

Ackeren, Isabell van; Boeger, Annette; Schut-Ansteeg, Thomas  
**Kompetenzentwicklung durch Erlebnispädagogik in der Schule. Konzepte,  
Befunde und Perspektiven**

*Die Deutsche Schule 98 (2006) 4, S. 470-487*



Quellenangabe/ Reference:

Ackeren, Isabell van; Boeger, Annette; Schut-Ansteeg, Thomas: Kompetenzentwicklung durch Erlebnispädagogik in der Schule. Konzepte, Befunde und Perspektiven - In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 4, S. 470-487 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273513 - DOI: 10.25656/01:27351

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273513>

<https://doi.org/10.25656/01:27351>

#### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Isabell van Ackeren, Annette Boeger und Thomas Schut-Ansteeg

## Kompetenzentwicklung durch Erlebnispädagogik in der Schule

Konzepte, Befunde und Perspektiven

---

„Erlebnispädagogik“ (EP) kennzeichnet ein *handlungs- und erfahrungsbezogenes pädagogisches Konzept*, das sich als Alternative und Ergänzung zu etablierten Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sowie zu traditionellen, direktiven Unterrichtsmethoden versteht. Dabei begreift sich die in der Reformpädagogik verwurzelte EP z.B. im Bereich der Schule als *Motor und Teil einer neuen Lernkultur*, die sich einem ganzheitlichen Lernbegriff öffnet. Dieser überwindet die Dichotomisierung von Emotion und Kognition und soll insbesondere fachunabhängiges Lernen in der individuellen Auseinandersetzung mit der sozialen und räumlichen Umwelt ermöglichen. In diesem knapp skizzierten Sinne errichtete Kurt Hahn (1886 – 1974), der als Begründer und Wegbereiter der EP gilt, 1920 ein Landerziehungsheim am Bodensee (Schule Schloss Salem) und 1933/34 – im Zuge seiner Emigration – eines in Schottland. Ebenso boten Kurzschulen angesichts der als reformbedürftig angesehenen Erziehungsmethoden der damaligen Zeit befristete Alternativen zur normalen Schulerfahrung als Lern- und Lebensgemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern (Ziegenspeck 1997).

Der Name dieses Erziehungs- und Bildungskonzeptes hebt das „*Erlebnis*“ als *zentralen Ansatz* hervor. Das Erlebnis ist ein positiv oder negativ bewertetes Ereignis, das sich aus individueller Perspektive so deutlich von der alltäglichen Lebenswelt unterscheidet, dass es lange im Gedächtnis bleibt. Dieser Ausgangspunkt kommt den Entwicklungsaufgaben von Schüler/innen im Jugendalter besonders entgegen, die in der Distanzierung von der Erwachsenenwelt und auf der Suche nach neuen Orientierungen Räume für selbstständige Entdeckung und Erfahrung benötigen. Zugleich verbinden sich mit dem Jugendalter ein alterstypisch ausgeprägtes Risikoverhalten und Abenteuerlust. Durch das Vorwagen ins Unsichere und durch die Bewährung in entsprechenden Situationen wird neue Sicherheit erlangt. Mit den gängigen Skripten lehrerzentrierten Unterrichtens im Klassenraum kann Schule kaum auf diese Bedürfnisse eingehen; hier bietet die EP durch die *Schaffung geschützter und legaler Handlungsräume* die Möglichkeit, Denk- und Handlungsrouninen durch ungewohnte und außergewöhnliche Handlungszusammenhänge zu durchbrechen. Dies kann jedoch erst dann gelingen, wenn Erlebnisse durch explizite Aufarbeitung und strukturiert angeleitete Reflexion hinterfragt und auf diese Weise zu Erfahrungen werden (vgl. Gudjons 1997). Das dahinter stehende „*Konzept des Transfers*“ zielt auf die Überführung der durch das Wechselspiel von Aktion und Reflexion initiierten Erfahrungen in den Alltag der Teilnehmer/innen, z.B. in den Freundeskreis (vgl. Baer 1995).

Vor diesem Hintergrund zielt EP insbesondere auf die *Stärkung überfachlicher und fachlicher Kompetenzen*. Diese stehen im Zentrum des Beitrags, indem zunächst die Ziele und Prinzipien der EP systematisiert werden. Sodann werden Anwendungsfelder und konkrete Beispiele beschrieben. Es folgt ein Überblick über die Befundlage aus Evaluationsstudien, die die Erreichung der benannten Ziele erlebnispädagogischen Handelns geprüft haben. Dies wird ergänzt um die Präsentation der Ergebnisse einer eigenen empirischen Studie. Der Beitrag schließt mit einer Perspektivskizze.

## 1. Ziele und Prinzipien der Erlebnispädagogik

Im Rekurs auf einen ganzheitlichen Lernbegriff intendiert EP die Erreichung einer Vielzahl an über Schulwissen und kognitive Fähigkeiten hinausgehenden Zielen, die je nach Zielgruppe und Bedarf unterschiedliches Gewicht haben können. Im Vordergrund steht grundsätzlich die Unterstützung bei der *eigenständigen und sinnvollen Bewältigung und Gestaltung aktueller und zukünftiger Lebensaufgaben* im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Bereich, indem in unterschiedlichen Kontexten unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Normen und Werte auf spezifische psychosoziale Ressourcen zurückgegriffen werden kann. Dies setzt entsprechende persönlichkeitsbildende und verhaltensändernde bzw. stärkende Lernprozesse voraus, die über erlebnispädagogische Interaktions- und Kommunikationsstrukturen initiiert und begleitet werden sollen. Die durch EP angestrebte Entwicklung der verschiedenen Kompetenzdimensionen (personal, sozial, motorisch und kognitiv) wird nachfolgend knapp differenziert und begründet. Die Schlüsselqualifikationen beruhen auf Persönlichkeitsmerkmalen, deren Entwicklung auch durch die PISA-Autoren herausgestellt wird: „Neben der Vermittlung kognitiver Kompetenzen ist die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung als Aufgabe von Schule anzusehen. Bei vielen Persönlichkeitsmerkmalen handelt es sich nicht nur um Bedingungen schulischen Lernens, sondern auch um Bildungsziele der Schule“ (PISA-Konsortium Deutschland 2004).

### 1.1 Personale Kompetenzentwicklung

Der Erwerb und die Entwicklung personaler Kompetenzen – auch Selbstkompetenz genannt – umfasst solche Kompetenzen, die auf die eigene Person gerichtet sind. Im Zentrum steht das *Selbstkonzept* als Wahrnehmung und Beschreibung der eigenen Person bzw. der *Selbstwert* als Bewertung der eigenen Person im Vergleich der subjektiv wahrgenommenen Fähigkeiten mit den situationsspezifischen Anforderungen. Der Selbstwert äußert sich in der Selbstsicherheit, im Selbstvertrauen und in Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Zuversicht in die eigene Problemlösung aufgrund der erfahrenen Wirksamkeit eigener Handlungen. Das Kompetenzerleben in Situationen, denen man sich in der Wahrnehmung von sich selbst nicht oder kaum gewachsen sieht, kann den Selbstwert erhöhen. Ebenso kann das Erkennen von Grenzen zu einer realistischen Selbsteinschätzung beitragen. Hier setzt die EP an, indem den Teilnehmenden *Aufgaben mit hohem Aufforderungscharakter* gestellt werden bzw. indem diese sich solchen Aufgaben freiwillig, bewusst und in eigener Verantwortung stellen, die herausfordern, Selbstüberwindung kosten und Grenzerfahrungen ermöglichen, da sie Elemente physischen und psychischen Risikos enthalten, wenngleich sie gefahrlos und angemessen bearbeitet werden können.

Zu den personalen Kompetenzen zählt auch die Selbstbestimmtheit. Die *Entwicklung von Autonomie* ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter. In der Abgrenzung von elterlichen Normen und Werten und in der Auseinandersetzung mit Einstellungen der Gleichaltrigen geht es um das Entscheiden und Handeln auf der Grundlage der eigenen Überzeugungen, Wünsche, Dispositionen und Abwägungsprozesse. Dies impliziert zugleich das *reflexive Denken*, was die Anwendung metakognitiven Denkens (als Denken über das Denken) in Distanz zum sozialen Druck voraussetzt, um eigenständige Urteile zu fällen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. In diesem Sinne berücksichtigt EP sehr stark die Wünsche und Anregungen der Teilnehmer, die ebenso in die Entwicklung der Regeln einbezogen werden. Dabei werden Aushandlungsprozesse zwischen individuellen Wünschen und Anforderungen der Gruppe reflektiert.

Das Prinzip und Ziel der Selbstbestimmtheit zielen darüber hinaus auf das eigenständige Lernen und die Selbstregulation als zielorientierter Prozess des Kompetenzerwerbs. Dabei spielt neben dem Rückgriff auf kognitive Ressourcen die *motivationale Selbstregulation* eine zentrale Rolle, etwa auf der Grundlage von Interesse. Vor diesem theoretischen Hintergrund ist EP durch folgende Prinzipien gekennzeichnet: Sinnbestimmtheit, Identifizierung mit einer Sache und Spaß am gemeinsamen Tun. Als Voraussetzung selbst gesteuerten Lernens ist zudem der situationale Motivationszustand von Bedeutung, der durch Aufmerksamkeit, Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft, Ausdauer und Belastbarkeit gekennzeichnet ist.

Schließlich zielt EP auf die Entwicklung der Fähigkeit, Enttäuschungen zu kompensieren oder Bedürfnisse aufzuschieben, ohne dabei in Aggression oder Depression zu verfallen (*Frustrationstoleranz*), etwa bei wiederholten schulischen Misserfolgen oder bei der erfolglosen Ausbildungs- oder Arbeitsplatzsuche. Die Bewältigung anspruchsvoll erlebter Aufgaben soll zum *Aufbau der Identität als wichtiger internaler Ressource* beitragen, um darüber Belastungen und Krisen zu bewältigen.

## 1.2 Soziale Kompetenzentwicklung

Gegenüber der personalen Kompetenz sind interpersonale Kompetenzen auf soziale Systeme und soziale Interaktion ausgerichtet. Aufbau und Nutzung sozialen Kapitals sind in verschiedensten Lebensbereichen von individueller wie von gesellschaftlicher Bedeutung. Folgende Kenntnisse und Fähigkeiten zählen im Allgemeinen zur Sozialen Kompetenz: die Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen zu unterhalten, was sprachlich-kommunikative und interkulturelle Kompetenzen ebenso voraussetzt wie Empathie als Hineinversetzen in die Situation und Sicht anderer, um verschiedene Meinungen und Überzeugungen zu erkennen und im Entscheidungshandeln abzuwägen. In der Interaktion mit anderen umfasst die zentrale Kooperationsfähigkeit Hilfsbereitschaft, Toleranz, Kompromissbereitschaft, Konfliktfähigkeit und Rücksichtnahme, aber auch Verantwortung, Durchsetzungsvermögen, Flexibilität, Konsequenz und Vorbildfunktion. Im schulischen Kontext wird von erlebnispädagogischen Maßnahmen auch eine *positive Wirkung auf das Schul- und Klassenklima* erwartet.

Vor diesem knapp umrissenen Hintergrund erweist sich der Gemeinschaftsfaktor als zentral für den Aufbau und die Pflege von Beziehungen in erlebnis-

bezogenen Aktionen: Es geht um das gemeinsame Erleben, weshalb die gestellten *Herausforderungen an die Gruppe als Ganzes* gerichtet und auf ihre Stärken und Schwächen zugeschnitten sind. Die Aktionen vollziehen sich in einer unterstützenden Atmosphäre, die einerseits von Vertrauen und Sicherheit, Hilfe und Verantwortung, Affektbezogenheit und körperlicher Nähe geprägt ist, andererseits aber auch Konflikte und Auseinandersetzungen als Lernfeld zulässt. Hier fokussiert EP das Aufzeigen und Trainieren respekt- und friedvoller Lösungsmöglichkeiten.

### *1.3 Entwicklung motorischer und kognitiver Kompetenzen*

An der Schnittstelle von personaler und motorischer Kompetenz steht die Akzeptanz des eigenen Körpers als weitere zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter: Die sich zunächst über den Körper ausbildende und festigende Identität lockert sich in der Adoleszenz wieder, bedingt durch die körperlichen Veränderungen und Disharmonien (Boeger 1995). In diesem Zusammenhang sprechen Forschungsbefunde für die *positive Bedeutung körperlicher Aktivität* auf die Stimmungslage und das Selbstwertgefühl (z.B. Richards u.a. 1990); die Entwicklung motorischer Kompetenzen für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung ist offensichtlich unverzichtbar. Dazu gehören die konditionellen Fähigkeiten Ausdauer und Kraft sowie koordinative Fähigkeiten wie Schnelligkeit und Koordination. Solche motorischen Kompetenzen bereichern die Selbsterfahrung in der Begegnung mit der materiellen und sozialen Umwelt; über das Erfahren der Stärken und Schwächen des eigenen Körpers – auch im Vergleich zu anderen – werden Grenzen erkannt, akzeptiert bzw. erweitert (vgl. Zimmer 1998). Darüber hinaus unterstützt Bewegung die *Entwicklung biologischer Funktionen*, z.B. der Sinnessysteme. Sie dient der Ausdruckserfahrung, indem Bewegung, vermittelt über Gestik und Mimik, als Darstellungsmittel genutzt wird. Schließlich kann Bewegung auch dazu beitragen, Leistungswillen, Ehrgeiz, Durchhaltevermögen und Zielorientiertheit zu fördern. Zugleich konstatiert die Forschung zum sozialen Wandel im Kindes- und Jugendalter die Einschränkung bzw. Veränderung von Erfahrungsräumen in einer mediatisierten Welt: Bewegungsarmut, verringerte Geschicklichkeit, fehlende Eigeninitiative, Spontaneität und Kreativität sind die Folge eines Verlustes an authentischen körperlichen, sozialen und emotionalen Erfahrungen. Demnach müssen Schule und Unterricht „in breiterem Umfang als bisher Erfahrungs- und Handlungsspielräume für ein ganzheitliches Lernen zur Verfügung stellen, das die Entfaltung von Sinn und Bedeutungen im gemeinsam verantworteten Handeln fördert und fordert“ (Jank/Meyer 2003). In diesem Kontext greift EP Lernziele wie die Förderung von Gewandtheit, Geschicklichkeit, Balancefähigkeit, Koordination und Ausdauer bewusst auf und schafft damit Bezüge zum eigenen Körper.

Über diese Kompetenzdimensionen hinaus wird durch EP-Ansätze auch die kognitive Ebene angesprochen, indem *Planungs- und Entscheidungsprozesse angeregt* werden, für die neue Handlungsmuster benötigt werden, da keine routinierten Vorgehensweisen verfügbar sind (Problemlösekompetenz). Das erlebnispädagogische Grundprinzip des Wechselspiels von Denken und Handeln wird auch aus entwicklungstheoretischer Sicht begründet: Die Entwicklung des Denkens steht in einem logischen, psychologischen und sozialen Zusammenhang zum Handeln; es handelt sich also um eine dynamische Interaktion, da

das Handeln stets das Denken hervorbringt und umgekehrt. Einsichten und Erkenntnisse gewinnen wir zum einen durch Beobachtungen, zum anderen durch ihre Verknüpfung zu Erfahrungen, die wir im körperlichen und kognitiven Tun machen. Piaget, Aebli und Dewey haben diesen Zusammenhang begründet.

#### *1.4 Erlebnispädagogische Ziele im Kontext aktueller Schulentwicklung*

Vor dem skizzierten Hintergrund lassen sich positive Effekte für eine umfassende überfachliche Kompetenzentwicklung eher von *intentional geschaffenen Lernangeboten* erwarten als von beiläufigen Lernmöglichkeiten. In diesem Sinne wird vom Deutschen PISA-Konsortium (2001) formuliert: „Um jedoch Effekte [gemeint ist soziales Lernen; IvA/AB/TS] zu erzielen, [...] wären vermutlich umfassende Programme notwendig, in denen soziale Erfahrungsräume systematisch erweitert und explizit formulierte Lernziele im sozialen Bereich planvoll gefördert werden. [...] Schulversuche, in denen entsprechende Programme entwickelt und fortlaufend evaluiert werden, könnten hier einen ersten Ansatz bieten.“ Schlömerkemper (2006) plädiert für eine konzeptionelle und auch praktisch-organisatorische Unterscheidung von „kompetenzorientierter“ und „prozessorientierter“ Lernorganisation, wodurch neben dem auf individuelle Leistung zielenden Lernen ein ‚Freiraum‘ geschaffen werden soll, in dem im Sinne des Sozialen Lernens auch erlebnispädagogische Konzepte wirksam werden können. Es ist allerdings wohl davon auszugehen, dass die Schaffung solcher prozessorientierter Erfahrungsräume angesichts der aktuellen Schulentwicklung insbesondere nach PISA schwierig ist. Im Zuge des *Paradigmenwechsels von einer Input- zur Outputsteuerung* müssen Lehrkräfte ihre Schüler/innen u.a. auf landesweite Vergleichsarbeiten sowie auf zentrale Prüfungen am Ende der Sekundarstufen vorbereiten, die fachbezogene kognitive Kompetenzen und nicht die personalen, sozialen und motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten prüfen. In diesem Rahmen kann die Schaffung von Erlebniskontexten für Lehrkräfte sehr viel *Rechenschaftslegung* bedeuten, z.B. gegenüber dem Kollegium, der Schulleitung, Eltern oder auch den Schüler/innen.

Dennoch meinen wir, dass sich handlungsorientierte Konzepte, wie das der EP, und die Erreichung von Kompetenzen, wie sie durch Bildungsstandards und die darauf abzustimmenden Inhalte von Tests und Prüfungen als Zielvorgaben gesetzt werden, einander nicht ausschließen. Dies wird offensichtlich, wenn man das in PISA verwendete Grundbildungskonzept (englisch „literacy“) heranzieht, das in der deutschen Diskussion weitgehend als Maßstab von Bildungsqualität akzeptiert ist und als Bezugspunkt für die Entwicklung von Standards sowie durch Aufgabenstellungen und Testverfahren operationalisierter Anforderungen dient. „Dabei stehen weniger abgegrenzte Lerninhalte im Vordergrund als vielmehr Kompetenzen, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen“ (Klieme u.a. 2003). In diesem funktionalen Sinne werden *Kompetenzen als basale Kulturwerkzeuge* zur verständigen und verantwortungsvollen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben verstanden, die sich in variierenden alltäglichen und komplexen Anwendungssituationen bewähren müssen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Dieses Bildungsverständnis impliziert die Eröffnung unterschiedlicher Horizonte des Weltverstehens, eine „Orientierungswissen vermittelnde Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität“ (Deut-

ches PISA-Konsortium 2001). Die Breite eines so verstandenen Bildungsbegriffs schließt die *Förderung fächerübergreifender Kompetenzen als komplexe Handlungskompetenzen* mit ein, weshalb auch Aspekte wie „Selbstregulation“, „Problemlösekompetenz“ sowie „Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit“ in den PISA-Erhebungen ausdrücklich Berücksichtigung finden.

## 2. Facetten und Beispiele erlebnispädagogischen Handelns

Die Anwendungsfelder der EP lassen sich über vier Kernbereiche beschreiben: *Freizeit, Erziehung, Entwicklungsförderung, therapeutischer Bereich* (Jugendhilfe), wobei die außerschulischen Arbeitsfelder (Jugendarbeit, Heimerziehung, Gruppenarbeit in Jugendzentren, Jugendwohngruppen, soziale Trainingskurse im Rahmen der Jugendgerichtshilfe etc.) immer noch dominieren. Im schulischen Bereich findet man sie überwiegend in Form von AGs und insbesondere an Sonder- bzw. Förderschulen und Gesamtschulen, wenngleich sich EP für alle Schulformen eignet.

### 2.1 Handlungsbereiche schulischer Erlebnispädagogik

Neben klassischen outdoor- und natursportorientierten Medien hat sich in den letzten Jahren eine *Vielzahl unterschiedlicher Konzepte* entwickelt. Diese verschiedenen Konzepte bedienen sich inhaltlich zum Teil ähnlicher Medien, Übungen und Aufgaben, die es – je nach inhaltlicher Ausrichtung – ermöglichen, verschiedene Themen und Aspekte in den Fokus der Aufmerksamkeit der beteiligten Schüler/innen zu stellen.

- Das Konzept des „projekt adventure“ (vgl. Nasser 1993), das sich im schulischen Kontext entwickelt hat, nimmt insbesondere die Entwicklung personaler und interpersoneller Kompetenzen im Klassenverband durch die Bewältigung gemeinsamer Herausforderungen in den Blick.
- „City Bound“-Aktivitäten (vgl. Crowther 2005) zielen auf Erlebnisse im Kontext städtischer Räume und regen Kinder und Jugendliche dazu an, sich mit sozialen, politischen und infrastrukturellen Gegebenheiten der Stadt aktiv auseinander zu setzen.
- Beim „Abenteuer-Sport“ geht es in erster Linie um die alternative Nutzung von Sportgeräten. Die Bewegungsschulung wird mit dem bewussten Hinschauen und der sensiblen Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen von Mitschülern kombiniert.
- Die Übungen der „Kooperativen Abenteuer-Spiele“ (vgl. Gilsdorf/ Kistner 1995 und 2001) zielen im gemeinsamen Handeln und Erleben auf den Gemeinschaftssinn. In ihnen liegt die Chance, den Einzelnen durch die Gruppe zu fordern und zu fördern, so dass er gestärkt aus den Spielen heraustreten kann. Aber auch die Gruppe wird in ihrer Kommunikation und Planungs- und Entscheidungsfähigkeit gestärkt.

Die Integration von EP-Aktivitäten und Medien in den Schulalltag erscheint – insbesondere bei einer selektionsorientierten Lernorganisation (vgl. Schlömerkemper 2006) – schwierig. Jahnke (2005) verweist auf die erschwerenden schulischen Rahmenbedingungen. Hier sind z.B. der zeitliche Rahmen (45-Minuten-Taktung) und insbesondere die Notwendigkeit Lehrpläne einzuhalten zu nennen. Gilsdorf/Volkert (1999) bemerken in diesem Zusammenhang: „[...] das nicht vollständig planbare, spannende und außergewöhnliche Erlebnis

scheint in vielerlei Hinsicht geradezu das Gegenteil der auf Kontrollierbarkeit angelegten schulischen Routine zu sein“ (Gilsdorf/Volkert 1999). So verwundert es nicht, dass erlebnispädagogische Aktivitäten als gesonderte Aktion außerhalb der Schule und *hauptsächlich im Rahmen von Klassenfahrten oder Wandertagen* anzutreffen sind. Gilsdorf/Volkert (1999) beschreiben verschiedene Programme, bei denen schulische Aktivitäten – insbesondere Klassenfahrten und Projekttag – durch erlebnispädagogische Medien und Übungen angereichert werden bzw. für die eine erlebnispädagogische Rahmengeschichte entwickelt wird. Die Kombination von Klassenfahrt und EP ist zurzeit oft anzutreffen. Hier wird in der Regel auf außerschulische Fachkräfte zurückgegriffen, die in Absprache mit den Lehrkräften ein Programm entwickeln, das auf die jeweiligen Bedürfnisse und Themen der Klassen zugeschnitten wird. Es kommen häufig Elemente der Niedrigseil-Konstruktionen zum Einsatz (vgl. Boeger/Schut 2005) oder Übungen im Hochseilgarten. Die niedrigen Seil-Elemente erhalten ihren Aufforderungscharakter nicht durch die Höhe oder die besonders herausfordernde Aktion, sondern durch die große Komplexität der Aufgaben und ihre Herausforderung an die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit der Teilnehmer. Der Hochseilgarten kann als eine Serie künstlicher Aufgaben und Herausforderungen bezeichnet werden, die so arrangiert sind, dass sie in einem sinnvollen Zusammenhang stehen, aber die Möglichkeit eines individuellen Kursdesigns zulassen. Im Hochseilgarten können die Schüler/innen Herausforderungen und Chancen in symbolischen Aktionen erleben. Dabei macht man sich *Analogien der spezifischen Situation im Hochseilgarten mit Situationen im Schulalltag* zueigen (z.B. Unterstützungsverhalten, Umgang mit Risiken, Vertrauen in sich und andere), um – und dies ist die zentrale Methode und zugleich das eigentliche Ziel von EP-Konzepten – persönliche Handlungsmuster zu reflektieren. Im Zusammenhang mit der Diskussion um diesen zentralen Transfer von Erfahrungen in erlebnispädagogischen Settings schaut man immer stärker auf die Möglichkeiten, EP-Aktivitäten direkt vor Ort, an der Schule, in der Lebenswelt der Schüler/innen anzusiedeln. Hier scheint sich der direkte *Transfer von Erfahrungen* in methodisch inszenierten Übungen in den Alltag der Schüler/innen durch die räumliche Nähe zu alltäglichen und bekannten Orten einfacher zu gestalten.

Das *Spektrum der Schulen und Zielgruppen* ist dabei ausgesprochen heterogen. Die Vermutung, dass EP-Aktionen in der Regel mit auffälligen Schüler/innen durchgeführt werden, ist – so zeigen unsere Erfahrungen – überholt. Anfragen und Projektideen kommen aus allen Schulformen und -stufen. Dabei ist zunächst auffällig, dass EP-Maßnahmen häufig mit dem Ziel eingesetzt werden, einen Prozess der Gruppenbildung zu unterstützen und den *Klassenzusammenhalt* zu fördern; dies insbesondere beim Übergang in die Sekundarstufe I und häufig in den 6. und 7. Klassen, wenn die Klassenbildung nicht positiv oder unzureichend verlaufen ist. Eher selten findet man Aktivitäten zur Unterstützung oder Anreicherung des Fachunterrichtes, wie z.B. des Sportunterrichtes. Hier wurden positive Erfahrungen im Bereich der Grundschulen und der Gesamtschulen gemacht, in denen Abenteuersport-Elemente zur Bewegungsschulung eingesetzt wurden. Es bedarf vermutlich noch viel konzeptioneller Entwicklungsarbeit und weiterhin sich abbauender *Berührungsängste zwischen Schule und Sozialer Arbeit*, innerhalb derer EP zumeist verankert ist, um die positiven Erfahrungen mit kreativen, EP-Medien stärker in den Schulalltag einzupassen.

Die *Schulsozialarbeit* ist ein immer stärker im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehendes Arbeitsfeld, das diese Schnittstelle ausfüllen kann. Schaut man in die Zielkataloge von Schulsozialarbeit und EP, so wird man viele Parallelen und Gemeinsamkeiten entdecken (vgl. Jahnke 2005): So hat es sich die Soziale Arbeit zur Aufgabe gemacht, die individuelle Wahrnehmung von Möglichkeiten und Schwierigkeiten im Alltag zu schulen und Fähigkeiten zu vermitteln, Probleme adäquat zu lösen. Die Vermittlung von Sozialkompetenz und Problemlösetechniken ist hierbei primäres Ziel, um die Befindlichkeit und Lebensqualität der Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Die nachfolgend beschriebenen, erprobten Maßnahmen bieten erste Ansatzpunkte, um gemeinsame Ziele von Schule, Schulsozialarbeit und EP anzugehen und diese perspektivisch weiterzudenken.

## 2.2 Erprobte Praxisbeispiele

Die skizzierten Beispiele greifen die in Kapitel 1 beschriebenen Ziele von EP auf, indem sie Möglichkeiten aufzeigen, bestimmte Kompetenzbereiche gezielt zu fördern. Die Beschreibungen beziehen sich auf realisierte Projekte, lassen sich aber auch auf andere Schulformen, -stufen und Fächer übertragen. Die in den folgenden Beispielen genannten Übungen, Spiele und Seilkonstruktionen sind zu finden in: Katholische Sozialethische Arbeitsstelle 1999; Boeger/Schut 2005; Gilsdorf/Kistner 1995 und 2001.

*Förderung personaler Kompetenzen: Projektwoche „Starke Schüler/innen – starke Schule“ und „Förderung der Lernmotivation schulmüder Gesamtschüler/innen“*

Nachfolgend werden Beispiele für EP-Unternehmungen gegeben, die das Ziel haben, Kinder und Jugendliche bei der Lösung von alters- und schulspezifischen Problemen zu helfen, indem sie sie besonders in ihrem Selbstwertgefühl, -bewusstsein und -vertrauen stärken.

*Beispiel 1:* Im Rahmen einer Projektwoche an einer Gesamtschule wird über die Klassen und Altersgruppen hinweg eine Gruppe Schüler/innen rekrutiert, die sich im Laufe der Woche mit EP-Aktionen befasst. Dabei sollten die Lehrkräfte darauf achten, dass insbesondere auch solche Schülerinnen und Schüler angesprochen werden, die *im Schulalltag eher zurückhaltend* und vorsichtig erlebt werden. Das Ziel ist, dass diese Schüler/innen unter Anleitung selbstständig Angebote für andere Schüler/innen durchführen. Zum Einsatz kommen ein Niedrigseilparcours, eine Abseilstation und kooperative Abenteuerspiele. Zunächst erfahren die Schüler/innen selbst die Wirkung dieser Medien, dann werden sie eingewiesen, die Aktionen eigenständig durchzuführen. Sie lernen, worauf man bei der Anleitung zu achten hat, wie man eine Aufgabe präsentiert und wie man sicherheitstechnisch gewährleistet, dass den Teilnehmern nichts passiert. Am Ende der Projektwoche bieten sie ihren Mitschülern drei Stationen innerhalb der Schule zur Nutzung und zum Spiel an. Indem sie die Anleitung und Moderation übernehmen, werden sie *in vollkommen neuen Rollen erlebt* und im Kompetenz- und Autonomieerleben gestärkt. Akzeptanz und ein gewisses Maß an Respekt in der neuen Rolle sind die zentralen Erfahrungen, welche die Schüler/innen im Nachgang für sich beschreiben.

*Beispiel 2:* Hierbei handelt es sich um ein Projekt mit schulmüden Jugendlichen. Die EP-Intervention will dazu beitragen, Kinder und Jugendliche außerhalb des regulären Unterrichts *ohne Druck und Zwang zum Lernen anzuregen*. Junge Menschen sollten dahingehend gefördert werden, eigene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen zu entdecken und als personale Ressourcen weiterzuentwickeln. Bei den Schüler/innen handelt es sich um eine Gruppe, die vermutlich die Schule ohne Abschluss verlassen wird und den Unterricht nur noch unregelmäßig besucht. Über ein halbes Schuljahr werden wöchentlich EP-Angebote über das gesamte Spektrum der Möglichkeiten hinweg gemacht. Zunächst werden „spektakuläre“, mit hohem Sicherheitsbedarf durchgeführte Aktivitäten angeboten, um das Interesse und das Engagement zu wecken. Dann wechseln sich Kletter- und andere Outdoor-Elemente mit Indoor-Übungen innerhalb der Schule ab, es werden vermehrt Kommunikations- und Kooperationsübungen gemacht, immer wieder vermischt mit Outdoor-Übungen (Klettern, Begehen eines Klettersteiges, Abseilen, Seil-Parcours). Abenteuersport wechselt mit thematischen Stunden. Die Aktivitäten werden eingesetzt, um soziale Kompetenzen zu fördern sowie eine Motivation zum Schulbesuch im Rückgriff auf gestärkte personale Ressourcen zu wecken bzw. zu halten.

*Förderung sozialer Kompetenzen: „Ein deutsch-französischer Schüleraustausch an einem Gymnasium“ und „Eine neue Schülergeneration am Berufskolleg“*

Es werden zwei Vorhaben präsentiert, die darauf zielen, das Miteinander in der Gemeinschaft zu üben, Rücksicht auf andere zu nehmen und soziale Kompetenzen (Kommunikationsfähigkeit, Kooperations- und Verantwortungsbereitschaft und Toleranz) zu erlernen.

*Beispiel 1:* Im Rahmen eines Schüleraustausches wird ein zweitägiges EP-Programm angeboten. An einem Tag werden Stationen inner- und außerhalb des Schulgebäudes installiert, der zweite Tag besteht aus einem Besuch in einer Kletterhalle. Im Mittelpunkt der Übungen steht die Kommunikation untereinander, aber auch das Gefühl, gemeinsam etwas bewirken zu können. In nationalitäten-gemischten Kleingruppen durchlaufen die Schüler/innen verschiedene Stationen, an denen sie gemeinsame Aufgaben lösen müssen. Hier sind Planung, Absprachen, Koordination und gegenseitige Unterstützung notwendig. Durch den hohen Aufforderungscharakter der Übungen (z.B. das Spinnennetz, vgl. Gilsdorf/Kistner 1992) wird es zur *Nebensache, dass die sprachliche Verständigung nicht einfach ist* und nach Worten gesucht werden muss. Die Schüler/innen müssen z.B. ein Puzzle in einer bestimmten vorgegebenen Zeit zusammenstecken; sie haben mehrere Versuche, dies zu tun und können immer wieder ihre Zusammenarbeit verbessern. Dazu müssen sie sich verständigen und einen gemeinsamen Plan haben; eine hohe Anforderung an ihre sprachlichen und interkulturellen Fähigkeiten. Beim Klettern am zweiten Tag der Maßnahme steht die Unterstützung der Schüler/innen untereinander im Vordergrund. Auch dies geschieht zum großen Teil verbal, aber auch in Form des wechselseitigen Sicherns, das gegenseitiges Vertrauen voraussetzt.

*Beispiel 2:* Eine Schülergeneration in einem Berufskolleg steht vor den ersten Tagen in der neuen Schule. Die Gruppe ist multi-national zusammengesetzt, der überwiegende Teil der Schüler/innen hat einen Migrationshintergrund. Ein eintägiges EP-Programm soll den Schüler/innen helfen, einen Zugang zu an-

deren Schülern zu bekommen, sich zu orientieren, und mit anderen durch die Aktionen *ein Gefühl der Zusammengehörigkeit* zu entwickeln. Die Aktivitäten sind so angelegt, dass sie gemeinsam Aufgaben erledigen müssen, die zum einen durch Kooperation, zum anderen aber auch durch das Einbringen individueller Stärken gelöst werden können. Die Bearbeitung gemeinsamer Aufgaben, die Überwindung von Schwierigkeiten und die gegenseitige Unterstützung schaffen Kontakt und Gelegenheiten zum Austausch und zum Kennenlernen als Einstieg in die kommende gemeinsame Schulzeit, was sich auch im Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe anbietet.

*Förderung kognitiver und reflexiver Kompetenzen: „Realschul-Wandertag zu einer Trendsporthalle“ und „Eine Suchtprophylaxe-Woche an einem Gymnasium“*

Die vorgestellten Aktivitäten versuchen, durch gemeinsame Reflexion und den Transfer des Erlebten in das alltägliche Schulleben Reflexionsfähigkeit zu entwickeln. Dies soll insbesondere durch die Übertragung auf andere Lebensbereiche oder die Herstellung eines Zusammenhangs zu Konflikthemen und problematischen Verhaltensweisen erreicht werden.

*Beispiel 1:* Im Rahmen ihres jährlichen Wandertages unternimmt die 6. Klasse einer Realschule einen Ausflug in eine zur Trendsporthalle umgebaute alte Industriehalle, in der verschiedene EP-Übungen aufgebaut sind. Die Kommunikation und das Gruppengefühl im Klassenverband sollen gestärkt werden. In kleinen Gruppen werden hier Übungen wie Colakisten-Klettern, eine Riesenstrickleiter, ein Spinnennetz, die gehaltene Leiter, und das Zahlentippen durchgeführt; Übungen, die ein gewisses Maß an Risikobereitschaft, Einfühlungsvermögen, aber auch kooperative Fähigkeiten und Absprachen verlangen. Die Gruppen spielen gegeneinander; an den einzelnen Stationen werden Bewertungen vorgenommen. Dabei wird zum einen bewertet, ob die jeweilige Herausforderung geschafft wurde. Zum anderen werden die Gruppen danach bewertet, wie sie miteinander kooperieren, wie die Teilnehmer aufeinander achten und wie sie miteinander kommunizieren. Das ist für Jugendliche zunächst ungewohnt und schafft einen Kontrast zu Gewohntem. Bei den *Reflexionsgesprächen* werden sie direkt mit ihrem Gruppenverhalten konfrontiert und gefordert, dies zu überdenken. Im Laufe des weiteren Tages ist zu erkennen, dass die Prozesse innerhalb der Gruppen kooperativer werden und die Fähigkeiten der einzelnen Gruppenteilnehmer aktiver wahrgenommen und einbezogen werden.

*Beispiel 2:* In verschiedenen Vorträgen und Institutionsbesuchen setzen sich Gymnasiasten der 8. Jahrgangsstufe mit dem Thema „Sucht“ auseinander. Was ihnen vermittelt wird ist, dass Suchtprophylaxe u.a. eng verbunden ist mit Themen wie Risikoverhalten, Entscheidungsfähigkeit, der Fähigkeit, seinen Gefühlen Ausdruck zu verleihen, eigene Grenzen zu kennen und zu respektieren. Am letzten Tag der Projektwoche durchlaufen die Schüler/innen einen EP-Parcours innerhalb der Schule. An Stationen, wie der Abseilstation auf dem Dach des Schulgebäudes, dem Sprung ans Trapez in der Sporthalle, dem Land der Achtsamkeit (vgl. Gilsdorf/Kistner 1995) machen sie direkte und konkrete Erfahrungen mit den o.g. Themen und kommen in der Gruppe darüber ins Gespräch. Die *Unmittelbarkeit der eigenen Erfahrung* prägt die die Bereitschaft, sich dem Thema zu öffnen. Hier ist besonders die Kombination von Vermittlung von Wissen und erfahrungsorientiertem Lernen als sinnvoll anzusehen.

### 3. Wirksamkeit erlebnispädagogischer Konzepte

Erlebnispädagogische Maßnahmen sind weit davon entfernt, breit im schulischen Alltag verankert zu sein. Dies verwundert keineswegs angesichts der in der Forschung belegten *Monostruktur des Unterrichts* an deutschen Schulen. Ein überwiegender Teil der Lehrkräfte hierzulande nutzt nur wenige Methoden im Unterricht und lediglich eine kleine Gruppe setzt ein breites methodisches Repertoire ein (Helmke u.a. 2002, Bos u.a. 2004). Dabei ist davon auszugehen, dass der alleinige Einsatz lehrerzentrierter Methoden der Lehrkraft nur wenige Chancen bietet, auf *kognitive, soziale und emotionale Heterogenität* angemessen und individuell zu reagieren. Die wenigen Forschungsbefunde zu offenen Lernformen, die an dieser Stelle als grobe Indikatoren der Effektivität handlungsorientierter Methoden herangezogen werden können, zeigen, dass die direkte Instruktion für das fachliche Lernen leicht günstiger ist, sich der Offene Unterricht jedoch hinsichtlich personaler und interpersonaler Kompetenzen leicht überlegen zeigt (vgl. zusammenfassend Brügelmann 2001 und Meyer 2004). Weitere Befunde im Rahmen aktueller Unterrichtsforschung bleiben abzuwarten. Um die kompetenzfördernden Möglichkeiten von EP für Schule einschätzen zu können, bedarf es eines Blicks auf die Wirksamkeitsforschung.

Hinsichtlich der Effekte speziell von EP-Programmen als reformpädagogisch orientierte Handlungsansätze existiert international eine Reihe von Studien (vgl. die Übersichten von Rehm 1996a; 1996b; Rehm 1999). Diese unterscheiden sich sowohl hinsichtlich der festgelegten Erfolgskriterien als auch hinsichtlich der Problemlage der untersuchten Klientel. Weitere *Schwierigkeiten der Vergleichbarkeit* betreffen die unterschiedliche methodische Vorgehensweise und das Fehlen von Kontrollgruppen. Unter Berücksichtigung dieser Mängel wird im Folgenden ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben.

Am häufigsten wurden *Effekte bei delinquenten Jugendlichen* untersucht. In diesem Bereich wurden eher qualitative Einzelfallstudien durchgeführt, wobei Veränderungen besonders im Bereich des Sozialverhaltens, aber auch der Persönlichkeit (Verringerung der Aggressionsbereitschaft, Steigerung der Frustrationstoleranz, Steigerung der Beziehungsfähigkeit) angestrebt wurden (vgl. z.B. Knorr 2001; Crain 1998; Wolters 1994; Kiehn 1998; Nickolai 1992). Zumeist finden sich in diesem Bereich *qualitative Evaluationen*. Als Kriterium gilt die Rückfallquote, wobei die Ergebnisse unterschiedlich ausfallen. Häufig sind positive Kurzzeiteffekte feststellbar, die jedoch nach Beendigung der Maßnahme und Rückkehr in die alte Umgebung wieder verschwinden (Amesberger 1992); Langzeitbeobachtungen fehlen jedoch zumeist. Positive Effekte scheinen in jedem Fall höher ausgeprägt zu sein, wenn eine Nachbetreuung stattfindet. Erlebnispädagogische Outdoor-Trainings mit Managern wurden insbesondere in den U.S.A. untersucht, wobei hier Teamfähigkeit und Arbeitsmotivation im Mittelpunkt der angestrebten Ziele standen. Hierzu findet sich eine Reihe von differenzierten Evaluationsstudien, die ebenfalls über Erfolge berichten (vgl. Priest 1994). Neben diesen Studien, die Verbesserungen im Teamgeist und Gruppenverhalten zeigen, befasst sich eine Reihe insbesondere angloamerikanischer Untersuchungen mit *Veränderungen im Selbstkonzept*; diese konnten ebenfalls positive Effekte ausmachen (z.B. Gillett et al., 1991;

Marsh et al. 1984; Marsh et al. 1986; Marsh/Richards 1988). Im deutschsprachigen Raum untersuchte zum Beispiel Eberle (2002) Selbstkonzeptveränderungen bei Studierenden nach einem einwöchigen Outdoor-Training. Eine der *wenigen deutschen Evaluationsstudien* an und in Schulen (Project Adventure) führte Schempp (1998, 2000) an Hauptschüler/innen durch. Auch sie konnte positive Veränderungen im Selbstkonzept bei den Teilnehmer/innen im Vergleich zur Kontrollgruppe feststellen.

Die positiven Ergebnisse der Evaluationsstudien sind auch deshalb bemerkenswert, da in den verschiedenen Untersuchungen unterschiedliche Messverfahren benutzt wurden, die Dauer der jeweiligen Maßnahmen unterschiedlich war und die Interventionen inhaltlich nicht immer vergleichbar waren. Cason/Gillis (1994), die eine Metaanalyse von Effektivitätsuntersuchungen zu Outdoor-Maßnahmen vornahm, kommen zu der Schlussfolgerung, dass die Ergebnisse zu Selbstkonzeptverbesserungen zwar nicht ganz konsistent sind, aber relativ eindeutig im Vergleich zu gemessenen Veränderungen in anderen Persönlichkeitsvariablen wie etwa Depression, ausagierendem Verhalten oder Kausalattribution ausfallen. Nicht eindeutig scheint die Frage nach der *effektivsten Dauer einer Maßnahme* beantwortet zu sein. Hierzu gibt es unterschiedliche Befunde. Offensichtlich hängt dies vom Untersuchungskriterium ab. So zeigte sich etwa bei Ewert (1992), dass die Erreichung des Lernziels ‚Teamentwicklung‘ unabhängig von der Dauer war. Dagegen lässt sich vermuten, dass Veränderungen individueller Dispositionen eher längere Interventionen erfordern. In Bezug auf das Selbstkonzept ist jedoch die Befundlage kontrovers. Gillett et al. (1991) berichten etwa, dass bessere Effekte nicht mit einer längeren Dauer der Maßnahme kovariieren. Trotzdem plädieren Cason/Gillis (1994) aufgrund ihrer Metaanalyse entsprechender Studien eher für eine längere Dauer sowohl für anvisierte Persönlichkeitsveränderungen als auch für Gruppenprozesse. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Evaluationsstudien übereinstimmend gerade im so genannten „normalen“ Bereich Erfolge im Sinne von Selbstwertstärkungen, Stärkung sozialer Kompetenzen und Verringerung psycho-sozialer Belastungen festgestellt haben.

#### **4. Essener Evaluationsstudie zu einem Project Adventure**

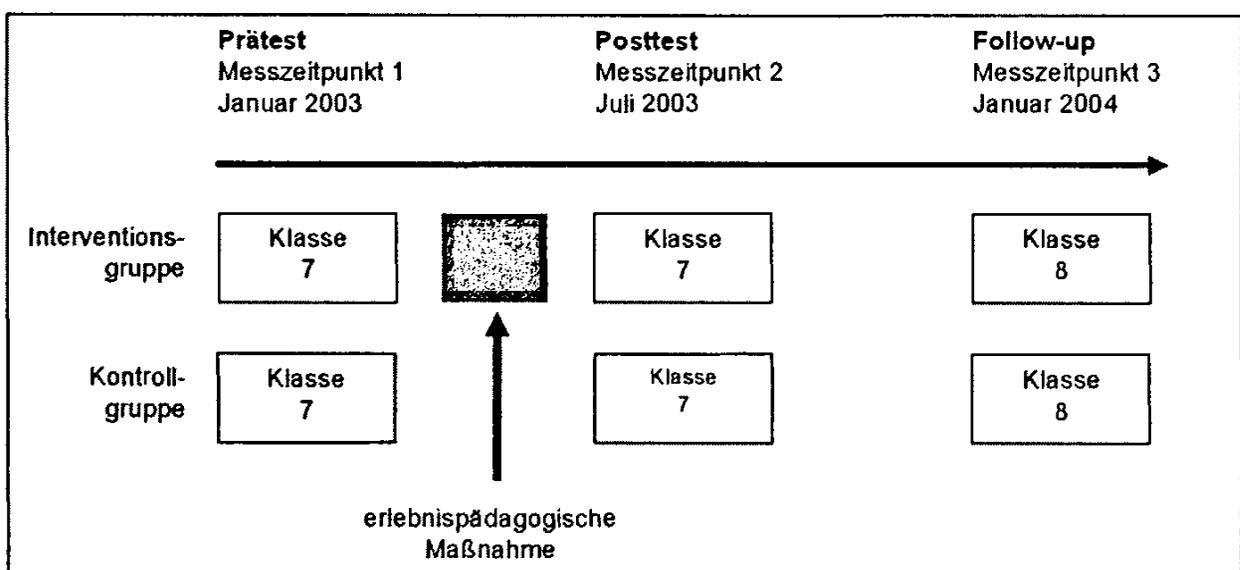
In einer eigenen Studie mit Siebtklässlern zweier Gesamtschulen konnten wir positive Veränderungen in personalen (Selbstwert, Depression, Aggression) und interpersonalen (Kooperativität, Sozialverhalten) Kompetenzen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe feststellen, wobei diese positiven Veränderungen sogar teilweise einen Langzeiteffekt aufwiesen. Wir führten eine Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten in *zwei 7. Schulklassen zweier Gesamtschulen in Essen* durch. Es erfolgte ein Project Adventure für die Dauer eines halben Schuljahres (1.2.2003 bis 18.7.2003). Die Kontrollgruppe bildete die jeweilige Parallelklasse an der entsprechenden Schule (vgl. ausführliche Darstellung der Studie in: Boeger/Schut 2005; vgl. auch Boeger u.a. 2006). Bei den Interventionsklassen wurde die Intervention (Project Adventure) im Rahmen des Sportunterrichts durchgeführt; es fand in dieser Zeit kein regulärer Sportunterricht statt. In einem Brief an die betreffenden Eltern wurde das Projekt zum Abenteuer- und Erlebnissport – unter der Leitung ausgebildeter EP-Pädagogen in Form von Kletter- und Körperübungen – knapp skizziert. Alle

Eltern erklärten ihr Einverständnis. Zusätzlich zu dem zweistündigen Project Adventure, das in der jeweiligen Turnhalle an insgesamt 17 Terminen stattfand, wurden zwei Projektstage durchgeführt (Klettertage in einem Kletterpark). Das Programm bestand im Wesentlichen aus Übungen und Spielen zu den Themen Vertrauensbildung, Kooperativität, Körpersensibilisierung, Selbstüberwindung und kreative Problemlösung. Eine detaillierte Beschreibung des Programms findet sich in Boeger/Schut (2005). Die Kontrollstichprobe hatte weiterhin ihren gewohnten Sportunterricht.

Das Vorgehen der dreimaligen *testpsychologischen Untersuchung* wird anhand der Abbildung 1 zum Untersuchungsdesign deutlich. 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. Insgesamt nahmen 122 Schüler/innen an der Untersuchung teil. Davon waren 60 männlich und 62 weiblich. 65 Schüler/innen waren an dem Project Adventure beteiligt, 57 machten die Kontrollgruppe aus. Die Dropout-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%. Mittels Chi<sup>2</sup>-Testung zeigte sich, dass sich die Interventions- und die Kontrollstichprobe hinsichtlich Alter, Geschlecht und soziodemographischer Variablen nicht unterschieden. Die Gruppen wiesen also eine hinreichende Parallelität auf.

Zur Beantwortung der Fragestellung, ob EP die genannten Bereiche positiv beeinflussen kann, wurde ein varianzanalytisches Vorgehen gewählt. Dabei gingen zwei zweifach gestufte (messwiederholte) Zwischensubjektfaktoren in die Berechnungen zu jeweils drei Erhebungszeitpunkten ein: erstens „Project Adventure“ (Interventionsstichprobe vs. Kontrollgruppe) und zweitens „Ge-

Abbildung 1: Stichprobenplan und Untersuchungsdesign



schlecht“ (ausführlich in Boeger/Schut 2005). Die Wirkung des Project Adventure wurde anhand von *Veränderungen im erlebten Selbstwert*, wie ihn die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (Deusinger 1986) messen, und in *Veränderungen im kooperativen Verhalten*, so wie es der Fragebogen zu Kooperativität und Wettbewerb (Littig/von Saldern 1986) misst, überprüft. Weiterhin testeten wir das *psycho-soziale Befinden* anhand der Skalen „Depression / Angst“, „Soziale Probleme“ und „Aggression“ des Fragebogens für Jugendliche nach Döpfner u.a. (1998). Die untersuchten Merkmale stellen internale und personale Ressourcen dar. Hypothesengemäß sollten sowohl das Selbstwertgefühl als auch die Kooperativität in der Versuchsgruppe nach Project Adventure eine höhere Ausprägung aufweisen als in der Kontrollstichprobe, die psycho-sozialen Belastungen dagegen eine niedrigere Ausprägung.

Zu Beginn der Untersuchung bestanden keine bedeutsamen Unterschiede zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe. Nach der Intervention zeigten sich in fast allen Skalen des Selbstkonzeptfragebogens *signifikante Unterschiede zwischen beiden Stichproben* in der Weise, dass die Project Adventure-Stichprobe signifikant höhere Werte aufwies. Die Probanden schätzten ihre allgemeine Leistungs- und Problemlösefähigkeit sowie ihre Sicherheit im Treffen von Entscheidungen höher ein. Sie bewerteten sich als weniger irritierbar durch andere und als weniger empfindlich im Vergleich zu der Kontrollgruppe. Im Ganzen beurteilten sie sich also als weniger verletztlich und nahmen sich selbst als kontaktfreudiger und ungezwungener wahr. Ebenso waren die Einschätzungen der eigenen Standfestigkeit anderen gegenüber sowie in sozialen Situationen signifikant stärker ausgeprägt. Die erlebte eigene Standfestigkeit nahm sogar nach der Intervention noch deutlich zu und unterschied sich auch noch ein halbes Jahr nach Beendigung der Maßnahme bedeutsam von der Kontrollgruppe. Bei der Kontrollgruppe konnten wir im zeitlichen Verlauf deutliche Einbrüche im Selbstwert erkennen. Diese sind aus entwicklungspsychologischer Sicht als typisch für das frühe Jugendalter zu bezeichnen. Diese Phase wird von einer erhöhten Selbstunsicherheit begleitet. Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass nicht nur diese *jugendtypischen Einbrüche verhindert* werden, sondern darüber hinaus auch der *Selbstwert stabilisiert und erhöht* wird. Auch die positiven Veränderungen im Sinne einer gesteigerten Kooperativität sind bemerkenswert. Dies hatte sogar einen Langzeiteffekt: Noch ein halbes Jahr nach Beendigung der Intervention war die Kooperativität bei der Interventionsstichprobe signifikant höher ausgeprägt. Auch Problemverhalten wie Depression, Aggression und soziale Probleme konnten positiv durch die Intervention beeinflusst werden. Gerade die Förderung dieser sozialen Kompetenzen, auch als Ausgleich zu einem stark auf Konkurrenzverhalten angelegten Schul- und Ausbildungssystem, ist zur Vorbereitung auf eine komplexe Lebenswelt als unerlässlich angesehen.

Nimmt man sowohl die Befunde als auch die Vorschläge der PISA-Studie zur Persönlichkeitsförderung wirklich ernst, dann sollte verstärkt Ansätzen wie der EP Beachtung geschenkt werden, die gerade in letzter Zeit vielfach evaluiert und seit Jahrzehnten in den Schulen der U.S.A. erfolgreich angewendet wird. EP scheint eine *hilfreiche und wirksame Maßnahme zur Abpufferung von Stress* und damit zur Verminderung von Problemverhalten im Jugendalter zu sein und sollte auch entsprechend eingesetzt werden.

## 5. Fazit und Perspektivskizze

Die beschriebenen Projektideen zeigen, dass sich EP-Aktivitäten im Rahmen der Schule zumeist in Form abgeschlossener Projektstage vollziehen. Sie werden als Ergänzung und manchmal auch als Alternative zum Unterricht gesehen. Was es weiter zu entwickeln gilt, sind Ideen, die die positiven Aspekte erlebnispädagogischen Handelns in den Alltag des Unterrichtes integrieren. Hier besteht *noch viel Entwicklungsbedarf*. Optimistisch stimmt dabei die Perspektive, dass Schulsozialarbeit weiter ausgebaut wird und eine engere Kooperation von Schule und Jugendhilfe vielerorts angegangen wird. Dies wird dazu führen können, dass die vielen, bereits existierenden Ansätze weiter ausgearbeitet und erlebnispädagogische Ideen Einzug in den Unterrichtsalltag halten. EP kann Schule vieles bieten: „Sie kann mehr sein als ein gelegentliches Highlight in einem ansonsten grauen Schulalltag. In ihrer besten Form ist sie ein fortlaufender Beitrag dazu, dass Lernen sich in der Schule als ein spannender, manchmal gemeinschaftlicher, manchmal höchst individueller Prozess entfalten kann“ (Gilsdorf/Volkert 1999). EP-Aktivitäten können alltagsrelevante Erfahrungs- und Handlungsräume mit „Ernstcharakter“ bieten, die – fest eingebunden in den Schulalltag und in Kooperation mit der Jugendhilfe – ein wertvoller Beitrag zur Einzelfallhilfe, zur Prävention und zur Entlastung des Schulsystems und der Lehrer/innen sein könnten. Einen ersten Einstieg bieten auch die in der Literatur beschriebenen Übungen, die von der einzelnen Lehrkraft in den Unterricht integriert werden können.

In diesem Sinne kann EP – über die Förderung so genannter „Schlüsselkompetenzen“ hinaus – modernen fachdidaktischen Konzepten entgegen kommen, indem *Lebensweltbezüge und die Anwendungsorientierung* von Fachinhalten nicht nur als Aufgabentexte formuliert und im Klassenraum bearbeitet werden, sondern tatsächlich hergestellt und *im Erlebnis erfahrbar* gemacht werden können. Dies betrifft z.B. die Förderung der fächerübergreifend bedeutenden Lesekompetenz in dem Sinne, dass Texte (dazu gehören auch Karten, Diagramme und Tabellen) nicht nur verstanden, sondern auch genutzt werden, um z.B. eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (Deutsches PISA-Konsortium 2001). Diese Erkenntnis kann man sich z.B. im Rahmen der erwähnten City Bounds zunutze machen. Für die neben der Lesekompetenz bei PISA getesteten Kompetenzbereiche „Mathematische Grundbildung“ und „Naturwissenschaftliche Grundbildung“ geht es ebenfalls um die Anwendung von Konzeptwissen (wissen, dass ...) und Prozesswissen (wissen, wie ...) in unterschiedlichen Situationen. Auch an dieser Stelle gibt es sicherlich Möglichkeiten, Fachinhalte in erlebnispädagogisches Handeln zu integrieren: In einer durch EP-Ansätze unterstützten *originären Begegnung mit Lebenswelt* können Fachinhalte veranschaulicht sowie die Motivation und Interessenentwicklung für das Fach gefördert werden. Trotz der Bedeutung natursportlicher Aktivitäten geht es dabei weniger um das Erlernen einer Sportart. Auch im künstlerischen, musischen, kulturellem und technischen Bereich lassen sich erlebnisintensive Lernfelder gestalten (Ziegenspeck 2004); hier sind insbesondere auch die Fachdidaktiken gefragt. Schließlich könnten Lehrerkollegien EP auch für die Förderung der eigenen Beziehungs- und Kooperationskultur als Schulentwicklungsprozess nutzbar machen.

## Literatur

- Amesberger, Günter 1992: Benachteiligte Personengruppen – kein Thema für die Sportwissenschaft und Sportpraxis. *Spectrum der Sportwissenschaft* 4, 1, S. 86-87
- Baer, Ulrich 1995: Spielpraxis. Eine Einführung in die Spieltheorie. Seelze: Kallmeyer
- Boeger, Annette 1995: Das Körperbild von Jugendlichen. Eine Literaturübersicht. In: *psychomed*, 7, 2, S. 109-111
- Boeger, Annette; Thomas Schut 2005: *Erlebnispädagogik in der Schule: Methoden und Wirkungen*. Berlin: Logos Verlag
- Boeger, Annette; Tobias Dörfler, Thomas Schut 2006: *Erlebnispädagogik mit Jugendlichen: Einflüsse auf Symptombelastung und Selbstwert*. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 3, S. 181-197
- Bos, Wilfried u.a. 2004: IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Brügelmann, Hans 2001: *Öffnung des Unterrichts. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und praktische Hilfen*. In: Herbert Haberl (Hg.): *Wie verlässlich ist die Montessori-Pädagogik? Krimmler Montessori-Tage 2000. Tagungsbericht*. Wien: Jugend und Volk, S. 5-24
- Cason, Dana; Lee Gillis 1994: A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *The journal of experiential education* 17, S. 40-47
- Crain, Fitzgerald 1998: Zur Bedeutung des Beziehungsaspekts in der Erlebnispädagogik. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, 7-9, S. 39-47
- Crowther, Christina 1996: Erleben im kalten Herzen der Städte – City Bound – Chancen und Risiken. In: Hartmut F. Paffrath (Hg.): *Zu neuen Ufern. Dokumentation des internationalen Kongresses Erleben und Lernen*. Alling: Sandmann
- Crowther, Christina 2005: *City Bound. Erlebnispädagogische Aktivitäten in der Stadt*. München: Reinhard Verlag
- Deusinger, Ingrid 1986: *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)*. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe
- Deutsches PISA-Konsortium 2001 (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich
- Döpfner, Manfred u.a. 1998: *Handbuch Fragebogen für Jugendliche*. Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist. KJFD, Köln
- Eberle, Thomas 2002: Empirische Annäherung an die Wirksamkeit von Outdoor-Trainings und die Bedeutung von Reflexionsphasen. In F. Hartmut Paffrath, Helmut Altenberger (Hg.): *Perspektiven zur Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik*. Augsburg: Ziel
- Ewert, Anton 1992: Research update: Group development through experiential education: Does it happen. *Journal of Experiential Education* 15, S. 56-65
- Gillett, Douglas P. u.a. 1991: The effects of wilderness camping and hiking. *The journal of environmental education*, 22, S. 33-44
- Gilsdorf, Rüdiger; Günther Kistner 1995: *Kooperative Abenteuerspiele. Band 1*. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Gilsdorf, Rüdiger; Günther Kistner 2001: *Kooperative Abenteuerspiele. Band 2*. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Gilsdorf, Rüdiger; Kathi Volkert 1999: *Abenteuer Schule*. Alling: Verlag Dr. Sandmann
- Gudjons, Herbert 1997: *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Helmke, Andreas; Reinhold S. Jäger (Hg.) 2002: *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Jahnke, Sandro 2005: *Erlebnispädagogik als Lernmethode in der Schulsozialarbeit*. In: Annette Boeger; Thomas Schut (Hg.): *Erlebnispädagogik in der Schule – Methoden und Wirkungen*. Berlin: Logos, S. 125-138

- Jank, Werner; Hilbert Meyer 2003: Didaktische Modelle (6. Auflage), Berlin: Cornelsen
- Katholische Sozialethische Arbeitsstelle 1999: CD-ROM Ich bin Ich – Lebensweltorientierte Ideen und erlebnispädagogische Maßnahmen zur Stärkung der Selbstständigkeit und des Selbstwertgefühls von Kindern und Jugendlichen. Hamm: Hoheneck Verlag
- Kiehn, Erich 1998: Wie jugendliche Teilnehmer erlebnispädagogische Projekte beurteilen. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 7-9, S. 163-165
- Klieme, Eckhard u. a. 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin: BMBF
- Knorr, Rüdiger 2001: Erlebnispädagogik – Eine geeignete Alternative zur geschlossenen Unterbringung? Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 4, S. 28-34
- Littig, Kurt; Matthias von Saldern 1986: Fragebogen: Kooperation und Wettbewerb. Handanweisung Göttingen
- Marsh, Herbert; Garry Richards, Jennifer Barnes 1984: Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an outward-bound program. Journal of Personality and Social Psychology, 50, S. 195-204
- Marsh, Herbert; Garry Richards 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, S. 281-298
- Marsh, Herbert; Garry Richards, Jennifer Barnes 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, S. 475-492
- Meyer, Hilbert 2004: Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor
- Nasser 1993: Erlebnispädagogik in Nordamerika: Eine Darstellung am Beispiel „Project Adventure“: Das reformpädagogische Modell und seine grundlegende Bedeutung. In: Jörg Ziegenspeck: Schriftenreihe „Schriften-Studien-Dokumente zur Erlebnispädagogik“. Band 10. Lüneburg
- Nickolai, Werner 1992: Erlebnispädagogik mit delinquenten Jugendlichen. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 18, 6, S. 52-64
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) 2004: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann
- Priest, Simon 1994: Total employee participation in Corporate Adventure Training as adjunct to altering the motivational climate of organisations. Catinete update, Nr.5, Ontario, 1ff
- Rehm, Michael 1996a: Evaluation von Outdoor-Aktivitäten. Teil I. Erleben und Lernen, 5, 12, S. 21-27
- Rehm, Michael 1996b: Evaluation von Outdoor-Aktivitäten. Teil II. Erleben und Lernen, 6, 12, S. 16-21
- Rehm, Michael 1999: Evaluationen erlebnispädagogischer Programme im englischsprachigen Raum. In: F. Hartmut Paffrath, Alexandra Salzmann, Martin Scholz (Hg.): Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik. Augsburg. Ziel, S. 153-172
- Richards, Michael u.a. 1990: Relation of weight to body image in pubertal girls and boys from two communities. Developmental Psychology, 26, S. 313-321
- Schempp, Barbara 1998: Project adventure. Ein erlebnispädagogisches Modell in der Sozialen Arbeit. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Fachhochschule für Sozialarbeit. Freiburg
- Schempp, Barbara 2000: Auswirkungen von Project Adventure auf das Selbstkonzept von Jugendlichen. Erleben und Lernen, 1, S. 15-20
- Schlömerkemper, Jörg 2006: Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard? Zur Organisation kompetenz- und prozessintensiven Lernens. Die Deutsche Schule, 3, 98, S. 264-269
- Wolters, Jochen 1994: Erlebnisorientierter Sport mit gewalttätigen Jugendlichen. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 9, S. 47-58

- Ziegenspeck, Jörg (Hg.) 1997: Kurt Hahn. Erinnerungen, Gedanken, Aufforderungen. Beiträge zum 100. Geburtstag des Reformpädagogen. Lüneburg: Verl. Ed. Erlebnispädagogik
- Ziegenspeck, Jörg 2004: Erlebnispädagogik. In: Rudolf W. Keck, Uwe Sandfuchs, Bernd Feige (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 117-118
- Zimmer, Renate 1998: Die Kinder stark machen! – Zur Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Renate Zimmer (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit im Sport. Aachen u. a.: Meyer und Meyer, S. 11-32

*Isabell van Ackeren*, geb. 1974, Dr. phil.; Erstes Staatsexamen Biologie, Germanistik und Erziehungswissenschaft (S I/II), wiss. Assistentin in der AG Bildungsforschung/-planung an der Universität Duisburg-Essen; Mitglied der Redaktion;  
Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fachbereich Bildungswissenschaften, Universitätsstraße 11, 45117 Essen;  
Email: [i.vanackeren@uni-essen.de](mailto:i.vanackeren@uni-essen.de)

*Annette Boeger*, geb. 1958, Dr. phil.; approbierte Psychotherapeutin, Professorin für Entwicklungspsychologie an der Universität Duisburg-Essen;  
Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fachbereich Bildungswissenschaften, Universitätsstraße 11, 45117 Essen;  
Email: [annette.boeger@uni-essen.de](mailto:annette.boeger@uni-essen.de)

*Thomas Schut-Ansteeg*, geb. 1958, Diplom-Sozialpädagoge und Diplompädagoge, Fachlehrer für Soziale Arbeit an der Universität Duisburg-Essen;  
Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fachbereich Bildungswissenschaften, Universitätsstraße 11, 45117 Essen;  
Email: [thomas.schut@uni-essen.de](mailto:thomas.schut@uni-essen.de)