



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

Bachelorthesis

Über kulturelle Bildung zur Dämpfung neuentstehender sozialer
Unsicherheit in der heutigen Risikogesellschaft
Dargestellt am Beispiel der Erlebnispädagogik

vorgelegt von

Jürgen Weissmann

am 22. Februar 2011

Fakultät: Wirtschaft und Soziales

Department: Soziale Arbeit

1. Prüferin: Prof. Dr. Marion Panitzsch-Wiebe
2. Prüfer: Prof. Dr. Harald Ansen

Abstract

Diese Bachelorthesis setzt sich mit der sozialen Unsicherheit und ihrer Entstehung auseinander. Gleichzeitig wird hier aufgezeigt werden, dass kulturelle Bildung im Allgemeinen und hier im engeren Sinne erlebnispädagogische Programme dazu dienen könnten, Menschen bei ihrer Identitätsbildung stabilisierend zu unterstützen und die subjektive Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit zu fördern, um somit letztlich der Entstehung sozialer Unsicherheit entgegen zu wirken. Ebenfalls wird dargestellt werden aus welchen Gründen es besser sein würde, entsprechende Maßnahmen schon im Vorfeld stattfinden zu lassen, also einen entsprechend präventiven Charakter aufweisen sollten. Im Weiteren soll dargestellt werden, dass mit Hilfe erlebnispädagogischer Programme die sozialen und personalen Kompetenzen der Teilnehmer gefördert und dies Auswirkungen auf die Wahrnehmung von sozialer Unsicherheit betroffen zu sein haben kann. Das Ende bildet ein konzeptioneller Teil, in welchem ein Trainingskonzept ausgearbeitet wurde.

Schlagworte

Soziale Unsicherheit, kulturelle Bildung, Erlebnispädagogik, Selbstkonzept, soziale Kompetenzen, personale Kompetenzen, Trainingskonzept, Zielgruppe Jugendliche

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	1
Einleitung	2
1. (Neu)entstehende soziale Unsicherheit	5
1.1. Bedeutungsänderung der Bereiche Erwerbstätigkeit und Freizeit	5
1.2. Individualisierungsprozess	6
1.3. Individualisierung und Entkollektivierung des globalisierten Arbeitsmarktes	9
2. Bildung zur Dämpfung entstehender sozialer Unsicherheit	10
3. Zwischenresümee	13
4. Erlebnispädagogik	14
4.1. Erlebnispädagogik eine handlungsorientierte Methode der Sozialen Arbeit	14
4.2. Handlungsfelder der Erlebnispädagogik	21
4.2.1. Klettern	22
4.2.2. Teamübungen/Problemlöseaufgaben	24
4.2.3. City Bound	26
4.3. Reflexion im Training	29
4.3.1. Mountain speaks for themselves	31
4.3.2. Outward Bound Plus	32
4.3.3. Metaphorisches Modell	34
4.3.4. Verschiedene Arten von Reflexion	35
4.3.5. Prozessbegleitung	37
4.3.6. Transfer in den Alltag	41
5. Konzeption für STEPS	42
5.1. STEPS	42
5.2. Zielgruppe Jugendliche	43
5.3. Kurskonzeption und –design	44
5.4. Ziele und Wirkung	55
6. Resümee	58
Literaturverzeichnis	60
Quellenverzeichnis	64
Abbildungsverzeichnis	65
Tabellenverzeichnis	65
Anhang 1: STEPS – Notfallkarte	I
Eidesstattliche Versicherung	X

Verzeichnis der benutzten Abkürzungen

ALG II	Arbeitslosengeld II
BE	Bundesverband für Individual- und Erlebnispädagogik
gem.	gemeint
n.	nach
SGB	Sozialgesetzbuch
sog.	sogenannte
STEPS	STEPS e.V.
TN	Teilnehmer bzw. Teilnehmerin

VORWORT

Die folgende Ausarbeitung, und die darin liegende Zielsetzung – einer konzeptionellen Ausarbeitung eines Trainings für Jugendliche – entstand aufgrund mehrerer Aspekte während meines Studiums. Während meines Vollzeitpraktikums hatte ich eine Zusatzqualifikation zum Erlebnispädagogen absolviert und in Folge dessen, mit einem Kommilitonen den Verein STEPS e.V. gegründet, welcher erlebnispädagogische Programme in Hamburg anbietet. Ein Ziel, welches ich mit dieser Ausarbeitung verfolge ist, die in meinem Praktikum gesammelten Erfahrungen – im Bereich der Erlebnispädagogik – mit den, durch das Studium gewonnenen Erkenntnissen zu kombinieren und daraus ein Konzept zu entwickeln, das sich nachhaltig mit der Förderung von Jugendlichen, welche kurz vor ihrem Schulabschluss stehen befasst. Die Wahl des Themas wurde von mir indes auch während des Praktikums aufgrund einer Kurssituation getroffen. Dieser Kurs bestand aus Teilnehmern, welche trotz ihres jungen Alters – zwischen 17 und 24 Jahren – bereits ALG II bezogen und in Folge dessen zu einer Aktivierungsmaßnahme das Grone Bildungszentrum Lübeck geschickt wurden. Während dieser Maßnahme wurde von meiner Praktikumeinrichtung eine vierwöchige erlebnispädagogische Einheit, mit je 6-Wochenstunden durchgeführt. Bei der Durchführung des Angebotes wurde ich von Seiten der Teilnehmer immer wieder darauf hingewiesen, dass sie aufgrund ihres schlechten Bildungsabschlusses keine Chancen auf einen Ausbildungsplatz hätten und aus diesem Grund die Bewerbung erst gar nicht versuchen würden. Dieser mangelnde Glaube an die eigene Selbstwirksamkeit und die feststellbaren Defizite im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und der sozialen sowie personalen Kompetenzen einerseits, sowie das Fehlen eines passenden Konzeptes zur angemessenen und professionellen Bearbeitung dieser Problemlagen andererseits, stellen die Grundlagen der vorliegenden Arbeit dar. Dabei wird sich das Konzept jedoch nicht auf die Zielgruppe, der Grone-Schulungsteilnehmer beschränken. Vielmehr soll es ein Konzeptrahmen geschaffen werden, der sich mit der grundlegenden Problematik sozialer Unsicherheit befasst und auf die speziellen Anforderungen, welche mit der Zielgruppe verbunden sind, angepasst werden kann.

EINLEITUNG

Den Menschen steht heutzutage eine Vielzahl an beruflichen Möglichkeiten und Optionen offen. Die Palette der Angebote reicht hierbei von einfachen Fortbildungen und Zusatzqualifikationen für bereits erlernte Berufe, bis hin zu Zweitbildungswegen, in welchen die gängigen Schulabschlüsse nachgeholt werden können. Bei dieser Vielzahl an Möglichkeiten müssen scheinbar nur die entsprechende Entscheidung und Motivation zusammen treffen, um die persönlichen Erfolgchancen zu erhöhen und umzusetzen. Eine etwaig auftretende Arbeitslosigkeit könnte unter diesen Gesichtspunkten dahingehend genutzt werden, die eigene berufliche Orientierung zu erneuern und zu verbessern. Dem entgegen steht eine strukturelle Arbeitslosigkeit, aufgrund derer sich scheinbar jeder, unabhängig seiner beruflichen Bildung oder sozialen Herkunft, mit dem Risiko eines möglichen Arbeitsplatzverlustes konfrontiert sehen könnte. Dennoch scheint bei einer genaueren Betrachtung, dass es Unterschiede in der Wahrnehmung dieser Bedrohung gibt und eine auftretende Arbeitslosigkeit von manchen Menschen besser und schneller überwunden werden kann.

Welche Faktoren führen nun allerdings zu einer Bewertung, dass ein Arbeitsplatzverlust bedrohlich oder vielleicht gar als eine Chance bewertet werden könnte? Welche Auswirkungen hat eine negative Bewertung für den Bereich der Lebensplanung und wie wirkt sich die auf die Persönlichkeit bzw. auf das Selbstkonzept der Betroffenen aus? Welche Rolle spielt dabei die Bildung einer Person und mit welchen Methoden könnte die Soziale Arbeit den Folgen begegnen?

Diese Bachelorthesis wird sich mit dieser neuen sozialen Unsicherheit und ihrer Entstehung auseinandersetzen. Gleichzeitig soll hier versucht werden aufzuzeigen, dass kulturelle Bildung im Allgemeinen und hier im engeren Sinne erlebnispädagogische Programme dazu dienen könnten, Menschen bei ihrer Identitätsbildung stabilisierend zu unterstützen und die subjektive Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit zu fördern, um somit letztlich der Entstehung sozialer Unsicherheit entgegen zu wirken. Ebenfalls soll dargestellt werden aus welchen Gründen es besser sein würde, entsprechende Maßnahmen schon im Vorfeld stattfinden zu lassen, also einen entsprechend präventiven Charakter aufweisen sollten. Im Weiteren soll dargestellt werden, dass mit Hilfe erlebnispädagogischer Pro-

gramme die sozialen und personalen Kompetenzen der TN gefördert und welche Auswirkungen dies auf die Bedrohung von sozialer Unsicherheit betroffen zu sein haben könnte.

Das erste Kapitel der Ausarbeitung wird sich hierbei der Darstellung von der Entstehung sozialer Unsicherheit annehmen. Hierbei wird sich der Fokus auf die folgenden drei Punkte konzentrieren. *Erstens* der Bedeutungsänderung der Bereiche Erwerbstätigkeit und Freizeit und somit der neuen dualen Anforderung an den Erwerbstätigen. *Zweitens* soll der Individualisierungsprozess dargestellt werden und die darin liegende Verantwortung jedes Individuums zu einem individuellen und als gelingend geltenden Lebensentwurf zu gelangen. Als *Drittes* und letztes soll die Individualisierung und Entkollektivierung des globalisierten Arbeitsmarktes aufgezeigt werden und somit die schwindende staatliche Einflussmöglichkeit zum Schutz von Arbeitnehmern.

In Kapitel 2 wird aufgezeigt, aus welchem Grund, Bildung im Allgemeinen und kulturelle Bildung im Besonderen ein wirksames Mittel darstellt, um dieser Entwicklung entgegen zu wirken.

Das dritte Kapitel soll anschließend dazu dienen, die bereits erörterten Aspekte zusammen zu fassen und die Ergebnisse auf das noch folgende zu fokussieren. Es soll im Weiteren auch dazu genutzt deutlich zu machen welcher Anforderung eine pädagogische Maßnahme standhalten müsste um als wirkungsvoll und angemessen gelten zu können.

Das vierte Kapitel nimmt sich der heutigen Erlebnispädagogik an und stellt diese mit ihren Möglichkeiten, Techniken und Verfahren dar. Es kommt hierbei nicht zu einer vollständigen Betrachtung der Erlebnispädagogik, da dies einerseits in anderen Werken zu genüge getan wurde und andererseits den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Vielmehr handelt es sich um eine Wiedergabe der für diese Bearbeitung spezifischen Bereiche und stellt diese mit ihren relevanten Aspekten dar. Dabei wird der Fokus auf die Handlungsfelder Klettern, Problemlöseaufgaben und City Bound gelegt werden. Darüber hinaus wird der Bereich um die Reflexionsmodelle, im Besonderen das Outward Bound Plus und das Metaphorische Modell näher erläutert sowie deren sinnvoller Gebrauch. Ebenfalls soll es zu einer kurzen Betrachtung der spezifischen Eigenheiten sozialer Gruppenarbeit im Allgemeinen und der Erlebnispädagogik im Speziellen kommen. Als letztes wird eine Darstel-

lung der verschiedenen Reflexionsarten, die Besonderheit der Prozessbegleitung während eines Trainings und des Erkenntnistransfers in den Alltag erfolgen.

Das fünfte Kapitel soll dazu herangezogen werden, die Konzeption eines Trainings, welches der gemeinnützige Verein STEPS nutzen kann, auszuarbeiten. Hierbei soll eine kurze Darstellung des Vereins mit dem Fokus auf die Ziele und Zielgruppen vorgenommen werden. Anschließend wird auf Grundlage der bisherigen Erkenntnisse ein Konzept für ein mögliches erlebnispädagogisches Training entwickelt und letztlich eine Darstellung der damit verfolgten Ziele und die Wirksamkeit der Methoden für die Umsetzung erfolgen.

Das sechste Kapitel nimmt sich einer abschließenden Betrachtung an und zieht ein Gesamtresümee über die Ausarbeitung.

1. (NEU)ENTSTEHENDE SOZIALE UNSICHERHEIT

Das folgende Kapitel wird drei Formen möglicher, entstehender sozialer Unsicherheit beschreiben. Dabei wird eine Betrachtung der Bereiche Erwerbstätigkeit und Freizeit vorgenommen werden. Ebenfalls wird dargestellt, welche Bedeutungsänderungen in diesen Bereichen stattgefunden haben und mit welchen Anforderungen dies verbunden ist. Der zweite Teil wird sich der fortschreitenden Individualisierung im Bereich des Lebenslaufes annehmen und aufzeigen wie die oben genannten Bereiche davon betroffen sind. Als Letztes wird dargestellt werden, in wie weit sich die schwindende staatliche Einflussnahme auswirkt und welche Implikationen dies für die Betroffenen mit sich bringt.

1.1 BEDEUTUNGSÄNDERUNG DER BEREICHE ERWERBSTÄTIGKEIT UND FREIZEIT

Mit Beginn der sogenannten Post-Modernen Gesellschaft, in den beginnenden 70er Jahren ist ein Wandel in der Bedeutung der Erwerbstätigkeit festzustellen. Die Erwerbstätigkeit verlor dabei ihre zentrale Bedeutung zur Bildung einer Identität ebenso wie ihre sozialintegrative Bedeutung (vgl. Bönisch, 2008: 235). Ebenfalls fällt im Gegenzug dem Bereich der Freizeit eine immer stärker werdende Bedeutung zu. Die Autoren Hörning und Michailow sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass die integrative Funktion der Erwerbsarbeit somit auf den Bereich von Freizeit und den des Konsums übertragen, und es dabei folglich zu einem Paradox in der Bedeutung von Erwerbsarbeit und Freizeit kommen würde. Einerseits nehme die Bedeutung der Erwerbsarbeit ab, andererseits sei sie zur Existenzsicherung und zur individuellen Partizipation und Integration in die Gesellschaft – in welcher der Konsum als ein integratives Mittel verstanden würde – immer wichtiger (vgl. Hörning/Michailow nach Bönisch, 2008: 236).

Doch was ist die Ursache für die Veränderung im Verständnis der Erwerbsarbeit? Lothar Bönisch spricht in diesem Zusammenhang von einer „biographischen Entwertung der Erwerbsarbeit und [der] Entstrukturierung des Berufes“ (Bönisch, 2008: 235). Zum Einen sei festzustellen, dass die derzeitigen hohen Arbeitslosenquoten strukturellen Ursachen unterliegen. Im Rückschluss dazu biete die Erwerbsarbeit nicht mehr die Sicherheit zur sozialen

Integration. Mögliche Arbeitslosigkeit im Lebensverlauf werde von den Menschen biographisch erfahrbar und die Erwerbsarbeit somit ihrer zentralen Rolle enthoben (vgl. Bönisch, 2008: 235f). Diese beiden Sichtweisen, von der Entwertung der Erwerbsarbeit und der integrativen Funktion des Konsums, birgt ein Risiko für Menschen, die aus strukturellen Gründen arbeitslos werden. Die im SGB II zugesicherten Leistungen, die zur Existenzsicherung ausgelegt sind, reichen zwar zur Sicherung des Lebens der Betroffenen, nicht aber zur Erfüllung, der durch den Konsum vollzogenen sozialen Integration. Das oben genannte biographisch erfahrbare Risiko von Arbeitslosigkeit und dem im darauf folgenden Risiko möglicher, fehlender Partizipation sowie Integration in die Gesellschaft können somit zu einem ersten Moment, bei der Entstehung sozialer Unsicherheit führen.

1.2 INDIVIDUALISIERUNGSPROZESS IM BEREICH DES LEBENSLAUFES

Ein weiterer Aspekt bei der Entstehung sozialer Unsicherheit, der hier erwähnt werden sollte, wäre der Individualisierungsprozess im Kontext des Lebensentwurfes. Matthias Junge folgend, sollte eine Aufteilung des Prozesses in vier Bereiche vorgenommen werden, welche sich in zwei übergeordnete Dimensionen, der strukturellen und der kulturellen Dimension, einteilen lassen würden (vgl. Junge, 2002: 22f). Er verwendet hierbei die Bereiche des Sozialstrukturellen, des Lebenslaufes – strukturelle Dimension –, der Solidarität und den politischen Bereich – kulturelle Dimension. Für die weitere Bearbeitung wird die Individualisierung im Kontext des Lebensentwurfes diskutiert werden und somit ein Fokus auf den zweiten Bereich, der des Lebenslaufes gelegt werden.

Zur Verdeutlichung der Individualisierung des Lebens(ver)laufes, sowie zur Setzung eines vorläufigen Definitionsansatzes sei hier auf ein Zitat nach Matthias Junge verwiesen.

„Schwächer werdende strukturelle Regelungen der Zeitlichkeit des Lebens wie der Lebenslauf oder Vorgaben durch den Sozialstaat führen dazu, dass das Individuum immer weniger auf vorgegebene Muster oder Normierungen zurückgreifen kann und stattdessen auf von ihm selbst entwickelte Orientierungen verwiesen ist. Das Individuum wird so zum Kern der Entwicklung

seines Lebensverlaufes, seiner Identität und seiner privaten Lebensführung“

(Junge, 2002: 63).

Ein auf einer solchen These gegründeter Lebensentwurf schließt einerseits nicht nur die aktive Leistung der Person bei der Erstellung desselben mit ein, sondern weitaus wichtiger wäre hier auch das Fehlen von festen Regeln und Normen festzuhalten, nach dem das Individuum seinen persönlichen Lebensentwurf als gelingend definieren könnte.

Welche Folgen hat aber ein solches Fehlen von Sicherheit bei der Erlangung eines Lebensentwurfes? Um sich einer Antwort dieser Frage anzunähern, muss der Prozess der Individualisierung mit den strukturellen Veränderungen näher beleuchtet werden. Zum einen kann festgestellt werden, dass mit der Betrachtung eines Lebenslaufes eine Erwartung an bestimmte Ereignisse zu einem entsprechenden Lebensalter besteht. Auch die Abfolge der Ereignisse ist in gewisser Weise vorhersehbar. Martin Kohli spricht in diesem Zusammenhang von einer „*Chronologisierung*“ des Lebenslaufes. Das Lebensalter wird somit zur Strukturierung des Lebenslaufes „*Verzeitlichung*“ herangezogen (vgl. Kohli nach Junge, 2002: 66). „Beide Prozesse [gem. sind Chronologisierung/Verzeitlichung] führen gemeinsam zu einer umfassenden Freisetzung des Individuums aus ständischen, lokalen und traditionellen Bindungen (Individualisierung)“ (Junge, 2002: 66). Martin Kohli folgend wäre die Individualisierung eine auf Seiten des Individuums stattfindende Gegenbewegung zur institutionalisierten Standardisierung des Lebenslaufes und somit eine Flexibilisierung desselben (vgl. Kohli nach Junge, 2002: 66). Dies lässt den Rückschluss zu, dass es zu einer Destandardisierung des Lebensverlaufes kommt, ohne dass dabei das tradierte Muster der dreigliedrigen Lebensphasen – Ausbildung, Erwerbsarbeit und Ruhestand (vgl. Bacles/Clemens, 2003: 56) – vollkommen aufgehoben wird.

Sollte nun aber, wie unter Abschnitt 1.1 aufgezeigt, nicht mehr die Erwerbsarbeit als Grundlage zur Identitätsbildung und zur Integration in die Gesellschaft dienen, sondern vielmehr der Bereich der Freizeit und des Konsums, muss eine Betrachtung der privaten Lebensführung erfolgen, die sich fern des noch auf den tradierten Mustern und des institutionalisierten Bereiches des Lebenslaufes bewegt. Eine solche Betrachtung des Lebenslaufes führt zu einer Sichtweise, in der die Gestaltung des Lebenslaufes als eigenständige Leistung der Person zu verstehen wäre. „Die Flexibilisierung des Lebens(ver)laufes hat auch Auswirkungen auf die private Lebensführung durch die Steigerung der Komplexität von

Entscheidungsprozessen. Diese wird einerseits durch eine Pluralisierung privater Lebensformen erzeugt, andererseits ergibt sie sich aus der geringen institutionellen Verfestigung dieser neueren privaten Lebensformen“ (Junge, 2002: 70). Diese Steigerung von Komplexität in den Entscheidungsprozessen und die fehlende äußere Orientierung aufgrund der geringeren institutionellen Verfestigung führen nun aber zu einer Identitätsbildung bzw. zu einem Lebensentwurf, der nicht mehr als stabil, sondern eher als fragil anzusehen wäre und bei dem das Individuum im Moment des Scheiterns eines solchen Lebensentwurfes als selbstverantwortlich anzusehen ist. „Ohne Rückgriff auf gesellschaftliche vorgefertigte Drehbücher entwickelte Identitäten sind fragil. Ihnen mangelt es auf den ersten Blick an Stabilität, Kontinuität und Dauerhaftigkeit. Solche Identitäten aufzubauen ist ein riskanter Prozess. Siebürden dem Individuum die Verantwortung für seine ‚Bastelexistenz‘ (Hitzler/Honer, 1994) auf, ohne ihn mit einer Versicherung auszustatten für den Fall eines Scheiterns der Bastelarbeit“ (in Junge, 2002: 72).

Diese Unsicherheit bei der Erstellung eines Lebensentwurfes und der gleichzeitigen Verantwortungsübertragung an das Individuum erstreckt sich allerdings nicht nur auf den Bereich privater Lebensführung. Vielmehr bedingen sich die beiden Bereiche der privaten Lebensführung und der Erwerbstätigkeit. Diese – von Junge benannten – komplexen Entscheidungsprozesse müssen von den Erwerbstätigen eigenverantwortlich bewältigt werden. Im Kontext der strukturellen Arbeitslosigkeit ist es nahezu eine Selbstverständlichkeit sich zur Sicherung des Arbeitsplatzes entsprechend fortzubilden. Gleichzeitig wird eine gewisse geographische Mobilität erwartet, um bei einem Arbeitsplatzverlust entsprechend ungebunden reagieren und auf ein örtlich weiter entferntes Jobangebot eingehen zu können. „Die Individualisierung der Arbeitsprozesse erfordert die Mobilität, Anpassungsfähigkeit und Verfügbarkeit der Ausführenden. Das ist die konkrete Umsetzung der *Flexibilitätsnorm*“ (Castel, 2005: 60). Diese Erwartung einerseits und die im Bereich der privaten Lebensführung – z.B. die Gründung einer Familie – getroffenen Entscheidungen andererseits können allerdings konträr sein. Gleichzeitig werden diese komplexen Entscheidungen – wie oben angeführt – nicht nur als Leistung von den Menschen erwartet, sondern ihnen eben auch, im Falle eines Misslingens als selbstverantwortet zugeschrieben. „Lebensführung und Lebenslauf in der Risikogesellschaft können nicht vollständig durch Sozialisation

vorbereitet werden, da neue Optionen von den Individuen selbst gestaltet und verantwortet werden müssen“ (Beck/Beck-Gernsheim, 1996).

1.3 INDIVIDUALISIERUNG UND ENTKOLLEKTIVIERUNG DES GLOBALISIERTEN ARBEITSMARKTES

Einen anderen Aspekt der Individualisierung beschreibt der oben bereits angeführte Robert Castel in seinem Werk „Die Stärkung des Sozialen“ (Castel, 2005). In diesem Zusammenhang spricht Castel von einem Prozess der Individualisierung und der Entkollektivierung im Bereich der Erwerbsarbeit.

Aufgrund der seit den siebziger Jahren voranschreitenden Globalisierung, sei der Einfluss des Staates auf die Wirtschaft immer geringer vorhanden. Einerseits fiele die Steuerung des Arbeitsmarktes somit verstärkt in die Hände der Unternehmen und die staatliche Schutzfunktion andererseits schwinde weiter (vgl. Castel, 2005: 56f). Gleichzeitig – so Castel – verringere sich auch der Einfluss der Gewerkschaften zur Interessenvertretung der Arbeitnehmer. Die Sicherung des Arbeitsplatzes wird durch eine solche Perspektive verstärkt an das Individuum übertragen.

Dies hätte allerdings zur Folge, dass die Homogenität innerhalb einer Berufsgruppe immer weiter zurückgehe und somit eine Ungleichheit innerhalb Gleicher entstehe, was letztlich eine Entstehung von Konkurrenz, der in den Berufsgruppen beteiligten Menschen nach sich ziehen würde (vgl. Castel, 2005: 58f). Dieser Prozess von Entkollektivierung der einzelnen Berufsgruppen führe im Weiteren nun zu einer individualisierten Sicht auf den Arbeitnehmer und schreibe diesem im Rückschluss darauf wieder die Verantwortung für seine berufliche Biografie zu. „Jeder einzelne ist für die Unwägbarkeiten seiner nunmehr diskontinuierlichen beruflichen Entwicklung verantwortlich, muss Entscheidungen treffen, sich rechtzeitig weiterbilden“ (Castel, 2005: 61).

Die Folgen, mit denen sich der Einzelne konfrontiert sieht, seien allerdings für diejenigen, die zur Absicherung ihres Lebens nicht mit ausreichend ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital ausgestattet wären am größten, da sie gerade auf die kollektive Unterstützung angewiesen seien. Hier bestünde ein deutlich erhöhtes Risiko der sozialen Ausgrenzung (vgl. Castel, 2005: 64ff).

2. BILDUNG ZUR DÄMPFUNG ENTSTEHENDER SOZIALER UNSICHERHEIT

Eine Trennung der beiden Lebensbereiche, private Lebensführung und Erwerbstätigkeit, scheint unter den beiden Aspekten der Individualisierung nicht möglich zu sein, da beide Bereiche wechselseitig, sowie strukturell aneinander gekoppelt sind. Zwar kommt es zu einer immer stärker werdenden Bedeutung des Bereiches der privaten Lebensführung, dennoch muss der Bereich der Erwerbsarbeit erfolgreich bewältigt werden, um ein Gelingen der privaten Lebensführung zu ermöglichen. Die Erstellung eines Lebensentwurfes, sei es im Bereich der privaten Lebensführung oder der beruflichen Biografie, ist dabei als aktive Leistung der Person anzusehen, die im Falle eines Scheiterns der Person in Verantwortung gestellt wird. Gleichzeitig gibt es, aufgrund der geringer werdenden institutionellen Verfestigung, sowie der geringeren Bedeutung der tradierten Muster im Bereich der Gestaltung eines Lebensentwurfes keine absolute Sicherheit auf Richtigkeit bei der Entscheidungsfindung. Diese Unsicherheit trifft dabei jede gesellschaftliche Schicht.

Jedoch scheint es Bevölkerungsschichten, die über eine schlechtere *Kapitalkonfiguration*¹ verfügen, verstärkt zu treffen (vgl. Castel, 2005: 64ff). Akkumuliertes ökonomisches Kapital, das zur Überbrückung einer auftretenden Arbeitslosigkeit genutzt werden könnte, um weiterhin erfolgreich im Bereich der privaten Lebensführung zu agieren und an sozialen sowie kulturellen Bereichen partizipieren zu können, ist letztlich abhängig von der vorangegangenen Erwerbssituation und den daraus erzielten Einkünften. Dies setzt jedoch ein entsprechendes kulturelles Kapital oder anders ausgedrückt eine entsprechende Bildung und den damit verbundenen Bildungsabschlüssen voraus. Zieht man jedoch die aktuellen Dis-

¹ Die Kapitalkonfiguration wird hier auf den Kapitalbegriff nach Bourdieu bezogen (Bourdieu 1997). Dieser Begriff der Kapitalien beinhaltet den von Marx verwendeten Begriff des ökonomischen Kapitals und erweitert diesen jedoch um das soziale Kapital, z.B. soziale Kontakte über Vereine, Eliteclubs und sonstige Interessengemeinschaften und die in diesem Zusammenhang entstehende Beziehungsarbeit, sowie das kulturelle Kapital, welches sich in drei Bereiche aufteilt. 1. institutionalisiertes Kulturkapital, z.B. Zeugnisse, Amts- und Würdentitel. 2. objektiviertes Kulturkapital, z.B. Gemälde und Literatur. 3. inkorporiertes Kulturkapital, bedeutet die Gesamtheit der frühen Sozialisation – der Theorie Bourdieus entsprechend der Habitualisierung – im Bereich der Regel-, Verhaltens- und Wertevorstellung des eigenen sozialen Milieus, sowie erlerntes Wissen z.B. durch Lebenserfahrungen oder Bildungsinstitutionen (vgl. Bourdieu 1997: 49ff).

kussionen zur Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem hinzu (vgl. Klemm/Rolff, 2002; Deutsches PISA-Konsortium², 2001), kommt es hier zu einer Benachteiligung sozialschwacher Bevölkerungsschichten, was sich letztlich in den Feldern der zu erreichenden Erwerbstätigkeit niederschlägt. Hinzu kommt dass im Bereich der Bildung auch die informelle Bildung einen nicht zu unterschätzenden Anteil besitzt. Seien es Informationen zu Arbeitsmöglichkeiten oder auch der Bereich anderer Lebensformen, so ist auch hier ein Blick auf das soziale Kapital und somit auf das soziale Netz einer Person zu richten. Gerade sozialschwache Familien, die nach Bourdieu nicht über eine ausreichende Menge an Kapitalien (ökonomisches, kulturelles Kapital) verfügen, sind in der Regel für sozialstarke Menschen, mit einer zureichenden Kapitalkonfiguration, eher unattraktive Austauschpartner (Bourdieu, 1997: 52ff u. 70ff; s. hierzu auch Staub-Bernasconi, 2002). Dieser Zustand wird im Weiteren noch durch die Problematik der sozialen Segregation verschärft. Studien zur sozialen Segregation in den Großstädten Deutschlands und der in diesem Zusammenhang durchgeführten Sozialraumanalysen spiegeln sehr eindeutig die sozialräumliche Abgrenzung unterschiedlicher sozialer Milieus in deutschen Städten wieder (vgl. Urban/Weiser, 2006: 20f). Ein Informationsfluss oder die Bildung sozialer Kontakte – z.B. in Form einer nachbarschaftlichen Hilfe –, die eine stärkere Sicherheit bedeuten würde, außerhalb des eigenen sozialen Milieus wird durch diese sozialräumliche Abgrenzung weiter erschwert bzw. nahezu unmöglich.

In diesem Zusammenhang erscheint ebenfalls der Einstieg bzw. der Schwellenübergang von Schule und Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit von besonderer Bedeutung. Für eine erfolgreiche Bewältigung dieser Schwelle ist, neben einem erfolgreichen bestandenen Schulabschluss, eine steigende Anforderung und Fokussierung auf soziale und personale Kompetenzen, wie bspw. Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit festzustellen (vgl. Grunert, 2005: 77). Der Autor Walter R. Heinz geht in seiner Ausarbeitung „Jugend, Ausbildung und Beruf“ weiter und bezieht sich hierbei auf die berufliche Sozialisation, in welcher im Laufe der Ausbildung wichtige soziale Kompetenzen nicht nur gefordert, sondern vielmehr auch durch die Ausbildung vermittelt werden. Dies sei jedoch, im Sinne der Inte-

² Die Literaturrecherche für diese Ausarbeitung wurde bis zum Zeitpunkt Oktober 2010 durchgeführt. Nachfolgende Quellen sind aus diesem Grund nicht mehr in diese Ausarbeitung eingeflossen. Lediglich eine Aktualisierung der Onlineinhalte wurde bei Bedarf durchgeführt.

raktionstheorie von „einem Wechselspiel zwischen individuellen Ansprüchen, Eigenleistung und förderlichen Lernumständen, die Selbstgestaltung ermögliche“ (Heinz, 2002: 598) abhängig. Somit würde „in der Sozialisation durch Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen [...] nicht nur fachliches Können und Wissen angeeignet, sondern auch soziale Handlungskompetenzen und Bausteine für die Identitätsgestaltung“ (ebd.). Ein misslingender Einstieg bzw. Übergang von der Schule in die Bereiche Ausbildung und Erwerbstätigkeit hätte in diesem Zusammenhang immer auch Sozialisationsdefizite zur Folge und würde sich auf die weitere berufliche Sozialisation, letztlich auf den weiteren Lebensverlauf auswirken. „Daher können berufliche Diskontinuitäten als biographische Krise, als Erwerbsbruch erlebt werden, mit Phasen von Orientierungslosigkeit und sozialem Ausschluss einhergehen und keineswegs als Chance für eine Umorientierung gelten. Daher ergibt sich die Forderung [...] prekäre Übergänge durch Sozialisations- und Qualifizierungsangebote zu begleiten, die Jugendliche und junge Erwachsene auf die Bewältigung von Übergangsrisiken vorbereiten“ (Heinz, 2002: 600).

3. ZWISCHENRESÜMEE

Die aufgeführten Aspekte, die zur Entstehung sozialer Unsicherheit führen können, lassen den Rückschluss zu, dass absolute Sicherheit in einem Sozialstaat, der die persönliche Freiheit eines Individuums fördert, aber auch fordert, nicht gewährleistet werden kann. So birgt die unter dem Aspekt der Individualisierung angeführte Problematik einerseits schon einen Moment der Entstehung von sozialer Unsicherheit im Bezug auf die Gestaltung eines als stabil zu bezeichnenden Lebensentwurfs. Andererseits wird bei der Betrachtung der beiden Bereiche, privater Lebensführung und Erwerbstätigkeit, ebenfalls deutlich, dass eine Trennung dieser Bereiche, aufgrund ihrer wechselseitigen Bedingtheit nicht möglich ist. Vielmehr kann von einem zweigeteilten Arbeitsfeld gesprochen werden, das, um zu einer stabilen Identitätsbildung und somit zu einer sozialen Sicherheit zu gelangen, von den einzelnen Akteuren erfolgreich bewältigt werden muss. Das Gelingen ist hierbei maßgeblich von der Bildung des Einzelnen abhängig. Dabei scheint die institutionelle Bildung ein maßgeblicher Aspekt für den Bereich der Erwerbschancen und somit auch für die Partizipation und Integration in die Gesellschaft zu sein. Andererseits darf unter Berücksichtigung struktureller Arbeitslosigkeit, den steigenden Anforderungen an die Erwerbstätigen und fortschreitender Individualisierung, die kulturelle Bildung nicht unberücksichtigt bleiben. Biographisch erfahrbare Arbeitslosigkeit und die durch diese und die Individualisierung entstehenden fragilen Identitätsbildungen müssen hier ebenfalls Beachtung finden. Eine nach den Aspekten der ganzheitlichen und an der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit muss sich, um einen möglichst gelingenden Alltag der Betroffenen herzustellen, auch der Stabilisierung des Selbstkonzeptes und der Identitätsbildung annehmen. Dabei sollte sie einen möglichst präventiven Charakter aufweisen, um bereits vor der Entstehung instabiler Identitäten zu agieren. Folglich sollte sie zwei verschiedene Anforderungen erfüllen. Erstens sollte sie die Chance für einen gelingenden Einstieg in die Erwerbsbiographie leisten und demnach die Chancen zur Bewältigung der Übergangshürde Schule und Ausbildung erhöhen. Zweitens sollte sie nachhaltige, stärkende Wirkung auf das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit besitzen.

In der nachfolgenden Arbeit wird ein erlebnispädagogisches Konzept entwickelt werden, welches sich diesen Anforderungen annehmen wird.

4. ERLEBNISPÄDAGOGIK

Das folgende Kapitel wird der modernen Erlebnispädagogik gewidmet. Bei der Darstellung wird nicht versucht werden, dem gesamten Bereich der Erlebnispädagogik, mit all seinen geschichtlichen Wurzeln, noch seiner aktuellen Bereiche gerecht zu werden. Vielmehr wird eine Einführung in die für diese Ausarbeitung notwendigen Bereiche erfolgen. So wird im ersten Teil dieses Kapitels eine der möglichen Definitionen zu Erlebnispädagogik dargestellt und im Einzelnen schrittweise erläutert. Der zweite Teil wird die Handlungsfelder der Erlebnispädagogik darlegen und dabei einen Fokus auf die drei, für diese Ausarbeitung relevanten Aktionsformen setzen. Darauf folgend wird eine Darstellung der Reflexionsmethoden vorgenommen, welchen Stellenwert diese in einem Training innehaben sollten und welche grundlegenden Arten von Reflexion existieren. Ebenfalls soll in diesem Teil die Rolle des Trainers geklärt werden. Der letzte Teil dieses Kapitels soll den Bereich des Erkenntnistransfers vermitteln und aufzeigen welche Möglichkeiten es gibt die gewonnen Erkenntnisse in den Alltag der TN zu übertragen.

4.1 ERLEBNISPÄDAGOGIK ALS HANLUNGSORIENTIERTE METHODE SOZIALER ARBEIT

Um hier im Folgenden die Erlebnispädagogik und die Möglichkeiten, welche sich bei der Förderung eines stabilen Selbstkonzeptes und der Identitätsbildung ergeben, darstellen zu können, soll an dieser Stelle erst einmal ein Definitionsversuch vorgenommen werden. In der Fachliteratur scheint es hierbei zwei unterschiedliche Herangehensweisen zu geben. Eine ist der Versuch auf eine feste Definition zu verzichten und Erlebnispädagogik durch ihre Eigenschaften zu beschreiben. (vgl. Schad/Michl, 2004: 23) Für die weitere Bearbeitung scheint es jedoch unerlässlich, eine Begriffsbestimmung vorzunehmen und ein Definitionsansatz darzulegen. Eine mögliche Definition und Begriffsbestimmung, welche hier verwendet werden soll, ist die aus dem Werk „erleben und lernen“ von Heckmair und Michl (2008).

Erlebnispädagogik ist demnach „eine handlungsorientierte Methode, in der durch Gemeinschaft und Erlebnisse in naturnahen oder pädagogisch unerschlossenen Räumen neue Raum- und Zeitperspektiven erschlossen werden, die einem pädagogischen Zweck dienen“

(Heckmair/Michl, 2008: 115). Der Begriff der Erlebnispädagogik wird wie folgt bestimmt: „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“ (ebd.).

Der folgende Abschnitt soll dazu dienen, die in der Definition genannten Begriffe und ihre Funktion näher zu erläutern.

Bei der Betrachtung des Begriffes „Erlebnispädagogik“ muss, um einen Einstieg in die Definition vorzunehmen, zuerst der Begriff Erlebnis genauer erläutert werden. Die zu beantwortenden Fragen wären in diesem Falle: 1. Was sind eigentlich Erlebnisse und 2. Welche können für eine pädagogische Arbeit verwendet werden. Jäger und Kuckhermann beschreiben Erlebnisse grundlegend wie folgt: „Erlebnisse sind unvermeidlich, sie begleiten jede Wahrnehmung und jedes Handeln“ (Jäger/Kuckhermann, 2000: 17). Der Soziologe Gerhard Schulz verweist weitergehend darauf hin, dass „äußere Ereignisse [...] immer erst durch die Integration in ein schon vorhandenen subjektiven Kontext zum Erlebnis [werden]. Es besteht also eine Interaktion zwischen Situation und Subjekt“ (zit. in Heckmair/Michl, 2008: 108). Erlebnisse werden demnach nur durch ein aktiv handelndes Subjekt erlebt bzw. geschaffen. Wenn nun aber jede Handlung in Erlebnissen mündet, muss weiterhin – wie oben bereits angeführt – geklärt sein, welche Erlebnisse pädagogisch genutzt werden können, um von einem Lernprozess bzw. von Erfahrungslernen zu sprechen. Um mit den oben genannten Autoren weiter zu argumentieren, münden für Jäger und Kuckhermann nur jene Erlebnisse überhaupt in Erfahrungen, die zu bleibenden Konsequenzen in dem Handeln und Verstehen führten und sich somit zu Erfahrungen verdichten würden (vgl. Jäger/Kuckhermann, 2000: 17). Weiterhin heben die Autoren und auch Schulz hervor, dass erst durch eine Reflexion des Erlebten der eigentliche Lernprozess einsetzt und es zur Verfestigung der Erkenntnisse kommt (vgl. ebd.; Schulz in Heckmair/Michl, 2008: 108). „In der Interpretation und Reflexion wird Mögliches, werden Veränderungspotentiale sichtbar“ (Jäger/Kuckhermann, 2000: 17). Als letzten hier genannten Punkt heben die Autoren Heckmair und Michl noch hervor, dass Erlebnisse und Alltag eine gewisse Unvereinbarkeit besitzen (vgl. Heckmair/Michl, 2008: 115). Ein Erlebnis, welches als Bedeutend angesehen wird und Einfluss auf das weitere Verhalten hat, muss somit außerhalb des alltäglichen stattfinden. Zusammenfassend können Erlebnisse, welche

von der Erlebnispädagogik gesucht werden, als etwas beschrieben werden das außerhalb des Alltags stattfindet und das etwas Neues und Unbekanntes mit sich bringt. Diese darin liegende Erfahrung kann sich im Weiteren durch den Einbezug einer Reflexion auf unser Verhalten auswirken.

Ein anderer Aspekt von Erlebnissen sollte an dieser Stelle jedoch auch noch eingebracht werden. Erlebnisse, welche im Leben von den TN als bedeutend eingestuft werden, können positive und gewinnbringende Erfahrungen nach sich ziehen. Ebenso besitzen sie jedoch auch das Potential negative Erfahrungen zu produzieren, wenn bspw. Aktionen die TN überfordern oder in Panik versetzen. Die genaue Abstimmung der Aktionen auf die Ressourcen und Fähigkeiten der TN ist dabei entscheidend. Das Zonenmodell, wie in Abb. 1 dargestellt bietet eine gute Veranschaulichung, in welchem Rahmen die Aktionen stattfinden sollten. Das Modell beinhaltet grundlegend folgende drei Zonen: 1. Die Komfortzone, 2. Die Wachstumszone und 3. Die Panikzone. Die *Komfortzone* stellt den Alltag der TN dar. Die Anforderungen welche diese Zonen an die TN stellt, stellen keine Herausforderung bei ihrer Bewältigung dar. Diese Zone steht für Sicherheit, Geborgenheit und Bequemlichkeit. Die *Wachstumszone* ist die Zone, in welcher die erlebnispädagogischen Aktionen stattfinden sollten. Diese Zone stellt Herausforderungen an die TN. Die Anforderungen sind dabei nicht alltäglich. Ihre Bewältigung erfordert ein gewisses Risiko. Neue und bislang unbekannte Verhaltensweisen müssen für die Bewältigung erlernt werden. Die dritte Zone ist die *Panikzone*. Werden TN in diese Zone gebracht, ist es ihnen nicht mehr möglich über sich selbst zu bestimmen. Die Anforderungen die hierbei gestellt werden überfordern die TN und ein Lernen ist nicht mehr möglich. In dieser Zone besteht die Gefahr einer physischen oder psychischen Beeinträchtigung der TN. (vgl. Michl, 2009: 40f)

Bei angepassten Aktionen sollten sich die TN immer zwischen der Komfortzone und der Wachstumszone bewegen. Die Herausforderungen können dabei immer weiter erhöht werden, da eine erfolgreiche Bewältigung einer Herausforderung ein Wachstum der Komfortzone nach sich zieht und somit den Bereich der Wachstumszone erweitert.

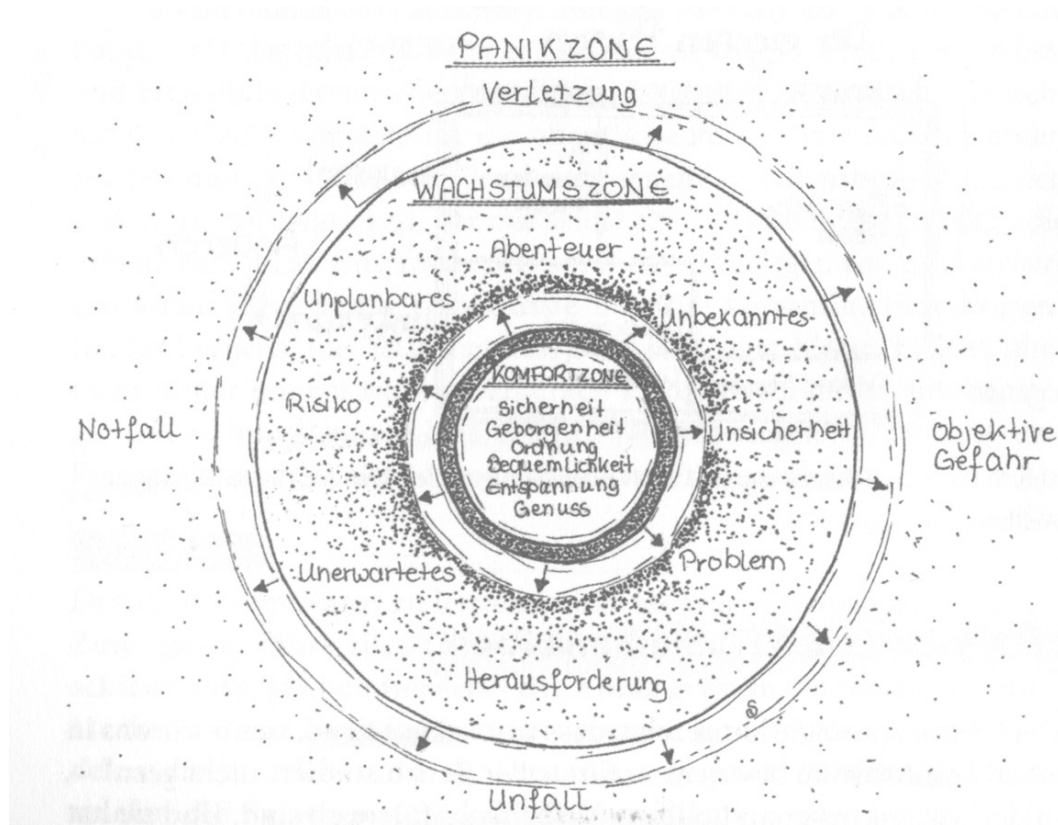


Abb. 1 Lernzonenmodell (Michl, 2009: S.40)

Durch diese Sicht auf Erlebnisse wird ein anderer Bereich der oben dargestellten Definition angesprochen. Wenn Erlebnisse in einem nicht alltäglichen Raum stattfinden so muss der Raum definiert werden, in welchem die Angebote stattfinden. Aus den Ursprüngen der Erlebnistherapie wurde der naturnahe Raum bzw. die pädagogische Provinz (vgl. Lausberg, 2007) als der Raum für erlebnispädagogische Aktionen in die modernen Formen der Erlebnispädagogik übernommen. Der naturnahe Raum ist dabei nicht lediglich als Mittel zum Zweck zu verstehen. Vielmehr wird er als konstitutiver Moment, mit seiner *heilsamen Wirkung*³ genutzt. Dabei werden die Naturräume bewusst so ausgewählt, dass Erlebnisse, welche wie oben beschrieben fern des Alltags stattfinden sollen, ermöglicht werden.

Ein weiterer Raum der modernen Erlebnispädagogik ist der sogenannte pädagogisch unerschlossene Raum. Darunter ist die (Groß-)Stadt zu verstehen, welche als Erlebnisraum genutzt wird. Das Besondere des sogenannten City Bound ist dabei, „dass das Lernfeld meist dem Lebensbereich der TeilnehmerInnen entspricht und so ganz nahe an ihrer eigent-

³ Vgl. hierzu im Besonderen das Werk von Henry D. Thoreau „Walden“ (2009)

lichen Erfahrungswelt anknüpft“ (Deubzer/Feige, 2004: 13). Innerhalb der im städtischen Bereich stattfindenden Programme sollen den TN neue Wege und Möglichkeiten der Nutzung ihres Lebensbereiches angeboten werden. Diese Möglichkeit der kreativen Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensbereich und seinen Anwohnern besitzt eine fördernde Wirkung auf die Identitätsbildung (vgl. Deubzer/Feige, 2004: 14).

Die Gruppen und somit die Gruppenarbeit, in welchen die meisten Aktionen⁴ erlebnispädagogischer Anbieter stattfinden, kann als ein weiterer zentraler Moment angeführt werden. Dabei sollen die Gruppenimmanenten Potenziale genutzt werden. Es soll hierbei zu einer Reihe von emergenten Gruppenphänomenen kommen (vgl. Skrobanek, 2004: 61). Dem Autor weiter folgend würden sich bei intensiven „face-to-face“ Interaktionen folgende strukturellen Merkmale innerhalb der Gruppe ergeben:

- „Gemeinsame Motivation,
- Einstellungen,
- Ein mehr oder weniger elaboriertes System gemeinsamer sozialer Normen, mittels derer das Verhalten generell und die zwischenmenschlichen Beziehungen der Gruppenmitglieder geregelt werden,
- Rollen- und die dementsprechenden Erwartungsstrukturen,
- Kommunikationsmuster und -strukturen, die eine auf Dauer angelegte Interaktion befördern, Gefühle der Gruppenzugehörigkeit („Wir-Gefühl“) und ein Verständnis von Nichtzugehörigkeit und schließlich
- Gemeinsame Deutungs- und Interpretationsmuster sozialer Situationen“ (Schäfer nach Skrobanek, 2004: 61)

Diese oben beschriebenen Strukturen werden durch unterschiedliche Reflexionsmethoden⁵, welche in den letzten Jahren innerhalb der Erlebnispädagogik entwickelt wurden, mit den TN reflektiert. Diese, wie weiter oben über Erlebnisse und die Notwendigkeit der Reflexi-

⁴ Eine neuere Entwicklung innerhalb der erlebnispädagogischen Anbietern zeigt auf, dass auch die Jugendhilfe im Bereich der Hilfen zur Erziehung, im Besonderen die intensivpädagogische Einzelbetreuung gem. §35 SGB VIII einen wachsenden Bedarf für Jugendliche, welche aus anderen Angeboten entfernt werden mussten, vorweist (vgl. dazu auch. Heckmair/Michl 2008: 141; Fischer/Ziegenspeck 2008: 272 u. 276).

⁵ Über die Notwendigkeit der Reflexion und die verschiedenen Reflexionsmethoden, welche die Erlebnispädagogik über die Jahre entwickelt hat, wird im Abschnitt 4.2 näher erläutert und dargestellt werden.

on zur Erkenntnisgewinnung beschriebene, pädagogische Arbeit ermöglicht es folglich, den TN solcher Angebote, welche durch die verschiedenen Aktivitäten zur Zusammenarbeit in ihrer Gruppe motiviert werden, neue Verhaltensweisen zu erlernen und somit die sozialen und personalen Kompetenzen zu erweitern.

Die Handlungsorientierung in der Erlebnispädagogik stellt die methodische Grundlage der Erlebnispädagogik dar. Grundlagen hierfür waren schon in den ersten Entwürfen von Kurt Hahns „Erlebnistherapie“ gegeben. So wurde damals wie heute auf Rousseau und sein Werk „Émile“ verwiesen und dem darin liegenden Gedanken, dass Menschen durch eigenes Handeln, nicht aber durch Belehrung mit Worten lernen sollen. So ist denn auch der Aufruf an die Lehrer zu verstehen: „Und denkt daran, daß ihr in allen Fächern mehr durch Handlungen als durch Worte belehren müßt. Denn Kinder vergessen leicht was sie gesagt und was man ihnen gesagt hat, aber nicht was sie getan haben und was man ihnen tat“ (Rousseau, 1975: 80). Die Erkenntnis, welche Rousseau schon im Jahr 1762 hatte, wurde von Kurt Hahn aufgegriffen und bis in die moderne Erlebnispädagogik übertragen. Mit der Grundhaltung nicht nur durch Worte belehren zu wollen, wird den TN eine Basis des eigenen Bewährens bzw. des Scheiterns geschaffen. Die Situationen sind dabei so ausgelegt, dass immer ein direkter Rückschluss zum eigenen Verhalten möglich ist – eine sog. Learning-by-doing Situation. Somit wird ein Raum geöffnet, in welchem sich die TN versuchen können. Versuch und Irrtum sind im Gegensatz zum Alltag möglich, da keine direkten Konsequenzen für den Alltag entstehen. Vielmehr kann auch bei einem misslingenden Versuch die Erkenntnis über ungünstige Verhaltensweisen gewonnen werden.

Auf welche Verhaltensweisen kann die Erlebnispädagogik nun aber einwirken? Oder anders ausgedrückt: Welchen pädagogischen Zweck kann sie leisten?

In dem Buch „Erleben und Lernen“ wird hierzu eine sehr anschauliche Aufteilung in einzelne Dimensionen des Lernens vorgenommen. Die Autoren unterscheiden hierbei zwischen folgenden Dimensionen⁶:

⁶ Die Darstellung der Dimensionen ist nicht vollständig. Es wurde ein Fokus bei der Darstellung auf die für diese Arbeit notwendigen Dimensionen vorgenommen. Die religiöse und therapeutische Dimension des Lernens wurden dabei ausgelassen.

1. Die anthropologische Dimension, welche den Bereich der Identitätsbildung umfasst. Den TN wird es bspw. durch Kletteraktionen ermöglicht eigene Grenzen zu erfahren. Dabei wird es ihnen möglich die eigene Wirksamkeit wahrzunehmen. Diese kann sowohl höher oder niedriger als vermutet sein. Eine zutreffendere Einschätzung der eigenen Wirksamkeit ist dadurch möglich. Das Lernziel innerhalb dieser Dimension ist somit die Abgrenzung der eigenen Identität zur Außenwelt und somit die Förderung und Stabilisierung des Selbstbildes.

2. Die soziale Dimension, bezieht sich auf das Lernen in Gruppen. Es soll den TN durch bspw. Interaktionsübungen ermöglicht werden, ihre sozialen und personalen Kompetenzen zu erweitern. Durch die Einbindung von Reflexionseinheiten werden die TN dazu angeleitet, die Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder und ihre eigenen Verhaltensweisen zu reflektieren und auf günstige bzw. ungünstige Muster hin zu überprüfen und sich darüber auszutauschen. Durch den Abgleich von Fremd- und Selbstbild wird somit die Schaffung eines differenzierteren Selbstbildes ermöglicht.

3. Die Umwelt als Lerndimension. Die meisten erlebnispädagogischen Angebote finden immer noch im naturnahen Raum statt. Viele Aktionsformen bedienen sich hierbei einer natursportlichen Grundlage (vgl. Heckmair/Michl, 2008: 236ff). Den TN wird durch den Umgang mit der Natur vermittelt, welchen Mehrwert Natur besitzen kann und wie mit ihr nachhaltig umzugehen wäre. „Nur wer den Wert der Natur am eigenen Leib erfährt, nur wer sie schätzt, schützt sie auch“ (Heckmair/Michl, 2008: 127).

4. Die Dimension der Charaktererziehung. Unter dieser Dimension ist die Verbindung der drei oben genannten Dimensionen zu verstehen. Den TN wird ein Lernraum eröffnet, in welchem sie ganzheitlich angesprochen werden. Das Lernfeld stellt dabei die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, den anderen Gruppenmitgliedern und der Umwelt dar. Heckmair und Michl verwenden zur Veranschaulichung hierzu das Bild von Kopf, Herz und Hand, mittels derer das Lernen geschieht (vgl. Heckmair/Michl, 2008: 127). Der Kopf steht hierbei für die kognitiven Fähigkeiten, welche von den Aktionen gefordert werden, „also Zusammenhänge erkennen, Wissen erwerben, Informationen verarbeiten“ (Heckmair/Michl, 2008: 127). Das Herz steht für die sinnlichen Erfahrungen, die im Umgang mit der Umwelt und Mitmenschen zustande kommen. Die Hand steht für das Handeln, welches

– wie bereits bei der Handlungsorientierung angezeigt wurde – im Mittelpunkt der Erlebnispädagogik verankert ist. (vgl. Heckmair/Michl, 2008: 124ff)

Eine andere bzw. weitere Dimension des Lernens, welche von Michael Galuske herausgearbeitet wurde, ist die sachliche Dimension. Hierunter wird das Wissen gefasst, welches für die Durchführung der Aktionen notwendig war. Beim Klettern wären hier bspw. die notwendigen Knoten zu verstehen (vgl. Galuske, 2007: 246). Ein Aspekt scheint, unter Berücksichtigung der verschiedenen Aktionen jedoch auch hier nicht berücksichtigt worden zu sein. So wird bspw. bei einer Floßfahrt den TN, sollten diese für ihre Verpflegung selbst verantwortlich sein, auch der Bereich alltagspraktischer Lerninhalte eröffnet. Eine Erweiterung des Verständnisses der sachlichen Dimension um diesen Aspekt scheint folglich sinnvoll.

4.2 HANDLUNGSFELDER DER ERLEBNISPÄDAGOGIK

Seit den Anfängen der Erlebnispädagogik bis zum heutigen Zeitpunkt sind eine Vielzahl an möglichen Aktivitäten bzw. Handlungsfelder entstanden. Waren es zu Anfang lediglich die vier, auf die Verfallserscheinungen angepassten Elemente der Erlebnistherapie: 1. das körperliche Training, 2. das Projekt, 3. die Expedition und 4. der Rettungsdienst (vgl. Lausberg, 2007: 78ff), so wurden bis zum heutigen Zeitpunkt viele neue Bereiche hinzu gewonnen. Eine gute Übersicht hierzu bietet die tabellarische Darstellung von Heckmair und Michl (vgl. Heckmair/Michl, 2008: 236ff).

Da diese Ausarbeitung jedoch das Ziel eines konzeptionellen Kursdesigns⁷ für den Verein STEPS verfolgt, ist eine Sichtung der Arbeitsbereiche des Vereins an dieser Stelle sinnvoll. Bei der Betrachtung der Webpräsenz⁸ des Vereines werden unter der Rubrik Angebote die möglichen Aktivitäten dargestellt. Folgende vier Bereiche werden hierbei aufgeführt: 1. Klettern 2. Teamübungen/Problemlöseaufgaben⁹ 3. City Bound und 4. Geocaching. Nach Auffassung des Autors ist der Punkt Geocaching den bereits angeführten Punkten der

⁷ Die Begriffe Kurs und Training werden in der weiteren Ausarbeitung synonym verwendet.

⁸ Vgl. http://www.steps-training.de/?page_id=45 vom 20.01.2011

⁹ Im folgenden werden die Ausdrücke: Teamübungen, Initiativübungen, kooperative Abenteuerspiele sowie Problemlöseaufgaben synonym verwendet.

Teamübungen und City Bound zu subsumieren, da diese Aktionsform zumeist in Verbindung mit ihnen genutzt wird. Diese Auffassung scheint zumindest für den herausfordernden Charakter, welcher im Passantenkontakt (s. Abschnitt 4.2.3) und der zu lösenden Aufgaben (siehe Teamübungen / Problemlöseaufgaben Abschnitt 4.2.2) liegt zu gelten. Die Möglichkeiten, welche im Bereich der Orientierung liegen, sollen an dieser Stelle nicht ungeachtet bleiben. Sie erscheinen jedoch bei den in dieser Ausarbeitung verfolgten Zielen eher ungeeignet und deshalb vernachlässigbar. Aus diesem Grund soll im weiteren Verlauf eine Fokussierung auf die Bereiche des Kletterns, der Teamübungen und des City Bound stattfinden.

4.2.1 KLETTERN

Beim Klettern¹⁰ soll es TN möglich werden eigene Grenzen zu erfahren bzw. diese ebenfalls zu überwinden. Die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten sind hierbei: „Mut, Vertrauen und Verantwortungsbewusstsein [...]“ (Heckmair/Michl, 2008: 236), und auch „Überwindung, Entscheidungen treffen, Herausforderungen annehmen, Risiko abschätzen, [...] Verantwortung als Sichernder und Selbstverantwortung bei der Selbstsicherung, Körperwahrnehmung, Unterstützung und Abhängigkeit, Kommunikation [und] Kooperation“ (Heckmair/Michl, 2008: 240). Grundlegend kann im Bereich des Kletterns zwischen zwei Kategorien unterschieden werden. Zum Einen dem Klettern am Naturfels, bei welchem in Zweierteams einzelne Routen bewältigt werden müssen. Hierbei „bietet das Klettern sehr schnell und immer wieder ehrliche Rückmeldungen darüber, ob man sich, seine Fähigkeiten und die aktuelle Situation richtig eingeschätzt hat. Es stellt eine Mischung der Qualitäten Verantwortung und Vertrauen, Sicherheit und Wagnis, Kommunikation und Konzentration dar“ (Kreszmeier/Zuffellato, 2007: 191). Da das Klettern nur in Zweierteams durchführbar ist, müssen sich die TN über ihre eigenen und über die Fähigkeiten des Anderen im

¹⁰ Klettern wird hier synonym verwendet mit dem Abseilen aus größeren Höhen und auch dem Begehen von stationären Seilgärten wie sie bspw. durch die steigende Anzahl an Hochseilgärten im Freizeitbereich auch im öffentlichen Raum bekannt geworden sind. Weniger ist in dieser Ausarbeitung bei der Nennung des Kletterns, das Klettern am Naturfels zu verstehen, da es im Aktionsraum von STEPS im Großraum Hamburg keine solchen Möglichkeiten gibt. Kletterelemente und Trainingseinheiten welche Klettern beinhalten werden folgend ebenfalls Rope-Course genannt.

Klaren sein. Für eine entsprechende Anpassung des Schwierigkeitsgrades ist die Kommunikation mit dem Kletterpartner bzw. der Kletterpartnerin notwendig. Etwaige Fehleinschätzungen der eigenen Leistungsfähigkeit – Über- sowie Unterschätzen – werden direkt erfahrbar und kommunizierbar. Eine andere Kategorie des Kletterns, welche sich gerade in der nördlichen Region Deutschlands aufgrund fehlender Felsklettermöglichkeiten durchgesetzt hat, sind die sogenannten stationären bzw. mobilen Seilelemente. Darunter werden Kletteraufbauten¹¹ verstanden, wie bspw. Hochseilgärten, welche an Masten oder Bäumen befestigte Klettermöglichkeiten in einigen Metern Höhe bieten und auch Kletteraufbauten, welcher in niedriger Höhe – unter einem Meter – aufgebaut sind, dabei ähnliche Strukturen wie Hochseilaufbauten nutzen, jedoch eine stärkere Fokussierung auf die kooperativen Aspekte besitzen (vgl. Dewald/Häußler, 2007 u. Strasser, 2008). Ebenfalls wäre unter dieser Kategorie auch der Bereich um das klettern an Kunstkletterwänden zu subsumieren, der in seiner Anforderung dem Felsklettern gleichzusetzen wäre, jedoch aufgrund des stationären Aufbaus hier untergeordnet wird. Die einzelnen Übungen besitzen dabei unterschiedlichste Anforderungsprofile. Setzen manche Übungen Balancefähigkeiten, wie bspw. das balancieren auf einem Drahtseil in mehreren Metern Höhe voraus. So wird bei anderen Übungen wie bspw. der Himmelsleiter¹² die Anforderung an ein Zweier- bzw. Dreierteam gestellt sich gegenseitig bei der Besteigung der Übung zu helfen um somit gemeinsam dieses zu bewältigen. Die Anforderungen sind hierbei mit denen des Naturfels- bzw. Kunstwandkletterns vergleichbar. Je nach Übung wie bspw. der Himmelsleiter ist jedoch eine stärkere Fokussierung auf den kooperativen Charakter möglich.

Ein wichtiger Aspekt, welcher bei der Vorstellung dieser Aktion nicht ausgelassen werden darf, ist der Sicherheitsaspekt und die damit verbundenen Kosten. Eine genaue Ausarbeitung über die notwendigen Sicherheitsgrundlagen und die Setzung eines Mindeststandards wurde hierbei von der ERCA e.V.¹³ durchgeführt. Diese Anforderungen an die Einrich-

¹¹ Kletteraufbauten und der englische Begriff Rope-Course werden im Folgenden synonym verwendet.

¹² Die Himmelsleiter ist eine Leiter die ca. 4m breite Sprossen besitzt mit einem Abstand der Sprossen von ca. 1m. Der Abstand der Sprossen wird nach oben hin immer erweitert bis ca. 2m Abstand. Die Überwindung dieser Sprossen ist dabei nur mit Hilfe der Teammitglieder möglich.

¹³ Der von der ERCA entwickelte Mindeststandard für mobile sowie stationäre Kletteraufbauten gilt ist im deutschen Raum unter erlebnispädagogischen Trägern als Standard angesehen. Der Standard – dem sich

tung, welche die Aktionen durchführt, setzt nicht nur sicherheitsrelevante Standards an die Kletteraufbauten selbst voraus, sondern auch eine entsprechende Schulung und Zertifizierung der durchführenden Trainer.

4.2.2 TEAMÜBUNGEN/PROBLEMLÖSEAUFGABEN

„Problemlöseaufgaben sind die zeitgemäßen Formate einer Pädagogik, die eigentlich auf Einfachheit, Einsamkeit, und Langsamkeit setzt. Sie sind Abenteuer in Pillenform: überwiegend kleine, überschaubare, zeitlich begrenzte Aktionen mit überraschenden Anforderungen und hohem Aufforderungscharakter“ (Heckmair/Michl, 2008: 224). Sie stellen eine Spielform mit Ernstcharakter dar, bei dem es den TN ermöglicht wird, eine Vielzahl von Lernprozessen zu durchlaufen. „Der Begriff der ‚kooperativen Abenteuerspiele‘ steht für ein Konzept, auf *spielerische* Art und Weise Lernprozesse zu fördern, bei denen zwei Ziele im Vordergrund stehen:

- das Erlebnis des gemeinsamen Handelns in einer Gruppe von Menschen, die sich gegenseitig unterstützen als miteinander zu konkurrieren, kurz: *Kooperation*
- das Erlebnis von Spannung, Herausforderung und der Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten, kurz: *Abenteuer*“ (Gilsdorf/Kistner, 2007: 12).

Den Übungen liegt somit „meist eine gruppensdynamische und teambildende Zielsetzung“ (Kreszmeier/Zuffellato, 2007: 181) zugrunde. Die Ziele und Einsatzmöglichkeiten sind dabei recht vielseitig und reichen von der Förderung sozialer Kompetenzen, wie bspw. Kooperationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit, über die Förderung personaler Kompetenzen, im Besonderen der Selbstreflektion und Selbsteinschätzung, hin zur Förderung des Selbstwertgefühls und der Wahrnehmung eigener Wirksamkeit (vgl. Gilsdorf/Kistner, 2008: 22f). Dabei ist den Übungen eigen, dass es eine hohe Flexibilität bei der Anpassungen der Schwierigkeit und entsprechend der Herausforderung gibt, welche den Gruppen gestellt

alle Mitglieder verpflichten – umfasst hierbei nicht nur die Anforderungen an den Aufbau, sondern vielmehr auch die Anforderung an die Einrichtung ein auf die Aktionen angepasstes Sicherheits- und Krisenmanagement zu erstellen. (ERCA 2006)

werden. Somit sind die Übungen in allen Altersklassen und Zielgruppen¹⁴ anwendbar. Gerade die passende Einschätzung einer Gruppe scheint für den herausfordernden Charakter der Übungen dabei von großer Wichtigkeit zu sein. Gilsdorf und Kistner sprechen sich hierbei für einen steigenden Herausforderungsgrad aus. Die Übungen sollten ihrer Meinung nach nicht „als Pausenfüller“ (Gilsdorf/Kistner, 2008: 16) angesehen und verwendet werden. Vielmehr sollte eine thematische aufeinander abgestimmte, an die Gruppe angepasste und in den Anforderungen steigende Spielekette entworfen werden. Dabei sollten ein oder mehrere schwere Abenteuerspiele den Höhepunkt der Spielekette darstellen und bei längeren Spieleketten kurze Zwischenreflexionen eingeplant werden und eine abschließende Reflexion würde dazu dienen, die gewonnen Erkenntnisse den TN bewusst zu machen und diese zu verarbeiten (vgl. Gilsdorf/Kistner, 2008: 6). Dieser Aussage kann an dieser Stelle nur teilweise zugestimmt werden. Den Anforderungen des Bundesverbandes für Individual- und Erlebnispädagogik (BE) (vgl. BE, 2011: 3f) entsprechend und auch dem Autor Werner Michl in seinem neusten Buch „Erlebnispädagogik“ (2009) sollte es nach Möglichkeit zu einem ausgewogenen Verhältnis von Aktion und Reflexion kommen. Werner Michl bedient sich hierbei dem Bild der „Waage der Erlebnispädagogik“ (Michl, 2009: 120). Weiteres zum Verhältnis und zu den gängigen Reflexionsmethoden wird im Abschnitt 4.3 dieser Ausarbeitung behandelt. Auch Kistner und Gilsdorf nehmen sich dieser Sichtweise in ihrer zweiten Ausgabe „Kooperative Abenteuerspiele 2“ (2007), bei der Beschreibung der einzelnen Spielephasen an. So werden von ihnen bei den Spielephasen eine feste Reflexionsphase und ein Aspekt der phasenübergreifenden Momente genannt (vgl. Gilsdorf/Kistner, 2007: 17). Bei einem solchen Aufbau, in welchem der Trainer als Prozessbegleiter (s. dazu Abschnitt 4.3.5) verstanden wird und jede Übung von einer Reflexionseinheit begleitet wird, wäre es den TN möglich neue Erkenntnisse und Handlungsmöglichkeiten in den weiteren Übungen einfließen zu lassen. Es entsteht somit ein zirkulärer Erkenntnisprozess¹⁵ innerhalb eines Trainings.

¹⁴ Von Bernd Heckmair wurde zum Thema der Anwendbarkeit auf unterschiedliche Zielgruppen der Versuch unternommen, Teamübungen und Problemlöseaufgaben für den Bereich der Erwachsenenbildung durchführbar zu machen (Heckmair 2008).

¹⁵ Näheres zu dem zirkulären Erkenntnisprozess und den Möglichkeiten, welche mit den Reflexionseinheiten verbunden wird im Abschnitt 4.3 und 4.4 bearbeitet.

Eine wichtige Eigenheit der kooperativen Abenteuerspiele ist die, dass Abenteuer in einer spielerischen Art erfahren werden. „Im Gegensatz zu ‚ernsthaften‘ Anforderungen wie auch zum wirklichen Abenteuer lebt das Abenteuerspiel von der ‚Als-ob-Situation‘ (Gilsdorf/Kistner, 2007: 23). Es wird folglich bewusst mit der Fantasie der TN gespielt. Dabei ist jedoch darauf zu achten, in wie weit die TN dazu in der Lage sind auf bspw. Rahmengeschichten einzugehen, oder ob man besser lediglich auf den Regeln des Spiels beharrt und den Faktor Fantasie ausblendet (vgl. Gilsdorf/Kistner, 2007: 23ff). Abschließend sei an dieser Stelle erwähnt, dass der Bereich um die kooperativen Abenteuerspiele eine sehr gute Basis für die erlebnispädagogische Praxis darstellt. Nicht zuletzt aufgrund der hohen Flexibilität der Übungen im Bereich der Anforderungen und der Zielgruppen, sondern vielleicht auch gerade durch die relativ kostengünstige Umsetzbarkeit (s. dazu Gilsdorf/Kistner, 2007: 37f) und die räumliche Unabhängigkeit, da eine Vielzahl der Übungen sowohl in der Natur sowie einem Seminarraum durchgeführt werden können.

4.2.3 CITY BOUND

City Bound stellt eine der neusten Aktivitäten der Erlebnispädagogik dar. In Abgrenzung zur ursprünglichen Auffassung in der Erlebnistherapie nach Kurt Hahn (vgl. Heckmair/Michl, 2008: 32f) wird hier der Großstadt nicht ihre pädagogische Wirksamkeit abgesprochen, sondern vielmehr bewusst die Großstadt als Erlebnis- und Erfahrungsraum genutzt. Dabei soll es den TN ermöglicht werden ihren alltäglichen Lebensraum anders kennen zu lernen und zu nutzen. Viele der einzelnen Übungen legen dabei ihren Fokus bewusst auf die Begegnung mit anderen Menschen. „Kraft und Möglichkeiten der Naturräume fehlen bei City-Bound-Aktivitäten teilweise, dafür bieten Begegnungen mit anderen Menschen zusätzliches Potenzial und der Kulturraum der Stadt kann als Ressource genutzt werden“ (Kreszmeier/Zuffellato, 2007: 180). Hinzu kommt, dass der Erlebnisraum Großstadt, im Gegensatz zum Erholungsraum Natur sehr an dem alltäglichen Lebensraum der TN anknüpft und somit eine „soziale und emotionale Nähe“ (Deubzer/Feige, 2004: 13) entsteht, welche das Lernen der Beteiligten erleichtern würde (vgl. ebd.). Laut den eben genannten Autorinnen entstehen dabei folgende pädagogischen Potenziale, welche sich in vier Bereiche aufteilen lassen würden:

1. Individuelle Lernmöglichkeiten

Kontakt und Kommunikationsfähigkeiten fördern, Trainieren von empathischen, kommunikativen und kreativen Fähigkeiten, Verantwortung übernehmen und abgeben, Handlungskompetenzen erweitern und Selbstsicherheit erlangen

2. Lernmöglichkeiten für die Gruppe

soziale Interaktion in Gruppen, Team- und Konfliktfähigkeit, Arbeitsteilung und Orientierung in der Stadt,

3. Lernmöglichkeit bezüglich des Lebensraums Stadt

Aneignung der Infrastruktur, Vielfältigkeit der Stadt entdecken, Mitverantwortung erkennen,

4. Lernfelder bezüglich der Kooperation von Einrichtungen

Synergieeffekte nutzen, Transparenz von unterschiedlichen Strukturen

(vgl. Deubzer/Feige, 2004: 15f)

Die Aktivitäten die dabei unternommen werden können, variieren von den klassischen Übungen der Erlebnispädagogik angelehnten Aktivitäten wie bspw. Abseilen von einem Kirchturm oder einer Brücke, dem Lösen von Teamübungen, bis hin zu Übungen die erst durch die Verwendung der Großstadt als Erlebnisraum entwickelt wurden.

Hier folgend wird ein Fokus auf die neuen Übungen, welche für die Nutzung der Großstadt entwickelt wurden, gesetzt, eine davon exemplarisch vorstellen und die Möglichkeiten, welche in dieser Übung liegen darlegen. Anschließend wird eine kurze Darstellung folgen, welche sich mit der Besonderheit der Großstadt als Aktionsraum befasst und den daraus resultierenden Anforderungen, die von Seiten der durchführenden Einrichtung erfüllt werden sollten.

Bsp. Gruppenfoto

Bei dieser Übung wird die Gruppe vor die Aufgabe gestellt bestimmte Personen bzw. Personengruppen zu finden und soll diese dazu bewegen, mit auf einem Foto abgelichtet zu werden. Die Anzahl der Personen ist dabei von der Gruppengröße, dem Ort der Durchführung und den Fähigkeiten der TN abhängig. Bspw. bei einer Gruppengröße von 20 TN in der Hamburger Innenstadt sollte eine Personenanzahl von mindestens 15 Personen gewählt werden. Der Gruppe wird zu Beginn der Übung ein Zeitrahmen vorgegeben – bspw. 30

Minuten – und eine Liste mit den entsprechenden Personen, bspw. ein Mann mit Schnauz-
bart, ein Pärchen, ein Punker etc. Danach bekommt die Gruppe eine fünfminütige Pla-
nungsphase, wird anschließend in die Übung geschickt und bekommt einen Treffpunkt
genannt.

Bei der Durchführung dieser Übungen wird eine Reihe unterschiedlichster Anforderungen
an die TN gestellt:

1. Planungskompetenzen: Die Gruppe muss sich zu Beginn absprechen wer welche Person
sucht; wo der beste Ort für die Suche wäre; was den Personen gesagt werden soll; wer die
Betreuung der bereits gefundenen Personen übernimmt.

2. Kommunikation: Ängste vor dem Ansprechen müssen überwunden werden; der richtige
Ton muss getroffen werden um die Personen zu begeistern; die als erstes gefundenen Per-
sonen müssen an der Sammelstelle zum Durchhalten bis zum Foto überredet und „bei Lau-
ne gehalten“ werden; Probleme in der Planungsphase müssen kommuniziert werden, ohne
dass es dabei zum Streit kommt;

Die oben stehende Liste könnte noch um Bereiche wie bspw. eigene Grenzen überwinden
und ähnliches erweitert werden. Die genannten Beispiele sollten an dieser Stelle jedoch nur
einen Einblick in die Möglichkeiten darstellen. Auch könnten, durch die Nutzung anderer
Übungen die Anforderungen an die Gruppe gesteigert werden und somit weitere Lernfel-
der eröffnet werden (s. hierzu Deubzer/Feige, 2004: 26ff).

Ein ganz anderer herausfordernder Bereich eröffnet sich jedoch auch für die durchführende
Einrichtung. Da City-Bound-Aktionen mitten in der Stadt stattfinden, ist der Verantwor-
tungsbereich der Einrichtung¹⁶ im Gegensatz zum Naturbereich unübersichtlicher. Die
durchführende Einrichtung muss hier einen gesonderten Blick auf mögliche Gefahren le-

¹⁶ Der Autor ist sich an dieser Stelle bewusst, dass auch der Naturraum über eine Vielzahl an Gefahrenquel-
len verfügt. Die Nähe zum alltäglichen Lebensraum und die damit verbundenen Routinen der TN – bspw.
„mal kurz bei Rot über die Ampel rennen“ – könnten, in Verbindung mit einem erhöhten Verkehrsaufkom-
men die objektive Gefahr deutlich erhöhen. Eine für jede Aktionsform und Durchführungsort bestehendes
und angepasstes Sicherheits- und Krisenmanagement sollte allerdings als selbstverständlich angesehen wer-
den. (s. dazu BE 2011: 3).

gen, da bei vielen Aktionen im City Bound die TN eigenständig unterwegs¹⁷ sind und somit die in der Aufsichtspflicht enthaltene Kontrolle teilweise nicht erfüllt werden kann (vgl. Deubzer/Feige, 2004: 34f). In diesem Zusammenhang scheint eine genaue und klare Regeldefinition notwendig. Diese sollte neben den für die Übung notwendigen Regeln auch Informationen zu möglichen Gefahrenquellen, der einzuhaltenden Straßenverkehrsordnung und der Verhaltensweise bei Unfällen enthalten. Die Einhaltung dieser Regeln sollte wenn möglich auch kontrolliert werden und die Aktion wenn notwendig zur Sicherheit auch unterbrochen werden. Ebenfalls scheint in diesem Zusammenhang und im Weiteren durch mögliche Probleme oder Missverständnisse die während einer Aktion mit Passanten entstehen könnten, eine Art „Notfallkarte“ sinnvoll sein (s. exemplarischen Bsp. von STEPS: Anhang 1). Auf dieser sollten Informationen zu der durchführenden Einrichtung, dem Programm und letztlich Kontaktdaten für den Kontakt mit der Einrichtung bzw. den anwesenden Trainern zu finden sein.

Ein weiterer zu beachtender Punkt wäre an dieser Stelle auch, dass die Aktionen im öffentlichen Raum durchgeführt werden. Mitunter werden hierfür Geschäfte und Passanten, zum Teil allerdings auch – bspw. beim Abseilen von einem Kirchturm – Gebäude und andere öffentliche Güter genutzt. Je nach Aktion sollte oder müsste hier vor einer Durchführung eine Absprache mit den entsprechenden Behörden bzw. Eigentümern stattfinden und notwendige Genehmigungen sollten eingeholt werden.

4.3 REFLEXION IM TRAINING

Wie bereits bei der Erläuterung von Erlebnissen angemerkt, sollten Erlebnisse reflektiert werden, um in Verhaltensänderungen zu resultieren. Welche verschiedenen Modelle und Methoden gibt es zurzeit? Welche unterschiedlichen Zugänge gibt es um eine Gruppe zur Reflexion zu bewegen? Und wie kann letztlich ein Erlebnis über die Reflexion in einer Verhaltensänderung münden, welche sich im Alltag der TN manifestiert? Diese Fragen sollen hier im Weiteren erläutert werden. Jedoch wird an dieser Stelle erst einmal der Frage nachgegangen werden, welchen Stellenwert die Reflexion neben der Aktion besitzen

¹⁷ Der Grad der Selbstständigkeit richtet sich hierbei nach dem Entwicklungsstand der TN.

sollte und welche Voraussetzungen eine gelingende Reflexion benötigt um eine Verhaltensänderung im Alltag zu ermöglichen.

Dem BE folgend sollte das Programm auf einem Wechselspiel von Aktion und Reflexion basieren. „Ein erlebnispädagogisches und handlungsorientiertes Programm folgt dem Wechselspiel von Aktion und Reflexion – Reflexion ist ein wesentlicher Bestandteil der erlebnispädagogischen Arbeit (vgl. BE, 2011: 4). Werner Michl bemüht in seinem Werk „Erlebnispädagogik“ (2009) das Bild einer erlebnispädagogischen Waage (s. Abb.2). Seinen Ausführungen folgend würde eine Vernachlässigung der Reflexion oder folglich eine zu starke Betonung von Aktion ein abgleiten in die Bereiche der Freizeit- und Ferienpädagogik zur Folge haben. Eine zu starke Fokussierung auf die rechte Waagschale (s. Abb. 2) und somit auf die Reflexion hätte jedoch zu Folge, dass sich der TN im Bereich der Selbsterfahrung befände (vgl. Michl, 2009: 9f). „Erlebnispädagogik tariert also das Gleichgewicht von Eindruck und Ausdruck aus“ (Heckmair/Michl, 2008: 114).

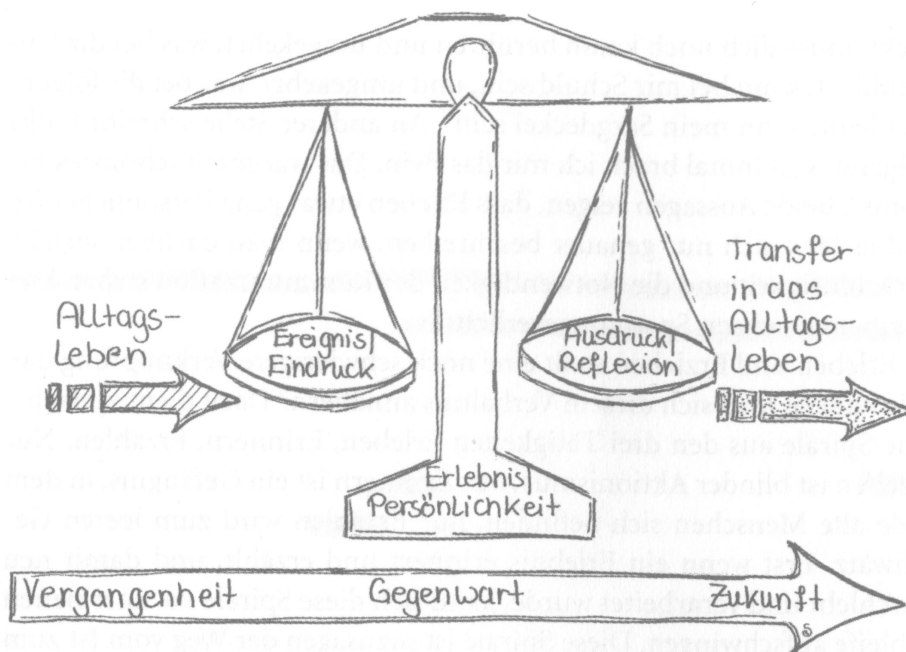


Abb. 2 Waage der Erlebnispädagogik nach Werner Michl (Michl, 2009: 10)

Das Bild der Waage wäre in diesem Sinne jedoch nicht so zu verstehen, dass eine zeitliche Austarierung stattfinden sollte, d.h. eine zweistündige Aktion, eine ebenfalls zweistündige Reflexion nach sich ziehen sollte. Vielmehr sollte dem Erlebnis entsprechend reflektiert werden. Auch eine kurze, jedoch sehr intensive Übung sollte demnach wesentlich umfang-

reicher reflektiert werden, als bspw. eine längere Übung die keinen der TN stark bewegt hat. Michl folgend sollte dem Erlebnis eine entsprechende „Gerechtigkeit“ entgegenbringen (vgl. Michl, 2009: 10).

Um sich dem Thema der Reflexion anzunähern, ist jedoch auch immer ein Blick darauf zu legen, was, wie und wofür eigentlich reflektiert werden soll. Es stellt sich also die Frage welche Ziele verfolgt, wie der Reflexionsprozess erfolgreich gestaltet und überprüfbar, und wie letztlich der Transfer in den Alltag gestaltet wird. Nachfolgend wird es eine kurze Darstellung der gängigen Reflexionsmethoden geben und eine Auflistung der möglichen Arten von Reflexion. Anschließend soll dargestellt werden wie ein erlebnispädagogischer Prozess professionell begleitet werden sollte, wie der Transfer in den Alltag stattfinden könnte oder anders ausgedrückt, wie es von einem Erlebnis zu einer Verhaltensänderung kommen kann.

4.3.1 THE MOUNTAINS SPEAKS FOR THEMSELVES

Das sogenannte „Mountain speaks for themselves“ (s. Abb. 3) Modell ist das ursprünglichste Reflexionsmodell. In diesem Modell wird der Annahme nachgegangen, dass Aktionen geplant werden könnten, in welchen nur bestimmte Lernimpulse liegen; Erlebnisse somit eine gewisse Eindeutigkeit aufweisen und dadurch nur erlebt, nicht aber reflektiert werden müssten. Die gewonnenen Erkenntnisse würden somit automatisch in den Alltag der TN übergehen (vgl. Heckmair/Michl, 2008: 67).

Dieses Modell findet heute kaum noch Anwendung, da der Ansatz sehr allgemein ist, auf dem Zufall aufbaue und nicht bzw. kaum im Hinblick auf die Zielgruppe und das Lernziel differenzieren würde (vgl. Michl, 2009: 67). Diese Einstellung findet sich auch in den Grundlagen des BE wieder (vgl. BE, 2011: 4).

The Mountains Speak for Themselves –
das Urmodell des handlungsorientierten Lernens

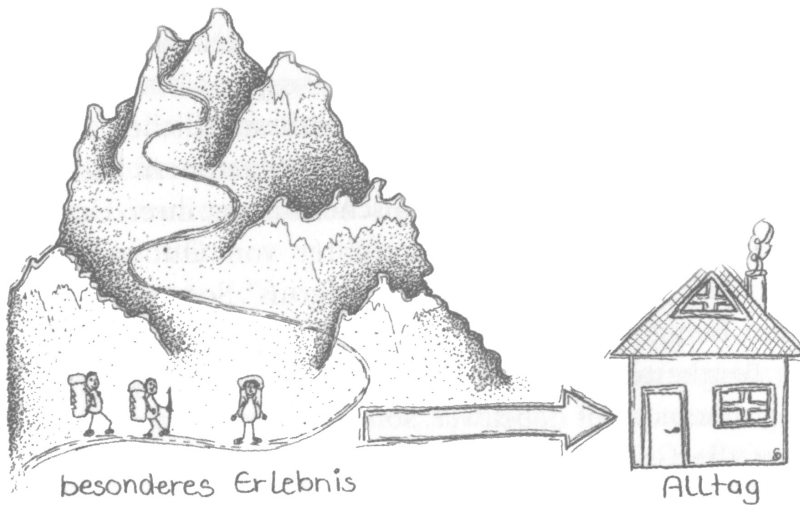


Abb. 3 „The Mountain speaks for themselves“ Modell (Michl, 2009: 66)

4.3.2 OUTWARD BOUND PLUS

Ein weiteres Modell, das sogenannte „Outward Bound Plus“ Modell, nimmt sich dieser Kritik an. Es baut darauf auf, dass Übungen nach der Aktionsphase in der Gruppe reflektiert werden. „Nach der Aktion soll eine Reflexion des Erlebten das Gelernte festhalten und schließlich den Transfer in den beruflichen und / oder privaten Alltag garantieren“ (Michl, 2009: 68). Somit soll sichergestellt werden, dass die Erlebnisse nicht als diffuse Erinnerungen abgelegt, sondern vielmehr unter einem verfolgten Ziel subsumiert, entsprechende Erkenntnisse entstehen (s. Abb. 4). Der Trainer bzw. die Trainerin muss dementsprechend die Gruppenprozesse beobachten und Ergebnisse sichern. „Die Arbeit wurde nun zielorientierter und damit effizienter. [...] Die Trainerin wird so immer mehr zur Beobachterin, die Gruppenprozesse, Grenzerfahrungen, individuelles Verhalten und Lösungsstrategien bei schwierigen Situationen festhält und in die Reflexion einbringt“ (Michl, 2009: 67f). Durch diese sehr zeitnahen Reflexionen und dem darauf resultierenden Erkenntnisgewinn ist es den TN möglich, in den im Anschluss folgenden Übungen die neuen Erkenntnisse und Verhaltensweisen zu erproben und auf ihre Qualität hin zu überprüfen. Es entsteht folglich ein zirkulärer Lernprozess der es ermöglicht neues Wissen immer di-

rekt anzuwenden und zu hinterfragen (s. hierzu im Abschnitt 4.3.5 den Exkurs zu „Johari-Fenster und der erlebnispädagogische Lernzyklus“).

Eine Kritik bzw. Problematik an diesem Modell wird jedoch teilweise bei der Durchführung ersichtlich. Starke Erlebnisse werden häufig von ebenso starken Emotionen begleitet. Dies kann zu einer gewissen Sprachlosigkeit auf Seiten der TN führen. Eine Reflexion, die an dieser Stelle nur auf verbales reflektieren aufbaut, gelangt hier schnell an ihre Grenzen. Der Trainer bzw. die Trainerin benötigt an dieser Stelle einen reichhaltigen Fundus an unterschiedlichen Reflexionsmethoden, um diesen Moment der Sprachlosigkeit zu überwinden. „Und oft, auch nach dem Einsatz kreativer Reflexionsmethoden, braucht die Reflexion den präzisen sprachlichen Ausdruck, die Fähigkeit, Gefühle, Stimmungen, Eindrücke mit Worten zu benennen. Viele Jugendliche, mit denen die Soziale Arbeit zu tun hat, verfügen jedoch nicht über ein entsprechendes Sprachniveau und steigen bei zu differenzierten Reflexionsmethoden aus und schweigen“ (Michl, 2009: 69). Die Kritik bzw. die Problematik an diesem Modell bleibt somit letztlich bestehen. Ein reichhaltiger Fundus an unterschiedlichen Methoden, wie im Abschnitt 4.3.4 beschrieben und eine Anpassung des Reflexionsumfangs kann die Problematik jedoch in ihren Auswirkungen verringern.

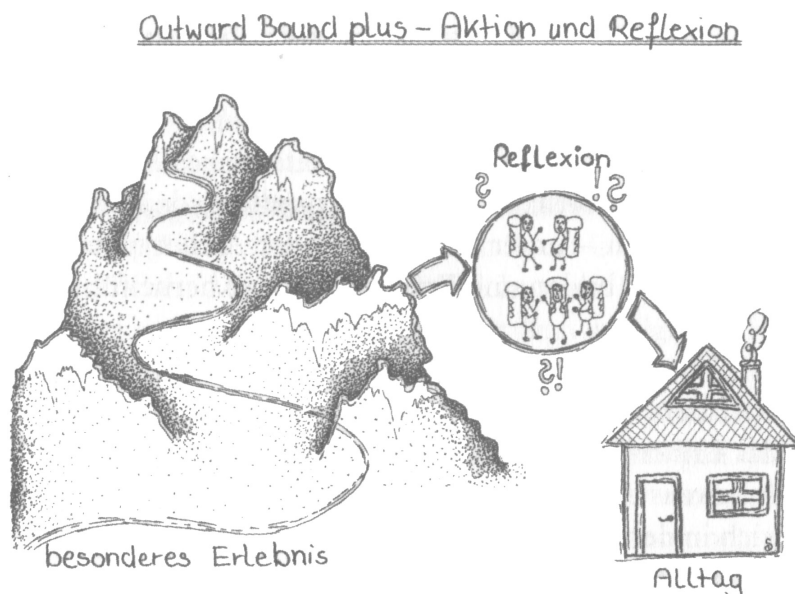


Abb. 4 Das „Outward Bound Plus“ Modell (Michl, 2009: 69)

4.3.3 METAPHORISCHES MODELL

Das letzte hier vorgestellte Modell, das sogenannte metaphorische Modell geht der Annahme nach, dass eine Reflexion der Aktion nicht notwendig ist, wenn diese durch den gezielten Einsatz von Metaphern begleitet wird. „Metaphern, in Outdoor-Trainings gezielt und bewusst eingesetzt, führen zu Veränderungen von Persönlichkeit und Team ohne Reflexion und Diskussion nach der Aktion, so das Credo von Stephan Bacon“ (Michl, 2009: 69). Bacon bezieht hierbei seinen Begriff der Metaphern nicht nur auf allgegenwärtige sprachliche Metaphern, wie bspw. „In der Ruhe liegt die Kraft“, sondern erweitert den Begriff. Demnach könnten auch Aktionen und die darin liegenden Erfahrungen als Metapher genutzt werden. „Eine metaphorische Erfahrung kann eine Anekdote oder eine Geschichte, oder sie kann [...] eine tatsächliche Erfahrung sein“ (Bacon, 2003: 32). Dabei würde der Grad der Isomorphie, welche zwischen der metaphorischen Erfahrung und der Lebenssituation der TN bestünde, den Schlüsselfaktor darstellen (vgl. ebd.). Isomorph würde hierbei bedeuten, dass die geschaffene Situation und der Alltag der TN in ihrer Struktur ähnlich aufgebaut sein sollten. „Das impliziert nicht, daß die korrespondierenden Elemente buchstäblich identisch seien. Sie müssen vielmehr auf symbolischer Ebene identisch sein“ (ebd.). Dies bedeutet, dass ein sehr hoher Grad an Vorbereitung auf ein solches Training, bei dem das metaphorische Modell zum Tragen kommen soll, benötigt würde, da die Lebenswelt und der Alltag der TN sowohl für die Vorbereitung sowie die Durchführung des Trainings bekannt sein müssten. Ebenfalls sollte es – nach Bacon – vor jeder Übung zu einer Ist-Analyse der Gruppe kommen und zu einer neuen Zielanalyse (vgl. Bacon, 2003: 42).

Wie bei Abb. 5 deutlich wird, soll es bei solchen isomorphen metaphorischen Erfahrungen den TN ermöglicht werden, dass „das erwünschte Verhalten B, das durch das archetypische Setting unterstützt wird, [...] zum Erfolg führen und sich somit einprägen [soll] (Michl, 2009: 71). Das alltägliche Verhalten A, welches bisher eher hinderlich war und zu Misserfolgen geführt hat, würde in diesem Lernprozess als unsinnig eliminiert (vgl. ebd.).

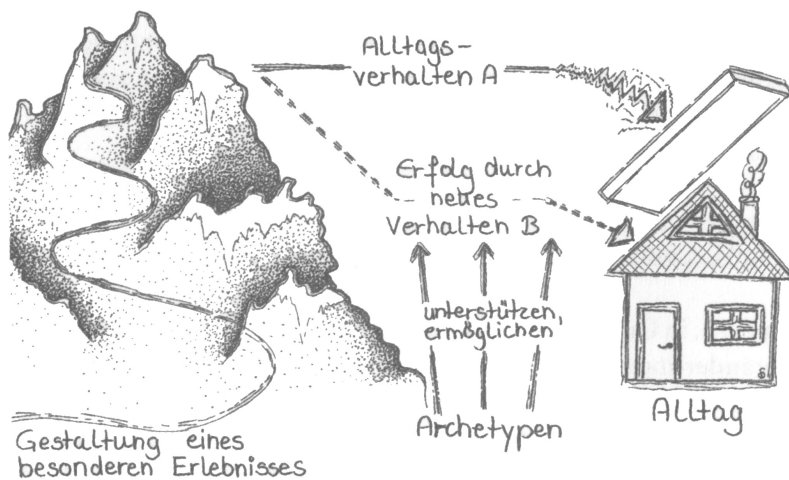
Stephen Bacon: Das metaphorische Grundmodell

Abb. 5 Das Metaphorische Modell (Michl, 2009: 70)

Abschließend bleibt bei der Sicht auf die drei, hier vorgestellten Modelle zu sagen, dass jedes dieser Modelle – auch die hier nicht vorgestellten wie bspw. das Modell des Handelnden Reflektierens (vgl. Michl, 2009: 77) – gewisse Vor- und Nachteile mit sich bringt. Bei aller Kritik wie bspw. der Instrumentalisierung der Erlebnisse (Heckmair/Michl, 2008) oder die Gefahr einer Konstruktion der Erlebnisse für die nachstehende Reflexion (Michl, 2009), eine Reflexion nach der Aktion sollte ein Standard der Erlebnispädagogik darstellen. Eine weitere Beachtung der Leitungshaltung, der Grundlagen eine Prozessbegleitung und der Partizipation der TN bei der Zielformulierung – wie im Abschnitt 4.3.5 beschrieben – sollten dabei allerdings nie fehlen.

4.3.4 VERSCHIEDENE ARTEN VON REFLEXION

Wie bereits oben angeführt, könnte es aufgrund sprachlicher Barrieren, sei es der Sprachlosigkeit gegenüber einem Erlebnis oder der eingeschränkten Sprachfähigkeit der TN geschuldet, zu einem Ausscheiden einzelner TN während einer Reflexionsrunde kommen. Um sich dieser Problematik anzunehmen, bedarf es eines großen Fundus an unterschiedlichen Reflexionsmethoden. Ebenfalls scheint die Auswahl der Methode nicht nur von den Möglichkeiten der Gruppe abhängig zu sein, sondern auch vom Zeitpunkt innerhalb des Trainings (vgl. Friebe, 2010: 78f). Wichtig ist hierbei die Frage aus welchem Grund reflektiert wird. Wird bspw. reflektiert um die Ziele der Gruppe zu erfahren oder ist das Training

schon aufgenommen worden und die aktuellen Themen sollen reflektiert werden. Der Autor Jörg Friebe führt hierzu in seinem Werk „Reflexion im Training“ (2010) eine reichhaltige Sammlung unterschiedlichster Reflexionsmethoden auf. Der Methodenmix reicht hierbei von einfachen „Ein-Wort“ Reflexionen (vgl. Friebe, 2010: 102) bis hin zu komplexen Methoden, welche Gruppenkonstellationen darstellen und diskutierbar werden lassen – bspw. die „Modell-Männchen“ oder die „Seilschaft“ (s. Friebe, 2010: 158ff).

Innerhalb dieser Methoden ist hierbei eine Unterscheidung in den Anforderungen, sei es durch den Umfang der Reflexion oder den sprachlichen Anforderungen, festzustellen. Andererseits gibt es Reflexionsmethoden wie die oben genannte „Ein-Wort“ Reflexion, bei welcher der TN lediglich zwischen ein und drei Wörtern sagen darf. Diese Form rein verbaler Reflexion ist eine der ursprünglichsten und es gibt sie in unzähligen Varianten und Formen. Die TN bekommen hier die Möglichkeit ihre Erlebnisse, Erfahrungen und Gefühle zu äußern. Der Umfang der Äußerungen muss hierbei nicht unbedingt begrenzt bleiben und es kann ebenfalls zu einer abschließenden Erkenntnis bzw. Zielformulierung kommen, welche die Gruppe bspw. in die nachfolgende Übung übernimmt. Diese Art von Reflexion kann jedoch leicht zu den oben genannten Schwierigkeiten (Sprachlosigkeit) führen.

Auf der anderen Seite gibt es Methoden, welche nicht zwingend einen verbalen Anteil besitzen. Bei diesen sog. *Standogrammen* nimmt jeder TN auf eine bestimmte Frage hin einen räumlichen Standort ein. (vgl. Friebe, 2010: 120). Dabei kann der Abstand bzw. die Nähe zu dem Trainer bzw. der Trainerin, die Zustimmung bzw. die Ablehnung darstellen. Dabei ist der Erfolg einer solchen Reflexion von den Fragen abhängig. Im Gegensatz zur rein verbalen Reflexion können die TN an dieser Stelle keine eigenen Themen einbringen. Nach der Aufstellung ergibt sich jedoch die Möglichkeit auf einzelne TN gezielt einzugehen, bspw. wenn der Standort sehr weit von den durchschnittlichen Standorten der anderen TN abweicht.

Eine letzte hier vorgestellte Möglichkeit bietet die Verbindung von verbaler und visueller Reflexion. „Das Visualisieren der Erlebnisse kann bedeuten, schon während der ersten Reflexion Sätze aufzuschreiben [...]“ (Friebe, 2010: 192). Durch die Fixierung der Erkenntnisse, welche die TN dabei verbalisieren, können diese Ergebnisse zu einem späteren Zeitpunkt wieder eingebracht werden. Sei es um nach einer gelungenen Übung darauf zu verweisen, dass genau jene Erkenntnis schon einmal zum Erfolg geführt hat. Oder nach

eine misslungenen Übung bei der angeführt werden könnte, dass immer dieselben Verhaltensweisen zum scheitern führen (vgl. ebd.).

Mit den bereits vorhandenen Methoden scheint der weiter oben angeführten Sprachlosigkeit entgegengewirkt werden zu können. Es bedarf jedoch der Erfahrung des durchführenden Trainers bzw. Trainerin um die auf die Gruppe passende Methode auszuwählen.

4.3.5 PROZESSBEGLEITUNG

Durch die entwickelten Reflexionsmethoden und die sich dadurch ändernden Situationen innerhalb eines Trainings, in welchem der Trainer bzw. die Trainerin nicht alleinig die Lerninhalte und Ziele für die Gruppe festlegt, ergeben sich völlig neue Anforderungen an das Training und somit an die Prozessgestaltung. In den Anfangszeiten, wie bspw. noch in dem Modell „The Mountains speaks for themselves“, wurde von Seiten des Trainers bzw. der Trainerin nur erwartet, dass ein Lernfeld mit herausforderndem Charakter geschaffen wird, in welchem die TN ihre Erlebnisse erfahren können. Die moderneren Methoden weisen im Vergleich dazu einen wesentlich höheren Anforderungscharakter auf. Um die an eine Aktion anschließende Reflexion durchführen zu können, reicht es nicht aus die Gruppe auf ihrem Weg zu betreuen und dafür zu sorgen, dass gesund und reich an Erlebnissen am Ziel ankommt. Vielmehr müssten die Trainer den Gruppenprozess innerhalb einer Aktion beobachten. Sie müssten das individuelle Verhalten, das Gruppenverhalten und die Strategien zur Lösungsfindung beobachten und festhalten (vgl. Michl, 2009: 67). Diese Erkenntnisse sollten innerhalb der Reflexion in die Gruppe eingebracht werden. Umso wichtiger scheint dies bei Verhaltensweisen die von der Gruppe nicht erkannt werden, jedoch immer einen negativen Einfluss besitzen.

Die Haltung, welche durch die handlungsorientierte Methode vorgegeben wird, sollte innerhalb einer Reflexion jedoch nie vergessen werden. Ziel eines gelungenen Erkenntnisprozesses sollte es immer sein, dass die TN aufgrund eigenen Handelns und Reflektierens und nicht durch Belehrungen ihre Erkenntnisse gewinnen. Eine belehrende Haltung in der Reflexion ist demnach unangebracht. Die Trainer werden somit zu Prozessbegleitern, welche Diskussionen und Reflexionen anregen, Stimmungen und Differenzen in die Gruppe zurück tragen bzw. spiegeln und auf versteckte, sich negativ auswirkende Verhaltenswei-

sen hinweisen und diese zur Diskussion stellen. Ohne jedoch dabei die Grenzen der Gruppe zu missachten, wenn diese noch nicht zur Bearbeitung bereit sind. Dabei sollte von Seiten der Trainer darauf geachtet werden, dass die Betonung der gelingenden Verhaltensmuster im Vordergrund steht und nicht der Versuch unternommen werden sollte die Defizite auszumerzen (vgl. Friebe, 2010: 40ff). Eine Ergebnissicherung könnte im Weiteren hilfreich sein, bereits getroffene Absprachen und erreichte Ziele in die nachfolgenden Übungen zu integrieren und dadurch die Erkenntnisse zu verfestigen. Dadurch würde es zu einem – wie oben bereits angeführtem – zirkulären Lernprozess (s. Exkurs Johari-Fenster und Erlebnispädagogischer Lernzyklus) kommen, in welchem die neugewonnenen Erkenntnisse das Fundament für die noch kommenden bilden.

Ebenfalls scheint es im Bereich der Zielformulierung bzw. -findung zu einer gewissen Änderung gekommen zu sein. So spricht sich Jörg Friebe bspw. für eine partizipative Erstellung von Zielformulierungen aus. Diese Ziele sollten im Weiteren an den Kriterien für SMARTe-Ziele orientieren. Die Ziele sollen den Buchstaben in SMART, in der gängigen deutschen *Übersetzung*¹⁸ entsprechend:

Spezifisch, **M**essbar, **A**ngemessen, **R**ealistisch und **T**erminiert sein. Diese fünf Aspekte beschreiben dabei folgende Grundsätze:

1. **Spezifisch**: das Ziel ist klar, präzise und allgemein verständlich formuliert;
2. **Messbar**: das Ziel ist so formuliert, dass es hinsichtlich seiner Wirkung überprüfbar bleibt;
3. **Angemessen**: die Ziele sind so gewählt, dass sie unter Berücksichtigung des erforderlichen Aufwandes noch angemessen sind;
4. **Realistisch**: die Ziele sind so gewählt, dass sie unter den bestehenden Rahmenbedingungen (Raum, Zeit etc.) erreicht werden können;
5. **Terminiert**: es ist klar formuliert, bis wann welches Ziel erreicht werden soll.

(vgl. Friebe, 2010: 51).

¹⁸ Aus dem englischen Specific, Measurable, Achievable, Relevant und Timely (vgl. Neuffer 2009: 107; Friebe 2010: 50f.).

Solch eine Zielformulierung setzt auch an den Zielarten selbst an. Um den Kriterien – im Besonderen der Terminierbarkeit und der Messbarkeit – zu entsprechen darf es bei der Zielformulierung nicht zu einer diffusen Formulierung von reinen Fernzielen kommen. Vielmehr sollte ein Plan erstellt werden, welcher schrittweise und über die Verwendung von Nahzielen die gewünschten Fernziele erreicht. Fernziele sind somit Ziele welche „nur über eine kontinuierliche Arbeit mit einer Gruppe [...] und auch dann oft nur in Ansätzen erreichbar werden“ (Schmidt-Grunert, 2009: 87). Dabei würden zur Erreichung der Fernziele die Nahziele wie eine Art Treppenstufe genutzt, um sich dem Fernziel als solches schrittweise zu nähern (vgl. Schmidt-Grunert, 2009: 88; Friebe, 2010: 52 u. 56f.).

EXKURS: JOHARI-FENSTER UND DER ERLEBNISPÄDAGOGISCHE LERNZYKLUS

Bei der Reflexion soll es den TN ermöglicht werden, sich selbst und auch andere zu reflektieren. Es ergibt sich dadurch die Möglichkeit den anderen TN eine Fremdeinschätzung bzw. ein Fremdbild zu geben. Innerhalb dieses Prozesses von Fremdbild erfahren und Selbstbild reflektieren entstünde – den Autoren Luft und Ingham folgend – eine Möglichkeit, die „Blinden Flecken“ der eigenen Handlungsmuster zu erkennen (vgl. Luft/Ingham n. Friebe, 2010: 22). Die Möglichkeit die einzelnen Übungen reflektieren zu lassen führen nun dazu, dass die „Blinden Flecken“ erkannt und die dadurch bisher verborgenen Handlungsmuster bearbeitbar bzw. veränderbar würden (vgl. Friebe, 2010: 22f). Auf der anderen Seite würde auch der Bereich des Privaten vermindert, was zu einer stärkeren Verbundenheit innerhalb der Gruppe führen könnte (s. Abb. 6).

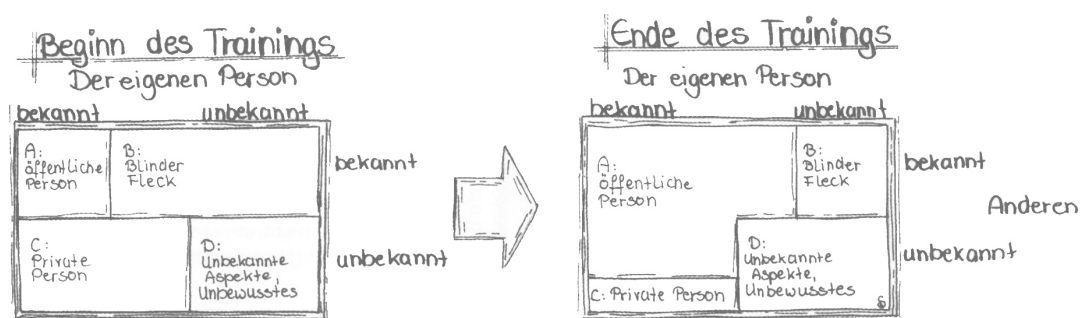


Abb. 6 Das Johari Fenster und der Verlauf eines Trainings (Michl, 2009: 39)

Das Aufeinanderprallen von Fremd- und Selbstbild ist jedoch nicht immer leicht zu verarbeiten. Der Respekt vor den privaten Grenzen der TN sollte daher immer gewahrt bleiben (vgl. Friebe, 2010: 23 u. 40). Auch sollten die Phasen eines Trainings beachtet werden. Die

Intensität der Reflexionen sollte sich dabei innerhalb des Trainings steigern. Eine komplexe Reflexionsmethode, welche viele Erkenntnisse zu Tage fördern könnte, würde eine Gruppe, welche gerade am Anfang eines Trainings steht, höchstwahrscheinlich überfordern und einige der TN könnten aus dem Prozess austreten. Würde jedoch die Möglichkeit gegeben, sich dem Thema der Reflexion und somit der gegenseitigen Kritik langsam anzunähern, würde die Akzeptanz mit welcher die TN einem kritischen Fremdbild entgegentreten wesentlich höher ausfallen und somit letztlich der Erfolg eines Trainings erhöht werden.

In demselben Maße, wie die Anforderungen an die Reflexion steigen, sollten ebenfalls die Anforderungen welche durch die Übungen gestellt werden steigen. Gleichzeitig sollte es eine thematische Zielorientierung innerhalb der Übungen geben (s. dazu Abschnitt 4.2.2). Den Teilnehmern wird es dadurch ermöglicht, die Erkenntnisse der vorangegangenen Übung, auf einem schwierigeren Niveau auf ihre gelingenden bzw. misslingenden Aspekte hin zu überprüfen und sie gegebenenfalls zu verbessern. Dadurch entsteht ein Lernzyklus, in welchem neue Erkenntnisse immer wieder überprüft werden können. (s. Abb.7). „Der Einstieg in diesen Lernzyklus kann überall beginnen. So kann die Ausgangsfrage eine falsche Generalisierung sein oder eine misslungene Anwendung mangels Theorie [sein]“ (Michl, 2009: 43).

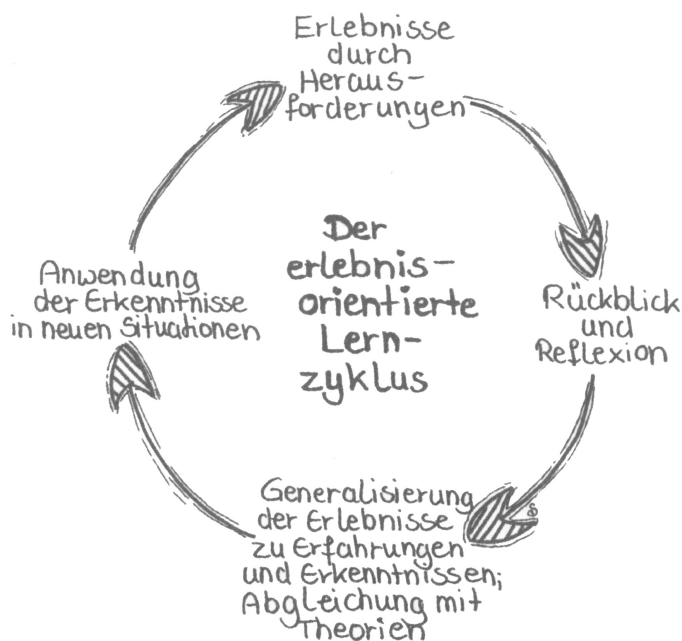


Abb. 7 Erlebnispädagogischer Lernzyklus (Michl, 2009: 43)

4.3.6 TRANSFER IN DEN ALLTAG

„Transfer beschreibt die Übertragung von Wissen, erlernten Fertigkeiten, Fähigkeiten und Erkenntnissen, Haltungen und Werten aus einer Lernsituation in andere ähnliche oder Vergleichbare Situationen und Kontexte“ (Kreszmeier/Zuffellato, 2007: 161). Es ist folglich die Übertragung von Erlebnissen in neue alltägliche Handlungsmuster. Innerhalb dieses Prozesses kommt es zu Erlebnissen, welche sich, aufgrund des eigenständigen Handelns der TN als Erfahrungen niederschlagen. Durch die anschließende Reflexion sollen aus den Erfahrungen, welche sich aus den Erlebnissen ableiten ließen, neue Erkenntnisse gewinnen lassen. Erkenntnisse stellen somit „den Gewinn eines neuen Wissens und die Beschreibung bislang unerklärter Zustände und Zusammenhänge, die aus Erfahrungen resultieren [dar]. Aus diesen Erkenntnissen können Einsichten erwachsen, welche die höchste Stufe menschlichen Wissens darstellen“ (Lausberg, 2007: 18). Das in den Einsichten mündende Wissen über die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Haltungen und Werten könne so in den Alltag einfließen und letztlich die Umsetzung neuer – im Training erfahrener – Verhaltensmuster begünstigen.

Der Transfer könnte dabei nachhaltiger sein, sollten folgende Kriterien beachtet werden.

Der Transfer wäre nachhaltiger, je

- zielorientierter gearbeitet und reflektiert würde
- besser die Vorphase gestaltet wäre
- wenn er schon während der Aktion stattfände
- stärker die im Erlebnis verinnerlichteten Bilder wären
(vgl. Kreszmeier/Zuffellato, 2007: 162)
- die Ergebnisse schriftlich fixiert werden (vgl. Friebe, 2010: 191ff)

Für eine gut gestaltet Vorphase spricht ebenfalls, unter den Gesichtspunkten des metaphorischen Reflexionsmodells und dem damit verbundenen metaphorischen Handlungslernen (vgl. Heckmair/Michl, 2008: 120f), dass die Aktionen nach Möglichkeit isomorph zum Alltag der TN sein sollten. Dies ist jedoch nur mit einer ausreichenden Analyse des Lebensalltags der TN möglich.

5. KONZEPTION FÜR STEPS

Im diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel zusammengefasst und für die Ausarbeitung eines Konzepts erlebnispädagogischer Klassenfahrt herangezogen. Dafür soll einerseits ein exemplarisches Kurskonzept und –design ausgearbeitet und anschließend die Ziele und Wirkungen, welche mit den einzelnen Modulen verfolgt würden, abgeleitet werden. Nachfolgend wird jedoch erst eine Vorstellung des Vereins STEPS vorgenommen und die, aus den Zielen des Vereins abgeleitete Zielgruppe festgelegt.

5.1 STEPS E.V.¹⁹

Der gemeinnützige Verein STEPS e.V., mit Sitz in Hamburg wurde im Jahr 2010 gegründet. Das Tätigkeitsfeld ist hierbei an der Arbeit mit der handlungsorientierten Methode der Erlebnispädagogik ausgerichtet. Die Ziele, die mit den Angeboten verfolgt werden sind:

- Entwicklung einer stabilen Persönlichkeit
- Förderung eines wünschenswerten Sozialverhaltens
- Stärkung des Wir-Gefühls
- Wertschätzender Umgang mit der Natur
- Förderung des intergenerationalen Verständnisses
- Förderung der Gesundheit²⁰

Dabei wird in der Arbeit versucht über eine Reflexion und unter Beachtung der Lebenswelt der TN, den Transfer der Erkenntnisse in den Alltag sicherzustellen. Die Arbeit lehnt hierbei an den Richtlinien des BE an. Die erlebnispädagogischen Aktivitäten sind derzeit auf die drei, bereits weiter oben aufgeführten Aktionsformen²¹ – Klettern, Problemlöseaufgaben/Teamübungen und City Bound – beschränkt. Das angewendete Kursdesign wird hier-

¹⁹ Folgende Informationen sind den Webseiten von STEPS entnommen. <http://steps-training.de> Stand: 29.01.2011. (STEPS 2011)

²⁰ http://www.steps-training.de/?page_id=208 Stand: 29.01.2011

²¹ http://www.steps-training.de/?page_id=45 Stand: 29.01.2011. Die Aktionsform des Geocaching ist an dieser Stelle der, des City Bound untergeordnet.

bei für jede Gruppe individuell angepasst. Es sind somit immer einzigartige Kursdesigns²² welche durchgeführt werden.

5.2 ZIELGRUPPE JUGENDLICHE

Wie bereits in Kapitel 1 dargestellt, dient in der heutigen Gesellschaft nicht mehr ausschließlich der Bereich der Erwerbsarbeit zur Identitätsbildung. Vielmehr wurde, aufgrund der Individualisierung des Lebens(ver)laufes und der fehlenden Sicherheit der Erwerbsarbeit, der Bereich der Freizeit ein wichtiger Faktor bei der Bildung einer als stabil geltenden Identität. Eine gelingende Partizipation im Bereich der Freizeit ist jedoch von der Erwerbstätigkeit und den damit verbundenen finanziellen Mitteln abhängig. Biographisch erfahrbare Erwerbslosigkeit einerseits und die fehlende Einflussmöglichkeit von staatlicher Seite zum Schutz der Erwerbsarbeit andererseits können jedoch dazu führen, dass die daraus resultierenden Identitäten in sog. ‚Bastelexistenz‘ (Hitzler/Honer, 1994 n. Junge, 2002: 72) münden und eher fragil als stabil sind. Ebenfalls sollte die, unter Kapitel 2 dargestellte notwendige Bewältigung der Schwellenübergänge von Schule und Ausbildung beachtet werden. Ein misslingender Übergang könnte in dieser Lesart Folgen besitzen, welche sich direkt auf die berufliche Sozialisation und durch den Bruch im Bereich der Lebensbiographie auch auf den Bereich des Lebensentwurfes und somit auf das Selbstkonzept der Betroffenen haben könnte.

Dieser Argumentation untergeordnet, wird sich die folgende Konzeption eines Trainings, welches auf die Hauptziele, der Förderung eines stabilen Selbstkonzeptes, der Wahrnehmung eigener Selbstwirksamkeit und unter Berücksichtigung der eben genannten Anforderungen an angehende Auszubildende, der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen angelegt ist, auf die Zielgruppe Jugendliche, welche kurz vor ihrem Schulabschluss stehen konzentrieren. Es wird folglich eine Einschränkung auf die Klassenstufen acht bis zwölf vorgenommen, wobei hinsichtlich der verschiedenen Schularten und den maximalen Klassenstufen zu unterscheiden wäre.

²² Diesem Aspekt wird sich die folgende Ausarbeitung annehmen. Das vorliegende Kurskonzept und -design bzw. gerade das Design ist im Folgenden als exemplarisch zu betrachten und müsste vor einer Durchführung immer erst noch an die entsprechende Gruppe angepasst werden.

5.3 KURSKONZEPT UND -DESIGN

Dem in Kapitel 2 genannten Autor Walter R. Heinz folgend müsste ein Kurskonzept ein Lernumfeld darstellen, welches dem Entwicklungsstand der Jugendlichen entsprechend Räume der Selbstgestaltung eröffnen. Dies wird ebenfalls unter Berücksichtigung der Bestimmungen des Achten Sozialgesetzbuches eingefordert. So stünde jedem jungen Menschen ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu (vgl. SGB VIII §1) und es sollten „die wachsenden Fähigkeiten und das wachsende Bedürfnis [...] des Jugendlichen zu selbstständigem, verantwortungsbewußtem Handeln sowie die jeweiligen besonderen sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenarten junger Menschen [berücksichtigt werden]“ (SGB VIII §9 Abs. 2).

Demnach sollte das Konzept, eine partizipative und an den Bedürfnissen der Jugendlichen ansetzende Grundhaltung aufweisen. Dies erfordert jedoch eine Erfassung der Bedürfnisse und somit ebenfalls eine Ist-Analyse der Lebenswelt und des Alltags der Jugendlichen. Eine Arbeitsgrundlage, welche an dieser Stelle sinnvoll scheint und auch den im Folgenden noch angeführten Aspekten, wie bspw. der Evaluation und der Zielüberwachung entsprechen würde, stellt das fünfphasige Modell von Moxley dar. Dabei werden fünf grundlegende folgende Phasen beschrieben welche ein Arbeitsvorhaben strukturieren.

1. Assessment (Einschätzung),
2. Planning (Planung),
3. Intervention (Durchführung)
4. Monitoring (Überwachung),
5. Evaluation (Be- und Auswertung)

(Moxley nach Neuffer, 2009: 63; abgeändert Friebe, 2010: 25).

Die Annahme, dass „diese grundlegende Struktur [...] sich aus einer inneren Logik jeglicher Arbeitsvorhaben [ergibt] und [...] daher übertragbar [ist]“ (Neuffer, 2009: 63) erscheint auch für diese Form des Trainings anwendbar.

Unter der Beachtung dieser Aspekte müsste für das weitere Konzept das Training gedanklich in drei Teile aufgeteilt werden. Die Vorbereitungsphase (Vorevaluation, Planung), die Aktionsphase (Durchführung, Monitoring bzw. Dokumentation) und die Evaluation (Be-

und Auswertung). Für die hier folgende Ausarbeitung wird der Fokus auf die Aktionsphase gelegt werden. Dies soll nicht die Wichtigkeit der beiden anderen Bereiche einschränken. Allerdings würde der Umfang dieser Ausarbeitung bei der bei Erstellung einer Vor- und Nachevaluation gesprengt werden. Die beiden Bereiche werden folglich nur kurz angerissen, um die Möglichkeiten aufzuzeigen.

Vorbereitungsphase

Die Vorevaluation bzw. das Assessment soll dazu dienen, das Training so nah als möglich an den Bedürfnissen der Gruppe auszurichten. Diese Phase besitzt ihren größten zeitlichen Anteil vor Beginn des Trainings. Hierbei sollte es zur Auftragsklärung kommen (vgl. Friebel, 2010: 25), wie bspw. der Rahmenbedingung wie Gruppengröße, Alter, Grobziele des Auftraggebers. Ebenfalls sollte an dieser Stelle auch eine erste Datenerhebung über die TN durchgeführt werden, wie bspw. das Klassenklima, Kritik- und Kommunikationsfähigkeit der TN sowie der TN untereinander, Teamfähigkeit und persönliche Grobziele der TN. Die Datenaufnahme dient hierbei dem Anspruch das Programm individuell auf die Gruppe anzupassen und kann hierbei einen Umfang von klärenden Telefonaten mit dem Lehrer, der Datenerfassung der Lehrer- und Schülerinteressen mithilfe eines Fragebogens bis hin zu einer erlebnispädagogischen Vorbereitungsphase²³ gehen, welche schon im Vorfeld in der Klasse durchgeführt wird. Darauf folgend kann es bereits zu einer ersten Planung des Kursdesigns und der möglichen Inhalte kommen.

Aktionsphase

Der folgende Abschnitt wird die einzelnen Phasen eines Trainingsprozesses von der Begrüßung bis zur Abschlussreflexion behandeln. Dabei soll es zu einer Darstellung der wichtigsten Aspekte und Themen bei der Durchführung eines entsprechenden Trainings kommen. Dagegen soll nicht aufgeführt werden, welche Übungen und Reflexionsmethoden im Detail durchgeführt werden. Dies würde sich nicht mit dem, unter Abschnitt 4.2 und 4.3 genannten Anspruch verbinden lassen, dass die Übungen und Reflexionsmethoden

²³ Die gängige Praxis zeigt an dieser Stelle, dass meist die Abklärung lediglich über Telefongespräche und Fragebögen stattfindet, da die finanziellen Aufwendungen, mit welchen eine durch die Einrichtung durchgeführte Vorbereitungsphase verbunden wären, von Schulklassen nicht zu erbringen ist.

auf die Gruppe angepasst ausgewählt werden müssten. Es soll demnach vielmehr ein als exemplarisch geltendes Konzept und Design entworfen werden. In folgende Phasen des Trainings wird dabei unterschieden: 1. Einleitung in das Training und Zielformulierung, 2. Aktion und Reflexion und 3. Abschluss und Transfer (vgl. Friebe, 2010: 25).

Die erste Phase des Trainings sollte zur genauen Einführung in das Training dienen. Dies beinhaltet einerseits, dass bestehende Regeln angesprochen und diskutiert werden sollten. Andererseits dient diese Phase auch zur genauen Abstimmung der Ziele und Vorstellungen, welche auf Seiten der TN, des Auftraggebers und des Trainers vorhanden sind. Eine Möglichkeit die Gruppenkonstellation zu erfahren und einen Start in das Training zu geben, wäre die einer Assessmentübung (ebd.). Die Übung sollte hierbei eine kooperative Herausforderung darstellen und somit einen Einblick in die Rollenverteilung der Gruppe und in die Gruppendynamik ermöglichen. Die Auswertung der Übung über bspw. eine erweiterte Variante des Riemann-Thomann Kreuzes (vgl. Stahl, 2007: 251ff) wäre denkbar und die Aufdeckung vorhandener Potentiale bzw. möglicher Problemkonstellationen möglich. Dieses Wissen könnte nun in die Zielformulierung einfließen. Dabei sollte, aufgrund des spezielleren Trainingshintergrunds – der Übergang in das Berufsleben und die erfolgreiche Bewältigung – eine Fokussierung von Seiten der Trainer auf das Thema stattfinden. Dabei könnte es zu einer Trainingseinleitung, in welcher die Anforderungen an heutige Auszubildende aufgezeigt werden, kommen. Die endgültige Zielformulierung sollte diese Anforderungsaspekte aufnehmen. Ebenfalls sollten die im Anschluss durch die TN festgelegten Ziele in Fern- und Nahziele aufgeteilt sein. Die durchführenden Trainer sollten hierbei darauf achten, dass die aufgestellten Fernziele immer mit einigen Nahzielen verbunden sind, welche aufeinander aufbauend zur Erreichung des Fernzieles dienen (vgl. Friebe, 2010: 50ff). Ebenfalls sollten die Ziele den Richtlinien, den weiter oben genannten SMARTen Zielen entsprechen. Die Anzahl der Fern- und Nahziele ist hierbei vom Umfang des Trainings und von der Gruppe selbst abhängig. Jedoch sollten darauf geachtet werden, dass die Ziele in der vorhandenen Zeit erreicht werden könnten. Eine Änderung bzw. Erweiterung der Zielbestimmung scheint jedoch sinnvoller, als eine nur unzureichende Bearbeitung der Ziele. Eine höhere Verbindlichkeit der Zielformulierung könnte über die Erstellung eines Gruppenvertrages erreicht werden (vgl. Stahl, 2007: 9f). Jedoch sollte dabei

beachtet werden, dass diese Ziele nicht absolut, sondern innerhalb eines Trainings abgeändert, verfeinert oder sogar gestrichen werden können.

Die zweite Phase, die der Aktion und Reflexion dient der Bearbeitung der abgesprochenen Trainingsziele. Sinnvoll wäre hierbei eine Beachtung der Schwierigkeitsgrade und Anforderungen. Dies sollte sich auf die Bereiche der Übungen, der Reflexion und die Ziele konzentrieren. So sollten zu Beginn des Trainings Ziele bearbeitet werden, welche leichter zu erreichen scheinen (Nahziele) und die für die Erreichung anderer Ziele benötigt werden – bspw. Vertrauensübungen als Grundlage für Reflexion und Kritik der TN untereinander. Bildlich könnte hier von einer Treppe gesprochen werden, bei der jede einzelne Stufe genommen werden muss um an der letzten anzukommen (vgl. abgeändert Schmidt-Grunert, 2009: 87f). Ebenfalls scheint die steigende Anforderung auch für den Bereich der Reflexion zu gelten. Zu Beginn eines Trainings könnte es für einige Gruppen bzw. TN schwer fallen, „ihre Meinung offen und ehrlich vor Gruppen zu äußern, sie haben Angst das Gemeinte nicht richtig ausdrücken zu können“ (Friebe, 2010: 38). Einige Reflexionsmethoden setzen jedoch genau diese Fähigkeiten – Kritik-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit – voraus. Eine schrittweise Hinführung zur eigenständigen Gruppenreflexion scheint an einer solchen Stelle sinnvoll (vgl. Friebe, 2010: 37f). Eine Steigerung der Anforderungen, die eine Reflexionsmethode mit sich bringt sollte ebenfalls beachtet werden. Dabei sollte, bei der Wahl der Methode, ein Fokus auf die mögliche „Sinntiefe“, welche sich mit der Methode erreichen lässt, gelegt werden und eine bewusste Steigerung stattfinden. Jörg Friebe orientiert sich in diesem Kontext an den logischen Ebenen nach Robert Dilts und spricht sich dafür aus, dass eine Reflexion sich an diesen Ebenen orientieren sollte (vgl. Friebe, 2010: 56f). Ein letzter Bereich, der beachtet werden sollte und welcher eine, in seinen Anforderungen steigende Tendenz aufweisen sollte, ist der Bereich der Übungen – wie bereits unter Abschnitt 4.2.2 in Form der Spielekette beschrieben. Die Anforderungen sollten inhaltlich und den Ziele entsprechend strukturiert und methodisch abgestimmt auf einander folgen (vgl. Friebe, 2010: 52ff u. Gilsdorf, 2008: 16f).

Eine weitere thematische Einteilung des Trainings, hinsichtlich dieser Kriterien erscheint hierbei sinnvoll. Ein mögliche und hier exemplarisch angeführte Dreiteilung – an den Tagen des Trainings angelehnt – des Programms, könnte dabei wie folgt aussehen:

1. Trainingseinführung und Teambildung

Die Phase innerhalb der Aktionsphase sollte, neben der bereits beschriebenen Zielformulierung und Assessmentübung, ein gezieltes (Re-)Forming²⁴ stattfinden sollte. Dabei sollten Übungen zum Einsatz kommen, welche in Lage sind die Rollenverteilungen der einzelnen TN aufzudecken, Einblicke in die Kommunikationsstrukturen geben, Selbsteinschätzungen der Gruppe/TN erfordern und darstellen und erste kooperative Anforderungen stellen – bspw. die Nebel von Avalon, die Sumpfdurchquerung oder der Riesenfang (s. dazu Gilsdorf, 2008). Da jedoch im weiteren Verlauf des Trainings tiefer gehende Reflexionen aufkommen sollen, welche auch an den Schwächen einzelner TN ansetzen, erscheinen Übungen welche den Bereich der Vertrauensbildung aufgreifen ebenfalls sinnvoll – bspw. Vertrauensspaziergang, Wie viel Hände, der Seiltanz (s. ebd.). Bei der Wahl des Schwierigkeitsgrades wäre darauf zu achten, dass die Übungen, da sie für viele TN erst einmal ungewohnt sein könnten und Anforderungen stellen, mit welchen sie in ihrem Alltag nicht unbedingt konfrontiert werden, keine unüberwindbaren Hürden darstellen. Vielmehr sollte das Ziel an dieser Stelle des Trainings auf Erfolgserlebnisse zielen, um einen einfachen und motivierenden Start in das Trainingsgeschehen zu ermöglichen.

Die nach den Übungen stattfindenden Reflexionen sollten an dieser Stelle des Trainings noch stärker von den Trainern angeleitet sein (vgl. Friebe, 2010: 37) und versuchen die bereits vorhandenen förderlichen Handlungsmuster und Ressourcen zu betonen und zu stärken. „Um die Motivation der Teilnehmenden zu erhöhen, ist es besonders hilfreich, die vorhandenen Stärken zu unterstreichen und aufzuzeigen, welche Bereiche gut funktionieren und beibehalten werden sollten“ (Friebe, 2010: 45). Dies sollte nicht bedeuten, dass auf misslingendes Verhalten nicht hingewiesen werden kann. Zu Beginn könnte jedoch eine Fokussierung auf Fehler und Defizite zur Ablehnung des Programms und letztlich zum Abbruch des Trainings führen.

²⁴ Obwohl in dieser Arbeit, der konzeptionelle Anteil auf Schulklassen ausgerichtet und weiter davon auszugehen ist, dass Schulklassen ab der achten Klassenstufe bereits über längere Zeit zusammen in einem Klassenverbund, also eine Gruppe sind, wird ein Forming oder besser ein Reforming als sinnvoll erachtet. Das Reforming wird an dieser Stelle als eine Art der Bilanzierung, angelehnt an die Darstellung von Jörg Friebe (vgl. Friebe 2010: .249), angesehen.

Am ersten Tag sollte dabei der Themenschwerpunkt dahin gehend gelegt werden, dass eine Einführung und ein „Ankommen“ im Training stattfindet, eine Zielformulierung von den TN erarbeitet und beschlossen wird, mögliche Ressourcen bereits erkennbar werden, das sich ebenfalls mögliche Schwächen andeuten, angefangen wird Vertrauen unter den TN aufzubauen, erste Reflexionen durchgeführt werden und das Team durch die erfolgreiche Bewältigung der Übungen ein Stück näher zusammenrückt.

2. Das Team und Ich

Wurde bei dem ersten Tag ein Fokus, auf einen gelingenden und einfachen Einstieg ins Training gelegt, so sollte am zweiten Tag eine deutliche Steigerung der Anforderung spürbar sein. Die Anforderungen sollte jedoch nicht auf ein Schlag angehoben, sondern vielmehr – angelehnt an eine Parabelform und an den Aspekten einer Spielekette – langsam steigend zu einem Höhepunkt gelangen und zum Tagesende hin wieder sinkend in die Abendreflexion²⁵ einleiten.

Die Übungen, welche an dem zweiten Tag eingesetzt werden, sollten eine starke Fokussierung auf kooperative Aspekte aufweisen. Wie unter Kapitel 2 dargestellt, sollte ein solches Training mit dem Ziel eines gelingenden Übergangs in den Bereich des Erwerbslebens, sich der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen annehmen. Der Bereich der kooperativen Teamübungen würde sich für eine solche Umsetzung anbieten (vgl. Gilsdorf/Kistner, 2007: 14f). Die Aspekte, die den Übungen dabei besonders innewohnen und dadurch gefördert werden sollten, wären einerseits die Bereiche um die Kommunikations-, Kooperations-, Team- und Kritikfähigkeit, andererseits auch Kompetenzen und Bereiche ansprechen wie bspw. Planungskompetenzen, Stressbewältigungsstrategien und Rollenverständnis und Verantwortungsübernahme. Welche dieser Kompetenzen im speziellen angesprochen werden, sollte in der Aushandlung mit den TN und in deren Zielformulierung festgehalten sein, da sich ansonsten die Gefahr einer willkürlichen und nicht mehr zielorientierten Arbeit ergibt. Mögliche Übungen, welche sich dieser Kompetenzen annehmen sind in den bereits genannten Werken von Gilsdorf und Kistner zu finden; dabei im Besonderen unter den Abschnitten zu Übungen mit dem Schwerpunkt „Kooperation“, „Abenteu-

²⁵ Der grundlegende Ablauf eines Tages und die darin strukturierenden Elemente, wie Tageseinleitung und Abendreflexion werden im Folgenden noch näher erläutert.

er“ und „Abenteueraktion“ (s. Gilsdorf/Kistner, 2007: 88-162; u. 2008: 79-152). Eine Erweiterung zu diesen Teamübungen bietet der Bereich der Kletteraktionen und in diesem Fall der Niedrigseilelemente, welche einen starken kooperativen Charakter aufweisen (vgl. Strasser, 2008 u. Dewald/Häußler, 2007). Im Besonderen sind hierunter Übungen gefasst, wie bspw. der Mohawk-Walk oder das Low-V (vgl. Dewald/Häußler, 2007: 78f u. S.82f).

Die Reflexion sollte sich an diesem Tag mit mehreren Ebenen befassen. Zum einen sollte, wie bereits erwähnt der Bereich der personalen Kompetenzen und somit der Selbstreflexion gefördert werden. „Durch die Förderung der Reflexionskompetenzen wird für die Zukunft eine Hilfe zur Selbsthilfe gegeben. Die Teilnehmenden können ihre Ziele leichter erreichen, da sie fähig sind, Reflexionen selbstständig durchzuführen und ihren Weg zum angestrebten Verhalten selbstständig beobachten“ (Friebe, 2010: 64). Handlungen die auf diese selbstreflektierte Weise entstehen können somit auch nach Außen besser vertreten, eigene Ressourcen besser erkannt und genutzt werden und Schwächen aufgedeckt und vermieden werden. Auch können die TN durch die Förderung der Selbstreflexion, die eigene Rolle und Wirksamkeit ihres Verhaltens besser einzuschätzen lernen. Eine andere Ebene der Reflexion sollte die, der ebenfalls bereits erwähnten sozialen Kompetenzen darstellen. Dabei sollte es zu einem Austausch der TN untereinander über die angestrebten Lösungen der Übungen kommen und die Aspekte der Planung, Kommunikation, Kooperation oder auch der je nachdem notwendigen Stressbewältigung sollten betrachtet und ausgewertet werden. Da diese Form der Reflexion eine hohe Anforderung an die Kritikfähigkeit der TN stellt, würde sich eine stetig sinkende, zu Beginn jedoch starke Leitung durch die Trainer als günstig erweisen (vgl. Friebe, 2010: 37f). Die TN sollten dementsprechend langsam an die eigenständige Reflexion herangeführt werden. Dies gilt einerseits für die Durchführung, wäre andererseits allerdings auch für die Tiefe der Reflexion gültig – bspw. unter Beachtung der bereits erwähnten logischen Ebenen – da auch dies erst angeleitet und später immer eigenverantwortlicher besser funktionieren würde. Durch die Verbindung der beiden Ebenen sollte es so den TN möglich sein eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und diese auch in der Gruppe benennen zu können, um somit erfolgreicher auf die gestellten Anforderungen reagieren zu können.

3. Chancen und Möglichkeiten im Team und Alltag

Der dritte Tag steht unter dem Fokus der Verfestigung des Erlernten und dem Transfer in den Alltag. Die Anforderungen sind dabei denen des zweiten Tages ähnlich. Auch an diesem Tag sollte eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades vorgenommen werden. Jedoch eine bewusste Änderung der Aktionsform. Wurde in den ersten beiden Tagen hauptsächlich auf Teamübungen und Problemlöseaufgaben aufgebaut, bei denen zum Einen eine enge Zusammenarbeit im Team gefordert wurde und zum Anderen immer auch eine räumliche Nähe – aufgrund der Übungsformen – vorhanden war, wird an dieser Stelle bewusst die Aktionsform City Bound genutzt. Wie bereits im Abschnitt 4.2.3 beschrieben, wird die Gruppe bei dieser Aktionsform, aufgrund der Aufgabenstellung – bspw. beim Gruppenfoto – häufig dazu gebracht nach einer Planungsphase, die Gruppe aufzuteilen und die TN müssen anschließend ihre abgesprochenen Aktionen, ohne direkte Feedbackmöglichkeit zur restlichen Gruppe ausführen. Die Gruppen sehen sich somit einer Reihe neuer Herausforderungen gegenüber. War durch die räumliche Nähe ein zeitnahes Feedback möglich, muss es nun in der Planungsphase zu einer genaueren Absprache unter den TN kommen. Ebenfalls müssen die TN sich ihrer eigenen Stärken und Schwächen bewusst sein, sowie der Stärken und Schwächen der anderen TN. Ein offener Umgang mit den daraus resultierenden Möglichkeiten ist dabei unerlässlich. Die fehlende Möglichkeit des zeitnahen Feedbacks benötigt daneben noch das Vertrauen auf die Verlässlichkeit unter den TN. Innerhalb der Übungen selbst werden die einzelnen TN oder auch die Kleingruppen vor ähnliche Herausforderungen, wie sie schon in den Teamübungen und Problemlöseaufgaben vorkamen gestellt (s. Abschnitt 4.2.3).

Die Reflexion dieser Übungen und somit die Themen welche dadurch bearbeitet werden sollten, können sich hierbei an denen des zweiten Tages ausrichten. Jedoch sollte eine zusätzliche Ebene aufgenommen werden. Die gerade beschriebene Erweiterung der Anforderung, aufgrund der räumlichen Distanz und die damit einhergehenden komplexeren Kommunikationswege können einerseits zu neuen Konflikten, aufgrund von fehlenden Absprachen führen. Andererseits wäre es vorstellbar, dass die räumliche Distanz von einigen genutzt würde um sich aus der Verantwortung herauszuziehen. Die erweiterte Ebene des notwendigen Vertrauens sollte ebenfalls entsprechend thematisiert werden und eine Ein-

schätzung der TN über ihre eigene Wirksamkeit innerhalb der Übung, speziell ohne den Druck der Gruppe sollte an dieser Stelle stattfinden.

Da der dritte Tag in dieser Konzeption den letzte Trainingstag darstellt, muss sich dieser ebenfalls speziell auf das Ende des Trainings vorbereiten und somit auch auf den Eintritt in den Alltag der TN. Im Sinne des, unter Abschnitt 4.3.3 des „metaphorischen“ Reflexionsmodells und dem damit verbundenen metaphorischen Lernen sollte dieser Bereich genutzt werden, um den TN den „Sprung“ zurück in den Alltag zu verdeutlichen und aufzuzeigen, dass es sich lohnen kann die eigenen Grenzen zu überwinden um neue Handlungsmuster im eigenen Alltag einfließen zu lassen. Eine Möglichkeit dies zu nutzen scheint durch die Verwendung des „Leitersprungs“²⁶ gegeben zu sein.

Die Reflexion, die anschließend stattfindet, könnte sich an dieser Stelle der metaphorischen Ebene dieser Übung bedienen. Die Sprossen stünden hierbei für die einzelnen Bereiche des absolvierten Trainings, welche alle einzeln bewältigt werden mussten um weiter voran zu kommen. Und die Überwindung die das Abspringen von der Plattform darstellt, würde die Schwierigkeiten symbolisieren, mit welchen die TN bei der Umsetzung des Gelernten im Alltag konfrontiert werden. Dadurch würde die Möglichkeit genutzt, metaphorisch darzustellen und zu würdigen, welche Leistungen von den TN während des Trainings geleistet wurden und es könnte eine Vorbereitung auf den Alltag stattfinden, mit dem Hinweis, dass eine komplette und schnelle Integration des Gelernten in den Alltag nicht immer möglich ist, da im Alltag wie im Training auch Grenzen und Hürden zu überwinden gilt und eine schrittweise Umsetzung, ähnlich dem Training jedoch erreichbar wäre, von ihnen bewältigt werden könnte und für ihren Alltag gewinnbringend wäre.

²⁶ Bei dieser Übung werden die TN vor die Aufgaben gestellt eine knapp 7m hohe Leiter – an einem Seil gesichert – hinauszuklettern und sich dann auf eine, am Ende der Leiter montierten, Plattform zu stellen. Anschließend sollen sie von dieser nach unten springen und werden von dem sichernden Trainer nach unten abgelassen. Diese Übungen, wie alle Übungen generell sind, den BE Richtlinien entsprechend immer dem Prinzip der Freiwilligkeit unterstellt (vgl. BE 2011).

Tägliche Abschlussrunden

An jedem Tagesende, sollte es zu einer Abschlussrunde kommen. Dabei sollten verschiedene Ebenen – ähnlich der Reflexion nach den Übungen – angesprochen werden. Eine Ebene wäre, die Ergebnisse des Tages festzuhalten. Wichtig erscheint hierbei, dass die Ziele welche laut Zielformulierung erreicht werden sollten überprüft und bewertet werden. Die Zielüberprüfung bzw. die Bewertung durch die TN könnte hierbei über ein sog. Scaling erfolgen (vgl. Friebe, 2011: 168f). Entsprechend dieser Auswertung sollte nach jedem Tag eine Überprüfung der Ziele stattfinden und eine Einschätzung von Seiten der Gruppe über die aktuelle Relevanz erfolgen. Dabei sollte geklärt werden, ob ein Ziel immer noch aktuell ist, schon oder noch nicht erreicht wurde oder ob es verfeinert bzw. gänzlich abgeändert werden sollte in seiner Formulierung. Aufgrund dieser Zielüberprüfung ist es ebenfalls möglich eine genauere Zielformulierung und somit -orientierung für den folgenden Tag zu erlangen. Die Trainer könnten diese Informationen für das im Weiteren noch erläuterte Monitoring nutzen.

Eine weitere Ebene wäre die der persönlichen Einschätzung. Dabei sollte von den TN eine Einschätzung der Rolle, welche sie ihrer Meinung nach den Tag über inne hatten erfolgen und eine Begründung. Die Gruppe hätte in diesem Moment, die Möglichkeit der Einschätzung zu entsprechen bzw. sie zu besprechen oder zu kritisieren. Eine Möglichkeit der Rolleneinschätzung mithilfe einer Reflexionsmethode stellt die sog. Teamrollenverteilung dar. In dieser bekommen die TN die verschiedenen Rollen, welche in einer Gruppe auftreten können vor den Übungen mitgeteilt und die Aufgabe auf die Rollenverteilung zu achten. In der Reflexion können die TN dann Karten mit den entsprechenden Rollen entweder an die anderen TN verteilen und ihre Einschätzung über sie abgeben oder – an dieser Stelle für die Selbsteinschätzung abgeändert – eine eigene Karte mit der entsprechenden Rolle nehmen (vgl. n. Friebe, 2011: 81f).

Eine weitere Ebene wäre die der Übertragung bzw. des Transfers²⁷ des Gelernten auf alltägliche bzw. im Falle dieses Trainings zusätzlich auch auf mögliche berufliche Situation

²⁷ Bei den bisherigen Darstellungen der Reflexionsthemen in diesem Abschnitt, wurde die Transferleistung bewusst außen vorgelassen. Wie unter Abschnitt 4.4 aufgeführt würde ein Transfer das Wissen über den Alltag der TN erfordern. Da sich jedoch alltägliche Lebenswelten sehr unterscheiden, wird in dieser Arbeit von einer Darstellung exemplarischer Transfermöglichkeiten abgesehen. Vielmehr wird davon ausgegan-

und Bereiche. Dabei sollten an dieser Stelle die Erkenntnisse, welche während des Tages gewonnen wurden, gesammelt und auf ihre alltägliche und berufliche Relevanz hin überprüft und schriftlich fixiert werden. Dies würde eine Sammlung der Erkenntnisse über das gesamte Training hinweg ermöglichen.

Monitoring

Wie bereits zu Beginn dieses Abschnittes angeführt sollte das Monitoring genutzt werden, um das Training und den aktuellen Prozess zu überwachen und weitere Schritte und Übungen im Training zu entwickeln und fachlich zu begründen. Die in den Reflexionen und der Abschlussrunde gewonnen Erkenntnisse sollten hierbei den Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen bieten. Die Übungen und Aktionen sollten dabei mit dem Fokus auf die Ziele und Bedürfnisse der TN hin gewählt werden. Diese Arbeit, sofern sie dokumentiert und schriftlich fixiert wurde, kann einerseits dazu dienen Entscheidungen nach außen hin kommunizierbar zu machen. Andererseits kann sie für den Bereich der Ergebnissicherung und für die – dem Training – folgende Evaluation heran gezogen werden.

Evaluationsphase

Die Evaluationsphase sollte zum einen der Überprüfung der Wirksamkeit des Trainings und der aus den Resultaten ableitbaren Verbesserungen in das Konzept dienen. Zum anderen sollte ebenfalls ein Blick auf die Nachhaltigkeit und Transferleistung gelegt werden. Dies sollte bspw. über ein Follow-Up mit den Gruppen erfolgen (vgl. Friebe, 2010: 25ff). „Im ‚Follow-Up‘ werden die gesetzten Maßnahmen aufgegriffen. Es wird geprüft, welche vereinbarten Meilensteine planmäßig erreicht sind, wo es noch Umsetzungsschwierigkeiten gibt und welche Ziele sich in der Zwischenzeit möglicherweise verändert haben“ (ebd.). Es muss an dieser Stelle jedoch angemerkt werden, dass die Kosten eines „Follow-Up“ in der Regel die Umsetzung scheitern lassen.

gen, dass bei der Durchführung des Trainings durch die Vorevaluation genügend Wissen über den Alltag der TN gesammelt und ausgewertet wurden und ein Transfer durch die Trainer – unter Beachtung der im Abschnitt 4.4 genannten Kriterien – somit ermöglicht wird.

Kursdesign

Ein auf diesen beschriebene Kriterien aufgebautes exemplarisches Kursdesign für ein dreitägiges Programm könnte wie folgt gestaltet werden (s. Tabelle 1). Die Einzelnen Blöcke bzw. Module sind dabei zeitlich so zu verstehen, dass sie einen täglichen Kursumfang von ca. sechs Stunden aufweisen. Folglich immer drei Stunden je Modul beinhalten.

1. Tag	2. Tag	3. Tag
<ul style="list-style-type: none"> • Einführung • Regeln- und Grobzielvorstellung • Erwartungen und Befürchtungen • Assessmentübung • Zielformulierung • Gruppenvertrag 	<ul style="list-style-type: none"> • Teamübungen und Reflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • City Bound Übungen und Reflexion
Mittagspause		
<ul style="list-style-type: none"> • Teamübungen und Reflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • Klettern an Niedrigseilelementen und Reflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • Klettern an Hochseilelementen und Reflexion
<ul style="list-style-type: none"> • Abschlussrunde 	<ul style="list-style-type: none"> • Abschlussrunde 	<ul style="list-style-type: none"> • Abschlussrunde • Ausklang • Verabschiedung

Tabelle 1 exemplarisches Kursdesign

5.4 ZIELE UND WIRKUNG

Der folgende Abschnitt wird sich mit den Zielen, Förderung eines stabilen Selbstkonzeptes, der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit und soziale, sowie personaler Kompetenzen befassen und anhand empirischer Forschungsergebnisse versuchen, die Wirksamkeit und die Nachhaltigkeit erlebnispädagogischer Programme zu belegen.

Wie unter Abschnitt 4.2 und den folgenden Unterabschnitten aufgeführt kann mithilfe der erlebnispädagogischen Programme und unter Berücksichtigung der Möglichkeiten sozialer Gruppenarbeit eine Vielzahl sozialer Kompetenzen gefördert werden. Einige Kompetenzen, wie bspw. Kommunikations-, Konflikt-, oder Teamfähigkeit werden dabei durch die Arbeit in der Gruppe und durch die Aktionen der Erlebnispädagogik gefördert. Andere wie bspw. die Planungskompetenzen scheinen eher von der jeweiligen Aktionsform bzw. der Aufgabenstellung abhängig zu sein. Durch die durchgängige Verwendung unterschiedli-

cher Reflexionsmethoden während des Trainingsprozesses könne neben den eben genannten sozialen Kompetenzen, auch die personalen Kompetenz wie Selbstreflexion, Kritikfähigkeit – sowohl die Fähigkeit konstruktive Kritik zu geben wie fremde Kritik anzunehmen – gefördert werden. Die Förderung personaler Kompetenzen – wie bspw. die bereits genannte Selbstreflexion und die darin liegende passende Einschätzung der eigenen Wirksamkeit – kann über den ständigen Abgleich, welcher innerhalb der Reflexion geschieht, von Fremdbild und Selbstwahrnehmung bzw. –bild geschehen. Gerade im ständigen Wechsel von Selbstwahrnehmung und erfahrbarem Fremdbild liegt auch eine Möglichkeit einer differenzierten Selbstwahrnehmung und somit die Möglichkeit einer differenzierteren und stabileren Identität bzw. Selbstkonzeptes. Durch den zirkulären Charakter des Trainingsprozesses besteht hierbei immer die Möglichkeit einer weiteren Differenzierung bzw. Wahrnehmung der eigenen Person. Ebenfalls erscheint durch die Überwindung der eigenen Grenzen den TN die Möglichkeit gegeben, eigene noch nicht entdeckte Ressourcen freizulegen und zu entfalten.

Aktuelle Wirksamkeitsforschungen belegen hierbei ebenfalls, dass erlebnispädagogische Trainings bei der Erreichung der oben genannten Ziele wirksam und nachhaltig sein können. So folgert Conny Vogel aus ihrer Studie zur „Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher in der Jugendarbeit“ (Vogel, 2005), dass das von ihr durchgeführte Programm nahezu durchgängig zur positiven Entwicklungen im Bereich der Persönlichkeit der TN beitragen konnte. Dabei „[...] war vor allem ersichtlich, dass die Teilnehmer sich durch den Kurs dazu angeregt wurden, sich selbst in ihrem Handeln und auch in ihrer Umwelt bewusster wahr- und anzunehmen“ (Vogel, 2005: 102).

Eine weitere Studie von Janne Fengler über Erlebnispädagogik und die Auswirkungen auf das Selbstkonzept – hierbei mit dem speziellen Fokus auf die geschlechtsspezifische Wirksamkeit – bestätigten, dass eine signifikante Selbstkonzept- Erhöhung für beide Geschlechter feststellbar war. Eine weitere Unterscheidung wurde innerhalb dieser Studie noch auf die Wirksamkeit unterschiedlicher Programmtypen gelegt – dabei wurde in Rope-Course und Non-Rope-Course Kursen unterschieden. Dabei konnte festgestellt werden, dass Kurse welche keine Rope-Courseelemente nutzten ein höheres signifikantes Ergebnis erzielten als Kurse welche Rope-Courseelemente beinhalteten (Fengler, 2007). Die oben dargestellte Kurskonzeption weist trotz der gerade genannten Befunde dennoch Rope-Courseelemente

auf, da der Autor an dieser Stelle der Auffassung ist, dass eine Verwendung der Niedrigseilelemente eine ähnliche Anforderungsstruktur aufweisen, wie es durch die Teamübungen erfolgt und folglich eine wirksame Erweiterung des Bereiches der Teamübungen darstellt. Ebenfalls scheint es, den Ergebnissen der oben genannten Studie folgend, auch bei der Verwendung von Rope-Courseelemente eine signifikante Erhöhung des Selbstkonzeptes zu geben.

6. RESÜMEE

Wie zu Beginn dargestellt kann jeder von sozialer Unsicherheit betroffen sein. Dabei scheinen bei der Entstehung die Bereiche der Erwerbsarbeit und der Freizeit die zentralen Momente darzustellen. Diese Bereiche sind dabei von einander abhängig und müssen erfolgreich bewältigt werden. Gerade für Jugendliche ist bei der Bildung eines stabilen Selbstkonzeptes und für die Ausbildung einer beruflichen Identität, der Übergang von Schule zur Erwerbstätigkeit bzw. Ausbildung besonders wichtig. Der entscheidende Faktor für einen gelingenden Übergang stellt dabei die Bildung dar. Darunter ist einerseits die Bildung in Form von Schulabschlüssen, und den damit im Weiteren verbundenen Berufabschlüssen oder anders ausgedrückt des institutionalisierten Kulturkapitals zu verstehen. Andererseits auch der Bereich der kulturellen Bildung, in Form von objektiviertem Kulturkapital und im Besonderen des inkorporierten Kulturkapitals und den damit verbundenen Regel-, Verhaltens- und Wertevorstellung. Bei der Betrachtung des inkorporierten Kulturkapitals und den Anforderungen an Jugendliche mit welchen die Jugendlichen in ihrer Erwerbsarbeit oder Ausbildung konfrontiert werden, wird deutlich, dass eine Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen die Chancen eines gelingenden Übergangs verbessern. Die Institution Schule kann dies nicht in vollem Umfang umsetzen. Eine Abdeckung des Bedarfes durch außerschulische Angebote scheint somit notwendig und sinnvoll.

Erlebnispädagogische Angebote sind in der Lage diese Bedürfnisse zu aufzunehmen und zu bearbeiten. Die aktuellen Wirkungsstudien zeigen auf, dass mit Hilfe dieser Methode sowohl personale sowie soziale Kompetenzen gefördert werden können. Durch die Förderung der Reflexionsfähigkeit – Fremd- wie Selbstreflexion – wird es den TN einer erlebnispädagogischen Programms das eigene Selbstbild zu verfeinern und somit die Selbstwahrnehmung und das Selbstbild zu fördern und zu stärken. Eigene Stärken und Schwächen sind somit für den TN erkennbar und kommunizierbar. Dadurch wird im späteren beruflichen Alltag bspw. eine ressourcen- und zielorientierte Arbeit ermöglicht. Die Kenntnis über die eigene Wirksamkeit und die eigenen Stärken bzw. Ressourcen stellt gleichzeitig eine Erhöhung der Chancen zur erfolgreichen Bewältigung des Übergangs von Schule zur Ausbildung dar, da es den TN ermöglicht wird die eigenen Stärken und Ressourcen zu benennen und zu kommunizieren.

Das vorliegende Trainingskonzept und -design könnte als Arbeitsgrundlage zur Bearbeitung dieser Problemstellung genutzt werden. Die dargestellten Aktionsformen und Reflexionsmethoden sind in der Lage die oben genannten Anforderungen zu erfüllen. Wichtig erscheint, dass es zu einer für Jugendliche motivierenden und spannenden Mischung verschiedener Aktionsformen kommt und von Reflexionen begleitet werden. Die Aktionsformen und Übungen sollten dabei allerdings nicht einfach als Mittel zum Zweck verstanden werden, sondern vielmehr immer unter dem Aspekt einer Teilnehmerzentrierung angewendet werden. Die Bedürfnisse, Ansprüche und Ziele der Teilnehmer sollten somit immer im Vordergrund stehen und Grundlage für die Trainingsgestaltung sein. Dies stellt die Forderung an die Trainer eine individuelle Kursplanung durchzuführen und besprochene Ziele immer wieder auf ihre aktuelle Gültigkeit hin zu hinterfragen und auch immer mit den TN abzugleichen. Es muss folglich eine Beachtung des Erkenntnisprozesses der sich im Training befindlichen TN geben und somit eine eher dynamische Planung stattfinden.

Erlebnispädagogik kann folglich einen Beitrag zur Dämpfung sozialer Unsicherheit leisten. Dies hat jedoch auch Grenzen. Biographisch erfahrbare Arbeitslosigkeit und die damit verbundenen Momente von sozialer Unsicherheit können durch die Erlebnispädagogik nicht verhindert werden. Die Methode ist jedoch in der Lage Menschen in ihrem Selbstkonzept zu stärken, ihre Selbstwirksamkeit wahrzunehmen und ihre Handlungsfähigkeit zu erhöhen. Dies erhöht die Chancen, auch in Zeiten von Erwerbslosigkeit die eigene Handlungsfähigkeit und ein stabiles Selbstkonzept zu erhalten.

Ebenfalls bleibt festzuhalten, dass erlebnispädagogische Training nicht als einzige Lösung gelten kann. Vielmehr sollte es zu einem Zusammenwirken unterschiedlicher Maßnahmen kommen, wie bspw. vorbereitende Praktika oder Berufsberatungen. Eine Begleitung des Übergangs mit Hilfe eines erlebnispädagogischen Programms scheint letztendlich gewinnbringend und für das weitere Berufliche Leben förderliche Aspekte zu besitzen.

LITERATURVERZEICHNIS

Backes / Clemens 2003

Backes, G.M./Clemens, W. (2003): Lebensphase Alter. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Altersforschung. Weinheim/München: Juventa

Bacon 2003

Bacon St. (2003): Die Macht der Metaphern. The Conscious use of mtaphor in Outward Bound.(1983). übersetzt von Schödlbauer C. Augsburg: Ziel – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH

Beck / Beck-Gernsheim 1996

Beck U. / Beck-Gernsheim E. (Hrsg.) (1996): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Bönisch 2008

Bönisch, L. (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim/München: Juventa, Kap 6., S.211-255

Bourdieu 1997

Bourdieu, P. (1997): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag, S.49 – 79

Castel 2005

Castel, R. (2005): Die Stärkung des Sozialen. Leben im neuen Wohlfahrtsstaat. Hamburg: Hamburger Edition HIS Verlagsges. mbH

Deubzer / Feige 2004

Deubzer B. / Feige K. (Hrsg.) (2004): Praxishandbuch City Bound. Erlebnisorientiertes soziales Lernen in der Stadt. Augsburg: Ziel – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH

Dewald / Häußler 2007

Dewald W. / Häußler Ch. (2007): On-Line. Spiele und Abenteuer auf dem Seil. Augsburg: Ziel – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH

ERCA 2006

European Ropes Course Assosiation (ERCA) Verein zur Förderung von Ropes Courses e.V. (Hrsg.) (2006): ERCA. Industriestandards für mobile und stationäre Ropes Courses. Augsburg: Ziel – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH

Fengler 2007

Fengler J. (2007): Erlebnispädagogik und Selbstkonzept: Eine Evaluationsstudie. Berlin: Logos-Verlag

Fischer / Ziegenspeck 2008

Fischer T. / Ziegenspeck J.W. (2008): Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag

Friebe 2010

Friebe J. (2010): Reflexion im Training. Aspekte und Methoden der modernen Reflexionsarbeit. Bonn; managerSeminare Verlags GmbH

Gilsdorf / Kistner 2007

Gilsdorf R. / Kistner G. (2007): Kooperative Abenteuerspiele 2. Praxishilfe für die Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Seelze: Erhard Friedrich Verlag

Gilsdorf 2008

Gilsdorf R. / Kistner G. (2008): Kooperative Abenteuerspiele 1. Praxishilfe für die Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Seelze: Erhard Friedrich Verlag

Heckmair 2008

Heckmair, M. (2008): 20 erlebnisorientierte Lernprojekte. Szenarien für Trainingsseminare und Workshops. Basel/Weinheim: Beltz Verlag

Heckmair / Michl 2008

Heckmair, B. / Michl, W. (2008): Erleben und Lernen. Eine Einführung. München: Verlag Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG

Heinz 2002

Heinz, W.R. (2002) Jugend, Ausbildung und Beruf; in: H.-H. Krüger & C Grunert (Hrsg.): Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung; S. 597-615. Opladen: Leske + Budrich

Hitzler / Honer 1994

Hitzler, R. / Honer, A. (1994): Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Ulrich Beck/Elisabeth Beck-Gernsheim (Hrsg.): *Riskante Freiheit. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S.307-315

Jäger / Kuckhermann 2004

Jäger, Jutta/Kuckhermann Ralf 2004: Ästhetische Praxis in der sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. München: Juventa Verlag

Junge 2002

Junge, M. (2002): Individualisierung. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH

Klemm / Rolff 2002

Klemm, K. / Rolff, H.-G. (2002): Chancengleichheit – Eine unabgeholte Forderung zur Schulreform. In: M. Kampshoff / B. Lumer (Hrsg.): Chancengleichheit im Bildungssystem. Opladen: Leske + Budrich, S. 21 – 33

Kohli 1985

Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 37, H.1,S.1-29.

Lausberg 2007

Lausberg M. (2007): Kinder sollen sich selbst entdecken. Die Erlebnispädagogik Kurt Hahns. Marburg: Tectum Verlag

Michl 2009

Michl W. (2009): Erlebnispädagogik. München: Verlag Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG

Neuffer 2009

Neuffer M. (2009): Case Management. Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien. Weinheim/München: JuventaVerlag

PISA-Konsortium 2001

PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen.

Rousseau 1975

Rousseau, J. (1975): Emile oder über die Erziehung. 3. Aufl. Paderborn

Schad / Michl 2004

Schad N. / Michl W. (2004): Outdoor-Training. Personal- und Organisationsentwicklung zwischen Flipchart und Bergseil. 2. Aufl. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag

Skrobanek 2004

Skrobanek J. (2004): Regionale Identifikation, negative Stereotypisierung und Eigengruppenbevorzugung. Das Beispiel Sachsen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH

Stahl 2007

Stahl E. (2007): Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. Basel/Weinheim: Beltz Verlag

Staub-Bernasconi 2002

Staub-Bernasconi S. (2002): Soziale Probleme – Soziale Berufe – Soziale Praxis. In: Staub-Bernasconi, S. / Heiner, H. / Meinhold M. / Spiegel von, H.: Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau. S.11 – 99.

Strasser 2008

Strasser P. (2008): Spannung zwischen den Bäumen. Handbuch für temporäre Seilelemente. Augsburg: Ziel – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH

Thoreau 2009

Thoreau H.D. (2009): Walden oder Leben in den Wäldern. Köln: Anaconda Verlag GmbH

Urban / Weiser 2006

Urban, M. / Weiser, U. (2006): Kleinräumige Sozialraumanalyse. Theoretische Grundlagen und praktische Durchführung. Dresden, Saxonia Verlag

Vogel 2005

Vogel C. (2005): Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher in der Jugendarbeit. Kann Erlebnispädagogik dazu einen Beitrag leisten?. In: Lakemann U. (Hrsg.) (2005): Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. Empirische Ergebnisse aus Fallstudien. Augsburg: Ziel – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH

Zuffellato / Kreszmeier 2007

Zuffellato A. / Kreszmeier A. (2007): Lexikon der Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive. Augsburg: Ziel – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH

QUELLENVERZEICHNIS**BE 2011**

Bundesverband für Individual- und Erlebnispädagogik (2011): Qualitätsgrundlagen für Anbieter erlebnispädagogischer und handlungs-orientierter Schulfahrten und Programme, die im Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. organisiert sind. In: http://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/be/media/extras/download/11-01-12_ESA_Qualitaetsgrundlagen.pdf (Zugriff: 20.01.2011)

STEPS 2011

STEPS e.V. (2011): STEPS e.V. erleben – lernen – wachsen. <http://www.steps-training.de> (Zugriff: 20.01.2011)

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Lernzonenmodell (Michl 2009: 40).....	17
Abb. 2: Waage der Erlebnispädagogik nach Werner Michl (Michl 2009: 10)	30
Abb. 3: „The Mountain speaks for themselves“ Modell (Michl 2009: 66)	32
Abb. 4: Das „Outward Bound Plus“ Modell (Michl 2009: 69).....	33
Abb. 5: Das Metaphorische Modell (Michl 2009: 70)	35
Abb. 6: Das Johari Fenster und der Verlauf eines Trainings (Michl 2009: 39)	39
Abb. 7: Erlebnispädagogischer Lernzyklus (Michl 2009: 43)	40

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: exemplarisches Kursdesign	55
--	----

ANHANG 1. NOTFALLKARTE VON STEPS

STEPS e.V.
Pfauenweg 5a
22305 Hamburg

Tel.: 040-5236 3734
info@steps-training.de



City Bound Aktionen

STEPS e.V. führt erlebnispädagogische Programme mit Gruppen durch. Neue noch fremde Situationen ermöglichen und erfordern neue Verhaltensweisen.

Hierfür nutzen wir nicht nur den Naturraum, sondern auch den Großstadtbereich. In der Großstadt führen wir u. a. Stadtralleys, Erkundungs- und Orientierungstouren durch. Einige Einrichtungen / Geschäfte sind dabei, unter vorheriger Absprache, mit einbezogen. Darüber hinaus nutzen wir aber auch den öffentlichen Raum. Knifflige Aufgaben an einem öffentlichen Platz unter Einbeziehung der Passanten zum Erreichen der Aufgabe erfordern ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen, Mut und Engagement von Seiten unserer Gruppen.

Büro: 040 – 5236 3734

Trainer

Trainer1 0176 – 9876 5123

Trainer2 0176 – 2345 6987

Notruf 110

EIDESSTATTLICHE VERSICHERUNG

Ich versichere, die vorliegende Arbeit selbstständig ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt zu haben.

Die aus anderen Werken wörtlich entnommenen Stellen oder dem Sinn nach entlehnten Passagen sind durch Quellenangabe kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift