

**Fachhochschule Dortmund**

Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften

Sommersemester 2006

Diplomarbeit

**Wirkungsweise erlebnispädagogischer Programme  
am Beispiel von Praxisfeld – Erlebnispädagogische  
Programme e.V.**

vorgelegt von:

**Daniel Wiese**

Am Holte 1b

45549 Sprockhövel

Matrikelnummer: 7045090

Email. daniel.wiese@gmx.de

**Erstleser: Prof. Eberhard Schwinger**

**Zweitleser: Prof. Dr. Helmut Linnenbank**

# Inhaltsverzeichnis

Wirkungsweise erlebnispädagogischer Programme am Beispiel von  
**Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.**

<b>Vorwort</b> .....	S. 7
<b>1. Was ist Erlebnispädagogik?</b> .....	S. 13
1.1 Ein Definitionsversuch.....	S. 13
1.2 Ursprung und Entwicklungsgeschichte der Erlebnispädagogik.....	S. 15
1.2.1 Jean-Jacques Rousseau.....	S. 16
1.2.2 Minna Specht.....	S. 18
1.2.3 Kurt Hahn.....	S. 21
1.2.3.1 Seine Biografie.....	S. 21
1.2.3.2 Seine Visionen und Ziele.....	S. 23
1.2.3.3 Die Erlebnistherapie.....	S. 24
1.3 Das Erscheinungsbild der Erlebnispädagogik.....	S. 25
1.4 Grundlagen der Lernpsychologie.....	S. 27
1.4.1 Behaviorismus.....	S. 28
1.4.2 Kognitivismus.....	S. 28
1.4.3 Folgen für die praktische Arbeit.....	S. 29
1.5 Wirkungsweise der Erlebnispädagogik.....	S. 31
1.5.1 Voraussetzungen für das Lernen in der Erlebnispädagogik.....	S. 32
1.5.2 Das Komfort- / Lernzonenmodell.....	S. 33
1.5.3 Didaktische Herangehensweise.....	S. 35

1.6	Lernziele von erlebnispädagogischen Programmen.....	S. 37
1.6.1	Die Bedeutung der Lernziele für die Gesellschaft.....	S. 39
1.6.1.1	Die Gesellschaftliche Entwicklung.....	S. 39
1.6.1.2	Die Entwicklung des Jugendzeitalters.....	S. 41
1.7	Kritische Stimmen der Erlebnispädagogik.....	S. 43
<b>2.</b>	<b>Praxisfeld –</b>	
	<b>Erlebnispädagogische Programme e.V.....</b>	<b>S. 45</b>
2.1	Entstehungsgeschichte.....	S. 45
2.2	Arbeitsweise von <b>Praxisfeld –</b> <b>Erlebnispädagogische Programme e.V.....</b>	S. 46
2.3	Ziele von <b>Praxisfeld –</b> <b>Erlebnispädagogische Programme e.V.....</b>	S. 47
2.4	Exemplarischer Aufbau eines Ropes Course Programms.....	S. 49
<b>3.</b>	<b>Empirischer Teil.....</b>	<b>S. 53</b>
3.1	Untersuchungsthese, Testfindung und Zielsetzung.....	S. 53
3.2	Vorstellung des S-E-T, Gruppentest für die soziale Einstellung nach Prof. Dr. Konrad Joerger.....	S. 54
3.2.1	Die Testdurchführung.....	S. 56

3.2.2	Die Testauswertung.....	S. 58
3.3	Quantitative Auswertungskategorien: Komponenten der Sozialisierung.....	S. 60
3.3.1	Soziale Erwünschtheit (SE).....	S. 60
3.3.2	Soziale Reife (SR).....	S. 61
3.3.3	Soziabilität (SB).....	S. 61
3.4	Qualitative Auswertungskategorien: Modi der Anpassung und der Selbstbehauptung.....	S. 61
3.4.1	Inter – Sozial.....	S. 62
3.4.2	Extra – Sozial.....	S. 62
3.4.3	Con – Sozial.....	S. 63
3.4.4	Pseudo – Sozial.....	S. 63
3.4.5	Dia – Sozial.....	S. 64
3.4.6	Epi – Sozial.....	S. 64
3.4.7	Ana – Sozial.....	S. 65
3.4.8	Kata – Sozial.....	S. 65
3.5	Probanden.....	S. 66
3.5.1	Probandengruppe G1.....	S. 66
3.5.2	Probandengruppe R1.....	S. 67
3.5.3	Probandengruppe R2.....	S. 67
3.6	Auswertung .....	S. 68
3.6.1	Auswertung der einzelnen Probandengruppen.....	S. 68
3.6.1.1	Probandengruppe G1.....	S. 68
3.6.1.2	Probandengruppe R1.....	S. 71
3.6.1.3	Probandengruppe R2.....	S. 73
3.6.2	Auswertung der Gesamtprobandengruppe.....	S. 76

<b>4.</b>	<b>Schlußbetrachtung / Ausblick.....</b>	<b>S. 80</b>
<b>5.</b>	<b>Abkürzungs- und Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>S. 82</b>
5.1	Abkürzungsverzeichnis.....	S. 82
5.2	Abbildungsverzeichnis.....	S. 84
<b>6.</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>S. 85</b>
6.1	Bücher und Aufsätze.....	S. 85
6.2	Internetliteratur.....	S. 89
6.3	Sonstige Publikationen.....	S. 91
<b>7.</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>Band 2</b>

## **Vorwort**

Erlebnispädagogik will heute nicht nur als Modewort in unserer so genannten Spaß- und Erlebnisgesellschaft gesehen werden, sondern schon als ein wichtiges Instrument der Sozialen Arbeit, dessen Wirksamkeit sehr wohl zu belegen ist.

Daher widme ich mich in dieser Arbeit der »Wirkungsweise erlebnispädagogischer Programme am Beispiel von **Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.**«.

Schon während meines Studiums, beschäftigte ich mich intensiv mit dem Bereich Erlebnispädagogik und der Anwendung von verschiedenen erlebnispädagogischen Programmen, unterstützt auch durch meine Tätigkeit als ehrenamtlicher Jugendgruppenleiter seit über 8 Jahren bei der Deutschen Pfadfinderschaft Sankt Georg (DPSG), als stimmberechtigtes Mitglied im Jugendhilfeausschuss der Stadt Sprockhövel, sowie als Freier Trainer (mit dem Schwerpunkt Erlebnispädagogik, Anti-Gewalt Training, Soziales Kompetenztraining nach Lions-Quest), u.a. für den Anbieter **Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.**

Um mich intensiver mit dem Bereich Erlebnispädagogik auseinander zu setzen, entschied ich mich auch mein Praxissemester dort zu absolvieren, um tatsächlich Eindrücke über die Wirkungsweise erlebnispädagogischer Programme zu erhalten. Trotz einer Fortbildung im erlebnispädagogischen Bereich, der sog. Grundlagenqualifikation Erlebnispädagogik und der gesammelten, praktischen Erfahrungen bei **Praxisfeld**, fehlte es mir am nötigen theoretischen Hintergrundwissen bzgl. der geschichtlichen Wurzeln Erlebnispädagogik, der Entwicklung und Wirkungsweise. Aus diesem Grunde beginnt meine Diplomarbeit auch mit der Suche nach einer geeigneten Definition von Erlebnispädagogik und anschließender Entstehungsgeschichte.

Ausgehend von der momentan in der Diskussion befindlichen Definition von Heckmair / Michl zur Erlebnispädagogik und dem erlebnispädagogischen Säulenmodell von Rehm, stellt die Arbeit im 1. Teil exemplarisch, anhand einiger wichtiger Wegbereiter der

Erlebnispädagogik, den Ursprung und die Entwicklungsgeschichte dar. Der Schwerpunkt liegt hier bei Kurt Hahn, als Urvater der Erlebnispädagogik und seiner Erlebnistherapie.

Nach der geschichtlichen Einordnung werden kurz Bereiche, in denen Erlebnispädagogik praktiziert wird, dargestellt und mit Hilfe von Simon Priest katalogisiert.

Die allgemeinen Grundlagen der Lernpsychologie und die Frage nach dem »was ist Lernen überhaupt?« sind ein wichtiger Aspekt, wenn man Lernen, lehren will. Denn auch ein Pädagoge sollte sich als Lehrer sehen. Daraus geschlossene Folgerungen und Ergänzungen durch Schillings Ergebnisse der Methodik, geben Sicherheit für das Lehren und legitimieren die praktische Arbeitsweise für erlebnispädagogische Programme (siehe Kapitel 2.4).

In Kapitel 1.5, Wirkungsweise der Erlebnispädagogik, werden die Erkenntnisse der Lernpsychologie, anhand unterschiedlicher didaktischer Modelle nach Priest, in die Praxis umgesetzt. Nicht zu vergessen das Komfort- / Lernzonenmodell nach Senninger, das bei vielen erlebnispädagogischen Anbietern angewandt wird.

Diese lerntheoretischen und didaktischen Modelle im Hinterkopf zu haben ist von besonderer Bedeutung, wenn später die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung dargestellt werden, um zu wissen, wie diese Ergebnisse erzielt wurden.

Aber neben dem »wie?« beschäftigt sich diese Arbeit natürlich auch mit dem »was wird denn da vermittelt und gelernt?«. Was ist es denn, was Jugendliche in einer Höhe von 8 Metern, gesichert durch einen Klettergurt, ein Seil und einen Karabiner lernen? Diese Lernziele und ihre Bedeutung für die »gelangweilte« Erlebnisgesellschaft und ganz spezifisch Jugendliche, behandelt das Kapitel über die Lernziele von erlebnispädagogischen Programmen.

Neben den positiven Aspekten, gibt es auch kritische Stimmen, bzw. Gegner der Erlebnispädagogik, welche in Kapitel 1.7 zu Wort kommen. Auch die negative Seite muss man kennen, um damit umgehen und Stellung beziehen zu können.

Von der Theorie zur Praxis... .

Mit dem Wissen aus dem 1. Teil der Arbeit, begegnen wir nun einem Anbieter erlebnispädagogischer Programme, **Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.** . Die Entstehungsgeschichte von **Praxisfeld**, die Arbeitsweise und die selbst gesteckten Ziele (Schwerpunktmäßig die Förderung der sozialen Kompetenz), leiten über zu einem exemplarischen Aufbau, eines von **Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.**, durchgeführten Programms. Um die Auswertung des Testverfahrens später verstehen zu können, ist es erforderlich, dieses Programm ausführlich darzustellen.

Während der von mir geleiteten erlebnispädagogischen Programme, im Auftrag von **Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.**, stellte sich mir immer wieder die Frage nach der Wirksamkeit.

Aufbauend auf den Lernzielen von erlebnispädagogischen Programmen (Kapitel 1.6), ihrer Bedeutung (Kapitel 1.6.1) und den spezifischen Lernzielen von **Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.** (Kapitel 2.3), wird eine Untersuchungsthese entwickelt, die ich versuche im 3. Teil meiner Diplomarbeit zu belegen.

»Durch das von **Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.** durchgeführte, dreitägige, erlebnispädagogische Programm mit einer Gruppe (welches in Kapitel 2.4 dargestellt wird), wird die soziale Einstellung der Teilnehmer positiv verändert. «

Unter Zuhilfenahme eines geeigneten, leicht durchzuführenden, kostengünstigen Testverfahrens, dem S-E-T (Gruppentest für die soziale Einstellung) nach Prof. Dr. Joerger, soll die aufgestellte These untersucht werden. Dazu werden die Probanden vor und nach dem erlebnispädagogischen Programm getestet.

Nach der Vorstellung des Testverfahrens, der theoretischen Durchführung und Auswertung, werden die Auswertungskategorien (Quantitative und

Qualitative) näher beschrieben, die die These belegen sollen. Hierzu werden in erster Linie die Quantitativen Kategorien herangezogen, die Aufschluss über die soziale Einstellung der Probanden geben sollen. Die 3 Probandengruppen werden in Kapitel 3.5 näher vorgestellt, damit man einen Eindruck der Gruppen bekommt.

Als abschließendes Kapitel des 3. Teils der Diplomarbeit, folgt die Auswertung.

Im 4. Teil wird meine Untersuchungsthese belegt oder widerlegt und somit meine Frage nach der Wirksamkeit erlebnispädagogischer Programme am Beispiel von **Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.**, unter Zuhilfenahme des neu angeeigneten, theoretischen Hintergrundwissens (Teil 1) und der praktischen Vorgehensweise durch den Anbieter Praxisfeld (Teil 2) beantwortet.

In der folgenden Diplomarbeit wird aus Gründen der Lesbarkeit darauf verzichtet, beide Geschlechtsformen zu verwenden (wie z.B. Sozialpädagogin/Sozialpädagoge). In allen Fällen sind jedoch beide Geschlechter angesprochen.

Aufgrund der noch nicht einheitlich geklärten Quellenfrage nach Internetliteratur, befindet sich im 1. Teil auf der Rückseiteninnenseite der Diplomarbeit eine CD-Rom, die die Internetliteratur, die ich im Literaturverzeichnis aufgezählt habe, beinhaltet.

Auf der CD-Rom sind ebenso die Daten der Probanden und die von mir erstellten Tabellen enthalten.

Der Aspekt des Transfers erlebnispädagogischer Programme, wird in dieser Arbeit aufgrund seines theoretischen Umfangs nicht selbstständig behandelt. Der Empirische Teil der Arbeit soll lediglich Wege der Wirksamkeit aufzeigen und versteht sich nicht als streng wissenschaftliche Ausarbeitung. Dafür wäre eine wesentlich größere Probandengruppe nötig

gewesen und eine genauere Auswertung bis ins kleinste Detail, was den Rahmen meiner Arbeit sprengen würde und auch nicht mein Ziel ist.

Die Daten und Ergebnisse der S-E-T Auswertung befinden sich auch auf der CD-Rom.

Wenn ich im 1. Teil der Arbeit von erlebnispädagogischen Programmen spreche, so meine ich, wenn nicht anders angegeben, sämtliche Einsatzbereiche und Programme der Erlebnispädagogik, angefangen von halbtägigen Aktionen bis hin zu längeren Kursen oder aber auch den Auslandsprojekten unter den Hilfen zur Erziehung nach §35 KJHG.

Als Grundlage für das Thema der Diplomarbeit, verstehe ich in Bezug auf erlebnispädagogische Programme, das von **Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.** in Kapitel 2.4 dargestellte Erlebnispädagogische Programm. Rückschlüsse auf andere Programme sind denkbar, verlangen allerdings jedoch einer eigenen wissenschaftlichen Untermauerung.

Bedanken möchte ich mich bei...

- ❖ Harald Just, stellvertretend für **Praxisfeld**, zum einen für die Genehmigung zur Durchführung des Testverfahrens, zum anderen für die zur Verfügung gestellte Literatur der umfangreichen, erlebnispädagogischen Bibliothek.
- ❖ Meiner Mitstudentin Patricia Mittelstädt, für den regelmäßigen Austausch und die gegenseitige Hilfestellung während des Schreibens meiner Diplomarbeit.
- ❖ Bei meinen Freunden, die mich ab und an vom Schreibtisch weggeholt haben um mich abzulenken, bzw. mir mit konstruktiven Gesprächen geholfen haben, meine Arbeit so zu entwickeln.

- ❖ Einigen Dozentinnen und Dozenten, die mich während meines Studiums , teilweise auch während dieser Arbeit, begleitet und angeleitet haben und die mir in Seminaren immer mal wieder über den Weg gelaufen sind. Speziell zu nennen Diplom Pädagogin / Diplom Sozialarbeiterin Christine Spiegel, Prof. Dr. Karl-Heinz Siever, Prof. Dr. Helmut Linnenbank und Prof. Eberhard Schwinger.
  
- ❖ Bei meinen wunderbaren Eltern, die es mir ermöglicht haben, dieses Studium der Sozialen Arbeit nach einem fast abgeschlossenen Lehramtsstudium noch zu beginnen und jetzt abzuschließen. Sie haben mir dies alles erst ermöglicht und auch zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Dazu zählt das kritisch-konstruktive Korrekturlesen meiner Diplomarbeit und die Korrekturkontrolle der 144 Auswertungsbögen des S-E-T, um die Fehlerquelle möglichst gering zu halten.

# 1. Was ist Erlebnispädagogik?

## 1.1 Ein Definitionsversuch

Begibt man sich auf die Suche nach einer gängigen Definition von Erlebnispädagogik, fällt die Vielfalt der angebotenen Definitionen und ihre Modifikation im Laufe der Zeit, auf.

Betrachtet man die allgemein gehaltene Definition der Erlebnispädagogik von Wikipedia, wonach die „Erlebnispädagogik [...] heute als integrativer Bestandteil ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungskonzepte“<sup>1</sup>, gilt, fehlen einem doch wichtige Erläuterungen, u.a. für die Legitimation, die die Deutsche Gesellschaft für Freizeit bereits 1986 in Anlehnung an Kurt Hahns Verfallserscheinungen (Mangel der Gesellschaft an menschlicher Anteilnahme, an Sorgsamkeit, der Initiativübernahme und körperlichen Tauglichkeit<sup>2</sup>), definiert.

Fridolin Kreckl versteht unter Erlebnispädagogik eine „Kurzzeitpädagogik [...] durch die sich „das Medium des zwischenmenschlichen Begegnungserlebnisses zu einer prägenden Tiefenwirkung [...] entwickeln kann.“<sup>3</sup>

Doch was ist es nun, was die Erlebnispädagogik ausmacht? Michael Rehm stützt sich auf eine ältere Definition von Heckmair und Michl und definiert sie für sich als Methode die alle Aktivitäten umfasst, „welche die Natur und/oder Abenteuer, Initiativaufgaben, Spiele als Medium benutzen um ein weiterbildendes, verhaltensänderndes, erzieherisches, persönlichkeitsbildendes oder therapeutisches Ziel zu erreichen.“<sup>4</sup> Für ihn ist besonders wichtig, dass es eine klare pädagogische Intention gibt, eine Herausforderung und die Gruppe (vgl. Abb. 1). Aufgrund vieler Einflussnehmender Faktoren auf die Erlebnispädagogik (Schulpädagogik, Sportpädagogik, Wirtschaftspädagogik und Psychologie, hier speziell Beratungspsychologie, therapeutische Psychologie und Lernpsychologie), meint Herr Rehm, dass es sich bei der Erlebnispädagogik um mehr als

---

<sup>1</sup> Wikipedia 2006, Artikel Erlebnispädagogik, 17.04.2006

<sup>2</sup> vgl. Witte 2002, S.31

<sup>3</sup> Kreckl 1990, S. 19f

<sup>4</sup> Rehm 2006, 17.04.2006

eine Methode handelt, vielmehr sollte „die Erlebnispädagogik als eigene Wissenschaft, zumindest aber als Teildisziplin“<sup>5</sup>, angesehen werden.

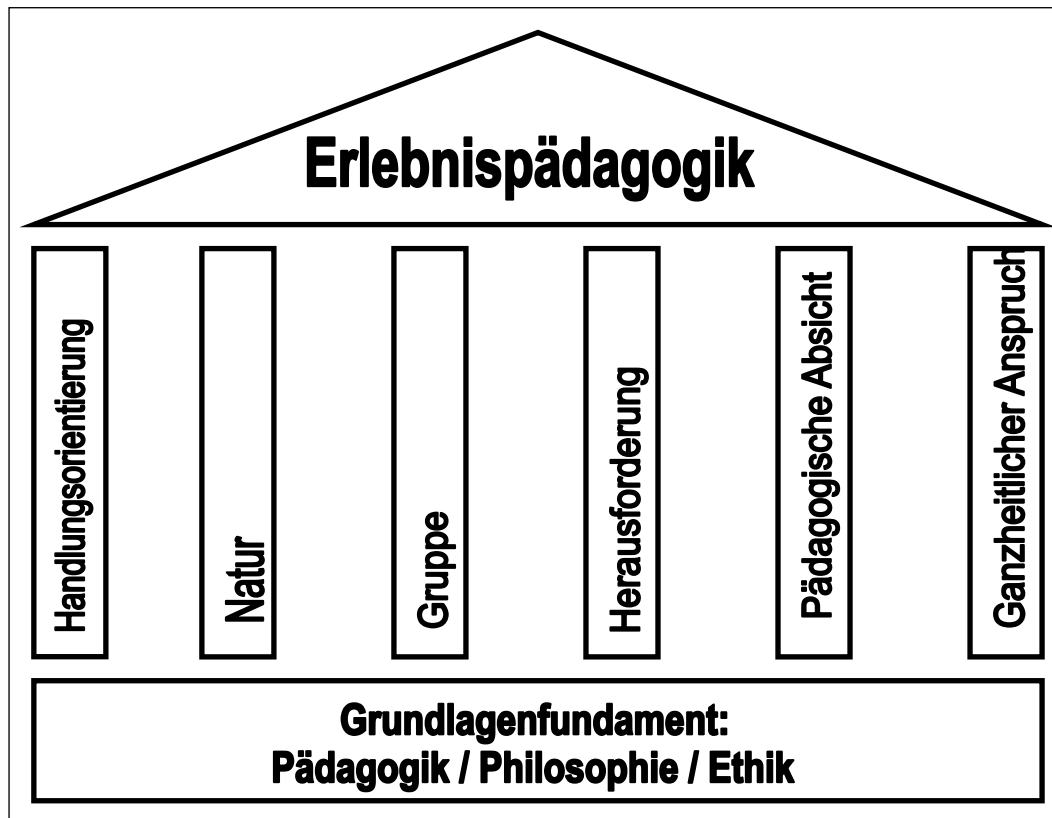


Abb. 1 Das erlebnispädagogische Säulenmodell<sup>6</sup>

Seiner Ansicht nach, kann man bei einzelnen Aktionen nicht von Erlebnispädagogik sprechen, sondern muss die einzelnen Medien im pädagogischen Gesamtkontext sehen. Kleine auflockernde Spiele, können als Einzelaktion nicht primär erlebnispädagogisch, aber im Gesamtkontext mit anderen Aufgaben, sehr wohl pädagogisch sinnvoll sein und ihren erlebnispädagogischen Zweck erfüllen. Oben abgebildetes Säulenmodell (Abb. 1) erläutert diese Aussagen. Aufbauend auf den pädagogischen, philosophischen und ethischen Grundlagen der Erlebnispädagogik, stehen die unterschiedlichen Grundpfeiler, welche das Dach der Erlebnispädagogik tragen. Dieses Modell trägt auch neueren erlebnispädagogischen Entwicklungen, wie z.B. City Bound (Erlebnispädagogik in der Stadt), Rechnung.

<sup>5</sup> Rehm 2006, 17.04.2006

<sup>6</sup> vgl. ebd., 17.04.2006

Fehlen einzelne Grundpfeiler oder sind weniger ausgeprägt, so wird das Dach (Erlebnispädagogik) immer noch getragen, man kann also von Erlebnispädagogik reden. Fehlen zu viele Grundpfeiler oder sind zu schwach ausgeprägt, dann kippt das Dach und man kann nicht mehr von Erlebnispädagogik reden.

Die Tatsache, dass nach wie vor viel über die Definition von Erlebnispädagogik diskutiert wird, Definitionen verworfen und weiterentwickelt werden, trägt zu ihrer Dynamik bei.

Die momentan gültige, in der Diskussion befindliche Definition von Erlebnispädagogik, stammt von Heckmair und Michl. „Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“<sup>7</sup>

Diese, aktuell in der Diskussion befindliche Definition der Erlebnispädagogik, in Kombination mit dem von M. Rehm publizierten erlebnispädagogischen Säulenmodell (Abb. 1), bilden für diese Arbeit die Definitionsgrundlage.

## **1.2 Ursprung und Entwicklungsgeschichte der Erlebnispädagogik**

Die Geschichte der Erlebnispädagogik, wenn man sie denn als solche überhaupt bezeichnen kann, ist geprägt durch Menschen vieler unterschiedlicher Professionen. Einer der ersten Vordenker ist zweifelsohne der Philosoph Platon, der sich bereits vor mehr als 2000 Jahren Gedanken über die sittliche Erziehung des Menschen machte und einen seiner Schüler, Aristoteles, dazu verleitete die Wissenschaft in drei Bereiche einzuteilen:

---

<sup>7</sup> Heckmair ; Michl 2002, S. 90

- Die theoretische Wissenschaft (u.a. Physik, Metaphysik), die unabhängig vom Menschen zu betrachten ist und lediglich einen äußeren Zweck hat.
- Die praktische Wissenschaft (u.a. Ethik, Politik), die den Bereich des menschlichen Handelns, jedoch nicht die daraus resultierenden Folgen betrachtet.
- Die politische Wissenschaft, die sich mit dem menschlichen Handeln und der damit verbundenen Entstehung eines Objektes befasst (z.B. Poetik)<sup>8</sup>.

Aristoteles kam zu dem Ergebnis, „dass Menschen mit Erfahrung mehr Aussicht auf Erfolg hätten, als jene, die über theoretisches Wissen, jedoch keine Erfahrung verfügten.“

Im Folgenden soll die Geschichte der Erlebnispädagogik kurz anhand einzelner wichtiger Persönlichkeiten skizziert werden.

### **1.2.1 Jean-Jacques Rousseau**

Jean Jacques Rousseau wird 1712 als Bewunderer der Natur und Prediger der Einfachheit in Genf geboren. Seine Mutter stirbt kurz nach seiner Geburt und sein „Vater kümmert sich kaum um ihn“<sup>9</sup>. Mit 16 Jahren verlässt er seine Heimatstadt. „Turin, Venedig, Dijon, Paris und die Provinz sind die wichtigsten Stationen seines rastlosen Weges;“<sup>10</sup> Er versucht sich unter anderem als Schreiberlehrling, Handwerker, Priesterkandidat, Musiklehrer und Pädagoge. 1745 liiert er sich mit Therese Levasseur. Alle 5 folgenden Kinder wurden in einer Anstalt für Findelkinder untergebracht, „wo sie nur geringe Überlebenschancen hatten.“<sup>11</sup> Mit seiner Publikation zur Frage der Akademie von Dijon, ob die Entwicklung der Wissenschaften und Künste dazu beigetragen hat die Sitten zu reinigen, wird er über Nacht berühmt. Er verneint diese Ansicht

---

<sup>8</sup> Wikipedia 2006, Artikel Aristoteles, 24.04.2006

<sup>9</sup> Heckmair; Michl 2002, S. 4

<sup>10</sup> ebd., S.4

<sup>11</sup> Wikipedia 2006, Artikel Jean-Jacques Rousseau, 14.04.2006

provokant und schreibt in seinem Discours sur les Sciences et les Arts 1750, dass „er die nach Luxus strebende zeitgenössische europäische Gesellschaft in die sittliche Dekadenz abgleiten sieht.“<sup>12</sup> 1762 veröffentlicht er seine Hauptwerke, den Contract social (Der Gesellschaftsvertrag) und Émile (Emil). Während Der Gesellschaftsvertrag, Rousseaus politische Denkweise wiedergibt, beschäftigt er sich in Emil mit der Pädagogik und schlägt so eine Verbindung zwischen Pädagogik und Politik, die seiner Ansicht nach zu einem neuen Menschenbild führt. Rousseaus Ziel in Emil wird klar, wenn man den ersten Satz betrachtet: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen.“<sup>13</sup> Seiner Ansicht nach, muss die Erziehung durch einen Erzieher minimalisiert werden. Die natürliche Strafe, d.h. die negativen Folgen von unpassenden Handlungen, sollen so zum freien Menschen führen. Dabei gibt es drei Faktoren, die seiner Ansicht nach für die Erziehung verantwortlich sind. In erster Linie die Natur, in zweiter die Dinge und erst in dritter der Mensch (Erzieher). In Rousseaus Werk Emil, soll gleichnamiger Junge sein Wissen nur durch eigene Erfahrungen erwerben. Er lernt primär durch Erfahrungen nicht durch Belehrung seines Erziehers. Obgleich Rousseau Bücher nicht mag, soll sich Emil mit dem Buch Robinson Crusoe auseinandersetzen, welches seiner Ansicht nach, die Bedürfnisse des Menschen in kindgerechter Art und Weise darstellt und die Mittel die dazu vonnöten sind, leicht erkennen lässt. Rousseau richtet sich mit dem Werk Emil auch an die Lehrer: „Und denkt daran, dass ihr in allen Fächern mehr durch Handlungen als durch Worte belehren müsst. Denn Kinder vergessen leicht, was sie gesagt haben und was man ihnen gesagt hat, aber nicht, was sie getan haben und was man ihnen tat.“<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Wikipedia 2006, Artikel Jean-Jacques Rousseau, 14.04.2006

<sup>13</sup> Rousseau 1998, S. 9

<sup>14</sup> ebd., S.80

Obgleich Rousseau niemals persönlich von der Maxime „zurück zur Natur“ gesprochen hat, wird ihm diese heute von vielen Autoren (z.B. Heckmair, Michl) angedichtet.<sup>15</sup> Auch wenn er nur theoretisch davon schrieb und sie nicht unmittelbar für sich ausprobierte.

Dieses Experiment wagte gut 60 Jahre nachdem Rousseau 1778 verstarb, Henry David Thoreau (geb. 1817 in Concord Massachusetts), der am 4. Juli 1845, dem amerikanischen Unabhängigkeitstag, in ein kleines, selbstgebautes Blockhaus am Rande seiner Heimatstadt Concord, zog. Er war dort alleine, aber nicht einsam. Gut zweieinhalb Jahre später beendete er das Experiment. Er forderte eine „ursprüngliche und unmittelbare Hinwendung zum Leben ohne Mittler“.<sup>16</sup> Ferner beklagte er sich über den allgemeinen Verlust der Unmittelbarkeit durch Luxus, Bequemlichkeit, Mode, Zivilisation und Technik.<sup>17</sup>

Kurz nach dem Tode Thoreaus (1890) begann die Zeit der internationalen, pädagogischen Reformbewegung, die vom Kinde. Rousseaus Idee, Erziehung ohne Erzieher, wurde aktiv aufgegriffen „und dem Kind eine aktive Rolle im Lernprozess zugeschrieben“<sup>18</sup>. Dieses Prinzip wird auch heute noch in der Erlebnispädagogik angewandt.

1879, nur 7 Jahre vor Kurt Hahn, wird eine weitere Wegbereiterin der Erlebnispädagogik geboren, Minna Specht.

## **1.2.2 Minna Specht**

Minna Specht wird am 22.12.1879 geboren. Sie wächst auf Schloss Reinbek auf, ein von der Familie erworbenes Schloss, welches zeitweise als Hotel betrieben wurde. Sie besuchte von 1884 bis 1894 eine Privatschule und ging anschließend in eine höhere Mädchenschule in Bergedorf. Während ihrer Ausbildung in der Hamburger Klosterschule zur Lehrerin, wurde sie von der Lehre dermaßen abgestoßen, dass sie sich zunächst als private Erzieherin bewarb und auch arbeitete. Eine Lehrerin der Klosterschule hatte eine private Höhere Tochterschule gegründet,

---

<sup>15</sup> vgl. Heckmair; Michl 2002, S.4f.

<sup>16</sup> ebd., S.12

<sup>17</sup> vgl. ebd., S.12

<sup>18</sup> Fachhochschule München 2006, 18.04.2006

holte Minna Specht an ihre Schule und ermöglichte ihr „volle Freiheit im Aufbau des eigenen Schulunterrichts“<sup>19</sup>. Nach einem Studium der Geschichte, Geographie, Geologie und Philosophie in Göttingen und München, kehrte sie nach Hamburg zurück. In Göttingen lernte sie den Privatdozenten und Philosophen Leonard Nelson kennen. Was sie an Nelson sehr beeindruckte, wie sie später selber schrieb, war vor allem „sein Wille, die Theorie seines Systems der Philosophischen Ethik und Pädagogik der Probe der Erfahrung zu unterwerfen, indem er junge Menschen bilden wollte, die in ernster Erziehungsarbeit sich schulen sollten, den Gefahren des politischen Lebens als Sozialisten standzuhalten und sich dort zu bewähren“<sup>20</sup>. Nelson arbeitete fieberhaft an Konzepten zur Friedenssicherung, um eine Wiederholung der Kriegskatastrophe zu verhindern und den Frieden zu sichern. 1917 gründeten Minna Specht und Leonard Nelson den Internationalen Jugendbund (IJB), eine Ansammlung ehemaliger Angehöriger der Jugendbewegung, junge Wissenschaftler und Freunde Nelsons, die Minna Specht die Grundlage ihrer pädagogischen Arbeit bereiten. Ziel des Bundes war die politische Erziehungsarbeit, die Propagierung einer Politik des Rechts. Hohe Anforderungen an die Mitglieder, z.B. Verzicht auf Alkohol und Nikotin, vegetarische Lebensweise, Kirchenaustritt und zölibatäre Lebensweise, sollten Willensstärke und Charakterfestigkeit stärken. Aufgrund hoher Meinungsverschiedenheiten zwischen SPD und IJB, wird die Mitarbeit in den SPD Gremien beendet. 1918 besuchte Minna Specht das Landerziehungsheim von Hermann Lietz. 1922 wird das Landerziehungsheim Wankelmühle gegründet, in welchem Minna Specht ab 1925 die Leitung übernimmt. Die Kinder genossen ungewöhnliche Freiheit sowie Entfaltungsmöglichkeiten. Der Unterricht erfolgte in kleinen Gruppen, Lehrer wurden geduzt und der Schwerpunkt „des Unterrichts lag auf Beobachtung und Anleitung zum selbstständigen und gemeinsamen Arbeiten.“<sup>21</sup> 1933, nach der Schließung der Wankelmühle durch die Nationalsozialisten, ging Minna Specht ins Exil nach Dänemark, später

---

<sup>19</sup> Philosophisch-Politische Akademie e.V. 2006, Minna Specht, Biografisches, 19.04.2006

<sup>20</sup> Minna Specht über sich selbst, in: OSO-Hefte. Minna Specht. Berichte aus der Odenwaldschule. Neue Folge: 15, 1993, S.13

<sup>21</sup> Philosophisch-Politische Akademie e.V. 2006, Minna Specht, Biografisches, 19.04.2006

nach Großbritannien und baute dort erneut eine Schule, primär für deutsche Emigranten und NS-Gegner auf. Die Maxime dieser Schule waren ähnlich mit denen der Wankelmühle:

- Einfachheit des Lebens
- Unabhängigkeit von Traditionen
- Gemeinschaftsleben
- Stärkung des Selbstvertrauens

1940 wird die Schule, aufgrund des Überfalls Hitlers auf Polen, geschlossen. Minna Specht und ihre Mitarbeiter von den Briten inhaftiert und später interniert. Nach ihrer Entlassung aus der Internierung, beschäftigt sich Minna Specht primär mit der Konzipierung neuer Pläne für die Erziehung im Nachkriegsdeutschland, der Umerziehung der Nazi-Jugend, dem Aufbau der zukünftigen Schulen und der Ausbildung der Lehrer. 1946 kehrt sie nach Deutschland zurück und übernimmt die Leitung der Odenwaldschule bis 1951. Diese Schule wird ebenfalls, wie die zuvor von ihr gegründeten Schulen, auf den Grundsätzen der Reformpädagogik aufgebaut, jedoch mit anderen Prioritäten als noch zu Wankelmühlezeiten. „Sie befreit die Konzeption von den autoritären und elitären Zügen, die dort noch anzutreffen waren und stellt sie nun ganz in den Dienst der Erziehung zu sozialer Verantwortung, zu Friedensbereitschaft und zu Demokratiefähigkeit.“<sup>22</sup> Neben der wissenschaftlichen Schulung, ging es ihr aber auch um die künstlerische und sportliche Betätigung und vor allem die Berufsausbildung. „Der Mut zur Lücke, zu dem sie sich bekannte, führte folgerichtig zum Prinzip des exemplarischen Lernens [...]“.<sup>23</sup> Ab 1951 arbeitet sie im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für europäische Erziehung und lernt neben dem englischen Kurzzeitschulenmodell, auch Kurt Hahn kennen.

---

<sup>22</sup> Philosophisch-Politische Akademie e.V. 2006, Minna Specht, Exil und Neuanfang, 19.04.2006

<sup>23</sup> Heckmair; Michl 2002, S.29

Zwischen 1952 und 1959 nimmt Minna Specht als gewähltes Ausschussmitglied für Erziehung und Unterricht an der Deutschen Unesco-Kommission teil. Ferner ist sie ab 1952 Vorsitzende der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime.

### 1.2.3 Kurt Martin Hahn



Abb. 2 Kurt Hahn<sup>25</sup>

**“I HEAR  
I FORGET  
I SEE  
I REMEMBER  
I DO  
I UNDERSTAND“**

---

Kurt Martin Hahn<sup>24</sup>

#### 1.2.3.1 Seine Biografie

Biografische Daten über Kurt Martin Hahn zu bekommen, ist äußerst schwierig, da er zeitlebens keine Biografie verfasst hat. Informationen sind lediglich seinen einzelnen Aufzeichnungen bzw. Menschen zu entnehmen die ihn kannten, Wegbegleiter oder Freunde und Schüler waren. Er wird am 5. Juni 1886 als 2. Kind jüdischer Eltern in Deutschland geboren. Der Tod seines älteren Bruders mit 11 Jahren, wird als ein einschneidendes, seine Kindheit beeinflussendes Ereignis betrachtet.<sup>26</sup> Ebenso beeinflussten ihn mehrere seiner Lehrer vom humanistischen Wilhelmgymnasium Berlin, welches er besuchte. Ein Lehrer beeindruckte ihn mit seinen Einstellungen gegenüber Platos Sittenlehre. Ab 1904 begann er das Studium der Philosophie und Philologie in Oxford, wechselte in den folgenden Jahren (1906-1910) mehrfach seinen Studienplatz. Berlin, Heidelberg, Freiburg und Göttingen waren seine Stationen, bevor er 1911 erneut nach Oxford zurück kehrt um sich 1912

---

<sup>24</sup> Schule Schloß Salem 2006, Kurt Hahn, 06.05.2006

<sup>25</sup> The Gordonstoun Association 2003, News and Information, 08.05.2006

<sup>26</sup> vgl. Nasser 1993, S40

einer schweren Kopfoperation zu unterziehen. Er litt zeit seines Lebens aufgrund eines erhöhten Hirndrucks an Kopfschmerzen. In den folgenden Jahren bis zum Abschluss seines Studiums 1914, hatte er erste Schulgründungspläne. Nach dem Abschluss seines Studiums, arbeitete er für 4 Jahre als Angestellter im Auswärtigen Amt, in der Zentralstelle für Auslandsdienst. Seine Aufgabe lag in der Interpretation der britischen Presse.<sup>27</sup> Seine politischen Aktivitäten führten ihn unter anderem in die Reichskanzlei, in der er den letzten deutschen Reichskanzler, Prinz Max von Baden kennen lernt. Im gleichen Jahr (1918) wird er dessen Privatsekretär, mit dem Auftrag Material für die Memoiren des Kanzlers zu sichten (Veröffentlichung 1927).<sup>28</sup>

Zusammen gründen Prinz Max von Baden und Kurt Martin Hahn das koedukative Landerziehungsheim Schloss Salem, Baden am Bodensee, dessen Leitung Kurt Hahn obliegt. In den folgenden Jahren werden mehrere Zweigschulen errichtet. 1923 kann ein Komplott nationalsozialistischer Täter, mit dem Auftrag Kurt Hahn zu ergreifen, vereitelt werden. In den folgenden geschichtsträchtigen Jahren, unter anderem durch die Verherrlichung der Potempamörder durch Adolf Hitler, kommt es zur offenen Konfrontation mit dem Nationalsozialismus. Kurt Hahn fordert die Mitglieder des Salemer Bundes auf, sich zu Salem oder Adolf Hitler zu bekennen, da Salem nicht neutral bleiben könne.<sup>29</sup>

Im März 1933 wird Kurt Hahn verhaftet und durch Initiative des englischen Premierministers Ramsay MacDonalds und dem Markgrafen von Baden, entlassen und emigriert kurzum im Juli des gleichen Jahres nach Großbritannien. Hier eröffnet er die Gordonstoun School für Jungen in Schottland, auf den Grundlagen des Landerziehungsheims Schloss Salem, welches ab 1972 koedukativ geführt wird. 1941 gründet Kurt Hahn die erste Outward Bound Sea School, als eine Art Short Term School, den in Deutschland bekannt gewordenen Kurzzeitschulen, die ab 1952 auch in Deutschland eröffnet wurden (Erste Kurzzeitschule im Schloss Weißenhaus in Oldenburg). Ab 1949 eröffnete Hahn mehrere

---

<sup>27</sup> Schule Schloß Salem 2006, Allgemeines, Geschichte / Kurt Hahn Archiv, 06.05.2006

<sup>28</sup> ebd., 06.05.2006

<sup>29</sup> vgl.Nasser 1993, S40

Internatschulen (u.a. in Griechenland, Deutschland, Schottland, England und den USA).<sup>30</sup> 1951 ist er Mitbegründer der Deutschen Gesellschaft für europäische Erziehung. Kurz darauf tritt er von der Leitung von Gordonstoun aufgrund seines schlechten gesundheitlichen Zustandes zurück und kehrt nach Salem zurück. Er verstirbt am 14.12.1974 in Ravensburg und wird in Salem beigesetzt.

### **1.2.3.2 Seine Visionen und Ziele**

In den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts kritisiert Kurt Hahn das staatliche Schulwesen, welches seiner Ansicht nach, zu sehr auf bloße Wissensvermittlung Wert legt und weniger auf die Erziehung und Persönlichkeitsbildung der einzelnen Schüler. Da er keine Veränderung des Schulsystems erwartete, brachte er seine Visionen und Überlegungen mit in die Entwicklung neuer Schulkonzepte (u.a. in Salem und nachfolgende Schullandheimgründungen) ein. Kurt Hahn war der Meinung, dass es Vergewaltigung wäre, „Kinder in Meinungen hineinzuzwängen, aber es ist Verwahrlosung, ihnen nicht zu Erkenntnissen zu verhelfen, durch die sie ihre verborgenen Kräfte gewahr werden können. Das ist um so nötiger, je weniger die moderne Umwelt die heranwachsende Jugend zu heilsamen Bestätigungen ermutigt.“<sup>31</sup> Der Begriff „heilsam“ zeigt die Sichtweise, die Kurt Hahn von der Gesellschaft hatte. Er sprach von einer kranken Gesellschaft, die unter folgenden Verfallserscheinungen litt:

- Mangel an menschlicher Anteilnahme
- Mangel an Sorgsamkeit
- Verfall der körperlichen Tauglichkeit
- Mangel an Initiative und Spontaneität

---

<sup>30</sup> vgl. Schule Schloß Salem 2006, Allgemeines, Geschichte / Kurt Hahn Archiv, 06.05.2006  
<sup>31</sup> Hahn 1958, S. 83

Aufgrund dieser Verfallserscheinungen, entwickelte Kurt Hahn die „Erlebnistherapie“, die heute als Urvater der Erlebnispädagogik gesehen wird.

### **1.2.3.3 Die Erlebnistherapie**

Mit seiner Erlebnistherapie wollte Hahn den diagnostizierten Verfallserscheinungen der Gesellschaft gegen wirken. Den vier diagnostizierten Defiziten der Gesellschaft, stellt er die Erlebnistherapie gegenüber, die aus vier Komponenten besteht:

1. Das körperliche Training;  
Natursportliche Betätigung, je nach Standortgegebenheiten, z.B. Skilaufen, Kanu fahren, Bergsteigen, Segeln, Ballspiele und besondere Parcours.
2. Die Expedition;  
Eine mehrtägige Tour, im Idealfall in herausfordernden Naturlandschaften, verbunden mit einer intensiven Planungs- und Vorbereitungsphase. Natursportliche Betätigungen sollen auch hier eine Rolle spielen, jedoch ebenso wichtig sein wie alltagspraktische Tätigkeiten (z.B. Versorgung, Entsorgung, Transport, Nachtlager).
3. Das Projekt;  
Eine thematisch und zeitlich abgeschlossene, handwerklich-technische bzw. künstlerische Anforderung an die Teilnehmer, die Hahn nach dem amerikanischen Ansatz der Projektmethode von Kilpatrick und Dewey (1935) modifizierte.

4. Der Dienst;  
Hahns wichtigstes Element der Erlebnistherapie, der Dienst am Nächsten. Hierunter verstand er, je nach Standort, Erste-Hilfe, Berg- und Seenotrettung oder z.B. Küstenwache. In den Jahren der ersten Durchführung des Konzeptes, hatten diese Dienste aufgrund der noch semiprofessionalen Organisation der Rettungsdienste, einen wesentlich höheren Stellenwert, als heutzutage.<sup>32</sup>

Der heute gängige Begriff der Erlebnispädagogik ist nicht eindeutig einer Jahreszahl, geschweige denn einer Person zuzuordnen. Im wesentlichen prägte Ziegenspeck den Begriff Erlebnispädagogik, der noch 1983 das damalige »Unwort« in Anführungszeichen setzte und ein »sog.« davor setzte. Während Hahns Erlebnistherapie nur ganz am Rande der Erziehungswissenschaften wahrgenommen wurde, verwundert es schon, dass „Sozialpädagogen, Soziologen, ja selbst Politiker (in einer Plenarsitzung des Deutschen Bundestages) zu Beginn der 90er Jahre, wie selbstverständlich über Erlebnispädagogik“<sup>33</sup> redeten.

### **1.3 Das Erscheinungsbild der Erlebnispädagogik**

Das Erscheinungsbild von Erlebnispädagogik bzw. erlebnispädagogischen Angeboten ist sehr heterogen und ambivalent. So sind allein im 1992 gegründeten Bundesverband Erlebnispädagogik heute 147 unterschiedliche Freie Trägerschaften und Trainer aufgelistet (Stand 1/2006).<sup>34</sup> Die unterschiedlichen Trägerschaften beinhalten unter anderem, Fachkräfte aus den Bereichen der Schul- und Sozialpädagogik, Freizeit- und Sportpädagogik, Betriebspädagogik, der Umwelterziehung und der Jugend- und Erziehungshilfe. Die soziale Förderung von Auszubildenden und Mitarbeitern im betrieblichen Bildungswesen wird ebenso praktiziert, wie die Ausbildung von Studenten an Hochschulen und

---

<sup>32</sup> vgl. Heckmaier; Michl 2002, S. 25f.

<sup>33</sup> Heckmaier; Michl 2002, S. 39

<sup>34</sup> vgl. Bundesverband Erlebnispädagogik, Mitglieder, 05.05.2006

Universitäten, durch praxisnahe Seminare. Kooperationen mit Schulen, Studienfahrten mit einem erlebnispädagogischen Anteil, bilateral abgestimmtes Training für Führungskräfte und Ausbilder, bilden ebenso die Zielgruppe von erlebnispädagogischen Programmen, wie Lehrer und Mitarbeiter der Jugendhilfe und dem Sozialwesen. Behinderte und Benachteiligte können in integrativen Kursen individuell gefördert werden. Anhand dieser Aufzählung lässt sich die enorme Expansion des Marktes Erlebnispädagogik erkennen.<sup>35</sup> Doch wie vereinigt man diese ganzen Angebote? Der Ansatz von Simon Priest, die Erlebnispädagogik in 4 Bereiche zu teilen, bildet hier eine große Hilfe den Überblick zu behalten. Zu den 4 Bereichen zählen:

1. recreational programs  
Freizeit und Erholung; Schwerpunkt affektive Ziele  
(change the way people feel)
2. educational programs  
Bildungsprogramme; Schwerpunkt kognitive Ziele  
(change the way people think)
3. developmental programs  
Trainings; Schwerpunkt verhaltensbezogene Ziele  
(change the way people behave)
4. therapeutic programs  
Therapie, Schwerpunkt therapeutische Ziele  
(change the way people misbehave).

Dieser Aufzählung nach, ist Erlebnispädagogik viel mehr als "bloße" Beziehungs- oder Bildungsarbeit.

---

<sup>35</sup> vgl. Witte 2002, S. 42f.

Durch diese Typisierung, werden unterschiedlichste Professionen und Arbeitsfelder aus dem sozialen Bereich angesprochen und integriert. Formen, gleich egal ob Freizeit und Erholung, Bildung, Trainings oder Therapie, ist das Ziel: „change the way people feel, think, behave, misbehave“<sup>36</sup>.

## 1.4 Grundlagen der Lernpsychologie

**„Sage es mir, und ich vergesse es;  
zeige es mir, und ich erinnere mich;  
lass' es mich tun, und ich behalte es.“**

---

Konfuzius, chinesischer Philosoph,  
551 bis 479 v. Chr.

Bevor wir uns nun der Wirkungsweise und didaktischen Herangehensweise in der Erlebnispädagogik zuwenden, ist es zwingend erforderlich, sich mit dem Begriff Lernen auseinanderzusetzen.

Der Begriff Lernen in seiner heutigen Bedeutung, wird oftmals im schulischen Kontext als theoretische Wissensaneignung gesehen. Neben der Ebene des theoretischen Wissens, werden aber auch Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen gelernt. Ganz abgesehen von den Inhalten, können auch Vorgänge eine wichtige Rolle spielen.

„Unter Lernen verstehen wir alle nicht direkt zu beobachtenden Vorgänge in einem Organismus, vor allem in seinem zentralen Nervensystem (Gehirn), die durch Erfahrung (aber nicht durch Reifung, Ermüdung, Drogen o.ä.) bedingt sind und eine relativ dauerhafte Veränderung bzw. Erweiterung des Verhaltensrepertoires zur Folge haben“<sup>37</sup>.

Lerntheorien oder aber auch Verhaltenstheorien, „sind Versuche, die Kenntnisse über das Lernen zu systematisieren und zusammenzufassen.“<sup>38</sup> Wie bereits in dieser Definition ersichtlich, handelt es sich nicht um eine allgemein gültige Theorie, sondern um

---

<sup>36</sup> Priest; Gass 1998, S. 73

<sup>37</sup> Krüger; Helsper 2002, S. 97

<sup>38</sup> Lefrancois 1994, S. 8

unterschiedliche Ansätze. Dabei lassen sich Lerntheorien in 2 Hauptgruppen einteilen, dem Behaviorismus und dem Kognitivismus.

"Der wesentliche Unterschied zwischen dem kognitiven und dem behavioristischen Ansatz besteht darin, dass die kognitiven Psychologen den Reizen und Reaktionen keinerlei Bedeutung beimessen, sondern sich vielmehr mit Organisationsprozessen, Informationsverarbeitung und Entscheidungsvorgängen befassen."<sup>39</sup>

### **1.4.1 Behaviorismus**

Während amerikanische Psychologen sich im 20. Jahrhundert primär für das Verhalten von Individuen interessierten, wurden geistige Prozesse als nicht beobachtbar zurückgewiesen und nicht beachtet. Es mangelte ihnen an der wissenschaftlichen Erfassbarkeit der Daten. Der Behaviorismus steht, geprägt durch John B. Watson, für Verhaltensorientierung ohne Selbstbeobachtung. Der Forschungsgegenstand konzentriert sich auf das Verhalten des Menschen und nicht sein Bewusstsein. Vertreter dieser Lernpsychologie waren u.a. Skinner (operante Konditionierung), Pawlow oder Watson (klassische Konditionierung). Ihre Ziele lagen in der Vorhersagbarkeit, Erklärung und Modifikation von Verhalten.<sup>40</sup>

### **1.4.2 Kognitivismus**

In den sechziger Jahren erkannte man, dass der Ansatz der Behavioristen eine der wichtigsten Komponenten, nämlich die kognitiven Prozesse, vernachlässigte.

"Während behavioristische Lerntheorien schwerpunktmäßig die äußeren Bedingungen des Lernens (Auslösung von Reaktionen durch Reize bzw. Belohnung oder Bestrafung des Verhaltens durch nachfolgende Konsequenzen) beschreiben, rückt bei den kognitiven Lerntheorien die innere Repräsentation der Umwelt in den Mittelpunkt des Interesses."<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> Lefrancois 1994, S. 15

<sup>40</sup> vgl. Bayrhuber 1989, S. 273f.

<sup>41</sup> Edelmann 1996, S. 8

Nicht nur der Reiz und das Ergebnis waren Ziel ihrer Forschung, sondern vielmehr die Umsetzung der Informationsverarbeitungsmaschinerie Mensch. Hier spielen die Vorgänge wie Ideen, Motive, Vorstellungen, Fühlen und Denken eine große Rolle. Vertreter des Kognitivismus waren unter anderem Bandura (Lernen am Modell), Köhler (Lernen durch Einsicht) und Piaget (Entwicklungsstufenmodell).

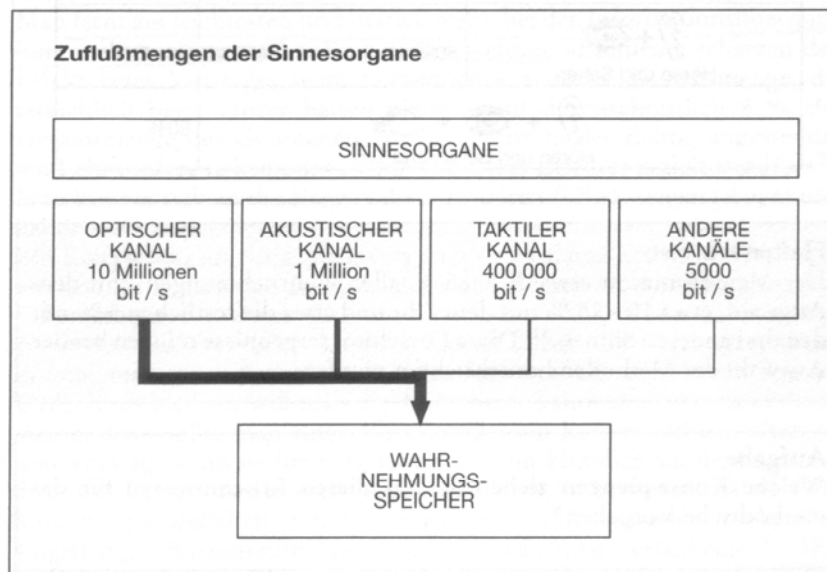
### **1.4.3 Folgen für die praktische Arbeit**

Doch was bedeutet das nun ganz konkret für die praktische Arbeit? Wenn davon ausgegangen wird, dass der Pädagoge als Lernhelfer eingesetzt wird (siehe hierzu Definition Lernen nach Krüger & Helsper; Kapitel 1.4), dann muss er dementsprechend auch über Informationsaufnahme durch die menschlichen Sinnesorgane und Lernerfolge, Bescheid wissen. Die oben beschriebenen Lerntheorien müssen in ihrer biologischen Gesetzmäßigkeit berücksichtigt, akzeptiert und in die methodische Vorgehensweise des Pädagogen integriert werden.

Der Mensch kann über 4 Kanäle Reize und Informationen aufnehmen:

1. optischer Kanal
2. akustischer Kanal
3. taktiler Kanal
4. andere Kanäle

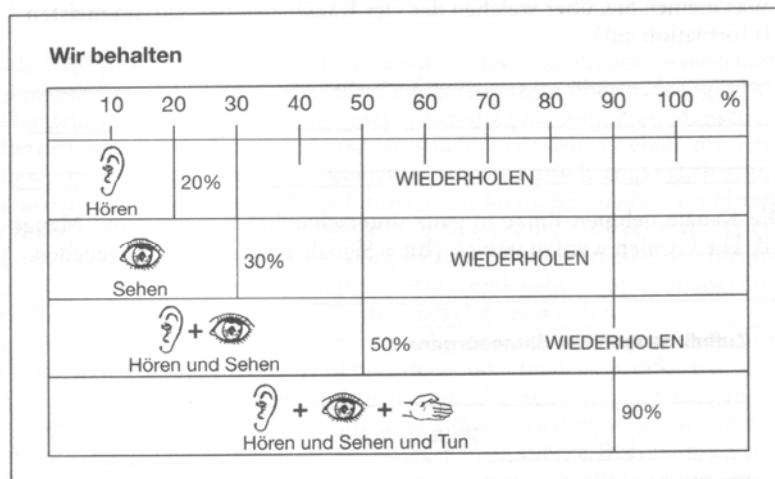
Die meisten Reize bietet der optische Kanal, das Auge, das rund 10.000.000 bit/s (Bit = Signale pro Sekunde) pro Sekunde aufnimmt.

Abb. 3 Zuflußmengen der Sinnesorgane<sup>42</sup>

Nachdem die Aufnahmequellen des Menschen geklärt sind, muss nun noch berücksichtigt werden, wie das Aufgenommene (Reize) möglichst effektiv und lange im Wahrnehmungsspeicher (Gehirn) gespeichert wird. Hierzu soll folgende Abbildung von Schilling zu Hilfe genommen werden die besagt, dass von dem was man hört, lediglich maximal 20% behalten werden. Durch das Auge aufgenommene Reize werden bis zu 30% behalten. Ergänzen sich beide Formen, z.B. in Vorlesungen oder bei Vorträgen, so behält der Mensch bis zu 50% des Gelernten. Am effektivsten jedoch ist es, wenn das Gesehene und Gehörte mit Handeln (Tun) verknüpft wird. Demnach liegt das Behalten bei 90%. Ein wiederholen lassen, durch die aktiv Lernenden, kann diese Prozentzahl geringfügig erhöhen.

<sup>42</sup>

Schilling 1995, S. 79

Abb. 4 Wir behalten<sup>43</sup>

Der visuelle Eingangskanal bildet somit die zentrale Station der Informationsaufnahme. „Der Mensch hat das Bedürfnis, das was er hört, auch zu sehen.“<sup>44</sup> Hört man einen Menschen sprechen, so gucken wir automatisch in seine Richtung und versuchen die Person zu sehen. Das Auge möchte die Informationen der Person nicht nur inhaltlich wahrnehmen, sondern auch visualisiert bzw. anschaulich. Der Lernerfolg wird durch das Benutzen möglichst vieler Eingangskanäle erleichtert. Den größten Lernerfolg erreicht man, indem die lernende Person selbstständig motorisch aktiv wird, z.B. in Gruppenarbeiten. „Eine selbst erarbeitete Einsicht wirkt nicht nur stärker motivierend, sondern wird auch wesentlich besser behalten als alle >goldenen Worte< eines Vortrages.“<sup>45</sup>

## 1.5 Wirkungsweise der Erlebnispädagogik

Bevor sich die Arbeit damit beschäftigt, welche Kompetenzen und Lernziele mit Erlebnispädagogik erzielt werden können, betrachten wir die spezifischen Voraussetzungen die in der Erlebnispädagogik benötigt werden, damit Lernen ermöglicht wird. Anschließend wird das heute in vielen Bereichen der Fort- und Ausbildung eingesetzte Komfort- / Lernzonenmodell, nach Senninger, für die Arbeitsweise in der

<sup>43</sup> Schilling 1995, S. 80

<sup>44</sup> ebd., S.80

<sup>45</sup> Kirsten; Müller-Schwarz 1973, S. 113

Erlebnispädagogik, dargestellt. Die möglichen didaktischen Herangehensweisen werden im letzten Teil des Kapitels behandelt, bevor im Kapitel 1.6 auf die Lernziele von erlebnispädagogischen Programmen und ihre Bedeutung eingegangen wird.

### **1.5.1 Voraussetzungen für das Lernen in der Erlebnispädagogik**

Um in einen Lernprozess zu gelangen, gibt es nach Senninger drei Vorbedingungen die erfüllt werden müssen.

1. **Notwendigkeit:**  
Die Einstellung der Teilnehmer drückt sich durch Unzufriedenheit, Verwirrung, einem Problembewusstsein und evtl. Chaos aus. Indikatoren auf emotionaler Ebene sind Angst und Unsicherheit. Ziel der Erlebnispädagogik ist es, Menschen an die Grenze ihres gewohnten Handlungsspielraums zu bringen, einen Schritt aus der Komfortzone zu machen und somit unsicheres und ungewohntes Terrain zu betreten. Erst hier wird Lernen möglich. Über den Tellerrand schauen oder auch einfach nur eine Herausforderung annehmen, sind Möglichkeiten des Lernens. Die Grenzerfahrung wird zur Lernchance.
2. **Vision / Ziel:**  
Ein sinnvolles Ziel oder die Vorstellung über veränderte Bedürfnisse des Teilnehmers, bilden eine Grundlage für Lernen. Indikatoren auf emotionaler Ebene sind Hoffnung und Sehnsucht. Das Bewusstsein erschließt sich Perspektiven, für die sich die Arbeit lohnt.

### 3. Lernklima:

Um die Zusammenarbeit der Gruppe möglichst effektiv zu gestalten, muss eine vertrauensvolle Atmosphäre herrschen. Ein »geschützter Raum«, in dem sich jeder Teilnehmer ausprobieren kann, ist der Wunsch. Um das zu erreichen, wird in der Erlebnispädagogik sehr häufig mit dem Einsatz von Gruppenverträgen als Stütze gearbeitet. (Siehe auch Kapitel 2.4)

## 1.5.2 Das Komfort- / Lernzonenmodell

Die ursprüngliche Bedeutung von Lernen, beruht auf der auf Erfahrung basierenden Aneignung von Wissen und Fähigkeiten. Ziel der Pädagogik ist im erlebnispädagogischen Kontext, den Teilnehmern mit geeigneten Methoden die beste Möglichkeit des Lernens zu eröffnen, ohne ihr Persönlichkeitskonzept abzuwerten. Lernen muss ermöglicht werden, ohne dass die Teilnehmer ihr Gesicht oder ihre Identität verlieren.

Das Lernzonenmodell, als Basismodell für das Lernen und Arbeiten in der Erlebnispädagogik, gliedert sich in 3 Zonen.

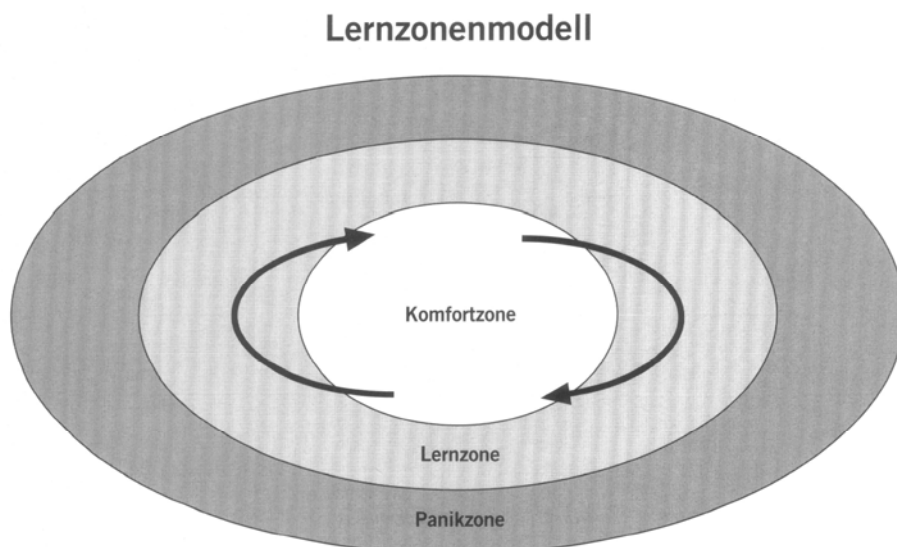
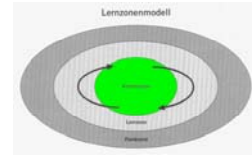


Abb. 5 Das Komfort- / Lernzonenmodell<sup>46</sup>

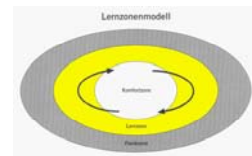
<sup>46</sup>

Senninger 2000, S. 26



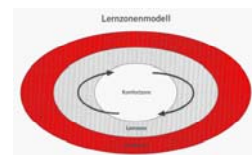
### 1. **Komfortzone:**

In dieser Zone ist alles bekannt. Man kann alles, weiß alles. Unser Verhalten ist selbstsicher und routiniert, wir sind uns unserer Stärken und Fähigkeiten bewusst.



### 2. **Lernzone:**

In dieser Zone befindet sich alles was man noch nicht weiß, mit dem man keine Erfahrungen gemacht hat. Etwas, was man verbessern oder noch lernen möchte. Mut und evtl. Überwindung sind gefragt. Man fühlt sich nicht mehr so sicher wie in der Komfortzone. Dies zeichnet sich in der Regel durch Angstschweiß und einen beschleunigten Puls aus. Man steht unmittelbar vor der Chance zum Lernen, der Ausweitung und des Wachstums über die Komfortzone hinaus.



### 3. **Panikzone:**

Hier herrscht Angst. Die gestellte Aufgabe ist nicht zu bewältigen. Das Risiko und die Gefahr die damit verbunden sind, sind zu groß. Lernen ist unmöglich und man ist gefrustet. Alles ist zu fern und fremd.<sup>47</sup>

<sup>47</sup>

vgl. Senninger 2000, S. 26

### 1.5.3 Didaktische Herangehensweise

Simon Priest hat das Bild der Erlebnispädagogik nicht nur durch seine Systematisierung der Einsatzbereiche der Erlebnispädagogik geprägt, sondern auch gerade in der modernen Zeit der Erlebnispädagogik, die Arbeitsweise in der Erlebnispädagogik weiterentwickelt. So hat er die veralteten Lernmodelle der Erlebnispädagogik, beruhend auf den Ergebnissen Bacons von 1983, ausdifferenziert und sechs unterschiedliche Modelle entwickelt, die die Arbeitsweise während erlebnispädagogischer Programme darlegen. Sie teilen sich in zwei Blöcke.

Der erste Block strebt eine Verhaltensmodifikation im Anschluss an die durchgeführte Aktion an. Der zweite Block hingegen, sieht die entwicklungsfördernden Kräfte bereits während und durch die Lernsituation vor.

Die Modelle 1-3 zählen zum ersten Block, die Modelle 4-6 zum zweiten.

1. learning and doing
2. learning by telling
3. learning through reflection
4. direction with reflection
5. reinforcement in reflection
6. redirection before reflection

Das 1. Modell **learning and doing** ( Handlungslernen pur ), setzt die Durchführung der Aktion mit den dazugehörigen Fachkenntnissen des Trainers voraus. Es findet keine Reflexionsrunde statt. Es wird davon ausgegangen, dass das Erlebnis von sich aus auf die Teilnehmer wirkt. Der Trainer ist der Experte, der den Teilnehmern eine neue Technik beibringt. Dieses Modell ist auch unter dem Begriff »the mountains speaks for themselves« bekannt.

Das 2. Modell **learning by telling** ( kommentiertes Handlungslernen ), beinhaltet im Anschluss an die durchgeführte Aktion eine Zusammenfassung durch den Trainer. Er erläutert die Lernziele für die Teilnehmer und sagt ihnen, wie sie umzusetzen sind. Diese Methode kommt häufig sehr besserwisserisch rüber und wirkt dadurch demotivierend für die Teilnehmer.

Das 3. Modell **learning through reflection** ( Handlungslernen durch Reflexionen ), setzt die Beteiligung der Teilnehmer im Anschluss an die durchgeführte Aktion voraus. Der Trainer beteiligt die Teilnehmer in der Aufarbeitung der Lernerfahrungen. Er stellt zum nachdenken anregende Fragen.

Das 4. Modell **direction with reflection** ( direktives Handlungslernen ), bildet einen großen Unterschied zu den 3 vorhergegangenen Modellen. Es werden mögliche Entwicklungen, die während der Durchführung der Aktion auftreten können, mit den Teilnehmern besprochen.

Das 5. Modell **reinforcement with reflection** ( metaphorisches Handlungslernen ), soll dazu anregen, eine Verhaltensveränderung bereits vor, bzw. während der Aktion zu bewirken. Dazu ist der Trainer aufgefordert, die Darstellung der Aktion möglichst analog zur Lebenswirklichkeit der Teilnehmer durchzuführen.

Das 6. Modell **redirection before reflection** ( indirekt-metaphorisches Handlungslernen), wird sehr selten angewandt. Hier weist der Trainer auf die Schwierigkeit der Aktion hin und zeigt unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten auf, so dass die Situation entsteht, in der die Gruppe nur gewinnen kann.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> vgl. Heckmair; Michl 2002, S. 92ff.

Alle 6 Modelle schließen sich gegenseitig nicht aus. So ist es sehr wohl möglich, mit unterschiedlichen Modellen in einem erlebnispädagogischen Programm zu arbeiten. Alle dienen lediglich als Hilfestellung und müssen sich in der Praxis erst noch bewähren.

## **1.6 Lernziele von erlebnispädagogischen Programmen**

Unternimmt man den Versuch, alle in der einschlägigen Literatur erwähnten Lernziele von erlebnispädagogischen Kursen und Seminaren zusammenzufassen, erhält man eine schier endlose Liste. In diesem Kapitel, wird anhand fünf unterschiedlicher Autoren der Versuch unternommen, die genannten Ziele zu systematisieren. Bezug nehmend auf Witte<sup>49</sup>, Reiners<sup>50</sup>, Treptow<sup>51</sup>, Schwiersch<sup>52</sup> und Heckenbücker/Just<sup>53</sup>, kann man die Lernziele in vier große Bereiche einteilen:

1. Sozialkompetenz:

Hierunter versteht Treptow vor allem, Erlernen besserer Konfliktlösungsstrategien. Reiners hingegen, versteht darunter die Verbesserung der Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit. Heckenbücker/Just ergänzen die Liste mit Teamfähigkeit, als Grundlage für das heutige Berufsleben.

2. Persönlichkeitsentwicklung

Reiners meint damit die Förderung der Selbstwahrnehmung, die Reflexionsfähigkeit, die Klärung von Zielen und Bedürfnissen, Entwicklung und Stärkung von Eigeninitiative, Spontaneität, Kreativität, Stärkung des Selbstvertrauens, des Selbstbewusstseins und damit verbunden des

---

<sup>49</sup> vgl. Witte 2002, S. 51ff.

<sup>50</sup> vgl. Reiners 2004, S. 13ff.

<sup>51</sup> vgl. Treptow 2001, S. 757ff.

<sup>52</sup> vgl. Schwiersch 1995, S.139ff.

<sup>53</sup> vgl. Heckenbücker; Just 2005, S. 6ff.

Selbstwertgefühls. Die anderen Autoren stimmen dem zu. Treptow ergänzt die Liste mit Stärkung des Vertrauensverhältnisses.

3. Ökologisches Bewusstsein

Während Treptow, Witte und Schwiersch sich zum Thema ökologisches Bewusstsein nicht äußern, halten Reiners und Heckenbücker/Just, das Bewahren von Naturräumen und die damit verbundene Wahrnehmungsschulung von ökologischen Zusammenhängen für wichtige Aspekte, die während erlebnispädagogischer Kurse vermittelt werden.

4. Handlungskompetenz

Neben der Vermittlung der oben erwähnten Kompetenzen, wird je nach natursportlichem Schwerpunkt des erlebnispädagogischen Programms, auch die Fachkompetenz vermittelt. So kann man nicht klettern, ohne ein Mindestmaß an Materialkunde und Knotenkunde absolviert zu haben. Eine Kanutour ohne Paddelkenntnisse ist ebenso undenkbar.

„Rücksicht auf andere nehmen / sich um andere kümmern, Verantwortung übernehmen und tragen, das Selbstvertrauen und das Vertrauen zu anderen zu stärken, mit der Umwelt und den anvertrauten Materialien umsichtig und sorgfältig umgehen, Eigeninitiative entwickeln, körperliche Fitness trainieren, Teamgeist und Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln“<sup>54</sup>, sind nach Jagenlauf, zusammengefasst die Lernziele der Erlebnispädagogik.

Natürlich sind die Ziele der erlebnispädagogischen Programme mit Kindern und Jugendlichen, grundverschieden zu denen von Managertrainings, die nach Witte, die persönliche Durchsetzungsfähigkeit und Risikobereitschaft zum Ziel haben.<sup>55</sup> Neben allen erwähnten Zielen,

---

<sup>54</sup> Jagenlauf 1992, S. 81

<sup>55</sup> vgl. Witte 2002, S. 51ff.

muss man jedoch beachten, dass Erlebnispädagogik in der Regel keine universelle, schnell wirkende Methode für Krisenintervention ist, sondern ihre Ziele vielmehr im Präventivbereich liegen.<sup>56</sup>

## 1.6.1 Die Bedeutung der Lernziele für die Gesellschaft

*„Die Götter langweilten sich, darum schufen sie die Menschen Adam langweilte sich, weil er allein war, darum wurde Eva erschaffen. Von dem Augenblick an kam die Langeweile in die Welt und wuchs an Größe in genauem Verhältnis zu dem Wachstum der Volksmenge. Adam langweilte sich allein, dann langweilten Adam und Eva sich gemeinsam, dann langweilten Adam und Eva und Kain und Abel sich en famille, dann nahm die Volksmenge in der Welt zu, und die Völker langweilten sich en masse. Um sich zu zerstreuen, kamen sie auf den Gedanken, einen Turm zu bauen, so hoch, daß er bis in den Himmel rage. Dieser Gedanke ist ebenso langweilig wie der Turm hoch war, und ein erschrecklicher Beweis dafür, wie sehr die Langeweile schon überhandgenommen hatte. Danach wurden sie über die Welt zerstreut, so wie man heute ins Ausland reist; aber sie fuhren fort sich zu langweilen.“*

---

Sören Kierkegaard, Dänischer Philosoph und Theologe,  
1813 bis 1855<sup>57</sup>

### 1.6.1.1 Die Gesellschaftliche Entwicklung

Mit dem zunehmenden Wohlstand der heutigen Gesellschaft, ist auch das Anspruchsniveau der Menschen gestiegen. „Was kann eigentlich jemand machen, der schon fast alles hat?“<sup>58</sup>, fragt Prof. Dr. Horst W. Opaschowski, Leiter des Freizeit-Forschungsinstituts British American Tobacco Germany, welches sich unter anderem zur Aufgabe gemacht hat, das Konsumverhalten von Jugendlichen zu erforschen. Auffallend ist seiner Meinung nach, das Wachstum nach emotionaler Anregung der Konsumenten. Getreu dem Motto »no risk – no fun«, verfallen immer mehr

---

<sup>56</sup> vgl. Witte 2002, S. 51

<sup>57</sup> Kierkegaard 2005, S. 332

<sup>58</sup> Opaschowski 2001, S. 18

Jugendliche und junge Erwachsene laut der Studie „Xtrem. Der kalkulierte Wahnsinn“<sup>59</sup>, dem Extremsport. Extrem ist ein Begriff, der im Zusammenhang mit Erlebnis, an Bedeutung gewinnt. Das Erlebnis bestimmt die Gesellschaft.



Abb. 6 Jugend zwischen Kick und Kultur. Extremsport als Zeitphänomen<sup>60</sup>

Einkaufen wird zum Erlebnis, Schwimmbäder werden Erlebnisbäder. Das Erlebnis kristallisiert sich zum Schlüsselwort der Freizeitforschung. Freizeitbereiche wie Tourismus, Medien, Kultur, Sport, Spiel und Unterhaltung, werden zu Erlebnisbereichen der Freizeitgestaltung. Während Opaschowski bereits 1983 diese Entwicklung zur heutigen Erlebnisgesellschaft, in Bezug auf Überkonsumierung, dem nicht entziehen können der Erlebnisse und deren Auswirkungen sah, beschreibt Petra Brandt die Folgen des Lebens im Überfluss mit Orientierungslosigkeit, Erlebnisfixierung und rezeptivem Verhalten.<sup>61</sup> Durch steigenden Warenpluralismus werden nicht mehr Handlungen zu Erlebnissen, sondern der Besitz und der Genuss von Waren.<sup>62</sup> Die von Opaschowski vorhergesehene Veränderung der Gesellschaft ist irreversibel. Der Bedarf muss sich jetzt dementsprechend den

<sup>59</sup> Opaschowski; B.A.T. Freizeit-Forschungsinstitut 2000, S.9ff.

<sup>60</sup> B.A.T Freizeit-Forschungsinstitut 2000, 16.05.2006

<sup>61</sup> Brandt 1998, S. 13

<sup>62</sup> vgl. Schulze 1992, S.41

Bedürfnissen anpassen, nicht umgekehrt. In der heutigen, sehr stark von den Medien bestimmten Welt, in der Reality TV wie Big Brother zum Alltag gehört, verwundert es nicht, dass das Bewusstsein der Menschen durch Medien verändert wird.

Aus Regen wird Sintflut, aus Wind wird Orkan.

Wir leben im Zeitalter der Extreme.

Die Sehnsucht nach Geborgenheit und Wohlbefinden steigt mit abnehmendem Reizoptimum des Alltagslebens, ebenso wie die Langeweile.

Die Menschen leben mittlerweile in dem Zwiespalt von alten Wertvorstellungen gegen die neuen Märkte. Kirche und Religion haben mittlerweile, nach Opaschowskis Untersuchungen, den gleichen Stellenwert wie Aldi oder Adidas.<sup>63</sup>

### **1.6.1.2 Die Entwicklung des Jugendzeitalters**

Die Veränderungen in der Gesellschaft, wie sie bereits im Kapitel 1.6.1.1 beschrieben sind, haben natürlich auch Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche. Das optimistisch dargestellte Wertebewusstsein der Shell Jugendstudie 2000, nach der jeder Jugendliche zum flexiblen Konstrukteur seiner eigenen Biografie, mit einem persönlichen Wertekosmos wird,<sup>64</sup> steht im Kontrast zur empirischen Sozialforschung. Ergebnisse der Sozialforschung bemängeln wachsende Gewaltbereitschaft und Kriminalität, steigender Rechtsradikalismus und Fremdenhass, Drogensucht und Medienkonsum im Zusammenhang mit Gewalt.<sup>65</sup>

Mögliche Gründe könnten laut Hentig darin liegen, dass Kinder und Jugendliche im Verlauf der letzten Jahrhunderte „eine Zunahme von Unfreiheit, sozialer Abschließung und Repression durch die Erwachsenen“<sup>66</sup> erfahren haben.

---

<sup>63</sup> Opaschowski 2001, S. 21ff.

<sup>64</sup> vgl. Fritzsche 1995, S. 95

<sup>65</sup> vgl. Petri 2006, S. 4f.

<sup>66</sup> Hentig 1978, S. 9

Ist es daher ein Wunder, dass die Bedeutung der Peer-Groups ständig wächst? Diese berücksichtigen nach Hurrelmann, „den Wunsch nach jugendspezifischen Entfaltungsmöglichkeiten und erfüllen das Bedürfnis nach einer Definition der Jugendzeit als eigenständige Lebensphase.“<sup>67</sup>

Die Jugend hat kein Interesse fremdbestimmt zu werden. Spielräume werden von den Erwachsenen bestimmt, oftmals auch die Freizeitaktivitäten.

Die immer früher stattfindende Loslösung vom Elternhaus, das »Abhängen« mit den Peers, macht die Jugendlichen sehr früh zu Konsumenten des Warenmarktes. Jugend drückt sich nach Hurrelmann, über die Freizeit aus. Schlimmer noch, sie steht unter dem Konsumdruck. Die Anerkennung des sozialen Status, wird oftmals nur noch durch demonstratives Konsumverhalten bestimmt.<sup>68</sup>

Einen wichtigen Bereich dieses Konsumverhaltens stellen die Medien dar, ohne die ein Leben heute undenkbar wäre. Computerspiele, Internet und Chatrooms bestimmen das Leben vieler Jugendlicher. Der damit verbundene Mangel an Bewegung und damit verbundene, fehlende Körpererfahrungen, gehen oftmals zu lasten der schulischen Leistungen. Gründe die Kinder angeben warum sie Medien nutzen, werden nach Brandt, wie folgt aufgeführt:

- Langeweile vertreiben
- Lebensweltgestalter sein
- Abschalten, Entspannen
- Spannung, Abenteuer und Action erleben
- Konkurrenz erfahren
- Freiraum schaffen, der sich Erwachsenenkontrolle entzieht
- Schnelle Bedürfnisbefriedigung

Computerspiele übernehmen hierbei ganz oft die Aufgabe Erfolgserlebnisse zu garantieren, ohne sich mit einem widersprechenden

---

<sup>67</sup> Hurrelmann 1999, S. 158

<sup>68</sup> vgl. ebd., S. 158ff.

Spielpartner auseinandersetzen zu müssen. Die Lernerfahrung bei Computerspielen wird vom eigenen Lerntempo bestimmt.

Oftmals benutzen Kinder und Jugendliche Computerspiele um in andere Welten abzutauchen, bzw. der Realität zu entkommen. Computer ermöglichen ein lustvolles Training des Denk- und Reaktionsvermögens.<sup>69</sup>

Dieses sind jedoch oft Sekundärerfahrungen, die hier erlebt werden. Dabei sind es gerade die Dinge, die man selbst gehört, gesehen und erlebt hat (Primärerfahrungen), die von besonderer Bedeutung für die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen sind. (Vgl. Kapitel 1.4.3)

## **1.7 Kritische Stimmen der Erlebnispädagogik**

Betrachtet man die Darstellung der Erlebnispädagogik so fällt auf, dass in einem sehr positiven Kontext gesprochen wurde. Es gibt jedoch auch sehr viele unterschiedliche Sichtweisen, was die Erlebnispädagogik betrifft. Glücklicherweise ist man von der alten Sichtweise, Erlebnispädagogik sei nichts anderes als eine „(para)militärische Ausbildung“<sup>70</sup>, aufgrund der Ausbildung des Militärs, die wie viele erlebnispädagogische Programme in der Natur stattfindet, weg.

Dem starken Zuwachs erlebnispädagogischer Programme, fehlt es nach Schott, an theoretischer Untermauerung.<sup>71</sup>

Einige Aussagen, die gerade in Richtung des Transfers des Erlebten zielen, sind nicht genau geklärt. So fragen Schiedeck / Stahlmann, was denn die inszenierten Erlebnisräume der Erlebnispädagogik, mit der Lebenswelt der Jugendlichen zu tun hat.<sup>72</sup> Ihrer Ansicht nach, ist der Transfer nicht gewährleistet.

---

<sup>69</sup> vgl. Brandt 1998, S. 21f.

<sup>70</sup> Heckmair; Michl 2002, S. 214

<sup>71</sup> vgl. Schott 2003, S. 23

<sup>72</sup> vgl. Schiedeck; Stahlmann 1994, S. 398

Ein Vorwurf, dem sich viele andere Autoren anschließen. Bühler geht noch einen Schritt weiter und bezweifelt die Wirksamkeit von vielen Kurzzeitprojekten, deren Freizeitgefühl der Teilnehmer, die Transfermotivation blockiert.<sup>73</sup>

Vernooij bemängelt im allgemeinen die Vorgehensweise in Bezug auf Wirkungsweisenanalysen der Erlebnispädagogik und kritisiert, wie man etwas auf Wirkungsweise untersuchen kann, das noch nicht hundertprozentig definiert ist.<sup>74</sup> Er spielt ebenso wie Schott, auf das fehlende Konzept, das Leben, Erleben und Erlebnis in einen stringenten Zusammenhang bringen soll und die Begriffe des Erlebens und des Erlebnis ausreichend analysiert, an.<sup>75</sup> Neben dem fehlenden Konzept, wird auch die unterschiedliche Art der Wirkungsweise auf die einzelnen Teilnehmer, kritisiert. Erlebnisse sind nach wie vor subjektiv.<sup>76</sup>

---

<sup>73</sup> vgl. Bühler 1986, S.71f.

<sup>74</sup> vgl. Vernooij S.15ff.

<sup>75</sup> vgl. Schott 2003, S. 112

<sup>76</sup> vgl. Heckmair; Michl. S. 215f.

## 2. Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.

### 2.1 Entstehungsgeschichte

**Praxisfeld GmbH** wurde 1992 in Wuppertal von einem interdisziplinären Team, aus den Bereichen Management, Sportwissenschaften und Pädagogik gegründet. Schwerpunkt lag in der Organisation von erlebnispädagogischen Klassenfahrten und Outdoor-Teamtrainings. Die Mitarbeiterzahl stieg von Jahr zu Jahr. 1996 zog Praxisfeld nach Radevormwald, in ein größeres, altes Firmengebäude an der Wupper.

Von großer Bedeutung war die Eröffnung des ersten, von **Praxisfeld** betreuten, Hochseilgartens 1998 bei einem Tagungshotel. Daraufhin konzentrierte sich die Arbeit auf das Medium Hochseilgarten. Es entstanden weitere Hochseilgärten (Ropes-Courses). Diese Entwicklung und Vermarktung von Ropes-Courses, führte verstärkt zum Wachstum der Firma.

Der Geschäftsbereich gliederte sich in vier Bereiche:

- Training und Outdoor  
(Schwerpunkt: Durchführung von Teamtrainings)
- Events & Acts  
(Schwerpunkt: Großveranstaltungen)
- Erlebnis-Reise-Incentive  
(Schwerpunkt: Abenteuerreisen)
- Erlebnispädagogische Programme  
(Schwerpunkt: Schulklassen und Soziale Gruppen)

Das Jahr 2000 brachte für **Praxisfeld** den 1. Großauftrag. Die Betreuung des „Big Tippi“, auf der Expo in Hannover. In 5 Monaten wurden 16.000

Menschen, durch den in dem großen Indianerzelt installierten Hochseilgarten geschleust.

2001 kam es zur Aufspaltung von **Praxisfeld**. Aufgrund der vom Geschäftsbereich Erlebnispädagogische Programme durchgeführten gemeinnützigen Arbeit, entschied man sich, für diesen Bereich einen e.V. zu gründen. Aus Kosten- u. Logistikgründen geschah das dann im Jahre 2002 in Bochum.



Abb. 7 Big Tippi auf der Expo in Hannover (2000)<sup>77</sup>

## 2.2 Arbeitsweise von Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.

Die e.V. Abteilung von **Praxisfeld** führt erlebnispädagogische Programme für Soziale Gruppen durch. Das Hauptaugenmerk (etwa 80%) liegt in der Durchführung von Klassenfahrten, mit erlebnispädagogischen Inhalten. Die anderen 20% sind Kunden aus sozialen Einrichtungen, z.B. Fachschulen der Sozialpädagogik, Heime, Volkshochschulen, Berufsschulen und andere Institutionen.

**Praxisfeld** besitzt keine eigenen Häuser zur Durchführung der Veranstaltungen. Das Konzept sieht vor, dass Gruppen selbstständig für die Buchung geeigneter Unterkünfte sorgen. Beratung und Unterstützung durch das Büro werden natürlich gegeben. Favorisiert werden Häuser und

<sup>77</sup> Heckenbücker; Just 2005

Unterkünfte, die ein großes Außengelände mit Wald aufweisen. Die Referenten reisen zur Durchführung des Programms an. Inhalte der jeweiligen Programme, richten sich nach den Wünschen der Kunden, Zielgruppe, Ort der Durchführung usw.. Um die vom Kunden gewünschten Ziele zu erreichen, bedienen sich die Referenten verschiedener Bausteine.

Interaktionsspiele, Vertrauensspiele, Wahrnehmung, Natur, Nachterleben, Bau mobiler Seilstationen, Klettern oder Kanu fahren, um nur einige zu nennen. Mit einigen Häusern bestehen Kooperationsverträge. So z.B. mit der Jugendherberge in Schmallenberg, deren hauseigener Ropes-Course, Bestandteil der dort durchgeführten Programme ist. Die Gruppen können so genannte Pauschalprogramme direkt über das Haus buchen, welche Unterkunft, Verpflegung und Programm beinhalten.

## 2.3 Ziele von Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.

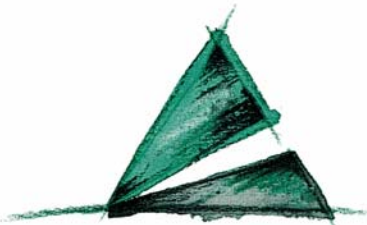


Abb. 8 Logo von Praxisfeld<sup>78</sup>

*„Die Dinge, die wir wirklich wissen,  
sind nicht die Dinge,  
die wir gehört oder gelesen haben,  
vielmehr sind es die Dinge,  
die wir gelebt, erfahren,  
empfunden haben“.*

Calvin M. Woodward, Reformpädagoge,  
1837 bis 1915<sup>79</sup>

Wie schon in Kapitel 1.6 beschrieben, steigen die Bedürfnisse nach Erlebnissen und direkten Erfahrungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen stringent. **Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.**, bietet hieran anknüpfend Erlebnisräume, in denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit allen Sinnen angesprochen

<sup>78</sup> Heckenbücker; Just 2005

<sup>79</sup> Woodward 1988, S. 505

werden, in denen sie ihre Möglichkeiten und Grenzen erfahren, spielerisch-kreativ ihre eigene Ausdrucksmöglichkeit entwickeln und dabei von erfahrenen Referenten begleitet werden.

Durch Zusammenleben und gemeinsames Handeln während der Veranstaltungen, erwerben die Teilnehmer soziale und kommunikative Kompetenz, die sie stärkt.

Aufgrund der in nahezu allen Teilen der Gesellschaft vorhandenen Differenzierungsbewegungen, finden Kinder, Jugendliche, häufig auch Erwachsene, immer weniger Struktur für eine integrierte Lebensführung vor. Werteverfall, Patchwork-Identität und Patchwork-Biografie, sind nur ein paar Begriffe, die zeigen, dass die gesellschaftlichen Umstrukturierungen, Auswirkungen auf die zunehmende Unfähigkeit sozial kompetenten Handelns und solidarische Gemeinschaftsbildung haben.

Gegenwärtig veränderte Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen, verlangen sowohl von der schulischen als auch außerschulischen Jugendarbeit und Sozialen Arbeit, neue Handlungsansätze. **Praxisfeld** bietet den Menschen einen neutralen, pädagogisch umschlossenen Raum für Erlebnisse und Erfahrungen. Durch Zuhilfenahme der Erlebnispädagogik finden Lernprozesse statt, in denen durch spezifische Erlebnisse Veränderungen der Meinung, der Gefühle, des Verhaltens sowie andere Aspekte der Persönlichkeit möglich sind. Es findet eine individuelle Förderung der sozialen Kompetenz jedes einzelnen statt, die sich wiederum in der Werteorientierung der Gemeinschaft erkennen lässt.

**Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.**, sieht sich einem humanistischen Wertehintergrund verpflichtet. Spezifisch bedeutet das, die Würde des Menschen zu achten und zu schützen, den Menschen als Ganzes und somit als Wesen mit Geist, Seele und Körper zu betrachten. Dabei wird die ganzheitliche Sichtweise nicht nur auf den einzelnen Menschen gerichtet, sondern vielmehr auf den Einzelnen in seinem sozialen und gesellschaftlichen System. Dabei sind Chancengleichheit und Vielfalt als komplementärer Pol eines Ganzen zu sehen.

**Praxisfeld** hat sich zur Aufgabe gemacht, unter Zuhilfenahme der Erlebnispädagogik, alle Formen ganzheitlichen Lernens zu fördern und einen Beitrag zur Humanisierung der Gesellschaft zu leisten.

## **2.4 Exemplarischer Aufbau eines Ropes-Course Programms**

Die Veranstaltungspalette von **Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.**, erstreckt sich von Halbtagesaktionen, Tagesaktionen mit Schulklassen, über mehrtägige Klassenfahrten mit erlebnispädagogischem Hintergrund, Fachschulklassenfahrten bis hin zu Multiplikatorenfortbildungen. Ein Großteil der Klassenfahrten findet in Schmallenberg statt und nutzt als Methode u.a., den dort installierten Ropes-Course.

Die genaue Darstellung eines bestimmten Programms, die Auswahl der einzelnen Aktionen, variiert natürlich von Zielgruppe zu Zielgruppe und wird koordiniert mit den Wünschen der Auftraggeber. Ebenso hängt das von den Vorlieben der Trainer, Erwartungen und Fähigkeiten der Teilnehmer, der Gruppengröße und den Witterungsbedingungen ab. Jedoch ist folgende, skizzierte Grundstruktur in groben Zügen in jedem Programm enthalten.

### Phase 1:

Die erste Phase dient dem kennen lernen von Teilnehmern, Referenten und Begleitpersonen. Den Teilnehmern wird ein grober Überblick über das Programm gegeben. Umgangsformen und Sicherheitsregeln werden von der Gruppe erarbeitet und in einem Vertrag schriftlich festgehalten. Der Vertrag bietet den Teilnehmern auf der einen Seite Sicherheit, auf der anderen aber auch die Möglichkeit sich auszuprobieren, ihre Komfortzone zu verlassen. Ein passend umschreibender und international in der Erlebnispädagogik gängiger Begriff ist »challenge by choice«, die Teilnehmer wählen ihre Herausforderung selbst.

<b>Programmbaustein</b>	<b>Zielsetzung</b>
<b>Bewegter Einstieg mit kleinen Spielen und Übungen</b>	Körperlich und geistig warm werden; erstes gegenseitiges „Beschnuppern“ von Referenten und Teilnehmern
<b>Erwartungsabklärung:</b> Erwartungen, Befürchtungen und Fragen der Teilnehmer	Fragen klären; Ängste abbauen; Prinzip der Arbeit von EP klarmachen
<b>Kontrakt / Vertrag</b>	Ziele definieren; auf Umgangsformen einigen; Sicherheitsregeln einführen, um psychische und physische Sicherheit aller Teilnehmer zu gewährleisten

### Phase 2:

In der 2. Phase versuchen die Referenten mit unterschiedlichen Übungen, zum großen Teil aus dem Bereich der Wahrnehmung, eine angenehme, aufmerksame Stimmung in der Gruppe zu schaffen und somit die Lernatmosphäre positiv zu beeinflussen. Hier kann beispielsweise auch ein Schwerpunkt darin liegen, Personen, die man noch nicht so gut kannte, einander näher zu bringen. Persönliche Grenzen der einzelnen Teilnehmer werden aufgedeckt und sie haben die Möglichkeit, nein zu einzelnen Aufgaben zu sagen. Dieser Prozess ist sowohl auf jeden einzelnen gerichtet, als auch auf die anderen Teilnehmer der Gruppe, die lernen, das Nein eines Teilnehmers zu akzeptieren.

Ein wichtiger Aspekt, den die Referenten bei der Strukturierung des Programms der einzelnen Übungen berücksichtigen müssen ist, vom Leichten zum Schweren.

<b>Programmbaustein</b>	<b>Zielsetzung</b>
<b>Körper- und Raumerfahrung</b>	Mehr Bewusstsein für den eigenen Körper schaffen, Körperspannung als Vorübung für Ropes-Course-Elemente
<b>Wahrnehmungsschulung</b>	Verschiedene Sinne nutzen, Selbst- und Fremdwahrnehmung
<b>Vertrauensbildung</b>	Vertrauen in sich und andere; Grenzen aufdecken

Phase 3:

Die verschiedenen Spiele und Übungen dieser Phase, sollen der Gruppe die Produktivität von Gruppenarbeit aufzeigen. Durch das Zusammenführen unterschiedlicher Fähigkeiten und Stärken, die jeder einzelne Teilnehmer einbringt, können gemeinsam auch schwierige Aufgaben gelöst werden. Der Schwerpunkt dieser Phase liegt in dem Bereich Kommunikation, mit Schwerpunkt Absprache und gegenseitiger Unterstützung.

<b>Programmbaustein</b>	<b>Zielsetzung</b>
<b>Teambildung / Kooperationsverbesserung</b>	Effektivität von Gruppenarbeit kennen lernen; jeder kann etwas, zusammen schaffen wir mehr; Erfolgslebnisse schaffen; Kommunikation

Phase 4:

Die Teilnehmer sichern sich in der 4. Phase, in der sich alles um den Hochseilgarten dreht, selbstständig. Insofern ist der sichere Umgang mit dem Bergsportmaterial, Klettergurt, Karabiner und Knoten, Voraussetzung für eine gefahrlose Arbeit. Den Teilnehmern wird in einer Materialkunde alles Wissenswerte zu den benötigten Bergsportmaterialien vermittelt. Anschließend setzen sie das Gelernte an den Elementen des Ropes-Course um. Nicht nur das Vertrauen in das Bergsportmaterial, sondern auch das Vertrauen in den Sicherungstrupp, bzw. die Gruppe, ist hierbei unerlässlich und spielt eine große Rolle.

<b>Programmbaustein</b>	<b>Zielsetzung</b>
<b>Materialkunde</b>	Sicherer Umgang mit Gurten, Helmen, Knoten und dem Sicherungsverfahren im Hochseilgarten
<b>Hochseilgarten</b>	Herausforderung an die Gruppe und den Einzelnen; Grenzen erkennen und überwinden; von der Gruppe gehalten werden

Phase 5:

Die Reflexions- und Transferphase steht exemplarisch hier am Ende.

Jede Übung wird unter dem Schwerpunkt der zu erreichenden Ziele, reflektiert. Hierbei werden den Teilnehmern Stärken und Schwächen bewusst gemacht, um anschließend daraus Erkenntnisse zu gewinnen, die sie in den Alltag transferieren können.

Am Ende eines jeden Programms gibt es eine Abschlussrunde, in der jeder Teilnehmer die Möglichkeit erhält, seinen Transfer zu überdenken und ihn der Gruppe mitzuteilen.

### 3. Empirischer Teil

#### 3.1 Untersuchungsthese, Testfindung und Zielsetzung

Nach der Vorstellung und der Erläuterung der Zieldefinitionen von **Praxisfeld**, soll in diesem Kapitel untersucht werden, in wie weit die Zieldefinition, in Bezug auf die soziale Einstellung der Probanden, durch eine von **Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.** durchgeführte (wie in Kapitel 2.4 beschrieben), dreitägige Klassenfahrt, beeinflusst wird.

Die zu Grunde liegende Untersuchungsthese lautet: Durch das von **Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.** durchgeführte, dreitägige, erlebnispädagogische Programm mit einer Gruppe, wird die soziale Einstellung der Teilnehmer positiv verändert.

Die Suche nach dem geeigneten, gruppentauglichen und schnell durchzuführenden, psychologischen Testverfahren, gestaltete sich äußerst schwierig. Sehr schnell stellte sich heraus, dass bekannte Verfahren, wie das Bambeck Competence Instrument (BCI) oder die daraus resultierenden Alpha Plus Profile, ebenso zeit- wie kostenintensiv sind und dafür nicht in Frage kamen. Das Bochumer Inventar zur Berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP), kam aufgrund seiner Zielgruppe nicht in Betracht, ebenso wie das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI-R).

Nach eingehender Literaturstudie und Beratung durch Herrn Prof. Dr. Siever der Fachhochschule Dortmund, kam nur noch der S-E-T, Gruppentest für die soziale Einstellung von Prof. Dr. Konrad Joerger in Betracht.

### 3.2 Vorstellung des S-E-T, Gruppentest für die soziale Einstellung nach Prof. Dr. Konrad Joerger

Der S-E-T besteht aus 16 Aufgaben. Eine durch Bilder dargestellte Situation, soll von dem Teilnehmer (Probanden) mit Hilfe von 4, mehr oder weniger neutralen Entscheidungssituationen, beantwortet werden. Hierbei spielt die Lebensnähe der Situation zum Probanden eine entscheidende Rolle, um einen repräsentativen Querschnitt der sozialen Situationen des Alltagslebens der Probanden, im Schulalltag zu erfassen.


Untersuchungsschwerpunkt des Tests ist die Darstellung der Soziabilität der Probanden, die sich aus der Sozialen Erwünschtheit und der Sozialen Reife der Probanden berechnet. Es handelt sich um einen in der Gruppe durchzuführenden Test. Jeder Proband erhält hierzu ein Testheft und einen Antwortbogen, in dem die Ergebnisse anzukreuzen sind.

Das Testheft ist so gestaltet, dass wenn man es aufschlägt, auf der linken Seite das Situationsbild mit der Aussage zur Situation zu sehen ist und auf der rechten, die entsprechenden Entscheidungssituationen, aus denen der Proband eine auswählt.

Die Probanden und jeweiligen Erziehungsberechtigten sind im Vorfeld des Testverfahrens befragt worden, ob sie der Durchführung des Testverfahrens zustimmen. Ebenso ist die Genehmigung von **Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.**, zur Durchführung des Testverfahrens eingeholt worden. Um einen repräsentativen Vergleich zu erhalten, wird das Testverfahren zu Beginn des dreitägigen Programms und zum Ende durchgeführt, um evtl. Modifikationen feststellen zu können.

Anhand der folgenden Abbildungen (Beispielaufgabe), soll das Verfahren erläutert werden.

**Beispielaufgabe**



**Ein Zuschauer: Das Rote hat sich eben bewegt!**

Was wird der Spieler wohl geantwortet haben?

Entweder: a) Das habe ich ja gar nicht berührt!

oder: b) Ich habe nichts gesehen.

oder: c) Schade!

oder: d) Nur, weil ihr so am Tisch gewackelt habt!

Kreuze den Buchstaben der Antwort, die du für die wahrscheinlichste hältst, auf deinem Antwortbogen am BEISPIEL X an!

Bitte nichts in dieses Heft schreiben!  
Warte mit dem Umblättern, bis du dazu aufgefordert wirst.

Abb.9 Beispielaufgabe des S-E-T<sup>80</sup>

### 3.2.1 Die Testdurchführung

Der Test ist ein Gruppentest und in seinem inhaltlichen und strukturellen Aufbau auch nur aussagekräftig, wenn er als solcher durchgeführt wird.

Die Größe der Gruppe ist nicht so wichtig, insofern eine gegenseitige Störung der Probanden vermieden wird. Andere äußere Bedingungen, wie überhöhte Temperaturen, Benachteiligungen gegenüber anderen Probanden, werden vermieden. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es sich nicht um einen Leistungstest handelt. Der eigentliche Grund des Testverfahrens wird den Probanden nicht genannt. Es wird ihnen mitgeteilt, dass es sich um einen Versuch handelt in wie weit sie sich in andere Personen hineinversetzen können. Jeder Proband erhält ein Testheft und einen Antwortbogen.

**S-E-T**  
**Antwortbogen**

Datum: \_\_\_\_\_ 19\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_ geb. am: \_\_\_\_\_ 19\_\_\_\_

Vorname: \_\_\_\_\_ Alter:

Ort: \_\_\_\_\_ Schule: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dies ist ein Test, in dem du versuchen sollst, dich in das Denken und Handeln anderer Personen hineinzuversetzen. Überlege, welche der Antworten des Testhefts wohl wirklich gegeben worden sein könnten. Wie du deine gewählte Antwort anstreichen mußt, erklärt dir der Testleiter.

Probiere es zuerst an dem Beispiel.

BEISPIEL x

a
b
c
d

Denke daran, daß du Striche oder Kreuze nur auf diesem Antwortbogen, aber nie in dem Testheft selbst machen darfst!

Copyright by Verlag für Psychologie, Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen.  
Urheberrechtlich geschützt. Nachdruck und Vervielfältigungen jeglicher Art, auch einzelner Teile oder Items, sowie die Speicherung auf Datenträgern oder die Wiedergabe durch optische oder akustische Medien, verboten.

Abb. 10 S-E-T Antwortbogen Vorderseite<sup>81</sup>

<sup>81</sup> Joerges 1981, Antwortbogen

The image shows the backside of an S-E-T answer sheet. It contains several components:

- Top Left:** A small grid with columns labeled SE, SR, SB and rows labeled RW, SW<sub>g</sub>, and SW<sub>n</sub> / SW<sub>s</sub>.
- Middle Left:** A line graph with two y-axes (left and right) and x-axes labeled SE, SB, SR. The graph shows two curves, one above the other, with data points connected by lines.
- Bottom Left:** A grid for recording answers, with columns numbered 1-8 and rows labeled RW, SS, S, NS, S, SS, IW, and SW. Each cell contains a list of possible answers (e.g., 'inter', 'extra', 'com', 'pseudo', 'dia', 'epi', 'ana', 'kata' for RW).
- Right Side:** A large table of numbers, organized into columns labeled 1 through 8, SE, and SR. The numbers are arranged in a grid-like pattern, likely representing a key or a set of instructions for marking answers.

Abb. 11 S-E-T Antwortbogen Rückseite<sup>82</sup>

Im Anschluß füllt jeder den S-E-T Antwortbogen mit entsprechenden Personalien, bzw. wenn er es wünscht, auch anonymisiert mit einem Fiktivnamen aus. Die Probanden werden aufgefordert, das Testheft aufzuschlagen und die Beispielaufgabe wird gemeinsam besprochen. Der Versuchsleiter beschreibt das Bild, gibt den Probanden noch vorgegebene, aber nicht im Testheft abgedruckte Erläuterungen und liest die 4 Antwortmöglichkeiten laut vor. Danach räumt er den Probanden genügend Zeit ein, die Antworten in Ruhe erneut selbstständig zu lesen, um anschließend ihre Antwort auf dem Antwortbogen anzukreuzen. Wenn alle fertig sind, wird gemeinsam umgeblättert und mit den 16 weiteren Abbildungen des Testverfahrens wie eben beschrieben verfahren.

<sup>82</sup> Joerger 1981, Antwortbogen

### 3.2.2 Die Testauswertung

Die Auswertung der von den Probanden ausgewählten und angekreuzten Buchstaben a bis d, der jeweiligen Situation, wird als erstes ausgewertet. Hierfür wird der Antwortbogen mit der Vorderseite auf dem Tisch liegend in der Längsrichtung so gefaltet, dass von der Vorderseite nur noch die Antwortspalte sichtbar bleibt. Nun wird ein Lineal waagrecht zu der Antwort der jeweiligen Situation (1 bis 16) angelegt und von links nach rechts ein Strich gezogen. Die Punkte am linken Rand erleichtern dem Testauswerter dabei die Einhaltung der waagerechten Linien.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	SE	SR	
..					2	1		2	6	2	a
..				1	1	1					b
..	1			2	1	1		2	2	2	c
..	1				1	1			3	4	d
..	2	2	2		1	1	2		1	5	a
..	2	2		1	1	1			1	6	b
..	1	2	3		1		1		1	5	c
..	1						1	2		2	d
..	2		1		1	1	3	2	2	2	a
..	2		2	1		1	2	3	2	2	b
..		1			2	2	2	3	7	2	c
..					1			3	7	2	d
..	3				1	1	1		4	1	a
..	1		1		1		1		2	2	b
..									2	9	c
..	1		1	1	1	2	2	1	1	1	d
..	2		2		1	2	1	1	1	6	a
..	1		1	2	2		1		2	2	b
..	2	2	2	1	1			2	3	3	c
..	1	2				1			3	5	d
..				1			1		1	1	a
..	1			1			1	1	2	1	b
..				1	1	2	3		1	1	c
..	1	1	1	1	2	2	2	1		1	d
..	1	1			1	1	2		2	1	a
..					1				8	3	b
..	2		1				2		4	3	c
..	2	1	1		1	1	1		5	5	d
..	2	2	2	1	2		1		1	4	a
..	2	1	1	1	1		1		1	6	b
..	2	2			2	2	1	1		6	c
..	1		2	1	1				8	1	d
..	1	2		3					2		a
..			2	2	1	1	2		1		b
..	1		2	1	1				4	1	c
..		1		1	1	1			2	1	d
..			1		1				2	8	a
..		1		1		3	1	3	3	3	b
..				1					5	1	c
..	1		1	2	1	2		1	2		d
..	1		2		2	1	2		7		a
..	1	1	1	2	1				1	3	b
..	2		2		1	2	2		3	3	c
..	1		2		1	1	1		6	5	d
..		1		1	1	1			7		a
..	1	1	1			1			6		b
..			3		1	1			2		c
..	1	1		1	1	3	1	1		2	d
..	1			1			2		2	4	a
..		1		1					2	4	b
..	3	1	1		1	1			6	5	c
..		2		2	1	2		2	1	5	d
..		2	1	1	2			1		3	a
..	2	1	2	1	1	1			1		b
..	2		2		1		2		1	4	c
..	1	1		1	2	1	1	1	1	4	d
..		1		1					1	5	a
..	2	2		1		2	1		3		b
..	1	1	1		1		1		8	3	c
..	2	1	2		2	1		2	1	3	d
..		2	2	1	1	2	2				a

Abb. 12 S-E-T Antwortbogen gefaltet<sup>83</sup>

Nachdem alle waagerechten Linien gezogen sind, wird die Anzahl der gezogenen Linien, 16 müssen es sein, kontrolliert. Der Antwortbogen wird

<sup>83</sup> Joerger 1981, Antwortbogen

wieder aufgeklappt und mit der Rückseite nach oben hingelegt. Nun werden alle Zahlen, die durch die gezogene Linie durchstrichen worden sind, in den senkrechten Spalten addiert. Die Summe der ersten 8 Spalten, den qualitativen Auswertungskategorien, (1. bis 8.) werden links als Rohwert bei RW 1-8 eingetragen. Der Wert SE (Soziale Erwünschtheit) und SR (Soziale Reife) in dem kleinen Kasten oben links, für die Rohwerte SE und SR. Anschließend wird für die Werte SE und SR der SW (Standardwert) unter Zuhilfenahme der entsprechenden Tabellen (Tabelle 2, bzw. 3) ermittelt, um die Werte der Probanden auch miteinander in Verbindung setzen zu können, bzw. mit anderen zu vergleichen. Der Standardwert Soziale Reife ist altersabhängig, während man bei dem SW für die Soziale Erwünschtheit keinen Altersunterschied macht. Mit Hilfe der Standardwerte SE und SR ermitteln wir nun den Wert SB, die Soziabilität der Probanden. Dazu markieren wir die SW für SE und SR in dem Schaubild auf der jeweiligen Achse und verbinden sie durch eine Gerade. Der Wert für die SB kann nun dort abgelesen werden, wo die Gerade die Achse SB trifft. Der Wert wird in die kleine Tabelle, in der sich die anderen Werte für SE und SB befinden, eingetragen.

Als nächstes werden die 8 qualitativen Auswertungskategorien in der darunter befindlichen Tabelle schraffiert. Dazu wird das entsprechende Feld ausgewählt, in dessen Spanne sich der RW der darunter befindlichen Kategorie befindet und schraffiert. Die Mittelwerte kommen bei den Probanden wesentlich häufiger vor als die Extremwerte. Fällt der Wert in den am linken Rand der Tabelle gekennzeichneten Bereich NS, so handelt es sich um eine nicht hundertprozent sichere Aussage bzgl. der Abweichung dieses Verhaltens zum Mittelwert. Fällt der Wert jedoch in den Bereich S (sicher) oder SS (sehr sicher), so kann von einer 90 bzw. 99 prozentigen Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass dieser Wert des Probanden von der Norm abweicht. Liegen alle Werte des Probanden im NS Bereich, so spricht der Test den Probanden nicht an.

Weichen 5 oder mehr Kategorien eines Probanden in eine bestimmte Richtung ab, so erstellen wir den Verlässlichkeitsscore, um zu überprüfen, ob der Proband sich mit der Testdurchführung in besonders gutes Licht setzen wollte. Hierzu werden alle 8 RW der qualitativen Kategorien addiert

und durch die Anzahl (8) geteilt (Durchschnittswert der qualitativen Kategorien). Der gerundete Wert wird in das Feld V = eingetragen. Liegt der Wert unter 8, so ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Proband den Test aus seiner allgemeinen, sozialen Einstellung heraus beantwortet hat, sehr gering. Seine Absicht war es, sich in ein positives Licht zu rücken.

Liegt der Wert hingegen über 12, so ist eine symmetrische, bzw. systematische Ankreuztechnik seines Antwortbogens wahrscheinlich und muss überprüft werden. Ist dies nicht der Fall, darf der Test gewertet werden. Anschließend wird unter Zuhilfenahme der Tabelle 4 (Die qualitativen Kategorien – Umrechnung in normalisierte Standardwerte), der altersunabhängige Standardwert ermittelt, um später Ergebnisse unter den Probandengruppen auswerten zu können.

Der Ipsativwert (IW) ist für diese Auswertung nicht von Bedeutung.

### **3.3 Quantitative Auswertungskategorien: Komponenten der Sozialisierung**

#### **3.3.1 Soziale Erwünschtheit (SE)**

Ein hoher SE Wert sagt aus, dass ein Proband sein Verhalten danach ausrichtet, ob es sozial erwünscht ist oder nicht. Es handelt sich um eine spezifische Art der Anpassung, bzw. Anpassungsbereitschaft an Normen und Forderungen der Autorität (i.d.R. der Erwachsenen).

Dieser Wert hat, je nach Alter der Probanden, durchaus unterschiedliche Bedeutung. Im Alter von 8 bis 11 Jahren ist es ein kennen bzw. anerkennen der Erwachsenen, eine Notwendigkeit zum Erlernen der Umgangsformen. Im Alter von 13-15 Jahren hingegen, ist es die Auflehnung gegen die Autorität und deren Normen und Werte, die das Leben der Probanden bestimmt. Dies äußert sich durch einen geringen SE Wert.<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> vgl. Joerger 1981, S. 19f.

### 3.3.2 Soziale Reife (SR)

Soziale Reife im Zusammenhang mit dem S-E-T, versteht sich als Verhaltensmuster, welches mit zunehmendem Alter ansteigt. Für diese Auswertung, werden u.a. die Hilfsbereitschaft und Gefälligkeit des Probanden herangezogen, sowie die Fähigkeit, Tendenzen auszugleichen und Gegensätze zu überbrücken. Die Gruppennormen und Regeln werden als verbindlich erlebt und die Festigkeit des eigenen Standpunktes ist ebenso Bestandteil, wie das Gefühl der eigenen Verantwortlichkeit für den anderen.<sup>85</sup>

### 3.3.3 Soziabilität (SB)

Der auf dem Schaubild abgelesene SB Wert bringt keine neuen Ergebnisse, er fasst lediglich die Dimensionen SE und SR im Verhältnis 1:2 zusammen und gibt das Ausmaß oder den Grad an, „in dem ein Proband sich als nützliches oder produktives Mitglied einer Gruppe bewähren wird.“<sup>86</sup>

## 3.4 Qualitative Auswertungskategorien:

### Modi der Anpassung und der Selbstbehauptung

Bei den folgenden erläuterten 8 qualitativen Kategorien ist zu bedenken, dass es sich bei den verschiedenen Situationen um Einstellungen handelt, also eine Situation überdauernde Bereitschaft des Probanden, zum Vollzug eines entsprechenden Verhaltensmusters.

Die ersten vier Auswertungskategorien (inter-; extra-; con- und pseudo-), zählen zu den Modi der Anpassung des Probanden, während die letzten 4 Kategorien (dia-; epi-; ana- und katha-), die Art und Weise der Selbstbehauptung innerhalb einer Gruppe näher bestimmen.<sup>87</sup>

---

<sup>85</sup> vgl. Joerger 1981, Handanweisung S.20, 34

<sup>86</sup> ebd., S. 20

<sup>87</sup> vgl. ebd., S. 21ff.

### 3.4.1 Inter – Sozial

Die Kategorie Inter-Sozial beschreibt den Bereich von **Soziale Beweglichkeit** (überdurchschnittliche Punktzahl), bis hin zu **Soziale Starrheit** (unterdurchschnittliche Punktzahl).

Unter Soziale Beweglichkeit, versteht man das Eingehen auf Argumente, sowie die starke Beachtung und Empathie des anderen. Die Kompromissbereitschaft, sachliches Argumentieren und die Anpassungsbereitschaft sind von großer Bedeutung.

Unter Soziale Starrheit, versteht man das Vorwegnehmen eines ungewissen Ziels, sowie die Nichtbeachtung von Argumenten anderer. Reaktionen geschehen aufgrund unerwiesener Unterstellungen an anderen vorbei und die Selbstdurchsetzung geschieht ohne Rücksicht auf Situation oder Personen. Die Kommunikation ist von Unsachlichkeit gekennzeichnet.<sup>88</sup>

### 3.4.2 Extra – Sozial

Die Kategorie Extra-Sozial beschreibt den Bereich von **Soziale Passivität** (überdurchschnittliche Punktzahl), bis hin zu **Soziale Aktivität** (unterdurchschnittliche Punktzahl).

Unter Soziale Passivität, versteht man die Anpassung des Individuums durch die Verringerung des Engagements. Der Proband reagiert so, als ob er nicht zur Gruppe gehört, Gruppennormen werden nicht wirksam, aber auch nicht gestört oder durchbrochen. Er empfindet keine Verpflichtung der Gruppe gegenüber und hat ein sehr geringes »Wir-Gefühl«.

Unter Soziale Aktivität, versteht man ein starkes Engagement des Probanden an Gruppenunternehmungen. Gruppennormen werden wirksam, aktiv mitgestaltet oder zu verändern versucht. Der Proband ist begeisterungsfähig und ergreift auch gerne die Initiative.<sup>89</sup>

---

<sup>88</sup> vgl. Joerger 1981, S. 22, 57

<sup>89</sup> vgl. ebd., S. 22, 57

### 3.4.3 Con – Sozial

Die Kategorie Con-Sozial beschreibt den Bereich von **Integration** (überdurchschnittliche Punktzahl), bis hin zur **Desintegration** (unterdurchschnittliche Punktzahl).

Unter Integration wird die Interaktionsbereitschaft des Probanden während Gruppenaktivitäten verstanden. Die Handlung geschieht aus der Überzeugung der gegenseitigen Verpflichtung in der Gruppe. Der Proband ist äußerst kooperationswillig und sucht Rückendeckung in der Gruppe.

Unter Desintegration wird die Ablehnung jeder Interaktion in der Gruppe, aufgrund der eigenen Interessen oder Bedürfnisse verstanden. Der Proband sucht keinen Anschluss in der Gruppe.<sup>90</sup>

### 3.4.4 Pseudo – Sozial

Die Kategorie Pseudo-Sozial beschreibt den Bereich von **Unloyalität im Rahmen der Legalität** (überdurchschnittliche Punktzahl) bis hin zur **Loyalität ohne Rücksicht auf Legalität** (unterdurchschnittliche Punktzahl).

Unter Unloyalität im Rahmen der Legalität versteht man, wenn der Proband sein Handeln an den formellen Normen der Autorität ausrichtet und somit der Gruppe schadet. Das Handeln im Sinne der Autorität, wird versucht durch allgemeine Prinzipien zu rechtfertigen.

Die Loyalität ohne Rücksicht auf Legalität beschreibt, dass der Proband sein Handeln an den informellen Normen der Gruppe ausrichtet. Wenn der Tonfall auch aggressiv wird, wird niemandem in der Gruppe damit geschadet. Handlungen haben für die anderen einen direkten oder indirekten Nutzen. Dabei stehen Stellungnahmen und Umgangsformen der Autorität außen vor.<sup>91</sup>

---

<sup>90</sup> vgl. Joerger 1981, S. 22, 57ff.

<sup>91</sup> vgl. ebd., S. 22, 57ff.

### 3.4.5 Dia – Sozial

Die Kategorie Dia-Sozial beschreibt den Bereich von **Soziale Vitalität** (überdurchschnittliche Punktzahl) bis hin zur **Sozialen Vitalschwäche** (unterdurchschnittliche Punktzahl).

Unter Soziale Vitalität, versteht man die Selbstdurchsetzungskraft des Probanden, die durch unbekümmertes Draufgängertum gekennzeichnet ist. Selbstsicherheit und Einsatzbereitschaft sind für den Probanden selbstverständlich. Er besitzt seine eigenständigen Normen.

Die Soziale Vitalschwäche ist gekennzeichnet durch ein unsicheres, ängstliches herantasten an Chancen und Möglichkeiten. Dabei ist der Proband in seinem Handeln auf das Feedback der Gruppe oder der Autorität angewiesen. Die Handlungen erstrecken sich von Gefälligkeit bis Übergefälligkeit gegenüber der Gruppe oder der Autorität.<sup>92</sup>

### 3.4.6 Epi – Sozial

Die Kategorie Epi-Sozial beschreibt den Bereich von **Gesteigertem Ranganspruch** (überdurchschnittliche Punktzahl) bis hin zu **Verringertem Ranganspruch** (unterdurchschnittliche Punktzahl).

Unter Gesteigertem Ranganspruch, versteht man das Bestreben des Probanden, in der Gruppe höhere Beachtung zu erlangen. Aus Sorge um seine eigene Rangposition, versucht er andere Gruppenmitglieder zu übertrumpfen. Behauptung oder Betonung der eigenen Überlegenheit zeichnet den Probanden aus. Er hat einen extrem hohen sozialen Ehrgeiz. Der Verringerte Ranganspruch eines Probanden, zeichnet sich aus durch die Demonstration der Gleichgültigkeit seines Ranges in der Gruppe. Es scheint so, als ob es für ihn keine Ranghierarchie gibt. Falls doch, spricht er aus der Position des Unterlegenen und vertritt den Standpunkt der Gleichheit aller Gruppenmitglieder.<sup>93</sup>

---

<sup>92</sup> vgl. Joerger 1981, S. 23, 58ff.

<sup>93</sup> vgl. ebd., S. 23, 58ff.

### 3.4.7 Ana – Sozial

Die Kategorie Ana-Sozial beschreibt den Bereich von **Solidarität gegen die Autorität** (überdurchschnittliche Punktezahl) bis hin zur **Solidarität mit der Autorität** (unterdurchschnittliche Punktezahl).

Unter Solidarität gegen die Autorität, versteht man das Verhalten des Probanden, die Solidarität der Gruppe gegen Autorität zu richten. Dabei werden Normen der Autorität umgangen oder hintergangen. Diese Einstellung äußert sich in direkten Aggressionen und kritischem, bzw. oppositionellem Handeln gegenüber der Autorität.

Die Solidarität mit der Autorität, zeichnet den Probanden als Autoritätsstellvertreter aus. Er identifiziert sich mit der Autorität. Die Übernahme von Autoritätsnormen geschieht in Eigenregie. Er bevorzugt Ordnung und Disziplin.<sup>94</sup>

### 3.4.8 Kata – Sozial

Die Kategorie Kata-Sozial beschreibt den Bereich von **Feindlichkeit** (überdurchschnittliche Punktezahl) zu **Freundlichkeit** (unterdurchschnittliche Punktezahl).

Unter Feindlichkeit, wird hier die Geringschätzung und Abwertung der anderen Gruppenmitglieder durch den Probanden verstanden. Unter zu Hilfenahme von Verachtung und Kritik, zeigt er den anderen durch Wort und Tat seine Geringschätzung oder Feindseligkeit. Nicht selten geschieht das durch offene Aggressionen durch den Probanden.

Unter Freundlichkeit, versteht man die Achtung und Respektierung des anderen Gruppenmitglieds durch den Probanden. Es ist gekennzeichnet von bereitwilligen Entschuldigungen des Gruppenmitglieds bis zum Altruismus und kann ggf. bis zur Selbsterniedrigung reichen.<sup>95</sup>

---

<sup>94</sup> vgl. Joerger 1981, S. 23, 58ff.

<sup>95</sup> vgl. ebd., S. 23, 58ff.

### 3.5 Probanden

Bei den Probanden handelt es sich um eine 7. Klasse einer Gesamtschule (im folgenden G1 abgekürzt) mit 21 Probanden und zwei 6. Klassen einer Realschule (im folgenden R1 mit 25 Probanden und R2 mit 26 Probanden benannt). Aus Datenschutzgründen wurden die Namen der Probanden unkenntlich gemacht. Sie werden im folgenden nach ihren Geburtsdaten benannt. Bei doppelt vorkommenden Geburtsdaten in einer Probandengruppe, werden sie mit einem /2 nach dem Geburtsdatum gekennzeichnet. (Alle Auswertungsbögen befinden sich im Anhang der Arbeit, nach den Probandengruppen getrennt.) Im folgenden wird auf die einzelnen Gruppen, anhand eines von **Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.** an die Probandengruppen ausgeteilten Fragebogens, der im Vorfeld der Gruppenfahrt von den Begleitpersonen auszufüllen ist, näher eingegangen, um dem Leser ein Bild der Gruppe vermitteln zu können und die Ziele, die die Gruppe hat zu beschreiben.

#### 3.5.1 Probandengruppe G1

Die Gruppe besteht aus 10 weiblichen und 14 männlichen Teilnehmern im Alter von 12 bis 14 Jahren. Sie hat in dieser Zusammensetzung bereits vor 2 Jahren schon eine Klassenfahrt gemacht. Die Entscheidung zu einer Klassenfahrt mit erlebnispädagogischen Elementen, wird sowohl von den Lehrern als auch von den Schülern getragen. Die Teilnehmer sind an Gruppenarbeit gewöhnt. Die Teilnehmer wünschen sich eine aktive Klassenfahrt, mit möglichst langem Aufenthalt im Hochseilgarten. Ziele, an denen sie arbeiten möchten sind: Selbstvertrauen stärken durch Mut und Selbsteinschätzung, Spaß und Zusammenarbeit in der Gruppe. Es gibt keine Teilnehmer die in irgendeiner Form eingeschränkt sind (z.B. Gehbehinderung, o.ä.). Ein besonders intellektueller Teilnehmer gilt ein wenig als Außenseiter.

### **3.5.2 Probandengruppe R1**

Die Gruppe besteht aus 10 männlichen und 15 weiblichen Teilnehmern im Alter von 11 bis 13 Jahren. Sie hat in dieser Zusammensetzung noch keine Klassenfahrt gemacht. Die Entscheidung zu dieser Klassenfahrt, wurde durch Eltern und Begleitpersonen gefällt. Die Teilnehmer kennen Gruppenarbeit, können diese allerdings noch nicht selbstständig durchführen. Die Teilnehmer wissen noch nicht so recht, was sie während dieses Programms erwartet. Sie wollen in erster Linie klettern. Ziele, an denen sie arbeiten möchten, sind: Teambildung und Zusammenhalt, wenn möglich Stärkung des Selbstwertgefühls, allerdings nicht Schwerpunktmäßig. Es gibt keine eingeschränkten Teilnehmer, bis auf die Begleitperson. Es gibt einen etwas sozialschwachen Teilnehmer, der versucht Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen.

### **3.5.3 Probandengruppe R2**

Die Gruppe besteht aus 13 männlichen und 14 weiblichen Teilnehmern, die in dieser Konstellation noch an keiner Klassenfahrt teilgenommen haben. Die Entscheidung wurde auch hier, wie schon bei der Probandengruppe R1, durch Eltern und Begleitpersonen gefällt. Die Probanden kennen Gruppenarbeit und können diese praktisch umsetzen. Erwartungen, sind eine aktive Gruppenfahrt und die Stärkung des Zusammenhalts der Gruppe. Es gibt keine eingeschränkten Probanden.

### 3.6 Auswertung

Die Auswertung des Testverfahrens wird im ersten Schritt in den einzelnen Gruppen geschehen. Hier wird spezifisch auf die durch den S-E-T festgestellten Veränderungen eingegangen. Schwerpunkt liegt hier auf der Veränderung der sozialen Kompetenz, die ich an der Sozialen Erwünschtheit (vgl. Kapitel 3.3.1), der Sozialen Reife (vgl. Kapitel 3.3.2) und letztendlich der Soziabilität (vgl. Kapitel 3.3.3) der Probanden festmache. Auf die qualitativen Auswertungskategorien, wird aufgrund des Umfangs einer solchen Auswertung, nur am Rande eingegangen.

Im zweiten Schritt wird die Gesamtprobandengruppe verglichen und Veränderungsentwicklungen aufgezeigt.

#### 3.6.1 Auswertung der einzelnen Probandengruppen

##### 3.6.1.1 Probandengruppe G1

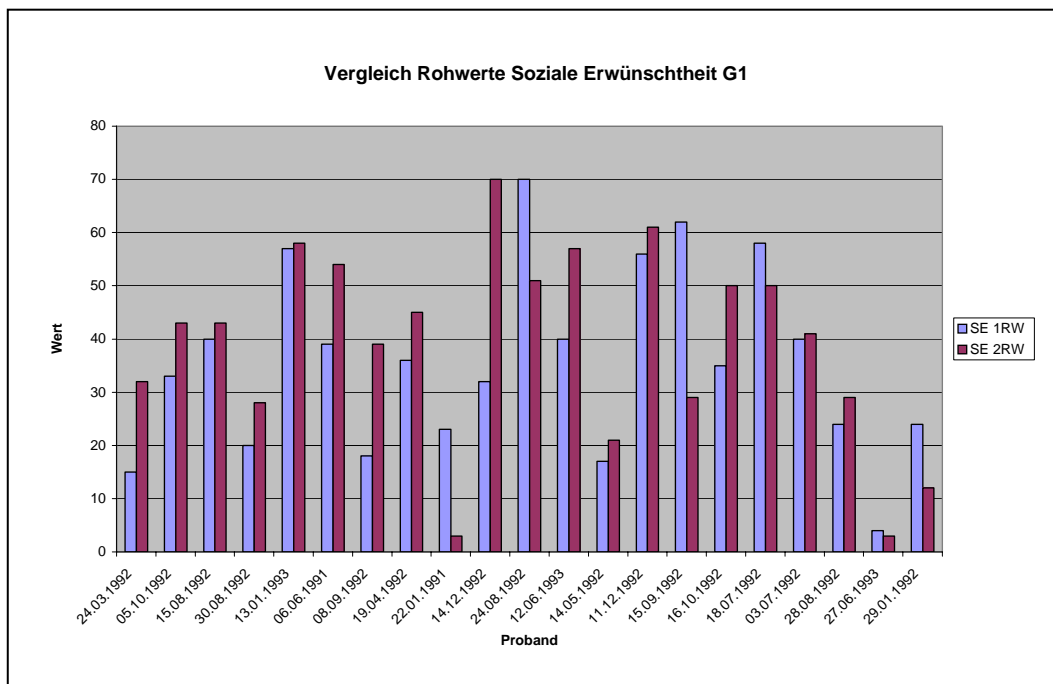


Abb. 13 Vergleich Rohwerte Soziale Erwünschtheit G1

Um die Werte für die Soziale Erwünschtheit und Soziale Reife detaillierter miteinander vergleichen zu können, wähle ich hier die Rohwerte, die das Alter der Probanden nicht berücksichtigt.

Bei 15 der 21 Probanden ist die Soziale Erwünschtheit von der 1. zur 2. Testdurchführung gestiegen, bei 6 Probanden gefallen (vgl. Abb. 13).

Der Mittelwert der SE der Gesamtprobandengruppe ist von 35, auf 38 und auf 39 gestiegen, was eine Verbesserung der sozialen Erwünschtheit von 3,62 bedeutet. Auf die altersspezifischen Standardwerte umgerechnet, beträgt diese Verbesserung der SE in einer Skala von 1 bis 20 eine Verbesserung von 0,33 Punkte (von 5,38 auf 5,71).

Ähnlich sieht es auch mit den Werten für die Soziale Reife der Teilnehmer aus.

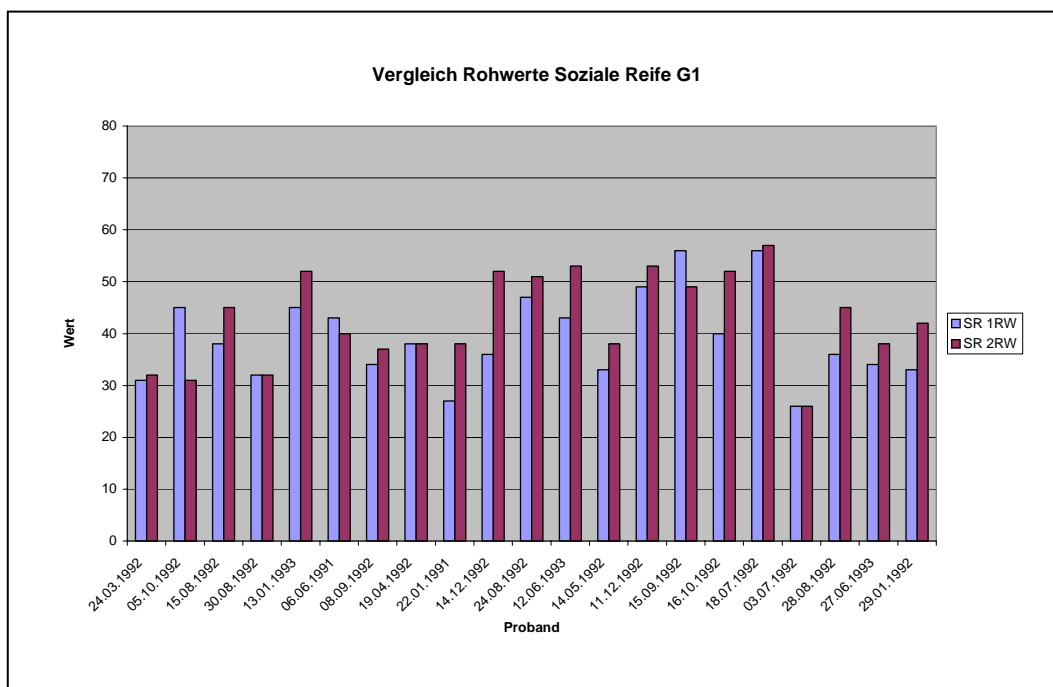


Abb. 14 Vergleich Rohwerte Soziale Reife G1

Bei 15 Probanden ist der Wert der SR gestiegen, bei 3 stagniert und bei 3 gefallen (vgl. Abb. 14).

Der Mittelwert der 1. Testdurchführung lag bei 39,14, der Mittelwert der 2. bei 42,90 und ist somit um 3,76 Punkte im Durchschnitt gestiegen. Auf die Standardwerte umgerechnet, bedeutet das einen Anstieg von 9,48 auf 10,90, eine Verbesserung um 1,42 Punkte.

Betrachtet man abschließend die Werte für die Soziabilität, die aus den Standardwerten der beiden Kategorien Soziale Erwünschtheit und Soziale Reife ermittelt werden, so wird in 16 Fällen eine Verbesserung der Soziabilität erreicht, 2 Probanden stagnieren und bei 3 Probanden ist die Soziabilität gefallen.

Bei den qualitativen Auswertungskategorien dieser Probandengruppe, fällt besonders die Veränderung der Standardwerte der Kategorie Epi-Sozial (siehe Kapitel 3.4.6) auf.

Bei 15 Probanden sinkt der Wert, bei 3 Probanden stagniert er und bei 3 Probanden steigt er (vgl. Abb. 15).

Ein Wert um 20 spricht für einen gesteigerten Ranganspruch (vgl. Kapitel 3.4.6) und ein Wert um 0 für einen gesteigerten Ranganspruch in der Gruppe.

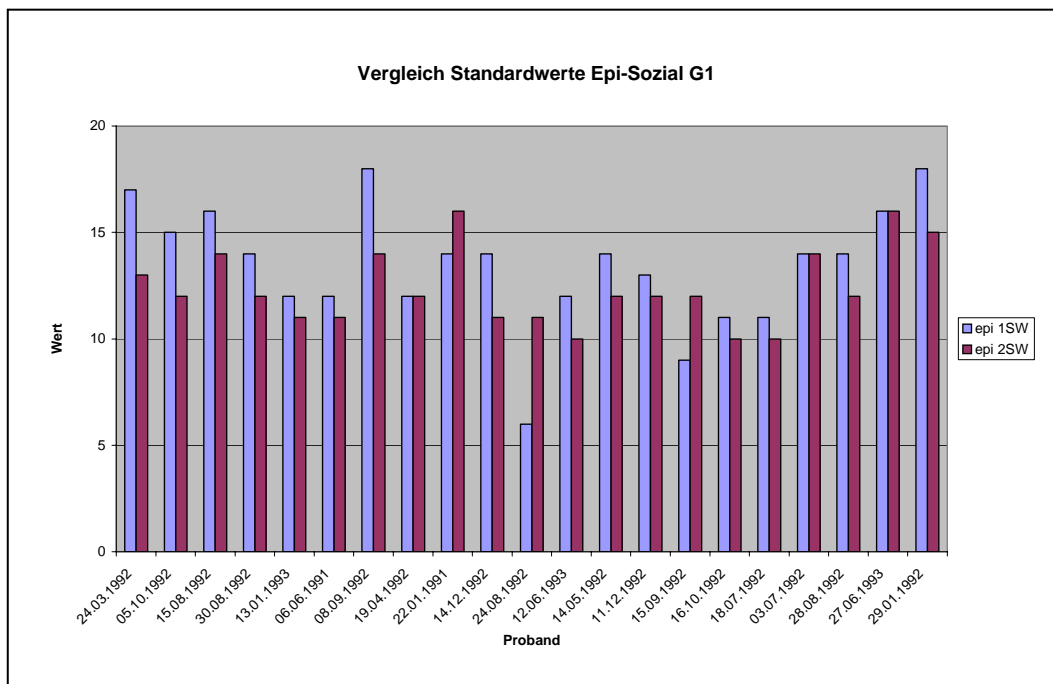


Abb. 15 Vergleich Standardwerte Epi-Sozial G1

Auffällig zu beobachten ist, dass bei Probanden die während der ersten Testdurchführung einen extrem hohen Epi-Sozial Wert hatten, dieser bei der 2. Testdurchführung sehr stark zurückgegangen ist in Richtung Mittelwert der Epi-Sozial Standardwerte. (vgl. Proband 24.3.1992;

08.09.1992; 29.01.1992). Probanden, die im ersten Test einen besonders niedrigen Wert hatten, haben im 2. Test zugelegt und ihren Epi-Sozial Wert gesteigert (vgl. Proband 24.08.1992; 15.09.1992). Eine Ausnahme bildet Proband 22.01.1991, dessen bereits hoher Epi-Sozial Wert von 14 auf 16 stieg.

### 3.6.1.2 Probandengruppe R1

Die in den Tabellen angegebenen Werte, sind die Rohwerte der Testdurchführung ohne altersspezifische Berücksichtigungen. Der Wert für die Soziale Erwünschtheit ist bei 19 der 25 Probanden von der 1. zur 2. Testdurchführung gestiegen. Bei 6 Probanden ist er gesunken (vgl. Abb. 16). Der Mittelwert der 1. Testdurchführung für die Soziale Erwünschtheit liegt bei 49,32 und ist im 2. Test auf 55,68 gestiegen, was eine Steigerung der sozialen Erwünschtheit um 7,2 Punkte beträgt. Umgerechnet auf die altersspezifischen Standardwerte, bedeutet das eine Veränderung von 7,20 auf 8,24 Punkte und somit einen Anstieg um 1,04 Punkte.

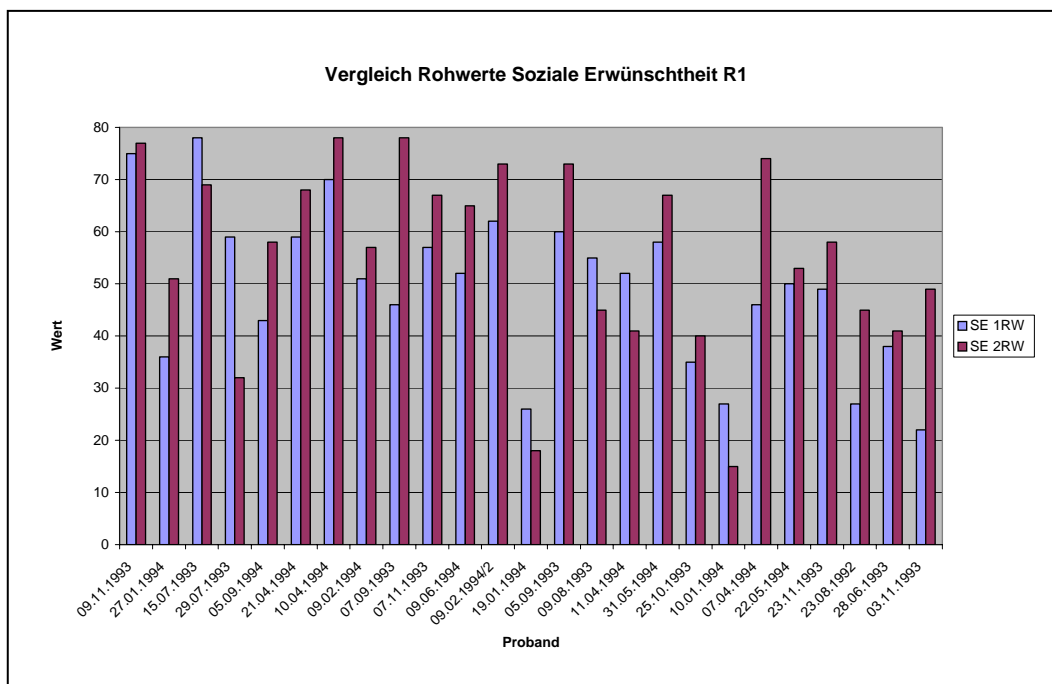


Abb. 16 Vergleich Rohwerte Soziale Erwünschtheit R1

Auffällig an der Sozialen Reife der Probanden, ist die geringe Veränderung des Wertes im Vergleich 1. und 2. Test (vgl. Abb. 17).

Bei 12 Probanden ist der Wert Soziale Reife gestiegen und bei 13 Probanden gefallen. Das bedeutet einen geringen Anstieg für den Mittelwert der quantitativen Kategorie von 33,60 auf 33,76 Punkte. Im Vergleich zu den Mittelwerten der Standardwerte Soziale Reife, bedeutet das sogar eine Verschlechterung von 9 auf 8,96 Punkte um 0,04 Punkte.

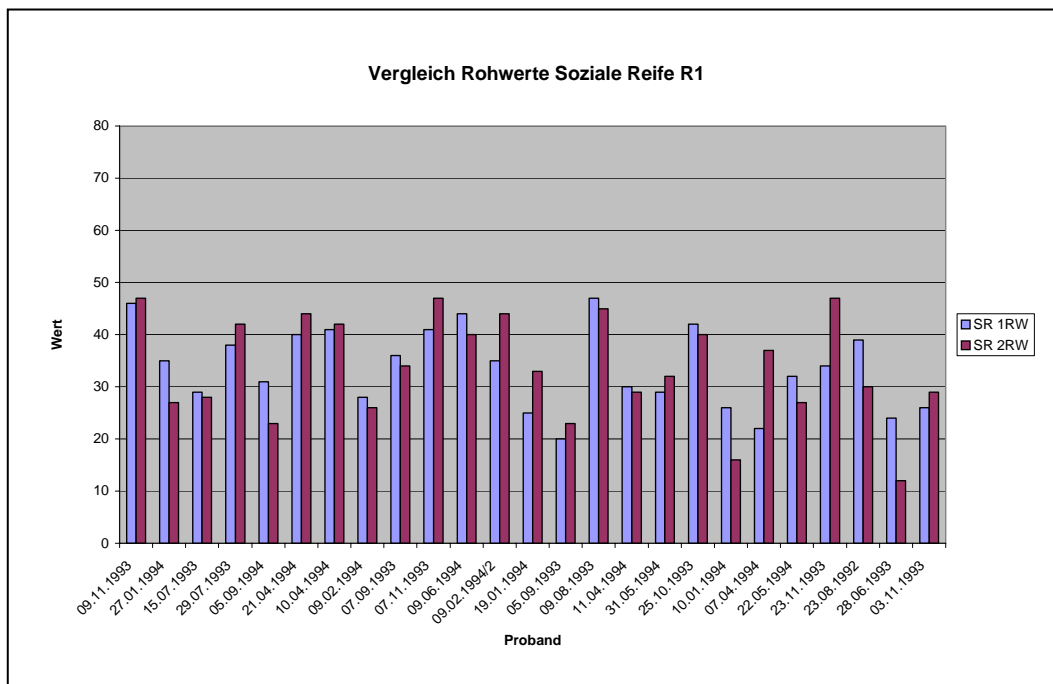


Abb. 17 Vergleich Rohwerte Soziale Reife R1

Betrachtet man die Werte der Soziabilität dieser Probandengruppe, die auf den Standardwerten der Sozialen Erwünschtheit und Sozialen Reife erstellt wird, so stellt man fest, dass sich die Werte ähnlich wie die der Sozialen Reife entwickelt haben. Bei 12 Probanden ist die Soziabilität gestiegen, bei 12 gefallen und bei einem stagniert.

Bei den qualitativen Auswertungskategorien ist der Vergleich des Standardwerts Con-Sozial (siehe Kapitel 3.4.3) sehr interessant. Auch wenn er nicht besonders eindeutige Interpretationen zulässt, aufgrund der unterschiedlichen Entwicklung. Dennoch ist der Con-Sozial Wert von der 1. zur 2. Testdurchführung bei 7 Probanden gestiegen, bei 5 stagniert und bei 13 Probanden gesunken (vgl. Abb. 18).

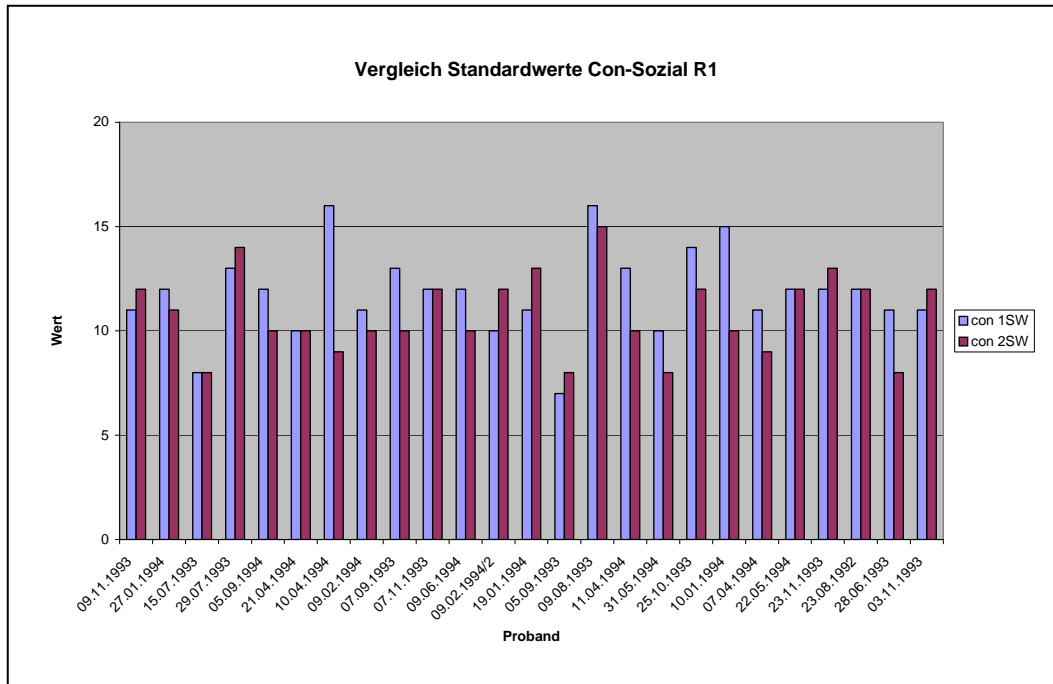


Abb. 18 Vergleich Standardwerte Con-Sozial R1

Die qualitative Kategorie Con-Sozial beschreibt die Integration (für einen Wert um 20), bzw. Desintegration (für einen Wert um 0) des Probanden in der Gruppe. Es handelt sich um den Standardwert.

Ausgehend vom Mittelwert 10, den die meisten Probanden im ersten Test teilweise übertrafen (Ausnahme bilden die Probanden 15.07.1993 und 05.09.1993), ist die Entwicklung zum 2. Test gegen den Mittelwert gerichtet. Die Probanden, mit extrem hohen Con-Sozial Werten, hatten im 2. Test häufig Werte, die niedriger waren (vgl. Probanden 05.09.1994; 09.02.1994; 07.09.1993; 09.06.1994; 11.04.1994; 25.10.1993; 10.01.1994; 07.04.1994 und 28.06.1993) und die, die einen niedrigen Wert unter 10 hatten, verbesserten ihren Con-Sozial Wert auch in Richtung Mittelwert (vgl. Proband 05.09.1993).

### 3.6.1.3 Probandengruppe R2

Die Probandengruppe R2 besteht aus 26 Probanden. Bei 18 Probanden ist die Soziale Erwünschtheit zwischen dem 1. und 2. Test angestiegen und bei 8 Probanden gesunken (vgl. Abb. 19).

Der Mittelrohwert ist von 42,58 auf 50,88 Punkte, also um 8,3 Punkte gestiegen. Das bedeutet eine Steigerung der altersberücksichtigenden Standardmittelwerte von 6,27 auf 7,62 und somit eine Verbesserung um 1,35 Punkte.

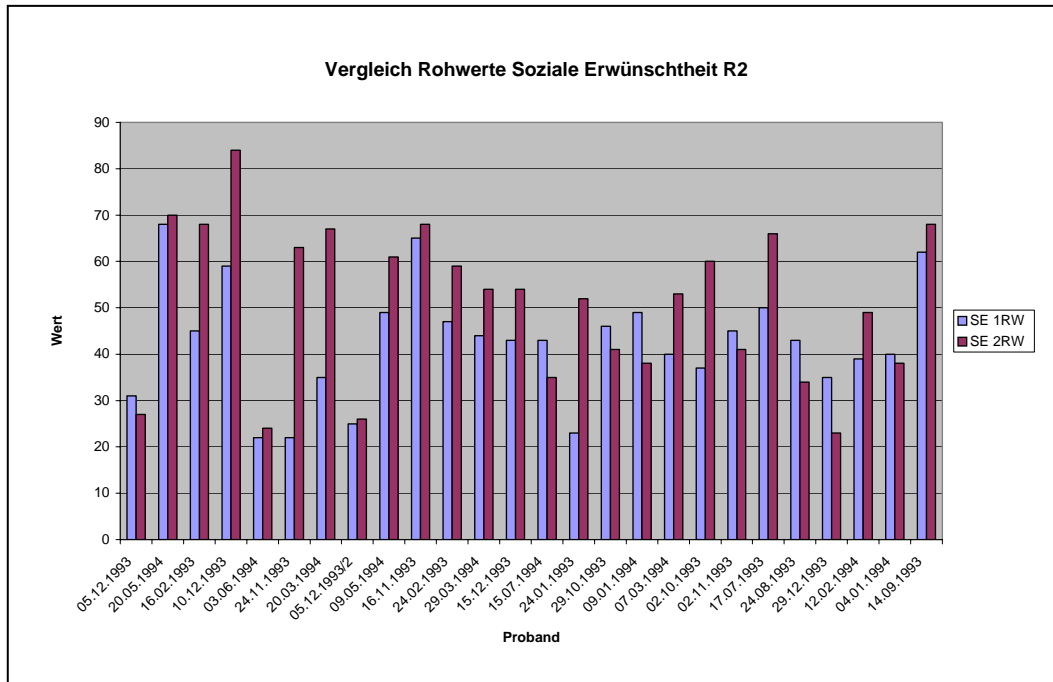


Abb. 19 Vergleich Rohwerte Soziale Erwünschtheit R2

Ähnlich verläuft auch die Entwicklung für die Rohwerte der qualitativen Kategorie Soziale Reife. Sie steigt bei 16 Probanden an, bei 2 stagniert sie und bei 8 Probanden nimmt sie ab (vgl. Abb. 20).

Der Mittelrohwert für die Kategorie Soziale Reife, beträgt bei der 1. Testdurchführung 34,35 und bei der 2. Testdurchführung 37,35 Punkte. Auf die Standardmittelwerte umgerechnet, bedeutet das eine Steigerung um 1,08 Punkte.

Das bringt für die Kategorie Soziabilität eine positive Veränderung von 1,63 Punkte verglichen zum Mittelwert der Probandengruppe.

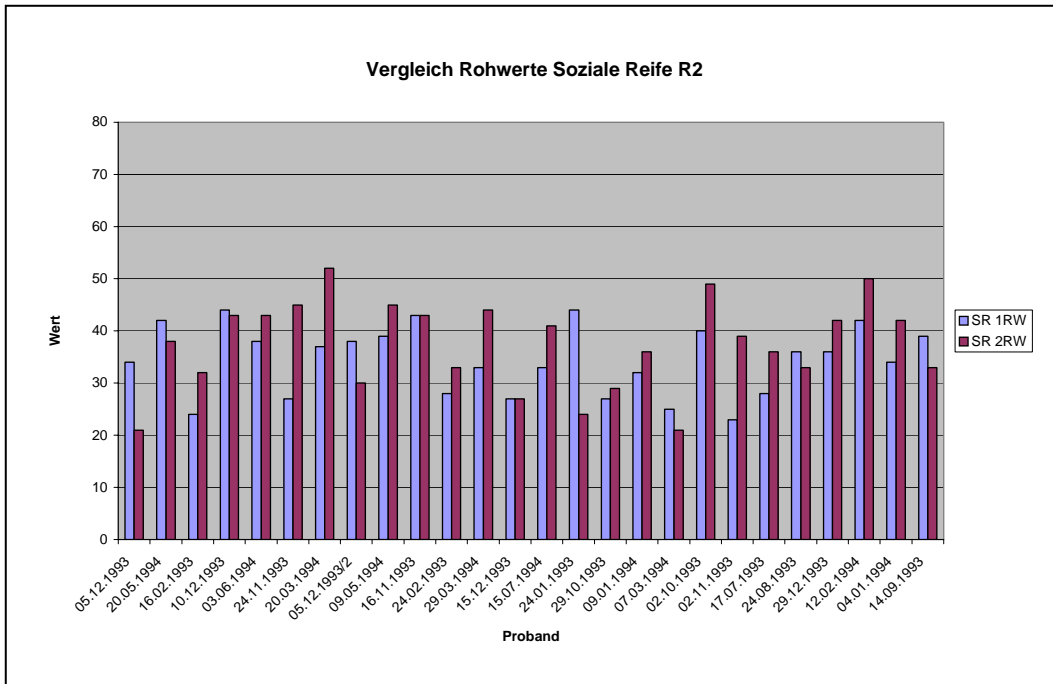


Abb. 20 Vergleich Rohwerte Soziale Reife R2

Unter den qualitativen Auswertungskategorien ist der Bereich Kata-Sozial (siehe Kapitel 3.4.8) der Auffälligste. Bei 4 Probanden steigt der Standardwert an, bei 4 stagniert er und bei 18 fällt der Wert ab (vgl. Abb. 21).

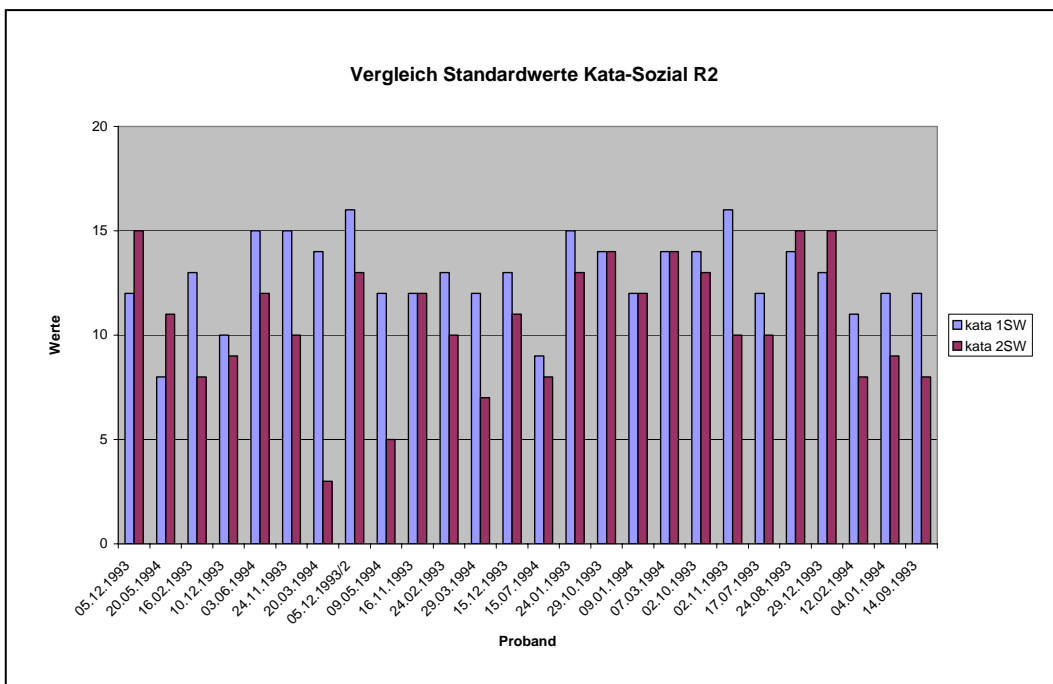


Abb. 21 Vergleich Standardwerte Kata-Sozial R2

Ein Kata-Sozial Wert um 0 steht für Feindlichkeit und ein Wert um 20 für Freundlichkeit (vgl. Kapitel 3.4.8).

Bei 23 Probanden lag der Wert weit über dem Mittelwert 10 bei der ersten Testdurchführung. Bei 16 dieser Probanden ist der Wert im Vergleich zur 2. Testdurchführung gesunken gegen den Mittelwert, bzw. sogar auch noch weiter. Die auffälligste Veränderung vollzog sich bei Proband 20.03.1994, dessen Wert um 11 Punkte sank. Im Mittelwert der Standardkategorie Kata-Sozial bedeutet das eine Entwicklung von 12,81 Punkte im 1. Test zu 10,58 Punkte im 2. Test. Der Wert ist somit im Mittelwert um 2,23 Punkte gesunken.

### **3.6.2 Auswertung der Gesamtprobandengruppe**

In diesem Kapitel werden die quantitativen Auswertungskategorien aller Probanden verglichen. Die qualitativen Kategorien, die bereits während der Auswertung der einzelnen Probandengruppen dargestellt wurden, werden sich gegenübergestellt.

Vergleicht man die Veränderung der Sozialen Erwünschtheit erst einmal nur in Bezug auf den Anstieg, die Stagnation oder den Abfall des Wertes aller 72 Probanden zwischen der 1. und 2. Testdurchführung, erhält man folgendes Ergebnis:

Der Standardwert für die quantitative Kategorie Soziale Erwünschtheit, steigt bei 42 Probanden an, bei 13 stagniert er und bei 17 fällt er ab (vgl. Abb. 22). Prozentual ausgedrückt, bedeutet das eine Verbesserung dieser Einstellung bei 58 % der Probanden. Betrachtet man diese Entwicklung anhand der Rohwerte (Daten siehe Anhang), so ist eine wesentlich bessere Entwicklung zu verzeichnen, denn die Rohwerte von 52 Probanden (72 %) sind gestiegen und von 20 Probanden (28 %) gefallen. Da es sich hier allerdings um einen Vergleich unterschiedlicher Probandengruppen handelt, muss der Standardwert in Betracht gezogen werden.

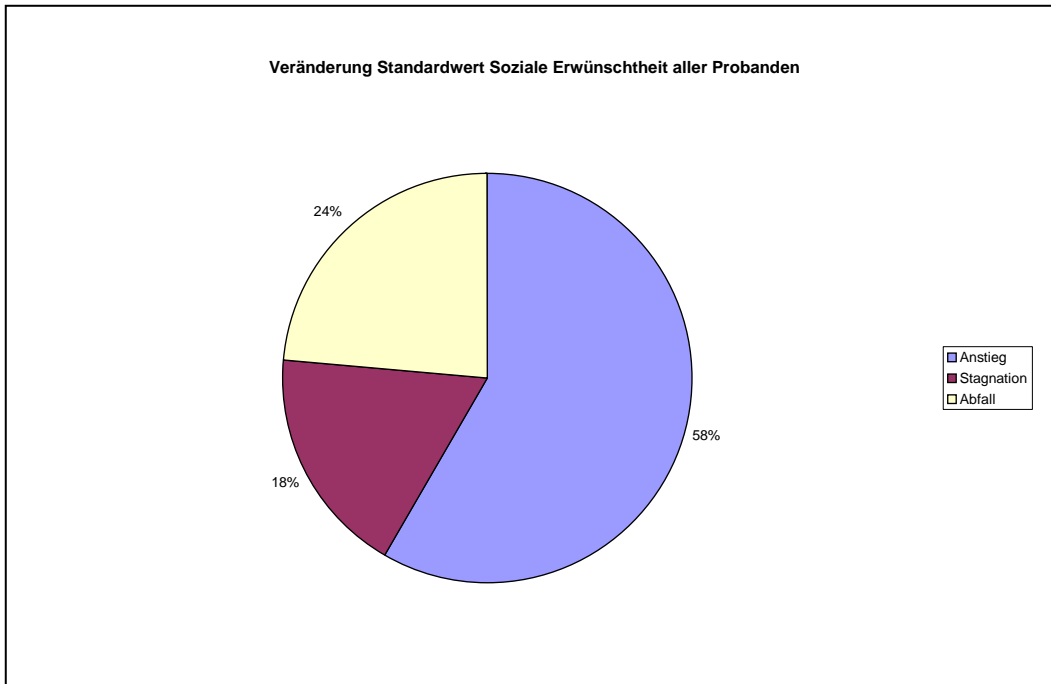


Abb. 22 Veränderung Standardwert Soziale Erwünschtheit aller Probanden

Für den Mittelwert der Kategorie Soziale Erwünschtheit, der im 1. Test bei 6,33 Punkten lag, bedeutet das einen Anstieg von 0,95 Punkte im Vergleich zum 2. Test, wo der Mittelwert aller Probanden bei 7,28 Punkten lag.

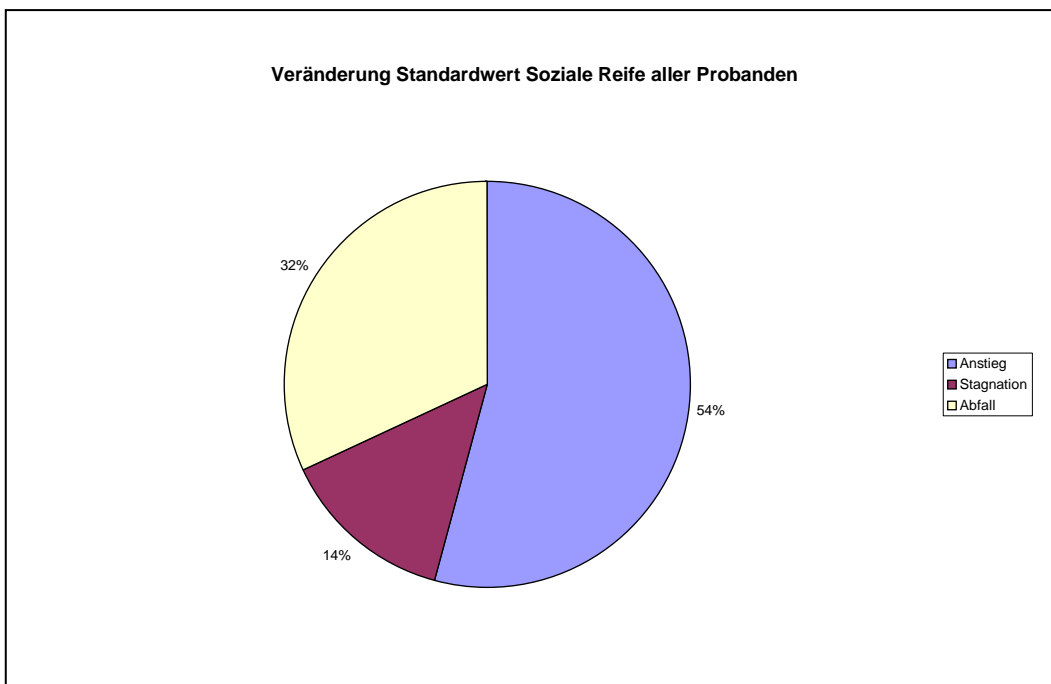


Abb. 23 Veränderung Standardwert Soziale Reife aller Probanden

Der Standardwert Soziale Reife aller Probanden, unterliegt einer nicht so hohen Veränderungsrate, wie der Wert der Sozialen Erwünschtheit. Bei 39 Probanden (54 %) ist ein Anstieg zu verzeichnen, bei 10 stagniert der Wert (14 %) und bei 32 Probanden sinkt er (32 %) (vg. Abb. 23). Für den Mittelstandardwert der Sozialen Reife, bedeutet das dennoch eine positive Entwicklung. Er steigt von 9,14 auf 9,99 Punkte, was eine Verbesserung um 0,85 Punkte bedeutet.

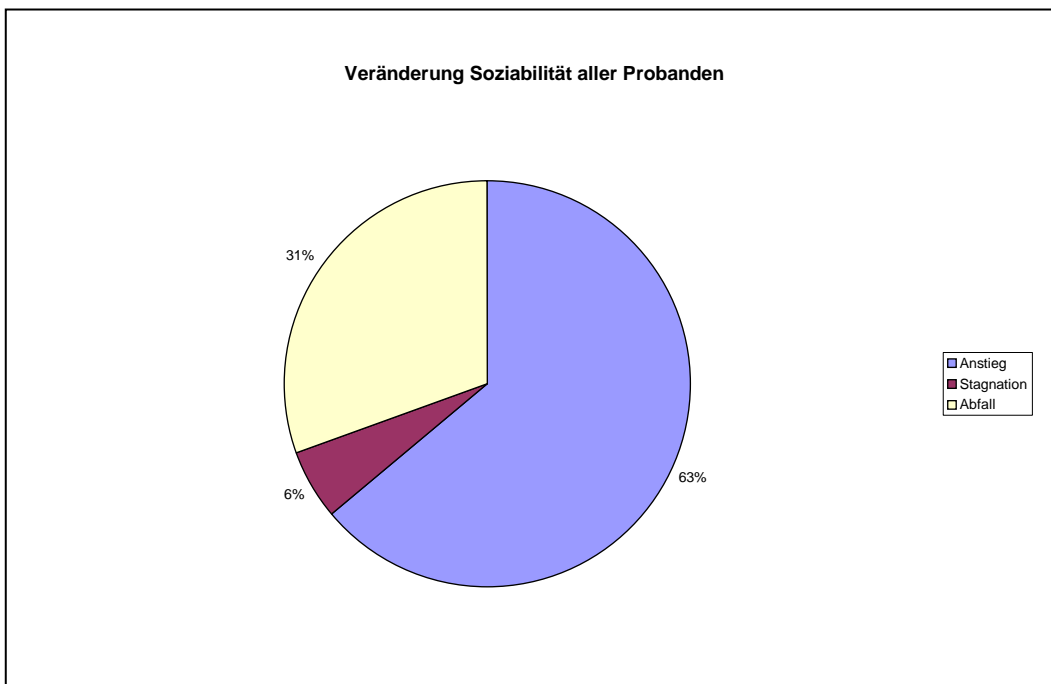


Abb. 24 Veränderung Soziabilität aller Probanden

Die Soziabilität steigt bei 46 Probanden, bei 4 Probanden stagniert sie und bei 22 Probanden sinkt sie (vgl. Abb 24). Der Mittelwert der Soziabilität der Probanden ist jedoch die Kategorie, die am meisten zunimmt. Ihr Mittelwert steigt von 7,49 Punkten im 1. Test auf 8,76 im 2. Test, um insgesamt 1,27 Punkte.

Bei den qualitativen Auswertungskategorien vergleichen wir die Mittelwerte der Gesamtprobandengruppen.

Für den Epi-Sozial Wert bedeutet das einen Abfall von 12,97 auf 12,11 Punkte. Der Wert ist trotz des Anstiegs von insgesamt 19 Probanden, um 0,86 Punkte gesunken. Der Abfall des Wertes war wesentlich höher als der Anstieg.

Der Wert tangiert gegen den Mittelwert 10, der zwischen gesteigertem und verringertem Ranganspruch steht, dennoch eine leichte Tendenz zum gesteigerten Ranganspruch der Probanden besitzt.

Der Con-Sozial Mittelwert aller Probanden ist geringfügig um 0,43 Punkte auf 12,13 Punkte in der 2. Testdurchführung gesunken.

Obgleich er bei 25 Probanden anstieg, war der Abfall des Wertes der 35 Probanden wesentlich höher als der Anstieg bei den 25 Probanden. Bei 12 Probanden stagnierte der Wert.

Der Kata-Sozial Mittelwert ist der Wert mit der höchsten Veränderung der qualitativen Kategorien.

Während er bei der ersten Testdurchführung 12,85 Punkte betrug, konnte er im 2. Test um 1,61 Punkte, auf 11,24 Punkte gesenkt werden.

Die Tendenz der Ergebnisse ist sehr stark gegen den Mittelwert 10 der Kategorie gerichtet. Von 57 Probanden, deren Kata-Sozial Wert in der 1. Testdurchführung über 10 Punkte betrug, ist der Wert im Vergleich zur 2. Testdurchführung bei 37 Probanden in Richtung Mittelwert gesunken und teilweise auch noch darunter. Bei 11 Probanden dieser 57, stagnierte der Wert und nur bei 9 Probanden stieg er geringfügig an.

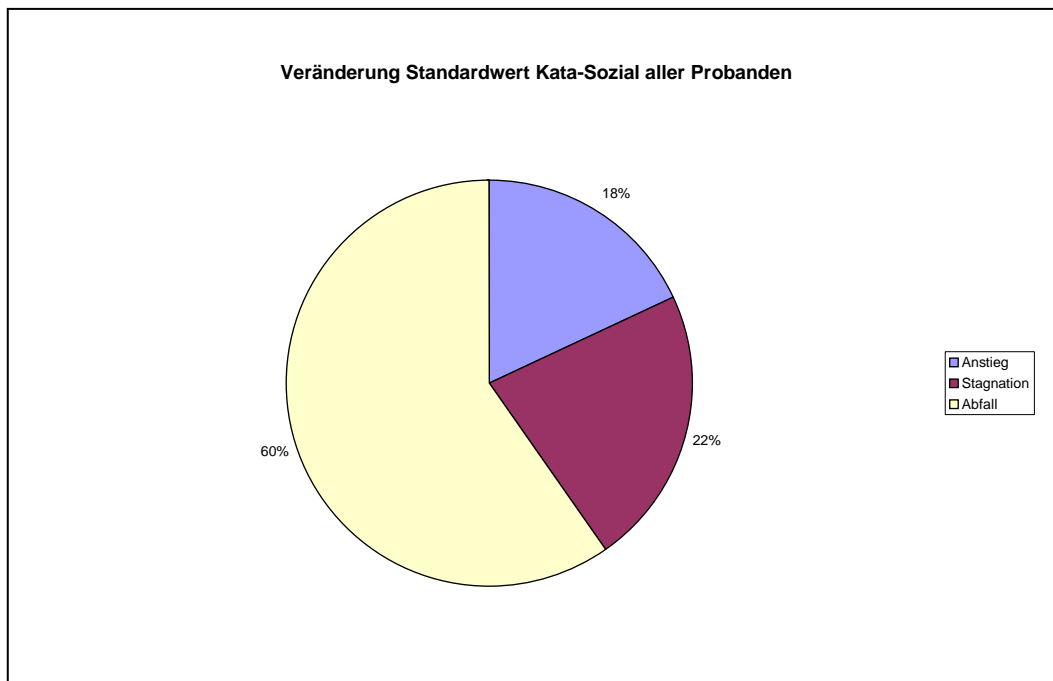


Abb. 25 Veränderung Standardwert Kata-Sozial aller Probanden

#### **4. Schlußbetrachtung / Ausblick**

In dieser Diplomarbeit habe ich mich mit dem Thema Erlebnispädagogik beschäftigt, genauer gesagt der Wirkungsweise von erlebnispädagogischen Programmen am Beispiel von **Praxisfeld - Erlebnispädagogische Programme e.V.**

Rückwirkend kann ich dazu nur sagen, dass es für mich, obwohl schon viele Jahre im Bereich Jugendarbeit tätig, sehr wichtig war, die Entstehungsgeschichte und Entwicklung der Erlebnispädagogik bzw. die Anwendung erlebnispädagogischer Programme zu erarbeiten.

Genauso wichtig, wie dazu unterschiedliche Definitionen zu bekommen, denn erst dieses Wissen, gibt meinen praktischen Tätigkeiten in allen Bereichen meiner Sozialen Arbeit, jetzt den nötigen Rückhalt.

Die Frage nach Wirkungsweise bzw. Wirksamkeit hat mich immer schon beschäftigt. Aufgrund meiner Trainertätigkeit für den Anbieter **Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e.V.**, den ich ebenfalls mit seiner Entstehung und seinen Zielen vorgestellt habe, bot sich mir die Möglichkeit, diese Frage, in Form einer Untersuchungsthese, als ein sehr wichtiger Punkt dieser Diplomarbeit, zu ergründen.

Das konnte natürlich nur unter vorhergehender Evaluation von erlebnispädagogischen Programmen geschehen. Denn dadurch erhält die Erlebnispädagogik auch die nötige Anerkennung und wird als ernstzunehmende Methode der Sozialen Arbeit etabliert.

Das Testverfahren einschließlich der Auswertung hat letztendlich meine Untersuchungsthese bestätigt. Die soziale Einstellung der Teilnehmer, nach Durchführung eines erlebnispädagogischen Programms, wurde positiv verändert.

Dafür sprechen die gestiegenen Mittelwerte der quantitativen Auswertungskategorien.

Die Soziale Erwünschtheit der Probanden konnte im Durchschnitt um 5% gesteigert werden, die Soziale Reife um 4% und die Soziabilität über 6% (ausgehend von den Mittelwerten aller Probanden).

Mit Hilfe der qualitativen Auswertungskategorien, konnte eine Einstellungsveränderung der Probanden ermittelt werden, die das Gruppenklima positiv beeinflusste.

Wenn auch nur ein kleiner Teilbereich von Wirksamkeit und Wirkungsweise damit untersucht wurde, ist die Aussagekraft für mich von großer Bedeutung, zeigt sie mir doch, mit meiner Arbeit auf jeden Fall fortzufahren.

Neben dem positiven Fazit, welches ich aus meiner Diplomarbeit ziehe, sollte natürlich auch nicht unerwähnt bleiben, dass es auch Probanden gab, bei denen die Werte der quantitativen Kategorien nicht gestiegen, sondern gefallen sind und deren qualitative Kategorien sich nicht ins positive sondern ins negative verändert haben.

Hier wäre sicher eine intensive Auswertung der betreffenden Probanden nötig, um zu sehen, ob qualitative Auswertungskategorien sich beispielsweise verbessert haben, während quantitative sich verschlechtert haben.

Dafür wäre jedoch eine viel umfangreichere Studie nötig.

Das war jedoch nicht das Ziel dieser Arbeit. Mein Ziel war es nachzuweisen, dass Erlebnispädagogik wirkt. Und das tut sie nachweislich!

Eine Kommerzialisierung der Erlebnispädagogik, bzw. ihrer Elemente wie Kanufahrten, Klettern, Hochseilgarten, Trekking und der Trend zu den erwähnten Extremsportarten lassen die Frage aufkommen, was kommt danach?

Was passiert wenn alle in einem Hochseilgarten waren; Was ist wenn das für niemanden mehr ein Erlebnis, eine Herausforderung ist?

## 5. Abkürzungs- und Abbildungsverzeichnis

### 5.1 Abkürzungsverzeichnis

1RW	=	1. Test, Rohwert
1SW	=	1. Test, Standardwert
2RW	=	2. Test, Rohwert
2SW	=	2. Test, Standardwert
Abb.	=	Abbildung
Aufl.	=	Auflage
B.A.T	=	British American Tobacco
BCI	=	Bambeck Competence Instrument
BIP	=	Bochumer Inventar zur Berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung
bit/s	=	Signale pro Sekunde
bzgl.	=	bezüglich
bzw.	=	beziehungsweise
d.	=	des
d.h.	=	das heißt
DPSG	=	Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg
Dr.	=	Doktor
durchges.	=	durchgesehene
ebd.	=	ebenda
EP	=	Erlebnispädagogik
e.V.	=	eingetragener Verein
evtl.	=	eventuell
exempl.	=	exemplarisch
FPI-R	=	Freiburger Persönlichkeitsinventar
G1	=	Probandengruppe Gesamtschule 1
geb.	=	geboren
GmbH	=	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
Hrsg.	=	Herausgeber
i.d.R.	=	in der Regel

IJB	=	Internationaler Jugendbund
IW	=	Ipsativwert
KJHG	=	Kinder- und Jugendhilfegesetz
neubearb.	=	neubearbeitete
o.ä.	=	oder ähnliches
OSO	=	Odenwaldschule Ober-Hambach
Prof.	=	Professor
R.C.	=	Ropes Course
R1	=	Probandengruppe Realschule 1
R2	=	Probandengruppe Realschule 2
RW	=	Rohwert
S.	=	Seite
SB	=	Soziabilität
SE	=	Soziale Erwünschtheit
S-E-T	=	Gruppentest für die soziale Einstellung
sog.	=	sogenannt
SPD	=	Sozialdemokratische Partei Deutschland
SR	=	Soziale Reife
SW	=	Standardwert
u.a.	=	unter anderem / und andere
URL	=	Uniform Resource Locator; Einheitlicher Ortsangeber für Ressourcen im Internet
usw.	=	und so weiter
überarb.	=	überarbeitete
V	=	Verlässlichkeit
vgl.	=	vergleiche
vollst.	=	vollständig
Vorst.	=	Vorstellung
z.B.	=	zum Beispiel
zit.	=	zitiert

## 5.2            **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1	Das erlebnispädagogische Säulenmodell.....	S. 14
Abb. 2	Kurt Hahn.....	S. 21
Abb. 3	Zuflußmengen der Sinnesorgane.....	S. 30
Abb. 4	Wir behalten.....	S. 31
Abb. 5	Das Komfort- / Lernzonenmodell.....	S. 33
Abb. 6	Jugend zwischen Kick und Kultur Extremsport als Zeitphänomen.....	S. 40
Abb. 7	Big Tippi auf der Expo in Hannover (2000).....	S. 46
Abb. 8	Logo von Praxisfeld.....	S. 47
Abb. 9	Beispielaufgabe des S-E-T.....	S. 55
Abb. 10	S-E-T Antwortbogen Vorderseite.....	S. 56
Abb. 11	S-E-T Antwortbogen Rückseite.....	S. 57
Abb. 12	S-E-T Antwortbogen gefaltet.....	S. 58
Abb. 13	Vergleich Rohwerte Soziale Erwünschtheit G1.....	S. 68
Abb. 14	Vergleich Rohwerte Soziale Reife G1.....	S. 69
Abb. 15	Vergleich Standardwerte Epi-Sozial G1.....	S. 70
Abb. 16	Vergleich Rohwerte Soziale Erwünschtheit R1.....	S. 71
Abb. 17	Vergleich Rohwerte Soziale Reife R1.....	S. 72
Abb. 18	Vergleich Standardwerte Con-Sozial R1.....	S. 73
Abb. 19	Vergleich Rohwerte Soziale Erwünschtheit R2.....	S. 74
Abb. 20	Vergleich Rohwerte Soziale Reife R2.....	S. 75
Abb. 21	Vergleich Standardwerte Kata-Sozial R2.....	S. 75
Abb. 22	Veränderung Standardwert Soziale Erwünschtheit aller Probanden.....	S. 77
Abb. 23	Veränderung Standardwert Soziale Reife aller Probanden.....	S. 77
Abb. 24	Veränderung Soziabilität aller Probanden.....	S. 78
Abb. 25	Veränderung Standardwert Kata-Sozial aller Probanden.....	S. 79

## 6. Literaturverzeichnis

### 6.1 Bücher und Aufsätze

**Bayrhuber, Horst; u.a. (1998):** *Linder Biologie. Lehrbuch für die Oberstufe.* 20., neubearb. Aufl., Hannover: Schroedel Schulbuchverlag,

**Brandt, Petra (1998):** *Erlebnispädagogik – Abenteuer für Kinder. Theorie und Projektideen.* Freiburg / Basel / Wien: Verlag Herder Freiburg

**Bühler, Josef (1986):** *Das Problem des Transfers. Kritisches zur erlebnisorientierten Kurzzeitpädagogik.* In: deutsche jugend 2/1986, S. 71-76

**Charbel, Ariane (2004):** Schnell und einfach zur Diplomarbeit. Der praktische Ratgeber für Studenten. Nürnberg: Verlag Bildung und Wissen

**Edelmann, Walter (1996):** *Lernpsychologie.* 5. vollst. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag

**Fritzsche, Yvonne (2000):** *Moderne Orientierungsmuster: Inflation am „Wertehimmel“.* In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Band 1, S. 93-156, Opladen: Verlag Leske & Budrich

**Hahn, Kurt (1958):** *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze.* Stuttgart: Klett Verlag

**Heckmair, Bernd; Michl, Werner (2002):** *Erleben und Lernen : Einstieg in die Erlebnispädagogik.* 4., überarb. Aufl., Neuwied / Kriftel: Luchterhand Verlag

**Hentig, Hartmut von (1978):** *Vorwort.* In: Aries, Philippe: Geschichte der Kindheit. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

**Hurrelmann, Klaus (1999):** *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Grundlagentexte Soziologie.* 6. Auflage, Weinheim / München: Juventa Verlag

**Jagenlauf, Michael (1992):** *Wirkungsanalyse Outward Bound - ein empirischer Beitrag zur Wirklichkeit und Wirksamkeit der erlebnispädagogischen Kursangebote von Outward Bound Deutschland.*  
In: Bedacht, Andreas; u.a.: *Erlebnispädagogik - Mode, Methode oder mehr?*, 1. Aufl., S.72-95, München: Fachverlag Dr. Sandmann

**Joerger, Konrad (1981):** *Gruppentest für die soziale Einstellung. S-E-T.*  
Göttingen / Toronto / Zürich, Verlag für Psychologie, Hogrefe

**Kierkegaard, Sören (2005):** *Entweder – Oder. Teil I und II.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag (Dänische Originalausgabe Kopenhagen 1843)

**Kirsten, Rainer E.; Müller-Schwarz, Joachim (1973):** *Gruppentraining. Ein gruppendynamisches Übungsbuch mit 59 Psycho-Spielen, Trainingsaufgaben und Tests.* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt

**Kreckl, Fridolin (1990):** *Miteinander etwas tun – sozialpsychologische Hinweise zur Erlebnispädagogik.* In: *Jugendschutz heute* 2/1990: S. 19-25

**Krüger, Heinz-Hermann ; Helsper, Werner (Hrsg.) (2002):** *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft.* 5., durchges. Aufl., Opladen, Verlag Leske + Budrich

**Lefrancois, Guy R. (1994):** *Psychologie des Lernens.* 3. Auflage, Berlin / Heidelberg: Springer Verlag

**Nasser, Dirk (1993):** *Erlebnispädagogik in Nordamerika : Eine Darstellung am Beispiel "Project Adventure"; das reformpädagogische Modell und seine grundlegende Bedeutung.* Bonn-Grunwald / Altenmedingen: Verlag „edition erlebnispädagogik“ Lüneburg

**Opaschowski, Horst W; B.A.T Freizeit-Forschungsinstitut (Hrsg.) (2000):** *Xtrem. Der kalkulierte Wahnsinn. Extremsport als Zeitphänomen.* 1. Auflage, Hamburg: Germa Press

**Opaschowski, Horst W. (2001):** *Atemlos gelangweilt. Der Erlebniskonsument im Zeitalter der Extreme.* In: Paffrath, F. Hartmut; Ferstl, Alex (Hrsg.): *Hemmungslos erleben? Horizonte und Grenzen.* 1. Auflage, S.18-40, Augsburg, Ziel Verlag

**Petri, Horst (2006):** *Werteverlust und Wertebewusstsein bei Jugendlichen.* In: Fischer, Torsten; Ziegenspeck, Jörg W.: *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 1 / 2006, S. 3-16

**Priest, Simon; Gass, Mike (1998):** *Experiential Education: Foundations and future Directions.* In: Paffrath, F. Hartmut (Hrsg.): *Zu neuen Ufern. Internationaler Kongreß erleben und lernen.* S. 59-73, Alling: Fachverlag Dr. Sandmann

**Reiners, Anette (2002):** *Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele.* 7. Auflage, Augsburg: Ziel Verlag

**Rousseau, Jean-Jacques (1998):** *Emil oder Über die Erziehung.* 13., unveränderte Auflage, Paderborn / München / Wien / Zürich: Verlag Schöningh (Französische Originalausgabe Paris 1762)

**Schiedeck, Jürgen; Stahlmann, Martin (1994):** *„Tarzan Pädagogik“ oder der „Thrill“ als pädagogische Maßeinheit.* In: *Neue Praxis* 5/1994, S. 397-405

**Schilling, Johannes (1995):** *Studienbücher für Soziale Berufe. Didaktik, Methodik der Sozialpädagogik: Grundlagen und Konzepte.* 2. überarb. Auflage, Neuwied / Kriftel / Berlin: Luchterhand Verlag

**Schott, Thomas (2003):** *Kritik der Erlebnispädagogik.* Würzburg: Ergon Verlag

**Schulze, Gerhard (1992):** *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart.* 1. Auflage, Frankfurt / New York: Campus Verlag

**Schwiersch, Martin (1995):** *Wirkt Erlebnispädagogik? Wirkfaktoren und Wirkmodelle in der Erlebnispädagogik.* In: Kölsch, Hubert (Hrsg.): *Wege Moderner Erlebnispädagogik.* 1. Aufl., S.139-183, München, Fachverlag Dr. Sandmann

**Senninger, Tom (2000):** *Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen: Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb.* Münster: Ökotoxia Verlag

**Specht, Minna (1993):** *Minna Specht. Berichte aus der Odenwaldschule.* In: OSO-Heft 15/1993

**Treptow, Rainer (2001):** *Handlungskompetenz.* In: Otto, Hans-Uwe.; Thiersch, Hans: *Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik.* 2. vollständig neu überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 757-771, Neuwied: Ernst Reinhardt Verlag

**Vernooij, Monika A. (1999):** *Erlebnispädagogik – eine Einführung in die Thematik.* In: *Die neue Sonderschule* 1/1999, S. 15-21

**Witte, Matthias D. (2002):** *Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit : Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernen.* Bonn-Grunwald / Altenmedingen: Verlag „edition erlebnispädagogik“ Lüneburg

**Woodward, Calvin M.:** *The Manual Training School.* Zit. nach Knoll, Michael: Calvin M. Woodward und die Anfänge der Projektmethode: Ein Kapitel aus der amerikanischen Erziehungsgeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1988, S. 501-517

**Ziegenspeck, Jörg (1992):** *Erlebnispädagogik : Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick; Bericht über den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Erlebnispädagogik in der Bundesrepublik Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Lüneburger Anstösse und Projekte; Dokumentation der geleisteten praktischen und theoretischen Arbeit; (1980-1992).* 4. Aufl., Bonn-Grunwald / Lüneburg: Verlag „edition erlebnispädagogik“ Lüneburg

## 6.2 Internetliteratur

**B.A.T. Freizeit-Forschungsinstitut (2000):** *Extremsport als Zeitphänomen. "Xtrem": Jugend zwischen Kick und Kult.* URL: [http://www.bat.de/oneweb/sites/BAT\\_677KXQ.nsf/vwPagesWebLive/627512D5D4C7E93FC1256F9C00475DDB?opendocument&SID=C8CECE40B2E352561B3E7DDA18C3AFE8&DTC=&TMP=1](http://www.bat.de/oneweb/sites/BAT_677KXQ.nsf/vwPagesWebLive/627512D5D4C7E93FC1256F9C00475DDB?opendocument&SID=C8CECE40B2E352561B3E7DDA18C3AFE8&DTC=&TMP=1), (Aufgerufen: 16.05.2006)

**Bundesverband Erlebnispädagogik (2006):** *Mitglieder.* URL: <http://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/pg011.html>, (Aufgerufen: 05.05.2006)

**Fachhochschule München (2006):** *Geschichte der Erlebnispädagogik.*

In: Erlebnispädagogik an der Fachhochschule München. URL:

[http://129.187.84.1/internet/HP/about\\_ep/geschichte.html](http://129.187.84.1/internet/HP/about_ep/geschichte.html), (Aufgerufen: 18.04.2006)

**Philosophisch-Politische Akademie e.V. (2006):** *Minna Specht,*

*Biografisches.* URL: [http://www.philosophisch-politische-](http://www.philosophisch-politische-akademie.de/specht1.html)

[akademie.de/specht1.html](http://www.philosophisch-politische-akademie.de/specht1.html), (Aufgerufen: 19.04.2006)

**Philosophisch-Politische Akademie e.V. (2006):** *Minna Specht, Exil und*

*Neuanfang.* URL: [http://www.philosophisch-politische-](http://www.philosophisch-politische-akademie.de/specht3.html)

[akademie.de/specht3.html](http://www.philosophisch-politische-akademie.de/specht3.html) (Aufgerufen: 19.04.2006)

**Rehm, Michael (2006):** *Was ist „Erlebnispädagogik“?.* In:

Informationsdienst Erlebnispädagogik & Soziale Trainings. Texte.

URL: <http://www.erlebnispaedagogik.de/texte.htm>,

(Aufgerufen: 17.04.2006)

**Schule Schloß Salem (2006):** *Hahn, Kurt.* URL:

<http://www.salemcollege.de>, (Aufgerufen: 06.05.2006)

**Schule Schloß Salem (2006):** *Allgemeines, Geschichte / Kurt Hahn*

*Archiv.* URL: <http://www.salemcollege.de/D3Geschi.htm>,

(Aufgerufen: 06.05.2006)

**The Gordonstoun Association (2003):** *News and Information.*

Bearbeitungsstand: 27.05.2003.

URL: <http://www.gordonstounassociation.org/cgi->

[bin/artman/exec/view.cgi?archive=2&num=68](http://www.gordonstounassociation.org/cgi-bin/artman/exec/view.cgi?archive=2&num=68), (Aufgerufen: 08.05.2006)

**Wikipedia (2006):** *Artikel Aristoteles.* In: Wikipedia, Die freie

Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 21.04.2006. URL:

<http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Aristoteles&oldid=17273801>,

(Aufgerufen: 24.04.2006)

**Wikipedia (2006):** *Artikel Erlebnispädagogik.* In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 14. April 2006. URL: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Erlebnisp%C3%A4dagogik&oldid=17038106>, (Aufgerufen: 17.04.2006)

**Wikipedia (2006):** *Artikel Jean-Jacques Rousseau.* In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 11.04.2006. URL: [http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Jean-Jacques\\_Rousseau&oldid=17313886](http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Jean-Jacques_Rousseau&oldid=17313886), (Aufgerufen: 14.04.2006)

### **6.3 Sonstige Publikationen:**

**Heckenbücker, Peter; Just, Harald (2005):** *Praxisfeld – Erlebnispädagogische Programme e. V..* Bochum