



DIPLOMARBEIT

Titel der Arbeit

**„Stand und Entwicklung der Fachdidaktik
erlebnisorientierter Bewegungshandlungen am Beispiel
einer Sommersportwoche“**

Verfasser

Harald Blamauer

Angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Traismauer, im Juli 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A190 482 299

Studienrichtung lt. Studienblatt: Bewegung und Sport Lehramt

Psychologie/Philosophie Lehramt

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Professor Konrad Kleiner

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all jenen bedanken, welche mich während meines Studiums und bei der Erstellung der Diplomarbeit unterstützt haben.

Bei meinen Eltern, Großeltern und Beate.

Vielen Dank an Dr. Konrad Kleiner für die Hilfe bei der Erstellung dieser Arbeit.

Speziellen Dank möchte ich auch all jenen aussprechen, welche mein Verständnis für den Umgang mit Menschen im Allgemeinen und speziell bei sportlichen Aktivitäten in der Natur mitgeprägt haben; Schratti, Sophie und allen voran meinem verstorbenen Freund

Strohli

Abstract

Die vorliegende Arbeit stellt den Versuch dar, ein fachdidaktisches Konzept für erlebnisorientierte Sommersportwochen zu erstellen. Zu Beginn wird begründet, warum sich der Einsatz erlebnispädagogischer Methoden während Sommersportwochen besonders dazu eignet, Zielkategorien auf der Ebene von Sach-, Selbst-, und Sozialkompetenz zu vermitteln. Die Beschreibung möglicher Inhalte, Ziele, Methoden und anderer Unterrichtsparameter stellt das eigentliche fachdidaktische Konzept dar, auf dessen Grundlage ein Durchführungskonzept erstellt werden kann. Am Ende der Arbeit werden Beispiele für ein- und mehrtägige Durchführungskonzepte gegeben.

Abstract

The following thesis shows a didactical concept which can be applied to an adventure orientated sport project. In the first part of the work it'll be explained the importance of adventure orientated methods in achieving different competences. After the discription of several parameters of teaching situations, like methods, activities and targets it'll be shown, how to build a practical concept for adventures during a project. Examples from the past shall show how the concept could work in practise.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	8
Problemaufriss	11
1.1. Hinführung zur Fragestellung	11
1.2. Methode der Bearbeitung	13
1.3. Gliederung der Arbeit	14
2. Klärung des Verständnisses der verwendeten Begriffe	17
2.1. Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik	17
2.1.1. Entwicklung der Fachdidaktik des Sports	18
2.1.2. Parallelen zwischen erlebnispädagogischen Methoden und den dargestellten Unterrichtskonzeptionen nach Balz	19
2.2. Zum Begriff „erlebnisorientierte Bewegungshandlungen“	20
2.3. Was wird in dieser Arbeit unter dem Begriff „Sommersportwoche“ verstanden	21
2.4. Erlebnis	22
2.5. Erleben	24
2.6. Erfahrung	25
2.7. Abenteuer	25
2.8. Risiko	26
2.9. Erlebnispädagogik	28
2.9.1. Einordnung der Erlebnispädagogik	28
2.9.2. Strukturmerkmale der Erlebnispädagogik	28
2.9.3. Outward Bound	30
2.10. Abenteuerpädagogik: Warum in der Schule kein Platz für Abenteuer ist!	28
2.11. Bildung	31
2.12. Lernen	33
2.13. Erziehung - Erziehen	33
3. Analyse des Lehrplans	35
3.1. Allgemeiner Teil der Lehrpläne für die AHS	35
3.2. Der Fachlehrplan „Bewegung und Sport“	36

3.3. Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen	37
3.3.1. Inhalte und Ziele erlebnisorientierter Bewegungshandlungen	37
3.3.2. Parallelen zwischen erlebnisorientierter Bewegungshandlungen und erlebnis- pädagogischem Arbeiten	38
3.4. Kompetenzbereiche auf der Grundlage des Lehrplans „BuS“	40
3.4.1. Sachkompetenz	41
3.4.2. Selbstkompetenz	42
3.4.3. Sozialkompetenz	44
3.4.4. Beziehungen zwischen den Kompetenzbereichen	45
4. Thesen zum Potenzial erlebnisorientierter Sommersportwochen	47
4.1. These 1: Das System Schule kann den im Lehrplan formulierten Zielen und den gesellschaftlichen Erwartungen in dieser Form nicht gerecht werden.	47
4.1.1. Subthese 1 für These 1: Der Schwerpunkt der tatsächlichen Vermittlungstätigkeit der Schule beruht vorrangig auf kognitivem Wissen.	47
4.1.2. Subthese 2 für These 1: Die Methodenwahl, oder: die deduktive Ausrichtung des Unterrichtsverständnisses.	49
4.1.3. Subthese 3 für These 1: Die Schule stellt einen Gegenpol zur Welt dar.	50
4.1.4. Zusammenfassung der Abhandlung über These 1	53
4.2. These 2: Der Unterricht im Fach „Bewegung und Sport“ ist ein geeignetes Medium zur Umsetzung der Ziele des Lehrplans.	53
4.2.1. Zur Lage des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“	53
4.2.2. Subthese 1 für These 2: Das Fach „Bewegung und Sport“ birgt ein hohes Bildungspotential.	55
4.2.3. Die Ganzheitliche Ausrichtung des Unterrichts in BuS.	55
4.2.4. Subthese 2 für These 2: Ganzheitliches Lernen als Chance für den Schulsport.	56
4.2.5. Subthese 3 für These 2: Unterricht in BuS als idealer Rahmen zur Umsetzung psychosozialer Zielkategorien.	57
4.2.6. Subthese 4 für These 2: Sportunterricht stellt eine geeignete Möglichkeit dar, um auf eine sich verändernde Umwelt der Kinder und Jugendlichen zu reagieren.	58

4.2.7. Zusammenfassung der Abhandlung über These 2	59
4.3. These 3: Im Fach „Bewegung und Sport“ stellen erlebnispädagogische Methoden ein geeignetes Instrument dar, um die Zielkategorien des Lehrplans erreichen zu können.	60
4.3.1. Subthese 1 für These 3: Das Fach „Bewegung und Sport“ stellt einen geeigneten Rahmen dar, erlebnispädagogische Methoden einzusetzen.	60
4.3.2. Subthese 2 für These 3: Das Erlebnis stellt einen Wendepunkt dar.	61
4.3.3. Zusammenfassung über die Abhandlung von These 3	61
4.4. These 4: Erlebnispädagogische Methoden entfalten ihr wahres Potential in Naturräumen.	63
4.5. These 5: Erlebnispädagogische Methoden sind vor allem bei langfristigen Veranstaltungen effektiv einzusetzen.	65
4.6. These 6: Bewegungshandlungen mit Reflexionsphasen sind bei kühlen Bedingungen schwieriger durchzuführen, als bei warmen Wetterbedingungen.	67
4.7. These 7: Die erlebnisorientierte Sommersportwochen stellt einen geeigneten Rahmen dar, um mit erlebnispädagogischen Methoden Bildungskategorien der Schule zu bearbeiten.	68
5. Fachdidaktisches Konzept für erlebnisorientierte Sommersportwochen	70
5.1. Welche Zielkategorien scheinen mit erlebnispädagogischen Ansätzen erreicht werden zu können?	71
5.1.1. Was wird in der fachdidaktischen Literatur unter Zielen verstanden?	71
5.1.2. Welche Zielkategorien lassen sich bei erlebnispädagogischen Ansätzen finden?	72
5.1.3. Welche didaktisch-methodischen Hinweise können bei der Planung helfen?	76
5.2. Methoden	76
5.2.1. „The Mountain Speak For Themselves“- Modell	78
5.2.2. Outward Bound Plus -Modell	78
5.2.3. Arbeit mit Archetypen (nach Jung)	78
5.2.4. Arbeit mit Metaphern	78
5.2.5. Konstruktivistische Erlebnispädagogik	79

5.3. Inhalte	79
5.3.1. Sportklettern	81
5.3.2. Begehung von Hochseilgärten und niedrigen Seilelementen	85
5.3.3. Wandern	88
5.3.4. Canyoning	89
5.3.5. Rafting	92
5.3.6. Rafting in Minirafts	95
5.3.7. Kajakfahren	96
5.4. Zeitliche Struktur von erlebnispädagogischen Projekten	97
5.5. Gruppengröße	100
5.6. Teilnehmer, Teilnehmerinnen:	103
5.7. Organisationsformen	104
5.8. Rahmenbedingungen	107
5.9. Reflexion: Notwendigkeit und Möglichkeiten	110
5.10. Transfer: Last but not least! Worum es eigentlich geht.	113
 6. Der Rahmen des fachdidaktischen Konzeptes	 116
6.1. Geschlechtsspezifische Aspekte	116
6.2. Fächerverbindender und fächerübergreifender Unterricht	117
6.3. Pädagogischer Umgang mit Risiko	118
6.4. Kompetenzen der Lehrpersonen und Erlebnispädagogen	121
6.5. Prinzipien erlebnispädagogischen Arbeitens	123
7. Durchführungskonzept	126
8. Beispiele für Durchführungskonzepte	129
9. Ausblick auf Entwicklungsmöglichkeiten der Fachdidaktik erlebnis-orientierter Sommersportwoche	 148
10. Erkenntnisse der Arbeit	150
11. Schlussworte	152
12. Quellennachweis	153

Vorwort

„Ständig verändere ich meine Lage auf dem Rucksack, gebe Acht, mit dem Rücken kein Eis zu berühren. Durch mein Dahindämmern merke ich, wie das Morgenlicht allmählich das feine Netz aus tausenden kleinen Sternchen überblendet, bis mich schließlich die Neugierde auf den Anblick des Großglockners aus dem Biwak treibt.“ Tiefe Spuren haben solche Erlebnisse in meinem Leben hinterlassen, haben sich eingebrannt in meine Erinnerung, oder noch weiter. Gerüche, Lichtverhältnisse, der Wind im Gesicht und die Menschen an meiner Seite scheinen für immer Bestandteil meiner Selbst geworden zu sein. Aber nicht nur dieses „Erlebnis“ selbst, scheint tief in mir verankert zu sein, sondern auch die Vorsicht welche wir walten ließen, das Gefühl des Vertrauens dem Partner gegenüber, und das Gefühl der Verantwortung. Der aktive Umgang mit den Gefahren der nördlichen Eisabbrüche des Großglockners, und die Frage was wir dort eigentlich wollten. Immer wieder suchte ich in der Vergangenheit aktiv Situationen auf, welche Frage und Antwort in Einem zu sein schienen.

So wanderte mein Interesse allmählich vom eigentlichen sportlichen Tun, hin zu jenen Fragen, welche das Leben stellte. Diese Perspektive der Betrachtung fesselte mich auch beim Sporttreiben mit Anderen, und bald auch abseits der Welt des Sports. Ich lernte die Elemente Bewegung und Erlebnis als Angelpunkte menschlicher Entwicklung, wie sie sich mir darstellt, kennen. Durch die Planung und Durchführung eigener erlebnispädagogischer Projekte vertiefte sich mein Eindruck, dass erlebnispädagogische Methoden den Menschen in seiner Gesamtheit berühren, und zu Antworten auf selbst gestellte Fragen führen können. Im Rahmen meiner Hochschulausbildung lenkte ich meine Aufmerksamkeit auf handlungsorientierte Methoden und den Stellenwert von Bewegung und Erlebnis (vgl. Hildebrandt-Stramann, 2009) in der Schule, und beobachtete in vermehrtem Maße Lehrpersonen und andere PädagogInnen bei der Durchführung von natursportlich-orientierten Projekten. Manche Lehrpersonen weckten in mir den Eindruck, dass die Sommersportwoche für sie lediglich eine willkommene Abwechslung zum herkömmlichen Schulalltag darstellt und dass die Leiter/Innen solcher Veranstaltungen möglichst viel Verantwortung in die Hände von Sportunternehmen und „ErlebnispädagogInnen“ legen wollen. Es schien einigen Lehrpersonen wichtig zu sein, per Mausklick fertig geschnürte Pakete ordern zu können, welche den SchülerInnen, dem Lehrerkollegium und den Eltern als „bewährt“ und „seriös und sicher“ präsentiert werden können, und bei welchen der Lehrperson selbst, möglichst wenig organisatorischer Aufwand

entsteht. Dabei drängt sich mir das Bild eines All-inklusive Urlaubes auf, bei welchem ebenfalls ein Angebot für viele Menschen konzipiert wird, und bei welchem das passive Konsumieren im Vordergrund steht. Die Aufgabe vieler Lehrpersonen beschränkte sich auf die organisatorische Ebene: das Einhalten der Nachtruhe, die Kontrolle und Durchsetzung des Alkoholverbotes und die Zusammenarbeit mit gebuchten Unternehmen.

Dass Bildungsprozesse jedoch meist mit Widerstand, mit Aufgeben und einem neuen Beginnen zusammenhängen (vgl. auch Becker in Bietz, 2005, S. 239), und auf die jeweiligen Personen und Gruppen situativ angepasst werden müssen, verstehen auch andere als Handwerkszeug von Lehrpersonen. Ein weiterer Aspekt meiner Beobachtungen ist das scheinbare Fehlen jeglicher Zielerreichung bei vielen Sommersportwochen. Die Durchführung von Sportarten oder Bewegungshandlungen im naturnahen Umfeld, scheint das alleinige Ziel solcher Sommersportwochen zu sein. Dies deutet auf eine Grundlegung des Unterrichtsverständnisses vieler Lehrpersonen, in der Curriculumtheorie Robinsons der 1970er Jahre hin (vergl. Balz & Kuhlmann, in Laging, 2009, S. 67). Demnach scheint ein vielfältiges Angebot an Sportarten, um die Befähigung zum sportlichen Handeln außerhalb der Schule zu erlangen, der Grund für die Durchführung von Sommersportwochen zu sein. Dass vor fast 2 Jahrzehnten Sachkompetenz im Mittelpunkt des Vermittlungsinteresses stand, lässt sich auch in der einzigen Arbeit über Sommersportwochen recherchieren, welche in Österreich bislang publiziert wurde. Strauss (1993, S. 53) beschreibt, dass erlebnisreiche Aktivitäten der Sommersportwoche zu neuen Freizeitbeschäftigungen werden könnten, und weiter: „Damit wäre ein wesentliches Ziel dieser Schulveranstaltung erreicht.“ Dass diese Zielvorstellungen noch immer das Unterrichtsgeschehen bestimmen, ist nicht ganz auszuschließen. Auch Balz bemerkt an anderer Stelle, dass das Sportartenprogramm „vor allem in der Schulsportpraxis nach wie vor einen hohen Stellenwert besitzen dürfte.“ (Balz in Haag & Hummel, 2001, S.152). Kurz (1990, S. 59) beschreibt Schulsport, welcher sich an curricularen Ansätzen orientiert, als Schulsport, welcher für die Situationen des außerschulischen Sports qualifiziert, und dessen zentrales Bezugsfeld der außerschulische Sport ist (vgl. Balz, in Punkt 2.1.2.). Obwohl sich die erziehungswissenschaftliche Diskussion wieder vermehrt Begriffen wie Erziehung, Lernen, Erfahrung und Entwicklung zuwendet, orten Bietz & Laging & Roscher (2005, S.5) eine Differenz der pädagogisch/didaktischen Debatte zur Unterrichtsrealität. Die Autoren sehen einen Wandel seit Beginn der 1990er Jahre weg von Curricularen Konzepten hin zu „grundlegenden Begründungen“, „ohne allerdings die Figur einer pragmatischen

Handlungsfähigkeit überwunden zu haben; sie besteht praxiswirksam fort.“ Obwohl also curricular verortete Konzepte wie „Handlungsfähigkeit durch Sportunterricht“ (vgl. Baltz in Haag/Hummel 2001, S. 152), welche im Kapitel Fachdidaktik dieser Arbeit näher erläutert werden, in der Debatte und in Lehrplänen durch grundlegendere Begründungen für Sportunterricht abgelöst werden, scheint die Unterrichtsrealität weiter auf dem Level der Sachkompetenz verhaftet. Kajakunterricht hätte demnach also zum Ziel, SchülerInnen zum selbstständig ausgeübten Kajaksport zu qualifizieren. Sachkompetenz steht bei solchen Lehr-Lernkonzepten im Vordergrund. Bei der Analyse des Lehrplans wird jedoch von den Lehrpersonen aller Fächer gefordert, Bildungskategorien zu vermitteln, welche über die Sachkompetenz hinausgehen (Selbst-, und Sozialkompetenz).

Warum sollte sich eine Lehrperson also nicht Gedanken darüber machen, welche Art von mehrtägiger Schulveranstaltung der Klasse am besten entsprechen könnte? In welchen Bereichen sollte Zielerbeit geleistet werden, und welche Bedingungen sind dazu förderlich?

Scheint das Übernachten in Zelten, im Vorausblick auf verfolgte Ziele sinnvoller als eine Unterbringung in Gebäuden, oder wird für gewisse Phasen des Lehr-Lernprozesses eine feste Unterkunft benötigt? Welche Kompetenzen können über das schulische und schulnahe Bezugsfeld abgedeckt werden? Kann im Vorfeld der Unterricht im Fach Bewegung und Sport als Vorbereitung genutzt werden, und inwiefern könnten Erkenntnisse der Aktivitäten als Erfahrungen in das alltägliche Umfeld transferiert werden? Welche fächerübergreifenden Möglichkeiten ergeben sich aus dem Projekt, und wie kann ein möglichst hoher Aktivitätsgrad der SchülerInnen, in der Phase der Planung, Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung erreicht werden? Die Funktion von Unterrichtenden, verpflichtet im Angesicht der pädagogischen Verantwortung gegenüber den anvertrauten jungen Menschen, gerade solche Möglichkeiten wie Sommersportwochen mit Sinn zu erfüllen, Zielerbeit zu leisten, und durch geeignete Konzepte die Entwicklung der SchülerInnen positiv zu unterstützen. Ich denke Sommersportwochen sollten pädagogischer Lehr-, nicht Leerraum sein.

1.Problemaufriss

1.1. Hinführung zur Fragestellung

Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen sind Teil des Lehrplans und stellen somit einen wichtigen Teil des Unterrichts im Fach „Bewegung und Sport“ dar. Abgesehen von der wichtigen Kategorie des „Erlebens gewisser Bewegungsformen und Medien“ wie dies im Lehrplan vermittelt wird, bergen erlebnisorientierte Bewegungshandlungen Bildungspotentiale, welche weit über Sachkompetenzen (siehe Punkt 4.3.4.) hinausgehen. Kraucher (2007, S.56f) beschreibt den Stand und die Entwicklung einer Fachdidaktik erlebnisorientierter Bewegungshandlungen und sieht das Erlebnis (siehe Punkt 2.4.) als Ansatzpunkt für Bildung. Die Autorin setzte sich intensiv mit Faktoren auseinander, welche dem pädagogischen Einsatz von Erlebnissen zu Grunde liegen und kommt im Hinblick auf den Einsatz der beleuchteten Konzepte, zu dem Schluss, dass es bedeutsam wäre, ein „erlebnisreiches Konzept zu überdenken und im weiteren zu entwickeln.“ Sie bezeichnet ihre Arbeit als die ersten Schritte zu einem „erlebnisreichen“ Konzept, zu welchem sie durch die Synopse verschiedener erlebnisorientierter Konzepte, den „Entwurf zentraler Eckpunkte“ (ebd.) aufzeigt. Auch Boeger & Schut (2005, S. 3) setzen sich mit dem pädagogischen Einsatz von Erlebnissen in der Schule auseinander, wie der Titel ihres Werkes „Erlebnispädagogik in der Schule“ verrät, und erachten es als wichtig, dass „Modellversuche wie die Erlebnispädagogik“ im Unterricht verankert werden, um der Monostruktur des Unterrichts entgegenzuwirken. Schmidhuber (2006, S. 84) setzt sich mit erziehendem Sportunterricht auseinander, und merkt an, dass die Erlebnispädagogik und Konzepte aus der Schulpädagogik „ähnliche oder teilweise sogar gleiche“ Ziele verfolgen, und deshalb auch im Sinne einer Methodenvielfalt, Erlebnispädagogik und erlebnispädagogische Interaktionsaufgaben im Sportunterricht „vermehrt Beachtung finden“ sollten.

Auf Grund der bislang erfolgten Analyse der Literatur zum Einsatz erlebnispädagogischer Methoden, erscheint eine Weiterführung der Arbeit von Kraucher (2009) als sinnvoll, um zu einer vermehrten Durchführung, und zu verbesserter Zielarbeit bei erlebnisorientierten, mehrtägigen Schulveranstaltungen zu führen. Um die von Kraucher (2009) geleistete Grundlagenarbeit ein Stück näher an die Umsetzungspraxis zu bringen, scheint es notwendig, erlebnispädagogische Methoden speziell auf den schulischen Kontext zu beziehen, und an die

Umsetzung der in Lehrplänen definierten Ziele anzupassen. Mit dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, Lehr-, und Lernelemente aus dem erlebnispädagogischen Handlungsfeld, speziell auf die Bedingungen bei mehrtägigen Schulveranstaltungen anzuwenden.

Um dieses Ziel umsetzen zu können, werden in der vorliegenden Arbeit

- die Ziel-, und Bildungskategorien des Lehrplans der allgemein bildenden höheren Schulen analysiert, um das in dieser Arbeit erstellte Konzept für erlebnisorientierte, mehrtägige Schulveranstaltungen auf diese Kategorien beziehen zu können.
- Weiters wird in Kapitel 5 ein fachdidaktisches Konzept für erlebnisorientierte, mehrtägige Schulveranstaltungen erstellt, in welchem das Erlebnis den Ansatzpunkt für Lernsituationen darstellt.
- Um das Erlebnis als Ansatzpunkt für Lernsituationen nutzen zu können, werden die Unterrichtsparameter des erlebnispädagogischen Lernprozesses (Ziele, Methoden, Inhalte, Gruppengröße, Unterrichtsform, Rahmenbedingungen) differenziert betrachtet und speziell auf die Bedingungen von mehrtägigen Schulveranstaltungen bezogen .
- Ausgewählte Inhalte (Sportarten und Bewegungsaufgaben) erlebnisorientierter Sommersportwochen sollen auf ihr pädagogisches Potential im Rahmen erlebnisorientierter Methoden beleuchtet werden.
- Im Sinne Lange und Sinnings (2008, S.14 f), welche Didaktik auch als Theorie der Bildungsinhalte sehen, wird in Kapitel 4 ein Versuch unternommen, die Durchführung erlebnisorientierter Sommersportwochen pädagogisch zu begründen.
- Die Arbeit soll Beispiele für die Durchführung von erlebnisorientierten, mehrtägigen Schulveranstaltungen im Sommer anführen, und diese in einem Durchführungskonzept darstellen (Kapitel 7).

Die Arbeit geht bewusst auf folgende Fragen nicht ein:

- Einsatz erlebnispädagogischer Methoden im Indoor - Bereich
- Haftungsfragen
- Gesetzliche Grundlagen
- Versicherungsfragen

Die Aufgabe dieser Arbeit ist, ein fachdidaktisches Konzept für erlebnisorientierte Sommersportwochen zu erstellen und zu begründen, sowie deren pädagogisches Potential zu verdeutlichen.

1.2. Methode der Bearbeitung

Die Annäherung an das Thema erfolgt auf hermeneutischem Wege. Die Arbeit basiert auf ausgewählter wissenschaftlicher Literatur, die dazu beitragen soll, mit dem bearbeiteten Thema vertraut zu werden. Der Begriff, und die Methode der Hermeneutik soll an dieser Stelle näher erläutert werden, um die Art und Weise der Bearbeitung des Themas verstehen zu können. Dabei ist dieser Satz an und für sich schon Programm, denn auch die Annäherung an die Hermeneutik erfolgt hermeneutisch: „Der Hermeneutik geht es um die persönliche Wahrheit, die einer objektiven Analyse nicht zugänglich sei. Hermeneutik ist Deutungs- und Auslegekunst. Ihre Methode ist das Verstehen, das dem naturwissenschaftlichen Erklären entgegengesetzt wird. Verstehen besteht in einem intuitiven, subjektiven Einfühlen und Nachvollziehen, einer Art Wesensschau“ (Reuterer, 1992, S. 88).

Aussagen und Informationen (auch in Form von wissenschaftlichen Texten) werden von jedem Menschen unterschiedlich verstanden und ausgelegt. Dabei stellt die jeweilige Kultur, in welcher der/die Leser/in sozialisiert wurde, ebenso einen Hintergrund für die Bewertung dar, wie die persönliche Lebensgeschichte. Erfahrungen, Erwartungen und die Bildung (auch oder vor allem im speziellen Fachgebiet) beeinflussen die Art und Weise des Verstehens ebenso grundlegend, wie die kulturelle und historische Eingebettetheit des/der Lesers/in. Die Methode der Naturwissenschaften ist das Messen, und „was noch nicht messbar ist, wird messbar gemacht“ (Liessmann & Zenaty 2004, S. 58 nach Galileo Galilei). In den Human- und Geisteswissenschaften werden jedoch nicht objektive Zahlen in Formeln verwendet, um Erklärungen zu geben, sondern die Grundlage des Verstehens ist die Sprache. Sprache arbeitet mit Begriffen (vgl. Kunzmann 1998, S. 89), und diese Begriffe müssen mit anderen Begriffen *erklärt*, und vom Gegenüber *verstanden* werden.

Würde nun versucht werden, in einer Gruppe von Menschen eine Sprache zu sprechen, welche ihren Ausgangspunkt von einem Begriff hat, könnte man nicht sicher sein, ob alle Mitglieder dieser Sprachgemeinschaft das selbe Verständnis dieses Begriffes haben, da dieses Verständnis mit anderen Begriffen erklärt werden muss. Um dennoch den Versuch zu wagen, diesen einen

Begriff möglichst klar zu fassen, ein „möglichst gemeinsames Verständnis“ zu schaffen, müsste ein laufendes Gespräch zwischen den Akteuren stattfinden, in welchem in paraphrasierender Form (Paraphrasie: „Verdeutlichende Umschreibung“, in Duden, 1996, S. 550) die Verständnisse einander angeglichen werden. Dieser Kreis des Verstehens ist nie abgeschlossen, so lange Verständigung an Sprache gebunden ist. Deshalb sprechen manche Autoren auch von einem hermeneutischen Zirkel (vgl. Hölzl & Mühlöcker & Urach, 1998, S. 93), welcher die einzige Möglichkeit darstellt, sich einem Thema aus den Geisteswissenschaften anzunähern. Um diesen Prozess des zirkulären Verstehens wie einen Trichter zu gestalten, um dem Zentrum, oder dem Kern einer Sache näher zu kommen, bedarf es möglichst eng definierter Begriffe. Fehlen diese als Grundlage, könnte der zirkuläre Prozess des Verstehens die Form einer Spiralgalaxis annehmen, in welcher sich alles vom Zentrum entfernt. Die Kunst des Verstehens besteht also darin, zu versuchen sich den Bedeutungszusammenhang vorzustellen, in welchem der Text verfasst wurde, oder Aussagen getätigt wurden.

Versucht man nun Texte zu verstehen, welche von bereits verstorbenen Personen verfasst wurden, so lässt sich deren Zugang ebenfalls nur aus zweiter Hand, aus Texten oder Gesprächen mit anderen Menschen erfassen. Aus diesem Vorverständnis können sich neue Sichtweisen des Textes ergeben, welche wieder auf das Vorverständnis zurück wirken können. „Als hermeneutischer Zirkel wird also der Umstand bezeichnet, dass das, was erst verstanden werden soll, immer auch schon in gewisser Weise als verstanden vorausgesetzt wird. Hat jemand von einer Sache überhaupt kein Vorverständnis, keine Ahnung, kann man ihm diese Sache auch nicht nahe bringen.“ (Liessmann & Zenaty, 2004, S.66) Die Autoren bringen auch die historische Dimension in den Prozess des Verstehens ein: „Wichtig dabei ist, vor allem wenn es um Texte, Dokumente und Handlungen vergangener Zeiten geht, sich den ursprünglichen Verständnishorizont, so gut es eben möglich ist, zu vergegenwärtigen, das historische Umfeld zu rekonstruieren“ (ebd.).

1.3. Gliederung der Arbeit

Da die Herangehensweise an die Fragestellungen hermeneutischer Natur ist, wird im 2. Kapitel der Arbeit ein gemeinsames Verständnis der verwendeten Begriffe geschaffen. Allen voran jene Begriffe, welche im Titel der Arbeit vorkommen, gefolgt von jenen, welche sich bei der Auseinandersetzung mit dem Thema als wichtig und notwendig herausstellten.

In Kapitel 3 wird der Lehrplan der Allgemein bildenden höheren Schulen analysiert, um einerseits eine Grundlage für die in Kapitel 4 aufgestellten Thesen zu definieren, und andererseits die Zielkategorien welche im fachdidaktischen Konzept in Kapitel 5 behandelt werden, auf den Lehrplan beziehen zu können. Dafür wird der Lehrplan der Allgemein bildenden höheren Schulen analysiert, und aus dem Fachlehrplan für Bewegung und Sport jene Inhalte herausgearbeitet, welche für die Abhaltung erlebnisorientierter Sommersportwochen von Belang scheinen. Die am Ende dieses Kapitels aufgezeigten Parallelen zwischen erlebnispädagogischen Methoden, und den im Fachlehrplan BuS beschriebenen erlebnisorientierten Bewegungshandlungen lassen erkennen, dass die grundlegenden Voraussetzungen für eine erlebnisreiche Schule bereits geschaffen wurden.

Im Sinne Lange und Sinnings (2008, S. 14f), welche Didaktik auch als Theorie der Bildungsinhalte sehen, wird in Kapitel 4 ein Versuch unternommen, die Durchführung erlebnisorientierter Sommersportwochen pädagogisch zu begründen. Dabei wird zuallererst die Theseverfolgt, dass das System Schule den im Lehrplan formulierten Zielen und den gesellschaftlichen Erwartungen in dieser Form nicht gerecht werden kann. In weiterer Folge werden Thesen vertreten, welche dem Fach BuS Möglichkeiten attestieren, diese Ziele verfolgen und umsetzen zu können. Es wird ein argumentativer Bogen gespannt, durch welchen die Abhaltung erlebnisorientierter Sommersportwochen als pädagogische Chance angesehen werden kann.

Auf dieser Grundlage wird in Kapitel 5 das eigentliche fachdidaktische Konzept erstellt, in welchem die wichtigsten Unterrichtsparameter erlebnispädagogischer Theorie, auf die Bedingungen von Sommersportwochen bezogen werden. Ziele, Methoden, Inhalte, Rahmenbedingungen, usw. werden differenziert betrachtet, und sollen Lehrpersonen verschiedene Anhaltspunkte bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung von erlebnisorientierten Sommersportwochen bieten.

In einem 6. Kapitel sollen jene Fragen behandelt werden, welche über das Konzept hinaus als bedeutsam erscheinen, und gewissermaßen den Rahmen dafür bilden:

- Welche geschlechtsspezifischen Aspekte können berücksichtigt werden?

- Fächerverbindender Unterricht
- Pädagogischer Umgang mit Risiko
- Welche Kompetenzen scheinen für Lehrpersonen wichtig zu sein, um erlebnispädagogische Lernprozesse unterstützen zu können?

In einem siebenten Kapitel wird die Erstellung eines Durchführungskonzeptes erläutert. Dazu werden die Unterrichtsparameter des fachdidaktischen Konzeptes zueinander in Beziehung gesetzt, ein Durchführungskonzept von Elflein (2007) erläutert, und ein konkretes Durchführungskonzept einer erlebnisorientierten Sommersportwoche vorgestellt.

In Kapitel 8 werden die Erkenntnisse der Arbeit gesammelt und in Kapitel 9 wird versucht einen Ausblick auf Entwicklungsmöglichkeiten einer Fachdidaktik der erlebnisorientierten Sommersportwoche zu geben.

2. Klärung des Verständnisses der verwendeten Begriffe

2.1. Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik

Das deutsche Wort „Didaktik“ stammt vom griechischen Begriff „didaktike techné“, und heißt wörtlich übersetzt: „Lehrkunst“. Gudjons (2001, S. 233) gibt weiterführende Bedeutungen von Didaktik wieder, welche von Didaktik als `Wissenschaft vom Lehren und Lernen`, von Didaktik als `Wissenschaft vom Unterricht`, von Didaktik als `Theorie der Bildungsinhalte` und sogar als `Theorie des Lehrplans` sprechen. Gudjons legt Wert darauf hinzuweisen, dass bei jedem Begriff von Didaktik beide Seiten berücksichtigt werden müssen: jener der Lehrenden und jener der Lernenden. Auch Lange und Sinning (2008, S. 13) sehen die allgemeine Didaktik als „Wissenschaft des Lehrens und Lernens in allen pädagogischen Handlungsfeldern (...) und im schulpädagogischen Sinn als Theorie des Unterrichtens“ an. Die Allgemeine Didaktik hat dabei die Aufgabe, einen Rahmen für die spezielle Didaktik vorzugeben. Die Allgemeine Didaktik bildet nach Lange und Sinning auch den Bezugspunkt, „von welchem aus die Fachdidaktiken einzelner Fächer in der Schule (Fachdidaktik für Bewegung und Sport), die spezielle Didaktik bezogen auf Zielgruppen und didaktische Überlegungen für bestimmte Schulstufen/formen bestimmt werden.“ Das didaktische Grundgerüst von Unterricht ist nach Kleiner (2007, S. 4) das Inszenieren, Differenzieren und Reflektieren. Die Didaktik im Allgemeinen kann in Untereinheiten je nach Fokus unterteilt werden: Didaktiken für bestimmte Zielgruppen, Schulstufen oder Unterrichtsfächer. Dabei weisen Reinhardt & Weise (1997, S. 12) auf die Verwobenheit der einzelnen Didaktiken hin, die „Fachdidaktik braucht die Allgemeine Didaktik, weil sie alleine keine Aussagen machen kann zu Bildungs- und Lerntheorien, zu Lehrerrolle und Lehrerhandeln, zu Schule und Unterricht als Institution.“ Dabei nutzen die Fachdidaktiken Angebote der Allgemeinen Didaktik und konkretisieren diese, so die Autoren. Die Fachdidaktiken sind jedoch der Praxis näher und helfen so, Fragen zu beantworten, welche von der Allgemeinen Didaktik aufgeworfen oder gestellt wurden.

So können die Didaktiken einzelner Fächer zu vage Prinzipien „oder Strukturvorstellungen für den Unterricht“ (ebd.) an die Allgemeine Didaktik zurückweisen, wenn diese in der Praxis nicht umsetzbar sind. Lange und Sinning (2008, S. 17) machen diese Verwobenheit zwischen Allgemeiner Didaktik und Sportdidaktik ebenfalls deutlich. Sie sprechen der Allgemeinen

Didaktik eine „Begründungs- und Orientierungsfunktion“ zu, wodurch die Sportdidaktik den engen Bezug zur Allgemeinen Didaktik wahren muss, um alle „Forschungsfragen, Argumentationslinien, Erkenntnisse und Forschungsergebnisse theoretisch fundiert einordnen“ zu können.

Lange und Sinning (2008, S. 14f) unterscheiden drei Ebenen, welche die Didaktik und insbesondere die Fachdidaktik des Sports als Wissenschaft betrachten sollte:

- Didaktik, als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. „Hier gilt es allgemein orientierende Bildungsziele zu ermitteln, Kriterien und Methoden der Lehrplananalyse und Lehrplankonstruktion zu entwickeln und diese an konkrete Unterrichtsinhalte zu koppeln.“
- Unterrichtstheorie: eine wissenschaftliche Forschung zur Optimierung unterrichtsbezogenen Handelns.
- Lehr-Lernprozess: Analyse des direkten Unterrichtsgeschehens.

Durch diese Vielschichtigkeit der Aufgabengebiete und die Synopse verschiedener Disziplinen, kann die Sportdidaktik „deshalb als Integrationswissenschaft bezeichnet werden, als eine Wissenschaft mit der Hauptaufgabe, interdisziplinär aufzubereiten und zu beforschen.“ (ebd.)

2.1.1. Entwicklung der Fachdidaktik des Sports

Bewegungs- und Sportdidaktik kann nach Kleiner (2007, S. 7) jenen „Disziplinen der (Sport-)Wissenschaft subsumiert werden, da man sich ohne Praxisfelder kaum vorstellen kann.“ Wie bereits angedeutet, wurde in den 1970er Jahren das Konzept der Leibesübungen (Groll, 1962, S. 8) durch ein Konzept abgelöst, welches sich an außerschulischen Sportarten orientierte. Als Hintergrund bezeichnet Elflein (2007, S. 9) den Konflikt zwischen Ost und West, und die Möglichkeit sich bei Olympischen Spielen zu präsentieren. Nachdem hauptsächlich kommunistische Länder im Medaillenspiegel dominierten, reagierte man im Westen, und „der Wechsel der Begriffe von der Leibeserziehung zum Sportunterricht war nur mehr eine formale Anpassung“ (ebd). Als eine „Didaktik der reduzierten Ansprüche“ bezeichnet dies Balz (in Haag & Hummel, 2001, S. 151). Didaktische Theorien wie die Curriculumtheorie fallen mit dieser Entwicklung auf politischer Ebene zusammen, und bedingen die Ausrichtung des Unterrichts auf Sportarten. Der Unterricht soll auf diese Weise „zum lebenslangen Sporttreiben qualifizieren“ (ebd.).

Balz unterscheidet 4 Positionen welche nach dem Leibeseerzieherischen Konzept, seit den 1980er Jahren vermehrt diskutiert und umgesetzt wurden:

1. Die konservative Position des Sportartenlernens: Dieses Konzept lehnt sich an das traditionelle Sportartenprogramm an, welches „vor allem in der Schulsportpraxis nach wie vor einen hohen Stellenwert besitzen dürfte.“ Das Ziel dieser Position ist die Qualifizierung der SchülerInnen zum lebenslangen Sporttreiben, zur Teilhabe an der spezifischen Bewegungskultur.
2. Die pragmatische Position der Handlungsfähigkeit: Handlungsfähigkeit bedeutet, dass die SchülerInnen ihr Sporttreiben nach gewissen Sinnperspektiven ausrichten können. Dies setzt eine Auseinandersetzung mit diesen voraus. Die Position wird als pragmatisch bezeichnet, da die Sinnbezüge auf sportliche Aktivität bezogen werden, und so „eine mittlere Position zwischen pädagogischer Anspruchslosigkeit und erzieherischer Überhöhung vertreten wird.“
3. Die dialogische Position der Bewegungserziehung (nach Trebels) geht davon aus, dass das Individuum mit seinen Bedürfnissen nach Bewegung und seiner leiblichen Beziehung zur Welt im Mittelpunkt steht, und die Erweiterung der Handlungsspielräume und die Selbsterfahrung das Ziel des Unterrichts darstellt. Im Unterricht wird dabei von den SchülerInnen ausgegangen und unter anderem versucht durch differenzierte Erfahrungssituationen Lerneffekte zu ermöglichen. Die Position ist weit entfernt vom Leistungsgedanken des Sportverständnisses, und definiert den Gegenstand des Unterrichts sehr weit als „Bewegung, Spiel und Sport“ (vgl. auch Elflein 2007, S. 153).
4. Die fundamentale Position des Spaßerlebens. Diese Position orientiert sich am Phänomen Sport, und Sport wird per Definition um seiner selbst Willen betrieben. Er ist sich selbst Sinn. Deshalb wird von Verfechtern dieser Position eine Verpädagogisierung abgelehnt. Geradezu im Gegenteil will der Schulsport gegen die Zwänge der Schule wirken, und „lustvolles Erleben sportlicher Aktivität“ soll durch intrinsische Motivation der SchülerInnen und die Unterstützung durch die Lehrpersonen mit Beratungsfunktion stattfinden.

2.1.2. Parallelen zwischen erlebnispädagogischen Methoden und den dargestellten Unterrichtskonzeptionen nach Balz:

Die *konservative Position des Sportartenlernens* scheint den Gegenpol zu erlebnispädagogischen Ansätzen darzustellen, da bei erlebnispädagogischen Ansätzen Sportarten und Bewegungsformen ein Mittel sind, gewisse Zielvorstellungen auf der sozialen und persönlichen Ebene zu erreichen. Bei der Position des Sportartenlernens stellt jedoch die Ausübung einer Bewegungshandlung selbst den Zweck dar.

Die *dialogische Position der Bewegungserziehung* hingegen, geht von einem ganzheitlichen Bildungsanspruch aus, und scheint deshalb für die Einordnung erlebnispädagogischer Ansätze in Unterrichtskonzepte geeignet. Die Position geht vom Subjekt aus, und will Lerneffekte durch Erfahrungssituationen einleiten. Die Rolle des Subjektes wird auch bei erlebnispädagogischen Lernprozessen als grundlegend erachtet. Nach Amesberger (2003, S. 34) bestimmt die innere Teilnahme den Erfolg erlebnispädagogischer Methoden. Das handelnde Subjekt, welches sich die Welt erschließt, stellt eine Grundfigur erlebnispädagogischen Handelns dar. Es kann also festgestellt werden, dass von den angeführten sportdidaktischen Positionen nach Balz, vor allem die dialogische Position parallele Strukturen mit erlebnispädagogischen Ansätzen aufweist.

2.2. Zum Begriff „erlebnisorientierte Bewegungshandlungen“

Im Fachlehrplan „Bewegung und Sport“ für allgemein bildende höhere Schulen (http://www.bmukk/medienpool/13837/bsp.lehrplan06_pg.pdf, Zugriff vom 10.3.2010), nehmen „Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen“ neben „Grundlagen zum Bewegungshandeln“, „Könnens- und leistungsorientierte Bewegungshandlungen“, „Spielerischen Bewegungshandlungen“, „Gestaltend darstellende Bewegungshandlungen“, und den „Gesundheitsorientierten und ausgleichenden Bewegungshandlungen“ einen gleichwertigen Teil des Unterrichtsgeschehens ein.

Als grundlegende Zielformulierung der „Erlebnisorientierten Bewegungshandlungen“ wird formuliert, dass SchülerInnen „Erlebnis und Wagnis in Verantwortung für sich selbst und andere erfahren“ können sollen (ebd).

Der Gesetzgeber definiert „Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen“ (http://www.bmukk/medienpool/13837/bsp.lehrplan06_pg.pdf, Zugriff vom 10.3.2010) als das

Erfahren und Erleben von Bewegungs- und Sportaktivitäten, „die sich vom alltäglichen Bewegen abheben und mit besonderen Gefühlen verbunden sind sowie etwas Neues und Unerwartetes bieten.“

Der Terminus Bewegungshandlungen scheint ein relativ offener Begriff zu sein, welcher im Schulsport neben sportlichen Bewegungsformen, Platz lässt für weitere Aspekte des menschlichen Bewegens. Der Begriff „Handeln“ wird philosophisch solcherart reflektiert, dass man nur von Handeln sprechen kann, wenn „aufgrund eigener Verantwortlichkeit und eigener Überlegung“ entschieden wird (Klein, 2002, S. 7). Wird nun der Handlungsbegriff mit dem des Bewegens kombiniert, erweitert sich die physische Ebene des Bewegens um die psychische der Handlungsentscheidung. Diese Entscheidung wird immer vom aktiven Subjekt getroffen, vom Schüler.

Der Terminus „Bewegungshandlungen“ impliziert also,

- dass Unterricht im Fach BuS das gesamte Spektrum der Bewegungsmöglichkeiten des Menschen mit einbezieht (gesundheitsorientiert, gestaltend-darstellend) und nicht nur Bewegung im sportlichen Sinn des Vergleichens und Wettkämpfens,
- dass SchülerInnen als Subjekte gesehen werden, wodurch sich Unterricht welcher hauptsächlich lehrerzentriert und deduktiv aufgebaut ist, ausschließt und
- dass die psychische Komponente des sich Bewegens, die Handlungsentscheidung, von großer Bedeutung für den Unterricht ist.

Unter „erlebnisorientierten Bewegungshandlungen“ können demnach alle Bewegungsformen angesehen werden, welche die Ebene der Handlungsentscheidung mitberücksichtigen, und in deren Zentrum Erlebnisse stehen (siehe Punkt 2.3.). Eine detaillierte Betrachtung der vom Gesetzgeber genannten Bewegungsformen, Situationen und Räumen findet sich unter Punkt 3.3..

2.3. Was wird in dieser Arbeit unter dem Begriff „Sommersportwoche“ verstanden?

Der Begriff Sommersportwoche orientiert sich in dieser Arbeit an der Schulveranstaltungsverordnung 1995 (www.bewegung.ac.at/index.php?id=51, Zugriff vom 20.2.2010), in welcher folgende Veranstaltungen als Schulveranstaltungen genannt werden: Lehrausgänge, Exkursionen, Wandertage, Sporttage, Berufspraktische Tage bzw.

Berufspraktische Wochen, Sportwochen (z.B. Wintersportwochen, Sommersportwochen), und Projektwochen. In § 1. der Schulveranstaltungsverordnung wird angeführt, dass Schulveranstaltung als Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichtes dienen. Es wird darauf hingewiesen, dass „gemeinschaftserzieherische Aufgaben wahrzunehmen“ sind. „Weiters kann eine praktische Auseinandersetzung mit Bildungsgütern, die im Rahmen des lehrplanmäßigen Unterrichtes nicht oder nur unvollkommen nähergebracht werden“ erfolgen, sowie der Fokus einer Schulveranstaltung auf der Vertiefung bestimmter Lehrplaninhalte liegen.

Eine detaillierte Ausführung über die Durchführung von Sommersportwochen findet sich im „Rundschreiben: 2006-14 ; BMBWK-36.377/107-V/5/2006 ; Richtlinien 2006 für die Durchführung von bewegungserziehlichen Schulveranstaltungen.“ Dort werden Sportwochen neben Sporttagen, Wandertagen und Projektwochen mit bewegungserziehlichen Inhalt, als bewegungserziehliche Schulveranstaltungen bezeichnet. Der Terminus bewegungserziehliche Schulveranstaltungen, unter welchen die Sommersportwoche eingeordnet wird, weist bereits darauf hin, dass erzieherische Zielvorstellungen mit der Durchführung von Sommersportwochen grundlegend verknüpft sind, und diese der Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichtes (siehe oben) dienen.

2.4. Erlebnis

„Das war ein Erlebnis“, oder „Das muss man erlebt haben“, sind gängige Phrasen, welche im allgemeinen Sprachgebrauch oft anzutreffen sind. Die Bedeutung des Begriffes „Erlebnis“ scheint meist positiv behaftet zu sein, und wird vielleicht auch deshalb gerne von Werbefachleuten eingesetzt, um einem Produkt (Fahrzeuge) oder einer Dienstleistung (Raftingtouren) besondere Attribute zuzuschreiben (Schulze, 1992, S. 13). So scheint es fast notwendig Bäder, Spielplätze oder Wanderwege mit dem Attribut „Erlebnis“ zu versehen, um bei potentiell Interessierten das Gefühl zu wecken, teilnehmen zu wollen, oder kaufen zu wollen. Weiterführendes zu Erlebnismarkt, Erlebnisangebot und Erlebnisanfrage findet sich bei Schulze (1992, S. 421).

Schott (in Paffrath & Altenberger 2002, S. 45) verweist auf Kneisel, welcher ebenfalls konstatiert, dass durch eine überhäufige und wenig durchdachte Verwendung des Begriffes „Erlebnis“, eine eindeutige und klare Bestimmung verloren gegangen sei. Um mit Erlebnissen pädagogisch arbeiten zu können, muss jedoch ein gemeinsames Verständnis dafür geschaffen

werden. Offensichtlich scheint, dass das Phänomen „Erlebnis“ etwas Tiefgreifendes und für den Menschen Bedeutsames präsentiert. Scholz (2005, S. 11) geht bei seiner Definition des Erlebnisses auch von äußeren oder inneren, individuell bedeutsamen Geschehnissen aus, welche wahrgenommen und kognitiv, sowie emotional verarbeitet werden. Auch Heckmair & Michl (2002, S.89) definieren Erlebnisse derart, dass „äußere Reize aufgrund von Wahrnehmung, Vorwissen und Stimmung subjektiv zu einem Eindruck verarbeitet werden.“ Dieser innere, mentale Vorgang wird „in der Regel verbal mitgeteilt, der Eindruck durch Sprache als Erlebnis geschildert.“

Wesentliche Eigenschaften des Erlebnisses hat Schott in Paffrath & Altenberger (2002, S. 52-53) wiedergegeben:

- Das Erlebnis und das Erleben haben das Vermögen, verschiedene Glieder des geistig-seelischen Geschehens zu einer Einheit zu verknüpfen. Beim Erlebnis weisen die Glieder keine Eigenstruktur mehr auf, was beim Erleben aber nicht der Fall ist.
- „Die Grenzen zwischen Leidenschaft und Lust auf der einen und Überlegung bzw. Einsicht auf der anderen Seite sind offenbar aufgehoben.“
- Beim Erlebnis kommt es zu einem auflösenden Charakter im Zusammenhang mit den Erlebnismerkmalen Zeitlichkeit und Kommunikation, wogegen diese Merkmale beim Erleben noch „registriert werden können.“ Unter dem Erlebnismerkmal der Kommunikation bezieht sich Schott auf die subjektinternen Glieder, welche für Kommunikation zusammenwirken müssen, und beim Erlebnis dies auch in einem optimalen Verhältnis tun: Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Wollen.
- Das Erlebnis hat die Tendenz sich zu vergegenständlichen, sich zu manifestieren.
- Dem Erlebnis und dem Erleben liegt Selbsttätigkeit zugrunde. Schott verwendet das Bild des autopoietischen Systems, wodurch ein Erlebnis nicht von außen hervorgerufen werden kann.
- Das Erlebnis ist im Gegensatz zum Erleben durch Ergriffenheit ausgezeichnet. Diese ist in unserem „tiefsten Innern vor einem direkten Zugriff seitens des Verstandes/der Vernunft geschützt.“ Diese Ergriffenheit kann durch den Folgenreichtum oder durch das seltene Auftreten hervorgerufen werden.

In den letzten beiden Punkten Schotts wird die nicht Planbarkeit des Erlebnisses hervorgehoben. Ein Erlebnis kann also nicht vermittelt werden, und sitzt in unserem „tiefsten Innern“, wie dies Schott ausdrückt. Schulze (2000, S. 735) geht noch weiter, und sieht nicht das Erlebnis im Subjekt, sondern unterscheidet nicht mehr zwischen Subjekt und Erlebnis, denn „Erlebnisse sind ein Aspekt des Subjektseins. Insofern ist die Formulierung, ein Subjekt habe Erlebnisse, irreführend. Das Subjekt besteht (teilweise) in Erlebnissen.“ Schulze wird an anderer Stelle noch deutlicher: „Erlebnisse sind psychophysische Konstruktionen, die sich nicht durch Gegenstände substituieren oder an Dienstleistungsunternehmen delegieren lassen“ (1992, S. 14). Kraus und Schwiersch (1996, S. 54) weisen ebenfalls auf die Autonomie des Erlebnisses hin. Das Erlebnis werde in der Erlebnispädagogik als „das jeweils Gegebene, sich spontan Ereignende angesehen.“ Es sei an dieser Stelle noch auf Punkt 4.3.2. hingewiesen, welcher sich mit der These: „Das Erlebnis stellt einen Wendepunkt dar“, auseinandersetzt.

2.5. Erleben

„Erleben und Lernen“, so der Buchtitel eines Klassikers der Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum, und auch einer Zeitschriftenreihe welche im Literaturverzeichnis angeführt wird. In diesem Klassiker werden die Begriffe Erleben und Erlebnis nicht differenziert behandelt, wie auch schon die Konkretisierung des Buchtitels verrät: Einstieg in die Erlebnispädagogik. In Kapitel 3.2. des Buches lässt sich Ähnliches beobachten: „Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt – Zur Psychologie und Soziologie des Erlebens“, lautet die Überschrift des Kapitels, nach welcher ausführlich auf den Begriff *Erlebnis* eingegangen wird. Bunt werden die beiden Begriffe Erlebnis und Erleben untereinander vermengt. Andere Autoren wie Schott unterscheiden sehr wohl zwischen Erlebnis und Erleben (in Paffrath & Altenberger 2002, S. 52), wie in Punkt 2.4. verdeutlicht wurde.

Für Schenz (2007, S. 19) verweist Erleben zunächst auf das psychische Faktum hin, „dass ein Subjekt eine Situation wahrnimmt.“ Dabei werden dem Erleben keine Emotionen zugeordnet wie etwa dem Erlebnis. Schenz (ebd.) verweist auf Dorsch 1987 welcher unter Erleben „jegliches Innewerden von etwas, jedes Haben mehr oder weniger bewusster subjektiver, seelischer Inhalte, jeden Vorgang im Bewusstsein“, versteht.

2.6. Erfahrung

„Was aus eigener Erfahrung gelernt, mit den eigenen Sinnen und dem eigenen Körper erfahren wurde, scheint eine ganz besondere Bedeutung zu haben und ist tief und nachhaltig im Bewusstsein verankert.“ Außerdem meint Giese (2009, S. 13), dass sich Erfahrung durch eine besondere Bindung an die Körperlichkeit auszeichnet. Giese (2009, S. 23) macht 3 Bedingungen aus, um Erfahrungen zu ermöglichen. Eine Bedingung seien die subjektiven Voraussetzungen, welche gegeben sein müssen um Erfahrungen machen zu können. Objektive Voraussetzungen und schließlich strukturelle Eigenschaften machen die drei Bedingungen zum Machen von Erfahrung komplett:

Subjektseitige Voraussetzungen zum Machen von Erfahrungen:

- Erfahrungen müssen selbst bemacht werden.
- Erst durch die Selbstreflexion wird Erfahrung manifest.
- „Inneres Dabei- Sein“ im Sinne Hegels.

Objektseitige Voraussetzungen zum Machen von Erfahrungen:

- Das Zu-Erfahrende muss im Rahmen der Vorerfahrungen des Subjektes liegen
- Das Zu- Erfahrende muss die Antizipation des Subjektes stören.

Unter „Strukturelle Eigenschaften der Erfahrung“ versteht Giese den Umstand, dass Erfahrung ein autopoietischer Bildungsprozess ist, welcher auch gleichzeitig Produkt ist. Durch Erfahrungen werden zukünftige Antizipationen verändert, und durch Erfahrung wird umgelernt. Erfahrungen sind im Bewusstsein omnipräsent. Das bedeutet, dass die Erfahrungen aus ihrer zeitlichen, thematischen und situativen Singularität befreit sind. Letztendlich stellt die Erfahrung ein gebrochenes, umgeformtes und gedankliches (symbolisches) Abbild des ursprünglichen Erlebnisses dar. Diese pädagogische Betrachtung des Erfahrungsbegriffes, welcher bei Giese die Grundlage für bildenden Sportunterricht darstellt, steht eine Aussage von Heckmair & Michl (2002, S. 88) gegenüber, wonach der Begriff Erfahrungslernen zunächst jene Lerneffekte bezeichnet, „die nicht notwendigerweise pädagogisch intendiert waren.“

2.7. Abenteuer

„Zum Abenteuer wird ein Geschehen“, meint Scholz (2005, S. 11), „wenn subjektiv bedeutende, oft als existentiell wahrgenommene Erlebnisse zeitlich kumulieren, deren Ausgang vom Subjekt nicht absehbar ist.“ Ein Abenteuer ist also eine besondere Form eines Erlebnisses,

bei welchem der Ausgang offen ist und, nach Scholz; die leibliche Existenz auf dem Spiel steht. Auch Schleske (1977, S. 27) sieht das Abenteuer als ein Erlebnis, welches gefährlich ist, und als spannend empfunden wird, was ebenfalls auf einen offenen Ausgang hindeutet: „Der Begriff `Abenteuer` bezeichnet ein episodenhaftes und aus dem Alltäglichen herausragendes Erlebnis oder `Wagnis` (Grimm 1854, S. 27), das als `spannend`, unsicher oder gefährlich erfahren wird, das man aber aufsucht, riskiert und wie eine Probe besteht“ (Schleske, 1977, S. 27). Das Abenteuer kann jedoch nur spannend sein, wenn der Ausgang offen ist. Dies widerspricht jedoch jenem Teil der Definition Schleskes, in welchem das Bestehen des Abenteuers vorweggenommen wird. Schleske setzt sich mit dem Abenteuerbegriff wie mit den anderen in dieser Arbeit dargestellten Begriffe wie: Wagnis, Risiko, Erlebnis und Erfahrung feldtheoretisch auseinander. Demnach ist ein Abenteuer eine bestimmte „Modalität des Erlebens“ (Schleske 1977, S. 32), oder eine bestimmte Art des Handelns und Erlebens in bestimmten Situationen. Diese Modalität des Erlebens kennzeichnet sich durch

- vielfältige Modifikationen des Neuen und Fremden,
- durch verschiedene Formen des Überraschenden, und
- durch bestimmte Modifikationen des Gefährlichen.

Ein Abenteuer stellt also ein Erlebnis mit bestimmten Modalitäten dar. Bei den vorgestellten Zugängen zum Begriff „Erlebnis“ wurde von individuell bedeutsamen Geschehnissen (Scholz 2005, S. 11) gesprochen, aber der Begriff der Gefährlichkeit, oder des offenen Ausgangs stellt wohl ein Spezifikum abenteuerlicher Situationen dar. Graduelle Unterschiede zwischen Abenteuer, Wagnis und Risiko ergeben sich nach Schleske (1977, S. 45) insofern, als beim Abenteuer die Merkmale des Überraschenden und Zufälligen besonders hervortreten.

2.8. Risiko

Koller (in Einwanger, 2007, S. 100) definiert Risiko als die „Verbindung von Ungewissheit und Bedeutsamkeit, die mit einem Ereignis einhergeht und zur Auseinandersetzung mit ihm und seinen Folgen auffordert.“ Diese Definition impliziert die Entscheidungsfreiheit. Das Krebsrisiko etwa, fordert nicht zu einer Auseinandersetzung auf, da es von sich aus besteht. Einwanger (2007, S. 10) betont in der Einleitung zu einem Sammelband mit dem Thema „Mut zum Risiko“, dass es in diesem Zusammenhang „immer nur um die `wählbaren` Risiken,“ geht. Warwitz nähert sich dem Begriff des Risikos mit einem Vergleich: „Nicht die Schwierigkeit

einer Aufgabe an sich, sondern erst das Ungleichgewicht zwischen Anforderung und persönlicher Risikokompetenz macht den einzelnen zum Risiker, macht die Sportart für den einzelnen gefährlich“ (Warwitz, 2005, S. 7). Eine objektive Gegebenheit, wie der Schwierigkeitsgrad einer Wand, oder die Steilheit einer Skipiste stellen immer eine Gefahrenquelle dar, aber ob die Besteigung oder die Befahrung ein vertretbares, zumutbares, unzumutbares oder vielleicht sogar wahnwitziges Risiko darstellt, hängt vor allem von den Fähigkeiten des Menschen ab, welcher sich dieser Gefahrenquelle aussetzt. Risiko ist also nicht mit Gefahr gleichzusetzen, wie dies auch Koller (in Einwanger, 2007, S. 100) ausführt. Demnach seien die Begriffe Risiko und „Wagnis“ ähnliche Ausdrücke und grundlegend vom Gefahrenbegriff zu trennen. Diese Trennung stellt nach Koller einen wichtigen Lernschritt im Leben eines Menschen dar. Der Die von Warwitz beschriebene Risikokompetenz macht den Unterschied zwischen Gefahr und Risiko aus und diese Risikokompetenz gilt es zu entwickeln, um Gefahren zu minimieren.

Dieses Spannungsverhältnis zwischen äußeren Bedingungen und der Fähigkeit auf diese Bedingungen „risikominimierend“ zu reagieren, macht auch den Reiz aus, welcher Menschen anspornt, sich in Risikosituationen zu begeben. Dieses „Sich in Risikosituationen begeben“ geschieht also immer unter dem Fokus der freiwilligen Auseinandersetzung mit gefährlichen Bedingungen, unter dem Aspekt, das Risiko so gering wie möglich zu halten. Die Einschätzung des Risikos erfolgt jedoch nicht nur durch jene Personen, welche das Risiko auf der Grundlage ihrer eigenen Risikokompetenz am Besten einschätzen können, sondern immer auch durch die Gesellschaft, wie dies Koller (in Einwanger, 2007, S. 33) einbringt.

Der Umgang mit Risiken wurde an anderer Stelle behandelt: „In der modernen Gesellschaft sind individuelle Risiken beinahe ausgeschlossen worden“, meinen Heckmair & Michl (2002, S. 82). Sie führen ihre soziologische Betrachtung des Risikozuganges weiter aus: „In schriftlosen Kulturen gehörte das individuelle Risiko zum alltäglichen Lebensablauf. Diese Gefährdungen waren im Unterschied zu heute sinnlich wahrnehmbar, und damit konnte das Risiko sofort identifiziert werden.“ Diese unmittelbaren Risiken werden heute durch global wirksame Risikofaktoren abgelöst, welche sich der menschlichen Wahrnehmung entziehen. Deshalb neige der moderne Mensch dazu, Risiken in seinem persönlichen Lebensumfeld nicht wahrnehmen zu können oder zu ignorieren. Mit dieser Einschätzung der Autoren sei auf Kapitel 6.3. (Pädagogischer Umgang mit Risiko) in dieser Arbeit verwiesen.

2.9. Erlebnispädagogik

2.9.1. Einordnung der Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogik ist ein Teilgebiet der Pädagogik, welches schwer zu fassen ist, fußt es doch auf einem nicht einheitlich beschriebenen inneren Phänomen, dem Erlebnis. Die Methodenvielfalt welche sich in der Erlebnispädagogik entfaltet hat, macht eine genaue Betrachtung notwendig. Schließlich gibt es noch viele weitere Termini, welche zielgerichtete Interaktionen zwischen Menschen bezeichnen, welche mit Erlebnissen arbeiten: Outdoorpädagogik, Outdooraktivitäten, Abenteuerpädagogik, kooperative Abenteuerspiele, oder Outward-Bound.

Zuerst sei eine Einordnung der Erlebnispädagogik von Heckmair & Michl (2002, S. 88) wiedergegeben, welche handlungsorientiert Methoden als „Gegenpol zu jenen `verkopften und rhetorischen` Methoden der politischen Bildungsarbeit der 1970er Jahre“ sieht. Die Erlebnispädagogik stelle neben allen kreativen Methoden der außerschulischen Bildungsarbeit (Spurensicherung, Planspiel, Selbsterfahrungsübungen, Theater- und Reisepädagogik) eine handlungsorientierte Methode dar. Kiehne (2009, S. 18) kommt bei der historischen Betrachtung der Erlebnispädagogik ebenfalls zu dem Schluss, dass die Erlebnispädagogik als Gegenbewegung zum „verkopften“ Schulsystem zu sehen sei, nur nennt er nicht die 1970er Jahre, sondern die Zeit der Reformpädagogik. In dieser Zeit lässt sich auch die Geburtsstunde der Erlebnispädagogik festlegen, und Kiehne stellt fest, dass „der pädagogische Einsatz von Erlebnissen“ dem Gedanken der „Bildung von Menschen in Schulen“ entspringe.

2.9.2. Strukturmerkmale der Erlebnispädagogik

Amesberger (2003, S. 34) ortet 4 Merkmale welche Erlebnispädagogik auszeichnen: Wie bereits beschrieben, steht das Erlebnis im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit, wobei Amesberger zwischen Natur-, Gruppen-, und Ich-Erlebnis unterscheidet. Soziales Lernen, und Ganzheitlichkeit bilden weitere Eckpunkte des Ansatzes. Als weiteren wichtigen Faktor beschreibt der Autor den Transfer („Bezug zur back-home Situation“).

„Der erlebnispädagogische Ansatz sozialen Lernens geht davon aus, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse wesentlich über Medien und Auseinandersetzungsformen ablaufen, die affektiv besetzt sind. Es wird dabei versucht, die gewonnenen Erlebnisse in gemeinsamer Reflexion bewusst zu machen, damit sie verhaltenswirksam bzw. zu verhaltensanleitenden Erfahrungen verarbeitet werden können“ (Seegers, 1982, S. 45 in Amesberger 2003, S. 33).

„Erziehung im engeren Sinne der Erlebnispädagogik ist zielgerichtete und auf Ganzheitlichkeit angelegte Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung erlebnispädagogischer Prozessgestaltung mit dem Ziel, Selbst- und Umweltveränderungen im emotional-erlebnishaften, sozial-kognitiven und praktisch-aktionalen Kontext zu bewirken.“ (Fischer & Ziegenspeck, 2000, S. 11)

Van Ackern (in Boeger & Schut, 2005, S. 9) ordnet Erlebnispädagogik wie Heckmair und Michl ebenfalls unter die handlungsorientierten Methoden ein, verweist aber gleichzeitig auf den reformpädagogischen Ursprung, und die Erfahrungsbezogenheit.

Die Erfahrungsbezogenheit ist auch ein Ansatzpunkt bei der Erklärung der Ursachen für Handlungsbedarfe bei Kindern und Jugendlichen:

- eingeschränkte bzw. veränderte Erfahrungsräume für Kinder und Jugendliche,
- Bewegungsarmut und verringerte Geschicklichkeit,
- fehlende Eigeninitiative, Spontanität und Kreativität,
- die fehlende Fähigkeit, kooperativ zu handeln und sensibel für die anderen Mitglieder einer Gruppe zu sein.

„Solche konstatierten Defizite beruhen auf personalen und sozialen Entwicklungseinschränkungen von Kindern und Jugendlichen in einer sich ständig wandelnden, mediatisierten, pluralistischen und zugleich individualisierten Welt.“ Solche defizitorientierten Ansätze lassen sich auch bei Hahn und Schulze finden, und werden dort unter den Pseudonymen „Erlebnistherapie und Grenzsituationstherapie“ beschrieben. Es lassen sich durchaus positivere Formulierungen für ein Arbeitsverständnis in der Erlebnispädagogik finden (vgl. Scholz, 2005, S. 18), welche sich nicht an Defiziten, sondern an Ressourcen von Menschen orientieren.

Durch die Analyse der verwendeten erlebnispädagogischen Literatur lässt sich auch folgendes Bild der Erlebnispädagogik zeichnen: Erlebnispädagogik stellt einen Ansatz dar, welcher durch handlungsorientierte, meist naturnahe Settings, kognitive, emotionale und physische

Dimensionen des Menschen ansprechen will, um ganzheitliche Lernsituationen zu schaffen. Das Erlebte wird zur Reflexion gruppenspezifischen oder individuellen Verhaltens herangezogen, wodurch es bei entsprechendem Transfer, zur Veränderung bestimmter Denkens- und Verhaltensmuster kommen kann.

Aber wie können Erlebnisse für Bildungsprozesse herangezogen werden, wenn diese doch wie oben behandelt nicht verfügbar, und nicht planbar sind? Auch Schott (in Paffrath & Altenberger 2005, S.49) stellt eine ähnliche Frage in den Raum: „Haben Erlebnisse im Unterschied zum permanenten Erleben nicht eher Seltenheits- und Zufälligkeitscharakter, und setzt nicht Bildung dagegen auf Gewöhnung und Kontinuität?“ „Erlebnisse lassen sich nicht domestizieren...“ meint Oelkers in Kraus & Schwiersch (1996, S. 54), und verweist damit darauf, dass Erlebnisse pädagogisch nicht verfügbar sein. Diese Fragen werden im Rahmen des Fachdidaktischen Konzeptes behandelt da die Antworten teils in der Methode der Bearbeitung liegen.

2.9.3. Outward Bound

Der Begriff „Outward Bound“ wurde ursprünglich in der englischen Seefahrt verwendet und beschreibt den Zustand, in welchem ein Schiff bereit ist einen Hafen zu verlassen, Segel zu setzen. In der Erlebnistherapie Kurt Hahns wurde dieser Begriff auf die Jugendlichen angewandt. Heute steht der Begriff für ein erlebnispädagogisches Unternehmen, welches im angloamerikanischen, aber auch in Deutschland oder Ungarn Basisprogramme für Kinder und Jugendliche anbietet (vgl. Zuffellato & Kreszmeier, 2007, S.114).

2.10. Abenteuerpädagogik: Warum in der Schule kein Platz für Abenteuer ist!

„Abenteuer in die Schule?“ fragen sich Gilsdorf und Volkert (2004, S. 12). Die Antwort nimmt der Titel des Werkes „Abenteuer Schule“ vorweg. Was aber verstehen die Autoren unter einem Abenteuer: „Das nicht vollständig planbare, spannende und außergewöhnliche Erlebnis“(ebd.). Wenn Gilsdorf und Volkert Abenteuer als nicht vollständig planbare Erlebnisse bezeichnen, was verstehen die Autoren dann unter planbaren Erlebnissen und Situationen? Nachdem im pädagogischen Kontext keine Situation, geschweige denn Erlebnisse geplant werden können, kann diese Definition wohl nicht weiter formuliert werden und so lässt sich die Forderung nach

„Abenteuer“ leicht unterstreichen. Gilsdorf & Volkert (2004, S. 35) machen an anderer Stelle deutlich, dass sie mit Abenteuer eher den pädagogischen Kontext, als etwa den Sicherheitsrahmen meinen; „Ohne subjektives Risiko ist keine Grenzerfahrung möglich, ohne objektive Sicherheit ist sie pädagogisch nicht verantwortbar.“ Bleibt man jedoch bei einem Begriff des Abenteurers, wie er in der Literatur des Öfteren zu finden ist, darf die anfangs gestellte Frage mit „nein“ beantwortet werden. Eine wichtige Kategorie des Abenteuerbegriffes beschreibt Schleske (1977, S. 34) wenn dieser die Offenheit des Ausganges eines Abenteurers insofern anspricht, indem er beschreibt, dass bei Abenteuern oft kalkuliert wird, dass unerwartete Ereignisse eintreten, „die eine längerfristige Planung des Handelns und umsichtige Vororientierung erschweren oder ganz verhindern.“ Bei Abenteuern ist es demnach auch der Zufall welcher die Entscheidungen steuert, und der vorbestimmte Handlungsverlauf muss dem „Fluss der Ereignisse“ angepasst werden (ebd). Scholz führt (2005, S. 11) aus, dass bei Abenteuer die Merkmale des Überraschenden und Zufälligen besonders hervortreten.

Heckmair und Michl (2002, S. 88) sehen den Einsatz von Abenteuern deshalb als fragwürdig an, da der pädagogische Einsatz nicht planbar ist, und Ereignisse mit offenem Ausgang (also mit unkalkulierbarem Risiko) nicht eingesetzt werden sollen. Pädagogen haben Verantwortung gegenüber den anvertrauten Personen. Auf der Grundlage der in dieser Arbeit gesammelten Äußerungen über den Begriff des Abenteurers, scheint das Aufsuchen nicht kontrollierbarer Situationen, mit unkontrollierbarem Risiko, verantwortungslos. Auch Kraus & Schwiersch (1996, S. 72) ziehen eine Grenze beim Einsatz von erlebnispädagogischen Gestalten, welche durch die Verantwortung vorgegeben wird: „Pädagogisch verantwortlich können nur solche Gestalten inszeniert werden, die bewältigbar sind.“ Laut Definition kann ein erlebnispädagogisches Setting zu einem Abenteuer werden. In diesem Fall muss es aber der Kontrolle der Verantwortlichen entglitten sein. Da Pädagogik mit Verantwortung unweigerlich verknüpft ist, und Abenteuer (wie in dieser Arbeit behandelt) durch einen nicht planbaren Verlauf gekennzeichnet scheint, wird eine Kombination der beiden Begriffe abgelehnt.

2.11. Bildung

Gudjons (2001, S. 74) beschreibt die Idee der Bildung wie sie von Plato aufgestellt wurde. Plato's Ziel der Bildung war es, vom dumpfen Meinen zum Erkennen der höchsten Tugenden zu kommen. Seit der Geburt dieser Idee wurden die ersten Bildungsideale durch eine

„Überformung im Christentum“, eine „Säkularisierung in der Renaissance“ und durch die Denkgestalten der Aufklärung verändert, so Gudjons. Menze (1983, zitiert in Schwendenwein 1985, S. 333) macht die Veränderlichkeit von Bildung ebenfalls deutlich, indem er ausführt, dass Bildung ein dynamischer Begriff sei, welcher sich nach „konkreten gesellschaftlichen, ökonomischen und institutionellen Bedingungen“ wandelt. Bildung stellt nach Menze einen sozialpraktischer und dynamischer Begriff dar, welcher von der jeweiligen Erwachsenengeneration für ihre heranwachsende Generation unter dem Aspekt grundsätzlicher Revisionsbedürftigkeit immer aufs Neue geprüft, gedeutet und gegebenenfalls inhaltlich modifizieren werden muss. Dass Bildung eine gesellschaftliche Funktion erfüllen soll, zeigt sich auch in Heitgers Definition von Bildung in Schwendenwein (1998, S. 334). Demnach sei Bildung ein Prozess, welcher die heranwachsende Generation für das Leben bildet. So sollen Menschen jene Qualifikationen vermittelt bekommen, welche sie zur Erfüllung der in der Gesellschaft notwendigen Funktionen befähigen. Diese Qualifikationen liegen im technischen, wirtschaftlichen, sozialen und politischen Bereich.

Giese (2009, S. 17) macht Bildung nicht an gesellschaftlichen Vorstellungen oder Funktionen fest, sondern am Weltbezug des Individuums und an dessen Verhalten. Das Verhalten und der Weltbezug werden durch die Aneignung bzw. Umgestaltung von Bewusstseinsinhalten verändert.

Giese unterscheidet an selber Stelle auch, zwischen Bildung als Prozess und Zustand:

- Bildung als Prozess: Der Prozess, die pädagogische Interaktion, muss den zu Erziehenden zur selbsttätigen Mitwirkung an seinem Bildungsprozess ausdrücklich auffordern. Nur auf diese Weise kann der zu Erziehende „seine Bestimmung zur produktiven Freiheit, Geschicklichkeit und Sprache“ finden (Brenner, 1996, S. 64 in Laging, 2005, S. 174). Laging weiter: „Bildsamkeit ist demnach ein Relationsbegriff pädagogischer Interaktion und nicht im Individuum als Begabung angelegt oder durch die Umwelt vorwegbestimmt.“
- Bildung als Zustand: Der Zustand der Bildung, „dieser Besitz oder die Verfügbarkeit der Kompetenz hilft bei der Verknüpfung verschiedener Kulturgegenstände und Kultursegmente“ (Giese, 2009, S. 17).

Nach der Betrachtung der Strukturen von Bildung sei nun ein Blick auf die Inhalte von Bildung

gestattet. Schwendenwein (2001, S. 31) verwendet eine Einteilung von Bildungsinhalten, welche auf zwei Komponenten beruht. Er bezieht sich dabei auf Spranger, welcher 1920 zwischen materialer, und formalen Leistungsdimensionen unterscheidet.

- materiale Bildung: Stoffbildung: Erwerb von Wissen bzw. Kenntnissen und Fertigkeiten sowie Besitz von Sach- bzw. Fachkompetenz, und andererseits über
- formale Bildung: Kraftbildung: Fähigkeitsentwicklung und Besitz formaler Qualifikationen.

Fasst man die wichtigsten Punkte der hier angeführten Definitionen von Bildung zusammen, kann gesagt werden, dass Bildung gesellschaftlich verankert ist und deshalb das Verständnis von Bildung veränderlich ist. Bildung ist ein Prozess, in welchem das Individuum selbst aktiv sein muss, und ein Zustand, bei welchem einem Individuum gewisse Fähigkeiten zur Verfügung stehen.

2.12. Lernen

„Lernen ist ein selbstreferentieller Aneignungsprozeß“, so Arnold & Schüßler (1998, S. 69 in Scholz 2005, S. 21). Gudjons (2001, S. 213) bezieht sich auf Bower & Hilgard und bezeichnet Lernen als „die Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotential eines Organismus in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht.“ Scholz streicht also die eigenverantwortliche Rolle des Subjektes im Lernprozess heraus, und Gudjons macht den Begriff des Lernens an Erfahrungen in gewissen Situationen fest. Laging (2005, S. 168) scheint ein ähnliches Bild des Lernprozesses zu haben, macht er doch die Verdrängung leiblicher Resonanzen im Weltzugang in den „kognitiven“ Fächern dafür verantwortlich, dass Lernen „bis heute weitgehend losgelöst von leiblichen Empfindungen inszeniert“ wird.

2.13. Erziehung - Erziehen

„Denn Erziehen bezeichnet immer sinnhafte, mit anderen Worten: bedeutungshaltige Handlungen und Prozesse bzw. sinnorientierte Institutionen, die solche Handlungen und Prozesse ermöglichen sollen, und pädagogische Auffassungen bzw. Theorien sind explizite

Auslegungen pädagogischer Sinngebungen bzw. Bedeutungszusammenhänge.“ (Klafki 2002 S. 23) Der Erziehungsbegriff dient nach Schwendenwein (1998, S. 489 in Bezugnahme auf Brezinka 1985 dazu, aus der Gesamtmenge menschlicher Handlungen und Handlungssysteme „jene hervorzuheben, durch welche Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden zu verhüten.“ Kleiner (2001, S. 93) bezieht sich auf Beckers, und ortet den Unterschied zwischen Erziehung und Bildung darin, dass Bildung „den Prozess der Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit“ forcieren soll, während Erziehung „gesellschaftliche Werte und Normen, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ vermitteln soll, mit dem Ziel sich in einer bestehenden Gesellschaft zurechtzufinden.

3. Analyse des Lehrplans

In Kapitel 3 wird der Lehrplan der allgemein bildenden höheren Schulen analysiert, um einerseits eine Grundlage für die in Kapitel 4 aufgestellten Thesen zu definieren, und andererseits die Zielkategorien welche im fachdidaktischen Konzept in Kapitel 5 behandelt werden, auf die im Lehrplan genannten Ziele beziehen zu können. Unter Punkt 3.3.2. werden Parallelen zwischen erlebnisorientierten Bewegungshandlungen und erlebnispädagogischen Ansätzen aufgezeigt.

Zielformulierungen finden sich in Lehrplänen zuallererst im allgemeinen Teil, welcher das grundlegende Bildungsverständnis der Schule darlegen soll, sowie in den einzelnen Fachlehrplänen (3.2.). In diesen wird speziell auf den Beitrag einzelner Fächer zum Bildungsauftrag eingegangen. Unter Punkt 3.3. werden erlebnisorientierte Bewegungshandlungen und deren Beschreibung näher betrachtet, um den Einsatz erlebnispädagogischer Methoden begründen zu können. In Punkt 3.4. wird das im Lehrplan verwendete Kompetenzmodell betrachtet, und mit Literatur aus dem Bereich der Erlebnispädagogik verglichen und erweitert. Dabei werden Zielvorstellungen erlebnispädagogischer Ansätze und Methoden mit jenen des Lehrplans verglichen.

3.1. Allgemeiner Teil der Lehrpläne für die AHS

Alle Angaben über den Lehrplan beziehen sich auf folgende Quelle: <http://www.bmukk/medienpool/11668/11668/pdf> vom 8.3.10. Bereits unter Punkt 4 des ersten Teiles (Aufgabenbereich der Schule) des Lehrplans für allgemein bildende höhere Schulen wird zwar die Vermittlung von Wissen als „zentrale Aufgabe“ der österreichischen Schule bestimmt, jedoch definitiv eine Erweiterung und Ergänzung dieser Sachkompetenz durch Selbst- und Sozialkompetenz gefordert. Es wird explizit darauf hingewiesen, dass Bildung mehr ist „als die Summe des Wissens, das in den einzelnen Unterrichtsgegenständen erworben werden kann.“ Wie solch Bildung aussehen kann wird klar beschrieben: „Die Entwicklung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten, aber auch das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen sowie die Bereitschaft, sich selbst in neuen Situationen immer wieder kennen zu lernen und zu erproben, ist ebenso Ziel und Aufgabe des Lernens in der Schule wie die Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu

entwickeln und an der Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken („dynamisch Fähigkeiten“).“

Solcherart beschriebene Kompetenzen, welche weit über die Sachebene, also etwa das Beherrschen der Sicherungstechnik, hinausgehen, stellen den Kern des Bildungsauftrags der Schule dar. Bei der Reflexion des Bildungsbegriffes in dieser Arbeit (2.10) wurde die Klassifikation von Bildung in materiale Bildung (Wissen, Kenntnisse, Fertigkeiten) und formale Bildung (Fähigkeitsentwicklung, formale Qualifikationen) von Spranger wiedergegeben (in Schwendenwein, 2001, S. 311). Der im Lehrplan verwendete Begriff der dynamischen Fähigkeiten ähnelt jenem der formalen Bildung. Das Bildungsverständnis welches sich im Lehrplan der allgemein bildenden höheren Schulen ausdrückt, scheint über Wissen und Kenntnisse hinaus zu gehen, und findet seine Verwirklichung in der Befähigung der SchülerInnen im Umgang mit neuen Situationen. Erlebnispädagogische Zielsetzungen können ebenfalls auf der Ebene der Sachkompetenz angesiedelt werden (Schleske, 1977 S. 22), weisen aber per Definition immer auch darüber hinaus (Reiners 2003, S. 13). Wenn also die Zielsetzungen erlebnispädagogischen Arbeitens auf den Ebenen der Selbst-, und Sozialkompetenz liegen, und diese Bildungskategorien vom Lehrplan der AHS gefordert werden, lässt sich der Einsatz erlebnispädagogischer Methoden mit der Übereinstimmung der Zielsetzungen mit jenen des Lehrplans begründen. Schmidhuber (2006, S. 84), wie bereits bei der „Hinführung zur Fragestellung“ zitiert, setzt sich mit erziehendem Sportunterricht auseinander, und merkt an, dass die Erlebnispädagogik und Konzepte aus der Schulpädagogik „ähnliche oder teilweise sogar gleiche“ Ziele verfolgen, und deshalb auch im Sinne einer Methodenvielfalt, Erlebnispädagogik und erlebnispädagogische Interaktionsaufgaben im Sportunterricht „vermehrt Beachtung finden“ sollten.

3.2. Der Fachlehrplan „Bewegung und Sport“

Im Fachlehrplan für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ (bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.xml, Zugriff vom 20.2.2010) für die Unterstufe der AHS wird der Bildungsauftrag für den Schulsport konkretisiert: „Der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport soll gleichrangig zur Entwicklung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz beitragen. Selbstvertrauen; Entfaltung von Leistungsbereitschaft, Spielgesinnung, Kreativität, Bewegungsfreude und Gesundheitsbewusstsein;“

partnerschaftliches Handeln; Übernehmen von Aufgaben; Teamfähigkeit; Durchsetzungsvermögen unter Beachtung fairen Handelns; Regelbewusstsein und interkulturelles Verständnis.“

Seinen „Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule“ soll das Fach „BuS“ (Bewegung und Sport) vor allem durch „vielfältige Bewegungserfahrungen“ leisten, welche dem „Aufbau der eigenen Persönlichkeit und neben dem individuellen Engagement auch das Übernehmen von Verantwortung im Team und Anstreben bedeutender Ziele in der Gemeinschaft“ dienen soll. Im Lehrplan finden sich also auch Hinweise auf welche Art und Weise dynamische Fähigkeiten, oder nach Spranger formale Bildung, vermittelt werden können: vielfältige Bewegungserfahrungen sollen dem Aufbau der Persönlichkeit dienen. Fertigkeiten welche also eher im Bereich der Sachkompetenz angesiedelt sind, dienen als Mittel zur Bearbeitung weiterführender Kompetenzbereiche.

Die Zielkategorien der Sachebene wie „vielfältige Körper- und Bewegungserfahrungen“ sollen dabei „in unterschiedlichen Situationen und Räumen, besonders auch in erlebnishaften und naturnahen Bewegungstätigkeiten“ vermittelt werden. Da das Aufsuchen naturnaher Räume im schulischen Alltag oft ein organisatorisches Problem darstellt, scheint die Umsetzung solcher Forderungen seitens des Gesetzgebers für die Durchführung von Sommersportwochen zu sprechen (bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml, Zugriff vom 23.3.2010).

3.3. Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen

3.3.1. Inhalte und Ziele erlebnisorientierter Bewegungshandlungen

Unter Punkt 2.2. wurde der Terminus „Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen“, welcher sich im Lehrplan (http://www.bmukk/medienpool/13837/bsp.lehrplan06_pg.pdf vom 10.3.2010) findet, dargestellt und reflektiert. An dieser Stelle soll eine eingehende Analyse jener Elemente erfolgen, welche der Gesetzgeber als „Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen“ betrachtet, und ein Bezug zu erlebnispädagogischen Methoden reflektiert werden.

Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen können laut Lehrplan der AHS in folgenden Räumen, Situationen und mit folgenden Geräten ausgeübt werden

- In verschiedenen Räumen und Elementen (*Sporthalle; Sportplatz; Wald; Wasser;*

Schnee; Eis; Gelände; Fels; usw.).

- In unterschiedlichen Situationen, Aufgabenstellungen und Bewegungsformen (*allein; mit Partnern; kooperative Abenteuerspiele; Mannschaftswettkämpfe; Gerätearrangements; Skifahren; usw.).*
- Mit verschiedenen Geräten (*Schneeschuhe; Snowboard; Fahrrad; Boot; Inlineskates; Bälle; usw.).*

Als konkretes Beispiel für erlebnisorientierte Bewegungshandlungen findet sich im Lehrplan das Aufsuchen und selbsttätige Bewältigen von herausfordernden Bewegungssituationen. Die SchülerInnen sollen dabei die persönlichen Grenzen und Verhaltensweisen erfahren, ausloten und reflektieren. Die SchülerInnen sollen Gefahren einschätzen und situationsgerecht handeln können. Wandern, Klettern, Schwingen, Ski-/Radtour, Biathlon, Orientierungslauf und Trekkingtouren werden als geeignete Inhalte beschrieben, um die oben genannten Ziele erreichen zu können. Im Folgenden soll nun der Versuch unternommen werden, Parallelen zwischen den Eckpunkten erlebnisorientierter Bewegungshandlungen und erlebnispädagogischen Arbeitens aufzuzeigen.

3.3.2. Parallelen zwischen erlebnisorientierter Bewegungshandlungen und erlebnispädagogischem Arbeiten

- **Parallelen auf methodischer Ebene:** Erlebnispädagogische Methoden werden im Lehrplan nicht explizit genannt. Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen implizieren jedoch, dass die SchülerInnen bei den angestrebten Bewegungshandlungen Erlebnisse empfinden. Ausgehend von den angestrebten Erlebnissen lassen sich noch einige Elemente im Lehrplan finden, welche auch beim Einsatz erlebnispädagogischer Methoden eine wichtige Rolle spielen. Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen sollen etwas Unerwartetes bieten, und persönlichen Grenzen und Verhaltensweisen erfahren, ausloten und reflektieren helfen. Sportaktivitäten/-projekte sollen gemeinsam geplant, gestaltet und reflektiert werden. Es lassen sich im Lehrplan also die Elemente Erlebnis, Unerwartetes und Neues, persönliche Grenzen, Reflexion, und der Bildungsanspruch, welcher über all den angeführten Bewegungshandlungen schwebt, finden. Auch in der Erlebnispädagogik steht das Erlebnis im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit, wobei Amesberger (2003, S. 34) zwischen Natur-, Gruppen-,

und Ich-Erlebnis unterscheidet. Soziales Lernen und Ganzheitlichkeit bilden weitere Eckpunkte dieses Ansatzes. Als weiteren wichtigen Faktor wird vom selben Autor der Transfer („Bezug zur back-home Situation“) beschrieben.

- **Parallelen auf der Inhaltsebene:** Im Lehrplan werden beispielhaft kooperative Abenteuerspiele, Kanufahren, Klettern, und Wandern als Bewegungshandlungen genannt. Boot, Ski, Snowboard, und Einrad werden als beispielhafte Geräte genannt. Wald, Wasser, Schnee, Eis, Gelände, und Fels werden als mögliche Räume für erlebnisorientierte Bewegungshandlungen angesehen. Erlebnispädagogische Methoden arbeiten ebenfalls mit natursportlichen Bewegungsformen und naturnahen Räumen als Grundlage, um durch geeignete Methoden die gesetzten Ziele erreichen zu können (Amesberger, 2003, S. 114).
- **Parallelen der Zieldefinitionen:** „Die SchülerInnen sollen dabei die persönlichen Grenzen und Verhaltensweisen erfahren, ausloten und reflektieren. Die SchülerInnen sollen Gefahren einschätzen und situationsgerecht handeln können“, heißt es im Lehrplan, und auch ähnliche Zielbereiche werden durch erlebnispädagogische Projekte verfolgt (vgl. Punkt 5.1.).
- **Parallelen im Umgang mit Risiko:** Das Erfahren können von Erlebnis und Wagnis für sich selbst und andere, sowie Gefahren einschätzen und situationsgerecht handeln können, sind definitive Zielkategorien des Fachlehrplans für BuS. Bei erlebnispädagogischen Settings kommt es oft zu Situationen welche objektiv sicher sind, subjektiv aber als risikoreich bewertet werden (Amesberger, 2003, S. 123). Der Aufenthalt in naturnahen Räumen birgt selbstverständlich mehr Gefahren, als in geschlossenen Räumen, auf Sportplätzen oder in Kletterhallen. Der Umgang mit Gefahren stellt jedoch Anforderungen an die Person, welche pädagogisch genutzt werden können. Dieser aktive Umgang mit Gefahren, wie er auch im Lehrplan gefordert wird, stellt eine Grundkonstante erlebnispädagogischer Arbeit dar: „Sichtbare Gefahren können Ängste auslösen. Selbstkontrolle ist nötig, um nicht von Angst überschwemmt zu werden.“ (Kraus & Schwiersch, 1996, S. 73). Die Autoren beschreiben die „Grundhaltung der Sachlichkeit“ als Zielkategorie solcher Bildungsprozesse, welche als Ansatzpunkt den Umgang mit Gefahr haben.

Es lassen sich also auf der methodischen und inhaltlichen Ebene Parallelen zwischen

erlebnisorientierten Bewegungshandlungen und erlebnispädagogischem Handeln aufzeigen. Die Ähnlichkeiten der Zielformulierungen, auch im Bereich des Umgangs mit Risiko, lassen den Einsatz von erlebnispädagogischen Methoden auf der Grundlage erlebnisorientierter Bewegungshandlungen als viel versprechende Möglichkeit erscheinen, die im Lehrplan explizierten Bildungskompetenzen bearbeiten zu können. Diese Einschätzung deckt sich mit den Analysen des übrigen Fachlehrplanes und des allgemeinen Teils des AHS Lehrplans.

3.4. Kompetenzbereiche auf der Grundlage des Lehrplans „BuS“

Die in dieser Arbeit verwendeten Termini wie Zielkategorien, Kompetenzmodell und Kompetenzbereich, werden wie folgt verstanden:

Zielkategorie: Zielformulierung welche eine Fähigkeit einer Person beschreibt (z.B.: eigene Grenzen einschätzen können), und einem Kompetenzbereich zuzuordnen ist.

Kompetenzmodell: Die Klassifizierung einer Gesamtheit von Zielkategorien in einzelne Kompetenzbereiche wird als Kompetenzmodell verstanden. Die Struktur dieser Kompetenzmodelle orientiert sich anscheinend an dem Menschenbild jener Personen, welche die Klassifizierung vornehmen. Das Kompetenzmodell des Lehrplans etwa lässt vermuten, dass bei der Klassifikation in Sach-, Selbst-, und Sozialkompetenzen ein Bild des Menschen vorherrscht, welches physische, psychische und soziale Aspekte als Grundlage seines Handelns sieht. Andere Autoren ordnen Zielkategorien, welche im Kompetenzmodell des Lehrplans unter Selbstkompetenz zu finden sind, Kompetenzbereichen zu, welche im Modell des Lehrplans nicht vorkommen: etwa der emotionalen Kompetenz bei Bielig (2006, S.13). Weitere Kompetenzmodelle finden sich in der Tabelle in Kapitel 5.1.2.

Kompetenzbereich: Ein Kompetenzbereich ist demnach eine Sammlung von Zielkategorien, welche auf der Grundlage eines Kompetenzmodells, und damit auf der Grundlage eines Menschenbildes erstellt wurde. Der hier verwendete Begriff des „Kompetenzbereiches“ ist mit dem Verständnis Weinert's (2001, S.27) für Kompetenzen im Allgemeinen vergleichbar. Für Weinert sind Kompetenzen „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Volitionale Bereitschaften und Fähigkeiten können als

alle psychischen Prozesse verstanden werden, welche der Realisierung der gefassten Intention dienen (Trimmel 2003, S.17). Da im Lehrplan jedoch meist von Sach-, Selbst-, und Sozialkompetenz gesprochen wird, und nicht von Kompetenz im Allgemeinen, scheint der Begriff Kompetenzbereich differenzierter und deshalb geeigneter. In diesem Kapitel soll die Definition der im Lehrplan angeführten Kompetenzen wiedergegeben, und durch wissenschaftliche Literatur aus dem Bereich der Erlebnispädagogik ergänzt werden. Durch diese Ergänzung soll dargestellt werden, dass sich die wichtigsten Zielkategorien der Schule und der dargestellten erlebnispädagogischen Ansätze ähneln.

3.4.1. Sachkompetenz

Im Lehrplan der AHS (http://www.bmukk/medienpool/13837/bsp.lehrplan06_pg.pdf vom 10.3.2010) erfolgt eine Aufschlüsselung der Bildungsinhalte ausgehend vom Begriff der Sachkompetenz. Die Grundlage der Sachkompetenz bildet dabei das von Lehrpersonen vermittelte Wissen und die Fähigkeit dieses Wissen bei der Bearbeitung von Problemstellungen einzusetzen und den Erfolg reflektieren zu können: „Zur Vermittlung fundierten Wissens als zentraler Aufgabe der Schule sollen die Schülerinnen und Schüler im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens zur selbstständigen, aktiven Aneignung, aber auch zu einer kritisch-prüfenden Auseinandersetzung mit dem verfügbaren Wissen befähigt und ermutigt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, in altersadäquater Form Problemstellungen zu definieren, zu bearbeiten und ihren Erfolg dabei zu kontrollieren.“ (ebd).

Folgende Aspekte scheinen für das Verständnis von Sachkompetenz wichtig zu sein:

- Verknüpfung von Sache und Subjekt: Sachkompetenz scheint also nicht nur das Wissen von Inhalten, oder im Unterricht BuS das Beherrschen einer turnerischen Übung, sondern geht weit darüber hinaus. Dies wird schon durch den Begriff Kompetenz impliziert, wenn etwa das Verständnis von Weinert (2001, S.27) herangezogen wird (siehe Punkt 3.4.) Für Weinert ist Kompetenz etwas aktiv Dynamisches und auf zukünftige Aufgaben ausgerichtet. Eine Sache wird durch Sachkompetenz aktiv erschlossen und um die subjektive Komponente erweitert. Sache und Subjekt scheinen in der Sachkompetenz zu verschmelzen.
- Anwendungsbezogenheit: Ein weiterer Aspekt des Kompetenzbegriffes scheint der Bezug zur Anwendung zu sein, wie dies im Lehrplan gefordert ist: Das Wissen sei für die Bearbeitung von Problemstellungen einzusetzen. Weinert spricht bei seinem

Kompetenzverständnis deutlich von der Anwendung in variablen Situationen.

Vogel & Kleindienst-Cachay (2009, S. 101) treffen für den Schulsport eine Einteilung der Kompetenzen ebenfalls in Selbstkompetenz, Soziale Kompetenz, und den motorischen Kompetenzbereich. Unter motorischer Kompetenz verstehen die Autoren: „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern – Bewegungserfahrungen erweitern – grundlegende Bewegungsfertigkeiten und –Fähigkeiten erwerben.“

Auch hier fällt die Einheit von Sache und Subjekt auf, wenn von Wahrnehmungsfähigkeit und Bewegungserfahrung gesprochen wird. Die psychische Ebene ist beim Wahrnehmen impliziert, da das durch die Sinnesorgane aufgenommene Bild erst analysiert und wahrgenommen werden muss (vgl. Trimmel 2003, S. 88). Die Anwendungsbezogenheit findet sich auch bei Amesberger (2003, S. 54) wieder, wenn dieser von „Wissen und Können“ als Sachkompetenzen spricht. Amesberger führt neben Zielen auf der persönlichen Ebene (Selbstkompetenz) und der Sozialkompetenz, „Wissen und Können“ als mögliche Zielkategorien von Outdoor-Aktivitäten an. Dieses „Wissen und Können“ kann mit der Kategorie der Sachkompetenz im Lehrplan verglichen werden. Wissen kann nach Amesberger sozial, ökologisch, oder gruppenbezogen erworben werden, wogegen sich der Begriff „Können“ auf technische Fähigkeiten und Fertigkeiten bezieht.

Bei den betrachteten Konzeptionen von Sachkompetenz oder motorischer Kompetenz finden sich Elemente des Anwendens und der Verschmelzung von Sache und Subjekt. Etwa das „Problemstellungen definieren und bearbeiten“ können im Lehrplan, die Einheit von Sache und Subjekt bei Zielbereichen des motorischen Kompetenzbereiches bei Vogel & Kleindienst-Cachay, und die Hervorhebung des Anwendens bei Amesberger durch den Begriff „Können“.

3.4.2. Selbstkompetenz

Bei Recherchen zum Begriff Selbstkompetenz fällt auf, dass in vielen pädagogischen Konzepten nicht von Selbstkompetenz und dem „Selbst“ gesprochen wird, sondern in Begrifflichkeiten wie „Persönlichkeitsentwicklung“ (Reiners 2003, S.13 und Amesberger 2003, S. 54), und „Personenkompetenz“ (Kraus & Schwiersch 1996, S. 72). Heckmair und Michl sprechen von „Persönlichkeitsbildung“ (2003, S.102).

In Anlehnung an die 3 Perspektiven aus welchen der Kompetenzbegriff im Lehrplan betrachtet wird (Sach-, Selbst-, und Sozialperspektive), werden unter Selbstkompetenz an dieser Stelle all jene Kompetenzen verstanden, welche nicht in den Bereich der Sach-, und Sozialkompetenz fallen. Dass die Betrachtung auch auf andere Weise erfolgen kann, ist im Begriff Betrachtung schon vorweggenommen, jedoch lassen sich auf diese Weise Kompetenzmodelle gut miteinander vergleichen. Die Begriffe Selbstkompetenz, also Kompetenzen welche durch Persönlichkeitsentwicklung erworben werden, und Personenkompetenz werden an dieser Stelle nicht weiter unterschieden. Im Lehrplan heißt es nach der Beschreibung der Sachkompetenz weiter: „Eine so erworbene Sachkompetenz bedarf allerdings der Erweiterung und Ergänzung durch Selbst- und Sozialkompetenz.“ Diese Erweiterung deutet auf eine Wertung hin, dass nämlich Sachkompetenz alleine, dem Bildungsanspruch der Schule nicht gerecht werde, und deshalb einer „Erweiterung“ bedürfe. Diese Erweiterung ist auf der Ebene der Selbstkompetenz laut Lehrplan: „die Entwicklung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten, aber auch das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen sowie die Bereitschaft, sich selbst in neuen Situationen immer wieder kennen zu lernen und zu erproben.“ (bmukk) Vogel & Kleindienst-Cachay (2009, S. 101) zählen zum Bereich der Selbstkompetenz: „Etwas leisten wollen – Interesse an etwas finden – selbstständig werden.“

Reiners (2003, S. 13) sieht eine Zielkategorie erlebnispädagogischen Arbeitens in der Persönlichkeitsentwicklung, welche unter anderem wieder durch die Entwicklung von „Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl“ entsteht.

Das Selbstwertgefühl wiederum wird von Albrecht (2009, S. 92) als der „Eindruck oder die Bewertung, die man von sich selbst hat“, beschrieben. Trotz der Vielfalt an Definitionen welche sich mit Zielkategorien auf der personellen Ebene, oder dem „Selbst“ beschäftigen, lassen sich jene Elemente welche im Lehrplan unter dem Terminus Selbstkompetenz summiert sind, durchwegs in der erlebnispädagogischen Literatur finden:

- Dem „Entwickeln der eigenen Begabungen und Möglichkeiten“ im Lehrplan, könnte etwa die Persönlichkeitsentwicklung durch Selbsterkenntnis bei Amesberger (2003, S.54) entsprechen.
- Das „Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen“ im Lehrplan findet ein Äquivalent im „Vergleich der eigenen Fähigkeiten mit den Anforderungen, die an einen selbst gestellt werden und die Möglichkeit, diese Anforderungen zu schaffen“

bei Albrecht (2009, S 92).

- Die „Bereitschaft, sich selbst in neuen Situationen immer wieder kennen zu lernen und zu erproben“, wie dies im Lehrplan formuliert wird, lässt sich mit der „Entwicklung von Eigeninitiative“ und Spontanität bei Reiners (2003, S.13) vergleichen.

Es lassen sich also auch auf der Ebene der Selbstkompetenz Parallelen zwischen den Zielkategorien des Lehrplans der AHS, und Zielkategorien erlebnispädagogischer Ansätze finden.

3.4.3. Sozialkompetenz

In der Betrachtung der Sozialkompetenz in dieser Arbeit wird nicht zwischen den Zielen sozialen Lernens und „Sozialkompetenz“ unterschieden. Als Sozialkompetenz wird im Lehrplan der AHS die Fähigkeit und Bereitschaft, „Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln und an der Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken“, verstanden. Wichtig scheint bei dieser Definition wohl das Wort „Bereitschaft“, durch welches ausgedrückt wird, dass es wohl Personen gibt, welche wohl die Fähigkeit haben, im besagten Sinne wirksam zu werden, dazu aber nicht bereit zu sein scheinen. Ein solches Verhalten käme im Sinne Schermers & Webers einem Verweilen auf der Ebene der Handlungsplanung gleich. Bei Schermer & Weber (2006, S. 92) wird soziale Kompetenz definiert, als „die Möglichkeit zur optimalen Einwirkung und adäquaten Reaktion eines Individuums auf seine soziale Umwelt, auf der kognitiven, emotionalen und der Handlungsebene.“

Die Autoren unterscheiden verschiedene Phasen sozialen Handelns: Schermer & Weber (2006, S. 92).

- Problembewusstsein: soziale Bedürfnisse, Interessen und Rechte selbstständig erkennen und artikulieren.
- Handlungsplanung: sich zielgerichtet auf die Verwirklichung der erkannten Bedürfnisse hin zu orientieren.
- Handlungsausführung: durch Planung erworbenes Wissen in sein soziales Handeln übertragen.

- **Handlungsbewertung:** Reflexion mit der Perspektive, ob in einer sozialen Interaktion subjektiv befriedigende Verstärkung erlangt werden konnte.

Vogel & Kleindienst-Cachay (2009, S. 101) sehen „vor allem“ Empathie als soziale Kompetenz an, und zwar im Sinne von Einfühlungsvermögen in die Erwartungen der Anderen. Sie sehen den Sportunterricht, und da vor allem Ballspiele als geeignetes Medium für deren Vermittlung an, „weil in all diesen Situationen (...) höchst verschiedene Erwartungen der Akteure aufeinander treffen und in Einklang gebracht werden müssen.“

„Zum sozialen Lernen gehört die Bewältigung von Konflikten, die aufgrund unterschiedlicher Erwartungen der Beteiligten auftreten können. Die Art der Konfliktaustragung im Sportunterricht ist mitentscheidend für die sozialen Lernerfahrungen, die Schüler in diesem Handlungsfeld machen können“ (Gröbning 2007, S.157). Von einer weiteren Zitierung vielfältigster, als soziale Kompetenz angesehener Fähigkeiten, wird an dieser Stelle abgesehen. Vielmehr scheint der Rahmen in welchem sich Zielkategorien wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Rollensensibilität bewegen, für diese Arbeit ausreichend abgesteckt.

3.4.4. Beziehungen zwischen den Kompetenzbereichen

Die Notwendigkeit von Bildung, welche Selbst-, und Sozialkompetenz als wichtigen Bestandteil in sich trägt, wird in der Förderung dynamischer Fähigkeiten im Lehrplan deutlich: „Die Förderung solcher dynamischer Fähigkeiten soll die Schülerinnen und Schüler auf Situationen vorbereiten, zu deren Bewältigung abrufbares Wissen und erworbene Erfahrungen allein nicht ausreichen, sondern in denen Lösungswege aktuell entwickelt werden müssen“ (http://www.bmukk/medienpool/13837/bsp.lehrplan06_pg.pdf vom 10.3.2010).

Die Notwendigkeit der Bildungskategorien Selbst-, und Sozialkompetenz scheint nun ausreichend erläutert worden zu sein. Die Beziehung, in welcher diese Beiden zur Sachkompetenz stehen, wird jedoch verschieden interpretiert. Im Lehrplan bildet die Sachkompetenz jene Basis, auf welche stets in der gleichen Reihenfolge zuerst Selbst-, und danach Sozialkompetenz genannt wird. Dies erweckt den Anschein dass sich erst bei ausreichender Selbstkompetenz Sozialkompetenz entwickeln kann. Witt (1975, S.70) beschreibt einen anderen Ansatz (pädagogische Anthropologie nach Roth), bei welchem die durch kognitive Lernprozesse erworbene Sachkompetenz, „sowie die in sozialen

Lernprozessen erworbene Sozialkompetenz schließlich zusammenlaufen in der Selbstkompetenz, die als moralische Mündigkeit zur Selbstbestimmung der Person definiert wird und ihrerseits zurückläuft auf moralische Lernprozesse.“ Witt weist ausdrücklich darauf hin, dass kognitive, soziale und moralische Lernprozesse nicht als trichotom gegeneinander abgegrenzt verstanden werden sollen, „sondern als Akzentuierung unterscheidbarer Schwerpunkte“ (Witt, 1975 S.70).

Eine ähnliche Beziehung zwischen den Kompetenzbereichen findet sich auch im Lehrplan der AHS: „Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, mit Sachthemen, mit sich selbst und mit anderen auf eine für alle Beteiligten konstruktive Weise umzugehen. Sie sollen Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz in einem ausgewogenen Verhältnis entwickeln“ (http://www.bmukk/medienpool/13837/bsp.lehrplan06_pg.pdf vom 10.3.2010).

Aus der erfolgten Analyse des Kompetenzmodells des Lehrplans, lässt sich ableiten, dass ausgehend von der Sachkompetenz, die Selbst-, und die Sozialkompetenz zentrale Zielkategorien des Lehrplans sind. Deshalb können und dürfen diese nicht beiläufig zwischen jenen Einheiten „eingeschoben“ werden, in welchen Sachkompetenz in Form von Wissen und Können vermittelt wird. Durch den Vergleich der Zielkategorien des Lehrplans (Kompetenzmodell) mit den Zielkategorien erlebnispädagogischer Ansätze, wurden Parallelen aufgezeigt. Diese Parallelen der Zielkategorien lassen einen Einsatz erlebnispädagogischer Methoden im System Schule als viel versprechend erscheinen.

4. Thesen zum Potenzial erlebnisorientierter Sommersportwochen

Bei der Analyse des Lehrplans wurden bislang Parallelen mit erlebnispädagogischen Ansätzen (auf inhaltlicher, methodischer, und zielorientierter Ebene, und beim Umgang mit Risiko) aufgezeigt. Die im Folgenden aufgestellten Thesen sollen helfen, das pädagogische Potential von erlebnispädagogischen Methoden noch weiter zu verdeutlichen. Durch die 6 ersten Thesen soll die 7. These begründet werden. Die 7. These propagiert, dass erlebnisorientierte Sommersportwochen einen geeigneten Rahmen darstellen, um mit erlebnispädagogischen Methoden Bildungskategorien der Schule zu bearbeiten. Dabei soll in These 1 gezeigt werden, dass die Struktur der Schule und die Unterrichtspraxis nicht geeignet erscheinen, um die im Lehrplan formulierten Bildungsziele bestmöglich umzusetzen.

4.1. These 1: Das System Schule kann den im Lehrplan formulierten Zielen und den gesellschaftlichen Erwartungen in dieser Form nicht gerecht werden.

Ammen (2006, S.27) führt aus, „dass der traditionelle lehrerzentrierte Frontalunterricht den Ansprüchen, die Gesellschaft und Politik an die Schulen stellen, so nicht mehr gerecht werden kann. Die Notwendigkeit nach jenen Lernformen, die die Schüler zu mehr Verantwortung und Eigeninitiative motiviert, ist bereits unbestritten.“ Ammen kritisiert also die Methodenwahl des Unterrichts, welche den Ansprüchen aus Gesellschaft und Politik nicht gerecht werden kann (Begründung 2). Ein weiterer Aspekt scheint die hauptsächliche Vermittlungstätigkeit der Schule auf der Ebene der Sachkompetenz zu sein (Begründung 1), und jene Perspektive, welche die Schule als Gegenpol zur „wirklichen Welt“ sieht, wie dies in der Begründung 3 dargestellt wird.

4.1.1. Subthese 1 für These 1: Der Schwerpunkt der tatsächlichen Vermittlungstätigkeit der Schule beruht vorrangig auf kognitivem Wissen.

Als erste Begründung sei in den Raum gestellt, dass das Unterrichtshandeln vieler Lehrpersonen auf der Sachebene, der Wissensvermittlung, verhaftet bleibt (vgl. Janke S. in Boeger & Schut 2005, S. 135). Dass dies nur zu einem gewissen Teil dem Bildungsverständnis der österreichischen Schule entspricht, wurde in Kapitel 3 ausgiebig diskutiert. Ammen (2006, S. 39) kommt zu der gleichen Diagnose und beschreibt auch eine Auswirkung dieser Praxis:

„Die schulische Lebenswelt ist heute immer noch vorwiegend durch die stark ausgerichtete kognitive Wissensvermittlung geprägt. Den Schülern werden wenige Spielräume angeboten, in denen sie selbstbestimmt handeln und Eigeninitiative entwickeln können.“

Eine Diskrepanz zwischen Lehrplan und Unterrichtswirklichkeit lässt sich auch im Fach „Bewegung und Sport“ feststellen wie dies im Vorwort dieser Arbeit gezeigt wurde (Bietz & Laging & Roscher, 2005, S. 5). Aber auch bei anderen Fächern sind „fächerübergreifende personale und soziale Kompetenzen als überfachliche Lernziele in den meisten deutschen Lehrplänen“ (Boeger & Schut, 2005, S. 3) verankert. Trotzdem „realisieren nur wenige Lehrkräfte ein breites Methodenspektrum, vielmehr lässt sich eher von einer Monostruktur des Unterrichts im Sinne einer überwiegend lehrerzentrierten Veranstaltung sprechen.“ Boeger & Schut finden, dass das Bildungsverständnis in Schulen weitgehend auf der Förderung der intellektuellen Fähigkeiten beruht. Nach Klafki (2002, S. 47) wird die Notwendigkeit kognitiven Lernens, der Erwerb klassischen Wissens, durch die vermehrten Anforderungen an die Lernenden durch die schnelle „wissenschaftlich-technische Entwicklung“ begründet. Dieser Argumentation könne jedoch entgegenhalten werden, dass gerade durch die vermehrten und unabsehbaren Anforderungen der Zukunft, Qualifikationen gefördert werden sollten, welche diesen Anforderungen gerecht werden können. Darunter können Qualifikationen oder Fähigkeiten verstanden werden, welche es erlauben, sich selbst mit dem Erwerb von Wissen auseinanderzusetzen und welche Selbstständigkeit in der Bewertung der Wichtigkeit bestimmter Informationen propagieren.

Auf Grund der Vielfalt an Wissen und der Unvorhersehbarkeit zukünftiger Anforderungen, kann behauptet werden, dass nie alles Wissen vermittelt, geschweige denn von den Lernenden wiedergegeben werden kann. Deshalb kann die alleinige Wissensvermittlung als Vorbereitung auf zukünftige Anforderungen nicht ausreichend sein. Aus diesem Grund sollten Fähigkeiten welche dazu beitragen können Fertigkeiten zu erwerben oder auszubilden, mehr Stellenwert eingeräumt werden, als dies in der Unterrichtspraxis von heute stattfindet. Klafki (2002, S. 47) schreibt etwa über grundbildende Schulen bzw. Schulstufen: „Auch von diesen Schulen werde man in zunehmendem Maße fordern, dass sie ihrerseits die allgemeinsten Voraussetzungen für jene Flexibilität entwickeln müssen, die die sich schnell verändernde Wirklichkeit der Produktion, aber auch der individuellen Reproduktion in der modernen Konsumgesellschaft und in unseren bürokratisierten Lebensverhältnissen erfordert.“ Hildebrand-Stramann (2009, S.3) verweist auf die Ergebnisse der PISA – Studie, „bei der deutsche Schüler in den kognitiven

Fächern im internationalen Vergleich bekanntlich schlecht abgeschnitten haben.“ Im Anbetracht solcher Entwicklungen „gewinnen solche anthropologischen Einsichten, die eine Förderung der Lernleistungen durch ganzheitliche Ansätze des Lehrens und Lernens im Schulalltag nahe legen, wieder an Bedeutung.“ Hildebrand-Stramann interpretiert die deutschen Ergebnisse der Pisa - Studie so, dass eine ausschließliche Konzentration auf das kognitive Lernen zu kurz greift und dass eine Einbeziehung des Leibes dem verstehenden Lernen förderlich sein kann.

Laging (2005, S.159) macht das schlechte Abschneiden deutscher Schülerrinnen und Schüler nicht am mangelnden Schulwissen fest, „denn dieses wurde (beim Pisa Test) gar nicht getestet, sondern auf mangelnde Basiskompetenzen, womit gemeint ist, selbsttätig und konstruktiv Problemlösungen erarbeiten zu können.“ In Bezug auf die Bildungsbegriffe welche im Kapitel Bildung vorgestellt wurden, kann gesagt werden, dass durch die einseitige Ausrichtung des Unterrichtshandelns auf das Vermitteln von kognitivem Wissen, die Bildungsziele der österreichischen Schule nicht im gewünschten Maß verfolgt werden können.

4.1.2. Subthese 2 für These 1: Die Methodenwahl, oder: die deduktive Ausrichtung des Unterrichtsverständnisses.

Ein weiteres Problem des Vermittlungsprozesses in der Schule ist nicht nur das „Was“, sondern auch das „Wie“ der Vermittlung. Zum „Was“ der Vermittlung vgl. auch die einseitige Ausrichtung auf kognitives Wissen, oder die materielle Bildung nach Spranger in Kap. 2.7. Statt die Eigenaktivität der Schüler zu forcieren, werden meist nur Inhalte vorgegeben und abgeprüft. Röhrs (1998, S. 354) beschreibt dies sehr zutreffend; „während alle Aktivität vom Lehrer ausgeht, hat der Schüler Aufgaben zu lösen, Fragen zu beantworten und sich Tatsachenzusammenhänge anzueignen.“ Das Herstellen von Zusammenhängen zwischen einzelnen Themen und Fächern ist zwar theoretisch als fächerübergreifender Unterricht auch im Lehrplan gefordert, entspricht aber wie bereits betrachtet, oft nicht dem eigentlichen Unterrichtshandeln (Boeger & Schut 2005, S.3). Auch Gudjons (2001, S.311) beurteilt die Vermittlungsvorgänge in der Schule heute ebenfalls als „sozial kontrolliertes, fremdbestimmtes Lernen und Leben.“ Einen Grund für die große Verbreitung deduktiver, lehrerzentrierter Unterrichtsmethoden sieht Gudjons (2001, S.311) in der organisatorischen Struktur der

Schulen. Er vergleicht Schulen mit Fabriken, welche ebenfalls groß sind, um rationell zu sein. An der selben Stelle bemerkt Gudjons auch, dass „aktives, selbstorganisiertes (!) Lernen auf der Strecke bleibt.“

Teil dieser Organisationsform des schulischen Lernens sei auch ein Zeitkorsett, welches oft nur Unterrichtsformen und Methoden zulässt, welche es ermöglichen in kurzer Zeit viel Information zu präsentieren, führt Giese (2009, S. 19) aus und bringt das Beispiel des Kajaks, welches nicht in die gewünschte Richtung fährt. Dann muss „Unterricht Raum für Reflexion bieten und diese, wenn möglich, sogar durch institutionalisierte Gesprächs- und Reflexionsphasen unterstützen. Deduktiv geschlossene und stark instruierende Unterrichtsverfahren scheinen sich vor diesem Hintergrund nicht für die Einlösung des Bildungsanspruchs zu eignen. Hoffnungsvoller erscheint der Verweis auf induktive, problemorientierte und vor allem erfahrungsorientierte Unterrichtskonzeptionen“ (Giese, 2009, S. 19). „Dieser ursprünglichen Funktion entsprechend darf sie (die Schule, Anmerkung des Autors) sich nicht mit der Erteilung fertiger Antworten und der Vermittlung bloßen Wissens begnügen; ihre tiefgreifendere Aufgabe ist es vielmehr, jene Fähigkeiten zu vermitteln, die den einzelnen ermächtigen, nach Antworten zu suchen und Wissen selbsttätig zu erarbeiten“ (Röhrs, 1994, S. 459).

4.1.3. Subthese 3 für These 1: Die Schule stellt einen Gegenpol zur Welt dar.

Die Institution Schule wird von einigen Autoren als Gegenpol zur Welt außerhalb des Schulgebäudes wahrgenommen. Durch diese Differenz könne die Schule nicht für das Leben bilden, da es diesem entgegengestellt erscheint. Diese Wahrnehmung geht sogar soweit, dass dieser Dichotomisierung zwischen Schule und Welt, zwischen Leben und „gelebtem Leben“ eine Absicht unterstellt wird, wie dies Röhrs (1998, S. 354) tut: „Durch eine triste Gestaltung des Schulraumes und ein Hochlegen der Fenster wird versucht, den unmittelbaren Pulsschlag des gelebten Lebens auszuklammern.“

Ammen bezieht solche Aussagen nicht auf die Schule im Allgemeinen, sondern auf gewisse Schulen und unterstellt keine Absicht, sondern merkt an, dass der Schulalltag lediglich als gesondert von der wirklichen Welt „betrachtet“ (2006, S. 27) wird. Als eine Folge dieser Betrachtungsweise sieht Ammen, dass Kinder und Jugendliche auf diese Weise „nur schwer wertvolle Erfahrungen und Erlebnisse sammeln, die sie ganzheitlich beeinflussen,...“ (ebd.)

Über den Bezug des in der Schule vermittelten Wissens, macht sich auch Dauber (1987, S.

108f.) in Gudjons (2001, S. 311) Gedanken, wenn er anmerkt, dass die Irrelevanz des in der Schule gelernten in dem Maß steigt, „wie es von den realen gesellschaftlichen Problemen abgeschnitten ist. Schule ist nicht Erfahrungs- und Handlungsraum, sondern wird zu einem Raum, in dem schulische Wahrheit eingetrichtert – und „abgelegt“ werden.“

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, Diskrepanzen zwischen schulisch vermitteltem Wissen und selbst erworbenem Wissen darzustellen. Nach Klafki (2002, S. 46) übernimmt die Schule in modernen Gesellschaften immer mehr die Funktion „die nachwachsende Generation, mit Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erkenntnissen, Kenntnissen und Einstellungen auszustatten, die notwendig sind oder für notwendig gehalten werden“. Notwendig sind nach Klafki solche Kategorien dann, wenn sie die gesellschaftliche Produktion und die persönliche Reproduktion unterstützen. Wissen, welches in der Schule vermittelt wird, muss also erst als notwendig eingestuft werden. Auch Schwendenwein (1985, S. 333) verdeutlicht diese Abhängigkeit der Zieldimensionen der Schule von der Einschätzung der Notwendigkeit bestimmter Kategorien und bezieht sich auf Metze (1983). Demnach werden Bildungsziele nötigenfalls modifiziert, um jene Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, welche die Erwachsenengeneration für ihre Nachfolgeneration als wichtig erachtet (siehe Kapitel Bildung in dieser Arbeit). Wird nun von einem deduktiven Unterrichtsverständnis ausgegangen, wie dies einige Autoren im letzten Punkt beschrieben (bei deduktiven Methoden werden Inhalte von Lehrpersonen vermittelt, und dem Schüler/der Schülerin eine eher passive Rolle zugeordnet), werden hauptsächlich Wissensinhalte vermittelt und keine dynamischen Kompetenzen. Diese vermittelten Inhalte müssen eine Auswahl darstellen, eine Auswahl von Welt, wodurch gezeigt wird, dass Schule eben nur ein Teil der eigentlichen Realität darstellen kann. Anstatt also Unterrichtssituationen zu schaffen, in welchen sich SchülerInnen Fragen selbst aus ihrem Person-Umwelt-Bezug ableiten und beantworten, werden ihnen Antworten gegeben, welche durch die Vermittlerrolle der Lehrperson nicht so aktuell sein können, wie induktiv gefundene Antworten der SchülerInnen. Da dieser Prozess der Formulierung und der Modifizierung von Bildungszielen durch die „Erwachsenengeneration“ Zeit benötigt, kann angenommen werden, dass es eine Diskrepanz zwischen Bildungszielen und deren Aktualität gibt, und dass der Versuch mit Bildungszielen auf zukünftige gesellschaftliche Anforderungen zu reagieren, immer ein Versuch bleiben wird: „Was im Lebensalltag in natürlicher Form an die Notsituation oder den erfüllten Augenblick gebunden ist, das erfolgt in der Schule in der klärenden Reflexion unter Ausklammerung der Lebensforderungen im besinnlichen Vorblick auf die zukünftigen

Aufgaben“ (Röhrs, 1994, S. 439).

Durch die Filterwirkung der

- zeitlichen Verzögerung zwischen der Formulierung von Bildungszielen und deren Aktualität,
- des Auswahlverfahrens gewisser Kompetenzen durch jene Personen welche die Bildungsziele definieren und die Lehrpläne erstellen,

kann bei deduktiv orientiertem Lehrverhalten, eine Differenz zwischen den Anforderungen des „gelebten Lebens“ und den in der Schule vermitteltem Wissen angenommen werden. Dass sich Röhrs (1994, S. 439) ebenfalls auf ein solches Bildungsverständnis wie Klafki und Schwendenwein bezieht, wird deutlich, wenn dieser ähnliche Worte findet: „Während Erziehung und Bildung Urphänomene des Lebens überhaupt sind, die erst das Menschsein ermöglichen, ist die Schule ihr institutionalisiertes Gegenstück. Im Alltag funktioniert Lernen spontan und intuitiv unter Anwendung der Lebenserfahrung, was in der Schule systematisch, als „geistiger Vermittlungsvorgang zwischen dem geschichtlich-kulturellen Entwicklungsstand einer Gesellschaft und der in sie hineinwachsenden jungen Generation“ geschieht.“ Gudjons (2001, S.311) zeichnet ein Bild von Schule, welche sich in die vielfältigen Aktivitäten der sie umgebenden sozialen und natürlichen Umwelt hinein verlagert. „Experten aus den Lebensbereichen können als „Lehrer“ herangezogen werden; die Beziehungen in der Schule werden bestimmt von gemeinsamer Suche nach Lösungsmöglichkeiten realer gesellschaftlicher Probleme.“ Gudjons sieht Kinder und Erwachsene gemeinsam lernen und Schulen hochgeschätztes Wissen an „alle“ zugänglich machen. Auch Janke (in Boeger & Schut 2005, S. 135) sieht ähnliche Möglichkeiten für den Unterricht der Zukunft: „Erlebnisorientierte Elemente im Unterricht und im Freizeitbereich der Schule können dazu beitragen, dass Schule als „Haus des Lernens und Lebens“ bunter, spannender und abwechslungsreicher für Kinder und Jugendliche wird“.

4.1.4. Zusammenfassung der Abhandlung über These 1: Das System Schule kann die im Lehrplan formulierten Ziele und gesellschaftlichen Erwartungen nicht im gewünschten Maße erreichen.

Es wurde gezeigt, dass 1. durch die hauptsächliche Ausrichtung des Unterrichtshandelns auf die Vermittlung kognitiven Wissens wichtige Bildungskategorien nicht verfolgt werden können, und dass 2. die eingesetzten Methoden für die Qualität und Quantität des zu Vermittelnden nicht förderlich sind. Selbstständigkeit kann nur durch Methoden vermittelt werden in welchen den SchülerInnen Selbstständigkeit ermöglicht wird! In 3. Punkt sollte noch verdeutlicht werden, dass gerade mit der Schaffung einer Institution welche für das Leben bilden soll, gerade dieser Vorgang des Lernens für das Leben erschwert wird. Als Überleitung zu den nachfolgenden Thesen soll nochmals Schwendenwein (1985, S. 333) zu Wort kommen: „Abänderungen der jeweiligen Bildungsphilosophie und der danach ausgerichteten konkreten Bildungsarbeit müssen letztlich immer dem gesamten Leben des Menschen dienen, damit dieser einerseits in der Welt konkreter Anforderungen bestehen kann und andererseits begreift, dass sich das menschliche Dasein nie in bloßen Funktionen erschöpfen darf.“

4.2. These 2: Der Unterricht im Fach „Bewegung und Sport“ ist ein geeignetes Medium zur Umsetzung der Ziele des Lehrplans.

4.2.1. Zur Lage des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“

Im Lehrplan ist klar definiert, welche Ziele der Unterricht im Fach „Bewegung und Sport“ vermitteln soll. Darauf wurde in Kapitel 3 ausführlich eingegangen. Dass diese Ziele weit über die Sachebene hinausgehen und dem Bildungsanspruch der Schule insgesamt entsprechen wurde dargestellt. Dass der Schulsport trotzdem in Frage gestellt wird, weist auf eine Diskrepanz zwischen den Lehrplanvorgaben und der Unterrichtspraxis hin. Dass der Sportunterricht für die Vermittlung gewisser Persönlichkeitsmerkmale geeigneter scheint als andere Fächer merkt auch Volkamer (2009, S. 245) an, streicht die Wichtigkeit der besagten Merkmale heraus, und versucht gleichzeitig eine Erklärung zu geben, warum diese Merkmale angeblich keine Priorität hätten:

„Für Sozialverhalten und Teamgeist hat die Schule keine Zeit,- und wer ist zuständig für Bewegungsfreude, für

Engagement und Begeisterung, für Leistungsbereitschaft (ohne zu fragen was man dafür bekommt), für den Aufbau von Selbstbewusstsein und Frustrationstoleranz,...? Alles Persönlichkeitsmerkmale, die man nicht als Kompetenzen definieren kann, für die es keine Standards gibt, die man nicht prüfen und zensieren kann (und deswegen für jede Bürokratie verdächtig sind), die gleichwohl für das Funktionieren einer Gesellschaft, auch und erst recht für eine Leistungsgesellschaft, wichtiger sind als alle in unseren Curricula definierten Kompetenzen, die aber nirgends in den Curricula ausdrücklich als Lernziele genannt werden. Wenn der Sportunterricht nicht ausdrücklich dafür zuständig ist (obwohl er dafür geeigneter ist als alle anderen Fächer), wofür ist er dann zuständig?“

Auch andere Autoren sehen den Auftrag des Schulsport ähnlich wichtig, und finden dass es nicht um „Einzelfragen, sondern um den Kern dieses Auftrags“ geht. Um dies noch zu Verdeutlichen fügt Kurz (2008, S. 211) hinzu dass es beim Auftrag des Schulsports um die Mitte geht, um die „Sinn-Mitte.“ Giese (2009, S. 16) zitiert Bietz (2005, S.84), welcher von „einer regelrechten Renaissance bildungstheoretischen Denkens“ in der Sport- und Bewegungspädagogik spricht. Während man sich unter Sportpädagogen und Didaktikern also über das Potential des Schulsports einig ist, und sich mit Beteuerungen gegenseitig überholt, wird vielerorts Schulsport reduziert. Grupe & Krüger (2007, S. 201) sagen voraus, dass der Schulsport früher oder später an Glaubwürdigkeit verliert, „wenn es nicht gelingt, die Bildungsqualität des Sports in der Schule zu belegen und zu verbessern.“ Wie bereits unter Punkt 4.1.1. beschrieben, sind durch Schulleistungsuntersuchungen wie PISA, Themen des Unterrichts in verstärktem Maße auch Themen außerhalb der Schule geworden. Leider wird jedoch in der gleichen Richtung weitergedacht wie bislang und es wird versucht, schlechte Leistung in eher kognitiv ausgerichteten Fächern wie Deutsch, Englisch, Mathematik und in den Naturwissenschaften durch eine höhere Stundenzahl zu verbessern, was „auf Kosten des Sportunterrichts zu vertreten sei.“ (Dornbusch, 2009, S. 9) Dornbusch weiter: „Die Reduzierung auf teilweise zwei Wochenstunden Sportunterricht ist die Konsequenz des gesellschaftlichen Drucks, dem Schulleitungen häufig zu gerne nachgeben.“ Dass auch ein anderer Weg denkbar ist, wurde bereits mit einem Verweis auf Klafki verdeutlicht (siehe Punkt 4.1.1.) Dass der Schulsport einem „stärker werdenden Legitimationsdruck“ ausgesetzt ist, konstatiert Bietz, 2005, S.5. Die folgenden Betrachtungen könnten dem Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ zu jener Bedeutung in der Schule verhelfen, welche der Bewegung im Lebenskonzept eines ganzheitlich gebildeten Menschen zukommt.

4.2.2. Subthese 1 für These 2: Das Fach „Bewegung und Sport“ hat ein hohes Bildungspotential.

Mut zu neuen Wegen im Unterrichten können Lehrkräfte durch die Einschätzung der Bildungspotentiale des Bewegungsunterrichts, welche durch Dornbusch vorgenommen wurde (2009, S. 13), erlangen. Dieser zitiert das Schulministerium von Nordrhein–Westfalen: „Jede pädagogische Perspektive lässt erkennen, inwiefern sportliche Aktivitäten pädagogisch wertvoll sein kann, und bietet damit zugleich eine Antwort auf die Frage, wie sich im Schulsport die Entwicklung Heranwachsender in einer Weise fördern lässt, die kein anderes Fach ersetzen kann. Diese Chancen gilt es möglichst umfassend zu nutzen.“ Dieses Selbstverständnis des Schulsports drückt auch Größing (2007, S. 59) aus, welcher in der Übernahme der gesellschaftlichen Aufträge und „deren Umsetzung in Lern-, Erziehungs- und Bildungsziele“ einen „Bedingungsfaktor des Schulsports.“ sieht. Größing verdeutlicht dies noch mehr, wenn er den Schulsport als Teil der Schule beschreibt, und die Schule als Teil der Gesellschaft. Demnach hat der Schulsport natürlich die Aufgabe die Aufträge der Gesellschaft (welche sich vor allem in den Bildungszielen wieder finden), aufzugreifen. König (2008, S. 289) ortet einen Zwiespalt, dass nämlich einerseits an den Unterricht BuS hohe Erwartungen gestellt werden, welche andererseits auf Grund fehlender Voraussetzungen nicht erfüllt werden können. Demnach „sind es gerade Fächer wie der Sport, die unterschiedlichste Aufgaben schulischer Erziehung erfüllen sollen (...), hierfür allerdings relativ bescheidene Rahmenbedingungen zur Verfügung haben.“

4.2.3. Was unterscheidet BuS von anderen Unterrichtsfächern?

Der große Unterschied welcher zwischen dem Fach „Bewegung und Sport“ und anderen Fächern festzustellen ist, ist jener, dass der Körper das Hauptmedium der Umsetzung darstellt. Bewegen ist nicht nur erlaubt, sondern erwünscht. Der Gegensatz kann noch gravierender dargestellt werden: im Unterricht „Bewegung und Sport“ muss man sich bewegen, und in den anderen Fächern stellt Bewegung oft einen Störfaktor des Unterrichtsgeschehens dar. „Körperliche Mobilität wird in der Schule nur sehr stiefmütterlich gefördert und dann im Sportunterricht paradoxerweise erzwungen“ (Heckmair & Michl 2002, S. 163). Eine Bildungsorganisation, welche mehr gegen das Prinzip der Ganzheitlichkeit gerichtet ist, scheint schwer vorstellbar. Dass jedoch Ganzheitlichkeit, und Vielfalt Grundfesten der in Kapitel 3

vorgestellten Bildungsbegriffe sind, verdeutlicht auch Laging (in Bietz 2005, S. 161): „Bildung bezieht sich immer in allen gängigen Konzepten auf ein Weltverstehen, das die ganze Person im Prozess des Sich - Bildens meint.“

4.2.4. Subthese 2 für These 2: Ganzheitliches Lernen als Chance für den Schulsport.

Dass das Prinzip der Ganzheitlichkeit nicht nur ein Thema für Lehrpersonen für das Fach „Bewegung und Sport“ darstellt, verdeutlicht Hildebrandt-Stramann (2009, S. 3), wenn dieser anmerkt, dass „Leibliches und Geistiges“ nicht voneinander getrennt werden können. Die beiden Substanzen (Descartes) haben nach dem zitierten Autor „beim Lernen auch die gleiche Wertigkeit.“ Weiters weist Hildebrandt-Stramann auf die Bedeutung des Lernens durch Handeln und die „Wichtigkeit leiblicher Erfahrungen für Selbst- und Welterfahrung“ hin.

Bei der Einforderung ganzheitlicher Lehr-Lernmethoden bezieht sich Hildebrandt-Stramann nicht nur auf ein humanistisches Menschenbild, sondern auch auf Ergebnisse der Gehirnforschung, nachdem „Bildungsprozesse den gesamten menschlichen Leib berücksichtigen sollen.“ Es ist bedenklich dass der Autor erst darauf hinweisen muss, dass Lernen „grundsätzlich als eine aktive Handlung zu verstehen ist, die an den menschlichen Leib als Ganzes gebunden ist“ (2009, S. 7). Als Grundlage eines humanistischen Menschenbildes kann die Auffassung gelten, dass jedem Menschen das Bestreben angeboren sei, „sich konstruktiv in Richtung auf Selbstverwirklichung und Unabhängigkeit hin zu entwickeln“ (Fiedler, 2008, S. 63). Dass der Unterricht für BuS nicht nur dazu dient die „nachwachsende Generation in die Kultur des Sports (...) einzuführen“ und Handlungsfähigkeit zu fördern, wie dies Kurz (2008, S. 211) anmerkt, scheint vielen Lehrpersonen klar. Unterricht, welcher nach einem ganzheitlichen Verständnis angelegt ist, sollte „die Entwicklung der Schüler umfassend („ganzheitlich“) fördern und zwar mit Wirkungen, die nicht nur für ihr Handeln im Sport, sondern auch darüber hinaus bedeutsam sein können“(ebd.). Röhrs meint, dass das kontemplative (betrachtende, reflektierende) Moment und die im selbsttätigen Umgang erprobende aktive Grundhaltung eben im Wesen von Schule und Bildung angelegt seien: „Aber es handelt sich nicht um eine hierarchische Stufung, in der das eine als das harmonische Insichbilden Selbstwert trägt und das andere als das Zweckhafte und Banausische die leider nicht auszuklammernde Lebensforderung verkörpert, sondern um ein echtes Verhältnis wechselseitigen Förderns und Forderns“ (1994, S. 189). Demnach meint Röhrs ganz im

kantischen Sinne (Gedanken ohne Anschauungen sind blind und Anschauungen ohne Gedanken taub...) dass die „lebensnahe und –dienliche Aktivität“ ohne einem reflektierenden Zugang ein rohes, „ein mechanisch äußerliches hantieren“ bleibt. Umgekehrt wird das „Reflektieren und Sinnen ohne konkrete Bewährungsfelder nicht zu vollem Selbstverständnis gelangen“ (Röhrs, 1994, S. 189). Dass die Organisationsstrukturen der Schule einem ganzheitlichen Bilden der SchülerInnen nicht förderlich ist, lässt sich aus der Einschätzung von Boeger & Schut (2005, S. 3) ebenfalls ableiten: „Für eine wirkliche Integration wäre ein ganz neues Verständnis von Schule als Ort des ganzheitlichen Lernens erforderlich.“

4.2.5. Subthese 3 für These 2: Unterricht in BuS als idealer Rahmen zur Umsetzung psychosozialer Zielkategorien.

Die Struktur des Unterrichts im Fach BuS unterscheidet sich grundlegend von jener, anderer Fächer. Während bei anderen Fächern meist die Aktivität jedes/r Schülers/in einzeln gefragt ist, handeln die SchülerInnen im Fach BuS meist gemeinsam. Bei Sportspielen ist diese Aussage leicht nachvollziehbar, aber selbst beim Anstellen in Reihen beim Warten auf die nächste Übungsmöglichkeit bei den Ringen, scheint es zu mehr psychosozialer Aktivität als beim Abschreiben von der Tafel zu kommen. Bähr (2008, S. 18) geht ebenfalls auf die Strukturen des Sports ein, welche durch die Verknüpfung von inhaltlichen und sozialen Momenten gekennzeichnet seien. Daraus ergeben sich „einerseits besondere Chancen, andererseits aber auch Schwierigkeiten in Bezug auf soziales Handeln und lernen.“ Dass Sport mit Anforderungen verbunden ist, „zu deren Bewältigung psychosoziale Ressourcen beitragen können“ bemerkt auch Sygusch (2007, S. 11) und führt weiter aus, dass in diesem Sinne „psychosoziale Ressourcen ein Faktor der sportlichen und sportartspezifischen Handlungs- und Leistungsfähigkeit“ sind. Sygusch geht auch auf die weiterführende Frage des Transfers solcher Lerneffekte ein, indem er bemerkt, dass die allgemeinen psychosozialen Ressourcen, welche durch die Erfahrungen des Sportunterrichts ausgebildet werden, „ihrerseits einen Beitrag zur Bewältigung von Alltagsanforderungen und Entwicklungsaufgaben leisten“ können. Auch Größing (2007, S. 61) bedenkt das Problem des Transfers sozialaffektiver Einstellungen und Handlungen, von einer Lebenssituation in die andere, mit. In sozial-emotionalen Situationen im Sportunterricht, in welchen es zu häufigen Interaktionen zwischen Individuen und Gruppen kommt, stecken „berufsvorbereitende Fertigkeiten und Fähigkeiten.“ Größing präzisiert seine Vorstellung des Potentials des bewegungsbezogenen

Unterrichts folgendermaßen, nämlich, dass Sport nicht eine problemlose körperliche Betätigung sei, zu der man über motorische Lernprozesse befähigt werde, „sondern ein vielschichtiges Handlungsfeld mit vielfältigen körperlichen, motorischen, sozialen, affektiven, gesellschaftlichen und kulturellen Aspekten und Problemlagen, das über komplexe Lernvorgänge erschlossen wird“ (2007, S. 64). Kurz (1990, S. 108) geht auf die Anforderungen des Sports ein, welche unter anderem sozial-regulativ-normativen Ursprungs sind. Kurz setzt an der Handlungsanforderung des Subjektes an, welches im sozialen Kontext jedoch mit den Handlungsanforderungen anderer Subjekte in Einklang gebracht werden muss: „Damit scheint es begründet, eine weitere Anforderungsdimension in Situationen des Sports dadurch abzuheben, dass es in ihr darum geht, tatsächliche und mögliche Handlungsorientierungen bei sich und bei anderen zu unterscheiden.“ Angesichts der Vielfalt möglicher Orientierungen, entsteht der Anspruch verantwortlich zu handeln. Soziales Handeln kann also nur in sozial auszuhandelnden Situationen gelernt werden. Solche Situationen werden durch die Struktur des Unterrichts im Fach BuS begünstigt. Bähr (2008, S. 18) spricht davon, dass dem Sport von Medien und Politik insbesondere im Kindes- und Jugendalter das Potential zugesprochen wird, „zur Vermittlung gesellschaftlicher Normen und Werte sowie sozialer Kompetenzen beitragen zu können.“

4.2.6. Subthese 4 für These 2: Sportunterricht stellt eine geeignete Möglichkeit dar, um auf eine sich verändernde Umwelt der Kinder und Jugendlichen zu reagieren.

Größing nennt die Verkleinerung der Familie, die Urbanisierung des Wohnumfeldes, die zunehmende Tendenz der Kontrolle und Leitung kindlicher Bewegungstätigkeiten und die Verhäuslichung und Vereinsamung der Spieltätigkeiten der Kinder (durch die Anziehungskraft elektronischer Spielzeuge) als Merkmale der postmodernen Gesellschaft in Bezug auf die Spielbedingungen für Kinder und Jugendliche. Weiter: „Die unübersehbaren und wirkungsvollen Merkmale in der Lebenswelt heutiger Kinder schaffen defizitäre Bedingungen des sozialen Lernens und damit eine verminderte soziale Handlungsfähigkeit, die durch schulische Sozialisationsangebote und soziale Lerngelegenheiten ausgeglichen werden sollten. Diese Aufgabenzuschreibung legitimiert das soziale Handlungsfeld Schulsport in besonderer Weise“ (Größing 2007, S. 155). Vergleiche auch weiters; Reiners (2003, S. 23). Stachelhaus beschreibt diese Veränderungen in der kindlichen Lebenswelt ähnlich: Kindheit finde nicht mehr im Wald oder in offenen Spielräumen statt, und Spielzeuge seien eher monofunktional

und nicht mehr selbst hergestellt (2005, S. 7). Sportunterricht erscheint in diesem Zusammenhang als geeignetes Mittel, um Entwicklungen im Umfeld junger Menschen entgegenzuwirken, da der Unterricht gewisse Faktoren, welche dem Umfeld verloren gehen (Bewegungsraum, Bewegungszeit, freier sozialer Kontakt zwischen Gleichaltrigen), kompensieren könne. Brezinka konstatiert bereits 1957 (zitiert nach Strauss, 1993, S. 101) „dass die modernen Lebensbedingungen der Jugend die Erfüllung vieler elementarer Bedürfnisse versagen.“ Die Bedingungen in welchen Brezinka die Jugend von damals aufwachsen sieht, beurteilt dieser als hinderlich, dass die Jugend handelnd in die Welt eingreift, um so jene Erfahrungen zu sammeln, „die ihr in der allgemeinen Unsicherheit Halt geben können. Daraus erklärt sich die oft beklagte Wendung zum passiven Erleben, die dem Jugendalter so gar nicht angemessen ist. Sie muss als Folge des erzwungenen Verzichts auf das aktive Tätigsein verstanden werden.“ Siehe auch Rohr in Boeger & Schut (2005, S. 91f.) zur Lebenswelt Jugendlicher.

Dass ein Unterrichtsfach, welches den Körper als Medium der Umsetzung in den Mittelpunkt gestellt hat, zur Kompensation „defizitäre Bedingungen des sozialen Lernens“ (Größing 2007) herangezogen wird, welche durch ein vermindertes Maß an Körperlichkeit entstanden sein sollen, scheint nachvollziehbar. Solche Kompensationsmodelle stellen auch die Geburtsstunde der Hahn'schen Erlebnistherapie (Gäbert et al, 2007, S. 14) dar. Diese Ansätze müssen jedoch differenziert betrachtet werden, um nicht in Gefahr zu laufen, in ein „früher-war-alles-gut“ - Schema zu verfallen.

4.2.7. Zusammenfassung der Abhandlung über These 2: Der Unterricht im Fach „Bewegung und Sport“ kann viel zur Umsetzung der Ziele des Lehrplans beitragen.

Die anfängliche Auseinandersetzung mit der „Lage“ des Schulsports (4.2.1.) zeigte, dass der Unterricht oft nicht mit der Arbeit an den Bildungszielen verbunden wird. Deshalb finden sich im Anschluss Zitate und Verweise welche das Gegenteil postulieren (4.2.2.), um im nächsten Abschnitt auf den Unterschied des Faches BuS zu anderen Fächern hinzuweisen (4.2.3.). Des Weiteren wurde die Struktur des Unterrichtsfaches BuS beleuchtet, welche in besonderer Weise für die Vermittlung psychosozialer Kompetenzen geeignet erscheint (4.2.4.). Ein Teil dieser Struktur stellt die Möglichkeit dar, ganzheitlich zu fördern (4.2.5.). Abschließend wurde noch die Möglichkeit behandelt, durch Unterricht im Fach BuS auf eine sich verändernde Umwelt

der Kinder und Jugendlichen zu reagieren, um so (3.2.6.) den als defizitär bezeichneten Veränderungen der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen entgegenzuwirken.

4.3. These 3: Im Fach „Bewegung und Sport“ stellen erlebnispädagogische Methoden ein geeignetes Instrument dar, um die Zielkategorien des Lehrplans erreichen zu können.

4.3.1. Subthese 1 für These 3: Das Fach „Bewegung und Sport“ stellt einen geeigneten Rahmen dar, erlebnispädagogische Methoden einzusetzen.

Ammen (2006 S. 27) ortet einen Ruf nach sogenannten Schlüsselqualifikationen, wie Kooperations- und Teamfähigkeit, Kreativität und Selbständigkeit, und schreibt erlebnispädagogischen Momenten das Potential zu „einen entscheidenden Beitrag zur Bewältigung dieser Problemsituation“ leisten zu können. Gilsdorf & Volkert(in Boeger & Schutt, 2005, S.3) befürchten hingegen, dass bei der Implementierung von Erlebnispädagogik in Schule , die Gefahr besteht, dass diese nicht wirklich in das System integriert wird, sondern als Fremdkörper im Rahmen von „Wandertagen und Projekttagen zur Geltung kommt, aber mit dem wirklichen Schulalltag nur wenig zu tun hat.“ Es ergeben sich jedoch viele Parallelen zwischen erlebnispädagogischem Arbeiten und den Zielkategorien des Lehrplans, wie in Kapitel 3 dargestellt wurde. Körperlichkeit etwa, spielt im Unterricht BuS eine tragende Rolle, und die physische Ebene des Menschen stellt auch in Erlebniskonzepten (vergl. Punkt 2.2) einen Eckpfeiler dar. Deshalb scheint die Einschätzung von Kraucher (2007, S. 109) nachvollziehbar, wenn diese behauptet, dass es bis heute nicht wirklich üblich ist, „in den übrigen Unterrichtsfächern erlebnisorientiert den Stoff zu vermitteln, daher wird nach wie vor diese Aufgabe dem Schulsport zugeschrieben.“ Aber selbst im Sport und in der Sportpädagogik hat die pädagogische und didaktische Dimension der Phänomene Erlebnis, Wagnis und Abenteuer laut Scholz (2005, S. 8) „bisher noch wenig Beachtung gefunden.“ Auch Van Ackeren kommt bei der Beschreibung von Erlebnispädagogik zu der Feststellung dass diese aus „schulpädagogisch festgestellten Handlungsbedarfen“ erwächst, welche „außerhalb fachlicher Kompetenzen bestimmter Unterreichsfächer liegen“ (Van Ackeren in Boeger & Schut, 2005, S. 9). Van Ackeren schätzt die Lage von Jugendlichen in der Schule derart ein, dass diese durch Erlebnispädagogik verbessert werden kann, und dass dies durch den Schulsport geschehen

sollte. Da erlebnispädagogische Methoden meist mit natursportlichen oder herausfordernd/spielerischen Inhalten verknüpft sind, können diese im Fach BuS im Vergleich zu anderen Fächern am Effektivsten eingesetzt werden. Umgekehrt betrachtet, würde eine Konzentration auf Einzelaspekte des Spektrums der pädagogischen Möglichkeiten, z.B. auf motorisch-kognitive Dimensionen des Segelns, in „einem bildungsorientierten Projektverständnis einer Sinnverkürzung gleichkommen“ (Elflein, 2007, S. 388).

4.3.2. Subthese 2 für These 3: Das Erlebnis stellt einen Wendepunkt dar.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Erlebnis konstatierten wir unter anderem, dass ein Aspekt des Erlebnisses jener der unmittelbaren Betroffenheit ist. Kraucher zitiert Amesberger (2000, S. 8), und definiert Erlebnisse als „signifikante Interpunktionen im Erfahrungsstrom“. Dieser Einschnitt im Erfahrungsstrom kann Menschen dazu motivieren, neue Handlungsmuster zu kreieren, zu überdenken und auszuprobieren, um mit den neuen Anforderungen welche das Erlebnis auslösen, zurechtzukommen. Giese (2009, S.29) bezeichnet als eine „Bedingung der Möglichkeit eines potentiell bildungswirksamen Sportunterrichtes“, das Lösen von vertrauten Ordnungen und Routinen, da neue Situationen mit ihnen nicht adäquat bewältigt werden können. Es reicht nach Scholz (2005, S. 17) nicht aus, nur die Komfortzone zu verlassen und auf die neuen Gegebenheiten zu reagieren, sondern diese neue Handlungsreaktion muss Gegenstand von Reflexionsleistungen werden, „um auftretenden Diskrepanzen zwischen Handlungsabsichten bzw. antizipierten Handlungsergebnissen und tatsächliche eingetretenen Handlungsergebnissen nachzuspüren“ (Giese, 2009, S. 29). Der Erwerb neuer Erfahrung setzt nach Prohl (2006, S. 164) voraus, „dass sich der selbstverständliche, alltägliche Umgang in einer neuen Situation als nicht mehr tragfähig erweist, dass Vorerfahrungen und Vorwissen ihre Gültigkeit verlieren.“

4.3.3. Subthese 3 für These 3: Erlebnispädagogische Methoden arbeiten mit Realität.

Während in vielen Fächern an Beispielen der Einsatz des Gelernten in der Praxis erprobt wird, fordern erlebnispädagogische Methoden den Menschen sofort - und vor Ort auf, sich mit sich selbst und der Beziehung zu anderen auseinanderzusetzen. Modelle der Realität werden in der Erlebnispädagogik nicht erst in der Praxis ausprobiert, sondern aus der Praxis leiten sich zukünftige Modelle der Realität und damit des Handelns ab. Diese Ernsthaftigkeit und

Realitätsnähe, wie dies Ammen (2006, S. 39) ausdrückt, wirkt der Gegenüberstellung von Schulalltag und der „wirklichen Welt“ entgegen (siehe Punkt 4.1.3.). Die Autorin drückt (2006, S. 25) an anderer Stelle aus, dass die Integration von „Erlebnispädagogik“ in den schulischen Handlungsraum viele Möglichkeiten für „offenes, natürliches und soziales Erfahrungslernen“ bietet, und merkt auch an, dass diese Art des Lernens in der Schule den ideengeschichtlichen Grundlagen der Erlebnispädagogik entspricht. Als Beispiel für die Autentität von Erfahrungen, welche durch den Einsatz erlebnispädagogischer Methoden gewonnen werden, sei noch die Medientaxonomie von Schwendenwein (1998, S. 203) erwähnt, welche sich auf Dale (1969) bezieht. Den geringsten Grad an Wirklichkeitserfahrung schreibt dieser, verbalen und visuellen Symbolen zu, also der Sprache und der Schrift. Gefolgt werden diese Medien von Tonaufzeichnungen, Bildern und bewegten Bildern. Am oberen Ende der Taxonomie finden sich Demonstrationen, Simulationen und schließlich die „direkte zielgerichtete Erfahrung in der Realität.“

4.3.4. Zusammenfassung über die Abhandlung von These 3: Im Fach „Bewegung und Sport“ stellen erlebnispädagogische Methoden ein geeignetes Instrument dar, um die Zielkategorien des Lehrplans erreichen zu können.

In Punkt 4.3.1. wurde dargestellt, dass erlebnispädagogische Methoden einen hohen Aufforderungscharakter aufweisen und Erlebnisse einen Wendepunkt im Denken und Handeln von Menschen darstellen können (4.3.2.). An dieser Stelle sei auf die verschiedenen erlebnispädagogischen Methoden verwiesen (5.2.). Dass diese Erlebnisse Erfahrungen aus erster Hand ermöglichen, und somit einen hohen Grad an Autentität aufweisen, zeigte sich im vorhergehenden Punkt dieses Kapitels. Es bleibt also festzuhalten, dass erlebnispädagogische Methoden im Rahmen des Unterrichtsfaches BuS ein geeignetes Instrument darstellen, um die Zielkategorien des Lehrplans erreichen zu können. Einen idealtypischen Fall von Lernen, welcher die Möglichkeiten erlebnispädagogischer Methoden aufzeigt, beschreibt Jörg Ziegenspeck (in Busse, 2007, S.2): „Schon nach einer Woche Mitmachzirkus erleben die Kinder durch das ganzheitliche Lernen mit Kopf, Herz und Hand große Erfolge, welche ihr Selbstbewusstsein stärken, ihr Selbstbild verbessern und ihre gesamte Persönlichkeit weiterentwickeln. Die Kinder erwerben Kernkompetenzen wie Ich-, Sach- und Sozialkompetenz und gelangen dadurch zur Handlungskompetenz, welche für die tägliche Lebensbewältigung aber auch für das Lernen in der Schule bedeutsam sind.“

4.4. These 4: Erlebnispädagogische Methoden entfalten ihr wahres Potential in Naturräumen.

Dieses Potential wird an dieser Stelle nicht mit der Macht der Natur, oder der Sprache der Berge gleichgesetzt, obwohl am Ende dieses Punktes Kraus und Schwiersch die Wirkung von Natur als den „archimedischen Punkt“ der Pädagogik bezeichnen, auf welchen man nicht verzichten könne. An dieser Stelle sind vielmehr Strukturmerkmale erlebnispädagogischen Arbeitens gemeint, welche durch die Gegebenheiten in naturnahen Räumen erst zur Wirkung kommen. Beim Einsatz etwa archetypischer Methoden (Kraus & Schwiersch, 1996, S. 41) werden Höhlenbegehungen, Schluchtüberquerungen oder ein Biwak zu einem Ansatzpunkt, oder zu einem Spiegel, in welchem sich die TeilnehmerInnen selbst wahrnehmen können. Die Natur ist bei diesen Methoden Medium, der Auslöser für psychische Prozesse welche zur Erreichung der Ziele führen können, und Grundlage für Metaphern. „Allein die Begegnung mit der Natur führt an archetypische Erfahrungen heran. Die Natur hat das Potenzial, Erfahrungen jenseits des persönlichen Horizontes zugänglich zu machen“ (Zuffellato & Kreszmeier, 2007, S. 210).

Die Ernsthaftigkeit und Realitätsnähe ist für Reiners (2003, S.14) mit ein Kriterium für eine erlebnispädagogische Situation: „Die gewählten Elemente sollen zum einen - einen hohen Aufforderungscharakter besitzen, der neugierig macht, und zur Auseinandersetzung bzw. zum Handeln anregt, zum anderen einen Ernstcharakter aufweisen; d.h. überprüfbare Konsequenzen nach sich ziehen.“ Dass kalte Füße beim Canyoning, oder ein laues Hungergefühl bei schlechter Planung überprüfbarer, und vor allem existenzieller Konsequenzen sind, als ein läutendes Glöckchen beim Spinnennetz, darf angenommen werden. Von besonderer Bedeutung ist für Fleischer (2007, S. 57) bei erlebnispädagogischen Maßnahmen „der Ernstcharakter einer Situation.“ Demnach müssten „Lernsituationen gefunden werden, deren Charakter derart beschaffen ist, dass sich Aufgaben und Anforderungsstruktur als natürlicher Sachzwang ergeben.“ Beim Canyoning kann die Topographie der Schlucht verwendet werden, die Notwendigkeit von Entscheidungsprozessen zu verdeutlichen: Die Gruppe muss sich bei der ersten Abseilstelle entscheiden, ob diese bewältigt wird oder nicht. In solchen Situationen muss eine Entscheidung getroffen werden, und die Notwendigkeit kann durch die natürlichen Gegebenheiten, durch die direkte Betroffenheit der Beteiligten besser verdeutlicht werden, als bei fiktiven Krokodilen unter den Tauen in der Turnhalle. Kraus und Schwiersch (1996, S. 249) schätzen die Verwobenheit von Gelände und pädagogischen Maßnahmen ähnlich ein, und schätzen, dass das Gelände bei Bachbettbegehungen die pädagogischen Möglichkeiten noch

mehr prägt als beim Bergwandern. Giese (2009, S. 264) findet ein deutliches Bild um den Unterschied der Konsequenzen verschiedener Aktivitäten zu verdeutlichen: „Hier offenbart sich das pädagogische Potenzial des seilgesicherten Kletterns gegenüber vielen anderen erlebnispädagogischen Aktivitäten, denen in letzter Instanz die Ernsthaftigkeit fehlt. Die Möglichkeit, in der Halle in einen Schokoladenfluss zu fallen, ist eben nur imaginär und reale Konsequenzen, die am eigenen Leib unmittelbar erfahrbar würden, nicht existent.“ Halberschmidt (2008, S. 51) setzt sich mit Gefahrenkognitionen auseinander, und führt aus, dass in Situationen, „die als gefährlich betrachtet werden“, sich der Handelnde aufmerksamer verhält und dem Ereignis eine tiefere Bedeutung zumisst. Es wird an dieser Stelle angenommen, dass die Geräuschkulisse eines Wildbaches und die Vielfalt der naturnahen Situation die subjektive Gefahrenkognition beeinflusst, und sich Situationen in natürlichen Räumen gefährlicher darstellen können, als etwa gleich hohe Abseilstellen in einer Turnhalle. Dass Menschen in eine besondere, „sich vom Alltag unterscheidende Umwelt“ gebracht werden, geht nach Scholz (2001, S. 27) auf die Landerziehungsheimbewegung zurück, wonach eine förderliche Umgebung eine wichtige Grundlage für Entwicklungsprozesse darstellt. Da der Lernprozess auf ganzheitlicher Ebene betrachtet wird, solle auch die Umgebung natürlich und ganzheitlich sein. Kraucher (2007, S. 109) findet, dass „im Rahmen von künstlich hervorgerufenen Bewegungslandschaften, kleine, sportliche Wagnisse, Erlebnisse und Abenteuersituationen hergestellt und angeboten werden,“ können, dass aber erlebnisorientierte Aktivitäten in natürlichen Umgebungen besonders anregend und reizvoll sind.“

Eine einseitige Ausrichtung der Erlebnispädagogik auf Outdoor-Aktivitäten ist in der heutigen Zeit für Bieligg (2006, S. 5) zwar noch immer vorherrschend, aber es sollten in Zukunft auch Indoor- Aktivitäten ergänzend eingesetzt werden, um vor allem im künstlerischen, musischen, kulturellen und auch technischen Bereich erlebnispädagogische Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten einzusetzen, und bezieht sich dabei auf Ziegenspeck. Demnach könnten erlebnispädagogische Indoor-Aktionen das „Sport- und Bewegungsangebot durch ein erlebnis- und facettenreiches Element ergänzen und Kinder und Jugendliche für Bewegungsangebote begeistern.“ Ein Rahmenmodell in welchem Natur, Erlebnis und Gemeinschaft den pädagogischen Rahmen bilden (vgl. Kraus und Schwiersch, 1996, S. 49), hält Bieligg (ebd.) für eine Legitimation des Einsatzes von Erlebnispädagogik im Verein und in der Schule als nicht ausreichend.

Der Stellenwert von Natur ist also anscheinend ein Angelpunkt der Erlebnispädagogik, und ist je nach Definition von Erlebnispädagogik anders zu bewerten. Im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit könnte aus diesem Kapitel die Einschätzung gewonnen werden, dass erlebnispädagogische Methoden auch im Indoorbereich eingesetzt werden können und sollen, dass aber durch naturnahe Räume das Potential dieser Methoden besser genutzt werden kann. Kraus und Schwiersch (1996, S. 53) können selbst keine Erklärung geben, was letztlich geschieht wenn die Natur auf den Menschen wirkt. Sie bringen jedoch den Vergleich mit Initiationsriten, bei welchen das Lernergebnis, durch die jeweilige Gestalt (Setting, Situation) ausgelöst ist und sich letztlich jedoch der Kontrolle der Pädagoginnen (in diesem Fall als Mentoren fungierend) entzieht. „Hier findet die Pädagogik ihren archimedischen Punkt“ meinen die Autoren, und führen aus, dass das Hineingehen in die Natur, die Sprache der Berge, andere pädagogische Ansätze nicht ersetzen kann. In Bezug auf diesen Ansatz welcher sich an der Natur orientiert, meinen Kraus und Schwiersch „dass man umgekehrt auch nicht gänzlich auf ihn verzichten kann.“

4.5. These 5: Erlebnispädagogische Methoden sind vor allem bei langfristigen Veranstaltungen effektiv einzusetzen.

Ein Grund, warum sich diese Arbeit speziell mit erlebnisorientierten Sommersportwochen beschäftigt, und sich nicht auch mit kürzeren bewegungserziehlichen Schulveranstaltungen auseinandersetzt, ist die Einschätzung, dass in längeren Zeiträumen Lernprozesse effektiver stattfinden können. Scholz (2001, S. 96) gibt ein Interview mit einer Trainerin wieder, aus welchem die Zeitperspektive zum Ausdruck kommt: „Schwerpunktmäßig ist, dass man die Möglichkeit hat, längere Zeit von Zuhause wegzugehen und Aktivitäten zu machen.“ Eine andere Trainerin macht die zeitliche Perspektive ebenfalls zu einem zentralen Punkt bei erlebnispädagogischen Projekten: „Das Problem in diesen Kursen ist natürlich wie immer die Zeit.“

Als mögliche Faktoren für die Effizienz längerer Veranstaltungen sind folgende Aspekte zu beachten:

- Amesberger propagiert (2003, S. 68), dass sich bedeutende Veränderungen nur in zumindest „mittelmäßigen Zeiträumen abspielen“. Er wendet sich gegen sogenannte

„Kurzzeitpädagogik“ und spricht von einigen Monaten des Betreuungsverhältnisses. Diese Zeitspanne geht jedoch von Klienten aus, welche aus dem Strafvollzug stammten.

- Lernprozesse brauchen Zeit. Bei eingeschränkten Zeitressourcen ist es schwierig, durch Reflexionen erlangte Einsichten bei ähnlichen Situationen erneut zu beobachten und neue Handlungsmodelle auszuprobieren. In einem eintägigen Projekt ist es schwer möglich, SchülerInnen in eine natursportliche Aktivität wie Kajakfahren einzuführen, die SchülerInnen mit der Planung einer Tour zu beauftragen, und die Aktivität von Schülerinnen durchführen zu lassen und durch eine ausgiebige Reflexion der Aktivität Lernprozesse zu verdeutlichen. Fleischer (2007, S. 90) bezweifelt ebenfalls die Effizienz von Lernsequenzen, „wenn keine Gelegenheit besteht, die neu gewonnenen Einstellungen, Kenntnisse und Verhaltensweisen noch einmal auszuprobieren.“
- Manche Handlungen werden erst mit anhaltender Dauer zu Erlebnissen: „Jedes Projekt bedarf einer Mindestdauer, soll die Auseinandersetzung nötig und ernsthaft werden. Je länger eine Unternehmung dauert, um zu intensiveren Lust - oder Unlustgefühlen wird es kommen, zu einschneidenderen Misserfolgen und spürbaren Erfolgen“ (Fleischer, 2007, S. 90). Es stellt durchaus einen Unterschied dar, ob eine Wanderung 1 oder 3 Tage dauert und in den dazwischen liegenden Nächten in Zelten geschlafen wird. Manche psychische oder physische Grenze wird erst nach einer gewissen Zeitspanne erreicht.
- Wie weiter unten beschrieben, werden auch Zielperspektiven wie ökologisches Bewusstsein bei erlebnispädagogischen Ansätzen verfolgt, oder konsumkritische Perspektiven eingenommen. Dazu scheint eine angemessene Distanz zum Alltag notwendig (Fleischer, 2007, S. 91), welche auch einer zeitlichen Ausdehnung bedarf.
- So scheint es nicht verwunderlich, wenn die meisten Sommersportwochen, Klassenfahrten und Jugendlager auch etwa eine Woche Zeit in Anspruch nehmen: „Klassenfahrten dauern in der Regel zwischen vier und sieben Tage und bilden damit einen idealen Zeitrahmen für die Umsetzung erlebnispädagogischer Handlungsmethoden“ (Janke S. in Boeger & Schut, 2005, S. 132).

Fleischer (2007, S. 77) sieht durch die Zeitstruktur die Möglichkeit einer Aktivität Ernstcharakter zu verleihen. Es sei für manche sicherlich leichter, über kürzere Zeit sich beim Essen einzuschränken, oder den Anschein zu erwecken „sich irgendwie zu betätigen.“ Bei zunehmender Dauer von Aktivitäten seien jedoch solche Vermeidungsstrategien immer schwieriger durchzuhalten. Elflein (2007, S. 387) merkt an, dass neben einer neuen Umwelt,

dem Zusammenleben in einer größeren Gruppe von Gleichaltrigen und Betreuern, die mehrtägigen Übernachtungen in fremder Umgebung, eine eigene Herausforderung, Erfahrungs-, und Problemsituation darstellen könne. Es bleibt also festzustellen, dass bei längeren erlebnisorientierten Veranstaltungen mehr Zeit für Lernprozesse zur Verfügung steht, und dass durch die längere Zeitspanne der Veranstaltung erst Herausforderungen und spezielle Situationen entstehen können. Mehrtägige Treffen haben nach Fleischer (2007, S. 91) Impulscharakter; „von ihnen geht ein starker Anstoß zu Veränderungen aus.“ Erlebnispädagogische Methoden scheinen vor allem bei langfristigen Veranstaltungen effektiv einzusetzen zu sein.

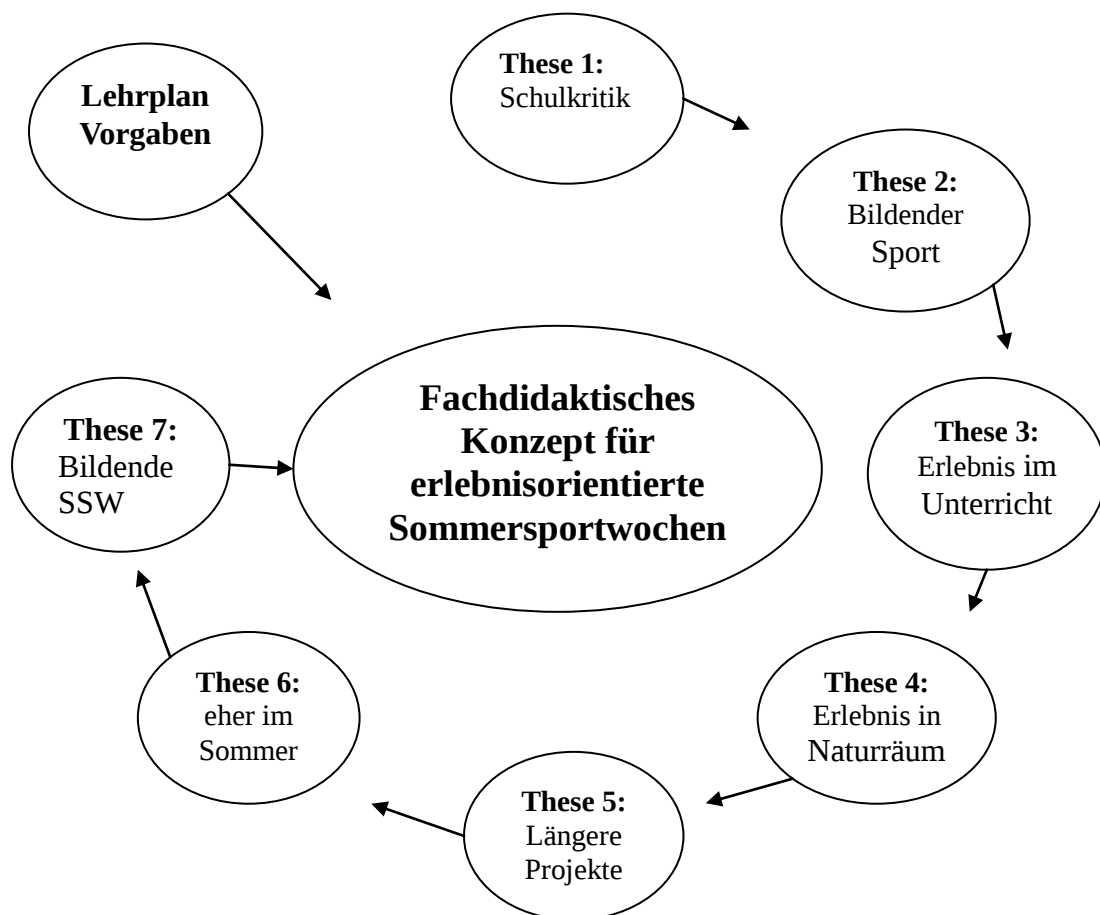
4.6. These 6: Bewegungshandlungen mit Reflexionsphasen sind bei kühlen Bedingungen schwieriger durchzuführen, als bei warmen Wetterbedingungen.

Die Reflexion des Geschehenen und Wahrgenommenen ist ein Grundmoment erlebnispädagogischen Handelns, wie dies in Kapitel 5.9. ausführlich dargestellt wird. Der Zeitpunkt der Reflexion ist dabei ebenfalls von Bedeutung. So kann unmittelbare Reflexionen nach der Durchführung einer Bewegungshandlung, zur Deeskalation von Situationen beitragen. Die Umgebung, welche der Rahmen für die Situation und damit vielleicht für ein Erlebnis ist, kann bei augenblicklicher Reflexion unterstützend wirken, oder zumindest helfen die Problemsituation darzustellen. Bei Reflexionen möglichst kurz nach einem Ereignis, sind die Eindrücke noch greifbar, und eine solche Reflexion eventuell produktiver für den Lernprozess. Es finden sich also viele Gründe, Reflexionen so bald als möglich nach den ausschlaggebenden Lernsituationen anzusiedeln. Dass diese Lernsituationen meist in der Natur stattfinden wurde schon ausführlich dargestellt. Da bei den meisten Reflexionsmethoden wenig körperliche Aktivität gefordert ist, können SchülerInnen während den Reflexionsphasen bei kühlen Wetterbedingungen im Freien leicht auskühlen. Es wird an dieser Stelle angenommen, dass ungünstige Wetterbedingungen die Reflexionsbereitschaft der SchülerInnen senkt. Deshalb scheint die Durchführung erlebnisorientierter, mehrtägiger Schulveranstaltungen bei warmen Wetterbedingungen vorteilhafter zu sein. Weitere Aspekte welche für die Durchführung von erlebnisorientierten Sportwochen vor allem im Sommer sprechen, sind die vereinfachten organisatorischen Bedingungen durch verminderten Materialaufwand. Bei wärmeren Wetterbedingungen wird weitaus weniger Material benötigt um Aktivitäten im Freien durchführen zu können. Durch den Wegfall des Risikofaktors der Kälte, eröffnet sich bei

warmen Wetterbedingungen ein Sicherheitspolster für die Durchführung erlebnispädagogischer Projekte.

4.7. These 7: Die erlebnisorientierte Sommersportwoche stellt einen geeigneten Rahmen dar, um mit erlebnispädagogischen Methoden Bildungskategorien der Schule zu bearbeiten.

Die bislang betrachteten Thesen dienen der Begründung der 7. These.



In der ersten These wurde die Behauptung aufgestellt, das System Schule könne den im Lehrplan formulierten Zielen und den gesellschaftlichen Erwartungen in dieser Form nicht gerecht werden. Diese Behauptung wurde durch die Ausrichtung auf kognitive Wissensvermittlung, deduktive Methodenausrichtung und der postulierten Gegenposition der Schule, gegenüber der „wirklichen Welt“, dargestellt. In der nachfolgenden Betrachtung der

These 2, wurde dem Unterricht im Fach „Bewegung und Sport“ hohes Potential bei der Umsetzung der schulischen Bildungsziele zugeschrieben. Diese Einschätzung begründet sich auf dem ganzheitlichen Charakter des körperlichen Tuns im Schulsport. Durch hohen Aufforderungscharakter und der Möglichkeit von Erlebnissen als Wendepunkt fungieren zu können, wird in These 3 der Einsatz von erlebnispädagogischen Methoden im Fach „Bewegung und Sport“ als geeignetes Instrument dargestellt, um die Zielkategorien des Lehrplans erreichen zu können. Dass erlebnispädagogische Methoden ihr wahres Potential in Naturräumen entfalten, wird in der These 4 behauptet, und durch vielfältige Begründungen versucht darzustellen.

Die ersten 4 Thesen spannen also einen Bogen, ausgehend von der kritischen Betrachtung der Bildungsvoraussetzungen in der Schule, über das Potential des Schulsports und im speziellen erlebnispädagogischer Methoden. Diese seien vor allem in Naturräumen vorteilhaft einzusetzen, wodurch die Zwischenthese aufgestellt werden kann: Erlebnispädagogische Methoden in Naturräumen stellen einen geeigneten Rahmen dar, um Bildungskategorien der Schule zu bearbeiten. Dass dieser Rahmen im Idealfall jener einer erlebnisorientierten Sommersportwoche sein kann, wird durch die Thesen 5 und 6 aufgezeigt, da gewisse Erlebnisse einen entsprechenden Zeitrahmen benötigen und die Sommersportwoche im Vergleich zur Wintersportwoche idealere Bedingungen zur Durchführung von Reflexionsphasen aufweist. Die ersten 6 Thesen dienen zur Begründung der These: Die erlebnisorientierte Sommersportwochen stellt einen geeigneten Rahmen dar, um mit erlebnispädagogischen Methoden Bildungskategorien der Schule zu bearbeiten. Diese These stellt gemeinsam mit dem Lehrplan die Begründung für das nachfolgende fachdidaktische Rahmenkonzept für erlebnisorientierte Sommersportwochen dar. Der oben beschriebene Bogen welcher sich von der kritischen Auseinandersetzung der Strukturen der Schule zur erlebnisorientierten Sommersportwoche spannt, wird durch die Analyse des Lehrplans zu einem Kreis geschlossen In dessen Mittelpunkt das folgende Konzept, als Kern dieser Arbeit zu finden ist:

5. Fachdidaktisches Konzept für erlebnisorientierte Sommersportwochen

In diesem fachdidaktischen Konzept werden die einzelnen Unterrichtsparameter unter folgenden Aspekten beleuchtet:

- Was wird in der fachdidaktischen Literatur unter dem Begriff verstanden (z.B.: Was wird unter Zielen verstanden)?
- Welche Formen des Unterrichtsparameters können im Bereich erlebnispädagogischer Ansätze und speziell beim Einsatz während erlebnisorientierten Sommersportwochen, relevant sein (Ziele auf der Ebene der Sach-, Selbst-, und Sozialkompetenz)?
- Wodurch lässt sich diese Relevanz begründen (z.B.: Lehrplan, Kapitel 4)?
- Welche didaktisch-methodischen Hinweise können bei der Planung helfen.

Das fachdidaktische Konzept dient den planenden und durchführenden Lehrpersonen als

- Planungsgrundlage für das Durchführungskonzept
- roter Faden durch das Projekt,
- theoretisches Fundament für die Durchführung.

Auf der Grundlage eines fachdidaktischen Konzeptes werden Handlungs-, oder Lehrentwürfe (Elflein, 2007, S. 386) erstellt, welche den eigentlichen Ablauf in zeitlicher und inhaltlich/methodischer Ebene konkretisieren; das Durchführungskonzept (siehe Kapitel 7).

Ein fachdidaktisches Konzept stellt also eine Grundlage dar, auf welcher das eigentliche Durchführungskonzept, oder im kleinen Rahmen das Stundenbild, aufgebaut ist. In einem fachdidaktischen Konzept finden sich verschiedene Unterrichtsparameter wie Methoden, Ziele, Inhalte, usw., welche für z.B. erlebnisorientierte Sommersportwochen als geeignet erscheinen. Diese Unterrichtsparameter werden bei der Erstellung des Durchführungskonzeptes ausgewählt, in Beziehung zueinander gesetzt, und konkretisiert, wie dies in Kapitel 7 , bei der Erstellung eines Durchführungskonzeptes für erlebnisorientierte Sommersportwochen dargestellt wird.

5.1. Welche Zielkategorien scheinen mit erlebnispädagogischen Ansätzen erreicht werden zu können?

5.1.1. Was wird in der fachdidaktischen Literatur unter Zielen verstanden?

„Das Ziel wird als erstrebter Punkt oder Zustand, als Ende, Bestimmungsort oder Endpunkt definiert, auf welche eine Aufgabe zielt“ (Ehni in Haag & Hummel, 2001, S. 176). Ehni führt weiter aus, dass im alltäglichen, als auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch die Begriffe „Aufgabe“ und „Ziel“ vermischt werden, und teilweise durch andere Begrifflichkeiten wie „Sinn, Zweck, Bedeutung, Leitidee oder Perspektive“ ersetzt werden. In Anbetracht dieser Definition, erscheint es nicht korrekt, die Ziele von Unterrichtshandlungen mit Formulierungen wie: „Die Schüler sollen,...“ einzuleiten. Unterrichtsziele können demnach nur als Endzustand beschrieben werden und nicht als Prozess oder Absichtserklärung. „Die Schüler haben sich mit ihrer Rolle bei Gruppenarbeiten auseinandergesetzt“, wäre im Sinne Ehni's eine Beschreibung eines Zustandes und demnach eine korrekte Zieldefinition. Vorweg ist festzustellen, dass die Zielkategorien von den jeweiligen SchülerInnen abhängig sind. Deshalb sind im Bereich der sportpädagogischen Arbeit in Schulen die Ziele nicht auf der Ebene von Persönlichkeitsveränderungen anzusiedeln, die Unterrichtshandlungen haben eher den Charakter einer „Persönlichkeitsmodifizierung in Form von Verstärkung funktionaler Verhaltensweisen“ (Scholz, 2005, S. 15). Der selbe Autor äußert schon etwas früher (2001, S. 22 in Kiehne, 2009) einen wachstumsorientierten Zielbegriff für erlebnispädagogische Projekte in der Schule: „Zentrale Ziele sind die Schaffung von Ideen und Konzepten.“ Scholz beurteilt die Zielorientierung bei erlebnispädagogischen Lernprozessen als schwierig, da die Nichtplanbarkeit einer Beliebigkeit und Ziellosigkeit in der pädagogischen Arbeit das Wort reden könnte. Interessant sei diese Unplanbarkeit aber deswegen, „weil die Zufälligkeit, oder besser die Individualität eines Erlebnisses – die Abkehr vom Menschen als Objekt hin zum Subjekt, zum Lernfachmann seiner selbst, bedeutet“ (Scholz, 2005, S. 12). Der gleiche Autor (2005, S. 18) bringt noch eine Beschreibung dessen, was unter einem Ziel verstanden werden kann. Demnach sei das Ziel jeder sportpädagogischen Arbeit im weitesten Sinne die „Nutzbarmachung des ihr innewohnenden Potentials zur Persönlichkeitsbildung und Identitätsfindung für das Individuum.“ Es sei hier auf die Darstellung der in dieser Arbeit verwendeten Termini wie Zielkategorie, Kompetenzmodell und Kompetenzbereich in Kapitel 3.4. hingewiesen. Dass Ziele nicht nur für die Lehrpersonen und für pädagogische

Begründungen da sind, sondern vor allem für die SchülerInnen, drückt sich in der Formulierung Lehr- Lernziel aus. Kunz (in Gilsdorf & Volkert, 2004, S. 145) formuliert, dass es für Lernende wichtig ist, eine ansprechende Zielformulierung zu haben: „Haben Schüler einmal ein Ziel vor Augen und wollen sie es erreichen, so haben sie auch Vertrauen in die Vorbereitung.“

5.1.2. Welche Zielkategorien lassen sich bei erlebnispädagogischen Ansätzen finden?

Zentrale Zielkategorien bei erlebnispädagogischen Ansätzen im Rahmen von Sommersportwochen liegen auf der Sachebene, da es in der grundlegenden Bestimmung des Schulsports liegt, Bewegungskönnen und Bewegungswissen zu vermitteln. Es ist deshalb auf der Grundlage des Lehrplans (siehe erlebnisorientierte Bewegungshandlungen) eine Verpflichtung von Lehrpersonen, die eingesetzten Natursportarten und andere Bewegungsformen auf der Sachebene möglichst gut zu vermitteln. Im Folgenden werden Zielbereiche verschiedener Autoren wiedergegeben und versucht, die einzelnen Kategorien in das Kompetenzmodell des Lehrplans einzuordnen, welches zwischen Sach-, Selbst-, und Sozialkompetenz unterscheidet.

Schleske (1977 S. 22) präsentiert Zielkategorien des Outward Bound Prozesses, welche sich nicht in obiges Modell einordnen lassen: Charakterschulung, Resozialisation, Vermittlung von technischen Fertigkeiten, Abbau von Rassegegensätzen und religiösen Barrieren und die Auswahl von jungen Führungskräften. Solch vage Zieldefinitionen wie jene der „Charakterschulung“ stellen eher einen pädagogischen Rundumschlag dar und scheinen für seriöse pädagogische Arbeit zu wenig konkret formuliert. Um die Zielkategorie der „Auswahl von jungen Führungskräften“ erreichen zu können, bedarf es wohl eher eines Auswahlverfahrens, als eines selbstgesteuerten Lernprozesses, als welcher der erlebnispädagogische Prozess grundlegend verstanden werden kann. Dass inhaltliche Aspekte wie Teamübungen aus dem Outward Bound Bereich durchaus geeignet sind, das Verhalten von Menschen in gewissen Situationen zu betrachten, wird nicht bestritten, wohl aber jeder pädagogische Bezug dieses Unterfangens. Da jedoch die Wurzeln des Outward Bound Prozesses und damit der Erlebnispädagogik im pädagogischen Bereich liegen (Heckmair & Michl 2002, S. 25) scheint die Auswahl von Führungskräften nicht ursprünglich in den Zielbereich der besagten Methoden zu passen. Dass die Zielformulierung trotzdem genannt ist, könnte darauf hindeuten, dass Schleske ähnlich wie viele andere Autoren

erlebnispädagogischen Ansätzen unbegrenzte Einsetzbarkeit attestierte. Aber warum sollte gerade bei handlungsorientierten Methoden nicht der Grundsatz der gegenseitigen Bezogenheit der Unterrichtsparameter gelten? Methoden müssen dazu geeignet sein gewisse Ziele zu erreichen! Etwas konkreter ist bereits Abt (in Paffrath & Altenberger, 2002, S. 61), welcher Verantwortung und Selbstverantwortung als pädagogische Kategorien aufführt. Entsprechungen finden sich bei Bieligk (2006, S.13), welcher Selbstkompetenz anführt, und bei Amesberger (2003, S. 54) welcher von Verantwortung als Sozialkompetenz spricht. Auch Scholz (2005, S. 17) hebt wie Abt Ziele erlebnispädagogischer Ansätze hervor, welche auf der individuellen und auf der interindividuellen Ebene liegen: „Insbesondere das soziale Lernen, das Erfahren eigener Grenzen sowie die individuelle und kooperative Problemlösung stehen als bildende Ziele im Vordergrund der Arbeit.“ Bieligk (2006, S. 13) bezieht sich auf Janke (2003, S. 13), und präsentiert ein Kompetenzmodell welches jenem des Lehrplans ähnelt, aber um die „emotionale Kompetenz“ erweitert scheint. Amesberger (2003, S. 54) unterscheidet die Zielbereiche von Outdoor - Konzepten ebenfalls ähnlich, fügt jedoch eine Kategorie der Werte- und Konsumkritik bei. Im Folgenden sollen beide Systeme auf der Grundlage des Kompetenzmodells des Lehrplans verglichen werden.

Ein Vergleich der Zielkategorien des Lehrplans erfolgte bereits im Kapitel 3.4., wobei hier ein direkter Vergleich zwischen den 3 Kompetenzmodellen erfolgt:

Kompetenzmodell des Lehrplans, bmukk	Bieligk 2006, S.13	Amesberger 2003, S.54
Sachkompetenz - Wissensvermittlung - Fähigkeit Wissen selbstständig und aktiv anzueignen - um zu einer kritisch-prüfenden Auseinandersetzung mit Wissen fähig zu sein	Sachliche Kompetenz: Kenntnisse von Sicherheitstechniken	Wissen und Können - Wissen (ökologisch, gruppen- bezogen) - Können: technische Fähigkeiten und Fertigkeiten

Selbstkompetenz - Entwicklung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten - Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen - Bereitschaft, sich selbst in neuen Situationen immer wieder kennen zu lernen und zu erproben	Selbstkompetenz: - realistische Einschätzung der eigenen Grenzen - Wissen über die eigenen Fähigkeiten - Fähigkeit Selbstverantwortung zu übernehmen	Persönlichkeitsentwicklung - neue/fremde Rollen erfahrungen - Aufbau von Selbstvertrauen - Selbstwirksamkeit - Persönlichkeitsentwicklung durch Selbsterkenntnis - Verbesserung von Selbst-Kontrolle - die Fähigkeit Problemlösungsstrategien zu erarbeiten - Umgang mit Belastungen und Konfliktsituationen verbessern
Sozialkompetenz - Fähigkeit und Bereitschaft um - Verantwortung zu übernehmen - Kooperation mit anderen einzugehen - Initiative zu entwickeln	Soziale Kompetenzen: - Toleranz - Konfliktfähigkeit, - Anpassungsbereitschaft - Team- und Gruppenfähigkeit	Soziale Kompetenz - Steigerung der Kommunikationsfähigkeit - Verständnis für die Notwendigkeit zu Kommunizieren - Verantwortungsgefühl für die Bedürfnisse anderer entwickeln - Sich selbst und andere besser kennen- und einschätzen lernen - Rollensensibilität

	Emotionale Kompetenz: - Umgang mit Aggressionen und Frustrationen - Empathiefähigkeit - Bewusstsein für die eigenen Konflikt- und Problem-bewältigungsstrategien	
		Werte und Konsumkritik - Förderung eines natürlichen, gesunden Lebensstils - Naturverständnis - Alternative zum Konsumdenken kennenlernen

Bei einem direkten Vergleich fällt auf, dass gewisse Zielkategorien bei den einzelnen Kompetenzmodellen in jeweils verschiedene Kompetenzbereiche fallen. Dies lässt sich mit grundsätzlich verschiedenen Klassifikationen von Kompetenzen durch die Autoren begründen. Da bei Amesberger etwa keine eigene emotionale Kompetenz aufgeführt wird, wundert es nicht, dass Problemlösungsstrategien in den Bereich der Persönlichkeitsentwicklung fallen. Die realistische Einschätzung der eigenen Grenzen findet sich bei Bieligk unter Selbstkompetenz, während sich das „Sich selbst und andere besser kennen- und einschätzen lernen“ bei Amesberger, unter Sozialkompetenz wiederfindet. Also auch zwischen diesen beiden Kompetenzbereichen gibt es Überlappungen. Wie unter Punkt 3.4.4. angeführt, stellt die Kategorisierung in die Kompetenzbereiche nur die Betrachtung eines ganzheitlichen Objektes, des Menschen, aus verschiedenen Perspektiven dar, wodurch es keine klaren Grenzen zwischen Selbst-, und Sozialkompetenz geben kann. Eine wichtige Zielkategorie des Lehrplans kommt bei den hier angeführten Kompetenzbereichen von erlebnispädagogischen Outdooraktivitäten nicht vor, obwohl die eingesetzten Medien (Inhalte) dazu prädestiniert scheinen: der Umgang mit Risiko. Dass der Umgang mit Risiko eine Zielkategorie des Schulsports ist, wird im Fachlehrplan ausdrücklich angeführt.

Begründung für die pädagogische Relevanz:

Die Relevanz der Zielkategorien lässt sich unter anderem vom Lehrplan ableiten, wie im entsprechenden Kapitel erfolgt, und durch die pädagogische Begründung für erlebnisorientierte Sommersportwochen in Kapitel 4.

5.1.3. Welche didaktisch-methodischen Hinweise können bei der Planung helfen.

Die Zielkategorien welche bei erlebnispädagogischen Ansätzen angestrebt werden, ähneln in starkem Maße den Zielvorstellungen im allgemeinen Lehrplan und im Fachlehrplan für BuS. Über die Zielsetzungen des Schulsports hinaus können bei erlebnispädagogischen Ansätzen noch die Zielkategorien der Umweltbildung und Konsumkritik (vgl. Reiners, 2003, S. 13) in der Literatur gefunden werden. Im Hinblick auf Fächer verbindenden und fächerübergreifenden Unterricht stellen diese über den Unterricht Bewegung und Sport hinausgehenden Zielsetzungen eine Chance für den Schulsport, für den Einsatz erlebnispädagogischer Methoden und für jenes Fach dar, mit welchem die Ziele erarbeitet werden sollen.

5.2. Methoden

Nach Schwendenwein (1998, S. 182) ist eine Methode ein „hinreichend elaborierter, lehr- und praktizierbarer sowie in der Regel zieleinlösender Weg, bzw. auch zielführender Plan.“ „Methoden werden hier aufgefasst als Wege und Mittel zur Umsetzung von Zielen. Diese Auffassung unterscheidet sich von einem älteren Didaktik-Verständnis, nach dem Methoden vorwiegend der Umsetzung von Inhalten und Stoffen dienen sollen“ (Elflein, 2007, S. 392). Methoden stellen also den Weg dar, Ziele zu erreichen. Die Einschätzung, wie man ein Ziel erreichen könne, fußt im jeweiligen Bild des Menschen. Die Tiefenpsychologie etwa, arbeitet mit anderen Methoden, als die Logotherapie Frankl's (vgl. Frankl 2006, S. 196), da den Fachgebieten jeweils andere Bilder des Menschen zu Grunde liegen. Innerhalb der „Erlebnispädagogik“ lassen sich ebenfalls, je nach Perspektive aus welcher das Bild des Menschen gewonnen wird, verschiedene Modelle (Ansätze) unterscheiden. Interessante Ansätze finden sich bei Fiedler 2008; „Menschenbilder in der Erlebnispädagogik“. Diese Modelle (siehe unten) stellen Erklärungsansätze dar, wie der erlebnispädagogische Lernprozess verstanden werden kann. Nachdem der Umgang mit Menschen in der Erlebnispädagogik ein pädagogischer ist, kann ein Modell nicht aus der Zielperspektive heraus beschrieben werden. Es kann also nicht ungeplant gearbeitet werden und das Erreichen bestimmter Zielperspektiven im Nachhinein beschrieben werden. Deshalb muss die Vorstellung, auf welcher Basis der

Lernprozess funktioniert, am Anfang der Arbeit stehen und stellt somit einen „zieleinslösenden Weg“ (vgl. Schwendenwein, 1998, S. 182), oder im Sinne Elfleins (2007, S. 392) einen Weg und „ein Mittel zur Umsetzung von Zielen“ dar.

Die Beschreibung einer Methode, kann als Antwort auf die Frage verstanden werden: Auf welcher Grundlage wird in der erlebnisorientierten Sommersportwoche an der Erreichung der Ziele gearbeitet. Diese Grundlage stellen erlebnispädagogische Modelle (Ansätze) dar. Auf eben dieser Grundlage wird die Planung, Durchführung, Reflexion und der Transfer von Projekten ausgeführt. Nachdem das Ziel eine Veränderung von Verhaltensdispositionen der SchülerInnen in ihrem Leben nach der erlebnisorientierten Sommersportwoche ist und der Schritt in den Alltag durch den Transfer unterstützt werden muss, ist auch der Transfer Teil der Methode. Um Methodenklarheit zu schaffen, werden die Modelle (oder Ansätze) der Erlebnispädagogik, welche von Punkt 5.2.1. bis 5.2.6. beschrieben werden, als **„grundlegende Methoden“** bezeichnet. Dies ist vor allem deshalb notwendig, weil etwa Zuffelatto & Kreszmeier (2007, S. 177) den Begriff der Methode anders fassen und gewisse Arten von Fragestellungen (Wunderfrage, zirkuläres Fragen), Aufstellungsarbeit, Rollenspiele und sogar natursportliche Aktivitäten wie Abseilen oder Bergsteigen als Methoden sehen. Die Auffassung, dass natursportliche Aktivitäten an und für sich Methoden seien, wird hier (wie an vielen anderen Stellen) nicht geteilt. Dass Rollenspiele eine Methode und Inhalt zugleich sein können, scheint nachvollziehbar. Wenn jedoch eine Wanderung in den Bergen als „zieleinslösender Weg“ (vgl. Schwendenwein, weiter oben) verstanden wird, kann das Ziel maximal im Kompetenzbereich der Sachkompetenz liegen, oder es wird nach dem Modell „The Mountains Speak For Themselves“, gearbeitet (als wahrscheinlich darf angenommen werden dass die Autoren berechnigte Gründe für die Einteilung haben, diese in ihrem Werk jedoch nicht kommunizierten). Im Gegensatz zu den „grundlegenden Methoden“, werden Methoden im Sinne von Zuffelatto & Kreszmeier in dieser Arbeit als **„Teilmethoden“** bezeichnet. Teilmethoden deshalb, da einzeln eingesetzte Methoden wie die des zirkulären Fragens, in der Regel nicht zum Erreichen des Zielzustandes führen können. Erst im Rahmen des Gesamtkonzeptes ergibt zirkuläres Fragen Sinn und kann seinen Teilbeitrag zur Erreichung des Zielzustandes beitragen. Dass sich bei einer erlebnisorientierten Sommersportwoche welche auf der grundlegenden Methode des „Outward Bound Plus“-Modells auch Elemente anderer Modelle (etwa Metaphern als Mittel des Transfers) verwenden lassen, ändert nichts an der grundlegenden Methode des Projektes, an der Vorstellung des Lernprozesses welcher zum Ziel

führen soll. Es werden deshalb an dieser Stelle die häufigsten Modelle erlebnisorientierten Arbeitens dargestellt. Diese Aufzählung könnte auch bei der Behandlung der Modalität der Reflexion stattfinden, wie dies andere Autoren taten (vgl. Witte 2002, S. 68). Da jedoch bei einem bestimmten Modell des erlebnispädagogischen Lernprozesses, dem „The Mountains Speak For Themselves“-Modell, der Reflexion keinerlei Stellenwert zugesprochen wird, scheint eine Behandlung der Modelle unter Punkt 5.9. nicht angebracht.

5.2.1. „The Mountains Speak For Themselves“ - Modell: Der Name ist Programm, es ist keine Reflexion und kein Transfer wie beim klassischen Modell nötig, gerade im Gegenteil scheint es nicht „notwendig, mit Reflexionen eine Aufarbeitung des Erlebten zu leisten“ (Heckmair & Michl, 2003, S. 54). Dieses Modell entstand in den 1960er Jahren und wird nicht mehr häufig pädagogisch eingesetzt.

5.2.2. Outward Bound Plus -Modell: Dieses Modell stellt eine Weiterentwicklung des ersten vorgestellten Modells dar. Der Unterschied liegt in der konstatierten Notwendigkeit der Reflexion der Aktion (Heckmair & Michl, 2003, S. 54). Dieses Modell wird häufig eingesetzt, und nimmt an, dass Ereignisse durch die subjektive Wichtigkeit zu Erlebnissen werden. Aus diesen Erlebnissen kann durch geeignete Reflexion Erkenntnis gewonnen werden. Diese wiederum kann durch Transfer zu grundlegenden Erfahrungen beitragen.

5.2.3. Arbeit mit Archetypen (nach Jung): Archetypen stellen nach Zuffellato & Kreszmeier (2007, S. 240) überpersönliche, seelische Grundlagen der Natur und der Natur des Menschen dar. „In der archetypischen Arbeit werden die Metaphern, Bilder und Assoziationen der Teilnehmer aufgegriffen, da sie einen Bezug zu ihrer aktuellen Lebenssituation haben.“ Die Arbeit mit Archetypen führt laut den Autoren zu einem ständigen Alltagstransfer und „einem laufenden Reflexions- und Modifikationsprozess während der Aktivität.“ Die dahinterstehenden Konzepte sind jene der Humanistischen Psychologie und der Archetypen nach C.G. Jung.

5.2.4. Arbeit mit Metaphern: Dieser Ansatz fußt in der humanistischen und systemischen Psychologie, und besagt, dass es die Kraft der Bilder wäre, welche wirkt. Ist ein Erlebnis in eine Metapher gekleidet, entfaltet es sein wahres Potential und ist in den Alltag übertragbar. So kann das Erreichen eines Ziele bei einer mehrtägigen Wanderung als Metapher verwendet werden,

für den langen beschwerlichen Prozess des Erreichens von Zielen in alltäglichen Situationen (vgl. Zuffellato & Kreszmeier, 2007, S. 239).

5.2.5. Konstruktivistische Erlebnispädagogik: „Da die Lernprozesse der modernen Erlebnispädagogik auf einem konstruktivistischen Lernansatz und einem humanistischen Menschenbild basieren, ist die zentrale Intention erlebnispädagogischer Programme, den Teilnehmern Lern- und Erfahrungsräume zu bieten, in denen das Individuum seinen Lernprozess selbst entwickeln kann“, so Kiehne (2009, S. 28). Kiehne beschreibt den Kerngedanken des Konstruktivismus folgendermaßen: Lernende konstruieren das Wissen, Weltbilder und die eigene Rolle in dieser Welt selbst, es wird also nicht Vorgegebenes abgebildet, sondern eigenes gestaltet; „Neue Informationen und Bezüge werden auf der Grundlage des bereits vorhandenen Wissens interpretiert.“

5.3. Inhalte:

Ein grundlegendes Problem beim pädagogischen Einsatz von Erlebnissen stellt die Tatsache dar, dass diese nicht planbar und abrufbar sind (vgl. Schott in Paffrath & Altenberger 2002, S. 52-53). Es kann nur versucht werden über die Auswahl bestimmter Inhalte die Möglichkeit für Erlebnisse zu schaffen. Ob aus einem Ereignis ein Erlebnis wird, hängt vom Subjekt ab.

Nach Kraus und Schwiersch (1996, S. 54) wird jedoch davon ausgegangen, dass bekannt wäre, „welche Erlebnisqualitäten und –tiefen in bestimmten Handlungen lägen.“ Da also diese Erlebnisqualitäten vorab bekannt scheinen, können diese auch in die pädagogische Planung aufgenommen werden. Dass in diesem Planen die Gefahr steckt, dass Vorstellungen von dem was erlebt werden soll zu einer „Blockierung der Erlebnisfähigkeit von TeilnehmerInnen führen können, ist den Autoren klar. Da aber Erlebnisse nur im Subjekt vorkommen, und letztendlich nicht planbar sind, machten Kraus und Schwiersch die Erfahrung, dass die in einer „erlebnispädagogischen Gestalt „steckenden“ Erlebnisse nicht etwas Gegebenes sind, sondern erst noch gelernt werden müssen.“ Die Autoren gehen also davon aus, dass durchaus auch Erlebnisse eintreten können, welche über die Vorstellung der Pädagogen hinausgehen können. Es werden also gewisse Inhalte mit bestimmten Erlebnisqualitäten auf Grund von Erfahrungen in Verbindung gebracht, und auf dieser Grundlage die Möglichkeit für Erlebnisse geschaffen. Angenommene Verschränkungen zwischen bestimmten Inhalten und Zielen finden sich auch bei Gäbert et al (2007, S. 63f.). So dienen spielerische Übungen aus der Kategorie der

Kooperationsspiele bei Gäbert et al dem Entwickeln, Testen und Festigen von Wir-Gefühlen und dem Üben von Kommunikation.

Was wird in der fachdidaktischen Literatur unter Inhalten verstanden?

„In Abgrenzung zu den Begriffen Thema und Unterrichtsergebnis soll das, was im Unterricht tatsächlich zur Sprache und in die Sinne kommt, als Inhalt des Unterrichts bezeichnet werden“, meint Meyer (1985, S. 635, in Haag & Hummel 2001, S. 185) Für erlebnispädagogische Methoden können also jene Bewegungsformen, Interaktionsspiele und Natursportarten als Inhalt bezeichnet werden, welche als Mittel eingesetzt werden um die Zielkategorien erreichen zu können. Schwendenwein (1998, S. 23) bezeichnet „Lehr-Lerninhaltskomponenten“ schlichtweg als „Stoff“. Natursportarten werden von zum Beispiel Zuffellato & Kreszmeier (2007, S. 177) als Methoden angesehen. Nach der hier erstellten fachdidaktischen Konzeption kann diese Klassifizierung nicht unterstützt werden, da mit den Inhalten, Aktivitäten (Gäbert et al, 2007, S. 101, Heckmair & Michl, 2002, S. 163f.), oder Aufgabenfeldern (Kraus & Schwiersch, 1996, S. 169) wie Bergsteigen, Abseilen oder Klettern, je nach zu Grunde gelegtem Modell (Ansatz) verschiedene Ziele verfolgt werden können. Bergsteigen stellt nur das Medium dar, durch welches Ziele erreicht werden können und nicht den Weg dorthin. Dies erschließt sich schon aus der Tatsache, dass mit dem Beispiel des Bergsteigens verschiedene Zielkategorien verfolgt werden können. Mit dem Erreichen eines Gipfels, kann je nach Modell/Methode eine andere Zielsetzung verfolgt werden. Das Eindringen in eine Höhle kann nicht eine Methode sein, da diese Handlung zur Arbeit mit Archetypen verwendet werden kann, und andererseits zur kognitiven Auseinandersetzung mit Gruppenerlebnissen auf der Basis des Modells des Outward Bound Plus -Modells.

- Welche sportmotorischen Inhalte scheinen zur Umsetzung der ausgewählten Zielkategorien als besonders geeignet, und aus welchen Gründen?

An dieser Stelle werden diejenigen Inhalte differenziert betrachtet, welche für den erlebnispädagogischen Einsatz als besonders geeignet erscheinen: Sportklettern, Begehung von Hochseilgärten und niedrigen Seilelementen, Wandern, Canyoning, Rafting, Rafting in Minirafts und Kajakfahren. Kraus und Schwiersch (1996, S. 10) führen noch Problemlöseaufgaben, Höhlenbefahrungen und Erlebnispädagogik im Winter als weitere

Möglichkeiten an. Perschke & Flosdorf (2003, S. 7) geben Sicherheitsstandards für Klettersteige, Alpines Skifahren und Snowboarding, Mountainbike, Floßbau und Segeln, sowie für erlebnispädagogisches Arbeiten mit den Medien Pferd und Zirkus an. City Bund wird von Gäbert et al (2007, S. 110) neben Teamübungen als erlebnispädagogischer Inhalt angeführt, und Heckmair und Michl (2002) machen die Inhaltspalette mit Skitouren, Solo und Fahrradtouren komplett. Für viele Inhalte finden sich SOP`s (Standart operating procedures) bei Gatt & Libicky & Stockert (2004).

Bei der Betrachtung einzelner Inhaltsparameter werden folgende Punkte behandelt:

- Beschreibung der Bewegungshandlung
- Anforderungen an die SchülerInnen
- Pädagogische Möglichkeiten der Aktivität
- Welche Informationen helfen Lehrkräften aus BuS bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung der Aktivität.

5.3.1. Sportklettern

- **Beschreibung der Bewegungshandlung**

„Freiklettern nur an den natürlichen Gegebenheiten des Felsens ohne Verwendung technischer Hilfsmittel zur Fortbewegung (Sicherungspunkte, Leitern, Schlingen). Der/die KletterIn wird gesichert, Synonym: Sportklettern“ (Kraus & Schwiersch, 1996, S. 258). Der Hinweis nur natürliche Gegebenheiten zu verwenden rührt daher, dass in den 1940er bis 1970er Jahren das Klettern mit technischen Hilfsmitteln die Regel darstellte. Erst durch Pioniere wie Messner (1973) und andere, vor allem aus dem amerikanischen Raum stammende Kletterer und KletterInnen, wurde wieder „frei“ geklettert, also ohne Trittleitern und andere technische Hilfsmittel zur Fortbewegung zu verwenden. Beim pädagogischen Einsatz des Sportkletterns wird meist im „top-rope“ Modus gesichert, das Seil kommt dabei von oben (Kraus & Schwiersch 1996, S. 259).

- **Anforderungen an die SchülerInnen**

- Sichernde SchülerInnen müssen im Stande sein, den Sicherungsvorgang zu verstehen, und in der Praxis durchzuführen (Sachkompetenz). Dazu müssen auch Regeln akzeptiert werden können.
- Die sichernden SchülerInnen müssen in der Lage sein, Verantwortung übernehmen zu können.
- Die Sichernden und die Kletternden müssen in der Lage sein zu kommunizieren.
- Das Verhältnis der Schwierigkeiten der Wand, und der Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen, stellen die Anforderung der Selbsteinschätzung an die SchülerInnen.
- Umgang mit Ängsten: „Die Teilnehmer empfinden beim Topropeklettern weniger Angst vor Verletzungen und vor Unbekanntem“, so Schweinheim F. (in Paffrath & Altenberger 2002, S. 201). Deshalb ist es unter bestimmten Bedingungen pädagogisch sinnvoll, den SchülerInnen das Vorstiegklettern zu Lernen.

- **Pädagogische Möglichkeiten der Aktivität**

Giese (2009, S. 263) führt vier pädagogische Begründungen auf, welche abseits des Einsatzes in der Erlebnispädagogik das Klettern pädagogisch begründen sollen:

- Klettern ist bei manchen Berufen und im Alltag anwendbar.
- Klettern bildet im eigentlichen Wortsinn unsere leibliche Existenz.
- Klettern wirkt in der Auseinandersetzung mit Höhe und Gefahr verhütend und mäßigend auf jugendliche Temperamente.
- Klettern ist emanzipierend: Befreiung aus Befangenheiten, die uns an unsere Umstände fesseln.

In Bezug auf die Befreiung aus der Befangenheit, gibt Giese ein Beispiel: „Besonders bei Sehbehinderten ist dieser Aspekt wertvoll, da sie stark am sprachlichen Faden des Lehrers hängen und sich nur schwer als originäre Schöpfer ihrer Bewegungsakte erleben, um dadurch Selbstwirksamkeit zu erleben und Selbstvertrauen zu entwickeln.“

Giese (2009, S.264) merkt ausdrücklich an, dass dem seilgesicherten Klettern gegenüber „vielen anderen erlebnispädagogischen Aktivitäten, denen in letzter Instanz die Ernsthaftigkeit

fehlt“, hohes pädagogisches Potential zukommt.

„In einem erlebnispädagogischen Kontext werden beim Klettern Grenzerfahrungen initiiert, die Persönlichkeitsentwicklung fördern sollen.“ (Schweinheim F. in Paffrath & Altenberger 2002, S. 193f). Die Autoren führen weiter aus, dass beim Klettern als Risikosportart und erlebnispädagogischem Medium gerade das „Konfrontieren mit Grenzerfahrungen zentrales pädagogisches Moment“ sei, um Veränderungen und Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Perschke & Flosdorf (2003, S. 26) sehen die Furchtregulation durch Handeln als Lernziel beim Klettern an. Dies bedeutet für die Autoren „dass wir uns beim Klettern tragen lassen können vom Fluss unseres Tuns, dass wir handelnd Furcht überwinden, uns dabei aber der Gefahr jederzeit bewusst sind, in der wir uns befinden.“

- Welche Informationen helfen Lehrkräften aus BuS bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung von Kletteraktivitäten.

- Durch den Aufschwung des Interesses, welches das Sportklettern in den letzten Jahren erfahren hat, stellt das Aufsuchen von (meist künstlichen) **Klettergelegenheiten auch im Schulalltag** keine allzu große Schwierigkeit dar, da es immer mehr Kletterhallen gibt. Deshalb scheinen Kletteraktivitäten im Vorfeld von erlebnisorientierten Sommersportwochen als geeignetes Instrument eingesetzt werden zu können, um auf die eigentliche Aktivität vorzubereiten. Im Vergleich mit material-, kosten-, und zeitaufwendigen Natursportarten wie Rafting oder Canyoning, stellt Klettern eine Aktivität dar, welche von SchülerInnen relativ leicht selbstständig in der Wohnumgebung ausgeübt werden kann. Ähnliche Vorteile sehen auch Perschke & Flosdorf (2003, S. 109).
- Klettern stellt eine **natürliche Bewegungshandlung** dar, in dem Sinne, dass sie nicht eigens erlernt werden muss. Klettern entspricht dem Bewegungsschatz des Menschen, und deshalb bedarf es keiner aufwendigen Einführung um eine einfache Wand erklimmen zu können (Barry & Shepherd, 1990, S. 6). Kajakfahren oder der Umgang mit Skiern scheinen hingegen höhere sportmotorische Anforderungen an SchülerInnen zu stellen, als das Klettern.
- Ein weiterer Aspekt, Sportklettern pädagogisch einzusetzen, ist das Verhältnis von **objektiver Sicherheit und subjektivem Sicherheitsempfinden**. „Auch wenn bei der Mehrzahl der Stürze wegen der guten Absicherung von Sportkletterrouten im

nicht-alpinen Gelände (vor allem an Kunstkletterwänden) kein großes Verletzungsrisiko besteht, wird beim erfolgreichen Vorstieg eine besondere Ausprägung von Kompetenzerleben rückgemeldet.“ (Schweinheim F. in Paffrath & Altenberger 2002, S. 193f). Die Autoren sprechen sogar vom Vorstiegsklettern als sicherer Aktivität, obwohl in dieser Arbeit primär vom Toprope-Betrieb ausgegangen wird. Bei diesem ist das Verletzungsrisiko noch um ein Vielfaches geringer als im Vorstieg, da man dabei nicht stürzt, sondern sich nur in das Seil setzt. Bei entsprechendem Back up der sichernden Person, guten Einweisungen, und laufender Kontrolle durch die Lehrpersonen, scheint Klettern relativ sicher. Dieser hohe Grad an objektiver Sicherheit scheint durch die einfachen Bedingungen beim Sportklettern gegeben: alle sicherungsrelevanten Elemente (Sicherungskette) können beim Partnercheck überprüft werden. Es kommen keine weiteren Gefahren hinzu wie: Lawinen, steigender Wasserstand, unvorhersehbare Äste oder Schwälle. Steinschlag ist in Hallen natürlich auch nicht gegeben, und in Sportklettergärten eine Gefahrenquelle auf welche im Vorfeld präventiv eingegangen werden kann (Wahl des Geländes, Lagerplatz, Helm, Verhaltensregeln).

- **Sofortiger Abbruch als Option:** Wenn eine Schülerin/ein Schüler nicht mehr Klettern will, kann sie/er im selben Moment aufhören, sich ins Seil setzen und abgeseilt werden. Dies kann je nach pädagogischer Zielsetzung förderlich sein oder nicht. Die Notwendigkeit sich für eine Sache aktiv zu entscheiden und dann auch durchhalten zu müssen (etwa beim Canyoning), kann hingegen Lernmöglichkeiten eröffnen.
- **Kontrollierbarkeit durch örtliche Gebundenheit:** Die Lehrperson kann alle SchülerInnen beobachten. Bei einem Betreuungsverhältnis von maximal 1:6 können an 2 Toprope - Ständen jeweils 1 SchülerIn klettern, und 2 SchülerInnen sichern. Dabei können die Gurte und Knoten der kletternden SchülerInnen von der Lehrperson überprüft werden. Auch in der Wand kann die kletternde Person beobachtet werden (ob etwa bei der Umlenkung hantiert wird). Die 4 verbleibenden, sichernden SchülerInnen können von einer Lehrperson betreut werden. In Hochseilgärten hingegen, entziehen sich viele Handgriffe der Beobachtung der Lehrperson. Beim Wildwassersport können in speziellen Situationen sogar ganze Boote dem Blick der Verantwortlichen entwinden. Je weniger die sportbezogenen Handlungen der SchülerInnen kontrolliert werden können, desto mehr Verantwortung müssen diese selbst übernehmen, wodurch sich jedoch wieder andere Lernmöglichkeiten ergeben können.

- **Betreuungsverhältnis:** Perschke & Flosdorf geben ein Verhältnis von 2:8 an. Abseits des oben beschriebenen Betreuungsverhältnisses von 1 zu 6 können SchülerInnen auch beauftragt werden, für den Sicherungsrahmen zuständig zu sein, Bewegungsanweisungen an die kletternden SchülerInnen zu geben, oder an geeigneter Stelle zu bouldern. Für jene SchülerInnen welche nur zusehen wollen, oder Pause machen wollen, kann ein Bereich definiert werden, in welchem dies möglich ist. Ein höheres Betreuungsverhältnis kann durch den Einsatz von Kletterspielen erfolgen (OEAV, 1999)

5.3.2. Begehung von Hochseilgärten und niedrigen Seilelementen

- Beschreibung der Bewegungshandlung

Unter einem Hochseilgarten versteht man eine Anlage, welche durch Seile gebildet wird, welche in gewisser Höhe horizontal zwischen Bäumen gespannt sind. Oft werden statt Bäumen auch eigens dafür eingegrabene Pfähle verwendet. Die Anordnung der Seile erlaubt es BegeherInnen des Hochseilgartens, sich durch bestimmte Formen der Bewegung von einem Baum zum nächsten zu gelangen. Die Seile stellen also Bewegungsaufgaben an die BegeherInnen, welche im koordinativen oder konditionellen Bereich liegen. Die BegeherInnen sichern sich während dieser Bewegungsaufgaben an Sicherungsschlaufen an den Bäumen, oder an Sicherungsseilen zwischen diesen, da die Seile meist in einer Höhe gespannt sind, damit es im Falle eines Sturzes zu keinen Verletzungen kommen kann. Dieser statischen Form von Bewegungsaufgaben stehen die dynamischen Elemente eines Hocheilgartens gegenüber, wie Flying Fox (Seilrutsche), Pamper Pole (gesicherter Vertrauensfall aus großer Höhe) oder Giant Swing (pendelförmige Schwingbewegung am Seil). Diesen dynamischen Elementen ist gemein, dass die Aufgabe nicht in der Lösung von Bewegungsaufgaben besteht, sondern vor allem in der Überwindung jenes Punktes, ab welchem es kein Zurück mehr gibt. Meist stellt dies eine emotionale Herausforderung dar.

Niedrige Seilelemente entsprechen den statischen Elementen beim Hochseilgarten, jedoch in möglichst niedriger Höhe, und deshalb in der Regel ohne Sicherungsseile. Die Sicherung erfolgt wie beim Bouldern (Barry & Shepherd, 1990, S. 80) durch „Spotten“. Dabei werden jene SchülerInnen im Parcours von anderen durch Körperkraft und Technik gesichert. Das Spotten muss gelernt werden, wozu es Übungen gibt, welche ähnlich denen zur Vorbereitung

auf den „trust fall“ sind.

- Anforderungen an die SchülerInnen

Bei statischen Elementen:

- Informationen aufnehmen, verstehen und wiedergeben können
- Auf die eigene Sicherheit und auf jene des Partners achten können (Hochseilgärten werden unter kompetenter Anleitung immer in Zweierteams begangen, um ähnlich dem Vieraugenprinzip beim Klettern Redundanz bei der Kontrolle der Sicherheitshandlungen zu gewährleisten).
- Mit dem/der Kletterpartner/in und den Beaufsichtigungspersonen kommunizieren können, und wollen.
- Regeln verstehen und einhalten können:
- Sportmotorische Anforderungen auf koordinativer und konditioneller Ebene
- Selbsteinschätzung und adäquate Reaktion auf die Einschätzung (Abbruch durch Stopregel, selektive Teilnahme, keine Teilnahme, Übernahme von Aufgaben und Verantwortung)

Bei dynamischen Elementen: Pamper Pole, Schwingende Einrichtungen und Seilrutsche (Flying Fox):

- Anderen Vertrauen können
- Beim Sichern: Verantwortung übernehmen können (siehe Klettern)
- Selbsteinschätzung
- Mut zur Entscheidung des Abbruchs, oder der Durchführung

Bei niedrigen Seilelementen:

- sportmotorische Anforderungen
- Die sichernden SchülerInnen können spotten: durch Körperkraft, Technik und koordinierende Maßnahmen
- Kommunizieren können (wer spottet wo, wer sichert beim Balancieren das Band gegen das Hochschnalzen,...)

- Pädagogische Möglichkeiten der Aktivität

Ausgehend von den Anforderungen können vielfältigste Zielbereiche bearbeitet werden. Perschke & Flosdorf sehen als pädagogisches Potential die objektive Sicherheit von künstlichen Klettergelegenheiten an, „das Risiko wird subjektiv erlebt“ (2003, S. 109). Perschke & Flosdorf geben an gleicher Stelle wieder, welche Ziele verfolgt werden können: Team und Kommunikationsfähigkeit fördern, Mitglieder motivieren, Vertrauen stärken, persönliche Geschicklichkeit und Sportlichkeit trainieren. Hochseilgärten bauen nach Zuffelato & Kreszmeier (2007, S. 198) auf dem „Einüben von (Team-) Verhalten und dem Lernen durch Grenzerfahrungen auf.“

- Welche Informationen helfen Lehrkräften aus BuS bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung der Aktivität.

- Stationäre Hochseilgärten bedürfen einer Betriebsgenehmigung, und wurden deshalb kontrolliert. Bei Elementen von Hochseilgärten welche eigens für die Sommersportwoche mobil aufgebaut wurden, wie etwa Seilbrücken unter zu Hilfenahme der SchülerInnen, oder Seilrutschen, wurde die Anlage jedoch nicht durch eine weitere Person kontrolliert, welche nicht bei dem Projekt beteiligt ist. Deshalb dient es der Sicherheit der SchülerInnen, solche mobilen Stationen durch mindestens 2 Personen kontrollieren zu lassen. Standard Operating Procedures, also standardisierte Handlungsanweisungen für Seilbahnen gibt Siebert (2003).
- Auf eine detaillierte Einführung der SchülerInnen durch Personal aus der Anlage ist ausdrücklich zu achten. Das beschreiben von Sicherheitshandlungen am Boden, welche in 10 Meter Höhe zum ersten Mal durchgeführt werden sollen, scheint nicht die beste Lösung darzustellen. Manche Betreiber zeigen das Handling der Ausrüstung in einem eigens gebauten niedrigen Seilgarten, welcher nur der Vermittlung der Sicherungstechnik dient.
- Die Guides in solchen Anlagen müssen in der Lage sein, SchülerInnen welche nicht mehr weiterkönnen, aus der Mitte einer Seilverspannung auf den Boden abzuseilen. Dazu ist Ausrüstung und vor allem ein Seil notwendig. Hat ein Guide kein Seil bei sich, muss darauf hingewiesen werden und die fachliche Kompetenz angezweifelt werden.

5.3.3. Wandern

- Beschreibung der Bewegungshandlung

Unter Wandern wird das absichtsvolle Gehen über einen längeren Zeitraum verstanden, wobei der Zweck nicht im Erreichen eines Zieles liegt, sondern im Gehen selbst. Zum Wandern werden meist Regionen aufgesucht welche durch ihre Ästhetik bestechen, oder besondere Geländeformen wie Gipfel, Schluchten oder Flüsse bieten.

- Anforderungen an die SchülerInnen

- Seinen eigenen Gehrrhythmus finden können
- Vorausblickend handeln können: Tourenplanung.
- die eigene Belastbarkeit einschätzen und einteilen können
- Auf den Weg konzentrieren können
- Auf andere Rücksicht nehmen können
- Äußeren Bedingungen wahrnehmen und einschätzen können

- Pädagogische Möglichkeiten der Aktivität

- Stimmen Gehrrhythmus und Atmung überein, bekommt die Bewegung „einen meditativen Charakter“ (Heckmair & Michl, 2002, S. 164).
- „Wandern mit Kindern und Jugendlichen ist eine große pädagogische Herausforderung, weil es im Gegensatz zu Segeln, Klettern und Raften wenig Spektakuläres und wenig Spannung verspricht“ (Heckmair & Michl, 2002, S. 163).
- „Wandern beansprucht gleichmäßig den ganzen Menschen, den Körper, und die seelische Erlebnisfähigkeit wird geweckt. Es stiftet Beziehungen zu Räumen, Landschaften, Tieren und Pflanzen, zu den Menschen einer Region und zu den Menschen mit denen man geht, fährt oder rudert“ (Strauss 1993. S. 122).
- „Bergwandern/Trekking bietet vielfältigste Planungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten von Seiten der Teilnehmer. Das Spezialwissen hält sich in Grenzen und kann recht schnell erworben werden“ (Heckmair & Michl, 2002, S. 165).
- „Bergwandern ist voraussetzungsarm, was technomotorisches, konditionelles Können und

die Ausrüstung anbelangt. Erlebnispädagogische Aufgabenstellungen lassen sich leicht integrieren“ (Kraus & Schwiersch, 1996, S. 169). Die Autoren setzen sich intensiv mit dem pädagogischen Potential des Wanderns auseinander.

- Welche Informationen helfen Lehrkräften aus BuS bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung von Wanderaktivitäten?

Wenn Menschen die Planung einer Handlung gemeinsam durchführen, kommt es oft zu dem Phänomen, dass sich jede/r auf den/die Andere verlässt. Aus sicherheitstechnischen, und auch pädagogischen Gründen, sollte es ein Ziel sein, „dass jede Person der Gruppe die Tour nach der Tourenplanung selbstständig angehen könnte“ (Kraus & Schwiersch, 1996, S. 199).

5.3.4. Canyoning

- Beschreibung der Bewegungshandlung

Von Canyoning wird dann gesprochen, wenn man sich in einem Bachbett von oben nach unten bewegt und durch die meist schluchtähnliche Charakteristik verursachte Stellen, durch Abseilen, Abklettern, Springen oder Schwimmen überwindet.

- Anforderungen an die SchülerInnen

A. wenn die SchülerInnen geführt werden:

- Schwimmkenntnisse
- Bei Canyons mit Abseil-, und Sprungstellen dürfen SchülerInnen nicht an Höhenangst leiden: Passives Abgeseilt werden darf kein Problem darstellen.
- Krankheiten oder Probleme, welche durch kaltes Wasser ausgelöst oder verstärkt werden, müssen der Lehrperson bekannt sein (siehe Einführungsgespräch beim Rafting).
- Trittsicherheit, und keine akuten Verletzungen im Sprunggelenksbereich
- Verhaltensregeln müssen umgesetzt werden können
- Die SchülerInnen müssen im Sinne der Unfallvermeidung eine Balance zwischen Tatendrang und realistischer Selbsteinschätzung treffen.
- Diese Selbsteinschätzung ist auch bei herausfordernden Bewegungsaufgaben

gefordert. Beim Springen kann mangelnde Selbsteinschätzung zu unkontrolliertem Verhalten beitragen.

B. wenn die SchülerInnen in die Planung und Durchführung einbezogen sind

- Planen und Vorbereiten der Tour: Abfahrt, Material,...
- Die SchülerInnen sollten aktiv abseilen können
- SchülerInnen können das Abseilen anderer SchülerInnen durchführen
- Austauschen (tauchendes Erkunden) von Becken
- Beurteilung des Wetters
- Entscheidungsfindung in der Gruppe, ob in den Canyon eingestiegen wird
- Entscheidungsfindung in der Gruppe, ob bei einem „point of no return“ abgebrochen wird oder nicht
- Aufgabenverteilung in der Gruppe
- Handlungsnotwendigkeiten wegen Zeitdruck, welcher durch Kälte entsteht.

- Pädagogische Möglichkeiten der Aktivität

- Canyons haben einen hohen Herausforderungscharakter: „Neben den Forschern betraten also schon vor langer Zeit Menschen aus den verschiedensten Anlässen die Schluchten und Klammern ihrer vorwiegend näheren Umgebung. Immer wieder wurden sie durch das Geheimnisvolle, die Tiefe, das Magische und Mysteriöse in die Canyons gelockt“ (Hofmann, 1997, S. 14).
- Das Gelände in einem Canyon ist alpines Gelände, welches immer nass ist. Es eignet sich deshalb bestens Trittschulung zu betreiben und den SchülerInnen Bewegungsvorstellungen zu vermitteln, welche auch in anderen Situationen zu besserer Trittsicherheit führen können.
- Die Notwendigkeit sich für die Teilnahme aktiv zu entscheiden und dann auch durchhalten zu müssen, stellt eine Lernmöglichkeit dar.
- Bei selbstständiger Begehung eines Canyons durch SchülerInnen, können Zielbereiche bearbeitet werden, welche in den Bereich der Sozialkompetenz fallen.
- Canyons geben einen Handlungsrahmen vor, in welchem entschieden werden muss. Entscheidungen in der Gruppe können so unter dem durch die Kälte gesetzten Zeitdruck

zu psychosozialen Grenzsituationen werden, welche für Zielarbeit genutzt werden können. „Noch deutlicher als im Bergwandern gilt hier, dass das Gelände die pädagogischen Möglichkeiten prägt“ (Kraus & Schwiersch, 1996, S. 249).

- Die SchülerInnen sind bei Sprungstellen gefordert, zu entscheiden ob sie springen, oder lieber abgeseilt werden wollen. Solche Entscheidungen sind unausweichlich, und werden von den anderen SchülerInnen beobachtet. In solchen Situationen sehen sich Personen oft genötigt zu springen, obwohl sie nicht wollen. Andere wiederum springen, obwohl sie sich eigentlich lieber abseilen würden. Diese Situationen bieten die Gelegenheit, Rollen, soziale Erwartungen und Geschlechtsstereotype zum Thema zu machen.

- Welche Informationen helfen Lehrkräften aus BuS bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung der Aktivität.

- In manchen Bundesländern ist die Führungstätigkeit in Canyons geregelt. In jenen, in welchen dies nicht der Fall ist, können auch ungeprüft Guides führen. Bei unvorhergesehenen Problemen sind jedoch Spezialtechniken nötig welche in der Regel nur in Ausbildungen fundiert vermittelt werden. Bei der Buchung von Unternehmen sollten Lehrkräfte auf diesen Aspekt achten.
- SchülerInnen mit wenig Körpermaße neigen dazu leichter auszukühlen. Auf diesen Umstand muss durch die Ausrüstung, die Altersgruppe und die Auswahl des Canyons reagiert werden. Auch die Möglichkeit SchülerInnen in die Durchführung einzubinden sollte mit dem Aspekt der Kälte in Verbindung gebracht werden.
- Detaillierte Sicherheitsstandards finden sich bei Perschke & Flosdorf (2003, S. 57f.).

5.3.5. Rafting:

- Beschreibung der Bewegungshandlung

Rafting nahm seinen Ausgangspunkt in England und Wales und wurde Mitte der 1980er Jahre

an den Flüssen Inn, Salzach und Salza in Österreich populär. Anfangs nur Adrenalinjunkies vorbehalten, ist heute eine Fahrt in einem aufblasbaren Boot im mittleren bis schweren Wildwasser (WW 2 bis 4) für viele Firmenausflüge und Incentives, Vereinsfahrten und Geburtstagsfeiern eine übliche Aktivität. Meist werden 8 Personen von einem/einer Bootsführer/in in einem Boot geführt, wobei jedoch ab einer Gruppengröße von 4 Personen eine Person das Schiffsführerpatent „Raft“ besitzen muss. In Österreich sind Boote über 12 Personen nicht üblich.

Die SchülerInnen benötigen keine Vorkenntnisse. Nach einer Einweisung durch den/die BootsführerIn können die Kommandos befolgt (aber oft nicht sofort richtig umgesetzt) werden und die wichtigsten Verhaltensregeln im Wildwasser befolgt werden.

- Anforderungen an die SchülerInnen:

- Schwimmkenntnisse
- Krankheiten und Beschwerden, welche durch kaltes Wasser und Stresssituationen ausgelöst oder verstärkt werden, müssen bekannt gegeben werden, um darauf reagieren zu können (Medikamente mitnehmen, besondere Aufmerksamkeit, Ausschlussgrund). Bei Asthma, Diabetes, Epilepsie, Herz-Kreislauferkrankungen und Problemen mit dem Bewegungsapparat besteht Handlungsbedarf.
- Fähigkeit einfache Bewegungsanweisungen zu befolgen.

- Pädagogische Möglichkeiten der Aktivität

- Angstbewältigung in relativ sicherem Rahmen
- Das Raft kippt im Vergleich zu anderen Booten schwer um. Deshalb eignet es sich als Transportmedium bei Zielstellungen im ökologischen Bereich, und zur Gewöhnung an das Wildwasser. Grundtechniken des Wildwassersports können im Raft gut vermittelt werden.
- In einem Raft können Personen das Wildwasser erleben, welche mit kleineren Booten dazu nicht so leicht in der Lage wären: sehbeeinträchtigte Menschen, und Menschen mit anderen Beeinträchtigungen.
- Das Gruppenerlebnis, welches oft auf Grund der Metapher „Alle sitzen in einem Boot“ angenommen wird, ist vor allem bei Sommersportwochen fraglich. Da nur WW II

befahren werden darf, lässt sich auf Grund der Größe des Bootes ein aufregendes Ereignis in der Regel ausschließen.

- Welche Informationen helfen Lehrkräften aus BuS bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung der Aktivität.

- Die Einführung in das Verhalten im Raft am Wasser erfolgt an Land, in Form eines Einführungsgespräches. Diese Einführung ist deshalb so wichtig, da ab dem Zeitpunkt des Ablegens Probleme auftreten können. Deshalb scheint die Art und Weise des Einführungsgespräches ein gutes Indiz für vorausblickendes Handeln von Guides zu sein. Da aber vorausblickendes Handeln im Wildwasser eine Tugend darstellt, könnte auf dieser Basis behauptet werden, dass gute Guides auch ein gutes Einführungsgespräch halten. Das Einführungsgespräch kann durch folgende methodische Elemente möglichst verständlich und handlungsbezogen gehalten werden:
- Durch den/die entsprechende/n Bootsführer/in selbst.
- Beim Gewässer, das Boot in Fahrtrichtung, um bei Erklärungen von den realen Richtungen ausgehen zu können.
- Die Gäste sitzen an den richtigen Plätzen im Boot, die Füße in den Halterungen/unter den Wülsten, mit einem Paddel, um auf die Aufgaben (Pointman, Retter) und Kommandos („Rechts vorwärts“, „Alle ins Boot, und „Alle nach rechts“) eingehen zu können.
- Der/die Bootsführer/in sitzt oder steht vorne im/am Boot, um von allen verstanden und gesehen zu werden (obwohl der Platz zum Steuern hinten oder hinten/seitlich ist).
- Handlungen werden nach Möglichkeit vorgezeigt (Retten einer möglichst schweren Person ins Boot).
- Handlungen werden nach Möglichkeit übertrieben falsch vorgezeigt (Paddeln ohne Hüftflexion, nur mit den Armen).
- Handlungen werden nach Möglichkeit nachgemacht und verbessert (Paddeln auch an Land, um die Bewegung durchzuführen, und um die Abstimmung zwischen den Gästen zu üben).
- Das Gesagte hat eine nachvollziehbare Struktur, und zwischen den einzelnen Punkten gibt es Zusammenhänge und Überleitungen („Wenn jemand aus dem Boot fällt, und die Umlaufleine nicht erreicht, und auch ein gereichtes Paddel nicht fassen kann, und auch

das Seil des Wurfsackes nicht erfassen kann, dann muss die Wildwasserschwimmhaltung beherrscht werden. Diese funktioniert so, dass...)

- Die aufbauende Struktur wird mit den Gästen gemeinsam wiederholt, und offene Fragen werden nochmals erörtert.

Informationen welche in einem Einführungsgespräch enthalten sein sollten:

- Informationen über den Fluss, Notausstiege, Ablauf, Umkleidemöglichkeiten, Transport.
- Voraussetzungen der SchülerInnen: Schwimmkenntnisse, gesundheitliche Voraussetzungen. Lehrkräfte für BuS müssen gesundheitliche Einschränkungen im Vorfeld eruieren. Brillen sollten mit Bändern fixiert werden welche die Brille fixieren aber im Notfall reißen. Kontaktlinsenträger sollten vor Sprüngen Abstand nehmen oder Tageslinsen verwenden. Das Mindestalter für SchülerInnen ohne Elternbegleitung beträgt 14 Jahre.
- Sitzaufteilung, Sitzhaltung (Füße nur so weit in die Schlaufen oder unter den Wulst stecken, dass man sich bei einem Notfall befreien kann)
- Paddelschläge und Kommandos, daran geknüpft Wildwasserregeln (etwa: Kommando „alle nach rechts“ wegen diesem und jenem Zusammenhang, ausgedrückt durch die Regel: „Wenn man mit einem Boot quer auf einem Hindernis hängt, muss möglichst viel Gewicht zum Hindernis verlagert werden“).
- Rettungstechniken: Selbstständiges Festhalten an der Rundumleine, Heranziehen einer Person an das Boot durch ein gereichtes Paddel, Einsatz des Wurfsackes, Retten einer Person in das Boot.
- Wildwasserschwimmhaltung
- Verhalten beim „Flippen“ (umkippen) des Rafts, anschließende Wiederholung

5.3.6. Rafting in Minirafts

- Beschreibung der Bewegungshandlung

Minirafts sind aufblasbare Boote welche hauptsächlich von 3 Personen gefahren werden. Dabei ist im Boot direkt kein/e Bootsführer/in notwendig. Ein Boot kann und darf also von 3 Personen eigenverantwortlich und ohne Guide gefahren werden. In der Regel werden Minirafts bei

niedrigem Wasserstand eingesetzt, oder von Unternehmen, welche für größere Rafts keine Konzession erhalten (da diese beschränkt sind). Da die Steuerung eines Minirafts durch die TeilnehmerInnen erfolgt, stellen sich mehr Anforderungen an diese, als beim herkömmlichen Rafting, wodurch der Einsatz von Minirafts pädagogisches Potential birgt.

- Anforderungen an die SchülerInnen

- Die SchülerInnen müssen sich innerhalb des Bootes koordinieren, das Boot steuern, den Fluss einschätzen, und mit den anderen Booten, in welchem idealer Weise auch ein/e Bootsführer/in mitfährt (eventuell auch in einem Kajak um schneller vor Ort zu sein), koordinieren.
- Da die Anforderungen um so vieles höher als bei herkömmlichen Rafts sind, wird mit Minirafts leichteres Wildwasser gefahren (andere Abschnitte oder geringerer Wasserstand).

- Pädagogische Möglichkeiten der Aktivität

- Sachkompetenz: ein Boot steuern können, den Fluss einschätzen können
- Selbstkompetenz: Selbsteinschätzung, Umgang mit Belastungen und Konfliktsituationen verbessern
- Sozialkompetenz: Koordination und Zusammenarbeit im Boot, Anpassungsbereitschaft, Verantwortung übernehmen können

- Welche Informationen helfen Lehrkräften aus BuS bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung der Aktivität.

- Durch die Komplexität des Themas ergeben sich Chancen und Gefahren. Da Wildwasser enorme Kraft hat, sollte sehr leichtes Wildwasser befahren werden, um in leichtem Wasser die Flut an Informationen umsetzen zu können.
- Bei einem Einführungsgespräch für Minirafts muss zusätzlich zu dem Einführungsgespräch für Rafts speziell auf folgende Punkte eingegangen werden: Sitzhaltung im Miniraft, Anlanden, Steuerung des Minirafts.

- Welche Position hat welches Miniraft in der Gruppe von Minirafts, wo ist der/sind die Bootsführer/innen, was geschieht wenn der/die Bootsführer/in mit der Betreuung von gekenterten Booten beschäftigt ist?
- Wie „ließt“ man Wildwasser, welche Regeln müssen befolgt werden, wie nutzt man das Wasser (Kehrwasserfahren, Seilfährenfahren, Hauptströmung)
- Wie verhält man sich im Notfall: „Flippen“ (Kentern), Kontakt mit Hindernissen

5.3.7. Kajakfahren:

- Beschreibung der Bewegungshandlung

Unter Kajak versteht man ein Boot, welches im Unterschied zum Kanu an der Oberseite nur eine kleine Sitzöffnung aufweist. Der offene Raum zwischen Kanute und dem Rand der Sitzöffnung (Süllrand) wird durch die Spritzdecke abgedichtet. Kajaks werden in der Regel mit einem Doppelpaddel, und meist alleine gefahren. Je nach Einsatzgebiet (Rodeo, Slalom, Regatta, Kursbetrieb, Wuchtwasser, Flachwasser, Meer) ergeben sich verschiedene Größen und Formen von Kajaks. Obwohl in Kajaks Auftriebskörper (meist Luftsäcke) ein absinken des Bootes nach einer Kenterung verhindern, stellt ein Kajak in einem solchen Fall im Gegensatz zu den oben beschriebenen Booten eine Belastung und keine Hilfe (keinen „Anhaltspunkt“, keine Schwimmhilfe) dar.

- Anforderungen an die SchülerInnen

- Einsteigen können, bei einer Kenterung aussteigen können
- Nach Regeln handeln können, Wildwasser lesen können
- Selbsteinschätzung und die Kompetenz diese zu kommunizieren

- Pädagogische Möglichkeiten der Aktivität

- Vielfältige Ziele auf der Ebene der Sachkompetenz
- Umgang mit Angst
- Aufbau von Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit
- „Längerfristig können durch die Unterschiedlichkeit der einzelnen Teildisziplinen des Sports verschiedene sportpädagogische Perspektiven erfahren werden, die über das reine Naturerlebnis hinaus bedeutsam sind...das Wildwasserfahren könnte besonders unter der Perspektive des Wagens und Verantwortens attraktiv werden“ (Lochny &

Weigelt in Giese 2009, S. 146).

- Welche Informationen helfen Lehrkräften aus BuS bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung der Aktivität.

- Die Vorstellung in einem Kajak eingeschlossen zu sein und mit dem Kopf unter Wasser zu sein ist eine Angstvorstellung, welche von vielen AnfängerInnen geäußert wird. Wenn die Technik, wie man sich aus dem Boot befreien kann, nicht anfangs gelernt wird, kann es tatsächlich zu diesem „worst case“ Szenario kommen. Deshalb kann es eine geeignete Maßnahme darstellen, diese Technik beim ersten Kontakt mit dem Wasser zu erklären und auszuführen. Dadurch können die SchülerInnen im Falle des Falles das Boot verlassen. Die SchülerInnen sind dadurch auch von Beginn an nass und versuchen somit meist nicht mehr den Kontakt mit dem nassen Element zu vermeiden, wodurch sie sich eher auf das Element Wasser einlassen können.
- Kajaklehrwarte bilden mit ihrem Boot einen Rettungsanker. Es stellt also in gewisser Weise eine Sicherheitsvorkehrung dar, wenn ein Kajakinstructor ein voluminöses Boot mit viel Auftrieb hat. Kleine Rodeoboote bieten diese Sicherheit nicht, und sind beim Erreichen von gekenterten SchülerInnen ebenfalls nicht so gut geeignet.

5.4. Zeitliche Struktur von erlebnispädagogischen Projekten

Vorweg ist festzustellen, dass die zeitliche Struktur während erlebnisorientierter Sommersportwochen kein fixer Rahmen sein kann: „Insofern verbietet es sich von selbst, die Arbeit an Grenzerfahrungen in ein starres Ablaufschema pressen zu wollen. Angemessen ist vielmehr ein offener Zeitrahmen, der flexibel den Gegebenheiten der Situation angepaßt werden kann“ (Gilsdorf & Volkert, 2004, S. 35).

Unter der zeitlichen Struktur von erlebnispädagogischen Projekten wird an dieser Stelle die Einteilung in Planung, Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung verstanden.

Fleischer (2007, S. 91) findet, „dass mehrere Teilprojekte aufeinander folgen sollten, was mehrere Monate beansprucht. Mehrtägige Treffen haben Impulscharakter; von ihnen geht ein starker Anstoß zu Veränderungen aus, dessen Kraft jedoch mit der Zeit nachläßt.“ Stundenweise treffen könnten zwischen längerfristigen Veranstaltungen dazu beitragen die Impulse aufrechtzuerhalten. Es scheint also für erlebnispädagogisches Arbeiten wichtig zu

sein, möglichst langfristig arbeiten zu können, was durch intensive Vorbereitungseinheiten im Unterricht, und Nachbereitungseinheiten gewährleistet werden kann. Es sei an dieser Stelle auf Punkt 4.5. in dieser Arbeit hingewiesen.

Jede Phase einer Aktion beeinflusst die nachfolgende Phase. Gelingt es etwa nicht, möglichst viele SchülerInnen möglichst intensiv in der Durchführungsphase einzubinden kann, kann der Fall eintreten, dass es nicht viele Ereignisse und Empfindungen gibt, über welche reflektiert werden kann. In einem solchen Fall scheint der Lernerfolg gering auszufallen, und die Frage nach dem Transfer des Gelernten in der Nachbereitungsphase stellt sich nur in geringem Maße. Die Grundlegung für den Erfolg einer erlebnispädagogischen Aktion liegt deshalb in der Planungs- und Vorbereitungsphase, in welcher die Nachfolgenden Phasen noch beeinflusst werden können.

Planungs- und Vorbereitungsphase:

Janke (in Boeger & Schut 2005, S. 132) betont das pädagogische Potenzial, welches in Aktivitäten vor der eigentlichen Durchführung liegt, wonach eine gezielte, intensive Organisation und Planung, „bei der alle die Verantwortung für dieses gemeinsame Unternehmen tragen, die Kommunikation und das Miteinander in der Klasse fördert.“

In der Gesetzgebung wurde dieses pädagogische Potential, welches in der gemeinsamen Planung und Vorbereitung von Schulveranstaltungen liegt, ebenfalls berücksichtigt: „Auf Schulveranstaltungen mit bewegungserziehlichen Inhalten sind die Schülerinnen und Schüler im Unterricht ausreichend vorzubereiten“ (Fachlehrplan Unterstufe). Konkreter ist eine andere Forderung des Lehrplans, wonach „vorgesehene Inhalte von Schulveranstaltungen bei der Planung des Unterrichts als Ergänzung berücksichtigt werden“ können. Weiter: „Die Inhalte des Unterrichts haben weiters eine entsprechende Vorbereitung auf allfällige Schulveranstaltungen zu gewährleisten.“ (http://www.bmukk/medienpool/13837/bsp.lehrplan06_pg.pdf).

Durch vorbereitende Einheiten könne schwierige oder neue Bewegungshandlungen oder Techniken leichter und effizienter gelernt werden. Das Sichern beim Klettern kann zwar rasch gelernt werden, der sichere Einsatz erfordert bei den meisten SchülerInnen jedoch die kognitive Verarbeitung über einen längeren Zeitraum. Einmalige Kletteraktionen bei Schulsportwochen

lassen einen Teil des Potentials auf der Sachebene ungenutzt, da bei entsprechender Vorbereitung der Lernerfolg in der Regel größer ist. Kletteraktivitäten im Vorfeld und im Rahmen der Nachbereitung sind nicht nur durch den Lehrplan empfohlen, sondern helfen auch einen Spannungsbogen von der Vorbereitung zur eigentlichen Durchführung, hin zur Nachbereitung zu spannen. Aus Gründen der Verfügbarkeit, findet Kunz (in Gilsdorf & Volkert, 2004, S. 136), dass das Lernen von Sicherungstechniken nahe an der eigentlichen Aktion liegen sollte. In den Phasen der Vorbereitung und Planung können fächerübergreifende Themen behandelt werden. Neben diesem inhaltlichen Aspekt, kann sich auch Vorfreude einstellen und dadurch vermehrte Offenheit für Lernprozesse während der Durchführung. Wenn SchülerInnen bei diesen Phasen miteinbezogen werden, ergeben sich bereits im Vorfeld Lernmöglichkeiten, welche unter dem Lernaspekt der eigentlichen Aktion genutzt werden können. Auch nach Amesberger (2003, S. 94) sind zentrale Ziele der Vorbereitungsphase, Neugier, Interesse und persönliche Betroffenheit zu wecken.

Durch Übungen aus der Interaktionspädagogik im Vorfeld einer Aktion, kann der Fokus auf die wichtigsten Themen der eigentlichen Aktion bezogen werden. Kunz (in Gilsdorf & Volkert, S. 138) gibt dazu ein Beispiel, in welchem in vorbereitenden Übungen im Sportunterricht der Fokus auf „Selbstbewertung statt Fremdbewertung“ und „Prozess ist wichtiger als Ergebnis“ gelenkt wurde. Die dazu verwendeten Übungen wurden bei der eigentlichen Aktion zur Vorbereitung verwendet. Auch Reiners (2003, S. 38) sieht Übungen aus der Interaktionspädagogik als Möglichkeit der Bereicherung in der Erlebnispädagogik: „So sind Interaktionsspiele schon (oder gerade) in der Vorbereitung von Expedition, Projekt oder Rettungsdienst angebracht.“ Reiners verdeutlicht den Kreis des Verstehens mit einer Zeichnung, in welcher durch Erlebnisse während einer natursportlichen Aktion der Anreiz zur Teilnahme an Interaktionsspielen steigt, und durch die Interaktionspädagogik wiederum erlebnispädagogische Aktivitäten vorbereitet, vertieft und reflektiert werden können.

Durchführungsphase:

Gäbert et al (2007, S. 60) geben einen Aufbauplan für erlebnispädagogische Projekte, unabhängig von der Länge der Aktion wieder. Dazu verwenden sie metaphorisch das Modell eines Berges, wobei der Gipfel den Höhepunkt, die eigentliche Aktivität darstellt. Dabei soll es am Anfang einer Aktivität ein Warm up geben, während dessen sich die SchülerInnen auf die neue Umgebung und die Aufgaben einstellen können. Anschließend sollte ein leichtes „Vorbereitungsspiel“ und danach die Hauptaktivität stattfinden. Nach einem Cool down soll die

Reflexion stattfinden. Die Reflexion stellt also Teil der Durchführungsphase dar und nicht eine Nachbesprechung des eigentlichen Lernprozesses. Aktion und Reflexion sind ineinander verschränkt und bilden gemeinsam die Methode, durch welche Zielkategorien bearbeitet werden.

Nachbereitung:

Die Phase der Nachbereitung stellt den Versuch dar, Erkenntnisse aus dem erlebnispädagogischen Prozess in den Alltag zu integrieren. Näheres dazu findet sich bei der Behandlung des Transferproblems. Vorweg sei nur die Notwendigkeit einer Nachbereitung angedeutet: „Natürlich können intensive Erlebnisse zu unmittelbaren Wirkungen auf Lebenskonzepte führen. Aber sowohl Effekt als auch das Anhalten des Effekts sind dann zu sehr dem Zufall überlassen. Weiters scheint uns die langfristige Betreuung auch aus Gründen der Umsetzung/ des Transfers von Erfahrungen in die Alltagswelt zentral“ (Amesberger 2003, S. 68).

5.5. Gruppengröße und Betreuungsverhältnis

Eine der größten Herausforderungen beim Einsatz erlebnispädagogischer Methoden während Sommersportwochen, stellt die große Anzahl von SchülerInnen dar. Es sei in diesem Zusammenhang nochmals angemerkt, dass die Erlebnistherapie Kurt Hahns (welche als eigentlicher Beginn der Erlebnispädagogik gilt) als reformpädagogische Antwort auf angebliche Verfallserscheinungen der Jugend entwickelt wurde und im schulischen Rahmen eingesetzt wurde (Heckmair & Michl, 2002, S. 150). In der Phase von 1960 bis 1990 wurden erlebnispädagogische Methoden meist im sozialpädagogischen Bereich eingesetzt. Eine Gruppengröße von 6 bis 8 Personen stellt sowohl in sozialpädagogischen Betreuungseinrichtungen, als auch bei vielen Natursportarten wie Rafting, Canyoning oder Klettern eine übliche Gruppengröße dar. Deshalb stellt die Zahl von meist mehr als 20 SchülerInnen in Schulklassen aus zweierlei Sichtweisen eine Herausforderung dar:

Die Durchführung von Natursportarten setzt mit großen Gruppen besondere Maßnahmen voraus.

Die Reflexion des Erlebten stellt einen zentralen Punkt im Lernprozess dar, deshalb müssen Reflexionsmethoden eingesetzt werden, welche möglichst viele SchülerInnen zum

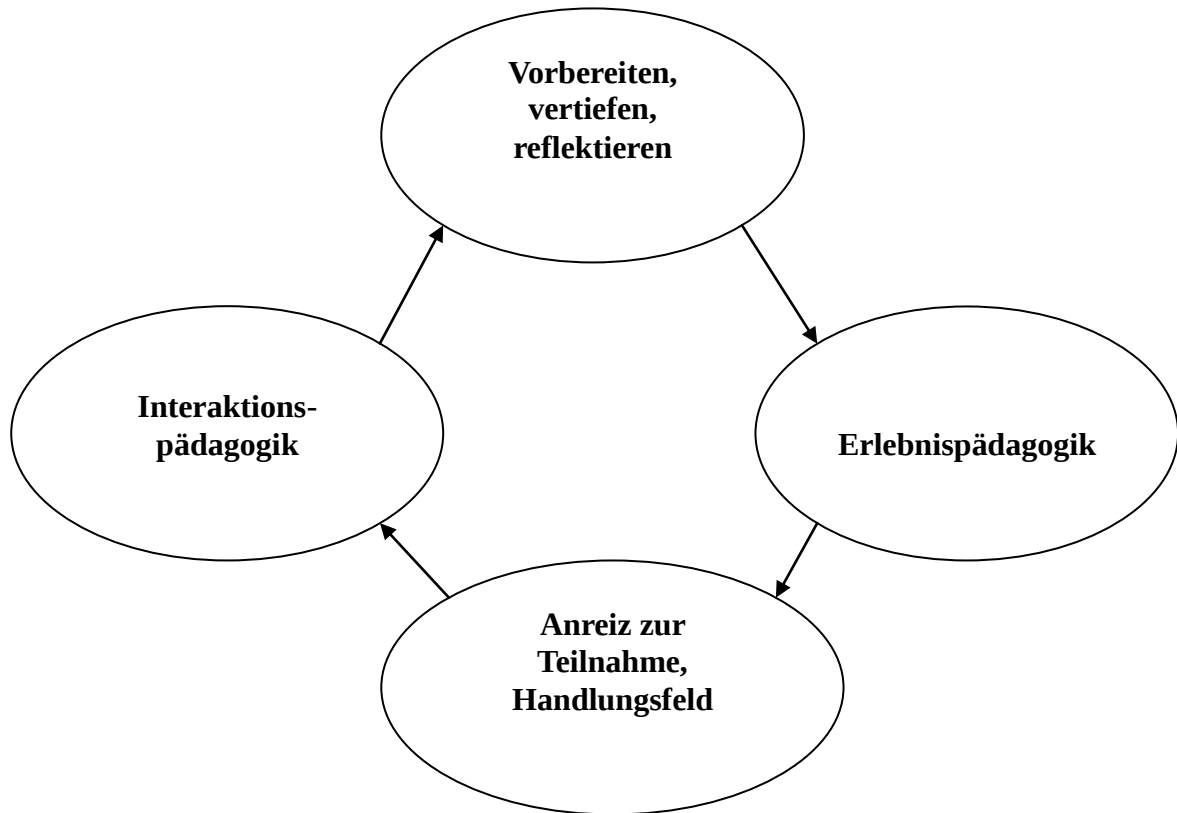
Nachdenken anregen. Hinweise dazu finden sich unter Punkt 5.9. „Der Reflexion als einem der wichtigsten Merkmale der Erlebnispädagogik muss ein hoher Stellenwert in der Planung eingeräumt werden“, so Gäbert et al (2007, S. 65). Wie bereits erwähnt, ist die Durchführungsphase die Grundlage für die Reflexion. Gelingt es nicht, möglichst viele SchülerInnen möglichst intensiv in der Durchführungsphase einzubinden, sind Reflexionsmethoden welche viele SchülerInnen einbinden wenig effektiv.

In der Durchführungsphase können durch folgende Maßnahmen möglichst viele SchülerInnen möglichst intensiv eingebunden werden:

- besondere Organisationsformen (siehe Punkt 5.7.)
- Durch eine Vorbereitungsphase, welche dazu beiträgt, dass die SchülerInnen in der Durchführungsphase aktiv sind. Dazu scheint es ratsam, die Schulsportwoche zur Schulsportwoche der SchülerInnen zu machen. Dies kann einerseits durch die Beteiligung der SchülerInnen in der Planungs- und Vorbereitungsphase erfolgen (vgl. 5.4.), und andererseits durch Zielvorgaben und Themen, welche von der Klasse selbst vorgegeben werden.

Bei der Durchführung von erlebnispädagogischen Sommersportwochen kann durch Übungen aus der Interaktionspädagogik, welche in der Vorbereitungsphase eingesetzt werden, der Fokus der SchülerInnen auf gewisse Themenbereiche gelenkt werden. Dies wurde bereits unter Punkt 5.4. beschrieben. Durch eine solche Art der Vorbereitung scheint die Bereitschaft der SchülerInnen erhöht werden zu können (Reiners, 2003, S. 38), sich mit relevanten Themen auseinanderzusetzen. Methoden der Interaktionspädagogik können meist mit Gruppenstärken durchgeführt werden, welche jener von Klassen entsprechen. Deshalb erscheint eine Vorbereitung in welcher bereits Themen bearbeitet werden, als Möglichkeit, mit großen Gruppen erlebnispädagogisch arbeiten zu können.

Reiners fasst die Beziehung zwischen Interaktionspädagogik und Erlebnispädagogik wie folgt zusammen:



Welche Gruppengröße und welches Betreuungsverhältnis gewählt wird, ist demnach von vielen verschiedenen Faktoren abhängig und muss von der pädagogischen Leitung der erlebnisorientierten Sommersportwoche entschieden werden. Wird für die Woche das Thema der Kooperation gestellt, müssen Inhalte, Methoden und Organisationsformen gefunden werden, bei welchen alle SchülerInnen eingebunden werden. Eine Zerteilung in Kleingruppen scheint in diesem Falle nur für die Bearbeitung gewisser Schwerpunkte und nur zeitlich begrenzt sinnvoll.

5.6. Die teilnehmenden SchülerInnen

Nach Gäbert et al (2007, S. 51) sind Anzahl, Alter und Charakteristika der SchülerInnen jene Faktoren, nach welchen die weitere Planung erfolgt.

Welche sportmotorischen Voraussetzungen müssen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen mindestens aufweisen?

Dies ist bei den in dieser Arbeit behandelten Inhalten aufgeführt. Ausnahmen können dann gemacht werden, wenn bestimmte Sicherheitsvorkehrungen verstärkt werden, oder die Woche anders aufgebaut wird. Bei einer erlebnisorientierten Sommersportwoche einer Integrationsklasse können ohne weiteres RollstuhlfahrerInnen an kleinen Wanderungen teilnehmen. Die Teilnahme der SchülerInnen mit einer Beeinträchtigung stellt dabei die Aufgabe für anderen SchülerInnen dar (vgl. Hinrichs, 2003, S.4).

Welchen pädagogischen Handlungsbedarf können TeilnehmerInnen aufweisen?

Franke (2000, S.98 in Giese, 2009, S.17) bestimmt den Reflexionsprozess auf der Basis von Vernünftigkeit, Selbstbestimmung und Freiheit des Denkens und Handelns, sowie „die Frage nach dem vernunftbegabten, erkenntnisfähigen Subjekt (...) als autonome Person“, als „Voraussetzungen und Merkmale von Mensch-Welt-Bezügen, denen man eine bildungsrelevante Bedeutung zuschreibt.“ Diese Merkmale scheinen somit auch Voraussetzungen für Lernprozesse bei erlebnispädagogischen Ansätzen zu sein, wodurch sich die Grundlegung der Erlebnispädagogik in einem humanistischen Menschenbild ausdrückt. Deshalb sollten die SchülerInnen auf die von Franke beschriebenen Fähigkeiten zurückgreifen können. Die SchülerInnen sollten also keine diagnostizierbaren Defizite auf personeller oder sozialer Ebene aufweisen. Erlebnispädagogische Methoden während einer Sommersportwoche sollten in der Regel der Persönlichkeitsmodifizierung in Form von Verstärkung funktionaler Verhaltensweisen gelten, und nicht der Persönlichkeitsveränderung, meint Scholz (2005, S. 15). Der Autor weiter: „Bei der sportpädagogischen Arbeit in der sozialpädagogischen/(allgemein-)bildenden und erzieherischen / entwicklungsfördernden Ausrichtung hat man es mit einer „normalen“ Klientel zu tun.“ Perschke & Flosdorf (2003) führen bei vielen Aktivitäten, welche in risikoreichem Gelände abgehalten werden, an, dass die Gruppenkonstellation eine Eskalation ausschließen lässt.

5.7. Organisationsformen

Unter Punkt 5.5. wurde ausführlich auf die Gruppengröße und das Betreuungsverhältnis eingegangen. Deshalb seien hier mögliche Organisationsformen für erlebnispädagogisches Arbeiten mit größeren Gruppen dargestellt und reflektiert.

Bei welchen Zielen, Inhalten und Methoden welche Gruppenstärken sinnvoll sind, muss die jeweilige Lehrperson beurteilen. Für alle Organisationsformen gilt jedoch: Das Projekt muss zum Projekt der SchülerInnen gemacht werden, um eine aktive Teilnahme bewirken zu können.

Organisationsform: Großgruppe (mehr als 8 SchülerInnen)

Diese Form erscheint sinnvoll, wenn Themen behandelt werden, welche die Großgruppe betreffen, oder wenn wenig Betreuungspersonal eingesetzt werden kann. Auch bei Inhalten, wie dem Bau einer Seilbrücke, oder Spielen, welche viele TeilnehmerInnen benötigen, stellt die Großgruppe einen geeigneten Rahmen dar.

Oberstes Prinzip bei der Arbeit mit einer Großgruppe ist das Einbinden aller SchülerInnen. Dies kann erreicht werden durch:

- Zusatzaufgaben und Arbeitsanweisungen (siehe das Beispiel der Seilrutsche im Anhang): Durch die Abwandlung von Inhalten können Zusatzaufgaben geschaffen werden, welche SchülerInnen binden.
- Spiele aus der Interaktionspädagogik
- Teilung der Gruppe in Aktive und Beobachter

Organisationsform: Temporale Kleingruppen (8 SchülerInnen und weniger)

Eine Großgruppe wie etwa eine Klasse kann temporal (zeitlich begrenzt) in Kleingruppen geteilt werden. Die Kleingruppen können für kurze Zeit (für eine oder mehrere Aufgaben), für mittelfristige Zeiträume (Tag) oder für längere Zeiträume (Sommersportwoche oder darüber hinaus) gebildet werden. Die Kleingruppen können dabei in einem zirkulären Ablauf die gleichen Inhalte absolvieren, parallel nebeneinander verschiedene Inhalte durchführen, oder gleichzeitig bzw. etwas verzögert die gleichen Inhalte absolvieren:

- **Zirkulärer Ablauf in temporalen Kleingruppen:** Ein Zirkel von Inhalten

(Aufgabenstellungen aus der Interaktionspädagogik oder Natursportarten) wird von den Kleingruppen durchlaufen, bis jede Kleingruppe jeden Inhalt durchgeführt hat. Das Ausmaß eines Zirkels kann ähnlich einem Zirkeltraining im Minutenbereich liegen, mittelfristig (Tagesausmaß) veranschlagt sein, oder längerfristig darüber hinausgehen.

- **Paralleler Ablauf in temporalen Kleingruppen:** Die Kleingruppen führen Inhalte durch, welche von den anderen Kleingruppen nicht durchgeführt werden. Die gestellten Themen sollten dabei ähnlich sein, um in der Großgruppe (etwa im Lager) über ähnliche Lernprozesse sprechen zu können. Ein Beispiel wäre eine erlebnisorientierte Sommersportwoche, bei welcher sich SchülerInnen für die gesamte Woche Inhalte wählen und die Inhalte der anderen Gruppen nicht durchführen.
- **Gleicher Ablauf in temporalen Kleingruppen:** Die Kleingruppen führen den gleichen Inhalt aus, bilden aber trotzdem Kleingruppen, da dies aus sporttechnischen oder pädagogischen Gründen sinnvoll ist. Beim Rafting etwa, bilden die Besatzungen der Boote eigene Kleingruppen, welche erst bei einer Landung an einer Schotterbank und im Rahmen einer Reflexion wieder zu einer Großgruppe werden. Neben diesem örtlichen Nebeneinander ist auch noch ein gleicher Ablauf der unterteilten Kleingruppen an voneinander weiter entfernten Orten denkbar: gleichzeitiges Klettern in Kleingruppen bei Routen welche nicht unmittelbar nebeneinander sind.
- **Gleicher Ablauf in temporalen Kleingruppen mit zeitlicher Verzögerung:** Die Kleingruppen führen den gleichen Inhalt aus, beginnen jedoch zeitversetzt. Der Ort der Ausübung ist dabei sinnvoller Weise der Selbe. Dadurch können alle SchülerInnen den gleichen Inhalt am selben Ort durchführen, wodurch sich bei einer gemeinsamen Reflexion gemeinsame Bezugspunkte ergeben. Die Lehrperson kann an einem Punkt (etwa der ersten Abseilstelle, einer ausgesetzten Brücke) bleiben und so bei ausgewählten Punkten bei allen SchülerInnen anwesend sein. Beispiele sind das begehen eines Canyons, Klettersteiges, oder eine Wanderung, welche in Kleingruppen zeitversetzt begonnen wird.

Die sportliche Betreuung der Kleingruppen erfolgt natürlich durch ausgebildete Fachkräfte. Das Alter und das Verhalten der SchülerInnen muss es ermöglichen, dass die SchülerInnen durch die Fachkräfte und Begleitpersonen betreut werden. Die erlebnispädagogische Betreuung, vor allem das Abhalten von Reflexionseinheiten, kann bei entsprechendem

Betreuungsverhältnis und entsprechender Qualifikation der Begleitpersonen in den Kleingruppen abgehalten werden. Dass dieser Fall eintritt wird jedoch selten zutreffen, wodurch sich die Notwendigkeit ergibt, andere Möglichkeiten der Reflexion zu verwenden:

- Reflexion in der Großgruppe, zwischen den einzelnen Kleingruppenphasen.
- Wahrnehmungsaufgaben und Arbeitsanweisungen welche im Voraus gegeben werden, um den Fokus auf Aspekte des Erlebens lenken zu können, welche für den Lernprozess als nützlich erscheinen. Die Begleitpersonen und sportlichen Fachkräfte sollten in diesem Fall Zeit zur Verfügung stellen, in welcher sich die SchülerInnen über die Aufträge Gedanken machen können. Medien können dazu benutzt werden, die Ergebnisse dieser Arbeit in der Gesamtgruppe zu zeigen. So können etwa mit Digitalkameras von jedem/r Schüler/in 2 Photos geschossen werden, welche die Gefühlslage ausdrücken. Es kann auch der Auftrag erteilt werden, dass leblose Objekte aus der Natur mitgenommen werden sollen, welche als Synonym für die eigene Rolle in der Gruppenkonstellation des Tages gelten können.
- Body-Prinzip: Diese im Voraus gestellten Aufgaben können mit einem zugewiesenen Body, einer Partnerin oder einem Partner erfüllt werden. Bei dieser Arbeitsweise können die Body untereinander auch über Themen und Fragestellungen sprechen, welche von der abwesenden Lehrperson formuliert, und von den sportlichen Leitern gestellt werden.

Organisationsform: Person

Die SchülerInnen sollen eine Aufgabe alleine bewältigen: bei Solos etwa (vgl. Heckmair & Michl, 2002, S. 184), werden Personen alleine an geeigneten Orten positioniert, um meist über relevante Fragen nachzudenken, diese erst zu formulieren, oder das Gefühl des Alleine-Seins zu analysieren. Meist werden dazu Orte ausgesucht welche Weitblick erlauben. Diese Methode kann Aktion und Reflexion in einem darstellen. „Das Solo ist sowohl Setting als auch erlebnispädagogische Methode“, so Zuffelato & Kreszmeier (2007, S. 199). Die Lehrperson positioniert die SchülerInnen so, dass zwischen den SchülerInnen kein Kontakt besteht, sie im Notfall wieder alleine zurück finden und objektive Gefahren wie Steinschlag oder Absturzgelände ausgeschlossen sind.

5.8. Rahmenbedingungen

Scholz (2001 S. 99) versteht unter Rahmenbedingungen „das Wetter, die Absprache mit den anderen, parallel laufenden Kursen sowie Gegebenheiten des Hauses wie Essenszeiten, Verfügbarkeit von Fahrtmöglichkeiten, Mitarbeitern usw.“

An dieser Stelle wird diese Aufzählung noch durch Anreise, Verpflegung, Infrastruktur und Art der Umgebung erweitert. Besonderen Wert sollten Lehrpersonen bei der Planung von Aktivitäten auf die Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmer legen, „da die Motivation der Teilnehmer eine Grundvoraussetzung für den erfolgreichen Verlauf einer erlebnispädagogischen Aktivität ist“, so Gäbert et al (2007, S. 64).

Anreise: Die Anreise stellt zu allererst einen Kosten- und Zeitfaktor und letztlich auch einen pädagogischen Faktor dar.

- Bei kurzzeitigen Projekten kann die Anreise entfallen, wenn etwa das Schulgelände genutzt werden kann.
- Wenn der Ort der Durchführung in der näheren Umgebung liegt, kann je nach Alter eine selbstständige Anreise dorthin erfolgen, oder die Anreise als erster Programmpunkt mittels Fahrrad oder zu Fuß erfolgen. Die Anreise sollte aus pädagogischen Gründen jedoch gemeinsam erfolgen, da sich so die Zeit der gemeinsamen Veranstaltung verlängert und sich so die Möglichkeit für pädagogisches Arbeiten bietet.
- Liegt der Ort der Durchführung nicht in einem Bereich welcher durch Muskelkraft oder selbstständige Anreise erreicht werden kann, müssen motorisierte Verkehrsmittel verwendet werden. In der Regel werden Busunternehmen mit der Anreise beauftragt, was organisatorisch wohl die einfachste Möglichkeit darstellt, jedoch nicht die Kostengünstigste. Deshalb ist abzuwägen, wie der Ort der Durchführung durch öffentliche Verkehrsmittel erreicht werden kann.

Die Anreise per Bahn ist meist langwieriger und organisatorisch aufwendiger als mit dem Bus. Daraus können sich aber folgende Vorteile ergeben:

- Die SchülerInnen können in die Planung der Anreise mit einbezogen werden, da diese im Vergleich zur Anreise mit dem Bus aufwendiger zu Planen ist.

- Die Anreise ist meist kostengünstiger.
- Die Anreise per Bahn verursacht keine Emissionen (siehe Werte- und Konsumkritik).
- Die Anreise per Bahn kann auch für fächerübergreifenden Unterricht genutzt werden; die Anreise mit historischen Bahnen (etwa die Mariazellerbahn von St.Pölten nach Mariazell) kann einen Bezugspunkt zum Geschichtsunterricht darstellen, oder als Anregung für den Geographieunterricht genutzt werden, da Bahnen meist andere Trassen benutzen als Straßen und so vielleicht interessantes Gelände bereist werden kann (z.B.: Ötschergräben in Niederösterreich).
- Bahnwagons bieten auf Grund ihrer Raumaufteilung geeignete Bedingungen für Gespräche. So können während einer Bahnfahrt Gespräche geführt, und sogar Arbeitsaufträge erteilt und ausgeführt werden.

Transport vor Ort: Die Transportwege sind aus Gründen des zeitlichen und finanziellen Aufwandes möglichst gering zu halten. Arbogast (in Gilsdorf & Volkert, 2004, S. 302) beschreibt den Idealfall und gibt eine Begründung dafür: „An Ort und Stelle sind die Kanuausrüstung, ein Kleinbus mit Kanuanhänger und die Kochmöglichkeiten. Somit bleibt viel Freiraum für die Kreativität in Sachen Gestaltung des Aufenthaltes.“ Durch den Wegfall weiterer Anreisewege zu den Stätten der Ausübung, ergibt sich auch ein ganzheitlicheres Bild der Sommersportwoche, durch welches die Sommersportwoche für sich zu einem Erlebnis werden kann. Als Beispiel sei die im Anschluss vorgestellte Gesäuse - Expedition genannt, bei welcher die SchülerInnen eine weite Strecke zurücklegten und Rafting sowie Wanderinhalte durchführten, ohne ein motorisiertes Verkehrsmittel verwendet zu haben. Viele natursportliche Unternehmen sind nicht auf große Gruppengrößen spezialisiert, und müssen so eine Klasse mit Kleinbussen zum Durchführungsort bringen. Bei einer zu geringen Zahl von Kleinbussen ergeben sich so Wartezeiten, welche nur schwer für den Lernprozess genutzt werden können. Andere Unternehmen wieder sind auf Großgruppen spezialisiert, und bringen die SchülerInnen in Großbussen zum Durchführungsort, was wiederum den Charakter des Naturerlebens und der Exklusivität der angestrebten natursportlichen Aktivität vermindert. Davon kann jedoch die Motivation und in weiterer Folge die Teilnahme und damit die Möglichkeit der Bearbeitung der Zielkategorien abhängen.

Unterkunft: Die Frage ob in Zelten, im Biwak, im Tipi, in der Pension oder in einem Hotel genächtigt wird, hängt von vielen Faktoren ab. Es kann zum Beispiel für den Lernprozess

förderlich sein, wenn in einem Hotel die Ausrüstung getrocknet werden kann, und wenn die SchülerInnen trockene, warme Nächte verbringen, um für die Aktivitäten des nächsten Tages ausgeruht zu sein. Bei der Übernachtung in Zelten können SchülerInnen wegen schlechter Ausrüstung oder wegen dem Wetter bereits vor einer Aktion unterkühlt sein. Es sind auch durchaus Lernszenarien vorstellbar wo dies eine Lernmöglichkeit darstellt. Jahnke (in Boeger & Schut, 2005, S. 133) merkt an, dass das Zusammenleben auf engstem Raum den einzelnen in seinen Freiheiten einschränkt, so dass eine „gewisse Rücksichtnahme und Disziplin von großer Wichtigkeit ist. Regeln des sozialen Miteinanders können somit erprobt und eigene Grenzen erfahren werden.“ Jenseits dieser sozialen Zielkategorie scheint auch noch der Kompetenzbereich der Werte- und Konsumkritik ein Lernfeld bei gewissen Arten der Unterbringung zu sein. Gilsdorf & Volkert (2004, S. 73) führen aus, dass bei allen in ihrem Buch vorgestellten Projekten als Zielort ein Selbstversorgerhaus gewählt wurde, „denn Selbstversorgung kann als ein wichtiges Element zur Erprobung der Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit angesehen werden.“ Als weitere Vorteile eines Selbstversorgerhauses geben die Autoren an, dass die Unterkunft mit keinen anderen Gruppengeteilt werden muss, „was intensive Arbeit ermöglicht“ (ebd.). Auch der Handlungsspielraum wird größer eingeschätzt, „da einengende Bedingungen wie feste Essenszeiten, und Nachtruhezeiten wegfallen“ (ebd.).

Verpflegung: Elflein (2007, S. 387) sieht den pädagogische Auftrag darin, „den individuellen Antrieb der Kinder nicht in Disziplin, Ein- und Unterordnung verkümmern zu lassen, sondern ihre Selbstbestimmungsfähigkeit und Mündigkeit individuell und gemeinsam zu fördern.“ Dies gelingt nach Elflein nicht ohne Spielräume und Angebote zur selbständigen kreativen Gestaltung. Ein solcher Spielraum kann die Selbstorganisation der Verpflegungsmodalitäten sein. Schon in der Vorbereitungsphase bieten sich Möglichkeiten die SchülerInnen mit Aufgaben zu versehen, welche bei geeigneter Betreuung und Reflexion zu Lernergebnissen führen können. Auch die Besorgung und Verarbeitung (vielleicht sogar auf Öfen, welche nur mit selbstgesammelten Holz betrieben werden können) der Lebensmittel kann selbst zu einem Inhalt der erlebnisorientierten Sommersportwoche werden. Die Lehrpersonen sollten jedoch nicht von den Küchengepflogenheiten der SchülerInnen abhängig sein, um mit Distanz die Vorgänge (welche leicht in Streitereien ausarten können) beobachten zu können und für den erlebnispädagogischen Lernprozess nutzbar machen zu können. Bereitgestellte Mahlzeiten hingegen, können für den Lernprozess dann förderlich sein, wenn sich die SchülerInnen auf

andere Themen und Lernbereiche konzentrieren müssen und keine Ressourcen für die Verpflegungsmodalitäten aufbringen können. Fächerverbindende Aspekte ergeben sich mit Buchhaltung, Haushaltskunde oder dem Werkunterricht. Im Werkunterricht kann leicht ein tragbarer Ofen gebaut werden, welcher dazu geeignet ist, Nudeln für mehr als 20 Personen zu kochen. Als Grundmaterial könnte ein Fass, oder ein metallener Werkstättenabfalleimer dienen.

Infrastruktur: Je nach Zielsetzung kann es bedeutsam sein, ob von den SchülerInnen Infrastruktur wie Kaufladen oder Zigarettensautomat erreicht werden kann. Auch die Erreichbarkeit über das Mobiltelefon stellt einen wichtigen Faktor dar. Durch die Nichterreichbarkeit via Mobiltelefon können Zielkategorien aus dem Kompetenzbereich der Werte und Konsumkritik (Amesberger 2003, S. 54) behandelt werden. Dabei scheint es jedoch ratsam die SchülerInnen und vor allem die Eltern im Vorfeld über diesen Umstand zu informieren.

Art der Umgebung: In dieser Arbeit wurde der Stellenwert der Natur schon betrachtet. Hier sei noch ergänzt, dass durch beeindruckende Naturkulissen die Vorfriede und Bereitschaft zur aktiven Teilhabe der SchülerInnen gesteigert werden kann. Im Gegensatz dazu, können Kajakkurse auf landschaftlich uninteressanten, vielleicht sogar verschmutzten Gewässern und Kletteraktivitäten auf mickrig Erhebungen dazu beitragen, dass das Projekt nicht gelingt.

5.9. Reflexion: Notwendigkeit und Möglichkeiten

Unter Reflexion wird das Zurückblicken, das „spiegeln von Licht oder Wellen; - das prüfende und vergleichende Nachdenken, Überlegen und Betrachten eines Sachverhaltes“ gemeint (Zuffellato & Kreszmeier, 2007, S. 131). Bei der Betrachtung erlebnispädagogischer Methoden wurde Reflexion bereits als Angelpunkt des erlebnispädagogischen Arbeitens genannt. Alleine beim Modell „The Mountains Speak For Themselves“ haben Reflexionsmethoden keinen Stellenwert. Bereits im historisch betrachteten nächsten Modell, dem Outward Bound Plus Modell wird der Vorstellung Rechnung getragen, dass es nicht reicht nur die Komfortzone (Scholz, 2005, S. 17) zu verlassen und auf die neuen Gegebenheiten zu reagieren, sondern dass diese neue Handlungsreaktion Gegenstand von Reflexionsleistungen werden muss, „um auftretenden Diskrepanzen zwischen Handlungsabsichten bzw. antizipierten Handlungsergebnissen und tatsächliche eingetretenen Handlungsergebnissen nachzuspüren“

(Giese, 2009, S. 29). Dabei stellt die reflexive Bezugnahme nicht nur in der Erlebnispädagogik eine Konstante dar. Bietz (2005, S. 107) etwa meint, dass nur unter der Bedingung von reflexiver Distanz persönliche Handlungsspielräume gewonnen werden und persönliche Erlebnisse nachhaltige Auswirkungen auf die Person und ihren Weltbezug insgesamt haben können und bezeichnet dies als „allgemeine bildungstheoretische Annahme“.

Je nach der Art der Erlebnisse und nach der Qualität der Reflexion und Transfer besteht Aussicht bleibende Lernerfolge für die SchülerInnen zu erzielen.

Reflexion kann von den Lehrpersonen auf 3 zeitlichen Ebenen eingesetzt werden:

augenblicklich: durch gezielte Reflexionsmethoden können SchülerInnen dazu gebracht werden, sich mit dem eigenen Verhalten und Empfinden in einer soeben erlebten Situation auseinander zu setzen und diese Ergebnisse eventuell zu verbalisieren, aufzuzeichnen, aufzuschreiben, oder anders Stellung dazu zu nehmen. Durch die Beschäftigung mit dem unmittelbaren Erlebnis und die Externalisierung des Resultates wird dieses für spätere Arbeit verfügbar gemacht. Bei späteren Reflexionen kann nicht nur auf die Situation, sondern auch auf die Externalisierungen Bezug genommen werden. Grundlage für die augenblickliche Reflexion ist die Annahme, dass Erlebnisse nach dem unmittelbaren Geschehen, am Ort des Geschehens am Greifbarsten sind (vgl. Reiners, 2003, S. 15).

täglich: eine tägliche Gruppen- oder Einzelreflexion stellt bei den meisten erlebnispädagogischen Ansätzen eines der Prinzipien der Arbeitsweise dar. Einerseits um Wünsche und Beschwerden der SchülerInnen berücksichtigen und Missverständnisse beseitigen zu können. Die Lehrperson kann dadurch das Gruppenklima, die Motivationslage und den eigentlichen Erlebnisgehalt der SchülerInnen zu erfassen versuchen um so den weiteren Verlauf des Lernprozesses zu optimieren. Letztendlich dient die tägliche Reflexion der Ermöglichung und der Sicherung des Lernfortschritts der einzelnen SchülerInnen.

am Ende der erlebnisorientierten Sommersportwoche: Aus den schon oben genannten Gründen ist gerade am Ende einer Aktivität das Aufarbeiten des Erlebten besonders wichtig. Bei dieser Gelegenheit sollte es auch zur Thematisierung von Problemen, Ausräumen von Missverständnissen und zu einem vorläufigen Abschluss der gemeinsamen Lernsituation kommen.

Eine Reflexion kann nicht ohne Inhalt erfolgen, über welchen es sich zu reflektieren lohnt. Den Stellenwert des Reflexionsgeschehens beurteilen Heckmair & Michl (2002, S. 84) jedoch als enorm wichtig, und beziehen sich dabei auf Schulze. Sie meinen, dass das, was sich als äußeres Erlebnis einprägt weniger wichtig ist, „als die Art und Weise, wie dieses Erlebnis nun verarbeitet wird.“ Wie Erlebnisse nun verarbeitet werden hänge von 3 Elementen ab:

- „Jedes äußere Ereignis wird immer erst durch die Integration in einen schon vorhandenen subjektiven Kontext zum Erlebnis. Es besteht also eine Interaktion zwischen Situation und Subjekt.
- Dazu kommt die Reflexion, mittels derer ein Subjekt versucht, sich ein Erlebnis anzueignen und auch festzuhalten.
- Dass Erlebnisse also für sich selbst wirken (The Monuments Speak for Themselves) hält Schulze für nicht möglich. Weil sowohl das äußere Ereignis nur begrenzt kontrollierbar ist als auch die Verfassung des Subjekts nicht vorhersehbar, wird die Planung eines Erlebnisses zu pädagogischen oder sonstigen Zwecken immer zu einer gewagten Sache.“

Reflexionsmodelle: Die Art und Weise der Reflexion hängt von dem erlebnispädagogischen Modell ab, welches der pädagogischen Arbeit zu Grunde liegt. Deshalb sind die Modelle, welche auch als Grundlage für Reflexionsmodelle dienen, unter Punkt 5.2. (Methoden) dargestellt.

Reflexionsbeispiele für Großgruppen:

- Die Bewertung einer gewissen Fragestellung wird nach einem Notenschema auf ein Kärtchen geschrieben und hochgehalten. Auf diese Weise können alle SchülerInnen gleichzeitig eine Stellungnahme abgeben und sind zum Mitdenken und Reflektieren angeregt.
- Kunz (in Gilsdorf & Volkert, 2004, S. 144) verwendet einen größeren Stein welcher das Herz der eben erlebten Aktion symbolisiert. „Die Schüler sollen ihre Kletterhelme ablegen und durch die Entfernung zum `Herzen` dokumentieren, wie dicht sie sich dem Herzschlag gefühlt haben.“

- Eine weitere Methode welche von Kunz (ebd.) beschrieben wurde: Die SchülerInnen erhalten direkt nach der Aktion ein A4 Blatt mit den Buchstaben des Alphabetes. Sie sollen zu Hause mit jedem Buchstaben ein Adjektiv bilden, welches sie mit der Aktion verbinden. Auch negative Begriffe sollten vorkommen. Bei einer Reflexion oder sogar schon in der Nachbereitungsphase soll jede/r Schüler/in 3 Begriffe vorlesen, wobei ein negativer vorkommen sollte.
- Body-Prinzip: Die SchülerInnen können sich mit einem Body, einer oder einem Partner/in, über das Erlebte unterhalten. Dabei kann die Lehrperson Diskussionsanregungen geben oder gezielte Fragen stellen.

Nach Gilsdorf und Volkert (2004, S. 41) haben Reflexionen immer eine doppelte Funktion, nämlich den "Rückblick im Sinne einer Integration der gemachten Erfahrung und Vorausschau im Sinne einer Nutzung dieser Erfahrung für künftige Lernsituationen."

5.10. Transfer: Worum es eigentlich geht.

Zuffellato & Kreszmeier (2007, S. 161) beschreiben Transfer als „die Übertragung von Wissen, erlernten Fertigkeiten, Fähigkeiten und Erkenntnissen, Haltungen und Werten aus einer Lernsituation in andere ähnliche oder vergleichbare Situationen und Kontexte.“ Ein Beispiel für den Bereich der Erfahrungen bringt Giese (2009, S. 23). Demnach sind Erfahrungen im Bewusstsein omnipräsent. Das bedeutet, dass die Erfahrungen aus ihrer zeitlichen, thematischen und situativen Singularität befreit sind: „Letztendlich stellt die Erfahrung ein gebrochenes, umgeformtes und gedankliches (symbolisches) Abbild des ursprünglichen Erlebnisses dar.“ Dass diese Singularität alleine nicht reich, langfristige Erfahrungen zu machen, wollen wiederum Boeger & Schut (2005, S. 3) verdeutlichen. Sie stellen klar, dass Erlebnispädagogik nicht ein einmalig anzuwendendes Wundermittel ist, sondern die Effekte, die mit Erlebnispädagogik erreicht werden können, immer wieder aufgefrischt werden müssen. Die Autoren beziehen sich auf selbst durchgeführte Untersuchungen, welche „deutlich machen, dass die eingetretene Wirkung langfristig zum Teil wieder nachlässt. Dies unterstreicht die Bedeutung einer dauerhaften, sinnvollen Integration in den Schulalltag.“ Der Transfer ist nach Reiners (2003, S. 19) „das Fortschreiten des Lernenden vom Konkreten zum Abstrakten.“ Dabei müssen neue Verhaltensweisen in der konkreten (Kurs-)Situation entdeckt, diese Lernerfahrungen generalisiert und auf andere (Alltags-) Situationen übertragen werden meint

Reiners. Der Transfer des Erlebten/Erlernen kann nicht als isolierte Phase gesehen werden, sondern vollzieht sich idealer weiselaufend. So ist eine wichtige Aufgabe der pädagogischen Leitung die laufende Verknüpfung und Brückenbildung mit dem gewohnten sozialen Umfeld der SchülerInnen. Folgende Faktoren können zu einem verstärkten Transfer von Lernergebnissen in alltägliche Situationen führen:

- **Personenkontinuität:** Die Personen in der Lernsituation stellen auch im Schulalltag wichtige Personen dar.
- Arbeit mit **Metaphern:** Anhand von Bildern können Lernergebnisse verfügbar gemacht werden, und so leichter transferiert werden.
- Im Rahmen der täglichen Reflexion kann der Transfer vorbereitet werden, indem **Schnittstellen** zwischen Tagesgeschehen und Alltagssituationen aufgezeigt werden.
- Ein wichtiges pädagogisches Element ist eine Reflexionsrunde, einige Tage nach einer Unternehmung, welche im alltäglichen sozialen Umfeld der SchülerInnen stattfinden sollte. Den Rahmen für die **Aufarbeitung und die Diskussion** des Erlebten kann eine von den SchülerInnen gestaltete Dia-, oder Powerpoint- Präsentation sein.
- Um das Erlernte den SchülerInnen möglichst lange und wirksam in Erinnerung zu halten, und Lerneffekte in ihren Personentyp zu integrieren, könnten im Sportunterricht weiterführende erlebnispädagogische Angebote impliziert werden.

Witte (2002, S. 80f.) unterscheidet 3 Arten von Transfer:

- **Spezifischen Transfer:** Dabei werden fachspezifische Kenntnisse und Erfahrungen auf verwandte Felder übertragen. Zwischen Gelerntem und Anwendungsfeld besteht eine „kleine Kluft“. Als Beispiel werden Kenntnisse beim Schreiben auf einer mechanischen Schreibmaschine genannt, welche bei der Arbeit auf dem PC angewendet werden.
- **Unspezifischen Transfer:** Zu einer „großen Kluft“ kommt es beim Anwenden allgemeiner Prinzipien oder Verhaltensweisen in verschiedenen Situationen. Demnach wäre die Umlegung des Erfolges bei Marathonläufen auf den beruflichen Alltag, ein unspezifischer Transfer.
- **Metaphorischer Transfer:** Durch Metaphern wird versucht die Kluft zwischen Lernsituation und Alltag zu verkleinern. Weisen die Metaphern ähnliche oder gleiche Strukturen wie das Anwendungsfeld auf, besteht also eine isomorphe Beziehung, scheinen sie für den Transfer besonders geeignet.

Arbogast (in Gilsdorf & Volkert, 2004, S. 320) gibt ein Beispiel zum Besten, wie der Bogen von der Durchführung in den Schulalltag gespannt werden kann. Als vertiefende Rückbesinnung von Aktivitäten, angesprochenen Naturbedingungen und offenen Fragen erwies sich die „Methode der Projektpräsentation, nämlich das Erstellen der Wandzeitung, als besonders brauchbar.“

6. Der Rahmen des fachdidaktischen Konzeptes

6.1. Geschlechtsspezifische Aspekte

Im Fachlehrplan für BuS der Unterstufe (...) wird der „Umgang mit Geschlechterrollen im Sport und Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Interessen und Bedürfnisse“ als Unterrichtsziel genannt. Dass dieser Forderung im Bereich der erlebnispädagogischen Arbeit Rechnung getragen werden kann, findet Bieligg (2006, S. 7). Dieser weist darauf hin, dass gerade die Erlebnispädagogik „viele Räume und Chancen bietet, in denen auch Mädchen diese sozialen Kompetenzen erwerben können.“ Dafür entscheidend sei das Arrangement von gezielten Räumen, „in denen sie Wagnis, Abenteuer und Selbstwirksamkeit am eigenen Leibe erfahren sowie herausfordernde, nicht-alltägliche und erlebnisintensive Situationen bewältigen können.“

Dass Geschlechtsstereotype und damit verbundene Verhaltenserwartungen gerade dort am Effektivsten behandelt werden können wo sie am deutlichsten Auftreten, scheint ein weiterer Grund für den Einsatz erlebnispädagogischer Ansätze in der Schule zu sein. Wenn also die Arbeitsaufteilung bei koedukativen Sommersportwochen entgegen den Rollenbildern der SchülerInnen verteilt werden, scheinen Grundsatzdiskussionen vorprogrammiert, welche Anlass zu Lernprozessen sein können (vgl. Heckmair & Michl, 2002, S. 229). So kann es zu unerwarteten Effekten kommen: Boeger & Schutt (2005, S. 89) merken an, dass die Resonanz erlebnispädagogischer Interventionen „bei den weiblichen Jugendlichen noch ausgeprägter war als bei den männlichen Jugendlichen“. Heckmair & Michl (2002, S. 226) schätzen, dass Mädchen den Burschen eher behilflich sein können, als umgekehrt. Dies machen die Autoren an der stärker ausgeprägten sozialen Kompetenz der Mädchen fest, durch welche die Buben lernen können. Umgekehrt, scheinen die Buben wenig Impulse zu geben, um den Mädchen zur Stärkung ihrer Selbstsicherheit und des Durchsetzungsvermögens zu verhelfen. Einetter (in Einwanger, 2007, S. 67) weist darauf hin, dass das Geschlecht eine Einengung darstelle, da damit Geschlechtsrollen verbunden sind. Vielmehr sei es anzuraten Menschen als Individuen zu begegnen, statt „weiterhin unbewussten Geschlechterstereotypen ausgeliefert zu sein.“ Einetter sieht es als Grundlage des Menschseins an, „sich unabhängig von sozialen Maßstäben für das Passende entscheiden zu können und durch das eingehen von riskanten Situationen zu wachsen.“ Unter diesem Blickwinkel, muss die im Lehrplan formulierte Zielvorgabe der

„Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Interessen“ vorsichtig interpretiert und umgesetzt werden.

6.2. Fächerverbindender und fächerübergreifender Unterricht

Die im Folgenden wiedergegebenen Auszüge aus dem allgemeinen Lehrplan finden sich unter <http://www.bmukk.at/medienpool/11668/11668/pdf> (Abruf vom 8.3.10). Darin heißt es, dass die Tradition des Fachunterrichts der Notwendigkeit zu systematischer Spezialisierung Rechnung trägt. Gleichzeitig seien der Schule aber Aufgaben gestellt, welche sich nicht einem einzigen Unterrichtsgegenstand zuordnen lassen, „sondern nur im Zusammenwirken mehrerer Unterrichtsgegenstände zu bewältigen sind.“ Aus diesem Begründungszusammenhang, lässt sich fächerverbindender und fächerübergreifender Unterricht begreifen. Anregungen bzw. Aufträge für fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht ergeben sich sowohl aus den Allgemeinen Bestimmungen, als auch aus den Lehrplänen der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Im *fächerverbindenden* Unterricht haben Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihres Fachunterrichts die Möglichkeit, Fächergrenzen überschreitende Sinnzusammenhänge herzustellen.

Bei *fächerübergreifender* Unterrichtsgestaltung soll ein komplexes, meist lebens- oder gesellschaftsrelevantes Thema oder Vorhaben im Mittelpunkt stehen. Die einzelnen Unterrichtsgegenstände haben im integrativen Zusammenwirken – z.B. im Sinne des Projektunterrichts – ihren themenspezifischen Beitrag zu leisten. Die Vernetzung und gegenseitigen Ergänzung der einzelnen Disziplinen soll den Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung von Herausforderungen des täglichen Lebens helfen (<http://www.bmukk.at>, Abruf vom 8.3.10). Gleich wie gewisse schulische Aufgaben, welche „sich nicht einem bestimmten Unterrichtsgegenstand zuordnen lassen“ (siehe oben), entspringt auch die Erlebnispädagogik nach Van Ackeren (in Boeger & Schut, 2005, S. 9) „schulpädagogisch festgestellten Handlungsbedarfen, die außerhalb fachlicher Kompetenzen bestimmter Unterrichtsfächer liegen.“ Erlebnispädagogische Modelle wurden also als Antwort auf ein fächerbezogenes Unterrichtssystem entwickelt und scheinen deshalb gerade in Anbetracht der Forderung des Lehrplans nach fächerübergreifenden und fächerverbindenden Konzepten, eine geeignete Möglichkeit, die SchülerInnen bei der „Bewältigung von Herausforderungen des täglichen Lebens“ zu unterstützen.

Elflein (2007, S. 386) gibt in seinem Werk ein Beispiel für fächerübergreifenden Unterricht, und beschreibt ein sportorientiertes Freizeitprojekt, welches das Erlernen des Segeln in den Mittelpunkt stellt, „von dorthier aber Bezüge zu weiteren Ziel-, Themen- und Erlebnisperspektiven herstellt.“ Unter Punkt 5.1. Wurden Kompetenzbereiche erlebnispädagogischer Ansätze beschrieben, welche über die Sach-, Selbst-, und Sozialkompetenz hinausgehen und für die Zusammenarbeit mit anderen Fächern geeignet scheinen. Lernmöglichkeiten im ökologischen Bereich (Reiners, 2003, S. 13 und Amesberger, 2003, S. 54) bieten sich als Verknüpfungspunkt zu Biologie oder Geographie und Wirtschaftskunde an. Die Möglichkeiten scheinen unbegrenzt; etwa die Auseinandersetzung mit befahrenen Flüssen und bestiegenen Bergkämmen im Geographieunterricht, die Auseinandersetzung mit historischen Bahnen vor der Anreise mit denselbigen, die Planung der Sommersportwoche im Unterricht für Betriebswirtschaft oder Haushaltslehre und diverse Vorbereitungen von Materialien im Werkunterricht. Konsum- und Wertekritik lassen sich im Fach „Psychologie und Philosophie“ vorbereitend für den Lernprozess beginnend in der Sommersportwoche behandeln.

6.3. Pädagogischer Umgang mit Risiko

Eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des Risikos erfolgte bereits unter Punkt 2.8. Im Fachlehrplan BuS ist bereits in der Unterstufe gefordert, dass SchülerInnen sich aktiv mit Gefahrenpotentialen auseinandersetzen sollen: „Schülerinnen und Schüler sollen Risiko und Gefahren bei der Sportausübung einschätzen lernen und selbst und für andere Maßnahmen zur Gefahrenvermeidung beim Sporttreiben (auch über die Schule hinaus) treffen können.“ Im BGB II S. 1 des Fachlehrplans für die Oberstufe wird in Bezug auf den Umgang mit Gefahren folgende Forderung gestellt:

„Erwerben eines Sicherheitsbewusstseins bei Bewegung, Spiel und Sport: möglichst sichere Bedingungen beim Sporttreiben durch das Erkennen von Gefahrensituationen selbst schaffen können; Entwickeln der Fähigkeit, das Risiko bei der Sportausübung zu beurteilen; Gefahren beim Sporttreiben richtig einschätzen lernen und zur Gefahrenvermeidung (z.B: alpine Gefahren, Gefahren im Straßenverkehr) beitragen können; bei Unfällen richtig und situationsgerecht handeln können (z.B: durch Erste-Hilfe-Maßnahmen).“

Risiko ist bei der Ausübung von Sportarten also immer vorhanden (vgl. Gatt & Libicky &

Stockert, 2004, S. 8) und eine Steigerung der Sicherheit soll über den aktiven Umgang, das Erkennen von Gefahrensituationen, geschaffen werden. Dies kann im Rahmen von erlebnisorientierten Sommersportwochen erfolgen, denn auch dort ist ein Höchstmaß an Sicherheit gefordert, mit dem Wissen gewisse Risiken nie ganz ausschließen zu können. Erlebnispädagogische Ansätze trachten danach, eine Situation objektiv möglichst sicher zu machen (Topropeklettern), obwohl diese für die SchülerInnen subjektiv meist als gefährlich empfunden wird: „Subjektiv als gefährlich erlebte Situationen, die jedoch objektiv sicher sind, zu gestalten, ist eine der Möglichkeiten in alpiner Erlebnispädagogik“ (Kraus & Schwiersch 1996, S. 56). Siebert (in Amesberger 2003, S. 123) geht von einem ähnlichen Sicherheitsdenken aus und bewertet die Trennung in subjektivem Risikoerleben und objektiver Risikosituation als besonders wichtig. Bei der Gestaltung sei zu Berücksichtigen dass „zwischen beiden Aspekten hohe Diskrepanz herzustellen ist, das heißt, Situationen zu arrangieren, die subjektiv riskant und herausfordernd erlebt werden, objektiv aber bestens abgesichert sind.“

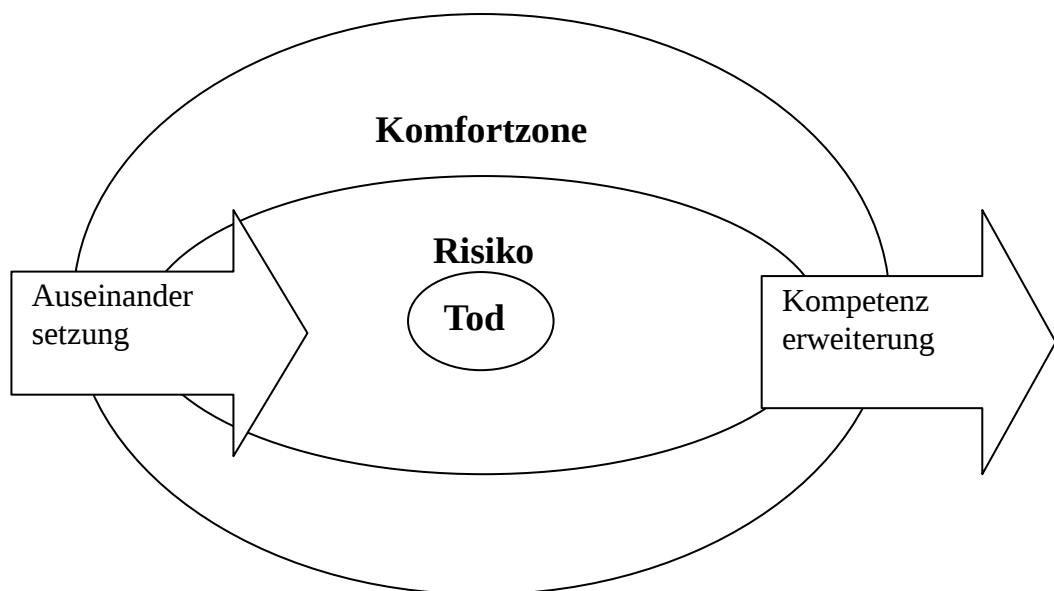
Der pädagogische Nutzen von Risiko

Goffmann (1971, S.282, zitiert in Schleske 1975, S. 47) sieht in Gelegenheiten von Schicksalhafterkeit Chancen, „neue Informationen über sich selbst zu gewinnen und einen ‚signifikanten Ausdruck‘ der eigenen Persönlichkeit zu finden.“ Diese Chancen werden jedoch durch umfassendes Sicherheitsstreben und durch „Kunstgriffe“, so Goffmann, aus dem Leben ausgeschieden. Dass jedoch „jugendliche Risikoverhaltensweisen“ ein jugendtypisches Phänomen sind merken Boeger & Schut (2005, S. 1) an. Jugendliche beschäftigen sich demnach im Rahmen jugendlicher Identitätssuche „in hohem Maße selbst reflektierend mit der eigenen Person.“ Boeger und Schut (ebd.) führen aus, dass es durch die starke Konzentration auf das eigene Fühlen und Erleben, häufig zu der Überzeugung der „Einzigartigkeit und Unverwundbarkeit“ kommt, was für die Autoren die psychologische Grundlage für Risikoverhalten darstellt.

Nach diesen Ausführungen scheinen Jugendliche absichtlich risikoreiche Situationen aufzusuchen, wofür Sygusch (2007, S. 36) eine Begründung aufzuweisen hat: „Das Einlassen auf Wagnissituationen – allein oder mit Partnern – bedeutet, an eigene Grenzen zu gehen und diese im Erfolgsfall zu erweitern. Auf diese Weise besitzen Wagnissituationen Potenzial zur

Stärkung von Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept und Kooperationsfähigkeit.“ Solcherart gemachte Erfolgserfahrungen melden nach Sygusch (ebd.) den Jugendlichen zurück, „dass sie in unbekannten subjektiv anspruchsvollen Situationen bestehen können, dass sie die Grenzen ihrer Fähigkeiten durch aktives Handeln – allein oder mit Unterstützung von Partnern – hinausschieben können.“ Diesen Prozess sieht der Autor als Quelle für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit. Durch die aktive Auseinandersetzung mit Risiko können also Zielbereiche aus dem Bereich der Schule verfolgt werden. Weiters wird im Lehrplan (siehe oben) dem Umstand Rechnung getragen, dass Risiko niemals gänzlich ausgeschaltet werden kann, und deshalb letztlich nur eine aktive Auseinandersetzung die Sicherheit der SchülerInnen fördern kann.

Einwanger (2007, S. 12) präsentiert ein Zonenmodell der Kompetenzerweiterung, welches im Rahmen des Österreichischen Alpenvereins (riss ´n´ fun) verwendet wird:



Der Grundgedanke dieses Modells ist die Möglichkeit, sich in Risikoerfahrungen einschätzen zu lernen und den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern. Einwanger weist auf den wichtigen Unterschied zwischen Risiko und Gefahr hin. Befindet man sich im Bereich der Gefahren- oder Todeszone, ist man unmittelbar mit der Bedrohung der eigenen Existenz konfrontiert. In der Risikozone kann der Mensch jedoch seine „Kompetenzen erweitern und damit seine Komfortzone vergrößern.“

6.4. Kompetenzen der Lehrpersonen

Welche Kompetenzen scheinen für Lehrpersonen wichtig zu sein, um erlebnispädagogische Lernprozesse während erlebnisorientierten Sommersportwochen unterstützen zu können?

Kompetenzen der Lehrperson im Bereich einzelner Sportarten:

Elflein (2007, S. 388) findet, dass es sich beim Initiator eines Segelfreizeitprojektes nicht um einen versierten Segelfachmann handeln muss. „Seine Aufgabe bestünde zunächst in der Kontaktaufnahme mit einer geeigneten Facheinrichtung (Segelclub), was u.U. auch durch Schüler vermittelt werden kann.“ Die Aufgabe der Lehrperson als Initiator besteht in der Aufgabe der Gesamtkoordination und im Arrangieren der Projektelemente,

Lehrpersonen sollten in der Lage sein Sportarten selbst zu vermitteln oder zumindest „sachkundiger Zweiter“ neben einem voll ausgebildeten Unterrichtenden zu sein, wenn besondere Sicherheitsauflagen (z.B. bei Skitouren) oder organisatorische Gründe (z.B. im Surfen) gelten (<http://archiv.bmbwk.gv.at/ministerium/rs/2003-24.xml?style=print>).

Lehrpersonen aus dem Fach BuS müssen über die fachliche Kompetenz verfügen, Bewegungshandlungen während der erlebnisorientierten Sommersportwoche fachlich korrekt vermitteln zu können. „Das Wie, also die Weise der Vermittlung und die Qualität des Erwerbs von Bewegungskönnen, ist dabei zumindest von ebensolcher Bedeutung wie das Was, also die Inhalte bzw. der 'Lehrstoff'“ (Prohl, 2006, S.168).

Kompetenzen der Lehrperson auf der persönlichen Ebene:

- „Wer gezielt mit Herausforderungen arbeitet, sollte ein Gefühl dafür haben, wie es ist, wenn man den Bereich des Vertrauten verläßt“ (Gilsdorf & Volkert, 2004, S. 30).
- Psychohygienische Selbstkompetenz, Selbstreflexivität und eine gewisse Souveränität als „gefestigte“ Persönlichkeiten, sieht Wiater (2008, S. 5) als Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen welche erlebnispädagogisch aktiv sein wollen.

Kompetenzen im Bereich der (erlebnis-) pädagogischen Auseinandersetzung mit den SchülerInnen:

- „Es ist sehr wichtig, keine illusionären Vorstellungen längerfristiger Beziehungen etwa zu Mitgliedern des Teams aufkommen zu lassen“ (Amesberger, 2003, S. 72).
- Pohl (2004, S.126 in Giese, 2009, S.32) führt aus, dass eine „vorzeitige Stabilisierung von Lernniveaus“ in produktiver Absicht zu erschüttern sei.
- „Sportpädagogen können im Prozess nur faszinieren, d.h. dem Individuum den Zugang zum Erlebnis bahnen und die Verbindung zum eigenen Leben erleichtern. Dies erfordert neben einer Fach- und Methodenkompetenz auch Einfühlungsvermögen in die Situation, in den einzelnen, in die Dynamik der Gruppe und nicht zuletzt in die Fähigkeit zur Selbstreflexion“ (Scholz, 2005, S. 27).
- „Dem Lehrer muss es gelingen, im Unterricht eine Atmosphäre der konstruktiv-produktiven Verunsicherung bestehender Handlungsrouinen zu schaffen, ohne dass diese Verunsicherungen von den Schülern mit Angst besetzt werden“ (Giese, 2009, S.32).
- Strauss (1993, S. 118) zählt zu den Aufgaben von Lehrpersonen nicht nur Verantwortung für die körperliche Sicherheit durch die Aufmerksamkeit während sportlicher Aktionen. Lehrpersonen sollten ein „Sicherheitsbewußtsein in emotionaler und sozialer Hinsicht“ den SchülerInnen gegenüber aufweisen.
- „Werturteilskompetenz und Wertorientierungskompetenz im Sinne des demokratischen Ethos, der Menschenwürde und der Menschenrechte“ (Wiater, 2008, S. 5).

Als grundlegende Kompetenz von Lehrkräften, welche die erlebnisorientierte Sommersportwoche leiten, wird die Fähigkeit angesehen, die richtige Balance zwischen motorischem Tun und jenen Anteilen der Sommersportwoche zu finden, welche sich mit dem Erreichen der Ziele auf der Ebene der Selbst- und Sozialkompetenz befinden. Sygusch (2007, S. 10) führt aus, dass die Bearbeitung psychosozialer Ressourcen nur Sinn mache, wenn diese im „Zusammenhang mit dem Üben und Trainieren von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ erfolgt. Wenn also Reflexionsrunden abgehalten werden, obwohl der Rahmen dazu nicht gegeben ist, die SchülerInnen dazu nicht bereit sind und vielleicht kein Bedarf für eine Reflexion besteht, kann es zu einer Demotivation der SchülerInnen kommen. Dies

befürchtete auch Bacon (in Heckmair und Michl, 2003, S. 55) als durch den Einsatz von Reflexionsmethoden das Modell „The Mountains Speak For Themselves“ zum Outward Bound Plus weiterentwickelt wurde. Bacon befürchtet, dass die Gefahr besteht, dass die eigentliche Aktion in die Zweitrangigkeit abgedrängt wird und so erlebnispädagogisches Arbeiten als konventionelle Therapie oder als „konventionelles Verhaltenstraining in einem naturnahen Ambiente“ eingeordnet wird und damit seiner Originalität beraubt werden könne.

Deshalb bedarf es einem großen Maß an sozialem Spürsinn und einer fundierten natursportlichen Ausrichtung der Lehrperson, um ausgehend von natursportlichen Inhalten Erlebnisse zu ermöglichen, welche für die SchülerInnen Anlass zu Verhaltensänderungen geben können. Diese können durch Reflexion vorbereitet und durch Transfer in den Lebensalltag übertragen werden (vgl. Gäbert et al, 2007, S. 64).

6.5. Prinzipien erlebnispädagogischen Arbeitens

Gilsdorf & Volkert (2004, S. 24) stellen grundlegende Prinzipien erlebnispädagogischen Arbeitens dar, welche in ihrem Werk ausführlich beschrieben werden und als Grundlage für alle von den Autoren veröffentlichten Praxisbeispiele zu sehen sind:

- Wachstumsorientierung
- Ganzheitlichkeit
- Selbstorganisation
- „Denken in Netzwerken und Systemen“
- Herausforderung durch Neuartigkeit, Aufforderungscharakter, Ernstcharakter

Für Reiners (2003, S. 14) wiederum ist eine Grundlage für selbstverantwortetes Lernen, dass die „Teilnehmer eines erlebnispädagogischen Seminars“ explizit aufgefordert werden, sich „eigene (Lern-) Ziele zu stecken. Diese Ziele sind die Grundlage für ein selbstverantwortetes Lernen“

„Grundlegende Aspekte“, welche die Leitung eines Projektes nach Gäbert et al (2007, S. 68) im Überblick behalten sollte sind:

- Akzeptanz und Empathie
- Ressourcenorientiertes Arbeiten
- kein Leistungsdruck, Vorbildfunktion

- geteilte Leitung, veränderte Position im Laufe der Einheit
- Feedback

Das Prinzip der **Freiwilligkeit der Teilnahme** (vgl. Fischer & Ziegenspeck, 2000, S. 269) ist selbstverständlich, niemand kann gezwungen werden an Projekten teilzunehmen. Um jedoch die Motivation zu steigern und wie schon weiter oben angedeutet, die erlebnisorientierte Sommersportwoche zur Sommersportwoche der SchülerInnen zu machen, scheint die Hervorhebung des freiwilligen Charakters angebracht. Am Beginn des eigentlichen Projektes kann zum Beispiel ein Ritual stattfinden, bei welchem die SchülerInnen nochmals auf den Charakter der Freiwilligkeit hingewiesen werden und mögliche negative Situationen oder Erlebnisse vorweggenommen werden. Die Möglichkeit für kalte Nächte, nasse Schuhe, schlechten oder keinen Mobiltelefonempfang, Ungereimtheiten unter den SchülerInnen und die Notwendigkeit in gewissen Situationen durchhalten zu müssen, sollten den SchülerInnen im Voraus klar gemacht werden. Durch ein Ritual, wie das Überqueren einer Brücke zum Lagerplatz, oder das Verbrennen eines Stückes Holz im gemeinsamen Lagerfeuer, können die SchülerInnen die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme und das Wissen um mögliche Situationen und notwendigen Handlungen aktiv bekunden. Diese Initiationshandlung eignet sich gut, um im Laufe der Sommersportwoche rückwirkend auf den Charakter der Freiwilligkeit hinzuweisen.

Eine Erweiterung des Prinzips der Freiwilligkeit, stellt die „Stop-Regel“ dar. Die SchülerInnen haben jederzeit die Möglichkeit zu entscheiden, ob sie bei einer Aktivität teilnehmen. Dies kann auf zwei Ebenen geschehen;

- **situativ**; ein Setting wird als zu anspruchsvoll gewertet, der/die Schüler/in teilt dies der Leitung mit. Zum Beispiel: Pamper Pole, Sportklettern, Abseilübungen, Floßbau,....
- **generell**; das gesamte Programm wird als physisch, psychisch oder sozial zu anspruchsvoll erlebt und ein Ausstieg aus diesem wird entweder sofort, oder spätestens bei der täglichen Besprechung (Reflexion) mit den Lehrpersonen besprochen, und ev. vollzogen.

Die Möglichkeit eines sofortigen Abbruchs ist in gewissen Situationen nicht gegeben. Deshalb sollten die SchülerInnen im Rahmen des oben beschriebenen Initiationsrituals auf diesen Umstand hingewiesen werden. Neben der Entscheidung für die Teilnahme an der gesamten

Sommersportwoche sollten die SchülerInnen auch für bestimmte Aktivitäten die Chance bekommen, sich vorab zu entscheiden. Als Entscheidungshilfe könnte etwa bei einer Wanderung mit 1000 Höhenmetern, am Abend davor, eine kleine Wanderung von 200 Hm angeboten werden (siehe Kapitel 8).

Verhaltensnormen werden gemeinsam erarbeitet: Nachdem die SchülerInnen bei erlebnispädagogischen Aktivitäten eine möglichst aktive Rolle innehaben sollten und Lernprozesse auf sozialer Ebene zentraler Art sind, stellt es eine Selbstverständlichkeit dar, den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, Regeln für den Umgang miteinander selbst aufzustellen. Für die Umsetzung der Regeln fühlen sich die SchülerInnen dadurch meist selbst verantwortlich.

Verlassen der Komfortzone: Die Komfortzone wird an dieser Stelle auch auf die psychische Sphäre bezogen und schließt somit auch psychosoziale Situationen ein, welche nicht angenehm sind. Konflikte zwischen allen teilnehmenden Personen und Befürchtungen bilden im Sinne von Giese (2009, S.32) eine Atmosphäre der „konstruktiv-produktiven Verunsicherung“. Erst durch diese Verunsicherung, durch die Notwendigkeit über etablierte Handlungsrouinen zu reflektieren, werden tiefgreifende Lernprozesse ermöglicht

7. Durchführungskonzept

Was wird an dieser Stelle unter einem Durchführungskonzept verstanden?

Einem Durchführungskonzept entspricht im herkömmlichen Unterricht das Stundenbild. In einem Stundenbild und einem Durchführungskonzept für erlebnisorientierte Sommersportwochen, werden die Unterrichtsparameter wie Zielbereich, Inhalt, Methode, Rahmenbedingungen und Organisationsform (siehe Kapitel 5) beschrieben und ein zeitlicher Rahmen für die Durchführung veranschlagt.

Wie kann ein solches Konzept verstanden werden? Heckmair & Michl (2002, S. 87) sprechen nicht von Konzepten sondern von Handlungsentwürfen: „Ein solcher Handlungsentwurf beinhaltet Kenntnis der Ausgangslage, Definition der Ziele der Handlung und Vorstellungen über die Mittel, die zu diesem Ziel führen können.“ Im Begriff des Entwurfes, scheint auch die Vorläufigkeit des Durchführungskonzeptes hervorgehoben. Scholz (2005, S. 27) betont ebenfalls die Vorläufigkeit von Planungsmodellen für Unterrichtssituationen. Er hält es für angebrachter, wenn ein Vermittlungs-Rahmenkonzept Aspekte aufzeigt, welche, die `Vermittlung` möglich machen. „Vermittlung bedeute in diesem Fall das Ermöglichen und Erleichtern eines Lernprozesses.“ Auch Elflein (2007, S. 386) spricht von Handlungs-/Lehrentwurf und zeigt so die Orientierungsfunktionsfunktion von Rahmenkonzepten auf. Insofern werden an dieser Stelle nur Möglichkeiten aufgezeigt, wie die in Punkt 5 beschriebenen Unterrichtsparameter miteinander in Beziehung gesetzt werden können.

Reiners (2003, S. 15) fordert, dass nach der Präsentation der Aufgabenstellung (inklusive der Sicherheitsregeln) der „Gruppensteuerung und Selbstverantwortung der Gruppe soweit wie möglich freier Lauf gelassen“ soll.

Wie wird auf der Grundlage des fachdidaktischen Konzeptes ein Durchführungskonzept erstellt (Wie wird eine erlebnisorientierte Sommersportwoche geplant)?

Ausgangspunkt für die Planung einer erlebnisorientierten Sommersportwoche sollten aus pädagogischen Erwägungen die SchülerInnen darstellen. Die Lehrperson kann auf der Grundlage der Zielbereiche des Lehrplans und der Einschätzung der Ressourcen der SchülerInnen, gemeinsam mit diesen Ziele formulieren. Von diesen Zielen wiederum, den

SchülerInnen selbst und den fachlichen Kompetenzen der Lehrenden, hängt die grundlegende erlebnispädagogische Methode ab. Von dieser wiederum ist die Beurteilung abhängig, welche Inhalte zur Vermittlung der Zielkompetenzen als geeignet erscheinen. Eine erlebnisorientierte Sommersportwoche, welche nach den Inhalten geplant wurde, oder bei welcher nur ein Inhalt zur Auswahl steht, wie etwa ein 5 tätiger Segeltörn, können deshalb eine Einschränkung darstellen, da wenig Planungs-, und Handlungsspielraum auf der gesamten Breite der Unterrichtsparameter besteht, da diese grundlegend von der inhaltlichen Ebene abhängig sind. Elflein (2007, S. 388) nimmt bei der Planung eines Segelprojektes die Inhaltsebene als Ausgangspunkt für seine Überlegungen an, welche Ziele neben der Vermittlung von segelspezifischem Wissen und Können (fachbezogene Ziele) noch mit dem Segeln in Verbindung gebracht werden können: „Im Planungsgeschehen gilt es nun zu überlegen, wie und mit welchen Schwerpunkten Elemente aus dem Spektrum fachbezogener Ziele des Segelns mit erlebnisorientierten, sozialen, touristischen, spielbezogenen und umweltbezogenen Perspektiven und Möglichkeiten in Verbindung gebracht werden sollen und können.“ Diese Vorgehensweise bei der Planung eines Durchführungskonzeptes scheint auf Grund der oben gemachten Ausführungen als pädagogisch nicht sinnvoll, außer wenn sich herausstellt, dass der Inhalt des Segelns als Medium zur Erreichung der gewählten Ziele geeignet erscheint.

Diese Verschränkung von Inhalt und Zielvorstellung findet sich in Gäbert et al (2007, S. 63-64) gut dargestellt. An besagter Stelle finden sich Hinweise welche Ziele mit welchen Aktivitäten bearbeitet werden können. Die Aktivitäten sind dabei in Kategorien wie „Vertrauensspiele“ klassifiziert, welche für die Stärkung des Selbstvertrauens,... eingesetzt werden können. Dass diese Klassifizierung nur ein Versuch ist, und die systemische Bezogenheit aller Unterrichtsparameter nicht beschreiben kann, merken Kraus und Schwiersch (1996, S. 50) an. So kann ein Naturerfahrungsspiel bei welchem die Augen verbunden werden auch ein Vertrauensspiel sein.

Die Aufgaben und Situationen werden passend zur Zielsetzung ausgewählt, so Reiners (2003, S.14) „und in ihrer Struktur und ihrem Anforderungsprofil möglichst ähnlich zur Alltagsrealität konstruiert und präsentiert.“ Dass Lehrkräfte die Wahl der Unterrichtsinhalte nicht nur auf den motorischen, sondern auch den sozial-emotionalen Entwicklungsstand der Kinder abstimmen, begründen Vogel & Kleindienst-Cachay (2009, S. 103) damit, dass „soziale Kompetenzen weniger durch Belehrung als vielmehr durch Erfahrung und Handeln in der konkreten Situation erworben werden.“

Einen anderen Weg der Planung eines Projektes gehen Gäbert et al (2007, S. 51), welche grundsätzlich von der Analyse der Gruppe ausgehen, welche sie durch eine Analyse der örtlichen Gegebenheiten, der zeitlichen Ressourcen und des Materials erweitern. Auf dieser Grundlage werden Zielorientierungen (unter Einbeziehung der Gruppe) formuliert.

8. Beispiele für Durchführungskonzepte

Zum Abschluss seien noch zwei Durchführungskonzepte präsentiert, welche vom Autor in der Praxis durchgeführt wurden. Der Planungsraster geht auf Kleiner (Arbeitsunterlagen zur Lehrveranstaltung Schulpraktische Studien 1) zurück. Das Erste ist eine klassische erlebnisorientierte Sommersportwoche und wurde unter dem Titel „Gesäuse – Expedition“ veranstaltet.

Das zweite Projekt wurde mit einer Unterstufenklasse durchgeführt und stellt ein Kurzzeitprojekt im Schulgelände dar. Dieses Beispiel verdeutlicht, wie mit einer großen SchülerInnengruppe eine erlebnispädagogische Aktivität durchgeführt werden kann, ohne dass es zu Stehzeiten auf Seiten der SchülerInnen kommt.

Thema der erlebnisorientierten Sommersportwoche

„ES GEHT AUCH EINSAM; BESSER JEDOCH GEMEINSAM“

BEWEGUNG S HANDLUNG EN					
GRUNDLAG EN	KÖNNENS- UND LEISTUNGSORIENTIE RTE	SPIELORIENTI ERTE	GESTALTENDE UND DARSTELLEND E	GESUNDHEITORIENTIERTE UND AUSGLEICHENDE	ERLEBNIS -ORIENTIE RTE
Datum:	Klasse:	Anzahl Schüler/inne n: Männl: Weibl: __	Fortl. Nr.: _1	Zeitdauer 6 Tage	
Fehlende Schüler/innen:					

Grundidee der erlebnisorientierten Sommersportwoche:

Ohne technische Fortbewegungsmittel werden die Nationalparkregion Gesäuse, und das Salztal erforscht. Beginnend am Mittellauf der Salza wird diese in 2 Tagesetappen bis zu ihrer Mündung in Großreifling befahren. Von Großreifling aus wird in einer anspruchsvollen Tageswanderung der Tamischbachturn über die Ennstalerhütte überschritten, um so in das Herz des Gesäuses, nach Gstatteboden zu gelangen.

Nach dieser dreitägigen Anreise per Boot und per pedes, wird für den Rest der Woche ein Lager in Gstatteboden aufgeschlagen, von welchem aus die im Rahmen der Zielsetzung stehenden sportlichen und naturkundlichen Aktivitäten unternommen werden.

PLANUNGSFELD (eigenständig zu formulieren)

Besser zusammenarbeiten können.

ZIELBEREICH (nach dem Lehrplan zu formulieren)

Sachkompetenz: auf organisatorischer und natursportlicher Ebene.

Selbstkompetenz: Entwicklung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten.

Sozialkompetenz: Fähigkeit und Bereitschaft, Kooperation mit anderen einzugehen.

ZIELPERSPEKTIVE (Ausarbeitung der Grobziele des Lehrplans)

Sachkompetenz A: Organisatorische Fähigkeiten und Fertigkeiten: Wissen im Bereich der Veranstaltungsorganisation und des Projektmanagements erwerben.

„Sportaktivitäten/-projekte gemeinsam planen, gestalten und reflektieren“ (Lehrplan BuS Oberstufe) **Sachkompetenz B:** Natursportliche Fähigkeiten und Fertigkeiten: im Bereich des Wildwasserfahrens und Wanderns.

Selbstkompetenz: Entwicklung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten.

Sozialkompetenz: Fähigkeit und Bereitschaft um Kooperation mit anderen einzugehen.

Pädagogische Intentionen und Anliegen (siehe Punkt 6.5. Prinzipien erlebnispädagogischen Arbeitens)

Der zeitliche Rahmen (Punkt 5.4) entspricht jenem der Planung, Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung.

Selbstorganisation und Selbstregulation der Klasse.

Teilnehmende SchülerInnen

Oberstufe, koedukativ, Klassenstärke. Die Voraussetzungen entsprechen den unter Punkt 5.6. aufgelisteten Anforderungen der einzelnen SchülerInnen und der Gesamtgruppe. Abgesehen davon, ist eine mittlere bis gute Grundkondition für die Wanderung erforderlich.

SchülerInnen deren Kondition unter dem Durchschnitt der Klasse liegt, können in geringem Maße durch die anderen Klassenmitglieder unterstützt werden. Es ist jedoch darauf zu achten, dass ein gewisser Sicherheitspolster einbehalten werden muss. Scheint das konditionelle Niveau der SchülerInnen zu unterschiedlich, muss der Anforderungscharakter der Wanderung variiert werden.

Inhaltsperspektive

Inhalte welche der Umsetzung der Sachkompetenz A dienen: Planung, Buchung, Vorbereitung, Zeitmanagement während der Durchführung, Verpflegung.

Inhalte welche der Umsetzung der Sachkompetenz B dienen: Outside und Raftingfahren, Wandern.

Inhalte welche der Umsetzung der Selbst- und Sozialkompetenzen dienen: Alle bisher genannten Inhalte.

Didaktisch-methodische Perspektive (Hinweise zu den Methoden und Organisationsformen)

Methodenwahl:

Grundmethode ist das Outward Bound Plus Modell.

Teilmethoden: Selbstorganisation der Gruppe, Fragestellungen, Reflexionen, Themen in den Mittelpunkt stellen, Orientierungsralley, Aufstellungsreflexion, Vermittlung der Sachkompetenzen durch kognitive Aufbereitung der Inhaltskomponente (alpine Gefahren, Einführungsgespräch)

Organisationsformen: Koedukativ. Temporale Kleingruppen, welche gleichzeitig (beim Wildwasserfahren) bzw. zeitversetzt (beim Wandern) die gleichen Inhalte durchführen. Siehe Punkt 5.7.

Interaktions- und Beziehungsperspektive

Um dem Thema, der Zielperspektive und den pädagogischen Intentionen (Selbstorganisation und Selbstregulation der Klasse) gerecht zu werden, nehmen die Lehrpersonen eine begleitende Rolle ein, welche in einem konstruktivistischen Verständnis den SchülerInnen hilft, sich mit auftretenden Fragen selbst auseinanderzusetzen.

Sicherheitsperspektive

Keine Abenteuer: Man kann die Art und Weise einer Abenteuerreise nicht planen (Punkt 2.10), wogegen beim handlungsorientierten Lernen sehr wohl Bedingungen geschaffen werden können, welche teilnehmenden Personen als subjektiv gefährlich erscheinen, objektiv aber nach dem neuesten Stand der Führungs- und Sicherheitstechnik ausgeführt werden. Durch folgende Leitlinien kann ein möglichst großes Sicherheitsniveau für alle teilnehmenden Personen geschaffen werden:

Es werden bei den natursportlichen und erlebnispädagogischen Einsatzgebieten nur

entsprechend ausgebildete Personen eingesetzt.

Die Lehrperson verfügt über eine Erste-Hilfe Ausrüstung welche auf der Grundlage eines aktuellen Kurses eingesetzt werden kann.

Vereinbarung von Regeln zwischen SchülerInnen und LeiterInnen.

Die Stop-Regel ist die oberste Priorität.

Die größte Gewähr für Sicherheit scheint die laufend neue Beurteilung

der äußeren Bedingungen (Wetter, Gelände, Wasserstand, Material),

der einzelnen Schülerinnen (psychische und physische Belastung, emotionale Befindlichkeit, Selbsteinschätzung, Motivation,...),

der Gruppe (Gruppendynamik,...),

der Anforderungsstruktur (Schwierigkeit) in Bezug auf einzelne SchülerInnen, die Gruppe und die Leitung, sowie

die Verfassung der Leitungspersonen (Müdigkeit, psychische Beanspruchung und Verfassung, Stellung zur Gruppe, emotionale Distanz zum Geschehen um fachliche Entscheidungen zu treffen),

durch die Leitungspersonen (Lehrpersonen Guides und ErlebnispädagogInnen) zu sein.

Materialliste

Campingausrüstung, (Ersatz-)Bekleidung für draußen, Badebekleidung, stabiles Schuhwerk, persönliche Gegenstände (Medikamente),...

Das Material für die ausgewählten Natursportarten wird von den Anbietern derselben bereitgestellt.

Rahmenbedingungen, siehe Punkt 5.8.

Anreise: per Bus

Transport vor Ort: 1. Tag von Wildalpen nach Brunn durch Raftingunternehmen, am 2. Tag Gepäcktransport von Wildalpen nach Großreifling und am 3. Tag Gepäcktransport von Großreifling nach Gstatterboden durch Raftingunternehmen oder hiesiges Taxiunternehmen.

Unterkunft: 1. und 2. Nacht Campingplatz Wildalpen, 3. Nacht Campingplatz Weiberlauf in GR, 4. und 5. Nacht am Campingplatz Pflanzgarten in Gstatterboden.

Verpflegung: Die Verpflegung sollte möglichst selbstständig durch die Klasse erfolgen. Die Planung und Organisation der Verpflegungsmodalitäten kann als Inhaltskomponente genutzt werden um die soziale Kompetenz der Kooperationsfähigkeit zwischen den SchülerInnen zum Thema zu machen. Die Frage wer frühmorgens aufsteht um warmes Wasser für alle zu bereiten, wie die Mittagsjause vorbereitet wird und was am Abend von wem gekocht wird sind wichtige Fragen, welche innerhalb der Gruppe zu gewaltigen Spannungen führen kann. Diese Spannungen gilt es gezielt zum Thema zu machen. Die jeden Tag wiederkehrende Thematik der Verpflegung ermöglicht das Versuchen neuer Lösungsmöglichkeiten. Zum Kochen wird

entweder ein Gasofen, oder ein großer, transportabler Holzofen benötigt. Der Vorteil des Holzofens wäre ein weiteres Aufgabenfeld: jenes der Holzbeschaffung.

Infrastruktur: Entlang der Reiseroute können die SchülerInnen 2 mal bei kleinen Adeg Geschäften einkaufen. Es ist nicht an allen Stellen mit Handyempfang zu rechnen. Die Möglichkeit die Handys jeden Tag aufzuladen ist unter Umständen nicht gegeben.

Art der Umgebung: Entlang der Salza wird der Waldbestand nur selten durch kleine Ortschaften durchbrochen.

Fächerverbindende und fächerübergreifende Aspekte

Betriebswirtschaft: Finanzierung und Organisation (Projektmanagement)

Werkunterricht: Bau eines transportierbaren Holzofens

EDV: Verwertung von Bildmaterial und Berichten. Präsentation in der Schule und im Netz.

Durchführungskonzept: Zeit- und Phasenablauf der erlebnisorientierten Sommersportwoche

Abkürzungen

GG	= Großgruppe, Klasse
KG	= temporäre Kleingruppe
gI, vI	= gleicher Inhalt, verschiedener Inhalt
gZ, vZ	= gleichzeitig, Zeitlich versetzt
EZ	= Einzel
Sach	= Sachkompetenz; hier werden Zielkategorien angegeben welche in den Bereich der Sachkompetenz fallen.
Selbst	= siehe Sachkompetenz
Sozial	= siehe Sachkompetenz

Planungsphase

Die SchülerInnen erarbeiten zwecks fächerübergreifender Unterrichtsmethoden im Fach Betriebswirtschaft die organisatorischen Grundlagen. In einzelnen Gruppen werden Techniken aus dem Bereich des Projektmanagements auf die Planung der Sommersportwoche angewandt.

Die Zielkategorien des Projektes werden von den allen beteiligten gemeinsam erarbeitet.

Vorbereitungsphase

Die Lehrperson fungiert als Mediator/In um alle notwendigen Maßnahmen welche in der Planungsphase definiert wurden durch die SchülerInnen ausführen zu lassen.

Durchführungsphase (die eigentliche erlebnisorientierte Sommersportwoche)

1. Tag: Anreise, Lageraufbau, Zielarbeit

Zeit und Inhaltskomponente	Methoden	Zielbereich	Org
08.00 Uhr: Abfahrt mit dem Bus vor dem Schulgebäude 11.00 Uhr: Ankunft in Wildalpen (je nach Abfahrtsort) und Aufbau des Lagers für Nacht 1 und 2. Für Mittagessen sorgen 13.00 Uhr: Mittagessen und Zeit zur freien Verfügung 16.00 Uhr: Klärung der Aufgabenverteilung während der Woche durch die SchülerInnen selbst, die Lehrpersonen sollten die Rolle von Mediatoren einnehmen. 18.00 Uhr: Klärung der Zielkategorien für die Woche durch die Lehrpersonen. Die Zielkategorien wurden im Vorfeld durch SchülerInnen mitbestimmt! Danach: Lagerfeuer und Abendessen.	Selbstorganisation durch GG, und nach Aufgabenbereichen in KG	Siehe 2. Tag 16 Uhr Klärung der Sach-, Selbst- und Sozial-Ziele	GG GG ----- GG +KG -----

2. Tag: Outsidetour von Brunn nach Wildalpen

Zeit und Inhaltskomponente	Methoden	Zielbereich	Org
10.00 bis etwa 15.00 Uhr: Outside Tour von Brunn nach Wildalpen. Wildwasserkategorie I bis II. Die SchülerInnen müssen Outsides und Minirafts selbstständig lenken. Dabei soll, die Zielperspektive berücksichtigend, vor allem die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und die Kooperation im und zwischen den Booten im Vordergrund verschiedener Reflexionsmethoden stehen. SchülerInnen welche sich im Wildwasser wenig Kompetenz zuschreiben können in einem großen Raftingboot mit Guide die Salza befahren. Spezielle Aspekte: Gruppeneinteilung selbstständig durchführen lassen, Reflexionsgespräche in den Pausen, Verpflegung durch Jausenpackete.	Den Aspekt der Kooperation als Notwendigkeit im Wildwasser in den Mittelpunkt stellen, Reflexionen während der Tour!	Sach:Outsides fahren, Selbst: eigene Möglichkeiten entwickeln, Sozial: mit anderen kooperieren können.	KG gIgZ
16.00 bis 19.00 Uhr: Lageraufbau. Selbstständiges	Teilw.Selbstorganisation	Sach: Organisatorisches und technisches Know How Selbst:	GG

Kochen und Essen. 20.00 Uhr: Reflexion in 2 Phasen: 1. Phase: Zuerst bearbeiten temporäre Kleingruppen die Frage, inwiefern die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten stimmte und ob bei Diskrepanzen bei der Selbsteinschätzung die Rolle in der temporären Kleingruppe geändert wurde. 2. Phase: Sprecher der temporären Gruppen geben Ergebnisse in Großgruppe bekannt. Die Reflexionsleitung gibt als Arbeitsanweisung bis zum nächsten Tag die Frage an die SchülerInnen mit: „Von welchen Faktoren hängt es ab, ob Fehler in der Selbsteinschätzung in Gruppen kommuniziert werden, oder nicht?“	Reflexions- methoden	Fähigkeiten einschätzen Sozial: Kooperation Selbst: Einschätzen der eigenen Fähigkeiten	KG gIgZ GG
---	---------------------------------	---	------------------------------

3. Tag: Rafting in 8er Rafts von Wildalpen bis Großreifling			
Zeit und Inhaltskomponente	Methoden	Zielbereich	Org
08.00 bis 10.00: Frühstück und Abbau des Lagers. Transport des Materials mit Bussen eines Raftingunternehmens zum Lagerplatz der Nacht 3. 10.00 bis 15.00: Fahrt mit 8er Rafts nach Großreifling. Im Sinne der grundlegenden Methode werden nach Bedarf augenblickliche Reflexionen durchgeführt. Aufgabenstellungen wie Wildwasserschwimmen oder ein Sprung von 5 Metern in die Salza kann genutzt werden über die Selbsteinschätzung und Rolle des Einzelnen, der Einzelnen in der Klasse zu reflektieren. Spezielle Aspekte: Verpflegung durch Jausenpaket. 15.00 bis 18.00: Lageraufbau, Kochen, Essen. 18.00 bis 21.00: Wanderung über 150 Höhenmeter auf der Route des nächsten Tages. Beim Umkehrpunkt wird über die Raftingtour und die Selbsteinschätzung und Kooperation gesprochen. Den Schülern wird die Aufgabe gestellt, sich auf der Grundlage der Anstrengung der 150 Hm Wanderung die Belastung der Wanderung des nächsten Tages (mal 7) vorzustellen und für sich selbst eine Entscheidung zu treffen, ob diese Etappe bewältigt werden kann, oder nicht. Falls SchülerInnen diese Frage mit Nein beantworten, wird an Kleingruppen die Frage gestellt, ob sie Möglichkeiten sehen, den entsprechenden Personen bei der Wanderung behilflich zu sein.	Teilw.Selbstorganisation Outward Bound Plus Teilw.Selbstorganisation Outward Bound Plus, Selbstfeedback,	Siehe 2. Tag 16 Uhr Sach: WW Techniken Selbst+Sozial Zu den eig. Fähigkeiten stehen. Angst eingestehen können. Siehe 2. Tag 16 Uhr Sach: Einschätzen d Beanspruchung beim Wandern Selbst+Sozial : Einschätzen der eigenen Fähigkeiten, und kommunizieren dieser in der Gruppe	KG gIgZ GG GG EZ KG .

--

4.Tag: Wanderung Großreifling, Ennstalerhütte, Gstatterboden			
Zeit und Inhaltskomponente	Methoden	Zielbereich	Org
Bis 09.00 Uhr: Frühstück und Lagerabbau, Verladen in Busse eines Rafting oder Taxiunternehmens. 09.00 Uhr: Aufbruch zur Wanderung 12.30 Uhr: Mittagspause auf der Ennstaler Hütte 14.00 Uhr Abstieg nach Gstatterboden. Eine Begleitperson sollte von der Gesamtgruppe entbehrt werden können, um SchülerInnen welche nicht mitgehen können beaufsichtigen zu können. Die Wanderung sollte nur bei guter Witterung (aber nicht zu heiß!) durchgeführt werden. Eine Ersatztour könnte bei schlechtem Wetter und schlechtem konditionellen Zustand eine Wanderung auf das Buchsteinhaus sein. Dazu müsste die Klasse mit Kleinbussen nach Gstatterboden gebracht werden! 8 Km von Großreifling). Nach dem Lageraufbau kann die Wanderung gemacht werden, wobei schwache SchülerInnen mit Lehr- oder Begleitpersonen umdrehen könnten, und eine „Rettungsaktion“ mit dem PKW nach Absprache mit dem Hüttenwirt möglich wäre. Diese Ersatzvariante ist jedoch im Anbetracht der Gesamtkonzeption eher zu vermeiden, da sich gerade bei der anstrengenden Wanderung über die Ennstalerhütte Lernsituationen ergeben können. Grundlage ist die Selbsteinschätzung nach der kurzen Wanderung am Vortag und den Reflexionsergebnissen bei den Wildwasserfahrten. 18.00 Uhr: Ankunft und Essen im Nationalparkpavillion (Gasthaus) 20.00 Uhr: Lageraufbau am Campingplatz des Nationalparks Gesäuse.	Teilw.Selbstorganisation Eingehen auf alpine Gefahren durch Wanderleiter Gespräche über physischen Zustand, Gruppentempo nach schwächster Person richten.	Siehe 2. Tag 16 Uhr Sach: Wanderkenntnis, alpine Gefahren Selbsteinschätzung kommunizieren können, Sozial: auf Andere Rücksicht nehmen können Siehe 2. Tag 16 Uhr	GG KG gIvZ GG

5. Tag Orientierungsralley			
Zeit und Inhaltskomponente	Methoden	Zielbereich	Org
Bis 14.00: Zeit zur freien Verfügung 14.00: Orientierungsralley: Die SchülerInnen bekommen in den gleichen temporären Kleingruppen wie beim Rafting (etwa 8er Gruppen) den Auftrag einer Spur zu folgen. Diese führt entlang des Naturlehrpfades von Gstatterboden nach Johnsbach. Als Orientierungshilfen können Bussolen, Geländeformen, der beschilderte Weg und Anweisungen in Kärtchenform dienen. Entlang dieses Weges finden sich einige Stationen welche den Fokus auf Pflanzen und Geländeformen lenken und die Sensorik	Gezielte Fragestellungen und	Entspannen, zu Kräften kommen Vorbereitung für Abschlussreflexion	KG gIvZ

unterstützen (Barfußweg,...). Neben diesen Stationen können die Lehrpersonen eigene Stationen am Vormittag vorbereiten, welche neben sportmotorischen Aufgaben (Slakline,...) vor allem Reflexionsaufgaben stellen: - Besprich mit einem Partner oder zu dritt inwiefern eure Selbsteinschätzung durch die Erfahrungen der Wildwasserfahrten sich änderte. Wurde die Einschätzung gewagter oder vorsichtiger! - Besprecht in 3er bis 4er Gruppen inwiefern ihr die tatsächliche Wanderung auf Grund der „Probewanderung“ am 3. Tag einschätzen konntet und ob ihr eure Kräfte richtig eingeteilt habt.	Reflexionsaufgaben sollen zum nachdenken anregen		
17.00. Uhr: Reflexion in der GG. Die Schüler erhalten die Anleitung, sich in 5 Gruppen zusammenzufinden, welche den Grad der Veränderung der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten ausdrücken. Gruppe 1= Einschätzung hat sich sehr verändert, 5= Einschätzung hat sich nicht verändert. Die Wahl der Gruppen geschieht durch Gespräche der SchülerInnen untereinander auf der Grundlage eines Beispiels aus den letzten Tagen. Die Lehrperson versucht durch Moderation Beispiele zu erfahren und stellt den SchülerInnen die Aufgabe bis zum nächsten Tag zu überlegen, inwiefern auf der Grundlage einer Veränderung oder Konstanz der Einschätzung eine veränderte Kooperation mit KlassenkollegInnen beobachtbar war.	Aufstellung der SchülerInnen nach Kategorien: Fragestellung an Einzelne bis zum nächsten Tag.	Selbst: Über Selbsteinschätzung und Folgen daraus bewusst werden.	GG

6. Tag: Abbau, Sicherung des Lernerfolges, Heimreise			
Zeit und Inhaltskomponente	Methoden	Zielbereich	Org
7.00 Uhr: Barfußlauf durch das nasse Gras entlang einer markierten Route auf einer Wiese und entlang der Enns: 300m. Die Schüler starten einzeln und zeitversetzt. Aufgabenstellung: möglichst leise fortbewegen, und während des Weges sollen sich die SchülerInnen überlegen, welche Fähigkeiten sie beim Lagerabbau und bei der Heimreise am effektivsten einsetzen könnten, um eine möglichst gute Kooperation beim Lagerabbau zu ermöglichen. Dies impliziert aber auch, dass man die am besten beherrschte Fähigkeit nicht einsetzt, wenn jemand anders diese besser kann. 8.00 bis 8.30 Uhr: SchülerInnen sollen selbstständig eine Aufgabenverteilung für Frühstück, Abbau und Heimreise erstellen. 8.30. bis 10.00. Uhr: Frühstück und Lagerabbau	Denkaufgabe, Aktivierung durch Bewegung, Solo Selbstorganisation der Gruppe	Verknüpfung der Ziele auf Selbst- und Sozialbasis Anwenden des Gelernten	E

Heimreise 14.00. Uhr: Abschlussreflexion vor Schulgebäude, Vorbereitung Transfer	Reflexions- kreis, Bogen zum Schulalltag spannen. Die Schüler werden gefragt inwiefern sich Kooperation bei SSW und im Schulalltag unter scheidet	Reflexion über die Effizienz der Arbeitseinteilung durch die SchülerInnen, Vorbereitung des Transfers	
---	--	--	--

Transferphase Nachbereitung der erlebnisorientierten Sommersportwoche in den beteiligten Fächern. In Betriebswirtschaft werden die Kosten betrachtet und die Organisation begutachtet. Im Unterricht für BuS werden die bearbeiteten Zielkategorien zum Thema gemacht und im EDV Unterricht können Photos und Berichte in Form von Power Point Vorträgen oder Internetplattformen verwertet werden.

Thema der erlebnisorientierten Einheit Vertrauen schenken, Verantwortung übernehmen!
--

BEWEGUNGS HANDLUNGEN					
GRUNDLAGEN	KÖNNENS- UND LEISTUNGSORIENTIERTE	SPIELORIENTIERTE	GESTALTENDE UND DARSTELLENDE	GESUNDHEITSORIENTIERTE UND AUSGLEICHENDE	ERLEBNIS- ORIENTIERTE
Datum:	Klasse:	Anzahl Schüler/innen: Männl: ____ Weibl: ____	Fortl. Nr.: _1	Zeitdauer 5 Stunden	
Fehlende Schüler/innen:					

Grundidee der erlebnisorientierten Einheit:
--

Vorbereitende Inhalte und Methoden sollen zum Höhepunkt einer halbtägigen erlebnispädagogischen Einheit führen: eine Seilrutsche, bei welcher allen SchülerInnen eine Aufgabe zukommt.
--

PLANUNGSFELD (eigenständig zu formulieren)

Vertrauen können und Verantwortung übernehmen können.

ZIELBEREICH (nach dem Lehrplan zu formulieren)

Erlebnis und Wagnis in Verantwortung für sich selbst und andere erfahren („Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen“). Aus: medienpool/11668/11668/pdf, Abruf vom 8.3.10.

Verantwortung für sich selbst impliziert, dass nur auf der Grundlage von gegenseitigem Vertrauen, gemeinsames Sporttreiben in Risikosituationen gewagt wird. Vertrauen können und Verantwortung übernehmen können sind zwei Zielbereiche des Lehrplans, welche sich auf eine Gruppe ausgeweitet gegenseitig bedingen. Wenn innerhalb einer Gruppe jemand anderem Vertrauen schenkt, dann wohl nur deshalb weil diese Person so eingeschätzt wird, als ob sie Verantwortung übernehmen könne.

ZIELPERSPEKTIVE (Ausarbeitung der Grobziele des Lehrplans)

Selbstkompetenz: Vertrauen können

Sozialkompetenz: Verantwortung übernehmen können

Pädagogische Intentionen und Anliegen (siehe Punkt 6.5. Prinzipien erlebnispädagogischen Arbeitens)

- Subjektiv gefährliche Situation schaffen, welche objektiv sicher ist.
- Alle SchülerInnen einbinden
- Lehrpersonen fungieren als Mentoren, viel Eigenaktivität bei SchülerInnen.

Teilnehmende SchülerInnen

Unterstufe, koedukativ, Klassenstärke. Keine Voraussetzungen. Je nach Begabung oder Einschränkung kann eine Aufgabe gefunden werden, bei welcher sich jede Person einbringen kann.

Inhaltsperspektive

Slacklinependel
Seilrutsche
Reflexionsmethode

Didaktisch-methodische Perspektive (Hinweise zu den Methoden und Organisationsformen)

Methodenwahl:

Grundmethode ist das Outward Bound Plus Modell.

Teilmethoden: Selbstständiges Erfüllen von Aufgaben

Visualisieren der Selbsteinschätzung in Bezug auf die Zielbereiche

Reflexion im Kreis mit den Bögen als Grundlage.

Organisationsformen: Koedukativ. Temporale Kleingruppen und bei der Seilrutsche KG welche zusammenarbeiten.

Interaktions- und Beziehungsperspektive

Lehrpersonen fungieren als Mentoren und unterstützen ErlebnispädagogIn (Guide) .

Sicherheitsperspektive

Siehe Hinweise unter Punkt 5.3.2 und die technischen Details der Seilrutsche im Anhang

Materialliste

Regenbekleidung, Trinkflasche und feste Schuhe wenn vorhanden

Rahmenbedingungen, siehe Punkt 5.8.

Anreise: idealerweise wird die Aktion am Schulgelände durchgeführt oder an einem Ort welcher zu Fuß erreichbar ist.

Verpflegung: selbstständig, eine Pause ist eingeplant

Infrastruktur: Toiletten im Schulgebäude

Art der Umgebung: Die Seilrutsche sollte von einem hohen Baum, oder einem anderen

beeindruckenden Ort gestartet werden, um den Ernsthaftigkeitscharakter hervorzuheben. Wenn der Baum tatsächlich am Grundstück der Schule ist, kann der Baum als Metapher für das Erlebte verwendet werden, da die Stelle des Erlebens im alltäglichen Umfeld der SchülerInnen situiert ist.

Fächerverbindende und fächerübergreifende Aspekte

Physik: Theoretische Auseinandersetzung mit der Seilrutsche: welche Parameter beeinflussen die Rutschgeschwindigkeit, wie funktioniert ein Bremssystem beim Klettern, Belastung auf die Fixpunkte errechnen, wie viel Reibungsverlust ist beim hinauf ziehen der SchülerInnen zu überwinden, wie kann man den Reibungsverlust herabsetzen?

Durchführungskonzept: Zeit- und Phasenablauf der erlebnispädagogischen Einheit

Abkürzungen

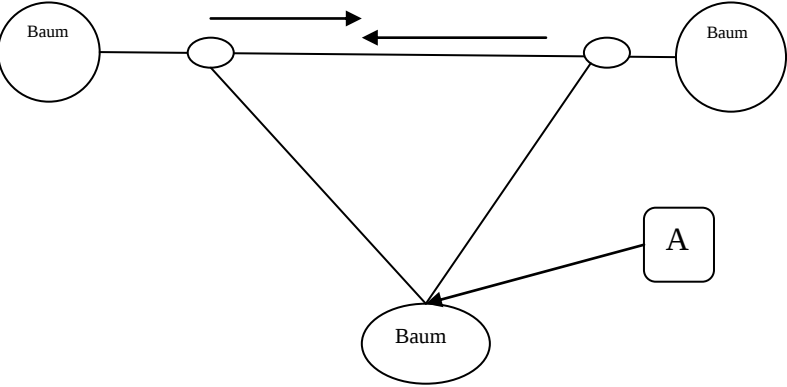
GG	= Großgruppe, Klasse
KG	= temporäre Kleingruppe
gI, vI	= gleicher Inhalt, verschiedener Inhalt
gZ, vZ	= gleichzeitig, Zeitlich versetzt
EZ	= Einzeln
Sach	= Sachkompetenz; hier werden Zielkategorien angegeben welche in den Bereich der Sachkompetenz fallen.
Selbst	= siehe Sachkompetenz
Sozial	= siehe Sachkompetenz

Vorbereitungsphase

Die SchülerInnen lernen im Sportunterricht, wie sie einen Klettergurt und Helm anlegen und die Sicherheit überprüfen. Mit der Ausrüstung klettern die SchülerInnen top rope über ein Hindernis zur Decke des Turnsaales (Leiter, Stange oder Klettergriffe) und werden abgeseilt. Dabei können die SchülerInnen so sichern wie bei der eigentlichen Seilrutsche bei Station A ohne 2. Seil. Auf diese Weise werden viele SchülerInnen eingebunden. Zielperspektive für die Aktion erarbeiten.

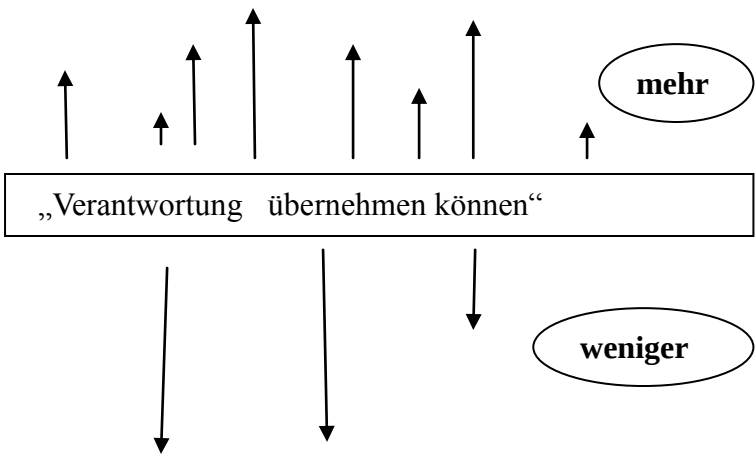
Durchführungsphase

Einleitung

Zeit und Inhaltskomponente	Methode n	Zielbereich	Org
7.45 bis 8.00: Begrüßung, Zielperspektive in Erinnerung rufen 8.00 bis 9.00: Klasse wird in 2 Gruppen (je nach Klassengröße und Betreuungsverhältnis) geteilt. Betreuung durch Lehrperson und ErlebnispädagogIn (Guide). Auf zwei getrennten Stationen wird mit zwei Gruppen jeweils der selbe Inhalt durchgeführt: Slacklinependel: Bei einem Slacklinependel gehen 2 SchülerInnen auf einer Slackline von einer auf die andere Seite, wobei beide an einem anderen Ende starten. Beide dürfen sich dabei an einem Seil anhalten welches an einem Baum in einigen Metern Entfernung von der Slackline lose durch einen Karabiner läuft. Beide SchülerInnen halten sich am selben Seil fest und können sich so gegenseitig fixieren oder herunterziehen:  Hier der Aufbau des Slacklinependels aus der Vogelperspektive. Punkt A ist ein Karabiner, welcher mit einer Bandschlinge am Baum befestigt ist. Durch den Karabiner läuft lose das Seil an welchem sich die beiden SchülerInnen gegenseitig fixieren. Wichtig: Beim Pendel werden die SchülerInnen von den anderen SchülerInnen gesichert (gespottet). Deshalb eignet sich die Übung um die Zielperspektiven Vertrauen/Verantwortung zum Thema zu machen. Vor und hinter jeder Person am Seil sind 2 Sichernde einzuteilen. Eine SchülerIn sichert die Slackline gegen ein Hochschnalzen wenn beide SchülerInnen von der Slackline fallen. Die Übung kann mit verbundenen Augen intensiviert werden.	Outward Bound Plus	Vorbereitung auf die Seilrutsche, die Zielperspektiven Vertrauen und Verantworten zum Thema machen	KG gIgZ

Seilrutsche

Zeit und Inhaltskomponente	Methoden	Zielbereich	Org
9.00 bis 12.00 mit Pause: Ein Schema der Seilrutsche und eine Beschreibung des Aufbaues findet sich nach dem Durchführungskonzept. Wichtig ist ein herausfordernder Charakter der Seilrutsche, sodass sich ein Spannungsbogen von der Vorbereitungsphase über die Einleitung zur Seilrutsche ergibt. Dieser Charakter sollte so herausfordernd sein, dass sich den SchülerInnen tatsächlich die Frage stellt ob sie den anderen Vertrauen und rutschen. In der Mitte der Zeit wird eine viertel Stunde Pause eingehalten..	Outward Bound Plus Selbstständiges Erfüllen von Aufgaben	Vertrauen können, Verantwortung übernehmen können	GG in KG auf geteilt

Reflexion			
Zeit und Inhaltskomponente	Methoden	Zielbereich	Org
12.00 bis 12.45 Uhr: Die SchülerInnen werden gebeten auf 2 verschiedenen Flipchartbögen Veränderungen im Bereich der beiden Themen zu zeichnen. In der Mitte jeden Blattes ist eine Linie welche den normalen Grad des „Vertrauen Könnens“ und des „Verantwortung übernehmen Könnens“ des jeweiligen Schülers/Schülerin darstellt. Die Schüler sollen durch einen kleinen oder großen Pfeil nach oben oder unten andeuten ob sie bei dieser Aktion mehr oder weniger Verantwortung übernommen haben als sonst. Das gleiche geschieht auf einem zweiten Blatt mit dem Thema Vertrauen:  Dieses Parameter wird von der Lehrperson verwendet um über die Gründe für Einschätzung zu sprechen und das Erlebte zu reflektieren	Visualisieren der Selbsteinschätzung in Bezug auf die Zielbereiche Reflexion im Kreis mit den	Selbsteinschätzen in Bezug auf die Zielbereiche Lernprozesse anregen	E Z GG

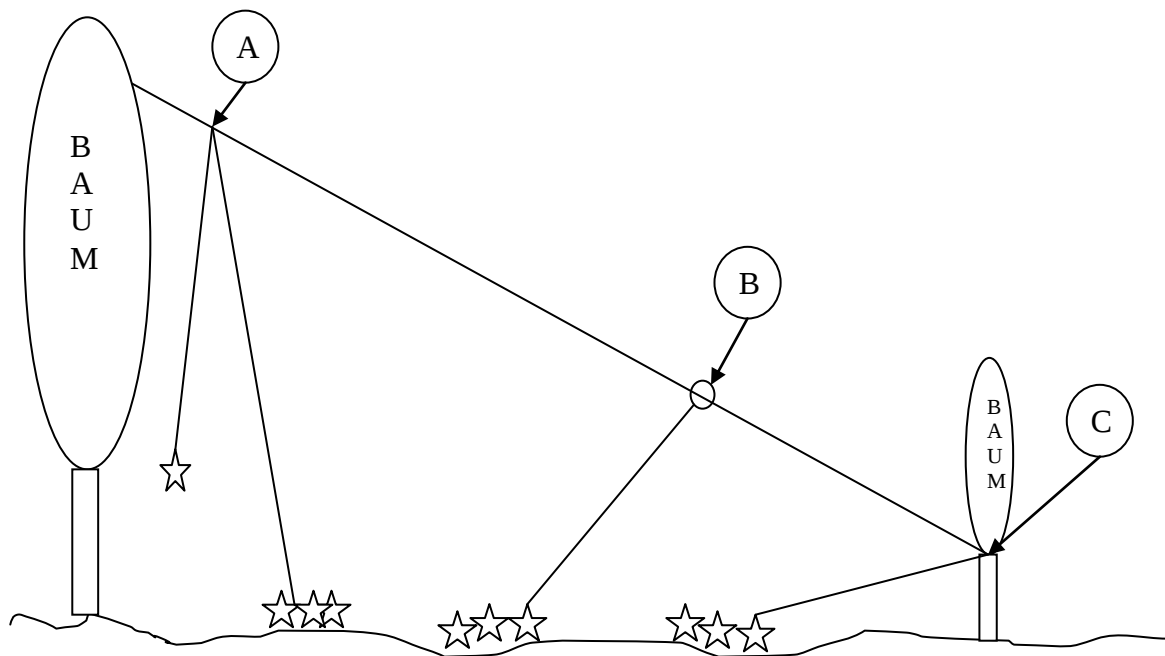
	Bögen als Grundlage.	und „sichtbar“ machen	
--	----------------------	-----------------------	--

Transferphase

Im Unterricht können immer wieder Übungen eingebaut werden welche das gleiche Thema haben, um Lernergebnisse in den schulischen Alltag integrieren zu können. Die Seilrutsche wäre in einem langfristigen Projekt zur Bearbeitung der Zielbereiche am effektivsten einzusetzen.

Technische Details der Seilrutsche

Schema der Seilrutsche



In diesem Schema sind nicht eingezeichnet: Der Guide, die Lehrperson, jene SchülerInnen welche am Grunde der top rope-Station A die Sicherheit überprüfen und jene SchülerInnen welche die Freizeichen aller Gruppen sammeln (KoordinatorInnen) und durch Handzeichen oder Pfeife an den Guide weitergeben. Weiters: das 2. Statikseil, das 2. Seil vom Autoreifen und das Seil 2 Bei Station A (Bremsseil).

Das Prinzip der Seilrutsche:

Die Seilrutsche wurde so konzipiert dass möglichst viele SchülerInnen „eingebunden“ werden können und die Seilrutsche nur funktioniert, wenn viele SchülerInnen mithelfen. Dies geschieht bei den Punkten A, B und C.

Bei **Punkt A** wird die rutschende Person nach oben gezogen. Anstatt also eine Strickleiter einzuhängen, oder den/die SchülerIn über die Äste des Baumes nach oben klettern zu lassen, wird eine top rope-Station aufgebaut. An dem top rope-Seil wird die rutschende Person von anderen SchülerInnen, welche am Boden stehen, nach oben gezogen.

Der Gurt der Helm und die Seilverbindungen (durch die beiden Sicherheitsschlaufen) der rutschenden Person werden am Boden von 2 SchülerInnen, welche für diesen Aspekt zuständig sind, kontrolliert und ein OK Zeichen an den Koordinator (SchülerIn) und den Guide gegeben. Die rutschende Person ist am 2 Seilen fixiert. Die Lehrperson der Klasse kontrolliert die Richtigkeit der Information.

Seil 1: top rope-Seil an welchem die rutschende Person nach oben gezogen wird. Dieses Seil hat am Ende eine Schlaufe mit einem 8er Knoten, in welchen die beiden Sicherungsleinen mit

Schraubkarabinern eingehängt werden.

Seil 2: Das 2. Seil ist das Sicherungsseil, welches vom Guide bedient wird, welcher im Baum positioniert ist. Der Guide befindet sich am Übergang von top rope-Station zu Seilrutsche und sollte alle SchülerInnen sehen können. Dieses Sicherungsseil wird vom Guide nach unten gelassen und mit 2 gegen gleich eingehängten Schraubkarabinern direkt im Gurt der rutschenden Person eingehängt. Dieses Seil wird bis zum Ende der Rutsche nicht mehr ausgehängt. Es fungiert also als Sicherungsseil bei der top rope-Station und als Bremsseil bei der Seilrutsche. Dementsprechend ist es beim oberen Fixpunkt der Seilrutsche beim Guide mit einem Abseil-8er (die richtige Bedienung muss gekonnt werden!) eingehängt.

Ohne Seil 2: Um den Schülerinnen im Anbetracht der bearbeiteten Zielkategorie (Verantwortung übernehmen, Vertrauen können) die Station A subjektiv gefährlicher erscheinen zu lassen und die Verantwortung scheinbar nur in die Hände der SchülerInnen zu legen welche die rutschende Person nach oben ziehen (und durch ihre Muskelkraft die rutschende Person scheinbar am herunterfallen hindern) kann Seil 2 weggelassen werden. Um die rutschende Person trotzdem sichern zu können, dann der Guide das top rope-Seil durch einen Shunt sichern. Dies muss jedoch sicher gekonnt werden. Als Rückversicherung könnten hinter den ziehenden SchülerInnen nochmals 2 SchülerInnen stehen, welche mit einem Sicherungsgerät die rutschende Person nochmals rückversichern. Wird das 2. Seil weggelassen, benötigt der Guide im Baum mehr Zeit um die rutschende Person rutsch fertig zu machen.

Punkt B: B wie Bremsstation. Die beiden Statikseile der Seilrutsche sind durch einen Autoreifen gefädelt. An diesem sind wiederum 2 Seile fixiert, welche bei voll gespannter Seilrutsche bis zum Boden langen und dort SchülerInnen noch erlauben sie gut zu fassen.

Die SchülerInnen bringen den Reifen bei voll gespannten Statikseilen an eine geeignete Position um die rutschende Person zu bremsen. Der Bremsvorgang sollte dynamisch sein, die Bremsgruppen sollten deshalb beim Kontakt zwischen rutschender Person und Autoreifen mitgehen. Die beiden Seile des Autoreifens ermöglichen es, zwei Bremsgruppen zu bilden, welche jeweils links und rechts der Seilrutsche stehen, um ein kollidieren der rutschenden Person mit der Bremsgruppe zu verhindern.

Punkt C: Der unterste Punkt der Seilrutsche. Die Seile sind nicht gespannt, sondern am oberen Punkt fixiert und am unteren Punkt C lose umgelenkt. Die umgelenkten Seile werden links und rechts der Falllinie der Seilrutsche von 2 SchülerInnengruppen gespannt, wodurch das Rutschen erst möglich wird. Um jedoch zu verhindern dass die beiden Spanngruppen loslassen und die rutschende Person zu Boden stürzt, sind die Seile so rückversichert, dass sie ohne dem Zutun der SchülerInnen eine Spannung haben, welche eine Fahrt der rutschenden Person aus dem Baum heraus auf den Boden ermöglicht. In diesem Fall gleicht die Fahrt einem Abseilen aus dem Baum (am Bremsseil), wobei die rutschende Person durch die etwas vorgespannten Seile der Rutsche aus dem Baum herausgezogen wird.

Diese geringe Sicherheitsspannung der Statikseile wird dadurch ermöglicht, dass jedes Statikseil durch die kleine Öffnung eines Abseilachters geführt wird. Die großen Öffnungen der Abseilachter sind mittels Ankerstich und Bandschlinge an 2 Fixpunkte fixiert. Die Statikseile können durch einen 8er Knoten oder einen Mastwurf um einen Karabiner am durchrutschen durch die kleine Öffnung des Abseilachters gesichert werden.

Der Ablauf: Nachdem die rutschende Person zum Guide aufgezoogen wurde, wird diese umgehängt sodass eine Fahrt möglich wäre. Sodann wird die Person gefragt ob sie tatsächlich rutschen will. Bei positiver Antwort meldet dies der Guide den KoordinatorInnen worauf diese wiederum die OK Zeichen der Spanngruppe und Bremsgruppe abwarten und an den Guide weiterleiten.

Die Fahrt wird gebremst durch: Das Bremsseil, die Spannung der Seile und durch die

Bremsgruppen. Es sollte auf steiles Gefälle geachtet werden, da leicht gebremst werden kann, jedoch eine Vergrößerung des Gefälles meist großen Aufwand bedeutet.

9. Möglichkeiten und Grenzen der Erlebnispädagogik in der Schule

Gilsdorf und Volkert (2004, S. 320) behaupten, dass die Lern- und Erfahrungsebenen, welche die Erlebnispädagogik bietet, im schulischen Alltag noch nicht ausgeschöpft werden. Diese Aussage wird an dieser Stelle vollinhaltlich unterstützt, da Schulsportwochen im Winter als auch im Sommer zwar durchgeführt werden, aber meist auf der Sachebene verhaftet bleiben, wie dies in der Einleitung zu dieser Arbeit bereit verdeutlicht wurde. Sportwochen stellen einen hohen organisatorischen Aufwand dar und belasten stellen viele Familien vor finanzielle Probleme. Deshalb sollte das Potential, welches in Sommersportwochen steckt genutzt werden. Ein Grund warum dies nicht in zufriedenstellendem Ausmaß stattfindet, ist wohl in der Vielfalt der nötigen Qualifikationen von erlebnispädagogisch arbeitenden Lehrpersonen (Gilsdorf & Volkert ebd.) zu finden.

Der Umkehrschluss aus dem soeben Gesagten wäre demnach, dass es durch die vermehrte Vermittlung erlebnispädagogischer Ansätze und der dafür nötigen Inhaltskomponenten in der LehrerInnenausbildung, zum vermehrten Einsatz erlebnispädagogischer Arbeitsweisen kommen könnte. Die Zukunft der Erlebnispädagogik in der Schule, scheint zwangsläufig mit der Implementierung erlebnispädagogischer Ansätze in der LehrerInnenausbildung (und Weiterbildung) verknüpft zu sein.

Dass der gesetzliche Rahmen schon geschaffen ist, wurde bei der ausführlichen Analyse des Lehrplans gezeigt. Aber wie viel Erlebnispädagogik tut der Schule und damit den SchülerInnen gut? Heckmair und Michl (2002, S. 250) skizzieren die Grenzen des Einsatzes erlebnispädagogischer Ansätze in der Schule. Die Autoren finden, dass sich Sozialpädagogen, Erwachsenenbildner und Erziehungswissenschaftler leicht tun, die Schule als verkopft zu bezeichnen und neue Methoden zu fordern. Der „unvermeidliche Alltag“ in der Schule sei nicht zu vermeiden, aber Erlebnispädagogik „kann diese Verhärtung des schulischen Lebens nicht gänzlich beseitigen“, sehr wohl aber könne sie Impulse, Abwechslung, Anstöße und Aufbrüche in der „Routine des Alltags“ bringen. Die Autoren fürchten bei einem zu intensiven Einsatz von erlebnisorientierten Settings, dass das Außergewöhnliche sehr schnell „zur Gewohnheit“ werden könnte. Beim Einsatz erlebnispädagogischer Settings geht es nach Heckmair und Michl (ebd.) um spannenden Unterricht, „der die Rituale des Alltags gelassen zu unterbrechen weiß und trotzdem eine Kontinuität des Lernens garantiert.“ Der Grundsatz des „Outward Bound Plus“-Modells, welcher im Wechsel von Aktion und Reflexion besteht, scheint auch ein Rezept

für den Einsatz der Erlebnispädagogik in der Schule im Allgemeinen zu sein. Phasen der aktiven, körperlichen Auseinandersetzung mit gewissen Themen, könnten einen Rahmen aufbereiten, in welchem sich SchülerInnen umso intensiver mit kognitiven Inhalten auseinandersetzen können.

Auf der Grundlage der aktuell diskutierten Ganztagsschule scheint die Erlebnispädagogik eine weitere Chance in der Schule wahrnehmen zu können. Im Rahmen der Ganztagsschule steht mehr Zeit zur Verfügung, um einerseits Orte für die Durchführung natursportlicher Aktivitäten erreichen zu können, andererseits um langfristige Projekte abseits der erlebnisorientierten Sommersportwoche durchführen zu können. Nachdem die für Idee der Ganztagsschule auch zusätzliche finanzielle Mittel bereitgestellt werden müssen, könnten Mittel aus diesem Topf verwendet werden, um die nötige Infrastruktur für erlebnispädagogische Ansätze in Schulen zur Verfügung zu stellen. Ein niedriger Seilgarten (ähnlich einem Spielplatz) und Kletterwände in der Turnhalle sind finanzierbare Projekte und können auch abseits erlebnispädagogischer Unterrichtssequenzen für die Freizeitbetreuung der SchülerInnen am Nachmittag eingesetzt werden. Um erlebnispädagogische Ansätze in der Schule qualitativer und quantitativer umsetzen zu können, wäre auch eine Initiative auf der Ebene der Landesschulräte nützlich. So könnten Informationen über geeignete Organisationen, Austragungsorte und Materialverleih den Lehrpersonen helfen und sie ermutigen, erlebnispädagogische Ansätze in den Unterricht einzubauen. Rückmeldungen von Lehrpersonen aus dem Landesgebiet könnten etwa im Landesschulrat (oder auf einer Homepage) gesammelt werden und Lehrpersonen bei der Planung von erlebnisorientierten Sommersportwochen wertvolle Hinweise geben. Auf dieser Ebene wäre auch die Errichtung und Unterhaltung erlebnispädagogischer Austragungsorte im eigenen Bundesland vorstellbar, welche mit den Ausbildungsstätten für Lehrpersonen zusammenarbeiten könnten. So wären einerseits bessere Bedingungen für die Abhaltung von erlebnisorientierten Schulveranstaltungen geschaffen und die Forderung nach praxisbezogener LehrerInnenausbildung im Bereich der Erlebnispädagogik wäre bestmöglich erfüllt.

Manche Organisationen, wie „Freiraum“ oder die „Österreichische Alpenvereinsjugend“, haben sich auf die Betreuung von Schulklassen im erlebnispädagogischen/interaktionspädagogischen Rahmen spezialisiert. Speziell sei hier auf das Angebot „Spot experience“ der Österreichischen Alpenvereinsjugend hingewiesen, bei welchem Programme zur "Persönlichkeitsentwicklung", zum Themenfeld "Naturbeziehung" und "English experience" angeboten werden und auf Anfrage auch spezielle Programme erstellt werden (www.alpenverein.at/jugend/veranstaltungen, Zugriff vom 1.4.2010).

10. Erkenntnisse der Arbeit

Ausgehend von der These, dass das System Schule den im Lehrplan formulierten Zielen und den gesellschaftlichen Erwartungen nicht gerecht werden kann, wurde das Potential des Unterrichtes in BuS generell und von erlebnispädagogischen Methoden im speziellen dargestellt. Die Beschäftigung mit weiteren Thesen lässt eine vermehrte Wirksamkeit erlebnispädagogischer Maßnahmen vor allem in naturnahen Räumen und bei mehrtägigen Veranstaltungen annehmen. Durch die Auseinandersetzung mit diesen Thesen stellt sich die Sommersportwoche als geeigneter Rahmen dar, jene Zielkategorien des Lehrplans effektiv zu bearbeiten, deren Umsetzung dem System Schule vielerorts abgesprochen wird (vgl. Punkt 4.1.)

Dass der Einsatz erlebnispädagogischer Methoden im Unterricht BuS keiner Lehrplanänderung bedarf, wird bei der Analyse des Lehrplans ersichtlich (vgl. Punkt 3.3.2.). Vielmehr lassen sich viele Parallelen zwischen dem Lehrplan der AHS Ober- und Unterstufe mit erlebnispädagogischen Inhalts- Methoden- und vor allem Zielkategorien aufzeigen (vgl. Punkt 5.1.1.). Auffällig sind Übereinstimmungen im Bereich der Risikominimierung. Im Lehrplan, als auch bei erlebnispädagogischen Ansätzen, stellt der aktive Umgang mit Gefahrenquellen die Grundlage für Risikominimierung dar. Es scheinen also alle Voraussetzungen vorhanden um die Forderung Krauchers (2007, S. 116) nach einem „handfesten“ Konzept zu erfüllen. Dieser Versuch wurde in Kapitel 5 gewagt. Dabei wurden Unterrichtsparameter wie Zielkategorien, Inhalte, oder Rahmenbedingungen aus der erlebnispädagogischen Literatur speziell auf die Schule bezogen. Die Methoden wurden in grundlegende Methoden der Erlebnispädagogik und Teilmethoden unterteilt, was für die weitere Praxis ein geeignetes Modell darstellen dürfte. Die Inhalte wie Rafting, Klettern, usw. wurden auf ihr pädagogisches Potential hin beleuchtet und die Anforderungen (woraus sich die Lernmöglichkeiten ergeben) welche an die SchülerInnen gestellt werden dargelegt. Ein wichtiger Aspekt scheinen bei den Inhalten noch zusätzliche Informationen zu sein, welche den Lehrpersonen bei der Planung und Durchführung der jeweiligen Aktivitäten (Inhalte) behilflich sein können. Die Organisationsformen stellen eine neue Entwicklung des Autors dar und scheinen für die Planung für Aktivitäten mit großen Gruppen ein geeignetes Instrument zu sein. Speziell wurde auch auf die Voraussetzungen der teilnehmenden SchülerInnen und die Gruppengröße bei gewissen Aktivitäten eingegangen. Es werden Möglichkeiten gezeigt, wie mit großen Gruppen

erlebnispädagogisch gearbeitet werden kann. Als „best-practice“ - Beispiel sei das Durchführungskonzept der Seilrutsche unter Kapitel 8 genannt.

Bei den Rahmenbedingungen wurde auf die Unterbringung von Schulklassen, die Anreise, die Verpflegung und die Infrastruktur vor Ort eingegangen, wodurch sich viele Verknüpfungspunkte mit anderen Fächern ergeben. Diese fächerübergreifenden und fächerverbindenden Aspekte wurden beispielhaft ausgeführt. Dieses fachdidaktische Konzept stellt die Grundlage für die Planung und Durchführung von erlebnisorientierten Sommersportwochen dar. Wie die einzelnen Unterrichtsparameter ausgewählt und miteinander in Beziehung gesetzt werden wird unter Punkt 7 ausgeführt. Im anschließenden Kapitel finden sich 2 Beispiele für solche Durchführungskonzepte, welche in der Praxis schon durchgeführt wurden.

Die Arbeit setzt also die Arbeit Krauchers fort und spannt einen Bogen anfangen von grundlegenden Definitionen, über Begründungen bis hin zu ausgefertigten Durchführungskonzepten, welche bereits als erlebnisorientierte Sommersportwoche (bzw. als Halbtagesaktivität) durchgeführt wurden.

11. Schlussworte

Das Planen, Vorbereiten, Durchführen und Reflektieren von erlebnisorientierten Sommersportwochen stellt für Lehrpersonen einen großen Aufwand dar. Selbst oder vor allem wenn die SchülerInnen in die Phasen der Planung und Vorbereitung einbezogen werden. Auch wenn dieser Prozess fächerübergreifend begleitet wird, stellt dies für Lehrpersonen eher einen Mehraufwand dar, da die Koordination mit der Lehrperson des anderen Faches ebenfalls einen zeitlichen Aufwand darstellt. Dass der Aufwand welcher durch eine Sommersportwoche entsteht, welche tatsächlich an der Erreichung bestimmter Zielkategorien orientiert ist, mehrfach allen Beteiligten zu Gute kommt, zeigt sich in der Praxis. Das gemeinsame Tun, auch zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen, die gemeinsam verbrachte Zeit, lassen den Unterricht im Rest der miteinander verbrachten Zeit in einem anderen Licht erscheinen. Diese Arbeit stellt ein Instrument dar, welches Lehrpersonen hilft, erlebnisorientierte Sommersportwochen zu organisieren, durchzuführen, zu reflektieren und Nutzen für den weiteren Lebensweg der SchülerInnen zu ziehen. Die Arbeit stellt eine Begründungs- und Argumentationshilfe dar, wenn es darum geht, Zustimmung für die Abhaltung einer erlebnisorientierten Sommersportwoche bei den SchülerInnen, deren Eltern und im Lehrkörper zu erhalten.

Das fachdidaktische Konzept stellt einen Rahmen dar, welcher mit einem Kochbuch verglichen werden kann. Jede/r Koch/Köchin, wie auch die erfahrene Lehrperson, weiß, dass die Bedingungen welche in Büchern beschrieben werden, in der Wirklichkeit immer variieren. Die Profession besteht nun in der lockeren, kreativen Verbindung von Theorie und Praxis. Das Salz der Suppe des Lebens ist das Leben selbst, das Versagen, Bangen, Hoffen – aber vielmehr noch das Bestehen, Freuen und Lieben.

In diesem Sinne ist zu hoffen, dass immer mehr Menschen den Mut finden, den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen etwas zuzutrauen und ihnen die Chance geben, zu Lernen und ihren eigenen Weg zu finden.

12. Quellennachweis:

- Ammen, K. (2006). *Abenteuer Zirkus. Zur Bedeutung der Zirkuspädagogik in der Sekundarstufe*. 1. Verlag „Edition Erlebnispädagogik“: Universität Lüneburg.
- Amesberger, G. (2003). *Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten?* Afra Verlag: Butzbach-Griedel.
- Albrecht, I. (2009). *Schenk' mir einen Tanz. Musik und Bewegung als pädagogische Stimuli*. Verlag „edition Erlebnispädagogik“: Universität Lüneburg.
- Bähr, I. (2008). Sport und Sozialerziehung. *Sportunterricht*, Schorndorf, 57.
- Boeger, A. & Schut, T. (Hrsg.). (2005). *Erlebnispädagogik in der Schule – Methoden und Wirkung*. Logos – Verlag: Berlin
- Busse, N. (2007). *Der Kinder- und Jugendzirkus als erlebnispädagogischer Lern- und Erfahrungsort*. Verlag „edition erlebnispädagogik“: Lüneburg.
- Einwanger, J. (Hrsg.). (2007). *Mut zum Risiko. Herausforderungen für die Arbeit mit Jugendlichen*. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel.
- Dornbusch, R. (Hrsg.). (2009). *Sportmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe 1 und 2*. Cornelson Verlag: Berlin.
- Duden (1995). Brockhaus: Mannheim.
- Fischer, T. & Ziegenspeck J.W. (2000). *Handbuch der Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen zur Gegenwart*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Fiedler, C. (2008). *Menschenbilder in der Erlebnispädagogik. Bedeutung und Auswirkungen*. Ziel: Augsburg.
- Fleischer, U. (2007). *Pädagogik am Berg. Anthropologische Betrachtung und metaphorisches Lernen am Beispiel erlebnispädagogischer Bergfahrten*. Logos Verlag: Berlin.
- Frankl, V. (2006). *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. Piper: München, Zürich.
- Gatt, S. & Libicky, S. & Stockert, M. (2004). *Sicher lernen Outdoors. Standards bei Outdoor-Trainings – basierend auf Erkenntnissen aus Unfallanalysen*. Ziel Verlag: Augsburg.
- Gäbert, J. & Koppetsch V. & Nielen E. & Steinkamp L. & Will G. & Wozniak C. (2007). *Erlebnispädagogik. Konzeption, Planung und Methoden*. Dialogverlag: Münster.
- Gilsdorf, R. & Volkert, K. (Hrsg.). (2004). *Abenteuer Schule*. Ziel Verlag: Augsburg.
- Größing, S. (2007). *Einführung in die Sportdidaktik*. 9.Auflage. Wiebelsheim: Limpert.
- Groll, H. (1962). *Idee und Gestalt der Leibeserziehung von heute*. Österreichischer

Bundesverlag, Wien.

- Gruppe, O. & Krüger M. (2007). *Einführung in die Sportpädagogik*. Hofmann: Schorndorf
- Heckmair, B. & Michl W. (2002). *Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik*. Luchterhand Verlag: Neuwied, Kriftel.
- Hildebrandt-Stramann, R.(2009). Lernen mit Leib und Seele. *Sportunterricht*, Schorndorf, 59, Heft 1 09.
- Hinrichs, A. (2003). Trekking am Limit. Eine Woche lang mit dem Rollstuhl von Hütte zu Hütte. *E&L*, 6/2003, Ziel Verlag: Augsburg.
- Hofmann, S. (1997). *Canyoning*. Alpine Lehrschrift. Bergverlag Rother: München.
- Hölzl, B. & Mühlöcker, F. & Urach, H. (1998). *Fragen der Philosophie – Diskurse*. Pädagogischer Verlag: Wien.
- Jugert, G. & Rehder A. & Notz P. & Petermann F. (2001): *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Kiehne, L. (2009): *Zur Bedeutung erlebnispädagogischer Programme mit Pferden*. Lüneburg: Verlag „edition erlebnispädagogik“.
- Klafki, W. (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext*. Beltz-Verlag: Weinheim und Basel
- Klippert, H. (2001): *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen*. Beltz Verlag: Weinheim, Basel
- Klein, H.-D. (2002). *Geschichts – Philosophie. Eine Einführung*. Literas: Wien.
- Kleiner K. (2001). *Bildung und Bewegung*. Bericht über die Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik, 22.-24.06.2000 in Frankfurt am Main, in: *Spectrum der Sportwissenschaften*, Jahrgang 13, Heft 1/2001, S. 91 bis 95. WGLS; Wien.
- Kleiner K. (Hrsg.) (2007). *Inszenieren, differenzieren, reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz*. Verlag Brüder Holinek: Wien.
- König, S. (2008): *Unterrichtsbelastungen für Sportlehrerinnen und Sportlehrer. Sportunterricht*. Schorndorf, 57 (2008), Heft 9.
- Kunzmann, P. & Burkard, F. & Wiedmann, F. (1998). *Dtv-Atlas: Philosophie*. dtv: München.
- Kurz, D. (2008): *Der Auftrag des Schulsports. Sportunterricht*. Heft 7, Schorndorf.
- Laging, R. (Hrsg.). (2009): *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts*. Schneider Verlag: Hohengehren.
- Liessmann, K. & Zenaty G. (2004). *Vom Denken. Einführung in die Philosophie*. Wien: Braunmüller

- Messner, R. (1973). *Siebter Grad*. BLV: München, Wien, Zürich.
- OEAV (1999). *Kletterspiele*. Erhältlich beim Österreichischen Alpenverein: Innsbruck.
- Paffrath, H. & Altenberger, H. (2002). *Perspektiven zur Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik. Ethik und Evaluierung*. Ziel Verlag: Augsburg.
- Perschke, H. & Flosdorf, P. (2003). *Sicherheitsstandards in der Erlebnispädagogik. Praxishandbuch für Einrichtungen und Dienste in der Erziehungshilfe*. Juventa Verlag: Weinheim, München.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik*. Limpert: Wiesbaden.
- Reiners, A. (2003). *Praktische Erlebnispädagogik*. Ziel Verlag: Augsburg.
- Reinhardt, S. & Weise E. (Hrsg.). (1997). *Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Fachdidaktiker behandeln Probleme ihres Unterrichts*. Weinheim: Beltz.
- Reuterer, A. (1992). *Erkennen und Handeln*. Wien: E. Dornier Verlag.
- Röhrs, H. (1994): *Die Schule in der modernen Gesellschaft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schenz, A. (2007). *Erlebnis und Bildung. Die Bedeutung des Erlebens und des Erlebnisses in Unterrichts- und Erziehungsprozessen*. Universitätsverlag Karlsruhe: Karlsruhe.
- Schermer, F. & Weber, A. (2006). *Methoden der Verhaltensänderung: Komplexe Interventionsprogramme*. Kohlhammer: Stuttgart.
- Schmidhuber, S. (2006). *Erziehender Sportunterricht*. Diplomarbeit: Wien.
- Scholz, M. (2001). *Der Lernprozess in der erlebnispädagogischen Arbeit*. Dr. Kovac' Verlag: Hamburg.
- Scholz, M. (2005). *Erlebnis – Wagnis – Abenteuer. Sinnorientierungen im Sport*. Aus der Schriftenreihe für Bewegung, Spiel und Sport, Band 15. Hofmann: Schorndorf.
- Schulze, G. (2000). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Campus: Frankfurt/Main.
- Schwendenwein, W. (1985). *Theorie des Unterrichtens und Prüfens*. Universitätsverlag: Wien.
- Siebert, W. (2003). *Handbuch Zip Line*. Ziel Verlag: Augsburg.
- Stachelhaus, A. (2005). *Übungsprogramme für den Psychomotorisch-orientierten Sportunterricht*. Reihe Motorik, Band 27. Schorndorf: Hofmann.
- Strauss, S. (1993). *Die Sommersportwoche auf dem Prüfstand*. Diplomarbeit Wien.
- Sygyusch, R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport. Ein sportartenorientiertes Förderkonzept für Schule und Verein*. Hofmann – Verlag: Schorndorf.
- Trimmel, M. (2003). *Allgemeine Psychologie. Motivation, Emotion, Kognition*. Facultas, Wien.

- Vogel P. & Kleindienst-Cachay C. (2009). Sportunterricht Schorndorf: Hofmann Heft 4/2009.
- Volkamer, M. (2009): Keine Zeit mehr für Erziehung? *Sportunterricht*, Heft 8/2009, Schorndorf: Hofmann.
- Weinert, F.E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Wiater, W. (2008): „Kompetenz- und Entwicklungsorientiert“. *Forum Schule Heute*. Pädagogische Zeitschrift für die Schule in Südtirol. Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Zeitschrift „Forum Schule Heute“, Heft 2, Bozen.
- Witt, R. (1975). Sachkompetenz und Wissensstruktur. Dissertation. Hamburg.
- Witte, M. D. (2002). *Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit. Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Lernens*. Verlag „Edition Erlebnispädagogik“: Lüneburg.
- Zuffellato, A. & Kreszmeier A. H. (2007). *Lexikon Erlebnispädagogik*. Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive. Ziel Verlag: Augsburg.

Lebenslauf

Name	Blamauer Harald Dominik
Geburtsdatum	11.11.1976
Geburtsort	St.Pölten
Ausbildungsweg	
09.1983-06.1987	Dr. Adolf Schärf Volksschule St.Pölten-Wagram
09.1987-06.1991	Dr. Adolf Schärf Hauptschule St.Pölten Wagram
09.1991-06.1996	Höhere Landwirtschaftliche Bundeslehranstalt „Franzisco Josephinum“ / Wieselburg a. d. Erlauf
08.1996-03.1997	Präsenzdienst
11.1997-11.1998	Friedenseinsatz in Syrien im Rahmen der Vereinten Nationen
09.1999	Immatrikulation des Studiums Sportwissenschaften (Prävention und Recreation)
06.2005	Ummatrikulierung auf das Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ in der Kombination mit Psychologie und Philosophie
seit 2000	
seit 2003	
seit 2007	Raftführer Canyoningführer CEC Instruktor Kajak/Kanu

