

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

„Innerer Aufbruch“

Potenziale der Erlebnispädagogik für die Gewaltprävention bei Kindern

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 29.02.2012

Vorgelegt von: Miklaszewski, Janina

Betreuender Prüfer: Prof. Dr. Gerd Krüger

Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Jens Weidner

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	3
2. Aggression und Gewalt	5
2.1 Begriffsauffassungen.....	5
2.1.1 Aggression.....	5
2.1.2 Gewalt.....	6
2.2 Destruktive Aggression.....	7
2.3 Gewalt unter Kindern.....	9
2.4 Grundlagen der Gewaltbereitschaft.....	10
2.4.1 Ursachen.....	10
2.4.2 Potenzielle innere Auslöser.....	13
2.5 Gewaltprävention.....	15
2.6 Schlussüberlegung.....	16
3. Emotionale Intelligenz	17
3.1 Emotionen.....	17
3.1.1 Physiologie.....	18
3.1.2 Kognition.....	18
3.1.2.1 Erkenntnisse der Neurowissenschaft.....	19
3.1.2.2 Die Bedeutung des Mandelkerns.....	20
3.1.3 Subjektive Erfahrungen.....	21
3.1.4 Handlungstendenzen.....	22
3.1.5 Ausdrucksverhalten.....	24
3.2 Entwicklung der Emotionsregulation.....	25
3.3 Grundlagen der Emotionalen Intelligenz.....	26
3.3.1 Die Leitidee.....	26
3.3.2 Die fünf Dimensionen.....	28
3.4 Praxis der Emotionalen Intelligenz.....	30
3.5 Schlussüberlegung.....	31
4. „Erlebnispädagogik“	32
4.1 „Erlebnis“ und „Pädagogik“.....	32
4.2 „Erlebnistherapie“ nach Kurt Hahn.....	35
4.3 Erlebnispädagogische Perspektiven.....	36
4.3.1 Psychologisch-psychotherapeutischer Ansatz.....	36
4.3.2 Psychologisch-humanistischer Ansatz.....	37
4.4 Erlebnispädagogik als ganzheitliches Bildungskonzept.....	37
4.4.1 Die Kernbereiche.....	38
4.4.1.1 Inneres Erleben.....	38
4.4.1.2 Körpererfahrung.....	39
4.4.1.3 Gruppenerfahrung.....	39
4.4.1.4 Natur.....	41
4.4.1.5 Grenzerfahrung.....	41
4.4.1.6 Reflexion.....	43
4.6 Schlussüberlegung.....	44
5. Ergebnissicherung	45
5.1 Flächendeckende Gewaltprävention.....	45
5.1 „Emotional intelligente Gewaltprävention“.....	47
5.3 Potenziale der Erlebnispädagogik.....	49
5.4 Fazit.....	50

5.5 Ausblick.....	51
Literaturverzeichnis.....	52
Abkürzungsverzeichnis.....	54
Eidesstattliche Erklärung.....	55

1. Einführung

Gewalt unter Kindern ist ein Thema, das in der heutigen Zeit vielfach diskutiert wird. Dabei geht es nicht nur darum, dass die Tendenzen dahingehend zunehmen. Auch scheinen sich die Ausprägungen von Gewaltverhalten bei Kindern intensiviert zu haben. Die Debatten werfen die Meinungsfrage auf, welches Verhalten von Kindern als harmlos eingestuft werden kann und wo eine Gewaltbereitschaft erkennbar ist. Diese Unschlüssigkeit führt dann entweder dazu, dass die kleinsten Verhaltensabweichungen von Kindern dramatisiert werden oder es werden sichtbare Verhaltensstörungen gutgläubig abgetan. Die Gewaltprävention findet daher auf ganz unterschiedlichen Ebenen statt. Eltern und PädagogInnen müssen sich schließlich entscheiden, welche Form der Gewaltprävention für das Kind am sinnvollsten ist. Das Ziel dieser Arbeit ist es, eine Gewaltprävention zu (er)finden, die flächendeckend ist: Jene Gewaltprävention soll sich an Kinder richten, die bisher keine Gewalttendenzen aufzeigen; gleichermaßen soll sie Kindern präventive Maßnahmen anbieten, die Affinitäten zu Gewaltverhalten aufweisen oder Kindern, die bereits gewalttätig geworden sind. Die Zielgruppe bezieht sich auf Kinder, die sich in dem Lebensabschnitt der frühen Kindheit und den Einstieg in die Adoleszenz befinden also etwa auf Kinder zwischen 4 und 14 Jahren.

Eine flächendeckende Gewaltprävention muss allen Kindern ein gewaltablehnendes Verhalten vermitteln. Im Zuge dieser Arbeit soll geprüft werden, ob die Emotionale Intelligenz das Mittel für eine solche Gewaltprävention sein könnte. Die Emotionale Intelligenz besteht aus sozialen und emotionalen Kompetenzen. Diese Kompetenzen sollen auf ihre Tauglichkeit zur Gewaltprävention geprüft werden, die sich an Kinder mit und ohne Gewalttendenzen richtet.

Die Motivation für diese Ausführungen ist die Erlebnispädagogik. Die Kernfrage ist, ob die Erlebnispädagogik fähig ist, die Emotionale Intelligenz von Kindern zu schulen bzw. ob die Erlebnispädagogik für eine flächendeckende Gewaltprävention geeignet ist. Die Erlebnispädagogik bietet die Bereitstellung von Grenzerfahrungen. Diese Erfahrungen sollen durch das innere Erleben die Persönlichkeit der Kinder stärken. Welche Potenziale diese Methode für die Gewaltprävention von Kindern bietet, wird in der folgenden Vorgehensweise ausgeführt:

In Kapitel 2 werden die Begriffe Aggression und Gewalt genauer definiert, um die Gewalt unter Kindern näher einzugrenzen (vgl. 2.3). In diesem Kapitel soll eine Erkenntnis darüber gewonnen werden, wie sich die Gewaltbereitschaft in der Zielgruppe äußert. Außerdem wird dargelegt, auf welche Ursachen und Auslöser die Gewaltbereitschaft zurückzuführen ist (vgl.

2.4). Diese Herangehensweise zielt darauf ab, in dem Abschnitt 2.5 die verschiedenen Ebenen der Gewaltprävention zu beschreiben, die den Ursachen und Auslösern entgegenwirken. Hier wird eine Grundlage für die Frage geschaffen, was eine flächendeckende Gewaltprävention beinhalten muss.

Das Kapitel „Emotionale Intelligenz“ bezieht sich auf die Fragestellung, ob diese Form der Intelligenz ein Mittel für die flächendeckende Gewaltprävention darstellt. Dazu leitet das Kapitel mit einer genauen Aufschlüsselung des Begriffs Emotion ein. Diese Aufschlüsselung meint die fünf Komponenten, aus der eine Emotion besteht (vgl. 3.1). Dadurch soll veranschaulicht werden, wie sich die sozialen und emotionalen Kompetenzen zusammensetzen, die aus der Emotionalen Intelligenz entstehen. Was diese Kompetenzen letztendlich für Fähigkeiten einschließen, wird der Abschnitt 3.3.2 wiedergeben.

Das Kapitel 4 setzt sich mit der Erlebnispädagogik auseinander. Die Ausführungen über die Perspektiven der Erlebnispädagogik werden die Absichten der Methode aus zwei Sichtweisen erklären (vgl. 4.3), wobei sich nicht auf eine Sichtweise festgelegt wird. Die Kernbereiche der Erlebnispädagogik werden aufzeigen, welche Fähigkeiten die Erlebnispädagogik bei Kindern ausbildet (vgl. 4.4.1). Diese Ausführungen sind dienlich für eine Ergebnissicherung über die Potenziale der Erlebnispädagogik für die Gewaltprävention.

Die Ergebnissicherung findet sich im Kapitel 5. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der erarbeiteten Ausführungen zusammengetragen und für ein Fazit kombiniert. Das Kapitel wird mit einem Ausblick abschließen.

2. Aggression und Gewalt

Die Überschrift „Aggression und Gewalt“ leitet nachstehend ein Kapitel ein, in dem es darum gehen soll, zu der Thematik der Gewaltprävention vorzudringen. Genau genommen stehen die Begriffe Aggression und Gewalt in ihrem ursprünglichen Gebrauch in keinem direkten Zusammenhang. Nach einer einleitenden Definition der jeweiligen Begrifflichkeit soll deshalb im weiteren Verlauf verdeutlicht werden, an welcher Stelle die Aggression und die Gewalt kongruent sind. Der Abschnitt „Gewalt unter Kindern“ soll den Gewaltbegriff in Hinblick auf die Zielgruppe weiter eingrenzen. Anschließend werden die unterschiedlichen Auslöser, Ursachen und Risikofaktoren aufgezeigt, die die Entstehung der Gewaltbereitschaft von Kindern begünstigen könnten. In dem Abschnitt „Gewaltprävention“ wird auf die verschiedenen Ebenen der Prävention eingegangen. Um allen Auslösern, Risikofaktoren und Ursachen für die Entstehung von Gewaltbereitschaft gerecht werden zu können, sollen alle Formen der Gewaltprävention in dieser Arbeit eine Berücksichtigung finden.

2.1 Begriffsauffassungen

Im Folgenden sollen die Begriffe Aggression und Gewalt erläutert und differenziert werden.

2.1.1 Aggression

Aggression bezeichnet einen Trieb, also etwas, das in seinem Ursprung angeboren ist. Seine Herkunft hat der Begriff aus der lateinischen Sprache. Das lateinische Wort „aggredi“ beschreibt die Haltung, in der das Individuum tätig auf etwas zugeht. Es steht im Zusammenhang mit dem Aktivsein, denn durch Aggression wird ein Prozess des Lernens angeregt. Lernverhalten wird beispielsweise dann angeregt, wenn ein Kind versucht seine Unabhängigkeit durchzusetzen oder versucht die eigenen Handlungsspielräume zu erweitern (vgl. Frank 1996: 24).

Auf der einen Seite beschreibt die Aggression ein Verhalten, auf der anderen Seite ein menschliches Grundbedürfnis (vgl. Struck 2007: 24). Sie versteht sich nicht grundlegend als negative Emotion, sondern ist vielfach unabdingbar für das Erlernen diverser Kompetenzen, wie Selbstständigkeit oder Durchsetzungsvermögen. Ein Mangel an pädagogischer Schulung der Aggression kann die Entwicklung eines Kindes zur Selbstständigkeit stark behindern, da es nur kennntnisarm mit dieser Emotion umgehen kann und diese infolgedessen möglicherweise verdrängen wird (vgl. Frank: 1996: 24).

Betrachtet man die verschiedenen Ebenen der Aggression, lässt sich schnell feststellen,

welchen Stellenwert sie für die Entwicklung der Persönlichkeit einnimmt:

Die instrumentelle „konstruktive“ Aggression unterstützt das Durchsetzungsvermögen und ist hilfreich bei der Konkurrenzorientierung. Notwehrhandlungen entstehen aus dem Zustand der defensiven Aggression, wohingegen die expressive Aggression nützlich für Wettbewerbsveranstaltungen ist (vgl. Valtin/ Portmann 1995: 9).

Die bei vielen Menschen negativ behaftete Assoziation mit dem Begriff Aggression bezeichnet ordnungsgemäß nur eine Ebene der Aggression: die destruktive Aggression, „(...) *d.h. alle feindseligen Handlungen, die mit der Absicht ausgeführt werden, eine andere Person physisch oder psychisch zu verletzen oder Sachen zu beschädigen. In diesem Sinne ist Gewalt als eine Unterkategorie von Aggression zu fassen (...)*“ (Valtin/ Portmann 1995: 9).

Diese destruktiven Anteile der Aggression sind solche, die nicht angeboren sind, sondern im Laufe eines Lebens erlernt werden. Diese Ebene der Aggression kennzeichnet sich durch die meist erhöhte Bereitschaft zu Gewalthandlungen, wobei sich die Gewalt erst in diesem Zusammenhang durch ihren unkontrollierten Ausbruch und ihrer Destruktivität auszeichnet (vgl. Rumpf 2002: 16). Da schließlich auch der Gewalt eine positiv besetzte Bedeutung beigemessen werden kann, wird im Folgenden der Gewaltbegriff für die weitere Ausarbeitung näher definiert.

2.1.2 Gewalt

Dass der Gewaltbegriff in seinem Ursprung eher positiv besetzt war, verdeutlicht bereits das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. In Artikel 1 heißt es:

„Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“ (Stascheit 2008: 18).

Der Gewaltbegriff steht in diesem Zusammenhang offensichtlich nicht in Verbindung mit destruktiver Aggression. Die hier genannte Gewalt meint vielmehr das Verhältnis von Schutz, Macht und Kontrolle durch den Staat. Staatliche Gewalt soll dafür eingesetzt werden, den Menschen zu achten und zu schützen. Eine solche Gewalt steht damit ebenso in der Verpflichtung, sich nicht unkontrolliert oder destruktiv zu verhalten. In Artikel 6 des Grundgesetzes ist die Rede von elterlicher Gewalt. In diesem Fall ist es die elterliche Pflicht, Macht und Kontrolle zum Schutze des Kindes anzuwenden. Die Grenze, die hierbei nicht überschritten werden darf, ist ein Missbrauch der Gewalt. In § 1631 Absatz 2 des Bürgerlichen Gesetzbuchs wird der Gewaltbegriff schließlich von seiner negativen Seite betrachtet:

„Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“ (Stascheit 2008: 960).

Einerseits ist die staatliche Gewalt verpflichtet, die Würde des Menschen zu schützen. Andererseits darf die Gewalt selbst nicht entwürdigend sein. Beispiele von körperlichen Bestrafungen und seelischen Verletzungen werden genannt, um einen Missbrauch der Gewalt genauer zu definieren.

Gewalt differenziert sich also in der Bewertung ihres Einsatzes und der Motivation zur Gewalt. Gewalt tritt auch in Verbindung mit Aggression auf, ohne dabei einen destruktiven Charakter zu haben. Das ist beispielsweise bei der expressiven Aggression der Fall. Ein Kind, welches bei einer Sportveranstaltung also mit vollem Körpereinsatz einen Ball schießt, wendet dabei genau genommen eine Form von Gewalt an. Eine konstruktive Gewaltentladung ist unter anderem notwendig um Frustrationen zu verarbeiten. So sorgen beispielsweise Märchen, Comics oder Zeichentrickfilme mit gruseliger oder brutaler Handlung schon seit jeher für eine konstruktive Gewaltentladung bei Kindern (vgl. Rumpf 2002: 17). Hat dieses Kind jedoch die Absicht mit dem Ball ein anderes Kind zu verletzen, so überschreitet es die Grenze von der konstruktiven Gewaltentladung zur destruktiven Gewalt. Die destruktive Gewalt wird den Gewaltbegriff für den weiteren Verlauf dieser Arbeit kennzeichnen. Eine Definition, die für jenen Verlauf maßgebend ist, leitet sich aus den Informationen der vorangegangenen Ausführungen her:

Missbräuchliche Gewalt meint jeden Ausdruck von Gewalt, der sich aus der destruktiven Aggression herausbildet. Sie ist gekennzeichnet durch das Bewusstsein, anderen Personen, Dingen oder sich selbst in psychischer oder physischer Form Schaden zuzufügen. Dieses Bewusstsein kann auch unkontrolliert sein.

2.2 Destruktive Aggression

Die destruktive Aggression ist ein Auslöser für Gewalthandlungen. Gewalt müsste hierbei jedoch in ihrer Erscheinungsform zwischen zwei Ebenen differenziert werden. Da ist zum Ersten die Handlungsebene und zum Zweiten die Strukturebene (vgl. Portmann 2004: 11).

Die Handlungsebene umfasst die physische und die psychische Gewalt. Sie bezeichnet jede Form von Gewalt, in der eine Person auf andere, auf Dinge oder auf sich selbst aktiv einwirkt. In nahezu jeder Form von Gewalt zeigt sich die Handlungsebene:

- **Physische Gewalt**, bedeutet jene Gewalthandlungen, die sich in Form von

körperlicher Gewalt gegen Personen, den eigenen Körper oder Dinge richten.

- **Psychische Gewalt**, bezeichnet den emotionalen Anteil der Gewalt, wie Erpressung, Mobbing, Drohung etc.
- **Verbale Gewalt**, wie beispielsweise Beschimpfungen.
- **Sexuelle Gewalt**, meint den sexuellen Missbrauch, genauso wie die bewusste Präsenz von Kindern bei sexuellen Handlungen zwischen Erwachsenen.
- **Genderfeindliche Gewalt**, beschreibt jede Form von Gewalt, die sich speziell gegen das andere Geschlecht richtet.
- **Fremdenfeindliche und rassistische Gewalt**, beschreibt ebenfalls jede Form von Gewalt, die sich hier speziell gegen Menschen mit anderer ethnischer Zugehörigkeit, Weltanschauung oder andersartigen Aussehens richtet (vgl. Hurrelmann/ Bründel 2007: 18f.)

Innerhalb der Handlungsebene hängen die unterschiedlichen Formen der Gewalt oft zusammen. So wird körperliche Gewalt nicht selten durch psychische Gewalt ergänzt und anders herum (vgl. Portmann 2004: 13).

Während einige Autoren die folgenden Bedingungen als strukturelle Gewalt definieren, sehen andere den Gewaltbegriff in diesem Zusammenhang als skandalisierend. „Soziale Ungerechtigkeit“ sei für jene Umstände eine angemessenere Betitelung (vgl. Wahl 2009: 12). Die Strukturebene würde die Gewalt nicht als Handlung, sondern als Verhältnis erklären. Die Gewalt als Verhältnis entspringe aus Macht, Ungleichheit oder Zwang. Die strukturelle Gewalt seien erlebte Zwänge des Menschen, welche sich durch Normen, Werte und Regeln in der Umwelt und der Gesellschaft ergeben (vgl. Rumpf 2002: 60f.), wie beispielsweise systemische Diskriminierung von Ausländern durch berufliche Einschränkungen. Die strukturelle Gewalt könne ferner das Entstehen von personaler Gewalt begünstigen (vgl. Portmann 2004: 14). Beispiel dafür sind Gewalthandlungen von SchülerInnen, die aus den Gegebenheiten des Schulsystems, wie etwa Leistungsdruck oder Zugangsbeschränkungen resultieren. Weil strukturelle Gewalt von gesellschaftlichen Normen, Werten und Regelungen abhängt, kann man mit erlebnispädagogischen Maßnahmen nicht auf diese Ebene einwirken. Da innerhalb der vorliegenden Arbeit untersucht werden soll, inwieweit die Erlebnispädagogik ein Kind zu gewaltablehnendem Verhalten befähigen kann, ist in diesem Kontext ausschließlich die Handlungsebene von Bedeutung.

2.3 Gewalt unter Kindern

Gewalthandlungen, die von Kindern ausgeübt werden, haben oftmals die Funktion eines Ventils, welches aufgestaute Frustrationen frei lässt. Diese Ventilfunktion entspringt aus einer Hilflosigkeit heraus, seine Frustrationen anderweitig zu bearbeiten. Die Art der Ausrichtung einer solchen Aggression geschieht in der Regel unbewusst, indem beispielsweise Rollenvorbilder imitiert werden, d.h. vorgelebte Gewaltformen werden nachgeahmt, oder indem sich die Gewalt zum Beispiel gegen den eigenen Körper richtet. Meist beginnt sie, wenn auch im geringen Ausmaß, mit verbaler Gewalt, weil sich der Frust dadurch am ehesten veranschaulichen lässt. So kann sich eine Beschimpfung nicht nur gegen eine andere Person, sondern auch gegen Dinge oder sich selbst richten. Die Frustrationen, welche durch innere Unzufriedenheit, Versagen oder einer Niederlage entstanden sind, werden durch Verbalisierung entladen, auch wenn jene Verbalisierung lediglich aus Kraftausdrücken besteht. Zum Veranschaulichen der Frustrationen eignet sich im weiteren Sinn auch die Gewalt der Körpersprache, welche zu dem Begriff der verbalen Gewalt zuzuordnen ist. Diese äußert sich beispielsweise in dem Zeigen des Mittelfingers (vgl. Struck 2007: 17f.).

Die Gewalt gegen Sachen bezeichnet die häufigste Form von Gewalt. Diese äußert sich durch Sachbeschädigungen jeglicher Art. So werden Dinge zerstört oder bewusst in ihrer Funktion beeinträchtigt, um deren Besitzer damit indirekt zu schaden oder zur Entladung von situationsbedingter Frust. Gewalt gegen Sachen kann auch aus Gruppenzwang entstehen oder um sich in der Gruppe zu behaupten (vgl. ebd.: 18).

Die schwerwiegendste Form von Gewalt stellt die Gewalt gegen Menschen dar. Diese Form von Gewalt beinhaltet körperliche Gewalt durch schlagen etc., wie auch Gewalt durch Waffen. Zu der Gewalt durch Waffen zählt im Übrigen bereits das Tragen einer Waffe als Vorstufe zur körperlichen Gewalt. Auch die äußere Aufmachung von Personen wird als Gewalt gegen Menschen angesehen, weil sie offensichtlich als Versuch gedeutet wird, missliebige Menschen in die Opferrolle zu drängen (vgl. ebd.).

Eine exklusive Gewalt gegen Menschen ist die sexuelle Gewalt (vgl. ebd.: 19). An dieser Stelle wird der Fokus jedoch auf die in diesem Abschnitt genannten Gewaltformen gelegt, mit Ausschluss der sexuellen Gewalt, da diese von Kindern eher in Form von Beschimpfungen mit sexuellen Inhalt verübt wird (vgl. Krowatschek 2004: 26) und sie daher auch der verbalen Gewalt zugeordnet werden soll. Die selbige scheint hier von großer Relevanz als mögliche Vorstufe zu weiteren Gewalthandlungen zu sein, so wie die physische Gewalt mit der

Unterteilung von Gewalt gegen Sachen und der Gewalt gegen Menschen und sich selbst. Auf die körperliche Gewalt soll sich deshalb fokussiert werden, da sie als häufigste und schwerwiegendste Form einen erheblichen Teil der Gewaltbereitschaft von Kindern ausmacht (vgl. Struck 2007: 17ff.).

2.4 Grundlagen der Gewaltbereitschaft

Das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. veröffentlichte im Jahr 2010 eine bundesweite Studie, in der unter anderem die Delinquenz von Viertklässlern empirisch untersucht wurde. Die wichtigsten Aussagen der Befragung von insgesamt 7844 Viertklässlern ließen sich dabei aus den Bereichen körperliche und verbale Gewalt gegen andere Kinder, Sachbeschädigung und Diebstahl entnehmen. 15,3% der Kinder gaben an, in der Vergangenheit absichtlich einem anderen Kind weh getan zu haben. Dies ist ein deutlich höherer Anteil als bei den Delikten der Sachbeschädigung, die auf dem zweiten Platz landeten (vgl. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.: 2010, Forschungsbericht Nr.109, 275).

Die Ursachen und die potenziellen inneren Auslöser für die Entwicklung von Gewaltverhalten werden im Folgenden erläutert.

2.4.1 Ursachen

Im Folgenden sollen die Ursachen für Gewalt aus den Perspektiven gängiger Theorien betrachtet werden. Da die Strukturebene der Gewalt hier nicht von Belang ist, spielen auch die Erklärungen der soziologischen Theorie, die die Ursachen von Gewalt in den gesellschaftlichen Bedingungen sieht, in diesem Bezugsrahmen keine Rolle. Auch die Theorie der Psychoanalyse soll vom Ausschluss betroffen sein. Dass Aggression als ein angeborener Trieb gilt, wird im Eingang zwar auch erwähnt, jedoch spricht die vergleichende Verhaltensforschung in der Psychoanalyse anteilig von der Ursache der Aggression durch vergessene oder verdrängte Erlebnisse aus der frühen Kindheit (vgl. Rumpf 2002: 18ff.). In der Praxis ist diese Theorie ausgesprochen schwierig zu belegen (vgl. Metzinger 2005: 47).

Das biopsychologische Modell soll ein wenig eingegrenzt werden. In diesem Modell, als Ursache von Gewaltbereitschaft, wird häufig die „minimale cerebrale Dysfunktion“ diagnostiziert, woraufhin nicht selten die medikamentöse Behandlung empfohlen wird. Sollten erlebnispädagogische Maßnahmen zur Minderung von Gewaltbereitschaft bei Kindern greifen, so wären sie an dieser Stelle lediglich eine Ergänzung der medikamentösen Behandlung, da Medikamente keine sozialen und therapeutischen Hilfen ersetzen und

umgekehrt (vgl. Rumpf 2002: 18f.). Biopsychologische Prozesse sollen in der weiteren Vorgehensweise zwar berücksichtigt werden, jedoch sollen hierbei keine organischen Störungen o.ä. gemeint sein, sondern lediglich die Aktivität des Gehirns beschreiben, die während einer Gewaltentladung stattfindet.

Damit Gewalt virulent wird, ist immer eine Spirale an Bedingungen erforderlich; sie hat niemals nur eine einzige Ursache (vgl. Struck 2007: 21). Für eine Intervention, auch in Bezug auf die mögliche erlebnispädagogische Perspektive, ist es notwendig die verschiedenen theoretischen Ansätze zu kennen und in die Praxis aufzunehmen (vgl. Rumpf 2002: 18).

Bei der Frustrations-Aggressions-Hypothese werden angestaute Frustrationen als die Ursache von Aggression betrachtet. Daneben kann es sich auch um Frustrationen des alltäglichen Lebens handeln, wenn beispielsweise das Spiel unterbrochen werden soll, um augenblicklich beim gemeinsamen Mittagessen zu erscheinen. Frustrationen werden allerdings subjektiv erlebt und verarbeitet. So führt nur der destruktive Umgang mit der Frustration zu einer Aggression, die den Impuls für eine Gewalthandlung geben kann (vgl. Metzinger 2005: 46).

Auch Motivationspsychologen unterstreichen die subjektiv wahrgenommene Bedeutung einer Situation, die eine Person erlebt. So können zwei Kinder auf dieselbe Situation vollkommen unterschiedlich reagieren, weil jeder der beiden die Situation anders erlebt und einordnet. So wird ein destruktiver Umgang mit der Frustration deshalb erlernt, weil dieser Umgang aus den subjektiven Erfahrungen des Kindes herangezogen wird. Das Kind vergleicht Emotionen der akuten Situation, mit denselben Emotionen aus einer vergangenen Situation und reagiert in ähnlicher Weise (vgl. Rumpf 2002: 20f.).

Die Lerntheorie konzentriert sich auf das Lernen durch Vorbilder; in den meisten Fällen sind das zunächst die Eltern. Entweder werden aggressive Verhaltensweisen direkt abgeschaut oder die Kinder werden von ihren Vorbildern für ihr aggressives Verhalten belohnt (vgl. Metzinger 2005: 46). Eine positive Verstärkung erhöht dementsprechend die Wahrscheinlichkeit des wiederholten Auftretens des belohnten Verhaltens. Gewaltbereitschaft, die von den Vorbildern imitiert wird, hat für das Kind zum Beispiel eine problemlösende Funktion, weil das Vorbild jenes Verhalten immer dann zeigt, wenn es vor einem Konflikt steht. Die Problemlösung für einen Konflikt bedeutet für das Kind schließlich Gewalt. Das soziale Lernen ist demnach ausschlaggebend für die Bereitschaft zur Gewalt. Nicht nur die destruktive Aggression wird erlernt, sondern umgekehrt auch die sozialen Verhaltensweisen und ein konstruktiver Umgang mit Gefühlen. Harmonie und Friedfertigkeit in der Beziehung der Vorbilder zu dem Kind,

machen ein Kind empfänglich für ähnliche Situationen in der Umwelt. Situationen, die von Hass, Wut, Ärger oder Zorn geprägt sind, würden gemieden werden (vgl. Rumpf 2002: 20).

Der humanistische Ansatz geht von der Entstehung der Aggression durch unbefriedigte Bedürfnisse aus. Die Aggression repräsentiert demnach das Streben nach Befriedigung der unzureichend erfüllten Bedürfnisse. Die Bedürfnisse des Kindes meinen dabei auch die Grundbedürfnisse eines Kindes wie nach einer verlässlichen Beziehung zur Mutter, sowie nach regelhaften Alltagsstrukturen und aufrichtigen Normen- und Wertevorstellungen in der Familie (vgl. ebd.: 22).

Neben den wissenschaftlichen Theorien, die die Ursachen der destruktiven Aggression bei Kindern und das damit einhergehende Potenzial zur Gewaltbereitschaft in ihrem Ursprung erklären, sind auch die Risikofaktoren zu berücksichtigen. Damit sind Bedingungen gemeint, die für die Entstehung von Gewalt als begünstigend gelten. Viele dieser Risikofaktoren gehen einher mit der soziologischen Theorie. Sie beziehen beispielsweise den Wertewandel der Gesellschaft und den Medieneinfluss mit ein. Weitere Risikofaktoren sind die Langeweile durch zunehmend unverbindliche Freizeitgestaltung und Ziellosigkeit oder Versagenserlebnisse durch Leistungsdruck in der Schule (vgl. Portmann 2004: 27ff.).

Rückblickend lässt sich zusammenfassen, dass die unterschiedlichen Ansätze sich immer gegenseitig bedingen. Die Risikofaktoren lassen sich immer wieder auf die wissenschaftlichen Theorien der Ursachen für die Entstehung von Gewaltbereitschaft zurück führen: So könnte beispielsweise aus motivationspsychologischer Sicht behauptet werden, der erhöhte Leistungsdruck würde in der Schule bei dem einem Kind zu Versagenserlebnissen führen, das andere Kind wäre dagegen möglicherweise zu mehr Leistungserbringung angeregt. Die unverbindliche Freizeitgestaltung bereite dem einen Kind den Anstoß zu Gewalthandlungen, dem anderen Kind eröffne diese vermeintliche Notlage vollkommen neue Horizonte. Da alle genannten Ursachen von Gewaltentstehung berücksichtigt werden sollen, werden die Risikofaktoren Wertewandel, Medieneinfluss, Langeweile und Versagenserlebnisse in den Ursachen eingeschlossen. Es wäre daher eine fragmentarische Herangehensweise, nur eine der wissenschaftlichen Theorien als Ursache von Gewaltbereitschaft bei Kindern zu betrachten, wenn man jener Gewaltneigung entgegenwirken möchte.

Ein allgemeingültiges Entgegenwirken würde jedoch eine Herangehensweise implizieren, die allumfassend die Ursachen der Gewaltbereitschaft vorbeugen würde bzw. ihre Auswirkungen mit den Betroffenen konstruktiv aufarbeiten sollte. Dementsprechend müsste ein Ansatzpunkt

gefunden werden, indem alle Theorien über die Ursachen der Gewaltbereitschaft konvergieren, so unterschiedlich sie auch sein mögen.

2.4.2 Potenzielle innere Auslöser

Betrachtet man die Neigung zur Gewaltbereitschaft aus der emotionalen Sichtweise, so geht dieses Verhalten einher mit den Verfassungen Ärger, Wut, Zorn und Hass. Die Wut ist eine angeborene Emotion, wobei eine Besonderheit darin besteht, dass die Wut einen Zustand definiert, in dem reguläre Verhaltensabläufe unterbrochen sind. Die Wut versteht sich als Ausnahmezustand, denn sie entsteht dann, wenn bestehende Wünsche und Bedürfnisse blockiert werden. Die Wut kann auch die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen, da sie kreative Handlungsstrategien fordert. Übersteigt der zur Wut geführte Reiz dagegen die Bewältigungskapazität, stellt dieser damit eine Lebensbedrohung dar, die traumatisch wirken kann. Die sogenannte „rasende“ Wut veranlasst die Person schließlich zum Angriff gegen den Reiz, der als Ursache für die Lebensbedrohung verstanden wird. Während ein effektiver Angriff die Wut verfliegen lässt, führt ein erfolgloser Angriff zum Zustand der „ohnmächtigen“ Wut. Der allgemeine Gefühlszustand der Wut richtet sich primär gegen andere, wogegen sich der Ärger an erster Stelle gegen sich selbst bezieht und sekundär gegen andere. Der Zorn dagegen richtet sich nie gegen einen selbst und auch Dinge können eine Person nicht zornig machen. Zorn ist eine zielgerichtete Emotion und richtet sich ausschließlich gegen andere. Zielgerichtet ist der Zorn deshalb, weil er kontrollierbar ist, während die Wut oft von Unsicherheit beherrscht wird. In der wütenden Stimmung die Selbstbeherrschung zu verlieren, ist keine Seltenheit, da sich im Affekt kurzzeitig der Realitätsverlust einstellt (vgl. Haubl/ Caysa 2007: 7ff.).

Hass versteht sich zwar auch als Emotion, „(...) *konzeptionell lässt er sich aber treffender als ein spezifischer (komplexer) Modus emotionalen Erlebens und Handelns begreifen*“ (Haubl/ Caysa 2007: 12).

Hass entspringt nicht aus dem Affekt. Daher kann er sich bei einem hohen Ausmaß insoweit verfestigen, dass er sich in die Persönlichkeitsstruktur manifestiert und sich zu einem Charakterzug entwickelt. Zu einem Charakterzug novelliert der Hass dann, wenn er „ich-synton“ erlebt wird. Hierbei wirkt der Hass nicht mehr befremdlich, vielmehr wird er emotional verstärkt, bis er regelrecht eine Wertevorstellung einnimmt, welche als sinnstiftend empfunden wird. Erfolgt der Hass „ich-dyston“, ist er dadurch gekennzeichnet, dass sich hier eher für die Emotion geschämt wird (vgl. ebd.: 13).

Hass existiert also nicht als Hyperonym für Wut, Ärger und Zorn, sondern existiert parallel zu ihnen in der Kategorie aggressive Emotionen. Jene aggressiven Emotionen geben erst den Impuls für die Gewaltbereitschaft und sind daher als emotionale Auslöser für Gewalt zu sehen (vgl. ebd.: 7ff.).

Mit einem Beispiel lässt sich gut die Unregelmäßigkeit der Kohärenz von Wut, Ärger, Zorn und Hass veranschaulichen. Eine Gewalthandlung gegenüber einer Lehrkraft kann beispielsweise der Dynamik aus unterschiedlichen aggressiven Emotionen entstammen: Primär wäre die Wut auf die Lehrkraft augenscheinlich, die die betreffende Person gegebenenfalls wiederholt zurechtgewiesen hat. Hinzu käme möglicherweise der Ärger über sich selbst und die unbedachte Fehlhandlung oder auch nur der Ärger darüber, sich bei dieser Handlung erwischen lassen zu haben. Tertiär empfinde die wütende und verärgerte Person unterdessen möglicherweise den Hass gegen die Schule oder die Lehrerschaft im Allgemeinen.

Die Handlungsebene der Gewalt wird aus dieser Betrachtungsweise auf unterschiedliche Weise ausgelöst. Sie lässt sich auf zwei Formen der Gewalt zurückführen:

- **Reaktive Gewalt** - die spontane egozentrische Gewalt beschreibt die Gewalt aus einer übersteigerten Lebenskraft heraus. Sie entwickelt sich aus einer Art unreflektierten Egoismus. Diese Form von Gewalt wird vereinbart mit dem persönlichen Willen und den eigenen Vorstellungen (vgl. Valtin/ Portmann 1995: 43). Sie entsteht beispielsweise bei Frustration, Bedrohung oder Provokation von außen und löst eine impulsartige Reaktion aus (vgl. Zeitschrift für Erlebnispädagogik 02/2010: 43).

- **Proaktive Gewalt** - die auf Schädigung abzielende destruktive Gewalt geschieht aus einer unachtsamen Vernichtungsabsicht. Sie wird vereinbart mit einer gewissen Gleichgültigkeit gegenüber anderen und sich selbst (vgl. Valtin/ Portmann 1995: 43) und stellt die positiven Gefühle wie beispielsweise die eigene Belustigung mehr in den Vordergrund als das Leid des anderen (vgl. Zeitschrift für Erlebnispädagogik 02/2010: 43).

Beide Formen von Gewalt meinen alle „(...) *Handlungen von Kindern, die die Gesundheit oder das Entfaltungsrecht der anderen Kinder beeinträchtigen können* (...)“ (Valtin/ Portmann 1995: 43).

An dieser Stelle ist überdies auch die Gefährdung der eigenen Persönlichkeitsentwicklung bzw. der eigenen Gesundheit zu erwähnen, welche in diesem Zusammenhang ungenannt blieb.

Verallgemeinert lässt sich sagen, dass das Motiv beider Formen von Gewalt seinen Ursprung in missglückten Beziehungen hat, unabhängig davon, welcher Art diese sind. Gewalt entsteht in zwischenmenschlichen Beziehungen oft durch die Frustration über angestaute Konflikte (vgl. Bründel/ Hurrelmann 1994 in: Metzinger 2005: 46).

2.5 Gewaltprävention

Wenngleich der Begriff Prävention aus dem Lateinischen übersetzt „Zuvorkommen“ bedeutet, so beinhaltet die Gewaltprävention nicht allumfassend vorbeugende Maßnahmen. Die Gewaltprävention greift auch dann, wenn Gewalthandlungen von Kindern schon ausgeübt wurden. Vorbeugend würde in diesem Sinne der nächsten Gewalthandlung vorbeugend bedeuten. Die Gewaltprävention schließt deshalb drei Ebenen mit ein: die primäre, die sekundäre und die tertiäre Gewaltprävention. Die primäre Prävention soll gewaltablehnende Verhaltensweisen bei Kindern von vornherein fördern. Soziale und emotionale Kompetenzen sollen geschult werden, sodass das Kind anhand seiner Empathiefähigkeit, seiner Konfliktlösungsfähigkeiten und seines Selbstbewusstseins lernt, seine Aggression konstruktiv auszuleben. Für diese Art der Gewaltprävention sind für die genannte Zielgruppe in erster Linie die Erziehungsberechtigten und die pädagogischen Fachkräfte des Kindergartens/ der Schule zuständig. Zusätzlich soll die organisierte Freizeitpädagogik primär präventiv wirken, weil eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung die Möglichkeiten mit gewalthaltigen Situationen in Verbindung zu kommen, minimieren können (vgl. Wahl 2009: 150). Schließlich bietet die Freizeit eines Kindes jene Gelegenheit, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und sein Weltbild zu erschaffen. Hierzu werden abenteuerlustig Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Person, der Gesellschaft und der dinglichen Welt ausgetestet. Ein Gleichgewicht zwischen der gewonnenen Anerkennung und der erfahrenen Zurückweisung durch die Natur oder die Gesellschaft, schaffen eine Stabilität der Persönlichkeit und damit ein stimmiges Weltbild. Durch die Abenteuerlust werden dabei nicht nur die eigenen Grenzen ausgetestet, sondern auch die der Gesellschaft und der Umwelt. Wer hier auf Inkonsequenz stößt oder anhaltend Gleichgültigkeit erfährt, ist möglicherweise geneigt, sich die fehlende Aufmerksamkeit durch weniger gesellschaftlich angemessenes Verhalten zu erwerben. Eine pädagogisch organisierte Freizeitbeschäftigung kann das Kind durch seine Freizeit begleiten und ihm beispielsweise Möglichkeiten zur sinnvollen Beschäftigung mit den Grenzerfahrungen bieten (vgl. Struck 2007: 84f.).

Die sekundäre Prävention verfolgt das Ziel, Gewaltpotenziale abzuwandeln. Gewaltpotenziale können sich aus dem Umfeld des Kindes entwickeln. Die sekundäre Gewaltprävention richtet

sich dementsprechend zum Beispiel an Kinder aus sozial benachteiligten Stadtteilen. Sie soll dazu dienen, dem Kind möglichst viel Stärkung seiner Persönlichkeit zu bieten. Solche Maßnahmen beinhalten gezieltere Verfahren als die der primären Prävention. Gezielter sind sie deshalb, weil hier eindeutiger Ansatzpunkte gegeben sind, während die primäre Prävention ganzheitlich fördert. Eine Maßnahme der sekundären Prävention ist beispielsweise die Kinder- und Jugendhilfe. Zwar werden hier die Aspekte der primären Prävention mit berücksichtigt, jedoch werden diese mit spezieller Hilfe bei persönlichen Problemen und dem Aufzeigen von Möglichkeiten zur Deeskalation unterstützt (vgl. Wahl 2009: 150f.).

Dasselbe gilt auch für die Maßnahmen der tertiären Prävention. Jene richtet sich an bereits gewalttätig gewordene Kinder. Die tertiäre Prävention bietet intensive pädagogische und therapeutische Maßnahmen an, wenn die Gewaltprävention in der Vergangenheit wenig wirksam war oder nicht stattgefunden hat. Die Maßnahmen der tertiären Gewaltprävention reichen von sozialen Trainingskursen für strafunmündige Kinder bis hin zu freiheitsentziehenden Maßnahmen, die von Heimen oder Kliniken im Sinne der Hilfen zur Erziehung nach §§ 27 (Kinder – und Jugendhilfegesetz) angeboten werden (vgl. Wahl 2009: 150 f.).

Die Gewaltprävention wird im weiteren Verlauf nicht unterteilt, sondern wird verstanden als Potenzial einen umfassenden Ansatz zur Vorbeugung bzw. zum Unterbinden von Gewaltbereitschaft zu finden.

2.6 Schlussüberlegung

Gewalt wird oft nur durch ihre Äußerung wahrgenommen, daher setzt vor allem die tertiäre Gewaltprävention erst bei der Änderung des gewalttätigen Verhaltens an (vgl. 2.5). Ein langfristiger Effekt zur Gewaltprävention kann jedoch nur bei Betrachtung der Ursachen erzielt werden. Neben den äußeren Umständen, die die Gewaltbereitschaft begünstigen, genannt Risikofaktoren, lassen sich als Ursachen für Gewaltbereitschaft ungeschulte Bewältigungsstrategien für negative Emotionen und ein Mangel an Empathie erkennen (zum Beispiel bei proaktiver Gewalt). Letztlich erweisen sich die Emotionen Wut, Hass, Ärger und Zorn als die unmittelbaren Auslöser (vgl. 2.4.2). Gewalt zeigt sich ebenso als das Resultat der Unfähigkeit die eigenen Frustrationen zu bearbeiten (vgl. 2.4.1). Auch die Freude am Leid anderer kann die Gewalthandlung nach sich ziehen (vgl. 2.4.2). Daher ist es sinnvoll bei einer ganzheitlichen Gewaltprävention nicht nur das gewalttätige Verhalten zu modifizieren, sondern vor allem den Umgang mit eigenen und fremden Emotionen zu schulen. Die

Ausbildung der sozialen und emotionalen Kompetenzen soll im Folgenden unter den Begriff Emotionale Intelligenz gefasst werden.

3. Emotionale Intelligenz

Da die Intention der Themenwahl „Emotionale Intelligenz“ daraus resultiert, Kinder zu einem bewussten Umgang mit ihren Emotionen befähigen zu wollen, wird folgend zunächst auf den Begriff Emotion eingegangen. Die Emotion wird in fünf Komponenten aufgegliedert, die nacheinander in einzelnen Abschnitten beschrieben werden. Anschließend soll aufgezeigt werden, wie sich die Emotionsregulation im Laufe der Kindheit entwickelt (vgl. 3.2), weil sie einen wesentlichen Teil der Emotionalen Intelligenz ausmacht. Schließlich wird die Leitidee der Emotionalen Intelligenz beschrieben (vgl. 3.3.1), um am Ende dieses Kapitels jene sozialen und emotionalen Fähigkeiten aufzuzeigen, die die Emotionale Intelligenz einschließt (vgl. 3.3.2).

3.1 Emotionen

Der Begriff „Emotion“ hat seine Wurzeln im Lateinischen und leitet sich von dem Wort „emovere“ ab. Zu deutsch lässt sich diese Ableitung mit dem Wort „hinwegbewegen“ übersetzen. Der Begriff beschreibt demnach die Tendenz zum Handeln (vgl. Goleman 2009: 22). Allerdings stellt die Handlungstendenz nur eine Komponente des Wesens der Emotionen dar. Für eine umfassende Untersuchung der Emotionen müssen auch die Komponenten Physiologie, subjektive Erfahrung, Ausdrucksverhalten und Kognition betrachtet werden (vgl. Siegler/ DeLoache/ Eisenberg 2008: 529). Als einleitendes Beispiel sollen diese Teilaspekte an der Emotion *Zorn* verdeutlicht werden. Einen Teil der physiologischen Erregung macht hier der erhöhte Pulsschlag aus. Die kognitiven Prozesse bilden eine Kombination aus Erinnerungen, Interpretationen und Erwartungen, woraus ein negatives Gefühl entsteht. Der Ausdruck sind unter anderem zusammengekniffene Augen. Die Handlungstendenz besteht beispielsweise in der Neigung, mit der Faust auf den Tisch zu schlagen (vgl. Gerring/ Zimbardo 2008: 454). Welche der einzelnen Komponenten dabei jeweils eine bedeutendere Rolle spielt, ist unter den Theoretikern bisweilen umstritten. Unbestritten ist dagegen der machtvolle Einfluss von Emotionen auf Handlungen, was sich aus der o.g. Begriffserklärung ergibt. Der Impuls zur Handlung wird durch die Lebenserfahrung geformt (vgl. Goleman 2009: 24), durch gedankliches Abwägen und vorausschauende Planung vorbereitet (vgl. Seidel 2008: 56) und anhand biophysischer Prozesse ausgeführt (vgl. Goleman 2009: 22). In Bezug die Gewaltbereitschaft von Kindern wäre es die Tendenz zur Gewalthandlung. Wenn

man davon ausgehen kann, dass jeder Handlung eine Handlungstendenz voraus geht, wäre das Ziel, das Kind zu befähigen, seine Handlungstendenzen zu kontrollieren.

3.1.1 Physiologie

Anhand der Physiologie wird der Körper auf eine Aktivierung vorbereitet, die eine adäquate Reaktion auf eine Emotion ermöglicht. Dabei reagiert der Körper, je nach verspürter Emotion, aus einem Gleichgewicht von emotionaler Erregung und emotionaler Hemmung. Bei der emotionalen Erregung wird von der Leber, für die Energieherstellung, Zucker in das Blut transportiert. Die verstärkte Atmung dient der Sauerstoffbereitstellung. Die Pupillen weiten sich, um mehr Licht erfassen zu können. Der Körper beginnt zu schwitzen, was der Abkühlung dient. Von der Nebenniere werden die Stresshormone *Adrenalin* und *Noradrenalin* ausgeschüttet. Dadurch wird der Herzschlag beschleunigt und der Blutdruck und der Blutzuckerspiegel werden erhöht. Dieser Prozess wird von dem vegetativen Nervensystem kontrolliert. Bei einer emotionalen Hemmung passieren jene physiologischen Vorgänge gegenteilig. Die Atmung wird verlangsamt und die Pupillen werden enger. Schließlich werden hier behutsamere Leistungen des Körpers gefordert als bei der hohen Erregung. Bei mäßiger Erregung ist der optimale Zustand des Körpers erreicht. Der optimale Zustand des Körpers variiert jedoch mit dem Schwierigkeitsgrad der zu lösenden Aufgabe, welche die emotionsauslösende Situation erfordert. Eine Situation, die den Betreffenden vor eine leichte und gut gelernte Aufgabe stellt, wird am konstruktivsten bewältigt, wenn sich der Körper in dem Zustand einer relativ hohen Erregung befindet. Eine schwere oder schlecht gelernte Aufgabe, die sich aus einer emotionsauslösenden Situation ergibt, bedingt für eine optimale Reaktion eine eher niedrigere Erregung des Körpers (vgl. Myers 2005: 538f.).

Bislang gibt es keine, für diese Arbeit relevante und einschlägige Befunde darüber, inwieweit sich die Physiologie in jeder einzelnen Emotion differenziert. Zwar wird angenommen, dass es ein gewisses Muster an emotionsbezogenen physiologischen Erregungen gibt und dass jene mit den Handlungstendenzen verbunden sind. Eine wissenschaftliche und detaillierte Auflistung liegt jedoch nicht vor (vgl. Stroebe/ Jonas/ Hewstone 2002: 199). Dass eine gut gelernte Situation eher mit der erhöhten Erregung des Körpers angemessen bewältigt wird, lässt folgern, dass die Kognition in diesem Prozess eine wesentliche Rolle spielt.

3.1.2 Kognition

Die Verbindung mit subjektiven Erfahrungen und den damit zusammenhängenden Gefühlen führt zu der Entstehung von Emotionen. Umstritten ist, ob Emotionen durch einen

physiologischen Prozess oder sie den physiologischen Prozess auslösen (vgl. dazu Stroebe/ Jonas/ Hewstone 2002: 168ff.). Bedeutend ist jedenfalls, dass die physiologische Erregung eine maßgebliche Komponente der Emotion darstellt. Gesteuert wird die in Gang gesetzte Emotion anschließend durch die Kognition. Es wird vermutet, dass der Prozess der kognitiven Bewertung findet kontinuierlich stattfindet. Emotionen können allerdings durch zusätzliche Neubewertungen (reappraisals) verändert werden, da jene Neubewertungen den ersten Eindruck korrigieren und modifizieren. Man könne hernach unterscheiden zwischen primärer und sekundärer Bewertung einer Emotion. Die primäre Bewertung entscheidet über die angenehme bzw. unangenehme Wirkung der Situation auf die Person und über deren Zieldienlichkeit d.h. ob das Ereignis/ die Situation der Person zum Erreichen eines Ziels oder Bedürfnisses verhilft oder entgegensteht. Die sekundäre Bewertung zieht die persönlichen Einstellungen und Ressourcen der Person heran und entscheidet darüber, ob sie die Situation bewältigen kann. Die Neuartigkeit oder Absehbarkeit, der Grad der „Angenehmheit“, die Zieldienlichkeit und das Urteil über die Bewältigung der Folgen sind hier nur wenige der zahlreichen Beispiele von Bewertungskriterien. Ist das Ereignis bewertet, löst jene Bewertung die emotionale Reaktion aus (vgl. Stroebe/ Jonas/ Hewstone 2001: 182). Diese Anschauung bedeutet, dass die Kognition der Emotion vorausgehen würde. Dies zu ergründen ist wesentlich relevant für den Prozess der Selbststeuerung, denn das würde bedeuten, dass die Kognition die Emotion steuern könnte. Neurowissenschaftler fanden gegen Ende der 1990er Jahre heraus, dass es im menschlichen Gehirn noch eine andere Verbindung zwischen Kognitionen und Emotionen gibt. Diese Verbindung führt zu einer unmittelbaren Emotion, welche nicht durch Abwägungen und Überlegungen ausgelöst wird (vgl. Goleman 2009: 36).

3.1.2.1 Erkenntnisse der Neurowissenschaft

Maßgebend für die Emotionen des Menschen ist das limbische Gehirn. Die Feinabstimmung der Emotionen übernimmt der Neokortex, der mit dem limbischen Gehirn verbunden ist. Der Neokortex ist zuständig für das Denken, in dem er Informationen zusammenfügt und das Begreifen dahingehend ermöglicht, um flexibel auf Emotionen reagieren zu können (vgl. Goleman 2009: 29). Nahe der Unterseite des limbischen Gehirns sitzt der Mandelkern (Amygdala). In jeder Hirnhälfte sitzt jeweils ein Mandelkern. Der Mandelkern ist zuständig für emotionale Gegebenheiten. Er bewertet jene Angelegenheiten und vervollständigt sie um eine emotionale Bedeutung. Ebenfalls dem limbischen Gehirn zugeordnet ist der Hippocampus. Der Hippocampus registriert das Wahrnehmungsmuster. Er stellt die Angelegenheit in einen Kontext, den er aus Erinnerungen und Tatsachen aus dem Gedächtnis

formt. Demnach speichert der Hippocampus jegliche Tatsachen und Details aus dem Leben einer Person (vgl. Goleman 2009: 32ff.).

Seither galt die Auffassung, die Sinnesorgane würden zunächst wahrgenommene Signale zum Thalamus senden. Die grob formulierte Aufgabe des Thalamus ist es, Informationen zu erfassen und weiterzuleiten. Die weiter zum Neokortex geleiteten Signale, würden insoweit verarbeitet werden, dass jene Signale sich mit den wahrgenommenen Objekten zusammenfügen. Daraufhin kann eine Analyse der Bedeutung der Objekte erfolgen. Sie werden in bekannte Kategorien zugeordnet, um schließlich die Bedeutung des Objekts für die Person zu erfassen. Diese gesendeten Signale vom Neokortex an das limbische Gehirn schicken die entsprechenden Reaktionen an den Mandelkern und weiter an den Körper. Für das Handeln einer Person bedeutete das, dass durch das Angewiesensein des Mandelkerns auf den Neokortex, eine Person erst dann reagiert, wenn diese Reaktion in Feinabstimmung mit Erinnerungen und Tatsachen formuliert wurde (vgl. Goleman 2009: 36).

Die neuesten Erkenntnisse revidieren die Aussage über diesen Vorgang nicht. Vielmehr wird korrigiert, dass der Mandelkern nicht in jedem Fall von dem Neokortex abhängig ist. Werden die Stresshormone Adrenalin und Noradrenalin ausgeschüttet, leitet zwar der Thalamus die Signale zum Neokortex, wo sie zu einer Reaktion des Körpers und des Gehirns verarbeitet werden. Zeitgleich schickt der Thalamus jedoch eine kleine Anzahl an Neuronen direkt an den Mandelkern. Der Mandelkern leitet eine Reaktion ein, bevor der Neokortex die Signale registriert und verarbeitet. Weil der Prozess über diesen direkten Weg wesentlich schneller verläuft, ist er für Stresssituationen von Vorteil. Es ist dem Mandelkern zuzuschreiben, dass auf diese Weise ungeplante Reaktionen veranlasst werden. Ohne die bewusste Kenntnis einer Person kann der Mandelkern somit auch emotionale Eindrücke und Erinnerungen bewahren (vgl. Goleman 2009: 36ff.). Dabei sind es die „*primitivsten und stärksten Gefühle*“ (ebd.: 36), die diesen direkten Weg vom Thalamus zum Mandelkern nehmen und ohne kognitive Beteiligung eine Reaktion einleiten (vgl. ebd.).

3.1.2.2 Die Bedeutung des Mandelkerns

Bei Stress werden die Hormone Adrenalin und Noradrenalin ausgeschüttet und bereiten den Körper auf Notfallreaktionen vor. Signale, die über diese Hormone zunächst die Regulierung des Herzschlags veranlassen, werden anschließend wieder an das Gehirn geleitet. Zu großen Teilen gelangen die Signale in den Mandelkern, welcher den anderen Teilen des Gehirns die Verstärkung der Erinnerung anordnet. Eine solche Erregung des Mandelkerns verstärkt

demnach die gewohnten emotionalen Erregungen, d.h., dass emotionale Erinnerungen, die mit jener verstärkten Mandelkern-Erregung verbunden waren, besonders nachhaltig erinnert werden. Nachhaltig erinnern bedeutet nachhaltig lernen. Ein Kind, das auf eine heiße Herdplatte fasst und sich verbrennt, wird diese Handlung im Laufe seines Lebens höchstwahrscheinlich nicht wieder begehen. Ein solches Lernen muss insoweit von dem Gehirn abgespeichert werden, dass diese emotionale Erinnerung zu jeder Zeit, in der eine ähnlich gefährliche Situation droht, als erste Erinnerung abgerufen wird. Eine Erinnerung, die den direkten Weg vom Thalamus zum Mandelkern durchlaufen ist, muss dabei nicht bewusst hervorgerufen werden. Sie kann auch in Form einer Assoziation auftreten, indem der Mandelkern die akute Situation mit den emotionalen Erlebnissen der Vergangenheit vergleicht. Parallelen werden überprüft und kleinste aber relevante Übereinstimmungen lösen jene Reaktion aus, welche in der vergangenen Situation erlernt wurde. Diese Ähnlichkeit muss nicht besonders auffällig sein. Solange sie eine gewisse Übereinstimmung mit der im Mandelkern gespeicherten Erinnerung aufweist, ist sie in der Lage, diesen zu alarmieren und die begleitenden Gefühle, Emotionen und Reaktionen aufzurufen (vgl. Goleman 2009: 38ff.).

3.1.3 Subjektive Erfahrungen

Die subjektive Erfahrung meint die Kombination aus der gespeicherten Informationen und dessen emotionalen Bewertung. Eine Reaktion als Folge einer Emotion wird veranlasst durch die Übereinstimmung zwischen den aktuell wahrgenommenen Reizen und der subjektiven Erfahrung aus der Vergangenheit. Diese setzt sich im Regelfall zusammen aus der Tatsachenanalyse, die der Hippocampus vornimmt und der emotionalen Wertung des Mandelkerns. Bei dem Aussetzen des Neokortex, im Fall einer besonders starken Mandelkern-Erregung, wird demnach lediglich die emotionale Wertung für eine schnelle Reaktion herangezogen, sobald eine Assoziation zwischen der aktuellen und der emotional erinnerten Situation vorliegt. Dieser Prozess ist zwar wesentlich schneller als der Weg über den Neokortex aber auch wesentlich ungenauer, weil nur ein Bruchteil der sensorischen Meldungen über den direkten Weg in den Mandelkern gelangt. Die Erfahrung, die in dem Mandelkern gespeichert ist, bezieht sich nur auf die emotionale Bedeutung einer Erinnerung. Der rationale Teil des Gehirns wird vor dem Einleiten der Reaktion daher nicht überprüfen können, ob auch eine Übereinstimmung der Fakten vorliegt. So könnte ein Kind beispielsweise eine Katze aus dem Augenwinkel als Hund identifizieren und im ersten Moment davon laufen wollen, weil es in der Vergangenheit schlechte Erfahrungen mit Hunden gemacht hätte. Der Mandelkern löst jene emotionale Reaktion aus, die aus der

Erfahrung erinnert wird, ohne dass der Neokortex prüfen kann, ob es sich um dasselbe Tier handelt und wie dieses Tier sich verhält. Erst wenn die Reaktion schon eingeleitet ist, wird eine Neubewertung der Situation stattfinden, weil erst dann das rationale Denken eintritt (vgl. Goleman 2009: 45ff.).

Alles, was eine Person erlebt, wird mit den subjektiven Erfahrungen verglichen. Dabei können die Erfahrungen auf nützlichen Informationen basieren oder auf emotionalen Bewertungen. Im Regelfall geschieht beides. Dieser Vergleich mit den subjektiven Erfahrungen leitet eine Reaktion ein bzw. führt zu einer Handlungstendenz (vgl. Goleman 2009: 36).

3.1.4 Handlungstendenzen

Um das im Vorfeld erwähnte Beispiel der Emotion Zorn aufzugreifen, soll zunächst der physiologische Prozess erläutert werden, der durch Zorn ausgelöst wird. Das zornige Kind wird dadurch zum Schlagen angeregt, dass ein großer Teil seines Blutes unverhältnismäßig schnell in seine Hände fließt. Zudem erhöht sich seine Pulsfrequenz und Hormone wie Adrenalin werden produziert und freigegeben. Dadurch wird ein Energieschub ausgelöst, der eine energische Reaktion, wie das Schlagen auf den Tisch, provoziert (vgl. Goleman 2009: 22f.).

Ausgelöst wird ein solcher Vorgang durch das Einschätzen der Situation d.h. das Kind zieht aus seiner Erfahrung Tatsachen und Wertevorstellungen heran und bewertet die Situation aus seinen emotionalen Erinnerungen. Dadurch werden Wünsche oder eben Handlungstendenzen erzeugt (vgl. Galliker 2009: 295).

Unterschieden werden muss jedoch zwischen der Handlungstendenz und der eigentlichen Handlung. Eine instrumentelle, beobachtbare Handlung muss nicht der Handlungstendenz entsprechen. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn die Person fähig ist, seine Handlungstendenz zu kontrollieren und sich bewusst wird, dass die Ausführung dieses Impulses destruktive Folgen hätte. Einige Forscher meinen, die Handlungstendenz würde die bedeutendste Komponente der Emotionen ausmachen, während andere Forscher die Handlungstendenz als Komponente nicht einmal erwähnen. Sie nennen die vier Komponenten: Physiologie, Kognition, subjektive Erfahrung und Ausdrucksverhalten (vgl. Stroebe/ Jonas/ Hewstone 2002: 170).

Eine Rangordnung soll in dieser Arbeit nicht entwickelt werden. Der Handlungstendenz wird auch hier eine bedeutende Rolle zugeschrieben, gleichwohl wird das Zusammenspiel aller

Komponenten im Vordergrund stehen. Die Handlungstendenz allein, ist nicht in der Lage, eine Emotion zu konstruieren - oder andersherum - ist die Folge der Emotion nicht allein die Handlungstendenz. Der kognitive Prozess spielt hierbei immer eine entscheidende Rolle und die Physiologie geht damit meist unbewusst einher. Auch die Verknüpfung mit subjektiven Erfahrungen und Gefühlen ist immer ein wesentlicher Teil des emotionalen Prozessverlaufs. Die Handlungstendenz ergibt sich aus der Bewertung der Situation (vgl. Stroebe/ Jonas/ Hewstone 2002: 170) und formt sich aus dieser Verknüpfung mit der Lebenserfahrung (vgl. Golemann 2009: 24).

Urzeitlich gesehen haben die Handlungstendenzen den Menschen überlebensfähig gemacht, als sie beispielsweise in Form von Flucht- oder Angriffstendenzen auftraten. Heutzutage sind es zu wesentlichen Teilen die Handlungstendenzen, die es zu kontrollieren gilt. Ein Kind, das von seinen Vorbildern aggressives Verhalten abschaut oder von jenen für sein destruktives Verhalten belohnt wird, manifestiert dieses Verhalten als Handlungstendenz, weil dieses Verhalten als besonders emotional erregende Erinnerung abgespeichert wird. Ist eine emotionsauslösende Situation besonders aufregend, sodass diese als Erinnerung unmittelbar in den Mandelkern transportiert wird, so wird sie dort emotional verstärkt und ebenso als erste emotionale Erinnerung abgerufen, wenn sich das Kind zu einem anderen Zeitpunkt in einer ähnlich emotionsgeladenen Situation befindet. Das bedeutet, das Kind reagiert wahrscheinlich in derselben destruktiven Weise, wie er es von seinen Vorbildern erlernt hat (vgl. Goleman 2009: 24).

Die Tatsache, dass nicht jede Handlungsbereitschaft die tendenzielle Handlung nach sich zieht, beweist, dass jeder Mensch in der Lage ist, seine Handlungstendenzen zu kontrollieren. Der Wunsch, seinem Widersacher bei einem Disput „den Hals umzudrehen“ ist ein Beispiel dafür, wie eine Handlungstendenz metaphorisch gebraucht wird. Diese kann außerordentlich stark sein und eine Person lange Zeit begleiten. In der Regel wird dieser Handlungstendenz jedoch nicht nachgegangen. Eine Emotion kann mehrere Handlungstendenzen zur Folge haben, während sich die Handlungstendenz nur auf einer Emotion gründet. So kann mit dem mehrfach aufgegriffenen Beispiel des Zorns die Tendenz zum Weinen einhergehen, während gleichzeitig der Wunsch besteht, mit der Faust auf den Tisch zu schlagen. In emotionalen Situationen entstehen Handlungstendenzen also immer als tendenzielle Neigungen zu einer bestimmten Handlung, definieren aber nicht die Handlung selbst (vgl. Kettner 2007: 79).

3.1.5 Ausdrucksverhalten

Für andere Menschen sichtbar, werden Emotionen erst durch ihren Ausdruck. Das Ausdrucksverhalten meint den Ausdruck der Stimme und der Körpersprache, zu der auch der mimische Ausdruck zugeordnet werden soll. Der ehrliche und unbewusste emotionale Ausdruck bezieht eine Vielzahl von sichtbaren Ausdrücken mit ein. Ein Lächeln wird zum Beispiel mit dem Hochziehen der Augenbrauen, dem Erheben des Kopfes und einem Seufzer unterstützt. Anhand dieser gesendeten äußeren Signale wird von der gegenüberstehenden Person nicht die Freude an sich, sondern die Emotion der Überraschung dekodiert. Dementsprechend dienen die Ausdrucksformen zusätzlich dem Zwecke der Kommunikation. Dabei gelten sieben Arten der emotionalen Ausdrücke als universell. Jene sind die Gesichtsausdrücke bei den Emotionen Freude, Trauer, Überraschung, Ärger, Ekel, Furcht und Verachtung. So sind diese sieben Emotionen weltweit am ehesten identifizierbar. Diese Beobachtung führt zu der Folgerung, dass jene Ausdrucksverhalten bereits angeboren sind (vgl. Gerring/ Zimbardo 2008: 456).

Anhand des Ausdrucks werden Emotionen jedoch nicht nur dargestellt. Verbale und körperliche Ausdrücke können eine Emotion gleichzeitig verstärken oder regulieren. Mehrere Forschungsversuche in den 1970er und 1980er Jahren bestätigten, dass Personen, die beispielsweise gebeten wurden, ihre Augenbrauen zusammenzuziehen und die Muskeln anzuspannen, berichteten, etwas ärgerlich geworden zu sein. Diese Versuche waren mit den sieben genannten Ausdrucksformen realisierbar, da sie allgemeingültig erkennbar sind. In gleicher Weise wurden die Versuchspersonen heiterer, wenn sie die mimischen Grundlagen der Emotion Freude darstellten (vgl. Laird et al. 1974, 1984, 1989 in: Meyrs 2005: 549). Das Ausdrucksverhalten ist demnach in einem gewissen Rahmen kontrollierbar. In einer sozialen Interaktion kann der Ausdruck strategisch manipuliert werden. Dabei beherrschen die wenigsten Menschen die Fähigkeit, alle für einen ehrlichen Ausdruck relevanten Kennzeichen, bei einer manipulierten Emotion zu verwenden. Umso seltener gelingt es einer Person eine Emotion zu manipulieren, von der sie wahrhaftig überwältigt ist. Nahezu jeder Mensch nutzt sein Ausdrucksverhalten bewusst in sozialen Interaktionen. Sei es zum Üben der Empathiefähigkeit oder zum Verbessern des Durchsetzungsvermögens. Für eine erfolgreiche Manipulation müssen dabei lediglich die groben Grundlagen des Ausdrucksverhaltens veräußert werden. Das Ausdrucksverhalten beschreibt auf der einen Seite also die emotionalen unbewussten Hinweisreize auf eine verspürte Emotion. Auf der anderen Seite können diese Hinweisreize bis zu einem gewissen Grad der Emotion

manipuliert werden, sodass entweder ein tatsächlicher Grad an Erregung gemindert oder verstärkt dargestellt wird, oder die betroffene Person ferner eine vollkommen gegensätzliche Emotion symbolisiert. Eine solche Darstellung könnte die Emotion der Person allerdings tatsächlich beeinflussen. Das zornige Kind aus dem erwähnten Beispiel würde möglicherweise das Schlagen auf den Tisch damit unterbinden, würde es bei dem Konfliktgespräch mit der Lehrkraft ein lächelndes Gesicht machen. Der Grad der verspürten Emotion scheint in diesem Fall allerdings so stark, dass es dem Kind aller Wahrscheinlichkeit nach nicht möglich ist, sein Ausdrucksverhalten derart zu manipulieren. Eine bloße Kontrolle des Ausdrucksverhaltens kostet dagegen weniger Überwindung, da die verspürte Emotion dennoch ausgelebt werden kann und sich hierbei keine Gefahr von aufstauenden Frustrationen herausbildet (vgl. Stroebe/ Jonas/ Hewstone 2002: 197).

3.2 Entwicklung der Emotionsregulation

Die eigenen Emotionen zu regulieren, bedeutet den Umgang mit jenen oben genannten Komponenten, welche die Emotionen charakterisieren. Es impliziert die Fähigkeit, die emotionalen Reaktionen zu kontrollieren. Diese Anschauungen erwecken den Eindruck, eine Emotionsregulation wäre ein aktiver Prozess, mit dem man sich über Jahre bewusst auseinandersetzen muss (vgl. Siegler/ DeLoache/ Eisenberg 2008: 544).

In der Tat geschieht die Entwicklung der Emotionsregulation bereits im Laufe der Kindheit. Eingeleitet wird dieser Prozessverlauf zunächst durch den Übergang von der Emotionsregulation durch die Bezugspersonen hin zur Selbst-Regulation. Während sich ein Kind in den ersten Lebensmonaten noch vollständig auf eine Vermeidung emotionaler Erreger durch die Bezugspersonen verlässt, beginnt es bereits nach sechs Monaten Missempfindungen durch das Abwenden des Blicks zu vermeiden. Zwischen dem ersten und dem zweiten Lebensjahr wächst die Fähigkeit, die eigene Aufmerksamkeit und Bewegung zu steuern. Damit wächst auch die Fähigkeit sich bewusst vermehrt angenehmen Personen und Reizen zuzuwenden. Durch die Bewusstwerdung der elterlichen Anforderungen beginnt das Kind sein Verhalten entsprechend zu regulieren und auch motorisches Verhalten angemessen zu hemmen. Die Emotionsregulation geschieht über ablenkende Verhaltensstrategien (vgl. ebd.: 544ff.).

Etwa ab dem fünften Lebensjahr lernt das Kind kognitive Verhaltensstrategien anzuwenden, um sich auf schwierige Situationen vorzubereiten. Hierzu werden unangenehme Situationen von einer anderen Seite betrachtet, die die persönlichen Ziele und Vorstellungen mehr in den

Fokus rücken lassen. Diese Handlungsweise hilft dem Kind flexibel auf die unangenehme Situation zu reagieren. Zusätzlich erfährt das Kind, dass verschiedene Bewältigungsstrategien zu jeweils unterschiedlichen Zielerreichungen und Bedürfnisbefriedigungen führen. Schließlich erlernen Kinder die Fähigkeit, kontrollierbare von unkontrollierbaren Situationen zu differenzieren. Dementsprechend lernen sie abzuschätzen, wann sie mit Ablenkung reagieren können und wann es eine geeignetere Strategie ist, sich der Situation anzupassen oder zu stellen. Auf diese Weise sind sie fähig, eine effektive Strategieauswahl zu treffen (vgl. ebd.). In diesem Verlauf müssen jedoch individuelle Unterschiede bei der Emotionalität der Kinder berücksichtigt werden, die sich durch das Temperament, der Sozialisation, der biologischen Faktoren und der Umweltfaktoren ergeben. So kann sich bei einem temperamentvolleren Kind die Emotionsregulation langsamer entwickeln oder in abgeschwächter Form auftreten. In gleicher Weise kann dieses Kind jedoch die Kompetenz zur Emotionsregulation besonders schnell und ausgeprägt erlernt haben, wenn es beispielsweise jüngere Geschwister hat und über sein Bewusstsein über die elterlichen Anforderungen die Kontrolle seiner Emotionen früh entwickelt hat. In Anbetracht dieser Entwicklung, sind Kinder in der Lage ihre Emotionen zu regulieren und die entsprechenden Reaktionen hernach zu kontrollieren (vgl. ebd.:550).

Eine Emotionsregulation schließt jedoch nicht ein, dass das Kind mit den Emotionen anderer umgehen kann. Das bedeutet, dass es nicht einschätzen kann, wie die Umwelt auf sein Verhalten reagiert. Die Fähigkeit der Regulation von Emotionen beinhaltet nicht die Empathiefähigkeit und auch nicht die Sozialkompetenz. Als Sammelbegriff für soziale und emotionale Kompetenzen wird die Emotionale Intelligenz gebraucht.

3.3 Grundlagen der Emotionalen Intelligenz

Im Folgenden wird zunächst der Leitgedanke der Emotionalen Intelligenz beschreiben. Hernach werden die fünf Kompetenzen erläutert, die durch die Emotionale Intelligenz geschult werden.

3.3.1 Die Leitidee

Jeder Reiz, den eine Person wahrnimmt, wird umgehend im Gehirn persönlich bewertet. Ein äußerer Eindruck wird verglichen mit Erfahrungen, Stimmungen und persönlichen Einstellungen. Gleichzeitig geschieht im Gehirn eine Selektion darüber, welche Reize dabei in das Bewusstsein gelangen und was sie für das Handeln der Person bedeuten könnten. Besonders eindrucksvolle Reize veranlassen jedoch kurzschlussartige Reaktionen auf die eine

Person in diesem Moment keinen kognitiven Einfluss hat. So sind Lachanfalle oder Wutanfälle weniger kontrollierbar als beispielsweise das Verhalten während eines Dialogs. Solche „Anfälle“ sind schließlich geleitet von den Emotionen bzw. den emotionalen Erinnerungen aus dem Mandelkern. Die emotionalen Erinnerungen sind ein Speicher von Erfahrungen aus früheren emotional erregenden Erlebnissen bzw. deren persönlicher Bewertung (vgl. Goleman 2009: 39f.).

Die Emotionale Intelligenz befähigt eine Person, aus diesem Speicher von emotionalen Erfahrungen eine optimale Reaktion zu wählen. Ebenso ist sie hilfreich für eine angemessene und realistische Bewertung eigener und fremder emotionaler Reaktionen, weil sie die sozialen und emotionalen Kompetenzen einschließt (vgl. Seidel 2008: 16ff.).

Die Emotionen entwickeln sich im gesamten Verlauf der Kindheit, bis in die Adoleszenz hinein. Die Experten auf dem Gebiet der Emotionalen Intelligenz legen Studien dar, die aufzeigen, dass sich bei einem etwa achtjahrigem Kind die sozialen und emotionalen Funktionsmechanismen, sowie das Verhaltensmuster schrittweise verfestigen. Dadurch lässt sich eine grobe Prognose über das spätere Verhalten und den geistigen Gesundheitszustand aufstellen (Lantieri/ Goleman 2009: 29).

„Mit anderen Worten, wenn Kinder vor und in den ersten Grundschuljahren lernen, Gefühle konstruktiv auszudrücken sowie liebe- und respektvolle Beziehungen einzugehen, erhöhet dies die Wahrscheinlichkeit, dass es ihnen in späteren Jahren gelingen wird, Depressionen, Gewalt und andere ernste geistige Gesundheitsprobleme zu vermeiden“ (ebd.: 29f.)

Was hier aufgeführt wird, ist die Tendenz zu einer erfolgreichen bzw. positiven Lebensweise, in Form eines intelligenten Umgangs mit eigenen und fremden Emotionen. Das Ziel, welches die Schulung der Emotionalen Intelligenz in diesem Fall verfolgt, ist es, Kinder dazu zu befähigen, sich trotz aller Risikofaktoren selbst korrigieren und entwickeln zu können. Sie sollen von innen gestärkt werden, indem ihnen die Praxis vermittelt wird, geistig und körperlich zur Ruhe zu kommen (vgl. Lantieri/ Goleman 2008: 25f.).

Kinder entwickeln ihre Empathiefähigkeit bereits in der frühen Kindheit. Auch die Emotionsregulation zeigt erste Ansätze bereits nach sechs Lebensmonaten. Die Kompetenzen, die ein Kind für das erfolgreiche Abschließen seiner unterschiedlichen Entwicklungsstufen benötigt, erwirbt es im Regelfall im Zuge seiner kindlichen Entwicklung. Abhängig von ihrer Umgebung werden Kinder jedoch unterschiedlich in dem Umgang mit ihren Emotionen bestärkt. Sie lernen unter anderem, dass einige Emotionen unterdrückt werden müssen, andere

wiederum bestärkt werden. Die Schulung der Emotionalen Intelligenz verfolgt das Ziel Kindern aufzeigen, wie sie ihre Emotionen konstruktiv ausleben können. Eine Änderung des Verhaltens in einer Situation lässt schließlich die Emotion nicht verschwinden. Ein zorniges Kind, welches ein anderes Kind schlägt, wird in der Regel dazu aufgefordert, das zu unterlassen. Das Kind unterlässt also die Äußerung seiner Emotion, während die Emotion weiter anhält, weil sich die Gedanken des Kindes weiterhin bei dem Auslöser des Zorns befinden. Eine Stärkung der Selbstwahrnehmung und der Achtsamkeit seiner Emotionen befähigt das Kind, den Zorn als negative Emotion zu identifizieren und darüber hinaus Strategien zu entwickeln, ihn produktiv zu entladen oder zu regulieren. Die Emotionale Intelligenz befähigt ein Kind, seine Handlungstendenzen zu überdenken. Sie bezieht sich damit auf jenes Forschungsergebnis über den Mandelkern, der eine emotionale Reaktion einleitet, bevor der Neokortex diese Reaktion eingehend überprüfen kann. Eine emotionale Reaktion wird dabei nicht aus den Erfahrungen des Neokortex, der Erinnerungen in Form von rationalen Fakten und Details speichert, konstruiert. Stattdessen folgt eine Reaktion aus den emotionalen Erinnerungen des Mandelkerns (vgl. Goleman 2009: 69).

3.3.2 Die fünf Dimensionen

Wie die Emotionale Intelligenz sich äußert und welche Auswirkungen diese Kompetenz letztendlich auf das Verhalten einer Person hat, verdeutlichen die folgenden fünf Fähigkeiten, die die Emotionale Intelligenz vermitteln soll:

- **emotionale Selbstwahrnehmung.** Nimmt sich eine Person emotional selbst wahr, schließt diese Wahrnehmung das Bewusstsein über eigene Stärken und Schwächen mit ein. Das Verständnis eigener Fähigkeiten, Ressourcen und Grenzen vermittelt der Person ein Selbstbewusstsein und eine Selbsteinsicht. Jene verhelfen ihr zu Selbstvertrauen, welches die Grundlage für die emotionale Kompetenz darstellt. Die Fähigkeit zur Empathie kann beispielsweise nur dann nach außen getragen werden, wenn eine Person ausreichend Vertrauen in die eigene Person besitzt, um seinem Gegenüber Verständnis entgegenbringen zu können (vgl. Meyer 2003: 44f.).
- **emotionale Selbstregulation.** Erst das Bewusstsein über die eigene Physiologie der Emotionen ermöglicht die Fähigkeit zu deren Regulation, weil sie die Emotion ankündigt, bevor sie vollständig erlebt wird. Die Regulation meint eine Kontrolle der Emotionen. Diese Kompetenz befähigt die Person dazu, seinen Kurzschlussreaktionen bzw. seinen Handlungstendenzen nicht nachzugehen, sondern in einer Situation,

welche eine Kurzschlussreaktion auslösen würde, innezuhalten und seine Emotionen prosozial auszudrücken. Die Person, die ihre Emotionen regulieren kann, kann dadurch auch mit emotional belastenden Situationen umgehen. Schließlich wird sie sich von negativen Emotionen nicht leiten lassen bzw. sie ist durch negative Emotionen nicht beeinflussbar, weil sie geeignete Strategien zur Regulation der Emotionen einsetzen kann (vgl. ebd.: 45ff.).

- **Motivation.** Der Begriff Emotion leitet sich aus dem Lateinischen von dem Wort „movere“ ab, was übersetzt „bewegen“ bedeutet. Aus dem gleichen Wortstamm leitet sich der Begriff „Motivation“ ab und bedeutet übersetzt „bewegend“. Emotionen können die Motivation steigern. Die Motivation lässt eine Person sich überhaupt erst realistische Ziele setzen, weil sie abschätzen kann, wie viel Kraft sie zur Zielerreichung aufwenden muss. Durch die Fähigkeit zur emotionalen Selbstregulation kann die Erhaltung der Motivation veranlasst werden, da die hinderlichen Emotionen entsprechend kontrolliert werden können (vgl. ebd.: 50ff.).
- **Empathie.** Die Empathiefähigkeit meint die Kompetenz, sich in die Emotionen und Bedürfnisse anderer hineinfühlen zu können. Hier liegt der Fokus insbesondere auf den nonverbalen Äußerungen, denn immerhin finden 90% der emotionalen Mitteilungen nonverbal statt. Werden diese Botschaften erfolgreich entschlüsselt, kann schließlich eine angemessene Reaktion eingeleitet werden. Die Voraussetzung für die Fähigkeit zur Empathie ist eine angemessene Selbstwahrnehmung und das Vermögen zur Emotionsregulation. Ein Mensch muss zunächst fähig sein, seine eigenen Emotionen zu deuten und zu regulieren, bevor er die Gefühlswelt eines anderen verstehen will. Zudem muss er um die Emotionsregulation wissen, um auch nonverbale Botschaften einer anderen Person zu entschlüsseln, die ihre Emotionen zu verbergen versucht (vgl. ebd.: 52ff.).
- **Sozialkompetenz.** Die Sozialkompetenz befähigt eine Person dazu, die Emotionen anderer Personen konstruktiv für sich zu nutzen. Sie kann dadurch die Fertigkeiten anderer Personen für die eigene Zielerreichung einsetzen oder andere Personen zu Handlungen motivieren. Eine sozial kompetente Person kann leicht Kontakte knüpfen und Beziehungen aufbauen, denn die Sozialkompetenz beinhaltet die Eigenschaften zur Toleranz, Akzeptanz und Vorurteilsfreiheit. Diese Fähigkeit sowie ein positiver Kontakt zur Außenwelt beeinflusst auch den Selbstwert positiv. Zuletzt führt die Sozialkompetenz, je nach Art des Konfliktes auch in Verbindung mit der Empathie, zu

einer ausgeprägten Konfliktlösungsfähigkeit. Diese zeichnet sich auf der einen Seite durch das Wissen um die eigenen Bedürfnisse bzw. die der anderen Person aus. Auf der anderen Seite umfasst sie das Geschick zu einem würdevollen und taktvollen Umgang bzw. einer konstruktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt (vgl. ebd.: 54ff.).

3.4 Praxis der Emotionalen Intelligenz

Die Ausbildung der Emotionalen Intelligenz meint ein Bewusstmachen der Komponenten, die eine Emotion kennzeichnen, die Fähigkeit zur Motivation und Empathie, sowie der Sozialkompetenz. In der Praxis werden beispielsweise Entspannungsübungen eingesetzt. Diese helfen dem Kind sich selbst und seine Körpersignale wahrzunehmen. Dabei kann man als Erwachsener selbst eine Vorbildrolle einnehmen und aufzeigen, in welchen Situationen eine körperliche Erregung oder Hemmung stattfindet und wie sich diese äußert. Das Kind wird befähigt, die eigenen Stressauslöser zu erkennen. Durch die Konzentration auf die Körpersignale wird auch die Aufmerksamkeit auf das persönliche Ausdrucksverhalten gelenkt (vgl. Lantieri/ Goleman 2009: 45). Konzentrationsübungen stärken das Kind in seiner Aufmerksamkeit. Wenn es lernt sich in Stresssituationen zu beruhigen, innezuhalten und zu konzentrieren, übt es sich gleichzeitig in Achtsamkeit. Die Achtsamkeit unterstützt das Kind in seinem Alltag keine unüberlegten Entscheidungen zu treffen. So kann es auch in hektischen Situationen Bewältigungsstrategien abwägen und die Aufgaben des Alltags konstruktiv lösen. Hier liegt der Fokus auf einer Schulung der Kontrolle von Handlungstendenzen (vgl. ebd.: 54f.). Die Emotionale Intelligenz zu stärken bedeutet auch, mit dem Kind über alle inneren Vorgänge zu sprechen. Damit ist eine Art Reflexion gemeint, um Erfahrungen zu besprechen, die das Kind emotional berührt haben. Genauso können im Gespräch die Emotionen von anderen mit den eigenen Emotionen verglichen werden. Die Reflexion ist notwendig, um gewohnte Verhaltensmuster des Kindes wieder in dessen Bewusstsein zu führen (vgl. ebd. 74). Das kann mit einfachen Übungen erfolgen. Zum Beispiel kann das Mittagessen auf eine besondere Weise zelebriert werden, indem man sich über Geschmack, Geruch und Konsistenz des Essens austauscht (vgl. ebd.: 80f.). So wird eine Möglichkeit aufgezeigt, alltägliche Dinge achtsam zu erledigen (vgl. ebd.: 87). In der bewussten Kommunikation über Emotionen geht es auch darum, Kindern zu verhelfen, ihre Welt zu begreifen. Ihnen kann erklärt werden, wie emotionaler Druck entsteht, wie der Körper darauf reagiert und wie man mit diesem Druck umgehen kann (vgl. ebd.: 99).

Zusammenfassend ist die Ausbildung der Emotionalen Intelligenz das Aufzeigen einer

bewussten Wahrnehmung der Emotionen bzw. die Wahrnehmung und Kontrolle der Faktoren, die eine Emotion einleiten oder kennzeichnen. Durch diese Kontrolle entwickelt ein Kind die emotionale Selbstwahrnehmung und lernt, seine Emotionen zu regulieren. Über die Kenntnis der Auslöser von Emotionen und den bewussten Vergleich mit fremden Emotionen ist das Kind empathisch. Darüber hinaus übt es sich in Achtsamkeit für seine Umwelt, somit auch die Gefühle anderer. Daher weiß es, wie es mit anderen Personen am erfolgreichsten interagiert.

3.5 Schlussüberlegung

Die Emotionale Intelligenz beinhaltet die Kompetenz zur Steuerung bzw. Kontrolle von Emotionen, sowie das Verständnis über Emotionen anderer. Da sich die Emotion aus den Komponenten Physiologie, Kognition, subjektive Erfahrungen, Handlungstendenzen und Ausdrucksverhalten zusammensetzt, bedeutet das, diese Komponenten kontrollieren zu können und selbige bei anderen zu erkennen. Für den Umgang mit Gewalt ist auch hervorzuheben, dass nicht alle Situationen eine kognitive Abwägung von Bewältigungsstrategien erlauben. In einer Stresssituation kann eine verstärkte Mandelkern-Erregung dazu führen, dass eine rationale Bewertung übergangen wird. Dadurch wird eine emotionale Handlung eingeleitet, die direkt aus der Handlungstendenz entspringt, ohne der rationalen Kontrolle zu unterliegen. Für die Gewaltprävention ist dieser Prozess deshalb von Bedeutung, weil dieser Prozess den Verlauf von Gewaltausbrüchen beschreibt. Die Gewaltprävention kann durch die Schulung der Emotionalen Intelligenz dagegen halten, da hier eine Achtsamkeit erlernt wird. Eine Konzentration auf die Körpersignale und die damit verbundene Wahrnehmung der Physiologie lässt eine Kontrolle der Handlungstendenzen zu. Dennoch bestehen Handlungstendenzen aus subjektiven Erfahrungen. Ein optimaler Ansatz zur Gewaltprävention wäre innerhalb der Schulung der Emotionalen Intelligenz die Handlungstendenzen von Kindern zu modifizieren. Das kommende Kapitel soll Aufschluss darüber geben, ob die Erlebnispädagogik eine geeignete Methode für die Ausbildung der Emotionalen Intelligenz ist. Zudem soll eine Tauglichkeit der Erlebnispädagogik für die Modifizierung der Handlungstendenzen ermittelt werden.

4. „Erlebnispädagogik“

Mit einer vorgefertigten Definition in die Thematik einzusteigen, ist für den Begriff „Erlebnispädagogik“ wenig sinnvoll, da sich die Erlebnispädagogik als Methode versteht und keine geschlossene Theorie beschreibt (vgl. Stüwe/ Dilcher 1998: 9). Nichtsdestotrotz wird die Erlebnispädagogik von jenen Autoren, welche auf eine Definition verzichten, anhand ihrer Eigenschaften beschrieben als eine Pädagogik, die

- in der Regel unter freiem Himmel stattfindet,
- die Natur als effektive Lernumgebung ansieht,
- handlungsorientiert ist,
- die Gruppe als erzieherisches Element mit einbezieht,
- auf subjektive Grenzerfahrungen fokussiert ist, die unmittelbare Handlungskonsequenzen nach sich ziehen sollen
- erheblichen Wert auf Reflexion legt (vgl. Schad/ Michl 2004 in: Michl 2009: S.11f.).

Eine weitere Schwierigkeit des Definierens ergibt sich bei der Betrachtung der einzelnen Wortbausteine „Erlebnis“ und „Pädagogik“. Zunächst soll geklärt werden, in welcher Verbindung diese beiden Bausteine zueinander stehen. Hierfür wird der Fokus zunächst auf den Baustein „Erlebnis“ gesetzt. An dieser Stelle soll eine Definition von Erlebnispädagogik anknüpfen, die in dieser Reihenfolge schlüssiger erscheint. Sodann folgt die Erläuterung des Bausteins „Pädagogik“. Dadurch soll erstens die Relevanz des Elements Erziehung deutlich werden, zweitens soll diese Herangehensweise einer gründlicheren Einführung dienen. Die „Erlebnistherapie“ nach Kurt Hahn wird vorgestellt, um die Hintergründe des erlebnispädagogischen Ansatzes zu erläutern. Anschließend sollen zwei Ansätze beschrieben werden, die das Wesen der Erlebnispädagogik genauer darstellen, indem sie aus beiden Sichtweisen betrachtet wird. Der letzte Abschnitt wird die Erlebnispädagogik in ihre Kernbereiche unterteilen und jeden Bereich auf seine Wirkung für die Zielgruppe überprüfen.

4.1 „Erlebnis“ und „Pädagogik“

Die Erlebnispädagogik ist eine Pädagogik, die sich mit dem Erleben befasst. Der Begriff „Pädagogik“ ist synonym mit der Erziehungswissenschaft und damit dem Erziehen (vgl. Schaub/ Zenke 2007: 483). Das Erleben ist ein kognitiver und emotionaler, subjektiver Prozess.

„Erlebnisse sind Bewusstseinsvorgänge, in denen der Mensch tief innerlich und ganzheitlich

von der Sinn- und Wertfülle eines Gegenstandes ergriffen wird. Der Mensch wird im Kern seiner Persönlichkeit betroffen von dem wesenhaften Zug, der ihm aus einem Stück Welt entgegenstrahlt.“ (Doerr 1952 in: Bräuer/ Klawe 1998: 12)

Erst durch die Kombination mit seiner persönlichen Geschichte, seiner Stimmungslage, seiner Einstellung, sowie seinem Lebensalter, verarbeitet das Individuum ein äußeres Ereignis zu einem inneren Erlebnis. Bis sich darauf der äußere Eindruck, über das Erleben hinaus, dann hin zu einem erzieherischen Instrument entwickelt, ist zunächst eine Kette aus drei aufeinanderfolgenden Handlungen erforderlich: dem Erleben selbst, dem Erinnern und dem Erzählen. Das Verarbeiten des äußeren Eindrucks zu einem Ereignis führt zum Erleben. Durch das Erinnern wird das Geschehene neu durchlebt und verinnerlicht. Das Erzählen dient der Reflexion, anhand derer das Erlebte schließlich in den Alltag transferiert werden kann. Das Erlebnis wird damit zum Lerneffekt und folglich für diverse Alltagssituationen abrufbar. Das Ereignis wird zunächst zu einem Erlebnis verarbeitet und schließlich durch das Erinnern und Erzählen zu einer nützlichen Erkenntnis. Würde man für jenes Erinnern und Erzählen in diesem Zusammenhang ein Verbindungsstück zwischen Erlebnis und Erkenntnis benutzen, so verwendet der Erlebnispädagoge Werner Michl den Begriff „Erfahrung“ (vgl. Michl 2009: 8 ff.). Hierbei werden Erlebnisse jedoch nicht bloß erinnert und erzählt. Vielmehr dienen die Diskussion und die Reflexion dem Übergang zu einer Erkenntnis. Schließlich bietet die Erkenntnis die Grundlage für den Transfer in den Alltag. Dieser Transfer wird bestenfalls unterstützt durch die sogenannte „Konstruktion“ und „Instruktion“. Bei der Konstruktion baut sich das Individuum eine Erkenntnis aus den eigenen Erfahrungen, sowie aus seinem Vorwissen auf. Bei der Instruktion werden diese Erfahrungen durch pädagogisches Fachwissen angereichert. Ein solcher Erkenntnisgewinn lässt die Person neue Kraft schöpfen und hilft ihr bei der Persönlichkeitsbildung (vgl. ebd.). Der Prozessverlauf von Ereignis, Erlebnis, Erfahrung und Erkenntnis beschreibt gleichzeitig die Verbindung vom Baustein Erleben zu dem der Pädagogik. Einen einleitenden Einstieg bietet hier die Definition von Erlebnispädagogik, die Bernd Heckmair und Werner Michl im Jahr 2008 als Grundlage zur Weiterentwicklung formulierten:

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“ (Heckmair/ Michl 2008: 115)

Die Förderung der Persönlichkeit stellt also die erste Richtschnur des Erlebens dar. Durch seine Persönlichkeit organisiert der Mensch seinen Charakter und erst durch seine Persönlichkeit lernt der Mensch sich an seine Umwelt anzupassen (vgl. Brandt 2001: 49). Sich an seine Umwelt anpassen heißt auch, seine Lebenswelt verantwortlich gestalten zu können – dies zu fördern, verlangt die zweite Intention des Erlebens nach der Definition von Heckmair und Michl. Die Unterstützung dieser eigenverantwortlichen Lebensweltgestaltung ergibt sich aus der Erziehung:

„Handlungen von (...) Pädagogen, die in der bewussten Absicht erfolgen (...) die individuelle Mündigkeit der Kinder oder Jugendlichen und ihre Kompetenz zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben möglichst dauerhaft zu verbessern.“ (Schaub/ Zenke 2007: 209)

Die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben bedingt das Erlernen von Anpassungsreaktionen, also die Art und Weise, in der ein Kind kreativ mit seiner Umwelt agiert. Diese Fähigkeit erlernt ein Kind in den ersten sieben Lebensjahren. Am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen bedeutet auch, seinen Alltag bewältigen zu können. Um diese Kompetenz zu erwerben, müssen dem Kind schon frühzeitig ausreichend Bewältigungsaufgaben und -möglichkeiten zur Verfügung stehen. Den Wunsch seine eigenen Grenzen auszuprobieren, entwickelt ein Kind etwa zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr. Erhält es hierfür genügend Raum, wird es sich in seiner Persönlichkeit positiv entwickeln können. Ganz von selbst entwickelt das Kind das Bestreben, die eigene Leistungsfähigkeit zu verbessern (vgl. Brandt 2001: 49f.). Die geeignetste Unterstützung besteht also darin, Räume zu schaffen und Impulse und Anregungen zu geben. Die erzieherische Komponente in der Erlebnispädagogik fängt demnach schon bei der Organisation eines Ereignisses an, das sich dann bestenfalls zu einem Erlebnis entwickelt. Des Weiteren setzt der erzieherische Anteil bei der Begleitung dieses Erlebnisses an und in einem nächsten Schritt bei der Reflexion (vgl. Michl 2009: 8ff.). Solche Erziehungsaufgaben beschreiben jedoch nur einen Teil der erzieherischen Komponente in der Erlebnispädagogik. Genau genommen gliedert sich hier die Erziehung in zwei Teilaspekte:

- die Erziehung durch die pädagogische Fachkraft
- und die Erziehung durch die Umwelt, die Gruppenerfahrung und die eigene Persönlichkeit und Einstellung.

In einer erlebnispädagogischen Aktion erzieht sich die Person zu einem nicht unerheblichen Teil damit auch selbst. Dies geschieht in Interaktion mit der Gruppe, durch Konfrontation mit

der Natur und des Ereignisses und eben auch durch das innere Erleben: Die persönliche Auseinandersetzung mit den Emotionen, das Verknüpfen mit der Lebensgeschichte sowie die subjektive Einstellung zum Geschehnis fügen sich zu der eingangs erwähnten Erkenntnis zusammen. Die Erkenntnis trägt schließlich der Persönlichkeitsentwicklung bei. Die Persönlichkeitsentwicklung geschieht zusätzlich durch die genannte Unterstützung von außen – der Erziehung durch die PädagogInnen. Der Begriff Pädagogik, als Synonym für die Wissenschaft der Erziehung, beinhaltet also aus erlebnispädagogischer Sicht zwei Ansätze: die Erziehung durch die pädagogische Fachkraft und die Erziehung durch sich selbst. Beides vollzieht sich in Interaktion mit der Umwelt, insbesondere der Gruppe und der Natur. Und beide Ansätze ziehen sich, wie ein roter Faden, zurück zum Erlebnis, denn Konstruktion und Instruktion spielen hier die bedeutendste Rolle für die Entwicklung von einem Ereignis zu einem Erlebnis. Diese Verknüpfung des eigenen Wissens und des Fremdwissens lässt sich folglich in die Kategorie „Erfahrung“ einordnen, die hernach zur Erkenntnis wird. Schlussendlich ist es wieder die Erkenntnis, aus der Kraft geschöpft wird, um seinen Alltag zu bewältigen. Das in der Definition genannte Ziel der verantwortlichen Lebensweltgestaltung (Erziehung) kann damit erreicht werden (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann man sagen, dass in der Erlebnispädagogik der Baustein Erlebnis auf den der Pädagogik angewiesen ist. Die Erziehung beginnt mit dem Raumschaffen für das Erlebnis und geht über die Unterstützung bis hin zur Reflexion. Die Erziehung findet sich aber auch in der Erfahrung, durch Verknüpfung von Fremd- und Eigenwissen. Ohne die Erziehung würde das Ereignis in der Erlebnispädagogik nicht zu einem Erlebnis reifen. Und ohne die Erziehung würde auch die gewonnene Erkenntnis nicht in den Alltag transferiert werden. Erlebnis und Pädagogik und damit Erlebnis und Erziehung bauen also nicht nur aufeinander auf, sie bedingen einander.

4.2 „Erlebnistherapie“ nach Kurt Hahn

Kurt Hahn gilt als Begründer der Erlebnispädagogik. Er war weder studierter Pädagoge, noch besaß er ein Mandat in der Politik. Nichtsdestotrotz agierte er durch sein politisches Interesse im ersten Weltkrieg als Berichterstatter, Redenschreiber und Berater. Angelehnt an Plato, der bereits in der Antike sich für eine ganzheitliche Bildung des Menschen aussprach, und geleitet von persönlichen pädagogischen Ansprüchen, hoffte er auf die ideale Gesellschaft, in der nach dem Prinzip Verantwortung gelebt werden sollte (vgl. Hechmair/ Michl 2008: 36ff.). Hahn setzte bei der „Erlebnistherapie“ an. Sein Kerngedanke war dabei nicht das Therapieren des Individuums. Vielmehr wollte er die Gesellschaft durch positive Erlebnisse von ihren

Verfallserscheinungen heilen und den Fokus auf die Talente und Kompetenzen des Einzelnen richten. Er nannte insgesamt vier solcher Verfallserscheinungen, die es dabei zu therapieren galt: den *Verfall der körperlichen Tauglichkeit* beschrieb er als eine dieser Erscheinungen. Für eine Heilung bedürfe es lediglich der körperlichen Aktivität, die habe schließlich positive Auswirkungen auf den Körper und die Seele. Der *Mangel an Initiative und Spontaneität* soll durch Übernahme von Verantwortung und vorausschauendes Denken und Handeln behoben werden. Dafür eigne sich am besten die Maßnahme der Expedition. Die ernsthafte Herausforderung und die Teamentwicklung wirke auch kompensierend für den *Mangel an Sorgsamkeit*. Um das zu erlernen eigne sich am hervorragendsten das Projekt. Der Dienst an den Nächsten stand für Hahn als wichtigster und zugleich wirksamster Faktor in der Erlebnistherapie. Jener würde den *Mangel an menschlicher Anteilnahme* aufwiegen. Damit beschrieb Kurt Hahn vier Lösungsansätze, die noch heute einen Stellenwert in der modernen Erlebnispädagogik besitzen (vgl. Michl 2009: 25ff.).

4.3 Erlebnispädagogische Perspektiven

Im Folgenden wird die Erlebnispädagogik aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Diese Vorgehensweise soll nicht dazu dienen, einen der beiden Ansätze für den weiteren Verlauf zu vertiefen. Vielmehr sollen beide Sichtweisen dargestellt werden, um die Erlebnispädagogik als ganzheitliche Methode zu fundieren. Nach einer Beschreibung des psychologisch-psychotherapeutischen Ansatzes, wird schließlich der psychologisch-humanistische Ansatz vorgestellt.

4.3.1 Psychologisch-psychotherapeutischer Ansatz

Die Psychotherapie setzt an ganz unterschiedlichen Bezugspunkten an. Setzt man den Fokus auf die Auseinandersetzung mit verhaltensgestörten Kindern, nimmt sie gewissermaßen einen Bezug zu Kurt Hahns Erlebnistherapie, denn das Ziel dieses Ansatzes ist, durch Erlebnisse die besonderen Kompetenzen und Talente des Kindes kenntlich zu machen. Erreicht werden soll das durch die Kombination aus Natur, Bewegung, sinnliche Wahrnehmung, Interaktion, Körpererfahrung und eigenverantwortliches Handeln. Dabei wird die Intention verfolgt, dass durch Wahrnehmungen des eigenen Körpers und der Sinne ein persönlicher Zugang zu den mentalen Empfindungen gefunden wird, wobei das Kind „aktiviert“ wird. Durch die Interaktion mit der Gruppe oder auch mit Tieren, entwickelt es ein stärkeres Bewusstsein für die eigene Person. Erlebnisorientierte Aktivitäten sollen helfen, das innere Gleichgewicht (wieder) zu entdecken und Vertrauen aufzubauen. Der enge Kontakt zu einem Pferd kann

beispielsweise das Selbstvertrauen fundieren, wenn das Kind merkt, dass es das große Tier mit der richtigen Haltung beherrschen kann. Auch Gruppenerlebnisse haben einen prägenden Einfluss auf spezielle Empfindungen. So kann durch die Gruppenaktivität der Umgang mit Nähe und Distanz oder die Fähigkeit des Durchsetzens oder des Unterordnens erlernt werden. Es sind vorrangig die sozialen Kompetenzen, die durch die Gruppenaktivitäten gefördert werden. An die Stelle der Misserfolge sollen Erfolgserlebnisse treten. Fundamental für diesen Ansatz ist, dass die äußere Gegebenheit die innere Auseinandersetzung anregt und so zu einem Aufbruch von Verhaltensmustern führt (vgl. Brandt 1998: 38f.).

4.3.2 Psychologisch-humanistischer Ansatz

Aus der Sicht der humanistischen Psychologie besitzt der menschliche Organismus eine Geneigtheit zum permanenten Wechsel zwischen angenehmen und unangenehmen Erlebnissen. Dieser erzeugt eine Spannung, die als lustvoll verspürt wird. Demnach begeben sich ein Kind beabsichtigt in spannende Situationen, um diese dann auszuhalten oder zu bewältigen. Im erlebnispädagogischen Kontext bedeutet das also, dass sich das Kind aktiv um Herausforderungen, wie zum Beispiel das Hinunterspringen aus einer größeren Höhe, bemüht. Das Kind verspürt große Lust, diese Aufgabe zu bewältigen. Gleichzeitig hat es aber auch Angst, dass es sich verletzen könnte. Möglicherweise wird es kurz überlegen, es nicht zu wagen. Wenn es schließlich doch springt, wird es die Entscheidung etwaig im Flug bereuen. Ein erfolgreiches Aufsetzen auf den Boden macht das Kind zuletzt besonders stolz. Die permanente Wandlung der Gemütszustände ist ein wesentliches Merkmal dieses Ansatzes (vgl. Brandt 1998: 39f.).

4.4 Erlebnispädagogik als ganzheitliches Bildungskonzept

Lernen durch Handeln und Lernen mit Kopf, Herz und Hand sind Leitlinien, die die Erlebnispädagogik verfolgt und durch die sie sich als ganzheitliches Bildungskonzept versteht. Lernen durch den Kopf meint die kognitiven Vorgänge, die durch die erlebnispädagogischen Aktionen geschaltet werden. Sich Wissen über die Natur aneignen, sowie das fachliche Wissen über die Natursportarten. Dieses Wissen in Verbindung mit dem Vorwissen zu bringen und Zusammenhänge zu erkennen. Lernen mit Herz meint die emotionalen Vorgänge, die durch den erlebnispädagogischen Gruppenprozess, die Präsenz der Natur und das Erlebnis erfahren werden, genau wie durch die Grenzerfahrung und die Körpererfahrung. Das Lernen durch Handeln setzt schließlich an den Fertigkeiten der Individuen an, fördert Kompetenzen und schult den Umgang mit Inkompetenz (vgl.

Heckmair/ Michl 2008: 127f.). Im folgenden Abschnitt sollen die Kernbereiche der Erlebnispädagogik dargestellt werden und aufzeigen, inwiefern sie auf die Zielgruppe einwirken können.

4.4.1 Die Kernbereiche

Die Kernbereiche der Erlebnispädagogik sind das innere Erleben, die Körper- und Gruppenerfahrung, die Natur, die Grenzerfahrungen und die Reflexion.

4.4.1.1 Inneres Erleben

Das innere Erleben ist ein Begriff, den die Psychologie geprägt hat. In der Psychologie beschreibt der Behaviorismus das Verhalten und die Tiefenpsychologie das innere Erleben einer Person; zwei Theorien, die oft gegensätzlich gebraucht werden. Das Erleben ist ein subjektiver Vorgang, der äußere Reize zu einem subjektiven Eindruck verarbeitet. Dazu werden Wahrnehmung, Stimmung und Wissen eingesetzt. Da die Sinnesorgane die wahrzunehmenden Reize selektieren, gelangen nicht alle erfahrenen Reize in das Bewusstsein. Letztere werden schließlich nicht reflektiert. Die Tiefenpsychologie nutzt deshalb die Selbsterfahrung, um auch selbstverständliche Reize in das Bewusstsein zu transportieren. Die Erlebnispädagogik nutzt darüber hinaus die äußere Ereigniswelt d.h. es werden Umstände geschaffen, die ein inneres Erleben begünstigen sollen. So können bereits festgefahrene Verhaltensabläufe wieder bewusst erlebt und reflektiert werden (vgl. Heckmair/ Michl 2008: 113f.). Destruktives Alltagsverhalten soll aufgegriffen werden, wobei der Kontext und die Entstehungsbedingungen in einem neuen Bezug erlebt werden sollen. Diese Methode zielt darauf ab, die Person erfahren zu lassen, dass ihr gewöhnliches Verhalten zur Bewältigung der Situation nicht greift. Sie muss eine alternative Bewältigungsstrategie anwenden. Dazu muss die Situation eine Alltagssituation widerspiegeln, in der die Person gewohnheitsmäßig ein veränderungsrelevantes Verhalten aufzeigt. Jedoch muss diese Situation in einem neuen Kontext erlebt werden, sodass das bisherige Verhaltensmuster aufgebrochen werden kann. Die Struktur der Situation muss zu der Alltagssituation auch deshalb parallel sein, damit die Erkenntnisprozesse in den Alltag transferiert werden können. Erkenntnisse, die von den gewöhnlichen Erfahrungen der Person abweichen, haben das Potenzial die Person innerlich reifen zu lassen. Sie führen jedoch nicht zu einer Reflexion der alltäglichen Verhaltensabläufe. Daher soll die Person zu einem Vergleich zwischen den Bewältigungsstrategien der Alltagssituation und denen der aktuellen Situation angeregt werden. Jene neuen Bewältigungsstrategien mit den zusammengehörigen Handlungen,

Wahrnehmungen, Denkmustern, Überzeugungen und Emotionen, speichern eine Erfahrung ab, die die festgefahrene Erfahrung zu korrigieren sucht. Somit findet ein Transfer dieser Erfahrung in den Alltag statt. Eine zukünftige Alltagssituation, die es fortan zu bewältigen gilt, ruft schließlich die in dem neuen Kontext abgespeicherte Erfahrung auf und aktiviert die neue Bewältigungsstrategie (vgl. Fürst 2009: 13f.).

4.4.1.2 Körpererfahrung

Das Lernen durch Bewegung ist in der frühen Kindheit besonders intensiv. Die Motorik wirkt sich nicht unwesentlich auf die kognitive Entwicklung eines Kindes aus. Mithilfe seiner Bewegungen setzt sich das Kind mit seiner Umwelt auseinander und entwickelt neue Denkstrukturen, denn die Wahrnehmung des eigenen Körpers an einem Ort, verarbeitet andere Reize, als bei der bloßen Visualisierung dieses Ortes. Der Einfluss der Motorik auf das Lernen nimmt im Zuge der Entwicklung allmählich ab. Auch die Entwicklung der Motorik an sich, erreicht ihren Höhepunkt mit dem Abschluss der Kindheitsphase. Speziell in dieser Zeit sind die besten Voraussetzungen für das Bewegungslernen eines Kindes geschaffen (Zeitschrift für Erlebnispädagogik 06/2007: 23f.).

Die Motorik eines Kindes fördert den Aufbau des Selbstbewusstseins. Gelungene Bewegungsabläufe führen zu Erfolgserlebnissen und schulen das Körpergefühl. Ein sicheres Körpergefühl vermittelt dem Kind auch mental ein Gefühl der Sicherheit, da es an Selbstständigkeit und Geschicklichkeit gewinnt (vgl. ebd.).

Die längere Auseinandersetzung mit der Natur ist für viele Kinder eine vollkommen neue Erfahrung. Sie verlangt neue Abläufe der Motorik und fordert damit eine Modifikation der alten Bewegungsmuster. Eine solche Andersartigkeit beansprucht eine deutlich höhere Aufmerksamkeit. Die gesteigerte Wahrnehmung führt insgesamt zu einer neuen Anordnung alter Gewohnheiten, da durch sie neue Reize aufgenommen und verarbeitet werden müssen. Die körperliche Bewegung regt einen inneren Prozess an, der das Kind erst einmal mit seinen üblichen Verhaltensgewohnheiten reagieren lässt. Stößt es mit diesen Gewohnheiten in dem fremden Kontext allerdings auf seine Grenzen, wird es ein neues Verhaltensmuster ausprobieren müssen. Damit trägt auch die Körpererfahrung einen wesentlichen Teil zu dem Erkenntnisprozess eines Kindes in der Erlebnispädagogik bei (vgl. Fürst 2009: 45).

4.4.1.3 Gruppenerfahrung

Die Gruppe ist für die Erlebnispädagogik von wesenhafter Bedeutung. Die Gruppenerfahrung nimmt durch die ständige Interaktion Einfluss auf das soziale Lernen. Neben dem sozialen

Lernen sind gerade im Kontext von Natur- und Grenzerfahrungen dynamische Gruppenprozesse für die Lernerfahrung eines jeden Gruppenmitglieds essenziell:

„Die Teilnehmer müssen sich extremer mit ihren Gefühlen auseinandersetzen, werden leichter verunsichert. Die soziale Kompetenz wird daher in der Gruppe besonders gefördert, indem Teilnehmer sich umeinander kümmern, sich gegenseitig Mut machen und sich unterstützen. Soziales Lernen, Empathie, Verantwortung für sich und andere übernehmen und lernen, dass man sich auf andere verlassen kann, ist hier ein wichtiges Lernziel“ (vgl. Zeitschrift für Erlebnispädagogik 07/2008: 25)

Seine alltäglichen Verhaltensmuster nützen einer Person in diesem Rahmen oft nichts und das Beziehungsverhalten hat maßgebliche Konsequenzen für die Alltagsgestaltung und die Entwicklung der Gruppe. Machtkämpfe, Eifersucht und Cliquenbildung sind wichtige Bestandteile des Gruppenprozesses, weil die Dynamik der Gruppe dadurch gewährleistet ist (vgl. Fürst 2009: 21). Die Dynamik der Gruppe schafft für die einzelne Person ein Gleichgewicht zwischen Geborgenheit und Verunsicherung, was eine Analogie zum psychologisch-humanistischen Ansatz aufweist. Dieses Gleichgewicht ist eine Grundbedingung der Erlebnispädagogik. Die Geborgenheit erfährt die Person durch den notwendigen Zusammenhalt der Gruppe, denn die Herausforderung den fremden Alltag zu bewältigen, muss gemeinsam angegangen werden. Die erlebnispädagogische Gruppe muss gemeinsam planen, sie muss ihre Ausrüstung zusammen stellen und Herausforderungen der Natur meistern. Natürliche Herausforderungen können dabei schon die Witterungsbedingungen darstellen. Die Gruppe ist angewiesen auf die unterschiedlichen Fertigkeiten der Gruppenmitglieder und muss gleichzeitig ihre individuellen Eigenheiten berücksichtigen. Diese Balance aus Verantwortung und Abhängigkeit bringt den Gruppenprozess schnell in Bewegung. Die Handlungen einer einzelnen Person wirken sich auf die gesamte Gruppe aus. So erfährt die Gruppe simultan jeden individuellen Reifeprozess. Die Gruppe wird damit zum Medium der Erlebnispädagogik und liefert der einzelnen Person Geborgenheit. Die Verunsicherung entsteht durch die Dynamik der Gruppe, zum Beispiel durch einen Wechsel der Rollen innerhalb der Gruppenmitglieder. Diese Verunsicherung ist notwendig für eine Modifizierung des gewohnten Verhaltens. Da das alltägliche Verhalten in dem neuen Kontext nicht mehr greift und die ständige Gruppendynamik darüber hinaus eine Veränderung der Situation herbeiführt, muss ein neues Verhaltensmuster ausprobiert werden. Dadurch, dass die Gruppe verschiedene Gruppenphasen durchläuft, muss auch das Verhaltensmuster ständig aktualisiert werden. Erst die Sicherheit der Geborgenheit in der

Gruppe gibt der Person den Mut, jenes neue Verhaltensmuster auszuprobieren. Die Gruppe darf also nicht nur aus der Dimension von Normen und Entscheidungen bestehen, sondern muss auch einen Wechsel von Nähe und Distanz bereitstellen. Erst wenn sie diese Funktionen erfüllt, ist sie ein Medium für die erlebnispädagogische Arbeit (vgl. Fürst 2009: 60ff.).

4.4.1.4 Natur

Die Natur als Erfahrungsort bietet eine Reichhaltigkeit an ganzheitlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten. Vor allem da der kindliche Alltag heutzutage oft auf das Sehen und das Hören beschränkt ist. Es gibt ein deutlich höheres Angebot an Reizen für das Auge und das Ohr, wobei die anderen Sinne wenig beansprucht werden. Die Natur soll diesen kindlichen Alltag durchdringen. Das Kind ist zum freien Spiel angeregt und erwirbt über sein spontanes Erleben spezifisches Wissen über die Natur (vgl. Zeitschrift für Erlebnispädagogik 05/06/2010: 23). Hier wird das Kind am ehesten seiner Lust zum Entdecken und Forschen nachkommen können und es begreift Sachverhalte durch Beobachtung und schöpferisches Tun. Das Naturerleben prägt ein Kind etwa bis zum 12. Lebensjahr. Es fördert die Entwicklung der Sinne und sogar die emotionale Kompetenz. Die Sinne werden durch die vielen verschiedenen Reize angeregt. Die emotionale Kompetenz wird unter anderem durch die Empathiefähigkeit geschult. Die Empathiefähigkeit eines Kindes entwickelt sich etwa ab 1,5 Jahren. Diese Fähigkeit beschränkt sich nicht nur auf den Kontakt zu Menschen. Auch Tiere und Pflanzen können Empathie erzeugen, denn der Mensch spürt schließlich auch eine emotionale Beziehung zur Natur (vgl. Zeitschrift für Erlebnispädagogik 05/06/2010: 26ff.). Man vermutet, dass das Fehlen von Umweltelementen in der Erfahrungswelt des Kindes mit dem Fehlen von Bezugspersonen gleichzusetzen wäre (vgl. Kandeler 2001: 12 in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 5/6/2010: 26).

Neben dem Aspekt der Ruhe und Erholung vermittelt die Natur auch Sicherheit und Stabilität, denn auf der einen Seite ist sie beständig; auf der anderen Seite erschafft sie kontinuierlich Neues. Nicht zuletzt erfüllt sie dadurch auch das Bedürfnis des Menschen nach einem Wechsel aus Sicherheit, Vertrautheit und Neuem (vgl. Gebhard 2005: 67 in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 5/6/2010: 30).

4.4.1.5 Grenzerfahrung

Grenzerfahrungen entstehen in Situationen, in denen die Person vor vollkommen neue Denk-, Gefühls- und Handlungsmuster steht. Dabei ist es unerheblich, ob die Grenzüberschreitung für alle Gruppenmitglieder sichtbar ist. Eine Grenzerfahrung ist vor allem subjektiv. So kann

es für eine Person schon eine Grenzerfahrung darstellen, die eigenen Überzeugungen zu prüfen, indem sie entgegen der Erwartungen der Gruppe handelt. Wenn sie beispielsweise in einer Situation entgegen den Erwartungen einen „Rückzieher“ macht, provoziert sie damit eine Reaktion der Gruppe. Grenzerfahrungen führen demnach zu ganz unterschiedlichen Reifungsprozessen, weil sich jede Person individuell mit einer Situation auseinandersetzt. Eine Grenzerfahrung wird durch äußere Auslöser provoziert und regt die Person in Verbindung mit ihren Erwartungen, Erfahrungen und ihrem Vorwissen zu inneren Prozessen an (vgl. Fürst 2009: 49f.).

Weder in erlebnispädagogischen Aktivitäten noch generell, können Grenzerfahrungen künstlich erzeugt werden. In der Erlebnispädagogik können lediglich günstige Voraussetzungen für die Entstehung von Grenzerfahrungen geschaffen werden. Dafür bieten sich zwei Vorgehensweisen an. Die erste Möglichkeit besteht darin, die elementaren Grundbedürfnisse der Gruppe infrage zu stellen. Hierfür sind Witterungsbedingungen beispielhaft. Eine Wandertour durch den Regen mit zusätzlichen Herausforderungen, wie dem matschigen Untergrund und der schweren Ausrüstung im Gepäck, kann durchaus zur Grenzerfahrung werden. Von außen betrachtet würde man einen Abbruch der geplanten Klettertour möglicherweise als hinderlich für das Bereitstellen von Grenzerfahrungen beurteilen. Die erlebnispädagogische Gruppenleitung muss jedoch bedenken, dass auch der Rückweg unter den genannten Bedingungen schon eine Grenzerfahrung für einige Kinder bedeuten kann. Eine solche, in diesem Fall ungeplante, Bereitstellung von Möglichkeiten zur Sammlung von Grenzerfahrungen ist gekennzeichnet durch eine Form von Zwang, denn die Person, die jene Grenzerfahrung erlebt, hat nicht die Möglichkeit, die Situation zu verlassen. Umso wesentlicher ist für diese Form der Grenzerfahrung das Gleichgewicht von Sicherheit und Risiko. Die Situation muss zwar riskant sein, darf aber nicht unterschätzt werden. Sie muss sie eine Herausforderung darstellen, darf aber nicht unüberwindbar sein (vgl. Fürst 2009: 58f.).

Die zweite Vorgehensweise zur Bereitstellung von Grenzerfahrungen in der Erlebnispädagogik ist das gezielte Angebot, wobei hier berücksichtigt werden muss, dass keine Garantie dafür besteht, dass das Angebot sich zu einer Grenzerfahrung entwickelt. Jene Vorgehensweise ist gekennzeichnet durch die Entscheidung und Abwägung über das Einlassen auf die bereitgestellte Herausforderung. Die Situation muss sich an den persönlichen Entwicklungszielen der Person anlehnen, damit sie nicht einfach ein Abenteuer, sondern eine Grenzerfahrung darstellt. So kann sie alte Muster durchbrechen. Für eine solche

Grenzerfahrung ist eine Vor- und Nachbereitung besonders relevant. Die Vorbereitung stellt die Planung des Angebots dar, sowie das Prüfen der Übereinstimmung von Angebot und Entwicklungszielen. Die Nachbereitung wird in Form der Reflexion geleistet (vgl. ebd.: 59).

4.5.1.6 Reflexion

Die Reflexion in der Erlebnispädagogik soll dazu dienen, ein Erlebnis zu einer Erkenntnis reifen zu lassen. Erst durch die Verbindung mit der Lebenserfahrung, der Stimmungslage und der grundlegenden Einstellung wird ein Ereignis zu einem Erlebnis verarbeitet. Anschließend entwickelt sich das Erlebnis durch das Erinnern und das Erzählen zu einer Erkenntnis. Diesen Vorgang unterstützt die Reflexion (vgl. Michl 2009: 8ff.).

Bei der Reflexion geht es um das Bewusstmachen von Lernzielen, Lerninhalten und des Erkenntnisgewinns. Die Reflexion kann in Gruppengesprächen stattfinden oder in Form von Fragebögen veranlasst werden. Die ErlebnispädagogInnen können sich auch besondere Techniken überlegen, die auf die Gruppe oder die einzelne Person am besten zugeschnitten sind (vgl. Michl 2009: 51f.). In dem Kontext von Gruppen- und Naturerfahrungen werden Räume für die Reflexion geschaffen. Dabei spielen auch die Stille, die Einsamkeit und die Langsamkeit eine große Rolle. In der Natur findet jedes Kind immer wieder die Zeit und den Raum, sich mit seiner eigenen Person auseinanderzusetzen und zu reflektieren. Erlebnisse wirken in dieser Zeit nach und entwickeln sich zu Erfahrungen. Neben den Herausforderungen in der Natur, den laufenden Gruppenprozessen und den körperlichen Anstrengungen bietet die Erlebnispädagogik ebenso die Zeit des Ruhens und damit des Reifens (vgl. Michl 2009: 32).

Die Erlebnispädagogik bietet also auch unterschiedliche Reflexionsmöglichkeiten. Die Entscheidung über die Art der Reflexion ist von der Gruppengröße, der Aktionsdauer und der akuten Situation abhängig. Im folgenden werden drei der bedeutendsten Reflexionsmöglichkeiten genannt:

- **„The Mountains Speak For Themselves“**. Diese Form war lange Zeit die bedeutendste Reflexionsart. Der Grundgedanke dabei war, dass sich eine Erfahrung durch ein besonders eindrucksvolles Erlebnis automatisch in den Alltag transferiert. Es bedürfe also keiner nachträglichen Reflexion, wenn Erlebnisse bereitgestellt würden, die stark genug wären, dass sie zu einem Erkenntnisgewinn führten. An dieser Art der Reflexion ist jedoch zu kritisieren, dass sie nicht die Individualität der Gruppenmitglieder berücksichtigt und eine unspezifische Zielsetzung verfolgt.

Außerdem findet in dieser Reflexionsmöglichkeit keine bewusste Auseinandersetzung mit den subjektiven Erfahrungen statt (vgl. Zeitschrift für Erlebnispädagogik 11/12/2008: 43f.).

- „**Outward- Bound- Plus- Modell**“. Das Modell überträgt der Gruppenleitung die Aufgabe, Hilfestellung für die Entwicklung eines Erlebnisses zu einer Erfahrung zu geben. Erlebnisse und Gefühle sollen in der Reflexion aufgearbeitet werden und auf ihre Bedeutung für den Alltag hin überprüft werden. Die Ziele dieses Modells sind die Vertiefung, die Verarbeitung, das Verstehen und die Vernetzung von Eindrücken. Dabei soll ein direkter Bezug vom Erlebnis zum Alltag herausgearbeitet werden. Die Gruppenleitung sollte darauf achten, das Erlebnis dadurch nicht zu „zerreden“, sowie die betreffende Person nicht zu einem künstlichen Erkenntnisgewinn zu drängen (vgl. ebd.).
- „**Metaphorisches Modell**“. Jenes Modell wird in der Erlebnispädagogik aktuell am häufigsten genutzt. Es gilt als das innovativste Transfermodell. Die Grundidee dieses Modells wurde bereits in dem Abschnitt 4.4.1.1 beschrieben. Die erlebnispädagogische Aktion soll jeweils eine individuelle Strukturähnlichkeit zum Alltag der Person aufweisen d.h. die Aktion muss isomorph sein. Jene isomorphe Situation wird zu einer Metapher für die Alltagssituation und damit in den Alltag transferiert. Das aus dem Alltag bekannte Verhalten überträgt sich dabei meist zuerst auf die isomorphe Situation. Wenn es allerdings dabei nicht zur Lösung verhilft, weil die Rahmenbedingungen neu und fremd sind, muss ein neues Verhaltensmuster ausprobiert werden. Der Entwicklungsprozess des Kindes vollzieht sich damit nicht nur auf intellektueller, sondern auch auf emotionaler Ebene. Die Vorbereitung der Gruppenleitung für eine solche Situation, muss darin bestehen, nach strukturellen Ähnlichkeiten der Situationen zu suchen. Dazu muss sie die typischen Alltagsprobleme des Kindes ermitteln und isomorphe Situationen konstruieren. Die Reflexionen werden in diesem Modell keinesfalls überflüssig. Jedoch erfolgt die Reflexion hier vielmehr über das metaphorische Lernen. Zudem liegt der Fokus stärker auf der Vorbereitung und der Isomorphie der Situationen (vgl. ebd.).

4.6 Schlussüberlegung

Die Erlebnispädagogik stellt Erlebnisse in Form von Grenzerfahrungen bereit. Diese sollen das Kind zunächst mit alten Verhaltensmustern reagieren lassen. Da es im Kontext der Natur-

und Gruppenerfahrung mit diesem Verhalten an seine Grenzen stößt, muss es ein neues Verhalten ausprobieren. Dieses Verhalten muss konstruktive Bewältigungsstrategien beinhalten, da eine Angewiesenheit auf die Situation und die Gruppe besteht. Wenn das neue Verhaltensmuster sich in der Situation bewährt, wird dieser Erfolg in Form einer subjektiven Erfahrung gespeichert. Diese schließt die Tatsachen und die emotionale Bewertung der Situation ein (vgl. 4.4.1.1). Das Kind kann in einer ähnlichen Situation im Alltag das gespeicherte Verhaltensmuster aufrufen. Dabei muss das Verhaltensmuster keine Handlung bedeuten, sondern kann bereits in Form einer Handlungstendenz auftreten. Das bedeutet, dass die Erlebnispädagogik in der Lage ist, die Handlungstendenzen eines Kindes zu modifizieren.

Die einzelnen Kernbereiche schulen verschiedene soziale und emotionale Kompetenzen des Kindes (vgl. 4.4.1). Diese Kompetenzen sind analog zu denen der Emotionalen Intelligenz. Die Ausführung dieser Bemerkung erfolgt in der Ergebnissicherung (vgl. 5.4).

5. Ergebnissicherung

Die Gewaltprävention bei Kindern kann auf unterschiedliche Weisen erfolgen. In dieser Arbeit soll ein gemeinsamer Ansatz gefunden werden. Im Folgenden wird dargelegt, was eine flächendeckende Gewaltprävention kennzeichnet (vgl. 5.1) und warum die Ausbildung der Emotionalen Intelligenz eine flächendeckende Gewaltprävention darstellt (vgl. 5.2). Anschließend wird die Erlebnispädagogik als Methode zur Änderung gewalttätigen Verhaltens und Ausbildung der Emotionalen Intelligenz charakterisiert (vgl. 5.3). Dadurch lässt sich ein abschließendes Fazit formulieren, in dem die Potenziale der Erlebnispädagogik für die Gewaltprävention vereinigt werden (vgl. 5.4). Mit einem Ausblick schließt das Kapitel ab (vgl. 5.5).

5.1 Flächendeckende Gewaltprävention

Zu Beginn der Arbeit werden die Begriffe Gewalt und Aggression genauer gefasst (vgl. 2.1). Dabei wird deutlich, dass diese Begriffe zwar negativ konnotiert sind, in ihrer ursprünglichen Bedeutung durchaus auch im positiven Zusammenhang stehen. Umso wichtiger ist es daher beide Begriffe präziser unter destruktive Aggression und missbräuchliche Gewalt zu fassen. Unter Gewaltbereitschaft soll daher die Bereitschaft zur missbräuchlichen Gewalt verstanden werden und des Weiteren der Einfachheit halber Aggression und Gewalt als Synonyme für ihre negativen Ausprägungen genutzt werden.

Daher ist unter Gewaltprävention auch das Vorbeugen und Entgegenwirken gemeint. Die Form der Gewaltprävention wird nach den Stadien der Ausprägung von Gewaltbereitschaft

strukturiert (vgl. 2.5), wobei die primäre Prävention mehr als eine Schulung emotionaler Kompetenzen wie Empathie anzusehen ist, die bereits ansetzt, bevor Tendenzen zur Gewaltbereitschaft evident werden. Die sekundäre Prävention greift da an, wo Tendenzen bereits zu erkennen sind. Sie sucht vorhandene Gewaltpotenziale umzuwandeln, die Persönlichkeit zu stärken und Möglichkeiten zur Deeskalation aufzuzeigen.

Zu den Ursachen der Gewalt gibt es diverse theoretische Ansätze die sich weniger widersprechen als bedingen (vgl. 2.4.1). Dazu zählen der humanistische Ansatz, die Lerntheorie, die Motivationspsychologie und die Frustrations-Aggressions-Hypothese.

Im humanistischen Ansatz werden die Ursachen für Gewaltbereitschaft in einem Mangel an Bedürfnisbefriedigung gesehen, der sich in Form von negativer Aggression äußert. Man kann es durchaus zu der Frustrations-Aggressions-Hypothese in Bezug setzen, die die Ursachen für gewalttätiges Verhalten vor allem in der Unfähigkeit einer Person mit ihrer Frustration umzugehen sieht. Frustration wird demnach angestaut und entlädt sich dann beim überschreiten einer bestimmten Grenze unkontrolliert in Form eines Gewaltausbruchs. Die Auslöser für die Frustration selbst können aber gerade unbefriedigte Bedürfnisse sein. Die Lerntheorie beschreibt weniger die Auslöser von Gewaltbereitschaft, sondern die Gründe für die Äußerung von negativer Aggression in Form von destruktiver Gewalt. Es ist vor allem die Rede vom Lernen am Modell, bei welchem gewalttätiges Verhalten von Vorbildern übernommen oder durch sie verstärkt wird. Die Motivationspsychologie geht von der Gewaltentstehung durch die subjektive Erfahrung bzw. deren emotionaler Bewertung aus. Demnach werden Situationen aus der Gegenwart mit den Erfahrungen aus der Vergangenheit verglichen. Der Vergleich wird durch das Auftreten paralleler Emotionen ausgelöst und führt zu ähnlichen Reaktionen. Zusätzlich ordnet man unterschiedlichen Auslösern zwei Arten der Gewalt zu – die reaktive und die proaktive. Sie unterscheiden sich vor allem darin, dass die reaktive Gewalt aus einem Gefühl der Ohnmacht und Frustration entsteht, daher meist unreflektiert ist, wo hingegen die proaktive ein bewusst auf Schädigung abzielende Gewalt ist. Letztlich wird Gewalt in allen Theorien durch ein defizitären Umgang mit den eigenen Emotionen wie Frustration, Wut, Zorn, Hass und Ärger ausgelöst. Daher werden diese Emotionen auch als innere Auslöser für Gewalt bezeichnet (vgl. 2.4.2).

Darüber hinaus wird Gewalt nach ihren Motiven eingestuft. Reaktive Gewalt entsteht eher als eine Art Reaktion auf die eigenen negativen Emotionen, bedingt durch die mangelnde Fähigkeit mit diesen umgehen zu können. Dadurch ist sie unreflektiert und wenig zielgerichtet, sondern dient nur dem Zweck der Entladung der negativen Emotionen. Progressive Gewalt entsteht hingegen bewusst mit dem Ziel Schaden zu verursachen, geleitet durch die eigene

Freude am Leid anderer.

In beiden Fällen erkennt man einen Mangel an emotionaler Kompetenz. Während es bei der reaktiven Gewalt sich um mangelhafte Bewältigungsstrategien eigener negativer Emotionen handelt, ist es bei der progressiven Gewalt ein Fehlen an ausreichender Empathie. Es wird daraus ersichtlich, dass eine umfassende Gewaltprävention zum einen das gewalttätige Verhalten modifizieren soll, zum anderen aber auch auf die inneren Auslöser von Gewalt Einfluss nehmen muss. Erst die Auseinandersetzung mit den emotionalen Ursachen der Gewaltbereitschaft kann eine anhaltende Gewaltprävention bedeuten. Die Schulung der Kompetenz mit eigenen sowie fremden Emotionen entsprechend umgehen zu können, wird als Emotionale Intelligenz bezeichnet.

5.1 „Emotional intelligente Gewaltprävention“

Im Kapitel 3 wird die Theorie der Emotionalen Intelligenz vorgestellt (vgl. 3.3) und aufgezeigt, welche Möglichkeiten es gibt, sie zu schulen (vgl. 3.4). Dazu wird zuerst der Begriff der Emotionen genauer gefasst.

Emotionen entstehen durch die Kombination aus fünf Komponenten (vgl. 3.1). Die *Physiologie* meint die Vorbereitung des Körpers auf eine angemessene Reaktion im Zuge der Emotion. Dabei wird der körperliche Zustand je nach Schwierigkeitsgrad der Situation in eine emotionale Erregung oder in eine emotionale Hemmung versetzt. Hierbei spielt die *Kognition* eine entscheidende Rolle: aus den *subjektiven Erfahrungen* der Person wird eine Überprüfung von Übereinstimmungen zwischen aktueller Situation und vergangener Erfahrung veranlasst. Anschließend werden diese Übereinstimmungen bewertet und eine Reaktion des Körpers wird eingeleitet. Die Bewertung in der Kognition entscheidet über die Zieldienlichkeit der Situation und der Bewältigungskapazität der Person. Dabei ist es einer Person nicht in jedem Fall möglich, eine solche kognitive Abwägung durchzuführen. Ein Reiz kann nach neueren Erkenntnissen auf zwei unterschiedliche Weisen eine Reaktion auslösen (vgl. 3.1.2.1). Der Weg über den Neokortex veranlasst eine Abwägung über die Zieldienlichkeit der Situation, ob sie angenehm ist und welche Bewältigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Darüber hinaus wird die Situation in einen rationalen und emotionalen Zusammenhang gesetzt. Der Weg über den Mandelkern umgeht diesen Prozess und löst bei der kleinsten Assoziation zu einer emotionalen Erfahrung eine Reaktion aus, bevor das „denkende Gehirn“ sich einschaltet.

Vor einer tatsächlichen Reaktion wird zunächst eine *Handlungstendenz* eingeleitet. Die Handlungstendenz ergibt sich zum einen aus den Bewertungen der Situation, die aus

Wertevorstellungen, Wünschen und Einstellungen besteht. Zum anderen umfasst die Handlungstendenz die Lebenserfahrung einer Person im rationalen wie auch im emotionalen Sinn. Deshalb meint die Handlungstendenz nicht die beobachtbare Handlung, sondern den ersten Handlungsimpuls, dem nicht unbedingt nachgegangen wird. Kurzschlussreaktionen entstehen in einer emotional erregenden Situation, in der einer Handlungstendenz ohne kognitive Beteiligung nachgegangen wird. Dabei kommt es zu einer verstärkten Mandelkern-Erregung und eine Handlung wird scheinbar unkontrollierbar.

Das *Ausdrucksverhalten* beschreibt die sichtbare Komponente der Emotion. Als ein bedeutendes Mittel der Kommunikation, kann es mit am leichtesten kontrolliert werden.

Die Wahrnehmung und Kontrolle der fünf Komponenten einer Emotion nennt sich Emotionsregulation (vgl. 3.2). Sie entwickelt sich im Laufe der Kindheit bedingt durch Äußere Einflüsse von Umwelt und Erziehung.

Die Emotionsregulation macht durch die Komponenten emotionale Selbstwahrnehmung und –regulation einen großen Teil der Emotionalen Intelligenz aus, neben der Motivation, Empathie und Sozialkompetenz.

Die Ausbildung der Emotionalen Intelligenz besteht in der Schulung der Körperwahrnehmung des Kindes, sowie dem Bewusst machen eigener Emotionen. Dazu nutzt man Entspannungs- und Konzentrationsübungen sowie Gespräche über mentale, emotionale und körperliche Vorgänge. Darüber hinaus wird dem Kind eine Achtsamkeit sich und anderen gegenüber vermittelt, indem man es lehrt, in seinen alltäglichen Tätigkeiten die Situation mit allen Sinnen wahrzunehmen und zu begreifen. Die Emotionale Intelligenz eines Kindes zu stärken bedeutet, ihm Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Emotionen aufzuzeigen und ihre Bedeutung in einen für ihn sinnvollen Zusammenhang zu setzen (vgl. 3.4).

Ein emotional intelligentes Kind ist fähig, sich emotional mit seiner Umwelt auseinander zu setzen. Es kann die eigenen Emotionen deuten und regulieren, da es in der Lage ist, sich selbst bewusst zu motivieren, um seine Emotionen damit zu verstärken oder abzuschwächen. Ebenso ist es in der Lage die Emotionen anderer zu verstehen, da es über eine ausgeprägte Empathiefähigkeit verfügt. Ein emotional intelligentes Kind kann die eigenen Gefühle ausleben, ohne anderen oder sich selbst dabei zu schaden. Das kann es unter anderem deshalb, weil es sich selbst wahrnimmt, die eigenen Bedürfnisse kennt und weiß, wo seine Schwächen liegen. Es kann seine Handlungstendenzen kontrollieren und prosozial reagieren, ohne die eigenen Emotionen unterdrücken zu müssen. Dabei hat es im Blick, wie es mit anderen Personen interagieren muss, um auf deren Gefühle einzugehen. Auf die Gefühle anderer einzugehen zieht eine Wertschätzung von außen nach sich und ist für das Erreichen eigener

Ziele nützlich. Das Kind ist sozial kompetent und weiß sich daher zu behaupten und andere für sich zu gewinnen. Es weiß, wie es mit emotional belastenden Situationen umzugehen hat. Das heißt erstens, dass das Kind in der Lage ist, sich gegen die emotionalen Belastungen, die sich aus den Ursachen der Gewaltbereitschaft ergeben, zu behaupten und sich zweitens äußeren Einflüssen, die eine Gewaltbereitschaft begünstigen, widersetzen kann.

5.3 Potenziale der Erlebnispädagogik

Zu den bedeutendsten Mitbegründern der modernen Erlebnispädagogik zählt Kurt Hahn, der mit seiner Idee der „Erlebnistherapie“ die Erlebnispädagogik wesentlich prägte (vgl. 4.2). Seine Ansätze Menschen durch Herausforderungen in der Natur in einem Gruppenverband näher an ihre Talente und Kompetenzen zu bringen werden auch heute noch einen wesentlichen Teil der Erlebnispädagogik aus. Durch die Wahrnehmung des eigenen Körpers und der Sinne innerhalb eines Erlebnisses versucht man einen persönlichen Zugang zu den mentalen Empfindungen zu schaffen (vgl. 4.3.1). Gleichzeitig wird das Bedürfnis nach einem Wechsel zwischen Sicherheit und Spannung befriedigt (vgl. 4.3.2).

Das Erleben eines Kindes ist ein subjektiver Prozess und kann nicht künstlich erzeugt werden. Es entsteht erst aus der Kombination mit der persönlichen Geschichte des Kindes, seiner Stimmungslage und Einstellung, sowie seinem Lebensalter. Jedes äußere Ereignis kann zu einem inneren Erlebnis werden, wenn dem Kind dabei gleichzeitig Geborgenheit und Spannung vermittelt werden. Die Erlebnispädagogik setzt daher auf die Bereitstellung von Grenzerfahrungen. Sie sollen das gewohnte Muster an Emotionen in einem fremden Kontext aktivieren. Diesen Kontext bietet die Natur, weil sie als vorübergehender Lebensraum eine ungewohnte Umgebung darstellt. Dadurch fordert sie neue Bewegungsabläufe und eine unübliche Beanspruchung der Sinne. Die Erlebnispädagogik schafft Räume des Erlebens. Das Erlebnis soll schließlich durch das Erinnern und das Erzählen in der Reflexion mit der Gruppe oder der Gruppenleitung zu einer Erkenntnis reifen. Die beste Voraussetzung dafür wird schon in der Vorbereitung der erlebnispädagogischen Aktion getroffen, indem eine Aktion bereitgestellt wird, die emotional isomorph zur Situation ist, in der das veränderungsrelevante Verhalten des Kindes auftritt. Veränderungsrelevantes Verhalten meint im Kontext der Arbeit vor allem ein Verhalten, welches sich destruktiv auf diese Situation auswirkt, weil es beispielsweise der eigenen Person oder anderen Personen schadet. Mit der Isomorphie der Situationen wird beabsichtigt, dass das Kind mit seinem gewohnten Verhalten an eine Grenze stößt, weil der Kontext ein anderer ist. In diesem neuen erlebnispädagogischen Kontext wirken sich Beziehungskonflikte unmittelbar auf den Gruppenprozess aus und auch die

Umwelt reagiert unmittelbar, da die Gruppe auf sich und ihre Umgebung in jedem Moment angewiesen ist. Schließlich muss ein neues Verhalten ausprobiert werden. Erlangt das Kind mit diesem Verhalten eine positive Reaktion der Umwelt und der Gruppe, wird das Erlebte zu einer Erkenntnis reifen. Es verbindet sich mit der Alltagserfahrung und tritt anstelle des alten Verhaltensmusters. Die Erlebnispädagogik greift über das innere Erleben des Kindes und die subjektiven Grenzerfahrungen seine gewohnten Verhaltensmuster auf und bearbeitet sie. Grenzerfahrungen und Gruppenprozesse wirken sich unter anderem durch die Bereitstellung von Bewältigungsaufgaben positiv auf den Selbstwert und das Selbstbewusstsein des Kindes aus und fördern seine soziale Kompetenz. Die Natur und die Körpererfahrung tragen ihren Teil durch neue Abläufe der Denkstrukturen und Bewegungsmuster bei, wobei die Natur zusätzlich die Empathiefähigkeit des Kindes verstärkt. Die Reflexion verfestigt diesen ganzen Prozess. Die Erlebnispädagogik zielt also nicht nur auf die Modifizierung veränderungsrelevanter Verhaltensmuster ab, sondern wirkt sich allgemein positiv auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen des Kindes aus.

5.4 Fazit

Es zeigt sich, dass die Ursachen der Gewaltbereitschaft, zwar äußere Umstände einschließen, aber letztlich alle auf emotionale Defizite zurückzuführen sind. Eine umfassende Gewaltprävention muss auf der einen Seite gewalttätiges Verhalten unterbinden, gleichzeitig aber auch langfristig davor schützen bzw. es gar nicht erst aufkommen lassen. Die emotionalen Defizite bilden daher den Anhaltspunkt für eine flächendeckende Gewaltprävention. Ein kontrollierter Umgang mit den eigenen Emotionen, sowie ein erhöhtes Maß an Empathie und sozialer Kompetenz mindern demzufolge die Gewaltbereitschaft von Kindern. Ein Kind, das die eigene Frustration bearbeiten kann, ist in der Lage seine Aggressionen konstruktiv zu entladen. Es versteht seine negativen Emotionen und weiß damit gezielt umzugehen. Ein empathisches Kind vermeidet es, anderen zu schaden, weil es sich in andere Lebewesen hinein fühlen kann. Ein solches Kind ist emotional intelligent. Emotionale Intelligenz kann bei Kindern gezielt geschult werden. Die Erlebnispädagogik ist zu einer solchen Schulung fähig. Die Schulung der Emotionalen Intelligenz beinhaltet die emotionale Selbstwahrnehmung, die emotionalen Selbstregulation, Motivation, Empathie und Sozialkompetenz. Die Erlebnispädagogik schult die Selbstwahrnehmung zum einen durch die Körpererfahrungen in den körperlichen Herausforderungen und neuen Bewegungsabläufen in der Natur, zum anderen durch die Interaktion mit der Gruppe. Die Motivation entsteht durch das Angewiesen sein auf die Gruppe und die Natur. Die Gruppen- und Naturerfahrungen

stärken ebenso die Empathiefähigkeit. Zusätzlich erfordert das enge Zusammenleben in der Gruppe die Ausprägung von Sozialkompetenzen. Bei gewaltbereiten Kindern bedeutet dies auch eine Veränderung der eigenen Handlungstendenzen. Diese werden in isomorphen Situationen herbeigeführt und modifiziert. Die Isomorphie von Grenzerfahrungen zu Situationen des Alltags erfordern eine Veränderung des eigenen Verhaltens und somit auch eine Regulation der eigenen Emotionen. In der Reflexion stellt die Erlebnispädagogik Gespräche über mentale, emotionale und körperliche Vorgänge bereit.

Die Erlebnispädagogik bietet nicht nur die Möglichkeit gewaltbereites Verhalten zu verändern, sondern schult gleichzeitig die Emotionale Intelligenz. Letztere befähigt ein Kind seine Handlungstendenzen zu korrigieren, wobei die Erlebnispädagogik diesen Vorgang ergänzt, in dem sie dazu verhilft, die Handlungstendenzen zu modifizieren. Damit erlaubt sie eine Gewaltprävention auf allen Ebenen, die darüber hinaus lang anhaltend zu sein verspricht, da sie an den inneren Auslösern und äußeren Handlungen gleichzeitig ansetzt.

5.5 Ausblick

Die Erlebnispädagogik hat Potenziale die Emotionale Intelligenz von Kindern auszubilden um für die Gewaltprävention eingesetzt zu werden. Die Ausbildung der Emotionalen Intelligenz stellt einen wichtigen Aspekt der Gewaltprävention dar, weil die Gewaltprävention dadurch auf allen Ebenen stattfinden kann: Primär, sekundär und tertiär. Obwohl die Erlebnispädagogik mit den Kernbereichen Natur, Gruppen- und Grenzerfahrung, Körpererfahrung, inneres Erleben und der Reflexion die Emotionale Intelligenz der Kinder stärkt, tut sie dies nicht gezielt. Gerade weil die Erlebnispädagogik die Potenziale einer solchen Ausbildung besitzt, soll an dieser Stelle angeregt werden, einen stärkeren Fokus auf dieses Thema zu setzen. Die Stärkung der Emotionalen Intelligenz kann ein Thema für Weiterbildungen von ErlebnispädagogInnen sein, um das Bewusstsein für den bewussten Einsatz dieser Potenziale zu erweitern. So kann in reflexiven Einzelgesprächen oder in Gruppengesprächen das Thema der Emotionalen Intelligenz bewusst bearbeitet werden. Es kann diskutiert werden, wie ein bewusster Umgang mit spezifischen Emotionen funktioniert oder ein gemeinsamer Austausch darüber stattfinden, wie einzelne Gruppenmitglieder ihre Emotionen gezielt einsetzen. ErlebnispädagogInnen sollten dazu befähigt werden, die Kompetenz zur Emotionalen Intelligenz für Kinder präsent zu machen, damit die Kinder dazu befähigt werden, sich mit ihren Emotionen gezielt auseinanderzusetzen. So schafft die Erlebnispädagogik nicht nur Räume für eine Auseinandersetzung mit den Emotionen, sondern schärft zudem das Bewusstsein für den aktiven Gebrauch der Emotionalen Intelligenz.

Literaturverzeichnis

- Böhm, Winfried 1994: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Bräuer, Wolfgang/ Klawe, Willy 1998: Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Brandt, Petra 2001: Erlebnispädagogik – Abenteuer für Kinder. Theorie und Projektideen. 4. Auflage, Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Frank, Helmut 1996: Wege aus der Gewalt. Vom Einfluss der Erziehung auf die Aggressivität des Menschen. Berlin: Luchterhand Verlag.
- Fürst, Walter 2009: Gruppe erleben. Soziales Lernen in der Erlebnispädagogischen Gruppe. München: Reinhardt Verlag
- Galliker, Mark 2009: Psychologie der Gefühle und Bedürfnisse. Theorien, Erfahrungen, Kompetenzen. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag
- Gerring, Richard J./ Zimbardo, Philip G. 2008: Psychologie. 18., aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium
- Goleman, Daniel 2009: Emotionale Intelligenz. München/ Wien: Carl Hanser Verlag.
- Hacker, Friedrich 1985: Aggression. Düsseldorf: Econ Verlag.
- Haubl, Rolf/ Caysa, Volker 2007: Hass und Gewaltbereitschaft. Philosophie und Psychologie im Dialog. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hechmair, Bernd/ Michl, Werner 2008: Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 6. Auflage, München: Reinhardt Verlag.
- Hedderich, Ingeborg 2001: Einführung in die Montessori-Pädagogik. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung. München: Reinhardt Verlag
- Hurrelmann, Klaus/ Bründel, Heidrun 2007: Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. 2. Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag
- Hülshoff, Thomas 2001: Emotionen. Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe. 2., überarbeitete Auflage. München: Reinhardt Verlag
- Kettner, Matthias: Neid und Eifersucht. Über ungute Gefühle und gute Gründe. In: Landweer, Hilde 2007: Gefühle – Struktur und Funktion. Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Sonderband 14. Berlin: Akademie Verlag
- Krowatschek, Dieter 2004: Wut im Bauch. Aggression bei Kindern. Düsseldorf/ Zürich: Patmos Verlag
- Lantieri, Linda/ Goleman, Daniel 2009: EQ. Emotionale Intelligenz für Kinder und Jugendliche. Ein Übungsprogramm um innere Stärke aufzubauen. München: Arkana Verlag
- Metzinger, Adalbert 2005: Verhaltensprobleme erkennen, verstehen und behandeln. Band 6. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag
- Meyer, Doris 2003: Hochbegabung – Schulleistung – Emotionale Intelligenz. Eine Studie zu pädagogischen Haltungen gegenüber hoch begabten „underachievern“. Band 4. Münster: LIT Verlag
- Michl, Werner 2009: Erlebnispädagogik. München: Reinhardt Verlag

- Myers, David G. 2005: Psychologie. Heidelberg: Springer Medizin Verlag
- Rumpf, Joachim 2002: Schreien, schlagen, zerstören. Mit aggressiven Kindern umgehen. München: Reinhardt Verlag
- Schaub, Horst/ Zenke, Karl G. 2007: Wörterbuch der Pädagogik. Neuausgabe, München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Seidel, Wolfgang 2008: Emotionale Kompetenz. Gehirnforschung und Lebenskunst. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag
- Siegler, Robert/ DeLoache, Judy/ Eisenberg, Nancy 2008: Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag
- Stroebe, Wolfgang/ Jonas, Klaus/ Hewstone, Miles (Hrsg.) 2001: Sozialpsychologie. Eine Einführung. 4. Auflage. Berlin/ Heidelberg: Springer Verlag
- Struck, Peter 2007: Gegen Gewalt. Über den Umgang junger Menschen mit sich und anderen. Darmstadt: Primus Verlag
- Stüwe, Gerd/ Dilcher, Rainer (Hrsg.) 1998: „Tatort“ Erlebnispädagogik. Spurensuche, Qualifizierung, Tatorte, Handwerkszeug. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag
- Valtin, Renate/ Portmann, Rosemarie (Hrsg.) 1995: Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule
- Wahl, Klaus 2009: Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag
- Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 06/ 2007: Pferde in der Schule. Eine Darstellung von Möglichkeiten und Grenzen unter besonderer Berücksichtigung der „Schule Marinau“ und reiterlichen Aktivitäten in der Sekundarstufe I. Lüneburg: edition Erlebnispädagogik
- Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 11/12/ 2008: Erlebnispädagogik in der Berufsschule. Der Hochseilgarten als Medium für die Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz. Lüneburg: edition Erlebnispädagogik
- Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 11/12/ 2009: Baumklettern. Eine erlebnisreiche Herausforderung. Theoretische Grundlagen – Hochschuldidaktischer Konzeptentwurf – Kritische Reflexion. Lüneburg: edition Erlebnispädagogik
- Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 02/ 2010: „Erlebnistage“ Schweriner See – Möglichkeiten und Grenzen erlebnispädagogischer Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern. Lüneburg: edition Erlebnispädagogik
- Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 05/06/ 2010: Der Kindergarten auf dem Bauernhof. Zur Bedingtheit innovativer Aspekte nachhaltiger Entwicklung, Naturerfahrung, Erlebnis- und Umweltpädagogik in der Elementarstufe. Lüneburg: edition Erlebnispädagogik
- Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.: 2010, Forschungsbericht Nr.109: <http://kfn.de/versions/kfn/assets/fob109.pdf> (08.02.2012 15:55)

Abkürzungsverzeichnis

bzw. beziehungsweise

d.h. das heißt

o.g. oben genannte

u.a. und andere

etc. et cetera: und weitere

vgl. vergleiche

ebd. ebenda

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift

Ich bin mit einer späteren Ausleihe der Arbeit einverstanden.

Ort, Datum

Unterschrift