

Boeger, Annette; Dörfler, Tobias; Schut-Ansteeg, Thomas
**Erlebnispädagogik mit Jugendlichen: Einflüsse auf Symptombelastung
und Selbstwert**

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 55 (2006) 3, S. 181-197



Quellenangabe/ Reference:

Boeger, Annette; Dörfler, Tobias; Schut-Ansteeg, Thomas: Erlebnispädagogik mit Jugendlichen: Einflüsse auf Symptombelastung und Selbstwert - In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 55 (2006) 3, S. 181-197 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-9696 - DOI: 10.25656/01:969

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-9696>

<https://doi.org/10.25656/01:969>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Vandenhoeck & Ruprecht 

<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

1
2
3
5

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie

Ergebnisse aus Psychoanalyse,
Psychologie und Familientherapie

10
55. Jahrgang 2006

15
Herausgeberinnen und Herausgeber

Manfred Cierpka, Heidelberg – Ulrike Lehmkuhl, Berlin –
Albert Lenz, Paderborn – Inge Seiffge-Krenke, Mainz –
Annette Streck-Fischer, Göttingen

20
Verantwortliche Herausgeberinnen

25
Ulrike Lehmkuhl, Berlin
Annette Streck-Fischer, Göttingen

30
Redakteur

Günter Presting, Göttingen

35
40
42
43
44
45
V&R Verlag Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen

Erlebnispädagogik mit Jugendlichen: Einflüsse auf Symptombelastung und Selbstwert

Annette Boeger, Tobias Dörfler und Thomas Schut-Ansteeg

Summary

Project adventure with adolescents: Influence on psychopathology and self-esteem

In the following study the influence of project adventure on the sense of self-image and psycho-social state of adolescents of the 7th grade were studied (N = 122). A pre-post study design was chosen involving control group with three time points of evaluation. For the group of intervention school physical education was replaced by project adventure for a period of six months. The control students attended physical education as usual. The intervention group was compared with the control group using two methods of testing (Frankfurter Selbstkonzeptskalen by Deusinger, Fragebogen für Jugendliche by Döpfner). After the project the intervention group reached higher values in some areas of self-esteem. Regarding the psycho-social areas of aggression, depression/fear and social problems these students scored lower than students of the control group. Overall differences related to gender were found in the self-esteem ratings. Gender-differences on the effect of the intervention were reflected by the scale of psycho-social symptoms. These first observations that youths are positively influenced by participation in project adventure in the areas evaluated should be validated through further comprehensive studies.

Key words: project adventure in adolescence – psycho-social adjustment – self-esteem – gender differences

Zusammenfassung

In vorliegender Studie wurde der Einfluss einer erlebnispädagogischen Intervention auf das Selbstwertgefühl und auf die psycho-soziale Befindlichkeit von Jugendlichen der 7. Klasse (Gesamtstichprobe N = 122) untersucht. Hierzu wurde ein Prä-post-Kontrollgruppendesign mit drei Messzeitpunkten gewählt. Die Interventionsstichprobe nahm an einem sechsmonatigen erlebnispädagogischen Projekt (project adventure) teil, welches anstelle des Sportunterrichts stattfand. Für die Kontrollstichprobe änderte sich nichts, sie hatte wie gewohnt Sportunterricht.

Ein Vergleich der Interventionsstichprobe mit der Kontrollstichprobe hinsichtlich zweier Testverfahren (Frankfurter Selbstkonzeptskalen von Deusinger, YSR von Döpfner) ergab, dass die Untersuchungsstichprobe nach der Intervention höhere Werte auf einigen Dimensionen der Selbstwertskala aufwies. Bezüglich der psycho-sozialen Dimensionen Aggression, Depression/Angst und soziale Probleme gaben sie niedrigere Werte an als die Kontrollstichprobe. Langzeiteffekte konnten festgestellt

werden. Bezüglich des gemessenen Selbstkonzepts zeigten sich generelle Geschlechtsunterschiede im Sinne eines verminderten Selbstwertgefühls bei den weiblichen Jugendlichen mit Ausnahme der Skala „Kontaktfähigkeit“, auf der die männlichen Jugendlichen niedrigere Werte aufwiesen. Weiterhin zeigte sich eine geschlechtsspezifisch unterschiedliche Wirkung der Intervention bei der Symptombelastung. Diese ersten Hinweise, dass jugendliche Teilnehmer/innen erlebnispädagogischer Projekte positive Auswirkungen in den untersuchten Bereichen erleben, sollte durch weitere umfassendere Studien validiert werden.

Schlagwörter: Erlebnispädagogik mit Jugendlichen – Selbstwert – Symptombelastung – geschlechtsspezifische Unterschiede

1 Einleitung

Gegenwärtig existiert eine Vielzahl von überwiegend schulischen Programmen, die sich zum Ziel gesetzt haben, Kinder und Jugendliche bei der psychischen Bewältigung vielfältiger Belastungen einer komplexen Lebensumwelt zu unterstützen. Die meisten Programme beanspruchen implizit oder explizit einen primärpräventiven Ansatz, indem sie Lebenskompetenzen und interne Ressourcen stärken möchten, welche helfen sollen, durch Krisensituationen hervorgerufene Belastungen abzuf puffern. Einen Überblick über präventive Maßnahmen im Kindes- und Jugendalter, welche die Bereiche „Stress“, „Gesundheit“, „Suchtprävention“, „Sexualerziehung“ und „Ernährung“ umfassen, findet sich bei Roth et al. (2003, S. 404 ff.). Insbesondere bei den Maßnahmen zur Verhinderung jugendlichen Problemverhaltens haben sich gegenwärtig Programme durchgesetzt, die weniger substanz- oder gesundheitspezifisch arbeiten, als vielmehr darauf basieren, neben der Stärkung der Widerstandsfähigkeit gegenüber sozialem Einfluss die allgemeine Lebenskompetenz zu stärken (Botvin 1998). Als protektive Lebenskompetenz-Merkmale sind der Selbstwert, soziale Kompetenzen, Selbstwirksamkeitserwartungen und eine niedrige psychische Symptombelastung zu nennen (vgl. Schwarzer 1996). Die gegenwärtig verstärkten Bemühungen, diese Programme zu evaluieren, haben bis jetzt zu unterschiedlichen, nicht immer eindeutigen Ergebnissen geführt.

1.1 Erlebnispädagogik als „life-skill“-Förderung: Definition und Anwendungsgebiete

Eine eigenständige, pädagogisch-psychologische Methode einer „life-skill“-Förderung (Botvin 1998) stellt die aus der Reformpädagogik entstandene Erlebnispädagogik dar, die für sich beansprucht, eine persönlichkeitsbildende Förderung zu initiieren: Selbstvertrauen und Selbststeuerung sollen gesteigert (Koch 1994; Nasser 1994) und personale sowie soziale Ressourcen stimuliert werden (eine ausführliche Darstellung des aus der Reformpädagogik von Kurt Hahn entwickelten Ansatzes findet sich bei Ziegenspeck, 2001). Ziegenspeck (1986, S. 12; 2001) begreift Erlebnispädagogik sehr allgemein im Sinne Kurt Hahns als das sinnliche Erfahren der Umwelt mit körperlicher und emotionaler Beteiligung; insoweit stellt sie eine sinnvolle Ergänzung

tradiertes Erziehungs- und Bildungseinrichtungen dar (Ziegenspeck 2001). Den Aspekt der Methode betonen auch Heckmair und Michl, wenn sie Erlebnispädagogik beschreiben als „handlungsorientierte Methode, die durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen will, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ (1998, S. 22). Von diesen „breiten“ Definitionen, die Erlebnispädagogik in erster Linie als Methode ansehen, welche eine Vielzahl von Aktivitäten, Aufgaben und Aktivitäten umfasst, die wiederum zu verhaltensändernden, erzieherischen und persönlichkeitsbildenden Ergebnissen führen (vgl. auch Rehm 1996a), gehen viele Untersuchungen zur Erlebnispädagogik explizit oder implizit aus. Wichtige Kriterien sind die Affektbezogenheit des Erlebnisses, die Ganzheitlichkeit des Lernens, die Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt sowie die Aspekte der Selbstüberwindung und Herausforderung. Einen zentralen Stellenwert bei der Theorie der Wirkungsweise von Erlebnispädagogik nimmt das Konzept des Transfers ein. Besonders Heckmair und Michl (1998, S. 24) gehen davon aus, dass die durch Lernprozesse initiierten Erfahrungen durch einen Transferprozess aktiv in den Alltag der Teilnehmer/innen mitgenommen werden müssen, um dort Anwendung zu finden: Die neu gelernten Verhaltensweisen sollen – möglichst dauerhaft – in das eigene Repertoire aufgenommen und auf Alltagssituationen generalisiert werden (Reiners 1995, S. 599). Während die klassische Erlebnispädagogik in der Natur stattfindet und dort die typischen Anwendungsgebiete alpine Klettertouren, Hochgebirgswanderungen, Skikurse und Kajakfahrten sind (Nikolai 1992; Klawe u. Bräuer 1998b), zeigen neuere Entwicklungen in Deutschland die vermehrte Anwendung von Erlebnispädagogik auch „indoor“, nämlich z. B. in Turnhallen (z. B. Feierabend et al. 1999; Gilsdorf u. Volkert 1999). Für diesen Bereich hat sich der Begriff des „project adventure“ durchgesetzt. Dieses *project adventure* findet z. B. im Rahmen des für eine bestimmte Zeit ausgesetzten Sportunterrichts statt. *Project adventure* wird bereits seit Anfang der 70er Jahre in den USA durchgeführt. Evaluationen, die im Wesentlichen auf Selbstkonzeptänderungen fokussierten, wiesen gute Ergebnisse auf, so dass das *project adventure* heutzutage ein weit verbreitetes Medium in nordamerikanischen Schulen darstellt (Nasser 1994; Schempp 1998, S. 23).

1.2 Anwendungsfelder der Erlebnispädagogik

Während in der Literatur als vier wesentliche Einsatzbereiche der Erlebnispädagogik der Freizeitbereich, die Erziehung, die Entwicklungsförderung und der therapeutische Bereich angegeben werden (Dolatschek 2002, S. 84), liegt nach Koch (1994) der Schwerpunkt der Erlebnispädagogik seit ihrer Wiederentdeckung Anfang der 1970er Jahre eindeutig auf dem therapeutischen Bereich, nämlich im Bereich der Jugendhilfe, wo sie bei der Förderung sozial randständiger Jugendlicher eingesetzt wird. Erlebnispädagogische Maßnahmen können im Rahmen der ambulanten Hilfe zur Erziehung nach § 35 KJHG als „intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung“ eingeleitet werden. Hier stellen sie eine Alternative zur geschlossenen Unterbringung so genannter randständiger, schwererziehbarer und/oder delinquenten Jugendlicher dar, bei denen alle Maßnahmen versagt haben.

Wenn auch die Erlebnispädagogik mehr und mehr für „normale“ Schulkinder entdeckt wird (Gilsdorf u. Volkert 1999; Feierabend et al. 1999), so stellt doch die Zielgruppe der delinquenten Jugendlichen nach wie vor die größte Gruppe sowohl generell als auch der „Problemjugendlichen“ dar, bei denen man positive Veränderungen durch Erlebnispädagogik erhofft (z. B. Knorr 2001). Vereinzelt lassen sich jedoch auch Untersuchungen an anderen Zielgruppen finden, wie etwa an jugendlichen Diabetikern (Dolatschek 2002) und adipösen Jugendlichen (Salzmann 1999).

1.3 Welche „life skills“ sollen im Einzelnen mit Erlebnispädagogik erreicht werden?

In der Fachliteratur findet sich eine Vielzahl von Zielvorstellungen wie Stärkung des Selbstwertgefühls, Kanalisierung von Aggressionen und Steigerung der Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft (vgl. Eberle 2002, S. 172; Klawe u. Bräuer 1998a, 1998b; Nasser 1994; Schermeir 2001; Schleske 1998; Rothig 2001; Vernooij 1999), die insgesamt als personale und interpersonale Fähigkeiten auch unter dem Begriff „emotionale bzw. soziale Kompetenz“ subsumiert werden können (vgl. v. Salisch 2002, S. 31 ff.). In dem Konzept zur emotionalen bzw. sozialen Kompetenz werden sie als die so genannten Schlüsselkompetenzen der Persönlichkeitsentwicklung bezeichnet (Schleske 1998). Kann Erlebnispädagogik diese anspruchsvollen Ziele und Erwartungen einlösen?

1.4 Evaluation von Erlebnispädagogik

Im Gegensatz zum deutschsprachigen Raum werden in den USA und Australien schon seit vielen Jahren Evaluationsstudien zur Erlebnispädagogik („outdoor“) durchgeführt (vgl. die Übersichten von Rehm 1996b, 1996c, 1999, S. 154 ff.; Nasser 1994). Zahlreiche Evaluationsstudien an delinquenten Jugendlichen zeigen insbesondere Veränderungen im Bereich des Sozialverhaltens, aber auch in Bezug auf die Persönlichkeit: Verringerung der Aggressionsbereitschaft, Steigerung der Frustrationstoleranz und Steigerung der Beziehungsfähigkeit (vgl. Crain 1998; Wolters 1994; Kiehn 1998; Nickolai 1992). Als Kriterium gilt meist die Rückfallquote. Die Ergebnisse sind unterschiedlich, häufig sind positive Kurzzeiteffekte feststellbar, die aber nach Beendigung der Maßnahme und Rückkehr in die alte Umgebung wieder verschwinden (Amesberger 1992). Oft fehlen aber auch Langzeitbeobachtungen. Weiterhin befasst sich eine Reihe von Untersuchungen mit Veränderungen im Selbstkonzept, die ebenfalls positive Effekte ausmachen konnten (z. B. Gillett et al. 1991; Marsh et al. 1984; Marsh et al. 1986; Marsh u. Richards 1988; im deutschsprachigen Raum: Eberle 2002).

Eine der wenigen Evaluationsstudien an „indoor“-Projekten (*project adventure*) führte Schempp (1998, 2000) an Hauptschülern durch. Auch sie konnte positive Veränderungen im Selbstkonzept feststellen. Die überwiegend positiven Ergebnisse sind umso bemerkenswerter, als dass in den verschiedenen Untersuchungen unterschiedliche Messverfahren benutzt wurden, die Dauer der jeweiligen Intervention unterschiedlich war sowie die Interventionen inhaltlich nicht immer vergleichbar waren. Cason und Gillis (1994), die eine Metaanalyse von Effektivitätsuntersuchungen zu „outdoor“-Maßnahmen vornahmen, kommen zu der Schlussfolgerung, dass die Er-

gebnisse zu Selbstkonzeptverbesserungen zwar nicht ganz konsistent sind, im Vergleich zu gemessenen Veränderungen in anderen Persönlichkeitsvariablen wie etwa Depression, ausagierendem Verhalten oder Kausalattribution relativ eindeutig sind.

2 Fragestellung und Hypothesen

Festgestellt werden kann, dass kaum Evaluationsstudien zur Erlebnispädagogik im schulischen Kontext existieren, obschon diese zunehmend durchgeführt werden (vgl. Gilsdorf u. Volkert 1999; Feierabend et al. 1999). Vorliegende Pilotstudie hat deshalb zum Ziel, mögliche Effekte einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf Jugendliche zu untersuchen und zwar in den Bereichen Selbstwert und psychische Symptombelastung, da sich in der Literatur zahlreiche Hinweise finden lassen, dass gerade diese Bereiche änderungssensitiv auf erlebnispädagogische Maßnahmen reagieren. Eine erlebnispädagogische Aktivität schafft eine Lernsituation, in der durch eine handlungs- und erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit einem speziellen Thema neue Handlungsmuster im Wechselspiel von individueller Erfahrung und Rückmeldung der Gruppe ausprobiert werden können. Das Konzept der Erlebnispädagogik geht davon aus, dass das Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen besonders dann ansteigt, wenn sie ihre besonderen individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgreich zum Einsatz bringen können, wenn sie lernen, ihre Gefühle wahrzunehmen, mit ihnen offen umzugehen und diese angemessen auszudrücken, und wenn sie lernen, selbständig zu entscheiden und für diese Entscheidung die Verantwortung zu übernehmen. Durch die im Anschluss an die Aktivität stattfindende Reflexionsphase setzt der Jugendliche sich mit seinen neu gemachten Erfahrungen, mit sich selbst und der Gruppe auseinander: Er reflektiert seine neu erlebten Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit den soeben bewältigten Herausforderungen. Hierdurch festigen sich die gemachten Erfahrungen.

Weiterhin interessierte uns, ob es differentielle Geschlechtseffekte gibt, wie manche Autoren vermuten, die davon ausgehen, dass Erlebnispädagogik mit seinen den Mut, die Risikofreudigkeit und den Abenteuersinn ansprechenden Aufgaben eher die Interessen männlicher Jugendlicher erfüllt (Rose 1993; Rose 1998; Dithmar 1992; Fromm 1998) und auch bei diesen größere Effekte erreicht. Das Erleben des Gemeinschaftsgefühls, die Abwesenheit von Konkurrenzdenken und -druck und insbesondere das Meistern physischer, psychischer und sozialer Herausforderungen sollten nicht nur den erlebten Selbstwert stärken, sondern sich auch positiv auf problematische Verhaltens- und Erlebensweisen auswirken, hier operationalisiert als eine verminderte Aggressionsbereitschaft und Depressionsbereitschaft sowie eine verringerte Wahrnehmung sozialer Probleme.

3 Durchführung der Untersuchung

Der Untersuchung liegt ein quasi-experimentelles Längsschnittdesign mit drei Messzeitpunkten im schulischen Untersuchungsfeld zugrunde. In zwei 7. Schulklassen zweier Gesamtschulen in Essen erfolgte ein von ausgebildeten Erlebnispädago-

ginnen und -pädagogen durchgeführtes *project adventure* für die Dauer eines halben Schuljahres (1.2.2003 bis 18.7.2003). Kontrollgruppen waren jeweils eine Parallelklasse an der jeweiligen Schule. Bei den Interventionsklassen wurde die Intervention (*project adventure*) im Rahmen und anstelle des Sportunterrichts durchgeführt. Es fand also im Untersuchungszeitraum kein Sportunterricht statt. Alle Eltern erklärten ihr Einverständnis. Zusätzlich zu dem zweistündigen *project adventure*, das in der jeweiligen Turnhalle an insgesamt 21 Terminen stattfand, wurden zwei Projekt-tage durchgeführt (Klettersteigbegehung in einem Kletterpark).

Das Programm bestand aus fünf thematischen Blöcken (1. Block: Übungen und Spiele zum Aufwärmen und Kennenlernen, Übungen zum Körpergefühl; 2. Block: einfache Kooperationsaufgaben, Wettbewerbsspiele; 3. Block: Übungen zur Konzentration, zum Vertrauen in sich und andere, zum Körpergefühl; 4. Block: Kletter-tage: Grenzerfahrung; 5. Block: komplexe Kooperationsaufgaben). Jeder Block wurde mit einer Reflexionsphase abgeschlossen.

Eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Übungen (Edelhoff 2004) kann bei den Autoren angefordert werden. Die Kontrollgruppe hatte weiterhin ihren gewohnten Sportunterricht.

Zum Messzeitpunkt 1 vor Beginn der Intervention wurde die gesamte Stichprobe (Experimentalgruppe und Kontrollgruppe) im Rahmen der summativen Evaluation testpsychologisch untersucht (Prätest). Nach Beendigung der Intervention (Messzeitpunkt 2) fand der Posttest bei der Gesamtstichprobe statt. Messzeitpunkt 3 (Follow-up) wurde sechs Monate nach Beendigung der Intervention durchgeführt. Im Gegensatz zum Posttest, mit dem die kurzzeitige Wirkung der Intervention gemessen werden sollte, wurde die Follow-up-Testung zur Untersuchung von Langzeitwirkungen der Intervention eingesetzt.

Während der Zeitdauer der Intervention wurde auch eine formative Evaluation durchgeführt: die Erlebnispädagoginnen und -pädagogen führten Stundenprotokolle über Art und Weise der Durchführung sowie über die Inhalte.

Die testpsychologische Untersuchung fand jeweils in Anwesenheit von zwei Untersuchungsleitern und ohne die Lehrerinnen und Lehrern im Klassenverband statt und dauerte jeweils insgesamt zwei Schulstunden (zwei Termine zu jeweils einer Schulstunde).

3.1 Stichprobenbeschreibung

Es nahmen insgesamt 122 Schülerinnen und Schüler an der Untersuchung teil. Davon waren 60 männlich und 62 weiblich. 65 Schülerinnen und Schüler nahmen am *project adventure* teil, 57 machten die Kontrollgruppe aus. Die Drop-out-Quote lag bei 10 % und war krankheits-, umzugs- oder versetzungsbedingt. Das Durchschnittsalter der Gesamtstichprobe betrug 14 Jahre. 74 % der Schüler/innen waren deutscher Herkunft. Die größte Gruppe der Nichtdeutschen waren Türken mit 7 %. Die überwiegende Anzahl der Probanden, nämlich 78 %, lebte mit ihren leiblichen Eltern zusammen. Bei 22 % der Jugendlichen waren die Eltern geschieden, sie lebten entweder bei der Mutter oder in einer neu zusammengesetzten Familie. 80 % der Jugendlichen hatten ein oder mehr Geschwister, 20 % waren Einzelkinder. Die Ein-

zugsbereiche der Schulen waren Wohngebiete mit hohem Arbeiteranteil. Demzufolge waren 38 % der Väter Handwerker und 12 % arbeitslos und wurden entsprechend der Unterschicht bzw. der unteren Mittelschicht zugerechnet. 24 % gehörten der mittleren und 26 % der oberen Mittelschicht an. Nur 12 % der Mütter waren ausschließlich Hausfrauen.

Mittels Chi-Quadrat-Testung zeigte sich, dass sich die Maßnahmenstichprobe und die Kontrollstichprobe hinsichtlich Alter, Geschlecht und soziodemographischer Variablen nicht unterschieden. Die Gruppen wiesen also eine hinreichende Parallelität auf.

3.2 Erhebungsinstrumente

Das Schülertestpaket umfasste mehrere Verfahren, die alle Selbstbeurteilungsverfahren sind und von denen folgende vorgestellt werden (vgl. Boeger u. Schut 2005):

Schülerfragebogen: Der von uns entwickelte Fragebogen enthielt soziodemographische Fragen.

Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN) von Deusinger (1986): Der FSKN erhebt den Anspruch, „Selbstkonzepte“ multidimensional zu erfassen. Unter „Selbstkonzepte“ werden Kognitionen, Emotionen und Verhalten des Individuums sich selbst gegenüber verstanden. (Deusinger 1986, S. 11). Als ein dynamisches System ist das Selbstkonzept zwar konsistent, aber durch das Erleben und Verarbeiten neuer Erfahrungen auch änderbar. Das Inventar besteht aus zehn Skalen mit insgesamt 78 Items, für die jeweils drei zustimmende oder drei ablehnende Antworten zur Auswahl stehen. Die zehn Skalen sind jeweils vier Bereichen zugeordnet.

- Leistungsbereich: Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit, Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung, Selbstkonzept der allgemeinen Verhaltens- und Entscheidungssicherheit;
- Allgemeine Selbstwertschätzung: Selbstkonzept des allgemeinen Selbstwertes;
- Stimmung und Sensibilität: Selbstkonzept der eigenen Empfindlichkeit und Gemüthlichkeit;
- Psychosozialer Bereich: Selbstkonzept der eigenen Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen, Selbstkonzept zur eigenen Kontakt- und Umgangsfähigkeit, Selbstkonzept zur Wertschätzung durch andere, Selbstkonzept zur Irritierbarkeit durch andere, Selbstkonzept über Gefühle und Beziehungen zu anderen.

In vorliegender Untersuchung wurden alle Skalen außer der Skala Selbstkonzept des allgemeinen Selbstwertes angewandt. Deusinger hat zahlreiche Untersuchungen an großen Stichproben zur Validität und zur inneren Konsistenz durchgeführt. Je nach Stichprobe liegen die Konsistenzwerte (Cronbachs α) zwischen .94 und .68. Damit sind sie als gut bis zufriedenstellend zu bezeichnen (Deusinger 1986).

Der Fragebogen für Jugendliche (YSR) von Döpfner et al. (1998): Der Fragebogen für Jugendliche ist eine deutsche Fassung des Youth-Self-Report der Child Behavior Checklist von Achenbach (Achenbach 1991). Der Test gehört zu den am häufigsten eingesetzten Selbstbeurteilungsverfahren zur Erfassung der psychischen Befindlichkeit

Jugendlicher. Anhand einer dreistufigen Antwortskala (0 = nicht zutreffend, 1 = manchmal zutreffend, 2 = genau zutreffend) sollen insgesamt 103 Problemitems bezogen auf das Auftreten in den letzten drei Monaten beurteilt werden. Er wird im Wesentlichen bei nicht-klinischen Stichproben angewandt (Roth 2000). Der Fragebogen besteht aus acht Syndromskalen, die zu den übergeordneten Skalen Internalisierende Auffälligkeiten (Sozialer Rückzug, Körperliche Beschwerden, Depressiv/ängstlich), Externalisierende Auffälligkeiten (Dissoziales Verhalten, Aggressives Verhalten) und Gemischte Störungen (Soziale Probleme, Schizoid/zwanghaft, Soziale Probleme) zusammengefasst werden. Die Konsistenzen der Mehrzahl der Syndromskalen werden als hinreichend bezeichnet (Döpfner et al. 1998, S. 18). Anhand einer Untersuchung an einer klinischen Stichprobe wurden befriedigende ($\alpha = .56-.88$) bis gute ($\alpha = .86-.91$) Koeffizienten der inneren Konsistenz angegeben (vgl. Döpfner et al. 1994).

In unserer Untersuchung wurden die drei Skalen Depressiv/ängstlich, Aggressives Verhalten und Soziale Probleme angewandt. Damit haben wir jeweils eine externalisierende, eine internalisierende und eine Verhaltensauffälligkeit aus dem Bereich der gemischten Störungen erfasst.

3.3 Statistische Verfahren

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde ein varianzanalytisches Vorgehen gewählt. Dabei gingen zwei zweifach gestufte (messwiederholte) Subjektfaktoren, erstens „project adventure“ (Interventionsstichprobe vs. Kontrollgruppe) und zweitens Geschlecht (männlich vs. weiblich), in die Berechnungen zu jeweils drei Erhebungszeitpunkten ein. Um die vorhandenen Ausgangsunterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen zu kontrollieren, wurden die Prätestergebnisse als Kovariate in die Analyse aufgenommen. Die Homogenität der Untersuchungsgruppen hinsichtlich demographischer Merkmale wurde durch einen Chi-Quadrat-Test nachgewiesen. Die statistisch bedeutsamen Mittelwertsunterschiede zwischen Kontroll- und Interventionsstichprobe konnten durch kleine bis mittlere Effektstärken (η^2 : 0,01 bis 0,08) untermauert werden.

4 Ergebnisse

4.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich ist, bestanden zu Beginn der Untersuchung keine bedeutsamen Unterschiede zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe. Nach Beendigung der project adventure Intervention zeigten sich in allen Skalen des Frankfurter Selbstkonzeptfragebogens signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen in der Weise, dass die *project adventure*-Stichprobe signifikant höhere Werte aufwies. Die Probanden schätzten also ihre allgemeine Leistungs- und Problemlösefähigkeit sowie ihre Sicherheit im Treffen von Entscheidungen als höher ein. Sie bewerteten sich als weniger irritierbar durch andere und als weniger empfindlich im Vergleich zu der Kontrollgruppe.

Die Probanden beurteilten sich also als weniger verletztlich, empfindlich und sensibel. Auch in der Kontakt- und Umgangsfähigkeit schätzten sie sich höher ein, neh-

men sich also als geschickter, sicherer und ungezwungener im Sozialkontakt mit anderen wahr. Ebenso waren die Einschätzungen der eigenen Standfestigkeit anderen gegenüber sowie die Standfestigkeit in sozialen Situationen signifikant stärker ausgeprägt. Die erlebte eigene Standfestigkeit nahm sogar nach der Maßnahme noch deutlich zu und unterschied sich auch nach einem halben Jahr noch bedeutsam von der Kontrollgruppe (Abb. 1).

Tab. 1: Variablen des FSKN: Mittelwert (M), Standardabweichung (SD) sowie Kennwerte des varianzanalytischen Vergleichs zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe

	<i>Interventionsgruppe</i>		<i>Kontrollgruppe</i>		<i>Signifikanztest</i>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Prätest (1. Messzeitpunkt)						
Allgemeine Leistungsfähigkeit	41,71	10,94	42,77	7,82	0,33	.57
Allgemeine Problembewältigung	41,61	7,82	41,5	8,03	3,61	.34
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	23,27	5,65	24,12	4,05	0,78	.38
Empfindlichkeit	24,39	5,75	25,04	5,01	0,38	.54
Standfestigkeit	49,61	10,97	47,42	9,85	1,18	.28
Kontakt- und Umgangsfähigkeit	23,64	5,39	24,92	4,66	1,74	.19
Wertschätzung	25,63	5,83	24,87	5,34	0,50	.48
Irritierbarkeit durch andere	23,14	6,35	21,6	6,35	1,60	.21
Gefühle und Beziehungen zu anderen	24,32	5,02	25,4	5,51	1,14	.29
Posttest (2. Messzeitpunkt)						
Allgemeine Leistungsfähigkeit	34,13	7,24	31,33	7,64	3,82	< .05
Allgemeine Problembewältigung	32,89	7,69	29,94	8,36	3,61	< .05
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	20,25	5,17	17,52	5,05	7,69	< .05
Empfindlichkeit	21,7	5,16	19,31	5,18	5,75	< .05
Standfestigkeit	48,64	11,53	42,48	12,16	7,31	< .05
Kontakt- und Umgangsfähigkeit	19,61	5,20	17,77	5,00	3,49	< .05
Wertschätzung	22,43	5,18	20,29	5,47	4,36	< .05
Irritierbarkeit durch andere	24,88	6,24	21,00	6,73	9,64	< .05
Gefühle und Beziehungen zu anderen	23,73	5,74	21,80	5,84	2,62	< .05
Follow-up (3. Messzeitpunkt)						
Allgemeine Leistungsfähigkeit	33,87	5,80	33,37	7,84	0,09	.77
Allgemeine Problembewältigung	30,77	6,16	30,82	8,21	0,00	.98
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	18,19	5,83	19,45	5,49	0,84	< .05
Empfindlichkeit	21,87	5,22	21,68	5,54	0,02	.89
Standfestigkeit	53,10	9,01	47,08	12,78	4,89	< .05
Kontakt- und Umgangsfähigkeit	19,35	4,18	19,16	5,38	0,03	.87
Wertschätzung	23,26	5,47	22,82	6,21	0,10	.76
Irritierbarkeit durch andere	24,81	5,47	22,76	6,17	2,07	< .05
Gefühle und Beziehungen zu anderen	24,39	4,72	22,79	5,43	1,66	< .05

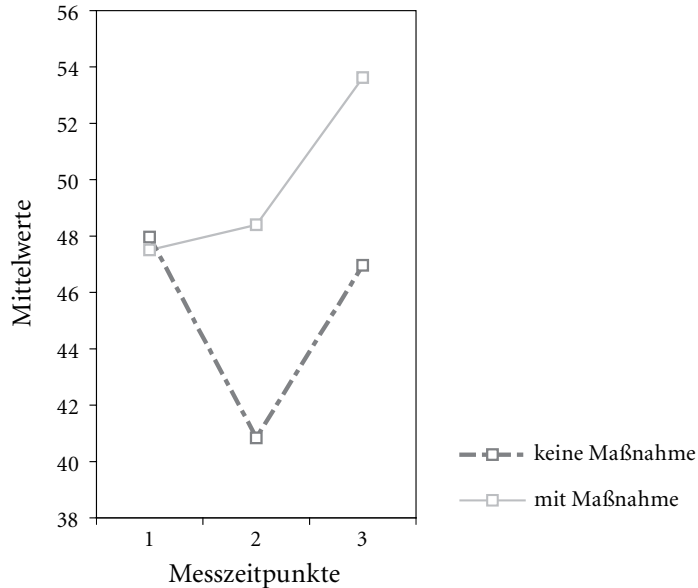


Abb. 1: Vergleich der Mittelwerte von Interventions- und Kontrollstichprobe in der Skala „Standfestigkeit“ der FSKN

Die vermutete Wertschätzung der eigenen Person durch andere war ebenfalls bedeutsam höher ausgeprägt. Gefühle und Beziehungen zu anderen wurden von der *project adventure*-Gruppe ebenfalls als deutlich höher ausgeprägt empfunden als von der Kontrollgruppe, sowohl direkt nach der Maßnahme als auch ein halbes Jahr später, wenn auch die beiden letztgenannten Unterschiede statistisch nicht bedeutsam waren.

4.2 Fragebogen für Jugendliche (YSR)

Wie aus Tabelle 2 hervorgeht, unterscheiden sich die Probanden der Maßnahmenstichprobe von der Kontrollgruppe durch niedrigere Ausprägungen in den drei Skalen. Die Unterschiede waren direkt nach Abschluss der *project adventure*-Maßnahme tendenziell signifikant, ein halbes Jahr später jedoch signifikant. Die unterschiedliche Entwicklung zwischen Interventionsstichprobe und Kontrollgruppe wird exemplarisch anhand der Abbildung 2 deutlich.

Bei der Kontrollgruppe nahm die Einschätzung von Aggression und sozialen Problemen zum zweiten Messzeitpunkt deutlich zu, um dann ein halbes Jahr später zwar wieder leicht abzusinken, aber nicht das Ausgangsniveau zu erreichen. Demgegenüber hielt sich bei der Interventionsstichprobe ein niedriges Ausgangsniveau über den gesamten Untersuchungszeitraum konstant. Depressive Verstimmungen und soziale Probleme nahmen aus der Sicht der Interventionsstichprobe deutlich ab.

Tab. 2: Variablen des YSR: Mittelwert (M), Standardabweichung (SD) sowie Kennwerte des varianzanalytischen Vergleichs zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe

	<i>Interventionsgruppe</i>		<i>Kontrollgruppe</i>		<i>Signifikanztest</i>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Prätest (1. Messzeitpunkt)						
Aggressivität	8,74	6,14	9,00	6,85	0,04	.84
Soziale Probleme	2,74	2,76	4,65	6,47	4,03	< .05
Depressiv/ängstlich	5,30	5,65	5,11	5,31	0,03	.86
Posttest (2. Messzeitpunkt)						
Aggressivität	8,87	6,52	16,6	33,13	2,87	< .05
Soziale Probleme	3,05	3,79	6,72	14,04	3,47	< .05
Depressiv/ängstlich	5,49	6,51	10,68	24,28	2,33	< .05
Follow-up (3. Messzeitpunkt)						
Aggressivität	8,80	6,49	12,60	9,85	5,14	< .05
Soziale Probleme	2,02	2,28	3,46	4,94	3,47	< .05
Depressiv/ängstlich	3,24	3,13	5,73	5,63	7,41	< .05

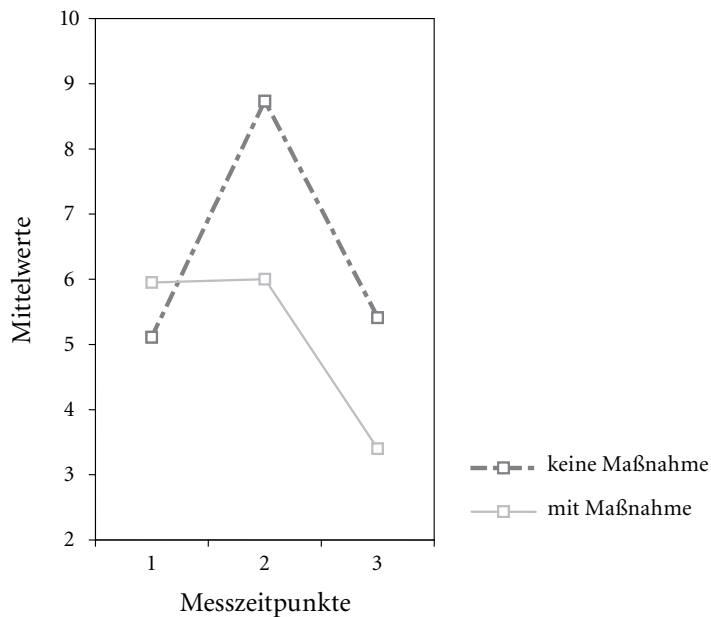


Abb. 2: Vergleich der Mittelwerte in der Skala „Depressiv/ängstlich“ des YSR zu allen drei Messzeitpunkten zwischen Interventions- und Kontrollstichprobe

4.3 Geschlechtsbezogene Unterschiede bei der Gesamtstichprobe

In den Frankfurter Selbstkonzeptskalen zeigten sich signifikante Interaktionseffekte zwischen den Faktoren Geschlecht \times Skala „Allgemeine Leistungsfähigkeit“ ($F_{(2,108)} = 3.85$, $MSE = 56,2$, $p = .024$), Skala „Kontakt- und Umgangsfähigkeit“ ($F_{(2,108)} = 5.25$, $MSE = 21,77$, $p = .007$) und Skala „Wertschätzung“ ($F_{(2,108)} = 3.37$, $MSE = 20,33$, $p = .038$) bei der Gesamtstichprobe. Die weiblichen Jugendlichen hatten niedrigere Werte in den Skalen „Allgemeine Leistungsfähigkeit“ und „Wertschätzung“, die männlichen Jugendlichen hatten niedrigere Werte in der Skala „Kontakt- und Umgangsfähigkeit“. Im YSR zeigten sich keine geschlechtsbezogenen Unterschiede bei der Gesamtstichprobe.

4.4 Geschlechtsbezogene unterschiedliche Wirkung des „project adventure“

Im YSR zeigte sich bei allen drei Skalen eine geschlechtsbezogen unterschiedliche Wirkung des *project adventure* (Abb. 3).

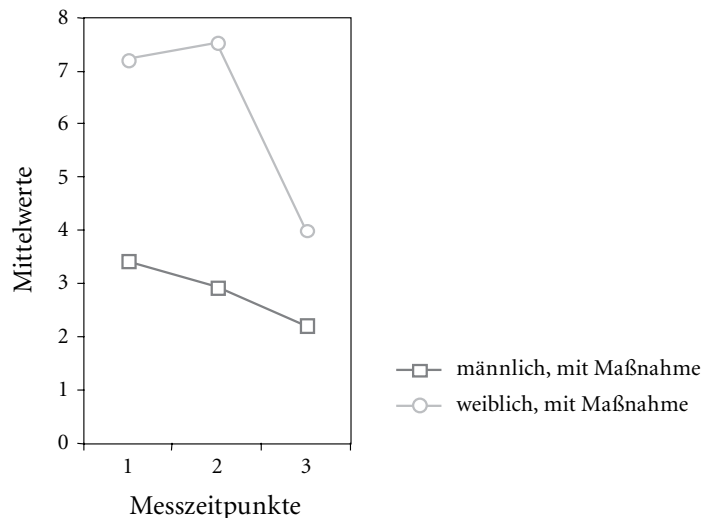


Abb. 3: Vergleich der Mittelwerte in der Skala „Depressiv/ängstlich“ zu allen drei Messzeitpunkten zwischen den weiblichen und männlichen Jugendlichen der Interventionsstichprobe

Es zeigten sich Interaktionseffekte Skala \times Geschlecht \times Maßnahme bei der Skala „Soziale Probleme“ ($F_{(2,142)} = 3.24$, $MSE = 22,78$, $p = .042$), bei der Skala „Depressiv/ängstlich“ ($F_{(1,72)} = 6.02$, $MSE = 137,38$, $p = .017$) und bei der Skala „Aggression“ ($F_{(1,71)} = 4.06$, $MSE = 282,87$, $p = .047$).

Ein Vergleich der Verläufe der weiblichen Jugendlichen der *project adventure*-Intervention mit den männlichen Jugendlichen der *project adventure*-Intervention ergab bei den männlichen Jugendlichen nur schwache Langzeiteffekte, vielmehr veränderten sich die Ausprägungen vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt nicht so stark wie bei den weiblichen Jugendlichen. Bei ihnen verminderten sich die Werte

und damit die wahrgenommenen Belastungen in allen drei Skalen und zwar insbesondere zum dritten Messzeitpunkt.

In den Frankfurter Selbstkonzeptskalen zeigte sich keine geschlechtsbezogene unterschiedliche Wirkung der Intervention.

5 Diskussion

Die summative, testpsychologische Evaluation konnte eine positive Wirkung des *project adventure* auf die hier untersuchten Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse zeigen.

Selbstwert: Als eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben im Jugendalter wird der Aufbau einer eigenständigen Identität angesehen. Das Selbstkonzept ist eine Komponente dieser Identität und stellt ein zentrales Persönlichkeitsmerkmal im Jugendalter dar. Die Adoleszenz ist eine Phase der Übergänge und der Neuorientierung und damit unter Umständen auch der Desorientierung (Flammer u. Alsacer 2002, S. 142). Auf diese Übergänge nimmt das Selbstkonzept Einfluss. Als erstes bringt die pubertäre Reifung eine Vielzahl von körperlichen Veränderungen mit sich, die in das Körperbild integriert werden müssen. Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben sind die veränderten sozialen Beziehungen zu Erwachsenen und zu den Gleichaltrigen. Erstmals trifft der Jugendliche wichtige Entscheidungen, die zum Beispiel die Schullaufbahn, die Berufswahl, die Aufnahme sexueller Beziehungen und die Aufnahme neuer Verhaltensweisen (Rauchen, Trinken usw.) betreffen.

Dem Selbstkonzept kommt aber nicht nur eine bedeutende Rolle bei der Neustrukturierung der Identität zu, sondern es stellt auch eine wichtige interne Ressource bei der Bewältigung von Belastungen dar, indem es die Wucht von Stressoren abpuffert. Wegen dieser bedeutenden Rolle des Selbstwertes im Rahmen des coping-Konzepts fokussieren zahlreiche Präventionsprogramme unterschiedlichster Zielsetzungen, die sich an Jugendliche wenden, neben Informationsvermittlung und Vermittlung von Bewältigungsstrategien auch auf eine Stärkung des Selbstwertgefühls.

Unsere Ergebnisse zeigen nun deutlich, dass die Probanden des *project adventure* sich nach erfolgter Intervention als weniger verletzlich, weniger empfindlich und weniger bedrückt einschätzten. Auch in der Kontakt- und Umgangsfähigkeit schätzten sie sich höher ein, nahmen sich also als geschickter, sicherer und ungezwungener im Sozialkontakt mit anderen wahr. Ebenso waren die Einschätzungen der eigenen Standfestigkeit anderen gegenüber sowie die Standfestigkeit in sozialen Situationen signifikant stärker ausgeprägt. Die erlebte eigene Standfestigkeit nahm sogar nach der Intervention noch deutlich zu und unterschied sich im Ausmaß auch nach einem halben Jahr noch bedeutsam von der Kontrollgruppe (Abb. 1). Nach Deusinger lassen Veränderungen der Testwerte der Skala „Standfestigkeit“ nach Testwiederholung im Sinne eines positiveren Selbstkonzepts der eigenen Standfestigkeit auf eine Verbesserung der psychischen Stabilität und eine Verringerung von Ängstlichkeit in der sozialen Interaktion schließen, was „gegebenenfalls auf den Erfolg einer Therapie hindeutet“ (1986, S. 36). Diese Vermutung scheint auch auf unsere Ergebnisse zuzutreffen. Anzumerken ist insbesondere, dass der hier vorliegende „Therapieer-

folg“ einen gewissen Langzeiteffekt vorweist. Weitere Komponenten wie die vermutete Wertschätzung der eigenen Person durch andere und Gefühle und Beziehungen zu anderen waren im Vergleich zur Kontrollgruppe, und zwar direkt nach der Intervention als auch ein halbes Jahr später, ebenfalls höher ausgeprägt.

Bei der Kontrollgruppe konnten wir im zeitlichen Verlauf deutliche Einbrüche im Selbstwert erkennen. Diese sind aus entwicklungspsychologischer Sicht als nicht untypisch für das frühe Jugendalter zu bezeichnen. Speziell das frühe Jugendalter, in dem es insbesondere mit einsetzender Pubertät zu massiven Körperveränderungen kommt, ist durch eine erhöhte Selbstunsicherheit gekennzeichnet. Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass das hier beschriebene *project adventure* diese jugendtypischen Einbrüche vermutlich nicht nur verhindert, sondern darüber hinaus auch den Selbstwert stabilisiert und stärkt.

Unsere Untersuchungsergebnisse erlauben jedoch nicht, spezielle Wirkungsfaktoren des Programms zu identifizieren, die für diesen Effekt verantwortlich sind. Ob einzelne Übungen wirksamer sind als andere oder ob den Reflexionsphasen die entscheidende Bedeutung zukommt, muss offen bleiben. Dies gilt auch für die im Folgenden beschriebenen Ergebnisse der Symptombelastung.

Symptombelastung: Auch hinsichtlich der Symptombelastung der untersuchten Jugendlichen konnten wir Auswirkungen des *project adventure* feststellen. Während bei der Kontrollgruppe die Einschätzung von Aggression und sozialen Problemen zum zweiten Messzeitpunkt deutlich zunahm, um dann ein halbes Jahr später zwar wieder leicht abzusinken, aber nicht das Ausgangsniveau zu erreichen, gelang es der Interventionsstichprobe, das niedrige Ausgangsniveau über den gesamten Untersuchungszeitraum konstant zu halten. Depressive Verstimmungen und soziale Probleme nahmen aus der Sicht der Jugendlichen sogar noch deutlich ab.

Eine geschlechtsbezogenen unterschiedliche Wirkung des *project adventure* konnten wir bei der Symptombelastung zeigen. Ein Vergleich der Verläufe der weiblichen Jugendlichen der *project adventure*-Intervention mit den männlichen Jugendlichen der *project adventure*-Intervention machte bei den weiblichen Jugendlichen deutlich positive Langzeiteffekte insbesondere bei den Skalen „Aggression“ und „Depressiv/ängstlich“ sichtbar, demgegenüber zeigten sich bei den männlichen Jugendlichen eher Kurzzeiteffekte.

Die hier beschriebene erlebnispädagogische Intervention stieß auf eine ausgesprochen positive Resonanz bei den Jugendlichen, die sogar, ganz im Gegensatz zu Befunden der Literatur (vgl. etwa Rose 1998; Fromm 1998), bei den weiblichen Jugendlichen noch ausgeprägter war als bei den männlichen Jugendlichen (vgl. Rohr 2004). Dies erscheint gut nachvollziehbar, da Erlebnispädagogik mit seinen Mut und Risiko erfordernden Aufgaben der jugendtypischen Abenteuerlust, die in einer „durchreglementierten, erlebnis- und erfahrungsarmen Welt“ (Deutscher Bundestag, Achter Jugendbericht 1990, S. 148) häufig nicht ausgelebt werden kann, Rechnung trägt. Die jugendtypischen Risikoverhaltensweisen und Mutproben werden zwar von Raithel (2001, S. 13) als durchaus funktional bezeichnet, da sie die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz wie etwa die Abgrenzung von elterlichen Normen und die Integration in Peergroups erfüllen helfen. Andererseits sind sie häufig gefährlich und nicht legal. Erlebnispädagogik kann mit seinem Angebot an körper-

lich und psychisch herausfordernden Aufgaben, die allerdings in einem geschützten und legalen Rahmen stattfinden, diese Bedürfnisse erfüllen und damit identitätsaufbauende Reifungsprozesse im Jugendalter, bei denen Mutproben eine besondere Bedeutung zukommt, unterstützen.

Auch wenn unsere Untersuchung aufgrund der relativ geringen Stichprobengröße nur erste Hinweise erlaubt, so ermutigen die Ergebnisse doch dazu, diese Befunde an einer größeren Stichprobe zu validieren. Sollten sich unsere positiven Befunde bestätigen, kann *project adventure* als eine hilfreiche und wirksame Maßnahme zur Abpufferung von Stress und damit zur Verminderung von Problemverhalten im frühen Jugendalter bezeichnet werden und sollte dann auch entsprechend eingesetzt werden.

Danksagung: Wir danken den Studentinnen und Studenten Jens Edelhoff, Barbara Bukes, Carmen Bitdinger und Stephan Lachner sowie Frau Tanja Rohr. Dem Verein Krisenhilfe e. V. (Herrn Lamm) danken wir für die finanzielle Unterstützung.

Literatur

- Achenbach, T. (1991): *Manual for the Youth Self-Report and Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Amesberger, G. (1992): Benachteiligte Personengruppen- kein Thema für die Sportwissenschaft und Sportpraxis. *Spectrum der Sportwissenschaft* 4 (1): 86–87.
- Boeger, A; Schut, Th. (2005): *Erlebnispädagogik in der Schule – Methoden und Wirkungen*. Berlin: logos.
- Botvin, G. (1998): Preventing adolescent drug abuse through life skills training: Theory, methods and effectiveness. In: Crane, J. (Hg.): *Social programs that really work*. New York: Russell Sage Foundation, S. 225–257.
- Deutscher Bundestag (1990): *Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe*. Drucksache 11/6576. Bonn.
- Cason, D.; Gillis, H. (1994): A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *The Journal of Experiential Education* 17: 40–47.
- Crain, F. (1998): Zur Bedeutung des Beziehungsaspekts in der Erlebnispädagogik. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 7–9: 39–47.
- Dithmar, U. (1992): Mädchen in Bewegung. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 9/10: 47–57.
- Deusinger, I. (1986): *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)*. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M.; Plück, J.; Bölte, S.; Lenz, K.; Melchers, P.; Heim, K. (1998): *Handbuch Fragebogen für Jugendliche*. Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist. KJFD, Köln.
- Döpfner, M.; Berner, W.; Lehmkühl, G. (1994): *Handbuch. Fragebogen für Jugendliche*. KJFD, Köln.
- Dolatschek, M. (2002): *Erlebnispädagogische Ansätze. Neue Wege in der Gesundheitsförderung von Typ 2 Diabetikern*. Augsburg: Ziel.
- Edelhoff, J. (2004): *Erfahrungsbericht: Erlebnispädagogik mit 7. Klässlern der Gesamtschule*. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Duisburg-Essen.
- Eberle, T. (2002): Empirische Annäherung an die Wirksamkeit von Outdoor-Trainings und die Bedeutung von Reflexionsphasen. In: Paffrath, H.; Altenberger, H. (Hg.): *Perspektiven zur Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik*. Augsburg: Ziel.
- Feierabend, K.; Gosebirk, M.; Klenzner, P. (1999): *Abenteuerrpädagogik in der Schule*. Freiburg i. Br.: Eigenverlag.
- Flammer, A.; Alsacer, F. (2002): *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz*. Bern: Huber.

- Fromm, A. (1998): Spontaner-lauter-kompromißloser. Jugend und Gesellschaft 1: 18–19.
- Gilsdorf, R.; Volkert, K. (Hg.) (1999): Abenteuer Schule. Alling: Sandmann.
- Gillett, D.; Thomas, P.; Skok, L.; McLaughlin, T. (1991): The effects of wilderness camping and hiking. *The Journal of Environmental Education* 22: 33–44.
- Heckmair, B.; Michl, W. (1998): Therapie von Gesellschaft und Individuum – Kurt Hahns Begriff der Erlebnistherapie. In: Heckmair, B.; Michl, W. (Hg.): *Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik*. Neuwied: Luchterhand, S. 22–27.
- Kiehn, E. (1998): Wie jugendliche Teilnehmer erlebnispädagogische Projekte beurteilen. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 7–9: 163–165.
- Klawe, W.; Bräuer, W. (1998a): Praxis und Praxisprobleme erlebnispädagogischer Maßnahmen in der Hilfe zur Erziehung. *Sozialmagazin* 23: 32–40.
- Klawe, W.; Bräuer, W. (1998b): Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. München: Juventa.
- Knorr, W. (2001): Erlebnispädagogik- Eine geeignete Alternative zur geschlossenen Unterbringung? *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 4: 28–34.
- Koch, J. (1994): Abenteuer und Risiko als pädagogische Kategorien. *Sportpädagogik* 5: 23–37.
- Marsh, H.; Richards, G.; Barnes, J. (1984): Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an outward-bound program. *Journal of Personality and Social Psychology* 50: 195–204.
- Marsh, H.; Richards, G. (1988): The outward-bound bridging course for low-achieving high-school males: Effect on academic achievement and multidimensional self-concepts. *Australian Journal of Psychology* 40: 281–298.
- Marsh, H.; Richards, G.; Barnes, J. (1986): Multidimensional self-concepts: A long-term follow-up of the effect of participation in an outward-bound program. *Personality and Social Psychology Bulletin* 12: 475–492.
- Michl, W. (1998): Positionen und Provokationen zur Erlebnispädagogik. *Jugend und Gesellschaft* 1: 4–7.
- Nasser, D. (1994): *Erlebnispädagogik in Nordamerika*. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.
- Nickolai, W. (1992): Erlebnispädagogik mit delinquenten Jugendlichen. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 6: 52–64.
- Priest, S. (1994): Total employee participation in Corporate Adventure Training as adjunct to altering the motivational climate of organisations. *Catinate update*, Nr. 5, Ontario: 1 ff.
- Raithel, J. (2001): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Ein Überblick. In: Raithel, J. (Hg.): *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher*. Opladen: Leske & Budrich, S. 11–31.
- Rehm, M. (1996a): Der erlebnispädagogische Prozess- ein Stufenmodell zur Analyse. *Erleben und Lernen* 5: 144–147.
- Rehm, M. (1996b): Evaluation von Outdoor-Aktivitäten. Teil I. Erleben und Lernen 5.
- Rehm, M. (1996c): Evaluation von Outdoor-Aktivitäten. Teil II. Erleben und Lernen 6.
- Rehm, M. (1999): Evaluationen erlebnispädagogischer Programme im englischsprachigen Raum. In: Paffrath, F.; Salzmänn, A.; Scholz, M. (Hg.): *Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik*. Augsburg: Ziel, S. 127–139.
- Reiners, A. (1995): *Erlebnis und Pädagogik*. München: Ziel.
- Rohr, T. (2004): Die soziale Welt des Jugendlichen. Ergebnisse einer Studie an 7. Klässlern. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Duisburg-Essen.
- Rose, L. (1993): Zur Bedeutung der Abenteuerlust im weiblichen und männlichen Individuationsprozess. In: Homfeldt, H. (Hg.): *Erlebnispädagogik*. Hohengehren, S. 70–81.
- Rose, L. (1998): Mädchenabenteuer-Jungenabenteuer. *Jugend und Gesellschaft* 1, 8–11.
- Roth, M. (2000): Überprüfung des Youth-Self-Report an einer nicht-klinischen Stichprobe. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 21: 105–110.
- Roth, M.; Rudert, E.; Petermann, H. (2003): Prävention bei Jugendlichen. In: Jerusalem, M.; Weber, H. (Hg.): *Psychologische Gesundheitsförderung*. Göttingen: Hogrefe, S. 401–429.
- Rothig, V. (2001): Phantastische Abenteuer. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 6–7: 87–143.
- Salisch, v. M. (Hg.) (2002): *Emotionale Kompetenz entwickeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Salzmänn, A. (1999): Zur Wirksamkeit und Integrierbarkeit erlebnispädagogischer Inhalte im Rahmen von Therapiemaßnahmen bei adipösen Jugendlichen. In: Paffrath, F.; Salzmänn,

- A.; Scholz, M. (Hg.): Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik. Augsburg: Ziel, S. 51–63.
- Schempp, B. (1998): Project adventure. Ein erlebnispädagogisches Modell in der Sozialen Arbeit. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Fachhochschule für Sozialarbeit. Freiburg i. Br.
- Schempp, B. (2000): Auswirkungen von Project Adventure auf das Selbstkonzept von Jugendlichen. *Erleben und Lernen* 1: 15–20.
- Schermeir, F. (2001): Erlebnispädagogisches Training in Schweden. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 6–7: 57–84.
- Schleske, W. (1998): Abenteuer-Wagnis-Risiko-Sport. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 11: 3–18.
- Schwarzer, R. (1996): *Psychologie des Gesundheitsverhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- Vernooij, M. (1999): Erlebnispädagogik- eine Einführung. *Die neue Sonderschule* 44: 15–21.
- Wolters, J. (1994): Erlebnisorientierter Sport mit gewalttätigen Jugendlichen. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 9: 47–58.
- Ziegenspeck, J. (1986): *Leben für's Leben-Lernen mit Kopf, Herz und Hand – ein Vortrag zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn*. Lüneburg: Neubauer.
- Ziegenspeck, J. (2001): Erläuterungen zur outward bound Idee. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 6–7: 7–9.

Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Annette Boeger, Fachbereich Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, 45117 Essen; E-Mail: annette.boeger@uni-essen.de