil das gegenseitige Helfen angesprochen:

also sie unterstützen sich auch, weil ein paar sind in dem Bereich gut, ein paar in dem anderen, und da nehmen sie das schon dann auch in Anspruch und unterstützen dann auch diejenigen, die vielleicht in einem jeweiligen Teil nicht so gut sind
(Interview 3, Abs.26)

Diese Aussage hat sich aber vorwiegend auf die Mädchen der betreffenden Klasse bezogen.

Ebenso gäbe es zum Teil Schüler*innen, die schon sehr weit im Bereich der Verantwortungsübernahme sind:

Schüler L auch, der sich aber alles sehr zu Herzen nimmt. Aber die einfach immer so ein bisschen schauen wollen, dass die Gruppen zusammenhalten.
(Interview 1, Abs. 38)

Mehrere weitere Aussagen haben dieses Thema immer wieder in unterschiedlicher Form aufgegriffen, und betont, dass es etwa viele Kleingruppenbildungen gäbe, die soziale Rangordnung nicht geklärt sei und ein hohes Konfliktpotential bestehe, wobei auch die Lösung von Konflikten ein Problemfeld darstelle.

6.1.2 Self Management

Wichtige Themen in dieser Kategorie waren Selbstdisziplin, Selbstständigkeit und Kontrolle der eigenen Emotionen. Letzteres wäre insbesondere wichtig, da sich öfter aggressive Verhaltensweisen zeigen, insbesondere infolge von Provokationen. Hierfür kann beispielsweise folgende Aussage angeführt werden:

dass es durchaus ein paar Burschen gibt, die sich körperlich wehren. Oder auch Dinge schmeißen, ähm, gegenüber andere, weil sie irgendwie durch andere auch provoziert worden sind
(Interview 3, Abs. 32)

Aber auch in anderer Form zeigten sich Probleme mit der Emotionsregulierung, insbesondere bei einzelnen Schüler*innen:

Und bei dem anderen Schüler, der sehr / Also, der auch irgendwie ganz eigenartig reagiert hat, der hat halt dann gesagt, ja, das ist irgendwie überhaupt nichts für mich und hat geflucht und hat sich lautstark hingesezt und hat sozusagen seine Gruppe verlassen.
(Interview 4, Abs. 26)

Bezogen auf die Selbstregulierung wurde auch erwähnt, dass diese oft bei mehreren fehle, sodass eine allgemeine Unruhe herrscht:

und sie glauben auch, sie sind in der SCHULE komplett alleine vorhanden und reden einfach MUNTER darauf los
(Interview 3, Abs. 60)

Dennoch gab es in diesem Themenkomplex auch positives hervorzuheben, da grundsätzlich sehr viel Energie und Motivation vorhanden sei.

6.1.3 Social Awareness

In dieser Kategorie hat sich als wesentliches Themenfeld jenes der Akzeptanz und Toleranz herauskristallisiert. Ein mögliches Problemfeld in dieser Gruppe stellt sich etwa folgendermaßen dar:

Also, das nicht ausreden lassen, das nicht von dem eigenen Standpunkt, sozusagen, abweichen können, (...). Aber einfach nur immer sagen, ja aber ich hab recht (...) und das/ sozusagen, dieses herauspicken der negativen Sachen der anderen Mitspieler oder Mitschüler war eben so präsent in der Gruppe.
(Interview 4, Abs. 44)

In diesem Bereich wurde zudem viel in Bezug auf eine wünschenswerte Situation beziehungsweise auf Ziele für die betreffende Klasse genannt, im Sinne, dass ebendiese Akzeptanz und Toleranz entwickelt werden sollte.

Außerdem wurden Ansichten dargestellt, welche sich in den Bereich Empathie, Verständnis für andere oder Rücksicht auf andere einordnen lässt. Hierbei wurden Situationen geschildert, wo hier noch mögliche Kompetenzen fehlen:

da gibt es eben Burschen, die gehen auf Burschen, weil sie wissen, ok, die KÖNNEN wir provozieren
(Interview 3, Abs. 34)

und die einen waren, sozusagen, erfreut, dass er wieder so einen, ja sagen wir jetzt einmal Auszucker hat
(Interview 4, Abs. 28)

Gleichzeitig ist aber in diesem Bereich auch von möglichen Ressourcen und positiven Eigenschaften gesprochen worden:

da war das schon, sozusagen, dann meistens der Fall, dass dann Mitschüler genau gewusst haben, wie sie reagieren müssen
(Interview 4, Abs. 48)

Ich finde, dass sie sehr sozial sind. Also gerade, wenn ich eben so Außenseiter mir anschau, (...), aber der trotzdem jetzt nicht extrem, dass er extrem gehänselt wird.
(Interview 1, Abs. 16).

Dieses Wahrnehmen und Unterstützen von vermeintlichen Außenseitern wurde auch an anderen Stellen betont und als wertvolle soziale Ressource der Klasse genannt.

6.1.4 Self Awareness

Im Bereich des „Self Awareness“ hat sich bei der Analyse der Aussagen herausgestellt, dass in den beiden Klassen ein sehr differenziertes Bild in Bezug auf Selbstbild und Selbstbewusstsein herrscht. Es kommt diesbezüglich sowohl zu einer Überschätzung als auch zu einer Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten, etwa auch im Sport:

bei manchen von dieser Gruppe ist es aber so, die trauen sich ja sehr wenig zu, also die
sozusagen sehr ruhig sind
(Interview 4, Abs. 50)

dann sind aber eben ein paar dabei, die sehr, sehr aufgeweckt sind und vor
Selbstbewusstsein strotzen. Wo man aber trotzdem auch sehr vorsichtig sein muss, weil
die einfach sagen, ja, sie können das eh und das ist kein Problem, aber bei manchen ist
es dann ein Problem
(Interview 4, Abs. 52)

Auch in Bezug auf das Selbstbewusstsein allgemein wurde viel Positives genannt:

Also, vom Selbstbewusstsein würde ich grundsätzlich einmal mit wenigen Ausnahmen
meine Burschen ganz gut einschätzen.
(Interview 2, Abs. 32)

aber der stellt sich wirklich hin, und sagt seine Meinung, und der ist da recht gestanden
eigentlich schon, erstaunlich gestanden nämlich, ja
(Interview 2, Abs. 32)

Wichtig wäre laut den interviewten Personen, dass die Schüler*innen in ihrem Selbstvertrauen positiv bestärkt werden:

also da denke ich mir schon einfach / ihnen zeigen, dass / und sie vor allem positiv
bestärken, wenn sie irgendwas gut machen, das dann auch sehen
(Interview 1, Abs. 48)

6.1.5 Responsible Decision making

Dieser Kategorie wurden relativ gesehen eher wenige Aussagen zugeordnet. Wichtig war den Interviewten hier in erster Linie, dass den Schüler*innen die Konsequenzen ihrer Handlungen bewusst werden sollten:

Naja, dass Schüler einfach merken, dass das eigene Verhalten erstens einmal Auswirkungen hat, und dass das / ja, also Selbstwirksamkeit ist ja eigentlich das, dass ich quasi merke, ich bewirke was.
(Interview 1, Abs. 44)

Hier wurde Selbstwirksamkeit also als Konzept gedeutet, welches sehr nahe an der wörtlichen Bedeutung liegt, nämlich dass man mit jeglichem Handeln etwas bewirkt, sei es in positive oder negative Richtung.

6.1.6 Weitere relevante Elemente

Das erste Kernthema, welches sich in dieser Kategorie abgezeichnet hat, ist jenes der Heterogenität der Klasse auf unterschiedlichen Ebenen. Es wurde etwa an mehreren Stellen von eher lauterem Schüler*innen im Gegensatz zu mehreren ruhigeren gesprochen, was sich oftmals als Herausforderung darstellt:

Es gibt nämlich, ähm, ganz viele, großteils Mädels, aber auch Burschen, die komplett untergehen. Also, die sehr ruhig sind, (...)
(Interview 3, Abs. 62)

Insgesamt herrscht die Ansicht, dass die Heterogenität unter einzelnen Personen allgemein Schwierigkeiten bereiten kann:

solche, was ich jetzt genannt habe, da habe ich nicht jetzt die kleinsten Details herausgegriffen, sind normalerweise zwei bis drei in der Klasse. Genau, und das macht es insgesamt halt schwierig, weil so viele, halt, spezielle Charaktere drinnen sind in der Klasse. (Interview 2, Abs. 12)

Bezogen auf Heterogenität wurde etwa auch eine konfliktbeladene Situation zwischen den Geschlechtern beschrieben:

und eben insgesamt sowieso ein bisschen mehr die Vermischung, dass das langsam gelingen anfangt zwischen Burschen und Mädchen
(Interview 2, Abs. 42)

Ein letzter Themenkomplex, welcher weniger auf die Schüler*innen bezogen ist, sondern die Situation allgemein näher beschreibt, ist jener der Rahmenbedingungen. Hierbei wurde zum einen die Corona – Pandemie als mögliche Ursache dafür genannt, dass sich weniger Chancen als üblich für eine funktionierende soziale Entwicklung ergeben haben:

Also ich muss schon sagen, dass meine Klasse glaube ich, sehr gelitten hat unter, also auch das soziale Miteinander durch die ganze Corona Geschichte, weil halt einfach die sozialen Aktivitäten, die wir machen können haben, so begrenzt waren, körperlich, und dann viel noch im Schichtbetrieb stattgefunden hat, genau in der entscheidenden Phase, wie sozial halt einfach, da sich was zusammenfinden konnte, wenn dann immer nur die halbe Gruppe beinander ist und selten die ganze und so.
(Interview 2, Abs. 12)

Gleichzeitig sahen sich einzelne Interviewpartner*innen auch selbst in der Pflicht, in diesem Bereich vermehrt zu arbeiten:

Das heißt, am Inhalt arbeiten, dass man eben mehr so ein bisschen in die Spielpädagogik reingräbt oder in die Erlebnispädagogik reingräbt, dass man da einfach ein bisschen, den Unterricht ein bisschen anders gestaltet, (...)
(Interview 4, Abs.62)

Es wurde zudem angesprochen, dass die zeitlichen Ressourcen, um an den personalen und sozialen Kompetenzen zu arbeiten, zum Teil sehr eingeschränkt sind:

Mein Problem ist ein bisschen, dass ich eine Klassenvorständin bin, die ganz wenig in der Klasse regulär drinnen ist. (...) Und es gibt ja in der zweiten, dritten Klasse gar keine Sozialstunde mehr für uns. Ich finde, dass das wirklich super wäre, wenn das wieder eingeführt würde, wäre dringend nötig, ganz speziell jetzt nach Corona und so.
(Interview 2, Abs.20)

6.2 Entstandene Zielformulierungen aus den Ergebnissen der Vorbereitungsphase

Diese einzelnen Ergebnisse wurden in einem weiteren Schritt nochmals zusammengefasst, indem für jede der Kategorien die Problemfelder und Ressourcen gesammelt wurden und daraus konkrete Ziele formuliert wurden, welche als Basis für das Programm dienen. Dabei kam es zu folgenden Zielformulierungen.

Ziele der Kategorie „Relationship Skills“:

- Der Umgang miteinander soll geordneter, ruhiger und friedlicher werden. Konflikte sollen konstruktiv gelöst werden. Wenn Schüler*innen Schwierigkeiten haben, soll dies erkannt und darauf eingegangen werden.

- Schüler*innen, die sich schwertun, Anschluss zu finden, sollen sich ermutigt fühlen, ihren Platz in der Gemeinschaft einzunehmen. Wenn sie hierfür Hilfe brauchen, sollen sie dazu ermutigt werden, dies zu kommunizieren.
- Mobbing und Ausgrenzung in jeglicher Form darf keinen Platz in der Klasse haben und muss sofort unterbunden werden.
- Es soll insgesamt ein Gefühl einer Gemeinschaft entstehen, in welcher sich die Schüler*innen wohl fühlen und gerne Teil dieser Gemeinschaft sind. Die einzelnen Mitglieder sollen sich auf Augenhöhe begegnen, es soll keine hierarchische Struktur gegeben sein.

Ziele der Kategorie „Self Management“:

- Die Schüler*innen können ihr Verhalten stärker kontrollieren, insbesondere in Bezug auf eine allgemein ruhigere Atmosphäre. Wenn jemand etwas sagen will, passiert das in geordneter Weise.
- Die Schüler*innen können Aufgaben selbstständig und verlässlich bearbeiten, ohne, dass die Lehrpersonen intervenieren müssen.
- Die Schüler*innen entwickeln Strategien, wie sie ihre Emotionen in den Griff bekommen und lassen sich nicht von diesen übermannen oder geben sich diesen hin und geben auf.
- Die Schüler*innen schaffen es, sich gemeinsam Ziele zu stecken und diese zu bewältigen.

Ziele der Kategorie „Social Awareness“:

- Die Schüler*innen lernen, von ihren eigenen Ansichten abzuweichen, und andere Perspektiven anzunehmen beziehungsweise auch zu akzeptieren.
- Die Schüler*innen lernen, mit den Schwächen oder den Fehlern anderer besser umzugehen, und diese nicht auszunutzen oder sich darüber lustig zu machen.

Ziele der Kategorie „Self Awareness“:

- Die Schüler*innen sollen ein Bewusstsein über individuelle Stärken und Schwächen erhalten und sie sollen lernen, dass jeder zu seinen Stärken und Schwächen stehen kann und soll. Der Fokus liegt auf einem realistischen Selbstbild.

- Die Schüler*innen sollen dazu ermutigt werden, Herausforderungen anzunehmen und lernen, dass es in Ordnung ist, auch einmal zu scheitern. Dadurch soll ein gesundes Selbstbewusstsein entstehen.

Ziele der Kategorie „Responsible Decision making“:

- Den Schüler*innen sollte bewusst werden, welche Auswirkungen beziehungsweise Konsequenzen ihre Handlungen und Verhaltensweisen haben, insbesondere auf andere Personen. Dementsprechend sollen sie lernen, vorab zu überlegen, welche Handlungsentscheidungen sie treffen.

Ziele der Kategorie „Weitere relevante Elemente“:

- Es sollten mehr Situationen geschaffen werden, wo gezielt an den personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler*innen gearbeitet werden kann, etwa im Sportunterricht.
- Die aufgeweckten, lauterer Schüler*innen sollen aktiv versuchen, die ruhigeren mehr miteinzubeziehen, und ihre Energie so zu nutzen, dass sie sich auf die gesamte Klasse übertragen kann.
- Die Beziehungen zwischen Burschen und Mädchen sollten verbessert werden beziehungsweise sollen diese mehr durchmischt werden, um so besser voneinander lernen zu können.

6.3 Ergebnisse aus der Zielerhebung über die Ziele der Schüler*innen

Diese Ergebnisse ergeben sich aus dem, was die Schüler*innen schriftlich in der ersten Vorbereitungseinheit rückgemeldet haben. Da es sich hierbei nur um eine in einfacher Form durchgeführte Zielerhebung zur allgemeinen Orientierung handelte, wurden diese Ergebnisse nicht mit MAXQDA ausgewertet und auch nicht nach Kategorien aufgeschlüsselt. Diese werden hier lediglich inhaltlich zusammengefasst dargestellt.

Die Ziele waren in drei Bereichen zu formulieren, „Ziele für mich selbst“, „Ziele für mich in Bezug auf andere“ und „Ziele für die gesamte Klasse“.

Im ersten Bereich, der Ziele für die Schüler*innen selbst, waren die häufigsten Aussagen dahingehend, dass sie mehr mit anderen zusammenarbeiten und spielen möchten und an den Aktivitäten aktiv teilhaben möchten. Zusätzlich wurde auch Durchhaltevermögen und das Erkunden von unterschiedlichen sportlichen Aktivitäten im Wald genannt.

Im Bereich der Ziele von ihnen als Schüler*innen selbst in Bezug auf andere in der Klasse wurde vielfach genannt, dass sie besser mit den anderen in der Klasse auskommen möchten, neue Freundschaften schließen und zusammenhalten. Es wurden hier auch dezidiert einzelne soziale Fertigkeiten angesprochen, wie das Verstehen von anderen, Streit vermeiden, oder anderen mehr zu helfen.

Für die Gesamtgruppe war das Kernthema, welches von den Schüler*innen in unterschiedlicher Form sehr häufig genannt wurde, jenes der Schaffung einer besseren Klassen- beziehungsweise Gruppengemeinschaft, als auch eine gute Teamarbeit. Ähnlich wie im zweiten Bereich wurde auch für die gesamte Klasse das Ziel formuliert, dass alle gut miteinander auskommen, und niemand ausgeschlossen wird.

6.4 Ergebnisse der Durchführungsphase aus den Beobachtungen

Während der Durchführung des Projekts wurden begleitend sowohl von mir als leitender Person, als auch von der weiteren teilnehmenden Kollegin Beobachtungen durchgeführt. Diese wurden anschließend dokumentiert und gemeinsam besprochen. Es erfolgte eine Gliederung der Beobachtungen in soziale und personale Kompetenzen einerseits und eine Unterteilung in konkrete Beobachtungen und deren Interpretation andererseits.

Eine Kategorisierung anhand der SEL Kategorien wie bei den Interviews wurde hierbei nicht als zielführend erachtet, da es die Praxis des Beobachtens und Dokumentierens stark verkompliziert hätte. Vielmehr kann diese Dokumentation als das Ergebnis von „Feldnotizen“ angesehen werden.

6.4.1 Soziale Kompetenzen

Im Bereich der sozialen Kompetenzen war gleich zu Beginn ersichtlich, dass sich die eingeteilten Gruppen geteilt haben und nicht als Gesamtgruppe agiert haben. Ein wesentlicher Aspekt war hierbei die Konstellation der Gruppen: Insbesondere, wenn sich die Gruppenmitglieder nicht so gut kannten, schien die Zusammenarbeit schwierig. Gleiches galt für die Zusammenarbeit zwischen Burschen und Mädchen, wo sehr wenig Gemeinsames zu erkennen war, und sich oft innerhalb der Gruppen gleichgeschlechtliche Kleingruppen bildeten. Beim Weg in den Wald wurde oft nicht auf langsamere Gruppenmitglieder Rücksicht genommen, was zu einer weiteren Trennung der Gruppe geführt hat.

Ein weiteres Problemfeld war die Kommunikation der Schüler*innen untereinander. Diese war häufig von destruktiven Kommentaren und gegenseitigen Beschuldigungen geprägt. Ebenso wurde notiert, dass sich die Schüler*innen untereinander sehr wenig zuhörten, insbesondere wenn es um Vorschläge über die Lösung einer Aufgabe ging. Hierbei sind an manchen Stellen

positive Ansätze der Lösungsfindung verloren gegangen, weil es den Gruppen nicht möglich war, die Kommunikation und die Zusammenarbeit so zu lenken, dass daraus auch tatsächlich Ergebnisse entstehen.

Ein weiterer Punkt, welcher oft dazu geführt hat, dass Aufgaben nicht bewältigt werden könnten, war eine misslungene Führungsübernahme. Oft war zu bemerken, dass diese gänzlich fehlte, niemand Verantwortung oder Führung für die Gruppe übernahm, und so am Ende Chaos herrschte. Gleichzeitig kam es aber auch zur Beobachtung, dass einzelne Schüler*innen die Führungsrolle zu intensiv ausführen wollte, was etwa daran bemerkbar war, dass nur sie die Karte in den Händen hielten und andere Schüler*innen keinen Blick mehr darauf werfen lassen wollten. Dieses Verhalten führte gemeinhin zu Ablehnung der anderen Gruppenmitglieder, was ein Führen und Folgen in angemessener Weise nicht möglich machte.

Bei der Bearbeitung der Aufgaben wurde festgestellt, dass die Schüler*innen häufig Probleme hatten, sich gegenseitig zu helfen, insbesondere, wenn sie sich dabei körperlich angreifen mussten. Auch hier war wieder ersichtlich, dass dies insbesondere zwischen Burschen und Mädchen und zwischen Schüler*innen, die keine gute Beziehung zueinander hatten, ein großes Problem darstellte.

Während diese Beobachtungen in erster Linie die einzelnen Gruppen und deren Zusammenarbeit betrifft, war auch zwischen den Teilgruppen eine gewisse Spannung bemerkbar. Dies war insbesondere dadurch zu sehen, dass diese trotz mehrmaligem Hinweis auf Kooperation gegeneinander arbeiteten und sogar die Bearbeitung der Aufgaben für andere Gruppen sabotiert haben, indem etwa Hinweise versteckt wurden.

Dennoch wurden auch Beobachtungen getätigt, welche auf eine positive und funktionierende Zusammenarbeit schließen lassen. Die Führung der „blinden“ Gruppenmitglieder etwa wurde von einzelnen Schüler*innen sehr gut durchgeführt, sodass diese eine angemessene Unterstützung erhalten haben.

Ebenso war zu bemerken, dass insbesondere in einer der beiden teilnehmenden Klassen die Gemeinschaft und die Zusammenarbeit mit dem Verlauf des Projekts immer besser funktionierte und die Lösung der Aufgaben beim dritten und vierten Termin besser gelang als bei den ersten beiden Terminen. Es wurde hier vermehrt lösungsorientiert gearbeitet, mehrere Schüler*innen waren an der Lösung beteiligt, Vorschläge wurden angenommen, die Kommunikation war weitgehend frei von destruktiven Bemerkungen und auch die Zusammenarbeit zwischen Burschen und Mädchen funktionierte besser.

Eine weitere Wahrnehmung betrifft den Umstand, dass im Bereich der sozialen Kompetenzen offensichtlich sehr große individuelle Unterschiede zwischen den Schüler*innen bestehen und diese sehr unterschiedlich stark ausgeprägt sind.

Hiermit lässt sich auch die Überleitung zu den Interpretationen des Beobachteten herstellen. Eines der Kernprobleme scheint eine allgemein eher negative Grundeinstellung der Schüler*innen zu sein. Es existieren offenbar sehr festgefahrene, oft negative Meinungen über einzelne Mitschüler*innen oder die Klasse als Ganzes, welche nur schwer durchbrochen werden können. Dies führt zu verhärteten Fronten und einer Art Resignation, sodass es gar nicht mehr versucht wird, an einer Verbesserung der Situation zu arbeiten. Diese Resignation war an vielen Stellen spürbar.

Verbunden mit einer eher negativen Einstellung den anderen gegenüber geht auch ein fehlendes Vertrauen in diese einher, was der Grund sein könnte, warum einzelne Aufgaben nicht durchgeführt werden konnten. Insbesondere, wenn ihre eigene Sicherheit vom Handeln der anderen abhing, schien hier ein fehlendes Vertrauen eine große Barriere zu sein.

Zusätzlich dazu schien das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse so weit zu fehlen, dass das Bedürfnis, zusammenzuhalten und als Gruppe etwas zu erreichen, einfach fehlte. Es schien vielen egal zu sein, dass es zu keiner Lösung kam, weil die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe vermutlich keinen Wert für sie hatte.

Eine weitere Interpretation für das Verhalten von einzelnen Schüler*innen liegt im Alter der Schüler*innen. Besonders in Bezug auf das Verhältnis zwischen Burschen und Mädchen sind einige Verhaltensweisen womöglich auf Erscheinungen der Pubertät zurückzuführen.

6.4.2 Personale Kompetenzen

Im Verlauf des Projekts hat sich gezeigt, dass im Bereich der personalen Kompetenzen verglichen mit den sozialen Kompetenzen weit weniger Beobachtungen gemacht wurden. Dennoch wurden an ausgewählten Zeitpunkten Daten gesammelt, welche hier nun dargestellt werden sollen.

Wesentlich hierbei war der Umgang mit den eigenen Emotionen, im Bereich des SEL unter „Self Management“ zu verorten. Hierbei zeigten sich vor allem Erscheinungen von Frust und Ärger.

Insbesondere einzelne Schüler*innen sind dadurch aufgefallen, dass sie zum Teil zu übermäßigen frustrierten Reaktionen neigen, wenn etwa Entscheidungen von ihnen nicht angenommen werden, sie kritisiert werden oder ihnen nicht zugehört wird. Konkret war dabei

zu beobachten, dass diese dann scheinbar resigniert haben und gar nicht mehr mitmachen wollten.

Ebenso im Bereich des „Self Management“ angesiedelt sind Beobachtungen bezüglich persönlicher Motivation und Selbstdisziplin, auch verbunden mit der Übernahme von Aufgaben. Während einzelne sofort überlegten, was man tun könnte und sich auch gleich an die Arbeit machten, brachten manche kaum Ideen ein und zeigten wenig bis gar keine Initiative, weder körperlich noch verbal. Diese fehlende Initiative wurde zudem unterstützt, wenn auch andere, insbesondere befreundete Schüler*innen, diese nicht zeigten und sie sich somit ebenfalls passiv zeigten. Auf die Frage, warum sie denn nichts täten, gab es unterschiedliche Antworten: meistens hatten sie einfach keine Lust oder glaubten nicht daran, dass ihr Mithelfen einen Unterschied machen würde.

Ein weiteres Konstrukt, welches im Bereich der personalen Kompetenzen beobachtet wurde, ist jenes des Selbstvertrauens beziehungsweise jenes über das Bild der eigenen Stärken und Schwächen. Hier kam zum Vorschein, dass sich einzelne sehr schwer taten, eigene Stärken zu artikulieren.

Auch im Bereich der personalen Kompetenzen wurde versucht, die beobachteten Verhaltensmuster zu interpretieren und einzuordnen.

Die fehlende Bereitschaft, etwas zu tun, könnte mehrere Gründe haben. Eventuell hatten die Aufgaben selbst zu wenig Aufforderungscharakter, sodass sich einzelne gedacht haben, es geht auch ohne sie. Hier wäre eine gewisse „Trittbrettfahrer Mentalität“ zu spüren, wonach sich einzelne auf die Arbeit von anderen verlassen, dann aber trotzdem ein Ergebnis präsentieren können. Gleichzeitig ist hier auch ein Verhalten als „Mitläufer*in“ denkbar: Wenn einzelne Schüler*innen nichts tun, und es offensichtlich keine direkten Konsequenzen dafür gibt, machen sie auch nichts, weil es ihnen dann egal zu sein scheint. Vieles bleibt hier jedoch nur spekulativ, weil einzelne Schüler*innen auf die Frage oder die Aufforderung, mitzumachen, sehr passiv reagierten und auch nichts dazu sagten, warum genau sie sich nicht beteiligten.

6.5 Ergebnisse der Evaluationsphase

Um eine Gegenüberstellung der Ergebnisse zu ermöglichen, und die Wahrnehmung über personale und soziale Kompetenzen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten zu können, wurde für die Evaluationsphase weitestgehend das Codesystem übernommen, welches für die Vorbereitungsphase entworfen wurde. Lediglich an manchen Stellen haben sich noch weitere Subkategorien ergeben, welche aus dem Material heraus entstanden ist.

Nach Durchsicht der Transkripte der vier Gruppendiskussionen wurden insgesamt 296 Fundstellen identifiziert, welche sich auf die Kategorien folgendermaßen aufteilten (geordnet nach Anzahl der Segmente je Kategorie):

- Relationship Skills: 143 codierte Segmente
- Self Management: 44 codierte Segmente
- Weitere relevante Elemente: 41 codierte Segmente
- Social Awareness: 29 codierte Segmente
- Responsible Decision making: 22 codierte Segmente
- Self Awareness: 17 codierte Segmente

Analog zur Vorbereitungsphase wurden die Fundstellen auch hier für eine bessere Differenzierung den Subkategorien, also den einzelnen Ausprägungen zugeordnet. Das Ergebnis aus diesen Arbeitsschritten ist folgend wieder nach Kategorien geordnet dargestellt.

6.5.1 Relationship Skills

Wie aus der obigen Übersicht hervorgeht war die Kategorie in den Gruppendiskussionen sehr prägend. Vor allem der Sub- Kategorie von „Teamwork und Gemeinschaft“ wurden sehr viele Aussagen zugeordnet.

Die Ergebnisse sind auf unterschiedlicher Ebene zustande gekommen und betreffen vielfältige Bereiche der „Relationship Skills“. Zum einen beschreiben sie IST – Zustände, zum anderen gewünschte Zustände oder Verbesserungen, welche sich entweder über die Jahre eingestellt haben oder auf das durchgeführte Projekt zurückzuführen sind.

Im allgemeinen Teil der „Relationship Skills“ wurde etwa das Problem angesprochen, dass sich Schüler*innen oft gegenseitig beschuldigen, oft auch unbegründet. Ein Teilnehmer sagte dazu folgendes:

Ja, das ist AUCH vor kurzem erst gewesen, dass jemand ANDERES etwas gemacht hat und mir dann die Schuld dafür gemacht wurde und ich dann die ganze Zeit ´Ma, warum MACHST du das´, ´Ma wieso MACHST DU DAS SO´. Und so, und das hat sich richtig schlecht angefühlt, und ich habe das nicht einmal mehr / nicht einmal gemacht. (..)
(Gruppendiskussion 1, Abs. 221)

Ein weiteres Problemfeld, welches angesprochen wurde, ist jenes der Konkurrenz untereinander, besonders unter einzelnen Gruppierungen von Schüler*innen:

Person 1: Weil es war dann bei uns immer so, ab dem Zeitpunkt, ab dem GRUPPEN entstehen, heißt es, dass es Konkurrenzkampf ist.

Mehrere:Ja.

Person 1: Und wenn eine Gruppe ist, dann ist es, glaube ich, eher sogar besser, als wenn so mehrere in einer Gruppe sind, vor allem von zwei verschiedenen Klassen, dass es dann wirklich so ist, wir müssen gegen die GEWINNEN und ja.

Person 4: Wir müssen vor denen fertig sein, weil sonst sind die ja besser wie wir.

Person 6: //Ja, das war schon immer.

(Gruppendiskussion 4, Abs. 223 – 227)

Diese hier angeführte Beschreibung bezieht sich konkret auf eine Wahrnehmung während des Outdoor- Projekts.

Auf Ebene der Ziele im Bereich der „Relationship Skills“ wurde etwa genannt, dass sich neue Beziehungen innerhalb der Klasse ergeben, die auch außerhalb der gefestigten Freundesgruppen zustande kommen:

Und dass es vielleicht nicht immer so, ähm, verschiedene Gruppen gibt, von / Also, in der Klasse und dass wir zu allen uns auch, miteinander besser kennen lernen, dass wir vielleicht mehr miteinander tun können.

(Gruppendiskussion 2, Abs. 162)

Neben dieser Aussage wurden einige weitere Fundstellen der Subkategorie „Entwicklung von Beziehungen“ zugeordnet. Zum einen gaben die Schüler*innen an, dass es hierfür eine grundsätzliche Offenheit aller brauche, auch selbst auf andere zuzugehen, um die Entwicklung von neuen Beziehungen möglich zu machen. Bezogen auf das Outdoor-Projekt wurden jedoch Potentiale erkannt, dem entgegenzuwirken, insbesondere durch die zufällige Einteilung in die Gruppen.

Neben der „Entwicklung von Beziehungen“ wurde auch die das Themenfeld „Hilfe geben und annehmen“ von den Schüler*innen thematisiert. Hier war insbesondere beachtlich, dass die Schüler*innen offenbar aus dem Projekt wesentliche Lernerfahrungen in Bezug auf gegenseitiges Helfen als Gruppe mitnehmen konnten:

Beim dritten Mal, bei der Übung mit dem, über den Kreis da drüberhangeln, weil da musst du schon, in meinem Fall jetzt, auf die anderen vertrauen, weil, hätten die, oder ausgelassen, wäre ich am Boden gefallen. Und da war ich, ganz ehrlich, ich habe da dann gar nicht mehr daran gedacht, dass ich von ihnen gehalten werde, ich habe einfach komplett auf sie vertraut, und hab mich nur mehr auf das konzentriert, was ich machen muss, also

(Gruppendiskussion 1, Abs. 174)

Es wurde allerdings ebenso angesprochen, dass eine grundsätzliche Hilfsbereitschaft in der Klasse auch unabhängig vom Projekt gegeben war, insbesondere, wenn jemand Unterstützung benötigte.

In der Ausprägung „Teamwork und Gemeinschaft“ war in einer Diskussionsgruppe die Uneinigkeit über die Wahrnehmung der aktuellen Klassengemeinschaft beachtlich:

Moderator: wie geht es eurer Klasse gerade insgesamt?

Person 2: (flüsternd): Scheiße.

Person 1: Gut.

Person 2: : Nicht gut.

Person 3: Scheiße.

Person 1: DOCH!

(Gruppendiskussion 3, Abs. 9-14)

Vor allem der Blick auf Wahrnehmungen der Gemeinschaft während des Projekts oder Veränderungen in jeglicher Hinsicht sind hier hervorzuheben. Hierzu waren die Ansichten über die Auswirkungen des Projekts zum Teil unterschiedlich:

Also, ich finde, es hat sich glaube ich nur minimal verbessert, so die Klassengemeinschaft, so irgendwie. Weil es gibt schon noch manche Leute, die trotzdem noch ein bisschen so /

(Gruppendiskussion 1, Abs. 13)

Es wird wahrscheinlich schon extrem viel bei dem Projekt da / davon abgehängt haben. Ähm, aber es ist jetzt auch besser, dass man sich, also Mädchen und Burschen uns auch besser unterstützen. Und auch, weiß ich nicht, uns nicht mehr so gegenseitig runtermachen. Ich glaube, das ist schon besser geworden.

(Gruppendiskussion 2, Abs.174)

Neben diesen eher positiven Wahrnehmungen ist es auch an vielen Stellen zu Beobachtungen über fehlendes Gemeinschaftsgefühl beziehungsweise auch schlechtes Teamwork gekommen:

Ok. Also, ich habe es generell lustig gefunden, weil wir da als Gruppe zusammengearbeitet haben, hin und wieder mal. Nicht immer. Aber es war / Manchmal war so ein Streit und das war ja auch hi und da fad, weil jeder wollte nur das machen, was er sich selbst gedacht hat, weil er angefressen auf den anderen war.

(Gruppendiskussion 2, Abs. 140)

Oder, ähm, wenn zum Beispiel eine Gruppe in die eine Richtung geht, und dann, zum Beispiel, drei Leute von deiner Gruppe gehen da auch mit und dann sind die Gruppen wieder so verstreut, das ist auch ein bisschen blöd.

(Gruppendiskussion 3, Abs. 129)

In diesen Beispielen kommen zwei wesentliche Aspekte zum Vorschein: Zum einen die aufgetretene Uneinigkeit innerhalb der Gruppen, zum anderen die Spaltung der Gruppen, was bei vielen Schüler*innen zu Unmut geführt haben.

Dieser Umstand, dass die Schüler*innen häufig nur in ihnen gewohnten (Klein-)Gruppen etwas machen und diese selten aufgebrochen wurden, war indes ein wesentliches Thema in den Gruppendiskussionen.

Dass es trotz relativ feststehender Gruppen dennoch funktionieren kann, in neuen Gruppierungen zusammenzuarbeiten, zeigen wiederum folgende Bemerkungen:

Oder am Anfang so, wenn man in Gruppen eingeteilt wird, dann kommt man wieder mit ganz wem anderen zusammen wie bei letzten Mal. Dass man erst so ein paar Minuten so braucht, und dann versteht man sich eh // und arbeitet gemeinsam so zusammen, dass das FUNKTIONIERT.

(Gruppendiskussion 4, Abs. 89)

„Eigentlich war es eh ganz cool, weil man hat halt dann auch gemerkt, dass man mit Personen besser zusammenarbeitet, wie wir gedacht haben. Weil am Anfang haben wir uns noch gedacht, ´a geh scheiße, mit dem oder dem bin ich in einer Gruppe und dann, mit dem habe ich eigentlich ganz gut zusammengearbeitet als Team.

(Gruppendiskussion 4, Abs.207)

Neben diesen Aussagen in den Subkategorien „Teamwork und Gemeinschaft“ und „Kleingruppenbildungen“ wurden auch in der Subkategorie „Mobbing und Ausgrenzung“ Aussagen zugeordnet, etwa folgende:

Ja, das ist auch oft so, eine Person verteilt ein Gerücht und alle reden dann darüber, die ganze Klasse. Und man fühlt sich dann auch voll schlecht, wenn über einen selbst geredet wird und das ist dann immer voll scheiße

(Gruppendiskussion 4, Abs. 198)

Oder, wenn man so, irgendwie so einen Spitznamen dann für wen erfindet, der so ist, ich verarsch dich jetzt damit, dann sagen sie auch immer nur anstatt so, ´Schülerin AG´, so ´ma Scharf´oder irgendwie so. Und das ist auch sehr nervig.

(Gruppendiskussion 4, Abs. 108)

Zusätzlich zu diesen angesprochenen Themen wurden auch Aspekte der Subkategorie „Leadership“ und „Kommunikation“ angesprochen, welche sich auf konkrete Fertigkeiten bezogen.

An mehrerer Stelle wurde kritisiert, dass gewisse Schüler*innen zu intensiv die Führung übernehmen:

Ja, und auch, ähm, zum Beispiel, wo wir jetzt bei dem Projekt in so Gruppen eingeteilt waren, da hat es meistens immer einen Anführer oder so gegeben, und die anderen waren halt in einer Gruppe und überall verteilt und so, weil / Zum Beispiel, bei uns jetzt, der Schüler D hat auch immer voll ANGEFÜHRT bei unserer Gruppe, weil ich war immer mit Schüler D in einer Gruppe, und er hat IMMER, hat ER das Sagen gehabt und so. Das hätte ich auch noch vielleicht ein bisschen, also negativ gefunden // aber /

(Gruppendiskussion 2, Abs. 117)

Im Gegensatz dazu wurde an anderer Stelle eine Beobachtung dokumentiert, wonach es gerade an einer Führung der Gruppe gefehlt hat:

Weil man hat auch so gesehen, wenn wir jetzt so im Wald waren, einer rennt dorthin, ja, ok, rennen wir alle dorthin. So ein bisschen so, wie bei Pferden, oder so, wenn einer dahin rennt, rennen alle auch nach.

(Gruppendiskussion 4, Abs. 301)

An diesen Aussagen wird ersichtlich, dass die Schüler*innen in diesem Bereich unterschiedliche Ansichten vertreten und die Frage nach einer „Führung“ der Gruppe in manchen Fällen nicht ausreichend geklärt werden konnte.

Bezogen auf die Kommunikation untereinander wurde ersichtlich, dass ein angemessener Ton als wesentlich erachtet wird, diese aber nicht immer gegeben ist:

Ähm, die anderen, also, wenn wer eine Idee sagt, da ist mir aufgefallen, dass dann entweder alle geredet haben oder der dreingeredet hat. Dass man einfach dann zuhört, wenn wer redet.

(Gruppendiskussion 1, Abs. 311)

Zusammenfassend zeigt sich in dieser Kategorie, dass in mehreren Themenfelder sowohl IST – Zustände, gewünschte Zustände und auch zum Teil wahrgenommene Fortschritte dokumentiert werden können. Insbesondere der Themenkomplex „Teamwork und Gemeinschaft“ schien für die Schüler*innen ein sehr wesentlicher zu sein.

6.5.2 Self Management

Auch hier wurde wieder eine Differenzierung in Subkategorien unternommen, wobei vor allem jene der „Aufgabenübernahme“ sehr präsent war. Es zeigte sich in den Aussagen der Schüler*innen sehr deutlich, dass diese eines der wesentlichen Problemfelder während der Durchführung des Projekts war.

Insbesondere die fehlende Bereitschaft von einzelnen Schüler*innen, sich an den Aufgaben der Gruppe zu beteiligen, wurde an mehreren Stellen thematisiert:

aber halt viele haben sich geweigert, zum Beispiel, es gab einmal eine Runde, wo die Befreier niemanden befreit haben, weil sie es einfach nicht wollten. Und das war halt schon blöd, weil dann halt niemand weiterspielen konnte.

(Gruppendiskussion 1, Abs. 142)

da ist der Schüler V einfach VOLL schnell nach vorne geredt, wir haben ihn NICHT MEHR gesehen. Der ist einfach zu einer anderen Gruppe. Wir haben ALLES ohne ihn gemacht. Und am Schluss, als wir ganz fertig waren mit dem Verbinden, alles schon zurückgegangen sind, ist er auf einmal gekommen.

(Gruppendiskussion 3, Abs. 131)

Eine weitere Subkategorie im Bereich des „Self Management“ war jene der Selbstdisziplin und Motivation, wo an vielen Stellen die Notwendigkeit ebendieser in schulischen Fragen angesprochen wurde und etwa die Ausdauer beim Lernen als notwendige Qualität in der Schule genannt wurde.

Als relevantes Ergebnis in Bezug auf das Outdoor-Projekt wird folgende Aussage erachtet:

Ja, eh vielleicht, nicht, dass man bei dem Seil, da waren wir ja am Anfang voll verzweifelt und dann haben wir es doch noch geschafft, dass wir nicht gleich aufgeben vielleicht, halt einfach

(Gruppendiskussion 2, Abs. 200)

Hierbei zeigt sich, dass auf Ebene der Gruppe ein hohes Durchhaltevermögen entstanden ist, um die Aufgabe zu lösen.

Auch die Subkategorien „Emotionen regulieren“ und „Zielsetzungen“ wurden an mehreren Stellen angesprochen, jedoch waren auch hier kaum Bezugnahmen zum Outdoor-Projekt zu erkennen, sondern eher Aussagen auf schulischer Ebene relevant. Es wurden eher IST – Zustände beschrieben, oder Aussagen darüber, wie man seine Emotionen regulieren könnte, insbesondere im Bereich von Prüfungssituationen.

6.5.3 Social Awareness

In der Kategorie der „Social Awareness“ kam es zu Antworten im Bereich von allgemein gewünschten Zuständen in der Klasse, als auch zu Beobachtungen, welche direkt in Bezug zum Projekt standen.

Ganz allgemein nannten die Schüler*innen an mehreren Stellen die Wichtigkeit von Toleranz und Akzeptanz von anderen beziehungsweise deren Eigenheiten und dem Umstand, toleranter mit den Fehlern von anderen umzugehen.

In direktem Bezug zum Projekt wurde genannt, dass gegenseitige Rücksicht manchmal gefehlt hätte:

Hätte ich halt AUCH, cool gefunden, wenn jeder mehr auf jeden geschaut hätte. Weil manche rennen halt da rauf, manche GEHEN halt da rauf. Und wenn dann die, die rennen, sagen ´Warum kommst du denn nicht?`, dann sag ich ´Tschuldigung, aber ich kann nicht schneller`, zum Beispiel

(Gruppendiskussion 3, Abs. 302)

Ebenfalls eine eigene Subkategorie bildete das Thema „Empathie und Mitgefühl“. Wiederum wurden Aussagen getroffen, wie sich Empathie allgemein unter den Schüler*innen der Klasse

zeigt. Hierbei kam zum Vorschein, dass ein Verständnis für andere vor allem dann vorhanden ist, wenn man sich besser kennt, was etwa in folgender Aussage zum Tragen kam:

NEIN, keine Ahnung // Zum Beispiel, ich verstehe jetzt / Ähm, irgendwie Schülerin H verstehe ich besser irgendwie, wie den Schüler I oder so, weil ich halt, vielleicht ein ÄHNLICHERES Leben wie Schülerin H / Ich weiß, das ergibt vielleicht gerade keinen Sinn, aber / Irgendwie habe ich ein ÄHNLICHES Leben wie Schülerin H, ich mache die gleichen Sachen und so wie der Schüler I, der macht komplett was anderes, wie ich und so.

(Gruppendiskussion 2, Abs. 112)

Besonders hervorzuheben ist hier wieder der Bezug auf das Projekt selbst, wo folgende Wahrnehmung geschildert wurde:

Und ich glaube auch, dass man da, ähm, einfach da ein bisschen vielleicht sieht, ja, der will das wirklich nicht, zum Beispiel, wie es da bei dem durch die Seile durchgehen gegangen ist, dass, wenn man sagt, 'nein, ich habe Angst, ich will das nicht, da oben drüber', dass das die Leute dann auch akzeptieren und dass es dann / weil, dass man das einfach ERKENNT, wenn wer das WIRKLICH nicht will

(Gruppendiskussion 4, Abs. 292)

Zusammenfassend lassen sich also drei große Themen in dieser Kategorie identifizieren, welche für die Schüler*innen als bedeutsam erscheinen: Toleranz und Akzeptanz anderen gegenüber, Respekt für die Ansichten von anderen und ein gegenseitiges Verständnis untereinander im Sinne der Empathie, welches vor allem gegeben ist, wenn man sich besser kennt.

6.5.4 Self Awareness

In dieser Kategorie waren die meisten Wahrnehmungen allgemein auf den Schulkontext bezogen.

In direktem Bezug zum Projekt hingegen wurden vor allem Wahrnehmungen hinsichtlich der Erfolgserlebnisse als Gruppe genannt. Hierbei hat sich herausgestellt, dass hier mehr möglich war, als sich die Schüler*innen vorher zugetraut hätten. In einer der Gruppendiskussionen wurde dies folgendermaßen zusammengefasst:

Moderator: Also seid ihr quasi positiv überrascht worden von Sachen, die funktioniert haben, wo ihr gar nicht geglaubt habt, dass sie funktionieren?

Mehrere : Ja.

(Gruppendiskussion 4, Abs. 208f.)

Im Zuge der Diskussion wurde auch das Thema der Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen angesprochen. Hier wurde insgesamt sehr wenig Bezug auf das Outdoor-Projekt genommen. Die Wahrnehmungen der Schüler*innen beschränkten sich hier zum großen Teil auf schulische Prüfungssituationen oder ausgewählte Erlebnisse im Sport. Hervorzuheben war jedoch, dass sich beinahe sämtliche Aussagen auf eine persönliche Unterschätzung bezogen und kaum von Überschätzung gesprochen wurde.

6.5.5 Responsible Decision Making

In diese Kategorie wurden Fundstellen eingeordnet, welche Rückschlüsse auf (nicht) verantwortungsvolle Verhaltensentscheidungen zulassen. Hierzu wurden einige Schilderungen gegeben, wonach das Einhalten von Verhaltensnormen ein mögliches Problemfeld darstellt:

Ja, also, ich glaube schon, weil es / In manchen Pausen, also / Es SCHIEßEN halt bestimmte Burschen, ich will jetzt keinen Namen sagen, ähm, mit Sachen herum, die werden dann ab und zu HIN und / Ja.

(Gruppendiskussion 2, Abs. 33)

Neben diesen Verhaltensweisen, welche allgemein in der Klasse auftreten, wurde auch in Bezug auf das Outdoor-Projekt eine konkrete Situation geschildert, wo die (Fehl-) Entscheidungen einzelner zu Konsequenzen führte:

Person 3: Wir wären mehr gewesen und dann hätten wir auch wen leichter durchgebracht. Weil die Schülerin AN ist ja runtergefallen und in den Busch gerollt.

Person 1: Ja, das war, weil schon zu viele Leute auf der anderen Seite waren und da keiner mehr war außer der Baum.

(Gruppendiskussion 4, Abs. 260f.)

Es wurde außerdem der Umstand angesprochen, dass generell die Entscheidungsfindung in der großen Gruppe nicht immer einfach war:

JA, weil du einfach, wenn du in einer großen Gruppe bist, kannst du fast keine Entscheidungen treffen, weil du alle hast, die dir zustimmen müssen und irgendwer ist immer dagegen.

(Gruppendiskussion 3, Abs. 253)

Insgesamt wurden relativ wenige Aussagen dieser Kategorie zugeordnet, wobei jedoch vor allem der Aspekt des störenden Verhaltens immer wieder an mehreren Stellen genannt wurde, wodurch sich hier eine gewisse Relevanz für die Schüler*innen feststellen lässt.

6.5.6 Weitere relevante Elemente

Wie schon in der Vorbereitungsphase kam es auch in der Evaluationsphase zur Einordnung von Aussagen in diese zusätzliche Kategorie. Besonders im Fokus standen hierbei Aussagen in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Projekts, welche vor allem für die Beantwortung der Unterfragen des gesamten Forschungsprojekts relevant sind. Eine weitere Subkategorie war – wie auch schon in der Vorbereitungsphase – der Aspekt der „geschlechtsbezogenen Themen“. Trotz inhaltlicher Ähnlichkeit mit dem Punkt „Teamwork und Gemeinschaft“ in der Kategorie der „Relationship Skills“ wurde hier dennoch eine eigene Subkategorie geschaffen, um diesem Aspekt ganzheitlich hervorzuheben.

Insbesondere zur Beantwortung der Unterfragen des Forschungsprojekts waren auch die Rahmenbedingungen des Outdoor-Projekts von Bedeutung. Hierzu wurden Aussagen zu den Elementen „Zeit“, „Ort“ und „Gestaltung“ des Outdoor-Projekts erhoben, was wiederum positive und negative Valenzen in den Einstellungen der Schüler*innen zu Tage gebracht hat.

Bezogen auf den Ort des Projekts, war der Grundtenor, dass die Durchführung im Wald beziehungsweise generell das „Draußen Sein“ eine durchwegs positive Erfahrung war. Dies wurde besonders in folgender Aussage deutlich:

Ja, am Anfang war ich irgendwie so ´Was? Wir müssen in den Wald? Freut mich nicht´
Aber irgendwie ist es auch viel spannender, und es ist auch viel interessanter, dass man

weiß, wie man zusammenhält, auch im Wald, wo man irgendwie, ähm, da wo man auch viel mehr Möglichkeiten hat, dass man irgendwas machen kann, wo man zusammenhalten muss, da wo man auch mal nicht alles so ganz gerade hat, wo man nicht immer alles gleich schafft, weil man so viele Hilfsmöglichkeiten haben. Und das war halt irgendwie voll cool, und dass wir da auch aufeinander angewiesen waren.

(Gruppendiskussion 2, Abs. 235)

Dennoch wurde auch Kritik an der Auswahl des Orts geübt, wonach die Auswahl des immergleichen Waldstücks als negativ empfunden wurde.

Bezüglich des Faktors „Zeit“ war die Frage nach einer Wiederholung des Projekts beziehungsweise die Anregung, dass derartige Outdoor-Programme regelmäßig durchgeführt werden, ausschlaggebend. Hierzu gab es unter anderem folgende Rückmeldungen der Schüler*innen:

Ja, ich würde es cool finden, wenn zum Beispiel jede zweite Woche am Dienstag wir im Wald was machen würden, so als fixen Stundenplan.

(Gruppendiskussion 2, Abs. 245)

Person 1: Und ich glaube, es täte ein bisschen mehr helfen, wenn man das jetzt nicht nur, ähm, nur in Sport machen und auch nicht nur so wenig, also nur eine

Doppeleinheit, sondern, wenn wir das wirklich öfter machen würde, // und auch

Person 6: eine Woche oder so. //

Person 1: Ja, und halt auch nicht nur in Sport, sondern halt auch in anderen Fächern, zum Beispiel, einfach nur, dass man den Sitzplan ein bisschen umändert, dass doch irgendwer neben einem Mädchen so sitzt, also so zum Beispiel Bursch, Bursch, Mädchen, Mädchen. // So ein Sitzplan /

(Gruppendiskussion 4, Abs. 282 – 284)

Hierbei wurde ersichtlich, dass sehr viele Schüler*innen eine positive Einstellung gegenüber dem Projekt allgemein hatten und der Wunsch besteht, ähnliche Projekte auch über den Sportunterricht hinaus anzubieten.

Bezüglich Gestaltung des Projekts wurde besprochen, dass die Art der Übungen als positiv wahrgenommen wurden, die Zusammensetzung der Gruppen hingegen als eher negativ empfunden wurde. Da es sich hierbei nur um einzelne Aussagen handelt, ist der subjektive Grad sehr hoch und die Frage nach einer Verallgemeinerung der Schlüsse ist zu hinterfragen.

Im Bereich der geschlechtsbezogenen Themen wurden unterschiedliche Auffassungen in Bezug auf das aktuelle Verhältnis zwischen den Geschlechtern dargestellt:

Person 4: Ähm, ich würde sagen, also. Bei den Geschlechtern, wir Jungs sind irgendwie so beinander und Mädchen beinander, aber so gemischt wird es irgendwie nie so richtig.

Person 5: So wird es nie funktionieren gemischt.

(Gruppendiskussion 2, Abs. 12f.)

Also ich finde, dass das ZIEL schon erreicht wurde, weil vorher war es halt noch immer eher, dass sich Jungs und Mädchen eher aufspalten, aber jetzt redet eigentlich jeder Junge jeden Tag mit Mädchen und / Also, ich finde schon, dass das Ziel erreicht wurde.

(Gruppendiskussion 1, Abs. 156)

Hier ist darauf hinzuweisen, dass diese Aussagen von Schüler*innen der gleichen Klasse getätigt wurden, es also offenbar trotz homogenen Erfahrungen in der sozialen Situation zu heterogenen Auffassungen über das Verhältnis zwischen Burschen und Mädchen kommt. Diese heterogene Auffassung war neben den oben genannten auch in weiteren Aussagen wahrnehmbar.

6.6 Zusammenführung der Ergebnisse aus den einzelnen Phasen

Bevor die Ergebnisse mit der bisherigen Forschung in Beziehung gesetzt werden und genauer interpretiert werden, soll hier noch kurz ein Überblick über Ähnlichkeiten und Diskrepanzen in den Auffassungen der unterschiedlich beteiligten Personengruppen gegeben werden. Für einen besseren Überblick wird auch diese Gegenüberstellung anhand der bisher erarbeiteten Kategorien präsentiert.

6.6.1 Relationship Skills

Als erste relevante Wahrnehmung wurde von den befragten Lehrpersonen in der Vorbereitungsphase erwähnt, dass das Gemeinschaftsgefühl und der Zusammenhalt in den betreffenden Klassen fehle. In diesem Zusammenhang wurde bei den Beobachtungen

festgestellt, dass es dieses Gefühl von Gemeinschaft und Zusammenhalt schon gäbe, aber in erster Linie nur unter den Personen, die sich schon freundschaftlich gut kennen. Dennoch waren mit Verlauf des Projekts Ansätze erkennbar, wonach dieser Zusammenhalt und auch das Teamwork auch in Gruppen, die sich nicht so gut kannten, immer mehr vorhanden war.

Die Schüler*innen hingegen hatten hier unterschiedliche Ansichten darüber, wonach manche von einem besseren, manche von einem schlechteren Gemeinschaftsgefühl sprachen. Insgesamt war aber auch hier die Ansicht vertreten, dass fix bestehende Freundesgruppen der Bewältigung der Aufgaben in neuen Gruppen im Weg standen, es aber immerhin Ansätze gegeben hätte, wonach auch in den neuen Gruppe Erfolge erzielt werden konnten beziehungsweise überhaupt das Gesamtgefüge der Klasse verbessert werden konnte. Die Relevanz dieses Aspekts, insbesondere für die Schüler*innen, zeigte sich auch in den eigenen Zielformulierungen, wo die Bildung einer besseren Gemeinschaft und ein verbesserter Zusammenhalt sehr häufig genannt wurde.

Zusammenfassend spiegelten sich hier die gegensätzlichen Pole „Gemeinschaftsgefühl und Teamwork“ auf der einen Seite, und „Konkurrenzdenken und Kleingruppenbildungen“ auf der anderen Seite wider. Oft wurde von einer Atmosphäre des „Gegeneinander“ statt des „Miteinander“ berichtet. Hierbei sei nochmal darauf hingewiesen, dass es sich mehr um das Gruppengefüge allgemein, als um personale und soziale Kompetenzen per se handelt. Da diese Kategorie aber in erster Linie mit Fertigkeiten zum Aufbau von interpersonalen Beziehungen zu tun hat, wurden diese Aspekte hier eingeordnet.

Ein weiteres Feld, welches über alle Phasen des Projekts angesprochen wurde, ist jenes der Kommunikation und der Umstand, dass die Schüler*innen öfter Probleme haben, sich einander zuzuhören. Auch hier war wiederum während des Projekts beobachtet, dass eine unangemessene Kommunikation oft zum Misslingen der Aufgaben führte. Dieser Umstand wurde ebenso von den Schüler*innen angesprochen.

Außerdem wurde an allen Stellen des Projekts die Übernahme von Verantwortung und Führung der Gruppe zum Thema gemacht. In der Vorbereitungsphase wurde hier der Umstand genannt, dass es einzelne gibt, die das schon sehr gut können. Bei der Durchführung und in den Aussagen der Schüler*innen hat sich jedoch gezeigt, dass hier noch viel Potential vorhanden ist. Die Gruppenführungsaufgaben wurden entweder gar nicht wahrgenommen oder in einer Weise wahrgenommen, dass es bei den restlichen Schüler*innen eher negativ wahrgenommen wurde.

Als wichtige Ressource der Klassen wurde hingegen in der Vorbereitungsphase genannt, dass sich die Schüler*innen grundsätzlich gut untereinander unterstützen und sich gegenseitig helfen. In der Beobachtung zeigte sich das vor allem gegen Ende des Projekts durch verbessertes Teamwork. Wiederum war dies ein Punkt, welcher auch von den Schüler*innen als Ressource der Klasse genannt wurde, sowohl im bisherigen schulischen Bereich als auch in Bezug auf ihre Wahrnehmung beim Projekt selbst.

Insgesamt hat sich bei allen Befragten und auch bei den Beobachter*innen gezeigt, dass die Schüler*innen in einzelnen „Relationship Skills“ zwar schon Ansätze von vorhandenen Kompetenzen zeigen, aber noch viel Lernpotential vorhanden ist, was sich in zum Teil negativen Auffassungen bezüglich des Gruppengefüges (Stichwort „(Klassen-)Gemeinschaft“) widerspiegelt.

6.6.2 Self Management

„Self Management“ kam insbesondere in Bezug auf die Regulierung der eigenen Emotionen, als auch bezogen auf Selbstdisziplin und Motivation zur Sprache.

Eine von den befragten Lehrpersonen festgestellte mangelhafte Selbständigkeit und Leistungsbereitschaft wurde in Beobachtungen der Schüler*innen manifest, in welchen einzelne sich kaum beteiligten.

Diese fehlende Bereitschaft, etwas (im Sinne der Gruppe) zu leisten wurde auch von den Schüler*innen diskutiert, da diese bei jenen, die gerne etwas geleistet hätten zu großem Unmut führte. Grundsätzlich wurde aber auch hier von einigen Schüler*innen eingangs das Ziel formuliert, an allen Aktivitäten aktiv teilzuhaben. Ob diese Formulierungen von jenen stammten, die dann auch wirklich mitgemacht haben, konnte nicht festgestellt werden.

Bezüglich der Kontrolle der Emotionen wurden unterschiedliche Aspekte angesprochen. Während die befragten Lehrpersonen vor allem unangemessene Reaktionen bei Ärger oder Frust ansprachen, welche auch im Verlauf des Projekts mehrfach beobachtet werden konnten, hatten die Schüler*innen eher den Umgang mit Emotionen in Prüfungssituationen thematisiert.

6.6.3 Social Awareness

In diesem Bereich gab es ebenso Themenkomplexe, welche sich über die Phasen hinweg immer wieder zeigten. Der erste wäre hier die Akzeptanz und Toleranz für andere Ansichten. Zwar wurde hier bei den Beobachtungen nicht sehr viel dazu notiert, jedoch kam dieser Aspekt in den Gruppendiskussionen und den Interviews der Vorbereitungsphase gut zur Geltung. Vor allem war in der Evaluationsphase bemerkbar, dass die Schüler*innen dieses Thema sowohl in

der Schule allgemein als auch beim Projekt selbst beschäftigt hat und als sehr wichtig anerkannt wurde.

Verbunden mit einer Akzeptanz für andere Ansichten ist auch eine Akzeptanz der Mitschüler*innen allgemein angesprochen worden. Dass dies nicht immer so gut funktioniert, zeigte sich in Aussagen der Vorbereitungsphase, welche von gezielten Provokationen und der Suche nach Fehlern bei anderen zeugten. Dies steht in engem Zusammenhang mit einer in der Beobachtung oftmals wahrgenommenen negativen Grundstimmung in der Klasse gegenüber einzelnen Mitschüler*innen oder der Klasse als Ganzes.

Während dieser Punkt von den Schüler*innen eher wenig thematisiert wurde, kamen dafür die Punkte „Rücksicht“, „Empathie“ und „Verständnis für andere“ mehr zur Geltung. Der Punkt der Rücksicht zeigte sich aus den unterschiedlichen Perspektiven bisweilen uneindeutig: Während in der Vorbereitungsphase davon gesprochen wurde, dass Verständnis und Rücksicht für schwächere grundsätzlich vorhanden seien, zeigte sich in der Beobachtung der Schüler*innen, als auch in der Wahrnehmung der Schüler*innen selbst, dass hier Verbesserungspotential herrscht. Das konnte zum einen daran festgemacht werden, dass langsamere Schüler*innen zurückgelassen wurden oder die „blinden“ Schüler nicht ihrem Handicap entsprechend behandelt wurden. Trotzdem ist auch hier wieder auf die Heterogenität der Schüler*innen hinzuweisen, in dem Sinne, dass diese fehlende Rücksicht nicht bei allen ein Problem war.

Bezüglich Empathie wurde auch schon in der Vorbereitungsphase festgestellt, dass einzelne sehr empathisch sind. Nach Ansicht der Schüler*innen ist Empathie insbesondere gegenüber den Personen des engeren Freundeskreises vorhanden und konnte zum Teil auch im Projekt geschult werden, wenn man zum Beispiel erkennen konnte, dass jemand bei einer Aufgabe Ängste zeigt.

6.6.4 Self Awareness

Bezogen auf die „Self Awareness“ der Schüler*innen wurde das Stichwort „Selbstbewusstsein“ immer wieder genannt. Die befragten Lehrpersonen berichteten hier von geringem Selbstbewusstsein und Versagensängsten von einzelnen Schüler*innen, während andere wiederum ein sehr hohes Selbstbewusstsein zeigten. Gleiches gilt für die Selbsteinschätzung, wo einige sich eher über- andere sich eher unterschätzen.

In den Beobachtungen und auch in den Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen zeigte sich vor allem der Umstand, dass ein zu geringes Selbstbewusstsein und ein fehlendes Bewusstsein

für die eigenen Stärken vor allem ein Thema zu sein scheint. Es wurde sowohl beobachtet als auch von den Schüler*innen berichtet, dass sie sich in vielen Situationen weniger zutrauen, als tatsächlich möglich wäre. Vereinzelt wurde allerdings von positiven Entwicklungen berichtet, welche auf Ebene der Gruppe durch Erfolgserlebnisse bei einzelnen Aufgaben hervorgerufen wurden.

6.6.5. Responsible Decision Making

In der Vorbereitungsphase wurde hier allgemein von einem fehlenden Bewusstsein für Regeln und die Konsequenzen der Nicht – Einhaltung von diesen verbunden mit einem fehlenden Bewusstsein für die Auswirkungen von Handlungen im Allgemeinen angesprochen.

Dieses fehlende Bewusstsein für die Konsequenzen einer Handlung wurde bei der Durchführung einer der Aktivitäten konkret beobachtbar, wo Entscheidungen getroffen wurden, welche lediglich für die Schüler*innen als Einzelpersonen eine Lösung herbeiführten, aber die Situation für die Gruppe immer schwieriger machte. Insgesamt war bemerkbar, dass der Prozess der lösungsorientierten Entscheidungsfindung und damit auch eine etwaige Problemlösekompetenz bei den Schüler*innen sehr unterschiedlich ausgeprägt war.

Die Schüler*innen haben in diesem Zusammenhang ebenso die Entscheidungsfindung allgemein als große Herausforderung angesprochen, vor allem verbunden mit dem Umstand, dass eine relativ große Gruppe zu einer Entscheidung kommen sollte. Dennoch wurde teils auch wahrgenommen, dass diese Herausforderung bewältigt werden konnte.

Ein Punkt, welcher in Bezug zur Wahrnehmung steht, dass ein Bewusstsein für (Verhaltens-) regeln fehlt, kam in den Befragungen mit den Schüler*innen besonders zur Geltung, da sehr viel über störende Verhaltensweisen gesprochen wurde. Hierbei sind vor allem die Konsequenzen für derartige Verhaltensweisen, nämlich der offensichtliche Unmut bei den weiteren Schüler*innen, sehr gut zur Geltung gekommen.

6.6.6 Weitere relevante Elemente

Eine der wesentlichsten Aspekte ist hier jeder der Heterogenität in der Klasse, etwa in Bezug auf das Geschlecht. Dieser wurde sowohl in der Vorbereitungs-, der Durchführungs- und der Evaluationsphase an vielen Stellen zum Thema. Oftmals wurde hier von Spannungen und einer starken Trennung zwischen Burschen und Mädchen gesprochen, als Ziele wurden Verbesserungen im Verhältnis der Geschlechter sowohl von den Lehrpersonen, als auch von den Schüler*innen genannt. Nach Durchführung des Projekts schien die Wahrnehmung einer starken Trennung bei manchen Schüler*innen immer noch vorhanden zu sein, jedoch

berichteten einzelne auch davon, dass spürbare Verbesserungen im Verhältnis zwischen Burschen und Mädchen wahrnehmbar seien.

Neben diesem Punkt ist die große Heterogenität in der Klasse in Bezug auf auffällige Verhaltensweisen als große Herausforderung genannt worden. Diese Heterogenität zeigte sich auch in den Beobachtungen, wo deutlich wurde, wie unterschiedlich schwer sich die Schüler*innen in der Bewältigung der Aufgaben tun.

Zusätzlich waren die Rahmenbedingungen des Projekts, als auch jener der Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen im allgemeinen schulischen Kontext ein Thema. Hier wurde in der Vorbereitungsphase angesprochen, dass die Förderung dieser Kompetenzen ob zeitlicher Knappheit insgesamt eine große Herausforderung darstelle, dem Sportunterricht hier aber großes Potential beigemessen würde.

Dieses Potential wurde scheinbar auch von den Schüler*innen erkannt, da sie sich abschließend darüber äußerten, derartige Projekte öfter im Sportunterricht durchzuführen beziehungsweise allgemein mehr Angebot im Bereich der personalen und sozialen Kompetenzen wünschenswert wäre.

Ebenso wurde bereits in der Vorbereitungsphase eine sehr positive Einstellung gegenüber der Outdoor Education als Rahmen für das Projekt deutlich, was in der Evaluationsphase von den Schüler*innen bestätigt werden konnte. Dennoch sei auch auf die Kritik hingewiesen, dass es bei den Orten der Durchführung mehr Abwechslung hätte geben können.

7 Diskussion

An erster Stelle soll hier nochmals die genaue Forschungsfrage und die damit verbundenen Ziele genannt werden: *Inwiefern kann ein an unterschiedlichen Konzepten der Outdoor Education orientiertes Projekt dazu beitragen, die (intra)personalen und sozialen Kompetenzen von Schüler*innen der Sekundarstufe I zu fördern?*

Zusätzlich zu dieser Kernfrage wurden Unterfragen definiert, welche sich damit beschäftigen, wie ein derartiges Programm gestaltet werden kann, welche Ziele damit verfolgt werden können, welche Vorteile sich spezifisch durch den Fokus auf den Outdoor-Kontext ergeben und welche Implikationen sich konkret für den Unterricht im Fach Bewegung und Sport ableiten lassen.

Ziel war es dabei einerseits, mögliche Potentiale der Outdoor Education in Bezug auf personale und soziale Kompetenzen zu ermitteln und zu überlegen, was gemacht werden kann und wie es gemacht werden kann, um etwaige Ergebnisse zu erzielen. Zugleich kann überlegt werden, welche kritischen Punkte es zu beachten gibt, insbesondere wenn Erwartungen an das durchgeführte Projekt der Outdoor Education nicht erfüllt werden konnten.

Einen zusätzlichen Mehrwert erlangte die Forschungsarbeit im Zuge der gewählten Methodik der Aktionsforschung, da die Ergebnisse nicht nur einem wissenschaftlichen Zweck dienen, sondern auch wichtige Erfahrungen für die Entwicklungen am Schulstandort, der Durchführung des Unterrichts im Fach Bewegung und Sport und letzten Endes auch für die teilnehmenden Schüler*innen selbst gemacht werden konnten.

7.1 Analyse der Ergebnisse in Bezug auf personale und soziale Kompetenzen

Der erste Teil der Diskussion beschäftigt sich mit der Frage, wie die gemachten Ergebnisse zu bewerten sind und wie diese mit Bezugnahme auf bisherige Forschungsergebnisse eingeordnet werden können.

Mehrere Autor*innen (Eigenschenk & McClure, 2019; Becker et al., 2017; Ee & Ong, 2014; Harun & Salamuddin, 2014; Jostad et al., 2015; Looser, 2017; Mann et al., 2022; Mygind & Bølling, 2022; Orson et al., 2020; Price, 2019; Stuhr et al., 2015) haben in ihren Arbeiten bereits auf die möglichen Effekte der Outdoor Education hingewiesen. Diese Ergebnisse konnten zum Teil durch die vorliegende Forschungsarbeit bestätigt werden. Jedoch zeigte sich das Bild der Ergebnisse sehr heterogen, wobei ein genauerer Blick nötig ist, um zu sehen, wo es konkret zu Effekten bei den personalen und sozialen Kompetenzen gekommen ist. Nachfolgend sollen die als besonders relevant erscheinenden Ergebnisse genauer analysiert und interpretiert werden, für eine bessere Übersicht wieder nach den inhaltlichen Kategorien geordnet.

7.1.1 Relationship Skills und Aspekte des Gruppengefüges

Wie im Kapitel der „Ergebnisse“ dargestellt wurde, war insbesondere der Bereich der „Relationship Skills“ ein sehr ergiebiger. So scheint es, dass gerade dieser Aspekt, welcher sich konkret mit Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der interpersonellen Beziehungen beschäftigt, für die untersuchte Zielgruppe von großer Bedeutung ist.

Hier zeigte sich in der bisherigen Forschung, dass dies nicht immer der Fall ist. Ee und Ong (2014) etwa berichteten, dass in dieser Kategorie die geringsten Ergebnisse erzielt werden konnten. Harun und Salamuddin (2014) wiederum erzielten zumindest moderate Ergebnisse in Teamwork und sogar signifikante Steigerungen in „leadership“.

Einer der wesentlichsten Aspekte, welcher sich über das gesamte Projekt hinweggezogen hat, war das gemeinsame Arbeiten in den Gruppen beziehungsweise das Gemeinschaftsgefühl. Während Howe (2019) darauf hinweist, dass gerade in natursportlichen Aktivitäten ein großes Potential liegt, eine Alternative zum klassischen Sport zu bieten, indem nicht die Konkurrenz im Vordergrund steht und auch Hofmann (2018) an mehreren Stellen auf die Grundsätze des „Friluftsliv“ verweist, wonach Konkurrenzdenken hier auf keinen Fall vorhanden sein sollte, zeigte sich die Situation bei den Schüler*innen in einer Weise, die diesen Prinzipien nicht immer standhalten konnte.

Ebenso bezogen auf den österreichischen Lehrplan (Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 1984/14.11.2022), wonach Sporttreiben sowohl in Konkurrenz als auch in Kooperation geschult werden sollte, und bezogen auf die Bildungsstandards (BMUKK, 2014), wonach im Bereich der Sozialkompetenz das Bestehen und Kooperieren in der Gruppe als Kompetenzziel genannt wird, gehen hier Anspruch und Realität auseinander: Das Konkurrenzdenken zwischen den Schüler*innen zeigte sich im Zuge des Projekts vor allem zwischen den einzelnen Kleingruppen. Diesbezügliche Wahrnehmungen in allen Phasen des Projekts lassen darauf schließen, dass diese Problemfelder noch nicht ausreichend bearbeitet werden konnten und einer weiteren Untersuchung bedürfen. Es ist hierbei zu überlegen, ob hier eine intensivere Schwerpunktsetzung im Fach Bewegung und Sport angestrebt werden sollte, um das Kooperieren untereinander noch stärker zu fördern. Zudem ist anzumerken, dass eine längere Projektdauer möglicherweise zu besseren längerfristigen Effekten in diesem Bereich hätte führen können.

Besonders zu analysieren sind außerdem die Zusammenhänge unter den einzelnen Punkten in dieser Kategorie. Einerseits wurden konkrete Fertigkeiten vor allem im Bereich der Kommunikation und des Leadership angesprochen. Hierbei zeigte sich, dass vorhandene Kompetenzen in diesen Bereichen in weiterer Folge zu besserem Teamwork oder zu einer besseren Wahrnehmung der Gruppensituation führten. Gleiches gilt in die andere Richtung, sodass bei Nicht – Funktionieren der Kommunikation oder des Leaderships wenig oder keine guten Ergebnisse erzielt werden konnten.

Nun ist die Fragestellung dahingehend zu stellen, welchen Beitrag hier die Outdoor Education beziehungsweise das konkrete Projekt leisten konnte. Hierbei zeigte sich in der praktischen Durchführung, dass die gestellten Aufgaben die Schüler*innen „gezwungen“ haben, ebendiese Kompetenzen anzuwenden, sofern sie schon vorhanden waren. Es wurde versucht, die Aufgaben als herausfordernde, gemeinschaftlich zu bewältigende Aktivitäten zu präsentieren,

um deren Lernpotential für die Ausbildung von sozialen und personalen Kompetenzen optimal ausschöpfen zu könne, wie das etwa bei Orson et al. (2020) beschrieben wurde.

Der Erfolg oder Misserfolg einer Aufgabe gab den Schüler*innen letztlich Feedback darüber, wie gut oder weniger gut etwa Kommunikation, Leadership oder Teamwork funktionierten. Etwaige Zusammenhänge zwischen Ausgang des Ergebnisses einer Aufgabe und den dahinterliegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten auf sozialer und personaler Ebene wurden von den Schüler*innen weitgehend erkannt und in der Evaluationsphase vielfach angesprochen. Hierzu sei nochmal auf den „experiential learning circle“ nach Kolb (1984, zit. nach Hofmann, 2018) hingewiesen, wonach durch aktive Teilhabe an diesen Erfahrungen (in diesem Fall über das Funktionieren einer Aufgabe) Reflexionen (in diesem Fall über die Gründe für ein Gelingen oder Misslingen) angestoßen werden konnten. Diese Reflexionen wurden neben den Reflexionsphasen während der Durchführungsphase vor allem in den Gruppendiskussionen angeregt.

Im Zuge dessen wurden Misserfolge im durchgeführten Projekt etwa auf mangelnde „leadership“ Kompetenzen zurückgeführt. Harun und Salamuddin (2014) hingegen konnten in ihrer Forschungsarbeit feststellen, dass es im Bereich des Leadership zu signifikanten Verbesserungen gekommen ist. Somit wäre zu überlegen, welche Impulse zu setzen wären, um diese spezifische Kompetenz durch das Projekt noch besser ausbilden zu können. Der Ansatz des „Friluftsliv“, wo der Fokus insbesondere auf die Gruppenführungspädagogik („veiledning“) gelegt wird (Hofmann, 2018), kann hierfür als wichtiger Orientierungspunkt erachtet werden.

Als positive Wahrnehmung hingegen konnten die Schüler*innen auch feststellen, dass im Laufe des Projekts immer mehr Erfolgserlebnisse erzielt werden konnten, da etwa die Zusammenarbeit besser funktionierte. Dies entspricht wiederum auch den Forderungen des Lehrplans, wo „partnerschaftliches Handeln“ und „Teamfähigkeit“ als Ziele genannt werden. (Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 1984/14.11.2022) Ebenso das in den Bildungsstandards formulierte Ziel der Sozialkompetenz „in einer Gruppe bestehen und kooperieren“ konnte somit immer mehr umgesetzt werden. (BMUKK, 2014)

Eine besondere Aufmerksamkeit im Bereich der „Relationship Skills“ gilt dem Konstrukt der „Klassengemeinschaft“. Obwohl dieses in der Planung und Konzeption dieser Forschungsarbeit nicht konkreter Teil war, da es sich dabei nicht konkret um „personale und soziale

Kompetenzen“ handelt, wurde dieser Begriff vor allem bei den Schüler*innen zu einem zentralen Thema.

Die Bedeutung der sozialen Gruppe in der Outdoor Education wurde auch von Jostad et al. (2015) erwähnt. Die Autor*innen erwähnen dabei die Wichtigkeit, hierauf einen genaueren Blick zu werfen: „Social group remains an important component to all OAE programs but needs further investigation to highlight the intricacies involved in developing social connections withing group settings“ (Jostad et al., 2015, S.16)

Betrachtet man die Aussagen der Schüler*innen, so liegt der Schluss nahe, dass „Klassengemeinschaft“ als mögliches Produkt zustande kommt, wenn mehrere personale, und insbesondere soziale Kompetenzen von einzelnen vorhanden sind. Genannte Bereiche in diesem Zusammenhang sind etwa das gegenseitige Helfen, eine angemessene Kommunikation, eine Offenheit anderen gegenüber und auch gemeinschaftliches Handeln in Gruppen im Sinne des „Teamwork“.

Wiederum ist hierbei der Bezug zur Outdoor Education relevant, da die Schüler*innen zum Teil berichteten, dass die „Klassengemeinschaft“ durch das Projekt verbessert werden konnte. Auch wenn diese Effekte nicht Kern der Forschungsfrage waren, so wird dieses Ergebnis dennoch als beachtlich angesehen und bietet Ansatz für weitere wissenschaftliche Überlegungen bezüglich der Zusammenhänge aus „Outdoor Education“, „Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen“ und „Klassengemeinschaft“ beziehungsweise Gruppengefüge allgemein. Dies entspricht auch der Forderung von Becker et al. (2017), welche den Wunsch nach mehr Forschung für die soziale Dimension ansprechen, zusätzlich zu den bereits vorliegenden Ergebnissen im Bereich der vertrauensvollen Beziehungen und dem Gefühl der Zugehörigkeit.

7.1.2 Social Awareness mit Bezugnahme auf Zusammenhänge zu Responsible Decision Making
Im Bereich des „Social Awareness“ sind die Ergebnisse insbesondere auf Zusammenhänge zu anderen Aspekten der personalen und sozialen Kompetenzen zu analysieren.

So konnten etwa Zusammenhänge zwischen dem Subaspekt der „Empathie“ als Verständnis für andere, und der Kategorie des „Responsible Decision Making“ festgestellt werden. Hier wurde von den Schüler*innen an mehrerer Stelle angesprochen, dass sie Verhaltensweisen von anderen störten. Der Grund für dieses Fehlverhalten könnte möglicherweise sein, dass das Verständnis (im Sinne der Empathie) für die negativen Emotionen anderer – hervorgerufen durch eigenes Fehlverhalten – in vielen Fällen fehlt. Dementsprechend kann der Unmut von vielen als Konsequenz des eigenen Verhaltens nicht richtig eingeordnet werden.

Nun ist wiederum zu überlegen, wie aus dieser Schlussfolgerung ein Bezug zur Outdoor Education hergestellt werden kann. Von den Schüler*innen wurde genannt, dass Empathie und Verständnis für andere vor allem dann gut funktioniert, wenn sie jemanden besser kennen. Aus diesem Grund war das bessere Kennenlernen der Schüler*innen untereinander, vor allem außerhalb ihrer gewohnten Peer – Group, einer der wesentlichen Eckpfeiler des Projekts. Dies wurde durch Gruppendurchmischung und zufälliger Auswahl bestrebt. In der Evaluationsphase wurde dieses Thema von den Schüler*innen dahingehend angesprochen, dass es zum Teil besser und zum Teil weniger gut funktionierte, aber zumindest Ansätze einer möglichen Verbesserung des „sich besser Kennenlernens“ bemerkbar waren.

Die zusammenfassende Schlussfolgerung daraus lautet folgendermaßen: Dadurch, dass sich die Schüler*innen besser kennen lernen, steigert dies die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung von empathischen Fähigkeiten anderen gegenüber. Daraus resultiert wiederum ein besseres Verständnis dafür, wie es anderen in ihrer Reaktion auf ihr eigenes Verhalten geht, was im Idealfall zu bewussteren, verantwortungsvollen Verhaltensentscheidungen führt.

Ein weiterer Punkt im Bereich der „Social Awareness“ war jener des Erkennens von Stärken bei anderen Personen. Hierbei zeigte sich bereits in der Vorbereitungsphase, dass eine Situation vorherrscht, in welcher die Schwächen der Mitschüler*innen in den Vordergrund gerückt werden und eine negative Grundeinstellung gegenüber einigen Mitschüler*innen herrscht. Dies könnte wiederum dazu geführt haben, dass die Zusammenarbeit in den Gruppen nicht gut funktioniert hat, weil nicht darauf vertraut werden konnte, dass die anderen Gruppenmitglieder genug Stärken mitbringen, um die Aufgaben gut gemeinsam lösen zu können.

Ein letzter hier relevanter Punkt ist jener der Akzeptanz und Toleranz für andere Ansichten verbunden mit einem Abgehen von der eigenen, vielleicht sehr gefestigten Meinung. Wiederum gab es hier Zusammenhänge mit anderen Kompetenzen, etwa jener der Kommunikation. So wurde genannt, dass das Akzeptieren von anderen Ansichten und Meinungen nur dann möglich ist, wenn man auch fähig ist, den anderen aufmerksam zuzuhören.

Gleichzeitig wurde auch auf das Hindernis hingewiesen, dass es in einer großen Gruppe sehr schwierig sei, zu einer gemeinsamen Lösung zu kommen, da es sehr viele unterschiedliche Meinungen und Lösungsansätze gäbe. Dies führte außerdem zur Annahme, dass es zur Ordnung dieser Vielfalt an Meinungen eine angemessene Führungsperson geben müsste, die die Gruppe trotz unterschiedlicher Ansichten gut koordiniert.

Diese kurze Überlegung zeigt wieder sehr eindrücklich, wie die unterschiedlichen Kompetenzen miteinander in Beziehung stehen, im konkreten Fall „Social Awareness“ (Verständnis für die Ansichten von anderen), „Relationship Skills“ (Angemessene Kommunikation und Leadership“ und auch „Responsible Decision making“ (Gemeinsames Treffen von Entscheidungen, in dem Fall als Gruppe). All diese Punkte kamen beim Projekt zum Tragen und führten, wie oben bereits angesprochen, je nach Ausprägung der Kompetenzen bei einzelnen oder als Gesamtgruppe, zum Erfolg oder Misserfolg bei den gestellten Aufgaben.

Diese komplexen Zusammenhänge wurden auch bei Price (2019) thematisiert, wo darauf hingewiesen wird, dass die Fähigkeiten des „Social emotional learning“ stets in Zusammenhang mit mehreren Kompetenzen und kaum isoliert auftreten.

7.1.3 Self Awareness und Self Management – möglicherweise verpasste Lernchancen

Während die bisherige Analyse der Ergebnisse in erster Linie die sozialen Kompetenzen im Fokus hatte, betreffen diese beiden Kategorien nun vor allem die (intra)personalen Kompetenzen.

Die Ergebnisse der Evaluationsphase waren in dieser Kategorie kaum auf das Projekt bezogen, sondern vielmehr auf schulische Prüfungssituationen. Somit wurde hier deutlich, dass der Anspruch, auch in diesem Bereich Anregungen zu bieten, kaum erreicht werden konnte.

Der Aspekt der „Self Awareness“ konnte lediglich an ausgewählten Punkten beobachtet werden, jedoch wurde er insgesamt zu wenig thematisiert, um tatsächlich Reflexionen oder Verbesserungen in der bisweilen negativen Sichtweise über die eigenen Stärken anstoßen zu können. Verglichen mit bisherigen Forschungsarbeiten bot sich hier ein ähnliches Bild wie bei Price (2019), jedoch ein großer Gegensatz zu Ee und Ong (2014), welche in diesem Bereich die größten Fortschritte dokumentierten, sowohl aus Sicht der Schüler*innen, als auch aus Sicht der Lehrkräfte. Im Hinblick auf die Ergebnisse der Vorbereitungsphase und auch die Aussagen der Schüler*innen, wonach eine zu geringe Einschätzung der eigenen Fähigkeiten als große Herausforderung wahrgenommen wird, zeigt, dass es sich hierbei um eine wichtige Lernmöglichkeit gehandelt hätte, welche leider nicht gänzlich ausgeschöpft werden konnte.

Mehr Aufschluss bot hingegen die Kategorie des „Self Management“ in welche auch die Forderung der Bildungsstandards und des Lehrplans der im Sinne des „Übernehmens von Aufgaben“ fällt. (BMUKK, 2014; Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 1984/14.11.2022)

Diese fehlende Teilnahme von einzelnen wurde von sehr vielen Schüler*innen als einer der wesentlichsten Gründe für das Misslingen von einigen Aufgaben und auch häufig als negative Erfahrung in Bezug auf das Projekt insgesamt genannt, was eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Aspekt unvermeidbar macht.

Die Gründe für die Nicht – Teilnahme konnten nicht gänzlich erschlossen werden, da die betroffenen Schüler*innen diese nicht nannten, als sie darauf angesprochen wurden. Möglicherweise konnte dem Prinzip des „hohen Aufforderungscharakters“ der Erlebnispädagogik (Gilsdorf, 1999; zit. nach Reiners, 2009a) nicht nachgekommen werden oder es lag daran, dass die Gruppen zu groß waren, wie ein Teilnehmender der Gruppendiskussion feststellte:

„Aber am besten hätte ich es gefunden, wenn es eben nur Vierer Gruppen, weil dann gibt es immer wieder welche, wie Schüler Y und Schüler AA und Schüler V, die stehen einfach herum und tun nichts. // Und wenn du zu dritt bist, dann musst du mitmachen“ (Gruppendiskussion 3, Abs. 296)

Aus den formulierten Zielen der Schüler*innen ging hervor, dass es auch ihnen ein Anliegen war, aktiv an allen Aktivitäten teilzunehmen. Ob dieses Ziel nun nur für einzelne galt, oder diese Schüler*innen ihren eigenen Zielen nicht gerecht werden konnten, kann an dieser Stelle nicht festgestellt werden.

Die hier angeführten Überlegungen zeigen, dass zumindest in manchen Bereichen der personalen und sozialen Kompetenzen Verbesserungen herbeigeführt werden konnten. War dies nicht der Fall, so konnte das Projekt der Outdoor Education zumindest aufzeigen, wo etwaige Problem – und Lernfelder liegen und Denkanstöße gegeben werden, wo die Schüler*innen an sich selbst oder auch als Klasse an sich arbeiten können.

7.1.4 Weitere relevante Elemente – Geschlechtsbezogene Themen

Ein Aspekt, welcher in der Analyse unter „weitere relevante Elemente“ eingeordnet wurde, da er nicht direkt mit expliziten personalen und Kompetenzen zu tun hat, ist jener der geschlechtsbezogenen Themen. Dieser war ursprünglich nicht Teil der Forschungsarbeit, allerdings hat sich im Laufe des Projekts über alle Phasen hinweg gezeigt, dass dieses Thema nicht außer Acht gelassen werden sollte.

Mit dem Thema „Geschlecht“ haben sich auch Jostad et al. (2015) genauer auseinandergesetzt. Mit Verweis auf andere Studien halten sie fest, dass Jugendliche grundsätzlich dazu tendieren, Gruppen zu bilden, welche nach Geschlecht getrennt sind. Dieser Umstand konnte auch im

Projekt festgestellt werden beziehungsweise wurde dieses Bild auch als Wahrnehmung der Klassensituation allgemein bestätigt.

Allerdings geht aus den Ergebnissen der Evaluationsphase hervor, dass nach dem Projekt das Verhältnis der Geschlechter zum Teil verbessert werden konnte und hier nun mehr soziale Mischung stattfindet. Diese Ergebnisse sind in erster Linie auf die Gestaltung des Projekts mit den heterogenen Gruppen zurückzuführen, da Burschen und Mädchen unweigerlich gemeinsam an den Aufgaben arbeiten mussten, um erfolgreich sein zu können.

Eine unterschiedliche Herangehensweise oder eine unterschiedliche Entwicklung in den personalen und sozialen Kompetenzen in Abhängigkeit vom Geschlecht wurde jedoch zu keinem Zeitpunkt der Datenerhebung wahrgenommen, was sich mit der bisherigen Forschung der Outdoor Education deckt (Jostad et al., 2015).

7.2 Diskrepanzen aus Zielvorstellungen und tatsächlichen Ergebnissen

Während der obige Abschnitt in erster Linie die konkreten Ergebnisse analysierte und einzuordnen versuchte, soll nun näher darauf eingegangen werden, wo etwaige Diskrepanzen zwischen den formulierten Zielen der Vorbereitungsphase und den tatsächlichen Ergebnissen liegen. Dieser Abschnitt schließt somit an der Zusammenführung der Ergebnisse im Kapitel 6.6 an.

Die Zielformulierung für die vorliegende Arbeit geschah auf mehreren Ebenen: Als Orientierung für den Leitfaden der Interviews der Vorbereitungsphase wurden der österreichische Lehrplan für die Sekundarstufe I (Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen, 1984/14.11.2022), die Bildungsstandards für das Fach Bewegung und Sport (BMUKK, 2014) sowie das Konzept des „Social Emotional Learning“ (SEL) (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2023) herangezogen. Aus den Ergebnissen der Vorbereitungsphase wurden schließlich konkrete Ziele formuliert, welche im Kapitel 6.2 ausführlich dargestellt wurden.

Es soll nun versucht werden, diese formulierten Ziele mit den tatsächlichen Ergebnissen in Beziehung zu setzen und den Weg von den Zielen zu den Ergebnissen kritisch zu beleuchten. Dies wird als wesentlich erachtet, um dem Anspruch des einleitenden Frageworts „inwiefern“ gerecht zu werden, welches unter anderem auch die Analyse der Diskrepanzen aus Ist – und Soll – Zuständen impliziert.

Mit dieser Herangehensweise wird etwa der formulierten Forderung von Sutherland und Legge (2016) nachgegangen, welche schreiben, dass mehr Forschung benötigt wird, um etwaige Lücken zwischen Rhetorik und Realität in der Outdoor Education zu schließen.

Im Bereich der „Relationship Skills“ kann die Zielformulierung so zusammengefasst werden, dass der Umgang untereinander besser funktionieren sollte, niemand ausgeschlossen wird und ein Gefühl der Gemeinschaft entsteht.

Vergleicht man diese Ziele mit den konkreten Ergebnissen, so wird deutlich, dass in manchen Bereichen schon eine gute Richtung eingeschlagen wurde, aber diese Ziele noch nicht gänzlich umgesetzt wurden.

Eine erste Interpretation dieser nur mäßigen Zielerreichung hat mit dem zeitlichen Horizont des Projekts zu tun, da insbesondere die Schüler*innen in erster Linie von Veränderungen sprachen, welche sich im Verlauf der Jahre eingestellt haben und somit in einer nur schwachen Relation zum Projekt stehen, welches nur wenige Wochen dauerte.

Bezüglich Schüler*innen, die sich schwertun, Anschluss zu finden, wurde während des Projekts eher wenig beobachtet und auch in der Evaluationsphase kaum etwas gesagt dazu. An das Ergebnis von Looser (2017), wonach es durch das Projekt zu „signifikant weniger Ausgrenzungsambitionen“ kam, konnte somit in dieser Arbeit nicht angeschlossen werden.

Da dieses in der Vorbereitungsphase als Problemfeld erkannte Phänomen durch das Projekt kaum angesprochen wurde, wäre zu überlegen, wie dies noch besser gelingen könnte, etwa durch Anstöße der leitenden Person, als auch durch die Schüler*innen selbst. Als möglicher Beitrag zu einer besseren Integration aller Schüler*innen könnten zumindest die zufälligen Gruppenbildungen angesehen werden, wodurch eine starke soziale Mischung angestrebt wurde. Vermutlich bräuchte es aber eine weitere Beobachtung über einen längeren Zeitraum, um hier aussagekräftige Schlüsse ziehen zu können, wie sich die Situation der „Außenseiter*innen“ weiterentwickelt.

Bezüglich „Social Awareness“ wurden die Zielvorstellungen hin zu mehr Akzeptanz für andere Perspektiven und dem verbesserten Umgang mit Schwächen und Fehlern anderer formuliert.

Wie in den obigen Abschnitten bereits dargestellt, zeigte sich in dieser Kategorie, dass die Schüler*innen in der Evaluationsphase viele Problemfelder ansprachen, die auch schon vor Durchführung des Projekts von den Lehrkräften angesprochen wurden, was darauf hindeutet, dass hier bisweilen noch keine großen Fortschritte erzielt werden konnten. Grundsätzlich ist

hier anzumerken, dass das Projekt hier nicht sofort zu Verbesserungen führen, aber zumindest vorhandene Problemfelder in der Klasse aufzeigen konnte.

Um den Zielen in diesem Bereich besser gerecht zu werden, wäre es mitunter nötig, hier als begleitende Personen noch mehr einzugreifen und noch regelmäßiger Reflexionen anzuregen, um das eigene Verhalten zu überdenken beziehungsweise möglicherweise zu verbessern. Ein großes Potential liegt für diesen Bereich jedoch in der Art der Gruppenbildungen, wie oben bereits dargestellt wurde; ein besseres Kennenlernen aller Schüler*innen der Klasse wird als besonders zielführend erachtet, um Ziele im Bereich der „Social Awareness“ zu erreichen.

Bei der Kategorie „Self Awareness“ wurde die Schaffung eines Bewusstseins für eigene Stärken und Schwächen und die Förderung eines gesunden Selbstbewusstseins als zentrale Zielvorgabe aus den Interviews der Vorbereitungsphase herausgearbeitet.

Es wäre denkbar und wünschenswert gewesen, dass einzelne Schüler*innen durch Erfolgserlebnisse bei einzelnen Aktivitäten dazu ermutigt werden, sich insgesamt mehr zuzutrauen und ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Allerdings hat sich gezeigt, dass viele die Anfangsmotivation, ein Wagnis überhaupt einzugehen (etwa, sich in einem höheren Loch durch das Spinnennetz tragen zu lassen), gar nicht erst aufbrachten.

Auch in den Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen wurde hier sehr wenig Verbindung zwischen dem Projekt und Aspekten der „Self Awareness“ hergestellt, wodurch sich zeigt, dass hier eher wenig bei den Schüler*innen angekommen ist. Somit ist auch hier zu überlegen, wie es gelingen hätte können, mehr Erfolgserlebnisse zu generieren und diese bewusst aufzugreifen, um sie möglicherweise als Lernmomente im Bereich der „Self – Awareness“ im Sinne des Aufbaus eines stärkeren Selbstbilds nutzen zu können.

Die weiteren Überlegungen betreffen das „Self Management“, wo die Ziele dahingehend formuliert wurden, dass es allgemein ruhiger werden sollte (Selbstdisziplin), die Schüler*innen selbstständiges Arbeiten lernen sollen, sie ihre Emotionen in den Griff bekommen gemeinsam an Zielen zu arbeiten.

Während das Schaffen einer ruhigeren Atmosphäre nur bedingt als Ziel des Projekts angesehen wurde, war das Setzen gemeinschaftlicher Ziele und selbstständige Bearbeiten von Aufgaben hingegen ein Kernaspekt des Projekts, da alle größeren Gruppenaufgaben diese Fähigkeiten angesprochen haben. Wie die Schilderungen der Schüler*innen zeigten, konnten hier zum Teil gute Fortschritte erzielt werden und das Zusammenarbeiten als Gruppe hatte vor allem gegen Ende des Projekts immer besser funktioniert.

In Bezug auf die Kontrolle der eigenen Emotionen konnte bei einzelnen Schüler*innen beobachtet werden, dass vor allem der Umgang mit Frust und Ärger noch eine große Rolle spielt. Dies zeigte sich weniger in Bezug auf Misserfolge bei den Aufgaben, sondern eher darin, dass die Zusammenarbeit der Gruppe nicht funktionierte oder eigene Vorschläge nicht angehört wurden. Hier wurde während des Projekts versucht, immer wieder Impulse zu setzen und Reflexionen anzuregen, wie es vor allem auf Ebene der Kommunikation besser funktionieren könnte. Dadurch schien es, dass Lernprozesse zumindest begleitet angeregt werden konnten, aber in der großen Gruppe war es schwierig, sich hier auf einzelne Schüler*innen zu fokussieren, die in diesem Bereich noch Schwierigkeiten hatten. Insgesamt wären aber in erster Linie immer wiederkehrende Reflexionsgespräche von Vorteil.

Im Bereich des „Responsible Decision Making“ war der Fokus der Zielvorstellungen auf dem Verständnis für die möglichen Konsequenzen gewisser Handlungen und Verhaltensweisen.

Hierbei konnte im Zuge des Projekts in erster Linie die Sensibilität der Schüler*innen für diesen Bereich festgestellt werden, da diese in den Gruppendiskussionen ihren Unmut über Verhaltensweisen von Einzelnen sowohl in der Schule als auch beim Projekt äußerten.

Leider blieb hier aber ein wesentlicher Punkt dieses Bereichs außer Acht, nämlich das Verständnis für diesen Unmut von ebenjenen, die die unerwünschten Verhaltensweisen zeigen und somit den Unmut als Konsequenz hervorriefen. Um hier noch mehr Blick darauf werfen zu können, wäre es sinnvoll gewesen, anschließend an die Erhebung der Gruppendiskussion spezifisch noch mit den betroffenen Schüler*innen zu sprechen, um auch deren Sichtweise auf die Lage zu erhalten. Somit könnte besser ermittelt werden, inwiefern dieses Verständnis für die Konsequenzen erarbeitet werden konnte. Dies wurde während des Projekts immer wieder versucht, jedoch leider ohne nennenswerte Erfolge.

Um diese Diskrepanzen zusammenzufassen und etwaige kritische Punkte zu erarbeiten, soll an dieser Stelle auf ein mögliches Framework zur Zielformulierung hingewiesen werden. Higgins und Nicol (2002) weisen darauf hin, dass bereits in der Vorbereitung eines Outdoor Programms neben den inhaltlichen und methodischen Überlegungen auch Ziele, Erwartungen und Annahmen über mögliche Ergebnisse angestellt werden sollen. Hierzu fügen die Autor*innen hinzu: „it is vital for the future success of programmes that any claims are laid on solid foundations“ (Higgins & Nicol, 2002, S.36)

Wirft man nun ausgehend von diesen Ausführungen einen kritischen Blick auf die vorliegende Arbeit, so könnte argumentiert werden, dass zu wenig überlegt wurde, welche „claims“ (also

Annahmen) für den Ausgang des Forschungsprojekt als relevant erscheinen, und wie man zu diesen Annahmen kommen kann.

Zwar ist zu argumentieren, dass in dieser Arbeit qualitativ geforscht wurde, und demnach Hypothesengenerierung gegenüber Hypothesenprüfung Vorrang hat, dennoch hätte eine eingehendere Überlegung über mögliche Annahmen bezüglich zu erwartender Ergebnisse zielführend sein können. Die zum Teil großen Diskrepanzen zwischen formulierten Zielen und tatsächlichen Ergebnissen legen außerdem den Schluss nahe, dass die Ziele zu hoch gesteckt oder zu zahlreich waren und der Fokus auf einzelne Ziele während dem Projekt verloren gegangen ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sinnvoll erscheint, die Zielformulierungen entweder zu reduzieren oder bei den Aktivitäten noch genauer zu überlegen, welche konkreten Ziele jeweils mit einer Aktivität angesprochen werden sollen. Zudem sollten die Ziele noch aktiver aufgegriffen werden, wie aus dieser Analyse hervorgeht, da ansonsten einige relevante Ergebnisse verloren gehen könnten.

Insgesamt ließ sich feststellen, dass die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage *„Inwiefern kann ein an unterschiedlichen Konzepten der Outdoor Education orientiertes Projekt dazu beitragen, die (intra)personalen und sozialen Kompetenzen von Schüler*innen der Sekundarstufe I zu fördern?“* vor allem darin zu sehen ist, dass hier ein „aufdeckender“ Charakter zu tragen gekommen ist: während des Projekts konnte von den Schüler*innen eindeutig wahrgenommen werden, welche Kompetenzen ausreichend vorhanden waren oder offensichtlich noch fehlten. Der Weg hin zu einer tatsächlichen Veränderung oder Verbesserung der Kompetenzen konnte jedoch nur an wenigen Punkten tatsächlich schon angestoßen werden und bedarf weiteren Untersuchungen.

7.3 Reflexionen über die inhaltliche und methodische Gestaltung der Outdoor Education im Sinne einer Bündelung aus internationalen Ansätzen

Neben der Kernfrage dieser Forschungsarbeit wurden auch einige Unterfragen formuliert, wobei sich eine der Fragen mit der integrativen Bündelung mehrerer internationaler Ansätze zu einem übergreifenden Programm beschäftigt. Hier soll nun überlegt werden, inwiefern sich eine derartige Bündelung als zielführend erwiesen hat.

Bezogen auf die Definition der Outdoor Education als „education in, about and for the outdoors“ (Donaldson & Donaldson, 1958, S.17, zit. nach Hofmann, 2018, S.85) waren insbesondere die Aspekte „in the outdoors“ (siehe folgender Abschnitt) und „for the outdoors“ relevant. Letzteres wurde insbesondere berücksichtigt, als dass immer wieder konkrete

Fertigkeiten angesprochen wurden, welche auf den Aufenthalt in der Natur oder sportliche Aktivitäten im Outdoorkontext vorbereiten. Hierzu zählten etwa das orientieren mit Karten, das Knüpfen von einfachen Knoten als auch der Umgang mit Seilen, Klettergurt, Karabiner und LVS. Zudem konnte auch vermittelt werden, dass man bei jedem Wetter in die Natur gehen kann und dafür dementsprechende Kleidung nötig und sinnvoll ist.

Aus der Outdoor Adventure Education wurde speziell der Aspekt des „journeying out“ (Higgins & Loynes, 1997) übernommen, welcher sich über das Projekt als gesamtes als auch auf jede einzelne Einheit bezog. Dieser Aspekt des unbekannten (wenn es auch nur in den angrenzenden Wald ging) war immer wieder spürbar, ebenso wie das „triumphale“ Heimkehren als symbolischer, gemeinsamer Abschluss jeder Einzeleinheit, insbesondere, wenn die gestellten Aufgaben gut gemeistert werden konnten.

Ebenso wurde versucht, die grundlegenden Aspekte des „Friluftsliv“ umzusetzen. Angelehnt an die Ausführungen von Hofmann (2018) stellten der intensive Kontakt mit der Natur, die Absenz von technischen Hilfsmitteln in der Fortbewegung und auch das Ablegen des Konkurrenzgedankens die wesentlichen Elemente dar. Der intensive und unmittelbare Kontakt mit der Natur war insbesondere bemerkbar, wenn die Wetterbedingungen nicht optimal waren und die Schüler*innen die Nässe und Kälte am eigenen Körper zu spüren bekamen. Ebenso sollten die Aspekte der Gruppenführungspädagogik, im „Friluftsliv“ „veiledning“ genannt (Hofmann, 2018), einen Teil des Projekts bilden. Wie bereits in den Ergebnissen dargestellt wurde, konnten im Bereich des „leadership“ wertvolle Lernerfahrungen gesammelt werden, es bestehen aber noch Potentiale für eine weitere Entwicklung.

Aus der klassischen Erlebnispädagogik wurde versucht, die vier Kernbereiche von Kurt Hahn einzubauen – körperliches Training, Projekt, Expedition und Rettungsdienst (Reiners, 2009a). Das körperliche Training war in Form der jeweils kurzen Wanderungen gegeben, das Gesamtprojekt über alle Einheiten hinweg kann zumindest als „Mini – Expedition“ angesehen werden. Als Projekt wurden in einer weiteren Einheit Plakate mit Anregungen zur Reflexion gestaltet. Die vierte und letzte Einheit stand im Sinne des Rettungsdienstes, indem eine alpine Ernstsituation erprobt wurde: die Kombination aus LVS-Suche und Leistung von erster Hilfe sollte die Schüler*innen dafür sensibilisieren, wie in einem Notfall zu handeln sei.

Schließlich spielten auch Ansätze der Integrativen Outdoor-Aktivitäten (Schörghuber & Pfingstner, 2007) eine Rolle: Insbesondere der Ansatz, dass die Auftragsklärung mehrperspektivisch unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Teilnehmenden durchzudenken sei, ist hier hervorzuheben. Der Umstand, dass einige der formulierten Ziele der

Vorbereitungsphase (Perspektive der Lehrkräfte) in der Evaluationsphase (Perspektive der Schüler*innen) gar nicht angesprochen wurden, zeigte, dass diese Diskrepanzen aus den unterschiedlichen Sichtweisen nicht außer Acht gelassen werden dürfen, und hier bewusst gegengesteuert werden muss, um nicht Programme zu gestalten, welche an den Zielen der Schüler*innen vorbei gehen.

Dieser Überblick zeigt nochmals, dass sich ein Blick auf die internationale Perspektive lohnt, und eine Bündelung von mehreren Aspekten durchaus sinnvoll ist. Zwar überschneiden sich die Ansätze in vielen grundlegenden inhaltlichen und methodischen Punkten, allerdings enthalten die einzelnen Konzepte auch Details, die es sich zu beachten lohnt.

7.4 Förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen der Outdoor Education in Bezug auf Ort und Zeit

Nachdem nun die Ergebnisse in Bezug auf die Zielerreichung, als auch die inhaltliche und methodische Gestaltung analysiert wurden, soll überlegt werden, welche Rahmenbedingungen des Projekts als förderlich und welche womöglich als hinderlich bei der Zielerreichung gelten.

Damit soll unter anderem der Forderung von Mann et al. (2022) nachgegangen werden, welche in diesem Punkt ein wesentliches Forschungsdesideratum sehen.

Der erste hier zu analysierende Punkt, ist jener der Auswahl des Ortes. Im ersten Teil dieser Arbeit wurde hier schon an mehrfacher Stelle über die förderlichen Effekte des Outdoor Kontexts hingewiesen (Rogerson et al., 2019; Eigenschenk & McClure, 2019). Auch die Ergebnisse der Vorbereitungsphase deuten darauf hin, dass dem Outdoor Kontext großes Potential beigemessen wird.

Zum Teil wurden diese förderlichen Effekte von den Schüler*innen in der Evaluationsphase wiedergegeben. Der generelle Tenor war dahingehend, dass das Projekt im Outdoor-Kontext wesentliche Vorteile gegenüber ähnlicher Aktivitäten in einem Indoor – Kontext hatte.

Dennoch sei auch hier nochmals auf die Kritik hingewiesen, welche schon im Ergebnisteil angesprochen wurde: bei der Auswahl der Orte hätte mehr Vielfalt stattfinden können. Diese Kritik ist durchaus berechtigt und dient als wesentliches Feedback für die Gestaltung weiterer derartiger Programme.

Im Sinne der „Place – based education“ (Sabet, 2018) sei es zielführend, zu erkunden, was in der unmittelbaren Umgebung für die Outdoor Education verwendet werden kann. Im konkreten Fall wurde hier der Wald gewählt, allerdings immer das gleiche Waldstück. Da sich die

betroffene Schule in einer sehr ländlich geprägten Umgebung befindet, wäre es tatsächlich möglich gewesen, hier unterschiedliche Orte in der Natur auszuwählen.

Ein weiterer Aspekt neben den örtlichen Begebenheiten ist jeder der zeitlichen Komponente. Hierzu wurde in der Vorbereitungsphase bereits die Herausforderung genannt, dass die zeitlichen Ressourcen für die Arbeit an den personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler*innen äußerst knapp seien.

Das tatsächliche praktische Projekt fand schließlich über den Zeitraum von vier Wochen jeweils in einer Doppeleinheit pro Woche im Rahmen des Sportunterrichts statt. Mygind und Bolling (2022) haben darauf hingewiesen, dass längerfristige Programme zu besseren Effekten führten. Bezogen auf die Evaluation des Projekts weisen Ee und Ong (2014) darauf hin, dass längerfristige Untersuchungen nötig wären, um Gruppendynamiken besser verstehen zu können.

Dies führt zur Frage, ob die zeitliche Gestaltung des Projekts angemessen war. Aus den Beobachtungen und einzelnen Aussagen der Schüler*innen ging hervor, dass mit der zeitlichen Gestaltung zumindest ein Grundstein gelegt werden könnte, aber für nachhaltigere Entwicklungen auf dem Gebiet der personalen und sozialen Kompetenzen ein längerer Zeithorizont nötig wäre. Ebenso könnte die Dichte des Programms überdacht werden, da zwischen den einzelnen Terminen jeweils eine ganze Woche lag, wodurch die Anknüpfung an bisher gelerntes erschwert werden könnte.

In anderen Arbeiten, wie etwa bei Harun und Salamuddin (2014) oder Looser (2017) wurde ein mehrtägiges Programm untersucht. Der Umstand, dass hierbei signifikante Verbesserungen bei vielen sozialen Fertigkeiten festgestellt werden konnten, lässt vermuten, dass ein zeitlich „dichteres“ Programm womöglich zu besseren Ergebnissen führt.

Insgesamt zeigte sich außerdem, dass einzelne Aktivitäten eher unter Zeitdruck ausgeführt wurden, und somit mitunter nicht deren volles Potential ausgeschöpft werden konnte. Die Aussage der Schüler*innen, dass gerade zum Ende hin Fortschritte erzielt wurden, deutet darauf hin, dass es gerade hier sinnvoll gewesen wäre, weitere Impulse zu setzen, um diese ersten wahrnehmbaren Fortschritte noch weiter ausbauen zu können.

Ebenso in Bezug auf die Evaluation ist hier Ee und Ong (2014) zuzustimmen, und es wäre anzudenken, weitere Erhebungen in Form von Interviews und/oder Gruppendiskussionen in einem längeren Abstand nach dem Projekt durchzuführen.

Allerdings zeigt die örtliche und räumliche Gestaltung des Projekts, dass ein Programm der Outdoor Education insgesamt relativ einfach in den Unterricht zu integrieren ist, insbesondere, wenn die örtlichen Rahmenbedingungen angemessen sind. Dies präsentiert einen möglichen Lösungsansatz zu den Überlegungen von Becker et al. (2017), welcher darstellt, dass die Implementation von regulärer Outdoor Education oftmals an hinderlichen Rahmenbedingungen scheitert. Natürlich ist es auch möglich, mehr Aufwand zu betreiben und andere, weiter entfernte Orte mit anderen Aktivitäten aufzusuchen, was mitunter eine interessante Abwechslung für den unterrichtlichen Alltag darstellen kann. Will man die Outdoor Education allerdings auf nachhaltiger Basis etablieren, so scheint es sinnvoll, gegebene Ressourcen in unmittelbarer Nähe weitestgehend auszunutzen, wie das in diesem Programm der Fall war.

7.5 Implikationen für den Unterricht im Fach Bewegung und Sport

Diese Frage nach dem zeitlichen Horizont führt direkt zu einer weiteren Unterfrage der Forschung, nämlich jener über mögliche Implikationen für die Gestaltung des Sportunterrichts in Hinblick auf Outdoor Education und die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen allgemein.

Hierbei zeigte sich bereits in der Vorbereitungsphase, dass dem Sportunterricht großes Potential beigemessen wird, diese Kompetenzen gezielt fördern zu können. Gleichzeitig wurde in der Evaluationsphase der Wunsch der Schüler*innen ausgedrückt, derartige Programme öfter durchzuführen beziehungsweise gar als fixen Bestandteil in den Sportunterricht aufzunehmen. Bisweilen wurde sogar genannt, dass derartige Programme auch über den Sportunterricht hinaus Teil der schulischen Realität sein sollte. Dies würde der Forderung von Mann et al. (2022) entsprechen, welche auch dafür plädieren, dass sozial – emotionales Lernen vermehrt Teil des allgemeinen Curriculums sein sollte und die Outdoor Education sowie das Learning Outside the classroom hier wichtige Plattformen bieten könnten, um diese Ansprüche umzusetzen.

Somit sind diese Ergebnisse in einer Linie mit den Aussagen von Asfeldt et al. (2021) als auch von Gray et al. (2012), welche die Ansicht vertreten, dass die Outdoor Education einen fixeren und verbindlicheren Bestandteil in den nationalen Curricula darstellen sollten. Auch Otte (2010) hat bereits für den österreichischen Kontext den Versuch unternommen, Erlebnispädagogik stärker in den Lehrplan des Fachs Bewegung und Sport zu integrieren, beziehungsweise ein eigenes Lehrplanmodell dafür zu erstellen.

Diesbezüglich wäre zu überlegen, ob neben den bisherigen Formulierungen über natursportliche Aktivitäten im aktuellen Lehrplan und den Bildungsstandards eine noch

stärkere Integration der Outdoor Education, ähnlich dem skandinavischen Modell der „Friluftsliv Education“, sinnvoll wäre. Vor allem in Bezug auf die Vermittlung der Bereiche „Selbstkompetenz“ und „Sozialkompetenz“ scheint dies ein gewinnbringender Ansatz.

7.6 Limitationen der vorliegenden Forschung

Wie bereits an mehreren Stellen angeklungen ist, konnte in dieser Arbeit das Potential der Outdoor Education für die Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen mehrfach angedeutet werden, allerdings unterlagen die Ergebnisse der Projektevaluation Einschränkungen. Eine kritische Betrachtung der Möglichkeiten, aber auch der Grenzen dieser Arbeit, sollen nun in diesem Abschnitt zusammenfassend dargestellt werden.

Der erste Punkt, der hier Beachtung erlangen soll, ist jener der Zielgruppe. Aus organisatorischer Perspektive ist hier zu sagen, dass die Schüler*innen im Sinne der Aktionsforschung in einem engen Bezug zum Forschungskontext stehen, da ein Teil der Schüler*innen (alle männlichen Teilnehmer) vom Leiter der Forschung selbst unterrichtet werden. Dies kann mitunter zu einer gewissen Befangenheit, insbesondere von Seiten der Schüler*innen führen, wenn diese befragt werden. Dieser Umstand und auch der Aspekt, dass sich die Schüler*innen in der Evaluationsphase möglicherweise einer Prüfungssituation nahe fühlten, führt dazu, dass die Ergebnisse kritisch betrachtet werden müssen. Möglicherweise wurden manche Antworten in einer Weise gegeben, wie es „wünschenswert“ wäre, und nicht so, wie sie es sich wirklich denken.

Zudem zeigte sich ob des noch relativ jungen Alters der Schüler*innen von 12 -13 Jahren, dass sie sich bei manchen Fragestellungen schwertaten, reflexiv darüber nachzudenken und gewinnbringende Antworten zu liefern. Trotz des Versuchs, die Fragestellungen einfacher und altersadäquat zu formulieren, konnte dieses Hindernis nicht gänzlich aus dem Weg geräumt werden und manche Fragen haben die Schüler*innen schließlich überfordert.

Generell war die Erhebung über Gruppendiskussionen mit Schwierigkeiten verbunden. Vogl (2019) wies hier auf mehrere Herausforderungen hin, etwa auf den Umstand, dass sich eine Gruppendiskussion mitunter hin zu intensiveren Gesprächen mit einzelnen entwickeln könnten. Trotz Bewusstmachung dieser Herausforderungen bei Gruppendiskussionen, und dem Versuch einer Steuerung in der Moderatorenfunktion zeigte sich bei der tatsächlichen Durchführung, dass einige der „Hürden“ einer Gruppendiskussion nicht gänzlich umgangen werden konnten und an manchen Stellen eher einseitige Gespräche mit einzelnen Schüler*innen geführt wurden und keine angeregte Diskussion entstand.

Eine weitere Überlegung bezüglich der Zielgruppe betrifft die Ausgangslage in Bezug auf personale und soziale Kompetenzen. Während Looser (2017) in ihrer Arbeit davon berichtete, dass die Zielgruppe überdurchschnittlich sozial kompetent war, was die Ergebnisse etwas verzerrte, zeigte sich in der aktuellen Forschung ein anderes Bild der Zielgruppe. Über alle Phasen des Projekts hinweg wurde von mehreren Akteur*innen (Lehrkräfte, beobachtende Begleitpersonen, Schüler*innen) geschildert, dass es einige einzelne Schüler*innen gäbe, welche durch ihr Verhalten besonders (negativ) auffallen. Dies führte bei manchen Aufgaben dazu, dass auch jene, die gerne Erfolge erzielt hätten, schließlich nicht mehr weiterarbeiten konnten, weil sie auf Hilfe von anderen angewiesen gewesen wären, diese aber nicht erhalten haben. Ein wesentlicher Schluss für die untersuchte Gruppe muss also lauten, dass die Anstrengungen dahingehend gerichtet werden sollten, wie auch diese einzelnen Schüler*innen dahingehend motiviert werden können, mehr im Sinne der Gemeinschaft zu handeln.

Neben diesen Überlegungen zur Zielgruppe sind Überlegungen anzustellen, inwiefern die gewünschten Aspekte angesprochen werden konnten oder nicht. Hier hat die obige Analyse gezeigt, dass einige Punkte kaum oder gar nicht zur Geltung kamen. Wie bereits an manchen Stellen erwähnt wurde, wäre es zielführend, die Inhalte, Aufgaben und Reflexionen noch gezielter in Bezug zu den Kategorien des SEL zu setzen, um sicherzustellen, dass keine Aspekte außer Acht gelassen werden. Beispiel hierfür wären etwa ein stärkerer Fokus auf etwaige Außenseiter*innen, die Stärkung des Selbstbewusstseins beziehungsweise des „Self – Awareness“ allgemein und auch eine intensivere Auseinandersetzung mit der Thematik des Verweigerns einer Teilnahme im Sinne des „Self Management“ (Übernahme von Aufgaben).

Somit konnte gezeigt werden, dass das Projekt zwar vielfach einen aufdeckenden Charakter zeigte, indem mögliche Problemfelder für alle sichtbar wurden, aber der weitere Schritt im Sinne von Lösungsfindungen für diese Problemfelder und tatsächliche Erzielung von Fortschritten in den personalen und sozialen Kompetenzen bisweilen nicht erreicht werden konnte. Genau hier anzusetzen, wird auch von Orson et al. (2020) vorgeschlagen, indem sie fordern, zu untersuchen, wo und warum es zu keinen wesentlichen Lerneffekten gekommen ist und welche Bedingungen und Aktionen nötig wären, um dies zu verbessern.

Hier scheint es sinnvoll, gezieltere Einzelgespräche zu führen und diese noch besser zu dokumentieren. Der organisatorische Rahmen von zwei Begleitpersonen mit über 40 Schüler*innen hat aber gezeigt, dass dies nicht immer einfach umzusetzen war, da viele andere organisatorische Aufgaben zu übernehmen waren, wodurch die Forschungstätigkeit direkt im Feld erschwert wurde. Während dies in diesem Fall explizit so geplant war, da es sich um eine

Aktionsforschung handelte, ist anzunehmen, dass eine Separierung der Tätigkeiten von Leitung und begleitender Forschung zu einem stärkeren Fokus auf die Beobachter*innentätigkeit und somit zu einer verbesserten Dokumentation im Feld führen würde.

Ein weiterer Punkt, welcher die Möglichkeiten für potenzielle Ergebnisse einschränkte, ist in Bezug zu den Rahmenbedingungen zu verorten. Während die Örtlichkeiten grundsätzlich als angemessen betrachtet werden können, hätte mehr Abwechslung womöglich zu einer höheren Motivation zur Teilnahme bei den Schüler*innen geführt. Besonders im Augenmerk ist aber die zeitliche Gestaltung: Das Für und Wider für die ausgewählte Form wurde oben bereits dargestellt. Jedoch sei auch an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass die Erwartungen ob des relativ kurzen Projekt – Zeitraumes und der unmittelbar darauffolgenden Evaluation nicht zu hoch ausfallen sollten.

Als letzte Überlegung sei genannt, dass die Leitung des Projekts lediglich auf Basis einer einschlägigen Recherche und intensiven theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Thema geschah, aber noch keinerlei praktische Erfahrungen im Gebiet der Outdoor Education gesammelt werden konnte. Unter anderem weisen Hofmann (2018), Reiners (2009a) und auch Mygind und Bolling (2022) auf die bedeutende Rolle der Leitung derartiger Projekte hin. An vielen Stellen wird darauf verwiesen, dass eine angemessene Leitung mit vielfältigen Qualifikationen auf fachlicher und persönlicher Ebene verbunden ist. Somit liegt auch hier eine wesentliche Einschränkung in der Gesamtqualität des durchgeführten Projekts, da eine erfahreneren Leitungsperson mitunter ebenso dazu beitragen hätte können, bessere Ergebnisse zu erzielen.

Somit ist diese Forschungsarbeit insgesamt auch als ein Versuch anzusehen, wie ein Einstieg in die Outdoor Education gelingen kann, wenn noch keine Vorerfahrungen vorliegen, und welche Ergebnisse in einem solchen Fall mitunter zu erwarten sind.

8 Conclusio und Ausblick

Als Abschluss dieser Arbeit sollen die wesentlichen Schlüsse nochmals kurz zusammengefasst werden und anschließend ein kurzer Ausblick über die konkrete Situation am Schulstandort, als auch über eine mögliche weitere wissenschaftliche Arbeit zum Thema gegeben werden.

Bezogen auf das Potential des Outdoor Education und der Beantwortung der Kernfrage „Inwiefern“ sich eine Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen verwirklichen lässt, zeigte sich, dass eine tatsächliche Verbesserung der Ausgangslage nur in ausgewählten

Bereichen ansatzweise möglich war. Die Ergebnisse aus anderen Studien (Harun & Salamuddin, 2014; Ee & Ong, 2014; Price, 2019), welche durchgehend von stark messbaren Ergebnissen sprechen, konnten nicht in dieser Form festgestellt werden.

Dennoch konnten in ausgewählten Bereichen interessante Erkenntnisse gewonnen werden. Insbesondere die SEL Kategorie der „Relationship Skills“, also Aspekte, welche mit interpersonellen Beziehungen zu tun haben, kam besonders gut zur Geltung. Hierbei ist vor allem das Konstrukt von Teamwork und Gemeinschaft hervorzuheben, beziehungsweise der Aspekt der „Klassengemeinschaft“, welcher sich allgemein auf die soziale Situation bezieht, und weniger auf konkrete personale und soziale Kompetenzen. Wie oben dargestellt wurde, kann diese als ein mögliches Produkt entstehen, wenn mehrere personale und soziale Kompetenzen zusammenwirken.

Einige Aspekte kamen hingegen kaum zur Sprache, was die Vermutung nahelegt, dass hier methodisch nachgebessert werden könnte, um diese Aspekte noch mehr zur Geltung zu bringen.

Insgesamt konnte gezeigt werden, dass weniger eine direkte Verbesserung der personalen und sozialen Kompetenzen, sondern ein Hervorholen und Sichtbarmachen von bestehenden Problemen, im Sinne eines „aufdeckenden“ Charakters möglich gemacht wurde. Wie im Kapitel der Diskussion dargestellt wurde, kann dies möglicherweise mit der knappen zeitlichen Auslegung zu tun haben, was zur Formulierung des Wunsches führt, hier nachhaltiger im Bereich der Outdoor Education zu arbeiten. Auch die Schüler*innen äußerten diesbezüglich den Wunsch, derartige Programme als fixeren Bestandteil im schulischen Leben zu integrieren.

In Bezug auf die bisherige Forschung ist insbesondere auf Sutherland und Legge (2016) hinzuweisen, welche vom Graben zwischen Rhetorik und Realität gesprochen haben. Wie gezeigt werden konnte, sind Potentiale der Outdoor Education auf jeden Fall vorhanden, allerdings ist zu bedenken, dass Abstand von zu hohen Zielerwartungen genommen werden sollte. Diese können zwar als Orientierung dienen, allerdings kann ein derartiges Programm nicht als „Wundermittel“ angesehen werden, welche alle Kompetenzbereiche im einem intrapersonellen und interpersonellen Bereich anspricht.

Ausgehend von diesen Ausführungen kann nun überlegt werden, wie es möglicherweise weitergeht. Konkret bezogen auf die Zielgruppe am Schulstandort wurden wenige Wochen nach dem durchgeführten Projekt Outdoor Tage im Sinne einer mehrtätigen Exkursion durchgeführt. Dies wird als gewinnbringender Schritt erachtet, um an die bisherigen Erfahrungen anzuknüpfen. Um ein Gesamtbild über die gesammelten Erfahrungen und

Fortschritte in den personalen und sozialen Kompetenzen zu erlangen, wäre es denkbar und sinnvoll, Folgerhebungen zu einem späteren Zeitpunkt durchzuführen, um nachhaltig mögliche Effekte erheben zu können.

Durch die noch vielen offenen Fragen in diesem Projekt kann die weitere Forschung im Bereich der Outdoor Education mit besonderem Bezug auf die personalen und sozialen Kompetenzen etwa folgende Aspekte verstärkt in den Blick nehmen:

- Genaue Analyse der Zusammenhänge aus personalen und sozialen Kompetenzen in Bezug auf das Gruppengefüge und Klassengemeinschaft
- Schaffung von Situationen zur Stärkung der „Self Awareness“ und des Selbstbewusstseins und Erhebung der konkreten Effekte
- Erhebung der Gründe für fehlende Teilhabe an einzelnen Aktivitäten
- Analyse der Situation einzelner Schüler*innen mit Schwierigkeiten der sozialen Integration vor und nach einem Projekt der Outdoor Education

Diese Auswahl zeigt, dass das Potential für weitere wissenschaftliche Untersuchungen weiterhin gegeben ist. Damit fügt sich diese Arbeit als Bestandteil in die bisherige Forschung auf dem Gebiet ein und konnte bisweilen weitere Einblicke in die Dynamiken der Outdoor Education in Bezug auf personale und soziale Kompetenzentwicklung bieten und gleichzeitig offenlegen, welche Bereiche einer weiteren Untersuchung bedürfen.

Literaturverzeichnis

- Aadland, H., Arnesen, T. E. & Nerland, J. E. (2009). *Friluftsliv in the Norwegian Lower Secondary School*. Stord/Haugesund University College.
<http://norwegianjournaloffriluftsliv.com/doc/132010.pdf>
- Aistleitner, T. (Hrsg.). (2019). *Helping Hands: Die junge Erste Hilfe ; Leben retten ist ganz einfach!* (14. Auflage). ÖJRK. <https://permalink.obvsg.at/AC07077392>
- Amesberger, G. (2000). Erlebnis - Erziehung. Spannende Wechselwirkungen im Feld Bewegung und Sport: Projektbericht. *Spectrum der Sportwissenschaften*, (Suppl.), 7–19.
- Asfeldt, M., Purc-Stephenson, R., Rawleigh, M. & Thackeray, S. (2021). Outdoor education in Canada: a qualitative investigation. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(4), 297–310. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1784767>
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. & Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International journal of environmental research and public health*, 14(5).
<https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Becker, P. (2016). From 'Erlebnis' to adventure: A view on the German Erlebnispädagogik. In B. Humberstone, H. Prince & K. A. Henderson (Hrsg.), *Routledge international handbooks. Routledge handbook of outdoor studies* (S. 20–29). Routledge.
- BMUKK. (2014). *Bildungsstandards für Bewegung und Sport: Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. Salzburg & Wien.
- Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen (1984 & i.d.F.v. 14.11.2022).
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2023, 5. Februar). *What is the CASEL Framework?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#self-awareness>
- Ee, J. & Ong, C. W. (2014). Which social emotional competencies are enhanced at a social emotional learning camp? *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 14(1), 24–41.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2012.761945>
- Eigenschenk, B. & McClure, M. (2019). Why Outdoors? A systematic approach to examine and value the social benefits of outdoor sports. In A. A. Donnelly & T. E. MacIntyre (Hrsg.), *Physical activity in natural settings: Green and blue exercise* (S. 226–240). Routledge.
- Fischer, T. & Lehmann, J. (2009). *Studienbuch Erlebnispädagogik: Einführung in Theorie und Praxis. UTB Erlebnispädagogik, Erziehungswissenschaft: Bd. 3191*. Klinkhardt; UTB.
- Harun, M. T. & Salamuddin, N. (2014). Promoting Social Skills through Outdoor Education and Assessing Its' Effects. *Asian Social Science*, 10(5). <https://doi.org/10.5539/ass.v10n5p71>
- Higgins, P. & Loynes, C. (1997). On the Nature of Outdoor Education. In P. Higgins, C. Loynes & N. Crowther (Hrsg.), *A Guide for Outdoor Educators in Scotland* (S. 6–8). Adventure Education and Perth: Scotland National Heritage.
- Hofmann, A. R. (2018). *NORWEGIAN FRILUFTSLIV : A WAY OF LIVING AND LEARNING IN NATURE*. WAXMANN Verlag GMBH.

- Hofmann, A. R., Rafoss, K., Rolland, C. & Zoglonek, H. (2019). Friluftsliv in Gesellschaft und Schule: Eine Einführung in ein norwegisches Phänomen. *Betrifft Sport*, 2019(6), 10–15.
- Howe, L. A. (2019). Not everything is a contest: sport, nature sport, and friluftsliv. *Journal of the Philosophy of Sport*, 46(3), 437–453. <https://doi.org/10.1080/00948705.2019.1622126>
- Initiative Outdoor Aktivitäten. (2022). *Integrative Outdoor Aktivitäten, Konzept*.
- Jostad, J., Sibthorp, J., Pohla, M. & Gookin, J. (2015). The Adolescent Social Group in Outdoor Adventure Education: Social Connections That Matter. *Research in Outdoor Education*, 13, 16–37.
- Liedtke, G. (2002). Erlebnispädagogik versus Friluftsliv - Pädagogische Perspektiven auf Erlebnisse im Natursport. In N. Gissel & J. Schwier (Hrsg.), *Abenteuer, Erlebnis und Wagnis - Perspektiven für den Sport in Schule und Verein?* (S. 181–188). Czwalina Verlag.
- Looser, D. (2017). Ausgrenzung, Klassenzusammenhalt, Kooperation und Selbstbehauptung. Eine quasi-experimentelle Untersuchung der personal-sozialen Kompetenzen bei Schüler/-innen mit einer erlebnispädagogischen Intervention. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 48(1), 53–60. <https://doi.org/10.1007/s11612-016-0350-6>
- Mann, J., Gray, T. & Truong, S. (2022). Rediscovering the Potential of Outdoor Learning for Developing 21st Century Competencies. In R. Jucker & J. von Au (Hrsg.), *High-Quality Outdoor Learning* (S. 211–229). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_12
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). Qualitative Interviews. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *SpringerLink Bücher. Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis: Grundlagen – Methoden – Anwendungen* (2. Aufl., S. 257–288). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-6790-9_14
- Michl, W. (2017). Errungenschaften, Erfolge und Entwicklungen der Erlebnispädagogik. *Bildung und Erziehung*, 70(3), 267–280. <https://doi.org/10.7788/bue-2017-700303>
- Mygind, E. & Bølling, M. (2022). Pupils' Well-Being, Mental and Social Health. In R. Jucker & J. von Au (Hrsg.), *High-Quality Outdoor Learning* (S. 153–168). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_8
- Neubert, S. (2012). John Dewey (1859–1952). In *Klassiker der Pädagogik* (S. 221–246). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94243-8_10
- Orson, C. N., McGovern, G. & Larson, R. W. (2020). How challenges and peers contribute to social-emotional learning in outdoor adventure education programs. *Journal of adolescence*, 81, 7–18. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.02.014>
- Otte, S. (2010). *Erlebnispädagogik im Schulsport: Versuch einer Positionierung im Lehrplan Bewegung & Sport der AHS* [Diplomarbeit]. Karl - Franzens - Universität Graz, Graz.
- Paffrath, F. H. (2017). Historische Wurzeln und theoretische Grundlagen der Erlebnispädagogik. *Bildung und Erziehung*, 70(3), 249–266. <https://doi.org/10.7788/bue-2017-700302>
- Price, A. (2019). Using outdoor learning to augment social and emotional learning (SEL) skills in young people with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 19(4), 315–328. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1548362>
- Reiners, A. (2009a). *Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele* (8. Aufl.). *Praktische Erlebnispädagogik: Bd. 1*. ZIEL.
- Reiners, A. (2009b). *Praktische Erlebnispädagogik - Neue Sammlung handlungsorientierter Übungen für Seminar und Training. Band 2. Praktische Erlebnispädagogik*. Ziel Verlag. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=7086433>

- Rogerson, M., Barton, J., Pretty, J. & Gladwell, V. (2019). The Green Exercise Concept: Two intertwining pathways to health and well - being. In A. A. Donnelly & T. E. MacIntyre (Hrsg.), *Physical activity in natural settings: Green and blue exercise* (S. 75–94). Routledge.
- Sabet, M. (2018). Current Trends and Tensions in Outdoor Education. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 10(1), 12–16. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1214866>
- Sawatzki, D., Kuhn, M., Dürhager, N. & Lambeck, B. (2022). *Erlebnisorientierte Klassenführung: Energizer & Co.* Beltz.
- Schörghuber, K. & Pfingstner, R. (2007). Integrative Outdoor - Aktivitäten und Erlebnispädagogik: Grundannahmen und Impulse. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren, differenzieren, reflektieren: Wege sportdidaktischer Kompetenz* (S. 187–209). Hollinek.
- Smith, H. (2020). Methods and techniques for capturing empirical material from experiences and stories in outdoor spaces and places. In B. Humberstone & H. Prince (Hrsg.), *Routledge advances in outdoor studies. Research methods in outdoor studies*. Routledge an imprint of the Taylor & Francis Group.
- Stuhr, P. T., Sutherland, S., Ressler, J. & Ortiz-Stuhr, E. M. (2015). Students' perception of relationship skills during an adventure - based learning unit within physical education. *Australian Journal of Outdoor Education*, 18(1), 27–38.
- Sutherland, S. & Legge, M. (2016). The Possibilities of "Doing" Outdoor and/or Adventure Education in Physical Education/Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 299–312. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0161>
- Torkos, H. (2017). Social and psychological aspects of outdoor Education. *Agora Psycho - Pragmatica*, 11(1), 215–223.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht Outdoor Education (Higgins & Loynes, 1997, S.6).....	8
Abbildung 2: Outdoor (adventure) education und verwandte Programme/Praktiken (Gookin, 2011, zit. nach Hofmann, 2018, S.89).....	9
Abbildung 3: Gilbertson's Modell der Outdoor Education (Ewert & Sibthorp, 2014, S.7, zit. nach Hofmann, 2018, S.XY).....	26
Abbildung 4: Der Aktionsforschungszyklus (ARTIST, 2018,S.15)	45

Anhang

Leitfaden für das Interview der Vorbereitungsphase

Forschungsprojekt Masterarbeit Outdoor Education zur Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen

Leitfaden:

Rahmen:

Die hier erhobenen Aussagen werden anonymisiert und streng vertraulich behandelt. Aus der weiteren Verwendung können keine Rückschlüsse auf Identität der Person geschlossen werden. Mit der Teilnahme am Interview wird der Audio- Aufzeichnung sowie der anschließenden Transkription und Verwertung mittels MAXQDA Software zugestimmt. Die Zustimmung kann jederzeit widerrufen werden, in diesem Fall werden alle Daten gelöscht.

- Bitte um Zustimmung
- Klärung noch offener Fragen
- Starten der Aufnahme und Folgen des untenstehenden Leitfadens

Einstieg:

- Wie lange unterrichtest du die betreffende Klasse schon?
- In welchem Gegenstand unterrichtest du die Klasse?
- Wurden dir, bevor du die Klasse übernommen hast, irgendwelche Infos über die Klasse oder einzelne Schüler*innen übermittelt?
- Fallen dir einzelne Schüler*innen der Klasse besonders auf? Wenn ja, warum?
- Wo liegen deiner Ansicht nach Chancen in der Klasse? Wo liegen Risiken oder Problemfelder?
- Welche Dinge sollten Schüler*innen deiner Ansicht nach neben der fachlichen Komponente in der Schule lernen? Welche Rolle spielt deiner Meinung nach Charakterbildung?

Bereich soziale Situation in der gesamten Klasse (bezogen auf die gesamte Gruppe)

- Wie schätzt du die soziale Lage in der Klasse allgemein ein?
- Was macht deiner Meinung nach eine gute soziale Situation in einer Klasse aus? Wie würdest du eine schlechte soziale Situation beschreiben? Inwiefern trifft die Lage in der betreffenden Klasse dein Bild von guter/schlechter sozialer Situation?
- Wo liegen soziale Stärken der Klasse? Wo liegen Schwächen?
- Kannst du dich an konkrete Situationen erinnern, wo dir eine Stärke/Schwäche auf sozialer Ebene aufgefallen ist?
- Wo liegen deiner Ansicht nach die größten Problemfelder auf sozialer Ebene?

Bereich Sozialkompetenz von einzelnen Personen

- Wie würdest du Sozialkompetenz auf Ebene eines*einer einzelnen Schüler*in beschreiben?
- Welche Komponenten von individueller Sozialkompetenz erachtest du als wichtig?

- Fallen dir einzelne Schüler*innen auf, bei denen Schwächen in der Sozialkompetenz vorliegen? Wenn ja, warum?
- Fallen dir einzelne Schüler*innen auf, bei denen Stärken in der Sozialkompetenz vorliegen? Wenn ja, warum?
- Fallen dir konkrete Merkmale bzw. Fähigkeiten der Sozialkompetenz ein, welche bei einzelnen besonders gefördert werden müssten?

Bereich personale Kompetenzen/ Selbstkompetenz:

- Wie würdest du Selbstkompetenz bei einzelnen Schüler*innen beschreiben?
- Welche Komponenten von Selbstkompetenz erachtest du als wichtig?
- Fallen dir einzelne Schüler*innen auf, bei denen Schwächen in der Selbstkompetenz vorliegen? Wenn ja, warum?
- Fallen dir einzelne Schüler*innen auf, bei denen Stärken in der Selbstkompetenz vorliegen? Wenn ja, warum?
- Fallen dir konkrete Merkmale bzw. Fähigkeiten der Selbstkompetenz ein, welche bei einzelnen besonders gefördert werden müssten?

Bereich Sportunterricht bzw. Intervention:

- Welche Rolle misst du dem Sportunterricht im Sinne der Förderung von personalen/sozialen Kompetenzen zu?
- Denkst du, dass diese Kompetenzen im Rahmen des Sportunterrichts ausreichend gefördert werden können? Wenn nein, warum nicht?
- Wie denkst du, könnten diese Kompetenzen gefördert werden?
- Welche personalen/sozialen Kompetenzen sollte man noch gezielter fördern?
- Welches Potential misst du einer Intervention im Outdoor Kontext zu?
 - Wenn du dem ein hohes Potential zumisst, warum?
 - Wenn du dem kein hohes Potential zumisst, warum nicht?
- Welche konkreten Ziele sollten deiner Meinung nach mit der geplanten Intervention im Rahmen der Outdoor Education verfolgt werden?

Hast du sonst noch Anregungen, etwas, das man bedenken sollte, was noch zur Sprache kommen sollte, was es zu sagen gibt?

Ansonsten bedanke ich mich für das Interview und das Teilen deiner Ansichten!

Leitfaden für begleitende Beobachtungen während der Durchführungsphase

Beobachtungen (Was sehe und höre ich?)	Interpretationen (Was sind meine Gedanken und Überlegungen?)
Eigene Beobachtungen: Bereich 1: soziale Kompetenzen (Verständnis für andere, Kommunikation, Konfliktlösung, Zuhören, Zusammenarbeit, Führung übernehmen, , Fairness, einhalten sozialer Regeln, Gemeinschaft, Social Awareness, Relationship Skills,...) Tag 1: _____ Tag 2: _____ Tag 3: _____ Tag 4: _____	

Bereich 2: personale Kompetenzen - Emotionen und Verhalten kontrollieren, Disziplin, Probleme lösen und Entscheidungen treffen, Self awareness, Self Management,...)	
Tag 1:	
Tag 2:	
Tag 3:	
Tag 4:	

Forschungsprojekt Masterarbeit Outdoor Education zur Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen

Leitfaden:

Rahmen:

Die hier erhobenen Aussagen werden anonymisiert und streng vertraulich behandelt. Aus der weiteren Verwendung können keine Rückschlüsse auf Identität der Person geschlossen werden. Mit der Teilnahme am Interview wird der Audio- Aufzeichnung sowie der anschließenden Transkription und Verwertung mittels MAXQDA Software zugestimmt. Die Zustimmung kann jederzeit widerrufen werden, in diesem Fall werden alle Daten gelöscht.

Für dich als Schüler*in ist wichtig, dass alle Fragen offen und ehrlich beantwortet werden sollen, auch wenn du denkst, dass das nicht das ist, was ich gerne hören würde. Egal, was hier gesagt wird, nichts davon hat eine Auswirkung auf die Leistungsbeurteilung im Fach Bewegung und Sport. Es wird generell nichts von diesen Informationen an andere Personen weitergegeben, außer es wird so gewünscht oder es kann aus persönlicher Sicht nicht verantwortet werden, die Informationen zu verschweigen.

- Bitte um Zustimmung
- Klärung noch offener Fragen
- Starten der Aufnahme und Folgen des untenstehenden Leitfadens

Einstieg

- Wie geht es eurer Klasse gerade insgesamt?
- Was fällt besonders positiv auf? Was vielleicht eher als weniger positiv?
- Welche Veränderungen sind euch in den letzten Tagen und Wochen aufgefallen? In positiver/negativer Hinsicht?

Bereich soziale Situation in der gesamten Klasse

- Wie findet ihr die aktuelle soziale Situation in der Klasse?
- Was findet ihr an der sozialen Situation toll? Was stört euch?
- Wie arbeitet ihr als Gruppe?
- Wie findet ihr die Klassengemeinschaft/ den Zusammenhalt?
- Welche Verhaltensweisen findet ihr toll? Welche Verhaltensweisen sind störend?

Bereich Sozialkompetenz von einzelnen Personen

- Was sind für euch Fähigkeiten, um gute Beziehungen zu anderen aufbauen zu können? (Relationship Skills)
- Wie nehmt ihr euch untereinander wahr? Was nehmt ihr wahr? Wisst ihr untereinander, wie es den anderen geht? (Social – Awareness)
- Inwiefern glaubt ihr, dass Entscheidungen von einzelnen andere in der Klasse beeinflussen könnten? (Responsible Decision making)

Bereich Selbstkompetenz

- Was heißt es für euch, als Person/Mensch/Schüler kompetent zu sein? Welche Persönlichkeitseigenschaften/ Fähigkeiten/ Fertigkeiten fallen dir da ein?
- Was heißt für euch Selbstbewusstsein und wodurch könnte man das in der Schule/im Sport stärken? (Self – Awareness)
- Wie wichtig ist eurer Meinung nach eine gute Selbstwahrnehmung/ Selbsteinschätzung? Wie zeigt sich das eurer Meinung nach? (Self – awareness)
- Was heißt für euch Selbstbeherrschung/Selbstmanagement/Selbstkontrolle? (Self – Management)

Bereich Outdoor Intervention

- Wie hat euch die Intervention ganz allgemein gefallen? Warum gut/schlecht? Was war konkret gut/schlecht?
- Was ist euch in Erinnerung geblieben? Positiv? Negativ?
- Warum denkt ihr haben wir das Programm gemacht?
 - Glaubt ihr, dass diese Ziele erreicht werden konnten? Wenn ja, warum? Wenn nein, was hätte man verändern müssen?
- Welche Ziele hattet ihr als Gruppe/ als Klasse in dem Programm?
 - Glaubst du, dass eure Ziele erreicht werden konnten? Wenn ja, warum? Wenn nein, was hätte man verändern müssen?
- Denkt ihr, dass das Programm einen Einfluss auf eure persönlichen und sozialen Kompetenzen hat, über die wir vorhin gesprochen haben? Wenn ja, inwiefern? Wenn nein, warum nicht?
 - Mögliche Bereiche: Aufbau von Beziehungen, Regeln erstellen und einhalten, faires und unfaires Handeln, Kommunikation, in einer Gruppe bestehen (SOK)
 - Leistungsfähigkeit einschätzen
 - Eigenes Verhalten in sozialen Situationen einschätzen
 - Emotionen wahrnehmen und regulieren
- Denkt ihr, dass das Programm euch als Klasse in irgendeiner Weise etwas bringen könnte? Glaubt ihr, dass es etwas gebracht hat?
- Inwiefern konntet ihr eine Verbindung aus dem Programm und dem alltäglichen Leben in der Schule erkennen? Was konkret ist euch dabei aufgefallen? Ist euch etwas aufgefallen?
- Was habt ihr davon gehalten, dass das Programm draußen stattgefunden hat? Denkt ihr, es hätte einen Unterschied gemacht, wenn wir es drinnen gemacht hätten?
- Was haltet ihr von der Idee, dass so etwas öfter im Sportunterricht/ im allgemeinen Unterricht stattfindet?

Abschluss

- Was möchtet ihr euch aus dem Programm mitnehmen?
- Möchtet ihr sonst noch etwas sagen?

Kategoriensystem für qualitative Inhaltsanalyse

Kategorie	Beschreibung (aus Literatur)	Ankerbeispiele (aus Material, jeweils ein Beispiel Vorbereitungsphase, ein Beispiel Evaluationsphase)	Kodierregeln
Self Awareness Personale Kompetenz/ Selbstkompetenz Unterkategorien: • Verständnis eigener Emotionen • Verständnis eigene Stärken und Schwächen • Erfahrung von Selbstwirksamkeit	The abilities to understand one's own emotions, thoughts, and values and how they influence behavior across contexts. This includes capacities to recognize one's strengths and limitations with a well – grounded sense of confidence and purpose (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2023) Leistungsfähigkeit allgemein: Der/die Schüler/in hat ein realistisches Bild seiner/ihrer körperliche- sportlichen Leistungsfähigkeit. (BMUKK, 2014, S.21) Leistungsfähigkeit spezifisch: Der/die Schüler/in kann die eigene sportliche Leistungsfähigkeit in konkreten sportspezifischen Situationen realistisch einschätzen. (BMUKK, 2014, S.21)	Also die haben ein sehr geringes Selbstbewusstsein. Noch die Selbstkompetenz / Manche trauen sich was nicht probieren, weil sie irgendwann einmal etwas falsch gemacht haben. Also, sozusagen, dieses vor der Gruppe versagen zu können, das ist für manche ganz schwierig. Also das machen sie es lieber gar nicht, bevor sie irgendwie versagen könnten. Also, das heißt, dieses / (Interview 4, Abs.50) Moderator: Also seid ihr quasi positiv überrascht worden von Sachen, die funktioniert haben, wo ihr gar nicht geglaubt habt, dass sie funktionieren? Mehrere : Ja. Person 1: : So ein bisschen, das Spiel, dass wir dann am letzten Tag gemacht haben / (Gruppendiskussion 4, Abs. 208 – 210)	Interviewte Person spricht Probleme oder Ressourcen im Bereich des Wahrnehmens und Verstehens eigener Emotionen, im Bereich von persönlichen Stärken und Schwächen und Erfahrungen mit Selbstwirksamkeit an (fokussiert auf Umgang mit eigener Person)
	Selbstwirksamkeit: Der/die Schüler/in erkennt die Bedeutung und den Einfluss der eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten auf die sportmotorischen Leistungen und kann sich dementsprechend in das Unterrichtsgeschehen einbringen. (BMUKK, 2014, S.21) Selbstwirksamkeit in einer sozialen Einheit: Der/die Schüler/in erkennt die Wirkung und Bedeutung seines/ihrer Beitrages für die Kooperation und den Zusammenhalt in Gruppen/ Mannschaften/ Klassen. Er/sie kann dies in einfachen und herausfordernden Situationen. (BMUKK, 2014, S.21) Emotionen wahrnehmen: Der/die Schüler/in kann eigene Emotionen wahrnehmen und reflektieren (BMUKK, 2014,S.22)		

Kategorie	Beschreibung (aus Literatur)	Ankerbeispiele (aus Material, jeweils ein Beispiel Vorbereitungsphase, ein Beispiel Evaluationsphase)	Kodierregeln
Self Management Personale Kompetenz/ Selbstkompetenz Unterkategorien: • Emotionen regulieren • Selbstdisziplin und Motivation • Zielsetzungen • Aufgaben übernehmen	The abilities to manage one's emotions, thoughts, and behaviors effectively in different situations and to achieve goals and aspirations. (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2023) Aufmerksamkeit/Motivation: Der/die Schüler/in kann die eigene Aufmerksamkeit und Motivation regulieren. (BMUKK, 2014, S.22) Aufgabenübernahme: Der/die Schüler/in kann Aufgaben zur Mitgestaltung des Unterrichts übernehmen. (BMUKK, 2014, S.22)	dass es durchaus ein paar Burschen gibt, die sich körperlich wehren. Oder auch Dinge schmeißen, ähm, gegenüber andere, weil sie irgendwie durch andere auch provoziert worden ist. Und das funktioniert zum Beispiel ÜBERHAUPT nicht, ja. (Interview 3, Abs. 32) da ist der Schüler V einfach VOLL schnell nach vorne gerannt, wir haben ihn NICHT MEHR gesehen. Der ist einfach zu einer anderen Gruppe. Wir haben ALLES ohne ihn gemacht. Und am Schluss, als wir ganz fertig waren mit dem Verbinden, alles schon zurückgegangen sind, ist er auf einmal gekommen. (Gruppendiskussion 3, Abs. 131)	Interviewte Person spricht Probleme oder Ressourcen im Umgang/ der Kontrolle von Emotionen, Gedanken oder Verhaltensweisen, Umgang mit eigener Motivation bzw. Selbstdisziplin, persönlichen Zielsetzungen und der Übernahme von Aufgaben an (Fokus auf Umgang, nicht mit Wahrnehmung)
Responsible Decision Making Personale Kompetenz/ Selbstkompetenz & Sozialkompetenz Unterkategorien: • Konsequenzen von Handlungen abschätzen • Begründete Entscheidungen treffen • Lösungsfindung für (soziale) Probleme • Störendes Verhalten	The abilities to make caring and constructive choices about personal behavior and social interactions across diverse situations. (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2023)	Naja, dass Schüler einfach merken, dass das eigene Verhalten erstens einmal Auswirkungen hat, und dass das / ja, also Selbstwirksamkeit ist ja eigentlich das, dass ich quasi merke, ich bewirke was. Also ich / Mein Verhalten, oder wie ich tu, das bewirkt was. Also, und auch vielleicht, wenn ich mich dem anderen gegenüber mal ein bisschen anders / dann bewirkt das was. Also zum Beispiel, wenn sie ein Verhalten gegenüber einem Lehrer verändern, dass das dann auch etwas bewirkt, dass man nicht nachtragend ist, oder solche Sachen. (Interview 1, Abs. 44) Also ich finde auch, zum Beispiel, vorher haben wir das nie können, dass wir zum Beispiel was machen, und wir schaffen es nicht, und dann haben wir direkt aufgegeben. Und jetzt haben wir, finde ich, haben wir uns da voll viel verbessert, weil eh die Spiele, mit dem, wo wir es am Anfang nicht geschafft haben, aber wir haben es immer wieder probiert, und dann hat es einmal funktioniert. Ich finde, das hat sich auch verbessert. (Gruppendiskussion 2, Abs. 170)	Interviewte Person spricht Probleme oder Ressourcen beim Treffen von Entscheidungen in sozialen Situationen an. Geht hier wirklich um eine bewusste Auswahl an Handlungsmöglichkeiten inklusive Abschätzung von möglichen Folgen der Handlungen (Fokus auf Umgang mit -sozialen - Problemen und begründeter Lösungsfindung)

Kategorie	Beschreibung (aus Literatur)	Ankerbeispiele (aus Material, jeweils ein Beispiel Vorbereitungsphase, ein Beispiel Evaluationsphase)	Kodierregeln
Relationship Skills Unterkategorien: - Kommunikation - Entwicklung von Beziehungen - Umgang mit Konflikten - Leadership - Hilfe geben und annehmen - Teamwork und Gemeinschaft - Für andere eintreten - Sozialem Druck widerstehen - Kleingruppenbildungen - Mobbing und Ausgrenzung - Konkurrenzdenken	The abilities to establish and maintain healthy and supportive relationships and to effectively navigate settings with diverse individuals and groups. (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2023)	Dass bei den Burschen fände ich es wirklich wichtig, dass der Umgang einfach, wie sagt man da, weniger aggressiv, ein bisschen überlegter, ein bisschen geordneter von statten geht. (Interview 2, Abs. 42) Ja, ich glaube schon, weil wenn man sich halt einfach auch unter der Klasse besser versteht und nicht nur mit einzelnen Personen, dann ist ja auch / das Schulleben macht dann mehr Spaß, und auch, wenn eine Person, zum Beispiel nicht da ist, hat man halt trotzdem noch andere Personen, die auch da sind, mit denen man was machen kann. Und man geht halt auch viel lieber in die Schule. (Gruppendiskussion 4, Abs. 288)	Interviewte Person spricht Probleme oder Ressourcen im Bereich von Beziehungskompetenzen allgemein an. In diese Kategorie fallen konkrete Fertigkeiten, die wahrnehmbar sind oder nicht im Bereich Kommunikation, Entwicklung von sozialen Beziehungen und Freundschaften, Umgang mit Konflikten, Führungsübernahme, Teamwork und Zusammenarbeit, eintreten für andere Mitglieder der Gruppe.

Social Awareness (Soziales Bewusstsein) Unterkategorien: - Andere Perspektiven einnehmen - Stärken von anderen erkennen - Empathie und Mitgefühl	The abilities to understand the perspectives of and empathize with others, including those from diverse backgrounds, cultures, and contexts. (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2023) Akzeptanz: Der/ die Schüler/in akzeptiert andere Personen, Ansichten und Meinungen in einer Gruppe, dies unabhängig von Geschlecht oder Herkunft. (BMUKK, 2014, S.22)	Also, das nicht ausreden lassen, das nicht von dem eigenen Standpunkt, sozusagen, abweichen können, ob das jetzt richtig oder falsch war, sei dahingestellt. Aber einfach nur immer sagen, ja aber ich hab recht, ich habe nicht übertreten und so weiter und sofort und das / sozusagen, dieses herauspicken der negativen Sachen der anderen Mitspieler, oder Mitschüler war eben so präsent in der Gruppe (Interview 4, Abs. 44) hätte ich halt AUCH, cool gefunden, wenn jeder mehr auf jeden geschaut hätte. Weil manche rennen halt da rauf, manche GEHEN halt da rauf. Und wenn dann die, die rennen, sagen 'Warum kommst du denn nicht?', dann sag ich 'Tschuldigung, aber ich kann nicht schneller', zum Beispiel. (Gruppendiskussion 3, Abs. 302)	Interviewte Person spricht Probleme oder Ressourcen im Bereich des Verständnisses oder Toleranz für andere, deren Perspektiven, Stärken und Schwächen an (Wahrnehmung von und Umgang mit Bedürfnissen und Einstellungen anderer)
---	---	---	---

Kategorie	Beschreibung (aus Literatur)	Ankerbeispiele (aus Material, jeweils ein Beispiel Vorbereitungsphase, ein Beispiel Evaluationsphase)	Kodierregeln
Weitere relevante Elemente • Geschlechtsbezogene Themen • Heterogene Persönlichkeiten • Rahmenbedingungen	Für diese Kategorie wurde keine Definition aus der Literatur herangezogen, sondern ein geeignetes Schlagwort gesucht, welches zu den jeweiligen Fundstellen passt.	Geschlechtsbezogene Themen: Bei den Mädels hätte ich einfach gerne, dass sie mehr darauf schauen, dass sie wirklich jede einzelne ins Boot holen und eben insgesamt sowieso ein bisschen mehr die Vermischung, dass das langsam gelingen anfangt zwischen Burschen und Mädchen, dass da nicht, 'ah gehts weg', weils da / da hört man ja wirklich, wenn die Burschen kein Turnen haben am Nachmittag, 'ah super, Mittagspause ohne Burschen' bei den Mädels und umgekehrt. Also da ist noch nicht sehr viel Annäherung da zwischen den Geschlechtern in dem Fall. (Interview 2, Abs. 42) Also ich finde, dass das ZIEL schon erreicht wurde, weil vorher war es halt noch immer eher, dass sich Jungs und Mädchen eher aufspalten, aber jetzt redet eigentlich jeder Junge jeden Tag mit Mädchen und / Also, ich finde schon, dass das Ziel erreicht wurde. (Gruppendiskussion 1, Abs. 156) Heterogene Persönlichkeiten: Aber das sind unglaublich viele für eine Klasse. Also ich würde das in anderen Klassen, solche, was ich jetzt genannt habe, da habe ich nicht jetzt die kleinsten Details herausgegriffen, sind nurvalerweise zwei bis drei in der Klasse. Genau, und das macht es insgesamt	Textpassagen, die als relevant erachtet werden, aber in keine der obigen Kategorien fallen. Wiederum in die links angeführten Unterkategorien aufgeteilt.
		halt schwierig, weil so viele, halt, spezielle Charaktere drinnen sind in der Klasse. (Interview 2, Abs. 12) Es gibt so ein paar Leute, wie der Schüler J und der Schüler D, die NERVEN einfach nur herum und schreien irgendwas deppertes. (Gruppendiskussion 3, Abs. 326) Rahmenbedingungen: Also ich muss schon sagen, dass meine Klasse glaube ich, sehr gelitten hat unter, also auch das soziale Miteinander durch die ganze Corona Geschichte, weil halt einfach die sozialen Aktivitäten, die wir machen <u>können</u> haben, so begrenzt waren, körperlich, und dann viel noch im Schichtbetrieb stattgefunden hat, genau in der entscheidenden Phase, wie sozial halt einfach, da sich was zusammenfinden konnte, wenn dann immer nur die halbe Gruppe beinander ist und selten die ganze und so. (Interview 2, Abs. 12) Ich finde schon, dass es draußen gescheiter war, weil das was anderes ist, und das tut man in Sport jetzt nicht SO oft, dass man in den Wald geht, weil da gibt es halt viel mehr Möglichkeiten, weil im Turnsaal hast du jetzt nicht einen Baum. (Gruppendiskussion 1, Abs. 191)	

Materialien für die Durchführungsphase und genaue Beschreibung der einzelnen Aktivitäten

Karte für den Weg in den Wald



Aktivitäten in den einzelnen Einheiten

Einheit 1

Brennende Liane

- Beschreibung: Schüler*innen müssen es schaffen, unter einem Seil durchzulaufen, während es von der Spielleitung geschwungen wird. Wird das Seil berührt, muss die ganze Gruppe wieder zum Ausgangspunkt. Die Gruppe kann sich überlegen, in welcher „Formation“ sie unter dem Seil durchläuft, es müssen aber immer mindestens 2 Personen gleichzeitig durchlaufen)
- Ziele: Kommunikation, Teamgeist, gemeinsame Bewältigung einer Aufgabe, Einstieg in das Projekt

Seilquadrat

- Beschreibung: Den Schüler*innen werden die Augen verbunden, dann werden sie zum Seil geführt, das gerade am Boden liegt. Jeder nimmt das Seil in die Hand, dann muss versucht werden, ein gespanntes Quadrat zu bilden. Dabei muss das Seil immer mit einer Hand gehalten werden und die Position darf nicht verändert werden.
- Hinweise: bei längerem Misserfolg → eine Person darf loslassen und organisieren; wenn nur wenige das Kommando haben: diesen Personen das Reden untersagen
- Ziele: Zusammenarbeit, Kommunikation, Diskussionsfähigkeit, Zuhören und gehört werden, Problemlösungsstrategien

Rettungsinsel

- Beschreibung: Seilquadrat von oben wird auf kleiner Fläche ausgelegt. Zu Beginn sind alle außerhalb, nun müssen sich alle innerhalb des Seilquadrats einen Platz suchen und dort stehen bleiben. Das Seilquadrat ist also eine Rettungsinsel.
- Variationen: Kreis ggf. größer machen
- Ziele: Zusammenarbeit, Abbau von Berührungsängsten, gegenseitiges halten und gehalten werden

Zusammengeschnürt

- Beschreibung: Nachdem die Gruppe nun schon auf engem Raum steht, wird das Seil um die Gruppe herumgelegt und in die Hände der äußeren Personen gegeben, sodass diese es halten und ein enges „Bündel“ entsteht. Ziel ist es nun, in dieser Formation eine gewisse Strecke, etwa 20-50 Meter zusammen zurückzulegen. Dabei soll niemandem auf die Füße getreten werden, auch wenn nur wenig Platz zur Verfügung steht.
- Ziele: Abbau von Berührungsängsten, Zusammenarbeit, Problemlösungsstrategien, Rücksicht

Einheit 2

Lernzonen

- Beschreibung: Am Boden werden Seile aufgelegt, die 3 unterschiedliche Zonen markieren, die Komfortzone, die Lernzone und die Panikzone. Die Schüler*innen gehen nun Schritt für Schritt von einer Zone zur nächsten und reflektieren dabei jeweils, wie es ihnen in den einzelnen Zonen geht bzw. was für die in der jeweiligen Zone dazugehört. In der Komfortzone wird über eigene Stärken und Fähigkeiten reflektiert, in der Lernzone über mögliche Lernziele und Entwicklungsmöglichkeiten und in der Panikzone über Dinge, Aufgaben, Lebensbereiche, welche als unangenehm erscheinen.
- Ziele: Selbstwahrnehmung verbessern, Bild über eigene Stärken und Schwächen, Mut schaffen, um Herausforderungen der Lernzone anzunehmen, Bewusstmachen der einzelnen Zonen für jede*n einzelne*n

Reise über die Köpfe

- Beschreibung: Die Schüler*innen stellen sich in einer Doppelreihe auf und müssen eine*n einzelne*n Schüler*in immer weiterreichen. Die Schüler*innen rücken von hinten nach vorne immer nach, sodass eine gewisse Strecke überbrückt werden kann. Je nach Ausführung kann die Weitergabe über die ausgestreckten Arme oder über die Köpfe erfolgen. Es wäre auch möglich, dass sich alle auf den Boden legen und so die Personen weiterreichen.
- Ziele: Aufbau von gegenseitigem Vertrauen
- Hinweise: Stützen des Nackens beachten

Spinnennetz

- Beschreibung: Aus Seilen bzw. Schnüren wird ein Netz mit 3x3 Feldern gebaut. Ziel ist es nun, dass alle der Gruppe auf die andere Seite kommen, wobei jedes Feld nur 1x benutzt werden darf. Die Seile bzw. Schnüre dürfen dabei nicht berührt werden, ansonsten muss der laufende Versuch abgebrochen werden.
- Ziele: Kooperation und Teamwork, Problemlösungsstrategien entwickeln, Diskussionsfähigkeit
- Hinweise: Sicherheit beachten, insbesondere Stützen des Nackens der Schüler*innen; bei oberen Löchern mindestens 3 Personen pro Seite!

Einheit 3

Kuschelfangen

- Beschreibung: Das Spiel funktioniert ähnlich wie versteinern. Ausgewählte Schüler*innen müssen die anderen fangen. Ist dies passiert, so sind diese „versteinert“. Sie können jedoch von ausgewählten „Befreier*innen“ wieder befreit werden, indem sie von diesen umarmt werden.
- Ziele: Abbau von Berührungsängsten, vor allem zwischen Burschen und Mädchen
- Hinweise: Bei den Befreier*innen kann man darauf achten, dass es zuerst jeweils 1 Person pro Geschlecht ist, anschließend kann man es mit 2 Mädchen oder 2 Burschen spielen, sodass nicht mehr nur die Mädchen die Mädchen befreien und die Burschen die Burschen

Tramper (adaptiert)

- Beschreibung: Zufällig ausgewählte Schüler*innen sind die Gruppenleiter bzw. Expeditionsführer. Nun müssen die weiteren Schüler*innen versuchen, diese davon zu überzeugen, in ihrem Team als Gruppenmitglied teilnehmen zu dürfen: Dazu sollen sie versuchen, ihre Stärken möglichst gut zu präsentieren, und mit guten Argumenten die Gruppenleiter*innen davon überzeugen, dass sie Teil dieser Expeditionsgruppe sein sollten. Es können auch einfach lustige Argumente gebracht werden, die die Gruppenleiter*innen dazu bewegen, dass sie teilnehmen. Um es organisatorisch einfacher zu gestalten, gehen immer 2 Leute auf einmal zu einem*r Gruppenleiter*in, wobei sich diese*r immer für eine Person entscheidet, anschließend kann man das Glück bei dem*der anderen Schüler*in versuchen.
- Ziele: Bewusstmachen der eigenen Stärken, sich selbst als Person überzeugend darzustellen versuchen, Stärken von anderen erkennen und wahrnehmen
- Hinweise: Die Entscheidungen sollten nicht nach Freundschaften gefällt werden, sondern durch gutes Zuhören und Einschätzen der Argumente und der Überzeugungskraft der Schüler*innen. Außerdem sollte genau beobachtet werden, ob die Übung respektvoll funktioniert oder nicht.

Ziehen und Zerren (adaptiert) → war geplant, wurde aber nicht mehr durchgeführt

- Beschreibung: Die Karten für die Schüler sind in 4 unterschiedliche Richtungen verteilt. Ziel ist es, dass alle Gruppen so schnell wie möglich zu ihren Karten kommen. Dabei sind aber am Anfang alle Schüler*innen in der Mitte beisammen und mit einem Seil verbunden, welches um die ganze Gruppe gelegt wird. Dieses darf dabei nicht ausgelassen werden.
- Ziele: Kompromissbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit erlernen, andere Perspektiven wahrnehmen und runtergehen von der eigenen, evtl. egoistischen Sichtweise
- Hinweis: auf die Sicherheit achten → Niemand sollte überrumpelt/überrannt werden. Zuerst einfach mal probieren lassen und schauen, was passiert. Dann kurze Reflexionsrunde mit den SUS starten und 2. Versuch anbieten. Funktioniert sicher nicht, wenn jeder nur seinen eigenen Vorteil beachtet. Wenn man sich aber abspricht, kommen alle nacheinander gut an ihr Ziel und alle haben ihre Karten in den Händen.

Säureteich

- Beschreibung: Ein Objekt, welches geborgen werden soll (in diesem Fall die Karte) wird in die Mitte eines Seilkreises gelegt = Säureteich. Ziel ist es nun, diesen Gegenstand zu bergen,

ohne in den Säureteich zu steigen. Hierfür stehen den Gruppen jeweils 1 langes Kletterseil, 1 Klettergurt + 1 Kletterhelm + 1 Karabiner zur Verfügung.

- Ziele: Zusammenarbeit, gegenseitiges Vertrauen, Diskussions- und Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungsstrategien
- Hinweise: unbedingt auf die Sicherheit achten → Knoten überprüfen, Anlegen des Klettergurts, Gruppe genau beobachten und ggf. intervenieren, wenn es zu brenzligen Situationen kommt. Gängige Lösung: Seil am Baum festbinden, 1 Person hängt sich ein und hangelt sich zum Gegenstand, um ihn sicher zu bergen

Einheit 4

Ball weitergeben – Aktivierung

- Beschreibung: Jede Gruppe stellt sich in einem Kreis auf und versucht, den Ball ohne Berührung durch die Hände weiterzugeben. Dieser ist jeweils zwischen Kinn und Brust eingeklemmt. Ziel ist es, den Ball eine ganze Runde weit „wandern“ zu lassen.
- Ziele: Abbau von Berührungängsten, Einstimmung auf kooperative Aufgaben als Team
- Hinweise: wenn es gar nicht funktioniert oder sich die Schüler*innen längerfristig tatsächlich wehren gegen die Übung, kann sie auch frühzeitig abgebrochen werden; ggf. dürfen auch die Hände mitverwendet werden, dies sollte jedoch die Ausnahme darstellen

Simulierte Rettungsaktion

- Beschreibung: Pro Gruppe gehen 2 Schüler*innen mit einem LVS weg von der Gruppe. Sie simulieren die Verletzten, die zuerst einmal gefunden werden müssen. Die restliche Gruppe ist ebenfalls mit einem LVS ausgestattet und muss die „vermissten“ Personen suchen, finden und versorgen. Jede Gruppe ist zusätzlich mit Erste Hilfe Materialien und konkreten Anweisungen ausgestattet. Bei den „vermissten“ Personen angekommen, müssen je nach spezifischer Situation geeignete Erste Hilfe Maßnahmen getroffen werden. Hierzu hat jede Gruppe 2 unterschiedliche Fälle zu bewältigen, da die 2 verletzten Personen unterschiedliche Verletzungen aufweisen.
- Ziele: Erprobung von Erste Hilfe Maßnahmen, Simulierung einer Ernstsituation, auf Ebene der Gruppe: Zusammenarbeit und Kommunikation in einer ernsten Situation, gemeinsames Lösen einer ernsthaften Problemsituation
- Hinweise: die Erfüllung der Aufgabe soll grundsätzlich von den Schüler*innen selbst erledigt werden, dazu werden die Anweisungen mitgegeben; die begleitenden Lehrkräfte sollen unterstützend wirken, aber keine Lösungen direkt vorzeigen

Materialien für die 4. Einheit – kombinierte Rettungsaktion

1. Sucht die verletzten Personen mit dem LVS Gerät
 2. Versorgt die Verletzten – Teilt euch dabei gut ein:
 - a. Wer versorgt?
 - b. Wer betreut die Verletzten zusätzlich?
 - c. Wer gibt Anweisungen?
 - d. Wer setzt den Notfall ab?
 - e. Wer beobachtet mit Checklisten und überprüft das Vorgehen?
 3. Wenn alles erledigt ist, kommt gemeinsam wieder zum Ausgangspunkt
-

Situation 1:

Person 1:

Verletzte Person ist beim Skifahren schwer gestürzt und hat sich mit der Kante am inneren Oberschenkel aufgeschnitten und blutet jetzt sehr stark. Person ist aber noch bei Bewusstsein.

Person 2:

Verletzte Person hat sich beim Sturz an einer scharfen Felskante verletzt und hat auf der Handfläche eine tiefe Schnittwunde.

Situation 2:

Person 1:

Verletzte Person ist gestürzt und dabei mit dem Arm auf einen Felsen gefallen. Sie klagt über starke Schmerzen im Unterarm, offene Verletzungen sieht man aber keine.

Person 2:

Verletzte Person zeigt keine offensichtlichen Verletzungen, scheint aber, nicht mehr bei Bewusstsein zu sein.

Situation 3:

Person 1:

Verletzte Person ist beim Skifahren schwer gestürzt und hat sich mit der Kante am inneren Oberschenkel aufgeschnitten und blutet jetzt sehr stark. Person ist aber noch bei Bewusstsein.

Person 2:

Verletzte Person ist gestürzt und dabei mit dem Arm auf einen Felsen gefallen. Sie klagt über starke Schmerzen im Unterarm, offene Verletzungen sieht man aber keine.

Situation 4:

Person 1:

Verletzte Person hat sich beim Sturz an einer scharfen Felskante verletzt und hat auf der Handfläche eine tiefe Schnittwunde.

Person 2:

Verletzte Person zeigt keine offensichtlichen Verletzungen, scheint aber, nicht mehr bei Bewusstsein zu sein

Hinweis zu Transkripten

Sind auf Anfrage beim Autor dieser Arbeit erhältlich.