

Probleme sind verkleidete Möglichkeiten

– Kompetenzförderung

durch Erlebnispädagogik im Unterricht



Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des

Doktorgrades der Philosophie

von jule hildmann.

vorgelegt an der
Ludwig-Maximilians-Universität München

Betreuer:

Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt
Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik

Probleme sind verkleidete Möglichkeiten – Kompetenzförderung durch Erlebnispädagogik im Unterricht

jule hildmann.



Inaugural Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der
Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von jule hildmann aus Berlin-Kreuzberg
München, den 13. Oktober 2009

Erstgutachter:
Zweitgutachter:
Tag der mündlichen Prüfung:

Pof. Dr. M. Grohnfeldt
Prof. Dr. K.A. Schneewind
3. Februar 2010

Inhalt

Einleitung	1
1. Normalität und besondere Förderung	4
1.1. Schüler mit besonderem Förderbedarf.....	5
1.2. Kinder und Jugendliche mit Hörschädigung	10
1.3. Fazit.....	14
2. Kompetenzförderung	15
2.1. Persönlichkeit	15
2.2. Kompetenzen.....	17
2.3. Soziale Kompetenzen	22
2.4. Personale Kompetenzen	27
2.5. Kompetenzförderung als Sucht- & Gewaltprävention	31
2.6. Kompetenzförderung als Berufsvorbereitung.....	32
2.7. Kompetenzförderung als öffentlicher Bildungsauftrag	33
2.8. Fazit.....	35
3. Erlebnispädagogik	36
3.1. Begriffsklärungen	37
3.2. Grundsätze und Kerngedanken.....	38
3.3. Entstehungsgeschichte	44
3.4. Ziele und Einsatzbereiche	47
3.5. Medien und Methoden	50
3.6. Wirkungsmodelle.....	51
3.7. Transfer	55
3.8. Anforderungen an den Erlebnispädagogen	58
3.9. Abgrenzung zu anderen Ansätzen	59
3.10. Schule als erlebnispädagogisches Handlungsfeld.....	64
3.11. Fazit.....	68
4. Der erlebnispädagogische Unterrichtsansatz	70
4.1. Methode oder Ansatz	72
4.2. Grundsätze und Kerngedanken.....	73
4.3. Anforderungen an die Lehrkraft.....	76
4.4. Abgrenzung zu anderen Unterrichtsformen.....	79
4.5. Fazit.....	81
5. Aktueller Forschungsstand	83
5.1. Wirkung erlebnispädagogischer Maßnahmen.....	83
5.2. Menschen mit besonderem Förderbedarf.....	85
5.3. Erlebnispädagogik im Kontext Schule	86
5.4. Erlebnispädagogik im Unterricht.....	86
5.5. Fazit.....	87
6. Forschungsfragen und Hypothesen.....	89
6.1. Quantitative Fragen	89
6.2. Qualitative Fragen.....	91

7. Studiendesign	93
7.1. Qualitatives Experiment.....	93
7.2. Multimethodisches Vorgehen.....	95
7.3. Einzelfallstudien	96
7.4. Bedeutung der Eltern	96
8. Teilnehmer	98
8.1. Tabellarische Übersicht	99
8.2. Versuchsgruppe	99
8.3. Einzelfallstudien	100
8.4. Kontrollgruppen.....	106
8.5. Eltern.....	107
8.6. Lehrer.....	107
9. Methoden	109
9.1. Übersicht	109
9.2. Interviews	111
9.3. Bewertungstabelle	113
9.4. Tagesbewertung	115
9.5. Individualziele	116
9.6. Fragebögen.....	118
9.7. Stimmungsabfrage.....	127
9.8. Selbstbewertung	128
9.9. Schülerrückmeldungen	129
9.10. Elternrückmeldungen	130
9.11. Kopfnoten	130
10. Durchführung	133
10.1. Zeitlicher Ablauf.....	133
10.2. Rahmenbedingungen an der Versuchsschule	134
10.3. Ablauf der Interventionseinheiten.....	135
10.4. Interviews	137
10.5. Bewertungstabelle	142
10.6. Tagesbewertung	142
10.7. Individualziele	142
10.8. Fragebögen.....	142
10.9. Stimmungsabfrage.....	144
10.10. Selbstbewertung	144
10.11. Schülerrückmeldungen	144
10.12. Elternrückmeldungen	144
10.13. Kopfnoten.....	144
10.14. Einzelfallstudien	145
11. Ergebnisse.....	146
11.1. Interviews	146
11.2. Bewertungstabelle	153
11.3. Tagesbewertungen	160
11.4. Individualziele	160
11.5. Fragebögen.....	162
11.6. Stimmungsabfrage.....	183

11.7. Selbstbewertung.....	184
11.8. Schülerrückmeldung.....	185
11.9. Elternrückmeldung.....	187
11.10. Kopfnoten.....	187
11.11. Einzelfallstudien.....	189
12. Interpretation und Diskussion	194
12.1. Interviews	194
12.2. Bewertungstabelle	195
12.3. Tagesbewertung.....	196
12.4. Individualziele	196
12.5. Fragebögen	196
12.6. Stimmungsabfrage	199
12.7. Selbstbewertung.....	200
12.8. Schülerrückmeldungen.....	201
12.9. Elternrückmeldung.....	201
12.10. Kopfnoten.....	202
12.11. Einzelfallstudien	202
12.12. Soziale und Personale Kompetenzen	206
12.13. Beantwortung der Forschungsfragen	208
12.14. Inhaltsanalytische Gütekriterien	215
12.15. Zusammenfassung	217
13. Fazit und Ausblick	218
13.1. Pädagogischer Ausblick	218
13.2. Wissenschaftlicher Ausblick	220
13.3. Wunsch auf den Weg	221
Nachwort	222
Inhaltsverzeichnis Anhang	224
Literatur & Quellen.....	228

„Eigentlich ist die gesamte Jugend reif für so ein erlebnispädagogisches Projekt.“

(Thomas Opitz-Plotzki, Lehrer, 2007)

Einleitung

Über die Missstände an deutschen Schulen brauchen wir nicht zu diskutieren. Man kann es schon fast nicht mehr hören. Außerdem war jeder von uns auf mindestens einer Schule und hat seine eigenen Schauergeschichten zu erzählen, von aggressiven Schülern, fragwürdigen Lehrmethoden, gefährlich baufälligen Gebäuden oder sinnlos erscheinenden Vorschriften. Oder war das bei Ihnen anders? Dann haben Sie ja fast ein Stück Kulturgut verpasst.

Und dass die Zahl der übergewichtigen, motorisch fehlentwickelten, emotional entgleisten, verhaltensauffälligen, psychisch oder psychosomatisch kranken und damit inzwischen leider ‚normalen‘ Kinder rapide ansteigt, bekommt man heute ebenfalls in jedem Boulevardblatt zu lesen – oder zu sehen, wenn man eine beliebige Schule unseres Landes besucht.

Über die Kausalzusammenhänge solch erschreckender Entwicklungen lässt sich vortrefflich diskutieren. Und sicher ist es auch wertvoll, dies in angemessener Weise zu tun. Die vorliegende Arbeit befasst sich allerdings nicht mit dem Woher und Warum dieser Lage. Hier wird stattdessen der status quo als Ausgangspunkt genommen, um zu untersuchen, ob durch den Einsatz von Erlebnispädagogik im Unterricht in gewissem Maße Abhilfe geschaffen werden kann.

Es geht dabei nicht um Edutainment, darum möglichst viel *Fun* und *Action* in die Schule zu bringen, nicht um ein erlebnisreiches Projekt, sondern um einen seriösen, langfristigen Unterrichtsansatz, der von erlebnispädagogischen Grundgedanken getragen wird und hohe pädagogische Ziele verfolgt. Es soll damit versucht werden, einen Brückenschlag zwischen akademischem und ‚geheimen‘ Lehrplan zu schlagen, also Fachinhalte derart zu erarbeiten, dass personale und soziale Kompetenzen gefördert werden – und zwar von Lehrkräften ohne erlebnispädagogische Zusatzausbildung und im Rahmen der gegebenen schulischen Alltagsbedingungen.

Mit dieser Schrift wird eine Studie präsentiert, in der von September 2006 bis Dezember 2007 dieser *erlebnispädagogischen Unterrichtsansatz* (eUA) exemplarisch mit 43 Achtklässern durchgeführt und multimethodisch ausgewertet wurde.

Ziel dieser Studie ist es zu ermitteln, ob bzw. in wie weit der Einsatz erlebnispädagogischer Elemente im regulären Unterricht bei den Schülern eine Steigerung sozialer und personaler Kompetenzen bewirkt. Zusätzlich wird untersucht, ob Jugendliche mit einem besonderen Förderbedarf von dieser Art von Unterricht in besonderem Maße profitieren, und welche Faktoren für eine Verbreitung des Ansatzes erfüllt sein sollten.

In Bezug auf die Literaturrecherche ist zu beachten, dass in der gängigen Fachliteratur über unterrichtsbezogene Einsatzmöglichkeiten der Erlebnispädagogik bislang kaum Aussagen zu finden sind, und der *erlebnispädagogische Unterrichtsansatz* (eUA) als solcher erstmals in diesem Werk vorgestellt wird. Daher sind für die nachfolgenden Ausführungen oft keine Quellenangaben möglich – außer dem generellen Verweis auf informelle Konzeptentwicklungen der Autorin, mitunter in Kooperation mit diversen Fachkollegen des *Centrum für Erlebnispädagogik Volkersberg* (CEP).

Dieses Buch ist in zwei Teile untergliedert:

Teil I stellt den theoretischen Einstieg in die thematischen Grundlagen für die Studie dar. Kapitel 1 beginnt dafür mit der grundlegenden Frage nach Normalität und erlaubt einen Einblick in die unterschiedlichen Arten von sonderpädagogischem Förderbedarf im deutschen Bildungssystem. Der Gruppe gehörloser und schwerhöriger Menschen wird dabei ein ausführlicherer Abschnitt gewidmet, da sie die Zielgruppe für die nachfolgende Studie darstellen.

Kapitel 2 ist dem Fach Psychologie gewidmet und behandelt nach einigen allgemeinen Gedanken zum Thema *Persönlichkeit* verschiedene Arten von Kompetenzen. Der Schwerpunkt wird dabei auf soziale und personale Kompetenzen gelegt, von denen auch mehrere näher vorgestellt werden. Anschließend wird Kompetenzförderung im Sinne von Sucht- und Gewaltprävention bzw. mit dem Ziel der Berufsvorbereitung thematisiert. Den Abschluss des Kapitels bildet die Frage nach dem Auftrag öffentlicher Bildungseinrichtungen in Bezug auf die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen. Es wird der Vorschlag gemacht, sich der Erlebnispädagogik zuzuwenden, um hier innovative Antworten zu erhalten.

Kapitel 3 gibt zunächst einen umfassenden Überblick zu zentralen Aspekten der Erlebnispädagogik. Einige Aussagen und Grafiken stehen dabei ohne Quellenangaben, da diese originäre Inhalte der Autorin sind, die im Rahmen ihrer Tätigkeit als Lehrtrainerin am Centrum für Erlebnispädagogik Volkersberg im Austausch mit Kollegen entwickelt wurden.

Nach den Grundlagen wird der Fokus auf verschiedene Einsatzmöglichkeiten von Erlebnispädagogik im Kontext Schule gelegt. Dabei fällt auf, dass der schulhausinterne Fachunterricht sich der mit diesem Ansatz gebotenen Chancen noch nicht bedient.

Kapitel 4 skizziert daher ein Unterrichtskonzept, dass erlebnispädagogische Grundsätze in den regulären Schulunterricht integriert, um gleichzeitig Fachinhalte und Sozial- und Personalkompetenzen zu vermitteln. Damit wird der *erlebnispädagogische Unterrichtsansatz* vorgestellt, der im Rahmen der Studie evaluiert wird.

Als Abschluss des ersten Teils fasst Kapitel 5 den aktuellen Forschungsstand zu diesem Themenfeld zusammen und formuliert die zu schließende Forschungslücke.

Teil II dokumentiert die empirische Studie in mehreren Schritten: Nach den Forschungsfragen und dem Studiendesign (Kap. 6 und 7) werden die Teilnehmer der Studie vorgestellt (Kap. 8). Es folgt eine Beschreibung und Begründung der verwendeten Methoden (Kap. 9) sowie ein Abschnitt mit ergänzenden Informationen zur Durchführung des Projektunterrichts und der verschiedenen Forschungsschritte (Kap. 10). Den Höhepunkt stellt die Präsentation der Ergebnisse (Kap. 11) mit anschließender Interpretation und Diskussion (Kap. 12) dar. In einem

abschließenden Fazit werden Gedanken über notwendige Schritte für eine breitere Umsetzung des Ansatzes sowie sinnvolle weitere Forschungsprojekte geäußert.

Dieses Buch ist für Menschen geschrieben, nicht für Bücherregale oder Bibliotheken. Daher wird auch nicht versucht, die Leser mit einer Schlacht an Fremdwörtern von der Gewandtheit der Autorin zu überzeugen. Vielmehr werden eine einfache Ausdrucksweise und anschauliche Gedankenschritte Inhalt von praktischem Nutzen sein kann und soll: Lehrkräfte an allgemeinen und Sonderschulen, die ihren Unterricht lebendiger gestalten wollen und sich auf die Herausforderung einlassen, im regulären Schulbetrieb und trotz aller widriger Umstände einen neuen, Kompetenzen fördernden Kurs einzuschlagen.

„Was lernt ihr denn eigentlich in der Schule, Hans-Thomas?“ fragte Vater. „Stillsitzen“, antwortete ich. „Das ist so schwer, daß wir Jahre brauchen, um es zu lernen.“

(Jostein Gaarder 1999, 55)

1. Normalität und besondere Förderung

In einer Zeit voller Veränderung, in der der Brockhaus eine Halbwertzeit von wenigen Wochen hat und ein Modetrend den anderen jagt, ist auch der Mensch gezwungen sich kontinuierlich den neuen Gegebenheiten anzupassen und selbst zu verändern. Manche dieser Veränderungen mögen durchaus positiv zu bewerten sein, andere sind eher problematisch, gerade wenn wir auf den Nachwuchs unserer Bevölkerung sehen und in psychischer, sozialer und gesundheitlicher Hinsicht Besorgnis erregende Entwicklungen feststellen. 'Das ist doch nicht normal!' mögen wir denken. Aber was genau *ist* denn normal?

Was ist normal?

Statistisch gesehen ist etwas normal, wenn es bei einer deutlichen Mehrheit der betrachteten Personen oder Objekte auftritt. In der Gaußschen Normalverteilungskurve wird diese Mehrheit mit exakt 68,2% definiert, nämlich genau dem Bereich zwischen der jeweils ersten Standardabweichung unterhalb und oberhalb des Scheitelpunkts (Petermann/Macha 2005). Am besten bekannt ist dieses Prinzip von Intelligenztests: Bei einem Mittelwert von 100 zählen alle Personen mit einem IQ zwischen 85 und 115 zum Normalbereich.

Dass ein Phänomen oder Ereignis *normal, der Norm entsprechend* oder *durchschnittlich* ist, sagt allerdings noch nichts über sein Maß an Erwünschtheit aus. Die Bezeichnungen dienen zur Untergliederung großer Mengen, nicht aber zur Wertung. Denken Sie etwa an den Bodymaßindex (BMI), die Verweildauer pro Kind und Tag vor dem Fernseher oder etwa die durchschnittlichen Schulden deutscher Haushalte, die traurigerweise inzwischen als 'normal' bezeichnet werden müssen, keinesfalls aber gesund oder erstrebenswert sind.

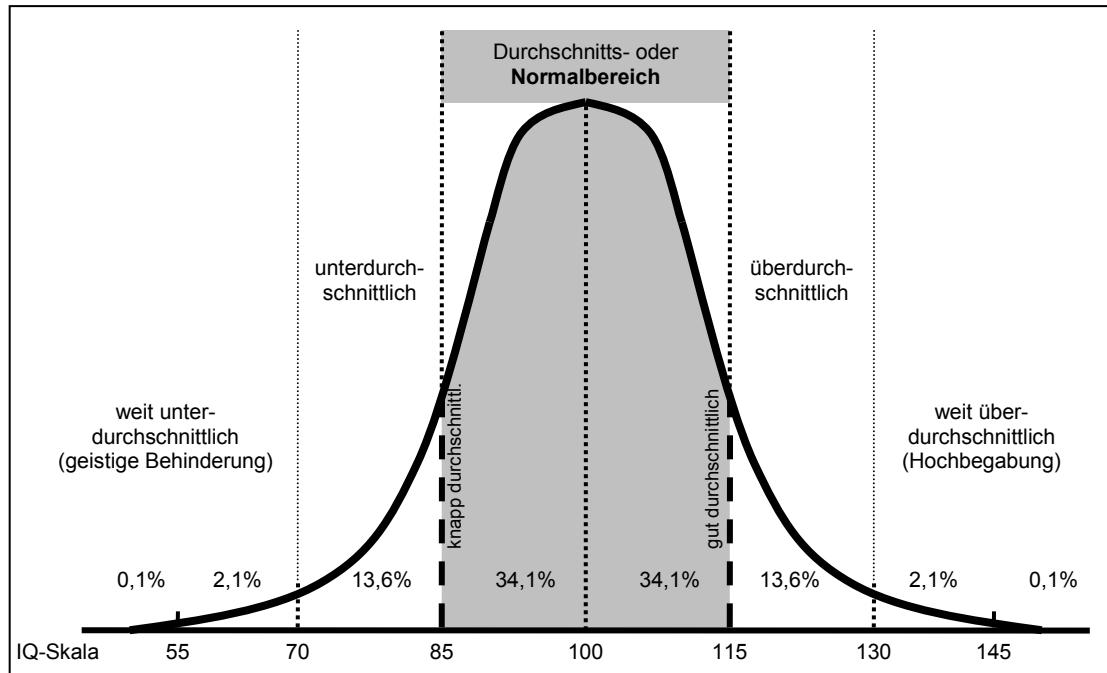


Abb. 1. Gaußsche Normalverteilungskurve (Grafik in Anlehnung an Petermann/Macha 2005)

Aus bildungspolitischer Sicht kann man die Kinder und Jugendlichen als normal ansehen, die ohne Inanspruchnahme besonderer Hilfen – abgesehen vielleicht von der inzwischen nahezu obligatorischen Nachhilfe – mit mindestens durchschnittlichem Erfolg am Unterricht der Regel- oder allgemeinen Schulen teilnehmen können. Nicht unerheblich ist allerdings die Anzahl derjenigen Kinder und Jugendlichen, für die dies nicht zutrifft und die aufgrund verschiedener Beeinträchtigungen und Behinderungen zur Bewältigung der schulischen wie außerschulischen Anforderungen auf besondere Unterstützung angewiesen sind. Im deutschen Bildungssystem und von der Kultusministerkonferenz (KMK) wird in diesen Fällen von einem *sonderpädagogischen Förderbedarf* gesprochen.

1.1. Schüler mit besonderem Förderbedarf

Ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht bei Kindern und Jugendlichen, wenn sie "in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können" (KMK 1998b, 5; sowie Bildungspläne der Bundesländer, z.B. Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2000, 66). Die dabei zugrunde liegende Beeinträchtigung kann körperlich gesundheitlicher, kognitiver, sprachlicher oder sozio-emotionaler Art sein bzw. eine Kombination aus diesen, und sie bestimmt den jeweiligen Förderschwerpunkt (s.u.).

Wie wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf ermittelt?

Zur Kenntnis gebracht wird ein solcher durch Hinweise der Eltern, Beobachtungen pädagogischer Fachkräfte oder auf Antrag anderer zuständiger Dienste (z.B. des Jugendamtes). Formell ermittelt werden Art und Umfang des Bedarfs unter Mitwirkung der Eltern in interdisziplinärer Zusammenarbeit all derjenigen, die an der Förderung des Kindes oder Jugendlichen beteiligt sind (KMK 1998e, 6). Dabei können folgende Personen- und Berufsgruppen beteiligt sein: Eltern und andere

Erziehungsberechtigte, sonderpädagogische Lehrkräfte, Ärzte verschiedener Fachgebiete, Psychologen, Vertreter medizinisch-therapeutischer Disziplinen, soziale Dienste, Jugendhilfe, forensische Fachkräfte und ggf. weitere (vgl. KMK 1998a, 6; KMK 1998b, 7; KMK 1998e, 7; KMK 2000, 12). Verantwortlich für Durchführung und Koordination dieses Prozesses zur Ermittlung des Förderbedarfs sind die zuerst kontaktierte Schule und deren Schulaufsicht (KMK 1998e, 6; KMK 1999, 6). Die Erhebung erfolgt im Sinne einer "Kind-Umfeld-Analyse" (KMK 1998e, 6; u.a.) und kann Informationen aus folgenden Bereichen einbeziehen:

- medizinische Anamnese und Diagnose
- Entwicklungsverlauf im sozio-kulturellen Umfeld
- Entwicklungsstand in Bezug auf Motorik, Sensorik, Kognition, Kommunikation und Sprache, Emotionalität und Sozialkompetenz sowie Lern- und Leistungsverhalten
- schulisches Umfeld und schulisch-berufliche Perspektiven
- individuelle Lebens- und Erziehungsumstände sowie die soziale Einbindung des Kindes
- Informelle und standardisierte diagnostische Testverfahren
- Maßnahmen und Ergebnisse bisheriger Förderungs- und Unterstützungsangebote (inkl. technischer Hilfsmittel)
- aktueller schulischer Leistungsstand
- Analyse von Schülerarbeiten
- Beobachtungen im Unterricht und in außerschulischen Situationen
- therapeutischer und sozialpädagogischer Bedarf
- Bedarf im Bereich der Pflege
- weitere Beeinträchtigungen
- Bedarf an räumlicher und technisch-materieller Ausstattung
- Bewältigung des Schulweges

(Zusammenstellung aus KMK 1996, KMK 1998a, KMK 1998b, KMK1998e und KMK 1999).

Daraufhin schreibt eine sonderpädagogische Lehrkraft auf der Grundlage dieser Informationen und unter Beachtung der jeweils gegebenen bzw. verfügbaren personellen, sächlichen und räumlichen Bedingungen ein Gutachten, dass in Rücksprache mit den Eltern der Schulaufsicht vorgelegt wird (KMK 1999, 8 u.a.). Diese letztlich entscheidet über

- Art und Umfang des individuellen Förderbedarfs, einschließlich angemessener Fördermaßnahmen
- Bildungsgang
- Bildungs- bzw. Förderort (KMK 1998b, 6; KMK1998e, 6; KMK 1999, 8; u.a.).

Für jeden Schüler¹ wird ein individueller Förderplan verfasst, der in "geeigneten Zeitabständen" (KMK 2000, 13) überprüft und aktualisiert wird.

Welche Arten von Förderbedarf gibt es?

Da die Beeinträchtigungen, die zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf führen können, ganz unterschiedlicher Natur sind, sind auch die indizierten Fördermaßnahmen sehr vielfältig. Die Kultusministerkonferenz unterteilt daher in

¹ In dieser Arbeit wird versucht jeweils die Form einer Personengruppenbezeichnung zu wählen, die unabhängig von ihrer Geschlechterreferenz am flüssigsten zu lesen ist. Das jeweils andere Geschlecht wird implizit mit eingeschlossen.

verschiedene *Förderschwerpunkte* (siehe Tab 1). Zusätzlich kann ein schwerpunktübergreifender Förderbedarf bzw. ein Bedarf ohne Zuordnung zu einem Schwerpunkt ermittelt werden (KMK 2008). Für diese Fälle liegen allerdings keine gesonderten Empfehlungsschreiben der KMK vor.

Die Bezeichnungen der Schwerpunkte sowie deren Fördereinrichtungen variieren z.T. zwischen den Bundesländern. So wird etwa in Niedersachsen von *Bildungszentren* für z.B. Hörgeschädigte gesprochen, während vergleichbare Einrichtungen in Baden-Württemberg *Schule für Gehörlose und Schwerhörige* oder *Schwerhörigen-* bzw. *Gehörlosenschule* heißen. Eine inhaltliche Änderung ergibt sich daraus aber nicht.

Förder- schwerpunkt (laut KMK 2008)	Ausformulierte Bezeichnung (laut Empfehlung der KMK für diesen Förderschwerpunkt)
Lernen	"Förderbedarf im Bereich des Lern- und Leistungsverhaltens, insbesondere des schulischen Lernens, und des Umgehen-Könnens mit Beeinträchtigungen beim Lernen" (KMK 1999, 2)
Sehen	"Förderbedarf im Schwerpunkt Sehen, visuelle Wahrnehmung und Umgehen-Können mit einer Sehschädigung" (KMK 1998d, 2)
Hören	"Förderbedarf im Bereich des Hörens, der auditiven Wahrnehmung, des Spracherwerbs, der Kommunikation sowie des Umgehen-Könnens mit einer Hörschädigung" (KMK 1996, 3)
Sprache	"Förderbedarf im Bereich der Sprache" (KMK 1998e, 2)
körperliche und motorische Entwicklung	"Förderbedarf im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung, des Umgehen-Könnens mit erheblichen Beeinträchtigungen im Bereich der Bewegung und mit körperlicher Behinderung (KMK 198b, 2)
geistige Entwicklung	"Sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen im Bereich der geistigen Entwicklung" (KMK 1998a, 3) bzw. mit "geistiger Behinderung" (ibid.).
emotionale und soziale Entwicklung	"Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung" (KMK 2000, 3)
Kranke, bzw. chronisch Kranke	"Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Schülerinnen und Schülern anzunehmen, die lang andauernd und wiederkehrend erkrankt sind, mit der Erkrankung leben lernen müssen und im Unterricht ohne sonderpädagogische Hilfen nicht hinreichend gefördert werden können" (KMK 1998c, 2).

Tab. 1. Ausformulierte Bezeichnung der Förderschwerpunkte laut KMK

Welche Bedeutung hat die Feststellung eines solchen Bedarfs?

Mit der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs haben Kinder und Jugendliche bzw. deren Familien einen Anspruch auf staatliche Unterstützung im von der Schulaufsicht festgelegten Umfang (s.o.). Alle Fördermaßnahmen sind darauf

ausgerichtet, die Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern durch Beratung, Begleitung und Versorgung bei der alltäglichen Lebensbewältigung und in Bildungsbelangen von der Frühförderung bis hin zur Berufsfindung und -qualifizierung zu unterstützen (KMK 1999, 3), um die Auswirkungen der vorliegenden Beeinträchtigung oder Behinderung soweit wie möglich zu kompensieren und einer weiteren Verschlimmerung oder Benachteiligung vorzubeugen (KMK 1999, 3; u.a.). Ziel ist, "das Recht der Kinder und Jugendlichen (...) auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung [zu] verwirklichen" (KMK 1996, 3) und sie "darauf vor[zu]bereiten, erfolgreich und weitgehend selbstständig ihr Leben in Familie und Freizeit, in Gesellschaft und Staat, in Berufs- und Arbeitswelt, in Natur und Umwelt zu bewältigen" (KMK 1999, 2).

Mögliche Elemente der Förderung können sein:

- vorbeugende Maßnahmen und Frühförderung
- Unterstützung im gemeinsamen Unterricht an Regelschulen
- Beschulung an einer Sonderschule, einem sonderpädagogischen Förderzentrum oder einer Krankenhaussschule
- Sonderregelungen bei der Bewältigung schulischer Anforderungen
- Einzelförderung oder -therapie in Verbindung mit dem Schulunterricht
- Nachteilsausgleich (z.B. Zeitzugaben bei Klassenarbeiten)
- medizinische und therapeutische Behandlung
- pflegerische Hilfen
- technische und apparative Hilfsmittel
- Training in lebenspraktischen Fertigkeiten und/oder Mobilität
- Unterstützungsangebote für die Familie (z.B. Erziehungshilfe)
- und viele andere (Zusammenstellung aus KMK 1996, KMK 1998a, KMK 1998b, KMK 1998c, KMK 1998d, KMK1998e, KMK 1999 und KMK 2000).

Eine Abstimmung der verschiedenen Maßnahmen und Hilfen im Sinne größtmöglicher Effektivität und Synergie ist dabei anzustreben (KMK 1998a, 6).

Wie viele Schüler sind davon betroffen?

Das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland veröffentlicht in regelmäßigen Abständen statistische Daten über Art und Anzahl sonderpädagogisch geförderter Schüler. Die Zahlen in Tabelle 2 entsprechen dem aktuellen Stand der zum Zeitpunkt der letzten Revision dieser Schrift verfügbaren Daten. Sie beziehen sich auf das Jahr 2006 und das gesamte Bundesgebiet.

Förderschwerpunkt	Schüler (N)	Förderquote (%)
Lernen	224.926	2,7
Sehen	6.907	0,1
Hören	14.436	0,2
Sprache	49.822	0,6
Körperliche und motorische Entwicklung	29.719	0,4
Geistige Entwicklung	75.679	0,9
Emotionale und soziale Entwicklung	48.217	0,6

1. Normalität und besondere Förderung

Kranke	10.148	0,1
Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	24.492	0,3
Insgesamt	484.346	5,8

Tab. 2. Im Jahr 2006 sonderpädagogisch geförderte Schüler. (KMK 2008, XI).

Wie bereits erwähnt können die sonderpädagogisch geförderten Kinder und Jugendlichen an verschiedenen Einrichtungen (Förderorte) beschult werden:

- allgemeine Schule
- Sonderschule
- Sonderpädagogisches Förderzentrum
- kooperative Förderformen (KMK 1998b, 6; KMK1998e, 6; KMK 1999, 8; u.a.).

Förderschwerpunkt	Förderschulen (N)	Förderschulen (%)	allg. Schulen (N)	allg. Schulen (%)
Lernen	189.941	46,5	34.985	45,9
Sehen	5.074	1,2	1.833	2,4
Hören	11.167	2,7	3.269	4,3
Sprache	37.178	9,1	12.644	16,6
Körperliche und motorische Entwicklung	24.561	6,0	5.158	6,8
Geistige Entwicklung	73.562	18,0	2.117	2,8
Emotionale und soziale Entw.	32.603	8,0	15.614	20,5
Kranke	23.938	2,5	87	0,1
Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	10.061	5,9	554	0,7
Insgesamt	408.085	100	76.261	100

Tab. 3. Im Jahr 2006 geförderte Schüler je Förderungsort und -schwerpunkt

In Tabelle 3 wird die Gesamtzahl der 2006 sonderpädagogisch geförderten Schüler aufgeschlüsselt in Bezug auf Schulart und -schwerpunkt (zusammengefasst aus den Tabellen KMK 2008, XII-XIV). Worunter die Schüler der *sonderpädagogischen Förderzentren* sowie jene aus *kooperativen Förderformen* subsumiert sind, ist der Quelle nicht zu entnehmen. Kinder in Frühförderung oder (Sonder-)Kindergärten sind nicht mit erfasst.

Laut Kultusministerkonferenz besuchten im Jahr 2006 ca. 408.000 (4,8%) aller in Deutschland beschulten Kinder eine Sonderschule. Weiterhin wurden über 76.300 (0,9%) Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen unterrichtet. Der Anteil integrierter Schüler stieg im Vergleich zum Vorjahr um 6.300 an (KMK 2008, XIIIf).

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die Aufteilung in Sonder- und allgemeine Schule zwischen den Förderschwerpunkten stark variiert: Schüler mit einer geistigen Behinderung werden beispielsweise eher selten integriert beschult (2,8%), während dies bei Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (45,9%), emotionale und soziale Entwicklung (20,5%) oder Sprache (16,6%) durchaus üblicher ist.

Gerade bei integrierten Schülern ist insgesamt mit einer erheblichen Dunkelziffer zu rechnen. Denn so genannte 'wild integrierte' Schüler haben zwar einen besonderen Förderbedarf, dieser wird aber nur mehr oder weniger laienhaft gedeckt oder – leider

viel zu oft – verkannt oder missgedeutet, so dass bei den offiziellen Stellen kein Antrag auf Ermittlung des Förderbedarfs gestellt wird.

Ungeachtet dieser Tatsache ist ein Trend zur Integration deutlich: Im Jahr 1999, als die Zahl der Integrationsschüler in Deutschland zum ersten Mal statistisch erfasst wurde, nahmen erst gut 54.000 Schüler an entsprechenden Maßnahmen teil (KMK 2002, 37). Dieser gewaltige Zuwachs von 22.300 Schülern in nur sieben Jahren "belegt die steigende Bedeutung der integrativen Förderung" (ibid.) und damit – vorgreifend – auch, dass die Ergebnisse und Erkenntnisse der in dieser Schrift vorgestellten Studie nicht nur für Sonderschulpädagogen, sondern auch für allgemeine Schulen wertvoll sind.

1.2. Kinder und Jugendliche mit Hörschädigung

Die in Teil II dieses Buches präsentierte Studie wurde mit Schülern eines Förderzentrums für Hörgeschädigte durchgeführt. Die Entscheidung für diese Versuchsgruppe ergab sich lediglich aufgrund des beruflichen Hintergrundes der Autorin, jede andere Schülergruppe – sei es mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – wäre dafür ebenso möglich und geeignet gewesen.

Da bei gehörlosen und schwerhörigen Personen in mancher Hinsicht Besonderheiten auftreten, wird die spezielle Situation dieser Personengruppe nun kurz vorgestellt.

Versuch einer Begriffsbestimmung

Die Liste der Bezeichnungen für Personen mit einem nicht der Norm entsprechenden Hörvermögen oder -verhalten ist recht umfassend: z.B.

„taub, taubstumm, volltaub, praktisch taub, sprachtaub, fröhltaub, altersertaubt, spätertaubt, gehörlos, gehörgeschädigt, hörgeschädigt, hörgestört, hörauffällig, schwerhörig, schwachhörig, harthörig, fehlhörig, resthörig, hörrestig, hörbehindert, hörsprachbehindert“
(Eitner 1999, 14f.).

Zwar sind einige von diesen veraltet oder politisch inkorrekt, doch sind die Ursachen, Ausprägungen und Folgen von Hörschädigungen so vielschichtig, dass jede sich damit befassende Profession eine eigene Kategorisierung und Terminologie entwickelt hat, was zum Teil zu Überlappungen und Missverständnissen führt (siehe Tab. 4).

In dieser Arbeit werden lediglich die Begriffe *gehörlos* und *schwerhörig* – meist in Kombination – oder *hörgeschädigt* als Überbegriff verwendet, um sowohl verschiedene Grade der Hörschädigung als auch die unterschiedlichen Identifizierungsrichtungen zu subsumieren.

Fachbereich	Einteilungs-kriterien	Begriffe / Unterteilung (Beispiele)
Hals-Nasen- Ohren- Heilkunde	Ort, Grad und Art der Hörschädigung	<ul style="list-style-type: none"> - akut, chronisch - einseitig, beidseitig - prä-, peri-, postnataler Beginn der Hörminderung

Fachbereich	Einteilungs-kriterien	Begriffe / Unterteilung (Beispiele)
Audiometrie (Hörfeld-messung)	Hörschwelle mit Lautstärke (dB) und Tonhöhe (Hz), Sprachverständnis u. -diskriminierung	<ul style="list-style-type: none"> - leicht-, mittel-, hochgradig schwerhörig, resthörig, an Taubheit grenzend - mittlerer Hörverlust (MHV) - betroffene Frequenzen (Hochton-, Tieftonschwerhörigkeit)
Pädagogik, Pädaudiologie, Audio-pädagogik	didaktische, methodische, therapeutische, bildungsorganisatorische Gesichtspunkte	<ul style="list-style-type: none"> - schwerhörig (Kommunikation primär über die Ohren) - gehörlos (Kommunikation primär über die Augen) - Spracherwerbsgruppen (in manchen Bildungsplänen)
Kultur, Gehörlosenkultur	<ul style="list-style-type: none"> - Hörstatus der Eltern - Primäre Kommunikationsform - Identifizierung 	<ul style="list-style-type: none"> - gehörlos - schwerhörig - ertaubt - CODA (Children Of Deaf Adults)
weitere: Logopädie, Versorgungsrecht, Therapien, u.a.	diverse	<ul style="list-style-type: none"> - audiogene Sprachentwicklungsstörung - Grad der Behinderung bzw. der Erwerbsminderung - Stand und Qualität der sprachlichen, motorischen, sozio-emotionalen Entwicklung

Tab. 4. Gängige Begriffe im Zusammenhang mit Hörschädigung (Zusammenstellung aus Eitner 1999; Milz 1998; Diller 1997; Boenninghaus 1996; Ding 1995)

Ein- teilung	dB-Pegel MHV	Lautheits- beispiel	Mögliche Herausforderungen und Bedürfnisse
Normales Gehör	bis 20 dB	Rauschende Blätter, Ticken einer Uhr	kein Hörproblem vorhanden
Leichter Hörverlust	20-45 dB	Geflüsterte Sprache, Fingertippen (jeweils ruhiger Raum)	Könnte Schwierigkeiten beim Verstehen leiser Sprache haben. Wird von Hörgeräten profitieren und zusätzliche Hilfe (z.B. Funk- systeme) bspw. in der Schule benötigen
Mittel- gradiger Hörverlust	45-60 dB	Leise Sprache, Vögel- zwitschern	Sollte normale Sprache, die nahe von vorne gesprochen wird, verstehen. Benötigt Hörgeräte und zusätzliche Hilfe (z.B. Funksyste- me) bspw. in der Schule.

Mittel- bis hoch-gradiger Hörverlust	60-75 dB	Normale/laute Sprache, Türklingel	Es muss lauter gesprochen werden. Benötigt Hörgeräte und zusätzliche Hilfen (z.B. Funksysteme) bspw. In der Schule, günstige Sitzposition in der Schule.
Hoch-gradiger Hörverlust	75-90 dB	Telefonklingeln, Babyweinen, Straßenverkehr	Hört eventuell laute Stimmen in der Nähe. Benötigt Hörgeräte und zusätzliche Hilfe (z.B. Funksysteme), günstige Sitzposition in der Schule.
Resthörigkeit	90 dB oder mehr	Lastwagen, startendes Flugzeug, Presslufthammer	Benötigt technische Hörhilfen (z.B. Hörgeräte, Cochlear-Implantat) und zusätzliche Hilfe (z.B. Funksysteme).

Tab. 5. Grade des Hörverlusts und funktionale Beeinträchtigung (Phonak AG o.J., 9).

Um eine Hörschädigung soweit wie möglich zu quantifizieren und vergleichbar zu machen, wird neben Ursache und Beginn der Hörschädigung meistens der *mittlere Hörverlust* (MHV) angegeben. Dieser errechnet sich aus dem Mittelwert der Empfindungsschwellen (= notwendige Mindestlautstärke für Höreindrücke) in den Frequenzen 500Hz, 1000Hz und 2000Hz (Boenninghaus 1996). Lautstärke wird in Dezibel (dB) angegeben. Tabelle 5 listet eine gängige Einteilung auf, die als Richtwert für fachfremde Leser gelten darf.

Auch wenn der akustische Hörverlust nicht zwingend mit dem Maß des funktionalen Hörens (= praktische Verwertbarkeit der eingehenden Höreindrücke, z.B. Sprachverständnis) korreliert, wird er gemeinhin als Maßgabe zur Einteilung hörgeschädigter Personen in Gruppen verwendet.

Ab einem gewissen Schweregrad führt eine Hörminderung, die seit der Geburt oder dem frühen Kindesalter besteht, unweigerlich zu einer Beeinträchtigung der Sprachentwicklung und Kommunikation und infolge dessen auch verschiedener kognitiver wie psycho-sozialer Bereiche (Eitner 1999, 14). Wie schwer die jeweiligen Folgeerscheinungen sind, hängt allerdings von verschiedenen Faktoren ab, wie Art und Grad der Hörschädigung, Erfolg bisheriger Fördermaßnahmen, zusätzlichen Beeinträchtigungen, Gegebenheiten des Umfeldes, usw. (KMK 1996, 6).

Einfluss auf (Laut-)Sprachentwicklung und Kommunikation

Es gibt den Spruch: „Blindheit trennt von der Welt, Gehörlosigkeit von den Menschen“. Auch wenn dies sehr pauschal formuliert ist und viele Einflussfaktoren (s.o.) außer Acht lässt, bringt es das Kernproblem hörgeschädigter Kinder auf den Punkt. Die Ausbildung und das Verständnis einer Lautsprache – wie sie von weit über 90% der Menschen als primäres Kommunikationsmittel verwendet wird – sind auf eine funktionierende Hörfähigkeit angewiesen. Die beeinträchtigte Sprachaufnahme über das Ohr führt zu Verzögerungen im Spracherwerb, zur Einschränkung des passiven und aktiven Wortschatzes, der Begriffs- und Konzeptbildung, sowie der Beherrschung von Grammatik und syntaktischen Strukturen (KMK 1996, 4).

Wie Tabelle 5 zu entnehmen ist, steigen dabei die Schwierigkeiten mit dem Grad der Hörschädigung. Lautsprachliche Interaktionssituationen erfordern vom schwerhörigen oder gehörlosen Menschen immer ein erhöhtes Maß an Anstrengung, Konzentration und Interpretationsleistung, um Verständnislücken zu kompensieren (Klebel

1998; u.a.). Zudem kann eine verständliche Aussprache in vielen Fällen nur durch ausdauerndes Training (Butzkamm/ Butzkamm 1999, 47), z.B. in Form von logopädischer Behandlung, erlangt werden.

Für einen gesunden (Laut-)Spracherwerb (d.h. Basisvokabular und Grammatik der Muttersprache bis ca. viertem Lebensjahr) sind neben dem Hörverlust aber auch andere Faktoren wie angemessene Sprachangebote und eine positive Einstellung der Bezugspersonen zu ihrem Kind erforderlich (Szagun 2001, Eitner 1999).

Diese Erkenntnisse beziehen sich auf die *Lautsprachentwicklung*. *Visuelle* Systeme wie die Deutsche Gebärdensprache können auch von Kindern mit einer Hörbehinderung fehlerlos und im gleichen Tempo wie Lautsprache von hörenden Kindern erworben werden (Marschark 2001; Petitto et. al. 2001; vgl. Hildmann 2003, 47).

Einfluss einer Hörschädigung auf die kognitive Entwicklung

Nach aktuellem Stand der Wissenschaft kann nicht mehr angezweifelt werden, dass gehörlose oder schwerhörige Menschen prinzipiell über das gleiche kognitive Potenzial verfügen wie hörende (Martin/Kraft/Sheng 2001). Da die Ausbildung geistiger Strukturen und Kompetenzen (z.B. Lernen, Gedächtnis, Abstrahieren) jedoch stark auf Sprache als Informationsträger angewiesen ist, sind die Funde zu diesen Kompetenzbereichen bei hörgeschädigten Personen sehr abhängig von ihrer jeweiligen Sprachkompetenz (z.B. Marschark/Lang/Albertini 2002). So stellte z.B. Kaufman (2006) bei der Normierung seines Intelligenztests (K-ABC) bei einer Gruppe hörgeschädigter Kinder "erhebliche Schwierigkeiten bei [der] (...) Integration von einzelheitlichen und ganzheitlichen Verarbeitungsaspekten" (ibid., 139) fest.

In Hinblick auf schulische Leistungen muss zudem berücksichtigt werden, dass sich Störungen in der Sprachentwicklung logischerweise auch negativ auf Schreib- und Lesefähigkeiten auswirken (KMK 1996, 17), und damit letztlich nicht nur auf den Deutschunterricht, sondern nahezu alle Fächer (Butzkamm/Butzkamm 1999, 51; KMK 1996, 4).

Einfluss einer Hörschädigung auf die psychosoziale Entwicklung

Bis vor wenigen Jahren herrschte die wissenschaftliche Überzeugung vor, praktisch *alle* hörgeschädigten Kinder wiesen "ein sehr hohes Maß an sozio-emotionalen Störungen auf" (Anderson/Watson 1985, 2; Übersetzung JH). Da dies in – wie man heute weiß, stark Fehler behafteten – Untersuchungen immer wieder bestätigt wurde, führte es zu "einem charakteristischen, vorhersagbaren Persönlichkeitsprofil" (Eitner 1999, 14) hörgeschädigter Menschen mit durchwegs negativen Attributen wie 'impulsiv', 'egozentrisch' oder 'unreif' (z.B. Anderson/Watson 1985, 2; Für einen Überblick dieser Thematik siehe Hintermair 1994). Erst mit den 90er Jahren vollzog sich hier eine erkenntnistheoretische Wende hin zu einer "identitätsstiftenden Sozialisationsperspektive" (Hintermair 1994, 361; 1995): Zwar wird auch heute noch von einer erhöhten Gefahr psycho-sozialer Sekundärerscheinungen durch die Hörsprachbehinderung ausgegangen (KMK 1996, 3; Eitner 1999, 14), doch sieht man sie nun als Folge erschwerter sprachlicher Kommunikation und Informations-einbußen sowie kontinuierlicher Misserfolge in Interaktionssituationen (z.B. KMK 1996, 5). Als Risikobereiche werden dabei immer wieder Selbstbewusstsein, Identitätsfindung, soziale Wahrnehmung und Interaktion sowie weitere Bereiche der Persönlichkeitsbildung genannt (z.B. DGB 2006, 2; KMK 1996, 5).

Die 'besondere' Pädagogik für Hörgeschädigte

So vielseitig die Bedürfnisse und Benachteiligungen hörgeschädigter Kinder auch sind, die Kultusministerkonferenz (1996) setzt die Priorität der Förderungsbemühungen explizit auf die hörgerichtete Wahrnehmung und Sprache (vgl. Ausführliche Bezeichnung des Schwerpunktes, Tab. 1 und KMK 1996, 7ff.). Betrachtet man sich detailliert, welche Maßnahmen dafür im täglichen Schulgeschehen ergriffen werden sollen (ibid., 5 und 16f.), so erscheint logisch, dass auch bei einer Verlängerung der Schulzeit um ein Jahr – wie sie in mehreren Bundesländern praktiziert wird – gewisse Lerninhalte zu kurz kommen müssen. Wie Wood bereits 1991 feststellte, führt das sehr direktive Kommunikationsverhalten, dass viele Erwachsene im Umgang mit hörsprachbehinderten Menschen an den Tag legen, um Inhalte mit möglichst niedrigem Zeitaufwand zu vermitteln, im Vergleich mit hörenden Gleichaltrigen zu einer Einbuße an Kreativität, Flexibilität und anderen Schlüsselkompetenzen (vgl. auch Butzkamm/Butzkamm 1999, 140).

An vielen Hörgeschädigtenschulen ist dies auch heute noch der vorherrschende Lehr- und Kommunikationsstil. Offene und Schüler zentrierte Unterrichtsformen setzen sich im Vergleich zum Wandel an allgemeinen Schulen nur zäh durch.

Zusätzlich erschwert wird die Situation dadurch, dass dank technisch ausgereifter Hörhilfen kognitiv starke Schüler und solche, deren Beeinträchtigung aus einer reinen Hörschädigung besteht, oftmals integriert beschult werden. Dies hat zur Folge, dass an den Sonderschulen der Prozentsatz an Jugendlichen mit einem zusätzlichen Förderbedarf – meist in den Bereichen Lernen und/oder emotionale und soziale Entwicklung – sowie Schüler aus sozial schwachen Familien und/oder mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren drastisch gestiegen ist. Auch in dezidierter Abgrenzung zu sozio-kulturellen Klischees ist zu beobachten, dass sich dies negativ auf das allgemeine Lern- und Sozialverhalten der Schüler auswirkt. Offizielle Zahlen liegen der Autorin zu diesen Feststellungen nicht vor, informelle Befragungen und Beobachtungen an verschiedenen Schulen im ganzen Bundesgebiet bestätigen dies jedoch.

1.3. Fazit

Verschiedenste Beeinträchtigungen können bei Kindern und Jugendlichen zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf führen. Die Kultusministerkonferenz nimmt dabei eine Einteilung in Förderschwerpunkte vor, um jedem betroffenen Schüler individuell angepasste und möglichst optimale Fördermaßnahmen zukommen zu lassen. – So zumindest die Theorie. Ziel aller Bemühungen ist es, die Schüler dahingehend zu unterstützen, dass sie trotz eventuell bleibender Beeinträchtigungen ein möglichst hohes Maß an Bildung, Selbstständigkeit und sozialer Teilhabe erreichen. Hierfür müssen verschiedene Kompetenzbereiche gefördert werden.

„Nachhaltige Entwicklung und sozialer Zusammenhalt hängen entscheidend von den Kompetenzen der gesamten Bevölkerung ab.“
(Die OECD-Bildungsminister 2007, 6)

2. Kompetenzförderung

Pauschal gesehen verfolgt schulische Bildung zwei Aufträge²: Der eine entspringt der Verpflichtung der Gesellschaft und dem Staat gegenüber, Bürger hervorzubringen, die Bruttosozialprodukt und Steuereinnahmen hoch halten. Dies erfordert vor Allem "die Vermittlung von Fähigkeiten und kognitivem Wissen (...), die zur Ausübung von Erwerbsarbeit erforderlich sind" (Pauli 2008, 60), also fachbezogenes Wissen und Arbeitstechniken.

Auf der anderen Seite steht der humanistische Bildungsauftrag, die Schüler in einer vielseitigen Entfaltung ihrer persönlichen und sozialen Möglichkeiten und Begabungen zu unterstützen und sie zu einem Höchstmaß an Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen, ohne dabei dem Diktat der ökonomischen Verwertbarkeit zu unterliegen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006, 28; Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2000, 45ff.; Potthoff 2003, 37f.; Klafki 1993). Dies ist sogar in der deutschen Verfassung verankert in den Grundrechten: "Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit (...)" (Grundgesetz der BRD, 1949, Artikel 2, Absatz 1). Der Deutsche Bildungsrat fordert daher, dass Inhalt und Formen des schulischen Lernens darauf ausgerichtet sein sollen, "den jungen Menschen auf die Lebenssituation im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich so vorzubereiten, dass er eine reflektierte Handlungsfähigkeit erreicht" (Deutscher Bildungsrat 1974, 49, zitiert in Franke 2005, 32).

Ein großer Teil der dafür erforderlichen Qualifikationen fällt in einen Bereich, der in der Alltagssprache als *persönliche Stärken* oder allgemein *Persönlichkeit* bezeichnet würde. Korrekterweise muss hier aber von *Kompetenzen* gesprochen werden, denn aus fachwissenschaftlicher Sicht umfasst Persönlichkeit weitaus mehr als das, was mit Kompetenzen gemeint ist.

2.1. Persönlichkeit

Zur *Persönlichkeit* gehören verschiedene Dimensionen, mit denen ein Individuum beschrieben und von anderen unterschieden werden kann, und zwar neben Charakterzügen auch Einstellungen, Wertehaltungen und verschiedene z.B. gesundheits- und sexualitätsbezogene Eigenschaften (Asendorpf 2005a, 148). Schneewind (2005) spricht von einem *Persönlichkeitssystem* mit verschiedenen, interagierenden

² Selbstverständlich kann man Schule auch eine höhere Anzahl an Zielen zuschreiben, wenn z.B. die Tradierung von Kultur gesondert aufgeführt wird (Pauli 2008, 60ff.).

Ebenen, so z.B. dispositionelle Komponenten, prozessuale und strukturelle Aspekte und explizite bzw. implizite Merkmale.

Auch gibt es verschiedene theoretische Herangehensweisen an das Konstrukt Persönlichkeit: Biologische, lerntheoretische, humanistische, psychoanalytische und diverse weitere Persönlichkeitstheorien (vgl. z.B. Weber/ Rammsayer 2005), die in ihren Erklärweisen z.T. stark auseinander gehen.

Weit verbreitet ist das *Fünf-Faktoren-Modell*, auch *Big Five* genannt (zurückgeführt auf Lewis Goldberg, Anfang der 80er Jahre), in welchem alle der Persönlichkeit zugeordneten Merkmale fünf großen Kategorien zugeordnet werden (vgl. Tab. 6). Abwandlungen dieses Modells sind z.B. das heute noch gängigere *NEO-Modell* nach Costa und McCrae (Borkenau/ Ostendorf 1993) oder ein Modell mit sieben übergeordneten Kategorien (*Big Seven*; vgl. Asendorpf 2005, 148).

Für den Laien ist nicht unbedingt nachvollziehbar, weshalb gerade diese fünf Faktoren die alles umspannenden sein sollen, sie wurden aber von verschiedenen Forschungsteams als Überbegriffe aus mehreren tausend Adjektiven herauskristallisiert (vgl. Piedmont 1998).

Faktor	Bipolare Definition
Extraversion	Gesprächig, energiegeladen und durchsetzungsfähig vs. ruhig, zurückhaltend und schüchtern
Verträglichkeit	Mitfühlend, freundlich und herzlich vs. kalt, streitsüchtig und unbarmherzig
Gewissenhaftigkeit	organisiert, verantwortungsbewusst und vorsichtig vs. sorglos, leichtsinnig und verantwortungslos
Neurotizismus	stabil, ruhig und zufrieden vs. ängstlich, instabil und launisch
Offenheit für Erfahrung	Kreativ, intellektuell und offen vs. einfach, oberflächlich und nicht intelligent

Tab. 6. Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit (Gerrig/Zimbardo 2008,509, nach Goldberg 1981)

Weber und Rammsayer (2005) teilen die individuellen Unterscheidungsmerkmale für Persönlichkeit in völlig anderer Weise ein (Tab. 7), doch auch hier stellt sich die Frage, ob eine solche Einteilung stimmig ist. Denn *Intelligenz* als Leistung des Gehirns könnte ebenso gut als *Kognition* aufgeführt werden, der gesamte Block *Sozialverhalten* ließe sich unter *Soziale Kompetenzen* subsumieren, und viele der Eigenschaften bedingen sich gegenseitig (z.B. Ärgerneigung, Aggressivität und Selbstkontrolle), sind aber auf die drei verschiedenen Bereiche aufgeteilt.

Fähigkeiten und Kompetenzen	Emotionen und Kognition	Sozialverhalten
- Intelligenz	- Ängstlichkeit	- Prosoziales Verhalten
- Kreativität	- Ärgerneigung	- Empathie
- Weisheit, Lebens- und Selbsteinsicht	- Stress	- Aggressivität
- Soziale	- Wohlbefinden	- Selbstdarstellung
	- Selbstwertschätzung	

Kompetenzen	- Kontrollüberzeugung	
-------------	-----------------------	--

Fähigkeiten und Kompetenzen	Emotionen und Kognition	Sozialverhalten
<ul style="list-style-type: none"> - Selbstregulation und Selbstkontrolle - Stressbewältigung 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstwirksamkeit - Optimismus 	<ul style="list-style-type: none"> - Soziale Unterstützung - Partnerwahl und Partnerschaft

Tab. 7. Persönlichkeitsmerkmale (nach Weber/Rammsayer 2005)

Weitere Beispiele und Argumente ließen sich anführen. Es soll damit gezeigt werden, dass jede Kategorisierung und Hierarchisierung disputabel ist und nur eine unter vielen möglichen Einteilungen darstellt.

Zum Thema der Persönlichkeitsentwicklung stehen grundlegend vier Modelle neben einander. Sie unterscheiden sich primär in der Frage, welche im Individuum angelegte Faktoren (sog. Disposition oder Anlage) und/oder welche äußeren Einflussfaktoren der sozialen und sächlichen Umwelt (z.B. Erziehung und Erlebnisse) dafür verantwortlich sind, dass die Persönlichkeit eines Menschen in ihrer letztendlich ausgeprägten Form zustande kommt, bzw. wie diese Faktoren miteinander interagieren und sich gegenseitig bedingen (vgl. Schneewind 2005). Das heutzutage gängigste Erklärungsmodell ist das der *dynamischen Interaktion*, auch *transaktionales Modell* genannt, welches besagt, dass Anlage und Umwelt sich gegenseitig beeinflussen und sich die Struktur der individuellen Persönlichkeit dabei systemisch und prozesshaft weiterentwickelt: "Aus der Dynamik des Zusammenwirkens des für ein Individuum charakteristischen Persönlichkeitssystems und der jeweiligen personenexternen Gegebenheiten ergibt sich der unverwechselbare Verlauf seiner individuellen Persönlichkeitsentwicklung" (Schneewind 2005, 41). Eine hohe Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen wird statistisch erst ab einem Alter von etwa 50 Jahren erreicht. Demzufolge wird Persönlichkeit also nicht in dem Maße wie populärwissenschaftlich verbreitet im Kindesalter für das restliche Leben festgelegt (Asendorpf 2005b, 19). Die Erkenntnis, dass Persönlichkeitsmerkmale zwar über einen längeren Zeitraum relativ stabil (Bierhoff 2005, 461), insgesamt aber veränderlich und intrinsisch wie extrinsisch beeinflussbar sind (Asendorpf 2005b, 19), ist die Grundvoraussetzung für das Konzept einer Persönlichkeitsentwicklung und aller pädagogischen Bemühungen eine solche zu lenken und zu unterstützen.

Ein großer Anteil an Persönlichkeitsförderung kommt wie so oft den Eltern als primären Kontaktpersonen zu. Schule hat im Vergleich dazu weitaus geringere Einflussmöglichkeiten und zugleich einen breit gefächerten Bildungsauftrag. Akademische Inhalte und soziale Lernziele werden dabei in den Bildungsplänen als *Kompetenzen* formuliert.

2.2. Kompetenzen

Der Begriff *Kompetenz* bezeichnet den Sachverstand, die Zuständigkeit oder Befugnis von Personen für einen Fachbereich (Brockhaus Redaktion 2005, 3275;

Wahrig-Burfeind 2007, 550). Spätestens seit den PISA³-Studien gewinnt aber eine weitere Bedeutung dieses Begriffes an Gewicht, nämlich:

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.).

Eine Kompetenz liegt also vor, wenn eine Person verschiedene ihrer Ressourcen nutzt, um komplexe Anforderungen zu meistern (auch Gaede 2007, 303; Süß/Weis/Seidel 2005, 350f.; Richter 1995, 33). Sie umfasst Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen (OECD 2007, 6) bzw. stellt eine funktionale Verbindung zwischen ihnen her (Klieme 2004, 12). Auch wenn der Kompetenzbegriff im wissenschaftlichen Jargon immer noch kontrovers diskutiert und in der Praxis sehr vieldeutig verwendet wird (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006, 28; Franke 2005, 34f.), ist diese genannte Definition von Weinert weithin anerkannt und wird von vielen Bundesländern für ihre Lehrpläne wie auch von den Bildungsministern der OECD-Staaten für die PISA-Studien als Grundlage herangezogen (Klieme 2004).

Einige zentrale Aspekte von Kompetenzen werden bereits deutlich:

- Sie sind bereichsspezifisch, z.B. auf die Arbeitswelt oder soziale Interaktion bezogen (Süß/Weis/Seidel 2005, 351; Klieme 2004, 10), gleichzeitig aber inhaltsübergreifend und somit auf andere Situationen und Handlungsfelder übertragbar (Klieme 2004, 10). Dieser scheinbare Widerspruch macht es schwierig, das Konzept von Kompetenz greifbar zu machen und eindeutig zu umschreiben.

In Weinerts Definition sind neben den "variablen Situationen" (s.o.) weitere Kernaussagen enthalten:

- Kompetenzen sind erlernbar. Sie werden wie die Gesamtpersönlichkeit in einem gewissen Maße von äußeren Faktoren beeinflusst. Dies bedeutet auch, analog zur Entwicklungsfähigkeit von Persönlichkeit (s.o.), dass Kompetenzen nicht über die Dauer eines Lebens statisch stark oder schwach ausgeprägt sind, sondern durch Lernprozesse entwickelt und gefördert werden können (Süß/Weis/Seidel 2005, 351). Dies ermöglicht auch die willentliche und zielgerichtete Einflussnahme auf eine Kompetenzförderung im Sinne eines Bildungsauftrages (s.u.)
- Zu einer Kompetenz gehört nicht nur die Beherrschung gewisser Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch die innere Bereitschaft, diese situationsangemessen in praktisches Handeln (sog. Performanz) umzusetzen. Kompetenzen enthalten also immer kognitive wie auch Handlungsaspekte.

Fähigkeiten und Fertigkeiten

Diese beiden Begriffe sind nun wiederholt gefallen und sollen kurz beleuchtet und voneinander abgegrenzt werden. Leider werden sie in der Fachliteratur nicht

³ PISA = Programme for International Student Assessment

trennscharf verwendet und bisweilen sogar synonym für Kompetenz eingesetzt (Süß/Weis/Seidel 2005, 351; vgl. auch Richter 1995, 29).

Fertigkeiten beziehen sich aber "vorwiegend auf die konkrete Ausübung von komplexen Handlungsabläufen und die Anwendung kognitiver Operationen auf konkrete Problemstellungen" (Süß/Weis/Seidel 2005, 351, mit Verweis auf Ackerman 1987). Sie sind situationsgebunden und laufen weitgehend automatisiert ab. Der Erwerb von Fertigkeiten erfolgt über eine schrittweise Automatisierung von Prozessen und bereichsspezifischem Wissen (ibid.).

Fähigkeiten dagegen sind ganze Bündel von Fertigkeiten (Richter 1995) und können daher als übergeordneter Komplexitätsgrad angesehen werden.

Richter (1995) stellt dies in einer anschaulichen Hierarchie dar (Tab. 8).

Hierarchieebene	Beispiel	Merkmal
Kompetenz	soziale Kompetenz	verschiedene komplexe Fähigkeit interagieren und wirken zusammen. Reflexion in Bezug auf eigene Werte, Lebensziele und Menschenbild. Skills können abgeleitet werden ohne extra trainiert werden zu müssen.
Fähigkeiten (abilities)	kommunikative Fähigkeit	'Fertigkeitenbündel' werden mit Vorwissen verknüpft und anhand neuer Erfahrungen situativ reorganisiert.
Fertigkeiten (skills)	Feedback geben	Konkrete Verhaltensmuster überschaubaren Umfangs, die einzeln trainiert und abgeprüft werden können.
Fachwissen	Wissen über Kommunikationsabläufe	Enthält noch keine Handlungskomponente, ist aber Grundlage für alle Kompetenzentwicklung.

Tab. 8. Hierarchieebenen von Kompetenzen (nach Richter 1995, 41-44).

Da Kompetenzen so flexibel und umfassend sind wie beschrieben, wird vielfach zwischen verschiedenen Kompetenzbereichen unterschieden. Eine gängige Einteilung, wie sie auch in den Lehrplänen mehrerer Bundesländer vorgenommen wird, ist jene in

- Sach- / Fachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Sozialkompetenz
- Personal- / Selbst- / Humankompetenz (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006, 20; Fietz/Junge/Reglin 2008; Krause/Eyerer 2008, 68ff.; Czerwanski 2004; u.a.).

Allerdings ist auch hier bei dem Versuch einer eindeutigen Zuordnung von Fähigkeiten keine hundertprozentige Trennschärfe möglich.

Im Übrigen besteht in der Fachliteratur Uneinigkeit darüber, ob von sozialer Kompetenz (Sing.) oder sozialen Kompetenzen (Plur.) gesprochen wird (vgl. alle in diesem Kap. zitierte Literatur). Für beide Möglichkeiten können überzeugende Argumente angeführt werden. In dieser Arbeit werden die Kompetenzbereiche im

Singular geschrieben, die darunter aufgeführten Beispielkompetenzen im Plural. Dies schien der Autorin der pädagogischen Alltagssprache am nächsten zu kommen.

Doch nun zunächst zu den Kompetenzbereichen und weiteren Überbegriffen.

Sachkompetenz

Sachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit fachliches Wissen und Können zielorientiert und selbstständig einzusetzen (Franke 2005, 33). Dieser Kompetenzbereich wird in der Schule auch traditionsgemäß am stärksten betont und ist im Vergleich zu den anderen gut überprüfbar (Staatsinstitut für Bildungsforschung München 2006, 28).

Methodenkompetenz

Diese erfährt zunehmend mehr Beachtung, ist aber oft nur schwer von den anderen Kompetenzbereichen abzugrenzen: z.B.

Sachkompetenz: Verwendung von Zirkel oder Bunsenbrenner

Sozialkompetenz: Moderationstechniken, Gesprächsführung

Personalkompetenz: Lern- oder Mnemotechniken.

Richter (1995, 35) sieht Methodenkompetenz sogar als notwendig an, um Fachkompetenz praktisch umsetzen zu können.

Sozial- und Personalkompetenz

Beide mussten im traditionellen Bildungsgeschehen lange Zeit ein Schattendasein fristen und hinter der Vermittlung akademischer Inhalte zurückstehen (Klieme 2004). Erst seit wenigen Jahren erfahren sie – vielleicht auch bedingt durch gesellschaftliche Entwicklungen – zunehmend Beachtung. Da sie den Hauptfokus dieser Arbeit darstellen, werden sie im nachfolgenden Unterkapitel eingehender betrachtet.

Handlungskompetenz

Dieser zusätzliche Kompetenzbereich wird oft im Zusammenhang mit Berufsausbildung und –ausübung genannt (Franke 2005; Richter 1995; Klieme 2004).

Ein erfolgreiches Zusammenspiel der anderen Kompetenzbereiche führt zur Entstehung von Handlungskompetenz, die eine praktische Umsetzung von Fachwissen in konkrete Handlungen erst ermöglicht (Richter 1995; Klieme 2004, 10; siehe Abb. 2). Weinert (2001, 28) ergänzt dazu, dass Handlungskompetenzen "neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale (d.h. vom eigenen Willen gesteuerte) und oft moralische Komponenten enthalten" (vgl. auch Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006, 28).

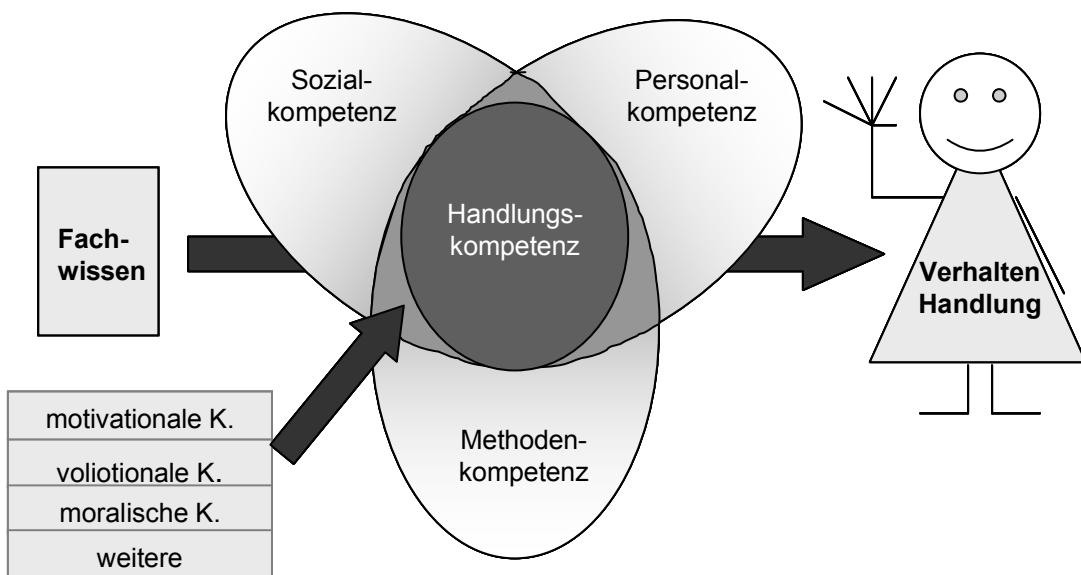


Abb. 2. Zusammenspiel der Kompetenzbereiche (in Anlehnung an Richter 1995)

Schlüsselkompetenzen

Unter Schlüsselkompetenzen – oder -*qualifikationen* (z.B. Richter 1995) – werden solche Kompetenzen verstanden, "die über eine vergleichsweise breite Spanne von Situationen und Aufgabenstellungen hinweg einsetzbar sind" (Klieme 2004, 11) und "die für die persönliche und soziale Entwicklung eines jeden Menschen in modernen Gesellschaften wesentlich sind" (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006, 44). Folgende drei Kriterien sind für die Konstitution von Schlüsselkompetenzen maßgeblich:

- Sie "tragen zum Erfolg auf der individuellen und gesellschaftlichen Ebene bei.
- Sie werden benötigt, um bedeutsame, komplexe Anforderungen bzw. Herausforderungen in möglichst vielen Kontexten bewältigen zu können.
- Sie sind für alle Individuen von Bedeutung" (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006).

Im Allgemeinen wird eine bunt gemischte Sammlung von Fähigkeitskomplexen hierunter subsumiert, darunter: Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Kompromissbereitschaft, Eigeninitiative, Belastungsfähigkeit, Verantwortungsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Kritikfähigkeit und Hilfsbereitschaft (Fietz/Junge/Reglin 2008; Klafki 2007, 63; Hessisches Kultusministerium o.J, 545; Klieme 2004, 11). Sie alle können jedoch auch (mindestens jeweils) einem der auf Seite 29 genannten Kompetenzbereiche zugeordnet werden.

Sach- und Fachkompetenzen werden allerdings nicht zu den Schlüsselkompetenzen gezählt, da letztere ihr hohes Maß an Transferierbarkeit gerade dadurch erlangen, dass sie von spezifischem Fachwissen unabhängig sind (Richter 1995, 33).

Alle eben als Schlüsselkompetenzen aufgeführten Beispiele können dagegen auf die eine oder andere Weise den sozialen oder personalen Kompetenzen zugeordnet werden, die damit einen besonderen Stellenwert erhalten.

2.3. Soziale Kompetenzen

Sozialkompetenz oder soziale Kompetenz wird allgemein verstanden als die „Fähigkeit des Menschen, sich in sozialen Situationen angemessen zu verhalten“ (Meyers Lexikonredaktion 2007, 861; ähnlich bei Süß/Weis/Seidel 2005, 350).

Dieses "angemessen" bedarf allerdings genauerer Betrachtung: Denn ob eine kognitive Leistung oder ein Verhalten als sozial kompetent angesehen wird, hängt stark vom angelegten Bewertungsmaßstab ab. Dieser kann sich einerseits nach der *Effektivität* oder andererseits nach der *sozialen Akzeptanz* richten. Effektiv ist ein Verhalten bereits dann, wenn das angestrebte Ziel damit erreicht wird (z.B. das Spielzeug zu bekommen, mit dem ein anderes Kind gerade spielt). Gemessen an der sozialen Akzeptanz ist ein Verhalten dagegen erst dann sozial kompetent, "wenn sowohl die eingesetzten Mittel als auch das erzielte Ergebnis den gruppenspezifischen Normen und Werten entsprechen" (Süß/Weis/Seidel 2005, 352). Das Schlagen des anderen Kindes und Entreißen des Spielzeuges ist also effektiv aber nicht sozial akzeptiert.

Zwar muss jeder Mensch selbst entscheiden, welchem Maßstab er persönliche Präferenz einräumt, da es sich hier aber um eine pädagogische Arbeit handelt, wird das Kriterium der sozialen Akzeptanz als zwingend maßgebend erachtet. Dieser Einstellung entspricht auch die folgende Definition aus einem Bildungsplan:

"Sozialkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen aufzubauen und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen, sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen" (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006, 45).

Die Fähigkeit und Bereitschaft zu konstruktiver Kommunikation und Interaktion sind für soziale Kompetenz also von herausragender Bedeutung (Crisand 2000).

Allerdings bestehen bei den Autoren sehr unterschiedliche Ansichten darüber, welche Fähigkeiten, Handlungen und kognitiven Prozesse genau unter dem Begriff Sozialkompetenz zusammengefasst werden. Crisand (2000, 16f.) hat dazu sehr konkrete Vorstellungen: Seiner Ansicht nach ist soziale Kompetenz die Fähigkeit

- sich auf wechselnde Partner einzustellen.
- die Handlungsabsichten anderer zu erkennen.
- die Konsequenzen, die das eigene Handeln für andere hat, zu antizipieren.
- soziale Rollen sowie deren Bedeutung und Funktion zu erkennen.
- verschiedene soziale Rollen übernehmen zu können.
- die Initiative zu ergreifen (auch ohne primär eigene Interessen zu verfolgen).
- Entscheidungen zu treffen.
- sich anderen gegenüber angemessen zu präsentieren.
- sich für andere einzusetzen.
- integrativ zu wirken.
- Konfliktsituationen wahrzunehmen und möglichst konstruktiv zu bearbeiten.

Andere Autoren stellen ein eher allgemeines Konzept vor: Süß, Weis und Seidel (2005) ordnen dem Sammelbegriff *soziale Kompetenzen* verschiedene Komponenten zu: Teile der sozialen, emotionalen und praktischen Intelligenz, sowie eine ihrerseits als soziale Kompetenz bezeichnete Unterkategorie (dazu s.u.).

Soziale Intelligenz

Obwohl die Begriffe Intelligenz und Kompetenz bisweilen synonym verwendet werden, gilt Intelligenz als zeitstabilier und stärker genetisch vorbestimmt und beschränkt sich auf kognitive Fähigkeiten, während Kompetenz – wie bereits gesagt – unbedingt auch Handlungsaspekte und Verhaltensweisen umschließt (Süß/Weis/Seidel 2005, 350f.). Intelligenz stellt oftmals eine Voraussetzung für Kompetenzen und Kompetenzerwerb dar.

Soziale Intelligenz umfasst laut Süß, Weis und Seidel (2005) mehrere Fähigkeitskomplexe: Soziale/s Verständnis, Gedächtnis, Wissen, Wahrnehmung und Flexibilität.

Emotionale Intelligenz

Da soziale Kontakte und Interaktion nahezu unweigerlich mit Emotionen einhergehen, verwundert nicht, dass das gängigste Modell zur Beschreibung der emotionalen Intelligenz, das *Four-Branch-Ability-Model* nach Mayer und Salovey (1997), deutliche Überschneidungen mit den Fähigkeitskomplexen der sozialen Intelligenz aufweist. Es unterscheidet folgende vier Teilkonstrukte:

- Emotionswahrnehmung
- Emotionsverständnis
- Emotionsmanagement
- Nutzung von Emotionen für mentale Prozesse.

Bis auf das zuletzt genannte fallen diese Teilkonstrukte partiell oder komplett auch in den Bereich der sozialen Intelligenz. Dies macht deutlich, wie schwierig und wissenschaftlich noch unklar die Abgrenzung der beiden Intelligenzfelder ist (vgl. Süß/Weis/Seidel 2005).

Praktische Intelligenz

Im traditionellen Verständnis umfasst dieser Intelligenzbereich technische Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie psychomotorische Koordination, welche in keiner direkten Verbindung zu sozialen Themen stehen (Süß/Weis/Seidel 2005, 354). Eine modernere Begriffsdefinition sieht praktische Intelligenz allerdings in Abgrenzung zur akademischen Intelligenz als intelligentes Verhalten zur Bewältigung von Alltagssituationen (vgl. Sternberg/Wagner 1987). Und eine 'Bewältigung von Alltagssituationen' lässt durchaus die Notwendigkeit sozialer Kompetenz erkennen. Weiterhin wird praktische Intelligenz als praktisches Know-how oder so genanntes "stummes Wissen" (*Tacit Knowledge TK*; Wagner/Sternberg 1991) verstanden. Dieses umfasst Wissen über Erfolg versprechendes Verhalten, das meist nicht verbal vermittelt, sondern durch Erfahrung oder Nachahmung gelernt wird (Süß/Weis/Seidel 2005, 354).

Soziale Kompetenz

Verwirrenderweise stellen Süß, Weis und Seidel (2005) soziale Kompetenz als eine Unterkategorie der sozialen Kompetenz vor! Sie begründen dies folgendermaßen: "Soziale Kompetenz ist der breiteste und zugleich unschärfste Begriff, ein Konglomerat aus Merkmalskomplexen der sozialen, emotionalen und teilweise auch der praktischen Intelligenz" (Süß/Weis/Seidel 2005, 354). Ergänzt wird dieses

ohnehin schon schwammige Konstrukt durch verschiedene Persönlichkeitsvariablen, Interessen und Einstellungen (ibid., 355; Gaede 2007, 698).

Für diese Arbeit sei die fragwürdige Ebenenvermischung aufgelöst, indem die zuletzt genannte Definition für das übergeordnete Konstrukt, den Kompetenzbereich, der sozialen Kompetenz akzeptiert wird (vgl. Abb. 3).

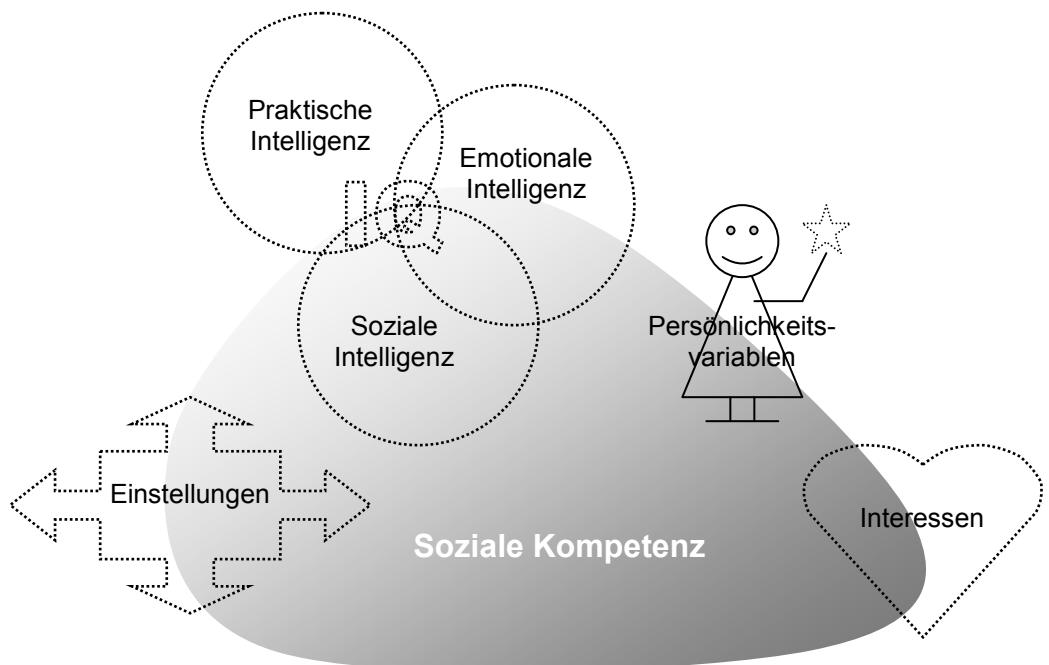


Abb. 3. Elemente der sozialen Kompetenz

Als Anteile sozialer Kompetenz wird je nach Autor eine Auswahl der Folgenden aufgeführt:

- Teamfähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Kompromissbereitschaft
- Hilfsbereitschaft
- Einfühlungsvermögen
- Vorurteilsfreiheit
- Gemeinschaftssinn oder –geist
- Toleranz

(Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006, 45; Meyers Lexikonredaktion 2007, 861; Reiners 2003, 13; König/König 2002, 178).

Auch bestehen unter den Autoren Differenzen darüber, als was diese Elemente sozialer Kompetenz gesehen werden sollen. Wahlweise werden sie selbst als Kompetenzen (Richter 1995, 36) bezeichnet, als Eigenschaften (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006, 45), Fähigkeiten (Richter 1995, 35) oder Merkmale (Meyers Lexikonredaktion 2007, 861).

So verwirrend es auf den ersten Blick sein mag, so scheint es doch schlüssig, einerseits von der Sozialkompetenz als Überbegriff zu sprechen, und andererseits die aufgelisteten Elemente ebenfalls als soziale Kompetenzen zu sehen. Denn – in Anlehnung an die Hierarchisierung von Richter (vgl. S. 29) weist jede von ihnen einen hohen Komplexitätsgrad auf und erfordert eine Anzahl verschiedener

Fähigkeiten, die situationsbedingt interagieren müssen, um die jeweilige Kompetenz zu konstatieren.

Einige Sozialkompetenzen werden hier detaillierter vorgestellt. Weshalb gerade diese Auswahl getroffen wurde, wird in den Kapiteln 2.5. und 2.6. begründet.

Teamfähigkeit

Oft wird Teamfähigkeit als eigenständige Fähigkeit oder Kompetenz aufgeführt (s.o.). Bei genauerem Hinsehen stellt sie allerdings eine Kombination aus einer Reihe anderer sozialer Kompetenzen dar, wie z.B. Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Hilfsbereitschaft.

Hilfsbereitschaft

Nach einer Naturkatastrophe sind im Fernsehen Menschen zu sehen, die den Opfern zu helfen versuchen. Solches Verhalten wird in der Fachsprache 'prosoziales Verhalten' genannt (z.B. Zimbardo/Gerring 2004, 797), in der Alltagssprache *Hilfsbereitschaft*. Sie liegt vor, wenn man jemandem freiwillig und ohne Erwartung von Gegenleistungen "eine Wohltat erweist" (Bierhoff 2005, 457) bzw. ihm in einer Notlage zu Hilfe kommt.

Prosoziales Verhalten, das ein Mensch ohne Rücksicht auf seine eigene Sicherheit und seine eigenen Interessen ausübt wird darüber hinaus als *Altruismus* bezeichnet (ibid.).

Wie weit man dazu neigt solch prosoziales oder altruistisches Verhalten zu zeigen, hängt von der genetischen Disposition wie auch der Erziehung und emotionalen Bindung zu den Eltern im frühen Kindesalter ab. Allerdings spielen bei der Entscheidung, ob in einer konkreten Situation Hilfe geleistet wird, nicht nur Persönlichkeitsmerkmale, sondern auch situative Faktoren eine erhebliche Rolle, wie z.B. die eigene Betroffenheit oder die Möglichkeiten, sich der Situation zu entziehen (Bierhoff 2005). Auch sind die Motive zu prosozialem Verhalten nicht immer selbstlos: auch die egoistische Hoffnung auf eine Gegenleistung oder das unhinterfragte Befolgen religiöser oder moralischer Prinzipien kann dazu führen (Zimbardo/Gerring 2004, 800).

Kooperationsfähigkeit

Kooperation ist – aus dem lateinischen – die "Zusammenarbeit verschiedener [Wirtschafts]partner, von denen jeder einen bestimmten Aufgabenbereich übernimmt" (Drosdowski et. al. 1990, 430), wodurch die Gesamtleistung der Gruppe steigt (Kiper/Mischke 2008, 100).

Dabei ist Kooperationsfähigkeit mehr als ein freiwilliges Zusammenarbeiten mit Personen, die uns sympathisch sind (Kiper/Mischke 2008, 15). Es bedeutet vielmehr die Fähigkeit einer anderen Person Wissen zu vermitteln, um ein gemeinsames Problem zu lösen (ibid.).

Oft wird statt Kooperationsfähigkeit gleichbedeutend von *-bereitschaft* gesprochen, was allerdings verwundert, da die Bereitschaft zu einem Verhalten und die Fähigkeit dazu keinesfalls dasselbe sind und sie nicht einmal gemeinsam auftreten müssen. Gleichwohl sei bedacht, was weiter oben über Kompetenzen gesagt wurde, nämlich dass sie aus mehreren Komponenten bestehen und sowohl Fähigkeiten als auch

eine Handlungsbereitschaft vorliegen müssen. Vielleicht soll dies mit Hilfe der beiden Begriffe ausgedrückt werden, denn die Bezeichnung Kooperationskompetenz ist unüblich.

Eine Vielzahl von Faktoren sind für Kooperationsfähigkeit erforderlich, z.B. effektive/s Kommunikation und Wissensmanagement betreiben, organisatorische Prozesse leiten und die Fähigkeit und Bereitschaft zu konstruktiver Konfliktbearbeitung (und weitere, s. Kiper/Mischke 2008, 88).

Konfliktfähigkeit, konstruktive Konfliktbearbeitung

Konflikte entstehen durch das Aufeinandertreffen nicht miteinander zu vereinbarender Ziele (Lahninger 2003, 109), die in Wünschen, Interessen oder Verhaltensweisen zum Ausdruck kommen (CEP 2008c, 4). Sie sind "eine universelle Begleiterscheinung menschlichen Zusammenlebens" (Schröder/Merkle 2007, 13) und enthalten je nach Verlauf ihrer Bewältigung Risiken und Chancen zur Weiterentwicklung des betroffenen "Sozialgefüges" (Duell/Mandac 2003, 15f), d.h. der Konfliktbeteiligten und deren Beziehung zueinander. Im 2004 zwischen Wirtschaft und Politik geschlossenen *Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs* (s. Anhang VI, Dateien *Nationaler_Pakt_für_Ausbildung_-_Vertragstext.pdf* bzw. *-Kriterienkatalog.pdf*) heißt es daher: "Konfliktfähigkeit beinhaltet, Interessensgegensätze zu erkennen und die Bereitschaft, sie zuzulassen und einvernehmlich zu überwinden" (Bundesagentur für Arbeit 2009, 45).

Oft wird spezifisch von konstruktiver Konfliktbearbeitung gesprochen, da nicht jedes Verhalten in einer Konfliktsituation als konstruktiv gewertet werden kann: "Konstruktive Verhaltensweisen sind dadurch gekennzeichnet, daß eine Person sich in der Überwindung einer Krise weiterentwickelt, weiterwächst und die eigenen Lebensmöglichkeiten erweitert" (Bauer/ Hegenauer/Näger 1996, Kap. 1, 8 mit Verweis auf Gassmann et.al. 1988).

Konfliktfähigkeit – oder die Fähigkeit zur konstruktiven Konfliktbearbeitung – ist also ein sehr komplexes und abstraktes Konstrukt, an deren gezielte Förderung man vielleicht weniger theoretisch als praktisch herangehen muss: Denn Schule stellt durch ihre vielfältigen Interaktionsmöglichkeiten einen natürlichen Lernraum für Konflikte und deren Bewältigung dar (Bauer/Hegenauer/Näger 1996). Um einen konstruktiven Umgang mit Konflikten zu erlernen, müssen Kinder auch einen gewissen Freiraum haben, Konflikte offen auszutragen. Dabei gilt "So viel Freiheit wie möglich, so viel Grenzen wie nötig" (Bauer/Hegenauer/Näger 1996, Kap. 4, 2). Ziel ist, dass die Kinder ein breites Spektrum an möglichen Verhaltensweisen und Strategien erlernen, um diese zunehmend konstruktiv nutzen zu können (ibid.).

Empathie

Empathie – oder *Gefühlsansteckung* (Steins 2005) – spielt in allen zwischenmenschlichen Beziehungen eine wesentliche Rolle und bezeichnet die "Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Erlebensweise anderer Menschen hineinzuversetzen und ihr Gefühls- und Stimmungslage nachzuempfinden" (Brockhaus Redaktion 2006a, 22; vgl. auch Steins 2005, 472) bzw. darüber hinaus deren Situation, Probleme und Absichten zu erfassen und bei der Wahl der eigenen Handlungsweise zu berücksichtigen (Roth 2006, 25).

Dieser Prozess geht mehr oder minder unwillkürlich vonstatten, so dass man vom Phänomen einer "automatischen Form der emotionalen Ansteckung" (Neumann

2006, 510) ausgeht. Hierbei wird das Ausdrucksverhalten der beobachteten Person in Mimik, Gestik, Körperhaltung, etc. imitiert und das entsprechende Gefühl dadurch induziert (ibid.). Eine Reihe von Einflussfaktoren bestimmt allerdings wie stark empathisch wir einer Person gegenüber empfinden, allen voran die Qualität unserer Beziehung zur betreffenden Person (Steins 2005, 472).

Weitere verwandte Begriffe sind *Einfühlen*, *Perspektivenübernahme*, *Teilen der Gefühle anderer* und *Mitgefühl* (Steins 2005, 468), wobei Empathie sich erheblich von Mitgefühl unterscheidet, auch wenn die Bezeichnungen im Alltagsgebrauch oft bedeutungsgleich verwendet werden. Denn Mitgefühl bezieht sich nur auf "eine erhöhte Empfänglichkeit für das *Leiden* einer anderen Person" (Steins 2005, 472), nicht wie Empathie generell für alle Emotionen. Zudem enthält Mitgefühl einen motivationalen Aspekt, da es das Bedürfnis erzeugt, das wahrgenommene Leid des anderen zu lindern (ibid.).

Neben den aufgeführten sozialen Kompetenzen sind selbstverständlich noch weitere von allgemeiner Bedeutung, wie etwa die Fähigkeit und Bereitschaft anderen Menschen zu vertrauen oder Verantwortung für jemanden zu übernehmen (z.B. König/König 2002, 178). Unsere Auswahl soll hier allerdings schließen.

2.4. Personale Kompetenzen

Weber und Rammsayer (2005) widmen in ihrem Handbuch der Persönlichkeitspsychologie zwar den sozialen Kompetenzen ein eigenes Kapitel, nicht aber den personalen oder einem vergleichbaren Kompetenzbereich (s. Begrifflichkeiten oben). Dies könnte daher röhren, dass die Gruppe der Fähigkeitskomplexe, die als personale Kompetenzen bezeichnet werden, deutlich schwerer von anderen Persönlichkeitsaspekten abzugrenzen sind als die sozialen Kompetenzen. Gleichwohl werden die beiden Felder oftmals als gleichberechtigte Kompetenzbereiche neben einander aufgeführt und erläutert (vgl. z.B. Fietz/Junge/Reglin 2008; Czerwanski 2004).

Neben dem Begriff *Personalkompetenz* bzw. *personale Kompetenzen* findet man in der Literatur auch *Selbstkompetenz* (Richter 1995; Czerwanski 2004), *Humankompetenz* (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006, 20) oder *Persönlichkeitskompetenz* (König/König 2002, 178). Sie werden weitgehend synonym verwendet – soweit die auch hier wieder auftretende Bandbreite an Definitionsansätzen eine Synonymität zulässt.

Immer wieder werden in diesem Zusammenhang die folgenden Kompetenzen aufgeführt (z.B. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 20; Hessisches Kultusministerium o.J., 545):

Positives Selbstkonzept

Im Gegensatz zu den meisten anderen Lebewesen können Menschen über sich selbst und ihr eigenes Handeln reflektieren und ihre Betrachtungen bewerten (Schütz/Schröder 2005, 423). Das Selbst hat aus psychologischer Sicht also eine 'duale Natur': es kann gleichzeitig Subjekt (Ich bzw. Selbst) und Objekt (Mich bzw. Selbstkonzept) sein (Filipp/Mayer 2005, 266).

Das Selbstkonzept wird als die Summe aller Einstellungen und Bewertungen zur eigenen Person verstanden (Fandrey 1999, 98; ähnlich bei Filipp/Mayer 2005, 266) und ist "eine wichtige Voraussetzung für Lebenszufriedenheit, Gesundheit und Erfolg" (Nuber 2005, 20). Die sich daraus ergebende Wertschätzung der eigenen Person bezeichnet man als *Selbstwertgefühl* oder *Selbstwertschätzung*

(Schütz/Schröder 2005). Weitere verwandte Begriffe sind Selbstsicherheit, -achtung, -bewusstsein, -vertrauen, -akzeptanz, -bejahung und -behauptung (Nuber 2005, 20). In dieser Arbeit werden die Bezeichnungen *positives Selbstkonzept* und *Selbstwertschätzung* gewählt, da sie in ihrer Alltagsbedeutung dem beabsichtigten Zielkonzept am nächsten scheinen.

Unser Selbstkonzept ist nicht statisch, sondern situationsabhängig in seiner jeweils aktuellen Ausprägung. Bedingt wird es durch intrapersonale und interpersonale Faktoren, wie Anerkennung und Bewunderung durch andere, Erfolg und Misserfolg, Reflexion über das eigene Handeln oder unsere ethische Wertorientierung (Filipp/Mayer 2005, 267f.; Schütz/Schröder 2005, 425f.; Nuber 2005, 24 Brockhaus Redaktion 2006b, 811). Daher wird sogar von bereichsbezogenen Facetten oder Selbstwerten gesprochen (z.B. Schütz/Schröder 2005; vgl. Abb 4).

Menschen mit niedriger Selbstwertschätzung leiden Studien zufolge unter negativen Emotionen und Schwierigkeiten in Leistungs- und Sozialbereichen (Leary/MacDonald 2003, zitiert in Schütz/Schröder 2005, 426), die zu schlechten Schulleistungen, Suchtverhalten, Essstörungen, Beziehungsschwierigkeiten und anderen, die Lebensqualität stark beeinträchtigenden Auswirkungen führen können (ibid, 28).

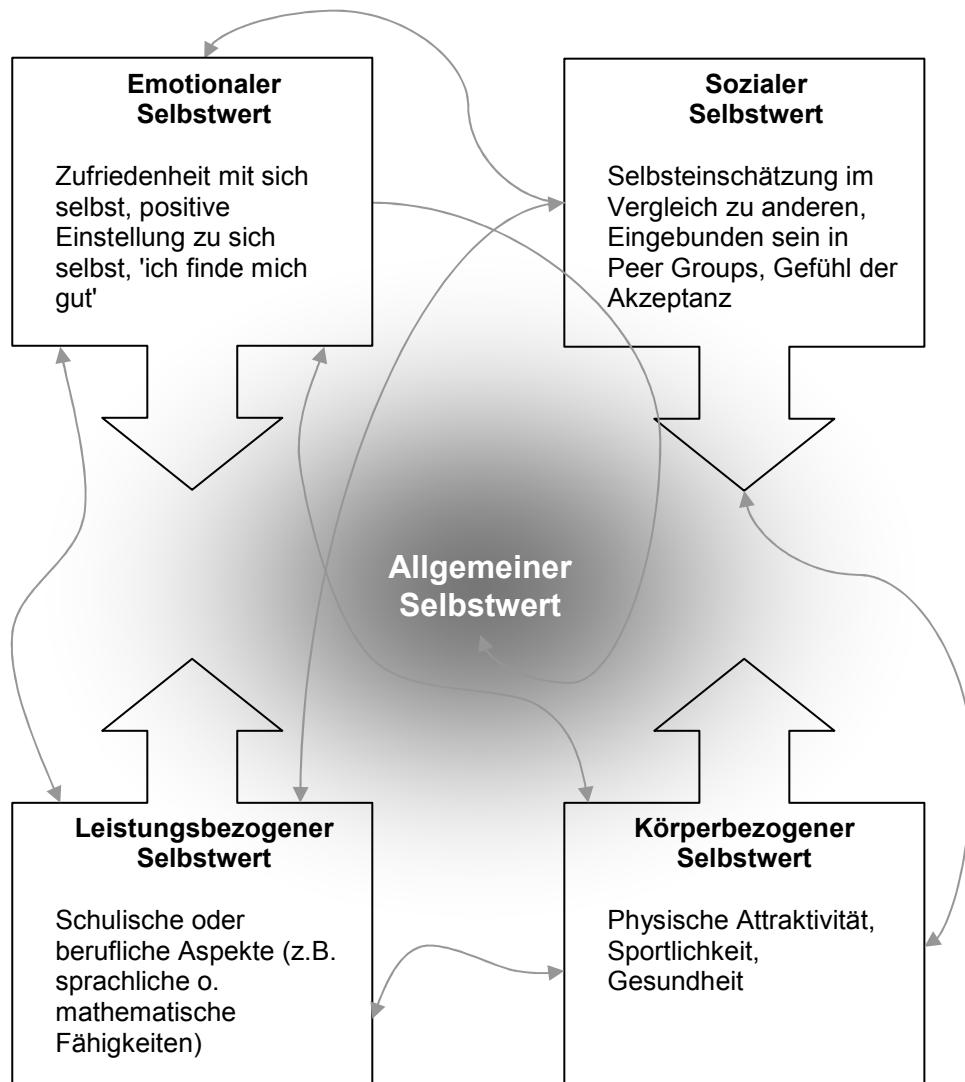


Abb. 4: Interkorrelation verschiedener Facetten des Selbstwerts

Hohe Selbstwertschätzung ist dagegen vornehmlich mit positiven Auswirkungen verbunden. "Sie gilt in vielen Kontexten als wichtiger und protektiver Faktor – sei es beim Umgang mit Belastungen oder beim Aufbau befriedigender Beziehungen – und wird daher oft als Indikator psychischer Gesundheit" Schütz/Schröder 2005, 427) und als Bedingung für eine "Verwirklichung der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten" (Akin et. al. 2000, 11) gewertet.

Problemlösekompetenz

Ein Problem besteht in einer Situation dann, wenn eine Person ein Objekt, ein Verhalten oder einen Zustand (a) verändern oder (b) konstant halten möchte und dabei mit Widerständen konfrontiert wird (Schregenberger 1981, 118). Noch einfacher gesagt, das Problem wird definiert als die Diskrepanz zwischen dem Ist-Zustand und dem erstrebten Soll-Zustand (Gomez/Probst 1995, 19). Probleme existieren also nicht per se, sondern entstehen zeitlich begrenzt im Spannungsfeld zwischen personenbezogenen Erwartungen und situativen Umständen (ibid.).

Zudem gibt es unterschiedliche Arten von Problemen, die jeweils eigene Lösungsstrategien erfordern (Sell/Schimweg 2002). Und während es in manchen Fällen für Probleme gar keinen erfolgreichen Lösungsansatz gibt, können bei anderen Problemen mehrere Wege zu einer zufrieden stellenden Lösung führen (Sternberg und Wagner 1987, in Süß/Weis/Seidel 2005, 354).

Zur Verdeutlichung: Wenn man verschiedenen Personen ein Seil mit immer dem gleichen Knoten vorlegen würde und sie bäre, diesen zu "lösen", wäre das Ergebnis vermutlich bei allen identisch: Ein gerades Seil – ohne Knoten (vgl. Abb 5). Aber Probleme sind keine so linearen, exakt reproduzierbaren Phänomene wie Knoten. Daher gibt es auch nicht einen einzigen oder besten Lösungsweg für alle Beteiligten (Große 2005, 47). Der vom einzelnen angestrebte Zielzustand wie auch der gewählte Weg dorthin sind individuell, und zudem abhängig vom bestehenden Ausgangspunkt (=Knoten bzw. Problem).

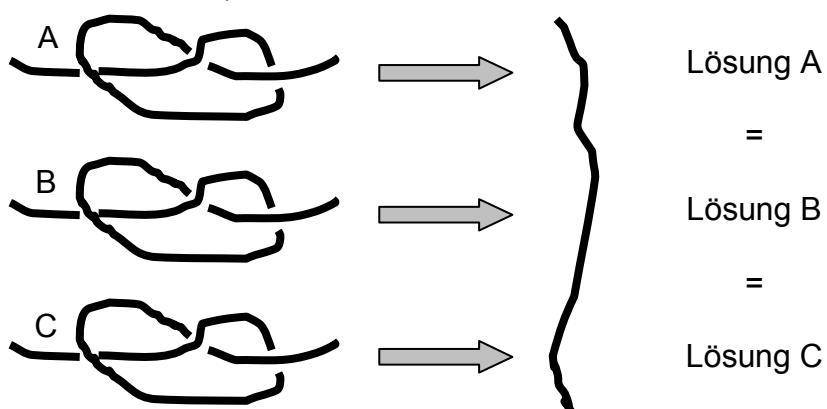


Abb. 5. Die 'Lösung' eines Knotens sieht immer gleich aus. Bei Problemen ist das anders.

Während *einfache* Probleme noch mit dem gesunden Menschenverstand oder einer "systematischen Variation" (Schönpflug/Schönpflug 1995, 267) aller möglichen Handlungsschritte gelöst werden können, erfordern *komplizierte* und *komplexe* Probleme (Gomez/Probst 1995, 19ff.) mehr oder weniger aufwendige Strategien. Je weniger wir zur Bewältigung eines konkreten Problems auf Vorerfahrungen und Strategien zurückgreifen können, umso schwieriger erscheint es uns und umso mehr müssen wir Kreativität bei der Entwicklung neuer Lösungsstrategien beweisen (Schönpflug/Schönpflug 1995, 255). Die Wissenschaft hat eine ganze Reihe von

Modellen hervorgebracht, in denen mögliche Ablaufschemata für solche Strategien vorgestellt werden (vgl. Gomez/Probst 1995, 19ff.). Da es aber "für Lernende viel schwieriger ist als für Experten, die einer Lösung zugrunde liegenden Prinzipien und Argumente zu identifizieren" (Große 2005, 47) geht es in der vorliegenden Arbeit eher um das subjektive Gefühl ein Problem erfolgreich bewältigt zu haben, als eine Analyse der dabei durchgeführten technischen Schritte oder Strategien.

Frustrationstoleranz & Durchhaltevermögen

Frustration kommt vom Lateinischen *frustrare*, enttäuschen, und bezeichnet das Gefühl einer "Enttäuschung über ein vergebliches Bemühen" (Farlex Inc. 2009). Frustrationstoleranz bezeichnet folglich die Fähigkeit, dieses Gefühl zumindest für einen bestimmten Zeitraum aushalten zu können (Brockhaus Redaktion 2006b, 45). Sehr nah verwandt bzw. bisweilen sogar synonym verwendet (z.B. Bundesagentur für Arbeit 2009) ist die Kompetenz des Durchhaltevermögens, in der psychologischen Fachsprache auch *Persistenz* genannt (Brandstätter 2009). Hierunter wird ebenfalls – allein vom Wortsinn her – das Durch- bzw. Aushalten eines unbefriedigenden Zustandes verstanden. Im pädagogischen Kontext könnte man sagen: Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen liegen vor, wenn "die Jugendlichen [] in der Lage [sind], auch gegen innere und äußere Widerstände und bei Misserfolgen, ein Ziel oder eine Aufgabe in einem überschaubaren Zeitraum zu verfolgen" (Bundesagentur für Arbeit 2009, 42).

Dafür erforderlich ist ein gewisses Maß an Selbstkontrolle und der "Fähigkeit, die Befriedigung aktueller Bedürfnisse wertorientiert aufzugeben oder zurückstellen zu können" (Brockhaus Redaktion 2006b, 819). Dies erfolgt mittels verschiedener kognitive Kontrollprozesse, wie etwa die Unterdrückung automatisierter Reaktionen (Goschke 2006, 252). Dazu gehört z.B. die Gewohnheit aufzustehen und zu gehen, wenn es am Ende einer Schulstunde läutet. Stattdessen sitzen zu bleiben und sich weiter zu konzentrieren, verlangt einen willentlichen Aufwand. Um der Versuchung zu widerstehen, eine Handlung zu unterbrechen oder ganz aufzugeben, entwickeln wir sog. *Handlungskontrollstrategien*, die im Moment verlockende Reize verdrängen oder bereits im Voraus beseitigen, damit sie uns nicht von einem längerfristigen Ziel abhalten können (ibid). Vertraute Beispiele: Appetit auf ein Kuchenstück jetzt versus in einigen Jahren noch schlank sein; jetzt draußen spielen oder morgen gut für eine Schularbeit vorbereitet sein.

Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen sind erlernbar und können für eine konstruktive Verhaltensänderung genutzt werden (ibid., 45), weswegen sie z.B. in der Verhaltenstherapie zur Bewältigung von Suchtverhalten gezielt trainiert werden (ibid., 819). Ein übermäßiges Durchhaltevermögen kann jedoch ebenfalls ins Negative umschlagen, wenn an einem Ziel festgehalten wird, dessen Erreichung illusorisch oder mit unverhältnismäßig hohem Aufwand verbunden ist, da unnötig Ressourcen gebunden werden (Brandstätter 2009).

In welchem Maße Personen über Strategien zur Frustrationstoleranz und zum Durchhalten verfügen, hängt von verschiedenen Persönlichkeitsdispositionen wie von individuellen Lebenserfahrungen ab (Goschke 2006, 252).

Selbstständigkeit

Seit fast 40 Jahren führt die EMNID Medien- und Sozialforschung GmbH eine Umfrage dazu durch, welche Eigenschaften durch erzieherische Maßnahmen bei

Kindern besonders gefördert werden sollte. Früher wurden dort zu vorderst Ordnungsliebe und Fleiß genannt, heute dagegen Selbstständigkeit (Müller 2004, 10).

Selbstständig zu sein heißt sinnbildlich *selbst stehen*, frei, ohne von anderen gestützt oder festgehalten zu sein. Dies wird auch mit dem Fremdwort *Autonomie* ausgedrückt, das auch anstelle des Wortes Selbstständigkeit verwendet wird. Sie ist "das eigenständige und selbstverantwortliche Meistern von Problemen und Treffen von Entscheidungen" (Hofer 2003, 11, mit Verweis auf Becker 1995), welche auf der Basis von Erfahrungen, die in vielfältigen Entwicklungskontexten gesammelt werden, ausgebildet wird (ibid.).

Aus psychologischer Sicht – so zumindest das Bild der einschlägigen Fachliteratur – wird Selbstständigkeit anscheinend nicht als Kompetenz gewertet. In den Augen der Pädagogen dagegen stellt sie eine der zentralen Kompetenzen dar, und es ist eines der – wenn nicht gar das – oberste Erziehungsziel, Kinder und Jugendliche zu selbstständigen und selbstbestimmten Individuen zu auszubilden (Müller 2004; Drieschner 2007). Letzteres wird auch aus fachpsychologischer Sicht unterstützt: Autonomie wird als "zentrales entwicklungspsychologisches Konstrukt im Lebenslauf" (Hofer 2003, 11) und wichtige Voraussetzung für Zufriedenheit mit dem eigenen Leben gewertet (Ryan/Deci 2001).

Fälschlicherweise wird diese Eigenständigkeit und Unabhängigkeit eines Menschen bisweilen als Gegensatz seiner sozialen Verbundenheit und damit implizit Abhängigkeit verstanden (Hofer 2003, 12). Doch so sehr Menschen nach Autonomie streben, so sehr sehnen sie sich auch nach einer Verbundenheit zu ihren Mitmenschen, und eine dynamische Balance der beiden Werte über einem grundsätzlichen Gleichgewicht wird sogar als essentielle Grundlage für alle Kommunikation und seelische Gesundheit verstanden (ibid.).

Auch für berufliche Handlungsfähigkeit ist Selbstständigkeit eine Schlüsselkompetenz. Sie wird z.B. im Nationalen Pakt für Ausbildung extra aufgeführt, und für das Erreichen der Ausbildungsreife wird von den Jugendlichen gefordert, dass sie "den Lebensalltag selbstständig strukturieren und bewältigen und übertragene Aufgaben eigenständig erledigen [können]" (Bundesagentur für Arbeit 2009, 48).

Aber nicht nur für den Lebensalltag, sondern für allen Lernerfolg ist Selbstständigkeit und die damit einher gehende Eigenmotivation von hoher Bedeutung, was sich in der starken Tendenz hin zu 'offenem' und selbstständigem Lernen an Bildungseinrichtungen verdeutlicht. John Holt fasst dies in seinem Buch bereits im Titel prägnant zusammen: "Kinder lernen selbstständig oder gar nicht(s)" (Holt 1999).

2.5. Kompetenzförderung als Sucht- & Gewaltprävention

Die Anzahl an Menschen mit Suchtverhalten steigt seit Jahren stetig an, während das Alter der Betroffenen sinkt (BMBF 2003, 25; Bundesministerium für Gesundheit 2009; Freitag 1999). In Bezug auf Gewalt sind die Zahlen zwar – vermutlich auch wegen ihrer vielfältigen Erscheinungsformen – widersprüchlich (Pfeiffer/Gründler 2004; Statista 2009; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg et. al. 2000, 4), aber nahezu jeder befragte Lehrer beklagt eine wachsende Gewaltbereitschaft unter den Jugendlichen. Bildungseinrichtungen und Politik stehen daher unter wachsendem Druck dieser dramatischen Entwicklung entgegenzuwirken (Zentrale Geschäftsstelle Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes 2004).

So ist inzwischen eine unüberschaubare Menge an Programmen und Angeboten zur Sucht und Gewaltprävention entstanden, die sich an Schulen, Kindergärten, Jugendhilfe- und andere Einrichtungen richten, nicht zuletzt aber auch an Eltern und Familien (Pfiffigunde 2004; Guggenbühl 1998; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1996; uvam.).

Auch wenn Sucht- und Gewaltprävention zwei verschiedene Arbeitsbereiche sind, laufen sie oftmals Hand in Hand, denn beide verfolgen das Ziel, Kinder und Jugendliche nach innen und außen 'stark' zu machen (z.B. Schick/ Herrmann-Schmeidel 2003; Pfiffigunde 2004; BZgA o.J.), wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten: Suchtprävention möchte *Resilienz* erzeugen durch Schutzfaktoren wie Frustrationstoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Selbstständigkeit und ein gesundes Selbstwertgefühl (Renner 1997, 58; BZgA 1996a; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1996, 11; 1998, 10), damit die Kinder und Jugendlichen weniger anfällig sind für Gruppenzwang und die Suche/t nach alternativer Bedürfnisbefriedigung (BZgA 1996a, 3; Dambmann/Kilian/Matijasevic 1997, 13). Auch das Gefühl geliebt zu werden und sozial anerkannt zu sein wirkt in diesem Sinne schützend und hilft auf Rausch- und andere Suchtmittel zu verzichten (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1996; BZgA 1996b, 6f.).

Gewaltprävention dagegen versucht sozialverträgliches Verhalten zu fördern, und zwar durch Kompetenzen wie konstruktive Konfliktbearbeitung, Kooperationsbereitschaft, Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit und Empathie (Selb/Mees/Berg 1997; Dambmann/Kilian/Matijasevic 1997, 21; Pfiffigunde 2004, 4). Vereinfacht gesagt zielt Suchtprävention also auf Ich-Stärke, d.h. Personalkompetenzen ab, und Gewaltprävention auf die Förderung von Sozialkompetenzen. Wie bereits weiter oben aufgezeigt wurde, lassen sich viele Kompetenzen allerdings nicht ausschließlich dem einen oder anderen Bereich zuordnen, so dass Präventionsarbeit oft als allgemeine Kompetenzförderung vorgenommen wird (z.B. Pfiffigunde 2004).

Diese Aussagen beziehen sich auf die sog. *Primärprävention*, also "die Bemühungen, Gesundheitsstörungen oder Erkrankungen von vorneherein zu vermeiden" (BMBF 2003, 69). Die Differenzierung zwischen Primär, Sekundär- und Tertiärprävention, wie sie in der Fachliteratur vorgenommen wird, wird hier allerdings nicht weiter erläutert, sondern kann bei Interesse nachgelesen werden (BMBF 2003, 69f.; Zentrale Geschäftsstelle Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes, 2004).

Kompetenzförderung im Sinne von Sucht- und Gewaltprävention war auch das ursprüngliche Ziel des in Teil II dieser Arbeit vorgestellten Projekts. Nach der Auswahl der Klassenstufe und Gesprächen mit Klassenlehrern und Schulleitung wurde hingegen eine andere Ausrichtung als dringlicher empfunden, nämlich die Vorbereitung auf den Einstieg in das Berufsleben.

2.6. Kompetenzförderung als Berufsvorbereitung

Das Ende der Schulzeit stellt einen nahtlosen Übergang zum Berufsleben dar. Und egal, ob sie vorher gefördert wurden oder nicht, beim Bewerbungsgespräch, in der Ausbildung und im Arbeitsalltag spielen Sozial- und Personalkompetenzen eine entscheidende Rolle für die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen (Bundesagentur für Arbeit 2009, 4f.; Klippert 2005, 40ff.; Heckmair/Michl 2004, 171). Viele Berufsausbildungen sind inzwischen "kompetenzbasiert" (Bundesinstitut für

Berufsbildung 2009, 107) oder streben darauf hin, und in einem Leitfaden für betriebliche Praktika, die meist in der siebten bis neunten Klasse absolviert werden, heißt es:

"In betrieblichen Praktika geht es (...) auch um die Vermittlung bestimmter *fachlicher* Kenntnisse und Fertigkeiten. Daneben steht jedoch die Zielsetzung im Vordergrund, diejenigen Kompetenzen der Jugendlichen zu erfassen und weiterzuentwickeln, die keinem *bestimmten* Beruf oder Berufsfeld zuzuordnen, aber Voraussetzung *jeder* qualifizierten beruflichen Tätigkeit sind: Personale, soziale und methodische Kompetenzen gewinnen zunehmende Bedeutung in allen Berufsfeldern und sind eine unabdingbare Voraussetzung einer erfolgreichen Berufsausbildung und jeder beruflichen Tätigkeit" (Fietz/Junge/Reglin 2008, 7f. Hervorhebung i.O.).

Denn die Anforderungen, die an einen Menschen im modernen Arbeitsleben gestellt werden, sind einem immer schnelleren Wandel unterworfen. Dementsprechend werden auch von den jungen Arbeits- oder Ausbildungsplatz suchenden in besonderem Maße Kompetenzen gefordert, die diesen Anforderungen gerecht werden, wie etwa

- Offenheit für Neues und Lernbereitschaft
- Flexibilität
- Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit

(Fietz/Junge/Reglin 2008, 12).

Im Zusammenhang mit dem bereits zitierten *Nationalen Pakt für Ausbildung und Führungskräftenachwuchs* wurde auch ein Kriterienkatalog mit den Erwartungen der Unternehmer an die Jugendlichen erstellt, der vor allem die oben ausgeführten personalen und sozialen Kompetenzen enthält (Bundesagentur für Arbeit 2009; vgl. auch Fietz/Junge/Reglin 2008, 13). Und für jeden Arbeitssuchenden, egal welchen Alters, wird vom Arbeitsamt ein individuelles Profil erstellt, für das verschiedene Persönlichkeitsmerkmale erhoben werden. Darunter wiederum Teamfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Kompromissbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit und Kritikbereitschaft (Bundesagentur für Arbeit 2006, 12; Quelle ist als Datei in Anhang V enthalten: *Arge_JobProfi.pdf*).

Auch viele Einstellungstests, wie sie inzwischen von zahlreichen Großbetrieben und speziell darauf ausgerichteten Assessment Centern durchgeführt werden, ermitteln in speziellen Übungen und Aufgaben eben diese sozialen und personalen Kompetenzen (Müller 2004).

2.7. Kompetenzförderung als öffentlicher Bildungsauftrag

Die Gesellschaft von heute stellt die Menschen in den verschiedenen Lebensbereichen vor komplexe Anforderungen, die eine Vielzahl von Kompetenzen und deren lebenslange Weiterentwicklung erfordern (OECD 2005, 6; Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2000, 14).

Wolfgang Klafki als einer der großen Bildungstheoretiker unserer Zeit (Meyer/Meyer 2007, 7) spricht zwar noch nicht von den heutzutage so populären *Schlüsselkompetenzen*, dafür aber von "epochal typischen *Schlüsselproblemen*" (Klafki 2007, 56ff.) wie Frieden oder Umweltschutz, die uns gesamtgesellschaftlich, wenn nicht gar global betreffen, und deren erfolgreiche Bearbeitung für unsere Gegenwart und Zukunft bedeutsam ist. Für eine konstruktive Auseinandersetzung mit diesen Themen fordert er eine Allgemeinbildung, die Jugendliche darin unterstützt, sich grundlegende "Einstellungen und Fähigkeiten [anzueignen], deren Bedeutung über den Bereich des jeweiligen *Schlüsselproblems* hinausreicht" (Klafki 2007, 63; vgl.

dazu die Definition von Schlüsselkompetenzen in Kap. 2.2.). Die Bildungsminister der OECD-Staaten wählen zwar andere Worte, doch ihre Gedanken sind ähnlich: auch sie fordern eine umfassende Kompetenzförderung im Rahmen schulischer Bildung, denn "die Kompetenzen, die wir heute benötigen, um unsere Ziele zu erreichen, sind komplexer geworden und erfordern mehr als nur die Beherrschung einiger eng definierter Fähigkeiten und Fertigkeiten" (OECD 2005, 6). Weitere Autoren unterstützen diese Forderung (Czerwanski (2004; Brüning 2004; Gildsorf 1995).

Basierend auf den Empfehlungen der KMK ist das Konzept der Kompetenzen – meist in der genannten Unterteilung in Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen – in den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer anzufinden bzw. innerhalb der fachspezifischen Bildungsstandards beschrieben (vgl. z.B. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006, 28).

Wie die verschiedenen Kompetenzen gezielt vermittelt und standardisiert gemessen werden können, ist allerdings noch nicht geklärt, denn viele der Schlüsselkompetenzen "lassen sich weder theoretisch exakt umgrenzen noch operationalisieren" (Baumert et.al. 2003, 2), und da sie "ein breites Spektrum an Einzelkompetenzen umschreiben und teils auch persönliche Einstellungen betreffen, fällt es schwer, konkrete Rahmenbedingungen oder Maßnahmen zu ihrer Förderung zu benennen" (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 44; ähnlich Weinert 2000).

Nicht zuletzt auch aus diesem Grund rät Klieme (2004) davon ab, für fächerübergreifende Schlüsselkompetenzen Bildungsstandards zu entwerfen. Vielmehr sollte der Erwerb von Kompetenzen in Wechselwirkung mit dem systematischen Aufbau von Fachwissen erfolgen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 44, mit Verweis auf Weinert 2000, 8). Dies alles muss auf irgendeine Weise im Schulalltag zur konkreten Umsetzung kommen. Der Unterricht wie wir ihn kennen, wird sich also ändern und diesen Forderungen anpassen müssen.

Kompetenzförderung im Unterricht

Der Unterricht müsste folglich so gestaltet sein, dass er parallel zur Vermittlung von Fachinhalten die Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen verfolgt. Einige Autoren nennen bereits Parameter, die für einen solchen Unterricht konstituierend wären:

- Lernsituationen, die handlungsorientiertes und exemplarisches Lernen ermöglichen und anregen (Klafki 2007, 65 und 68; Heyer/Ipfpling 2003, 13; Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2000, 9 und 11)
- Verbindung von sachbezogenem mit sozialem Lernen (Klippert 2005; Brüning 2004; Weinert 1998, 41; Klafki 1993, 68), Unterrichtsinhalte richten sich dabei nach dem Lehrplan (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006, 28; Hessisches Kultusministerium o.J., 7; Heyer/Ipfpling 2003, 13; Laux 1999, 43)
- Ein Leistungsbegriff, "der an der Lösung gemeinsamer Aufgaben und am Prinzip der Solidarität einer lernenden Gruppe orientiert ist" (Klafki 1993, 76)
- Förderung durch Forderung von Selbstständigkeit und Selbstorganisation (Brüning 2004; Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2000, 9; Rink/Sprotte 1999, 429f.; Klafki 1993, 76).
- Fächer und Stundenplan übergreifender Unterricht (Klafki 2007, 64)

- Lernsituationen, die "emotionale Erfahrungen und Betroffenheit (...) ermöglichen" (Klafki 1993, 65; ähnlich Heyer/Ipfling 2003, 13).
- Lernerfahrungen und -fortschritte werden reflektiert (Brüning 2004; Heyer/ Ipfling 2003, 13)
- Ganzheitlichkeit (Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2000, 11). Diese kann als Produkt mehrerer der genannten Parameter verstanden werden.

Wie zeitgemäß eine solche Art von Unterricht ist, lässt sich kaum noch anzweifeln. Czerwanski etwa hält die Förderung von Sozial- und Personalkompetenzen im Unterricht für so essentiell, dass sie diese ganz allgemein als "Erziehungsauftrag der Schule" (Czerwanski 2004, 13) bezeichnet.

Vielerorts sind an Schulen bereits praktische Anstrengungen in diese Richtung festzustellen (z.B. Brüning 2004), und die Zahl nützlicher Veröffentlichungen dazu steigt: Das Hessische Kultusministerium (o.J.) beispielsweise hat ein detailliertes Programm zur Förderung verschiedener Sozial- und Personalkompetenzen heraus gebracht (s. Anhang V, Dateien *Förderung_v_Lernkompetenzen_u_Schlüsselqualifikationen_[1/2].pdf*). Auch Schulentwicklungsprojekte (z.B. Christof-Shen et. al. 2006) und spezielle Fachbücher für Lehrer (z.B. Klippert 2005; Duell/Mandac 2003; Akin et. al. 2000) sind dazu in wachsender Anzahl erhältlich.

Gleichwohl weiß die Autorin aus eigener Erfahrung an verschiedenen Schulen sowie durch zahllose Kontakte zu Lehrkräften im gesamten Bundesgebiet, dass es sich hierbei in der Summe noch um Randerscheinungen handelt. In den meisten deutschen Klassenzimmern läuft der Unterricht noch 'klassisch' ab, und die Lehrkräfte wie Schulleiter trennen sich nur schwerfällig von Altgewohntem. Pauli zitiert sogar verschiedene Studien, die den Beitrag der Schule zur Entwicklung von Konfliktbearbeitung, einem positiven Selbstkonzept und generell der "Persönlichkeitsbildung als zufällig ein[schätzen]" (Pauli 2008, 62f.).

2.8. Fazit

Da soziale und personale Kompetenzen für eine gesunde Persönlichkeit und einen erfolgreichen Berufseinstieg der Schüler von hoher Bedeutung sind, ist die Förderung solcher Kompetenzen neben der Vermittlung fachbezogener Inhalte ein wesentlicher Bildungsauftrag der Schulen.

Traditionelle Unterrichtsformen können diesen Anspruch allerdings nicht erfüllen, so dass neue Unterrichtskonzepte entwickelt werden müssen, die den Bildungsanforderungen der heutigen Gesellschaft gerecht werden.

Verschiedene Ansätze dafür gibt es bereits, doch deren Verbreitung geht schleppend voran, so dass die Förderung von Sozial- und Personalkompetenzen in der unterrichtlichen Praxis bislang eine Randerscheinung ist.

Es könnte daher ratsam sein, sich einen pädagogischen Ansatzes zu Nutze zu machen, der bereits hinreichend Erfahrung und Popularität aufweist und sich gänzlich der Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen verschrieben hat: die Erlebnispädagogik.

"Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie."

(John Dewey)

3. Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogik breitet sich in der westlichen Bildungs- und mehr noch Freizeitlandschaft seit einigen Jahren rasend schnell aus (vgl. Heckmair/Michl 2004). Aber entgegen klischeehafter Bilder handelt es sich dabei weder um eine weitere Sparte im Fun & Action Angebot für Konsumhungrige, noch um ein pädagogisches Allheilmittel für Schwererziehbare und Drogensüchtige. Vielmehr ist Erlebnispädagogik ein vielseitiger pädagogischer Ansatz, in dem Natursportarten, Grenzerfahrungen und das (gemeinsame) Erleben außergewöhnlicher Situationen zwar oft eine zentrale Rolle spielen (Reiners 1995), der aber dennoch nicht einfach einen Adrenalinkick verschaffen will, sondern Ziele im Bereich der Sozial- und Personalkompetenzen verfolgt, die mit herkömmlichen Ansätzen oft nicht in diesem Maße erreicht werden (Gilsdorf 1999).

Da aber auch Erlebnispädagogen ihren Lebensunterhalt bestreiten müssen, bewegt sich Erlebnispädagogik in seinen konkreten Erscheinungsformen immer im Spannungsfeld zwischen Erlebnis, Pädagogik und Kommerz (Hillmeier 1994), und zwar je nach persönlichen und institutionellen Zielsetzungen, Wertvorstellungen und pädagogischer und ökologischer Verantwortung mehr in der einen oder anderen Richtung (Abb. 6).

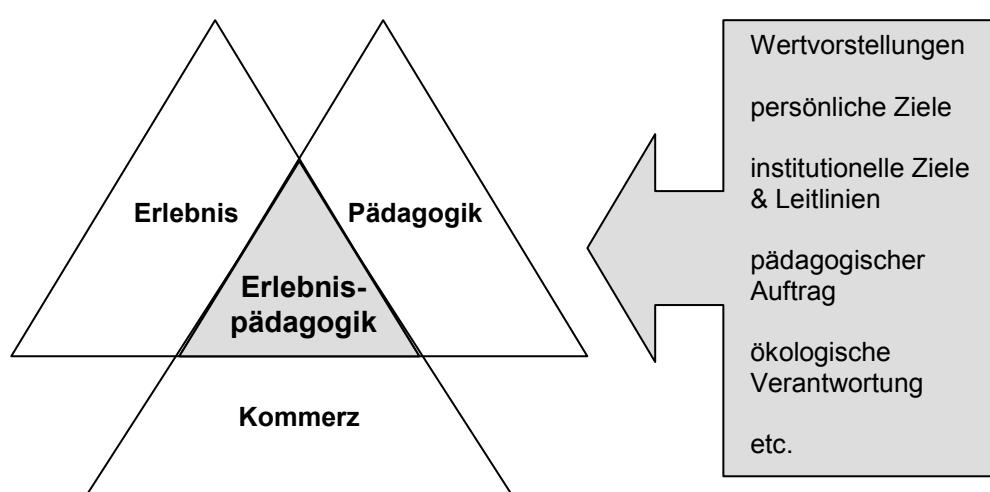


Abb. 6. Erlebnispädagogik steht im Spannungsfeld verschiedener Einflüsse

3.1. Begriffsklärungen

Zum Verständnis dieses Ansatzes ist es hilfreich, einige zentrale Begriffe genauer zu betrachten und gegenüberzustellen. Bei einem Streifzug durch diverse Lexika und Fachbücher fällt allerdings auf, dass sich die Definitionen z.T. erheblich unterscheiden. Daher werden hier nur ausgewählte Merkmale hervorgehoben.

Erlebnis und Erlebnispädagogik

Ein Kernaspekt der Erlebnispädagogik ist logischerweise das Erlebnis. Was aber genau macht eine Situation zu einem solchen? Wie würden Sie ein Erlebnis definieren? Die einschlägigen Lexika und Fachbücher sprechen von einem ‚beeindruckenden‘ (Dudenredaktion 2001, 485) oder ‚aufregenden Ereignis‘ (Wahrig 1975, 1168), das „etwas gewolltes, aber nicht planbares“ (Reiners 1995, 14) ist.

Mit der Formulierung „Erleben ist das subjektive Innewerden von Vorgängen, die als bedeutsam empfunden werden“ (Ziegenspeck 1990, 81) wird bereits die Bedeutung einer kognitiven Verarbeitung des – körperlich und/oder emotional erfahrenen – Ereignisses angedeutet.

Das klassische Verständnis von Erlebnispädagogik umfasste nur solche Aktivitäten, in denen „die Elemente Natur, Erlebnis und Gemeinschaft im Rahmen von Natursportarten pädagogisch zielgerichtet miteinander verbunden [wurden]“ (Heckmair/Michl 2002, zitiert in Birzele/Hoffmann 2004). Diese Definition entspricht allerdings schon längst nicht mehr der gängigen Praxis. Zu viele Angebote werden unabhängig vom Erfahrungsraum Natur und körperlich sportlichen Aktivitäten angeboten und auch die Zahl einzelpädagogischer Maßnahmen – z.B. mit delinquenten Jugendlichen – ist gewachsen. Der Ansatz der *modernen* Erlebnispädagogik (vgl. Kap. 3.3. Entstehungsgeschichte) umfasst vielmehr „alle pädagogischen Aktivitäten (...), die natürliche oder künstliche Situationen (Lernumgebungen) mit Ernstcharakter nutzen bzw. initiieren (arrangieren), um über das persönliche unmittelbare Erleben der Teilnehmer Lernprozesse zu fördern, die einem erzieherischen, weiterbildenden oder entwicklungsfördernden Ziel dienen (Project Adventure 2004, o.S.).

Abenteuer und Abenteuerpädagogik

Bisweilen begegnet man auch der Bezeichnung Abenteuerpädagogik (z.B. Sennlinger 2000). Ein Abenteuer, im Gegensatz zum Erlebnis, ist aber nicht nur spannend, sondern immer auch unberechenbar, gefährlich und ein schief gehen mit dramatischen Folgen kann nicht ausgeschlossen werden (vgl. Peltzer/Normann 2004; Thiersch 1995; u.a.). Als Pädagogen würden wir geradezu fahrlässig handeln, wenn wir solche Risiken gezielt zuließen und die uns anvertrauten Personen bewusst in Gefahr brächten (vgl. Ziegenspeck 1990, 81).

Relativ gebräuchlich ist allerdings der Begriff 'kooperative Abenteuerspiele' für Kooperationsaufgaben. Verantwortungsvolle Autoren & Trainer betonen dabei aber trotz der vielleicht unglücklich gewählten Bezeichnung – denn auch ‚Spiele‘ lassen sich im erlebnispädagogischen Kontext kritisch diskutieren (vgl. CEP 2008a) – die erforderlichen Sicherheitsmaßnahmen sowie die Verantwortung des Trainers (z.B. Sonntag 2002, CEP 2008a).

Erfahrung und Erfahrungslernen

Erfahrung gilt als die Summe aller „Erlebnisse und der daraus gewonnenen Erkenntnisse des Menschen in der Auseinandersetzung mit der Welt“ (Bertelsmann Redaktion 2006, 247).

Die – hauptsächlich im Englischen verwendete – Bezeichnung Erfahrungslernen / Erfahrungsorientiertes Lernen (experiential learning / education) ist damit vom Begriff her noch umfassender als Erlebnispädagogik: „Der Fokus liegt hier weniger auf dem einmaligen, außergewöhnlichen Erlebnis, als vielmehr darauf, Lernen so zu organisieren, dass abstrakte Inhalte auf dem Hintergrund eigener konkreter Erlebnisse, Erfahrungen und Handlungen begriffen werden können“ (Gilsdorf / Volkert 1999, 14). Im englischsprachigen Raum hat sich der Begriff Erfahrungslernen durchgesetzt, im deutschsprachigen Raum eher Erlebnispädagogik (vgl. Kern 1999, 63; Hildmann 2008a). Bezogen auf die Praxis bezeichnen sie aber die gleichen Übungen und Prozesse. Die genaue Wortbedeutung sollte also wohl betrachtet aber letztlich nicht überbewertet werden.

Weitere, ähnliche pädagogische Ansätze sind laut Laux 1999 (26 ohne weitere Erklärung aufgeführt):

- „ganzheitliches und vielgestaltiges Lernen
- multisensorisches Lernen
- erfahrungsoffenes Lernen
- theorie-praxis-verbundenes Lernen
- vernetztes Lernen
- praktisches Lernen
- lebendiges Lernen
- gegenwarts- u. zukunftsbezogenes Lernen
- handlungsorientiertes Lernen
- problemorientiertes Lernen
- operatives Lernen
- personen- u. sachorientiertes Lernen
- selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen“

Diese Sammlung alles und nichts sagender Begriffen zeigt noch einmal welch schillerndes Konstrukt die Erlebnispädagogik im Auge des modernen Betrachters ist und wie sie mangels scharfer Strukturierung und Eingrenzung gerne zur 'Eier legenden Wollmilchsau' verklärt wird. Der Versuch einer Abgrenzung zu anderen pädagogischen Ansätzen und Konzepten wird in Kapitel 3.9. unternommen.

3.2. Grundsätze und Kerngedanken

Da es in Hinsicht auf die Vielseitigkeit der Erlebnispädagogik schwer fällt, eine allgemeingültige Definition zu formulieren (vgl. Reiners 1995), lässt sich ihre Essenz wohl eher über einige zentrale Grundsätze und Kerngedanken vermitteln. Jörg Ziegenspeck (1990, 84 und 1994, 16) hat dabei verschiedene Aspekte treffsicher zueinander in Beziehung gesetzt:

Maßnahmen, die nach dem Ansatz der Erlebnispädagogik durchgeführt werden, kennzeichnen sich durch folgende Merkmale:

- Lernen mit Kopf, Herz und Hand (Ganzheitlichkeit)
- Herausforderung
- Grenzerfahrung
- Freiwilligkeit und Eigenverantwortung

- Und weitere, je nach Autoren (z.B. Gilsdorf/Volkert 1999, 25ff; Reiners 2003, 14f; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Ba-Wü 2000, 12f.; König/König 2002, 69f).

Außerdem kennzeichnen sich erlebnispädagogische Angebote auch durch die von ihnen verfolgten Ziele. Diese werden jedoch in einem eigenen Kapitel (3.4.) behandelt.

Lernen mit 'Kopf, Herz und Hand'

Dieser Grundsatz des Reformpädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) wird oft als Leitspruch der Erlebnispädagogik hoch gehalten. Denn er fasst in einer knappen Formel die wichtigsten Kerngedanken eines ganzheitlichen Bildungsansatzes zusammen. Die drei Begriffe stehen dabei für verschiedene Dimensionen des menschlichen Erlebens und Lernens, die untereinander vernetzt sind und sich gegenseitig unterstützen (vgl. z.B. Ziegenspeck 1990, 84 und 1994, 16):

Hand: Handlungslernen und Lernen mit allen Sinnen

Je mehr die lernende Person selbst agieren und entdecken darf, und je mehr Sinne in einer konkreten Situation angesprochen werden, umso besser wird die Erfahrung im Gehirn vernetzt. Sie ist dadurch schneller und vielseitiger abrufbar.

Herz: emotionales, affektives Lernen

Je stärker eine Erfahrung – positiv oder negativ – emotional eingefärbt ist, umso fester und langfristiger wird sie im Gedächtnis gespeichert (Extremform: Psycho-trauma, z.B. durch Kriegserfahrungen).

Kopf: kognitive Komponente

Wenn der Kopf das „Bauchgefühl“ in Worte fasst, kann er es viel leichter weiterverarbeiten und für die Zukunft und neue Kontexte nutzbar machen.

Die drei Bereiche – Kopf, Herz und Hand – werden zwar bisweilen in anderer Reihenfolge angeführt (s.o. oder bei Ziegenspeck 1994, 16), stehen aber gleichberechtigt nebeneinander. Denn „wir sind so an die Verkopfung von Lernprozessen gewöhnt, dass wir automatisch an eine stärkere Betonung von Körper und Gefühl denken, wenn von Ganzheitlichkeit die Rede ist. In der Erlebnispädagogik besteht dagegen eher die umgekehrte Gefahr eines unreflektierten Aktionismus“ (Gilsdorf/Volkert 1999, 40). Dafür, dass ein ausgewogenes Verhältnis erreicht wird, ist der Veranstalter einer Maßnahme bzw. die Trainer vor Ort verantwortlich.

Herausforderung

Bei erlebnispädagogischen Aktivitäten und Aufgaben dreht es sich immer darum, Herausforderungen verschiedenster Art zu bewältigen (König/König 2002). Dieser Faktor hängt eng zusammen mit dem Thema der Grenzüberschreitungen (siehe nachfolgend), denn was genau von einer Person oder Gruppe als Herausforderung empfunden wird, ist stark abhängig von subjektiven Faktoren wie Erfahrungshintergrund, Risikobereitschaft, Vertrauen in materielle und personelle Ressourcen, usw. Die Lernsituationen werden dabei "idealerweise so präsentiert, dass das subjektive Risiko als hoch erlebt wird, jenseits von Langeweile, aber doch wieder

nicht so hoch, dass panische Angst ausgelöst wird“ (Gilsdorf/Volkert 1999, 35), denn nur unter diesen Bedingungen ist Lernen möglich (s.u.).

Aufgabe des Pädagogen oder Trainers ist es dabei, Situationen zu gestalten, in denen die routinierten Verhaltensweisen und Lösungsstrategien der Teilnehmer nicht ausreichen, um die Situation konstruktiv zu bewältigen, sie sich also in einem "produktiven Ungleichgewicht" (Gilsdorf/Volkert 1999, 28) befinden, dass sie nur durch aktives Handeln ausgleichen können. Solche Situationen zeichnen sich durch drei Merkmale aus (ibid., 28ff.):

- Sie sind neuartig, die Teilnehmer können also nicht nur auf bereits bekannte Lösungsansätze zurückgreifen, sondern müssen neue Handlungsstrategien entwickeln.
- Sie haben einen starken Aufforderungscharakter, d.h. die Notwendigkeit zum eigenen Handeln ergibt sich unmittelbar daraus
- Sie hat einen gewissen Ernstcharakter, z.B. wenn die Jugendlichen ihre Unterstellmöglichkeit nicht sorgfältig bauen, werden sie nass. Das ist keine Strafe eines Pädagogen, sondern faktische Konsequenz der Natur. „Die Natur kennt weder Belohnung noch Bestrafung, nur Konsequenzen“ (Gilsdorf /Volkert 1999, 29).

Die meisten Herausforderungen, die die Teilnehmer einer Maßnahme zu bestehen haben, weisen trotz ihres Ernstcharakters auch einen starken spielerischen Anreiz auf, z.B. indem sie in Phantasiegeschichten eingewoben werden. Dies erzeugt Mut zu experimentieren und spielerisch neue Positionen und Verhaltensweisen auszuprobieren (Gilsdorf/Volkert 1999, 22). In der Regel handelt es sich um komplexe Problemstellungen, die zwar physischer Natur sind, aber nicht alleine durch den Einsatz körperlicher Fähigkeiten wie Kraft, Geschicklichkeit oder Schnelligkeit zu lösen sind. Die Anforderungen in mentalen Bereichen wie Problemlösefähigkeit, strategisches Denken und Kooperationsbereitschaft sind oft mindestens ebenbürtig (Gilsdorf 1999/Volkert, 31).

Grenzerfahrung

Was sind Grenzerfahrungen? Jeder von uns würde diese Frage anders beantworten und v.A. andere Beispiele aus dem eigenen Erfahrungsschatz dafür anführen. Dies liegt daran, dass ‚Grenzen‘ – als abstraktes Konstrukt – sehr subjektiv definiert und erlebt werden (Hildmann 2009). Außerdem ist das Feld potenzieller Grenzen schier gewaltig: Es gibt körperliche, psychische, soziale, kognitive, rechtliche – und sicher noch weitere – Grenzen, mit deren Auseinandersetzung bzw. Überschreitung man sowohl positive (wachstumsfördernde) als auch negative (wachstumshemmende) Erfahrungen machen kann.

Umgang mit Grenzerfahrungen

Prinzipiell hat der Mensch folgende Möglichkeiten sich mit einer Grenzsituation auseinanderzusetzen:

- Durchbeißen / Überschreiten von bisher für unüberwindbar gehaltenen Leistungsgrenzen
- Ertragen / Einhalten von Rahmenbedingungen
- Erforschung der Selbstbegrenzung, z.B. beim 'Solo'
- Aushandeln von Grenzen beim Gestalten von Beziehungen

(nach Fürst 1992, 71ff., zitiert in Gilsdorf/Volkert 1999, 34 und Reiners 1995, 41).

Warum aber sind Grenzerfahrungen in der erlebnispädagogischen Arbeit wünschenswert und werden von uns sogar gezielt angebahnt?

Das Lernzonenmodell

„Ohne subjektives Risiko ist keine Grenzerfahrung möglich, ohne objektive Sicherheit ist sie pädagogisch nicht verantwortbar“ (Gilsdorf/Volkert 1999, 35. Vgl. auch Hufenus/Meier 2004, 26).

Das Lernzonenmodell von Luckner und Nadler (1997) demonstriert sehr gut, wie Grenzerfahrungen für Kompetenzerweiterungen genutzt werden können; genauer gesagt, dass sie für Lernzuwächse sogar unerlässlich sind, aber auch, dass es auf das gesunde Maß ankommt, da ein zu viel des Guten erhebliche Gefahren birgt und konstruktive Lernerfahrungen unmöglich macht. Sie teilen dabei unseren gesamten Erlebens- und Handlungsspielraum in drei markante Zonen ein, die Komfort-, Lern- und Panikzone (vgl. Abb. 7).

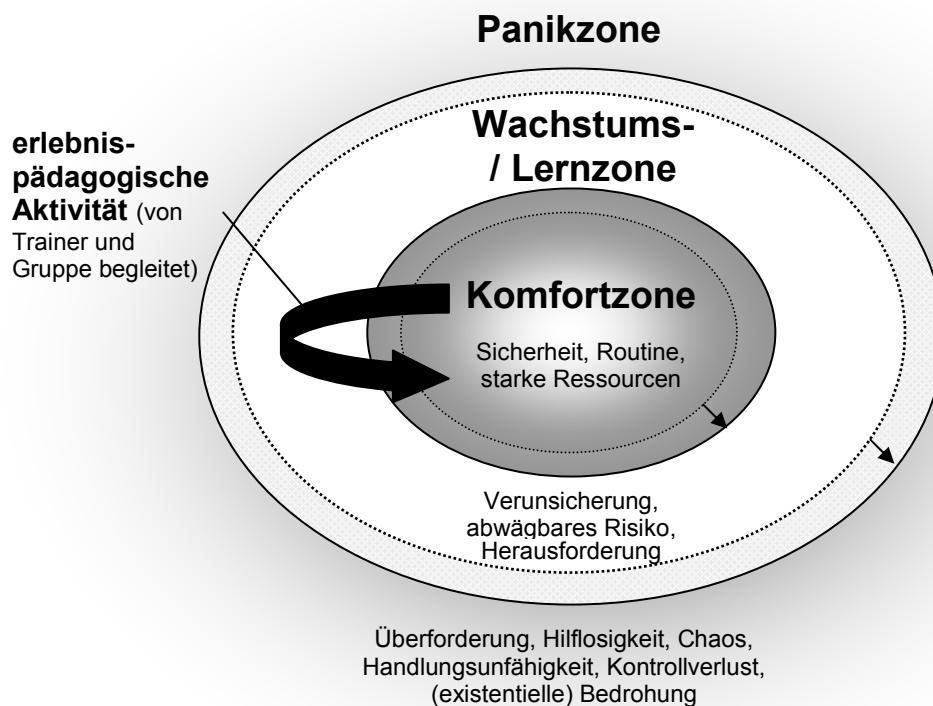


Abb. 7 Lernzonenmodell (nach Luckner/Nadler 1992)

Ziel des Herauswagens aus der Komfortzone ist es, Neues zu entdecken, sich Unbekanntes bekannt zu machen und damit schrittweise die Komfortzone und/oder die Lernzone zu erweitern (Hufenus/Meier 2004, 27). Praktisch veranschaulicht

werden kann dies an der zunehmenden Ausweitung des Handlungs- und Bewegungsraumes kleiner Kinder. Die Neugier (im positiven Sinne) ist dabei ein Trieb, der uns zu Wachstum und Erfolgserlebnissen verhilft.

Obwohl die Zonen in Abbildung 7 konzentrisch und symmetrisch dargestellt sind, müsste ihre Form korrekterweise unregelmäßig und flatterig aussehen, da unsere Kompetenzen in den verschiedenen Lebens- und Fachbereichen unterschiedlich ausgeprägt sind. Es besteht zudem die Möglichkeit, dass einer Person ihre eigenen Grenzen unklar sind und sie diese an bestimmten Stellen überhaupt nicht wahrnimmt, so dass sie sich, ohne zu merken wie, plötzlich in der Panikzone befinden kann. Ebenso können negative Erlebnisse und Erfahrungen die Grenzen der Panikzone an manchen Stellen weiter nach innen ziehen.

Genau genommen ist also das Lernzonenmodell für jede Person und jedes Themenfeld individuell ausgeprägt. Dies ist bei der Begleitung einer erlebnispädagogischen Aktion im Hinterkopf zu behalten: Da es sich hier um ganz subjektive Wahrnehmungen handelt, kann ein Teilnehmer bereits weit in der Panikzone sein, wenn seine objektive Sicherheit – aus Sicht des Trainers und anderer Teilnehmer – noch in keiner Weise gefährdet ist (z.B. Person mit starker Höhenangst beim Abseilen). Dennoch lassen sich die drei Zonen klar charakterisieren und von einander abgrenzen (Tab. 9).

Komfortzone	Wachstums- / Lernzone	Panikzone
Situation		
<ul style="list-style-type: none"> ○ alltägliche / vertraute Situationen (Beruf, Freunde, Hobbys, etc.) ○ Routine ○ mit vielen positiven Erfahrungen verknüpft 	<ul style="list-style-type: none"> ○ neuartige Situation mit als bewältigbar empfundener Herausforderung ○ Situationen, Aufgaben u. Menschen sind nicht vertraut ○ kalkulierbares Risiko ○ erfordert ein gewisses Maß an Mut und Überwindung 	<ul style="list-style-type: none"> ○ völlig fremde Situation mit (zumindest <i>scheinbar</i>) unbewältigbarer Herausforderung ○ psychische und/oder physische Sicherheit ist o. scheint bedroht
Gefühle & Symptome		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Situation völlig unter Kontrolle ○ fühlt sich vertraut, bequem, sicher an ○ erfordert keine große Denkleistung oder Anstrengung ○ Kompetenzen und Stärken sind uns bewusst 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Situation kann beeinflusst werden (Teilkontrolle) ○ Spannung (pos. / neg.) ○ Erhöhte Wachsamkeit, Neugierde, Spannung, Aufregung, Unsicherheit ○ ggf. Stresssymptome (Angstschweiß, Herzklagen, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Situation entzieht sich völlig meiner Kontrolle (Kontrollverlust) ○ pure Angst ○ starke Überforderung ○ Lähmung ○ (zumindest gefühlte) starke Gefahr ○ starke Stresssymptome
Verhalten		

<ul style="list-style-type: none"> ○ gewohnte Verhaltensmuster und Kommunikationsstrukturen ○ Handlungsmuster sind flüssig und erfordern keine besondere Anstrengung ○ selbstsicheres Auftreten 	<ul style="list-style-type: none"> ○ unsicheres / zweifelndes Verhalten, da Konsequenzen von Handlungen und Entscheidungen nicht sicher absehbar sind ○ Neues kann entdeckt / ausprobiert werden ○ evtl. bewusstes / freudiges Einlassen auf die Situation 	<ul style="list-style-type: none"> ○ rationale Entscheidungen oder adäquate Reaktionen und Handlungen sind nicht mehr möglich ○ Rückfall auf instinktive Handlungsformen (Angriff, Flucht, 'tot' stellen)
Lerneffekt		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Lernen ist nicht möglich o. erforderlich ○ Alles, was die Situation an Lerneffekten bietet, wurde bereits (vor Längerem) daraus gelernt 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Erfolgserlebnisse ○ Kompetenz- oder Perspektivenerweiterung ○ Freude / Flow ○ Stolz über überwundene Ängste o. Herausforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ konstruktives Lernen ist unmöglich ○ Blockaden, Frustierung ○ im Extremfall Trauma

Tab. 9. Merkmale der Zonen (JH, in Anlehnung an: Senninger 2000, 21 und 26f; Gilsdorf/ Volkert 1999, 28)

In der praktischen Arbeit damit sollen Ressourcen aus der Komfortzone aktiviert und genutzt werden, um sich in die Lernzone zu wagen und dort durch die erfolgreiche Bewältigung angemessener Herausforderungen möglichst viel zu lernen und zu wachsen.

Mitunter (z.B. in Seminaren zu Stressbewältigung) kann es auch sinnvoll sein, sich kontrolliert bis an die Grenze der Panikzone zu begeben bzw. diese kurzfristig zu überschreiten, um in diesem geschützten Rahmen intensiv in sich hinein zu spüren und die individuellen körperlichen und emotionalen Stresssymptome kennen und erkennen zu lernen. Ziel einer solchen Übung muss allerdings sein, sie zur Entwicklung eines persönlichen ‚Frühwarnsystems‘ mit individuellen Rettungsstrategien zu nutzen, um sich vor einem ungewollten Überschreiten dieser Grenze in realen Situationen zu schützen. Trainer sollten eine solche Übung jedoch nur anleiten, wenn sie sicher sind auch heftige emotionale Entgleisungen gut auffangen zu können!

Freiwilligkeit und Eigenverantwortung

Ein weiteres, ganz zentrales Merkmal erlebnispädagogischer Aktivitäten ist das Prinzip der Freiwilligkeit: Unter dem Motto 'Challenge by Choice' verbirgt sich der Gedanke, dass jeder Teilnehmer selbst bestimmen kann, wie groß er seine Herausforderung steckt, also wie weit er sich aus seiner Komfortzone heraus wagen möchte (z.B. König/König 2002, 69f.). An einem praktischen Beispiel: Beim Klettern haben die Teilnehmer z.B. die Möglichkeit ihre Route selbst auszuwählen und können zudem bei jeder Höhe problemlos abgelassen werden, wenn es ihnen zu viel wird.

Durch das Prinzip der Freiwilligkeit wird jeder Aktive in die Pflicht genommen, für sich selbst Verantwortung zu übernehmen. Gleichzeitig ist es aber auch eine Garantie für körperliche und psychische Sicherheit: Ich weiß, das mir hier nichts geschieht, wozu

ich nicht aktiv zugestimmt habe. Diese Gewissheit soll den Teilnehmern Mut machen, diesen Rahmen auch voll auszuschöpfen und größtmögliche Lernfortschritte zu machen (CEP 2008b).

Verantwortung für sich selbst, ihre Gruppe und das gemeinsame Ziel und Ergebnis müssen die Teilnehmer auch übernehmen, weil sie keine bequemen Lösungen vorgesetzt bekommen. Fast alle Aufgaben sind ergebnisoffen, und Entscheidungen müssen abgewogen und in der Gruppe ausgehandelt werden. Durch den Ernstcharakter der Szenarien hat jedes echte Verhalten echte Konsequenzen, die verantwortet werden müssen. Nur durch aktive Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Situation kann die Gruppe zum Erfolg kommen (König/König 2002).

3.3. Entstehungsgeschichte

Da die Geschichte der Erlebnispädagogik bereits von verschiedenen Autoren differenziert und umfangreich vorgestellt wird, bringt es keinen Mehrgewinn sie hier in epischer Breite darzustellen. Interessenten seien stattdessen die Grundlagenbücher von Fischer und Ziegenspeck (2000), Heckmair und Michl (2004) oder die erwähnte Schriftenreihe von Ziegenspeck (Hrsg.) sehr empfohlen.

Zur Übersicht ist hier allerdings eine Auswahl zentraler Meilensteine und ‚Helden‘ der Erlebnispädagogik aufgeführt. Sie ließe sich natürlich noch um ein Vielfaches erweitern.

Name (Zeitraum)	Ereignis bzw. Neuerung
Konfuzius (551v.C. – 479v.C.)	Dem chinesischen Philosoph wird folgendes Zitat zugeschrieben: „Sage es mir und ich werde es vergessen. Zeige es mir, und ich werde es verstehen. Lass es mich tun und ich werde es behalten“.
Platon (428 – 347v.C.)	Platon entwickelt eine Philosophie über die sittliche Erziehung des Menschen, die erstmals über die Fachinhalte von Bildung hinaus soziale und personale Kompetenzen einfordert.
Aristoteles (384v.C. – 322v.C.)	Aristoteles stellt fest, dass Menschen mit praktischer Erfahrung in einem Handlungsbereich mehr Erfolg haben als solche, die zwar über theoretisches Wissen aber keine Praxiserfahrung verfügen. (Reiners 1995, 15).
Jean-Jaques Rousseau (1712-1778)	Rousseau schreibt das Buch <i>Emile – oder über die Erziehung</i> und sieht Gefühl und Erfahrung als Grundlage für Erziehung und Bildung (vgl. Laux 1999, 18)
Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)	Pestalozzi fordert in seinem reformpädagogischen Ansatz ein <i>ganzheitliches</i> Bildungskonzept (z.B. Friedrich 1991). Seine Formulierung „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ wird von zukünftigen Erlebnispädagogen zum zentralen Grundsatz erhoben. Sinnlich wird später auch von ‚Herz, Hand und Verstand‘ (z.B. Ziegenspeck 1990) o.ä. gesprochen.
Wilhelm Dilthey	- Dilthey gilt als Begründer der geisteswissen-

(1833 – 1911)	schaftlichen Psychologie. Er sah zwei Möglichkeiten für den Menschen, die Wirklichkeit zu erfassen:
Wilhelm Dilthey (1833 – 1911)	<p>Erstens das Erleben der eigenen Zustände und zweitens das Verstehen des in der Außenwelt objektivierten Geistes (vgl. Ziegenspeck 1990, 81).</p> <p>Neubert (1990, 19ff.) schließt aus Diltheys Gesamtwerk auf verschiedene ‚Momente‘ des Erlebnisses:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unmittelbarkeit, in der das Individuum das Leben erfassst - gegliederte Einheit im gesamten Erlebnisstrom, die sich von anderen Erlebnissen abgrenzt - Spannungsgefüge: ~ Ganzheitlichkeit, Individualität - historischer Charakter und - Entwicklungsfähigkeit: das Erlebte steht in Wechselwirkung mit unserer Biografie. - Objektivationsdrang: wir erfahren nicht nur ein Erlebnis, sondern agieren aktiv darin.
Kurt Hahn (1886 – 1974)	<p>Hahn ‚diagnostiziert‘ Verfallserscheinungen der Gesellschaft in Bezug auf (1) menschliche Anteilnahme, (2) Sorgsamkeit, (3) Eigeninitiative und (4) körperliche Leistungsfähigkeit. Er entwickelt daraufhin seinen Ansatz der <i>Erlebnistherapie</i> als kurative Maßnahme, mit den Elementen Dienst am Nächsten, Projektlernen, Expeditionen zur Selbstbewährung und Erziehung zur Zähigkeit und körperliches Training (vgl. Heckmair/Michl 2004, 38f.; Fatke 1993, 37; Michl 2005, 11; u.a.).</p> <p>Er ist Gründer und bis zu seiner Verhaftung durch die Nazis Schulleiter in Salem. (1920-1933) Danach emigriert er nach Wales, GB, wo er 1941 die erste ‚Kurzschule‘ eröffnet (Senninger 2000, 9). Dort setzt er sein Konzept in mehrwöchigen Outdoor Programmen um, und die Kurzschulen,</p>
Kurt Hahn (1886 – 1974)	<p>derer schnell mehr werden, verbreiten sich über die Jahrzehnte weltweit zu den Outward Bound Schulen (vgl. Reiners 1995, 15). ‚Schule‘ ist dabei aber nicht im heutigen Sinne zu verstehen, sondern eher mit Schullandheimen zu vergleichen.</p> <p>Hahn übernimmt den Begriff „outward bound“ (~ „Leinen los!“) aus der Seemannssprache für seinen pädagogischen Ansatz (Senninger 2000, 9).</p> <p>Unter dem Namen Outward Bound ist inzwischen der weltweit größte Anbieterverbund erlebnispädagogischer Maßnahmen herangewachsen.</p>

Name (Zeitraum)	Ereignis bzw. Neuerung
Weitere Entwicklungen im 20. Jahrhundert	
1930	Waltraud Neubert prägt den Begriff ‚Erlebnispädagogik‘ (Neubert 1990, Ersterscheinung 1930).
1933 – 1945: National- sozialismus	Wertvolle erzieherische Elemente des erlebnispädagogischen Gedankenguts (z.B. Feste, Fahrten, Lager) werden für parteipolitische Zwecke missbraucht. Bestehende Bewegungen werden durch Organe der NSDAP (z.B. Hitler-Jugend, Bund Deutscher Mädel) vereinnahmt. Durch diese massive politische Manipulation wird die Erlebnispädagogik ihrer geisteswissenschaftlichen Grundlage beraubt. (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2000; Ziegenspeck 1990, 82).
1946 – Nach- kriegszeit	Regiern getreue Verantwortungsträger im Bildungsbereich verhindern eine neue pädagogische Aufbruchsstimmung (Ziegenspeck 1990, 82). Im zerstörten Deutschland sind zudem andere Probleme dringlicher als die Bildung. Das Wirtschaftswunder wirkt eher noch bestätigend für den Wert und Erfolg traditioneller Erziehungsziele (ibid.).
– ca. 1990: Kalter Krieg	Wirtschaftlicher Ergeiz und internationales Konkurrenzdenken zwischen Ost und West führen zu einer Leistungsmaximierung auch an Schulen und einer erneuten Verkopfung der Lehrinhalte und -methoden (vgl. Ziegenspeck 1990, 82).
seit ca. Mitte der 80er Jahre: <i>moderne</i> Erleb- nispädagogik	Die Erlebnispädagogik erscheint langsam wieder auf der pädagogischen Bildfläche. Aus dem defizitorientierten Therapiemodell hat sich ein ressourcenorientiertes pädagogisches Konzept entwickelt. Es entstehen vielfältige Erscheinungsformen, die offen sind für Veränderung und Verwebung mit anderen pädagogischen, therapeutischen und philosophischen Ansätzen (Reiners 2003, 12). Ziegenspeck (1992) prägt den Begriff der ‚modernen‘ Erlebnispädagogik (Fischer/Ziegenspeck 2000, 11).
seit ca. 1989: Aufbruch, Umbruch	Umweltverschmutzung und Globalisierung verstärken das allgemeine Bewusstsein für die Dringlichkeit eines verantwortlichen Umgangs mit Mensch und Natur und einer nachhaltigen Lebensführung.
Bedeutende zeitgenössische Autoren in Deutschland	Autoren und Forscher mit unterschiedlichen Schwerpunkten: Bernd Heckmair, Werner Michl, Jörg Ziegenspeck und Annette Reiners z.B. haben die aktuellen Grundlagenwerke zur Erlebnispädagogik verfasst.

21. Jahrhundert: EP boomt!	Erlebnispädagogik findet sich in allen möglichen Ländern, Einsatzbereichen und Ausformungen und wird in die verschiedensten Richtungen kreativ weiterentwickelt. Sicherheitsstandards gewinnen zunehmend an Relevanz und Aufmerksamkeit. Um vom hohen Prestige der modernen Erlebnispädagogik in der Bevölkerung zu profitieren, verwenden leider auch kommerzielle Anbietern diese Bezeichnung als Verkaufslabel für Produkte ohne pädagogisches Konzept und Ziel.
-------------------------------	---

Tab. 10. Entstehungsgeschichte der Erlebnispädagogik im Überblick

Die Kerngedanken der Erlebnispädagogik sind bei Weitem keine Entdeckung der jüngsten Zeit, sondern können wie man sieht bis in die Antike zurückverfolgt werden. Wer sich auf die Suche macht, wird in der Geschichte von Philosophie, Psychologie und Pädagogik vielerorts Wurzeln der Erlebnispädagogik finden. Besonders unter den Reformpädagogen gibt es zahllose mit entsprechendem Gedankengut – so viele sogar, dass es über diese *Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik* eine umfangreiche Schriftenreihe gibt (Ziegenspeck, Hrsg.).

Mit etwas Phantasie können ihre Ursprünge nahezu überall gefunden werden, sogar in der Tiefenpsychologie (Michl 1991) und den Romanen Karl Mays (Worm 1995)! An welcher Stelle man die Grenze ziehen möchte, muss letztlich jeder selbst entscheiden.

3.4. Ziele und Einsatzbereiche

Der oberste Grundsatz aller Didaktik (= die Lehre des Lehrens) muss lauten: *Am Anfang steht das Ziel!* Dies mag paradox klingen, aber wenn es um die Lernziele geht, macht es Sinn: Wer sich nicht darüber im Klaren ist, was er bei den Lernenden bewirken möchte, braucht gar nicht erst anzufangen aktiv zu werden.

Typische Lernziele erlebnispädagogischer Maßnahmen sind die Ausbildung bzw. Förderung verschiedener Kompetenzbereiche (König/König 2002, 178; Reiners 2003, 13; Dewald/Gram 1994; vgl. Tab. 11), wie sie bereits in Kapitel 2 untergliedert wurden. Vor allem die sozialen und personalen Kompetenzen stehen dabei im Vordergrund. Fachkompetenzen sind dagegen eher nur Mittel zum Zweck (z.B. Segeltechniken), damit die Aktivität durchgeführt werden kann (Feierabend 2000; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg; Hildmann 2008).

Die Beteiligten (Teilnehmer, Gruppenleiter/Lehrer/Begleiter, entsendende Institution, Trainer, Veranstalter, etc.) können sehr unterschiedliche bis gegensätzliche Ziele verfolgen (vgl. Abb. 8). Es ist wichtig, dies im Auge zu behalten, da ungeklärte Interessenskonflikte in einer Maßnahme stark kontraproduktiv wirken können. Auf institutioneller Ebene sollte daher im Voraus über die erhofften Lernziele gesprochen werden und die Motivation der Teilnehmer als Kernfaktor für den Erfolg aufgezeigt werden.

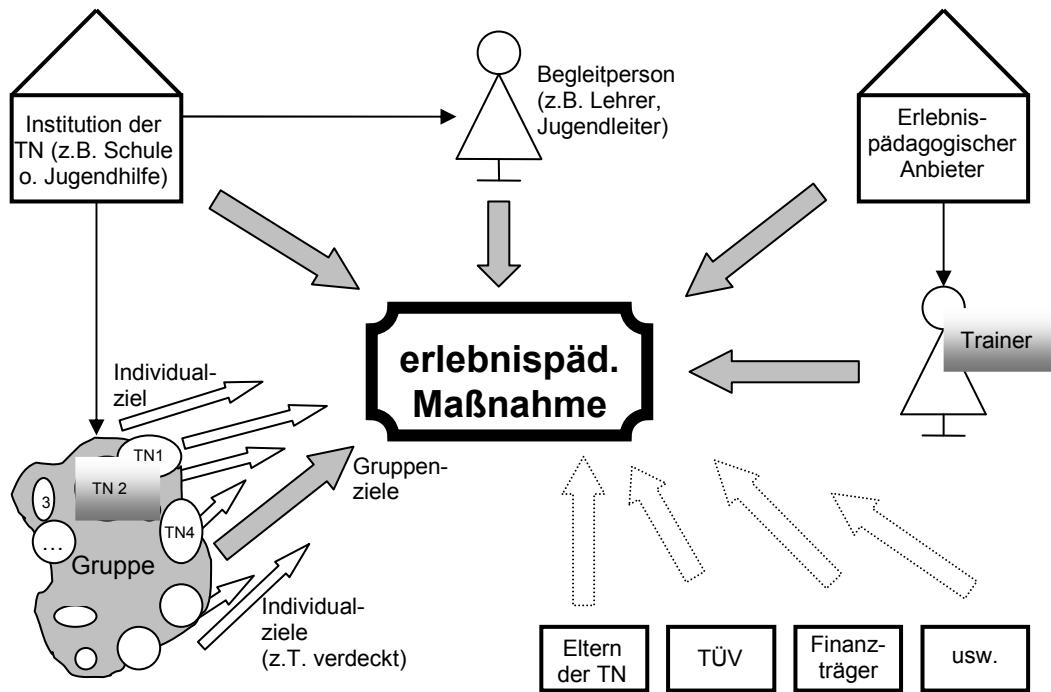


Abb 8: Aus individuellen Wünschen entstehen Ziele (TN = Teilnehmer)

Die Ziele und Wünsche der Gruppe sollten ebenfalls zu Beginn der Maßnahme erhoben werden. Zum Einen, um den Auftrag des Trainers zu definieren, und zum Anderen, um den Teilnehmern zu verdeutlichen, dass die Verantwortung für einen ‚Erfolg‘ der Maßnahme hauptsächlich bei ihnen liegt.

Selbstverständlich ergeben sich aus den unterschiedlichen Interessen und Zielen der am erlebnispädagogischen Prozess beteiligten Personen(gruppen) ebenso verschiedene Aufträge bzw. Verantwortungen für das Gelingen des Prozesses. Allerdings ist hier wiederum anzumerken, dass dieses ‚Gelingen‘ von den einzelnen Parteien unterschiedlich definiert werden kann und wird (z.B. deutlicher Lernerfolg, wenig Stress, Spaß, technisch einwandfreier Ablauf, u.a.) (CEP 2008b, 10).

Kompetenzbereiche					Einteilung u. Bezeichnung nach
Persönlichkeitskompetenz	Sozialkompetenz	Methoden- / Handlungskompetenz	Fachkompetenz	-	König / König 2002, 178
individuelle Persönlichkeitsmerkmale	soziale Kompetenzen	-	-	systemisch ökologisches Bewusstsein	Reiners 1995, 33; 2003, 13
affektiv-emotionale Lernziele	soziale Lernziele	-	Kognitive Lernziele	-	Fischer/Ziegen- speck 2000, 271, (am Bsp. eines Segelprojekts)
Beispiele:					
Eigeninitiative, Spontaneität, Kreativität, Selbstvertrauen	Hilfsbereitschaft, Konfliktbewältigung, Kompromissbereitschaft, Empathie	Moderationstechniken, Sicherungs-techniken (z.B. beim Klettern)	Umweltkunde, Navigation, Wetterkunde, seemännische Fertigkeiten	Verantwortung für, Wertschätzung von und Sachkenntnis über Naturräume	Schulung von Grob- und Feinmotorik (z.B. beim Segel setzen, Kanu fahren)

Tab. 11. Kompetenzbereiche als Ziele der Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogische Methoden und Konzepte finden heutzutage in verschiedensten Bildungsbereichen Anwendung. Die gängigsten davon sind

- Sozialpädagogik
- Erziehungshilfe
- Berufsvorbereitung und betriebliche Weiterbildung
- Team- und Organisationsentwicklung
- Sucht- und Gewaltprävention
- Umwelterziehung
- Schule
- Therapeutische Kontexte
- Incentives und
- Menschen mit Behinderung (siehe nachfolgendes Kapitel). (Heckmair/Michl 2004; CEP 2008b, 4).

Auch hier zeigt sich wieder, wie vielseitig Erlebnispädagogik als Ansatz ist, und natürlich lässt sich im Einzelfall bei Maßnahmen oder Konzepten streiten, in wie weit dies als Erlebnispädagogik oder eher etwas Angrenzendes zu sehen ist.

Ein paar Anmerkungen seien im Kontext der vorliegenden Arbeit zum Thema 'Erlebnispädagogik für Menschen mit Behinderung' ergänzt: Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich *emotionale und soziale Entwicklung* (vgl. Kap. 1) seien dabei ausgeklammert, da die Jugend- und Erziehungshilfe ohnehin eines der Hauptfelder für erlebnispädagogische Maßnahmen darstellt (Heckmair/Michl 2004, 123ff; vgl. z.B. auch Schenck 1991; Amesberger 1992). Für Menschen mit einer Körper-, Lern- oder geistigen Behinderung gibt es inzwischen ein ansehnliches Spektrum spezieller und integrativer Angebote (vgl. z.B. Deutscher Alpenverein). Ziele sind zumeist eine Steigerung des Selbstwertgefühls sowie positive Grunderfahrungen (Riehl 2004; Hinrichs 2004). Für gehörlose und schwerhörige Menschen gibt es dagegen nur private oder schulinterne Aktionen, wie die Autorin bei Workshops zu diesem Thema in Erfahrung brachte (Hildmann 2008a;c).

3.5. Medien und Methoden

Versierte Trainer verfügen über ein breites Repertoire an Medien bzw. Methoden (je nach Verständnis und Definition), die sie wie Werkzeuge an bestimmten Stellen ansetzen können, um bei den TN verschiedene Wirkungen und Lernprozesse zu erzeugen. Je nach Gruppenvoraussetzung, Rahmenbedingungen der Maßnahme (Zeit, Ort, Mittel, etc.) und angestrebten Lernzielen werden Übungen aus den einzelnen Kategorien ausgewählt und ggf. kombiniert. Dabei lässt sich folgende Einteilung vornehmen:

Natursportarten

Hierzu zählen alle Sportarten, die im Freien bzw. in und mit der Natur ausgeübt werden, wie z.B. wandern, klettern, Berg steigen, Kanu fahren, segeln, Trekking, Schneeschuhtouren, usw. Dabei ist zu beachten, dass die Sportart an sich noch nicht (unbedingt – s.u.) pädagogisch wirkt (Theorie- und Praxisbeispiele: Birzele/Hoffmann 2004, Kraus/Schwiersch 2005, Praxisfeld 2006).

Naturerfahrung

Hierunter fällt alles von Kim-Spielen mit Naturmaterialien über Land Art und naturpädagogische Exkursionen bis hin zu meditativen Wanderungen oder ‚Solos‘. Naturerfahrung mit unterschiedlichen Schwerpunkten bietet sich für nahezu alle Alters- und Zielgruppen an (Theorie- und Praxisbeispiele: Cornell 1991; Kalas 2004; Gühler/Lacher 2007; CEP 2009).

Kooperationsaufgaben

An eine Gruppe als Ganzes gestellte Aufgabe oder Herausforderungen, die nur durch Zusammenarbeit und gute Kommunikation untereinander bewältigt werden können (– Konflikte und Scheitern werden dabei allerdings ebenfalls für Erkenntnisse genutzt). Die Übungen dieser Kategorie sind inzwischen zahllos, mit breiter Auswahl für drinnen und draußen, für jede Gruppenstärke und mit großem oder kleinem Materialaufwand (Theorie- und Praxisbeispiele: Rohnke 1989; Rohnke/Butler 1995; Sonntag 2002; Reiners 2003; Gilsdorf/Kistner 2003).

Vertrauensübungen

Meist unter Verwendung von Augenbinden, um ein angewiesen sein auf andere zu erzeugen. Können als Partner- oder Gruppenübungen konzipiert sein und zur Förderung von Kommunikation, Empathie, Verantwortung, (Gruppen)Zusammenhalt oder zur Besinnung eingesetzt werden (Theorie- und Praxisbeispiele: Sonntag 2002; Reiners 2003; Gilsdorf/Kistner 2003).

City Bound

Kooperationsaufgaben oder angeleitete Individualmaßnahmen in gezielt städtischem Kontext. Genutzt werden dabei bauliche Gegebenheiten (Kanalisation, Häuser, Plätze, etc.) sowie unbekannte Menschen und Umgebungen. Natur spielt nur im speziellen urbanen Rahmen eine Rolle (Theorie- und Praxisbeispiele: Thompson/Rooney 1977; Gierer 1993; Hillebrandt/Nicolai 1993; Eichinger 1995; Deubzer/Feige 2004; Crowther 2005).

Selbstverständlich sind auch andere Unterteilungen möglich (z.B. Reiners 1995, 39ff.; Heckmair/Michl 2004, 173-221; Kölsch/Wagner 2004; Leibner 2005, 22) und Überlappungen der einzelnen Kategorien sind offensichtlich.

3.6. Wirkungsmodelle

Wirkungsmodelle entsprechen dem Konzept, das man der Ausarbeitung eines erlebnispädagogischen Programms zugrunde legt, damit für die Teilnehmer ein größtmöglicher Nutzwert erreicht werden kann. Im Laufe der Jahrzehnte haben sich verschiedene Modelle durchgesetzt bzw. z.T. gegenseitig abgelöst.

Diese Übersicht ist zusammengestellt aus mehreren Quellen, die auf den folgenden Seiten zur besseren Lesbarkeit abgekürzt werden. (siehe Tab. 12).

Die 'drei alten' Modelle sind die hier zuerst genannten, *The Mountains speak for themselves*, *Outward Bound Plus* und das *Metaphorische Modell*. Sie sind historisch gesehen tatsächlich die ältesten und die Klassiker, die auch heute noch am gebräuchlichsten sind. Die nachfolgenden Wirkungsmodelle sind diesen entsprungen

oder auf die ein oder andere Weise Modifikationen derselben. Die Einteilung und Bezeichnung der jüngeren Modelle unterscheidet sich je nach Literaturquelle.

Kürzel	Quelle	Einteilung
H/M	Heckmair/Michl 2004, 104-109.	Sechs Modelle
M/R/S	Michl/Reiners/Sandmann 2002, 64-71.	Sechs Modelle
K/W	Kölsch/Wagner 2004, 30-35.	Sechs Modelle
S	Senninger 2000, 10-13.	Fünf Modelle
W	Witte 2002, 68-78.	drei ‚alte‘ Modelle gegenüber der Sechsteilung von Priest
B/H	Birzele/Hoffmann 2004, 25-27.	drei ‚alte‘ + archetypisches Modell
K/K	König/König 2002, 62-68.	drei ‚alte‘ + drei Erweiterungen von Priest + ‚Mikrowelten heute‘
R	Reiners 1995, 59-85.	drei ‚alte‘ + Ergänzung der Archetypen im Rahmen des metaphorischen Modells

Tab. 12. Unterteilung von Wirkungsmodellen bei verschiedenen Autoren

The Mountains speak for themselves

Weitere Bezeichnungen: Handlungslernen pur (H/M; W), learning and doing (H/M; W), auf die Kraft der Erfahrung setzen (M/R/S), historisches Modell (B/H), das Erlebnis wirkt für sich (S).

Kernaspekte: Das Naturerlebnis erzeugt im Teilnehmer von alleine die gewünschten Lerneffekte. Eine Reflexion ist nicht erforderlich und findet allenfalls spontan unter den Teilnehmern statt: Die Berge sprechen für sich, man muss nicht mehr groß darüber palavern. Aufgaben des Trainers sind Organisation, Sicherheitsfragen und Vermittlung von Sport- und Sicherheitstechniken.

Kommentar oder Kritik: Bei den mehrwöchigen Kursen der Anfangszeit war die Chance auf existentielle Erlebnisse noch relativ groß, bei heutigen Kurzzeitangeboten kann man sich darauf nicht mehr verlassen. Die Übertragbarkeit der reinen Outdoor Erfahrungen auf den Alltag ist fraglich. Und eine Fokussierung auf spezielle Gruppen- oder Individualziele ist dabei nicht möglich.

Outward Bound Plus

Weitere Bezeichnungen: Erfahrung durch Reflexion (S), Handlungslernen durch Reflexion (H/M; W), learning through reflection (H/M; W), die Erfahrung reflektieren (M/R/S), klassisches erlebnispädagogisches Modell (B/H),.

Kernaspekte: Nach der Aktion findet eine Reflexion statt. Der Trainer unterstützt dabei die Teilnehmer darin, für sie wertvolle Erkenntnisse aus ihren Erfahrungen zu ziehen. Das Erlebnis wird (erst) durch die Reflexion nachhaltig und für den Teilnehmer nutzbar. Das ‚Plus‘ steht für die angehängte Reflexionsphase.

Kommentar oder Kritik: Diese Vorgehensweise erfordert von den Trainern entsprechende Kompetenzen in Moderation und Gesprächsführung.

Metaphorisches Modell (nach Stephen Bacon 1983)

Weitere Bezeichnungen: Metaphorisches Handlungslernen (B/H; H/M; K/K; W), metaphorische Erlebnispädagogik (S), reinforcement in reflection (H/M; W), die Erfahrung in eine Metapher kleiden (M/R/S).

Kernaspekte: Der Gruppe werden Aufgaben präsentiert, die isomorph (strukturgleich) zu ihrer Lebenssituation sind. Diese Isomorphie wird u.U. bereits vor Beginn der Übung aufgezeigt, damit eine Verhaltensänderung unmittelbar in der Aktion stattfinden kann (statt erst in der Analyse danach). Das Programm ist damit optimal auf die Ziele und Bedürfnisse der Gruppe abgestimmt. Die Aktivitäten werden als Metaphern angeboten und begleitet. Dadurch sollen verschiedene, auch unterbewusste Ebenen angesprochen werden.

Kommentar oder Kritik: Es müssen passende Metaphern für jede Gruppe konstruiert werden. Der Trainer braucht viel Vor- und Insiderwissen über die Gruppe. Hilfreich sind zudem Kompetenzen in Tiefenpsychologie und Psychodrama (Senninger 2000,12).

Kommentiertes Handlungslernen

Weitere Bezeichnungen: kommentiertes Handlungslernen (H/M; W), Learning by telling (H/M; W), Die Erfahrung kommentieren (M/R/S), Vordefinierte Erlebnisse (S).

Kernaspekte: Nach der Aktion fasst der Trainer die Lernziele zusammen und erklärt den Teilnehmern, wie sie diese in den Alltag übertragen können.

Kommentar oder Kritik: keine echte Reflexion. Teilnehmer schöpfen Erkenntnisse nicht aus sich heraus, sondern werden bevormundet (im Sinne von „Ihr habt jetzt dies und das gelernt“). Der Trainer kann als ‚Besserwisser‘ erscheinen, was die Beziehung zwischen ihm und der Gruppe stören kann. Widerstände können entstehen und die aufgezwungenen Lernerfahrungen nicht mit den authentischen übereinstimmen.

Frontloading

Weitere Bezeichnungen: Direktives Handlungslernen (H/M; K/K), direktes Handlungslernen (W), antizipierte Erlebnisse / Lernerfahrung (S), der Erfahrung eine Vorgeschichte geben (M/R/S), direction with reflection (H/M; W).

Kernaspekte: Struktur: Vorbereitung – Aktion – Nachbereitung.

Vorbereitungsphase: Mögliche Lernziele werden bereits vor der Aktion erarbeitet. Mit Hilfe gezielter Fragen wird das Erlebnis antizipiert und ausgewählte Entwicklungsfelder fokussiert. Es werden Meinungen und Einstellungen erfragt in Bezug auf bisherige Lernerfahrungen, potenzielle Lernziele dieser Übung, Bedeutung der Lernziele für die Teilnehmer und deren Alltag, sowie mögliche hilfreiche und kontraproduktive Verhaltensweisen. Ziel ist die Steigerung der Lernerwartung und ein Abgleichen der Ziele und Bedürfnisse innerhalb der Gruppe.

Nachbereitungsphase: kurze Reflexionssequenz, in der die eingangs gesammelten Ideen überprüft werden. Ziel ist die Bestätigung der Ergebnisse und ein erster Transfer in den Alltag.

Kommentar oder Kritik: Der Ansatz fordert vom Trainer entsprechende Kompetenzen in Moderation und Gesprächsführung sowie ein fundiertes Wissen über und Umgang mit der Gruppendynamik.

Indirekt metaphorisches Handlungslernen

Weitere Bezeichnungen: Indirektes metaphorisches Handlungslernen (K/K), redirection before reflection (H/M; W), die Erfahrung indirekt fokussieren (M/R/S).

Kernaspekte: Diese Modell wird eher selten angewandt, z.B. bei Gruppen, in denen hartnäckig problematische Verhaltensweisen auftreten, die sich durch die anderen Modelle nicht beheben ließen. Der Trainer erklärt die Übung und beschreibt, wie sich das ‚problematische‘ Verhalten darin äußern könnte. Er deutet auch konstruktive Alternativen an. Gewinn für die Gruppe: Tritt das Verhalten erneut auf, kann es danach gezielter reflektiert werden, tritt es nicht (mehr) auf, hat die Gruppe ihr(e) Verhaltensmuster erfolgreich durchbrochen und Alternativen umgesetzt.

Kommentar oder Kritik: Es erfordert vom Trainer viel Insiderwissen über die Gruppe. Außerdem sollte er auch über therapeutische Kompetenzen verfügen.

Archetypisches Lernen

Weitere Bezeichnungen: keine. Dieser Ansatz ist nur bei Birzle/Hoffmann (2004, 27) als eigenständiges Modell aufgeführt.

Kernaspekte: Es wird mit den *Archetypen* von C. G. Jung gearbeitet: Demnach gibt es Plätze, Situationen und Bilder, die im ‚kollektiven Unterbewusstsein‘ aller Menschen gespeichert sind. Treten in einer Lernsituation solche archetypischen Bilder auf, werden tief greifende (Lern-) Prozesse ausgelöst. Rituale werden ebenso eingesetzt. Dieser Ansatz wird zum Teil als Erweiterung des metaphorischen Modells gesehen (z.B. Reiners 1995).

Kommentar oder Kritik: Die Trainer müssen entsprechende theoretische Grundlagen beherrschen und sie in der Praxis umsetzen können.

„Mikrowelten“ heute

Weitere Bezeichnungen: keine. Nach P. Senge (1997. Autor von ‚Die fünfte Disziplin‘). Dieser Ansatz ist nur bei König/König (2002, 66f.) als eigenständiges Modell aufgeführt.

Kernaspekte: die Teilnehmer schaffen im Rahmen einer Übung eine ‚Mikrowelt‘, die für sie zu einem intensiven Lernraum wird. Mikrowelten kennzeichnen sich durch eine Verdichtung von Zeit und Raum, so dass Auswirkungen von Handlungen umfassend erfahren werden können. Mikrowelten können auf natürliche Weise entstehen oder entsprechend den Bedürfnissen einer Gruppe gezielt konstruiert werden. Ziel ist es, dem Arbeitsalltag der Teilnehmer nahe zu kommen.

Kommentar oder Kritik: keine.

Natürlich sind Überlappungen und Kombinationen dieser Reinformen in der Praxis zu finden und sicher auch sinnvoll. Für welches Modell man sich bei der Planung und Durchführung einer Maßnahme entscheidet, hängt von verschiedenen Faktoren ab:

- Voraussetzungen der Teilnehmergruppe
- Zielsetzung
- Fähigkeiten der Teilnehmer
- Einschätzung der aktuellen Gruppensituation
- Umgebung/Äußere Einflüsse (vgl. Michl/Reiners/Sandmann 2002, 65).
- Kompetenzen der Trainer

Da diese Faktoren allerdings dynamisch sind, kann es sogar indiziert sein, im Laufe einer Aktion oder Maßnahme das Modell zu wechseln (z.B. ein Frontloading einbauen, eine Reflexion zu minimieren o. gar wegzulassen, etc.)

3.7. Transfer

Transfer bezeichnet die Übertragung des in einer erlebnispädagogischen Übung Gelernten in den Alltag bzw. in alternative Kontexte (vgl. Reiners 1995, 59; Witte 2002, 79f.; u.a.). Auf dieser Leistung beruht die Legitimation der gesamten Erlebnispädagogik, nämlich dass sie eine nachhaltige Wirkung erzielt. Ansonsten wären es lediglich ‚Spiele‘ für das Hier und Jetzt (vgl. Witte 2002, 82; Niebler 2004, 150). Dabei gibt es allerdings einiges zu beachten:

Transfer ist nicht gleich Reflexion!

Die Möglichkeit des Transfers hängt mit der Reflexion einer Übung zusammen, geht aber deutlich darüber hinaus. Eine effektive Reflexionsphase ist lediglich die Grundlage für den Transfer, da sie das Erfahrene zeitnah und (meist) noch im emotionalen Bewegtheitszustand für eine kognitive (Weiter-)Verarbeitung aufbereitet. Allerdings gehen natürlich auch die Wirkungsmodelle, die nicht prinzipiell mit Reflexionsphasen arbeiten, davon aus, dass ein Transfer erfolgt (vgl. Tab. 13).

Ob eine Übertragung in alternative Kontexte gelingt, lässt sich nicht von vorne herein garantieren und auch nur begrenzt kontrollieren, da das Transferereignis außerhalb der zeitlichen und räumlichen Grenzen des erlebnispädagogischen Programms stattfindet. Trainer und Veranstalter einer Maßnahme können lediglich den Boden dafür schaffen, indem sie möglichst viele und konstruktive Impulse erzeugen, an die die Teilnehmer zur Umsetzung selbstständig anknüpfen können (Lakemann 2005, 176). Auf diese Weise wird zumindest die Transferwahrscheinlichkeit erhöht.

Großer (2000, 55f.) nennt folgende Prinzipien, die einen Transfer ermöglichen und unterstützen sollen:

- zwischen Zielen der Teilnehmer und Trainingsinhalt einen Zusammenhang schaffen.
- das Neue sollte von möglichst hoher Anwendbarkeit sein.
- Feedback über Resultate holen und geben.
- Lerninhalte als solche transparent machen.
- Konflikte zwischen alten und neuen Verhaltensweisen, Einstellungen oder Gewohnheiten aufzeigen und konstruktiv zu klären helfen.
- Transferhilfen bereits fest mit ins Veranstaltungsprogramm einplanen.
- die Notwendigkeit zur Veränderung deutlich machen. Weshalb muss jetzt, hier und heute damit begonnen werden?
- Aufzeigen, wie jeder einzelne betroffen und eigenverantwortlich für das Erreichen einer Veränderung und ihrer Nachhaltigkeit ist.

Modell	wie läuft der Transfer ab?
The Mountains...	autonom und ungeplant, Teilnehmer transferieren ‚intuitiv‘ ohne Reflexion
Outward Bound Plus	durch Reflexion (verbal, gestalterisch,...) nach der Aktivität.
Metaphorisches Modell	autonom während Aktionsphase, aber gezielt angebahnt durch die Auswahl isomorpher Aktivitäten; ggf. unterstützt durch Reflexionsimpulse
kommentiertes Handlungslernen	Teilnehmer verarbeiten (rein kognitiv) die verbalen Rückmeldungen des Trainers
Frontloading	während und nach der Aktion, durch verbal-kognitive Impulse aus dem <i>Frontload</i> (vorgeschobenen Impuls).
indirekt metaphorisches Lernen	durch Reflexion nach der Aktivität, aber unterstützt durch Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das Lernziel vor der Aktivität.
archetypisches Lernen	über unterbewusste, tiefgreifende Prozesse, die durch die Archetypen aktiviert werden
Mikrowelten heute	keine Angabe

Tab. 13. Transfer in den einzelnen Wirkungsmodellen

Transfertypen

Gass (1995a; Priest/Gass 1999) unterscheidet für den erlebnispädagogischen Kontext drei Arten des Transfers:

(Fach-)Spezifischer Transfer

Erlerte Verhaltensweisen und spezifische Kenntnisse werden in sehr ähnlicher Weise bei einer neuen Aufgabe angewendet. Der Lernprozess wird dadurch erleichtert und/oder beschleunigt. Beispiel: Klettern in der Halle → Klettern am Fels

Fachübergreifender / Unspezifischer Transfer

Statt konkreter Fertigkeiten werden hier allgemeine Verhaltens- oder andere Prinzipien erlernt, die auf verschiedene andere Situationen übertragen werden. Der Abstand zwischen Lernumfeld und Anwendungsgebiet ist relativ groß, der Transfer dadurch erschwert. Beispiel: Erfolg beim Marathonlauf → Durchhaltevermögen am Arbeitsplatz

Metaphorischer Transfer

Die Diskrepanz zwischen erlebnispädagogischer Lernsituation und Alltag soll durch an die Teilnehmer angepasste Metaphern verkleinert werden. Hundertprozentig schließen lässt sich diese Kluft nicht – sonst wären die Situationen gleich, nicht isomorph – aber je intensiver o. vielschichtiger die Isomorphie, umso wahrscheinlicher ist, dass eine Übertragung des Gelernten gelingt. Der eigentliche Transfer findet bereits während der Übung statt, zur Unterstützung können allerdings auch Reflexionsimpulse eingesetzt bzw. angeschlossen werden. Beispiel: Angewiesen sein auf eine Seilschaft beim Gletscherwandern → angewiesen sein auf Kollegen im Arbeitsteam
(vgl. auch Witte 2002, 80-86)

Transferhindernisse

Transferhindernisse sind Faktoren, die die Wirksamkeit eines erlebnispädagogischen Projekts gefährden (vgl. Witte 2002, 86-89):

Insellage des Projekts

Der Alltag ist i.d.R. viel komplexer als die Übungen und Aktivitäten, in denen von alltäglichen Stress- und Störfaktoren nichts zu spüren ist (Ausnahme: diese werden in Form metaphorischer Elemente gezielt eingebaut). Ein Transfer des Lernzuwachses von einer Übung auf die nächste ist daher für die Teilnehmer oft leistbar, deren Alltagsleben ist jedoch für eine Transferleistung zu weit entfernt. Bei Schülern kommt hinzu, dass in einer Abenteueraktion die Motivation viel höher ist, sich z.B. solidarisch zu verhalten, als im Schulalltag.

kurze Programmdauer

Die Dauer der Maßnahmen reicht selten aus für eine stabile Integration der Verhaltens- und Einstellungsänderungen in die Persönlichkeit der Teilnehmer. Es sind verschiedene vergleichbare Übungen nacheinander erforderlich, um neue Verhaltensweisen zu erproben, einzuüben und festigen zu können – und selbst dann fehlt noch der Sprung in den Alltagskontext!

mangelnde Lernmotivation

In den meisten Köpfen Erwachsener herrscht das Bewusstsein, man müsse Arbeit bzw. Schule klar von Freizeit trennen. Durch die in der Erlebnispädagogik verwendeten Methoden und – bisweilen exotischen – Handlungsräume haben die Aktionen einen starken Freizeitcharakter. Das Aufzeigen von Beziehungen zwischen den Aktivitäten und dem Alltag durch Metaphern oder den Trainer kann daher Gewohnheitskonflikte in den Köpfen der Teilnehmer sowie Widerstände, z.B. gegen Reflexionsansätze, erzeugen. Diese werden als Störungen empfunden, entsprechend dem Gedanken „das hier ist Freizeit, und ich will Spaß haben und kein Gequatsche über meine Arbeit!“

Re-Anpassung in den Alltag

Diese Faktoren führen zu einer – meist resignativen – Re-Anpassung im Alltag, die sich in folgende Phasen gliedern lässt (ähnlich bei Witte 2002, 87f. mit Verweis auf Coulson 1970):

1. Phase: Euphorie

Voller Begeisterung wird versucht, Erfahrungen aus dem Kurs unkritisch in den Alltag übertragen. Die gezeigten Veränderungen werden allerdings vom Umfeld nicht so akzeptiert und gefördert wie in der erlebnispädagogischen Veranstaltung.

2. Phase: Krise

Die Teilnehmer sind unzufrieden mit der Diskrepanz zwischen Ist- und Wunschzustand und entwickeln ein Bewusstsein von „solch positive Erfahrungen sind nur in eingeschworenen Gruppen und Settings mit ‚Internatscharakter‘ möglich!“ es folgt nach und nach Resignation und ein Rückfall in alte Verhaltensweisen. Man bezeichnet dies auch als *Back-Home-Frustration* (König/König 2002, 157 und 170). Für die meisten ist dies das Ende des Transfers: Er versickert im Sand und positive Erfahrungen aus dem Kurs werden zu einer Art Urlaubserinnerungen. Nur wenige Teilnehmer schaffen es aus eigener Kraft in die dritte Phase.

3. Phase: Aufbruch

Die Krise wird überwunden, und eine aktive Suche nach Wegen und Möglichkeiten beginnt, um die Erfahrungen und zumindest Teile des in der Maßnahme Gelernten in den Alltag zu übertragen. An dieser Stelle sollten Follow-up-Maßnahmen ansetzen, damit möglichst viele Teilnehmer weit in diese Phase hinein kommen.

Einen Transfer zu erreichen liegt stark in der Eigenverantwortung jedes einzelnen Teilnehmers. Und es ist empfehlenswert für den Pädagogen, dies zu Beginn des Programms transparent zu machen. Zudem erfordert die Umsetzung im Alltag von den Teilnehmern viel Eigeninitiative, Kraft und Durchhaltevermögen. Der Trainer steht den Teilnehmern im Normalfall nach Beendigung der Maßnahme nicht mehr zur Verfügung. Er kann aber verschiedene Maßnahmen initiieren und anleiten, um die Wahrscheinlichkeit für eine erfolgreiche und nachhaltige Transferleistung zu erhöhen.

3.8. Anforderungen an den Erlebnispädagogen

Wollen Lehrkräfte selbst solche Aktivitäten durchführen, brauchen sie zunächst zusätzliche Qualifikationen und zur rechtlichen Absicherung meist dokumentierte Aus- und Fortbildungen in den entsprechenden – meist natursportlichen – Handlungsfeldern.

Ein Schein zum Fachübungsleiter Klettern verwandelt einen Trainer nicht automatisch auch in einen Erlebnispädagogen, und auch die bereits absolvierte pädagogische Ausbildung zur Lehrkraft lässt oft die zentralen Faktoren/Kernpunkte eines echten Erlebnispädagogen außer Acht.

Da Titel wie *Erlebnispädagoge*, *Outdoor Trainer* oder *erlebnispädagogischer Kompetenztrainer* nicht rechtlich geschützt sind, kann sich im Prinzip jeder Beliebige unter einer solchen Bezeichnung vermarkten. Durch die hohe Anbieterdichte und den inzwischen umfassenden Markt an Aus- und Weiterbildungen im erlebnispädagogischen Bereich haben sich aber mittlerweile auch hohe Ansprüche an erlebnispädagogische Maßnahmen und die dafür verantwortlichen Trainer durchgesetzt. Dabei handelt es sich um Anforderungen ganz verschiedener Dimensionen:

Anforderung	Beispiele
methodisch-didaktisch	Programmkonzipierung, Methodenvielfalt, Moderationstechniken
psychosozial	kommunikative Kompetenzen, emotionale Begleitung/Betreuung der Teilnehmer, Stressmanagement
technisch / fachlich	fachkundiger Einsatz u. Wartung des Materials, (Sport-)Techniken
rechtlich	Aufsichts-, Haftungspflicht, Einhaltung von Sicherheitsstandards (Siebert 2003)
Sicherheits- und Notfallmanagement	Präventionsmaßnahmen, Erste-Hilfe-Kompetenzen, Ruhe und Leitungsfunktion bewahren
Persönlichkeit	Menschenbild, handlungsleitende Ethik

Tab. 14. Profil der Anforderungen an Erlebnispädagogen

Üblicherweise werden diese in die drei Bereiche *Hard Skills*, *Soft Skills* und *Meta Skills* eingeteilt (Zusammenstellung aus König/König 2002, 72f.; Reiners 1995, 94-97; Reiners 2003, 46ff.; Reiners 1993):

Hard Skills

Bezeichnet technisch-instrumentelle Fertigkeiten wie Kenntnisse von Umweltfaktoren (Wetter, etc.), natursportliche Kompetenz, Beherrschung von Sicherheitsstandards, Erkennen von Gefahrenpotenzialen, Wissen um ökologische Zusammenhänge und Erste Hilfe Wissen.

Soft Skills

Umfasst Aspekte (sozial-)pädagogischer und psychologischer Kompetenz. Z.B. kommunikative Kompetenz, Kenntnis von Gruppenprozessen, Kommunikation und Interaktionsmustern, didaktisches Wissen, Organisationstalent, Führungskompetenzen, Moderations- und Motivationstechniken.

Meta Skills

Sie werden von König und König (2002, 73) allgemein als "Persönlichkeit" bezeichnet und verbinden Hard- und Soft Skills. Beispiele sind ein positives Menschenbild, die Bereitschaft zur Selbstreflexion und Weiterentwicklung, eine Offenheit für Neues, Vorurteilsfreiheit, der konstruktive Umgang mit eigenem Stress, eine kompetente Begleitung von Teilnehmern in Stresssituationen, Empathie, Geduld, Kritik- und Konfliktfähigkeit.

Eine klare Abgrenzung der Kompetenzbereiche ist nicht immer möglich, und in der Literatur sind z.T. auch Unterschiede in der Zuordnung einzelner Skills festzustellen (z.B. Organisationstalent als Soft Skill bzw. Persönlichkeitsaspekt / Meta Skill).

Alle Skills auf höchstem Niveau und ständig aktuellem Stand zu beherrschen ist faktisch unmöglich, besonders bei jungen Trainern. Der professionelle und verantwortungsvolle (Selbst-) Anspruch sollte jedoch sein, sich kontinuierlich fortzubilden und neue Bereiche (methodisch, fachsportlich, psychodynamisch,...) zu erschließen oder zumindest das bereits Beherrschte immer wieder zu hinterfragen und auf den neuesten Stand zu bringen.

Außerdem spricht nichts dagegen, Arbeitsteams aus Trainern mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen zu bilden und sich den individuellen Stärken entsprechend die geforderten Rollen und Aufgaben zu verteilen. Forschungsergebnisse zeigen sogar, dass solche Konstellationen für die Trainer wie auch Teilnehmer besonders nützliche Synergieeffekte erzeugen (vgl. König/König 2002, 75).

3.9. Abgrenzung zu anderen Ansätzen

Wie zu Beginn dieses Kapitels deutlich wurde, fällt es selbst den Experten und 'alten Hasen' schwer, eine klare Definition von Erlebnispädagogik zu formulieren. Zu vielfältig und unterschiedlich sind ihre Ausformungen und Methoden (vgl. Kap. 3.5.). Denn Erlebnispädagogik ist sehr integrativ und offen: Integrativ für Ideen und Methoden aus anderen pädagogischen oder therapeutischen Ansätzen und offen für situations- und zielgruppenorientierte Abwandlungen und Veränderungen (vgl. Muff 2001, 28; Feierabend 2000, 23). Auch verwenden zunehmend themenbezogene Bildungsbereiche wie z.B. die Umwelt- oder Ökopädagogik erlebnispädagogische Methoden und Elemente. eine scharfe Abgrenzung zu anderen Handlungsbereichen lässt sich daher nicht immer ziehen. Auch in der Standardliteratur über Erlebnis-

pädagogik konnte eine derartige Abgrenzung bei der vorbereitenden Recherche nicht gefunden werden. Im Gegenteil, die Personen und Tätigkeitsfelder, die in der Literatur mit Erlebnispädagogik assoziiert werden, sind extrem breit gestreut: So gibt es z.B. ein Werk, dass diskutiert, inwiefern der Autor Karl May ein "Wegbereiter der Erlebnispädagogik" ist (siehe gleichnamiges Themenheft der Reihe *moderne Wegbereiter der Erlebnispädagogik* in der Edition Erlebnispädagogik, Lüneburg) und ein anderes, das selbst musikalische Früherziehung als Element oder Form des erlebnispädagogischen Ansatz sieht (Küntzel-Hansen 1990). Obwohl man beide Positionen mit überzeugenden Argumenten stützen kann, zeigen sie wie schwammig das Feld ist.

Dennoch wird hier der Versuch einer Abgrenzung vorgenommen. Aufgrund der mangelnden Vorlagen dazu, berufen sich die Argumente überwiegend auf Überlegungen der Autorin und fachliche Diskussionen mit Kollegen. Dies gilt wo immer keine Quellenangaben beigefügt sind.

Der Begriff 'Ansätze' wird hier nur in Ermangelung eines treffenderen Überbegriffs verwendet. Es handelt sich bei den vorgestellten nicht einmal zwingend um *pädagogische Konzepte*, wie im Folgenden schnell sichtbar wird. Und die Liste der potenziellen Nachbargebiete lässt sich sicher noch fortsetzen. Hier wurden nur solche ausgewählt, die als vordergründig nahe liegend erschienen.

Natursportarten, Adventure Parcs, Incentives

Leider wird die momentane Popularität der Erlebnispädagogik von Event-Anbietern hemmungslos missbraucht, um alle möglichen natursportlichen Aktivitäten zu vermarkten. Dies verwischt nicht nur die Grenzen im Verständnis der unwissenden Laienbevölkerung, sondern fügt dem Ruf der Erlebnispädagogik bisweilen auch erheblichen Schaden zu (z.B. durch Unfälle an Abenteuerparcours ohne jegliche pädagogische oder sicherheitstechnische Begleitung)! Dabei unterscheiden sich diese beiden Handlungsbereiche in einer ganz gravierenden Voraussetzung: deren Ziele.

Durch Natursportarten verfolgte Ziele sind i.A. Gesundheitsförderung, körperliche Fitness, Naturerfahrung, Spaß, u.ä. Wenn die Teilnehmer dadurch in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden oder soziale Verhaltensweisen erlernen, sind das sozusagen 'erfreuliche Nebeneffekte' (CEP 2008b, 3). Ziele von Erlebnispädagogik dagegen sind in erster Linie pädagogische Ziele – daher der Name! Die Nähe zur Natur oder körperliche Fitness sind hier eher von sekundärer Bedeutung.

Natürlich lässt sich nun argumentieren, dass eine Persönlichkeitsbildung Wirkung von Sport hinreichend erwiesen ist, und sich – besonders bei Teamsportarten – positiv auf das Sozialverhalten auswirkt. Allerdings assoziieren die wenigsten Menschen mit dem Begriff Erlebnispädagogik gängige Teamsportarten wie Fußball oder Volleyball sondern eher Individualsportarten wie Klettern oder Wildwasserkajak! Auch die zunehmend verbreiteten Adventure- oder Kletterparks profitieren vom guten Image der Erlebnispädagogik. Ziele sind hier allerdings Spaß und Austoben – bzw. aus Sicht der Veranstalter kommerzieller Gewinn – und ein pädagogisches Arbeiten, Reflektieren o.ä. lässt der Betreuungsschlüssel von viel zu wenigen Trainern pro Teilnehmer meist auch gar nicht zu.

All das Gesagte trifft auch für so genannte *Incentive* Veranstaltungen zu, wie sie in Firmenkreisen momentan gerne zur Motivationsförderung der Mitarbeiter eingesetzt werden.

Psychomotorik und Motopädagogik

Der Begriff 'Psychomotorik' stammt aus der Neurologie und bezeichnete erstmals in den 50er Jahren eine im eigentlichen Sinne therapeutische Bewegungsförderung, die später als 'Motopädagogik' auch eine pädagogische Ausrichtung erhielt (Meeth 1995). Ihr geht es in erster Linie um die Wahrnehmung des eigenen Körpers in spielerischem Verhalten mit vielfältigen Körperbewegungen sowie einer Förderung der psychischen Befindlichkeit durch positive Bewegungserfahrung (ibid.). Auf den Punkt gebracht versteht man unter Psychomotorik "das ganzheitliche Zusammenspiel von Körper, Psyche und Bewegung" (Haas 2009, o.S.). Die Motopädagogik nutzt diesen Zusammenhang für Lernprozesse und will durch den natürlichen Bewegungsdrang von Kindern und Jugendlichen deren ganzheitliche Entwicklung fördern (Dt. Akademie für Psychomotorik 2009, o.S.).

Ziele, die auch im Kanon der Erlebnispädagogik gefunden werden, sind:

- stärken von Selbstständigkeit und Selbstvertrauen
- eigene Stärken und Schwächen kennen lernen, reflektieren und lernen, damit umzugehen
- ganzheitliche Entwicklungsförderung (Haas 2009, o.S.).

Auch die Psychomotorik grenzt sich ausdrücklich vom herkömmlichen Sport ab, aber aus anderen Gründen als die Erlebnispädagogik: Der Sport verfolgt und trainiert "vorgegebene Bewegungsabläufe" (Dt. Akademie für Psychomotorik 2009, o.S.), während es in der Psychomotorik um die "Eigentätigkeit des Individuums" und sein "selbsttätiges Handeln" (ibid.) geht. Diese Erfahrungen werden durch gezielte Spiel- und Bewegungsangebote gefördert, bei denen die Freiwilligkeit und Eigentätigkeit zentrale Elemente sind. Auch in diesen letzten beiden Punkten ist also eine Übereinstimmung mit der Erlebnispädagogik zu finden.

Die Psychomotorik fördert besonders basale Bewegungsabläufe und die dadurch erzeugte Körperwahrnehmung, z.B. schaukeln, rollen, drehen. Die dafür eingesetzten und z.T. speziell entworfenen Kleingeräte (z.B. Wackel- und Rollbretter) werden gerne auch für erlebnispädagogische Angebote wie z.B. Bewegungslandschaften eingesetzt (vgl. Schraag/Durlach/Mann 2004; Scholz 2005). Obwohl Erlebnispädagogik Elemente aus der Psychomotorik integriert, geht sie weit darüber hinaus, da sie gemäß dem Grundsatz 'Kopf, Herz und Hand', die Übungen z.B. als Problemlöseaufgaben verpackt und Lerneffekte nicht nur über Bewegung und Körpererfahrung, sondern auch durch Kooperation, strategisches Handeln und Reflexionseinheiten erzeugt.

Spieldädagogik

Diese ist ein Teilgebiet der Pädagogik, das sich einerseits mit dem Einsatz spielerischer Mittel zum Erreichen pädagogischer Ziele und andererseits mit der Anleitung zum Spielen selbst beschäftigt (Meyers Lexikon Redaktion 2009a, o.S.). Zu den vielen Spielarten, die dabei Anwendung finden, gehören Ballspiele, Ratespiele, Bewegungsspiele, Regelspiele, Brettspiele, Rollenspiele, darstellende Spiele, Fangspiele, New Games, Fallschirmspiele, Klatschspiele, Stationsspiele, Kreisspiele, u.v.a.m. (Fachakademie für Heilpädagogik Regensburg 2009, o.S.). In der Erlebnispädagogik werden zwar einzelne Spiele dieser Kategorien eingesetzt, allerdings entweder als lockerer Einstieg in eine Sequenz (sog. *Warm-ups / Energizer*) mit nur geringen pädagogischen Zielen, oder in Form von

Kooperationsübungen. Und keine der genannten Spielarten fällt per se in das Repertoire der Erlebnispädagogik.

Authentisch spielerische Handlungen zeichnen sich durch folgende (drei) Merkmale aus (Heimlich 2001, 28ff.; Hildmann 2008b, 46): (1) *Intrinsische Motivation*: Spieltätigkeiten werden aus eigenem Antrieb aufgenommen, entstehen i.d.R. spontan und verfolgen keinen unmittelbaren Zweck. (2) *Phantasie*: Es entstehen Phantasieszenarien, in denen die Regeln der Realität aufgehoben sind (z.B. Superkräfte, Unsichtbarkeit). Zudem blenden die Spielenden mitunter ihre Umgebung und ihr Zeitempfinden völlig aus. Und (3) *Selbstkontrolle*: Die Spieler bestimmen die Entwicklung der Handlung, sie lassen die Szenarien entstehen und füllen sie mit Leben. Sie sind die Protagonisten, die im Spiel selbstbestimmt handeln dürfen.

Alle drei Merkmale sind in erlebnispädagogischen Übungen durchaus auch von Bedeutung, allerdings nicht in diesem konstituierenden Maß wie in der Spielpädagogik.

Heimlich (2001) spricht jedem Spiel emotionale, soziale, kognitive und sensumotorische Aspekte zu, die über den pädagogischen Einsatz entsprechend ausgewählter Spiele gezielt gefördert werden können. Dieser Gedanke kann von Erlebnispädagogen unterstützt werden, allerdings wiederum nicht auf Spiele begrenzt, sondern auf verschiedene erlebnispädagogische Aktivitäten bezogen. Gleichzeitig muss man allerdings einräumen, dass viele erlebnispädagogischen Übungen nach den Kriterien von Heimlich (2001, 28ff. s.o.) auch als Spiele bezeichnet werden könnten. Dass sie dies zumeist nicht werden, liegt lediglich daran, dass der Begriff *Übungen* seriöser klingt und *spielen* bei Jugendlichen und Erwachsenen schnell als kindisch angesehen wird (vgl. Hildmann 2008b, 46).

In der Erlebnispädagogik werden also *auch* Spiele verwendet, die in der Spielpädagogik oder -therapie eingesetzt werden, wie z.B. die *New Games* (Meyers Lexikon Redaktion 2009a, o.S.). Darüber hinaus finden aber noch viele andere Handlungsformen Anwendung, die nicht als Spiel bezeichnet werden können, wie z.B. naturpädagogische oder -sportliche Aktivitäten.

Natur-, Umwelt- und Ökopädagogik

Diese drei Handlungsbereiche sind sehr artverwandt, und stellen laut Hauernherm (2009, o.S.) "verschiedene Schwerpunkte eines gemeinsamen Ansatzes" dar, dessen Ziel es ist bei den Menschen über unmittelbare Naturerfahrungen eine emotionale Bindung und Wertschätzung der Natur zu erzeugen, die zum intrinsischen Wunsch führen soll, Natur und Umwelt zu schützen (ibid.). Die Weiterentwicklung dieses Ansatzes führte zur *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE), die auf dem Hintergrund der Agenda 21 entstanden ist und in der Bundespolitik verankert ist. Neben ökologischen werden hier allerdings auch soziale Ziele, wie eine verantwortungsvolle Globalisierung verfolgt (www.bne-portal.de).

Erlebnispädagogik steht mit vielen ihrer Aktivitäten, besonders den Natursportarten, in einem Spannungsfeld mit ökologischen Fragen: Durch die Natur erfahre ich Herausforderung und Wachstum, aber um die Natur zu schützen, sollte ich auf diese Aktivitäten (Klettern, Mountainbiken,...) am besten verzichten (vgl. z.B. Dewald/Gram 1994).

Generell gehört es zum Berufethos verantwortungsvoller Erlebnispädagogen ihren Teilnehmern einen respektvollen und schützend-schonenden Umgang mit der Natur nahe zu legen. Leider aber sind gerade die aggressivsten Aktivitäten wie Rafting oder Mountainbiken die am meisten gefragten, und oft werden sie von kommerziellen

Anbietern durchgeführt, bei denen der ökologische Gedanke hinter anderen Zielen (Action, Kommerz) zurücksteht. Dewald und Gram (1994, 142) sehen in Angeboten der Natur schonenden 'sanften Erlebnispädagogik' die Chance, Erlebnispädagogik und Ökopädagogik zu harmonisieren und "zu einem ganzheitlichen Ansatz zu verflechten". Albin Muff spricht in diesem Zusammenhang auch von einer "ökologisch orientierten Erlebnispädagogik" (2001, 63ff.) und zeigt Gemeinsamkeiten zwischen Ökopädagogik und Erlebnispädagogik auf:

- Ganzheitlichkeit, Synthese kognitiver, affektiver und praktischer Lernziele
- Handlungsorientierung
- Wechselspiel von Aktion und Reflexion
- Authentizität, Ernstcharakter, keine hypothetischen, sondern echte Handlungsanlässe
- Verknüpfung mit Alltagshandeln
- Größtmögliche Selbststeuerung und Autonomie der Teilnehmer bzw. der Gruppe (ibid.)

Daneben gibt es aber auch entscheidende Unterschiede (Hauernherm 2009):

- Ökologisches Bewusstsein wird in der Erlebnispädagogik nur bei naturbezogenen Aktivitäten als Ziel verfolgt, und auch dort bisweilen nur als Nebenprodukt.
- Erlebnispädagogik umfasst auch viele naturferne Handlungsbereiche (z.B. Kooperationsaufgaben oder City Bound – vgl. Kap. 3.4.)
- Entscheidender Aspekt der Ökopäd: "Unterlassungshandeln" (Muff 2001, 63), freiwillige Selbstbeschränkung für Nachhaltigkeit und aus Verantwortung gegenüber Natur, Unterdrückung unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung zur Vermeidung ökologischer Probleme (Muff 2001, 110). Dies ist in der Erlebnispädagogik nicht generell Thema, kann allerdings in einzelnen Maßnahmen Ziel oder Thema sein.

Im 'sanften' Bereich der Erlebnispädagogik, vornehmlich den Naturerfahrungsspielen, ist auch die Schnittstelle zwischen Erlebnispädagogik und Ökopädagogik zu finden (z.B. Cornell 2006; Weidemann 2006; Ziegenspeck 2006), zumindest auf methodischer Ebene. Die damit verfolgten Ziele werden unterschiedlich gewichtet.

Reformpädagogik

Die Liste der Pädagogen, deren Handlungsansätze als 'reformpädagogisch' bezeichnet werden, ist scheinbar endlos (vgl. Potthoff 2003; Schriftenreihe 'Wegbereiter der Erlebnispädagogik' von Ziegenspeck, Hrsg.). Sie alle haben gemein, dass sie sich von der traditionell direktiven Didaktik und einem hierarchischen Meister-Schüler-Verhältnis abwenden. Grundlage dafür ist die (neue) anthropologische Grundannahme, dass Kinder keine *tabula rasa* sind, die willkürlich durch den Pädagogen beschrieben oder mit dem Nürnberger Trichter gefüllt werden kann, sondern dass sie von Natur aus ein individuelles Potenzial in sich tragen und es Aufgabe der Pädagogik ist, ihnen Raum und Möglichkeiten zu geben, ihre persönlichen Stärken optimal zu entfalten (vgl. Potthoff 2003, 37f.).

Auch wenn die den einzelnen Reformpädagogen zugeschriebenen Ansätze z.T. im Detail stark variieren, so fordern doch die meisten auf die eine oder andere Weise (Zusammenstellung jh):

- den Einsatz verschiedener Sinne beim Lernen – statt rein verbal-abstrakter Aneignung bzw. Vermittlung von Lerninhalten – und eine Verknüpfung von Handeln und Denken
- Konkrete Verantwortung der Schüler (für sich selbst, andere Personen, genutztes Material, gemeinsame Ziele, etc.)

- Lebensbezug und Ernstcharakter. Die Lerninhalte müssen die Schüler direkt ansprechen und einen praktischen Sinn haben.

Die reformpädagogischen Bestrebungen führten im Laufe der Zeit zu neuen schulischen Formen und Einrichtungen wie dem Gesamt- und Gruppenunterricht, der Schülermitverwaltung, Arbeitsgemeinschaften oder den Fächern Werken, Kunsterziehung und Gymnastik (Meyers Lexikon Redaktion 2009b; Potthoff 2003). Insofern kann Reformpädagogik als Überbegriff über weitgehend alles verstanden werden, was die Frontalididaktik und reine 'Kopf-Pädagogik' reformieren und in verschiedene Richtungen hin öffnen will. Und unter diesem Dachbegriff findet sich auch die Erlebnispädagogik wieder, eben als eine von vielen reformpädagogischen Ansätzen. Auch der gemeinhin als Begründer der Erlebnispädagogik angesehene Kurt Hahn (vgl. Kap. 3.3 *Entstehungsgeschichte*) wird an verschiedenen Stellen als Reformpädagoge bezeichnet (z.B. Fatke 1993, 37; Potthoff 2003, 121ff.; PaedCom 2009, o.S.).

Allerdings richten sich die meisten reformpädagogischen Strömungen auf schulischen Unterricht, und dies stellt nur ein sehr kleines Feld erlebnispädagogischer Aktivitäten dar, wie das nachfolgende Kapitel zeigen wird.

3.10. Schule als erlebnispädagogisches Handlungsfeld

Aus erlebnispädagogischer Sicht scheint Schule grundsätzlich als Grauensgespenst dar zu stehen: 30 Schüler pro Klasse, ständig frontal Unterricht, Lehrer als Diktatoren und aller Unterrichtsstoff wird stupide eingetrichtert oder auswendig gelernt (Mantler 1998; Gilsdorf/Volkert 1999; Heckmair/ Michl, 2004; König/König 2002; und weitere). Schulen werden als "Anstalt" (Gilsdorf/Volkert 1999, 15) bezeichnet, als "Erkläranlagen und Lernbelästigungen" (Heckmair/Michl, 2004, 9) oder gar als "gesicherte, keimfreie Frontalunterrichtsarena" (Mantler 1998, 155)! Eine Öffnung des Unterrichts oder gar Ansätze von Erlebnispädagogik wird nur Internaten, freien Schulen oder anderen "Exoten" (Mantler 1998, 154) zugemutet. Solche Aussagen werden in der Regel ohne sachliche Fundierung oder Recherche angeführt und klingen aggressiv, gar verbittert, als wollten die Autoren mit Schule, wie sie sie aus eigener Erinnerung düster skizzieren, eine alte Rechnung begleichen.

Dabei haben inzwischen die meisten Bildungseinrichtungen die in der Erlebnispädagogik enthaltenen Chancen erkannt, und in verschiedenen schulischen Einsatzbereichen lassen sich erlebnispädagogische oder zumindest erlebnisorientierte Programme und Methodenbausteine finden (Michels 2006; Fleischmann 2001; Oelkers 1998; Niemann 1998; Burg 1998; Gilsdorf 1995; Wenzel 1994; Pielorz 1994). Einige dieser Bereiche werden nun kurz genannt und vorgestellt.

Sucht- und Gewaltprävention

Wie in Kap. 2.5. beschrieben, geht es – vereinfacht gesagt – in der Suchtprävention um Stärkung personaler und in der Gewaltprävention um die Förderung sozialer Kompetenzen. Die inzwischen dazu veröffentlichten Projekte und Programme sind zahllos, mit verschiedenen Schwerpunkten, Altersgruppen und Methoden (für einen Überblick siehe Schröder/Merkle 2007). Nicht selten finden hierbei auch erlebnispädagogische Methoden wie z.B. Kooperationsaufgaben oder Natursportarten Anwendung. Denn die Schüler sollen durch verschiedene Aktionen ihre Fähigkeiten und Grenzen erkennen. "Dabei erfahrene Kräfte, Stärken, Kreativität und Ausdrucksfähigkeit (...) zeigten den Jugendlichen Alternativen für ein 'Kribbeln

im Bauch' ohne Suchtverhalten" (Gesamtschule Ronsdorf / Barmer Ersatzkasse 1994, 68; ähnlich Gilsdorf 1999, 17).

Aktivitäten, die Verantwortung für andere erfordern, wie z.B. klettern oder blind führen, und Kooperationsaufgaben, die gemeinsam bewältigt werden müssen, schulen Sozialverhalten und Empathie im Sinne von Gewaltprävention (Hanke 2004; Benner 2002; Akin et. al. 2000).

Viele schulbezogene Maßnahmen nutzen dazu auch mehrtägige Klassenfahrten oder einzelne Projekttage (z.B. Jugendbildungsstätte Volkersberg 2009; Schick/Herrmann-Schmeidel 2003). Andere Programme sind so konzipiert, dass sie schrittweise in kleineren oder größeren Zeiteinheiten von den Lehrern selbst durchgeführt werden können, oftmals sogar im Rahmen des Stundenplans (Benner 2002; Hanke 2004). Zeitlich werden diese Programme meist dann angewendet, wenn in den verschiedenen Klassenstufen Themen zu Sozialverhalten, Gewalt, Sucht, u.ä. anstehen (vgl. Lehrpläne der einzelnen Länder).

Sportunterricht

Der Sportunterricht bietet für viele erlebnispädagogische Aktivitäten, die z.B. auch zur Sucht- und Gewaltprävention eingesetzt werden (wie etwa Kämpfen mit Regeln), einen günstigen Rahmen (Strecker 2004; Wolters 1994). Denn nur in wenigen Fällen – z.B. in Leistungskursen – müssen im Sportunterricht umfassende theoretische Inhalte vermittelt werden, so dass er sich weitgehend auf Bewegungsförderung, Spiele und Interaktion konzentrieren kann, wie sie in erlebnispädagogischen Aktivitäten zum Tragen kommen (Bieligk 2006).

So werden z.B. seit Langem so genannte *New Games* eingesetzt, für die wenig oder gar keine Hilfsmittel erforderlich sind, die spielerisch Bewegung und Interaktion fördern, schnell erklärt sind und auch mit großen Gruppen durchgeführt werden können (LeFevre 2002). Auch gibt es zahllose spielerische Übungen mit Alltagsmaterialien, die zur Förderung verschiedener Kompetenzen geeignet sind (Mertens 2005; Köckenberger 2004).

Zunehmend Anwendung finden im Sportunterricht auch so genannte *Bewegungslandschaften* (Schraag/Durlach/Mann 2004; Fries 2006; Klein 2006). Hierfür werden Turn- und Spielgeräte aus den Schränken geholt und eine Phantasiewelt entwickelt: Imaginäre Schluchten werden mit Hilfe von Barren und Reck überquert, hängende Taue bilden einen gefährlichen Dschungel oder Matten und Kästen werden zu Höhlen zusammengebaut. Ganze Turnhallen lassen sich auf diese Weise füllen. Die einzelnen Elemente können durch Spielegeschichten oder Kooperationsaufgaben noch zielgerichtet genutzt werden, so dass auf spielerische Weise Kooperation, sportliche Bewegungsabläufe und Freude an der Bewegung geschult werden. Bislang haben sich Bewegungslandschaften aber noch nicht flächendeckend durchgesetzt und viele Lehrer bleiben bei der klassisch fachsportbezogenen Nutzung der Gerätschaften.

Und schließlich bieten die im Sportunterricht zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten und Gerätschaften Möglichkeiten für gezielte Kooperationsaufgaben (z.B. Scholz 2005) oder persönlichkeitsfördernde Sportarten wie – zurzeit sehr beliebt – Klettern.

AGs und Pausenangebote

Klettern ist in der Tat eine Sportart, die seit einigen Jahren zunehmend im schulischen Rahmen angeboten und nahezu automatisch für Erlebnispädagogik

gehalten wird. Dass dies nicht prinzipiell der Fall ist, wurde in Kap. 3.5. erläutert. Das Gleiche gilt für andere Sport- oder Outdoor-AGs (AG steht für *Arbeitsgemeinschaft* und bezeichnet freiwillige Angebote). Der Unterschied ist jedoch von außen oft nur schwer zu erkennen und hängt z.B. vom konkreten Verhalten und Rollenverständnis der Lehrkräfte ab. Wichtig sind auch die mit den Aktivitäten verfolgten Ziele:

"Den Schülern [sollte die] Gelegenheit gegeben werden, die Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten (...) (wieder-) zu entdecken, zu erproben und positiv zu erleben. Dabei können neue Bewegungserfahrungen gesammelt und die Phantasie für neue Spiele und Aktivitäten angeregt (...) werden. Zudem erleben und erfahren die Schüler/innen, wie schwierige Situationen alleine und gemeinsam in der Gruppe gemeistert werden und eigene Grenzen und Ängste überwunden werden können" (Martens 1994, 44).

Arbogast (1999) berichtet von seinen Erfahrungen mit einer 'Abenteuer-AG', in der er mit den Schülern z.B. mountainbiken und – wieder einmal – klettern war. Allerdings ist es nicht nötig, sich auf Aktivsportarten zu beschränken: Auch einfache Fahrradtouren, Sinnes-, Naturerfahrungs-, Geländespiele und viele andere 'sanfte' erlebnispädagogische Methoden sind dafür nutzbar (Martens 1994).

In wie weit Kletterwände und andere moderne Bewegungsangebote auf dem Schulhof bereits als erlebnispädagogisch bezeichnet werden können, lässt sich diskutieren. Sie seien hier auf jeden Fall erwähnt, da sie in das Konzept *bewegte Schule* (Both et. al. 2008; vgl. Kap. 4.4.) und die von bildungspolitischer Seite wie von den Krankenkassen angestrebte *Gesundheitsförderung* fallen, die neben der psychomotorischen Entwicklung der Kinder und weiterer gesundheitlicher Aspekte auch auf die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen abzielt – z.B. mit dem Ziele der Suchtprävention (Renner 1997).

Unterrichtsgänge und Exkursionen

Hierunter sollen alle schulischen Aktivitäten zusammengefasst werden, die zur Erarbeitung von Unterrichtsinhalten außerschulische Lernräume nutzen. Der oftmals vorgeworfenen "Lebensferne" (Heyer/Ipfing 2003, 12) des herkömmlichen schulischen Lernens, und dem "Zerstückeln ganzheitlicher Phänomene und Aufgaben in Fächer- bzw. Lehrplanportionen" (ibid.) soll damit entgegen gewirkt werden. Vor Allem Themen aus dem Sachunterricht, Biologie oder Geschichte eignen sich für Unterrichtsgänge und Exkursionen. Denn es braucht keine große Fantasie, um zu erkennen, dass sich das Thema 'Wald' vor Ort und mit entsprechenden Naturerfahrungsspielen oder dem Besuch bei einem Förster eindrücklicher erarbeiten lässt als mit Schulbuch und Arbeitsblättern. Corleis (2000) spricht in diesem Kontext von einer *Naturerlebnispädagogik* und beschreibt wie verschiedene Themen des Fachunterrichts der Klassenstufen eins bis sechs erlebnispädagogisch in der Natur umgesetzt werden können. Weidemann und Corleis (2006) bieten ähnliches an für Themen der Umweltbildung mit Hauptschülern. In Geschichte können Freiluft-, archäologische und andere Geschichtsmuseen besucht werden, historische Schlachtplätze besichtigt und zeitgenössische Kostüme, Werkzeuge, Speisen und weiteres selbst zusammengestellt werden (Karg 1993, Laux 1999; Brandenburg 2004; Carlson 1998). So zeigt Laux (1999) am Beispiel Steinzeit wie Erlebnispädagogik im Sachunterricht mit Grundschülern umgesetzt werden kann. Bort und Stahl (2003) berichten über ihre Erfahrungen mit der Verknüpfung von Geschichts- und Geografieunterricht mit einer Wanderung durch

die Schwäbische Alb. Sie bieten zudem praktische Tipps für die Planung eines solchen Projekts. Schöpke (2003) fordert ebenfalls fächerübergreifenden Unterricht und nutzt "das Fachwissen von Hilfswissenschaften [], die kein eigenständiges Unterrichtsfach darstellen" (Schöpke 2003, 146), indem bei den Exkursionen Wirtschaftsgeographen und andere Fachleute besucht und befragt werden.

Klassenfahrten und -ausflüge

Immer öfter werden ein- oder mehrtägige Fahrten von Schulklassen als Maßnahmen zur Stärkung der Klassengemeinschaft genutzt. Sei dies in Form eines Naturtages, Segeltörns, einer Kanufahrt oder einer Veranstaltung mit verschiedenen Aktionsformen (Hoppe/Korff 2005; Court/Didwiszus 2004; Sprotte/Rink 1999; Gruber 1999; Burg 1998). Auch die Verknüpfung einzelner Aktionen durch eine Rahmenhandlung (Willms 1999) oder mit historischen Epochen ist möglich (Volkert 1999).

Die bereits vorgestellten Methoden der Erlebnispädagogik nehmen hier einen großen Stellenwert ein und viele außerschulische Bildungsträger richten ihre Angebote gezielt daraufhin aus (für einen umfassenden Überblick siehe z.B. www.erlebnispaedagogik.de oder die entsprechenden Annoncen in der Fachzeitschrift *erleben & lernen*).

Das 'Hinüberretten' der unmittelbaren Lernerfolge in den Schulalltag hat allerdings klare Grenzen (Feierabend 2000). Nach allem, was wir über den Transfer erlebnispädagogischer Erfahrungen wissen (vgl. Kap. 3.7.), sollte versucht werden, die mit der Transferleistung zu überbrückende Kluft zwischen erlebnispädagogischer Lernsituation und Alltagskontext so klein wie möglich zu halten und z.B. durch Strukturähnlichkeiten, Reflexion und Transferhilfen (vgl. Großer 2000, 55f.) zu überbrücken.

Darüber hinaus wäre es auch in Hinblick auf Finanzen, Organisation und andere Aspekte sinnvoll, statt tageweise gebuchter 'Outdoor-Trainer' (o.ä.) die Lehrkräfte selbst zu befähigen, erlebnispädagogische Lernprozesse mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln zu initiieren und zu begleiten.

Ein Handlungsziel, das sich daraus erschließt, ist, die Erlebnispädagogik aus diesen "Nischen wie Wandertage und Projektwochen" (Gilsdorf 2000, 14) herauszuheben und direkt *in* den Schulalltag und Unterricht zu integrieren.

Erlebnispädagogik im Unterricht

Denn ein Bereich schulischen Lebens, in den die Gedanken und Methoden der Erlebnispädagogik nur sehr schleppend Einzug halten, ist der eigentliche (Fach)Unterricht. Dabei fordern Bildungstheoretiker und Kultusministerien gerade die Verknüpfung der Fächerinhalte mit der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen (z.B. Klafki 2007; OECD 2005; Czerwanski 2004; Brüning 2004; Hessisches Kultusministerium o.J.), und aus erlebnispädagogischer Sicht wurden auch schon konkrete Gedanken und Projekte präsentiert, wie dies aussehen kann (Gilsdorf 2000; Gilsdorf/Volkert 1999; Henton 1996).

Heyer und Ipfling (2003, 11) zitieren einige "handlungsleitende Prinzipien", die sie als Grundlage für einen erlebnispädagogischen Unterricht ansehen:

- Unmittelbarkeit und Ganzheit
- Persönliche und gesellschaftliche Bedeutsamkeit
- Intensität und Risiko

- Reflexivität der Lernenden und Lehrenden
- Wertvermittlung und Wertentdeckung
- Prozess und Produktorientierung
- Planung und Evaluation
- Offenheit, Transparenz und Beziehung

Leider wird dort nicht aufgeführt, was sie z.B. unter 'Intensität und Risiko' verstehen. Die Herausforderung besteht also darin, erlebnispädagogische Grundprinzipien – und ggf. auch Methoden – in den regulären Schulunterricht zu integrieren, ohne den zeitlichen, finanziellen, personellen oder curricularen Rahmen zu sprengen.

Ein Name, der bisher noch gar nicht genannt, beim Thema 'Schule und Erlebnispädagogik' aber nicht mehr wegzudenken ist, ist *Project Adventure (PA)*. Dabei handelt es sich um ein erlebnispädagogisches Programm aus den USA, das die Steigerung des Selbstkonzepts bei Jugendlichen zum Ziel hat und im Kontext Schule eingesetzt wird (Schoel/Prouty/Radcliffe 1988; Schempp 2000; Project Adventure 2004). Es verwendet so genannte 'Abenteuerwellen' (Briefing + Abenteueraktivität + Debriefing) von jeweils ca. 2 Stunden Länge (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg / MJKS Ba-Wü 2000, 14). Mindestens sieben solcher Wellen sollen mit möglichst gleich bleibender Teilnehmergruppe durchgeführt werden, damit ein nachweislicher Erfolg eintritt (Feierabend 2000, 23; vgl. Kap. 5). Project Adventure wurde keinem der genannten Einsatzbereiche von Erlebnispädagogik im schulischen Kontext zugeordnet, da es in unterschiedlichen Formen durchgeführt werden kann: Als Nachmittags-AG, Projektwoche oder Klassenfahrt (MJKS Ba-Wü 2000, 37; Feierabend 2000, 23; Schoel/Prouty/Radcliffe 1988, 189ff.), so lange gewisse Grundvoraussetzungen bzgl. Struktur und Gesamtdauer erfüllt sind. Feierabend berichtet darüber hinaus von einem Pilotversuch, in dem ein PA-Projekt fächerübergreifend im regulären Unterricht (Ethik/Religion, Berufs- und Arbeitswelt, Sport) "erfolgreich" umgesetzt wurde (Feierabend 2000, 24). Auch Henton (1996) bietet einige gute Anregungen, Abenteueraktivitäten mit Unterrichtsinhalten zu verbinden.

Für ein PA ist allerdings ein Betreuungsschnitt von vier bis sechs 'Teamern' auf 15 bis 25 Jugendliche gerechnet (Feierabend 2000, 23), was an den meisten Schulen personell utopisch ist. Außerdem sind ein weiterer zwingender Bestandteil eines PA die 'Abschlussstage', die eine mehrtägige Fahrt der Gruppe mit u.a. einer größeren natursportlichen Aktion (wie Höhlenbegehung oder Kanutour) darstellen (MJKS Ba-Wü 2000, 37; Feierabend 2000, 23). Auch dies schließt eine flächendeckende Umsetzung im Unterricht aus, denn "ein Schritt (...), der über kurz oder lang gemacht werden muss, wenn Erlebnispädagogik in der Schule mehr sein will als ein flüchtiges Entkommen aus dem grauen Alltag, ist der von einer Kurz- zu einer Langzeitpädagogik" (Gilsdorf 2000, 14). Dieser Schritt ist jedoch wenn, dann bisher nur an sehr vereinzelten Schulen getan.

3.11. Fazit

Die Erkenntnis, dass Menschen effektiver und freudvoller lernen, wenn sie ganzheitlich involviert sind und sich mit angemessenen Herausforderungen auseinandersetzen, ist Jahrhunderte alt. Die Erlebnispädagogik kann damit auf Wurzeln in ganz unterschiedlichen Fachdisziplinen zurückgreifen. Auch in der institutionalisierten Bildung tauchen ihre Grundsätze und Kerngedanken unter dem Überbegriff der Reformpädagogik immer wieder auf und nehmen in verschiedener Weise konkrete Form an.

Die 'moderne' Erlebnispädagogik ist ein pädagogischer Ansatz von beachtlicher Variabilität, die viele Methoden und Einsatzbereiche umfasst. Auch die Schule hat inzwischen erkannt, welches Potenzial sie für die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen bereithält. In verschiedenen schulischen Kontexten sind erlebnispädagogische Methoden und Programme daher bereits fest etabliert. Bei der Integration erlebnispädagogischer Elemente in den Unterricht wurden bisher jedoch erst zaghafte Schritte unternommen. Dabei liegen gerade hier viel versprechende Möglichkeiten für eine hohe Transferwirkung und Alltagstauglichkeit.

Der im nächsten Kapitel vorgestellte *erlebnispädagogische Unterrichtsansatz* ist ein Vorschlag, wie dieser Schritt mit leistbarem Aufwand gegangen werden kann.

„Erlebnispädagogik kann ein Weg (...) sein, Lernen lebendiger und fruchtbarer werden zu lassen.“

(Laux 1999, 9, in Bezug auf Schule)

4. Der erlebnispädagogische Unterrichtsansatz

Schule als Institution ist wie ein Schiff, dessen Material seit Jahren völlig marode ist. Die Außenwände sind rostig und haben bereits Löcher, die Kabinen und Mannschaftsräume sind uralt, dunkel und jedes Möbelstück scheint aus dem letzten Jahrtausend zu stammen. Niemand hält sich in ihnen gerne auf. Die Mannschaft bekommt in einer solch hohen Geschwindigkeit neue Kursvorgaben und Steuerungstechniken vorgesetzt, dass sie selbst beim besten Willen nicht nachkommen kann, sich effektiv einzuarbeiten bevor der nächste Wechsel ansteht. Sogar hoch motivierte Matrosen werden dadurch schnell frustriert. Zudem brauchen die zahllosen Passagiere, die sich in den Gängen und Räumen drängen, jeden Tag mehr Betreuung und Orientierung, und die Schiffahrtsbehörde führt ständig neue Dokumentations- und Evaluationsverfahren ein. Zusätzliches Personal wird für diesen Mehraufwand allerdings nicht angeheuert, und die bestehende Mannschaft bekommt schon graue Haare...

Wie kann so ein Schiffsbetrieb saniert werden, damit daraus wieder ein gewinnbringendes und zukunftsorientiertes Unternehmen wird?

Man müsste zunächst vor Anker gehen und alle Passagiere für eine Saison auf Landgang schicken. Dann könnte man die Besatzungsmitglieder in allen Fachbereichen und Verfahren auf den neuesten Stand bringen, von der Schiffahrtsbehörden *eine langfristige* Richtung und Strategie entwerfen lassen, und das Schiff selbst am besten verschrotten und komplett neu bauen!

Dass dies nicht möglich ist, liegt auf der Hand. Daher wird immer wieder versucht, das Schiff trotz Ladung und Besatzung bei voller Fahrt und stürmischem See auf allen Decks gleichzeitig zu reparieren.... Was auch nicht wirklich möglich ist.

Eine verzwickte Lage. Gesucht wird also die berühmte 'dritte Lösung', die eine Sanierung auf offener See erlaubt, und dafür am besten sogar alle Besatzungsmitglieder und Passagiere konstruktiv mit einbindet.

Solch ein innovatives Schulkonzept stellt hohe Ansprüche und erfordert Beiträge aus unterschiedlichen Disziplinen: Politik, Bildungsforschung, Soziologie und Kulturwissenschaften, Personalwesen, Verwaltung, Bauwesen, und nicht zu vergessen die für Schule zentralen Felder der Psychologie, Anthropologie, Pädagogik und Didaktik, die das *Was* und das zwischenmenschliche und methodische *Wie* der täglichen Stoffvermittlung an die Schüler ausmacht.

In allen genannten Fachbereichen gibt es bereits richtungsweisende Ansätze und Erfolgsbeispiele, und die Bildungspolitik scheint mit den Empfehlungen der KMK und den Forderungen der OECD-Bildungsminister die Segel des Schul-Schiffes in einen

völlig neuen Wind zu setzen. Der Kurs geht in Richtung einer Schule, in der selbstständiges, handlungs- und kompetenzorientiertes Lernen der Schüler von Lehrern begleitet statt instruiert wird, in der Schüler, Lehrer, Eltern und Bildungsträger an der Verantwortung für Entscheidungen und Prozesse beteiligt sind und an der ein konstruktives Lern- und Sozialklima gepflegt wird.

Doch der Weg dahin ist lang und viele helfende Hände werden benötigt.

Genau solch eine helfende Hand – nicht mehr und nicht weniger – soll der hier vorgestellte *erlebnispädagogische Unterrichtsansatz (eUA)* sein.

Bei anderen Autoren sind zwar ähnlichen Begriffe bereits zu finden (z.B. Mantler 1998: "erlebnisorientierte Pädagogik", Laux 1999, 45: "Erlebnisunterricht"), doch wird eine solche Bezeichnung dort als Schlagwort verwendet, das ohne konkrete Erläuterung oder Abgrenzung bleibt.

Der eUA ist gezielt derart konzipiert, dass er auch umgesetzt werden kann unter erschwerten Rahmenbedingungen, wie sie an vielen Schulen nun einmal vorzufinden sind, wie etwa:

- Fester Stundenplan mit starrem Zeitraster (im Gegensatz z.B. zu fächerübergreifendem Projektunterricht).
- Lehrkräfte ohne besondere Aus- oder Fortbildung in Erlebnispädagogik oder Fachsportarten, wie sie üblicherweise in erlebnispädagogischen Maßnahmen eingesetzt werden.
- Ein drängender akademischer Lehrplan, der kaum Zeit lässt für zusätzliche Aktivitäten.
- Keine besonderen Räumlichkeiten. Lediglich die vorhandenen Klassenräume, Gänge, Aula, Schulhof und/oder Turnhalle werden genutzt.
- Kein besonderes Material wie fachsportliche Gerätschaften, sondern nur die Alltagsgegenstände, die in einer Schule oder maximal dem örtlichen Supermarkt zu finden sind.
- Schüler mit schlechten gesellschaftlichen Zukunftsprognosen, sprachlichen, familiären, kulturellen oder sonstigen Erschwernissen und der vielmals daraus resultierenden geringen Leistungs- und Lernmotivation.
- Kein(e) Interesse und/oder Kooperationsbereitschaft der Eltern in Bezug auf konkrete Aktivitäten oder grundsätzliche Erziehungs- und Bildungsziele.

Obwohl der eUA versucht, selbst mit diesen begrenzenden Faktoren wirksam zu werden, steht für die Autorin außer Frage, dass konstruktivere Rahmenbedingungen unbedingt genutzt werden sollten, z.B. für mehrtägige Projekte, Exkursionen oder fächer- und klassenübergreifendes Lernen. Das hier Vorgestellte kann also als ein Zwischenglied hin zu einem völlig *offenen* Unterricht verstanden werden. Mehr dazu weiter unten.

Die in diesem Kapitel erläuterten Aspekte sind die Grundlagen des Ansatzes. Sie machen das Eigentliche und Besondere an ihm aus und werden der Studie vorangestellt, da sie in den nachfolgenden Kapiteln, die sich mit den verfahrenstechnischen Parametern der Untersuchung befassen, nicht in geeigneter Form erwähnt werden können. Dabei sind vielleicht gerade *sie* die Faktoren, die den Erfolg des Ansatzes bewirken, und welche die feinen aber entscheidenden Abgrenzungsmerkmale des eUA zu ähnlichen Ansätzen darstellen.

4.1. Methode oder Ansatz

Methoden werden definiert als ein "auf einem Regelsystem aufbauendes Verfahren zur Erlangung von (...) Erkenntnissen oder praktischen Ergebnissen" (Duden Redaktion 2006, 1140). 'Auf einem Regelsystem aufbauend' bedeutet, das es einem festen Plan folgt (ibid.; Brockhaus Redaktion 2006c, 348). Partner- oder Projektarbeit sind Beispiele für Methoden im Kontext schulischen Unterrichts: Sie sind zeitlich begrenzt und auf ein konkretes Ziel hin ausgerichtet, z.B. die Sammlung von Argumenten pro und contra eine Aussage.

Ein pädagogischer Ansatz dagegen wird langfristig verfolgt, basiert auf einem spezifischen Menschenbild und bestimmt die Auswahl der Methoden zur Erreichung höherer Bildungsziele wie Selbstständigkeit und bürgerliche Mündigkeit.

Die Frage ob Erlebnispädagogik eine Methode, ein Ansatz oder noch etwas anderes ist, wird von verschiedenen Autoren mit unterschiedlichen Ergebnissen diskutiert (z.B. Ziegenspeck 1999; 1994; Schad 1995; Jagenlauf 1994; und weitere in Bedacht et. al 1994). Für diese Arbeit wird der Ansicht Ziegenspecks gefolgt, der Erlebnispädagogik als einen Teilbereich der Erziehungswissenschaften ansieht, welcher weit über das Niveau einer Methode hinaus geht und damit als eigenständiger Ansatz bezeichnet werden kann (Ziegenspeck 1994, 18). Bauer (1994, 43) unterstützt diese Begründung eindrücklich, indem er anführt, dass im Faschismus erlebnispädagogische Elemente *methodisch* gekonnt eingesetzt wurden, die Gedanken Kurt Hahns (vgl. Kap. 3.3.) oder allgemein humanistischer Bildung und Erziehung aber aufs Schärfste verletzt wurden.

Humanistisch ist auch das Menschenbild, das der Erlebnispädagogik (Heckmair/Michl 2004; Reiners 1995) und dem eUA zugrunde liegt. Darin wird in der Tradition Kurt Hahns u.a. davon ausgegangen, dass die Teilnehmer bzw. Schüler alle zur Bewältigung einer Aufgabe erforderlichen Kompetenzen in sich tragen, und diese nur durch gesellschaftliche "Verfallserscheinungen" (Kurt Hahn) überdeckt oder behindert sind (vgl. Kap. 3.3.; Heckmair/Michl 2004; Michl 2005). Um diese Kompetenzen zu (re-) aktivieren, ist es Aufgabe der Trainer und Lehrkräfte, vielseitige Lernsituationen zu organisieren, die diese Kompetenzen in angemessener Weise herausfordern, bewusst machen und trainieren.

Dieser Argumentation folgend wird das hier vorgelegte pädagogisch-didaktische Konzept als erlebnispädagogischer Unterrichtsansatz bezeichnet.

Zielkompetenzen

Zu den in Kap. 3.4. genannten Zielen ist hier lediglich zu ergänzen, dass – da der eUA im regulären Fachunterricht eingesetzt wird – neben den Sozial- und Personalkompetenzen aus dem 'geheimen Lehrplan' auch der offizielle, akademische Lehrplan erfüllt werden muss. Der Unterricht wird also derart gestaltet, dass die Schüler sich gleichzeitig die Fachinhalte wie auch die genannten Kompetenzen aneignen können.

Bei einer Gegenüberstellung der Ziele der Erlebnispädagogik mit denen des üblichen Fachunterrichts fällt auf, dass in der – meist außerschulisch stattfindenden – Erlebnispädagogik die Sozial- und Personalkompetenzen die beiden großen Ziele darstellen (vgl. Kap. 3.4.), während die Methoden- und Sachkompetenzen in den meisten Fällen nur als Mittel zum Zweck dienen. Im Fachunterricht ist es dagegen umgekehrt: die Sach- bzw. Fachkompetenzen stehen deutlich im Vordergrund. Methodenkompetenzen sind ebenfalls noch von Bedeutung und oft nicht klar von den Sachkompetenzen zu trennen. Der 'geheime Lehrplan', der die sozialen und

personalen Kompetenzen enthält, wird zwar bildungspolitisch eingefordert, kommt aber bei allen organisatorischen und pädagogischen Belastungen faktisch oft zu kurz.

Im eUA werden Sach- und Fachkompetenzen gegenüber den Sozial- und Personalkompetenzen gleich gewichtet. Mal steht dabei das eine im Vordergrund, mal das andere, und oftmals laufen Prozesse interaktiv oder parallel ab. Wie bei einem hin und her schwingenden Pendel wird auf diese Weise eine flexible Balance erreicht (Abb. 9), die sich langsam auf ein immer höheres Kompetenzniveau schraubt.

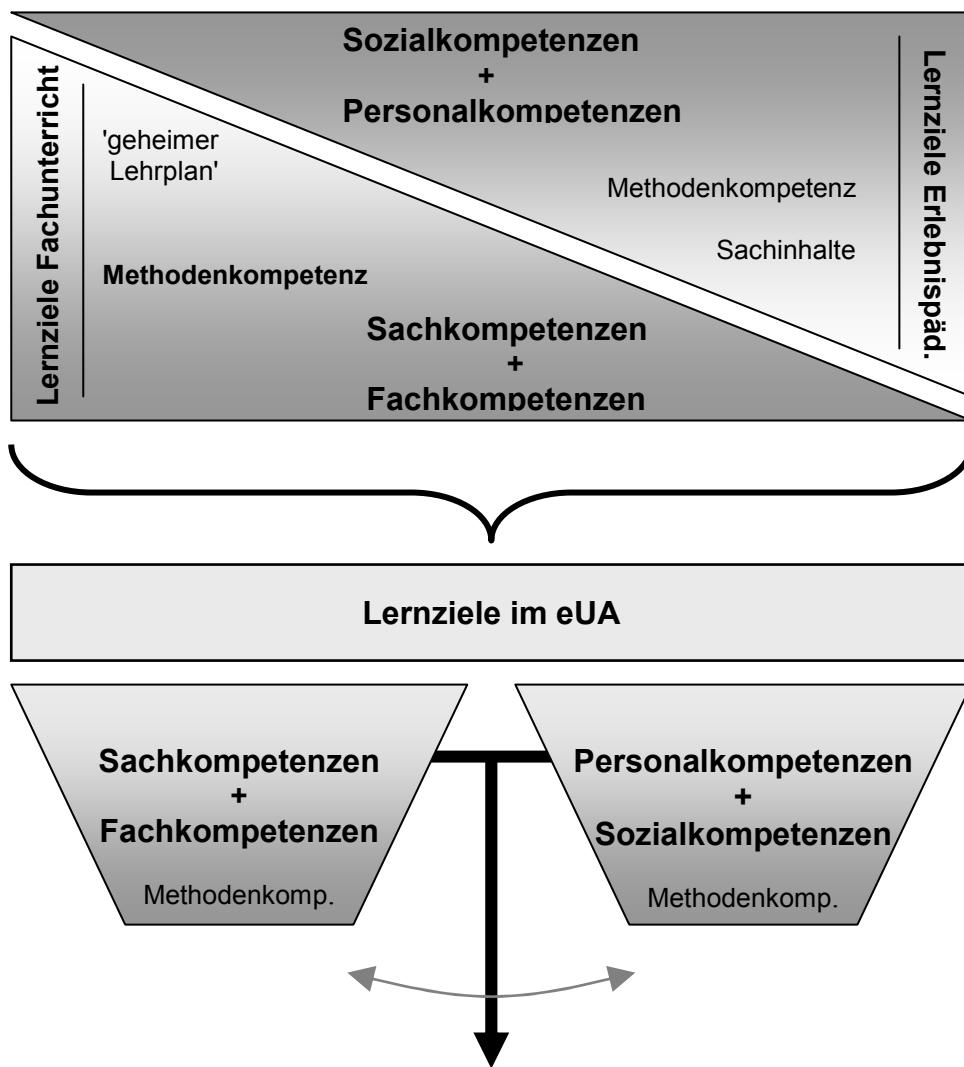


Abb. 9. Kompetenzbereiche der Lernziele im eUA

Unweigerlich mitgefördert werden dabei Methodenkompetenzen, und zwar einmal fachbezogene wie z.B. Lern- oder Präsentationstechniken, und auf der anderen Seite sozial- bzw. Ich-bezogene wie z.B. Feedbackregeln oder Stressbewältigungsstrategien.

4.2. Grundsätze und Kerngedanken

Wie auch die Erlebnispädagogik basiert der eUA auf einigen zentralen Grundsätzen, die hier kurz vorgestellt werden.

Manche Lehrkraft mag sie durchaus aus ihrem eigenen Unterricht kennen und als banal ansehen – und das wäre gut so –, die Erfahrung der Autorin zeigt jedoch, dass

der Unterricht bei den meisten Lehrern anders aussieht, so dass diese Aspekte durchaus erwähnenswert scheinen. Sie gelten im eUA jederzeit, kommen aber situationsbedingt variierend in unterschiedlichem Maße zum Tragen.

Lehrplanbezug

"Jede Vermittlung von Lernkompetenzen und Schlüsselqualifikationen ist nur dann langfristig effektiv, wenn sie in den Fachunterricht integriert ist. Deshalb ist die Vernetzung der (...) erworbenen Kompetenzen mit dem Fachunterricht von hoher Bedeutung" (Hessisches Kultusministerium o.J., 7; vgl. Heyer/Ipfeling 2003, 13). Das hessische Kultusministerium hat dazu ein beeindruckendes Förderprogramm mit themenbezogenen Einheiten erstellt. Der eUA geht allerdings noch einen Schritt weiter: Die Aktivitäten sollen nicht als Einheiten *statt*, sondern *im* Unterricht eingesetzt werden. Die Themen des Lehrplans werden mit erlebnispädagogischen Übungen verknüpft oder es werden gezielt welche zu den curricularen Themen entwickelt.

Laux (1999, 43) fordert ähnliches für seinen *erlebnisorientierten Unterricht*, bleibt damit aber plakativ und nennt keine Details.

Kooperation und Eigenverantwortung

Die Aufgaben an die Schüler werden so gestellt, dass sie ein kooperatives Handeln erforderlich machen, entweder

- (a) *direkt* durch entsprechende Gruppenaufträge (z.B. ein Umwandeln der Arbeitsaufträge in Kooperationsaufgaben), Partnerbildung, o.ä. oder
- (b) *indirekt* durch Verteilung mehrerer Teilaufträge, die sich gegenseitig bedingen, um ein Gesamtergebnis zu erreichen oder durch Rahmenbedingungen wie Zeitdruck und Materialknappheit, die Kommunikation und Kooperation auf sanftem Wege 'erzwingen'.

Auf diese Weise wird den Schülern zugleich mehr Eigenverantwortung bei der Gestaltung der Stunden übertragen. Und dies motiviert.

Lösungsvielfalt und Freiraum

Arbeitsaufträge werden so gestellt, dass sie viel Freiraum für eigenes kreatives Handeln lassen. Die Zielvorgaben sind dabei so offen wie möglich, denn nur dann werden die Schüler herausgefordert, sich eigene Gedanken zu machen statt nach dem *einen* Lösungsweg zu suchen, den die Lehrkraft zwischen Punkt A (Aufgabenstellung) und Punkt B (richtigem Endergebnis) vorsieht.

Es mag ein wenig Übung erfordern, aber wer als Lehrer lernt, den Schülern ein breiteres Zielfeld statt einem Zielpunkt vorzugeben, wird erstaunt und oftmals begeistert sein, welche neuartigen und guten Lösungen bzw. Endprodukte die Schüler hervor bringen. Wir sollten uns als Lehrkräfte von dem selbst auferlegten Druck lösen, dass wir zu jedem Problem die einzig wahre Lösung kennen.

Dieser Freiraum für vielfältige Lösungswege geht einher mit der Erlaubnis neue Wege zu suchen und zu erproben, d.h. zu experimentieren. Oftmals ist der erstgewählte Weg der Schüler nicht der direkte und führt nur über Sackgassen und Umwege zum Ziel. Diese 'Irrwege' erfordern von der Lehrkraft viel Zurückhaltung und Geduld, was vor Allem Sonderpädagogen schwer fällt, von denen viele nach dem Motto handeln: "Ich mach' das eben mal für Dich, dann geht es schneller". Doch nur auf dem selbstgegangenen Weg kann man lernen, und diese kurzfristige

Zeitersparnis bewirkt mittel- bis langfristig eher das Gegenteil. Zudem lernt man auf solchen scheinbaren Um- oder Irrwegen viel Wertvolles nebenbei. Und gelernt wird es, weil man aus Eigenantrieb und echtem Interesse diesen Lösungsweg geht (intrinsische Motivation).

Eines gibt es zu diesem Thema allerdings zu beachten: Klassen, die noch nicht gewohnt sind, so frei zu arbeiten, müssen erst schrittweise lernen, diese neuen Freiheiten *konstruktiv* zu nutzen. Schüler, die bis dahin für jeden Arbeitsschritt klare Vorgaben bekamen, sind sonst überfordert, und rennen herum, machen Blödsinn u.ä., anstatt sich auf die gestellte Aufgabe einzulassen. Das bedeutet, es ist ratsam, mit kleinen Freiräumen und noch relativ viel Strukturvorgaben (Regeln, Zeit-, Material- oder Zielvorgaben) zu beginnen. Erst wenn die Schüler sich daran gewöhnt haben, dass *sie* gefragt sind, und dies *ihr* Raum zum Experimentieren und Handeln ist, ist es sinnvoll zunehmend mehr Entscheidungen und Vorgaben an die Schüler abzugeben (vgl. Roth 2008, 33).

Handlungsorientiert und multisensorisch

Je mehr Sinne wir beim Erarbeiten eines Themas einsetzen, umso vielfältiger und nachhaltiger wird es in unserem Gehirn verankert (Gudjons 1997, 7; vgl. auch Bönsch 1997, 5f.). Die Schüler sollen daher im Unterricht "wenigstens gespannt rezeptiv, noch besser aber selbst aktiv sein" (Heyer/Ipfpling 2003, 13). Natürlich ist dies nicht zu jedem Moment einer Unterrichtsstunde möglich, denn für traditionelle Methoden wie das Klassengespräch oder Phasen mit frontalem Input durch die Lehrkraft konnte bislang im eUA keine gleichwertige Alternative gefunden werden.

Handlungsorientiert ist zwar nicht gleichzusetzen mit motorischer Aktivität, doch auch Bewegung spielt eine wesentliche Rolle für das akademische Lernen wie für die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen: Viele Autoren fordern mehr Bewegung, um Konzentrationsschwäche, Aggression und anderen Störungsbildern vorzubeugen (z.B. Mertens/Wasmund-Bodenstedt 2006; Harjung 2007). Bewegte Arbeitsmethoden (wie Laufdiktate u.ä.) erfreuen sich in der Grundschule zwar wachsender Beliebtheit, nehmen jedoch mit steigender Klassenstufe deutlich ab. Im eUA wird hingegen versucht, allen Unterricht handlungsorientiert, multisensorisch und bewegungsfördernd zu gestalten.

Humor und Spiel

Mit etwas Fantasie lassen sich viele ernsthafte Arbeitsaufträge humorvoll verpacken oder in Rahmengeschichten und größere Aufgabenkomplexe einbinden. Dies kann helfen einen temporären Lernwiderstand der Schüler zu vertreiben, ihr Interesse und ihre Motivation zu wecken und Hemmungen vor Übungen abzubauen, die als 'albern' abgetan werden könnten.

Prinzip Freiwilligkeit

Freiwilligkeit ist auch einer der Grundsätze der Erlebnispädagogik allgemein (s.S. 66), der oft als *Challenge by Choice* formuliert wird. Er besagt, dass jeder Teilnehmer selbst entscheiden darf, welcher und wie weit er sich einer Herausforderung stellt. Dies geht Hand in Hand mit dem Lernzonenmodell (vgl. Kap. 3.2.) und gewährt den Teilnehmern die Eigenverantwortung für ihr Wohlbefinden und damit letztlich auch ihrer Entwicklungsschritte zu tragen.

Im eUA sind aufgrund der 'sanften' Methoden die Gelegenheiten für psychische Grenzerfahrungen extrem selten (zum Glück?!). Dennoch können auch hier Selbstreflektiertheit, realistische Selbsteinschätzung und Eigenverantwortung trainiert werden, indem das Prinzip Freiwilligkeit genutzt wird.

Im schulischen Kontext bezieht sich dies allerdings nicht auf die körperliche Anwesenheit der Schüler, die per Gesetz erzwungen wird, sondern auf die Teilnahme bzw. das Maß an Selbstbeteiligung an einer Aktivität. Dies klingt in den Ohren der meisten Lehrer zunächst als undenkbar, mit einigen Hinweisen lässt es sich jedoch gut umsetzen:

- Kein Schüler darf den Unterricht oder den Raum unerlaubt verlassen. Nicht mitzumachen bedeutet nicht stattdessen heim zu gehen o.ä.!
- Am besten funktioniert es, wenn sich die Schüler, die nicht mitmachen möchten, auf einen Stuhl setzen und den anderen zusehen müssen. Kein Herumlaufen, kein Spielzeug, keine Kippeleien mit dem Stuhl, und vor Allem keine Kommentare oder Tipps an die übrigen Schüler! Die Alternative zum Mitmachen muss absolut langweilig sein! Erfahrungsgemäß ist der Drang wieder mitzumachen so groß, dass die Schüler es selten aushalten, länger als ein paar Minuten am Rand zu sitzen.
- Wer 'draußen sitzt' ist jeder Zeit eingeladen, sich wieder einzuklinken. Diese Einladung muss deutlich als Grundsatz für alle feststehen. Schüler, die ernsthaft an eine Grenze kommen oder mal einen Moment Ruhe brauchen, wissen dann, dass sie danach wieder einsteigen können. Außerdem fällt es dann auch Jugendlichen, die sich zunächst aus Provokation oder oppositionellem Verhalten einer Übung verweigert haben, leichter, ohne gefühlten Gesichtsverlust wieder ins Geschehen einzusteigen. ABER: Ein ständiges rein und raus gibt es nicht!
- Je nachdem, aus welchem Grund jemand nicht mitmachen möchten (Unlust, stören wollen, Unwohlsein wegen Erkältung, kulturelle Hemmnisse z.B. bei Übungen mit Körperkontakt, etc.) kann eine Alternative sein, diesen Schülern Beobachtungs-, Sicherungs- oder sonstige Aufgaben zu übertragen. Denn wer aus triftigen Gründen nicht mitmachen kann oder darf, sollte nicht zusätzlich bestraft und ausgegrenzt, sondern mit möglichst gleichwertigen Aufgaben ins Geschehen integriert werden.

Reflexion

Die meisten Wirkungsmodelle der Erlebnispädagogik enthalten in irgendeiner Form Reflexionsphasen, um das ganzheitlich Erlebte kognitiv nutzbar und auf andere Bereiche übertragbar zu machen (vgl. Kap. 3.6. und 3.7.). Prinzipiell teilt der eUA diesen Standpunkt (vgl. auch Heyer/Ipfpling 2003, 13), doch ist es in der Arbeit mit Jugendlichen oft sinnvoll nonverbalen Reflexionsmethoden den Vorzug zu geben (Daumen hoch o. runter, mit Fingern oder Symbolen anzeigen, etwas mit Schulnoten bewerten, 0% bis 100%-Angaben, etc.). Besonders bei Jugendlichen mit einer Sprach- bzw. Hörsprachbehinderung, Lernbehinderungen oder Aufmerksamkeitsstörungen sind einer mündlichen Abschluss- und Reflexionsrunde schnell Grenzen gesetzt.

4.3. Anforderungen an die Lehrkraft

Viele der Anforderungen an Lehrkräfte, die ihren Unterricht erlebnispädagogisch gestalten möchten, sind in diesem Kapitel bereits angeklungen. In Ergänzung zu den Qualifikationen, die jede Lehrkraft in fachlicher, didaktischer und pädagogischer

Hinsicht mitbringen sollte, stellt der eUA einige weitergehende, die sich allesamt im Bereich der *Soft* und *Meta Skills* (vgl. Kap. 3.8.) bewegen:

Liebe zum Handeln

Oberste Grundvoraussetzung, um sich wirklich auf den eUA einlassen zu können, ist "die Liebe zum Handeln, die Freude, die vielseitigen zwischenmenschlichen Begegnungen erleben zu können" (Cort/Didwiszus 2004, 31). Diese emotionale Grundhaltung, auch als Lehrkraft mit *Kopf, Herz und Hand* (vgl. Kap. 3.2.) bei der Sache zu sein, ist eine ansteckende Begeisterung, die sich auch auf die Schüler überträgt (Cort/Didwiszus 2004, 31) und ihnen Werte und Normen vermittelt (Gilsdorf 1999, 27, mit Verweis auf Fürst 1992, 118ff). Zudem hilft sie uns Lehrkräften über gelegentliche Rückschläge hinweg und dient als Fundament für die weiteren Anforderungen.

Offenheit und Flexibilität

Erlebnispädagogik ist offen für neue Strömungen und passt sich flexibel den verschiedenen Einsatzbereichen an (vgl. Kap. 3), und als Lehrkraft müssen wir zumindest die Bereitschaft zeigen, gleiches zu tun und in der Unterrichtsplanung und -durchführung Kreativität und Flexibilität zu beweisen (KMK 2000, 14). Denn jedes Unterrichtsfach bietet andere Möglichkeiten, jeder Schulbetrieb und jedes -gelände setzt andere Rahmenbedingungen, denen wir uns flexibel anpassen müssen – zumindest, solange solche restriktiven Faktoren nicht geändert werden können.

Dafür erforderlich sind die Bereitschaft, der Willen und Mut

- gewohnte Haltungen und Arbeitsformen in Frage zu stellen und ggf. abzulegen (Rink/Sprotte 1999, 429f.).
- eigene Sicht- und Handlungsweisen zu reflektieren und bei Bedarf zu ändern (KMK 2000, 14; Gilsdorf 1999, 38).
- offen für Neues zu sein, und aktiv nach neuen Wegen zu suchen. bzw. Herausforderungen anzunehmen und sich selbst herauszufordern (Ziegenspeck 1999, 14).

Rollenverständnis

Dass das klassische Bild des Lehrers als allwissender Instruktor nicht mehr zeitgemäß ist, bedarf keiner weiteren Erklärung. Stattdessen sollte sich der Pädagoge als Impuls- und Inputgeber sowie Moderator verstehen, der auf der Basis einer grundlegenden Vertrauensbeziehung die Schüler in ihren Erfahrungsprozessen begleitet (Gilsdorf 1999, 27ff., vgl. auch Court/Didwiszus 2004, 31). Diese Begleitung kann ganz verschiedene Formen annehmen und ist von der jeweiligen konkreten Situation und den individuellen Bedürfnissen der Schüler abhängig. Grundlage dafür ist jedoch, sich als Mensch und Pädagoge stets authentisch zu verhalten, also den eigenen – reflektierten – Empfindungen und Werten entsprechend. Darüber hinaus sind eine Berechenbarkeit und Verlässlichkeit des Lehrerverhaltens, z.B. in der Klarheit und Konsequenz von Regeln, für die Schüler "wichtige Hilfen, sich auf die Lernprozesse und die Beziehung zur Lehrerin oder zum Lehrer einzulassen" (KMK 2000, 14). Konsequenz im Einhalten von Regeln beinhaltet übrigens auch, dass ich mich selbst daran halte und nicht von Schülern provozieren lasse, mein angekündigtes Verhalten (z.B. "während dieser Aufgabe werde ich nur eingreifen, wenn ich Sicherheitsrisiken bemerke", s.u.) zu unterbrechen.

Und zu guter Letzt beinhaltet das Rollenverständnis der Lehrkraft im eUA eine gewisse Bescheidenheit, denn wie bereits erwähnt, müssen auch wir Lehrer nicht allwissend sein und können den Schülern gerne den Raum zugestehen, uns mit neuen Erkenntnissen und Handlungsergebnissen zu überraschen.

Zurückhaltung und Selbstbeherrschung

Wenn den Schülern ihre Aufgabe gestellt wurde, sind *sie* dran. Unsere Funktion während der Aktionsphase ist, für sie als Ressource zur Verfügung zu stehen und bei Regelverstößen und Sicherheitsrisiken einzugreifen. Tipps und ungefragte Hilfestellungen müssen wir uns aber verkneifen, selbst wenn ein Lösungsversuch in unseren Augen umständlich oder zum Scheitern verurteilt sein mag (Hildmann 2008a; c vgl. auch Gilsdorf 1999). Erst nach Beendigung der Aktion übernehmen wir wieder unsere Rolle als Moderator und leiten zum nächsten Arbeitsschritt oder einer Reflexionsphase über. Diese strikte Selbstdisziplin ist für viele Pädagogen die schwerste Lektion im eUA.

Psychische Sicherheit

Jörg Ziegenspeck fordert von Lehrkräften, die erlebnispädagogisch arbeiten möchten, "die Sensibilität, mit den eigenen Gefühlen angemessen umzugehen, und die rücksichtsvolle Aufmerksamkeit gegenüber der psychischen Befindlichkeit des Nächsten" (Ziegenspeck 1999,14). Besonders ist dieser Aspekt für eine kompetente Begleitung von Grenzerfahrungen nötig, die ganz individuell auftreten können – und zwar bei Weitem nicht nur dort, wo wir sie erwarten. Es gilt also ein Gespür dafür zu entwickeln, wann z.B. individuelle Hilfsangebote (wie eine stützende Hand beim Durchqueren einer Gerätelandschaft) die persönlichen und sozialen Prozesse konstruktiv unterstützen.

Lehrplan und Erlebnispädagogik

Eine letzte Anforderung, die besonders bei der Unterrichtsvorbereitung viel Raum einnimmt und statt Herz und Hand in erheblichem Maße den Kopf des Pädagogen fordert, ist die Verknüpfung von Lehrplanthemen mit geeigneten erlebnispädagogisch Aktivitäten. Von großem Nutzen ist dabei ein Erfahrungsschatz an Kooperations- und anderen Aufgaben, die aufgrund von Strukturähnlichkeiten mit dem Unterrichtsthema als interaktive Metaphern eingesetzt und ausgewertet werden können. Ein Beispiel: Das Thema *Aufgabenverteilung in der Familie* (Einstieg Arbeitslehre, Kl. 8) wird mit Hilfe einer Kooperationsaufgabe, bei der verschiedene Teilaufgaben bewältigt und zusammen geführt werden müssen, erarbeitet. Manchmal reicht es bereits, die zur Verfügung gestellten Ressourcen so weit zu reduzieren, das Improvisation (=Problemlösekompetenz) und Kooperation stillschweigend gefragt sind (s. S. 111). Eine weitere große Hilfe für die Aufbereitung von Unterrichtsthemen sind die *SimpleThings*, erlebnispädagogische Übungen mit Alltagsgegenständen, die vom Thema und Lernziel ausgehend systematisch entwickelt werden können (Hildmann 2008b; 2009).

Ebenso hilfreich ist ein kontinuierlicher Gedanken- und Erfahrungsaustausch mit Kollegen und Gleichgesinnten. Um zu verhindern, dass dieser im Alltagsstress ständig aufgeschoben wird und zu kurz kommt, haben sich ritualisierte Formen wie regelmäßige Fachsitzungen, eine Kartei mit Formblättern für Übungsbeschreibungen o.ä. bewährt.

4.4. Abgrenzung zu anderen Unterrichtsformen

In Kapitel 3.9. wurde Erlebnispädagogik als allgemeinpädagogischer Ansatz gegenüber anderen Konzepten und Ansätzen abgegrenzt. Da Erlebnispädagogik aber – wie beschrieben – in den seltensten Fällen im Zusammenhang mit Fachunterricht auftritt, scheint es sinnvoll, den eUA hier noch einmal gesondert gegenüber artverwandten Unterrichtsformen, -ansätzen oder -konzepten abzugrenzen.

Handlungsorientierter Unterricht

Erlebnispädagogik ist handlungsorientiert, und zwar in hohem Maße. Sie wird bisweilen als 'handlungsorientiertes Lernen' bezeichnet (siehe auch den Untertitel der erlebnispädagogischen Fachzeitschrift *erleben & lernen*: "Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik"). Daher ist zu erwarten, dass zum handlungsorientierten Unterricht (HoU) erhebliche Überschneidungen zu finden sind, wenn nicht gar ein identisches Grundkonzept. Und in der Tat sind die Gemeinsamkeiten groß, zumindest auf der Ebene grundlegender Prinzipien:

- Lernen findet mit Kopf, Herz und allen Sinnen statt. Denken, Handeln und Lernen sind wechselseitig verschränkt (vgl. Gudjons 1997, 7). Beide berufen sich auf John Dewey ('learning bei doing' (in Bezug auf HoU vgl. Gudjons 1997, 7) und Johann Heinrich Pestalozzi ('Kopf, Herz und Hand' (in Bezug auf HoU vgl. Bönsch 1997, 5) als Quellen für ihr Gedankengut.
- Den Schülern wird möglichst viel Raum zur Selbstbestimmung der Handlungsprozesse, -ziele und -ergebnisse eingeräumt.
- Lernsituationen außerhalb des Klassenraums werden bevorzugt genutzt.
- Die Handlungsphase wird ausgelöst (und legitimiert) durch eine reale Problemstellung. Der Ernstcharakter der Situation fördert die Motivation und Verantwortungsübernahme der Schüler.

Handlungsorientierter Unterricht kann allerdings verschiedene Formen annehmen, die nicht alle mit dem hier beschriebenen Verständnis des eUA abgedeckt werden. Er kann als Überbegriff verstanden werden, unter dem der eUA ein genauer definiertes Teilstück darstellt.

Projektunterricht

Mit Projekten sind Unterfangen der Schüler über einen mittelfristigen Zeitraum gemeint, in denen die Lernenden ein gemeinsames Betätigungsfeld festlegen, aktiv er- oder bearbeiten und anschließend präsentieren (Frey 2007, 14). Dabei werden demokratisch die Schritte (1) *Beabsichtigen* (= Ziel definieren), (2) *Planung*, (3) *Ausführung* und (4) *Beurteilung* durchgeführt, wobei Zwischenreflexionen vorgenommen werden können, die zur Abänderung und Wiederholung eines oder mehrerer Schritte führen können (Peschel 2002, 23).

Die Überlegung, schulisches Lernen in dieser Form durchzuführen, gibt es bereits seit zwei Jahrhunderten, populär wurde sie allerdings erst in den 70er Jahren mit der Verbreitung sog. *Projektwochen*, die jedoch zwischenzeitlich in die Kritik der Öffentlichkeit gerieten: Viele empfanden sie als Zeitverschwendungen und forderten wieder mehr 'richtigen' Unterricht (Krause/Eyerer 2008, 36f.).

Auch der Projektunterricht beruft sich auf John Dewey als Quelle (Peschel 2002, 23), und beide Unterrichtskonzepte weisen eine Reihe gemeinsamer Kriterien auf: Selbstorganisation und Selbstverantwortung, multisensorisches und soziales Lernen, Praxisrelevanz und weitere (Krause/Eyerer 2008, 37).

Allerdings sind Projekte kein eigenständiger Ansatz, sondern lediglich eine Methode (Frey 2007), Und die Abgrenzung in dieser Hinsicht wurde für den eUA bereits Kapitel 4.1. vorgenommen.

Es folgt daraus, dass Projekte als ein wertvoller Baustein des eUA angesehen werden können, aber nicht als gleichwertiges Konzept.

Offener Unterricht

Offenheit in Bezug auf Unterricht bedeutet das Ablegen starrer Abläufe und lehrerzentrierter Methoden und ein Zulassen oder Ausprobieren neuer Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung, die aktive und schülerzentrierte Lernformen begünstigen (Nicolas 2001; Wallrabenstein 2001). Dabei ist schwierig, festzulegen, ab wann ein Unterricht 'offen' ist, denn:

"Es gibt nicht das (vorweg festgelegte) Konzept des OU [offenen Unterrichts, jh], sondern, der Vorstellung einer 'Öffnung' folgend, verantwortungsvolle Veränderungen des Unterrichts im Rahmen einer Methodenvielfalt mit traditionellen und neueren Elementen, die unter entschiedener Beteiligung der Lernenden ihre individuelle Ausprägung erfahren" (Wallrabenstein 2001, 9).

Daher kann im strengen Sinne nur von einer 'Öffnung des Unterrichts' gesprochen werden, die sich in mehrerer Hinsicht vollziehen kann (Peschel 2002a, 78ff.; 2002b, 38):

- organisatorisch (in Bezug auf Raum, Zeit und Sozialformen)
- methodisch (Öffnung der Lernwege)
- inhaltlich (Verknüpfung und Öffnung der Fächer und Themen)
- sozial (Maß an Mitbestimmung, Demokratie und Austausch).

Der eUA kann zweifellos als offener Unterricht bezeichnet werden, umfasst allerdings noch weitere Aspekte als die Öffnung des Unterrichts (z.B. oben genannte zugrunde liegende Ziele). In der Praxis bedient er sich situationsbezogen offener wie traditioneller Unterrichtsphasen. "Ob das dann noch Erlebnispädagogik heißt, ist vergleichsweise unbedeutend" (Gilsdorf 2000, 13).

Lerngänge, Exkursionen, Studientage

Zu diesen wurde bereits in Kap. 3.9. einiges gesagt. Und es gilt für sie das gleiche wie für die Projektarbeit, vielleicht sogar in noch stärkerem Maße: Ein Verlassen des Schulgebäudes und Hinbegeben zum Lerngegenstand (z.B. Gewässer, Ausgrabungen, Biotope), um diesen im Original und mit allen Sinnen erfahren zu dürfen, ist die erlebnisintensivste Form des Lernens überhaupt! Ein erlebnispädagogischer Unterricht(sansatz) bedient sich gerne dieser Lernformen, wann immer möglich und angebracht.

Bewegte Schule

1983 entstand in der Schweiz aus einer Auseinandersetzung mit der Thematik 'Sitzen als Belastung' das Konzept der Bewegten Schule (Both et. al. 2008). Inzwischen haben sich unter diesem Überbegriff verschiedene Konzepte entwickelt, die sich auf folgende Elemente als gemeinsamen Nenner berufen:

- eine bewegungsorientierte Vermittlung von Unterrichtsinhalten (z.B. Laufdiktat)

- Bewegungspausen im Unterricht (z.B. Spiele zur Auflockerung oder Entspannung)
- Ergonomische Sitzmöbel (z.B. Sitzbälle)
- Aktive Pause (z.B. Tanz-, Gymnastik- oder Kletterangebote)
- Bewegtes Schulleben (z.B. Sport- und Spielfeste, bewegungsorientierte AGs)
- Sportunterricht als wesentlicher Bestandteil des Stundenplans (Both et.al. 2008, 10f.).

Primäres Ziel ist dabei allerdings eine allgemeine Gesundheitsförderung und einen motorischen Ausgleich zum überwiegenden Stillsitzen im Unterricht zu bieten. Weder stehen Personal- und Sozialkompetenzen dabei im Vordergrund noch ist eine Verknüpfung der Bewegungsangebote mit Lerninhalten ein generelles Prinzip.

Weitere Konzepte, die zu einer Abgrenzung herangezogen werden könnten, sind z.B. Lernwerkstätten, entdeckendes Lernen oder Freiarbeit. Die Gemeinsamkeiten mit den bereits genannten Ansätzen, Methoden und Konzepten sind allerdings groß genug, dass sie es rechtfertigen, die Abgrenzung hier zu beenden.

4.5. Fazit

Der eUA weist Schnittmengen zu jedem der vorgestellten Konzepte auf und stellt in gewisser Weise eine Kombination daraus dar. Wie eingangs bereits betont, wird dabei nicht der Anspruch erhoben, alle Probleme des maroden Schul-'Schiffes' ad hoc zu lösen. Vielmehr kann der eUA als flexibles pädagogisch-didaktisches Element im pluralistischen Bildungsprozess genutzt werden, um einige der Lücken zu schließen, die zwischen Fächerkanon und Anspruch auf ganzheitliche Kompetenzförderung noch klaffen.

Unweigerlich stellt sich die Frage, ob das, was hier als eUA vorgestellt wird, auch effektiv erreicht, was es verspricht, nämlich die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen im Rahmen des regulären Fachunterrichts. Obgleich die vorangegangene – nicht formell evaluierte – Lehrtätigkeit der Autorin nach diesem Ansatz durchaus Erfolge aufweisen, sollen nun in einem Forschungsprojekt formalisierte Kriterien zur Effizienzmessung angelegt werden.

Dafür wird eine künstliche Einengung der Parameter für den evaluierten Unterricht vorgenommen: Wie die gesamte Erlebnispädagogik kann der eUA vielfältige Erscheinungsformen haben, vom Unterricht im Klassenraum über Studienfahrten bis hin zu mehrtägigen Projekten. Gerade die umfangreicherer Umsetzungsformen sind aber von räumlichen, organisatorischen, zeitlichen und personellen Faktoren abhängig, die nicht an jeder Schule gegeben sind. Daher werden für die Untersuchung einige restriktive Faktoren eingeführt (Tab. 15), und der eUA sozusagen unter strenger Bedingungen geprüft.

Reduktion	Begründung
Das Forschungsprojekt wird ohne begleitende Elternarbeit durchgeführt.	Die zentrale Bedeutung der Eltern in der Persönlichkeitsbildung und Kompetenzförderung von Kindern und Jugendlichen ist allgemein hin bekannt. Viele Eltern – besonders an so genannten <i>Brennpunktschulen</i> – zeigen aber wenig bis keine Bereitschaft, die in diese Richtung

	gehenden Bestrebungen der Schule zu unterstützen.
Alle Interventionsmaßnahmen finden auf dem Schulgelände statt.	Studienfahrten und Exkursionen erlauben viel größere Möglichkeiten zu unmittelbaren und ganzheitlichen Erfahrungen mit dem Lerngegenstand als der Klassenraum sie jemals bieten kann. Bedauerlicherweise aber wird aus administrativen (aufsichts-, versicherungsrechtlichen etc.), personellen und z.T. finanziellen Gründen vielerorts auf solche Fahrten verzichtet.
der eUA wird nur im Rahmen des bestehenden Stundenplans umgesetzt.	Ganz- und mehrtägige Projekte enthalten die Chance, sich viel eingehender mit einem Thema auseinanderzusetzen, als es im 45min-Takt eines starren Stundenplans möglich ist. Zudem bieten Projekte weitaus mehr Raum für selbst-organisiertes und eigenmotiviertes Handeln und Lernen. Es gibt allerdings noch viel zu viele Schulen, in denen der 45min-Takt als starre Vorgabe bestehen bleibt und nur an seltenen 'Projekttagen' gelockert wird (Krause/Eyerer 2008). Wenn der eUA auch an solchen Schulen umgesetzt werden soll, muss er sich – zumindest mittelfristig – an diese Vorgabe anpassen.

Tab. 15. restriktive Faktoren für die Studie

Es sei dabei ausdrücklich betont, dass von den hier ausgeschlossenen Faktoren bekannt ist, dass sie Lernerfolg und -motivation der Schüler steigern (Krause/Eyerer 2008, 18f.). Soweit an einer Schule umsetzbar, bezieht der eUA außerschulische Lernorte, ein Arbeiten in größeren Projektphasen und eine Kooperation mit den Eltern unmittelbar mit ein.

Der Verzicht darauf im Rahmen der Studie hat zwei Gründen: Wenn der eUA in dieser Minimalform eine erkennbare Wirkung erzielt,

- so ist anzunehmen, dass diese umso größer ist, wenn auch die erlebnisintensiveren Komponenten integriert werden.
- kann gefolgt werden, dass er sich flächendeckend umsetzen lässt, auch an Schulen mit stark einschränkenden Rahmenbedingungen.

Nun allerdings soll zunächst erforscht werden, ob dies tatsächlich der Fall ist und eine Praktizierung des eUA mit solch restriktiven Faktoren Erfolge aufweist.

"Die Natur kennt keine Belohnungen oder Bestrafungen. Sie kennt Konsequenzen."
(R.P. Ingersoll)

5. Aktueller Forschungsstand

Da der eUA in dieser Schrift neu vorgestellt wird, ist der dazu bereits vorliegende Forschungsstand entsprechend gering. Die Betrachtung wird daher ausgeweitet auf Wirkungsanalysen erlebnispädagogischer Maßnahmen allgemein – mit einem Seitenblick auf Maßnahmen (a) für Menschen mit besonderem Förderbedarf sowie (b) im Rahmen schulischer Einsatzfelder.

5.1. Wirkung erlebnispädagogischer Maßnahmen

Historischer und geografischer Überblick

Aus den USA liegen bereits seit den 60er Jahren Untersuchungen über Wirkungsweise und Erfolgsfaktoren erlebnispädagogischer Maßnahmen vor, in Deutschland kam erst in den letzten Jahren vermehrt Literatur dazu. Viele Werke untersuchen die Auswirkungen der Veranstaltungen auf das Selbstkonzept (*self-concept*) der Teilnehmer und/oder ihr Gefühl der Selbstkontrolle (*locus of control*). Haupt Forschungseinrichtungen sind die *Association for Experiential Education* (AEE) in Boulder, Colorado (USA) und das *Corporate Adventure Training Institute* (CATI) in St. Catherines, Ontario (Canada). In den USA wurden zudem während der 70er und 80er Jahre zahlreiche Studienarbeiten und Dissertationen über die Effektivität erlebnispädagogischer Maßnahmen verfasst. In Torsten Fischers umfassender *Bibliographie zur Erlebnispädagogik* (1994) sind mindestens 25 solcher Arbeiten aufgeführt. Auch von diesen beschäftigen sich die meisten mit dem Selbstkonzept der Teilnehmer und dem Gefühl von Wirkmächtigkeit. Veröffentlichungen von 'freien' Forschern über Erlebnispädagogik konnten aus dem Zeitraum vor den 90ern nicht gefunden werden. Literatur anderer Länder wird hier nicht berücksichtigt.

Studien im englischsprachigen Raum

Rehm (1999) präsentiert in seiner Metastudie einen gut strukturierten Überblick auf 65 Studien über erlebnispädagogische Programme im englischsprachigen Raum. Die meisten davon untersuchen Aspekte klassischer (d.h. u.a. mehrwöchiger) Outward Bound Programme. Die Studien, die sich mit den Effekten und damit der Legitimation erlebnispädagogischer Maßnahmen beschäftigen, stellen positive Auswirkungen auf

verschieden Persönlichkeitsbereiche fest (Tab. 16). Für weitere Details und die Angaben zu den entsprechenden Ursprungsstudien siehe Rehm (1999).

Bieligk (2005) wertet elf englischsprachige Studien mit unterschiedlichen Zielgruppen und Forschungsdesigns aus, die – zusammenfassend – von einem gesteigerten Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein, einer besseren Teamfähigkeit der Teilnehmer und einer gesunkenen Rückfallquote bei straffälligen Jugendlichen berichten. Auch Gass (1993, 36ff.) sichtet eine ganze Reihe von Studien und fasst folgende Ergebnisse zusammen: 'Wildnis-Programme' im Stile Outward Bounds fördern

- das Selbstbewusstsein benachteiligter Jugendlicher.
- das Gefühl von Wirkmächtigkeit und Selbstkontrolle.
- die Leistungsbereitschaft.
- den Abbau aggressiven Verhaltens und eine gesteigerte Selbstkontrolle.

Bereich Sozialkompetenzen	Bereich Personalkompetenzen	Sonstige Auswirkungen
<ul style="list-style-type: none"> - Teamarbeit - Teamgeist, Zusammengehörigkeits- / WIR-Gefühl - Kommunikation mit Kollegen - Konfliktverhalten - Vertrauen - Gemeinschaftssinn - Respekt für andere - Verhalten gegenüber Personen des eigenen wie auch des anderen Geschlechts - Verhältnis zu den Eltern - Ehrlichkeit - Führungsverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstkonzept (z.B. Selbstbild, Identität, Verhaltensweisen) - Selbstbewusstsein - Problemlösefähigkeit - Umgang mit persönlichen Grenzen - Durchhaltevermögen - Belastungsfähigkeit - Übernahme von Verantwortung - generelle und schulische Selbsteinschätzung. - emotionale Stabilität 	<ul style="list-style-type: none"> - Natur- und Umweltkunde - körperliche Fitness - persönliches Erscheinungsbild - schulische Leistungen (Lesen, Sprachvermögen, Mathematik, Allgemeinwissen,) - berufliche Moral - Arbeitseinstellung

Tab. 16. positive Auswirkungen erlebnispädagogischer Programme (laut Rehm 1999)

Studien im deutschsprachigen Raum

Michael Jagenlauf evaluierte zwischen 1985 bis 1989 33 zwei- bis vierwöchige Outward Bound Kurse in Deutschland mittels 35 verschiedener Erhebungsinstrumente und *Triangulation* (vgl. Mayring 2002, 147f.; Lamnek 2005, 274ff.) quantitativer und qualitativer Daten. Aus der Menge interessanter Ergebnisse seien nur folgende bei den Teilnehmern beobachtete Veränderungen zitiert (Jagenlauf 1994b):

- Ihre Selbstsicherheit, Fähigkeit zu sozialem Handeln und Sorgfalt stieg im Laufe des Kurses an.
- Teamgeist und Zusammengehörigkeitsgefühl wurden erheblich entwickelt und gefördert.
- Personale Stärken wie Selbstvertrauen und Ausdauer nahmen bei vielen Teilnehmern zu.

Lakemann (2008a; b) führte ein dreimonatiges Projekt mit einer Gruppe von fünf bis zehn Patienten einer psychiatrischen Klinik durch, in dem ein Mal pro Woche eine etwa dreistündige erlebnispädagogische Aktion mit anschließender Reflexion stattfand. Die Interviews mit den Teilnehmern sowie Beobachtungsprotokolle ergaben eine Steigerung der soziale Interaktion und des Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Gruppe und ein gesteigertes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie das geäußerte Gefühl von Glück und Freiheit auf individueller Ebene. Schiffer (2002) ermittelt bei einem dreiwöchigen Auslandsprojekt mit sieben Schüler im Alter von 10 bis 17 Jahren mittels qualitativer Interviews und teilnehmender Beobachtung prä und post Intervention Verbesserungen in der Selbstwahrnehmung, im allgemeinen Verhalten und in der Beziehung der Jugendlichen untereinander wie zu den Betreuern.

Je nach Studie wurden die Veränderungen in unterschiedlich starker Ausprägung festgestellt. Keine einzige Studie berichtet von negativen oder schädigenden Auswirkungen.

Die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Arbeiten werden in vielen persönlichen Erfahrungsberichten und Rückmeldungen von Teilnehmern bestätigt.

5.2. Menschen mit besonderem Förderbedarf

Einige der von Rehm (1999) erfassten Studien betrachten Veranstaltungen für spezielle Zielgruppen wie delinquente oder "schwierige" Jugendliche. Dies entspricht dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt *soziale und emotionale Entwicklung* (vgl. Kap. 1). Hier eine zusammenfassende Auflistung der in diesen Studien festgestellten positiven Auswirkungen:

- Kooperativeres und sozial verträglicheres Verhalten.
- Soziale Akzeptanz innerhalb der Teilnehmergruppen.
- Mehr sozialverträgliche Konfliktlösestrategien.
- Weniger Wut, Aggression, Misstrauen und Feindseligkeit.
- Stärkeres Selbstvertrauen.
- Bessere Selbst- und Impulskontrolle.
- Positiveres Allgemeinverhalten.
- Gesteigerte schulische Leistungsfähigkeit.
- Körperliche Fitness.

Negative Folgen der Maßnahmen konnten auch hier nicht festgestellt werden. Lediglich, dass die positiven Veränderungen nach Programmende wieder sinken und sich daraus die Forderung nach einer Nachbetreuung der Jugendlichen in ihrem Alltagsumfeld ergibt.

Über die Auswirkungen erlebnispädagogischer Programme für Menschen mit einer körperlichen und/oder geistigen Behinderung liegen der Verfasserin keine Forschungsergebnisse vor. Persönliche Erfahrungsberichte zeugen jedoch von einem Zuwachs an Selbstständigkeit und einem positiven Lebensgefühl auf Seiten der behinderten Teilnehmer sowie einer Steigerung der Bereitschaft zu Verantwortungsübernahme und mehr Toleranz bei Nicht-Behinderten (z.B. Hinrichs 2004).

Über Erlebnispädagogik mit sinnesbehinderten Person gibt es nahezu ebenso wenige Veröffentlichungen. Allerdings wurden von Luckner bereits 1989 die Auswirkungen eines zehntägigen Outdoor-Kurses auf das Selbstkonzept schwerhöriger Studenten untersucht. Mittels standardisierter Tests belegt er einen signifikanten

Zuwachs desselben bei den Teilnehmern, der auch zwei Monate nach Intervention noch nachweisbar war.

Jüngerer Datums gibt es einige unveröffentlichte Examens- und Diplomarbeiten zu ähnlichen Themen, die aber eher als Erfahrungsberichte zu bewerten sind.

Abschließend seien die Artikel der Verfasserin der vorliegenden Arbeit erwähnt: Hildmann (2008a) behandelt die Ziele und Besonderheiten erlebnispädagogischer Maßnahmen mit gehörlosen und schwerhörigen Menschen im Allgemeinen und Hildmann (2008c) speziell im schulunterrichtlichen Kontext. Beides sind jedoch ebenfalls keine wissenschaftlichen Studien sondern 'lediglich' differenzierte Betrachtungen basierend auf Erfahrungen und Fachwissen.

5.3. Erlebnispädagogik im Kontext Schule

Auch für den schulischen Bereich ist die Anzahl tatsächlich wissenschaftlicher Wirkungsanalysen sehr gering. Die einzigen Studienberichte liegen über das in Kapitel 3.11. vorgestellte Konzept *Project Adventure (PA)* vor:

Schempp (2000) führte mit 16 Schülern einer siebten Klasse ein PA als freiwillige Arbeitsgemeinschaft durch und belegt mithilfe des *Selbstkonzeptinventars* (FSKN, Deusinger 1986) einen Zuwachs im globalen Selbstkonzept, der bei der neutralen Kontrollgruppe nicht auftrat.

Auch Boeger (2008) und Boeger und Schut (2006) führten mit Siebtklässern ein PA durch, diesmal allerdings anstelle des Sportunterrichts (17 Doppelstunden plus obligatorische Abschlussstage; vgl. Kap. 3.11.) und mit einer weitaus größeren Teilnehmerzahl (N= 122; davon Versuchsgruppe = 65, Kontrollgruppe = 57). Sie untersuchten die Auswirkungen des Projekts auf die Kooperationsfähigkeit der Jugendlichen und konnten mit dem Fragebogen *Kooperation und Wettbewerb für 4. bis 8. Klassen* (Littig/Saldern 1986) ein nach der Intervention signifikant niedrigeres Konkurrenzverhalten der Versuchsgruppe nachweisen, während das der Kontrollgruppe sogar anstieg.

Aufgrund der geringen Menge wissenschaftlicher Literatur zur Frage des Wirkungserfolges erlebnispädagogischer Angebote in schulischen Handlungsfeldern sei auch hier zusätzlich auf einige Erfahrungsberichte hingewiesen:

Im Buch *Abenteuer Schule* (Gilsdorf/Volkert 1999) stellt eine ganze Reihe von Autoren Konzepte und Berichte zu erlebnispädagogischen Projekten in unterschiedlichen schulischen Handlungsfeldern (vgl. Kap. 3.10.) vor. Als Nachwirkungen der Maßnahmen werden beispielsweise genannt:

- Engerer sozialer Zusammenhalt (Roth/Gilsdorf 1999; Mickley 1999).
- Steigerung der Selbstständigkeit der Schüler (Roth/Gilsdorf 1999).
- Abbau aggressiven Verhaltens und Eingliederung 'schwieriger' Schüler in die Klassengemeinschaft (Arbogast 1999).
- Freude an körperlicher Betätigung und Bewegung (Mickley 1999).

5.4. Erlebnispädagogik im Unterricht

Hierzu können nur die bereits erwähnten individuellen Erfahrungsberichte einzelner Lehrkräfte angeführt werden, die sich auf unterrichtsbezogene Projekttage und Exkursionen beziehen.

Wissenschaftliche Studien über jedwede Aspekte erlebnispädagogischer Elemente im Unterricht liegen bislang nicht vor.

5.5. Fazit

Zur Wirkung erlebnispädagogischer Maßnahmen auf das Selbstkonzept der Teilnehmer wurden bereits zahlreiche Untersuchungen durchgeführt, viele davon allerdings in Bezug auf – oft mehrwöchige – Wilderness oder Outdoor Adventure Programme an Outward Bound Schulen.

An Wirkungsanalysen erlebnispädagogischer Maßnahmen im schulischen Kontext liegen lediglich drei Studien über ein Project Adventure vor, wovon zwei dasselbe Projekt behandeln. Über Klassen- und Studienfahrten, Kurzprojekte und AGs wurde eine Reihe informeller Erfahrungsberichte veröffentlicht, die allerdings keinen wissenschaftlichen Anspruch erheben können.

Die Integration erlebnispädagogischer Elemente und Übungen in den regulären Fachunterricht ist wissenschaftlich bislang unter keinem Gesichtspunkt erforscht, weder im Hinblick auf eine Wirkungsanalyse noch auf Bedingungsfaktoren für eine flächendeckende Umsetzung oder sonstiges. Ein erster Schritt dazu soll mit der folgenden Studie geleistet werden.

Teil II

Empirische Studie

„Das Wesen der Wissenschaft besteht darin, scheinbare Gewissheiten immer wieder kritisch in Frage zu stellen (...) in der Absicht, zu (...) besseren Lösungen für die Praxis zu gelangen.“

(Fatke 1993, 35)

6. Forschungsfragen und Hypothesen

Diese Arbeit geht zum Teil hypothesenprüfend vor, weshalb die folgenden Forschungsfragen zusätzlich inhaltlich und formell in Hypothesen umformuliert werden, die dann im Rahmen der Studie überprüft werden.

Um dem sozialen Forschungsgegenstand gerecht zu werden, werden sowohl quantitative als auch qualitative Fragen verfolgt. In ihrer Verflechtung soll dies ein umfassendes und fundiertes Bild ergeben.

6.1. Quantitative Fragen

Obwohl diese Fragen prinzipiell quantitativ sind, werden sie z.T. mithilfe qualitativer Methoden verfolgt (z.B. H1c) und nach Personengruppen, Kompetenzfeldern, etc. differenziert beantwortet. Auf eine noch detailliertere Untergliederung der Hypothesen wird daher verzichtet. Die benannten Methoden werden in Kap. 9 eingehender beschrieben.

Frage 1

Führt die Intervention zu einem unmittelbaren Anstieg sozialer und personaler Kompetenzen?

Hypothese 1a-k

(H1a) Keine der verwendeten Methoden liefert hinreichende Belege für einen unmittelbaren Anstieg sozialer oder personaler Kompetenzen bei den Schülern (Nullhypothese H0).

(H1b) Die Lehrkräfte berichten in den Interviews I zum Zeitpunkt t2 von einem Kompetenzzuwachs bei den Schülern.

(H1c) Die Tagesbewertungen der Lehrkräfte zeigen einen Kompetenzzuwachs der Schüler.

(H1d) Die Bewertung der Individualziele durch die Lehrkraft nach Interventionsende belegt einen Kompetenzzuwachs der Schüler.

(H1e) In mindestens einer Skala des Schüler-, Eltern- oder Lehrerfragebogens ist der Skalenmittelwert der Versuchsgruppe zum Messzeitpunkt t2 (post Intervention) statistisch signifikant höher als zum Messzeitpunkt t1 (prä Intervention), während er in derselben Skala für die Kontrollgruppen nicht gestiegen ist.

(H1f) Die Stimmungsabfrage deutet auf ein verbessertes Sozialklima und / oder ein erhöhtes subjektives Wohlbefinden der Schüler hin.

(H1g) Die Selbstbewertungen bringen zum Ausdruck, dass die Schüler einen Kompetenzzuwachs bei sich wahrnehmen.

(H1h) Die Rückmeldungen der Schüler zeigen einen Kompetenzzuwachs der Schüler an.

(H1i) Die Rückmeldungen der Eltern zeigen einen Kompetenzzuwachs der Schüler an.

(H1j) Die Kopfnoten der Schüler haben sich zwischen Jahreszeugnis vor Interventionsbeginn und Halbjahreszeugnis nach Interventionsende verbessert.

Ist in der Tat eine Veränderung zwischen t1 und t2 festzustellen, so folgt:

Frage 2

Wie verhält sich die durch die Intervention unmittelbar erzielte Veränderung fünf Monate nach Beendigung der Intervention (t3)?

Hypothese 2a-c

(H2a) Keine der verwendeten Methoden liefert hinreichende Belege für einen mittelbaren Anstieg sozialer oder personaler Kompetenzen bei den Schülern bzw. ein bis Interventionsende aufgetretener Kompetenzzuwachs ist fünf Monate später nicht mehr nachzuweisen (Nullhypothese H0).

(H2b) Der von der Versuchsgruppe durchschnittlich erzielte Mittelwert in den per Fragebogen erfassten Kompetenzskalen ist zum Messzeitpunkten t3 statistisch signifikant höher als der Mittelwert derselben Kompetenz zum Messzeitpunkt t1.

(H2c) Die Lehrkräfte berichten in den Interviews II zum Zeitpunkt t3 von einem Kompetenzzuwachs bei den Schülern bzw. davon, dass ein zum Zeitpunkt t2 beobachteter Kompetenzzuwachs zum Zeitpunkt t3 in gleichem oder noch stärkerem Maße von ihnen wahrgenommen wird.

Frage 3

Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung der Schülerkompetenzen zwischen Schülern, Eltern und Lehrern?

Hypothese 3a-c

(H3a) Keine der verwendeten Methoden zeigt einen Unterschied in der Wahrnehmung der Schülerkompetenzen aus Sicht der Schüler, Elter und Lehrer (Nullhypothese H0).

(H3b) Signifikante Veränderungen in einem Fragebogen (Schüler, Eltern oder Lehrer) tauchen in mindestens einem der beiden anderen Fragebögen nicht auf.

(H3c) Die Aussagen in Bezug auf Kompetenzzuwächse in den Rückmeldungen von Eltern und Schülern bzw. Lehrerinterviews über ein und denselben Schüler unterscheiden oder widersprechen sich.

Frage 4

Weisen Jugendliche mit einem besonderen Förderbedarf ein geringeres Maß an sozialen und personalen Kompetenzen auf als Schüler, bei denen kein solcher Förderbedarf diagnostiziert ist?

Hypothese 4a-c

(H4a) Der erreichte Mittelwert in einer Skala der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf ist statistisch *nicht signifikant abweichend* vom Mittelwert der jeweils selben Kompetenz bei den Schülern ohne dieses Merkmal (Nullhypothese H0).

(H4b) Der erreichte Mittelwert in einer Skala der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf ist statistisch *signifikant niedriger* als der Mittelwert der jeweils selben Kompetenz bei den Schülern ohne dieses Merkmal.

(H4c) Der erreichte Mittelwert in einer Skala der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf ist statistisch *signifikant höher* als der Mittelwert der jeweils selben Kompetenz bei den übrigen Schülern.

6.2. Qualitative Fragen

Bei diesen Fragen handelt es sich um offene Fragen, die nicht wie die bisherigen faktorenspezifisch bestätigt oder abgelehnt werden können, sondern nach inhaltlichen Neuinformationen forschen. Daher können sie nicht in Form von Hypothesen dargestellt werden. Stattdessen sind kurze Erläuterungen angefügt.

Frage 5

In welchen Kompetenz- oder anderen Bereichen erfahren Schüler durch diesen Ansatz eine Bereicherung?

Es ist nicht klar vorhersagbar, ob die Intervention nur bestimmte Kompetenzbereiche fördert oder unerwartete 'Nebeneffekte' auftreten wie z.B. eine Veränderung schulischer Leistungen. Dieser Möglichkeit soll ergebnisoffen nachgegangen werden.

Frage 6

Profitieren Schüler mit bestimmten Merkmalen besonders von diesem Ansatz?

Der Datensatz der Fragebögen wie auch die Lehrerinterviews sollen dahingehend analysiert werden, ob die zu erhebenden Ko-Variate sich auf die Kompetenzwerte der Schüler bzw. den Gewinn aus der Intervention auswirken.

Frage 7

In wie weit profitieren auch Schüler mit besonders hohem Förderbedarf von diesem Ansatz? Ist ein erlebnispädagogischer Ansatz ausreichend, um solche Schüler optimal zu fördern?

Die Zahl der Schüler mit erheblichen Auffälligkeiten – gerade im Bereich Sozialverhalten – wächst rapide an. Es soll abgewogen werden, in wie weit der erlebnispädagogische Ansatz auch für diese Schüler bzw. für deren soziales Umfeld von Nutzen ist.

Frage 8

In wie weit nehmen Eltern durch diesen Ansatz eine positive Entwicklung bei ihren Kindern wahr?

Es ist denkbar, dass die Schüler durch die Intervention zwar eine Veränderung erfahren, diese sich aber nur auf ihr Verhalten oder Empfinden in der Schule auswirkt. Interessant ist daher zu erfahren, ob sich Veränderungen, wie sie zu erhoffen sind, auch im Sichtfeld der Eltern bemerkbar machen. Evtl. wird diese Frage bereits mit der Forschungsfrage 3 beantwortet sein.

Frage 9

Worin sehen Lehrer den besonderen Gewinn dieses Ansatzes?

Möglicherweise haben die Lehrkräfte eine ganz andere Sicht auf die Durchführung und Auswirkungen der Intervention als die Versuchsleitung. Daher soll ihre persönliche Meinung ebenfalls erfasst und ausgewertet werden.

Frage 10

Wie hoch ist der organisatorische Mehraufwand durch den Einsatz erlebnispädagogischer Prinzipien und Übungen im Unterricht? Und: Ist dieser Mehraufwand im regulären Schulalltag leistbar?

Dies entspricht einer rationalen Kosten-Nutzen-Rechnung, die einschätzt, ob eine breitere Umsetzung unter den vorherrschenden Rahmenbedingungen überhaupt leistbar ist.

Frage 11

Was wünschen sich Lehrer als Hilfe oder Unterstützung, um eine breitere Umsetzung dieses Ansatzes zu ermöglichen oder zu unterstützen?

Sollte sich die Intervention als erfolgreich erweisen, stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen einer breiteren Umsetzung des Ansatzes. Dabei ist interessant zu erfahren, welche Hilfen und Rahmenbedingungen die Lehrer für wünschenswert oder erforderlich halten.

Für die Schule bieten sich vielfältige Möglichkeiten für einen Erlebnisunterricht an. Ob und inwieweit daraus Erlebnisse entstehen, kann nicht operationalisiert werden“

(Laux 1999, 45).

7. Studiendesign

Die hier vorgestellte Studie besteht aus einem qualitativen Experiment (vgl. Mayring 2002, 58ff.) mit multimethodischem Vorgehen und zehn Einzelfallstudien. Mit dieser Kombination soll versucht werden den Untersuchungsgegenstand im Rahmen des Möglichen quer, längs und in die Tiefe zu schneiden. Dass damit nicht alle Fragen zur Gänze beantwortet werden können, ist offensichtlich.

Abb. 10 zeigt einen schematischen Überblick über die Abfolge der einzelnen Forschungsschritte.

7.1. Qualitatives Experiment

Das qualitative Experiment "versucht, durch einen kontrollierten, gegenstandsadäquaten Eingriff in den Untersuchungsbereich unter möglichst natürlichen Bedingungen Veränderungen hervorzubringen, die Rückschlüsse auf dessen Struktur zulassen" (Mayring 2002, 59). Im vorliegenden Falle entspricht der 'Eingriff' dem erlebnispädagogischen Unterricht, der 'Untersuchungsbereich' den Schülern, und die 'Veränderungen' den erhofften Kompetenzzuwächsen, welche Rückschlüsse auf die 'Struktur', das Wirkungsverhältnis von erlebnispädagogischem Unterricht auf die Schüler zulassen.

Kleining (1995, 264) stellt einige Grundregeln explorativer, qualitativer Sozialforschung auf, die im Besonderen für das qualitative Experiment gelten:

- Ausgangspunkt ist ein gewisses Vorverständnis der Forscher vom Untersuchungsgegenstand, das sich in den Forschungsfragen und –hypothesen widerspiegelt. Dieses Vorverständnis muss allerdings prozessorientiert geändert werden, wenn die Ergebnisse dies gebieten.
- Die Forschungssituation ist zu Beginn der Studie 'offen', sie verändert sich im Forschungsprozess und kann nicht genau vorher gesagt werden.

Der Forschungsgegenstand soll aus möglichst vielen Perspektiven und mit einer Variation von Methoden betrachtet werden.

7. Studiendesign

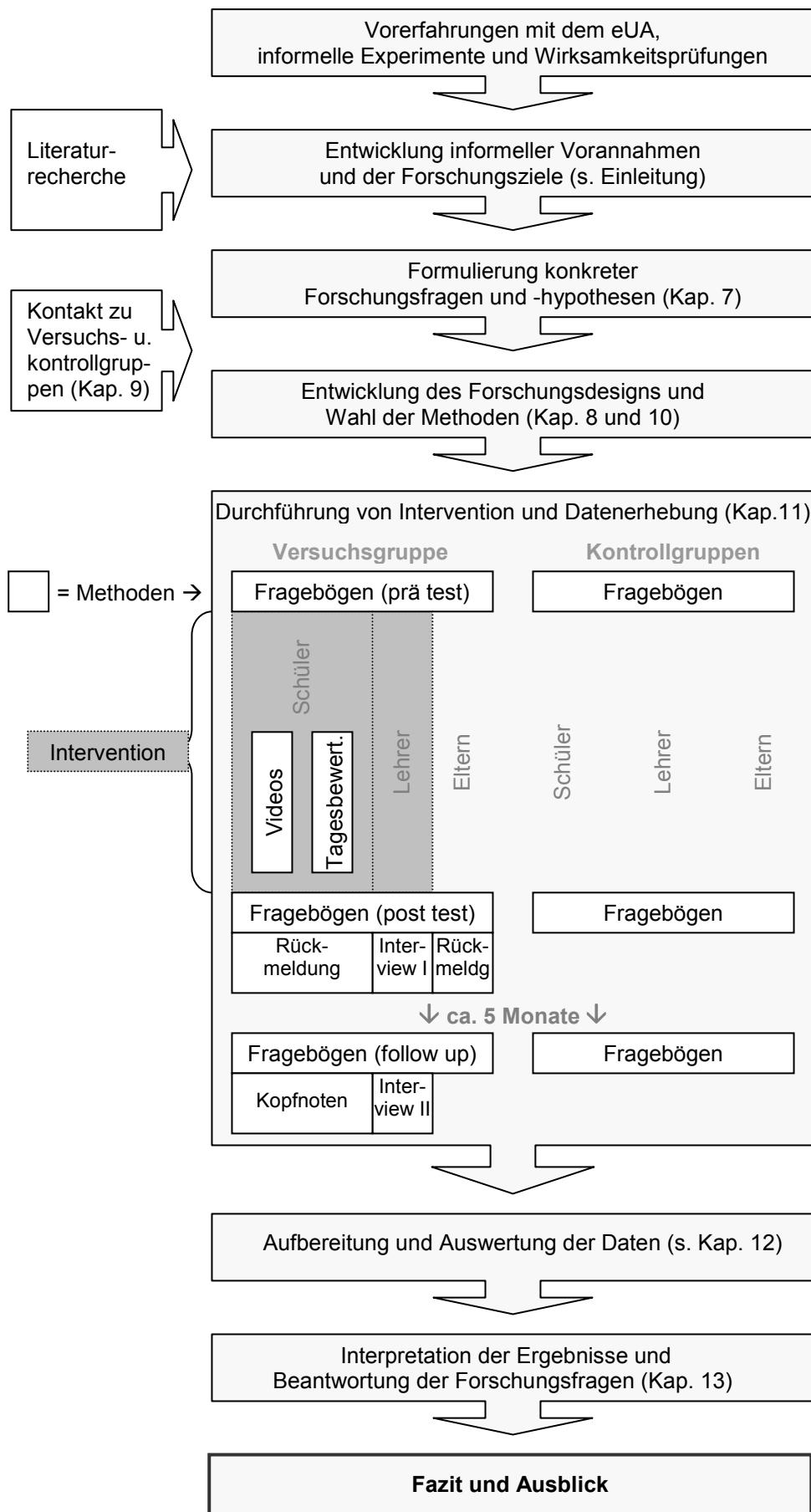


Abb. 10. schematischer Ablauf aller Forschungsschritte

Dieses Experiment (d.h. die Intervention) wurde über den Zeitraum von insgesamt 14 Monaten (zwei Mal ein halbes Schuljahr) durchgeführt. Der reale zeitliche Ablauf der beiden Interventionsblöcke ist in Abbildung 11 dargestellt. Die Zeitpunktangaben (z.B. t1) zeigen zusätzlich die drei Fragebogenwellen an (siehe nachfolgend).

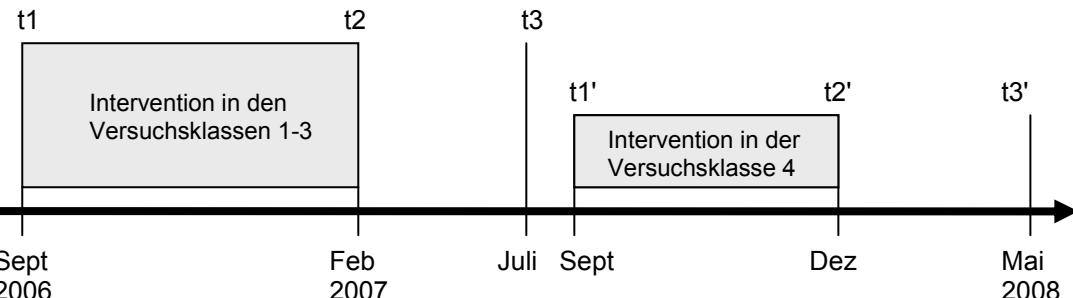


Abb. 11. zeitlicher Ablauf der Studie

7.2. Multimethodisches Vorgehen

Diese Studie verwendet eine Auswahl verschiedener Methoden, die z.T. gleiche Unteraspekte oder Forschungsfragen abdecken. Dies geschieht bewusst im Sinne einer *Triangulation* (Mayring 2002, 147f.; Lamnek 2005, 185 und 274ff.), um verschiedene Perspektiven einzufangen. Sie sollen in ihrer Summe ein umfassenderes Bild ergeben als jede einzelne Methode allein stehend könnte (Lamnek 2005, 317). Abweichungen oder gar Widersprüche werden dabei ebenso aufgedeckt und diskutiert.

Einer der Gründe für dieses Vorgehen ist, dass Kompetenzen sich nicht ohne weiteres erfassen lassen. Denn wie in Kap. 2 erläutert, besteht zwischen dem *Kompetenzpotenzial* einer Person und ihrer *Performanz* ein Unterschied: Was eine Person *kann* ist nicht unbedingt mit dem abgedeckt oder repräsentiert, was sie an Verhalten *zeigt*. Und ob eine Person in einer konkreten allgemeinen oder Testsituation ein gezieltes Verhalten zeigt, hängt nicht nur von ihrem Potenzial ab, sondern zusätzlich von "Persönlichkeitseigenschaften (z.B. Impulsivität, Schüchternheit), vom aktuellen Zustand (z.B. Ermüdung, Ängstlichkeit), von Motiven und vom Kontext" (Süß/Weis/Seidel 2005, 351). Für die Sozialforschung bedeutet dies:

"Forschungsansätze können danach unterschieden werden, ob sie sich auf das *Potenzial* (merkmalsorientiert) oder die *Performanz* (handlungsorientiert) beziehen. Erstere beschreiben soziale Kompetenz durch einen (oftmals unbestimmten) Katalog von Wissenskomponenten, Fähigkeiten und Fertigkeiten (...). Performanzbezogene Ansätze begreifen soziale Kompetenz als effektives Verhalten, d.h. das Erreichen eines anvisierten Ziels dient als Indikator für Kompetenz" (Süß/Weis/Seidel, 2005, 351).

Daher bedarf es zur Erfassung und Auswertung der beiden Elemente unterschiedlicher Verfahren (Mummendey 2005, 137). Die für diese Arbeit gewählten Methoden sollen versuchen, beide Richtungen – in begrenztem Maße – abzubilden. Vor allem bei den qualitativen Verfahren ist dabei eine Abgrenzung schwer zu ziehen, da im allgemeinen Sprachgebrauch von Nicht-Psychologen, wie sie z.B. in den Interviews und Rückmeldungen zu Wort kommen, nicht etwa von 'sozialem Potenzial' und 'sozialer Performanz' gesprochen wird, sondern pauschal von Sozialverhalten oder Sozialkompetenzen.

Methode	Beschreibung +Begründung (Kap. 9)	Infos zur Durchführung (Kap. 10)	Ergebnisse (Kap. 11)	Interpretation (Kap. 12)
Interviews	S. 111	S. 137	S. 146	S. 194
Bewertungstabelle	S. 113	S. 142	S. 153	S. 195
Tagesbewertung	S. 115	S. 142	S. 160	S. 196
Individualziele	S. 116	S. 142	S. 160	S. 196
Fragebögen	S. 118	S. 142	S. 162	S. 196
Stimmungsabfrage	S. 127	S. 144	S. 183	S. 199
Selbstbewertung	S. 128	S. 144	S. 184	S. 200
Schülerrückmeldung.	S. 129	S. 144	S. 185	S. 201
Elternrückmeldung.	S. 130	S. 144	S. 187	S. 201
Kopfnoten	S. 130	S. 144	S. 187	S. 202

Tab. 17. Seitenzahlen der Unterkapitel zu den verschiedenen Methoden

Tabelle 17 enthält Angaben darüber, welche Seiten in dieser Arbeit den einzelnen Methoden gewidmet sind. Ein quer lesen zu einzelnen Methoden soll damit erleichtert werden.

7.3. Einzelfallstudien

In Ergänzung zu den Daten, die für die meisten der Schüler und Schüler-innen der Versuchsgruppe erhoben wurden, werden die daraus gewonnenen Erkenntnisse vertieft, indem einzelne Jugendliche ausführlicher betrachtet und diskutiert werden. In erster Linie ist es Ziel der Einzelfallstudien

- die Forschungshypothesen anhand einzelner Schüler konkret zu überprüfen und in der Folge die Entwicklung neuer Hypothesen zu unterstützen.
- Die quantitativen Ergebnisse zu unterstreichen, ggf. in Frage zu stellen und zu illustrieren (vgl. Lamnek 2005, 298ff.).

Die verwendeten Forschungsmethoden sollen anhand einzelner Schüler konkrete und realitätsnahe Gesamtbilder erzeugen, welche die Erkenntnisse der Studie anschaulichen. Aus jeder Versuchsklasse sollte jedoch mindestens ein Schüler oder eine Schülerin ausgewählt werden.

7.4. Bedeutung der Eltern

Den größten Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat zweifellos das Elternhaus, genauer gesagt die Erfahrungen, die ein Kind im Rahmen der ersten Jahre – und damit zumeist in Kontakt und Interaktion mit den Eltern – macht. Dem elterlichen Wert- und Überzeugungssystem sowie dem Erziehungsstil kommen dabei weitaus mehr Gewicht zu als z.B. der Einfluss "benachteiligter Lebensumstände" (Schneewind 1994, 205) wie Schichtzugehörigkeit, unsichere Arbeitsbedingungen der Eltern oder „zerrüttete Familienverhältnisse“ (ibid.). Dies wird vor allem im Kontext von Sucht-, Gewalt- oder allgemeiner Gesundheitsprävention in aller Literatur betont (z.B. Schick/Cierpka 2007; Gollwitzer 2007; Halweg/Heinrichs 2007). Ein derart prominenter Einflussfaktor sollte daher in der Prävention wie auch zur generellen Förderung sozialer und personaler Kompetenzen unbedingt und so frühzeitig wie möglich genutzt werden (ibid.), z.B. durch Elternprogramme und eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Erziehungsberechtigten.

In der vorliegenden Studie wird dieses Gebot allerdings bewusst missachtet und der Einbezug der Eltern in das Projekt auf ein Minimum reduziert. Lediglich für einige allgemeine Informationen mit dem Ziel der rechtlich erforderlichen Einverständniserklärung sowie als Datenquelle (Fragebögen, Elternrückmeldung) wurden die Eltern mit einbezogen. Der Sinn dieses paradoxen Vorgehens ist folgender:

Selbst wenn eine intensive Elternarbeit seitens der Schule für die Entwicklung der Kinder zweifellos von großem Nutzen ist und die Versuchsleitung dies unbedingt für begrüßens- und anstrebenswert hält, sieht die Realität in vielen Fällen anders aus. Gerade an Sonderschulen, aber nicht nur dort, ist das Interesse der Eltern am schulischen Geschehen oder einer gesunden und konstruktiven Entwicklung ihrer Kinder oftmals *sehr* gering. Eine subjektive Einschätzung der Autorin sieht dies in verschiedenen sozio-kulturellen Faktoren bedingt, die hier aber nicht weiter ausgeführt werden müssen.

Jedenfalls sollte diese Studie mindestens unter realitätsnahen, eher noch 'verschärf-ten' Bedingungen durchgeführt werden als unter klinisch utopischen Bedingungen, die anschließend wenige Rückschlüsse über eine tatsächliche Umsetzung des Ansatzes im Schulalltag zuließen. Daher diese Entscheidung.

„Der kleine Kevin*? – Klar haben wir solche Schüler. Haufenweise: Verwahrlost, misshandelt, missbraucht. Der kleine Kevin ist nur die Spitze eines traurigen Eisbergs.“

(Felizitas Ibach, Lehrerin, 2006)

8. Teilnehmer

Die Teilnehmer der Untersuchung stellen keine Zufallsstichprobe dar, sondern wurden im *selektiven Sampling* (vgl. Lamnek 2005, 191) nach folgenden Kriterien rekrutiert:

- Schüler der achten Jahrgangsstufe
- an (a) Förderzentren für Hörgeschädigte, (b) Förderzentren für den Förder-schwerpunkt Lernen und (c) allgemeinen Schulen
- in zwei norddeutschen Bundesländern.

Diese demografische Selektion wurde vorgenommen, um eine insoweit homogene Population zu erhalten, dass Vergleiche zwischen den Untergruppen (s.u.) gezogen werden konnten. Um gleichzeitig allerdings noch ein Höchstmaß an Repräsentativität und Generalisierbarkeit zu erreichen, wurden innerhalb der teilnehmenden Schulen und Klassen keine weiteren Auswahlkriterien angelegt, sondern jeweils *alle* Schüler einer Klasse angesprochen, bzw. *alle* ihre Eltern und Klassenlehrer. Da es im Einzelnen nicht kontrolliert werden konnte, wurde zumindest erhofft, dass auf diese Weise eine Gesamtpopulation erfasst wurde, die eine deutliche Heterogenität in Bezug auf die erhobenen Ko-Variablen aufweist (Geschlecht, Alter, Schular, Schulort, Hörstatus, zusätzliche Beeinträchtigung, familiäre Belastung, Übergewicht und Migrationshintergrund).

Insgesamt waren acht Schulen an dieser Studie beteiligt, und zwar jeweils deren achte Klassen mit ihren Klassenlehrern und – soweit sie sich zur Mitarbeit bereit erklärten – ihren Eltern. Aus verwaltungstechnischen Gründen konnten nicht alle Schulen aus einem einzigen Bundesland gewonnen werden, was wünschenswert gewesen wäre, um diesen Unterschied als Störfaktor auszuschalten.

Das Forschungsdesign mit den begrenzten Ressourcen erlaubte nur einen exemplarischen Projektdurchlauf mit einer kleinen Schülergruppe, daher musste sich für eine Altersgruppe entschieden werden. Grundlegend ist anzunehmen, dass sich Erlebnispädagogik im Unterricht mit jeder Altersgruppe umsetzen lässt, wobei logischerweise bei Schulanfängern andere Ziele, Methoden und Aufgabenstellungen indiziert sind als bei Abiturienten, usw. Die Wahl fiel letztlich auf die Altersstufe der achten Klassen, und zwar mit folgender Begründung:

* Im Herbst 2006 in Bremen durch Verwahrlosung und Missbrauch getötetes zweijähriges Kind. Bundesweiter Pressefall.

- Die Gruppe sollte der Sekundarstufe angehören, da die Versuchsleiterin mit dieser Altersgruppe die meiste Erfahrung hat in den Übungen und Methoden, die hier auf ihre Wirksamkeit geprüft werden sollten.
- Die Schüler sollten alt genug sein, um Problemlöseaufgaben auf einem höheren Level als Grundschulniveau zu bewältigen, und sie sollten körperlich groß und stark genug sein, um sich bei Aufgaben z.B. auch einmal gegenseitig heben und stützen zu können. Außerdem wird hierfür ein gewisses Sicherheitsbewusstsein gefordert, das von Grundschülern nicht unbedingt erwartet werden kann.
- Achtklässer kämpfen in der Regel gerade voll mit der Pubertät, und haben damit oft auch besondere Schwierigkeiten im Sozialverhalten und Selbstverständnis.
- In Bezug auf Sucht- und Gewaltprävention – was in der Planungsphase noch Zielfokus für die Kompetenzförderung war – gehören Achtklässer wegen der in dieser Phase starken Beeinflussbarkeit (z.B. Gruppendruck) und der Instabilität des im Umbruch befindlichen Selbstbildes zu einer besonders gefährdeten Personengruppe (KMK 2000).

Alle weiteren Details zu den Teilnehmern sind nachfolgend gruppenspezifisch erläutert.

8.1. Tabellarische Übersicht

Gruppe	Anzahl Schulen	Anzahl Klassen	Anzahl Schüler	hö/hg	FöZ/Re
Versuchsgruppe (VG)	1	4	34	hg	FöZ
Kontrollgruppe 1 Regelschule (KGRe)	3	9	194	hö	Re
Kontrollgruppe 2 Förderzentrum (KGFöZ)	3	10	93	hg	FöZ
Gesamt	8	24	343	hö	FöZ

Tab. 18. Teilnehmer der Studie im Überblick

hg beschult an einem Zentrum für Hörgeschädigte, in den meisten Fällen hörgeschädigt

hö hörend

FöZ Förderzentrum

Re Regelschule

8.2. Versuchsgruppe

Die Schule, an der die Studie durchgeführt wurde, wurde aus folgenden Gründen ausgewählt:

- Drei Parallelklassen in der achten Jahrgangsstufe, so dass für Versuchs- und Vergleichsgruppen identische Rahmenbedingungen (und damit minimale Störvariablen) zu herrschen schienen (s.u.)
- Hohe Bereitschaft der Schulleitung ein solches Projekt zu erlauben und zu unterstützen.
- Eine Offenheit für Gebärdensprache.

Ursprünglich sollte die gesamte Studie an dieser einen Schule durchgeführt werden, mit einer Versuchs- und zwei Parallelklassen als Kontrollgruppen. Es stellte sich allerdings heraus, dass die drei Klassen weitgehend in Schularten (eine Realschul-, eine Hauptschul- und eine Förderklasse) getrennt waren, so dass ein Vergleich zwischen ihnen bei einem so erheblichen Einflussfaktor von vorneherein an seiner Validität zweifeln ließe. Zudem bekundeten alle drei Klassenlehrerinnen deutliches

Interesse daran, dass gerade ihre Klasse als Interventionsklasse ausgewählt würde. Daher wurde die Studie schließlich dahingehend ausgedehnt, dass alle drei Klassen – und später noch eine nachfolgende – als Versuchsklassen herangezogen wurden und dafür an umliegenden Schulen nach Vergleichsklassen unterschiedlicher Schularten gesucht wurde.

Die Versuchsgruppe bestand letztlich aus vier achten Klassen eines Förderzentrums für Gehörlose und Schwerhörige in Norddeutschland. Diese Personengruppe war gewählt, da die Versuchsleiterin selbst in der Hörgeschädigtenpädagogik beheimatet ist. Allerdings sind die speziellen Ziele des Förderschwerpunkts Hören (vgl. Kap. 1) nicht Gegenstand dieser Untersuchung: In der Intervention wurde keinerlei gezielte Sprachförderung vorgenommen, weder laut- noch gebärdensprachlich. Die Versuchsleiterin beherrscht zwar Deutsche Gebärdensprache (DGS) und Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG), und beide Systeme wurden neben Lautsprache flexibel eingesetzt, um den individuellen Kommunikationsbedürfnissen der einzelnen Jugendlichen gerecht zu werden. Die Konzentration der Intervention und Kompetenzförderung lag jedoch klar auf dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, und der Bedarf in diesen Förderbereichen überwog bei vielen Versuchsschülern dem der Hörsprachförderung, wie auch die für Einzelfallstudien ausgewählten Jugendlichen zeigen.

8.3. Einzelfallstudien

Wie bereits in Kapitel 7 erläutert, sollte die flächendeckende Datenerhebung mit detailreicheren Einzelfallstudien ergänzt werden. Hierfür wurden die Klassenlehrerinnen gebeten, Schüler oder Schülerinnen auszuwählen, die sie für 'geeignet' hielten. Die Entscheidung und zugrunde gelegten Kriterien blieben dabei ganz den Lehrkräften überlassen, damit die Versuchsleiterin nicht durch bewusste oder unbewusste Auswahlkriterien Einfluss nehmen konnte. In anschließenden Gesprächen wurde allerdings klar, dass die Mehrzahl dieser Schüler wegen erheblicher Auffälligkeiten ausgewählt wurden, also als Exerzierbeispiele für den Erfolg dieses Ansatzes besondere Herausforderungen darstellen. Wie sich dies im Einzelnen äußerte, wird auf den kommenden Seiten erläutert.

Lediglich zwei Schülerinnen wiesen kein gravierendes Störverhalten im schulischen Rahmen auf. Sie wurden aufgenommen, da über alle anderen ihrer sehr kleinen Klasse ebenfalls Einzelfallstudien geführt wurden.

Hier ein kurzer Zahlen-Überblick auf die insgesamt zehn Schülerinnen und Schüler:

Altersstreuung: 11;11 – 16;02 (Jahre; Monate)

Geschlechterverteilung: 6 m, 4 w

Schulart: 2 Förder-, 7 Haupt-, 1 Realschüler

Zur Wahrung des Datenschutzes sind die Namen der Schüler geändert. Zudem sind persönliche Informationen bewusst allgemein gehalten, da der Pool, aus denen die Einzelfallschüler ausgewählt wurden, recht klein ist, und auch Insidern eine konkrete Identifizierung der Schüler möglichst erschwert werden soll.

Als Datenquelle dienten informell erhobene Aussagen und Einschätzungen der Lehrkräfte (wörtliche Formulierungen stehen in Anführungszeichen), die *Auffälligkeiten in der Schule* konnten allerdings von der Versuchsleiterin selbst beobachtet werden. Vor der Veröffentlichung wurden die Schülerbeschreibungen von den entsprechenden Lehrerinnen gelesen und nach Bedarf korrigiert.

Sören

Alter bei Interventionsbeginn: 13 Jahre, 9 Monate

Schulart: Realschule

Hintergrund:

Sören stammt aus einer gutbürgerlichen Familie, besondere Belastungen sind nicht bekannt. Er ist hochgradig schwerhörig und kommuniziert lautsprachlich.

Auffälligkeiten in der Schule

Im Unterricht fällt Sören dadurch auf, dass er sich nicht an Regeln hält, dazwischen ruft und auf andere Weise bewusst stört und provoziert. Er wirft Gegenstände durch den Raum, ist bei vielen Handlungen auffällig laut, lacht und redet abfällig über andere. Er streitet sich gerne lautstark mit Klassenkameraden, auch während des Unterrichts. Die Klassenlehrerin äußert die Hypothese, diese Verhaltensweisen seien Ausdruck eines hohen Bedürfnisses nach Geltung und Aufmerksamkeit, mit dem er Unsicherheiten zu verdecken suche.

Auswahlkriterium der Klassenlehrerin

Die Störung, die Sörens Verhalten für den Unterricht und die anderen Schüler darstellt, ist erheblich. Mit ihrem pädagogischen und disziplinarischen Inventar konnte sie ihn bisher nicht zu einer nennenswerten positiven Verhaltensänderung bewegen. Diese erhofft sie sich vom erlebnispädagogischen Ansatz.

Individuelles Förderziel

Mehr Kooperationsbereitschaft, weniger destruktives Verhalten.

Norbert

Alter bei Interventionsbeginn: 14 Jahre, 7 Monate

Schulart: beschult nach Förderlehrplan

Hintergrund

Norbert wohnt mit seinem einige Jahre älteren Bruder bei den Eltern. Vor Kurzem wurde bekannt, dass der Bruder, mit dem Norbert anscheinend sogar ein Zimmer teilt, diesen regelmäßig sexuell missbraucht, was die Lehrkräfte seit Längerem befürchtet hatten. Obwohl der Klassenlehrer umgehend das Jugendamt alarmierte, änderte sich an der persönlichen Situation und Wohnkonstellation Norberts über Monate hinaus nichts! Die Eltern zeigen keinerlei Kooperationsbereitschaft. In Bezug auf das Forschungsprojekt hat der Lehrer Zweifel, ob Norbert während des gesamten Interventionszeitraumes zur Verfügung steht, da er hofft, dass Norbert schnellstmöglich einen mehrwöchigen Aufenthalt in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie antreten kann.

Er ist hochgradig schwerhörig und trägt ein Cochlear-Implantat. Er redet wenig, und laut Ansicht des Klassenlehrers könnte seine Lautsprachkompetenz deutlich besser sein, wenn sie stärker gefördert würde.

Auffälligkeiten in der Schule

Norbert ist insgesamt ein stiller Schüler, an manchen Tagen ist er aber komplett 'weggetreten' und reagiert nicht oder kaum auf Ansprache oder er bricht körperlich zusammen, zittert und muss sich übergeben. Manchmal erzählt Norbert freizügig über sexuelle Aktivitäten mit seinem Bruder. In letzter Zeit wurde er auf dem

Schulgelände bei angedeuteten sexuellen Handlungen leicht übergriffiger Art erwischt.

Auswahlkriterium des Klassenlehrers

Der Förderbedarf ist offensichtlich und übersteigt bei Weitem das Maß des von Schule Leistbaren. Es ist umfassende therapeutische Hilfe vonnöten, und die Hoffnung des Lehrers ist, dass bis zum Greifen der klinisch-therapeutischen Maßnahmen die erlebnispädagogischen Angebote vielleicht ein winziges Stück Abhilfe leisten können.

Individuelles Förderziel

Ich-Stärke, den eigenen Körper als positiv erleben, Entscheidungsfähigkeit.

Hartmut

Alter bei Interventionsbeginn: 14 Jahre, 2 Monate

Schulart: Hauptschule

Hintergrund

Hartmut lebt mit seiner Mutter und einem viel jüngeren Geschwisterteil zusammen. Die Mutter ist allein erziehend, sehr jung und mit Hartmuts Verhalten völlig überfordert. Eine Zeit lang fand bereits eine Unterstützung durch eine hörgeschädigtenspezifische Erziehungshelferin (SPFH) statt, diese endete jedoch ohne einen für die Klassenlehrerin erkennbaren Grund oder Erfolg. Von seiner kognitiven Kapazität her könnte Hartmut Realschüler sein, doch sein Lern- und Arbeitsverhalten verhindern dies. Seine gesamte Familie ist gehörlos, er ist mit Gebärdensprache aufgewachsen.

Auffälligkeiten in der Schule

Er lenkt andere ab, indem er sich als Clown aufführt, was die Mitschüler allerdings oft nicht lustig, sondern nervend und störend finden. Wird er angesprochen, tut er bisweilen als verstünde er nicht recht oder hätte nicht wahrgenommen, dass ein Erwachsener mit ihm spricht – besonders, wenn der Gesprächsinhalt unangenehm für ihn ist. Er stört lauthals und anhaltend den Unterricht, tut dann aber unschuldig und will alle Schuld auf andere schieben oder demonstriert einen Moment lang Einsichtigkeit, beginnt danach aber wieder von Neuem. Außerdem verhält er sich respektlos Erwachsenen und Mitschülern gegenüber und genießt Schadenfreude.

Auswahlkriterium der Klassenlehrerin

Hartmut stellt für die Klasse und die Lehrerin eine wiederkehrende Störung und Herausforderung dar. Tage, an denen er krank ist, werden von allen als Erholung erlebt, und sind viel ertragreicher. Die Lehrerin sieht dringenden Handlungsbedarf, fühlt sich aber – wie auch die anderen Lehrer, die Hartmut unterrichten – mit ihren Möglichkeiten bisweilen überfordert.

Individuelles Förderziel

Mehr Kooperationsbereitschaft, weniger destruktives Verhalten.

Delya

Alter bei Interventionsbeginn: 14 Jahre, 7 Monate

Schulart: beschult nach Förderlehrplan

Hintergrund

Delya ist Tochter einer Asylantenfamilie aus dem Balkan. Sie hat eine zweieiige Zwillingsschwester, die ebenfalls das Förderzentrum besucht. Beide sind resthörig und lernbehindert. In ihrer Heimatkultur haben Töchter nicht den gleichen Wert wie Söhne, was in Delyas Fall um ein Vielfaches verstärkt wird durch ihre beiden Behinderungen. Die Familie hat in Deutschland keine feste Aufenthaltsgenehmigung und ist ständig von Abschiebung bedroht. Für diese belastende Situation gibt sich Delya wegen ihrer Behinderungen die Schuld und hat mindestens einen Suizidversuch hinter sich.

Auffälligkeiten in der Schule

In der Schule ist Delya überhaupt nicht auffällig, sondern eher überangepasst und still.

Auswahlkriterium des Klassenlehrers

Der Klassenlehrer hat den Eindruck, dass Delya über gute Ideen und Kompetenzen verfügt, diese aber von ihrer psychischen Last erdrückt werden. Er wünscht sich für sie einen geschützten Rahmen, in dem sie etwas "aufblühen" kann.

Individuelles Förderziel

Mehr Eigeninitiative, aus sich herauskommen.

Antonia

Alter bei Interventionsbeginn: 13 Jahre, 9 Monate

Schulart: Hauptschule

Hintergrund

Antonia lebt seit Jahren bei Pflegeeltern, die für ihre Geduld und liebevolle Fürsorge von der Lehrerin in höchsten Tönen gelobt werden. Antonia weist eine klinisch diagnostizierte Nähe-Distanz-Problematik auf, wegen der sie auch in verhaltenstherapeutischer Behandlung ist. Zudem fällt es ihr extrem schwer abzuwarten und Handlungs- oder Sprechimpulse zu unterdrücken. Antonias Schwerhörigkeit ist mittelgradig.

Auffälligkeiten in der Schule

Antonia tritt körperlich sehr nah an Mitschüler wie auch Erwachsene heran, verhält sich "aufdringlich" und hat angeblich einem Lehrer einmal an den Po gegriffen. Sie redet ungefragt auf Personen ein, selbst wenn diese offensichtlich beschäftigt oder in einem Gespräch sind. Sie folgt manchmal Handlungsimpulsen, die im Hinblick auf ihr Alter und allgemeine kognitive Reife nur schwer nachzuvollziehen sind (z.B. Gegenstände abreißen oder bemalen, Eigentum anderer verstecken).

Auswahlkriterium der Klassenlehrerin

Das gesamte Kollegium und eine nicht unbeträchtliche Anzahl Schüler sind inzwischen genervt von den beschriebenen Verhaltensweisen. Eine Reduktion wäre wünschenswert.

Individuelles Förderziel

Konzentrationsvermögen stärken, Durchhaltevermögen / Ausdauer, aufdringliches Verhalten bzw. Distanzlosigkeit abbauen.

Lukas

Alter bei Interventionsbeginn: 15 Jahre, 6 Monate
Schulart: Hauptschule

Hintergrund

Bei Lukas liegt eine Form von Autismus vor, weswegen er auch wohnortnah eine schulunabhängige Förderung erhält. Zusätzlich ist Lukas mittelgradig schwerhörig. Er kommuniziert rein lautsprachlich.

Auffälligkeiten in der Schule

Lukas ist prinzipiell recht zurückhaltend, hat zwar oft gute Ideen, äußert sie aber nicht. Dafür verbringt er bisweilen ganze Unterrichtsstunden damit Tiergeräusche zu imitieren, worüber sich seine Klassenkameraden manchmal freuen, manchmal beschweren. Wird es ihm im Unterricht oder in den Pausen zu turbulent, zeigt er deutliches Rückzugsverhalten, bei zu viel körperlicher Nähe bis hin zu apathischem Verhalten.

Auswahlkriterium der/s Klassenlehrers/In

Die Lehrerin interessiert, in wie weit Jugendliche mit einer speziellen Problematik wie Lukas aus einem erlebnispädagogischen Ansatz profitieren können.

Individuelles Förderziel

mehr Eigeninitiative entwickeln, Verweigerungshaltung abbauen, öfter eigene Ideen äußern.

Yzgan

Alter bei Interventionsbeginn: 14 Jahre, 0 Monate
Schulart: Hauptschule

Hintergrund

Yzgans Familie stammt aus einem Land im nahen Osten, sie wohnen jetzt in einem "Ausländerghetto" der Stadt. Er hat vier weitere Geschwister, ein älterer Bruder davon besucht ebenfalls das Förderzentrum. Beide berichten wiederholt von kriminellen Aktivitäten und nächtlichen Schlägereien. Der Vater sitzt gerade für sechs Jahre im Gefängnis.

Yzgan ist hochgradig schwerhörig, Hörgeräte lehnt er aber ab, weil er sie angeblich nicht braucht. Ohne ist er allerdings stark auf das Mundbild angewiesen und verpasst viel vom Unterrichtsgeschehen.

Auffälligkeiten in der Schule

Yzgan ist sehr extrovertiert, wird öfter beim streiten oder raufen erwischt und fällt im Unterricht durch eine hohe motorische Unruhe und Störbereitschaft auf. Es fällt ihm schwer auf seinem Platz sitzen zu bleiben und/oder sich mehr als zehn Minuten lang zu konzentrieren. Er läuft herum, verlässt den Raum oder gar das Schulgelände, wirft Gegenstände durch die Gegend, usw. Er ist in dieser Hinsicht sehr kreativ. Ermahnungen, Strafandrohungen bzw. -verkündigungen interessieren ihn nicht im Geringsten. Der Kontaktpolizist der Schule hatte bereits bei mehreren Gelegenheiten (Sachbeschädigung, u.a.) mit Yzgan und seinem Bruder zu tun.

Auswahlkriterium der/s Klassenlehrers/In

Da das Elternhaus in pädagogischer Hinsicht nur einen denkbar schlechten Einfluss ausübt, und von der Schule ergriffene Erziehungsmaßnahmen in keiner Weise

unterstützt, ist die Lehrerin dankbar für jede Initiative oder Idee, die Verhalten und Motivation von Yzgan in eine positivere Richtung lenken könnte.

Individuelle Förderziele

mehr Teamfähigkeit entwickeln, Konzentrationsfähigkeit stärken, Durchhaltevermögen erweitern.

Alexej

Alter bei Interventionsbeginn: 16 Jahre, 2 Monate

Schulart: **Hauptschule**

Hintergrund

Alexej lebt in einer nicht harmonischen Patchworkfamilie, sein leiblicher Vater ist vor zwei Jahren verstorben. Die Familie stammt aus Russland, Alexej selbst spricht nur eingeschränkt deutsch. Zudem hat er eine Lese-Rechtschreib-Schwäche, die er aber gerne auch als Ausrede vorschiebt, um nicht schreiben oder lesen zu müssen.

Auffälligkeiten in der Schule

Für sich alleine ist Alexej ruhig und nur ein wenig phlegmatisch. Von Yzgan lässt er sich allerdings schnell ablenken, zu erheblichem Störverhalten und Unfug anstiften und bisweilen von diesem als Handlanger missbrauchen.

Auswahlkriterium der/s Klassenlehrers/In

Etwas mehr Bewegung und Aktivität würden Alexej sicher gut tun. Zudem könnte die Förderung dazu führen, dass er sich weniger von Yzgan beeinflussen lässt und mehr Eigeninitiative entwickelt.

Individuelles Förderziel

Lethargie abbauen, mehr Eigendynamik entwickeln, mehr Selbstbewusstsein, um eigene Ideen und Vorstellungen zu artikulieren.

Annika

Alter bei Interventionsbeginn: 13 Jahre, 5 Monate

Schulart: **Hauptschule**

Hintergrund

Hier gibt es wenig Nennenswertes. Annikas Eltern leben getrennt, sie lebt bei ihrer Mutter, hat aber Kontakt auch zum Vater. Sie ist mittelgradig schwerhörig.

Auffälligkeiten in der Schule

Annika kommt häufig ohne Hausaufgaben in die Schule und liefert dafür unglaublich-würdige Erklärungen. Auf eine Rüge hin demonstriert sie zwar Einsicht und Reue, kommt oft aber bereits am folgenden Tag wieder mit unerledigten Aufgaben. Zudem lügt sie den Lehrern bisweilen schamlos ins Gesicht. Sie arbeitet im Unterricht zwar interessiert und fleißig mit, ist aber schnell verstimmt, wenn etwas nicht nach ihrem Willen geht.

Auswahlkriterium der/s Klassenlehrers/In

Dringenden Bedarf wie bei den anderen Schülern sieht die Lehrerin bei Annika zwar nicht, doch könnte vielleicht einiges von ihrem "zickigen Verhalten" verschwinden.

Individuelles Förderziel

Erweiterung ihrer Frustrationstoleranz.

Maike

Alter bei Interventionsbeginn: 11 Jahre, 11 Monate
Schulart: Hauptschule

Hintergrund

Bei Maike gibt es kaum Besonderheiten zu berichten. Sie ist mit Abstand die jüngste Schülerin der Jahrgangsstufe und wird nach dem Lehrplan der siebten Klasse beschult. Sie hat eine Lese-Rechtschreib-Schwäche und ist voll hörend.

Auffälligkeiten in der Schule

Ebenfalls keine wirklichen. Sie verhält sich im Vergleich zu den Mitschülern eher unreif, "ist schnell beleidigt bzw. eingeschnappt".

Auswahlkriterium der/s Klassenlehrers/In

Diese Schülerin wird lediglich in die Einzelfallstudien mit aufgenommen, da sie sonst die einzige in ihrer kleinen Klasse wäre, die dies nicht ist.

Individuelles Förderziel

Erweiterung ihrer Frustrationstoleranz.

8.4. Kontrollgruppen

Es wurden drei Kontrollgruppen mit verschiedenen Beschulungsorten gebildet, die für die Studie jeweils unterschiedliche Funktionen übernehmen. Die Kontrollgruppen erhielten *keine* Intervention und nahmen lediglich an der Fragebogenerhebung teil.

Kontrollgruppe 1: Schüler an einem Förderzentrum Hören

Um die Wirksamkeit der Intervention zu überprüfen, musste eine Kontrollgruppe mit möglichst ähnlichen Einflussfaktoren wie jeden, die bei der Versuchsgruppe bestehen, zusammengestellt werden. Daher wurden die umliegenden Förderzentren für Hörgeschädigte kontaktiert und um ihre Mithilfe gebeten. Drei Bildungszentren sagten zu, welches eine Summe von zehn achten Klassen ergab.

Kontrollgruppe 2: Schüler an einem Förderzentrum Lernen

Zusätzlich konnte die achte Klasse eines 'Förderzentrum Lernen' für die Studie gewonnen werden. Die Schüler dort weisen einen sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Schwerpunkt 'Lernen' (vgl. Kap. 1) auf. Sie sind alle hörend. Mit 16 Schülern ist dies die kleinste der drei Kontrollgruppen.

Kontrollgruppe 3: Regelschüler

Um die Hypothese zu überprüfen, dass bei Schülern mit einer Hörschädigung oder anderen Beeinträchtigungen ein erhöhter Förderbedarf an Sozial- und Personalkompetenzen vorliegt, musste eine Gruppe von Schülern an allgemeinen Schulen in die Untersuchung aufgenommen werden. Hierfür wurden die Schulen in der näheren Umgebung der Versuchsschule kontaktiert und die Schulleitungen um ihre Bereitschaft zur Kooperation gebeten. Drei Schulen zeigten Interesse und nahmen an der Fragebogenerhebung teil.

8.5. Eltern

Wie aus der Sucht- und Gewaltprävention bekannt ist (vgl. Kap. 2.5.), kommt den Eltern bei der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen ihrer Kinder eine zentrale Rolle zu (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1996, 25). Für diese Arbeit wurde allerdings bewusst keine Elternarbeit vorgenommen, um den Ansatz unter verschärften aber leider in vielen Fällen auch realen Bedingungen zu prüfen: Denn leider entspricht das Interesse und Engagement der Eltern oftmals nicht dem wünschenswerten Ideal, und manch ein Lehrer hat Mühe, die Eltern seiner Schüler zur Anwesenheit bei Elternabenden zu bewegen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1996, 24; Meyer o.J.; und Berichte diverser Kollegen).

Gleichwohl sollten die Eltern als Datenquelle genutzt werden, um zu ermitteln, ob durch die Intervention erzeugte Veränderungen der Schüler sich auch in ihrem außerschulisches Verhalten bemerkbar machen.

Die Eltern der Kontrollgruppen wurden in die Fragebogenerhebung mit einbezogen, um einerseits eine mehrperspektivische Sicht auf jeden einzelnen Schüler zu erhalten, und andererseits zwischen den einzelnen Versuchs- und Kontrollgruppen umfassendere Vergleiche ziehen zu können.

Grundsätzlich waren daher alle Eltern der teilnehmenden Schüler, gleich ob in der Versuchs- oder einer Kontrollgruppe, angesprochen, an der Studie teilzunehmen. Da bei Beginn der Studie von den insgesamt 343 Schülern nur ein einziger volljährig war, musste zudem eine Einverständniserklärung der Eltern eingeholt werden.

Die Kontaktaufnahme zu den Eltern der Versuchsklassen erfolgte Monate vor Interventionsbeginn mittels eines Informationsbriefes mit Rückmeldeabschnitt (Anlage IV, Datei *Elternbrief_Erstkontakt.pdf*), der ihnen von den Klassenlehrerinnen an einem Elternabend persönlich überreicht wurde. In der Vorabsprache dazu erachteten die Lehrkräfte es nicht für erforderlich, dass sich die Versuchsleiterin zu diesem ersten Termin bereits selbst vorstelle. Ein persönliches Treffen mit der Möglichkeit Fragen o.ä. zu beantworten ergab sich bei einem späteren Elternabend.

Bei den Kontrollgruppen erfolgte die Abfrage der Einverständniserklärung im Zuge des ersten Fragebogendurchlaufs: Zusammen mit dem Elternfragebogen erhielten sie ein Begleitschreiben mit Informationen und ebenfalls einem Rückmeldeabschnitt (Anlage I, Datei *Brief_I_Eltern.pdf*), der über die Schule an die Versuchsleiterin zurückgesandt wurde. Ein persönliches Treffen ergab sich mit dieser Personengruppe zu keinem Zeitpunkt. Es bestand zwar seitens der Versuchsleitung das Angebot zu einem solchen – z.B. im Rahmen eines Elternabends, um nach Abschluss der Erhebung die Ergebnisse und Erkenntnisse vorzustellen und ggf. individuelle Fragen oder Einzelwerte ihrer Kinder zu besprechen, doch war das Interesse daran seitens der Eltern zu gering.

8.6. Lehrer

Die Klassenlehrer und -lehrerinnen der Versuchsgruppe sind verständlicherweise von zentraler Bedeutung für diese Studie, und zwar sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung und Evaluation. Der Kontakt zu ihnen erfolgte über die Schulleitung, die die Autorin bereits im Vorfeld für ihr Forschungsprojekt gewinnen konnte. An der Versuchsschule selbst wurden Daten von drei Klassenleiterinnen und zwei Klassenleitern erhoben. Diese Gesamtzahl von fünf Lehrkräften bei nur vier teilnehmenden Klassen ergibt sich durch einen Klassenlehrerwechsel zu Beginn des Projekts. Außerdem wurden nach Abschluss der Interventionsphase mit drei zusätzlichen Lehrerinnen Interviews erhoben. Dabei handelte es sich um Lehrkräfte,

die zu mindestens einer der Versuchsklassen über den Interventionszeitraum regelmäßigen und intensiven schulischen Kontakt hatten und sich in der Lage sahen, eventuelle Veränderungen der Schüler zu benennen bzw. zu bewerten.

Der Kontakt zu den Klassenleiterinnen der Kontrollklassen erfolgte jeweils über eine formelle Anfrage an die jeweilige Schulleitung. Erwünscht war dabei, dass sich möglichst alle Klassenleiter der achten Jahrgangsstufe an der Fragebogenerhebung beteiligen.

"Sei neugierig, sei sensibel, sei offen."
(W. Kudera)

9. Methoden

Um zu erforschen, auf welche Bereiche sich der eUA wie auswirkt, wird eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden angewendet. Mit einer Mischung aus Selbst- und Fremdbewertung werden dabei verschiedene Perspektiven der beteiligten Personengruppen eingefangen. Zudem wird dem Rat Kleinigs gefolgt, "die Verwissenschaftlichung von Alltagstechniken" (Kleining 1995, 265) zur Entwicklung weiterer Verfahren zu nutzen, indem möglichst viele innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen umsetzbare Erhebungsmethoden genutzt wurden.

9.1. Übersicht

Tabelle 19 stellt die Methoden in einer Übersicht stichwortartig vor. Gemäß Mayring (2002) wird dabei in *Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren* unterschieden. In der ersten Spalte (VKI) ist notiert, welche der vier Versuchsklassen mit der jeweiligen Methode erfasst wurde.

Die Methoden *Tagesbewertung*, *Individualziele*, *Stimmungsabfrage* und *Selbstbewertung* wurden lediglich mit Versuchsklasse IV angewendet, da sie aus der Suche nach Alternativen für Videoaufzeichnungen entstanden, die in den Versuchsklassen I bis III durchgeführt wurden. Wegen zu vieler Störfaktoren waren die so erhobenen Daten allerdings nicht hinreichend für eine Auswertung nutzbar, so dass auf diese Methode im zweiten Durchlauf verzichtet wurde und sie im Folgenden auch nicht mehr aufgeführt wird.

Methode	V-KI	Erhebungs-verfahren	Aufbereitungs-verfahren	Auswertungs-verfahren
Lehrer-interviews	I-IV	<ul style="list-style-type: none"> - offene, teilstrukturierte, problemzentrierte Interviews - post test und follow-up - Aufzeichnung mittels Tonband bzw. Videokamera 	<ul style="list-style-type: none"> - Wörtliche Transkription (Schriftdeutsch) - als Word-Dokumente 	zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse

Bewertungstabelle	I-IV	<ul style="list-style-type: none"> - im Rahmen des Interviews I - vierstufiges Rating durch die Lehrer 	tabellarische Darstellung in Word	<ul style="list-style-type: none"> - Mittelwerte - Verbaler Datenvergleich
Tagesbewertung	IV	<ul style="list-style-type: none"> - Vierstufiges Rating durch Klassenlehrerin - Ausgedrucktes Formular 	tabellarische Zusammenstellung in Excel	<ul style="list-style-type: none"> - Mittelwerte - Differenzen - Tendenz
Individualziele	IV	<ul style="list-style-type: none"> - Informelle Liste, - Formulierung der Ziele durch Klassenlehrerin - Erfolgsbewertung mittels dreistufigem Rating durch Klassenleiterin 	tabellarische Darstellung in Excel und Word	In Form der Erfolgsbewertung durch die Lehrkraft
Fragebögen	I-IV	<ul style="list-style-type: none"> - Multiple Choice, vierstufige Antwortskala drei Fragebogenwellen (prä test, post test, follow-up) - versch. Fragebögen und Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> - elektronische Datenverarbeitung in Excel und SPSS - Originalfragebögen in Ordnern archiviert 	<ul style="list-style-type: none"> - Häufigkeiten - Reliabilitätsanalyse ANOVA mit Post-Hoc-Tests - GLM Messwdh. mit Levene- und Post-Hoc-Tests - weitere
Stimmungsabfrage	IV	<ul style="list-style-type: none"> - Schüler 'punkten' auf DinA4-Blatt - ordinale Symbol-Skala 	<ul style="list-style-type: none"> - Punktantworten mit Lineal abgemessen und metrisch quantifiziert - Tabellarische Erfassung der Werte in Excel/ Word 	<ul style="list-style-type: none"> - Mittelwerte - Liniendiagramm - Verbaler Datenvergleich
Selbstbewertung	IV	<ul style="list-style-type: none"> - Schüler 'punkten' auf DinA3-Blatt - ordinale Symbol-Skala 	<ul style="list-style-type: none"> - Punktantworten mit Lineal abgemessen und metrisch quantifiziert - Tabellarische Erfassung der Werte in Excel/Word 	<ul style="list-style-type: none"> - Mittelwerte - Liniendiagramm - Verbaler Datenvergleich
Schülerrückmeldungen	I-IV	<ul style="list-style-type: none"> - mündliche Abfrage - Diktiergerät 	<ul style="list-style-type: none"> - Wörtliche Transkription (Schrift-deutsch) - elektronische Datenverarbeitung in Word 	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenfassung nach Kategorien - Auszählung bei Mehrfachnennungen
Elternrückmeldungen	I-IV	<ul style="list-style-type: none"> - schriftliche Abfrage (Elternbrief) - 2 Fragen 	tabellarische Zusammenstellung in Word	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenfassung nach Kategorien - Auszählung bei Mehrfachnennungen
Kopfnoten	I-IV	Abschrift aus den Zeugnissen vor Interventionsbeginn und direkt nach Interventionsende	<ul style="list-style-type: none"> - Umwandlung in Zahlenwerte - elektronische Datenverarbeitung in Excel 	<ul style="list-style-type: none"> - Vergleich der Mittelwerte - Liniendiagramm

Tab. 19. Die verwendeten Forschungsmethoden im Überblick

Die nun folgenden Ausführungen zu den einzelnen Methoden beginnen z.T. mit einer unkommentierten Übersicht, die als Struktur- und Lesehilfe dienen soll.

9.2. Interviews

Ziel	gezielte und detaillierte qualitative Auswertung der Intervention aus Lehrersicht
Erhebung	offenes, teilstrukturiertes, problemzentriertes Interview
Inhalt	positive Auswirkungen, gezielte Einsatzmöglichkeiten, offene Wünsche
Zielgruppe	KlassenlehrerInnen der Versuchsklassen und weitere Lehrkräfte mit regelmäßiger Kontakt zu den Versuchsklassen
Zeitpunkte	Interview I: zu t2 Interview II: zu t3
Aufbereitung	wörtliche Transkription (Schriftdeutsch)
Auswertung	zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse

Tab. 20. Überblick Lehrerinterviews

Ziel

Die Lehrer sind diejenigen Personen, welche die Schüler in dem Kontext erleben, in dem die Intervention stattfindet, so dass von ihnen unbedingt eine detaillierte Rückmeldung eingefangen werden sollte. Interviews bieten im Gegensatz zu Fragebögen, Ratings oder anderen Methoden die Möglichkeit offene Fragen zu stellen und je nach Gesprächsverlauf gezielt nachzufragen. Denn die potenziellen Wirkungen, Vor- und Nachteile des Ansatzes sind so vielfältig, dass nur mit einem offenen und flexiblen Erhebungsverfahren die nicht erfassten 'blindten Flecken' minimiert werden können.

Erhebungsverfahren

Für das Interview I wurde die Form des *problemzentrierten* Interviews gewählt, das einen Fokus auf spezielle Themenbereiche und Faktoren legt, gleichzeitig aber flexibel und offen auf die individuellen Äußerungen der Interviewten eingehen kann (Lamnek 2005; Mayring 2002). Als Unterform *teilstrukturierter* Interviews erfüllt es folgende Merkmale:

- Es gibt keine Antwortvorgaben, die Befragten sind also frei in Ihren Äußerungen und Formulierungen. Es handelt sich daher um ein *offenes* Interview (vgl. Mayring 2002, 66).
- Bei Bedarf werden klärende Nachfragen gestellt, die über den Interviewleitfaden hinausgehen.
- Wo dies zweckdienlich erscheint, werden zudem ergänzende Fragen gestellt (Hopf 1995, 176).

Von dem bei Lamnek (2005, 365f.) vorgeschlagenen vier- bzw. fünf Phasen-Modell wird allerdings abgewichen: Aufgrund einer erwarteten Interviewdauer von 45 bis 90 Minuten soll die *Einleitungsphase* kurz gehalten und die *allgemeine* und *spezifische Sondierung* übersprungen werden. Denn Interviewerin und befragte LehrerInnen haben zum Zeitpunkt des Interviews I bereits monatelang miteinander gearbeitet und einen informellen Austausch über das Projekt geführt. Den Kern des ersten Interviews bilden daher eine Reihe *direkter Fragen* (siehe Anhang I, Datei *Leitfaden_für_*

Interview_I.pdf), die aber gezielt offen formuliert sind und bei Bedarf durch Verständnisfragen ergänzt werden können.

Das Interview II soll als Follow-up dienen und ist vom Umfang her viel kürzer angelegt. Es enthält nach einer kurzen Einleitung vier direkte Fragen, von denen die ersten drei offen formuliert sind und die vierte ein Antwortformat vorgibt ("Ja, nämlich..." / "Nein, weil..."). Auch hierfür ist der Interview-leitfaden in Anhang I (Datei *Leitfaden_für_Interview_II.pdf*) beigefügt.

Inhalt

Interview I bezieht sich auf die Ansichten der Lehrkräfte über Methoden und Erfolg der Maßnahme sowie erforderliche Rahmenbedingungen für eine flächendeckende Umsetzung. Um zu ermitteln, worin – wenn überhaupt – die beteiligten Lehrkräfte den besonderen Gewinn des erlebnispädagogischen Unterrichtsansatzes sehen (= Forschungsfrage 9), werden mehrere Fragen in diese Richtung gestellt. Zudem können zusätzliche Themen angesprochen werden, die im Laufe der Interventionszeit auftauchen und Schwierigkeiten oder nachdenkliche Gespräche erzeugen. Damit fokussiert Interview I nicht nur die anfänglichen Forschungsfragen, sondern kann darüber hinaus auf verschiedene Aspekte des Projekts eingehen.

Interview II geht der Frage nach, welche der im Interview I berichteten Veränderungen der Schüler ein Schulhalbjahr danach noch zu erkennen sind bzw. sich verstärkt haben, und in wie weit die Lehrkräfte versuchen, seit Interventionsende den eUA fortzuführen.

Zielgruppe

Wenn möglich sollen alle Klassenleiter der Versuchsklassen sowie ggf. weitere Lehrkräfte (s.u.) getrennt voneinander interviewt werden.

Bei der Zielgruppe handelt es sich damit im Sinne Lamneks (2005, 386) um ein *Theoretical Sample*, da die Lehrkräfte von der Versuchsleiterin gezielt angesprochen und um ihre Bereitschaft zum Interview gebeten werden. Allerdings sollen sämtliche Klassenlehrer der Versuchsklassen interviewt werden, so dass zumindest innerhalb dieser kleinen Gruppe kein 'blinder Fleck' durch subjektive Selektion entstehen kann. Als zusätzliche Lehrkräfte sollen solche Lehrer um ein Interview gebeten werden, die während der Interventionszeit mit mindestens einer der Versuchsklassen regelmäßigen Unterricht und Kontakt haben.

Zeitpunkte

Interview I soll direkt nach Abschluss der Interventionsphase durchgeführt werden (t2), und Interview II als Follow-up ein Schulhalbjahr danach (t3).

Aufbereitung

Alle Interviews sollen auf Tonband aufgezeichnet, wörtlich (in Schriftdeutsch) transkribiert werden und als Textdateien gespeichert für die Auswertung zur Verfügung stehen.

Auswertung

Die Auswertung soll mit einer *zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse* erfolgen (Mayring 1995, 211f.; 2002, 96 und 114ff.; Lamnek 2005, 517ff.). Begründung:

- Es interessieren nur inhaltliche Aspekte, keine paraverbalen, kontextuellen, o.ä.
- Die Antworten und Äußerungen der Lehrkräfte sollen systematisch ausgewertet werden.
- Rein quantitative Verfahren wie Häufigkeits- oder Valenzanalysen können dem Inhalt der subjektiven Äußerungen nicht in vollem Maße gerecht werden. Eine anschließende Quantifizierung (z.B. der Nennungen einer Aussage) ist mit der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse zudem möglich.

9.3. Bewertungstabelle

Ziel	Quantifizierung der Gewichtung von Voraussetzungen für eine breitere Umsetzung des Ansatzes
Erhebung	vierstufiges Rating, am Rande des Lehrerinterview I
Inhalt	mögliche Bedingungen für eine breitere Umsetzung des eUA
Zielgruppe	Lehrkräfte, die auch mit dem Interview I erfasst werden
Zeitpunkt	unmittelbar nach Interventionsende (t2)
Aufbereitung	tabellarische Darstellung in Word
Auswertung	Mittelwerte, verbaler Vergleich

Tab. 21. Überblick Bewertungstabelle

Im Anschluss an das Interview I wird jede interviewte Lehrkraft gebeten, anhand einer Tabelle ihre subjektive Bewertung darüber abzugeben, welche Bedeutung verschiedenen Faktoren für eine breitere Umsetzung des Ansatzes zukommt. Wenn in den Hinweisen von "Erfolg des Ansatzes" gesprochen wird, so meint dies, dass der eUA über einen längeren Zeitraum hinweg ohne übermäßigen Mehraufwand umgesetzt werden kann und sowohl fachbezogene Lerninhalte erarbeitet als auch soziale und personale Kompetenzen merklich gefördert werden können. Für jeden Faktor wird von den Lehrkräften lediglich ein Wert angegeben, nur die Frage in der letzten Zeile ist offen. Hier die Bewertungstabelle, die mit folgender Frage eingeleitet wird:

Frage: *Welche Bedeutung haben Ihrer Ansicht nach die folgenden Faktoren, damit ein erlebnispädagogischer Ansatz flächendeckend an Schulen umgesetzt werden kann:*

Bewertung

- 4 sehr wichtig
- 3 wichtig
- 2 nicht erforderlich
- 1 unwichtig / hat damit nichts zu tun

Für den Leser mag die Auswahl dieser Faktoren seltsam oder willkürlich erscheinen. Es handelt sich dabei jedoch ausschließlich um Aspekte, die entweder in der Literatur zur Erlebnispädagogik angesprochen werden oder die im Laufe des hier beschriebenen Interventionszeitraums im praktischen Handeln und/oder im Gedanken-austausch mit den Lehrkräften zum Thema werden sollten.

Faktor	ergänzender Hinweis / Frageformulierung
Qualifikation + Handreichung	
Lehrerfortbildung	Da Lehrerfortbildungen von sehr unterschiedlicher Länge sein können, wird hier von einer zweitägigen Fortbildung über Erlebnispädagogik und den eUA ausgegangen. Inhalte: Grundgedanken, Prinzipien, konkrete Ansatzpunkte, Tipps, etc.
Zusatzausbildung	<i>Frage:</i> Wie nötig ist eine komplette Zusatzausbildung in Erlebnispädagogik (z.B. zu Klettern, Höhle o.ä.)?
Handreichung	gemeint ist ein Heft mit Text- & Bild-Infomaterial, Anregungen, Adressen etc., z.B. als Handreichung zu einer Fortbildung
Rahmenbedingungen	
spezielle Räumlichkeiten	<i>Frage:</i> In wie weit sind spezielle örtliche Gegebenheiten erforderlich?
Zeitliche Rahmenbedingungen	<i>Frage:</i> In wie weit müssen abweichend vom festen Stundenplan spezielle zeitliche Rahmenbedingungen geschaffen werden?
Zusammenarbeit mit den Eltern	<i>Frage:</i> Wie wichtig ist eine Zusammenarbeit mit den Eltern für den Erfolg des Ansatzes?
gleiche Erziehungsziele von Schule und Eltern	<i>Frage:</i> Wie wichtig ist es für den Erfolg des Ansatzes, dass Schule und Eltern gleiche Erziehungsziele verfolgen?
zweite Aufsichtsperson	<i>Frage:</i> Wie notwendig ist es, eine zweite Aufsichtsperson dabei zu haben?
Teamteaching	<i>Frage:</i> In wie weit ist Teamteaching für den eUA wichtig bzw. sogar notwendig?
Prinzip Freiwilligkeit	<i>Frage:</i> Welche Bedeutung messen Sie dem <i>Prinzip Freiwilligkeit</i> für den Erfolg des Ansatzes bei?
spezielles Fachmaterial	<i>Frage:</i> In wie weit ist extra Fachmaterial (Klettergurte, Kanus, Segelboote, etc.) erforderlich?
Sonstiges	
Gebärdensprachkompetenz	<i>Frage:</i> Für wie wichtig halten Sie – bei einer Umsetzung des eUA mit gehörlosen und schwerhörigen Schülern – den Faktor Gebärdensprachkompetenz bei den Lehrkräften?
...	<i>Frage:</i> Was fällt Ihnen sonst noch ein, das Sie für eine flächendeckende Umsetzung des Ansatzes für wichtig erachten?

Tab. 22. Vorlage für Bewertungstabelle

9.4. Tagesbewertung

Ziel	Entwicklungsprofil über den Interventionszeitraum
Erhebung	<ul style="list-style-type: none"> - vierstufiges Rating durch Klassenlehrerin - ausgedrucktes Formular
Inhalt	sechs ausgewählte Kompetenzen
Zielgruppe	Schüler der Versuchsklasse IV
Zeitpunkt	Nach jeder Interventionseinheit
Aufbereitung	tabellarische Zusammenstellung in Excel und Word
Auswertung	<ul style="list-style-type: none"> - Mittelwerte - Differenz (zw. Messzeitpunkten und Personen) - Tendenz

Tab. 23. Überblick Tagesbewertung

Ziel

Die tägliche Bewertung der Schüler durch die Klassenlehrerin soll ein kontinuierliches Profil über den Interventionszeitraum ergeben, das mögliche Veränderungen der Schüler in Hinsicht auf sechs ausgewählte Kompetenzen abbildet.

Diese Methode wird aufgrund folgender Merkmale gewählt:

- Sie erfordert eine geringe Bearbeitungszeit für die Lehrkraft und erhöht dadurch die Chance auf eine zuverlässige Durchführung des Verfahrens.
- Durch die geschlossene Struktur des Erfassungsbogens und die kontinuierliche Verwendung können etwaige Veränderungen über jede einzelne Stunde nachvollzogen werden.

Erhebungsverfahren

Die Klassenleiterin erhält für jede Interventionseinheit ein ausgedrucktes Formular (Abb. 11) und wird gebeten, darin für jeden Schüler in Hinblick auf sechs Kompetenzbereiche ihre subjektive Beurteilung einzutragen. Diese Bewertung erfolgt vierstufig (++ bis --) und ist im Wortlaut der den Lehrkräften bereits bekannten Beurteilung der Zeugnis-Kopfnoten (s.u.) entnommen. Dieses Format wurde gewählt, um der Lehrkraft das Eindenken und Ausfüllen zu erleichtern.

Zusätzlich enthält das Formular einen Bereich, in dem ergänzende Notizen und Kommentare eingetragen werden können.

Inhalt

Abgefragt werden die sechs Bereiche

- Offenheit für Neues
- Problemlösekompetenz
- Konstruktive Konfliktbearbeitung
- Umgang mit Individualität
- Kooperationsfähigkeit und
- Selbstständigkeit.

Diese stellen eine reduzierte Auswahl der in den Fragebögen und den Kopfnoten erfassten Kompetenzen dar.

Beobachtungsbogen						
Datum:	Thema:					
Einschätzung						
++	verdient besondere Anerkennung					
+	erfüllt die Erwartungen					
-	erfüllt die Erwartungen nicht immer / mit Einschränkungen					
--	erfüllt die Erwartungen nicht					
	Offenheit für Neues	Problemlöse-kompetenz	konstruktive Konflikt-bearbeitung	Umgang mit Individualität	Kooperations-fähigkeit	Selbst-ständigkeit
Antonia						
Lukas						
Alexej						
Yzgan						
Annika						
Maike						
Notizen & Kommentare						

Abb. 11. Beobachtungsbogen für Tagesbewertungen

Zielgruppe

Beurteilt werden auf diese Weise die sechs Schüler der Versuchsklasse IV, ausfüllen soll den Bogen jeweils ihre Klassenlehrerin.

Zeitpunkt

Der Bogen soll möglichst unmittelbar nach Ende einer jeden Interventionseinheit ausgefüllt werden, spätestens aber bis zur darauf folgenden Einheit eine Woche später.

Aufbereitung

Die Wertungen sollen in Excel erfasst und bearbeitet werden, Notizen und Kommentare in Word.

Auswertung

Aufgrund der geringen Datenmenge wird eine statistische Auswertung nicht sinnvoll sein. Soweit möglich sollen die Daten visualisiert und etwaige Besonderheiten hervorgehoben werden.

9.5. Individualziele

Ziel	Erfolgskontrolle durch die Klassenleiterin
Erhebung	selbst formuliert und bewertet durch die Lehrkraft
Inhalt	individuell unterschiedlich
Zielgruppe	Versuchsklasse IV
Zeitpunkt	Formulierung der Ziele vor Interventionsbeginn (t1), Erfolgsbewertung nach Interventionsende (t2)
Auswertung	In Form der Erfolgsbewertung durch die Lehrkräfte

Tab. 24. Überblick Individualziele

Ziel

Mit den Individualzielen soll eine Methode zur Beurteilung des Erfolgs der Intervention geschaffen werden, die nicht dem Vorwurf unterliegen kann durch die Versuchsleiterin beeinflussbar zu sein. Zudem sollen die Individualziele einen konkreten Blick auf die Entwicklung der Schüler in den Einzelfallstudien ermöglichen.

Erhebungsverfahren und Zeitpunkte

Die Klassenleiterin wird vor Interventionsbeginn (t1) gebeten, für die Schüler der Einzelfallstudien individuelle Ziele zu formulieren, die sie sich durch den Einfluss des eUA erhofft. Diese Ziele sollen schriftlich festgehalten und der Versuchleiterin mitgeteilt werden.

Nach Interventionsende (t2) soll die Lehrerin anhand einer dreistufigen Skala beurteilen, in welchem Maß die Ziele erreicht wurden. Die drei Stufen lauten:

- A** hat sich nicht nur im Projektunterricht, sondern auch allgemein deutlich verbessert.
- B** hat sich im Projektunterricht gebessert, aber im übrigen Unterricht nicht oder nur wenig.
- C** hat sich nicht nennenswert verbessert.

Inhalt

Worauf sich die Ziele beziehen, ob auf hier vorgestellte Kompetenzen oder völlig andere Aspekte des Lern- oder Sozialverhaltens, bleibt der Lehrerin freigestellt.

Zielgruppe

Für möglichst alle Schüler, über die eine Einzelfallstudie geführt wird, sollen Individualziele verfasst werden.

Auswertung

Die Auswertung erfolgt bereits durch die Erfolgsbewertung der Klassenleiterin und wird anschließend lediglich zusammengefasst und visualisiert.

9.6. Fragebögen

Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Quantifizierung des Interventionseinflusses - Vergleich mit Kontrollgruppen
Erhebung	<ul style="list-style-type: none"> - Multiple-Choice-Fragebögen für die drei Zielgruppen - Vierstufige Antwortskala - Drei Fragebogenwellen im Abstand von 5-6 Monaten
Inhalt	verschiedene Kompetenzskalen
Zielgruppe	<p>Schüler, Eltern und Klassenlehrer der vier Versuchsklassen sowie der drei Kontrollgruppen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler an Förderzentren Hören - Schüler an einem Förderzentrum Lernen - Schüler an Regelschulen
Zeitpunkte	<ul style="list-style-type: none"> - Welle I: Beginn der Interventionsphase (t1) - Welle II: Ende der Interventionsphase (t2) - Welle III: 1 Schulhalbjahr nach Interventionsende (t3)
Aufbereitung	- elektronische Datenverarbeitung in Excel und SPSS
Auswertung	statistische Auswertung mit SPSS (Häufigkeiten, Mittelwerte, signifikante Unterschiede, Störfaktoren, etc.)

Tab. 25. Überblick Fragebögen

Ziel

Mit den Fragebögen soll eine quantitative Untermauerung bzw. Infragestellung der qualitativ gewonnenen Erkenntnisse erreicht werden. Konkret sind dabei folgende Aspekte von Interesse:

- das quantitative Ausmaß der unmittelbaren Veränderungen im Kompetenzniveau der Schüler durch die Intervention (Forschungsfrage 1).
- das quantitative Ausmaß der Veränderungen im Kompetenzniveau der Versuchsschüler fünf bis sechs Monate nach Interventionsende (Forschungsfrage 2).
- ein Vergleich zwischen Versuchs- und verschiedenen Kontrollgruppen.
- Vergleich der Aussagen bzw. Einschätzungen der Schüler, Eltern und Lehrer (Forschungsfrage 3).
- Überprüfung des Einflusses möglicher Störfaktoren.

Es wurde hierfür die Methode des Multiple-Choice-Fragebogens gewählt, weil

- auf diesem Wege mit leistbarem Aufwand eine weitaus größere Kontrollgruppe erfasst werden kann als z.B. über persönliche Interviews.
- über die Erfassung von Schülern, Eltern und Lehrern für jeden Jugendlichen Selbst- und Fremdbewertungen erfasst werden können.
- mehrere Kompetenzen gleichzeitig abgefragt werden können.
- ein Multiple-Choice-Verfahren gute Möglichkeiten zur Quantifizierung der Daten bietet.
- Multiple-Choice-Fragebögen sich mit minimalem Zeitaufwand ausfüllen lassen, was zu einer höheren Gesamtzahl der Items wie auch einer höheren Teilnahmebereitschaft führt.
- das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2006, 29) Fragebögen als Methode empfiehlt, um Kompetenzen zu erheben, die Einstellungen, Haltungen und Motivationen der Personen einbeziehen und damit nur schwer messbar sind.

Dass die Methode allerdings – zumindest bei der geplanten Zielgruppe – auch einen deutlichen Nachteil birgt, wird ebenso gesehen: Ein rein verbaler Fragebogen in deutscher Sprache stellt für einige Schüler und Eltern aufgrund ihres sonderpädagogischen Förderbedarfs oder eines Migrationshintergrundes eine sprachliche Überforderung dar, was zu Auslassungen oder nicht die Wirklichkeit abbildenden Antworten führen kann. Es besteht damit die Gefahr von Artefakten und einer zweifelhaften Validität. In Kombination mit den übrigen Methoden wird dieses Risiko jedoch zugunsten der von den Fragebögen erhofften Erkenntnisse in Kauf genommen.

Zielgruppen

Es werden drei verschiedene Fragebögen verwendet: Jeweils einer für die Schüler, Eltern und Lehrer, wobei jene für Schüler und Eltern sich in Erscheinungsbild, Antwortformat und Länge sehr ähneln (vgl. Abb. 12 und Anhang II, Dateien *Fragebogen_[Gruppe]_[...].pdf*). Für die Versuchs- und Kontrollgruppen werden identische Fragebögen verwendet.

Schlüssel:	Datum:																																																																																																																																								
Schülerfragebogen Teil 1																																																																																																																																									
<p>Lesen Sie bitte jeden Satz einzeln durch und entscheiden Sie: Stimmt das immer / fast immer → A meistens / oft → B manchmal / selten → C fast nie / nie → D Kreuzen Sie dann den richtigen Buchstaben an.</p> <p>→ Kreuz in jeder Zelle genau 1 Buchstaben an.</p> <p>Beispiel: Ich werde oft Geburtstagsfeiern eingeladen. → Ja, aber nur manchmal. →</p> <p>1. Ich möchte eine Freiheit, die sonst keiner hat. 2. Jemand erklärt mir etwas und ich verstehe es nicht gleich. Dann denke ich „Ich bin dumm“. 3. Wenn ich jemanden eine Lene möchte, spreche ich häufiger mit ihm an. 4. Wenn ich jemanden angreife, schlage ich ihn. 5. Wenn meine Freunde stinken, verstecke ich sie zu verhindern. 6. Ich kann gerne viele Spiele kennen. 7. Wenn mir jemand die Freiheit, die er mir „das war ein Versprechen“. 8. Wenn ich jemandem was erkläre und er versteht mich nicht, dann gebe ich auf. 9. Meine Freunde wollen keinen Film sehen, der mir Angst macht oder sie der Film mit mir, dann mich keiner anstachelt. 10. Ein Mitbewohner beschimpft mich. Deshalb schlage ich ihn. 11. Wenn ich Schlechtmeldungen Freunden habe, sei ich häufig nicht ehrlich. 12. Mir macht Spaß die Lösung einer schwierigen Aufgabe zu überlegen. 13. Wenn wir in der Schule ein neues Thema anfangen, mache ich mich. 14. Wenn ich wütend bin, mache ich etwas kaputt.</p>																																																																																																																																									
<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>immer / fast immer</td> <td>meistens / oft</td> <td>manchmal / selten</td> <td>fast nie / nie</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> </tr> </table>	immer / fast immer	meistens / oft	manchmal / selten	fast nie / nie	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>immer / fast immer</td> <td>meistens / oft</td> <td>manchmal / selten</td> <td>fast nie / nie</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> </tr> </table>	immer / fast immer	meistens / oft	manchmal / selten	fast nie / nie	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
immer / fast immer	meistens / oft	manchmal / selten	fast nie / nie																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
immer / fast immer	meistens / oft	manchmal / selten	fast nie / nie																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
A	B	C	D																																																																																																																																						
Elternfragebogen																																																																																																																																									
Datum:	Wer füllt den Fragebogen aus? Mutter Vater beide _____																																																																																																																																								
<p>Lesen Sie bitte jeden Satz einzeln durch und entscheiden Sie: Stimmt das immer / fast immer → A meistens / oft → B manchmal / selten → C fast nie / nie → D Kreuzen Sie dann die richtige Zahl an.</p> <p>Bitte machen Sie in jeder Zeile genau 1 Kreuz.</p> <p>Unser Sohn / unsere Tochter...</p> <p>0 verbringt seine/ihre Freizeit mit der Familie. → Ja, aber nie schaffen. →</p> <p>1. hält sich für dumm, wenn er/sie etwas nicht gleich versteht. 2. macht etwas kaputt, wenn er/sie wütend ist. 3. spielt lieber mit anderen als alleine. 4. bittet jemanden um Hilfe, wenn er/sie etwas nicht alleine schafft. 5. fährt gerne auf Ausflüge. 6. lässt sich zu etwas überreden, was er/sie eigentlich nicht will. 7. respektiert, wenn jemand eine andere Meinung hat als er/sie selbst. 8. fragt nach, wenn er/sie etwas nicht versteht. 9. möchte gerne ins Ausland verreisen. 10. geht Personen, mit denen er/sie Streit hat, aus dem Weg. 11. macht seine Hausaufgaben ohne fremde Hilfe. 12. versucht zu verheimlichen, wenn er/sie etwas Schlimmes getan hat. 13. Wenn er/sie geschimpft wird, schreit er/sie zurück. 14. gibt auf, wenn er/sie eine schwierige Aufgabe nicht auf Anhieb schafft. 15. bleibt ruhig, wenn ihn/sie jemand beleidigt. 16. probiert gerne von neuen Kochgerichten. 17. macht sich über Menschen lustig, die seltsam aussehen.</p>																																																																																																																																									

Abb. 12. jeweils erste Seite des Schüler- und des Elternfragebogens

Um zwischen den beiden Arten von Personengruppen zu unterscheiden, wird in dieser Arbeit der Begriff *Gruppe* für die Versuchs- und Kontrollgruppen verwendet, während sich *Fragebögen* auf die Schüler, Eltern und Lehrer bezieht.

Zum Erhebungsverfahren

Es ist bereits seit der Planungsphase bekannt, dass die Studie auch Schüler mit sehr niedrigem Sprachniveau einbezieht. Von einem offenen Antwortformat wurde daher grundsätzlich abgesehen. Für die Eltern und Lehrer enthalten die Bögen bzw. Begleitbriefe allerdings Raum für Ergänzungen oder Textantworten.

Für die Antworten wird eine vierstufige Rating-Skala (vgl. z.B. Renner 2005, 152) verwendet, um eine Tendenz zur Mitte zu verhindern. Sechs oder gar acht Stufen wurden von den Klassenlehrern der Versuchsgruppen als Überforderung eingeschätzt.

Nach verschiedenen 'Spielereien' mit Zahlen, Kästchen und Symbolen als anzukreuzende Antwortmarker wurden letztlich die Buchstaben "A", "B", "C" und "D" favorisiert, da sie am wenigsten Verwirrung und Fehler hervorzurufen schienen. Dies wurde allerdings nur informell getestet und mit den Klassenlehrern der ersten drei Versuchsklassen besprochen. Ebenfalls zur besseren optischen Gliederung wurde jede zweite Zeile grau unterlegt. Beide Formatierungen wurden auch im Elternfragebogen angewendet. Beim Lehrerfragebogen standen andere Überlegungen im Vordergrund (s.u.).

Der Schülerfragebogen enthält insgesamt 60 Items. Diese sind aufgeteilt in zwei Teile mit je zwei Seiten, damit das Ausfüllen bei konzentrations- oder leistungsschwachen Schülern auch in zwei – möglichst eng aufeinander folgenden – Sitzungen durchgeführt werden kann.

Der Elternfragebogen umfasst 38 Items auf zwei Seiten und der Lehrerfragebogen erfasst sechs Kompetenzen (ohne Items), die allerdings für jede/n Schüler/in in der Klasse ausgefüllt werden sollen.

Alle Fragebögen werden in Papierform ausgeteilt. Elektronische Fragebögen und online Erfassungen wären für die jugendlichen Schüler möglicherweise ansprechender gewesen und könnten klassische Probleme wie fehlende Antworten oder Mehrfachnennungen verhindern. Es ist jedoch sehr unwahrscheinlich, dass mit einer Online-Erfassung alle Eltern erreicht werden können.

Skalen

In Anlehnung an Kap. 2 wurde versucht, ein möglichst breites Spektrum an sozialen und personalen Kompetenzen abzudecken und dennoch gleichzeitig

- ausreichend kurze Fragebögen zu erstellen, dass die Konzentration und Kooperationsbereitschaft der Teilnehmer nicht überfordert wird.
- innerhalb dieses engen Rahmens zumindest ein quantitatives Mindestmaß an Items für jede einzelne Kompetenz abzufragen.

Die Auswahl der Kompetenzen erfolgte unter Zuhilfenahme standardisierter Persönlichkeitsfragebögen (s.u.) sowie der in Kapitel 2.5. und 2.6. zitierten Literatur über Sucht- & Gewaltprävention bzw. Berufsvorbereitung.

In Tabelle 26 sind die verwendeten Skalen genannt, kurz beschrieben und mit einem Beispiel-Item und der Anzahl an Items im jeweiligen Fragebogen (SF = Schülerfragebogen; EF = Elternfragebogen; LF = Lehrerfragebogen) versehen. Soweit eine Skala auch über den Lehrerfragebogen erfasst wird, ist die Textbeschreibung aus dem Begleitbrief an die Lehrkräfte entnommen.

Die verwendeten Items sind in Anhang II (Datei *Fragebogen-Items_im_Überblick.pdf*) aufgelistet und den entsprechenden Fragebögen zugeordnet.

Skala	Beschreibung	Beispiel-Item	N
Selbst- ständigkeit (SS)	zutreffende Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, selbständige Bearbeitung von Aufgaben, selbstständige Kontrolle von Arbeitsergebnissen	SF: Ich räume mein Zimmer selbst auf	5
		EF: räumt ihr/sein Zimmer alleine auf.	3
		LF: (siehe 2. Spalte)	-
Problemlöse-	Umgang mit vorhandenen Problemen; Umfasst Durchhaltevermögen, Frustra-	SF: Wenn jemand nicht versteht, was ich sagen will,	17

kompetenz (Subskalen: PLK, A, F)	tionstoleranz, Kreativität bei der Suche von Lösungsansätzen, Vertrauen in die eigenen Kompetenzen, Beherrschung von Hilfsstrategien A - aggressives / Angriffsverhalten F - defensives / Fluchtverhalten	dann versuche ich es noch mal.	
		EF: hat Geduld mit sich und anderen.	17
		LF: (siehe 2. Spalte)	-
Selbst- bestimmung (Skalen PP, UI)	Interesse an neuen Unterrichtsthemen, Freude am Experimentieren und Entdecken, Mut zum Ausprobieren (ohne Versagensängste); UI - Umgang mit Individualität: Respekt vor anderen Meinungen, Einstehen für eigene Überzeugungen, individuelle äußerliche oder charakterliche Eigenarten wertschätzen, sich abgrenzen können, Gruppenzwang widerstehen	SF: Wenn jemand etwas sagt, das ich falsch finde, dann sage ich es.	7
		EF: sagt ehrlich, was er/sie denkt.	6
		LF: (siehe 2. Spalte)	-
Offenheit für Neues (ON)	Bereitschaft sich auf Neues einzulassen, Offenheit gegenüber neuen Themen und Erfahrungen, Offenheit gegenüber neuen Mitschülern, Begeisterung für Unterrichtsgänge und Klassenfahrten	SF: Ich lerne gerne neue Spiele kennen.	6
		EF: lernt schnell andere Jugendliche kennen.	6
		LF: (siehe 2. Spalte)	-
Empathie (Em)	sich in andere hineinversetzen können	SF: Wenn sich ein Kind weh tut, tut es mir leid.	5
konstruktive Konflikt- bearbeitung (KKB)	Meinungsunterschiede aushalten können, Konflikte ansprechen, sich um faire Lösungen bemühen, eigene Wünsche zurückstecken, konstruktive Kritik üben können, Kritik annehmen können	LF: (siehe 2. Spalte)	-
Kooperations- fähigkeit (KF)	Fähigkeit zur Zusammenarbeit in der Gruppe, verantwortliche Übernahme von Aufgaben, anderen zuhören können, auf andere eingehen können, Hilfsbereitschaft	EF: kann gut mit jemand gemeinsam etwas reparieren, bauen oder basteln	4
		LF: (siehe 2. Spalte)	-
Positives Selbstkonzept (Subskalen: PS, Wm, SA)	Positive Einstellung zu eigenen Stärken und dem eigenen Körper, glücklich sein mit sich selbst, Selbstwertschätzung, Vertrauen in eigene Kompetenzen Wm - Wirkmächtigkeit, Gefühl, selbst entscheiden zu dürfen / können; SA - Soziale Anerkennung und Beliebtheit (vermeintliches Fremdbild)	SF: Ich bin stolz auf das, was ich alles kann.	16

Tab. 26. Skalen der Fragebögen

Wie in Kapitel 2.5. erwähnt, lag der ursprüngliche Fokus der Intervention und Evaluation auf einer Kompetenzförderung im Sinne der Sucht- und Gewaltprävention. Erst als die Fragebögen bereits den Behörden mit Antrag auf Genehmigung vorlagen, wurde in Absprache mit Lehrern und Schulleitung der Versuchsschule die Zielstellung hin zur Berufsvorbereitung verschoben. Um den langwierigen Genehmigungsprozess zu diesem späten Zeitpunkt nicht komplett abbrechen und neu beginnen zu müssen, wurden die bereits beantragten Fragebögen lediglich um einige Skalen und Items erweitert. Wie Tabelle 27 zu entnehmen ist, entstand dadurch eine gewisse Mischung, die allerdings deutliche Überlappungen zwischen den Zielsetzungen aufweist. Ebenfalls in der Tabelle ist zu sehen, welche Skalen – bzw. im Lehrerfragebogen, der keine Skalen und Items verwendet, *Kompetenzen* – von welchem Fragebogen erfasst werden. Auch treten Überschneidungen auf, die beabsichtigt sind und helfen sollen, Wahrnehmungs- und Bewertungsunterschiede zwischen den drei Personengruppen aufzudecken.

Kürzel	Kategorie / Skala	Zielsetzung			Fragebogen		
		Berufs- vorbereitung	Gewalt- prävention	Sucht- prävention	Schüler	Eltern	Lehrer
SS	Selbstständigkeit	✓	•	✓	✓	✓	✓
F/A/ PLK	Problemlösekompetenz	✓	✓	✓	✓	✓	✓
PP/UI	Selbstbestimmung	✓	✓	✓			✓
ON	Offenheit für Neues	•	✓	✓	✓	✓	✓
Em	Empathie	•	✓	•	✓		
KKB	konstruktive Konfliktbearbeitung	✓	✓	✓	✓	✓	✓
KF	Kooperationsfähigkeit	•	✓	✓	✓	✓	✓
WM/S A/PS	Positives Selbstkonzept	✓	•	✓	✓		
		✓ = direkter Einfluss • = nur indirekter Einfluss			✓ = enthalten		

Tab. 27. Zuordnung der Skalen zu Zielsetzungen und Fragebögen

Itemerhebung

Mehrere standardisierte Persönlichkeitsfragebögen wurden in der Vorbereitung dieser Studie zur Verwendung in betracht gezogen. Doch keines der gesichteten Verfahren hätte ohne erhebliche Modifikationen übernommen werden können, da sie sich als inhaltlich nicht treffend und/oder sprachlich zu komplex für die Zielgruppen erwiesen (Relativsätze, Konjunktiva, etc.). Einzelne Items wurden allerdings übernommen oder zumindest als Anregung genutzt.

Es folgt die Liste der geprüften Fragebögen sowie die Gründe, weswegen sie für die vorliegende Studie als nicht geeignet empfunden wurden. Dabei werden auch andere Gründe als jene zur Itemerhebung aufgeführt:

Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PfK 9-14) (Seitz/Rausche 2003).

- Mit 48 bis 72 Items pro Subtest wäre dieses Verfahren für einen relevanten Teil der Schüler – und z.T. auch der Eltern – vom Umfang her eine Überforderung.
- Eine Bestimmung der Faktoren *derb-draufgängerische Ich-Durchsetzung*, *Emotionalität/Angst*, *selbstgenügsame soziale Isolierung* und *aktives Engagement* sind Ziel des PfK aber nicht der hier geplanten Studie.
- Der Test verwendet ein dichotomes Antwortformat (bei den meisten Items: *Stimmt*; *Stimmt nicht*).
- Einige Items sind sprachlich und inhaltlich nicht angemessen (z.B. Subtest VS, Item 41: "Wenn andere in der Pause lärmten, bin ich meistens ziemlich still."), es wurden aber eine ganze Reihe von Items als Vorlagen für den hier verwendeten Fragebogen genutzt: Bereich *Verhaltensstile* (VS) Items 14, 16, 18, 21, 24, 35,

37, 38, 40, 42, 47; Bereich *Motive* (MO) Items 3, 7, 9, 10, 17, 18, 26, 30, 34, 36, 38, 43, 57, 67, 70; und aus dem Bereich *Selbstbild* (SB) Items 1, 3, 15, 18, 23, 40, 45, 47, 50, 52, 60.

Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K) (Wagner/ Baumgärtel 1978)

- Es wird zwar eine Häufigkeitsbezogene Antwortskala verwendet (*immer* bis *nie*), allerdings ist diese sechsstufig. Für die vorliegenden Fragebögen wurden die zweite und dritte (*häufig*; *eher häufig*) sowie die vierte und fünfte (*eher selten*; *selten*) jeweils zusammengefasst in *meistens* – *oft* bzw. *manchmal* – *selten*, respektive, da die Begriffe *oft* und *manchmal* bei hör-sprach-behinderten Schülern geläufiger sind als das vage *eher*.
- Die visuelle Darstellung der Antwortfelder (Kreise unterschiedlicher Größe) zu übernehmen wurde in Erwägung gezogen, von den Klassenlehrerinnen der Versuchsgruppen aber als zu verwirrend empfunden.
- Der Test als Ganzes, mit seinen 129 Items, ist für unsere Zwecke zu umfangreich.
- Er fragt auch Bereiche ab, die hier nicht von Interesse sind, wie etwa somatische Beschwerden.
- Die Formulierungen sind lexikalisch wie syntaktisch viel zu anspruchsvoll (z.B. Teil 1, Item 62: "Wenn ich nur so tue, als ob ich mir einen Tadel zu Herzen genommen hätte, bekomme ich hinterher Gewissensbisse").
- Gleichwohl konnten auch aus diesem Test mehrere Items als Vorlage oder Anregung dienen: Teil 1, Items 2, 10, 14, 16, 19, 24, 30, 32, 45, 47, 60, 64; Teil 2, Items 1, 3, 4, 8, 18, 20, 21, 23, 28, 35, 36, 40, 46, 54, 55, 59, 63.

Mehrdimensionaler Persönlichkeitstest für Jugendliche (MPT-J) (Schmidt 1981)

- Der Test ist für Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren normiert, in der Versuchsgruppe für diese Studie werden allerdings auch jüngere Schüler sein.
- Der Gesamtumfang des Tests mit 105 Items ist für diese Zielgruppe zu groß.
- Von den sechs Skalen konnten vier (*Ich-Schwäche* IS, *Soziale Erwünschtheit* SE, *Soziale Zurückhaltung* SZ und *Aggressivität* AG) als Anregung genutzt aber nicht im Original übernommen werden, denn
- die meisten Items sind in Wortwahl und Syntax zu komplex für die geplante Zielgruppe (z.B. Item 90: "Übertrieben ordentliche, pedantische Menschen kommen mit mir anscheinend nicht gut aus"). Die Gefahr von Missverständnissen und Artefakten wäre zu hoch.
- Das vierstufige Antwortformat müsste zum Teil umformuliert werden, da der Unterschied zwischen "in etwa" und "kaum" für viele Schüler dieser Zielgruppe nicht ausreichend deutlich wäre.

Toronto-Alexithymie-Skala – 26 (TAS-26) (Kupfer/Brosig/Brähler 2001)

- Nur Skala 3 (*Extern orientierter Denkstil*) käme für diese Studie in Betracht. Insgesamt ist der Test aber thematisch zu eng gefasst, da er hauptsächlich die Identifikation und Beschreibung von Gefühlen abfragt.
- Der Fragebogen ist zwar für Personen ab 14 Jahre normiert, die Items wären aber für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf vermutlich zu abstrakt bis gar philosophisch (z.B. Item 24: "Man sollte nach den genaueren Erklärungen suchen"; Item 7: "Es ist wichtiger, Lösungen für Probleme zu kennen, als zu wissen, wie diese Lösungen entstanden sind").

- Zudem sind die Formulierungen für die aktuelle Zielgruppe vielmals grammatisch und lexikalisch zu komplex.
- Die TAS verwendet eine fünfstufige Antwortskala.

Angstfragebogen für Schüler (AFS) (Wieczkowski et. al. 1981)

- Die Einschätzungsskalen für Lehrer scheinen zwar eine interessante Methode zu sein, doch wären vermutlich kaum Lehrkräfte der Kontrollgruppen mit z.T. weit über 20 Schülern bereit, dies auszufüllen.
- Einzelne der 50 Items in der SE-Skala wurden als Anregung verwendet (z.B. Items 30/47, 45), aber insgesamt ist der gesamte Fragebogen für diese Studie thematisch nicht als Vorlage geeignet.

Bei der Auswahl bzw. Neuerstellung der Items gab es eine Reihe von Dingen zu beachten:

- Auf Anraten der Lehrkräfte sollte der Schülerfragebogen max. 30 Items enthalten, da sonst die lernbehinderten Schüler mit einer selbstständigen Bearbeitung überfordert sein könnten.
- Die sprachliche Formulierung der Items muss so gewählt sein, dass sie selbst für lernbehinderte, hörsprachgeschädigte Schüler möglichst eindeutig zu verstehen sind. Dies bedeutet, dass Wortwahl und Grammatik *sehr* einfach gehalten sein müssen. Das umfasst sogar einfache Konditionalgefüge ("wenn..., dann...") und Verneinungen ("nicht"), da sonst inhaltliche Missverständnisse oder Verwirrungen mit dem Antwortformat (z.B. "nicht" → nicht + meistens?!?) auftreten können. In der Folge klingen die Formulierungen z.T. etwas unbeholfen.
- Inhaltlich sollte der Schülerfragebogen Themen aus der alltäglichen Lebenswelt der Schüler abbilden, d.h. Schule, Familie und Freizeit. Bei Schülern an Sonderschulen, die z.T. einen Schulweg von 2 Stunden und mehr (eine Richtung!) bewältigen müssen, bleibt jedoch vielmals keine Zeit für Sportverein und andere Freizeitgestaltung. Die Auswahl der möglichen Situationen und Themen war also eingeschränkt.
- Da die Fragebogenwellen im Abstand von fünf bis sechs Monaten erfolgen sollten, mussten die Items so gewählt sein, dass eine signifikante Veränderung innerhalb dieses Zeitraumes möglich ist. So konnten Items wie "im Urlaub lerne ich schnell andere Jugendliche kennen" nicht aufgenommen werden, da zwischen t1 und t2 nur die Herbst- und Weihnachtsferien lagen, in denen die wenigsten Schüler Gelegenheit hatten, neue Jugendliche zu treffen.

Es stellt sich die Frage, in wie weit die auf diese Weise erstellten Items tatsächlich noch die geplanten Zielkompetenzen erfassen (Validität).

Von einem Testdurchlauf der Fragebögen im Sinne einer Normierung des Verfahrens wurde aus folgenden Gründen abgesehen:

- bei der betrachteten, sehr heterogenen Zielgruppe, ist es nicht möglich eine repräsentative Stichprobe zu erfassen, ohne eine sehr groß angelegte Studie durchzuführen. Dies schien für das vorliegende Forschungsprojekt in keiner Weise gerechtfertigt.
- Es ist nicht die Absicht dieser Studie ein geeignetes Verfahren zur Messung sozialer und personaler Kompetenzen bei Schülern mit besonderem Förderbedarf zu konzipieren.

Stattdessen erfolgten wie bereits angedeutet enge Absprachen mit den KlassenlehrerInnen bezüglich Inhalt, Formulierung, Gesamtumfang und visueller Aufbereitung der Fragebögen.

Reihenfolge der Items im Schüler- und Elternfragebogen

Die Items der verschiedenen Kategorien wurden gemischt, indem Fünfer- bzw. Sechs-erblöcke mit in wechselnder Reihenfolge jeweils einem Item aus jeder Kategorie erstellt und aneinander gereiht wurden.

Zum Elternfragebogen

In keinem der gesichteten standardisierten Verfahren ist ein Elternfragebogen enthalten, so dass dieser selbst konzipiert werden musste. Und da aus den genannten Gründen keiner der Fragebögen in seiner Originalform für die vorliegende Studie übernommen werden konnte, bot es sich an, Eltern- und Schülerbögen grafisch und inhaltlich aneinander anzupassen.

Mit jedem Fragebogen erhielten die Eltern einen Begleitbrief mit allgemeinen Informationen zur Studie und Erläuterungen zum Ausfüllen des Fragebogens (s. Anhang II, Dateien *Brief_[Fb-Welle]_Eltern_[Gruppe].pdf*). Ebenso war ein C6-Briefumschlag beigefügt, in dem der Fragebogen versiegelt über die Schüler den Klassenlehrern übergeben, und von diesen in einem vorbereiteten großen Umschlag ungeöffnet an die Versuchsleitung geschickt werden konnte. In jedem Anschreiben war die Einladung ausgesprochen, sich bei Fragen oder Wünschen direkt mit der Versuchsleitung in Verbindung zu setzen.

Zum Lehrerfragebogen

Wie erwähnt werden in den Lehrerfragebögen keine Items verwendet. Da die Lehrer jeden ihrer Schüler in Hinblick auf sechs Kompetenzen einschätzen sollen, wäre das ein unzumutbarer Aufwand. Stattdessen werden die sechs erhobenen Kompetenzen

- Selbstständigkeit
 - Kooperationsfähigkeit
 - Umgang mit Individualität
 - Konstruktive Konfliktbearbeitung
 - Problemlösekompetenz
 - Offenheit für Neues

mit einer vierstufigen Skala von "+" und "-" bewertet (Abb. 13), die aus den Beurteilungsbögen für Arbeits- und Sozialverhalten der Zeugnisse (sog. *Kopfnoten*, s. Kap. 9.11.) entnommen ist. Dieses Bewertungsformat ist den Lehrern vertraut, erprobt und intersubjektiv vereinheitlicht. Und da *alle* Schüler auf diese Weise beurteilt werden, kann man es in gewissem Sinne als 'standardisiert' bezeichnen. Zudem brauchen sich die Lehrkräfte für die Fragebögen nicht in eine neue Skalierung einzudenken, wovon wiederum eine Zeit- und Energieersparnis sowie eine höhere Bereitschaft, den Bogen sorgsam auszufüllen, erhofft werden.

Abb. 13. Lehrerfragebogen

Einschätzung

- ++ verdient besondere Anerkennung
- + entspricht den Erwartungen
- entspricht den Erwartungen nicht immer / mit Einschränkungen
- entspricht den Erwartungen nicht

Abb. 14. Bewertungsskala der Lehrerfragebögen

Ko-Variate

Ursprünglich war geplant, die Kontrollvariablen ebenfalls im Lehrerfragebogen mit zu erheben (vgl. Anhang II, Datei *Brief_1a_Lehrer.pdf*). Dies war aus datenrechtlichen Gründen jedoch nicht zulässig. Sie wurden daher mündlich erfragt, sofern ein Zusammentreffen mit den Klassen und/oder deren Lehrkräften erfolgte. Für Schüler bzw. Klassen, deren Codierung (s.u.) vor diesem ersten Zusammentreffen – bei den Vergleichsgruppen wenn überhaupt, dann erst zur Fb-Welle III – durch Unachtsamkeit der Lehrer verloren ging bzw. die wegen Lehrerwechsels komplett aus der Untersuchung ausschieden, konnten folglich keine Kontrolldaten erhoben werden.

Die Bestimmung der Ko-Variablen erfolgte anhand der in der Fachliteratur für Sucht- und Gewaltprävention genannten Risiko- und Resilienzfaktoren sowie aufgrund allgemeiner Überlegungen, welche Einflüsse die Ausprägung sozialer und personaler Kompetenzen bei Jugendlichen beeinträchtigen könnten (z.B. KMK 2000, 20f). Die Auswahl fiel auf:

- Schulart (Realschule, Hauptschule, Förderlehrplan)
- Besonderer Förderbedarf (ja/nein)
- Zusatzbehinderung (bei Schülern an Förderzentren Hören zusätzlich zur Hörschädigung, bei Schülern am Förderzentrum Lernen zusätzlich zur Lernbehinderung)
- Familiäre Belastung
- Migrationshintergrund
- Übergewicht

Bei einigen davon gibt es einen variablen Spielraum, ab wann ein Kriterium (z.B. Übergewicht) erfüllt ist. Die Entscheidung darüber wurde den ausfüllenden Lehrern überlassen.

In Ergänzung wurden die klassischen Merkmale Alter, Geschlecht und Klassenstufe erhoben.

Datenschutz

Die Vorgaben der zuständigen Behörden in Bezug auf Datenschutz wurden gewahrt: Alle Fragebögen wurden anonymisiert, die an die Kontrollgruppen versandten Klassensätze bereits im Vorfeld mit Codeziffern versehen (Buchstabe für Klasse plus Zahl für Schüler, z.B. M12). Die Zuordnung der Codeziffern zu den Schülern blieb allerdings den Lehrern überlassen und war damit auch nur diesen bekannt. Sie wurden beim Erstkontakt und im Rahmen des ersten Begleitschreibens ausdrücklich darum gebeten, diese Zuordnung sorgfältig für die nachfolgenden Fragebogenwellen zu notieren und aufzubewahren. Durch Lehrerwechsel bzw. Unachtsamkeit ist dies allerdings in drei Kontrollklassen nicht erfolgt.

Die Digitalisierung der Fragebögen und der mündlich erhobenen Ko-Variablen erfolgte an einem PC, der alleinig von der Versuchsleiterin genutzt wird.

Da die teilnehmenden Klassen z.T. sehr klein sind, wird auch in der gesamten Arbeit darauf geachtet, die Schulen nicht zu nennen, damit eine Datenrückverfolgung zu konkreten Schülern nicht möglich ist.

9.7. Stimmungsabfrage

Ziel	<p><i>pädagogisch</i>: Ritual</p> <p><i>wissenschaftlich</i>: kontinuierliche Selbstbewertung (a) der eigenen Gefühlslage, (b) des Klassenzusammenhalts</p>
Erhebung	<ul style="list-style-type: none"> - Punktabfrage durch die Schüler - ordinale Symbol-Skala
Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> - eigene Gefühlslage - Klassenzusammenhalt
Zielgruppe	Versuchsklasse IV
Zeitpunkte	zu Beginn jeder Interventionseinheit
Aufbereitung	<ul style="list-style-type: none"> - Metrische Quantifizierung der gepunkteten Aussagen - tabellarische Erfassung der Werte in Excel & Word
Auswertung	<ul style="list-style-type: none"> - Mittelwerte - Liniendiagramm - verbaler Datenvergleich

Tab. 28. Überblick Stimmungsabfrage

Mit der Stimmungsabfrage soll zum einen ein pädagogisches Ritual eingeführt werden, um den Schülern in den sehr variablen Stunden des eUA eine gewisse Struktur zu bieten. Aus wissenschaftlicher Sicht stellt dieses Verfahren eine nonverbale Form der Selbstbewertung dar, über die die kontinuierliche Entwicklung der Gefühlslage in Bezug auf die Interventionseinheiten und ihre Klasse ermittelt werden kann.

Mit der Punktabfrage wird eine nonverbale Form gewählt, um nicht an der z.T. schwachen (Schrift-)Sprachkompetenz der Schüler zu scheitern. Konkret wählt sich jeder Schüler ein beliebiges Symbol aus (statt seines Namens), das er über den gesamten Interventionszeitraum hinweg behält. Zu Beginn der Einheit wird den Schülern eine mit Zeichnungen vereinfachte Tabelle vorgelegt, auf der sie in einer Zeile ihr momentanes "Ich-Gefühl" (So geht es mir gerade) und in der zweiten das subjektive "Wir-Gefühl" (So wohl fühle ich mich gerade in dieser Klasse) eintragen (Abb. 15).

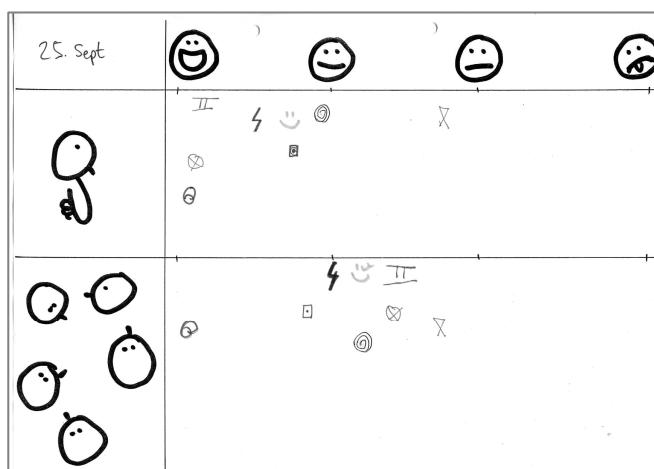


Abb. 15. Ergebnis der Stimmungsabfrage vom 25. Sept 2007

Diese Methode erfasst nur die vierte Versuchsklasse, da sie erst nach dem ersten Projektdurchlauf, z.T. auch als Alternative zu den Videoaufzeichnungen entwickelt wurde.

Die Markierungen der Schüler werden mittels Lineal metrisch quantifiziert (mm Abstand vom linken Rand) und als Tabelle und Liniendiagramm mit Mittelwerten und Trend dargestellt.

9.8. Selbstbewertung

Ziel	<p><i>pädagogisch</i>: Ritual, üben realistischer Selbsteinschätzung <i>wissenschaftlich</i>: kontinuierliche Selbstbewertung der Tagesleistung</p>
Erhebung	<ul style="list-style-type: none"> - Punktfrage durch die Schüler - ordinale Symbol-Skala
Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstständigkeit - Kooperation - Problemlösekompetenz - Durchhaltevermögen & Frustrationstoleranz
Zielgruppe	Versuchsklasse IV
Zeitpunkte	am Ende jeder Interventionseinheit
Aufbereitung	<ul style="list-style-type: none"> - Metrische Quantifizierung der gepunkteten Aussagen - tabellarische Erfassung der Werte in Excel & Word
Auswertung	<ul style="list-style-type: none"> - Mittelwerte - Liniendiagramm - verbaler Datenvergleich

Tab. 29. Überblick Selbstbewertung

Die Selbstbewertung am Ende jeder Interventionseinheit hat eine pädagogische und eine wissenschaftliche Zielsetzung: Formell soll sie den Schülern als Abschlussritual jeder Einheit dienen und inhaltlich ihre realistische Selbsteinschätzung trainieren. Der Nutzen für diese Studie wird darin gesehen, dass durch diese *Selbstbewertung* der jeweiligen Tagesleistung ein Pendant zur *Tagesbewertung* (Kap. 9.4.) durch die Lehrkraft geschaffen wird. Daraus könnten aufschlussreiche Aussagen über die unterschiedlichen Perspektiven auf die Entwicklung der Jugendlichen hervor gehen.

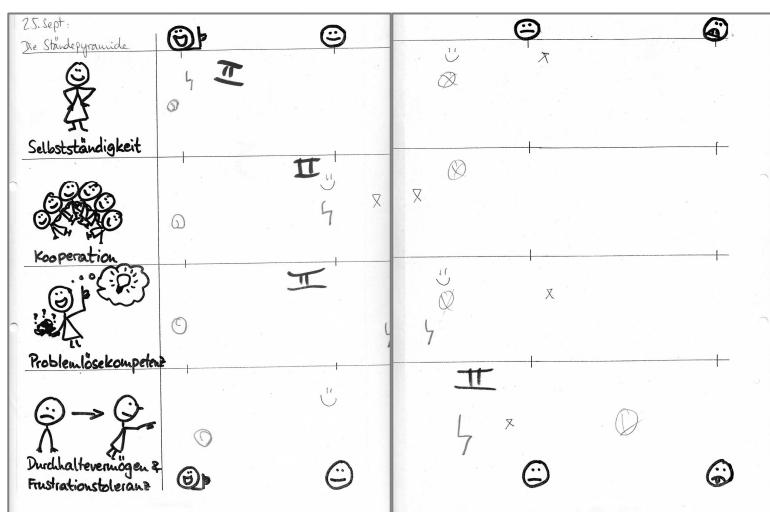


Abb. 16. Ergebnis der Selbstbewertung vom 25. Sept 2007

Um die Schüler nicht zu überfordern, werden allerdings nicht die sechs Dimensionen der Tagesbewertung erhoben, sondern lediglich vier:

- Selbstständigkeit.
- Kooperation
- Problemlösekompetenz
- Durchhaltevermögen & Frustrationstoleranz (vgl. Abb. 16)

Da es sich hierbei um Begriffe handelt, die nicht unbedingt im Wortschatz der Schüler vorhanden sind, wird in der ersten Unterrichtseinheit neben einer Erläuterung darüber, wie der Bogen ausgefüllt wird, auch eine Begriffsklärung vorgenommen.

In Bezug auf Erhebung, Aufbereitung und Auswertung erfolgt die Selbstbewertung analog zur Stimmungsabfrage (s.o.).

9.9. Schülerrückmeldungen

Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Rückmeldung zum eUA aus Sicht der Schüler - Sicht der Schüler auf persönliche Veränderungen
Erhebung	mündlich im Klassengespräch, Diktiergerät
Inhalt	<p>2 Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individuelles Gefallen am Projekt - Subjektive Lernerfahrung
Zielgruppe	alle Schüler der Versuchsklassen
Zeitpunkte	am Ende der letzten Interventionseinheit
Aufbereitung	<ul style="list-style-type: none"> - wörtliche Transkription (Schriftdeutsch) - elektronische Datenverarbeitung in Word
Auswertung	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenfassung nach Kategorien (ggf. zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse) - Auszählung bei Mehrfachnennungen

Tab. 30. Überblick Schülerrückmeldungen

Ziel

Fietz, Junge und Reglin (2008) empfehlen für die Erfassung von Kompetenzen bei Jugendlichen, deren subjektive Selbsteinschätzung mit einzubeziehen. Dies soll mit Hilfe der Schülerrückmeldungen erfolgen. Zudem könnte für eine Verbreitung des Ansatzes interessant sein, welche Ansichten die Schüler zu dieser Art von Unterricht haben.

Erhebung

Nach der letzten Interventionseinheit sollen die Schüler daher in einem Klassengespräch zu zwei Punkten Stellung nehmen:

- Wie hat euch das Projekt gefallen?
- Was habt ihr daraus für euch lernen können?

Aufbereitung und Auswertung

Die Antworten wird die Versuchsleiterin mit einem Diktiergerät aufzeichnen und anschließend transkribieren. Die somit erfassten Aussagen sollen einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen werden.

9.10. Elternrückmeldungen

Ziel	- Sicht der Eltern auf Veränderungen ihrer Kinder im Laufe der Intervention - Möglichkeit zur Rückmeldung zum Projekt
Erhebung	schriftlich, Elternbrief mit Rückmeldeabschnitt
Inhalt	2 Fragen: - Beobachtete Veränderung bei den Schülern - Sonstige Rückmeldung zum Projekt
Zielgruppe	alle Eltern der Versuchsschüler
Zeitpunkte	möglichst unmittelbar nach Interventionsende
Aufbereitung	tabellarische Zusammenstellung in Word
Auswertung	Auszählung der Nennungen, ggf. qual. Inhaltsanalyse

Tab. 31. Überblick Elternrückmeldung

Ziel

Mit Hilfe der Elternrückmeldungen soll in Erfahrung gebracht werden, in wie weit sich etwaige Veränderungen der Schüler auch im häuslichen Umfeld bemerkbar machen bzw. von den Eltern wahrgenommen werden. Darüber hinaus soll auf diesem Wege die Möglichkeit zu einem offenen Feedback zum Projekt angeboten werden.

Erhebung

Die Rückmeldung wird von den Eltern schriftlich erbeten: Zusammen mit dem zweiten Fragebogen, unmittelbar nach Ende der Interventionsphase (t2), wird ihnen ein Brief (s. Anhang II, *Brief_II_Eltern_Versuchsgruppe.pdf*) übersandt mit folgenden zwei Fragen:

- Haben Sie über die letzten Monate eine positive Veränderung an Ihrem Kind beobachtet?
- Haben Sie sonst eine Rückmeldung zu diesem Projekt?

Unter beiden Fragen ist auf dem Rückmeldeabschnitt ausreichend Platz für Textantworten.

Auswertung

Je nach Ausführlichkeit der Antworten sollen wiederholte Nennungen ausgezählt oder gar eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt werden.

9.11. Kopfnoten

Ziel	Messen von eventuellen Auswirkungen der Intervention auf Arbeits- und Sozialverhalten über alle Fächer und Lehrer hinweg
Erhebung	Abschrift aus den Zeugnissen
Inhalt	sieben Bereiche des Arbeits- und Sozialverhaltens
Zielgruppe	alle Versuchsschüler
Zeitpunkte	Zeugnis 1: Vor Interventionsbeginn Zeugnis 2: nach Interventionsende
Aufbereitung	- Umwandlung in Zahlenwerte - elektronische Datenbearbeitung in Excel
Auswertung	Mittelwerte, Liniendiagramm

Tab. 33. Überblick Kopfnoten

Als 'Kopfnoten' werden die Beurteilungen des Arbeits- und Sozialverhaltens der Schüler im Zeugnis bezeichnet. Je nach Bundesland werden diese in Form von Schulnoten oder verbalen Kommentare festgehalten.

Ziel

Über die Kopfnoten kann mit minimalem Aufwand eine weitere Perspektive auf die Entwicklung der Schüler gewonnen werden. Denn die Kopfnoten beziehen sich auf alle Fächer und Lehrkräfte, nicht nur jene, die am Projektunterricht für diese Studie beteiligt sind. Es besteht also die Möglichkeit, dass Erkenntnisse gewonnen werden können über eine Verallgemeinerung der durch die Intervention erhofften Effekte. Diese Methode wurde also weniger entworfen als dass sie sich nahezu aufdrängte, denn die Erhebung der Daten erfolgt ohnehin, und das Bewertungsverfahren ist zudem erprobt und wird für *alle* Schüler im Bundesland, z.T. sogar Bundesländer übergreifend verwendet. Es kann also als standardisiert gelten.

Erhebung

Jede Lehrkraft muss für alle Schüler, die sie in den unterschiedlichen Fächern unterrichtet, auf einem Formblatt (Abb.17) die fach- und schülerbezogenen Kopfnoten eintragen. In einer Konferenz wird dann das arithmetische Mittel als Endkopfnote vorgeschlagen und bei Bedarf diskutiert, bevor sie im Zeugnis festgehalten werden.

Beobachtungsbogen für Kopfnoten		(Internes Lehrerpapier)	Namens der Schüler:
am Ende des 1. Halbjahres / Schuljahres			
Fach:			
Klasse:	Fachlehrer:	Erfüllt die Erwartungen	
Zuverlässigkeit	Pünktlichkeit termingerechte Aufgabenerledigung bei Hausaufgaben	...in vollem Umfang ...in überwiegendem Umfang ...mit Einschränkungen ...nicht	
Sorgfalt	im Umgang mit eigenen Sachen im Umgang mit fremden Sachen in der äußerlichen Erscheinung der Arbeitsergebnisse	...in vollem Umfang ...in überwiegendem Umfang ...mit Einschränkungen ...nicht	
Leistungsbereitschaft	Mitarbeit Ausdauer Konzentration Anstrengungsbereitschaft	...in vollem Umfang ...in überwiegendem Umfang ...mit Einschränkungen ...nicht	
Selbständigkeit	Aufgaben selbständig bearbeiten Arbeitsergebnisse selbständig kontrollieren eigene Fähigkeiten richtig einschätzen	...in vollem Umfang ...in überwiegendem Umfang ...mit Einschränkungen ...nicht	
Teamfähigkeit	Fähigkeit zur Zusammenarbeit in der Gruppe verantwortliche Übernahme von Aufgaben anderen zuhören können auf andere eingehen können	...in vollem Umfang ...in überwiegendem Umfang ...mit Einschränkungen ...nicht	

Abb. 17. Ausschnitt aus dem Formular für die Kopfnoten

Bewertet werden die Schüler dabei wie folgt (s. Abb. 18).

Erfüllt die Erwartungen

- ...in vollem Umfang
- ...in überwiegendem Umfang
- ...mit Einschränkungen
- ...nicht

Abb. 18. Bewertungsskala der Kopfnoten

Inhalt

Es werden nicht in jedem Bundesland die gleichen oder gleich viele Kopfnoten erhoben. Im vorliegenden Fall sind es diese sieben:

- Selbstständigkeit
- Teamfähigkeit
- Soziales Verhalten
- Zuverlässigkeit
- Leistungsbereitschaft
- Sorgfalt
- Umgangsformen

Herangezogen werden die Kopfnoten aus zwei Zeugnissen: Erstens dem Jahreszeugnis vor Interventionsbeginn, und zweitens dem Halbjahreszeugnis unmittelbar nach Interventionsende.

Leider können diese Daten für die Kontrollgruppen nicht erhoben werden, da sie nur über Einsicht in die Schülerakten in Erfahrung gebracht werden können, was bei den Kontrollgruppen aus datenrechtlichen Gründen nicht möglich ist. Damit kann auch nicht überprüft werden, ob in diesem Zeitraum ein 'natürlicher Reifeprozess' o.ä. bei allen Schülern stattgefunden hat.

Aufbereitung und Auswertung

Die Kopfnoten werden in Zahlenwerte (1 bis 4) umgewandelt, in Excel eingegeben und daraus Tabellen und Liniendiagrammen mit den Mittelwerten erstellt.

"Nur Mut."

(Hanno Hildmann)

10. Durchführung

Die Durchführung dieser Studie folgte in mehrerer Hinsicht der Redewendung "Erstens kommt es anders, zweitens als man denkt". Dies mag allerdings ein natürlicher Nebeneffekt eines qualitativen Experiments sein, und gemäß dem Titel dieser Arbeit entpuppte sich das ein oder andere Problem als verkleidete Möglichkeit, das es dann lediglich zu zäumen galt.

10.1. Zeitlicher Ablauf

Da sich Arbeitsschritte der Durchführung überschnitten bzw. gedoppelt haben, bietet Tabelle 34 eine kurze Übersicht zum besseren Verständnis für den Leser.

Arbeitsschritt	Zeitraum
Kontaktaufnahme mit der Versuchsschule	Jan 2006
Kontaktaufnahme mit Schulen für Kontrollgruppen	Juni – Sept 2006
Theoretische und methodische Vorarbeiten	bis Aug 2006
Versuchsdurchlauf 1 (Versuchsklassen I - III)	Sept 2006 – Feb 2007
Fragebögen in den Kontrollgruppen	Jan 2007 – April 2008
Lehrerinterviews I (Lehrkräfte A, B, C, E, F, G)	Feb 2007
Lehrerinterviews II (Lehrkräfte A, B, C, E, F, G)	Juli 2007
Erste Evaluation + Überarbeitung der Methoden	Feb – Aug 2007
Versuchsdurchlauf 2 (Versuchsklasse IV)	Sept – Dez 2007
Lehrerinterviews I (Lehrkraft D)	Dez 2007
Arbeitsschritt	Zeitraum
Lehrerinterviews II (Lehrkraft (D))	April 2008
Erhebung der letzten Fragebögen	bis April 2008

Tab. 34. Zeitlicher Ablauf der Projektdurchführung

Die übrigen Forschungsmethoden sind nicht gesondert aufgeführt, da sie sich nach den einzelnen Unterrichtsstunden oder den Zeugnissen richten, deren zeitliche Einordnung sich hieraus ergibt.

10.2. Rahmenbedingungen an der Versuchsschule

Räumlichkeiten und Ausstattung

Die Klassenzimmer an der Schule sind durchschnittlich gut eingerichtet, ohne nennenswerte Besonderheiten. Allerdings verfügen die meisten von ihnen über ein kleines Nebenzimmer, das in einigen Interventionsstunden zur Aufteilung der Gruppe genutzt wurde.

Der Kunstsaal fand vor allem im zweiten Durchlauf regelmäßige Verwendung und beeindruckte durch seinen großen Fundus an Schachteln, Dosen, Papieren und anderem Material, das zur phantasievollen Bearbeitung der 'Bauaufträge' (z.B. Burgen) herangezogen wurde.

Auch die Turnhalle, die vom Hauptgebäude nur durch den Schulhof getrennt wird, ist mit zahllosen Kleingeräten wie Ringen, Bällen oder Kegeln ausgestattet, die in Ergänzung zu den Großgeräten vielseitige Möglichkeiten für Aktionen bot.

Da die Gänge zwischen den Klassenzimmern zum Teil sehr geräumig und durch Fenster gut beleuchtet sind, konnten auch diese als Arbeits- und Bewegungsraum genutzt werden.

Stundenplan

Der Unterricht an dieser Schule findet grundsätzlich in Doppelstunden ("Blöcken") statt. Zu den wenigen Ausnahmen gehören individuelle Förderstunden oder der gelegentliche Schwimmunterricht, der wegen der Fahrstrecke zum Schwimmbad nur in einem größeren Zeitfenster als 90 Minuten sinnvoll ist. An einem Vormittag gibt es drei solcher Blöcke, die durch 20- bzw. 25-minütige Pausen voneinander getrennt sind. Beginn und Ende der Unterrichtsblöcke werden durch Licht- und Klingelsignale angezeigt. In den höheren Klassen findet auch Nachmittagsunterricht statt.

Im ersten Durchlauf wurden jeweils zwei Unterrichtsstunden pro Woche für die Interventionseinheiten eingeplant. Allerdings wurden diese wegen dringlicher Angelegenheiten oder Veranstaltungen mitunter im Stundenplan hin und her geschoben, verkürzt oder fielen ganz aus. Im zweiten Durchlauf fanden die Projektstunden aber regelmäßig und zuverlässig dienstags im zweiten und dritten Block statt.

Auf Ganztagesveranstaltungen oder gar mehrtägige Unternehmungen wurde ausdrücklich verzichtet, obgleich der Autorin aus ihrer Erfahrung als Outdoor Trainerin bekannt ist, dass diese eine deutlich höhere unmittelbare Wirkung erzielen als ein- bis einhalbstündige In-House Veranstaltungen. Da diese Projektstudie aber wie bereits erwähnt eine möglichst hohe Alltagsnähe und Reproduzierbarkeit anzustreben sucht, wurde von solchen Plänen Abstand genommen.

Schulleitung und Lehrkräfte

Über einen Berufsverband bestand bereits im Vorfeld Kontakt zur Schulleitung, die sich sehr offen für den eUA und das damit verbundene Forschungsvorhaben zeigte. Bedürfnisse und Wünsche, z.B. in Bezug auf Klassenstufe, Eingliederung des Projektunterrichts in den Stundenplan oder sonstiges wurden stets gehört und im Rahmen des Möglichen berücksichtigt.

Mit den Klassenleitern und den übrigen in die Studie einbezogenen Lehrkräften herrschte während der gesamten Zeit ein konstruktiver Gedankenaustausch und so weit die Zeit dies zuließ wurden Interventionseinheiten gemeinsam geplant und durchgeführt.

Vom gesamten Kollegium wurde die Versuchsleiterin als gleichwertige Lehrkraft behandelt, was einen kollegialen Austausch und kritischen fachlichen Diskurs zwischen den Erwachsenen ermöglichte, und den Schülern gegenüber die Seriosität des Projektunterrichts klarstellte.

Kontakt zu den Eltern

Wie bereits im Kapitel 7 erklärt wurde, wurde auf einen Austausch oder gar gezielte Elternarbeit bewusst verzichtet. Dennoch waren im Rahmen der Studie mehrere Elternabende angedacht (Tab. 35).

Eltern-abend	Zeitpunkt	Ziel	was ist daraus geworden
I	nach Zusage der Schulleitung und Lehrkräfte, an der Studie teilzunehmen	Vorstellung der Versuchsleiterin und des geplanten Projekts, Abfrage der Erlaubnis für die Teilnahme der Schüler	Klassenleiter hielten persönliche Anreise für unnötig, gaben Eltern Informationen und erbaten Erlaubnis.
II	kurz nach Schuljahresbeginn (regulärer Elternabend der Klasse)	Chance der Versuchsleiterin nutzen, um sich und das Projekt persönlich vorzustellen.	hat statt gefunden.
III	Nach Beendigung der Datenerhebung	Offener Infoabend über Möglichkeiten, Kinder im Sinne der Erlebnispädagogik zu Hause zu fördern	Fiel wegen mangelnden Interesses seitens der Eltern aus.
IV	Nach Auswertung der Daten	Präsentation der Ergebnisse und ggf. Informationen über individuelle Ergebnisse u. deren Implikationen	Aufgrund von Schwierigkeiten mit der Statistik war die Datenauswertung zum Schulabschluss der Schüler noch nicht abgeschlossen

Tab. 35. geplante Elternabende im Rahmen des Projekts

Wie man sieht, war der Kontakt zu den Eltern sogar deutlich geringer als vom Studiendesign her geplant.

10.3. Ablauf der Interventionseinheiten

Um nicht komplett den Rahmen dieser Arbeit zu sprengen, werden nur die Interventionseinheiten mit der Versuchsklasse IV dargestellt. Dieses Kapitel enthält einen schematischen Überblick, in Anhang IV (Datei *Ablauf_der_Interventionseinheiten.pdf*) wird der Ablauf jeder einzelnen Stunde ausführlich mit Angaben zu Thema, Ort, Methoden, Material und verwendeter Literatur beschrieben. Darüber hinaus gehende Informationen, z.B. zur konkreten Anmoderation können bei Interesse über die Autorin direkt erfragt werden.

Behandelt wurde in dieser Klasse das Thema Mittelalter, gemäß Lehrplan für Geschichte in der achten Jahrgangsstufe Hauptschule des betreffenden Bundeslandes. Umgesetzt wurde es fächerübergreifend in Verbindung mit Kunst und Sport.

Übersicht

Jede Einheit umfasste vier Unterrichtsstunden (im zweiten Durchlauf. Bei den Klassen I-III war es jeweils nur zwei Stunden pro Woche), die in zwei 90-Minuten Blöcke unterteilt waren. Oft fand in der Pause (20 min) zwischen den beiden Blöcken ein Ortswechsel statt. Tabelle 36 nennt das Thema und die erlebnispädagogische Hauptaktivität der jeweiligen Einheit. Einige der Übungsvorlagen, soweit sie sich zum Nachmachen eignen, sind im Anhang IV enthalten (Dateien *Übung_[Titel].pdf*).

Woche	Thema	erlebnispädagogische Aktivität
1	Einführung und Allgemeines	<ul style="list-style-type: none"> - systemische Vorstellungsrunde - Kooperationsaufgabe <i>Stuhlkreisel</i>
2	Burgen	<ul style="list-style-type: none"> - Problemlöse- und Kooperationsaufgabe <i>Bauauftrag</i> - Bewegungslandschaft
3	Stände und Ständepyramide	<ul style="list-style-type: none"> - Kooperationsaufgabe <i>Spiel entwickeln</i>
4	Berufe, Markt	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisationsspiel und Kooperationsaufgabe <i>Markthandel</i>
5	Essen und Ernährung im Mittelalter	<ul style="list-style-type: none"> - Kooperatives experimentelles Kochen - gemeinsame mittelalterliche Mahlzeit
6	Gewürze, Handel, Reisen	<ul style="list-style-type: none"> - Sinnesübung - Kooperationsaufgaben <i>Flussauf/Flussab, Piraten, Räuberwald</i>

Herbstferien

7	Städte und Dörfer	<ul style="list-style-type: none"> - Personifikation von Objekten (hier: Felder) - Kooperationsaufgabe <i>Allmende</i> (/Team Puzzle)
8	Ritter, Wappen, Ritterturnier	<ul style="list-style-type: none"> - Wappen selber entwerfen und basteln - Kooperationsaufgaben-Spielekette <i>Ritterturnier</i>
9	Aberglaube und Hexenverfolgung	<ul style="list-style-type: none"> - Kooperationsaufgabe <i>Hexentest</i> (/Kugelbahn) - Improvisationstheater mit selbstgeschaffenen Requisiten
10	Mode	<ul style="list-style-type: none"> - Kostüme selber nähen und basteln - Mittelalterliche Modenschau
11	Kirche, Gotik, Kathedralen	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentieren mit Holzblöcken und Baustatik - Kooperationsaufgabe <i>Turmbau</i>
12	Ende des Mittelalters	<ul style="list-style-type: none"> - Kreatives Experimentieren: 'Erfindungen erfinden' - Problemlöse- und Kooperationsaufgabe <i>Fluggerät</i> (/Eierfall)
(13)	Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> - gemeinsamer Besuch eines mittelalterlichen Weihnachtsmarktes

Winterferien

Tab. 36. Interventionseinheiten in Klasse IV

Schwierigkeiten und Hindernisse

Leider lief die Durchführung des Projekts nicht komplett ohne Komplikationen ab. Hier nur einige davon:

- Für die geplante wöchentliche Besprechung der einzelnen Klassenlehrer mit der Versuchsleiterin konnte oft im permanenten Stress des Schulalltags der Vollzeitlehrer kein Termin gefunden werden.
- Im ersten Projektdurchlauf standen pro Einheit nur 90min zur Verfügung. Dies führte wiederholt zu Zeitdruck und ging zu Lasten des freien Experimentierens der Schüler sowie auch des fachlichen Inputs.
- Mehrfach erbaten sich die Klassenleiter die für die Interventionsstunden reservierte Zeit zur Bearbeitung dringlicher Angelegenheiten in der Klasse (Ausfälligkeiten, Planung der Klassenfahrt, etc.).
- Da die Grundsätze und Kompetenzfortschritte von den Lehrkräften nicht konsequent im übrigen Unterricht aufgegriffen wurden, ergaben sich mitunter mehrwöchige Abstände zwischen den einzelnen Einheiten, was ein Aufbauen auf bereits erzielte Erfolge sehr erschwerte.
- Im ersten Durchlauf waren dem Interventionsunterricht keine festen Unterrichtsfächer zugeordnet, so dass die Versuchsleiterin auf die z.T. recht kurzfristigen Angaben der Klassenlehrer angewiesen war. Dies verhinderte eine gründliche Planung und ließ es kaum zu, über mehrere Wochen ein Thema aufzubauen.
- Nicht selten waren ein oder mehrere Schüler krank oder aus anderen Gründen nicht im Unterricht anwesend. Bei der ohnehin geringen Schülerzahl führte dies mitunter zu Schwierigkeiten bei der Durchführung geplanter Übungen. Es musste also improvisiert werden.

Die einzelnen Schüler der Versuchsgruppe bekamen zwischen 4 und 13 Interventionseinheiten mit, durchschnittlich 10. Die Krankheitsquote war an manchen Tagen sehr hoch.

In den folgenden Unterkapiteln wird nun auf die Durchführung der einzelnen Forschungsmethoden eingegangen.

10.4. Interviews

Die angefragten Lehrkräfte sagten allesamt zu und konnten interviewt werden. Alle Interviews wurden von der Autorin selbst durchgeführt, auf eine Pilotphase mit Leitfadenerprobung und Interviewerschulung wie Mayring (2002, 71) vorschlägt, wurde daher verzichtet.

Zeitpunkt und Ort

Die LehrerInnen wurden direkt nach Abschluss des Interventionszeitraums (t2) und ein Schulhalbjahr später (t3) interviewt. Durch verschiedene Lehrer- und Stundenplanwechsel waren nicht alle Lehrkräfte für den gesamten Dokumentationszeitraum (t1 bis t3) in auswertbarem Kontakt mit den Versuchsklassen, so dass einige Lehrer nur ein Mal interviewt werden konnten (s. Tab 37).

Das Interview I konnte mit insgesamt sieben Lehrkräften durchgeführt werden, von denen vier die Klassenleiter der Versuchsgruppen waren. Die übrigen drei Lehrkräfte hielten im Interventionszeitraum – und z.T. schon seit Langem vorher – regelmäßigen Unterricht in mindestens einer der Versuchsklassen. Die Dauer der Interviews betrug zwischen 30 und 75 Minuten.

	Lehrkraft	Kürzel	Datum	Ort
Interview –	Klassenleiterin (VG1)	A	26.02.2007	Versuchsschule
	Klassenleiter (VG2)	B	28.02.2007	Versuchsschule
	Klassenleiter (VG3)	C	01.03.2007	Wohnung
	Klassenleiterin (VG4)	D	17.12.2007	Wohnung
	Fachlehrerin 1	E	28.02.2007	Versuchsschule
	Fachlehrerin 2	F	26.02.2007	Versuchsschule
	Halbjahrespraktikantin in VG2	G	23.02.2007	Versuchsschule
Interview –	Klassenleiterin (VG1)	A	04.08.2007	per E-Mail
	Klassenleiter (VG2)	B	01.08.2007	Versuchsschule
	Klassenleiter (VG3)	C	-	-
	Klassenleiterin (VG4)	D	-	-
	frühere Klassenleiterin (VG 3)	E	01.08.2007	Versuchsschule

Tab. 37. Übersicht zu den Lehrerinterviews

Für das zweite Interview standen von den sieben Lehrkräften nur drei zur Verfügung: Der Klassenlehrer der Versuchsklasse III (Lehrer C) war ab Ende der Intervention über mehrere Monate erkrankt. Die vorherige Klassenleiterin, die die Klasse bis direkt vor Beginn der Intervention geleitet hatte und als Lehrkraft E bereits am Interview I teilgenommen hatte, hat aber von sich aus ein paar Sätze zur Entwicklung und aktuellen Situation der Klasse geäußert.

Lehrerin D als Klassenleiterin der Versuchsklasse IV war ebenfalls nicht für das Interview II verfügbar, da sie direkt nach Interventionsende in Elternzeit ging.

Eine der Fachlehrerinnen (F) war zwischen t2 und t3 nicht in den Versuchsklassen eingesetzt und konnte daher ihre weitere Entwicklung nicht ausreichend beurteilen, und die Halbjahrespraktikantin (G) beendete kurz nach dem interview I ihren Aufenthalt an der Versuchsschule.

Datenerfassung und -aufbereitung

Aufgezeichnet wurden die Interviews mit einem Handdiktiergerät auf Tonband (bzw. bei gehörlosen Interviewpartnern auf Videoband). Das am Telefon durchgeführte Interview wurde mittels Simultan- und Gedächtnisprotokoll erfasst und das Interview, das per E-Mail erfolgen musste, konnte direkt als Textdatei gespeichert werden.

Die Ton- und Videobänder wurden nachfolgend in normales Schriftdeutsch transkribiert (siehe Mayring 2002, 89ff.). Da nonverbale Elemente oder Dialekte für diese Studie nicht von Relevanz sind, wurden diese bei der Transkription auch nicht berücksichtigt. Dabei wurden im Interesse einer besseren Lesbarkeit verbale Füllwörter ("ähm", "ja", etc.) und syntaktische Brüche (Doppelte Satzanfänge, Omissionen, etc.) berichtigt, die Aussagen ansonsten aber im Sinn und Wortlaut unverändert niedergeschrieben. Anschließend wurden diese Protokolle der jeweiligen Lehrkraft noch einmal zur Kontrolle vorgelegt, so dass diese bei Bedarf letzte Korrekturen vornehmen konnten.

Ob ein Interview laut- oder gebärdensprachlich geführt wurde, wird zwar der Korrektheit halber notiert, tut aber inhaltlich nur in der Bewertungstabelle beim letzten Punkt etwas zur Sache (evtl. subjektive Präferenz durch eigene Betroffenheit).

Datenspeicherung

Die Tonbandaufzeichnungen sind auf den Originalkassetten gespeichert, die Videoaufzeichnung als i-Movie-Datei. Die Transkriptionen und Protokolle sind ebenfalls als Dateien (im Word-Format) gesichert.

Auswertung

Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse wurde gemäß Mayring (Mayring 1995, 211f.; 2002, 96 und 115ff.; sowie Lamnek 2005, 517ff.) in folgenden Schritten durchgeführt:

1. Bestimmung der Analyseeinheiten
2. Gliederung der Interviews (original Wortlaut) in Analyseeinheiten
3. Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen
4. Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus
5. Generalisierung der Paraphrasen auf diesem Abstraktionsniveau
6. Erste Reduktion: Selektion
7. Zweite Reduktion: Bündelung
8. Rücküberprüfung am Originalwortlaut
9. Bündelung der Aussagen aller Interviewten nach Themen
10. ggf. Paraphrasierung
11. Dritte Reduktion: Selektion
12. Vierte Reduktion: Bündelung der Aussagen zu einem Kategoriensystem
13. Rücküberprüfung des Kategoriensystems am original Wortlaut
14. Umwandlung der Tabellen in Fließtext
15. ggf. weitere Bündelung und Rücküberprüfung

Die Bestimmung der Analyseeinheiten und des Abstraktionsniveaus sind nachfolgend kurz erläutert. Alle weiteren Schritte wurden in tabellarischer Form direkt anhand der Interviews vorgenommen. Dabei entstanden zwei Sorten von Tabellen: Erstens die mit den personenbezogenen Interviews (Analyseschritte 2 bis 8) und zweitens jene mit den nach Themen gebündelten Aussagen aller Interviewten (Analyseschritte 9 bis 13). Jeder Schritt wurde dabei in einer neuen Spalte vorgenommen (vgl. Tab. 38) und der Quellenverweis auf die Originalaussagen mitgeführt.

Nr.	Original Wortlaut	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion I (Selektion)	Reduktion II (Bündelung)
Haben Sie das Gefühl in der Klasse als Ganzes hat im vergangenen halben Jahr eine positive Veränderung oder Entwicklung stattgefunden, die mit dem Programm zusammenhängen könnte? Falls ja, welche?					
1	Ja, ich habe das Gefühl, dass sich etwas positiv verändert hat:	Es hat sich etwas positiv verändert.	Die Intervention bewirkte eine positive Veränderung in der Klasse.	←	Die Intervention bewirkte eine positive Veränderung in der Klasse. (1)
2	Die Schüler zeigen mehr Gemeinschafts- und Teamverhalten,	←	Der epäd. Unterricht führte dazu, dass die Schüler - mehr Gemeinschafts- & Teamverhalten zeigten	←	Der epäd. Unterricht führte dazu, dass die Schüler - mehr Gemeinschafts- und Teamverhalten zeigten. (2)
3	usw.				

Tab 38. Beispiel für Tabelle Schritt 2-8 (personenbezogen)

Zu 1. Bestimmung der Analyseeinheiten

Als Analyseeinheit wurden ganze Sätze bzw. soweit dies inhaltlich sinnvoll schien einzelne Satzteile angesehen.

Zu 2. Gliederung der Interviews in Analyseeinheiten

Die Äußerungen wurden nach Analyseeinheiten gegliedert tabellarisch untereinander aufgelistet.

Zu 3. Paraphrasierung

Ellipsen, Umgangssprache etc. wurden in vollständige hochdeutsche Sätze umformuliert, Füllwörter, Namen und ähnliches gelöscht bzw. geändert.

Zu 4. Bestimmung des Abstraktionsniveaus

Die Äußerungen der einzelnen Lehrkräfte sollten genau so weit abstrahiert werden, dass Aussagen entstanden, die für alle Versuchsgruppen bzw. die Intervention insgesamt gültig sind und zu einer Beantwortung der Forschungsfragen beitrugen.

Zu 5. Generalisierung

Die Paraphrasen wurden so weit generalisiert, dass die dem gewählten Abstraktionsniveau (s.o.) entsprechen.

Zu 6. Selektion (Reduktion I)

Bedeutungsgleiche Paraphrasen wurden zusammengefasst und Wiederholungen gestrichen. Damit wurde die Gesamtzahl der Aussagen reduziert.

Zu 7. Bündelung (Reduktion II)

Soweit sinnvoll, wurden übergeordnete Aussagen konstruiert, in die einzelne Paraphrasen integriert werden konnten.

Zu 8. Rücküberprüfung

Die soweit gewonnenen Aussagen wurden mit den originalen Äußerungen der Lehrkräfte überprüft. Geachtet wurde dabei auf inhaltliche Übereinstimmung und Vollständigkeit. Soweit erforderlich wurden Änderungen – unter Berücksichtigung der Prozessschritte zwei bis sieben – vorgenommen.

Zu 9. Bündelung nach Themen

In einer neuen Tabelle wurde nun die rechte Spalte aller Interviews zusammengeführt und nach Themen sortiert. In der Tabellenart II (vgl. Tab 39) bildet dies nun die erste Spalte links. Zur besseren Übersicht und weiteren Bearbeitung wurde diese extrem große Datenmenge anschließend themenbezogen in kleinere Tabellen unterteilt.

Zu 10. Paraphrasierung

Bei einigen Aussagen schien eine weitere Paraphrasierung sinnvoll bzw. notwendig, die an dieser Stelle vorgenommen wurde.

Zu 11. Selektion (Reduktion III)

Wie in Schritt 6 wurden bedeutungsgleiche Aussagen – diesmal der verschiedenen Interviewpartner – zusammengefasst und Wiederholungen gestrichen.

	Ergebnisse aus den Interviews	Paraphrasierung	Reduktion III (Selektion)	Reduktion IV (Bündelung)
Räumlicher Bedarf, spezielle Räumlichkeiten				
1	Für gute epäd. Arbeit braucht man generell keine besonderen Örtlichkeiten. (B135)	Grundsätzlich braucht man für gute epäd. Arbeit keine besonderen Örtlichkeiten.	←	Grundsätzlich braucht man für gute epäd. Arbeit keine besonderen Örtlichkeiten (A43, B135, C171, D66-168, F65, G34).
2	Für Erlebnispädagogik braucht man kein riesiges Gelände oder sonstige Besonderheiten. (A43)	s.o.	↑	-
3	...			

Tab 39. Beispiel für Tabelle Schritt 9-13 (themenbezogen)

Zu 12. *Bündelung (Reduktion IV)*

Analog zu Schritt 7 wurden – soweit sinnvoll – übergeordnete Aussagen konstruiert und entsprechende Paraphrasen subsumiert. Auf diese Weise wurde ein Kategorien- system für die Antworten erzeugt.

Zu 13. *Rücküberprüfung*

An dieser Stelle fand die zweite Rücküberprüfung anhand der Originalaussagen statt. Ggf. wurden Korrekturen vorgenommen, die aber nicht mehr extra in die linken Spalten eingearbeitet wurden. Daher treten bisweilen in der letzten Spalte abweichende Inhalte und Quellenangaben (z.B. D26) auf als in den vorhergehenden Arbeitsschritten.

Zu 14. *Umwandlung der Tabellen in Fließtext*

Der Inhalt der letzten Spalte wurde nun zurück umgeformt in Fließtext. Verschiedene Gedankenblöcke wurden durch Absätze getrennt.

Zu 15. *weitere Bündelung und Rücküberprüfung*

Der Fließtext führte zu einer deutlich verbesserten Übersichtlichkeit. Dabei wurden einzelne Passagen deutlich, in denen eine weitere Selektion oder Bündelung sinnvoll erschien. Also wurden diese vorgenommen und die neuen Ergebnisse wiederum mit dem original Wortlaut abgeglichen.

Alle Interviews mit den ausführlichen Arbeitsschritten sind als Dateien im Anhang I zu finden.

Datenschutz

Folgende Maßnahmen wurden zur Gewährleistung des Datenschutzes ergriffen:

- Die Namen der Lehrer und aller in den Interviews genannten Schüler wurden geändert. Soweit Personen im Rahmen dieser Studie mehrfach erwähnt werden, geschieht dies jedes Mal unter demselben Ersatznamen.
- Alle Interviews wurden auf personenbezogene Daten Kontroll gelesen, und diese ggf. anonymisiert.
- Die Tonband- und Videoaufzeichnungen wurden alleinig auf der privaten Festplatte der Versuchsleiterin gespeichert.

10.5. Bewertungstabelle

Diese wurde den Lehrkräften nach Abschluss des eigentlichen Interviews (I) vorgelegt. Die Wertungen der Lehrer wurden direkt in den Computer getippt. Verbale Ergänzungen, die dazu von mehreren Lehrkräften gemacht wurden, sind in das Protokoll des jeweiligen Interviews mit aufgenommen (siehe Protokolle in Anhang I (Dateien *Interview_I_-Lehrkraft_[Kürzel].pdf*).

10.6. Tagesbewertung

Die Durchführung dieser Methode erfolgte wie geplant und in Kapitel 9.4. beschrieben wurde.

10.7. Individualziele

dito (vgl. Kap. 9.5.).

10.8. Fragebögen

Außer von den Versuchsklassen wurden die Fragebögen von drei Kontrollgruppen ausgefüllt: Erstens von Jugendlichen an Förderzentren für Hörgeschädigte, zweitens von Schülern eines *Förderzentrums Lernen*, und drittens von Regelschülern. Insgesamt neun Schulen in zwei norddeutschen Bundesländern wurden angefragt, mit ihren acht Jahrgangsstufen an der Erhebung teilzunehmen. Dabei sollte ein Spektrum von Förder- bis Gymnasialklasse und von Brennpunkt- bis wohl situierter Schule abgedeckt werden. Die Gruppe KG FöZ Hören umfasst drei Schulen, die Kontrollgruppe Regelschule vier.

Organisatorischer Ablauf

Die Bögen wurden in Klassensätzen vorbereitet, und dann entweder mit einem entsprechenden Begleitschreiben (siehe Anhang II, Datei *Brief_I/[a/b]_Lehrer.pdf*) den Lehrer/innen zugeschickt oder von der Versuchsleiterin persönlich vor Ort ausgeteilt und eingesammelt.

Zeitlicher Rahmen

Die ersten Fragebögen an der Versuchsschule wurden bereits Anfang September 2006 ausgefüllt. Da die Studie sich aber über zwei Bundesländer erstreckt und sich die behördliche Genehmigung der Fragebögen z.T. als sehr langwierig herausstellte, entstand eine zeitliche Verschiebung der Anfangszeitpunkte in den einzelnen Gruppen bzw. Klassen. Dies wurde noch verstärkt durch eine unterschiedlich schnelle Zusage der Schulleiter zur Teilnahme an der Studie sowie die Weiterleitung der Informationen und Fragebogensätze an die Klassenlehrer.

Aufgrund von Ferienzeiten, Nachlässigkeit einzelner Lehrkräfte oder anderer Faktoren, auf die die Versuchsleitung keinen Einfluss hatte, wurde der geplante Abstand zwischen den Fragebogenwellen von fünf Monaten nicht exakt umgesetzt. Die tatsächlichen Abstände schwankten – je nach Klasse – zwischen vier und sechs Monaten.

Die Versuchsklasse IV ging als zeitlich letzte Gruppe erst im September des nachfolgenden Schuljahres an den Start und die Interventionsdauer wurde bei ihr aus gesundheitlichen Gründen der Klassenlehrerin und Versuchsleiterin (beide waren

schwanger) von vorneherein auf vier Monate begrenzt. Tabelle 40 zeigt die komplette zeitliche Abfolge im Überblick.

Gruppe	Klasse	t1	t2	t3
Versuchsgruppe	I	Sept2006	Feb 2007	Juli 2007
	II	-II-	-II-	-II-
	III	-II-	-II-	-II-
	IV	Sept 2007	Dez 2007	Mai 2008
KG FöZ Hören	I	Jan 2007	Juni 2007	Dez 2007
	II	-II-	-II-	-II-
	III	-II-	-II-	-II-
	IV	-II-	-II-	-II-
	V	-II-	-II-	-II-
	VI	-II-	-II-	-II-
	VII	März 2007	Okt 2007	Feb 2008
	VIII	-II-	-II-	-II-
	IX	-II-	-II-	-II-
	X	-II-	-II-	-II-
KG FöZ Lernen	I	Mai 2007	Sept 2007	Jan 2008
KG Regelschule	I	März 2007	Juli 2007	•
	II	-II-	-II-	•
	III	April 2007	•	•
	IV	-II-	•	•
	V	-II-	Sept 2007	•
	VI	-II-	-II-	•
	VII	-II-	-II-	Feb 2008
	VIII	Mai 2007	•	•
	IX	-II-	•	•

Tab. 40. zeitlicher Überblick über die Fragebogenwellen je Klasse

• = keine Fragebögen zurück gesandt

Diese Angaben sind für Übersichtszwecke vereinfacht, denn die Elternfragebögen wurden meist mit geringer zeitlicher Verzögerung zu den Lehrer- und Schülerfragebögen ausgefüllt, und z.T. wurden einzelne Fragebögen verspätet nachgereicht. Das Lebensalter der Schüler wurde daher auch in Bezug zum jeweiligen Datum der Schülerfragebögen errechnet.

Hinweise zur Durchführung

Den Schülern wurde beim Austeiln der Fragebögen erläutert, wie diese möglichst auszufüllen seien:

- "Bitte nicht abschauen oder mit den Nachbarn beraten. Denn es gibt hier kein richtig oder falsch. Es geht um *eure eigene Meinung*".
- "Bitte macht nur *ein* Kreuz pro Zeile".
- "Bitte macht in *jede* Zeile ein Kreuz. (Allerdings sind die Fragebögen freiwillig. D.h. wenn ihr wirklich kein Kreuz machen wollt, dann ist das okay)".
- "Bitte schreibt auf die erste Seite oben das Datum".

Bei Klassen, denen die Fragebögen zugeschickt wurden, waren diese Erklärungen als Notiz dem Lehrerbrief beigefügt mit der Bitte, sie der Klasse vorzulesen.

Gebärdensprachvideo

Vor der ersten Fragebogenwelle wurden die beiden Schülerfragebögen von einem gehörlosen Lehrer in DGS (Deutsche Gebärdensprache) gedolmetscht und auf Videoband aufgenommen. Diese Aufzeichnung wurde allen Lehrern, deren Klasse die Versuchsleiterin nicht persönlich für die Durchführung der Fragebögen besuchen konnte, angeboten. Sämtliche Lehrkräfte haben dieses Angebot abgelehnt, mit der Begründung, ihre Schüler seien hinreichend laut- und schriftsprachkompetent, um nicht auf Gebärdensprache angewiesen zu seien.

10.9. Stimmungsabfrage

Diese Methode konnte wie geplant angewendet werden (vgl. Kap. 9.7.).

10.10. Selbstbewertung

dito (vgl. Kap. 9.8.).

10.11. Schülerrückmeldungen

Die Erhebung der Schülerrückmeldungen erfolgte grundsätzlich wie geplant und in Kap. 9.9. beschrieben. Auf die Verwendung eines Diktiergerätes wurde jedoch auf Anraten der Klassenleiter verzichtet, um die Schüler nicht zu verschüchtern und Antworten zu verhindern. Mit zwei besonders schwierigen Schülern wurden am nachfolgenden Tag (22.02.2007) zusätzlich kurze Einzelgespräche geführt, da

- Klassenlehrerin und Versuchsleiterin vermuteten, dass sie vor der Klasse keine ehrliche Rückmeldung geben würden.
- Über beide Schüler eine Einzelfallstudie geführt wurde.

Die Auswertung fand mittels einer vereinfachten Inhaltsanalyse statt, da der Umfang der Einzelaussagen in vielen Fällen sehr gering ausfiel (vgl. Anhang III, *Schülerrückmeldungen.pdf*).

10.12. Elternrückmeldungen

Die Durchführung der Elternrückmeldungen erfolgte wie geplant und in Kap. 9.10. beschrieben.

Von 34 ausgeteilten Rückmeldebögen wurden allerdings trotz mehrmaliger Erinnerung und Ermahnung durch die Klassenleiter nur 14 zurückgesandt. Mündlich Erklärung der übrigen Schüler: "Mein Vater ist nie zu Hause", "meine Mutter versteht kein Deutsch", "meinen Eltern ist das egal", und ähnliches.

Aufgrund der geringen Anzahl und des geringen Umfanges der Rückmeldungen wurde daher keine systematische Auswertung der Daten vorgenommen.

10.13. Kopfnoten

Diese Methode wurde wie geplant und in Kapitel 9.12. beschrieben durchgeführt. Bei der Notengebung für den Projektunterricht enthielt sich die Versuchsleiterin, um keine Ergebnisse zu beeinflussen.

10.14. Einzelfallstudien

Die Entscheidung, welche der Schüler als Einzelfallstudien detaillierter untersucht werden, blieb wie erwähnt den Klassenleitern überlassen. Ursprünglich sollte die Auswahl erst zum Ende der Interventionszeit erfolgen, damit nicht bewusst oder unbewusst besondere Maßnahmen zur Einflussnahme der Ergebnisse ergriffen werden könnten. Allerdings gab es mehrere Schüler, die im Laufe der Wochen immer wieder zum Gesprächsthema zwischen den Klassenlehrern und der Projektleiterin wurden, da sie auf die eine oder andere Weise 'Sorgenkinder' waren. Namentlich waren dies Delya, Norbert, Sören, Hartmut, Lukas und Antonia (vgl. Kap. 8.3.). Bei mehreren von ihnen wurden bereits Jugendhilfe- oder therapeutische Maßnahmen (mit mehr oder meist minder großem Erfolg) durchgeführt. Die wiederholt geäußerte Hoffnung der Lehrer, durch den erlebnispädagogischen Ansatz möge sich eine Verbesserung der jeweiligen Situation einstellen, führte dazu, dass diese sechs bereits nach wenigen Unterrichtseinheiten zu Kandidaten für Einzelfallstudien erklärt wurden.

Darüber hinaus ließ sich die Projektleiterin aufgrund des offensichtlichen Handlungszwanges bei Sören und Hartmut – die auch im Projektunterricht bisweilen extrem störendes und destruktives Verhalten zeigten – dazu überreden, soweit der Rahmen dies zuließ noch zusätzlich Einzelbetreuungsmaßnahmen zu ergreifen. Um nicht den gesamten Studienaufbau zu gefährden, beschränkten sich diese allerdings auf wiederholte kurze Gespräche unter vier Augen und kleinere Problemlöseaufgaben, die jeder der beiden für sich als 'Hausaufgaben' erledigen konnte. Eines der Hauptziele dieses Vorgehens war der Beziehungsaufbau zwischen den Jungen und der Versuchsleiterin, um als eine Art 'Verbündete' den Unterricht erfolgreich zu meistern. Als Belohnung für Sören und Hartmut, und aus Neugierde, ob Norbert als extrem verschlossener Schüler sich darauf einlassen würde, unternahm die Versuchsleiterin mit diesen drei Jungen *nach* Beendigung der Interventionsphase und der zweiten Fragebogenwelle eine Abseilaktion am Schulgebäude. Sicherungstechniken und -material wurden von der Versuchsleiterin gestellt, die als Trainerin für Hochseilgärten und mobile Seilbauten über die nötige Fachkenntnis und Vorerfahrung für die Durchführung solcher Aktivitäten verfügt.

Diese Aktion war ohne Zuschauer geplant und wurde daher extra während der Unterrichtszeit an einer den Klassenzimmern abgewandten Hauswand durchgeführt. Sie erregte aber dennoch die Aufmerksamkeit einzelner Lehrer und Schüler, die – v.A. vom Verhalten der drei Schüler – so beeindruckt waren, dass sie in ihrer Wahrnehmung viele Eindrücke der zurückliegenden Wochen überdeckte. Leider spiegelt sich dies auch in einigen der Lehrerinterviews widerspiegelt (vgl. Kap. 11.1.), was zu einem unbeabsichtigten und ärgerlichen Verfälschungseffekt führte.

"Geduld und Humor sind zwei Kamele, mit denen man durch jede Wüste kommt"
(arabisches Sprichwort)

11. Ergebnisse

Tabelle 42 soll zunächst einen kurzen Überblick bieten und zeigt die verwendeten Methoden zusammen mit den jeweils dafür genutzten Datenquellen und erfassten Gruppen. In der linken Spalte wird dabei als *Quelle* diejenige Personengruppe markiert, die von den einzelnen Methoden erfasst wird (L = Lehrkräfte, S = Schüler und E = Eltern). Die rechten Spalten zeigen, auf welche Anteile der Versuchs- und Kontrollgruppen sich die Methoden beziehen.

L	Quelle		Methode	Versuchsklasse				Kontrollgruppen
	S	E		I	II	III	IV	
✓			Lehrerinterviews	✓	✓	✓	✓	
✓			Wertungstabelle (Int)	✓	✓	✓	✓	
✓			Tagesbewertung L				✓	
✓			Individualziele				✓	
✓	✓	✓	Fragebögen	✓	✓	✓	✓	✓
	✓		Stimmungsabfrage Ss				✓	
	✓		Selbstbewertung Ss				✓	
	✓		Schülerrückmeldungen	✓	✓	✓	✓	
		✓	Elternrückmeldungen	✓	✓	✓	✓	
	(✓)		Videoaufzeichnungen	✓	✓	✓		
(✓)	(✓)		Kopfnoten	✓	✓	✓	✓	

Tab. 42. Datenquellen, Methoden u. erfasste Gruppen

In den Unterkapiteln werden nun die Ergebnisse der einzelnen Methoden präsentiert.

11.1. Interviews

Interview I

Der Prozess, der zu den hier gewählten Formulierungen führte, ist im Kapitel 10.4. ausführlich beschrieben.

Die im Interview gestellten Fragen entsprechen nicht immer den Themenblöcken, die sich bei der Auswertung der Antworten herauskristallisiert haben. Daher werden hier beide angegeben.

Die Ziffern- und Buchstabenkombinationen in Klammern hinter den Aussagen weisen auf die entsprechende Lehrkraft (Buchstabe A – G) und Zeile der Originaläußerung (Zahl) im Interviewprotokoll hin.

Für eine bessere optische Unterscheidung der Ergebnisse und des ergänzenden Textes sind die zusammen gefassten Lehreraussagen in grauen Kästen abgedruckt. Die Aussagen sind hierarchisch geordnet nach der Anzahl an Lehrkräften, von denen sie gemacht wurde.

Positive Auswirkungen

Frage: Haben Sie das Gefühl, (a) in der Klasse als Ganzes bzw. (b) bei einzelnen Schülern hat im vergangenen halben Jahr eine positive Veränderung oder Entwicklung stattgefunden, die mit dem Programm zusammenhängen könnte? Falls ja, welche?

Bereiche, in denen die Lehrkräfte positive Veränderungen bei den Schülern beobachteten (die von den Lehrkräften auf den eUA zurückgeführt wurde):

- Kooperation und Kooperationsbereitschaft (A3, B29, B56, C4-7, C17, C154, D22-27, F10, G3).
- Team- und Sozialverhalten, sozialer Zusammenhalt (A2, A11-13, C3-7, C40-42, C64-71, D56-57, F41, G1-2)
- Alle Schüler haben sich durch den eUA positiv verändert. Manche nicht so viel wie die Lehrer sich gewünscht hatten (C100, D46-51), andere in beeindruckendem Maße (B42, B47-49, C22, F4).
- Offenheit und Mut zu Neuem (B2, B16, B25-26, B36-39, B57, C59, D9, E6, F121)
- Interaktion (A4, B8-9, B19, B29, B127, D3-4, D8, D11, F41)
- Die Klasse als Gesamtgefüge hat sich durch den eUA positiv entwickelt. (A1, B1-4, B7-11, C2, D48, D52)
- Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz (B58, C106-108, F30, G4-5)
- Eigeninitiative (B4, B6, B9, B18-19, C61, F108-109)
- Entwickeln und Einbringen eigener Ideen (A14, B18-19, B29, F41, F69)
- realistische Selbsteinschätzung (A57-58, C62-63, D35-36, D40-41, F39)
- Aktivität, Wachheit, Unterrichtsbeteiligung (B2, B5, B8-9, B16, B19, B28, B43, B59, D5, F5-7)
- Motivation (A14, B127, G6)
- Integration von Außenseitern und sehr verschlossenen Schülern (A11, D1, D5-6, F41)
- Impulskontrolle (C85-87, F38-39) und Geduld (F39, F71-72)
- Konzentration und Konzentrationsspanne (D62, G4-5)
- schulischer Lernerfolg (A31, D38)
- Lebensfreude (z.B. bei besonders belasteten Schülern) (B30-31, F7)
- Körperkontakt (selbst bei SchülerInnen, für die das sonst aus kulturellen Gründen oder wegen Missbrauchserfahrungen ein großes Problem ist) (C13-15, F8-9)
- Selbstständigkeit (B3)
- kreative Problemlösefähigkeit (B9, B29, B58)
- Durchsetzungsvermögen (F41)
- Respekt vor Meinungen anderer (F41)

- Abbau aggressiver Verhaltensweisen (C5-7) und ernsthafte Konfliktbereitschaft (C8-9)
- bessere Lenkbarkeit (A9)
- Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen (C17)
- konstruktiver Umgang mit Störungen (A4)
- Hilfsbereitschaft (C154, F38)
- positive Rückmeldung und soziale Anerkennung (A12-14)
- Emanzipation bisheriger 'Mitläufer' (D13, D15-20)
- kritisches Denken (B19)
- Zutrauen in die eigene Leistung (C53)
- Selbstbewusstsein (E7-8, G25-27) und sichereres Auftreten (C54-57)
- Erfolgserlebnisse (G7, G25-26)
- Abbau von Ängstlichkeiten (C60, F120)
- Bescheidenheit (D37)
- Kreativität (B59, F70-74)
- Körperliche Belastbarkeit (F30)
- regelmäßiger Schulbesuch (C73-83)

Der eUA bewirkt sogar bei "so schweren Fällen" etwas, die eigentlich eine Therapie brauchen. (B41-42)

Das Besondere am eUA

Frage: Was ist für Sie das Besondere am eUA (im Vergleich zum sonstigen Unterricht)?

Hier ergaben sich z.T. Überschneidungen zu den anderen Fragen.

Der eUA

- ist sehr praxis- (B69, C32) und handlungsorientiert (A54, A62, B89, C32) und er arbeitet ganzheitlich (E25-29): Verschiedene Lernkanäle werden genutzt und die Schüler können viel durch konkretes Handeln lernen (B87). Dadurch ermöglicht er einen intensiveren Zugang zum Lernstoff (E25) und unterstützt die zentrale Integration und Verankerung der Lerninhalte im Gehirn (B88-90).
- umfasst ein breites Spektrum an Aktivitäten (A50) und versucht auf theorie-orientierte Arbeitsmethoden zu verzichten (C31).
- ist ressourcenorientiert (A55, G22), individuumszentriert und interaktiv (C33).
- ist spannender und effektiver als traditionelle Methoden. (E30)
- lässt den Schülern viel Freiraum (A22, A24-27, B71, D79, D81) zum spielerischen Handeln (A17), Experimentieren (B70) und für die Wahl ihrer Lösungswege (D81). Damit erzielt er beeindruckende Erfolge (A22, A27), z.B. bei der Förderung von Selbstvertrauen und Experimentierfreude und beim Abbau von Versagensängsten (B69-71). Um diesen Freiraum zu ermöglichen, muss man sich als Lehrkraft zurücknehmen, was vielen schwer fällt (D93). Die Risiken, die dieser Freiraum birgt, werden dabei gezielt in Kauf genommen. (A23)
- fördert verschiedene Kompetenzen (A51-53, B55, B61, F41) und soziales Lernen (A50-53, C155-157).
- fördert Fähigkeiten und Kompetenzen, die sonst in der Schule und in Schulleistungstests nur wenig Beachtung finden. (C161-162).
- verbindet klassische Unterrichtsmethoden und akademische Inhalte mit erlebnispädagogischen Aktivitäten (A91, B73, B76, B78-80, B112, C181-183, D75) und

stellt damit einen Brückenschlag zwischen ganzheitlicher Persönlichkeitsförderung und festem Rahmenplan dar (B113, D73-74).

- kann etwas von dem großen Rückstand in Sozial- und Personalkompetenzen bei Jugendlichen auffangen, den die Elternhäuser verursacht haben und den Schule sonst nicht kompensieren kann. (B97-103)
- vermittelt den Schülern wertvolle Erkenntnisse für die Arbeitswelt. (A65)
- wäre ein großer Zugewinn für alle Beteiligten: Schüler, Eltern, Lehrer,... (E84)
- ist sehr alltagstauglich (E52) und eignet sich für viele Unterrichtsfächer (A70-73, B76, B78-80).
- könnte eine wirksame Maßnahme gegen die wachsende Schulunlust sein (C204-206).

Die Übungen und Aufgaben

- sind einfach und klar strukturiert (A18, A21, B86), kommen mit einfachstem Material (A 19-20, A45, G47) und Anweisungen (A18, B79-82) aus und erfordern auch sonst keine/n große/n Vorbereitung oder Aufwand. (A46)
- bringen Schüler dazu, eigene Ideen und Handlungsstrategien auszuprobieren (B6).
- wecken Interesse und Motivation der Schüler (A63, B65-67) und erzeugen eine besondere Dynamik in der Klasse (C34, C103-106).
- enthalten lebensnahe Probleme (A62, A64, B138), die einen hohen praktischen Nutzwert für die Schüler haben (A65).
- fordern verschiedene Eigenschaften und Kompetenzen von den Schülern. (A51, C118, C138, E11, F16-17) und erlauben ihnen auch mal ihre Grenzen auszuloten. (F160)
- sind sehr variabel einsetzbar und können auf einfache Weise angepasst werden, z.B. in Bezug auf Alter der Schüler (F46), Gruppengröße (F47-50), Schwierigkeitsgrad (B75), Unterrichtsfach (B73) oder um individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden (F156-157).
- sind z.T. sehr beeindruckend bis regelrecht spektakulär, auch für erfahrene Lehrkräfte. (E10, 14)

Bewegungsförderung wird in den Schulen stark vernachlässigt (F57). Der eUA dagegen

- fördert Motorik und Psychomotorik (B61, F57, F60, G12-13) und dadurch auch verschiedene andere kognitive Bereiche (F61, F123-124, G12-13).
- kann etwas von den Defiziten vieler Schüler im diesem Bereich ausgleichen. (B61, B105-111)

Im eUA kann man praktisch beobachten, dass nicht nur die Sprache für die kognitive Entwicklung wichtig ist, sondern auch die Motorik. (G9-10)

Im eUA gibt es für jeden Schüler mal die Gelegenheit, seine Stärken einzusetzen und zu zeigen (A52, C43, C155)

Durch den eUA wird der Unterricht stärker schülerzentriert (B10). Die Lehrkraft gibt nicht alles vor (D91), sondern die verschiedenen Ideen aller Schüler kommen zur Geltung (D87-89).

Durch das gemeinsame Arbeiten auf der unmittelbar körperlichen Erfahrungsebene (F18, F21)

- lernen die Schüler Körpersprache besser zu deuten. (F19)
- können die Schüler das Verhalten anderer besser verstehen. (F21)
- motivieren sie sich gegenseitig ihr Verhalten zu ändern. (F22)

- entwickeln die Schüler (in Folge dessen) mehr Wertschätzung füreinander. (F23)
- entwickeln reifere Schüler ein Gespür für die Kompetenzen und Grenzen anderer. (F24)
- lernen sie ihre eigenen Grenzen besser kennen. (F25, F27)
- entdecken sie ihre Stärken und Schwächen. (F26)

Im eUA mischen sich die Klassen, und das tut dem gesamten Schulleben gut. (F44-45)

Die Schüler werden als Person angesprochen und aktiv in die Unterrichtsgestaltung eingebunden (F154). Durch die Übernahme von Sicherheitsaufgaben entwickeln sie Vertrauen und Sicherheitsgefühl (F155) und lernen Risiken abzuschätzen (F159).

Zielgruppenorientierung

Frage: Glauben Sie, Schüler wie unsere, bei denen verschiedene Arten von Förderbedarf zusammentreffen, können von dieser Art von Pädagogik profitieren? Inwiefern?

Alle Schüler haben sich durch den Ansatz positiv verändert (A47, B12, B14, B53, B116-117), wenn auch unterschiedlich stark (B13).

- auch phlegmatische und sich verweigernde Schüler (B50-53).
- auch in Klassen, in denen jeder Schüler andere Belastungen hat (A47, B85, B116-117).
- auch besonders belastete Schüler (z.B. mit Verwahrlosung, Missbrauch, etc.) (B24).

Besonders profitieren können von diesem Ansatz

- Kinder aus sozialen Brennpunkten (D113).
- kognitiv und sprachlich schwache Schüler (E15, G14).
- hörgeschädigte Schüler (A48).
- Schüler, die mit dem sprachlichen Lernkanal Schwierigkeiten haben (D98-108).
- Schüler mit besonderem Förderbedarf (B85-87).

Gezielte Einzelförderung

Mit dem eUA kann man gezielt Schwerpunkte legen und Schüler gut ihrem individuellen Bedarf entsprechend fördern (A67, B114, B118-119, C153, E18-21, F31-32, G31).

Wie gut ein individueller Förderbedarf im Rahmen des eUA gedeckt werden kann, hängt auch von den konkreten Bedürfnissen eines Schülers (G29) ab, den Bedingungen der Schulfächer (G30) und den zu behandelnden Themen (G30).

Berufsvorbereitung

Frage: Kann der eUA einen gezielten Beitrag zur Berufsvorbereitung in der Schule leisten?

Ja (A56, B122, E22, E24), denn:

- Die Übungen trainieren Kompetenzen, die im Berufsleben wichtig sind, wie Teamarbeit (B122, F37), Kooperationsfähigkeit, Kompromissbereitschaft oder Überzeugungskraft (B121).

- Der eUA eignet sich sehr für Bewerbungstrainings.
- Im eUA wird nicht wie im sonstigen Unterricht Arbeitslehre rein theoretisch mit dem Lehrbuch beigebracht (C165), sondern aktiv handelnd und ganzheitlich (E24-33).
- Im eUA lernen die Schüler verstehen, dass Arbeit ein soziales Geschehen ist, in dem jeder seinen Platz finden muss (C166).
- Der eUA bietet den Kindern die Möglichkeit, andere Seiten von sich zu erleben (E22) und neue Fähigkeiten an sich zu entdecken (E23).
- Die Übungen schulen soziale Kompetenzen (F41), die für das private wie berufliche Leben von Bedeutung sind (F42).
- Die Erfolge, die die Schüler mit Beeinträchtigungen im eUA haben, stärken ihr Selbstbewusstsein, was für das Berufsleben wertvoll ist (G28).

Anforderungen an die Lehrkraft

Es ist zwar keine zwingende Voraussetzung für die Umsetzung des Ansatzes (D208-209), aber gut für den Erfolg des eUA, als Lehrkraft (C115)

- die Schüler zu unterstützen ohne zu viel einzudringen (C194-198, F107-110, F189-190).
- sich zurückhalten zu können (C108-112, C196, F110, F112).
- die Kinder und Jugendlichen zu eigenen Ideen anzuregen (C128, F111).
- den Schülern ihr eigenes Lerntempo einzustehen (C111-112).
- den Schülern keine Lösungen vorzugeben (C114, C125, C127).
- Fehler und Umwege zuzulassen und aushalten zu können (C108-109, C113, F115-118).
- ein Gespür für die Grenzen der Schüler zu haben (C116).
- zu loben und Mut zusprechen zu können (C117).
- bei Bedarf motivieren zu können (C116, C119-121).
- pädagogische Tricks zu beherrschen (C122-123) und ein Gespür dafür zu haben welcher Tipp wann angemessen ist (C123-124).
- ein Gefühl dafür zu haben, wie man die Schüler individuell als Personen anspricht (A68-69).
- unvoreingenommen zu sein und eingefahrene Bilder von Schülern abzulegen (D197-207).

Dies alles müssen viele Lehrer erst lernen (C109-110, C112, F112).

Gewinn für die Lehrkraft

Frage: Hat dir selbst das Projekt etwas gebracht? Denkst du, du kannst davon etwas sinnvoll für dich mitnehmen?

Im eUA kommt man als Lehrkraft viel mehr dazu als sonst die eigene Klasse zu beobachten (A36-37).

Wenn man als interessierter Beobachter den Ansatz eine Weile verfolgt, hat man die Möglichkeit

- praktische Erfahrungen zu sammeln (D212).
- sich selbst auf mögliche Fehlerfallen hin zu überprüfen (D213-214).
- bei sich bereits vorhandene Kompetenzen zu entdecken (D215).
- zu sehen, wie die Schüler aufeinander reagieren und als Gruppe agieren (A38-40).

Im eUA kann man als Lehrkraft lernen (D94, D211),

- sich mehr zurückzunehmen (D93-94).
- den Schülern mehr zuzutrauen (D95).
- welche Kompetenzen die Schüler bereits haben (D96, F11, G20-21).
- den Schülern mehr Freiraum zu geben (D97).

Für viele Lehrer ist diese Form von Unterricht neu (E4) und ihn mal zu erleben ist eine tolle Erfahrung (E5, G15).

Dass der eUA mit einfachsten Mitteln auskommt (A45, G47), und die Übungen z.T. einfach übernommen werden können (F12), nimmt einem die Scheu, es selbst zu probieren (A44).

Es ist sehr bereichernd, sich im und über den eUA mit Kollegen auszutauschen (G16-17).

Der eUA regt einen dazu an, den eigenen Unterricht kritisch zu überdenken und nach Möglichkeiten für eine anregendere Gestaltung zu suchen (G18-19).

Bedenken und Vorbehalte gegenüber dem eUA

Es muss geprüft werden, ob der positive Effekt der Intervention dauerhaft ist oder wieder verschwindet (B33).

Es ist zu hoffen, dass die Schüler den Transfer des Erlebten auf andere Situationen schaffen (B72).

Die Offenheit der Übungen kann die Schüler anfangs verunsichern, wenn / weil sie ungewohnt ist (B7).

Wenn Schüler den Unterricht selbst leiten, kann es passieren, dass Lehrinhalte zu kurz kommen (A85), weil die Schüler zu sehr mit den Methoden beschäftigt sind (A86). Dann muss die Lehrkraft inhaltliche Ergänzungen vorzunehmen (A87-90).

Im eUA ist die Notengebung schwierig (A29-35).

In Fächern wie Mathematik könnten die Eltern solche 'Experimente' wie den eUA vielleicht ablehnen (F130).

Anregungen

Manchmal ist es sinnvoll, eine Aktivität kurz zu unterbrechen, um unterrichtsbezogene Inhalte einfließen zu lassen (A108-109).

Dass experimenteller Unterricht in der Öffentlichkeit bislang weniger wertgeschätzt wird als traditioneller, hat den Vorteil, dass man mehr Narrenfreiheit hat (F122, F125-129).

Die 'Restposten', also Aussagen, die keinem Thema sinnvoll zugeordnet werden konnten, sind ungefiltert in einer separaten Datei (Anhang I, Datei *Interview_I_alle_Restposten.pdf*) aufgelistet.

Interview II

Wegen der geringen Datenmenge in den Interviews II wurde von einem systematischen Analyseverfahren wie bei den Interviews I abgesehen und die Antworten sind hier lediglich zusammengefasst. Das Kürzel für die entsprechende Lehrkraft ist in Klammern angegeben.

Frage: Was ist von dem, was du als Erfolg des Projekts beobachtet hattest, jetzt (5 Monaten nach Projektabschluss) noch übrig?

- Das Klassenklima ist insgesamt besser geworden (A).
- Einzelne Schüler haben ihre Stellung in der Klasse dauerhaft verbessert (A).
- Der Erfolg ist etwa gleich geblieben (B).
- Vieles von dem guten Erfolg ist wieder verschwunden, da der Klassenlehrer [der Versuchsklasse III] plötzlich ausgefallen ist und den Schülern "ein fester Ansprechpartner, ein zuverlässiger Elternersatz" fehlt. Dies hat aber nichts mit dem Projektunterricht zu tun (E für C).

Frage: Was sind Deiner Meinung nach die Gründe dafür?

- Strukturen und Rollen werden in der Klasse offen angesprochen (A).
- Die Schüler haben sich gemerkt, dass sie für ihre Leistungen gelobt wurden (A).

Frage: Was wäre nötig gewesen, damit der Erfolg erhalten bleibt bzw. wächst?

- Ein intensiveres Eingehen auf „besondere“ Schüler (namentlich: Sören und Hartmut) (A).

Frage: Hast du in der Zwischenzeit erlebnispädagogische Elemente in deinen Unterricht eingebaut? [vorgefertigtes Antwortformat!]

- Nein, weil ich nicht wusste, wie (A).
- Ja, in mehreren Fächern. Es ist mir leicht gefallen, die Ideen aus dem eUA umzusetzen (B).

11.2. Bewertungstabelle

Noch einmal zur Erinnerung die Frage und Bewertungsskala:

Frage: Welche Faktoren müssten Ihrer Meinung nach erfüllt sein, damit ein erlebnispädagogischer Ansatz flächendeckend an Schulen umgesetzt werden könnte:

Bewertung:

- 4** = sehr wichtig
- 3** = wichtig
- 2** = nicht erforderlich
- 1** = unwichtig / hat damit nichts zu tun
- = keine Aussage zu diesem Thema oder Aussage ohne konkrete Wertzuweisung

Zwischenwertungen (2-3 oder 3-4) sind als 2 und 3 bzw. 3 und 4 gezählt, im Mittelwert aber mit 2,5 bzw. 3,5 eingerechnet. Mehrere Lehrer ergänzten zur Bewertung 4 "das reicht nicht aus" und zu 2 "nicht erforderlich, aber generell wünschenswert". Da

11. Ergebnisse

diese Äußerungen wiederholt gemacht wurden, sind auch hierfür die Nennungen (N) aufgeführt.

Bewertung	Anzahl Nennungen (N)					davon		gerundet
	sehr wichtig	wichtig	nicht erforderlich	unwichtig	keine Wertung	"reicht nicht aus"	"wünschenswert"	
Kennziffer	4	3	2	1	.	4*	2°	
<i>Qualifikation + Handreichung</i>								
Lehrerfortbildung (2 Tage) komplette Zusatzausbildung Handreichung	6	1	.	.	.	2	.	3,86
	2	3	3	.	.	.	2	2,93
	6	1	.	.	.	.	.	3,86
<i>Rahmenbedingungen</i>								
spezielle Räumlichkeiten zeitl. Rahmenbedingungen Zusammenarbeit mit d. Eltern gleiche Erziehungsziele von Schule und Eltern zweite Aufsichtsperson Teamteaching Prinzip Freiwilligkeit spezielles Fachmaterial	.	1	7	.	.	.	1	2,07
	.	5	2	.	2	.	.	2,80
	2	3	2	1	.	.	1	2,64
	2	1	3	.	1	.	3	2,43
	1	4	3	.	.	.	3	2,64
	2	3	3	.	.	.	3	2,79
	2	3	3	.	.	.	.	2,93
	.	3	7			.	2	2,14
<i>Sonstiges</i>								
Gebärdensprachkompetenz	5	1	.	1	.			3,42

Tab. 43. Auswertung der Bewertungstabelle

Die Lehrer empfanden – im Durchschnitt – als	
sehr wichtig	<ul style="list-style-type: none"> - eine Lehrerfortbildung (3,86) - eine umfassende Handreichung (3,86)
wichtig	<ul style="list-style-type: none"> - Gebärdensprachkompetenz (3,42), wenn der Ansatz mit gehörlosen und schwerhörigen Jugendlichen umgesetzt wird - eine komplett erlebnispädagogische Zusatzausbildung (2,93) - das Prinzip Freiwilligkeit (2,93) - die Schaffung besonderer zeitlicher Rahmenbedingungen (2,80) - Teamteaching (2,79) - Die Anwesenheit einer zweiten Aufsichtsperson (2,64) - eine Zusammenarbeit mit den Eltern (2,64)
nicht erforderlich	<ul style="list-style-type: none"> - gleiche Erziehungsziele von Schule und Eltern (2,43) - spezielles Fachmaterial (2,14) - spezielle Räumlichkeiten (2,07)

Tab. 44. Prioritätenliste der Faktoren

Siehe ebenso Anhang III (Datei Bewertungstabelle_Ergebnisse.pdf). Wenn nun die Zahlenwerte wieder den Wortbedeutungen zugeordnet werden, können die abgefragten Parameter in Dringlichkeitsstufen unterteilt werden (Tab. 44). Die Reihenfolge stellt die Rangfolge gemäß Mittelwert dar, der jeweils in Klammern ergänzt ist.

Zu *Sonstiges* (offene Frage) wurden genannt:

Lehrkraft A: klare Struktur und Vorbereitung, klare Ziele

Lehrkraft D: Kooperation mit der Schulleitung

Lehrkraft D: frei machen von Vorurteilen

Die übrigen im Zusammenhang mit der Bewertungstabelle gemachten Ausführungen wurden in den Interviews I mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse zusammengefasst. Hier sind die Ergebnisse, jeweils in Bezug zu den entsprechenden Themen aus der Bewertungstabelle:

Allgemein zu einer Verbreitung des eUA

Der eUA wird an Schulen gebraucht und sollte unbedingt breiter umgesetzt werden (D117, D125, D148, E34-36, E58-59, F43), und zwar im regulären Unterricht zur Vermittlung des Lehrplans (C212-213, D121-123, D128) wie auch losgekoppelt von akademischen Erwartungen in Form einer AG, in Nachmittagsprogrammen oder Projekttagen (D118-120, D124, D126-127, D129-130).

Der Unterricht sollte in sinnvollen Sequenzen mit epäd. Übungen verbunden werden (A93).

Qualifikation & Handreichung

Eine zweitägige Fortbildung wäre das Minimum (E38).

Eine richtige Zusatzausbildung ist nicht nötig, wäre aber eine Bereicherung (E41-42, F52).

Eine Fortbildung, auch wenn sie eine ganze Woche dauert, reicht nicht aus (G32). Man braucht eine richtige Ausbildung (D131-132), zumindest für bestimmte Aktivitäten (D134).

Man braucht eine gewisse Zeit und Praxiserfahrung (A82, B83, D155, E39-40, G33).

Es wäre gut, Erlebnispädagogik fest ins Lehramtsstudium oder Referendariat aufzunehmen (C169-170).

Es wäre gut, im Kollegium voll ausgebildete Erlebnispädagogen zu haben (C167).

Der eUA wird dringend gebraucht (D148) und kann nur verbreitet werden, wenn er nicht nur voll ausgebildeten Spezialisten vorbehalten bleibt (D154), sondern alle Interessenten mit einem gewissen Maß an Fortbildung dazu ermuntert werden ihn umzusetzen (D149-153).

Es besteht die Gefahr, dass sich jemand nach einer kurzen Fortbildung selbst zum Erlebnispädagogen ernennt, was zu Schwierigkeiten führen könnte (D134-137, D150, 155-160).

Sollte es sich herausstellen, dass Lehrkräfte den eUA nur mit einer vollen Zusatzausbildung umsetzen können, sollte in jeder Schule ein solcher 'Erlebnispädagogiklehrer' eingestellt werden (D132, D134, D138-144). Mittelfristig wäre auch denkbar Sportlehrer weiterzubilden – weil diese bereits gute Voraussetzungen mitbringen (D145-146).

Handreichung

Eine gut strukturierte Handreichung und übersichtliches Nachschlagematerial wären wichtig oder zumindest eine große Hilfe (D163, E43-47, F62) als Gedächtnisstütze (D164, E44) um Aktionen mit Schülern durchführen zu können (D165). Eine solche Handreichung sollte enthalten: Zielangaben, Altersangaben, Sicherheitshinweise und ggf. Hintergrundinformationen (F63).

Räumlichkeiten

Grundsätzlich braucht man für gute epäd. Arbeit keine besonderen Räumlichkeiten (A43, B129-130, B135, C171, D166-168, E48, E50, F65, G34). In der Schule reichen Turnhalle, Klassenzimmer und Schulhof (A95, B135, F65), bei Freizeitangeboten Straße, Park oder ähnliches (F66). Das macht den Ansatz so toll und alltagstauglich (E49, E52-56).

Mit etwas Kreativität kann man einfach alles nutzen, was man an Gegebenheiten vorfindet (B132-135, C172-174, D168-169). Man muss nur ausreichend Platz haben (A97, F67).

Turnhallen sind sehr vielseitig einsetzbar. Und es gibt sie an jeder Schule (C178).

Je nach zu bearbeitendem Thema und geplanten Aktivitäten kann es hilfreich sein, besondere Räumlichkeiten zu haben (F64, G35).

Zeitlicher Rahmen

Prinzipiell ist der eUA in Bezug auf zeitliche Rahmenbedingungen sehr flexibel (F68, G37). Pro Einheit und Woche sollte aber mindestens eine Doppelstunde zur Verfügung stehen (A98-101, D171-173, G38). Mehr Zeit pro Woche wäre sinnvoll bzw. auch nötig (A102, B136, D173-174), damit

- sich Dinge entwickeln können (G38).
- man einen Spannungsbogen aufbauen kann (G38).
- sich Gruppen abwechseln können (G38).
- für die epäd. Übungen und die Vermittlung ergänzender thematischer Inhalte Zeit und Ruhe da ist, so dass die Themen umfassend und ganzheitlich erarbeitet und gefestigt werden können (A103-111).

Mehrstündige Blöcke haben sich bewährt (D174).

Der eUA könnte auf verschiedene Weise umgesetzt werden (E57, E61): Am besten als regulärer Unterricht (B144, E58-59, E62-63). Wenn das nicht geht, als AG oder in Form von Projekten (E60).

Je besser man die epäd. Übungen mit dem Unterrichtsstoff verknüpft, umso mehr Zeit ist dafür auch gerechtfertigt (C180-184). Schließlich werden mit dem eUA wichtige Lerninhalte erarbeitet (C185-186).

Die epäd. Grundgedanken sollten in jedem Unterricht präsent sein (B137-139, E58).

Erlebnispädagogik sollte ein fester Bestandteil des Schullebens sein (B143, E85),

- damit die Themen und angebahnten Kompetenzen gefestigt und immer weiter ausgebaut werden können (B140).
- weil die Schüler Zeit brauchen, um ihre Kompetenzen richtig zu entfalten (B141, B145).

Zusammenarbeit mit den Eltern

Eine gute Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus ist immer wünschenswert (A120, A126, F84, F98) und für die Erreichung von Bildungszielen auch wichtig (B146, D186, E66).

Eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern ist **dann** wichtig, **wenn**

- man das Schulgelände verlassen will (D175).
- man muslimische Mädchen dabei hat (D176).
- bei einem Schüler oder einer Schülerin besondere Probleme auftreten (G39).
- Aktivitäten geplant sind, die für die Eltern besorgniserregend sein könnten (D177-181).
- es sich um jüngere Schüler handelt (A112-113).

Es ist sinnvoll, dass die Eltern zumindest allgemeine Informationen über den eUA erhalten (A114-1176, C191), z.B. über die Verbindung mit dem Lehrplan (A117), damit sie seinen Sinn verstehen (C187) und ihn nicht für bloße Spielerei halten (A118-119, C189) und torpedieren (C188, C190).

Es wäre sinnvoll, den Eltern regelmäßig Infoveranstaltungen über epäd. Fördermöglichkeiten im häuslichen Umfeld anzubieten (B149-150, F86), damit sie sich informieren und Aktivitäten für drinnen und draußen selber erfahren können (F86, F89-90) und Ängste abbauen (B147-148), um ihren Kindern mehr zuzutrauen (B151-153). Parallel dazu könnte man ihnen eine Handreichungen mit Anregungen und Ideen geben (F87-88).

Viele Eltern haben andere Erziehungsziele als die Schule (A122, D182), oder sie verfolgen sie theoretisch, setzen sie aber nicht um (D184-185).

Aus verschiedenen Gründen zeigen viele Eltern keine Bereitschaft mit Schule zu kooperieren (A122, D182, F85, F91-95, F99). Das erschwert unsere Arbeit (A121, D183). Wir können den Eltern aber keine Erziehungsziele vorschreiben (A123, F96). Wenn sie trotz aller Bemühungen der Schule nicht mitziehen, kann und muss Schule auch ohne sie in der Förderung der Kinder aktiv werden (A124-127, F98-99, F100-102, F104).

Der eUA würde Eltern die Möglichkeit geben ihre Kinder mal ganz anders zu erleben (E67), neue Anregungen zu bekommen (E68) und sich spielerisch und freudvoll mit ihren Kindern zu beschäftigen (E72, E74, E77). Bei dem bestehenden Schulleistungsdruck (E73, E75-76, E81-83) würde das vielen Familien gut tun (E79-80) und wäre zudem wertvoll für die Entwicklung der Kinder (B153, E69-71).

Von Schule wird erwartet, dass sie ihren eigenen Bildungsauftrag erfüllt und zusätzlich den der Eltern. Das ist utopisch (B154-157).

Zweite Aufsichtsperson & Teamteaching

Eine zweite Person ist nicht grundsätzlich erforderlich (A129, A136, B160, F105, G40).

Manchmal ist es aber hilfreich (A128, A130-132, B159, F106, F138, G41-42) bzw. sogar wichtig (E85) eine zweite erwachsene Person dabei zu haben:

- bei schwierigen Gruppen (A130-132, F106).
- bei großen Aktivitäten (B161, F106, G41).
- zur rechtlichen Absicherung (G42).
- zur Gewährleistung der Sicherheit (z.B. bei Aktionen wie Klettern) (G42).
- bei Aktionen, die Gefahren beinhalten (B161, F55-56).
- damit man mal die Gruppe aufteilen und binnendifferenzierte Angebote machen kann (A134-135, F35).
- damit man die individuellen Bedürfnisse und Stärken der Schüler besser wahrnehmen und ihnen gerecht werden kann (E86-88).
- damit die Lehrkraft neben dem Übungsleiter auch mal die Rolle eines 'Verbündeten' der Schüler einnehmen kann (C193-195).

Für Notfälle sollte ein zweiter Erwachsener verfügbar sein (D187).

Leider ist eine Doppelbesetzung im Unterricht aus finanziellen Gründen die Ausnahme B162, F132-134). Durch Kooperation mit einer anderen Klasse kann man eine zweite Lehrkraft dazu gewinnen (B163, F34).

Eine höhere Anzahl Betreuungspersonen darf nicht dazu führen, dass die Schüler weniger aktiv werden müssen (C196-197, F107-109).

Alle Betreuungspersonen sollten entsprechend qualifiziert sein (E89).

Zur direkten Frage nach Teamteaching:

Teamteaching ist immer gut (A133, E90, G44), für den eUA aber nicht erforderlich (G44).

Vorteile von Teamteaching:

- Es macht Spaß (B164, B173, F131).
- Fachlicher Austausch für Planung und Durchführung der Einheiten (B174, F136, F138, G45) ist möglich.
- Man kann wertvolle Rückmeldungen bekommen (B174, F137).
- Inhalte lassen sich besser gegenüberstellen und in Rollenspielen darstellen (B166-167).
- Er ermöglicht Arbeitserleichterung durch Arbeitsteilung (G43).
- Er bietet neue Sichtweisen auf Stärken und Fördermöglichkeiten der Schüler (F138-141, G45).

Leider ist Teamteaching auch zeitaufwendig (B165).

Man muss sich in der Unterrichtsvorbereitung gut absprechen, damit Absprachen nicht im Unterricht zu viel Zeit einnehmen (F142-144).

Prinzip Freiwilligkeit

Das Prinzip der Freiwilligkeit ist wertvoll, (E91, F145) denn

- Zwang hemmt die Persönlichkeitsentfaltung der Schüler (F146). Wenn sie freiwillig handeln, sind die Schüler an ihrer eigenen Entwicklung aktiv beteiligt (F151).
- es nimmt den Schülern Ängste (F148).
- es fördert die Eigenverantwortung und Selbstbestimmung der Schüler (E93, E96-97, F147, F149-150).
- dadurch fühlen sich die Schüler mehr ernst genommen (E92, E97).

Die Freiwilligkeit sollte aber Grenzen haben (B175). Sie darf nicht als Schlupfloch missbraucht werden, wenn jemand einfach keine Lust hat (B176-178). Manchmal ist es auch sinnvoll, die Schüler etwas anzuregen, damit sie mehr für sich erreichen (B179-181). Es sollten möglichst alle mitmachen (B182).

Das Prinzip Freiwilligkeit ist im Kontext Schule schwierig (C199), weil die Schüler der Schulpflicht unterliegen (C200, E94-95) und nicht einfach wegbleiben oder gehen dürfen, wenn sie auf etwas keine Lust haben (C202).

Fachmaterial

Man braucht kein besonderes Material, um gut erlebnispädagogisch arbeiten zu können (A137-138, B187, E64-65, G46). Man kann auch mit einfachsten Mitteln und selbst ganz ohne Materialien ganz toll arbeiten (A137-138, F165, F167, G47).

Ob man besonderes Material braucht, hängt von den geplanten Aktivitäten (D188) und Lernzielen (F183-184) ab. Bei fachsportlichen Aktivitäten wie Klettern, Kanufahren o.ä. ist spezielles Material aus Sicherheitsgründen erforderlich (B187, C207-208, D189-190, G48).

Es ist wichtig für den Lernerfolg, dass die Schüler konkretes Anschauungsmaterial bekommen und die Chance, damit ganzheitlich und kreativ zu agieren (B81-82, B183-184).

Vorgegebenes Material

- zieht die Aufmerksamkeit auf sich (F176, F180-181).
- gibt Lösungswege vor (F174, F178) und behindert damit eine Suche nach Alternativen (F176).
- schränkt Eigeninitiative, Spontaneität und Kreativität ein (F168, F175, F179, F184-185).
- kann aber auch mal ein schöner Anreiz sein (A139-140) und den Spaßfaktor erhöhen (F166).

Darum sollte man anstreben, so wenig Material wie möglich einzusetzen (F173).

Die Schüler Material selber sammeln oder basteln und sie damit experimentieren zu lassen, fördert ihre Kreativität und 'Materialkenntnis' (d.h. die Kenntnis über Beschaffenheit und Eigenschaften von Gegenständen – auch ganz alltäglichen) (F169-170), was vielen Kindern heute fehlt (F171-172). Außerdem macht es Spaß (F182)! Man könnte z.B. in einer Projektwoche mit den Schülern Material für verschiedene Übungen basteln (C179).

Die vorhergegangenen Bearbeitungs- und Auswertungsschritte sowie die Aussagen der Lehrkräfte im Original Wortlaut sind in Anhang I (Dateien *Bewertungstabelle_-_[Thema].pdf* und *Interview_I_Lehrkraft_[Id].pdf*) zu finden.

11.3. Tagesbewertungen

Im Liniendiagramm (Abb. 19) zeigen die Mittelwerte die im Bewertungsbogen erfassten sechs Kompetenzen für die einzelnen Schüler. Jede schwarze Linie steht für einen Schüler. Aufgrund der geringen Unterschiede sind die Linien hier nicht namentlich zugeordnet, können aber bei Interesse in Anhang III (Datei *Tagesbewertung_Mittelwerte_der_Schüler.pdf*) nachgesehen werden. Die weiße Linie stellt den Trend der Entwicklung zwischen erster und letzter Unterrichtseinheit dar.

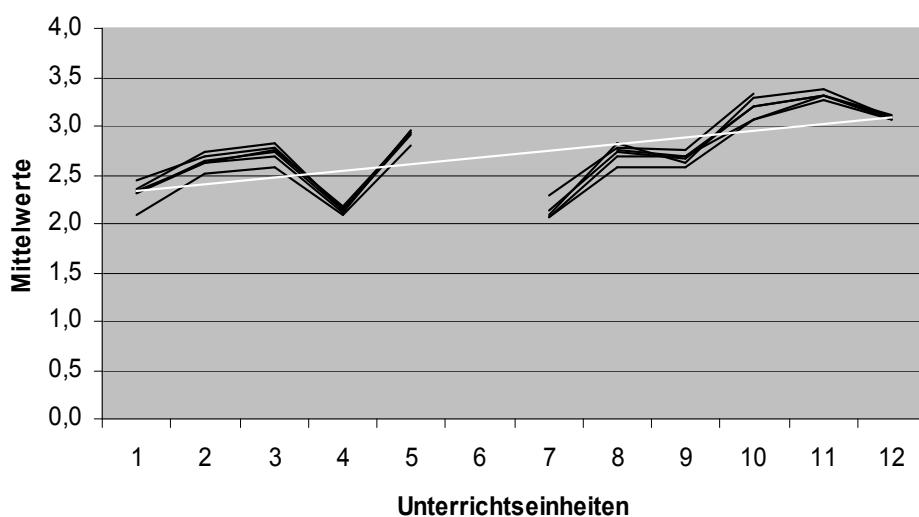


Abb. 19. Index-Mittelwerte der Schüler. (weiße Linie = Trend)

11.4. Individualziele

Für die sechs Schüler der Versuchsklasse IV wurden insgesamt dreizehn Individualziele formuliert. Diese sind hier wörtlich wiedergegeben, wie sie die Klassenlehrerin aufgeschrieben hat. In der linken Zeile der Tabellen 45a-f stehen die Ziele, in den mittleren drei Zeilen die Bewertung des Erfolges und rechts ein Kommentar, soweit die Lehrerin einen solchen auf dem Bewertungsbogen notiert hat. Die Einteilung erfolgte mittels einer dreistufigen ordinalen Skala:

- A hat sich im Projektunterricht und auch allgemein deutlich verbessert.
- B hat sich im Projektunterricht gebessert, im übrigen Unterricht nicht.
- C hat sich nicht nennenswert verbessert.

Antonia

Schüler + Lernziel	A	B	C	Kommentar
Konzentrationsvermögen stärken (Durchhaltevermögen, Ausdauer)			X	
„aufdringliches“ Verhalten bzw. Distanzlosigkeit abbauen	X			
		X		Bei dir viel besser, aber hängt sich immer noch an andere Lehrer dran. Hätte ich mir gewünscht, dass das insgesamt besser wird.

Tab. 45a. Individualziele Antonia

Lukas

Schüler + Lernziel	A	B	C	Kommentar
mehr Eigeninitiative entwickeln	X			
Verweigerungshaltung (-taktik?) abbauen	X			
Lernen, Ideen zu äußern			X	

Tab. 45b. Individualziele Lukas

Alexej

Schüler + Lernziel	A	B	C	Kommentar
mehr Selbstbewusstsein, seine eigenen Ideen bzw. Vorstellungen zu artikulieren	X			
Lethargie abbauen, mehr Eigendynamik entwickeln	X			

Tab. 45c. Individualziele Alexej

Yzgan

Schüler + Lernziel	A	B	C	Kommentar
mehr Teamfähigkeit entwickeln		X		In deinem Unterricht ja, aber nicht allgemein.
Konzentrationsfähigkeit stärken			X	
Durchhaltevermögen erweitern		X		In deinem Unterricht ein bisschen, aber allgemein nicht.

Tab. 45d. Individualziele Yzgan

Annika

Schüler + Lernziel	A	B	C	Kommentar
Erweiterung ihrer Frustrationstoleranz		X		schwankend

Tab. 45e. Individualziele Annika

Maike

Schüler + Lernziel	A	B	C	Kommentar
Erweiterung ihrer Frustrationstoleranz („sie ist schnell beleidigt bzw. „eingeschnappt“!“)		X		In deinem Unterricht gut, in anderem Unterricht aber z.T. noch furchtbar zickig und kindisch.

Tab. 45f. Individualziele Maike

Die Bilanz sieht also folgendermaßen aus (Tab. 46; Abb. 20):

Bewertung	Anzahl
Im Projektunterricht und allgemein verbessert:	5
Im Projektunterricht verbessert:	5
Nicht nennenswert verbessert:	3

Tab. 46. Bilanz der Individualziele

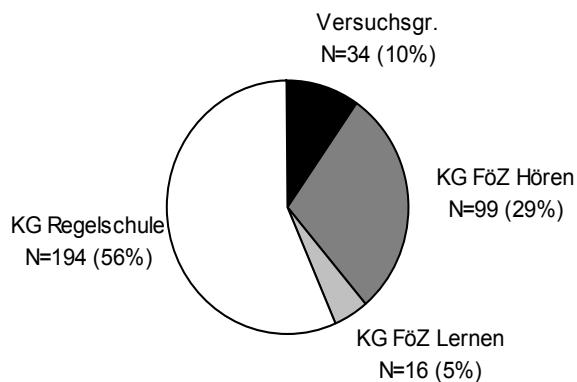


Abb. 20. Anzahl und Maß erreichter Individualziele

11.5. Fragebögen

Teilnehmerzahlen

Da sich nicht alle Eltern und Lehrer an der Untersuchung beteiligt haben, zeigt Tabelle 47 einen Überblick über die Gesamtzahlen und Abb. 21 die Anteile je Teilnehmergruppe.

Die Gruppen werden nachfolgend abgekürzt mit:

VG	= Versuchsgruppe	KG.H	= Kontrollgruppe Förderzentrum Hören
KG.R	= Kontrollgruppe Regelschule	KG.L	= Kontrollgruppe Förderzentrum Lernen

	Versuchs- gruppe	Kontrollgruppen						gesamt	
		FöZ Hören		Föz Lernen		Regelschule			
		N	%	N	%	N	%	N	%
Schüler	34	9,9	99	28,9	16	4,7	194	56,6	343 100
Eltern	34	14,5	86	36,6	12	5,1	103	43,8	235 100
Lehrer	4	19,0	10	47,6	1	4,8	6	28,6	21 100
Klassen	4	16,6	10	41,7	1	4,2	9	37,5	24 100

Tab. 47. Teilnehmerzahlen (N). Prozent zur Gesamtzahl in Klammern, gerundet.

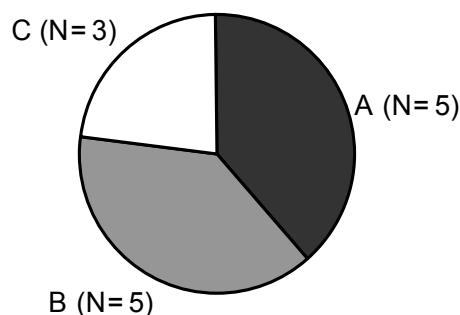


Abb. 21. Schülerzahlen (N und %) je Gruppe

Insgesamt wurden 1157 auswertbare Fragebögen zurückgesandt, davon 653 von Schülern, 452 von Eltern und 52 von Lehrern. Darüber hinaus ging eine geringe Zahl leerer oder nicht verwertbarer Fragebögen ein, die mit den übrigen archiviert, hier aber nicht rechnerisch erfasst sind. Eine genaue Aufschlüsselung in Bezug auf die einzelnen Personengruppen und die drei Fragebogenwellen (Zeitpunkte t1 – t3) enthält Tabelle 48.

	Versuchs-Gruppe			Kontrollgruppen									gesamt
				FöZ Hören			FöZ Lernen			Regelsch.			
Zeitpunkt	t1	t2	t3	t1	t2	t3	t1	t2	t3	t1	t2	t3	-
Schüler	33	33	26	88	90	82	13	16	11	176	63	22	653
Eltern	34	27	19	79	65	60	7	12	8	91	31	19	452
Lehrer	4	4	2	10	10	9	1	1	1	6	4	0	52
Gesamt:	71	64	47	177	165	151	21	29	20	273	98	41	1157

Tab. 48. gültige Fragebögen pro Personengruppe und Zeitpunkt

Nur für t1 kann eine Rücklaufquote zuverlässig angegeben werden (siehe Tab. 49), da zu t2 und t3 zwar dieselbe Anzahl Fragebögen an die jeweiligen Ansprechpartner geschickt wurde, die real vorhandenen Schülerzahlen aber fluktuationsbedingten Schwankungen unterlagen (z.B. Schulabgänger), von denen die Versuchsleiterin durch die Anonymität des Verfahrens nur begrenzt Kenntnis erlangte.

Die Zahlenangabe (N) ist zu lesen als X verwertbare von (/) Y ausgeteilten Fragebögen (z.B. 33/34).

	Versuchs-Gruppe			Kontrollgruppen						gesamt
				FöZ Hören		FöZ Lernen		Regelsch.		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Schüler	33/34	97	88/93	95	13/16	81	176/196	90	310/339	91,4
Eltern	34/34	100	79/93	84	7/16	44	91/196	46	211/339	62,2
Lehrer	4/4	100	10/10	100	1/1	100	6/9	76	21/24	87,5

Tab. 49. Fragebogenrücklauf bei t1. In Klammern die absoluten Zahlen

Ko-Variate

Tabelle 50 zeigt einen zahlenmäßigen Vergleich der vier Gruppen in Bezug auf die erhobenen Merkmale. Angegeben sind jeweils die absoluten Zahlen (N). Die z.T. hohe Anzahl fehlender Werte ("keine Angabe") ist vor allem durch das Versäumnis mehrerer Lehrer begründet, die Schüler-Ids aufzubewahren, so dass die Kontrollvariablen nachfolgend nicht mehr zugeordnet werden konnten.

In der Kopfzeile sind die Gruppen wie gehabt abgekürzt. Das Alter der Schüler wurde für den Zeitpunkt t1 erfasst und in sechs-Monatsblöcken zusammengefasst: So entspricht z.B. "13,0" einem realen Alter zwischen 13 Jahren und 0 Monate bis 13 Jahren und 6 Monaten, "13,5" entspricht 13 Jahren und 7 Monaten bis 13 Jahren und 12 Monaten. Nach Bedarf wurde vom Geburtsdatum aus maximal 14 Tage auf oder abgerundet.

Detailliertere Angaben zur deskriptiven Statistik mit den entsprechenden Tabellen und Diagramme (z.B. über Art der Zusatzbehinderung) sind im Anhang II zu finden (Datei *KoVariate.pdf*).

	N	VG 34	KG.H 99	KG.L 16	KG.R 194	gesamt 343
Geschlecht	m	19	55	10	47	131
	w	15	40	3	22	80
	keine Angabe	0	4	3	125	132
Schulart	RS	8	13	0	69	78
	HS	17	57	0	46	120
	Lb	9	29	16	0	54
	keine Angabe	0	0	0	91	91
Klassenstufe	7	1	9	0	0	10
	8	33	90	16	169	308
	keine Angabe	0	0	0	25	25
Alter zu t1		11,5- 16,0	13,0- 18,0	13,5- 15,5	13,0- 16,5	11,5-18,0
Besonderer Förderbedarf	ja	34	99	16	1	150
	nein	0	0	0	152	152
	keine Angabe	0	0	0	41	41
Zusatzbe- hinderung*	1 oder mehr	20	43	0	1	64
	keine	14	56	16	116	202
	keine Angabe	0	0	0	77	77
Familiäre Belastung	ja	19	28	4	15	66
	nein	14	56	9	81	160
	keine Angabe	1	15	3	98	117
Übergewicht	ja	10	13	1	2	26
	nein	24	86	12	95	217
	keine Angabe	0	0	3	97	100
Migrations- hintergrund	ja	16	12	3	42	73
	nein	17	85	10	32	144
	keine Angabe	1	2	3	120	126

Tab. 50. Vergleich der Gruppen in Bezug auf die Ko-Variaten

* = bei KG.H: neben Hörschädigung; bei KG.L: neben Lernbehinderung

Reliabilitätsanalyse der Items

Die Items im Schüler- und Lehrerfragebogen wurden innerhalb ihrer jeweiligen Kompetenz-Skala einer Reliabilitätsanalyse unterzogen. Die dabei ermittelten Werte (Cronbachs Alpha) blieben für mehrere Skalen unter der kritischen Grenze von 0,6, und zwar selbst nachdem einzelne besonders stark divergierende Items ausgesondert wurden (s. Tab. 51. Für die gesamten Berechnungstabellen der Reliabilitätsanalyse siehe Anhang II, Datei *CronbachsAlpha_Teil_[1/2].pdf*). Dies deutet darauf hin, dass die Items nicht ausreichend homogen sind, so dass sich die Verwendung der Skalen im Sinne eines Modells nicht halten lässt.

Da es allerdings nicht Ziel dieser Studie ist, den verwendeten Fragebogen als Instrumentarium zu erproben und zu validieren, werden die Skalen im Folgenden als mehr oder minder reliable *Indizes* weiterverwendet. Zudem wurden A, F und PLK bzw. KKB zu einem größeren Index (/Skala) *Problemlösekompetenz* und WM, SA und PS zur Skala *Positives Selbstkonzept* zusammengefasst, um eine höhere Itemzahl und

Reliabilität zu erreichen. Dabei ist zu beachten, dass die Skala Problemlösekompetenz nun thematisch den Umgang mit Sach- wie sozialen Problemen (= Konflikten) behandelt.

Die Skalen mit Cronbachs Alpha unter 0,6 (in Tab. 51 grau unterlegt) wurden in die nachfolgenden Berechnungen nicht mehr einbezogen.

	Skala	Cronbachs Alpha mit allen Items (N)	Cronbachs Alpha bei Weglassen von Items (N)	letztlich weggelassene Items
Schülerfragebogen	Positives Selbstkonzept (Wm+Sa+Ps)	,772 (16)	,776 (15)	WM1
	Problemlösekompetenz (A+F+PLK)	,694 (17)	,733 (16)	F3, A5, PLK6
	Aggressives Verhalten(A)	,727 (6)	,729 (5)	A5
	Positive Selbsteinstellung (PS)	,685 (5)	,725 (4)	PS5
	Empathie (Em)	,662 (5)	-	-
	Fluchtverhalten (F)	,529 (6)	-	-
	Problemlösung (PLK)	,426 (7)	,499 (6)	PLK7
	Wirkmächtigkeit (WM)	,422 (6)	,485 (5)	WM1
	Soziale Anerkennung (SA)	,483 (5)	,488 (4)	-
	Offenheit für Neues (ON)	,329 (6)	,426 (5)	ON6,
Elternfragebogen	Selbstständigkeit (SS)	,191 (5)	,226 (4)	-
	Selbstbestimmung (PP)	,126 (7)	,226 (6)	-
	Problemlösekompetenz (A+F+PLK)	,727 (17)	,739 (16)	F2, PLK3
	Aggressive Reaktion (A)	,642 (6)	,643 (5)	-
	Problemlösung (PLK)	,562 (6)	,618 (5)	PLK3
	Fluchtverhalten (F)	,584 (6)	,589 (5)	F2
	Offenheit für Neues (ON)	,523 (6)	,556 (5)	-

Tab. 51. Cronbachs Alpha je Kompetenz-Skala und Fragebogen

Graue Schrift = nur zur Information angegeben

Grau unterlegt = Wert unter 0,6

Für die Lehrerfragebögen war eine Reliabilitätsanalyse nicht notwendig, da dort nicht mit Items gearbeitet, sondern nur pro Kompetenzkategorie – entsprechend der Skalen im Schüler- und Elternfragebogen – ein Wert eingegeben wurde.

Vergleich zwischen Versuch- und Kontrollgruppen

Zur weiteren Berechnung wurden die Mittelwerte der Skalen (ohne die aufgrund der Reliabilitätsanalyse gelöschten Items) für jew. Schüler, Eltern und Lehrer der Versuchs- und Kontrollgruppen erhoben.

Zum Vergleich der Versuchs- mit den Kontrollgruppen wurden nur die Werte zu t1 betrachtet, da dieser Zeitpunkt alle drei Gruppen in ihrer neutralen Ausgangslage (base line) erfasst. Der Vergleich ist in Tabelle 52a-c sowie Abbildung 22a-c dar-

gestellt. Für Gruppen mit sehr kleiner Stichprobe (N<10) sind keine Standardabweichungen angegeben.

Schülerfragebogen

Skala	Gruppe	N	Mittelwert zu t1	Standardabweichung
Positives Selbstkonzept (Wm+Sa+Ps)	Versuchsgruppe	29	2,59	,473
	KG FöZ Hören	80	2,74	,430
	KG FöZ Lernen	10	2,68	,517
	KG Regelschule	158	2,99	,431
Problemlösekompetenz (A+F+PLK)	Versuchsgruppe	30	2,78	,319
	KG FöZ Hören	83	3,03	,383
	KG FöZ Lernen	9	2,80	-
	KG Regelschule	158	2,99	,431
Aggressive Reaktion (A)	Versuchsgruppe	31	3,01	,637
	KG FöZ Hören	84	3,28	,642
	KG FöZ Lernen	10	3,07	,716
	KG Regelschule	170	3,06	,673
Positive Selbsteinstellung (PS)	Versuchsgruppe	33	2,62	,696
	KG FöZ Hören	84	2,84	,642
	KG FöZ Lernen	11	2,86	,911
	KG Regelschule	153	2,81	,685
Empathie (Em)	Versuchsgruppe	33	2,73	,576
	KG FöZ Hören	87	2,81	,658
	KG FöZ Lernen	12	3,03	,559
	KG Regelschule	160	2,75	,662

Tab. 52a. Mittelwerte der Skalen im Schülerfragebogen zu t1. MW und SD gerundet

Elternfragebogen

Skala	Gruppe	N	Mittelwert zu t1	Standardabweichung
Problemlösekompetenz (A+F+PLK)	Versuchsgruppe	29	2,97	,401
	KG FöZ Hören	59	3,10	,400
	KG FöZ Lernen	4	3,15	-
	KG Regelschule	80	3,19	,358
Aggressive Reaktion (A)	Versuchsgruppe	32	2,93	,622
	KG FöZ Hören	69	3,26	,526
	KG FöZ Lernen	7	3,33	-
	KG Regelschule	90	3,19	,487
Problemlösung (PLK)	Versuchsgruppe	33	2,86	,464
	KG FöZ Hören	68	2,80	,525
	KG Föz Lernen	7	2,69	-
	KG Regelschule	87	2,98	,499

Tab. 52b. Mittelwerte der Skalen im Elternfragebogen zu t1. MW und SD gerundet

Lehrerfragebogen

Skala	Gruppe	N	Mittelwert zu t1	Standardabweichung
Offenheit für Neues (ON)	Versuchsgruppe	34	2,71	,836
	KG FöZ Hören	92	2,76	,581
	KG FöZ Lernen	13	2,54	,519
	KG Regelschule	114	3,22	,576
Problemlösekompetenz (PLK)	Versuchsgruppe	34	2,41	,957
	KG FöZ Hören	92	2,35	,686
	KG FöZ Lernen	13	2,31	,630
	KG Regelschule	110	2,93	,646
Konstruktive Konfliktbearbeitung (KKB)	Versuchsgruppe	34	2,21	,808
	KG FöZ Hören	92	2,45	,747
	KG FöZ Lernen	13	2,46	,660
	KG Regelschule	115	3,01	,767
Umgang mit Individualität (UI)	Versuchsgruppe	34	2,26	,666
	KG FöZ Hören	92	2,55	,542
	KG FöZ Lernen	13	2,69	,480
	KG Regelschule	116	3,21	,626
Kooperationsfähigkeit (KF)	Versuchsgruppe	34	2,71	,676
	KG FöZ Hören	92	2,71	,603
	KG FöZ Lernen	13	3,08	,494
	KG Regelschule	118	3,23	,619
Selbstständigkeit (SS)	Versuchsgruppe	34	2,68	,727
	KG FöZ Hören	92	2,53	,670
	KG Föz Lernen	13	2,31	,855
	KG Regelschule	116	3,09	,598

Tab. 52c: Mittelwerte der Skalen im Lehrerfragebogen zu t1

Um einen optischen Vergleich zu erleichtern, stellen Säulendiagramme (Abb. 22a-c) die eben aufgeführten Daten noch einmal dar. Die Fehlerbalken entsprechen dem Standardfehler. Im Anhang II sind darüber hinaus Boxplots für alle drei Fragebögen zu t1 zu finden (Dateien *Mittelwerte_zu_t1_[Fragebogen]_Boxplots.pdf*).

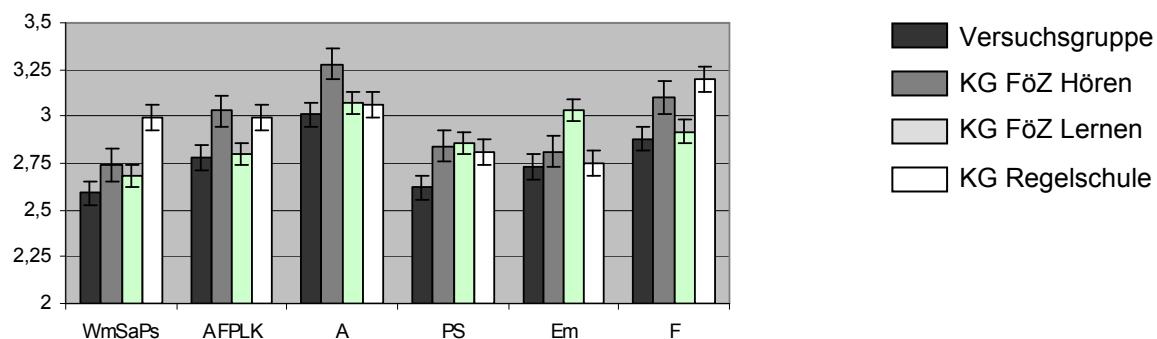
Schülerfragebogen
Legende


Abb. 22a. Mittelwerte der Skalen im Schülerfragebogen zu t1 je Gruppe

Elternfragebogen

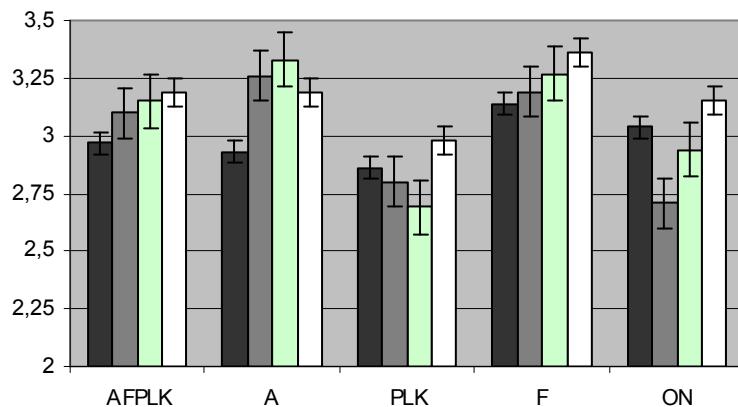


Abb. 22b. Mittelwerte der Skalen im Elternfragebogen zu t1 je Gruppe

Lehrerfragebogen

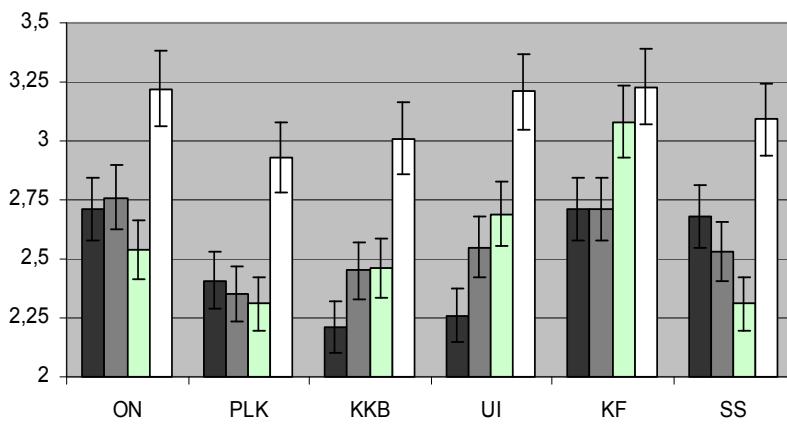


Abb. 22c. Mittelwerte der Skalen im Lehrerfragebogen zu t1 je Gruppe

Signifikante Effekte von Gruppenzugehörigkeit und Ko-Variaten

Zur Ermittlung signifikanter Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Versuchs- und Kontrollgruppe(n) zu t1 wurde eine ANOVA mit Post-Hoc-Tests berechnet. In der Gruppe FöZ Lernen wurde für einige Skalen nur eine Stichprobenzahl von $N < 10$ erreicht (konkret: im Schülerfragebogen Skala AFPLK und im Elternfragebogen Skalen AFPLK, A, PLK; vgl. Tab. 52), so dass diese bei den parametrischen Verfahren nicht berücksichtigt werden konnten.

Die Überprüfung der Voraussetzung gleicher Fehlervarianzen der abhängigen Variablen in den Gruppen erfolgte mittels Levene-Tests (siehe Anhang II, Datei *Levene-Test_für_sign_Skalen_t1_Ss+ El+L1.pdf*), und je nach Ergebnis desselben werden in den Tabellen 53a-c die Werte nach *Bonferroni* (homogene Varianzen) bzw. *Dunnet-T3* (inhomogene Varianzen) angegeben.

Angeführt sind jeweils die Mittlere Differenz (M.Diff), der Standardfehler (SF), sowie die Signifikanz (p-Wert). Generell wird ausgegangen von einem 5%-Alpha-Niveau ($p \leq .05$). Soweit ein Wert darüber hinaus das 1%-Alpha-Niveau ($p \leq .01$) erreicht, wird dies zusätzlich erwähnt und ist in den Tabellen hellgrau unterlegt. Statistische Tendenzen werden hier nicht angegeben, sie können aber zusammen mit den ausführlichen Berechnungen zu diesen Tabellen im Anhang II (Dateien *Univariate_Varianzanalyse_t1.pdf*) nachgelesen werden.

Schülerfragebogen

Skala	Test nach	Ergebnis	M.Diff	SF	p-Wert
AFPLK	Bonferroni	$M_{KG.H} > M_{VG}$	,2545	,08721	,023

Tab. 53a. Signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen zu t1 laut Schülerfragebogen

Aus Schülersicht erzielte die Kontrollgruppen der Schüler an Förderzentren für Hör-geschädigte in der Skala *Problemlösekompetenz* (AFPLK) signifikant bessere Werte als die Schüler der Versuchsgruppe ($p = .023$).

Elternfragebogen

Skala	Test nach	Ergebnis	M.Diff	SF	p-Wert
AFPLK	Bonferroni	$M_{KG.R} > M_{VG}$	,2196	,08214	,049

Tab. 53b. Signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen zu t1 laut Elternfragebogen

In der Bewertung der Eltern wurden die Regelschüler in der Skala AFPLK signifikant besser beurteilt als die Versuchsschüler ($p = .049$).

Lehrerfragebogen

In den Lehrerfragebögen erreicht die Kontrollgruppe der Regelschüler durchwegs höhere Werte als die drei übrigen Gruppen (vgl. Tab 53c). Gegenüber der Versuchsgruppe ist dies eine signifikante Überlegenheit in den Skalen PLK ($p = .031$) und SS ($p = .025$) sowie auf dem 1%-Alpha-Niveau für die Skalen ON ($p = .010$), KKB ($p = .000$) und KF ($p = .000$).

Skala	Test nach	Ergebnis	M.Diff	SF	p-Wert
ON	Dunnett-T3	$M_{KG.R} > M_{VG}$	,51	,153	,010
		$M_{KG.R} > M_{KG.H}$	,46	,081	,000
		$M_{KG.R} > M_{KG.L}$	,68	,154	,003
PLK	Dunnett-T3	$M_{KG.R} > M_{VG}$	,52	,175	,031
		$M_{KG.R} > M_{KG.H}$	,57	,094	,031
		$M_{KG.R} > M_{KG.L}$	,62	,185	,025
KKB	Bonferroni	$M_{KG.R} > M_{VG}$	,80	,148	,000
		$M_{KG.R} > M_{KG.H}$	,56	,106	,000
UI	Bonferroni	$M_{KG.R} > M_{VG}$	,94	,116	,000
		$M_{KG.R} > M_{KG.H}$	,65	,083	,000
		$M_{KG.R} > M_{KG.L}$	,51	,174	,021
KF	Bonferroni	$M_{KG.R} > M_{VG}$	,52	,120	,000
		$M_{KG.R} > M_{KG.H}$	,52	,086	,000
SS	Dunnett-T3	$M_{KG.R} > M_{VG}$	,41	,136	,025
		$M_{KG.R} > M_{KG.H}$	,55	,089	,000
		$M_{KG.R} > M_{KG.L}$	,78	,244	,037

Tab. 53c. Signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen zu t1 laut Lehrerfragebogen

Im Vergleich zu den Schülern von Förderzentren für Hörgeschädigte zeigten sich die Regelschüler als signifikant stärker in der Skala PLK ($p = .031$) und sogar auf dem 1%-Niveau (bei allen $p = .000$) in den Skalen ON, KKB, UI, KF und SS.

Gegenüber der Kontrollgruppe Förderzentrum Lernen sind die Regelschüler signifikant besser auf dem 5%-Niveau in der Skala ON ($p = .003$), und auf dem 1%-Niveau in den Skalen PLK ($p = .025$), UI ($p = .021$) und SS ($p = .037$).

Weiterhin wurde der Einfluss der erhobenen Ko-Variate auf die Werte der Gruppen in den einzelnen Skalen überprüft, und zwar mittels linearer Regressionen für t1 (Anhang II, Dateien *LineareRegression_[Fragebogen]_[Skala].pdf*).

Die Tabellen 54a und b zeigen die Ergebnisse für Skalen, die auch zwischen den Gruppen signifikante Unterschiede aufwiesen (Tab. 52a-c). Alle übrigen errechneten Effekte von Ko-Variaten auf die Skalenmittelwerte wurden über univariate Varianzanalysen und Interaktionsdiagramme überprüft und als nicht aussagekräftig verworfen.

Skala	Ko-Variate	Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Signifikanz (p-Wert)
ON	Migrationshintergrund	,216	,100	,032
ON	besond. Förderbedarf	-,697	,283	,015
PLK	besond. Förderbedarf	-1,641	,349	,000
KKB	besond. Förderbedarf	-1,210	,347	,001
KKB	Schulart	,217	,096	,026

Tab. 54b. Effekte der Ko-Variaten laut Lehrerfragebogen

Von den Lehrern wurden Schüler ohne besonderen Förderbedarf in den Skalen ON ($p = ,015$), PLK ($p= ,000$) und KKB ($p= ,001$) signifikant besser bewertet als Schüler mit Förderbedarf. Für PLK und KKB bewegt sich dies auf dem 1%-Alpha-Niveau. In der Skala ON erzielten zudem Schüler mit Migrationshintergrund signifikant niedrigere Werte als Schüler ohne dieses Merkmal ($p = ,032$).

Für die Skala KKB zeigte sich auch der Faktor Schulart als signifikant, aus der Tabelle 54b lässt sich allerdings noch nicht erkennen, in welcher Weise.

Diese rechnerischen Effekte stehen jedoch noch nicht in Beziehung zu den Gruppeneffekten, müssen also erst noch auf eine Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren hin überprüft werden. Dies erfolgte mittels univariater Varianzanalysen. Die auf diese Weise ermittelten Effektstärken sind in Tabelle 55 angegeben. Gemäß Bühner und Ziegler (2009, 364) wird dabei zwischen *kleinen* ($\eta^2 > .01$), *mittleren* ($\eta^2 > .06$) und *großen Effekten* ($\eta^2 > .14$) unterschieden. Es wird hier mit partial eta² gearbeitet.

Fb.	Skala	Faktor	p-Wert	partial eta ²	Effekt	Teststärke
Lehrer	ON	Gruppe	,000	,165	groß	1,000
		Migrationsh. *	,022	,048	klein	,743
	KKB	Gruppe	,012	,060	klein	,805
		Schulart * Gruppe	,047	,044	klein	,651

Tab. 55. Effektstärken gemäß univariater Varianzanalyse

Die gesamten Berechnungstabellen stehen im Anhang II (Datei *UnivariateVarianzanalyse_Gruppe_+_Ko-Variante_t1.pdf*).

Im Zuge der Berechnungen wurden auch Interaktionsdiagramme erstellt (Abb. 23-25). Auf der vertikalen Achse sind jeweils die durch den Effekt erzeugten Mittelwerte geschätzt. Interpretiert werden nur Interaktionen in Zusammenhang mit der Versuchsgruppe.

Lehrerfragebogen

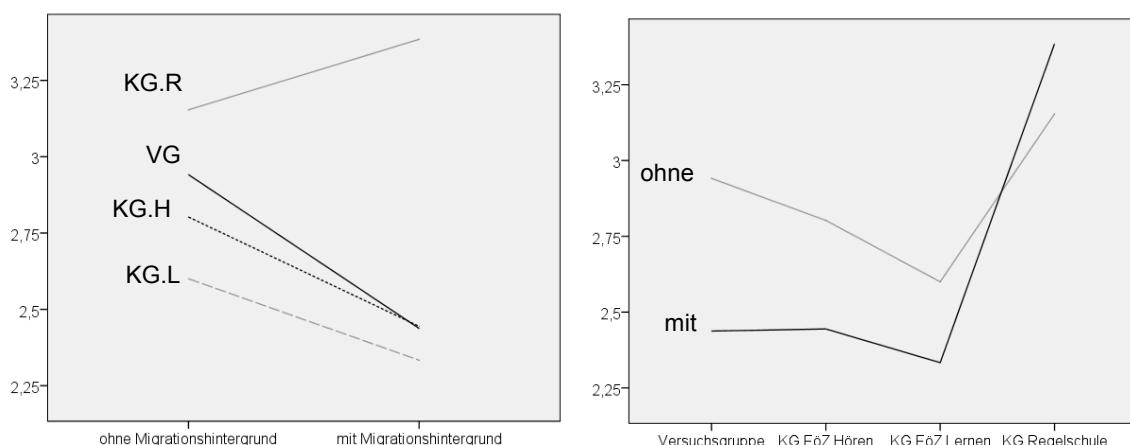


Abb. 24. Wechselwirkung von Gruppe und Migrationshintergrund in der Skala ON

Die Interaktion zwischen Versuchsgruppe und den Förderzentren Hören und Lernen ist *ordinal*. Die Interaktion zwischen diesen Gruppen und der KG Regelschule dagegen *hybrid*. Dies bedeutet:

- In den drei Gruppen VG, KG FöZ Hören und KG FöZ Lernen erzielten die Schüler ohne Migrationshintergrund einen höheren Wert als die Schüler mit. In der KG Regelschule ist dies umgekehrt.
- Zudem gilt: Die Mitglieder der KG Regelschule zeigen sich in der Skala ON stärker als die Mitglieder aller drei übrigen Gruppen, und zwar unabhängig vom Migrationshintergrund.

Der Gruppeneffekt ist in dieser Skala groß ($\eta^2_{\text{partial}} = .165$), die Wechselwirkung von Gruppe und Migrationshintergrund klein ($\eta^2_{\text{partial}} = .048$).

In der Skala KKB tritt schließlich noch ein Effekt durch die Schulart auf:

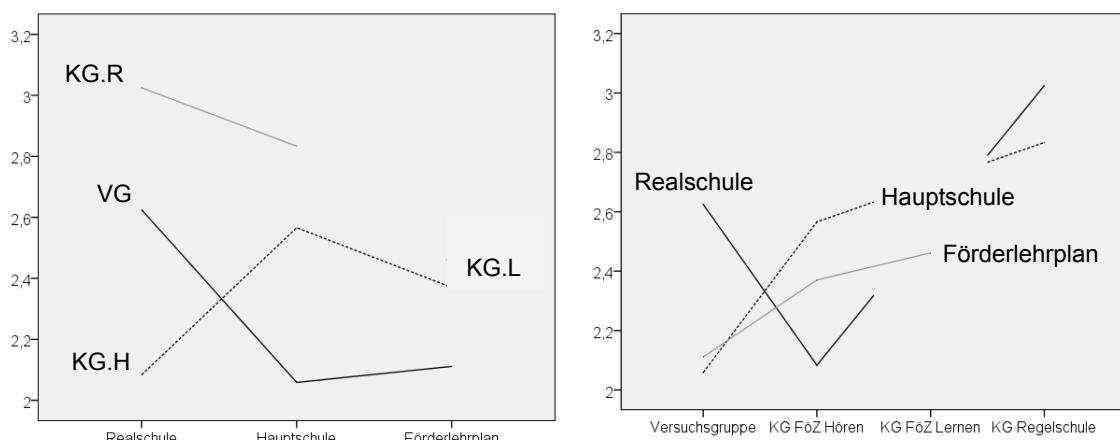


Abb. 25. Wechselwirkung von Gruppe und Schulart in der Skala KKB

Zunächst ist im rechten Diagramm erkennbar, dass die Gruppe KG FöZ Lernen – per definitionem – nur Schüler enthält, die nach dem Lehrplan der Förderschule unterrichtet werden. Die Darstellung für diese Gruppe erfolgt daher als Punkt. In der KG Regelschule wird dagegen kein einziger Schüler nach dem Förderlehrplan beschult, so dass die entsprechende Darstellungslinie nach der Kategorie *Hauptschule* endet.

Die Interaktion zwischen Versuchsgruppe und FöZ H ist disordinal, denn die Realschüler der Versuchsgruppe erzielen deutlich höhere Werte als die Realschüler der KG FöZ Hören, während es bei den Haupt- und lernbehinderten Schülern genau umgekehrt ist.

Schüler des FöZ Lernen erzielen einen deutlich höheren Wert als die lernbehinderten und Hauptschüler in der Versuchsgruppe sowie die Realschüler der KG FöZ Hören. Die Regelschüler schneiden unabhängig von der Schulart in jedem Fall mit Abstand am besten ab. Die Interaktion zwischen Versuchsgruppe und KG Regelschule ist dabei ordinal, denn die Realschüler sind in beiden Gruppen stärker als die Hauptschüler, wobei die Differenz in der KG Regelschule geringer ist als in der Versuchsgruppe.

Sowohl der durch die Gruppe ($\eta^2_{\text{partial}} = .060$) wie auch der durch die Interaktion von Schulart und Gruppe erzeugte Effekt ($\eta^2_{\text{partial}} = .044$) sind als klein zu bewerten.

Entwicklung über die Zeit

Für einen Vergleich der Versuchs- und Kontrollgruppen über die drei Zeitpunkte der Erhebung standen deutlich weniger verwertbare Fragebögen zur Verfügung als zu t1. Denn aufgrund fehlender Schüler-IDs und ähnlichem lagen bei vielen Schülern nicht für alle drei Zeitpunkte die vollständigen Daten vor, wodurch sie zwar in den *baseline* Vergleich (t1, s.o.) einbezogen werden konnten, nicht aber für die Berechnung der Entwicklung über die Zeit.

Hinzu kommt die hohe Zahl der Prädiktoren (Ko-Variate, s.u.), die ebenfalls nicht lückenlos ermittelt werden konnten, so dass die Anzahl der verwertbaren Fälle weiter sank. Die Folge ist eine sehr eingeschränkte Aussagekraft der Ergebnisse.

Die für t1 erhobenen Werte unterscheiden sich von den oben bereits dargestellten (Tab 52a-c), da für den Vergleich zwischen den Zeitpunkten nur Fälle (= Daten von Schülern) ausgewertet werden, bei denen für alle drei Zeitpunkte und für alle erhobenen Prädiktoren Werte vorliegen.

Die Anzahl (N) je Fragebogen (Schüler-, Eltern-, Lehrerfb.) sowie die dazu gehörigen Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) sind in den Tabellen 56a-c wiedergegeben. Bei Fallzahlen unter N=10 wird wiederum auf die Angabe einer Standardabweichung verzichtet.

Für die Skalen und Gruppen werden die bereits bekannten Kürzel verwendet.

Schülerfragebogen

Skala	Gruppe	N	t1		t2		t3	
			MW	SD	MW	SD	MW	SD
WmSaP	VG	20	2,61	,370	2,71	,295	2,73	,364
	KG.H	51	2,81	,428	2,82	,368	2,77	,353
	KG.L	7	2,69	-	2,72	-	2,71	-
	KG.R	10	2,70	,450	2,64	,514	2,73	,499
AFPLK	VG	23	2,78	,319	3,04	,387	3,00	,279
	KG.H	53	3,03	,372	3,01	,391	2,98	,437
	KG.L	7	2,84	-	2,90	-	3,07	-
	KG.R	9	3,07	-	2,74	-	3,05	-
A	VG	24	3,03	,628	3,11	,590	3,32	,493
	KG.H	56	3,21	,654	3,22	,682	3,19	,683
	KG.L	8	3,14	,784	3,28	,676	3,33	,755
	KG.R	11	3,12	,621	2,92	,765	3,14	,391
PS	VG	25	2,69	,596	2,77	,612	2,84	,657
	KG.H	54	2,94	,620	2,85	,615	2,81	,527
	KG.L	8	3,03	-	2,81	-	2,94	-
	KG.R	11	2,63	,518	2,64	,909	2,67	,826
Em	VG	25	2,83	,478	2,96	,556	2,82	,587
	KG.H	57	2,78	,650	2,63	,619	2,65	,672
	KG.L	9	3,14	-	2,58	-	2,94	-
	KG.R	10	3,36	,587	2,99	,761	3,52	,444

Tab. 56a. Werte im Schülerfragebogen je Gruppe und Messzeitpunkt. MW und SD gerundet.

Elternfragebogen

Skala	Gruppe	N	t1		t2		t3	
			MW	SD	MW	SD	MW	SD
AFPLK	VG	10	2,94	,438	3,02	,289	3,10	,243
	KG.H	37	3,13	,400	3,04	,398	3,13	,383
	KG.L	3	3,02	-	3,23	-	3,06	-
	KG.R	5	3,05	-	3,13	-	2,91	-
A	VG	15	2,83	,715	2,98	,600	3,04	,457
	KG.H	40	3,26	,503	3,14	,489	3,17	,534
	KG.L	5	3,33	-	3,03	-	3,33	-
	KG.R	5	3,03	-	2,80	-	2,88	-
PLK	VG	15	2,68	,452	2,67	,318	2,83	,337
	KG.H	40	2,90	,508	2,78	,447	2,95	,382
	KG.L	6	2,57	-	2,87	-	2,77	-
	KG.R	7	2,89	-	3,17	-	3,06	-

Tab. 56b. Werte im Elternfragebogen je Gruppe und Messzeitpunkt. MW und SD gerundet.

Lehrerfragebogen

Für die Kontrollgruppe Regelschule (KG R) liegen keine Vergleichswerte vor, da für den Zeitpunkt t3 kein einziger Lehrerfragebogen dieser Gruppe zurückgegeben wurde.

			t1		t2		t3	
Skala	Gruppe	N	MW	SD	MW	SD	MW	SD
KF	VG	19	2,84	,501	2,89	,809	2,95	,621
	KG.H	65	2,77	,606	2,65	,648	2,69	,683
	KG.L	10	3,20	,422	3,30	,483	3,30	,483
	KG.R	-	-	-	-	-	-	-
KKB	VG	19	2,11	,737	2,79	1,134	2,84	,898
	KG.H	65	2,40	,725	2,38	,700	2,46	,752
	KG.L	10	2,50	,707	2,50	,707	2,70	1,059
	KG.R	-	-	-	-	-	-	-
ON	VG	19	2,58	,769	3,11	,809	3,11	,658
	KG.H	65	2,85	,537	2,77	,606	2,83	,627
	KG.L	10	2,60	,516	2,65	,474	2,80	,422
	KG.R	-	-	-	-	-	-	-
SS	VG	19	2,58	,769	3,05	,780	2,89	,737
	KG.H	65	2,54	,663	2,63	,698	2,60	,766
	KG.L	10	2,20	,632	2,50	,850	2,70	,823
	KG.R	-	-	-	-	-	-	-
PLK	VG	19	2,58	1,071	3,26	,653	3,21	,535
	KG.H	65	2,34	,713	2,29	,744	2,34	,713
	KG.L	10	2,20	,632	2,30	,675	2,60	,699
	KG.R	-	-	-	-	-	-	-
U	VG	19	2,32	,671	2,74	,806	2,79	,713
	KG.H	65	2,63	,547	2,62	,630	2,68	,615
	KG.L	10	2,70	,483	2,70	,483	3,00	,471
	KG.R	-	-	-	-	-	-	-

Tab. 56c. Werte im Lehrerfragebogen je Gruppe und Messzeitpunkt. MW und SD gerundet.

Für die vollständigen Berechnungen und Tabellen siehe Anhang II (Dateien *Mittelwerte_zu_t1t2t3_[Fragebogen]_Tabelle.pdf*).

Auch hier sollen Säulendiagramme (Abb. 26a-28f) einen visuellen Vergleich erleichtern. Sie zeigen die in den Tabellen 56a-c enthaltenen Mittelwerte je Fragebogen, Gruppe und Skala. Der Fehlerindikator zeigt den Standardfehler.

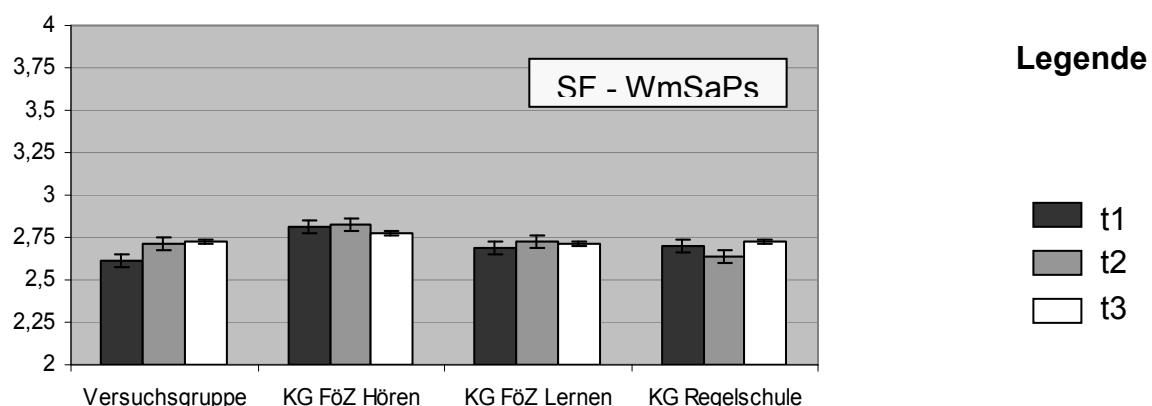


Abb. 26a. Mittelwerte in der Skala WmSaPs (Schülerfb.) je Gruppe und Messzeitpunkt

11. Ergebnisse

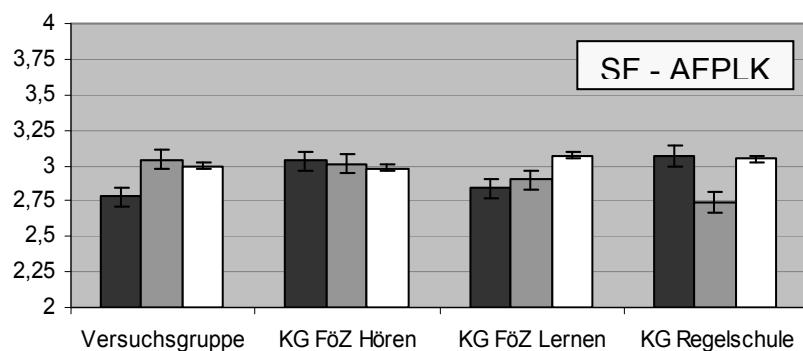


Abb. 26b. Mittelwerte in der Skala AFPLK (Schülerfb.) je Gruppe und Messzeitpunkt

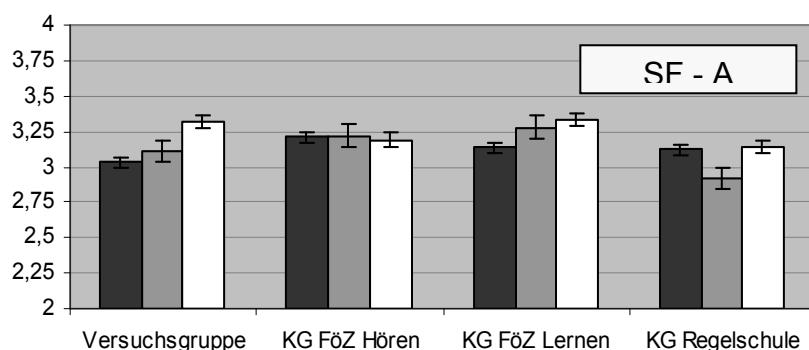


Abb. 26c. Mittelwerte in der Skala A (Schülerfb.) je Gruppe und Messzeitpunkt

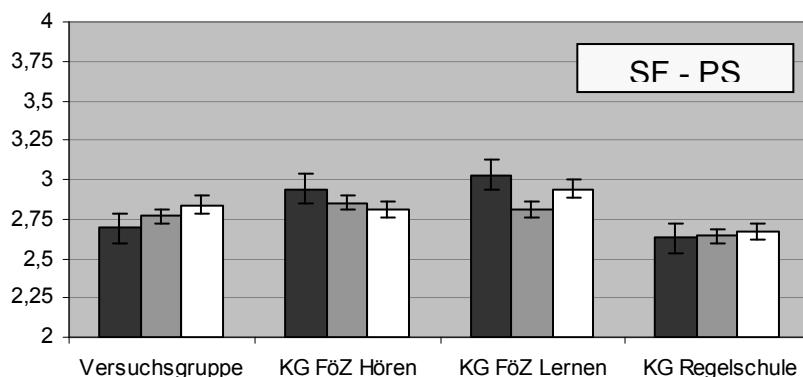


Abb. 26d. Mittelwerte in der Skala PS (Schülerfb.) je Gruppe und Messzeitpunkt

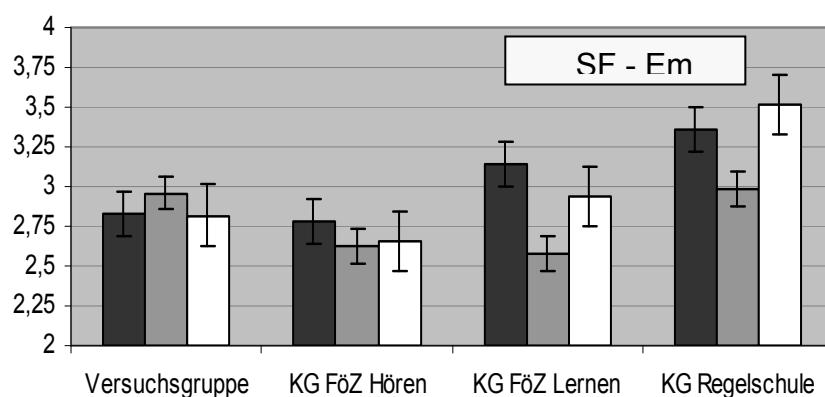


Abb. 26e. Mittelwerte in der Skala Em (Schülerfb.) je Gruppe und Messzeitpunkt

11. Ergebnisse

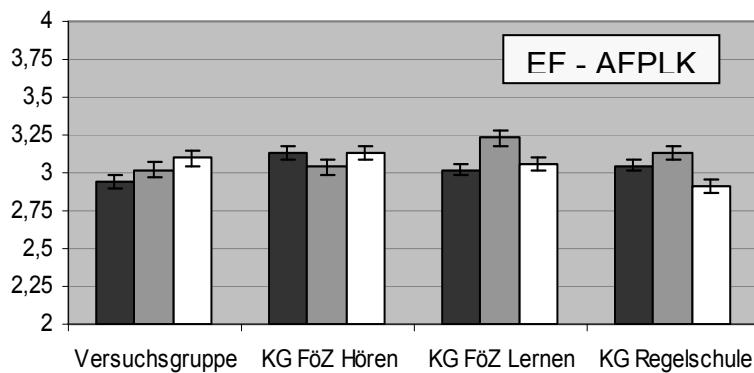


Abb. 27a. Mittelwerte in der Skala AFPLK (Elternfb.) je Gruppe und Messzeitpunkt

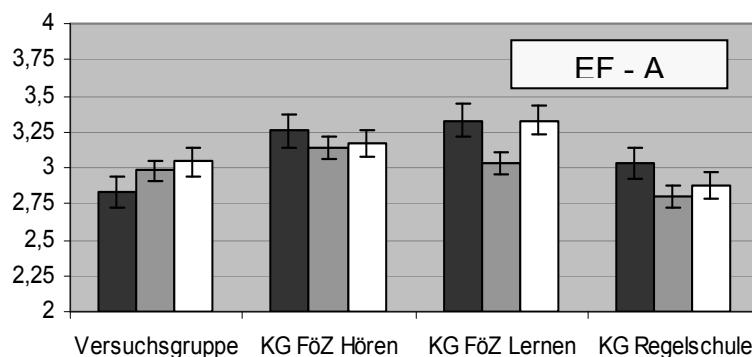


Abb. 27b. Mittelwerte in der Skala A (Elternfb.) je Gruppe und Messzeitpunkt

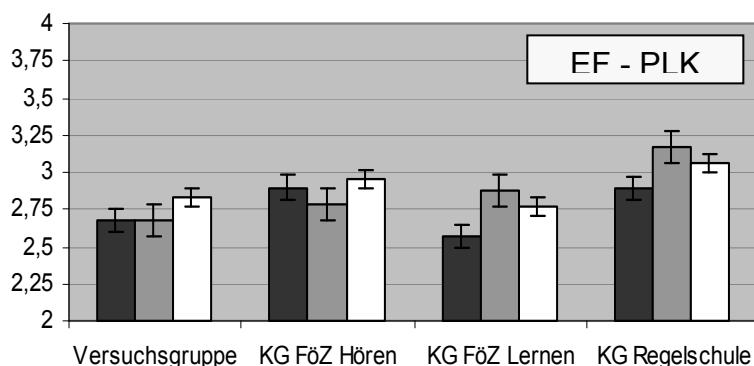


Abb. 27c. Mittelwerte in der Skala PLK (Elternfb.) je Gruppe und Messzeitpunkt

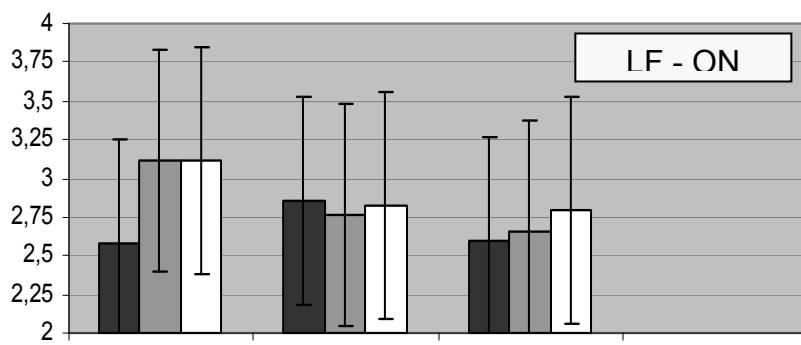


Abb. 28a. Mittelwerte in der Skala ON (Lehrerfb.) je Gruppe und Messzeitpunkt

11. Ergebnisse

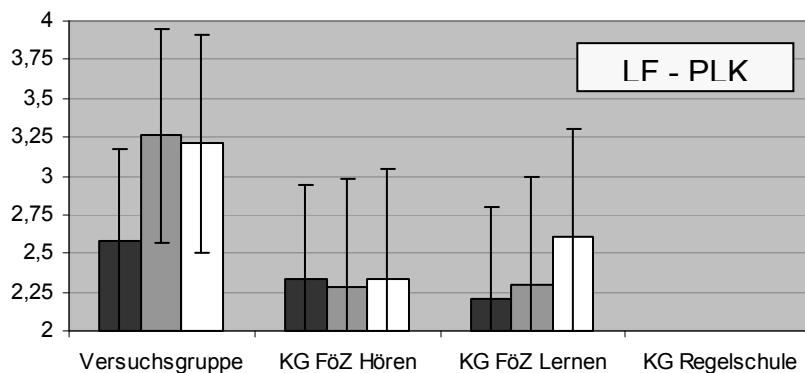


Abb. 28b. Mittelwerte in der Skala PLK (Lehrerfb.) je Gruppe und Messzeitpunkt

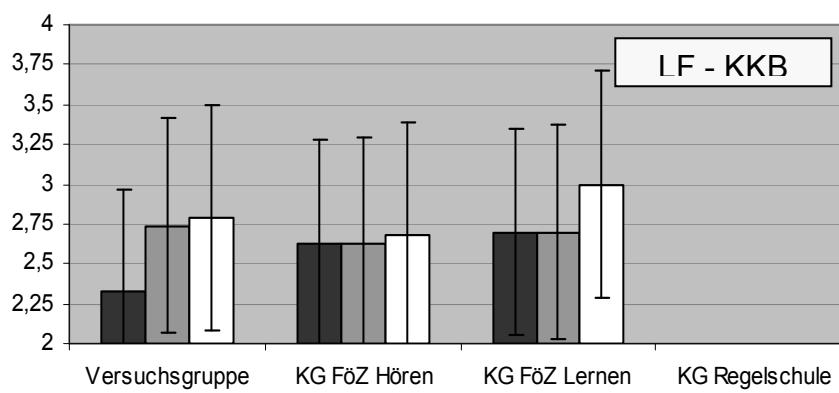


Abb. 28c. Mittelwerte in der Skala KKB (Lehrerfb.) je Gruppe und Messzeitpunkt

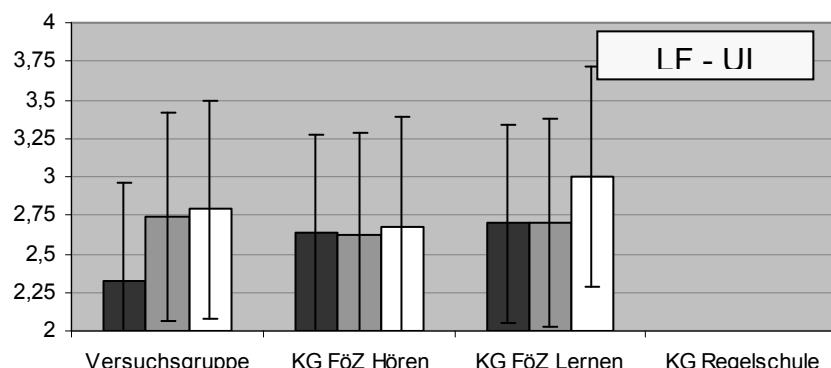


Abb. 28d. Mittelwerte in der Skala UI (Lehrerfb.) je Gruppe und Messzeitpunkt

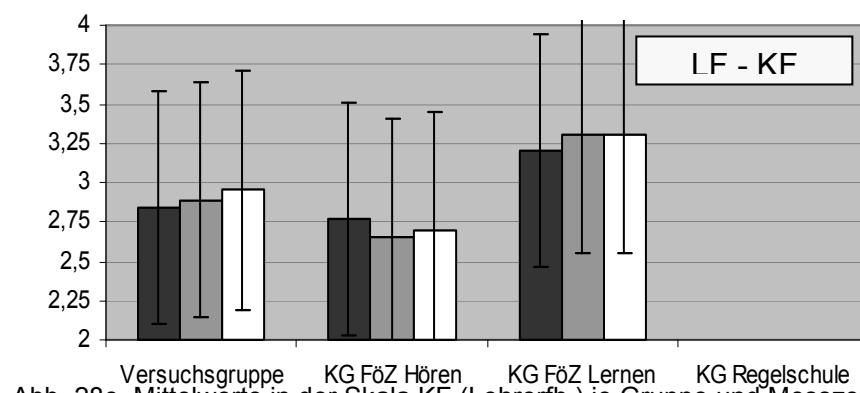


Abb. 28e. Mittelwerte in der Skala KF (Lehrerfb.) je Gruppe und Messzeitpunkt

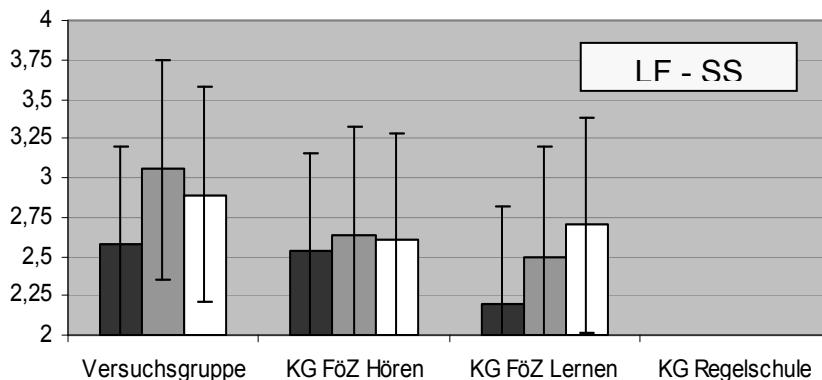


Abb. 28f. Mittelwerte in der Skala SS (Lehrerfb.) je Gruppe und Messzeitpunkt

Im Anhang II sind darüber hinaus Boxplots für die Entwicklung der Werte in allen drei Fragebögen zu finden (Dateien *Mittelwerte_zu_t1t2t3 [Fragebogen] _Boxplots.pdf*).

Signifikante Unterschiede

Zur Berechnung signifikanter Unterschiede zwischen den Versuchs- und Kontrollgruppe(n) in ihrer Entwicklung über die drei Messzeitpunkte wurden gemäß Bühner und Ziegler (2009) sowie Heene (2009) *zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung (gemischtes Design)*, sowie Levene- und Post-Hoc-Tests durchgeführt. Die Berechnungen wurden dabei für die beiden Zeitintervalle t1-t2 und t2-t3 separat durchgeführt. Die Ko-Variaten konnten hier leider nicht berücksichtigt werden, da im statistischen Datenverarbeitungsprogramm SPSS sonst keine Interaktionsdiagramme erstellt wurden.

Wiederum werden die Skalen für Gruppen mit geringen Fallzahlen ($N < 10$) bei diesen Berechnungen nicht berücksichtigt.

Über Interaktionsdiagramme zwischen *Gruppe* und *Zeit* wurde anschließend die Wechselwirkung der Effekte dieser beiden Faktoren untersucht. Um die zahlreichen Interaktionen, die zwischen zwei (unabhängigen) Variablen, die drei- bzw. sogar vierstufig sind, auftreten können, auf das Wesentliche zu reduzieren, werden hier nur jene mit Beteiligung der Versuchsgruppe dargestellt und auf die Wiedergabe der Interaktionsdiagramme komplett verzichtet. Diese können jedoch im Anhang II (Dateien *GLM+MessWdh_Interaktionsdiagramme_[Fragebogen].pdf*) eingesehen werden.

Tabelle 57 gibt die jeweiligen Effekt- und Teststärken an, soweit diese zusätzlich signifikant sind (berechnet nach Greenhouse-Geisser).

Zu sehen ist, dass in den Skalen AFPLK, Em und F des Schülerfragebogens die Werte der Versuchsgruppe zwischen t1 und t2 deutlich ansteigen, während jene der Kontrollgruppen entweder in viel geringeren Maße ansteigen, gleich bleiben oder gar abfallen. In der Skala Em sinkt von t2 zu t3 der Wert der Versuchsgruppe wieder etwas ab, während hier die der Kontrollgruppen unverändert sind oder ansteigen.

Im Elternfragebogen tritt nur in einer Skala ein Effekt auf, und dieser ist nur 'tendenziell' signifikant ($p = .064$): In Skala A steigen die Werte der Versuchsgruppe zwischen t1 und t2 an, während jene der Kontrollgruppen sinken.

Bei den Lehrerfragebögen sind die Varianzen deutlich geringer, trotz – aufgrund der geringen Anzahl ausgewerteter Fragebögen – hohem Standardfehler. Dafür sind hier

Fb	Skala	t	VG	KG.H	KG.L	KG.R	Interaktion	Faktor	p-Wert	partial eta ²	Effektstärke	Test-Stärke
AfPLK	12	↗	↘	-	-	-	disordinal	Zeit * Gruppe	,002	,087	mittel	
Em	12	↗	↘	-	↗	↗	disordinal	Zeit * Gruppe	,014	,060	klein	
F	12	↗	↗	↗	↗	↗	disordinal	Zeit * Gruppe	,013	,091	mittel	
EI	A	12	↗	↘	↘	↘	disordinal	Zeit * Gruppe	,000	,099	mittel	
ON		12	↗	↗	↗	↗	hybrid / disordinal	Zeit / Gruppe	,064	,067	mittel	
PLK		23	↗	↗	↗	↗	hybrid	Zeit * Gruppe	,003	,044	klein	
		23	↗	↗	↗	↗	hybrid	Gruppe	,000	,115	mittel	
		23	↗	↗	↗	↗	hybrid	Gruppe	,059	,180	groß	
		12	↗	↗	↗	↗	hybrid / disordinal	Zeit	,000	,054	klein	
		12	↗	↗	↗	↗	hybrid / disordinal	Zeit * Gruppe	,000	,066	mittel	
		23	↗	↗	↗	↗	hybrid / disordinal	Zeit * Gruppe	,000	,185	groß	
		23	↗	↗	↗	↗	hybrid / disordinal	Gruppe	,000	,172	groß	
							Gruppe	Gruppe	,000	,213	groß	

Tab. 57. signifikante Effekte von Gruppe und Zeit auf die Gruppenmittelwerte einzelner Skalen (Teil I)

Legende

↗ = Wert
gestiegen

↗ = Wert stark
gestiegen

⇒ = Wert
unverändert

→ = Wert
gesunken

11. Ergebnisse

Fb	Skala	t	VG	KG.H	KG.L	KG.R	Interaktion	Faktor	p-Wert	partial eta ²	Effektstärke	Teststärke
PLK	12	3	↔⇒	↔⇒	↔⇒	-	-	Zeit	,000	,085	mittel	,966
KKB	12	3	↔	↑	↑	↑	hybrid / disordinal	Gruppe	,001	,136	mittel	,949
UI	12	3	↔	↑	↑	↑	hybrid / disordinal	Zeit *	,000	,109	mittel	,979
KF	12	3	↔⇒	↔⇒	↔⇒	-	-	Zeit *	,001	,084	mittel	,953
Lehrer												

Tab. 57. signifikante Effekte von Gruppe und Zeit auf die Gruppenmittelwerte einzelner Skalen (Teil II)

die Effekte fast immer *mittel* bis *groß*. Die Skalen ON, PLK, KKB, UI und KF weisen das gleiche Muster auf: Von t1 zu t2 stiegen die Werte der Versuchsgruppe deutlich an, während die der Kontrollgruppen sich nicht signifikant verändern. In den Skalen ON und PLK tritt in der Folge als Gruppen-Effekt auf, dass die Versuchsschüler deut-

lich höhere Werte erzielen als die Kontrollgruppen KG.H und KG.L. Von der KG.R liegen für diesen Zeitraum keine Werte vor.

Abschließend sei noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Messpopulation für mehrere Berechnungsschritte *sehr* gering ist (z.T. $N < 10$), so dass die Aussagekraft der gewonnenen Ergebnisse mit großer Vorsicht zu werten ist.

Textantworten zu t2

Auf den Eltern- und Lehrerfragebögen war zusätzlicher Raum für Kommentare angeboten, der in mehreren Fällen für Notizen genutzt wurde. Hier sind lediglich die verbalen Ergänzungen im zweiten Fragebogen (t2) der Lehrer der Versuchsklassen wiedergegeben (Tab. 58a-d), da nur diese von Interesse sind. Dabei wurden an Inhalt und Wortlaut keinerlei Veränderungen vorgenommen. Die **X** in der linken Spalte wurden lediglich ergänzt, um Schüler zu markieren, die auch in den Einzelfallstudien betrachtet werden.

Versuchsklasse I

	Schüler	Kommentar der Lehrkraft im Fragebogen
X	Hartmut	hat große Freude am 'Machen', Experimentieren, Entdecken, wenn die Aufgabenstellung klar formuliert ist.
X	Sören	bemüht sich deutlich sein Sozialverhalten zu verbessern. Er ist sehr erfolgsorientiert und kann darüber oft motiviert werden.
	Piet	sein Selbstbewusstsein hat sich dahingehend gestärkt, dass er seine Vorschläge einbringt
	Aaron	ist mutiger geworden.
	Marco	ist ruhiger geworden und konzentriert sich mehr auf die gestellten Aufgaben
	Martin	ist mutiger geworden Neues auszuprobieren.

Tab. 58a. Kommentare im Lehrerfragebogen 2 (Versuchsklasse I)

Versuchsklasse II

	Schüler	Kommentar der Lehrkraft im Fragebogen
X	Delya	nicht mehr so labil, dennoch in einigen Situationen etwas unsicher; etwas 'mündiger' geworden
	Lolita	ihre Anstrengungsbereitschaft hat sich im Großen und Ganzen erhöht.
	Dalizye	ist meistens bereit, anderen in Konfliktsituationen angemessen beizustehen
	Karima	ist oft bemüht, gesetzte Ziele langfristig zu verfolgen
	Jasmin	ist flexibel, sich auf neue Bedingungen, Aufgabenstellungen und Verfahren einzulassen
	Micky	kann die Folgen des eigenen Handelns abschätzen; ist bereit Mitverantwortung für Gruppenentscheidung zu übernehmen
	Ahmed	hat Vielfalt im Einsetzen von Methoden und Lösungswegen gewonnen
	Emina	zeigt gute Motivation und Mitarbeit im Unterricht

Tab. 58b. Kommentare im Lehrerfragebogen 2 (Versuchsklasse II)

Versuchsklasse III

	Schüler	Kommentar der Lehrkraft im Fragebogen
X	Norbert	setzt sich für die Interessen anderer ein. Kann teilweise Verantwortung für eigenes Handeln übernehmen.
	Steffen	weniger Streitkonflikte
	Efhem	Streitkonflikte haben deutlich abgenommen, bessere Kooperation im Unterricht
	Nadine	alle + mit Tendenz zu ++
	Daniel	bemüht sich mehr um regelmäßigen Schulbesuch und positives Verhalten bei Konflikten

Tab. 58c. Kommentare im Lehrerfragebogen 2 (Versuchsklasse III)

Versuchsklasse IV

	Schüler	Kommentar der Lehrkraft im Fragebogen
X	Antonia	versucht bei den U -Abläufen sich am Riemen zu halten, besser zuzuhören, abzuwarten und dann kommt erst Aktion.
X	Lukas	ist offener geworden. Artikuliert jetzt auch mal eigene Bedürfnisse. Traut sich schneller an Arbeitsanweisungen heran.
X	Yzgan	hat sich kaum (positiv) verändert. Für ihn muss man überlegen, ob ein anderes Konzept besser greifen würde.
X	Alexej	hat in den letzten Unterrichtseinheiten einen großen Entwicklungssprung hingelegt. Vom "Dabeisitzen" zum "Mitgestalten"
X	Maike	hat überwiegend gut und selbstkritisch mitgearbeitet. Diese Fähigkeit hat sich bei ihr noch verbessert.

Tab. 58d. Kommentare im Lehrerfragebogen 2 (Versuchsklasse IV)

Bei 23 von 24 namentlich erwähnten Schülern drücken die Kommentare eine positive Entwicklung der Jugendlichen aus, die sich auf soziale wie personale Kompetenzen bezieht (s. Tab. 59).

Soziale Kompetenzen	Personale Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> - Konstruktive Konfliktbearbeitung - Kooperationsfähigkeit - Mitverantwortung in sozialen Prozessen 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstbewusstsein - Offenheit und Mut für Neues - Ruhe, Ausgeglichenheit und psychische Stabilität - Durchhaltevermögen - Eigenverantwortung - Leistungsbereitschaft, Motivation und Mitarbeit im Unterricht - Impulskontrolle

Tab. 59. Bereiche positiver Entwicklung laut Kommentare im Lehrerfragebogen zu t2

Bei einem Schüler wird keine Veränderung festgestellt.

11.6. Stimmungsabfrage

In Tabelle 60 stehen die mit dem Lineal abgemessenen Werte der Punktabfrage zu den beiden Themen "Ich-Gefühl" und "Wir-Gefühl" (vgl. Kap. 9.7.). Die jeweilige Zahl entspricht den Millimetern Abstand des Symbolmittelpunkts zum linken Rand hin. Der Mittelwert wurde über alle Schüler je Interventionseinheit errechnet, mit "SD" ist die dazu gehörige Standardabweichung angegeben.

	"ICH-Gefühl"		"WIR-Gefühl"	
	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD
18. Sep	65	41,42	66,67	31,12
25. Sep	44,17	39,54		36,23
02. Okt	71,67	54,90		37,31
09. Okt	67,00	31,59		40,70
16. Okt	48,83	23,50		9,86
Herbstferien				
06. Nov	72,60	23,02	80,80	12,35
13. Nov	54,17	11,99	62,50	20,07
20. Nov	55,17	25,12	46,67	11,74
27. Nov	72,50	34,35	74,50	22,84
04. Dez	98,60	33,87	86,60	34,63
11. Dez	96,50	39,86	137,50	32,78

Tab. 60. Mittelwerte und Standardabweichung der metrisch quantifizierten Punktantworten

Die folgenden Liniendiagramme (Abb. 29a und b) bilden diese Werte ab. Dabei ist zu beachten, dass bei diesem Verfahren eine positive Antwort mit einem niedrigen Wert gepunktet wurde. Hohe Werte stellen folglich ein 'ungutes' Gefühl dar. Der höchste mögliche Wert liegt bei 220 (mm). Die weiße Linie kennzeichnet den Mittelwert unter den Schülern.

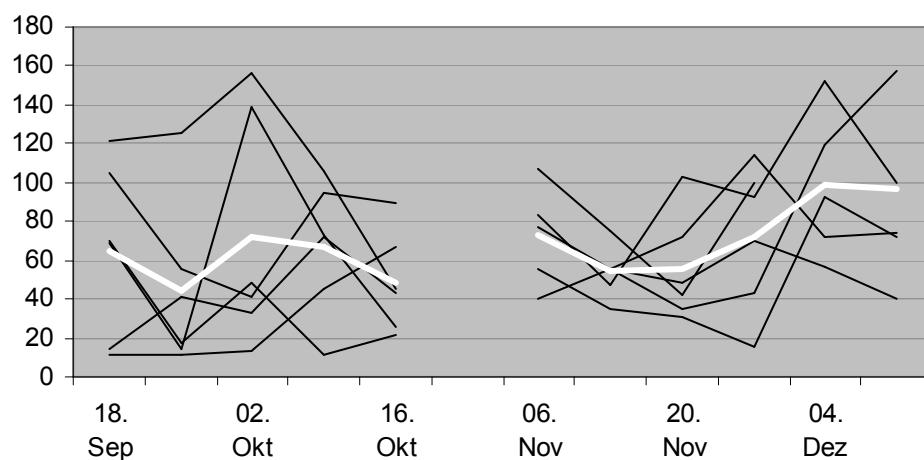


Abb. 29a. Punktantworten der Schüler zum "Ich-Gefühl"

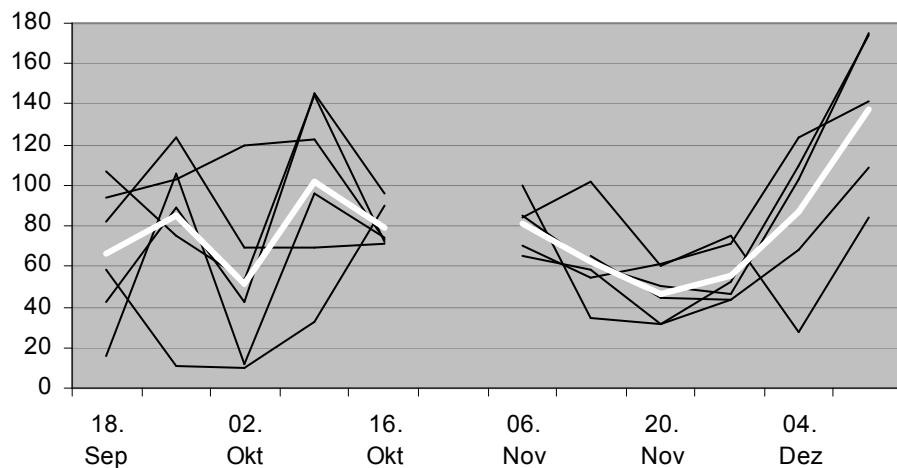


Abb. 29b. Punktantworten der Schüler zum "Wir-Gefühl"

In Anhang III (Datei *Stimmungsabfrage_Tabelle+Diagramme.pdf*) sind diese Diagramme auch mit farbigen Linien abgebildet, so dass sie den jeweiligen Schülern zugeordnet werden können. Weiterhin sind dort Tabellen und Diagramme mit den individuellen Werten der Schüler zu finden.

Die Daten weisen augenscheinlich hohe Inner- und Zwischensubjektvarianzen auf, weswegen auch darauf verzichtet wurde, sie einer eingehenden statistischen Analyse zu unterziehen. Rein optisch ist allerdings zu erkennen, dass die Ich-Werte von einander unabhängig zu verlaufen scheinen, während die Wir-Werte auf einen gewissen Zusammenhang zwischen den Schülern hindeuten – welches ja auch Sinn macht. Eine Aussage über die Intervention lässt sich aus dieser Hypothese allerdings nicht ableiten.

11.7. Selbstbewertung

In Tabelle 61 sind die Mittelwerte der einzelnen Schüler für alle vier Kompetenzen Selbstständigkeit (SS), Kooperation(sfähigkeit) (KF), Problemlösekompetenz (PLK) und Durchhaltevermögen / Frustrationstoleranz (DHV / FT) am jeweiligen Tag angegeben. Die Mittelwerte und Standardabweichungen beziehen sich auf alle Kompetenzen und Schüler je Interventionseinheit.

	Ant.	Luk.	Alex.	Yzg.	Ann.	Mai.	MW	SD
18. Sep	61	133	165,5	134	63,50	124,75	113,63	38,49
25. Sep	89,5	97	171,75	140,8	13,5	117,25	104,96	49,269
02. Okt	126,5	148,5	161,75	133,8	85,5	96	125,33	27,03
09. Okt	29,25	81	92,75	31	27	120,25	63,54	36,39
16. Okt	72,25	125,5	165,75	174	32	87	109,42	50,792
Herbstferien								
06. Nov	118,75	141,25	117,25	197,8	.	97,75	119,46	46,14
13. Nov	78	124,5	119,5	116,8	28,75	95,5	93,83	33,20
20. Nov	77	86,5	114,5	110	31	110,25	88,21	29,02
27. Nov	52,75	104,25	93,5	129	36	99,25	85,79	31,67
04. Dez	39,5	103	99,75	.	26,75	54,5	64,70	31,22
11. Dez	88,75	92,5	118	163	24,5	82,75	94,92	41,47

Tab. 61. Mittelwerte der Schüler über alle Kompetenzen je Interventionseinheit

Analog zur Stimmungsabfrage entspricht die jeweilige Zahl dem Abstand (in Millimetern) des Symbolmittelpunkts zum linken Rand hin. Aus Platzgründen sind die Namen der Schüler (Antonia, Lukas, Alexej, Yzgan, Annika und Maike) abgekürzt.

Im nachfolgenden Liniendiagramm (Abb. 30) werden diese Werte visualisiert. Die weiße Linie zeigt den Mittelwert aller Schüler und Kompetenzen an und die dicke schwarze Linie den Trend über die Zeit.

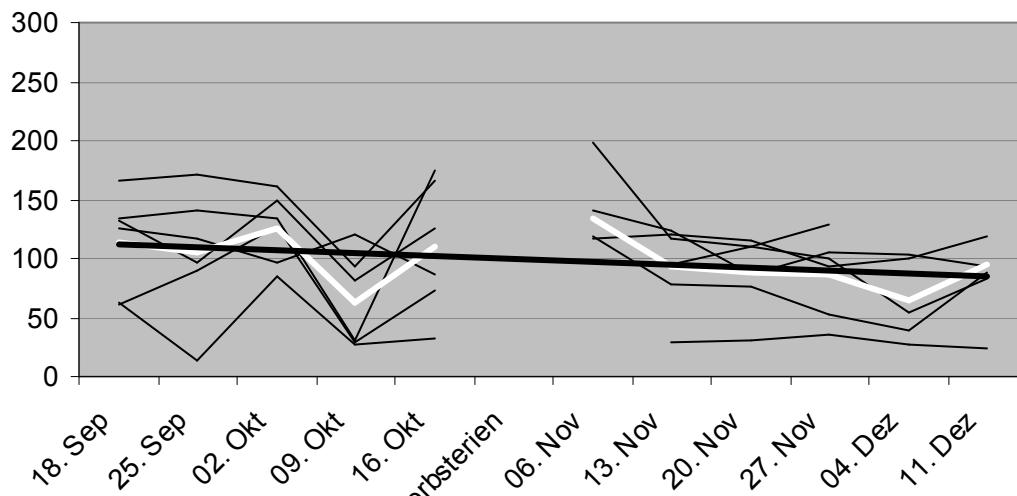


Abb. 30. Mittelwerte der Schüler über alle Kompetenzen je Interventionseinheit

Anhang III (Datei *Selbstbewertung_Tabelle+Diagramme.pdf*) bietet darüber hinaus alle Tabellen und Diagramme der Werte aufgeschlüsselt nach Schülern und Kompetenzen.

11.8. Schülerrückmeldung

Von den 34 Schülern konnten 31 befragt werden. Die übrigen drei waren in der letzten Interventionsstunde ihrer jeweiligen Klasse nicht anwesend.

Die Antworten sind hier thematisch zusammen gefasst (Tab. 62). In der zweiten Spalte steht die Anzahl der Nennungen (N), in den letzten beiden ist markiert, ob es sich dabei tendenziell um eine Sozialkompetenz (SK) oder Personalkompetenz (PK) handelt. Dabei wurde jeder Schüler höchstens ein Mal gezählt, auch wenn er/sie mehrere ähnliche Äußerungen gemacht hat. Die Auflistung der 'Themen' erfolgt entsprechend der Anzahl an Nennungen. Drei Äußerungen stehen in Anführungszeichen, da sie wörtlich übernommen wurden. Alle Antworten im Original Wortlaut sowie die Bearbeitungsschritte können darüber hinaus in Anhang III (Datei *Schülerrückmeldungen.pdf*) nachgelesen werden.

Frage 1: Wie hat euch dieses Projekt gefallen? Was habt Ihr dabei gelernt?

Antwort	N	SK	PK
Wir haben / Ich habe...			
- [bestimmte Methode o. Übung] gemacht.	14		
- [Unterrichtsthema] gelernt.	12		
- Spaß gehabt.	10		

11. Ergebnisse

Antwort	N	SK	PK
- den Wert von Teamarbeit erfahren / erkannt: mehr Erfolg, mehr Spaß, Zeitersparnis	7	✓	
- uns gegenseitig geholfen.	5	✓	
- Teamübungen gemacht.	2	✓	
- Verantwortung für einander übernommen.	2	✓	
- Selbstständigkeit gelernt und geübt.	2		✓
- viel ausprobieren und basteln dürfen.	2		
- allgemein viel gelernt. [ohne weitere Spezifizierung]	2		
- viel selber entscheiden dürfen.	1		✓
- gelernt, dass man auch mal für die Gruppe zurück stecken muss.	1	✓	✓
- viel über Verhalten in der Klasse gelernt.	1	✓	
- gelernt, offen für Neues zu sein.	1		✓
"Wir nehmen mehr Rücksicht aufeinander".	1	✓	
Helfen ist nützlich, Streitereien sind blöd.	1	✓	
Die Klasse muss sich noch weiter verändern.	1		
"Am Anfang war es langweilig"	1		
Yzgan hat uns teilweise genervt.	1		
Hartmut macht weniger Quatsch.	1		
"Alles war schlecht".	1		

Tab.62. Schülerrückmeldungen zu Frage 1

Frage 2: Sollte es mehr solchen Unterricht geben?

Antwort	Nennungen
Ja	28
Nein	2
Weiß nicht.	4

Tab.63. Schülerrückmeldungen zu Frage 2

Schülerrückmeldung - Einzelgespräche

Wie in Kapitel 10.11. bereits begründet, wurden zwei Schüler nach dem Klassen-gespräch noch einmal gesondert befragt. Da deren Antworten recht kurz sind, werden sie hier im Original wiedergegeben (S. Tab 64).

Frage: Hat Dir unsere Zusammenarbeit etwas geholfen? Hast Du Dich dadurch verändert?

Schüler	Antwort	SK	PK
Hartmut	Ich konzentriere mich im Unterricht besser.		✓
	Ich versuche Marco zu ignorieren, wenn er mich ablenken will.	✓	✓
	Und ich schaffe es öfter ernst zu sein statt Clown und Störenfried... aber <i>immer</i> schaffe ich es noch nicht.		✓
Sören	Ich weiß nicht, ich bin ruhiger geworden. Kommen Sie wieder? Bitte, Sie müssen!		✓

Tab.64. Schülerrückmeldungen in Einzelgesprächen

11.9. Elternrückmeldung

Von den 34 ausgegebenen Elternbriefen kamen nur 15 zurück, davon 5 unausgefüllt. Wie viele tatsächlich bei den Eltern ankamen, ist schleierhaft. Von den Schülern der Einzelfallstudien kam nur ein Elternbogen zurück: Der von Antonia (Versuchsklasse IV). Die Antworten darauf sind mit einem "*" markiert. Alle Antworten sind hier wortgetreu aus den Rücksendebögen wiedergegeben.

Frage 1: Haben Sie über die vergangenen Monate eine Veränderung an Ihrem Kind beobachtet?

Antwort	Nennungen
Manchmal	1
Eigentlich war [NAME] so wie immer.	1
*ne, nicht wirklich, sie ist immer noch so wie früher.	1
Nein	7
<i>Keine Antwort</i>	5

Tab.65. Elternrückmeldung zu Frage 1

Frage 2: Haben Sie sonst eine Rückmeldung zu diesem Projekt?

Antwort	Nennungen
Wir begrüßen grundsätzlich alle Aktivitäten und Projekte, die auch die Gemeinschaft fördern.	1
Es hat viel Spaß gemacht.	1
*Die Aufgaben waren teilweise schwierig zu lösen.	1
Nein	7
<i>Keine Antwort</i>	5

Tab.66. Elternrückmeldung zu Frage 2

11.10. Kopfnoten

Zunächst noch einmal kurz zur Erinnerung die von den Lehrern beurteilten Kategorien sowie die Bewertungsskala, die dafür verwendet wird.

Kategorien der Kopfnoten

ZV	Zuverlässigkeit	TF	Teamfähigkeit	SS	Selbstständigkeit
LB	Leistungsbereitschaft	UF	Umgangsformen	SO	Sorgfalt
SV	Soziales Verhalten				

Für den jeweiligen Wortlaut und Items siehe Anhang III (Datei *Kopfnoten_Formular.pdf*). Die Bewertung erfolgte mit:

Bewertung

- 4 erfüllt die Erwartungen in vollem Umfang
- 3 erfüllt die Erwartungen in überwiegendem Umfang
- 2 erfüllt die Erwartungen mit Einschränkungen
- 1 erfüllt die Erwartungen nicht

Zwischennoten wurden nicht vergeben. Tabelle 69 zeigt nun die Mittelwerte je Kategorie über alle Schüler für die beiden Zeugnisse, die für die Messung herangezogen wurden:

Zeugnis 1 = Jahresendzeugnis vor Interventionsbeginn

Zeugnis 2 = Halbjahreszeugnis nach Interventionsende

Zeugnis	ZV	TF	SS	LB	UF	SO	SV
1	2,97	2,97	2,76	3,03	3,36	3,21	3,24
2	3,03	3,12	2,94	3,18	3,27	3,21	3,24

Tab. 69. Mittelwerte aller Versuchsschüler in den Kopfnoten. Werte gerundet.

Diese Werte sind im nachfolgenden Liniendiagramm (Abb. 31) dargestellt. Auf der vertikalen Achse sind die Bewertungen in Zahlenwerten angegeben, auf der horizontalen Achse die beiden Messzeitpunkte.

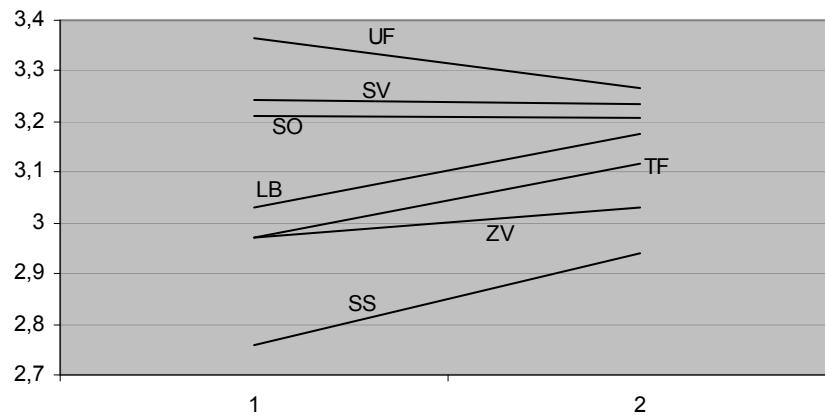


Abb. 31. Kopfnoten-Mittelwerte aller Versuchsschüler je Kategorien und Zeugnis

Die Entwicklung der durchschnittlichen Kopfnotenwerte ist gemischt: *Leistungsbereitschaft*, *Teamfähigkeit* und *Selbstständigkeit* legen mit 0,150 bis 0,183 Punkten deutlich zu, und *Zuverlässigkeit* erfährt einen leichten Anstieg. *Sorgfalt* und *Soziales Verhalten* sinken minimal ab (0,006 bzw. 0,005 Pkte.), *Umgangsformen* dagegen deutlicher (um 0,095 Pkte.).

Wer die Werte der einzelnen Schüler nachlesen möchte, findet diese in Anhang III (Dateien *Kopfnoten_all_Schüler.pdf* bzw. mit Diagrammen für die Schüler der Einzelfallstudien unter *Kopfnoten_Einzelfallstudien.pdf*).

11.11. Einzelfallstudien

Bei einigen Methoden wurden Aussagen über die Schüler der Einzelfallstudien bereits in den vorherigen Kapiteln dargestellt. Bei anderen Methoden erfolgte die personenbezogene Auswertung separat und ist im jeweiligen Anhang beigefügt. Um also Wiederholungen und eine unübersichtliche Masse an Daten zu vermeiden, werden die Aussagen und Ergebnisse, die mit den einzelnen Methoden über die zehn Einzelfallschüler gewonnen wurden, hier in einer tabellarischen Übersicht zusammengefasst (Tab. 70). Verweise auf die entsprechenden Textstellen und Dateien im Anhang ermöglichen einen schnellen Zugriff auf die detaillierten Analysen und Darstellungen der personenbezogenen Daten.

Die Tabelle wird unter dem Blickpunkt erstellt, welche Aussagen die erhobenen Daten über eine Veränderung des Kompetenzniveaus machen. Es ist jedoch aus mehreren Gründen schwierig, dabei eine Trennung von Sozial- und Personalkompetenzen vorzunehmen:

- Die beiden Bereiche haben von vorne herein Überlappungen und gemeinsame Graubereiche (vgl. Kap. 2)
- mehrere Methoden bezogen sich nicht auf spezielle Kompetenzen, sondern waren zieloffen ausgerichtet.
- wo immer die Schüler, Eltern und Lehrer zu Wort kommen, wird in der Wortwahl keine Unterscheidung zwischen den beiden Bereichen vorgenommen, und verschiedene Eindrücke und Themenaspekte fließen ineinander.

Daher wird hier als grobes Kriterium nach Aussagen über (a) eine deutlich Verbesserung, (b) eine schwache Verbesserung, (c) keine nennenswerte Veränderung oder (d) eine Verschlechterung des Zustandes gesucht.

Für eine bessere optische Strukturierung sind die Felder der Tabelle farblich von einander unterschieden.

Soweit in einem Textfeld "deutlich", "sehr" oder ähnliche Steigerungswörter verwendet werden, sind diese wörtlich aus der Originalquelle entnommen.

In den Fragebögen wird erst von 'steigend' und 'sinkend' gesprochen, wenn zwischen zwei Zeitpunkten eine Differenz der Mittelwerte über alle erfassten Kompetenzen oder Skalen von mehr als 0,25 Punkten auftritt. Differenzen darunter werden als 'gleich bleibend' gewertet. 'Stark steigend' wird bezeichnet, wenn der Mittelwert in einem Messintervall mehr als 1,0 Punkte ansteigt. Ein vergleichbar sinkender Wert trat nicht auf.

Da zwischen den Messzeitpunkten (t1, t2, t3) z.T. unterschiedliche Entwicklungen auftraten und zudem nicht für jeden Schüler zu jedem Messzeitpunkt alle drei Fragebögen vorlagen, wird das entsprechende Intervall angegeben.

Schüler Methode	Sören			Norbert			
Interviews	lenkbarer geworden, aber nicht immer			wacher ansprechbar, offener, beeindruckt durch Mut. EUA hat ihm gut getan			
Tagesbewertung							
Individualziele							
Schülerfragebogen	t1 gleich bleibend	t2	t3	t1 gleich bleibend	t2	t3	
	Elternfragebogen	steigend	gleich bleibend	gleich bleibend	stark steigend		
		stark steigend	gleich bleibend	stark steigend			
Kommentare aus dem Lehrerfragebogen (t2)	bemüht sich deutlich um besseres Sozialverhalten			mehr Selbstverantwortung; setzt sich für andere ein			
Stimmungsabfrage							
Selbstbewertung							
Schüler- rückmeldungen	"Ich bin ruhiger geworden".			Wir haben gelernt, Neues auszuprobieren.			
Elternrückmeldungen							
Kopfnoten	Mittelwert der Kopfnoten unverändert		Mittelwert der Kopfnoten gesunken				

Abb. 70. Aussagen aus den einzelnen Methoden über die Schüler der Einzelfallstudien

Farblegende

grün	= Verbesserung mit Einschränkungen
hellgrün	= Keine Veränderung
weiß	= Verschlechterung
orange	= Aussagen über andere Themen als Kompetenzen
blau	= Methode hat diesen Schüler nicht erfasst
grau	

Hartmut	Delya	Antonia				
Entwicklung ins Negative, aber aus anderen Gründen als Intervention	deutliche Verbesserung: hat eigene Ideen, kritisches Denken, bringt Gesprächsbeiträge					
		Steigerung in 6 von 7 Kompetenzen				
		mehr Durchhaltevermögen u. Ausdauer, etwas weniger aufdringliches Verhalten				
t1 gleich bleibend	t1 steigend	t2 fallend	t3 gleich bleibend	t1 gleich bleibend	t2 fallend	t3 gleich bleibend
steigend		gleich bleibend	gleich bleibend	gleich bleibend		
steigend		fallend	steigend	steigend		
hat große Freude an der Arbeit	weniger labil, mündiger		versucht sich zusammen zu reißen, zuzuhören u. abzuwarten			
			Trend <i>ICH</i> und <i>WIR</i> steigend			
			gemischtes Kompetenzprofil			
mehr Konzentration im Unterricht, mehr Ernsthaftigkeit statt 'Clown'	Wir haben etwas über [Unterrichtsthema] gelernt.	Wir haben etwas über [Thema] gelernt, durften viel ausprobieren+basteln				
			keine Veränderung			
Mittelwert der Kopfnoten leicht gestiegen	Mittelwert der Kopfnoten gestiegen	Mittelwert der Kopfnoten gesunken				

Lukas	Alexej	Yzgan						
besser sozial integriert, offener	emanzipierter, eigene Entscheidungen	durchaus positive Entwicklung, aber seine 'Ausraster' verzerren das Bild						
Steigerung jeder Kompetenz	Steigerung jeder Kompetenz	im Mittelwert aller Komp. Leicht fallend						
mehr Eigeninitiative, weniger Verweigerungshaltung	mehr Selbstbewusstsein und Eigenantrieb	mehr Teamverhalten u. Durchhaltevermögen						
t1	t2	t3	t1	t2	t3	t1	t2	t3
steigend			gleich bleibend	steigend		gleich bleibend	gleich bleibend	
steigend			fallend		gleich bleibend	gleich bleibend		steigend
stark steigend			stark steigend			steigend		
ist offener geworden, artikuliert auch mal eigene Bedürfnisse, traut sich mehr			großer Entwicklungsprung, vom Mitläufer zum 'Mitgestalter'			hat sich kaum positiv verändert		
Trend <i>ICH</i> und <i>WIR</i> steigend			Trend <i>ICH</i> und <i>WIR</i> fallend			Trend <i>ICH</i> steigend, <i>WIR</i> fallend		
jede Kompetenz im Trend steigend			jede Kompetenz im Trend steigend			Mittelwert aller Kompetenzen im Trend steigend		
Wir haben etwas über [Unterrichtsthema] gelernt.			"Ich habe ganz viel gelernt".			Wir haben etwas über [Unterrichtsthema] gelernt.		
Mittelwert der Kopfnoten gesunken			Mittelwert der Kopfnoten leicht gesunken			Mittelwert der Kopfnoten unverändert		

Annika	Maike	Anhang	Datei oder Kapitel		
teilweise Verbesserung im Sozialverhalten, teilweise alte Verhaltensmuster	ehrlich, bescheiden, realistische Selbsteinschätzung	I	Einzelfallstudien_Interviews.pdf		
in etwa gleich geblieben	im Mittelwert aller Komp. unverändert	III	Tagesbewertung_indiv._Ergebnisse_Tab+Diagramme.xls		
teilweise Erweiterung der Frustrationstoleranz	Erweiterung der Frustrationstoleranz		siehe Kap. 11.4.		
t1 gleich bleibend	t2 gleich bleibend	t3 gleich bleibend			
gleich bleibend	steigend	gleich bleibend	fallend	II	Einzelfallstudien_Fragebogen.pdf
steigend		steigend			
	Verbesserung der Mitarbeit und Selbstkritik		siehe Kap. 11.7.		
Trend <i>ICH</i> und <i>WIR</i> steigend	Trend <i>ICH</i> und <i>WIR</i> steigend	III	Stimmungsabfrage_Tabellen+Diagramme.pdf		
jede Kompetenz im Trend steigend	jede Kompetenz im Trend steigend	III	Selbstbewertung_Tabellen+Diagramme.pdf		
	Wir haben etwas über [Unterrichtsthema] gelernt.	III	Schülerrückmeldungen.pdf; und Kap. 11.8.		
			siehe Kap. 11.9.		
Mittelwert der Kopfnoten unverändert	Mittelwert der Kopfnoten gesunken	III	Kopfnoten_Tabellen+Diagramme.Pdf		

„Wir sollten Erlebnispädagogik zum festen Bestandteil unseres Schullebens machen.“
(Thomas Opitz-Plotzki, Lehrer)

12. Interpretation und Diskussion

Da diese qualitative Studie im regulären Schulbetrieb durchgeführt wurde, gibt es für jede der verwendeten Methoden eine Reihe möglicher Störfaktoren, die die Erhebung der Daten und die daraus gewonnenen Ergebnisse beeinflusst haben könnten, und die nicht gänzlich ausgeschaltet oder erfasst werden konnten.

Daher werden hier zunächst die Ergebnisse der einzelnen Methoden interpretiert und diskutiert, bevor sich eine Übersicht zur Beantwortung der qualitativen und quantitativen Forschungsfragen anschließt. Es folgt eine Stellungnahme zu den inhaltsanalytischen Gütekriterien nach Mayring (2002, 144ff.) und Lamnek (2005, 146). Eine Zusammenfassung der Erkenntnisse schließt das Kapitel ab.

12.1. Interviews

Zwei Schritte fehlen noch zum Abschluss der qualitativen Inhaltsanalyse im Sinne Mayrings (2005, 517ff; 2002, 114ff.):

- die Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung und
- das Anlegen der inhaltsanalytischen Gütekriterien.

Beide sollen in diesem Kapitel vorgenommen werden, allerdings in Hinblick auf alle Methoden gemeinsam (Kap. 12.13. und 12.14.). Hier erfolgt daher nur eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse aus der Inhaltsanalyse.

Interview I

- Die Anwendung des eUA führte zu einer positiven Veränderung der Schüler in Hinblick auf eine ganze Reihe sozialer und personaler Kompetenzen. Besonders häufig genannt werden dabei Kooperation(sbereitschaft), Team- und Sozialverhalten, Durchhaltervermögen und Eigeninitiative.
- Alle Schüler konnten von diesem Ansatz profitieren, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Für Schüler mit zusätzlich belastenden Faktoren (sprachliche Einschränkungen, psychische Beeinträchtigungen, Missbrauchserfahrung etc.) bietet Unterricht nach dem eUA im Vergleich zu 'sonstigem' Unterricht günstigere Förder- und Entwicklungsmöglichkeiten.
- Die Anforderungen, die im eUA an die Lehrkräfte gestellt werden, beziehen sich auf moderatorische und zwischenmenschliche Faktoren und eine positive, offene Grundhaltung.

- Der eUA wurde für die Schüler *und* Lehrer in vieler Hinsicht als Bereicherung empfunden.

Interview II

Im Interview II ergab die Frage nach dem Langzeiteffekt sechs Monate nach Interventionsende ein gemischtes Bild: In zwei Klassen blieb die im Interview I berichtete positive Veränderung erhalten oder stieg noch an. In einer Klasse dagegen sanken die Effekte, was von der Lehrkraft allerdings auf gravierende Veränderungen in der Klassensituation zurückgeführt wird, die ihrer Ansicht nach nicht mit der Intervention in Zusammenhang stünden.

Dies deutet darauf hin, dass die positiven Auswirkungen des eUA auch sechs Monate nach einem Absetzen dieser Unterrichtsform noch erhalten sind bzw. sogar im Sinne eines – zumindest mittelfristigen – Langzeiteffekts noch ansteigen, gewisse Störfaktoren dem aber entgegen wirken können.

Ebenso führte die Frage, ob Elemente des eUA nach Interventionsende weitergeführt wurde, zu einem gemischten Ergebnis: Eine Lehrkraft sagte aus, es sei ihr leicht gefallen, dies zu tun, eine andere berichtete, sie habe nicht gewusst, wie.

Dies könnte ein Zeichen dafür sein, dass Lehrkräfte eine ausführlichere und explizite Anleitung zur Umsetzung des eUA benötigen, wenn ihnen eine solche Unterrichtsführung nicht 'von Natur aus liegt'. Dies würde auch mit der hohen Priorität korrelieren, die die Lehrer einer Fortbildung beimesse sowie mit den Störfaktoren, die im Zusammenhang mit der Bewertungstabelle beobachtet wurden (s.u.).

12.2. Bewertungstabelle

Die Bewertungstabelle verfolgte die Frage, welche Bedeutung verschiedenen Faktoren für eine breitere Umsetzung des eUA beizumessen ist. Die Lehrer bewerteten dabei die Qualifikation und schriftliche Unterlagen für interessierte Kollegen als sehr wichtig. Eine darüber hinausgehende erlebnispädagogisch Zusatzausbildung wurde wie auch das Prinzip Freiwilligkeit, die Schaffung geeigneter zeitlicher Rahmenbedingungen und eine Zusammenarbeit mit Kollegen und Eltern als hilfreich bzw. wichtig empfunden, während besondere Räumlichkeiten oder spezielles Material für eine Umsetzung des Ansatzes als nicht erforderlich angesehen wurden.

Darüber hinaus wurden eine klare Struktur, aktive Unterstützung durch die Schulleitung und eine ergebnisoffene Grundhaltung der Lehrkräfte als Bedingungsfaktoren genannt.

Störfaktoren

Auf der Suche nach Störfaktoren fällt bei den Textantworten zur Bewertungstabelle auf, dass einige Aussagen der Lehrkräfte darauf schließen lassen, dass sie die Grundlagen des eUA z.T. noch nicht verstanden haben: So sprechen mehrere Lehrer von Klettern und Kanu fahren, wenn es um Erlebnispädagogik geht (Lehrkräfte B, C, D und G), und legen ihren Maßstab für die erforderliche Qualifikation und das Material entsprechend hoch an. Auch in Hinblick auf das Prinzip Freiwilligkeit werden Missverständnisse deutlich. Dies mag daran liegen, dass die Lehrkräfte keinen Einführungsvortrag oder vergleichbares zu Beginn der Intervention genossen haben, sondern lediglich in gelegentlichen Gesprächen und handlungsbegleitenden Kommentaren der Versuchsleiterin in die Grundlagen des eUA eingeführt wurden. Wie

bereits im Zusammenhang mit den Interviews erwähnt, könnte dies auf einen hohen Bedarf der Lehrer an Sachinformationen und praktischer Anleitung im eUA hinweisen. Eine Handreichung für Lehrkräfte sowie eine PowerPoint-Präsentation für eine Fortbildung wurden von der Autorin bereits erstellt, bei den Klassenleitern der Versuchsschule jedoch nicht eingesetzt.

12.3. Tagesbewertung

Das Liniendiagramm mit den Mittelwerten der Tagesbewertungen (Abb. 19, S. 246) zeigt einen schwankenden Verlauf mit einem deutlichen Trend zu steigenden Werten über den Interventionszeitraum hinweg. Auffällig ist auch, dass die Werte zwischen den einzelnen Schülern für jede Stunde relativ dicht beieinander liegen, an 'guten' wie an 'schlechten' Tagen. Mehrere Gründe sind hierfür denkbar:

- Die Werte der Schüler sind stark vom Unterricht (z.B. von den verwendeten Methoden und Aktivitäten) abhängig.
- Die Schüler beeinflussen sich gegenseitig sehr stark in ihrem Verhalten.
- Es liegen Störfaktoren vor, die unabhängig von der Interventionsstunde auf alle Schüler einwirken (z.B. Wetterföhligkeit, Streit in der Pause).

Nach den zwei Wochen Herbstferien brechen die Werte zunächst deutlich ein. Möglicherweise deutet dies darauf hin, dass die bis dahin erreichten Kompetenzzuwächse noch nicht groß und stabil genug waren, um die zwei Wochen Unterbrechung zu überdauern. Vielleicht lag es aber auch an einer methodisch schwachen Aufteilung der Stunde. Einheit Nummer vier z.B., bei der ebenfalls ein auffällig niedriger Wert zu sehen ist, enthielt ein Arbeitsblatt und einen Malauftrag und verhältnismäßig wenig Bewegungsanlässe.

12.4. Individualziele

Von den dreizehn als Individualziele formulierten Kompetenzen haben sich zehn im Projektunterricht merklich verbessert und darüber hinaus fünf einen generalisierten Effekt erzielt. Nur bei drei Zielen konnte keine nennenswerte Verbesserung festgestellt werden. Zu bedenken ist hierbei, dass mehrere der Schüler dieser Klasse einen hohen Förderbedarf im sozio-emotionalen Bereich haben und z.T. auch deswegen in therapeutischer Behandlung sind. Die Individualziele wurden unter dem Kriterium erstellt, welche Veränderung die Lehrkraft sich durch den Einfluss des eUA erwünschen würde, nicht, welche Ziele *realistisch* seien. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Erfolgsquote – gerade in Anbetracht der relativ kurzen Laufzeit der Intervention – als sehr hoch zu bewerten.

12.5. Fragebögen

Die Fragebögen verfolgten mehrere Ziele, die hier getrennt voneinander diskutiert werden. Wie bereits mehrfach betont, muss aufgrund statistischer Vorbehalte (kleine Messpopulation, z.T. geringe Itemzahl und schwache Reliabilität der Skalen etc.) vor einer unkritischen Verallgemeinerung der Ergebnisse gewarnt werden.

Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppen

Ein Vergleich mit den drei Kontrollgruppen vor Interventionsbeginn (als base line) ergab folgende Beobachtungen:

- In allen Skalen des Schülerfragebogens schneiden die Versuchsschüler am schwächsten ab. Die Rangfolge der Kontrollgruppen variiert. Weshalb die Versuchsschüler – gerade im Vergleich zur Parallelgruppe mit Schülern anderer Förderzentren Hören – so schlecht abschneiden, ist schwer zu erklären. Es wäre zwar denkbar, dass es einen Einfluss hat, von welcher Lehrkraft die Schüler unterrichtet werden, doch besteht der Unterschied über vier Lehrkräfte in der Versuchsgruppe und zehn in der Kontrollgruppe (KG.H) hinweg, was den Einfluss eines einzelnen Lehrers relativieren sollte. Die Differenz kann auch nicht in der Schule begründet liegen, die die Jugendlichen besuchen, denn diese wurde als Ko-Variate überprüft und ausgeschlossen. Allerdings liegt die Versuchsschule in einem anderen Bundesland als die Schulen in der KG.H, was die Frage nach unterschiedlichen Bildungsplänen, Lehrerausbildungen etc. aufwirft. Diese kann hier jedoch nicht beantwortet werden. Und als Letztes ist denkbar, dass durch den Einzugsbereich der Versuchsschule überdurchschnittlich viele Schüler mit soziokulturellen und anderen Belastungsfaktoren in der Versuchsgruppe sind, sie gleichwohl eine 'Brennpunktschule' darstellt, was sich unweigerlich auch im Kompetenzprofil der Schüler widerspiegelt. Zumindest ist der Anteil an Schülern mit einer *familiären Belastung* (vgl. deskriptive Statistik der Ko-Variate S. 252) in der VG mit 19 von 34 (= 58%) weitaus höher als in der KG.H (28 von 99; 34%). In Bezug auf den Faktor Migrationshintergrund ist die Differenz sogar noch größer.
- Im Lehrerfragebogen zeigen die Regelschüler in allen Kompetenzen eine deutliche Überlegenheit gegenüber den Schülern mit besonderem Förderbedarf. Einzig in der Skala *Kooperationsfähigkeit* ist der Abstand zur KG.L noch relativ gering. Dies könnte darauf hindeuten, dass Schüler an Förderzentren bzw. Jugendliche mit besonderem Förderbedarf aus Lehrersicht über geringere soziale und personale Kompetenzen verfügen. Zumindest für *Offenheit für Neues*, *Problemlösekompetenz* und *Konstruktive Konfliktbearbeitung* wurde der besondere Förderbedarf als signifikanter Einflussfaktor nachgewiesen.

Mittel- und Langzeiteffekt

Über die drei Messzeitpunkte und den Vergleich zu den Kontrollgruppen wurde überprüft, ob der Unterricht nach dem eUA einen unmittelbaren und/oder – mittelfristigen – Langzeiterfolg erzielt. Dabei treten zu t2 bei der Versuchsgruppe in mehreren Skalen und Fragebögen Wertanstiege auf, die in den Kontrollgruppen ausbleiben. Im Schülerfragebogen bezieht sich dies auf den Kompetenzbereich *Problemlösekompetenz* und *Empathie*, im Elternfragebogen auf *aggressives Verhalten* (ebenfalls im Zusammenhang mit Problemlösen), und im Lehrerfragebogen auf *Problemlösekompetenz*, *Konstruktive Konfliktbearbeitung*, *Kooperationsfähigkeit*, *Offenheit für Neues* und *Umgang mit Individualität*. In fast allen der genannten Skalen und Fragebögen bleibt dieser Effekt bis zu t3 erhalten, lediglich im Schülerfragebogen sinkt er in der Skala *Empathie* wieder ab.

Unterschiede zwischen Schülern, Eltern und Lehrern

Es wurden drei verschiedene Fragebögen entwickelt, um zu ermitteln, in wie weit Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen Schülern, Eltern und Lehrern in Bezug auf die Kompetenzen der (Versuchs-)Schüler sichtbar werden.

Eine Übereinstimmung der drei erhobenen Perspektiven wurde eben schon deutlich. Alle drei Gruppen signalisieren eine positive Entwicklung der Schüler in Hinblick auf ihre Problemlösekompetenz bzw. damit verbundene Aspekte wie aggressives Verhalten und Konfliktbearbeitung. Daraus lässt sich folgern, dass der eUA einen positiven Einfluss auf diesen Kompetenzbereich hat, der sogar einen verallgemeinernden Effekt hat – da er auch außerschulisch von den Eltern wahrgenommen wird.

In der Summe der Skalen dokumentieren die Lehrkräfte eine stark positive Entwicklung der Schüler, die sich in den Fragebögen der Eltern jedoch nicht wieder findet. Hierfür sind mehrere Gründe denkbar:

- Die Schüler erfahren durch den eUA eine Veränderung, die aber kontextbezogen ist, sich also auf ihr Handeln im Unterricht und Schulablauf beschränken und nicht auf ihr Verhalten im häuslichen Umfeld übertragen.
- Die Veränderung hat sich auch außerschulisch gezeigt, die Eltern haben sie aber nicht wahrgenommen – aus welchen Gründen auch immer.

Einfluss der Ko-Variate

Schließlich wurden zusammen mit den Fragebögen einige Kontrollvariante erhoben, von denen ein Einfluss auf personale und soziale Kompetenzen zumindest vermutet werden konnte.

Der Einfluss der Ko-Variate auf die Skalenwerte wurde nur für den baseline-Vergleich ermitteln. Die Ergebnisse daraus sind z.T. bereits in den obigen Ausführungen eingeflossen.

- Gemäß der Lehrerfragebögen wirkt sich ein besonderer Förderbedarf (sei er auch in Hinblick auf eine Sinnes- oder Lernbeeinträchtigung) signifikant negativ auf soziale und personale Kompetenzen der Jugendlichen aus.
- In der Skala Offenheit für Neues wurden in den drei Teilnehmergruppen von Förderzentren (VG, KG.H, KG.L) die Schüler ohne Migrationshintergrund von den Lehrern besser beurteilt als die Schüler mit, während dies in der Regelschulgruppe umgekehrt war. Gründe dafür könnten in einem stärker sozialförderlichen Klima der Regelschulen, einem günstigeren sozialen Hintergrund der Schüler oder – da die Regelschüler insgesamt besser abschnitten als die Förderschüler – in der Regelschule verwendeten Arbeitsformen o.ä. zu suchen sein.
- In der Skala *Konstruktive Konfliktbearbeitung* schneiden in der KG.H die Hauptschüler besser ab als die Realschüler, während dies in der Versuchsgruppe umgekehrt ist. Weshalb dieser Effekt in den eigentlich merkmalsgleichen Gruppen VG und KG.H auftritt, ist nicht zu erklären.
- Dass Schüler der siebten Jahrgangsstufe besser abschnitten, kann nicht als allgemeine Schlussfolgerung gewertet werden, da von 343 Schülern nur 10 (= 3,1%) der siebten Klasse zugerechnet, gleichzeitig aber mit den Achtklässern gemischt unterrichtet wurden.

Kommentare der Lehrer zu t2

Mehrere Lehrkräfte nutzten den im Fragebogen eingeräumten Platz für zusätzliche Kommentare und verbalisierten zu t2 einige Beobachtungen über die Entwicklung ihrer Schüler. In fast allen Fällen (23 von 24) wird dabei eine positive Veränderung beschrieben. Auf welche sozialen und personalen Kompetenzen sich dies bezieht, ist bereits auf Seite 280 aufgelistet und braucht daher nicht wiederholt zu werden.

Methodische Reflexion

Da die Studie zu einem großen Teil Schüler umfasst, die ein niedriges Sprachniveau und/oder Lernschwierigkeiten aufweisen, wurde mit der Wahl der Methode Fragebogen von vorne herein eine schwächere Validität in Kauf genommen. Denn gerade bei gehörlosen Menschen treten verstärkt Missverständnisse über Wortbedeutungen und Satzzusammenhänge auf, die zu einer Verfälschung der Antworten führen.

Mit Artefakten vor dem Hintergrund einer *Sozialen Erwünschtheit* (z.B. Schütz/Schröder 2005, 424) muss bei jeder Form der expliziten Selbstbeschreibung gerechnet werden. Allerdings wäre zu erwarten, dass sich diese gleichmäßig über alle drei Zeitpunkte auswirkt.

Die Itemzahl der einzelnen Skalen ist meist sehr gering, was bei der Erstellung des Fragebogens allerdings begründet wurde (vgl. Kap. 9.6.).

Die Residuen in der Modellanalyse deuten darauf hin, dass weitere Einflussfaktoren auf die Ergebnisse wirken, die mit dem angelegten Instrumentarium nicht erfasst werden. Diese könnten z.B. Aspekte im Schulablauf in den Kontrollgruppen sein, von denen die Versuchsleitung keine Kenntnis erlangte (z.B. fächerübergreifende Projekte, Präventionsprogramme oder Planspiele). Auf jeden Fall ist hierzu das mehrwöchige Betriebspraktikum zu zählen, dass in allen acht Klassen durchgeführt wird, und von dem viele Lehrer eine Kompetenz fördernde Wirkung bei den Schülern berichten. Da der Zeitpunkt dafür jedoch flexibel ist, lässt sich nicht rekonstruieren, ob eine Klasse bzw. in welchem Messintervall sie ein solches Praktikum absolviert hat. Praktika sind mit ihren Parametern Handlungsorientierung, Lebensnähe und Ernstcharakter ganz im Sinne des eUA. Im strengen Sinne wären die Kontrollgruppen damit nicht mehr als 'neutral' zu bezeichnen.

Die Validität der Daten aus den Elternfragebögen ist zumindest anteilig fragwürdig, da bei einigen Exemplaren begründeter Verdacht besteht, dass Schüler diese selbst ausgefüllt haben und nicht ihren Eltern übergegeben haben. Außerdem beherrschen viele der teilnehmenden Eltern Deutsch nur auf einem niedrigen Niveau (wie Aussagen der Schüler und Lehrer sowie schriftliche Anmerkungen der Eltern in ihren Fragebögen belegen). Die Gefahr von Missverständnissen bei der Auslegung der Items ist also hoch. Beides lässt sich jedoch nicht überprüfen.

Die Teilnehmergruppe ist sehr heterogen und zu klein, um repräsentativ für Schüler dieser Altersgruppe zu sein. Dennoch lassen sich aus den Ergebnissen der Fragebogenerhebung in gewissem Maße Schlüsse für den Unterricht mit Schülern mit besonderem Förderbedarf – und vielleicht auch ohne – ableiten.

Zukunftsgerichtet ergibt sich folgende methodologische Quintessenz:

- Eine Nachfolgestudie *mit dieser Zielgruppe* sollte entweder einen kleineren Themenfokus wählen und damit mehr Items pro Skala, oder auf ein alternatives Instrumentarium zurückgreifen.
- Gerade bei Jugendlichen mit einem niedrigen Schriftsprachniveau sollte aus Validitätsgründen auf Fragebögen möglichst verzichtet werden.

12.6. Stimmungsabfrage

Diese Methode war in erster Linie aus pädagogischen Gründen eingesetzt, um als Ritual zur Strukturierung der Interventionseinheiten und als Trainingshilfe zur Selbstreflexion zu dienen. Nebenbei sollte diese Punktabfrage als weitere Form der Selbstbeschreibung analysiert werden, und zwar dahingehend, ob sich bei den Schülern im Laufe der Interventionsphase eine Veränderung in ihrem Selbstgefühl oder im sozialen Zusammenhalt der Klasse zeigt. Die Daten weisen allerdings derart große

Schwankungen auf, dass von dem Versuch einer Interpretation Abstand genommen wird. Als pädagogisches Instrument soll es dadurch jedoch nicht in Frage gestellt werden, denn es ist zumindest denkbar, dass die Variabilität der Werte die Variabilität der subjektiven Wahrnehmung zuverlässig abbildet.

12.7. Selbstbewertung

Als Pendant zur Stimmungsabfrage gilt für die Selbstbewertung am Ende jeder Interventionseinheit ähnliches. Da hier die intrasubjektiven Schwankungen allerdings nicht ganz so groß sind, wurde der Trend über die Mittelwerte der Schüler errechnet. Er deutet darauf hin, dass die Schüler sich über den Interventionszeitraum in Bezug auf die vier erhobenen Kompetenzen (leicht) zunehmend positiv bewertet haben.

Interessant wird dies in der Gegenüberstellung mit der Bewertung durch die Lehrkraft: Abbildung 32 zeigt das Ergebnis der Selbstbewertung (von S. 184), Abb. 33 jenes der Tagesbewertung (von S. 160). Die weiße Linie zeigt jeweils den Trend über die 12 Unterrichtseinheiten (horizontale Achse. Nummer 6 steht für die zwei Wochen Herbstferien) an. Da die Daten in unterschiedlichen Einheiten erhoben wurden, stimmen die Skalen der vertikalen Achsen nicht überein. Auch die Bedeutung dieser Skalen ist entgegengesetzt, d.h. bei der Selbstbewertung stellen *niedrige* Werte eine hohe Kompetenz dar, bei der Tagesbewertung *hohe* Werte.

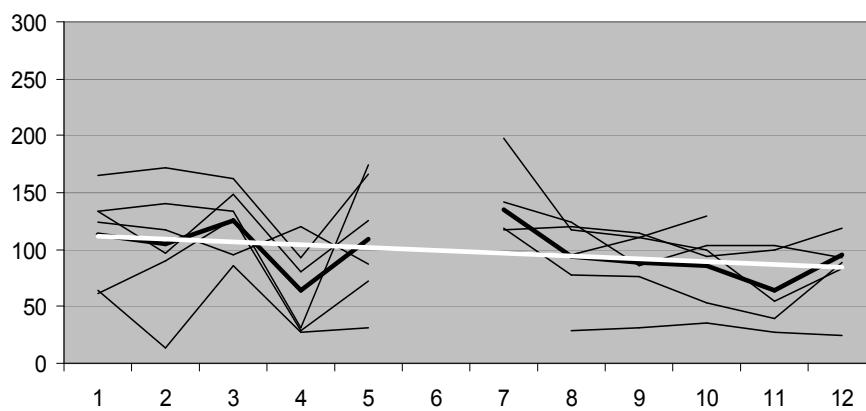


Abb. 32. Schülermittelwerte und Trend der Selbstbewertung (Schüler)

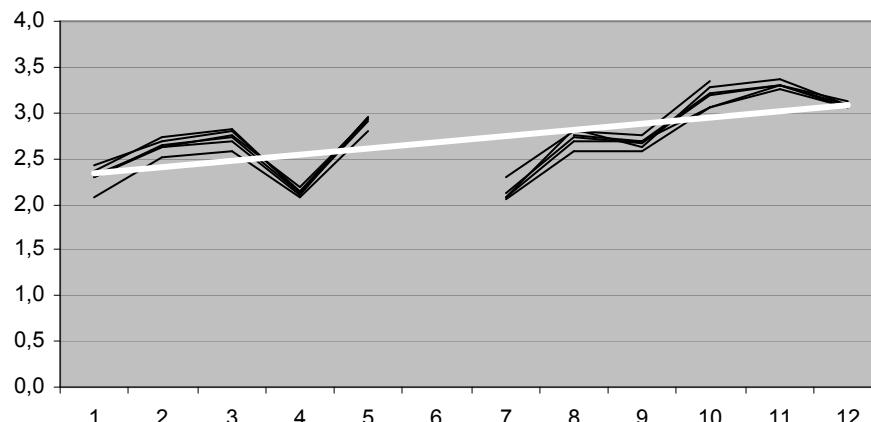


Abb. 33. Schülermittelwerte und Trend der Tagesbewertung (Lehrer)

Die Bewertungen der Lehrkraft sind weitaus homogener als jene der Schüler. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Lehrerin deutlich mehr Erfahrung mit Bewertungsverfahren hat und diese präziser einzusetzen weiß.

Unabhängig davon ist in beiden Diagrammen ein vergleichbarer Trend hin zu höheren Kompetenzwerten sichtbar. Schüler und Lehrerin stimmen also darin überein, dass im Laufe der Intervention ein Kompetenzzuwachs bei den Schülern statt fand.

12.8. Schülerrückmeldungen

Mit der mündlichen Befragung am Ende der letzten Interventionseinheit sollte die Meinung der Schüler zum eUA (im Sinne eines Feedback) sowie zu ihrem individuellen Lernerfolg erfasst werden. Eine große Zahl ihrer Antworten bezieht sich auf konkrete Übungen (N=14) oder das behandelte Unterrichtsthema (N=12). Anschließend werden Teamarbeit (N= 7) und Hilfsbereitschaft (N= 5) sowie Verantwortung (N= 2) und Selbstständigkeit (N= 2) genannt.

Aufgrund der eingeschränkten sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten mehrerer Schüler ist davon auszugehen, dass nicht mehr Aussagen über Kompetenzen gemacht wurden, weil es an der dafür nötigen Reflexionsfähigkeit mangelte.

12.9. Elternrückmeldung

Die Rückmeldungen der Eltern nach Beendigung des Projekts waren insgesamt von geringer Anzahl, und nur ein einziges Elternteil berichtet, "manchmal" eine Veränderung an seinem/ihrem Kind beobachtet zu haben. Alle übrigen Eltern sagen entweder aus, es habe keine Veränderung gegeben (N= 9), gaben den Rückmeldeabschnitt leer zurück (N= 5) oder gar nicht (N= 19).

Für diese Sachlage können mehrere Gründe verantwortlich sein:

- Die Veränderung, die Schüler und Lehrer in der Schule erleben, überträgt sich nicht ins häusliche Umfeld bzw. wird von den Eltern nicht wahrgenommen. Falls letzteres der Fall ist, so möglicherweise, da sie aufgrund des Studiendesigns nicht in gleichem Maße dafür sensibilisiert wurden. Allerdings würde dies dem Ergebnis der Elternfragebögen widersprechen, in denen zumindest für einen Kompetenzbereich (Problemlösung durch aggressives Verhalten) eine deutliche Verbesserung dokumentiert wird.
- Die Klassenlehrer der Versuchsklassen haben wiederholt beklagt, dass viele Schüler extrem nachlässig in der Übermittlung von Elternbriefen und ähnlichem sind. Es ist also gut möglich, dass die Briefe und Rückmeldeabschnitte nie bei den Eltern ankamen oder von dort zur Schule zurück gelangten.
- Ein hoher Anteil der Versuchsschüler stammt aus fremdsprachigen Elternhäusern mit z.T. niedrigem Deutschsprachniveau. Die wenigen Eltern, die zum Elternabend II (vgl. Kap. 7.4.) erschienen, brauchten zum Teil einen Laiendolmetscher, um zumindest das Nötigste zu verstehen. Es ist also ebenso denkbar, dass die Rückmeldeabschnitte aus reinen Sprachverständnisproblemen nicht ausgefüllt wurden. Allerdings wäre zu erwarten, dass sich dies in gleicher Weise bei den Elternfragebögen bemerkbar machen würde, was jedoch nicht der Fall ist.
- Es besteht letztlich auch die Möglichkeit – und auch dies würde durch Aussagen der Lehrkräfte und eigene Beobachtungen der Versuchsleiterin bestätigt –, dass das Interesse der Eltern an der Entwicklung ihrer Kinder schlichtweg so gering ist, dass sie (a) einen Kompetenzzuwachs nicht merken und/oder (b) sich nicht die Mühe machen, dazu eine Rückmeldung zu geben, egal wie kurz.

12.10. Kopfnoten

Die Kopfnoten der Schüler haben sich zwischen den beiden Zeugnissen vor und nach der Intervention unterschiedlich entwickelt: *Teamfähigkeit*, *Selbstständigkeit*, *Zuverlässigkeit* und *Leistungsbereitschaft* verbessern sich im Durchschnitt aller Schüler, während *Soziales Verhalten* und *Sorgfalt* nahezu unverändert bleiben und *Umgangsformen* im Mittel sogar deutlich absinkt.

Weshalb sich die Entwicklung gerade in dieser Weise darstellt, kann nicht ganz erklärt werden. In diesem Zusammenhang aber eine Anmerkung zu einem Schüler der Einzelfallstudien: Weshalb das *Arbeits- und Sozialverhalten* eines Schülers (Sören), über dessen störendes Verhalten sich ausnahmslos *alle* Lehrkräfte an der Schule beklagen, im Zeugnis zeitkonstant als derart gut bewertet wird, ist der Versuchsleiterin nicht nachvollziehbar.

Ein möglicherweise entscheidender Faktor bei der Entstehung der Kopfnoten ist, dass sie nicht rein den Einfluss der Intervention messen, sondern sich aus dem Durchschnitt *aller* Unterrichtsfächer ergeben. In wie weit der Einfluss des eUA dabei zum Tragen kommt, ist unklar.

Ein weiterer Aspekt ist, dass das Messkriterium die "Erwartungen" (s. Formular für Kopfnoten) der Lehrkräfte sind, und sich natürlich auch diese im Zuge der Intervention verändert haben können, so dass die Kopfnoten für die beiden Zeugnisse nicht mit gleichem Maßstab erstellt wären. Doch auch dies ist lediglich eine Hypothese.

Hilfreich könnte sein, nicht nur diese beiden Zeugnisse zu Rate zu ziehen, sondern noch mindestens jeweils eines davor und danach, so dass eine A-B-A'-Auswertung erfolgen könnte (Abb. 34).

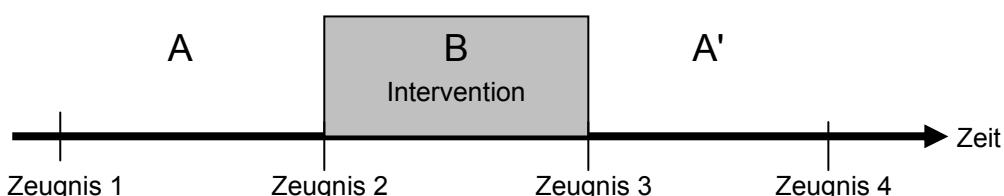


Abb. 34. möglicher Zeitablauf einer Folgestudie mit Kopfnoten als Messinstrument

12.11. Einzelfallstudien

Bei der Abschlussbetrachtung der Einzelfallstudien wird die Übersichtstabelle (S. 190ff.) zugrunde gelegt. Bei Aussagen zu den Kopfnoten oder einzelnen Kompetenzskalen der Fragebögen wird die jeweilige Quelle in Klammern angegeben, da diese Informationen nicht der Tabelle, sondern nur den Dateien im Anhang zu entnehmen sind.

Sören

Sören ist ein Schüler, dessen Verhalten und – meist lautstarke – Äußerungen seine Mitschüler und Lehrer oft im Unterricht stören. Die Klassenlehrerin steht dem etwas ratlos gegenüber (vgl. Aussage in Interview II, S. 236).

Sein Entwicklungsprofil ist allerdings komplett im 'grünen Bereich' (wörtlich genommen), und belegt damit eine Steigerung seiner sozialen und personalen Kompetenzen seit Beginn der Intervention. Konkret wurden bei ihm festgestellt:

- bessere Lenkbarkeit, zumindest phasenweise
- Verbesserung der Problemlösekompetenz und konstruktiven Konfliktbearbeitung (Schüler- und Lehrerfragebogen)
- Abbau aggressiven Verhaltens (Schüler- und Elternfragebogen)
- sichtbares Bemühen um besseres Sozialverhalten

Die Kopfnoten sowie seine Selbstwahrnehmung im Abbild des Schülerfragebogens sind im Mittelwert gleich geblieben.

Sein problematisches Verhalten ist in der Zeit des eUA also nicht komplett verschwunden, doch fünf von sechs Methoden liefern Belege für eine Steigerung verschiedener Kompetenzen.

Norbert

Norbert ist ein Opfer andauernden sexuellen Missbrauchs, und der Klassenlehrer kämpft für eine stationäre psychotherapeutische Behandlung. Ausgangslage zu Projektbeginn war, dass er im Unterricht sehr zurückgezogen und verängstigt wirkte und alle paar Tage körperliche Zusammenbrüche mit Erbrechen und apathischen Phasen hatte.

Auswirkungen des Unterrichts nach dem eUA sind bei ihm

- ein wacherer Gesamteindruck
- offener Gesichtsausdruck und bessere Ansprechbarkeit
- mehr Selbstverantwortung und Engagement
- Offenheit für Neues (Elternfragebogen und Schülerrückmeldung)
- deutlich gestiegene Problemlöse- und Konfliktbearbeitungskompetenz (Lehrerfragebogen)
- mehr Empathie (Schülerfragebogen)

Seine Kopfnoten sind in den Bereichen *Zuverlässigkeit* und *Leistungsbereitschaft*, und damit im Gesamtmittelwert, gesunken.

Was der eUA bei Norbert bewirkt hat, sind in erster Linie Ausdruck eines gesteigerten Wohlbefindens, was bei einem Jugendlichen, der dringender psychotherapeutischer Behandlung bedarf, als sehr zufrieden stellender Erfolg gewertet werden kann.

Hartmut

Hartmut verhält sich ähnlich auffallend und störend im Unterricht wie Sören. Vor allem durch "Clown"-haftes Verhalten lenkt er die anderen ab. Seine allein erziehende und sehr junge Mutter wurde im Vorfeld bereits durch eine Erziehungshelferin unterstützt.

Die Evaluation ergab bei ihm folgende Veränderungen:

- Die Klassenlehrerin nimmt bei ihm eine Entwicklung ins Negative wahr, die sie aber auf ihre eigene konfliktbeladene Beziehung zu Hartmut zurückführt (Interview). Im Fragebogen belegt sie dagegen eine Kompetenzsteigerung in den Skalen *Kooperationsfähigkeit*, *konstruktive Konfliktbearbeitung* und *Offenheit für Neues* an.
- Er selbst sieht einen Lernerfolg in einer besseren Konzentration und Ernsthaftigkeit im Unterricht.
- Seine Kopfnote für das *Sozialverhalten* hat sich gebessert.

Es ist also auch hier festzustellen, dass der eUA bei Hartmut zu einer Kompetenzsteigerung geführt hat.

Delya

Delya ist gehörlos und weiblich, was ihr einen sehr niedrigen Wert in ihrer Familie und Heimatkultur verschafft. Dass die Familie von Abschiebung bedroht ist, sieht sie als ihre Schuld an und hat bereits einen Suizidversuch verübt. In der Schule ist sie sehr in sich gekehrt, schüchtern und still. Der eUA bewirkt bei ihr folgendes:

- mehr Offenheit im Unterricht
- eigene Ideen und Gesprächsbeiträge
- mehr Mündigkeit und kritisches Denken
- Sie ist weniger labil.
- eine sinkende Konfliktbereitschaft (Lehrerfragebogen)
- stärkere Kooperationsbereitschaft
- Offenheit für Neues (Lehrerfragebogen)
- gesteigerte Leistungsbereitschaft und Zuverlässigkeit (Kopfnoten)

Bei ihr haben also besonders personale Kompetenzen einen Zuwachs erfahren.

Antonia

Antonia fällt in der Schule vor allem wegen ihres aufdringlichen Verhaltens auf. Sie ist aus diesem Grund auch in verhaltenstherapeutischer Behandlung. Bei ihr ergab die Auswertung der Methoden u.a. Belege für

- eine bessere Impulskontrolle und Reduktion des aufdringlichen Verhaltens.
- mehr Durchhaltevermögen und Ausdauer.
- eine Steigerung der konstruktiven Konfliktbearbeitung.

Der eUA hat somit auch bei Antonia zu einem deutlichen Erfolg geführt.

Lukas

Bei Lukas wurde eine Form von Autismus diagnostiziert, er vermeidet Körperkontakt und äußert manchmal auffälliges Verhalten im Unterricht wie z.B. das Imitieren von Tiergeräuschen. Ansonsten ist er zurückhaltend und beteiligt sich in normalem Umfang am Unterrichtsgeschehen. Die Intervention bewirkte bei ihm eine breitflächige Kompetenzsteigerung, die in den drei Fragebögen sowie allen Bereiche der Tagesbewertung, der Stimmungsabfrage und der Selbstbewertung sichtbar wird. Konkrete Beobachtungen sind u.a.

- mehr Offenheit und weniger Verweigerungshaltung.
- gesteigertes Zutrauen und Artikulieren eigener Bedürfnisse.
- mehr Eigeninitiative.
- eine bessere soziale Integration.

Die Klassenleiterin wählte Lukas für eine Einzelfallstudie aus, weil sie wissen wollte, ob auch Jugendliche mit derart speziellen Bedingungsfaktoren vom eUA profitieren können (vgl. Kap. 8.3.). Diese Frage kann mit Bestimmtheit bejaht werden.

Alexej

Alexej ist in mehrerer Hinsicht sprachlich eingeschränkt: Er spricht nur gebrochen Deutsch, hat eine starke Lese-Rechtschreibschwäche und ist zudem schwerhörig. Er zeigt zu Beginn des Unterrichtsprojekts wenig Eigeninitiative und lässt sich von Yzgan als Handlanger benutzen. Nach Interventionsende zeigen sich folgende Veränderungen:

- mehr Emanzipation und Abgrenzung gegenüber Yzgan

- gesteigertes Selbstbewusstsein
- stark verbesserte Problemlösekompetenz (Lehrerfragebogen)
- mehr konstruktive Konfliktbearbeitung (Lehrerfragebogen)
- Offenheit für Neues (Lehrerfragebogen)
- Eigeninitiative, Entwicklung 'vom Mitläufer zum Mitgestalter'

Der eUA scheint bei Alexej also zu einem gesteigerten Maß an Selbstbestimmtheit und Aktivität geführt zu haben.

Yzgan

Yzgans Verhalten im Unterricht wird von der Lehrkraft als 'schwierig' bezeichnet, da er ein hohes Maß an motorischer Unruhe aufweist und wenig Hemmungen hat, andere lautstark von der Arbeit abzuhalten. Er hat eine kurze Aufmerksamkeitsspanne. Nach der Intervention sind bei ihm als Veränderung festzustellen:

- mehr Teamverhalten und Kooperation
- bessere Problemlösekompetenz (Eltern- und Lehrerfragebogen)
- längeres Durchhaltevermögen
- mehr Offenheit für Neues.

Von Yzgan berichtet die Klassenlehrerin zu t2, die bei ihm erreichten Erfolge würden von seinen 'Ausrastern' im Gesamtbild überdeckt. Sie empfiehlt für ihn weiter nach einer wirksamen Maßnahme zu suchen und hatte sich mehr vom eUA erhofft. Nichtsdestotrotz ist festzuhalten, dass die Intervention zumindest in einigen Punkten messbare Verbesserungen bewirkt hat. Möglich ist daher, dass für einen Schüler wie Yzgan eine längerfristige Arbeit nach diesem Ansatz auch zu stärkeren Auswirkungen führen würde. Wie in Kapitel 4 erläutert ist der eUA ohnehin nicht als Krisenintervention, sondern als dauerhaftes Verfahren vorgesehen.

Annika

Bei Annika fällt unerfreulich auf, dass sie bisweilen schamlos lügt und sich vor Hausaufgaben drückt. Zudem beklagt die Klassenlehrerin ein 'zickiges Verhalten'. Veränderungen nach der Intervention sind:

- zumindest teilweise besseres Sozialverhalten
- teilweise erweiterte Frustrationstoleranz
- Verschlechterung in der Selbstständigkeit (Tagesbewertung)
- Zuwachs an Problemlösekompetenz (Lehrerfragebogen)
- besserer Umgang mit Individualität.

Die Lehrerin sagt aus, das zickige Verhalten sei im Projektunterricht verschwunden aber im Unterricht anderer Lehrkräfte fortbestehend. Dies – wie auch die anderen genannten Kompetenzzuwächse – deutet auf eine positive Wirkung des eUA hin.

Maike

Maike ist die jüngste in der Klasse und eigentlich unauffällig und freundlich, lediglich schnell beleidigt. Bei ihr zeigen sich an Veränderungen bis zum Projektende:

- Erweiterung der Frustrationstoleranz
- realistischere Selbststeinschätzung
- Ehrlichkeit, Bescheidenheit und Selbstkritik
- höhere Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft (Selbstbewertung, Lehrerfragebogen)

Die für sie gesetzten Ziele wurden erreicht und belegen damit ebenfalls die Wirksamkeit des eUA.

Hinweis zu den Kopfnoten

Da die Kopfnoten in der Summe aller Schüler eine positive Veränderung über den Zeitraum der Intervention aufzeigen, ist auffällig, dass von den Schülern der Einzelfallstudien bei fünf von zehn eine Verschlechterung der Mittelwerte festzustellen ist. Folgende Erklärungen dafür sind zumindest in Betracht zu ziehen:

- Es besteht die Möglichkeit, dass der eUA tatsächlich einen negativen Einfluss auf die Entwicklung der Schüler hat. Dies würde den Ergebnissen der übrigen Methoden allerdings widersprechen und erklärt nicht, weshalb gerade bei den hier ausgewählten Schülern dieser Effekt auftritt.
- Eine weitere Erklärung könnte darin liegen, dass das Messkriterium für die Kopfnoten die *Erwartungen* der Lehrkräfte sind, und diese evtl. mit der Hoffnung auf Verhaltensveränderungen durch eUA gestiegen sind.
- Weiterhin ist festzuhalten, dass dieses Instrument sich nicht speziell auf die Intervention bzw. den Projektunterricht bezieht, sondern allgemein auf das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler bei *allen* Lehrern und in *allen* Unterrichtsfächern. Konkret welchen Anteil die Auswirkungen des eUA daran haben, ist unklar.
- Und schließlich ist zu beachten, dass bei einer Bewertung von 1 bis 4 schnell ein Deckeneffekt auftritt, besonders wenn viele Schüler bereits zum Eingangsmesszeitpunkt einen relativ hohen Wert erzielen: Im Zeugnis 1 liegt der niedrigste Gesamtmittelwert für alle Schüler in einer Benotungskategorie (*Selbstständigkeit*) bereits bei 2,76, der höchste bei 3,36 (*Umgangsformen*). Diese Überlegung trifft im Übrigen auch für andere der genutzten Methoden zu (Tagesbewertung, Fragebögen).

Die Klassenleiter wählten für die Einzelfallstudien solche Jugendliche aus, bei denen sie den größten Handlungs- und Förderbedarf sahen, und bei denen sie sich am meisten Erfolg vom eUA erwünschten – also besonders 'schwierige' Schüler.

Dies hat für die Studie Vor- und Nachteile: Einerseits erlaubt es einen vertieften Blick auf den Nutzen des Ansatzes für Jugendliche mit besonderen Herausforderungen, andererseits erschwert es das Bestreben dieser wissenschaftlichen Arbeit, eine erkennbare Wirkung zu erzielen. Denn schließlich wurden bei mehreren dieser zehn Schülern bereits therapeutische und Erziehungshilfemaßnahmen durchgeführt, die nicht den Erfolg brachten, der nun vom eUA erhofft bzw. in Form der Individualziele erwartet wurde. Eine hohe Messlatte.

Dennoch zeigen *alle* Schüler der Einzelfallstudien zumindest in einigen Kompetenzfeldern eine positive Entwicklung.

12.12. Soziale und Personale Kompetenzen

Vor der Beantwortung der Forschungsfragen scheint es angesichts der Fülle an eingesetzten Methoden und Perspektiven sinnvoll, die gewonnenen Ergebnisse etwas zu strukturieren. Vor Allem zu der Frage, ob bzw. welche Kompetenzen durch den eUA gefördert werden, finden mehrere Methoden Anwendung. Deren Aussagen werden in Tabelle 71 schematisch zusammengefasst.

In Zeile drei ist vermerkt, ob die Methode einzelne (individuell, "I") oder alle ("A") Versuchsschüler erfasste.

Es lässt sich sicher darüber streiten, wo in der Liste der aufgeführten Entwicklungsfelder die Grenze zu ziehen ist zwischen einer Kompetenz und z.B. einer Fähigkeit oder einem sozialen Prozess. Für diese Arbeit ist eine solche Differenzierung allerdings weder bedeutungsvoll noch zielfassen im Sinne der Forschungsfragen. Daher werden die einzelnen Kompetenzfelder (linke Spalte) lediglich einem der beiden Bereiche *soziale* bzw. *personale Kompetenzen* zugeordnet.

Logischerweise beeinflussen Methoden, die nur gezielt einzelne Kompetenzen abfragen, die Gewichtung und Häufung der Nennungen. Daher sind die Kompetenzen in der Tabelle alphabetisch aufgelistet und nicht hierarchisch gewertet.

Kompetenzbereiche	Methode											
	Interview I	Tagesbewertung	Individualziele	Schülerfragebögen	Elternfragebogen	Lehrerfragebogen	Kommentare LFB. t2	Selbstbewertung	Schüllerückmeldung.	Elternrückmeldung.	Videoanalysen	Kopfnoten
Individuell (I) / Alle (A)	I A	I	I	A	A	A	I	I	A	A	I	A
<i>soziale Kompetenzen</i>												
Durchsetzungsvermögen	+											
Empathie					+							
Hilfsbereitschaft	+								+			
Interaktion und Kommunikation	+											
Konstruktive Konfliktbearbeitung und -bereitschaft	+	+				+	+					
Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft	+	+	+			+	+	+			+	
Verantwortung für andere oder soziale Prozesse							+		+			
Respekt vor Meinungen anderer	+											
sozialer Zusammenhalt	+											
Team- und Sozialverhalten	+		+	+			+		+		+	
<i>personale Kompetenzen</i>												
Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz	+	+	+				+	+				
Eigenverantwortung							+					
Eigeninitiative	+		+									

Kompetenzbereiche	Methode											
	Interview I	Tagesbewertung	Individualziele	Schülerfragebögen	Elternfragebogen	Lehrerfragebogen	Kommentare LFB. t2	Selbstbewertung	Schülerrückmeldung.	Elternrückmeldung.	Videoanalysen	Kopfnoten
Individuell (I) / Alle (A)	I A	I	I	A	A	A	I	I	A	A	I	A
<i>personale Kompetenzen</i>												
Entwickeln und Einbringen eigener Ideen	+		+	•								
Impulskontrolle	+						+		+			
Konzentrationsfähigkeit			•				+		+			
Leistungsbereitschaft, Motivation und Mitarbeit im Unterricht							+		+		+	
Motivation	+											
Offenheit und Mut für Neues	+	+		•	•	+	+		+			
Problemlösekompetenz	+	+		+	+	+		+				
realistische Selbsteinschätzung	+											
Ruhe, Ausgeglichenheit und psychische Stabilität	+			•			+		+			
Selbstbewusstsein	+		+				+					
Selbstständigkeit	+	+				•			+		+	
Umgang mit Individualität						+						
Verantwortungsbereitschaft und -übernahme	+											
Wachheit, Aktivität	+		+				+					

Tab. 71. Wirkung des eUA auf soziale und personale Kompetenzen

Legende: + positiv
 - negativ
 • unverändert (ausdrücklich)

12.13. Beantwortung der Forschungsfragen

Auf der Basis der hier zusammengefassten und diskutierten Ergebnisse wird nun eine Bewertung der aufgestellten Hypothesen vorgenommen, sowie die daraus folgende Beantwortung der Forschungsfragen.

Quantitative Forschungsfragen

Forschungsfrage 1

Führt die Intervention zu einem unmittelbaren Anstieg sozialer und personaler Kompetenzen?

Die Beantwortung der Frage findet im Anschluss an die Bewertung der Hypothesen statt.

(H1a) Keine der verwendeten Methoden liefert hinreichende Belege für einen unmittelbaren Anstieg sozialer oder personaler Kompetenzen bei den Schülern (Nullhypothese H0).

→ **Die Nullhypothese muss verworfen werden.**

(H1b) Die Lehrkräfte berichten in den Interviews I zum Zeitpunkt t2 von einem Kompetenzzuwachs bei den Schülern.

Die Lehrkräfte berichten von Kompetenzzuwächsen sowohl im Bereich der sozialen als auch der personalen Kompetenzen.

→ **Hypothese H1b kann im Sinne der Studie angenommen werden.**

(H1c) Die Tagesbewertungen der Lehrkraft zeigen einen Kompetenzzuwachs der Schüler.

Über die Tagesbewertungen kann ein durchschnittlicher Kompetenzzuwachs der Schüler sowohl im Bereich der sozialen als auch der personalen Kompetenzen nachgewiesen werden.

→ **Hypothese H1c kann im Sinne der Studie angenommen werden.**

(H1d) Die Bewertung der Individualziele durch die Lehrkraft nach Interventionsende belegt einen Kompetenzzuwachs der Schüler.

Mehrere Individualziele wurden erreicht und wurden z.T. sogar im Unterricht bei anderen Lehrern bemerkbar.

→ **Hypothese H1d kann im Sinne der Studie angenommen werden.**

(H1e) In mindestens einer Skala des Schüler-, Eltern- oder Lehrerfragebogens ist der Skalenmittelwert der Versuchsgruppe zum Messzeitpunkt t2 statistisch signifikant höher als zum Messzeitpunkt t1, während er in derselben Skala für die Kontrollgruppen nicht signifikant gestiegen ist.

Im Schülerfragebogen trifft dies zwar für die Skalen AFPLK, Em und F zu, doch sind die Effektstärken nur klein bis mittel. Und da für die Kontrollgruppen FöZ Lernen und Regelschule z.T. zu geringe Fallzahlen zur Berechnung vorliegen, können ihre Werte auch nicht in den Vergleich einbezogen werden. Gleiches gilt für den Vergleich in der Skala A im Elternfragebogen, für den sich zudem nur ein p-Wert von 0,64 ergab.

Im Lehrerfragebogen zeigen sich die Unterschiede zwischen den Gruppen deutlicher: In den Skalen ON, PLK, KKB, UI und KF steigt der Mittelwert der Versuchsschüler zwischen t1 und t2 signifikant an, während jener der Kontrollgruppen keine signifikante Veränderung aufweist.

→ **Hypothese H1e kann im Sinne der Studie angenommen werden.**

(H1f) Die Stimmungsabfrage deutet auf ein verbessertes Sozialklima und/ oder ein erhöhtes subjektives Wohlbefinden hin.

Die Schwankungen in den Werten der Stimmungsabfrage sind so groß, dass hier nicht von einer stabilen Beweislage gesprochen werden kann. Da aber über den Zeitraum der Intervention sowohl für beide Bereiche ein Trend zu besseren Werten vorhanden ist, deutet die Stimmungsabfrage in der Tat auf ein verbessertes Sozialklima und ein erhöhtes subjektives Wohlbefinden hin.

→ **Hypothese H1f kann im Sinne der Studie angenommen werden.**

(H1g) Die Selbstbewertungen bringen zum Ausdruck, dass die Schüler einen Kompetenzzuwachs bei sich wahrnehmen.

Die individuellen Ergebnisse sind unterschiedlich, bei den meisten Schülern und Kompetenzen sinken die Punktwerte über den Interventionszeitraum allerdings ab, was auf einen Kompetenzzuwachs hindeutet.

→ **Hypothese H1g kann im Sinne der Studie angenommen werden.**

(H1h) Die Rückmeldungen der Schüler drücken einen Kompetenzzuwachs aus.

In den Schülerrückmeldungen kommt ein Zuwachs in mehreren sozialen und persönlichen Kompetenzen zum Ausdruck.

→ **Hypothese H1h kann im Sinne der Studie angenommen werden.**

(H1i) Die Rückmeldungen der Eltern zeigen einen Kompetenzzuwachs der Schüler an.

Die wenigen Rückmeldungen, die erfolgten, bringen zum Ausdruck, dass durch die Intervention keine Veränderung der Schüler aufgetreten ist.

→ **Hypothese H1i muss verworfen werden.**

(H1j) Die Kopfnoten der Schüler sind im Halbjahreszeugnis nach Interventionsende statistisch signifikant besser als im Jahreszeugnis vor Interventionsbeginn.

Die Kopfnoten steigen im Durchschnitt der Schüler zwar an, ein signifikanter Unterschied wurde jedoch nicht nachgewiesen.

→ **Hypothese H1j muss verworfen werden.**

Es folgt daraus die Antwort auf die Forschungsfrage 1:

→ In der Summe weisen die Ergebnisse der angewendeten Methoden darauf hin, dass die Intervention zu einem unmittelbaren Anstieg sozialer und personaler Kompetenzen führt. Dabei kann es sich um verschiedene Kompetenzen handeln.

Da eine Veränderung zwischen t1 und t2 festzustellen ist, folgt die Bearbeitung von Frage 2.

Forschungsfrage 2

Wie verhält sich die durch die Intervention unmittelbar erzielte Veränderung fünf Monate nach Beendigung der Intervention (t3)?

(H2a) Keine der verwendeten Methoden liefert hinreichende Belege für einen mittelbaren Anstieg sozialer oder personaler Kompetenzen bei den Schülern bzw. ein bis Interventionsende aufgetretener Kompetenzzuwachs ist fünf Monate später nicht mehr nachzuweisen (Nullhypothese H0).

→ Die Nullhypothese muss verworfen werden.

(H2b) Der von der Versuchsgruppe durchschnittlich erzielte Mittelwert in den per Fragebogen erfassten Kompetenzskalen ist zum Messzeitpunkt t3 statistisch signifikant höher als der Mittelwert derselben Kompetenz zum Messzeitpunkt t1.

Im Schülerfragebogen trat nur in einer Skala (nämlich F) eine signifikante Zeit-Gruppe Interaktion zwischen t2 und t3 auf, und in dieser sank der Mittelwert der Versuchsgruppe sogar, während jener der KG.H gleich blieb bzw. im Fall der KG.R anstieg. Im Elternfragebogen konnte für keine Skala eine signifikante Interaktion nachgewiesen werden.

Im Lehrerfragebogen zeigt sich dagegen in den Skalen ON, PLK, KKB, UI und KF alleinig in der Versuchsgruppe ein signifikant höherer Mittelwert zwischen t1 und t2, der bis t3 unverändert erhalten bleibt.

→ Aus Sicht des Schüler- und Lehrerfragebogens muss die Hypothese H2b verworfen werden, für den Lehrerfragebogen kann sie dagegen im Sinne der Studie angenommen werden.

(H2c) Die Lehrkräfte berichten in den Interviews II zum Zeitpunkt t3 von einem Kompetenzzuwachs bei den Schülern bzw. davon, dass ein zum Zeitpunkt t2 beobachteter Kompetenzzuwachs zum Zeitpunkt t3 in gleichem oder noch stärkerem Maße von ihnen wahrgenommen wird.

Zwei Lehrer berichten im Interview II, dass der am Ende der Intervention beobachtete Kompetenzzuwachs der Schüler zum Zeitpunkt t3 noch zu beobachten ist.

→ Hypothese H2c kann im Sinne der Studie angenommen werden.

Es folgt daraus die Antwort auf die Forschungsfrage 2:

→ Zum Teil bleibt die durch die Intervention unmittelbar erzielte Veränderung fünf Monate nach Beendigung der Intervention unverändert, zum Teil steigt sie weiter an, und zum Teil sinkt sie wieder ab.

Forschungsfrage 3

Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung der Schülerkompetenzen zwischen Schülern, Eltern und Lehrern?

(H3a) Keine der verwendeten Methoden zeigt einen Unterschied in der Wahrnehmung der Schülerkompetenzen aus Sicht der Schüler, Elter und Lehrer (Nullhypothese H0).

→ Die Nullhypothese muss verworfen werden.

(H3b) Signifikante Veränderungen in einem Fragebogen (Schüler, Eltern oder Lehrer) tauchen in mindestens einem der beiden anderen Fragebögen nicht auf.

Im Bereich Problemlösekompetenz (Subskalen PLK, A, F) besteht zwar eine Übereinstimmung, in einer konkreten Skalengegenüberstellung zwischen den drei Frage-

bögen allerdings nicht: Die Skala PLK steigt im Lehrerfragebogen signifikant an, im Schüler- und Elternfragebogen dagegen nicht. Die übrigen Skalen wurden nicht in allen drei Fragebögen erfasst, so dass sich damit kein unmittelbarer Vergleich erzeugen lässt. Auffällig ist allerdings, dass im Lehrerfragebogen in fünf Skalen eine signifikant positive Veränderung über die drei Messzeitpunkte erkennbar wird und dagegen im Elternfragebogen lediglich eine positive Tendenz in einer einzigen Skala.

→ **Hypothese H3b kann im Sinne der Studie angenommen werden.**

(H3c) Die Aussagen in Bezug auf Kompetenzzuwächse in den Rückmeldungen von Eltern und Schülern bzw. Lehrerinterviews über ein und denselben Schüler unterscheiden oder widersprechen sich.

Dies ist insofern der Fall, dass die Eltern entweder gar nichts zurück melden, oder sie berichten keine Veränderung beobachtet zu haben. Die Lehrer dagegen beschreiben bei fast allen Schülern eine deutlich positive Entwicklung im Bezug auf ihre sozialen und personalen Kompetenzen. Die Aussagen der Schüler sind in der Tendenz positiv, aber deutlich schwächer in der Ausprägung als die der Lehrkräfte und zudem gekennzeichnet von weitaus mehr Schwankungen.

→ **Hypothese H3c kann im Sinne der Studie angenommen werden.**

Es folgt daraus die Antwort auf die Forschungsfrage 3:

→ Schüler, Eltern und Lehrer nehmen die sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler unterschiedlich wahr.

Forschungsfrage 4

Weisen Jugendliche mit einem besonderen Förderbedarf ein geringeres Maß an sozialen und personalen Kompetenzen auf als Schüler, bei denen kein solcher Förderbedarf bekannt ist?

Hypothese 4a-c

(H4a) Der erreichte Mittelwert in einer Skala der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf ist statistisch *nicht signifikant abweichend* vom Mittelwert der jeweils selben Kompetenz bei den Schülern ohne dieses Merkmal (Nullhypothese H0).

→ **Die Nullhypothese muss verworfen werden.**

(H4b) Der erreichte Mittelwert in einer Skala der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf ist statistisch *signifikant niedriger* als der Mittelwert der jeweils selben Kompetenz bei den Schülern ohne dieses Merkmal.

Im Schülerfragebogen ergibt sich über die verschiedenen Skalen ein sehr gemischtes Bild dazu, welche Gruppe – und darüber Personengruppe mit oder ohne besonderen Förderbedarf – gut oder schlecht abschneidet.

Im Elternfragebogen trat zwar eine signifikante Überlegenheit der Regelschüler gegenüber der Versuchsgruppe auf, dies lässt sich jedoch nicht auf alle Schüler mit Förderbedarf generalisieren.

Nur im Lehrerfragebogen schneidet die Kontrollgruppe Regelschule zu t1 in allen Skalen signifikant besser ab als die drei Gruppen mit Schülern von Förderzentren (und damit einem besonderen Förderbedarf). In den Skalen ON, PLK und KKB erzeugt die Ko-Variate *besonderer Förderbedarf* einen signifikant negativen Effekt.

→ Hypothese H4a kann nur für den Lehrerfragebogen im Sinne der Studie angenommen werden. Im Hinblick auf den Schüler- und Elternfragebogen muss sie verworfen werden.

(H4c) Der erreichte Mittelwert in einer Skala der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf ist statistisch *signifikant höher* als der Mittelwert der jeweils selben Kompetenz bei den übrigen Schülern.

In keiner Skala und zu keinem Zeitpunkt sind die drei Gruppen VG, KG.H und KG.L signifikant besser als die KG.R, was die Hypothese erfordern würde.

→ Hypothese H4c muss verworfen werden.

Es folgt daraus die Antwort auf die Forschungsfrage 4:

→ Aus Sicht der Lehrer haben Jugendliche mit einem besonderen Förderbedarf ein geringeres Maß an sozialen und personalen Kompetenzen als Schüler, bei denen kein solcher Förderbedarf bekannt ist. Aus Sicht der Schüler und Eltern wird kein genereller Unterschied sichtbar.

Qualitative Forschungsfragen

Forschungsfrage 5

In welchen Kompetenz- oder anderen Bereichen erfahren Schüler durch diesen Ansatz eine Bereicherung?

Über die verschiedenen Methoden wurde von einer ganzen Liste sozialer und personaler Kompetenzen berichtet, in denen durch die Intervention ein Zuwachs erfolgt ist. Diese am häufigsten genannten sind:

Soziale Kompetenzen	Personale Kompetenzen
- Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft	- Problemlösekompetenz
- Konstruktive Konfliktbearbeitung	- Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz
- Team- und Sozialverhalten	- Offenheit für Neues
- Verantwortungsübernahme	- Selbstständigkeit
	- Eigeninitiative und Aktivität
	- Selbstbewusstsein

Forschungsfrage 6

Profitieren Schüler mit bestimmten Merkmalen besonders von diesem Ansatz?

Dazu sind die Aussagen unterschiedlich: grundsätzlich scheinen *alle* Schüler vom eUA zu profitieren, wenn auch auf unterschiedliche Weise und unterschiedlich stark. Die Ko-Variaten im Fragebogen haben keinen Einfluss auf die Entwicklung der Werte gehabt. In den Interviews äußern die Lehrer die Ansicht, folgende Gruppen könnten in besonderem Maße davon profitieren:

- Schüler mit sprachlichen Einschränkungen

- lernschwache Schüler
- Kinder aus sozialen Brennpunkten und
- Schüler mit besonderem Förderbedarf.

Forschungsfrage 7

In wie weit profitieren auch Schüler mit besonders hohem Förderbedarf von diesem Ansatz? Ist ein erlebnispädagogischer Ansatz ausreichend, um solche Schüler optimal zu fördern?

Die Einzelfallstudien – von denen die meisten als 'Schüler mit besonders hohem Förderbedarf' bezeichnet werden können, haben gezeigt, dass diese Schüler *gerade* vom eUA gut profitieren können. In einzelnen Fällen wurden Erfolge erzielt, welche die Lehrkräfte nur von einer Therapie erwartet hätten bzw. die durch eine solche nicht erreicht wurden.

Nur bei einem Schüler ist die Lehrkraft der Ansicht, dass auch der eUA nicht die gewünschte Wirkung erzielte.

Forschungsfrage 8

In wie weit nehmen Eltern durch diesen Ansatz eine positive Entwicklung bei ihren Kindern wahr?

Die Eltern nehmen die Veränderungen nicht oder anscheinend nicht bewusst wahr. Über den Fragebogen wurde zumindest in einer Skala eine Veränderung sichtbar, die verbalen Rückmeldungen der Eltern sagen jedoch aus, dass sie keine Veränderung wahrgenommen haben.

Forschungsfrage 9

Worin sehen Lehrer den besonderen Gewinn dieses Ansatzes?

Zur Beantwortung werden die entsprechenden Antworten aus den Interviews I herangezogen und hier zusammengefasst. Folgende Aspekte des eUA erleben die Lehrkräfte als besonderen Gewinn:

- Er ist sehr alltagstauglich, weil er nur minimale Ansprüche in Bezug auf Räumlichkeiten und Material stellt und in Hinblick auf zeitliche Rahmenbedingungen zumindest sehr flexibel ist.
- Mit dem eUA kann man den Lehrplan verfolgen und gleichzeitig wichtige Kompetenzen fördern, die sonst im Unterricht oft zu kurz kommen.
- Die Lehrkraft kann ihre Klasse mal auf ganz andere Weise erleben und bekommt Gedankenanstöße, die eigenen Handlungsweisen und Lehrmethoden zu hinterfragen und zu verändern.
- Er macht Spaß.

Forschungsfrage 10

Wie hoch ist der organisatorische Mehraufwand durch den Einsatz erlebnispädagogischer Prinzipien und Übungen im Unterricht? Und: Ist dieser Mehraufwand im regulären Schulalltag leistbar?

Erhoben wurden die Anforderungen für eine Umsetzung des eUA in Hinblick auf die drei Parameter Räumlichkeiten, zeitliche Rahmenbedingungen und Material. Die Einschätzung der Lehrkräfte dazu lautet:

Räumlichkeiten

Der eUA kann sehr flexibel in den zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten eingesetzt werden. Eine Turnhalle ist wünschenswert aber nicht erforderlich. Grundsätzlich genügt das Klassenzimmer, der Gang, Schulhof oder was das jeweilige Gelände bietet.

zeitliche Rahmenbedingungen

Der eUA lässt sich prinzipiell flexibel einsetzen, doch ist es von großem Vorteil, mindestens Doppelstunden zur Verfügung zu haben, damit die Zeit sowohl für fachlichen Input als auch experimentelle und erlebnispädagogische Aktivitäten ausreicht.

Material

Grundsätzlich ist keinerlei oder lediglich Alltagsmaterial nötig, um mit dem eUA gut zu arbeiten. Gelegentlich kann Fachmaterial für besondere Effekte oder Übungen eingesetzt werden, erforderlich ist dies jedoch nicht.

Forschungsfrage 11

Was wünschen sich Lehrer als Hilfe oder Unterstützung, um eine breitere Umsetzung dieses Ansatzes zu ermöglichen oder zu unterstützen?

Dies wurde über die Bewertungstabelle ermittelt und kann lediglich von dort – ergänzt durch zusätzliche Aussagen aus den Lehrerinterviews – noch einmal zusammenfassend zitiert werden. Die Lehrer wünschen sich

- eine umfassende Fortbildung über den eUA mit der Möglichkeit zur Praxiserfahrung.
- schriftliche Unterlagen mit Grundlagen, Übungsbeschreibungen, Tipps etc. zum Nachschlagen und Kompetenzen erweitern.
- Austausch mit gleich gesinnten Kollegen.
- einen Fundus an Materialien und Übungsbeschreibungen an einem zentralen Ort, auf den jeder Lehrer bei Bedarf zugreifen kann.
- aktive Unterstützung durch die Schulleitung. Die Umsetzung des eUA soll nicht nur widerwillig geduldet sein.

12.14. Inhaltsanalytische Gütekriterien

Mayring (2002, 144ff.) und Lamnek (2005, 146) stellen Gütekriterien für qualitative Sozialforschung vor, denen sich auch diese Studie stellen will. Zu den einzelnen Kriterien wird daher kurz Stellung genommen.

Verfahrensdokumentation

In den Kapiteln 7 und 9 wird das Forschungsdesign dieser Studie sowie alle verwendeten Methoden vorgestellt und begründet. Kapitel 10 ergänzt diese Informationen durch weitere relevante Aspekte, die im Rahmen der Durchführung in Bezug auf die einzelnen Messverfahren aufgetreten sind. Das Vorgehen dieser Untersuchung wird damit detailliert dokumentiert und intersubjektiv nachprüfbar.

Argumentative Interpretationsabsicherung

Bei der Interpretation der Ergebnisse wurde

- das Vorverständnis über den eUA, wie in Kapitel 4 erläutert, zugrunde gelegt.
- auf Widersprüche in den erhobenen Daten eingegangen und nach möglichen Ursachen für diese gefragt.
- nach Alternativdeutungen für Phänomene gesucht und diese gegenübergestellt und abgewogen.

Auf diese Weise soll die geleistete Interpretation argumentativ abgesichert werden.

Regelgeleitetheit

Dieses Kriterium wurde in mehrerer Hinsicht erfüllt: Bereits bei der Vorstellung der Methoden in Kapitel 9 werden die einzelnen Verfahren systematisch in die Phasen *Erhebung*, *Aufbereitung* und *Auswertung* unterteilt. Die Auswertung der Interviews erfolgt nach einem strukturierten Vorgehen, der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse. Auch die Fragebögen und Videoaufzeichnungen wurden regelgeleitet erstellt bzw. erhoben und statistisch analysiert. Für die 'kleineren' Methoden gilt ähnliches, auch wenn hier die Verfahrensschritte meist einfacher und niederschwelliger waren.

Nähe zum Gegenstand

Die Nähe zu ihrem 'Untersuchungsgegenstand' versucht diese Studie dadurch zu erreichen, dass sie den eUA im regulären Schulbetrieb evaluiert, ohne im Alltag nicht reproduzierbaren Aufwand in Bezug auf Räumlichkeiten, Materialaufwand oder Logistik. Selbst auf eine Kooperation mit den Eltern wird verzichtet, da dies zwar wünschenswert aber in vielen Klassen nicht realistisch ist.

Darüber hinaus kommen in dieser Studie die Teilnehmer wiederholt selbst zu Wort, informell im täglichen Miteinander wie auch durch die verschiedenen Methoden. Auch die Schüler für die Einzelfallstudien wurden anhand der Wünsche und Argumente der Lehrkräfte ausgewählt.

Kommunikative Validierung

Die Protokolle der Interviews wurden nach einer sprachlichen Fehlerkorrektur den Lehrkräften zur inhaltlichen Prüfung und mit der Möglichkeit zu Korrekturen und Ergänzungen vorgelegt.

Die Punktebewertung der Schüler bei der Selbstbewertung wurde insofern kommunikativ validiert, als mitunter Rückmeldungen der Lehrkräfte über das Verhalten der Schüler am Ende einer Unterrichtseinheit gegeben wurden, die den Schülern im Laufe der Zeit zu einer eher realistischen Selbsteinschätzung verholfen.

Triangulation

Diese Studie verwendet elf verschiedene Methoden, welche sowohl qualitative als auch quantitative Anteile umfassen, Schüler, Eltern und Lehrer mit einbeziehen und durch zehn Einzelfallstudien im Detail illustriert werden. Dass auf diese Weise ein vielschichtiges Bild über die Wirkungsfähigkeit des eUA erzeugt werden kann, sollte in diesem und den vorherigen Kapiteln deutlich geworden sein.

12.15. Zusammenfassung

Die einzelnen Forschungsmethoden weisen zwar Varianzen und Tendenzen auf, die nicht vollends geklärt werden können und damit auf methodische Schwächen hindeuten, im Gesamtbild wird aber zweifelsfrei deutlich, dass der eUA seinem Anspruch gerecht wird, eine Förderung sozialer und personaler Kompetenzen während des regulären Unterrichts zu erzielen.

Zudem erreicht dieser Ansatz *alle* Schüler, egal ob sie von besonderen Belastungsfaktoren betroffen sind, oder nicht.

Die Lehrkräfte nehmen dabei die positiven Veränderungen am stärksten wahr, Eltern dagegen in vielen Fällen gar nicht. Dies könnte allerdings auch daran liegen, dass in dieser Studie die Eltern bewusst ausgeklammert wurden, während im Normalfall eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern zumindest angestrebt werden sollte.

In Bezug auf eine Verbreitung des Ansatzes wurden seitens der Lehrkräfte einige Wünsche geäußert, die es nun umzusetzen gilt.

"Der Wandel erfolgt in kleinen Schritten, auch wir stehen erst am Anfang."
(Rink/Sprotte 1999, 429f.)

13. Fazit und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es, den erlebnispädagogischen Unterrichtsansatz unter möglichst natürlichen Bedingungen in Hinblick auf seine kompetenzfördernde Wirkung sowie die Voraussetzungen für eine breitere Umsetzung zu evaluieren. In beiderlei Hinsicht konnten wertvolle Erkenntnisse gewonnen werden: Es konnte belegt werden, dass Unterricht nach dem eUA eine Förderung verschiedener sozialer und personaler Kompetenzen erzielt, und einige zentrale Faktoren für die Verbreitung des Ansatzes konnten identifiziert werden.

Die Studie wurde durchgeführt mit Schülern an einem Förderzentrum für Hörgeschädigte, aber die Ergebnisse interessieren weit darüber hinaus. Denn auch bei Regelschülern wird die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen aus bildungspolitischen wie auch sozialökonomischen Gründen heraus immer wichtiger. Personalchefs suchen nach Teamfähigkeit bei Azubis, und durch Leistungsdruck und Auswahlverfahren steigt die Zahl der Schulversager stetig an. Selbstbewusstsein und Eigeninitiative werden dadurch gedämpft. Der Bedarf ist also da, die Zeit ist reif und hiermit wurde ein Vorschlag für einen Schritt in eine entsprechende Richtung vorgelegt.

Die Härte der wissenschaftlich genutzten Methoden in dieser Arbeit ist zwar nicht abschließend zufriedenstellend, doch muss qualitative Sozialforschung flexibel und prozessorientiert auf das eingehen, was sie im Feld vorfindet, und das waren in diesem Fall nun einmal eine Reihe 'verkleideter Möglichkeiten'. Letztlich sind die Erkenntnisse jedoch wertvoll und machen Mut, einen Ausblick auf mögliche nächste Schritte zu werfen.

13.1. Pädagogischer Ausblick

Dass der Bedarf an neuen Schulkonzepten und Unterrichtsansätzen groß ist, wurde anhand der maroden Schulschiffmetapher (Kap. 4) verdeutlicht. Die Nachfrage nach Vorträgen und Workshops zu diesem Ansatz, die mir seit den ersten öffentlichen Schritten mit dem eUA entgegen gebracht wird, unterstreichen die Dringlichkeit, mit der vor allem Lehrkräfte auf der Suche nach wirksamen, unbürokratischen Hilfen und Wegen sind. Wie eingangs erwähnt, ist ihnen daher auch diese Arbeit zugeschrieben, und im Frühjahr 2011 erscheint die erbetene Handreichung mit Hintergrundwissen über Erlebnispädagogik und den eUA, aber auch ganz konkreten Tipps und Übungsbeschreibungen (wie einige exemplarisch im Anhang zu finden sind). Diese werden

bereits kontinuierlich erprobt und weiterentwickelt und in Seminaren – zusammen mit Strategien zur Entwicklung neuer, (z.B. Lehrplan-) themenbezogener Übungen – an Interessierte vermittelt. Die Resonanz bestätigt dieses Vorgehen und das hier dokumentierte Interventionsprojekt hat während der Auswertung sogar schon zwei Preise gewonnen, einen regionalen und einen internationalen, was ebenfalls als Beleg für die Bedeutung dieses Ansatzes zu werten ist.

Inzwischen ist aus dem eUA sogar eine Nische der allgemeinen Erlebnispädagogik entstanden, die unter dem Titel *SimpleThings – Erlebnispädagogik mit Alltagsgegenständen* in der Fachwelt langsam an Bekanntheit gewinnt (vgl. Hildmann 2008b und Workshop auf der internationalen Tagung Erleben & Lernen am 1./2. Oktober 2010 in Augsburg). So schließt sich also der Kreis, und das, was aus der Erlebnispädagogik in den Unterricht getragen wurde, wird nun in veredelter Form der erlebnispädagogischen 'Wildbahn' zurückgegeben.

Um eine Verbreiterung des Ansatzes voranzutreiben, könnten folgende Schritte in Angriff genommen werden:

- Bereitstellung schriftlicher und praktischer Informationen an interessierte Lehrkräfte und Eltern. Dies erfolgt bereits in Form von Seminaren und Workshops. Die Veröffentlichung einer überarbeiteten Fassung dieser Arbeit als *Handbuch für Erlebnispädagogik mit Alltagsgegenständen* (Frühjahr 2011) mit einem ausführlichen Praxisteil ist ein weiterer Schritt in diese Richtung.
- In der unterrichtlichen Praxis könnten Versuche unternommen werden, in unterschiedlichen Fächern, bzw. fächerübergreifend zu arbeiten und andere erlebnispädagogische Einsatzbereiche, wie sie in Kapitel 3.10. dargestellt sind, miteinander zu verknüpfen.
- Parallel dazu wäre sicher sinnvoll, an den Parametern zu arbeiten, die von den Lehrern als bedeutsam für eine Umsetzung identifiziert wurden, z.B. durch Öffentlichkeitsarbeit etc. die Unterstützung der Schulleitungen bzw. Schulträger anstreben oder Konzepte auszuarbeiten, wie die Vernetzung interessierter Lehrer mit möglichst geringem Arbeits- und Zeitaufwand erreicht werden kann. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang z.B. eine online Datenbank mit Übungsbeschreibungen und Erfahrungsberichten, die frei zugänglich ist und von allen erweitert werden kann (etwa durch neue Übungen oder Verbindungen mit anderen Unterrichtsthemen).
- Und schließlich ist die Vernetzung mit Initiativen und Organisationen, die ähnliche Unterrichts- oder Bildungskonzepte vertreten, anzuraten, um Synergieeffekte zu erzeugen und unnötige Dopplungen zu vermeiden.

Als mögliche Hindernisse und Grenzen einer breiteren Umsetzung sind denkbar:

- Es könnte Lehrkräften schwer fallen, sich von alt eingefahrenen Abläufen, Verhaltensweisen oder ihrem Rollenverständnis (vgl. Anforderungen an die Lehrkraft, Kap. 4.3.) zu lösen.
- Mangelnde Unterstützung durch die Behörden (Schulleitung, Schulträger, Schulamt) oder Eltern. Zu befürchten ist dies besonders bei unzureichender oder ungeschickter Öffentlichkeitsarbeit. Denn der Begriff 'Erlebnispädagogik' löst nach wie vor Assoziationen zu Abenteuer und Spaß aus, mehr als zu Unterricht und Lernerfolg (vgl. Mantler 1998, 157).

Da die vorliegende Studie an einem Förderzentrum für Hörgeschädigte durchgeführt wurde, seien auch in Hinblick auf diese Zielgruppe noch einige Gedanken ergänzt. Aufgrund der visuellen Orientierung vieler schwerhöriger und gehörloser Menschen

sind bei der Anleitung erlebnispädagogischer Übungen einige Hinweise zu beachten (Hildmann 2008a; c):

Es sollte eine *saubere Anmoderation* vorgenommen werden, sowie die Gegenprobe, dass alle Regeln und sicherheitsrelevanten Hinweise verstanden wurden. Ein ‚Nachschieben‘ von Informationen ist oft nur durch Unterbrechen der Übung oder mit Sicherheitsgefährdung möglich. Dies erfordert folglich auch eine gründliche Vorbereitung, wie sie nicht für jeden Kollegen dieses Metiers selbstverständlich ist.

Vorsicht mit Blind-Übungen! Bei Menschen mit einer Sinnesbeeinträchtigung kann das Einschränken oder der Verlust eines weiteren Sinnes mitunter zu Panikattacken führen. Die Vorbereitung solcher Übungen – so man sie denn überhaupt durchführt – muss also mit erhöhter Sensibilität erfolgen und die Begleitung der ‚Verblindeten‘ mit größter Achtsamkeit und Verantwortungsgefühl.

Die meisten Übungen lassen sich durch verschiedene ‚Schikanen‘ beliebig im Schwierigkeitsgrad steigern. Dazu gehören unter anderem das bereits erwähnte ‚verblinden‘, Sprechverbote oder das Zusammenbinden von Füßen oder Händen (z.B. rechter Arm von Teilnehmer 1 mit linkem Arm von Teilnehmer 2). Da das Zusammenbinden von Händen bei gehörlosen Menschen oft Aversionen weckt, sollten hierfür vergleichbare Alternativen gewählt werden (z.B. zwei Personen Rücken an Rücken zusammenbinden).

Verbale Kommandos, die in manchen Aktivitäten verwendet werden, sollten ebenfalls angepasst werden, z.B. durch Kopfnicken, stampfen, vereinbarte Körperberührungen, o.ä. Dies stellt keinen großen Aufwand dar, bedarf aber einer entsprechenden Planung im Vorfeld.

13.2. Wissenschaftlicher Ausblick

Wie zu erwarten war, konnten die Forschungsmethoden nicht alle Fragen zur Gänze beantworten. Aber wie eingangs bereits betont, kann dies auch nicht der Anspruch eines Forschungsprojekts mit begrenzten Ressourcen sein. Die Wahl der Methoden hat sich allerdings in mancher Hinsicht als mühsam und wenig Erfolg bringend erwiesen. Es ist zu vermuten, dass sich mit einem anderen methodischen Vorgehen (vgl. Kaufhold 2006; Eye 2006; Hartig/ Kühnbach 2006; Schmitz/Perels 2006) deutlichere und aus wissenschaftlicher Sicht ‚härtere‘ Ergebnisse erzielen ließen. Da es sich in der vorliegenden Arbeit aber um eine Pilotstudie mit großer Streubreite des Zielfokus und einer zudem sehr heterogenen Teilnehmergruppe handelt, schienen das hier gewählte Instrumentarium als sinnvoll und zielführend. Folgestudien sollten allerdings aus den gewonnenen – besonders auch Methoden bezogenen – Erkenntnissen nutzen ziehen und diese in Design und Durchführung berücksichtigen.

Spannende Forschungsvorhaben für die Zukunft könnten sein:

- Ein längerfristiges Einbinden des Ansatzes in das Schulgeschehen, (a) damit geprüft werden kann, welche Langzeiterfolge der eUA erzeugt, (b) wenn er bereits mit jüngeren Schülern angewandt wird, (c) bei gezielter Schulung der Lehrkräfte, damit sie selbst den Ansatz noch besser umsetzen können.
- Eine Evaluation des Ansatzes mit Regelschülern und dem Einsatz standardisierte Persönlichkeitsfragebögen.
- Eine Suche nach den Faktoren, die bestimmen, welche Kompetenzen bei den einzelnen Schülern gefördert werden, bzw. wie in welchem individuellen Ausmaß Schüler durch den Ansatz eine Steigerung sozialer und personaler Kompetenzen

erfahren. Hierfür wäre allerdings eine weitaus größere Messpopulation erforderlich.

13.3. Wunsch auf den Weg

Abschließend sei daran erinnert, dass ein pädagogischer Ansatz nicht durch Methoden lebendig und erfolgreich wird, sondern durch die Menschen, die in praktisch umsetzen. Und sein Gewinn hängt essentiell von den feinen sozio-emotionalen Grundlagen und Zwischenmenschlichkeiten ab, die für den eUA in Kapitel 4.3. beschrieben wurden. Dieses menschliche Feingefühl, die Freude am Handeln und die Offenheit für neue Herausforderungen stellen das Herzstück des *erlebnispädagogischen Unterrichtsansatzes* dar. Sie gehen hiermit als Wunsch an alle, die sich auf den Weg machen, in unserer Bildungslandschaft an einer Ecke anzupacken und sie ein Stück in eine neue, positive Richtung zu verändern. Ob das nun mit dem eUA geschieht oder auf irgendeine andere stimmige Weise "ist vergleichsweise unbedeutend" (Gilsdorf 2000, 13). Viel Erfolg.

„Überall war Wasser und wir hatten Boote mit kleinen Rollen unten dran...“ – und dafür bekommst du dann einen Doktor?!

(Jan, Zivi, Februar 2007)

Nachwort

Wer sich tapfer durch 220 Seiten sachlicher Ausführungen gearbeitet hat, wird mir sicher auch ein privates Nachwort gestatten. Es ist ein *Nachwort*, da es auch als im wörtlichen Sinne als 'letztes Wort' geschrieben ist, gleichwohl zurückblickend auf 300 Seiten und vier Jahre Arbeit. Diese Jahre waren ein Barfußmarsch durch verschiedene Landschaften: Schulalltag an einer Brennpunktschule, ominöse Registriesysteme von Unibibliotheken, wissenschaftliche Krisen und zuletzt über das scharfe Geröllfeld der Statistik. Manchmal ging es beschwingt und urlaubshaft, manchmal nur mit Fluchen und wund geschorenen Füßen voran. Begleitet wurde das Ganze von allen Wetterlagen menschlicher Stimmungen. **"Probleme sind verkleidete Möglichkeiten"** – zumindest für mich hat sich dieser optimistische Glaubenssatz bestätigt. Denn mehrere Steine entpuppten sich nach einigem Stolpern als verkleidete Trittsteine hin zu einem Thema, einer Tragweite und beruflichen Nebeneffekten, die weit über das ursprünglich Geplante hinausreichen.



Nach vier Jahren, sehe ich auf einen Weg zurück, der entschieden mehr Wegweiser hätte gebrauchen können, der aber mit jedem holprigen Schritt eine Bereicherung für mich war und mit dessen Etappenziel ich zufrieden bin.

Dieser Weg ist gesäumt von Menschen, die auf die ein oder andere Weise ihren Teil an dieser Arbeit haben, mir eine Richtung gewiesen, ein Stück Weg gepflastert, meine Füße verbunden oder mit Lächeln und lieben Worten mir Kraft für den nächsten Schritt gegeben haben. Diesen Menschen gebührt mein vier Jahre großer Dank:

Zuvorderst Herrn Prof. Dr. Manfred Grohfeldt von der LMU München, der in allen Irrungen und Krisen uneingeschränkt an mich geglaubt und mich unterstützt hat. Erst aus den Schauergeschichten anderer Doktoranden habe ich gelernt, was für ein großes Geschenk eine gute Betreuung ist!

Allen an der Studie teilnehmenden Schülern, Eltern und Lehrern sei Dank dafür, dass sie mich ertragen haben wie ich sie ertragen habe; und ganz besonders jenen guten Seelen, die es zu ihrem persönlichen Anliegen erhoben haben, mir

die Fragebögen vollständig und zuverlässig zurück zu senden! Den anderen... sei verziehen. Ich weiß, was Lehrern täglich abverlangt wird!

Der Friedrich-Ebert-Stiftung danke ich für die mehrjährige Förderung, die mir das Leben sehr erleichtert hat. Namentlich meinen Betreuern Frau Dr. Marianne Braun und Herrn Dr. Martin Gräfe für ihre immer freundliche und hilfreiche Betreuung.

Meinen Kollegen und Freunden vom Centrum für Erlebnispädagogik Volkersberg sei gedankt für den wertvollen fachlichen Gedankenaustausch und ihre menschliche Unterstützung. Meiner estimierten Konsultatorin Annekatrin Vogler ist zudem Seite 178 gewidmet. Sie weiß warum.

Unzählige Stunden produktiven Arbeitens verdanke ich Familie Pietsch – im Besonderen 'Oma' Elfriede – und ihrer Liebe zu meinem Sohn. Dieser Dank ist ohne Worte.

Ebenso gilt mein unendlicher Dank all jenen Freunden und Verwandten, die mein gelegentliches Fluchen mit aufmunternden Worten oder heiterem Sarkasmus quittiert haben, die beim Korrektur Lesen, Formatieren, Drucken und was nicht Allem geholfen haben, oder – und das gilt vor Allem meinen beiden 'Jungs' – so viele Tage auf mich verzichten mussten! Ein Ziel ist erreicht, ab hier beginnt ein neuer Weg.

In großer Dankbarkeit und Freude

jule hildmann. Oktober 2010

Inhaltsverzeichnis Anhang

Anhang I. Interviews

Bewertungstabelle – 2. Person+Teamteaching.pdf
Bewertungstabelle – Allgemein.pdf
Bewertungstabelle – Eltern.pdf
Bewertungstabelle – Fachmaterial.pdf
Bewertungstabelle – Prinzip Freiwilligkeit.pdf
Bewertungstabelle – Qualifikation+Handreichung.pdf
Bewertungstabelle – Räumlichkeiten.pdf
Bewertungstabelle – Zeitlicher Bedarf.pdf
Einzelfallstudien – Interviews.pdf
Interview I – Lehrkraft A.pdf
Interview I – Lehrkraft B.pdf
Interview I – Lehrkraft C.pdf
Interview I – Lehrkraft D.pdf
Interview I – Lehrkraft E.pdf
Interview I – Lehrkraft F.pdf
Interview I – Lehrkraft G.pdf
Interview I alle – alle erreichen + bes profitieren.pdf
Interview I alle – Anforderungen ad Lehrkraft.pdf
Interview I alle – Berufsvorbereitung.pdf
Interview I alle – das Besondere.pdf
Interview I alle – Gewinn für die Lehrkraft.pdf
Interview I alle – individuelle Fördermöglichkeiten.pdf
Interview I alle – positive Auswirkungen.pdf
Interview I alle – Restposten.pdf
Interview I alle – Wünsche + Anregungen.pdf
Interview II – Lehrkraft A.pdf
Interview II – Lehrkraft B.pdf
Interview II – Lehrkraft E für C.pdf
Interview II zusammen.pdf
Leitfaden für Interview I.pdf
Leitfaden für Interview II.pdf

Anhang II. Fragebögen

Boxplots Mittelwerte Eltern zu t1.pdf
Brief I Eltern.pdf
Brief I Schüler Kontrollgruppen.pdf
Brief Ia Lehrer.pdf
Brief Ib Lehrer.pdf
Brief II Eltern Kontrollgruppen.pdf
Brief II Eltern Versuchsgruppe.pdf
Brief II Lehrer.pdf
Brief II Schüler Kontrollgruppen.pdf

Brief III Eltern Kontrollgruppen.pdf
Brief III Eltern Versuchsgruppe.pdf
Brief III Lehrer.pdf
Brief III Schüler Kontrollgruppen.pdf
CronbachsAlpha Teil 1.pdf
CronbachsAlpha Teil 2.pdf
Diagrammerläuterung Boxplots.pdf
Einzelfallstudien Fragebogen.xls
Fragebogen Eltern.pdf
Fragebogen Lehrer I.pdf
Fragebogen Lehrer II+III exemplarisch.pdf
Fragebogen Schüler in DGS exemplarisch.dv
Fragebogen Schüler Teil 1.pdf
Fragebogen Schüler Teil 2.pdf
Fragebogen Items im Überblick.pdf
GLM Eltern A.pdf
GLM Eltern AFPLK.pdf
GLM Eltern F.pdf
GLM Eltern ON.pdf
GLM Eltern PLK.pdf
GLM Lehrer KF.pdf
GLM Lehrer KKB.pdf
GLM Lehrer ON.pdf
GLM Lehrer PLK.pdf
GLM Lehrer SS.pdf
GLM Lehrer UI
GLM Lehrer.pdf
GLM – Schüler A.pdf
GLM – Schüler AFPLK.pdf
GLM – Schüler Em.pdf
GLM – Schüler F.pdf
GLM – Schüler PS.pdf
GLM – Schüler WmSaPs.pdf
GLM+MessWdh Interaktionsdiagramme Eltern t1t2.pdf
GLM+MessWdh Interaktionsdiagramme Eltern t1t2t3.pdf
GLM+MessWdh Interaktionsdiagramme Eltern t2t3.pdf
GLM+MessWdh Interaktionsdiagramme Lehrer t1t2.pdf
GLM+MessWdh Interaktionsdiagramme Lehrer t1t2t3.pdf
GLM+MessWdh Interaktionsdiagramme Lehrer t2t3.pdf
GLM+MessWdh Interaktionsdiagramme Schüler t1t2.pdf
GLM+MessWdh Interaktionsdiagramme Schüler t1t2t3.pdf
GLM+MessWdh Interaktionsdiagramme Schüler t2t3.pdf
KoVariate.pdf
Levene-Test für sign Skalen t1.pdf
LineareRegression Eltern A.pdf
LineareRegression Eltern AFPLK.pdf
LineareRegression Eltern F.pdf
LineareRegression Eltern ON.pdf
LineareRegression Eltern PLK.pdf
LineareRegression Lehrer KF.pdf
LineareRegression Lehrer KKB.pdf

LineareRegression Lehrer ON.pdf
LineareRegression Lehrer PLK.pdf
LineareRegression Lehrer SS.pdf
LineareRegression Lehrer UI.pdf
LineareRegression Schüler A.pdf
LineareRegression Schüler AFPLK.pdf
LineareRegression Schüler Em.pdf
LineareRegression Schüler F.pdf
LineareRegression SchülerP S.pdf
LineareRegression Schüler WmSaPs.pdf
Mittelwerte zu t1 – Eltern Boxplots.pdf
Mittelwerte zu t1t2t3 – Eltern Boxplots.pdf
Mittelwerte zu t1t2t3 – Eltern Tabelle.pdf
Mittelwerte zu t1t2t3 – Lehrer Boxplots.pdf
Mittelwerte zu t1t2t3 – Lehrer Tabelle.pdf
Mittelwerte zu t1t2t3 – Schüler Boxplots.pdf
Mittelwerte zu t1t2t3 – Schüler Tabelle.pdf
Univariate Varianzanalyse t1 Eltern.pdf
Univariate Varianzanalyse t1 Lehrer.pdf
Univariate Varianzanalyse t1 Schüler.pdf
Univariate Varianzanalyse t1gruppe + Ko-Variate.pdf

Anhang III. weitere Methoden

Bewertungstabelle Ergebnisse.pdf
Bewertungstabelle Textantworten.pdf
Kodierleitfaden für Videos.pdf
Kopfnoten alle Schüler.pdf
Kopfnoten Einzelfallstudien.pdf
Kopfnoten Formular.pdf
Schülerrückmeldungen.pdf
Selbstbewertung Tabelle+Diagramme.xls
Selbstbewertung Tabelle+Diagramme.pdf
Selbstbewertung Teil I.jpg
Selbstbewertung Teil II.jpg
Stimmungsabfrage Tabellen+Diagramme.pdf
Stimmungsabfrage Vorlage.jpg
Tagesbewertung individuelle Ergebnisse Tab + Diagramme.xls
Tagesbewertung Mittelwerte der Schüler.pdf
Tagesbewertung MW Kompetenzen.xls
Tagesbewertung Vorlage.pdf
Videoanalysen - InterRaterKorrelation.pdf
Videoanalysen Mittelwerte der Beobachter.pdf
Videoanalysen Protokoll 1.pdf
Videoanalysen Protokoll 2.pdf
Videoanalysen Protokoll 3.pdf

Anhang IV. weitere Methoden

Ablauf der Interventionseinheiten.pdf
Elternbrief Erstkontakt.pdf

Übung Eierfall.pdf
Übung Eisscholle.pdf
Übung FlipChart Flip.pdf
Übung Fußgängerbrücke.pdf
Übung Gruppenjonglage.pdf
Übung Kugelbahn mit.pdf
Übung Kugelbahn ohne.pdf
Übung Kukupai.pdf
Übung Stuhlkreisel.pdf
Übung TeamPuzzle.pdf
Zertifikat.pdf

Anhang V. Diverse Quellen

Arge JobProfi.pdf
Förderung v Lernkompetenzen u. Schlüsselqualifikationen 1.pdf
Förderung v Lernkompetenzen u. Schlüsselqualifikationen 2.pdf
Grundgesetz BRD.pdf
KMK 1996 FöS Hören.pdf
KMK 1998a FöS Geistig.pdf
KMK 1998b FöS Körper.pdf
KMK 1998c FöS Krank.pdf
KMK 1998d FöS Seh.pdf
KMK 1998e FöS Sprache.pdf
KMK 1999 FöS Lernen.pdf
KMK 2000 FöS SozioEmotio.pdf
KMK 2002 Statistik Schule in D.pdf
KMK 2008 Statistik sopäd Fö.pdf
Nationaler Pakt für Ausbildung – Vertragstext.pdf
Nationaler Pakt für Ausbildung – Kriterienkatalog.pdf
Problemlösen PISA.pdf
Schlüsselkompetenzen OECD.pdf
Suchtforschung auf neuen Wegen.pdf

Literatur & Quellen

Anderson, G.B., Watson, D. (Hrsg.) (1985): *Habilitation and Rehabilitation of Deaf Adolescents*. Washington D.C.: Gallaudet College Press.

Ackerman, P.L. (1987): Individual Differences in Skill Learning: An Integration of Psychometric and Information Processing Perspectives. *Psychological Bulletin*, 102, S. 3-27.

Akin, T. et.al. (2000): *Selbstvertrauen und soziale Kompetenz. Übungen, Aktivitäten und Spiele für Kids ab 10*. Mühlheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Amesberger, G. (1992): Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten. Frankfurt / Main.: Afra.

Arbogast, W. (1999): Die Adventure-AG. In: Gilsdorf, R., Volkert, K. (Hrsg.): *Abenteuer Schule*. Alling: Sandmann, 290-321.

Arends, P. (2005): *Wege aus dem Mittelalter. Europa im Mittelalter*. Berlin: Ullstein

Asendorpf, J. B. (2005a³): *Psychologie der Persönlichkeit*. Heidelberg: Springer.

Asendorpf, J. B. (2005b): Persönlichkeit: Stabilität und Veränderung. In: *Weber, H., Rammsayer, T. (Hrsg.)*: *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. Schriftenreihe Handbuch der Psychologie, Bd. 2 (15-26). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.

Bacon, S. (1983): *The Conscious Use of Metaphor in Outward Bound*. Denver. dt. Übersetzung von Schödlbauer, C. (1998): *Die Macht der Metapher*. Alling: Sandmann.

Bangerl, W., Bangerl, H.P. (1993): Ich – Du – Wir. Ein psychotherapeutischer Segeltörn mit Buben und Mädchen im Alter von neun bis vierzehn Jahren. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, 13/4, Lüneburg, 17-40.

Bauer, H.G. (1994²): Statement zur Podiumsdiskussion "Erlebnispädagogik – Mode, Methode oder mehr?". In: *Bedacht, A. et.al. (Hrsg.)*: *Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?* Schriftenreihe Soziale Arbeit in der Wende, Bd. 12 (43-46). Alling: Sandmann.

Bauer, R., Hegenauer, A., Näger, S. (1996): *Ganzheitlich orientierte Suchtprävention für Kinder in der Grundschule – Materialien für die Grundschule*. Freiburg: Sozia.

Baumert, J., Bos, W., Lehmann, R. (Hrsg.) (2000): TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1 und 2. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

*Baumert, J. et.al. (2003): Erfassung fächerübergreifender Problemlösekompetenzen in PISA. URL: www.mpib-berlin.mpg.de/en/Pisa/pdfs/CCCdt.pdf (Stand: 30.Aug 2009; ebenso im Anhang VI unter *Problemlösen_PISA.pdf*).*

Beck, R. (Hrsg.) (2001³): Das Mittelalter. Ein Lesebuch zur deutschen Geschichte 800-1500. München: Beck.

Becker, P. (1995): Seelische Gesundheit und Verhaltenskontrolle. Göttingen: Hogrefe.

Bedacht, A. et.al. (Hrsg.) (1994²): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Schriftenreihe Soziale Arbeit in der Wende, Bd. 12. Alling: Sandmann.

Beelmann, A. (2006): Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 35(2), 151-162.

Benner, T. (2002): Cool bleiben statt zuschlagen! Bausteine zur Gewaltprävention 5.-8. Klasse. Horneburg: Persen.

Berger-v.d. Heide, T., Oomen, H.-G. (Hrsg.) (2000): Entdecken und Verstehen 2. Vom Mittelalter bis zur Zeit der bürgerlichen Revolution. Berlin: Cornelsen.

Bieligk, M. (2006): Erlebnispädagogische Indoor-Maßnahmen im Sportunterricht. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 2/3, S. 4-12.

Bierhoff, H.-W. (2005): Prosoziales Verhalten. In: Weber, H., Rammsayer, T. (Hrsg.): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Schriftenreihe Handbuch der Psychologie, Bd. 2 (457-466). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.

Birzele, J., Hoffmann, O.I. (Hrsg.) (2004): Mit allen Wassern gewaschen – Praxishandbuch für erlebnispädagogisches Handeln im und am Wasser. Augsburg: Ziel.

*BMBF / Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Verstehen – Helfen – Vorbeugen. Suchtforschung auf neuen Wegen. Bonn: Eigenverlag (im Anhang VI als Datei *Suchtforschung_auf_neuen_Wegen.pdf*).*

*BMBF / Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2004): Nationaler Pakt für Ausbildung. Als PDF-Datei herunterladbar unter http://www.bmbf.de/pub/ausbildungspakt_2004.pdf (Stand: 20.09.2009; im Anhang VI als Datei *Nationaler_Pakt_für_Ausbildung_-_Vertragstext.pdf*)*

Boeger, A., Schut, T. (2006): Erlebnispädagogik in der Schule: Veränderungen im Selbstkonzept nach Project Adventure. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 1, 17-25.

Boenninghaus, H.-G. (1996¹⁰): Hals-Nasen-Ohrenheilkunde für Studierende der Medizin. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Bönsch, M. (1997): Handlungsorientierter Unterricht. Bestimmungsmerkmale und Dimensionen. Fördermagazin 10, 5f.

Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993): NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae (S. 5-10, 27-28). Göttingen: Hogrefe.

Borst, S., Stahl, G. (2003): Lernort Schwäbische Alb Eine Woche Erlebnispädagogik "pur". Schulmagazin 5 bis 10, 2, 15f.

Both, A. et.al. (2008⁴): Bewegte Kinder – schlaue Köpfe. Herausgeber: Unfallkasse Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz & Arbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V., o.O: Eigenverlag.

Brandenburg, B. (2004): So war es im Mittelalter. Eine Werkstatt. Mühlheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Brandstätter, V. (2009): Persistenz und Zielablösung. In: Brandstätter, V., Otto, J.H. (Hrsg.): Handbuch der allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion. Bd. 11. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.

Brench, L. (2007): Sales & Marketing Adminstration Assistant bei Outward Bound Uk. E-Mail vom 15. Februar.

Brockhaus Redaktion (Hrsg.) (2005): Der Brockhaus in zehn Bänden. Bd. 5. Leipzig: F.A. Brockhaus.

Brockhaus Redaktion (Hrsg.) (2006^{21a}): Enzyklopädie in 30 Bänden. Bd. 8, EMAS-FASY. Leipzig: F.A. Brockhaus.

Brockhaus Redaktion (Hrsg.) (2006^{21b}): Enzyklopädie in 30 Bänden. Bd. 10, FRIES-GLAR. Leipzig: F.A. Brockhaus.

Brockhaus Redaktion (Hrsg.) (2006^{21c}): Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden, Bd18, MATH-MOSB. Leipzig, Mannheim: Brockhaus.

Brockhaus Redaktion (Hrsg.) (2006^{21d}): Enzyklopädie in 30 Bänden. Bd. 24, SANTI-SELD. Leipzig: F.A. Brockhaus.

Brüning, L. (2004): Erziehungsziel: Kooperation. Soziale Voraussetzungen für Kooperatives Lernen schaffen. Pädagogik, 9, 20-24.

Bühner, M., Ziegler, M. (2009). Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. München u.a.: Pearson Studium.

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006): Jobprofi – Ihr Trainingsprogramm zum neuen Job. Informationen für Arbeitnehmer. O.O.: Eigenverlag.

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und FachkräfteNachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Als Download über www.arbeitsagentur.de; in Datei V als Datei *Nationaler_Pakt_für_Ausbildung_Kriterienkatalog.pdf*)

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Eigenverlag.

Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.) (2009): Sucht- & Drogenbericht 2009. Berlin: Eigenverlag.

Bungard, W., Lück, H. E. (1995²). Nichtreaktive Verfahren. In: *Flick, U., Kardorff, E.V., Keupp, H., Rosenstiel, L.V. & Wolff, S.* (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz, Kap. 6.2.3., 198-203.

Burg, D. (1998): Quer durch: Erlebnispädagogik in Schule und Freizeit. Luzern: Rex.

BZgA / Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (o.J.): Kinder stark machen – zu stark für Drogen. Eine Anzeigenkampagne zur Suchtprävention. Bonn: Eigenverlag.

BZgA / Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (1996a): Ich will mein Kind vor Drogen schützen. Bonn: Eigenverlag.

BZgA / Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (1996b): Wir können viel dagegen tun, daß Kinder süchtig werden. Bonn: Eigenverlag.

Carlson, L. (1998): Wir spielen Mittelalter. Mühlheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.

CEP / Centrum für Erlebnispädagogik Volkersberg (Hrsg.) (2008a): Problemlösungs- und Kooperationsaufgaben. Skript zum gleichnamigen Modul der berufsbegleitenden Weiterbildung zum Erlebnispädagogischen Kompetenztrainer. Bad Brückenau: Eigenverlag.

CEP / Centrum für Erlebnispädagogik Volkersberg (Hrsg.) (2008b): Erlebnispädagogisches Denken und Handeln I. Skript zum gleichnamigen Modul der berufsbegleitenden Weiterbildung zum Erlebnispädagogischen Kompetenztrainer. Bad Brückenau: Eigenverlag.

CEP / Centrum für Erlebnispädagogik Volkersberg / CEP (Hrsg.) (2008c): Kreative Konfliktbearbeitung. Skript zum gleichnamigen Modul der berufsbegleitenden Weiterbildung zum Erlebnispädagogischen Kompetenztrainer. Bad Brückenau: Eigenverlag.

CEP / Centrum für Erlebnispädagogik Volkersberg (Hrsg.) (2009): Natur pur. Skript zum gleichnamigen Modul der berufsbegleitenden Weiterbildung zum Erlebnispädagogischen Kompetenztrainer. Bad Brückenau: Eigenverlag.

Christof-Shen, G. et. al. (2006): Schlüsselkompetenzen für Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Einschätzung – Förderung – Überprüfung. Schulbegleitforschung, Projekt 138. Bremen: Eigenverlag.

Corleis, F. (2000): Die Bedeutung von Naturerlebnissen in der Schule: Naturerlebnispädagogik? In: J.W. Ziegenspeck (Hrsg.): Kleine Schriftenreihe zur Erlebnispädagogik, Bd. 23. Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.

Cornell, J. (1991): Mit Freude die Natur erleben. Naturerfahrungsspiele für alle. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.

Cornell, J. (2006): Mit Cornell die Natur erleben. Der Sammelband. Naturerfahrungsspiele für Kinder und Jugendliche. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.

Coulson, W. (1970): Inside a Basic Encounter Group. In: The Counseling Psychologist 2, 1-25.

Court, D., Didwiszus, I. (2004): Kanufahrt auf der mecklenburgischen Seenplatte. Erlebnispädagogische Klassenfahrt einer 8. Klasse. erleben & lernen, 5, 27-32.

Crisand, E. (2000⁸): Psychologie der Persönlichkeit. Eine Einführung. Schriftenreihe Arbeitshefte Führungspsychologie, Bd. 1. Heidelberg: Sauer.

Crowther, C. (2005): City Bound. Erlebnispädagogische Aktivitäten in der Stadt. In: M. Jagenlauf & W. Michl (Hrsg.) erleben & lernen, Bd. 7. München: Ernst Reinhardt.

Czerwanski, A. (2004): Erziehender Unterricht. Begriffliche Klärung und Perspektiven der Umsetzung. In: Pädagogik, 9, 6-9.

Dambmann, V., Kilian, H., Matijasevic, M. (1997⁶): Suchtprävention – schon in der Grundschule?! Ein Leseheft für Eltern. Frankfurt/Main: Eigenverlag.

Daxelmüller, C. (2003): Zauberer, Hexen und Magie. In: Was ist Was, Bd. 97. Nürnberg: Tessloff.

Deubzer, B., Feige, K. (2004): City Bound: Erlebnisorientiertes soziales Lernen in der Stadt. Augsburg: Ziel.

Deutsche Akademie für Psychomotorik (2009): Homepage. <http://www.psychomotorik.com/>. Stand: 26. Januar.

Dewald, W., Gram, B. (1994²): Erlebnispädagogik und Ökologie. In: Bedacht, A. et.al. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Schriftenreihe Soziale Arbeit in der Wende, Bd. 12 (140-144). München: Sandmann.

DGB / Deutscher Gehörlosen-Bund (Hrsg.) (2006): Notstand an deutschen Hörgeschädigtenschulen. Deutsche Gebärdensprache immer noch missachtet! Pressemitteilung vom 1. Juni.

Diller, G. (1997): Hören mit dem Cochlear-Implant. Eine Einführung. Heidelberg: Winter, Edition Schindele.

Ding, H. (1995): Aurale Rehabilitation Hörgeschädigter. Aller Anfang ist Hören. Berlin/Heidelberg: Springer.

Dorling Kindersley Redaktion (Hrsg.) (2005): Ritter und Burgen. Die Welt erleben und verstehen. Starnberg: Dorling Kindersley.

Dreischner, E. (2007): Erziehungsziel "Selbstständigkeit": Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Drosdowski, G. et.al. (Hrsg.) (1990⁵): Duden Fremdwörterbuch. In: Der Duden in 12 Bänden. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden.

Duden Redaktion (Hrsg.) (2006⁶): Duden Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden.

Duell, B., Mandac, I. M. (2003): Konflikttraining mit Eltern. Das Kooperationsprogramm für Schule und Elternhaus. Mühlheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Eck, G. et.al. (1998): Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. Ausgabe für Hessen, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein (162f.). Stuttgart: Klett.

Eichinger, W. (1995): City Bound. Erlebnispädagogik in der Stadt. In: Themenhefte Praktische Erlebnispädagogik. Alling: Sandmann.

Eitner, J. (1999): Zur Psychologie und Soziologie Hörbehinderter. Heidelberg: Median.

Ellgring, H. (1995²): Audiovisuell unterstützte Beobachtung. In: Flick, U., Kardorff, E.V., Keupp, H., Rosenstiel, L.V. & Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (Kap. 6.4.2., 203-208). Weinheim: Beltz.

Eye, A.v. (2006): Variablen- und personenorientierte Forschung. In: Ittel, A., Merkens, H. (Hrsg.): Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der empirischen Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 9-26.

Fachakademie für Heilpädagogik Regensburg (Hrsg.) (2009): Homepage unter <http://www.fachakademie-fuer-heilpaedagogik.de/spielpaed.htm> (Stand: 26. Januar).

Fandrey, D. (1999): Die Wirksamkeit verschiedener erlebnispädagogischer Settings auf das persönliche Selbstkonzept der Teilnehmenden. In: F.H. Paffrath, A. Salzmann & M. Scholz (Hrsg.): Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik. Tagung Hochschulforum Erlebnispädagogik, Augsburg 14. November 1998 (97-103). Augsburg: Ziel.

Farlex Inc. (Hrsg.) (2009): The Free Dictionary: Frustration. Online unter: <http://de.thefreedictionary.com/Frustration>. (Stand vom 13.09.2009)

Faßnacht, G. (1979): Systematische Verhaltensbeobachtung. Eine Einführung in die Methodologie und Praxis. München, Basel: Reinhardt.

Fatke, R. (1993): Kritische Anfragen der Erziehungswissenschaft an die Erlebnispädagogik. In: *Herzog, F.* (Hrsg.): Erlebnispädagogik – Schlagwort oder Konzept? (35-48 und 79f.). Luzern: Edition SZH.

Feierabend, K. (2000): Abenteuerpädagogik an der Schule nach dem erlebnispädagogischen Ansatz von Project Adventure (PA). *erleben & lernen*, 1, 21-26.

Fietz, G., Junge, A., Reglin, T. (2008): Kompetenzfeststellung in betrieblichen Praktika. Unterstützung für Betriebe und Bildungsträger. In: *Loebe, H., Severing, E.* (Hrsg.): Leitfaden für die Bildungspraxis. Schriftenreihe des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb), Bd. 26. Bielefeld: Bertelsmann.

Filipp, S.H., Mayer, A.K. (2005): Selbst und Selbstkonzept. In: *Weber, H., Ramm-sayer, T.* (Hrsg.): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Schriftenreihe Handbuch der Psychologie, Bd. 2 (166-176). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.

Fischer, T. (1994): Bibliographie zur Erlebnispädagogik. Eine umfassende Sammlung themenrelevanter Quellen unter besonderer Berücksichtigung schulpädagogischer Beiträge. In: Schriften – Studien – Dokumente zur Erlebnispädagogik, Bd. 11. Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.

Fischer, T. (1999): Erlebnispädagogik: Das Erlebnis in der Schule. Frankfurt/Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang.

Fischer, T., Ziegenspeck, J.W. (2000): Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Fleischer, G. (2000): Gut Hören – Heute und Morgen. Heidelberg: Median.

Fleischmann, G. (2001): Erlebnis goes Schule. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 1/2, 39-43.

Förster, J., Denzer, M. (2006): Selbstregulation. In: *Bierhoff, H.-W., Frey, D.* (Hrsg.). Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie Bd. 3 (33-39). Göttingen: Hogrefe.

Franke, G. (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. In: *Bundesinstitut für Berufsbildung* (Hrsg.) Schriftenreihe Forschen, Beraten, Zukunft gestalten. Bielefeld: Bertelsmann.

Freitag, M. (1999): Epidemiologie des Alkoholgebrauchs bei Kindern und Jugendlichen. *Psycho*, 25, 54-65.

Frey, K. (2007): Die Projektmethode. "Der Weg zum bildenden Tun". Weinheim, Basel: Beltz.

Friedrich, L. (1991): Johann Heinrich Pestalozzi – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? In: Schriftenreihe Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik, Bd. 27, Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.

Fries, A. (2006): Spiele und Gerätelandschaften: Das Dschungelspiel. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 2/3, 65-71.

Fürst, W. (1992): Die Erlebnisgruppe. Ein heilpädagogisches Konzept sozialen Lernens. Freiburg: Lambertus.

Gaarder, J. (1999⁵): Das Kartengeheimnis. München, Wien: Carl Hanser.

Gaede, P.-M. (Hrsg.) (2007): Psychologie. Denken Fühlen, Handeln A-L. In: Geo Themenlexikon in 20 Bänden, Bd. 12/13. Hamburg: Gruner + Jahr.

Gass, M. (Hrsg.) (1993): Adventure Therapy: Therapeutic Implications of Adventure Programming. Dubuque: Kendall & Hunt.

Gass, M.A. (1995a): Metaphorisches Lernen in therapeutisch orientierten erlebnispädagogischen Programmen. (übersetzt v. Schad, N.). erleben & lernen 1&2, 7-10 und 58-61.

Gass, M.A. (1995b): Schaubild zum „7-Schritte-Modell“ (übersetzt v. Schad, N.). erleben & lernen 3&4, 101.

Gerrig, R.J., Zimbardo, P.G. (2008¹⁸): Psychologie. München: Pearson Studium.

Gesamtschule Ronsdorf, Barmer Ersatzkasse (Hrsg.) (1994): Gesundheitsförderung in der Schule – Vorstellung eines Modellprojekts. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 9, 67-68.

Gierer, F. (1993): City Bound in Europa und in den USA. erleben & lernen, 1, Neuwied, 4-9.

Gilsdorf, R. (2003). Die Konzepte "Abenteuer" und "Projekte". Über die Prinzipien erfahrungsorientierten Lernens. Schulmagazin 5 bis 10, 2, 5-10.

Gilsdorf, R. (2000): Schule und Abenteuer – zwei Welten treffen aufeinander. erleben & lernen 1, 4-14.

Gilsdorf, R. (1999): Abenteuer in der Schule?. In: *Gilsdorf, R., Volkert, K.* (Hrsg): Abenteuer Schule. Alling: Sandmann, 12-23.

Gilsdorf, R. (1995²): Erlebnispädagogik auf dem Weg zurück in die Schule. In: Homfeldt, H. G. (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Geschichtliches, Räume und Adressat(inn)en, Erziehungswissenschaftliche Facetten, Kritisches. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 101-113.

Gilsdorf, R., Kistner, G. (2003¹²): Kooperative Abenteuerspiele 1. Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Gilsdorf, R., Kistner, G. (2001): Kooperative Abenteuerspiele 2. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Gilsdorf, R., Volkert, K. (Hrsg.) (1999): Abenteuer Schule. Alling: Sandmann.

Glaser, B.G. (1978): Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley, CA: The Sociology Press.

Gläser, J. (Hrsg.) (1920): Vom Kinde aus. Hamburg, Braunschweig: o.V..

Goldberg, L. R. (1981): Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In: Wheeler, L. (Hrsg.): Review of Personality and Social Psychology, Bd. 2. Beverly Hills, CA: Sage, 141-165.

Gollwitzer, M. (2007): Ansätze zur Primär- und Sekundärprävention aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen. In: Gollwitzer, M. et.al. (Hrsg.): Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford und Prag: Hogrefe. 141-157

Gomez, P., Probst, G. (1995): Die Praxis des ganzheitlichen Problemlösens. Bern: Haupt.

Goschke, T. (2006): Exekutive Funktionen: Kognitive Kontrolle intentionaler Handlungen. In: Pawlik, K. (Hrsg.): Handbuch Psychologie. Wissenschaft – Anwendung – Berufsfelder (249-261). Heidelberg: Springer.

Große, C.S. (2005): Lernen mit multiplen Lösungswegen. Münster: Waxmann.

Großer, M. (2000): Outdoor für Indoors – Mit „harten“ Methoden zu „weichen“ Zielen. Augsburg: Ziel.

Gruber, S. (1999): Auf den Spuren Manitus. In: Gilsdorf, R., Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. Alling: Sandmann, 240-253.

Gudjons, H. (1997): Handlungsorientierter Unterricht. Begriffskürzel mit Theoriedefizit? Pädagogik 1, 7-10.

Gudjons, H. (2001⁶): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbstdidaktik, Projektarbeit. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.

Gudjons, H. (2002): In Gruppen lernen – warum nicht? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Pädagogik 1, 6-10.

Guerriero, E. et. al. (Hrsg.) (1979): Das Mittelalter. Kirchengeschichte in Bildern. Düsseldorf: Patmos.

Guggenbühl, A. (1998): Aggression & Gewalt in der Schule – Schulhauskultur als Antwort. Ein praktisches Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen. Freiburg: Sozia.

Güthler, A. / Lacher, K. (2007⁴): Naturwerkstatt Landart. Ideen für kleine und große Naturkünstler. Baden/München: AT.

Haas, N. (2009). Informationsseite über Psychomotorik im Internet. URL: www.pscho-motorik.de (Stand: 26. Jan).

Halweg, K., Heinrichs, N. (2007).:Elterntrainings: Wirksam in der Prävention aggressiven Verhaltens? In: Gollwitzer, M. et.al. (Hrsg.): Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford und Prag: Hogrefe, 170-185.

Hanke, O. (2004): Klasse – ohne Gewalt! 10 Bausteine für den Unterricht. Lichtenau: AOL.

Hansen-Schaberg, I. (2002): Historische reformpädagogische Schul-konzepte und ihre Rezeption. In: Hansen-Schaberg, I., Schonig, B. (Hrsg.): Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption. Basiswissen Pädagogik Reformpädagogische Schul-konzepte Bd 1 (1-10). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hartig, J., Kühnbach, O. (2006): Schätzung von Veränderung mit "plausible values" in mehrdimensionalen Rasch-Modellen. In: Ittel, A., Merkens, H. (Hrsg.): Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der empirischen Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 27-44.

Hauernherm, S. (2009): Umweltpädagogin und Bildungsreferentin. Persönliche Kommunikation am 13. März.

Heckmair, B., Michl, W. (2002⁴): Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. Neuwied: Luchterhand.

Heckmair, B., Michl, W. (2004⁵): Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. München: Reinhardt.

Heckmair, B., Michl, W., Walser, F. (1995): Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit. Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der Praxis. München: Neuland.

Heene, M. (2009). Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Psychologische Methodenlehre und Diagnostik der Ludwig-Maximilians-Universität München. E-Mail vom 25. September.

Heimlich, U. (2001): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogischer Arbeitsfelder. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.

Helke, I. (2006): Integrationsfachdienst für Hörgeschädigte Hamburg. Persönliche Kommunikation am 24. November.

Henton, M. (1996): Adventure in the Classroom. Using Adventure to Strengthen Learning and build a Community of Life-Long Learners. Dubuque: Kendall & Hunt.

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (o.J.): Förderung von Lernkompetenzen und Schlüsselkompetenzen. Methoden-Bausteine für den Unterricht. Sekundarstufe I. Teil 1 und 2. Wiesbaden: Eigenverlag.

Heyer, I., Ippling, H. J. (2003): EP an außerschulischen Lernorten. Schulmagazin 5 bis 10, 2, 11-14

Hildmann, J. (2003): Impacts of Early Bilingual Exposure on Deaf Children – A Survey and Discussion. Zulassungsarbeit für das Erste Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen. Eingereicht an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Unveröffentlicht.

Hildmann, J. (2008a): Schatzkiste Erlebnispädagogik – ein innovativer Ansatz zur Förderung von Sozial- und Personalkompetenzen bei gehörlosen und schwerhörigen Personen. In: A. Hofstätter (Hrsg.): Psychologie im Netzwerk, Tagungsbericht (31-36). Linz: Eigenverlag.

Hildmann, J. (2008b): Simple Things – Erlebnispädagogik mit Alltagsgegenständen. erleben & lernen, 3&4, 45-47.

Hildmann, J. (2008c): Leben in die Bude – Erlebnispädagogik im Unterricht mit gehörlosen und schwerhörigen Schülern. Forum, Jahreszeitschrift des deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik, 16, S. 42-49.

Hildmann, J. (2009): Genug gekuschelt! Über den Nutzen von Grenzüberschreitungen für die Entwicklung im Jugendalter. Forum, Jahreszeitschrift des deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik, 17, S. 88-98.

Hillebrandt, R., Nicolai, M. (1993): Die Entdeckung der Stadt als Abenteuer- und Freizeitraum. Geographie heute, 93, o.O., 20-24.

Hillmeier, H. (1994²): Abenteuer und Kommerz. In: Bedacht, A. et.al. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Schriftenreihe Soziale Arbeit in der Wende, Bd. 12 (126-130). München: Sandmann.

Hinrichs, A. (2004): Wege aus der fürsorglichen Belagerung. In: Ferstl, A., Schettgen, P., Scholz, M. (Hrsg.): Der Nutzen des Nachklangs. Neue Wege der Transfersicherung bei handlungs- und erfahrungsorientierten Lernprojekten. Augsburg: Ziel, 342-353.

Hintermair, M. (1994): Von einer "Psychologie der Gehörlosen" zu einer identitätsstiftenden Sozialisationsperspektive für gehörlose Kinder und Jugendliche – Teil I. Hörgeschädigtenpädagogik (HörPäd) 6, 361-370.

Hintermair, M. (1995): Von einer "Psychologie der Gehörlosen" zu einer identitätsstiftenden Sozialisationsperspektive für gehörlose Kinder und Jugendliche – Teil II. Hörgeschädigtenpädagogik (HörPäd) 1, 3-13.

Hintermair, M. (2006): Sozial-emotionale Probleme hörgeschädigter Kinder – erste Ergebnisse mit der deutschen Version des Strength and Difficulties Questionnaire

(SDQ-D). Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 34 (1), 49-61.

Hofacker, H.-G., Schuler, T. (Hrsg.) (1995): Geschichtsbuch 2 – Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten. Das Mittelalter und die Frühe Neuzeit. Berlin: Cornelsen.

Hofer, M. (2003): Selbstständig werden im gespräch. Wie Jugendliche und Eltern ihre Beziehung verändern. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.

Holt, J. (1999): Kinder lernen selbstständig oder gar nicht(s). Weinheim & Basel: Beltz.

Hopf, C. (1995²): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: *Flick, U., Kardorff, E.v., Keupp, H., Rosenstiel, L.v. & Wolff, S. (Hrsg.)*: Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (Kap. 6.1.1., 176-182). Weinheim: Beltz.

Hoppe, A., Korff, M. (2005): Erlebnispädagogik im Schulverbund Freistatt. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 3, 42-55.

Hug, W. (Hrsg.) (1984): Unsere Geschichte Bd.1. Von der Steinzeit bis zum Ende des Mittelalters. Frankfurt/Main, Berlin, München: Moritz Diesterweg.

Hutt, S. J., Hutt, C. (1974²). Direct observation and measurement of behavior. Springfield: Charles C. Thomas.

Jagenlauf, M. (1994²): Statement zur Podiumsdiskussion "Erlebnispädagogik – Mode, Methode oder mehr?". In *Bedacht, A. et.al. (Hrsg.)*: Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Schriftenreihe Soziale Arbeit in der Wende, Bd. 12 (32-36). Alling: Sandmann.

Jenni, R. (2003). Videoaufnahmen, Videoanalysen, Videobesprechungen. Basel: unveröffentlichtes Skript.

Jerusalem, M. (2005): Selbstwirksamkeit. In: *Weber, H., Rammsayer, T. (Hrsg.)*: Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Schriftenreihe Handbuch der Psychologie, Bd. 2 (438-445). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.

Jugendbildungsstätte Volkersberg (Hrsg.) (2009): Tage der Orientierung. In: Programm für Kinder und Jugendliche. Bad Brückenau: Eigenverlag.

Kaiser, P. (1982): Kompetenz als erlernbare Fähigkeit zur Analyse und Bewältigung von Lebenssituationen auf mehreren Ebenen. Oldenburg: BIS.

Kalas, S. (2004): Landart – unterwegs im Strudel des kreativen Zeitwohlstandes. erleben & lernen, 5, 22f.

Karg, H. H. (1993): Außerschulische Lernorte: Der Lehr-, Wander- und Studententag als Fahrt in die Geschichte. Pädagogisches Forum 1, 29-32.

Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kaufman, A.S. (2006⁷): Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC). Deutschsprachige Fassung von Melchers, P., Preuß, U. Frankfurt/Main: Swets & Zeitlinger.

Keller, F. (1996): Stichwörter aus Akustik, Audiologie und Hörgerätekunde. Heidelberg: Median.

Kern, A. (1999): Wilderness-based Adventure Education. Fundierung – Praxis – Evaluation. In: *F.H. Paffrath, A. Salzmann & M. Scholz* (Hrsg.): Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik. Tagung Hochschulforum Erlebnispädagogik, Augsburg 14. November 1998 (63-78). Augsburg: Ziel.

Kiper, H., Mischke, W. (2008): Selbstreguliertes lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.

Kiphard, E.J., Olbrich, I. (Hrsg.) (1995): Psychomotorik und Familie. Psychomotorische Förderpraxis im Umfeld von Therapie und Pädagogik. Dortmund: Verlag modernes leben.

Klafki, W. (1993³; 2007⁶): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.

Klebel, E. (1998): Kommunikationsbehinderung und Bewältigungsstrategien – ein Bewußtwerdungsprozeß im Rahmen des Deutschen Schwerhörigenbundes. Wissenschaftliche Hausarbeit, Universität München (unveröffentlicht).

Klein, P. (2006): "Wir klettern in unserem Hallengebirge" – eine Bewegungs- und Erlebnislandschaft in der Sporthalle. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 2/3, 87-96.

Kleining, G. (1995²): Das Qualitative Experiment. In: *Flick, U., Kardorff, E.V., Keupp, H., Rosenstiel, L.V. & Wolff, S.* (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (Kap. 6.4.5., 263-266). Weinheim: Beltz.

Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Pädagogik 6, 10-13.

Klippert, H. (2005⁷): Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz.

KMK / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1996): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören. Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 10.05.1996. Bonn: Eigenverlag.

KMK / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1998a): Empfehlungen zum Förderschwer-

punkt geistige Entwicklung. Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998. Bonn: Eigenverlag.

KMK / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1998b): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998. Bonn: Eigenverlag.

KMK / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1998c): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler. Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998. Bonn: Eigenverlag.

KMK / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1998d): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen. Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998. Bonn: Eigenverlag.

KMK / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1998e): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998. Bonn: Eigenverlag.

KMK / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999. Bonn: Eigenverlag.

KMK / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000. Bonn: Eigenverlag.

KMK / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2002): Schule in Deutschland. Zahlen, Fakten, Analysen. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 161. Bonn: Eigenverlag.

KMK / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2008): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 - 2006. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 185. Bonn: Eigenverlag.

Köckenberger, H. (2004⁴): Bewegungsspiele mit Alltagsmaterial für Sportunterricht, psychomotorische Förderung, Bewegungs- und Wahrnehmungstherapie. Dortmund: Edition Borgmann.

Kölsch, H., Wagner, F.-J. (2004²): Erlebnispädagogik in der Natur. Praxisbuch für Einsteiger. München: Reinhardt.

König, S., König, A. (2002): Outdoor-Teamtrainings. Von der Gruppe zum Hochleistungsteam. Augsburg: Ziel.

Kraus, L., Schwiersch, M. (2005²): Die Sprache der Berge. Handbuch der alpinen Erlebnispädagogik. Augsburg: Ziel.

Krause, D., Eyerer, P. (Hrsg.) (2008): Schülerprojekte managen. TheoPrax Methodik in Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Kudera, W. (1989): Zum Problem der Generalisierung in der qualitativ orientierten Sozialforschung. In: Sonderforschungsbereich 333 der Universität München (Hrsg.): Probleme der Generalisierung in der qualitativen Sozialforschung, Arbeitspapier 12, München: o.V., 9-16.

Küntzel-Hansen, M. (1990): Musikalische Früherziehung als Erlebnispädagogik. In: Schriftenreihe Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik, Bd. 7, Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.

Kupfer, J., Brosig, B., Brähler, E. (2001): Toronto-Alexithymie-Skala – 26 (TAS-26). Deutsche Version. Göttingen: Hogrefe.

Lamnek, S. (2005⁴): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz.

Langmaack, B., Braune-Krickau, M. (1995⁵): Wie die Gruppe laufen lernt. Weinheim: Beltz.

Laux, H. (Hrsg.) (1999): Erlebnispädagogik in der Grundschule. Landauer Universitätsschriften Grundschulpädagogik, Bd. 3. Landau: Knecht.

Lakemann, U. (Hrsg.) (2005): Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. Augsburg: Ziel.

*Lakemann, U. (2008): Skript zum Forum: Erlebnispädagogik in der Rehabilitation psychisch kranker Menschen am 27.09.2008. Internationaler Kongress *Erleben und Lernen* in Augsburg. Unveröffentlicht.*

Laux, H. (Hrsg.) (1999): Erlebnispädagogik in der Grundschule. Landauer Universitätsschriften Grundschulpädagogik, Bd. 3. Landau: Knecht.

Leibner, K. (2005): Ausbildung zum Erlebnispädagogen. Anspruch und Wirklichkeit. erleben & lernen, 1 (13), 22-25.

LeFevre, D. (2002): Best of New Games. Faire Spiele für viele. Mühlheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Luckner, J.L. (1989): Effects of Participation in an Outdoor Adventure Education Course on the Self-Concept of Hearing-Impaired Individuals. In: American Annals of the Deaf, Vol. 134, Nr. 1, Washington D.C. 45-49.

Luckner, J., Nadler, R. (1997²): Processing the Experience. Strategies to enhance and generalize learning. Dubuque: Kendall / Hunt.

Maassen, B. (1995²): Naturerleben mit Kindern und Jugendlichen. In: *H.G. Homfeldt* (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Geschichtliches, Räume und Adressat(inn)en, Erziehungswissenschaftliche Facetten, Kritisches (181-189). Hohengehren: Schneider.

Macaulay, D. (1998¹²): Es stand einst eine Burg. München: dtv.

Macaulay, D. (1984⁸): Sie bauten eine Kathedrale. München: dtv.

MacWhinney, B. (1995): The CHILDES Project: Tools for analyzing talk. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Mantler, R. (1998): Schule zwischen Erziehung, Erlebnis und Entertainment. In: *Paffrath, F.H.* (Hrsg.) Zu neuen Ufern. Internationaler Kongreß *Erleben und Lernen*. Alling: Sandmann.

Marschark, M. (2001): Language Development in Children who are Deaf: A Research Synthesis, Alexandria.

Marschark, M., Lang, H.G. & Albertini, J.A. (2002): Educating Deaf Students. From Research to Practice. Oxford: University Press.

Martens, B. (1994). Eine Nepal-Brücke über die Lottbeck. erleben & lernen, 3&4, 44f.

Martin, D.S., Craft, A. & Sheng, Z.N. (2001): The Impact of Cognitive Strategy Instruction on Deaf Learners: An International Comparative Study. American Annals of the Deaf, 146 (4), 366-378.

Mayer, J. D., Salovey, P. (1997): What is Emotional Intelligence. In: *P. Salovey, D. Sluyter* (Hrsg.) Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for Educators (3-31). New York: Basic Books.

Mayring, P. (2002⁵): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, P. (1995²): Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Flick, U., Kardorff, E.v., Keupp, H., Rosenstiel, L.v. & Wolff, S.* (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (Kap. 6.3.1., 209-213). Weinheim: Beltz.

Meeth, G. (1995): Von Ernst J. Kiphard bis Virginia Satir: Die in der Praxis erfahrenen Berührungspunkte zwischen zwei Therapieformen. In: *Kiphard, E.J., Olbrich, I.* (Hrsg.): Psychomotorik und Familie. Psychomotorische Förderpraxis im Umfeld von Therapie und Pädagogik. Dortmund: Verlag modernes leben.

Mertens, K., Wasmund-Bodenstedt, U. (2006⁵): 10 Minuten Bewegung. Dortmund: Verlag modernes leben.

Mertens, M. (2005): Sport & Spiel mit Alltagsmaterial. 630 Trainingsideen für Gruppe, Freizeit und Schule. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Meyer, E. (o.J.): Das Anti-Drogen-ABC aus der Sicht Betroffener. Sinnvoll arbeiten – protektive Kräfte stärken – gemeinsam wirken. Berlin: Synanon International.

Meyer, M.A., Meyer, H. (2007): Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?. Weinheim, Basel: Beltz.

Meyers Lexikonredaktion (Hrsg.) (2007): Meyers Universallexikon. Mannheim: F.A. Brockhaus.

Meyers Lexikon Redaktion (Hrsg.) (2009a): <http://lexikon.meyers.de/wissen/Spielp%C3%A4dagogik> (Stand: 28. Januar).

Meyers Lexikon Redaktion (Hrsg.) (2009b): [http://lexikon.meyers.de/wissen/Reformp%C3%A4dagogik+\(Sachartikel\)](http://lexikon.meyers.de/wissen/Reformp%C3%A4dagogik+(Sachartikel)) (Stand: 28. Januar).

Michels, H. (2006): Erlebnispädagogik und Bildung. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 2/3, 14-24.

Michl, W. (1991): Alfred Adler – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? In: Wegbereiter der Modernen Erlebnispädagogik. Heft 17, Lüneburg: Ed. Erlebnispädagogik.

Michl, W. (1992): Erlebnispädagogik – Mut zwischen Mode und Methode. Durchblick. Juni, 2. München/Freising: o.V.

Michl, W. (2005): Verwilderungswünsche, Abenteuerlust und Grenzerfahrungen. Anmerkungen zu Kurt Hahns Begriff der Erlebnistherapie. erleben & lernen 1 (13), 10-13.

Milz, I. (1998²): Neuropsychologie für Pädagogen. Neuropsychologische Voraussetzungen für Lernen und Verhalten. Dortmund: Borgmann.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1996): Suchtvorbeugung in der Grundschule. Stuttgart: Eigenverlag.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1998): Schülerentorenprogramm 'Gesundheit und Prävention'. Schülermultiplikator 'Suchtprävention' am Beispiel des Landkreises Sigmaringen. Stuttgart: Eigenverlag.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004): Soziale Kompetenz im Kontext von Gewaltprävention. Anregungen und Hinweis zur Erstellung eines Schulcurriculums. Stuttgart: Eigenverlag.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2000): Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. Der erlebnispädagogische Ansatz Project Adventure. Projektdokumentation und Arbeitshilfe. Stuttgart: Eigenverlag.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Innenministerium Baden-Württemberg, Sozialministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (2000): Vorbeugung hat Vorrang: Netzwerk gegen Gewalt an Schulen. Initiative der Landesregierung. Stuttgart: Eigenverlag.

Muff, A. (2001²): Erlebnispädagogik und ökologische Verantwortung. Erleben und Handeln im Spannungsfeld von Naturnutzung und Naturschutz. Butzbach-Griedel: Afra.

Müller, F. (2004³): Selbstständigkeit fördern und fordern: Handlungsorientierte Methoden – praxiserprobte, für alle Schularten und Schulstufen. Weinheim, Basel: Beltz.

Mummendey, H.D. (2005): Selbstberichte. In: Weber, H., Rammsayer, T. (Hrsg.): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Schriftenreihe Handbuch der Psychologie, Bd. 2, Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe, S. 137-148.

Münchmeier, R. (1994²): Statement zur Podiumsdiskussion "Erlebnispädagogik – Mode, Methode oder mehr?". In: Bedacht, A. et.al. (Hrsg.) Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Schriftenreihe Soziale Arbeit in der Wende, Bd. 12 (28-31). Alling: Sandmann.

Naoura, S. (2001): Abenteuer Zeitreise - Die Geschichte Einer Burg. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Meyers Lexikonverlag.

Neubert, W. (1990): Das Erlebnis in der Pädagogik. Schriftenreihe zur Erlebnispädagogik, Bd. 7. Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.

Neumann, R. (2006): Emotionale Ansteckung. In: Bierhoff, H.-W., Frey, D. (Hrsg.). Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Bd. 3 (510-514). Göttingen: Hogrefe.

Nicolas, B. (2001⁵): Offener Unterricht zum Schulanfang. In: Barnitzky, H., Christiani, R. (Hrsg.): Lehrer-Bücherei: Grundschule. Berlin: Cornelsen.

Niebler, E. (2004): Transfer handlungsorientierten Lernens: Von der Erlebnispädagogik zur Ergebnispädagogik. In: Ferstl, A., Schettgen, P., Scholz, M. (Hrsg.) Der Nutzen des Nachklangs. Neue Wege der Transfersicherung bei handlungs- und erfahrungsorientierten Lernprojekten (146-151). Augsburg: Ziel.

Niemann, I. (1998): Mit einer Schulkasse aus Erlebnissen Erfahrungen machen. erleben & lernen 2, 14-18.

Noack, K.-A., Kollehn, K., Schill, W. (1994): Sucht- und Drogenprävention. Materialien für das 5. – 10. Schuljahr. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) Schriftenreihe Gesundheitserziehung und Schule. Stuttgart: Klett.

Nuber, U. (2005): Ein starkes Selbst: Die Quelle unserer Kraft. Psychologie Heute, 20-28.

OECD.org (Hrsg.) (2007): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Als pdf-Datei unter <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>. Stand: 06.01.2009.

Oelkers, J. (1998): Schule als Erlebnis. Eine problemorientierte Einleitung. In: Hofer, C., Oelkers, J. (Hrsg.): Schule als Erlebnis. Vergessene Texte der Reformpädagogik (6-22). Braunschweig: Westermann.

Ohne Autor (2005): Ritter und Burgen. Starnberg: Dorling Kindersley.

Ohne Autor (2006²): Kleidung & Mode – Von der Toga bis zur Mode der Punks. Sehen, Staunen, Wissen. Hildesheim: Gerstenberg.

Oomen, H.-G. (Hrsg.) (2000): Vom Mittelalter bis zum Zeitalter der bürgerlichen Revolution. In: Berger-v.d.Heide, T., Oomen, H.-G. (Hrsg.): Entdecken und Verstehen, Geschichtsbuch für Hessen, Bd.2 (36f.). Berlin: Cornelsen.

PaedCom (Hrsg.) (2009): Kooperatives Internetprojekt zu Reformpädagogik, Homepage unter <http://paed.com/ph/uebers2.php> (Stand: 28. Januar).

Pauli, B. (2008): Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.

Peschel, F. (2002): Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 1. Allgemeindidaktische Überlegungen., Bd. 9. Hohengehren: Schneider.

Peschel, F. (2002a): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I, allgemeindidaktische Überlegungen. In: Bennack, J. (Hrsg.): Basiswissen Grundschule. Hohengehren: Schneider.

Peschel, F. (2002b): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II, fachdidaktische Überlegungen. In: Bennack, J. (Hrsg.): Basiswissen Grundschule. Hohengehren: Schneider.

Peschke, H.-P. (2004): Mittelalter. In: Was ist Was, Bd. 118. Nürnberg: Tessloff.

Petermann, F. & Macha, T. (2005): Psychologische Tests für Kinderärzte. Göttingen: Hogrefe

Petermann, W. (1995²): Fotografie- und Filmanalyse. In: Flick, U. et.al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung (Kap. 6.3.5, 228-232). Weinheim: Beltz,

Petersen, S. (2001): Rituale für kooperatives Lernen in der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen.

Petitto, L.A. et.al. (2001): Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. Journal of Child Language 28, 453-496.

Pfeiffer, C., Gründler, E.C. (2004): Diese Jugendlichen haben keine Lebenserfolge. Psychologie heute, 6, 40-43.

Pfiffigunde e.V. Heilbronn, Polizeidirektion Heilbronn, Städtisches Gesundheitsamt Heilbronn, Caritas Heilbronn-Hohenlohe (Hrsg.) (2004): Echt stark – ein Grundschulprojekt für starke Kids. Heilbronn: Eigenverlag.

Phonak AG (Hrsg.) (o.J.): Mein Kind hat einen Hörverlust. Ein Ratgeber für Eltern. O.O.: Eigenverlag.

Piedmont, R.L. (1998): The Revised NEO Personality Inventory. Clinical and Research Applications. In: *Snyder, C.R.* (Hrsg.): The Plenum Series in Social / Clinical Psychology. Basel: Birkhäuser.

Pielorz, A. (1994): Handlungs- und erlebnispädagogische Ansätze in einer Privatschule. erleben & lernen 3&4, 20-23.

Pinder, W. (o.J.): Bürgerbauten deutscher Vergangenheit. In: Die blauen Bücher. Königstein i.T.: Karl Robert Langewiesche.

Pinder, W. (o.J.): Deutsche Burgen und feste Schlösser. In: Die blauen Bücher. Königstein i.T.: Karl Robert Langewiesche.

Potthoff, W. (2003⁴): Einführung in die Reformpädagogik. Freiburg: Reformpädagogischer Verlag Jörg Potthoff.

Praxisfeld [ohne eigentlichen Autor oder Herausgeber] (2006²): Drum prüfe, wer ans Seil sich bindet. Einführung in die Arbeit mit stationären Ropes-Courses. Augsburg: Ziel.

Project Adventure (2004): http://www.abenteuerpaedagogik-pa.de/html/was_ist_eigentlich_erlebnispae.html (Stand: 07.Dez 2004)

Priest, S., Gass, M.A. (1999): Techniken der unterstützenden Prozessbegleitung. (übersetzt v. Schödlbauer, C.). In: *Schödlbauer, C., Paffrath, F.H., Michl, W.* (Hrsg.): Metaphern – Schnellstraßen, Saumpfade und Sackgassen des Lernens. Augsburg: Ziel.

Quensel, S. (2004): Das Elend der Suchtprävention. Analyse – Kritik – Alternative. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Radevsky, A. (2004): Wunder der Architektur. Augsburg: Weltbild.

Rehm, M. (1999): Evaluationen erlebnispädagogischer Programme im englischsprachigen Raum. Eine Übersicht über 65 Studien. In: F.H. Paffrath, A. Salzmann, & M. Scholz, (Hrsg.) Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik. Tagung Hochschulforum Erlebnispädagogik (S. 153-172). Augsburg: Ziel.

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

Reiners, A. (2003⁶): Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele. Augsburg: Ziel.

Renner, H. (1997): Gesundheitsförderung im salutogenen Kontext – vom Entwurf zur Praxis. *Prävention* 2 (20), 57-59.

Renner, K.H. (2005): Verhaltensbeobachtung. In: *Weber, H., Rammsayer, T.* (Hrsg.): *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Schriftenreihe Handbuch der Psychologie*, Bd. 2 (149-157). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.

Riehl, J. (2004): Erfahrungen nutzen: Vom Nachklang zum Netzwerk. In: *Ferstl, A., Schettgen, P., Scholz, M.* (Hrsg.): *Der Nutzen des Nachklangs. Neue Wege der Transfersicherung bei handlungs- und erfahrungsorientierten Lernprojekten*. Augsburg: Ziel, 354-362.

Richter, C. (1995): Schlüsselqualifikationen. Alling: Sandmann.

Rohnke, K. (1989): *Cowstails and Cobras II. A Guide to Games, Initiatives, Ropes Courses, & Adventure Curriculum*. Dubuque: Kendall & Hunt.

Rohnke, K., Butler, S. (1995): *Quicksilver. Adventure Games, Initiative Problems, Trust Activities and a Guide to Effective Leadership*. Dubuque: Kendall & Hunt.

Roth, W. (2006): Sozialkompetenz fördern – In Grund- und Sekundarschulen, auf humanistisch-psychologischer Basis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rowland-Warne, L. (1992): Kleidung & Mode. Von der Toga bis zur Mode der Punks. In: *Sehen Staunen Wissen*. Hildesheim: Gerstenberg.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2001): On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.

Schad, G. (1995): Erlebnispädagogik: ein pädagogisches Konzept. *erleben & lernen* 3&4, 106-110.

Schempp, B. (2000): Auswirkungen von Project Adventure auf das Selbstkonzept von Jugendlichen. *erleben & lernen* 1, 15-20.

Schenck, K. (1991): Sozialtherapeutisches Segeln mit dissozialen Jugendlichen: Abenteuerpädagogik oder Initiationsritual? In: *Klosinski, G.* (Hrsg.): *Pubertätsriten*. Bern: Huber.

Schick, A., Cierpka, M. (2007): Gewaltprävention in Kindergarten und Grundschule mit Faustlos. In: *Gollwitzer, M. et.al.* (Hrsg.): *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen*. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford und Prag: Hogrefe. 158-169.

Schick, N., Herrmann-Schmeidel, C. (2003): Unser Ziel: Schüler stärken. *Prävention durch Soziales Lernen*. Pädagogik, 10, 18-22.

Schmidt, H. (1981): *Mehrdimensionaler Persönlichkeitstest für Jugendliche (MPT-J)*. Handanweisung. Braunschweig: Westermann.

Schmitz, B., Perels, F. (2006): Potentiale der Zeitreihenanalyse in der Pädagogischen Psychologie. In: *Ittel, A., Merkens, H.* (Hrsg.): Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der empirischen Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 45-59.

Schneewind, K.A. (1994): Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Erziehung und Sozialisation. In: *Schneewind, K.A.* (Hrsg.): Psychologie der Erziehung und Sozialisation, Enzyklopädie der Psychologie, Serie 1, Bd. 1, Göttingen: Hogrefe, Kap. 7, 197-225.

Schneewind, K.A. (2005): Persönlichkeitsentwicklung: Einflüsse und Umweltfaktoren. In: *Weber, H., Rammsayer, T.* (Hrsg.): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Schriftenreihe Handbuch der Psychologie, Bd. 2 (39-49). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.

Schoel, J., Prouty, D., Radcliffe, P. (1988): Islands of healing. A Guide to Adventure Based Counseling. Hamilton: Project Adventure.

Scholz, M. (2005): Erlebnis – Wagnis – Abenteuer. Sinnorientierungen im Sport. In: *Haag, H., Kröger, C. & Roth, K.* (Hrsg.): Praxisideen. Schriftenreihe für Bewegung, Spiel und Sport, Bd. 15. Schorndorf: Hofmann.

Schonig, B. (2002): Die Einheit von ‚Kopf und Herz‘ als pädagogisches Prinzip – Grundlinien der Rezeption der Reformpädagogik. In: *Hansen-Schaberg, I., Schonig, B.* (Hrsg.), Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption. Basiswissen Pädagogik Reformpädagogische Schulkonzepte Bd 1 (11-54). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schönpflug, W., Schönpflug, U. (1995³): Psychologie. Allgemeine Psychologie und ihre Verzweigungen in die Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch für das Grundstudium. Weinheim, Basel: Beltz.

Schöpke, H. (2003). Erlebnisorientierter Geographieunterricht. Donauwörth: Auer.

Schraag, M., Durlach, F.-J., Mann, C. (2004³): Erlebniswelt Sport. Ideen für die Praxis in Schule, Verein und Kindergarten. Schorndorf: Karl Hofmann.

Schregenberger, J.W. (1981): Methodenbewusstes Problemlösen. Bern: Haupt.

Schröder, A., Merkle, A. (2007): Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention. Pädagogische Konzepte für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.

Schütz, A., Schröder, M. (2005): Selbstwertschätzung. In: *Weber, H., Rammsayer, T.* (Hrsg.): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Schriftenreihe Handbuch der Psychologie, Bd. 2 (423-430). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.

Seitz, W., Rausche, A. (2003⁴): Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PfK 9-14). Göttingen: Hogrefe.

Selg, H., Mees, U., Berg, D. (1997²): Psychologie der Aggressivität. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

Sell, R., Schimweg, R. (2002⁶): Probleme lösen: In komplexen Zusammenhängen denken. Heidelberg: Springer.

Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen (Hrsg.) (2000): Rahmenplan sonderpädagogische Förderung. Entwurfsvfassung. Bremen: Eigenverlag.

Senge, P.M. (1997⁴): Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.

Senninger, T. (2000): Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen. Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Beruf. Münster: Ökotopia.

Siebert, W. (2003²): Zero Accident. Qualitätsstandards für erlebnisorientierte Wirtschaftstrainings. Augsburg: ZIEL.

Sonntag, C. (2002): Abenteuer Spiel – Handbuch zur Anleitung kooperativer Abenteuerspiele. Augsburg: Ziel.

Speck, O. (1995): Hindernisse überwinden – Erlebnisorientiertes Lernen in der Sonderpädagogik. In: Heckmair, B., Michl, W., Walser, F. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit. Erlebnis im Gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis (131-150). Alling: Sandmann.

Sprotte, M., Rink, M. (1999): Erlebnispädagogisch orientierte Klassenfahrten – Versuch eines Vergleichs. In: Gilsdorf, R., Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. Alling: Sandmann, 254-268.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2006): Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards. Glossar. München: Eigenverlag.

Statistika (2009). <http://de.statistika.com/statistik/studien/q/gewalt/> (Stand: 26. Juli).

Sternberg, R. J., Wagner, R. K. (1987): Practical Intelligence: Nature and Origins of Competence in the Everyday World. New York: Cambridge University Press.

Steins, G. (2005). Empathie. In: Weber, H., Rammsayer, T. (Hrsg.): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Schriftenreihe Handbuch der Psychologie, Bd. 2 (467-475) Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.

Straub, J., Kempf, W., Werbig, H. (Hrsg.) (1997): Psychologie – Eine Einführung. München: dtv.

Strecker, T. (2004): Gewaltprävention mit Film und Sport. Skript zur gleichnamigen Fortbildung, in Zusammenarbeit des staatlichen Schulamtes Heilbronn und der Polizeidirektion Heilbronn, Fachbereich Kriminalprävention. Heilbronn: Eigenverlag.

Süß, H.-M., Weis, S., Seidel, K. (2005): Soziale Kompetenzen. In: *Weber, H., Rammsayer, T.* (Hrsg.): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Schriftenreihe Handbuch der Psychologie, Bd. 2 (350-361). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.

Szagun, G. (2001): Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit normalem und beeinträchtigtem Hören. Weinheim, Basel: Beltz.

Tarnowski, W. (2005³): Ritter. In: Was ist Was, Bd. 88. Nürnberg: Tessloff.

Thiersch, H. (1995²): Abenteuer als Exempel der Erlebnispädagogik. In: *Homfeldt, H.G.* (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Geschichtliches, Räume und Adressat(inn)en, Erziehungswissenschaftliche Facetten, Kritisches (38-54). Hohengehren: Schneider.

Thompson, D., Rooney, J. (1977): City Experiences. Guidelines for Urban Adventures. New York: o.V.

Trudewind, C. (2006): Soziale und moralische Kompetenz. In: *Bierhoff, H.-W., Frey, D.* (Hrsg.): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Bd. 3, 515-522.

Volkert, K. (1999): Auf den Spuren der Booser Geschichte. In: *Gilsdorf, R., Volkert, K.* (Hrsg.): Abenteuer Schule. Alling: Sandmann, 186-209.

Voß, T. (2004): Metaphern! Meta? Fern?. erleben & lernen 5, 4-11.

Wagner, H., Baumgärtel, F. (1978): Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.

Wagner, R. K., Sternberg, R. J. (1991): Tacit Knowledge Inventory for Managers. San Antonio: The Psychological Corporation Harcourt Brace & Company.

Wahrig-Burfeind, R. (2007⁶): Fremdwörterlexikon. Gütersloh, München: Wissen Media.

Wallrabenstein, W. (2001): Offener Unterricht – was ist das? In: *Knobloch, J., Dahrendorf, M.* (Hrsg.): Offener Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen, Praxisberichte, Materialien. Hohengehren: Schneider, 9-15.

Weber, H.; Rammsayer, T. (Hrsg.) (2005): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Schriftenreihe Handbuch der Psychologie, Bd. 2. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.

Weidemann, K. (2006): Abenteuer macht Schule. Projektdokumentation. Umweltbildungsangebote mit erlebnispädagogischen Elementen für Hauptschülerinnen und Hauptschüler. In: *Ziegenspeck, J.* (Hrsg.): Schriftenreihe Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik, Bd. 33. Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.

Weinert, F.E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Vortrag. Bad Kreuznach. http://pz.bildung-rp.de/pn/pn2_00/weinert.htm (Stand: 06.01.2008).

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: *Weinert, F. E.* (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen (17ff.). Weinheim/Basel: Beltz.

Wenzel, K. (1994): Lernen für das, was wichtig ist im Leben. erleben & lernen, 3&4, 47f.

Wersich, R. (1992): Begriffsbildung bei hörbehinderten Vorschulkindern. Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Bd. 23. Hamburg: Signum.

Wieczorkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1981⁶): Angstfragebogen für Schüler (AFS). Göttingen: Westermann.

Willms, O. (1999): Der weite Weg zum Schatz. In: Gilsdorf, R., Volkert, K. (Hrsg.): Abenteuer Schule. Alling: Sandmann, 166-185.

Witte, M. D. (2002): Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit. Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslehrns. Grundlagen der modernen Erlebnispädagogik, Bd. 5. Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.

Wolters, J.-M. (1994): Erlebnisorientierter Sport mit gewalttätigen Jugendlichen. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 9, 47-57.

Wood, D. (1991): Kommunikation und Kognition. Wie die Kommunikationspraktiken hörender Erwachsener gehörlose Lerner eher behindern denn ihnen helfen. Das Zeichen 18, 467-471.

Worm, H.L. (1995): Karl May – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? In: *J. Ziegenspeck* (Hrsg.): Wegbereiter der Modernen Erlebnispädagogik. Heft 41. Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.

www.bne-portal.de (2009). Informationsplattform der Deutschen UNESCO-Kommision e.V. im Internet über Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Stand: 1. Juli).

www.erlebnispaedagogik.de (2009). Informationsplattform im Internet über Anbieter von Kursen, Aus- und Weiterbildungen sowie sonstige Angebote im Bereich Erlebnispädagogik (Stand: 1. Juli).

Zentrale Geschäftsstelle Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes (Hrsg.) (2004): Herausforderung Gewalt. Programm Polizeiliche Kriminalprävention. Stuttgart: Eigenverlag.

Ziegenspeck, J. (1990): Erlebnispädagogik – Grundsätzliche Anmerkungen mit nachfolgenden Literaturhinweisen zu einer wissenschaftlichen Praxis und praktischen Wissenschaft. Nachwort. In: *Neubert, W.* Das Erlebnis in der Pädagogik.

Schriftenreihe zur Erlebnispädagogik, Bd. 7 (80-84). Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.

Ziegenspeck, J. (1994²): Statement zur Podiumsdiskussion "Erlebnispädagogik – Mode, Methode oder mehr?". In: Bedacht, A. et.al. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Schriftenreihe Soziale Arbeit in der Wende, Bd. 12 (15-21). Alling: Sandmann.

Ziegenspeck, J. (1999): Gewaltbereitschaft von Jugendlichen – Erlebnispädagogische Interventionsformen. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 2, 7-18.

Ziegenspeck, J.W. (Hrsg.) (2004): Waldpädagogik. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 4.

Ziegenspeck, J.W. (Hrsg.) (2005): Naturerlebnisspiele. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 1/2.

Ziegenspeck, J. (Hrsg.): Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik. Schriftenreihe. Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.

Zimbardo, P., Gerring, R.J. (2004¹⁶): Psychologie. München: Pearson Education.