



Haris Medjedovic

Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe

Masterarbeit

**zur Erlangung des akademischen Grades
eines Master of Arts
der Studienrichtung Sozialpädagogik
an der Karl-Franzens-Universität Graz**

Univ. –Prof. Dr. phil. Arno Heimgartner

Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Institut für Erziehungs- und
Bildungswissenschaft **URBI**

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benützt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

Graz, am 29. August 2014

.....

Kurzfassung

Diese Arbeit veranschaulicht in Form von Projekten und ExpertInneninterviews die Wirksamkeit erlebnispädagogischer Aktivitäten. Im theoretischen Abschnitt wird der Begriff Erlebnis näher erläutert, wie auch wichtige Elemente der modernen Erlebnispädagogik vorgestellt.

Die empirische Analyse umfasst die Vorstellung der erlebnispädagogischen Projekte, wie auch die Auswertung der ExpertInneninterviews. Für die mündliche Befragung und die Vorstellung der Projekte wurden ausschließlich ausgebildete ErlebnispädagogInnen herangezogen, die sehr viel Erfahrung auf ihrem Gebiet besitzen. Die Projekte und die Aussagen der ExpertInnen zeigen wie erlebnispädagogische Aktionen in der Kinder- und Jugendhilfe geplant und vorbereitet werden müssen, damit ein positiver Ausgang gewährleistet werden kann.

Zudem hat die Interpretation der Interviews erkennen lassen, dass die Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe sehr viel Positives bewirken kann, jedoch von einem gelungenen Transfer abhängig ist.

Abstract

Outdoor activities based on experiential education methods prove to be effective. In this thesis exemplary projects are presented by means of expert interviews.

First, in the theoretical part the concept of an experience is introduced as well as other essential concepts of today's experiential education. The second part, the empirical analysis, comprises the presentation of exemplary projects and the analysis of the conducted expert interviews. For the presentative projects and interviews only experts who have already gained excellent experiences in this field were considered. The projects and statements of the experts show the integral parts of activities based on experiential education for the youth welfare. In order to be able to guarantee a positive outcome of these activities an elaborate concept and a detailed preparation are substantial. However, it can be stated from the analysis of the expert interviews that a successful transfer into everyday life is the key for a positive outcome of experiential activities. Consequently, activities based on experiential education in the youth welfare have an extremely positive influence on children and young people if they are well planned and successfully accomplished.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	7
2. Theoretische Grundlagen der Erlebnispädagogik	8
2.1. Was ist Erlebnispädagogik?.....	8
2.2. Das Erlebnis als zentraler Bezugspunkt.....	13
2.3. Erlebnisse in der Gegenwart.....	17
2.4. Kritik an der Erlebnispädagogik.....	19
3. Erlebnispädagogik heute	24
3.1. Konzeption.....	26
3.2. Lernszenarien.....	29
3.3. Lernziele	32
3.4. Vermittelnde Elemente in der Erlebnispädagogik.....	37
3.4.1. Das Naturerlebnis	37
3.4.2. Der Gruppenprozess	39
3.4.3. Erlebnispädagogische Aktionen.....	42
4. Wirksamkeit der Erlebnispädagogik	47
4.1. Überlegungen zur Wirkungsfrage.....	47
4.2. Wirkungsmodelle	49
4.2.1. Reflexionsmodelle	49
4.2.1.1. The mountains speak for themselves	50
4.2.1.2. Outward Bound Plus.....	51
4.2.1.3. Das metaphorische Modell.....	52
4.2.1.4. Transfermodelle.....	54
4.3. Empirische Studien zur Wirksamkeit.....	57
5. Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe	64
5.1. Grundsätze und Ziele	65
5.2. Einsatz der Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe.....	67
6. Empirische Analyse.....	72
6.1. Zugang zum Thema.....	72
6.2. Ziel des Forschungsvorhabens und Forschungsfragen	72
6.3. Stichprobe	73
6.4. Die Methode.....	74
6.4.1. Die Befragung	74
6.5. Das Erhebungsinstrument.....	76
6.5.1. Das ExpertInneninterview	76

6.6.	Durchführung der Interviews.....	78
6.7.	Die Auswertung.....	78
6.7.1.	Das Softwareprogramm MaxQDA.....	78
6.7.2.	Inhaltsanalyse nach Mayring.....	79
6.8.	Ergebnisse und Auswertung.....	80
6.8.1.	Vorstellung der Experten und Expertinnen.....	80
6.8.2.	Vorstellung der erlebnispädagogischen Projekte	81
6.8.2.1.	Erlebnispädagogische Almwoche von Andrea Kamper (Heilpädagogisches Zentrum Graz 2012).....	81
6.8.2.2.	Ferienprojekt (Schweden) von Ulrich Siegl	82
6.8.2.3.	Jugend- Intensiv- Programm JIP (Indien) von Stefan Feurle.....	84
6.8.2.4.	Erlebnistage in Bovec (Slowenien) von Christoph Schreilechner (Anton Afritsch Kinderdorf 2008)	87
6.8.2.5.	Floßbauwoche von Hannes Kolb (Heilpädagogisches Zentrum 2010)	88
6.8.3.	Auswertung und Interpretation der ExpertInneninterviews.....	90
6.8.3.1.	Zum Verständnis der Erlebnispädagogik.....	90
6.8.3.2.	Zur Bedeutung der Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe....	93
6.8.3.3.	Planung und Vorbereitung der erlebnispädagogischen Aktionen	97
6.8.3.4.	Reflexion und Transfer.....	108
6.8.3.5.	Wirkungsanalyse der erlebnispädagogischen Projekte	112
6.8.3.6.	Ausblick und Perspektiven der Erlebnispädagogik	116
6.8.3.7.	Interpretation in Bezug auf die Forschungsfrage	121
	Abbildungsverzeichnis.....	123
	Literaturverzeichnis.....	124
	Anhang.....	130
a)	Kodierschema.....	130
b)	Interviewleitfaden.....	137

1. Einleitung

Die Erlebnispädagogik befindet sich seit einigen Jahren in einer wachsenden Entwicklungsphase. Sie hat eine außergewöhnliche Popularität auf sämtlichen pädagogischen Feldern erreicht. In diesem Zusammenhang hat auch der Erlebnisbegriff wieder an Bedeutung gewonnen.

In der modernen Gesellschaft wird vieles als Erlebnis verstanden. So werden Computerspiele oder Erlebniseinkäufe als Erlebnisse definiert. Zudem werden viele Sport- und Freizeitprojekte als Erlebnispädagogik definiert und meinen erlebnispädagogisch zu arbeiten, obwohl sie keine bis wenig erlebnispädagogische Elemente beinhalten. Aufgrund der unterschiedlichen Ansichten und Richtungen kommt es oft zu Diskussionen in der Erlebnispädagogik.

Die Erlebnispädagogik entwickelt sich fortwährend neu, wodurch ein vielfältiger und kreativer Pool an erlebnispädagogischen Angeboten und Ausbildungen in Österreich entstanden ist.

In dieser Arbeit wird deshalb die Bedeutung der Erlebnispädagogik in der Arbeit mit sozial auffälligen und randständigen jungen Menschen genauer erläutert.

Die Erlebnispädagogik spielt in vielen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe schon eine wichtige Rolle, jedoch ist sie noch nicht ganz in den pädagogischen Alltag integriert. Aufgrund der Sicherheitsmängel und den finanziellen Ressourcen, herrscht immer wieder große Unsicherheit und Skepsis bezüglich erlebnispädagogischer Aktionen. Zudem wird auch ihre Wirksamkeit sehr oft in Frage gestellt.

Diese Arbeit soll ein deutliches Bild von der Erlebnispädagogik veranschaulichen, und auch die Bedeutung für die Kinder- und Jugendhilfe näher erläutern.

Im ersten Teil der Arbeit kommt es zu einer theoretischen Auseinandersetzung mit den Begriffen Erlebnis und Erlebnispädagogik. Dabei wird die heutige Erlebnispädagogik mit ihrer Konzeption und ihren Methoden erläutert. Zudem wird auch die Wirksamkeit der Erlebnispädagogik behandelt. Abschließend zu diesem Teil der Arbeit wird die Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe vorgestellt.

Im zweiten und zugleich empirischen Teil dieser Arbeit kommt es zur Vorstellung bereits durchgeführter erlebnispädagogischer Projekte in der Kinder- und Jugendhilfe. Dafür wurden die LeiterInnen dieser Projekte interviewt. Die Projekte sollen als Beispiel für nachfolgende Projekte dienen und die Bedeutung und Wirksamkeit für die Kinder- und Jugendhilfe veranschaulichen.

2. Theoretische Grundlagen der Erlebnispädagogik

Die Begriffe „Erleben“ und „Erlebnis“ sind sehr vielseitig und besitzen keine einheitliche Definition. In Fachkreisen herrschen oft große Unstimmigkeiten, wie die Erlebnispädagogik zu verstehen und zu definieren ist. WissenschaftlerInnen, PädagogInnen und PsychologInnen definieren den Begriff „Erlebnis“ unterschiedlich. Für die einen bedeutet "Erlebnis" Spaß zu haben, aktiv zu sein oder steht für Genuss. Andere hingegen sind der Meinung, dass „Shopping (Einkaufen)" oder Computerspiele Erlebnisse darstellen. Schulze meint dazu, dass „das Leben schlechthin zum Erlebnisprojekt geworden ist“ (Schulze 2000, S. 13). Es bedarf einer gründlichen Beleuchtung des Begriffes "Erlebnis" um ein klares Bild der Erlebnispädagogik darzustellen.

Aus diesem Grund wird im ersten Kapitel dieser Arbeit ein Einblick in die Erlebnispädagogik gegeben und es wird auf den Begriff „Erlebnis“ näher eingegangen. Des Weiteren werden die kritischen Einwände und Sichtweisen, die bezüglich der Erlebnispädagogik vorherrschen, genauer analysiert.

2.1. Was ist Erlebnispädagogik?

Da es keine wertneutrale und objektive Definition des Begriffes der Erlebnispädagogik gibt, dient folgende Beschreibung als Verständigungsgrundlage:

„Erlebnispädagogik ist ein handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu

unterstützen und zur verantwortlichen Mitwirkung in der Gesellschaft zu ermutigen“ (Paffrath 2013, S. 21).

Baig-Schneider ist der Meinung, dass unterschiedliche Sichtweisen einen besseren Eindruck über die Erlebnispädagogik vermitteln. Viele WissenschaftlerInnen und ErlebnispädagogInnen haben unterschiedliche Vorstellungen was die Erlebnispädagogik ausmacht. Es ergibt sich hier ein heterogenes Bild. In diesem Sinne wird in diesem Kapitel eine weitere Definition eingeführt, welche die Fachgebiete innerhalb der Erlebnispädagogik in einen sinnvollen Zusammenhang stellt (vgl. Baig-Schneider 2012, S. 13):

„Unter Erlebnispädagogik verstehen wir eine handlungsorientierte Methode, in der durch Gemeinschaft und Erlebnisse in naturnahen oder pädagogisch unerschlossenen Räumen neue Raum- und Zeitperspektiven erschlossen werden, die einem pädagogischen Zwecke dienen“ (Heckmair/Michl 1993 zit.n. Muff 2001, S. 29).

Aus der gerade angeführten Definition lässt sich schließen, dass die Erlebnispädagogik als Methode verstanden werden kann. Dabei sind folgende Elemente als bedeutsam erachtet worden:

- die Gemeinschaft
- das Erleben
- die Umwelt, unerschlossene Räume
- der pädagogischer Zweck

Grundsätzlich besteht eine hohe Relevanz erlebnisorientierter Aktivitäten für die Erfahrungs- und Bildungsprozesse der Subjekte. Die erlebnispädagogischen Programme haben in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, Freizeit, Erziehung und Aus- und Weiterbildung Eingang gefunden (vgl. Paffrath 2013, S. 20).

So versprechen erlebnispädagogische Projekte mehrtägige Ausflüge, echte Erlebnisse, ernsthafte Tätigkeiten und starke Gefühle. Das Ziel ist die Begegnung und die Bewältigung inszenierter Ungewissheit, in welcher das Individuum herausgefordert ist Gewissheit zu schaffen und Ungewissheit auszuhalten (vgl. Treptow 2004, S. 70).

„Durch Bewältigung von nicht alltäglichen Aufgaben, wie z.B. Klettern, Segeln oder Interaktionsübungen in der Gruppe sollen Erlebnisse entstehen.“ (Lakemann 2005, S. 10).

Für Ziegenspeck besteht Erlebnispädagogik aus ganzheitlichem Lernen, welches mit Herz, Kopf und Verstand geschieht. In Ernstsituationen sollen Kinder und Jugendliche kreative Ideen einbringen und in der Gruppe praktisch umsetzen. Im Rahmen erlebnispädagogischer Auseinandersetzungen sollen individuelle und gruppenbezogene Veränderungen hervorgerufen werden, wie auch Geisteshaltungen und Wertmaßstäbe vermittelt werden (vgl. Muff 2001, S. 28).

Die Erlebnispädagogik ist ein Teilbereich der Pädagogik, der aufgrund des Abenteuers und der Herausforderung fasziniert. Ereignisse mit ungewissen Ausgang rufen bei Pädagogen/Pädagoginnen und Kindern unterschiedliche Wünsche und Hoffnungen hervor (vgl. Treptow 2004, S. 68).

Erlebnispädagogik wird als Oberbegriff der Lehr- und Lernkonzepte, die mit erlebnisintensiven Arrangements arbeiten, verstanden. Die Abenteuerpädagogik, Outdoor Trainings und erlebnisorientierte Lernformen stellen dabei Teilaspekte der Erlebnispädagogik dar (vgl. Paffrath 2013, S. 18).

Die drei genannten Teilaspekte weisen viele Gemeinsamkeiten der Erlebnispädagogik auf, dennoch müssen Unterschiede berücksichtigt werden. So stellen zum Beispiel Teamentwicklungsaktionen in Klettergärten eine große Herausforderung dar, besitzen jedoch keinen Abenteuercharakter wie etwa eine Reise ins Ausland. In Anlehnung dazu werden Aktivitäten in Hochseilgärten, Nachtwanderungen, Iglu bauen oder Kanufahrten aufgrund ihrer Erlebnisdichte nur als Wagnis empfunden (vgl. ebd. S. 18).

Für Scholz stellen die Begriffe Erlebnis, Wagnis und Abenteuer Konstrukte dar, da sie an ein Subjekt und ein Objekt gebunden sind. Er definiert diese Begriffe auf unterschiedliche Weise:

- *„Erleben ist die Wahrnehmung, und kognitive und emotionale Verarbeitung eines äußeren und inneren, individuell bedeutsamen Geschehens, sowie die motorische Antwort darauf, also das Handeln,*
- *Ein Wagnis gehe ich ein, wenn ich subjektiv oder objektiv an die Grenze des für mich physisch oder/und psychisch machbar Scheinenden gehe und/oder diese überschreite,*
- *Zum Abenteuer wird ein Geschehen, wenn subjektiv bedeutende, oft als existentiell wahrgenommene Erlebnisse zeitlich kumulieren, deren Ausgang vom Subjekt nicht absehbar ist (Scholz 2005, S. 11).*

Der Begriff „Outdoor Training“ wird meist im Arbeitsfeld der „betrieblichen Fort- und Weiterbildung“ verwendet, weshalb in der Sozialpädagogik mehrheitlich der Ausdruck „Erlebnispädagogik“ verwendet wird (vgl. Baig-Schneider 2012, S. 14). Für König sind Outdoor Trainings außer Haus stattfindende Schulungen oder Ausbildungen für Teams, in denen es möglich ist etwas auszuprobieren und zu trainieren. Sie werden meist zur Unterstützung von Organisationsentwicklungsprozessen eingesetzt (vgl. König 2005 zit.n. Baig-Schneider 2012, S.18).

Daher ist festzustellen, dass die Erlebnispädagogik in vielen Bereichen zum Einsatz kommen kann. In dieser Arbeit wird aber ausschließlich auf die Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe eingegangen.

Des Weiteren kommt es heutzutage immer häufiger vor, dass die Erlebnispädagogik mit den Begriffen Wagnis und Abenteuer in Verbindung gebracht wird, da sie grundlegende Bausteine für ein erlebnispädagogisches Setting sind. So wird das Abenteuer als eine bestimmte Art des Handelns und Erlebens in bestimmten Situationen verstanden. Abenteuerliche Situationen, die einen Ausnahmecharakter und eine starke Bildungskraft besitzen, ergeben Erlebnismerkmale (vgl. Schleske 1977, S. 32-33). Dabei gibt es drei Gruppen von Erlebnismerkmalen:

1. *vielfältige Modifikationen des Neuen und Fremden*
2. *verschieden Formen des Überraschenden*
3. *bestimmte Modifikationen des Fremden (Schleske 1977, S. 33).*

„Das Abenteuer als besonders akzentuiertes Erlebnis ist dadurch gekennzeichnet, dass es als sinn Ganzes erfahren wird und zu einer Steigerung des Erlebten Augenblicks führt, dass es einen engen Wirklichkeitsbezug herstellt, zu Lebensunmittelbarkeit verhilft“ (Gadamer 1965 zit.n. Schleske 1977, S. 33).

In der Erlebnispädagogik soll eine Erlebnisspannung durch die Kriterien des Neuen, Überraschenden und Gefährlichen entstehen (vgl. Schleske 1977, S. 33).

Neumann weist in diesem Zusammenhang auch auf den Unterschied zwischen Wagnis und Abenteuer hin:

„Das Wagnis erscheint uns somit in der Form eines Hindernisses, auf das man zugeht, um es zu bewältigen, das Abenteuer in der Form eines Hindernisses, dass auf uns zukommt, um bewältigt zu werden“ (Neumann 1999, S. 10).

So sorgen Erlebnisse und Abenteuer für Veränderungen der Handlungs- und Sozialkompetenz einzelner Kinder und Jugendlicher. Erlebnisintensive Arrangements fordern ganzheitliche Lernprozesse heraus, wie zum Beispiel lernen mit *Kopf, Herz* und *Hand*. Es entsteht Raum für selbstverantwortliches Handeln. Zudem lernen junge Heranwachsende Verantwortung für sich und andere zu übernehmen und stärken ihre soziale Kompetenz (vgl. Paffrath 2013, S. 22-23).

Nach Thiersch zielt das erlebnispädagogische Moment „*auf authentische Erfahrungen, auf ästhetische Erfahrungen, auf praktische, auch körperliche und gemeinsame Erfahrungen*“ (Thiersch 1995, S. 38).

Ganzheitlich betrachtet zeichnet sich bei den vorgestellten Ansätzen zur Definition der Erlebnispädagogik ab, dass viele AutorInnen unterschiedliche Schlüsselbegriffe verwenden. Als Beispiele wird das „Erfahrungslernen“, „learning by doing“, die „handlungsorientierte Methode“ und die „Auseinandersetzung mit Räumen“ für eine Umschreibung des jeweiligen Ansatzes angeführt (vgl. Reiners 1995, S. 19). Das ganzheitliche Lernen, die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und die Bewältigung von schwierigen Situationen werden als wichtige Grundprinzipien in der Erlebnispädagogik verstanden (vgl. Reiners 1995, S. 19).

So ist festzuhalten, dass sich die Erlebnispädagogik zu einem eigenständigen Teilgebiet der Pädagogik entwickelt und sich als methodisches Prinzip etabliert hat. Sie findet in vielen Kreisen Zustimmung und Anerkennung, wie auch kritische Einwände und Ablehnung (vgl. Thiersch 1995, S. 23-24).

Abschließend ist in diesem Kapitel noch darauf hinzuweisen was Erlebnispädagogik definitiv nicht ist:

Erlebnispädagogik ist nicht:

- Schulung spezieller Sportarten
- gleichzusetzen mit Leistungssportarten
- Sportunterricht und Fitnessstraining
- Überlebenstraining
- Abenteuer und Risiko ohne pädagogische Vor-, Während- und Nachbetreuung (vgl. Reiners 1995, S. 17).

2.2. Das Erlebnis als zentraler Bezugspunkt

Im Mittelpunkt der erlebnispädagogischen Ansätze steht das „Erlebnis“. Es ist ein pädagogisches Konzept, welches im Rahmen eines Abenteuers für den einzelnen Jugendlichen realisiert wird. Ein Abenteuer ist immer etwas Unbekanntes und verlangt einen hohen Einsatz physischer wie auch psychischer Aktivität (vgl. Klawe 1998, S. 12). Tagtäglich kommt es zu Erlebnissen - bewusst oder unbewusst. Bei einem Erlebnis werden die Inhalte, welche als bedeutsam angesehen werden, zu Eindrücken verarbeitet. Reiners sieht das Erleben als eine Momentaufnahme, das sich je nach Stärke mehr oder weniger in das Gedächtnis einprägt (vgl. Reiners 1995, S. 14).

Ein Großteil der ForscherInnen versteht das Erlebnis als eine Unmittelbarkeit, welche eine gegliederte Einheit aufweist. Der Mensch wird dabei durch das Spannungsgefüge des Erlebnisses berührt. Es folgt eine Verschmelzung von Gefühlen und Inhalten. Dieser Subjekt-Objekt Bezug beeinflusst das gesamte Selbstbild und Weltverständnis des Menschen (vgl. Neubart 1990 zit.n. Paffrath 2013, S. 53). Doerr definiert Erlebnisse wie folgt:

„Erlebnisse sind Bewusstseinsvorgänge, in denen der Mensch tief innerlich und ganzheitlich von der Sinn- und Wertfülle eines Gegenstandes ergriffen wird. Der Mensch wird im Kern seiner Persönlichkeit betroffen von dem wesenhaften Zug, der ihm aus einem Stück Welt entgegen strahlt“ (Doerr 1952 zit.n. Klawe 1998, S. 12).

Für Schöndorf bedeutet Erlebnis das Erfassen der Wirklichkeit. Im engeren Sinn ist es ein Bewusstseinszustand und eine Erkenntnis mit einer emotionalen Komponente. Das Erlebnis ist für das Individuum die einzige Wirklichkeitskontrolle über die es verfügt, denn alles andere, Zukunft und Vergangenheit, sind Konstruktionen (vgl. Oelkers 1994, S. 100). Für Senning ist das Erlebnis

„...ein unerwartetes, die Alltäglichkeit durchbrechendes Ereignis, das zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt führt. Erlebnisse werden gleichzeitig mit verschiedenen Sinnen wahrgenommen. Absichtsvoll eingesetzt und reflektiert kann das Erlebnis in pädagogischen Programmen als Grund- und Ausgangslage für Lernen genutzt werden“ (Senning 2000, S. 8).

Wilhelm Dilthey hat den Begriff des „Erlebens“ bereits in den Anfängen der (geistes)-wissenschaftlichen Diskussion geprägt. So sind das Erleben der eigenen Zustände und

das Verstehen der Umwelt als Möglichkeiten verstanden worden die Wirklichkeit zu erfassen (vgl. Paffrath 2013, S. 36).

Das Erleben ist ein Vorgang, bei welchem „die Subjekte genau die sozialen Strukturen hervorbringen durch die sie selbst hervorgebracht werden“ (Bockrath 2003, S. 173).

Um solch ein Erlebnis für ein Individuum oder eine Gruppe zu realisieren, muss ein großer Aufwand betrieben werden. Die Auseinandersetzung mit der Umwelt und mit der eigenen Person ist in diesem Prozess von essentieller Bedeutung. Ziel und Ergebnis sollte eine gelungene Anpassung an die *sozialen Normen, Haltungen, Gefühle, Einstellungen und Erlebnisse sein* (vgl. Bockrath 2003, S. 173).

Das Erleben wird zu einer Bereicherung, bei der sich das Individuum vom Ereignis ergreifen lässt und damit beschenkt wird sich selbst tiefer entdecken zu können (vgl. Schöndorf 1995 S. 37ff.).

Folgende Abbildung zeigt die Programme, die gezielt mit dem Schwerpunkt Erlebnis arbeiten und sich die allgemeine Erlebnisorientierung der Gesellschaft zu Nutze machen:

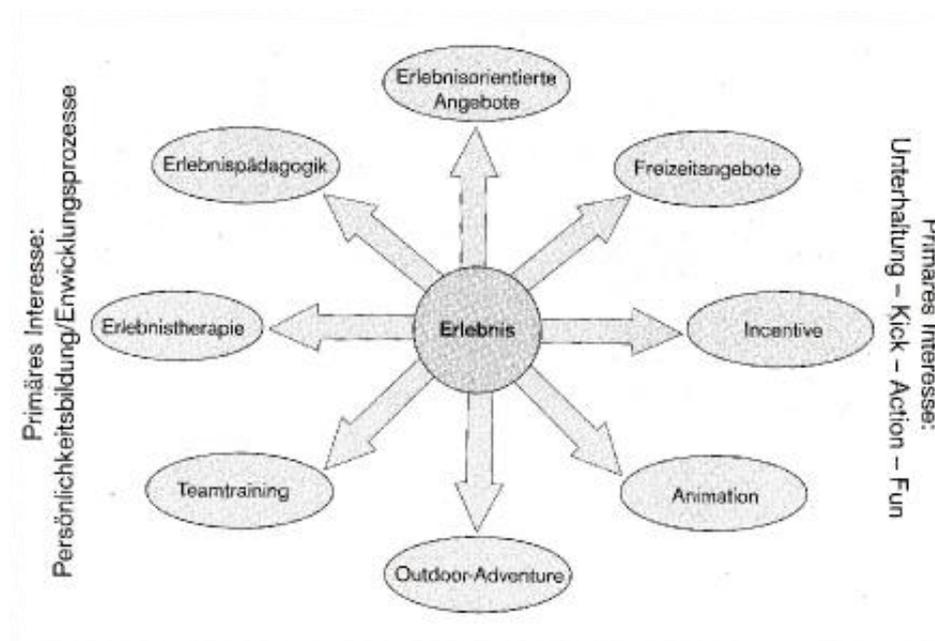


Abb.1 Programm-Angebote mit dem Schwerpunkt Erlebnis (Einwanger 2008 zit.n. Paffrath 2013, S. 31).

Die Abbildung macht deutlich welche Interessen mit den einzelnen Programmen angesprochen werden. Erlebnispädagogik kann als Unterhaltung und Spaßfaktor genutzt werden, jedoch stehen die Entwicklungsprozesse der jungen Heranwachsenden

im Mittelpunkt. Einwanger differenziert in dieser Abbildung zwischen zwei Gruppen und stellt die kommerziellen und pädagogischen Interessen vor. Demnach kennzeichnen *Unterhaltung, Kick, Action und Fun* die Angebote in den Bereichen *Outdooradventure, Animation, Freizeit und Incentive*, sprechen also den Bereich Unterhaltung und Spaß an. Für die pädagogische Intention hingegen sind die Programme der Erlebnispädagogik, Erlebnistherapie oder der Teamtrainings charakteristisch. Die Übergänge beider Programmtypen sind fließend (vgl. Pafrrath 2013, S. 30).

Die Frage, ob „Erleben“ erziehen kann, ist in diesem Kontext leicht zu beantworten. Die innere Welt des Menschen ist aus starken und eindrücklichen Erlebnissen aufgebaut, die den Kern der Identität darstellen. Erlebnisse besitzen eine starke pädagogische Kraft. Bestimmte Erlebnisse, die man als Kind gemacht hat, werden als Erwachsener weder vergessen noch verloren (vgl. Oelkers 1995, S. 113). In der Erlebnispädagogik werden Erfahrungen von besonders ausgeprägter und außergewöhnlicher Art gemacht. Es ist etwas, das uns bewegt und verändert, aber auch etwas, das uns stark in Erinnerung bleibt (vgl. Schöndorf 1995, S. 26). Demnach dient das Erlebnis als Erzieher: *„Ohne Erlebnis gibt es keine Erziehung“ (Oelkers 1995, S. 113).*

In Anlehnung dazu meint Pafrrath, dass jedes Ereignis seinen Wert für die jeweilige Person besitzt. Ereignisse sorgen für Momente der Entscheidung, des Scheiterns, des Sich-Trauens, bringen neue Einsicht und sind Momente des Glücks wie auch der Trauer. So werden Erlebnisse für Menschen ein Teil ihrer Persönlichkeit (vgl. Pafrrath 2013, S. 53).

Der Versuch das Erleben zu pädagogisieren, scheitert meist jedoch. Wenn es um geplante Erwartungen, Angebote und Zielsetzungen geht, dann kommt es zum starken Widerspruch zweier Elemente; dem Erleben und der Zielerwartung „Erziehung“ (vgl. ebd. S. 113). Demzufolge können Erlebnisse weder gesteuert noch künstlich erzeugt werden. Es lassen sich ausschließlich Rahmenbedingungen schaffen, die den Prozess des Erlebens unterstützen und für Impulse des tiefen Erlebens sorgen (vgl. Pafrrath 2013, S. 53).

Dieser Meinung ist auch Oelkers, der das Erleben und die Erziehungserwartungen miteinander verknüpft, jedoch das wirklich bedeutsame Erleben als nicht steuerbar ansieht (vgl. Oelkers 1995, S. 115).

Mit dem Erlebnis verknüpft man immer Erfahrungen, da Erlebnisse bei Kindern und Jugendlichen vom Organismus integriert und verarbeitet werden. In weiterer Folge

vermitteln sie neue Erkenntnisse und erweitern das vorhandene Verhaltensrepertoire (vgl. Paffrath 2013, S. 54).

Die Erfahrung „(...)entsteht aus der Verarbeitung und Verinnerlichung von Erlebnissen und setzt einen Bewusstseins- und Lernprozess voraus. Hierdurch kann eine Umdeutung und Umwertung aus eigener Erkenntnis stattfinden. Dadurch können Erfahrungen gespeichert und erinnert werden“ (Senning 2000, S. 8).

Nach Oelkers ist die Erlebnispädagogik als eigenständiger Bereich unumstritten, da das Erleben in seiner starken oder schwachen Form die innere Wirklichkeit des Subjekts weiterentwickelt. Dabei ist es von enormer Bedeutung die Selbstansprüche zu minimieren und auf keine großen Erwartungshaltungen Rücksicht zu nehmen. Wenn dies geschieht, wird der tatsächliche Erfolg größer (vgl. Oelkers 1994, S. 110). Das Erlebnis hat in der Erlebnispädagogik die Funktion Entwicklungsprozesse von Menschen, Gruppen und Organisationen zu unterstützen (vgl. Paffrath 2013, S. 30).

Resümierend ist auf folgendes zu schließen: Erlebnisse können pädagogisch nicht vorausgeplant werden, jedoch ist es möglich ein pädagogisches Rahmenkonzept so aufzubauen, dass bestimmte erwünschte Lernszenarien und Wirkungen ermöglicht werden. Infolgedessen werden Erlebnisse als Medium für Erziehungserwartungen angesehen.

Von Bedeutung ist hierbei die Art und Weise, wie die Rahmenbedingungen vorbereitet und reflektiert werden. So rückt das „Reflektieren“ in den Vordergrund, damit Kinder und Jugendliche nicht bei ihren Erlebnissen stehen bleiben, sondern zu Erfahrungen und Erkenntnissen gelangen (vgl. Harz 2012, S. 32).

2.3. Erlebnisse in der Gegenwart

Die Erlebnispädagogik steht im Schatten der heutigen Erlebnis- und Eventkultur. Die Erlebnisse und die Erlebnisqualität sind in unserer Gesellschaft allgegenwärtig und populär geworden. Fast alles wird heute als Erlebnis verstanden. Das Feld wird immer unüberschaubarer (vgl. Thiersch 2007, S. 196).

„Erlebniskaufhäuser buhlen um die Gunst der Kunden ebenso wie eine neu entstandene Erlebnisgastronomie. Und wo derart grundlegende Vorgänge wie Einkaufen und Essen zu Erlebnissen stilisiert werden, ist eine Erlebnis-Pädagogik nur konsequent. Am Ende leben wir, wie G. Schulze bereits 1992 ausgeführt hat, in einer Erlebnisgesellschaft“ (Heckner 1999, S. 3).

Die eindeutige Zuordnung von Erlebnissen, die einen Bezug zur Erlebnispädagogik vorweisen, ist heutzutage zu einer schwierigen Aufgabe geworden. Viele Eindrücke und Ereignisse werden als Erlebnis aufgenommen: ein Abenteuerurlaub, der Besuch von Einkaufszentren, ein Schneesturm in der Hütte, der letzte Autobahnstau, das Comeback von Boris Becker oder bestimmte Videospiele (vgl. Oelkers 1994, S. 114).

Kurt Weis geht noch weiter und meint, dass sich die Erlebnisgesellschaft zu einer Konsumgesellschaft gewandelt hat. Im Vordergrund steht das Nehmen, Besitzen und Konsumieren von Produkten, wie zum Beispiel beim Einkaufen oder beim Reisen (vgl. Weis 1995, S. 47). Das "Konsumieren" mutiert zu einer Form des gesellschaftlichen Erlebens, welche den gesellschaftlichen Status, gemessen an der Art und Menge des Erlebniskonsums, ergibt. Damit wird der eigentliche Zugang zum Erleben gestört. Das Ergebnis ist ein Erlebnisverlust (vgl. ebd. S. 47). Die Erlebnisorientierung der Gesellschaft ist zu einer Grundsignatur unserer Zeit geworden und durchdringt immer größere Bereiche des Lebens: Alltag, Freizeit und Arbeitswelt. Die Bedürfnisse und Sehnsüchte der Menschen werden durch sogenannte *Erlebnisanbieter* ausgenutzt (vgl. Paffrath 2013, S. 26).

„Jeder Schritt und Tritt muss erlebnisreich sein oder wird dazu hochstilisiert: von Erlebnisreisen bis zum Erlebniseinkauf. Überall springt uns das Versprechen grenzloser Erfüllung entgegen“ (Paffrath 2013, S. 26).

Darüber hinaus werden Erlebniswelten planmäßig erzeugt und in Form von Serien produziert. Da aber für das wirkliche Leben und die realen Erlebnisse wenig Raum

vorzufinden ist, müssen Ersatzwelten für begrenztes Erleben hergestellt werden. Es ist eine verlockende Faszination, die Realität und Fiktion verwischt (vgl. ebd., S. 28).

Im Mittelpunkt des Erlebnisses rücken die neuesten Spielkonsolen mit ihren Action-Simulationen. Hierbei tauchen junge Heranwachsende in Welten jenseits der eigenen Lebensrealität ein. Dieses Beispiel spiegelt die Konsumgesellschaft wider, denn hierbei wird der Konsum dieser Videospiele zur Ersatzdroge mit den Vorzügen immer erreichbar, verfügbar und grenzenlos zu sein (vgl. ebd., S. 28).

Für Oelkers wird das Erleben zur Routine. Alltägliche Angebote werden durch destruktive Erlebnisse überboten. So sind die „Disney- und Hollywoodwelt“ oder das „channel-hopping“ keine Erlebnisse mehr, sondern eine routinierte Wiederholungsaktivität, die sich in weiterer Folge zu einem Wiederholungszwang wandelt (vgl. Oelkers 1995, S. 125).

Die Erlebnisgesellschaft verblasst und blendet das wirkliche Erleben und Wahrnehmen aus. Die meisten Dinge sind nicht greifbar, unfassbar und häufig nur für den Sehsinn inszeniert, wie zum Beispiel das so genannte *Shoppin - Erlebniseinkaufen*. Man spricht hier dann von Erlebnissen aus zweiter Hand. Wirkliche Erlebnisse haben eine emotionale Tiefe, welche nur mit allen Sinnen erfasst werden kann. Einerseits ist die Wirklichkeit ein bedeutender Faktor für das Erleben, andererseits sind auch Widerstandserfahrungen bedeutend für das Erleben (vgl. Weis zit.n. Heckmair 1995, S. 46-47). Im Mittelpunkt sollte dabei das ganzheitliche Erfassen des Erlebnisses stehen, welches über das Verstandesmäßige hinausgeht. Dem Erlebnis wird auch eine subjektive Komponente zugesprochen, da es am Menschen selbst liegt, ob er/sie erlebnisfähig ist. Es ist wichtig sich von der Wirklichkeit überraschen zu lassen, neue Wege zu suchen, neue Interessen zu entwickeln und aufgeschlossen zu sein. Nur so ist es möglich etwas zu erleben (vgl. Schöndorf 1995, S. 31).

Nach Felten haben Erlebnisse einen „*hohen emotionalen Anteil und sind von hoher Eindrucksstärke*“ (Felten 1998 zit.n. Lakemann 2005, S. 10).

Der ganze Mensch wird im hier und jetzt gefordert und muss in der Tätigkeit völlig aufgehen. Wenn Erlebnisse die Alltagsroutine und damit auch bestimmte Verhaltens- und Kommunikationsformen durchbrechen, spricht man von wirklichen Erlebnissen. Es kommt zu einer Trennung zwischen Person und Umwelt, Vergangenheit und Zukunft, wie auch Motivation und Reaktion (vgl. Lakemann 2005, S. 10). So stellen wir fest, dass die Erlebnisorientierung der Gesellschaft die Erlebnispädagogik beeinflusst. Die Impulse

unterstützen zwar die Entwicklung der Gesellschaft an sich, jedoch führen sie zu Abhängigkeiten. So ist die Gestaltung von erlebnispädagogischen Projekten, wie auch die Teilnahme daran von Erwartungen und Sozialisationsmustern geprägt (vgl. Paffrath 2013, S. 26). Es entsteht eine tiefe Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die Aktivitäten bleiben ohne Tiefenwirkung und sind gekennzeichnet durch das Fehlen fundierter erlebnispädagogischer Konzepte, wie auch angemessener methodischer Ordnungen. Das groß angekündigte Bergabenteuer wird dann meist zu einer normalen Wanderung oder zum gemütlichen Betriebsausflug (vgl. Paffrath 2013, S. 29). Solche Aktivitäten fördern die Ansprüche der KonsumentInnen, doch werden keine neuen Erfahrungen ermöglicht. Im Vordergrund steht nur das Versprechen, wie auch die Werbung auf Unterhaltung oder *100%-fun* (vgl. ebd., S. 29).

Aus diesem Grund müssen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Anfang an bei den theoretischen Überlegungen in der Vorbereitung bis zur Realisierung bei der praktischen Arbeit berücksichtigt werden um eine Distanz von den Aspekten und Annahmen der Konsumgesellschaft zu gewinnen. Ansonsten läuft die Erlebnispädagogik Gefahr ein Vergnügungs- und Unterhaltungsinstrument zu werden (vgl. ebd., S. 30).

2.4. Kritik an der Erlebnispädagogik

Ein kritischer Blick auf die Erlebnispädagogik ist notwendig, wird sie doch in vielen Fachkreisen kontrovers diskutiert. Die Erlebnispädagogik stößt überwiegend auf ein positives Echo, da sie ganzheitliche Lernprozesse herausfordert und unterstützt. Die KritikerInnen weisen auf die Defizite und Grenzen hin. Diese Kritikpunkte werden in diesem Teil der Arbeit näher beleuchtet (vgl. Paffrath 2013, S. 22).

Die Erlebnispädagogik hat einen besonderen Stellenwert in der Sozialpädagogik gefunden. So spielt der erlebnispädagogische Ansatz in den intensiven sozialpädagogischen Einzelmaßnahmen, wie zum Beispiel in Form von Auslandsprojekten, eine wichtige Rolle. Sie ist eine Interventionsmaßnahme, welche die Jugendlichen herausfordert ihre Grenzen zu erkennen wie auch ihre Persönlichkeit zu stärken. Aber dieser Einsatz ist auch derjenige der heftig kritisiert wird. In der Vergangenheit sind bei Auslandsprojekten vereinzelt dramatische Vorfälle und Verwicklungen passiert, weshalb die Notwendigkeit von Qualitätsmerkmalen und

Standards deutlich wurde (vgl. Winkler 2007, S. 290). Paffrath ist derselben Meinung und weist zusätzlich auf die finanziellen Schwierigkeiten hin:

„Kritik richtet sich vor allem gegen kostenintensive Auslandsprojekte, den Urlaub auf Staatskosten. Erlebnispädagogik erscheint in diesem Zusammenhang als Luxuspädagogik oder als unverbindliche Spaßveranstaltung (...)“ (Paffrath 2013, S. 22).

Wenn ein/eine Jugendlicher/Jugendliche in Form eines Auslandsprojektes verloren geht oder dem/der Sozialpädagogen/Sozialpädagogin etwas passiert, dann stellt sich die Frage nach ihrer Qualität. Das bedeutet, dass die Erlebnispädagogik in der Theorie während der Vorbereitung genau geplant werden muss (vgl. Winkler 2007, S. 291). Auf eine Theorie wurde klar verzichtet, da der Grund für ihre Erfolgsgeschichte in der Kritik an den realen Verhältnissen liegt. Sie versteht sich eher als eine Methode und gewinnt bei besonders abenteuerlustigen Pädagogen und Pädagoginnen an Ansehen (vgl. ebd., S. 296). Ein weiterer Grund für ihren Erfolg trotz Fehlen einer umfassenden Theorie ist der Zusammenhang mit unserer heutigen Erlebnisgesellschaft, in der das Erlebnis zu einer angemessenen und funktionalen Vergesellschaftungsform geworden ist. Eine Theorie würde Distanz, Kritik und Erklärung voraussetzen (vgl. ebd., S. 306). Wie schon in den vorgehenden Abschnitten dieser Arbeit erwähnt, ist der Begriff wie auch der Sachverhalt der Erlebnispädagogik nicht konkretisiert. Der Versuch einer Definition verschafft kaum Klärung (vgl. ebd., S. 291). Beck stellt die mangelnde Lebensweltorientierung in Frage. Seiner Ansicht nach ist Erlebnispädagogik eine Flucht aus der Gesellschaft und ein Rückzug in die Idylle der Natur. Die „arrangierten Lernszenarien“ haben mit den Herausforderungen der Gesellschaft nichts zu tun und schaffen eine unwirkliche Parallelwelt (vgl. Beck 1986 zit.n. Paffrath 2013, S. 24). Bedacht hingegen legt Beck den Fokus auf die Transferproblematik in der Erlebnispädagogik:

„Bei erlebnispädagogischen Aktivitäten im Jugendhilfe Bereich kann der ideelle Rückfluss der Projekte in den Alltag meist nur dann gewährleistet werden, wenn die Teilnehmer/innen beim Transferprozess begleitet und unterstützt werden“ (Bedacht 1994, S. 123).

Projekte werden möglicherweise mit wenig Planung und Organisation gestaltet, was sich auf den Transfer der Erlebnisse auswirkt. So ist für ein Projekt nicht das Erlernen von Techniken entscheidend, sondern die Impulsbedeutung einer ganzen Aktion. Ein

Transfer passiert nicht von alleine, sondern muss bereitgestellt und inszeniert werden. So wird dann das versprochene Abenteuer meist zu einer entspannten Wanderung oder zu einer sportlichen Aktivität (vgl. Bedacht 1994, S. 124).

„Damit ist ein für die Erlebnispädagogik, aber auch für die Pädagogik insgesamt kritischer Punkt angesprochen: der des Transfers“ (Homfeldt 1995, S. 152).

In Anlehnung dazu sieht Paffrath das Problem in der Vernachlässigung der inneren Entwicklungs- und Lernprozesse. Die Erlebnispädagogik konzentriert sich in erster Linie auf die äußeren Aktivitäten, was mit den Defiziten der theoretischen Fundierung, wie auch der Kompetenz und Ausbildung des/der jeweiligen Erlebnispädagogen/Erlebnispädagogin, zusammenhängt (vgl. Paffrath 2013, S. 25).

Meine Kritik bezieht sich auf die Qualität des Begriffes Erlebnis wie auch auf die unspezifische Betrachtungsweise der Erlebnispädagogik. Meiner Meinung nach wird die Erlebnispädagogik, durch die heutige Erlebnisgesellschaft zu sehr in den Hintergrund gestellt. Das Erlebnis ist zu einem Modeausdruck geworden, was zu einem Verlust der eigentlichen Bedeutung führt. Auf diesen Punkt beziehen sich die kritischen Einwände. Heutzutage wird fast alles als Erlebnis verstanden und übt eine bestimmte Wirkung auf jeden/jede einzelnen/einzelne aus. Jeder/Jede Wissenschaftler/Wissenschaftlerin oder Pädagoge/Pädagogin definiert die Erlebnispädagogik anders, was das Resultat einer fehlenden und unüberschaubaren Definition ist. Alleine wenn man im Internet nach Angeboten der Erlebnispädagogik recherchiert, bietet sich dem/der Interessierten/Interessierten ein unüberschaubares Feld an verschiedenen Ausrichtungen, Angeboten und Leistungen. Hinzu kommt noch, dass jeder/jede Anbieter/Anbieterin seine eigenen Vorstellungen und Philosophien der Erlebnispädagogik schildert. Es fehlen einheitliche Modelle, ein begriffliches Verständnis oder Ansätze, die die Erlebnispädagogik beschreiben und ihren (Miss)-Erfolg hervorheben.

Aus diesem Grund läuft die Erlebnispädagogik Gefahr ihren pädagogischen Auftrag für die Gesellschaft zu verlieren. Sie muss sich theoretisch klar differenzieren und zeigen, dass ein klares Verhältnis zwischen Erleben und Erziehung gegeben ist.

Vergessen darf man nicht, dass die Erlebnispädagogik bei Kinder und Jugendlichen sehr viel bewirken kann und die Erziehung unterstützt.

Zu den positiven Seiten sind folgende Prinzipien zu nennen:

Die Erlebnispädagogik wird als ein

- „*anregendes methodisches Prinzip,*
- *Alternativangebot in der Erlebnisgesellschaft,*
- *Ganzheitliches Erziehungs- und Bildungskonzept,*
- *Erprobungsfeld für selbstverantwortliches Handeln gesehen*" (Paffrath 2013, S. 23).

Darüber hinaus fordert und fördert das Abenteuer die Eigeninitiative der Kinder und Jugendlichen und weckt Freude an der eigenen Leistung. Zudem ermöglichen echte Erfahrungen nachhaltige Entwicklungsprozesse für das Handlungslernen (vgl. Paffrath 2013, S. 23).

Fasst man die verschiedenen kritischen Einwände zusammen, dann sind zwei Aspekte in den Vordergrund zu stellen. Es fehlt einerseits an einem ausreichend theoretischen Fundament und andererseits gibt es wenig Nachweise über die Wirksamkeit der Projekte und Konzeptionen (vgl. Paffrath 2013, S. 26). Daher werden im empirischen Abschnitt dieser Arbeit unterschiedliche Projekte vorgestellt, die ausgewählte exemplarische Settings, Arrangements und Wirkungen aufzeigen sollen.

Das Erlebnis in der Erlebnispädagogik bildet in der heutigen Zeit die Grundlage für viel Diskussionsstoff und gerät oft in die Kritik, weshalb es schwierig ist, von allen Fachleuten eine akzeptierte Definition des Begriffs Erlebnispädagogik zu finden. Reiners Ansicht und Beschreibung der Erlebnispädagogik gibt meiner Meinung nach die beste Antwort auf die Frage was Erlebnispädagogik ist:

In der Erlebnispädagogik „geht es darum bestimmte Settings zu schaffen, in denen Erlebnisse und Erfahrungen wahrscheinlich werden. Die Wirkung der erlebnispädagogischen Lernangebote ergibt sich daher nicht aus dem abenteuerlichen Erlebnisfeld selbst, sondern durch die spezifische Weise, in der sie genutzt, präsentiert und kombiniert werden“ (Reiners 1995, S. 85).

Exakte Zielformulierungen, Erwartungen und genaue Hoffnungen sind wichtige Voraussetzungen in der Erlebnispädagogik. Ohne diese würde sie unglaubwürdig werden. So dient dieses Kapitel dazu zu zeigen wie viele unterschiedliche Meinungen und Sichtweisen existieren. Es ist schwierig eine allgemein gültige Definition zu finden. Es bedarf einer genauen Auseinandersetzung mit der Theorie in der Vorbereitung wie auch mit der Umsetzung von Projekten. Dennoch ist die Erlebnispädagogik ein wichtiger

Teilbereich der Sozialpädagogik. Aktionen sind in vielen Programmen der Kinder- und Jugendhilfe, Schulen oder Seminaren integriert und erwünscht.

Im nun folgenden Kapitel wird ein Einblick in die moderne Erlebnispädagogik gegeben. Dabei werden erlebnispädagogische Merkmale, Ansätze und Theorien vorgestellt. Darüber hinaus sollen auch die Ziele der Erlebnispädagogik näher erläutert werden, wie auch die Aktionen, welche die Erlebnispädagogik charakterisieren.

3. Erlebnispädagogik heute

Die Erlebnispädagogik von heute hat im Laufe der Geschichte viele Transformationsprozesse erlebt. Viele verschiedene WissenschaftlerInnen, wie zum Beispiel Dilthey, Rousseau oder Dewey haben die heutigen erlebnispädagogischen Ansätze schon früh geprägt (vgl. Baig-Schneider 2012, S. 123). Folgende Abbildung stellt das Theoriefundament bis zu den 60er Jahren dar:

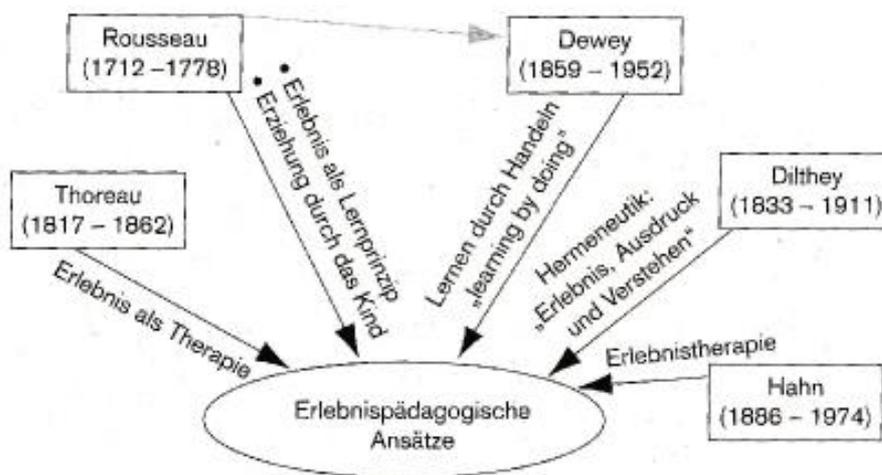


Abb.2 Theoriefundament (entnommen aus Düppe 2004 zit.n. Baig-Schneider 2012, S. 123)

Die Abbildung zeigt die unterschiedlichen theoretischen Strömungen, die für die Erlebnispädagogik bis in die 60er Jahre von Bedeutung waren. Viele Wissenschaftler haben einen wertvollen Beitrag geleistet und damit einen Einfluss auf die heutige Erlebnispädagogik ausgeübt. In vielen wissenschaftlichen Büchern wird Kurt Hahn als „Vater der Erlebnispädagogik“ genannt, der viele Teilbereiche der Pädagogik, nicht nur den der Erlebnispädagogik, beeinflusste. Er nannte sein damaliges Konzept Erlebnistherapie, da es sich an den Defiziten der modernen Gesellschaft und entwicklungsbedingten Schwächen der jungen Heranwachsenden orientierte. Seine Ansätze sollten primär eine verändernde Wirkung haben (vgl. Reiners 1995, S. 15).

1941 gründete er die erste Bildungsstätte mit dem Namen „*Outward Bound*“. Es war seine erste „*Kurzschule*“, die ein pädagogisches Trainingskonzept in Realität umsetzte (vgl. Baig-Schneider 2012, S. 156). Heute tragen die Schulen den Namen „*Outward*

Bound International“. Weltweit gibt es 50 Einrichtungen in 35 Ländern. Die Schwerpunkte sind von Land zu Land unterschiedlich, dennoch gehen sie aber nach der Grundkonzeption Hahns vor (vgl. Harz 2012, S. 22-23).

„Das Erleben wird nach Hahn in der Gemeinschaft bzw. Gruppe realisiert: Unmittelbare und ernsthafte Situationen werden gemeinschaftlich und kooperativ gemeistert, damit Konsequenzen von Verhalten im konkreten Handlungsvollzug erfahrbar werden“ (Reiners 1995, S.15).

Sommerfeld spricht in einem Artikel ebenfalls über Kurt Hahn. In diesem meint Sommerfeld, dass Hahn ein sehr gutes erlebnis- und handlungsorientiertes Lehr- und Lernsystem entwickelt hat, welches den Lernprozess im Sinne der pädagogischen Ziele strukturiert (vgl. Sommerfeld 2005, S. 395). So hat sich aus dieser defizitorientierten Therapie für Jugendliche gemeinsam mit der Interaktionspädagogik von Mead und der Handlungspädagogik von Dewey ein Bildungsansatz für die unterschiedlichsten Arbeitsfelder und Zielgruppen entwickelt. Im Laufe der Jahre haben sich Konzepte der Erlebnispädagogik in der Persönlichkeitsbildung, Integrationshilfe für Behinderte, Trainingsmethode, Erziehung und Maßnahme der Jugendhilfe sowie als Freizeitmaßnahme bewährt und etabliert. Außerdem gibt es auch unzählige Angebote auf dem Weiterbildungssektor, die auf erlebnispädagogischen Grundlagen basieren (vgl. Baig-Schneider 2012, S. 161).

Die Erlebnispädagogik wird heute nicht nur als Methode, sondern auch als wirksamer Repräsentant der Idee „experimental learning“ - handlungsorientiertes Erfahrungslernen, verstanden. Zudem werden heutige erlebnispädagogische Settings in andere erzieherische Systeme importiert wie zum Beispiel in der Schule oder anderen großen Institutionen der Sozialpädagogik wie der Kinder und Jugendhilfe (Sommerfeld 2005, S. 399-400). Klawe und Bräuer weisen auf den diagnostischen Aspekt der Erlebnispädagogik hin. Demnach können PädagogInnen Beobachtungen des menschlichen Verhaltens anstellen, die im Alltag kaum möglich sind (vgl. Klawe, Bräuer 1998 zit.n. Lakemann 2005, S. 162).

Die Erlebnispädagogik wird in den meisten Fällen vordergründig nur mit sportlichen Aktivitäten in der Natur in Verbindung gebracht. Dies führt schnell zu Fehlinterpretationen und Missverständnissen (vgl. Ziegenspeck 1993 zit.n. Schiffer 2000, S. 23). Es ist nicht das Ziel der Erlebnispädagogik einen grenzlosen Abenteueraktivismus zu unterstützen, sondern soll Erziehungsarbeit im Kontext

"Erlebnis" geleistet werden. Um eine klare Grenze zu anderen Aktivitäten zu ziehen, ist es notwendig den jugend- und sozialerzieherischen Anspruch bei allen Aktionen klar zu definieren (vgl. Ziegenspeck 1993 zit.n. Schiffer 2000, S. 23).

Zusammenfassend ist Erlebnispädagogik also eine sich erfolgreich etablierte und entwickelnde Praxis (...) Auch wenn sie kein Königsweg der Pädagogik ist, ist sie ein Ansatz mit interessanten und vielversprechenden methodisch-praktischen Gestaltungsoptionen und einer ganzen Reihe theoretisch spannender offener Fragen, die Forschung und Theoriebildung der Erziehungswissenschaften herausfordern (Sommerfeld 2005, S. 401).

3.1. Konzeption

Für den Aufbau und die Gestaltung erlebnispädagogischer Projekte dienen mehrheitlich schon erprobte Programme als Richtlinie. Die Erlebnispädagogik versucht vor allem alltags- und praxisnahe sowie erlebnisintensive Situationen zu arrangieren um Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu unterstützen (vgl. Paffrath 2013, S. 52).

Das Programm eines erlebnispädagogischen Projektes wird in drei Phasen gegliedert:

- *Anfangsphase/Einstiegsphase*
- *Hauptphase*
- *Lösungs- und Abschlussphase (Reiners 1995, S. 31).*

In der ersten Phase, der sogenannten Einstiegsphase, sind die Motivation zur Teilnahme und das bewusste Zulassen (neue) Dinge auszuprobieren die ausschlaggebenden Aspekte. Es soll die Neugier der Teilnehmenden geweckt werden.

Die Hauptphase ist von der Durchführung und der Lösung der Aktivität bestimmt. Dabei spielen Entscheidungs-, Planungs-, und Delegationsprozesse eine wichtige Rolle. Abgeschlossen wird das Programm in der Lösungs- und Abschlussphase mit einer Reflexion und Zusammenfassung der Ergebnisse (vgl. Reiners 1995, S. 31).

Für Klawe ist die angemessene und intensive Vorbereitung der erlebnispädagogischen Maßnahmen sehr bedeutend.

Dabei stehen die folgenden zwei Aspekte an erster Stelle:

Zum einem ist die Gestaltung des Einstiegs in eine erlebnispädagogische Maßnahme für den Jugendlichen sehr bedeutend. Junge Heranwachsende sollten die Zeit erhalten sich innerlich auf die anschließende Aktion vorbereiten zu können. Gegebenenfalls sollten

sie auch die Möglichkeit haben sich an der Gestaltung der Rahmenbedingungen aktiv zu beteiligen (vgl. Klawe u.a. 1998, S. 64). Zum anderen sollten die beteiligten Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen als Ausführende gemeinsam mit der Organisation bzw. den Auftraggebern (in vielen Fällen dem Jugendamt) die Zielvorstellungen und Lernprozesse für das Projekt erarbeiten (vgl. Klawe u.a. 1998, S. 64). Baig-Schneider unterstreicht die Wichtigkeit der Schaffung eines sinnvollen pädagogisch-konzeptionellen Rahmens:

„... Die Aktivitäten müssen geplant und organisiert werden, technische Grundfertigkeiten müssen gelernt werden usw. und je nach Zielgruppe und Konzept können die Teilnehmer/Teilnehmerinnen mehr oder weniger aktiv beteiligt werden“ (Baig-Schneider 2012, S. 188).

Grundsätzlich müssen sich der Auftraggeber und die Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen über die Zielsetzung der erlebnispädagogischen Maßnahme einig sein, damit mit der konkreten inhaltlichen Planung begonnen werden kann. Dann folgt die Einstimmung der Jugendlichen durch Bilder oder Berichte auf die erlebnispädagogische Aktion. Neben den Vorbereitungstätigkeiten sind vor allem organisatorische Punkte wie Versicherungen, Visa und Impfungen im Fall eines Auslandprojektes abzuklären und durchzuführen (vgl. Klawe u.a. 1998, S. 64). Dieser komplexe Vorbereitungs- und Einstimmungszeitraum kann einige Wochen in Anspruch nehmen. Aufgrund der Komplexität und des knappen Zeitraums kann es oft zu unvorhersehbaren Problemen kommen:

- *„häufig stehen Jugendamt und Träger unter erheblichen Zeitdruck*
- *die von Träger und Betreuer getroffene Auswahl von Informationen und Medien zur Einstimmung und Motivierung des Jugendlichen treffen häufig nicht die Ebene, die vom Jugendlichen für eine angst- und unsicherheitsreduzierende Einstimmung benötigt werden*
- *Berichte von anderen Jugendlichen wirken oftmals authentischer, geben aber Gerüchten, Legenden u.s.w. breiteren Raum“ (Klawe 1998, S. 65).*

Wenn die gesamten Vorbereitungen getroffen wurden und alles Notwendige für das Projekt organisiert wurde, folgt die Hauptphase. In dieser Phase kommt es zur Umsetzung des Erlebnisses (vgl. Paffrath 2013, S. 54). Wesentlich hierbei ist, dass der/die Erlebnispädagoge/Erlebnispädagogin die konzeptionelle Möglichkeit hat, die

Lernsituation so zu gestalten, dass er/sie die psychischen, physischen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten des/der Teilnehmers/Teilnehmerin anspricht und fordert. Durch ernsthafte und reale Situationen mit Grenzerfahrungsmöglichkeiten entstehen Anreize, die den Jugendlichen zum Handeln auffordern und dazu anregen sich mit dem Handeln auseinanderzusetzen (vgl. Reiners 1995, S. 29).

Zu beachten ist, dass eine Struktur, die mögliche konstruktive Gestaltungsmöglichkeiten beinhaltet, wichtig ist, jedoch sollte sie unfertig sein um Aktivitäten zu provozieren (vgl. Reiners 1995, S. 29). Aus Erlebnissen entstehen Erfahrungen, die mit den jungen Heranwachsenden reflektiert und bewältigt werden müssen. Dieser Aspekt ist von zentraler Bedeutung in der Erlebnispädagogik (vgl. Paffrath 2013, S. 54).

Die Reflexionsphase, in der die Integration, Bewältigung und Verdrängung von den durchlebten Erlebnissen stattfindet, ist ein umfassender Durchführungsprozess, welcher in der Erlebnispädagogik gemacht werden muss (vgl. Paffrath 2013, S. 54).

Es ist ein Lernprozess, der die leitenden Koordinaten für die Orientierung in der Welt und die eigene Lebensführung, ergibt (vgl. Ritter 2007 zit.n. Paffrath 2013, S. 54).

Der Prozess lässt sich als spiralförmige Entwicklung darstellen:

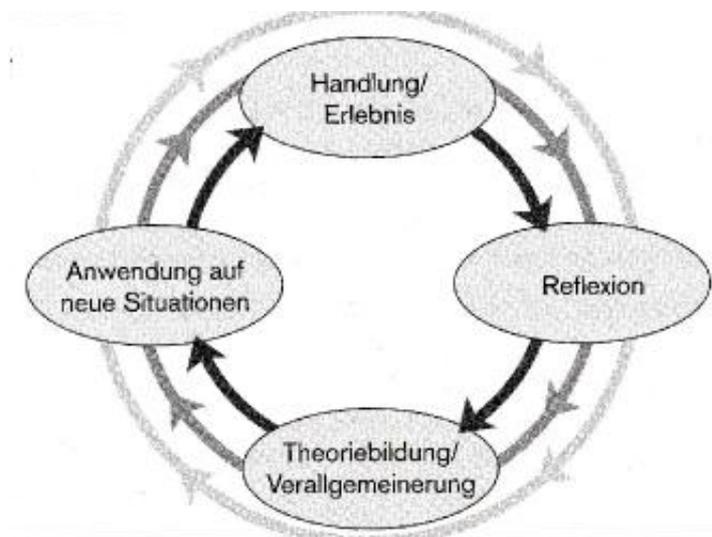


Abb. 3 Erlebnispädagogischer Lernprozess (Paffrath 2013, S. 55).

Die Abbildung zeigt zum Teil auch den Verlauf eines Transfers. Durch das Erlebnis und die Reflexion sollte der Jugendliche zu Erkenntnissen gelangen, die er später im Alltag oder in einer neuen Situation anwenden kann.

So stellt man fest, „dass in der Erlebnispädagogik die Situation und das Verhalten der Teilnehmer im Zentrum der Aktivitäten stehen. Dementsprechend richtet sich die

grundsätzliche Zielsetzung nach den individuellen (Problem)- Lagen, Bedürfnissen und dem Leistungsvermögen der Teilnehmer“ (Reiners 1995, S. 36).

Die Methodik, die Anforderungsstruktur (physisch, sozial, kognitiv, sozial), das Medium, das Material und der zeitliche Rahmen sind abhängig von diesem Lernprozess (vgl. Reiners 1995, S. 36). Abgesehen von unterschiedlichen Meinungen bezüglich des Aufbaus und der Gestaltung von Projekten sollte der/die Teilnehmer/Teilnehmerin im Vordergrund stehen. Die Kinder und Jugendlichen sollten im Idealfall den Ausgangspunkt für die Planung und die Gestaltung der erlebnispädagogischen Aktion sein. Der/Die Erlebnispädagoge/Erlebnispädagogin sollte seine/ihre Aktionen an den Bedürfnissen und Interessen der jungen Heranwachsenden ausrichten und anpassen. So können dann auch Ziele leichter definiert und erreicht werden. Welche pädagogisch-vermittelnden Elemente in der Erlebnispädagogik eingesetzt werden und welche Funktion sie haben wird im Abschnitt 3.4. "Vermittelnde Elemente in der Erlebnispädagogik" näher erläutert.

Im anschließenden Abschnitt werden die Inhalte und Merkmale eines erlebnispädagogischen Vorgangs behandelt. Es gilt folgende Frage zu klären: Welche Voraussetzungen sollten für einen Lernprozess erfüllt sein?

3.2. Lernszenarien

Die Erlebnispädagogik bietet eine Vielzahl von Gestaltungs- und Planungsmöglichkeiten. Heutzutage kommt sie in vielen Bereichen zur Anwendung, wie zum Beispiel in den Bereichen des Sports, der Gesundheit, in der Natur, oder des Abenteuers. Jeder/Jede Erlebnispädagoge/Erlebnispädagogin definiert und plant sein/ihr Projekt auf unterschiedliche Weise. Für die einen sind längere Auslandsaufenthalte der richtige Ansatz, für die anderen jedoch sind einwöchige Segeltörns oder das Zelten im Wald die richtige Wahl. Abgesehen von dieser erlebnispädagogischen Vielfalt und Diversität weisen alle Settings eine gemeinsame innere Struktur auf (vgl. Paffrath 2013, S. 83). Jedes erlebnispädagogische Lernszenario sollte folgende Strukturmerkmale besitzen:

- *Ernstcharakter*
- *Handlungsorientierung*
- *Ganzheitlichkeit*

- *Aktion und Reflexion*
- *Ressourcenorientierung*
- *Soziale Interaktion/Gruppe*
- *Selbststeuerung*
- *Grenzerfahrung (Paffrath 2013, S. 83).*

Alle Merkmale besitzen eine hohe Wichtigkeit und stehen in engem Bezug zueinander. Das ganze System ist von jedem einzelnen Element abhängig (vgl. Paffrath 2013, S. 83). Auf diese einzelnen Merkmale wird nun näher eingegangen. Das Erleben von Grenzerfahrungen ist im erlebnispädagogischen Kontext sehr bedeutsam. In der Praxis sind Grenzerfahrungen mit einem Überschreiten von unüberwindbaren körperlichen Leistungsgrenzen gleichzusetzen. Somit ist es möglich, dass Grenzerfahrungen als Überschreitungen der eigenen Leistungsgrenzen innerhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen eines Projektes erlebt werden (vgl. Reiners 1995, S. 41). Grenzerfahrungen sind für Kinder und Jugendliche besonders, da die Komfortzone des Gewohnten, Bekannten und Sicherem verlassen wird und die Neugier geweckt wird. Dabei wird die Auseinandersetzung mit der Umwelt und die Konfrontation mit den gesellschaftlichen Vorgaben gesucht (vgl. Paffrath 2013, S. 84). In Anlehnung dazu meint Klawe, dass Erlebnispädagogik zu veränderten Beziehungsmustern in der Gruppe führt, wie auch psychische Anstrengungen dazu beitragen Grenzerfahrungen zu erleben, die sich wiederum auf die Steigerung des Selbstbewusstseins auswirken (vgl. Klawe 1998, S. 52).

Bezüglich der Sozialisation und der Gruppe als pädagogisches Feld ist festzuhalten, dass das Bewusstsein, die Fähigkeiten und die Verhaltensweisen der Menschen von den Bedingungen unter denen sie aufwachsen, abhängig sind und so geformt werden. Neben diesen sozialen Bedingungen spielen auch die Umweltbedingungen eine wichtige Rolle (vgl. Heckmair u.a. 1995, S. 98-99).

„Umwelt ist für uns also nicht der als vorgegebenen hingegenommene Rahmen einer sozialen Situation, zu dem sich die Beteiligten an Prozessen passiv verhalten, sondern das situative Feld einer Interaktion und als solches in die Dynamik des Prozesses einbezogen“ (vgl. Heckmair u.a. 1995, S. 99).

Zudem wird die Gruppe als Lernfeld und Erfahrungsraum verstanden. In der Gruppe erfahren junge Heranwachsende ein dialogisches Lernen und kommen zu

gemeinschaftlichen Erlebnissen. Durch die soziale Resonanz können Entwicklungsprozesse und Kompetenzen wie Mut, Sicherheit und Selbstvertrauen erprobt und gestärkt werden (vgl. Paffrath 2013, S. 88). Diese Meinung teilt auch Reiners. Das Erleben wird in der Gruppe und durch das gemeinschaftliche Leben realisiert. Der Einzelne profitiert von der Gruppe, indem er eine soziale Orientierung erfährt und sich einem sozialen Status zugehörig fühlt. Es werden dabei bestimmte Verhaltensweisen wie Kooperation oder Konfliktfähigkeit geschult und es werden ursprüngliche Rollen und das Verhalten hinterfragt (vgl. Reiners 1995, S. 40). In Hinblick auf die Selbststeuerung und das selbstbestimmte Lernen sind folgende Voraussetzungen zu erfüllen:

- *„Freiwilligkeit der Teilnahme*
- *Auswahlmöglichkeiten in der Planungsphase*
- *Entscheidungsfreiheit über den Grad der Herausforderung*
- *Selbstreflexion und (Mit)Gestaltung von Auswertungsphasen*
- *Gruppenselbststeuerung“ (Paffrath 2013, S. 87).*

Für Klawe setzt Erlebnispädagogik bei den Bedürfnissen der Jugendlichen an. Kinder und Jugendliche sollten daher nicht in erlebnispädagogische Projekte hineingepresst werden. Es soll eine Freiwilligkeit gegeben sein (vgl. Klawe 1998, S. 62). Dies bedeutet, dass das Individuum Freiräume und Handlungsoptionen benötigt um aus Fehlern oder Bestätigungen zu lernen. Die selbstständige Auseinandersetzung mit Problemen und Irrtümern ermöglicht positive und negative Gefühle (vgl. Paffrath 2013, S. 87).

„Erlebnispädagogische Aktivitäten bieten den Kindern Situationen, die von außergewöhnlichen Herausforderungen geprägt sind. Dadurch wird das Kind gefordert. Es muss auch Kräfte und Fähigkeiten einsetzen, die ihm der Alltag nicht abverlangt“ (Jahn 2005, S. 162).

So fordern zum Beispiel Elemente wie die Selbstversorgung bei Touren oder die selbstständige Durchführung von handwerklichen Projekten die Eigeninitiative, Gruppenverantwortung und Entscheidungsfähigkeit heraus. Der/Die Gruppenleiter/Gruppenleiterin versteht sich dabei als Lernhelfer/in und nicht als Wissensquelle. Junge Heranwachsende sollen ermutigt werden sich mit schwierigen Lagen auseinanderzusetzen und daraus zu lernen (vgl. Reiners 1995, S. 43). Es wird ihnen die Möglichkeit gegeben Dinge auszuprobieren, verschiedene Wege zu gehen, vom

Weg abzukommen, aber auch einen neuen Weg zu suchen (vgl. Heckmair 1995, S. 182). Der Umgang mit Kritik und Misserfolg, sowie Lob und Anerkennung ist ein Lerneffekt, der als Erfolgskriterium in erlebnispädagogischen Maßnahmen gesehen wird (vgl. Klawe 1998, S. 53). Für den Erkenntnisgewinn ist die Reflexion unverzichtbar. Durch die Analyse und Bewertung ist es möglich das Erlebte zu verarbeiten und nachzuempfinden. Nur so erschließen sich in weiterer Folge Zusammenhänge und man gelangt zu Einsichten, Erkenntnissen und Erfahrungen (vgl. Paffrath 2013, S. 88). Darüber hinaus ist das Vergleichen von subjektiven Deutungsmustern und Verhaltensweisen bedeutend für die Erweiterung der Selbstwahrnehmung, wie auch für das Herausbilden eines realistischen Eigenbildes. Aus diesem Grund wird in der Reflexionsphase dem kommunikativen Prozess eine wesentliche Rolle zugesprochen (vgl. ebd., S. 88).

Die Handlungsorientierung spricht im erlebnispädagogischen Kontext mehr als nur die äußere Tätigkeit, die Ebene der praktischen Umsetzung an. Der Leitsatz "Learning by doing" betont gerade den wechselseitigen Zusammenhang zwischen Handeln, Wahrnehmen, Empfinden, Reflektieren, Auswerten und Planen (Experimental Learning Cycle). Dies gilt für Abenteueraktivitäten ebenso wie für experimentelle (Lern)Szenarien oder konstruktive Problemlösungsaufgaben (Paffrath 2013, S. 85).

Kurz zusammengefasst zeichnet sich ab, dass diese Strukturmerkmale bedeutender sind als das eigentliche erlebnispädagogische Modell. Welche Lernszenarien die erläuternden Elemente bestmöglich erfasst, wird im empirischen Teil dieser Arbeit genauer erläutert. Grundsätzlich sollten sie in jedem erlebnispädagogischen Projekt gelebt und erlebt werden, damit die Lernziele erreicht werden können.

3.3. Lernziele

Die Auseinandersetzung mit Zielen ist in unserer Gesellschaft zu einem bedeutenden Thema geworden. Es stellen sich immer neue Anforderungen in einer sich dynamisch verändernden Welt und es ändern sich die individuellen gesellschaftlichen Normen eingehend mit den Wertvorstellungen (vgl. Paffrath 2013, S. 74).

„Wenn zielgerichtet, planmäßig, absichtsvoll und erfolgreich, also pädagogisch professionell gehandelt werden soll, muss dieses Handeln strukturiert werden. Das bedeutet, Ziele und die einzelnen Schritte im Prozess müssen festgelegt, die geplante

Abfolge und der Prozess reflektiert, das erzielte Erlebnis überprüft werden und prinzipiell korrigierbar sein.“ (Reiners 1995, S. 21).

In der Erlebnispädagogik versucht man sich vom starren Begriff der Zielsetzung zu distanzieren. Man spricht stattdessen von einer Zielrichtung und einem Weg. Grundsätzlich ist es schwierig bestimmte Ziele vor einer erlebnispädagogischen Aktion zu definieren. Das bedeutet, dass in vielen Fällen auf die Zielsetzungen verzichtet werden kann, da sie weitgehend auf die praktische Durchführung ihrer Aktivitäten und der Lernszenarien beschränkt sind (vgl. Paffrath 2013, S. 74).

„Nur wer das Ziel kennt, findet den Weg“ (Laotse zit.n. Paffrath 2013, S. 74).

Ziele sind abhängig von der Organisationsstruktur und den Rahmenbedingungen. Eine Zielorientierung ist hierbei notwendig, da die richtige Auswahl der entsprechenden Methoden von großer Bedeutung ist. Ein/Eine Erlebnispädagoge/Erlebnispädagogin muss sich im Vorhinein Gedanken machen, ob an diesem Ort oder in diesem Raum, Möglichkeiten zum Klettern, Segeln, Bergsteigen oder Kajak fahren gegeben sind (vgl. Reiners 1995, S. 31). Auch Homfeldt meint dazu, dass eine gründliche pädagogische Konzeptentwicklung und Konzeptplanung die eigentlichen pädagogischen Absichten und Ziele sicherstellt (vgl. Homfeldt 1995, S. 136). Es werden dabei große Anforderungen an den/die Erlebnispädagogen/Erlebnispädagogin gestellt, weil seine/ihre persönlichen Wertehaltungen, wie auch seine/ihre Erziehungsziele in den Vordergrund rücken und sie sich die Frage stellen müssen: *Was will ich und warum will ich das?* (vgl. Reiners 1995, S. 32).

In Anlehnung daran ist auch die Zielgruppe für das Zusammenstellen und Planen des erlebnispädagogischen Settings von Bedeutung. Das Alter, Geschlecht, Fähigkeiten und der Entwicklungsstand sind dabei zentrale Bezugspunkte (vgl. ebd., S. 31). Als höchstes Ziel wird die Persönlichkeitsbildung angesehen. In erster Linie geht es darum, die Entscheidungs- und Handlungskompetenz zu verbessern, sich in Eigenverantwortung zu schulen, wie auch zu lernen durch den Integrationscharakter in der Gruppe Verantwortung für die Gemeinschaft zu übernehmen (vgl. Herzog 1993 zit.n. Harz 2012, S. 42). Der/Die Jugendliche steht im Mittelpunkt des Geschehens und soll in Kontakt mit sich selbst und seiner/ihrer Umwelt kommen. Darauf abzielend wird folgendes erwartet:

- *„eine positive Einstellung zu seiner Person, seinen Fähigkeiten zu entwickeln, ein gesteigertes Selbstwertgefühl erleben*
- *Selbstverantwortung für getroffene Entscheidungen zu übernehmen*
- *Eigeninitiative, Kreativität, Spontanität und Improvisation zu entwickeln*
- *Lernmotivation und Lernfähigkeit zu entwickeln und*
- *Körperliche Strapazen zu bewältigen“ (Klawe 1998, S. 14).*

Des Weiteren spielt die Selbstwirksamkeit („self-efficacy“), die ein zentrales Konstrukt von Banduras sozial- kognitiver Theorie ist, eine wesentliche Rolle in der Erlebnispädagogik. (Bandura 1995 zit.n. Kümmel u.a. 2008, S. 556).

„Die Selbstwirksamkeit wird als die subjektive Gewissheit verstanden, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer 2000; Schwarzer/Jerusalem 2002 zit.n. Kümmel u.a. 2008, S. 556).

Bei Kindern und Jugendlichen ist es möglich diese Selbstwirksamkeit, durch erlebnispädagogische Settings zu beeinflussen und zu verändern. Die Stärkung dieser Ressourcen ist ein zentrales Anliegen der Erlebnispädagogik (vgl. Kümmel u.a. 2008, S. 557).

Die weiteren Ziele werden in folgender Grafik näher dargestellt:

Ziele					
Persönlichkeitsbildung	Soziale Interaktion und Kommunikation	Gesellschaft/Kultur		Natur	Spirituelle/religiöse Dimension
		Integration	Emanzipation		
Körpererfahrung/Bewegungsvielfalt	Erlernen von Nähe/Gemeinschaft	Rollenübernahme	Rollenveränderung	Wahrnehmen der Natur als Lebensraum und Lebensgrundlage	Kontemplative/meditative Zugänge zur eigenen Person/Natur/Welt
Emotionale Sensibilität/Erlebnissfähigkeit	Prosoziale Einstellung	Funktionales Verhalten	Vertreten eigener Interessen	Einsicht in ökologische Kreisläufe/das Wechselverhältnis Mensch-Natur	Offenheit für metaphysische Bezüge/Transzendenz
Selbstvertrauen Selbstständigkeit Selbstverantwortung	Dialogbereitschaft	Sach- und Methodenkompetenz	Solidarisches Handeln		
Reflexions- und Kritikfähigkeit	Zusammenarbeit/Kooperation	Auftragsverantwortung	Initiativverantwortung	Ehrfurcht vor dem Leben/ Lebendigen	Auseinandersetzung mit Urphänomenen des Lebens/ Vergänglichkeit/ Tod
Kreativität	Teamfähigkeit	Arbeits- und Sozialfähigkeit	Partizipation/ Teilhabe	Verantwortung für nachhaltige Entwicklung	
Wert- und Sinnorientierung	Toleranz/ Offenheit	Kultur- und Gesellschaftsfähigkeit	Zukunftsoptionen/-visionen		
Positive Lebenseinstellung			Kulturelle/ gesellschaftliche Mit- und Neugestaltung	Aktiver Einsatz und Schutz	

Abb.4 Leit- und Teilziele erlebnispädagogischer Programme (Paffrath 2013, S. 82).

In den meisten Fällen werden die Ziele von den Organisationen, Einrichtungen oder Leitungen gesetzt. Sie dienen meist zur Orientierung, da mit einer Aktion nie alle Ziele abgedeckt werden können. Außerdem müssen auch die Ziele der Kinder und Jugendlichen beachtet werden, die im Vordergrund stehen sollten. Wenn erlebnispädagogische Projekte geplant werden, dann steht man mit der Festlegung der Leit- und Teilziele vor folgender Aufgabe. Zum einen müssen Leitziele in Teilschritte untergliedert werden um zur konkreten Umsetzung zu gelangen. Zum anderen sollten die Teilziele ineinandergreifen und ihr Stellenwert im Zusammenhang mit der gesamten Inszenierung muss beachtet werden (vgl. Paffrath 2013, S. 81). Prinzipiell orientiert sich die Erlebnispädagogik an den Leitzielen der Pädagogik, dennoch erhalten Körpererfahrung, Emotionen, soziale Interaktion wie auch die Auseinandersetzung mit der Umwelt und der Natur einen besonderen Stellenwert (vgl. ebd., S. 81).

Die Ziele und Arbeitsfelder der Erlebnispädagogik stehen in engen Kontakt zueinander. Daher wird als Leitfaden der bestehende Zusammenhang, wie folgt, visualisiert.

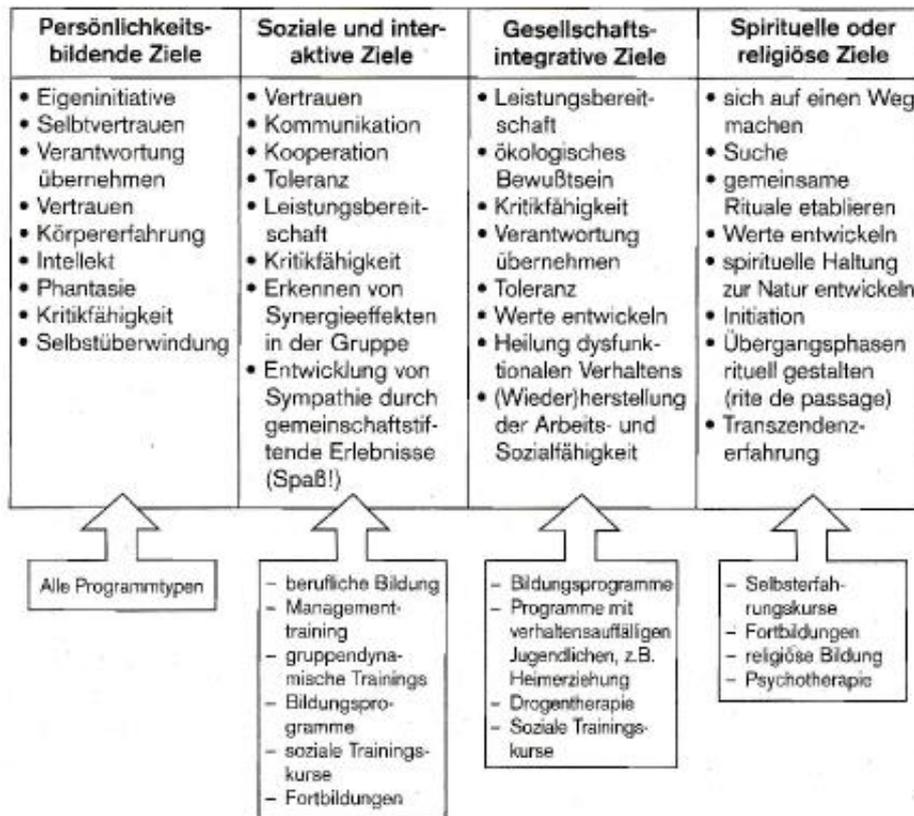


Abb. 5 Ziele der Programmtypen (Schödlbauer 2000 zit.n. Baig-Schneider 2012, S. 180).

Das große Spektrum an Zielen wird durch diese Grafik hervorgehoben. Wichtig ist die Differenzierung nach Programmtypen und Aktivitäten. Nicht jede Aktivität umfasst ein und dieselbe Zielsetzung. Zum Beispiel können Ziele im Bereich Soziales nur für eine Gruppe oder für ein Team gesetzt werden. Für individualpädagogische Maßnahmen sollten gesellschaftsintegrative Ziele definiert werden. Die Erlebnispädagogik gibt jungen Heranwachsenden Hilfestellungen um mit Erfolg und Misserfolg umgehen zu lernen. In erlebnispädagogischen Projekten besteht die Möglichkeit zu lernen wie mit Niederlagen rational umgegangen werden kann. Dieser Aspekt ist besonders für männliche Teilnehmer von Bedeutung (vgl. Homfeldt 1995, S. 137).

Abschließend ist noch auf die drei grundlegenden Erziehungsaufgaben nach Spranger hinzuweisen:

- „Entwicklungshilfe- Pflege der körperlichen, seelischen, geistigen und sozialen Bedürfnisse des jungen Menschen
- Einführung in die bestehende Kultur/Lebenswelt sowie ihre produktive Weiterführung

- *Förderung eigener Reflexivität, Entscheidungsfähigkeit, Autonomie und des persönlichen Gewissens“ (Paffrath 2013, S. 78).*

3.4. Vermittelnde Elemente in der Erlebnispädagogik

In der Erlebnispädagogik haben vermittelnde Elemente die Funktion, Informationen weiterzugeben, die Kommunikation zu fördern und Handlungen zu initiieren (vgl. Reiners 1995, S. 36). Die vorkommenden Elemente der Erlebnispädagogik sind in erster Linie die Natur und die Gruppe. Es gibt auch soziale und ökologische Projekte, die als Hilfsmittel verwendet werden, um Erlebnischarakter zu schaffen (vgl. Reiners 1995, S. 36).

„Für die Erreichung der Ziele bedient sich die Erlebnispädagogik spezieller Medien, um auf die TeilnehmerInnen mit ihren individuellen Voraussetzungen (kognitive, affektive und psychomotorische Ausgangslage) bestmöglich einwirken zu können“ (Gettinger 2013, S. 59).

3.4.1. Das Naturerlebnis

Das Wirken der Natur und das Naturerleben sind zentrale Elemente in der Erlebnispädagogik (vgl. Baig-Schneider 2012, S. 106).

Rousseaus pädagogische Forderung „Zurück zur Natur“ gilt als Ursprung für diesen Ansatz. Nach seiner Theorie entwickelt die Natur unsere Fähigkeiten und Kräfte. Wie diese Fähigkeiten und Kräfte gebraucht und benutzt werden, wird von den Menschen selbst vermittelt (vgl. Rousseau 1993 zit.n. Baig-Schneider 2012, S. 106).

„Die Begegnung mit den Elementen Wasser, Feuer, Erde, Luft, mit Pflanzen und Tieren soll für die Vielfalt des Lebens sensibilisieren, den Blick für ökologische Zusammenhänge öffnen (...“ (Paffrath 2013, S. 126).

Die Natur wird prinzipiell von uns Menschen in der Regel als angenehm empfunden, da sie für den/die Betrachter/Betrachterin positive Gefühle erweckt und Ruhe ausstrahlt. Darüber hinaus wirkt die Natur harmonisierend und vermittelt Werte, wie zum Beispiel

Wertschätzung, Kreativität oder Umweltbewusstsein. Wichtig hierbei ist, dass die Begegnung „vor Ort“ stattfindet (vgl. Homfeldt 1995, S. 181).

Für ein Naturerlebnis mit jungen Heranwachsenden sind folgende Aspekte wesentlich:

- „sich viel Zeit lassen
- *Einbettung in umfassendere Projekte (z.B. Kanufahrt)*
- *Vorsichtiger Einsatz von Superlativen*
- *Viel streicheln, anfassen, begreifen, schmecken*
- *Das spielerische Moment stärker berücksichtigen*
- *Identitätsmöglichkeiten schaffen“ (Homfeldt 1995, S. 182).*

Die Natur wird von jedem einzelnen Menschen unterschiedlich wahrgenommen, jedoch sind ihre Anforderungen für alle gleich. Wenn es zum Beispiel regnet, dann stehen alle im Regen und werden nass. Doch wird das Überqueren eines Baches, das eine reale und ernsthafte Situation darstellt, vollkommen individuell erlebt. Deshalb wird die Natur als unmenschliche Instanz gesehen, die soziale Handlungsmuster durchbricht. Man kann der Ernsthaftigkeit nicht entfliehen. Dem Regen beispielsweise kann man nicht entfliehen, sondern nur entgegenwirken, indem man zum Beispiel einen Unterstand baut oder eine Höhle findet. Es ist nicht möglich auf die Handlungsoption „Flucht“ zurückzugreifen, sondern man ist gezwungen sich mit der Situation und der Natur auseinanderzusetzen (vgl. Baig-Schneider 2012, S. 109). Prinzipiell finden junge Heranwachsende in der Natur die Zeit über sich, ihre jeweilige Situation und ihre Ziele nachzudenken. Er/Sie wird dabei nicht von Medien oder durch einen klar vorgehenden Tagesplan abgelenkt. So eröffnen sich Themen und Schwerpunkte, welche die Kinder und Jugendlichen in der Atmosphäre des üblichen Alltages nicht entdecken würden (vgl. Lakemann 2005, S. 162). Die Umwelt oder das Hindernis muss überwunden werden um seine Fähigkeiten auszuüben, auszubilden und weiterzuentwickeln zu können. Nicht die Naturerkenntnis und das Naturverstehen stehen im Vordergrund, sondern die Selbsterkenntnis und -stärkung (vgl. Homfeldt 1995, S. 183).

„Die Natur ist nur Gegenstand, das Hindernis durch deren Überwindung das Subjekt wächst, seine Fähigkeiten übt, ausbildet und weiterentwickelt“ (Schiffer 2000, S. 28).

Ein sensibler Umgang mit der Natur ist nicht in jeder Situation möglich, da schwierige Phasen wie zum Beispiel steile Bergwanderungen, Kanufahrten im gefährlichen

Gewässer oder eine mehrstündige Nachtwanderung höchste Konzentration und physische Kraft erfordern (vgl. Homfeldt 1995, S. 183).

„Naturerleben verhält sich zur Erlebnispädagogik wie Akkommodation zu Assimilation in der Theorie Piagets. Naturerleben zielt auf Anpassung des Verhaltens an vorgegebene Natur, während Erlebnispädagogik Natur in bereits vorliegende subjektive Handlungsmuster einarbeitet“ (Homfeldt 1995, S. 183).

Die Natur wird in der Erlebnispädagogik als ein Produkt eines selbstreferentiellen Prozesses verstanden. Dies bedeutet, dass ein System sich seine eigene Umwelt schafft und auf sich selbst bezieht. Die Außenwelt wird ausgeblendet (vgl. Homfeldt 1995, S. 183). In Anlehnung dazu meinen Heckmair und Michl, dass es von enormer Bedeutung ist die Natur den Teilnehmern/Teilnehmerinnen mit all ihren Gefahren, Herausforderungen und ihrer Faszination näher zu bringen. *„Nur wer sie schätzt, schützt sie auch“ (Heckmair/Michl 2008 zit.n. Gettinger 2013, S. 61).*

Es werden ökologische Herausforderungen an die Erlebnispädagogik gestellt, die ein Teil der ethischen Dimension sind. *„Die Teilnehmer sollen lernen Verantwortung für sich, für die anderen und für die Umwelt zu übernehmen“ (Heckmair/ Michl 2008 zit.n. Gettinger 2013, S. 61).*

Baig-Schneider sieht die Natur als Katalysator, der neben den spezifischen Interventionsformen als Verstärker laufender therapeutischer Prozesse verstanden werden kann (vgl. Baig-Schneider 2012, S. 109).

3.4.2. Der Gruppenprozess

Das gemeinsame Lernen in einer Gruppe und in einer Gemeinschaft spielt in der Erlebnispädagogik eine bedeutende Rolle. Das Erleben wird erst durch das gemeinsame Kennenlernen und auch durch das gemeinsame Arbeiten realisiert. Darüber hinaus wird in der Gruppe die soziale Kompetenz gestärkt, welche im jungen Alter für die soziale Orientierung und den sozialen Status wichtig ist (vgl. Reiners 1995, S. 40). Auch für Sonntag stellt die Gruppenkonstellation einen sehr wichtigen Faktor in der erlebnispädagogischen Arbeit dar. Bestimmte Aufgaben, Spiele und Herausforderungen können in der Gemeinschaft unterschiedliche Reaktionen, Emotionen und Gefühle

auslösen. Anders als bei Einzelmaßnahmen dienen Gruppenprozesse als Auslöser für wesentliche Reaktionen und Handlungen (vgl. Sonntag 2005, S. 38ff.).

„Der Erziehung im Netzwerk sozialer Beziehungen innerhalb von Gruppen wird eine größere Wirksamkeit beigemessen als der Erziehung des Einzelnen mit Hilfe von Büchern und Filmen“ (dtv-Wörterbuch Pädagogik 2004 zit.n. Baig-Schneider 2012, S. 127).

In der Erlebnispädagogik spricht man in den meisten Fällen auch von *Social-group work*, welche bedeutet, dass das Arbeiten in Gruppen als Instrument sozialer Selbsterfahrung und Therapie verstanden wird (vgl. Bedacht u.a. 1994, S. 19).

„Die Gesamtgruppenarbeit ermöglicht dem Einzelnen sinnvolle Gruppenerlebnisse durch die seine soziale Funktionsfähigkeit gesteigert wird und er seinen persönlichen, Gruppen- oder Gesellschaftsproblemen besser gerecht werden kann“ (Reiners 1995, S. 49).

Der Erfolg der Erlebnispädagogik ist von einer positiven Gruppenarbeit und einem positiven Gruppenklima abhängig. Demzufolge können soziale Erfolgserlebnisse nur mit einem angenehmen Gruppenklima erschaffen werden (vgl. Reiners 1995, S. 28). Es ist die Aufgabe des/der Gruppenleiters/Gruppenleiterin ein gutes Gruppen- und Arbeitsklima zu schaffen, wo er/sie den Gruppenprozess objektiv wahrnehmen, beurteilen und wenn nötig dementsprechend intervenieren kann (vgl. Reiners 1995, S. 29). Jeder/Jede Teilnehmer/Teilnehmerin nimmt in der Gemeinschaft eine bestimmte Rolle ein und führt diese aus. Infolgedessen versuchen die Teilnehmenden sich in ihrem Rollenverhalten zu erkennen und in der Gruppe die Stärken des jeweiligen Typs bewusst zu fördern und die Schwächen zu minimieren. Dadurch entsteht ein Wir-Gefühl (vgl. Heckmair u.a. 2008 zit.n. Gettinger 2013, S. 60).

Das soziale Lernen wird durch die Auseinandersetzungen in der Gruppe, die Rollenverteilungen und den Spaß in der Gruppe gefördert (vgl. Heckmair u.a. 2008 zit.n. Gettinger 2013, S. 60). Die Gruppentrainings führen zu mehr Zusammengehörigkeit und fördern die gegenseitige Rücksichtnahme. Das Entstehen eines Gemeinschaftsgefühls ist in einem erlebnispädagogischen Projekt von zentraler Bedeutung (vgl. Klawe 1998, S. 51-52). In dem Unterkapitel „Gruppenprozesse“ wurden die ausschlaggebenden Richtlinien für ein tiefgreifendes Naturerlebnis in der Gruppe vorgestellt. Das folgende Statement von Reiners gibt eine treffende Zusammenfassung:

„In der traditionellen Erlebnispädagogik findet man das Naturerlebnis (Unberührtheit der Landschaft, Wetterelemente), das Ich-Erlebnis (Leistung- körperlich und geistig, sinnliche

Erfahrung des Körpers, Kreativität) und das Gruppenerlebnis als wichtige methodische Bausteine, deren Anbahnung mit Hilfe spezieller Arrangements versucht wird“ (Reiners 1995, S. 41).

3.4.3. Erlebnispädagogische Aktionen

Heutzutage werden viele Projekte, die für eine Aktion den Anspruch auf spezielle Räume bzw. Umgebungen und bestimmte vermittelnde Elementen voraussetzen, als Erlebnispädagogik bezeichnet. So weist ein organisiertes Klettererlebnis mit einer Gruppe oder eine Kajaktour Erkennungsmerkmale der Erlebnispädagogik auf. Sobald Aktionen in der Natur stattfinden wird ihnen schon ein erlebnispädagogisches Setting zugesprochen. In diesem Fall kann eine Wanderung aber nicht als erlebnispädagogische Maßnahme gesehen werden. Vergessen wird, dass hinter einer erlebnispädagogischen Aktion ein durchdachtes und begründetes Konzept stehen sollte. Um erlebnispädagogische Aktionen zu verwirklichen müssen die entsprechenden Methoden beherrscht werden, nur so kann die pädagogische Praxis geprägt werden (vgl. Baig-Schneider 2012, S. 197).

König unterscheidet grundsätzlich folgende Formen der Aktivitäten:

- „*Natursportarten*
- *Initiativübungen*
- *Problemlösungsaufgaben*
- *Künstliche Arrangements“ (König/König zit.n. Baig-Schneider 2012, S. 197).*

Für Paffrath sind hingegen die klassischen Aktivitäten der Erlebnispädagogik wichtig. Klassische Aktivitäten finden demnach ausschließlich im Outdoor Bereich statt und nutzen die Natur als Medium. Im Laufe der Zeit hat sich aber die Bandbreite der Aktionen erweitert und differenziert. Die Erlebnispädagogik erlebt eine dynamische Entwicklung (vgl. Paffrath 2013, S. 100). Welche einzigartige Kraft der Natur zugesprochen wird, wurde bereits im Kapitel 3.4.1 erläutert. Hier wird speziell nur auf die Charakteristika sowie die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten eingegangen.

Natursportarten

Zu den klassischen Natursportarten bzw. Outdoor Aktivitäten gehören Bergwanderungen, Skitouren, Kajaktouren, Fahrradtouren, Schlauchbootfahrten, Raftingtouren, Segeltouren, Canyoning oder Höhlenwanderungen. Diese Aktivitäten stellen an die TeilnehmerInnen eine psychische, physische und soziale Herausforderung

dar. Den Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten ist keine Grenze gesetzt. Einerseits lernen junge Heranwachsende Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen, andererseits wird die Wahrnehmung geschult. Es werden auch Gruppenerfahrungen gemacht und somit werden soziale Kompetenzen gestärkt. Es gilt Widerstände zu überwinden, Vertrauen und Sicherheit zu gewinnen sowie die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit zu trainieren (vgl. Heckmair/Michl 2002 zit.n. Baig-Schneider 2012, S. 198).

In Bezug auf die Begegnung mit den Bergen ist Brämer folgender Ansicht:

„Die Begegnungen mit den Bergen führt zugleich zu einer Auseinandersetzung mit sich selber. Unterwegs erfährt der Wanderer unmittelbar die Wirkungen seines Handelns und seiner Entscheidungen. Er erlebt die Freiheit der Bewegung und des Denkens, beginnt sich wieder auf sich selbst zu verlassen, stärkt dadurch sein Selbstbewusstsein“ (Brämer 2010 zit.n. Paffrath 2013, S. 106).

Wirft man zum Beispiel einen Blick auf die Outdoor-Aktivität Klettern, dann beschreibt folgende Grafik die vielfältigen Wirkungsbereiche des Kletterns:

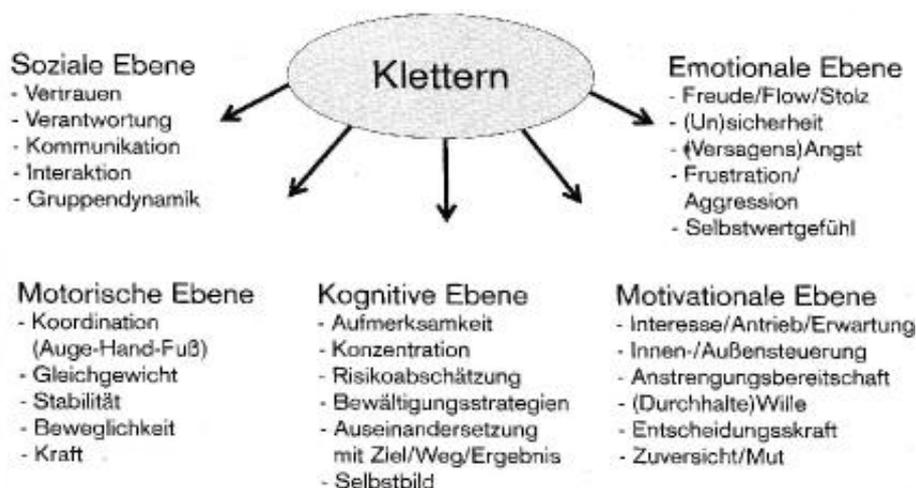


Abb. 6 Wirkungsbereiche des Kletterns (Paffrath 2013, S. 111).

Man stellt fest, dass viele verschiedene und wesentliche Bereiche einer erlebnispädagogischen Aktion mit einer Sportart abgedeckt werden können. Die wichtigste Aufgabe der Erlebnispädagogik ist es die sozialen, motorischen und emotionalen Disziplinen bei Kindern und Jugendlichen zu wecken. Wie schon erwähnt sind Outdoor-Aktivitäten sehr vielfältig, wie auch ihre Charakteristika und Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Grundsätzlich steht hierbei das Gruppenerlebnis, wie auch das Naturerlebnis im Vordergrund. Outdoor-Aktivitäten umspannen die Schaffung einer

eigenen Erlebniswelt, von Spannung, Herausforderung, Ernsthaftigkeit, Lernräume, Orientierung, Kooperation, Reize, Ängste und von Kommunikation (vgl. Paffrath 2013, S. 104ff.).

Initiativaufgaben

Initiativaufgaben werden meist als Aufwärmübungen vor einer erlebnispädagogischen Aktion eingesetzt. Im Vordergrund stehen das Kennenlernen, der Vertrauensaufbau in der Gruppe und der Abbau von Berührungsängsten (vgl. Gettinger 2013, S. 63).

Ein Beispiel ist die Rettungsinsel: Der Gruppe wird die Aufgabe gestellt sich auf einem kleinstmöglichen Terrain zusammenzustellen. Dieses Feld kann ein Teppich oder eine Decke sein. Die Gruppe muss sich auf den Teppich stellen und versuchen diesen so oft wie möglich zu falten ohne dabei vom Teppich zu treten. (vgl. König/ König 2005 zit.n. Gettinger 2013, S. 63).

Problemlösungsaufgaben

Für Heckmair und Michl sind Problemlösungsaufgaben *„...Abenteuer in Pillenform: überwiegend kleine, überschaubare, zeitlich begrenzte Aktionen mit überraschenden Anforderungen und hohem Aufforderungscharakter.“* (Heckmair/Michl 2008 zit.n. Gettinger 2013, S. 63).

Hochseilgärten wären ein Beispiel für Problemlösungsaufgaben. Hierbei steht nicht das Erleben im Mittelpunkt, sondern vielmehr die Auseinandersetzung mit körperlich, psychisch und sozial fordernden Situationen (vgl. Paffrath 2013, S. 116).

Die TeilnehmerInnen können sich dabei auf *„einzelne Sinne konzentrieren, intensiv wahrnehmen, unter Stress was leisten, Mut zeigen und Verantwortung übernehmen“* (Heckmair/Michl 2002 zit.n. Baig-Schneider 2012 S. 201).

Jugendliche lernen in erster Linie mit Konflikten umzugehen, lernen Regeln und Grenzen kennen, überwinden Widerstände, üben sich in ihrer Wahrnehmung und lernen Vermeidungs- und Bewältigungsmuster kennen (vgl. Heckmair/Michl 2002 zit.n. Baig-Schneider 2012, S. 201). Des Weiteren wird das Canyoning ebenfalls als Problemlösungsaufgabe verstanden, wo man Engstellen, Strudel, Wasserfälle und steinige Strecken überwinden muss. Es wird der persönliche Einsatz verlangt, aber auch Teamwork ist gefragt. Es wird als Problemlösungsaufgabe erfasst, weil es keine Routine

gibt. Schließlich verändern sich die Natur und die Gruppe ständig (vgl. Paffrath 2013, S. 119). Eine weitere Problemlösungsaufgabe ist der *Elektrische Draht*:

„Wie gelingt es einer Gruppe ein etwa ein Meter hoch gespanntes Seil, den elektrischen Draht, zu überwinden, ohne das Hindernis zu umgehen oder Hilfsmittel zu benutzen? Wie kommt der letzte auf die andere Seite?“ (Paffrath 2013, S. 113).

Künstliche Arrangements

Die Durchführung der künstlichen Arrangements ist durch spezielle Geräte, die eigens dafür erbaut wurden, gekennzeichnet. Der Einsatzbereich ist unterschiedlich, wobei man hauptsächlich zwischen Low- und Highcourses unterscheidet. Lowcourses, werden auch Niederelemente genannt und finden entweder am Boden oder nur wenige Zentimeter darüber statt. Übungsbeispiele sind das Spinnennetz, der Vertrauensfall, „The Wall“, oder der „Mowoak Walk“. Highcourses werden in luftiger Höhe durchgeführt. Wesentliche Elemente der Highcourses sind nachgemachte Kletterwände, Hochseilgärten oder der beliebte „Flying Fox“, eine Seilrutsche (vgl. König/ König 2005 zit.n. Gettinger 2013, S. 64).

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die heutige Erlebnispädagogik einen klaren Weg verfolgt. Der Ablauf und Inhalt einer erlebnispädagogischen Aktion sollten gut gewählt und geplant sein. Die Ziele müssen im Vorfeld definiert werden und an den Interessen und Bedürfnissen der Auftraggeber, Organisation und vor allem der TeilnehmerInnen angepasst werden.

„Der erlebnispädagogische Kurs mit arbeitslosen Jugendlichen, Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit und in der intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung sind völlig unterschiedliche Anwendungsfelder mit sicherlich auch sehr unterschiedlichen Zielsetzungen und Anforderungen an erlebnispädagogische Projekte“ (Lakemann 2005, S. 176).

Viele AutorInnen sind der Meinung, dass Erlebnispädagogik nicht zwingend in der Natur stattfinden muss, jedoch ist die Natur ein bedeutender und unterstützender Faktor für den Lernprozess. Bestimmte Aktionen können nur in der Natur eine besonders intensive Wirkung erhalten. Die Natur ist unersetzbar. Des Weiteren spielt der Gruppenprozess auch eine sehr wichtige Rolle in der Erlebnispädagogik. Abgesehen von den individualpädagogischen Maßnahmen, wo BetreuerInnen mit ein bis zwei Jugendlichen

arbeiten, sind erlebnispädagogische Projekte prädestiniert das Gruppenleben, wie auch die Beziehungen zwischen BetreuerInnen und Jugendlichen zu fördern und zu stärken. Damit können Kommunikations- und Umgangsformen neu erlernt werden. Diese Aspekte gilt es zu beachten und zu behandeln, damit die höchstmögliche Wirksamkeit erzielt werden kann.

4. Wirksamkeit der Erlebnispädagogik

Der Frage "Welche Wirkung haben erlebnispädagogische Projekte?" wird eine zentrale Bedeutung zugesprochen. Zudem ist diese Frage auch der Grund für viele Diskussionen. Gezweifelt wird in erster Linie an der Glaubwürdigkeit und an der Legitimation der erlebnispädagogischen Projekte. Darüber hinaus ist in den meisten Fällen auch die Verantwortung eine offene Baustelle. KritikerInnen meinen, dass viele Konzepte nicht lösen was sie versprechen und dass viele Aktivitäten nicht für jede/jeden geeignet sind (vgl. Paffrath 2013, S. 198).

Folgende weitere Fragen werden hinsichtlich der Wirksamkeit gestellt:

"Bewirkt Erlebnispädagogik in der Kinder und Jugendhilfe wirklich etwas? Stärkt sie tatsächlich die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstbewusstsein? Können die neu erlernten Verhaltensweisen auf das alltägliche Leben übertragen werden?" (vgl. Witte 2002, S. 51).

In Anlehnung dazu meint Reiners, dass die Überprüfung und der Nachweis des Erfolges eines Projektes nur sehr schwer möglich sind und selten quantitativ zu messen ist. Insbesondere sind langfristige Lerneffekte umstritten (vgl. Reiners 1995, S. 59).

Dieses Kapitel gibt mögliche Antworten und Überlegungen auf diese Frage. Auch der empirische Teil dieser Arbeit wird ein aufschlussreiches Bild über die Wirkungsfrage geben.

4.1. Überlegungen zur Wirkungsfrage

Empirische Untersuchungen sowie eine Theorie und Methodenentwicklung helfen dabei die Fragen, wie auch die kontroverse Diskussion zu klären. Hierbei ist das Reflektieren der Erlebnisse, wie auch der Transfer der Lernerfahrungen notwendig (vgl. Witte 2002, S. 52). Laut Lakemann können erlebnispädagogische Wirkungen nicht erzeugt werden. Man kann nicht davon ausgehen, dass erlebnispädagogische Aktivitäten jeden/jede ansprechen und auch den Zweck erfüllen. Die Wirkung ergibt sich meist in der Situation.

Die erlebnispädagogischen Aktionen bieten viele Lernmöglichkeiten, die von den jungen Heranwachsenden selbst erfahren werden müssen. Demnach müssen die Wirkungsmechanismen als selbstorganisierte Lernprozesse von Personen und sozialen Systemen gesehen werden (vgl. Lakemann 2005, S. 11).

„Ein Erlebnis trifft also mit vielfältigen Wirkungsimpulsen auf ganz bestimmte Vorbedingungen bei Personen oder Gruppen und wird vor dem Hintergrund dieser Bedingungen gruppenspezifische und höchst individuelle Effekte nach sich ziehen“ (Lakemann 2005, S. 11).

Einerseits können Entwicklungsprozesse, die das Lernen ermöglichen, durch den/die Trainer/Trainerin initiiert und beschleunigt werden, andererseits ist es aber nicht möglich für die Umsetzung und Anwendung der Erlebnisse und Erfahrungen Sorge zu tragen (vgl. Lakemann 2005, S. 12). Lebende Systeme sind selbstorganisierend und zwar mit der Außenwelt verbunden, können jedoch nicht von außen determiniert und kontrolliert werden. Systeme bestehend aus Personen setzen sich eigenständig mit der Umwelt auseinander und reagieren auf bestimmte Reize unterschiedlich (vgl. Paffrath 2013, S. 209). Aufgrund der Eigendynamik dieser selbstorganisierten Prozesse und der Subjektivität von Erlebnissen ist es sehr schwer Wirkungsmechanismen zu erfassen und quantitativ zu messen. Infolgedessen können bestimmte Erwartungshaltungen bei erlebnispädagogischen Projekten weder erfüllt noch verlangt werden (vgl. Paffrath 2013, S. 209).

„Der Mensch ist kein Regelkreis, keine Maschine, die man steuern kann- Wunschbild von behavioristischen und kybernetischem Denken, von Sozialtechnologie und totalitärer Gesellschaftsplanung“ (Paffrath 2013, S. 209).

Nach Witte sind die Wirksamkeit und der Transfer eng miteinander verknüpft. Wenn kein Transfer der Lernerfahrungen in den Alltag stattfindet, kann auch der Anspruch der Wirksamkeit nicht erfüllt werden (vgl. Witte 2002, S. 52). James Coleman nennt vier Stufen des erlebnispädagogischen Lernprozesses:

- *„Es wird in einem bestimmten Augenblick gehandelt und die Effekte dieses Handelns werden deutlich*
- *Die Wirkungen in diesem bestimmen Augenblick und die Konsequenzen der Aktion werden verstanden bzw. das zielgerichtete Verhalten in bestimmten Umständen wird gelernt*

- *Es kommt zu einem Verständnis des generellen Prinzips*
- *Das Gelernte findet Anwendung in einer neuen Situation“ (Coleman 1992 zit.n. Witte 2002, S. 52).*

4.2. Wirkungsmodelle

Einen besonderen Auftrag in der Erlebnispädagogik haben der Transfer und die Reflexion. Erlebnispädagogische Aktionen müssen verarbeitet und verankert werden um in die Alltagssituationen übertragen zu werden können (vgl. Witte 2002, S. 66).

4.2.1. Reflexionsmodelle

Die Reflexionsphase ist ein sehr wichtiger Bestandteil eines erlebnispädagogischen Projektes. Es gilt Erlebnisse und Erfahrungen zu verarbeiten. Dafür muss jeder/jede einzelne bereit sein sich zu öffnen und in Dialog mit der Gruppe oder dem Projektleiter zu treten. Grundsätzlich sollten Probleme und Fragen in der Reflexion bearbeitet werden. Im Vordergrund stehen die einzelnen Teilnehmer und Teilnehmerinnen und ihre Erkenntnisse (vgl. Sonntag 2005, S. 145ff.).

Michl bringt es auf den Punkt.

„Die Reflexion ist das wichtigste pädagogische Kriterium neben der Zielsetzung, welche die Erlebnispädagogik von den Programmen der kommerziellen Anbieter unterscheidet. Auch garantiert die geglückte Reflexion eher den Transfer des Gelernten in den Alltag“ (Michl zit.n. Schiffer 2000, S. 23).

Damit ein Transfer der Lernerfahrungen möglich wird, ist ein Blick auf die Vorbereitung und Durchführung einer Reflexion erforderlich.

Für die Reflexion hat Bacon (1987) drei verschiedene Modelle entwickelt:

- *The Mountains Speak For Themselves*
- *Outward Bound Plus Modell*
- *Das Metaphorische Modell (vgl. Witte 2002, S. 68).*

Die Übernahme dieser Modelle sollte nicht ungeprüft erfolgen, da sie in den USA entwickelt wurden und dort meist mit präventiven Inhalten durchgeführt werden. In Deutschland und Österreich hingegen mobilisieren sich die TeilnehmerInnen erlebnispädagogischer Settings aus dem Feld der sozialen Arbeit. Deshalb dürfen die Konzepte nicht pauschal übernommen und ausgeübt werden (vgl. Witte 2002, S. 68). Der Unterschied, wie auch die Bedeutung der genannten Modelle wird im folgenden Unterkapitel näher erläutert.

4.2.1.1. The mountains speak for themselves

Sinngemäß bedeutet dieses Modell: „Die Berge sind stille Meister“. Demnach bleibt es den Teilnehmern/Teilnehmerinnen selbst überlassen, ob und in welcher Form sie Erfahrungen machen und bewältigen. Die Aufgaben des/der Erlebnispädagogen/Erlebnispädagogin bestehen einzig und allein darin für die physische Sicherheit Sorge zu tragen und Raum für Zeit und Erfahrungen zu schaffen. Für Projekte basierend auf dem Modell *"The mountains speak for themselves"* reicht ein/eine Experte/Expertin für die Situation in der Wildnis ohne einer Befähigung in der Beraterfunktion (vgl. Reiners 1995, S. 60). Die TeilnehmerInnen brauchen bei Erlebnissen in der Natur keine bewusste Aufarbeitung des Erlebten, da sie sehr stark von der Natur und von den in ihr gemachten Erlebnissen beeindruckt sind. Sie nehmen heilsame Erinnerungsbilder mit, die bei auftretenden Problemen eine Lösung ermöglichen können (vgl. Witte 2002, S. 69). *„Die Natur ist die beste Lehrmeisterin“* (Schad 1993 zit.n. Witte 2002, S. 69).

Klawe beschreibt dieses Modell wie folgt: *„Dieses Modell geht davon aus, dass eindrucksvolle Erlebnisse in der Natur für sich allein wirken und Veränderungen im Alltagsverhalten auslösen“* (Klawe u.a. 1998, S. 89).

Folgende Abbildung macht den „Transfer“ deutlich:

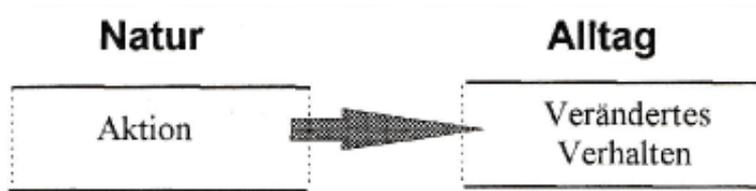


Abb. 7 Modell: The Mountains Speak For Themselves (Klawe u.a. 1998, S. 89).

Die Aktionen wurden als Kurse organisiert und dauerten damals bis zu vier Wochen. So war die Chance relativ groß, dass Schlüsselerlebnisse stattfinden konnten (vgl. Reiners 1995, S. 60). Die Kursziele orientierten sich an Hahns Begriffen wie Tugendhaftigkeit, Herausforderung und Bewährung (vgl. Witte 2002, S. 70).

Dieses Modell erfuhr jedoch scharfe Kritik. Reiners und Witte sind sich einig: Die Kritikpunkte an diesem Modell sind die Tatsachen, dass nicht auf die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppen eingegangen wurde und die Ziele zu allgemein waren, um das konkrete Verhalten und dessen Veränderung zu beeinflussen. Im Laufe der Zeit verkürzte sich die Kursdauer immer wieder auf Kosten der Wirksamkeit (vgl. Reiners 1995, S. 60). Auch Homfeldt fragt sich, ob es nicht die Aufgabe der Pädagogik sei die Botschaften der Natur verständlich zu machen. Er spricht hierbei von einer Minimalpädagogik. Ein Hörorgan und ein Erkenntnischema sind notwendig um die Natur verstehen zu können (vgl. Homfeld 1995, S. 211).

4.2.1.2. Outward Bound Plus

„Im Sinne dieses Modells ist ein Transfer der Kurserfahrungen in den Alltag eine Sache der kognitiven Verarbeitung und nur möglich, wenn nach der Aktivität eine Reflexion durchgeführt wird, die das Erlebnis ins Bewusstsein hebt“ (Reiners 1995, S. 60).

In diesem Modell können sich die TeilnehmerInnen nicht alleine auf die Natur verlassen, sondern müssen sich einer Reflexion der Erlebnisse unterziehen. Ein Transfer kann nur stattfinden, wenn aus dem Erlebten eine Erfahrung gewonnen wird. Dafür ist eine Reflexionsphase nach der Aktion notwendig (vgl. Witte 2002, S. 70).

Neben den Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen mit sportspezifischer Ausbildung werden zusätzlich SozialpädagogInnen, ErzieherInnen und PsychologInnen hinzugezogen. Das

gesamte Team entwickelt neue Methoden und Techniken. Dadurch wird vor allem die Reflexionsphase bearbeitet und präzisiert. Mit der Entwicklung des Modells *Outward Bound Plus* gewann die Erlebnispädagogik an Qualität (vgl. Reiners 1995, S. 61). Das Positive an diesem Modell ist die zielgerichtete Arbeit. Reflexionen tragen dazu bei jene Elemente herauszufiltern, die in der Lebensrealität und im Alltag angesprochen werden können (vgl. Witte 2002, S. 71).

„Ziel der Reflexion ist immer die Vertiefung, die Verarbeitung, das Verstehen, die Vernetzung von Eindrücken. Sie soll den schwer messbaren Erfolg erlebnispädagogischer Aktivitäten verstärken oder ihn garantieren“ (Homfeldt 1995, S. 211).

Die folgende Abbildung veranschaulicht den Prozess:

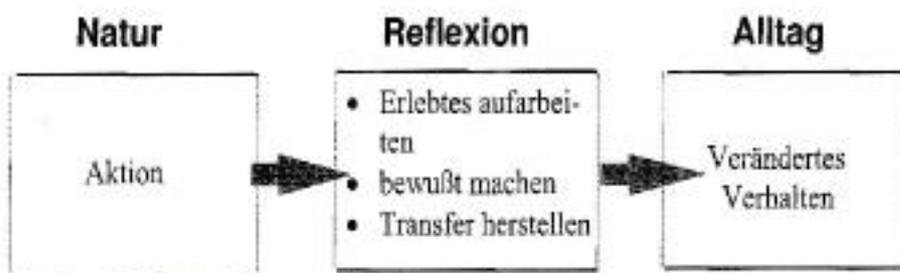


Abb. 8 Modell: Outward Bound Plus (Klawe u.a. 1998, S. 90).

Dieses Modell war erfolgreicher als das vorherige, da man dem Anspruch auf mehr Spezialisierung der Inhalte für die jeweiligen Zielgruppen gerecht wurde. Trotz des Erfolges wurde auch dieses Modell einer kritischen Betrachtung unterzogen (vgl. Witte 2002, S. 71). Demzufolge birgt die starke Fixierung auf die Reflexion die Gefahr, dass das eigentliche Setting in den Hintergrund gerät. Aus dem Erfahrungslernen wird ein „nach der Erfahrung-Lernen“ (vgl. Witte 2002, S. 71). Die Befürchtung wuchs, dass die Erlebnispädagogik ihre Einzigartigkeit verliere. Erlebnisse können zum Teil durch eine schlechte Reflexionsphase verzerrt werden (vgl. Reiners 1995, S. 62).

4.2.1.3. Das metaphorische Modell

„Das metaphorische Lernen ist ohne jeden Zweifel die derzeit aktuellste und innovativste Transfertheorie.“ (Bacon 1998 zit.n. Witte 2002, S. 71).

Hier werden die eigentlichen erlebnispädagogischen Aktionen und die dabei ablaufenden Prozesse in den Mittelpunkt gestellt. Die ErlebnispädagogInnen haben die Aufgabe eine möglichst große Strukturähnlichkeit (Isomorphie) zwischen den Alltagsbereich des/der Teilnehmers/Teilnehmerin und den Kursinhalten zu schaffen (vgl. Witte 2002, S. 71). Der/Die Teilnehmer/Teilnehmerin soll einen alltagsnahen Zugang erfahren und ein erweitertes Verhaltensrepertoire für bestimmte Alltagssituationen mitnehmen (vgl. Reiners 1995, S. 65). Die Kurssituation soll eine Ähnlichkeit mit der Lebenssituation des/der Teilnehmers/Teilnehmerin haben. Jedes Kurssetting stellt eine Metapher für einen Ausschnitt aus dem Alltag des/der Teilnehmers/Teilnehmerin dar (vgl. Klawe u.a. 1998, S. 91).

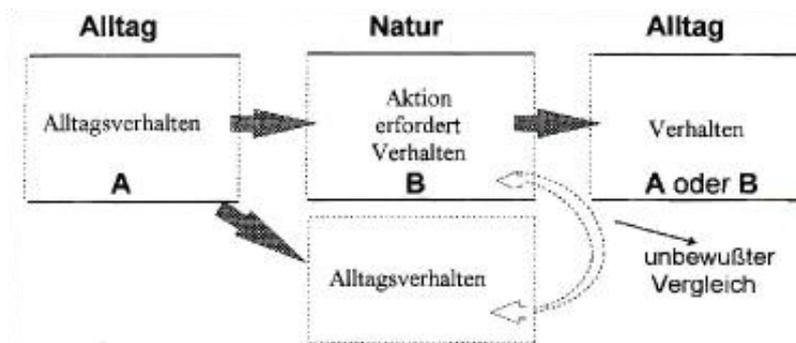


Abb. 9 Das metaphorische Modell (Klawe u.a. 1998, S. 90).

Die Abbildung veranschaulicht, wie der Prozess des metaphorischen Modells ablaufen sollte. Ein unbewusster Vergleich zwischen Alltag und Aktion sollte erfolgen.

Ein Beispiel für dieses Modell liefert Schad: *„Der Teilnehmer hat es bisher sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich weitgehend vermieden, Verantwortung zu übernehmen. Im Kursgeschehen wird er nun mit einer neuen Situation konfrontiert. Er soll einen anderen Teilnehmer beim Klettern sichern. In dieser Situation, die aufgrund der Unbekanntheit Angst auslöst und ihn verunsichert, benötigt er Orientierung. Er wird sich diese verschaffen, indem er die Kurssituation mit der Alltagssituation vergleicht. Dieser Vorgang muss dem Teilnehmer selber nicht bewusst sein, sondern spielt sich oft unbewusst ab. Er wird also auch die Situationen des Sicherns mit isomorphen Situationen vergleichen, also mit solchen Situationen, die ebenfalls das Thema Verantwortung betreffen. Der Teilnehmer hat somit, zumindest unbewusst, eine enge Verknüpfung zwischen Alltag und*

Kurssituation hergestellt, so dass bereits ein Transfer des Alltags in den Kurs hinein stattfindet. (...) (Witte 2002, S. 72).

Bacon meint dazu, dass durch dieses Modell der Transfer der Lernerfahrungen bestmöglich realisiert werden kann. Der/Die Teilnehmer/Teilnehmerin befindet sich in zwei Realitäten gleichzeitig: In der Kurssituation und in einer alltagsähnlichen Situation wird ein Transfer in beide Richtungen verwirklicht (vgl. Witte 2002, S. 72). Dieses Modell vollzieht sich meist auf der emotionalen und physischen Ebene und ist erfolgsversprechend. Um das Lernen durch Metaphern zu gewährleisten, sind genaue Ziel- und Erwartungsabsprachen notwendig (vgl. Reiners 1995, S. 67). Der/Die Betreuer/Betreuerin muss folgende drei Prinzipien für die metaphorische Intervention beachten:

- 1. Der Betreuer muss über die verdeckten psychologischen Botschaften der verwendeten Aktivitäten Bescheid wissen*
- 2. Der Betreuer muss fähig sein, die Kursaktivitäten so anzupassen, dass die Metaphern möglichst isomorph mit den Bedürfnissen seiner Gruppe sind*
- 3. Der Betreuer braucht ein Repertoire an Techniken, mit deren Hilfe er den Lösungsprozess metaphorischer Herausforderungen unterstützen kann (Reiners 1995, S. 67).*

Abschließend ist festzuhalten, dass erlebnispädagogische Programme keine Verlängerung oder Neuauflage des Alltags sein sollen, sondern Situationen, die sich vom alltäglichen Leben der meisten Menschen unterscheidet und dadurch für die TeilnehmerInnen eine andere Qualität erhält. Erlebnisse sind jedoch nur zu einem kleinen Teil planbar, denn das innere Ereignis und Erlebnis jedes/jeder einzelnen ist unterschiedlich. Jeder/jede ist für sein/ihr Erlebnis selbst verantwortlich (vgl. Klawe 1998, S. 91).

4.2.1.4. Transfermodelle

Für den Transfer in der Erlebnispädagogik ist die Isomorphie und Metaphorik von enormer Bedeutung. Erickson ist der Meinung, dass die Benutzung von Metaphern die therapeutische Intervention verbessert. Die Verbindung durch Strukturähnlichkeiten

(Isomorphen) bedeutet eine umfassende Metapher für die Kursteilnehmer/Kursteilnehmerinnen. Abgesehen davon ist es aber notwendig erlebnispädagogische Aktionen an die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppen anzupassen. In weiterer Folge kann ein Transfer durch metaphorische Erfahrungen gesichert werden (vgl. Witte 2002, S. 83ff.).

Dazu entwickelte Gass ein differenziertes Sieben-Schritte Modell:

- *Spezifische Kursziele diagnostizieren und gewichten:* Der/Die Erlebnispädagoge/Erlebnispädagogin muss sich ein Bild von den Teilnehmern/Teilnehmerinnen machen und die Wünsche wie auch die Eigenschaften der Gruppe notieren. Daraufhin soll er/sie die angesprochenen Bedürfnisse in eine Reihenfolge bringen (vgl. Witte 2002, S. 85).
- *Auswahl entsprechender metaphorischer Aktivitäten:* Hier gilt es Gemeinsamkeiten zwischen Gruppe und Aktivität (z.B. Umfeld, Ziele, Regeln...) zu finden, um eine isomorphe Verbindung herzustellen (vgl. Witte 2002, S. 85).
- *Erkennen einer erfolgreichen Lösung für die Aktivität und damit für das Entwicklungsziel:* Der/Die Kursleiter/Kursleiterin sollte sich in weiterer Folge Gedanken über die Möglichkeiten des Ausgangs der Aktivität machen. Wenn die Angelegenheit zum Erfolg führen soll, dann sollte sie mit einem isomorphen Ergebnis im wirklichen Leben in Bezug gesetzt werden können (vgl. Witte 2002, S. 85).
- *Verstärken der Isomorphie durch einen geeigneten Rahmen:* Ist die isomorphe Struktur und Lösung bestimmt, sollte der Kursleiter die Metapher der Teilnehmer aufgreifen und deren Präsentation durch symbolische Ausdrucksweisen verstärken. So kann er z.B. die Aktivität in einen neuen Namen umbenennen (z.B. Spinnennetz wird zum Verteilersystem) (...) Die Anwendung der Umgangssprache unterstützt die Verstärkung der symbolischen Bedeutung für die Teilnehmer (...) (Witte 2002, S. 85).
- *Überprüfung der Motivation der Teilnehmer:* Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen müssen ein Gefühl der Herausforderung vermittelt bekommen. So kann die Aufmerksamkeit der Gruppe gefesselt werden und sie wird für die Aktion motiviert. Die Herausforderung muss die Beziehung zwischen der Abenteuer- und der

Lebenssituation beinhalten und darf nicht zu überwältigend sein (vgl. Witte 2002, S. 86).

- *Einplanung von Überarbeitung und Feinkorrekturen:* Es kann vorkommen, dass einzelne TeilnehmerInnen die Metapher nicht verstehen oder andere Bezüge herstellen. Infolgedessen ist die Möglichkeit wichtig den Rahmen korrigieren zu können oder eine neue Interpretation für die TeilnehmerInnen zu finden (vgl. Witte 2002, S. 86).
- *Abschlussreflexion zur Verstärkung und Korrektur:* In dieser abschließenden Reflexion geht es in erster Linie darum das Gelernte anzuwenden um sein Handeln in Folge zu verändern (vgl. Witte 2002, S. 85-86).

Reiners beschreibt in ihrem Buch auch die mögliche Gestaltung der Umsetzung des metaphorischen Modells. Ihr zufolge ist es nötig, dass der/die Betreuer/Betreuerin das geplante Setting so gestaltet, dass es den Bedürfnissen der Gruppe entspricht. Ein/Eine Betreuer/Betreuerin beeinflusst in Form von verbalen und non-verbalen Schlüsselbotschaften den Verlauf der Aktion. Das Engagement der TeilnehmerInnen ist abhängig von den Anknüpfungspunkten und Perspektiven der Aktivität (vgl. Reiners 1995, S. 69-72). Grundsätzlich müssen für eine erfolgreiche Transferleistung folgende Grundbedingungen erfüllt sein:

- *die Ähnlichkeit zwischen Lern und Anwendungssituation*
- *die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Lehrinhalt*
- *Annäherung an die kognitiven, emotionalen und motivierenden Voraussetzungen des Lernenden (Witte 2002, S. 86).*

Resümierend ist festzuhalten, dass die Frage nach der Wirkung in der Erlebnispädagogik eine sehr umstrittene ist, die für viel Diskussionsstoff sorgt. Die vorgestellten Modelle und Methoden können einen Schlüsselfaktor für bestimmte Wirkungsmechanismen darstellen. Dennoch ist es nicht immer möglich auf diese Modelle zurückzugreifen, weil die Situation in der Natur, wie zum Beispiel am Fluss oder im Wald, jedes Mal einzigartig und besonders ist. Es ist nicht förderlich und möglich sich

an ein Modell zu halten, da zumeist zu allgemeine Muster und Merkmale verfolgt werden. Viel bedeutender ist hingegen der Wissensstand des/der Erlebnispädagogen/Erlebnispädagogin. Man muss situativ Entscheidungen treffen können und von der Maßnahme überzeugt sein. *„Jede Situation ist etwas gänzlich Neues nie zuvor da gewesen und bedarf der vollen Aufmerksamkeit der PädagogInnen“ (Kolbinger 2000 zit.n. Lakemann 2005, S. 23).* Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Transfer und der Wirkung. Grundsätzlich wird der Transfer durch die Bereitschaft und den Freiraum der Reflexion von den Erlebnissen und den Erfahrungen beeinflussen (vgl. Lakemann 2005, S. 167). Wirkungsmechanismen können nach einer Aktion oder einem Kurs immer ungenauer beobachtet werden und nicht gut isoliert analysiert werden. Doch kann ein Transfer von Erlebnissen in den Alltag eine Transformation und strukturelle Anpassung des ganz spezifischen Erlebnisses mit sich bringen (vgl. Lakemann 2005, S. 25).

„Sie ist keine technische Methode, mit der sich Wirkungen programmieren lassen, aber sie zieht Impulse nach sich, die neue Dimensionen eröffnen und an die Personen, Gruppen und Teams selbstständig anknüpfen können“ (Lakemann 2005, S. 176).

4.3. Empirische Studien zur Wirksamkeit

In diesem Kapitel werden unterschiedliche empirische Studien zum Thema Erlebnispädagogik vorgestellt. Heutzutage sind empirische Studien, welche die Wirksamkeit erlebnispädagogischer Projekte erforschen, sehr gewünscht und auch notwendig, da noch nicht viele vorliegen. Es bestehen nur wenig aussagekräftige Untersuchungen und Forschungen in diesem Bereich. Die im Folgenden vorgestellten Studien werden als quantitative Datensammlungen verstanden, bei welchen die Ergebnisse wenig über die Wirksamkeit erlebnispädagogischer Aktionen aussagen. Dennoch lässt sich einiges aus diesen Studien ableiten.

Isabel Jahn führte eine empirische Untersuchung zum Thema Erlebnispädagogik in der intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung durch. Die grundlegende Frage der nachfolgenden empirischen Analyse ist, wie die praktischen Umsetzungen erlebnispädagogischer Methoden in der Heimerziehung verwirklicht werden. Sie entschied sich für zwei problemzentrierte Interviews, bei welchen das Erzählprinzip

galt. Dabei wurden zwei MitarbeiterInnen (Betreuerin und Leiter der Einrichtung) aus der ISE- (Intensiv-sozialpädagogische-Einrichtung) Einrichtung interviewt. Mit den offenen Fragen wurde lediglich der Schwerpunkt eingegrenzt und ein Impuls zum Erzählen angeboten (vgl. Jahn 2005, S. 134).

„Thematisiert wurden die Ziele der Arbeit und die Umsetzung dieser in der ISE-Einrichtung, dabei auftretende Probleme und die Transferproblematik der Erlebnispädagogik in den Heimalltag sowie die Rolle des Pädagogen“ (Jahn 2005, S. 134).

Grundsätzlich sollten auch die Kinder der Einrichtung interviewt werden, jedoch war es sehr schwierig das Interesse der Jugendlichen zur Teilnahme an dem Interview zu wecken. Jahn stellte fest, dass der Transfer von Erlebnissen in der ISE-Einrichtung eine kontinuierliche Aufgabe darstellt. Die positiven Erlebnisse der Kinder werden immer auf die momentane Lage bezogen. Die Kinder werden unterstützt ihre Erlebnisse und Erfahrungen in das Alltagsleben zu transferieren. Besonders in Krisensituationen müssen diese positiven Erlebnisse wieder geweckt und verdeutlicht werden, um bei den Kindern eine Einsicht zu bewirken. Nur so können sie sich weiterentwickeln (vgl. Jahn 2005, S. 157). Jedoch erschwert die räumliche Distanz des pädagogischen Settings zum gewohnten Alltag, wie auch der Entwicklungs- und Bildungsstand vieler Kinder den Transfer (vgl. ebd., S. 157). Des Weiteren herrscht eine große Skepsis gegenüber dem Konzept der Einrichtung. Die Regelungen der Einrichtung sind unklar und erschweren Beziehungsarbeit zwischen BetreuerIn und Kindern. Der/Die Erzieher/Erzieherin entscheidet individuell, welches Verhalten für jedes Kind am besten geeignet ist (vgl. ebd., S. 160).

Die Untersuchung zeigt vor allem, dass erlebnispädagogische Aktionen den Prozess der Kontaktaufnahme zu Beginn der Hilfemaßnahmen unterstützen und die Verbindung zwischen PädagogInnen und Kindern intensiviert. Erlebnispädagogische Aktivitäten haben eine ungezwungene Atmosphäre und sind natürlicher. Dadurch können zwischenmenschliche Beziehungen stattfinden, die das Selbstwertgefühl und die Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen. Jahn stellte für sich selbst fest, dass möglicherweise im Vorhinein die Verhaltensweise vieler Kinder der ISE-Einrichtung schon bevor so verankert waren, dass pädagogische Alternativformen wie die Erlebnispädagogik diese Störungen und Krisen nicht mehr beheben können. Die Lernziele aus der Erlebnispädagogik könnten ihrer Meinung nach erfolgreicher

verwirklicht werden, wenn die Hilfen zu einem früheren Zeitpunkt eingesetzt werden würden (vgl. ebd., S. 163). Abschließend kam die Untersuchung zum folgenden Ergebnis: *„Die Erlebnispädagogik ist in der Kinder- und Jugendarbeit nicht alle, aber erleichtert so manches. In der Einrichtung wird die Erlebnispädagogik als eine Methode neben zahlreichen anderen gesehen. Auf der einen Seite ist es passend, die Erlebnispädagogik, nicht als Allheilmittel zu betrachten, das alle Erziehungsprobleme löst, auf der anderen Seite sollte (...) der Stellenwert der Erlebnispädagogik in dem Methodenrepertoire der Einrichtung höher gestellt werden, um deren Wirkung zu verbessern“ (Jahn 2005, S. 163-164).*

Die *„Wirksamkeitsanalyse Outward Bound“* von Michael Jagenlauf und Hartman Breß gilt als die berühmteste und umfangreichste empirische Untersuchung im deutschsprachigen Raum. Sie wurde in den Jahren 1985 bis 1989 im Auftrag von Outward Bound Deutschland ausgearbeitet. In dieser Studie wurden 2.300 Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus insgesamt 40 Kursen der erlebnispädagogischen AuftraggeberInnen befragt. Die Fragebögen wurden am Anfang und am Ende des Kurses wie auch sechs Monate danach den Teilnehmern/Teilnehmerinnen ausgehändigt. Darüber hinaus wurden noch ehemalige Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen (n=4.200) befragt, um bestimmte Langzeitwirkungen der Programme zu evaluieren. Die Rücklaufquote dieser Analyse betrug 30%, das heißt 904 Fragebögen wurden nicht zurückgesendet. Abgesehen davon kam es noch zur Entwicklung weiterer Datenerhebungsinstrumente wie zum Beispiel der Auswertung von 41 Tagebüchern, Interviews mit 58 Leitungskräften oder der Auswertung von 134 teilnehmenden Beobachtungen (vgl. Jagenlauf 1994 zit.n. Witte 2002, S. 98).

Die Outward Bound Kurse charakterisierten sich durch folgende Merkmale:

- *„Die Länge der erlebnispädagogischen Maßnahmen betrug in den Standardkursen 12 Tage*
- *Die Gruppenstrukturen waren hinsichtlich Alter, Geschlecht oder regionaler Herkunft heterogen. Die Auszubildenden, Schüler und Berufstätigen wurden integriert*
- *Der Kurs setzte sich aus den Elementen der Erlebnistherapie Kurt Hahns zusammen (körperliches Training, Projektarbeit, Expedition, Dienste)*
- *Der Lernzuwachs sollte in den Kursbausteinen Klettern, Tourenplanung, Orientierung und Schlauchboot erreicht werden und besondere Aufmerksamkeit sollte den*

Herausforderungen beim Klettern während der Touren im Schlauchboot und beim (Berg)Hüttenaufenthalt zugemessen werden." (Jagenlauf 1994 zit.n. Witte 2002, S. 98).

Eine signifikante Veränderung wurde in folgenden Bereichen festgestellt. Auf der einen Seite lösten die Programme einen starken gruppenspezifischen Prozess aus. Auf der anderen Seite hat sich gezeigt, dass eine hohe Dichte an sozialen Interaktionen vorherrschte. Des Weiteren stieg die Selbstsicherheit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen während der Kursdurchführung. Nachdem der Kurs beendet war, stieg das Verantwortungsbewusstsein wie auch die Zufriedenheit mit der körperlichen Leistung signifikant an. Die Wirksamkeit der Kurse wurde von den Teilnehmer und Teilnehmerinnen unterschiedlich bewertet. So stellte man fest, dass ca. 12% mehr weibliche als männliche Teilnehmer nach dem Kursende versucht haben ihr Verhalten zu verändern. Laut der weiblichen Teilnehmer erzielten die Kurserlebnisse in den Bereichen Angstbewältigung, Stärkung des Selbstvertrauens sowie in der Entwicklung des Teamgeistes, Zusammengehörigkeitsgefühls und Durchhaltevermögens Steigerungen. Die Männer hingegen streichen besonders die Eigenschaften Rücksichtnahme, Verantwortungsbewusstsein und Sorgfalt im Umgang mit der Umwelt und den Materialien hervor (vgl. Jagenlauf/ Breß 1990 zit.n. Witte 2002, S. 99).

Die Untersuchung zeigte, dass die langfristigen Folgen der Kurserlebnisse sehr bedeutend im Hinblick auf die Wirksamkeit der erlebnispädagogischen Aktionen sind (vgl. Witte 2002, S. 99ff.).

Folgende Daten belegen die Wirksamkeit des Konzeptes Outward Bound:

Positiv veränderte Verhaltensbereiche	Prozentualer Anteil der befragten Teilnehmer
Teamgeist entwickeln	68,7%
Durchhaltevermögen entwickeln	66,4%
Selbstvertrauen stärken	60,6%
Rücksicht nehmen	58,9%
körperliche Fitneß steigern	54,1%
Verantwortung übernehmen	51,5%
Sorgfalt mit Umwelt und Material	48,9%
Angst bewältigen	44,6%
Eigeninitiative entwickeln	39,4%

Abb. 10 Auswertung der Daten der *Wirksamkeitsanalyse Outward Bound* (vgl. Breß 1994 zit.n. Witte 2002, S. 101).

In dieser Abbildung wird ersichtlich welche Verhaltensbereiche gestärkt und weiterentwickelt werden. Demnach wird vor allem der Teamgeist innerhalb der Gruppe gefördert. Die jungen Heranwachsenden lernen Verantwortung für sich selbst und für andere Personen zu übernehmen. Erlebnisse können mit einer besonderen Qualität aufgebaut werden, da erlebnispädagogische Kursbausteine wie zum Beispiel Gruppengespräche, Hüttenaufenthalte, Touren, Reflexionen und Gruppenprozesse ihren Beitrag leisten (vgl. Breß 1994 zit.n. Witte 2002, S. 101). Zusammenfassend stellt Jagenlauf folgendes fest:

„Die Gesamtwirkung von Outward Bound- Kursen besteht vor allem darin - so mein Fazit - die Mehrzahl der Teilnehmer intensiv bis sehr intensiv sensibilisiert, angeregt und partiell auch befähigt zu haben, das zukünftige Leben bewusster sowohl auf die eigenen Möglichkeiten und Interessen anderer hin ausgerichtet zu gestalten“ (Jagenlauf 1994 zit.n. Witte 2002, S. 101).

Diese Studie wurde scharf kritisiert. Einerseits wurden viele unterschiedliche Handlungsformen vom Segeln bis zum Skifahren verglichen. Andererseits kritisierte man das breite Spektrum an erlebnispädagogischen Handlungsfeldern. Ein weiterer Kritikpunkt ist die Datenerhebung, die nur durch die Befragungen zustande kam. Es fehlte zudem die Einbeziehung früherer wissenschaftlicher Erkenntnisse. Infolgedessen wird die Verschwommenheit der Transparenz des methodischen Aufbaus und der wissenschaftlichen Unabhängigkeit der Urheber kritisiert (vgl. Witte 2002, S.101-102).

Auch Amesberger führte im Zeitraum von 1988 bis 1992 eine Erhebung bezüglich der Wirkung von Outdoor- Aktivitäten durch. Dabei erforschte er die Persönlichkeitsentwicklung und die Alltagsbewältigung bei sozialbenachteiligten Personen (vgl. Amesberger 1992 zit.n. Michl 2009, S. 52). Auch diese Untersuchung stützte sich auf die qualitativen Forschungsmethoden (Interviews und Beobachtungen). So stellte Amesberger fest, dass positive Veränderungen hinsichtlich der allgemeinen Befindlichkeit, des Selbstwertgefühls und der Konfliktlösungskompetenz der TeilnehmerInnen beobachtbar waren. Abgesehen davon war es den TeilnehmerInnen anschließend durch die Erkennung der persönlichen Ziele möglich private und berufliche Perspektiven deutlicher zu formulieren (vgl. Amesberger 1992 zit.n. Michl 2009, S. 52). Zimmermann führte auch eine Studie in Bezug auf die Wirkung von erlebnispädagogischen Aktivitäten durch. Die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit

erlebnispädagogischer Methoden wurde in Bezug auf das Klassenklima und der sozialen Kompetenz von SchülerInnen erforscht. In Form von Fragebögen wurden 175 SchülerInnen und 22 LehrerInnen befragt. In Anlehnung daran wurde noch eine soziometrische Erhebung durchgeführt (vgl. Zimmermann 2005 zit.n. Gettiner 2013, S. 84).

Folgende Effekte ergab die Untersuchung:

- *„Schüler/Schülerinnen mit niedrigen Werten in der Einschätzung der sozialer Kompetenz und der eigenen Klassengemeinschaft profitierten mehr von der erlebnispädagogischen Maßnahme*
- *Männliche Probanden werden nach dem erlebnispädagogischen Camp von anderen Mitschülern gleichen Geschlechts eher als bevorzugter Sitznachbar gewählt*
- *Nach der erlebnispädagogischen Maßnahme sinkt die Rivalität der Schüler/Schülerinnen. Ebenso sinkt die Rivalität aller Mädchen nach dem zweiten Messzeitpunkt (Teilnehmerinnen und Nichtteilnehmerinnen des Camps)*
- *Die soziale Kompetenz verändert sich nachhaltig positiv, im Sinne einer bleibenden niedrigen Rivalität*
- *Lehrer/Lehrerinnen nehmen teilnehmende Klassen nach der Maßnahme als weniger störend wahr.“ (vgl. Zimmermann 2005 zit.n. Gettinger 2013, S. 84-85).*

In den Jahren 1996 und 1997 wurde eine Evaluationsstudie zur Bedeutung der Erlebnispädagogik als Hilfe zur Erziehung nach dem Kinder- und Jugendhilfsgesetz, durchgeführt. Der Auftraggeber war das Hamburger Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis (ISP). In dieser Studie wurden 653 Stadt-, Kreis- und Bezirksamter der BR Deutschland befragt (vgl. Witte 2002, S. 102). Aufgrund der relativ großen Rücklaufquote (40,9%) sprechen die Autoren in ihrer Studie von einer statistischen Repräsentativität:

„Um die Reichweite der Untersuchung abzuschätzen, wurden einige strukturelle Daten der beteiligten Jugendämter (u.a. Verteilung auf die Bundesländer, Anteil von Stadt und Kreisjugendämter, Zahl der gewährten Hilfen) mit entsprechenden Daten für alle 653 deutschen Jugendämter verglichen. Dabei zeigten sie hohe Übereinstimmungen, so dass man die Ergebnisse der Befragung mit einiger Vorsicht verallgemeinern kann“ (Klawe u.a. 1998, S. 94).

Der Fragebogen, der für die Jugendämter konzipiert war, umfasste zwei Bereiche: Im quantitativen Teil ging es um die Praxis der Erlebnispädagogik bezüglich möglicher Hilfen in der Erziehung um einen Einblick in die praktische Arbeit und Vorgehensweise zu gewinnen. Gefragt wurde speziell nach der Struktur des Jugendamtes und nach den erlebnispädagogischen Maßnahmen als Hilfen in der Erziehung seit Beginn 1995 (vgl. Klawe u.a. 1998, S. 93). Der qualitative Teil legte den Fokus auf die Bewertung einzelner Maßnahmen. So wurden die MitarbeiterInnen gebeten die letzten erlebnispädagogischen Aktionen zu beschreiben und qualitativ zu bewerten. Abgesehen davon mussten sie die Erlebnispädagogik bewerten und einschätzen. Eine Frage war zum Beispiel: Was sind die Vor- und Nachteile einer erlebnispädagogischen Maßnahme? (vgl. Klawe u.a. 1998, S. 93). Nur 158 Ämter, die insgesamt 566 erlebnispädagogische Maßnahmen durchführten, antworteten auf die Befragung.

„Von den 566 erlebnispädagogischen Maßnahmen wurden in 62,2% der Fälle im Rahmen von stationären Maßnahmen § 34 KJHG gewährt, 37,8% waren intensive sozialpädagogische Einzelbetreuungen (§35), 12,2 % ganz allgemeine Hilfen zur Erziehung nach §27, 4,8% fanden im Rahmen Sozialer Gruppenarbeit (§29) statt. Alle anderen restlichen Zuordnungen wurden für weniger als 3% der Fälle angegeben (Mehrfachnennungen)“ (Klawe u.a. 1998, S. 95).

So *„spiegeln diese Zahlen weniger inhaltliche Zielvorstellungen und Konzeptionen der Jugendämter wieder, als vielmehr deren Haushaltslogik.“ (Witte 2002, S. 64).*

Des Weiteren zeigte sich, dass überwiegend Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 18 die Hilfen zu Erziehung gewährt wurden. So ist auch der männliche Anteil mit 78,1% deutlich überrepräsentiert. In Inlands- und Auslandsprojekten wurde aber auf eine geschlechtsspezifische Verteilung Rücksicht genommen (vgl. Witte 2002, S. 64).

Folgende Zuweisungsgründe wurden für die erlebnispädagogischen Aktionen genannt:

- *„Die Unfähigkeit tragfähige soziale Beziehungen aufzubauen*
- *Perspektivenlosigkeit*
- *aggressives und wiederholt kriminelles Verhalten (bei Jungen) und Selbstgefährdung (bei Mädchen*
- *Selbstgefährdung*
- *Verweigerung von Pflichten und Aufgaben*
- *geringe Frustrationstoleranz“ (Witte 2002, S. 64).*

Eine Vorbereitungsphase für die jungen Heranwachsenden auf die Projekte fand nicht statt. Es ergab eine hohe Abbruchrate (28,8%). Grundsätzlich hatte die Studie ein eng eingegrenztes Untersuchungsfeld. Im Mittelpunkt stand die Untersuchung von erlebnispädagogischen Projekten als Hilfe zur Erziehung. So wurde auf die Effekte und Wirkungen der Projekte wenig bis gar nicht Rücksicht genommen (vgl. Witte 2002, S. 64). Klawe und Bräuer sind hingegen von ihrer Studie überzeugt: Es wird deutlich, „*dass die Effekte erlebnispädagogischer Maßnahmen eher positiv eingeschätzt werden und selbst abgebrochene Maßnahmen positive Effekte haben können.*“ (Klawe u.a. 1998, S. 108).

Resümierend ist festzuhalten, dass in den letzten Jahren einige empirische Studien bezüglich der Wirksamkeit und Bedeutung erlebnispädagogischer Maßnahmen durchgeführt worden sind. Die Erlebnispädagogik befindet sich immer noch im Aufschwung und wird in den nächsten Jahren noch weiterentwickelt werden. Vor allem wird sie nicht nur als Rettungsanker verstanden werden, sondern als Hilfe und Unterstützung in der Sozialpädagogik. Da es unterschiedliche Anwendungsbereiche mit sehr unterschiedlichen Zielsetzungen und Anforderungen gibt, ist es schwierig dieses breite Spektrum von erlebnispädagogischen Anwendungssituationen gesamt darzustellen. Deutlich wird in diesen Studien jedoch, dass Erlebnispädagogik sehr viel bewirken kann und einen wichtigen Beitrag in der Kinder- und Jugendhilfe leisten kann. Bei vielen Untersuchungen steht die Wirkungsfrage nicht vordergründig im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Sie befassen sich in den meisten Fällen zwar mit den Erfolgsaussichten der Erlebnispädagogik, jedoch erbringen sie keinen Erkenntnisgewinn bezüglich der Konzepte zur Wirksamkeit. Nur sehr wenige Studien erforschen ausreichend die Wirkungsfrage (vgl. Witte 2002, S. 112).

5. Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe

In diesem Kapitel wird ein kurzer Einblick in die Aufgaben und Tätigkeiten der Kinder und Jugendhilfe gegeben. Abgesehen davon werden die Ziele der Kinder und Jugendhilfe vorgestellt. Zudem soll die Frage welchen Beitrag die erlebnispädagogischen Maßnahmen in der Kinder- und Jugendhilfe leisten geklärt werden. Dies wird durch die

nähere Erläuterung der Transferchancen im Hinblick auf die Kinder und Jugendhilfe beleuchtet.

5.1. Grundsätze und Ziele

Der Begriff Kinder- und Jugendhilfe ist aufgrund seiner drei Ausdrucksweisen (Kinder, Jugend und Hilfe) nicht eindeutig zu klären. So stellen die beiden Begriffe Kind und Jugendlicher gesellschaftliche Konstruktionen dar, die im Laufe der Geschichte auf unterschiedliche Weise interpretiert wurden und sich nicht auf biologische Lebensphasen beziehen. Der Begriff der Hilfe ist auch sehr vieldeutig und liefert keine einheitliche Definition. Er umfasst sowohl sozialpädagogische Konnotationen über *Not und Profession*, psychologische Diskussionen um das *Helfersyndrom*, als auch soziologisch orientierte Debatten über *Hilfe und soziale Kontrolle* (vgl. Seelmeyer/Bock 2005, S. 988ff.). Die Basis und die Grundlage, auf der die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland aufgebaut wurde, ist „*mit der Ausdifferenzierung von Handlungsfeldern (Jugendarbeit, Jugendpflege, Jugendfürsorge, Heimerziehung, Kindergarten) und organisatorischen Strukturen (Jugendamt, Wohlfahrts und Jugendverbände), der Professionalisierung (Entstehung der ersten Ausbildungsstätten), der Entwicklung sozialpädagogischer Konzepte und der Schaffung gesetzlicher Grundlagen (RJWG, JGG, Jugendpflegeerlasse)*“ gelegt worden (Seelmeyer/Bock 2005, S. 988).

Den zentralen Meilenstein der Kinder- und Jugendhilfe hat jedoch die Einführung des Jugendwohlfahrtsgesetzes (1989) gelegt. Seit 2013 gibt es ein weiteres einheitliches Bundesgesetz für Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Gütl 2013, S. 17). Die Grundsätze der Kinder- und Jugendhilfe werden seit 1. Mai 2013 wie folgend definiert:

1. *„Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“*
2. *Die Pflege und Erziehung von Kindern und Jugendlichen ist in erster Linie die Pflicht und das Recht ihrer Eltern oder sonst mit Pflege und Erziehung betraute Personen.*

3. *Eltern und sonst mit Pflege und Erziehung betraute Personen sind bei der Ausübung von Pflege und Erziehung durch Information und Beratung zu unterstützen und das soziale Umfeld zu stärken.*
4. *Wird das Kindeswohl hinsichtlich Pflege und Erziehung von Eltern oder sonst mit Pflege und Erziehung betrauter Personen nicht gewährleistet, sind Erziehungshilfen zu gewähren.*
5. *In familiäre Rechte und Beziehungen darf nur insoweit eingegriffen werden, als dies zur Gewährleistung des Kindeswohls notwendig und im Bürgerlichen Recht vorgesehen ist.*
6. *Die Wahrnehmung der Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe erfolgt in Kooperation mit dem Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsystem“ (§ 1 Abs. 1-6 B-KJHG).*

Die Ziele der Kinder- und Jugendhilfe sind:

1. *„Bildung eines allgemeinen Bewusstseins für Grundsätze und Methoden förderlicher Pflege und Erziehung;*
2. *Stärkung der Erziehungskraft der Familien und Förderung des Bewusstseins der Eltern für ihre Aufgaben;*
3. *Förderung einer angemessenen Entfaltung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Verselbständigung;*
4. *Schutz von Kindern und Jugendlichen vor allen Formen der Gewalt und anderen Kindeswohlgefährdungen hinsichtlich Pflege und Erziehung;*
5. *Reintegration von Kindern und Jugendlichen in die Familie im Interesse des Kindeswohles, insbesondere im Zusammenhang mit Erziehungshilfen“ (§ 2 Abs.1-5 B-KJHG).*

Die Aufgaben und Leistungen der Kinder und Jugendhilfe werden, nach der aktuellen Fassung des Landesgesetzblattes Nr. 49/2012, in vier Kategorien eingeteilt:

1. stationäre Unterbringungen
2. teilstationäre Angebote
3. ambulante Angebote

4. mobile Angebote (Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2005 zit.n. Gütl 2013, S. 21).

In diesen Bereichen können erlebnispädagogische Programme eingesetzt werden und als unterstützender Faktor für die Krisenbewältigung oder in der Erziehungshilfe dienen.

5.2. Einsatz der Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe

Die Bedeutsamkeit der erlebnispädagogischen Settings ist in den letzten Jahren gewachsen. In den Praxisfeldern der Kinder und Jugendhilfe werden immer mehr erlebnispädagogische Arbeitsansätze und Methoden verwendet. Sie erfährt aber nicht nur in der Kinder- und Jugendhilfe einen Bedeutungszuwachs, sondern auch (vgl. Schirp 2012, S. 33) *„in der offenen Jugendarbeit und der außerschulischen Bildung, in individual- und gruppenpädagogischen Formen der Hilfen zur Erziehung, in Projekten zur Inklusion, in berufsorientierenden Maßnahmen der Jugendsozialarbeit, in der Drogen-, Gesundheits-, und Gewaltprävention und bei der Integration von jugendlichen Zuwanderern.“* (Schirp 2012, S. 33).

In Anlehnung daran meint Paffrath, dass die Erlebnispädagogik sowohl in der sozialen Arbeit als auch in der Sozialpädagogik fest verankert ist (vgl. Paffrath 2013, S. 178).

„Sie hat Eingang gefunden in so unterschiedliche Bereiche wie Erziehungshilfe, Heimerziehung, Jugendarbeit, aufsuchende Sozialarbeit, Bewährungshilfe oder den Strafvollzug“ (Paffrath 2013, S. 178).

So hat zum Beispiel nach Klawe die Erlebnispädagogik in der Erziehungshilfe einen festen Platz gefunden. *„Je nach Intention könnte man sie irgendwo zwischen Alltag und Alaska, also auf einem Kontinuum zwischen milieunahen und milieufernen Betreuungsarrangements orten und zudem in ihrer Funktion für den Hilfeprozess unterscheiden“* (Klawe 1998, S. 15).

Die Erlebnispädagogik geht auf die Lebenssituation des jungen Menschen ein und bietet eine kreative, flexible und intensive Betreuung an. Die Kinder- und Jugendhilfe fordert

eine bestimmte inhaltliche Qualität um eine Betreuung im qualitativen Sinn als intensiv zu bezeichnen. Dafür müssen bestimmte Tätigkeitsmerkmale von Seiten der Pädagogen/Pädagoginnen ausgeführt werden (vgl. Klawe 1998, S. 28).

Hilfestellung bei

- *„der Beschaffung oder Erhalt von Wohnmöglichkeiten*
- *der Vermittlung von geeigneten schulischen und beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten*
- *der Vermittlung von Arbeitsplätzen*
- *der Verwaltung des Einkommens bzw. finanzieller Unterstützungsleistungen und*
- *der Gestaltung der Freizeit“ (Klawe 1998, S. 28).*

Erlebnispädagogische Projekte werden von vielen WissenschaftlerInnen als bedeutsame und hilfreiche Zugänge in der Kinder und Jugendhilfe verstanden. Kinder und Jugendliche haben die Möglichkeit ihre Persönlichkeit zu entwickeln und sich soziale Kompetenzen anzueignen. Darüber hinaus lernen sie ihre persönlichen Grenzen kennen und machen Erfahrungen in der Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit. Durch den Gruppenprozess werden soziale Aspekte berücksichtigt. Die jungen Heranwachsenden lernen für sich selbst und andere Verantwortung zu übernehmen (vgl. Schirp 2012, S. 33).

„Sie rückt den Menschen als handelndes Subjekt in den Mittelpunkt und misst dessen individuellen Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten besondere Aufmerksamkeit zu. In den Hilfen zur Erziehung verpflichtet das, die Hilfen vom jungen Menschen aus zu „komponieren“, anstatt ihn in vorgegebene Schemata zu pressen“ (Heckner 2003).

In der Praxis haben sich Wanderungen, Klettergärten, Segelturns, Kanufahrten oder Übernachtungen im Freien als vorteilhaft erwiesen. Abgesehen davon haben aber auch urbane Abenteuersituationen und Bewegungspraktiken (City Bound, Parkour etc.) in der Kinder und Jugendhilfe Eingang gefunden (vgl. Schirp 2012, S. 33). Sehr oft werden jedoch erlebnispädagogische Settings und Angebote als etwas Besonderes angesehen, die sehr viel Zeit, Personal und Finanzen in Anspruch nehmen. Aus diesem Grund geraten erlebnispädagogische Aktionen in der Kinder und Jugendhilfe oft ins Abseits, da das Geld und gut ausgebildetes Personal fehlen (vgl. Eckern 2007, S. 17). Für Eckern wirken diese Faktoren zwar hemmend, doch meint sie, dass Erlebnispädagogik auch einfach und anders gestaltet werden kann (vgl. Eckern 2007, S. 17).

„Kooperative Abenteuerspiele in Räumen, Wanderungen mit Biwak im Stadtwald und niedrige Seilgartenelemente im Garten können jedoch unaufwändig im Jugendhilfealltag untergebracht werden.“ (Eckern 2007, S. 17).

Das bedeutet, dass Erlebnispädagogik überall stattfinden kann und nicht untrennbar mit Schiffen, Wüsten, Wäldern oder Bergen verbunden ist. Wichtig ist, dass Gruppenprozesse und Reflexionsphasen stattfinden. Durch erlebnispädagogische Aktionen können interessante und wichtige Verhaltensbeobachtungen gemacht werden, die im normalen Alltag nicht möglich sind (vgl. Klawe 1998, S. 17). Nach Klawe ist Erlebnispädagogik mehr als eine Idee und Theorie. *„Sie ist ein Menschenbild, eine Herausforderung an das Denken, Fühlen und Handeln der Pädagogen“ (Klawe 1998, S. 17).*

In der Kinder- und Jugendhilfe haben sich neben der stationären Erziehung und als Hilfe zur Erziehung in den letzten Jahren zahlreiche neue Betreuungsarrangements etabliert. Ihr Ziel ist die geeigneten und notwendigen Hilfen vorrangig an den Bedürfnissen der jungen Heranwachsenden zu orientieren und den Alltag in den Institutionen erlebnisreicher zu gestalten (vgl. Klawe 1998, S. 31). Als zentrale Betreuungsarrangements werden erlebnispädagogische Projekte verstanden, die beispielsweise Segeltörns mit gefährdeten Jugendlichen, sportlich-körperorientierte Aktivitäten in komfortarmer Umgebung sowie Reisen durchführen (vgl. Klawe 1998, S. 31).

Seit Beginn der 80er Jahre wurde eine vielfältige Chance in erlebnispädagogischen Hilfen der Erziehung erkannt. Eine Chance vor allem für Delinquente und deprivierte Jugendliche in psycho-sozialen Notlagen, wie Schulverweigerer oder hyperaktive Kinder. So wurde im Laufe der Jahre die intensiv sozialpädagogische Einzelbetreuung durch erlebnispädagogische Projektarbeit auf- und ausgebaut (Fischer/Ziegenspeck 2008, S. 272).

Erlebnispädagogische Projekte werden in der Kinder- und Jugendhilfe als Krisenintervention oder präventive Maßnahme eingesetzt. Diese Maßnahmen können zusätzlich noch die Komponente einer intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung vorweisen. Neben den aufgezählten Betreuungsarrangements sind auch Aufenthalte in Ländern mit anderen sozialen und kulturellen Bedingungen ein wesentlicher Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Klawe 1998, S. 21). Aus diesem Grund wird diese Maßnahme meist als finales Rettungsprinzip verstanden. Wenn verschiedene

Institutionen mit schwierigen Kindern und Jugendlichen nicht zurecht kommen, dann sollen erlebnispädagogische Arrangements als letzte Rettungschance erhalten (vgl. Klawe 1998, 23). Eckern sieht die Erlebnispädagogik in der Kinder und Jugendhilfe auch als finalen Rettungsring. Demnach werden erlebnispädagogische Maßnahmen nur für jene Jugendliche genutzt, *„die nicht mehr durch ambulante oder stationäre Maßnahmen erreicht werden konnten“* (Eckern 2007, S. 17).

Schirp hingegen beschreibt es so:

„Wo Pädagogik ansonsten scheitert, ermögliche das Abenteuer neue Zugänge und knüpfe im Sinne eines funktionellen Äquivalents im pädagogischen Setting an den abenteuerlichen und riskanten Lebenspraxen ausgegrenzter Jugendlicher an“ (Schirp 2012, S. 34).

Ziel dieser Maßnahme ist es die betreffenden Jugendlichen mit einer besonderen, außergewöhnlichen Maßnahme aus dem Milieu und der Krise herauszulösen. Dafür ist eine längerfristige Trennung von zu Hause bzw. ein Auslandsprojekt eine ideale Lösung (Klawe 1998, S. 24). Aber auch diese Maßnahmen besitzen kein einheitliches Konzept, sondern beziehen sich auf verschiedene theoretische Wurzeln wie zum Beispiel auf die Erlebnistherapie von Kurt Hahn (vgl. Klawe 1998, S. 25). Nichtsdestotrotz greifen diese Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe bei auffälligen Jugendlichen unterstützend ein. Erlebnispädagogische Angebote bieten für junge Heranwachsende Erprobungsräume die zur Entwicklung persönlicher Kompetenzen beitragen, die kooperative Zusammenarbeit fördern und Aggressionssteuerung sowie Frustrationstoleranz weiterentwickeln (vgl. Paffrath 2013, S. 180). Längerfristige Auslandsprojekte oder intensive Einzel- und Gruppenbetreuungen unterstützen Jugendliche auf dem Weg zu eigenverantwortlicher Lebensführung und sozialer Integration (vgl. Paffrath 2013, S. 181). Für Deinet sind erlebnispädagogische Ansätze in der Kinder- und Jugendhilfe besonders interessant und wichtig, weil sie *„eine Brücke zwischen pädagogisch inszenierten Räumen und dem Aneignungs- bzw. Risikobedürfnis von Jugendlichen allgemein schlagen und durch gezielte Angebote Bildungsmöglichkeiten eröffnen, die von den Lebenswelten der Kinder ausgehen.“* (Deinet 2007 zit.n. Schirp 2012, S. 34).

Da Bildung immer ein Prozess des sich bildenden Subjektes ist und dieses Subjekt im Zentrum der Betrachtung stehen muss, kann gerade die Erlebnispädagogik hier ihr besonderes Leistungspotential entfalten (vgl. Münchmeier zit.n. Thiel u.a. 2004, S. 25).

Damit die Erlebnispädagogik ihr ganzes Bildungspotential entfalten kann ist es notwendig sich auf die gesamte junge Generation zu beziehen. Sie darf sich nicht nur auf besondere Klientelgruppen einschränken lassen. Nur so wird sie allgemein pädagogisch relevant (vgl. Münchmeier zit.n. Thiel u.a. 2004, S. 25).

Resümierend ist festzuhalten, dass *„die Abenteuer- und Erlebnispädagogik in der Praxis der Kinder und Jugendhilfe angekommen ist, als erlebnisorientierter Ansatz, der altersspezifische Bedürfnisse und Entwicklungsaufgaben in Kindheit und Jugend thematisiert.“* (Schirp 2012, S. 34).

Erlebnispädagogik kann die hochgestellten Erwartungen nur dann erfüllen, wenn die Aktivitäten in den pädagogischen Alltag der Kinder- und Jugendhilfe eingebettet sind. Erlebnispädagogik soll die Lust am Lernen, die Freude an neuen Erfahrungen, Gemeinschaftsgeist und Solidarität, das Gefühl des „Flows“ beim Individuum erfahrbar machen. Diese Erlebnisse sollen in den Alltag mitgenommen werden. Dazu muss die Erlebnispädagogik in der Institution integriert sein. Die SozialpädagogInnen müssen auch hinter der Erlebnispädagogik stehen und sich für sie stark machen. Sie sollte in der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur als Rettungskonzept verstanden werden, sondern als Hilfe zur Erziehung und Unterstützung des Alltags. Erlebnispädagogische Aktivitäten werden in den meisten Fällen von den jungen Heranwachsenden sehr positiv aufgenommen. Es werden positive Entwicklungsschritte ermöglicht. Außerdem ist sie ein geeignetes Instrument für die Diagnose und Ressourcenfindung im Kinder- und Jugendhilfebereich. Klawe und Bräuer haben den Nutzen der Erlebnispädagogik erkannt:

„Erlebnispädagogik ist keine Methode, sondern eine pädagogische Grundeinstellung, die darum bemüht ist den pädagogischen Alltag in seinen Bezügen möglichst erlebnisintensiv zu gestalten.“ (Klawe und Bräuer 1998 zit.n. Lakemann 2005, S. 164).

6. Empirische Analyse

6.1. Zugang zum Thema

Die Erlebnispädagogik findet schon seit Jahrzehnten im Kinder- und Jugendhilfebereich vielfältige Anwendungsbereiche. Die Erlebnispädagogik entwickelt sich fortwährend. So ist ein vielfältiger und kreativer Pool an erlebnispädagogischen Angeboten und Projekten in Österreich entstanden.

Dieser Teil meiner erlebnispädagogischen Arbeit bezieht sich auf dieses breitgefächerte Pool an kreativen erlebnispädagogischen Zugängen und Realisierungen. Im Folgenden stelle ich eine Auswahl von erlebnispädagogischen Projekten in Form von ExpertInneninterviews vor. Dies soll zum Verständnis für die Erlebnispädagogik beitragen.

6.2. Ziel des Forschungsvorhabens und Forschungsfragen

In diesem Kapitel werden jene Ziele und Forschungsfragen erläutert, die sich im Rahmen der Literaturrecherche und durch die Informationen und Erkenntnisse der bisherigen Forschungen zu diesem Thema herauskristallisierten. Ziel dieses Forschungsprojektes ist es unterschiedliche erlebnispädagogische Projekte von SozialpädagogInnen und ErlebnispädagogInnen vorzustellen. In weiterer Folge soll ein Vergleich zwischen den einzelnen Projekten angestellt werden. Zudem sollen die Strukturen und Arbeitsprozesse der vorgestellten Projekte als Beispiel für weitere erlebnispädagogische Aktionen dienen können. Es soll gezeigt werden, dass erlebnispädagogische Aktivitäten als sozialpädagogische Interventionsform geeignet sind. Die dargestellte Sichtweise der Experten und Expertinnen soll dem/der LeserIn erkennen lassen, dass erlebnispädagogische Maßnahmen einen Ausgleich zum Alltag schaffen.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage inwieweit die Erlebnispädagogik eine sinnvolle Interventionsform in der Kinder und Jugendhilfe ist, wurden folgende fünf Unterpunkte zur Forschungsfrage ausgearbeitet:

- Welche Bedeutung haben erlebnispädagogische Aktionen in der Kinder- und Jugendhilfe?
- Wie sieht die Planung und Vorbereitung von erlebnispädagogischen Projekten aus?
- Wie sieht es mit der Reflexion und dem Transfer aus?
- Wie wurden die Projekte von den jungen Heranwachsenden angenommen?
- Welche Wirkungsimpulse wurden bei den jungen Heranwachsenden erzielt?
- Wie sehen die Perspektiven der Erlebnispädagogik aus?

Bei der fünfteiligen Fragestellung wurde vor allem auf die Struktur- und Arbeitsprozesse des jeweiligen erlebnispädagogischen Projektes Bezug genommen. Mit Hilfe der vorgestellten Projekte sollte auch die Wirkungsfrage zum Teil eruiert werden. Da die Erlebnispädagogik im Schatten der heutigen Erlebnis- und Eventkultur steht, wurde auf die Vermittlung eines klaren und deutlichen Bildes der Erlebnispädagogik zur Veranschaulichung und Abgrenzung Wert gelegt. SozialpädagogInnen und BetreuerInnen sollen damit Anhaltspunkte und Beispiele für die erlebnispädagogischen Methoden, Techniken und Arrangements erhalten.

6.3. Stichprobe

Im folgenden Kapitel wird die gewählte Stichprobe der Untersuchung, welche für die Beantwortung der Fragestellung und der fünf Folgefragen relevant ist, näher beschrieben.

Die Stichprobe umfasst fünf Experten und Expertinnen. Die Auswahl fiel auf drei ExpertInnen aus dem Heilpädagogischen Zentrum Graz Wetzelsdorf, die zu ihren Projekten, welche sie mit den Kindern und Jugendlichen dieser Einrichtung durchgeführt hatten, befragt wurden. Die anderen zwei Interviews erläutern die Erfahrungen von zwei Erlebnispädagogen, die mit jungen Heranwachsenden Auslandsprojekte durchführten. Da es sich dabei um ExpertInnen der Erlebnispädagogik handelt, wurde nach das Protokoll von ExpertInneninterviews für die Analyse befolgt.

6.4. Die Methode

Im folgenden Kapitel wird die herangezogene Forschungsmethode genauer vorgestellt.

6.4.1. Die Befragung

Die mündliche Befragung wird als eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich mit festgelegten Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen, verstanden. In den meisten Fällen spricht man von einem „Interview“, wobei beide Begriffe (das Interview und die mündliche Befragung) als Synonym verwendet werden. Während dieser verabredeten Zusammenkunft ist es zumeist die Intention durch Fragen des Interviewenden Information von einer oder mehreren Befragten zu erhalten (vgl. Stadler Elmer 2011, S. 175). Die Dauer eines Interviews ist abhängig von der Befragungsstrategie und dem Forschungsdesign. Es können kurze Befragungen von einigen Minuten sein oder mehrstündige Zusammenkünfte stattfinden (vgl. Friebertshäuser/Langer 2013, S. 438). Hug und Poscheschnik definieren ein Interview, das der Forschung dient, wie folgt:

„Ein Interview ist eine besondere Form des Gesprächs, das von der Forscherin mit einer zu beforschenden Person geführt wird. Interviews dienen der wissenschaftlichen Datenerhebung. Im Gegensatz zu einem Alltagsgespräch, bei dem man nur zu leicht vom hundertsten ins tausendste kommt, sind Interviews systematischer und kreisen stärker um ein bestimmtes, von der Forschungsfrage definiertes Thema“ (Hug/Poscheschnik 2010, S. 100).

Die AkteurInnen in der Rolle des Befragten können ihre subjektiven Sichtweisen über vergangene Ereignisse, Zukunftspläne, Projekte, Erfahrungen und Erlebnisse erörtern und offenlegen (vgl. Bortz/Döring 2009, S. 308).

„Die Entscheidung für eine spezifische Interviewform resultiert aus dem jeweiligen Forschungsdesign, dem Erkenntnisinteresse, der Fragestellung, der zu befragenden Zielgruppe sowie der methodischen Anlage der Studie.“ (Friebertshäuser/Langer 2013, S. 438).

Daraus wird ersichtlich, dass das wissenschaftliche Interview eine konkrete Planung benötigt, die vor allem eine reflektierte und kritische Auseinandersetzung mit der Art des Fragens und der Kommunikationssituation sein sollte. Die Durchführungsphase und Auswertungsphase der verabredeten Zusammenkunft sollte einbezogen werden und es sollten auch mögliche Fehlerquellen wie zum Beispiel die falsche Reihenfolge der Fragen oder schlechte Formulierungen beachtet werden (vgl. Stadler Elmer 2011, S. 175). Für die vorliegende Arbeit fiel die Entscheidung aufgrund der erläuterten Vorzüge auf die mündliche Befragung, weil es möglich ist von den Befragten

„gezielte Information(en) und Berichte über persönliche Erfahrungen, Bewertungen und Meinungen zu erhalten, auf neue, zuvor nicht bedachte Inhalte einzugehen, sich dem sprachlichen Niveau der befragten Person anzupassen, Nachfragen zu stellen und die gegenseitige Verständigung sichern“ (Stadler Elmer 2011, S. 177).

Es wurde zum größten Teil die Methode der offenen Fragen angewandt um den Befragten viel Spielraum beim Antworten und Beschreiben der Erlebnisse zu geben. Dadurch wurde auch die Interaktion zwischen den beiden Personen berücksichtigt und der Interviewer hatte die Möglichkeit Eindrücke und Deutungen als Informationsquelle zu verwenden (vgl. Bortz/Döring 2009, S. 309). Es wurden bestimmte Themen, welche die Erlebnispädagogik betreffen, aufgegriffen und genauer diskutiert. Der/Dem Interviewenden wurden gewisse Freiheiten bezüglich der Beantwortung der Fragen ermöglicht, jedoch wurde sichergestellt, dass bestimmte Themenbereiche, welche für die Beantwortung der Forschungsfrage von wesentlicher Bedeutung waren, ausreichend angesprochen wurden (vgl. Marotzki 2006, S. 114). Mit dieser Herangehensweise wurde eine Grundstruktur für Datenexploration und Datenanalyse geschaffen. Es gab genügend Spielraum über Erlebnisse und Erfahrungen zu sprechen und die jeweiligen Schwerpunkte der Befragten zu eruieren (vgl. Stadler Elmer 2011, S. 180-182). Die Fragestellungen an die Experten und Expertinnen wurden so präzise gestaltet, dass die Antworten miteinander verglichen werden konnten. Bei der Auswertung lag der Fokus einerseits auf den verschiedenen Ansichten bezüglich der Erlebnispädagogik im Allgemeinen. Andererseits wurde im zweiten Teil konkret auf die spezifischen Aspekte der durchgeführten Projekte eingegangen. Somit konnte das Ziel einer realistischen und umfassenden Wiedergabe der Erlebnispädagogik erreicht werden. Zur Umsetzung der Befragung wurde das Erhebungsinstrument eines ExpertInneninterviews herangezogen.

6.5. Das Erhebungsinstrument

Nach der Festlegung der Methode war es wichtig das adäquate Erhebungsinstrument auszuwählen. Für dieses Forschungsvorhaben fiel die Entscheidung auf das „ExpertInneninterview“. Die Umsetzung und Gestaltung eines ExpertInneninterviews wird in diesem Abschnitt näher erläutert.

6.5.1. Das ExpertInneninterview

Ein ExpertInneninterview zählt zu einem nichtstandardisierten Interviewverfahren. Der Interviewer hat dabei eine vorbereitete Liste offener Fragen, welche er/sie als Grundlage des Kommunikationsprozesses einsetzt (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 111).

Empfohlen wird diese Form des Interviews immer dann,

- *„wenn in einem Interview mehrere unterschiedliche Themen behandelt werden müssen, die durch das Ziel der Untersuchung und nicht durch die Antworten des Interviewpartners bestimmt werden, und*
- *wenn im Interview auch einzelne, genau bestimmbare Informationen erhoben werden müssen“ (Gläser/Laudel 2010, S. 111).*

Somit stellen wir fest, dass beide Punkte auf das ExpertInneninterview zutreffen, da es zur Rekonstruktion eines sozialen Prozesses beiträgt (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 111). Auch Meuser und Nagel sind der Meinung, dass sich das offengestaltete Experteninterview für die Datenerhebung am besten eignet. Aufgrund der Flexibilität und des nicht standardisierten Ablaufschemas wird dem/der Experten/Expertin die Gelegenheit gegeben Beispiele einzubringen sowie seine/ihre Vorgehensweisen in bestimmten Situationen zu erläutern (vgl. Marotzki/Bonsack/Meuser 2006, S. 58).

„Die Bestimmung des Expertenbegriffs knüpft an die wissenssoziologische Unterscheidung von Experten und Laien und die entsprechende Unterscheidung von Allgemeinwissen und spezialisiertem Sonderwissen an.“ (vgl. Schütz 1927/Sprondel 1979 zit.n. Marotzki/Bonsack/Meuser 2006, S. 57).

Demnach verfügen Experten/innen über ein in unserer Gesellschaft notwendig erachtetes Sonderwissen. Interviewt man einen Experten/in, dann sollte er/sie nach Hitzler, Honer und Maeder über eine *institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit* verfügen (vgl. Marotzki/Bonsack/Meuser 2006, S. 57).

„Expertenwissen bestimmt Schütz als ein begrenztes, in seiner Begrenzung dem Experten klar und deutlich verfügbares Wissen. Seine Ansichten gründen sich auf sichere Behauptungen; seine Urteile sind keine bloße Raterei oder unverbindliche Annahmen.“ (Schütz 1972 zit.n. Friebertshäuser/Langer/Prengel 2013, S. 462)

Nach Haller wird in einem ExpertInneninterview die Aufklärung und Deutung ungeklärter Vorgänge und Sachverhalte bearbeitet. Dabei sollte der/die Experte/in über genügend fachliche Kompetenz verfügen und eine persönliche Ungezwungenheit gegenüber dem zur Diskussion gestellten Sachverhalt haben (vgl. Haller 2008, S. 152).

So stellt man fest, dass ein und derselbe Begriff von Experte/in zu Experte/in unterschiedlich verwendet werden kann und für sehr viel Diskussionsstoff sorgen kann. Grundsätzlich wird die Wahl des adäquaten Begriffs vom Experten/in durch das jeweilige Forschungsinteresse beeinflusst (vgl. Meuser/Nagel zit.n. Friebertshäuser/Langer/Prengel 2013, S. 463). Die von der/dem Forscherin/Forscher *„vorgenommene Etikettierung einer Person als Experte bezieht sich notwendig auf eine im jeweiligen Feld vorab erfolgte institutionell-organisatorisch zumeist abgesicherte Zuschreibung“ (Meuser/Nagel zit.n. Friebertshäuser/Langer/Prengel 2013, S. 463).*

In Zuge dieser Forschungsarbeit wurden ausschließlich Experten/innen, die sowohl eine sozialpädagogische als auch eine erlebnispädagogische Ausbildung besitzen, befragt. Die Experten/innen führten schon viele erlebnispädagogische Projekte durch und verfügten deshalb über einen Schatz von Erfahrungen und Erlebnissen. Somit war es möglich mit dem offenen und flexiblen Leitfadentext ein breites und fundiertes Fachwissen einzuholen. Jeder/Jede Interviewpartner/Interviewpartnerin hatte die Möglichkeit Einblick in seine/ihre persönliche Perspektive zu gewähren. Alle ExpertInnen verfügten über genügend Fachwissen im Bereich der Erlebnispädagogik und waren somit unter diesem Gesichtspunkte richtig ausgewählt.

6.6. Durchführung der Interviews

Der Erstkontakt zu den ExpertInnen fand Anfang Jänner statt. Ein früherer Termin konnte nicht wahrgenommen werden, da von Seiten des Forschers die genaue Planung noch nicht vollendet war. Beim ersten Termin wurde mit den Experten und Expertinnen über die Ziele und Vorstellungen für die vorliegende Masterarbeit gesprochen. Es wurden mögliche Termine für die Interviews genannt. In den darauffolgenden Wochen wurde die Planung des empirischen Teils dieser Arbeit immer konkreter. Der Interviewleitfaden wurde in einer endgültigen Version fertiggestellt. In weiterer Folge wurde wieder ein Treffen mit den Experten/Expertinnen vereinbart, um die Interviewtermine zu fixieren. Nebenbei wurde auch an der Vorstellung der durchgeführten Projekte gearbeitet, die einen Grundbaustein der Interviews darstellen. Somit wurden die qualitativen Interviews im Zeitraum von 14. April bis 29. April durchgeführt. Insgesamt wurden fünf ExpertInneninterview durchgeführt. Es waren drei Interviews mit BetreuerInnen aus dem Heilpädagogischen Zentrum und zwei Interviews mit Erlebnispädagogen, die Auslandsprojekte durchgeführt haben. Die Interviews wurden vom Forscher selbst arrangiert und abgehalten.

Die transkribierten Interviews wurden dann mit Hilfe der MaxQDA-Software bearbeitet. Die Daten wurden den vorher festgelegten Codes zugeteilt, welche die Auswertung der großen Datenmenge erleichterte. Für die Auswertung wurde die Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. Die Auswertung erfolgte zwischen dem 15. Mai und dem 10. Juni.

6.7. Die Auswertung

Im folgenden Abschnitt werden die Methoden der Auswertung näher vorgestellt. Für die Zusammenfassung der Interviewaussagen bzw. der Ergebnisse wird das Codiersystem des Programms MaxQDA präsentiert und für die Inhaltsanalyse die Methode nach Mayring.

6.7.1. Das Softwareprogramm MaxQDA

Für die Analyse des Textmaterials wurde die QDA-Software als Unterstützung herangezogen. Die Interviews wurden nach den Gesichtspunkten der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Mit der Software MaxQDA kann man qualitative Daten systematisch analysieren und nach strikten Kriterien auswerten. Die Software QDA unterstützt in erster Linie beim Finden einer Ordnung in den aufgenommenen Interviews und hilft bei der Interpretation der Inhalte. Eine große Menge an Daten kann überschaubar dargestellt werden. Bestimmten Teilen der Daten wird ein Code zugeordnet, welcher als Kategorie bezeichnet werden kann. Die Bezeichnung und die Definition der Codes ist sehr wichtig (vgl. Heimgartner 2012, S. 304).

„Am Ende werden die extrahierten Datenteile in den Codes neuerlich gesichtet, interpretiert und in eine Auswertung übergeführt, sodass beispielsweise ein Fließtext entsteht in dem die Datenteile als Zitate eingebaut, beschrieben und erläutert werden“ (Heimgartner 2012, S. 304).

6.7.2. Inhaltsanalyse nach Mayring

„Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ist eine Anleitung zum regelgeleiteten, intersubjektiv nachvollziehbaren Durcharbeiten umfangreichen Textmaterials“ (Bortz/Döring 2009, S. 331-332).

Dieses Verfahren betrachtet kleine Sinneinheiten und stützt sich auf ein Kategoriensystem, welches die Basis für eine zusammenfassende Interpretation des Materials bildet (vgl. Bortz/Döring 2009, S. 332). Die drei Grundformen des Interpretierens umfasst folgende Begriffe: *die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung.*

„Unter dem Prozess der Zusammenfassung wird die Reduktion von Textmaterial auf einen überschaubaren Corpus, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist, verstanden“ (Heimgartner 2012, S. 305).

Die Arbeitsschritte gliedern sich in Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion (vgl. Mayring 1993 zit.n. Bortz/Döring 2009, S. 332). Bei der Explikation werden durch Heranziehen von zusätzlichem Material undeutliche Textbestandteile verständlich gemacht (Mayring 1993 zit.n. Bortz/Döring 2009, S. 332). Danach wird die Strukturierung der Kurzversion vorgenommen. Das explizierte Material wird geordnet und gegliedert. Bevor es zu einer Endauswertung kommt, muss noch ein Kategorieschema entwickelt werden (Mayring 1993 zit.n. Bortz/Döring 2009, S. 332). *„Es sind drei Varianten der Strukturierung zu unterscheiden: inhaltliche Strukturierung (Herausarbeiten bestimmter Themen und Inhalte), typisierende Strukturierung (Identifikation von häufig besetzten oder theoretisch interessanten Merkmalsausprägungen) und skalierende Strukturierung (Merkmalsausprägungen werden auf Originalniveau eingeschätzt)“* (Mayring 1993 zit.n. Bortz/Döring 2009, S. 332).

6.8. Ergebnisse und Auswertung

In diesem Abschnitt werden die Projekte der ExpertInnen vorgestellt, die als repräsentative Beispiele für erlebnispädagogische Projekte dienen sollen. Zudem werden die Aussagen in Bezug auf die Forschungsfragen ausgewertet und interpretiert.

6.8.1. Vorstellung der Experten und Expertinnen

Die InterviewpartnerInnen sind SozialpädagogInnen, die eine zusätzliche Ausbildung im erlebnispädagogischen Bereich haben, wie auch langjährige Erfahrung im Kinder- und Jugendhilfebereich besitzen. Der Kontakt zu den befragten Personen wurde auf unterschiedliche Weise hergestellt. Die einen waren dem Forscher aus dem KollegInnenkreis bekannt, die anderen wurden dem Forscher weiterempfohlen.

Interview 1: Andrea Kamper, 26 Jahre alt, Sozialpädagogin und ausgebildete Erlebnispädagogin, arbeitet am Heilpädagogischen Zentrum Graz

Interview 2: Ulrich Siegl, 37 Jahre alt, Dipl. Sozialpädagoge, Outdoor-Guide, Fachtrainer, derzeit als Sozialpädagoge tätig.

Interview 3: Stefan Feurle, 42 Jahre alt, Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Instruktor Klettern Alpin, Dipl. Erlebnispädagoge (Wildnisschule Schweiz), arbeitet derzeit auf der Kinder- und Jugendpsychiatrie als Sozialpädagoge mit Kindern zwischen 8 und 14 Jahren.

Interview 4: Christoph Schreilechner, 54 Jahre alt, Sozialpädagoge (Ausbildung Bisop Baden), arbeitet am Heilpädagogischen Zentrum Graz

Interview 5: Hannes Kolb, 58 Jahre alt, Moto- und Sozialpädagoge, arbeitet als Sporterzieher am Heilpädagogischen Zentrum und im Förderzentrum für Hör- und Sprachbildung, Lehrbeauftragter für Erlebnispädagogik und Motopädagogik

6.8.2. Vorstellung der erlebnispädagogischen Projekte

Einen wichtigen Bestandteil dieser Forschungsarbeit stellt die Vorstellung der Projekte dar. Sie sollen als Beispiele und Ansatzpunkte für zukünftige Projekte dienen und zu einem besseren Verständnis der Erlebnispädagogik beitragen. Das Konzept und die Struktur des jeweiligen Projektes wurden vom Forscher in Form einer kurzen Befragung in Erfahrung gebracht. So war es ihm in weiterer Folge möglich die Projekte verständlich und überschaubar in seine Arbeit zu übertragen und vorzustellen.

6.8.2.1. Erlebnispädagogische Almwoche von Andrea Kamper (Heilpädagogisches Zentrum Graz 2012)

Die erlebnispädagogische Almwoche wurde im Zeitraum von 13. März bis 29. Juni von Andrea Kamper geplant und durchgeführt. Das Projekt wurde mit der teilstationären Gruppe „TAKL 2“ des Heilpädagogischen Zentrums abgehalten. Im teilstationären Bereich des heilpädagogischen Zentrums sind die Kinder und Jugendliche ausschließlich tagsüber in der Einrichtung. Am Nachmittag bzw. Abend können sie nach Hause gehen

und müssen am nächsten Tag wieder anwesend sein. Andrea Kamper arbeitet in dieser Gruppe als Sozialpädagogin. Die Durchführung des Projekts wurde von der Leitung und dem restlichen sozialpädagogischen Team genehmigt. Das Projekt ist mit dem Leitbild und Konzept der Einrichtung vereinbar.

Leitbild

Das Heilpädagogische Zentrum des Landes Steiermark ist eine tragende Säule der Arbeit für und mit Kindern und Jugendlichen im steiermärkischen Bundesland. Im Heilpädagogischen Zentrum befinden sich Kinder und Jugendliche, die stürmische Zeiten in ihrer persönlichen Entwicklung durchlebt haben. So wird bei stationärer Unterbringung ebenso wie in der Tagesklinik versucht die Entwicklung der Jugendlichen erfolgreich zu gestalten. Die pädagogische Arbeit leistet Hilfestellungen um das primäre Symptom zu bekämpfen wie auch das gesamte familiäre, soziale und gesellschaftliche Umfeld des jungen Heranwachsenden (vgl. Land Steiermark 2014) Die Teilnehmer des Projektes sind die Klienten der Gruppe „TAKL 2“, dabei handelt es sich um sechs Kinder zwischen 7 und 14 Jahren mit vielfältigen Schwächen und Auffälligkeiten im Sozialverhalten, in der Sozialkompetenz und auch im schulischen Bereich. Das Projekt wurde im Vorfeld in die Alltagsstruktur und in den Jahresplan der Gruppe eingearbeitet, so dass die Teilnahme am Projekt für alle Beteiligten klar war. Als Methode kamen verschiedene erlebnispädagogische Aktionen zum Einsatz, wie zum Beispiel das Wandern in den Bergen oder eine Biwaknacht. Eine Hütte im Triebental in der Obersteiermark wurde reserviert. Dieses Gebiet war der Leiterin des Projektes gut bekannt. Als Umgebung für Erlebnisse und Erfahrungen diente die Herausforderung der Orientierung mittels Karte und Kompass, das Überlegen der richtigen Ausrüstung, die eigene Organisation, das unvorhersehbare Wetter, die Anstrengung, die Natur im Gegensatz zur Stadt und die selbstständige Essensorganisation. Das Highlight und die größte Herausforderung war das Übernachten im Biwak. Die Projektplanung war klar in eine Vorbereitungsphase, Durchführungsphase und Nachbearbeitungsphase gegliedert. Es wurde schon vor dem Beginn der Vorbereitungsphase im Pädagogen team des Heilpädagogischen Zentrums mehrere mögliche Zielsetzungen für die Kernphase des Projektes bearbeitet und auf ihre Tauglichkeit überprüft.

6.8.2.2. Ferienprojekt (Schweden) von Ulrich Siegl

Ulrich Siegl hat im Jahr 2000 ein dreiwöchiges erlebnispädagogisches Ferienprogramm in Schweden durchgeführt. Er hat dabei fünf Jugendliche zwischen 12 und 15 Jahren mit verschiedensten Vergangenheiten und Vorgeschichten begleitet. Das Betreuerteam und die Jugendlichen sind mit dem Auto durch Deutschland, Dänemark bis nach Schweden gereist. Im Vorfeld gab es Vorbereitungstage während denen das Team und die Teilnehmer/Teilnehmerinnen die Chance erhielten sich besser kennenzulernen. Zudem wurden den jungen Heranwachsenden eine Einführung in das Wandern und das Kanufahren gegeben um ihnen in Schweden einen leichteren Einstieg in die „Wildnis“ zu ermöglichen. Die Teilnehmer/innen führten in Schweden eine siebentägige Trekkingtour und eine achttägige Kanutour durch. Zwischen und nach den beiden Touren hatten sie ein paar Tage zum Ausruhen und Erholen. Am Programm für die letzten zwei Tage stand die Erkundung der Hauptstadt Stockholm. Dieses erlebnispädagogische Auslandsprojekt wurde nicht zum Konsumieren einer organisierten Reise gestaltet, sondern erforderte und erzwang sogar manchmal die sehr intensive Auseinandersetzung mit sich und der Gruppe. Es fand jeden Tag eine Reflexionsphase statt, in der die neuen Erfahrungen bewusst verarbeitet wurden.

Für die Organisation und die Durchführung dieses Projekts war das Zentrum Spattstraße gem. GmbH in Linz verantwortlich. Sie führen im Bereich der Erlebnispädagogik seit mehr als zehn Jahren erfolgreich Ferienprogramme für Jugendliche in Skandinavien durch. Das Angebot richtet sich vorwiegend an Jugendliche aus sozialpädagogischen Einrichtungen. Die Zielgruppe sind Jugendliche im Alter von 13 bis 17 Jahren (vgl. Spattstraße gem. GmbH).

„Mögliche Hintergründe für eine Teilnahme an einem Programm können sein:

- *die Einrichtungen haben selbst nicht die Möglichkeit einer aktiven Feriengestaltung*
- *es soll überprüft werden, ob für den Jugendlichen ein längeres erlebnispädagogisches Projekt geeignet ist*
- *Entlastung der Gruppensituation in der jeweiligen Einrichtung*
- *Jugendliche können im Sommerloch nicht betreut werden und die Gefahr des Abgleitens besteht“ (Spattstraße gem. GmbH).*

„Ziele sind- neben einem schönem Ferienerlebnis- im pädagogischen Bereich:

- *Soziale Kompetenz in einer Gruppe erarbeiten*
- *Verhaltensmuster erkennen und eventuell korrigieren*

- *Neue Sichtweisen für die Umwelt/den Lebensraum entwickeln*
- *Durch das Entdecken von Fähigkeiten den Selbstwert erhöhen*
- *Verantwortung für sich und die Gruppe übernehmen*
- *Vertrauen zu sich selbst und anderen stärken*
- *Leben in der Gegenwart“ (Spattstraße gem. GmbH).*

Die Anmeldungen erfolgen durch die Kinder- und Jugendhilfebehörde. Über die Teilnahme entscheidet der Projektleiter Günther Wick. Dieses vorgestellte erlebnispädagogische Projekt ist sehr umfangreich, welches nach Angaben des befragten Experten die Erwartungen erfüllte und auch sehr viel bewirkte. Abgesehen davon hatten sowohl das Team als auch die Kinder und Jugendlichen ein unvergessliches und schönes Ferienerlebnis.

6.8.2.3. Jugend- Intensiv- Programm JIP (Indien) von Stefan Feurle

Stefan Feurle reiste mit zwei Jugendlichen, die sich in einer schwierigen Lebenssituation befanden und bereit waren sich auf eine Veränderung einzulassen nach Indien. Das Alter der beiden Jugendlichen war zwischen 14 und 18 Jahren. Das erlebnispädagogische Projekt dauerte insgesamt 23 Wochen. Davon nahm die Vorbereitungszeit drei Wochen in Anspruch. Der Auslandsaufenthalt und die Neuorientierungsphase waren jeweils zehn Wochen lang. Die genaue Bezeichnung dieses Projekts trägt den Titel „Jugend-Intensiv-Programm (JIP)“. Es ist eine Maßnahme der Kinder- und Jugendhilfe, die durch das Institut für Sozialdienste ausgeführt wird.

Das Jugendintensivprogramm (JIP), welches im Jahr 1997 in Vorarlberg ins Leben gerufen wurde, wurde als eine entwicklungs- und individualpädagogische Maßnahme konzipiert. Es wird in Kleingruppen mit dem Betreuungsschlüssel 1:1 oder 2:1 gearbeitet. Das Besondere an der individualpädagogischen Maßnahme JIP sind die integrierten Aktionen, die auf erlebnispädagogischen Konzepten beruhen. Das JIP verknüpft Konzepte der Individual-, Entwicklungs- und Erlebnispädagogik (vgl. Gasser 2008, S. 72).

„In der Individualpädagogik, Sozialpädagogik und Erlebnispädagogik steht das zu erziehende Subjekt, der Jugendliche/das Kind im Mittelpunkt der Betrachtung“ (Gasser 2008, S. 72).

In erster Linie wird das JIP als individuelles erlebnispädagogisches Krisenprojekt für Jugendliche eingesetzt. Bis Mai 2007 wurden insgesamt 130 jugendliche Mädchen und Burschen im Alter von 13 bis 18 Jahren betreut. Nach der Berichterstattung in der ORF Sendung „Report“ im Jahre 1999 erhielt das JIP schlagartig viel mehr Anerkennung und Nachfrage. Um der Nachfrage gerecht zu werden, wurde eine Arbeitsgemeinschaft gegründet, die weitere Bundesländer wie Tirol, Salzburg und Oberösterreich einschloss (vgl. Gasser 2008, S. 94-95).

Jedes Jugend-Intensiv-Programm dauert insgesamt 23 Wochen. Es besteht kein Zwang zur Teilnahme, jedoch muss eine klare Bereitschaft des Jugendlichen das gesamte Projekt durchführen zu wollen vorhanden sein. Zu Beginn gibt es eine Vorbereitungsphase, die 3 Wochen in Anspruch nimmt. Es werden Ziele, Ablauf und Koordination besprochen. Zusätzlich findet eine Diagnostik statt. Bei der Diagnostik werden die möglichen psychischen und physischen Belastungen evaluiert. Demnach sollte der junge Heranwachsende schweren Belastungen entgegenwirken können. Die Jugendlichen werden in dieser Phase ermuntert ihre Ängste und Widerstände mit den BetreuerInnen zu besprechen (vgl. Gasser 2008, S. 102). Danach folgt der erlebnispädagogische Teil in Form eines Auslandsaufenthaltes. Den jungen Heranwachsenden wird die Möglichkeit gegeben zehn Wochen im Ausland (Rumänien, Tschechien, Indien, Polen) neue Erfahrungen zu sammeln, andere Lebensweisen kennenzulernen sowie sich mit ihrer eigenen Person auseinanderzusetzen. Eine Betreuungsperson begleitet und unterstützt ein bis zwei Jugendliche auf diesem Weg. Die Jugendlichen finden viele Gelegenheiten ihre eigene Persönlichkeit zu stärken und zu entdecken, neue Verhaltensweisen zu erproben um ihre eigene Lebenssituation zu hinterfragen und neue Zukunftspläne zu entwickeln. (vgl. Institut für Sozialdienste 2014).

In der vorliegenden Arbeit wird das JIP, welches von Stefan Feurle in Indien durchgeführt wurde, genauer besprochen. Während der zehn Auslandswochen wurde mit den Jugendlichen eine Trekkingtour durch verschiedene Gebiete Indiens gemacht. Des Weiteren hatten die beiden Jugendlichen die Möglichkeit an einem Sozialprojekt vor Ort mitzuarbeiten. Sie wurden in eine feste Tagesstruktur eingebunden, was eine

intensive Auseinandersetzung mit den Verhaltensweisen ihrer Vergangenheit und ihren Zielen für die Zukunft hervorrief. Da ein Auslandsaufenthalt im Rahmen des JIP genau für die wenigen Teilnehmer überlegt wird, gibt es für die Teilnehmer keine Möglichkeit sich den Aufgaben und Anforderungen zu entziehen (vgl. Gasser 2008, S. 103).

„Dies ist oftmals eine neue Lernerfahrung, da viele Jugendliche mit Flucht und Verweigerung reagieren, sobald sie sich einer Aufgabe nicht gewachsen fühlen und glauben, diese nicht erfüllen zu können“ (Gasser 2008, S. 103).

Die Flucht als Lösungsmöglichkeit gibt es nicht. Es sind Zeiträume für die Selbstreflexion integriert, in der die jungen Heranwachsenden über sich selbst nachdenken können. Dies ergibt eine Basis für intensive Gespräche sowohl mit den BetreuerInnen als auch mit anderen Jugendlichen, was ein bedeutendes Element dieses Arbeitsprozesses ist (vgl. Gasser 2008, S. 104). Nach dem Auslandsaufenthalt werden die Jugendlichen in ihrer Heimat noch einige Wochen bei dem Prozess der Umsetzung des Neuerlernten in den Alltag unterstützt. Dies geschieht vor allem als eine tiefgreifende Reflexion des Projektes mit dem Ziel der erfolgreichen Rückführung in den Alltag. Die Jugendlichen werden nach dem Projekt ihren Bezugsbetreuern/innen übergeben oder in ihre Einrichtungen zurückgebracht, wo ein erfolgreicher Transfer stattfinden sollte (vgl. Gasser 2008, S. 107).

Die Eltern spielen in diesem Projekt eine wichtige Rolle. Sie finden Unterstützung durch die therapeutisch angeleitete Eltern- und Familienarbeit für die Verbesserung der Beziehung zwischen den Eltern und den Jugendlichen (vgl. Institut für Sozialdienste).

Die Zielgruppen dieses Projektes sind:

- *„jugendliche Burschen und Mädchen, die entweder in einer konventionellen Einrichtung nicht gehalten werden können und einer ganz spezifischen Form der erlebnis-, sozialpädagogischen und therapeutischen Kurzintervention bedürfen*
- *Jugendliche, die aufgrund ihrer besonderen Lebenssituation nicht gruppen- oder arbeitsfähig sind*
- *Jugendliche, die mit Alkohol- bzw. Drogenmissbrauch bereits konfrontiert waren, jedoch noch nicht abhängig sind*
- *Jugendliche mit sozial auffälligen Verhalten, deren Entwicklung mit einer erlebnis-, sozialpädagogischen Intervention initiiert werden kann*

- *Jugendliche, die sich kurzzeitig in einer Krise befinden, aber noch nicht derart ausgeprägte dissoziale Verhaltensweisen zeigen, so dass eine kurze intensive Maßnahme sinnvoll erscheint, um eine längerfristige Intervention zu vermeiden.“ (Gasser 2008, S. 99).*

6.8.2.4. Erlebnistage in Bovec (Slowenien) von Christoph Schreilechner (Anton Afritsch Kinderdorf 2008)

Christoph Schreilechner führte sein erlebnispädagogisches Projekt im Jahr 2008 durch. Es waren Erlebnistage in Bovec (Slowenien). Bovec liegt in Slowenien an dem Fluss Soca. Die Soca hat sich in den letzten Jahren zu einem Wildwassersportzentrum entwickelt. Der Fluss ist besonders bei jugendlichen Sportlern beliebt. Der Campingplatz in Bovec bietet auch am Abend reichlich Möglichkeit sich zu amüsieren und Kontakte zu anderen Jugendlichen zu knüpfen. Die Erlebnistage wurden mit einer Gruppe aus dem Anton-Afritsch-Kinderdorf durchgeführt. Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen waren sechs Kinder im Alter von 10 und 16 Jahren.

Das Anton-Afritsch-Kinderdorf hat vier Kinder- und Jugendwohngruppen, welches für Kinder und Jugendliche ab dem 5. Lebensjahr konzipiert ist. Die jungen Heranwachsenden, die bisher krisenhafte Lebens- und Beziehungsstrukturen erfahren haben, werden von einem multiprofessionellen Team begleitet. Die Arbeitsstruktur ist durch einen geschützten Entwicklungsrahmen gekennzeichnet, in dem Kinder und Jugendliche in allen Lebensbereichen Unterstützung und Begleitung erhalten um ihre Sozialisationserfahrungen ver- und bearbeiten zu können (vgl. Anton-Afritsch-Kinderdorf 2014). Das erlebnispädagogische Programm in Slowenien war sehr vielfältig. Bei den Paddeltouren hatten die Kinder die Möglichkeit die reichhaltige Flora und Fauna des Flusshabitats kennenzulernen. Ein Verständnis für Ökologie und der Umgang mit der Gewalt des Flusses konnten eindrucksvoll vermittelt werden. Des Weiteren gab es auch die Chance die Julischen Alpen zu erklettern und zu bewandern. Darüber hinaus gab es auch Bademöglichkeiten entlang der Soca. An einem Schlechtwettertag wurde das Museum des 1. Weltkriegs in Bovec besucht. Dabei gewannen die Kinder einen Einblick in die grausame Realität der kriegerischen Auseinandersetzungen in dieser Gegend. Bovec mit seinen Festungen und den beinahe allgegenwärtigen Bunkern bat die

Möglichkeit ein eindrucksvolles und realistisches Bild vom Krieg mit all seinen Leiden und Zerstörungen zu vermitteln. Der wildromantische Boka Wasserfall, in der Nähe von Bovec, mit seinen Karsthöhlen und die Bunkeranlagen im Dorf „Log pod Mangrtom“ sind mit Begeisterung erforscht worden. Die mitgenommene Ausrüstung bot genügend Anreize für die Fantasie der Kinder. Darunter waren zwei Kanus für Wildwasser samt Zubehör und Sicherheitsausrüstung. Diverse Sportgeräte inklusive Bälle, Federballausrüstung, Taucherbrillen, Luftmatratzen, Schwimmsachen, Bergschuhe (zumindest festes Schuhwerk), Seile und sogar eine Bergsteigerausrüstung wurden mitgenommen. Natürlich waren auch ein Erste-Hilfe-Koffer, Medikamente, Spiele, Lesestoff, Malstifte, Zeichenblöcke, Radio, Grillzeug, Grillkohle, ausreichend Kleidung zum Wechseln, Schlafsäcke, Zelte und Isomatten, ein Fotoapparat zur Dokumentation und ein Laptop Teil der Ausrüstung.

Dieses Projekt zeigte, dass es auch Sinn macht nur für einige Tage ein erlebnispädagogisches Projekt im Ausland zu organisieren. Auslandsprojekte müssen somit nicht immer längerfristige Aufenthalte mit einer Dauer von einigen Wochen sein. Eine Reise in die Nachbarländer von Österreich ist heutzutage organisatorisch nicht mehr umständlich. Nur die notwendige genaue Planung und Vorbereitung der erlebnispädagogischen Aktionen im Rahmen der Reise bleibt im gleichen Maße intensiv und bedarf einer längeren Auseinandersetzung.

6.8.2.5. Floßbauwoche von Hannes Kolb (Heilpädagogisches Zentrum 2010)

Hannes Kolb leitete von 25. bis 27. Juni 2010 ein erlebnispädagogisches Wochenende am Hirzmannstausee. Dieses Projekt wurde mit den Kindern und Jugendlichen aus dem Heilpädagogischen Zentrum Graz-Wetzelsdorf durchgeführt. Die Teilnehmergruppe bestand aus sechs Kindern im Alter von 10 bis 14 Jahren, welche aus dem stationären Bereich der Einrichtung waren. Das Projekt wurde von der Organisation der Einrichtung genehmigt, finanziert und versichert. Zwei SozialpädagogInnen standen Herr Kolb zur Seite und unterstützten ihn bei der Vorbereitung, Planung und Durchführung des Projektes. Die Planung und Organisation dieses Projektes war sehr aufwendig und zeitintensiv. In der Nähe des Sees wurde für drei Tage ein Zeltlager aufgeschlagen. Die

gestellte Aufgabe an die Kinder bestand darin möglich selbständig zu agieren. Am Tag der Ankunft mussten zuerst einmal die Zelte zum Übernachten errichtet werden und die Feuerstelle wurde in Betrieb genommen. Die Erledigung dieser Aufgaben war die erste erlebnispädagogische Aktion, bei welcher sich die Kinder besser kennenlernten und zum ersten Mal Verantwortung übernehmen mussten. Im Mittelpunkt des Projektes stand der Bau eines Floßes. Die Materialien (Kanister, Holzlatten, Seile) wurden den Kindern zur Verfügung gestellt. Dabei lag der Schwerpunkt einerseits auf der Gruppenarbeit, andererseits am selbständigen Handeln. Das fertige Floß wurde dann im Wasser getestet. Im und rund um den Hirzmannstausee boten sich unzählige Möglichkeiten zum Sammeln von erlebnispädagogischen Erfahrungen. Mit großer Begeisterung erforschten und erkundeten die Kinder den See. Diese erlebnispädagogische Aktion stärkte sichtlich das Gruppenleben und förderte das selbständige Handeln und Arbeiten. Die Kinder lösten alle Aufgaben gemeinsam und freuten sich über das gelungene Werk. Auch dieses Projekt ist ein Beispiel für ein kürzeres erlebnispädagogisches Projekt, welches das Gruppenleben gestärkt hat und die Kommunikation innerhalb der Gruppe und zwischen der Gruppe und der BetreuerInnen positiv verändert hat. Laut den Aussagen des Experten wurden die im Vorhinein definierten Ziele erreicht. Der Transfer hingegen sowie die Rückkehr in den Alltag verliefen nicht nach Plan.

Diese Projekte zeigen die Vielseitigkeit der Erlebnispädagogik. Sie kann in vielen Arbeitsfeldern und Arbeitsmaßnahmen flexibel zum Einsatz kommen. Darüber hinaus bietet die Erlebnispädagogik einen großen Spielraum für Ansätze und Konzepte. Jedes Projekt muss unterschiedliche Voraussetzungen und Vorgaben erfüllen, da die teilnehmende Gruppe sich immer unterscheidet und die Lösung anderer Probleme im Vordergrund steht. Das Konzept eines erlebnispädagogischen Projekts muss immer wieder aufs Neue während der Planung und Vorbereitung adaptiert werden, damit es auf die jeweilige teilnehmende Gruppe maßgeschneidert ist. Der Erfolg einer erlebnispädagogischen Aktion ist nur möglich, wenn die Zielsetzungen des Projekts auf die TeilnehmerInnen angepasst und abgestimmt wurden. Vor allem zeigen aber diese Projekte, dass mit unterschiedlichen Arbeitsweisen- und -formen sehr viel erreicht und bewirkt werden kann. Aus den genannten Gründen kann es nicht das perfekte Schema eines Projekts geben. Jedoch sollten schon durchgeführte erlebnispädagogische Projekte, die gut geplant waren und erfolgreich organisiert wurden, als Anhaltspunkt und Vorbild dienen. So kann man leichter einen positiven Ausgang eines neuen Projekts

erreichen. Trotz der erfolgreichen Projekte von kürzerer Dauer sind sich die meisten WissenschaftlerInnen und ExpertInnen einig, dass je länger ein erlebnispädagogisches Projekt dauert, desto intensiver das Erlebnis und somit die Wirkung ist. Der Vorteil von längerfristigen Projekten ist, dass die Beziehung zwischen dem/der Betreuer/in und der Gruppe besser aufgebaut werden kann. Dadurch wird der Arbeits- und Handlungsprozess erleichtert.

6.8.3. Auswertung und Interpretation der ExpertInneninterviews

6.8.3.1. Zum Verständnis der Erlebnispädagogik

Gleich zu Beginn muss bemerkt werden, dass sich aus den Aussagen der ExpertInnen keine allgemein gültige Definition ableiten lässt. Es herrschen unterschiedliche Sichtweisen und Zugänge zur Erlebnispädagogik unter den ExpertInnen. Für jeden/jede hat Erlebnispädagogik eine andere Bedeutung. Das wird auch durch die Literatur bedingt, da man keine einheitliche Begriffsdefinition findet. Im Kapitel 2.1. wurde dazu bereits näher Stellung genommen. Die nun vorgestellten Begriffe erleichtern jedoch einen verständnisvollen Einblick in das Thema.

Naturerfahrung

So wird die Erlebnispädagogik meistens mit den Begriffen Natur und Naturerfahrung beschrieben. Die Begründung für diese Sichtweise und Annahme ist einfach. Die meisten erlebnispädagogischen Aktionen finden in der Natur statt und werden auch durch Natursportarten wie zum Beispiel das Klettern oder das Wandern unterstützt. Folgende Aussagen untermauern diese Ansicht.

1. „Grundsätzlich finden erlebnispädagogische Aktionen in der Natur am meisten Einklang. Der Wald, der See oder der Berg stellen etwas Besonderes dar. Es ist eine eigene Situation, welche man nicht erschaffen kann“ (T5. Abs. 2).

2. *„Für mich ist die Erlebnispädagogik ein Weg Naturerfahrungen, Naturerlebnisse und Natursport gezielt pädagogisch einzusetzen, um die Umsetzung sozialpädagogische Ziele in der Kinder- und Jugendarbeit zu begünstigen, zu begleiten und zu unterstützen“ (T1. Abs. 2).*

3. *„Erlebnispädagogik bedeutet für mich, den Kindern und Jugendlichen Erfahrungen, wie auch Erlebnisse in der Natur zu ermöglichen, die ihre sozialen Kompetenzen fördern“ (T4. Abs. 2).*

Welche bestimmte Wirkung die Natur auf die Kinder und Jugendlichen hat, wurde im theoretischen Teil (Kap. 3.4.1.) genauer behandelt. Demnach ist das Naturerlebnis ein wesentlicher Bestandteil der Erlebnispädagogik.

In diesem Zusammenhang war einer der Experten der Meinung, dass Erlebnispädagogik nicht zwingend in der Natur stattfinden muss, da das Umfeld und der Raum für das Setting nicht entscheidend ist. Seiner Meinung nach ist die Auswahl der durchgeführten Aktionen mit den Kindern und Jugendlichen entscheidend. Vor dem Beginn sollten die TeilnehmerInnen mitentscheiden dürfen wohin es gehen soll und was gemacht werden soll. Einem Kind etwas aufzuzwingen ist für das Erlebnis nicht förderlich. Prinzipiell sollten Orte und Arbeitsbereiche ausgewählt werden, die viel Freiraum und Bewegungsfreiheit für Erlebnisse ermöglichen. Zusätzlich sollte der Ort etwas Unbekanntes darstellen und eine eigene Stimmung besitzen.

Neues erleben

Alle befragten Personen sind sich in diesem Punkt bezüglich des Begriffsverständnisses einig. In der Erlebnispädagogik sollen Kinder und Jugendliche ein neues und möglichst natürliches Umfeld vorfinden, in welchem sie etwas noch nie Gesehenes und Erlebtes erfahren können.

„Erlebnispädagogik sollte für die jungen Menschen immer was Neues darstellen. Eine Situation, die ihnen nicht bekannt ist und wo sie ihren geschützten Raum verlassen können“ (T2. Abs.2).

Abgesehen vom neuen Umfeld und der neuen Situation ist es auch wichtig geeignete Rahmenbedingungen wie auch Herausforderungen zu schaffen. Die TeilnehmerInnen

müssen durch die Aktionen und das Umfeld zum eigenverantwortlichen Handeln aktiviert werden.

„Dabei steht für mich im Vordergrund mit der Erlebnispädagogik ein möglichst natürliches und anregendes Umfeld mit geeigneten Rahmenbedingungen sowie geeigneten Herausforderungen zu schaffen, welche es den jeweiligen Klienten ermöglicht selbständig und eigenverantwortlich zu handeln, neue Ressourcen zu entdecken, Herausforderungen zu suchen und zu meistern und Entwicklungsschritte in der Sozialkompetenz oder in anderen Lebensbereichen zu erreichen“ (T1. Abs.2).

Außerhalb vom Alltag

Abgesehen davon spielt die Projektdauer auch eine wesentliche Rolle in der Erlebnispädagogik. Demnach können mit längerfristigen Projekten tiefere Wirkungsimpulse erreicht werden. In längerfristigen Aktionen werden die Kinder und Jugendlichen besser vom Alltag abgeschirmt. Währenddessen lassen sie sich immer mehr auf die Natur und die Aktionen ein. Außerdem ist eine intensivere Beziehungsarbeit möglich.

„Erlebnispädagogik sollte ein Setting sein, welches außerhalb vom Alltag stattfindet und eine langfristige Wirkung hat“ (T2. Abs. 2).

Bezogen auf Details um dem Alltag zu entfliehen wie der Dauer ist es sehr schwer ein einheitliches Bild der Erlebnispädagogik darzustellen. Unterschiedliche Ansichten der ErlebnispädagogInnen erschweren das Begriffsverständnis.

Handlungsorientierte Methode

Es ist festzustellen, dass die Erlebnispädagogik eine handlungsorientierte Methode ist. Durch die Natur oder pädagogisch unbebauten Räumen sollen neue Möglichkeiten und Perspektiven für Erlebnisse geschaffen werden. Diese sollen dem pädagogischen Zwecke dienen damit Kinder und Jugendliche selbst aktiv werden und neue Dinge kennenlernen. Sie sollen Abstand zu ihrem Alltag gewinnen und etwas vorher vollkommen Unbekanntes erleben. Die Erlebnispädagogik entwickelt sich immer weiter, weshalb sie zurzeit in manchen Belangen undurchsichtig erscheint. Obwohl die Grundlagen der Erlebnispädagogik schon vor mehr als hundert Jahren begründet, definiert sie sich immer wieder neu. Die Ordnung muss von den jeweiligen Vorreitern der neuen Ansätze mitgestaltet werden.

Anzahl der durchgeführten Projekte

Die befragten Personen weisen viel Erfahrung im Bereich der erlebnispädagogischen Aktionen auf, da jede/jeder Experten/innen bereits eine Vielzahl von Projekten durchgeführt hat. Vor allem haben alle schon viele unterschiedliche Projekte konzipiert, die Beispiele für die vielseitige und abwechslungsreiche Erlebnispädagogik sind. Es wurden sowohl längerfristige als auch kurzfristige Projekte verwirklicht. Einer speziellen Aussage sollte aber im Zusammenhang mit der Diskussion um die Vorzüge längerfristiger gegenüber kurzfristigen Projekten Beachtung geschenkt werden. Ein Experte ist der Meinung, dass kurzfristige Projekte für Schulen und Jugendzentren am besten geeignet sind, wohingegen Sommerprojekte oder längerfristige Aktivitäten in der Kinder- und Jugendhilfe ideal und sehr bedeutend sind.

6.8.3.2. Zur Bedeutung der Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe

Wie wichtig die Erlebnispädagogik für die Kinder und Jugendhilfe ist, bezeigen die Aussagen der ExpertInnen. Mit erlebnispädagogischen Projekten kann sehr viel bei Kindern und Jugendlichen in sozialpädagogischen Bereichen wie in der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und der sozialen Interaktion bewirkt und ausgelöst werden. Durch die Erlebnispädagogik wird ihnen die Möglichkeit gegeben sich wieder in den normalen Alltag einzugliedern und für die Gesellschaft tragbar zu sein.

„Sie (die Erlebnispädagogik) spielt eine ganz wichtige Rolle, besonders für „gescheiterte“ Kinder und Jugendliche, die aus dem Rahmen brechen oder bei welchen schon viel interveniert wurde. Die Erlebnispädagogik bietet ihnen die Möglichkeit noch zurückzufinden“ (T2. Abs. 6.).

Der Zusammenhang zwischen Erlebnispädagogik und Kinder- und Jugendhilfe wurde auch im Kapitel 5.2. näher erläutert. Im speziellen ging es um den Einsatz der Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe. So unterstützen erlebnispädagogische Aktionen den pädagogischen Alltag und ermöglichen eine andere Art der Freizeitgestaltung.

Neuer Rahmen

Erlebnispädagogische Aktivitäten greifen Probleme auf, wo ein Manko im sozialen Agieren der Jugendlichen definiert wurde. In einem erlebnispädagogischen Rahmen können diese Probleme angesprochen werden, dies wäre im normalen Alltag nicht möglich.

„Wenn sich junge Menschen in großen Krisen befinden und für eine Einrichtung nicht mehr tragbar sind, dann sollen erlebnispädagogische Aktionen helfen. Ein Auslandsprojekt ist für sogenannte Problemkinder ideal, da sie ihr gewohntes Umfeld verlassen und eine Auszeit von ihrem schwierigen Alltag bekommen“ (T3. Abs. 6.).

Unterstützung

In Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe unterstützen erlebnispädagogische Aktivitäten das Gruppenleben wie auch die Kommunikation. Es wird eine andere Form der Reflexion möglich. So können die Kinder und Jugendliche ihren gewohnten Alltag verlassen und etwas Neues erfahren, das im Alltag geänderte Verhaltensweisen initiieren kann. Deshalb ist die Erlebnispädagogik in den meisten Einrichtungen sehr gewünscht und auch notwendig.

„Im Heilpädagogischen Zentrum sind erlebnispädagogische Aktionen sehr gewünscht, da sie von den Kinder und Jugendlichen sehr positiv aufgenommen werden. Sie unterstützen vor allem das Alltagsgeschehen und fördern die Stärken und sozialen Kompetenzen der Jugendlichen“ (T5. Abs. 6).

Erwartungshaltung

Nichtsdestotrotz können erlebnispädagogische Projekte den Erfolg nicht in jedem Fall garantieren. Die Erlebnispädagogik wird meist als Allheilmittel überschätzt. Die AuftraggeberInnen, Einrichtungen und deren Leitungen erwarten sich, dass junge Heranwachsende nach einem erlebnispädagogischen Projekt als Musterschüler zurückkehren, was nicht immer gewährleistet werden kann. Nicht immer kann durch ein Projekt der gewünschte pädagogische Effekt erreicht werden.

Die Frage nach der vorherrschenden Erwartungshaltung beantwortet Herr Schreilechner folgendermaßen:

„Erlebnispädagogik kann die hochgestellten Erwartungen nur dann erfüllen, wenn die Aktivitäten in den pädagogischen Alltag und das Gesamtsystem eingebettet sind. Erlebnispädagogik soll die Lust am Lernen, die Freude an neuen Erfahrungen, Gemeinschaftsgeist und Solidarität, das Gefühl des Flow beim Individuum erfahrbar machen“ (T4. Abs. 8).

Diagnostik

Unter SozialpädagogInnen wird eine erlebnispädagogische Methode als ein geeignetes Instrument für Diagnose und Ressourcenfindung gesehen. Durch die erlebnispädagogischen Aktionen ergeben sich neue Kommunikationsformen und neue Gesprächssituationen. Dadurch können die Stärken und Schwächen der jungen Heranwachsenden ermittelt werden und in weiterer Folge gefördert bzw. minimiert werden.

„Außerdem ist sie ein tolles Instrument für Diagnose und Ressourcenfindung im Sozialbereich“ (T1, Abs. 8).

Positive Resonanz

Die ExpertInnen sind sich über den nachhaltig positiven Effekt und Einfluss einig. Laut ihnen kann die Erlebnispädagogik einen sehr wertvollen Beitrag in der Kinder- und Jugendhilfe leisten. Sie unterstützt den Alltag und bietet den jungen Heranwachsenden neue Lernfelder und neue Herausforderungen. Genau diese Möglichkeiten sind in der Kinder- und Jugendhilfe notwendig und gewünscht, weshalb erlebnispädagogische Projekte vermehrt durchgeführt werden sollten.

Frau Kamper ist davon überzeugt, *„dass es für die Kinder- und Jugendhilfe einen Vorteil bringen kann. Erlebnispädagogik ist günstig und aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass mehr als die Hälfte der Kinder sehr gut auf erlebnispädagogische Methoden ansprechen und positive Entwicklungen erreicht werden können“ (T1, Abs. 8).*

Erfahrung und Finanzierung

Wichtig ist, dass MitarbeiterInnen hinter den Aktivitäten stehen und auch in ihrem Umfeld vermehrt auf die Vorzüge aufmerksam machen. Die Planung und Vorbereitung für erlebnispädagogische Projekte sollten MitarbeiterInnen übernehmen, die eine geeignete Ausbildung oder viel Erfahrung besitzen. In Anlehnung dazu müssen die Auftraggeber und Organisationen von dem Erfolg erlebnispädagogischer Projekte überzeugt sein, da sie die Entscheidung für oder gegen die Durchführung des Projekts fällen. Laut den Aussagen der ExpertInnen kommt es oft vor, dass Projekte aufgrund der geringen finanziellen Ressourcen abgelehnt werden. Fehlende Finanzierung ist da ein gesellschaftspolitisches Problem, da im sozialen Sektor viele Einsparungen gemacht werden. Es ist von Vorteil, wenn ErlebnispädagogInnen Kontakte zu Sponsoren oder anderen Geldgebern pflegen.

Erfolgsversprechender Ansatz

Zusammenfassend kann man aus den Aussagen ableiten, dass die Erlebnispädagogik ein sehr interessanter und erfolgsversprechender Ansatz in der Kinder- und Jugendhilfe ist. Es ist nicht einfach ihren genauen Stellenwert für die Kinder- und Jugendhilfe zu eruieren, jedoch sind die Projektbeispiele und Aussagen der ExpertInnen eine Bestätigung für eine positive Resonanz. Zudem bezeugen die Projekte, dass erlebnispädagogische Aktivitäten in den Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe integriert werden. Folgende Aussage unterstreicht diese Beobachtung.

„Durch die Erlebnispädagogik kommt es im Kinder- und Jugendhilfe Bereich zu Grenzerfahrungen, positiven Erlebnissen und Lernfeldern, die Spaß machen können und die jungen Menschen fordern und fördern“ (T4. Abs. 6).

Vergessen darf man aber nicht, dass die Erlebnispädagogik kein Garant für einen positiven Entwicklungsverlauf eines Kindes ist. Erlebnispädagogische Projekte begeistern nicht jeden jungen Heranwachsenden. Besonders Kinder und Jugendliche, die ganz schwierige Lebensphasen hinter sich haben, finden sehr schwer Einklang mit erlebnispädagogischen Aktivitäten. Dafür ist sehr viel Empathie und Erfahrung seitens der ErlebnispädagogInnen notwendig.

6.8.3.3. Planung und Vorbereitung der erlebnispädagogischen Aktionen

In Bezug auf die Arbeitsweisen verwendeten die befragten Personen unterschiedliche Vorgehensweisen. Die Projekte der jeweiligen ExpertInnen berücksichtigen unterschiedliche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, weshalb die Planung und Vorbereitung auf die Projekte dementsprechend divergent ausfällt. Jede/Jeder Experte/in greift auf ihre/seine Erfahrungen zurück und orientiert sich an den Anforderungen, die klar vorgegeben wurden und erfüllt werden müssen. Prinzipiell gibt es ein allgemeingültiges Konzept, an dem sich die ErlebnispädagogInnen orientieren können. Die Aspekte zum Aufbau, Struktur und Konzeption können im Kapitel 3.1. nachgelesen werden. Es lassen sich Gemeinsamkeiten finden, da beim Großteil der erlebnispädagogischen Projekte das Hauptziel zumeist dasselbe ist. Man möchte die

sozialen Kompetenzen, den Selbstwert und das Verantwortungsbewusstsein der Kinder und Jugendlichen stärken.

Motivation und Anlass

Wirft man einen Blick auf die Aussagen rund um die Planung, so stellt man fest, dass der jeweilige Anlass und die Motivation für die Konzeption eines Projektes den größten Einfluss haben. Eine Expertin fasst die Planungsphase folgendermaßen zusammen:

„Am Beginn stehen die Motivation und der Anlass (Problemstellung, Ziele usw.) für ein Projekt. Der Erlebnispädagoge hat als Leiter des Projekts die Aufgabe der Planung inne und muss auf die Wünsche des Teams und der Klienten eingehen und muss aus der Problemstellung, den Zielen bzw. der Motivation das passende Projekt kreieren, welches den Anforderungen aller entspricht“ (T1. Abs. 10).

Kennenlernprozess

Für die einen ist die Festlegung der Anzahl der TeilnehmerInnen wie auch das Kennenlernen dieser von großer Bedeutung. Im Vorfeld muss man sich Gedanken machen ob und wie viele der Kinder und Jugendlichen freiwillig teilnehmen möchten. In weiterer Folge muss man sich mit der Zielgruppe auseinandersetzen. Man muss eine Beziehung zu den jungen Heranwachsenden entwickeln und seine/ihre Grenzen und Bedürfnisse kennenlernen. Danach sollte man die Planung, die Vorbereitung und die Ziele des Projekts darauf abstimmen.

1. „Für mich ist es wichtig, dass ich die Kinder und Jugendlichen kenne. Es ist wichtig im Vorfeld mit den Kindern in Kontakt zu treten und sie kennenzulernen. Es geht darum, ein wenig ihre Lebenswelt zu entdecken“ (T3. Abs. 10).

2. „Im Vordergrund sollte der/die Klient/Klientin stehen“ (T2. Abs. 8).

Teamzusammensetzung

Für andere hingegen spielt die Teamkonstellation eine wichtige Rolle. Ein gutes Team ist für die Sicherheit und als Backup notwendig. Vor allem sind kompetente KollegInnen für die Planung und Vorbereitung eine große Unterstützung und Hilfe. Die KollegInnen sollten belastbar sein und einen gewissen Bezug zur Natur haben.

„Das Wichtigste für mich sind die KollegInnen, die mich beim jeweiligen Projekt unterstützen und begleiten. Es ist wichtig, dass sie kompetent genug sind sich in der Natur

zurechtzufinden und Verantwortung für bestimmte Aktionen und Vorkommnisse übernehmen können. Vor allem muss klar sein, ob der/die Begleiter/Begleiterin bereit ist in einem Zelt zu schlafen, sich in der Natur zu organisieren oder auf den Berg zu klettern“ (T5. Abs. 8).

Vertrauen

Damit die Basis für eine Projekt richtig gelegt ist, muss die Transparenz zum Team und zum/zur Klienten/in gegeben sein und es muss gemeinsam an der Motivation und an den Zielen gearbeitet werden. So kann die richtige erlebnispädagogische Methode, das richtige Umfeld und die richtigen Rahmenbedingungen ausgesucht werden, welche dann stimmig für alle teilnehmenden Personen sind. Offenheit und Empathie vermitteln Kindern und Jugendlichen Sicherheit. In weiterer Folge wird auch das gegenseitige Vertrauen dadurch gestärkt. Für Frau Kamper ist somit folgendes vorrangig:

„Ein vorgefertigtes Konzept, ohne Team- und Klientenkontakt im Vorfeld ist aus meiner Erfahrung nicht zu befürworten. Klienten brauchen um sich zu entwickeln einen sicheren Ort, mit Unterstützern, welche mit ihnen in Beziehung stehen und bei denen sie auf eine Vertrauensbasis aufbauen können“ (T1. Abs. 10).

Notfallsplan

Bezüglich der Planung weist ein Experte auf den Notfallsplan hin, der bei keinem Projekt fehlen darf. Die Frage "Was mache ich wenn etwas schief läuft oder bei einem Unfall?" muss im Vorhinein geklärt worden sein.

„Das Erarbeiten eines Notfallplanes ist von großer Bedeutung. Das heißt, was findet bei Schlechtwetter statt oder was passiert bei Verletzungen“ (T4. Abs. 10).

Es wird deutlich, dass viele Faktoren für ein erlebnispädagogisches Projekt zu beachten sind. Es ist unmöglich eine Aktivität ohne diese Kriterien zu planen und zu organisieren. Jede/Jeder Erlebnispädagoge/in muss sich im Vorhinein klare Gedanken über die TeilnehmerInnen, den Ablauf oder das Team machen. Es bedarf einer genauen Auseinandersetzung mit dem Gebiet und den Rahmenbedingungen.

Rechtslage und Sicherheit

Auch in Hinblick auf die Vorbereitungsmaßnahmen sind viele Elemente zu berücksichtigen. In diesem Punkt gehen die ExpertInnen wieder auf unterschiedliche

Weise vor. Nur in einem Punkt müssen sie den gleichen Vorbereitungsprozess berücksichtigen, nämlich den der Rechtsgrundlage. Die gesetzlichen Vorschriften müssen sowohl bei Auslandsprojekten als auch bei kleineren Projekten beachtet werden. Die Sicherheit der KlientInnen und der BegleiterInnen muss im Vorfeld garantiert sein.

„Das Wichtigste ist die Kenntnis der Rechtslage überhaupt. Viele Aktivitäten werden deshalb nicht unternommen, weil die Rechtsvorschriften nicht bekannt sind. So entsteht eine diffuse Angst bei den Verantwortlichen und es entsteht ein typisches Vermeidungsverhalten“ (T4. Abs. 12).

„Grundsätzlich ist zu beachten, dass alles vorbereitet werden muss um die Sicherheit für die Klienten und das Team zu garantieren“ (T1. Abs. 12).

Gesundheitliche Abklärung

Die Kinder und Jugendlichen werden in erlebnispädagogischen Projekten vielen Belastungen ausgesetzt, weshalb im Vorhinein ein Medizincheck nötig ist.

„Ganz viele Sicherheitsvorschriften sind zu beachten (Impfungen, medizinische Untersuchungen, psychologische Diagnostik). Kinder und Jugendliche werden in solchen Projekten belastet und deshalb ist es wichtig im Vorhinein abzuklären, ob er/sie diesen Belastungen ausgesetzt werden kann“ (T2. Abs. 12).

Einverständniserklärung und Informationen

Nach der Abklärung der gesetzlichen Vorschriften beginnen die eigentlichen Vorbereitungen für das erlebnispädagogische Projekt. Wesentlich ist auch, dass die Erziehungsberechtigten der Kinder und Jugendlichen über den Termin und die Dauer der Aktion informiert werden und einverstanden sind.

Herr Feurle stellt sich in diesem Zusammenhang folgende Fragen. *„Sind die Eltern mit diesem Projekt einverstanden? Wie sieht es mit der Obsorge aus? Es sind alle relevanten Informationsblätter sind zu verfassen, welche die zuständigen Personen (Eltern, Organisation) unterschreiben müssen“ (T3. Abs. 12).*

Materialien

Alle nötigen Materialien und die Ausrüstung wie Boote, Seile, Zelte oder das Kochgeschirr müssen organisiert und eingepackt werden. Auch der Ort, an dem das Projekt stattfindet, muss im Vorfeld erkundet werden, damit man die Aktionen in allen Details planen kann. Es müssen auch mögliche Alternativen überlegt werden.

In diesem Zusammenhang meint Herr Kolb folgendes:

„Die Verpflegung und Anreise muss im Vorfeld ganz genau vorbereitet werden. Es ist auch wichtig bestimmte Materialien wie zum Beispiel Paddeln oder Seile einzukaufen oder auszuborgen“ (T5. Abs. 10).

Laut den Aussagen der ExpertInnen ist die Vorbereitung auf erlebnispädagogische Projekte sehr zeitintensiv und aufwendig. Ein großer Erfahrungsschatz und gute Kontakte zu anderen pädagogischen Institutionen oder erlebnispädagogischen Organisationen und Vereinen, die Unterstützung und Wissen über Materialien, Ausrüstung oder Austragungsorte anbieten können, beschleunigen und erleichtern die Planungsphase. So ist es zum Beispiel möglich sich vom Alpenverein Kletterutensilien auszuborgen.

Vorbereitungen bei einem Auslandsprojekt

Bei Auslandsprojekten müssen noch mehr Vorbereitungsmaßnahmen getroffen werden. Man muss noch präziser die Einzelheiten planen, da man in einem fremden Land einer anderen Kultur und Lebensweise begegnet. Dies ist der Grund für die längere Dauer von Auslandsprojekten, deren Vorbereitungen in den meisten Fällen drei bis vier Wochen in Anspruch nehmen. Viele behördliche und administrative Abwicklungen sind zu erledigen.

„Bei einem Auslandsprojekte muss man eben darauf achten, dass der Flug gebucht ist, die VISA vorhanden ist, die Verpflegung vor Ort gegeben ist etc. Ein Notfallplan ist bei allen erlebnispädagogischen Projekten notwendig. Was ist wenn.... Wo gibt es Kontaktpersonen bzw. Kontaktadressen?“ (T2. Abs. 12).

Kontaktperson und eigene Gesundheit

Eine Kontaktperson wäre bei einem Auslandsaufenthalt vom großen Vorteil, damit unvorhersehbare Probleme und Komplikationen leichter gelöst werden können. Wesentlich ist auch, dass der/die Projektleiter/in auf seine/ihre Gesundheit Acht gibt.

„Für das Ausland sind zusätzliche Versicherungen notwendig. Wichtig ist aber vor allem, dass man eine Kontaktperson hat. Man sollte wissen was man macht, wenn etwas schief läuft. Die eigene Gesundheit steht auch im Vordergrund“ (T3. Abs. 12).

Vergleich

Beim Vergleich der vorgestellten Projekte sind sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten in der Vorbereitung und Planung zu erkennen. So wurde bei jedem Projekt die Zielgruppe berücksichtigt. Es war den ProjektleiterInnen wichtig die Kinder und Jugendlichen im Vorfeld kennenzulernen und sie auf das Projekt einzustimmen und vorzubereiten. Beim erlebnispädagogischen Ferienprojekt in Schweden und dem Projekt in Indien mussten viele Versicherungs- und Sicherheitsvorschriften beachtet werden. Diese Projekte waren in der Vorbereitung und Planung deutlich umfangreicher (ca. drei Wochen) als die anderen drei Projekte. Die AuftraggeberInnen übernahmen bei allen vorgestellten Projekten die Finanzierung. Die üblichen Vorbereitungstätigkeiten wie Verpflegung einpacken, Organisieren von Booten und Kanus, Zelte einpacken, Dokumente mitnehmen wie auch das Überprüfen von Impfungen und das Austeilen von Checklisten sind bei allen Projekten notwendig gewesen und durchgeführt worden. Jedes dieser Projekte konnte auf einen Notfallplan zurückgreifen. Folgende zwei Aussagen bestätigen diese Beobachtung.

„Die Zelte wurden im Vorhinein ausborgt und überprüft. Die Verpflegung wurde eingepackt. Der Kleinbus wurde vom Heilpädagogischen Zentrum organisiert. Zusätzlich wurde eine Checkliste für die Kinder erstellt und ausgeteilt“ (T5. Abs. 20).

„Dokumente (Reisepässe), Mietwagen ausborgen, Impfungen, Versicherungen, Material (Zelt, Regenjacke, Kochgeschirr etc.) Lebensmittel wurde in Österreich besorgt, da in Schweden alles sehr teuer ist. Boote wurden eingepackt und die Bestätigung, dass wir die Verantwortung über die Pflege und Erziehung haben, wurde von der Bezirkshauptmannschaft eingeholt.“ (T2. Abs. 25).

Teamkonstellation

Für zwei ExpertInnen stand die Auswahl des Teams an erster Stelle, da dieses Team für die weitere Planung und Vorbereitung des Projektes zuständig war. Frau Kamper äußerte sich dazu mit folgenden Worten.

„Gemeinsam mit einer Kollegin habe ich dieses Projekt geplant und vorbereitet. Wir haben uns sehr viel Zeit genommen um das Projekt in das Konzept der Gruppe zu integrieren und mit dem Team und den Klienten gemeinsam den besten Weg zu finden“ (T1. Abs. 22).

Abschließend ist festzuhalten, dass die Vorbereitungsmaßnahmen für ein erlebnispädagogisches Projekt nicht unterschätzt werden dürfen. Es bedarf ein hohes Maß an Genauigkeit bezüglich der gesetzlichen Vorschriften. Ein Reichtum an Erfahrungen hilft bei der Abschätzung der Dauer und Intensität der erforderlichen Planung. Es besteht ein Unterschied in der Vorbereitung von langfristigen Auslandsprojekten und kurzfristigen Wochenendprojekten. Unabhängig davon muss man der jeweiligen Vorbereitung mit gleicher Ernsthaftigkeit begegnen und auch das kleinste Detail antizipieren und genau planen. Damit ein erlebnispädagogisches Projekt seinem Erfolg gerecht wird, benötigt es Zielsetzungen, die es zu erreichen gilt. Die Lernziele wurden im theoretischen Teil (Kap. 3.3.) sehr vielfältig dargestellt und diskutiert. Deshalb wird im empirischen Teil der Arbeit auf die Zielsetzungen der ExpertInnen eingegangen.

Hauptziele

Die Einarbeitung der geforderten Ziele der Kinder und Jugendliche haben die höchste Priorität. Es ist wichtig, was das Kind erreichen möchte und nicht, was jemand von ihm erwartet. Wenn dies in einem erlebnispädagogischen Projekt erreicht wird, ist nach dem Projekt die größte Wirkung bei den Kindern und Jugendlichen festzustellen. Herr Siegl bringt es wie folgt auf den Punkt.

„Die Hauptziele sind aber die Ziele der Jugendlichen, die in weiterer Folge auch zu meinen Zielen werden“ (T2. Abs. 15).

Zielabsprache mit den Kindern und Jugendlichen

Aus den Aussagen der befragten Personen wurde deutlich, dass bei den vorgestellten erlebnispädagogischen Projekten die Ziele gemeinsam mit den jungen Heranwachsenden und dem Organisationsteam bearbeitet wurden und Ziele von Eltern, der Auftraggeber oder anderen vordergründig nicht berücksichtigt wurden. Hannes Kolb, der das Projekt mit den Kinder und Jugendlichen aus dem Heilpädagogischen Zentrum durchgeführt hat, meint dazu folgendes.

„Ziele richten sich immer an das Klientel. Wir besprechen mit den Jugendlichen was gemacht wird und was ihm/ihr die Aktion bringen soll“ (T5. Abs.12).

So stellt man bereits hier fest, dass in der Literatur und deshalb auch im theoretischen Teil dieser Arbeit zu wenig über die Ziele der Kinder und Jugendlichen gesprochen wurde. Deshalb muss darauf hingewiesen werden, dass die Ziele der Kinder und Jugendlichen ein zentraler Aspekt der Kinder- und Jugendhilfe sind. Die Ziele der AuftraggeberInnen werden meist in den Vordergrund gerückt, obwohl das Augenmerk auf die jungen Heranwachsenden gerichtet werden müsste.

Ziele der Kinder und Jugendlichen

Die Ziele der Kinder und Jugendlichen standen in allen vorgestellten Projekten im Mittelpunkt. Laut den Aussagen der befragten Personen sind die Ziele der Träger, Eltern und Einrichtungen zwar wichtig, jedoch nicht ausschlaggebend für die Erlebnispädagogik.

Folgende Zieldefinitionen wurden übergreifend bei allen Projekten ausgearbeitet:

- Beziehung zwischen den jungen Heranwachsenden und Betreuer/Betreuerinnen stärken
- Verantwortungsbewusstsein gewinnen
- erlebnisreiche Ferienaktion
- Selbstwert und Selbstbewusstsein steigern
- neue Gewohnheiten kennenlernen

Als Bestätigung der definierten Ziele sind folgende Aussagen zu erwähnen. Dem Erlebnispädagogen Hannes Kolb war es wichtig

„die Beziehung zwischen den Jugendlichen zu verbessern und das Gruppenleben zu stärken. Sie sollten mehr Verantwortungsbewusstsein gewinnen“ (T5. Abs. 24).

Das Projektziel von Ulrich Siegl war

„eine schöne Ferienaktion für die Kinder und Jugendlichen. Sie sollten bei diesen erlebnispädagogischen Projekt, neue Sachen und Situationen kennenlernen“ (T2. Abs. 28).

Beim Projekt von Christoph Schreilechner haben

„die gemeinsamen Erlebnisse der Gruppenmitglieder das Gruppenleben gestärkt. Es war uns wichtig die Kommunikation und die Umgangsformen innerhalb der Gruppe zu verbessern“ (T4. Abs. 27).

Die Zielsetzungen wurden zwar unterschiedlich formuliert, doch geht aus den Aussagen deutlich hervor, dass man sich immer an den TeilnehmerInnen orientiert hat. Auch sind die ExpertInnen der Meinung, dass in ihren Projekten die Ziele erreicht worden sind. Sie geben an, dass das Erreichen der Ziele schwer quantitativ evaluiert werden kann, jedoch Fortschritte im Lern- und Entwicklungsprozess beobachtbar waren.

Zielerreichung

Die Aktionen der jeweiligen Projekte, wie zum Beispiel der Floßbau, wurden von den TeilnehmerInnen mit Erfolg durchgeführt. Der Experte äußerte sich auf die Frage, ob die Ziele erreicht worden sind, wie folgt.

„Das Floß wurde gebaut. Mit diesem Floß haben sie zusammen den See befahren. Sie haben diese Aufgabe zusammen erledigt. Dabei haben sie ihre sozialen Kompetenzen gestärkt. Die Kommunikation zwischen den Jugendlichen ist deutlich besser geworden. Diese Rückmeldung habe ich später auch von den anderen Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen erhalten“ (T5. Abs. 36).

Methoden und Modelle

Betreffend dem Einsatz der vorgestellten Methoden und Modelle des Transfers (Kap. 4.2.1.) gibt es unterschiedliche Sichtweisen. Einerseits sind sie sehr wertvoll für die Erlebnispädagogik, andererseits lassen sie sich meistens schwer in den Arbeitsprozess in der Kinder- und Jugendhilfe integrieren. *The mountain speaks for themselves* oder das *Outward Bound Plus Modell* sind die klassischen Reflexionsmodelle in der Erlebnispädagogik, die im theoretischen Teil dieser Arbeit (Kap. 4.2.1.) vorgestellt wurden. Diese Modelle initiieren einen Transferprozess. Die strikte Ausführung nach diesen Modellen kann bei kürzeren Aktivitäten sehr nützlich und wertvoll sein. Bei Auslandsprojekten ist es hingegen sehr schwierig sich an die vorgestellten Reflexionsmodelle zu halten. Es ist in den meisten Fällen unmöglich mit jungen Heranwachsenden, die krisenhafte Lebens- und Beziehungsstrukturen erfahren haben, nach vorgegebenen Methoden oder Mustern zu arbeiten.

Natur als Erlebnis

Frau Kamper ist Befürworterin der drei vorgestellten Reflexionsmodelle, da sie im Laufe der Zeit gelernt hat damit zu arbeiten.

*„Um zielorientiert und qualitativ in der Kinder und Jugendarbeit arbeiten zu können, befürworte ich letztendlich eine Reflexion im Sinne des Transfers aus dem Outward Bound Plus Modell, auch wenn ich den Grundgedanken des Modells *The mountain speaks for themselves* nicht vergessen möchte, da manchmal wirklich die Natur selbst als Erlebnis ausreicht um Entwicklungsschritte zu fördern“ (T1. Abs. 16).*

Authentisch sein

Ist man jedoch mit Kinder und Jugendlichen über einen längeren Zeitraum unterwegs, dann wird es schwer sich an vorgeschriebenen Methoden und Modelle zu halten. Situationen können nicht im Voraus geplant werden, daher muss man in der momentanen Situation als Sozialpädagoge/Sozialpädagogin authentisch agieren. Die Experten, die vorwiegend Auslandsprojekte durchgeführt haben, sind folgender Ansicht: *„Wenn ich aber mit Jugendlichen über einen längeren Zeitraum unterwegs bin, dann wird mir so ein Modell nichts bringen. Bei einem Projekt muss ich authentisch sein. Authentisch kann ich nur sein, wenn ich ein eigenes Modell habe und nicht krampfhaft versuche etwas nachzumachen und zu verfolgen“ (T2. Abs. 17).*

Im Ausland sind laut Herrn Feurle Erlebnisse nicht vorhersehbar und deshalb auch nicht planbar.

„Ein bestimmtes Modell hätte mir dabei nicht weitergeholfen. Für mich steht das Setting im Vordergrund, welches ich als Erlebnispädagoge aufgreifen und mit dem Jugendlichen besprechen muss. Im Ausland kann man Erlebnisse nicht schaffen und vorausplanen“ (T3. Abs. 16).

So wird ersichtlich, dass auch in Bezug auf den Transfer die Ansichten auseinandergehen und kein einheitliches Vorgehen definiert werden kann. Grundsätzlich sind Modelle für die Reflexion in der Erlebnispädagogik sehr wertvoll und notwendig. Es sollte aber jeder/jede individuell arbeiten und nach seinen/ihren bestmöglichen und zielführendsten Methoden handeln können. Ein/Eine Erlebnispädagoge/in wird sich meist an ein bewährtes Reflexions- oder Transfermodell halten und versuchen dieses weiterzuentwickeln. Die ausschlaggebende Rolle spielt die Erfahrung der PädagogInnen.

Reflexion

In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass eine Reflexion für den positiven Ausgang einer Aktion und den Transferprozess sehr entscheidend ist. Die Reflexion und der Transfer stehen im direkten Zusammenhang, wovon auch der Erfolg der Erlebnispädagogik abhängt. Da in der Erlebnispädagogik die Reflexion ein essentieller Bestandteil ist, sollte sie auch in jedem Fall durchgeführt werden. Ansonsten kann man nicht von einer erlebnispädagogischen Aktion sprechen.

„Zentrales Theorem der Erlebnispädagogik ist die Reflexion, welche die Lerninhalte verinnerlichen soll. Die Nachbesprechung sollte die Lernsituation in der Aktion erörtern. Es sollte die Wirkung des Erlebnisses auf die Gruppe und den Einzelnen und die Transferchancen in den pädagogischen Alltag umfassen“ (T4. Abs. 18).

Dieses Thema wird im nun folgenden Kapitel (Kap. 13.2.4.) noch ausführlicher erläutert. Es ist aber festzuhalten, dass bei kleineren Projekten die Nachbearbeitung meist zu kurz kommt, da die Zeit dafür nicht vorhanden ist. In Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gilt es schnell wieder in den Alltag zurückzukehren, weshalb nur wenig Zeit für Erzählungen und Erlebnisaustausch zur Verfügung gestellt wird. Bei Auslandprojekten ist der zeitliche Rahmen viel umfangreicher als bei kleineren Projekten.

6.8.3.4. Reflexion und Transfer

Die Reflexion spielt eine sehr wichtige Rolle in der Erlebnispädagogik. Die theoretische Auseinandersetzung mit diesem Thema wurde bereits im Kapitel 4.2.1. ausführlich behandelt. In diesem Abschnitt liegt der Fokus auf der Art und Weise wie die Reflexionsphasen in den Projekten durchgeführt wurden. So stellt man fest, dass sowohl bei den Auslandsprojekten als auch bei den kürzeren Wochenendprojekten die Reflexionsphasen mehrmals, meist täglich in den Ablauf eingegliedert wurden. In den meisten Fällen wurde gleich an die erlebnispädagogische Aktion eine Reflexionsrunde angeschlossen. Dies bestätigt die Wichtigkeit von Gesprächen zwischen den BetreuerInnen und den jungen Heranwachsenden. Erlebnisse müssen verarbeitet und besprochen werden, damit sie im Bewusstsein verankert bleiben.

Reflexionssituation

Grundsätzlich sind die ExpertInnen der Meinung, dass Reflexionen keine allzu große Vorbereitung und Planung benötigen. Viele ErlebnispädagogInnen besprechen die Erlebnisse, wenn es die Situation am besten erlaubt, wie zum Beispiel abends beim Lagerfeuer oder beim gemeinsamen Paddeln.

Bei den Erlebnistagen in Bovec wurde die Reflexion folgendermaßen durchgeführt.

„Es hat im Laufe der Woche immer Reflexionsabende gegeben, wo die schönen und schlimmen Dinge des Tages reflektiert wurden. Bei der Rückkehr gab es dann auch einen gemeinsamen Abend, an dem das gesamte Projekt zusammengefasst wurde. Viele Fotos wurden zusammen angeschaut und reflektiert“ (T4. Abs. 45).

Dennoch gibt es auch andere Möglichkeiten für die Reflexion wie man anhand der folgenden

„wunderschönen Verbildlichung erkennen kann. Man sitzt zusammen im Boot und reflektiert die momentane Situation. Man muss sich mit sich selber und den anderen Beteiligten auseinandersetzen. Nur zusammen kann es funktionieren. Man muss kooperieren können. Es gibt kein nicht Auffallen“ (T2. Abs. 46).

Somit wird deutlich, dass Reflexionen auf unterschiedlichen Weisen durchgeführt werden können, aber sich ebenso von selbst ergeben können. Als ErlebnispädagogInnen ist es wichtig die Situation und den richtigen Zeitpunkt dafür zu erkennen. Nicht immer sind die Kinder und Jugendlichen zu einem Gespräch bereit.

Kindgerechte Reflexion

Zu diesem Aspekt der erlebnispädagogischen Arbeit meint ein Experte, dass Reflexionen kindgerecht gestaltet werden sollten. Kinder und Jugendliche fällt es manchmal schwer über ihre Gefühle und Emotionen zu sprechen, weshalb es eines bestimmten Reflexionsrahmens bedarf. Bei der Floßbauwoche ist die Endreflexion auf folgende Weise abgelaufen:

„So habe ich zum Beispiel zusammen mit den Kindern die Landschaft, den See, die Berge, welche wir besucht hatten nachgebaut. Mit den verschiedensten Dingen wie zum Beispiel Holz, Steinen, Tannenzapfen bauten wir die Landschaft nach. Dann habe ich ihnen kleine Figuren ausgeteilt, welche sie in dieser Landschaft platzieren mussten. Daraufhin haben

wir über die Orte in dieser Landschaft gesprochen und die Erlebnisse noch einmal erläutert“ (T5. Abs. 41).

Im Hinblick auf die sich ergebenden Möglichkeiten für einen Transferprozess gibt es laut den Aussagen der ExpertInnen oftmals große Schwierigkeiten. Schon beim Überlegen wie eine Realisierung der theoretischen Transfermodelle im Konzept des erlebnispädagogischen Projekts aussehen könnte, ergeben sich die ersten Bedenken, da es in der Theorie keine Garantie für einen Transfer gibt. Dies ist einer der Kritikpunkte an der Erlebnispädagogik, welcher auch im Kapitel 2.4. erwähnt wird. Die Rückkehr in den Alltag gestaltet sich immer schwierig, da die Kinder und Jugendlichen wieder in ihren gewohnten Alltag zurückkehren, keine weitere Betreuung erhalten, wieder Kontakt zu falschen Freunden aufbauen und in alte Muster verfallen. Verschiedene Reflexions- und Transfermodelle, die im theoretischen Teil (4.2.) der Arbeit vorgestellt wurden, können diesen Prozess erleichtern, jedoch nicht garantieren.

Unterstützung aufrechterhalten

Bei den zwei vorgestellten Auslandsprojekten versuchten die Experten nach der Rückkehr den Kontakt zu den Kinder und Jugendlichen aufrechtzuerhalten. Das ist zu Beginn sehr gut gelungen, jedoch mit der Zeit immer seltener geworden.

„Es ist wichtig, dass Jugendliche im Nachhinein weiter betreut werden und bei gewissen Dingen Unterstützung finden. Ein großer Vorteil wäre es, wenn man die Jugendlichen noch zwei Jahre weiter betreuen könnte. Ich habe versucht den Kontakt zu den Jugendlichen aufrechtzuerhalten. Mit der Zeit jedoch wurde die Distanz immer größer“ (T3. Abs. 38).

Unmittelbar nach dem Projekt benötigen die jungen Heranwachsenden unbedingt Rückhalt, weitere Betreuung und Unterstützung. Die Erlebnispädagogik hat nur dann eine Chance in den Alltag integriert zu werden, wenn die Jugendlichen nach dem Projekt begleitet werden die durchgemachten Erlebnisse zu verarbeiten und in Zusammenhang mit ihrem Alltag zu stellen. Bei den kürzeren Projekten hat es aufgrund des zeitlichen Rahmens und der durchführenden Institution keinen organisierten Transfer gegeben. Die Kinder und Jugendlichen sind zwar in der Einrichtung weiter in Betreuung, doch wird der Transferprozess der Erlebnisse in den Alltag nicht aktiv unterstützt. Demnach werden den kürzeren Projekten noch weniger Chancen auf einen erfolgreichen Transfer zugesprochen. Aber wie bereits erwähnt wurde, ist es oftmals sehr schwierig nach

einem erlebnispädagogischen Projekt einen fließenden Übergang zum Alltag herzustellen.

Transferbemühungen

Trotz aller Schwierigkeiten muss in Zukunft der Transferprozess mehr Beachtung erhalten und an der Integration muss einiges verbessert werden. Frau Kamper ist der festen Überzeugung,

„dass es einen Transfer gibt und dass Erlebtes in den Alltag übertragbar und umsetzbar ist. Mit Reflexionen, Vorbereitungen, Nachbereitungen und genauer Zielarbeit kann dieser Transfer und die Umsetzung unterstützt und begleitet werden sowie Voraussetzungen geschaffen werden für eine länger andauernde Wirkung. Jedoch sind alle Bemühungen und Motivationen keine Garantie und es hängt wiederum ganz vom Klienten ab. Sobald ich einmal ein Muster durchbrochen habe, einmal etwas Neues erlebt habe oder neue positive Wege und Ressourcen kennengelernt habe, steigt natürlich die Wahrscheinlichkeit eines positiven Lerneffekts“ (T1. Abs. 36).

Transfermaßnahmen

Die ExpertInnen gestehen im Allgemeinen den Transferchancen in der Erlebnispädagogik weniger gute Aussichten zu. Dennoch versuchen alle in ihren Projekten den Transfer und die Rückkehr in den Alltag bestmöglich zu organisieren.

So hat es nach dem Jugend-Intensiv-Programm (in Indien) folgende Maßnahme gegeben.

„Bei der Rückkehr nach Österreich gab es ein Treffen mit den Eltern und mit den TherapeutInnen. Auch gab es ein Hüttenwochenende mit den Jugendlichen. Dennoch bin ich der Meinung, dass dies nicht ausreichend war. Es wäre von Vorteil die Jugendlichen noch weiter zu betreuen und sie bei auftretenden Problemen zu unterstützen. Der Transfer wird aber noch schwieriger, sobald sich die Jugendlichen davor sträuben und verstecken. Sie verfallen in alte Gewohnheiten zurück und die Intervention verblasst“ (T3. Abs. 38).

So ist festzustellen, dass auch die ExpertInnen zu keiner allgemeingültigen Lösung der Transferproblematik kommen. Der Transfer ist in den meisten Fällen sehr schwer zu gewährleisten, da bei der Rückkehr in den Alltag wenig Zeit und Ressourcen für Erlebnisse und Erfahrungen bleibt. Für viele ist das Ende eines Projektes auch ein abgeschlossenes Vorhaben im Hinblick auf die erlebnispädagogische Aktion. Jeder erwartet sich, dass bereits im Laufe des Projektes eine Intervention stattgefunden hat.

6.8.3.5. Wirkungsanalyse der erlebnispädagogischen Projekte

In Bezug auf die Wirkungsfrage ist festzustellen, dass jedes einzelne der vorgestellten Projekte der ExpertInnen einen positiven Ausgang erlebt hat. Die Projekte sind nach den Aussagen der befragten Personen bei den jungen Heranwachsenden sehr gut angekommen. Die vorliegende empirische Untersuchung hat sich nicht mit einer quantitativen Wirkungsanalyse beschäftigt, jedoch die durchlebten Stimmungen, Emotionen und Gefühle der Kinder und Jugendlichen, die bei den jeweiligen Projekten teilgenommen haben, aus der Perspektive der durchführenden BetreuerInnen erfragt. Eine Begleitung und Befragung der jungen Heranwachsenden hätte wahrscheinlich über die Wirkung mehr in Erfahrung bringen können. Dennoch sollte darauf hingewiesen werden, dass die ExpertInnen sehr viele Rückmeldungen von Seiten der TeilnehmerInnen erhalten haben und so einen wertvollen Beitrag zur Wirkungsanalyse der Projekte liefern. Die empirischen Studien im theoretischen Teil (Kap. 4.3.) dieser Arbeit zeigen, dass die Wirkungsmechanismen sehr schwer einheitlich quantifiziert werden können.

Freude und Begeisterung

Grundsätzlich wurde von Seiten der TeilnehmerInnen das erlebnispädagogische Projekt sowohl im Vorfeld als auch während und am Ende mit großer Begeisterung und Freude mitgeplant und mitorganisiert. Da erlebnispädagogische Projekte meist eine außergewöhnliche Zeit für die jungen Leute darstellen, ist die Erwartungshaltung sehr groß. Die Angst, dass die Kinder- und Jugendlichen im letzten Moment nicht teilnehmen wollen, ist meist unnötig, da der Großteil der teilnehmenden Personen gerne bei erlebnispädagogischen Aktionen dabei ist.

Herr Feurle meint folgendes dazu:

„Es kommt etwas Neues auf die Jugendlichen zu und aus diesem Grund herrscht positive Stimmung. Vor allem freuen sie sich auf die Veränderung. Ich hatte im Vorfeld immer Angst, dass sie nicht mitfahren wollen. Das habe ich aber bei keinem Projekt erlebt“ (T3. Abs. 33).

Laut den Aussagen der ErlebnispädagogInnen sind erlebnispädagogische Aktionen bei den jungen Heranwachsenden sehr beliebt.

„Der Bedarf nach solchen Projekten ist immer sehr groß. Es sind meistens zwei bis drei Kinder dabei, die ebenfalls gerne mitmachen würden“ (T5. Abs. 30).

Jedoch gibt es auch Projekte, die bei manchen Kinder und Jugendlichen für wenig Begeisterung sorgen. In so einem Fall trifft man auf viel Widerstand von Seiten der jungen Heranwachsenden. In diesen Fällen liegt der Grund meist an der Angst vor Veränderung und vor dem Verlassen der alten Gewohnheiten. Sie wissen nicht was sie erwartet und deshalb herrscht zu Beginn mancher Projekte Gegendruck und Ablehnung.

Emotionen und Gefühle

Unter den vorgestellten Projekten erlebte das Jugend-Intensiv-Programm (in Indien) anfangs durchaus unterschiedliche Emotionen und Gefühle von Seiten der TeilnehmerInnen. Das Land Indien bedeutete für die zwei Jugendlichen eine große Veränderung, mit der sie zu Beginn nur schwer umgehen konnten.

„Eine große Veränderung, die am Anfang nur schwer akzeptiert werden konnte. Es herrschte Angst, Frustration und Trauer. Sehr viele Gefühle die nicht sehr positiven waren“ (T3. Abs. 33).

Im Laufe des Projektes gab es dann Zeit für die ErlebnispädagogInnen die Eindrücke, egal ob positiv oder negativ, mit den TeilnehmerInnen zu reflektieren. Durch die Reflexionsphasen ergaben sich Erkenntnisse, die den weiteren Verlauf des Projektes positiv beeinflussten. In Anlehnung dazu wurde bereits im Kapitel 2.2 und 2.3. der Zusammenhang zwischen Erlebnis und Erkenntnis genauer erläutert.

Rollenverteilung

Bei diesem Projekt ergaben sich durch das Land Indien und die ganz andere Kultur unterschiedliche Entwicklungsphasen, die für einen großen Wandel bei den Teilnehmenden verantwortlich waren. Der Betreuer dieses Projektes fasst die Veränderungen zusammen.

„Die Wirkung steigt von Tag zu Tag und auch die Gruppe wächst mit der Situation. Es entstehen Freundschaften und die Rollen werden klar verteilt“ (T2. Abs. 35).

Außergewöhnlicher Lernprozess

Der Lernprozess ist bei erlebnispädagogischen Projekten über einen kurzen Zeitraum erstaunlich groß und beachtenswert. Die Natur oder andere außergewöhnliche Orte bieten viele Lernmöglichkeiten. Die TeilnehmerInnen werden herausgefordert und müssen lernen selbstständig mit schwierigen Situationen umzugehen. Einen großen Einfluss hat der gewählte Raum. Beim näheren Vergleich der Aussagen der ExpertInnen kann festgestellt werden, dass sich bei allen vorgestellten Projekten viele Gelegenheiten zum Lernen geboten haben. Ein Experte beschreibt es wie folgt:

„Viele wertvolle Erlebnisse werden gemacht, Erlebnisse über die man Jahre später noch spricht und darüber lacht. Zugleich lernt man sehr viel und nimmt für die Zukunft so einiges mit. Auch die schwierigen Situationen werden im Nachhinein bearbeitet und angesprochen. Denn oftmals erinnert man sich an die schlimmen bzw. nicht so einfachen Momente am besten, weil sie prägend sind und viel zum Lernprozess beitragen“ (T3. Abs. 35).

Beispielsweise lernten die TeilnehmerInnen der Floßbauwoche sehr intensiv und unmittelbar Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen. Auch die gegenseitige Rücksichtnahme wurde geschult.

Teamfähigkeit

Prinzipiell kann man beobachten, dass während allen erlebnispädagogischen Aktionen die Teamfähigkeit innerhalb der Gruppe gestärkt wird. Die Kinder und Jugendlichen helfen sich gegenseitig und lernen, dass man viele Situationen nicht alleine bewältigen kann, sondern Hilfe von außenstehenden Personen braucht.

Der Gruppenprozess ist bei erlebnispädagogischen Projekten ein sehr wichtiger Bestandteil, da dabei vor allem soziale Kompetenzen und das Gruppenleben gefördert und gestärkt werden, zwei wesentliche Komponenten für ein erfolgreiches Bestehen im Alltag und in der Gesellschaft. In diesem Zusammenhang ist auf das Kapitel 3.4.2. hinzuweisen, bei welchem der Gruppenprozess näher behandelt wurde.

Individuelles Lernen

Trotz der aufwendigen Vorbereitung, Planung und Zielsetzung von erlebnispädagogischen Projekten liegt es nicht in der Hand des/der Erlebnispädagogen/in was die TeilnehmerInnen lernen und ist deshalb auch nicht vorhersehbar. Wie und was gelernt wird, ist immer abhängig vom Individuum. Es sollten nur genügend Gelegenheiten und Anreize geschaffen werden.

„Wichtig ist es, dass es Lernmöglichkeiten gibt und die Entwicklung unterstützt und begleitet wird. Das Kind entscheidet alleine wie, was oder wie viel es lernt“ (T1. Abs. 34).

Bei einigen erlebnispädagogischen Aktionen werden anschließend offensichtliche Lernerfolge beobachtet, bei anderen wiederum nicht. Oftmals sind kleine Lernerfolge erkennbar. Ein Beispiel dafür ist, wenn ein Kind einen Kletterknoten erlernt oder Milch mit dem Ofen anstatt mit der Mikrowelle erwärmen kann. Es gibt auch Kinder die nach erlebnispädagogischen Projekten sichtlich selbstbewusster auftreten und gelernt haben, dass man nicht schnell aufgeben soll. So wird deutlich, dass erlebnispädagogische Projekte sehr viel zum Lernprozess der jungen Leute beitragen können. Laut den Aussagen der ExpertInnen ist die Erlebnispädagogik für den Entwicklungsprozess der jungen Heranwachsenden enorm wichtig. In der Erlebnispädagogik werden Stärken und Fähigkeiten des teilnehmenden Kindes erkannt, initiiert und gefördert. Erlebnispädagogische Aktionen bieten viel Platz für Aktivitäten, Reflexionen und Kommunikation.

Aktiv werden

Zusammenfassend zu diesem Abschnitt steht die treffende Beschreibung zweier Experten über den Effekt und Einfluss erlebnispädagogischer Projekte. Erlebnispädagogischen Aktionen ermöglichen den Jugendlichen neue Erfahrungen zu sammeln und selber aktiv zu werden. Meistens gibt erst eine größere Aktion den nötigen Impuls um so richtig aus sich herauszugehen oder um sich selber etwas zu beweisen und seine/ihre Grenzen kennenzulernen. Auf der anderen Seite ist es sehr wichtig,

„dass die Jugendlichen ihre eigenen Grenzen kennenlernen. Selbst zu erkennen wie weit man gehen kann und wie fähig man ist etwas auszuhalten und zu leisten. Bei erlebnispädagogischen Projekten müssen die jungen Menschen aktiv werden und das ist meiner Meinung nach Gold wert. Das ist der Haupteffekt: Sie bringen in Erfahrung was sie erreichen können“ (T2. Abs. 42.).

6.8.3.6. Ausblick und Perspektiven der Erlebnispädagogik

Laut den Aussagen der ExpertInnen sind längerfristige Auslandsprojekte für die Kinder- und Jugendhilfe am besten geeignet. Alle befragten Personen befürworten längerfristige Projekte, doch sprechen sie auch kürzeren Projekten eine hohe Bedeutung zu.

Höchstmögliche Wirkung

Die befragten ExpertInnen sind einstimmig der Meinung, dass längerfristige erlebnispädagogische Maßnahmen die höchstmögliche Wirkung erzielen. Die Expertin, die bisher nur kurzfristige Projekte geleitet und begleitet hat, bevorzugt ebenfalls Auslandsprojekte.

„Jedoch halte ich Projekte im Rahmen mit 6 Monaten bis 10 Monaten für die Vorbereitung bis zur Nachbereitung mit einem Hauptteil von einer bis zu vier Wochen für sinnvoll“ (T1. Abs. 50).

Infolgedessen kann die Erlebnispädagogik als sinnvolle Interventionsform in der Kinder- und Jugendhilfe verstanden werden. Grundsätzlich müssen erlebnispädagogische Aktionen an das Klientel angepasst werden. Jedes Kind braucht

eine andere Interventionsform bzw. ein anderes Setting. Das perfekte erlebnispädagogische Projekt gibt es nicht, jedoch ein perfekt an das Klientel abgestimmtes Projekt. Die im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten Projekte dienen als Beispiele und wurden ausgewählt um die Vielseitigkeit der Erlebnispädagogik zu zeigen. Die Projekte bezeugen auch, dass sowohl gut konzipierte Wochenendprojekte und Auslandsprojekte bei den TeilnehmerInnen mit großer Freude angenommen werden. Somit ist festzuhalten, dass es Flexibilität in der Konzeption von erlebnispädagogischen Projekten bedarf. Es ist essentiell, dass sich die Projekte an den TeilnehmernInnen orientieren. Für manche Jugendlichen sind Wochenendprojekte ausreichend, andere hingegen benötigen ein umfangreicheres Projekt, bei welchem sie in ein völlig neues Lernumfeld kommen.

Prägende Erfahrung

Trotz mancher Zweifel ist ein erlebnispädagogisches Projekt die Investition wert, da sie für die jungen Heranwachsenden eine prägende Erfahrung darstellt. Unabhängig von der Dauer gilt folgendes für alle erlebnispädagogischen Projekte.

„Erlebnispädagogik kann eine kurzfristige Intervention und Investition mit einer langfristigen Wirkung sein. Sie kann eine sehr prägende Erfahrung sein“ (T2. Abs. 52).

In diesem Zusammenhang nähert man sich der Beantwortung der Forschungsfrage an. Die ExpertInnen sehen die Erlebnispädagogik als eine ideale Interventionsmaßnahme in der Kinder- und Jugendhilfe. Ihnen zufolge unterrichtet die Erlebnispädagogik nicht, sondern animiert, aktiviert und begeistert. Wichtig ist, wie schon erwähnt, dass man die erlebnispädagogischen Aktivitäten an die AdressatInnen anpasst. In der Kinder- und Jugendhilfe hat man mit unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen zu tun, weshalb es einer genauen Auswahl der adäquaten erlebnispädagogischen Aktion bedarf.

Auslandsprojekte als Königsdisziplin

Einen besonderen Stellenwert erhalten Auslandsprojekte und werden vielfach als Königsdisziplin der Erlebnispädagogik verstanden. Auslandsprojekte können viel bewirken. Je länger die Dauer der Aktionen der Erlebnispädagogik ist, desto mehr Wirkung erzielt man. Die teilnehmenden Kinder und Jugendliche werden aus dem gewohnten Umfeld herausgeholt und erleben etwas ganz Neues. Alte Gewohnheiten

werden verlassen und neue kennengelernt. In diesem Zusammenhang meint Herr Feurle folgendes dazu:

„Im Ausland sind viele Lernfelder gegeben, die als Methode genutzt werden können. Die Kinder sind gezwungen bei dir zu bleiben, sie haben nicht die Möglichkeit wegzulaufen und zu flüchten“ (T3. Abs. 53).

Erfahrung als Voraussetzung

Nicht jeder/jede Erlebnispädagoge/in ist aber für die Durchführung von Auslandsprojekten geeignet. Hierbei bedarf es großer Erfahrung, Selbstsicherheit und Engagement.

„Für Auslandsprojekte bedarf es sehr guter Erlebnispädagogen/Erlebnispädagoginnen, die sehr viel Erfahrung auf diesem Gebiet haben“ (T5. Abs. 49).

Ressourcen als Voraussetzung

Neben der Kompetenz der Begleiter/innen müssen zusätzliche Voraussetzungen erfüllt werden. Ausschlaggebend ist der zeitliche und finanzielle Aspekt. Die Auftraggeber/innen und Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe sollten meiner Ansicht nach mehr Unterstützung und Ressourcen für erlebnispädagogische Interventionen zur Verfügung stellen.

Entscheidungsprozess

Die Leistungen der Erlebnispädagogik werden laut den Aussagen der Experten/Expertinnen zunehmend anerkannt, jedoch sorgen weniger erfolgreiche erlebnispädagogische Projekte, wie auch die Transferproblematiken bei vielen Entscheidungsträgern für Unklarheit und Skepsis. Die Entscheidung, ob ein Projekt durchgeführt werden kann, erfolgt meist in einem langen Entscheidungsprozess. Aus diesem Grund ist es die Aufgabe der Erlebnispädagogen/innen die Organisationen, die Kinder und Jugendlichen, wie auch die Erziehungsberechtigten detailliert aufzuklären und zu informieren. Frau Kamper teilt diese Meinung.

„Leider herrscht in der Erlebnispädagogik nach wie vor eine große Unordnung aufgrund der schnellen Entwicklung hier in Österreich und Deutschland. Die vielen verschiedenen Ansätze und Möglichkeiten können sehr wohl Vorteil als auch Nachteil sein und allgemeine Verwirrung auslösen. Aufklärung, Information und Wissen, sowie gewissenhaftes Arbeiten der bereits ausgebildeten Erlebnispädagogen/Erlebnispädagoginnen sehe ich als

Notwendigkeit um die Erlebnispädagogik in Zukunft besser und sinnvoller in die Kinder und Jugendarbeit zu integrieren“ (T1. Abs. 56).

Wünsche und Weiterentwicklung

So stellt man fest, dass die Erlebnispädagogik ein sehr kontroverses und diskussionsreiches Feld darstellt. Kritische Einwände, wie sie im theoretischen Teil (Kap. 2.4.) diskutiert wurden, gibt es von Seiten der ExpertInnen nur wenige, jedoch gibt es zahlreiche Wünsche und Ideen für die Verbesserung und Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik. Um diese Beobachtung zu bestätigen, wird die Aussage von Herr Siegl, der vorwiegend Auslandsprojekte durchgeführt hat, zitiert.

„Ich habe keine Kritikpunkte anzuführen, da ich durch und durch Erlebnispädagoge bin. Ich bin fasziniert von der Erlebnispädagogik. Ich habe erlebt, was es bewegen kann und aus diesem Grund bin ich von den erlebnispädagogischen Aktionen überzeugt“ (T2. Abs. 58).

Es ist nicht einfach Erlebnispädagogik in der Praxis umzusetzen, doch noch schwieriger ist es die Grenze zwischen erlebnispädagogischen Aktionen und rein sportlichen Aktionen dem breiten Publikum zu vermitteln. Erlebnispädagogische Projekte können nicht mit diversen abenteuerlichen Sportarten, wie zum Beispiel Klettern oder Wandern gleichgesetzt werden und in keinem Fall sind sie mit gewissen Erlebnisevents oder Erlebnis-Computerspielen zu vergleichen. Erlebnispädagogik ist viel mehr als das. Es bedarf einer genauen Auseinandersetzung mit dem konzeptuellen Hintergrund und Ansätzen, die sich im Laufe der Zeit entwickelt haben. Die Erlebnispädagogik erfindet sich auch ständig neu und viele sind der Meinung erlebnispädagogisch zu arbeiten, was jedoch nicht immer fundiert ist.

Subjektbezogenheit

Vergessen wird sehr oft, dass die Kinder und Jugendliche bei erlebnispädagogischen Projekten im Vordergrund stehen. Die Erlebnisse sind vom handelnden Subjekt abhängig. Die TeilnehmerInnen sind mitverantwortlich für das Erlebnis wie auch für die Wirkung dieses Erlebnisses. Herr Schreilechner ist folgender Ansicht:

„Die Erlebnisfähigkeit und Erlebnistiefe sind subjektiv geprägt. Der Erlebnisvorgang kann zwar in Gang gebracht werden (sowohl von Pädagogen/innen als auch vom Subjekt selbst), aber er entzieht sich der bewussten Steuerung. Neigungen, Leidenschaften,

Begierden und die Erwartungshaltung des Subjekts sind förderliche Grundvoraussetzungen für das Stattfinden eines Erlebnisses. Spontaneität und Flexibilität sind die nötigen Voraussetzungen, welche der/die Pädagogen/n besitzen müssen und systemübergreifend die Institution bereitstellen muss“ (T4. Abs. 58).

Qualität

Es gilt die Wünsche und Interessen der AdressatInnen zu berücksichtigen und sie bei der Planung und Vorbereitung einzubeziehen. Die Qualität eines Projektes ist abhängig von der Überlegung und Überzeugung des/der durchführenden Erlebnispädagogen/in. Infolgedessen kann man das erfolgreiche Erfahren von prägenden Erlebnissen wie auch den Transfer in den Alltag bei den TeilnehmerInnen durch eine erlebnispädagogische Aktion erwarten. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die *„Erlebnispädagogik keine Generallösung ist und auch nicht zu jedem Team und zu jedem Klienten passt. Jede Aktion und jedes Projekt sollte gut überlegt sein um die Qualität der erlebnispädagogischen Arbeit in der Kinder und Jugendhilfe zu fördern“ (T1. Abs. 56).*

6.8.3.7. Interpretation in Bezug auf die Forschungsfrage

Die Auswertungen zeigen deutlich, dass die Erlebnispädagogik für die Kinder- und Jugendhilfe sehr bedeutend ist. Sie ist bereits in vielen Institutionen, wie zum Beispiel am Heilpädagogischen Zentrum Graz, ein wesentlicher Bestandteil und gehört zur Jahresplanung dazu. Sie bietet jungen Heranwachsenden, die eine schwere Vergangenheit durchlebt haben, die Möglichkeit einer positiven Verhaltensänderung. Darüber hinaus stärken und fördern erlebnispädagogische Aktionen die Persönlichkeitsentwicklung und den Selbstwert der Kinder und Jugendlichen. Beleuchtet man die Aussagen der ExpertInnen im Kontext der Forschungsfrage, so kann festgestellt werden, dass alle befragten Personen sich für erlebnispädagogische Aktionen aussprechen. Sie sind von einem positiven Effekt und der Wirkung überzeugt, da sie erlebt haben, was ihre Projekte erzielt haben. Bei vielen TeilnehmerInnen konnte eine positive Veränderung in Bezug auf die vorab definierten Ziele beobachtet werden. Jedoch war es unmöglich Aussagen über längerfristige Veränderungen oder Wirkungen zu treffen. Diese Projekte zeigen die Vielseitigkeit der Erlebnispädagogik. Jedes Setting ist abhängig von dem/der Teilnehmer/Teilnehmerin, weshalb es kein allgemein gültiges Vorbildprojekt gibt. Die vorgestellten Projekte dienen als Beispiel für nachfolgende Projekte wobei auch Verbesserungen möglich sind. So könnte man in Zukunft die Dauer der Projekte verlängern, ein größeres Augenmerk auf die Abstimmung der Konzepte richten oder auch konkrete Überlegungen zu einem gelungenen Transfer anstellen.

Ich bin der Meinung, dass erlebnispädagogische Aktionen das ganze Jahr hindurch in den Alltag der Kinder- und Jugendhilfe integriert werden sollten, um damit auch eine sinnvolle Freizeitgestaltung und einen Ausgleich zu gewährleisten. Diese Meinung teilt auch der Experte, der am Heilpädagogischen Zentrum Graz arbeitet. Dieser Vorschlag ist jedoch schwer umsetzbar, da meist die Zeit für die Vorbereitung, Planung, Durchführung und Nachbearbeitung nicht gegeben ist. Der Wunsch und der Bedarf nach erlebnispädagogischen Projekten ist unumstritten riesengroß.

Durch die empirische Auseinandersetzung mit dem Thema Erlebnispädagogik bin ich zur Feststellung gekommen, dass die Erlebnispädagogik, wenn sie gut vorbereitet und geplant wird, eine außergewöhnliche und ungeläufige Möglichkeit bietet, einseitige Rollen und Verhaltensmuster zu entzweigen und zu ändern. In der Kinder- und

Jugendhilfe kann sie ein sinnvoller Ausgleich zum gewohnten Alltag sein. Vor allem werden die jungen Heranwachsenden herausgefordert selbst aktiv zu werden. Ich teile die Ansicht mit Herrn Siegl, der von der positiven Wirkung der Erlebnispädagogik überzeugt ist. Ich denke auch, dass erlebnispädagogische Projekte Kinder und Jugendliche begeistern und sie in ihrem Entwicklungsprozess entscheidend unterstützen und verändern.

Die Wirkung und die Effekte der Aktionen sind in erster Linie von der Transferarbeit abhängig. Die gewonnenen Erlebnisse und Erfahrungen müssen positiv anektiert und bewältigt werden um in den Alltag umgesetzt zu werden. Dann kann längerfristig von einem Erfolg ausgegangen werden.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Programm-Angebote mit dem Schwerpunkt Erlebnis

Paffrath, Hartmut (2013): Einführung in die Erlebnispädagogik. ZIEL Verlag. Augsburg S. 31

Abbildung 2: Theoriefundament

Baig- Schneider, Rainald (2012): Die moderne Erlebnispädagogik. Verlag ZIEL, Augsburg S. 123

Abbildung 3: Erlebnispädagogischer Lernprozess

Paffrath, Hartmut (2013): Einführung in die Erlebnispädagogik. ZIEL Verlag. Augsburg S.55

Abbildung 4: Leit- und Teilziele erlebnispädagogischer Programme

Paffrath, Hartmut (2013): Einführung in die Erlebnispädagogik. ZIEL Verlag. Augsburg S. 82

Abbildung 5: Ziele der Programmtypen

Baig- Schneider, Rainald (2012): Die moderne Erlebnispädagogik. Verlag ZIEL, Augsburg S. 180

Abbildung 6: Wirkungsbereiche des Kletterns

Paffrath, Hartmut (2013): Einführung in die Erlebnispädagogik. ZIEL Verlag. Augsburg S. 111

Abbildung 7: Modell: The Mountains Speak for Themselves

Klawe, Willy/ Bräuer, Wolfgang (1998): Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Juventa Verlag. München S. 89

Abbildung 8: Modell: Outward Bound Plus

Klawe, Willy/ Bräuer, Wolfgang (1998): Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Juventa Verlag. München S. 90

Abbildung 9: Das metaphorische Modell

Klawe, Willy/ Bräuer, Wolfgang (1998): Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Juventa Verlag. München S. 90

Abbildung 10: Auswertung der Daten der *Wirksamkeitsanalyse Outward Bound*

Witte, Matthias (2002): Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit. Verlag edition erlebnispädagogik. Lüneburg S. 101

Literaturverzeichnis

Anton Aftisch Kinderdorf. 2014 <http://www.kinderdorf-steinberg.at> Zugriff am 20.06.2014

Baig- Schneider, Rainald (2012): Die moderne Erlebnispädagogik. Verlag ZIEL, Augsburg

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2009): Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaften. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Bockrath, Franz (2003): Erleben als pädagogische Kategorie. In: Schwier, Jürgen/ Gissel, Norbert (Hrsg.): Abenteuer, Erlebnis und Wagnis. Feldhaus Verlag. Hamburg. S. 167-188

Eckern, Monika (2007): Abenteuer statt Alltag?- Abenteuer Alltag! Sozial Extra. Volume 31 Issue 9-10. VS Verlag für Sozialwissenschaften S. 17-19

Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel Annedore (2013): Handbuch: Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Beltz Juventa Verlag. Weinheim und München.

Gasser, Martina (2008): 1000 Meilen gegen den Strom. Neue Wege im Umgang mit Jugendlichen und deren Eltern in chronifizierten Krisen. ZIEL Verlag. Augsburg

Gettinger, Verena (2013): Die Wirkung einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf das Klassenklima und das Sozialverhalten von Jugendlichen. Masterarbeit. Unigraz

Gläser, Jochen/ Laudel Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. VS Verlag. Wiesbaden.

Gütl, Katharina (2013): Berufliche Belastung bei Beschäftigten im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe. Masterarbeit. Unigraz.

Haller, Michael (2008): Das Interview. UVK Verlagsgesellschaft mbh. Konstanz

Harz, Marvin (2012): Erlebnispädagogik- Möglichkeiten und Grenzen bei der Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen. Akademikerverlag. Saarbrücken.

Heimgartner, Arno (2012): Computerunterstützte qualitative Inhaltsanalyse: Atlas.ti und MAXQDA im Match. In: Stigler, Hubert/ Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung. Studienverlag. Innsbruck S. 304-314

Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013 – B-KJHG 2013 In: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/BNR/BNR_00709/fname_295630.pdf (Zugriff am 12.02.2014)

Heckner, Thomas (Vorstandsmitglied des Bundesverbandes Erlebnispädagogik e.V. Pädagogischer Leiter im Christophorus-Jugendwerk Oberrimsingen) (1999): Erlebnispädagogik in der Jugendhilfe. DVJJ Landesgruppe Baden-Württemberg. Jahrestagung

Heckner, Thomas (2003): Erlebnispädagogik in der Jugendhilfe. In: <http://www.uni-heidelberg.de/institute/fak2/krimi/DVJJ/Aufsaeetze/Heckner%201999.pdf> (Zugriff am 12.02.2014)

Hug, Theo/Poscheschnik, Gerald (2010): Empirisch Forschen: Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Verlag Huter und Roth KG. Wien

Jahn, Isabel (2005): Erlebnispädagogik in der intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung. In: Lakemann, Ulrich (Hrsg.): Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. ZIEL Verlag. Jena S. 129-161

Klawe, Willy/ Bräuer, Wolfgang (1998): Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Juventa Verlag. München

Kümmel, Ursula/ Hampel, Petra/ Meier, Manuela (2008): Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen. Zeitschrift für Pädagogik. Heft 54, Jahrgang 2008. Beltz Verlag. S. 555-572

Institut für Sozialdienste Voralberg: IFS Jugend-Intensiv-Programm (JIP). <http://www.ifs.at/jip.html> (Zugriff am 05.02.2014)

Lakemann, Ulrich (2005): Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. ZIEL Verlag. Jena

Marotzki, Winfried (2006): Leitfadeninterview. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. : Verlag Barbara Budrich. Opladen/ Farmington Hills. S. 114.

Michl, Werner (2009): Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Muff, Albin (2001): Erlebnispädagogik und ökologische Verantwortung. AFRA Verlag Bamberg.

Neumann, Peter (1999): Das Wagnis im Sport. Karl Hofmann Verlag. Schorndorf

Oelkers, Jürgen (1994): Zur Aktualität der Reformpädagogik. In: Bedacht, Andreas u.a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Sandmann Verlag. München. S. 96-119

Oelkers, Jürgen (1995): Zum Verhältnis von Erleben und Erziehen. In: Heckmair, Bernd (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit: Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis. Sandmann Verlag. München S. 113.131

Paffrath, Hartmut (2013): Einführung in die Erlebnispädagogik. ZIEL Verlag. Augsburg

Reiners, Anette (1995): Erlebnis und Pädagogik. Sandmann Verlag. München

Schleske, Wolfram (1977): Abenteuer- Wagnis- Risiko im Sport. Karl Hofmann Verlag Schorndorf

Schirp, Jochem (2012): Jenseits von Allmachtsphantasien und Belanglosigkeit. Sozial Extra. Volume 36, Issue 5-6, VS Verlag für Sozialwissenschaften S. 33-35

Scholz, Martin (2005): Erlebnis- Wagnis- Abenteuer. Karl Hofmann Verlag. Schorndorf

Schöndorf, Harald (1995): Erlebnis und Wirklichkeit. In: Heckmair, Bernd u.a. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit- Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis. Sandmann Verlag. Alling. S. 23-41

Schiffer, Barbara (2000): „Auf den Spuren von Robinson Crusoe“- Evaluation eines erlebnispädagogischen Projektes der Villa Hartenau. Diplomarbeit Karl-Franzens Universität.

Seelmeyer, Udo/ Bock Karin (2005): Kinder- und Jugendhilfe. In: Thiersch, Hans/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch. Sozialarbeit. Sozialpädagogik. Reinhardt Verlag München. S. 985ff.

Senning, Tom (2000): Abenteuer leiten- in Abenteuern lernen: Methodenset zur Planung und Leitung kooperative Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb. Münster: Ökotopia.

Sommerfeld, Peter (2005): Erlebnispädagogik. In: Thiersch, Hans/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch: Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Reinhardt Verlag. München. S. 394-401

Sonntag, Christoph (2005): Abenteuerspiel. ZIEL Verlag. Augsburg.

Stadler Elmer, Stefanie (2011): Mündliche Befragung. In: Aeppli, Jürg/Gasser, Luciano/Gutzwiller, Eveline/Tettenborn, Annette (Hrsg.): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn S. 175-186.

Stigler, Hubert/ Reicher, Hannelore (2012): Praxisbuch Empirische Sozialforschung. Studienverlag. Innsbruck

Thiersch, Hans/ Otto, Hans-Uwe (2005): Handbuch: Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Reinhardt Verlag. München.

Thiersch, Hans (1995): Abenteuer als Exempel der Erlebnispädagogik. In: Homfeldt, Hans Günther (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Schneider-Verlag. Hohengehren. S. 38-55

Thiersch, Hans (2007): Erlebnispädagogik und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Becker, Peter/ Braun, Karl-Heinz/ Schirp Jochem (Hrsg.): Abenteuer, Erlebnisse und die Pädagogik. Verlag Barbara Budrich. Opladen S. 195-211

Treptow, Rainer (2004): Erlebnispädagogik, Handlungskompetenz, Sozialkompetenz. In: Schirp, Jochem (Hrsg.): Abenteuer- Ein Weg zur Jugend? Afra Verlag Butzbach-Griedl S. 65-85

Witte, Matthias (2002): Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit. Verlag edition erlebnispädagogik. Lüneburg

Weis, Kurt (1995): Vom gesellschaftlichen Erleben zum Erlebnisverlust in der Erlebnisgesellschaft. In: Heckmair, Bernd (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der

Wirklichkeit : Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis.
Sandmann Verlag. München S. 41-73

Winkler, Michael (2007): Versuch einer pädagogischen Kritik der Erlebnispädagogik.
In: Becker, Peter/ Braun, Karl-Heinz/ Schirp Jochem (Hrsg.): Abenteuer, Erlebnisse und
die Pädagogik. Verlag Barbara Budrich. Opladen S. 289-313

Ziegenspeck, Jörg (1993): Lernen für's Leben- Lernen mit Herz und Hand. Lüneburg. In:
Schiffer, Barbara (Hrsg.): „Auf den Spuren von Robinson Crusoe“- Evaluation eines
erlebnispädagogischen Projektes der Villa Hartenau. Diplomarbeit Karl-Franzens
Universität 2000.

Zentrum Spattstraße gem. GmbH, Linz, <http://www.spattstrasse.at> (Zugriff am 20.Mai
2014)

Anhang

a) Kodierschema

Code 1: Zum Verständnis der Erlebnispädagogik

Subcodes:

- Definition
- Projekte

Allgemeines Begriffverständnis zum Thema Erlebnispädagogik, wie auch die Anzahl der durchgeführten Projekte der Experten/Expertinnen.

Code 2: Bedeutung der Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe

Subcodes:

- Rolle
- Beitrag und Leistung für die EP
-

Informationen über die Rolle und den Zweck der Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe. In Erweiterung dazu, der Stellenwert der Erlebnispädagogik für Kinder und Jugendliche.

Code 3: Arbeitsweisen und Erfahrungen

Subcodes:

- Planung
- Kriterien
- Vorbereitungen
- Ziele

- Methoden
- Nachbearbeitung

Informationen über den allgemeinen Arbeitsprozess eines Erlebnispädagogischen Projektes. Die Experten/Expertinnen geben einen Einblick in die Vorbereitung und Planung von Erlebnispädagogischen Aktivitäten. Auch die Methoden und Modelle der Befragten werden vorgestellt.

Code 4: Spezifisch zu den Projekten der Experten/Expertinnen

Subcodes:

- Finanzierung
- Projektentwicklung
- Vorbereitung und Planung
- Teilnehmer/Teilnehmerinnen
- Zielsetzungen
- Team
- Dokumentation

Informationen über die jeweiligen Projekte der Experten/Expertinnen. Der Fokus liegt auf ein ausgewähltes und vorgestelltes Projekt. Auskunft über unterschiedliche Projekte, die bestimmte und unterschiedliche Anforderungen entsprechen müssen. Dabei werden auch die Zielgruppe, wie auch Zielsetzung der Projekte vorgestellt. Verschiedene Dokumentationsformen werden von Seiten der Experten/Expertinnen offen gelegt.

Code 5: Wirkung der Projekte

Subcodes:

- Meinungsbild der Kinder und Jugendlichen über das Projekt
- Lernprozess
- Transfer
- Zielerreichung

Informationen zum Projektverlauf im Hinblick auf die Reaktionen der Kinder und Jugendlichen. Des Weiteren die Auswirkungen auf das Lernverhalten und die Ziele. Zudem gibt es eine Auskunft über die Transferchancen in den Alltag.

Code 6: Ausgang der Projekte

Subcodes:

- Einfluss und Effekt
- Erfahrungen
- Reflexion
- Rückkehr in den Alltag
- Verbesserungsstrategien

Auskünfte über den Ausgang der erlebnispädagogischen Aktionen. Erfassung der Effekte und Erfahrungen und die Relevanz von Reflexionen. Verbesserungsmöglichkeiten von seiten der Experten/Expertinnen.

Code 7: Perspektiven-/ Einschätzung der Expertinnen

Subcodes:

- Sinn
- Kritik
- Tauglichkeit, Empfehlenswert, Brauchbarkeit
- Berücksichtigung/Beachtung

Zukunftsperspektiven und Empfehlungen für Erlebnispädagogische Projekte, Potenziale und Bedarfe. Kritische Einwände von Seiten der Experten/Expertinnen.

b) Interviewleitfaden

Allgemeines zur Erlebnispädagogik (1- 3)

1. Verständnis

- 1.1. Was verstehen sie unter Erlebnispädagogik und wie definieren sie diesen Begriff?
- 1.2. Welche erlebnispädagogischen Projekte haben sie durchgeführt? Wie viele Projekte haben sie durchgeführt?

2. Bedeutsamkeit

- 2.1. Welche Rolle spielen erlebnispädagogische Aktionen in der Kinder- und Jugendhilfe?
- 2.2. Welchen Beitrag leistet sie für die Kinder und Jugendhilfe? Welchen Zweck erfüllt sie?

3. Arbeitsweise und Erfahrungen

- 3.1. Wie läuft die Planung für ein Projekt ab? Welche Kriterien müssen beachtet werden?
- 3.2. Welche Vorbereitungen müssen im Vorfeld getroffen werden? Müssen bestimmte gesetzliche Richtlinien und Sicherheitsvorschriften beachtet werden? (Versicherungen, Haftung)
- 3.3. Wie werden Ziele definiert?
- 3.4. Wenden sie spezielle Methoden und Modelle an?

Wie zum Beispiel:

- *The mountain speaks for themselves*
- *Outward Bound Plus*
- *Das Metaphorische Modell*
-

3.5. Wie sieht die Nachbearbeitung ihrer Projekte aus?

Spezifisch zum Projekt (4-6)

4. Zum Projekt:

4.1. Wie wurde ihr Projekt finanziert? Welche Maßnahmen waren für die Projektentwicklung notwendig? Mussten sie im Vorfeld Versicherungen abschließen?

4.2. Wie hat die Planung und Vorbereitung dieses Projektes ausgesehen?

4.3. Wer waren die Teilnehmer/Teilnehmerinnen ihres Projektes? Aus welchem Grund haben diese Teilnehmer/Teilnehmerinnen teilgenommen?

4.4. Was waren ihre Zielsetzungen vor dem Projekt?

4.5. Wer ist ihnen zur Seite gestanden? Welche Betreuer/Betreuerinnen sind noch dabei gewesen?

4.6. Wie wurde ihr Projekt dokumentiert? Wie läuft die Berichterstattung ab?

5. Wirkung

5.1. Wie ist ihr Projekt bei den Kindern und Jugendlichen angekommen bzw. von den Kindern und Jugendlichen angenommen worden?

5.2. Was lernen die jungen Heranwachsenden bei so einem Projekt?

5.3. Wie erfolgt ihrer Meinung nach der Transfer? Ist das im Projekt erlebte auf den Alltag übertragbar oder umsetzbar?

5.4. Sind ihre Zielsetzungen erreicht worden?

6. Ausgang/Nachbearbeitung

6.1. Welchen besonderen Einfluss/Effekt hatten ihre Aktionen?

6.2. Was haben sie erlebt bzw. was konnten sie in Erfahrung bringen?

6.3. Wie wurde das Projekt im Nachhinein reflektiert?

6.4. Wie sieht die Rückkehr in den Alltag aus?

6.5. Haben sie für sich Verbesserungsstrategien entwickelt?

Allgemeines zur Erlebnispädagogik (7)

7. Empfehlung

7.1. Welche erlebnispädagogischen Arrangements sind ihrer Meinung nach für die Kinder- und Jugendhilfe am besten geeignet?

7.2. Was sollten Sozialpädagogen/Innen und Betreuer/Innen bei der Projektplanung beachten?

7.3. Welchen Sinn erfüllen Auslandsprojekte?

7.4. Haben sie kritische Einwände bezüglich der Erlebnispädagogik?