Menschen stärken für globale Verantwortung

Alex Ferstl, Martin Scholz,
Christiane Thiesen (Hrsg.)

ziel
Gelbe Reihe : Praktische Erlebnispädagogik

Inhaltsverzeichnis

Menschen stärken für globale Verantwortung

Vorwort der Herausgeber 8

Herausgeber 10

Bruno Scheidegger und Tobias Kamer
Outdoor-Lernen für eine zukunftsfähige Welt 14

Thomas Eberle
Trainingsgestaltung auf der Basis empirischer Ergebnisse 24

König Andrea
Generationenübergreifendes Lernen 40

Andreas Zeuch
Intuition, Improvisation und Datensurfen 54

Stephanie Püttker
„Internationale Teamarbeit – interkulturelle Zusammenarbeit“ 62

Sigrun Bösemann
Radfahren lernen und erleben – Freiheit gewinnen 78

Susanne Mliner und Martina Petzl-Bastecky
Raus aus der Box! 88

Monika Pietsch
Bewerber sollen vor allem teamfähig sein 98

Dieter Kriebel und Albin Muff
Bildung und Training im Wald 104

Georg Lindl
Von der Quelle bis zur Mündung 116

Carsten Gans
Draußen vor der Tür 126

Peter A. Schober
Lust auf Lehm 134

Ellen-Rita Adelmann
Die Kunst des Bogenschießens im Spannungsfeld zwischen erleben und lernen 144

Tina Jacoby und Thomas Kloth
Feel nature – ticket to nature 152

Barbara Grill
Abenteuer Fairneß 164

Albin Muff und Horst Engelhardt
Fünf Thesen zu Spiritualität und Erlebnispädagogik 178

Holger Heiten
Die vergessene Kraft von Übergangsritualen 190

Sylke Iacone
Power of Solo – Gestaltung nachhaltiger Solozeiten in der Erlebnispädagogik 198

Mart Rutkowski
Metaphern, MART-Brett und Vier Schilde – Ideen zur systemischen Aufstellungsarbeit 206

Ulrich Lakemann und Lutz Koppmann
Erlebnispädagogik in der Rehabilitation psychisch kranker Menschen 218

Heiko Probst und Armin Ebersberger
SCHMACKES 234

Rainald Baig-Schneider und Herbert Siegrist
„Immer eine handbreit Wasser unter dem Kiel“ 244

Ruth Merk
Schule einmal anders (KUS) – Ein Projekt der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg 256

Christel Keller und Franz Stuber
Kompetenzentwicklung und Bewegungsförderung 268

Lucia Schlütter
Erlebnispädagogik als Methode zu Gesundheitsbildung bei Kindern und Jugendlichen 278

Tanja Kinne
Ganz normal anders! 286

Stefanie Janne Klar
Behinderte Jugendliche erfahren Selbstbestimmung über Erlebnispädagogik 300

Fabian Lange
Training sozialer Kompetenzen 310

Angela Matheußer und Andreas Heim
Soziales Lernen durch Klettersport 320

Hajo Bach
Aufbau und Betreiben eines Naturcamps 330

Christiane Siebenhütter
Erlebnispädagogik in der Grundschule – warum nicht? 342

Andy Martin
Holistic Education & Experiential Learning 352

Rainald Baig-Schneider
Was genau ist jetzt Erlebnispädagogik, Outdoortraining oder Handlungslernen 366

Vorwort der Herausgeber

„Menschen stärken für globale Verantwortung“ – ein Buchtitel, der auf den ersten Blick keine unmittelbare Nähe zur Erlebnispädagogik erkennen lässt. Doch Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen war bereits in den 20er- und 30er-Jahren des 20. Jahrhunderts die leitende Idee von Kurt Hahn, dem Mitgründer des Internates Schloss Salem und späteren Gründer der British Salem School in Schottland. Die von ihm entwickelte „Erlebnistherapie“ diente ausschließlich dem Zweck, junge Menschen für die Verantwortung in der Gesellschaft zu erziehen. Er war überzeugt, dass durch kleine lokale Projekte, durch Natursport und durch den Dienst am Nächsten Verantwortung erlebt und erlernt werden kann: Aus dem Kurzzeithelden wird eine reife Persönlichkeit, die die Herausforderungen unserer komplexen Welt annimmt.

Die Komplexität hat in den folgenden Jahrzehnten stark zugenommen, in den letzten Jahren geradezu explosionsartig. Die Globalisierung hat unbestreitbar ihre Vorteile und ist nicht aufzuhalten. Wir brauchen handlungsfähige, starke Menschen für diese komplizierten, globalen Anforderungen in unserer Gesellschaft. Menschen die Herausforderungen suchen und Verantwortung übernehmen. Dies beginnt bei der Verantwortung für sich selbst und endet bei den bewegenden Themen unserer Zeit: von Übergewicht bis zur Unterforderung, von Bewegungsarmut bis zu Bildungsproblemen, von Magersucht bis zur Migration, von Kinderarbeit bis zur Klimaveränderung …

Können Erfahrungslernen, Erlebnispädagogik und Outdoor-Training einen Beitrag zu dieser Verantwortung für die Zukunft leisten? Dieser Frage geht dieser Band in allen Facetten nach und erschließt das weite Feld der aktuellen Anwendungsgebiete von erlebnispädagogischen Angeboten, Methoden und Einsatzbereichen: von der Erwachsenenbildung innerhalb von Betrieben und Studiengängen über Bildungsangebote für Auszubildende, hin zu Angeboten, die spirituelle Kraft und Energie durch intensive Naturerfahrungen ermöglichen, über Therapieangebote im Rahmen von Rehabilitationsmaßnahmen, Sucht- und Sozialtherapie. Außerdem zeigt der Band Einsatz und Chancen der Erlebnispädagogik in der Behindertenarbeit auf, stellt Angebote für Schülerinnen und Schüler jeglicher Schultypen, die von der Gesundheitserziehung, über Sozialkompetenzförderung bis hin zu Sensibilisierung für den Naturraum reichen, vor. Eine historische Darstellung der erlebnispädagogischen Entwicklungen rundet den vorliegenden Band, herausgegeben im Rahmen des internationalen Kongresses „erleben und lernen 2008“, ab.

Der Kongress 2008 zeigte sich von seiner vielfältigsten Seite. Seit einigen Jahren gibt es zunehmend mehr Energiepotenziale für wissenschaftliche Diskussionen und wirklich inhaltliche Auseinandersetzungen finden statt. Die Zeiten der Rechtfertigungen, Klarstellungen und „Für-und-Wider-Diskussionen“ scheinen endgültig beendet und wir können uns der erlebnispädagogischen Weiterentwicklung und neuen Strömungen widmen. Auch die Bezeichnung „Erlebnispädagogik“ selbst, inzwischen ähnlich sinnvoll wie etwa ein „Kotflügel“, hat sich in Theorie und Praxis durchgesetzt und es wird nicht mehr versucht, einen noch (un-) passenderen Begriff zu finden. Auch die Allgemeinheit beginnt, mit Erlebnispädagogik nicht mehr nur etwa natursportliche Aktivitäten zu verbinden. Erlebnispädagogik ist längst zu einem Synonym für Methodenvielfalt, neue Lernformen und moderne Personalisations- und Sozialisationshilfen in einer globalisierten Welt geworden. Kurt Hahn wäre froh gewesen über diese Entwicklung!

Ein herzlicher Dank geht an all die Menschen, ohne die dieses Buch nicht möglich gewesen wäre: danke an die über 30 Autorinnen und Autoren für die rechtzeitige Lieferung der Texte, danke an Natalie Blei, Petra Hammerschmidt und Ute Gierstorfer für den Schriftsatz und danke an die Druckerei Kessler für den schnellen und hochwertigen Druck. Die verschiedenen Beiträge wurden von uns so wenig wie möglich überarbeitet, sowohl in Form und Inhalt als auch in Hinsicht auf Gender-Formulierungen sowie die alte und neue Rechtschreibung.

Alex Ferstl
Martin Scholz
Christiane Thiesen

Augsburg, im September 2008

Menschen stärken für globale Verantwortung

Naturwissenschafter und Erwachsenenbildner

Bruno Scheidegger

1956, ist Naturwissenschafter und Erwachsenenbildner. Als passionierter Kanute hat er während 12 Jahren den Wildwassersport zu seinem Beruf gemacht und sich dabei in Verbänden und Organisationen für umweltverträglichen Sport engagiert. Seit 2004 ist er im Institut für Umwelt und natürliche Ressourcen an Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaft als Dozent für Umweltbildung tätig und verantwortlich für die Outdoor-Ausbildung.

E-Mail: sduo@zhaw.ch
Website: www.unr.ch

Biologe und Erlebnispädagoge

Tobias Kamer

1971, ist Biologe und Erlebnispädagoge. Als Mitbegründer von Drudel 11 – Erlebnispädagogik und Umweltbildung (Schweiz) beschäftigt er sich seit längerem mit der Schnittstelle zwischen Erlebnis- und Umweltpädagogik. Er ist Lehrbeauftragter am im Institut für Umwelt und natürliche Ressourcen der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaft und Studienleiter der Schweizer TEO-Ausbildung.

E-Mail: tobias.kamer@drudel11.ch
Website: www.drudel11.ch

Bruno Scheidegger und Tobias Kamer

Outdoor-Lernen für eine zukunftsfähige Welt

Im Rahmen des Studiengangs Umweltingenieurwesen bietet die ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Wädenswil (Schweiz) die Möglichkeit, sich in die Richtung Environmental-Education zu vertiefen. Mit zum Programm gehören eine Fachwoche Erlebnispädagogik und ein Modul Outdoor Education mit rund 180 Stunden Lernzeit. Die Kurse sind auf den Einsatz von Outdoor-Aktivitäten in der Umweltbildung/Bildung für nachhaltige Entwicklung (BnE) ausgerichtet. Seit 2003 haben rund 80 Studierende das Programm durchlaufen. In der Folge möchten wir anhand einiger Aspekte und Erfahrungen aufzeigen, welche Chancen erfahrungsbasiertes Lernen in Outdoor-Settings für die BnE bietet. Nach unserer Einschätzung eröffnen sich mit dem gesellschaftlichen Bildungsbedarf für nachhaltige Entwicklung neue interessante Berufsfelder für Outdoor-Profis.

Die Wirkungsweise von erfahrungsbasiertem Lernen in der Natur ist im Rahmen von Erlebnispädagogik und Outdoortrainings bereits ausführlich untersucht und beschrieben worden. Durch den Einsatz in der Umweltbildung ändert sich nichts an der Methodik oder den Wirkungsvorstellungen. Neu ist der Kontext, in den die zu erwerbenden Kompetenzen gestellt werden. Neu sind teilweise auch die Rahmenbedingungen. Durch eine Ausrichtung auf „die breite Bevölkerung“, wie dies BnE verlangt, tritt Lernen als lebenslanger, freiwilliger Anpassungsprozess in den Vordergrund. Formelle Bildungsangebote verlieren an Bedeutung, es müssen neue, nonformale und informelle Bildungsangebote geschaffen werden. Typische Bildungsträger für Outdooraktivitäten in der Umweltbildung sind Naturparks, Naturzentren, Umweltverbände und zunehmend Freizeit- und Tourismusanbieter. Mündige Erwachsene lassen sich nicht verschulen. Gesucht sind folglich neue attraktive und effiziente Programme in neuen Umfeldern.

Outdoor-Lernen ist attraktiv. Bei Tourismus-, Freizeit- und Ferienangeboten erfreuen sich Outdoor-Aktivitäten einer anhaltenden Beliebtheit. Jugendlager mit Abenteuercharakter haben den Kreis klassischer Jugendverbände und Schullager längst verlassen und werden auch kommerziell erfolgreich angeboten. Outdoormagazine verkaufen sich gut, Tourismusdestinationen werben für sich als Outdoor-Hotspots. Der Trend hinaus in die Natur scheint ungebrochen und zeigt auch in der Umweltbildungslandschaft seine Wirkung. Umweltverbände, Naturbildungszentren und Bildungsanbieter auf dem freien Markt nutzen die Attraktivität des Outdoor-Lernens für ihre Anliegen. Der Trend fällt zusammen mit einer wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung von Umweltbildung und BnE. Damit eröffnet sich für erfahrungsbasiertes Lernen in der Natur – neben den klassischen Einsatzbereichen Sozialpädagogik und Team-/Persönlichkeitstraining – ein neues Feld für professionelle Tätigkeiten.

Nachhaltigkeit ist eine Forderung unserer Zeit. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BnE) will die Menschen befähigen die komplexen Herausforderungen einer Zukunft mit beschränkten Ressourcen und wachsender Erdbevölkerung positiv zu meistern. Positiv bedeutet in dem Zusammenhang sozial gerecht, mit einer funktionierenden Wirtschaft und einer intakten Natur. Umweltbildung als der Teil der BnE hat das Ziel, Kompetenzen zu fördern, die für eine umweltbewusste und verantwortliche Lebensführung wichtig sind, dies sowohl auf individueller wie auch gesellschaftlicher Ebene. Typische Themen sind: Verstehen von natürlichen Systemen. Verstehen von sozialen Systemen. Handlungsfähigkeit in offenen Systemen. Fähigkeit und Bereitschaft, sich in der Gesellschaft zu engagieren. Für alle Themenbereiche bieten Erlebnispädagogik und Outdoor Education erprobte und wirkungsvolle Lernarrangements.

Outdoor als Beschleuniger, Reduzierer und Sichtbarmacher

Outdoor Education benutzt das Draußensein – mehrere Tage mit oder ohne ergänzende erlebnispädagogische Aktivitäten – als exemplarisches Lernfeld. Die Natur tritt dabei als Beschleuniger von Prozessen auf, sie reduziert die Möglichkeiten und Ansprüche und macht so Dinge sicht – und insbesondere erlebbar.

Prozesshaftigkeit. Ein Merkmal der Umweltthemen sind ihre Prozesshaftigkeit. Einfache lineare Prozesse stellen die Minderheit dar, viel häufiger haben wir es mit komplexen Systemen zu tun, die sich laufend verändern, sei es unter der Dynamik der Wirtschaft, der globalen Veränderung von Lebensbedingungen, egal ob diese von Menschen verursacht werden oder natürlichen Ursprungs sind.
Bei Outdoor Unternehmungen sind wir im Kleinen auch konstant sich verändernden Umgebungen und Rahmenbedingungen ausgesetzt: So verändern sich bei einer Tour vom Tal in die Berge die Lebensräume in schneller Abfolge und verlangen von uns stetige Anpassungen: Ein Biwakbau im Tieflandwald bedarf anderer Überlegungen und Strategien als sie für eine erfolgreiche Nacht über der Waldgrenze von Nöten sind. Das Wetter ist einer der besten pädagogischen Verbündeten, um prozesshaftes Denken zu fördern – und launisch dazu. Wechselnde Witterung verlangt fortlaufende Anpassung und vorsorgliches Überdenken von bisherigen Entscheidungen. In enger Wechselwirkung zu den von uns nur wenig beeinflussbaren Prozessen der Natur stehen die gruppeninternen, sozialen Prozesse. Die Fähigkeit, diese in einem ersten Schritt zu erkennen und später aktiv mitzugestalten ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt der Outdoor-Education.

Umgang mit offenen und widersprüchlichen Situationen. Wir sind es uns gewohnt, in linearen Mustern zu denken: „Wenn aus A B folgt, dann folgt aus B C“. Erfahrungen aus dem Alltag bestätigen dieses Denken aber nur selten. In den globalen Themen des Umwelt- oder Klimaschutzes gibt es keine einfachen Rezepte. Jeder Entscheid hat eine Unmenge an Nebenwirkungen. In der Politik und Gesellschaft kann das wunderbar beobachtet werden. Als aktuelles Beispiel kann die heftig geführte Diskussion zum Thema Biotreibstoffe dienen. Sind sie für die steigenden Lebensmittelpreise verantwortlich? Ist der Klimaschutz höher zu gewichten als die Ernährungssicherheit? Was sind allenfalls langfristige Vorteile für die Kleinbauern auch in südlichen Ländern, wenn die Nahrungsmittelpreise steigen? Es gibt kaum eine gesellschaftliche Frage zu der nicht innerhalb kürzerster Zeit Stellungsnahmen aller möglicher Interessensverbände, Berufgruppen und Arbeitsorganisationen zu lesen sind. Welche Auswirkungen hat ein Entscheid auf die Wirtschaft? Wer profitiert? Wer verliert? Wo bedarf es gewünschter, weil zukunftsfähiger Anpassungsleistungen? Welche Industriezweige sind dazu überhaupt in der Lage? Viele Menschen fühlen sich angesichts solcher Problemstellungen überfordert und nicht wenige folgen Parteien und Gruppierungen, die mit gar einfachen Rezepten blenden. Eine wachsende Anzahl reagiert aber mit Resignation oder Verdrängung auf komplexe gesellschaftliche Fragen.

Outdoor-Situationen, bei denen die Teilnehmer selber Entscheidungsverantwortung übernehmen sind reich an offenen Situationen. Gehen wir über den Berg oder im Tal? Obwohl recht einfach zu entscheiden, bleiben Zweifel über das, was ich beim anderen Weg verpasse, welche Möglichkeiten sich aufgetan hätten oder welche Gefahren. Oft ist es erst im Nachhinein möglich zu beurteilen, ob ein Entscheid der Situation angemessen war. In der Gruppe prallen bei der Entscheidungsfindung widersprüchliche Einschätzungen und Interessen aufeinander, die gelegentlich als ebenso existentiell erlebt werden wie die Fragen der Weltpolitik. In Outdoor Settings kann Handlungsfähigkeit in offenen oder widersprüchlichen Situationen eingeübt werden.

Outdoor zeigt Wege zur Nachhaltigkeit. An sich komplexe Strategien werden in Outdoor-Situationen für den Einzelnen fassbar, da ihre positiven und negativen Auswirkungen im Kleinen direkt beobacht – und erlebbar werden.

Eine nachhaltige Entwicklung bedarf verschiedener Strategien, um den Ressourcenverbrauch zu mindern. Die interdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung fordert für eine zukunftsfähige Gesellschaft die Entwicklung und Implementierung von drei Strategien.

- **Effizienz-Strategien:** Verbesserung des Verhältnisses zwischen eingesetzten Ressourcen und erzielten Ergebnissen
- **Konsistenz-Strategien:** Entwicklung von naturverträglichen Technologien, die natürliche Ressourcen nützen, ohne die Umwelt zu belasten
- **Suffizienz-Strategien:** geringerer Verbrauch von Ressourcen durch eine Verringerung des Konsums

Alle drei Strategien lassen sich in Outdoor-Situationen anhand von einfachen aktuellen Beispielen thematisieren und ihr sinnvoller Einsatz bis zu einem gewissen Maß üben. Einige Beispiele:

Effizienz ist ein Thema sobald wir uns und unsere Ausrüstung mit den eigenen Kräften bewegen: Die Ausrüstung wird aufgrund von Effizienzkriterien optimiert: was wirklich wichtig ist kommt mit, vieles andere, das wir im Alltag nur gelegentlich brauchen, lassen wir zu Hause.
Die Beschränkung auf das „Tragbare" im wörtlichen Sinn, fördert die Einsicht in die Bedeutung von Konsistenz-Strategien. Auf der Ressourcenseite: Alles was ich direkt aus der Natur gewinnen kann, muss ich nicht mittragen. Wenn Brennholz zur Verfügung steht, macht es wenig Sinn, den Benzinkocher und Brennstoff mit zu schleppen. Wird das Unterwegssein nach den Prinzipen von *Leave no trace* gestaltet, achten wir schon beim Packen auf Abfallvermeidung und naturverträgliches Verhalten im Gelände. Verrottbare oder problemlos verbrennbare Abfälle können direkt entsorgt und müssen nicht getragen werden.

Outdoor ermöglicht positive Suffizienzerfahrungen. Während die ersten beiden Strategien mittlerweile als gesellschaftliche Entwicklungsziele breit akzeptiert sind, bedarf der dritte Begriff einer Klärung und Präzisierung. Suffizienz impliziert nämlich Verzicht, ein in unserem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umfeld kaum als positiv gewerteter Begriff. Positiv formuliert meint Suffizienz die Kunst, das rechte Maß zu finden. Weil dieses rechte Maß aber nicht objektiv bestimmt werden kann und der Weg dorthin mit Verhaltensänderungen verbunden ist, ist Suffizienz noch viel mehr als Konsistenz und Effizienz ein (Umwelt-) Bildungsthema. Das einfache Leben in der Natur lässt viele Vergleiche zu: zu unseren Vorfahren, die als

Jäger und Sammler unterwegs waren, zu Gegenden des Südens, wo das Kochen auf Feuer, das Tragen von Wasser und anderes mehr immer noch zum Alltag gehört. Outdoor mag deshalb auch ein Ausgangspunkt sein, seine eigenen Bedürfnisse zu hinterfragen. Sich bewusst zu werden über das „rechte Maß“: Das ist zumindest eine Aussage, die wir am Ende von unseren Outdoor Education Kursen immer wieder in den Auswertungen hören und lesen können.

Bei der Umsetzung aller drei Strategien wird sichtbar. dass es keine einfachen Rezepte gibt. Widersprüchliche Interessen prallen aufeinander, Entscheide sind oft Dilemmata: die Wahl zwischen negativen Alternativen. Besonders bei den letzten beiden Strategien wird auch offensichtlich, dass das einfache Draußensein-Ideal der Friluftsbewegung skandinavischen Zuschnitts eine bessere Grundlage für die Selbstreflexion der eigenen Bedürfnisse hergibt, als die Outdoor-Welt, die uns in den neuesten Katalogen der einschlägigen Ausrüstungsfirmen begegnet. Denn da wird auch technisch hochgerüstet und es sind wenig Konsistenz- und kaum Sufffizienz-Strategien zu beobachten.

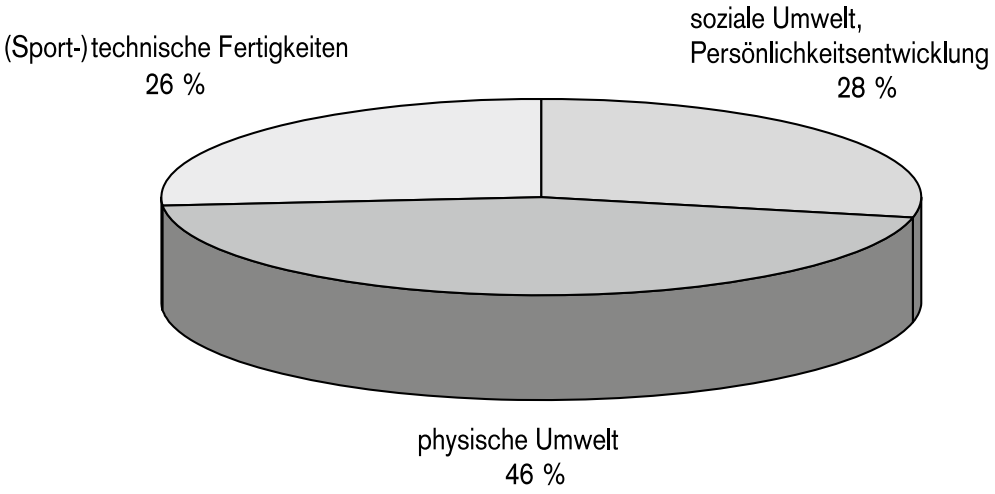
Selbst- und Sozialkompetenzen. Bei verschiedenen Kursen im Bereich Umweltbildung und Ökologie haben wir Teilnehmende gefragt, was wohl die wichtigsten Fähigkeiten seien für konkrete Aktivitäten im Bereich des Umwelt- und Naturschutzes. Dabei werden zuerst klassische ökologische und naturwissenschaftliche Fähigkeiten genannt, doch schon bald tauchen Begriffe wie Durchhaltevermögen, Verhandlungsgeschick, bedarfsgerechte Kommunikation oder Teamfähigkeit auf. Wollten wir wissen, weshalb Projekte im Umweltschutz wohl scheitern, wird es noch deutlicher. Es ist nicht das fehlende ökologische Wissen, sondern die wahren Problemfelder liegen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen der Akteure. Dass Outdoor Education und Erlebnispädagogik geeignete Methoden für die Entwicklung dieser Kompetenzen sind, müssen wir im Kontext dieses Tagungsbandes nicht näher erläutern.

(Selbst-)Reflexion macht Bildungsanteil sichtbar. Outdoor Education versteht sich als pädagogisches Projekt, d.h. es gibt im Arrangement entweder klar formulierte Zielsetzungen (häufig auf der Prozessebene) oder zumindest eine pädagogische Intention. Outdoor ist nicht einfach Freizeit. Um dieser Intention gerecht zu werden, gehören zur Umsetzung zwingend (selbst-) reflexive Phasen. Dabei beziehen wir uns auf das breite methodische Repertoire der Erlebnispädagogik. Dabei gilt es zu beachten, dass gerade in einem touristischen oder freizeitpädagogischen Umfeld Reflexionen in angepasster Form und als offene Angebote geplant werden müssen. Und nicht zuletzt dürfen wir immer wieder auf die Kraft der Natur und ihrer Phänomene setzen: *„the mountain speaks for it self“*

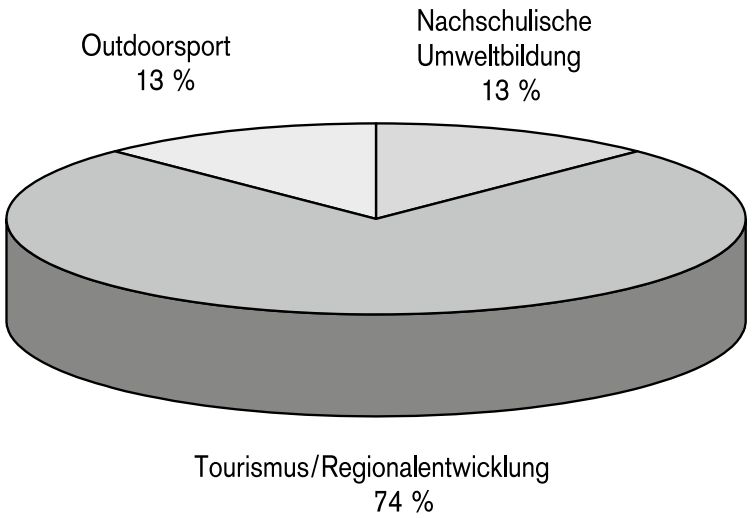
Outdoor Education an der ZHAW

Mit dem Studium Umweltingenieurwesen reagierte das Institut für Umwelt und natürliche Ressourcen der ZHAW 2003 auf den zunehmenden Bedarf für Fachleute an der Schnittstelle Natur und Gesellschaft. Das Studium kombiniert naturwissenschaftliche Fächer mit ingenieur-, sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen. Fünf Vertiefungsrichtungen werden angeboten: Environmental Education, Hortikultur, Nachwachsende Rohstoffe und Erneuerbare Energien, Naturmanagement sowie Urbaner Gartenbau. In der Vertiefungsrichtung Environmental Education ist die Outdoor-Ausbildung eingebettet in didaktische Fächer, natur- und kulturnahen Tourismus und Regionalentwicklung. In Abbildung 1 ist die zeitliche Gewichtung der Ausbildungsinhalte während des Studiums dargestellt. Aus Abbildung 2 wird die Gewichtung der Berufsfelder im Vertiefungsstudium ersichtlich. Im Gegensatz zu anderen Anbietern von Outdoor Education in Bachelor- oder Master-Studiengängen in Europa, legt unsere Ausbildung das Schwergewicht auf ökologische Inhalte und zielt auf Tätigkeiten in Tourismus, Freizeit und Regionalentwicklung. Die sporttechnische Ausbildung beschränkt sich auf Winter- und Sommertrekking, zugunsten von vertieftem Wissen über Kultur und Natur. Die natürliche und kulturelle Umwelt soll in den Outdoor-Angeboten mehr sein als reine Sportarena. Im Sinn der Umweltbildung werden sie zum Thema gemacht. Das Erlebnis von Wärme/Kälte, Ausgesetzt sein/Schutz etc. in der Natur bieten zahlreiche Metaphern für die Erlebnispädagogik. Hintergrundinformationen zu den natürlichen Phänomenen werten das Unterwegssein auf und bieten anregende Anknüpfpunkte für Wertediskussionen.

Ausbildungsinhalte



Berufsfelder



Fachwoche Erlebnispädagogik und Modul Outdoor Education

Die beiden Kurse sind im 3. und 5. Semester angesiedelt. Gemeinsam ist ihnen, dass sie als mehrtägige Veranstaltungen konzipiert sind, und somit immer eine oder mehrere Übernachtungen im Freien oder im Zelt umfassen. Der Unterricht findet in der Regel draussen statt und folgt dem Prinzip Erfahrung vor Erklärung. Im ersten Kurs lernen die Studierenden die Erlebnispädagogik und ihre Lernmodelle durch eigene Erfahrungen kennen. Inhaltlich steht das Verständnis von Gruppenprozessen im Vordergrund, als Basis für die Schulung von Sozialkompetenzen. Im Modul Outdoor Education im fünften Semester entwickeln sie die Kompetenz, Sommer- und Wintertrekking als mehrtägige Unternehmungen mit Gruppen, sowie einfache erlebnispädagogische Aktivitäten selber zu planen und zu leiten. Aus dem Studium zum Umweltingenieur, zur Umweltingenieurin bringen sie ein breites Wissen über Natur, Ökologie und natürliche Systeme mit. Mit dem Outdoor-Modul sollen die Kompetenzen Verständnis von sozialen Systemen, Handlungsfähigkeit in offenen Systemen, Fähigkeit und Bereitschaft, sich in der Gesellschaft zu engagieren weiter gestärkt werden. Zudem geht es für die zukünftigen Multiplikatoren von Umweltbildung darum, ein vertieftes, Erfahrungsgestütztes Verständnis für die Wirkung von handelndem Lernen und die Wirkung von unmittelbarer Naturbegegnung zu entwickeln.

Das Angebot wird jährlich von rund 20 Studierenden belegt. Die Motivation ist dabei recht unterschiedlich, wie wir aus Befragungen und Evaluationen wissen. Viele Teilnehmende haben einen Hintergrund aus Jugendverbänden und wollen diese positiven Erfahrungen später in ihr Berufsleben integrieren, auch Berggänger, Kletterer und Kanutinnen machen regelmäßig einen Teil der Teilnehmenden aus. Da keine sporttechnischen Voraussetzungen verlangt sind, werden die Kurse auch von Studierenden besucht, für die Outdoor-Unternehmungen völlig neu sind und die sich von dieser Herausforderung und zur Abwechslung vom übrigen Studium angezogen fühlen.

Dr. Thomas Eberle

Personal-, Führungskräfte- und Organisationsentwicklung
Bildungsforschung, Konzeptberatung
Erlebnispädagogik, Planspiel-, Outdoor-Training

Vorstand der Gesellschaft für Planspiele in Deutschland, Österreich und der Schweiz
Mitglied des Lehrteams der Zusatzqualifikation Erlebnispädagogik (OeAV)

E-Mail: office@thomas-eberle.de
Website: www.thomas-eberle.de

Thomas Eberle

Trainingsgestaltung auf der Basis empirischer Ergebnisse

1. Einleitung

Erlebnispädagogik und Outdoor-Training wurden bisweilen mit Methoden empirischer Sozialforschung untersucht. Im Vergleich mit anderen Lernarrangements ist die Befundlage jedoch relativ dürftig. Da konzeptionelle Lücken nicht allein theoretisch geschlossen werden können, bietet empirische Forschung Chancen zur Evaluation und Verbesserung von Trainingsarrangements.

2. Theoretische Lücken

Obwohl erlebnispädagogische Grundlagen von Outdoor-Trainings bereits in der Reformpädagogik zu finden sind und seitdem erprobt werden (u.a. Dilthey, 1938, 2005; Hahn, 1959, 1986; Kerschensteiner, 1928; Neubert, 1990), klaffen erhebliche Lücken in der Theorie.
So stehen konkurrierende erlebnispädagogische Modelle (Bacon, 1987; Heckmair & Michl 2004, S. 106; Priest 1994) nebeneneinander, ohne dass auf der Basis von Befunden eindeutig nachgewiesen wäre, welches Modell für welche Zielsetzung und -gruppen geeignet ist. In der Konsequenz wird zwar auf Reflexionsphasen und Isomorphie gesetzt, die Evaluation des Erfolgs dieser Trainingselemente erfolgt jedoch meist unsystematisch auf der Basis der Beobachtung durch Trainer und informelles Feedback.
Weitgehend ungeklärt ist die Frage, ob Teilnehmer, die während der Trainings keine außergewöhnlichen Erlebnisse haben, Lerneffekte aufweisen und wenn, ob diese geringer ausfallen als bei Teilnehmern mit intensiven Erlebnissen.
Da Erlebnispädagogik und Outdoor-Training mit Gruppen arbeiten und die Dynamik dieser nutzen, sind Zusammenhänge zwischen der Atmosphäre in der Trainingsgruppe und Trainingseffekten eine weitere Fragestellung, die der empirischen Überprüfung bedarf. Witte (2002, S. 60) zufolge ist wenig über den Zusammenhang zwischen Gestaltungselementen und Trainingseffekten bekannt. Auf der Basis bisheriger Befunde und eigener Forschung werden im Folgenden erste Antworten auf diese Fragen gegeben.

3. Befunde über Effekte von Outdoor-Trainings auf das Selbstkonzept und Teamkompetenz der Teilnehmer

Effekte auf das Selbstkonzept von Führungskräften, Mitarbeitern, Studierenden, Schülern und devianten Jugendlichen werden in einzelnen Studien nachgewiesen. Dies betrifft unter anderem eine persönliche Weiterentwicklung, ein neues Selbstbild, größere Erfolgszuversicht, besseres Durchhaltevermögen, realistische Selbsteinsätzung und anderes mehr (z.B. Galpin, 1989; Goldman & Priest, 1991; Wheeler, Goldie & Higgs, 1998).
Positive Effekte auf das Selbstkonzept werden in der Jugendarbeit von Sommer (2005), Vogel (2005), im therapeutischen Kontext von Davis-Berman, Berman und Capone (1994), Kelley, Coursey und Selby (1997), Kessell (1994) und Smith (1995) berichtet. Studien über Outdoor-Trainings mit devianten Jugendlichen weisen ebenfalls Effekte auf das Selbstkonzept aus (z.B. Amesberger, 1992; Boudette, 1989; Clagett, 1989; Jahn, 2005; Kimball, 1980; Klawe & Bräuer, 1998; Pfeiffer, 1998). Aus der erlebnispädagogischen Arbeit mit adipösen Jugendlichen berichtet Salzmann (1999, S. 54f.) die Auswirkungen von Selbstwahrnehmung des eigenen Körpers. Es entstehe ein Körperbewusstsein, das dem Individuum bei der Erstellung und Modifikation des eigenen Selbstkonzepts helfe.
Im Bereich Teamkompetenz wird vielfach eine Verbesserung der Kooperation, produktiveres Teamwork und Steigerung der Führungsqualität berichtet (z.B. Outward Bound Australia, 1989; Wagner & Roland, 1993). Kern und Schmidt (2001) berichten bei Auszubildenden auf der Basis teilstandardisierter Leitfadeninterviews über Veränderungen in den Bereichen Teamklima, Strategien der Zusammenarbeit, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit. (Ausführlicher werden Befunde in Eberle, 2005a, b dargestellt).

4. Kritik an Studien

Ein Teil der Studien legt Kritik am Forschungsdesign, der Darstellung von Ergebnissen oder ihrer Interpretation nahe. Häufig finden sich Maßnahmen, deren Art der Erhebung und Auswertung sehr vage beschrieben werden. Im deutschsprachigen Raum wurde insbesondere die Outward-Bound-Studie von Jagenlauf und Bress (Jagenlauf, 1992, 1994; Jagenlauf & Bress, 1990) heftig kritisiert, da unterschiedliche Aktivitäten (wie Skifahren und Kuttersegeln) und unterschiedliche Zielgruppen (Schüler, Auszubildende, Berufstätige) einbezogen wurden und da die Studie bisherige Studien zu wenig berücksichtigt habe (Fischer, 1995, 1999, S. 5121f.; Hermann, 1999a,b,c). Ein Pretest-Posttest-Design mit Stichprobe statt Totalerhebung sei adäquater (Fischer 1999, S. 512) und die Mühe sei an falscher Stelle verwendet worden (Hermann, 1999a, S. 14; vgl. zur Kritik auch Witte 2002, S. 60-62). Zudem könnten materielle Interessen an einer positiven Darstellung, die Outward Bound als Anbieter hege, die Studie beeinflusst haben (Witte 2002, S. 62).

5. Lernen aus der Kritik

Kritik an den Studien ist zu differenzieren. Ein Teil dieser Kritik speist sich aus dem Anlegen von Ansprüchen an die Feldforschung, die sich als Standards in Laborexperimenten und in extrem eingegrenzten Fragestellungen etabliert haben. Kritik aus dieser Richtung ist einerseits beachtenswert, da sich empirische Standards bewährt haben. Andererseits stellt sich die Frage, inwieweit in diesem Kontext die Anforderungen so hoch angesetzt werden, dass Forschung im Kontext von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training kaum möglich wird.
Um Nachteile im Bereich der Variablenkontrolle zum minimieren, kann es durchaus sinnvoll sein, Teilnehmer intensiv über ihr Erleben zu befragen und sie Effekte selbst einschätzen zu lassen. Wenn die Durchführenden gleichzeitig Forscher sind, ist die Gefahr von Versuchsleitereffekten gegeben. Andererseits wird durch eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Elementen sowie teilnehmender Beobachtung ein intensiver Zugang möglich, der individuelle Verläufe besser verständlich macht als die Datenlage allein. Um nicht Wunschdenken zur Mutter der Erkenntnis zu machen, sollten in der Auswertung Personen als Korrektiv herangezogen werden, die nicht in die Trainingsgestaltung involviert waren.
Leider erweckt jedoch ein Teil der Studien den Eindruck, dass entweder Details nicht offen gelegt werden, weil man um ihre Schwächen weiß, oder dass zu wenig über die Vor- und Nachteile der Forschungsdesigns und möglicher Alternativen nachgedacht wurde.
Bei entsprechendem Engagement, intensiver Vorbereitung und seriösem Umgang mit den interpretativen Grenzen lassen sich Forschungsdesigns entwickeln, die den Anforderungen des Feldes gerecht werden und Qualitätskriterien guter Praxisforschung erfüllen. Qualitative Beiträge können individuelle Verläufe und durch das erlebnispädagogische Setting ausgelöste Kognitionen und Emotionen transparent machen. Quantitative Verfahren mit bewährten oder solide neu entwickelten Instrumenten bieten nicht Hinweise auf mögliche Wirkungen, sondern können auch individuellen Verläufen Rechnung tragen und Hinweise für Verbesserungen im Trainingsdesign geben. Eine Triangulation mit qualitativen sowie quantitativen Elementen und teilnehmender Beobachtung trägt dazu bei, Ergebnisse richtig zu interpretieren und einzuordnen sowie ungewöhnliche Einzelbefunde entweder zu untermauern, oder zu verwerfen.
Heekerens (2006) legt überzeugend dar, dass von Erlebnispädagogen in den Medien Behauptungen über die Wirksamkeit erlebnispädagogischer Maßnahmen mit schwer delinquenten Jugendlichen präsentiert werden, die sich auf der Basis der Studien nicht annähernd belegen lassen.

Mit unseriösen Behauptungen
- gerät erlebnispädagogische Forschung in Verruf,
- werden erlebnispädagogische Maßnahmen und Outdoor-Trainings in den Kontext von Unseriösität gebracht und
- werden ungerechtfertigte Erwartungen an sensationelle Wirkungen geschaffen, an denen sich die im Feld Tätigen messen lassen müssen.

Bei Forschung mit defizitären Designs, Überinterpretation von Ergebnissen oder unredlichen Behauptungen wird das Feld durch mangelnde Professionalität diskreditiert und die Chance vertan, allmählich eine breite Datenbasis zu schaffen.

6. Wertung bisheriger Erkenntnisse

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass für unterschiedliche Zielgruppen bei sehr heterogenen Maßnahmen intendierte Effekte auf Selbstkonzept, Teamkompetenz und – bei existierenden und neu gebildeten Arbeitsgruppen – auf Teamarbeit berichtet werden. Ein Teil der Studien zeigt auf, dass sich erwartete Effekte nicht einstellten. Diese Feststellung ist insofern bedeutsam, da Trainings und erlebnispädagogische Maßnahmen positive Effekte haben können, aber nicht bei allen Gruppen und innerhalb der Gruppen nicht bei jeder Einzelperson. Viele Faktoren können für mangelnde Wirkung ursächlich sein: ein ungeeignetes Trainingskonzept, unprofessionelle Durchführung, mangelnde Zielgruppenorientierung, zu geringe Bereitschaft der Teilnehmer während der Teilnahme, deren Über- oder Unterforderung, ungeeignete Reflexionsphasen und anderes mehr.
Ein Fehlen intendierter Lerneffekte ist jedoch keine Besonderheit des erlebnispädagogischen Kontextes. Auch in Inhouse-Seminaren und im E-Learning, in erziehenden und therapeutischen Settings sind Wirkungen bestenfalls tendenziell prognostizierbar.

7. Transferförderung und -hemmung

Transfer in den privaten und beruflichen, schulischen oder studentischen Alltag hängt zudem davon ab, ob die im Training erlernten oder geförderten Verhaltensweisen im Alltag positiv oder negativ sanktioniert werden – anders formuliert, inwieweit die Teilnehmer Widerstände überwinden müssen, um ihre positiven Lernerfahrungen umzusetzen (Amesberger, 1992; Kern & Schmidt, 2001; Klawe & Bräuer, 1998). Ein Teil dieser Anstrengungen betrifft die Überwindung bisheriger Gewohnheiten und das Infragestellen bisheriger Gewissheiten, ein anderer Teil Widerstände der Umgebung gegenüber Verhaltensänderungen und ein dritter Teil betrifft implizite Botschaften oder ambivalente Signale. So ist es nicht nur für delinquente Jugendliche schwierig, aus gesellschaftlicher Sicht positives Verhalten im Milieu mit anderen Erwartungen und Sanktionen durchzuhalten (Amesberger, 1992). Wenn im Unternehmen, der Schule oder Universität oder im Privaten zwar offiziell Offenheit, Krea-

tivität und Teamgeist gefordert werden, gleichzeitig dieses Verhalten aber von Vorgesetzten, Entscheidungsträgern und Teammitgliedern sanktioniert wird, ist es eher verwunderlich, falls sich derartige Transfereffekte längerfristig einstellen.
Aus diesen und weiteren Studien lässt sich ableiten, dass Teilnehmer, Trainingskonzept, professionelle Durchführung und Möglichkeiten des innerbetrieblichen Wandels entscheidenden Einfluss auf Art und Umfang der Transfereffekte von Trainingsmaßnahmen haben (ausführlicher in Eberle, 2005a, b). Follow-up-Programme werden im Unternehmenskontext fast einstimmig empfohlen; vielfach werden aber Trainings ohne diese eingesetzt (Paul 2003, S. 61; Renner & Strasmann 2003, S. 45; Wagner 2004, S. 123, 126).

8. Erlebnispädagogik mit oder ohne Reflexionsphasen

Verschiedene erlebnispädagogische Modelle werden eingesetzt. Im deutschsprachigen Raum sind Reflexionsphasen meist konzeptioneller Bestandteil (vgl. Heckmair & Michl 2004, S. 106), international wird das sehr unterschiedlich gehandhabt.
Um die Bedeutung von Reflexionsphasen einzuschätzen, wurden Outdoor-Wochen für Studierende der Sportwissenschaft und der Pädagogik mit Bergsport, Kajak und Mountainbike durchgeführt. In einer der Gruppen wurden Reflexionsphasen durchgeführt, in der anderen nicht, um deren Einfluss auf Trainingseffekten einzuschätzen (Eberle, 2002).
In beiden Gruppen stieg das Vertrauen in die Trainingsgruppe und das Ansprechen von Problemen in der Gruppe fiel leichter. Erwartete Effekte auf Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme auf die Gruppe und eine tolerantere Einstellung gegenüber Heterogenität in der Gruppe blieben aus, allerdings sind hier Dacheffekte/Deckeneffekte zu vermuten. Sportliche Leistung wurde nach den Maßnahmen weniger als Folge von Begabung und mehr als Ergebnis von Anstrengungsbereitschaft gesehen. Die Zuversicht, die eigene Angst in Gefahrensituationen kontrollieren zu können, stieg. Alle Ergebnisse gelten für die Gesamtgruppe (N = 58), als auch für die Teilgruppen mit (N = 23) und ohne angeleitete Reflexionsphasen (N = 35). Im Pretest-Posttest-Vergleich zeigte sich zudem in beiden Gruppen eine signifikante Steigerung der Selbstsicherheit in Alltagssituationen.
Insgesamt lassen die Gruppengrößen nur eine vorsichtige Interpretation zu. Auffällig ist jedoch, dass auch ohne angeleitete Reflexionsphasen intendierte positive Effekte zu verzeichnen waren. Insofern kann die Wirkung von Reflexionsphasen hinterfragt werden. Reaktionen bei der Präsentation von Ergebnissen im Experten- und im Anbieterkreis machten deutlich, dass die Annahme einer hohen Wirksamkeit von Reflexionsphasen zu den beliefs der Szene gehört.
Ein Einzelbefund in der zitierten Studie stützt die Einschätzung der Bedeutung von Reflexionsphasen. In der Gruppe (N = 23), in der Reflexionsphasen durchgeführt worden waren, stieg die Zuversicht, die wichtigsten persönlichen Schwierigkeiten und Herausforderungen zu bewältigen. Gleichzeitig wurde die Belastung durch diese persönlichen Schwierigkeiten

und Herausforderungen am Ende der Outdoor-Woche niedriger eingeschätzt. In der Gruppe ohne im Trainingskonzept vorgesehene Reflexionsphasen (N = 35) konnte in diesem Bereich keine signifikante Veränderung festgestellt werden, was sich vermutlich aus der Tatsache erklärt, dass die Auseinandersetzung mit der persönlichen Lebenssituation in den (dokumentierten) Reflexionsphasen vielfach angeregt wurde.
Weshalb sich abgesehen von diesem Befund die Reflexionsphasen nicht als besonders wirksam erwiesen, kann unterschiedliche Gründe haben, unter anderem im gewählten Zeitpunkt der Reflexionsgespräche und der Reflexionsstrategie (ausführlich in Eberle, 2002).
Um weitere Erkenntnisse über die Bedeutung von Reflexionsphasen zu gewinnen, wurden bei Outdoor-Trainings mit Studierenden (N = 221) die Reflexionsphasen evaluiert. Zustimmung oder Ablehnung des Statements „Die Reflexionsphasen wurden gewinnbringend gestaltet." wurde auf einer siebenstufigen Lickert-Skala ausgedrückt. Es zeigten sich deutliche individuelle Unterschiede in der Beurteilung ein- und derselben Reflexionsgespräche. Die Mehrzahl der Rückmeldungen ist positiv, drei Teilnehmer nutzten den Extremwert für die negative Beurteilung der Reflexionsphasen (N = 221; min = 1 max = 7; M = 5,45; Median = 6,0; SD = 1,192). Aus den offenen Fragen, der Beteiligung am Gespräch und aus Feedbackrunden lässt sich dieser Eindruck erhärten: Reflexionsgespräche, die einen Teil ansprechen, dauern anderen zu lange und sind aus deren Sicht wenig gewinnbringend. Teilweise lässt sich das mit Widerständen gegen Veränderungen erklären, teilweise mit Themen und Schwerpunkten, die für die Teilnehmer unterschiedliche Relevanz haben.

9. Lernen ohne Erlebnisse?

In Erlebnispädagogik und Outdoor-Training wird dem außergewöhnlichen Erlebnis und seiner Verarbeitung eine zentrale Bedeutung zugemessen. Es ist Anlass zur Reflexion und zur Verhaltensänderung. Dennoch kann es vorkommen, dass für einzelne Teilnehmer weder physische, noch psychische oder soziale Herausforderungen gegeben sind. Sind Trainings demnach sinn- bzw. wirkungslos, falls einzelne oder gar viele Teilnehmer kein Erlebnis haben? Da das Erlebnis nicht Ziel des Outdoor-Trainings ist, sondern Mittel, ist die Chance auf Lernprozesse ohne Erlebnisse stark vom Trainingskonzept abhängig.
Im Vorfeld der eigenen Studien wurde erwartet, dass Gruppenprozesse unabhängig vom Erlebnischarakter lehrreich sein können. Eigene Daten über Outdoor-Trainings mit Studierenden zeigen eine individuell sehr unterschiedliche Einschätzung hinsichtlich der Trainingsintensität. Teilnehmer sind überhaupt nicht an eigene Grenzen gegangen, andere haben diese überwunden (N = 112; M = 4,45, min = 1, max = 7). Die Regressionsanalyse weist einen deutlichen Zusammenhang zwischen einem angemessenen Grad der Herausforderung und Trainingseffekten auf Selbst- und Teamkompetenz aus. Demzufolge steigt die Wahrscheinlichkeit von Lerneffekten, wenn Teilnehmern im Training Herausforderungen bis hin zu Grenzerfahrung ermöglicht werden.

Teilnehmer, die nicht an ihre Grenzen gegangen sind, bilden eine heterogene Gruppe. Ein Teil gibt deutliche Lerneffekte an, die in der gemeinsamen Bewältigung sportlicher Herausforderungen und in Team- und Problemlöseaufgaben gewonnen wurden, andere haben ihrer Einschätzung zufolge wenige oder keine neuen Erkenntnisse gewonnen. Lernen ohne intensive Herausforderungen/Grenzerfahrung betrifft auf der Basis quantitativer und qualitativer Daten sowie teilnehmender Beobachtung unter anderem den Umgang mit Ressourcen, die Gestaltung von Entscheidungs- und Arbeitsprozessen im Team, das Nutzen von Kompetenzen der Teammitglieder und Führung in Abhängigkeit von für den aktuellen Bereich erforderlichen Kompetenzen.
Grenzerfahrung entsteht auch in der Aktualisierung von Traumata, die in Teamübungen vorkommen kann, welche für Außenstehende als harmlos erscheinen (Gatt 2004, S. 161), oder in sportlichen Herausforderungen. Hinsichtlich Grenzerfahrung ist zu beachten, dass diese ein sensibler Bereich ist, der nicht nur physische Risiken birgt, sondern auch die Gefahr nicht intendierter Effekte (vgl. individuelle Verläufe). Ein Zurück zum ‚je härter desto besser' wäre eine erhebliche Fehlinterpretation der Ergebnisse.

10. Genderperspektive

Inzwischen lässt sich eine Tendenz zu Sensibilität gegenüber Genderthemen und Outdoor feststellen. Zeiten, in denen Männern und Frauen generell positive oder negative Rollengestaltung als Eigenschaften zugeschrieben wurden, scheinen überwunden, obgleich das Thema populärwissenschaftlich oder ohne wissenschaftliche Basis nach wie vor für Bestseller gut ist.
Erlebnispädagogik und Outdoor-Training bieten in Abhängigkeit von geschlechtergetrennten und gemischten Gruppen mit weiblichen und/oder männlichen Trainern unterschiedliche Chancen zur Auseinandersetzung mit Gender und Sex (Einetter, 2007). In den eigenen Trainings wurden stets bewusst weibliche und männliche Trainer eingesetzt. Aus der qualitativen Auswertung der Rückmeldungen wird Outdoor-Training als Gelegenheit deutlich, sich mit der Geschlechterrolle auseinanderzusetzen und Vorurteile zu revidieren. Dies mussten beispielsweise eher sportliche männliche Teilnehmer erkennen, die anlässlich einer andauernden Canyoning-Tour an ihre Grenzen stießen, während ein Teil der Frauen bis zum Ende relativ unbeschwert die Schwierigkeiten meisterte.
In den evaluierten Trainings mit Studierenden schätzten Frauen die Trainingsintensität bezüglich Herausforderungen und Grenzerfahrung deutlich höher ein ($N = 112$, $p = 0{,}009$). Inwieweit soziale Erwünschtheit einen Teil der Effekte erklärt und ob dies auf der Basis unterschiedlicher Vorerfahrung zu erklären ist, bedarf der detaillierten Auswertung vorhandener Daten und weiterer Forschung.

11. Individuelle Verläufe

Insgesamt zeigt sich auf der Basis eigener und fremder Outdoor-Trainings mit Studierenden ein Trend zu intendierten Effekten auf Selbstkonzept, Teamkompetenz und Teambuilding. Im Einzelfall sind jedoch keine Wirkungen feststellbar. Manchmal kommt es zur Verunsicherung und Beeinträchtigung des Selbstkonzepts. Einige Beispiele: Bei einem Outdoor-Training mit Bergsport kamen mehrere Teilnehmer anlässlich eines dreieinhalbstündigen Aufstiegs zur Hütte mit Gepäck an ihre physischen Grenzen. Um den Aufstieg für diese Teilnehmer zu ermöglichen, mussten die Trainer teilweise Gepäck der Teilnehmer übernehmen und mittragen. Eine weitere Teilnehmerin hatte einen vorübergehenden Leistungseinbruch, konnte aber nach kurzer Pause, Trinken und Nahrungsaufnahme den Aufstieg fortsetzen. Wie aus dem Verhalten und dadurch ausgelösten persönlichen Gesprächen deutlich wurde, empfand diese Teilnehmerin ihren Leistungseinbruch als nicht mit ihrem Selbstbild vereinbar und krisenhaft. Dieser äußere Eindruck steht im Einklang mit einem Sinken der ohnehin schon niedrigen allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen von 25 auf 21 (Durchschnittswerte liegen in den untersuchten Gruppen zwischen 29 und 30).
Einige Teilnehmer hatten Schwierigkeiten mit dem Klettern, unter anderem ein etwas korpulenter Teilnehmer. Bei ihm und weiteren Personen, die beim Aufstieg konditionelle Schwierigkeiten aufwiesen, sanken die Selbstwirksamkeitserwartungen im Vorher-Nachher-Vergleich um zwei Punkte. Andere Teilnehmer wiesen jedoch gesteigerte Selbstwirksamkeitserwartungen um bis zu 3 Punkte auf. Insgesamt lässt sich für dieses Training feststellen, dass einige Personen im Sinne erlebnispädagogischer Vorannahmen zuversichtlicher wurden, andere hingegen unter dem Eindruck von Grenzerfahrung und von konditionellen Schwächen nach dem Training eher geringere Selbstwirksamkeitserwartungen aufwiesen.
Mit etwas zeitlichem Abstand ist es jedoch nicht unwahrscheinlich, dass Verhaltensänderungen anlässlich frustrierender Trainingserfahrungen mittelfristig positive Effekte auf das Selbstkonzept haben.

12. Bedeutung der Trainingsgruppe

Weitgehend unerforscht ist die Bedeutung der Trainingsgruppe für die intendierten Effekte. In Trainings mit Studierenden konnte mittels Regressionsanalyse ein Einfluss der Teamatmosphäre während des Trainings auf die Förderung von Teamkompetenz nachgewiesen werden. Dies gilt auch für Effekte auf das Selbstkonzept. Den Berichten in offenen Fragen zur Trainingsevaluation zufolge hilft eine positive Trainingsatmosphäre, eigene Grenzen anzugehen, aber auch Schwächen offen zu legen und Hilfe anzunehmen. Gruppenatmosphäre ermöglicht somit die intensive Auseinandersetzung mit sich selbst. Dass gute Trainingsatmosphäre Teambuilding unterstützt, liegt nahe und wurde im Vorfeld erwartet.

13. Umgang mit wissenschaftlichen Ergebnissen

Bildungsforschung und pädagogische Praxis stellen unterschiedliche Anforderungen an wissenschaftliche Erkenntnis. Während Bildungsforscher zu Recht Ergebnisse vorsichtig interpretieren und gerne weiter forschen, bevor Ratschläge zur praktischen Umsetzung gegeben werden, erwarten Praktiker Erkenntnisse, die ihre Praxis verbessern helfen (vgl. zu diesem Dilemma Kiel, 2007; Kahlert, 2007 insbesondere S. 24-28; Reinmann & Kahlert, 2007). Es ist „zu berücksichtigen, dass Vollständigkeit von Wissen nicht erreicht werden kann“ (Kiel 2007, S. 62).
Da jedoch nicht gewartet werden kann, bis alle offenen Forschungsfragen geklärt sind, bevor gehandelt wird oder Tipps für die Praxis gegeben werden, werden im Folgenden Hinweise zur Gestaltung von Outdoor-Trainings auf der Basis des derzeitigen Erkenntnisstandes gegeben.

14. Konsequenzen für die Trainingsgestaltung

Auf der Basis der vorgestellten und weiterer Ergebnisse empirischer Studien können folgende Schlüsse gezogen werden.
Lernen und Transfer in den beruflichen und privaten Alltag sind Kernziele von Outdoor-Trainings und erlebnispädagogischen Maßnahmen. Um die Wahrscheinlichkeit dieses Transfers zu erhöhen, bedarf es einer soliden Auftragsklärung, zielgruppenspezifischer Maßnahmen, einer flexiblen Trainingsgestaltung, die individuellen Entwicklungsbedarf berücksichtigt. Eine Analyse von Transferhemmnissen im Vorfeld und Unterstützung durch Follow-up-Maßnahmen sind im Profit- wie im Non-Profit-Bereich hilfreich und anzustreben.
Herausforderungen und Grenzerfahrungen sind zwar nicht unbedingt notwendig, um Lernen und Verhaltensänderung zu bewirken, fördern diese aber. Da Überforderung zumindest vorübergehend negative Konsequenzen haben kann (im Einzelfall auch positive, da sie im günstigen Fall auch Anlass zur Verhaltensänderung bieten), sollten Herausforderungen so gestaltet werden, dass sie unterschiedliche Anforderungsniveaus bieten, die von den Teilnehmern – gegebenenfalls mit Unterstützung – gewählt werden können. Differenzierungsmaßnahmen können gerade bei sportlichen Herausforderungen sinnvoll sein. In anderen Szenarien bieten unterschiedliche körperliche und psychische Voraussetzungen Anlass für die Entwicklung von Unterstützungsstrategien und Umgang mit Heterogenität. Dies sollte aber nicht dem Zufall überlassen werden.
Auf der Basis der Unterschiede zwischen tendenziell positiven Effekten auf das Selbstkonzept und einigen wenigen individuellen Verläufen, die negative Effekte aufzeigen, ist für die Trainingspraxis zu empfehlen, Teilnehmern geeignete Herausforderungen zu bieten, sie genau zu beobachten und bei der – möglicherweise im Endeffekt positiven, gegenwärtig aber – krisenhaften Verarbeitung der aktuellen Situation oder Grenzerfahrung zu unterstützen. Dies kann beispielsweise im Einzelgespräch erfolgen.

Trainerkompetenz, die sich in guter zielgruppenspezifischer Planung, flexibler Gestaltung, zielgruppenspezifischer Arbeit und der Gestaltung von Reflexionsphasen zeigt ist ein entscheidender Faktor für den Trainingserfolg.
Bedeutsam für die Wirksamkeit von Trainings auf Selbst- und Teamkompetenz ist den Befunden zufolge die Atmosphäre in der Trainingsgruppe.
Obgleich die bisherigen Daten keine abschließende Bewertung zulassen, ist die berichtete unterschiedlich wahrgenommene Intensität der Trainingsmaßnahmen mit Studierenden bei Frauen und Männern ein Hinweis auf die Bedeutung von Genderthemen und auf möglicherweise sozial erwünschte Antworten. Dass einzelne Männer und Frauen in den Gruppen keine oder sehr hohe Intensität erlebten, ist zudem ein Beleg dafür, dass es nicht genügt, nach Geschlecht zu differenzieren, um den beteiligten Personen gerecht zu werden.
Reflexionsphasen können, wenn die Teilnehmer sich angesprochen fühlen, Transfer unterstützen. Um diese flexibel und adäquat gestalten zu können, bedarf es entsprechender Kenntnisse und Übung, so dass Trainer entsprechend geschult werden sollten. Für die sinnvolle Gestaltung von Reflexionsphasen sind theoretische Kenntnisse, Erfahrung und viel Fingerspitzengefühl nötig, um Teilnehmern zu vertiefter Erkenntnis zu verhelfen, ohne Erlebnisse zu ‚zerreden'. Erfahrungsgemäß gibt es Gruppen oder einzelne Teilnehmer in Gruppen, die angesichts der Bewältigung von Herausforderungen ein hohes Mitteilungsbedürfnis zeigen, während andere eher widerwillig ein Gespräch führen. Bei Scheu vor dem Statement in der Großgruppe haben sich schriftliche und/oder Kleingruppen-Reflexion als hilfreich erwiesen.
Empirische Begleitforschung mit entsprechenden Instrumenten und solider Auswertung trägt dazu bei, Schwächen im eigenen Trainingskonzept und der -durchführung aufzudecken und somit kontinuierlich zu verbessern.

15. Grundlagen für die Weiterentwicklung und Fazit

Auf der Basis bisheriger Erkenntnisse und empirischer Befunde, auch in verwandten Bereichen wie Erlebnispädagogik und -therapie, Planspiel und Lehr-Lernforschung wäre eine konzeptionelle Weiterentwicklung wünschenswert. Angesichts der konzeptionellen Defizite sind zwei Zugangsweisen anzuraten: Qualitative und quantitative empirische Forschung einerseits und empirisch gestützte konzeptionelle Weiterentwicklung der Outdoor-Trainings andererseits. So könnten theorie- und empiriebasiert unterschiedliche Trainingskonzepte mit verschieden Zielgruppen überprüft und theoretische Lücken sukzessive geschlossen werden. Berichte über die Praxis von Anbietern, Teilnehmern und Experten können weitere Hinweise geben. Erfahrungswissen hat einerseits den Vorteil, Hinweise für die Praxis aus der Praxis zu bieten, also auf konkreter Erfahrung zu basieren. Vorsicht und Skepsis sind andererseits angebracht, da die Gefahr nahe liegt, positives Feedback oder günstige Entwicklungen bei einzelnen Teilnehmern zu generalisieren. Empirische Forschung hilft, falsche Generalisierungen zu vermeiden und den Teilnehmern besser gerecht zu werden.