



# Die Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung im Kontext erlebnispädagogischer Lernarrangements

Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie  
(Dr. phil.)

vorgelegt der  
Philosophischen Fakultät III  
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Erziehungswissenschaften  
Institut für Rehabilitationspädagogik

von  
Tanja Kinne  
geboren am 25. September 1972 in Grimma

Tag der öffentlichen Verteidigung: 13. Juli 2010

Erster Gutachter: Prof. Dr. Georg Theunissen  
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Andreas Hinz

## Inhaltsverzeichnis

<b>Kapitel 1: Einleitung.....</b>	<b>6</b>
1.1 Einordnung der Problemstellung und verfolgte Zielsetzung.....	6
1.2 Aufbau der Arbeit.....	10
<b>Kapitel 2: Geistige Behinderung – Annäherung an den Personenkreis .....</b>	<b>13</b>
2.1 Zum Begriff der geistigen Behinderung.....	14
2.2 Veränderte Sichtweisen auf geistige Behinderung im historischen Kontext.....	15
2.2.1 Individualtheoretische Auffassungen.....	16
2.2.1.1 Medizinisch-psychiatrische Sichtweise .....	16
2.2.1.2 Klassifikatorische Zugangsweisen .....	19
2.2.1.3 Das Doppelkriterium Intelligenz und adaptives Verhalten.....	21
2.2.1.4 Kritische Bewertung individualistischer Auffassungen .....	23
2.2.2 Soziologische Sichtweisen.....	24
2.2.2.1 Gesellschaftstheoretische Zugänge.....	24
2.2.2.2 Die interaktionistische Perspektive .....	25
2.2.2.3 Stigma und geistige Behinderung.....	26
2.2.2.4 Kritische Bewertung soziologischer Sichtweisen und neuere Entwicklungen .....	27
2.3 Der aktuelle Diskussionsstand.....	29
<b>Kapitel 3: Aspekte sozialer Kompetenzentwicklung im schulischen Kontext .....</b>	<b>35</b>
3.1 Der Begriff der Kompetenz .....	35
3.1.1 Selbstbestimmtes Leben unter den Bedingungen prinzipieller Unsicherheit.....	35
3.1.2 Zur Relevanz des Kompetenzbegriffs im Spiegel unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen .....	38
3.1.2.1 Die Ursprünge des Kompetenzbegriffs .....	38
3.1.2.2 Kompetenz als Potential zur selbstbestimmten Lebensbewältigung .....	39
3.1.2.3 Kompetenz als subjektiv sinnvolle Konstruktion in Handlungssituationen .....	41
3.1.2.4 Der relationale Aspekt: Kompetenz als Passung .....	42
3.1.2.5 Zur Nützlichkeit des Kompetenzbegriffs innerhalb dieser Arbeit .....	44
3.1.2.6 Geistige Behinderung aus kompetenzorientierter Sicht.....	45
3.2 Soziale Kompetenz .....	47
3.2.1 Begriff, verwandte Konzepte und Definitionen .....	47
3.2.1.1 Soziale Kompetenz innerhalb der Pädagogik .....	51
3.2.1.2 Soziale Kompetenz innerhalb der Psychologie .....	53
3.2.2 Die Verwendung des Begriffs der sozialen Kompetenz innerhalb dieser Arbeit.....	54
3.2.3 Dimensionen sozialer Kompetenz .....	57
3.2.3.1 Emotionale Aspekte.....	59

3.2.3.2 Das Pyramidenmodell von Rose-Krasnor .....	60
3.2.3.3 Modelle der Informationsverarbeitung .....	61
3.2.4 Ausgewählte Theorien zur Entwicklung sozialer Kompetenzen .....	63
3.2.4.1 Die Individualpsychologie Alfred Adlers .....	63
3.2.4.2 Lernen am Modell .....	68
3.2.4.3 Sozial-kognitive Entwicklungstheorien .....	69
3.2.4.4. Die emotionale Entwicklung in den ersten sechs Lebensjahren .....	70
3.2.4.5 Ökologische Theorien .....	71
3.2.4.6 Interaktionistisch-konstruktivistische Entwicklungstheorien .....	72
3.2.4.7 Zur Relevanz allgemeiner Theorien zur sozialen Kompetenzentwicklung .....	72
<b>3.3 Pädagogische Folgerungen .....</b>	<b>73</b>
3.3.1 Ausgewählte Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung .....	73
3.3.1.1 Grundlegende Annahmen einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik .....	74
3.3.1.2 Lernen als aktiver Aneignungsprozess .....	76
3.3.1.3 Die Rolle reflexiver Prozesse .....	77
3.3.1.4 Die Bedeutung von Emotionen im Lernprozess .....	78
3.3.1.5 Motivationale Faktoren .....	79
3.3.2 Unterstützung von Lernprozessen unter den Bedingungen prinzipieller Unsicherheit und Offenheit .....	80
3.3.3 Zur Relevanz sozialer Kompetenzentwicklung in der Schule .....	83
<b>3.4 Soziale Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung .....</b>	<b>85</b>
3.4.1 Behinderungserfahrungen und ihre Auswirkungen auf das Lernen und die Entwicklung .....	85
3.4.2 Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz .....	89
3.4.3 Selbstbestimmung und soziale Kompetenz .....	91
3.4.4 Selbstbestimmung und pädagogische Verantwortung .....	93
3.4.5 Zur Bedeutung von Selbstreflexivität von Pädagoginnen und Pädagogen .....	95

## **Kapitel 4: Erlebnispädagogik als handlungsorientiertes Konzept zur Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung ..... 98**

<b>4.1 Ursprünge der Erlebnispädagogik .....</b>	<b>99</b>
4.1.1 Jean-Jaques Rousseau (1712 – 1778) .....	100
4.1.2 Henry David Thoreau (1817 – 1826) .....	101
4.1.3 Henry Bergson (1859 – 1941) .....	102
4.1.4 John Dewey (1859 – 1952) .....	103
4.1.5 Reformpädagogische Einflüsse .....	104
4.1.6 Kurt Hahn (1886 – 1974) .....	104
4.1.7 Die Einflüsse der Tiefenpsychologie .....	108
4.1.8 Zwischenbilanz .....	108
<b>4.2 Grundzüge einer modernen Erlebnispädagogik .....</b>	<b>110</b>
4.2.1 Erfahrungsorientierung als grundlegendes Prinzip erlebnispädagogischer Arbeit .....	110
4.2.2 Das Prinzip der Offenheit .....	112
4.2.3 Unmittelbarkeit im erlebnispädagogischen Kontext .....	113
4.2.4 Prozess- und Wachstumsorientierung als Antwort auf pädagogische Unwägbarkeiten .....	115
4.2.5 Herausforderung als Voraussetzung für Entwicklungsprozesse .....	118
4.2.6 Freiwilligkeit und Sicherheit .....	120
4.2.7 Aktion und Reflexion in unterschiedlichen Lernmodellen .....	124
4.2.8 Zum Stellenwert der Gruppe im erlebnispädagogischen Kontext .....	129
4.2.9 Gruppenselbstorganisation .....	132

<b>4.3 Erleben, Erlebnis und Erziehung .....</b>	<b>133</b>
--	------------

<b>4.4 Zur Relevanz erlebnispädagogischer Angebote für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung .....</b>	<b>135</b>
---	------------

## **Kapitel 5: Erlebnispädagogik für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung ..... 139**

<b>5.1 Die Frage nach einer besonderen Erlebnispädagogik .....</b>	<b>139</b>
<b>5.2 Implementierung im unterrichtlichen Kontext: Konzeption des Gesamtprojekts .....</b>	<b>141</b>
5.2.1 Rahmenbedingungen .....	142
5.2.2 Planung und Durchführung .....	143
5.2.3 Die gruppendynamischen Prozessreflexionen .....	146
<b>5.3 Exemplarische Darstellung des Projektteils „Rose“ .....</b>	<b>147</b>
5.3.1 Gruppencharakteristik .....	147
5.3.2 Das Buddy-Prinzip .....	148
5.3.3 Die wöchentlichen Veranstaltungen im schulischen Kontext .....	149
5.3.3.1 Didaktische Folge zur klassischen Übung „Spinnennetz“ .....	151
5.3.3.2 Einheiten zur Vorbereitung auf das Abenteuercamp .....	155
5.3.4 Das Abenteuercamp .....	161
5.3.5 Ausgewählte Reflexionsmethoden .....	165
5.3.4 Gesamteinschätzung des Projekts und Überleitung zur empirischen Untersuchung .....	170

## **Kapitel 6: Pädagogisches Handeln im Kontext erlebnispädagogischer Lernarrangements – eine empirische Untersuchung ..... 171**

<b>6.1 Empirische Forschung und Erlebnispädagogik .....</b>	<b>172</b>
6.1.1 Stand der Forschung .....	172
6.1.2 Intention der Untersuchung .....	175
<b>6.2 Methodologie .....</b>	<b>176</b>
6.2.1 Grundsätze qualitativer Unterrichtsforschung .....	176
6.2.2 Methoden der Datenerhebung .....	178
6.2.3 Methoden der Datenanalyse .....	179
6.2.4 Anlage der Gesamtstudie .....	182
<b>6.3 Darstellung des Forschungsprozesses im Projektteil „Linde“ .....</b>	<b>185</b>
6.3.1 Zur Generierung der Forschungsfrage .....	185
6.3.2 Der Prozess der Datenerhebung .....	186
6.3.3 Der Prozess der Datenanalyse .....	187
6.3.4 Ergebnisdarstellung, -interpretation und -diskussion .....	189
6.3.4.1 Kategorie „Spezifische Wirkungen“ .....	191
6.3.4.2 Kategorie „Bedingungen zur Unterstützung des eigenaktiven Lernprozesses“ .....	198

6.3.4.3 Kategorie „Rahmenbedingungen“ .....	210
<b>6.4 Darstellung des Forschungsprozesses im Projektteil „Rose“ .....</b>	<b>211</b>
6.4.1 Spezifizierung der Fragestellung .....	211
6.4.2 Der Prozess der Datenerhebung .....	214
6.4.3 Der Prozess der Datenanalyse .....	215
6.4.4 Ergebnisdarstellung, -interpretation und -diskussion .....	217
6.4.4.1 Fall 1 .....	219
6.4.4.2 Fall 2 .....	228
6.4.4.3 Fall 3 .....	233
6.4.4.4 Fall 4 .....	239

## **Kapitel 7: Diskussion der Gesamtergebnisse.....248**

### **7.1 Klärung grundlegender Begriffe im Rahmen professionstheoretischer Überlegungen..... 249**

7.1.1 Profession .....	250
7.1.2 Professionalisierung .....	250
7.1.3 Professionalität und professionelles Handeln .....	251

### **7.2 Professionelles pädagogisches Handeln und dessen Einbindung in den Kontext der Untersuchung .. 252**

7.2.1 Professionelles pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Verantwortungsübernahme und Verantwortungsabgabe .....	254
7.2.2 Professionelles pädagogisches Handeln im Rahmen der Unterstützung eigenaktiver Lernprozesse .....	261
7.2.2.1 Professionelles pädagogisches Handeln im Kontext der Gestaltung der Anforderungssituation ...	263
7.2.2.2 Professionelles pädagogisches Handeln im Kontext der konkreten Interaktion .....	266
7.2.3 Professionelles pädagogisches Handeln im Kontext von Ungewissheiten: Reflexionsfähigkeit als professionelle Kernkompetenz .....	267

### **7.3 Schlussbetrachtung und Ausblick..... 270**

## **Abbildungsverzeichnis.....275**

## **Tabellenverzeichnis .....275**

## **Literatur .....276**

## **Anhang .....293**

## ***Kapitel 1: Einleitung***

### ***1.1 Einordnung der Problemstellung und verfolgte Zielsetzung***

Diese Arbeit widmet sich der Suche nach Unterstützungsmöglichkeiten sozialer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung im Kontext erlebnispädagogischer Lernarrangements. In Anlehnung an die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) wird Behinderung innerhalb dieser Arbeit nicht als fixer Zustand aufgefasst, sondern sie konstituiert sich erst im Zusammenspiel aus individuellen Dimensionen, wie Körperfunktionen und -strukturen und Aktivitäten, der Person-Umwelt-Dimension als Partizipation an Lebensbereichen sowie der Dimension der Kontextfaktoren (personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren). Mit der Fokussierung sozialer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung rückt ein bisher in der ICF vernachlässigter personenbezogener Kontextfaktor (vgl. Lindmeier 2003, S. 3; Biewer 2002, S. 300) ins Zentrum pädagogischer Überlegungen. Hierbei geht es um die Entwicklung eines Unterrichtskonzepts, welches Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung darin unterstützt, sich gegen identitätsschädigende, stigmatisierende und etikettierende Einflüsse zur Wehr zu setzen und „enthindernde“ Kräfte zu entwickeln. Soziale Kompetenz wird dabei als Moderatorvariable für eine gelungene Identitätsentwicklung im Sinne von „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ angesehen.

Auch innerhalb der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (Drave et al. 2000) werden besondere Hilfen „bei der Findung und Entfaltung der Persönlichkeit“ (S. 266) gefordert. Das Selbsterleben als handelnde Person soll innerhalb schulischer Kontexte Möglichkeiten zur sozialen Eingliederung sowie Selbstfindung und Selbstentfaltung bieten. Den Schülerinnen und Schülern soll ausreichend Gelegenheit gegeben werden, sich innerhalb der Gemeinschaft zu orientieren, indem zwischen Unterordnung und Selbstbehauptung soziales Miteinander erlebt wird. Allein die Tatsache, dass schulisches Lernen langfristig interaktiv, also „in Auseinandersetzung mit signifikanten Anderen“ (Konrad 2005, S. 54) innerhalb von Gruppen Gleichaltriger, beziehungsweise in Interaktion mit Pädagoginnen und Pädagogen realisiert wird, verdeutlicht die Relevanz sozialer Kompetenzentwicklung im schulischen Kontext.

Dem steht jedoch eine Praxis gegenüber, in der oftmals kognitiv-sachorientierte Lernprozesse den Schulalltag bestimmen. Soziale Lernprozesse, die eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person in sozialer Gebundenheit fokussieren, werden lediglich durch verschiedene Sozialformen des Unterrichts initiiert und damit quasi nebenbei „bearbeitet“. Heute kann

jedoch als gesichert gelten, dass sich soziale und kognitive Aspekte wechselseitig beeinflussen und die Vernachlässigung einer Seite die gesamte Kompetenzentwicklung hemmen kann (vgl. Holz 1994, S. 125). Deshalb scheint es erforderlich, soziale Kompetenzen selbst zum zentralen Gegenstand des Lernens zu machen und damit Raum für die Entwicklung der Persönlichkeit innerhalb schulischer Kontexte zu schaffen.

Der Kompetenzbegriff impliziert dabei eine relationale Sichtweise, d.h. Kompetenzerleben ist abhängig von den gegebenen Umweltanforderungen. Übertragen auf den schulischen Kontext bedeutet dies, dass das subjektive Erleben und die Entwicklung von Kompetenzen durch das Anbieten geeigneter Anforderungsprofile unterstützt werden können. Deshalb reicht es nicht aus, den Blick nur auf die Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung zu lenken. Ebenso entscheidend sind die umweltbezogenen Kontextfaktoren in Form einer gestalteten Lernumwelt. Dabei sind die Pädagoginnen und Pädagogen als wesentliche Gestalterinnen und Gestalter und Begleiterinnen und Begleiter von Lernprozessen zu betrachten. Notwendig für ein „entstigmatisierendes“ und „enthinderndes“ professionelles Handeln sind hierfür Kenntnisse über geeignete Unterrichtskonzepte, aber auch ein bestimmtes Selbstverständnis in Bezug auf die Art und Weise der Interaktion und Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern. Dieses Selbstverständnis bestimmt nicht nur die konkreten unterrichtlichen Interaktionen, sondern hat auch Auswirkungen auf die Gestaltung von Lernarrangements und kann somit als umweltbezogener Kontextfaktor innerhalb des ICF-Modells bezeichnet werden. Innerhalb dieser Arbeit wird soziale Kompetenzentwicklung also stets vor dem Hintergrund ihrer Unterstützung im pädagogischen Kontext betrachtet und damit das pädagogische Handeln fokussiert.

Das Augenmerk dieser Arbeit richtet sich zunächst auf Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern und fokussiert somit einen personenbezogenen Kontextfaktor zur gelungenen Identitätsentwicklung. Der Kompetenzbegriff impliziert dabei ein konstruktivistisches Lernverständnis, innerhalb dessen jegliche Lernprozesse als eigenaktiv und selbstorganisiert begriffen und andererseits durch die relationale Gestalt des Kompetenzbegriffs Möglichkeiten pädagogischer Einflussnahme eröffnet werden. Zentral ist dabei die Annahme, dass soziale Kompetenzentwicklung nur als eigenaktiver Lernprozess möglich ist, wobei im Sinne handlungsorientierten Lernens unmittelbare Erfahrungen im sozialen Miteinander den Erkenntnisprozess auf breiter Basis entfalten. Letztlich sollen Erziehungs- und Bildungsprozesse die „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ unterstützen. Sie zielen damit nicht einseitig auf die soziale Anpassung des Menschen mit geistiger Behinderung, sondern auf größtmögliche Autonomie in sozialer Gebundenheit. Der Aspekt der Selbstbestim-

mung wird hierbei als ein Bestimmungsmerkmal sozialer Kompetenz betrachtet und innerhalb dieser verortet.

Matke (2004) verweist darauf, dass die Diskussion um Abhängigkeit versus Selbstbestimmung im Kontext geistiger Behinderung in Theorie und Praxis noch immer uneinheitlich geführt wird. Während in der fachlichen Diskussion sozialisationsbedingte entwicklungs-hemmende Faktoren mittlerweile reflektiert und anerkannt werden, findet man in der Praxis „noch häufig Haltungen und Einstellungen, die die Abhängigkeit geistig behinderter Menschen in den Vordergrund stellen“ (S. 305). Die noch immer weit verbreitete Tendenz der Fürsorglichkeit in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung, z.B. im „Schutzraum“ Sonderschule, kann schnell in Überbehütung und erlernte Hilflosigkeit (Seligman 1999) münden. Matke (2004) fordert „eine kritische Selbstreflexion aller in der Geistigbehindertenpädagogik Tätigen“ (S. 304). Nur so kann professionelles Handeln innerhalb aller Tätigkeitsfelder der Geistigbehindertenpädagogik eine noch weit verbreitete paternalistische Haltung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung überwinden.

Dies gilt in besonderer Weise für die Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung in der Schule. Soziale Kompetenz, die auf eine autonome Lebensverwirklichung in sozialer Gebundenheit abzielt, benötigt Freiräume zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und Leben. Gerade im Kontext geistiger Behinderung fällt es Professionellen oft schwer, ihren Schülerinnen und Schülern hierbei genügend Vertrauen in die eigenen Selbstentfaltungskräfte entgegenzubringen. Andererseits werden Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen konfrontiert, wobei im Spannungsfeld zwischen Unterstützungsbedarf und der Notwendigkeit zur Schaffung der o.g. Freiräume vermittelt werden muss. Dies stellt für Pädagoginnen und Pädagogen oft eine große Herausforderung dar, wobei sich die pädagogische Grundparadoxie als immerwährende Frage nach dem richtigen Verhältnis von Führung und Selbsttätigkeit und damit zusammenhängend die Frage nach Verantwortungsübernahme und Verantwortungsabgabe gerade im Kontext der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung noch einmal zuspitzen scheint.

Entsprechende Konzepte, die soziale Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung als eigenaktiven Lernprozess unterstützen, existieren bis auf wenige Ausnahmen nicht (vgl. Fiedler 2007, S. 78f.). Ausgewählte Beispiele hierfür, wie die SIVUS-Methode nach Walujo & Malmström (1996) und das Programm zur Förderung von Selbstbestimmung nach Wehmeyer et al. (1999), sind nur bedingt auf den schulischen Kontext übertragbar. Es ist also einerseits nach geeigneten Konzepten zur sozialen Kompe-

tenzentwicklung zu fragen und andererseits bedarf es einer besonderen Beachtung des professionellen Handelns innerhalb dieses Kontextes, denn kein noch so ausgereiftes Unterrichtskonzept kann den Erfolg von Lernprozessen garantieren. Es muss stets von Pädagoginnen und Pädagogen vor dem Hintergrund der spezifischen Gegebenheiten umgesetzt werden. Dabei müssen sie immer wieder neue Handlungsentscheidungen treffen und unterschiedliche Anforderungen professionell ausbalancieren. Um diese Professionalität zu gewährleisten, kann neben der Kenntnis entsprechender Unterrichtskonzepte die Selbstreflexivität von Pädagoginnen und Pädagogen als Garant für die Qualität schulischer Arbeit als nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Die Erlebnispädagogik als handlungsorientiertes Konzept zur Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung kann hierbei in dreierlei Hinsicht Denkanstöße für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung geben. Erstens werden soziale Kompetenzen selbst zum Gegenstand von Lernprozessen, zweitens wird deren eigenaktive Entfaltung konzeptuell eingebunden und drittens wird innerhalb aktueller Diskussionen die Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen als Lern- und Prozessbegleiter in besonderer Weise thematisiert und diskutiert.

Zentrale Problemstellung dieser Arbeit ist damit die Frage nach den Bedingungen zur Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung im Kontext erlebnispädagogischer Lernarrangements. Mit dem Begriff der Unterstützung wird einerseits auf grundlegende erkenntnistheoretische Annahmen in Bezug auf soziale Lernprozesse verwiesen, die innerhalb der Arbeit entfaltet werden, andererseits wird damit der Blick auf das professionelle Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen als Gestalterinnen und Gestalter und Begleiterinnen und Begleiter von Lernprozessen gelenkt. Damit wird ein umweltbezogener Kontextfaktor beleuchtet, der, wie oben gezeigt wurde, großen Einfluss auf die Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern hat. Hierbei soll es darum gehen, der Struktur professionellen Handelns im spezifischen erlebnispädagogischen Kontext in Bezug auf z. T. widersprüchliche Anforderungen und Handlungsdilemmata auf den Grund zu gehen. Die Arbeit dient damit der Entwicklung eines Unterrichtskonzepts, welches erlebnispädagogische Ansätze integriert und zur Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern geeignet ist. Das besondere Erkenntnisinteresse richtet sich dabei auf das Handeln der Professionellen als Gestalterinnen und Gestalter und Begleiterinnen und Begleiter des erlebnispädagogischen Lernprozesses.

## ***1.2 Aufbau der Arbeit***

Dem ausgeführten Problem nähert sich die vorliegende Arbeit sowohl durch eine hermeneutische Auseinandersetzung als auch durch eine empirische Untersuchung. Im Folgenden werden die Kapitel kurz erläutert:

Innerhalb des zweiten Kapitels werden grundlegende Sichtweisen in Bezug auf Begriffs- und Definitionsversuche geistiger Behinderung diskutiert. Diese resultieren aus z. T. unterschiedlichen Grundannahmen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen, welche die Theoriebildung innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik maßgeblich beeinflussten. Die Diskussion mündet in einem Verständnis von geistiger Behinderung als vielschichtiges und komplexes Konstrukt, das dieser Arbeit zugrunde liegt.

Das dritte Kapitel widmet sich der Auseinandersetzung mit dem Begriff der sozialen Kompetenz. Zunächst wird der Kompetenzbegriff im Allgemeinen diskutiert. Dies erscheint notwendig, da die Verwendung des Kompetenzbegriffs in aktuellen Diskussionen oftmals einer theoretischen Verortung entbehrt. Mit der systematischen Aufarbeitung theoretischer Annahmen zum Kompetenzbegriff werden zentrale erkenntnistheoretische Grundlagen dieser Arbeit gelegt. Anschließend erfolgt mit der Betrachtung sozialer Kompetenzen eine thematische Eingrenzung, welche in die Darstellung anschlussfähiger erziehungswissenschaftlicher Theorien überführt wird. Hierbei kommt der kritischen Auseinandersetzung mit der Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen als Begleiterinnen und Begleiter und Gestalterinnen und Gestalter sozialer Lernprozesse eine besondere Bedeutung zu. Eine zweite Fokussierung erfolgt bezüglich der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung. Hierbei wird die Relevanz sozialer Kompetenzentwicklung noch einmal aus Sicht der Geistigbehindertenpädagogik begründet und mit der Verortung von Selbstbestimmung innerhalb des Konzepts sozialer Kompetenz eine Diskussion eröffnet, welche abermals den Blick auf das Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen richtet.

Im vierten Kapitel wird die Erlebnispädagogik als handlungsorientiertes Konzept zur Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung vorgestellt. Nach der Aufarbeitung relevanter historischer Wurzeln richtet sich das Erkenntnisinteresse insbesondere darauf, inwieweit theoretische Positionen innerhalb moderner erlebnispädagogischer Strömungen mit den herausgearbeiteten erziehungswissenschaftlichen Grundpositionen vereinbar sind. Mit Blick auf die schulische Praxis wird untersucht, unter welchen Bedingungen erlebnispädagogische Angebote eine Bereicherung gängiger Unterrichtskonzepte darstellen können. Die dabei herausgearbeiteten pädagogischen Leitprinzipien geben Pädagoginnen und Pädagogen eine grundlegende Orientierung zur Gestaltung und Begleitung erlebnispädagogischer Lernarrangements.

Das fünfte Kapitel dient der Übertragung und praxisrelevanten Verankerung des bisher auf theoretischem Hintergrund herausgearbeiteten erlebnispädagogischen Konzepts auf den Bereich der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. Dazu wird ein Praxisprojekt beschrieben, welches an zwei Schulen für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung durchgeführt wurde. Die Projektbeschreibung dient der Darstellung des praktisch Geleisteten und bietet den Leserinnen und Lesern ein nachvollziehbares Beispiel dafür, wie erlebnispädagogische Arbeit im schulischen Kontext konzeptionell ausgestaltet werden kann.

Im Kapitel sechs wird auf Grundlage der im Praxisprojekt erhobenen Daten eine empirische Untersuchung durchgeführt, welche den Blick wiederum auf das Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen innerhalb erlebnispädagogischer Lernarrangements lenkt. Die Forschungsarbeit zielt auf die Ermittlung und Analyse komplexer Strukturen (Abhängigkeiten, Beziehungen) innerhalb des professionellen Handelns der Pädagoginnen und Pädagogen bzw. der im Projekt involvierten Studierenden. Es hat damit eine explorative, heuristische Funktion und erkundet komplexe Zusammenhänge (vgl. Kleining 1995, S. 264). Methodisch orientiert sich die Forschungsarbeit an den Prämissen der qualitativen Unterrichtsforschung und gliedert sich in zwei Teile, das Teilprojekt „Linde“ und das Teilprojekt „Rose“.

Im ersten Teil der Studie wird auf Grundlage einer zusammenfassenden Gruppendiskussion der Pädagoginnen und Pädagogen des Teilprojekts „Linde“ die Auswertung des Projekts in seiner gesamten Breite und aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen avisiert. In Anlehnung an Bestimmungsmerkmale eines Unterrichtskonzepts fokussierte die Gruppendiskussion Fragen nach den Bedingungen zur Unterstützung eigenaktiver Lernprozesse, nach den Rahmenbedingungen zur konzeptionellen Verankerung im schulischen Kontext und nach spezifischen Wirkungen aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen. Aus dem zusammenfassenden Kategoriensystem, welches mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurde, kristallisierten sich zwei besonders ertragreiche Kategorien heraus, die zur Generierung einer vertiefenden Fragestellung zur Auswertung des Teilprojekts „Rose“ genutzt wurden und die Frage nach dem Verhältnis von Führung und Selbsttätigkeit fokussierten. Damit einher ging die Frage nach pädagogischer Einflussnahme bzw. pädagogische Zurücknahme innerhalb erlebnispädagogischer Lernarrangements, die auf das eigenaktive Handeln der Schülerinnen und Schüler abzielt. Der zweite Teil der Untersuchung fragt nach den entsprechenden Orientierungs- und Deutungsmustern der Studierenden, welche die erlebnispädagogischen Lernarrangements im Projektteil „Rose“ planten, diese begleiteten und reflektierten. Innerhalb dieses

Kapitels werden die Ergebnisse beider Untersuchungsschritte ausführlich dargestellt und anschließend theoriegeleitet diskutiert.

Das abschließende Kapitel sieben integriert die zentralen Aussagen der Einzelfälle innerhalb einer fallübergreifenden Betrachtung. Auf dieser Analyseebene werden entsprechende theoretische Annahmen aus den Kapiteln zwei bis vier integriert und die Ergebnisse auf professionstheoretischem Hintergrund interpretiert.

## **Kapitel 2: Geistige Behinderung – Annäherung an den Personenkreis**

Diese Arbeit widmet sich der Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. Wenn innerhalb dieser Arbeit von Menschen mit geistiger Behinderung gesprochen wird, gilt es zunächst, den Begriff und Bedeutungsumfang dessen zu beleuchten, was hier unter geistiger Behinderung gefasst wird, denn das Bild, welches wir von dem Menschen haben, von dem wir annehmen, dass er unserer Unterstützung bedarf, wird unsere Beziehung und damit den Umgang mit diesem Menschen und die Art und Struktur unseres Unterstützungsangebotes maßgeblich bestimmen. Anliegen dieses Kapitels ist es, dieses „Bild“ als grundlegende Sichtweise auf das Konstrukt „Geistige Behinderung“ darzulegen und damit die Grundlage für darauf aufbauende Gedanken zur Gestaltung eines pädagogischen Rahmens, der Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung gerecht wird, zu schaffen.

Im fachlichen Diskurs ist die Antwort auf die Frage, was denn nun eine geistige Behinderung sei, geprägt von Uneindeutigkeit und z.T. kontroversen Diskussionen. Dies resultiert in großem Maße aus der Tatsache, dass die Erklärungsansätze verschiedener Wissenschaftsdisziplinen, derer sich die Geistigbehindertenpädagogik bedient, von unterschiedlichen Grundannahmen geprägt sind. Geistige Behinderung erscheint heute als ein vielschichtiges Konstrukt, welches erst im Zusammenspiel verschiedener theoretischer Annahmen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen zu verstehen ist. Hierbei haben wir es innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik mit sich z. T. konträr gegenüberstehenden Ansichten zu tun, einer stark individualistischen Auffassung, welche Behinderung ursächlich als Defekt innerhalb der Person auffasst und einem stark umweltorientierten Ansatz, welcher die Rolle der Sozialisationsbedingungen bei der Entwicklung von geistiger Behinderung fokussiert. Einige Autoren sprechen dabei von einem grundlegenden Paradigmenwechsel (z.B. Eggert 1996, Schönwiese 2009), wobei im Kontext aktueller Entwicklungen wohl eher von einer Annäherung und Integration verschiedener Auffassungen ausgegangen werden muss.

Beide oben skizzierten Richtungen sind in ihrem Bedeutungsgehalt am besten vor dem Hintergrund der jeweiligen historischen Gewachsenheit zu verstehen. Aus diesem Grund werden innerhalb dieses Kapitels nach einer kurzen terminologischen Diskussion und entsprechender Positionierung die wichtigsten Erklärungsstränge skizziert. Vor dem Hintergrund dieser Darstellung und seiner Bewertung wird ein Verständnis von geistiger Behinderung deutlich, welches dieser Arbeit zugrunde liegt.

### **2.1 Zum Begriff der geistigen Behinderung**

Seit Beginn der wissenschaftlichen Forschung wird der Begriff der *geistigen Behinderung* kontrovers diskutiert. Schon die Bezeichnung als Phänomen, als „das sich Zeigende im Sinne der wahrnehmbaren Erscheinung oder als bloßer Schein...“ (Brockhaus 1996, Bd. 17, S. 80) wirkt problematisch. Speck verweist dabei darauf, dass die Annäherung an den „Anderen“ (Speck 2005, S. 43) stets nur bedingt möglich ist. Begrenzt wird diese Annäherung durch die subjektive Wahrnehmung des Beobachters, dessen spezifische Wahrnehmung den „Anderen“ (a.a.O.) zu einem „Abbild der eigenen Vorstellungen“ (a.a.O., S. 45) machen. Aufgrund der Mannigfaltigkeit der individuellen Ausprägung dessen, was unter einer geistigen Behinderung begrifflich gefasst wird, soll in dieser Arbeit vom Konstrukt der geistigen Behinderung als „gedankliche Hilfskonstruktion für die Beschreibung von Phänomenen, die der direkten Beobachtung nicht zugänglich sind, sondern nur aus anderen, beobachtbaren Daten erschlossen werden können (z.B. die Intelligenz)“ (Brockhaus 1996, Bd. 12, S. 318) gesprochen werden.

In Bezug auf die Begriffsdiskussion im deutschsprachigen Raum trifft man auf unterschiedliche terminologische Vorstellungen. Der Begriff „geistig behindert“ wurde 1958 von der damaligen „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V. (heute Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.)“ eingeführt und fand seitdem v.a. im juristischen und schulischen Kontext Verwendung. Damit suchte man Anschluss an den im angloamerikanischen Sprachraum verbreiteten Begriff *Mental Retardation*. Es wurde jedoch nicht beachtet, dass dieser im angloamerikanischen Sprachraum auch Menschen einschließt, die im hiesigen Kontext als lernbehindert bezeichnet werden. Die damit einhergehende engere Fassung des Begriffs im deutschsprachigen Raum führte im internationalen Diskurs immer wieder zu Verständigungsproblemen (vgl. Theunissen & Kulig 2009, S. 101).

Bach (2001) favorisiert den Begriff mentale Beeinträchtigung gegenüber dem der geistigen Behinderung. Er möchte damit Verwechslungen zu Begriffen, die eher im Psychiatrischen angesiedelt sind (z.B. „Geistesstörung“, „Geisteskrankheit“) vermeiden und wichtige emotionale Anteile durch die Bezeichnung „mental“ stärker betonen. Um den Prozess negativer Einflussnahmen zu verdeutlichen, ersetzt er den Begriff der Behinderung durch den der Beeinträchtigung. Der wichtigste Grund für den Verzicht auf die Bezeichnung geistige Behinderung sei jedoch, dass „sie von den Betroffenen einschließlich ihrer Angehörigen heute im Gegensatz zu früher – als stark stigmatisierend empfunden wird“ (ebd. S. 19). Feuser (1996) macht in seinem vieldiskutierten Beitrag „Geistig Behinderte gibt es nicht!“ auf folgendes Problem aufmerksam. „Es gibt Menschen, die *WIR* aufgrund *UNSERER* Wahrnehmung ihrer menschlichen Tätigkeit, im Spiegel der Normen, in dem *WIR* sie sehen, einem

Personenkreis zuordnen, den *WIR* als ‚geistigbehindert‘ bezeichnen“ (o. S.) und plädiert dafür, auf diskriminierende Bezeichnungen, mit deren Hilfe Menschen klassifiziert und möglicherweise stigmatisiert werden, ganz zu verzichten.

Ohne die gesamte Breite der Begriffsdiskussion zu spiegeln, kann zusammengefasst werden, dass bisher alle Versuche begriffliche Stigmatisierungen zu verhindern, gescheitert sind, da sie stets „zu einer Abnutzung und zu einem Missbrauch mit Abwertungen der betroffenen Menschen geführt hatten“ (Speck 2005, S. 49). Doch auch Überlegungen, auf eine Bezeichnung überhaupt zu verzichten und damit Stigmatisierungsprozesse zu umgehen, sind problematisch. Auf die klare begriffliche Fassung eines spezifisch gemeinten Sachverhaltes zu verzichten, würde bedeuten, dass dieser der Namenlosigkeit anheim fällt, was im wissenschaftlichen und praktischen Kontext Verständigungsprozesse ungemein erschwert. Trotz der terminologischen Unzulänglichkeit des Begriffs „geistige Behinderung“ soll er auch in dieser Arbeit der wissenschaftlichen Verständigung dienen. Dabei wird jedoch auf den Terminus die bzw. der „Geistigbehinderte“ verzichtet, da bei einer solchen Verwendung die geistige Behinderung einziges Begriffs- und Bestimmungsmerkmal eines Menschen zu sein scheint. Stattdessen wird die Bezeichnung Mensch (Schülerin, Schüler, Jugendliche, Jugendlicher, Erwachsene, Erwachsener) mit einer geistigen Behinderung präferiert. Damit soll verdeutlicht werden, dass der Ausdruck geistige Behinderung nur auf ein Merkmal des Menschen abhebt und damit den Blick auf andere Merkmale nicht von vornherein verstellt. Er kann dessen Menschsein in seiner Gesamtheit niemals erschöpfend beschreiben, denn:

„Das Menschliche ist nicht teilbar. Mensch ist Mensch. Die Würde des Menschen ist unteilbar. Diese Gemeinsamkeit des Menschseins beansprucht unter dem Aspekt der Verwirklichung von Humanität Priorität. Menschen mit und Menschen ohne zu definierende geistige Behinderung sind demnach Menschen und nichts anderes. Wenn also unterschieden werden soll, so kann es sich nur um den individuellen, mehr instrumentellen Vollzug dieses Menschseins handeln, also um nachgeordnete, akzidentielle Abweichungen.“ (Speck 1999, S. 42)

## ***2.2 Veränderte Sichtweisen auf geistige Behinderung im historischen Kontext***

Die Frage: „Wer sind die Menschen, die wir als geistig behindert bezeichnen?“ hat im theoretischen Diskurs bisher zu keiner befriedigenden Antwort geführt. Im historischen Kontext können zwei grundlegende Entwicklungsstränge ausgemacht werden, deren Grundthematiken schon in der zu Beginn des 19. Jh. zu verortenden Itard-Pinel-Kontroverse zu Tage treten. Hierbei vertraten die Ärzte Itard (1774 – 1838) und Pinel (1745 – 1826) im Rahmen der Dis-

kussion um Victor, das „Wildkind von Aveyron“ konträre Meinungen bezüglich der Beeinflussbarkeit seiner „Idiotie“. Während sie für Pinel Ausdruck eines konstanten Defekts und damit unheilbar war, ging Itard schon damals von pädagogischer Vernachlässigung und Isolierung als Ursache für das Verhalten Victors aus (vgl. Eggert 2003, S. 478).

Damit sind in stark verkürzter Form die Wurzeln zweier konträrer Auffassungen dargestellt, welche der noch immer währenden Debatte um individualtheoretische versus umweltorientierte bzw. soziologische Annahmen zugrunde liegen. Während Vertreter individualtheoretischer Annahmen geistige Behinderung als individuelle Krankheitskategorie betrachten und psycho-pathologische Ursachen innerhalb des Individuums annehmen und damit die Andersartigkeit und Unveränderbarkeit betonen, wird in umweltorientierten Theorien von einem grundsätzlichen Einfluss der individuellen Sozialisationsbedingungen bei der Entstehung und Entwicklung von Behinderung ausgegangen und die Gleichheit von Entwicklungsverläufen akzentuiert. Basierend auf diesen Grundannahmen entwickelten beide Seiten unterschiedliche wissenschaftliche Interessen. Während die individualtheoretische Annahme eines letztlich als unveränderbar angesehenen Phänomens in der Folge von Schädigungen eher ein Interesse an seiner Beschreibung und Klassifikation nach sich zog, hatten Vertreter der umweltorientierten bzw. soziologischen Annahme eher pädagogisch-psychologisches Interesse und suchten nach Bedingungen für eine mögliche Veränderung gestörter Entwicklungsprozesse. Beide Auffassungen fanden zu unterschiedlichen Zeitpunkten besondere Beachtung und prägten entsprechend ihrer Grundauffassung die Theoriebildung ihrer Disziplin. Wie sich dies im historischen Kontext abbildet, soll im Folgenden skizziert werden.

### **2.2.1 Individualtheoretische Auffassungen**

#### ***2.2.1.1 Medizinisch-psychiatrische Sichtweise***

Die historisch ersten Versuche der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit geistiger Behinderung waren geprägt von einer christlichen Ideologie, die mit der Hinwendung zu Armen und Benachteiligten verbunden war. Getragen von dem Gedanken der Wiedergutmachung weltlicher Sünden durch Almosen eröffnete sich die Möglichkeit, durch karitative Hilfe das Leben von Menschen mit geistiger Behinderung zu erleichtern. So findet man noch heute unter den Trägern der Behindertenhilfe zahlreiche kirchliche Organisationen. Zunächst fanden Menschen mit unterschiedlichsten Behinderungen Zuflucht in Klöstern und nahmen dort, je nach individuellem Vermögen verschiedene Aufgaben wahr. Später entstanden eigene Anstalten, die sich neben der Verwahrung auch der Verkündigung des Wortes Gottes an Menschen



mit geistiger Behinderung verpflichtet sahen. Dazu war es jedoch notwendig, „dass sie, wenn irgend möglich dazu erzogen werden, diese Verkündigung zu verstehen“ (Schlaich 1936, zitiert nach Störmer 2006, S. 13). Dieser Idee verbunden kam es Mitte des 19. Jahrhunderts zur Gründung der ersten entsprechenden Erziehungs- und Bildungseinrichtung für Menschen mit geistiger Behinderung in Eckersberg.

Daneben war die Fehlerlehre der Philanthropen im 18. Jahrhundert getragen von der Hoffnung, körperliche, geistige und seelische Krankheiten einer Person durch pädagogische Einflussnahme behandeln und damit heilen zu können (vgl. Bleidick 1999, S. 26). Dies fand nicht zuletzt in der Bezeichnung Heilpädagogik als theoretischer Überbau der Behindertenpädagogik seinen begrifflichen Niederschlag und betont deren Nähe zur Medizin (Innerhalb dieser Arbeit werden im Folgenden die Bezeichnungen Heilpädagogik, Sonderpädagogik und Behindertenpädagogik synonym verwendet). Parallel dazu nahm auch innerhalb der Medizin das Interesse an der Betreuung, Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung zu. Dies geschah im Zuge der Eindämmung des „endemischen Kretinismus“ welche die Notwendigkeit der Kindererziehung in so genannten „Kleinkinderbewahranstalten“ nach sich zog. (vgl. Störmer 2006, S. 14) Durch die Betonung des medizinischen Aspekts erfuhr die Heilpädagogik eine Prestigeerhöhung gegenüber dem Lehrerstand, wodurch sie an wissenschaftlichem Profil und institutioneller Durchsetzungskraft gewann. So wurden die historisch gesehen ersten Anstalten für Kinder mit Behinderungen meist von Ärzten geleitet.

Hierbei bestimmte das Oligophreniekonzept, welches aus der Psychiatrie hervorging die Sicht auf Menschen mit geistiger Behinderung. Innerhalb dieses Konzepts wird unterschieden zwischen Debilität als leichteste Form einer geistigen Behinderung, worunter Personen verstanden werden, die heute eher als lernbehindert gelten, Imbezillität als geistige Behinderung mittleren Grades und Idiotie als schwerste Form geistiger Behinderung (vgl. Theunissen & Kulig 2009, S. 102).

Insbesondere die Aussagen zur „Idiotie“ verdeutlichen dabei ein „ausgesprochen nihilistisches und statisches Bild über Menschen mit geistiger Behinderung“ (Theunissen 2005, S. 16). Die Zuschreibung völliger Bildungsunfähigkeit und Pflege- bzw. Anstaltsbedürftigkeit nahm dabei dem Menschen mit geistiger Behinderung jegliche Chance auf ein würdevolles Leben. Er wurde als von seiner organischen Schädigung vollständig determiniert beschrieben, wobei medizinische oder pädagogische Maßnahmen als nicht lohnenswert angesehen wurden. Geistige Behinderung erscheint hierbei als individuelle Krankheitskategorie, welche sich der Beeinflussung durch Umwelteinflüsse oder durch pädagogische Maßnahmen generell entzieht und als persönliches Schicksal hingenommen werden musste. Psychische Störungen wurden

dabei als personeninhärentes Merkmal betrachtet und konnten lediglich durch Neuroleptika medizinisch beeinflusst werden. (vgl. Theunissen 2000, S. 40)

Geistig behinderte Menschen, die der Kategorie der „Debilien“ zugeordnet wurden, sollten zunächst durch Arbeit diszipliniert und therapiert werden. Die Kritik am Nützlichkeitsgedanken, der diesem Ansatz zugrunde lag und die totale Unterordnung des „Kranken“ implizierte, führte zur Einführung der so genannten Beschäftigungstherapie, welche der Persönlichkeit des „Patienten“ besser gerecht werden sollte, wobei schöpferische Tätigkeiten in Form von Hand- oder Holzarbeiten, Werken, Basteln oder künstlerischem Gestalten im Mittelpunkt standen (vgl. Theunissen 2000, S. 43).

Beeinflusst von psychiatrischen Sichtweisen war die Heilpädagogik lange Zeit von medizinischen Grundannahmen geprägt, die noch heute in bestimmten Bereichen die Sicht auf Menschen mit geistiger Behinderung bestimmen. Theunissen (2005) macht darauf aufmerksam, „dass dieses dominant nihilistische Menschenbild nicht nur im Medizinstudium, sondern auch in der Ausbildung von Heil-Hilfsberufen (Krankenpflege, Beschäftigungstherapie) als wissenschaftliche Lehrmeinung dargestellt und propagiert wird“ (S. 16). Innerhalb eines solchen medizinisch-psychiatrischen Modells wurde die geistige Behinderung dem Menschen symptomatologisch und ätiologisch als personeninhärentes Merkmal zugeschrieben. Die Ausführungen Theunissens (2000) zu den Auswirkungen des psychiatrischen Modells auf das Leben von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung verdeutlichen prägnant:

„...dass das traditionelle psychiatrische Modell zu einer Anstaltspraxis verleitet, die schwerstbehinderte Menschen jegliche Bürgerrechte und Ansprüche auf ein menschenwürdiges Leben, insbesondere auf Kommunikation, Sozialkontakt und Inklusion, auf Entscheidungs- und Handlungsautonomie, auf Verfügung und Kontrolle über die eigenen Lebensumstände, auf Freiheit, gesellschaftliche Integration und kulturelle Partizipation, auf personale Wertschätzung und Achtung der Intimsphäre, auf assistierende Hilfen und Bildung sowie auf Selbstverwirklichung durch sinnerfülltes Tun vorenthält.“ (S. 43)

Diese Sichtweise wurde lange Zeit zum Ausgangspunkt pädagogischer Theorien erhoben. Diese waren geprägt von einer starken Defizitorientierung, wobei die Sicht auf die Stärken von Menschen mit geistiger Behinderung durch den Fokus auf deren „Nicht-Können“ völlig verdeckt wurde. Die alleinige Bestimmung des Menschen durch negative Merkmalszuschreibungen und die Attestierung lebenslanger Abhängigkeit von pädagogischen Hilfen begrenzt dabei stets die Persönlichkeitsentwicklung. Pädagogische Aufgabe war der Ausgleich von Defiziten mittels kompensatorischer Maßnahmen, wobei unter Berufung auf die Notwendig-

keit ständiger Hilfe und Überwachung emanzipatorische Bildungsziele weitgehend unberücksichtigt blieben. (vgl. Theunissen 2005, S. 17f.)

### **2.2.1.2 Klassifikatorische Zugangsweisen**

Zum Zwecke der Erfassung des Konstruktes der geistigen Behinderung erwies sich die scheinbare Klarheit der medizinischen Terminologie, verbunden mit dem Anschein einer eindeutigen Messbarkeit als nicht von der Hand zu weisende Stärke. Dadurch sollte es möglich werden, geistige Behinderung klar von anderen Konstrukten abzugrenzen und Differenzierungen innerhalb der Gruppe von Menschen mit geistiger Behinderung vorzunehmen. Letztlich lag den daraus entstehenden Klassifizierungsversuchen der Wunsch nach einer eindeutigen Populationsbeschreibung zugrunde.

Der Gedanke der Einteilung von Menschen mit geistiger Behinderung in relativ homogene Untergruppen findet sich bereits Anfang des 19. Jahrhunderts bei dem Hallenser Anatomen Johann Christian Reil. Er unterteilte Menschen mit kognitiven Einschränkungen in drei Gruppen, die noch heute als leichte, mittlere und schwere geistige Behinderung innerhalb der Psychiatrie, Psychologie und Heilpädagogik die klassifikatorischen Zugangsweisen bestimmen. (vgl. Theunissen 2000, S. 23f.)

Dies griff die um Anerkennung ringende Hilfsschule auf, um sich „nach unten“ abzugrenzen, da sie sich aufgrund fehlender Konzepte nicht in der Lage sah, auf die schwer zu überbrückenden unterrichtlichen Schwierigkeiten einzugehen (vgl. Speck 2005, S. 26). Die diesbezüglichen Anstrengungen, sich von Schülerinnen und Schülern, die wir heute als geistig behindert bezeichnen würden, abzugrenzen, kann als früher Versuch der Profilierung eines separierenden Schulsystems gelten, welches noch heute unsere Schullandschaft prägt.

Innerhalb heutiger klinisch-psychologischer Klassifikationssysteme zur Diagnose einer geistigen Behinderung stand und steht die Intelligenzminderung als zentrales Bestimmungsmerkmal im Vordergrund. Damit genießen psychologische und psychiatrische Einflüsse noch heute allgemeine Gültigkeit. Obwohl die Annahme der Trennschärfe unterschiedlicher Intelligenzquotienten als Folge von Messungen, denen Exaktheit zugeschrieben wird, inhaltlich stark umstritten ist, erfreuen sie sich auch im aktuellen Kontext großer Beliebtheit. Dies ist in erster Linie dem Umstand geschuldet, dass sie sich als praktikabel zur Beschreibung der Population von Menschen mit geistiger Behinderung erwiesen. Auch für administrative Belange, wie die Zuweisung zu einer bestimmten Schulart oder die Gewährung besonderer Hilfen nach der Sozialgesetzgebung erscheint deren scheinbare Exaktheit vorteilhaft.

Zur individuellen Diagnose des Intelligenzniveaus werden standardisierte Testverfahren eingesetzt, welche den Intelligenzquotienten (IQ) einer Person bestimmen. Dieser wird berechnet, indem die individuelle Intelligenzleistung zum Mittelwert der entsprechenden Altersgruppe ins Verhältnis gesetzt wird. Die Internationale Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10) differenziert hierbei heute vier Schweregrade geistiger Behinderung (vgl. Kulig, Theunissen & Wüllenweber 2006, S. 121):

- leichte geistige Behinderung (IQ 50/55-70),
- mäßige/mittelschwere geistige Behinderung (IQ 35/40-50/55),
- schwere geistige Behinderung (IQ 15/20-35/40) und
- schwerste geistige Behinderung (IQ < 15/20)

Trotz eines allgemeinen Pragmatismus, der die Verwendung solcher Klassifikationssysteme in gewisser Weise legitimierte, wurde nicht nur innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik auf bestehende Probleme in Bezug auf deren Verwendung aufmerksam gemacht. Der Intelligenzbegriff als solcher wirft allein schon eine Vielzahl an Fragen auf. So existiert bis heute kein Konsens darüber, was unter dem Konstrukt der Intelligenz zu verstehen sei. Ihm liegen unterschiedliche Vorstellungen und theoretische Erklärungsmodelle zugrunde, über deren inhaltliche Füllung weithin kein Konsens besteht. Außerdem erscheint die Sichtweise auf Intelligenz als „ein personenimmanentes und zeitlich verhältnismäßig stabiles Merkmal im Sinne kognitiver Problemlösefähigkeit“ (Kulig, Theunissen, Wüllenweber 2006, S. 121) äußerst problematisch, da diese eine Reduktion auf rein kognitiv-abstrakte Merkmale impliziert und den Einfluss von Umwelterfahrungen auf die Entwicklung der Intelligenz außer Acht lässt. Speck (2005) betont diesbezüglich den Aspekt der Umwelteinflüsse auf die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, indem er zu bedenken gibt, dass ein individuell messbarer Grad der Intelligenz nicht aus angeborenen Dispositionen abzuleiten ist und keine statische Größe darstellt, sondern auch soziale und kulturelle Faktoren für deren Ausprägung maßgeblich sind (vgl. S. 57).

Neuere psychologische Theorien stellen das Konstrukt einer allgemeinen Intelligenz an sich in Frage und vertreten stattdessen die Theorie der multiplen Intelligenzen, welche sich relativ autonom entwickeln. Gardner (1994) nennt in seinem Werk „Abschied vom IQ“ mindestens sieben relativ unabhängig voneinander existierende Intelligenzen. Gardner stützt sich dabei auf Beobachtungen bei Menschen mit autistischen Verhaltensweisen und geistiger Behinderung, bei denen er immer wieder beobachtete, dass sich intraindividuell einzelne der genannten Intelligenzen in signifikanter Weise von der Ausprägung anderer unterscheiden. Sollte sich die Theorie der multiplen Intelligenzen durchsetzen, wäre die Feststellung eines

allgemeinen IQ aufgrund seiner niedrigen Aussagekraft nicht mehr relevant. Ferner wird die Nähe seiner Theorie multipler Intelligenzen zu heute verbreiteten Kompetenzmodellen deutlich, innerhalb derer nicht eine allumfassende Kompetenz, sondern viele bereichsspezifische Kompetenzbereiche postuliert werden.

### **2.2.1.3 Das Doppelkriterium Intelligenz und adaptives Verhalten**

Als Antwort auf die Unhaltbarkeit der Verkürzung geistiger Behinderung auf eine unterdurchschnittliche Intelligenzleistung kam es im angloamerikanischen Sprachraum zur Einführung eines so genannten Doppelkriteriums, indem das nicht-kognitive Bestimmungsmerkmal der sozialen Anpassungsleistung ergänzend zur Intelligenz herangezogen wird. Innerhalb der ICD-10 werden nun beide Bestimmungsmerkmale im Oberbegriff Intelligenzmindering subsumiert (vgl. Dilling et al. 2004, S. 169). Nach der Definition des AAMR (American Association of Mental Retardation) müssen sich die Einschränkung von Intelligenz und sozialer Anpassung über eine gesamte Entwicklungsperiode (hier bis 18 Jahre) erstrecken (vgl. Speck 2005, S. 57).

Obwohl die Betonung des sozialen Aspekts der Behinderung an sich positiv zu bewerten ist, bleibt mit der Einführung des Doppelkriteriums der AAMR die defizitorientierte Sichtweise auf Menschen mit geistiger Behinderung bestehen. Trotzdem kann die Einführung des Kriteriums des „adaptiven Verhaltens“ positiv bewertet werden, da innerhalb Luckassons Definition der Faktor der persönlichen Fähigkeiten und Ressourcen, der Faktor der Umwelt der Person und der Faktor des persönlichen Wohlbefindens miteinander interagieren. Somit wird nicht nur die Person selbst, sondern auch ihr Verhältnis zur Umwelt in den Blick genommen. Dabei sollen sowohl Schwächen, als auch Stärken beschrieben werden und ein individueller Unterstützungsbedarf abgeleitet werden. (vgl. Theunissen 2005, S. 25f.)

Im deutschen Sprachraum kommt es bei einigen Autoren zu einer problematischen begrifflichen Auslegung des Terminus „adaptive behavior“. Im Originaltext heißt es: „Mental retardation is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behaviors as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills“ (Luckasson et al. 2002, S. 1). So definierte Wendeler (1993) aufgrund dieser inhaltlichen Erweiterung geistige Behinderung als eine „schwache soziale Kompetenz in Verbindung mit niedriger Intelligenz“ (S. 11). Auch Lang (2006) verwendet unter Bezugnahme auf das Doppelkriterium die Begriffe Intelligenz und soziale Kompetenz. Hierbei muss kritisch angemerkt werden, dass der englische Begriff „adaptive behavior“ nicht ohne Weiteres mit dem deutschen Begriff der Kompetenz gleichgesetzt werden kann. Auch die Präzisierung durch „social

skills“ als soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten reicht für eine synonyme Verwendung mit dem Begriff der sozialen Kompetenz nicht aus. Schon hier sei darauf verwiesen, dass den Begriffen Kompetenz und Anpassung nach Auffassung der Autorin unterschiedliche Theoriekonstrukte zugrunde liegen. Obwohl die oben angesprochene Definition von Luckasson et al. bereits einen relationalen Bezug zwischen Person und Umwelt enthält, welcher auch dem Begriff der Kompetenz inhärent ist, wäre eine entsprechende Gleichsetzung von sozialer Anpassungsleistung und soziale Kompetenz eine unzulänglich begriffliche Verkürzung. Da der Kompetenzbegriff für diese Arbeit eine zentrale Bezugsgröße darstellt, wird dessen Bedeutungsgehalt in Kapitel 3 aufgegriffen und unter pädagogischen, soziologischen und psychologischen Gesichtspunkten diskutiert.

Außerdem erscheint es aus Sicht einiger Autoren fraglich, soziale Anpassungsleistungen als nicht-kognitives Bestimmungsmerkmal zu bezeichnen, da sie auch kognitive Komponenten enthält. Holtz (1994) referiert die Beiträge von Hodapp & Zigler und gibt dazu zu bedenken: „Eine geringere kognitive Leistung würde nicht von sich aus zu einer geringen sozialen Anpassung führen“ (S. 30). Inhaltlich wird kritisiert, dass Personen, die momentan keine Anpassungsschwierigkeiten hätten, jedoch aufgrund ihrer kognitiven Beeinträchtigung anfälliger gegenüber gesellschaftlichen, z.B. technologischen Veränderungen sind, durch das Klassifikationsraster fielen und ihnen damit auch keine Hilfe mehr zuteil würde. Unter methodischem Aspekt kritisiert er die Verwendung des Doppelkriteriums als Klassifikationsinstrument. Hierbei fällt die geringe Korrelation verschiedener Intelligenzverfahren mit Verfahren zur Messung der sozialen Anpassungsleistungen auf.

Hermann Meyer (vgl. 2003, S. 23) verweist darauf, dass sich bei der Feststellung sozialer Anpassungsleistungen zur Charakterisierung einer geistigen Behinderung das Problem der Operationalisierbarkeit sozial-adaptiven Verhaltens stellt, indem Teilbereiche abgeleitet werden, die diagnostisch erfassbar sind. Viele existierende Verfahren, wie der „Vineland Social Maturity Scale“ (VSMS) von Doll (1953) oder „Pädagogische Analyse und Curriculum“ (PAC) von Günzburg (1978) erfassen soziale Anpassung anhand der Einschätzungen von Bezugspersonen. Durch die sehr hohe Beurteilerdifferenz eignen sie sich bestenfalls zur intraindividuellen Überprüfung von Entwicklungsfortschritten, nicht jedoch zur interindividuellen Unterscheidung im Sinne eines Diagnose- oder Klassifikationsinstruments.

Im pädagogischen Kontext werden heute Klassifikationsversuche anhand von Intelligenzwerten als einseitig angesehen und als diagnostisches Förder- und Selektionsinstrument abgelehnt, denn: „Alle Unterteilungen krankten letztlich an der Schwierigkeit, Grenzziehungen vornehmen zu müssen, aber auch an der Gefahr, dass durch die Zuordnung zu einer Gruppe

Festschreibungen erfolgen, die eine angemessene Förderung beeinträchtigen können“ (Mühl 2000, S. 55). In der Praxis werden sie jedoch v.a. im klinischen Bereich, für schuladministrative Zwecke und innerhalb vergleichsgruppenbasierender Forschungen weiterhin herangezogen (vgl. Kulig, Theunissen, Wüllenweber 2006, S. 121).

#### **2.2.1.4 Kritische Bewertung individualistischer Auffassungen**

Mühl (2000, vgl. auch 2006) macht darauf aufmerksam, dass die Manifestation einer geistigen Behinderung durch die Retardierung im kognitiven Bereich auf der Hypothese beruhe, diese sei im Entwicklungsgeschehen übergeordnet und alle anderen Entwicklungsbereiche seien von ihr abhängig. Erkenntnisse zur engen Verflochtenheit psychischer Bereiche, die v.a. die Anfangsstadien der Entwicklung betreffen, lassen am Vorrang des Kognitiven Zweifel aufkommen. Besonders Piagets Forschungsergebnisse verdeutlichen die Abhängigkeit der kognitiven von der sensomotorischen Entwicklung während früher Phasen der Entwicklung. Zieht man Theorien der frühen Entwicklung heran, „könnte man zudem auf die Abhängigkeit intelligenten Verhaltens von der sozialen Eingebundenheit in ein Netz aus Bezugspersonen, von der Entstehung der Motivation zu explorierendem Verhalten und der sozialen Handlungsfähigkeit hinweisen“ (S. 49). Speck (2005) betont den Aspekt der Umwelteinflüsse auf die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, indem er zu bedenken gibt, dass ein individuell messbarer Grad der Intelligenz nicht aus angeborenen Dispositionen abzuleiten ist und keine statische Größe darstellt, sondern auch soziale und kulturelle Faktoren für deren Ausprägung maßgeblich sind (vgl. S. 57).

Die Ausführungen Mühls und Specks weisen bereits auf eine generelle Kritik an allen bisher dargestellten Positionen hin. In diesen Annahmen wird geistige Behinderung stets auf der Seite der Betroffenen verortet und ist somit ein personeninhärentes Merkmal. Dieses scheint in neuen Annahmen zwar nicht mehr als generell unveränderbar, pädagogische Bemühungen richten sich jedoch stets auf die Behebung und Kompensation von Defiziten. Selbst die Einführung des Doppelkriteriums, die durch den Einbezug einer sozialen Perspektive zunächst als positiv gewertet werden muss, richtet ihr Augenmerk auf die Besonderheit von Menschen mit geistiger Behinderung in Folge von Defiziten in Bezug auf soziale Anpassungsleistungen. Defizitorientierung ist das herausragende Merkmal der dargestellten radikal individualtheoretischen Positionen. Die Rolle der Umwelt bei der Entwicklung einer geistigen Behinderung wird dabei nicht fokussiert, der Blick bleibt auf das defizitär anmutende „Mängelwesen“ gerichtet. Aus pädagogischer Sicht müssen sich entsprechende Bemühungen auf

Kompensation und Angleichung an das „Normale“ erschöpfen. Eine Stärkenperspektive, die die Ressourcen der Betroffenen in den Mittelpunkt rückt, bleibt ausgespart.

#### **2.2.2 Soziologische Sichtweisen**

Pädagogischen Bemühungen, die die bisherige Sichtweise zugrunde legten, gingen stets von einer Besonderung und damit auch Aussonderung von Menschen mit geistiger Behinderung nicht nur im schulischen Bereich aus. Wie bereits angesprochen führte dies u.a. zur Etablierung unseres stark selektierenden und damit auch separierenden Schulsystems. Der zunächst als positiv zu bewertende Gedanke, Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung in einem besonderen Schutzraum spezielle Hilfen zukommen zu lassen, birgt die Gefahr in sich, zu Aussonderung und Separierung beizutragen und soziale Integration im gesamtgesellschaftlichen Kontext zu behindern. Aus dieser Perspektive betrachtet, wird Behinderung durch die Leistungsselektion des Schulsystems sozial konstruiert. Diese zugespitzte Formulierung fokussiert, anders als die bisherigen Ausführungen, gesellschafts- und sozialpolitische Verhältnisse als Verursachungsfaktor für Behinderungen.

##### **2.2.2.1 Gesellschaftstheoretische Zugänge**

Aus der Kritik an individualtheoretisch geprägten Sichtweisen auf geistige Behinderung resultierte, dass sich auch im wissenschaftlichen Kontext gesellschaftskritische Ansätze etablierten, die weniger nach sozialen Anpassungsleistungen des Individuums, sondern mehr nach der Integrationsbereitschaft der Gesellschaft fragte. Während individualtheoretische Sichtweisen Behinderung ursächlich als Defekt innerhalb der Person mit geistiger Behinderung begreifen und diese im pädagogischen Kontext als Objekte fürsorglicher Belagerung erscheinen, wird innerhalb soziologischer Modelle das gesellschaftliche Umfeld als zentrale Einflussgröße bei der Entstehung und Entwicklung von Behinderung angenommen. Gesellschaftstheoretische Modelle greifen diesen Aspekt auf und fokussieren Behindertsein als Ergebnis gesellschaftlicher Normenvorstellungen und Rollenerwartungen. Behinderung erscheint in diesem Kontext als primär sozial vermittelter Tatbestand und wird zu einer „Variable der gesellschaftlichen Bedingungen, zu einer gesellschaftlichen Kategorie“ (Joswig 2007, S. 22, dazu auch Boban & Hinz 1993).

Im deutschsprachigen Gebiet wäre hierbei Jantzen als Vorreiter zu nennen, der in seiner materialistischen Behindertenpädagogik nach den gesellschaftlichen Bedingungen fragt, die soziale Integration beeinflussen. Er stellt einer rein individualistischen Auffassung, bei der die „Pädagogik ein ‚Sammelbecken emotional angereicherter Mitleidsbekundungen‘“ (1974,

S. 1) bleiben muss, eine sozialwissenschaftliche Betrachtungsweise gegenüber, innerhalb derer er als zentralen Verursachungsfaktor für Behinderung die enge Verbindung zwischen individueller Behinderung und den Produktionsbedingungen einer kapitalistischen Gesellschaft sieht. In der Gesamtheit der gesellschaftlichen Verhältnisse wird Behinderung bei diesem Ansatz zu einem „Merkmal der Arbeitskraft minderer Güte“ (a.a.O., S. 100), was eine Erschwerung oder Verunmöglichung der Partizipation am Arbeitsmarkt nach sich zieht und damit die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben massiv einschränkt. Jantzen kritisiert innerhalb seines Ansatzes die Verobjektivierung des Menschen als Folge der Ausklammerung einer sozialen Betrachtungsweise. Wenn nicht erkannt wird, dass Behinderung sozial verursacht ist, kann sie nur als schicksalhafte Einschränkung menschlichen Lebens verstanden werden. Dies zieht die Besonderung des Menschen mit Behinderung nach sich, wobei eine Distanz zu Menschen mit Behinderung als Folge der definierten Andersartigkeit begründet wird. Die Unfähigkeit, den Standpunkt des Andersartigen, weil Behinderten, einnehmen zu können, führt dann zur Etablierung besonderer Maßnahmen.

#### **2.2.2.2 Die interaktionistische Perspektive**

Der soziologische Ansatz umfasst außerdem Modelle, die eine interaktionistische Perspektive hervorheben, innerhalb derer Behinderung als soziale Zuschreibung von „anders sein“ erscheint. Die Normabweichung ist dabei stets abhängig von der Erwartungshaltung derjenigen, die sie feststellen. Der damit verbundenen Etikettierungs- bzw. Stigmatisierungsansatz wurde, fußend auf den sozialwissenschaftlichen Theorien Goffmans, insbesondere durch Thimm (1972), Cloerkes (1997) und Kobi (2004) für den deutschsprachigen Raum aufgearbeitet. Kobi greift den Behinderungsbegriff in seiner Doppeldeutigkeit von behindert sein und behindert werden auf und lenkt den Blick weg von den „auf der Objektebene feststellbaren Auffälligkeiten“ hin zu den „auf der Normebene vorgenommenen Definitionen, sowie die auf der Subjektebene erlebte Abweichung: Behinderungen werden nicht einfach linear durch Schädigung verursacht – sondern per definitionem et comparationem in kreisförmigen Interaktionsprozessen erzeugt“ (Kobi 2004, S. 98, Hervorhebung im Original).

Eine „Soziologie der Behinderten“ als wissenschaftliches Arbeits- und Forschungsgebiet innerhalb der Heilpädagogik trat erstmals 1972 in Erscheinung als Thimm einen Reader gleichen Titels mit soziologischen Beiträgen herausgab. Das erste systematisch angelegte Lehrbuch der „Soziologie der Behinderten“ wurde jedoch erst 1997 von Cloerkes unter Mitwirkung von Markowitz vorgelegt und fand seitdem innerhalb der Behindertenpädagogik große Beachtung. Die Erforschung von Einstellungen und Verhalten gegenüber Menschen mit

Behinderung ist dabei der zentrale Arbeitsbereich der Behindertensoziologie (vgl. Markowitz 2006, S. 142f.). Durch die soziologische Brille betrachtet steht die Beschränkung der gesellschaftlichen Teilhabe als Folge einer Behinderung, also als Partizipationseinschränkung im Mittelpunkt, d.h. ein Mensch ist „erst dann (geistig-) behindert, wenn eine unerwünschte Abweichung vorliegt, die soziale Reaktion auf ihn entschieden negativ ist und deshalb seine Partizipationsmöglichkeiten am gesellschaftlich-sozialen Leben nachhaltig beschränkt werden und desintegrative, aussondernde Maßnahmen die Institutionalisierung von Behinderung auf den Plan rufen“ (a.a.O., S. 145). Geistige Behinderung erscheint hierbei nicht als etwas Absolutes, Objektives, sondern wird durch gesellschaftliche Reaktionen sozial konstruiert. Vorurteile und Einstellungen, die auf gesellschaftlichen Normen und Werten beruhen, bestimmen dabei die sozialen Reaktionen auf Menschen mit (geistiger) Behinderung. Vorurteile als überdauernde und starre Vorausannahmen in Bezug auf ein So-Sein des Menschen mit Behinderung entziehen sich weitgehend der Beeinflussung und sind Ergebnisse sozialer Wahrnehmungs- und Beurteilungsprozesse.

#### **2.2.2.3 Stigma und geistige Behinderung**

Das Stigma als „Sonderfall eines sozialen Vorurteils“ (Hohmeier 1975, S. 7) bekommt dabei eine besondere Relevanz. Goffman (1967) geht in seiner Stigmatheorie davon aus, dass ein als normabweichend wahrgenommenes und sich der Aufmerksamkeit aufdrängendes Merkmal alle anderen Merkmale dieser Person überdeckt. Infolgedessen wird der Mensch an sich in erster Linie als abweichend klassifiziert. Der Begriff der Abweichung muss dabei relational, in Bezug auf eine vorher antizipierte Art und Weise des Seins begriffen werden (vgl. a.a.O., S. 13). Ein Stigma ist somit ein Merkmal, das einer Person zugeschrieben wird und welches „zutiefst diskreditierend ist“ (a.a.O., S. 11). Goffman geht es dabei nicht um das Merkmal an sich, sondern um „die Situation des Individuums, das von vollständiger sozialer Akzeptierung ausgeschlossen ist“ (1967, S. 7). Ein Stigma wirkt demnach auf der Ebene der Einstellungen und lässt noch keine Aussagen zu konkretem Verhalten zu. Die damit einhergehende stereotype Diskreditierung führt jedoch dazu, dass der so Diskreditierte selbst die Bewertung innerhalb seines Selbstbildes konzeptualisiert (Labeling Approach). Dieser Prozess wird Stigmatisierung genannt und führt nach der Stigma-Identitäts-Theorie zu einer sogenannten „beschädigten Identität“. Sie besagt, dass stigmatisierende Zuschreibungen zwangsläufig zu einer massiven Gefährdung bzw. Veränderung der Identität stigmatisierter Menschen führen.

Übertragen auf Menschen mit geistiger Behinderung bedeutet dies, dass nicht die Behinderung an sich stigmatisierend wirkt, sondern erst ihre Bewertung und Definition durch die

Umwelt bewirkt den Stigma-Effekt. Geht man davon aus, dass innerhalb unserer Leistungsgesellschaft geistige Behinderung gesellschaftlich wenig akzeptiert ist und zudem äußerlich meist bemerkbar (visibel) ist, kann geschlussfolgert werden, dass Einstellungen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung oft von einer Negativ-Etikettierung geprägt sind, „die eine Stigmatisierung auf interaktionaler Verhaltensebene prädisponiert“ (Schuppener 2005, S. 54). Somit wäre das Behinderungsmerkmal selbst ein stigmatisierender Faktor. Dazu kommt die Wahrnehmung und Bewertung institutioneller Aspekte, die als situative Bedingungen den stigmatisierenden Faktor des Behinderungsmerkmals weiter verstärken. Die Einweisung, die Beschulung und der Verbleib in spezifischen Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung tragen demnach ebenfalls zu Stigmatisierungsprozessen bei. Das Kommunikationsverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung, welches nicht zwangsläufig den Normen der Gesellschaft entsprechen muss, abweichendes Sozialverhalten, welches durch teilweise fehlende Ausdrucksmöglichkeiten und infolgedessen besondere Interaktionsformen geprägt ist, sowie Abweichungen im Leistungsverhalten, insbesondere die Lern- und Arbeitsleistungen betreffend, werden als weitere stigmatisierende Faktoren ausgemacht (vgl. Schuppener, 2005, S. 55).

#### **2.2.2.4 Kritische Bewertung soziologischer Sichtweisen und neuere Entwicklungen**

Durch die oben skizzierte schrittweise Annäherung der stigmatisierten Person an die etikettierende Fremdeinschätzung (Labeling Approach) und die Vielzahl stigmatisierender Faktoren ergeben sich nach der Stigma-Identitäts-Theorie massive Behinderungen bei der Identitätsentwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung. Diese Behauptung beruht auf der Annahme, dass der Menschen generell durch die auf ihn wirkenden Umwelteinflüsse determiniert wird. Damit droht der Mensch als Akteur seiner Entwicklung aus dem Blickfeld der Betrachtung zu geraten. Eigene Kräfte zur Abwehr identitätsschädigender Einflüsse werden dabei vernachlässigt. Frey (1983) entwickelte diesbezüglich die Stigmatheorie Goffmans weiter. Innerhalb seines Modells existiert ein interner Aspekt der Identität, welcher aus dem sozialen und dem privaten Selbst besteht. Dieser interne Aspekt wird zwar durch die Umwelt beeinflusst, die Person entscheidet jedoch selbst, welche Informationen integriert werden (soziales Selbst). Das private Selbst als Selbstinterpretation hat die Möglichkeit, schädigende Außenbewertungen zurückzuweisen. Unter 3.2.2 Die Verwendung des Begriffs der sozialen Kompetenz innerhalb dieser Arbeit (vgl. S. 54f.) wird dieser Aspekt näher ausgeführt.

Markowitz (2006) macht darauf aufmerksam, dass auch empirische Studien zur Bewältigung von Identitätsproblemen von Menschen mit Behinderung mittlerweile den zwangs-

läufigen Charakter oben beschriebener Prozesse widerlegen (S. 151) und bestätigt somit die Weiterentwicklung der Stigmatheorie durch Frey. Auch Speck (2008) verdeutlicht, dass es ein Missverständnis der Labeling-Theorie darstellen würde, wenn Menschen mit geistiger Behinderung als passive Opfer von aktiv auf sie einwirkenden äußeren Kräften verstanden würden. Vielmehr hat die als abweichend wahrgenommene Person die Möglichkeit, sich aktiv zur Wehr zu setzen und ein widerstandsfähiges Selbstkonzept zu finden (vgl. S. 221). Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozesse müssen also keineswegs als Automatismus verstanden werden, dem die betroffene Person ohnmächtig und passiv ausgeliefert ist. So konnte z.B. Schuppener (2005) in einer empirischen Studie positive Selbstkonzepte von Menschen mit geistiger Behinderung nachweisen, was nahe legt, dass sie über differenzierte Konzepte zur Abwehr schädigender Einflüsse verfügen.

Speck (2008) zieht die Systemtheorie heran und beruft sich auf Maturana und Varela, um zu zeigen, dass der Mensch als autonomes System „selber auswählt, was durch soziale Koppelungen in ihm geschieht“ (S. 227). Er macht darauf aufmerksam, dass innerhalb eines sozialtheoretischen Ansatzes im Unterschied zum Individualansatz, ein subjektorientierter Zugang gewählt wird, der den Menschen nicht schlechthin als Produkt des Zusammenspiels von Anlage und Umwelt begreift, sondern das Selbst des Individuums direkt in den Entstehungsprozess einer Behinderung mit einbezieht. Neben dem sozialen Selbst, welches sich an den Werten und Haltungen einer Bezugsgruppe orientiert, existiert ebenfalls ein personales Selbst, welches als Subjekt agiert und Entscheidungen fällt. Dieser Aspekt wird in Kapitel 2 erneut aufgenommen und zum Zweck der Bestimmung der Dimensionen sozialer Kompetenz vertieft diskutiert. An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass die bislang vom Labeling-Ansatz vernachlässigte „interagierende Funktion des Subjekts“ als Selbstverwirklichungstendenz des Individuums stärkere Beachtung finden muss. Die Akzeptanz des personalen Selbst eröffnet gerade Menschen mit geistiger Behinderung eine existentielle Chance: „Über ihre Autonomie wird es ihnen möglich, aus ihrem Leben mehr zu machen als die eigene Schädigung determiniert. Sie können ihre Behinderung transzendieren, sie umdeuten, sie geistig überleben, freilich nicht allein, sondern nur in sozialer Teilhabe“ (Speck 2008, S. 233).

Generell kann zusammengefasst werden, dass soziologische Sichtweisen die Diskussion um Entstehung und Entwicklung von Behinderung um eine äußerst relevante Perspektive erweitert haben: die der sozialen Beeinflussung. Damit wurde einer Sichtweise Raum gegeben, die nicht mehr primär die Defizite von Menschen mit geistiger Behinderung fokussiert, sondern soziale Faktoren als Einflussfaktoren einer Behinderung in den Blick nimmt.

Dabei spielen sozialschichtspezifische Einflüsse in Form von sozialer Benachteiligung durch Armut, Arbeitslosigkeit, beengte Wohnverhältnisse, niedrige Bildungsabschlüsse und Hilfsarbeitertätigkeiten der Eltern, psychische Probleme der Eltern, Alkoholabhängigkeit und –missbrauch in der Familie ebenfalls eine entscheidende Rolle. Als familiäre Sozialisationsbedingungen haben sie nicht nur Einfluss auf die Entwicklung einer Behinderung, sondern können diese auch primär hervorrufen. Zu beachten bleibt dabei, dass die genannten Einflüsse Risikofaktoren für die Entwicklung darstellen, jedoch nicht zwangsläufig negative Entwicklungstendenzen im Sinne einer Behinderung nach sich ziehen müssen. (vgl. Theunissen 2008, S. 132)

Damit eröffnet sich aus pädagogischer Sicht eine völlig neue Perspektive, die nun nach den Stärken des Menschen mit Behinderung fragt und davon ausgeht, dass durch eine nichtstigmatisierende Umwelt, die sich u.a. durch eine anerkennende Haltung der Gesellschaft auszeichnen würde, die Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung gewährleistet werden kann. Kritisch anzumerken bleibt, dass generell eine Überbetonung der Umwelteinflüsse einen Menschen als rein umweltdeterminiert versteht und dabei eigene Kräfte, aber auch individuelle Ausgangslagen unberücksichtigt lässt. Somit wäre auch diese Sichtweise allein als Erklärungsmodell für ein so komplexes Konstrukt wie eine geistige Behinderung unbefriedigend. Meines Erachtens stellt die starke Fokussierung von Umwelteinflüssen innerhalb früher soziologischer Theorien jedoch eine logische Reaktion auf die bis dato dominanten individualtheoretischen Positionen dar.

### ***2.3 Der aktuelle Diskussionsstand***

Diese bisher beschriebenen, z.T. gegensätzlichen Positionen nähern sich heute mehr und mehr an. Während individualtheoretische Ansätze v.a. als IQ-basierende Klassifikationsinstrumente noch immer hohe Relevanz besitzen, besteht über den Einfluss sozialer Faktoren bei der Entstehung und Entwicklung von Behinderung mittlerweile im theoretischen Kontext Konsens. Obwohl man unter medizinischem Blickwinkel auch heute noch davon ausgeht, dass jeder geistigen Behinderung ein körperlicher Auslöser zugrunde liegt, kann auch eine Wende innerhalb medizinischer Sichtweisen auf das Konstrukt geistige Behinderung ausgemacht werden. Es wird nicht mehr als bloße medizinische Kategorie betrachtet, sondern dessen Komplexität und die Bedeutung von sozialen Faktoren für die individuelle Ausprägung der geistigen Behinderung herausgestellt. Jantzen (1999), der geistige Behinderung als „erlernte Inkompetenz“ (S. 209) eher unter sozial-interaktiver Perspektive betrachtet, fasst dies folgendermaßen zusammen:

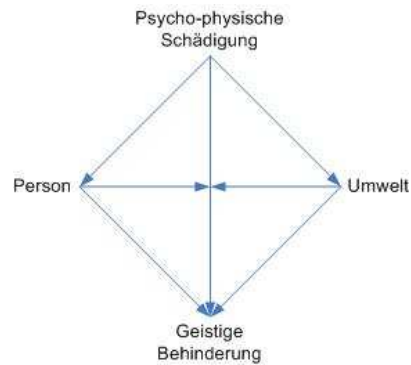
„Geistige Behinderung als soziale Konstruktion bedeutet nicht, daß die Biologie keine Rolle spielen würde. Ganz im Gegenteil. Sie versetzt geistig behinderte Menschen in ein anderes Verhältnis zu den Menschen und zur Welt und damit zur Möglichkeit des Aufbaus von Sprache, Kultur und Identität [...] Allerdings ist es nicht mehr die Biologie, die in diesem Prozess die führende Rolle spielt, sondern die Fähigkeit der jeweiligen Umgebung, ihre Ausdrucksweisen so zu normalisieren, daß jeder behinderte Mensch auf jedem Niveau und in jedem Lebensabschnitt besondere Möglichkeiten der Teilhabe entwickeln kann. Geschieht dies nicht, so entwickeln sich behinderte Menschen in kultureller, in sprachlicher und in dialogischer Isolation.“ (S. 211, Auslassung T.K., Hervorheb. im Original)

Obiges Zitat verdeutlicht, dass es innerhalb der aktuellen Fachdiskussion keine strikte Trennung in individualtheoretische und gesellschafts- bzw. umweltfokussierende Lager mehr gibt. Vielmehr ist die fachliche Debatte durch Multidimensionalität und gegenseitige Annäherung geprägt. Dem früher verbreiteten defizitorientierten Verständnis von geistiger Behinderung wird ein ressourcenorientiertes Modell gegenübergestellt, welches die potentiellen Entwicklungsmöglichkeiten eines jeden Individuums grundsätzlich anerkennt. Geistige Behinderung wird heute nicht mehr primär als personeninhärentes Merkmal gesehen, sondern erst das Zusammenspiel individueller Ausgangsdispositionen und spezifischer Lebens- und Lernbedingungen determiniert eine Behinderung.

Die Suche nach einem mehrdimensionalen, multifaktoriellen Modell, welches sowohl medizinische als auch soziale Momente integriert und damit zu einer Annäherung unterschiedlicher Fachdisziplinen beiträgt, blieb innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik nicht erfolglos. Den Prozess- und Wechselwirkungscharakter geistiger Behinderung verdeutlicht Speck (2005) indem er deren bedingende Faktoren und ihre gegenseitige Beeinflussung innerhalb eines Interaktionalen Modells (vgl. Abbildung 1 auf S. 31) verortet. Wie aus der Abbildung deutlich wird, konstituiert sich geistige Behinderung erst im Kontext der Wechselwirkungen mit der Sozial- und Sachwelt. Die pädagogische Aufgabenstellung enthält somit drei Dimensionen: „Sie ist bezogen auf das sich selbst aufbauende Subjekt, auf die zu berücksichtigende physische (materiale) Schädigung und auf die Umwelt zugleich“ (a.a.O., S. 71).

Während Specks Abbildung dem Modell der WHO (World Health Organisation) von 1980 verhaftet bleibt, welches als Krankheits-Folge-Modell gilt, entwirft Theunissen (2005) ein Modell von sich wechselseitig bedingenden und verstärkenden Faktoren, innerhalb dessen geistige Behinderung als komplexes soziales Phänomen erkennbar wird und die Subjektperspektive unter kompetenzorientierter Sicht integriert wird (vgl. S. 35ff.). Hierbei sind Parallelen zum revidierten Modell der WHO in Form der ICF (Internationale Klassifikation der

Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) zu erkennen, welches über den Bereich der Geistigbehindertenpädagogik hinaus große Beachtung findet.



**Abbildung 1: Interaktionales Modell der Genese und des Prozesses geistiger Behinderung (aus Speck 2005, S. 70)**

Das ICF-Modell tritt an die Stelle des bisherigen Dreiklangmodells (ICIDH) der WHO (1980, 1995), von welchem man sich aufgrund der enthaltenen Kausalität von Schädigung (impairment), Beeinträchtigung (disability) und Behinderung/Benachteiligung (handicap) innerhalb der Fachöffentlichkeit distanzierte. Das ICF-Modell löst somit eine Klassifikation von „Krankheitsfolgen“ ab und entwickelt sich „hin zu einer Klassifikation der ‚Komponenten von Gesundheit‘“ (DIMDI 2005, S. 5). In Bezug auf die Ätiologie einer Behinderung wird eine neutrale Position eingenommen, wobei Behinderung nicht als fixer Zustand beschrieben wird, sondern erst im Zusammenspiel aus individuellen Dimensionen, wie Körperfunktionen und –strukturen und Aktivitäten, der Person-Umwelt-Dimension als Partizipation an Lebensbereichen sowie der Dimension der Kontextfaktoren (personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren) erklärt wird. Somit wird von einer relationalen Beziehung zwischen allen genannten Dimensionen ausgegangen. Die dynamische Interaktion zwischen diesen drei Dimensionen wird bidirektional aufgefasst, d.h. auch eine soziale Benachteiligung in Form massiver Ausgrenzung kann zu organischen Schäden führen (vgl. Lindmeier 2002, S. 420). Die ICF klassifiziert keine Personen, sondern es geht um die Beschreibung von Situationen von Gesundheit. Somit wird Behinderung nicht an Personen festgemacht, sondern stets in Relation von Person und Umwelt in bestimmten Lebenssituationen und -bereichen betrachtet.

Besonders herausgehoben werden kann dabei die Einbeziehung von Umweltfaktoren als Kontextfaktoren, wobei sowohl fördernde als auch hemmende materielle, soziale und einstellungsbezogene Einflüsse der Umwelt eingeschlossen werden. (vgl. DIMDI 2005, S. 10). Dem Modell der ICF als bio-psycho-sozialem Konzept liegt somit eine interaktionistisch-systemtheoretische Sichtweise zugrunde, dessen Erklärungswert durch seine Relationalität gekennzeichnet ist. Gleichzeitig wird es möglich, neben bestimmten Einschränkungen in den beschriebenen individuellen und umweltabhängigen Bereichen auch Ressourcen und Stärken zu beschreiben. Somit wird die ausschließlich defizitorientierte ICIDH abgelöst von einem Modell, welches sowohl Defizite als auch Ressourcen beschreibt.

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO), die den sozialpolitischen Auftrag hat, die Situation von Menschen mit Behinderung zu verbessern, trägt mit der Entwicklung und Etablierung des ICF-Modells dem Umstand Rechnung, dass Behinderung in unserer hochentwickelten Gesellschaft „in erster Linie ein soziales Exklusionsproblem“ (Lindmeier 2002, S. 422) darstellt. Mit der Einführung des Leitgedankens der Partizipation wird nachhaltig anerkannt, „dass die erschwerte Partizipation am Leben der Gesellschaft die ‚eigentliche Behinderung‘ darstellt“ (a.a.O.). Rehabilitative Maßnahmen zielen nun nicht mehr einzig darauf ab, Menschen mit Behinderung die Anpassung an ihre Umwelt zu ermöglichen. Vielmehr werden die Erforschung, Beeinflussung und Veränderung gesamtgesellschaftlicher Strukturen und Einstellungen in Richtung einer inklusiven Gesellschaft fokussiert. Damit wurde auf der Modellebene eine Integration individuumsspezifischer und umweltbezogener Erklärungsansätze geschaffen, welche in der Fachöffentlichkeit breite Anerkennung gefunden hat. Auch auf universitärer Ebene hat es in Lehre und Forschung Einzug gehalten. Es wirkt hier zunächst auf theoretischer Ebene in Form eines aktuellen Behinderungs- bzw. Partizipationsverständnisses, mit welchem die Studierenden konfrontiert werden. Auf diesem Weg hält es ebenfalls auf einer praxisnahen Ebene Einzug, da diese Studierenden die zukünftige rehabilitationspädagogische Praxis mitgestalten. Damit wird ein Beitrag geleistet zur innovativen Gestaltung eines Praxisfeldes, welches bisher oftmals noch von einem paternalistischen Verständnis in Bezug auf den Umgang mit Menschen mit (geistiger) Behinderung geprägt ist.

Neben den beschriebenen positiven Tendenzen sind jedoch auch erhebliche Desiderate und Entwicklungsnotwendigkeiten innerhalb des ICF-Modells zu verzeichnen. Als originär gesundheitsbezogenes Modell erscheint es in Bezug auf dessen Anschlussfähigkeit und Nutzbarkeit für pädagogische Belange teilweise fraglich, wobei es für die ICF keine Lösungsmöglichkeiten für die Heilpädagogik enthält, sondern bestenfalls Diskussionsanregungen (Biewer 2002, 301). Dies gilt besonders für die fehlende Klassifikation personenbezogener Kontext-



faktoren. Während alle anderen Bereiche in der ICF dezidiert aufgeführt sind, werden personenbezogene Kontextfaktoren wegen „der mit ihnen einhergehenden großen soziokulturellen Unterschiedlichkeit nicht in der ICF klassifiziert“ (DIMDI 2005, S. 9). An späterer Stelle wird diese Aussage präzisiert, indem personenbezogene Faktoren als die Gegebenheiten des Menschen bezeichnet, die nicht Teil seines Gesundheitsproblems oder -zustands sind. Dazu gehören neben Geschlecht, Alter, ethnischer Zugehörigkeit, Lebensstil, Erziehung, Gewohnheiten, allgemeinen Verhaltensmustern und Charakter, individuellem psychischem Leistungsvermögen und sozialem Hintergrund mehr oder weniger eindeutig oder teilweise pädagogisch determinierte Faktoren, wie Bildung und Ausbildung, Beruf sowie vergangene oder gegenwärtige Erfahrungen und Bewältigungsstile (vgl. DIMDI 2005, S. 20). Es wird zwar darauf verwiesen, dass die genannten Faktoren einen Einfluss auf verschiedene Interventionsmaßnahmen haben können und damit der Person selbst als Akteur ihrer Entwicklung Rechnung getragen, es fehlt innerhalb der ICF jedoch an modellhaften Konstrukten zur Erklärung und Beschreibung dieser Faktoren aus verschiedenen Fachdisziplinen, z.B. der Resilienzforschung.

Es kann zusammengefasst werden, dass das Modell der ICF als behinderungsübergreifendes Modell auch innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik großen Erklärungswert besitzt, da hierbei die unterschiedlichen Aspekte individuumszentrierter und umweltorientierter Theorien sinnvoll in Relation gesetzt werden. Unter pädagogischer Perspektive erhält es besonders in Bezug auf die Einstellung derer Relevanz, die mittelbar und unmittelbar Erziehungs- und Bildungsprozesse bei Menschen mit geistiger Behinderung beeinflussen. Dies betrifft im hiesigen Zusammenhang besonders die übergeordnete Ebene schulpolitischer Entscheidungen, da damit maßgeblich die institutionellen Gegebenheiten bestimmt werden, innerhalb derer schulisches Lernen stattfindet. Auf personaler Ebene kann es als zugrunde liegendes Theoriekonstrukt unmittelbar auf Einstellungen und Haltungen der Pädagoginnen und Pädagogen selbst wirken, deren individuelle Sichtweise auf ihre Edukanten ein zentrales Bestimmungstück für die Gestaltung von Beziehungen und pädagogischen Anforderungssystemen ist.

Gerade im pädagogischen Bereich muss dem oben ausgeführten Desiderat in Bezug auf die Unterstützung personaler Kontextfaktoren eine besondere Beachtung geschenkt werden. Dies kann einen Beitrag dazu leisten, dass die betroffene Person selbst „enthindernde“ Kräfte aktiviert und wäre zentraler Anknüpfungspunkt innerhalb einer pädagogischen Sichtweise auf Behinderung (Lindmeier 2003, S. 3; Biewer 2002, S. 300). Darauf richtet sich auch das besondere Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, welche sich der Entwicklung eines Unterrichtskonzepts widmet, welches Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung darin

unterstützt, sich gegen identitätsschädigende stigmatisierende und etikettierende Einflüsse zur Wehr zu setzen und „enthindernde“ Kräfte zu entwickeln. Dazu werden im folgenden Kapitel grundlegende Annahmen zum Kompetenzkonstrukt geklärt und die Bedeutung sozialer Kompetenzen für eine gelungene Identitätsentwicklung herausgearbeitet. Dies erfolgt stets vor dem Hintergrund der Frage, inwieweit und unter welchen Bedingungen soziale Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung im schulischen Kontext unterstützt werden kann. Die relationale Sichtweise der ICF impliziert, dass dazu der Blick ebenfalls auf die Pädagoginnen und Pädagogen als Gestalter und Begleiter entsprechender Anforderungssysteme gerichtet werden muss. Neben dem personalen Kontextfaktor der sozialen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler fokussiert die Auseinandersetzung folglich ebenfalls einen umweltbezogener Kontextfaktor, indem das pädagogische Handeln der Lehrerinnen und Lehrer als Gestalter und Begleiter entsprechender Lernumwelten in den Blick genommen wird.

## ***Kapitel 3: Aspekte sozialer Kompetenzentwicklung im schulischen Kontext***

Innerhalb dieses Kapitels werden die zentralen begrifflichen und erkenntnistheoretischen Grundlagen für diese Arbeit gelegt. Zunächst wird der Begriff der Kompetenz hinterfragt und dessen Bedeutung für diese Arbeit definiert. Eine breite und intensive Diskussion der relevanten Theorien zur Kompetenz erfolgt deshalb, weil die Verwendung des Kompetenzbegriffs einer theoretischen Verortung oftmals entbehrt. Spezifisch ist dabei, dass im Kontext pädagogischer Praxis oft von Kompetenzen gesprochen wird, ohne jedoch dessen erkenntnistheoretischen Implikationen zu exemplifizieren bzw. stringent zur Wirkung kommen zu lassen. Meist wird der Kompetenzbegriff im Sinne eines reinen Fähigkeitskonzepts verwendet, was seinem Bedeutungsgehalt jedoch in keiner Weise gerecht wird.

Die differenzierte Betrachtung sozialer Kompetenzen und deren Verortung innerhalb eines allgemeinen Kompetenzbegriffs stellt die inhaltliche Schwerpunktsetzung dieser Arbeit dar, innerhalb derer sozial Kompetenz zum Gegenstand schulischen Lernens wird. Dies leitet stringent in die Darstellung anschlussfähiger erziehungswissenschaftlicher Theorien über. Basierend auf der explizierten erkenntnistheoretischen Verortung des Kompetenzbegriffs werden anschließend Konsequenzen für die pädagogische Praxis abgeleitet. Die Frage nach der Gestaltung und Begleitung von kompetenzorientierten Lernprozessen steht dabei im Zentrum des Interesses. Damit rückt das pädagogische Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen in den Fokus der Betrachtung. Anschließend wird die Relevanz sozialer Kompetenzentwicklung für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung herausgearbeitet und die Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen innerhalb dieses Prozesses fokussiert.

### ***3.1 Der Begriff der Kompetenz***

#### **3.1.1 Selbstbestimmtes Leben unter den Bedingungen prinzipieller Unsicherheit**

In den letzten Jahrzehnten hat sich unsere Gesellschaft rasant gewandelt. Eine Fahrt durch fast ganz Europa wird nicht durch Grenzkontrollen behindert, einheitliche Bachelor- und Masterabschlüsse sollen über die Bundesgrenzen hinaus gültige Abschlüsse darstellen und die Weiterführung der beruflichen Bildung sowie deren Anerkennung weltweit garantieren. Der Arbeitsmarkt wird somit global ausgeweitet. Verschiedene Weltanschauungen und Lebensfor-

men konkurrieren miteinander. Einheitliche Normen als Orientierungsgrundlage verschwimmen zunehmend.

Die Pluralisierung der Lebensformen, demografischer Wandel und der technisch-wirtschaftliche Fortschritt führen dazu, dass eine einheitliche Orientierungsgrundlage mehr und mehr verloren geht. Wissenschaftliche Erkenntnisse vervielfachen sich in kürzester Zeit und werden deutlich spezialisierter bei gleichzeitigem Anspruch an Interdisziplinarität. Diese Entwicklung geht einher mit einer Sprachverwirrung innerhalb der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen. All dies führt dazu, dass „die Orientierungsfähigkeit der Menschen die Grenzen ihrer Möglichkeiten überschritten [hat]. Orientierungslosigkeit ist bei gleichzeitig erhöhtem Orientierungsbedürfnis eingetreten“ (Löwisch 2000, S. 4, Einfügung T.K.). Besonders die hohe Spezialisierung führt dazu, dass die Verantwortung in vielen Lebensbereichen an „kompetente Dritte“ abgegeben wird, was zum Erleben zunehmender Fremdbestimmung führen kann. Entmündigung, Ohnmacht, das Erleben von Inkompetenz und Handlungsunfähigkeit können die Folgen dieser Entwicklung sein.

Selbstbestimmung als Streben jedes Einzelnen nach Freiheit, Autonomie und eigenständigem Handeln scheint hierbei innerhalb aller Bevölkerungsschichten und jeglicher Form anthropogenen Seins immer problematischer zu werden. Gleichzeitig ist Selbstbestimmung „eine unabdingbare Voraussetzung für menschliches Wohlbefinden“ (Hahn 1994, S. 86). Die Tatsache, dass es zugleich erfolgreiche und zufriedene Menschen gibt, zeigt jedoch auch, dass die aktuellen Entwicklungen nicht zwingend negative Auswirkungen haben müssen. Die zunehmende Pluralisierung kann auch Chancen enthalten, da mit ihr die Möglichkeit zur Verwirklichung alternativer Lebensstile und -formen einhergeht.

Menschen mit Behinderungen und ihre Angehörigen fordern heute das Recht auf Selbstbestimmung vehement ein. Auch im wissenschaftlichen Kontext wird Selbstbestimmung als Voraussetzung und Ziel von gesellschaftlicher Teilhabe gefordert. Dabei muss der Selbstbestimmungsgedanke stets in Relation zum jeweils herrschenden sozialen Bezugssystem gesehen werden, wobei ebenfalls der Gedanke der Mitbestimmung von Menschen mit Behinderungen relevant wird. In einer von Unsicherheit geprägten Welt stellt das Wahrnehmen von Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten hohe Anforderungen an jene, die diese Freiräume nutzen sollen und wollen. Zu fragen wäre an dieser Stelle, wie gesamtgesellschaftliche Verunsicherungen einerseits und die Forderung nach mehr Möglichkeiten zu Selbst- und Mitbestimmung andererseits zusammen kommen können.

Schon vor über zwei Jahrzehnten zeigte eine Untersuchung von Evers & Nowotny (1987) zum Umgang mit Unsicherheit, welche Voraussetzungen nötig sind, um mit den Un-

sicherheiten einer offenen Zukunft souverän umzugehen. Dabei werden Außengaranten von Innengaranten der Sicherheit unterschieden, welche jedoch in einem engen Wechselverhältnis stehen. Zu den Außengaranten zählen institutionalisierte Sicherheitssysteme, wie das soziale Netzwerk, Gesetze zur sozialen Absicherung sowie Justiz und Polizei. Als sichernde Innengaranten werden Kompetenz, Umsicht und persönliche Ressourcen benannt. Der Kompetenzbegriff erscheint hier noch relativ unspezifisch. Es wird festgestellt, dass die individuell erworbenen Kompetenzen im Einzelnen schwer fassbar sind. Evers & Nowotny (1987) „bezeichnen sie als Selbstsicherheit. Darunter verstehen wir Sicherheit im Sinne von Orientierung, der gefestigten sozialen Identität und der sozialen Kompetenz, die es den Menschen ermöglicht, jeweils spezifische kompensatorische Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheit [...] zu entwickeln“ (S. 61). Aus den Ausführungen von Evers & Nowotny wird deutlich, dass die Frage nach der Kompetenz in zweifacher Hinsicht gestellt werden muss. Einerseits ist zu fragen, wie der Schutz der von Unsicherheit am meisten Betroffenen gewährleistet werden kann. Andererseits wird die Frage aufgeworfen, welche Lebens- und Lernbedingungen die Selbstbefähigung der Betroffenen zum eigenverantwortlichen Handeln strukturell unterstützen. Die Befähigung zu selbstständiger Lebensführung als personale Handlungskompetenz gehört somit zu den zentralen Aufgaben von Bildungsprozessen. Dies scheint besonders im Bereich der Arbeit mit Menschen mit Behinderung relevant, da Evers & Nowotny davon ausgehen, dass Unsicherheiten gesellschaftlich-sozial ungleich verteilt sind. Sie wird von den mit Macht ausgestatteten Menschen zu den Schwächeren hin abgeschoben und trifft die Allerschwächsten am stärksten (vgl. a.a.O., S. 60).

Übereinstimmend mit Evers & Nowotny kann herausgestellt werden, dass Kompetenzen in der heutigen Zeit als Schlüssel zu einer selbstverantworteten und selbstbestimmten Lebensführung angesehen werden müssen. Doch was genau ist mit dem Kompetenzbegriff gemeint? Der Begriff der Kompetenz wird heute sowohl im Alltag, als auch in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen verwendet. Von einem Konsens innerhalb der begrifflichen Verwendung kann weder inter-, noch intradisziplinär die Rede sein. Erpenbeck und Rosenstiel (2007) betonen, dass die Verwendung des Kompetenzbegriffs stets „theorie relativ“ erfolgen muss, d.h. er hat „nur innerhalb der spezifischen Konstruktion einer Theorie von Kompetenzen eine definierte Bedeutung“ (S. XX).

Evers & Nowotny (1987) bezeichnen Kompetenz als sichernden Innegarant für ein selbstbestimmtes Leben unter den Bedingungen prinzipieller Unsicherheit (vgl. a.a.O., S. 61). Anliegen des folgenden Kapitels soll es sein, den Kompetenzbegriff näher zu definieren und

dessen pädagogische Implikationen herauszuarbeiten. Dabei wird die soziale Kompetenz als Teilbereich der allgemeinen Kompetenz besonders akzentuiert.

### **3.1.2 Zur Relevanz des Kompetenzbegriffs im Spiegel unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen**

Schon der Versuch der etymologischen Verortung des Kompetenzbegriffs lässt mehrere Deutungen zu. Das lateinische Adjektiv „competens“ wurde von den römischen Rechtsgelehrten im Sinne von zuständig, befugt, rechtmäßig, ordentlich verwendet (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel 2007, S. XVIII, auch Ziemer 2002, S. 35). Auch das lateinische Wort „competere“, verwendete man für zukommen, zustehen, aber auch zusammentreffen (z.B. Erpenbeck & Rosenstiel a.a.O., Heil 2007, S. 51). Zukommen und zustehen weist, ähnlich wie zuständig, befugt, rechtmäßig auf die ursprüngliche Wortbedeutung im Sinne eines juristisch kodifizierten Merkmals im Staats-, Verwaltungs- und Prozessrecht hin. Kompetenz wird unter diesem Aspekt zum Merkmal einer Person, die in einer bestimmten Sache zum Experten erklärt wird und befugt ist, über Entscheidungen informiert zu werden und diese zu treffen.

Das Wort „competere“ beinhaltet darüber hinaus eine interaktionistische Komponente, das Zusammentreffen. Dies deutet auf eine relationale Verwendung des Begriffs hin. Diese knappe etymologische Bestimmung zeigt, dass der Begriff der Kompetenz in zweifacher Bedeutung gebraucht wird. Er soll ausdrücken zuständig oder befugt zu sein und meint gleichzeitig sachverständig oder handlungsfähig zu sein. Kompetent zu sein, bedeutet in diesem doppelten Sinn zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe befähigt zu sein. Die Aufgabe ist nicht durch eine klare Zielvorstellung gekennzeichnet und der Weg zum Ziel nicht linear vorgegeben. Vielmehr zeichnet er sich durch hohe Komplexität, Mehrdeutigkeit und Unbestimmtheit aus. (vgl. Clement 2008, S. 14f.). Das relationale Moment tritt hier in der zu bewältigenden Aufgabe in Erscheinung, an die das Erleben von kompetentem Verhalten gekoppelt ist.

#### **3.1.2.1 Die Ursprünge des Kompetenzbegriffs**

Im wissenschaftlichen Bereich wurde der Kompetenzbegriff in den 1960er Jahren von dem Sprachwissenschaftler Noam Chomsky eingeführt. Kompetenz bezeichnet hier „die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potentiell unendlich viele neue, noch nie gehörte Sätze selbstorganisiert bilden und verstehen zu können sowie einer potentiell unendlichen Menge von Ausdruckselementen eine ebenso unendliche Menge von Bedeutungen zuzuordnen“ (Erpenbeck & Rosen-

stiel 2007, S. XVIII). Der von Chomsky verwendete Kompetenzbegriff wurde vielfach kritisiert und modifiziert. Wunderlich (in Ziemer 2002, S. 41) weist darauf hin, dass Sprache nicht ausschließlich durch Regelkenntnis erworben wird, sondern stets an Handlungssituationen gebunden ist. Unabhängig vom verbalen Akt des Sprechens beginnt Sprachentwicklung schon im vorsprachlichen Bereich, indem die Symbolfunktion jeglicher kommunikativer Handlungen entdeckt und nach und nach differenzierter angewendet wird. Habermas greift dies auf und erweitert den Bedeutungshorizont über das linguistische hinaus, indem jegliche Formen nichtverbaler Äußerungen einbezogen werden. Gemeinsam mit Wunderlich entwickelt er den Begriff der kommunikativen Kompetenz, welcher das Moment der Verständigung als Konsensfindung zwischen zwei oder mehreren Kommunizierenden akzentuiert (Ziemer 2002, S. 41). Mit dieser Erweiterung des Kompetenzbegriffs wird neben der personalen die interaktionistische Komponente von Kompetenz angesprochen und der Kompetenzbegriff soziologisch verortet.

Chomsky unterschied zwischen einer spezifischen sprachlichen Kompetenz und der Performanz, als tatsächlich beobachteten Sprachgebrauch, die Sprachverwendung. (vgl. Chomsky 1972, S. 483). Schon hier wird deutlich, dass Performanz als etwas von außen Beobachtbares, Entäußertes zu unterscheiden ist von der Kompetenz als solcher, die im inneren der Person als Potential vorhanden ist und sich der direkten Beobachtung von außen entzieht. Deutlich zu unterscheiden sind Performanz als äußerlich sichtbares und somit beobachtbares und messbares Verhalten und Kompetenz als Potenzial im Inneren einer Person. Kompetenz zeigt sich in der Performanz, diese bildet jedoch nicht alle Komponenten von Kompetenz ab. Als Performanz wird Kompetenz als Phänomen fassbar. Kompetenzbeschreibungen als bloße Aufzählungen bestimmter, in einem bestimmten Kontext relevanter Fähigkeiten, stellen daher eher Performanz-Bündelungen dar. „Kompetenz im Sinne von White ist eine Voraussetzung von Performanz, die das Individuum auf Grund von selbst motivierter Interaktion mit der Umwelt herausbildet“ (Erpenbeck und Rosenstiel 2007, S. XVIII).

### **3.1.2.2 Kompetenz als Potential zur selbstbestimmten Lebensbewältigung**

Innerhalb der Psychologie erscheint Kompetenz vordergründig als Wirkungsmotivation. Als „Triebkraft zum Aktivsein“ (Löwisch 2000, S. 87) wirkt sie stets intentional. Kompetenz als angeborene Fähigkeit wird in der aktiven Auseinandersetzung mit den jeweils herrschenden Umweltanforderungen entwickelt und ausdifferenziert (vgl. Furtado 1992, S. 140, s. a. Jantzen 1992, S. 185). Schon das Kleinkind versucht, seine Umwelt zu erkunden und auf diese einzuwirken. Die dadurch gewonnenen Erfahrungen verhelfen ihm zu immer neuen Mitteln

zur Welterkundung und erweitern schrittweise seinen Handlungsspielraum. Aus der selbstmotivierten Interaktion mit der Umwelt werden nicht nur Einsichten von der Welt entwickelt, sondern der Mensch erlebt sich selbst als mächtig, auf die Welt einzuwirken.

Löwisch verweist unter Bezugnahmen auf den Motivations- und Entwicklungspsychologen R. W. White auf das Wirksamkeitsmotiv, welches auf Weiterentwicklung gerichtet ist. Es ist somit Voraussetzung zur „Entwicklung von Kompetenz, die sich in immer wirksameren Situationsbewältigungen zeigt“ (Löwisch 2000, S. 87). Kompetenz kann unter diesem Aspekt verstanden werden als Potential zur selbstbestimmten Lebensbewältigung. Holtz (1994) bezeichnet dies als das angeborene Bedürfnis eines Individuums zu Transaktionen mit seiner Umwelt. Transaktional bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sie auf Veränderungen sowohl bei sich selbst, im Sinne von Selbsterhaltung und physisches und psychisches Wachstum, als auch in der Umwelt zielen. Dieses biologische Bedürfnis wird von Holtz (1994) als „Kompetenz – Motivation“ (S. 140) bezeichnet. Kompetenz als motivationales Konzept wird als angeborenes Bedürfnis, sich in kompetenter Weise mit der Umwelt auseinanderzusetzen beschrieben. Die subjektive Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten resultiert aus der Erfahrung erfolgreicher Interaktionen und determiniert folgende Handlungsbereitschaften. Ist die Transaktion für die Person erfolgreich, erlebt sie sich als kompetent und selbstbestimmt. Die Wahrnehmung und Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten bestimmen die Motivation für weitere Transaktionen und damit die potentiellen Wachstumsmöglichkeiten des Individuums. Sie ist also ebenso Ergebnis und Ursache für weitere Transaktionen (vgl. Holtz 1994, S. 140 f.).

In Anlehnung an Bandura verwendet Holtz (1994) dafür den Begriff der Selbstwirksamkeitserfahrung. Danach ist die Erfahrung von Selbstwirksamkeit das wichtigste Handlungsmotiv, woraus intrinsische Motivation resultiert. Der Begriff der Selbstwirksamkeit steht in engem Zusammenhang mit Attributionstheorien, welche Überlegungen einer Person über Ursachen von Erfolg oder Misserfolg des eigenen Handelns in den Mittelpunkt stellen. Wird der Erfolg des Handelns auf eigene Fähigkeiten (personeninterne Faktoren) zurückgeführt, erfährt sich eine Person als selbstwirksam und selbstbestimmt. Sie ist in der Lage, auf ihre Umwelt einzuwirken, erlebt sich selbst als Gestalterin ihrer Welt und verfügt somit über ein gewisses Maß an Umweltkontrolle. Handlungsbeginn, -vollzug und Zielerreichung werden als selbst initiiert erfahren. Individuelle Annahmen zur persönlichen Wirksamkeit beeinflussen den Grad der Initiative in Bezug auf Verhaltensweisen zur Problemlösung, bestimmen, wie viel Energie eingesetzt wird und wie lange die Aktivitäten zur Problemlösung aufrecht erhalten werden. Durch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit wird intrinsische Motivation aufge-

baut und die Abhängigkeit von äußeren Reizen für die Handlungsregulation nimmt ab, da sie keines zusätzlichen Anreizes zur Aktivierung bedarf und intrinsisch motiviertes Verhalten ihre Verstärkung in sich selbst erfährt. (vgl. Holtz 1994, S. 141 f.)

Werden jedoch immer wieder Situationen erlebt, in denen das eigene Handeln nicht zu den gewünschten Ergebnissen führt, werden die Bemühungen zum Lösen anstehender Probleme schnell unterlassen, da das eigene Handeln für den Erfolg als nicht wichtig angesehen wird. Nicht durchschaubare Verstärkerbedingungen können zu ähnlichen Reaktionen führen, da das Verhalten und seine Konsequenz als voneinander unabhängig erlebt werden. Beides führt dazu, einen möglichen Erfolg ausschließlich externen Umweltfaktoren zuzuschreiben (externe Attribuierung), während Versagen immer auf eigenes Unvermögen zurückgeführt wird. Das Erleben von Abhängigkeit ist die Folge, da die externen Faktoren als nicht beeinflussbar und nicht kontrollierbar wahrgenommen werden. Seligman (1999) fasst dies unter dem Konzept der erlernten Hilflosigkeit zusammen.

Der Erziehungswissenschaftler und Psychologe Weinert (2002) definiert Kompetenz vor dem Hintergrund der PISA-Debatte und der damit verbundenen Forderung nach allgemein verbindlichen Bildungsstandards vor allem unter persönlichkeits- und leistungsorientiertem Aspekt als „bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare, kognitive 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“ (S. 27). Der kognitive Aspekt steht hier zunächst im Vordergrund, wird jedoch durch einen affektiven Aspekt ergänzt. Weinert verweist damit auf die grundsätzliche Veränderbarkeit von Kompetenzen, aber auch auf deren Bindung an allgemeine Persönlichkeitseigenschaften, wodurch Kompetenz in einen größeren Zusammenhang eingebunden wird, als es die bloße Ausbildung von Fähigkeiten tun würde. Kompetenzentwicklung kann in diesem Sinne mit der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit eines Individuums gleichgestellt werden. Weinert spricht von sozialen Bereitschaften, motivationalen und volitionalen Aspekten und hebt damit in Übereinstimmung mit Chomsky auf Dispositionen ab, die sich der unmittelbaren Beobachtung durch einen externen Begutachter verschließen.

### **3.1.2.3 Kompetenz als subjektiv sinnvolle Konstruktion in Handlungssituationen**

Erpenbeck & Rosenstiel (2007) bezeichnen Kompetenzen als „Selbstorganisationsdispositionen“ und fokussieren stets deren Handlungskomponente. Sie unterscheiden Kompetenzen von Qualifikationen, die als „Positionen eines gleichsam mechanisch abgeforderten Prüfungshan-

delns“ (S. XIX) sachverhaltszentriert ausgebildet werden und Wissens- und Fertigungspositionen darstellen. Diese sind durch Leistungsparameter prüfbar und durch gezielte Maßnahmen verbesserbar. Kompetenzen gehen darüber hinaus: „Ganz anders bei selbstorganisierten, folglich kreativen Subjekten. Was wir erwarten, sind überraschende Lösungen, ist schöpferisch Neues“ (a.a.O., S. XIX). Interessant sind dabei nicht vordringlich Leistungsresultate, sondern die „Dispositionen, entsprechende Leistungen hervorzubringen. Kompetenzen als entsprechende Dispositionsbestimmungen sind in erster Linie subjektzentriert“ (a.a.O.).

Erpenbeck & Rosenstiel heben auf das Leben unter den Bedingungen von Unsicherheit ab: „Das Lernen unter den Bedingungen von Komplexität, Chaos und Selbstorganisation, das Lernen in der Risikogesellschaft erfordert eine neue Lernkultur – eine Kultur des selbstorganisierten, die Risiken von Komplexität und Chaos bewältigenden Lernens. Das wichtigste Produkt dieses Lernens sind Kompetenzen, die das entsprechende selbstorganisierte soziale Handeln ermöglichen“ (a.a.O. S. XX). Selbstorganisation ist dort erforderlich, wo die Komplexität eines zu bewältigenden Problems keine eindeutige Lösung und somit keinen stringent verlaufenden Problemlösungsprozess zulässt. Der von den Autoren verwendete Begriff der Selbstorganisation verweist auf das Verständnis von Kompetenz als subjektiv sinnvolle Konstruktion eines Subjekts. Dieser subjektbezogene Zugang begreift Kompetenz als Handlungsvoraussetzung (vgl. Kaufhold 2006, S. 22). Kompetenz erweist sich erst in der Bewältigung von Handlungssituationen. Die Aspekte Handlungsbezug, Kompetenz als subjektiv sinnvolle Konstruktion und Selbstorganisation legen ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen nahe. Dies würde implizieren, dass nur aus Handlungssituationen selbst Kompetenzentfaltung hervorgehen kann. Kompetenz ist also nicht nur Handlungsvoraussetzung, sondern auch ihr Ergebnis. Besonders im erziehungswissenschaftlichen Kontext wird diese Gebundenheit an Handlungssituationen hervorgehoben.

### **3.1.2.4 Der relationale Aspekt: Kompetenz als Passung**

Olbrich (1989) verwendet den Begriff der Ressource und erweitert den Kompetenzbegriff durch ein zwar noch auf das kompetente Subjekt hin ausgerichtetes, aber doch bereits relationales Verständnis: „Kompetenz wird nicht etwa als eine Eigenschaft der Person verstanden, sondern als Ressourcen organisierendes Konstrukt“ (a.a.O., S. 36). Die Person verfügt über eine doppelte Ausstattung an Ressourcen. Dies wären Äußerliche, wie Hilfsangebote, soziale Netzwerke und Verfügbarkeit bestimmter Informationsquellen, letztlich der Zugang zu Wissen sowie Innere, z.B. die Kompetenz, äußere Ressourcen zu erkennen und zunutzen. Um in einem bestimmten situativen Kontext kompetent zu handeln, müssen beide Ressourcen sinn-

voll kombiniert werden. Somit wäre eine Person dann kompetent, wenn sie in der Lage ist, rechtzeitig jene Kompetenzen zu entwickeln, die zur Bewältigung einer komplexen Situation erforderlich sind. Bei dieser Betrachtungsweise steht Kompetenz als subjektiv sinnvolle Konstruktion im Mittelpunkt, deren Bestimmungsmerkmale nicht mehr nur allein in der Person liegen, sondern erst in Interaktion mit den Möglichkeiten der Umwelt bestimmbar werden (dazu auch Häußler et al. 1996, S. 42). Somit werden innere und äußere Komponenten von Kompetenz beschreibbar. Die innere Komponente ist das aktive Subjekt selbst, welches in der Lage ist, durch kombinatorisches Wissen Kompetenzen zu konstruieren. Die äußeren Komponenten sind die konkreten Anforderungssysteme, die mit mehr oder weniger gehaltvollen Ressourcen zur Problemlösung ausgestattet sind.

Ziemen (2002) untersuchte die Kompetenzen der Eltern von Kindern mit Behinderung. Sie bezieht sich auf die Theorie Bourdieus und betont die relationale Komponente von Kompetenz deutlich.

„Somit kann konstatiert werden, dass die ‚Kompetenz‘ ein spezifisches ‚Vermögen‘ bzw. ein Komplex von Fähigkeiten (Handlungsregulation, Emotionsregulation, Selbstreflexion) darstellt, der nicht ausschließlich als ‚individuell‘ oder ‚naturegegeben‘, sondern bezüglich der Anforderungsstrukturen an das Subjekt/den sozialen Akteur betrachtet und beurteilt werden muss. Insofern stellt ‚Kompetenz‘ eine Relation dar und findet in tätigkeitstheoretischem Kontext über die Kategorie der ‚Tätigkeit‘ ihren Ausdruck.“ (Ziemen 2002, S. 116)

Die Psychologie als die Wissenschaftsdisziplin, auf die sich pädagogische Aussagen oft stützen, betrachtet schwerpunktmäßig die personale, also die innere Seite von Kompetenz. Im pädagogischen Kontext erscheint die Rückkopplung zur Anforderungssituation als zu bewältigende Aufgabe, somit die relationale Seite von Kompetenz, sinnvoll, um die Bedingungen für eine gelingende Kompetenzentwicklung als Ziel von Bildungsprozessen bestimmbar zu machen. Kanning (2003) verdeutlicht dies am Beispiel sozialer Kompetenzen, indem er das Zusammenspiel zwischen dem Profil sozialer Kompetenzen und der Anforderung der Situation fokussiert (vgl. S. 19). Sozial kompetentes Verhalten ergibt sich aus der Passfähigkeit beider Aspekte. In Abbildung 2 auf S. 44 wurde diese Auffassung von Kompetenz mit den Aussagen zur Kompetenz als Potential und zur Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz kombiniert.

Kompetenz wird erst aus der Passung zwischen dem Kompetenzprofil als innere Komponente und den Anforderungen einer konkreten Anforderung als äußere Komponente bestimmbar und wird zum Teil in kompetentem Verhalten als Ausdrucksform kompetenten Handelns im Sinne von Performanz sichtbar.

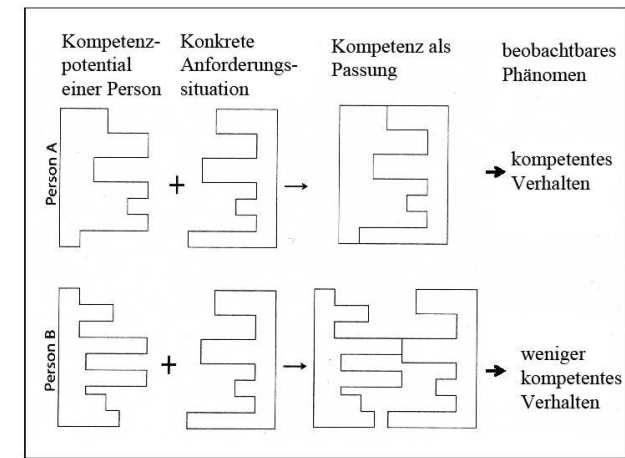


Abbildung 2: Kompetenz als Passung (modifiziert nach Kanning 2003, S. 19)

Aus diesem Blickwinkel wird Kompetenz als Relation im Sinne von Passfähigkeit bestimmbar. Unter 3.1.2.1 Die Ursprünge des Kompetenzbegriffs (vgl. S. 39f.) wurde bereits auf diesen Aspekt verwiesen. Habermas und Wunderlich hoben hier das Moment der Verständigung zwischen zwei oder mehreren Kommunizierenden als entscheidend hervor. Damit wäre im relationalen Sinne die Passfähigkeit zwischen Kommunizierendem als Sender und Interaktionspartner als Empfänger zu verstehen, die sich in der Verständigung zeigt. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass Abbildung 2 nur bedingt brauchbar ist, da sie Kompetenz als relativ starres Potential eines Individuums darstellt. Versteht man Kompetenz als subjektiv sinnvolle Konstruktion, so wäre das Gebilde im linken Teil der Abbildung in der Lage, sich den unterschiedlichsten Anforderungssystemen anzupassen: „Offenbar können unterschiedliche Kompetenzen für die Bewältigung ähnlicher Handlungen, aber auch gleiche Kompetenzen zur Entsprechung unterschiedlicher Handlungsanforderungen, genutzt werden“ (Clement 2008, S. 16). Im Idealfall käme es stets zu einer Passfähigkeit.

### 3.1.2.5 Zur Nützlichkeit des Kompetenzbegriffs innerhalb dieser Arbeit

Innerhalb dieser Arbeit soll die Verwendung des Kompetenzbegriffs erkenntnistheoretische Grundannahmen explizieren. Die Person organisiert ihre Kompetenz selbst, indem sie diese immer wieder neu und situationsangepasst produktiv hervorbringt. Diese Auffassung legt ein konstruktivistisches Verständnis von Lernprozessen nahe, wobei Kompetenz als Potential

einer Person in Rückbezug zur tatsächlichen Anforderungssituation erlebbar wird. Kompetenz wird im relationalen Sinne bestimmbar durch den Grad der Passfähigkeit zwischen dem Potential einer Person (innere Ressourcen selbst und deren Kombination mit äußeren Ressourcen) und der Anforderung der Situation.

Das relationale Verständnis von Kompetenz erweist sich als besonders relevant, wenn man nach den Bedingungen zur Entwicklung von Kompetenzen fragt. Oben wurde herausgestellt, dass Kompetenz sowohl die Voraussetzung als auch das Ziel von Entwicklungsprozessen ist. Das subjektive Erleben von Kompetenz hat einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung des Selbstwirksamkeitsmotivs, welches von White wiederum als Voraussetzung zur Entwicklung von Kompetenzen gesehen wird. Begreift man Kompetenz relational, so kann ein Individuum durchaus in seiner Kompetenzentwicklung unterstützt werden, nämlich dann, wenn Anforderungssysteme geschaffen werden, die seinem momentanen Kompetenzprofil in etwa entsprechen. Durch das wiederholte Erleben von Kompetenz kann ein Individuum darin unterstützt werden, sich neuen und unbekanntem Anforderungen zu stellen und diese zu meistern.

Dies impliziert, dass durch die Veränderung der Anforderungssituation ein subjektives Erleben von Kompetenz möglich wird. Somit wird der Kompetenzbegriff vor dem Hintergrund seiner Nutzbarkeit im pädagogischen Kontext besonders wertvoll, da er aus systemischer Sicht den pädagogischen Prozess als Vermittlung zwischen den aktuellen Dispositionen auf Seiten des Individuums und seiner ihn fördernden Umgebung im Sinne der Gestaltung seiner Lernlandschaft unmittelbar verdeutlicht. Demzufolge können Lernbedingungen, in denen sich ein Mensch als kompetent erlebt, die aktive Entfaltung von Kompetenzen unterstützen. Dies wird dann möglich, wenn die entsprechenden Anforderungssysteme eine selbstgesteuerte Konstruktion von Kompetenzen unterstützen.

Kompetenzentfaltung richtet das Augenmerk auf das Handlungsvermögen eines Individuums. Handlungskompetenz kann somit als übergeordnetes Konzept verstanden werden und zielt im Bildungskontext auf Autonomie und Emanzipation im Sinne der Befähigung zum selbstgesteuerten, lebenslangen Lernen und zielt damit auf die aktive Entfaltung von Persönlichkeitsdimensionen von „führenden, denkenden, wollenden und handelnden Individuen“ (Erpenbeck & Heyse 1999, S. 156).

### **3.1.2.6 Geistige Behinderung aus kompetenzorientierter Sicht**

Schulze (2007, S. 97) weist darauf hin, dass gegenwärtig noch immer die Kompensation von Defiziten auf Seiten der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt pädagogischer Maßnahmen

im schulischen Umfeld steht. Damit verbleiben Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung innerhalb einer behavioristischen Tradition bloße Objekte korrigierender Einflussnahme. Wie gezeigt wurde, sind aus konstruktivistischer Sicht alle Individuen als autonome und aktive Gestalterinnen und Gestalter ihrer eigenen Veränderung anzusehen (vgl. Schuck 2004, S. 127). Somit sind die Fähigkeiten und Ressourcen, die ein Mensch in seinen eigenen Entwicklungsprozess einbringt die Grundlage für seine Weiterentwicklung. Geht man statt von Defiziten und Mängeln von den Fähigkeiten und Ressourcen des Individuums aus, können alle Fähigkeiten, die einen Menschen zur Auseinandersetzung mit der Umwelt befähigen, als Zeichen einer grundlegenden Kompetenz zur Lebensbewältigung gesehen werden und sind somit aus der Subjektperspektive als sinnvoll anzusehen. Trost (2003) fasst die Bedeutung von Kompetenzorientierung und deren Bezug zum pädagogischen Handeln zusammen: „Kompetenzorientierung bedeutet Zutrauen in die Fähigkeiten eines Menschen, aber auch Zumutung, weil sie Menschen jeden Alters für entwicklungs- und lernfähig erachtet und sie dabei unterstützen will, ihre Chancen und Stärken besser zu nutzen“ (S. 512).

Wie gezeigt wurde, wird Kompetenz in der aktiven Auseinandersetzung mit den jeweils herrschenden Umwelthanforderungen entwickelt und ausdifferenziert. Aus relationaler Sicht erlebt sich ein Individuum als kompetent, wenn es die vorgefundenen inneren und äußeren Ressourcen so aufeinander beziehen kann, dass sie diese im Sinne von Weiterentwicklung für sich nutzbar machen kann. Die gegenseitige Bezogenheit von Umwelthanforderung als erlebte Realitäten und entsprechenden Fähigkeiten zu deren Bewältigung wird über Interaktion und Kommunikation sozial vermittelt. Wüllenweber (vgl. 2004, S. 15) erweitert deshalb den Behinderungsbegriff um die Kategorie des sozialen Problems. Dieses konstituiert sich aus der Nicht-Passung von Umwelthanforderung und individuellen Kompetenzen. Geistige Behinderung erscheint vor diesem Kontext als „Beeinträchtigung der Fähigkeit, innere und äußere Ressourcen zum Zwecke der Weiterentwicklung zu nutzen, wobei auch hier die ökologische Gesamtsituation in die Bewertung einbezogen werden muss“ (Holtz 1994, S. 190f.). Der eher individual-psychologische Aspekt der Beeinträchtigung von Fähigkeiten einer Person wird erweitert um das Zusammenspiel von Ressourcen. Die Passung von Anforderungs- und Fähigkeitsstruktur manifestiert sich innerhalb des Individuums in seinem subjektiven Erleben.

Holtz (vgl. 1994, S. 191f.) untersuchte innerhalb einer empirischen Studie Moderatorvariablen für soziales Handeln bei Menschen mit geistiger Behinderung. Als wesentlicher Faktor wird dabei die subjektive Situationsdeutung als Einschätzung eigener Kompetenzen herausgestellt. Kompetent in der Kontrolle der eigenen Lebensbedingungen zu sein ist ein zentraler Aspekt der Identitätsentwicklung. Kompetenz beinhaltet somit auch die grundlegen-

de motivationale Tendenz, sein Leben so eigenständig und selbstbestimmt wie möglich zu meistern. Dementsprechende Einschränkungen (z.B. durch Bevormundung) haben negative Auswirkungen auf die weitere Entwicklung und determinieren als grundlegende Erfahrung Identität und Selbstkonzept. Für Wollersheim (1993) ist Kompetenz ein „zentrales Konzept menschlicher Bewältigungsfähigkeit“ (S. 13). Die erfolgreiche Bewältigung problematischer Situationen wird dabei als äußerst bedeutungsvoll in Bezug auf die Entwicklung personaler Stabilität angesehen und gleichzeitig zum Ziel pädagogischen Handelns als „Befähigung zur Bewältigung“ (ebd.) gemacht. Kompetenz wird somit zur Grundlage und zum Ziel von Bewältigungsprozessen.

Die im Kompetenzbegriff implizierte „Rückbindung individueller Fähigkeiten an situative und außerpersonale Gegebenheiten“ (Trost, 2003, S. 513) eröffnet somit Möglichkeiten der pädagogischen Unterstützung, indem sie den Blick auf die Lern- und Entwicklungsbedingungen lenkt: „Nicht mehr nur eine auf die Fähigkeiten der Person ausgerichtete Förderung, sondern in gleicher Weise die Gestaltung des sozialen und dinglichen Umfelds sind dann ihre Aufgaben“ (Trost 2003, S. 513).

Holtz (1994) konkretisiert dies, indem er neue Unterstützungsperspektiven umreißt:

„Kompetenzen, die nach den gängigen Skalen und Curricula adaptiven Verhaltens vermittelt werden, sind dann wenig hilfreich, wenn nicht gleichzeitig die Persönlichkeitsbereiche und ökologischen Bedingungen einbezogen werden, die eine aktive Bewältigung problematischer Situationen außerhalb eines Schonraums gewährleisten. Der Aufbau von Selbstsicherheit und Selbstbehauptung auf Seiten der Betroffenen, Maßnahmen zur Normalisierung und zum Abbau von Vorurteilen auf Seiten der Institution und der Gesellschaft sind notwendige Voraussetzungen einer kompetenten Lebensbewältigung.“ (S. 117)

Insgesamt erscheinen Modelle, welche die Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen stellen als viel versprechend, um innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik neue Wege der Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen zu eröffnen.

### 3.2 Soziale Kompetenz

#### 3.2.1 Begriff, verwandte Konzepte und Definitionen

Zum Zwecke der wissenschaftlichen Betrachtung wird Kompetenz in unterschiedliche Kompetenzbereiche unterteilt. Die bisherigen Aussagen gelten für alle Kompetenzbereiche gleichermaßen. Holtz (1994) verweist auf das Kompetenzmodell von Greenspan & Gransfield

(1992), in welchem die generelle Kompetenz als Oberbegriff verwendet wird. Ihr sind die instrumentelle und die soziale Kompetenz untergeordnet. Beide Kompetenzbereiche beinhalten intellektuelle und nichtintellektuelle Aspekte (vgl. Abbildung 3 auf Seite 48).

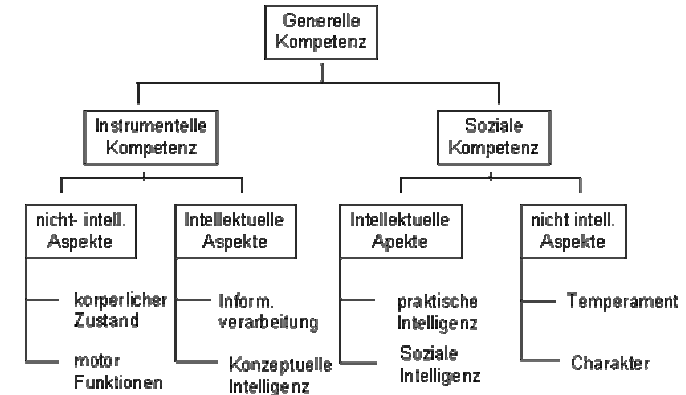


Abbildung 3: Modell der generellen Kompetenz nach Greenspan & Gransfield (aus Holtz 1994, S. 125)

Die Vernetzung der einzelnen Bereiche wird als kreativer Akt des Individuums dargestellt und besitzt grundlegende Bedeutung für die gesamte Persönlichkeitsentfaltung. Daraus ist abzuleiten, dass die Überbewertung einzelner Bereiche, bzw. die Vernachlässigung anderer Bereiche Entwicklungsstörungen hervorrufen kann und eine positive Persönlichkeitsentfaltung behindert. Im pädagogischen Kontext erfährt oftmals die Ausbildung instrumenteller oder auch kognitiver Kompetenz verstärktes Interesse während die Entwicklung sozialer Kompetenzen vernachlässigt wird (vgl. dazu auch 3.3.3 Zur Relevanz sozialer Kompetenzentwicklung in der Schule auf S. 83ff. in dieser Arbeit). Im Sinne der Ausgewogenheit der beiden Kompetenzbereiche soll im Kontext dieser Arbeit die Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden. In Bezug auf die theoretische Verortung wird prinzipiell nicht zwischen kognitiver bzw. instrumenteller Kompetenz und sozialer Kompetenz unterschieden, d.h. für die Unterstützung der Entwicklung jeglicher Kompetenzbereiche gelten die theoretischen Aussagen, die im vorangegangenen Abschnitt zugrunde gelegt wurden.

Der Begriff der sozialen Kompetenz erfuhr in den letzten drei Jahrzehnten eine starke Beachtung. Soziale Kompetenz wird innerhalb unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche keinesfalls einheitlich definiert. Auch intradisziplinär ist deren Verwendung oft von begrifflicher



Unschärfe geprägt. Holtz (1994) kritisiert diesbezüglich, dass sich der Begriff der sozialen Kompetenz zu einem „Regenschirm-Konstrukt“ entwickeln könnte, „unter dessen breitem Dach sich alles zu versammeln scheint, was neue Lösungen auf alte Fragen verspricht“ (S. 114). Kanning (2002, S. 161) gibt als grundlegendes forschungsmethodisches Problem die Breite des Phänomenbereichs an und fordert die Formulierung einer allgemeinen Rahmentheorie sozialer Kompetenz. Mit deren Hilfe könnte es gelingen, die Forschungsergebnisse unterschiedlicher Fachdisziplinen zu bündeln. Heute rückt die soziale Kompetenz vor allem vor dem Hintergrund der aktuellen PISA-Debatte in den Fokus fachwissenschaftlich-didaktischer Überlegungen.

Eine Vielzahl verwandter Konzepte weist eine deutliche Nähe zum Begriff der sozialen Kompetenz auf. Auf Thorndike (1920) geht bspw. das Konzept der „sozialen Intelligenz“ zurück. Innerhalb seiner Theorie multipler Intelligenzen postuliert Gardner (1994) neben fünf weiteren Intelligenzen eine personale Intelligenz, die sich aus dem Wissen um sich selbst und den anderen zusammensetzt. Das Konzept der „emotionalen Intelligenz“ nach Salovey & Mayer (1990) hebt vorrangig auf kognitive Aspekte des emotionalen Systems ab. Es fokussiert besonders die Wahrnehmung von und den Umgang mit eigenen Gefühlen und Gefühlen eines sozialen Interaktionspartners. Besonders durch die populärwissenschaftliche Verbreitung durch Goleman (2001) wurde dem Konzept in den letzten Jahren eine große Aufmerksamkeit gewidmet. Da mit dem Intelligenzbegriff in erster Linie kognitive Leistungen assoziiert werden, diese jedoch nur einen Teil der nötigen Kompetenzen zur Steuerung des Sozialverhaltens darstellen, wird innerhalb dieser Arbeit dem Begriff der sozialen Kompetenz der Vorrang gegeben (vgl. dazu auch Kanning 2002, S. 156). Außerdem weisen die Begriffe Identität und Selbstkonzept eine große Nähe zur sozialen Kompetenz auf, wobei angemerkt werden muss, dass auch für diese Begriffe keine klare und allgemein verbindliche Definition vorliegt. Unterschiedliche Auffassungen zur Identitäts- und Selbstkonzeptentwicklung sind dabei zwischen den Extremen vorrangig intern und vorrangig extern bedingter Einflüsse angesiedelt. Eine Verortung sozialer Kompetenz innerhalb dieser Konzepte steht bisher aus. Hofmann (2001, S. 321) bezieht sich auf eine Studie von Prout et al. und macht darauf aufmerksam, dass das Fehlen sozialer Fähigkeiten sich direkt auf die Entwicklung des Selbstkonzepts auswirkt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Qualität sozialer Interaktionen und damit einhergehende Erfahrungen die Identitäts- und Selbstkonzeptentwicklung wesentlich determinieren.

Heute wird soziale Kompetenz oftmals mit dem Begriff der Schlüsselqualifikationen gleichgesetzt und innerhalb schulischer, universitärer und beruflicher Kontexte gefordert (vgl.

Wellhöfer 2004, Werner 2003, Honolka 2003, Lang 2000, Wollenweber & Bitz 1994). Von anderen Autoren wird die synonyme Begriffsverwendung kritisch gesehen, da Qualifikation an Handlungserfordernisse gebunden ist, während Kompetenz die jeweiligen Handlungsmöglichkeiten des Individuums fokussiert (vgl. Kaufhold 2006, S. 50). Arnold (1997) stützt diese Argumentation indem er betont, dass der Kompetenzbegriff stets subjektbezogen Verwendung finden sollte und ganzheitlich ausgerichtet ist, während Qualifikation auf die Erfüllung konkreter Nachfragen abzielt (vgl. S. 269).

Außerdem wird v.a. im erziehungswissenschaftlichen Kontext der Begriff des sozialen Lernens verwendet. Er kam v.a. in den 1970er Jahren im Zuge der Gesamtschuldiskussion auf und war dort maßgeblich mit der Intention der sozialen Integration verknüpft (vgl. Fuchs 2003, S. 14). Im Zuge der aktuellen, eher kompetenzorientierten Diskussion wurde er durch die Verwendung des Begriffs der sozialen Kompetenz mehr und mehr abgelöst. Eine Abgrenzung zum Begriff der sozialen Kompetenz ist nicht trennscharf möglich. Dies liegt nach Ansicht der Autorin darin, dass beide Begriffe jeweils unterschiedlich akzentuierte Facetten ein und desselben Geschehens sind. Im deskriptiven Sinne umfasst soziales Lernen jene Lernprozesse, „durch die Menschen in die sie umgebende Gesellschaft eingebunden werden: den Erwerb ihrer Rollen, ihrer Positionen im Sozialgefüge, ihres sozialen Denkens und Handelns“ (Claussen 1978, S. 17). Der Begriff des sozialen Lernens fokussiert den Lernprozess, der pädagogisch intendiert die Entwicklung sozialer Kompetenzen unterstützt. Soziales Lernen als intentionales Geschehen setzt also den pädagogischen Rahmen voraus und findet unter Anleitung und Einflussnahme sozialer Agenten, wie Lehrerinnen und Lehrer statt (Fischer & Wiswede 2009, S. 67). Bönsch (1975) versteht unter sozialem Lernen „bewusst initiiertes, organisiertes und in seinem gesellschaftlichen Zusammenhang reflektiertes Lernen von Verhaltensweisen, Einstellungen und Handlungsbereitschaften“ (S. 9). Die Betonung der Intentionalität rückt dabei die Ziele des sozialen Lernens in den Vordergrund, welche nicht wertneutral, sondern im normativen Sinne von einer gesellschaftlich anerkannten Vorstellung des sozial eingestellten Menschen geprägt sind. Heute werden innerhalb aktueller Veröffentlichungen beide Begriffe verwendet und aufeinander bezogen, so z.B. bei Fuchs (2003): „Ergebnis des sozialen Lernens ist das Vermögen, sozial zu denken und zu handeln: die soziale Kompetenz“ (S. 16, vgl. dazu auch Recknagel 2009).

Im Kontext dieser Arbeit wird dem Begriff der sozialen Kompetenz der Vorrang gegeben, da sich die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff als geeignet erwies, um erkenntnistheoretische Grundannahmen als Basis für darauf aufbauende Überlegungen zu individuellen und sozialen Lernprozessen theoretisch stringent einzubinden.

### 3.2.1.1 Soziale Kompetenz innerhalb der Pädagogik

Innerhalb der Pädagogik wurde der Kompetenzbegriff Anfang der 1970er Jahre von Herbert Roth eingeführt. Allgemeine Handlungskompetenz wird als oberstes Bildungsziel formuliert, welches zu Mündigkeit und Autonomie führen soll (vgl. 1971, S. 180). Er entwickelt eine pädagogische Persönlichkeitstheorie, innerhalb derer das menschliche Handeln im Mittelpunkt steht (vgl. Kaufhold 2006, S. 44). Soziale Kompetenz wird von Roth als ein Aspekt der Mündigkeit gesehen und neben der Selbst- und Sachkompetenz als Teilbereich allgemeiner Handlungskompetenz verortet (vgl. 1971, S. 180). Handlungskompetenz gilt dabei als Voraussetzung zu selbstbestimmtem Handeln. Sachkompetenz beinhaltet die Kompetenz zum symbolischen Umgang mit den Dingen. Die Problemlösung geht hierbei aus dem direkten Umgang mit den Dingen hervor. Das Moment der Konstruktivität wird besonders hervorgehoben und auf die Entwicklung kritisch-konstruktiver Denkleistungen hingearbeitet. Dabei wird durch die immer bessere Fähigkeit zur Antizipation möglicher Handlungskonsequenzen immer weniger Versuch-und-Irrtum-Handeln nötig. Das Stecken eigener Ziele ist dabei eine Basisvoraussetzung. Sachkompetenz hat langfristig die intellektuelle Mündigkeit zum Ziel. Neben der Unterstützung der Sprach- und Denkprozesse hat die Pädagogik die Aufgabe, „das Sprechen, Denken und Schaffen [...] im Austausch (in Koordination, Kooperation, Kommunikation, Diskurs) mit Anderen und später Andersdenkenden kritisch beweglich und im Fluß zu halten“ (Roth 1971, S. 470). Schon an dieser Stelle zeigt sich, dass die Einteilung in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz nicht trennscharf zu denken ist. Alle Bereiche gehen ineinander über und bedingen sich gegenseitig.

Sozialkompetenz hat nach Roth soziale Mündigkeit zum Ziel (vgl. a.a.O., S. 477). Sachkompetenz ist dazu notwendig, soziale Mündigkeit geht jedoch weit darüber hinaus. Sozialkompetenz „als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig sein [...] zu können“ (Roth 1971, S. 180) zielt dabei einerseits auf soziales Mitgefühl (affektive Komponente) und andererseits auf Einsichten in gruppendynamische Prozesse (kognitiv-reflexive Komponente). Sie dient der Verinnerlichung von Normen, die zwischen dem Individuum und Gruppen, ergo zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft vermitteln. Ziel dieser Vermittlung ist das Herstellen von Gerechtigkeit und freien und gleichberechtigten Formen des sozialen Umgangs. Sozialkompetenz ist demnach nicht die passive Übernahme sozialer Normen. Sie benötigt u.a. Fähigkeiten zum Erkennen eines sozialen Problems oder Konflikts, zu dessen Artikulation und zum adäquaten Austragen des Konflikts. Das Aufzeigen von Alternativen und das Aushandeln von konsensfähigen Handlungsmöglichkeiten ist ein hochdynamischer und damit auch stets konstruktiver

Prozess. Ziel entsprechender Entwicklungen ist die Offenheit und Sensibilität für soziale Fragen sowie die Fähigkeit angebliche soziale und moralische Selbstverständlichkeiten reflektieren zu können (vgl. a.a.O. S. 477).

Dies geschieht nicht durch das Erlernen einzelner, voneinander abgrenzbarer Verhaltensweisen, sondern ganzer Verhaltensmuster und -repertoires. Diese werden in sozialen Rollenmustern zusammengefasst, wobei die Unterschiedlichkeit im sozialen Verhalten dadurch zustande kommt, dass jeder Mensch der Schnittpunkt von vielen Rollen ist, die je nach situativen Anforderungen ein sehr verschiedenes Verhalten von ihm fordern bzw. in ihm ausgebildet haben“ (a.a.O., S. 495).

Roth (a.a.O.) betont an dieser Stelle eindringlich die Notwendigkeit des Hinterfragens sozialer Rollen. Denn erst durch die bewusste Reflexion „erreicht die Erörterung der Normen das Niveau des mündigen Erwachsenen“ (S. 500). Gefühle spielen bei dem Prozess der Rollenübernahme eine wichtige Rolle. Ziel ist es dabei nicht, diese durch rationales Denken zu kontrollieren, sondern „es geht darum, den Widerstreit zwischen beiden Wertungsformen als Quelle für eine reflektierte Sozialeinsicht fruchtbar zu machen“ (a.a.O., S. 504). Die Steigerung emotional-sozialer Sensibilität (Empathie) als Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen und auf andere Werthaltungen und Normen einzugehen, sie in die Person integrieren und neue soziale Rollen annehmen zu können, ist dabei Grundlage für solidarisches Handeln. Schule hat dabei zwischen einem gesunden Maß an Leistungsanforderung im Sinne von Sachkompetenz und sozialen Lernanlässen zur Unterstützung von Sozialkompetenz zu vermitteln.

Selbstkompetenz „als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können“ (a.a.O., S. 180) soll zu moralischer Mündigkeit führen und stellt nach Roth die letzte und damit höchste Entwicklungsstufe zur Mündigkeit dar. Mündigkeit zeigt sich dabei in der Überzeugung, eine freie und selbstbestimmte Persönlichkeit zu sein. Sie betrifft die eigene Wertschätzung in Bezug auf die Beziehung zu anderen Individuen, letztlich also die Achtung vor sich selbst. „In der moralischen Entwicklungsförderung des Einzelnen geht es um den Aufbau einer persönlichen moralischen Einstellung, die sich in einem Verhalten äußert, das sich einem gegen die eigene Meinung und Erkenntnis gerichteten Druck der Gruppe nicht kampflos ausliefert“ (Roth 1971, S. 551). Aufgabe der Schule sei es, Schülerinnen und Schülern entsprechende Möglichkeiten zum Fällen eigener Entscheidungen zu geben.

Roth betonte also schon Anfang der 1970er Jahre eine Gleichgewichtung der genannten Bereiche und verweist darauf, dass die Schule ihren Auftrag zur Erziehung zur Selbstständigkeit und zu sozialesichtigem Verhalten bisher nicht befriedigend wahrnimmt. Daran hat sich bis heute nur wenig geändert, noch immer steht Sachkompetenz im Vordergrund pädago-

gischer Überlegungen. Es gibt kaum pädagogische Konzepte zur zielgerichteten Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung.

### 3.2.1.2 Soziale Kompetenz innerhalb der Psychologie

Innerhalb der Psychologie als Forschungsfeld konstatiert Kanning (2002) „eine Vielzahl unterschiedlicher, einander z. T. widersprechender Definitionsversuche“ (S. 154f.). Als Grund dafür gibt er deren Verortung in unterschiedlichen Disziplinen der Psychologie an, die fachspezifisch unterschiedliche Phänomene fokussieren. Die Klinische Psychologie befasste sich primär mit der Entstehung und Überwindung sozialer Ängste. Hier erscheint soziale Kompetenzen als *Durchsetzungsfähigkeit* mit dem Ziel, kognitive, emotionale und motorische Fähigkeiten so einzusetzen, dass ein möglichst hohes Maß an positiven Konsequenzen für den Handelnden zu verzeichnen sind. Entwicklungspsychologische Forschungen betonen dagegen den Aspekt der Anpassung im Sozialisationsprozess. Soziale Kompetenz erscheint hierbei vordergründig als *Anpassungsfähigkeit* des Individuums an die Umwelt.

Beide Definitionsansätze erscheinen zunächst nicht miteinander vereinbar, die fachspezifisch unterschiedlichen Begriffsinhalte akzentuieren jedoch jeweils eine Facette sozialer Kompetenzen und sind vor dem Hintergrund ihrer geltenden Theoriesysteme durchaus plausibel. Bei näherer Betrachtung stehen sie sich jedoch nicht unvereinbar gegenüber. Kanning betont: „Gerade im Hinblick auf länger währende Interaktionsbeziehungen wird das Ziel der Durchsetzung eigener Interessen kaum dauerhaft auf Kosten der Zielerreichung der Interaktionspartner zu verwirklichen sein“ (a.a.O., S. 155). Schlussfolgernd verweist er auf Definitionsversuche, die die unterschiedlichen Blickwinkel der genannten psychologischen Richtungen integrieren. Soziale Kompetenz wird dabei als „Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung“ (Kanning 2003, S. 15) definiert. Hinsch & Pflingsten (2002) betonen ebenfalls den Aspekt der Ausgewogenheit. Sie definieren soziale Kompetenz als „Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“ (S. 5).

Die Betonung des Aspekts der Ausgewogenheit erscheint im Kontext dieser Arbeit besonders relevant, da er soziale Kompetenz als ständigen Balanceakt des Individuums verdeutlicht, wobei Balance als Augenblick der Stabilität stets nur für einen Moment hergestellt werden kann. Jede situative Veränderung, sei es eine neue Interaktionssituation oder ein anderes Anforderungssystem, erfordert ein neues Austarieren beider Aspekte. Auch an dieser Stelle

wird das relationale Moment sozialer Kompetenz, welches schon innerhalb der Auseinandersetzung mit einem allgemeinen Kompetenzbegriff herausgearbeitet wurde, deutlich.

Außerdem unterscheidet Kanning (2003) sozial kompetentes Verhalten als „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (S. 15) und soziale Kompetenz als „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetentem Verhaltens – fördert“ (a.a.O.). Er hebt damit auf die grundlegende Unterscheidung von Performanz und Kompetenz ab und begreift soziale Kompetenz als Potential eines Individuums, welches nicht in jeder Situation zum Tragen kommen muss, sich also der äußeren Beobachtung und Bewertung teilweise verschließt (vgl. S. 39 in diesem Kapitel).

Auch Huck-Schade (2003) trennt im Sinne von Kompetenz und Performanz, indem sie soziale Kompetenz als eine Vielzahl von Fähigkeiten, Einstellungen, Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmalen bezeichnet, „die sich sowohl auf die innere Haltung wie auch auf das äußere Verhalten beziehen und für die erfolgreiche gesellschaftliche Interaktion erforderlich sind. Dabei hängt es von der Situationsangemessenheit ab, ob die jeweiligen Verhaltensweisen als sozial kompetent bezeichnet werden können“ (S. 15).

Von zentraler Bedeutung ist dabei der Aspekt der sozialen Akzeptanz (vgl. Kanning 2003, S. 16). Er bezieht sich auf kurz- oder langfristige Ziele des Interaktionspartners und übergeordnete gesellschaftliche Werte. Ein bestimmtes Verhalten wird somit erst vor dem Hintergrund der konkreten Interaktionssituationen und in Bezug zum jeweils gültigen Normen- und Wertesystem eines Beurteilers als sozial kompetent oder nicht kompetent erscheinen. Dies hat für die Betrachtung und das Verständnis sozialer Kompetenz weitreichende Konsequenzen, da nicht nur das Handeln und Verhalten einer Person, sondern auch die Bedingungen, unter denen es gezeigt wird, ins Zentrum der Betrachtung rücken.

### 3.2.2 Die Verwendung des Begriffs der sozialen Kompetenz innerhalb der Arbeit

Vergleicht man die pädagogische Diskussion mit den psychologisch orientierten Auseinandersetzungen mit dem Begriff sozialer Kompetenz, werden deutliche Überschneidungen, aber auch Unterschiede im Begriffsverständnis deutlich. Roth (1971) verortete unter der allgemeinen Handlungskompetenz Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Er verwendet die drei Begriffe hierarchisch, wobei Selbstkompetenz als höchste Stufe der Mündigkeit angesehen wird.

Auch Knoll-Jokisch (vgl. 1981, S. 93) definiert eine eigenständige Selbstkompetenz mit dem Ziel der Entwicklung einer Ich-Identität.

Oben wurde dargelegt, dass der Begriff der Identität eine starke inhaltliche Nähe zu sozialer Kompetenz aufweist. Soziale Kompetenzen werden von zahlreichen Autoren als Voraussetzung für eine gelungene Identitätsentwicklung angeführt, ohne jedoch Identitätskonzepte innerhalb von Theorien zur sozialen Kompetenzentwicklung wissenschaftlich zu verorten. Innerhalb dieser Arbeit kann diese Forschungslücke nicht hinreichend geschlossen werden. Es kann jedoch festgestellt werden, dass sich Überlegungen zur sozialen Kompetenzentwicklung durch Konzepte zur Identitätsentwicklung theoretisch abrunden lassen. So lassen sich einzelne Aspekte sozialer Kompetenz innerhalb des Identitätsmodells nach Krappmann sinnvoll verorten. Für Krappmann, welcher das Identitätskonzept Goffmans weiterentwickelte und dabei in Abgrenzung zu ihm Identitätsentwicklung unter einem Leistungsaspekt betrachtet, ist persönliche Identität oder auch Ich-Identität das Ergebnis eines ständigen Balanceaktes zwischen den widersprüchlichen Anforderungen von *personal identity* und *social identity*: „Im Falle der ‚social identity‘ wird verlangt, sich den allgemeinen Erwartungen unterzuordnen, im Falle der ‚personal identity‘ dagegen, sich von allen anderen zu unterscheiden. Es wird also zugleich gefordert, so zu sein wie alle und zu sein wie niemand“ (Krappmann 1969, S. 78). Ich-Identität ist somit nichts Statisches, sondern muss je nach Anforderungssituation neu konstruiert werden.

Frey, welcher die Modelle Goffmans und Krappmanns weiterentwickelte, fügt einen internen Aspekt hinzu, den er *Selbst* nennt. Das *Selbst* wird als reflexiver Prozess aufgefasst und beinhaltet das soziale *Selbst* als die „interne Ebene der Selbsterfahrung, auf der die Person sich aus der Perspektive ihrer Umwelt definiert“ (Frey 1983, S. 47) und das private *Selbst*, welches für die Selbstinterpretation aus der eigenen privaten Perspektive: „Wie sehe ich mich selbst?“ (a.a.O., S. 48) steht. Die Identitätsleistung besteht, ähnlich wie bei Krappmann darin, das soziale und private *Selbst* zu integrieren und zu balancieren.

Diese Auffassung korrespondiert stark mit der Sichtweise von Kompetenz als individuelle Konstruktionsleistung. *Personal identity* könnte innerhalb einer Theorie sozialer Kompetenzentwicklung als Aspekt der Selbstbehauptung aufgefasst werden, während *social identity* eher Kompetenzen fokussiert, die der Anpassung an Gruppennormen dienen. Die oben angesprochene Ich-Identität würde somit den gesamten Begriffsumfang sozialer Kompetenz abdecken und in Abgrenzung zur Aussage von Knoll-Jokisch nicht nur Selbstkompetenz fokussieren, sondern ebenfalls Kompetenzen zur sozialen Anpassung einschließen. Ich-Identität umfasst dabei nach Petillon (1993) „Fähigkeiten und Bereitschaft, Fremderwartungen und

eigene Bedürfnisse so zu verarbeiten, daß ein eigenständiges, selbstbestimmtes Rollenverhalten entwickelt und praktiziert werden kann“ (S. 104).

Es spricht vieles dafür, beide Aspekte unter dem Begriff der sozialen Kompetenz zu vereinen. Rothenberg (1982) bezieht sich auf Horowitz, der schon 1962 nachwies, „daß Individuen mit einem guten Verhältnis zu anderen positiver über sich selbst denken als Individuen, die in ihren interpersonellen Beziehungen weniger erfolgreich sind“ (S. 122). Es ist also auch hier davon auszugehen, dass sowohl individuelle als auch kollektive Anteile am Prozess der Entwicklung sozialer Kompetenzen beteiligt sind: „Die Wahrnehmung der eigenen Gefühle, Gedanken und Handlungskompetenzen ist Voraussetzung für Kommunikation und Interaktion mit anderen, doch ohne kollektive Prozesse gibt es keine individuelle Weiterentwicklung der sozialen Kompetenz“ (Boer 2008, S. 21). Individuum und Gruppe sind miteinander verflochtene Teile eines Ganzen. Soziale Kompetenz vereint im Begriffsverständnis dieser Arbeit intra- und interpersonale Aspekte und zielt somit auf das Individuum und seine Integration in der Gesellschaft. Effektives Handeln in sozialen Situationen liegt dann vor, wenn in Interaktionen eigene Ziele erreicht werden und gleichzeitig positive Beziehungen über einen längeren Zeitraum und in unterschiedlichen Situationen aufrechterhalten werden. Das Durchsetzen eigener Ziele ohne den Aufbau und Erhalt von Beziehungen zu anderen Individuen ist demnach ebenso wenig als kompetent zu erachten, wie der Beziehungsaufbau ohne die Umsetzung eigener Ziele und Wünsche (vgl. Petermann et al. 2007, S. 20). Aufgrund dieser Interdependenz ist im Begriffsverständnis dieser Arbeit die Selbstkompetenz eine Teilmenge sozialer Kompetenz. Selbstkompetenz fokussiert im psychologischen Begriffsverständnis eher selbstbehauptende Aspekte, die zur Durchsetzung der eigenen Bedürfnisse notwendig sind, während Sozialkompetenz im Sinne Roths eher die soziale Anpassung fokussiert. Doch erst die Ausgewogenheit der Befriedigung eigener Bedürfnisse und Bedürfnissen der Gesellschaft oder Gruppe mit dem Ziel eines „langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden“ (Hinsch & Pflingsten 2002, S. 5) kann als soziale Kompetenz bezeichnet werden.

In Übereinstimmung mit Roth wird soziale Kompetenz innerhalb dieser Arbeit als ein Aspekt von Handlungskompetenz verstanden. Roths Sachkompetenz wird in Anlehnung an Hilbert Meyer (2003) in Fach- und Methodenkompetenz unterteilt. Methodenkompetenz wird hierbei in enger Verbindung mit der Fachkompetenz dargestellt, da es bei der Sachkompetenz nach Roth's Auffassung um den Umgang mit den Dingen geht, der mehr und mehr auf symbolischer Ebene stattfinden soll. Dies erscheint ohne Methodenkompetenz unmöglich. Fach- und Methodenkompetenz wird im schulischen Kontext über Interaktionen mit den Dingen und

Mitmenschen erworben. Diese im schulischen Kontext oft fokussierten Kompetenzbereiche würden folglich ohne ein Mindestmaß an sozialer Kompetenz nicht zu Handlungskompetenz führen (vgl. Fuchs, 2003, S. 4f.). Handlungskompetenz bedarf langfristig aller genannten Kompetenzbereiche gleichermaßen. Sie durchdringen sich gegenseitig und entwickeln sich in gegenseitiger Interdependenz. In Abbildung 4 auf S. 57 wurden die genannten Aspekte integriert und soziale Kompetenz innerhalb eines übergeordneten Konzepts verortet.

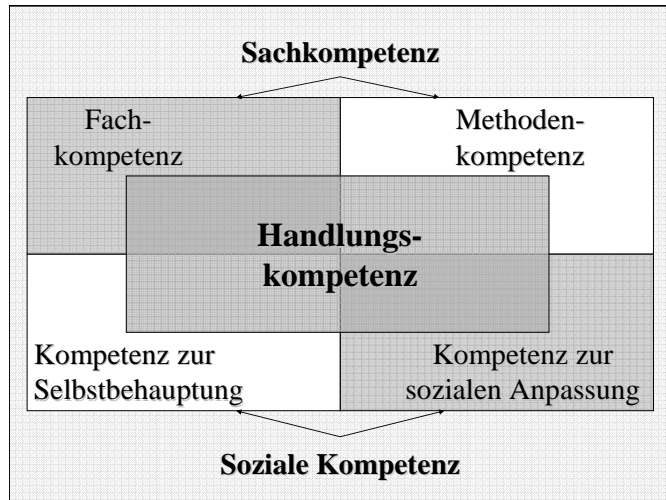


Abbildung 4: Kompetenzen im Kontext von schulischen Lernprozessen

### 3.2.3 Dimensionen sozialer Kompetenz

Generell kann resümiert werden, dass die historisch ältesten Überlegungen zu sozialen Kompetenzen meist Listen von einzelnen Fähigkeiten präsentierten, deren Auswahl nicht näher begründet wird. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich diese je nach theoretischer Orientierung und Genauigkeit der Darstellung beliebig verlängern ließen. Als problematisch sieht Salisch (2002), dass diese Listen als „Tugenden mitunter willkürlich und kulturspezifisch sind, oft vage formuliert und schwer zu messen sind“ (S. 43). Unter dem Aspekt der Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung erscheint es jedoch sinnvoll, Teilbereiche sozialer Kompetenz zu beschreiben, um diese als Inhalte sozialen Lernens greifbar zu machen und intentionales Vorgehen im schulischen Kontext zu gewährleisten.

Einige Autoren definieren hierbei eine eigenständige Selbstkompetenz (vgl. S. 55 in dieser Arbeit). Da Selbstkompetenz als Voraussetzung und Ergebnis gelungener Interaktionen angesehen werden kann, erscheint es sinnvoll, auch auf diesen Bereich sozialer Kompetenz

ein besonderes Augenmerk zu legen. Fuchs (2003) bezieht sich auf Knoll-Jokisch, die vier aufeinander aufbauende Komponenten für die Selbstkompetenzentwicklung angibt:

1. Wahrnehmung, Akzeptanz und Ausdruck eigener Bedürfnisse und Gefühle
2. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Entwicklung eines Selbstwertgefühls
3. kritische Beurteilung der eigenen Fähigkeiten und Umsetzung der Kritik im Handeln
4. Entwicklung einer Ich-Identität (vgl. S. 21)

In anderen Modellen werden selbstbehauptende Kompetenzen und Kompetenzen zur Integration in Gruppen zusammengefasst. Dies erscheint logisch, da beide Bereiche sich nur in gegenseitiger Interdependenz entwickeln. Die emotionalen Komponenten werden dabei ebenfalls integriert. Petermann (2002) bezieht sich auf Payton et al (2000), der ausgewählte sozial-emotionale Schlüsselfertigkeiten darstellt (vgl. Tabelle 1 auf S. 58).

Selbst- und Fremdwahrnehmung	
Wahrnehmung von Gefühlen	Fähigkeit, die eigenen Gefühle richtig wahrzunehmen und zu benennen
Regulation von Gefühlen positives Selbstbild	Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu regulieren Fähigkeit, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und alltäglichen Herausforderungen mit Selbstvertrauen und Optimismus zu begegnen
Perspektivenübernahme	Fähigkeit, die Sichtweise anderer Personen wahrzunehmen
soziale Interaktion	
aktives Zuhören	Fähigkeit, sich anderen zuzuwenden und ihnen zu zeigen, dass sie verstanden werden
Kommunikation	Fähigkeit, Gespräche zu initiieren und aufrechtzuerhalten und seine Gedanken und Gefühle verbal und nonverbal auszudrücken
Kooperation Verhandlungen	Fähigkeit, sich mit anderen abzuwechseln und zu teilen Fähigkeit, in einem Konflikt alle Sichtweisen zu berücksichtigen, um zu einer für alle Beteiligten zufrieden stellenden Lösung zu kommen
Verweigerung	Fähigkeit, sich zu verweigern und nicht unter Druck setzen zu lassen
Suche nach Unterstützung	Fähigkeit, Unterstützungsbedarf zu erkennen und angemessene Hilfe in Anspruch zu nehmen

Tabelle 1: Ausgewählte sozial-emotionale Schlüsselfertigkeiten nach Payton et al. (aus Petermann 2002, S. 180)

Fuchs (2003) gibt als Teilbereiche sozialer Kompetenz Kontaktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Toleranz an (vgl. S. 22). Als Basisfähigkeit, die die Entwicklung aller Bereiche gleichzeitig beeinflusst, wird die Fähigkeit zur Perspektivübernahme angenommen. Es wird die These aufgestellt, dass „die Fähigkeit zur Perspektivübernahme zwar keine Voraussetzung für eine Interaktion darstellt, aber ausschlaggebend für die Qualität der Interaktion ist“ (a.a.O., S. 25). Sie geht davon aus, dass die Fähig-

keit zur Perspektivübernahme alle Bereiche sozialer Kompetenz fördert, je nachdem, inwieweit diese momentan ausgeprägt sind.

Schon diese, nicht auf Vollständigkeit abzielende Auswahl der Aussagen verschiedener Autoren zu Dimensionen sozialer Kompetenz zeigt, dass es sich um ein multidimensionales Konzept handelt, über dessen exakte Bestandteile keine Einigkeit herrscht. Oft werden aufgrund von Plausibilitätsbetrachtungen Kompetenzkataloge zusammengestellt, die sich sowohl inhaltlich als auch in ihrem Umfang erheblich unterscheiden.

Wenn innerhalb dieser Arbeit Kompetenz als Konstrukt begriffen wird, können Dimensionen sozialer Kompetenz, die lediglich in Form von Fähigkeiten als „resultatorientierte Könnenskomponenten“ (Wollersheim 1993, S. 119) beschrieben werden, den Begriffsumfang nicht erschöpfend beschreiben. Diese oft als Performanz bezeichnete Komponente der Kompetenz als Summe aus beobachtbaren Äußerungen und Handlungen lässt stets nur hypothetische Aussagen auf dahinter liegende kognitive Vollzüge und wichtige motivationale, normative und identitätstheoretische Faktoren zu. Die Darstellung einzelner Bereiche wird dann anspruchsvoller und reichhaltiger, wenn mehrere theoretische untermauerte Gliederungsebenen eines Modells sozialer Kompetenz zu finden sind, wie dies in den im Folgenden beschriebenen Modellen der Fall ist.

### **3.2.3.1 Emotionale Aspekte**

Petermann (vgl. 2002, S. 177) verweist auf ein Modell von Halberstadt et al., in welchem die Entwicklung des emotionalen Systems besonders akzentuiert und deren Auswirkungen auf die soziale Kompetenzentwicklung beschrieben werden. Sie definieren eine affektive soziale Kompetenz in deren Mittelpunkt nicht die Person, sondern die Interaktionen zwischen mindestens zwei Individuen steht (vgl. Bitschnau 2008, S. 114). Es wird davon ausgegangen, dass der Stand der emotionalen Entwicklung deutlich die Selbstdarstellung und die Beteiligung in der Interaktion mit anderen bestimmt.

Als Komponenten affektiver sozialer Kompetenz gelten dabei das Senden und Empfangen emotionaler Botschaften und das Erleben von Gefühlen. Diese werden jedoch nicht nur unter personalem Aspekt betrachtet, sondern die Transaktionsakte selbst stehen im Mittelpunkt des Modells und „müssen jeweils im Hinblick auf den (sozialen) Kontext und den ‚Prozess der Interaktion‘ überprüft werden“ (Salisch 2002, S. 44).

Die drei Komponenten werden auf jeweils vier Ebenen beschrieben:

1. „Bewusstheit: Der Mensch ist sich bewusst, dass es notwendig ist, Gefühle zu senden, zu empfangen und zu erleben. Der emotionale kompetente Mensch sendet situationsangemessen emotionale Botschaften und trifft eine klare Entscheidung, was er senden will.
2. Identifizierung der beteiligten Emotionen: Fähigkeit, eigene und fremde Emotionen wahrzunehmen und situationsangemessen zu interpretieren.
3. Abstimmung des sozialen Kontextes: Der Mensch antizipiert mögliche Folgen und berücksichtigt den jeweiligen Kontext.
4. Management des Prozesses mit Bezug auf parallele Bedürfnisse: Konzentration auf die jeweiligen Situationen nützliche und relevante (Emotions-) Signale“ (Bitschnau 2008, 115)

Halberstadt et al. legen ein Kommunikationsmodell zugrunde und gehen davon aus, dass sich alle drei Komponenten, Senden, Empfangen und Erleben von Emotionen, über die genannten vier Schritte entwickeln. Zunächst muss eine Bewusstheit entwickelt werden, um dann das Gefühl identifizieren zu können. Erst danach werden die Kontextfaktoren geprüft, um anschließend die Situation zu managen (vgl. Salisch 2002, S. 43). Bitschnau (2008) verweist darauf, dass zwischen den einzelnen Schritten Abhängigkeiten herrschen: „Je besser Menschen ihre eigenen Emotionen wahrnehmen und kennen, um so leichter dürften sie die emotionalen Botschaften von anderen erkennen“ (S. 115).

Petermann (2002) bestätigt die Relevanz des Modells von Halberstadt et al. anhand einer Studie von Eisenberg et al., in der nachgewiesen werden konnte, dass die Bewusstheit und Kontrolle von Gefühlen als wesentliche Moderatorvariable innerhalb von Entwicklungsprozessen gelten kann, da erst durch sie Handlungs- und Antriebsregulation möglich wird: „In einer Reihe von Studien gingen emotionale Fertigkeiten mit einer höheren sozialen Kompetenz sowie einem höheren sozialen Status und einer besseren Akzeptanz in der Gleichaltrigengruppe einher“ (S. 178).

### **3.2.3.2 Das Pyramidenmodell von Rose-Krasnor**

Petermann (2007) definiert innerhalb eines Verhaltenstrainings in der Grundschule neben der emotionalen eine soziale und eine moralische Kompetenz. Allerdings tauchen emotionale Komponenten in allen beschriebenen Bereichen auf, wobei innerhalb der emotionalen Kompetenz die Entwicklung des emotionalen Systems stärker fokussiert wird. Petermann bezieht sich bei der Beschreibung sozialer Kompetenz auf das Pyramidenmodell von Rose-Krasnor (1997) (vgl. Abbildung 5 auf S. 61). Dies verwundert, denn Rose-Krasnor trennt emotionale

und soziale Kompetenzen nicht, sondern verortet die emotionale Variable auf der untersten und damit breitesten Ebene eines Pyramidenmodells der sozialen Kompetenzen. Auf dieser Ebene, die als Skill-Ebene bezeichnet wird, sind ebenfalls motivationale und kognitive Aspekte angesiedelt.

Die darüber liegende Ebene ist die soziale Indexebene. Hier werden selbst- und interaktionsbezogene Fertigkeiten unterschieden. Diese werden ähnlich wie im allgemeinen Kompetenzmodell auf S. 57 dieser Arbeit definiert: „Selbstbezogene Fertigkeiten umfassen Aspekte der sozialen Kompetenz, die sich primär mit der Befriedigung individueller Bedürfnisse, d.h. der erfolgreichen Bewältigung persönlicher Ziele befassen. Interaktionsbezogene Fertigkeiten hingegen umfassen Aspekte der sozialen Kompetenz, die sich primär auf Aspekte der sozialen Verbundenheit beziehen“ (Petermann 2002, S. 176).

Die Spitze der Pyramide bildet die theoretische Ebene. Hier wird soziale Kompetenz als theoretisches Konzept verortet. Rose-Krasnor betont hierbei die Transaktionalität und Kontextabhängigkeit sozialer Kompetenz. Diese tritt zwar nicht so deutlich zutage wie beim Modell von Halberstadt et al., verweist jedoch ebenfalls auf die relationale Komponente sozialer Kompetenz. (vgl. Salisch 2002, S. 44).

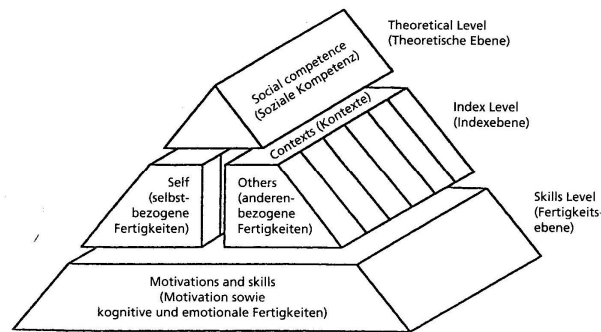


Abbildung 5: Pyramidenmodell der sozialen Kompetenz nach Rose-Krasnor (aus Salisch 2002, S. 38)

### 3.2.3.3 Modelle der Informationsverarbeitung

Während die bisher genannten Modelle mit der Darstellung von Teilbereichen sozialer Kompetenzen versuchen, die Breite des Konstrukts inhaltlich zu beschreiben, ermöglichen Modelle zur Informationsverarbeitung in sozialen Situationen eine differenzierte Betrachtung der unmittelbaren Interaktionssituation. Damit können Anforderungen des sozialen Verhaltens im situativen Kontext näher bestimmt werden. Im pädagogischen Kontext können sie zweifach

hilfreich sein. Einerseits können sie als diagnostische Instrumente dienen, die differenzierte Aussagen zu Entwicklungsbedürfnissen innerhalb der angegebenen Handlungsschritte liefern. Andererseits können sie bei entsprechender pädagogischer Übersetzung in kindgerechte Sprache Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, eigene Handlungsvollzüge differenziert zu reflektieren und eventuell zu modifizieren und dienen somit der Entwicklung von Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung.

Crick & Dodge (1994) entwarfen ein Modell der Informationsverarbeitung, welches den Denkprozess beschreiben soll, der in sozialen Situationen stattfindet (vgl. Petermann 2007, S. 21). Sie gehen davon aus, dass ein Mensch, der mit der Lösung eines sozialen Problems konfrontiert wird, sechs Phasen der Informationsverarbeitung durchläuft (vgl. Abbildung 6 auf S. 62).

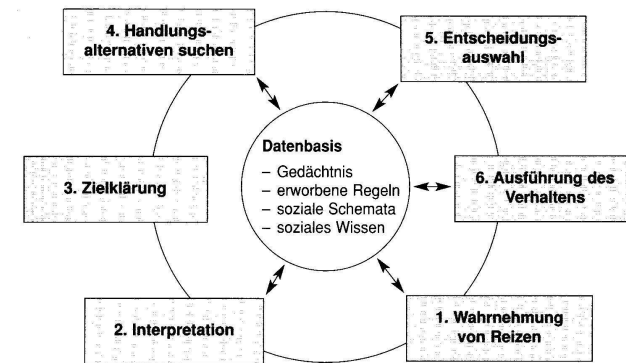


Abbildung 6: Vereinfachtes Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick & Dodge (aus Petermann 2007, S. 21)

Kanning (2005, S. 30) unterscheidet dagegen vier Phasen des Handelns in einem prozessorientierten Handlungsmodell und verbindet diese mit unterschiedlichen Bereichen sozialer Kompetenzen (vgl. Abbildung 7 auf S. 63). Kannings Modell unterscheidet sich von dem Modell nach Crick & Dodge durch die Einbeziehung der verschiedenen Konsequenzperspektiven (eigene Person und Umwelt) und stellt damit Kompetenz als relationales Konstrukt stärker heraus. Damit wird im Modell nach Kanning die ökologische und interaktionistische Sicht verstärkt integriert.

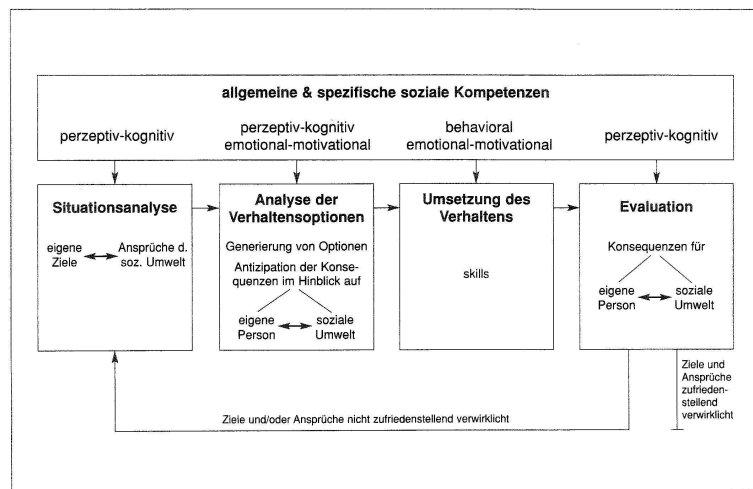


Abbildung 7: Modell der elaborierten Steuerung des Sozialverhaltens nach Kanning (2005, S. 30)

### 3.2.4 Ausgewählte Theorien zur Entwicklung sozialer Kompetenzen

Es existieren verschiedene, historisch gewachsene Theoriestränge, die einen Beitrag dazu leisten, die Entwicklung sozialer Kompetenzen zu erklären. Dabei ist es nicht möglich, von einer allgemeinen Theorie sozialer Kompetenzentwicklung zu sprechen. Die verschiedenen psychologischen Theorien sind jeweils vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Menschenbildannahmen und Vorstellungen vom Werden des Menschen zu verstehen. Im Folgenden werden aus der Fülle der Theorien zur menschlichen Entwicklung die für diese Arbeit relevanten Theorien skizziert.

#### 3.2.4.1 Die Individualpsychologie Alfred Adlers

Die Individualpsychologie Alfred Adlers ist neben der Psychoanalyse, welche von Sigmund Freud begründet wurde, und der Analytischen Psychologie C.G. Jungs die dritte tiefenpsychologische Schulrichtung. Alle genannten Richtungen gehen von der Annahme aus, dass dem bewussten Erleben und Verhalten Prozesse der Triebregulation und Konfliktverarbeitung zugrunde liegen, die in der Tiefe des Unbewussten ablaufen. Triebe und motivationale Prozesse werden dabei als die Kräfte angesehen, die das menschliche Seelenleben mit spezifischen Energien ausstatten. Bei Freud war der Sexualtrieb von wesentlicher Bedeutung. Jung

und Adler sprachen sich gegen diese einseitige Betonung aus und entwickelten eigene, z.T. konträre Ansichten.

Während die Analytische Psychologie Jungs heute eher einen randständigen Platz einnimmt, hat die Individualpsychologie Adlers aktuell nicht an Bedeutung verloren und auch innerhalb der Sonderpädagogik einige bedeutsame Beiträge hervorgebracht (vgl. Ahrbeck 2000a). Innerhalb seiner Theorie setzt er sich explizit mit der Interdependenz von individuellem Machtstreben und dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit als sozial veranlagtem Gemeinschaftsgefühl auseinander. Schon hier wird deutlich, dass es Parallelen zur Auffassung von sozialer Kompetenz als Balance zwischen der Durchsetzung individueller Interessen (Kompetenzen zur Selbstbehauptung) und der Integration in die Gemeinschaft (Kompetenzen zur sozialen Anpassung) innerhalb dieser Arbeit gibt.

Adler geht davon aus, dass der Mensch als soziales Wesen, welches in ständiger Bezogenheit zu seinen Mitmenschen lebt, von den gegebenen Umwelteinflüssen maßgeblich geprägt wird. Mit dem Begriff „Individualpsychologie“ bezieht er sich auf das unteilbare Ganze eines Menschen. Damit soll nicht der Gegensatz zu einer Sozialpsychologie betont werden, „der einzelne wird nicht der Gesamtheit gegenübergestellt“ (Dreikurs-Ferguson 2006, S. 13). Vielmehr betont Adler damit die wechselseitige Abhängigkeit des Individuums von der Gesellschaft und stellt in Abgrenzung zur Lehre Freuds, der von der Aufspaltung der Persönlichkeit ausging, die Ganzheit des Menschen in den Vordergrund. Diese Ganzheit manifestiert sich im persönlichen „Lebensstil“, welcher eine Grundausrichtung über die ganze Lebensspanne hinweg darstellt. In den „Lebensstil“ fließen Vorstellungen davon ein, wie der Mensch zu sich selbst und zu seinen Mitmenschen steht und welche Ziele er sich setzt. Die selbst gesetzten Ziele bestimmen dabei maßgeblich die Richtung des Handelns. Mit der Finalität menschlichen Handelns erkennt Adler eine eigene Entscheidungs- und Wahlmöglichkeit des Individuums an und betont damit den Gedanken der Selbstbestimmung. Außerdem eröffnet er damit die Perspektive der Veränderung, indem an Zielen und Absichten für die Zukunft gearbeitet werden kann und diese grundsätzlich veränderbar erscheinen. (vgl. Dreikurs-Ferguson 2006, S. 13ff.)

Neben der Ganzheit der Persönlichkeit und der Zielgerichtetheit menschlichen Handelns stellt Adler als drittes Grundprinzip das Streben nach Gemeinschaft heraus und prägt damit den Begriff des Gemeinschaftsgefühls, welches als soziale Anlage die Richtung einer gesunden Entwicklung weist und das Erleben von Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe beinhaltet (vgl. Ahrbeck 2000b). Dem Gemeinschaftsgefühl setzt er die Annahme eines basalen Minderwertigkeitsgefühls entgegen. Anfangs ging Adler davon aus, dass der Mensch,



welcher als Mängelwesen geboren wird, aufgrund seines unreifen Organismus in gewissem Maße von Geburt an als minderwertig zu bezeichnen ist: „Bedenkt man, dass eigentlich jedes Kind dem Leben gegenüber minderwertig ist und ohne ein erhebliches Maß an Gemeinschaftsgefühl der ihm nahestehenden Menschen gar nicht bestehen könnte, [...] dann muß man annehmen, daß am Beginn jedes seelischen Lebens ein mehr oder weniger tiefes *Minderwertigkeitsgefühl* steht“ (Adler 1927, 2008, Auslassung T. K., Hervorhebung im Original).

Das Erleben von Minderwertigkeit und das daraus resultierende Streben nach Kompensation werden als konstituierendes Element der psychischen Entwicklung angesehen. Es kommt zu einer Grundspannung zwischen Minderwertigkeit und Gemeinschaftsgefühl, wobei der oben angesprochene Lebensstil als dynamisches Gebilde als „Stil der Überwindung von subjektiv erlebten Mangellagen“ erscheint (Antoch 1999, S. 312). Die Art und der Umfang der Kompensation dieser Mangellagen haben entscheidenden Einfluss auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung. Der persönliche Lebensstil gibt an, in welcher Form sich das Individuum mit seiner Minderwertigkeit auseinandersetzt. Das als „soziale Anlage vorgegebene Gemeinschaftsgefühl“ (Ahrbeck 2000b, S. 871) gibt die gesunde Entwicklungsrichtung an.

Adler begründet seine Theorie auf der Annahme, dass Minderwertigkeit durch die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls ausgeglichen werden kann. Voraussetzung dafür wäre ein adäquates Erleben von Zugehörigkeit durch Akzeptanz und Annahme durch die soziale Umwelt. Ist das Gemeinschaftsgefühl genügend ausgeprägt, muss der Mensch zu der Erkenntnis kommen, dass nur in gegenseitiger Bezogenheit die „Aufgaben des Lebens“ (Adler 1927, 2008, S. 23) durch Kooperation mit anderen gelöst werden können. Diese Lebensaufgaben sind nach Adlers Ansicht die Herausforderungen der Umwelt, denen sich jedes Individuum im Laufe seiner Entwicklung zu stellen hat. Hier ist eine gewisse Nähe zu Eriksons Entwicklungsaufgaben zu verzeichnen.

Zu einer Fehlentwicklung im Sinne eines Minderwertigkeitskomplexes kommt es dann, wenn der Betreffende aufgrund seiner körperlichen Ausstattung oder durch nichtadäquate Reaktionen seiner Bezugspersonen bei der Meisterung der Lebensaufgaben behindert wird (vgl. Antoch 1999, S. 312). In seinen späteren Schriften kommt Adler zu der Erkenntnis, dass das Erleben von Minderwertigkeit dann nicht zu einer Fehlentwicklung führen muss, wenn ein Zeitgeist, der von Anerkennung, Kooperation und Gleichwertigkeit geprägt wäre, dem Kind das Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit durch entmutigende Erfahrungen erspart. Verwöhnung und Überbehütung und die damit einhergehenden Gefühle, nichts selbst tun zu können, verbunden mit dem Gefühl, dass andere für sie sorgen müssen, führen dabei genauso zum Erleben von Minderwertigkeit, wie Vernachlässigung, welche mit Entmutigung aufgrund

von Zurückweisung und Nicht-Anerkennung einhergeht. (vgl. Dreikurs-Ferguson 2006, S. 24f.) Der Zustand der Entmutigung kann zu generellen Zweifeln am eigenen Wert und an eigenen Fähigkeiten führen, und führt zu einer Fixierung auf die Auseinandersetzung mit dieser generalisierten Mangellage und fordert ständige Gegenbeweise heraus, die ihrerseits die Mangellage jedoch nicht beheben können, da die mangelnde Unterstützung der Bezugspersonen als generalisierende Einstellung gegen sich und gegen seine Umwelt gewendet wird. Dies führt dazu, dass die Lebensaufgaben (Gemeinschaftsleben, Arbeit und Liebe), die Kommunikation und soziale Interaktion voraussetzen, verfehlt werden. Bei dieser Sichtweise erscheinen Fehlentwicklungen nicht allein in der Person der Betroffenen zu liegen, sondern werden eher als psycho-soziale Störungen angesehen, wobei die Umwelt einen entscheidenden Einfluss auf deren Entwicklung hat. Ein Mangel an Gemeinschaftsgefühl meint somit nicht einen Mangel an sozialer Anpassung, Gemeinschaftsgefühl ist vielmehr ein Grundbestandteil der Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Zusammenlebens, „zu der die aktive Selbstbehauptung und Einflussnahme auf die Umwelt genauso gehört wie die Fähigkeit, sich bestimmen zu lassen“ (Antoch 1999, S. 312).

Damit vereint Adlers Dynamik des menschlichen Zusammenlebens, ähnlich wie in der im Kontext dieser Arbeit explizierten Begrifflichkeit der sozialen Kompetenz, die Elemente Gemeinschaft und Individuum, ohne eine hierarchische Ordnung herzustellen. Vielmehr wird deren gegenseitige Bezogenheit betont. Adler spricht noch nicht von sozialer Kompetenz, es können jedoch, wie bereits eingangs angedeutet, gewisse Parallelen zur Verortung des Kompetenzbegriffs innerhalb seiner individualpsychologischen Ausrichtung gefunden werden. Folgt man der Theorie Adlers, gehört die Förderung des Gemeinschaftsgefühls somit auch zu den erzieherischen und therapeutischen Aufgaben: „Gerade die Schule ist der richtige Ort, um mit kluger Einsicht das Gemeinschaftsgefühl des Kindes zu heben“ (Adler 1927, 2008, S. 36). Gleichzeitig hebt er die Rolle des Gemeinschaftsgefühls für das Lernen im Allgemeinen heraus:

„Keine Frage, daß auch die Erfolge in den Schulgegenständen in erster Linie vom Gemeinschaftsgefühl des Kindes abhängen, das ja den Ausblick in die zukünftige Gestaltung seines Lebens in der Gemeinschaft in sich birgt. Fragen der Freundschaft, so wichtig für späteres Zusammenleben, der Kameradschaft samt aller notwendigen Charakterzüge der Treue, der Verlässlichkeit der Neigung zur Zusammenarbeit, des Interesses für Staat, Volk und Menschheit sind dem Schulleben einverleibt und bedürfen der sachkundigen Pflege. Die Schule hat es in der Hand, die Mitmenschlichkeit zu erwecken und zu fördern.“ (a.a.O., S. 36f.)

In gewisser Weise plädiert Adler schon hier für eine Gleichgewichtung von Sozial- und Sachkompetenz im schulischen Kontext, eine Auffassung, die sich bis heute zwar im theoretischen Kontext mehr und mehr durchsetzt, in der pädagogischen Praxis jedoch noch oft stiefmütterlich behandelt wird (vgl. dazu 3.3.3 Zur Relevanz sozialer Kompetenzentwicklung in der Schule, S.83ff. in dieser Arbeit). Die Art und Weise, wie dies geschehen soll, nämlich „[i]n allgemeinen Aussprachen mit den Kindern“ (a.a.O.), um ihnen ihren „Mangel an Gemeinschaftsgefühl, dessen Ursachen und deren Behebung vor Augen zu führen“ (a.a.O.), erscheint aus heutiger Sicht jedoch stark normativ und belehrend und korrespondiert wenig mit der in dieser Arbeit vertretenen Sicht, dass v.a. das unmittelbare Erleben und die Reflexion sozialer Interaktionen die Entwicklung sozialer Kompetenzen unterstützen kann.

Entgegen dieser belehrenden Worte des Lehrers versteht Adler die Psychotherapie als „eine Übung in Kooperation und eine Prüfung der Kooperation“ (Ansbacher & Ansbacher, 1972, S. 317) und der Begriff der Ermutigung erhält einen zentralen Stellenwert. Ermutigung bedeutet dabei nicht das unreflektierte Loben jeglicher Verhaltens- und Handlungsweisen, sondern eher eine Einstellung, die davon geprägt ist, das gegenwärtige Verhalten als für das Individuum einstmals sinnvoll zu betrachten und dieses als aktuell nicht mehr zweckmäßige Sicherungsmaßnahme erkennbar werden zu lassen. Das Erkennen soll dabei dem Patienten selbst überlassen bleiben, der zur Selbstreflexion angeregt wird und somit seine Selbstheilungskräfte aktiviert, indem er selbstverantwortet (vgl. Antoch 1999, S. 313). An dieser Stelle wird der Wert einer angeleiteten Selbstreflexion besonders deutlich, wobei Anleitung nach Sicht der Autorin bedeuten würde, Raum und Rahmen dafür zu schaffen. Außerdem verweist Adler im therapeutischen Kontext explizit darauf, dass es nicht ausreicht, die Wahrheit nur intellektuell zu erfassen. Vielmehr müsse der Patient „Wahrheit lebendig machen“ (Adler zitiert nach Antoch 1999, S. 314) und die individualpsychologische Therapie erhält in Abgrenzung zur Gesprächspsychotherapie deutliche erlebnisaktivierende und körperbezogene Impulse.

Insgesamt kann resümiert werden, dass Adlers Individualpsychologie als die tiefenpsychologische Schulrichtung gelten kann, die im erzieherischen Kontext am anschlussfähigsten ist und demzufolge auch am meisten Beachtung erfährt. Zentral ist dabei die Betrachtung der Dynamik des menschlichen Lebens als These und Synthese von individuellem Höherstreben zur Überwindung subjektiver Mangellagen und dem Zugehörigkeitsgefühl zur Gemeinschaft. Die Synthese besteht dabei stets im Aushalten und Ausbalancieren von Spannungen und Konflikten zwischen den genannten Polen, was auf die Bedeutsamkeit selbstreflektori-scher Kompetenzen für alle Individuen hinweist. Aus pädagogischer Sicht erhalten die Stär-

kung des Gemeinschaftsgefühls und die Ermutigung als „[h]ervorragendes Erziehungs- und Unterrichtsmittel“ (Bleidick, 1993, S. 832) eine zentrale Bedeutung.

Fraglich bleibt, ob die starke Orientierung am Einfluss der Außenwelt bei der Entwicklung des eigenen Lebensstils die eigenen Kräfte einer Person zur Überwindung hinderlicher Lebensumstände nicht allzu sehr außer Acht lässt. Lingg & Theunissen (2008) machen außerdem darauf aufmerksam, dass Adler mit seiner Auffassung von Menschen mit geistiger Behinderung als Menschen, die über keinen Lebensstil verfügen und deren Handeln nicht von Vernunft geprägt ist, sich der Meinung der traditionellen deutschen Psychiatrie „mit ihrem nihilistisch-biologistischen Menschenbild“ (S. 157) anschließt. Lingg & Theunissen zeigen, dass sich heute auch Vertreter der Individualtherapie gegen diese Auffassung wenden und individualpsychologische Psychotherapie für Menschen mit geistiger Behinderung nutzbar machen. Aus Sicht der Autorin birgt die Lehre Adlers für Menschen mit geistiger Behinderung ein großes Potential, indem die Dynamik von Autonomie und Gemeinsinn als grundlegendes Spannungsfeld sozialer Kompetenzentwicklung betrachtet wird und eine entsprechende Auffassung von geistiger Behinderung als sozialer Tatbestand zugrunde gelegt wird (vgl. dazu S. 13ff. in dieser Arbeit).

#### **3.2.4.2 Lernen am Modell**

Innerhalb sozialer Lerntheorien wurde das Lernen am Modell (Bandura 1976) herangezogen, um frühe soziale Entwicklung zu beschreiben. Banduras Lerntheorie geht davon aus, dass Menschen nicht ausschließlich über eigene Erfahrungen, sondern auch durch das Verhaltensmodell anderer Personen lernen. Der Modellbegriff ist dabei nicht auf eine reale Person beschränkt, sondern umfasst ebenso das Lernen über Medien oder über symbolische Verhaltensmuster (vgl. Fischer & Wiswede 2009, S. 67). Lernen am Modell beruht auf der Annahme, dass ein Verhalten, welches bei einer anderen Person beobachtet wurde, nachgeahmt wird. Dies geschieht dann, wenn das Modell für das gezeigte Verhalten belohnt wird, das Verhalten selbst als lustvolle Betätigung wahrgenommen wird oder eine starke Identifikation mit der Modellperson besteht. Das so erworbene Verhalten wird dann in das Verhaltensrepertoire integriert, wenn es sich als erfolgreich in Bezug auf das Erreichen eines Ziels erweist, bzw. positiv bekräftigt wird. Hierbei wird die Bedeutung der Erwartung betont. Neben den äußeren Einflussquellen wird dem Menschen damit die Möglichkeit der Schaffung selbsterzeugter Anreize und selbsterzeugter Konsequenzen unterstellt und soziale Lernprozesse nicht auf ein bloßes Reiz-Reaktions-Lernen verkürzt (vgl. a.a.O.).

Es wird davon ausgegangen, dass v.a. jüngere Kinder prosoziales Verhalten auf diese Weise erwerben. Auch bei dem Erwerb komplexer Verhaltensmuster, wie z.B. der Übernahme einer sozialen Rolle, wird dem Modell-Lernen eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Gegenüber der klassischen Konditionierung wird hierbei verstärkt in Betracht gezogen, dass Menschen vernunftbegabte Wesen sind und im Laufe ihrer Entwicklung immer besser entscheiden können, welche der beobachteten Verhaltensweisen sie aktiv in ihr Verhaltensrepertoire integrieren. Dies geschieht dann, wenn das Verhalten vor dem Hintergrund ihrer individuellen Erfahrungen sinnvoll erscheint (vgl. Kasten 2008, S.26).

Im Zusammenhang mit sozialen Lernprozessen innerhalb einer Gruppe hat das Lernen am Modell ebenfalls Bedeutung, wenn Lernangebote zur Verfügung gestellt werden, die nur durch kooperatives Verhalten zum Erfolg führen. Vorausgesetzt, der Erfolg bei der Meisterrung der Aufgabe wird individuell als positive Konsequenz bewertet, wäre eine kooperativ handelnde Person ein entsprechendes Modell für die Gruppe.

### 3.2.4.3 Sozial-kognitive Entwicklungstheorien

Sozial-kognitive Entwicklungstheorien entstanden in den 1960er Jahren und richten ihre Aufmerksamkeit v.a. auf kognitive Prozesse zum Erwerb sozial relevanten Wissens und zum Verstehen sozialer Kognitionen. Selbstregulation und selbstbestimmtes Denken und Handeln sind dabei Ziel der Entwicklung. Empathie als Fähigkeit, sich in andere Menschen gefühlsmäßig hineinversetzen zu können und Rollenübernahme als Fähigkeit, sich ein Bild von der inneren Befindlichkeit und äußeren Verfassung eines Menschen zu machen, werden als Teilbereiche sozialer Kognitionen genannt. Die genannten Fähigkeiten werden im Laufe der Entwicklung immer weiter differenziert.

Selman entwickelte ein Stufenmodell sozialen Verstehens, welches stark von der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets geprägt ist (vgl. Abbildung 8 auf S. 70). Dieses Modell eignet sich zur Beschreibung sozialkognitiver Fähigkeiten unter entwicklungspsychologischer Perspektive. In Stufe 1 werden die Fähigkeiten zur Perspektivendifferenzierung und in Stufe 2 die Fähigkeiten zur Perspektivkoordinierung erworben. Dies geschieht im Allgemeinen in der Zeit bis zum Grundschulalter. Die Beziehungsperspektive als Stufe 3 entwickelt sich meist im frühen Jugendalter, während sich die Systemperspektive als Stufe 4 erst im späten Jugend- und frühen Erwachsenenalter ausbildet.

	Das Individuum als	Freundschaft als	Die Gruppe	Die Eltern – Kind - Beziehung
Stufe 4	komplexes psychologisches System	Autonomie und Interdependenz	pluralistische Organisation	...einige Spekulationen...
Stufe 3	stabile Persönlichkeit	intimer gegenseitiger Austausch	homogene Gemeinschaft	Verhältnis von Toleranz und Respekt
Stufe 2	introspektives Selbst	„Schönwetter – Kooperation“	Summe zweiseitiger Partnerschaften	Ratgeber – Wunscherfüller - Verhältnis
Stufe 1	intentionales Subjekt	einseitige Hilfestellung	Summe einseitiger Beziehungen	Beschützer – Helfer - Verhältnis
Stufe 0	Das Individuum als physische Entität	momentane physische Interaktion	physische Gemeinschaft	Herr – Diener - Verhältnis

Abbildung 8: Stufen des sozialen Verstehens nach Selmann (1984)

### 3.2.4.4. Die emotionale Entwicklung in den ersten sechs Lebensjahren

Die Rolle der Gefühle im Prozess der sozialen Kompetenzentwicklung wurde unter Punkt 3.2.3 Dimensionen sozialer Kompetenz (vgl. S. 57f.) herausgearbeitet. Deshalb erscheint es sinnvoll, auch der emotionalen Entwicklung ein besonderes Augenmerk zu widmen. Petermann & Wiedebusch (2003) fassen die emotionale Entwicklung aus entwicklungspsychologischer Sicht zusammen. Dabei werden wichtige Entwicklungsschritte während der ersten sechs Lebensjahre dargestellt (vgl. Abbildung 9 auf S. 71.)

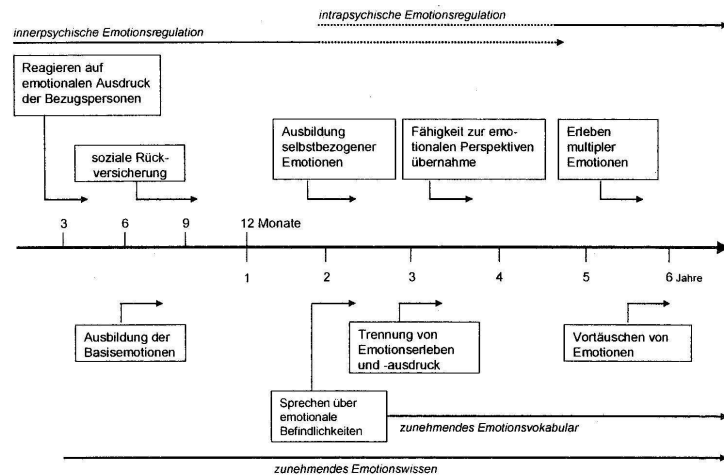


Abbildung 9: Emotionale Entwicklung in den ersten sechs Lebensjahren nach Petermann & Wiedebusch (2003, S. 56)

### 3.2.4.5 Ökologische Theorien

Ökologische Theorien der sozialen Entwicklung messen der Umwelt eine besondere Bedeutung bei der Erklärung sozialer Entwicklungsprozesse zu. Ein Hauptvertreter ist dabei Bronfenbrenner, der zwischen verschiedenen, miteinander vernetzten Umwelten im Sinne voneinander abgrenzbarer Ökosysteme unterscheidet. Dazu zählen:

- das Mikrosystem: welches im Wesentlichen aus der Familie besteht und im Laufe der ersten Entwicklung durch Kindertagesstätte, Kindergarten, Spielplatz und Freundeskreis erweitert wird
- das Mesosystem: wozu Nachbarn und Bekannte, Freundeskreis der Eltern aber auch öffentliche Einrichtungen, wie Schulsystem oder elterlicher Arbeitsplatz zählen
- das Exosystem und das Makrosystem: in denen die Einflussfaktoren von Subkulturen, sozialen Schichten, Sitten und Gebräuchen, Normen und Regeln, die kulturellen und gesellschaftlichen Ideologien ihre Wirkung entfalten

Das sich entwickelnde Wesen wird jedoch nicht als gänzlich außendeterminiert betrachtet. Im Gegenteil steht es im Zentrum der genannten Systeme und wird als eigenes, sich selbst regulierendes System aufgefasst, welches in ständiger Interaktion mit den es umschließenden Systemen steht (vgl. Kasten 2008, S. 31f.).

### 3.2.4.6 Interaktionistisch-konstruktivistische Entwicklungstheorien

Interaktionistisch-konstruktivistische Entwicklungstheorien weisen eine deutliche Nähe zu den ökologischen Theorien auf, fokussieren jedoch stärker die Sicht auf das Subjekt als Konstrukteur sozialen Wissens. Ihre historischen Wurzeln haben entsprechende Theorien im symbolischen Interaktionismus von Georg Herbert Mead.

Ihm liegt die Annahme zugrunde, dass nur innerhalb und durch soziale Beziehungen Identität und die Fähigkeit zum Denken ausgebildet werden können. Individuum und Gesellschaft sind dabei Teile eines Ganzen, die sich wechselseitig bedingen. Das Kind erwirbt demnach Wissen über seine soziale Welt, indem es in Interaktion mit ihr tritt. Dabei werden die soziale Bedeutung der Situation und die Qualität der Beziehung zueinander in der wechselseitigen Interaktion gestaltet und individuell in identitätsbildenden Prozessen integriert. Dies geschieht bei Kindern v.a. im Kontakt mit Gleichaltrigen. Im gemeinsamen Handeln werden soziale Interaktionen gestaltet, denen eine Bedeutung zugewiesen wird, die geteilt oder nicht geteilt sein kann. Voraussetzung für eine geglückte Interaktion ist die wechselseitige Perspektivübernahme, da nur dann gegenseitige Bezogenheit erlebt werden kann (vgl. 2008, S. 39f.).

### 3.2.4.7 Zur Relevanz allgemeiner Theorien zur sozialen Kompetenzentwicklung

Es kann zusammengefasst werden, dass es im Laufe der Entwicklung eines Menschen verschiedene Wege geben wird, die zur Ausbildung sozialer Kompetenz beitragen. Das Lernen am Modell wird dabei schwerpunktmäßig in frühen Lebensjahren eine Rolle spielen, während eher kognitiv orientierte Theorien, die das soziale Verstehen fokussieren, über die gesamte Lebensspanne in qualitativ unterschiedlichen Ausprägungen Anwendung finden. Gemeinsam ist allen Theorien, dass die soziale Kompetenzentwicklung immer eine Konstruktionsleistung des Subjekts ist. Ein bloßes Reiz-Reaktions-Lernen (z.B. Verhaltensmodifikation) führt nicht zu sozialer Kompetenz, sondern bestenfalls zu sozialer Anpassung in trainierten und fremdgesteuerten Situationen.

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, inwieweit allgemeine Entwicklungsmodelle auf die Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung übertragbar sind. Wie in Kapitel 2 herausgestellt wurde, haben diese Modelle eine grundsätzliche Relevanz, da davon ausgegangen werden kann, dass die Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung prinzipiell ähnlich verläuft. Es wäre jedoch zu kurz gegriffen, die Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung lediglich als verzögerte Normalentwicklung aufzufassen. Vielmehr kann es sowohl zu inter- als auch zu intraindividuellen Spezifika kommen. Allgemeine Modelle der Entwicklung sozialer Kompetenzen können helfen, den individuellen Stand als Zone

der aktuellen Entwicklung näher zu bestimmen und adäquate Förderziele abzuleiten. Sie dienen damit als grobe Orientierung im Prozess der Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung, sollten jedoch nicht als starre Schemata zu vollziehender Entwicklungsschritte gesehen werden, sondern den Blick für individuelle Verläufe schärfen. Im Kontext einer ganzheitlich ausgeglichenen Persönlichkeitsentwicklung können intraindividuelle Abweichungen sowohl als Ressourcen als auch als besondere Schwerpunkte innerhalb des Förderprozesses näher bestimmt werden.

Die damit mögliche Formulierung einer pädagogischen Zielperspektive sagt jedoch noch nichts darüber aus, wie die Weiterentwicklung der als individuell relevant angesehenen Kompetenzbereiche konkret unterstützt werden kann. Dazu ist es notwendig, den individuellen Lehr-Lernprozess unter pädagogisch-didaktischer Perspektive zu reflektieren. Dies soll im nächsten Abschnitt vor dem Hintergrund anschlussfähiger erziehungswissenschaftlicher Positionen erfolgen.

### **3.3 Pädagogische Folgerungen**

#### **3.3.1 Ausgewählte Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung**

In den letzten beiden Abschnitten wurde herausgearbeitet, dass die Verwendung des Kompetenzbegriffs ein konstruktivistisch-systemisches Denken impliziert. Damit wäre ein erkenntnistheoretisches Vorverständnis expliziert. Die Verwendung des Kompetenzbegriffs im Kontext von Bildung ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn sie in die Gestaltung entsprechender Lernsituationen münden. Dazu werden anschlussfähige Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung herangezogen. Die Aussagen gelten zunächst für Kompetenzentwicklung im Allgemeinen, denn im Begriffsverständnis dieser Arbeit besteht prinzipiell kein Unterschied zwischen Konstruktionsleistungen in Bezug auf Sach- oder Sozialkompetenz. Im Laufe der Argumentation wird jedoch die Unterstützung der Entwicklung von sozialer Kompetenz besonders gewichtet.

Dabei werden zwei Seiten des Lernprozesses betrachtet. Diese sind einerseits die internen Prozesse der Auseinandersetzung des Individuums mit einem Lerngegenstand und andererseits die externen Prozesse der Beeinflussung und Begleitung der Lernhandlungen. Beide Seiten stehen in einem dialektischen Verhältnis. Die relationale Ausrichtung innerhalb des Kompetenzbegriffs impliziert, dass deren Stimmigkeit wesentlich zur Kompetenzentwicklung innerhalb schulischer Zusammenhänge beiträgt. Der interne Prozess der Auseinandersetzung kann als Prozess der Veränderung der inneren Repräsentation des Lerngegenstandes beschrieben werden. Diese Veränderung kann nur durch das Individuum selbst hervorgerufen werden und bezeichnet die eigentliche Lernhandlung des Individuums. Sie beinhaltet somit immer

eine Aktivität auf Seiten der Lernenden und entzieht sich der direkten Beeinflussung durch Dritte. Pädagogische Einflussnahme ergibt sich hier eher indirekt, indem Lernbedingungen geschaffen werden, die diese Aktivität im Sinne einer Lernhandlung durch eine spezifische Anforderungsstruktur provoziert (vgl. Schuck 2004, S. 130f.). Damit wird der Fokus der folgenden Betrachtungen auf die Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen im Prozess der Unterstützung von Kompetenzentwicklung gerichtet.

Kompetenz als subjektiv sinnvolle Konstruktion weist deutlich auf die Verortung innerhalb eines konstruktivistischen Lernverständnisses. Konstruktivistische Theorien heben die Aktivität, die tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt als Fundament der Entwicklung hervor. In seiner konstruktivistischen Entwicklungstheorie versteht Piaget Entwicklung als Herstellung isomorpher Strukturen zwischen Subjekt (Individuum mit individueller Handlungsstruktur) und Objekt (kulturell erzeugte und mit Bedeutung aufgeladene Gegenstände des täglichen Gebrauchs). Aus dem gegenstandsbezogenen Handeln wird interaktives Handeln am gemeinsamen Gegenstand mit Hilfe von Kommunikation und Interaktion. Damit werden problemlösende Handlungskompetenzen erworben (vgl. Oerter & Montada 2002, S. 418 f.).

#### **3.3.1.1 Grundlegende Annahmen einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik**

Hansen (2002) verweist unter Bezugnahme auf Reichen auf die Grundpostulate einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik, die sich in einer veränderten Sichtweise auf Lernprozesse manifestieren (vgl. Tabelle 2 auf S. 75).

Lernen wird dabei zu einem „ganzheitlich zu interpretierenden autopoietischen Prozess der strukturellen Koppelung zwischen Individuen und Individuen oder Individuen und Bildungsinhalten“ (Hansen 2002, S. 21). Erkenntnistheoretisch liegt dieser Auffassung die von Maturana & Varela entwickelte Theorie der Selbsterzeugung von lebenden Systemen (Autopoiese) zugrunde. Systemveränderungen, im Sinne von Entwicklungsprozessen vollziehen sich dabei stets strukturdeterminiert, aus sich selbst heraus, und selbstreferenziell, selbstrückbezüglich. Findet eine strukturelle Kopplung als Begegnung zweier oder mehrerer autopoietischer Systeme oder als System-Milieu-Begegnungen statt, kommt es zu einer gegenseitigen Störung. Der Begriff der Störung wird dabei positiv konnotiert. Eine Störung als Destabilisierung des Systems ist die Voraussetzung zu dessen Erweiterung und Differenzierung. Dieser Prozess erreicht seinen vorläufigen Abschluss im Finden einer neuen Stabilität, die sich durch Weiterentwicklung auszeichnet. Die Eigenkonstruktion, die zur neuen Stabilität führt, ist von außen nicht vorhersehbar und demzufolge auch nicht als abrechenbares Ziel planbar (vgl. a.a.O., S. 22f.).

Klassische Sichtweise	Veränderte Sichtweise
Theorie der Abbildung, Erinnerung und Rekonstruktion von Wissen und Wahrheit	Theorie der eigenen Weltfindung des Subjekts
Auffassung, die eine quasi sichere Theorie von Emanzipation und Aufklärung propagiert	Beobachtertheorie, die die konstruktiven Akte des Aufklärens und der Reflexion in den Bereich der Selbsttätigkeit von Schülern und Lehrern verlagert
Organisation und Planung von Selbst- und Mitbestimmung auf vorgelagerter Entscheidungsebene den Schülerinnen und Schülern „aufgepropft“	Aushandeln von Beziehungen und Wirklichkeitskonstruktionen
Ausschließliche Schülerorientierung	Betonung der Wechselseitigkeit von Beziehung bei Beibehaltung des Postulats einer wertschätzenden und respektvollen Lehrer-Schüler-Beziehung

**Tabelle 2: Grundpostulate einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik (vgl. Hansen 2002, S. 21f.)**

Bergeest (2002) verweist ebenfalls auf die Systemtheorie als wissenschaftstheoretischen Bezugspunkt. Er begreift „Phänomene der Natur als Folge von Ereignissen zwischen Systemen, die sich zueinander relativ verhalten“ (S. 7). Diese organisieren sich immer wieder neu, indem sie sich in einem beständigen Wechsel zwischen Stabilität und Instabilität befinden. Attraktoren, wie Raumerfahrungen, soziale Erfahrungen, körperliche Lusterfahrungen führen zu Instabilität und Suche nach neuer Stabilität (dynamische Ordnung). „Ohne Stabilität gibt es keine Bereitschaft für neues Lernen; Offenheit für Neues entsteht durch Instabilität“ (a.a.O.). Lernprozesse sind das Ergebnis der Suche nach Balance zwischen Stabilität als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit und Instabilität als Voraussetzung von Neuordnung.

Hier ist eine deutliche Nähe zur konstruktivistischen Lerntheorie Piagets zu erkennen. Piaget verwendet die Begriffe Assimilation, Akkomodation und Äquilibration. Wird eine Person mit neuen Inhalten konfrontiert, können zwei Zustände daraus resultieren. Passt der Inhalt in die bereits bestehende kognitive Struktur, wird er assimiliert, also in das bestehende System eingeordnet und dieses damit erweitert. Ist dies nicht der Fall, wird das bestehende System gestört und muss neu geordnet, umstrukturiert werden. Es kommt zur Akkomodation. Der Prozess der Neuordnung, die Suche nach neuer Stabilität wird als Äquilibration bezeichnet.

### 3.3.1.2 Lernen als aktiver Aneignungsprozess

Gudjons (2008) greift den Aspekt des aktiven Lernhandelns auf und beschreibt anhand der Grundannahmen der materialistischen Aneignungstheorie ein Unterrichtsmodell, welches Lernen als aktiven Aneignungsprozess erkenntnistheoretisch begründet (vgl. S. 45ff.). Im Aneignungsprozess bilden Interiorisation, allmähliche Umbildung äußerer in innere geistige Handlungen und Exteriorisation, die Entäußerung bereits angeeigneter (Denk-) Tätigkeiten in neuer und schöpferischer Form, eine Einheit. Die zu Grunde liegende Erkenntnistheorie beinhaltet die zentrale Kategorie der „Widerspiegelung“. Damit wird das Verhältnis von Abzubildendem und dessen Abbild im menschlichen Bewusstsein beschrieben. Aufgrund der Tätigkeit wird der Zusammenhang mit der Welt hergestellt, aus der Beziehungen zwischen äußeren Gegenständen und inneren Erkenntnissen, Handlungsstrukturen, Fähigkeiten usw. erwachsen.

Während bei Wygotsky der Begriff der Interiorisation stärker im Mittelpunkt steht, betonen Leontjew, Galperin und Rubinstein stärker die Tätigkeit bei der Bildung psychischer Erscheinungen. Durch Tätigkeit begreift und verändert der Mensch die Außenwelt, wandelt die objektive Welt in subjektive Formen um. Resultierend aus einem Bedürfnis entsteht dabei ein Motiv, welches zum Tätigsein anregt. Dieses Tätigwerden wird durch Handlung als zielgerichteter Prozess realisiert. Die konkreten Verfahren des Handlungsvollzuges sind die Operationen (abstrakte Handlungen). Gudjons betont, „daß bei der Herausbildung des Bewusstseins die aktive praktische Tätigkeit die entscheidende Rolle spielt“ (a.a.O.).

Im Gegensatz zur kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologen mit ihren Hauptvertretern Leontjew, Galperin und Wygotsky, die den Terminus Handelnder Unterricht verwenden, spricht man innerhalb der westlichen Psychologie vom handlungsorientierten Unterricht, inhaltlich überschneiden sich die Grenzen der beiden Konstrukte stark, wobei westliche Konzepte die Selbstorganisation von Lernprozessen stärker akzentuieren.

Gudjons (2008) bezieht sich auf Aebli (1993), der mit seinem Werk: „Denken. Das Ordnen des Tuns“ Lernen aus handlungstheoretischer Sicht begründet. Gudjons betont, dass sich Denkstrukturen aus verinnerlichten Handlungen entwickeln, wobei die Schritte Tun, Verstehen, Verinnerlichen und Automatisieren als didaktische Folge gesehen werden können (vgl. S. 54).

Schuck (2004) betrachtet das Thema aus dem Blickwinkel der Sonderpädagogik. Für ihn ist die Veränderung „innere[r] Repräsentationen des Lerngegenstandes und damit subjektive[r] Theorien über den Gegenstand und erweiternd über sich selbst“ (S. 130.) das Ziel jeglicher Fördermaßnahmen. Er schließt sich erkenntnistheoretisch der konstruktivistischen bzw.

subjektwissenschaftlichen Betrachtungsweise an, indem er betont, dass „dies nur durch die Aktivität der Individuen selbst hervorgerufen werden kann“ (a.a.O.).

Auch Schlee (2007) begreift „Fördern als planvolle Veränderung subjektiver Theorien“ (S. 178), welche die Entwicklung neuer und angemessener Handlungsmöglichkeiten zum Ziel hat. Die Veränderung als solche kann auch hier nur aus dem Subjekt selbst heraus erfolgen und ist nicht als äußere Einwirkung eines externen Experten zu leisten. „Fördern‘ ist unter dieser Sichtweise nicht mehr als ein einseitig gerichteter Einwirkungsprozess von einem aktiven Subjekt auf ein duldendes Objekt zu verstehen. Die ‚geförderte‘ Person ist nicht als hinnehmend-passiv zu begreifen, sondern sie ist der eigentliche Akteur“ (a.a.O., S. 180).

### **3.3.1.3 Die Rolle reflexiver Prozesse**

Das Forschungsprojekt Subjektive Theorien (FST), auf das sich Schlee und Schuck beziehen, ordnet sich dem handlungstheoretischen Ansatz wissenschaftstheoretisch unter. In beiden Ansätzen wird das reflexive Bewusstsein beim Handeln betont (vgl. Gürtler 2005, S. 64).

Die Betonung der Aktivität und Bewusstheit im Erkenntnisprozess ist nicht neu. Schon Anfang der 1960er Jahre betonte Dewey (1964) innerhalb seiner Forschungen zur Entwicklung des Denkens, dass Erkenntnisse stets aus bewussten Erfahrungen resultieren. Dewey baute seine Theorie zwar nicht explizit auf systemisch-konstruktivistischen Annahmen auf, es sind jedoch Parallelen zu der von Maturana & Varela (1987) ein Vierteljahrhundert später herausgearbeiteten Theorie der Autopoiese auszumachen.

Der Begriff der Störung, welcher innerhalb systemischer Zusammenhänge als Instabilität infolge des Aufeinandertreffens zweier oder mehrerer Systeme (strukturelle Kopplung) auftritt, wird auch von Dewey et al. (1963) verwendet. Störungen kommen dann zustande, wenn „eine unter bestimmten Bedingungen erfolgreiche Verhaltensform zwar wieder angewandt wird, aber dann auf den Widerstand der Welt stößt und somit ihr Ziel zunächst nicht erreicht“ (S. 11). Es kommt also zu Irritationen als Folge einer subjektiv erlebten Nichtpassung zwischen personalem System und System der Umwelтанforderung. Es handelt sich dabei um spezifische Situationen, zu deren erfolgreicher Bewältigung das bisherige Handlungsrepertoire nicht mehr ausreicht und entsprechend erweitert werden muss. Die Erweiterung der Handlungskompetenz ist in diesem Zusammenhang an die Konfrontation mit einer problematischen Situation gebunden und kann bei erfolgreicher Bewältigung zu neuen Erkenntnissen führen.

Dewey (1964) betont, dass Erfahrungen nicht im luftleeren Raum existieren. Sie manifestieren sich innerhalb eines bestimmten situativen Kontextes und führen nur dann zu Er-

kenntnissen, wenn sie als subjektiv bedeutungsvoll erlebt werden. Dies geschieht dann, wenn der Erkennende aktiv in seine Umwelt eingreift und damit eine Veränderung bewirkt oder eine Veränderung an ihm bewirkt wird. Erkenntnis ist also auch hier an Aktivität gebunden, was sich sowohl in geistigen, als auch in physischen Handlungen zeigen kann. Eine Erfahrung wird nur dann zur Erkenntnis, wenn der konkreten Handlung das Moment der „Bewusstwerdung“ hinzugefügt wird, also eigenes Handeln und die damit verbundene Veränderung bewusst reflektiert werden. Die Erkenntnis wird größer, je besser Beziehungen, Zusammenhänge und Ordnungen, die aufgrund von eigenen Erfahrungen gewonnen wurden, reflektiert werden. Fehlt die Erfahrungsgrundlage, handelt es sich nicht um sinnvoll nutzbare Erkenntnisse: „Eine Erfahrung, selbst eine sehr bescheidene Erfahrung, kann Theorie in jedem Umfang erzeugen und tragen, aber eine Theorie ohne Bezugnahme auf irgendwelche Erfahrung kann nicht einmal als Theorie klar und bestimmt erfasst werden“ (Dewey 1964, S. 204). Huber (2005) hebt ebenfalls auf diesen Aspekt ab, indem sie unter Bezug auf Wahl betont, dass die Veränderung von Alltagstheorien deren Bewusstmachung voraussetzt (vgl. S. 203, dazu auch Ziemer 2002, S. 102).

### **3.3.1.4 Die Bedeutung von Emotionen im Lernprozess**

Gürtler (2005) spricht von einer „erhöhten Aufmerksamkeit durch wachsende Bewusstheit“ (S. 64). Er verweist auf die Erkenntnisse der Neurobiologie, deren Erkenntnisinteresse sich auf die Rolle des Gehirns und dessen Regionen beim bewussten Entscheiden und Handeln richtet. Mit Hilfe von Untersuchungen des präfrontalen Kortex konnte nachgewiesen werden, dass die emotionale Beteiligung beim Handeln eine zentrale Stellung einnimmt: „Das heißt, dass es ohne Empfindungen und Emotionen gar keine menschlichen Kognitionen geben würde. Das so genannte rationale Denken wird als ein durch und durch emotional empfindungstechnisch beeinflussten Vorgang entlarvt“ (S. 66). Im präfrontalen Kortex werden Kognitionen mit Emotionen verknüpft. Wird dieser Vorgang gestört, verlieren Kognitionen ihre handlungsrelevante Funktion.

Empfindungen und Emotionen haben somit für das Handeln eine mitbestimmende Bedeutung. Negative Empfindungen können Handeln unmöglich machen. Soll diese Negativspirale bei der Herausbildung neuer Handlungsmuster durchbrochen werden, ist es wichtig, sich diese bewusst zu machen. „Empfindungen sind als wichtiges Wissen über sich selbst zu akzeptieren“ (S. 67).

Gürtler schließt daraus, dass bei Lehr-Lern-Prozessen die Reflexion und damit die emotionale Verarbeitung von Neuem eine bedeutende Rolle einnehmen muss. Geschieht dies

nicht, kann es zu Widerständen kommen. Außerdem muss die neue Repräsentation, z.B. in Form einer neuen Handlungsweise, in geeigneter Weise zur Anwendung kommen können, um sie für die Übertragung auf andere Kontexte zu sichern. Durch vielfältige Reflexionsprozesse gewinnt die neue Konstruktion an subjektiver Bedeutsamkeit durch Erfahrungseinsicht. Bewusstmachung, Konfrontation und Reflexion könnten somit als Elemente eines erkenntnisfördernden Prozesses bezeichnet werden.

Unter didaktischem Aspekt ergäbe sich die Forderung, Lernlandschaften zu gestalten, in denen sich konkrete Handlungssituationen und deren Bewusstmachung durch Reflexion des Handlungsprozesses und die anschließende Möglichkeit zum Handeln unter neuem Vorzeichen abwechseln.

### **3.3.1.5 Motivationale Faktoren**

Piotrowski (2008) verweist auf die Erkenntnisse des Neuropsychologen Gerhard Roth und stellt heraus, dass das limbische System bei dem Aufbau von Bedeutungs- und Wissensstrukturen eine bedeutende Rolle spielt. Das limbische System als unbewusste Kontrollinstanz, in der Affekte, Gefühle und Motivation gesteuert werden, bewertet (Lern-) Situationen aufgrund dessen, ob sie für uns positiv (lustvoll, vorteilhaft) erlebt wurden und deshalb wiederholt werden sollten, oder negatives Erleben (schlecht, nachteilig, schmerzhaft) nach sich zogen und deshalb eher vermieden werden sollten. Diese Bewertungsmuster sind also einerseits innerhalb sehr früher emotionaler Erfahrungen verankert und wirken andererseits sehr stark auf aktuelle Lernprozesse ein (vgl. S. 49). Dies unterstreicht die Bedeutsamkeit emotional-motivationaler Aspekte für jegliche Lernprozesse.

Innerhalb der pädagogischen Psychologie wird übereinstimmend die Auffassung vertreten, dass positiv besetzte Lerninhalte bzw. Situationen das Lernen unterstützen. Piotrowski bezieht sich auf Forschungen von Sansone und Harackiewicz, welche prozessbezogene und ergebnisorientierte Motivation unterscheiden. Ihrer Auffassung nach werden Tätigkeiten, die lustvoll erlebt werden, deutlich länger verfolgt, als eine Tätigkeit, die nur auf das Erreichen eines bestimmten Ergebnisses hin ausgerichtet wird. Die prozessorientierte Motivation, die aus Spaß und Interesse an der Aufgabe resultiert, scheint zur Aufrechterhaltung eines Verhaltens eine größere Rolle zu spielen als die ergebnisorientierte Motivation. Wird das Handeln selbst lustbetont erlebt, werden dabei oft Raum und Zeit vergessen. Csikszentmihalyi beschreibt dies als Flow-Erleben (vgl. 1985), bei der eine Person völlig in ihrer Tätigkeit aufgeht und alltägliche Verhaltens- und Kommunikationsformen durchbrochen und durch zweckmäßigere ersetzt werden. Dem glückvollen Aufgehen im eigenen Tun wird dabei eine

hohe motivationale Kraft zugesprochen, zusätzliche extrinsische Anreize werden unnötig, Raum und Zeit geraten in Vergessenheit und der Mensch spürt enorme Kräfte zur Problembewältigung (zum Flow-Konzept vgl. auch Aelling 2004, Pfister 2002, Plöhn 2002). Der Anforderungscharakter einer Aufgabe scheint somit eher aus einer subjektiv sinnvoll und lustvoll erlebten Handlung und nicht aus der Vorwegnahme eines vorteilhaften Ergebnisses zu resultieren.

Fußend auf den grundlegenden Annahmen einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik kann zusammengefasst werden, dass die Entwicklung von Kompetenzen die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt als subjektiv unterschiedlich erfahrene Wirklichkeit zwingend erfordert. Konstrukte der Wirklichkeit entstehen handelnd und bilden die Grundlage für Erkenntnisse. Innerhalb des aktiven Aneignungsprozesses kommt reflexiven Prozessen eine herausragende Bedeutung zu. Diese finden stets unter emotionaler Beteiligung statt. Emotionen beeinflussen außerdem maßgeblich die Motivation zur aktiven Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand.

Eine Sichtweise, die die konstruktiven Akte des Aufklärens und der Reflexion in den Bereich der Selbsttätigkeit von Schülerinnen und Schülern verlagert, impliziert, dass lineare Ursache-Wirkungs-Annahmen innerhalb von Lernprozessen nicht möglich sind. Die Unterstützung und Begleitung von eigenaktiven Lernprozessen stellt dabei hohe Anforderungen an die Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen. Welche Kompetenzen hierbei unter den Bedingungen prinzipieller Unsicherheit und Offenheit von zentraler Bedeutung sind, soll im Folgenden näher untersucht werden.

### **3.3.2 Unterstützung von Lernprozessen unter den Bedingungen prinzipieller Unsicherheit und Offenheit**

Die relationale Komponente des Kompetenzbegriffs (vgl. S. 42 in dieser Arbeit) bekommt an dieser Stelle eine deutliche unterrichtspraktische Bedeutung. Die angebotenen Anforderungssysteme müssen stets auf die Struktur des lernenden Subjekts abgestimmt, d.h. auf dem schmalen Grat zwischen Über- und Unterforderung angesiedelt werden. Dies entspricht der „Zone der nächsten Entwicklung“ nach Wygotzki. Damit wäre eine didaktische Grundorientierung gegeben.

Gleichzeitig gilt es jedoch zu bedenken, dass Lernen als „Ergebnis von Selbstorganisationsprozessen im neuronalen Netzwerk des selbstreferentiellen Systems, das autonom über eine Weiterverarbeitung von Informationen entscheidet“ (Bergeest 1999, 193f.) sich der Außendeterminiertheit in Sinne eines stringenten Ursache-Wirkungs-Denkens entzieht. Intention-



nalität, Stringenz und Planbarkeit von Lernprozessen erscheinen unter dieser Prämisse fragwürdig.

Dies macht die Organisation von Lehr-Lern-Prozessen jedoch keinesfalls überflüssig. Piotrowski (2008) fasst prägnant zusammen: „Kompetenz in der Logik des Lernens zu definieren, impliziert eine gewisse Bescheidenheit und einen hohen Anspruch zugleich“ (S. 27). Der hohe Anspruch resultiert aus der Tatsache, dass Kompetenz eben nicht abrechenbare Fertigkeiten fokussiert, sondern den ganzen Menschen mit seinen affektiven, kognitiven und psychomotorischen Voraussetzungen in den Blick nimmt. Kompetenz als Lernziel kann nur insoweit erreicht werden, wie es das lernende Individuum „als Ausdruck ihrer subjektiven Sinnerfahrung“ (a.a.O., S. 30) zulässt. Bescheidenheit bezieht sich auf die Tatsache, „dass Lernverläufe noch so sorgfältig kompetenzorientiert gestaltet werden können und dennoch eine Linearität zwischen dem angeeigneten Wissen und Können einerseits und der erfolgreichen Durchführung von Handlungen andererseits nicht hergestellt werden kann“ (a.a.O.).

Das in der Pädagogik allgemein beklagte „Technologiedefizit“ (Luhmann & Schorr 1982), wird in den weiteren Ausführungen Piotrowskis noch deutlicher: „Wir wissen nicht zuverlässig, ob die Vermittlung des Wissens x und des Könnens y zur Handlungskompetenz zu führen wird, ebenso wenig wie wir wissen, ob das Wissen a und das Wissen b nicht ebenso zielführend wären“ (a.a.O.). Reiser (2006) betont unter Bezugnahme auf Wimmer, dass der professionelle Pädagoge sich im Unterschied zum Laien über diese „Tatsache“ bewusst sein sollte: „Dieser Vorgang des Nicht-Verstehen-Könnens, der sich in uns abspielt..., sollte uns darauf aufmerksam machen, dass die erste Verstehensleistung darin liegt, nicht zu verstehen“ (Reiser 1995, S. 179). „Wissendes Nichtwissen“ wird hier zu einem bedeutenden Aspekt professionellen und damit im pädagogischen Kontext kompetenten Handelns.

„Diese grundsätzliche Ungewissheit in der Interaktion wird begleitet von einem Schwarm an Ungewissheiten in jeder pädagogischen Handlung, die stets Entscheidungen treffen muss aufgrund von Vermutungen und stets mit Hypothesen operiert, die nicht exakt experimentell überprüft werden können. Dennoch ist pädagogisches Handeln nicht durch Beliebigkeit und durch Unverständlichkeit gekennzeichnet, sondern durch einen reflexiven Rückbezug, in dem Wissen und Perspektivwechsel verwendet werden, um Beobachtungen intersubjektiv zu relativieren und die Plausibilität von Hypothesen durch alternative Hypothesen zu prüfen.“ (Reiser 2006, S. 43f.)

Gürtler (2005) verweist auf die Änderung der Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen, indem er unter Bezugnahme auf Wahl eine „Umstrukturierung von Planungshandeln hin zu Interaktionshandeln fordert, welches sich situativen Veränderungen flexibel anpassen kann“ (S. 69).

Hansen (2002) verwendet den Begriff der Unterstützenden Didaktik. Unterstützung wird dabei verstanden als Regulativ „zwischen subjektbezogener Nützlichkeit der Konstruktion und ontischer Wahrheit von Lerninhalten“ (S. 23). Dabei muss den subjektiven Konstruktionen der Schülerinnen und Schüler stets mit Respekt und Wertschätzung entgegengetreten werden.

Huber (2005) stützt sich auf kognitive Theorieansätze und betont ebenfalls die Notwendigkeit von Unterstützung. Sie unterteilt in Unterstützung fachlicher Art, indem Lehrende den Lernenden eine Orientierungsgrundlage innerhalb des zu erlernenden Wissensgebietes geben. Außerdem spricht sie von überfachlicher Unterstützung, d.h. „die Lernumgebung muss so gestaltet werden, dass die Lernenden möglichst effektive Lernprozesse für ihre Ziele anwenden“ (S. 203). Unterricht wird unter dieser Perspektive zu einem „Arrangement von Lernmöglichkeiten, wobei sich die Lernumgebung als entscheidend für die für die Wissenskombination der bzw. des Lernenden erweist“ (Piotrowski 2008, S. 49). Je ausgeprägter die Selbststeuerungskompetenzen der Lernenden sind, umso mehr kann sich der Lehrende aus der unterstützenden Rolle zurückziehen. Selbstbeobachtung und Selbstreflexion sind dafür die Voraussetzung und werden somit sowohl für Lehrende, als auch für Lernende zur Voraussetzung und zum Ziel von Lernprozessen. Aus didaktischer Perspektive ergibt sich für Konrad (2005) die Konsequenz, dass stets eine Balance zwischen Selbst- und Fremdsteuern und somit zwischen Anleitung und Selbsttätigkeit angestrebt werden sollte (vgl. S. 55). Dafür bedarf es auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen eines grundsätzlichen Vertrauens in die Selbstbildungskräfte des Kindes.

Speck (1995) benutzt dafür den Begriff der pädagogischen Zurückhaltung und betont deren Wert gegenüber pädagogischer Betriebsamkeit in Bezug auf die Lernwirkung authentischer Erlebnisse (S. 137). Der Begriff findet sich bereits bei Paul Moor (1974), welcher betont, dass es neben dem pädagogischen Zugriff auch eine pädagogische Zurückhaltung geben muss (vgl. S. 130). Er verweist damit auf die Selbstentwicklungskräfte des Kindes, welche lediglich unserer Teilnahme, nicht aber pädagogischen Zugriffen bedürfen. Sehr eindringlich formuliert er die Bedeutsamkeit pädagogischer Zurückhaltung, indem er betont, dass es Situationen und Dinge gebe „die durch einen erzieherischen Eingriff nur beeinträchtigt, unterdrückt, unmöglich gemacht werden könnten, die im Gegenteil eines Zurücktretens aller Aktivitäten bedürfen, um sich entfalten zu können“ (S. 129). Demnach geschehe für die Erziehung dort das Wichtigste, wo es nichts zu erziehen gebe. Erziehung erscheint in diesem Kontext in doppelter Bedeutung. Im engeren Sinne betrifft sie den situativen Kontext, also Gelegenheiten, in denen kein aktives pädagogisches Eingreifen nötig ist. Im weiteren Sinne bezieht sich

Erziehung auf die Gesamtheit der Entwicklung eines Kindes. Fokussiert man dabei die Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen, darf nicht nur der Begriff des Tuns, sondern muss auch der des Lassens reflektiert werden:

„Situationen, in denen es nichts zu erziehen gibt, oder aber deutlicher ausgedrückt: in denen kein aktiver Eingriff nötig ist, sind für den Erzieher nicht einfach gleichgültig, sondern weil in ihnen das für die Erziehung Wichtigste, genauer: das für Sein und Werden des Kindes Wichtigste geschieht, verlangen sie vom Erzieher nicht einfach nichts, sondern zunächst einmal mit aller Bestimmtheit das Nicht-Eingreifen, die Zurückhaltung.“ (S. 130)

Piotrowski (2008) fasst die doppelte Bedeutung von Kompetenz im pädagogischen Kontext zusammen, indem sie formuliert: „Somit wird kompetenzorientierter Unterricht letztlich auch die *Kompetenz* – als Synthese subjektiver Voraussetzungen (motivationale, ethische, willensmäßige und soziale Komponenten) und der Anforderungsstruktur (kognitive, fachlich-methodische Komponenten) – der Lehrenden spiegeln“ (S. 51).

### 3.3.3 Zur Relevanz sozialer Kompetenzentwicklung in der Schule

Ausgehend von einem Kompetenzbegriff, der ein konstruktivistisch-systemisches Lernverständnis nach sich zieht, bezogen sich die bisherigen Ausführungen auf die Unterstützung der Entwicklung aller Kompetenzbereiche. Die Ausführungen zu Greenspan & Gransfield (1992) unter 3.2.1 Begriff, verwandte Konzepte und Definitionen (vgl. S. 48f. in dieser Arbeit) verdeutlichen prägnant, dass sich soziale und kognitive Aspekte wechselseitig beeinflussen und die Vernachlässigung einer Seite die Kompetenzentwicklung hemmen kann. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die einseitige Betonung kognitiver Prozesse innerhalb schulischer Kontexte nicht nur die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen und somit die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit vernachlässigt, sondern letztlich auch die Entwicklung kognitiver Prozesse verlangsamt. Soziale Kompetenzentwicklung ist demnach ein relevanter Bereich schulischen Lernens, der gleichbedeutend zu kognitiv ausgerichteten Lerninhalten behandelt werden muss. Dies wird besonders deutlich, wenn man bedenkt, dass sich schulisches Lernen langfristig interaktiv, also „in Auseinandersetzung mit signifikanten Anderen“ (Konrad 2005, S. 54) innerhalb von Gruppen Gleichaltriger, beziehungsweise in Interaktion mit Pädagoginnen und Pädagogen abspielt. Kollektiven Lernprozessen, innerhalb derer „individuelle Interpretationen und Sinngebungen überdacht und neu strukturiert“ (Gudjons 2008, S. 56) werden, kommt bei der Ausbildung wirkungsvoller Lern- und Denkstrategien eine nicht von der Hand zu weisende Bedeutung zu.

Die einseitige Betonung kognitiver Lernprozesse innerhalb schulischer Kontexte führt dazu, dass die entwicklungsförderliche Komponente eines förderlichen Lernklimas zu wenig Beachtung findet. Faktoren, die das Lernklima positiv beeinflussen, sind die Berücksichtigung des Bedürfnisses nach Kompetenz, Selbstbestimmung und sozialer Zugehörigkeit. Damit werden sozial-emotionale Komponenten des Lernprozesses betont. Es geht um Selbstwirksamkeit, Autonomie und soziale Beziehungen. Dies heißt für Lehrerinnen und Lehrer einerseits, reichhaltige Erfahrungen zum Erleben von Selbstwirksamkeit zu ermöglichen und andererseits Lernanlässe so zu gestalten, dass soziale Beziehungen gefördert und strukturiert werden (vgl. Miller 2008, S. 212).

Bezieht man die Ergebnisse der konstruktivistisch erkenntnistheoretischen Diskussion stringent auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen, ergibt sich daraus, dass „Regeln und Konzepte des sozialen Miteinanders [...] nicht einfach reproduziert, sondern auf der Basis eigener Erfahrungen gedeutet und ausgefüllt [werden]“ (Petillon 2005, S. 167, Anpassung T.K.). Die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen hat dabei eine große Bedeutung, um das eigene Selbst und eigene Möglichkeiten der Selbstbehauptung zu entwickeln und mit anderen abzustimmen. Eigene Standpunkte werden dabei in Frage gestellt und angereichert. Dieser Prozess des Abstimmens trägt nicht nur dazu bei, ein tragfähiges Selbstkonzept zu entwickeln, er ist auch wesentlich für die Entwicklung von Denkprozessen. Widersprüche zwischen der eigenen und der fremden Perspektive wirken dabei nicht zwingend destabilisierend, sondern setzen interne Prozesse der Umstrukturierung in Gang. Pädagoginnen und Pädagogen sind dabei gefordert „Raum für die Aushandlungen zu geben und diese zu beobachten, Hilfen bereitzustellen, Freundschaften zu fördern, Außenseiter diskret zu unterstützen“ (Faust-Siehl 2001, S. 237).

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass Sozialkompetenz und Sachkompetenz nicht getrennt voneinander gedacht und entwickelt werden können. Bei schulischen Lernprozessen sind beide Bereiche gleichermaßen beteiligt. Da Lernprozesse im schulischen Kontext stets über Interaktion und Kommunikation vermittelt werden, spielen soziale Kompetenzen beim schulischen Lernen, welches fast ausschließlich in Gruppenkonstellationen stattfindet, eine entscheidende Rolle. In der Praxis soll soziale Kompetenzentwicklung meist durch das Lernen in unterschiedlichen Sozialformen des Unterrichts realisiert werden. Soziale Kompetenzentwicklung geschieht dann quasi nebenbei, indem Schülerinnen und Schüler miteinander in Kommunikation treten. Es wurde jedoch innerhalb dieser Arbeit theoretisch begründet, dass das Moment der Bewusstwerdung einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität des Lernens hat. Bewusstwerdung kann über die bewusste Reflexion von Lern-

prozessen angeregt werden. Bezogen auf soziale Kompetenzentwicklung bedeutet dies, dass innerhalb unterrichtlicher Kontexte neben der Beschäftigung mit fachlich-stofflichen Lerninhalten auch soziale Prozesse zum Gegenstand der Auseinandersetzung und Reflexion gemacht werden. Die unter 3.2.3 Dimensionen sozialer Kompetenz (vgl. S. 57ff.) herausgearbeiteten Inhalte werden dann zu Unterrichtsgegenständen in einem eigens dafür eingerichteten Lernbereich. Dies würde gewährleisten, dass den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung sozialen Handelns und sozialer Beziehungen deutlich wird und die Entwicklung sozialer Kompetenzen kontinuierlich unterstützt werden könnte. Dies würde wesentlich dazu beitragen, das Lern- und Gruppenklima positiv zu beeinflussen und trägt damit zum Lernen in gegenseitiger Bezo-genheit bei.

### 3.4 Soziale Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung

#### 3.4.1 Behinderungserfahrungen und ihre Auswirkungen auf das Lernen und die Entwicklung

Eine Vielzahl von Studien belegen eine abweichende Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Menschen mit geistiger Behinderung, die jedoch meist Beschreibung von Defiziten bezüglich sozialer Anpassungsleistungen darstellen (vgl. dazu zusammenfassende Darstellung bei Fiedler 2007, S. 24ff.). Unter Verweis auf deren hypothetischen Charakter nennt Mühl (2000) die in Tabelle 3 stichpunktartig aufgeführten Merkmale eines besonderen Lernverhaltens von Menschen mit geistiger Behinderung.

• mangelnde Umstellungsfähigkeit	• Situationsverhaftetheit
• Entwicklungsverlangsamungen	• Entwicklungsabweichungen
• Misserfolgserwartung	• Außengerichtetheit der Motivation
• mangelnde Merkfähigkeit	• mangelnde Kreativität
• mangelnde sprachliche Steuerung	• mangelnde Begriffsbildung
• Aufmerksamkeitsdefizite	• Transferinsuffizienz
• mangelnde Organisation von Lernmaterial	• mangelnde Nachahmung

**Tabelle 3: Merkmale eines besonderen Lernverhaltens von Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. Mühl 2000, S. 52)**

Hofmann (vgl. 2001, S. 319) bezieht sich auf Studien von Zigler & Balla, in denen verschiedene motivationale Charakteristika bei Menschen mit geistiger Behinderung herausgearbeitet werden, die nach Ansicht der Autorin jegliche Kompetenzentwicklung determiniert:

- *Positive Reaktionstendenz*: Damit wird die Tendenz von Kindern mit geistiger Behinderung zur übermäßigen Abhängigkeit von erwachsenen Bezugspersonen bezeichnet.
- *Negative Reaktionstendenz*: Damit sind Misstrauensreaktionen (Rückzug, Minderung der Qualität der Aufgabenlösung in Anforderungssituationen) am Anfang eines Kontaktes zu neuen Interaktionspartnern gemeint, obwohl dieser Kontakt generell sehr gewünscht wird.
- *Misserfolgserwartung*: Dabei wird davon ausgegangen, dass Misserfolgserleben aufgrund der Häufigkeit von erlebten Frustrationen im Selbstbild konzeptualisiert wird.
- *Außengerichtetheit*: Damit wird die Tendenz bezeichnet, Hilfe bei der Lösung von Problemen/Anforderungen eher in der Umwelt und nicht in der eigenen Person zu suchen und dabei eher Interesse an der Interaktion als an der Lösung der Aufgabe zu haben. Jantzen (1999) bezeichnet damit die motivationale Abhängigkeit von der Beziehungsabsicherung statt vom Handlungsergebnis (vgl. S. 209).
- *Wirkungsmotivation*: Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung zeigen ein niedriges Verlangen nach Aufgaben mit hohem Anspruchsniveau und reagieren eher auf greifbare als auf vorgestellte Belohnung

In Kapitel 2 wurde eine Sichtweise auf das Konstrukt der geistigen Behinderung zugrunde gelegt, innerhalb derer sie als komplexer sozialer Tatbestand erscheint. Diese Auffassung basiert auf einem multifaktoriellen Erklärungsmodell, welches Behinderung als Resultat der wechselseitigen Beeinflussung individuumszentrierter und umweltorientierter Faktoren auf-fasst. Die von Mühl und Hofmann beschriebenen Merkmalsausprägungen sind unter kompetenzorientierter Sicht als Ergebnis von Lernprozessen und damit sowohl individuell als auch sozial determiniert zu verstehen. Sie beschreiben keine vorgefundenen Ausgangsdefizite des Menschen mit geistiger Behinderung, sondern sind Ergebnis eines durch interne und externe Einflüsse geprägten Erziehungs- und Lernprozesses. Im Folgenden sollen Entwicklungsumstände von Menschen mit geistiger Behinderung beschrieben werden, die das Zusammenspiel der individuellen Dispositionen einer Person und die jeweilige Anforderungsstruktur als äußere Entwicklungsbedingungen akzentuieren.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Menschen mit geistiger Behinderung aufgrund anlage- und/oder sozialisationsbedingter Gegebenheiten oftmals ungünstige Interaktions- und Kommunikationserfahrungen machen. Als Beispiel sei hier die Eltern-Kind-Beziehung genannt. Ein entwicklungsfördernder Aspekt, besonders im Säuglings- und frühen Kindesalter wäre die emotionale Präsenz der Bezugsperson. Im Prozess der Auseinandersetzung mit der Tatsache ein behindertes Kind zu haben, sind Eltern oft verunsichert und irritiert in Bezug auf die eigenen Gefühle dem Kind gegenüber, emotionale Präsenz und Konstanz

können gestört sein. Das daraus resultierende, nicht authentische und oft ambivalente Verhalten wird durch die Schwierigkeit des Kindes, Kontaktangebote der Bezugsperson zu entschlüsseln und in erwarteter Weise zu erwidern, weiter verschärft. Noch größere Verunsicherung auf Seiten der Eltern kann die Folge sein, was die Angemessenheit des Kontaktangebotes weiter herabsetzen würde (vgl. Luxen 2003, S. 240f.).

Elbert (1986) spricht der frühen Interaktionserfahrung des Nicht-Angenommen-Seins aufgrund eines Schockzustandes der Eltern, ausgelöst durch das „Urteil“ geistige Behinderung, eine formierende Wirkung zu (vgl. S. 78). Die nicht geglückten Interaktionen im frühen Eltern-Kind-Dialog führen dann unweigerlich zu Irritationen und Enttäuschungen auf beiden Seiten. Folge davon ist, dass Kontaktangebote unterlassen oder übertrieben intensiv initiiert werden. Dies kann wiederum extreme Erziehungsstile nach sich ziehen, die zwischen absoluter Überbehütung mit daraus folgender erlernter Hilflosigkeit einerseits und strikter Reglementierung andererseits schwanken. (vgl. dazu auch Niedecken 1998, S. 37f.)

Es sei betont, dass Eltern nicht zwangsläufig dieser Negativspirale ausgesetzt sind, wenn sie damit konfrontiert werden, ein Kind mit Behinderung zu bekommen. Auch sie verfügen über Möglichkeiten der positiven Bewältigung. Gelingt ihnen dies jedoch nicht, kann von einer massiven Gefährdung in Bezug auf die Entwicklung des Kindes ausgegangen werden. Ablehnung oder Fremdbestimmung erschweren Lernprozesse zum Erwerb sozialer Problemlösungskompetenzen. Die infolgedessen angewandten Strategien sind oft auf einem sehr einfachen, stressreduzierenden Niveau angesiedelt und meist defensiv-abwehrend statt lösungsorientiert (vgl. Willenweber 2001, S. 95). Sie dienen damit nicht der Erweiterung des Verhaltensrepertoires auf Seiten des Menschen mit geistiger Behinderung sondern können seine weitere Entwicklung behindern.

Rustmeier (vgl. 2002, S. 473) bestätigt diese Aussagen. Sie beobachtete im Schulalltag oftmals Situationen, in denen Interessenkonflikte zwischen Schülerinnen und Schülern eskalierten und äußert die Vermutung, dass den Schülerinnen und Schülern die Steuerung ihrer Gefühlsausbrüche deshalb schwer fällt, weil die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung eigener Gefühle nur ansatzweise ausgeprägt ist. Es fehlt an konstruktiven Handlungsstrategien zu deren Bewältigung und sie stehen der Situation hilflos gegenüber. Auch hier wird die ungenügende emotionale Differenzierung und die damit verbundenen Schwierigkeiten eigene Gefühle zu erkennen und zu kommunizieren und die Gefühle anderer wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren als entwicklungshemmend dargestellt und entsprechend Fördernotwendigkeiten im schulischen Kontext abgeleitet.

Auch häufige Krankenhausaufenthalte und/oder das Aufwachsen in Heimen mit wechselnden Bezugspersonen können die Entwicklungsbedingungen eines Kindes ungünstig beeinflussen. In extremer Ausprägung kann es zu elementaren Interaktions- und Beziehungsstörungen kommen. Diese manifestieren sich nicht nur im sozial-emotionalen Bereich, sondern können vielseitige Konsequenzen für die Gesamtentwicklung des Kindes haben. Auf motivationaler Ebene besteht die Gefahr eines eingeschränkten Aufbaus von Vertrauen in sich und andere, was wiederum das Explorations- und Experimentierverhalten negativ beeinflussen kann. Generalisierte Misserfolgsorientierung kann die Auseinandersetzung mit der Welt und damit den Aufbau kognitiver Strukturen massiv beschränken. Der Prozess der Weltaneignung verläuft dann in kleinen bis kleinsten Schritten.

Luxen (vgl. 2003, S. 256) referiert in diesem Zusammenhang einen Beitrag von Switzky & Haywood. Diese belegten anhand experimenteller Studien, dass Menschen mit geistiger Behinderung generell mit den Motiven Neugier und Kompetenz geboren werden, diese sich jedoch durch das häufige Erleben von Misserfolg nicht in gewünschter Richtung entwickeln, sondern eher abgeschwächt und gehemmt werden. Durch häufig erlebte Misserfolge wird dem Menschen mit geistiger Behinderung die Motivation zur Erkundung neuer Zusammenhänge genommen. Dies hat zur Folge, dass keine neuen Informationen gewonnen und verinnerlicht werden können und es zur Ausbildung eines geringeren Erfahrungsschatzes (geringeres Ausmaß an basalem Wissen) kommt. Durch die abgeschwächte Neugiermotivation als ureigenste intrinsische Motivation muss die extrinsische Motivation an deren Stelle treten und Misserfolgsvermeidung wird als generelle Strategie konzeptualisiert wodurch die kognitive Entwicklung langsamer verläuft als es aufgrund der kognitiven Beeinträchtigung notwendig wäre. Diese motivationalen Besonderheiten führen zu einer Schwäche in der Antriebsregulation, was den Menschen mit geistiger Behinderung oftmals als antriebsarm, wenig kreativ oder auch interessenlos erscheinen lässt. Abweichende Leistungen von Menschen mit geistiger Behinderung können also durchaus eher auf eine abweichende motivationale Entwicklung als auf generelle kognitive Unterschiede zurückgeführt werden. Die Aussage kann noch weiter verschärft werden. Auch Gröschke (1992) führt abweichendes Lernverhalten bei Menschen mit geistiger Behinderung in erster Linie auf motivationale Unterschiede zurück (vgl. S. 202). Durch ausbleibende Erfolge und das Nichterleben von Selbstwirksamkeit bleibt die Gewissheit der eigenen Leistungsfähigkeit aus und das Selbstwertgefühl entwickelt sich ungenügend. Demzufolge erlebt sich der Menschen mit geistiger Behinderung selten als die Person, welche die Umwelt kontrolliert und verändernd eingreift. Hilflosigkeit und Abhängigkeit von anderen

wird zur verhaltensbestimmenden Grunderfahrung, wobei die Welt oftmals bedrohlich und beängstigend erlebt wird.

Meyer (vgl. 2001, S. 170f.) untersuchte in einer Studie das Angstverhalten und Angsterleben von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. Er kommt zu dem Ergebnis, dass dieses Phänomen bei Menschen mit geistiger Behinderung häufig und stark anzutreffen ist. Besonders ausgeprägt ist die Angst vor Leistungsversagen, die auf die Sozialisations- erfahrung des Nicht- Könnens durch erlebte Misserfolge und Einschränkung der Autonomie zurückgeführt wird. Folgen davon können Leistungsverweigerung (Passivität), geringe Anstrengungsbereitschaft, Fixierung auf einen sicher beherrschten Ablauf (Perseverationstendenz) und/oder Verleugnung der eignen Schwäche sein. Unabhängig vom Behinderungsgrad wird Verlassens- und Trennungsangst als häufigster Grund für psychische Störungen bei Menschen mit geistiger Behinderung angegeben, was auf die hohe Zahl an Trennungserfahrungen und Beziehungsabbrüche zurückgeführt wird.

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass Menschen mit geistiger Behinderung einem gewissen Gefährdungspotential ausgesetzt sind, welches die Gesamtentwicklung ungünstig beeinflussen kann. In Kapitel 2 wurde dahingehend das Stigma-Identitäts- Konzept diskutiert. Dort wurde jedoch ebenfalls herausgearbeitet, dass die Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung nicht ausschließlich durch Umwelteinflüsse erklärbar ist und sie durchaus eigene Kräfte zur Abwehr identitätsschädigender Einflüsse entwickeln können. In Kapitel 3 wurde dahingehend auf das Identitätsmodell von Frey verwiesen. Innerhalb des bio-psycho-sozialen Modells der WHO (ICF) wurden sie als personale Kontextfaktoren bezeichnet, wobei deren theoretische und klassifikatorische Verankerung ein Desiderat innerhalb des Modells ausmachen. Unter Bezugnahme auf Wustmann & Opp verweist Miller (2008) auf entsprechende Ergebnisse der Resilienzforschung. Danach konnte belegt werden, dass bestimmte Schutzfaktoren dazu beitragen können, das Gefährdungspotential ungünstiger Entwicklungsbedingungen zu entschärfen: „Die personalen Schutzfaktoren bestanden beispielsweise in der Freude an neuen Erfahrungen, in Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit, in positiven sozialen Beziehungen, im angemessenen Ausdruck von Gefühlen etc.“ (S. 215, dazu auch Brendel 1998, S. 193).

### **3.4.2 Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz**

Es kann zusammengefasst werden, dass Unterschiede im Lernverhalten bei Menschen mit geistiger Behinderung nicht allein auf eine abweichende kognitive Entwicklung zurückzuführen sind, sondern als Resultat abweichender Erfahrungen erklärt werden können. Sie können

somit als soziokulturell vermittelt interpretiert werden. Jantzen (1999) bezeichnet geistige Behinderung aus soziologischer Sicht als „erlernte Inkompetenz“ (S. 209.) Innerhalb dieses Kapitels wurde Kompetenz als relationale Denkfigur herausgearbeitet. Dies legt nahe, dass geeignete pädagogische Konzepte das individuelle Erleben von Kompetenz in Form entsprechend positiver Lernerfahrungen unterstützen können. Die Entwicklung personaler Ressourcen kann somit als Entwicklungsziel definiert werden. Dabei kommt neben der Familie den Bildungseinrichtungen eine besondere Bedeutung zu, indem in Bezug auf die Akzentuierung von Lerninhalten sowie die Gestaltung schulischer Lernsituationen die Entwicklung sozialer Kompetenzen besonders fokussiert wird.

Folgerichtig werden in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Förderungsschwerpunkt geistige Entwicklung (vgl. Drave et al. 2000) besondere Hilfen „bei der Findung und Entfaltung der Persönlichkeit“ (S. 266) gefordert. Das Selbsterleben als handelnde Person innerhalb schulischer Kontexte soll die Möglichkeit zur sozialen Eingliederung, sowie Selbstfindung und Selbstentfaltung ermöglichen. Den Schülerinnen und Schülern soll ausreichend Gelegenheit gegeben werden, sich innerhalb der Gemeinschaft zu orientieren, indem zwischen Unterordnung und Selbstbehauptung soziales Miteinander erlebt wird. Schon hier wird die Fokussierung sozialer Kompetenzentwicklung unmittelbar deutlich. Im Folgenden werden die entsprechenden Entwicklungsdimensionen weiter differenziert.

Das Eingehen auf Kontakte, deren Annehmen, Anbahnung und Aufrechterhaltung wird als Erziehungsziel explizit formuliert und Hilfen beim Aufbau eines tragfähigen Selbstkonzepts als Grundlage des künftigen Lebens in größtmöglicher Unabhängigkeit gefordert. Im Kontext erschwelter Aneignungsbedingungen werden Grundsätze der Unterrichtsgestaltung angegeben, die den spezifischen Aneignungsbedingungen ihrer Schülerinnen und Schüler gerecht werden sollen. Handlungsorientierung soll als durchgängiges Unterrichtsprinzip Anwendung finden. Hieraus kann abgeleitet werden, dass neben den sachlich-fachlichen Kompetenzbereichen auch soziale Kompetenzen auf der Grundlage originärer Erfahrungen aktiv angeeignet werden sollten. Eine isolierte Unterstützung der Entwicklung einzelner Funktionen ohne Einbindung in einen Handlungszusammenhang soll vermieden werden. Damit soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden, Lernsituationen als subjektiv bedeutsam für ihre individuelle Entwicklung zu erleben.

Dem kommunikativen Handeln wird eine große Bedeutung innerhalb der Gesamtentwicklung zugeschrieben. Kommunikation gilt als Grundlage, die Umwelt zu erschließen, zu ordnen und zu begreifen. Dem Erleben erfolgreicher Kommunikationssituationen kommt dabei besondere Bedeutung zu. Kommunikation als Akt der gegenseitigen Annäherung und Ver-

ständigkeit bedarf vielfältiger Kompetenzen im sozialen Bereich. Neben der Unterstützung von Prozessen zur Denkentwicklung wird hierbei die Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung nochmals als zentrales Unterrichts Anliegen explizit herausgestellt, indem der Gestaltung sozialer Beziehungen besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Diese sollen im Unterricht angebahnt und differenziert werden können. Gemeinsames Handeln in sozialen Situationen wird als Kompensationsmöglichkeit für eingeschränkte (verbale) Ausdrucksfähigkeit gesehen. Der Unterricht soll Möglichkeiten bieten sich anderen zuzuwenden und Zuwendung zu erhalten, sich mitzuteilen, Beziehungen zu gestalten und Umgangsformen und Regeln zu beachten (vgl. Drave et al. 2000, 273f.).

Die Ausführungen zeigen, dass die Bedeutung der Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung bildungspolitisch als abgesichert bezeichnet werden kann. Im Lehrplan für die Schule für geistig Behinderte in Sachsen ist folgerichtig der Bereich „Soziale Beziehungen“ als Teil des Grundlegenden Unterrichts zu finden (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 1998). Fraglich ist, wie diese Vorgaben in der Praxis konzeptionell umgesetzt werden. Dazu erscheint es im Kontext dieser Arbeit notwendig, den Gedanken der Selbstbestimmung, der im behindertenpädagogischen Kontext in den letzten Jahren im Zuge emanzipatorischer Bestrebungen an Bedeutung gewinnt, innerhalb des Bedeutungsumfangs sozialer Kompetenzentwicklung zu verorten.

### **3.4.3 Selbstbestimmung und soziale Kompetenz**

Pädagogik macht sich selbst überflüssig, indem sie junge Menschen schrittweise in die Eigenverantwortung in Bezug auf ihre Lebens- und Lernprozesse entlässt. Die selbstständige Organisation der eigenen Entwicklung kann als oberstes Ziel von Erziehungsprozessen im Sinne von Autonomie und Emanzipation gesehen werden. Selbstständigkeit zu fördern gilt heute als Leitthema moderner Erziehung. Auch eine Sichtweise, die Lernen als selbst gesteuerter Prozess begreift, wird heute zunehmend durch Psychologie und Didaktik gestützt. Vor allem innerhalb der pädagogischen Diskussion um Kompetenzen wird der Selbstbestimmungsgedanke als Ziel von Handlungskompetenz explizit herausgestellt (vgl. dazu Kapitel 3, S. 38f.).

Selbstständigkeit, Selbstleitung und Selbstverantwortung fasst Walther (1998, 86) unter dem Oberbegriff Selbstbestimmung zusammen. Die Diskussion um Selbstbestimmung und Abhängigkeit ist gerade im Kontext geistiger Behinderung sehr brisant. Autonomie und Selbstbestimmung können als anthropologisch-biologisch begründetes Wesensmerkmal des Menschseins betrachtet werden. Zum Gedanken der Selbstbestimmung gehören Einstellungen und Fähigkeiten, um sich selbst als Gestalter seines Lebens zu erfahren „und in Bezug auf die

eigene Lebensqualität frei von allen unnötigen, übermäßigen externen Einflüssen, Einmischungen oder Beeinträchtigungen eine Auswahl von Dingen oder Entscheidungen zu treffen“ (Wehmeyer zit. nach Theunissen & Plaute 2002, S. 22).

„Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung?“ heißt ein Buch, welches im Anschluss an eine Tagung zu „Verhaltensstörungen und geistiger Behinderung“ herausgegeben wurde (Theunissen 2001a). Der provokant formulierte Titel wirft zunächst Fragen auf: Führt das Anbieten von Selbstbestimmungsmöglichkeiten dazu, dass Menschen mit geistiger Behinderung auf Anforderungen des sozialen Zusammenlebens zunehmend mit Ablehnung und Verweigerung reagieren? Wenn ja, was könnten die Gründe dafür sein? Ist dies ein Zeichen dafür, dass Selbstbestimmung zu Überforderung führt? Eine einseitig defizitorientierte Sichtweise würde dies nahe legen. Wäre es dann nicht besser, diese Schülerinnen und Schüler von den entsprechenden Anforderungen zu verschonen und den Selbstbestimmungsgedanken besser ad acta zu legen?

Speck (2001) vertritt den Standpunkt, dass es sich bei einer solchen Argumentation um ein grundlegendes Missverständnis bzw. eine unzulässige Verkürzung des Selbstbestimmungsgedankens handelt. Er verortet Selbstbestimmung im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Gemeinwohl. Selbstbestimmung entfaltet sich transaktional in einem wechselseitigen Einwirken von individuellen Dispositionen und sozialen Faktoren der Umwelt. Selbstbestimmung als wesentlicher Aspekt von Autonomie „mündet in die Zugehörigkeit und Gemeinsamkeit mit anderen, also in Integration“ (S. 20). Ganz im Sinne der Kant'schen Antinomie von der „Freiheit im Zwange“ wird Selbstbestimmung somit erst unter dem Aspekt des sozialen Eingebundenseins bestimmbar und (er-) lebbar. Wird Selbstbestimmung einseitig als Kompetenz zur Selbstbehauptung gesehen, kann sie langfristig zu sozialer Isolation führen. Folgerichtig finden sich beide Aspekte auch im übergeordneten Leitziel der Geistigbehindertenpädagogik wieder. Pädagogische Arbeit soll Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung darin unterstützen, „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ zu erreichen. Hierbei werden sowohl selbstbehauptende Kompetenzen als auch Kompetenzen zur Integration in Gruppen explizit ausgewiesen. Unter Punkt 3.2 Soziale Kompetenz (vgl. S. 47ff.) wurden beide Aspekte als Spannungsfeld beschrieben, innerhalb dessen sich soziale Kompetenzentwicklung realisiert. Damit kann der Selbstbestimmungsgedanke innerhalb des erarbeiteten Begriffsumfangs sozialer Kompetenzen innerhalb dieser Arbeit verortet werden. Der Selbstbestimmungsgedanke fokussiert dabei eher selbstbehauptende Aspekte, die jedoch langfristig nur zu positiven Konsequenzen für den Betroffenen führen, wenn die Normen der Gemein-

schaft nicht verletzt werden. Selbstbestimmung wäre also nur im Rahmen eines übergeordneten Konzepts sozialer Kompetenzentwicklung sinnvoll.

### 3.4.4 Selbstbestimmung und pädagogische Verantwortung

Die Diskussion um Abhängigkeit versus Selbstbestimmung wird in Theorie und Praxis uneinheitlich geführt. Während in der fachlichen Diskussion sozialisationsbedingte entwicklungshemmende Faktoren mittlerweile reflektiert und anerkannt werden, findet man in der Praxis „noch häufig Haltungen und Einstellungen, die die Abhängigkeit geistig behinderter Menschen in den Vordergrund stellen“ (Mattke 2004, S. 305). Selbst Pädagoginnen und Pädagogen, die sich der Bedeutung von Selbstbestimmung theoretisch nicht verschließen, praktizieren eine „fürsorgliche Belagerung“ (Riehl 1996, S. 125) gegen die sich die Behindertenbewegung seit langem sträubt. An dieser Stelle sei nochmals betont, dass alle Aussagen, die Menschen mit geistiger Behinderung ein selbstbestimmtes Leben absprechen, unhaltbar sind. Vielmehr sei übergroße soziale Abhängigkeit auf das entmündigende Aufdrängen von Hilfe zurückzuführen, welche sich im Spannungsfeld zu großer Distanzierung von außen einerseits und Eindringungen und Demütigungen andererseits weiter verstärkt: „Wir haben es dann mit einer erlernten Hilflosigkeit zu tun. Eine Hilfe, die dem Selbst keine Chance lässt, die keine Hilfe zur Selbsthilfe ist, bewirkt psychische Störungen. Soziale Abhängigkeit wird zu einer kritischen Größe, wenn sie sich über das Selbst hinwegsetzt“ (Theunissen 2001b, S. 21).

Es reicht also nicht aus, das Augenmerk auf die Schülerinnen und Schüler zu richten, auch die Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen ist hier gefragt. Wenn soziale Kompetenz nur eigenaktiv entfaltet werden kann und als ein Aspekt von Mündigkeit die zunehmende Eigenverantwortung und Selbstbestimmung von jungen Menschen zum Ziel hat, bewegen sich Pädagoginnen und Pädagogen hierbei immer in einem Spannungsfeld, welches durch grundsätzliche Antinomie von der „Freiheit im Zwange“ (Kant) gekennzeichnet ist. Damit Schülerinnen und Schüler ihre soziale Kompetenz selbst entwickeln können, müssen Pädagoginnen und Pädagogen „als sichernde und unterstützende Instanz präsent [...] sein und dennoch das eigene Lehrbedürfnis zurückstellen“ (Boer 2008, S. 28).

Soziale Kompetenzentwicklung ist an Freiräume gebunden, die von Schülerinnen und Schülern selbstverantwortlich ausgefüllt werden. Die Übernahme von Verantwortung ist dabei direkt an die Abgabe von Verantwortung bei Pädagoginnen und Pädagogen gebunden. Dabei ist das Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen durch die institutionelle Rahmung begrenzt. Boer führt dies aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler als administrativ

gebildete Zweckgemeinschaft aus. Bezogen auf die Situation von Lehrerinnen und Lehrern haben wir es oft mit einer Dilemmasituation zu tun, da Lehrerinnen und Lehrer in der Verantwortung stehen, dem Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht zu werden und dies nur können, wenn sie ebendiese Verantwortung schrittweise abgeben. Dieser Paradoxie im Erziehungshandeln kann nur durch bewusste und stetige Reflexion begegnet werden. Dies erfordert auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen eine ständige Reflexion darüber, inwieweit das Übertragen von Verantwortung pädagogisch zu verantworten ist. Ebenso sinnvoll wäre die Umkehrung dieses Satzes, die dann danach fragen müsste, inwieweit die Nicht-Übertragung von Verantwortung pädagogisch zu verantworten wäre. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen zu unterstützen „bedeutet damit für Lehrende, eine Gratwanderung zwischen Lenken, Intervenieren, Aufeinanderbeziehen, Strukturieren und Regeln einerseits und Abwarten, die eigenen Bewertungen zurückhalten, Zuhören und Zeitgeben andererseits. Die soziale Kompetenzbildung wird damit zu einem gemeinsamen Entwicklungsweg aller Beteiligten und ist ohne Brüche und Rückschritte nicht denkbar“ (Boer, 2008, S. 31).

Bezogen auf Menschen mit geistiger Behinderung bekommen die Ausführungen eine besondere Relevanz. Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung werden voraussichtlich ihr Leben lang in einem gewissen Umfang Unterstützung oder Assistenz benötigen. Dies darf jedoch nicht zur Infantilisierung, Überbehütung und Überversorgung sowie zu ständiger Kontrolle, Reglementierung und Nicht-Beachtung individueller Wünsche oder Interessen von Menschen mit geistiger Behinderung führen (vgl. Theunissen & Plaute 2002, S. 23). Vielmehr liegt die Spezifik des Pädagogischen innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik darin, zu einem Leben in größtmöglicher Selbstverantwortung und Selbstständigkeit zu verhelfen. Dazu ist es nötig, Schülerinnen und Schüler als prinzipiell kompetent in Bezug auf ihre Lebensgestaltung anzusehen und als dialogische Partner bei der Suche nach nötigen Unterstützungsbedingungen anzusehen. Es geht nicht darum, Schülerinnen und Schülern das Recht auf Entscheidungen abzunehmen, sondern Bedingungen zu schaffen, in denen Selbstbestimmung fassbar wird und nicht zu Überforderungssituationen führt. Eine solche Sichtweise würde implizieren, dass „sich Routinen und Konventionen des akzeptablen, respektvollen und fürsorglichen Umgangs der unterschiedlichen Akteure miteinander entwickeln können“ (Opp 2007, S. 233).

### 3.4.5 Zur Bedeutung von Selbstreflexivität von Pädagoginnen und Pädagogen

Unter Bezugnahme auf Hurrelmann und Settertobulte verweisen Roos & Petermann (2005) darauf, dass Lehrerinnen und Lehrer durch mangelnde Selbstreflexion ihre Rolle nur in ungenügendem Maße ausfüllen: „So erkennen beispielsweise Lehrer zwar die Bedeutung sozialer Kompetenz als Schutzfaktor an, sie machen sich gleichzeitig aber zu wenig bewusst, dass sie selbst – ebenso wie die Schule allgemein – Verhaltens- und Kompetenzmodelle darstellen und als solche besonders zur Entwicklung sozialer Kompetenz beitragen“ (S. 264).

Unmittelbares pädagogisches Handeln ist an Interaktionssituationen gebunden und wird über Kommunikation symbolisch vermittelt. Unter dem Aspekt des Unabhängigwerdens kommt sowohl der Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern als auch der Gestaltung von Lernsituationen eine besondere Bedeutung zu. Das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern wird maßgeblich von deren Menschenbild und den daraus resultierenden erkenntnistheoretischen Annahmen bestimmt. Wissenschaftliche Theorien, praktische Erfahrungen in der beruflichen Tätigkeit und Erfahrungen, die im Rahmen eigener Lernprozesse gewonnen wurden bestimmen die spezifische Sicht auf einen Menschen. Diese spezifische Sicht von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Behindertenbereich auf ihre Adressaten, hier Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung, werden im pädagogischen Prozess zu handlungsleitenden (subjektiven) Theorien und bestimmen somit die Beziehungs- und Handlungsstruktur im pädagogischen Kontext.

Die genannten Faktoren bestimmen zwar direkt die Art und Weise des pädagogischen Handelns, sind in der Komplexität des pädagogischen Alltags jedoch oft nicht bewusst als Entscheidungsgrundlagen erkennbar. Da sie implizit jedoch stets handlungsleitend wirken, liegt die besondere Verantwortung von Pädagoginnen und Pädagogen darin, ihr Handeln in Bezug auf deren spezifische Wirkung auf ihre Adressaten zu hinterfragen. Gerade bei Schülerinnen und Schülern, die oft stigmatisierenden und behindernden Lebensbedingungen ausgesetzt sind, muss der Reflexion der eigenen Tätigkeit als Pädagogin und Pädagoge eine zentrale Bedeutung zugemessen werden, um paternalistischen Tendenzen vorzubeugen. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion in Bezug auf die spezifische Wirkung eigenen Handelns auf deren Adressaten gehört somit zu einer wichtigen sonderpädagogischen Kompetenz.

Thurn (2008) erweitert den angesprochenen Diskussionsraum und liefert einen interessanten Beitrag zum Widerspruch zwischen sozialer Kompetenz als Erziehungsziel und dem Erleben von sozialer Inkompetenz innerhalb der Gesellschaft:

„Wie können wir Kindern und Jugendlichen verständlich machen, warum wir Erwachsenen so oft nicht entsprechend unseren Einsichten leben, wenn wir uns doch zugleich so mühelos einig sind, welche Kompetenzen sie erlernen, mitbringen oder annehmen sollen? Allenfalls vielleicht, indem wir ihnen immer wieder unser Scheitern offen bekennen und ihnen glaubwürdig vorzuleben versuchen, dass das ständige Bemühen und die Überwindung der eigenen Unzulänglichkeiten und Unvollkommenheiten das Vorbild für sie sein könnte, nicht die eigene Vollkommenheit selbst“. (S. 194)

Schlömerkemper (2002) verweist in Bezug auf die bereits angesprochenen Schwierigkeiten der Professionalisierung auf Terhart, der betont, dass pädagogisches Handeln „Handeln unter prinzipieller Unsicherheit“ (S. 312) ist. Damit wäre der Bogen zu den einleitenden Überlegungen dieses Kapitels gespannt. Kompetenzen haben als sichernde Innengaranten eine große Bedeutung für einen souveränen Umgang mit den Bedingungen prinzipieller Unsicherheit und offener Zukunft. Für Menschen mit geistiger Behinderung ist soziale Kompetenzentwicklung ein zentrales Bildungsanliegen. Soziale Kompetenz kann nur eigenaktiv entwickelt werden, was jedoch eine Unterstützung dieses Prozesses durch Pädagoginnen und Pädagogen keinesfalls unnötig macht. Im Gegenteil muss davon ausgegangen werden, dass Pädagoginnen und Pädagogen, die diese Entwicklung unterstützen wollen, selbst über ein hohes Maß an sozialer Kompetenz in der unmittelbaren Interaktion einerseits und bei der Gestaltung von Lernprozessen andererseits verfügen müssen. Burn-out als langfristige Folge hohen Engagements einerseits und geringem Selbstwirksamkeitserleben von Pädagoginnen und Pädagogen andererseits wird heute mehr und mehr als typisch für soziale Berufe diskutiert. Betrachtet man professionelles Handeln im Lichte der zahlreichen Antinomien, denen Lehrerinnen und Lehrer in ihrem pädagogischen Handeln Tag für Tag ausgesetzt sind (vgl. Helsper 1996, Schütze 2000), sind solcherlei Folgen gut zu erklären und zeigen die Relevanz sozialer Kompetenzen nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern eben auch für Pädagoginnen und Pädagogen.

Daraus ergeben sich zwei Perspektiven, unter denen soziale Kompetenzentwicklung innerhalb dieser Arbeit weiter verfolgt werden soll. Im folgenden Kapitel wird die Erlebnispädagogik als ein Konzept vorgestellt, welches in besonderer Weise geeignet ist, die soziale Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen. Dabei werden einerseits die historisch gewachsenen Erkenntnisse zur Gestaltung der erlebnispädagogisch orientierten Lernsituation herausgearbeitet und andererseits wird die Rolle von Pädagoginnen und



Pädagogen innerhalb dieses Lernprozesses fokussiert. Diese theoretische Darstellung erlebnispädagogischer Arbeit wird durch die Beschreibung eines selbst initiierten Praxisprojekts konkretisiert. Innerhalb des Praxisprojekts wurde die Datengrundlage für eine empirische Studie zur Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen im erlebnispädagogischen Prozess gewonnen. Die Ergebnisse dieser Studie runden die Arbeit ab und dienen der empirischen Verankerung des theoretisch erarbeiteten Konzepts.

## ***Kapitel 4: Erlebnispädagogik als handlungsorientiertes Konzept zur Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung***

Im letzten Kapitel wurde mit einer Auffassung von Kompetenzentwicklung als selbstgesteuertem Prozess ein konstruktivistisches Lernverständnis zugrunde gelegt. Gleichzeitig wurde herausgearbeitet, dass sich Pädagogik bei diesem Prozess nicht überflüssig macht, sondern der Anspruch an diese steigt, da sie stets mit Unsicherheiten und Offenheit im Lernprozess konfrontiert wird. Außerdem wurde festgestellt, dass die Unterstützung des Lernprozesses grundsätzlich möglich ist, wenn Kompetenzerleben als relationales Moment aufgefasst wird, welches das Anbieten adäquater Anforderungssysteme impliziert. Über diese relationale Gestalt von Kompetenz kann Entwicklung angeregt und somit grundsätzlich auch pädagogisch intendiert werden.

In Kapitel 3 wurde der Gedanke der Selbstbestimmung innerhalb einer Theorie sozialer Kompetenzen verortet. Dabei wurde deutlich, dass die Entwicklung sozialer Kompetenzen zentrales Bildungsanliegen sein muss. Gleichzeitig wurde resümiert, dass Pädagoginnen und Pädagogen oft nicht wissen, wie sie soziale Kompetenzentwicklung unterstützen können. Es mangelt also an geeigneten Konzepten, welche konstruktivistische Auffassungen stringent in die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen überführen und soziale Kompetenz zum zentralen Thema dieser Lehr-Lern-Prozesse machen.

Dieses Kapitel widmet sich der Erlebnispädagogik als ein mögliches Konzept, welches die konzeptionelle Lücke schließen könnte. Die Erlebnispädagogik hat sich in den letzten Jahren v.a. in der schulischen und außerschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen etabliert. Auch bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung werden vermehrt auffällige Verhaltensweisen beobachtet. Dies stellt Lehrerinnen und Lehrer vor große Herausforderungen, denen sie zum Teil hilflos gegenüber stehen und die große Nöte bei allen Beteiligten hervorrufen.

Die Erlebnispädagogik als ein Konzept, welches soziale Lernprozesse fokussiert, könnte einen Beitrag dazu leisten, diesen Herausforderungen gerecht zu werden. Der Einsatz erlebnispädagogischer Elemente sollte jedoch nicht ausschließlich als Interventionsmöglichkeit bei herausfordernden Verhaltensweisen verstanden werden. Vielmehr handelt es sich um einen Ansatz zur Unterstützung der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, indem Prozesse der Identitätsentwicklung unterstützt werden und die „aktive Lebensbewältigung in sozialer

Integration“ (Drave et al. 2000, S. 266) unter der Maßgabe „größtmöglicher Selbständigkeit und Selbstbestimmung“ (ebd. S. 266) akzentuiert wird.

Das besondere Erkenntnisinteresse richtet sich dabei auf die Frage, inwieweit theoretische Positionen innerhalb der heutigen Erlebnispädagogik mit den im vorangegangenen Kapitel herausgearbeiteten erziehungswissenschaftlichen Grundpositionen vereinbar sind. Es ist mit Blick auf die pädagogische Praxis zu fragen, unter welchen Bedingungen erlebnispädagogische Angebote im schulischen Kontext als Bereicherung gängiger Praxiskonzepte zu integrieren wären. Dabei werden zunächst relevante historische Wurzeln dargestellt und anschließend anhand aktueller Theoriediskurse erlebnispädagogische Leitlinien als Orientierungsgrundlage für pädagogisches Handeln erarbeitet.

#### **4.1 Ursprünge der Erlebnispädagogik**

Die Erlebnispädagogik hat sich in den letzten 50 Jahren vom „innovativen Modellprojekt“ (Heckmair & Michl 2008, S. 9) zu einer anerkannten Teildisziplin der Erziehungswissenschaft entwickelt. In der Praxis hat sie in vielen Bereichen pädagogischer Arbeit Fuß gefasst. Erlebnispädagogische Konzepte etablierten sich zunächst im sozialpädagogischen Bereich, gewinnen jedoch im Kontext von PISA und aktuellen Forderungen nach Schlüsselqualifikationen zunehmend Beachtung im schulischen Kontext. Auch innerhalb der universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern findet man heute erlebnispädagogische Angebote an zahlreichen Universitäten im gesamten Bundesgebiet (vgl. Liedtke & Wagner 2008).

Innerhalb der Diskussion um eine theoretische Fundierung der Erlebnispädagogik wird eine Vielzahl an historischen Persönlichkeiten als Vordenker der Erlebnispädagogik rezipiert. Die wohl breiteste und inhaltlich dichteste Aufarbeitung historischer Quellen der Erlebnispädagogik lieferten Fischer & Ziegenspeck (2008) mit ihrem Werk: „Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens“. Die Autoren arbeiten dezidiert auf, wie die handlungs- und erlebnisorientierte Pädagogik sich innerhalb gesellschaftlicher Erlebnistrends des 20. Jahrhunderts entwickelte, wie die historisch gewachsene Erziehungsbewegung sie beeinflusste und inwieweit sich ihre Selbstbehauptungen konzeptionell begründen lassen. Die Autoren zeigen eindrücklich, dass viele der heute als genuin erlebnispädagogisch angesehenen Inhalte, Ziele und Methoden innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Kontextes historisch gewachsen sind. Somit hat die Erlebnispädagogik neben ihrer prospektiven auch eine tradierenden Funktion, indem oftmals vergessene oder verdrängte Erziehungsideen aufgegriffen und konzeptionell neu eingebunden werden.

Auch Heckmair & Michl (2008) beginnen ihre Veröffentlichung „Erleben und Lernen – Einführung in die Erlebnispädagogik“, welches bereits in sechster Auflage erschien und als Standardwerk der Erlebnispädagogik gelten kann, mit einem historischen Abriss (vgl. S. 16ff.). Die folgenden Ausführungen orientieren sich an diesen beiden Werken, erheben jedoch keinen Anspruch, die historische Entwicklung der Erlebnispädagogik umfassend darzustellen. Dazu sei auf die genannten Autoren verwiesen. Da die heutige Erlebnispädagogik jedoch nur vor dem Hintergrund der historischen Entwicklungen zu verstehen ist, wird der Versuch unternommen, die historischen Einflüsse herauszuarbeiten, welche die Erlebnispädagogik in ihrer heutigen Ausprägung maßgeblich prägen und für das Verständnis von Lernen und Entwicklung innerhalb dieser Arbeit stehen.

##### **4.1.1 Jean-Jaques Rousseau (1712 – 1778)**

Der Philosoph und Pädagoge Rousseau gilt als derjenige, der die Entdeckung der Kindheit als eigene und besondere Lebensphase einleitete. In seinem Werk „Emile“ legte er einen Erziehungsroman vor, in welchem der Mensch als Erzieher erst nach der Natur und den Dingen Bedeutung hat. „Sein Ziel ist die Erziehung ohne den Erzieher, eine Minimalerziehung, die durch die natürliche Strafe, d.h. die negativen Folgen unpassender Handlungen, zum freien Menschen führt“ (Heckmair & Michl 2008, S. 18).

Die aktive Auseinandersetzung mit den Geschehnissen der Außenwelt sollte Emile zu Erkenntnissen führen. Der Erzieher als „Anwalt des natürlichen Bedürfnisses des Kindes“ (ebd. S. 19) soll lediglich dafür Sorge tragen, dass die Natur und die Dinge ihre erzieherische Bedeutung frei entfalten können und keine äußeren Kräfte diesen Erziehungsgewalten im Wege stehen. Die Geschehnisse der Außenwelt sollten dabei ohne willkürliche Auswahl durch den Erzieher erlebt und erfahren werden, der Erzieher habe jedoch selbst als Modell für die angestrebten Erziehungs Ideale zu stehen. Die konstitutiven Momente pädagogischer Einflussnahme waren somit die natürlichen Geschehnisse selbst, die persönliche Anlage des Kindes und deren wechselseitige Bezogenheit (vgl. Fischer & Ziegenspeck 2008, S. 103). Heute würde man im pädagogischen Kontext davon sprechen, dass Pädagoginnen und Pädagogen dafür sorgen müssen, das passende Lernumfeld zu bereiten. Orientierungsrahmen dazu sind die individuellen Bedürfnisse und Anlagen des Kindes.

Die aktive Auseinandersetzung mit konkreten Gegenständen sollte dazu führen, dass Emile die Konsequenzen des eigenen Tuns unmittelbar erfährt. Unmittelbarkeit als Prinzip bedeutete, dass sich das Kind selbst als Verursacher von Veränderungen wahrnimmt und die entsprechenden Konsequenzen zu tragen habe. Indem er die Folgen seiner Handlungen fühlt

und erlebt, müssen ihm auch keine von außen verordneten Strafen angedroht werden. Sollte Emile z.B. eine Fensterscheibe zerschlagen, so würde die Erfahrung einer Erkältung als Folge des kalten Windes, dem er nun ausgesetzt wäre, wesentlich mehr zu dessen Erziehung beitragen, als vom Erzieher verordnete Strafen „denn es ist besser, daß es verschnupft als närrisch wird“ (Rousseau 1975 zit. nach Heckmair & Michl 2008, S. 20). Das Prinzip der Unmittelbarkeit ist noch heute ein wesentlicher Moment erlebnispädagogischen Handelns.

Rousseau postulierte das Eigenrecht des Menschen auf eine Lebensphase der Kindheit, in welcher dem unmittelbaren Lernen über die Sinne eine besondere Bedeutung zukommt. Ohne alle Facetten der Erziehungsphilosophie Rousseaus ausgelotet zu haben, kann zusammengefasst werden, dass mit der Betonung der aktiven Auseinandersetzung mit realen Dingen als Erkenntnisquelle und der Unmittelbarkeit von Erfahrungen als bestimmendes erzieherisches Moment die für die heutige Erlebnispädagogik wesentlichsten Merkmale seiner Erziehungsphilosophie benannt sind. Für Rousseau ist der Maßstab guter Erziehung, Zufriedenheit und Glück empfinden zu können und die Fähigkeit zu entwickeln, Freud und Leid des Lebens zu tragen. Heckmair & Michl fassen zusammen, dass damit die Grundmauern zum Gedankengebäude der Erlebnispädagogik errichtet wurden (a.a.O., S. 22).

#### **4.1.2 Henry David Thoreau (1817 – 1826)**

Ähnlich wie Rousseau plädierte der amerikanische Schriftsteller Thoreau leidenschaftlich für ein Leben und Lernen im Einklang mit der Natur (vgl. Fischer & Ziegenspeck 2008, S. 192). Im Gegensatz zu Rousseau entwarf er seine Erziehungsphilosophie jedoch nicht am Schreibtisch, sondern unterzog sich einem Selbstexperiment, indem er zwischen 1845 und 1848 drei Jahre in einer Blockhütte am Waldensee verbrachte. Unter Rückgriff auf Vorarbeiten von Emerson (1803-1882), dem Hauptvertreter des amerikanischen Transzendentalismus war er auf der Suche nach „individueller Lebens- und Selbstverwirklichung in persönlicher Freiheit“ (vgl. Fischer & Ziegenspeck 2008, S. 192) indem er eine komplexe Reduktion seines Lebensumfeldes vornahm. Ausgehend von der These, dass unnötiger Luxus dem Menschen schade und die Seele verderbe, wollte er den Beweis antreten, auch mit einfachen Mitteln ein Leben gestalten zu können, indem über Probieren, Experimentieren und Meditieren ein sinnvolles praktisches Dasein geschaffen wird. In seinen beiden bekannten Schriften „Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat“ (1967) und „Walden: ein Leben in den Wäldern“ (1922) fordert er jeden Menschen auf, „seine soziale Rolle und individuellen Lebensbedingungen in den unmittelbaren Vorgängen und Prozessen der Natur zu reflektieren“ (Fischer & Ziegenspeck 2008, S. 192).

Mit diesem Gegenentwurf zur herrschenden Gesellschaftsphilosophie stellte auch er das Prinzip der Unmittelbarkeit als den Weg zu Erkenntnissen über sich und die Welt heraus. Unter Rückbezug auf Emerson vertritt er die Auffassung, dass eine Trennung von Subjekt Mensch und Objekt Natur unzulässig wäre. Die Erforschung der Natur diene dabei zuvörderst der Selbsterkenntnis: „Die Natur ist mehr als materielle Erscheinung, in ihr offenbart sich der immaterielle Seinsgrund“ (Heckmair & Michl 2008, S. 26). Unmittelbarkeit und Augenblick stehen im Zentrum seiner Erziehungsphilosophie. Seine pädagogischen Ansichten ähneln denen Rousseaus, wenn er eigene Erfahrungen, die mit Hilfe des Experimentierens in realen Situationen zu Erkenntnissen führen, in den Mittelpunkt des Erkennens der Welt stellt. Er unterstreicht, dass jedes Kind selbst die Phasen des Erkennens durchlaufen und dabei seinen eigenen Weg finden muss. Der Erzieher hat die Aufgabe, zur Selbsterkenntnis anzuregen. Dabei soll er Partner der Schüler sein, von ihnen lernen und sie unterstützen. (vgl. Heckmair & Michl 2008, S. 28f.)

#### **4.1.3 Henry Bergson (1859 – 1941)**

Eine Quelle, die bis heute innerhalb der Erlebnispädagogik als außerordentlich relevant und zugleich brisant diskutiert wird, ist das Werk Henry Bergsons (vgl. Heckmair und Michel 2008, S. 35, Fischer & Ziegenspeck 2008, S. 193). Gemeinsam mit William James (1842 – 1910) entwarf er ein philosophisches System, welches über eine rein intellektuelle Verstandesbildung hinausging. Demnach gehören zu den spezifisch menschlichen Wesenszügen Erfahrungen, Intuition und im Gefühl erlebte Bewusstseinsstatsachen. „Unmittelbares Erleben in der praktischen Tätigkeit des handelnden Menschen wurde als zentrales Entwicklungsmoment des Individuums erarbeitet“ (Fischer & Ziegenspeck 2008, S. 193). Das Leben wird somit zu einem dauerhaften schöpferischen Prozess, bei dem sowohl das innere Erleben selbst, als auch dessen Bewusstwerdung die Teilnahme am schöpferischen Lebensimpuls bedingen. Alle Erscheinungen und Sachverhalte haben einen subjektiven Bezug. Der subjektive Bedeutungsgelb des Erkenntnisprozesses und die Erfahrungen, die aus der selbstbestimmten und aktiven Auseinandersetzung hervorgehen, sind nach Bergson konstitutive Momente individueller Selbstkonzepte.

Die Subjektbezogenheit individuellen Erlebens, die Intuition und Gefühl als Erkenntnisquelle integriert, kann einerseits als ein wesentlicher Stein im theoretischen Fundament der Erlebnispädagogik gelten. Mit dem Verweis auf die Verunmöglichung der pädagogischen Domestizierung des Erlebnisses forderte gerade die Betonung der Subjektivität andererseits immer wieder zur Kritik an der Erlebnispädagogik heraus (z.B. Oelkers 1994). Inwieweit die

moderne Erlebnispädagogik sich dieser Diskussion stellt und die Konstruktivität subjektiven Erlebens konzeptionell reflektiert, wird an späterer Stelle weiter verfolgt.

#### 4.1.4 John Dewey (1859 – 1952)

Helmut Schreier arbeitete die Bedeutung Deweys als „Wegbereiter moderner Erlebnispädagogik“ (1991) dezidiert auf und stellt „[o]ffenes und soziales Erfahrungslernen als Ausgangspunkt, Rahmen und Produkt handlungsorientierter Erfahrungsprozesse“ (Fischer & Ziegen speck 2008, S. 14, Anpassung T.K.) als Bestandteil moderner Erlebnispädagogik heraus.

Die Grundgedanken innerhalb der Arbeiten John Deweys wurden bereits in Kapitel 3 dargelegt (vgl. S. 77). Heckmair & Michl stellen zusammenfassend heraus, dass sein Prinzip „Learning by Doing“ nicht etwa als immerwährendes Lernen nach dem Versuch-Irrtum-Prinzip verstanden werden darf. Vielmehr stützt es eine zentrale konstruktivistische These, die besagt, dass sich Erfahrungen aus Handlungen gründen. Der Handlungsbegriff beinhaltet dabei nicht nur konkretes praktisches Tun, sondern steht ebenfalls für inneres Handeln im Sinne von Denkopoperationen. Solcherlei Erfahrungen führen zu Theorien, die sich immerwährend verändern und umgestaltet werden.

Handeln und Tätigsein werden als empirische Grundlage für Denkprozesse angenommen, ohne jedoch Intellekt und Kognition auszublenden. „Indem Denken und die Bildung und Überprüfung von Hypothesen die Intellektuellen Anteile der Erfahrung strukturieren, erschafft sich Theorie immer wieder neu aus den Folgen praktischen Tuns. So ist das ‚Problemlösen‘ – eine der Grundfiguren erlebnispädagogischen Handelns – als Methode der ‚experimentellen Erfahrung‘ bei Dewey bereits angelegt“ (a.a.O., S. 48).

Deweys stellt Entwicklung und Wachstum in den Mittelpunkt seiner dynamischen Theorie: „Vom Wachstum wird angenommen, dass es ein Ziel *haben* müsse, während es in Wirklichkeit eines *ist*“ (Dewey 1964, S. 76). Damit bekommt die Intentionalität von Erziehungszielen eine neue Dimension. Nicht klar zu formulierende Fähigkeiten werden zu Erziehungszielen, sondern der Prozess der beständigen Neuorganisation von Erfahrungen durch ununterbrochene Rekonstruktionen wird zur zentralen Kategorie von Erziehung. Innerhalb dieser radikalen Ausformung des Entwicklungsgedankens kann die pädagogische Dimension der „Entfaltung“ biologisch vorprogrammierter Entwicklungsverläufe nicht mehr standhalten. Vielmehr wird die These von der Entwicklung als selbstorganisierter Prozesse gestützt.

#### 4.1.5 Reformpädagogische Einflüsse

Besonders reformpädagogische Einflüsse, die den Begriff des Erlebens und der Gemeinschaft generell in den Mittelpunkt pädagogischer Betrachtungen rücken, werden als wesentliche Momente innerhalb der Entwicklung der Erlebnispädagogik angegeben. Ansetzend an der Erlebnisarmut der damaligen Schule als reine Lernschule wurde gefordert, das Lernen durch einen direkten Lebensbezug für den Lernenden bedeutsam zu machen. Mit dem Begriff des Erlebens war der des Augenblicks verbunden, der mit Plötzlichkeit, Eingebung, Intuition und Ergriffenheit einhergeht. Der Augenblick als Momentaufnahme im Zeitstrom des Lebens steht zwischen Vergangenen und Zukünftigen und wird damit als Lebendigkeit unmittelbar erfahren. Dies legt eine inhaltliche Nähe zum Prinzip der Unmittelbarkeit nahe (vgl. Heckmair & Michl 2008, S. 32).

Die bisherigen Ausführungen zu Rousseau, Thoreau und Dewey stützen in erster Linie konstruktivistische erkenntnistheoretische Aspekte allgemeiner Lernprozesse, indem sie die subjektive Bedeutsamkeit individueller Konstruktionen beim Prozess des Erkennens akzentuieren. Dabei steht die Individualität des erkennenden Subjekts im Mittelpunkt.

Innerhalb der Reformpädagogik gewann jedoch ebenfalls das Lernen in der Gemeinschaft zunehmend an Bedeutung. Neben dem Prinzip des unmittelbaren Erlebens spielte ebenfalls das Prinzip der Gemeinschaft eine große Rolle. Dies wird wohl am deutlichsten innerhalb der Landerziehungsheime, die in der damaligen Zeit entstanden. Besonders im Werk Hugo Gaudigs (1860 – 1923) wird der schulischen Gemeinschaft für das Hineinwachsen in die Gesellschaft eine große erzieherische Bedeutung zugeschrieben. Sie wirkte quasi vermittelnd, indem sie das Individuum in den sozialen Kontext stellte. Außerdem widmet Gaudig dem Zusammenhang zwischen Arbeit und Erlebnis besondere Aufmerksamkeit und grenzt sich damit von der Arbeitserziehung im Sinne Kerschensteiners ab (vgl. Fischer & Ziegen speck 2008, S. 15).

#### 4.1.6 Kurt Hahn (1886 – 1974)

Als Urvater des erlebnispädagogischen Ansatzes im deutschsprachigen Raum gilt Kurt Hahn. Angelehnt an ein Menschenbild, welches von der Kulturkritik des 19. Jahrhunderts geprägt war und in dem die Phase der Kindheit in den Mittelpunkt des Interesses rückte, wollte er ein Erziehungskonzept schaffen, welches Erkenntnisprozesse zwar kindorientiert auffasst, aber nicht bei der Romantisierung kindlicher Erkenntnis stehen blieb. Empört über die Verfallserscheinungen der Gesellschaft nach dem ersten Weltkrieg schuf er in seiner Funktion als Leiter des Landerziehungsheims „Schloss Salem“ ein pädagogisches Konzept zur Erziehung zur

Verantwortung durch Verantwortung und stellte die Erziehung in den Dienst der Gesellschaft, in der die individuelle Selbstverwirklichung nur innerhalb staatsbürgerlicher Pflichten existieren konnte.

Damit übte er Kritik an den damaligen Familienverhältnissen, innerhalb derer eine Erziehung zur sozialen Verantwortung nicht realisiert werden konnte:

„Nun sind die heutigen Eltern [...] keine tauglichen Subjekte eines jeden möglichen sittlichen Zweckes [...]. Die Eltern vererben die Disposition zu ihrem kranken Kräfteverhältnis der Neigung auf ihre Kinder und sind in fortgesetzter seelischer Berührung mit ihnen, sind also Dispositionsvererber und Keimvermittler zugleich. Wenn wir also den Eltern die Erziehung ihrer Kinder überlassen wollen, müssen wir sie erst von ihrem kranken Kräfteverhältnis der Neigung heilen, das heißt wir müssen die Eltern erziehen. Das ist aber unmöglich.“ (Hahn 1928, 1958, S. 26, Auslassung T.K.)

Dieser Überzeugung entsprechend setzte er innerhalb seines pädagogischen Konzepts auf die Trennung von Eltern und Kind im Sinne der „pädagogischen Provinz“, deren Verwirklichung nur in Form von Internatsschulen möglich war.

Andererseits wandte er sich auch gegen die bürgerliche Schule, in der extreme Moralisierung und Drill auf Examina vorherrschten und damit eine soziale und humane Schulgestaltung nicht möglich war. Dagegen setzte er soziales Lernen in der Lebensgemeinschaft aus Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern, welches nur in einem vertrauensvollen Verhältnis zwischen ihnen umsetzbar war. Lehrerinnen und Lehrer als Vorbilder für die charakterliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler spielt bei Hahn eine entscheidende Rolle. Er plädiert dafür, gemeinsam mit den Kindern in authentischen Situationen aktiv zu sein, Hütten und Segelflugzeuge zu bauen, auf Forschungsexpedition zu gehen, mit ihnen zu wandern und gleichberechtigt mit ihnen in der Schulmannschaft zu kämpfen. Dadurch wird der Lehrer „in wundersamer Weise erprobt und enthüllt, und er muss gänzlich auf den geliebten Schutz autoritativer Amtswürde verzichten“ (a.a.O., S. 33). Verantwortungserziehung sollte durch Mitgestaltungsmöglichkeiten in schulischen Belangen angeregt werden. Die aktive Aneignung von Wissen und sozialen Erfahrungen als soziales Lernen wurde zu Hahns pädagogischem Grundthema, welches er innerhalb seiner Erlebnistherapie konzeptionell ausformte. Der Begriff der Therapie bezog sich dabei auf die Gesundung einer, nach seiner Sicht, krankenden Gesellschaft. Inhaltlich handelt es sich um ein zutiefst pädagogisches Konzept.

Hahn setzte den Verfallserscheinungen der Gesellschaft vier Elemente seiner Erlebnistherapie entgegen:

- Dem Verfall der körperlichen Tauglichkeit sollten natursportliche Betätigungen, wie Skilanglauf, Segeln, Bergsteigen u.a. entgegenwirken.
- Gegen den Verfall der Sorgsamkeit richteten sich Projekte als thematisch und zeitlich abgeschlossene Aktionen mit handwerklich-technischen bzw. künstlerischen Anforderungen.
- Dem Verfall der persönlichen Initiative stellte er die Expedition entgegen. Dies waren mehrtägige Touren in einer herausfordernden Naturlandschaft, die selbstständig geplant und vorbereitet wurde. Damit stand nicht nur natursportliches Agieren, sondern auch alltagspraktisches Handeln, wie Versorgung, Transport, Übernachtung im Mittelpunkt.
- Der Dienst am Nächsten als wichtigstes Element des pädagogischen Konzept Kurt Hahns sollte der Krise der Demokratie und dem Verfall der Selbstbeherrschung Einhalt gebieten. Er bestand, je nach Standort, aus Erster Hilfe, Berg- und Seenotrettung oder Küstenwache aber auch aus Hilfsdiensten in umliegenden Bauernhöfen und hatte für die jeweilige Region unmittelbare praktische Bedeutung (vgl. Heckmair & Michl 2008, S. 39)

Allen vier Grundelementen, die erst in ihrer Verknüpfung das erlebnistherapeutische Konzept ausmachten, wohnte das Moment des Erlebnisses inne. Dabei spielte der Ernstcharakter konkreter Handlungen in der sozialen Gemeinschaft der Gruppe oder der Schule eine wesentliche Rolle. Der emotionale Gehalt konkreter Erlebnisse im gemeinsamen Tätigsein sollte den subjektiven Bezug zu den schulischen Lerngegenständen verstärken und lebenspraktische Einsichten ermöglichen (vgl. Fischer & Ziegenspeck 2008, S. 242).

Ergänzend zur Internatserziehung initiierte Hahn 1941 die sogenannten Outward-Bound-Kurzschulen. „Outward-Bound“ als Metapher für ein zum Auslaufen bereites Schiff hatte symbolische Bedeutung, indem die jungen Menschen auf der Schwelle ins Erwachsenenleben für die große Fahrt ins Leben vorbereitet werden sollten. Aktivität, Verantwortungsübernahme und Selbstständigkeit in der künftigen Lebensführung waren die zentralen pädagogischen Themen. Noch heute gibt es nach dem Hahnschen Vorbild weltweit rund 35 Kurzschulen mit überregionaler und internationaler Bedeutung.

Hartmut von Hentig (vgl. 1966, S. 50) übte starke Kritik am Konzept der Erlebnistherapie. Er warf ihr vor, die kritische Einsicht als Korrektiv von nicht verarbeiteter Erfahrung zu vernachlässigen. Damit unterliege seiner Ansicht nach die Erlebnistherapie der Gefahr einer behavioristischen Manipulation ihrer Adressaten. Schnell kann sie als polemisch, moralisierend oder normativ aufgefasst werden. Heckmair & Michl (2008, S. 41) setzen je-

doch dagegen, dass Hahns pragmatische Auslegung des Prinzips der Ernsthaftigkeit und Unmittelbarkeit sowie sein Erfolg für sein Konzept sprechen. Außerdem sind Echtheit, Direktheit und Authentizität als Prinzipien seiner Pädagogik gerade in der heutigen, hochtechnisierten Zeit von großer Bedeutung. Nicht zuletzt hat die Wiederentdeckung der Körperlichkeit verbunden mit dem Gefühl, körperliche und geistige Anstrengungen als lustvoll zu erleben, großes Potential für heutige Erziehungsprozesse.

Hentigs Kritik ist jedoch keineswegs von der Hand zu weisen und wurde in neueren konzeptionellen Ausgestaltungen der Erlebnispädagogik durchaus thematisiert. Dies zeigt sich am deutlichsten in den verschiedenen Lernmodellen, aus denen erkenntnistheoretische Annahmen erschlossen werden können. Mit der Vorstellung dieser Entwicklungen innerhalb der Erlebnispädagogik unter Punkt 4.2.7 Aktion und Reflexion in unterschiedlichen Lernmodellen (vgl. S. 124) wird gezeigt, wie gerade das Moment der Reflexion als innere und äußere Verarbeitung des Erlebten innerhalb moderner Entwicklungen der Erlebnispädagogik einen neuen Stellenwert erfuhr.

Die zentrale Rolle der Gemeinschaft innerhalb des hahnschen Konzepts wurde in Zeiten des Nationalsozialismus zum Verhängnis für die Erlebnispädagogik. Nationalsozialistische Pädagogen bedienten sich erfolgreich erlebnispädagogischer Methoden um v.a. die Jugend zu begeistern und in ihren Bann zu ziehen. Von diesen Entwicklungen konnte sich die Erlebnispädagogik lange Zeit nur schwer erholen und noch heute muss sie sich gegen diesbezügliche Vorwürfe zur Wehr setzen. Heckmair & Michl (2008) tun dies mit dem folgenden Zitat meines Erachtens sehr überzeugend: „Der Missbrauch von Dingen zeigt ihre Möglichkeiten auf, er ist aber keinesfalls der Maßstab für richtiges oder falsches Handeln“ (a.a.O., S. 36).

Hahn selbst stellte sich deutlich „einer faschistischen Erhebung entgegen“ (Hahn 1930, 1986, S. 52). In einem Brief, den er anlässlich der Reichstagswahl im September 1930 verfasste, machte er Vorschläge, wie der Machtübernahme Hitlers zu begegnen wäre. Anlässlich der Identifikation Hitlers mit einer Mordtat von SA-Leuten an einem kommunistischen Arbeiter schickte er 1932 ein Telegramm an die Altschüler im Salemer Bund und den Reichspräsidenten: „Salem kann nicht neutral bleiben. Ich fordere die Mitglieder des Salemer Bundes auf, die in einer SA oder SS tätig sind, entweder ihr Treueverhältnis zu Hitler oder zu Salem zu lösen“ (a.a.O., S. 54).

#### 4.1.7 Die Einflüsse der Tiefenpsychologie

Bereits in Kapitel 3 wurde auf die Individualpsychologie Alfred Adlers eingegangen (vgl. S. 63ff.). Michl (1991) wirft mit seinem Buch: „Alfred Adler – ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?“ die Frage auf, inwieweit Adlers Theorie an erlebnispädagogisch orientierte Pädagogik anschlussfähig wäre. Dabei vergleicht er die Erlebnistherapie Kurt Hahns, der als Urvater der Erlebnispädagogik gilt, mit den theoretischen Annahmen Adlers. Obwohl keine nachweisbaren Kontakte zwischen Hahn und Adler stattfanden (Michl, 1991, S. 26), findet Michl fußend auf der Annahme, „dass sich die Komponenten der Sozialisation in der Gemeinschaft und die inneren Potentiale des einzelnen Menschen in gegenseitiger Abhängigkeit konstituieren“ (Fischer & Ziegenspeck 2008, S. 15), in Hahns Erlebnistherapie Adlers theoretisches Konzept des Gemeinschaftsgefühls konsequent umgesetzt. Dies ist jedoch nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass beide Persönlichkeiten von den Gedanken der Reformbewegung gleichermaßen beeinflusst waren.

Michl stellt heraus, dass sich Adlers Individualpsychologie und die Erlebnispädagogik durchaus gegenseitig bereichern könnten. Die Erlebnispädagogik könne im therapeutischen Kontext authentische Situationen zur Verfügung stellen, bei denen problematische Dynamiken schneller zutage treten können, als in zahlreichen gesprächsorientierten Analysestunden (vgl. Michl 1991, S. 27). Gleichzeitig wurde mit den Ausführungen zur Individualtherapie innerhalb dieser Arbeit (vgl. S. 63ff.) gezeigt, dass diese als theoretische Rahmung die erlebnispädagogische Praxis absichern und zu deren stetigen Reflexion beitragen kann. Adler beschrieb die Dynamik des menschlichen Lebens als These und Synthese von individuellem Höherstreben zur Überwindung subjektiver Mangellagen und dem Zugehörigkeitsgefühl zur Gemeinschaft. Genau in diesem Feld bewegt sich die moderne erlebnispädagogische Arbeit. Adlers Auffassung von Synthese als Aushalten und Ausbalancieren von Spannungen und Konflikten zwischen den genannten Polen, verweist auf die Bedeutung reflexiver Prozesse, die neben der Stärkung des Gemeinschaftsgefühls und der Ermutigung als ebenfalls individualtheoretisch begründete Prinzipien zu konzeptionellen Elementen heutiger Erlebnispädagogik geworden sind.

#### 4.1.8 Zwischenbilanz

Wie schon eingangs erwähnt, war die Darstellung der historischen Bezüge nicht mit dem Anspruch verbunden, auf alle historischen Wurzeln der Erlebnispädagogik eingegangen zu sein. Vielmehr wurden die Einflüsse herausgestellt, die aus Sicht der Autorin als wegweisend für die Entwicklung einer modernen Erlebnispädagogik gelten können. Dabei spielen die Aspekte

der Unmittelbarkeit und Authentizität der Lernsituation, die bereits bei Rousseau, aber auch bei Thoreau und Hahn als wesentliches Element einer Erziehungsphilosophie zu finden sind, eine bedeutende Rolle. Interessant ist dabei, dass schon hier die Pädagoginnen und Pädagogen als wertende Autoritäten in den Hintergrund treten und die Situation selbst, das Handeln der zu Erziehenden und die unmittelbaren Konsequenzen dieses Handelns als erzieherische Instanzen in den Vordergrund gestellt werden. Besonders bei Thoreau und Hahn kommt dazu eine umfassende Gesellschaftskritik. Hahn schließt dabei die Kritik am damaligen Schulsystem explizit ein bzw. sieht darin selbst eine Ursache für die aus seiner Sicht kranke Gesellschaft.

Als weiterer Punkt ist die starke Betonung des Handlungsaspekts zu nennen, die bei allen genannten Autoren als relevant herausgestellt wird, wobei Thoreau dies weniger akzentuiert. Besonders Deweys Ansichten zum Zusammenhang von Erfahrungen, Handlungen und Denkprozessen können als wegweisend für heute anerkannte konstruktivistische Theorien gelten, die auch innerhalb einer modernen Erlebnispädagogik als handlungsorientiertes Konzept zum Tragen kommen. Besonders Bergsons Theorie zum Zusammenhang von subjektivem Erleben und Bewusstsein verdeutlicht noch einmal die Relevanz von Subjektorientierung, Selbstbestimmung und aktiver Auseinandersetzung für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung.

Die Individualpsychologie Adlers, aber auch die reformpädagogischen Einflüsse, akzentuieren die Gemeinschaft als Interaktionsfeld, innerhalb dessen unmittelbare soziale Erfahrungen gemacht werden können und sich ein Mensch als Bestandteil einer Gruppe erleben und reflektieren kann. Adlers Ansichten zur Dynamik des menschlichen Lebens als These und Synthese von individuellem Höherstreben und zur Suche nach Zugehörigkeit in der Gemeinschaft umreißen hierbei grob, was in Kapitel 3 als Begriffsumfang sozialer Kompetenzen herausgearbeitet wurde.

In den letzten Jahrzehnten wurde viele Arbeiten zur konzeptionellen Entwicklung und theoretischen Absicherung des erlebnispädagogischen Konzepts geleistet. Besonders systemtheoretische, kommunikationspsychologische und konstruktivistische Ansätze, aber auch aktuelle neurowissenschaftliche Erkenntnisse wurden herangezogen, um das erlebnispädagogische Konzept theoriegeleitet zu verankern (vgl. dazu Heckmair & Michl 2008). Dabei tauchen die hier herausgearbeiteten historisch gewachsenen Aspekte in unterschiedlicher Ausprägung und Modifikation auf, was im Folgenden näher ausgeführt wird.

## **4.2 Grundzüge einer modernen Erlebnispädagogik**

Fischer & Ziegenspeck (2008) lieferten eine dezidierte Aufstellung bisheriger Theoriearbeiten, „die in ihrer Fortschreibung und Aktualität seit Jahren die Erträge der ideengeschichtlichen, bildungspolitischen, erlebnis- und handlungsorientierten sowie empirischen Analysen gesichert haben“ (S. 308). Dabei bezieht sich die moderne Erlebnispädagogik auf Einflüsse aus verschiedenen Strömungen der humanistischen Psychologie, die sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von der bis dahin vorherrschenden Psychoanalyse und dem Behaviorismus als dritte Kraft innerhalb psychologischer Strömungen absetzte. Eine ausführliche Darstellung der für die Erlebnispädagogik relevanten Einflüsse der humanistischen Psychologie legte Gilsdorf (2004c) vor.

Im Verständnis dieser Arbeit stellt sich die Erlebnispädagogik als ein Bereich innerhalb der Erziehungswissenschaft dar, welcher unterschiedliche Methoden aus Pädagogik und Psychologie integriert. Im Mittelpunkt steht die Frage, unter welchen konzeptionellen Bedingungen der Einsatz erlebnispädagogischer Elemente die aktive Entfaltung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern unterstützen kann. Im Sinne eines Unterrichtskonzepts sollte es eine Gesamtorientierung didaktisch-methodischen Handelns geben, indem „ein begründeter Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen hergestellt wird“ (Jank & Meyer 2002, S. 305). Ziel dabei ist es, einen Orientierungsrahmen für pädagogisches Handeln in einem konkreten unterrichtlichen Handlungsfeld zu bieten, indem es

- grundlegende Prinzipien der pädagogischen Arbeit aufzeigt,
- handlungsleitende Aussagen zum Rollenverständnis und damit zu den Erwartungen in Bezug auf die spezifischen Aufgaben von Pädagoginnen und Pädagogen und Schülerinnen und Schülern im Lernprozess formuliert und
- Empfehlungen zur Gestaltung der organisatorisch- institutionellen Rahmenbedingungen gibt (vgl. Jank & Meyer 2002, S. 305).

Die im Folgenden dargestellten erlebnispädagogischen Leitprinzipien sollen das erlebnispädagogische Konzept theoriegeleitet umreißen und stellen eine erste Orientierung für dessen praktische Umsetzung dar.

### **4.2.1 Erfahrungsorientierung als grundlegendes Prinzip erlebnispädagogischer Arbeit**

Die Leitvorstellung des autonomen und möglichst unabhängigen Individuums richtet das Augenmerk zunächst auf die individuellen Erkenntnisprozesse des Einzelnen. Die Erlebnispäda-

gogik verbindet erfahrungs- und handlungsorientierte Ansätze, indem durch das unmittelbare Erleben, sei es durch eine gemeinsame Radtour, eine Kletteraktion oder die gemeinsame Meisterung einer Problemlöseaufgabe, unmittelbare Erfahrungen gesammelt werden.

Der Erfahrungsorientierung liegt die in erster Linie auf Piaget zurückzuführende Erkenntnis zugrunde, dass Wissen in erster Linie auf Aktivitäten physischer und kognitiver Natur zurückgeht. Die Aktivität ist dabei zunächst ein äußeres Ereignis, welches pädagogisch intendiert ist. Es zeichnet sich durch einen hohen Aufforderungscharakter in Bezug auf das Handeln innerhalb sozialer Bezüge aus. Das erlebnispädagogische Lernarrangement als äußerer Lernreiz wird als Anstoß zur individuellen Verarbeitung von Erfahrungen als subjektiv bedeutsamen Eindruck gesehen. Der Verarbeitung des Erlebten durch reflexive Prozesse wird eine besondere Bedeutung beigemessen.

Erlebnispädagogisches Lernen ist durch die Einheit von Erleben – Erfahren – Erkennen geprägt. Erkenntnisse erwachsen aus dem eigenen Tun, der aktiven Auseinandersetzung mit einer Problemlage, die durch ihren Aufforderungscharakter zum Handeln und damit zur Lösung des Problems herausfordert. Zur Unterstützung des Erkenntnisprozesses müssen Erfahrungsräume angeboten werden, die zum Experimentieren anregen und selbst gesteuertes Lernen ermöglichen. Individuelles Handeln innerhalb eines sozialen Gefüges wird im Rahmen dieses Erfahrungsraumes zum Unterrichtsinhalt. Dabei gilt es, Situationen zu schaffen, die für die Schülerinnen und Schüler durch einen hohen Grad an Authentizität geprägt sind. Der Begriff der Authentizität bezieht sich dabei auf das Anbieten realer Problemsituationen, deren Lösung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler sinnvoll und herausfordernd erscheint. Die Schülerinnen und Schüler erkennen die problematische Situation als ein zu lösendes Problem und versuchen, den Lösungsweg so selbstständig wie möglich handelnd zu entfalten. Ein erwünschtes Handlungsergebnis wird hierbei nicht als fertige Lösung präsentiert, sondern es wird selbst erfahren, welcher Weg in Richtung Ziel gewinnbringend sein kann.

Die moderne Erlebnispädagogik legt damit ein Menschenbild zugrunde, welches von der Selbstverantwortung des Einzelnen für seine individuellen Lernprozesse ausgeht. Dabei orientiert sie sich an verschiedenen Strömungen der humanistischen Psychologie, denen das Prinzip der Erfahrungsorientierung inhärent ist (z.B. klientenzentrierte Gesprächsführung, Themenzentrierte Interaktion und Gruppendynamik). Bezug nehmend auf diese Ansätze wird pädagogisch-therapeutische Begleitung stets als Kommunikationsprozess aufgefasst, in welchem sich die Adressatinnen und Adressaten als selbstverantwortliche Subjekte bemühen, „über eine verbesserte Wahrnehmung und ein verbessertes Verständnis ihrer Erfahrungen

Zugang zu einer größeren Fülle eigener Handlungsmöglichkeiten zu erlangen“ (Gilsdorf 2004c, S. 60). In Abgrenzung zu tiefenpsychologischen Ansätzen richten sich die Suchprozesse weniger auf die Inhalte des Erlebens, Fühlens oder Tuns, sondern eher auf den Prozess der Erfahrungsverarbeitung und Weiterentwicklung. Der Prozess der Weiterentwicklung ist darauf ausgerichtet, subjektives Erleben zu reflektieren und individuellen Erfahrungen Aufmerksamkeit zu schenken und daraus Erkenntnisse zu ziehen. Menschliches Erleben als Einheit von Intellekt und Erfahrung wird als komplexer Prozess angenommen, dem einfache Erklärungsmuster nicht gerecht werden können. Indem von der Annahme, dass ein Mensch kontrollierend auf einen andern Menschen Einfluss nehmen könnte, Abstand genommen wird, werden die Schülerinnen und Schüler damit konfrontiert, die Verantwortung für die eigene Entwicklung selbst zu übernehmen. Sie erfahren sich als selbstverantwortliche und damit handlungsfähige Subjekte.

#### 4.2.2 Das Prinzip der Offenheit

Heckmair & Michl (2008) greifen diesen Aspekt auf und verweisen auf die Ausführungen von Hovelnyck, einem niederländischen Erlebnispädagogen. Er stellt den Prozess der Integration der gemachten Erfahrungen in den alltäglichen Kontext, also den Vorgang des Sicheinverlebens von Erfahrungen, ins Zentrum seiner Betrachtungen. Unter konstruktivistischer Perspektive macht er deutlich, dass diese individuellen Konstruktionen nicht von außen steuerbar sind, sondern lediglich angeregt werden können. Damit relativiert er die Planbarkeit von erlebnispädagogisch intendierten „Outputs“ in Form vorformulierter Lernziele (vgl. a.a.O., S. 76).

Bereits in Kapitel 3 wurde die konstruktivistisch beeinflusste Diskussion zur Unplanbarkeit pädagogischer Prozesse ausführlich dargelegt. Dieser Logik folgend haben im erlebnispädagogischen Kontext Pädagoginnen und Pädagogen die Aufgabe, ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei Suchprozessen zu unterstützen, deren Ausgang durch Offenheit und Ungewissheit geprägt ist. Dabei wird von eindimensionalen Ursache-Wirkungs-Modellen in Bezug auf Interventionsmaßnahmen konsequent abgegangen, indem die Vorschläge der Anleiterinnen und Anleiter nur Anregungen darstellen, ihre Adressatinnen und Adressaten jedoch in der Entscheidung, diesen nachzugehen, oder sich in andere Richtungen zu bewegen, frei bleiben.

Lernen als selbstorganisierter Prozess entzieht sich demnach auch in einem modernen erlebnispädagogischen Verständnis der Außenkontrolle. Diese Sichtweise impliziert in Heckmair & Michls Verständnis „in erster Linie eine Kritik am technologielastigen Lernver-



ständnis einer Bildungstechnokratie, die sich sukzessive nicht nur auf der Geldgeber-, sondern auch auf der Anbieterseite breit gemacht hat“ (a.a.O., S. 76). Unter Bezug auf konstruktivistische Annahmen verweist er auf die Begrenzungen pädagogischen Handelns, die eher auf pädagogische Grundhaltungen und weniger auf ausgefeilte Technologien und Methoden verweisen. Unter konstruktivistischer Sichtweise ergibt sich für die Autoren die Forderung, konkrete Zielformulierungen im erlebnispädagogischen Kontext lediglich als Arbeitshypothesen der Pädagoginnen und Pädagogen zu betrachten (vgl. a.a.O., S. 77).

Eine erlebnispädagogische Praxis, die diese zunächst theoretisch dargelegte Prämisse in entsprechendes pädagogisches Handeln überführt, würde nach Ansicht der Autorin maßgeblich dazu beitragen, konstruktivistische und kompetenzorientierte Konzepte in den pädagogischen Alltag zu transferieren.

### 4.2.3 Unmittelbarkeit im erlebnispädagogischen Kontext

Im erlebnispädagogischen Kontext wird immer wieder vom unmittelbaren Erleben gesprochen. Soziales Erkennen beruht dabei nicht auf der rein intellektuellen „Behandlung“ von sozialen Themen, sondern basiert auf Erfahrungen aufgrund unmittelbaren Erlebens. Bei Hahn sollte die Erziehung zu solidarischem Handeln nicht über Belehrungen und Gespräche über Solidarität erfolgen, sondern durch den „Dienst am Nächsten“ als Aufgabe, die sich quasi von selbst versteht, angeregt werden. Auf den heutigen Kontext übertragen bedeutet es beispielsweise, dass sich die Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme als sichernde Person innerhalb einer Kletteraktion quasi von selbst versteht, es bedarf keiner erklärenden Begründung durch Pädagoginnen und Pädagogen.

In erlebnispädagogischen Lernarrangements, bei denen das Erleben des Einzelnen innerhalb einer Gruppe im Mittelpunkt steht, bezieht sich Unmittelbarkeit demnach auf das Erleben sozialer Interaktionen. Unmittelbarkeit gibt also Aufschluss über die Relation, die wir erkennend zu einem Gegenstand einnehmen. Was sich von selbst versteht, ist evident und leuchtet unmittelbar ein. Über die Auseinandersetzung mit einer Sache in Form einer erlebnispädagogischen Aufgabe als authentische Situation soll das Erkennen der Notwendigkeit sozialen Handelns angeregt werden. Damit findet sich das Prinzip der Authentizität als weiteres oben angesprochenes Leitprinzip durch die unmittelbare Notwendigkeit sozialen Handelns. Da das Ergebnis der Handlung für sich selbst spricht, können Pädagoginnen und Pädagogen als bewertende Instanz in den Hintergrund treten, d.h. an die Stelle normativer Grenzsetzungen kann das Erleben von Sachzwängen als „stabile Realitäten“ (Speck 1995, S. 148) treten.

In Kapitel 3 wurde erarbeitet, dass die Ablösung von Fremdbewertung eine wesentliche Voraussetzung zur Ausbildung normativer Autonomie ist. Gerade im Bereich der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung kann dies als äußerst relevantes Bildungsziel angesehen werden, welches maßgeblich zur Selbstverwirklichung in sozialer Integration beiträgt.

Unmittelbarkeit und Authentizität wird durch die Konfrontation mit relativ fremden Settings unterstützt (dazu mehr unter 4.2.5 Herausforderung, S. 118f.). Innerhalb erlebnispädagogischer Lernarrangements kommen dazu die unterschiedlichsten Medien zum Einsatz, welche meist im natursportlichen Bereich angesiedelt sind. Die Übersicht der in Abbildung 10 auf S. 114 dargestellten Medien erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie unterscheiden sich durch ihre Charakteristik, ihre Anforderungen an Ausrüstung, Technik und Teilnehmer, ihre Lern-, Erfahrungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, ihre Anforderungen an die Leitung und ihre ökologischen Verträglichkeit (vgl. dazu Heckmair & Michl 2008, S. 236ff.).

Die Entdeckung der Langsamkeit	➡	Bergwandern
Sich auf die Spitze treiben	➡	Klettern und Abseilen
Die Vertiefung im Dunkeln	➡	Höhlenbegehungen
Der Tanz auf dem Wasser	➡	Kajakfahren
Alle in einem Boot	➡	Rafting
Land und Leute erfahren	➡	Fahrradtouren
„We are sailing“	➡	Kuttersegeln
Die Einsamkeit erleben	➡	Solo
Der Großstadtdschungel	➡	City Bound
Gemeinsam sind wir stark	➡	Kooperative Abenteuerspiele

**Abbildung 10: Medien der Erlebnispädagogik (in Anlehnung an Heckmair & Michl 2008, S. 236ff.)**

Der Begriff des Mediums als Mittler im Bildungsprozess (vgl. Meyer 1987, S. 148) verdeutlicht dessen Stellenwert innerhalb erlebnispädagogischer Zusammenhänge. Nicht das Medium allein ist entscheidend für die Wirksamkeit erlebnispädagogischer Lernarrangements. Es bestimmt zwar den äußeren Rahmen der Aktion, der damit verbundene innere Eindruck des Erlebten und der daraus folgende Erfahrungsgewinn, ist jedoch von vielen Faktoren abhängig.

Die Entscheidung für ein geeignetes Medium ist, wie in jeglichen didaktischen Zusammenhängen, nur in Interdependenz von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen bestimmbar.

Zudem muss im erlebnispädagogischen Kontext beachtet werden, dass der Einsatz bestimmter Medien, wie Klettern und Abseilen, Kajakfahren, Rafting und Kuttersegeln, spezifischer natursportlicher Qualifikationen bedarf. Verfügt die Pädagogin oder der Pädagoge nicht selbst über diese, müssen kompetente Kooperationspartner gewonnen werden. Gerade im schulischen Kontext gewinnen weniger spektakuläre aber dafür leichter einsetzbare Medien, wie Radtouren, Wanderungen, City-Bound und der Einsatz kooperativer Abenteuerspiele immer mehr an Bedeutung. An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass für die Qualität einer Erfahrung weniger die Abenteuerlichkeit eines Mediums entscheidend ist. Bedeutsamer ist die Orientierung an erlebnispädagogischen Prinzipien und Leitlinien, die in diesem Kapitel zugrunde gelegt werden.

#### 4.2.4 Prozess- und Wachstumsorientierung als Antwort auf pädagogische Unwägbarkeiten

Eine moderne Erlebnispädagogik muss sich den oben angesprochenen pädagogischen Unwägbarkeiten mit einem prozessorientierten Vorgehen stellen, in dem Momente der Überraschung und des Unvorhergesehenen konstitutiv für den Lernprozess sind.

„Hat Erlebnispädagogik also eine direkte Seite dadurch, dass sie es wagt, TeilnehmerInnen mit klar strukturierten Lernangeboten zu konfrontieren, so erweist sie sich als nondirektiver Ansatz in der Begleitung des so initiierten Lernens. Stets wird mit dem gearbeitet, was sich aus dem Gruppenprozess heraus ergeben hat. Eine solche Pädagogik verträgt sich nicht mit verordneten Lernzielen.“ (Gilsdorf 2000, S. 5)

Mit dem Prinzip der Offenheit wurde darauf verwiesen, dass konkrete Zielformulierungen als abrechenbare Verhaltensänderungen im erlebnispädagogischen Kontext unpassend sind. Unterricht und Erziehung haben jedoch stets eine intentionale Komponente. Konstruktivistische Auffassungen zu Lernen und Entwicklung verschließen sich dem intentionalen Aspekt nicht, sondern stellen Ziele im Sinne von Veränderung und Weiterentwicklung in einen größeren Zusammenhang, indem Kompetenzen zur Selbstverwirklichung im sozialen Kontext als Leitorientierung gelten können.

Die Erlebnispädagogik zielt auf individuelle Wachstumsprozesse in Bezug zu sich selbst, zur Gruppe und zur Umwelt. Gilsdorf (vgl. 2004c, S. 59f), aber auch andere namhafte Autoren im erlebnispädagogischen Kontext beziehen sich dabei auf das Lernmodell von Luckner & Nadler (1997). Diese teilen die Auffassung von Piaget, dass Lernprozesse diskontinuierlich verlaufen und sich im Aufbau neuer kognitiver, behavioraler und emotionaler Schemata konstituieren. Dies geschieht nur dann, wenn bisherige Schemata die Integration einer neuen Erfahrung nicht gewährleisten und diese erweitert bzw. modifiziert werden müssen, also ein Ungleichgewicht in Bezug auf die bisherigen Erfahrungen existiert. Diese konstruktivistische Auffassung von Lernprozessen wurde bereits in Kapitel 3 zugrunde gelegt. Wachstumsorientierung als erlebnispädagogische Leitlinie unterstreicht demnach in besonderer Weise deren Anschlussfähigkeit an aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskurse.

tinuierlich verlaufen und sich im Aufbau neuer kognitiver, behavioraler und emotionaler Schemata konstituieren. Dies geschieht nur dann, wenn bisherige Schemata die Integration einer neuen Erfahrung nicht gewährleisten und diese erweitert bzw. modifiziert werden müssen, also ein Ungleichgewicht in Bezug auf die bisherigen Erfahrungen existiert. Diese konstruktivistische Auffassung von Lernprozessen wurde bereits in Kapitel 3 zugrunde gelegt. Wachstumsorientierung als erlebnispädagogische Leitlinie unterstreicht demnach in besonderer Weise deren Anschlussfähigkeit an aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskurse.

Gilsdorf (2004c) stellt unter Bezug auf Luckner & Nadler heraus, dass erst mit dem Moment der Herausforderung, als Suche nach neuer Stabilität wirkliche Veränderungsprozesse in Gang kommen können. Die Herausforderung als Konfrontation mit Unbekanntem, Un erwartetem oder Unvorhersehbarem birgt stets einen gewissen Grad an Verunsicherung. In Anlehnung an ein Modell von Luckner & Nadler (1997), welches die verschiedenen Grade an psychischer, emotionaler und kognitiver Sicherheit bzw. Unsicherheit verdeutlicht, beschreibt Michl das sogenannte Lernzonenmodell (vgl. Abbildung 11 auf Seite 116). Innerhalb der Komfortzone bewegt sich ein Mensch auf bekanntem Terrain. Er fühlt sich sicher, denn er verfügt über ein entsprechendes Handlungsrepertoire, um auf gestellte Anforderungen adäquat reagieren zu können. Anforderungen, die in dieser Zone angelegt sind, führen nicht zu einem Lernzuwachs, können jedoch bereits Gelerntes stabilisieren.

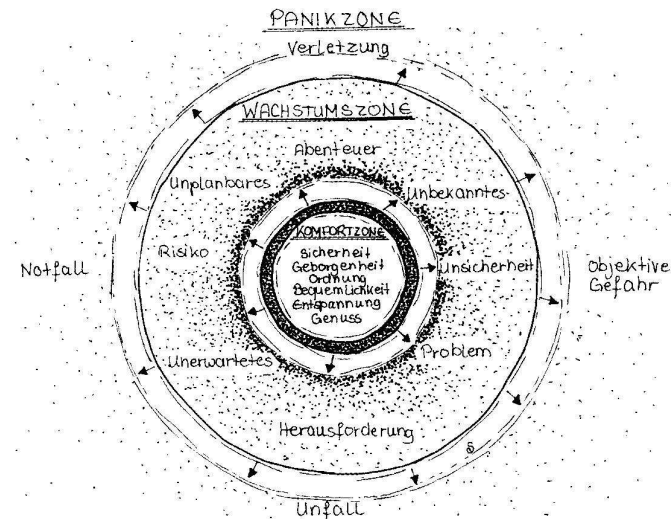


Abbildung 11: Lernen zwischen Komfort- und Panikzone nach Michl (2009, S. 40)

Wenn die Komfortzone verlassen wird, befindet sich der Mensch in der Wachstumszone. Hier reicht das bekannte Handlungsrepertoire nicht mehr aus, um die Anforderungen bewältigen zu können. Es werden neue Handlungsstrategien erprobt und es wird gelernt. Erweisen sich diese aus der subjektiven Sicht des Individuums als erfolgreich, werden sie verinnerlicht. Das Handlungsrepertoire wird damit erweitert und die Komfortzone vergrößert sich, da der Mensch sich nun auch auf diesem neuen Gebiet handlungskompetent fühlt. Bedingungen für Lernerfolge sind folglich die nötige Nähe und somit Sicherheit aus der Komfortzone und die Konfrontation mit Neuem, was eine gewisse Instabilität impliziert.

Eine zu große Distanz zur Komfortzone führt dazu, dass der Mensch keinerlei Hilfen innerhalb seines gewohnten Handlungsrepertoires findet und in die Panikzone gerät. Zu viele neue Anforderungen führen zu Überforderung, da das Neue nicht mit Bekanntem verknüpft werden kann. Befindet sich der Mensch in der Panikzone, ist kein Lernen mehr möglich. Im erlebnispädagogischen Kontext bedeutet dies Gefahr, objektives Risiko und Verletzung. Ziel der gesamten Entwicklung ist also einerseits die Erweiterung der Komfortzone und andererseits Sensibilisierung für individuelle Grenzbereiche als Voraussetzung der Wahrung eigener Grenzen und Vermeidung von riskanten Situationen im physischen und psychischen Bereich.

Das Modell korrespondiert stark mit der für die Pädagogik zentralen Aussage Wygotskis zur "Zone der nächsten Entwicklung". Dieses Konzept, welches auf den Grundaussagen der kulturhistorischen Schule beruht, geht von der Annahme aus, dass Lernen, das über die Zone der aktuellen Entwicklung hinausgeht, also im Bereich der Zone der nächsten Entwicklung angesiedelt ist, in sozialen Bezügen möglich wird. Im pädagogischen Kontext hat dies die praktische Relevanz, dass sich Lehren stets an der Zone der nächsten Entwicklung zu orientieren hat. Lernprozesse werden dann unterstützt, wenn Unter- oder Überforderungen vermieden werden. Innerhalb der Erlebnispädagogik wird die Gruppe als soziales System genutzt, um individuelle Ressourcen für alle nutzbar zu machen und damit auch Schülerinnen und Schüler, die mit größerer Unsicherheit konfrontiert werden, zu unterstützen.

Erlebnispädagogische Arbeit ist stets zielgruppenspezifische Arbeit, d.h. die Bedürfnisse und Ausgangslagen der Teilnehmenden sind immer die zentrale Kategorie für die Planung eines erlebnispädagogischen Lernarrangements. Durch ein prozessorientiertes Vorgehen soll die Angemessenheit der erlebnispädagogischen Anforderungssituation optimiert werden. Dafür werden nicht nur die Beobachtungen der Anleitenden genutzt, sondern auch die subjektiven Einschätzungen der Teilnehmenden. Das Lernmodell von Luckner & Nadler bekommt hierbei eine praktische Relevanz im konkreten erlebnispädagogischen Prozess. Durch seine relative Einfachheit und Verständlichkeit kann es dazu genutzt werden, bei den Teilnehmenden

den selbstreflexive Prozesse anzuregen, indem sie bspw. vor, während oder nach einer erlebnispädagogischen Anforderung dazu aufgefordert werden, sich innerhalb des Modells, welches groß auf dem Boden aufgemalt oder ausgelegt wird, zu positionieren. Damit erhalten die Anleitenden gleichzeitig eine Rückmeldung dazu, inwieweit eine Destabilisierung auf Seiten der Teilnehmenden subjektiv empfunden wird und können ggf. die Anforderungssituation modifizieren oder besondere Aufmerksamkeit walten lassen.

Über diese pragmatische Anwendung des Modells hinaus hat es in jedem Fall eine Orientierungsfunktion im erlebnispädagogischen Handeln. Intentionalität ergibt sich dabei aus dem Bewegen innerhalb der Wachstumszone. Wichtig ist, bei aller Planungsnotwendigkeit offen für spontane Entwicklungen zu bleiben. Bei aller Offenheit wiederum gilt es, das Ziel der Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung nicht aus den Augen zu verlieren. Dies kann helfen, Offenheit und damit ein Stück weit spontane „Planlosigkeit“ auszuhalten und zu verantworten.

#### **4.2.5 Herausforderung als Voraussetzung für Entwicklungsprozesse**

Der hohe emotionale Gehalt innerhalb authentischer Lernsituationen resultiert aus dem konkreten Erleben der eigenen Person innerhalb eines sozialen Gefüges. Dabei muss beachtet werden, dass gerade im sozial-emotionalen Bereich schnell in individuelle Grenzbereiche vorgestoßen wird. Emotionale Konflikte müssen aufgegriffen und sensibel bearbeitet werden. Ein Ungleichgewicht im Bezug auf die Komfortzone im sozial-emotionalen Bereich beinhaltet stets das Moment der Grenzerfahrung. „Destabilisierung als Voraussetzung für Lernprozesse besteht immer in der Zumutung, Menschen aus der Komfortzone in die Zone der Herausforderung zu bringen“ (Michl 2009, S. 40). Diese ist gekennzeichnet durch die Nähe zur Panikzone, muss im pädagogischen Kontext jedoch deutlich innerhalb der Wachstumszone angesiedelt sein.

Die Einbettung in eine Gruppe und Betreuung durch erfahrene Erlebnispädagogen sind dabei Bedingung für die Erweiterung von Komfort- und Wachstumszone. Gilsdorf (2004c) spezifiziert die Bedingungen von Veränderungen folgendermaßen:

- Konstruktives Ausmaß von Angst und Erregung
- Gefühl des Unbekannten und Unvorhersehbaren, da dies Neugier und Fantasie anregt, was als Voraussetzung auf das Einlassen auf Unsicherheit und Destabilisierung gesehen wird
- Wahrnehmung von Risiko als Voraussetzung dafür, die Bewältigung von Situationen als besonders lohnend und befriedigend zu erleben
- Hoffnung als positive Erwartung auf Erfolg

- Anstrengung durch das Wahrnehmen von Gelegenheiten, sich aktiv, emotional und kognitiv zu engagieren
- Vertrauen in sich und andere (vgl. S. 63)

Die drei zuerst genannten Bedingungen akzentuieren die Bedeutung von Ungleichgewicht, Dissonanz, Ambivalenz und Frustration. Die drei zuletzt genannten Bedingungen stellen dazu ein Gegengewicht her.

Erlebnispädagogische Anforderungssituationen werden so konzipiert, dass sie die bewusste und aktive Entscheidung zum Handeln der Teilnehmenden erfordern und keine bewährten Lösungsmuster zur Hand sind. Die Aktivität als Entscheidung zur selbstständigen Veränderung bisheriger Verhaltensstrategien führt zu positiven Konsequenzen, die als Folgen des eigenen Handelns unmittelbar spürbar werden und damit spannungsreduzierend und stabilisierend wirken.

Giltsdorf (2004c) stellt unter Bezug auf das Flow-Konzept Csikszentmihalyis, auf welches bereits in Kapitel 3 eingegangen wurde (vgl. S. 79 in dieser Arbeit) heraus, dass es darauf ankommt, dass es zwischen persönlich erlebter Anforderung und individueller Einschätzung eigener Kompetenzen zu einem subjektiv empfundenen Ungleichgewicht kommen muss (vgl. Giltsdorf 2004c, S. 71). Damit Herausforderungen jedoch nicht als Überforderungssituationen als zu große Diskrepanz in diesem Verhältnis erlebt werden, sollte von individuellen Zielen, Stärken und Vorlieben ausgegangen werden und ein entspanntes Klima herrschen, welches von Wertschätzung getragen ist. Außerdem sollten Entscheidungen transparent und unter Beteiligung aller getroffen werden. Dabei wird dem Lernprozess an sich die höchste Priorität beigemessen und das Ergebnis der Bewältigung von Aufgaben als zweitrangig betrachtet (a.a.O., S. 66).

Als weiterer Aspekt, der das Einlassen auf Destabilisierung im erlebnispädagogischen Kontext unterstützt, gilt eine gewisse Neuartigkeit der Situation. Indem die Situation wenig Vertrautes bietet, soll sie sich weitgehend vom Alltag abheben und damit das Lösen von eingeschliffenen, oft unbewussten Verhaltensstrategien ermöglichen. Der Überraschungseffekt der Neuartigkeit bedingt spontane Reaktionen, die gemeinsames und kooperatives Handeln unterstützen. Außerdem stellt dies eine Kontrasterfahrung dar, die es ermöglicht, „einen fremden Blick auf das Heimische zu werfen“ (Giltsdorf 2004c, S. 74). Obwohl im fremden Setting eingeschliffene Muster hinterfragt werden, werden im Prozess althergebrachte Denk- und Verhaltensmuster zum Vorschein treten. „Auf dem Hintergrund des Fremden werden sie besser verstehbar und einer Veränderung zugänglich“ (a.a.O.).

Um eine Situation als Herausforderung und nicht als Überforderung wahrzunehmen, zeichnet sich das erlebnispädagogische Setting durch eine gewisse Geschlossenheit und Überschaubarkeit aus, wobei Ablenkungen reduziert werden, um die Konzentration zu erleichtern. Neben der Überschaubarkeit der Anforderungssituation kommt dabei der Gruppe eine große Bedeutung zu:

„Nur in einem überschaubaren Umfeld kann jeder ein Bewußtsein seiner Identität entwickeln, weil er ständig und unmittelbar erlebt, wie die anderen ihn wahrnehmen. In einer prägruppalen Masse oder einem Chaos von Aufgaben wird dagegen ein Gefühl der eigenen Bedeutungslosigkeit und Handlungsunfähigkeit erzeugt.“ (Fürst 1992, S. 49)

Die Bedeutung der Gruppe wird im Unterpunkten 4.2.8 Zum Stellenwert der Gruppe im erlebnispädagogischen Kontext (vgl. S. 129ff.) noch einmal differenziert dargelegt.

Als Gegenstück zur Überschaubarkeit gilt der Aspekt der minimalen Strukturierung der erlebnispädagogischen Anforderungssituationen. Hierbei geht es im Kern um die immer wieder gestellte Frage innerhalb jeglicher pädagogischer Kontexte, wie viel Führung notwendig ist, um Selbsttätigkeit zu unterstützen. Im erlebnispädagogischen Kontext ist man sich zumindest darin einig, dass Führung nur als Strukturierung im Sinne vorgegebener Rahmenbedingungen begriffen wird (vgl. dazu 4.2.9 Gruppenselbstorganisation auf S. 132ff.). Das Verhältnis von Strukturierung und Offenheit der Situation muss auch hier immer wieder adäquat zur Situation angepasst werden. Der Verantwortungs- und Handlungsraum der Gruppe darf dabei nicht mehr als nötig eingeschränkt werden, um authentische und dynamische Prozesse nicht zu unterbinden. Die Selbstorganisation der Gruppe und die individuelle Gestaltungsfreiheit des Einzelnen sollten dabei stets höchste Priorität haben. Der Aufforderungs- und Ernstcharakter, der zum Einlassen auf Herausforderungen anregt, kommt dann zustande, wenn Handlungsdruck und minimale Strukturierung zusammenkommen. Die Gegebenheiten selbst fordern dabei geradezu zum Handeln heraus (vgl. Giltsdorf 2004c, S. 76f.).

#### **4.2.6 Freiwilligkeit und Sicherheit**

Wie oben gezeigt wurde, ist das Sensibilisieren für eigene Grenzen die Voraussetzung für deren Anerkennung und kann dazu führen, diese im Sinne der Erweiterung der Komfortzone zu verschieben. Inwieweit sich Schülerinnen und Schüler dabei an ihre eigenen Grenzen annähern, muss jedem selbst überlassen bleiben und kann niemals unter Zwang geschehen. Unter der in Kapitel 3 herausgearbeiteten konstruktivistisch-systemischen Perspektive ist eine von außen gesteuerte Überschreitung eigener Grenzen ohnehin nicht möglich, da nur das Individuum selbst entscheidet, inwieweit es bereit ist, an seinen Kompetenzen zu arbeiten. Wir

haben es hier nicht mit einem spezifisch erlebnispädagogischen Phänomen zu tun, sondern mit einer Aussage, die jeglichen Erziehungs- und Bildungsprozessen immanent ist. Opp (2006) drückt dies sehr prägnant aus:

„Ein Kind entscheidet selbst, ob es sich erziehen lässt oder wie weit es mit den Erziehern kooperieren will. Im Prozess der Erziehung gibt es für das Kind neben der Möglichkeit des Mitmachens und Kooperierens immer die Alternative der Verweigerung, auch gegenüber den besten Absichten der Erzieher. Dies ist der prinzipielle Entscheidungs- und Freiheitsspielraum des Kindes gegenüber den Anmaßungen der Erziehung und zugleich immer auch eine Resonanz auf vorausgegangene biografische Erfahrungen, Zumutungen und pädagogische Qualitäten aktueller Lebenswelten.“ (S. 57)

Giltsdorf (1999) sieht dies ähnlich und verweist gleichzeitig auf den Angebotscharakter des erlebnispädagogischen Settings. Damit macht er einen weiteren Zusammenhang deutlich, der im Prinzip des „Challenge by choice“ als selbst gewählte Herausforderung erkennbar wird, dem des verbindlichen Sich-Einlassens:

„Zum Ausdruck kommt darüber hinaus, daß Beteiligung keine Frage des ‚entweder oder‘ ist, daß es vielmehr immer verschiedene Formen und Abstufungen im Grad des sich Einlassens gibt. ‚Challenge by choice‘ beinhaltet also sowohl das Recht des ‚nein‘-Sagens als auch die Möglichkeit, im Rahmen einer jeden Situation ein eigenes ‚ja‘ zu entwickeln. Und schließlich schwingt in der Formulierung die essentiellen Botschaft mit, dass Lernende nicht als Empfänger eines Programms, sondern als Gestaltende eines Prozesses, der sich von außen weder vorhersagen noch kontrollieren läßt, gesehen werden. ‚Challenge by choice‘ eignet sich von daher, die Arbeit wie eine Art Leitmotiv zu begleiten.“ (a.a.O., S 59)

Freiwilligkeit bezieht sich demnach nicht generell auf die Teilnahme an erlebnispädagogischen Aktivitäten, da sie im hier beschriebenen Kontext schulische Anforderungen darstellen. Der Grad der Annäherung an individuelle Grenzbereiche muss jedoch nach Ansicht der Autorin in jedem Fall absolut freiwillig sein, denn unfreiwilliges Handeln innerhalb des individuellen Grenzbereichs führt zu Überforderungssituationen, die nicht nur im physischen, sondern auch im psychischen Bereich zu negativen Folgen führen können. Ein aufgezwungenes Bewegen im persönlichen Grenzbereich des Individuums ist pädagogisch keinesfalls zu vertreten, ethisch abzulehnen.

Wie oben erläutert wurde, entzieht sich dies ohnehin der intentionalen Einwirkung. Damit sind Pädagoginnen und Pädagogen jedoch nicht aus der Verantwortung genommen. Es darf nicht vergessen werden, dass innerhalb gruppenspezifischer Prozesse auch ein gewisser Gruppendruck aufgebaut werden kann, der sich direkt auf das Handeln Einzelner auswirkt.

Das Wahre eigener Grenzen ist eine Kompetenz, die nicht in jedem Fall vorausgesetzt werden kann und die im erlebnispädagogischen Prozess eine Zieldimension darstellt (vgl. dazu 3.2 Soziale Kompetenz auf Seite 47ff.).

Die Inanspruchnahme von Freiwilligkeit im Sinne von Verweigerung, kann nur dann als schützendes Moment für ein Individuum in Erscheinung treten, wenn entsprechende Kompetenzen zur Selbstbehauptung unter dem Druck der Gruppe vorhanden sind. Im Bezug auf die Planung und Durchführung erlebnispädagogischer Maßnahmen gilt es zu bedenken, dass das subjektive Empfinden des Einzelnen und gruppenspezifische Effekte nur begrenzt antizipiert werden können. Daher wird es nie möglich sein, jegliche Überforderungssituationen auszuplanen. Es ist jedoch immer darauf zu achten, entsprechende Handlungsalternativen im Vorfeld zu bedenken, um nötigenfalls eingreifen zu können und das Problem individuell be- und damit verarbeiten zu helfen.

Sicherheit ist eng verflochten mit dem Begriff des Risikos. In allen auch noch so alltäglichen Lebenssituationen können Gefahren auftreten. Dies darf jedoch nicht dazu führen, dass Menschen mit geistiger Behinderung Lernchancen durch Überbehütung und „fürsorgliche Belagerung“ (Riehl 1996) verwehrt werden. Der Ausspruch einer Erlebnispädagogin auf dem Kongress „erleben & lernen“ 2004 verdeutlicht dies eindrücklich: „Leben bedeutet Risiko. Ein bisschen mehr Risiko bedeutet auch ein bisschen mehr Leben!“. Die Aspekte Sicherheit und Freiwilligkeit müssen dabei unmittelbar aufeinander bezogen werden. Sicherheit muss immer vor dem Hintergrund der objektiven Bedingungen und der subjektiven Wahrnehmung eines Individuums gesehen werden. Sicherheit hat somit einen objektiven und einen subjektiven Aspekt. Im pädagogischen Kontext müssen Bedingungen geschaffen werden, welche objektiv gefährliche Situationen so gering wie nur irgend möglich halten. Subjektive und objektive Sicherheit bedingen sich, gerade im erlebnispädagogischen Feld, stark. Wenn eine Person eine Situation subjektiv als sehr riskant einstuft und sie damit möglicherweise als bedrohend erfährt, kann ihr Handeln, welches nun in der Panikzone angesiedelt wäre, auch zu objektiv gefährlichen Situationen führen!

Der Aspekt der subjektiven Sicherheit wird bei erlebnispädagogischen Anforderungen in einem gewissen Umfang verlassen. Dies ist im Sinne des Lernzonenmodells notwendig um neue Lernerfahrungen zu ermöglichen. Bezieht man den Punkt der Herausforderung als Lernchance ein, ist zu bedenken, dass diese Lernchance nur gegeben ist, wenn daraus keine unlösbaren Überforderungssituationen entstehen. Das pädagogische Geschick liegt hierbei in der Gestaltung von Lernlandschaften, welche den schmalen Grad zwischen Herausforderung und Überforderung treffen. Die Orientierung am dargelegten Prinzip der Freiwilligkeit kann dabei

helfen, subjektiv empfundene Risikosituationen nicht zu negativen Lerneffekten werden zu lassen.

Generell muss der Art der Beziehung zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Schülerinnen und Schülern ein besonderer Wert beigemessen werden. Durch das Verlassen der Komfortzone kommt es zwangsläufig zu Destabilisierung und Verunsicherung. Tragfähige Beziehungen innerhalb der Gruppe und zu engen Bezugspersonen sind im erlebnispädagogischen Kontext Voraussetzungen und Lernziele zugleich und werden sich in gruppendynamischen Prozessen zeigen. Je geringer die Tragfähigkeit der Beziehungen zu anderen Gruppenmitgliedern eingeschätzt wird, desto geringer sollte der Anforderungsgehalt der Aufgabe diesbezüglich sein. Das Fundament für eine vertrauensvolle, jedoch nicht überbehütende Beziehung zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Schülerinnen und Schülern bilden Wertschätzung, Einfühlungsvermögen und Echtheit. Die pädagogische Grundhaltung muss immer wieder selbstkritisch reflektiert werden. Kollegiale Teamberatung kann dabei helfen, die Subjektivität eigener Bewertungen zu hinterfragen und das eigene Auftreten innerhalb der Gruppe kritisch zu reflektieren.

Bei der Moderation von Angeboten ist darauf zu achten, dass eigene, unreflektierte Befürchtungen nicht zu Übertragung und Gegenübertragung im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung führen. Eine optimistische Herangehensweise nach dem Motto: „Ich weiß, dass es schwer ist, aber ich bin überzeugt, dass ihr es schafft!“, wird den Schülerinnen und Schülern eher zum Erfolg verhelfen und Sicherheit vermitteln, als der angsterfüllte Blick einer Lehrerin! Leichtigkeit, Humor und Kreativität sollten hier als Prämissen gelten (vgl. Gilsdorf 1999, S. 50). Um dies authentisch leisten zu können, ist auf Sicherheitsbestimmungen zur Risikominimierung strikt zu achten.

Objektive Sicherheit kann durch die Minimierung von Unfallsrisiken erreicht werden und betrifft die physische Unversehrtheit aller Beteiligten. Das Hauptaugenmerk wird hierbei auf die Schülerinnen und Schüler gerichtet sein, die Sicherheit der Pädagoginnen und Pädagogen muss dabei jedoch immer mitbedacht werden! Welche konkreten Maßnahmen getroffen werden müssen, ist immer situations- und klientelabhängig. Fragen, die man sich diesbezüglich stellen sollte, wären z.B.: Verfüge ich über die nötige fachsportliche Qualifikation (z.B. Fachübungsleiter bei Kletteraktivitäten, Rettungsschwimmer bei Aktionen in und am Wasser)? Genügt mein Material den gängigen Standards (z.B. Prüfstempel im Helm mit gültigen Datum, aber auch sämtliche Gurte, Seile, Matten, Sportgeräte...)? Ist ein optimales Helfersystem gewährleistet (z.B. bei Übungen mit Niedrigseilelementen, zusätzliche Helfer für individuelle Betreuung)? Ist die Geländewahl günstig (z.B. störende Äste in Augenhöhe, un-

ebenes Absprunggelände, usw.)? Kann ich Gefahrenquellen minimieren (z.B. durch untergelegte Matten etc.)?

Bei aller Neuartigkeit der Situation muss den Schülerinnen und Schülern immer wieder die Möglichkeit gegeben werden, Sicherheit aus Bekanntem zu ziehen. Dies kann durch die Gestaltung von Ritualen geschehen, die an verschiedenen Stellen des Angebots eingebaut werden und die auch von den Schülerinnen und Schülern selbst eingefordert werden können. Reflexionsrunden sowie Anfangs- und Endsituationen, die strukturell immer ähnlich angelegt werden, wären hier als vertraute Ruhepole denkbar und dienen der Orientierung im komplexen erlebnispädagogischen Handlungsrahmen.

#### 4.2.7 Aktion und Reflexion in unterschiedlichen Lernmodellen

Während Kurt Hahn in seiner Erlebnistherapie davon ausging, dass das Erlebnis an sich wirkt, wird heute ein dynamisches Gleichgewicht zwischen dem Eindruck als subjektive Verarbeitung des äußeren Reizes auf der einen Seite und dem Ausdruck des Erlebten in Form von Reflexionen angestrebt (vgl. Abbildung 12 auf S.124). Heckmair & Michl sprechen dabei von der erlebnispädagogischen Waagschale (vgl. 2008; S. 114, auch Michl 2009, S. 9). Neigt sich die Waage zu sehr in Richtung Aktivität und Erleben als Eindruck des Erlebten, werden also Reflexionsprozesse vernachlässigt oder wird ganz darauf verzichtet, handelt es sich eher um Freizeitangebote, wie sie z.B. in Form von Klettergärten oder Erlebnisparks zunehmend zu finden sind. Neigt sich die Waagschale stark in Richtung Ausdruck des Erlebten, werden also reflexive Prozesse fokussiert, geraten wir in den Bereich der Introspektion, welcher häufig im psychotherapeutischen Bereich angesiedelt ist.

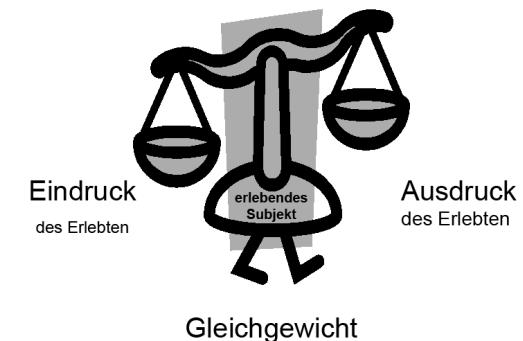


Abbildung 12: Die erlebnispädagogische Waagschale

Die Aufgaben von Pädagoginnen und Pädagogen im erlebnispädagogischen Prozess sind klar umrissen. Sie unterstützen und begleiten den Lernprozess, indem sie einerseits zu einer vertieften Verarbeitung anregen, wobei für den Ausdruck des Erlebten in Form verbaler oder nonverbaler Reflexionen Zeit und Raum gegeben wird. Dies wird durch Reflexionsimpulse in Form nicht wertender Widerspiegelungen von Beobachtungen angeregt und thematisch strukturiert. „Erlebnispädagogik tariert also das Gleichgewicht von Eindruck und Ausdruck aus“ (Heckmaier & Michl 2008, S. 114).

Der Stellenwert der Reflexion innerhalb des Erkenntnisprozesses wurde bereits in Kapitel 3 unter Bezugnahme auf die Grundpostulate einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik theoretisch fundiert (vgl. S. 73ff.). Neben der Aktion, die zu konkreten Erfahrungen führt, ist dieser Aspekt nach Ansicht der Autorin maßgeblich dafür verantwortlich, die gemachten Erfahrungen auch für zukünftige Handlungen nutzbar zu machen. Die im erlebnispädagogischen Kontext zugrunde gelegten Annahmen zur Rolle von Reflexion und Transfer verliefen nicht geradlinig. Historisch gesehen, kann man von vier unterschiedlichen Modellen ausgehen, innerhalb derer die Reflexion sehr different betrachtet wurde.

Im historisch gesehen ersten Wirkmodell der Erlebnispädagogik, „The Mountains speak for themselves“, ging man davon aus, dass das Erlebnis an sich wirkt und nicht über eine von außen angeleitete Bearbeitung vertieft werden muss. Der Transfer der gemachten Erfahrungen in den Lebensalltag wurde als automatisch gegeben angenommen. Eine Weiterentwicklung stellt das Modell „Outward-Bound-Plus“ dar, in welchem die Reflexion als ein entscheidender Bestandteil des Lern- und Transferprozesses angesehen wird. Nach der Aktion wird das Erlebte in der Reflexion kognitiv verarbeitet, indem es bewusst gemacht wird und der Bezug zum Alltag herausgearbeitet wird. Bei diesem Modell muss kritisch angemerkt werden, dass durch die Überbetonung der Reflexion die Aktion als Mittel zum Zweck in den Hintergrund rückt und das eigentliche Erleben stark instrumentalisiert wird.

Im „metaphorischen Modell“, welches Bacon Anfang der 80er Jahre erstmals publizierte, wird der Akzent wiederum auf die Aktion und die dabei ablaufenden Prozesse gelegt. Unter Metapher wird hier eine Anekdote, Geschichte oder ein Erfahrungsschatz verstanden, „der irgendwie eine Situation im wirklichen Leben klären half“ (Bacon 1998, S. 26). Im erlebnispädagogischen Kontext müssen demnach Situationen geschaffen werden, die eine möglichst hohe Strukturgleichheit (Isomorphie) zu Alltagssituationen aufweisen. Bacon integriert tiefenpsychologische Einflüsse und will Lernerfolge durch isomorphe Strukturen und Erfolgserlebnisse bei der Meisterung von Aufgaben schaffen, wobei er auf archetypische Situationen zurückgreift. Bacon setzt darauf, dass auf der Ebene des kollektiven Unterbewusstseins in der

Tiefenschicht Prozesse ausgelöst werden (vgl. Michl 2009, S. 71). Das metaphorische Modell wurde von Priest & Gass modifiziert und weiterentwickelt und damit verändert und vertieft. Auch hier wird der Schwerpunkt darauf gelegt, dass die erlebnispädagogische Anforderungssituation möglichst genau der beruflichen, schulischen oder privaten Situation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer entspricht und gleichzeitig ein neues Verhalten zur Problemlösung notwendig wird. Wenn es beispielsweise darum geht, Ablösungsprozesse, verbunden mit dem Einlassen auf neue, ungewohnte Situationen zu thematisieren, böte sich die schwingende Holzbrücke im Hochseilgarten an, auf der balanciert werden soll. In ca. zehn Meter Höhe muss eine sichere Plattform verlassen werden, um auf beweglichen Holzbohlen die nächste Plattform zu erreichen. Meist ist der erste Schritt ins Ungewisse der schwerste und man begibt sich auf einen unsicheren Weg, bei dem ein neues Verhalten angewandt werden muss, um ihn zu meistern. Durch die Strukturähnlichkeit können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Erlebte mit Alltagssituationen vergleichen und die gewonnenen Erfahrungen somit im Alltag nutzbar machen. Lernen vollzieht sich hierbei sowohl auf der kognitiven (Erkennen der Isomorphie), als auch auf der emotionalen (Überwinden von neuen, eventuell angstbesetzten Situationen) und der physischen Ebene (Überwinden eines „Hindernisses“ durch körperliche Aktivität).

Eine angeleitete Reflexion wird nach diesem Modell überflüssig. Es unterscheidet sich vom Modell „The Mountains speak for themselves“ lediglich dadurch, dass die individuellen Bedürfnislagen der Adressatinnen und Adressaten bei der Planung und Durchführung erlebnispädagogischer Aktionen berücksichtigt werden. Besonders kritisch muss die minutiöse Planung des Lernprozesses bewertet werden, bei dem nichts dem Zufall überlassen bleiben darf. Die Prozessbegleitung seitens der Anleiterinnen und Anleiter bedeutet hier, den Prozess so zu beeinflussen, dass die vorab geplanten Ziele eingehalten werden. Für Eigenkonstruktionen der Teilnehmenden bleibt hierbei kaum Raum, alles ist von außen vorkonstruiert und soll in der geplanten Art und Weise nacherlebt werden. Diese mechanistische Wirksamkeitsannahme ist mit konstruktivistischen Auffassungen, die die Selbstorganisation des Lernens in den Mittelpunkt rückt, wenig vereinbar.

Johann Hovelnyck (1999), der oben schon bezüglich der Formulierung von Lernzielen zitiert wurde, rückte folgerichtig die Metaphern der Teilnehmenden in den Mittelpunkt. Während in den bisher dargelegten Modellen die Betonung darauf lag, wie Erlebnispädagoginnen und Erlebnispädagogen Lernprozesse metaphorisch anleiten, betrachtet Hovelnyck die Metapher eher als „Denkfigur“ (S. 192) der Schülerinnen und Schüler. Damit stellt er die Schülerinnen und Schüler als Subjekte des Lernprozesses, die eigene Metaphern entwickeln, in den

Mittelpunkt der Betrachtung. Nicht die vorab geplanten Metaphern der Kursleiterinnen und Kursleiter werden als zentral angesehen, sondern die Metaphern der Teilnehmenden führen zum Lernerfolg. Damit kann „das Erfahrungslernen als ein Prozess angesehen werden, in dem eine Veränderung der Metaphern stattfindet“ (S. 193). Die Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen besteht nun darin, die Entwicklung von Metaphern zu unterstützen, die neue Handlungsmöglichkeiten begünstigen. Dabei steht nicht der Inhalt der Metapher, sondern der Prozess ihrer Veränderung im Mittelpunkt. Diese Auffassung von Metaphern als „Denkfiguren“ korrespondiert stark mit dem Begriff der subjektiven Theorien als innere Repräsentationen des Lerngegenstandes, welche z.B.: Schuck und Schlee im Kontext der Sonderpädagogik verwenden (vgl. S. 73ff. in dieser Arbeit), und erscheint dadurch besonders anschlussfähig an moderne Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung. Ohne sich das Vorwegnehmen der Metaphern von Menschen mit geistiger Behinderung anzumaßen und damit wieder einer mechanistischen Sichtweise zu verfallen, könnte erlebnispädagogische Arbeit demzufolge bedeuten, bisherige Erfahrungen von Passivität in Richtung Aktivität, von Nicht-Können in Richtung Können, von Resignation in Richtung Nutzen gemeinsamer Kräfte zu verändern.

Die von außen gesetzten Impulse zur Reflexion werden in diesem Modell keineswegs überflüssig, sondern unterstützen den Lernprozess zusätzlich, indem die Kursleitung diese ernst nimmt, sie er- und hinterfragt und sie als Arbeitswerkzeug reflexiv einsetzt. Die im vorigen Modell so hoch eingeschätzte Bedeutung der Isomorphie tritt hier zugunsten einer größeren Prozessoffenheit in den Köpfen der Leitung in den Hintergrund. Der Anspruch an die Kursleitung steigt, denn sie hat nun „situativ, individuell und prozessorientiert zu reagieren und zu arbeiten“ (Michl 2009, S. 7). Neben den fachsportlichen Kompetenzen ist hierfür ein reichhaltiges methodisches Repertoire zur Anregung reflexiver Prozesse notwendig. In diesem Modell sind Handeln, Nachdenken und Metaphern eine Einheit. Die Reflexion ist dabei nicht die alleinige Voraussetzung für die Übertragung der gemachten Erfahrungen in den Alltag, kann diese jedoch prozessual unterstützen. Der Wert des Erlebens bleibt zentral und wird durch eigene Konstruktionen im Sinne handlungsleitender Erkenntnisse reflexiv verarbeitet.

Gegenüber den bisher dargestellten Modellen erscheint dieses Modell am anschlussfähigsten an konstruktivistische und systemische Ansätze. Die dargestellten Leitlinien Offenheit, Prozessorientierung und Wachstum können nach Ansicht der Autorin nur innerhalb eines solchen Bezugsrahmens konsequent umgesetzt werden. Es erscheint jedoch notwendig, die Auffassung zur Reflexion weiter zu präzisieren. Interessant ist dabei die Frage, was genau unter Reflexion innerhalb dieses Modells zu verstehen sein könnte und welche konzeptuellen Auswirkungen dies auf die Gestaltung erlebnispädagogischer Lernsituationen hat.

Lakemann (2004) geht diesen Fragen aus einer konsequent systemischen Perspektive nach. Für ihn ist Reflexion zunächst Selbstbeobachtung. Neben der Modifizierung der Rahmenbedingungen in Form einer herausfordernden Aufgabe für die Gruppe wird auch die Reflexion als Element einer kontextuellen Steuerung innerhalb des erlebnispädagogischen Prozesses aufgefasst. Unter Bezugnahme auf Luhmann bezeichnet er reflexive Prozesse als Re-entry: „Dabei wird die Differenz zwischen System und Umwelt in das System als eine spezifische Form der Beobachtung, nämlich eine Beobachtung zweiter Ordnung integriert“ (a.a.O., S. 57). Die Beobachtungen zweiter Ordnung als Fremdbeobachtung durch die nicht in die Aufgabenlösung involvierten Anleiterinnen und Anleiter kann der Gruppe oder dem Individuum entweder direkt angeboten werden, oder durch gezielte Impulse deren Eigenbeobachtung in Bezug auf bestimmte Phänomene erfragt werden. Beobachtungen als Selbstbeschreibungen der verschiedenen Systeme aufeinander zu beziehen oder deren Parallelen herauszuarbeiten bleibt jedoch auch hier in der Verantwortung der Gruppe oder der Person.

Als problematisch erachtet Lakemann (2004) die Tatsache, dass diese Beobachtungen „immer durch die selektive Ein- und Ausblendung von Informationen sowie systemspezifische Interpretationen geprägt ist“ (S. 58). Deren Rekursivität könnte dazu führen, dass das System stets nur die Erkenntnisse hervorbringt, die zu vorangegangenen Erkenntnisprozessen passen. Die zirkuläre Kommunikationsstruktur zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Teilnehmerinnen und Teilnehmern birgt die Gefahr einer zu großen Harmonisierung, bei der bestehende Kommunikationsstrukturen und etablierte Rollenmuster weiter verfestigt werden. An dieser Stelle wird deutlich, dass Prozessorientierung von Pädagoginnen und Pädagogen beinhaltet, dass „durch kontextuelle Steuerung auch für eine Gruppe oder ein Team unpassende und damit unbequeme Lernprozesse initiiert“ (a.a.O.) werden müssen, um eingefahrene Gruppenprozesse produktiv zu verstören.

Die Ausführungen von Lakemann machen die Bedeutung von kommunikativen Kompetenzen und von Kompetenzen zur Selbstreflexion bei Pädagoginnen und Pädagogen deutlich. Die kritische Reflexion und die Revision eigener, etablierter Wahrnehmungsmuster erfordert hierbei eine stetige Selbstaufmerksamkeit der Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf die Bewertung und das Einbringen eigener Beobachtungen. Lakemann beschreibt die nötige Prozessoffenheit und -aufmerksamkeit eindrucksvoll, indem er zusammenfasst: „Gruppe, Situation und Ziel [...] immer wieder als einzigartig zu betrachten, darin liegt die Kunst“ (a.a.O., S. 59).



#### 4.2.8 Zum Stellenwert der Gruppe im erlebnispädagogischen Kontext

In Bezug auf Interventionen während des erlebnispädagogischen Prozesses fordert Michl (2009) eine starke Zurückhaltung auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen, denn „dann stehen nicht ihre Themen, sondern die Themen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Mittelpunkt“ (S. 46). Dies korrespondiert stark mit der in Kapitel 3 geforderten pädagogischen Zurückhaltung in Bezug auf die Lernwirkung authentischer Erlebnisse, die prinzipiell selbstorganisiert erfolgt (vgl. S. 82 in dieser Arbeit).

Der Aspekt der Selbstorganisation wurde in Kapitel 3 vorwiegend in Bezug auf die individuellen Lernprozesse des Einzelnen betrachtet. Im vorangegangenen Kapitel wurde jedoch ebenfalls herausgearbeitet, dass sich soziale Kompetenzentwicklung immer im Spannungsfeld von Individuum und Gruppe realisiert. Schon in der Reflexion der historischen Bezugstheorien wurde der besondere Stellenwert des Lernens in der Gemeinschaft herausgearbeitet. Dieser bereits in der Reformpädagogik erkannte Einfluss der Gruppe hat im erlebnispädagogischen Kontext eine besondere Relevanz. Viele Ansätze, bei denen innerhalb einer Gruppe agiert wird, widmen diesem Faktor erstaunlich wenig Raum. Im Gegensatz dazu stellen die Gruppendynamik und die Gruppentherapie die Gruppe als Lern- und Erfahrungsfeld in den Mittelpunkt des Interesses. Die moderne Erlebnispädagogik integriert deren Erkenntnisse im Prinzip der Gruppenselbstorganisation. Gilsdorf (2004c) stellt unter Bezugnahme auf Johnson & Johnson heraus, dass sich unser Fühlen, Denken und Handeln am besten aus den Interaktionen mit anderen Menschen verstehen lässt. Hierbei kommt der Gruppe, in denen sich das einzelne Individuum angenommen und akzeptiert fühlt, eine große Bedeutung zu. Unsere Identität wird maßgeblich durch die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen, aber eben auch durch das Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit bestimmt (vgl. S. 324f.).

Aus der Interaktionspädagogik stammt die Erkenntnis, dass soziale Erfahrungen aus früheren Interaktionssituationen als Handlungsorientierung für künftiges Handeln dienen (vgl. Reiners 2004, S. 24). Interaktionen werden dabei verstanden als „wechselseitig aufeinander bezogenes Handeln von Individuen bzw. Gruppen“, welches Habermas als kommunikatives Handeln (symbolisch vermittelte Interaktionen und sprachlicher Austausch zwischen Menschen)[bezeichnet]“ (a.a.O. Einfügung T.K.). Die Gruppendynamik greift diesen Aspekt auf und beschäftigt sich mit dem Lernen als sozialen Prozess. Sie hat zum Ziel, „das Miteinander von Menschen als einen dynamischen Prozess zu analysieren, zu beschreiben, zu begreifen und zu verändern“ (Dorst zit. nach Gilsdorf 2004c, S. 327). Dabei steht das demokratische Prinzip an oberster Stelle. Es geht darum, bestimmte Machtstrukturen innerhalb von Gruppen aufzudecken und zugunsten demokratischer Umgangsformen zu verändern. Dabei wird das

Augenmerk nicht auf die damit verbundenen Sachthemen und Inhalte gelegt, sondern das Aushandeln sozialer Rollen und Regeln und der Umgang mit Problemen und Konflikten werden fokussiert. Ziel ist es, zwischenmenschliche Umgangsformen zu fördern, die demokratische, nichtautoritäre Strukturen aufweisen und die von allen Beteiligten als zufrieden stellend erlebt werden. Dies geht prinzipiell konform mit den Intentionen sozialer Kompetenzentwicklung, die in Kapitel 3 beschrieben wurden (vgl. S. 35ff.).

Innerhalb erlebnispädagogischer Lernarrangements ist das Agieren innerhalb einer Gruppe von zentraler Bedeutung. Verantwortungsübernahme und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, aber auch das Vertrauen in die Kräfte der anderen sind damit verbundene Entwicklungsziele. Hierbei setzt man auf die positiven Auswirkungen von Gruppenkohäsion, die sowohl zum Ziel als auch zur Voraussetzung gelingender Zusammenarbeit wird. Das Konzept der Gruppenkohäsion wurde erstmals 1938 von Moreno innerhalb der Psychologie eingeführt und von Lewin weiterentwickelt (vgl. von Ahmeln et al. 2005, S. 332).

Ameln et al. (2005) beschreiben die Auswirkungen von Gruppenkohäsion anhand eines Zitats von Forsyth: „Menschen, die kohäsiven Gruppen angehören – Kohäsion in diesem Fall definiert als starkes Gefühl der Zugehörigkeit zu einer integrierten Gemeinschaft -, sind aktiver in ihren Gruppen involviert, zeigen mehr Enthusiasmus über ihre Gruppen und leiden sogar unter weniger sozialen und interpersonellen Problemen“ (a.a.O., S. 333). Effektivere Copingstrategien, eine höhere Zufriedenheit mit der eigenen Leistung und weniger Angst und Spannung gehen damit einher. Das Zustandekommen von Gruppenkohäsion wird einerseits auf Attraktionsmechanismen und Bindungsbedürfnisse und andererseits auf gemeinsame Aktivitäten, Erfahrungen und Erfolgserlebnisse zurückgeführt. Bei allen positiven Folgen hoher Gruppenkohäsion muss jedoch beachtet werden, dass sie auch zu Minderleistungen durch hohen Anpassungs- und Konformitätsdruck führen können (vgl. a.a.O.).

Die Erlebnispädagogik macht sich einerseits die Folgen der Gruppenkohäsion zunutze, indem dadurch die Bereitschaft zur Eigenaktivität aller Mitglieder unterstützt wird. Andererseits können spezifische Aufgaben von Pädagoginnen und Pädagogen während unterschiedlicher Phasen der Entstehung und Etablierung von Gruppenkohäsion abgeleitet werden. In frühen Phasen sollten die Pädagoginnen und Pädagogen die Entwicklung von Gruppenkohäsion durch Erfolgserlebnisse innerhalb der Gruppe unterstützen. Eine zu hohe Gruppenkohäsion oder die Desintegration Einzelner kann in allen Phasen einerseits durch die Gestaltung der Anforderungssituation thematisiert werden. Andererseits können negative Tendenzen durch Rückmeldungen in Form nicht wertende Beobachtung aufgegriffen werden, indem diese der Gruppe als Reflexionsimpulse zur Verfügung gestellt werden. Die Aufgaben von Pädagogin-

nen und Pädagogen innerhalb unterschiedlicher Phasen der Gruppenentwicklung kann bei Ahmeln et al. a.a.O., S. 334ff. nachgelesen werden.

Im schulischen Kontext gewinnt das Feld der kooperativen Abenteuerspiele als ein Medium der Erlebnispädagogik immer mehr an Bedeutung zur Unterstützung von Gruppenprozessen. Gründe dafür sind der relativ überschaubare Zeitrahmen und der meist geringere Anspruch an Gelände und Hilfsmittel. Sie können mit etwas Fantasie auf jedem Schulhof und in jeder Turnhalle stattfinden und sind somit gut in den schulischen Alltag integrierbar. Ursprünglich konzipiert, um größere erlebnispädagogische Maßnahmen zu ergänzen und vorzubereiten, werden kooperative Abenteuerspiele heute auch unabhängig davon zum sozialen Lernen eingesetzt. Auch als Initiativ-, Interaktions- oder Problemlöseaufgaben bekannt, bieten sie ein Lernfeld, welches soziale Lernprozesse ermöglicht, indem es die Einflüsse verschiedener pädagogischer Strömungen integriert. Gruppenorientierung spielt hierbei eine herausragende Rolle, da kooperative Abenteuerspiele stets so konstruiert werden, dass nur durch das Interagieren aller Gruppenmitglieder das Ziel des Spiels erreicht werden kann.

Neben den bereits beschriebenen Annahmen aus der Interaktionspädagogik und der Gruppendynamik wird aus der Spielpädagogik die Theorie entlehnt, dass spielerisches Handeln eine, wenn nicht sogar die wichtigste Grundlage für sozial-emotionale Lernprozesse ist. Kooperative Spiele stellen dabei einen bewussten Gegenpol zu dem in unserer Gesellschaft vorherrschenden Konkurrenz- und Wettkampfgedanken dar. Dabei stehen Spaß am gemeinsamen Handeln und die Botschaft, dass der gemeinsam erlebte Prozess wichtiger ist als dessen Ergebnis, im Mittelpunkt. Dazu wurden vielfältige Übungen entwickelt, die meist relativ komplexe Problemstellungen bereithalten und zu deren Lösung soziale und kognitive Fähigkeiten eingesetzt werden müssen. Dabei nimmt die gedankliche Reflexion des im Spiel Erlebten eine bedeutende Stellung ein. „Lernen wird somit als explizierte Aufarbeitung von anregenden Erlebnissen verstanden“ (Gilsdorf & Kistner 2004a, S. 14).

Eine besondere Bedeutung hat der Aspekt des Abenteuers, welcher den herausfordernden Charakter des Angebots unterstreicht. Neben dem kognitiven und sozial-emotionalen Bereich wird die physische Komponente als „ein offensichtliches Element von Risiko oder Wagnis“ (ebd.) deutlich fokussiert. Dieses wesentliche Element der gesamten Erlebnispädagogik findet man bei kooperativen Abenteuerspielen innerhalb „spielerischer Inszenierungen realer Abenteuersituationen“ (ebd.).

Deren wesentliche Merkmale fassen Gilsdorf & Kistner (a.a.O., S. 15f.) wie folgt zusammengefasst:

- klar umrissene Aufgabenstellung, deren Modalitäten nicht verhandelbar sind
- zentraler Stellenwert von Kooperation, da sich die Herausforderung an die Gruppe als Ganzes richtet und nur gemeinsam bewältigt werden kann
- subjektiv anspruchsvolle Aufgabenstellung, deren Weg zum Ziel nicht unmittelbar überschaubar ist
- spielerische Herausforderung mit „als-ob“ Charakter, in dem Probehandeln als andersartige Erfahrung möglich wird
- Unterstützung ganzheitlicher Entwicklung durch Ansprechen von physischen, sozial-emotionalen und kognitiven Fähigkeitsbereichen

Anregungen für kooperative Abenteuerspiele findet man in zahlreichen Übungssammlungen (z.B. Kölsch & Wagner 1998; Großer 2003; Gilsdorf & Kistner 2004a und 2004b, Reiners 2004). Die aufgeführten Spielideen können je nach Zielgruppe in eine Rahmengeschichte eingekleidet und müssen stets gruppenspezifisch modifiziert werden.

#### **4.2.9 Gruppenselbstorganisation**

Die Auffassung vom Lernen als selbstorganisierten Prozess auf Grundlage subjektiv verarbeiteter Erfahrungen, der klar mit dem in Kapitel 3 zugrunde gelegten konstruktivistischen Vorstellungen von Lernprozessen korrespondiert, wird im erlebnispädagogischen Kontext einerseits mit dem Blick auf das Individuum zugrunde gelegt. Andererseits wird Selbstorganisation über das Individuelle hinaus in die Gemeinschaft als System Gruppe ausgeweitet.

Lakemann (2004) betrachtet Gruppen im erlebnispädagogischen Kontext „als sich selbst organisierende soziale Systeme“ (S. 53) und legt den Begriff der Autopoiesis zugrunde. Diese ist jedoch nicht durch völlige Abgeschlossenheit nach außen gekennzeichnet. Vielmehr wird im hier beschriebenen Kontext von einer relativen Offenheit ausgegangen, durch die es zu Vernetzungen unterschiedlicher Systeme (Gruppen, Anforderungssysteme) und zu entsprechenden Austauschprozessen zwischen diesen kommen kann. Erst diese relative Offenheit ermöglicht im (erlebnis-) pädagogischen Kontext, dass eine Gruppe einerseits relativ autonom agieren und andererseits durch pädagogische Anforderungssysteme überhaupt zu Lernprozessen angeregt werden kann. Somit ergibt sich ein pädagogischer Zugang, ohne dass Pädagogen und Pädagogen direkt in den Lernprozess eingreifen müssen. Das System kann durch das Anbieten einer Lernumgebung mit einem entsprechenden Anforderungscharakter „gestört“ werden, was zur Neustrukturierung bestehender Strukturen oder auch zur Neuerschaf-

fung von Strukturen führt. „Dies kann beispielsweise zur Konsequenz haben, dass Gruppen und Teams unter dem Einfluss einer erlebnispädagogischen Aktion die Regeln, Strukturen und Prozesse, nach denen ihre Kommunikation bisher verlief, an veränderte Anforderungen anpassen“ (a.a.O., S. 54). Unter pädagogischer Perspektive ergibt sich die Möglichkeit, strukturelle Kopplungen anzuregen, indem erlebnispädagogische Angebote an die Gruppe herangetragen werden und diese sich dann selbstständig transformieren. Lakemann nennt dies „kontextuelle Steuerung“ (a.a.O., S. 55). Die gezielte Veränderung von Rahmenbedingungen bedingt dabei das Ausprobieren neuer Operationsweisen.

Bei dieser Sichtweise verbleibt die Verantwortung für den Gruppenprozess so weit wie möglich bei der Gruppe selbst. Die Aufgabe der Leitung sieht Gilsdorf (2004c) unter Bezugnahme auf Yalom darin, „den Gruppenmitgliedern verstehen zu geben, daß sie selbst der Film sind. Wenn sie nicht spielen, bleibt die Leinwand leer, es findet keine Vorstellung statt“ (S. 342). Leitung wird nicht als Führung aufgefasst, sondern es wird der Begriff der ‚facilitation‘ verwendet. Der Leiter hat nicht Veränderungen an Individuen hervorzurufen, sondern „schafft Bedingungen, unter denen der Teilnehmer Gelegenheit hat, Veränderungen zu erfahren“ (Fengler 1999, S. 173). Diese schrittweise Verlagerung der Verantwortung für den Lernprozess in die Hände der Lernenden verläuft meist nicht konfliktfrei. Innerhalb gruppenspezifischer Prozesse wird jedoch gerade der Konflikt als erlebtes Ungleichgewicht als bedeutender Faktor im Lernprozess angesehen. Konflikte werden nicht als störend vermieden, sondern als Lernchance gesehen. ‚Facilitation‘ bedeutet auch immer wieder abzuwägen, ob ein Eingreifen in Form von Reflexionsimpulsen bzw. Formen der Metakommunikation, über die die Schülerinnen und Schüler noch nicht selbstständig verfügen, die Gruppendynamik eher unterstützt oder stört. Es geht also weniger um ein Eingreifen in Richtung Aufgabenlösung, sondern eher um die immerwährende Suche und Bereitstellung eines Rahmens, der dem aktuellen Gruppenprozess entspricht. Interventionen sollten dabei jedoch stets vom Prinzip der Sparsamkeit geprägt sein, denn vorschnelle Modifikationen nehmen der Gruppe die Möglichkeit, eigene Lösungsmöglichkeiten zu finden.

### ***4.3 Erleben, Erlebnis und Erziehung***

Ob ein Ereignis zu einem Erlebnis wird, ist von den subjektiven Bewertungsmaßstäben des Erlebenden abhängig. Dies verdeutlicht, dass Pädagoginnen und Pädagogen zwar erlebnispädagogische Handlungsrahmen planen können, deren innere Verarbeitung jedoch nicht vollständig pädagogisch planbar ist. Bereits im historischen Abriss wurde auf die Kritik Oelkers verwiesen, der darauf aufmerksam macht, dass das Erlebnis nicht pädagogisch domestizierbar

ist und damit die Intentionalität und damit die Wirksamkeit erlebnispädagogischen Lernens kritisch hinterfragt (vgl. S. 102 in dieser Arbeit).

Fischer & Ziegenspeck (2008) stellen als Antwort auf die Frage „wie Erlebnisse als individuelle Repräsentanzen überhaupt erziehen können“ (S. 310) die Komponente des Verstehens heraus, welche unmittelbar mit der Erfahrung verknüpft ist. Persönlich erlebte Bedeutung muss dabei als verinnerlichte Erfahrung dem Bewusstsein zugänglich werden. Zentral für den erlebnispädagogischen Theorieansatz ist dabei, dass der Zusammenhang von Tätigkeit und Bewusstsein erlebnisbezogen erörtert wird. Dies legt den Schluss nahe, dass es nicht in erster Linie um das Erlebnis als herausgehobenes Ereignis geht, sondern die reflexive Verarbeitung von Erfahrung im Mittelpunkt steht. Nach Meinung der Autoren müssen die aus Erlebnissen gewonnenen Erfahrungen sowohl einen persönlichen als auch einen pädagogischen Sinn stiften. „Erlebnispädagogik kann sich mit ihrer anthropologischen Zwecksetzung, wie Pädagogik überhaupt, nur an die Förderung und Verstärkung vitalen Erlebens richten“ (a.a.O., S. 311).

Die Behebung pathologischer Erlebnisreaktionen, wie fixierte Neurosen oder emotionale Funktionsstörungen liegt demnach eindeutig außerhalb des erlebnispädagogischen Arbeitsfeldes. Damit erfolgt eine klare Abgrenzung zwischen pädagogischer und therapeutischer Arbeit. Im pädagogischen Kontext geht es darum, dass sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer „ihrer positiven Gefühlsqualitäten durch den Umgang mit den verschiedensten Aufgaben, Situationen und Personen vergewissern und auf dieser Basis ihre Individualität und Sozialität ausbilden“ (Fischer & Ziegenspeck 2008, S. 312). Gleichzeitig darf die Erlebnispädagogik sich nur den Erlebnisqualitäten verpflichtet fühlen, die die Institution, auf die sie sich richtet, voraussetzt. Wie schon oben angesprochen wurde, muss dabei der herausfordernde und wagnisreiche Charakter einer pädagogischen Grenzsituation nicht vordergründig sein. Vielmehr werden Lernsituationen fokussiert, „die ihren Ernstcharakter durch das hohe Maß an Selbstbeteiligung, Authentizität und Handlungsechtheit erlangen“ (a.a.O.).

Imhäuser (2008), der mit dem Titel seines Buches: „Erlebtes Leben – gelebtes Erleben“ den Begriff der Erlebnispädagogik nicht explizit verwendet, obwohl er sich inhaltlich stark mit diesem Konzept auseinandersetzt und seine Pädagogik der Selbstorganisation am Beispiel erlebnispädagogischer Projekte beschreibt, tut dies aus gutem Grund. In der Auseinandersetzung mit den Begriffen Erleben und Erlebnis verwendet er diese, ähnlich wie Fischer & Ziegenspeck nicht trennscharf, sondern stellt deren Verhältnis eher als Kontinuum dar. Erleben ist für Imhäuser der „grundlegendste Begriff für Welterfassung durch eigenes Tun“ (S. 48). Es wird damit zu einem existentiellen Phänomen, indem rückbezüglich auf die

kognitive Theorie Piagets Wissenszuwachs als eigenaktive Konstruktion beschrieben wird. „So wird Erleben zu einem existentiellen Phänomen, in dem die Prozesse innen – außen, außen – innen eine Erweiterung des Wissens über das eigene Selbst und die Welt erzeugen“ (S. 51). Das Erlebnis ist Imhäuser ein abgegrenztes, bedeutsames Ereignis, welches sich vom gesamten Erlebnisstrom von anderen Ereignissen abgrenzt. Unter Bezugnahme auf Neubert verbindet er beide Begriffe, indem er in Bezug auf die Entwicklungsfähigkeit des Erlebens und des Erlebnisses formuliert: „Jedes Erleben ist Ende und Anfang zu neuem Erleben. So ist in jedem neuen Erlebnis das vorherige Erleben in einer dynamischen Einheit verdichtet“ (S. 49). Das Erleben als innere Erlebnisfähigkeit fokussiert für Imhäuser das persönliche Wahrnehmen des Lebens.

Das Nicht-Verfügen-Können über persönliche Bedeutungszuschreibungen, die ein bestimmtes Erleben aus dem Erlebensstrom herausheben, schränkt nach Meinung der Autorin die Wirksamkeit des Ansatzes nicht ein. Eine soziale Erfahrung kann durch deren Bewertung als Erlebnis zwar besonders einprägsam sein, aber auch ein unspektakuläres Erleben sozialer Interaktionen kann zu wichtigen sozialen Erfahrungen führen, die für das soziale Erkennen grundlegend sind. Für die Erlebnispädagogik bedeutet dies, dass nicht die Herausgehobenheit der Situation, sondern eher das zur Verfügung stellen herausfordernder und authentischer Interaktionssituationen eine Bezugsgröße darstellt. Das Vertrauen auf die Selbstbildungskräfte ihrer Adressatinnen und Adressaten ist dabei ihre methodische Stärke und Herausforderung zugleich. Es wurde aufgezeigt, dass die theoretischen Bezugsgrößen, die in ein erlebnispädagogisch orientiertes Konzept einfließen, diese Kräfte zwar nicht selbst hervorbringen, jedoch durchaus dazu beitragen kann, diese konzeptionell zu unterstützen.

Übereinstimmend mit Speck (1995), der in der Erlebnispädagogik „so etwas wie einen weichen pädagogischen Ansatz zur Wiedergewinnung erzieherischer Autorität“ (S. 148) sieht, bei dem nicht die spektakuläre Aktion, sondern die persönliche Sinnsuche im Vordergrund steht, fordern Theunissen & Plaute (1995) eine Erlebnispädagogik im weiteren Sinne, die als Bereicherung des Alltags mit Hilfe der polyästhetischen Erziehung „Aspekte wie Natur, Erlebnis, Bewußtsein, Gemeinschaft, Bewegung sowie die Beziehung Mensch und natürliche Umwelt“ (S. 169) sinnvoll aufeinander bezieht.

#### ***4.4 Zur Relevanz erlebnispädagogischer Angebote für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung***

Aus der Darstellung der Grundzüge einer modernen Erlebnispädagogik kann geschlossen werden, dass erlebnispädagogisches Arbeiten mit konstruktivistischen erziehungswissen-

schaftlichen Theorien zur sozialen Kompetenzentwicklung, die in Kapitel 3 zugrunde gelegt wurden, theoretisch vereinbar ist. Dies zeigt sich einerseits in den angewendeten Methoden und Leitorientierungen, die durchgängig von konstruktivistischen Annahmen zur Erfahrungsorientierung und Selbstorganisation geprägt sind und andererseits in differenzierten Aussagen zur Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen im erlebnispädagogischen Prozess.

Pädagoginnen und Pädagogen erscheinen innerhalb eines erlebnispädagogischen Konzepts als Unterstützer und Begleiter eines Lernprozesses, bei dem die Ziele des Individuums oder der Gruppe die Richtung der Entwicklung vorgeben. Ein solches Professionsverständnis wird v.a. in der modernen Behindertenpädagogik aktuell als durchaus konsensfähig angesehen. Ein Beispiel dafür wäre die Aufbereitung des Empowermentansatzes für die Heilpädagogik (vgl. Theunissen & Plaute 2002, Theunissen 2007). Hier wird davon ausgegangen, dass „sich die Persönlichkeit eines Menschen nach Maßgabe einer im Organismus angelegten Tendenz zur Selbstaktualisierung im Rahmen sozialer Beziehungen“ (Theunissen 2007, S. 34) entwickelt. Wachstumsorientierung als übergeordnetes Leitprinzip der Erlebnispädagogik (vgl. S. 115f. in dieser Arbeit) findet auch hier seine konzeptionelle Verankerung und zeigt sich in einem „optimistisch gestrickten Menschenbild“ (a.a.O.), welches von einem grundsätzlichen Vertrauen in die Stärken und Potenziale eines jeden Individuums ausgeht. Die damit verbundene Selbstentfaltung gilt dann als gelungen, „wenn ein Individuum sein Wachstumspotential ausschöpft, ohne dies auf Kosten anderer zu tun“ (a.a.O.). Dies konvergiert deutlich mit dem in Kapitel 3 dieser Arbeit zugrunde gelegten Verständnis von sozialer Kompetenzentwicklung als ständige Suche des Individuums nach der Balance zwischen selbstbehauptenden Kompetenzen und Kompetenzen zur sozialen Integration.

Ein wesentliches Element innerhalb des Empowermentansatzes ist der Gedanke der Selbstbestimmung (Autonomie). Innerhalb dieses Kapitels wurde ebenfalls herausgearbeitet, dass Selbstbestimmung innerhalb einer Theorie sozialer Kompetenzentwicklung verortet werden kann (vgl. 3.4.3 Selbstbestimmung und soziale Kompetenz auf S. 91ff). Speck (2001) verortete hierbei Selbstbestimmung im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Gemein Sinn. Theunissen (2007) stellt unter Verweis auf empirische Befunde von Wehmeyer fest, dass auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen zwar die Akzeptanz gegenüber dem Selbstbestimmungsgedanken bei Schülerinnen und Schülern wächst, problematisch sei jedoch weiterhin, „dass selbst jene Lehrer, die dem Selbstbestimmungsgedanken aufgeschlossen gegenüberstehen, häufig nicht wissen, wie sie Schüler mit Lernschwierigkeiten zu mehr Selbstbestimmung befähigen sollen“ (Theunissen 2007, S. 233). Dies verwundert nicht, da sich innerhalb didaktischer Konzeptionen der Geistigbehindertenpädagogik bisher nur wenige Ansätze finden,

welche den Aspekt der aktiven Aneignung sozialer Kompetenzen fokussieren und sowohl selbstbehauptende als auch integrative Aspekte beinhalten. Zwar existieren Programme, mit denen speziell das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schülern pädagogisch beeinflusst werden soll, Fiedler (2007) verweist jedoch darauf, dass es sich meist um Maßnahmen handelt, die stark defizitorientiert ausgerichtet sind (vgl. S. 78). Mit der Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten wird hierbei die soziale Anpassung von Menschen mit geistiger Behinderung fokussiert. Am ehesten werden die entsprechenden Kompetenzen in offenen Unterrichtskonzepten angesprochen. Hier steht jedoch meist die kognitive Entwicklung im Mittelpunkt, die Unterstützung von sozialer Kompetenzentwicklung wird lediglich als Nebenprodukt erfreulich begrüßt, ohne explizit reflektiert zu werden.

Gerade bei der Auseinandersetzung mit Selbstbestimmung, als eine schrittweise Ablösung aus Abhängigkeit und Fremdbestimmung, stoßen wir im pädagogischen Feld unweigerlich auf die grundlegende Debatte um das Verhältnis von Führung und Selbsttätigkeit, welche bereits unter der Überschrift 3.4.4 Selbstbestimmung und pädagogische Verantwortung (vgl. S. 93ff.) thematisiert wurde. Die erlebnispädagogische Theoriediskussion spiegelt, dass man sich zumindest im theoretischen Kontext der Vielzahl antinomischer Anforderungen an pädagogische Prozesse bewusst ist und diese konzeptionell reflektiert. Speziell die Leitlinie der Gruppenselbstorganisation (vgl. S. 132 in diesem Kapitel) zeigt sich in der Gestaltung von Lernlandschaften, in denen die eigenaktive Entfaltung von Erkenntnisprozessen als selbstgesteuerter Prozess ermöglicht wird und Pädagoginnen und Pädagogen als allwissende und bewertende Instanzen in den Hintergrund treten können und eine schrittweise Ablösung von Unterstützungsbedarf stattfinden kann. Führung wird hierbei nicht verneint, sondern soll nondirektiv umgesetzt werden.

Der mit dem Gedanken der ‚facilitation‘ verbundene theoretisch bestimmte Gedanke der nondirektiven Begleitung führt in der pädagogischen Praxis jedoch immer wieder zur grundlegenden „Sei spontan Paradoxie“ (Watzlawick zit. nach Gilsdorf 2004c, S. 346), denn „[s]obald eine Bildungskonzeption emanzipatorische Ziele wie Autonomie oder Subjektwerdung verfolgt, steht sie unausweichlich im pädagogischen Paradoxon des ‚sei mündig!‘, ‚sei autonom!‘ oder ‚sei Subjekt!‘“ (ebd.). Wir haben es also stets mit widersprüchlichen Anforderungen zu tun, nämlich einerseits institutionell und professionsethisch übertragene Verantwortung zu übernehmen und andererseits diese Verantwortung in den Gruppenprozess zu verlagern, also wieder abzugeben. Deren Vorhandensein anzuerkennen und zu reflektieren wäre aus Sicht der Autorin ein wichtiger Schritt, mit den daraus folgenden Dilemmata verantwortlich umzugehen. In Kapitel 3 wurde unter konstruktivistischer Perspektive darauf verwiesen,

dass pädagogisches Handeln an sich von vielen Ungewissheiten begleitet wird und immer wieder Entscheidungen getroffen werden müssen, die auf Hypothesen beruhen, welche nicht exakt überprüfbar sind (vgl. 3.3.2 Unterstützung von Lernprozessen unter den Bedingungen prinzipieller Unsicherheit und Offenheit auf S. 80f.). Dadurch spitzt sich die o.g. Problematik noch einmal zu.

Inwieweit sich Pädagoginnen und Pädagogen dieser Herausforderung bewusst sind, welche Handlungsstrategien sie entwickeln und wie sich dies in ihrem professionellen Selbstverständnis abbildet scheint bisher weitgehend ungeklärt. Hier ergibt sich ein interessantes Forschungsfeld, welches nicht nur im erlebnispädagogischen Kontext, sondern für das gesamte erziehungswissenschaftliche Feld und auch speziell im Kontext behindertenpädagogischer Arbeit von Bedeutung sein könnte. Die konzeptionelle Ausformung einer modernen Erlebnispädagogik wird dabei weniger als eine bestimmte Methode oder ein abzuarbeitendes Programm in Erscheinung treten, sondern eher „als ein Menschenbild, eine Herausforderung an das Denken, Fühlen und Handeln der Erlebnispädagogen“ (Brück & Boecker 2004, S. 93).

## ***Kapitel 5: Erlebnispädagogik für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung***

Im vorangegangenen Kapitel wurde die Erlebnispädagogik als ein Konzept zur Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung dargestellt. Außerdem wurden Konvergenzen zu modernen Konzepten der Geistigbehindertenpädagogik aufgezeigt und dabei beispielhaft auf den Empowermentansatz verwiesen. Begreift man diesen als übergeordnetes Rahmenkonzept, könnten erlebnispädagogische Lernarrangements, welche Kompetenzen auf breiter, erfahrungsorientierter Basis entfalten, eine Möglichkeit darstellen, den Empowermentansatz unter pädagogischer Perspektive praxisrelevant auszugestalten.

Anliegen dieses Kapitels ist es, das erlebnispädagogische Konzept auf das Arbeitsfeld der Geistigbehindertenpädagogik zu übertragen. Nach generellen Überlegungen in Bezug auf die Relevanz erlebnispädagogischer Ansätze innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik sowie zur Notwendigkeit einer spezifischen Modifikation des Konzepts erfolgt die detaillierte Vorstellung eines Praxisprojekts, welches eigens dafür initiiert wurde. Dies dient als Beispiel dafür, wie die bisher auf theoretischer Basis erarbeiteten erlebnispädagogischen Leitorientierungen praxisrelevant verankert werden können.

### ***5.1 Die Frage nach einer besonderen Erlebnispädagogik***

Unter Punkt 3.4.1 Behinderungserfahrungen und ihre Auswirkungen auf das Lernen und die Entwicklung wurden Merkmale eines besonderen Lernverhaltens bei Menschen mit geistiger Behinderung dargestellt (vgl. S. 85ff. in dieser Arbeit). Die Erlebnispädagogik wird diesen Merkmalen in besonderer Weise gerecht, indem sie Aspekte des primären Motivationssystems (Neugiermotivation, Lust-Unlust-Prinzip) mit Aspekten des sekundären Motivationssystems (Streben nach Erfolg, Vermeiden von Misserfolg, Stolz auf die eigene Person) verbindet und auch bei geringer Antriebsregulation eine Grundlage zur Differenzierung des Motivationssystems und für den Aufbau intrinsischer Motivation schafft. Durch den hohen Aufforderungsgehalt der Lernarrangements wird die Neugiermotivation angesprochen und es können auch bei einem wenig ausgeprägten Motivationssystem Lernfelder eröffnet werden, die zu selbstständigem Handeln herausfordern.

Eine Voraussetzung zum Aufbau von Handlungsregulation ist die Bewusstheit und Kontrolle von Gefühlen. Emotional bedeutsame und positiv wahrgenommene Situationen, wie sie innerhalb erlebnispädagogischer Lernfelder erlebt werden können, könnten dazu beitragen, das Selbst des Individuums zu stärken und intrinsische Motivation zu fördern. Schülerinnen

und Schüler erleben die Folgen ihres Tuns als unmittelbares Handlungsergebnis und erfahren dadurch Selbstwirksamkeit und Umweltkontrolle. Reflexionsprozesse als fester Bestandteil erlebnispädagogischer Arbeit bieten ein eigenes Lernfeld für kommunikative Prozesse. Durch die Reflexion des eigenen Handelns und des Handelns von Mitschülerinnen und Mitschülern können Eigen- und Fremdwahrnehmung verglichen werden. Dadurch wird die realistische Einschätzung eigener Fähigkeiten unterstützt und damit für die Schülerinnen und Schüler eine Basis dafür geschaffen, das eigene Handeln unabhängiger von Fremdbewertungen durch erwachsene Bezugspersonen zu bewerten. Die Tendenzen zu Außengerichtetheit und zu motivationaler Abhängigkeit von der Beziehungsabsicherung statt vom Handlungsergebnis stehen Lernprozessen dabei nicht im Wege, da die Aufgabenlösung die Zusammenarbeit in sozialer Interaktion erfordert. Ein „In-Beziehung-Sein“ kann als gewinnbringend für ein befriedigendes Handlungsergebnis erlebt werden und Kommunikation und Kooperation werden als konstituierende Elemente des Zusammenlebens erlebt und aktiv entfaltet. Damit wird die Differenzierung des emotionalen Systems unterstützt.

Theunissen (1994) bemerkt jedoch auch, dass erlebnispädagogische Arbeit bei Menschen mit geistiger Behinderung, auch Gefahren von Überforderung bergen können, die aus bisher mangelnden Risikoe Erfahrungen und den möglicherweise geringer ausgebildeten (psycho-) motorischen Kompetenzen resultieren (S. 38). Im vorangegangenen Kapitel wurde gezeigt, dass die Qualität erlebnispädagogischer Arbeit sich in erster Linie dadurch auszeichnet, dass sich ihr Angebotscharakter an den Bedürfnissen und Möglichkeiten ihrer Adressaten orientiert. Die Spannweite eines solchen Angebots kann genau so unterschiedlich sein, wie die Verschiedenheit jeglichen menschlichen Seins. Somit erübrigt sich die Frage nach einer besonderen Erlebnispädagogik genauso, wie die Frage nach einer besonderen Pädagogik für Menschen mit Behinderung überhaupt (Paul Moor: „Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes!“ 1974, S. 273). Vielmehr wäre es von Interesse, unter welchen konzeptionellen Bedingungen erlebnispädagogische Angebote im schulischen Kontext durchgeführt werden können. Dies könnte dann gelingen, wenn die individuellen Voraussetzungen und Entwicklungsbedürfnisse jeder einzelnen teilnehmenden Person zur zentralen Richtlinie bei der Planung und Durchführung erlebnispädagogischer Maßnahmen gemacht werden.

Vielleicht trifft dies in besonderem Maße für die erlebnispädagogische Arbeit bei Menschen mit geistiger Behinderung zu, da hier selbst Lerngruppen einer Klassenstufe durch eine sehr große Heterogenität gekennzeichnet sind. Da eine subjektorientierte Herangehensweise in allen pädagogischen Kontexten mittlerweile theoretisch hinreichend begründet ist, handelt es sich jedoch nur um eine graduelle Modifikation. Um dem oben beschriebenen An-

spruch nach adressatenspezifischen Angeboten gerecht zu werden, scheint es günstig, erlebnispädagogische Kompetenzen mit den Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen, die im alltäglichen schulischen Kontakt mit ihren Schülerinnen und Schülern stehen, zu ergänzen. Hier besteht ein interdisziplinärer Anspruch, in welchem Erlebnispädagogik und Behindertenpädagogik voneinander profitieren könnten.

Innerhalb der Erlebnispädagogik werden Selbsttätigkeit und pädagogische Zurückhaltung als Elemente von Handlungsorientierung stark betont. Dies erscheint im Zuge erschwerter Aneignungsbedingungen bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung zu nächst schwer umsetzbar. Andererseits wurde in Kapitel 3 die Notwendigkeit von Selbsttätigkeit und Selbststeuerung für kompetenzorientierte Lernprozesse explizit herausgestellt. Daraus ergibt sich die Frage, wie erlebnispädagogische Lernprozesse konzeptionell gestaltet werden könnten, um beide Aspekte sinnvoll miteinander zu verbinden. Das heißt, unter welchen konzeptionellen Bedingungen kann erlebnispädagogische Arbeit für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung soziale Kompetenzentwicklung sinnvoll unterstützen? Hierbei wäre von besonderem Interesse, inwieweit es gelingt, Lernfelder zu eröffnen, welche den schmalen Grat zwischen Herausforderung und Überforderung treffen. Um diesen Fragen in der Praxis nachzugehen und die bisherigen theoretischen Überlegungen praxisrelevant zu verankern, wurde ein erlebnispädagogisches Projekt initiiert, welches im Folgenden vorgestellt werden soll.

## **5.2 Implementierung im unterrichtlichen Kontext: Konzeption des Gesamtprojekts**

*„Ich hab Mut geholt das war gut. Mir hat es gefallen mit den Hochseilgartn. Ich bin mit dem Seil runtergefahren ... und hatt keine Angst“ (Schülerin 1). „Ich bin mit dem Boot über den Fluss gefahren. Und ich bin mit Nass gewortn. Ich habe mein Freut geholfn bei dem Boot ran zeeen“ (Schüler 2). „Bei den Hindernissen in der Schlucht habe ich schwer gearbeitet, weil ich geholfen habe. Ich habe mich wohl gefühlt im Camp. Das Kochen hat mir Spaß gemacht“ (Schüler 3). „Das Zelt aufbaun war toll“ (Schülerin 4).*

Diese Aussagen wurden aus Aufzeichnungen von Schülerinnen und Schülern entnommen und im Original wiedergegeben. Sie sind Ausdruck ihrer Erlebnisse innerhalb eines erlebnispädagogischen Projekts, welches in den Ober- und Werkstufenklassen zweier Schulen für Geistigbehinderte durchgeführt wurde. Die hier zitierten Aussagen wurden selbstständig schriftlich fixiert und durch Zeichnungen und Naturmaterialien ergänzt. Andere Schülerinnen und Schüler äußerten sich ausschließlich nonverbal und nutzten ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten,

um ihre Erfahrungen zu reflektieren und mit anderen zu teilen. Wie es zu diesen Erfahrungen und Erlebnissen kam, soll im Folgenden beschrieben werden. Damit wurde der Versuch unternommen, die bisher theoretisch erarbeiteten Grundlagen erlebnispädagogischer Arbeit bei Schülerinnen und Schülern konzeptionell innerhalb eines Praxisprojekts zu implementieren und zu konkretisieren. Von zentraler Bedeutung war dabei der Versuch, die in Kapitel 3 unter kompetenzorientierter Perspektive herausgearbeitete Notwendigkeit selbstgesteuerten und eigenaktiven Lernens auf den Bereich sozialer Kompetenzentwicklung zu übertragen. Diese sollte nunmehr nicht als bloße Anpassungsleistung in Erscheinung treten, sondern von den Schülerinnen und Schülern unter Einsatz erlebnispädagogischer Lernarrangements eigenaktiv entfaltet werden.

Innerhalb des Projektes wurden forschungsrelevante Daten erhoben, welche in Form einer Pilotstudie die Frage nach den handlungsrelevanten Deutungs- und Orientierungsmustern der beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf das Verhältnis von Selbsttätigkeit und Führung im erlebnispädagogischen Prozess erhellen sollen. Die methodologische Anlage, die Methoden der Datenerhebung und -analyse sowie die Diskussion der Ergebnisse dieser Studie werden in Kapitel 6 ausführlich dargestellt. Die Beschreibung innerhalb dieses Kapitels fokussiert im Gegensatz dazu nicht die wissenschaftliche Reflexion, sondern soll mit der Darstellung des praktisch Geleisteten ein für die Leserin bzw. den Leser nachvollziehbares Beispiel dafür sein, wie erlebnispädagogische Arbeit bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung konzeptionell ausgestaltet werden könnte.

### **5.2.1 Rahmenbedingungen**

Um die bisherigen theoretischen Überlegungen praxisrelevant zu verankern, wurden im Rahmen einer Pilotstudie an zwei Förderschulen für geistig Behinderte (im Folgenden bezeichnet als „Linde“ und „Rose“) je ein erlebnispädagogisches Projekt geplant, durchgeführt und ausgewertet. Dabei wurde eine Kombination aus wöchentlichen Veranstaltungen innerhalb der Schule über den gesamten Projektzeitraum hinweg und einem einmaligen dreitägigen Abenteuercamp außerhalb der Schule gewählt. Der Projektteil „Linde“ floss dabei als Voruntersuchung zur Spezifizierung der Fragestellung in die empirische Untersuchung ein. Aus dem Projektteil „Rose“ ging das Material für die in Kapitel 6 dargestellte Hauptuntersuchung hervor.

Inhaltlich wurde das Vorhaben durch eine Projektgruppe der Universität Leipzig verwirklicht, der 16 Studierende der Geistigbehindertenpädagogik (fünftes bis achtes Fachsemester) und die Projektleiterin (wissenschaftliche Mitarbeiterin, Förderschullehrerin und Erleb-

nispädagogin) angehörten. Die Studierenden hatten bereits im Vorfeld ein erlebnispädagogisches Seminar besucht, in welchem neben der erlebnispädagogischen Selbsterfahrung die Erarbeitung theoretischer Aspekte der Erlebnispädagogik im Mittelpunkt stand. Die Projektgruppe wurde durch Pädagoginnen und Pädagogen der jeweiligen Schulen unterstützt, die innerhalb eines pädagogischen Tages im Vorfeld mit dem erlebnispädagogischen Konzept vertraut gemacht wurden.

Außerdem konnte ein erlebnispädagogischer Verein der Stadt Leipzig als Kooperationspartner gewonnen werden. Der Kooperationspartner hatte bisher keine konkreten Erfahrungen in Bezug auf erlebnispädagogische Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung, hatte jedoch schon Projekte mit Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderung durchgeführt. Er unterstützte das gesamte Projekt auf vielfältige Weise. Ihm steht innerhalb der Stadt ein Gelände mit Hochseilgarten, Kletterwand, Wasserzugang, Lehmofen, Feuerplatz, Übernachtungsmöglichkeiten im Tipi und einem großem Gelände für erlebnispädagogische Übungen zur Verfügung. Außerdem gibt es verschiedenste Materialien, die zur erlebnispädagogischen Arbeit genutzt werden können. Dazu gehören Kletterausrüstung, Boote, Zelte, Fahrräder, Materialien zum Bau mobiler Seilgärten etc.. Sowohl das Gelände, als auch die gesamten Materialien konnten von der Projektgruppe genutzt werden.

Pro Schule gab es eine feste Gruppe von Schülerinnen und Schülern, mit denen über den Zeitraum eines Schulhalbjahres kontinuierlich gearbeitet wurde. Am Projektteil „Rose“ nahmen insgesamt 17 Schülerinnen und Schüler aus den Ober- und Werkstufenklassen der Schule teil. Am Projektteil „Linde“ nahmen insgesamt 24 Schülerinnen und Schüler teil, die ebenfalls aus den Ober- und Werkstufenklassen stammten. Bei beiden Projekten wurde klassenübergreifend gearbeitet. Ein dreitägiges Abenteuercamp bildete jeweils den Abschluss und Höhepunkt eines als Gruppe erlebten Prozesses, der geprägt war von der Konfrontation mit z. T. ungewohnten Anforderungen.

### **5.2.2 Planung und Durchführung**

Unter Punkt 5.1 Die Frage nach einer besonderen Erlebnispädagogik (vgl. S. 139f.) wurde dargelegt, inwieweit die Erlebnispädagogik auf die Lernbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung eingehen kann. Daraus können Entwicklungsthemen abgeleitet werden, die innerhalb des Gesamtprojekts verfolgt wurden. Dazu zählen der Aufbau intrinsischer Motivation und des selbstständigen Handelns, der Aufbau von Handlungsregulation durch Bewusstheit und Kontrolle von Gefühlen, die Differenzierung des Motivationssystems durch das Erleben des Einzelnen innerhalb einer Gruppe, das Erfahren von Selbstwirk-

samkeit und Umweltkontrolle, die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen sowie die Emanzipation von Fremdbewertung durch die realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Die aufgezählten Entwicklungsthemen werden je nach situativen Bedingungen, Anforderungsgehalt der speziellen Übung und Bedürfnislage des Einzelnen individuell unterschiedlich angesprochen. Eine Voraussage zu operationalisierbaren Lernerfolgen ist dabei nur bedingt gegeben. Sie dienen trotz dessen als Groborientierung für die konzeptionelle Ausgestaltung des Gesamtprojekts.

Im Vorfeld wurde gemeinsam mit dem Kooperationspartner überlegt, welche erlebnispädagogischen Medien innerhalb des Abenteueramps zum Einsatz kommen könnten. Anhand der Grobplanung des Abenteueramps konnte die Planung der wöchentlich stattfindenden schulischen Veranstaltungen inhaltlich strukturiert werden. Dabei wurde stets darauf geachtet, dass bei der Grob- und Feinplanung genügend Freiraum blieb, um den erlebnispädagogischen Prinzipien der Offenheit und Prozessorientierung gerecht zu werden und den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung zu geben. Während dieser Planungsphase konnten die Kompetenzen des Kooperationspartners hinsichtlich bestimmter Medien der Erlebnispädagogik sinnvoll mit den förderpädagogischen Kompetenzen der Projektgruppe synergieren. Während des Projekts selbst hielten sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter inhaltlich im Hintergrund und unterstützten die Projektgruppe durch die Bereitstellung und den Aufbau von Materialien und kompetente Beratung zum Thema Sicherheit während der erlebnispädagogischen Übungen. Während der Veranstaltungen in der Schule unterstützten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Kooperationspartners die Arbeit der Projektgruppe nur dann, wenn mit speziellen erlebnispädagogischen Medien, wie zum Beispiel dem Niedrigseilgarten, gearbeitet wurde.

Um das Projekt im schulischen Alltag zu implementieren, bot es sich an, einmal wöchentlich zu einem festen Zeitpunkt in 90-Minuten-Blöcken zu arbeiten. Durch das kontinuierliche Arbeiten über ein gesamtes Schulhalbjahr wurden die Schülerinnen und Schüler schrittweise mit den erlebnispädagogischen Angeboten vertraut gemacht. Zum Einsatz kamen Übungen, die innerhalb des Schulgeländes, evtl. auch innerhalb eines Klassenraumes oder der Turnhalle oder in der näheren Umgebung durchführbar waren. Im Vordergrund standen hierbei kooperative Abenteuerspiele aus dem erlebnispädagogischen Bereich, da diese den begrenzten zeitlichen und örtlichen Rahmenbedingungen am besten gerecht wurden (vgl. zur theoretischen Fundierung Kooperativer Abenteuerspiele Kapitel 4 auf S. 129ff.).

Die Feinplanung und Durchführung der einzelnen erlebnispädagogischen Einheiten war Aufgabe der Studierenden in enger Kooperation mit der Projektleiterin. Die im theoretischen



schen Teil dieser Arbeit dargelegten Grundzüge einer modernen Erlebnispädagogik dienten dabei in gekürzter und modifizierter Form der methodisch-didaktischen Orientierung innerhalb des erlebnispädagogischen Handlungsrahmens. In ihrer Gesamtheit ergeben sie in Form erlebnispädagogischer Leitlinien ein dichtes Netz an praxisrelevanten Aussagen zur Planung und Durchführung entsprechender erlebnispädagogischer Angebote (vgl. Abbildung 13 auf S. 145). Auf deren Grundlage können die Planung optimiert und die stattgefundenen Einheiten evaluiert werden. Die ausführliche inhaltliche Beschreibung der Leitlinien ist zu finden bei Kinne 2007 (vgl. S. 5ff.).

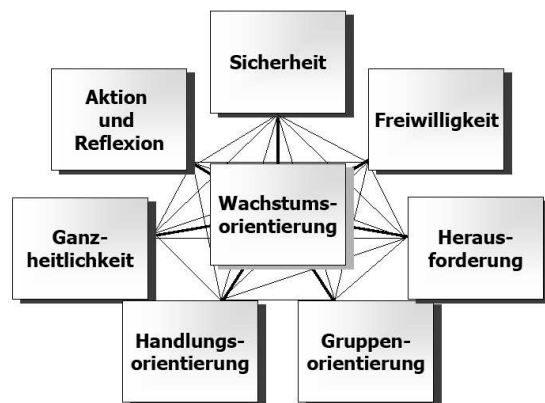


Abbildung 13: Erlebnispädagogische Leitlinien

Die konkrete Umsetzung oblag jeweils einer Gruppe von zwei bis vier Studierenden. Alle anderen Studierenden hatten während der Veranstaltung Beobachtungsaufgaben und hielten sich so weit wie möglich aus dem Geschehen heraus. Dazu gehörte auch, einen gewissen Abstand zum Geschehen einzuhalten, damit die Situation für die Schülerinnen und Schüler nicht zu unübersichtlich wird. Das Anleitungsteam hatte jedoch die Möglichkeit, im Vorfeld Helfer für bestimmte Aktivitäten, wie die Betreuung von Kleingruppenarbeit oder zur Absicherung risikoreicherer Übungen, zu bestimmen. Den Schülerinnen und Schülern wurde eingangs erklärt, dass die Studierenden die Aufgabe haben, das Projekt zu beforschen und dazu genau beobachten müssen, was im Einzelnen passiert. Dabei wurde als Ziel der Beobachtung die Verbesserung des Unterrichts benannt. Dies trug dazu bei, dass die Beobachtungssituation auf Seiten der Schülerinnen und Schüler nur anfangs geringe Irritationen nach sich zog, die je-

doch schon innerhalb der ersten Veranstaltung stark abnahmen. Dies traf ebenfalls für den Videoeinsatz zu.

### 5.2.3 Die gruppendynamischen Prozessreflexionen

Ein wichtiger inhaltlicher und prozessualer Bestandteil des Projekts waren die gruppendynamischen Prozessreflexionen. Sie wurden unmittelbar im Anschluss an jede einzelne der 90-minütigen Veranstaltungen im wöchentlichen Kontext durchgeführt und es nahmen alle beteiligten Studierenden und die Projektleiterin teil. Die gruppendynamischen Prozessreflexionen erfüllten zwei grundlegende Funktionen im Forschungsprozess:

- Die Ergebnisse dieser Gruppendiskussionen flossen einerseits unmittelbar in die Gestaltung der nächsten Anforderungssituation ein. Diese „praxisverändernde Umsetzung der Ergebnisse im Forschungsprozess“ (Mayring 1996, S. 36) gehört zu den Grundsätzen der Handlungsforschung. Die Ergebnisse wirken bereits im Forschungsprozess verändernd auf die Praxis ein und bringen somit eine neue Praxis hervor. Im hier geschilderten Fall handelt es sich um die logische Verbindung von Analyse und Planung. Die Erkenntnisse der Analyse des konkreten Vollzugs erlebnispädagogischer Maßnahmen (Prozessebene) werden zu handlungsleitendem Wissen für die Gestaltung der nächsten erlebnispädagogischen Anforderungssituation (vgl. Jank & Meyer 2002, S. 99).
- Sie dient andererseits als „Instrument zur Erhebung von Informationen“ (Lamnek 2005, S. 411) der Erhellung subjektiver Deutungsmuster der Handelnden im Feld. Dazu wurden die Gesamtdiskussionen aufgezeichnet und nach den im Anhang zu findenden Regeln transkribiert. Anschließend wurden sie gemäß der aus der Voruntersuchung hervorgehenden Fragestellung ausgewertet (vgl. dazu Kapitel 6).

An dieser Stelle treffen unterrichtspraktische und wissenschaftliche Faktoren unmittelbar aufeinander. Einerseits bekam das prozessorientierte Vorgehen innerhalb der Planung der einzelnen Veranstaltungen eine konkrete konzeptionelle Umsetzungsform, andererseits wurde eine Form gefunden, forschungsrelevante Daten zu erheben. Letzterer Punkt wird an dieser Stelle zunächst vernachlässigt, da er im empirischen Teil dieser Arbeit näher ausgeführt wird. Fokussiert wird hier die situative Anpassung der Einzelaktivitäten an die jeweiligen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, die sich aus der Reflexion der vergangenen Einheit ergab. Auch ohne forschungsrelevante Fragestellung scheint diese Methode der Verbindung von Analyse und Planung im Team eine geeignete Variante zur prozessorientierten Anpassung größerer Lerneinheiten zu sein. Es wird vermutet, dass der kollegiale Austausch ebenfalls zur

Qualitätssteigerung der Gesamtmaßnahme beitragen kann. Auf die Darstellung des konkreten Vorgehens innerhalb der gruppenspezifischen Prozessreflexion wird an dieser Stelle verzichtet, da es im folgenden Kapitel unter forschungsrelevantem Fokus auf S. 189ff. ausführlich dargestellt wird.

### 5.3 Exemplarische Darstellung des Projektteils „Rose“

Im Folgenden wird exemplarisch das Vorgehen während des Projektteils „Rose“ detailliert aufgezeigt. Zunächst wurde die Projektidee im Oktober des Winterhalbjahres innerhalb einer Dienstversammlung allen Pädagoginnen und Pädagogen der Schule vorgestellt. Die Kolleginnen und Kollegen der Schule sowie die Schulleitung zeigten sich interessiert und das Projekt wurde im folgenden Sommerhalbjahr innerhalb des Wahlunterrichts der Schule integriert.

Vorgegeben durch den konkreten Projektzeitraum und die institutionellen Gegebenheiten der Schule standen insgesamt acht Termine für die wöchentlichen Veranstaltungen zur Verfügung. Das dreitägige Abenteuercamp schloss sich unmittelbar an die wöchentlichen Veranstaltungen an und konnte somit durch diese optimal vorbereitet werden. Das Abenteuercamp wiederum endete gleichzeitig mit anderen Projekten der Schule und mündete in einem Schulfest. Somit konnten die Schülerinnen und Schüler ihr Projekt während des Schulfestes allen Schülerinnen und Schülern und Pädagoginnen und deren Eltern sowie den Pädagogen der Schule präsentieren.

#### 5.3.1 Gruppencharakteristik

Durch die Projektgruppe wurde die Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler auf maximal 16 begrenzt. Bei dieser Entscheidung war ausschlaggebend, dass die Gesamtgruppe überschaubar bleibt, die Arbeit in zwei Kleingruppen jedoch noch möglich ist. Um eine gewisse Altershomogenität zu gewährleisten wurde das Projekt den Ober- und Werkstufenklassen angeboten (vgl. Tabelle 4 auf S. 148). Alle vorhandenen Plätze wurden genutzt. Eine Klasse beteiligte sich komplett am Projekt. Aus anderen Klassen nahmen ein bis zwei Schülerinnen und Schüler teil.

Zu bemerken bleibt, dass aufgrund der begrenzten Plätze nicht alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen konnten, die Interesse gezeigt hatten. Die Auswahl erfolgte letztlich durch die jeweiligen Klassenleiterinnen unter Berücksichtigung der Interessen der Schülerinnen und Schüler. Dadurch, dass keine allgemeinen Auswahlkriterien von der Projektgruppe benannt wurden, kam eine sehr heterogene Gruppe von Schülerinnen und Schülern zustande, wobei diese eher eine geistige Behinderung im mittleren bis leichten Grad aufwies, deren Sozialver-

halten von den Pädagoginnen und Pädagogen als schwierig beschrieben wurde und deren Selbstständigkeit als ausreichend zur Teilnahme an einem mehrtägigen Abenteuercamp eingeschätzt wurde. Nach Gesprächen mit einzelnen Lehrerinnen und Lehrern spielte auch der familiäre und finanzielle Hintergrund der Schülerinnen und Schüler eine Rolle, da ein Unkostenbeitrag von 10 € für Verpflegung und Transport innerhalb des Abenteuercamps anfiel.

Oberstufe 1		Oberstufe 3		Werkstufe 1		Werkstufe 2		Werkstufe 4		Werkstufe 5	
m/w	Alter	m/w	Alter	m/w	Alter	m/w	Alter	m/w	Alter	m/w	Alter
m	13	w	13	m	16	m	17	w	16	w	18
w	14	m	16	m	16			m	17	w	17
w	13										
w	14										
w	13										
m	15										
w	12										

Tabelle 4: Übersicht der am Projektteil „Rose“ teilnehmenden Schülerinnen und Schüler

#### 5.3.2 Das Buddy-Prinzip

Da die Auswahl der Schülerinnen und Schüler bereits im Oktober des Winterhalbjahres erfolgte, konnten sich die Schülerinnen und Schüler und die teilnehmenden Studierenden durch Hospitationen im Unterricht im Vorfeld miteinander vertraut machen. Hierbei wurde das Buddy-Prinzip eingesetzt und über den gesamten Projektzeitraum hinweg weiter verfolgt. Buddy bedeutet im Amerikanischen umgangssprachlich Kumpel. Das Buddy-Prinzip wurde aus dem Tauchsport entlehnt. Hier hat jeder Tauchende einen Partner, mit welchem der Tauchgang geplant und durchgeführt wird. Zum Buddy sollte immer Kontakt bestehen, um sich gegenseitig zu unterstützen und bei Gefahrensituationen Hilfestellung zu geben. Das Buddy-Prinzip wurde zum Zweck der Unterstützung sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern auf den schulischen Kontext übertragen. Unter dem Motto: „Aufeinander achten. Füreinander da sein. Miteinander lernen“ (Faller et al. 2007, S. 10) lernen Schülerinnen und Schüler verantwortungsvoll zu handeln, indem sie Verantwortung für sich und andere übernehmen, wenn es darum geht, akute Probleme im schulischen Bereich zu lösen. Dabei wurde das im Tauchsport verwendete dyadische Prinzip aufgehoben, d.h. es kann durchaus Möglich sein, dass die besonderen Kompetenzen des Schülers X zur Unterstützung der Schü-

lerin Y eingesetzt werden, während Schülerin Y Schüler Z in einem anderen Bereich unterstützt. Das Buddy-Projekt wird mittlerweile in verschiedenen Bundesländern und Schulformen erfolgreich umgesetzt (vgl. Faller et al. 2007).

Innerhalb des Projekts wurde das Buddy-Prinzip abgewandelt und vereinfacht, indem nicht die Schülerinnen und Schüler zu Buddies wurden, sondern die beteiligten Studierenden die Buddies der Schülerinnen und Schüler darstellten. Somit nutzten zunächst ausschließlich die Planenden und Durchführenden des Projekts das Buddyprinzip. Es diente in diesem Fall nicht der Stärkung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, sondern es sollte unter der Maßgabe der physischen und psychischen Unversehrtheit gewährleisten, dass jedes einzelne Mitglied der Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler im Blick behalten wird und entsprechende Sicherheits- oder Unterstützungsbedarfe erkannt und situationsadäquate Schritte eingeleitet werden konnten. Jedem Studierenden wurde per Losverfahren eine Schülerin oder ein Schüler zugeteilt. Um eine zu starke Fixierung auf den jeweiligen Buddy als erwachsene Bezugsperson zu verhindern, wurden den Schülerinnen und Schülern ihre Buddies nicht mitgeteilt. Sie arbeiteten gewissermaßen im Hintergrund. Dies erschien einerseits aufgrund der Größe der Gruppe der Schülerinnen und Schüler und andererseits durch die Konfrontation mit einer für die Schülerinnen und Schüler ungewohnten Anforderung, bei der es besonders im psychischen Bereich auf sensibles Reagieren ankam, angemessen. Außerdem konnten zum Zweck der Evaluation innerhalb der gruppenspezifischen Prozessreflexionen Aussagen zur gesamten Gruppe erhoben werden.

### **5.3.3 Die wöchentlichen Veranstaltungen im schulischen Kontext**

Wie schon oben erwähnt, standen in diesem Projektteil insgesamt acht Termine für die wöchentlichen Veranstaltungen innerhalb der Schule zur Verfügung. Eingerahmt wurden diese stets von einem Einstiegs- und einem Ausstiegsritual. Im hier beschriebenen Projektdurchlauf wurde jeweils ein eigens komponiertes Lied gesungen. Nach dem Einstiegsritual folgte eine kurze Zielorientierung für die aktuelle Veranstaltung. Als Motivation wurde entweder auf eine zu bewältigende Aufgabe im Camp oder auf die Reflexionsergebnisse der letzten Veranstaltung verwiesen. Daran schloss sich meist ein kurzes Aufwärmispiel zur Aktivierung an, in welchem die Anforderungen der neuen Aufgabe angebahnt werden konnten. Beendet wurde jede Veranstaltung wiederum mit einem Ausstiegsritual.

Als übergreifende Themen für das Gesamtprojekt standen das Gewinnen von Vertrauen in sich und andere und die Unterstützung von Kompetenzentwicklung zur Interaktion innerhalb einer Gruppe im Vordergrund. Während der wöchentlichen Veranstaltungen wurden

dazu klassische erlebnispädagogische Problemlöseaufgaben eingesetzt. Innerhalb der allgemeinen Erlebnispädagogik wurden bereits vielfältige Übungssammlungen veröffentlicht, die als Ausgangsidee genutzt werden konnten (z.B. Gilsdorf & Kistner 2004a und 2004b, Kölsch & Wagner 1998, Großer 2003, Reiners 2004). Einige der weniger komplexen Übungen konnten dabei direkt übernommen werden und bedurften keiner Modifikation. Komplexere Aufgaben zeichneten sich durch erhöhte Anforderungen in verschiedenen Entwicklungsbereichen aus. Daher bedurften sie einer zielgruppenadäquaten Modifikation. Dazu wurden diese zunächst auf ihren Anforderungsgehalt hin analysiert und anschließend Übungen zusammengestellt, die diese Anforderungen systematisch anbahnen. Somit entstand eine didaktische Folge, innerhalb derer sich die Anforderungen systematisch steigerten und der Transfer des bereits Gelernten angeregt wurde. Die daraus entstandenen vier Veranstaltungen werden ab S. 151 ausführlich dargestellt.

Neben den Einheiten, die aus der didaktischen Folge zur klassischen Problemlöseaufgabe „Spinnennetz“ resultierten, strukturierte auch hier das vorab grob geplante Abenteuercamp die wöchentlichen Veranstaltungen inhaltlich. Anhand einzelner Vorhaben, wie Nachtwanderung, Hochseilgarten, Übernachten im Zelt und Kochen über dem Feuer ergaben sich spezielle Übungen und Aufgaben, die im Vorfeld bearbeitet werden konnten. Da die einzelnen Veranstaltungen einen konkreten Bezug zum Abenteuercamp hatten, wurde die Vorbereitung auf das Camp zum verbindenden Element für die Planenden und die Schülerinnen und Schüler und es konnte innerhalb der wöchentlichen Veranstaltungen immer wieder auf das Abenteuercamp verwiesen werden. Es ergaben sich sowohl konkrete Themen für ganze Einheiten, als auch kleinere inhaltliche Elemente, die während der Aufwärmübung oder innerhalb der Auswertung thematisiert wurden. Somit wurden in dem hier beschriebenen Projekt weitere vier Termine zur konkreten Vorbereitung auf die Anforderungen im Abenteuercamp genutzt.

Im Folgenden werden die einzelnen Einheiten der wöchentlichen Veranstaltungen näher beschrieben. Dies geschieht nicht in chronologischer Reihenfolge, sondern thematisch geordnet. Um die schrittweise Steigerung des Anforderungsniveaus zu verdeutlichen werden zunächst die Einheiten dargestellt, die als didaktische Folge zu einer klassischen Übung der Erlebnispädagogik konzipiert wurden. In der konkreten Projektdurchführung wurden diese abwechselnd mit den Einheiten zur unmittelbaren Vorbereitung auf die Anforderungen des Abenteuercamps angeboten. Abbildung 14 auf S. 151 zeigt die Abfolge der Einheiten in chronologischer Form. Der Pfeil stellt einen Zeitstrahl mit einer nummerierten Wocheneinteilung dar. Die Angabe der stattgefundenen Einheiten erfolgt mit Verweis auf ihren Zeitpunkt inner-

halb des Projektzeitraums. Links oberhalb des Zeitstrahls sind die Einheiten angeordnet, die als didaktische Folge konzipiert wurden. Unterhalb finden sich die Einheiten, die thematisch auf die Anforderungen im Abenteuercamp vorbereiten sollten. Die beiden Wochen ohne Eintrag ergaben sich aus schulorganisatorischen Gegebenheiten (Ferien und schulinternes Projekt).

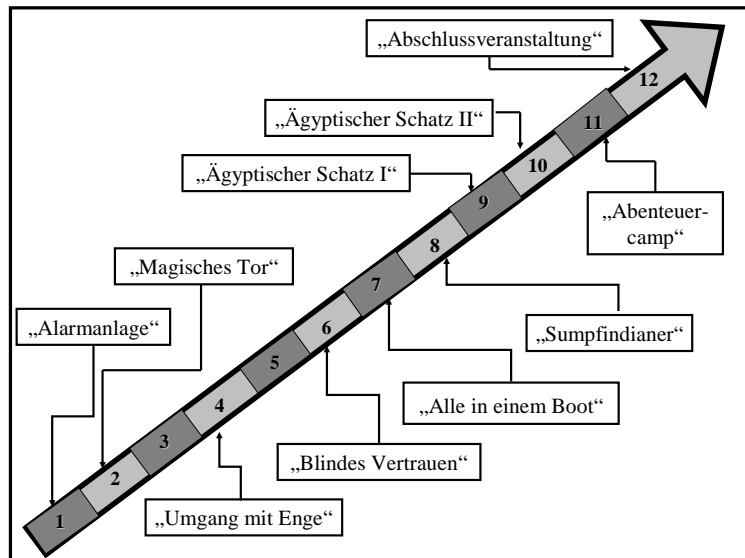


Abbildung 14: Projektverlauf

### 5.3.3.1 Didaktische Folge zur klassischen Übung „Spinnennetz“

Wie oben beschrieben kamen innerhalb der wöchentlichen Veranstaltungen meist kooperative Abenteuerspiele zum Einsatz. Neben den Einheiten, die direkt auf die Anforderungen des Abenteuer-camps vorbereiteten, wurde ein weiterer Schwerpunkt auf Problemlösung und Handlungsplanung gelegt. Dafür wurde ein Klassiker der Erlebnispädagogik, das „Spinnennetz“ ausgewählt. Die Originalaufgabe besteht darin, dass eine Gruppe ein Hindernis durchqueren muss, welches ein aus Schnüren konstruiertes Netz darstellt. Das Netz darf dabei nicht berührt werden. Jedes Loch im Netz darf nur einmal benutzt werden. Die Löcher im Netz sind auf unterschiedlichen Höhen angebracht und unterschiedlich groß. Berührt eine Person der Gruppe das Netz, muss die Gesamtgruppe von vorn beginnen (vgl. Gilsdorf & Kistner 2004a, S. 126).

Diese kognitiv und motorisch sehr komplexe Übung wurde zielgruppenspezifisch abgewandelt. Es wurden drei aufeinander aufbauende Übungen konzipiert, innerhalb derer sich die Anforderungen systematisch steigern und der Transfer des bereits Gelernten angeregt wird. Die in Abbildung 14 auf S. 151 zu findenden Einheiten „Ägyptischer Schatz I und II“ entsprechen von der Komplexität der Anforderung her der Originalaufgabe am ehesten. Aus Gründen der Passfähigkeit von Anforderungsniveau und Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler wurde jedoch darauf verzichtet, die Originalaufgabe in ihrer gesamten Komplexität anzubieten.

### Einheit: „Alarmanlage“

Um der Gruppe die Möglichkeit eines gemeinsamen Erfolgserlebnisses zu geben und gleichzeitig erstes kooperatives Verhalten anzubahnen, wurde mit einer Aufgabenstellung begonnen, die zum gemeinsamen Handeln herausforderte, deren Anforderungen im kognitiven Bereich (Problemlösung) jedoch noch relativ gering waren. In ca. 90 cm Höhe versperrt ein Hindernis, welches nicht umgangen werden konnte, den Weg (z.B. zum Abenteuerland). Die gesamte Gruppe musste über das Hindernis auf die andere Seite kommen, ohne das Hindernis zu berühren. Außerdem wurde die Regel eingeführt, dass nach einem lauten Stoppruf die gesamte Gruppe ihre Aktivitäten einstellen muss, um anschließend die Situation zu besprechen und ggf. zu entschärfen. Diese Regel konnte sowohl von den Schülerinnen und Schülern, als auch von den Pädagoginnen und Pädagogen eingesetzt werden, wenn

- sich eine Person bei einer Aktion sehr unsicher fühlt, bzw. zu große Angst hat (Sensibilisierung für eigene Grenzbereiche)
- eine Person Einwände gegen eine gerade laufende Aktion hat,
- eine Person eine Regelverletzungen (z.B. die Berührung des Hindernisses) bemerkt. (in Anlehnung an Reiners 2004, S. 116f.)

Neben dem Sicherheitsaspekt stand dabei die Sensibilisierung für individuelle Grenzbereiche und deren Akzeptanz als Wahrung individueller Grenzen im Vordergrund. Die Stoppregel galt für alle weiteren Aktionen.

### Einheit: „Magisches Tor“

Bei dieser Aufgabe wurden die Anforderungen der Übung „Alarmanlage“ sowohl im motorischen, als auch im problemlösenden Bereich gesteigert. Um zur Übung magisches Tor hinzuführen, wurden zunächst verschiedene Vertrauensübungen zum Thema Körperspannung und Tragen und Heben durchgeführt (vgl. dazu Gilsdorf & Kistner 2004a, S. 72 und Reiners 2004,

S. 85), welche neben dem Vertrauensaspekt auch nötige motorische Kompetenzen anbahnten. Als Hauptübung wurden zwei Reifen in unterschiedlicher Höhe angebracht. Die Aufgabe bestand darin, dass jedes Gruppenmitglied durch einen der beiden Reifen auf die andere Seite gelangt, ohne den Reifen zu berühren. Um den Aspekt der Problemlösung zu betonen, wurde die Regel aufgestellt, dass jeder Reifen mindestens dreimal benutzt werden musste. Im Anschluss entschieden die Schülerinnen und Schüler selbst, inwieweit es ihnen gelungen war, sich an die Regeln zu halten und die Aufgabe zu meistern. Die Schülerinnen und Schüler hatten innerhalb dieser Vorgaben die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, durch welchen Reifen sie auf die andere Seite wechseln wollten (hoch oder niedrig) und welche Gruppenmitglieder Hilfestellungen geben sollten. Als „Schatz“ auf der anderen Seite des Tores wartete ein nächster Hinweis auf das Abenteuercamp.

#### **Einheit: „Der ägyptische Schatz I“**

Als Rahmengeschichte für diese Einheit wurde das Thema „Der ägyptische Schatz“ gewählt. Die Schülerinnen und Schüler wurden mit ägyptischer Musik und orientalischen Gerüchen darauf eingestimmt und gemeinsam wurde das Thema Pyramiden und Mumien erarbeitet. Anhand einer Flaschenpost wurden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, einen Schatz in der Pyramide zu finden. Als Vorübung wurde an die Erfahrungen aus der letzten Einheit „Blindes Vertrauen“ (vgl. Gilsdorf & Kistner 2004a, S. 69) angeknüpft und beim anschließenden Mumientransport (vgl. Gilsdorf & Kistner 2004a, S. 75) wurde das Heben und Tragen noch einmal reaktiviert. Um in den Tempel zu gelangen, musste dessen Eingang, welcher mit einem Spinnennetz verschlossen war, passiert werden. Das Netz wies unterschiedlich große Löcher auf, wobei vier der Löcher ein Maß von mindestens 50 x 50 cm nicht unterschritten. Somit waren sie groß genug, um einen Menschen hindurch zu heben. Alle anderen Löcher waren eindeutig als zu klein erkennbar. Von diesen vier Löchern war eines in der oberen, zwei in der mittleren und eines in der unteren Ebene angeordnet. Die Regel besagte, dass das obere Loch mindestens einmal und das untere Loch höchstens zweimal benutzt werden durfte. Niemand durfte während der Übung das Netz berühren, da dies zu sofortigem Verlust des Sehvermögens führt (der jeweiligen Person wurden die Augen verbunden).

Die Planung- und Aktionsphase erforderte ein hohes Maß an kommunikativen und kooperativen Kompetenzen. Dabei mussten die Erkenntnisse der vorangegangenen Übungen auf die neue Situation übertragen werden. Besonders im kognitiven Bereich wurden die Anforderungen bei dieser Aufgabenstellung erhöht, indem verstärkt Problemlösestrategien, logisches Denken und Merkfähigkeit angesprochen wurden. Die Komplexität der Aufgabenstellung,

verbunden mit vielen Regeln, erforderte ein hohes Maß an Merkfähigkeit. Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen sind weitere relevante Fähigkeitsbereiche, die besonders sozial-emotionale Komponenten beinhalteten.

Mit diesen Anforderungen war die Gruppe erstmals überfordert und konnte die Aufgabe nicht bewältigen. In der anschließenden Reflexionsrunde zeigten sich die Schülerinnen und Schüler zunächst sehr betroffen. Anschließend wurde herausgearbeitet, dass viele Lösungsmöglichkeiten, die innerhalb der Gruppe vorhanden waren, nicht gehört worden sind bzw. nicht umgesetzt wurden. Ein kleiner Teil der Schülerinnen und Schüler handelte aktiv im Vordergrund, während der andere Teil nicht adäquat einbezogen wurde bzw. eher passiv verharnte.

Im Gespräch gelang es den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeiten für eine bessere Kooperation und Integration aller zu erarbeiten und dieses Wissen als Ertrag aus dieser Veranstaltung mitzunehmen. Das Reflexionsgespräch wurde von den Studierenden und der Projektleiterin moderiert und strukturiert, indem zunächst die Möglichkeit gegeben wurde, die subjektive Befindlichkeit in Bezug auf bestimmte Fragestellungen auszudrücken. Dazu wurden Skalenaufstellungen und Punkteblitzlichter (vgl. dazu „5.3.5 Ausgewählte Reflexionsmethoden“ auf Seite 165ff.) genutzt, anhand derer konkrete Fragen, z.B. „Wie aktiv hast du heute gearbeitet?“ oder „Wie zufrieden bist du mit der Einhaltung der Regeln in der Gruppe?“ reflektiert werden konnten. Anschließend wurden Verhaltensweisen herausgearbeitet, die aus Sicht der Schülerinnen und Schüler dazu beitragen würden, dass die Zufriedenheit wächst und die Aufgabe für die Gruppe lösbar würde. Danach zeigte sich die Gesamtgruppe sehr motiviert, sich der Herausforderung erneut zu stellen.

#### **Einheit: „Der ägyptische Schatz II“**

Dieser Termin wurde genutzt, um die 3. Einheit zu modifizieren und wiederholt anzubieten. Diese prozessorientierte Modifikation ergab sich daraus, dass die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe der Einheit „Der ägyptische Schatz I“ mit Hilfe der angewendeten Strategien nicht bewältigt hatten. Die Nichtbewältigung war von der Struktur der Aufgabe her keineswegs eingeplant, sondern Resultat der gezeigten Handlungsstrategien der Schülerinnen und Schüler. Das Nichtbewältigen einer Aufgabe birgt im erlebnispädagogischen Kontext viele Lernmöglichkeiten und wird nicht als Versagen konnotiert. Im Erleben der Schülerinnen und Schüler kann der Fehler als Lernchance jedoch nur dann konstruktiv genutzt werden, wenn nach einem reflexiven Herausarbeiten alternativer Handlungsmuster nochmals die Möglichkeit zur Bewältigung der Anforderungssituation gegeben wird.

Im hier beschriebenen Kontext lag es außerdem nahe, auf Seiten der Planenden nach Möglichkeiten der Modifikation der Anforderungssituation zu suchen und diese in die Planung der nächsten Einheit einzuarbeiten. Daraus entstand die Einheit „Ägyptischer Schatz II“, bei der auf die Rahmenhandlung weitgehend verzichtet werden konnte, da die Schülerinnen und Schüler durch das Scheitern innerhalb der letzten Einheit sehr motiviert waren, die Aufgabe im zweiten Anlauf zu bewältigen. Das Scheitern wurde dadurch motivierend erlebt, dass innerhalb der Reflexionsphase zur vorangegangenen Einheit von den Schülerinnen und Schülern klar herausgearbeitet wurde, worin es gelegen haben könnte, dass diese nicht bewältigt wurde und was bei einem erneuten Versuch zu beachten wäre.

Um die einzuhaltenden Regeln zu verinnerlichen, wurden diese in Kleingruppen noch einmal gezielt erarbeitet und gleichzeitig Visualisierungshilfen in Form von symbolischen Merkhilfen eingesetzt. Die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit wurden anschließend im Plenum präsentiert. Nun wurde aus jeder Gruppe ein „Hüter der Regeln“ ausgewählt. Diese hatten je nach Erarbeitungsschwerpunkt in der Kleingruppe unterschiedliche Aufgaben. Eine Person war „Sicherheitsbeauftragte“, eine andere Person war „Netzberührungsbeauftragte“ und eine weitere Person hatte darauf zu achten, dass die Löcher des Netzes nur in der dafür bestimmten Häufigkeit benutzt wurden. Es wurde jedoch auch klar gestellt, dass neben den „Hütern der Regel“ auch alle anderen Gruppenmitglieder für deren Einhaltung verantwortlich waren. Somit wurde die Situation durch die Vergabe von Verantwortlichkeiten durch die Pädagoginnen und Pädagogen vorstrukturiert und sie mussten während der konkreten Aktion weniger eingreifen. Außerdem wurde entschieden, dass man bei Netzberührungen nicht mehr blind wurde, wie in der vorhergehenden Einheit, sondern der oder die Betreffende nicht mehr sprechen durfte. Diese Variation sollte dafür sorgen, dass unsichere und kommunikativ weniger kompetente Schülerinnen und Schüler ermutigt werden.

Mit Hilfe der nun optimierten Anforderungssituation und der Erfahrung aus der vorangegangenen Einheit gelang es den Schülerinnen und Schülern diesmal, die Übung selbstständig zu meistern. Dies rief auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, aber auch auf der Seite der Planenden, großen Stolz hervor.

### **5.3.3.2 Einheiten zur Vorbereitung auf das Abenteuercamp**

Wie oben bereits beschrieben, stellten neben den Übungen, die sich aus der didaktischen Folge zum „Spinnennetz“ ergaben, die Anforderungen im Abenteuercamp eine planungsrelevante Größe dar. Daraus ergaben sich vier weitere Einheiten, die unterschiedliche Anforderungen des Abenteuercamps vorbereiten sollten.

### **Einheit: „Umgang mit Enge“**

Diese Übungseinheit diente dem Gewinnen von Vertrauten innerhalb der Gruppe, dem Aushalten von körperlicher Nähe, der gegenseitigen Hilfe und Rücksichtnahme und dem Aufbau von Problemlösekompetenz. Als Motivation für die Schülerinnen und Schüler wurde auf die bevorstehende Bootstour als Bestandteil der wöchentlichen Veranstaltungen und auf das Schlafen im engen Zelt während des Abenteuercamps verwiesen. Beiden ist die Auseinandersetzung mit dem Thema Nähe und Distanz gemein, wobei hier eher das Aushalten von Nähe, zunächst körperlicher Nähe, fokussiert wird. Außerdem wurde mit dem Erlebnisboot eine weitere Möglichkeit der Reflexion erprobt.

Als Einstieg wurde den Schülerinnen und Schülern das Erlebnisboot präsentiert (in Anlehnung an Gilsdorf & Kistner 2004a, S. 178). Dies war ein großes Bootsmodell, anhand dessen die verschiedenen Plätze und damit verbundenen Aufgaben und Rollen auf einem Boot bzw. Schiff thematisiert wurden. Man könnte bspw. auf dem Deck liegen und sich ausruhen, das Boot steuern, in der Kombüse Essen vorbereiten, auf dem hohen Mast des Ausgucks sitzen, die Ruder betätigen, in der Koje unter Deck liegen etc.. Die Schülerinnen und Schüler sollten nun überlegen, wo sie sich selbst im Moment am wohlsten fühlen würden. In Kleingruppen zu vier bis fünf Personen wurde die Wahl genannt und begründet. Dazu hefteten die Schülerinnen und Schüler kleine Namenskartchen in eine verkleinerte Abbildung des Bootes. Anschließend wurde die eigene Position auf das große Bootsmodell übertragen.

Als Vorübung für die Aufgabe „Platz ist in der kleinsten Hütte“ bekamen je drei Schülerinnen und Schüler die Doppelseite einer Zeitung ausgehändigt. Sie sollten ausprobieren, wie sie sich auf der Zeitung positionieren können, um möglichst wenig Platz einzunehmen. Ziel dabei war es, die Zeitung so oft wie möglich zu falten. Nun wurde in der Großgruppe weitergearbeitet. Die Schülerinnen und Schüler hatten die Aufgabe, mit einem Seil einen möglichst kleinen Kreis zu legen, von dem sie annahmen, dass alle Schülerinnen und Schüler darin Platz finden. Anschließend wurde ausprobiert, ob wirklich alle im Kreis Platz fanden und dieser evtl. noch kleiner gelegt werden konnte. Dies wurde so lange wiederholt, bis der kleinste Durchmesser erreicht war. Als Zwischenreflexion wurde jeweils nach dem Legen des Kreises und vor dem Ausprobieren ein „Daumenkino“ durchgeführt. Dabei zeigte jede einzelne Person durch Positionierung ihres Daumens, wie sie die Chance auf Bewältigung der Aufgabe einschätzte (vgl. dazu S. 165ff. in dieser Arbeit). Nachdem der Kreis nicht mehr verkleinert werden konnte und die Gruppe diese Aufgabe nach eigenem Ermessen bewältigt hatte, standen alle im Kreis und klopfen ihrer Nachbarin oder ihrem Nachbar zur gegenseitigen Wertschätzung anerkennend auf die Schulter.

Als Steigerung folgte die Aufgabe „Das Blatt wendet sich“. Hierbei wurde in zwei Gruppen gearbeitet und die Anforderung dadurch erhöht, dass nun auf einem begrenzten Raum agiert wurde. Die Gruppe stand relativ eng auf einem Tuch, welches hier ein umgekipptes Boot symbolisieren sollte. Die Aufgabe bestand darin, ohne Bodenberührung außerhalb des Tuches das „Boot“ wieder umzudrehen. Dabei musste planvoll vorgegangen werden und eine Person musste die Führungsrolle übernehmen, da durch die Enge auf dem Tuch die (Über-) Sicht stark eingeschränkt war. Anschließend konnte über einen schwankenden Bootsteg (umgekippte Bank) das Ufer erreicht werden. Dies war nur mit gegenseitiger Hilfe erfolgreich umzusetzen. Nun folgte erneut eine Reflexion mit Hilfe der Bootsabbildung in Kleingruppen. Die Schülerinnen und Schüler äußerten sich dazu, inwieweit oder ob sich ihre Befindlichkeit in Bezug auf ihre Position im Boot verändert hat.

Anschließend bekamen die Schülerinnen und Schüler einen weiteren Hinweis zum Camp, der das Kochen am Feuer thematisierte und es wurden Vorschläge zum Menü zusammengetragen.

#### **Einheit: „Blindes Vertrauen“**

Am Anfang der Veranstaltung wurde an den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler angeknüpft, indem nach Begebenheiten im Dunkeln gefragt wurde und die Schülerinnen und Schüler von Erlebnissen im Dunkeln berichteten. Als inhaltlicher Aufhänger für diese Veranstaltung wurde das Fehlen von elektrischem Licht und somit das Zurechtfinden in der Dunkelheit des Camps genutzt. Dies diente als Motivation für die Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit den folgenden Anforderungen, welche inhaltlich die Blindenwanderung ins Camp vorbereitete und der Vertrauensbildung diente.

Als erste Aufgabe galt es, einen „Blinden Spaziergang“ zu absolvieren. Dabei wurde paarweise gearbeitet. Die Schülerinnen und Schüler hatten die Aufgabe, einer zweiten Person, welcher die Augen verbunden wurden, den Weg durch einen Hindernisparcours zu weisen. Anschließend wurden die Rollen getauscht. Danach wurde in Kleingruppen zu jeweils vier Personen reflektiert, in welcher Rolle man sich sicherer und/oder wohler gefühlt hat und wie es dazu kam. Außerdem wurde thematisiert, welches Vorgehen dazu beigetragen hat, dass sich die Partnerin oder der Partner sicher und/oder wohler gefühlt hat.

Nun folgte die Aufgabe „Blinde Raupe“ (vgl. Gilsdorf & Kistner 2004b, S. 83). Die Schülerinnen und Schüler bildeten eine Raupe, indem der vorauslaufenden Person die Hände auf die Schultern gelegt wurden. Allen, mit Ausnahme der letzten Person, wurden die Augen verbunden. Die letzte Person hatte nun die Verantwortung für die ganze Gruppe und leitete

diese durch den vorbereiteten Parcours. Auf diesem waren durch Luftballons, in denen sich je ein Hinweis auf das kommende Abenteuercamp befand, die Stellen markiert, an denen die Führungsrolle an die vorletzte Person abgegeben wurde und sie selbst an den Anfang der Raupe wechselte. Verfügte die jeweils letzte Person nicht über genügend verbale Ausdrucksmittel, wurde ihr ein Helfer oder eine Helferin zur Seite gestellt und sie zeigte nonverbal Gefahrensituationen und Richtungen an, welche von der helfenden Person an die Gruppe weitergegeben wurde. Nach dieser Übung wurden nun in der Großgruppe nochmals die Ergebnisse der Kleingruppenreflexion angesprochen und dazu Stellung genommen. Mittels eines Standogramms hatten die Schülerinnen und Schüler nun die Möglichkeit, sich zwischen den Polen „sicher“ und „unsicher“ zu platzieren und damit ihre Befindlichkeit zu reflektieren. Anhand der Aufstellung wurden einzelne Schülerinnen und Schüler zu den Gründen ihrer Wahl befragt. Die Ergebnisse der Kleingruppenreflexion der Übung „Blinder Spaziergang“ konnten dabei als Reflexionsimpulse genutzt werden.

Als Abschluss der Veranstaltung wurde das Thema Vertrauen in die Gruppe aufgenommen und der „Vertrauenslauf“ (vgl. Gilsdorf & Kistner 2004b, S. 85) absolviert. Dazu bildeten alle Gruppenmitglieder eine Gasse und streckten sich die Arme entgegen, sodass sich die Hände der gegenüberstehenden Personen berührten. Eine Person stand ca. 10 Meter vor dieser vorerst geschlossenen Gasse und hatte die Aufgabe, diese zu passieren. Die Personen, die die Gasse bildeten, öffneten diese erst kurz vor deren Durchquerung, indem sie ihre Hände in die Höhe rissen. Die Schnelligkeit des Laufs der Akteurin, bzw. des Akteurs wurde einerseits durch ihre bzw. seine motorischen Fähigkeiten, andererseits aber auch durch den Grad an Vertrauen in die Gruppe bestimmt. Die Gruppe selbst musste hochkonzentriert sein, um das Öffnen der Gasse zum richtigen Zeitpunkt zu gewährleisten und damit Zusammenstöße zu vermeiden. Dazu wurde ein klares Ritual verabredet, bei dem sich die passierende Person der Aufmerksamkeit der Gruppe versicherte. Für die Gruppe bestand das größte Spannungsmoment im Abwägen zwischen dem rechtzeitigen Öffnen der Gasse aus Sicherheitsaspekten und dem möglichst langen Hinauszögern des Öffnens, um das Moment der Herausforderung zu erhöhen. Gleichzeitig wurde die Übung als Abschlussreflexion des Tages genutzt und jede Person, welche die Gasse passierte, nannte vor Beginn des Laufs eine Situation, an der ihr die Gruppe an diesem Tag am meisten Vertrauen gegeben hatte.

Als Ausklang der Veranstaltung wurden die Luftballons aus der Übung „Blinde Raupe“ zum Platzen gebracht und die darin versteckten Hinweise auf das Camp gezeigt und besprochen und das Thema der nächsten Veranstaltung bekannt gegeben.

### **Einheit: „Alle in einem Boot“**

Innerhalb dieser Einheit wurde auf den Gewässern Leipzigs eine Bootstour durchgeführt. Innerhalb der wöchentlichen Veranstaltungen stellte sie einen Höhepunkt dar, da erstmals das Schulgelände verlassen wurde und der gesamte Vormittag genutzt werden konnte. Diese Veranstaltung bereitete unmittelbar die geplante Flussüberquerung im Rahmen des Abenteuer-camps vor und vertiefte die vorangegangene Auseinandersetzung mit den Themen Gewinnen von Vertrauten innerhalb der Gruppe, Aushalten von körperlicher Nähe und der gegenseitigen Hilfe und Rücksichtnahme.

Nach einer kurzen Wanderung zur Einsetzstelle und der Betrachtung der Boote wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihre Befindlichkeit in Bezug auf die geplante Bootstour zu reflektieren. Dazu bekamen sie die Möglichkeit, sich auf einer Skala zwischen den Polen „sehr mutig“ und „nicht so mutig“ zu positionieren. Anhand dieser Aufstellung erfolgt die Aufteilung auf die Boote. Dabei wurde darauf geachtet, dass neben der subjektiven Befindlichkeit auch die körperliche Verfassung der Schülerinnen und Schüler einbezogen wird. Zwei der insgesamt sechs Boote wurden zu einem Katamaran verbunden. Dieser kann nicht kippen und ist damit gerade für sehr ängstliche Schülerinnen und Schüler sehr gut geeignet, da er eine große Stabilität und damit Sicherheit vermittelt. Als Aufwärmübung wurden die Gruppen aufgefordert, in ihr Boot zu steigen, welches noch auf dem Steg lag. Anschließend bekamen sie die Aufgaben, sich innerhalb des Bootes nach Größe, Augenfarbe, Anfangsbuchstabe etc. zu ordnen. Damit wurde an die Übung „Das Blatt wendet sich“ der Einheit „Umgang mit Enge“ angeknüpft und die Schülerinnen und Schüler konnten sich mit dem Boot vertraut machen. Nun ließen sie die Boote zu Wasser und jede Gruppe paddelte innerhalb eines Zeitraums von 40-60 Minuten zum Ziel. Nach einer kurzen Reflexion in Form eines „Daumenkinos“ (vgl. dazu S. 165ff.) traten alle Beteiligten den Rückweg zur Schule an.

### **Einheit: „Die Sumpfindiander“ und „Mutsprung“**

Diese Einheit, welche auf niedrigen Seilelementen (Höhe maximal 30 cm) durchgeführt wurde, bereitete die Übungen im Hochseilgarten vor. Um gleichzeitig entsprechendes Materialvertrauen anzubahnen, wurde die Arbeit mit Seilen und Gurten in diese Einheit integriert. Damit wurde außerdem auf das Klettern an der künstlichen Kletterwand vorbereitet. Zunächst fanden die Schülerinnen und Schüler Gurte und Seile vor und wurden gefragt, was man damit tun kann. Es wurde erarbeitet, dass man sich damit selbst oder andere Personen sichern kann. Innerhalb dieser Einheit ging es um das erste Bekanntmachen mit den entsprechenden Materialien. Eine Einweisung in spezifische Sicherungstechniken des Kletterns und Abseilens wur-

den vorerst nicht thematisiert. Die Gurte dienten ausschließlich als Möglichkeit zur Stabilisierung bei den anschließenden Übungen.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler die Gurte angelegt hatten, bekamen sie die Aufgabe, paarweise auf einem v-förmig gespannten Seil zu balancieren. Dazu standen sie sich gegenüber und stiegen beginnend an der Spitze des Vs jeweils auf eines der beiden Seilstränge. Sie fassten sich an den Händen, so dass sie sich gegenseitig stabilisieren konnten. Nun mussten sie auf ihrem jeweiligen Seilstrang seitlich entlang wandern, wobei sich durch die Anordnung der Seile der Abstand zwischen den beiden Personen immer weiter vergrößerte und demzufolge nur noch mit Hilfe von gegenseitiger Stütze und Körperspannung Balance gehalten werden konnte. Jeweils zwei andere Schülerinnen und Schüler hatten die Möglichkeit, mittels Seilschlingen, die am Gurt befestigt waren, Hilfestellung zu geben.

Nach dieser Übung folgte die Übung „Sumpfindiander“. Dazu wurden zwischen vier Bäumen drei Teilstrecken aus Seilen gespannt, die von der gesamten Gruppe überwunden werden mussten, ohne dass eine Person vor Erreichen des Ziels den Boden berührt. Es wurde die Geschichte der Sumpfindiander erzählt, welche im Sumpf leben und zur Fortbewegung auf Lianen balancieren müssen. Die Strecke war so konstruiert, dass die Teilabschnitte von Baum zu Baum und damit die Anforderungen an die Gruppe immer größer wurden. Die pädagogische Aufgabe bestand dabei aus der zunehmenden Komplexität der Anforderung, die einen erhöhten Kommunikations- und Abstimmungsbedarf mit sich brachte. Dadurch waren die Schülerinnen und Schüler gezwungen, sich gegenseitig intensiv zu unterstützen. Neben kooperativen Fähigkeiten waren auch planerische Fähigkeiten gefragt, da überlegt werden musste, in welcher Reihenfolge die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe bewältigen, um sich optimal unterstützen zu können. Ähnlich wie bei den Aufgaben zum Spinnennetz spielten auch hier motorische Fähigkeiten in Bezug auf Koordination und Körperspannung eine große Rolle.

Um das Materialvertrauen in Gurt und Seil zu schulen, wurde anschließend ein Mutsprung bewältigt. Dazu kletterten die Schülerinnen und Schüler auf ein Gelände, welches einen kleinen Erdhügel begrenzte. Sie waren mittels Gurt und Seil über einen Fixpunkt als Flaschenzug gesichert. Dann sprangen sie in die „Schlucht“, während sie gleichzeitig von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ein Stück hinaufgezogen wurden. Danach wurden sie langsam zu Boden gelassen.

Diese Einheit endete mit der Waldgeisterexploration, welche ähnlich wie die bereits beschriebene Reflexionsmethode „Erlebnisboot“ innerhalb der Einheit „Umgang mit Enge“ angelegt ist (vgl. S. 156f. in dieser Arbeit). Hierbei wurde statt des Erlebnisbootes die Abbildung eines großen Baumes eingesetzt, auf welchem sich verschiedene „Waldgeister“ befin-



den. Diese zeigten unterschiedliche Aktivitäten und Gefühlsausdrücke und nehmen entsprechende Rollen ein. So gab es die Helfenden, die Fallenden, die Einsamen, die Hilfe annehmenden, die Risikofreudigen usw.. Die Schülerinnen und Schüler wurden in Kleingruppen von drei bis vier Personen befragt, mit welchem Waldgeist sie sich innerhalb der heutigen Übungen am meisten identifizieren konnten und begründen diese Entscheidung kurz. Die anderen Mitglieder der Kleingruppe bekamen die Möglichkeit, zur jeweiligen Aussage aus ihrer Sicht Stellung zu nehmen. Anschließend kam die Großgruppe noch einmal zusammen und alle hatten die Möglichkeit, ihre Befindlichkeit in der Großgruppe zu äußern. Diese Möglichkeit wurde von dem Großteil der Gruppe genutzt. Anschließend bekam die Gesamtgruppe den nächsten Hinweis auf das Abenteuercamp.

### 5.3.4 Das Abenteuercamp

Alle Schülerinnen und Schüler, die an den wöchentlichen Veranstaltungen teilgenommen hatten, nahmen am Abenteuercamp teil, welches auf dem ca. zwölf Kilometer entfernten Gelände des erlebnispädagogischen Kooperationspartners stattfand.

Im Mittelpunkt des ersten Tages stand das Ankommen und heimisch Werden im Camp. Dazu wurden Freiräume geschaffen, die zur Mitgestaltung und Mitbestimmung anregten, sowie gruppenspezifische Aktivitäten genutzt. Zunächst wurden alle Schülerinnen und Schüler von der Schule abgeholt. Eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern hatte im Vorfeld die Aufgabe übernommen, den Weg zum Camp mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erkunden und somit die Gesamtgruppe sicher zum Ziel zu führen. An der Ausstiegstelle der Straßenbahn übernahm eine Gruppe von Studierenden die Führung. Um ins Abenteuercamp zu gelangen, mussten zwei erlebnispädagogische Anforderungen gemeistert werden. Zunächst wurde von den Schülerinnen und Schülern eine Blindenwanderung absolviert. Als Weiterführung der entsprechenden Einheit während der wöchentlichen Veranstaltungen musste eine bestimmte Wegstrecke mit verbundenen Augen bewältigt werden. Zur Orientierung waren Seile angebracht, an denen sich die Schülerinnen und Schüler entlang tasteten.

Als letzte Hürde vor dem Erreichen des Abenteuercamps versperrte den Schülerinnen und Schülern ein Bach den Weg ins Abenteuercamp. Zu dessen Überquerung standen verschiedene Hilfsmittel, wie ein über den Bach gespanntes Drahtseil, ein Boot, welches am anderen Ufer lag sowie zwei Seile, zwei Kompletgurte und eine lose Rolle zur Verfügung. Auch zur Bewältigung dieser Aufgabe konnten die Schülerinnen und Schüler auf Erfahrungen aus den wöchentlichen Veranstaltungen, insbesondere der Bootstour, dem Mutsprung und der

Einheit „Umgang mit Enge“ zurückgreifen. Am anderen Ufer angekommen, standen die Schülerinnen und Schüler vor dem Eingang ins Abenteuercamp.

Nach einem Mittagessen bekamen die Schülerinnen und Schüler nun die Möglichkeit, das Gelände zu erkunden. Dazu wurde eine Fotorallye durchgeführt, bei der verschiedene Objekte auf Fotos im realen Raum wieder gefunden werden mussten. Kamen die Schülerinnen und Schüler an Orte, an denen bestimmte Verhaltensregeln beachtet werden mussten bzw. weitere Informationen wichtig waren, wurden diese an der entsprechenden Stelle von instruierten Studierenden verdeutlicht. Es wurde in Kleingruppen gearbeitet und anschließend im Plenum von dem Erlebten berichtet. Außerdem konnten Fragen zum Verhalten auf dem Gelände und zum Ablauf der nächsten Tage gestellt werden. Nun wurden die Zelte von den Schülerinnen und Schülern selbstständig aufgebaut und nach ihren Vorstellungen eingerichtet. Dazu stand ihnen ein aufgebautes Zelt als Anschauungsobjekt zur Verfügung. Die Studierenden standen jederzeit für Hilfestellungen zur Verfügung, nahmen als Ausführende jedoch nur konkrete Handlungsaufforderungen der Schülerinnen und Schüler entgegen.

Nach einer längeren Erholungspause wurde das Abendessen gemeinsam zubereitet. Das Menü wurde im Vorfeld von den Schülerinnen und Schülern festgelegt. Zunächst wurde gemeinsam überlegt, welche Arbeitsgänge zu erledigen sind und wie die Arbeit aufgeteilt werden sollte. Ein Teil der Gruppe hatte sich bereits in der Schule im Hauswirtschaftsunterricht mit dem Kochen des Gerichts vertraut gemacht. Diese Gruppe übertrug nun ihr Wissen auf die neue Situation – Kochen über offenem Feuer – und fand entsprechende Alternativlösungen. Eine andere Gruppe erklärte sich bereit, Feuerholz zu suchen. Die dritte Gruppe bereitete den Platz zum Essen vor und holte das benötigte Geschirr aus der Küche.

Als Tagesabschluss wurde stets eine Reflexionsrunde durchgeführt, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gab, sich zu ihren jeweiligen Befindlichkeiten zu äußern und ggf. Ängste oder Sorgen, aber auch positive Erfahrungen des Tages zu thematisieren. Mit dem Abschlussritual aus den wöchentlichen Veranstaltungen wurde der gemeinsame Tag beendet. Die Buddies (vgl. S. 148 in dieser Arbeit) traten nun zum ersten Mal offiziell in Erscheinung, ohne jedoch ihre besondere Aufgabe zu erläutern. Sie bereiteten auf die bevorstehende Nacht im Zelt vor und gingen bei Bedarf auf Fragen und eventuell vorhandene Ängste ein.

Am zweiten Tag stand die selbst gewählte Herausforderung im Vordergrund. Hierbei wurden verschiedene Übungen im Hochseilgarten und an der Kletterwand und Gruppenaufgaben im Teamparcours genutzt. Dabei ging es schwerpunktmäßig um die Stärkung und Entwicklung der Selbstkompetenz innerhalb der Gruppe. Begonnen wurde der Tag mit einer

Morgenrunde. Alle Schülerinnen und Schüler, aber auch alle Mitglieder der Projektgruppe und die anwesenden Pädagoginnen und Pädagogen der Schule hatten die Möglichkeit, ihre Befindlichkeit nach der ersten Nacht im Zelt kund zu tun. Anschließend wurde zur Orientierung der Tagesablauf grob vorgestellt. Für den gesamten Tag wurde die Großgruppe in zwei Kleingruppen aufgeteilt. Da den Schülerinnen und Schülern die beiden Programmpunkte bekannt waren, hatten sie die Möglichkeit, selbst zu wählen, mit welcher Herausforderung sie beginnen wollten. Dabei hatten sie jedoch die Aufgabe, unter der Maßgabe gleicher Gruppengröße die Gruppenzusammensetzung selbst auszuhandeln. Somit waren neben der Selbstkompetenz (Was möchte ich? Wie teile ich mein Bedürfnis mit? Wie setze ich mich durch?) auch Kompetenzen gefragt, welche die Unterordnung der eigenen Bedürfnisse unter die Belange der Gruppe betrafen. Gruppe 1 hatte zunächst die Aufgabe die gesamte Gruppe nebst einem gefüllten Wasserglas von einer Insel (Podest 1) zu einer anderen Insel (Podest 2) zu transportieren. Dabei durfte kein Gruppenmitglied den Boden berühren.

Anschließend wartete der „Giant Swing“ auf sie. Dazu wurden im Hochseilgarten zwei Seile befestigt. Eines der beiden Seile wurde in der Mitte fixiert, das andere lief über eine Rolle an einer Seite des Hochseilgartens. Somit konnte ein Gruppenmitglied, welches mit einem Spezialgurt und einem speziellen Verschlussmechanismus mit beiden Seilen verbunden war, schräg nach oben gezogen werden. Diese oder dieser bestimmte selbst, wie weit sie oder er nach oben gezogen werden wollte und gab dies durch ein verbales oder nonverbales Zeichen zu erkennen. Nun wurde der Verschlussmechanismus des schrägen Seiles von der am Seil hängenden Person selbstständig gelöst, was zur Folge hatte, dass die Person ähnlich wie im freien Fall an einem riesigen Pendel schwang. Damit wurde an die Erfahrungen des Mutsprungs angeknüpft, bei welchem bereits in den wöchentlichen Veranstaltungen Materialvertrauen angebahnt wurde. Bei dieser Aufgabe stand die selbst gewählte Herausforderung im Mittelpunkt, da jede Person über den Grad der Annäherung an persönliche Grenzbereiche selbst entscheiden konnte. Oberstes Gebot war hierbei, wie bei allen anderen Anforderungen auch, die Freiwilligkeit. Auch ein Vermeiden dieser Anforderung wäre möglich gewesen. Dies wurde jedoch von niemandem in Anspruch genommen.

Die zweite Gruppe absolvierte währenddessen den Teamparcours, bei welchem mit verschiedenen Hilfsmitteln, wie Balken, Kisten, Niedrigseilelementen und Kletterwand ein bestimmter Weg zu bewältigen war. Dies war wieder nur unter Einbezug aller Gruppenmitglieder möglich. An der Kletterwand bestand die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Anforderungsgraden zu wählen. Nach dem Mittagessen wechselten die beiden Gruppen den Standort. Anschließend kamen alle im Hochseilgarten zusammen und hatten die Möglichkeit,

sich verschiedenen, selbst gewählten Herausforderungen zu stellen. Die Schülerinnen und Schüler entschieden selbst, wer sie dabei sichern sollte. Zum Teil sicherten auch die Schülerinnen und Schüler unter Anleitung ihre Mitschülerinnen und Mitschüler bzw. ihre Lehrerinnen und Lehrer. Andere entschieden sich dafür, mit Studierenden oder Pädagoginnen und Pädagogen die Aufgaben zu bewältigen. Ein Schüler fand seine größte Herausforderung im Sichern seines Lehrers.

Am Abend wurde das Essen gemeinsam zubereitet und im Holzofen gebacken. Anschließend wurden per Beamerpräsentation die entstandenen Fotos gezeigt und von den Schülerinnen und Schülern intensiv kommentiert. Darunter befanden sich auch zahlreiche Fotos von Schülerinnen und Schülern, die am ersten Tag eine Kamera ausgehändigt bekommen hatten und so aus ihrem Blickwinkel die Tage im Abenteuercamp dokumentierten. In der Zwischenzeit hatten die Studierenden für alle beteiligten Schülerinnen und Schüler eine Urkunde angefertigt, die die erfolgreiche Teilnahme am Abenteuercamp bestätigte. Jeder Schülerin und jedem Schüler wurde darauf ein Tiername verliehen, der seine besondere Stärke zum Ausdruck bringen sollte, z.B. mutiger Löwe, starker Bär oder scharfäugiger Adler. Die Urkunden wurden am Lagerfeuer von den jeweiligen Buddies verliehen. Anschließend zogen sich Buddy und die entsprechende Schülerin oder der entsprechende Schüler zu einem Feedbackgespräch zurück. Hierbei wurde ein halbstandardisierter Gesprächseinstieg genutzt, bei welchem wiederum die Waldgeisterreflexion eingesetzt wurde. Im weiteren Verlauf reflektierten die Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Erlebnisse im Abenteuercamp und bekamen gezielte Rückmeldungen dazu von ihren Buddies. Anschließend klang der Abend mit Gesprächen und Liedern am Lagerfeuer aus.

Am dritten Tag wurden die gemachten Erfahrungen auf den Erfahrungsraum Schule übertragen, indem die Schüler sich und das Projekt innerhalb des Schulfestes präsentierten. Somit sollte der Transfer in alltägliche Bereiche unterstützt werden. Dazu wurde eine Suppe über dem Feuer gekocht und den Besuchern des Projekttags angeboten. Mittels Fotos und Erlebnisberichten wurde das Gesamtprojekt präsentiert.

Von Seiten des Kollegiums wurde der Wunsch geäußert, das Projekt fortzuführen und fest innerhalb der Schule zu etablieren. Dies wurde zum Teil dadurch verwirklicht, dass mehrere Studierende der Projektgruppe einen Arbeitskreis bildeten und die erlebnispädagogische Arbeit in Eigeninitiative weiterführten. Außerdem konnte die Idee durch einzelne Studierende der Projektgruppe, die im Rahmen des zweiten Ausbildungsabschnitts innerhalb dieser Schule eingesetzt wurden, weiterhin etabliert werden.

### 5.3.5 Ausgewählte Reflexionsmethoden

In Kapitel 4 wurde herausgearbeitet, dass neben der Aktion die Reflexion des Erlebten einen wichtigen Stellenwert innerhalb des erlebnispädagogischen Prozesses inne hat (vgl. S. 124 in dieser Arbeit). Kompetenzen zur Kommunikation und Selbstreflexion stellen auch bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung einen äußerst relevanten Entwicklungsbereich dar. Sie können nach Ansicht der Autorin als Schlüsselkompetenzen in Bezug auf ein selbstbestimmtes Leben gewertet werden. Gerade hier liegt eine der Stärken des erlebnispädagogischen Ansatzes für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung. Reflexive Angebote so zu konzipieren, dass sie für die Zielgruppe angemessen sind, war andererseits auch eine besondere Herausforderung für die Pädagoginnen und Pädagogen im hier beschriebenen Projekt. Angestrebt war, die Reflexionsphasen zu einem eigenen Lernfeld für kommunikative Prozesse werden zu lassen. Zu beachten war hierbei ein angemessenes Abstraktionsniveau, welches sich vom enaktiv-handelnden über das ikonisch-bildliche bis zum symbolisch-abstrakten Niveau erstrecken konnte. Dem Einsatz einfacher verbaler Impulse und nonverbaler Methoden wurde hierbei eine besondere Bedeutung beigemessen. Sie sollten innerhalb des Projektes einerseits dazu dienen, das Erlebte vertieft zu verarbeiten und beinhalteten somit einen deutlich kognitiven Aspekt. Andererseits sollten sie für die Wahrnehmung des subjektiven Empfindens des Einzelnen sensibilisieren, indem Raum und Zeit für die methodisch angeleitete Bewusstwerdung des eigenen Empfindens geschaffen wurde.

Um die Einheit von Aktion und Reflexion zu unterstreichen, wurde versucht, zwischen Aktion und Reflexion keinen zu großen zeitlichen Abstand einzuplanen und nicht zu lange Zeitabschnitte rückblickend reflektieren zu lassen. Kleinere, kurze und oftmals auch spontane Reflexionsimpulse waren hier hilfreicher. Beispielsweise die spontane Frage: „Was hast du gerade anders gemacht?“, kann als kurze Spontanreflexion eine Erkenntnis ins Bewusstsein rücken. In diesem Fall resultierte sie aus der Beobachtung, dass die Schülerin beim Blind-Führen plötzlich auf die Idee kam, selbst rückwärts zu laufen. Außerdem wurden Materialien aus der Aktionsphase in die Reflexionsphase eingebracht oder rückblickende Fantasiereisen als Erinnerungshilfe genutzt. Als günstig erwies sich, wenn direkt am Ort des Geschehens reflektiert wurde.

Die Rolle der Leitung während der Reflexion bestand in erster Linie darin, inhaltliche Impulse zu geben und einen methodischen Rahmen anzubieten. Es wurde stets versucht, Bewertungen der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu vermeiden, denn auch bei größter Zurückhaltung wird die Fremdeinschätzung einer erwachsenen Bezugsperson aufgrund ihrer Autorität einen größeren Stellenwert für die Schülerinnen und Schüler haben, als die

Meinung einer Mitschülerin. Es wurde stets darauf geachtet, die eigene Einschätzung und die Rückmeldungen der Mitschülerinnen und Mitschüler nicht zu überlagern, indem eigene Beobachtungen lediglich als inhaltliche Anregungen für Impulse in Frageform eingebracht wurden.

Einige Reflexionseinheiten, wie der „Vertrauenslauf“ (vgl. Einheit „Blindes Vertrauen“ auf S. 157f.), das „Erlebnisboot“ (vgl. Einheit „Umgang mit Enge“ auf S. 156f.), und die „Waldgeisterreflexion“ (vgl. Einheit „Sumpfindianer und Mutsprung“ auf S. 159f.) wurden bereits innerhalb der Darstellung der Einzelheiten ausführlich beschrieben. Daneben gab es kleinere Reflexionseinheiten, die an verschiedenen Stellen und zum Teil auch spontan zum Einsatz kamen. Diese sollen an dieser Stelle kurz erläutert werden.

#### *Daumenkino*

Diese Reflexionsmethode ist eine vereinfachte Variante des Punktblitzlichts (vgl. S. 168), wobei hierbei nur zwischen „gut“ bzw. „positiv“ (Daumen nach oben), „mittel“ bzw. „unbestimmt“ (Daumen in mittlerer Position) und „schlecht“ bzw. „negativ“ (Daumen nach unten) als Möglichkeit des Ausdrucks der eigenen Befindlichkeit unterschieden werden konnte. Da die Geste des nach oben bzw. nach unten gestreckten Daumens allgemein bekannt war, konnte diese Variante schnell und flexibel eingesetzt werden.

#### *Skalenaufstellungen*

Skalenaufstellungen dienen der Sensibilisierung und Sichtbarmachung der momentanen Befindlichkeit. Ähnlich dem Prinzip einer Ratingskala kann hierbei die eigene Position in Bezug auf bestimmte Fragestellungen zur eigenen Person oder zur Gruppe verdeutlicht werden. Innerhalb der Einheit „Alle in einem Boot“ wurde diese Methode in Anbetracht der bevorstehenden Bootstour angewendet und beschrieben (vgl. S. 159 in dieser Arbeit), diente also der Reflexion des eigenen Befindens im Vorfeld der Übung. Für die Pädagoginnen und Pädagogen hatte sie hierbei auch eine diagnostische Funktion.

Gegenüber einer gewöhnlichen Ratingskala, bei der meist auf dem Papier eine Einschätzung vorgenommen wird, wurde innerhalb des Projektes die eigene Person auf einer entsprechend großen Skala im Raum positioniert. Dazu wurde beispielsweise eine gedachte Linie zwischen zwei Bäume im Gelände oder die Wand eines Raumes genutzt. Dies hatte den Vorteil, dass die eigene Position so lange verändert werden konnte, bis die Person das Gefühl hatte „richtig zu stehen“. Wenn sich die Gesamtgruppe positionierte, konnten Außenstehende einen schnellen Überblick über die Gruppensituation gewinnen. Extrempositionen wurden

dabei deutlich sichtbar und gegebenenfalls konnten die Positionen einzelner gezielt hinterfragt werden, ohne dass sich jede Person äußern musste.

Außerdem wurde die Methode der Ratingskala mit dem Einsatz von Bildsymbolen, hier Smilies, kombiniert (vgl. Abbildung 15 auf S. 167). Dies diente einerseits als Möglichkeit, die Methode für die Schülerinnen und Schüler zu veranschaulichen und andererseits konnte der Einsatz der Smilies als weitere Reflexionsmethode angebahnt werden. Nachdem das Prinzip von den Schülerinnen und Schülern verinnerlicht worden war, konnte auch mit einem numerischen Prinzip (1 für sehr unzufrieden bis 10 für sehr zufrieden) eingeführt und damit die Positionierung differenziert werden. Diese Methode wurde regelmäßig zur Reflexion problemorientierter Gruppenaufgaben genutzt. Die konkrete Fragestellung wurde aufgaben- und situationsbezogen modifiziert.

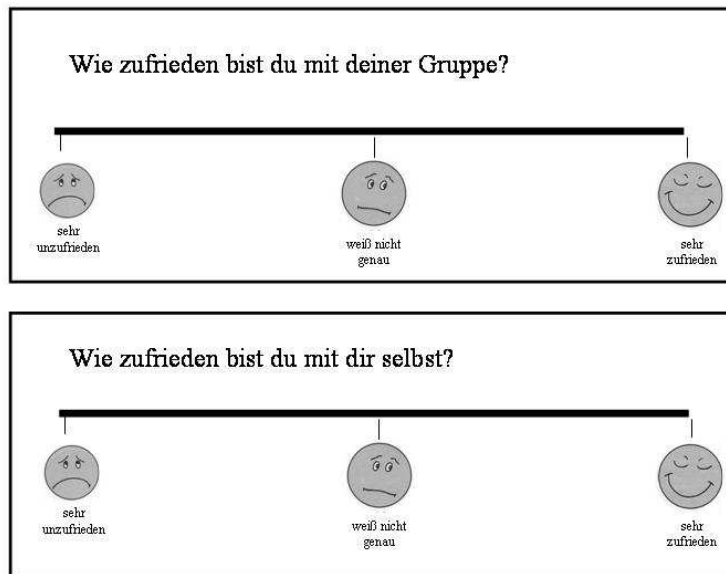


Abbildung 15: „Ratingskala“ mit Bildsymbolen

Es blieb an dieser Stelle selten bei der Einschätzung der subjektiven Befindlichkeit. Im Anschluss konnten im gemeinsamen Gespräch oder eigenverantwortlich Faktoren herausgearbeitet werden, welche dazu beitrugen, die eigene Position in Richtung größerer Zufriedenheit zu verändern. Diese Faktoren fokussierten je nach Fragestellung Veränderungen des eigenen Verhaltens oder des Verhaltens der Gesamtgruppe oder die Änderung spezifischer Rahmen-

bedingungen und konnten innerhalb der folgenden erlebnispädagogischen Anforderungssituationen gezielt weiter verfolgt und angewendet werden. Diese Form der zukunftsorientiert-verändernden Reflexion konnte ebenfalls bei den im Folgenden dargestellten Methoden der Arbeit mit Bildsymbolen oder beim Punkteblitzlicht eingesetzt werden.

### **Bildsymbole**

Wie bereits oben angesprochen, nutzten wurden außerdem Bildsymbole in Form von Smilies zum Ausdruck der aktuellen Befindlichkeit genutzt. Hierbei wurde vor oder nach einer Aktion zu einer konkreten Fragestellung (z.B. Wie ging es mir heute im Projekt?) ein entsprechendes Bildsymbol von den Schülerinnen und Schülern ausgewählt und dazu kurz in der Gesamtgruppe, in Kleingruppen oder paarweise Stellung genommen. Auch hier lag der Fokus darauf, für das eigene Erleben zu sensibilisieren und Raum und Zeit für kommunikative Prozesse zur emotionalen Befindlichkeit zu schaffen.

### **Punkteblitzlicht**

Das Punkteblitzlicht stellte eine geeignete Methode dar, um die Gesamtsituation aller Gruppenmitglieder ohne den Einsatz zusätzlicher Materialien zu reflektieren. Vorher musste jedoch das Prinzip der Ratingskala verinnerlicht sein. Die Schülerinnen und Schüler standen in einem großen Kreis und wurden gebeten, sich zu einer konkreten Fragestellung zu äußern. Dazu schlossen sie die Augen und streckten ihre Fäuste nach vorn in Richtung Kreismitte. Nun gaben alle Schülerinnen und Schüler ihre individuelle Bewertung ab, indem eine bestimmte Anzahl an Fingern ausgestreckt wurde. Im Vorfeld musste analog zum Vorgehen bei der Skalenaufstellung vereinbart werden, wofür die Vergabe der Punkte stand. Diese Methode hatte den Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler sich bei der Positionierung der Finger nicht gegenseitig beeinflussen und somit wirklich jeder bei der Bewertung auf sich gestellt war. Bei größeren Gruppen bestand der Nachteil darin, dass der Überblick über alle Einzelmitglieder relativ schwer zu gewinnen war.

### **Gespräche**

Innerhalb des Projekts verfügten bis auf einen alle Schülerinnen und Schüler über genügend verbalsprachliche Kompetenzen, um Reflexionsprozesse in Gesprächsform durchführen zu können. Hierbei wurde oft in kleineren Gruppen gearbeitet und die Ergebnisse wurden anschließend in der Großgruppe zusammengefasst und präsentiert. Dies hatte den Vorteil, dass auch zurückhaltende Schülerinnen und Schüler verstärkt angesprochen wurden und sich einbringen konnten. Im Gegensatz zu den oben beschriebenen nonverbalen Reflexionsmethoden

bestand der Vorteil bei gesprächsorientierten Reflexionsrunden darin, dass sie offener gestaltet werden konnten. Beispielsweise konnte generell und offen die Frage in den Raum gestellt werden, was jeder Einzelne heute erlebt, gelernt, gefürchtet, gemeistert oder an sich oder anderen bewundert hatte. Diese Herangehensweise ermöglichte die Reflexion des individuellen Erlebens in seiner gesamten Breite, barg jedoch durch ihre Offenheit und Unstrukturiertheit die Gefahr der Überforderung einzelner Schülerinnen und Schüler. Trotz dessen wurden offene Themen immer wieder dosiert eingebracht, um Raum zur Sensibilisierung des eigenen Erlebens und zum reflektierenden Ausdruck des Erlebten anzubieten.

Eine besondere Form des Gesprächs stellte innerhalb des Abenteuer camps die Feedbackrunde mit den jeweiligen Buddies dar (vgl. S. 164f. in dieser Arbeit). Hier bekamen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die Erlebnisse im Abenteuer camp individuell zu reflektieren und durch den Abgleich die Eigenwahrnehmung mit der Fremdwahrnehmung ihrer Buddies zu einer realistischen Selbsteinschätzung zu gelangen. Die Buddies orientierten sich dabei an bestimmten Feedbackregeln, wie Subjektivität, Konstruktivität, Situationsbezogenheit und Erwünschtheit.

Generell kann festgestellt werden, dass Reflexionsrunden innerhalb des Projektes einen festen Bestandteil der gesamten Arbeit ausmachten und von den Schülerinnen und Schülern gut angenommen wurden. Die Methoden Ratingskala, Smiliereflexion und Punkteblitzlicht wurden v.a. als Methoden verwendet, die auch nonverbal eingesetzt werden können. Wenn es die kommunikativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zuließen, wurden die Aussagen durch Nachfragen verbal differenziert, dies war zunächst jedoch nicht zwingend nötig. Generell war zu beachten, dass der Aspekt des Nonverbalen nicht zwingend mit einem geringeren Abstraktionsniveau einherging, sondern im Gegenteil z.T. eine erhöhte kognitive Anforderung darstellte.

Eine Woche nach Projektablauf fand mit allen Schülerinnen und Schülern ein Abschlusstreffen in der Schule statt, welches keine spezifischen erlebnispädagogischen Elemente mehr beinhaltete. Hier zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler weiterhin sehr motiviert waren, sich über das in der Vergangenheit erlebte auszutauschen und ihr Erleben zu thematisieren. Dabei wurden weitere Möglichkeiten zum Ausdruck des Erlebten angeboten, wie Malen, Schreiben, Erzählen. Außerdem wurden die Schülerinnen und Schüler nach der metaphorischen Bedeutung der ihnen verliehenen Tiernamen befragt und sie äußerten sich dazu sehr ausführlich. Die anschließend gemalten Bilder zum Thema „Mein größtes Erlebnis“ zeigten, dass sich die Schülerinnen und Schüler intensiv mit ihrem Erleben auseinandersetzten und

differenziert begründen konnten, warum sie bestimmte Situationen als besonders erlebnisreich empfanden.

### **5.3.4 Gesamteinschätzung des Projekts und Überleitung zur empirischen Untersuchung**

Insgesamt wurde das Projekt sowohl von Seiten der Schülerinnen und Schüler als auch von der Projektgruppe selbst als sehr anregungsreich erlebt. Sehr deutlich wurde, dass ein relativ großer personeller Unterstützungsbedarf einerseits notwendig, andererseits durch die positive Resonanz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler und Pädagoginnen und Pädagogen der Schule gerechtfertigt war. Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler musste erstmals über mehrere Tage ohne ihre engsten Bezugspersonen auskommen und mit einfachsten Mitteln im Freien übernachten. Auch die Vorbereitungsveranstaltungen innerhalb der Schule zeigten ihre Wirkung darin, dass es innerhalb der sehr herausfordernden Situationen zu keinerlei Überforderung kam. Alle Schüler äußerten sich im Nachhinein positiv zu gemachten Erfahrungen und wünschten sich eine Weiterführung des Projekts. Außerdem wurden die Notwendigkeit kompetenter Kooperationspartner sowie eine langfristige Planung mit der jeweiligen Förderschule deutlich.

Zu Beginn traten die Pädagoginnen und Pädagogen der Schule der Projektgruppe trotz der breiten Zustimmung im Kollegium eher skeptisch gegenüber. Die Skepsis richtete sich v.a. auf die Umsetzung des Prinzips der Gruppenselbststeuerung, welches eigenaktive Lernprozesse fokussiert und ein großes Maß an pädagogischer Zurücknahme impliziert. Während des Abenteuer camps, an dem auch einzelne Pädagoginnen und Pädagogen teilnahmen, reflektierten diese, dass sie von den selbstständig gezeigten Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler beeindruckt waren und im Schulalltag oft sehr schnell eine fertige Lösung präsentierten. Dies scheint nicht spezifisch für dieses Kollegium zu sein, denn die Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen des Projekts „Linde“ zeigen ähnliche Tendenzen. Resultierend aus diesen Erfahrungen widmet sich das folgende Kapitel der Auswertung der Einzelprojekte. Der Projektteil „Linde“ wird dabei zu einer Voruntersuchung herangezogen, die sich mit einer offenen Fragestellung der Gesamtauswertung des Teilprojekts aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen widmet. Daraus ergibt sich im Folgenden die Spezifizierung der Fragestellung, die sich schon in den hier skizzierten Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen zur Vereinbarkeit von Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler unter den Bedingungen einer erschwerten Aneignung zeigt.

## ***Kapitel 6: Pädagogisches Handeln im Kontext erlebnispädagogischer Lernarrangements – eine empirische Untersuchung***

Klafki (1996) stellte heraus, dass didaktische Theorie und didaktische Forschung stets praxis- und anwendungsbezogen zu verstehen sei. Unter Bezugnahme auf Flitner und Weniger betont er deren Aufgabe, für Lehrerinnen und Lehrer als aufklärende Entscheidungshilfe zur Lösung konkreter didaktischer Aufgaben im Unterricht beizutragen (vgl. Klafki 1996, S. 88). Ein solches Aufeinandertreffen von Theorie und Praxis stellt die Grundlage des Forschungsprozesses innerhalb dieser Arbeit dar.

Fußend auf der theoretischen Analyse des Kompetenzbegriffs und deren Auswirkungen auf pädagogisches Handeln in Kapitel 3 wurde in Kapitel 4 theoriebasiert herausgearbeitet, unter welchen Bedingungen erlebnispädagogische Angebote die aktive Aneignung sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern unterstützen. In Kapitel 5 wurde mit der Vorstellung eines Praxisprojekts die praxisrelevante Umsetzung innerhalb eines konkreten unterrichtlichen Handlungsfeldes beschrieben. Dabei wurde in einen sozialen Gegenstand (hier den Untersuchungsgegenstand) eingegriffen, um dadurch neue, komplexe Strukturen (Abhängigkeiten, Beziehungen, Relationen) zu finden. Es hat damit eine explorative, heuristische Form und erkundet komplexe Zusammenhänge (vgl. Kleining 1995, S. 264).

Das Erkenntnisinteresse richtet sich dabei auf das Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen. Gefragt wird nach dem Umgang mit spezifischen, z.T. widersprüchlichen Anforderungen, welche sich bereits in der theoretischen Auseinandersetzung abzeichneten und innerhalb des Praxisprojekts zu Tage traten. Damit sollen nicht nur Möglichkeiten der Gestaltung und Begleitung erlebnispädagogischer Lernarrangements untersucht, sondern auch spezifische Spannungsmomente pädagogischen Handelns herausgearbeitet werden.

Innerhalb dieses Kapitels wird zunächst nach dem Stand der Forschung innerhalb der Erlebnispädagogik gefragt und es werden spezifische forschungsmethodische Probleme offen gelegt. Anschließend wird die Intention dieser Untersuchung spezifiziert und fußend auf den Grundsätzen qualitativer Unterrichtsforschung das methodische Vorgehen beschrieben. Darauf folgt die detaillierte Darstellung des Forschungsprozesses und die Darstellung und Interpretation der Forschungsergebnisse.

## ***6.1 Empirische Forschung und Erlebnispädagogik***

### **6.1.1 Stand der Forschung**

Momentan findet man ein kaum zu überblickendes Maß verschiedenster methodischer Richtungen, die unter dem Begriff Erlebnispädagogik zusammengefasst werden. Zu vergleichen mit der Entwicklung des „Offenen Unterrichts“ handelt es sich hier um eine Initiative, die sich „von unten“, also aus der Praxis heraus entwickelt hat. Bei dem Versuch, der Erlebnispädagogik einen geschlossenen theoretischen Überbau zu geben, sind im methodisch-didaktischen Bereich in den letzten Jahren viele Arbeiten zur konzeptionellen Entwicklung geleistet worden (z.B. Laux 1999, Meier-Gantenbein 2000, Schödlbauer 2000, Witte 2002, Heckmair & Michl 2008). Einen wichtigen Beitrag zum Thema „Erlebnispädagogik und Schule“ lieferte Fischer (1999) mit einem Grundlagenwerk, in welchem handlungs- und erlebnisorientierte Lehr- und Lernsysteme als Bausteine innovativer Schulgestaltung aufgezeigt werden.

Besonders im Bereich der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen hat sich die Erlebnispädagogik in der Praxis etabliert. Es handelt sich meist um Kurzzeitangebote von außerschulischen Anbietern. Die bisher am breitesten angelegte empirische Studie im Rahmen von Kurzzeitmaßnahmen ist die Wirkungsanalyse „Outward Bound“ (Jagenlauf 1992), die jedoch wegen Mängeln im methodischen Vorgehen immer wieder angegriffen wird (vgl. Hermann 1999). Der von Ziegenspeck (2002) herausgegebenen Bibliographie „Die Erlebnispädagogik im Spiegel von 300 Prüfungsarbeiten“ kann man entnehmen, dass die wenigsten dieser Arbeiten wissenschaftliche Forschung im Sinne empirischer Untersuchungen darstellen. Meist handelt es sich um theoretische Arbeiten, in welche partiell Projektbeschreibungen oder Konzeptionsentwürfe einfließen.

Empirische Untersuchungen zu erlebnispädagogischen Ansätzen im Bereich von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung liegen innerhalb dieser Sammlung nicht vor. Daraus wird ersichtlich, dass es sich hierbei um ein Forschungsdesiderat handelt, welches der wissenschaftstheoretischen Absicherung und der praxisrelevanten Verbreitung entgegensteht. Aus der Perspektive der Erlebnispädagogik scheint das Thema Behinderung v.a. in der Praxis in den letzten Jahren verstärkt wahrgenommen zu werden. Dies zeigt z.B. die Gründung eines Netzwerkes „Erlebnispädagogik und Behinderung“ auf dem Kongress „erleben & lernen“ im Oktober 2004 in Augsburg. Es gibt zahlreiche Praxiserfahrungen zur erlebnispädagogischen Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung, welche meist in Form von Praxisberichten in der Literatur dokumentiert wurden (vgl. dazu Zeitschrift e&l 2007).

Es existieren insgesamt nur wenige in der Literatur beschriebene Versuche, erlebnispädagogische Elemente in den Schulalltag zu integrieren. Zu nennen wäre der erlebnispädagogische Ansatz von „Projekt Adventure“ zur Abenteuerpädagogik in der allgemeinen Schule (vgl. Feierabend 2000), welcher wissenschaftlich begleitet wurde. In diesem Projekt wurden innerhalb einer Studie positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept empirisch belegt (vgl. Schlempp 2000, Boeger 2006, Nasser 2006). Eine weitere, breit angelegte Untersuchung zum Einfluss erlebnispädagogischer Maßnahmen auf das Selbstkonzept von ca. 900 Jugendlichen und jungen Erwachsenen von Janne Fengler (2007) bestätigte diese Ergebnisse.

Konzepte für den Einsatz erlebnispädagogischer Elemente in der Schule für geistig Behinderte wurden bisher kaum bedacht, erprobt oder gar erforscht. Die Arbeit Boeckers (2004) liefert eine erste didaktisch-methodische Grundlegung für das „Klettern und Bergwandern mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen“. Forschungsarbeiten, welche den Einsatz erlebnispädagogischer Ansätze bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung untersuchen, sind unabdingbar, um einen theoretisch abgesicherten Bezugsrahmen zu schaffen und daraus Konzepte zur Umsetzung im schulischen Alltag zu entwickeln.

Die aufgezeigten Forschungsdesiderata spiegeln zahlreiche Schwierigkeiten in Bezug auf den empirischen Zugriff wider. Diese ergeben sich sowohl aus der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes als auch aus der Spezifik der Zielgruppe. Fischer (vgl. 1993, S. 49f.) betont, dass für die eindeutige Zuordnung sich ändernder Persönlichkeitsmerkmale als Wirkung von erlebnispädagogischen Maßnahmen eine mehrdimensionale experimentelle Prozessuntersuchung in mehreren Versuchs- und Kontrollgruppen durchgeführt werden müsste. Trotz der begrenzten Zugänglichkeit mit Hilfe empirischer Forschungsmethoden sieht Fischer jedoch in der Professionalisierung empirischen Denkens und Handelns eine wichtige Chance zur Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik. Auch Kolbinger (vgl. 2000, S. 22) bemerkt, dass Gesamtwirkungen erlebnispädagogischer Maßnahmen durch die Multidimensionalität menschlichen Verhaltens kaum in einer breit angelegten Untersuchung erfassbar und verallgemeinerbar sind. Die Faktoren Intelligenz, Emotionalität, Wissen, verfügbare Problemlösungsstrategien und deren Bedingungsgefüge als Ausgangsgrößen einer Untersuchung sind so unterschiedlich, dass individuelle Wirkungen kaum vorhersagbar sind. Dazu kommt das schwer erfassbare Ursache-Wirkungs-Interpunktionsproblem bei Schülerinnen und Schülern sowie Pädagoginnen und Pädagogen. Aus diesem Grund kann es seiner Meinung nach nur qualitative Untersuchungen mit relativ kleinen Gruppen geben.

Zu den aufgeführten Schwierigkeiten, das komplexe Bedingungsgefüge erlebnispädagogischer Interventionen an sich abzubilden, Störgrößen zu eliminieren und zu kontrollieren

und die abhängige Variable befriedigend zu operationalisieren, kommt die Spezifik der Zielgruppe der Menschen mit geistiger Behinderung. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit herausgearbeitet wurde, fasst der Terminus „Geistige Behinderung“ eine Gesamtpopulation mit einer äußerst großen Leistungsheterogenität hinsichtlich der individuellen Lernvoraussetzungen. Sonderpädagogik wird dadurch in erster Linie „Einzelfallpädagogik“ (vgl. Eggert 1997, Vernooij 1994). Aus der Heterogenität innerhalb der Gruppe von Menschen mit geistiger Behinderung ergeben sich zahlreiche Probleme für gruppenvergleichende Designs, welche die Randomisierung, die Stichprobengröße sowie die Bildung von Kontrollgruppen betreffen. Dazu kommt, dass bei Gruppenvergleichsstudien ausschließlich gruppenbezogene Statistiken berechnet werden. Daraus ergeben sich Mittelwerte und/oder Streuungen, wobei die individuellen Lern- und Entwicklungsverläufe unberücksichtigt bleiben und inter- sowie intraindividuelle Differenzen als Fehlervarianz behandelt werden. Die dadurch entstehende geringe Sensitivität für individuelle Unterschiede verdeutlicht die geringe Praxisrelevanz einer solchen Forschung auf dem Gebiet der Geistigbehindertenpädagogik (vgl. Wember 1994, S. 104ff.).

Die hier angeführten Schwierigkeiten beim Einsatz gruppenvergleichender Designs führten in der Vergangenheit dazu, dass empirische Forschung im Sinne quantitativer Untersuchungen innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik nur in sehr geringem Maße angewandt wurde. Forschungsarbeit wurde hauptsächlich mit hermeneutischen Verfahren geleistet. Klafki stellte jedoch schon 1971 heraus, dass sich Empirie und Hermeneutik in keiner Weise ausschließen, sondern gegenseitig ergänzen. Er zeigt, „daß Fragestellungen und Hypothesen, empirischer Untersuchungen durch hermeneutische Analysen gewonnen werden können, dass aber umgekehrt hermeneutisch ermittelte Aussagen über Realität erst durch empirische Verfahren überprüft werden müssen, bevor sie als wissenschaftlich abgesichert gelten können“ (Klafki et al. 1971, S. 134).

Kolbinger & Fischer ist grundsätzlich zuzustimmen, wenn sie an der empirischen Zugänglichkeit in Bezug auf Ursache-Wirkungs-Analysen bei erlebnispädagogischen Lernarrangements zweifeln. Der Einsatz empirischer Forschungsmethoden ist jedoch nicht an sich in Zweifel zu ziehen, vielmehr kommt es darauf an, „inwieweit sie den inhaltlichen Erfordernissen einer Untersuchung gerecht werden“ (Bortz & Döring 1995, S. 29). Empirische Untersuchungen beruhen auf Erfahrungen. Demzufolge wäre eine Einzelfallanalyse ebenso eine empirische Untersuchung, wie eine Wirkungsstudie zur Wirksamkeit unterschiedlicher Therapieverfahren. Sie unterscheiden sich bestenfalls durch ihren Geltungsbereich. Während eine Wirkungsstudie eine gut begründete Theorie überprüft, also deduktiv vorgeht, kann durch induktives Vorgehen Theorie generiert werden. Der individuell und subjektiv geprägte Pro-

zess des Erlebens und Lernens innerhalb eines erlebnispädagogischen Handlungsrahmens stellt eine hochkomplexe soziale Wirklichkeit dar. Abgesehen vom bisher geringen Kenntnisstand in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand scheinen qualitative Verfahren, welche mit der Interpretation (verbalen) Materials arbeiten, den Untersuchungsgegenstand angemessener widerzuspiegeln.

### **6.1.2 Intention der Untersuchung**

Entsprechend des im vorigen Abschnitt dargelegten Kenntnisstandes kann es sich zum Zeitpunkt der Untersuchung nur um eine qualitative Studie handeln, welche theoriegenerierend angelegt ist. In deren Fokus steht weniger die generelle Wirksamkeit des Ansatzes, sondern zunächst das Vorgehen der Pädagoginnen und Pädagogen bzw. der an der Projektdurchführung beteiligten Studierenden. Zielstellung der empirischen Untersuchung ist damit nicht der Nachweis von Gesetzmäßigkeiten durch die Überprüfung im Vorfeld erarbeiteter Hypothesen, denn „Unterrichten, als Sonderfall pädagogischen Handelns, funktioniert nicht nach exakt erkennbaren oder gar beherrschbaren Gesetzmäßigkeiten“ (Kahlert 2005, S. 53), sondern es geht um „die Erweiterung prozeduralen Wissens und die Entdeckung sinnvoller praktischer Handlungsmöglichkeiten mit hinreichend zuverlässiger Wirkungserwartung“ (a.a.O.).

Für diese Studie ist von Belang, wie die an den Teilprojekten „Linde“ und „Rose“ beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen bzw. Studierenden mit den Herausforderungen, die mit der Explikation der Fragestellungen auf S. 185f. bzw. 211f. näher konkretisiert werden, umgehen. Dazu erscheint es unumgänglich, relevante Orientierungs- und Deutungsmuster der im Feld handelnden Pädagoginnen und Pädagogen bzw. der Studierenden zu ermitteln. Damit wird über den Nachvollzug subjektiver Intentionen hinaus „die Erfassung hintergründiger, handlungsgenerierender Strukturen anvisiert, die einer sozialen Gruppe [...] gemeinsam sind“ (Rock 2001, S. 64, Auslassung T.K.). Dabei wurde sowohl die Perspektive der „erfahrenen“ Pädagoginnen und Pädagogen der Schule als auch die Perspektive der „erfahrenen“ Erlebnispädagogen in Form der Studierenden, welche die erlebnispädagogischen Einheiten planten und durchführten, berücksichtigt. Somit handelt es sich um zwei Bezugsgruppen, die sich graduell durch ihren spezifischen Erfahrungshintergrund unterscheiden (zur Unterscheidung der Bezugsgruppen vgl. 6.2.4 Anlage der Gesamtstudie auf S. 182). Generell können beide Gruppen jedoch sowohl durch das gemeinsame Handeln innerhalb des erlebnispädagogischen Projekts als auch durch ihren gemeinsamen Hintergrund in Bezug auf die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung als soziale Gruppe angesehen werden.

## **6.2 Methodologie**

### **6.2.1 Grundsätze qualitativer Unterrichtsforschung**

Methodologisch ist der empirische Teil dieser Arbeit der qualitativen Unterrichtsforschung verpflichtet, trägt jedoch auch Merkmale der formativen Evaluation. Unterrichtsforschung soll hierbei Unterricht nicht nur beschreiben und erklären, sondern auch Vorschläge zu dessen Verbesserung machen (vgl. Krummheuer & Naujok 1999, S. 13).

Innerhalb empirischer Untersuchungen ist grob zwischen quantitativen und qualitativen Untersuchungen zu unterscheiden. Die erziehungswissenschaftlich-quantitative Schul- und Unterrichtsforschung stellt „ein Wissensreservoir über schulische und unterrichtliche Gegenstände zur Verfügung [...]. Das Problem besteht aber darin, daß diese Forschung aus sich heraus die berufspraktische Relevanz nicht zu thematisieren in der Lage ist“ (Olhaver & Wernet 1999, S. 17, Auslassung T.K.). Somit generiert sie zwar Wissen über Praxis, trägt jedoch nicht zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis bei. Versteht man Pädagogik jedoch als praxisorientierte Theorie, müssen Theorie und Praxis stets aufeinander bezogen sein. Die Bezogenheit von Theorie und Praxis wird im Sinne eines hermeneutischen Zirkels durch ein zirkuläres Verhältnis bestimmt, da der Praxis stets ein theoretisches Vorverständnis zugrunde liegt und Voraussetzung von Theorie immer eine Erziehungswirklichkeit ist. „Theorie erhellt die Praxis und leitet sie an, und Praxis verleiht der Theorie erst Sinn“ (Danner 1979, S. 104).

Qualitative Unterrichtsforschung bezieht sich stets auf einen konkreten Ausschnitt gesellschaftlicher Wirklichkeit, indem sie Daten aus dem Unterricht interpretiert. Sie hat dabei nicht allein deskriptiven Charakter. Durch methodisch kontrollierte Analysen von Unterrichtsphänomenen eröffnet sie zudem eine innovative Perspektive, da die Forschungsergebnisse als wissenschaftlich gewonnene Interpretationen auf das Alltagshandeln der Betroffenen wirken können und somit zu Veränderungen innerhalb pädagogischer Praxis führen sollen. Qualitative Unterrichtsforschung trägt somit interpretativen Charakter und lässt sich wissenschaftstheoretisch auf die „Verstehende Soziologie“ Max Webers zurückführen. Hierbei bleibt man jedoch nicht bei subjektiven Deutungen der Motive einer handelnden Person stehen, sondern zielt darüber hinaus auf das objektive Verstehen des Sinns einer Äußerung ab. Es geht darum, typische Deutungs- und Handlungsmuster zu identifizieren, welche das Handeln von Personen oder Institutionen prägen. Im schulischen Kontext „verspricht [dies] aber nicht nur ein tiefgehendes Verständnis der schulischen Interaktionsprozesse sowie der Akteure, sondern zielt auch letztlich immer auf ursächliche Erklärungen“ (Olhaver & Wernet 1999, S. 17, Einfügung T.K.). Im Rahmen einer quantitativ-deskriptiv ausgerichteten For-



schung wäre dies nicht möglich, da hier einem gesetzeswissenschaftlichen Forschungsmodell gefolgt wird, „welches das Vorfindliche auf ein Allgemeines (eben ‚Gesetze‘) reduziert. Aus Gesetzen ist aber weder die ‚Wirklichkeit des Lebens deduzierbar‘ noch in ihrem ‚So und nicht anders Gewordensein‘ erklärbar [...], denn die Wirklichkeit von Schule und Unterricht, die es zu verstehen und zu erklären gilt, ist stets (auch) ‚individuell‘ geartet“ (Olhaver & Wernet 1999, S. 13f.).

Die konkrete schulische Situation, z.B. einer Schulklasse oder eines Unterrichtsprojektes, bestimmt eine jeweilige Interaktionslogik eigener Qualität. Aus diesem Grund plädieren Olhaver & Wernet (1999) für ein wirklichkeitswissenschaftlich orientiertes, fallanalytisches Vorgehen, welches über den Einzelfall hinaus zur Theoriebildung und dadurch zu einem besseren Verständnis schulischer Prozesse führen kann. Im Unterschied zur Fallanalyse in der Sozialpädagogik, bei der es sich um den Fall im Sinne eines professionellen Interventionsgegenstandes handelt, ist im schulpädagogischen Kontext das berufliche Handeln selbst der „Fall“ (S. 16). Innerhalb einer solchen fallanalytischen Forschung wird durch distanzierte Kontrolle und methodisch angeleitetes Infragestellen der Praxis deren Weiterentwicklung vorangetrieben. Dies gilt sowohl für jede Lehrerin und jeden Lehrer innerhalb der berufspraktischen Sozialisation als auch für die Weiterentwicklung beruflichen Handelns überhaupt.

Naujok (2001) betont, dass interpretative Unterrichtsforschung nicht den Anspruch hat, universale und globalisierende Theorien generieren zu können. Stattdessen tritt deren Kontextbezogenheit wieder verstärkt in den Vordergrund. Es geht also „um lokale Theoriegenese, und ihre Produkte sind Elemente kontextbezogener Theorien“ (S. 32). Demzufolge handelt es sich auch bei der hier vorgestellten Forschung um die Generierung von Theorien lokaler Reichweite. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese nur für den hier untersuchten Fall von Bedeutung sein müssen. Inwieweit die Untersuchungsergebnisse darüber hinaus Relevanz besitzen, bleibt jedoch denjenigen überlassen, die in diesem Berufsfeld tätig sind. Der Forschungsprozess selbst hat die Erhellung der Innensicht der in diesem Prozess Handelnden zum Ziel. Dies wiederum ermöglicht genaue und gehaltvolle Beschreibungen der Struktur des Forschungsgegenstandes (vgl. Flick et al. 2004, S. 14).

Dabei wird davon ausgegangen, dass sich aus einer gemeinsamen Handlungspraxis eine gemeinsame Erlebnisschichtung konstituiert, die wiederum zu kollektiven Orientierungen führt, welche zu handlungsleitenden Mustern werden. Diese Orientierungs- und Deutungsmuster als latente Sichtweisen oder Interpretationen innerhalb einer sozialen Gruppe bestimmen das Handeln der Akteurinnen und Akteure, hier der Pädagoginnen und Pädagogen bzw. der Studierenden. Sie sind ihnen jedoch oftmals nicht direkt zugänglich und im pädagogi-

schen Alltag nur bedingt reflexiv erfassbar. Für den Forschungsprozess folgt daraus, dass sie über die bloße Ermittlung der explizit geäußerten Meinungen und Einstellungen hinaus interpretativ erschlossen werden müssen (vgl. Rock 2001, S. 64f.).

## 6.2.2 Methoden der Datenerhebung

Alle an der Forschung beteiligten Personen werden innerhalb dieser Untersuchung prinzipiell als orientierungs-, deutungs- und theoriemächtige Subjekte verstanden und gelten als kompetent hinsichtlich der Reflexion ihres Handelns. Diese Aussage hat besondere Relevanz im hier vorgestellten Forschungsprozess, welcher als Prozess von Reproduktion, Veränderung und Deutung kollektiver Handlungsmuster aufgefasst wird. Es geht dabei keinesfalls um die Repräsentation eines statischen Wirkungszusammenhanges, sondern alle Verhaltensweisen und Aussagen der Untersuchten werden als prozesshafte Ausschnitte der Reproduktion und Konstruktion sozialer Realität betrachtet (vgl. Lamnek 2005, S. 23 f.).

Ein wichtiger forschungsmethodischer Zugang im Rahmen qualitativ-interpretativer Forschung ist der Diskurs. Aufgabe der Forschenden ist es, diesen Diskurs zu steuern und zu analysieren. Sowohl der Forschungsgegenstand als auch der Akt des Forschens sind durch Prozesshaftigkeit gekennzeichnet und setzen Kommunikations- und Interaktionsprozesse voraus. Die zirkuläre Beeinflussung von Forscher und Forschungsgegenstand im Prozess wird nicht als Störgröße betrachtet, sondern ist konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses, welcher als diskursiver Prozess aufgefasst wird. Dabei gilt es, den Forschungsprozess in seinen Einzelschritten möglichst transparent zu machen. Durch Exploration des Verstehens- und Deutungshintergrundes soll offen gelegt werden, anhand welcher Regeln die kommunikative Erfahrung in Daten transferiert wird (vgl. Lamnek 2005, S. 22).

Aus der Projektstruktur heraus bietet sich die sozialwissenschaftliche Methode der Gruppendiskussion als geeignete Methode der Datenerhebung an, da das Lernen in und durch Gruppen ein Hauptaspekt erlebnispädagogischen Vorgehens darstellt und hierbei zur Datenerhebung diskursive kommunikative Prozesse einbezogen werden können (vgl. Waider 2005, S. 40). Sie wird außerdem als besonders gegenstandsadäquat angesehen, da „Sinn- und Bedeutungszuschreibungen, Lebensorientierungen usw. primär sozial konstituierten, gemeinsamen Erfahrungsräumen entstammen und sich im Miteinander von Menschen mit gleichen oder ähnlichen Erfahrungen zeigen“ (Lamnek 2005, S. 428). Im Gegensatz zur *vermittelnden* Gruppendiskussion, welche Einstellungsveränderungen der teilnehmenden Personen zum Ziel hat, handelt es sich bei dem hier eingesetzten Verfahren um ein *ermittelndes* Verfahren zur Erhebung kollektiver Orientierungsmuster. Dabei wird mit der Gruppendiskussion nicht der

Interaktionsprozess als solcher fokussiert, sondern sie dient der Erhebung inhaltlich-thematischer Fragestellungen. Es wird davon ausgegangen, dass Erkenntnisse über den Untersuchungsgegenstand nicht durch Gruppenprozesse hervorgebracht, wohl aber durch diese die Kommunikation darüber erleichtert wird (vgl. Lamnek 2005, S. 432).

Da die handlungsleitenden Aussagen zum Selbstverständnis und damit zu den Erwartungen in Bezug auf die spezifischen Aufgaben von Pädagoginnen und Pädagogen sowie Schülerinnen und Schülern im Lernprozess und zur Gestaltung der organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen im Mittelpunkt des Interesses standen (vgl. Jank & Meyer 2002, S. 305), besticht die Gruppendiskussion in der hier zugrunde gelegten Forschung einerseits unter ökonomischen Aspekt (alle Pädagoginnen und Pädagogen können in relativ kurzer Zeit „interviewt“ werden), andererseits durch den Aspekt der kommunikativen Validierung. Alle Interaktionsteilnehmerinnen und -teilnehmer haben jederzeit die Möglichkeit, zum Gesagten Stellung zu nehmen, es zu hinterfragen bzw. dem zuzustimmen oder Ergänzungen einzubringen. Auch ein korrigierendes Eingreifen in Bezug auf die Äußerung einer an der Diskussion teilnehmenden Person wäre möglich. Wird dies unterlassen, kann sowohl aus Sicht der interagierenden Personen als auch aus Sicht der Wissenschaftlerin davon ausgegangen werden, dass ersterer sich angemessen verstanden fühlt. Das in der konkreten Interaktionssituation gemeinsam Hervorgebrachte kann somit als geteilt geltende Bedeutung betrachtet werden (vgl. Naujok 2001, S. 46).

### 6.2.3 Methoden der Datenanalyse

Es wird davon ausgegangen, dass sich sowohl Realität als auch die Theorien über sie in einem „kontinuierlichen Herstellungsprozess“ (Strübing 2004, S. 38) befinden. Somit kann Realität also nicht als gegeben und unveränderlich vorausgesetzt werden. „Stattdessen [...] entsteht ‚unsere Realität‘ in der tätigen Auseinandersetzung mit Elementen der sozialen wie der stofflichen Natur, die damit zu Objekten für uns werden und Bedeutung erlangen, die wir uns über Prozesse der Symbolisation wechselseitig anzeigen können“ (Strübing 2004, S. 38, Auslassung T.K.). Somit liegt das Verständnis zugrunde, dass „uns die Wirklichkeit, wie sie ‚wirklich‘ ist, verschlossen bleibt, daß unser Gehirn die Welt nicht ‚abbildet‘, ‚widerspiegelt‘, ‚aneignet‘, so, wie sie objektiv ist, sondern daß wir uns unsere eigenen Wirklichkeiten konstruieren, daß unsere Welt aus unseren Bildern besteht – aus Selbst-, Fremd- und Weltbildern. Unsere Lebenswelt ist ein Konstrukt, sie ist die von uns gelebte und erlebte Welt“ (Siebert 2002, S. 11). Diese konstruktivistische Sichtweise ist in hohem Maße anschlussfähig an erkenntnistheoretische Annahmen zu Lernprozessen, welche in Kapitel 3 zugrunde gelegt wurden. Dies

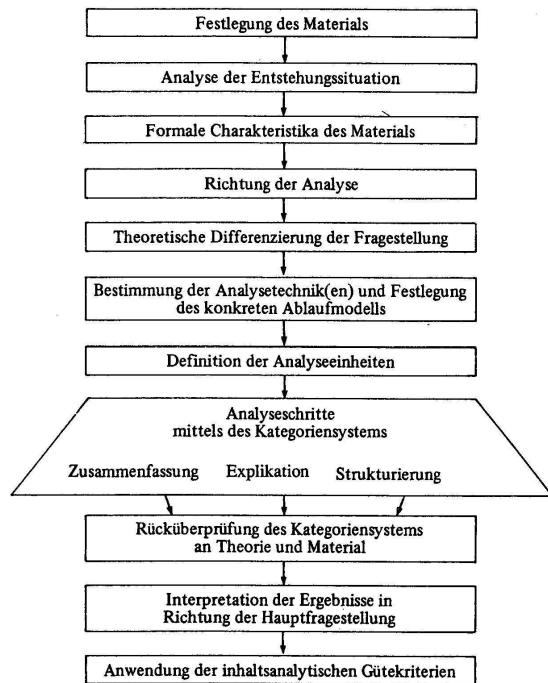
erscheint aus Gründen der Stringenz innerhalb dieser Arbeit zwingend notwendig und ergibt sich aus der Logik der Sache, wenn Forschung Lernprozesse und damit Weiterentwicklung von Praxis anregen soll.

Zur Datenanalyse kam das hermeneutische Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse zum Einsatz. Sie stellt eine Methodik systematischer Interpretationen dar, die durch vorab festgelegte Analyseschritte und Analyseregeln deren Nachvollziehbarkeit im forschungsmethodischen Sinne gewährleisten soll. Das Material wird stets in den Kommunikationszusammenhang eingebettet, d.h. der Text wird immer innerhalb seines Kontextes interpretiert und dieser wird transparent gemacht. Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich außerdem durch ihr systematisches, regelgeleitetes Vorgehen aus, welches die Orientierung innerhalb des Forschungsprozesses gewährleisten soll, indem im Gegensatz zu einer „freien“ Interpretation alle Analyseschritte und Entscheidungsprozesse im Forschungsverlauf auf begründete und getestete Regeln zurückgeführt werden können. Ein zentraler Punkt ist dabei die Festlegung eines konkreten Ablaufmodells.

Abbildung 16 auf S. 181 zeigt ein allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell, welches innerhalb der einzelnen Auswertungsschritte modifiziert wurde, da es stets an den konkreten Gegenstand und die entsprechende Fragestellung angepasst werden muss. Im Vordergrund steht dabei stets der Forschungsgegenstand, welcher letztlich bestimmt, welche der drei Grundverfahren (Strukturierung, Zusammenfassung, Explikation) in welcher Form Anwendung findet. Die Inhaltsanalyse zeichnet sich durch ein zergliedertes Vorgehen aus, wobei inhaltsanalytische Einheiten (Kodiereinheiten, Kontexteinheiten, Auswertungseinheiten) im Vorfeld definiert werden. Zum Zweck einer induktiven Analyse können diese inhaltsanalytischen Einheiten jedoch sehr offen gehalten werden. Bei entsprechend weiter Definition können hierbei auch latente Sinnstrukturen gefunden werden. Wichtig bleibt jedoch, dass auch sehr weit gefasste Analyseeinheiten an theoretischen Aussagen orientiert sein sollen und vorab definiert werden. Nur so kann die Nachvollziehbarkeit und Intersubjektivität der Analyse gewährleistet werden. Im Zentrum der Analyse stehen stets Kategorien. Das Kategoriensystem ist ihr zentrales Instrument, wobei besonders innerhalb dieser Arbeit Verfahren angewendet werden, bei denen das Kategoriensystem erst das Ergebnis des Analyseprozesses ist, also die synthetische Kategorienkonstruktion im Vordergrund steht (vgl. Mayring 2008, S. 42ff.).

Die Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse sind am alltäglichen Umgang mit sprachlichem Material orientiert. Dazu wurde das innerhalb der Gruppendiskussionen entstandene Material transkribiert und mit Hilfe des Programms MAXqda computerunterstützt bearbeitet. Das Programm ermöglicht die Erstellung eines Codesystems und die Zuordnung

der inhaltstragenden Textstellen zum zugehörigen Code. Hierbei können sowohl induktiv als auch deduktiv Kategoriensysteme (Codesysteme) erstellt und Fundstellen, die Aussagen zu einer Hauptkategorie enthalten, sofort zugeordnet werden (Codings). Hierbei ist es auch möglich, bestimmte inhaltstragende Textteile mehreren Kategorien zuzuordnen, wenn sie aus der Perspektive der zugrunde liegenden Fragestellungen zu unterschiedlichen Ergebnissen führen.



**Abbildung 16: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring (2008, S. 54)**

Für die Analyse des Materials aus dem Teilprojekt „Linde“ wurde eine Mischform qualitativer Interpretationstechniken in Form deduktiver und induktiver Analysen eingesetzt. Dazu wurde die Fragestellung zunächst theoriegeleitet differenziert, wodurch sichergestellt wird, dass die Analyse einer theoretisch begründeten inhaltlichen Fragestellung folgt (vgl. Mayring 2008, S. 52). Die so entstandenen drei Hauptfragestellungen, die als Leitfragen ebenfalls den Prozess der Datenerhebung strukturierten, wurden zur Analyse des Datenmaterials in drei Hauptkategorien überführt.

Nun kam die Technik der inhaltlichen Strukturierung zum Einsatz. Dies schien besonders geeignet, um das Gesamtmaterial der auswertenden Gruppendiskussion inhaltlich zu

strukturieren, was zum Ziel hat, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring 2008, S. 89). Dabei wurden zunächst die drei theoriegeleiteten Hauptkategorien (vgl. S. 185f. in dieser Arbeit) an das Gesamtmaterial herangetragen und die entsprechenden Textstellen zugeordnet. Die drei Hauptkategorien wurden anschließend einzeln durch induktive Analyse weiterbearbeitet. Hierbei kam hauptsächlich die Technik der Zusammenfassung zum Einsatz, welche zum Ziel hat, „das Material so zu reduzieren, daß die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (a.a.O., S. 58). Daraus entstand ein zusammenfassendes Kategoriensystem, wobei die Kategorien aus dem Wechselspiel zwischen Theorie (Fragestellung) und konkretem Material entwickelt wurden (vgl. a.a.O., S. 53). Das Material des Projektteils „Rose“ wurde ausschließlich induktiv bearbeitet. Aus den entstandenen Kategorien wurden vier Fallportraits generiert.

Wenn es aufgrund des Materials nötig erschien, wurden die Aussagen mittels Explikation erläutert und erklärt, wobei der Verstehenshintergrund der Autorin in Form einer weiten Kontextanalyse zugrunde gelegt wurde. Bei dieser Form der Kontextanalyse darf der gesamte Verstehenshintergrund, also sowohl das theoretische Vorverständnis, als auch Informationen über die Entstehungsbedingungen der Forscherin an das Material herangetragen werden. Ziel ist es, das entstandene sprachliche Material auf eine allgemein verständliche Sprach- und Verstehens Ebene zu bringen (vgl. Mayring 2008, S. 79). Dies betraf vor allem Aussagen, bei denen zum Zweck der Verdeutlichung des Gesagten konkrete Situationen oder Schüler benannt wurden, der Verstehenshintergrund jedoch nicht benannt wurde, da davon ausgegangen wurde, dass alle an der Diskussion beteiligten die Situation bzw. die Schülerin oder den Schüler kennen. Das konkrete Vorgehen innerhalb der Teilprojekte wird unter 6.3.3 (vgl. S. 187f.) bzw. 6.4.3 (vgl. S. 215f.) ausführlich dargestellt.

## 6.2.4 Anlage der Gesamtstudie

Das Gesamtprojekt umfasste die Teilprojekte „Linde“ und „Rose“. In Anlehnung an die Standards qualitativer Forschung, die von relativer Offenheit und Prozessorientierung bestimmt werden, wurde zunächst eine Fragestellung formuliert, die die Auswertung des Teilprojekts „Linde“ in seiner gesamten Breite avisiert. Als Datengrundlage diente hierbei eine abschließende Gruppendiskussion mit allen beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen der Schule, die ca. zwei Wochen nach Beendigung des Teilprojekts stattfand. Die Pädagoginnen und Pädagogen der Schule hatten eher eine begleitende und unterstützende Rolle innerhalb des Projekts und verfügten über die intensivsten Kenntnisse in Bezug auf die Lernausgangslage der Schü-

lerinnen und Schüler. Da sie nicht unmittelbar an der Feinplanung der erlebnispädagogischen Einheiten beteiligt waren, wird ihnen eine gewisse Distanz in Bezug auf das Geschehen zugeschrieben. Zu dieser Gruppe gehörten sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Innerhalb der Ergebnisdarstellung und -diskussion wird diese Gruppe von Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppendiskussion zusammenfassend als Pädagoginnen und Pädagogen bezeichnet.

Resultierend aus der Analyse des Datenmaterials wurde ein zusammenfassendes Kategoriensystem entwickelt, welches anschließend diskutiert wird. Hierbei kristallisierten sich zwei Kategorien heraus, die von den Pädagoginnen und Pädagogen am intensivsten und zugleich kontroversesten diskutiert wurden. Aus diesen beiden Kategorien wurde eine vertiefende Fragestellung zur Auswertung des Materials aus dem Projektteil „Rose“ entwickelt. Dazu wurden die innerhalb des Kapitels 5 beschriebenen gruppendynamischen Prozessreflexionen (vgl. S. 146f.) der am Projekt beteiligten Studierenden aufgezeichnet. Die Studierenden als Planende und Durchführende verfügten zwar über weniger Erfahrungen im pädagogischen Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung, hatten als Studierende der Geistigbehindertenpädagogik jedoch ebenfalls fundierte Vorkenntnisse, die bisher eher theoretische Aspekte fokussierten. Durch die intensive Auseinandersetzung mit erlebnispädagogischen Themen galten sie als Experten auf diesem Gebiet. In Abgrenzung zu den Pädagoginnen und Pädagogen der Schule (s.o.), deren Aussagen die Datengrundlage im Projektteil „Linde“ lieferten, werden die Mitglieder dieser Gruppe innerhalb der Ergebnisdarstellung und -diskussion begrifflich als Studierende gefasst.

Aus ökonomischen Gründen wurden vier gruppendynamische Prozessreflexionen ausgewählt und anhand der vertiefenden Fragestellung aus dem Projektteil „Rose“ analysiert. Hierbei kam das umfangreichste Datenmaterial zustande. Parallel dazu wurden alle mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführten wöchentlichen Veranstaltungen mit einer Videokamera dokumentiert. Diese Videoaufnahmen haben ergänzenden Charakter und wurden herangezogen, wenn anhand der Transkription Kontextinformationen nötig erschienen. Außerdem wurde ein Beobachtungsplan erstellt, nach welchem das Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler während der erlebnispädagogischen Anforderungssituation systematisch protokolliert wurde. Einzelne Kleingruppenreflexionen innerhalb der erlebnispädagogischen Veranstaltung wurden in narrativer Form protokolliert. Auch diese Protokolle sowie sämtliche Planungsentwürfe der Studierenden standen für ergänzende Informationen zur Verfügung. Abbildung 17 auf Seite 185 zeigt den Erhebungs- und Analysekreislauf des Forschungsprozesses in seiner Gesamtheit.

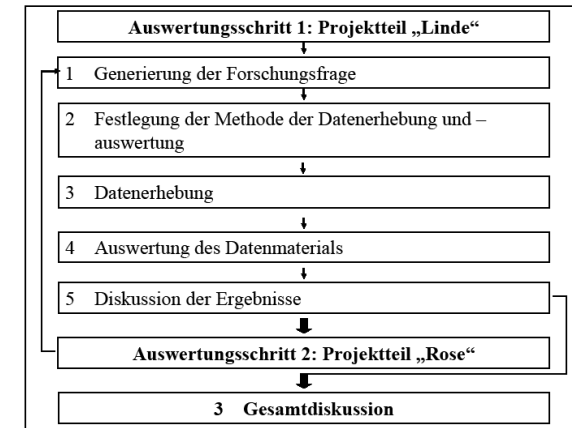


Abbildung 17: Erhebungs- und Analysekreislauf gesamt

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der folgenden Ausführungen wird dieser Kreislauf mit Abbildung 18 auf S. 184 noch einmal in chronologischer Form differenziert.

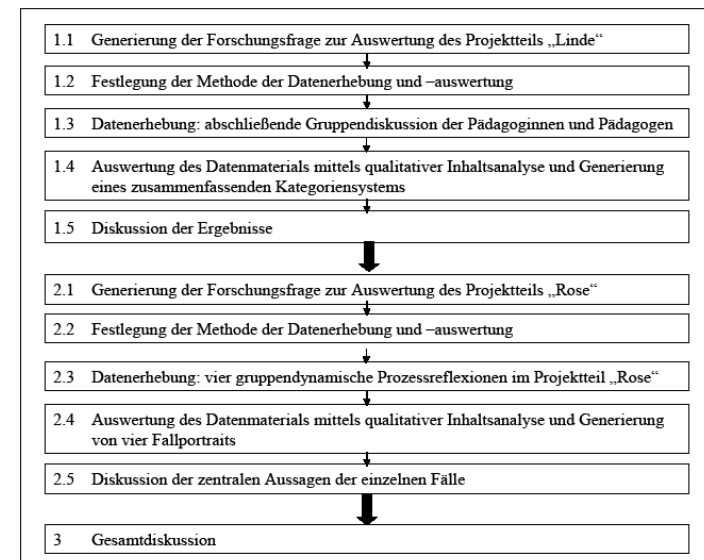


Abbildung 18: Erhebungs- und Analysekreislauf in chronologischer Form

## 6.3 Darstellung des Forschungsprozesses im Projektteil „Linde“

### 6.3.1 Zur Generierung der Forschungsfrage

Wie bereits unter 6.2.4 Anlage der Gesamtstudie auf S. 182 dargestellt wurde, widmet sich die vorliegende Untersuchung der „Erweiterung prozeduralen Wissens und [der] Entdeckung sinnvoller praktischer Handlungsmöglichkeiten mit hinreichend zuverlässiger Wirkungserwartung“ (Kahlert 2005, S. 53, Anpassung T.K.). Im Mittelpunkt stehen innerhalb dieses Auswertungsschrittes die Sichtweisen der Pädagoginnen und Pädagogen des Projektteils „Linde“. Wie bereits unter 6.2.4 Anlage der Gesamtstudie (vgl. S. 182ff.) dargelegt, wird innerhalb dieses Auswertungsschrittes eine relativ offene Fragestellung avisiert, die die Auswertung des Gesamtprojekts zum Ziel hat.

Im Kapitel 4 wurde theoriebasiert herausgearbeitet, unter welchen konzeptionellen Bedingungen der Einsatz erlebnispädagogischer Elemente die aktive Entfaltung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern innerhalb schulischer Kontexte unterstützen kann (vgl. 4.2 Grundzüge einer modernen Erlebnispädagogik auf S. 110f.). Ziel dabei war es, ein Unterrichtskonzept zu beschreiben, welches eine Gesamtorientierung didaktisch-methodischen Handelns in einem konkreten unterrichtlichen Handlungsfeld bietet (vgl. Kahlert 2002, S. 154). Innerhalb des ersten Auswertungsschrittes sollen die bisher auf theoretischer Basis hergeleiteten Erkenntnisse praxisrelevant verankert werden. In Kapitel 4 wurden drei Elemente herausgestellt, die innerhalb eines Unterrichtskonzepts, einen Orientierungsrahmen für pädagogisches Handeln liefern sollen (vgl. Kahlert 2002, S. 154). Dazu zählen

1. das Aufzeigen grundlegender Prinzipien der pädagogischen Arbeit
2. handlungsleitende Aussagen zum Rollenverständnis und damit zu den Erwartungen in Bezug auf die spezifischen Aufgaben von Pädagoginnen und Pädagogen und Schülerinnen und Schülern im Lernprozess und
3. Empfehlungen zur Gestaltung der organisatorisch- institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. Jank & Meyer 2002, S. 305).

Punkt 1 wurde in Kapitel 4 primär theoriebasiert bearbeitet und durch die Darstellung des Praxisprojekts konkretisiert. Die Studierenden als Planende und Durchführende der konkreten erlebnispädagogischen Einheiten nutzten sie sowohl zur Vorbereitung als auch zur Reflexion der einzelnen Einheiten. Somit flossen diese als grundlegende Prinzipien pädagogischer Arbeit indirekt in den Forschungsprozess ein. Anhand der Punkte 2 und 3 wurden zwei Forschungsfragen generiert, die als Orientierung und Strukturierungshilfe innerhalb der abschlie-

Benden Gruppendiskussion der Pädagoginnen und Pädagogen der Schule dienten. Orientiert an den Prinzipien qualitativer Forschung wurden diese relativ offen formuliert:

- Unter welchen Bedingungen wird aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen der eigenaktive Lernprozess bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung innerhalb erlebnispädagogischer Kontexte begünstigt?
- Welche Rahmenbedingungen sind aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen nötig, um erlebnispädagogische Projekte konzeptionell in der Schule für geistig Behinderte zu verankern?

Bezüglich der Wirkungserwartungen im Projekt „Linde“ wurde eine weitere Frage ergänzt:

- Inwieweit wurden aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen spezifische Wirkungen im erlebnispädagogischen Projekt selbst und darüber hinaus sichtbar?

Diese drei theoriegeleiteten Hauptfragestellungen wurden anschließend als Hauptkategorien innerhalb der Datenanalyse herangezogen (vgl. S. 186f. in dieser Arbeit).

### 6.3.2 Der Prozess der Datenerhebung

Die Gruppendiskussion mit den beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen des Projektteils „Linde“ fand zwei Wochen nach Abschluss des Projekts statt und wurde im Lehrerzimmer der Schule durchgeführt. An der Gruppendiskussion nahmen alle beteiligten pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule teil. Es handelt sich um zwei Fachlehrer mit sonderpädagogischer Ausbildung, drei pädagogische Unterrichtshilfen und eine Praktikantin, die seit Anfang des Schuljahres an der Schule weilt und ein sonderpädagogisches Studium absolviert. Alle genannten Personen waren sowohl an den Veranstaltungen im schulischen Rahmen als auch am Abenteuercamp beteiligt. Dabei nahmen sie meist eine beobachtende Position ein und halfen bei der Koordinierung organisatorischer Abläufe.

Die Moderatorin der Gruppendiskussion orientierte sich dabei am idealtypischen Diskussionsverlauf nach Lamnek (vgl. 2005, S. 440 f.). Zu Beginn der Gruppendiskussion stellte sie sich als die Diskussion leitende Person kurz vor und verwies auf ihre Rolle als Moderatorin. Sie betonte, dass alle Aussagen der teilnehmenden Personen relevant und somit für die Auswertung wichtig sind. Außerdem wies sie darauf hin, dass die Teilnahme an der Gruppendiskussion auf Freiwilligkeit beruht und die Auswertung in anonymisierter Form erfolgen wird. Damit sollte eventueller Sanktionsangst oder Scheu vor der wissenschaftlichen Auswertung des Gesagten vorgebeugt und die Offenheit und Gesprächsbereitschaft gefördert werden. Mit dem Verweis auf eine sinnvolle und unverzerrte Analyse der Diskussion bat sie um die

Zustimmung zur Tonbandaufzeichnung. Alle teilnehmenden Personen erklärten sich damit einverstanden.

Im nächsten Schritt benannte sie die Auswertung des zurückliegenden Projekts als das Thema der Diskussion. Mit dieser Themenstellung wurde außerdem ein Gemeinsamkeitsgefühl hergestellt, indem die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, hier als Planende und Durchführende des gemeinsamen Projekts, hervorgehoben wurde. Anschließend stellten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kurz vor, indem gegenstandsrelevante Sachverhalte, wie Name und Funktion innerhalb der Schule genannt wurden.

Mit dem nun folgenden Impuls in Form der oben beschriebenen Fragestellungen (vgl. S. 185f. in dieser Arbeit) wurde die Diskussion eröffnete. Die Diskussionsleiterin hatte eine strukturierende und moderierende Funktion, wobei die Diskussionsleitfragen flexibel eingesetzt wurden und lediglich der Orientierung dienten. Dies gab den Beteiligten die Möglichkeit, durch größtmögliche Offenheit alle als relevant erfahrenen Erkenntnisse einzubringen und damit den Gesprächsverlauf aktiv zu beeinflussen. Nach 45 Minuten wurde die Gruppendiskussion beendet.

### 6.3.3 Der Prozess der Datenanalyse

Zunächst wurde das Gesamtmaterial mittels eines deduktiven Vorgehens vorstrukturiert. Dazu wurden aus den oben dargestellten Forschungsfragen drei Hauptkategorien gebildet:

- Kategorie 1: „Spezifische Wirkungen“
- Kategorie 2: „Bedingungen zur Unterstützung des eigenaktiven Lernprozesses“
- Kategorie 3: „Rahmenbedingungen“

Diese theoriegeleiteten Hauptkategorien wurden an den Text herangetragen und die entsprechenden Fundstellen den Hauptkategorien zugeordnet (Technik der Strukturierung). Anschließend kam die Technik der Zusammenfassung zum Einsatz. Nun begann die induktive Analyse, die für alle drei Hauptkategorien getrennt voneinander durchgeführt wurde. Alle drei Hauptkategorien wurden nun unabhängig voneinander paraphrasiert und generalisiert. Anschließend wurden die Paraphrasierungen und Generalisierungen zum Zwecke der kommunikativen Validierung 24 Studierenden im höheren Semester und 7 Promovendinnen vorgelegt. Sie überprüften unabhängig voneinander, ob die Paraphrasierungen und Generalisierungen den ursprünglichen Inhalt der Originalaussage auf dem jeweiligen Abstraktionsniveau entsprachen. Diese Überprüfung der Interkoder-Reliabilität (vgl. Mayring 2008, S. 46) ergab eine Übereinstimmung von mindestens 90%. Bei Nichtübereinstimmung wurde die entsprechende Paraphrase nochmals von der Forscherin überarbeitet. Nach der Überarbeitung aller drei

Hauptkategorien wurden diese mittels Streichung bedeutungsgleicher bzw. bedeutungsleerer Paraphrasen und Generalisierungen und anschließender Bündelung, Konstruktion, Integration induktiv zu einem neuen Kategoriensystem zusammengestellt und am Ausgangsmaterial rücküberprüft.

Die tabellarische Darstellung der Originalaussagen und zugehörigen Paraphrasen und Generalisierungen können dem Anhang entnommen werden (siehe beigelegte CD-ROM). Somit ergibt sich für den ersten Auswertungsschritt das in Abbildung 19 auf S. 188 dargestellte Analyseraster (in Anlehnung an Mayring 2008, S. 60). Dabei wurden folgende Analyseeinheiten zugrunde gelegt:

Kodiereinheit: jede zusammenhängende sinnkonstituierende Aussage einer an der Diskussion teilnehmenden Person

Kontexteinheit: das aus der Gruppendiskussion resultierende Textmaterial

Auswertungseinheit: alle Aussagen, die sich auf den vorab festgelegten Diskussionsleitfaden beziehen, zu dem Zeitpunkt, an dem ein anderer als der vorab thematisierte Aspekt angesprochen wird, beginnt eine neue Auswertungseinheit

1. Festlegung theoriegeleiteter Hauptkategorien für die Materialanalyse (Codesystem) entsprechend der drei Hauptfragestellungen
  2. Durchgang des Materials zum Zweck der Kennzeichnung und Zuordnung aller Fundstellen, die Aussagen zur jeweiligen Hauptkategorien enthalten (Codings)
  3. Export der Codings geordnet nach Hauptkategorien
- Die nun dargestellten Analyseschritte wurden nacheinander für alle drei Hauptkategorien durchgeführt:
4. Paraphrasierung aller inhaltstragenden Textstellen
  5. Generalisierung der Paraphrasen auf vorher festgelegtem Abstraktionsniveau
  6. Überprüfung der Interkoderreliabilität durch Prüfung und Kommentierung der Paraphrasierung und Generalisierung
  7. Erste Reduktion durch Selektion: Streichung bedeutungsgleicher bzw. bedeutungsleerer Paraphrasen und Generalisierungen
  8. Zweite Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration
  9. Zusammenstellung der neuen Aussagen als induktives Kategoriensystem
  10. Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial
  11. Überarbeitung der Analyse

Abbildung 19: Analyseraster zur Qualitativen Inhaltsanalyse im Projektteil „Linde“

### 6.3.4 Ergebnisdarstellung, -interpretation und -diskussion

Zunächst wird eine Übersicht aller durch deduktive und induktive Analyse gewonnenen Kategorien in Form eines zusammenfassenden Kategoriensystems vorgestellt. In der zweiten Ebene der Darstellung finden sich die theoriegeleiteten Hauptkategorien. Jeweils darunter sind die induktiv gewonnenen Kategorien pro Hauptkategorie, ggf. erweitert durch zusätzliche Subkategorien, dargestellt (vgl. Abbildung 20 auf S. 189). Die tabellarische Darstellung der induktiv gewonnenen Unterkategorien zur jeweiligen Hauptkategorie kann dem Anhang entnommen werden. Zur Konkretisierung der Ergebnisdarstellung werden die Hauptkategorien jedoch kurz erläutert und Ankerbeispiele dargestellt (vgl. Mayring, 2008, S. 96). Dabei handelt es sich um konkrete, weitgehend unbearbeitete Textstellen, die als prototypisch für eine Kategorie gelten. Danach erfolgt die detaillierte Darstellung, Interpretation und Diskussion der induktiv gewonnenen Subkategorien getrennt nach Hauptkategorien. Zur Veranschaulichung werden Originalaussagen exemplarisch einbezogen.

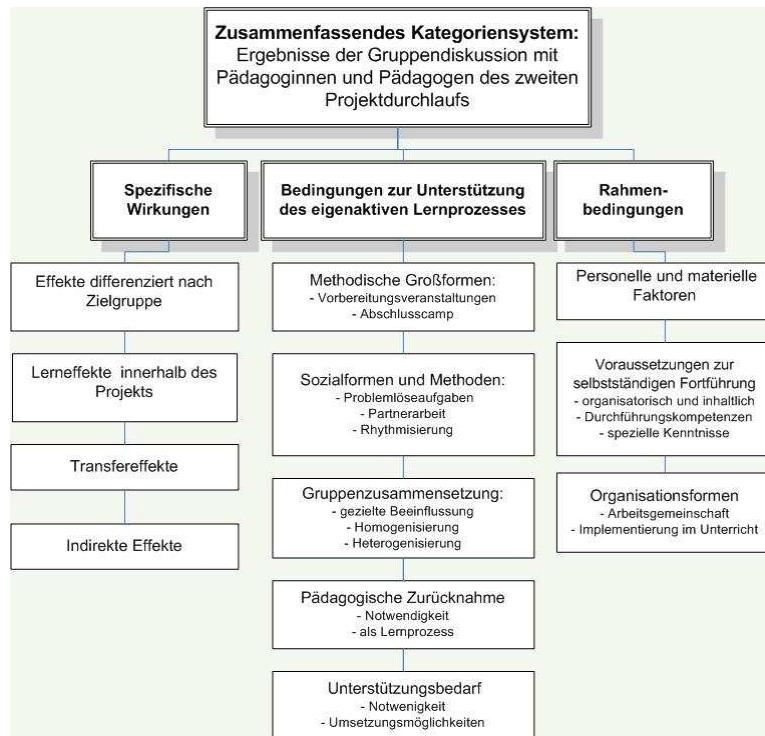


Abbildung 20: Darstellung des zusammenfassenden Kategoriensystems

#### Spezifische Wirkungen

Innerhalb dieser Kategorie finden sich all die Aussagen, welche aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen Rückschlüsse darauf zulassen, inwieweit sich spezifische Wirkungen durch das erlebnispädagogische Lernarrangement bei den Schülerinnen und Schülern im Projekt selbst und darüber hinaus gezeigt haben. Die Aussagen können sowohl die Art der Wirkung näher bezeichnen, als auch Rückschlüsse auf die Relevanz für spezifische Schülergruppen zulassen.

#### Ankerbeispiele:

„Die Schüler wirken selbstbewusster im Laufe der Zeit“ (Position 15-2).

„Und dann kommt’ er auch merken, wo seine Grenze war und er hat’s auch nicht immer geschafft und dass ist das gute, dass er aus eigener Selbstkontrolle eben (...)“ (Position 60-65).

„Und auch bei der N. merkt man das ganz schön, die vorher nie irgendwas geredet hat in der Gruppe, und auch eben ganz viel gesagt hat und dadurch auch irgendwie gelernt hat auch besser aus sich raus zu kommen“ (Position 32).

#### Bedingungen zur Unterstützung des eigenaktiven Lernprozesses

Innerhalb dieser Kategorie finden sich all jene Aussagen, die Hinweise zur Gestaltung der erlebnispädagogischen Lernlandschaft und zur spezifischen Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen im Lernprozess geben. Fokussiert wird dabei das Schaffen optimaler Bedingungen für den eigenaktiven Lernprozess der Schülerinnen und Schüler.

#### Ankerbeispiele:

„Ich denke aber der größte Zuwachs ist dadurch gekommen, dass sie wirklich an ihre Grenzen gestoßen sind (...) ich denke das hat ganz viel gebracht“ (Position 41).

„Ich fand aber, also ich fand auch, dass grade das irgendwie geholfen hat, dass es ne schwächere und ne stärkere Gruppe gab, weil man, weil sich so die Schwächeren einbringen konnten und mussten und die Starken sie nicht immer nur so platt getreten haben“ (Position 57).

„Also das mit dem Zelt, das find ich auch so, dass hätt’ man vorher echt mal aufbauen können“ (Position 75).

#### Rahmenbedingungen

Diese Kategorie vereint jene Aussagen, welche die Implementierung des erlebnispädagogischen Angebots innerhalb des pädagogischen Gesamtkonzepts betreffen. Dabei werden personelle, materielle und organisatorische Faktoren erfasst, die zur Etablierung des erlebnispädagogischen Angebots beitragen könnten.

#### Ankerbeispiele:

„Für die Organisation kannst du nicht alle einspannen, du brauchst fünf Leute für ein Organisationsteam und dann muss man überschlagen wie viel Leute mit sein müssen“ (Position 163).

„Also ich find’ man bräuchte noch so ein paar (...) was natürlich praktisch wär, wenn man einfach so ne Auflistung von so ein paar Ideen als (...) Ja, da gibt’s ja typische Spiele, die man dann da macht, oder irgendwelche Bücher und eben auch Auswertungsmethoden (...)“ (Position 188).

„Ich finde schon, man sollte sich dann schon dahingehend bisschen professionell weiterbilden“ (Position 204).

#### **6.3.4.1 Kategorie „Spezifische Wirkungen“**

In Kapitel 3 dieser Arbeit wurde unter konstruktivistischer Perspektive die Selbstorganisation von Lernprozessen betont und damit auf die prinzipielle Offenheit und Unbestimmbarkeit individueller Lernziele verwiesen. Innerhalb der theoretischen Auseinandersetzung zur Erlebnispädagogik in Kapitel 4 wurde einer dezidierten Zielorientierung, die ein kausales Ursache-Wirkungs-Denken impliziert, eine generelle Wachstums- und Prozessorientierung entgegengesetzt.

Auch Lakemann (2005) weist darauf hin, dass sich Wirkungen von erlebnispädagogischen Angeboten keinesfalls geradlinig erzeugen lassen. Sie entstehen nicht im luftleeren Raum, sondern müssen stets im Kontext selbstorganisierter Lernprozesse von Personen und sozialen Systemen gesehen werden. Vor dem Hintergrund ganz bestimmter Vorbedingungen der Situation und Person bzw. der Gruppe werden durch das erlebnispädagogische Lernangebot zwar vielfältige Wirkungsimpulse ausgehen, inwieweit diese zur eigenaktiven Verarbeitung anregen, wird jedoch höchst individuell geprägt sein (Lakemann 2005, vgl. S. 11).

Die hier vorliegende Studie verfolgt nicht das Ziel, eine Kausalität zwischen erlebnispädagogischem Angebot und einer allgemeingültigen spezifischen Wirkung nachzuweisen. Im Allgemeinen wird dieser Nachweis (nicht nur) innerhalb erlebnispädagogischer Angebote bei Menschen mit geistiger Behinderung problematisch sein, da der Mensch als aktiver Gestalter seiner Wissens- und Verstehensstrukturen aus dem gleichen Angebot unterschiedliche Lernerfahrungen verinnerlichen wird. Diese sind stets abhängig von seinen individuellen Vorerfahrungen und Verarbeitungsprozessen. Dazu kommt die Problematik der großen Heterogenität innerhalb der hier untersuchten Zielgruppe. Aus diesem Grund ist die hier dargestellte Hauptkategorie nur als vorsichtiger Versuch zu verstehen, die angebotenen Erfahrungs- und

Lernmöglichkeiten in Bezug auf Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern zu interpretieren. Nachdrücklich betont sei dabei, dass die getroffenen Aussagen aus den Interpretationen der Beobachtungen der Pädagoginnen und Pädagogen resultieren und damit vorerst hypothetischen Charakter haben und nicht generalisiert werden dürfen.

Zunächst wurde in Bezug auf die Geeignetheit für bestimmte Schülergruppen festgestellt, dass sowohl Schülerinnen und Schüler auf einem höheren als auch Schülerinnen und Schüler auf einem niedrigeren Fähigkeitsniveau vom erlebnispädagogischen Angebot profitieren konnten („Ich muss sagen von unsern sechs Schülern haben eigentlich alle profitiert vom Camp. Jeder auf seine Weise“ Position 18-2). Das erlebnispädagogische Lernarrangement scheint also unabhängig vom individuellen Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler geeignet, um die aktive Aneignung sozialer Kompetenzen zu unterstützen.

Es wurde zwischen Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten und Schülerinnen und Schülern mit niedrigem Selbstwertgefühl und sozialer Unsicherheit differenziert. Bei Schülerinnen und Schülern mit niedrigem Selbstbewusstsein und großer Selbstunsicherheit führte die Teilnahme am Projekt nach Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen zur Steigerung des Selbstwertgefühls („Und auch bei der N. merkt man das ganz schön, die vorher nie irgendwas geredet hat in der Gruppe, und auch eben ganz viel gesagt hat und dadurch auch irgendwie gelernt hat auch besser aus sich raus zu kommen“ Position 32). Bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten wurde die Notwendigkeit zur Unterordnung innerhalb der Gruppe und das Spüren und Akzeptieren eigener Grenzen als wirksame Faktoren herausgestellt („Zum Beispiel, dass ein E. an der Kletterwand wieder runter möchte und er hat trotzdem gesagt, es hat ihm gut gefallen. Also es war ein Eingeständnis seiner eigenen Endlichkeit sozusagen irgendwo“ Position 18-1). Damit werden zwei Aspekte sozialer Kompetenzen akzentuiert. Das Spüren und Akzeptieren eigener Grenzen setzt die Sensibilisierung für eigene Gefühle voraus. Dies ist die Voraussetzung zur Regulation derselben und damit Basis für Handlungsregulation. Ohne diese wiederum wäre keine Unterordnung in eine Gruppe zum Zwecke der gemeinsamen Zielerreichung möglich.

Die Wirkung des erlebnispädagogischen Angebots wird anschließend in Bezug auf deren Reichweite differenziert. Dabei wird unterschieden zwischen Effekten, die unmittelbar im Projekt selbst spürbar waren und Effekten, die über das Projekt hinaus in unterschiedlichen schulischen Situationen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten beobachtet wurden. Bei letzteren kann von nachhaltigen Effekten gesprochen werden, da sie einen Transfer der gemachten Erfahrungen auf projektunabhängige Situationen voraussetzen.



Innerhalb des Projekts wurden ein insgesamt erhöhtes Kommunikationsbedürfnis und hohe Kommunikationsbereitschaft deutlich. Dies betraf in besonderem Maße Gesprächssituationen, die direkt nach Bewältigung einer herausfordernden Anforderung zustande kamen und nur zum Teil pädagogisch initiiert waren. Die kommunikative Aktivierung wurde auf das unmittelbare Spüren der eigenen Leistung zurückgeführt. Diese Aussage fokussiert den Aspekt der Selbstwirksamkeitserfahrung. Besonders im Zusammenhang mit der Bewältigung herausfordernder Situationen scheint hierbei der emotionale Aspekt von Bedeutung zu sein. Eine starke emotionale Beteiligung ist konstituierend für eine Erfahrung, die sich vom Alltäglichen abhebt und dadurch als besonderes Erlebnis bezeichnet werden kann (vgl. Felten 1998, S. 35). In besonderem Maße wurde dies bei Schülerinnen und Schülern deutlich, die bisher eher ein sprachgehemmtes Verhalten zeigten („*Ich fand das auch toll, dass zum Beispiel auch wie H., unsere sprachgehemmten Kinder, in der Runde dort überhaupt was sagen konnten. Was mit hatten, was sagen konnten dazu, was jetzt auch wirklich nen Sinn gemacht hat*“ Position 147). Gleichzeitig weisen diese Aussagen darauf hin, dass Reflexionsphasen auch und gerade bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung innerhalb einer erlebnispädagogischen Anforderung durchführbar und relevant sind. Sie unterstützen nicht nur den Schritt von der Erfahrung zur Erkenntnis als Transferbedingung, sondern stellen gerade bei dieser Klientel ein geeignetes Lernfeld für kommunikative Prozesse dar.

Die Annahme und Bewältigung komplexer kognitiver Anforderungen ist ein Indiz dafür, dass erlebnispädagogisch orientierte Lern- und Erfahrungsräume für Schülerinnen und Schüler eine geeignete Anforderungsstruktur darstellen. Es konnte eine Vielzahl von Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler beobachtet werden, die das Übernehmen von Verantwortung für den Gruppenprozess zeigten. Das Spüren eigener Grenzen und die unmittelbaren Rückmeldungen über Erfolg oder Misserfolg führten zur Steigerung der Selbstkontrolle innerhalb des Projekts. Außerdem wurde von den Pädagoginnen und Pädagogen eine Steigerung der individuellen Leistungsfähigkeit innerhalb der Anforderungssituation beobachtet („*Also der R., der ist ja über sich rausgewachsen (...) das war ja gigantisch (...)*“ Position 60). Diese Beobachtung der Pädagoginnen und Pädagogen scheint darauf hinzuweisen, dass es innerhalb der erlebnispädagogischen Situation bei einigen Schülerinnen und Schüler zu einem Flow-Erleben kam, welches in Kapitel 3 (vgl. S. 79) beschrieben wurde und das besonders dann auftritt, wenn eine Person völlig in ihrer Tätigkeit aufgeht und alltägliche Verhaltens- und Kommunikationsformen durchbrochen und durch zweckmäßigere ersetzt werden. Aus dem glückvollen Aufgehen im eigenen Tun scheint also auch hier eine hohe motivationale Kraft zu resultieren, die zusätzliche extrinsische Anreize unnötig machte.

In Bezug auf selbstunsichere Schülerinnen und Schüler wurde jedoch auch geäußert, dass sich Misserfolgserfahrungen negativ auswirken könnten. Alex (2001) verweist ausdrücklich darauf, dass besonders in Bezug auf die Zielgruppe Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung ein erhöhtes Sicherheitsbedürfnis berücksichtigt werden muss (vgl. S. 82), welches jedoch nicht als behinderungsbedingtes Merkmal der Personengruppe gesehen werden darf, sondern aus einer oftmals überbehütenden Interaktion resultiert (vgl. Theunissen 1994, S. 35). Wie bereits in Kapitel 4 unter dem Stichpunkt „Herausforderung“ (vgl. S. 118) betont wurde, ist die erlebnispädagogische Situation oft gekennzeichnet durch Neuartigkeit und Ungewohntheit der Situation. Dadurch kommt es häufig zu ambivalenten Gefühlen. Auf der einen Seite wirken sie motivierend und spornen dazu an, sich auf sie einzulassen. Andererseits können sie jedoch auch Ängste erzeugen. Die Konfrontation mit einer herausfordernden Situation wird individuell mit einem sehr unterschiedlichen Erleben einhergehen, wobei individuelle Vorerfahrungen und Faktoren wie Selbstsicherheit und Kontrollüberzeugung, aber auch das situative Befinden niemals für alle Schülerinnen und Schüler im Vorfeld präzise bestimmt werden können. Aus diesem Grund scheint der situationsadäquaten Einschätzung der individuellen Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen eine besondere Bedeutsamkeit zu besitzen. Diese kann einerseits durch genaue Beobachtungen und entsprechende Modifikationen bzw. Interventionen der Pädagoginnen und Pädagogen realisiert werden. Andererseits kann durch das Raum geben zum Spüren des eigenen Befindens und zur Kommunikation darüber die Verantwortung für den Lernprozess stückweise wieder in die Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler verlagert werden. Da gruppenspezifische Effekte und individuelles Erleben innerhalb der Planung niemals vollständig zu antizipieren sind, sollte eine ausreichende Anzahl an Pädagoginnen und Pädagogen zur Verfügung stehen, um eventuelle Überforderungssituationen im emotionalen Bereich auffangen zu können. Außerdem gewinnt der Punkt der Freiwilligkeit eine besondere Bedeutung. Dies betrifft den Grad der Annäherung an individuelle Grenzbereiche: „Unfreiwilliges Handeln innerhalb des individuellen Grenzbereichs führt zu Überforderungssituationen, die gerade im sozial-emotionalen Bereich bei Menschen mit geistiger Behinderung zu negativen Folgen führen können! Ein aufgezwungenes Bewegen im persönlichen Grenzbereich des Individuums ist pädagogisch keinesfalls zu vertreten und ethisch abzulehnen“ (Kinne 2007, S. 7).

Innerhalb des Kapitels 4 wurde unter dem Punkt Herausforderung (vgl. S. 118f.) ebenfalls ausgeführt, dass das Verlassen der Komfortzone stets mit Verunsicherung und Destabilisierung verbunden ist (vgl. Kinne 2007). Dies spricht dafür, dass besonders im Hinblick auf

die hier untersuchte Klientel eine gefestigte Beziehung zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Schülerinnen und Schülern eine Voraussetzung zur bestmöglichen Planung und Durchführung erlebnispädagogischer Elemente ist. Speck (1995) führt zum Beziehungsaspekt innerhalb erlebnispädagogischer Angebote aus: „Ohne persönliche Zuwendung, ohne eine wechselseitige authentische emotionale Begegnung, die im Blick ebenso erlebbar ist, wie im Spüren der Haut, bleibt der bloße äußere Reiz leer“ (S. 15). Je besser die Beziehungen zu Pädagoginnen und Pädagogen sowie zu Mitschülerinnen und Mitschülern entwickelt sind, desto höhere Anforderungen im sozial-emotionalen Bereich sind vertretbar. Die teilnehmenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter berichteten davon, dass sie im Laufe des Projekts und danach von den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern immer besser als Bezugsperson akzeptiert wurden. Dies zeigt, dass es sich auch bei der Gestaltung der pädagogischen Beziehung um einen zirkulären Prozess handelt. Eine solide Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und Pädagoginnen und Pädagogen ist einerseits Voraussetzung zum sinnvollen Einsatz erlebnispädagogischer Aktivitäten, ist andererseits jedoch auch deren Ziel. In diesem Sinne wirkte das erlebnispädagogische Projekt in der Wahrnehmung der Pädagoginnen und Pädagogen auch dahingehend, dass sie in projektunabhängigen Situationen eine größere Akzeptanz von Seiten der Schülerinnen und Schüler spürten.

Es wurde ebenfalls geäußert, dass für Schülerinnen und Schüler mit mangelnder Selbstwirksamkeitserfahrung eine zu komplexe Anforderungsstruktur ebenfalls negative Konsequenzen haben kann. In Kapitel 4 wurde darauf verwiesen, dass der Handlungsraum, in welchem subjektive Sicherheit empfunden wird, in einem gewissen Umfang verlassen werden muss, um neue Lernerfahrungen zu ermöglichen (vgl. S. 115f.). Dies darf jedoch nicht zu unlösbaren Überforderungssituationen führen. Ziel muss es also sein, Lernlandschaften zu gestalten, welche den schmalen Grad zwischen Herausforderung und Überforderung treffen. Die Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen wiesen darauf hin, dass ein möglichst genauer Kenntnisstand der individuellen Fähigkeiten und emotionalen Gegebenheiten der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Voraussetzung dafür ist, angemessene Angebote zu konzipieren. Daraus wäre abzuleiten, dass es nicht sinnvoll ist, ausschließlich externe erlebnispädagogische Anbieter mit einem Angebot zu beauftragen, ohne Pädagoginnen und Pädagogen der Schule zu beteiligen. Will man im schulischen Kontext auf das erlebnispädagogische Know-How nicht verzichten, wären eine Kooperation mit einem erlebnispädagogischen Experten ratsam. Auf diesen Punkt wird bei der Diskussion der Ergebnisse zur Kategorie „Rahmenbedingungen“ auf S. 210ff. noch einmal eingegangen.

Auch über den Projektzeitraum hinaus zeigten sich nach Aussagen der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nachhaltige Effekte. Diese können als Transfereffekte bezeichnet werden: „Als Transfer wird das Fortschreiten des Lernenden vom Konkreten zum Abstrakten verstanden, indem er neue Verhaltensweisen in der konkreten (Kurs-) Situation entdeckt, diese Lernerfahrungen generalisiert und auf andere (Alltags-) Situationen überträgt“ (Reiners 1995, S. 59). Aussagen zu Transfereffekten können im hier betrachteten Kontext lediglich in Bezug auf den schulischen Raum getroffen werden und betreffen sowohl schulische Situationen außerhalb des Projekts, als auch Effekte über den eigentlichen Projektzeitraum hinaus.

Die von den Pädagoginnen und Pädagogen angeführte große Präsenz des Themas in Gesprächen zwischen den Schülerinnen und Schülern, die am Projekt teilnahmen, kann zwar noch nicht direkt als Transfereffekt bezeichnet werden, weist jedoch darauf hin, dass sich das Erlebte als motivationale Kraft, z.B. in kommunikativen Situationen über das Projekt hinaus zeigte. Besonders Schülerinnen und Schülern, die bisher über ein eher eingeschränktes Kommunikationsbedürfnis und -vermögen verfügten, zeigten sich nach Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen während und nach dem Projekt kommunikativ aktiver. Außerdem wurde darauf verwiesen, dass Erlebtes über sehr lange Zeiträume gemerkt und kommuniziert wurde. Innerhalb der Klassengemeinschaften wurde eine Festigung des Zusammenhaltes beobachtet, was beispielsweise durch die Bereitschaft sich gegenseitig zu helfen zum Ausdruck kam (*„Ja überhaupt auch soziale Strukturen, das einander helfen, also das spür ich bei unseren sechsen eigentlich auch, also das hat zusammengeschweißt die Zeit und soziale Fähigkeiten“* Position 23). Außerdem wurde von intensiven Bezügen zwischen den Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern berichtet. Dies betrifft sowohl die Schülerinnen und Schüler untereinander, als auch intensive Kontakte zwischen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und Schülerinnen und Schülern. Auf die erhöhte Akzeptanz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Pädagoginnen und Pädagogen wurde schon oben eingegangen.

Indirekte Wirkung ist die Beeinflussung der Wahrnehmung der Pädagoginnen und Pädagogen bezüglich der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Sie äußerten Erstaunen darüber, wozu ihre „Schützlinge“ in der Lage waren und was sie leisten konnten (*„Da dachte ich mir auch so: ‚Na ja wenn wir das hier so sehen!‘, aber ich war so positiv dann überrascht, als ich wieder zurück kam, also hätt’ ich nicht gedacht, wirklich! Und vor allen Dingen für mich war’s auch schön, dass man die Erfolge bei den Schülern richtig mitbekommt. Wo man auch manchmal denk: ‚Na schafft der bestimmt nicht!‘ Das ist auch so Erfolg für uns Pädagogen, sag ich jetzt mal, ist wirklich auch sehr lehrreich“* Position 213). Diese

Aussage erscheint nicht nur unter inhaltlichem Aspekt bedeutsam. An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass durch die Teilnahme am erlebnispädagogischen Projekt auch auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen Lernprozesse stattgefunden haben, die von einer erhöhten Bereitschaft zur Selbstreflexion bezüglich des eigenen Verhaltens im pädagogischen Prozess zeugen. Soll Bildung und Erziehung auf ein Leben in größtmöglicher Eigenverantwortung und Selbstbestimmung vorbereiten, müssen für Schülerinnen und Schüler Lernbedingungen geschaffen werden, die selbstbestimmte Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten eröffnen und eigenverantwortliches Handeln in einem gewissen Schonraum zulassen. Dies impliziert, dass den Schülerinnen und Schülern das Finden eigener Lösungsmöglichkeiten prinzipiell zugetraut und ihnen auch die Zeit dafür zur Verfügung gestellt wird. In der theoretischen Auseinandersetzung wurden beide Aspekte unter den Stichworten „Selbstbestimmung und pädagogische Verantwortung“ (vgl. S. 93ff.) und „Zur Bedeutung von Selbstreflexion bei Pädagoginnen und Pädagogen“ (vgl. S. 95ff) intensiv theoriegeleitet diskutiert. Hier wurde auch darauf verwiesen, dass man in der Praxis „noch häufig Haltungen und Einstellungen [findet], die die Abhängigkeit geistig behinderter Menschen in den Vordergrund stellen“ (Matke 2004, S. 305, Einfügung T.K.). Dies geht oft mit der Annahme einer erhöhten Hilfsbedürftigkeit einher, die schnell zur Überbehütung und somit zu erlernter Hilflosigkeit führen kann. Die ständige Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns, welche hier von den Pädagoginnen und Pädagogen explizit angesprochen wird, könnte als Basis für eine „enthierarchisierte Grundhaltung“ (Schuppener 2005, S. 275) gelten, die sich u.a. in der veränderten Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen von Allwissenden zu Prozessbegleitern im dialogischen Miteinander zeigt.

Ohlhaber & Wernet (1999) verweisen diesbezüglich auf eine Expertise der Bund-Länder-Kommission (BLK). Darin wird festgestellt, dass Lehrerinnen und Lehrer ihr persönliches professionelles Wissen hauptsächlich in den ersten Berufsjahren erwerben. Dies geschieht weniger unter ausbildungskonzeptionellen, administrativen und curricularen Aspekten, sondern wird vielmehr durch kulturelle Skripte vermittelt. Diese kulturellen Skripte werden durch die allgemeine und fachspezifische Berufskultur der Lehrerschaft bestimmt, beruhen also auf geteilten Erfahrungen und Leitbildern, die im Sozialisationsprozess tradiert und erworben werden. Dadurch wird zwar einerseits die Berufskarriere stabilisiert, da dieser Prozess mit dem Erwerb wichtiger Routinen einhergeht, andererseits behindert dies jedoch die innovative Öffnung und Erweiterung unterrichtspraktischer Handlungsmöglichkeiten in Theorie und Praxis, da innovative Orientierungen innerhalb kultureller Skripte nur schwer Fuß fassen können. Um ein höheres Maß an Professionalität im Lehrerberuf anzustreben, werden

neben kooperativen Fähigkeiten auch Fähigkeit zu Selbstvergewisserung und Selbstüberprüfung gefordert (Ohlhaber & Wernet 1999, vgl. S. 12f.). Dies erscheint besonders vor dem Hintergrund bedeutsam, dass Unterricht niemals ein vollständig zu kontrollierender Handlungsablauf ist. „Akzeptiert man aber die Nicht-Standardisierbarkeit dieser Berufspraxis, dann erscheinen reflexive Kontrolle als einzig ihr adäquater Modus“ (a.a.O., S. 26).

Möglicherweise könnten erlebnispädagogische Angebote, in denen Lehrerinnen und Lehrer selbst zu Teilnehmerinnen und Teilnehmern werden, ein weiteres erlebnispädagogisches Einsatzfeld sein, in welchem sie anhand des eigenen Erlebens innerhalb erlebnispädagogischer Lernarrangements ihr Rollenverständnis hinterfragen und Reflexionsfähigkeit als pädagogische Schlüsselkompetenz weiterentwickeln können. Als immanenter Bestandteil von Aus- und Fortbildungen könnten hierbei auch die Weiterentwicklung von Kooperations- und Teamfähigkeit im Mittelpunkt stehen. Die Selbsterfahrung im erlebnispädagogischen Feld könnte ihnen außerdem die Gestaltung und Begleitung erlebnispädagogischer Angebote für ihre Schülerinnen und Schüler erleichtern. Erlebnispädagogische Selbsterfahrung für Lehrende wird von den Pädagoginnen und Pädagogen als wichtige Voraussetzung zum erfolgreichen Einsatz erlebnispädagogischer Angebote für Schülerinnen und Schüler angesehen und unter der Kategorie „Rahmenbedingungen“ (vgl. S.210) nochmals thematisiert.

Insgesamt wurde von den Schülerinnen und Schülern immer wieder ein großes Interesse an der Weiterführung des Projekts geäußert, woraus zu schließen ist, dass das erlebnispädagogische Angebot auf Seiten der Schülerinnen und Schüler akzeptiert und angenommen wurde. Dies wäre unter emotionalen und motivationalen Aspekten eine wichtige Voraussetzung zur Förderung eigenaktiver Lernprozesse (*Also, das ist auch in anderen Klassen so, also dass die sich jetzt schon alle voranmelden fürs nächste Mal, falls es so was gibt, da sind einige richtig, richtig, ja begeistert davon was die anderen erzählt haben und zeigen sich dann die Bilder und ja nächstes Jahr bin ich mit dabei und dann rufen natürlich die anderen, die dabei waren: „Ja ich will auch wieder mit“* Position 29).

#### **6.3.4.2 Kategorie „Bedingungen zur Unterstützung des eigenaktiven Lernprozesses“**

Entsprechend der Zielstellung der empirischen Untersuchung wurde diese Kategorie am intensivsten reflektiert und diskutiert. Entsprechend findet sich hier auch die größte Differenzierung innerhalb des induktiv erstellten zusammenfassenden Kategoriensystems mit fünf Unterkategorien (vgl. Abbildung 20 auf S. 189).

Unterrichtsprozesse konstituieren sich stets in konkreten, sinnlich-anschaulich erlebten und gestalteten Handlungssituationen. Handlungssituationen entfalten sich in drei Dimensio-

nen: den Sozialformen, den Handlungsmustern und den Unterrichtsschritten. Die Handlungsmuster regeln die Handlungsstruktur des Unterrichts und diese verfestigen sich zu methodischen Großformen. Dazu zählen Lehrgang, Kurs, Projekt, Vorhaben etc. (vgl. Meyer 1987, S. 236). Die Aussagen zu methodischen Großformen des Projekts als erste Subkategorie wären ebenfalls unter der Hauptkategorie Rahmenbedingungen sinnvoll verortet gewesen. Sie wurden jedoch dieser Kategorie zugeordnet, da die Aussagen größtenteils den inhaltlichen Aspekt fokussieren und somit handlungsleitend in Bezug auf die konkrete Unterrichtsgestaltung reflektiert wurden. Wie bereits im Kapitel 5 ausführlich beschrieben, gliedert sich das schulische Gesamtprojekt, innerhalb dessen die Daten für diese Untersuchung gewonnen wurden, in zwei Hauptbestandteile. Dazu zählten die wöchentlichen Veranstaltungen, die über ein Schulhalbjahr hinweg kontinuierlich angeboten wurden und die jeweils zwei Unterrichtseinheiten (ca. 90 Minuten) umfassten, und das Abschlusscamp, welches als zusätzliches Angebot als dreitägige Blockveranstaltung außerhalb der Schule durchgeführt wurde.

Während des Abschlusscamps waren das Schlafen in Zelten, der große Anteil an Selbstständigkeit bei der Organisation und Zubereitung des Essens und die neue Umgebung fern von Elternhaus und Schule neue und ungewohnte Herausforderungen. Nach Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen waren die wöchentlichen Veranstaltungen sehr wichtig, um die Schülerinnen und Schüler schrittweise an das erlebnispädagogische Angebot heranzuführen. Somit konnten sie sich im Abschlusscamp besser orientieren und es gelang ihnen gut, sich auf die erlebnispädagogischen Anforderungen im Camp einzulassen. Dies betrifft v.a. den Einsatz von Problemlöse- oder Initiativaufgaben als eine erlebnispädagogische Methode, die sich innerhalb des engeren Zeitrahmens im schulischen Kontext als geeignet bewährt hat und den Schülerinnen und Schülern im Laufe des Projekts immer vertrauter wurde.

In der Wahrnehmung der Pädagoginnen und Pädagogen wurden durch die Vorbereitungsveranstaltungen die Gefahr von Überforderungssituationen im Abenteuercamp stark herabgesetzt und somit eine tragfähige Basis zur Bewältigung der Anforderungen im Abenteuercamp geschaffen. In dem hier dargestellten Fall wurde das Abschlusscamp von den Pädagoginnen und Pädagogen als bedeutsamer Bestandteil des Gesamtprojekts betrachtet, da somit eine Zielvorstellung gegeben war, welche die schulischen Veranstaltungen inhaltlich und thematisch strukturierte. Es hatte somit eine Orientierungsfunktion in Form eines thematischen Rahmens für das Gesamtprojekt. Dies galt sowohl in Bezug auf die konkrete inhaltliche Planung für die Pädagoginnen und Pädagogen, als auch unter motivationalem Aspekt als Zielvorstellung für die Schülerinnen und Schüler. Es wurde von den Pädagoginnen und Pädagogen jedoch angemerkt, dass erlebnispädagogische Angebote ohne Abschlusscamp auch

denkbar wären und entsprechende Lerneffekte hätten. Hierbei sind die konkreten organisatorischen, fachlichen und personellen Rahmenbedingungen ausschlaggebend. Die Abschlussveranstaltung kann je nach Projekt sehr different sein, aber inhaltlich trotzdem die oben genannten Funktionen innehaben. Das erlebnispädagogische Medium (Radtour, Klettertour, Trekking, Rafting etc.) ist dabei beliebig austauschbar (*„Ich, denke, man bräuchte ne Idee, was es eigentlich am Ende werden soll. Ja, ich könnte mir zum Beispiel vorstellen, dass am End eben kein Camp an der Kletterwand ist, sondern zum Beispiel ne Radtour“* Position 169).

Wie schon erwähnt, nahmen die Problemlöse- oder Initiativaufgaben innerhalb der schulischen Veranstaltungen einen breiten Raum ein. Sie stellten als spezifische erlebnispädagogische Handlungsform neben immer wieder kehrenden Ritualen die am meisten eingesetzte Methode dar. Bei ihnen tritt der Aspekt der Unmittelbarkeit und des authentischen „Problems“ zugunsten einer angenommenen Situation in Form einer erfundenen Rahmenhandlung in den Hintergrund. Es wird mit „Als-Ob-Situationen“ gearbeitet, bei denen beispielsweise die Insel durch ein großes Laken symbolisiert wird und das darum stetig ansteigende Wasser nur in der Vorstellung der Schülerinnen und Schüler existiert. Die Rahmenbedingungen und Regeln zum Bewältigen der Aufgabe resultieren somit nicht direkt aus der sichtbaren Situation, sondern werden zum Teil durch die verbal vermittelte Rahmengeschichte vorgegeben. Somit ergibt sich das Nichtbetreten der vorgestellten Wasserfläche nicht aus der unmittelbaren Notwendigkeit des wirklich vorhandenen Flusses, sondern wird über die verbal vermittelte Regel bestimmt. Dies erfordert auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ein gewisses Maß an Vorstellungskraft und Regelbewusstsein, was anfangs dazu führte, dass diesen Aufgaben auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen mit Skepsis begegnet wurde. Beim Einsatz der Problemlöse- und Initiativaufgaben zeigte sich jedoch ein beeindruckendes Einlassen der Schülerinnen und Schüler auf die vorgestellte Geschichte, welche überwiegend gut angenommen wurde (*„Also da ist, hier ist alles Wasser und ihr habt eben jetzt'n Boot, zum Beispiel oder es war nur'n Bettlaken auf der Wiese, also dass die das so akzeptiert haben, also das war mir eigentlich nicht ganz klar, dass es funktionieren würde, aber sie haben es in jedem Falle akzeptiert und waren dann im Camp bei diesem Hindernislauf, war das ja für die selber persönlich ganz schlimm, wenn die da runter getreten sind, haben das also voll verinnerlicht, als ob da nun wirklich n Moor oder'n Matsch gewesen wäre. Das hat mich beeindruckt und ich hab gestaunt, dass sie sich trotz dieser Situation also immer drauf eingelassen haben“* Position 40). Diese Aussage verweist darauf, dass die Schülerinnen und Schüler durchaus in der Lage waren, vom Konkreten zu abstrahieren und ein genügendes Maß an Vorstellungskraft besaßen.

Wie in Kapitel 4 dargelegt wurde, besteht eine Spezifik dieser Art von Aufgaben in der starken Gruppenorientierung, d.h. die Art der Anforderungsstruktur erzwingt gemeinsames Handeln (vgl. S. 129ff. in dieser Arbeit). Außerdem soll die Aufgabe weitestgehend allein, d.h. innerhalb der Gruppe und ohne Beteiligung und Hilfe der Pädagoginnen und Pädagogen, gelöst werden. Die Pädagoginnen und Pädagogen beobachteten, dass die Schülerinnen und Schüler wenig zur Außenorientierung neigten und sich sichtlich bemühten, die Aufgabe ohne fremde Hilfe zu lösen („*nee uns haben die nicht gefragt. Nö!*“ Position 49). Gruppenaufgaben mit einer Rahmengeschichte (Problemlöse- oder Initiativaufgaben) scheinen auch für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung geeignet, da die Anforderungsstruktur in jedem Fall angenommen wurde und aufgestellte Regeln verstanden und meist akzeptiert wurden. Die Schülerinnen und Schüler wurden mit individuellen Leistungsgrenzen konfrontiert und erlebten gemeinsame Erfolge. Die Anforderungsstruktur unterstützte trotz ihrer Komplexität die Entwicklung von Vertrauen in sich und andere durch das Erleben des Einzelnen als Teil der Gruppe.

Neben den Gruppenaufgaben sollten nach Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen Übungen in Partnerarbeit vermehrt eingebracht werden. Diese wurden besonders für schwächere Schülerinnen und Schüler als günstig erachtet, da der Erfolg unmittelbarer auf das eigene Handeln bezogen werden kann und dadurch die eigene Leistung spürbarer wird. Besonders in Bezug auf Verantwortungsübernahme und Vertrauen wurde den Übungen in Partnerarbeit eine große Nachhaltigkeit zugeschrieben. Aus diesen Aussagen könnte eine didaktische Folge konzipiert werden, welche sowohl inhaltlich als auch bezüglich der gewählten Sozialform aussagekräftig ist. Somit wäre das Bewältigen von Partnerübungen geeignet, um Übungen in Kleingruppen gezielt vorzubereiten, da hierbei noch nicht so komplexe Gruppenstrukturen beachtet werden müssen und personelle Kompetenzen unmittelbar gespürt werden. Außerdem scheinen Vertrauensübungen und Übungen zur Verantwortungsübernahme als Entwicklungsthemen recht früh angesiedelt und somit Grundlage für die Bewältigung komplexerer Anforderungen zu sein. Dieses allgemeine didaktische Prinzip vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplexen und vom Bekannten zum Unbekannten findet sich auch in zahlreichen Erfahrungsberichten, die den Einsatz erlebnispädagogischer Elemente bei Menschen mit geistiger Behinderung reflektieren (vgl. Harder 1990, S. 14f., Alex 2001, S. 81). In Bezug auf die Kompetenzentwicklung bei Menschen mit geistiger Behinderung fasst Schuppener (2005) unter lebenspraktischen Kompetenzen zwei Kompetenzebenen zusammen: die individuelle Kompetenzebene, dazu gehören Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstversorgung, und die soziale Kompetenzebene, welche Interaktion, Kommunikation und Orientie-

rung beinhaltet (vgl. S. 278). Die Anbahnung individueller Kompetenzen wird als Voraussetzung zur Entwicklung interindividueller Kompetenzen gesehen. Beide Kompetenzbereiche können jedoch nicht als losgelöst voneinander betrachtet werden, sondern ihre Ausbildung bedingt sich wechselseitig (vgl. a.a.O. S. 282). Diese Aussage spricht ebenfalls dafür, zunächst individuelle Fähigkeiten unmittelbar spürbar werden zu lassen und darauf aufbauend höhere Anforderungen in Form komplexerer Interaktionsbezüge anzusprechen.

Die Pädagoginnen und Pädagogen thematisierten außerdem die Notwendigkeit zur Rhythmisierung des Angebots im Sinne eines stetigen Wechsels von aktionsgeladenen und stillen Phasen. Für die hier untersuchte Zielgruppe scheinen neben den aktiv herausfordernden Phasen die Phasen der Kontemplation und inneren Verarbeitung eine besondere Rolle zu spielen. Damit werden die Aussagen von Alex (vgl. 2001, S. 84) und Fürst (vgl. 1992, S. 57) empirisch gestützt, die ebenfalls die Bedeutsamkeit von Stillephasen für Menschen mit geistiger Behinderung betonen. Stillephasen müssen hier jedoch noch einmal differenziert werden. Einerseits wurden sie als Zeiten zur Regeneration und inneren Verarbeitung betrachtet. Dies impliziert, dass keine erneute Anforderung an die Schülerinnen und Schüler herangetragen wird und innere Stille in Form schöpferischer Pausen einkehren kann. Schon Maria Montessori betonte den Wert der Stille in ihren „Leiseübungen“ als wichtigen didaktischen Baustein innerhalb eines ganzheitlichen Unterrichtskonzepts (vgl. Bauer 1995, S. 39). Andererseits können stille Übungen auch thematisch eingesetzt werden. Dies geschieht meist in Form von Wahrnehmungsübungen und Übungen zur Sensibilisierung. Diese finden oft in der Stille also ohne Verbalsprache oder bspw. mit verbundenen Augen statt, um die Aufmerksamkeit auf einen anderen, sonst oft vernachlässigten Sinneskanal zu lenken. Innerhalb der Erlebnispädagogik haben sie eine ausgleichende Funktion gegenüber den aktionsgeladenen und oftmals auch lauten und bewegten Übungen. Im Gegensatz zu den oben angesprochenen Ruhephasen stellen sie jedoch auch eine erlebnispädagogische Anforderung dar, die jedoch gerade für die hier untersuchte Zielgruppe besonders geeignet scheint („*Und da hat man ja dann auch gemerkt, dass unsere Schüler dann auch ab und zu so stille Sachen brauchen (...) Das sollte man in das Konzept mit ein bedenken, also das man Ruhepunkte schafft, also das brauchen die ganz dringend. Also nicht nur in Action sein*“ Position 151).

Ein weiteres Thema innerhalb der Gruppendiskussion war die Frage, in welcher Form und mit welcher Intention die Gruppenkonstellation durch die Pädagoginnen und Pädagogen gezielt beeinflusst werden sollte. Aufgrund der großen Zahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurde innerhalb des Projekts in zwei Kleingruppen gearbeitet. Die Zusammensetzung der Gruppen wurde mehrmals verändert, wodurch die Vor- und Nachteile bestimmter

Gruppenzusammensetzung in den Blickpunkt des pädagogischen Interesses rückten. Insgesamt wurde resümiert, dass die gezielte Beeinflussung der Gruppenzusammensetzung durch die Lehrerinnen und Lehrer einen positiven Effekt hat. Durch die gezielte Gruppenzusammensetzung kann der Eskalation persönlicher Konflikte zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern im Vorfeld entgegengewirkt werden. Eine derartige „Harmonisierung“ mittels präventiver Herabsetzung von Konfliktpotential führt nach Ansicht der Lehrerinnen und Lehrer dazu, dass mehr Handlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten für alle Gruppenmitglieder gegeben sind. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Eskalationen zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern das Gruppengeschehen schnell dominieren könnten und dadurch der eigentliche Handlungsprozess überlagert wird (*„Ich fand aber, dass grade das irgendwie geholfen hat, dass es ne schwächere und ne stärkere Gruppe gab, weil sich so die Schwächeren einbringen konnten und mussten und die Starken sie nicht immer nur so platt getreten haben“* Position 57).

Fürst (1992) bestätigt diese Aussage, indem er eine Unterstützung und Sicherheit bietendes Gruppenklima als Voraussetzung für die gemeinsame Bewältigung massiv konfrontierender Erlebnisse anführt (vgl. S. 49). Schon in Kapitel 4 wurde dargelegt, dass eine hohe Gruppenkohäsion in engem Zusammenhang zum Erfolg des Einzelnen und der Gruppe steht. Gegenseitige Sympathie und gemeinsame Interessen, Ähnlichkeiten in Bezug auf Bedürfnisse nach emotionaler und räumlicher Nähe sowie hinsichtlich des Leistungsniveaus und der Reife wurden als kohärenzfördernde Faktoren benannt (vgl. S. 129f. in dieser Arbeit).

Ein nächster Punkt betraf die Zusammensetzung der Gruppe unter den Aspekten der Homogenität und Heterogenität. Unter dem Aspekt der Homogenität in Bezug auf das Leistungsniveau gaben die Pädagoginnen und Pädagogen zu bedenken, dass eine homogen schwache Gruppe schnell überfordert sein könnte, wandten jedoch wiederum ein, dass die motorischen Kompetenzen durch eine Modifizierung der Hindernisse gut ausgeglichen werden könnten. Die Lehrerinnen und Lehrer reflektierten zunächst den motorischen Anforderungsgehalt der Übungen. Die unterschiedlichen kognitiven Kompetenzen sollten hier jedoch ebenfalls in die Überlegungen einfließen. Implizit geschah dies auch, indem die Meinung geäußert wurde, dass sozial kompetente Schülerinnen und Schüler mit hohen motorischen Fähigkeiten den Gruppenprozess für die motorisch und kognitiv schwächeren Schülerinnen und Schüler unterstützen könnten. Sozial kompetent meinte hiermit explizit, dass sie eigene Interessen den Interessen der Gruppe unterordnen und sich somit selbst zurücknehmen müssten (*„Das wären die Typen, die auch gut in ne schwache Gruppe passen zum Helfen, weil die haben die nötige soziale Voraussetzung“* Position 128). Diese Aussage impliziert, dass den

sozial kompetenteren Schülerinnen und Schülern meist auch eine größere motorische Kompetenz unterstellt wird. Dies war im hier untersuchten Projekt so, müsste im Einzelfall jedoch stets individuell geprüft werden.

Insgesamt tendierten die Pädagoginnen und Pädagogen jedoch dazu, eine Homogenisierung für den Lernprozess des Einzelnen eher als vorteilhaft zu bewerten. Besonders die oben angesprochenen Handlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten wären innerhalb einer relativ homogenen Gruppe in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit geringerem Leistungsniveau günstiger. Dadurch würde der Tendenz, dass kognitiv Stärkere den Gruppenprozess dominieren und Schwächere passiv bleiben, entgegengewirkt. Die Vorteile der Heterogenität wurden von den Pädagoginnen und Pädagogen eher unter dem Aspekt des Hilfsangebotes reflektiert, wodurch die Meisterung der Aufgabe als Erleben von Erfolg fokussiert wird.

An dieser Stelle wird die Aussage Fürsts (1992) zur Gruppenkohäsion noch einmal aufgegriffen. Diese kann zu einer Harmonisierung führen, die Lernprozessen eher im Wege steht: „Gruppenmitglieder, die ‚zu gut‘ zueinander passen, bestärken sich oft gegenseitig in ihren gewohnten einseitigen oder dysfunktionalen Verhaltensweisen. In solchen, meist harmonisch verlaufenden Gruppen werden die Einzelnen viel weniger genötigt, sich zu konfrontieren und neue Wege zu suchen“ (S. 116). Neben Kohäsion als fördernde Lernbedingung sollte deshalb auch die Tendenz zur Dissonanz in Form von Konfrontation bestehen. Unter der Voraussetzung einer gewissen Vertrautheit mit der erlebnispädagogischen Vorgehensweise sowie bei genügend ausgeprägter positiver Grunderfahrung bezüglich des sozialen Miteinanders sollte dieser Aspekt nicht aus den Augen verloren werden. Somit könnte im weiteren Verlauf der erlebnispädagogischen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern gerade Konflikte zum Entwicklungsthema werden, indem erlebt wird, dass ein Gegeneinander nicht zum gewünschten Handlungsergebnis führt, ein Miteinander dagegen gewinnbringend sein kann. Neben dem Vertrautsein mit der erlebnispädagogischen Arbeit setzt dies jedoch voraus, dass die Schülerinnen und Schüler bereits über eine gewisse Reflexionsfähigkeit und Handlungsregulation verfügen. In Bezug auf die Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen scheint auch bei ihnen eine gewisse Tendenz zur „Harmonisierung“ zu erkennen zu sein. Ihre Aussagen könnten dahingehend interpretiert werden, dass Störungen und Konflikte den reibungslosen und eigenaktiven Ablauf der Aufgabe behindern. In ihrer Wahrnehmung wurden sie eher negativ konnotiert. Dass gerade solchen Situationen eine besondere Lernchance innewohnen kann, wurde wenig thematisiert.

Unter motivationalem Gesichtspunkt erscheint der „harmonisierende“ Aspekt dieser Herangehensweise in einer frühen Phase erlebnispädagogischer Arbeit sinnvoll, da sich die

Schülerinnen und Schüler zunächst mit dieser Anforderungsart vertraut machen. Durch die Herabsetzung des Konfliktpotentials zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern werden Lernbedingungen geschaffen, innerhalb derer Erfolg und Freude als Resultat gemeinsamer Aktivitäten erlebt und diese Erfahrung als breite empirische Grundlage für soziale Verstehensprozesse verinnerlicht werden kann. Damit würde der engen Verknüpfung von Selbstwirksamkeitserfahrung und Differenzierung des motivationalen Systems konzeptionell Rechnung getragen, da der Aufbau des sekundären Motivationssystems gezielt angesprochen wird. Unter lerntheoretischem Aspekt wird dies in Attributionstheorien belegt, welche Stolz und Freude über eigene Erfolge als zentralen Faktor bei der Förderung von Leistungsmotivation und zur Ausbildung gegenstandsbezogenen Interesses herausstellen (vgl. Gläser-Zikuda 2005, S. 64). Im hier untersuchten Fall kommt die spezifische Erfahrung dazu, dass das Handlungsergebnis durch geglückte soziale Interaktionen maßgeblich bestimmt wird.

Zu einem wichtigen Lernprozess für die Pädagoginnen und Pädagogen führte das in der klassischen Erlebnispädagogik geforderte Prinzip der größtmöglichen Gruppenselbstorganisation (vgl. dazu Kapitel 4, S. 132f.). Diese Herangehensweise ist keineswegs neu. Wie in Kapitel 4 herausgearbeitet wurde, sind Erkenntnisse zur Bedeutung eigenaktiven Handelns historisch tief verwurzelt (vgl. S. 76f. und 108f.). Innerhalb reformpädagogischer Konzepte wurde dies konzeptionell verankert. Heute findet sich diese pädagogische Herangehensweise in verschiedenen pädagogischen Konzepten, wie erfahrungsorientierter Unterricht oder entdeckendes Lernen wieder. Innerhalb der Erlebnispädagogik bekommt Selbsttätigkeit als grundsätzliche pädagogische Herangehensweise eine besondere Relevanz.

Innerhalb des untersuchten Projekts zeigte sich die Umsetzung des Prinzips darin, dass die Studierenden als Planende und Durchführende so wenig wie möglich in die Handlungen der Schülerinnen und Schüler eingriffen. Auch die Pädagoginnen und Pädagogen der Schule wurden gebeten, eine eher beobachtende Position einzunehmen. Diese Vorgehensweise wurde von den Pädagoginnen und Pädagogen sehr intensiv diskutiert. Einerseits wurde festgestellt, dass Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung einen erhöhten Unterstützungsbedarf hätten und demzufolge ein Mehr an Hilfen durch die Pädagoginnen und Pädagogen durchaus angezeigt wäre (*„Ich glaube, dass sie rüber gekommen sind, ist ja dann das wichtigste, egal ob ihnen jemand jetzt ne Hand gegeben hat“* Position 100). Andererseits wurde die Relevanz pädagogischer Zurücknahme betont (*„Die soll ja auch mal an ihre Grenzen kommen, find ich, das müssen’s auch, die müssen auch mal wegstecken, wenn’s nicht klappt“* Position 75). Im Laufe der Diskussion wurde jedoch herausgearbeitet, dass diese zunächst gegensätzlich anmutenden Positionen durchaus vereinbar sind. Entscheidender Punkt

ist dabei jedoch die Art und Weise, wie Unterstützungsbedarf verstanden und Hilfe umgesetzt wird. Dabei wurde sowohl die Gestaltung des erlebnispädagogischen Handlungsrahmens allgemein, als auch die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen im unmittelbaren pädagogischen Prozess im Besonderen intensiv reflektiert.

Die Pädagoginnen und Pädagogen formulierten mehrmals, dass eine gewisse Zurückhaltung die Voraussetzung für nachhaltige Lernprozesse sei. Sie berichteten davon, dass die Einsicht, den Schülerinnen und Schülern genügend Zeit geben zu müssen, eine wichtige Erfahrung für ihren persönlichen Lernprozess war (*„Es war auch ne Erfahrung, die war, also wo wir auch selber mal zu kämpfen hatten. Auch nach den ersten zwei mal am Freitag, dass uns dann eben immer gesagt wurde: „Mensch, hier bleib ruhig, nimm dich zurück!“ Das war dann natürlich im Camp ein bisschen leichter, weil wir es da schon ein bisschen gewohnt waren, aber das da zu sehen, dass es eben ohne die Hilfe doch klappt, das war eigentlich auch für uns sehr lehrreich!“* Position 214). Im pädagogischen Alltag passiert es dagegen recht oft, dass Geduld und Vertrauen in die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in den Hintergrund treten. Außerdem äußerten die Lehrerinnen und Lehrer, dass durch pädagogische Zurücknahme Freiräume zur Schülerbeobachtung im Sinne einer prozessimmanenten Diagnostik eröffnet werden. Dies wäre Grundlage für eine prozessorientierte Planung, innerhalb derer die individuellen Entwicklungsthemen der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen und adäquate Angebote gemacht werden. Auch diese Aussage scheint nicht nur für das hier untersuchte Projekt spezifisch zu sein. Innerhalb einer Untersuchung zu erlebnispädagogischen Angeboten innerhalb der Hilfen zur Erziehung wird von verschiedenen Trägern die diagnostische Relevanz herausgestellt (vgl. Klawe 1998, S. 17).

Gleichzeitig reflektierten die Pädagoginnen und Pädagogen, dass besonders das Warten und das Zulassen von Fehlern ein schwieriger Lernprozess für sie war, dessen Wert sie mehr und mehr verinnerlichten (*„Es ist auch bequemer. Du erreichst dein Ziel viel schneller, wenn du dich reinhängst“* Position 223, *„Ja, wollt ich grad sagen, aber nachhaltiger ist natürlich das andere. Das ist so ne (...) das würde ich so gerne festhalten, aber ich befürchte (...)“* Position 225). Der Wunsch einer Lehrerin, sich die Fähigkeit des Abwartens auch über das Projekt hinaus zu erhalten, verdeutlicht, dass pädagogische Zurückhaltung auch über den erlebnispädagogischen Kontext hinaus als wichtig erachtet wurde. Es wurde diesbezüglich geäußert, dass schulorganisatorisch bedingter Zeitdruck pädagogische Zurückhaltung oft erschwere. Gleichzeitig wurde jedoch auch angemerkt, dass dieser Zeitdruck oft nur vorgeschoben wird und Lehrerinnen und Lehrer oft zum vorschnellen Eingreifen neigen, da dies als bequemer erlebt wird. Die Teilnahme der Lehrerinnen und Lehrer am erlebnispädagogischen

Projekt trug somit dazu bei, Lernprozesse in Bezug auf selbstreflexive Kompetenzen anzuregen. Der besondere Wert der Selbstreflexion als Voraussetzung für professionelles Handeln im pädagogischen Kontext wurde bereits innerhalb der Kategorie „Spezifische Wirkungen“ diskutiert. Die Pädagoginnen und Pädagogen reflektierten an dieser Stelle sehr offen, dass der Wert pädagogischer Zurückhaltung zwar erkannt worden ist, aber bestimmte automatisierte Handlungsstrategien deren Verwirklichung im Alltag oft behindern. Allein diese Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen sprechen dafür, dass das angesprochene Spannungsfeld durch das spezifische Vorgehen innerhalb des Projekts stärker ins Bewusstsein der Pädagoginnen und Pädagogen gerückt ist und damit einer reflexiven Bearbeitung zugänglich wurde.

Kontrovers zu den bisherigen Aussagen wurde geäußert, dass Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung grundsätzlich mehr Unterstützung durch Pädagoginnen und Pädagogen bräuchten. Die Erfahrung des Erfolgs legitimiere nach Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen die Inanspruchnahme von Hilfe von außen und führe nicht zu einem Verlust des Erlebens. Die Pädagoginnen und Pädagogen heben hierbei auf den Aspekt der erhöhten Misserfolgsorientierung bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung ab. Das Gesagte impliziert, dass das Erleben von erfolgreichem Handeln von den Pädagoginnen und Pädagogen höher bewertet wird, als das eigenständige Finden der Lösungsmöglichkeit. Andererseits wurde jedoch geäußert, dass die Erfahrung des Scheiterns für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler mit externalen Verhaltensstörungen sehr bedeutsam ist und zu nachhaltigen Lernerfahrungen führt. Dies impliziert, dass Pädagoginnen und Pädagogen auch bei offensichtlich falschen Lösungswegen nicht vorschnell eingreifen dürfen und damit der pädagogische Wert des Fehlers als Lernchance bewusst genutzt werden kann. Die Erfahrung des Scheiterns scheint im hier untersuchten Fall eher für Schülerinnen und Schüler relevant, die zur Selbstüberschätzung neigen. An dieser Stelle zeigt sich die enge Verbindung zur Kategorie „Pädagogische Zurücknahme“ besonders deutlich. Es bedeutet nämlich keinesfalls, dass Situationen konstruiert werden, die für die Schülerinnen und Schüler nicht selbstständig lösbar, sondern zum Scheitern verurteilt sind. Es gilt vielmehr, Lernwege zuzulassen. Insgesamt wird hier ein zweites Spannungsfeld deutlich, innerhalb dessen sich die Pädagoginnen und Pädagogen bewegen. Einerseits wird der Wert pädagogischer Zurückhaltung erkannt, andererseits wird jedoch aufgrund einer angenommenen Misserfolgsorientierung dafür plädiert, das Prinzip zugunsten des Erlebens von Erfolg zu vernachlässigen („Also, dass man selbst als Anleiter mehr im Prozess mit drin ist“ Position 108 „bei GB zumindest, ja“ Position 109).

In seinem Buch „Geistig behindert – lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen?“ stellt Rödler (2000) fest, dass Kontrollierbarkeit und damit potenzielle Fehlerfreiheit innerhalb unserer Welt nur in äußerst einfachen, meist künstlichen Situationen vorkommt. Schulisches Lernen findet jedoch stets innerhalb von Gruppen statt, selbst wenn dies nicht explizit durch eine gruppenorientierte Sozialform forciert wird. Somit findet sich die lernende Person meist innerhalb komplexer sozialer Strukturen wieder. „Die Verengung schulischen Lernens auf diese linearen Prozesse und formellen Inhalte – die Objektivität des Leistungsvergleichs entlang der Abwesenheit von Fehlern geschuldet – zerstört die Dynamik und Leistungsfähigkeit des kindlichen Lernens – das neugierig – das Problem, die Anforderung, den Fehler aufsucht“ (a.a.O., S. 248f). Lernen wird somit erst möglich, wenn Pädagogik den Wert des Fehlers wieder ernst nimmt und nicht als Versagen definiert, der Fehler also wieder an Wert gewinnt.

Außerdem wurde thematisiert, dass selbst bei erfolgreicher Bewältigung der Anforderungssituation die Erfolgserlebnisse überlagert würden, wenn negative Emotionen wie Angst und Unsicherheit überwiegen. Damit hoben die Pädagoginnen und Pädagogen darauf ab, dass für ängstliche und sozial unsichere Schüler schnell Grenzbereiche im sozial-emotionalen Bereich erreicht werden. Auch in der Literatur wird Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung eine hohe Misserfolgsorientierung und Ängstlichkeit zugeschrieben. Somit bestätigen sich entsprechende Merkmalszuschreibungen, die in der Literatur zu finden sind (vgl. dazu Kapitel 3, S. 85ff.) Es könnte sich jedoch auch um einen diskursiven Prozess handeln, wobei theoriegeleitete Annahmen die Wahrnehmung und das Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen bestimmen. Wie bereits in Kapitel 2 ausgeführt wurde, konnte in neueren Forschungsarbeiten nachgewiesen werden, dass auch bei Menschen mit geistiger Behinderung durchaus positive Selbstkonzepte zu finden sind und sie stigmatisierende Erfahrungen positiv bewältigen können (vgl. S. 27f.).

An anderer Stelle wurde jedoch darauf hingewiesen, dass durch eine ausreichende Anzahl an Pädagoginnen und Pädagogen eine individuelle Unterstützungsangebote möglich sind, falls es zu sozial-emotionaler Überforderung Einzelner kommt. Innerhalb des Projekts kam es in keinem Fall zur Verweigerung der weiteren Teilnahme durch eine solche Überforderungssituation. Ohne Eingreifen von außen wurde jedoch auch auf die Gefahr hingewiesen, dass die Rollenverteilung innerhalb der Gruppe in aktive und weniger aktive Mitglieder zu geringeren Lernchancen für weniger aktive Schülerinnen und Schüler führen würde. Im Laufe der Diskussion wurde jedoch herausgearbeitet, dass es durchaus möglich ist, Hilfen so zu konzipieren, dass eigenaktive Lernprozesse nicht verhindert, sondern eher ermöglicht werden. Es be-



deutet also nicht, dass pädagogische Zurücknahme nicht oder nur eingeschränkt möglich wäre.

Dementsprechend formulierten die Lehrerinnen und Lehrer Vorschläge, in welcher Art und Weise Hilfe von außen den Prozess der selbstständigen Entfaltung unterstützen könnten, ohne dem Prinzip der pädagogischen Zurückhaltung entgegenzustehen. Hauptschwerpunkt lag dabei darin, Möglichkeiten zur pädagogischen Begleitung des Prozesses zu finden, die Lösungsmöglichkeiten nicht vorwegnehmen, sondern deren eigenaktives Finden ermöglichen. Dies könnte geschehen, indem die Lehrerinnen und Lehrer Diskussionen zur Planung des Vorgehens im Sinne einer Moderation strukturieren („*Dass man fragt: „Guck mal, frag doch mal den C.!“ oder, oder irgendwie so. Ich weiß nicht, ich find's schwierig, aber dass man doch von außen vielleicht in die Gruppendiskussion mit eingreift und die anderen irgendwie mit einbindet durch Fragen*“ Position 107). Ziel dabei wäre die Unterstützung der Entwicklung einer Diskussionskultur, indem bspw. besonders dominante Schülerinnen und Schüler zur Zurückhaltung aufgefordert werden bzw. darauf geachtet wird, dass alle Gruppenteilnehmerinnen und -teilnehmer Mitspracherecht bekommen. Auch die schon diskutierte gezielte Beeinflussung der Gruppenzusammensetzung wäre eine Möglichkeit hierfür. Zum Teil geschah es, dass eine Schülerin oder ein Schüler einen sinnvollen Vorschlag zur Problembewältigung gefunden hatte, dieser jedoch innerhalb der Gruppe unterging. Auch hier erschien es den Pädagoginnen und Pädagogen legitim, wenn vermehrt von außen eingriffen würde, um den Vorschlag zu Gehör zu bringen. Durch den Außenimpuls in Form externer Strukturierung der Diskussion wird dadurch die selbst gefundene Lösungsmöglichkeit innerhalb der Gruppe an alle weitergegeben. Die Schwierigkeit besteht nach Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer darin, einzuschätzen, wann eingegriffen wird, wobei sich diese Frage vor jedem situativen Kontext neu stellt. Eine Orientierung könnte hierbei das Prinzip „So viel Hilfe wie nötig und so viel Zurücknahme wie möglich!“ geben. Der Anspruch auf zielgruppenadäquate Angebote schließt den Rückgriff auf Patentrezepte aus. Eine wichtige Grundvoraussetzung wird jedoch immer ein möglichst guter Einblick in Bezug auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sein. Dieser wird durch die prozessbegleitende Beobachtung der Schülerinnen und Schüler möglich. Die pädagogische Kunst wird auch hier stets darin bestehen, Angebote von vornherein so zu konzipieren, dass sie für die Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung, jedoch keine Überforderung darstellen und ihnen genügend Freiraum geben, eigene Lösungsmöglichkeiten zu finden.

#### 6.3.4.3 Kategorie „Rahmenbedingungen“

Grundsätzlich waren alle beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Weiterführung des Projekts interessiert. Eine selbstständige Fortführung des Projekts wird nach ihren Aussagen durch die Erfahrungen, die sie im zurückliegenden Projekt gewinnen konnten, sowie durch Erfahrungen bei anderen schulischen Projekten begünstigt. Ein pädagogischer Tag zum Thema Erlebnispädagogik und soziale Kompetenzförderung erschien den Pädagoginnen und Pädagogen sinnvoll, um das Projekt innerhalb des Kollegiums vorzustellen. Eine Fortführung wäre als fakultatives Angebot in Form einer Arbeitsgemeinschaft denkbar, was jedoch durch die mit dieser Organisationsform verbundenen Kapazitätsbeschränkung und das enge Zeitfenster problematisch erschien („*Weil AGs sind nur ein kleiner Teil der Schüler, den das betrifft und ich finde, die es wirklich sagen wir mal am nötigsten haben, sind dann meistens nicht da drin, deswegen (...)*“ Position 236). Eine Arbeitsgemeinschaft könnte jedoch auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer zur Bildung eines Organisationsteams führen, welches die Durchführung von Projekten für alle Schülerinnen und Schüler vorbereitet.

Da der Bereich sozialer Kompetenzförderung nach Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer eine große Relevanz für die Zielgruppe hat, wäre die Implikation erlebnispädagogischer Elemente innerhalb des regulären Unterrichts jedoch sinnvoller. Dadurch würde organisatorisch sichergestellt, dass alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden. Durch die lebenspraktische Ausrichtung entspricht die erlebnispädagogische Arbeit den inhaltlichen und methodischen Prinzipien des Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung nach Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen in vollem Umfang und gliedert sich inhaltlich und methodisch gut ins Schulkonzept ein („*Das wär' ja unser Traum vom Unterricht*“ Position 185 „*Lebenspraktisch und lebensnah auch, weil es so verschiedene Sachen (...)*“ Position 187, „*Es ist genau in der Art, wie unsere Projekte, die wir bis jetzt machen, es passt voll in unsere Schule rein. Weil wir eben auch so mit Wahrnehmung und Natur und alles so was. (Auslassung)*“) Drum haben wir ja auch das so begrüßt, als damals das Angebot kam“ Position 243).

Die Frage nach der Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern, die erlebnispädagogisch arbeiten, gestaltete sich kontrovers. Einerseits wurde eine erlebnispädagogische Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen gefordert, um die Qualität der pädagogischen Arbeit sicher zu stellen und die aktive Aneignung sozialer Kompetenzen optimal zu unterstützen („*Ich finde schon, man sollte sich dann schon dahingehend bisschen professionell weiterbilden*“ Position 104). Für andere erschien eine erlebnispädagogische Weiterbildung nicht zwingend notwendig („*Ich meine, wenn sich einer dafür interessiert und diese Leitlinien gelesen*

hat und ein Handbuch hat mit Aktivitäten, die man anbieten kann (...) dann muss, also finde ich schon, dass man das eigentlich auch umsetzen kann“ Position 253). Als Voraussetzung zur selbstständigen Umsetzung ohne spezielle Weiterbildung wurden persönliches Interesse, die Motivation zur selbstständigen Einarbeitung und genügend Einfühlungsvermögen auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen der Schule angeführt. Kompetente erlebnispädagogische Kooperationspartner von außerhalb der Schule könnten die Arbeit unterstützen. Dabei sollte mit kleinen erlebnispädagogischen Elementen begonnen werden.

Von einer anderen Person wurde als Bedingungen zur selbstständigen Durchführung erlebnispädagogischer Projekte aufbauend auf einer fundierten pädagogischen Ausbildung eine erlebnispädagogische Weiterbildung empfohlen. Diese sollte zwingend erlebnispädagogische Selbsterfahrung beinhalten („Also ich finde, man müsste das selber auch mal erlebt haben, mindestens in einer Situation mal in den Gruppen, den Gruppenprozess“ Position 286). Außerdem wurde pädagogisches Feingefühl, Offenheit für neue Unterrichtsformen und intensive Kenntnisse über die Schülerinnen und Schüler als begünstigende Faktoren für die Durchführung genannt. Die erlebnispädagogischen Leitlinien wurden als sinnvoll erachtet, um die Grundintention der erlebnispädagogischen Arbeit zu verstehen. Für die konkrete Durchführung wäre eine Sammlung geeigneter Übungen und Methoden zur Auswertung hilfreich.

Neben einem Organisationsteam müsste zur konkreten Durchführung zusätzliches Personal zur Verfügung gestellt werden. Dies betrifft vor allem das Abschlusscamp. Außerdem wäre die Anschaffung geeigneter Materialien in der Schule notwendig. Die Nutzung spezieller erlebnispädagogischer Medien, wie Klettern, Hochseilgarten und Kanu wurde nur mit fachkompetenter Unterstützung erlebnispädagogischer Anbieter als Kooperationspartner als sinnvoll erachtet.

## **6.4 Darstellung des Forschungsprozesses im Projektteil „Rose“**

### **6.4.1 Spezifizierung der Fragestellung**

Aus der Auswertung des Gesamtmaterials des Projektteils „Linde“ ergaben sich innerhalb der Hauptkategorie „Bedingungen zur Unterstützung des eigenaktiven Lernprozesses“ mit den induktiv generierten Subkategorien „Pädagogische Zurücknahme“ und „Maß und Art der Unterstützung“ zwei Themenfelder, die sich als besonders ertragreich erwiesen, indem sie sehr intensiv und z.T. kontrovers diskutiert wurden. Die Aussagen innerhalb der Kategorie „Gruppenzusammensetzung“, in denen mit der Thematisierung von Vor- und Nachteilen heterogener und homogener Gruppen implizit die Frage nach dem Grad der Beeinflussung von Gruppenprozessen von außen und damit nach pädagogischer Zurücknahme und Unterstützungsbe-

darf aufgeworfen wurde, zielte ebenfalls in diese Richtung. Eine ähnliche Thematik deutete sich bereits bei der Diskussion der Ergebnisse innerhalb der Hauptkategorie „Spezifische Wirkungen“ an (vgl. S. 196ff). Hier wurde als indirekte Wirkung die Beeinflussung der Reflexionsfähigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen thematisiert. Es kann davon ausgegangen werden, dass dadurch eine vertiefte Bearbeitung der o.g. Thematiken unterstützt wurde.

Hier zeichnete sich ein Spannungsfeld ab, welches bereits in der theoretischen Diskussion mehrfach zu Tage trat. Unter Beachtung konstruktivistischer und systemischer Theorien wurde in Kapitel 3 der Stellenwert der Selbsttätigkeit und Selbstorganisation innerhalb jeglicher Lernprozesse betont. Selbsttätigkeit und Selbstorganisation bedingen, dass von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen hierfür Freiräume und Entfaltungsmöglichkeiten geschaffen und ausgehalten werden. Dies wiederum bedeutet, dass Pädagoginnen und Pädagogen sich in ihrer Rolle als „Allwissende“ und „Helfende“ zurücknehmen. In Kapitel 4 wurde mit der Erlebnispädagogik ein Konzept dargestellt, welches Selbsttätigkeit und Selbstorganisation in besonderer Weise integriert und die eigenaktive Entfaltung sozialer Kompetenzen fokussiert. Es wurde jedoch außerdem auf besondere Lernbedingungen bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung verwiesen. In Kapitel 3 dieser Arbeit wurde auf eine Metaanalyse bisheriger Forschungsergebnisse zur Selbstkonzeptentwicklung bei Menschen mit geistiger Behinderung von Hofmann (2001) verwiesen (vgl. S. 85 in dieser Arbeit). Daraus resultierende Merkmalszuschreibungen scheinen darauf hinzuweisen, dass geistige Behinderung und Selbsttätigkeit bzw. Autonomiebestrebungen schwer vereinbar sind. Die Ausprägung der genannten Merkmale darf jedoch, wie ausführlich dargelegt wurde, nicht ursächlich in der Person des Menschen mit geistiger Behinderung gesucht werden. Vielmehr sind sie das Ergebnis eines sozialaktiven Prozesses und somit Ausdruck der „Schwäche des gegebenen sozialen Systems (z.B. Schule, Unterricht) welches versäumt hat, in ausreichendem Maße Gelegenheiten zu bieten, Stärken zu entfalten und Kompetenzen zu vermitteln“ (Theunissen 2007, S. 248).

Die intensive Diskussion der o.g. Themen auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen scheint genau auf dieses Spannungsfeld hinzuweisen. Die genannten Kategorien wurden induktiv generiert, d.h. die entsprechenden Themen wurden nicht spezifisch durch die Diskussionsleiterin initiiert, sondern die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen brachten beide Themen selbst zur Sprache. Die Suche nach der Vereinbarkeit zwischen pädagogischer Zurücknahme, die Freiraum für eigenaktive Lernprozesse lässt und dem Anbieten adäquater Unterstützung, die den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht wird, hat somit auch innerhalb der Reflexionen der Pädagoginnen und Pädagogen einen hohen Stellenwert,

was auf deren besondere Relevanz innerhalb einer pädagogischen Praxis hinweist, die sich durch Kompetenzorientierung auszeichnet.

Letztlich manifestiert sich hier die altbekannte erziehungswissenschaftliche Kontroverse zum Verhältnis von Führung durch die Pädagoginnen und Pädagogen und Selbsttätigkeit auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Besonders brisant erscheint diese Fragestellung vor dem Hintergrund der bisher oft defizitorientierten Aussagen zur eigenaktiven Aneignung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. Interessant ist dabei, wie Aspekte von Selbsttätigkeit und Selbstorganisation innerhalb eines erlebnispädagogischen Konzepts bei Schülerinnen und Schülern integriert werden können, d.h. welchen konkreten Herausforderungen sahen sich die Studierenden der Projektgruppe bei diesem Prozess gegenüber und wie bewältigen sie diese aus eigener Sicht. Wie gingen sie mit dem beschriebenen Spannungsfeld um und inwieweit fanden sie pädagogische Handlungsformen, die das eigenaktive Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützten. Ausgehend von der Annahme, dass sich Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler und pädagogische Zurücknahme bzw. die Art pädagogischer Einflussnahme der Studierenden gegenseitig bedingen, wurde die Fragestellung des Teilprojekts „Linde“ an dieser Stelle fokussiert mit der Frage nach den handlungsleitenden Orientierungs- und Deutungsmustern der Studierenden in Bezug auf die Aspekte pädagogische Zurücknahme und pädagogische Einflussnahme. Beide Aspekte können unter dem Begriff des pädagogischen Handelns subsumiert werden und es wird nach deren Einfluss auf den eigenaktiven Lernprozess der Schülerinnen und Schüler gefragt.

Zur Annäherung an den Forschungsgegenstand wurden drei Fragestellungen generiert, die die Themenfelder möglichst weit abstecken und dennoch eine Fokussierung auf das oben beschriebene Spannungsfeld gewährleisten sollten, indem sie den Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten:

- **Perspektive der Gestaltung der erlebnispädagogischen Anforderungssituation:**  
Inwieweit wird aus Sicht der Studierenden die aktive Aneignung sozialer Kompetenzen durch die Gestaltung der Lernlandschaft bzw. durch die Struktur der Aufgabe ermöglicht bzw. verhindert? („objektiv sichtbare“, didaktisch-methodische Aspekte)
- **Perspektive der persönlichen Bereitschaften, Fähigkeiten, Überzeugungen der Studierenden in Bezug auf die aktive Aneignung der Schülerinnen und Schüler:**  
Wie wird die aktive Aneignung der Schülerinnen und Schüler im Selbstverständnis der Studierenden reflektiert?

- **Perspektive der Rolle der Studierenden im unmittelbaren Interaktionsprozess mit den Schülerinnen und Schülern:**

Inwieweit bestimmt aus Sicht der Studierenden die eigene Interaktion die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler?

Anhand dieser Fragestellungen wurde der Forschungsprozess im Teilprojekt „Rose“ konzipiert und forschungsrelevante Daten erhoben und ausgewertet, was im Folgenden näher ausgeführt wird.

#### 6.4.2 Der Prozess der Datenerhebung

Innerhalb des Projektteils „Rose“ wurden zum Zweck der Datenerhebung keine zusätzlichen Treffen initiiert, da die unter **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** beschriebenen gruppenspezifischen Prozessreflexionen (vgl. S. 146) einen strukturellen Teil des Projekts darstellten und diese in Form von Gruppendiskussionen stattfanden. Wie dort ausgeführt dienten sie innerhalb des Projekts der Verbindung von Analyse und Planung. Da sie sowohl der Reflexion der stattgefundenen als auch der Planung der nächsten Veranstaltung dienten, boten sie sich unter forschungsrelevanter Perspektive zur Erhellung der Innensicht der im Feld handelnden Pädagoginnen und Pädagogen an.

Zunächst bekamen die Studierenden der Projektgruppe, welche die jeweiligen Veranstaltungen geplant und durchgeführten hatten, die Möglichkeit, ihre Erfahrungen zu reflektieren. Dazu saßen sie, angelehnt an das Fishbowl-Prinzip, im Innenkreis eines Stuhlkreises und tauschten sich zunächst relativ unstrukturiert über den ersten Eindruck der unmittelbar beendeten Veranstaltung aus. Alle anderen saßen im äußeren Stuhlkreis und hörten zunächst nur zu, ohne in den Austausch einzugreifen. Im zweiten Teil äußerten sich die übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Außenkreises zum Gehörten. Dazu verließen die Studierenden das Innere des Kreises und hatten nun die Möglichkeit, die Kommentare und Anmerkungen zu dem von ihnen Gesagten zu verfolgen. Im Anschluss daran integrierten sie sich ebenfalls in den Stuhlkreis. Nun folgte die eigentliche Auswertung der Veranstaltung. Zum Teil ergaben sich die Themen aus dem im ersten Teil Gesagten, zum Teil auch aus den Beobachtungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Als Reflexionsgrundlage wurden auch hier die erlebnispädagogischen Leitlinien herangezogen (vgl. dazu S. 145f.). Die jeweiligen Oberbegriffe lagen zur Orientierung im Inneren des Kreises. Es sollte stets darauf geachtet werden, inwieweit den Leitlinien entsprochen werden konnte bzw. welche strukturellen Bedingungen dazu beitragen, ihnen gerecht zu werden. Durchschnittlich nahmen mit der Projektleiterin 14-17 Personen an den gruppenspezifischen

schen Prozessreflexionen teil. Die gruppenspezifischen Prozessreflexionen wurden auf Tonband aufgenommen und anschließend das so entstandene Gesamtmaterial transkribiert.

### 6.4.3 Der Prozess der Datenanalyse

Das Gesamtmaterial des Teilprojekts „Rose“ in Form der transkribierten gruppenspezifischen Prozessreflexionen wurde nun unter ökonomischem Aspekt durch die Auswahl von vier Fällen reduziert und unter der aus dem Auswertungsschritt eins resultierenden und vertiefenden Fragestellung analysiert.

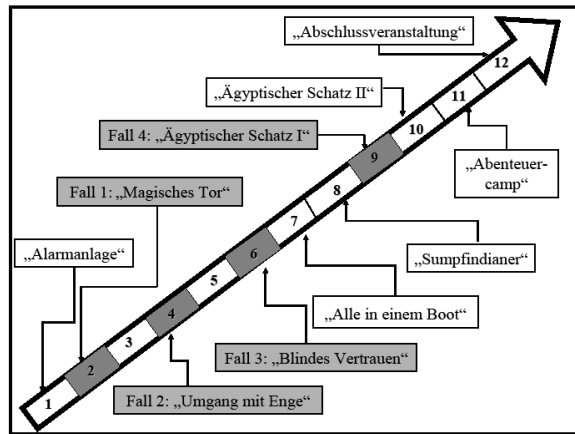


Abbildung 21: Fallauswahl

Abbildung 21 auf S. 215 zeigt die Auswahl der Fälle anhand des Zeitstrahls in Bezug zum Gesamtprojekt. Die grau unterlegten Veranstaltungen stellen die ausgewählten Fälle dar. Die Fallauswahl erfolgte unter Beachtung nachstehender Kriterien. Für Fall 1 wurde die zweite Veranstaltung herangezogen. Mit der Auswahl der zweiten Veranstaltung sollte eine Auswertungsbasis geschaffen werden, die ein frühes Stadium innerhalb des Projektzeitraums abdeckt. Mit Fall 2 und 3 wurden zwei Veranstaltungen ausgewählt, die sich unmittelbar an die Veranstaltung zum ersten Fall anschlossen. Die Fälle 1 bis 3 dokumentieren somit die Entwicklungen innerhalb der Projektgruppe über den Gesamtzeitraum von drei aufeinander folgenden Einheiten in ununterbrochener Folge. Unter thematischem Gesichtspunkt wurde mit Fall 1 eine Veranstaltung ausgewählt, die als Einheit „Magisches Tor“ (vgl. S. 152f.) zur didaktischen Folge der klassischen Übung „Spinnennetz“ gehörte. Innerhalb der Fälle 2 und 3 wurden mit den Einheiten „Umgang mit Enge“ (vgl. S. 156f.) und „Blindes Vertrauen“ (vgl. S.

157f.) Veranstaltungen reflektiert, die thematisch auf das Abenteuer-camp vorbereiteten. Mit Fall 4 wurde wiederum eine Veranstaltung ausgewählt, die mit dem Thema „Ägyptischer Schatz I“ (vgl. S. 153f.) zur didaktischen Folge gehörte. Dieser Fall steht mit der Reflexion der siebenten von insgesamt acht Veranstaltungen im schulischen Kontext exemplarisch für einen späten Zeitpunkt innerhalb der wöchentlichen Veranstaltungen des Projekts „Rose“. Außerdem war dieser Fall inhaltlich von großem Interesse, da ein vorher oftmals theoretisch thematisiertes Problem, das des „Scheiterns“ der Schülerinnen und Schüler während der erlebnispädagogischen Anforderungssituation, innerhalb der reflektierten Veranstaltung auftrat.

Nach Auswahl der vier Fälle wurde zunächst das Gesamtmaterial nochmals reduziert, indem die Textstellen kodiert wurden, die Aussagen zur neuen Fragestellung enthielten. Nun kam die Technik der Zusammenfassung zum Einsatz. Da die konkreten Arbeitsschritte hierzu bereits innerhalb der Datenanalyse im Teilprojekt „Linde“ beschrieben wurden (vgl. S. 187f.) und hier in ähnlicher Form vollzogen wurden, wird auf die nochmalige Ausführung verzichtet. Abbildung 22 auf S. 216 zeigt den Ablauf der Analyse in schematischer Form.

1. Erste Reduzierung des Gesamtmaterials durch Auswahl von vier Fällen
  2. Zweite Reduzierung durch Durchgang der ausgewählten Fälle zum Zweck der Kennzeichnung und Zuordnung aller Fundstellen, die Aussagen zur explizierten Fragestellung enthalten (Codings)
- Die nun dargestellten Analyseschritte wurden nacheinander für alle vier Fälle einzeln durchgeführt:
3. Paraphrasierung aller inhaltstragenden Textstellen
  4. Generalisierung der Paraphrasen auf vorher festgelegtem Abstraktionsniveau
  5. Überprüfung der Inter-coder-Reliabilität durch Prüfung und Kommentierung der Paraphrasierung und Generalisierung
  6. Erste Reduktion durch Selektion: Streichung bedeutungsgleicher bzw. bedeutungsleerer Paraphrasen und Generalisierungen
  7. Zweite Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration
  8. Zusammenstellung der neuen Aussagen als induktives Kategoriensystem, Generierung eines Fallmodells pro Fall
  9. Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial
  10. Überarbeitung der Analyse

Abbildung 22: Analyseraster zur qualitativen Inhaltsanalyse im Teilprojekt „Rose“

Im Gegensatz zum Vorgehen innerhalb des ersten Auswertungsschrittes wurden die einzelnen Forschungsfragen jedoch nicht zur deduktiven Kategorienbildung herangezogen, sondern das mittels der Forschungsfragen kodierte Gesamtmaterial ausschließlich induktiv weiter bearbeitet. Innerhalb des Analyseprozesses zeigte sich, dass sich viele der kodierten Aussagen auf

mehrere Fragen gleichzeitig bezogen, wobei die Kodierung, die sich auf eine Frage bezog, oftmals durch die Kodierung, die eine andere Forschungsfrage fokussierte, begründet wurde. Um den Kontextbezug, durch den sich die Qualitative Inhaltsanalyse auszeichnet (vgl. S. 179ff.), zu wahren, wurde die Technik der deduktiven Strukturierung durch theoriegeleitete Kategorien hier zugunsten der induktiven Technik der Zusammenfassung vernachlässigt.

#### 6.4.4 Ergebnisdarstellung, -interpretation und -diskussion

Zunächst werden Ankerbeispiele dargestellt, welche stellvertretend für die drei Perspektiven, die innerhalb der generierten Fragestellungen (vgl. S. 213f.) expliziert wurden, stehen. Da diesmal, wie auf S. 215f. dargestellt, die Kategorisierung nicht anhand der vorher festgelegten Hauptkategorien sondern induktiv erfolgte, werden die Ankerbeispiele übergreifend dargestellt, da sie gleichermaßen für alle Fälle gelten. Die Positionsangaben in Klammern ermöglichen den Nachvollzug der Aussagen innerhalb der Gesamtdiskussion, welche in transkribierter Form im Anhang zu finden sind. Die tabellarische Darstellung der induktiv generierten Kategorien pro Fall kann ebenfalls dem Anhang entnommen werden. Nach der Darstellung der Ankerbeispiele werden die Ergebnisse anhand der Abbildung der zentralen Aussagen grafisch zusammengefasst und anschließend ausführlich dargestellt, interpretiert und diskutiert. Dies erfolgt zunächst fallspezifisch. Hierbei werden, analog zur Vorgehensweise bei der Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse im Teilprojekt „Linde“, Originalaussagen zur Veranschaulichung herangezogen. Auch hier ermöglichen Positionsangaben den Nachvollzug anhand der Transkripte im Anhang.

##### **Ankerbeispiele:**

**1. Perspektive der Gestaltung der erlebnispädagogischen Anforderungssituation:** Inwieweit wird aus Sicht der studierenden Pädagoginnen und Pädagogen die aktive Aneignung sozialer Kompetenzen durch die Gestaltung der Lernlandschaft bzw. durch die Struktur der Aufgabe ermöglicht bzw. verhindert? („objektiv sichtbare“, didaktisch-methodische Aspekte)

„Also wenn die Aufgabe ein Ziel hat, gehen sie anders ran, als wenn wir sagen: „Jetzt stellt euch doch mal auf die Zeitung, wir wollen mal sehen, wie eng ihr da stehen könnt!“ (Fall 2, Position 62).

„Aber wenn man einfach nen gewissen Ablauf hat und halt die Ziele, sag ich mal, dann so, logischerweise, wenn die Ziele dann halt so gesteckt sind, dass man halt (unverständlich), dann kann man glaub ich halt, ganz viel nicht so laufen lassen wie es eigentlich laufen müsste oder optimal wär“ (Fall 3, Position 182).

„Also, das war ganz kurzen Moment, wo allen wirklich (...) plötzlich klar war, jetzt gibt's nen Machtwechsel und war es aber überhaupt den ganzen Tag, waren wirklich alle dabei, das fand ich war auch so beeindruckend (...) Aber man sollte sich halt wirklich überlegen, ob man nicht doch von außen einwirkt mit solchen Geschichten wie (...) Blindheit oder irgendwie Schweigen“ (Fall 4, Position 94).

**2. Perspektive der persönlichen Bereitschaften, Fähigkeiten, Überzeugungen der studierenden Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf die aktive Aneignung der Schülerinnen und Schüler:** Wie wird die aktive Aneignung der Schülerinnen und Schüler im Selbstverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen reflektiert?

„Ich finde, dass muss wirklich viel von selbst kommen und das Prinzip war klar, was zu machen war, und wenn man dann immer wieder ein Anschubs gibt und versucht, noch mal zu erklären: „So jetzt macht ihr das und jetzt macht ihr das!“ und „Probierts doch mal mit der Idee!“ oder (...) das läuft doch dann, denk ich, genau in die entgegengesetzte Richtung“ (Fall 1, Position 40).

„Ich glaube, so lange immer einer von uns mit dabei steht und das auch anleitet, wie in so Kleingruppen, haben sie das Gefühl, da auch nichts machen zu müssen.“ (Fall 2, Position 77/1).

„Also ich behaupte einfach, dass die Freiwilligkeit das ist (...) wo man sich bei (...) bei Schülern ohne Behinderung und bei Manager, die man (...) mit den du auch so was machst, mehr selber aus der Verantwortung nehmen kannst (...) indem dann halt gesagt wird, okay, die können das selber einschätzen, wie weit sie gehen (...) und ich denk da ham wir ne ganz andere Aufmerksamkeit“ (Fall 4, Position 178).

**3. Perspektive der Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen im unmittelbaren Interaktionsprozess mit den Schülerinnen und Schülern:** Inwieweit bestimmt aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen die eigene Interaktion die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler?

„Ich fand auch, dass es, dass vielleicht sogar ein bisschen viel passiert ist von unserer Seite, viel zu viel! (...) dass ich da irgendwo versucht habe, in Angriff (...) in Gang zu bringen und diese Technik vielleicht in die Köpfe zu prügeln“ (Fall 1, Position 35).

„Also mir ist selber noch aufgefallen, was mir auch selber auch schwer fällt, dieses: „Und jetzt wollen wir das machen!“, also es war halt schon wieder ganz oft mit dabei. Wir wollen jetzt machen, aber eigentlich sollen die es ja machen“ (Fall 2, Position 110/1).

„Heute, da musste man wirklich da eingreifen, dass die da nicht gegen die Balken rennen und sich verletzen oder so. Also, das ist mir irgendwie noch mal so aufgefallen (unverständlich) notwendig war heut mehr zu sagen oder sich mehr einzubringen“ (Fall 3, Position 134).

#### 6.4.4.1 Fall 1

Dieser Fall beruht auf den Daten der gruppenspezifischen Prozessreflexion der zweiten Veranstaltung innerhalb dieses Teilprojekts. Abbildung 23 auf S. 219 zeigt das aus den Daten generierte Modell zu den zentralen Aussagen dieses Falls.

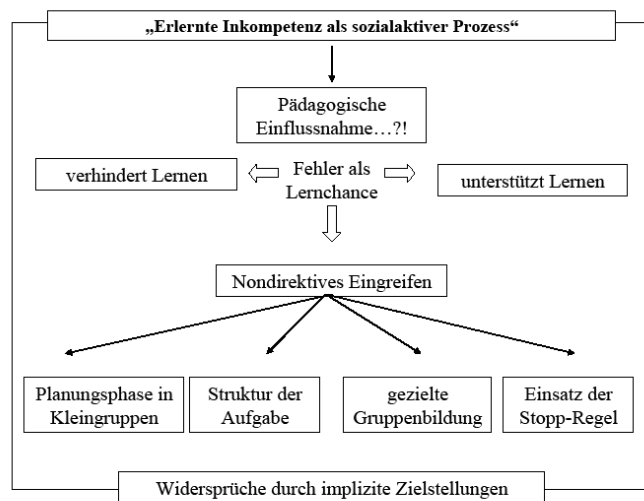


Abbildung 23: Zentrale Aussagen zu Fall 1

Das Thema und die Inhalte der entsprechenden Veranstaltung zur Einheit „Magisches Tor“ wurde innerhalb des Kapitels 5 ausführlich vorgestellt (vgl. S. 152f.). Sowohl die Studierenden als auch die Schülerinnen und Schüler wurden somit zum zweiten Mal mit der Planung und Durchführung bzw. der Teilnahme an einer erlebnispädagogischen Einheit innerhalb dieses Projekts konfrontiert. Obwohl mit diesem Fall die gruppenspezifische Prozessreflexion zu einem sehr frühen Zeitpunkt ausgewählt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer nicht unbekannt waren. Die Studierenden hatten schon während des vorangegangenen Semesters gemeinsam eine Veranstaltung zum Thema belegt, innerhalb derer sie sich intensiv kennenlernten und gemeinsam mit der

Projektleiterin das Praxisprojekt vorbereiteten. Dazu gehörten auch Hospitationen innerhalb der Schule, um sich gegenseitig bekannt zu machen. Außerdem fand in diesem Rahmen eine erste gemeinsame Einheit mit Kennlernübungen sowie einem Hindernisparcours mit erlebnispädagogischen Elementen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern innerhalb der Schule statt. Zur Interpretation der Daten wäre die relative Vertrautheit innerhalb der Studierenden und der Projektleiterin als Ergebnis der nunmehr ein- bis halbjährigen Zusammenarbeit hervorzuheben. Dadurch konnte davon ausgegangen werden, dass Berührungspunkte und Hemmungen in Bezug auf die Äußerung der eigenen Meinung bereits zu diesem Zeitpunkt in gewissem Maße als abgebaut bezeichnet werden konnten.

Innerhalb dieser gruppenspezifischen Prozessreflexion wurde zunächst die persönliche Überzeugung der Studierenden zum Ausdruck gebracht, dass die fehlende Erfahrung des gegenseitigen Helfens und des eigenständigen Überlegens auf Seiten der Schülerinnen und Schüler Folgen des Fehlens adäquater Anforderungssituationen sind. Es wurde vermutet, dass es einerseits an Situationen fehlt, in denen gegenseitige Hilfe erforderlich ist und die Schülerinnen und Schüler andererseits selten Situationen ausgesetzt werden, in denen das selbstständige Finden und Erproben von Problemlösestrategien erforderlich ist. Diese Aussagen beziehen sich nicht explizit auf den schulischen Kontext, sondern schienen „generell“ (Position 51) angenommen worden zu sein. Die Äußerungen können als persönliche Überzeugungen dahingehend interpretiert werden, dass das Fehlen entsprechender Kompetenzen als sozialaktiver Prozess aufgefasst wurde („...wenn halt irgendwie jetzt erst festgestellt wird, seitens der Leute die mit den Schülern umgehen, dass die sich halt auch gegenseitig helfen, dann ist auch die Frage, was sonst im Schulalltag oder sonst in deren Leben so passiert, wo die sich gegenseitig irgendwie (...) irgendwo so helfen müssen. Oder generell erst mal selber nachdenken müssen, wie sie was erledigen oder halt nen Weg (...)“ Position 51). Gleichzeitig wurde betont, dass Eigenaktivität wichtig ist und innerhalb der konkreten Anforderungssituation intrinsische Motivation auf Seiten der Schülerinnen und Schüler durchaus erkennbar war („Sie wollten’s auch gern allein machen, weil der Kevin meinte auch einmal: „He stopp! Wir machen das schon!“ Position 92). Potenziell schienen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der gruppenspezifischen Prozessreflexion den Schülerinnen und Schülern entsprechende Kompetenzen und motivationale Ausprägungen zuzutrauen. Aufgrund der Sozialisation der Schülerinnen und Schüler schien ihnen jedoch ein langsames Heranführen an eigenständiges Handeln innerhalb erlebnispädagogischer Anforderungssituationen nötig.

Fußend auf dieser Annahme wurden innerhalb der Diskussion immer wieder das Maß und die Art pädagogischer Einflussnahme thematisiert. Grundsätzlich wurde geäußert, dass

deren exakte Bestimmung als sehr problematisch empfunden wird. Schon hier wurde von den Studierenden selbst auf ein Spannungsfeld verwiesen, innerhalb dessen sich pädagogische Einflussnahme konkretisiert. Als Bezugspunkte wurden einerseits die Möglichkeit zum Lernen aus Erfahrung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler und andererseits die Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf Unversehrtheit aller Beteiligten angegeben. („*Ich komm mir da auch immer ziemlich blöd vor. Ich weiß nicht: ‚Hältst du jetzt mit oder nicht?‘. Und dann denk ich aber: ‚Gut, der Kopf der hängt da hinten irgendwie komisch runter, vielleicht hältst du’s doch noch mit‘, aber wir sind ja auch so ein Stück weit für sie verantwortlich, aber vielleicht sollten sie doch aus den Erfahrungen lernen. Aber wenn halt dann was passiert (...) es ist halt schwierig, dann auch für uns selber zu sehen, wo nehmen wir uns raus und wo helfen wir mit*“ Position 40). Dabei wurde gleichzeitig angegeben, dass dieses Spannungsfeld ständig reflektiert werden muss („*Ich denke, wichtig an der Stelle ist einfach, dass man es immer wieder hinterfragt, was man da macht*“ Position 41). Reflexionsfähigkeit wurde also bereits zu diesem frühen Zeitpunkt innerhalb des Projekts von Seiten der Studierenden thematisiert.

Vor dem Hintergrund dieser grundsätzlichen Aussagen wurden im Laufe der Diskussion verschiedener Arten pädagogischer Einflussnahme und situationsspezifischer Bedingungen für pädagogische Zurücknahme unterschieden und differenziert diskutiert. Zunächst wurde Einflussnahme als Eingreifen im Sinne der Vorwegnahme von Problemlöseprozessen eher negativ konnotiert, da sie in der Reflexion der Studierenden die Schülerinnen und Schüler unbewusst in den vorab geplanten Lösungsweg lenken soll („*Dass halt, dass dieses Element Lernen an der Erfahrung, dass wir es ja eigentlich so wollten, dass die Kinder das so machen sollten, wie wir es kennen, oder wie wir den besten Weg sehen, und ich hab halt gemerkt, auch an mir selbst, dass ich da irgendwo versucht habe, in Angriff (...) in Gang zu bringen und diese Technik vielleicht in die Köpfe zu prügeln*“ Position 35). Im erlebnispädagogischen Kontext würde dies den Prinzipien der Offenheit und Prozessorientierung entgegenstehen, welche in Kapitel 4 als Grundzüge einer modernen Erlebnispädagogik expliziert wurden (vgl. S. 112f. und 115f.). Dies zeigt gleichermaßen, dass die Studierenden diese Prinzipien pädagogischer Arbeit zumindest theoretisch verinnerlicht hatten und die entsprechende Überzeugung ihre Wahrnehmungen und Reflexionen beeinflussten. Zunächst wurden Gründe dafür angeführt, warum solcherart pädagogische Einflussnahme aus ihrer Sicht bisher zu viel Gewicht hatte und bei künftigen Veranstaltungen in größerem Maße zurückgenommen werden sollte. Demnach würde zu schnelles Eingreifen das Lernen aus Erfahrung behindern, da es einerseits das unmittelbare Erleben der Handlungsfolgen verhindert und andererseits bei den Schülerin-

nen und Schülern wiederum zum Erleben eigener Hilflosigkeit führen kann („*Vielleicht waren ja auch wir, oder das Einbringen unsererseits immer wieder als Hilfestellung gesehen und empfunden (...) Es ist ja schon wie ein bisschen: ‚Wir brauchen Hilfe!‘. Dieser Negativeffekt*“ Position 72).

Bei Klarheit der Anforderungsstruktur sollte an die Stelle pädagogischer Einflussnahme eher pädagogische Zurückhaltung treten, um die Entwicklung eigener Lösungsideen zu unterstützen. Ein Scheitern als Erleben unmittelbarer Handlungsfolgen sollte somit nicht durch das Eingreifen der Pädagoginnen und Pädagogen verhindert werden. Mit dem Scheitern thematisierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen weiteren Bereich, welcher sowohl unter negativen als auch unter positiven Vorzeichen intensiv diskutiert wurde. Es wurde zunächst generell als gewinnbringend für den Erkenntnisprozess bewertet, da es den Schülerinnen und Schülern die Unbrauchbarkeit des eingeschlagenen Lösungsweges unmittelbar verdeutlicht. Insbesondere die Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme Einzelner für die Gesamtgruppe, wurde hierbei als mögliches Lernziel benannt und wäre im Sinne der auf S. 57 dargestellten Abbildung 4 zu Kompetenzen im schulischen Kontext als Kompetenz zur sozialen Anpassung einzuordnen. Dabei wurde die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen als Kontrollinstanz in Bezug auf die konsequente Einhaltung vorab formulierter Regeln thematisiert, wie z.B. der Neubeginn nach Netzberührung für alle Gruppenteilnehmerinnen und -teilnehmer. Wenn Regelverletzungen stets die entsprechenden Konsequenzen nach sich zögen, unterstütze eine so geartete Einflussnahme nach Auffassung der Studierenden die Intensität des Lernprozesses. Aus theoretischer Perspektive könnte ergänzt werden, dass damit sowohl die Transparenz der Anforderungssituation als auch die Unmittelbarkeit im Erleben von Konsequenzen des eigenen Handelns angesprochen wurde. Beides könnte im Sinne der theoretischen Überlegungen, die in Kapitel 4 dargelegt wurden, positive Auswirkungen haben und wird besonders innerhalb der Dateninterpretation zu Fall 4 als Möglichkeit nondirektiver Einflussnahme nochmals in die Diskussion eingebracht und dort systematisiert und differenziert.

Außerdem wurde die Erfahrung des Scheiterns als wichtig für den Aufbau von Frustrationstoleranz benannt. Mit dieser Aussage verlassen die Studierenden eine Argumentationslinie, die, fußend auf der Annahme einer generellen Misserfolgsorientierung, nur das Erleben von Erfolg positiv für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler konnotieren würde. Die Aussage einer Diskussionsteilnehmerin, dass erst bei Erfolgsorientierung ein Fehler zur Lernchance wird, wurde im weiteren Verlauf in Bezug auf die spezifischen Bedingungen zum konstruktiven Umgang mit dem Erleben von Scheitern kontrovers diskutiert. Dabei wurde das Motivationserleben anhand der realistischen Einschätzung eigener Fähigkeiten fokussiert. Es

wurde betont, dass das Scheitern in Form des nicht Lösens einer erlebnispädagogischen Anforderungssituation zu einer frustrierenden Erfahrung werden kann, wenn keine Möglichkeit der konstruktiven Bearbeitung geschaffen wird, indem z.B. Gründe für das Scheitern reflektiert werden und zeitnah Möglichkeiten für die erneute Bewältigung der Anforderungssituation gegeben werden. Eine solche Situation trat innerhalb des Projekts tatsächlich auf (vgl. Beschreibung der Einheit: „Der ägyptische Schatz I“ beschrieben auf S. 153f.) und wurde sowohl mit dem Anbieten einer entsprechenden Reflexionsphase, als auch durch das erneute Anbieten einer ähnlichen, jedoch strukturell modifizierten Anforderungssituation entsprechend bearbeitet (vgl. dazu Beschreibung der Einheit: „Der ägyptische Schatz II“ auf S. 154f.).

Unter Bezug auf eine angenommene Misserfolgsorientierung der Schülerinnen und Schüler wurde an anderer Stelle ergänzend betont, dass das Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen bei Nichteinhaltung der Regeln situationsadäquat erfolgen sollte. Die Motivierung durch Erfolgserlebnisse zu Beginn der Konfrontation mit erlebnispädagogischen Angeboten sei wichtig, um tragfähige Beziehungen innerhalb der Gruppe aufzubauen und dadurch die konstruktive Verarbeitung von Erfahrungen des Scheiterns zu gewährleisten („*Ich denke, es ist wirklich eine Frage des Timings. Also es war jetzt das zweite Mal, dass wir uns hier getroffen haben und die sollen ja auch in gewisser Weise erst mal motiviert sein. Wenn die so eine Situation erfahren, dass sie das nicht geschafft haben, gibt's natürlich erst mal Frust. Und diesen Frust aufzufangen mit einer Gruppendynamik, die sich einfach auch vorher schon aufgebaut hat, das bedarf gewisser Erfolgserlebnisse vorher*“ Position 93). Die Konsequenz in Bezug auf die Regeleinhaltung sollte jedoch mit der Häufigkeit der Veranstaltung zunehmen. Mit dem Verweis auf die Häufigkeit der Veranstaltung wurde hierbei die oben gemachte Aussage zur Tragfähigkeit von Beziehungen unterstützt, indem impliziert wird, dass mit der Häufigkeit des gemeinsamen Handelns der Gruppenzusammenhalt gestärkt wird und entsprechende Frustrationserlebnisse dadurch innerhalb der Gruppe besser aufgefangen werden können. Außerdem wurde damit das Vertraut-Werden mit der erlebnispädagogischen Anforderungssituation in Bezug auf die Elemente pädagogische Zurückhaltung und eigenaktives Handeln fokussiert („*aber jetzt überlegt mal, also die Schüler sind es gewohnt, dass sie viele Sachen nicht schaffen und das wäre wieder so ein Ergebnis. Und ich denke um das wirklich konstruktiv aufzugreifen zu können um damit einen Ansporn zu schaffen, noch mal zu überlegen, da muss vorher einfach vieles passiert sein, dass die überhaupt den Anspruch an sich haben, das schaffen zu wollen. Aber an sich bin ich absolut eurer Meinung, irgendwann muss halt diese Grenze mal spürbar sein*“ Position 97).

Generell wurde innerhalb dieser Diskussion pädagogische Einflussnahme bzw. Zurücknahme im Rahmen motivationaler Grundbedingungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler diskutiert. Dabei wurde zunächst das Vorkommen des Scheiterns vom Maß der Einflussnahme durch Hilfsangebote der Pädagoginnen und Pädagogen im Sinne eines „Ich sage dir, wie es geht!“ festgemacht. Damit wurde gleichzeitig impliziert, dass nicht eingegriffen werden müsse, wenn die Anforderungssituation eigenaktiv bewältigt wird. An anderer Stelle wurde die Klarheit der Anforderungsstruktur als Bedingung für pädagogische Zurücknahme formuliert. Damit wurde die Bedeutsamkeit pädagogischer Zurücknahme generell nicht in Frage gestellt. Schwierig schien sie jedoch aus Sicht der Studierenden dann, wenn der Erfolg des Handelns nicht in Aussicht stand. Die Klarheit der Anforderungssituation verweist aus Sicht der Autorin auf deren prinzipielle Bewältigbarkeit durch die Schülerinnen und Schüler („*Also wir müssen sie ja nicht künstlich schaffen (Explikation: Situation des Scheiterns), aber wir müssen sie auch nicht immer nur auffangen wollen*“ Position 98). Die Klarheit der Anforderungsstruktur könnte gleichzeitig als Möglichkeit indirekter Einflussnahme bezeichnet werden, da die Gestaltung der erlebnispädagogischen Anforderungssituation durchaus eine strukturelle Einflussnahme durch die Pädagoginnen und Pädagogen innerhalb der Unterrichtsplanung darstellt. Nondirektivität würde hierbei bedeuten, dass sie kein Vorwegnehmen von Lösungsmöglichkeiten darstellt, sondern die eigenaktive Entfaltung von Problemlösestrategien und damit verbundenen sozialen Handlungen strukturell unterstützt, statt eigenaktive Lernprozesse vorwegzunehmen.

Im weiteren Verlauf der Diskussion wurden Ideen für die Umsetzung nondirektiver Einflussnahme zusammengetragen. Zunächst wurde überlegt, in welcher Form die Struktur der Aufgabe selbst eigenaktive Lernprozesse unterstützt. Diese Vorschläge sollten dann in die Planung der Anforderungsstruktur einfließen und somit pädagogische Zurücknahme strukturell vorbereiten. Dabei wurde angemerkt, dass ein kleinschrittiges Vorgehen in Form systematisch aufeinander aufbauender Vorübungen die Bewältigung der Anforderungsstruktur gezielt vorbereiten kann („*dass das wunderbar aufeinander aufgebaut hat. Das im Grunde die Vorübungen im Grunde dazu geführt haben, dass sie, wenn sie sich daran erinnern das magische Tor auch bewältigen konnten*“ Position 74). Es wurde die Überzeugung geäußert, dass ein solches Vorgehen den Erkenntnisprozess unterstützt, da es eine differenzierte Erfahrungsgrundlage schafft. Dabei sollte nicht aus den Augen verloren werden, dass es die primäre Intention der Vorübungen ist, Impulse zur Aufgabenbewältigung zu geben, wobei sich motorischer Kompetenzaufbau diesem Ziel unterordnet („*Ich denke, da muss man auch aufpassen, dass man das Ziel nicht aus den Augen verliert. Das wird ja jetzt keine Physiotherapiestunde,*



*wo die perfekte Körperspannung lernen können. Und alleine auf diese Idee mit dem Heben und Durchheben (...) dafür war die Übung ja auf alle Fälle ausreichend erst mal. Und ohne diese Übung hätten sie diese Idee nicht gehabt (...) um durch das magische Tor zu kommen“* (Position 85).

Außerdem wurde vorgeschlagen, dass die Gestaltung der Anforderungsstruktur die gezielte Vergabe des Rederechts zulassen sollte. Diese Aussage resultierte aus der Beobachtung der Studierenden, dass verbal aktivere Schülerinnen und Schüler die Planungs- und Aktionsphase stark dominierten und leistungsschwächere und/oder verbal weniger kompetente Schülerinnen und Schüler dadurch weniger Möglichkeiten zur Eigenaktivität zeigten. Mit der Bildung von Kleingruppen sollten dabei gewohnte Rollenmuster aufgebrochen werden („*aber dass man irgendwie versucht, irgendwie dass (...) diese aufzubrechen, diese Situation: Alle stehen da und die, die immer stumm sind, bleiben auch immer stumm“* Position 58).

Hier zeigen sich interessante Parallelen zu den Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen im Projektteil „Linde“. Auch diese unterstrichen, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler den Gruppenprozess schnell dominieren und werteten dies für die Entwicklung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler als negativ. Während von den Pädagoginnen und Pädagogen des Projektteils „Linde“ intensiv darüber diskutiert wurde, inwieweit durch gezielte Gruppenbildung im Vorfeld solchen Dominanzen vorgebeugt werden könnte (vgl. S. 202f.), überlegte man hier zunächst, wie innerhalb einer relativ heterogenen Gruppe durch die Formulierung entsprechender Regeln zur Redevergabe die Heterogenität zwar aufrecht erhalten, aber gleichzeitig die kommunikative Aktivierung der verbal und leistungsmäßig als schwächer eingeschätzten Schülerinnen und Schüler unterstützt werden konnte. Die Beibehaltung der Arbeit in der Großgruppe schien den Studierenden wichtig. Gleichzeitig wollten sie jedoch das Ziel, die Eigenaktivität aller Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, verfolgen. Die gezielte Vergabe des Rederechts stellte eine von ihnen gewählte Variante dar, um innerhalb dieses Spannungsfeldes zu agieren.

Als weitere Variante wurde die zeitweise Auflösung der Gesamtgruppe zugunsten der Arbeit in Kleingruppen vorgeschlagen. Dies wurde v.a. für die Planungsphase der Schülerinnen und Schüler als sinnvoll erachtet, da innerhalb der Kleingruppe besser gewährleistet werden kann, dass alle zum Nachdenken und zur Mitplanung angeregt werden („*Dass man die Planungsphase einfach bisschen strukturiert, dass man halt Kleingruppen (...) Jeder macht sich halt einen Plan und überlegt sich in seinen Möglichkeiten und dann wird jeder Plan vorgestellt“* Position 60). Ein überschaubarer Rahmen wurde als Bedingung dafür gesehen, dass auch Schülerinnen und Schüler mit Sprechangst einen kommunikativen Beitrag leisten kön-

nen. Gleichzeitig würde dies nach Ansicht der Studierenden dazu führen, dass verbal aktivere Schülerinnen und Schüler entsprechende Kompetenzen zum Zuhören entwickeln können. Diese Art der Strukturierung durch Kleingruppenarbeit innerhalb der Planungsphase sollte zu der Erfahrung führen, dass alle Gruppenmitglieder Ideen zur Aufgabenlösung haben und diese entsprechend eingebracht werden können, womit letztlich ebenfalls Intentionen in Richtung Entwicklung des motivationalen Systems fokussiert wurden. Steht das Schaffen einer solchen Erfahrungsbasis im Zentrum des Erkenntnisprozesses, sollte dies innerhalb einer weniger komplexen Anforderungsstruktur angebahnt werden. Anschließend sollten die Erkenntnisse innerhalb der Kleingruppen mit der Vorstellung im Plenum wieder zur Großgruppe zusammengeführt werden.

Die Möglichkeit der indirekten Einflussnahme durch die von den Pädagoginnen und Pädagogen gelenkte Bildung von Kleingruppen wurde, ähnlich wie von den Pädagoginnen und Pädagogen im Projektteil „Linde“, generell als positiv erachtet. Unter den oben geschilderten Bedingungen würde eine solche Einflussnahme die Selbsttätigkeit fördern, da die Tendenz, den sozialen Kontakt zugunsten der Motivation zur Aufgabenlösung zu stellen, abgeschwächt wird („*Na mir ist noch aufgefallen, auf jeden Fall, das also N. in dieser Kleingruppe, wo C. nicht dabei war, total motiviert war und sich freiwillig als zweite hingelegt hat und sich hochheben lassen hat. Und danach, als sie da beide wieder standen, haben sie wieder zusammen geglückt und wollten beide gar nichts mehr machen“* Position 138).

Obwohl die eben beschriebene Art der indirekten Einflussnahme einer verbalen Intervention während der Aktionsphase vorgezogen wurde, äußerten die Studierenden im Laufe der Diskussion, dass pädagogische Einflussnahme auch innerhalb der Aktionsphase die Erkenntnisprozesse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler unterstützen kann. Dies wäre dann der Fall, wenn eine laufende Aktion zum Zweck der Anregung von Reflexionsphasen durch die Pädagoginnen und Pädagogen unterbrochen wird. Dies könnte durch den Einsatz der Stopp-Regel geschehen. Wie bereits innerhalb des Kapitels 4 beschrieben wurde, besagt diese, dass nach einem lauten Stopp-Ruf die gesamte Gruppe ihre Aktivitäten einstellen muss, um anschließend die Situation zu besprechen und ggf. zu entschärfen. Diese Regel konnte sowohl von den Schülerinnen und Schülern, als auch von den Pädagoginnen und Pädagogen eingesetzt werden, wenn sich eine Person bei einer Aktion sehr unsicher fühlt bzw. zu große Angst hat (Sensibilisierung für eigene Grenzbereiche), eine Person Einwände gegen eine gerade laufende Aktion hat oder eine Person eine Regelverletzungen (z.B. die Berührung des Hindernisses) bemerkt. Neben dem Sicherheitsaspekt stand dabei die Sensibilisierung für individuelle Grenzbereiche und deren Akzeptanz als Wahrung individueller Grenzen im Vor-

dergrund (vgl. S. 152f.). Dies stellte aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine geeignete Variante dar, um eine Risikosituation zu unterbrechen und entsprechende Reflexionsimpulse zu geben. Mit Hilfe der Stopp-Regel könnte die verbale Einflussnahme von außen verkürzt werden („*Da hätte ich, glaube ich, die Stopp-Regel einfach benutzt. Also gar nicht gesagt: „Hmm... vielleicht...“, sondern als der gesagt hat: „Ich springe jetzt durchs obere!“*, *da hätte ich einfach so „Stopp!“ und dann vielleicht gar nichts weiter sagen*“ Position 104). Gleichzeitig wurde resümiert, dass die Anwendung der Stopp-Regel eine komplexe Anforderungssituation darstellt, deren selbstständiger Einsatz angebahnt werden kann, indem Pädagoginnen und Pädagogen sie modellhaft einsetzen.

Als übergreifende Aussage zum Thema Gestaltung der Anforderungssituation unter den Aspekten nondirektiver Einflussnahme und pädagogische Zurücknahme wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Gruppendiskussion betont, dass eine prozessorientierte Evaluation für die Optimierung der Anforderungssituation hohe Relevanz besitzt. Dies schließt nach Ansicht der Autorin die Bereitschaft und Kompetenz zur Modifikation der Planung innerhalb der laufenden Veranstaltung und innerhalb des Gesamtprojekts ein und setzt eine hohe diagnostische Kompetenz und Flexibilität im pädagogischen Handeln voraus („*Wenn wir analysieren, woran es lag, kannst du ja dann in der nächsten Stunde überlegen, ob hier was fehlte, machen wir halt ne Vorübung. Dann machen wir's noch mal und dann klappt's. Und wenn es dann nicht klappt, dann müssen wir uns halt wieder überlegen, was müssen wir denen noch anbieten*“ Position 101).

Innerhalb der Diskussion wurde außerdem auf ein weiteres Spannungsfeld verwiesen, welches auf den Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen hinweist. Es wurde ausgesagt, dass unterschiedliche Ziele zu widersprüchlichen Anforderungen führen können. Dabei wurden die Ziele Persönlichkeitsstärkung durch das Erleben von Erfolg versus Entwicklung kognitiver Fähigkeiten im Sinne von Kompetenzen zur Handlungsplanung benannt („*Ich denke, grundsätzlich sind es zwei verschiedene Anforderungen, die wir versuchen unter einen Hut zu bringen. Nämlich einerseits so eine Sache der Persönlichkeitsstärkung über die Bewältigung herausfordernder Situationen. Und andererseits kognitive Fähigkeiten entwickeln, dadurch, dass ein Plan gemacht werden muss um die Sache zu schaffen. Und das so aufeinander zu bringen ist ganz schwierig*“ Position 114). Auch die Diskussion um die Bedingungen zur konstruktiven Verarbeitung der Erfahrung des Scheiterns können vor diesem Hintergrund reflektiert werden. Die Diskussion um relationale Abhängigkeiten zwischen den Dimensionen von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen wurde hier kurz angesprochen, jedoch nicht weiter vertieft. Innerhalb der gruppendynamischen Prozessreflexion zu Fall

3 bildete dies jedoch den Gesamtrahmen der Diskussion und wird dort noch einmal vertiefend bearbeitet (vgl. S. 233ff.).

#### **6.4.4.2 Fall 2**

Die Datengrundlage zum Fall 2 lieferte die gruppendynamische Prozessreflexion der Einheit „Umgang mit Enge“ (vgl. S. 156). Dies war die dritte Einheit, die innerhalb der Schule durchgeführt wurde und sie folgt damit direkt der in Fall 1 reflektierten Veranstaltung. Sie gehörte zu den Einheiten, die thematisch auf das Abschlusscamp vorbereiten sollten. Somit stand hier nicht, wie in den Einheiten zur didaktischen Analyse der klassischen Problemlöseaufgabe (vgl. Fall 1 und 4), die Thematik der eigenaktiven Problemlösung im Vordergrund. Ohne dieses allgemeine erlebnispädagogische Prinzip aus den Augen zu verlieren, wurden nun Übungen zur Wahrnehmung in Bezug auf das Thema Nähe und Distanz angeboten. Dabei stand das Zulassen körperlicher Nähe im Allgemeinen und als Möglichkeit zum Geben gegenseitiger Hilfestellungen im Mittelpunkt.

Fokus der Auswertung der Gruppendiskussion war wiederum das Verhältnis von pädagogischer Einflussnahme und pädagogischer Zurücknahme im Kontext eigenaktiver Lernprozesse. Zunächst wurde festgestellt, dass die Eigenaktivität durch verschiedene Faktoren beeinflusst wird, die im Folgenden näher ausgeführt werden. Die Faktoren Einflussnahme und Zurücknahme fließen dabei implizit ein und werden anschließend noch einmal als Einzelkategorien diskutiert. Abbildung 24 auf S. 229 zeigt das aus den Daten generierte Modell zu den zentralen Aussagen des Falles.

Als eine wichtige Einflussgröße in Bezug auf die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler wurden der Gruppenzusammenhalt und die damit verbundene Vertrauenskomponente benannt. Es wurde angenommen, dass der Zusammenhalt sowohl durch das gemeinsame Handeln, als auch durch die Vertrautheit mit der erlebnispädagogischen Anforderungsstruktur wächst. Das Vertrauen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer innerhalb der Gruppe wäre somit sowohl Ergebnis als auch Voraussetzung für die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler. Gleiches gelte für das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler zu den Pädagoginnen und Pädagogen. Als Indikatoren für einen vorhandenen Zusammenhalt wurden das Geben gegenseitiger Hilfestellungen und das Zulassen und Initiieren von Körperkontakt angeführt. Dabei wurde jedoch auch darauf verwiesen, dass die Struktur der Aufgabe das Zulassen von Nähe und das gegenseitige Helfen bedingt („*Draußen bei der Sortierübung war's noch relativ schwierig und dann hat es oben bei der Übung „Elektrischer Draht“, war es völlig klar, dass die sich anfassen und sich helfen*“ Position 58).

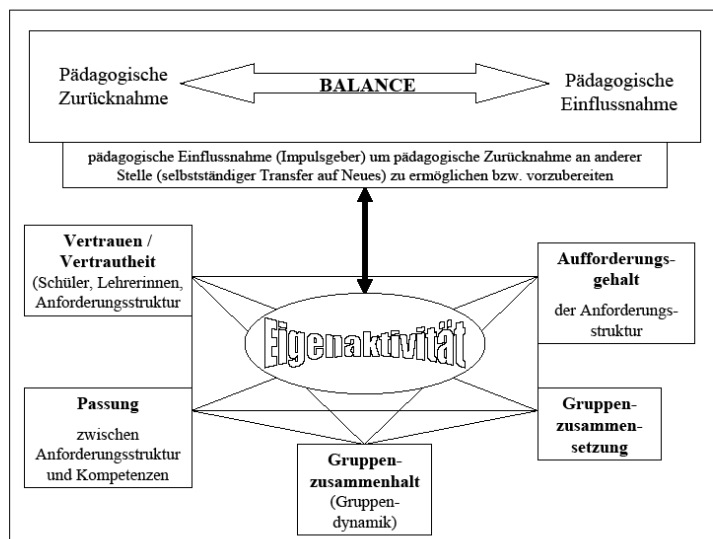


Abbildung 24: Zentrale Aussagen zu Fall 2

Hier fließt der Aspekt der pädagogischen Einflussnahme indirekt ein, da der Anreiz der Aufgabe von den Pädagoginnen und Pädagogen in Form der gestalteten Anforderungssituation mitgesteuert wird. Der Anreiz der Aufgabe rückt als die Eigenaktivität beeinflussender Faktor in seiner Bedeutsamkeit desto mehr in den Hintergrund, je höher die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler ausgeprägt ist. Ein hoher Anforderungsgehalt ist dann gegeben, wenn die Aufgabe sich durch Unmittelbarkeit der Anforderungsstruktur auszeichnet („Sie haben halt gemerkt, es geht nicht, also müssen sie auch die schwächeren Schüler mit rüber transportieren. Also das war ja auch ohne, dass von uns jemand etwas gesagt hatte. Also dass die Aufgaben im Grund für sich sprechen“ Position 86). Dies wurde bereits in der gruppenspezifischen Prozessreflexion zu Fall 1 thematisiert und dort mit der Klarheit bzw. Transparenz der Anforderungsstruktur umschrieben. Die Studierenden äußerten die Vermutung, dass ein hoher Anreiz der Aufgabe das Zulassen von Körperkontakt und das Geben gegenseitiger Hilfestellungen unterstützt. Hier wird die gegenseitige Verflochtenheit der einzelnen Faktoren klar, denn dies hätte wiederum Einfluss auf die Entwicklung von Vertrauen innerhalb der Gruppe. Als Anreiz wurde bspw. eine klare und unmittelbar einsichtige Zielstellung angesehen, die hier eigenaktives Handeln im Sinne prosozialen Verhaltens (gegenseitiges Helfen) unterstützte. Damit wäre wiederum ein Kompetenzbereich angesprochen, der in Kapitel 3 als Kompetenz zur sozialen Anpassung und somit als Teilbereich sozialer Kompe-

tenzen definiert wurde (vgl. Abbildung 4 auf S. 57). Der Anforderungsgehalt wird nach Ansicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppendiskussion strukturell intensiviert, wenn der Grad der Herausforderung selbst gewählt werden kann, wie es in der Aufgabe „Der kleinste Kreis“ (vgl. S. 156f.) der Fall war („Also auch diese selber gestellten Ziele, wie weit schaffen sie es noch. Da hat es einer gelegt und die anderen haben die Herausforderung sofort angenommen“ Position 64).

Auch innerhalb dieser Gruppendiskussion wurde die Zusammensetzung von Kleingruppen diskutiert. Es wurde beobachtet, dass bei einer heterogenen Zusammensetzung dominante Schülerinnen und Schüler trotz Erleben des Scheiterns die Führungsrolle beibehalten und andere Gruppenmitglieder weiterhin passiv bleiben. Dies wurde wiederholt als Begründung dafür angegeben, die Zusammensetzung der Kleingruppen zu steuern. Eine relative Homogenität innerhalb der Gruppe sollte dazu führen, dass sich mehr Gruppenmitglieder einbringen. Die Idee der Homogenität wurde jedoch wieder relativiert, indem die Aussage getroffen wurde, dass in jeder Gruppe aktive und kreative Schülerinnen und Schüler enthalten sein sollten, die jedoch nicht zu dominant sein dürfen. Auch hier sind Parallelen, aber auch Relativierungen zu den Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen im Teilprojekt „Linde“ zu erkennen.

Als wesentliche, die Eigenaktivität beeinflussende Größe wurde die Passung zwischen Anforderungsstruktur der Aufgabe und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler benannt. Dieser Grad der Passung kam ihrer Ansicht nach durch den logischen Aufbau der Übungen zustande, was ebenfalls schon in der Diskussion zu Fall 1 thematisiert wurde und wird durch das Vorhandensein eines verbindenden Elements für alle Einzelübungen erhöht („Also es gab immer so ein gleiches Grundelement: alle auf die Zeitung, alle in den Kreis, alle auf das Schiff. Also immer so dieses (...) diese Struktur wieder“ Position 84). Dies könnte man auch als thematische Einbindung bezeichnen, der nach Aussagen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch durch den gezielten Einsatz entsprechender Materialien unterstützt werden kann. Auch die Notwendigkeit der breiten Entfaltung der Fähigkeiten mit Hilfe geeigneter Vorübungen wird innerhalb dieser Diskussion, wie schon bei Fall 1, betont.

In Bezug auf die Unterstützung eigenaktiver Lernprozesse kann als wesentliche Erkenntnis innerhalb dieser gruppenspezifischen Prozessreflexion die Diskussion um die Balance zwischen pädagogischer Einflussnahme und pädagogischer Zurücknahme gewertet werden. Damit verlassen die Studierenden nach Ansicht der Autorin eine polarisierende Haltung und kommen zu einer Synthese sich bedingender Faktoren („Ich denke, dass wir diesmal diese Balance ganz gut gefunden haben (...) zwar von uns Impulse da draußen

*gekommen, sie haben die Ideen aber selbstständig mit hier reingenommen und hier in der neuen Situation angewandt. Und da haben wir uns völlig rausgenommen“* (Position 78). Das Verhältnis von pädagogischer Einflussnahme und pädagogischer Zurücknahme wird differenziert, indem ausgesagt wurde, dass Einflussnahme, z.B. als Impulsgeberin oder Bereiter der Lernlandschaft pädagogische Zurücknahme an anderer Stelle, z.B. den selbstständigen Transfer auf Neues, ermöglicht bzw. vorbereitet.

Pädagogische Einflussnahme in Form erklärender Impulse innerhalb der Reflexionsphase unterstützt nach Ansicht der Studierenden den Erkenntnisgewinn dann, wenn die Isomorphie (Strukturgleichheit) zwischen Übung und Reflexionsmethode die Schülerinnen und Schüler überfordert. Ein Beispiel dafür wäre die Übertragungsleistung bei der Aufgabe, sich selbst innerhalb des Erlebnisbootes zu positionieren (vgl. S. 165ff.). In diesem Fall hielten sie pädagogische Zurücknahme für nicht angebracht, da der Erkenntnisgewinn nicht selbstständig vollzogen werden konnte. Gleichzeitig wurde darauf hingewiesen, dass pädagogische Zurückhaltung innerhalb der Reflexionsphase generell als schwierig erlebt wurde. Dies könnte jedoch auch ein Hinweis darauf sein, dass hier die Anforderungsstruktur die Schülerinnen und Schüler teilweise überforderte und eine zu geringe Passung erreicht wurde. Moderierende Einflussnahme innerhalb der Aktionsphase der Schülerinnen und Schüler schien angeraten, um allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, (verbal) aktiv zu werden (*„Vielleicht müssen wir uns was ausdenken, wie die Leute besser zu Wort kommen? Dass man so was vielleicht mal einführt, also wenn man (...) Ich habe immer das Gefühl, dass die dann irgendwie untergebuttert werden in Anführungsstrichen. Also nicht zu Wort kommen, nicht ihre Ideen ausdrücken können“* Position 73). Auch dies wäre eine Form nondirektiver Einflussnahme, die die Vorschläge innerhalb der Diskussion zu Fall 1 ergänzt. Die direkte Einflussnahme in Form von Lösungshinweisen wurde auch hier kritisch betrachtet und sollte nur zum Einsatz kommen, wenn Schülerinnen und Schüler keinerlei Eigenaktivität zeigen, da eine starke Einflussnahme die Motivation zur Eigenaktivität nach Ansicht der Studierenden generell hemmt (*„Ich glaube, so lange immer einer von uns mit dabei steht und das auch anleitet, wie in so Kleingruppen, haben sie das Gefühl, da auch nichts machen zu müssen“* Position 77).

Auch diese Überzeugung wurde von den Studierenden bereits in der Diskussion zu Fall 1 geäußert und weist wiederholt auf die Notwendigkeit pädagogischer Zurücknahme in dafür geeigneten Situationen hin. Dies wurde auch innerhalb dieser gruppendynamischen Prozessreflexion durch die Aussage, dass sie pädagogische Zurücknahme als positiv erlebt haben, da sie die Erfahrung gemacht haben, dass dadurch das eigenaktive Handeln der

Schülerinnen und Schüler unterstützt wurde, explizit von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern geäußert. Sie machten die Erfahrung, dass der Einsatz konkreter Materialien, wie z.B. das Modell des Erlebnisbootes, pädagogische Zurückhaltung vereinfacht. Pädagogische Zurücknahme kann sich bspw. durch eine klare räumliche Distanzierung zeigen, indem die anleitende Person den Aktionsraum verlässt (*„Das hat R. total gut gemacht, dass sie es so erklärt hat und dann: „So, ich geh jetzt weg!“ Und dann waren sie plötzlich alleine und das war wirklich so ein Schmitt. Nicht einfach: „Mal gucken...“, sondern wirklich weg und ihr habt jetzt die Aufgabe! Fand ich gut!“* Position 38). Sie betrifft aber auch die Art und Weise der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern. Hier wurde selbstreflexiv geäußert, dass Pädagoginnen und Pädagogen dazu neigen, Aufgaben- und Zielformulierungen im Plural zu äußern (*„Wir wollen heute...“*), was eine Beteiligung der Pädagoginnen und Pädagogen prinzipiell einschließt. Dies ist zwar besonders in Bezug auf die Formulierung von Zieldimensionen nicht generell falsch, da auch die Pädagoginnen und Pädagogen durch verschiedene Aktivitäten bzw. Nicht-Aktivitäten indirekt am Lernzuwachs beteiligt sind, kann bei den Schülerinnen und Schülern jedoch nach Ansicht der Studierenden schnell dazu führen, dass die Notwendigkeit eigenaktiven Handelns der Schülerinnen und Schüler in den Hintergrund rückt (*„Also mir ist selber noch aufgefallen, was mir auch selber auch schwer fällt, dieses: „Und jetzt wollen wir das machen!“, also es war halt schon wieder ganz oft mit dabei. „Wir wollen jetzt machen“, aber eigentlich sollen die es ja machen“* Position 110). Es wurde reflektiert, dass dies zunächst nicht als gravierend erlebt wurde, da die Schülerinnen und Schüler solcherlei Formulierungen gewohnt sind. Es sollte jedoch in Zukunft bedacht werden, um die Erwartungen der Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler auch auf verbaler Ebene zu unterstreichen. Gleichzeitig wurde reflektiert, dass eine Abkehr von Ziel- und Aufgabenformulierungen in der oben beschriebenen Form schwer fällt.

Es wurde die Vermutung geäußert, dass hierbei widersprüchliche Gefühlslagen miteinander konkurrieren. Das Gefühl, dazugehören zu wollen, wurde mit dem Wissen um die Notwendigkeit pädagogischer Zurücknahme als schwer vereinbar erlebt (*„Man will sich ja auch nicht so ausgrenzen. Das ist richtig, dass man das so nicht sagt, aber man will sich ja auch irgendwie mit dazu nehmen“* Position 112). Möglicherweise wurde dabei ein gerade bei Berufsanfängern und Studierenden oft zu beobachtendes Phänomen angesprochen, da die eigene Rolle als Studierende und damit ebenfalls lernende Person innerhalb des pädagogischen Rahmens mit widersprüchlichen Anforderungen verbunden ist. Andererseits könnte es auch auf ein generelles Problem im pädagogischen Kontext hinweisen, welches sich

darin ausdrückt, dass sich die Pädagogik an sich mit der wachsenden Autonomie der Schülerinnen und Schüler, welche als Lernziel verbrieft ist, schrittweise überflüssig macht. Dazu kommt eine tief in unserer Gesellschaft verwurzelte Leistungsorientierung, die sich meist durch positive Konnotation von Aktivität auszeichnet. Die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff und den daraus resultierenden Konsequenzen in Bezug auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in Kapitel 3 (vgl. S. 73ff.) zeigt eindeutig die Notwendigkeit von Freiräumen für eigenaktive Lernprozesse und damit auch die Erfordernis pädagogischer Zurücknahme. In der Praxis wird jedoch Leistung oft mit Aktivität und Initiative gleichgesetzt, wobei die Rolle der abwartenden, den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler begleitenden Lehrerin, diesem Bild möglicherweise auch in der Eigenwahrnehmung der Akteure widerspricht. Die Aussage der Studentin, dass sie sich dann ausgegrenzt vorkomme, könnte auf letzteren Sachverhalt hinweisen.

#### 6.4.4.3 Fall 3

Die Datengrundlage zum Fall 3 lieferte die gruppenspezifische Prozessreflexion der Einheit „Blindes Vertrauen“ (vgl. S. 156f.). Dies war die vierte Einheit, die innerhalb der Schule durchgeführt wurde und sie folgte direkt der in Fall 2 reflektierten Veranstaltung. Auch hierbei handelte es sich um eine Einheit, die thematisch auf das Abenteuercamp vorbereiten sollte. Diesmal standen die Themen Vertrauensbildung und Übernahme von Verantwortung für die Gruppe im Mittelpunkt. Ähnlich wie in Fall 2 wurden dazu Wahrnehmungsübungen angeboten, die das Feld der eigenaktiven Problemlösung zwar beinhalteten, jedoch zunächst das individuelle Erleben des Individuums in Interaktion mit der Gruppe fokussierten.

Zentraler Gegenstand innerhalb dieser Gruppendiskussion war die Interdependenz von Ziel-Inhalts-Methodenentscheidungen. Das Problemfeld der pädagogischen Einflussnahme bzw. Zurücknahme als eine die Eigenaktivität der Gruppe beeinflussende Größe hatte hier von der Struktur der Aufgabe her eine weniger zentrale Bedeutung als in dem zuerst diskutierten Fall. Trotzdem wurde es als relevantes Thema im erlebnispädagogischen Kontext auch hier diskutiert. Vermutlich war auch dies der Grund, warum der o.g. Zusammenhang die gruppenspezifische Prozessreflexion unter dem Fokus der pädagogischen Einflussnahme bzw. Zurücknahme thematisch einrahmte. Durch die vertiefende Auseinandersetzung mit diesem Thema kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden fußend auf den Erkenntnissen der gruppenspezifischen Prozessreflexion an ihrer didaktischen Kompetenz arbeiteten. Abbildung 25 auf S. 234 zeigt die zentralen Aussagen dieses Falls im Gesamtzusammenhang.

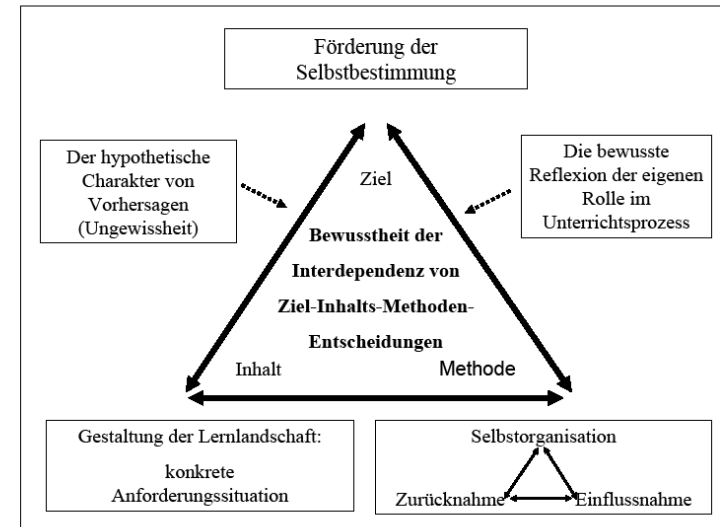


Abbildung 25: Zentrale Aussagen zu Fall 3

Auf der intentionalen Ebene wurde mit der Förderung der Selbstbestimmung zunächst das übergeordnete Ziel dieser Einheit formuliert. Damit sollte Stigmatisierungserfahrungen entgegengewirkt werden und die Entwicklung selbstbehauptender Kompetenzen unterstützt werden („Wenn mich, alle rundrum können mir sagen, was ich, was ich tun darf und was ich lassen darf und ich kann auch selber einschätzen, wo die Grenze ist und kann das analysieren. Ist natürlich n sehr hochgestecktes Ziel, weil ich glaube, da sind ganz, ganz viele Einzelerfahrungen, grade bei M., nötig. Also M. jetzt mal als Beispiel, bis sie wirklich diesen Schritt macht von dieser emotionalen Erfahrungen hin, dass das klappt, wenn sie sagt, also erst mal muss sie ja sagen „Hier ist meine Grenze!“. Dann muss sie mitkriegen, dass das wirklich hilfreich für sie ist, also dass das n Verhaltensrepertoire ist, ne Verhaltensweise ist, die ihr hilft. Um sie dann in anderen Situationen auch wieder anwenden zu können. Und diesen Prozess rauszukitzeln, denk ich, ist echt ne Kunst. Wenn wir das n Stück weit schaffen würden, wär’s schon gut“ Position 75). Gleichzeitig wurde angemerkt, dass dieses Ziel nur dann erreicht werden kann, wenn es den Schülerinnen und Schülern gelingt, die Erfahrung in der erlebnispädagogischen Situation auf andere Kontexte zu übertragen. An dieser Stelle wird deutlich, dass nicht allein die erlebnispädagogische Lernsituation zum Ziel führen kann, sondern erst die Einbettung in einen pädagogischen Gesamtkontext den Prozess hinreichend unterstützt.

Anschließend wurde anhand des übergeordneten Ziels überlegt, welche Teilerfahrungen und Handlungen auf das Ziel hinführen. Dieser Prozess kann als Handlungsstrukturanalyse bezeichnet werden. Es wurde festgestellt, dass es notwendig ist, zunächst Situationen zu schaffen, in denen eigene Befindlichkeiten und Grenzen bewusst wahrgenommen werden können. Im nächsten Schritt wäre es notwendig, diese zu kommunizieren. Dazu wären selbstbehauptende Kompetenzen gefordert. Solcherart Handlungen müssten als subjektiv sinnvoll erlebt werden und könnten dann ins Verhaltensrepertoire übernommen werden, was den Transfer auf andere Situationen einschließt.

In Bezug auf die Gestaltung der Anforderungssituation sollten v.a. Situationen angeboten werden, in denen den Schülerinnen und Schülern die eigenen Gefühle bewusst werden. Hierbei wurde den Reflexionsphasen eine besondere Relevanz zugeschrieben. Sie dienen einerseits der reflexiven Verarbeitung des Erlebten, können aber auch unter diagnostischer Perspektive zur Bestimmung des entsprechenden Entwicklungsniveaus genutzt werden, was wiederum zur Optimierung der nächsten Anforderungssituation führen würde. Gleichzeitig wurde die Notwendigkeit realistischer Erwartungen in Bezug auf die Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler betont, da diese Anforderung für die Schülerinnen und Schüler vermutlich neu und ungewohnt ist. Damit wurde bereits eine inhaltliche Perspektive eröffnet, die die Gestaltung der erlebnispädagogischen Lernlandschaft fokussiert. Hierbei sollten unter prozessorientierter Perspektive Kompetenzen, die in einer spezifischen Situation nicht gezeigt wurden – obwohl angenommen wird, dass sie prinzipiell vorhanden sind – bei der Planung der neuen Einheit besondere Berücksichtigung finden, indem sie gezielt angesprochen werden. Mit dieser Aussage wird darauf aufmerksam gemacht, dass nicht nur Situationen geplant werden sollen, bei denen man davon ausgeht, dass sie von den Schülerinnen und Schülern ohne Probleme bewältigt werden können. Ein entsprechendes Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen könnte als Harmonisierungstendenz bezeichnet werden, welche bereits bei der Diskussion zum Projektteil „Linde“ eine Rolle spielte („*Es ist ja so ein ganz typisches Problem wenn man mit Kindern arbeitet, dass man irgendwann halt so, so ne Linie bekommt und denen Fähigkeiten zuschreibt oder eben auch aberkennt, wie auch immer. Ich glaube, grade der T., der kann ja reden. Ist ja wirklich jemand, der da (...) Das ist so krass, warum die Situation so weit kommt, dass er sich nicht annimmt, und der kann so schnell reden, das wenn er zwei Worte sagt „Hier geht's hoch.“ Also ich glaub, so vom verbalen wär' da viel mehr drin (...) und das nicht so hinzunehmen*“ 130). Hingegen wird hier gefordert, die Schülerinnen und Schüler in Situationen zu führen, in denen entsprechende Kompetenzen zur Zielerreichung zwingend notwendig sind und diese damit gezielt zu provozieren. Diese Aussage muss aus

Sicht der Autorin im Kontext der Diskussion um das Phänomen des Scheiterns und den Wert des Fehlers innerhalb der Diskussion zu Fall 1 (vgl. S. 219ff.) gesehen werden und wird letztlich von den motivationalen Grundbedingungen der Schülerinnen und Schüler bestimmt.

Unter methodischer Perspektive wurde wiederum das Leitprinzip der Selbstorganisation diskutiert. Es wurde in diesem Fall v.a. im Rahmen von pädagogischer Zurücknahme und objektiver Sicherheit im Kontext von Verantwortungsübernahme bzw. -abgabe diskutiert. Es wurde festgestellt, dass der Grad der pädagogischen Zurücknahme, welche Selbststeuerung der Gruppe direkt bedingt, abhängig ist von den objektiven Gefahren durch die Art der Anforderungssituation („*Mir ist heute aufgefallen, im Gegensatz grade zum letzten Mal, dass diese Gruppenselbststeuerung viel weniger war beziehungsweise auch nicht ging, weil, es war ne ganz andre Situation, es war gefährlicher*“ Position 134). Dabei bestimmt die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit des Eingreifens der Pädagoginnen und Pädagogen zur Risikominimierung. Hier kann pädagogisches Eingreifen zur Risikominimierung auch den Erfahrungsprozess der Schülerinnen und Schüler durchaus unterstützen, da im Falle einer ernsthaften Verletzung auch negative Erfahrungen möglich wären. Einflussnahme zur Unterstützung der Bewältigung der Anforderungssituation in Form von Reflexionsimpulsen wurde auch hier als legitim angesehen. Als Impuls zur Bewusstmachung und Verbalisierung von Gefühlen könnte sie ebenfalls die Bewältigung der Anforderungssituation unterstützen.

Pädagogische Einflussnahme zur Minimierung objektiver Risiken kann bei Schülerinnen und Schülern jedoch auch dazu führen, dass sie die Verantwortung für die Gruppe abgeben bzw. sie senkt die Motivation zur Übernahme von Verantwortung für sich und die Gruppe („*Also ich denk auf jeden Fall, es wär' vielleicht besser gewesen, wenn wir sie auch mal hätten 8...*) *Also wir können das letztendlich wahrscheinlich nicht machen, die gegen den Balken rennen lassen, aber vielleicht (unverständlich) die uns zu sehr, die greifen sowieso ein, wir brauchen gar nicht so vorsichtig zu sein. Dass das vielleicht demotiviert*“ Position 135). Letztlich konnte an dieser Stelle keine Einigung erreicht werden. Es wurde jedoch die Überzeugung geäußert, dass das Prinzip der Unmittelbarkeit des Erlebens vorrangig sein sollte und nur objektive Risiken pädagogische Einflussnahme legitimieren („*Ja, weil es ne Frage der Risikoabwägung ist. Ich glaube, das ist aber auch der einzige Punkt, wo man darüber nachdenken sollte. Aber ansonsten ist ja das unmittelbare Erleben eines der großen, der Momente der Erlebnispädagogik*“ Position 172). An späterer Stelle wird deutlich, dass diese Überzeugung nicht von allen geteilt bzw. in unterschiedlichen Situationen different betrachtet wurde,

da auch das Festhalten am vorab gesetzten Ziel als hinreichende Begründung für eine den Ablauf korrigierende Einflussnahme diskutiert wurde.

Anhand der Beschreibung einer konkreten Situation innerhalb der Durchführung der Einheit soll noch einmal die Diskussion um das Prinzip der Selbstorganisation verdeutlicht werden, welches innerhalb erlebnispädagogischer Zusammenhänge als zentral angesehen wird (vgl. Kapitel 4, S. 132ff.). In dem hier diskutierten Fall sollte bei der Aufgabe „Blinde Raupe“ jedes Gruppenmitglied einmal die Rolle der führenden Person inne haben und die Erfahrung machen, für die Gruppe verantwortlich zu handeln. Im Vorfeld wurde die Regel aufgestellt, dass die Aufgabe nur dann erfüllt wurde, wenn wirklich alle Personen einmal geführt hätten. Das Anforderungsniveau der Aufgabe wurde im hier diskutierten Fall nach Ansicht eines Diskussionsteilnehmers in Bezug auf deren selbstständige Bewältigung falsch eingeschätzt. Dies führte dazu, dass während der Aufgabe ein Schüler diese Regel ignorierte, woraufhin er von der anleitenden Person darauf hingewiesen wurde. Nun wurde diskutiert, ob diese Form der Einflussnahme legitim war. Hierbei wurde die Vermutung geäußert, dass alle Schülerinnen und Schüler motiviert waren, selbst zu führen. Die pädagogische Einflussnahme in Form der Wiederholung der Regel hätte den Schülerinnen und Schülern, die noch nicht geführt hatten, die Möglichkeit zur Entwicklung selbstbehauptender Fähigkeiten genommen.

Hiermit wird zunächst die Aussage zu Fall 2 bestätigt, wonach die Passung zwischen der Anforderungsstruktur und den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler das Maß an pädagogischer Einflussnahme bedingt. Mit der Feststellung, dass pädagogische Zurücknahme an dieser Stelle zu einer Modifizierung der Zielstellung geführt hätte, nämlich die Unterstützung selbstbehauptender Fähigkeiten, wird jedoch ebenfalls die Bewusstheit der Interdependenz von Ziel-Inhalts-Methodenentscheidungen deutlich. Zunächst wurde festgestellt, dass die Struktur der Aufgabe deren Ziele stark beeinflusst. Im Umkehrschluss wäre festzuhalten, dass abhängig von den gestellten Zielen die Aufgabe spezifisch ausgewählt werden muss. Gleichzeitig wurde mit Verweis auf das oben geschilderte Beispiel geäußert, dass eine bestimmte Aufgabenstruktur je nach zugelassener Gruppenselbstorganisation mit unterschiedlichen Zielstellungen verbunden werden kann. Gleichzeitig wurde noch einmal darauf verwiesen, dass das Maß an zugelassener Gruppenselbstorganisation stark von der Struktur der Aufgabe und der damit verbundenen Zielsetzung bestimmt wird („Also wir wollten (...) Ich hatte auch so gedacht, es ist cool, wenn man wirklich nur die Aufgabe stellt und die Aufgabe ist wirklich klar und eindeutig. Die gehen los und bewältigen das alles alleine. Sie werden vor Probleme gestellt, die sie irgendwie lösen müssen. Aber, also ich muss sagen, dass ich, also ich finde, dass ich nicht wusste, dass das so schwierig ist. Und dass es, denk ich, dass es, so

wies gelaufen ist, sehr gut gelaufen ist, auch so mit diesem, mit diesem Helfen und mit diesem, überhaupt Erfahrungen sammeln. Und ich glaube, dass es nicht die beste Aufgabe ist, um so ne Gruppenselbststeuerung so zu, zu, na ja (...)“ Position 141).

Das theoretisch herausgearbeitet und auch in den Überzeugungen der Studierenden verwurzelte Moment der Selbstorganisation wurde hier zugunsten des Bietens von Erfahrungsmöglichkeiten für alle zurückgestellt. Die pädagogische Einflussnahme hatte in diesem Fall dazu geführt, dass das geplante Ziel verfolgt wurde und zeigt, dass das genannte Leitprinzip nicht dogmatisch verfolgt werden sollte, sondern situative Modifikationen möglich und sinnvoll sind. Gleichzeitig wurde festgehalten, dass Gruppenselbststeuerung und pädagogische Zurücknahme durch das Festhalten am geplanten Ablauf und die konsequente Verfolgung des geplanten Ziels verhindert werden, was in diesem Fall jedoch als legitim erachtet wurde. Außerdem spielten bei diesen Überlegungen organisatorische Gegebenheiten, hier der zeitliche Rahmen, eine Rolle. Wäre dies nicht gegeben, hätte man ebenso prozessorientierter vorgehen können, indem man die Aktion laufen lässt und sich entwickelnde Themen bearbeitet.

Man war sich einig, dass ohne pädagogische Einflussnahme die Folgen in objektiven Risikosituationen unmittelbar spürbar geworden wären. Die Diskussion zu den daraus resultierenden Lernerfahrungen gestaltete sich jedoch kontrovers. Eventuell hätten die Geführten gelernt, dass das Vertrauen in andere Personen (Führungsperson) schmerzhaft Erfahrungen nach sich ziehen kann und der Lernprozess wäre somit den pädagogischen Intentionen zuwider gelaufen. Andererseits hätte es auch zu der Erkenntnis kommen können, dass man sich nicht jeder Person anvertrauen darf und sich gegen Übergriffe zur Wehr setzen muss. Eventuell hätten die Führenden beim nächsten Versuch mehr Verantwortung übernommen. Es entspann sich eine Diskussion darüber, ob pädagogische Zurückhaltung an dieser Stelle selbstbehauptende Fähigkeiten in Form von Widerspruch provoziert hätte. Andere äußerten die Vermutung, dass dies nicht der Fall gewesen wäre, da der entsprechende Schüler an Fremdsteuerung gewöhnt war. Letztlich wurde zusammengefasst, dass die Vorhersagen in Bezug auf den speziellen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler stets hypothetischen Charakter haben. Es wurde festgestellt, dass die konkrete Erfahrung der Einzelnen sehr different sein kann und das pädagogische Handeln diesbezüglich stets von Ungewissheiten begleitet sein wird („Manch einer hätte es vielleicht geschafft: „Okay wenn man hier nischt sagt, fällt man hin“, nimmt das dann positiv auf und setzt das selber um. Und der andere denkt halt: „Okay, wenn ich hier die Augen zu mache, fall ich auf die Knie also mach ich die Augen halt nicht zu“. Aber ne Vorhersage zu machen, an welcher Stelle (...) weiss ich nicht“ Position 166).

Gleichzeitig kann aus der Gesamtdiskussion geschlossen werden, dass die Reflexion über Art und Maß des pädagogischen Eingreifens im unmittelbaren Unterrichtsprozess innerhalb der Gruppe der Studierenden sehr präsent ist, was auf einen hohen Grad an Selbstreflexivität schließen lässt. Wie bereits in Fall 2 angemerkt, könnte neben der Präsenz der entsprechenden Leitorientierungen innerhalb des erlebnispädagogischen Konzepts die Organisationsstruktur der gruppenspezifischen Prozessreflexion selbst als geeignetes Mittel zur Unterstützung selbstreflexiver Prozesse herausgestellt werden.

#### 6.4.4.4 Fall 4

Die Datengrundlage zum Fall 4 lieferte die gruppenspezifische Prozessreflexion der Einheit „Ägyptischer Schatz I“ (vgl. S. 153f). Dies war die siebente und somit vorletzte Einheit, die vor dem Abenteuercamp innerhalb der Schule durchgeführt wurde. Dieser Fall gehört zur didaktischen Analyse der klassischen Problemlöseaufgabe „Spinnennetz“ (vgl. S. 151ff.). Sie sollte ursprünglich die letzte und komplexeste Einheit dazu sein und diente vordergründig der Unterstützung der Entwicklung von Problemlösekompetenz, wobei die Themen Vertrauen, gegenseitige Hilfe und Verantwortungsübernahme für sich und die Gruppe ebenfalls enthalten waren. Ähnlich wie in Fall 1 stand hier jedoch das Leitprinzip der Gruppenselbstorganisation verbunden mit der Orientierung an eigenaktiver Problemlösung und pädagogischer Zurücknahme der Pädagoginnen und Pädagogen von der Anforderungsstruktur her stärker im Mittelpunkt.

Außerdem stellte dieser Fall, wie bereits unter 6.4.3 Der Prozess der Datenanalyse (vgl. S. 215f.) beschrieben wurde, einen besonders interessanten Punkt innerhalb des Gesamtprojekts dar, da hier eine Einheit reflektiert wurde, innerhalb derer die Schülerinnen und Schüler die gestellte Aufgabe nicht in allen Teilen bewältigten. Ohne in Abrede zu stellen, dass verschiedenste Kompetenzen angesprochen und entwickelt wurden, hatte die Gruppe das Ziel der Überwindung des modifizierten Spinnennetzes unter den gegebenen Bedingungen nicht erreicht und alle Beteiligten wurden mit der Situation des Scheiterns konfrontiert. Abbildung 26 auf S. 240 zeigt das Modell der zentralen Themen dieses Falles.

Die Studierenden reflektierten das Erleben von Diskrepanzen in Bezug auf den formulierten Anspruch an pädagogischer Zurücknahme und der praktisch erlebten Notwendigkeit pädagogischer Einflussnahme im konkreten Unterrichtsprozess. Die Studierenden reflektierten verschiedene Widersprüche im Sinne paradoxer Situationen mit sich gegenseitig ausschließenden Ansprüchen.

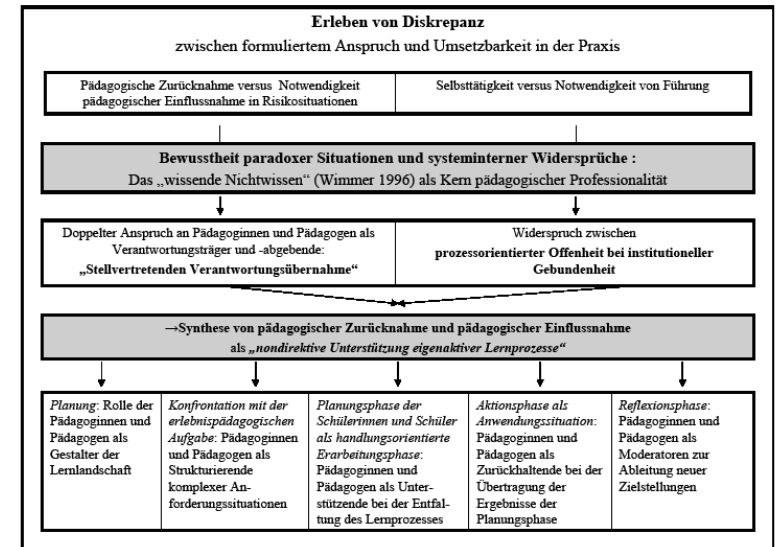


Abbildung 26: Zentrale Aussagen zu Fall 4

Ein entsprechendes Spannungsfeld konkretisierte sich durch die erlebte Notwendigkeit des Eingreifens aufgrund individuell eingeschätzter Gefahrensituationen und wurde hier als ungenügende Balance zwischen Eingreifen und Aushalten beschrieben (*Also ich wollt mich heute viel mehr rausnehmen, vor allem beim (...) beim Spinnennetz dann am Ende, habsch wieder gemerkt, na ja musst irgendwie hin und doch n bisschen helfen, aber s'war mir dann zu gefährlich irgendwie (...) aber eigentlich war's (...) im Nachhinein gesehen (...) also die hm ja dann, wo se dann N. wieder rübergetragen haben, haben sie's zu zweit auch geschafft und bei V. auch geschafft, also das fand ich (...) hätsch mich mehr raushalten sollen (...) so (...) aber ansonsten (...) Position 12*). An dieser Stelle wird das Problem der Verantwortungsübernahme bzw. -abgabe, welches bereits in Fall 1 und 3 intensiv diskutiert wurde, wiederholt eingebracht und als Problemfeld in Bezug auf die Umsetzung pädagogischer Zurücknahme benannt. Bereits unter

5.1 Die Frage nach *einer* besonderen Erlebnispädagogik (vgl. S. 139ff.) wurde unter Verweis auf Theunissen (1994) auf die Problematik möglicherweise geringer ausgebildeter psychomotorischer Kompetenzen als Ergebnis geringerer Erfahrungsmöglichkeiten innerhalb von Risikosituationen verwiesen. Hier zeigt sich, dass dies ein Problembereich ist, der in der Praxis existent ist und mit dem die Studierenden schwer umgehen konnten.



Innerhalb dieser gruppendynamischen Prozessreflexion wurden die damit zusammenhängenden widersprüchlichen Anforderungen an Pädagoginnen und Pädagogen wie folgt benannt. Einerseits sind sie Verantwortungstragende in Form von Garanten für körperliche und psychische Unversehrtheit im pädagogischen Prozess. Andererseits müssen sie Verantwortung abgeben, um die Übernahme von Eigenverantwortung auf Seite der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Hierbei handelt es sich wieder um das grundsätzliche pädagogische Problem. In Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung könnte es jedoch deshalb von besonderer Relevanz sein, da beobachtet wurde, dass es in keiner Situation innerhalb des Projekts zu einer Verweigerungshaltung der Schülerinnen und Schüler kam, auch dann nicht, wenn die Aufforderung zu einer Aktion durch eine Mitschülerin oder einen Mitschüler offensichtlich zu einer gefährlichen Situation für den Betroffenen führte. Eine Verweigerung als selbst verantwortete Wahrung eigener physischer und psychischer Grenzen trat somit auch bei subjektiv großem Angsterleben einzelner Schülerinnen und Schüler nicht auf.

Innerhalb der Erlebnispädagogik wird mit dem Aspekt der Freiwilligkeit diese Möglichkeit der Wahrung eigener Grenzen konzeptuell verankert (vgl. 4.2.6 Freiwilligkeit auf S. 120f.). Damit soll unter anderem die Möglichkeit eingeräumt werden, selbstbestimmt für die eigene Sicherheit zu sorgen. In Bezug auf die oben geschilderte Beobachtung wurde vermutet, dass bei Schülerinnen und Schülern mit gering ausgeprägten selbstbehauptenden Fähigkeiten gruppendynamische Prozesse dazu führen können, dass eine objektive Gefahr für psychische und physische Unversehrtheit besteht (*„Aber jemand anders, mit nem gesunden Selbstbewusstsein oder wie auch immer, hätte gesagt: „Nee, das ist mir hier zu gefährlich. Ich mach das nicht. Ich mach’ das nur, wenn hier auf der Seite drei stehen und auf der Seite drei stehen (...) Das konnte sie in dem Moment wahrscheinlich so nicht deutlich formulieren (...) Und das ist, denke ich schon ne besondere Gefahr (...) und nicht nur körperlich sondern auch psychisch (...) Das ist nämlich ganz schwierig, dann nicht wieder in so eine Überbehütung rein zugehen“* Position 198-200).

Die daraus abgeleitete Notwendigkeit, dass Pädagoginnen und Pädagogen hier gewissermaßen stellvertretend für die Schülerinnen und Schüler Verantwortung für die eigene Unversehrtheit übernehmen, wird einerseits als zwingend angesehen, birgt jedoch gleichzeitig die Gefahr der Überbehütung. Außerdem könnte eine stellvertretende Verantwortungsübernahme bei den Schülerinnen und Schülern dazu führen, dass ein irrealer Maß an Selbstsicherheit erlebt wird und ein entsprechend unrealistisches Selbstbild entsteht (*„Wir sind immer für sie da und ich denke das macht so ne gewisse Selbstsicherheit aus, wie sie eigentlich nur in der Gruppe haben sollten, aber die sie nur haben, weil wir auch da sind (...) denk ich auch.*

*Mmh, aber wenn wir nicht da wären, dann hätten sie vielleicht vielmehr Angst gehabt, als so und hätten „Nein!“ gesagt (...) das sie ein falsches Selbstbild haben“* Position 201). Damit würde wiederum das Erleben eigener Unsicherheit und damit die Möglichkeit zur Wahrung eigener Grenzen durch selbstbehauptende Handlungen verhindert. Das Nichtabgeben von Verantwortung durch die Pädagoginnen und Pädagogen würde damit sowohl der Entwicklung von Eigenverantwortung, als auch der Entwicklung von Verantwortung für die gesamte Gruppe im Wege stehen. Trotz der geäußerten Überzeugungen wurde die oben angesprochene Notwendigkeit zur Verantwortungsübernahme sowohl mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler als auch mit Blick auf die eigene Unversehrtheit als Pädagoginnen und Pädagogen mit Garantenstellung herausgestellt (*„wir müssen ja für uns auch Sorge tragen (...) Das spielt ja da immer mit rein“* Position 215). Letztlich wurde zusammengefasst, dass zwischen der Möglichkeit zur Abgabe der Verantwortung durch die Pädagoginnen und Pädagogen und den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zur Übernahme von Eigenverantwortung ein direkt proportionales Verhältnis besteht. Die einzelnen Komponenten dieses Verhältnisses müssten zur Gewährleistung der Sicherheit aller Beteiligten in Bezug auf den situativen Kontext und die unterschiedlichen Ausgangslagen der einzelnen Individuen stets differenziert betrachtet werden.

Als weiteres diskrepanz erlebtes Feld wurde von den Studierenden das Verhältnis zwischen formuliertem Anspruch an Selbsttätigkeit sowie pädagogischer Zurückhaltung einerseits und der Notwendigkeit von Führung im Zuge erschwelter Aneignungsbedingungen bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung andererseits reflektiert. Auf dieses Spannungsfeld wurde ebenfalls bereits in der theoretischen Auseinandersetzung verwiesen (vgl.

5.1 Die Frage nach einer besonderen Erlebnispädagogik auf S. 139f.). Auch hier zeigt sich, dass es sich dabei um ein praktisch relevantes Problem handelt, welchem sich die Studierenden sowohl innerhalb ihrer eigenen Planung als auch in der konkreten Unterrichtssituation immer wieder stellen mussten. Dabei trat innerhalb der Planungsphase der Schülerinnen und Schüler wiederholt das Problem auf, dass diejenigen, die nach dem Versuch-Irrtum-Prinzip vorgehen, die Planung schnell zugunsten der Aktion abbrechen und damit den anderen die Möglichkeit zur Handlungsplanung nahmen (*„Ich denk mal die überstürzen das einfach, die wollen so schnell los legen (...) und (...) und ja, halt ohne nachdenken. Also erst machen und dann denken“* Position 79 *„Und sind auf einmal die, die am Schnellsten handeln, die äh (...) vielleicht (...) ich sag mal weniger denken als die die erstmal nichts tun. Und es ist halt die Frage, wie man denen die Möglichkeit gibt, sich zu äußern (...) weil die anderen ja schon*

*längst angefangen haben und die ersten drei durch sind“* Position 83). Es wurde vermutet, dass innerhalb der Gruppe alternative Lösungsvorschläge existierten, die jedoch aufgrund des vorschnellen Abbruchs der Planungsphase nicht geäußert wurden. Außerdem wurde beobachtet, dass von den Schülerinnen und Schülern vorab erarbeitete Handlungsschritte in der Aktionsphase nicht selbstständig angewendet wurden.

Die beobachteten Problembereiche wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als Passungsproblem in Bezug auf den Anspruch der Aufgabe und die gezeigten Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zusammengefasst. Auf der Metaebene wurde jedoch einschränkend geäußert, dass es sich hierbei oftmals um systeminterne Spannungen handelt, wobei schulorganisatorischen Gegebenheiten, hier besonders der begrenzte zeitliche Rahmen, sowie Prozessorientierung und entsprechende Offenheit in der Planung als weiteres Spannungsfeld benannt wurde. Es wurde festgestellt, dass Zeitdruck den Aktionismus fördert und bei eher regressiveren Schülerinnen und Schülern die Motivation zur Eigeninitiative hemmt (*„Es ist natürlich auch immer wieder an ne anderthalbe Stunde gewesen gebunden gewesen (...) die Zeit, die das ja irgendwie nicht begünstigt, dass die, die jetzt hier immer schneller bei der Sache sind, weniger überlegen, die werden natürlich einfach mehr angesprochen, die handeln einfach erstmal und wenn es eben schneller geht und alle anderen machen dann einfach so (...) Aber wenn eben es darum geht, die richtige Lösung zu finden (...) doch alle irgendwie zu äußern, dann, dann ist vielleicht Zeit nicht das Druckmittel“* Position 96).

Eine weitere Diskussion entspann sich zur Problematik des Eingreifens bei offenbarem Scheitern des eingeschlagenen Lösungsweges in Form von Aktionsabbruch und Einleitung einer Reflexionsrunde. Einerseits würde dadurch die Erfolglosigkeit des Lösungsweges für die Schülerinnen und Schüler schneller deutlich, was die Aktionszeit erheblich verkürzen könnte. Damit wäre die Begrenztheit des zeitlichen Rahmens weniger problematisch und bei den Schülerinnen und Schülern würde weniger Frustration erlebt werden (*... dadurch, dass die auch wirklich zwei gleich durch dieses einfache Loch durch, das war ja dann klar, letztendlich so wie wir uns das gedacht haben klappt es nicht... da hätten wir intervenieren können: „Nein so geht es nicht, wir müssen den ganzen Start noch mal neu machen.“ ... (unverständlich) ... Stimmt, das kann ... das kann auch einfacher sein dann insgesamt, wenn die nicht bis zum Ende durchlaufen müssen ... und es erfordert auch eine geringere Frustrationstoleranz, wenn man es wirklich so macht ... und dann merkt man immer relativ spät, da ist schon soviel Power weg. Das es eben nicht geklappt hat ... Das Problem ist ja, dass die auch die Konsequenz dann nicht sehn“* Position 117-124). Wie im eingefügten Originalzitat schon deutlich wird, wurde das Eingreifen der Pädagoginnen und Pädagogen jedoch

andererseits als problematisch angesehen, da die Konsequenz des eigenen Handelns nicht unmittelbar deutlich wird (*„Und deswegen fand ich es auch gut, dass Ihr im Prinzip versucht habt ohne (unverständlich) auszukommen, dass halt auch die Konsequenz dann da war und man hat gemerkt, die waren auch sehr geknickt“* Position 22). Unter prozessorientierter Perspektive wurde der Vorschlag unterbreitet, genau dies zum Thema der Gruppe zu machen, indem die Problematik schnellen Handelns ohne Handlungsplanung erfahrungsorientiert entfaltet wird. Dies könnte praktisch umgesetzt werden, indem homogene Schülergruppen unter den Aspekten „Aktionäre“ und „Planer“ gebildet werden und in der Reflexion die Vor- und Nachteile des jeweiligen Vorgehens herausgearbeitet werden. Leider konnte dieser Vorschlag aufgrund des fortgeschrittenen Projektverlaufs nicht mehr in die Tat umgesetzt werden, wobei hier wieder die Begrenztheit des zeitlichen Rahmens auffällt.

Außerdem wurde auch innerhalb dieser gruppendynamischen Prozessreflexion, wie schon im Fall 3 (vgl. S. 238), der hypothetische Charakter von Vorhersagen zu individuellen Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler hervorgehoben. Der Faktor des Hypothetischen wurde auch hier damit begründet, dass ein linearer Zusammenhang von extern beobachtbaren Handlungsergebnissen (Aufgabenerfolg) und individuellen Attribuierungsprozessen als höchst vage eingestuft werden muss, da Attribuierungsprozesse sehr vielschichtig und von außen kaum erfassbar sind. D.h. gleiche Anforderungssysteme können gerade im erlebnispädagogischen Prozess zu sehr unterschiedlichen Lernerfahrungen führen. Inwieweit das Erleben bestimmter Situationen zu bestimmten Erkenntnisprozessen der Schülerinnen und Schüler führt, bleibt stets ungewiss. Die Bewusstwerdung dieser Ungewissheit kann als weiteres Spannungsfeld benannt werden, da dem pädagogischen Handeln theoretisch stets ein intentionaler Aspekt zugeschrieben wird.

Die Studierenden zeigten innerhalb dieser gruppendynamischen Prozessreflexion, dass sie sich mehr und mehr der verschiedenen Spannungsfelder und der damit zusammenhängenden Paradoxien im pädagogischen Handeln bewusst wurden. Dies bedeutet keinesfalls, dass sie diese im konkreten Kontext auflösen konnten. Mit der Reflexion der eigenen Rolle innerhalb dieser Spannungsfelder mit höchst widersprüchlichen Anforderungen wurden systeminterne Widersprüche für sie jedoch greifbar und somit reflexiv bearbeitbar.

In Kapitel 5 wurde die Frage aufgeworfen, unter welchen konzeptionellen Bedingungen erlebnispädagogische Arbeit für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung soziale Kompetenzentwicklung sinnvoll unterstützen kann (vgl. S. 139ff). Über den Weg der Bewusstwerdung entsprechender Spannungsfelder und der intensiven Reflexion des eigenen Handelns suchten die Studierenden nach geeigneten Möglichkeiten, um innerhalb des disku-

tierten Spannungsfeldes von Eigenaktivität bzw. Selbsttätigkeit und pädagogischer Führung verantwortlich handeln zu können. Diese werden im Folgenden beschrieben.

Innerhalb der Planungsphase der Pädagoginnen und Pädagogen wurde die eigene *Rolle als Gestalterin der Lernlandschaft* noch einmal hervorgehoben. Hier haben sie die Möglichkeit durch eine geeignete Aufgabenstruktur den Prozess der Aufgabenlösung der Schülerinnen und Schüler dosiert vorzustrukturieren. Dies kann bspw. geschehen, indem bestimmte Zeiträume für die Planungsphase der Schülerinnen und Schüler, in denen noch keine Aktion stattfinden darf, vorab eingeplant werden. Außerdem sollten sie dafür Sorge tragen, dass Handlungsplanung und -durchführung nicht unter Zeitdruck geschehen. Wenn entsprechende schulorganisatorische Abläufe keinen flexibleren Zeitrahmen zulassen, muss die Anforderungsstruktur so gut wie möglich an die gegebenen Verhältnisse angepasst werden. Auch gemeinsame und lehrgangsorientierte Erarbeitungsphasen innerhalb der Planungsphase der Schülerinnen und Schüler wären hierbei denkbar und planbar. Außerdem wurde innerhalb der Planungsphase der Lehrerinnen und Lehrer wieder die Möglichkeit der gezielten Einteilung in Kleingruppen erörtert. Hier wurde auf die Möglichkeit verwiesen, gewohnte Rollen und Machtstrukturen innerhalb der Gruppe aufzulösen bzw. zu stören, damit zurückhaltende Schülerinnen und Schüler aktiver werden können, da die Verantwortungsübernahme für den Gruppenprozess deren Abgabe bei anderen Schülerinnen und Schülern voraussetzt. Beispielsweise könnten bestimmte Schülerinnen und Schüler mit besonderen Aufgaben oder Einschränkungen versehen werden, die sich unmittelbar aus der Rahmenhandlung ergeben.

Innerhalb der Phase der Konfrontation mit der Anforderungssituation, im erlebnispädagogischen Kontext auch Briefing genannt, sollten die Pädagoginnen und Pädagogen nach Aussagen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die *Rolle als Strukturgebende zur Orientierung innerhalb komplexer Anforderungssituationen* inne haben. Dazu könnten Teilaufgaben die Komplexität strukturieren, was ggf. visualisiert werden könnte. Außerdem könnte die Einführung von Symbolen als Erinnerungshilfe für die Einhaltung bestimmter Regeln eingeführt bzw. die Verantwortlichkeiten für die Regeleinhaltung gezielt vergeben werden („*So ne Art „Hüter der Regel“*“ Position 264).

Innerhalb der Planungsphase der Schülerinnen und Schüler sollten die *Pädagoginnen und Pädagogen als Unterstützer bei der Entfaltung des Erkenntnisprozesses* fungieren. Dies sollte jedoch auch hier nicht durch die Vorwegnahme von Lösungsmöglichkeiten realisiert werden, sondern könnte bspw. die zusammenfassende Darbietung der Ergebnisse der letzten Veranstaltung beinhalten bzw. könnte die Wiederholung der Reflexionsergebnisse vorangegangener Übungen durch die Schülerinnen und Schüler von den Pädagoginnen und Pädago-

gen moderiert und diese zusammengefasst und ergänzt werden. Außerdem könnten die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, für die entsprechenden Ergebnisse ein Symbol zu finden, welches während der Aktionsphase sichtbar ist und ebenfalls als Erinnerungshilfe dienen kann. Somit bekäme die Planungsphase der Schülerinnen und Schüler mehr den Charakter einer angeleiteten Erarbeitungsphase, bei der der Aspekt der Eigenaktivität teilweise in den Hintergrund rückt. Dies war nach Sicht der Studierenden jedoch ein vertretbarer Kompromiss, um die Entwicklung von Fähigkeiten zu unterstützen, die in der Durchführungsphase selbsttätig umgesetzt werden. Dazu wäre es von Vorteil, wenn diese Erarbeitungsphase direkt am Ort der nachfolgenden Aktionsphase stattfindet, um Übertragungsleistungen zu unterstützen.

Die Aktionsphase der Schülerinnen und Schüler hätte dann den Charakter einer Anwendungssituation, innerhalb derer der Aspekt der Eigenaktivität und Selbstorganisation wieder stärker in den Vordergrund rückt. Auf Seite der Pädagoginnen und Pädagogen bekäme der Aspekt der *pädagogischen Zurückhaltung bei der Übertragung der Ergebnisse* der Planungsphase durch die Schülerinnen und Schüler wieder entsprechend mehr Gewicht. Dadurch würde nach Aussage der Studierenden der Aspekt der Unmittelbarkeit in Form des Erlebens der Konsequenzen des eigenen Handelns erhalten bleiben. Pädagogische Einflussnahme würde den Gruppenprozess jedoch unterstützen, wenn Ansätze von Eigeninitiative von der Gruppe unbeachtet blieben. Hier könnte auf das Handeln oder die verbale Äußerung der entsprechenden Schülerin oder des Schülers aufmerksam gemacht werden. Außerdem könnte der Einsatz der Stopp-Regel, die innerhalb der Projektdarstellung beschrieben wurde (vgl. S. 152), dazu dienen, dem Sicherheitsaspekt in geeigneter Weise gerecht zu werden. Damit würde gewährleistet, dass eine von den Pädagoginnen und Pädagogen als objektiv gefährlich eingeschätzte Situation nur verbal unterbrochen wird, ohne dass diese selbst direkt eingreifen müssen. So angewendet wäre der Einsatz der Stopp-Regel ein Reflexionsimpuls, der auch dazu beitragen könnte, die Schülerinnen und Schüler für die eigene Sicherheit zu sensibilisieren.

In der Reflexionsphase wurde den Pädagoginnen und Pädagogen eine eher *moderierende Rolle* zugeschrieben. Neben der Begleitung und Unterstützung des Reflexionsprozesses obliegt ihnen dabei die Moderation des Prozesses der Ableitung neuer Zielstellungen für die nächste Anforderungssituation. Die Moderation sollte die Analyse des Handlungsprozesses der Schülerinnen und Schüler durch gezielte Reflexionsprozesse strukturieren.

Viele der Aussagen sind Resultat bzw. Zusammenfassung der Diskussionen innerhalb der bereits beschriebenen Fälle und wurden innerhalb dieser gruppenspezifischen Prozessreflexion auf dem spezifischen Hintergrund des Falls noch einmal systematisch aufgearbeitet. Wie die Zusammenfassung der Diskussionsergebnisse zeigt, versuchten die Studierenden mit

der Differenzierung des Anspruchs an pädagogische Zurücknahme und pädagogische Einflussnahme innerhalb unterschiedlicher Phasen der erlebnispädagogischen Anforderungssituation eine Synthese beider Aspekte. Zentral ist dabei die Idee einer „nondirektiven Unterstützung von eigenaktiven Lernprozessen“, welche sich bereits in Fall 1 andeutete und die neben professionstheoretischen Aspekten innerhalb der folgenden zusammenfassenden Diskussion der Fälle noch einmal aufgegriffen und theoriegeleitet diskutiert wird.

## ***Kapitel 7: Diskussion der Gesamtergebnisse***

In einem letzten Analyseschritt soll eine zusammenfassende fallübergreifende Betrachtung die zentralen Aussagen über die Einzelfälle hinweg integrieren. Dabei handelt es sich nicht in erster Linie um eine quantitative Erfassung von Problem- oder Themennennungen. Vielmehr lassen sich in der Gesamtbetrachtung Prozesse verdeutlichen, innerhalb derer sich bestimmte Themen anbahnen und auf unterschiedlichem Niveau wieder aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Nach dem Bemühen um eine verstehende Erfassung der Einzelfälle steht im Mittelpunkt dieser Analyseebene der Versuch, über den Fallvergleich auf wiederkehrende, möglicherweise typische Problemfelder professionellen Handelns zu stoßen, die im Kontext erlebnispädagogischer Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung von besonderer Bedeutung sind.

Innerhalb dieser fallübergreifenden Erarbeitung spezifischer Problemfelder wird der Versuch unternommen, die Ergebnisse beider Untersuchungsschritte miteinander in Verbindung zu setzen. Im ersten Untersuchungsschritt zum Projekt „Linde“ handelte es sich um einen Fall, während im zweiten Untersuchungsschritt vier Fälle einfließen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die Ergebnisse aus dem ersten Untersuchungsschritt mit Fall „Linde“ und die Ergebnisse des zweiten Untersuchungsschrittes mit Fall 1 bis 4 bezeichnet.

Aus der Tatsache heraus, dass der Fokus der Untersuchung für das Teilprojekt „Rose“ aus den Ergebnissen der Analyse des Teilprojektes „Linde“ abgeleitet wurde, kann von der Anlage der Studie her theoretisch angenommen werden, dass die analysierten Problemfelder des Teilprojekts „Rose“ auch innerhalb der Analyseergebnisse des Teilprojekts „Linde“ zu finden sind. Wie die folgende Darstellung zeigen wird, ist dies auch praktisch der Fall, wobei die Ergebnisse des Teilprojekts „Linde“ eine vertiefte Auseinandersetzung mit den entsprechenden Problemfeldern darstellen und somit differenziertere Aussagen in Bezug auf die entsprechenden Orientierungs- und Deutungsmuster der Akteurinnen und Akteure liefern. Dies resultiert aus der Tatsache, dass im Gegensatz zur Auswertung des Teilprojekts „Linde“ innerhalb der Datenauswertung des Teilprojekts „Rose“ mit vier Fällen ungleich mehr Datenmaterial einfluss und die Fragestellung stark fokussiert wurde.

Im Analyseschritt 1 basierten die Daten auf Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen der Schule, welche im Projekt eine eher begleitende und beobachtende Rolle inne hatten, in Bezug auf sonderpädagogisch-unterrichtsrelevante Kenntnisse als Erfahrene galten und zudem mit den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern über mehrere Jahre vertraut waren. Im Analyseschritt 2 lieferten die Studierenden als Gestalterinnen und Gestalter der erlebnispädagogischen Anforderungssituation das Datenmaterial. Als Studierende der Geistigbehin-

ertenpädagogik verfügten sie über spezifisches Theoriewissen, hatten jedoch nur in begrenztem Umfang unterrichtspraktische Erfahrungen. Demgegenüber verfügten sie über spezifische erlebnispädagogische Kenntnisse und Erfahrungen, welche aus der theoretischen Auseinandersetzung und der Teilnahme am erlebnispädagogischen Selbsterfahrungsseminar resultierten. Dass innerhalb des Teilprojekts „Rose“ Datenmaterial gefunden werden konnte, welches zur Beantwortung der Fragestellung geeignet war, kann generell als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die analysierten Problemfelder unabhängig von der spezifischen Gruppe der Untersuchten Relevanz besitzen. Da die Ergebnisse der Gruppendiskussion zu Projektteil „Linde“ bereits theoretisch diskutiert wurden, fokussiert die folgende Darstellung eher die Ergebnisse des Projektteils „Rose“. An geeigneten Stellen werden jedoch die Ergebnisse des ersten Analyseschrittes noch einmal aufgegriffen und integriert.

### **7.1 Klärung grundlegender Begriffe im Rahmen professionstheoretischer Überlegungen**

In Kapitel 4 und 5 wurde theoriegeleitet herausgearbeitet, dass das erlebnispädagogische Konzept durchaus anschlussfähig an moderne erziehungswissenschaftliche Theorien ist und sich mit der Unterstützung sozialer Kompetenzen einem bedeutsamen Feld pädagogischer Arbeit widmet. Hierbei wurde besonders das Moment der Selbstorganisation betont, welches im didaktischen Kontext Voraussetzung für Handlungsorientierung ist, die in jeglichen (sonder-) pädagogischen Kontexten gefordert wird und die aktive Aneignung sozialer Kompetenzen im Gegensatz zu bloßer sozialer Anpassung fokussiert. Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Führung und Selbsttätigkeit bzw. pädagogischer Zurücknahme und pädagogischer Einflussnahme drängt sich im Zusammenhang mit handlungsorientierten pädagogischen Konzepten zwangsläufig auf. In dieser Arbeit wurde sie zwar unter dem Vorzeichen der erlebnispädagogischen Anforderungssituation diskutiert, das Herausarbeiten typischer Problemfelder im fallübergreifenden Vergleich könnte jedoch auch Hinweise auf allgemeine professionstypische Spannungsfelder geben, die hier aus Sicht der im Feld Tätigen zur empirischen Absicherung entsprechender theoretischer Diskurse führen könnten. Daher bietet es sich an, auf dieser Analyseebene entsprechende theoretische Aussagen zu integrieren und so die Gesamtdiskussion theoriegeleitet abzurunden. Dazu werden zunächst die Begriffe Profession, Professionalisierung und professionelle Entwicklung sowie Professionalität und professionelles Handeln, die dieser Arbeit zugrunde liegen, geklärt.

### **7.1.1 Profession**

Der Begriff der Profession verweist in Abgrenzung zum Begriff des Berufs auf eine bestimmte Spezifik „als Sonderform beruflichen Handelns“ (Combe & Helsper 1996, S. 9). Klassische Professionen sind bspw. Medizin und Rechtssprechung, wobei sich Ärzte und Juristen als Professionsangehörige einer bestimmten Art gesellschaftlicher Problemen widmen. Dies dient der Sicherung des Gemeinwohls und der individuellen Integrität und stellt die Grundlagen gesellschaftlichen Zusammenlebens dar (Dlugosch & Reiser 2009, S. 92).

Eine bloße Zuordnung von Arbeit oder Beruf reicht jedoch nicht aus, um den Professionsbegriff hinreichend zu bestimmen. Im Prozess der Etablierung von Professionen wurden spezifische Merkmale herausgestellt, die als Indikatoren dafür gelten, ob ein Beruf als Profession bezeichnet werden darf oder nicht. Professionstheoretische Fragestellungen fokussieren damit Strukturelemente von Professionen. Combe und Helsper (1996) geben unter funktionalistischer Betrachtungsweise folgende Merkmale an: (1) systematisches, in der Regel wissenschaftliches Wissen, welches spezifische Verfahren der Aneignung erfordert, (2) der Wertbezug von Professionen, welcher am Allgemeinwohl ausgerichtet ist und einen bestimmten Berufsethos verkörpert und (3) die Autonomie der Kontrolle über Standards der Berufsausübung, womit eine bestimmte Habitualisierung des Professionellen gemeint ist, die eine gewisse Unabhängigkeit gegenüber Einschätzungen und Beurteilungen Dritter oder gegenüber Organisationen wahr (vgl. S. 10f.).

Wüllenweber (2009a) fasst unter Profession „ganzheitliche Tätigkeiten, die Berufsausübung ist autonom, die Orientierung am Wohl der Klienten ist ebenso verbindlich wie Loyalität gegenüber der Organisation, in deren Auftrag man wirkt“ (S. 67). Letzteres Merkmal einer Profession innerhalb der Begriffsbestimmung Wüllenwebers weist bereits auf ein spannungsreiches Feld hin, innerhalb derer widersprüchliche Anforderungen an die oder den Professionellen gestellt werden.

### **7.1.2 Professionalisierung**

Während der Professionsbegriff mit der Ausweisung von Merkmalen von Professionen eher statisch angelegt ist, fokussiert der Begriff der Professionalisierung den Prozess, der den „allmähliche[n] Aufstieg vom Status des bloßen Berufs zum Stand der freien Profession“ (Terhart 2005, S. 88) bezeichnet. Er zielt nicht nur auf eine formale Verberuflichung ab, sondern auf einen „sozialen Prozess, dessen Ausgang unbestimmt ist“ (Nittel 2000, S. 49) und „Entwicklungen, Widersprüche, Eigenheiten, Konkurrenzen und nicht selten auch Machtkämpfe und Anfeindungen“ (Wüllenweber 2009a, S. 69) beinhaltet.

Dies kann auch auf eine individuelle Ebene bezogen sein. Hier meint Professionalisierung „die Herausbildung der professionellen Kompetenz. Man wandelt sich qua Ausbildung und beruflicher Sozialisation vom Laien zum Professionellen“ (a.a.O.). Die spezifische Kompetenz zeigt sich in „Handlungskompetenz, die von der Struktur der professionellen Handlung erfordert wird“ (Dewe u.a. 1992, zitiert nach Wüllenweber 2009a, S. 70).

Machtorientierte Argumentationslinien betonen die Prozesshaftigkeit des Professionalisierungsgeschehens. Dabei steht die Verschiebung von Einfluss- und Definitionssphären im Mittelpunkt, wobei es um Fragen der sozialen Etablierung und Durchsetzung von Professionen geht (vgl. Combe & Helsper 1996, S. 11), also letztlich um Staturerhöhungen bzw. -aberkennungen.

Wandlungsprozesse innerhalb einzelner Professionen thematisieren interaktionistisch orientierte Betrachtungen. Insbesondere Spannungen und Paradoxien des professionellen Handelns werden hierbei thematisiert und in ihrer Unaufhebbarkeit als Strukturelement professionellen Handelns begriffen (vgl. dazu Schütze 2000).

Insgesamt zeichnet sich die Professionalisierungsdiskussion durch eine hohe Komplexität aus, die das Erkennen einer klaren Begriffskontur erschwert. Wüllenweber (2009a) verweist auf einen gemeinsamen Nenner innerhalb des Diskurses und bezeichnet „Professionalisierung als zentrale Herausforderung jeder ambitionierten Berufstätigkeit zur Etablierung, Abgrenzung und Anerkennung spezifischer Interpretationen, Konzepte und Habitualisierungen“ (S. 72).

### **7.1.3 Professionalität und professionelles Handeln**

Die hier vorliegende Untersuchung fokussiert mit der Frage nach Möglichkeiten des professionellen Handelns im Spannungsfeld von pädagogischer Einflussnahme und pädagogischer Zurücknahme in erster Linie die Professionalität als handlungsbezogene Kategorie.

Eine Grundfigur professionellen Handelns ist schwer zu fassen. Mit der gesteigerten Begründungsverpflichtung auf allgemeine Wissensbestände einerseits und der Verpflichtung zum stetigen Bezug auf den Einzelfall zeichnet sie sich durch widersprüchliche Anforderungen aus (Dlugosch & Reiser 2009, S. 93). „Als Synonym für ‚gekonnte Beruflichkeit‘ stellt Professionalität die nur schwer bestimmbare Schnittmenge aus Wissen und Können dar, sie markiert die widersprüchliche Einheit jener Kompetenzen und Wissensformen, die ihrerseits den Umgang mit beruflichen Widersprüchen, Paradoxien und Dilemmata erlaubt“ (Nittel 2002, S. 256).

Dabei rücken Strukturprobleme professionellen Handelns ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Eine entsprechende Annäherung an die Binnenstrukturen bezeichnet Dewe (2005) als die Suche nach der „Logik professionellen Handelns im Spannungsfeld von allgemeiner Wissensapplikation und individuellem Fallverstehen“ (S. 357). Damit rücken kompetenzorientierte Überlegungen ins Blickfeld. Über die reine Wissenszentrierung hinweg werden hierbei Einstellungen, Wertsetzungen und Persönlichkeitsmerkmale auf Seiten der Akteurinnen und Akteure einbezogen. Analog zu den theoretischen Ausführungen zum Kompetenzbegriff (vgl. S. 42f. in dieser Arbeit) kann dessen relationales Moment auf die bildungstheoretische Diskussion bezogen werden. Hier wird im Kontext des Lehrerberufes auf Basiskompetenzen verwiesen, „die im habituellen Bereich der Persönlichkeit liegen und mit Begriffen wie Haltung, Einstellung oder eingegrenzter: Reflexionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und andere mehr umschrieben werden“ (Dlugosch & Reiser 2009, S. 96) und auf das Erkennen, Ertragen und Ausbalancieren von Dilemmata als Folge von Paradoxien und widersprüchlichen Anforderungen abzielen. Die Frage, wie die entsprechenden Kompetenzen ausgebildet werden können, zeigt die enge Verflechtung professionellen Handelns mit Fragen der Professionalisierung.

### ***7.2 Professionelles pädagogisches Handeln und dessen Einbindung in den Kontext der Untersuchung***

In Bezug auf das berufliche Handeln im Rahmen der Pädagogik als „Vermittlungshandeln in komplexen interaktiven Arrangements“ (2009, S. 94) verweisen Dlugosch und Reiser unter Bezugnahme auf Ilien auf die Grundparadoxie beruflichen Handelns. Dabei müssen zwei Prinzipien miteinander in Übereinstimmung gebracht werden: „Einerseits werde im Erziehungsverhältnis eine prinzipielle Bildsamkeit anerkannt, noch ehe sie sich ablesen lasse bzw. noch ehe deren Resultate sichtbar werden. Andererseits bestehe eine Aufforderung zur autonomen Entwicklung durch eine gezielte Einflussnahme des Pädagogen“ (a.a.O.).

Der Erforschung weiterer Widerspruchskonstellationen in Form von Antinomien oder Dilemmata widmete sich Helsper (1996), wobei im Mittelpunkt der Betrachtung die Schlussfolgerung steht, dass „die grundsätzlich widersprüchliche und krisenhafte Struktur des LehrerInnenhandelns nicht aufgehoben, sondern nur reflexiv gehandhabt werden kann“ (Feindt 2007, S. 33). Helsper beschreibt fünf konstitutive professionelle Antinomien, die die strukturelle Widersprüchlichkeit des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern verdeutlichen: Distanz versus Nähe, Subsumtion versus Rekonstruktion, Einheit versus Differenz, Organisation versus Interaktion/Kommunikation und Heteronomie versus Autonomie (vgl. S. 530). Moderni-

sierungsparadoxien und Widerspruchsverhältnisse der gesellschaftlichen Schulorganisation, bspw. Schulpflicht und Bildungsziel der Selbstständigkeit, steigern die beschriebenen Antinomien nochmals. Ohne das Modell Hespers an dieser Stelle näher auszuführen, sei darauf verwiesen, dass die genannten Antinomien und Paradoxien auch auf das Feld der Sonderpädagogik übertragbar sind und sich hier, wie gezeigt werden wird, in mancherlei Richtung zuspitzen. Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass Hesper und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mittels umfangreicher empirischer Untersuchungen nicht nur die Existenz dieser konstitutiv widersprüchlichen Anforderungen herausarbeiten, sondern auch unterschiedliche Umgangsweisen mit ihnen nachweisen konnten.

Im Kontext dieser fallübergreifenden Betrachtung ist es von Belang, inwieweit sich im Bezug auf die Fragestellung der Untersuchung spezifische Problemfelder herauskristallisieren, die im Kontext des pädagogischen Handelns innerhalb des erlebnispädagogischen Projekts aus Sicht der Studierenden und Pädagoginnen und Pädagogen konstitutiv sind. Dlugosch und Reiser (2009) verweisen darauf, dass die Aussagen zum pädagogischen Handeln grundsätzlich auf das Feld der Sonderpädagogik übertragbar sind, die vorn dargestellte Grundparadoxie hier jedoch existentiell zuspitzen kann. dabei muss sich stets „Halten und Zumuten, Anerkennen und Konfrontieren aufeinander beziehen und Unvereinbares aus[ge]halten“ (S. 95) werden. Zu fragen wäre also: Inwieweit wird das Handeln der Studierenden und Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf das Handeln im erlebnispädagogischen Kontext und in Bezug auf die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung erlebt und welche Möglichkeiten des Umgangs mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen werden gefunden?

Während der Berufsstand der Lehrerinnen und Lehrer seit dem 19. Jahrhundert als Profession allgemein anerkannt wird (vgl. Wüllenweber 2009a, S. 68), wird innerhalb der Sonderpädagogik noch immer um ein eigenes Professionsverständnis gerungen. Wüllenweber macht jedoch darauf aufmerksam, dass die aktuelle Diskussion innerhalb der Sonderpädagogik an den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs Anschluss gefunden hat (vgl. 2009b, S. 477). Insbesondere die Arbeiten von Reiser (1995, 1998, 2006), Lindmeier (2000), Rock (2001), Theunissen (2003), Moser (2005) und Wüllenweber (2009a), sowie der Sammelband von Horster u.a. (2005) zum professionellen Selbstverständnis, zur Sonderpädagogik als Profession sowie zu sonderpädagogischer Professionalisierung und sonderpädagogischem Handeln haben dazu einen wesentlichen Beitrag geleistet und werden zur Interpretation der innerhalb dieser Untersuchung erhobenen Daten im Folgenden herangezogen.

Hierbei kristallisieren sich in der fallübergreifenden Betrachtung vier Themenfelder heraus, innerhalb derer sich die Aussagen der Studierenden sowie der Pädagoginnen und Pädagogen subsumieren lassen:

- (1) Das Spannungsverhältnis von Verantwortungsübernahme und Verantwortungsabgabe
- (2) Professionelles pädagogisches Handeln im Rahmen der Unterstützung eigenaktiver Lernprozesse
  - (2.1) Professionelles pädagogisches Handeln im Kontext der Gestaltung der Anforderungssituation
  - (2.2) Professionelles pädagogisches Handeln im Kontext der konkreten Interaktion
- (3) Professionelles pädagogisches Handeln im Kontext von Ungewissheiten: Reflexionsfähigkeit als pädagogische Kernkompetenz

Die folgende Darstellung fokussiert das Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen bzw. der Studierenden. Aus diesem Grund wird im fallübergreifenden Vergleich deren Handeln unter den Oberbegriffen der pädagogischen Zurücknahme und der pädagogischen Einflussnahme diskutiert. Dies erfolgt nicht chronologisch, sondern unter struktur- bzw. themenlogischem Fokus, wobei jedoch auch der Prozessverlauf berücksichtigt wird. Querverbindungen und Relationen zwischen den herausgearbeiteten Themenfeldern sind dabei in der Logik der Sache begründet und zeigen die Komplexität der Problemstellung im gesamtpädagogischen Kontext.

### **7.2.1 Professionelles pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Verantwortungsübernahme und Verantwortungsabgabe**

Die Diskussion um pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Verantwortungsübernahme und Verantwortungsabgabe durchzog den gesamten Diskussionsverlauf. Auch innerhalb dieser fallübergreifenden Betrachtung wird hier der Schwerpunkt der Diskussion liegen. Schon im Fall „Linde“ wurde dieses Themenfeld in zweierlei Richtungen geöffnet. Eine Dimension fokussiert die physische und psychische Unversehrtheit aller Beteiligten. Eine andere betrifft die Notwendigkeit zu pädagogischer Verantwortungsübernahme für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler aufgrund einer angenommenen erschwerten Aneignung. Beide Dimensionen wurden vor dem Hintergrund des formulierten Anspruchs an Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler und pädagogischer Zurücknahme der Pädagoginnen und Pädagogen diskutiert.

In Bezug auf die physisch-psychische Unversehrtheit aller Beteiligten reflektierten die Studierenden ihr Handeln vor dem Hintergrund der Überzeugung, dass erst die Abgabe von Verantwortung auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen Freiräume für Verantwortungs-

übernahme für den Lernprozess auf Seiten der Schülerinnen und Schüler schafft. Diese Überzeugung wurde ergänzt durch die Ansicht der Studierenden, dass die Unmittelbarkeit des Erlebens der Konsequenzen eigenen Handelns den Erkenntnisprozess der Schülerinnen und Schüler wesentlich unterstützt. Bereits innerhalb von Fall 1 wurde diese Thematik von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als Verantwortungsproblem explizit angesprochen. Interessant ist, dass schon zu einem frühen Zeitpunkt innerhalb des Gesamtprojekts die Notwendigkeit zur Reflexion dieses Widerspruchs benannt wurde. Das Verantwortungsproblem wurde im weiteren Projektverlauf immer wieder im Kontext von Selbstorganisation, pädagogischer Zurücknahme und pädagogischer Einflussnahme diskutiert.

Möglicherweise ist das benannte Problemfeld besonders im erlebnispädagogischen Kontext brisant, da hier mit der Ermöglichung von sinnlichen Erfahrungen eng an leibliches Erleben angeknüpft wird, d.h. wenn bestimmte soziale Kompetenzen, z.B. zur Verantwortungsübernahme für einen Partner, nicht gezeigt werden, kann dies zu unmittelbaren, körperlich erfahrbaren Konsequenzen führen. Dies hat zur Folge, dass pädagogische Verantwortung in Bezug auf die physische Unversehrtheit hier deutlicher spürbar ist, als in anderen pädagogischen Kontexten. Gleichzeitig wird damit eine Erfahrungsebene angesprochen, welche die Übernahme von Verantwortung unmittelbar zu Tage treten lässt. Somit könnte sie als besonders geeignet angesehen werden, um den Prozess der Verantwortungsübernahme auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Im Gegensatz zu psychischen Verletzungen, als Folge von Grenzüberschreitung im sozial-emotionalen Bereich, die ebenfalls thematisiert wurden, liegt hier auch das Verletzungsrisiko unmittelbar auf der Hand. Dies könnte ein Grund dafür sein, warum im Kontext der erlebnispädagogischen Arbeit dieses Spannungsfeld von den Studierenden so intensiv erlebt und reflektiert wurde.

Doch auch die psychische Unversehrtheit im Sinne personaler Integrität wurde innerhalb des Projektverlaufs als Bezugsgröße für pädagogisches Handeln herangezogen und besonders unter dem Blickwinkel motivationaler Grundbedingungen diskutiert. Besonders das Moment des Scheiterns als Nichtbewältigung der Aufgabe war Auslöser kontroverser Diskussionen in Bezug auf ein verantwortungsbewusstes pädagogisches Handeln. Psychische Unversehrtheit wurde hierbei bezogen auf Prozesse, die ein Wachstum des Individuums ermöglichen. Eine Generalisierung und Manifestierung von Misserfolgsorientierung aufgrund des Erlebens des Scheiterns bei Schülerinnen und Schülern, denen tendenziell Misserfolgsorientierung zugeschrieben wurde, wäre hierbei aus der Sicht der Studierenden unverantwortlich. Es muss an dieser Stelle betont werden, dass diese Zuschreibung nicht generalisiert wurde. Im Gegenteil wurde diskutiert, dass Schülerinnen und Schüler zu einer unrealistischen Selbstein-

schätzung kommen könnten, wenn ihnen durch ein Zuviel an Hilfe stets das Gefühl gegeben würde, optimal zu handeln. Hier zeigt sich, dass beide Pole als Bezugsgröße zur Einschätzung verantwortlichen professionellen Handelns herangezogen wurden. In Bezug auf das Handeln in der konkreten Unterrichtssituation wurde immer wieder nach Möglichkeiten gesucht, die eigenaktiven Erkenntnisprozesse der Schülerinnen und Schüler durch ein adäquates Angebot zu unterstützen. Dieser Gedanke wird unter 7.2.2. Professionelles pädagogisches Handeln im Rahmen der Unterstützung eigenaktiver Lernprozesse intensiv diskutiert (vgl. S. 262ff.).

Damit wird ein Problemfeld deutlich, in welchem zwar ein grundsätzlicher Konsens darüber bestand, dass erst die Verantwortungsabgabe der Pädagoginnen und Pädagogen eine zunehmend autonome Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler ermöglicht, spezifische Gegebenheiten auf Seiten der Schülerinnen und Schüler jedoch genau diese Verantwortungsabgabe zu unterminieren scheinen. Somit findet sich hier eine Thematik wieder, die bereits vorn als pädagogische Grundparadoxie gekennzeichnet wurde (vgl. S. 252f.). Schon hier wird ein grundsätzliches Dilemma pädagogischen Handelns deutlich, welches in allen fünf Fällen in unterschiedlich ausgeprägter Intensität thematisiert wurde. In Fall 4 wird mit der Notwendigkeit der stellvertretenden Verantwortungsübernahme aufgrund der eingeschränkten Autonomie von Schülerinnen und Schülern generell und von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung im Speziellen ein Problemfeld eröffnet, welches auch im theoretischen Diskurs intensiv thematisiert wird.

Die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung Rocks (2001) bestätigen, dass es sich hierbei um Spannungsfelder handelt, die nicht nur in der hier vorliegenden Untersuchung, welche vor dem Hintergrund der erlebnispädagogischen Arbeit unter dem Fokus von Eigenaktivität und pädagogischem Handeln erfolgte, relevant sind. Rock untersuchte Orientierungs- und Deutungsmuster von Pädagoginnen und Pädagogen, die in der Erwachsenenbildung in unterschiedlichen Feldern mit Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten. Fokus der Untersuchung war dabei die Ermöglichung und Unterstützung von Selbstbestimmung, was im schulischen Feld Parallelen zur Eigenaktivität aufweist. U.a. thematisiert sie ein Spannungsfeld von Autonomie und Fürsorge (vgl. S. 151ff.) sowie Autonomie und Verantwortlichkeit (vgl. S. 153ff.). Damit spricht sie beide Aspekte an, die in der hier vorliegenden Untersuchung, welche den schulischen Kontext beleuchtet, ebenfalls thematisiert wurden.

Oevermann (2008) spricht diesbezüglich vom pädagogischen Grundparadox einer stellvertretenden Krisenbewältigung (vgl. S. 62). Unter professionellem Gesichtspunkt müsse diese stets so angelegt sein, dass die Wiederherstellung der Autonomie der Person unterstützt wird. Strukturell besteht jedoch die Gefahr, genau diese Autonomie wieder zu untergraben.



Oevermann fragt danach, wie man einen Beitrag zur Wiederherstellung der Autonomie leistet, ohne diese Autonomie andererseits durch Erzeugung neuer Abhängigkeiten zu beeinträchtigen. „indem man den Klienten als hilfsbedürftig von sich abhängig macht“ (S. 63). Aus seiner Sicht lässt sich das damit verbundene Dilemma nur dann bewältigen, wenn das Maß an gewährter Hilfe immer wieder durch das maximal mögliche Maß an Selbsthilfe begrenzt wird.

Das Problem der eingeschränkten Autonomie, welches nach Ansicht Oevermanns im pädagogischen Kontext zumindest bis zum Alter der Adoleszenz bei allen Adressaten pädagogischer Professionalität anzutreffen ist und stets mit der Notwendigkeit zur stellvertretenden Verantwortungsübernahme einhergeht, spitzt sich gerade im sonderpädagogischen Feld zu, denn „[d]ie immer schon vorweggenommene eingeschränkte Autonomie der Klientel verstärkt auf der Seite der Professionellen den Stellvertreterhabitus“ (Moser 2005, S. 88) Auch innerhalb der vorliegenden Untersuchung konnte dieses Phänomen beobachtet werden. Sowohl im Fall „Linde“ als auch im Fall 4 wurde problematisiert, dass pädagogische Einflussnahme zur Abwehr risikobehafteten Handelns auf Seiten der Schülerinnen und Schüler notwendig wäre und damit implizit unterstellt, dass die Schülerinnen und Schüler nicht genügend Eigenverantwortung zur Sicherung ihrer Unversehrtheit aufbringen könnten. In Fall 4 wurde explizit geäußert, dass Pädagoginnen und Pädagogen an Stelle der Schülerinnen und Schüler Verantwortung für die Wahrung eigener Grenzen übernehmen müssten.

Theunissen (2003) benutzt den Begriff der stellvertretenden Verantwortungsübernahme und beleuchtet das oben angesprochene Problem explizit vor dem Hintergrund des Empowerment-Gedankens (zu Empowerment vgl. S. 135ff. in dieser Arbeit). Obwohl hier die Wahrung der Autonomie der Betroffenen im Vordergrund steht, räumt Theunissen ein, dass Menschen mit geistiger Behinderung auch ein gewisses Maß an Unterstützung benötigen, welche oftmals den Charakter des stellvertretenden Handelns hat. Auch er macht darauf aufmerksam, dass entsprechendes professionelles Handeln die Autonomie des anderen grundsätzlich nicht gefährden sollte. „Von entscheidender Bedeutung ist, dass das expertokratische Fachwissen Professioneller eine angemessene, kognitiv, sozial und emotional verträgliche Form der Vermittlung findet und dass die Professionals in konkreten Handlungssituationen einen sinnverstehenden Zugang zu den Wünschen, Bedürfnissen, Problemlagen und Zukunftsperspektiven Betroffener suchen, ohne dabei zu vereinnahmen [...] Darüber hinaus muss allerdings auch gesehen werden, dass das stellvertretende Handeln dem Betroffenen Perspektiven eröffnen kann, Neues zu erfahren oder andere Sichtweisen kennen zu lernen, die für eigene Entwicklung, das eigene Leben befördernd sein können“ (S. 50f., Auslassung T.K.).

Schütze (2000) diskutiert das Problem vor dem Hintergrund sozialpädagogischen Handelns und macht unter Bezugnahme auf empirische Ergebnisse darauf aufmerksam, dass die ständige Suche nach Möglichkeiten, die Klientinnen und Klienten zur Selbstständigkeit anzuregen, von den Professionellen oftmals als sehr aufreibend und kräftezehrend erlebt wird. Infolgedessen geschieht es schnell, dass bestimmte Aufgaben nicht in die Hände der Betroffenen gelegt, sondern schnell und effizient selbst erledigt werden. Damit geht die Gefahr einer „systematischen Entmündigung“ (S. 67) einher, die Schütze als zentralen Systemfehler professionellen Handelns bezeichnet. Auch die Pädagoginnen und Pädagogen des Falls „Linde“ reflektierten dieses Problem und äußerten selbstkritisch, dass das Selbstmachen durch die Lehrkräfte oft als der bequemere Weg erlebt wird. Wie unter 7.2.3 Professionelles pädagogisches Handeln im Kontext von Ungewissheiten: Reflexionsfähigkeit als professionelle Kernkompetenz (vgl. S. 267) diskutiert werden wird, kann diese selbstkritische Sichtweise, die vor dem Hintergrund der Reflexion der Teilnahme am erlebnispädagogischen Projekt entstand, bereits als ein wesentlicher Schritt in Richtung professionelles Handeln im Kontext von widersprüchlichen Anforderungen gesehen werden.

Oevermann (1996) stellt in Bezug auf die eingeschränkte Autonomie Heranwachsender die therapeutische Dimension als jeglichen pädagogischen Prozessen immanent heraus: „Sie ergibt sich schlicht daraus, daß im Zuge der Wissens- und Normenvermittlung am sozialen Schulort zwangsläufig eine Interaktionspraxis mit den Schülern eröffnet wird, die – zumindest bis zur Adoleszenzreife bzw. zum Abschluss der Pubertät angesichts des noch offenen Bildungsprozesses des Schülersubjekts – objektiv folgenreich für dessen spätere personale Integrität ist“ (S. 146). Daraus ergibt sich, dass Lehrerinnen und Lehrer sowohl rollenförmig spezifische als auch diffuse, nicht-rollenförmige Sozialbeziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern eingehen müssen. Oevermann postuliert als Gelingensbedingung pädagogischen Handelns das Eingehen eines Arbeitsbündnisses. In Anlehnung an das Modell der psychotherapeutischen Beziehung ist das Arbeitsbündnis dadurch gekennzeichnet, dass sich der Klient freiwillig und unter Wahrung seiner Autonomie in die therapeutische Situation begibt. Nur dann kann der Therapeut ihm seine stellvertretende Deutung, in Anlehnung an stellvertretende Verantwortungsübernahme, anbieten. Die hier vorzufindende Asymmetrie der Beziehung wird durch die rollenförmige, spezifische therapeutische Zuwendung ausgeglichen, welche allen Klientinnen und Klienten die gleiche professionelle Behandlung zusichert. Professionalität wird hier an einer spezifischen Haltung des Therapeuten festgemacht, die auch auf den pädagogischen Kontext übertragen werden kann, wobei hier „pädagogisches Handeln ebenfalls nur gelingen kann, wenn sich zwischen Lehrer und Schüler ein Arbeitsbündnis kon-

stituiert, in das sich der Schüler freiwillig und unter Anerkennung seiner prinzipiellen Erziehungs- und Bildungsbedürftigkeit begibt“ (Lindmeier 2000, S. 173).

Als Äquivalent für den Leidensdruck des Patienten, der dafür sorgt, dass dieser sich als prinzipiell zu autonomer Selbstständigkeit befähigte Person freiwillig in ein partielles Abhängigkeitsverhältnis begibt, welches ein Arbeitsbündnis konstituiert, sieht Oevermann (1996) in Bezug auf das Kind seine Neugierde und seinen Wissensdrang. Resultierend aus der Einsicht des Kindes, dass es vieles noch nicht weiß, dieses aber wissen möchte, konstituiert sich hier ein pädagogisches Arbeitsbündnis, innerhalb dessen das Kind seine soziale Rolle als unterweisungsbedürftige Person anerkennt. Die oben angesprochene Diffusität in Bezug auf die Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen ergibt sich daraus, dass sich der Schüler dem Lehrer in der „Ungeschütztheit seines Nichtwissens als ganze Person anvertrauen kann“ (S. 153) und der Lehrer dieses Vertrauen nicht durch negative Einschätzungen in Form von Stigmatisierung missbraucht. Seine Aufgabe wäre es, dem Kind „ein schlüssiges Angebot zu machen, wie es diesen ‚Mangel‘ beheben kann“ (a.a.O.). Die hier vorliegende Untersuchung fragt genau nach diesem schlüssigen Angebot. Die damit zwingend einhergehende Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen müsste nach Ansicht Oevermanns getragen sein von der Überzeugung, dass dem Kind immer wieder Anstrengungen in Form von Problematierungen nach dem Motto abverlangt werden müssten. „Wenn du es nicht auf dich nimmst, die Anstrengungen zur Lösung dieses Problems ernsthaft zu übernehmen, dann weigerst du dich, das Problem als Problem realistisch ins Auge zu fassen, und/oder du weigerst dich, der Notwendigkeit dieser Problemstellung folgend, Schritte zur möglichen Lösung [...] auch konsequent auszuprobieren“ (S. 154).

Diese Aussage Oevermanns ist in hohem Maße anschlussfähig an die Prämissen professionellen Handelns innerhalb erlebnispädagogischer Kontexte. Hier hieß es in Kapitel 4 dieser Arbeit: „Destabilisierung als Voraussetzung für Lernprozesse besteht immer in der Zumutung, Menschen aus der Komfortzone in die Zone der Herausforderung zu bringen“ (Michl 2008, S. 40) In Kapitel 3 wurde aus kompetenzorientierter Sicht auf eine Aussage Trosts (2003) verwiesen: „Kompetenzorientierung bedeutet Zutrauen in die Fähigkeiten eines Menschen, aber auch Zumutung, weil sie Menschen jeden Alters für entwicklungs- und lernfähig erachtet und sie dabei unterstützen will, ihre Chancen und Stärken besser zu nutzen“ (S. 512). Oevermanns Ausführungen zum Arbeitsbündnis liefern hierbei eine Konkretisierung in Bezug auf das professionelle Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen. Das Verantwortungsproblem tritt innerhalb dieser Untersuchung deshalb besonders deutlich zu Tage, da wir es einerseits mit Schülerinnen und Schülern zu tun haben, denen eigenverantwortliches Han-

deln oft abgesprochen wird, und wir diese andererseits mit einem Lernarrangement konfrontieren, welches genau dieses eigenverantwortliche Handeln konzeptuell einbindet und stark betont.

Lindmeier (2000) knüpft an die Argumentation Oevermanns an und betont in Bezug auf die eingeschränkte Autonomie die therapeutische Dimension innerhalb des professionellen Handelns. Unter Bezugnahme auf frühe Arbeiten Moors verweist Lindmeier darauf, dass im Kontext der Sonderpädagogik „die Probleme schärfer hervortreten, die Widerstände härter und unerbittlicher und die Grenzen deutlicher und nicht zu übersehen sind“ (S. 172). Für Lindmeier ordnet sich sonderpädagogisches Handeln grundsätzlich allgemeinpädagogischem Handeln unter. Seine spezifische Legitimation erhält es dann, wenn die allgemeine Pädagogik versagt. Während innerhalb der allgemeinen Pädagogik die therapeutische Dimension des Handelns oft unterschlagen wird, müsse sonderpädagogisches Handeln genau an diesem Punkt ansetzen, indem ein pädagogisches Arbeitsbündnis zwischen Schülerinnen und Schülern und Pädagoginnen und Pädagogen (wieder) hergestellt wird. Dies geschieht dann, wenn die therapeutische Dimension „über die Rekonstruktion der diffusen, nicht rollenförmigen Interaktionsbeziehung zwischen Lehrer und Schüler die fruchtbare Spannung der widersprüchlichen Einheit von Spezifität und Diffusität des fallspezifischen pädagogischen Arbeitsbündnisses wieder- bzw. überhaupt erst her[ge]stellt [wird]“ (S. 173, Anpassung T.K.). Spezifität würde im Kontext dieser Untersuchung die Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen als Verantwortungsabgebende betreffen, die damit die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler anregen und fokussiert damit das Vermittlungsproblem. Diffusität betrifft die Rolle als stellvertretend Verantwortungsübernehmende, da die Schülerinnen und Schüler aufgrund nicht abgeschlossener Entwicklungsprozesse (noch) nicht über genügend Kompetenzen zu einer vollständig eigenverantwortlichen Übernahme der Verantwortung verfügen.

Die Heilpädagogik kann nur dann einen Beitrag zur Rekonstruktion des pädagogischen Arbeitsbündnisses leisten, wenn sie „den für alle Pädagogik konstitutiven pädagogischen Dialog als diffuse, nicht rollenförmige Sozialbeziehung zu eröffnen und zu erneuern vermag“ (Lindmeier 2000, S. 176). Dies wäre Voraussetzung dafür, dass sie ihre Vermittlungsaufgabe erfüllen kann und erfordert Kompetenzen, die über das hinausgehen, was als Unterrichtsexpertentum gelten könnte: „Lehrerinnen und Lehrer handeln professionell, wenn sie ihre pädagogisch-psychologische Expertise in die Erfahrungs- und Handlungsform der *Selbstentwicklung* (*Selbstwahrnehmung*, *Selbstkonzeptbildung*, *Selbstkontrolle*) und der *Selbstwirksamkeit* der Schülerinnen und Schüler umzusetzen vermögen“ (a.a.O.). Lindmeier spricht damit Bereiche an, deren besondere Relevanz innerhalb dieser Arbeit mehrfach her-

ausgestellt wurde. Die Geeignetheit erlebnispädagogischer Arrangements als spezifische Vermittlungsangebote könnte auch daraus resultieren, dass sie gerade in Bezug auf die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen Erkenntnisse der psychologischen Nachbardisziplinen integriert und sich damit zutiefst einem humanistischen Menschenbild verpflichtet, welches die Achtung der Würde und Autonomie des Einzelnen und den Glauben an seine Entwicklungsfähigkeit in den Vordergrund stellt. Damit wird nach Ansicht der Autorin innerhalb moderner Leitorientierungen der Erlebnispädagogik die diffuse, nicht rollenförmige Sozialbeziehung zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Schülerinnen und Schülern in besonderem Maße konzeptionell reflektiert. Heilpädagogik als „Wagnis einer Suchbewegung mit ungewissem Ausgang“ (Lindmeier 2000, S. 176) scheint hierbei in hoher Weise von erlebnispädagogischen Konzepten profitieren zu können.

### **7.2.2 Professionelles pädagogisches Handeln im Rahmen der Unterstützung eigenaktiver Lernprozesse**

Im Praxisprojekt standen die Studierenden vor der Herausforderung, professionelles Handeln innerhalb des skizzierten Spannungsfeldes vor dem Hintergrund der erlebnispädagogischen Lernsituation zu konkretisieren. Schütze (2000) verweist darauf, dass im Kontext sozialer Arbeit die Gefahr besteht, Lehr- und Lernsituationen in klassische Hilfesituationen umzufunktionieren (vgl. S. 56). Die stetige Suche nach dem richtigen Maß der Hilfe bzw. Unterstützung, verbunden mit der ständigen Aktivierung der Selbsthilfekräfte der Klientinnen und Klienten, wird für Professionelle zu einer Gratwanderung. Die Gefahr der systematischen Entmündigung in Form eines zu hohen Maßes an stellvertretender Verantwortungsübernahme wird dabei, wie schon oben erwähnt, als zentraler Systemfehler bezeichnet. Deren Bearbeitung „besteht in einem sensiblen Hindurchsteuern in Gestalt des ermutigenden Vormachens zwischen der Skylla des die Klientin passivierenden Abnehmens und der Charybdis des die Fallbearbeitung chaotisierenden Immer-nur-Abwartens“ (a.a.O.). Im Kontext dieser Untersuchung wurde dies als Balance zwischen pädagogischer Zurücknahme und pädagogischer Einflussnahme bezeichnet und von den Studierenden ebenfalls als sehr schwierig problematisiert. Im Gegensatz zur Sozialpädagogik, auf die sich Schütze bezieht, bewegen wir uns hier jedoch in einem schulpädagogischen Feld, in welchem die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen die zentrale Aufgabe ist. Diesbezüglich wird Schützes „ermutigendes Vormachen“ (a.a.O.) als pädagogische Einflussnahme im weiteren Diskursverlauf immer wieder aufgegriffen und von seiner Struktur her auf Möglichkeiten zu deren Umsetzung ohne direktes Vorwegnehmen der Lösungsmöglichkeit befragt.

Es ist zunächst festzuhalten, dass durch die Reflexion der erlebnispädagogischen Anforderungssituationen dieses Grunddilemma deutlich zu Tage trat und von den im Feld handelnden Studierenden immer wieder als schwierig erlebt, benannt und reflektiert wurde. Die Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen im Projektteil „Linde“ verweisen ebenfalls auf die Schwierigkeit, dabei eine Balance zu finden. Hier wurde die Argumentation von der Überzeugung dominiert, dass Schülerinnen und Schüler mehr Hilfe in Form direkter Unterstützung, z.B. in Form des Haltens bei körperlich riskanten Handlungen, benötigen und diese auch bekommen sollen. Lediglich Schülerinnen und Schüler mit auffälligen Verhaltensweisen sollten durch das Spüren eigener Grenzen zur Reflexion ihres Verhaltens angeregt werden. Innerhalb der Gruppe der Studierenden wurde dagegen generell deutlich von der Möglichkeit des direkten Eingreifens Abstand genommen und nach Möglichkeiten der nondirektiven Einflussnahme gesucht. Die Auswertung der Fälle 1 bis 4 lieferte hier schon aufgrund der einbezogenen Datenmenge differenziertere Ergebnisse als im Projektteil „Linde“. Darüber hinaus waren die Studierenden des Projektteils „Rose“ auch direkt in die Gestaltung und Durchführung der erlebnispädagogischen Lernsituation involviert und mussten sich entsprechend intensiv mit der Thematik auseinandersetzen. Aus diesem Grund beziehen sich die folgenden Ausführungen schwerpunktmäßig auf Aussagen der Studierenden im Projektteil „Linde“. Für sie hatte die von Oevermann formulierte Forderung, stets nur so viel Unterstützung bzw. stellvertretende Verantwortungsübernahme zu praktizieren, wie unbedingt nötig ist und so viel eigenen Handlungs- und Entscheidungsspielraum zuzulassen, wie möglich ist, eine hohe Priorität.

Oben wurde der Begriff der nondirektiven Einflussnahme genannt. Er weist eine deutliche Nähe zum Begriff der „facilitation“ auf, welcher in Kapitel 4 eingeführt und dessen antinomischer Aspekt in Form der „Sei spontan Paradoxie“ (Watzlawick 1991, S. 76, zit. nach Gilsdorf 2004c, S. 346) diskutiert wurde (vgl. S. 133 und 137 in dieser Arbeit). Im Kontext dieser Untersuchung sind alle pädagogischen Handlungen gemeint, die versuchen, den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, ohne Erkenntnisprozesse vorwegzunehmen. Hauptaugenmerk liegt also stets auf der Gestaltung von Lernarrangements, die den eigenaktiven Lernprozess der Schülerinnen und Schüler fokussieren. Pädagogisches Handeln schließt dabei pädagogische Einflussnahme und pädagogische Zurücknahme ein, wenn dies auf Grundlage der oben genannten Prämissen erfolgt.

### **7.2.2.1 Professionelles pädagogisches Handeln im Kontext der Gestaltung der Anforderungssituation**

Im Laufe des Projekts wurde das Ziel der eigenaktiven Bewältigung der Anforderungssituation aus Sicht der Studierenden in unterschiedlichem Maße erreicht. Dabei wurde von ihnen klar geäußert, dass die Notwendigkeit für eine vorab nicht geplante Einflussnahme seitens der Studierenden mit dem Maß an Passung zwischen Anforderungsstruktur der Aufgabe und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler direkt im Verhältnis stand. Je besser diese Passung zustande kam, desto eigenaktiver konnten die Schülerinnen und Schüler agieren. Damit wird die relationale Gestalt von Kompetenz, welche in Kapitel 3 herausgearbeitet wurde (vgl. S. 42f.), auch innerhalb dieser Untersuchung deutlich.

Unter 3.3.2 Unterstützung von Lernprozessen unter den Bedingungen prinzipieller Unsicherheit und Offenheit (vgl. S. 80f.) wurde aus der relationalen Gestalt die unterrichtspraktische Bedeutung des Kompetenzbegriffs im pädagogischen Kontext abgeleitet, da sie den pädagogischen Prozess als Vermittlung zwischen den aktuellen Dispositionen auf Seiten des Individuums und seiner ihn fördernden Umgebung im Sinne der Gestaltung seiner Lernlandschaft in den Blick zu nehmen vermag (vgl. S. 44f.). Die Orientierung an der „Zone der nächsten Entwicklung“ wurde hier als didaktische Grundorientierung herausgestellt. Gleichzeitig wurde betont, dass Lernen als „Ergebnis von Selbstorganisationsprozessen im neuronalen Netzwerk des selbstreferentiellen Systems, das autonom über eine Weiterverarbeitung von Informationen entscheidet“ (Bergeest 1999, 193f.) sich der Außendeterminiertheit im Sinne eines stringenten Ursache-Wirkungs-Denkens entzieht. Obwohl Intentionalität, Stringenz und Planbarkeit von Lernprozessen unter dieser Prämisse fragwürdig erscheinen, kann man davon ausgehen, dass das Anbieten eines „passenden“ Lernarrangements das individuelle Erleben von Kompetenz unterstützt und damit grundlegenden Einfluss auf die motivationale Entwicklung hat. Die Bedingung für diese Passung kann in zweierlei Richtung beleuchtet werden. Einerseits muss sie den schmalen Grad zwischen Über- und Unterforderung treffen, also übersetzt in den erlebnispädagogischen Kontext innerhalb der Wachstumszone angesiedelt sein. Andererseits muss das Lernarrangement Möglichkeiten zur selbstgesteuerten Konstruktion von Kompetenzen anbieten und somit Eigenaktivität ermöglichen. Für Lehrerinnen und Lehrer als Gestalter der Lernsituation hieße das, sich selbst als direkte Anleiter und Vormacher zurückzunehmen und dies in die Struktur der Lernlandschaft zu verlagern.

Diese vorerst hermeneutische Aussage wurde innerhalb dieser Untersuchung empirisch bestätigt. Außerdem wurden Faktoren herausgearbeitet, welche den Grad der Passung beeinflussen und Orientierung im Planungsprozess geben können. Unter konstruktivistischer

Perspektive muss jedoch einschränkend darauf verwiesen werden, dass ein guter Plan noch kein Garant für eine optimale Passung ist, da nicht von linearen Ursache-Wirkungs-Mechanismen ausgegangen werden kann. Ungewissheiten, die den pädagogischen Prozess stets begleiten (vgl. Reiser 2006, S. 43f.) zeigen hier Grenzen der Antizipierbarkeit auf und werden unter Punkt 7.2.3 Professionelles pädagogisches Handeln im Kontext von Ungewissheiten noch einmal thematisiert (vgl. S. 267f.).

Die Frage nach der Gestaltung der Anforderungssituation stellte sich während der gruppenspezifischen Prozessreflexionen, welche Elemente der Evaluation und prozessorientierten Planung waren, schon aus der Logik der Sache heraus. Hier wurde aus planerischer Perspektive versucht, die Struktur der Anforderung von vornherein so zu gestalten, dass deren Bewältigung ohne direkten Einfluss der Studierenden möglich wurde. Während im psychologischen Kontext der Begriff der nondirektiven Einflussnahme speziell auf die konkrete Therapiesituation abzielt, wird der Begriff im Kontext dieser Arbeit um die Gestaltung des Lernarrangements in Form planenden Handelns erweitert. Diesem erweiterten Begriffsverständnis liegt die Annahme zugrunde, dass die Struktur der Anforderungssituation in Form des Lernarrangements deren eigenaktive Bewältigung maßgeblich beeinflusst. Von ihr ist sowohl das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer als auch der Schülerinnen und Schüler in der konkreten Lernsituation abhängig. Unter der Maßgabe größtmöglicher Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Problemlösung war es Anliegen der Studierenden, dass die Struktur des Lernarrangements einerseits zur selbstständigen Bewältigung der Anforderung herausfordert und andererseits die Studierenden als Anleitende in den Hintergrund treten können.

Innerhalb des Planungshandelns war somit zu bedenken, dass die Aufgabe quasi für sich spricht und ein Eingreifen durch die Pädagoginnen und Pädagogen während der Aufgabenbewältigung unnötig wird. Es wurde betont, dass das Moment der Unmittelbarkeit in Form offensichtlicher Handlungsnotwendigkeiten, wie z.B. das gegenseitige Helfen und Unterstützen beim Passieren der Niedrigseilelemente, dafür wesentlich ist. Unmittelbarkeit und Authentizität sind eng verwandt. Authentizität bedeutet, dass die Problemsituation nicht speziell für den Unterricht entworfen wurde, sondern „echt“ ist. Sie sollte somit als unmittelbar-real oder als lebensecht akzeptierbar sein. Dies bedeutete hier, dass die Notwendigkeit sozialen Handelns sich aus der Struktur der Anforderungssituation ergibt und das Ziel der Anforderungssituation in Form des Endergebnisses der Handlung unmittelbar deutlich werden sollte.

Ein Punkt, der sowohl in den Reflexionen der Pädagoginnen und Pädagogen des Projekts „Linde“ als auch in den Fällen 1, 2 und 4 durch die Studierenden kontrovers diskutiert

wurde, war die gezielte Zusammensetzung der Kleingruppen. Obwohl im Projekt ausschließlich mit Schülerinnen und Schülern gearbeitet wurde, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf in der geistigen Entwicklung attestiert wurde, zeichneten sich die Lerngruppen beider Projektteile durch eine relative Heterogenität aus. Die Intention zur Bildung von Kleingruppen war generell der Versuch, den Schülerinnen und Schülern überschaubarere Interaktionssituationen anzubieten und damit Komplexität zu verringern. Die Frage nach der Zusammensetzung der Kleingruppen wurde innerhalb der Diskussionen mit der Frage nach der jeweiligen Intention der Gruppenbildung verbunden. Die Frage nach Vor- und Nachteilen von Homogenität und Heterogenität bestimmte dabei die Diskussionen, wobei Vor- und Nachteile wiederum in Bezug zur eigenaktiven Bewältigung diskutiert wurden. Die Ergebnisse dieser Diskussionen sollen an dieser Stelle nicht noch einmal wiedergegeben werden, da sie den einzelnen Fällen zu entnehmen sind. Generell scheint jedoch interessant, dass auch hier die Tendenz zur Homogenisierung deutlich zu erkennen war. Dies geschah stets unter dem Aspekt der Wahrung der Interessen aller Schülerinnen und Schüler, die von der Überzeugung getragen war, dass die Eigenaktivität von leistungsmäßig schwächeren Schülerinnen und Schülern durch dominantes Auftreten stärkerer Schülerinnen und Schüler determiniert wird. Das Streben des Erziehungssystems nach Homogenisierung (Moser 2005, S. 93) ist also auch in diesem kleinen Rahmen deutlich zu erkennen. Andererseits wurden jedoch auch Vorteile der Vielfalt benannt, indem herausgestellt wurde, dass auch Schülerinnen und Schüler, die z.B. verbal nicht so dominant sind, wesentliche Beiträge zur Problemlösung liefern können. Aufgabe der Studierenden war es dann, Strukturen zu schaffen, die genau diese Schülerinnen und Schüler zu Wort kommen lassen (z.B. durch die Vergabe verschiedener Rollen oder Verantwortungen an die Schülerinnen und Schüler). Somit wäre die „Sicherung von Heterogenität eine Dimension sonderpädagogischen Handelns“ (Moser 2005, S. 93). Moser hebt hierbei zwar auf die Sonderpädagogik als Profession innerhalb des Erziehungssystems ab, ihre Aussage kann jedoch auch auf den Kontext dieser Untersuchung bezogen werden. Während innere Differenzierungsmaßnahmen oftmals die Homogenisierung der Schülerschaft unter Leistungsaspekten im Blick haben, sollte auch hier nach Strukturen gesucht werden, die zur „Absicherung der Teilhabe“ (a.a.O.) beitragen. Gerade unter der Prämisse der Unterstützung der sozialen Kompetenzentwicklung können hierbei alle Beteiligten voneinander profitieren. Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen wäre es im konkreten pädagogischen Prozess, die Teilhabe des Individuums beim Prozess seiner individuellen sozialen Kompetenzentwicklung innerhalb der Gesamtgruppe zu gewährleisten. Eine Grundlage dafür wäre, wenn die Intention

von Gruppenbildungen stets intensiv reflektiert und mit Inhalts- und Methodenfragen in Übereinstimmung gebracht wird.

### **7.2.2.2 Professionelles pädagogisches Handeln im Kontext der konkreten Interaktion**

Neben der oben beschriebenen Möglichkeit nondirektiver Einflussnahme in Form der Gestaltung der Lernlandschaft wurde von den Pädagoginnen und Pädagogen und den Studierenden die Art und Weise von Einflussnahme auf den Erkenntnisprozess im unmittelbaren Unterrichtsprozess reflektiert. Auch hier war das zentrale Anliegen, Interaktionsmöglichkeiten zu finden, die die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler unterstützen und Problemlöseprozesse nicht vorwegnehmen.

Hier kann das Konzept der Nondirektivität, welches im psychologischen Kontext verortet ist, herangezogen werden. Damit konkretisiert sich ein Aspekt der therapeutischen Dimension professionellen Handelns im (sonder-) pädagogischen Kontext, welcher bereits unter 7.2.1 Professionelles pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Verantwortungsübernahme und Verantwortungsabgabe (vgl. S. 254ff.) angesprochen wurde. Innerhalb der klassischen Gesprächspsychotherapie werden Therapeutinnen und Therapeuten aufgefordert, ihr Verhalten nondirektiv auszurichten. Es wird angestrebt, dass sie Klientinnen und Klienten nicht durch selektives Eingehen auf bestimmte Gesprächsinhalte beeinflussen, alle Inhalte lediglich aufnehmen und keinerlei Vorgaben machen. Sachse (2005) betont jedoch kritisch, dass es innerhalb interaktionaler Prozesse unmöglich ist, keinen Einfluss auf Klientinnen und Klienten zu nehmen und unterscheidet Prozessdirektivität und Inhaltsdirektivität. Die inhaltlichen Entscheidungen sollten ihnen selbst überlassen werden. „Wenn und solange der Therapeut mit dem Klienten Schemata klärt, ist der Klient ganz eindeutig Experte für seine Inhalte“ (a.a.O.) Das Verstehen und Herausarbeiten dieser Schemata, nicht jedoch ihre Beeinflussung, wäre dann Aufgabe von Therapeutinnen und Therapeuten. Auf der Prozessebene jedoch sollten Therapeutinnen und Therapeuten durchaus Einfluss nehmen. Eine Zurücknahme auf dieser Ebene wäre schon unter ethischem Aspekt abzulehnen, denn es impliziert, die Klientinnen und Klienten „einfach in ihrem Problem sitzen zu lassen“ (S. 65). Sie kommen ja gerade in die Therapie, weil es ihnen schwer fällt neue Perspektiven einzunehmen und sie bei der Lösung ihrer Probleme Unterstützung brauchen. Diese Ansicht korrespondiert stark mit dem, was Schlee (2007) mit „Förderung als planvolle Veränderung subjektiver Theorien“ (S. 178) bezeichnet und was auf die Entwicklung neuer und angemessener Handlungsmöglichkeiten abzielt (vgl. dazu 3.3.1.2 Lernen als aktiver Aneignungsprozess auf S. 76f. in dieser Arbeit).

Prozessdirektivität umfasst dabei gezielte Unterstützungsangebote im Sinne der Aktivierung von Schemata, der Steuerung von Aufmerksamkeit, der Entwicklung von Fragestellungen und der Bearbeitung der Repräsentationen von Schemata (vgl. Sachse 2005, S. 82), wobei hier der Begriff des Schemas ebenfalls durch den der subjektiven Theorien ersetzt werden könnte. Dabei sollten normative Vorgaben in Bezug auf das Denken und Fühlen der Klientinnen und Klienten jedoch in den Hintergrund treten und sie dadurch befähigt werden, eigene Entscheidungen zu treffen. Nondirektivität bedeutet an dieser Stelle „weitgehende Inhaltsabstinenz“ (S. 83) und impliziert das Zurücknehmen von Fremdbewertungen.

Die Unterscheidung von Prozess- und Inhaltsabstinenz erscheint bei der Frage nach Art und Maß von Unterstützungsangeboten durchaus hilfreich. Sie kann als Leitorientierung innerhalb von Interaktionsprozessen dienen, auf deren Folie reflexive Prozesse in Bezug auf professionelles pädagogisches Handeln im Kontext pädagogischer Einflussnahme bzw. pädagogischer Zurücknahme stattfinden können. Innerhalb der Untersuchung wurde deutlich, dass den Studierenden diese Unterscheidung zwar nicht theoretisch zugänglich war, sie ihr Handeln jedoch danach ausrichteten. Die einzelnen Umsetzungsformen sollen an dieser Stelle nicht noch einmal diskutiert werden, da dies v.a. innerhalb der Ergebnisdiskussion zu Fall 4 erfolgte. Eine klare theoretische Verortung von Prozess- und Inhaltsdirektivität könnte jedoch helfen, die Reflexion über professionelles Handeln im pädagogischen Alltag zu strukturieren.

### **7.2.3 Professionelles pädagogisches Handeln im Kontext von Ungewissheiten: Reflexionsfähigkeit als professionelle Kernkompetenz**

Im letzten Punkt wurde herausgearbeitet, dass die Möglichkeiten und Begrenzungen pädagogischen Handelns im Kontext der Unterstützung eigenaktiver Lernprozesse von der Struktur der Anforderungssituation abhängig sind (vgl. dazu speziell S. 263ff). Dabei wurde die Passfähigkeit von Lernausgangslage und Struktur der Anforderungssituation als wesentliche Bedingung zur Unterstützung von Kompetenzentwicklung herausgestellt.

In Kapitel 3 wurde ein konstruktivistisches Lernverständnis zugrunde gelegt, in welchem Kompetenzen als sinnvolle Konstruktionen des Individuums begriffen und das Moment der Selbstorganisation betont wurde. Bei allem Bemühen um ein stimmiges Lernarrangement kann demzufolge nicht davon ausgegangen werden, dass ein bestimmtes Angebot ein vorab genau zu spezifizierendes Lernergebnis nach sich ziehen wird. Ein stringentes Ursache-Wirkungs-Denken ist damit nicht vereinbar. Das heißt, dass eine gute Kenntnis der Lernausgangslage und ein stimmiges Angebot zwar wesentliche Voraussetzungen zur Unterstützung von Kompetenzentwicklung sind, die individuellen Attributionen als daraus resultierende

Konsequenzen für das Erleben und Verhalten von Schülerinnen und Schülern entziehen sich jedoch der genauen Antizipation. Damit wird klar, dass Ziel-Inhalts-Methoden-Entscheidungen zwar noch immer stimmig sein müssen, jedoch die Ziele, welche Pädagoginnen und Pädagogen verfolgen, nicht zwangsläufig auf Seiten der Schülerinnen und Schüler als direkte Wirkung der Konfrontation mit der Anforderungssituation eintreten müssen. Innerhalb erlebnispädagogischer Theoriediskurse wird das damit einhergehende Problem der pädagogischen Ungewissheiten konzeptuell reflektiert. Die Planbarkeit von erlebnispädagogisch intendierter „Outputs“ in Form vorformulierter Lernziele wird hierbei relativiert (vgl. S. 112 in dieser Arbeit) und durch Prozess- und Wachstumsorientierung als Antwort auf pädagogische Unwägbarkeiten ergänzt.

Theunissen (2003) reflektiert im Kontext professionellen Handelns, dass die grundsätzliche Akzeptanz der subjektiven Konstruktionen von Menschen mit geistiger Behinderung in Bezug auf ihr Deuten der Welt die Haltung der Professionellen bestimmen sollte. Dies wäre eine Voraussetzung dafür, den Betroffenen die Chance zu autonomem Handeln nicht zu verwehren. „Professionelles Handeln als stellvertretendes Handeln findet somit in ergebnisoffenen, sog. Ungewissheitssituationen, statt, in denen sich letztlich immer die Arbeit mit Menschen bewegt“ (S. 51). Dies bedeutet gleichzeitig, dass der Prozess des Verstehens des anderen als Rekonstruktionsprozess stets nur eine Annäherung an dessen subjektive Sinnzuschreibungen sein kann, welcher den Charakter von Hypothesenbildung und -prüfung trägt. Helsper und Kolbe (2002) fordern diesbezüglich „reflexive und hermeneutische Kompetenzen“ auf Seiten der Professionellen (vgl. S. 386).

In Kapitel 3 wurde auf Reiser (1995) verwiesen, der betont, dass der professionelle Pädagoge sich im Unterschied zum Laien über diese „Tatsache“ bewusst sein sollte: „Dieser Vorgang des Nicht-Verstehen-Könnens, der sich in uns abspielt..., sollte uns darauf aufmerksam machen, dass die erste Verstehensleistung darin liegt, nicht zu verstehen“ (S. 179). Der Aspekt der Bewusstheit als „Wissendes Nichtwissen“ wurde hierbei als bedeutender Aspekt professionellen pädagogischen Handelns herausgestellt. Die Problematik des hypothetischen Charakters von Vorhersagen in Bezug auf die subjektiven Deutungen und das professionelle Handeln im Kontext von Ungewissheiten trat auch innerhalb der vorliegenden Untersuchung zu Tage. Schon in Fall 3 und besonders in Fall 4 wird deutlich, dass die Studierenden sich dieser Problematik zunehmend bewusster wurden und sie in ihre Reflexionen einbezogen. Dies geschah meist dann, wenn bestimmte Spannungsfelder sich nicht zugunsten einer eindeutigen Handlungsanweisung auflösen ließen.

Wimmer (1996) grenzt in einem Aufsatz zur pädagogischen Professionalität und dem Wert des Wissens pädagogisches Handeln von technisch-instrumentellem Handeln ab und betont, dass das Nicht-Wissen keine Lücke zwischen Denken und Handeln sei, die geschlossen werden müsse. Sie müsse im Gegenteil offen gehalten werden und dürfe weder verdrängt oder verleugnet, noch mit illusionären Bildern verdeckt werden (vgl. S. 431). Die Komponente des Nicht-Wissens, die sich aus dem offenen Bezug zur Situation und zum Anderen ergibt, setzt spezifisches Berufswissen nicht außer Kraft, ändert jedoch seinen Wert, „vor allem dadurch, daß es mit seiner ontologischen Referenz auch seinen dogmatischen Charakter verliert“ (S. 432). Pädagogisches Handeln als „paradoxe Absicht einer Strukturierung unbestimmbarer und unbewußter Prozesse“ (S. 433) kann nur innerhalb eines Praxisverständnisses professionell geleistet werden, welches von einer Handlungsintentionalität als zentralem Strukturfaktor abgeht und nicht, wie bisher, Planbarkeit, Kontrollierbarkeit und Herstellbarkeit unterstellt. Mit ihrer interaktionssensiblen Handlungsstruktur (vgl. Moser 2005, S. 92) muss sich die Pädagogik von der Illusion einer „zielgerichtete[n], methodisch kontrollierbare[n] Anwendungstechnik“ (Wimmer 1996, S. 433) verabschieden und bekommt stattdessen den Charakter einer Kunst, die zugleich freie und wissensgeleitete Interpretation beinhaltet. Diese ist nicht curricular vermittelbar, da es sich hierbei nicht um den Transfer eindimensionalen Wissens handelt. Wissen im Sinne theoretischer Konzepte bildet lediglich einen spezifischen Hintergrund, vor dem sich jeder neue Fall als pädagogische Praxis neu abbildet und entsprechend neu interpretiert werden muss. Wimmer unterscheidet dabei die Ebene des Theoriewissens, auf welcher die Erkenntnis des Nicht-Wissens den professionellen Kern ausmacht und die Ebene der konkreten Interaktionen als „Beziehung zum Anderen, die nicht eine ‚bestimmende‘, sondern eine ‚reflektierende Urteilskraft‘ vom Pädagogen verlangt“ (S. 435).

Schütze (2000) machte in Bezug auf das professionelle Handeln auf die Gefahren struktur determinierter Fehlerquellen aufmerksam, welche durch die „strukturellen Paradoxiefiguren“ (S. 52) bedingt sind, betont jedoch gleichzeitig, dass diese erst dann zu wirklichen Fehlern werden, wenn die Akteurinnen und Akteure es an Umsicht und Urteilskraft fehlen lassen. Auch Pool und Wolters (2006) stellen die Reflexion der Differenz zwischen Wissen und Nicht-Wissen als „essentiell für ein verantwortungsbewusstes, (sonder-) pädagogisches Handeln“ (S. 46) heraus.

Innerhalb dieser Arbeit wurde bereits in Kapitel 3 unter Punkt 3.4.5 Zur Bedeutung von Selbstreflexivität von Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. S. 95ff.) auf diesen Aspekt verwiesen. Reiser (1996) betont die Notwendigkeit, „Dissonanzen erkennen und aushalten zu können. Es geht darum, widersprüchliche Orientierungen in ihrem jeweiligen Geltungsbereich

anerkennen und eine reflexive berufliche Identität entwickeln zu können. Emotional geht es um die Schulung, mit Paradoxien und Ambivalenzen umgehen zu können“ (S. 185). Die Ergebnisse der Untersuchung im Teilprojekt „Rose“ lassen vermuten, dass die Studierenden innerhalb des Praxisprojektes einen Schritt in diese Richtung taten. Besonders in Fall 4 wird deutlich, dass ihnen über das Erleben von Diskrepanzen zwischen formuliertem Anspruch und Umsetzbarkeit in der Praxis die Struktur pädagogischen Handelns mit ihren paradoxen Ansprüchen und systeminternen Widersprüchen mehr und mehr bewusst wurde. Dies geschah zwar vor dem Hintergrund der konkreten Erfahrungen im erlebnispädagogischen Projekt, es kann jedoch vermutet werden, dass die Kompetenz zur Selbstreflexion auch auf andere Kontexte übertragbar ist. Ohne Anspruch auf empirische Genauigkeit kann die Aussage getroffen werden, dass sich entsprechende Kompetenzen bei den am Projekt beteiligten Studierenden bspw. in den folgenden Schulpraktika zeigten. Die schriftlich fixierten Gedanken zum eigenen Lernprozess innerhalb des Praktikumsberichts ließen durchaus eine Tendenz zu tiefgreifenden Reflexionen des eigenen Handelns erkennen.

### ***7.3 Schlussbetrachtung und Ausblick***

Im Theorieteil dieser Arbeit wurde die besondere Relevanz sozialer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung herausgearbeitet. Dabei wurde auf Grundlage eines konstruktivistischen Lernverständnisses die aktive Entfaltung sozialer Kompetenzen als selbstorganisierter Prozess hervorgehoben. In Abgrenzung zu bloßer sozialer Anpassung wurden innerhalb einer Theorie sozialer Kompetenzen die Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung verortet. Autonomie und Selbstbestimmung wurden dabei im Kontext sozialer Zugehörigkeit betrachtet. Die Aussage Hahns (1994), dass „Zustände menschlichen Wohlbefindens auf einem Ausgewogensein – im Sinne einer oszillierenden Balance – zwischen größtmöglicher verantwortbarer Unabhängigkeit und bedürfnisbezogener Abhängigkeit“ (S. 86) basieren, fasst diese Sichtweise prägnant zusammen.

Auf der Suche nach entsprechenden Unterstützungsangeboten wurde die Erlebnispädagogik als handlungsorientiertes Konzept zur sozialen Kompetenzentwicklung herangezogen und auf ihre Vereinbarkeit mit o.g. Annahmen hin untersucht. Die theoriegeleitete Auseinandersetzung zeigte deren Anschlussfähigkeit an aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskurse. Soziale Kompetenzentwicklung wird hierbei zentraler Lerninhalt, wobei die Begleitung von selbstgesteuerten Lernprozessen im sozial-emotionalen, aber auch problemlösend-kognitiven Bereich im Mittelpunkt der Bearbeitung im Kontext dieser Arbeit stand. Besonders relevant erwies sich hierbei das Prinzip der Prozessoffenheit. Das Moment der prinzipiellen Offenheit

erfuhr durch eine Orientierung an individuellen Wachstumsprozessen eine konzeptionelle Begrenzung. Hierbei werden Wachstumsprozesse in Bezug auf soziale Kompetenzen fokussiert, welche zu autonomer und selbstbestimmter Lebensbewältigung beitragen. Die herausgearbeiteten erlebnispädagogischen Leitprinzipien bieten eine erste Orientierungsgrundlage bezüglich professionellen Handelns im Kontext erlebnispädagogischer Lernarrangements, wobei die Gestaltung von Lernarrangements, die zu eigenaktiver Bewältigung herausfordern, sowie die professionellen Begleitung entsprechender Lernprozesse von zentralem Interesse waren.

Die Änderung innerhalb des Rollenverständnisse von Pädagoginnen und Pädagogen von „Allwissenden“ zu „Lernbegleitern“ wird auch im Kontext autonomieunterstützender Lernangebote innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik thematisiert. In der Fachdiskussion besteht weitgehender Konsens darüber, dass die Voraussetzung für Änderungen in der pädagogischen Praxis eine veränderte Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen ist. Rock (2001) diskutiert professionelles Handeln im Kontext der Leitidee der Selbstbestimmung und verweist darauf, dass Überlegungen in Bezug auf entsprechende Handlungsgrundsätze durchaus existieren. Sie verweist speziell auf Arbeiten Theunissens & Plautes, die sich hierbei auf das Empowermentkonzept beziehen und das Autorenkollektiv Hähner/Niehoff/Sack/Walther, die besonders den Aspekt der Begleitung fokussieren (vgl. Rock 2001, S. 179). Die von Rock zusammenfassend dargestellten Grundsätze eines autonomiefördernden professionellen Handelns, wie Übertragung von Entscheidungskompetenz und Verantwortung, Schaffung von Wahlmöglichkeiten, Bedürfnisorientierung und Individualisierung, Achtung und Unterstützung von Individualität und Herstellung enthierarchisierter Beziehungen, werden positiv hervorgehoben, reichen jedoch ihrer Ansicht nach als normativ gefasste Prinzipien nicht aus, um die Weiterentwicklung professionellen Handelns unter der Leitidee der Selbstbestimmung hinreichend zu unterstützen, da hierbei Persönlichkeitseigenschaften und ethische Haltungen der Professionellen im Vordergrund stehen. Ergänzend fordert sie, professionelles Handeln auf Widersprüche und Spannungen hin zu untersuchen, die aus der Struktur des Arbeitsfeldes selbst resultieren. Die Erhellung entsprechender Handlungsdilemmata könnte der Gefahr vorbeugen, dass Professionelle ihr eigenes Handeln immer wieder als unzulänglich erleben müssen (vgl. Rock 2001, S. 181ff.).

Die Frage nach der Gestalt professionellen Handelns, welches die aktive Entfaltung sozialer Kompetenzen unterstützt, stand innerhalb der gesamten vorliegenden Arbeit im Vordergrund. Die Erarbeitung erlebnispädagogischer Leitprinzipien in Kapitel 4 liefert dabei eine erste, wenn auch normativ gefasste, Grundlage. Das initiierte Praxisprojekt zeigte zunächst, dass diese theoretisch erarbeiteten Prinzipien auf ein konkretes sonderpädagogisches Feld

übertragbar sind und die Integration erlebnispädagogischer Lernarrangements einen Beitrag zur Erweiterung von Konzepten innerhalb der Sonderpädagogik leisten kann. Besonders relevant erscheint hierbei die Erkenntnis, dass geistige Behinderung und Selbsttätigkeit bei der Bewältigung erlebnispädagogischer Anforderungen durchaus vereinbar sind.

Darüber hinaus fokussiert die auf den Daten des Praxisprojekts basierende Untersuchung die Frage nach der Struktur professionellen Handelns im Kontext erlebnispädagogischer Lernarrangements im Praxisfeld Schule. Im Mittelpunkt stand das Aufzeigen von Spannungsmomenten aus der Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen und der Studierenden. Im zweiten Teil der Untersuchung wurde vertiefend gefragt, wie die Studierenden aus ihrer Sicht mit diesen Spannungsfeld umgingen. Hierbei sollten relevante Orientierungs- und Deutungsmuster aufgezeigt werden, die deren Handeln bewusst und unbewusst beeinflussen. Das hierbei klar herausgearbeitete Spannungsfeld von Verantwortungsabgabe und Verantwortungsübernahme wird auch im theoretischen Diskurs, bspw. von Walther (1997), benannt, der im Kontext der Begleitung von Lernprozessen das stetige Ausbalancieren von selbstverantwortungseinschränkenden und selbstverantwortungsunterstützenden Tätigkeiten als schwierigste Aufgabe der Professionellen bestimmt (vgl. S. 86). Möglicherweise bietet hierbei gerade die Konfrontation mit erlebnispädagogischen Lernarrangements ein geeignetes Medium, da hier entsprechende widersprüchliche Anforderungen besonders akzentuiert hervortreten.

Die von den Studierenden herausgearbeiteten Möglichkeiten pädagogischer Einflussnahme, welche die Selbstentfaltungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler nicht einschränken, sondern deren Entfaltung unterstützen, können als bedeutsamer Beitrag zur Weiterentwicklung professionellen Handelns sowohl im erlebnispädagogischen Kontext als auch innerhalb didaktischer Konzepte der Geistigbehindertenpädagogik betrachtet werden. Des Weiteren leistet das Aufzeigen der genannten Spannungsmomente einen Beitrag zur Erhellung der Struktur pädagogischen Handelns als stetige Suche nach Balance zwischen widersprüchlichen Anforderungen. Das Erkennen dieser Widersprüche, sei es durch die Reflexion des eigenen Handelns oder durch deren theoretische Problematisierung, bspw. durch theoriegeleitete Fallarbeit, wäre eine wesentliche Voraussetzung dafür, die von Schütze (2000) hervorgehobenen Gefahren strukturdeterminierter Fehlerquellen aufgrund der „strukturellen Paradoxiefiguren“ (S. 52) nicht zu wirklichen Fehlern im pädagogischen Handeln werden zu lassen und anstelle dessen die von Wimmer (1996) geforderte „reflektierende Urteilskraft“ (S. 435) zu entwickeln. Das Aufzeigen von Spannungsmomenten, welche in der Struktur der Sache und nicht in der Unzulänglichkeit der Pädagoginnen und Pädagogen liegen, könnte einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass eine grundsätzliche Offenheit von Professionel-



len gegenüber der Gestaltung eigenaktiver Lernprozesse für ihre Schülerinnen und Schüler nicht durch widersprüchliche Praxiserfahrungen verschüttet werden.

Innerhalb der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Selbstreflexivität von Pädagoginnen und Pädagogen wurde neben der Relevanz sozialer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern auch die Notwendigkeit sozialkompetenter Pädagoginnen und Pädagogen herausgearbeitet, wobei Selbstreflexivität als Bedingung und Ziel sozialer Kompetenzentwicklung angesehen wurde. Schütze (2000) betont, dass „die Gefahr, den Tendenzen zur vereinfachenden Auflösung der Diskrepanz- und Ungewissheitsprobleme nachzugeben, [...] wesentlich erhöht [wird] durch entsprechende biographische Verletzungsdispositionen in der personalen Identität des Professionellen“ (S. 68). Dlugosch (2005) stellt diesbezüglich den Aspekt der Identitätsstabilisierung auch für professionell Handelnde heraus (vgl. S. 43). Rock (2001) fordert ebenfalls die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit als Bestandteil der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. S. 191). Über das Angebot erlebnispädagogischer Lernarrangements für Schülerinnen und Schüler hinaus könnten Überlegungen dahingehend angestellt werden, ob erlebnispädagogische Angebote, die das Moment der Reflexion konzeptuell integrieren auch in Form von Ausbildungs-, Fort- oder Weiterbildungsangeboten für Professionelle sinnvoll wären. Sie könnten auch hier ein Lernfeld bieten, in dem die (Weiter-) Entwicklung von sozialen Kompetenzen im Allgemeinen und von Fähigkeiten und Bereitschaften zur Selbstreflexion im Speziellen unterstützt wird und somit einen Beitrag dazu leisten, unreflektierte Routinen innerhalb eigener Handlungsmuster zu reflektieren und der Gefahr von Burnoutprozessen vorzubeugen.

Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, innerhalb schulorganisatorischer Strukturen Zeit und Raum für Reflexionsprozesse der Pädagoginnen und Pädagogen zu schaffen. Innerhalb des Praxisprojektes wurden dafür die gruppendynamischen Prozessreflexionen genutzt. Hierbei standen zwar zunächst die Analyse und Planung im Vordergrund. Dazu waren reflexive Prozesse jedoch unerlässlich. Unter methodischem Gesichtspunkt bleibt festzuhalten, dass die Form der gruppendynamischen Prozessreflexion einen geeigneten Rahmen zu bieten scheint, um das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren und widersprüchliche Anforderungen zu erkennen. Gerade im Zuge prozessorientierter Unterrichtsgestaltung erwies sich diese Methode als außerordentlich fruchtbar in Bezug auf die Qualitätssicherung des Gesamtprojekts.

Abschließend sei darauf verwiesen, dass die hier vorgestellte Untersuchung das Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen und der Studierenden innerhalb eines spezifischen erlebnispädagogischen Rahmens fokussiert. Die Ergebnisse der empirischen Analyse müssen

zunächst auf diesen spezifischen Hintergrund bezogen werden. Darüber hinaus wird jedoch angenommen, dass die hier gestellte Frage nach dem Verhältnis von Führung und Selbsttätigkeit auch auf andere Kontexte übertragen werden kann. Es wird davon ausgegangen, dass gerade die spezifische Konstellation in Form der Konfrontation von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung mit erlebnispädagogischen Anforderungssituationen Paradoxiefiguren besonders scharf und prägnant hervortreten lassen. Somit könnte die hier vorgelegte Untersuchung auch Relevanz für andere handlungsorientierte Konzepte innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik, aber auch der allgemeinen Pädagogik sowie der Erlebnispädagogik selbst besitzen und einen Beitrag zur Weiterentwicklung professionellen Handelns im Kontext eigenaktiver und selbstgesteuerter Lernprozesse leisten.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Interaktionales Modell der Genese und des Prozesses geistiger Behinderung (aus Speck 2005, S. 70).....	31
Abbildung 2: Kompetenz als Passung (modifiziert nach Kanning 2003, S. 19).....	44
Abbildung 3: Modell der generellen Kompetenz nach Greenspan & Gransfield (aus Holtz 1994, S. 125).....	48
Abbildung 4: Kompetenzen im Kontext von schulischen Lernprozessen.....	57
Abbildung 5: Pyramidenmodell der sozialen Kompetenz nach Rose-Krasnor (aus Salisch 2002, S. 38).....	61
Abbildung 6: Vereinfachtes Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick & Dodge (aus Petermann 2007, S. 21).....	62
Abbildung 7: Modell der elabourierten Steuerung des Sozialverhaltens nach Kanning (2005, S. 30)	63
Abbildung 8: Stufen des sozialen Verstehens nach Selmann (1984).....	70
Abbildung 9: Emotionale Entwicklung in den ersten sechs Lebensjahren nach Petermann & Wiedeusch (2003, S. 56).....	71
Abbildung 10: Medien der Erlebnispädagogik (in Anlehnung an Heckmair & Michl 2008, S. 236ff.).....	114
Abbildung 11: Lernen zwischen Komfort- und Panikzone nach Michl (2009, S. 40).....	116
Abbildung 12: Die erlebnispädagogische Waagschale.....	124
Abbildung 13: Erlebnispädagogische Leitlinien.....	145
Abbildung 14: Projektverlauf.....	151
Abbildung 15: „Ratingskala“ mit Bildsymbolen.....	167
Abbildung 16: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring (2008, S. 54).....	181
Abbildung 17: Erhebungs- und Analysekreislauf gesamt.....	184
Abbildung 18: Erhebungs- und Analysekreislauf in chronologischer Form.....	184
Abbildung 19: Analyseraster zur Qualitativen Inhaltsanalyse im Projektteil „Linde“.....	188
Abbildung 20: Darstellung des zusammenfassenden Kategoriensystems.....	189
Abbildung 21: Fallauswahl.....	215
Abbildung 22: Analyseraster zur qualitativen Inhaltsanalyse im Teilprojekt „Rose“.....	216
Abbildung 23: Zentrale Aussagen zu Fall 1.....	219
Abbildung 24: Zentrale Aussagen zu Fall 2.....	229
Abbildung 25: Zentrale Aussagen zu Fall 3.....	234
Abbildung 26: Zentrale Aussagen zu Fall 4.....	240

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ausgewählte sozial-emotionale Schlüsselfertigkeiten nach Payton et al. (aus Petermann 2002, S. 180).....	58
Tabelle 2: Grundpostulate einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik (vgl. Hansen 2002, S. 21f.).....	75
Tabelle 3: Merkmale eines besonderen Lernverhaltens von Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. Mühl 2000, S. 52).....	85
Tabelle 4: Übersicht der am Projektteil „Rose“ teilnehmenden Schülerinnen und Schüler.....	148

## Literatur

### A

- Aelling, Steff (2004): Über den Sinn des Unsinn: Flow-Erleben und Wohlbefinden als Anreize für autotelische Tätigkeiten: eine Untersuchung mit der experience sampling method (ESM) am Beispiel des Felskletterns. Münster u.a.: Waxmann
- Adler, Alfred (1927, 2008): Menschenkenntnis. Köln: Anaconda
- Aebli, Hans (1993): Denken. Das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta
- Ahrbeck, Bernd (2000a): Tiefenpsychologische Ansätze. In: Borchert, Johann (Hrsg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 135-145
- Ahrbeck; Bernd (2000b): Verhaltensstörungen. In: Borchert, Johann (Hrsg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 868-882
- Alex, Christian (2001): Möglichkeiten der Erlebnispädagogik in der Erwachsenenbildung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Freiburg i.B.: Diplomarbeit. Online im Internet: [http://www.mindshake.de/christianalex/pdf/diplomarbeit\\_christianalex.pdf](http://www.mindshake.de/christianalex/pdf/diplomarbeit_christianalex.pdf), Datum des Zugriffs: 22.02.2005
- Ameln, Falko von; Gerstmann, Ruth; Kramer, Josef (2005): Psychodrama. Heidelberg: Springer Medizin Verlag
- Ansbacher, Heinz, L.; Ansbacher, Rowena R. (1972): Alfred Adlers Individualpsychologie – Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Antoch, Robert F. (1999): Individualpsychologie. In: Asanger, Roland; Wenninger, Gerd (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 310-315
- Arnold, Rolf (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Münster: Waxmann, S. 253-307

### B

- Bacon, Stephan (1998): Die Macht der Metaphern. The Conscious Use of Metaphor in Outward Bound. Alling: Sandmann
- Bach, Heinz (2001): Pädagogik bei mentaler Beeinträchtigung – Revision der Geistigbehindertenpädagogik. Bern u.a.: Haupt
- Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett
- Bauer, Eva-Maria (1995): „Bau mir das Haus“ – Fundamente, Säulen und Erfahrungsräume einer Didaktik der Stille. In: Faust-Siehl, Gabriele; Bauer, Eva-Maria; Wallaschek, Uta (Hrsg.): Mit Kindern Stille entdecken. Frankfurt a.M.: Diesterweg, S. 39-74
- Bergeest, Harry (1999): Sensorische Integration und kognitive Entwicklung körperbehinderter Kinder. In: Bergeest, Harry; Hansen, Gerd (Hrsg.): Theorien der Körperbehindertenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 193-211
- Bergeest, Harry (2002): Die Balance von Stabilität und Instabilität – Didaktische Grundlagen des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. In: Boenisch, Jens; Daut, Volker (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. Stuttgart: Kohlhammer, S. 3-19
- Biewer, Gottfried (2002): Ist die ICIDH-2 für die Heilpädagogik brauchbar? In: Bundschuh, Konrad (Hrsg.): Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft – Krise oder Chance? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 293-301
- Bitschnau, Karoline Ida (2008): Die Sprache der Giraffen. Zur Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen. Paderborn: Junfermann Verlag

- Bleidick, Ulrich (1993): Individualpsychologische Zugänge zur schulischen Arbeit bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. In: Goetze, Herbert; Neukäter, Heinz (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 6. Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin: Marhold, S. 823-835
- Bleidick, Ulrich (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe – Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart u.a.: Kohlhammer
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (1993): Geistige Behinderung und Integration. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 44 (3), S. 327-340
- Boecker, Holger (Hrsg.) (2004): Klettern und Bergwandern. Didaktisch – methodische Grundlegung für das Sportklettern und Bergwandern mit geistig behinderten Kindern und Erwachsenen. Schriftenreihe des Behinderten-Sportverbandes NW. Bd. 13, Aachen: Meyer & Meyer Verlag
- Boeger, Annette (2006): Angewandte Erlebnispädagogik in Deutschland: Evaluation eines project adventure Programms. In: Boeger, Annette; Schut, Thomas (Hrsg.): Erlebnispädagogik in der Schule – Methoden und Wirkungen. Berlin: Logos Verlag, S. 67-90
- Bönsch, Manfred (1975): Bedingungen und Dimensionen sozialen Lernens in der Sekundarstufe I. Essen: Neuer Deutsche Schule Verlag
- Boer, Heike de (2008): Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: ein komplexer Prozess. In: Rohlf, Carsten; Harring, Marius; Palentien, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung – soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-33
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin u.a.: Springer-Verlag
- Brendel, Sabine (1998): Arbeitertöchter beißen sich durch. Bildungsbiografien und Sozialisationsbedingungen junger Frauen aus der Arbeiterschicht. Weinheim & München: Juventa
- Brockhaus – Die Enzyklopädie (1996): in 24 Bd., 20. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Leipzig, Mannheim: Brockhaus
- Brück, Carsten; Boecker, Holger (2004): Erlebnispädagogische Aspekte des Kletterns und Bergwanderns. In: Boecker, Holger (Hrsg.): Klettern und Bergwandern. Didaktisch-methodische Grundlegung für das Sportklettern und Bergwandern mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen. Aachen: Meyer & Meyer, S. 90-128

## C

- Chomsky, Noam (1972): Die formale Natur der Sprache. In: Lenneberg, Eric H.: Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, im Anhang beigelegt
- Clausen, Bernhard (1978): Didaktische Konzeptionen zum sozialen Lernen. Ravensburg: Otto Maier Verlag
- Clement, Ute (2008): Kompetenz – Erkenntnisinteresse und Perspektive. In: Clement, Ute; Piotrowski, Anke (Hrsg.): Kompetenz zwischen Potenzial und Standard. Stuttgart: Steinert Verlag, S. 11-26
- Cloerkes, Günther (1997): Soziologie der Behinderten. Heidelberg: Winter, Programm Edition Schindele
- Cloerkes, Günther (2000): Die Stigma-Identitäts-These. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung. 2000 (3), S.104-111
- Combe, Arno, Helsper, Werner (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. In: Combe, Arno, Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9-48
- Crick, N.R.; Dodge, K.A. (1994): A review an reformulation of social reformation-processing mechanisms in children' social adjustment. In: Psychological Bulletin. 1994 (115), p. 74-101

- Csikszentmihalyi, Mihaly (1985): Das Flow-Erlebnis: Jenseits von Angst u. Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta

## D

- Danner, Helmut (1979): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München, Basel: E. Reinhardt
- Dewe, Bernd (2005): Perspektiven gelingender Professionalität. In: Neue Praxis. 35 (3), S. 257-266
- Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig: Westermann
- Dewey, John; Hendlin, Oscar; Correll, Werner (1963): Reform des Erziehungsdenkens. Weinheim: Beltz
- Dlugosch, Andrea (2005): Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In: Horster, Detlef; Hoyningen-Suess, Ursula; Liesen, Christian (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-51
- Dilling, Horst; Mombour, W.; Schmidt, M.H.; Schulte-Markwort, E. (Hrsg.) (2004): Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD 10 Kapitel V (F). Bern u.a.: Verlag Hans Huber
- DIMDI – Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.) (2005): ICF: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf: Medizinische Medien-Informations-GmbH
- Dlugosch, Andrea; Reiser, Helmut (2009): Sonderpädagogische Profession und Professions-theorie. In: Opp, Günther; Theunissen, Georg (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-98
- Doll, Edgar A.: (1953): The Measurement of Social Competence. Minneapolis: Educational Publishers, Inc. USA
- Drave, Wolfgang; Rumpfer, Franz; Wachtel, Peter (Hrsg.) (2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Würzburg: edition bentheim
- Dreikurs-Ferguson, Eva (2006): Die Individualpsychologie Alfred Adlers – Eine Einführung. aus dem Englischen übersetzt von Anita Ehlers, München: AWD

## E

- Eggert, Dietrich (1996): Abschied von der Klassifikation von Menschen mit geistiger Behinderung – Der Paradigmenwandel in der Diagnostik und seine Konsequenzen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 19 (1), S. 43-64
- Eggert, Dietrich (1997): Von den Stärken ausgehen ... individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik: ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis. Dortmund: borgmann
- Eggert, Dietrich (2003): Die psychologische Diagnostik der geistigen Behinderung zwischen Klassifikation und Individualisierung. In: Irlich, Dieter; Stahl, Burkhard (Hrsg.): Menschen mit geistiger Behinderung. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 476-501
- Elbert Johannes (1986): Geistige Behinderung – Formierungsprozesse und Akte der Gegenwehr. In: Kaszantowicz, Ulrich (Hrsg.): Wege aus der Isolation. Heidelberg: Edition Schindele, S. 56-105
- e&l. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. Themenheft: Behindert, benachteiligt?! 2007, 15 (3/4)
- Erpenbeck, John; Heyse Volker (1999): Die Kompetenzbiografie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster: Waxmann
- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Pöschel

Evers, Adalbert; Nowotny, Helga (1987): Über den Umgang mit Unsicherheiten. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

## F

- Faller, Kurt et al. (2007): Das Buddy-Prinzip: soziales Lernen mit System. Düsseldorf: Buddy e.V.
- Faust-Siehl, Gabriele (2001): Individualentwicklung und Sozialerziehung. In: Einsiedler, Wolfgang, Götz, Margarete; Hacker, Hartmut (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 233-238
- Feierabend, Kuno (2000): Abenteuerpädagogik an der Schule nach dem erlebnispädagogischen Ansatz von Projekt Adventure (PA). In: e&l. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. 7 (1), S. 21- 26
- Feindt, Andreas (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Felten, Heribert (1998): Erlebnispädagogik als Möglichkeit zur Kompensation von Verhaltensdefiziten. Dargestellt an Beispielen aus der ästhetischen Erziehung. Frankfurt am Main: Lang
- Fengler, Janne (2007): Erlebnispädagogik und Selbstkonzept. Eine Evaluationsstudie. Berlin: Logos-Verlag
- Fengler, Jörg (1999): Lernziel, Design und Evaluation. In: König, Oliver (Hrsg.): Gruppendynamik. München: Profil, S. 143-157
- Feuser, Georg (1996): Geistigbehinderte gibt es nicht! Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration. Referat am 11. Österreichischen Symposium für die Integration behinderter Menschen "Es ist normal, verschieden zu sein", Innsbruck, 6.-8. Juni 1996, veröffentlicht im Internet unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html> (13. 02. 2010)
- Fiedler, Dörte (2007): Soziale Kompetenz bei Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn, Klinkhardt
- Fischer, Lorenz; Wiswede, Günter (2009): Grundlagen der Sozialpsychologie. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag GmbH
- Fischer, Torsten (Hrsg.) (1993): Theoretische und praktische Überlegungen zu Methoden und Instrumenten empirischer Forschung in der Erlebnispädagogik. Lüneburg; edition Erlebnispädagogik
- Fischer, Torsten (1999): Erlebnispädagogik. Das Erlebnis in der Schule. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang
- Fischer, Torsten; Ziegenspeck, Jörg W. (2008): Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2004): Was ist qualitative Forschung? In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 13-29
- Fornefeld, Barbara (2004): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München: Reinhardt, 3. aktual. Aufl.
- Frey, Hans-Peter (1983): Stigma und Identität. Eine empirische Untersuchung zur Genese und Änderung krimineller Identität bei Jugendlichen. Weinheim/Basel: Beltz
- Fuchs, Melanie (2003): Ein Kompetenzstufenmodell für soziales Lernen. Oldenburg: diz Didaktisches Zentrum
- Fürst, Walter (1992): Die Erlebnisgruppe: Ein heilpädagogisches Konzept für soziales Lernen. Freiburg i.B.: Lambertus
- Furtado, Erikson F. (1992): Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im Säuglingsalter. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychotherapie 44, Heft 4, 139 – 145

## G

- Gardner, Howard (1994): Abschied vom IQ – Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett – Cotta
- Gardner, Howard (1994): Abschied vom IQ – Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett – Cotta
- Gilsdorf Rüdiger (1999): Aufbruch ins Ungewisse. Grundzüge eines erlebnispädagogischen Konzepts. In: Gilsdorf, Rüdiger & Volkert, Kathi (Hrsg.): Abenteuer Schule. alling: Sandmann, S. 24-65
- Gilsdorf, Rüdiger (2000): Schule und Abenteuer – zwei Welten treffen aufeinander. In: e&l. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. 7 (1), S. 4-14
- Gilsdorf, Rüdiger; Kistner, Günter (2004a): Kooperative Abenteuerspiele 1. Seelze- Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Gilsdorf, Rüdiger; Kistner, Günter (2004b): Kooperative Abenteuerspiele 2. Seelze- Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Gilsdorf, Rüdiger (2004c): Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie – Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze. Bergisch Gladbach: Edition humanistische Psychologie
- Gläser – Zikuda, Michaela (2005): Qualitative Inhaltsanalysen in der Lernstrategieforschung. In: Mayring, Phillip; Gläser – Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz, S. 63-83
- Goffman, Erving (1967): Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Golemann, Daniel (2001): Emotionale Intelligenz. München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Greenspan, Stanley I. und Gransfield, J.M. (1992). Reconsidering the Construct of Mental Retardation: Implications of a Model of Social Competence. American Journal on Mental Retardation, 96, page 442-553
- Gröschke; Dieter (1992): Psychologische Grundlagen der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt
- Großer, Michael (2003): Outdoor für Indoors. Mit harten Methoden zu weichen Zielen. Augsburg: Ziel
- Gudjons, Herbert (2008)<sup>7</sup>: Handlungsorientiert lehren und lernen – Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt
- Günzburger, H.C. (1978): Pädagogische Analyse und Curriculum der sozialen und persönlichen Entwicklung (PAC). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
- Gürtler, Leo (2005): Körperempfindungen und ihr Einfluss auf die Entwicklung von Handlungsautonomie. In: Huber, Anne A. (Hrsg.): Vom Wissen zum Handeln – Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber, S. 59-76

## H

- Häussler, Monika; Wacker, Elisabeth; Wetzler, Rainer (1996): Lebenssituation von Menschen mit Behinderung in privaten Haushalten: Bericht zu einer bundesweiten Untersuchung im Forschungsprojekt Möglichkeiten und Grenzen selbständiger Lebensführung. Hrsg. durch das Bundesministerium für Gesundheit: Baden-Baden; Nomos-Verl.-Ges
- Hahn, Kurt (1928, 1958): Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Hahn, Kurt (1930, 1986): Erziehung und die Krise der Demokratie – Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen. hrsg. von Michael Knoll, Stuttgart: Klett Cotta
- Hahn, Martin Th. (1994): Selbstbestimmung im Leben, auch für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung 33 (2), S. 81-93.

- Hansen, Gerd (2002): Grundzüge einer unterstützenden Didaktik in der Zusammenarbeit mit körperbehinderten Kindern. In: Beonisch, Jens; Daut, Volker (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. Stuttgart: Kohlhammer, S. 20- 33
- Harder, Gustav (1990): Ich kann was! Erlebnispädagogik für geistig Behinderte. In: Jugendschutz Heute. 1990 (2), S. 14-15
- Heckmair, Bernd; Michl, Werner (2008): Erleben und Lernen – Einführung in die Erlebnispädagogik. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Heil, Frederike (2007): Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik. In: Heffels, Wolfgang M.; Streffer, Dorothea; Häusler, Bernd (Hrsg.): Macht Bildung kompetent? Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 43-75
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: In: Combe, Arno, Helsper, Werner(Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521-569
- Helsper, Werner; Kolbe, Fritz-Ulrich (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovationen oder ihre Verhinderung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2002 (5), S. 384-400
- Hentig, Hartmut von (1966): Kurt Hahn und die Pädagogik. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Bildung als Wagnis und Bewährung. Heidelberg: Quelle und Meyer, S. 41-82
- Hermann, Joachim (1999): Probleme empirischer Forschung in der Erlebnispädagogik. Kritische Anmerkungen zur „Wirkungsanalyse Outward Bound“ In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. 1999 (4), S. 9-32
- Hinsch, Rüdiger; Pflingsten, Ulrich (2002): Gruppentraining sozialer Kompetenzen – GSK. Weinheim: Beltz
- Hofmann, Christiane (2001): Selbstkonzept und geistige Behinderung: Zum Stand der Forschung, ZfH 8/2001, S. 317-326
- Hohmeier, Jürgen (1975): Stigmatisierung als sozialer Definitionsprozess. in: Brusten, Manfred; Hohmeier, Jürgen (Hrsg.): Stigmatisierung: Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Neuwied, Darmstadt: Luchterhand
- Holtz, Karl – Ludwig (1994): Geistige Behinderung und Soziale Kompetenz – Analyse und Integration psychologischer Konstrukte. Heidelberg. Edition Schindele
- Honolka, Harro (Hrsg.) (2003): Schlüsselqualifikationen – das Plus eines universitären Studiums. München: Inst. Student und Arbeitsmarkt
- Horster, Detlef; Hoyningen-Suess, Ursula; Liesen, Christian (Hrsg.) (2005): Sonderpädagogische Professionalität. Wiesbaden: vs Verlag
- Hovelnyck, Johan (1999): Erfahrungslernen und Erlebnispädagogik als Prozeß der Metaphernentwicklung. In: Schödlbauer, Cornelia; Paffrath, Hartmut; Michl, Werner (Hrsg.): Metaphern – Schnellstraßen, Saumpfade und Sackgassen des Lernens. Augsburg: Ziel, S. 192-2007
- Huber, Anne A. (2005): Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen durch Wechselseitiges Lehren und Lernen. In: Huber, Anne A. (Hrsg.): Vom Wissen zum Handeln – Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber, S. 202-215
- Huck – Schade, Johanna – Maria (2003): Soft-Skills auf der Spur – Soziale Kompetenzen: weiche Fähigkeiten, harte Fakten. Weinheim u.a.: Beltz-Verlag

## I

- Imhäuser, Karl-Heinz (2008): Erlebtes Leben – Gelebtes Erleben. Ein Beitrag zu einer Pädagogik der Selbstorganisation. Bochum/Freiburg: projektverlag

## J

- Jagenlauf, Michael (1992): Wirkungsanalyse Outward Bound- ein empirischer Beitrag zur Wirklichkeit und Wirksamkeit der erlebnispädagogischen Kursangebote von Outward

- Bound Deutschland. In: Bedacht, Andreas (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München: Fachverlag Dr. Sandmann, S. 72-95
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor, völlig überarb. Aufl.
- Jantzen, Wolfgang (1974): Sozialisation und Behinderung : Studien z. sozialwiss. Grundfragen d. Behindertenpädagogik. Giessen: Focus-Verlag
- Jantzen, Wolfgang (1992): Allgemeine Behindertenpädagogik: Band 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim: Basel: Beltz
- Jantzen, Wolfgang (1999): Geistige Behinderung ist ein sozialer Tatbestand. In: Jantzen, Wolfgang; Lanwer – Koppelin, Willehad; Schulz, Kristina (Hrsg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Berlin: Edition Marhold, S. 197-215
- Joswig, Klaus Dieter (2007): Der systemisch-ökologische Orientierungsansatz Otto Specks in der Heilpädagogik. Berlin: Lit

## K

- Kahlert, Joachim (2002): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kahlert, Joachim (2005): Zwischen Grundlagenforschung und Unterrichtspraxis – Erwartungen an die Didaktik (nicht nur) des Sachunterrichts. In: Cech, Diethardt; Giest, Hartmut: Sachunterricht in Praxis und Forschung. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, S. 37-56
- Kanning, Uwe Peter (2002): Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie, 210 (4), 154-163
- Kanning, Uwe Peter (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe-Verlag
- Kanning; Uwe Peter (2005): Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung. Göttingen: Hogrefe-Verlag
- Kasten, Hartmut (2008): Soziale Kompetenzen – Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen. Berlin: Cornelsen
- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren zur Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kinne, Tanja (2007): Ganz normal anders – Eine besondere Herausforderung für die Erlebnispädagogik. Leitlinien zum Einsatz erlebnispädagogischer Elemente bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. In: e&l. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen, 15 (3/4), S. 4-9
- Klafki, Wolfgang; Rückriem, Georg M.; Wolf, Willi; Freudenstein, Reinhold; Beckmann, Hans- Karl; Lingelbach, Karl- Christoph; Iben, Gerd; Diederich, Jürgen (1971): Erziehungswissenschaft 3. Funk-Kolleg. Weinheim: Fischer Taschenbuch Verlag
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz
- Klawe, Willy; Bräuer, Wolfgang (1998): Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska – Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung, Weinheim, München: Juventa Verlag
- Kleining, Gerhardt (1995): Das qualitative Experiment. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz; Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz, S 263-266
- Knoll, Jokisch, Heidrun (1981): Sozialerziehung und soziales Lernen in der Grundschule. In: Knoll – Jokisch, Heidrun (Hrsg.): Sozialerziehung und soziales Lernen in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 92-117
- Kölsch, Hubert; Wagner, Franz Josef (1998): Erlebnispädagogik in Aktion – Lernen im Handlungsfeld Natur. Neuwied: Luchterhand
- Kobi, Emil E. (2004): Grundfragen der Heilpädagogik : eine Einführung in heilpädagogisches Denken. Berlin: BHP-Verlag

- Kolbinger, Martin Lu (2000): Die Theorie der Autopoiese lehrt: Die Erlebnispädagogik „wirkt“ nicht! In: e&l. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen, 7 (5), S. 22-24
- Konrad; Klaus (2005): Vom Wissen zum Handeln – Kognitionspsychologische Betrachtungen. In: Huber, Anne A. (Hrsg.): Vom Wissen zum Handeln – Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber, S. 39-57
- Krappmann, Lothar (1969): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett
- Krummheuer, Götz; Naujok, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske & Budrich
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer; Claus (2008): Qualitative Evaluation : der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften
- Kulig, Wolfgang; Theunissen, Georg; Wüllenweber, Ernst (2006): Geistige Behinderung. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg, Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 116-127

## L

- Lakemann, Ulrich (2004): Erlebnispädagogik als selbstorganisierter Lernprozess. In: Ferstl, Alex; Schetgen, Peter; Scholz, Martin (Hrsg.): Der Nutzen des Nachklangs. Neue Wege der Transfersicherung bei handlungs- und erfahrungsorientierten Lernprojekten. Augsburg: Ziel, S. 53-61
- Lakemann, Ulrich (2005): Theoretische und empirische Grundlagen der Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. In: Lakemann, Ulrich: Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training: empirische Ergebnisse aus Fallstudien. Augsburg: Ziel, S. 7-34
- Lang, Monika (2006): Psychologische und diagnostische Fragestellungen und Methoden im Rahmen des Projekts InDiPro. In: Hennis, Klaus (Hrsg.): Psychologie und geistige Behinderung : Dokumentation der Fachtagung der DGSGB vom 29.9. bis 1.10.2005 in der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Berlin: DGSGB, S. 96-105
- Lang, Rudolf, W. (2000): Schlüsselqualifikationen: Handlungs- und Methodenkompetenz, personale und soziale Kompetenz. München: Beck
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Laux, Hermann (Hrsg.) (1999): Erlebnispädagogik in der Grundschule. Landau: Verlag Petra Knecht
- Liedtke, Gunnar; Wagner, Kai (2008): Erlebnispädagogik und Co. an deutschen Hochschulen. In: e&l. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen, 16 (5), S. 18-20
- Lindmeier, Christian (2000): Heilpädagogische Professionalität. In: Sonderpädagogik. 30 (3), S. 166-180
- Lindmeier, Christian (2002): Rehabilitation und Bildung – Möglichkeiten und Grenzen der neuen WHO-Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) (Teil I). In: Die neue Sonderschule. 47 (6), S. 411-425
- Lindmeier, Christian (2003): Rehabilitation und Bildung – Möglichkeiten und Grenzen der neuen WHO-Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) (Teil II). In: Sonderpädagogische Förderung, 47 (1), S. 3-23
- Lingg, Albert; Theunissen, Georg (2008)<sup>5</sup>: Psychische Störungen und geistige Behinderung. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Löwisch; Dieter-Jürgen (2000): Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Luckasson, Ruth et.al (2002): Mental Retardation: Definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAMR

- Luckner, John L. & Nadler, Reldan S. (1997). Processing the experience. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhardt (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz : Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp – Taschenbuch Wissenschaft
- Luxen, Ulrike (2003): Emotionale und motivationale Bedingungen bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Irbllich, Dieter; Stahl, Burkhard: Menschen mit geistiger Behinderung. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 230-267

## M

- Mattke, Ulrike (2004): „Wir wissen, was für dich gut ist!“ Soziale Abhängigkeit und Fremdbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Wüllenweber, Ernst (Hrsg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung – Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 300-312
- Maturana, Humberto; Varela Francisco (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern u.a.: Scherz
- Markowetz, Reinhard (2006): Menschen mit geistiger Behinderung zwischen Stigmatisierung und Integration – Behindertensoziologische Aspekte der These ‚Entstigmatisierung durch Integration!‘. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg, Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 142-159
- Mayring, Phillip (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Dt. Studienverlag
- Meier- Gantenbein, Karl F. (2000): Ermöglichen statt erziehen: Bausteine einer erlebnispädagogischen Didaktik. Freiburg i.B.: Lambertus
- Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden, Bd. 1. Frankfurt am Main: Cornelsen
- Meyer, Hermann (2001): Angst in der Schule für geistig Behinderte – eine Studie zum Angstverhalten und Angsterleben von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. Heilpädagogische Forschung, 26, 170-180
- Meyer, Hermann (2003): Terminologie und Begriffsverständnis. In: Irbllich, Dieter; Stahl, Burkhard (Hrsg.): Menschen mit geistiger Behinderung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 4-30
- Meyer, Hilbert (2003) in einem Vorwort zu: Fuchs, Melanie: Ein Kompetenzstufenmodell für soziales Lernen. Oldenburg: diz Didaktisches Zentrum
- Michl, Werner (2009): Erlebnispädagogik. München, Basel: Reinhardt Verlag
- Michl, Werner (1991): Alfred Adler – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? Lüneburg: Verlag Klaus Neubauer
- Miller, Susanne (2008): Umgang mit Heterogenität – Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz von Kindern in Risikolagen. In: Rohlf; Harring; Palentien (Hrsg.): Kompetenz-Bildung – soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 209-224
- Moor, Paul (1974): Heilpädagogik – Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern, Stuttgart, Berlin: Hans Huber
- Moser, Vera (2005): Professionstheorie im Fokus sonderpädagogischer Disziplinentwicklung. In: Horster, Detlef; Hoyningen-Suess, Ursula; Liesen, Christian (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-51
- Mühl, Heinz (2000): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. 4., überarb. Aufl., Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer
- Mühl, Heinz (2006): Merkmale und Schweregrade geistiger Behinderung. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg; Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 128-141

## N

- Naujok, Natascha (2001): Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht – Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule. Weinheim: Beltz
- Nasser, Dirk (2006): Die evaluierte Integration von Erlebnispädagogik in der nordamerikanischen „High School“: Das Beispiel „Project Adventure“. In: Boeger, Annette & Schut, Thomas (Hrsg.): Erlebnispädagogik in der Schule – Methoden und Wirkungen. Berlin. Logos Verlag, S. 53-66
- Niedecken, Dietmut (1998): Namenlos – Gestig Behinderte verstehen. Neuwied u.a.: Luchterhand
- Nittel, Dieter (2002): Professionalität ohne Profession? „Gekonte Beruflichkeit in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253-286
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verbesserung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann

## O

- Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Psychologie Verlags Union, 5. vollst. überarb. Auflage
- Oelkers, Jürgen (1994)<sup>2</sup>: Unmittelbarkeit als Programm: Zur Aktualität der Reformpädagogik. In: Bedacht, Andreas et al. (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Mode, Methode oder mehr? München: Fachhochschulschriften Sandmann, S. 96-116
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizzen einer revidierten Theorie professionalisierter Handlens. In: Combe, Arno, Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182
- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-77
- Olbrich, Ernst (1989): Kompetentes Verhalten älterer Menschen – epochale Aspekte. In: Rott, Chr.; Oswald, F. (Hrsg.): Kompetenz im Alter. Vaduz: Liechtenstein Verlag AG, S. 32-61
- Ohlhaver, Frank; Wernet, Andreas (1999): Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft – Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung. In: Ohlhaver, Frank; Wernet, Andreas (Hrsg.): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussion am Fall. Opladen: Leske und Budrich, S. 11-28
- Opp, Günther (2006): Die Kraft der Peers nutzen – Theorie und Konzeption. In: Opp, Günther; Unger, Nicola (2006): Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis. Hamburg: edition Körber-Stiftung, S. 49-72
- Opp, Günther (2007)<sup>2</sup>: Schule – Chance oder Risiko? In: Opp, Günther; Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Kinder zwischen Risiko und Resilienz. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 227-244

## P

- Payton, J. W.; Wardlaw, D. M.; Graczyk, P. A.; Bloodworth, M. R.; Tompsett, C. J.; Weissberg, R. P. (2000): Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. In: Journal of School Health, 70, page 179-185
- Petermann, Franz (2002): Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. In: Zeitschrift für Psychologie, 210 (4), 175-185

- Petermann, Franz; Koglin, Ute; Natzke Heike; Marées, Heike von (2007): Verhaltenstraining in der Grundschule. Göttingen u.a.: Hogrefe
- Petermann, Franz; Wiedebusch, Silvia (2008): Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen: Hogrefe
- Petillon, Hanns (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union
- Petillon, Hanns (2005): Grundschulkind und ihre sozialen Beziehungen. In: Einsiedler, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz S. 134-143
- Pfister, Regula (2002): Flow im Alltag : Untersuchungen zum Quadrantenmodell des Flow-Erlebens und zum Konzept der autotelischen Persönlichkeit mit der experience sampling method (ESM). Bern u.a.: Lang
- Piotrowski, Anke (2008): Kompetenzen definieren. In: Clement, Ute; Piotrowski, Anke (Hrsg.): Kompetenz zwischen Potenzial und Standard. Stuttgart: Steinert Verlag, S. 27-30
- Plöhn, Inken (2002): Zur erziehungswissenschaftlichen Relevanz des "Flow"-Begriffes: eine Analyse reformpädagogischer Konzepte. Hamburg: Diss.
- Pool, Sylvia; Wolters, Maïke (2006): Grenzerfahrung und ihr Wert für die sonderpädagogische Professionalität. In: Pool, Sylvia; Wolters, Maïke; Schley, Wilfried (Hrsg.): Sonderpädagogische Beiträge zur Professionalität. Zürich: SZH, S. 29-56

## R

- Recknagel, Sandy (2009): Soziales Lernen leicht gemacht!: gut vorbereitet soziale Kompetenzen vermitteln. Kempten: BVK
- Reiners, Annette (1995): Erlebnis und Pädagogik. München: Verlag Dr. Jürgen Sandmann
- Reiners, Annette (2004): Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele. Augsburg: Ziel
- Reiser, Helmut (1995): Entwicklung und Störung – vom Sinn kindlichen Verhaltens. In: Reiser, Helmut; Lotz, Walter: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, S. 177-191
- Reiser, Helmut (1996): Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 47 (5), S. 178-186
- Reiser, Helmut (1998): Sonderpädagogik als Serviceleistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In Zeitschrift für Heilpädagogik. 49 (2), S. 46-54
- Reiser, Helmut (2006): Psychoanalytisch-systemische Pädagogik – Erziehung auf der Grundlage einer themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Kohlhammer
- Riehl, Jochen (1996): Wege aus 'fürsorglicher Belagerung' – Sonderpädagogische Betrachtungen zum Umfeld der Radel – Rollfietstour. In: Michl, Werner; Riehl, Jochen (Hrsg.): Leben gewinnen – Beiträge der Erlebnispädagogik zur Begleitung von Jugendlichen mit mehrfacher Behinderung. Alling: Verlag Dr. Jürgen Sandmann, S. 45-77
- Rock, Kerstin (2001): Sonderpädagogische Professionalität unter der Leitidee der Selbstbestimmung. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt
- Rödler, Peter (2000)<sup>2</sup>: Geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Neuwied, Berlin: Luchterhand
- Roos, Stefanie; Petermann, Ulrike (2005): Zur Wirksamkeit des „Trainings mit Jugendlichen“ im schulischen Kontext. In: Zeitschrift für klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie. 53 (3), S. 262-282
- Rose-Krasnor, L. (1997): The Nature of social competence: A theoretical review. In: Social Development. 1997 (6), p. 111-135
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover. Schroedel

- Rothenberg, Barbara (1982): Soziale Sensibilität bei Kindern und ihr Zusammenhang mit interpersoneller Kompetenz, subjektivem Wohlbefinden und intellektuellem Niveau. In: Geulen, Dieter (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln: Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 121-148
- Rustmeier, Christiane (2002): Selbst – und Fremdwahrnehmung: Gefühle bewusst und differenziert wahrnehmen – Sozialerziehung bei Schülern mit geistiger Behinderung. ZfH 11, 473-478

## S

- Sachse, Reiner (2005): Von der Gesprächspsychotherapie zur klärungsorientierten Psychotherapie: Kritik und Weiterentwicklung eines Therapiekonzepts. Lengerich u.a.: Pabst Science Publishers
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (1998): Lehrplan Schule für geistig Behinderte. Dresden: SDV GmbH
- Salisch, Maria von (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Modellvergleich und Bedeutung für Entwicklung und Erziehung. In: Salisch, Maria von (Hrsg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer, S. 31-49
- Salovey, P.; Mayer, J.D. (1990): Emotional Intelligence. In: Imagination, Cognition and Personality. 1990 (9), S. 185-211
- Schlee, Jörg (2007): Fördern als planvolle Veränderung Subjektiver Theorien. in: Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Förderplanung Grundlagen – Methoden – Alternativen. Weinheim, Basel, Berlin, Beltz Verlag, S. 178 – 198
- Schlemp, Barbara (2000): Auswirkungen von Projekt Adventure auf das Selbstkonzept von Jugendlichen. In: e&l. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. 7 (1), S. 15-20
- Schlömerkemper, Jörg (2002): Leistungsmessung und die Professionalität des Lehrerberufs. In: Weinert, Franz, E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 311-321
- Schödlbauer, Cornelia (2000): Metaphorisches Lernen in erlebnispädagogischen Szenarien. Eine Untersuchung über handlungsorientierte Lehr-Lern-Prozesse. Hamburg: Kovac
- Schönwiese, Volker (2009): Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe: Von der Rehabilitation zu Selbstbestimmung und Chancengleichheit. Einleitungsreferat zur Veranstaltung "Auf dem Weg zu einem Tiroler Chancengleichheitsgesetz für Menschen mit Behinderung", Landhaus Innsbruck. veröffentlicht in Bidok – Volltextbibliothek. Stand 06.05.2009
- Schreier, Helmut (1991): John Dewey – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? In Schriftenreihe: Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 28, Lüneburg. Neubauer
- Schuck, Karl-Dieter (2004): Lernprozessdiagnostik und individuelle Förderplanung. In: Verband Sonderpädagogik Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V. (Hrsg.): Förderplanung in der sonderpädagogischen Arbeit. Vds-Verlag, S. 124-139
- Schulze, Gisela (2007): Förderpläne aus tätigkeitspsychologischer Sicht. In: Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Förderplanung: Grundlagen – Methoden – Alternativen. Weinheim: Beltz, S. 97-107
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns – Ein grundlagentheoretischer Aufriß. ZBBS Heft 1/2000, S. 49-96
- Schuppener, Saskia (2005): Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt forschung
- Seligman, Martin E. P. (1999): Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union
- Selman, Robert L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

- Siebert, Horst (2002): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt a.M.: VAS
- Speck, Otto (1995): Hindernisse überwinden – Erlebnisorientiertes Lernen in der Sonderpädagogik. In: Heckmair, Bernd; Michl, Werner; Walser, Ferdinand (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit- Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis. Verlag Dr. Jürgen Sandmann, Alling, S. 131-150
- Speck, Otto (1999): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung – Ein heilpädagogisches Lehrbuch. 9. überarbeitete Aufl., München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Speck, Otto (2001): Autonomie und Gemeinnsinn – Zur Fehldeutung und Bedrohung von Selbstbestimmung in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen. In: Theunissen, Georg (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 15-38
- Speck, Otto (2005): Menschen mit geistiger Behinderung – Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 10. überarbeitete Aufl., München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Speck, Otto (2008): System Heilpädagogik – eine ökologisch-reflexive Grundlegung. München, Basel: E. Reinhardt
- Störmer, Norbert (2006): Die Entwicklung der Erziehung, Bildung und Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung von den Anfängen bis zur Zeit des Nationalsozialismus. In: Willenweber, Ernst; Theunissen, Georg, Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 12-22
- Strübing, Jörg (2004): Grounded Theory – Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag

## T

- Terhart, Ewald (2005): Pädagogische Qualität, Professionalisierung und Lehrarbeit. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 81 (1), 79-97
- Theunissen, Georg (1994): Erlebnispädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Zu den Grundzügen eines „neuen“ pädagogisch-therapeutischen Konzeptes. In: Geistige Behinderung. 33 (1), S. 32-42
- Theunissen, Georg; Plaute, Wolfgang (1995): Empowerment und Heilpädagogik – Ein Lehrbuch. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Theunissen, Georg (2000): Wege aus der Hospitalisierung. Empowerment bei der Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen. Bonn. Psychatrie-Verlag
- Theunissen, Georg (2001a) (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Theunissen, Georg (2001b): Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung? Dargestellt am Beispiel der Ablösung vom Elternhaus. In: Theunissen, Georg (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 173-191
- Theunissen, Georg; Plaute, Wolfgang (2002): Handbuch Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Theunissen, Georg (2003): Empowerment und Professionalisierung – unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit mit Menschen, die als geistig behindert gelten. In: Heilpädagogik online 4, S. 45-81
- Theunissen, Georg (2005): Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Bad Heilbrunn. Klinkhardt
- Theunissen, Georg (2007): Empowerment behinderter Menschen. Inklusion – Bildung – Heilpädagogik – Soziale Arbeit. Freiburg: Lambertus
- Theunissen, Georg (2008): Geistige Behinderung und Lernbehinderung – Zwei inzwischen umstrittene Begriffe in der Diskussion. In: Geistige Behinderung. 47 (2), S. 127-136



- Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram (2009): Geistige Behinderung – intellektuelle Beeinträchtigung. Begriffsdiskussion, Erscheinungsformen, Prävalenz. In: Opp, Günther; Theunissen, Georg (Hrsg.) unter: Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101-105
- Thimm, Walter (Hrsg.) (1972): Soziologie der Behinderten: Materialien. Neuburgweier
- Thoreau, Henry David (1922): Walden: Ein Leben in den Wäldern. Berlin: O. Hendel, erste in der deutschen Nationalbibliothek verzeichnete deutsche Ausgabe
- Thoreau, Henry David (1967): Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat. Zürich: Diogenes, erste in der deutschen Nationalbibliothek verzeichnete deutsche Ausgabe
- Thorndike, E.L. (1920): Intelligence and its use. Harper's Magazin, 140, 227 – 235
- Thurn; Susanne (2008): Emotionale, soziale und kommunikative Bildung durch Teilhabe an Verantwortung. In: Rohlf; Harring; Palentien (Hrsg.): Kompetenz-Bildung – soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191-207
- Trost, Reiner (2003): Förderplanung mit Menschen mit geistiger Behinderung. In: Irlich, Dieter; Stahl, Burkhard (Hrsg.): Menschen mit geistiger Behinderung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 502-558

## V

- Vernooij, Monika A. (1994): Das sonderpädagogische Förderzentrum – eine neue Möglichkeit der institutionalisierten Hilfe für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten? In Goetze, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Innovationen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-57

## W

- Waider, Carsten (2005): Evaluation von Outdoor – Trainings. Eine qualitative Untersuchung zu Wirkung und Transfer. In: Lakemann, Ulrich (Hrsg.): Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik. Augsburg: ZIEL, S. 36-63
- Walther, Helmut (1998): Selbstverantwortung – Selbstbestimmung – Selbstständigkeit. Bausteine für eine veränderte Sichtweise von Menschen mit einer Behinderung. In: Hähner, U.; Niehoff, U.; Sack, R.; Walther, H. (Hrsg.): Vom Betreuer zum Begleiter. Hrsg.: Marburg: Lebenshilfe Verlag, 69–90
- Walujo, Sophian; Malmström, Cecilia (1996): Grundlagen der SIVUS-Methode : Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung bei Menschen mit geistiger Behinderung. München, Basel: E. Reinhardt
- Weinert, Franz E. (2002): Leistungsmessung – umstrittene Selbstverständlichkeit. in: Weinert Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u.a.: Beltz
- Wehmeyer, Michael L.; Agran, Martin; Hughes, Carolyn (1999): Teaching self-determination to students with disabilities : basic skills for successful transition. Baltimore : P.H. Brookes Pub. Co
- Wellhöfer, Peter R. (2004): Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz. Stuttgart: Lucius und Lucius
- Wember, Franz B. (1994): Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Evaluation sonderpädagogischer Intervention in quasi-experimentellen Einzelfallstudien. In: Heilpädagogische Forschung – Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie Behinderter. 20 (3), S. 99-17
- Wendeler, J.: Geistige Behinderung, Weinheim 1993
- Werner, Erwin (2003): Schlüsselqualifikationen. Persönliche Voraussetzungen für beruflichen Erfolg. Heidelberg: Sauer
- WHO – World Health Organisation (Hrsg.) (1980, 1995): International classification of impairments, disabilities, and handicaps. Berlin ; Wiesbaden : Ullstein Mosby

- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno, Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 404-447
- Witte, Matthias D (2002). : Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit: Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernens. Lüneburg: edition erlebnispädagogik
- Wollenweber, Horst; Bitz, Ferdinand (1994): Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem
- Wollersheim, Heinz – Werner (1993): Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang
- Wüllenweber (2001): Verhaltensprobleme als Bewältigungsstrategie. In: Theunissen, Georg (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 90-103
- Wüllenweber, Ernst; Wüllenweber-Ruhnau, Marion (2004): Soziale Probleme und geistige Behinderung – Ein Einführung in die Thematik. In: Wüllenweber, Ernst (Hrsg.) Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung Stuttgart: Kohlhammer, S. 12-17
- Wüllenweber, Ernst (2009a): Soziale Konflikte als pädagogisches Problem: eine Studie zum heilpädagogischen Handeln in Einrichtungen der Behindertenhilfe. Berlin: Elbe Werkstätten
- Wüllenweber, Ernst (2009b): Methoden und (Handlungs-) Konzepte. Ihre Bedeutung für die Professionalität und Professionalisierung heilpädagogischen Handelns. In: Opp, Günther; Theunissen, Georg (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 477-490

## Z

- Ziegenspeck, Jörg W. (Hrsg.) (2002): Die Erlebnispädagogik im Spiegel von 300 Prüfungsarbeiten. Annotierte Bibliographie. Lüneburg: Verlag edition Erlebnispädagogik
- Ziemen, Kerstin (2002): Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz. Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder. Bremen. Afra Verlag

## ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, dass ich die Dissertation mit dem Titel:

*„Die Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung  
von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung  
im Kontext erlebnispädagogischer Lernarrangements“*

- selbstständig verfasst,
- keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt
- und die den benutzten Werke wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe.

Halle/Saale, am 10. 03. 2010

\_\_\_\_\_  
Tanja Kinne

## Anhang

### **1 Transkription der Gruppendiskussionen..... \_ 293**

<b>1.1 Transkriptionsregeln .....</b>	<b>293</b>
<b>1.2 Projektteil „Linde“ .....</b>	<b>294</b>
<b>1.3 Projektteil „Rose“ .....</b>	<b>310</b>
1.3.1 Fall 1 .....	310
1.3.2 Fall 2 .....	331
1.3.3 Fall 3 .....	339
1.3.4 Fall 4 .....	353

### **2 Darstellung der Originalaussagen, Paraphrasierungen und Generalisierungen..... \_ 369**

<b>2.1 Projektteil „Linde“ .....</b>	<b>369</b>
2.1.1 Kategorie „Spezifische Wirkungen“ .....	369
2.1.2 Kategorie „Bedingungen zur Unterstützung des eigenaktiven Lernprozesses“ .....	375
2.1.3 Kategorie „Rahmenbedingungen“ .....	385
<b>2.2 Projektteil „Rose“ .....</b>	<b>392</b>
2.2.1 Fall 1 .....	392
2.2.2 Fall 2 .....	406
2.2.3 Fall 3 .....	414
2.2.4 Fall 4 .....	422

### **3 Darstellung der induktiv gewonnen Kategorien..... \_ 433**

<b>3.1 Projektteil „Linde“ .....</b>	<b>433</b>
3.1.1 Kategorie „Spezifische Wirkungen“ .....	433
3.1.2 Kategorie „Bedingungen zur Unterstützung des eigenaktiven Lernprozesses“ .....	434
3.1.2 Kategorie „Rahmenbedingungen“ .....	437
<b>3.2 Projektteil „Rose“ .....</b>	<b>439</b>
3.2.1 Fall 1 .....	439
3.2.2 Fall 2 .....	442
3.2.3 Fall 3 .....	444
3.2.4 Fall 4 .....	446

# 1 Transkription der Gruppendiskussionen

## 1.1 Transkriptionsregeln

Die innerhalb dieser Untersuchung durchgeführten Gruppendiskussionen wurden nach folgenden Transkriptionsregeln in Anlehnung an Kuckartz et al. (vgl. 2008, S. 27ff.) vollständig transkribiert. Die Texte wurden mit einem kurzen Kommentar zur Interviewsituation eingeleitet.

1. Es wurde wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Mundartlicher Einschlag wurde nicht mit transkribiert.
2. Sprache und Interpunktion wurden leicht geglättet, d.h. dem Schriftdeutsch angenähert. Lautverschleifungen blieben erhalten, z.B. „Er hatte noch so'n Buch genannt“.
3. Deutliche, längere Pausen wurden durch Auslassungspunkte (...) markiert.
4. Besonders betonte Begriffe wurden durch Unterstreichung gekennzeichnet.
5. Zustimmung oder bestätigende Lautäußerungen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer wurden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrachen.
6. Einwürfe einer anderen Person wurden in Klammern gesetzt.
7. Unverständliche Äußerungen wurden durch (unverständlich) markiert.
8. Alle Angaben, die den Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, wurden anonymisiert.
9. Jeder Sprecherwechsel wurde durch zweimaliges Betätigen der Enter-Taste – verbunden mit einer Leerzeile – angezeigt.

## 1.2 Projektteil „Linde“

Thema: Reflexion des Gesamtprojekts aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen  
Anwesende: Pädagogische Mitarbeiterin (PW1), Pädagogische Mitarbeiterin (PW2), Fachlehrerin (FW), Pädagogischer Mitarbeiter (PM), Fachlehrer (FM)  
Praktikantin (PrW)  
D-Leiterin: T.K. (DL)  
Ort: Lehrerzimmer der Schule  
Datum/Zeit: 17.07. / 13.00 – 13.45 Uhr  
Transkription: T.K.

### Beginn der Transkription:

DL: Ich begrüße euch noch mal hier. Heute ist der 17.07. Das ist die Abschlussreflexion zum erlebnispädagogischen Projekt 2006. Anwesend sind, ja vielleicht könnt ihr das kurz selber sagen.

PW1: S.M., pädagogische Unterrichtshilfe

FW: K.F., Fachlehrerin

PW2: I.L., pädagogische Unterrichtshilfe

PM: T. H., pädagogische Unterrichtshilfe

FM: E. D., Fachlehrer

PrW: H. J., Praktikantin

DL: Und T.K. als Projektleiterin. Das sind also alle erwachsenen Bezugspersonen aus der Schule und aus der Uni, die verantwortlich an dem Projekt mitgearbeitet haben. Okay, ich habe vorhin nur kurz das Thema vorgestellt. Es geht also um Projektauswertung in dreierlei Hinsicht, nämlich in Bezug auf die Schüler, auf das Konzept, und ganz besonders in Bezug auf die erlebnispädagogischen Leitlinien. Ich würd' euch jetzt einfach freistellen, wo ihr anfangt wollt, also mir kommt's einfach wirklich drauf an, dass ihr alles das sagt, was euch in den Sinn kommt dazu. Ich glaub es wird hier nichts falsches oder irgendwas richtiges geben, sondern es geht einfach darum, die Erfahrung zu sammeln und dann entsprechend auch noch mal nutzbar machen zu können. Ja.

FM: Wollen wir zuerst mal uns den Fragen widmen.

FW: Vielleicht könnt ihr anfangen, denn ihr habt ja die Schüler in der Klasse selber, ihr spürt das ja vielleicht am meisten.

PM: Welche Schüler haben am meisten profitiert, wovon und warum?

PW2: Also aus meiner Sicht haben Verhaltensauffällige am meisten profitiert und Schüler mit mangelndem Selbstbewusstsein. Verhaltensauffällige in der Richtung, dass sie sich zurücknehmen mussten, in die Gruppe einfügen mussten, also soziale (...)

PM: Na, dass sie ihre Grenzen (...)

PW2: Dass sie ihre Grenzen ganz schön (...) an ihre Grenzen gekommen sind. Und Selbstbewusst äh, mangelndes Selbstbewusstsein (...) die Schüler wirken selbstbewusster im Laufe der Zeit.

DL: Mal noch'n Nachtrag zu den Grenzen, welche Grenzen genau sind da gemeint?

PW2: Ihre eigenen.

PW1: Zum Beispiel, dass ein E. an der Kletterwand wieder runter möchte und er hat trotzdem gesagt, es hat ihm gut gefallen. Also es war ein Eingeständnis seiner eigenen Endlichkeit sozusagen irgendwo. Ich muss sagen von unsern sechs Schülern haben eigentlich alle profitiert vom Camp. Jeder auf seine Weise. Also die Begeisterung war sowieso ganz hoch und selbst auch die schwächeren Schüler, wie die Sylvia wurden gestärkt, sag ich jetzt einfach mal.

FM: Man hatte es auch im Nachhinein gemerkt.

PW2: Die haben heute noch (...) gucken sich das Buch an, was die S. gemacht hat und erzählen und sprudeln.

DL: Jetzt gleich schon schließt sich jetzt schon die Frage an, welche Auswirkungen hat das auf den normalen Schulalltag? Also während des ganzen Projekts hier, aber auch eben wie gesagt jetzt noch, also nachhaltig, also welche nachhaltigen Ergebnisse könnte man noch...

FW: Es sind einfach auch Bezüge entstanden, also die Schüler, die nun nicht in der eigenen Klasse sind selbst die sind also ständig irgendwo und sehen, dass sie jemanden erwischen, also sind mir ganz oft auf dem Gang begegnet. Also mir ist es oft passiert, dass sie mich als Bezugsperson mehr akzeptiert haben, als also jemanden anders der daneben stand und also das ist mir sehr aufgefallen, dass sie einfach nach den drei Tagen, wo wir so intensiv zusammen gearbeitet haben, dann das also so akzeptiert haben.

PW2: Ja überhaupt auch soziale Strukturen, das einander Helfen, also das spür ich bei unseren sechsen eigentlich auch, also das hat zusammenschweißt die Zeit und soziale Fähigkeiten.

DL: Wie ist es in Bezug auf die Schüler, die nicht in der Klasse sind, also wenn sie sich dann untereinander vielleicht auch treffen in der Schule ist da irgendwas zu merken?

PW1: Gespräche auf jeden Fall, intensive Gespräche, also ich hab sogar oft auch das Gefühl gehabt, dass sie ein bisschen neidisch sind, die zurückgeblieben sind. Obwohl wenn man dann so nachgefragt hat, beim V. zum Beispiel, hab ich gefragt: „Hast Du's bereut?“ und er wär' sehr gerne sicher, denk ich, mitgekommen.

DL: V. war der eine Schüler, der dann doch nicht mitgekommen ist?

PW2: Nee, V. ist gar nicht erst in Erscheinung getreten.

DL: Okay.

FW: Also, das ist auch in anderen Klassen so, also dass die sich jetzt schon alle voranmelden für's nächste Mal, falls es so was gibt, da sind einige richtig, richtig, ja begeistert davon was die anderen erzählt haben und zeigen sich dann die Bilder und ja nächstes Jahr bin ich mit dabei und dann rufen natürlich die anderen, die dabei waren, ja ich will auch wieder mit (...) Da wird's dann schon schwierig nächstes Jahr dann 'ne Auswahl zu treffen, weil dann wahrscheinlich die ganze Schule mitkäme.

PW2: Genau Camp ist voll, und wir fahren nicht. (alle lachen)

PM: Also wir haben die drei Tage wirklich genossen, also es gab noch im Nachhinein andere Kinder, also wir haben ja nun so 'ne Video-CD zusammengestellt, und da waren die so spitz drauf. Also die kommen und nerven mich schon jeden Tag, wann die fertig ist und also man merkt, dass die da richtig noch drin sind eigentlich.

P: Und auch bei der Nicole merkt man das ganz schön, die vorher nie irgendwas geredet hat in der Gruppe, und auch eben ganz viel gesagt hat und dadurch auch irgendwie gelernt hat auch besser aus sich raus zu kommen Und ich find' das merkt eigentlich immer noch, dass es irgendwie auch was geholfen hat.

DL: Nicole ist das Mädchen mit den blonden Haaren?

P: Ja, die.

DL: Die hat ja wirklich gesprudelt! Das waren jetzt so generell die Wirkungen und als nächstes wär's vielleicht interessant zu gucken, wie die zustande gekommen sind, also könntet ihr euch vorstellen, was dazu geführt hat, dass diese Wirkungen eingetreten sind?

PW1: Also erst mal die Vorbereitungen, also diese Vorbereitungsseminare am Freitag fand ich ganz wichtig für die Vorbereitung, ich denk mal ohne diese Vorbereitung wär's schwierig, hat man beim D. H. gesehen, bestes Beispiel, der hat diese Vorbereitung nicht mitgemacht, der hatte Schwierigkeiten sich zu orientieren erstmal so sich einzulassen.

PW2: Also es hat mich beeindruckt, dass die Schüler auf Als-Ob-Situationen so angesprochen haben, also das hätte' ich nicht vermutet.

DL: Als-Ob-Situationen, was ist damit genau gemeint?

PW2: Also da ist, hier ist alles Wasser und ihr habt eben jetzt n Boot, zum Beispiel oder es war nur n Bettlaken auf der Wiese, also dass die das so akzeptiert haben, also dass das war mir eigentlich nicht ganz klar, dass es funktionieren würde, aber sie haben es in jedem Falle akzeptiert und waren dann im Camp bei diesem Hindernislauf, war das ja für die selber persönlich ganz schlimm, wenn die da runter getreten sind, haben das also voll verinnerlicht, als ob da nun wirklich n Moor oder n Matsch gewesen wäre. Das hat mich beeindruckt und ich hab gestaunt, dass sie sich trotz dieser Situation also immer drauf eingelassen haben. Das sie also nicht einmal gesagt haben, nee ist doch nur ne Wiese oder so. Das, das fand ich toll und ich denke aber der größte Zuwachs ist dadurch gekommen, dass sie wirklich an ihre Grenzen gestoßen sind oder so fast zumindestens, zum Beispiel an diesem Fluss zu stehen und nicht zu wissen, wie komm ich jetzt hier rüber, diese Ratlosigkeit, wo also die Gruppe dann, praktisch alle aufgefangen hat, aber wo jeder sich erstmal selber überwinden musste, ich denke das hat ganz viel gebracht, so dieses auch dieses Vertrauen ineinander und die Gruppe und in die, die mit waren, das hat sicher sehr viel gebracht.

PW1: Der Erfolg, der Erfolg für alle.

DL: Also hab ich das richtig verstanden, diese Ratlosigkeit daran bleib ich gerade ein bisschen hängen, jetzt erstmal auf sich gestellt zu sein? Ist es damit gemeint?

FW: Gut es waren ja viele, es haben ja einige gestanden und nicht gewusst was passiert jetzt, wo wir dann auch gesagt haben, also ihr wisst es jetzt, erklärt's doch den anderen, wo sie sich das untereinander dann erklärt haben Also wie wollen wir über diesen Fluss kommen, zum Beispiel.

DL: Mal kurze Frage, hat euch eigentlich irgend jemand gefragt, wie das geht?

FW: Nein!

DL: Interessant!

PW1: Also wir haben den Robby in Schach gehalten, der wär' sonst schon ins Camp abgestürmt. Der wollte dann ja nicht warten auf den Rest. Da haben wir dann immer mal uns eingeschaltet.

PW2: Aber die anderen, nee uns haben die nicht gefragt. Nö.

DL: Vielleicht zu den Ergebnissen zu den Freitagsveranstaltungen.

FW: Ich denke schon.

FW: Wobei mit diesem ins Wasser treten, das war bei uns anders, also das haben wir nicht so ernst gemeint am letzten Nachmittag. Also ich mein' am letzten Tag, da war diese Als-Ob-Situation (...) also die fanden's in dem Moment jetzt gar nicht so (...)

PW1: Also wir waren mit der zweiten Gruppe, das war ja extrem!

PM: Also man muss auch sagen, es gab eine starke Truppe und eine schwache (...) weil die Defizite waren da bisschen mehr.

PW2: Also die schwache Gruppe, muss ich sagen, ich war begeistert.

PM: Trotzdem war vom Ausgang her genau der gleiche Erfolg. Also von der Stärke des Erfolges, weil die Schwachen, die waren zwar schwächer und haben's nicht so geschafft, wie die Starken, aber die haben ihre Leistungen genauso gebracht.

PrW: Ich fand aber, also ich fand auch, dass grade das irgendwie geholfen hat, dass es ne schwächere und ne stärkere Gruppe gab. Weil man, weil sich so die Schwächeren einbringen konnten und mussten und die Starken sie nicht immer nur so platt getreten haben, wie das in den Vorbereitungen ja manchmal war. Dass man immer zwei hatte, die sich gegenseitig da halt an die Gurgel gesprungen sind und die anderen eigentlich was zu sagen hatten, aber nicht konnten. Und das fand ich eigentlich dann ganz cool, dass wir das dann noch geändert haben.

PW2: Ja, ich denke, das war mehr oder weniger dem geschuldet, dass wir da ja die Kanutruppe eingeteilt hatten, ne starke und ne schwache.

PrW: Na es war ja auch bei der Überquerung mit dem Seil doch auch so, dass wir da nicht die ursprüngliche Gruppe hatten. Jedenfalls war dann, also da wären die Schwachen niemals rüber gegangen, wenn die Rabauken mit dabei gewesen wären. Und so waren die ja in einer Gruppe.

FW: Also der R., der ist ja über sich rausgewachsen, warst du mit da? Ja.

FM: Ja, ja!

PW1: Das der da die alle rübergeholt hat über das Seil, das war ja gigantisch, ehrlich gesagt.

PM: Ja der ist auch so einer, der gerne die Verantwortung hat.

PW2: Das war aber gut und ehrlich gesagt, wenn der nicht mit dabei gewesen wäre (...)

PM: Und dann konnt' er auch merken, wo seine Grenze war und er hat's auch nicht immer geschafft und das ist das Gute, dass er aus eigener Selbstkontrolle eben (...)

PW2: Aber wenn jetzt der B. dabei gewesen wäre, wär' R. nicht zum Zug gekommen.

PM: Und genau das is' es. Und deswegen war's auch gut, dass wir zwei Gruppen hatten und das eben aufgeteilt hatten, sonst hätte es vielleicht nicht so funktioniert, also mit den mehreren Gruppen war schon in Ordnung. Auch R. und M. zusammen, das hätte auch nicht funktioniert. Das hat man ja hier unten gesehen, wo wir in der Probe mit diesem Seil (...)

PrW: Nee, das ging nicht. Das ging gar nicht.

PM: Wo wir durchs Moor sind oder das Zelt aufgebaut haben.

PrW: Ja, manchmal kam es, das, Freitags war's schon so ziemlich an der Grenze, das man's hätte vielleicht vorher irgendwie, ja und das man hätte vorher eingreifen müssen. Ja also meiner Meinung nach, find ich, bringt es nur was, wenn man dann den Erfolg gewiss hat und nicht dabei sich mies gefühlt hat, es hat zwar dann noch geklappt, aber mein mieses Gefühl nehm' ich trotzdem danach noch mit. Und das fand ich war manchmal, bei dem Zeltaufbauen zum Beispiel, wo die ja ne halbe Stunde im Dunkel blind rumgeirrt sind und also eigentlich keiner da so wirklich eingegriffen hat, fand ich da so äh (...), also wenn ich mir da so vorstelle, ich wär' das gewesen, schon so, dass mir das dann glaub ich nicht mehr so viel dann noch gebracht hätte. Eben weil ich die ganze Zeit blind und vielleicht Angst und überhaupt nicht wusste wie und was.

PW2: Noch nie'n Zelt aufgebaut.

FM: Dann wird wahrscheinlich von negativen Emotionen das Ganze überlagert dann, selbst ein Erfolg.

PrW: Das find ich nicht gut, da muss man dann aufpassen.

PM: Aber ich find, das war eigentlich nur die eine Sache, ansonsten war (...), also das mit dem Zelt, das find ich auch so, dass hätt' man vorher echt mal aufbauen können, ansonsten aber war das alles immer ziemlich, dass die, die soll'n ja auch mal an ihre Grenzen kommen, find ich, das müssen sie auch, die müssen auch mal wegstecken, wenn's nicht klappt.

(alle durcheinander)

FW: Da gehst du von deiner Klasse aus.

PM: Ja, da geh' ich von meinen aus.

PrW: Das ist ja das Problem. Für die ist es am Ende Okay, aber für ne S., die kämpft dann noch das ganze Wochenende damit.

Lw: Oder ne St., oder so, die die ganze Zeit nur rumsteht, das ist nicht so gut.

PM: Deswegen find ich's gut mit den Gruppen, weil (...) das regelt man dann in den Gruppen.

FM: Es ist allerdings auch schwierig, so was komplett zu konzipieren. In der Vorbereitung, also wie genau, wer was jetzt (...) Grad die Studenten die das wohl wahrscheinlich geplant haben, alleine die die Schüler eben, wie die Sylvia zum Beispiel mit ihren emotionalen Regungen nicht so kennen, die können sich das natürlich nicht vorstellen, was so was vielleicht dann auslöst bei sehr sensiblen Schülern. Aber es war jetzt, alles in allem waren das wirklich wenige Situationen, wo es so war, denk' ich mal. Oder hast du noch andere gehabt, wo (...)

PrW: Nö, also (...)

FM: Also, es gab immer mal Momente, wo es (...). Mit der Ölplattform oder so, aber da waren so viele Helfer rundrum, dass sie eigentlich nie wirklich alleine gelassen waren in keiner Situation.

PrW: Also ich bin einfach so der Meinung, dass man, wenn man die Aufgabe mit ner Gruppe Normalen in Anführungszeichen macht, dann kann man die ruhig mal allein in der Gruppe stehen lassen. Aber also ich finde, dass man vielleicht da, obwohl sie eigentlich so vorgehen, dass sie alleine über das Seil kommen müssen, dann man mal darüber hinweg sehen muss und den trotzdem helfen, weil das Empfinden am Ende dann dasselbe ist.

DL: Wie konkret könnte die Hilfe aussehen?

PrW: Zum Beispiel, wo wir dieses da hinten, mit den Bäumen und dem Seil, wo wir drüber gehen sollten, also die (...)

FM: Mohawk Walk!

PrW: Also dieses Mohawk-Ding da, da war es ja eigentlich so, dass die alleine rüber kommen.

DL: Ich kenne die Situation, ich weiß schon.

PrW: Und wir hatten jetzt die schwache Gruppe und die wären aber alleine nie darüber gekommen und dann war immer so die Diskussion zwischen den Studenten, nein wir dürfen die jetzt nicht festhalten, die müssen das alleine machen. Und dann eigentlich hätte man das, aber und haben die dann auch gemacht. Aber (...), das das eigentlich so sein sollte, denn das hätte nie funktioniert.

DL: Habe ich das richtig verstanden, dass es dabei um die körperlichen Fähigkeiten geht?

PrW: Ja, ja, also gemischt.

DL: Weil das wär' ja noch mal ein anderer Aspekt.

FW: Wobei es gibt ja den Impuls zu dem, was mach ich jetzt, mach ich jetzt den Schritt, oder (...)

FM: Also wie die Aufgabe zu lösen ist, war glaube ich allen klar.

FW: (...einfach mal sagen jetzt hältst du mal das Bein oder halt ich mal da.

PrW: Oder mal ne Hilfestellung.

FW: Oder einfach mal ne Hand drauf.

PrW: Eben, weil sonst wären ja ganz viel gar nicht rüber gekommen und ich glaube, dass sie rüber gekommen sind ist ja dann das wichtigste, egal ob ihnen jemand jetzt ne Hand gegeben hat.

DL: Also der Erfolg steht erstmal an erster Stelle. Nee, ich hab das gefragt, wegen diesem, es gibt ja schon ein Unterschied in der Art und Weise in der ich die Hilfestellung gebe. Also ich kann ja einerseits sagen: „Stopp! Was ist hier gerade passiert? Erzählt!“, um die dann selber auf die Lösungsmöglichkeit kommen zu lassen, oder ich geh halt hin und sage, ihr müsst es so und so machen. Und das ist aus meiner Sicht auch so ein Grundunterschied von der Erlebnispädagogik zu eher so direktiven Verfahren. Also Trainingsprogramme, da wird dann halt gesagt, mach es so und so und das übst du jetzt 50 mal und dann kannst du das Sozialverhalten. Grundanliegen der Erlebnispädagogik ist ja aber eben, dass sie von selbst genau diese geistigen Fähigkeiten angestoßen werden und einen selbstständigen Weg finden (...), dass wirklich so Eigenerkenntnis (...)

PW2: Da bleibt aber nicht viel erhalten.

PM: Also wenn man das mit den Gruppen, dass man die Gruppen, vielleicht hätten wir das am Anfang alle gemeinsam besser abstimmen können, dass die Gruppe nicht zu schwach ist und die andere Gruppe nicht zu stark und dass man sich auch (...) so dass die Hilfe in der Gruppe besser funktioniert untereinander. Weil die eine Gruppe dann (...), da waren die dann aber auch so enttäuscht. „Wir haben's gleich geschafft“, kam der B. rüber in unsere Gruppe: „Wir haben alles geschafft, sofort!“ und die anderen waren dann so enttäuscht darüber, M. in meiner Gruppe: „Ja, wir hätten's auch“ (...) und R. und dann gibt's ja schon wieder Streitereien.

DL: Da sind wir vielleicht schon auf der Seite hier drüben. Ich meine, das war ja ne besondere Situation, dass es hier diese zwei Gruppen parallel gab und die auch immer gleichzeitig sich aneinander messen konnten. Und das ist ja nicht Sinn und Zweck der Erlebnispädagogik, dass es darum geht: höher, schneller, weiter, sondern dass es diesen Prozess hat. Und könntet ihr euch vorstellen, wie ihr als Anleiter in dem (...), das hättet anders regeln können. Also was ist dort ganz speziell auch gefragt.

PW2: Zum Beispiel finde ich der Ch. wäre nicht ausgestiegen, wenn man den vielleicht aufgefangen hätte irgendwie und nicht so gerade mit verbundenen Augen irgendwo alleine stehen lässt, Das hat dem irgendwie das Genick gebrochen.

DL: Das war jetzt einer von denen, die da nicht mitgekommen sind?

PrW: Ja, weil auch bei so nem Gruppenprozess würde ja normalerweise meistens jemand ne Rolle einnehmen und versuchen die anderen mit einzubinden., also, weiß ich, ich frag dann. „Ja, was denkst'n“, oder so was. Ja, aber das findet ja eigentlich (...) Also ich fand, das fand fast gar nicht statt, also es war dann wurscht, Hauptsache man hat da irgendwie die Aufgabe erledigt. Aber ob das Ch. oder K., oder wer auch immer was sagen wollte, aber nicht konnte, das war dann erstmal außen vor. Und da find ich, hätte man vielleicht bisschen mehr noch eingreifen könnte. Dass man fragt: „Guck mal, frag doch mal den Ch.!“ oder, oder irgendwie so. Ich weiß

nicht, ich find's schwierig, aber dass man doch von außen vielleicht in die Gruppendiskussion mit eingreift und die anderen irgendwie mit einbindet durch Fragen.

DL: Also, dass man selbst als Anleiter mehr im Prozess mit drin ist.

PrW: Bei GB zumindest, ja.

PW1: Also ich fand doch das freitags, bei diesen Freitagsgruppen immer dieselben (...) ich kam ja immer dazu. Ich kam immer später, es lief immer schon und mir ist immer aufgefallen, es waren vier, fünf man und der Rest stand teilnahmslos daneben. Und das freitags natürlich extremer als im Camp. Das Camp hat mir dann richtig super gefallen und da war das auch ganz anders, aber freitags ist es so gelaufen und da haben ein paar, glaub ich von den Freitagen wenig profitiert.

PrW: Ja und das tat mir dann leid für die.

PW2: Das hätte man aber nach dem dritten Mal als Außenstehender merken können, finde ich.

DL: Ja, die waren ja immer nur einmal in der Situation.

PW2: Es waren aber immer dieselben, die außen vor waren.

DL: Ja.

PW1: Immer!

DL: Nee, ich meine nur von den Anleitungen.

PW2: Ach so! Aber es waren doch genug da, die das beobachtet haben, also fand ich.

FM: Ja, es war aber eben die Vorgabe, dass es gruppendynamisch so selbst gesteuert laufen sollte. Wenn man sich das eben so zum Ziel setzt, das die Schüler das selbst klären sollen, dann muss das eben erstmal durchziehen, denk ich mal, um die Erfahrung erstmal zu machen, dass es vielleicht dann nicht so geht. Jetzt haben wir das im Nachhinein, denk ich mal schon alle gemerkt, dass es eben einige (...)

PrW: Ja, wir haben das gemerkt.

FM: (unverständlich) ein bisschen außen vor waren.

PW2: Aber wir würden die Gruppen jetzt vielleicht auch anders aufbauen, nach der Erfahrung, würden wir nicht mehr versuchen, die irgendwie so zu mischen, dass Starke und Schwache drin sind, sondern wir würden vielleicht wirklich eher versuchen ne starke und ne schwache Truppe zu machen in dem Fall.

FM: Das klappt eigentlich besser, grad bei dieser Parcoursgeschichte.

PW2.: Das ist ne Erfahrung, die muss man erstmal machen, denk ich.

PW1: Auf der anderen Seite, wenn die Starken gut sind oder ich sag mal sozial schon so kompetent, dann wär's natürlich auch von Vorteil die in ne schwache Truppe als zur Unterstützung. Grade wenn die was überwinden müssen, Hindernis überwinden und du hast dann nur Schwache, da kommst du ja (...)

FM: Na ja, das kann man ja auch mit der Schwierigkeit der Hindernisse modifizieren, also da müssen die eben nicht die Kletterwand hoch, sondern gehen dann nur die Hühnerleiter hoch. So wie es am Ende auch gelaufen ist. Die meisten sind ja dann bloß die Leiter da hoch. Das war ja schon schwierig genug, oder die waren besser gesagt schon so fertig am Ende, dass die nicht mehr die Kraft gehabt hätten.

PW1: Beim Übersetzen da mit dem Boot, bei dem hat's wirklich gerattert, der war, also der ist zu Höchstform aufgelaufen. Das wär' jetzt für mich einer (...) Ich mein, wer den gut kennt, wer Bezugsperson ist, kann das ja auch einschätzen. E., das wären die Typen, die auch gut in ne schwache Gruppe passen zum Helfen, weil die haben die nötige soziale Voraussetzung.

PW2: Aber was wäre, wenn jetzt zum Beispiel K. und E. in der Truppe wären, dann wären das die beiden, die alle Aufgaben machen würden. So ist es ja in unserer Truppe da drüben gelaufen, dass eben die beiden, der B. und der E. die Aufgaben gelöst haben und die anderen standen rum.

FM: Ja, aber die wurden angeleitet.

PM: Ja, aber es muss ja nicht jeder die Aufgabe lösen.

FW: Ja, es gab zum Beispiel Situationen, wie aus diesem Moor das Essen rausholen und das Zelt aufzubauen, da waren eben nur zwei oder drei, die das gemacht haben und dann sind es immer die beiden gewesen.

PW1: Aber die können sich auch zurück nehmen. Das sind ja auch Schüler, wo man dann sagen könnte: „Jetzt Moment mal, lasst erstmal die Gruppe überlegen!“.

FW: Aber das ist ja wieder von außen eingegriffen.

PW1: Ja (...)

DL: Na ja, da muss man erstmal überlegen, wie optimal die Aufgaben gestaltet waren. Das war ja auch ne ganz neue Situation für die Studierenden. Es gibt ja diese Aufgaben in der Form für die Zielgruppe nicht. Also die haben wirklich Aufgaben genommen die normalerweise von Schülern ohne Behinderung gelöst werden und haben die schon so weit modifiziert, wie es ihnen möglich war. Und möglicherweise ist ja da gerade in Bezug auf das Konzept an den Aufgaben noch zu arbeiten. Das waren ja jetzt auch erstmal Versuche, wie könnte es gehen. Weil so ne Optimalvariante wäre ja die, dass es eben nicht nur die Macher gibt, sondern dass so ne Gruppe einfach auch ja jemanden braucht, der das koordinieren kann, jemand braucht, der, was weiß ich, auf die Zeit guckt und dann aber letztendlich an der Aufgabenlösung alle beteiligt sind. Und dann ist es letztendlich in der Situation auch egal, ob die, ähm, ob da jetzt einer den Hut aufhat, ob das möglicherweise immer ein ähnlicher ist, aber letztendlich ist jeder aus dieser Gruppe ein Teil, der verantwortlich ist zur Aufgabenlösung. Und wenn es einen davon nicht gibt, dann geht's einfach nicht. Aber ich finde es sehr interessant, dass die (...) Also es kommt ja grad so ein bisschen raus, dass es sowohl Argumente für die Leistungsheterogenen als auch für die Leistungshomogenen geben könnte. Aber vielleicht ist das auch ein ganz interessanter Punkt was jetzt mit kam, um erstmal an die Sache ranzuführen und da jedem ne Chance zu geben, vielleicht erstmal homogen starten sollte und dann wird's differenzierter.

FW.: Vielleicht könnte man in diesem Freitagsrahmen, könnte ich mir vorstellen, dass man diese Gruppen auch mal ganz aufgelöst und in zweier Gruppen gearbeitet hätte (...) So Aufgaben (...) So kleinere Sachen oder ein Teil von diesen Freitagen, Partnerarbeit, dass eben ne M. auch mal hätte was machen müssen.

PW2: Das hätte natürlich lösbar sein müssen. Die kann dann eben nicht alleine mit verbundenen Augen Zelt aufbauen, darum geht's ja nicht. Aber ne kleine Sache, wo sie weiß: „Also die habe ich heute mit meinem Partner ganz alleine gelöst, das hat geklappt“. Ob das nun klettern ist, das weiß ich jetzt nicht, dass hab ich mir jetzt nicht überlegt. Aber so, das wär' im Vorfeld (...)

FM: Na dieses blind, dieser Blindenführungslauf, weiß jetzt nicht genau wie (...)

FW: Blindführen!

FM: Das Blindführen. Das war so ne Partneraktion über die sie dann noch ganz viel geredet haben danach, weil sie da natürlich ganz unmittelbar ihre Verantwortung gespürt haben, eben erst weil sie es vorgemacht bekommen haben, wie es ist, selbst geführt zu werden und dann unmittelbar danach zu merken: „Oh, jetzt bin ich aber der, auf den es ankommt!“. Solche Aufgaben, find ich, die müssten zwischendurch vielleicht auch vermehrt mit

eingbracht werden, weil das sind nämlich ganz wichtige Sachen, wo wirklich jeder ganz einzeln und persönlich merkt, was er geleistet hat.

PW2: Warum sind wir eigentlich nicht mit verbundenen Augen von der Straßenbahn bis zum Boot? Das war doch geplant? (...) Gab kein Grund?

DL: Das ist so einfach nicht umgesetzt wurden. Ich hätte auch gedacht, dass die das so machen. Also das war auch so mein Impuls von mir. Ach, stimmt ich weiß, warum, weil wir die Blindenwanderung in den Orientierungslauf mit rein genommen haben. Deshalb haben die sich da nicht (...)

PW1: Ich wär' lieber zurück blind gegangen.

DL: Was mich vorhin in der Runde mit den Schülern sehr beeindruckt hat, das hätte ich nie gedacht, dass das so kommt, dass mehrmals gesagt wurde bei: „Was war das Beeindruckendste oder Schönste?“, dieser stille Lauf an dem ersten Abend von dem Camp bis zur Abschlussrunde und das die sich dann dort so ein Symbol mitnehmen sollten. Das kam mehrmals und das hat mich von daher sehr beeindruckt, weil das eine ganz, ganz schwierige Sache ist, das, das so bisschen umzumodeln auf die Zielgruppe. Normalerweise hat man ja in der Erlebnispädagogik immer Reflektionsrunden mit drin. Eben um da das Gelernte noch mal aufzugreifen und woran hat das gelegen, um diesen Prozess noch mal transparenter zu machen. Und das ist mit den Schülern ja wirklich schwierig. Also erstmal das auch über Verbalsprache wieder rauszuholen und dann entsprechend verarbeiten zu können. Und da hatten wir ja hier verschiedene Sachen probiert. Wir hatten die Baumgeister, wir hatten so Einzelgespräche, wir hatten so Partnergespräche, Kleingruppengespräche. Wie habt denn ihr das eingeschätzt?

PW1: Ich fand das auch toll, dass zum Beispiel auch wie Harald, unsere sprachgehemmten Kinder in der Runde dort überhaupt was sagen konnten. Was mit hatten, was sagen konnten dazu, was jetzt auch wirklich nen Sinn gemacht hat.

DL: Der hat heute das nochmal von seinem Eimer gesagt und ich habe ihn gefragt, warum er den Eimer mitgebracht. Da hat er erstmal: „Ach, das weiß ich nicht mehr“, und dann: „ach so, doch, weil ich die Becher abgewaschen habe.“

PW1: Ich bin runter gegangen und ich wusste, was er meint, weil ich das gesehen hatte.

PW2: Stimmt das war niedlich, ja.

FW: Das hat gut funktioniert in dieser großen Runde. Und da hat man ja dann auch gemerkt, dass unsere Schüler dann auch ab und zu so stille Sachen brauchen. Also an dem einen Tag haben wir ja gesagt, also die Reizflut ist kaum zu ertragen. Das sollte man in das Konzept mit ein bedenken, also das man Ruhepunkte schafft, also das brauchen die ganz dringend. Also nicht nur in Aktion sein, sondern (...)

PM: Man hat dabei auch gemerkt, wenn wir zum Beispiel Fernsehen gucken gegangen sind, da waren die, da war auch ne gewisse ruhige Atmosphäre und das haben die auch voll genossen, das war dann auch (...)

PW1: Ne andere Regeneration!

PrW: Es gibt doch auch so erlebnispädagogische Aufgaben, die man eher in der Stille so macht, die kann man ja eigentlich ganz gut mit einbauen.

DL: Dass man also nicht nur stille Phasen hat, sondern einfach auch so Aufgaben, die nicht so aktionsbehaftet sind, wie eben auch so wie Blindenwanderung.

PrW: Ja genau, fühlen, schmecken und Augen zu.

DL: Oder: „Find the tree“ gibt's dann noch, da muss auch blind nen Baum wieder finden, so was verstärkt mit rein nehmen. Da haben wir jetzt schon einiges gesagt zu den Besonderheiten in Bezug zu GB, wenn ihr euch

vorstellt, ihr wärt nächstes Jahr die Projektverantwortlichen, was bräuchtet ihr für ein Know-How, Handwerkszeug noch, um das Ganze wirklich anzufangen? Würdet ihr euch das zutrauen?

PW1: Da bräuchtest du (...)

PW2: Du brauchst (...)

PW1: Du brauchst fünf Leute, Minimum.

FM: Nee, guck mal, ihr habt doch, die ganzen Studenten dort, die haben eigentlich alle rund um die Uhr zu tun gehabt mit der ganzen Verpflegung.

PW1: Für die Organisation kannst du nicht alle einspannen, du brauchst fünf Leute für ein Organisationsteam und dann muss man überschlagen wie viel Leute mit sein müssen.

FM: Aber zur Durchführung brauchst'e schon weit mehr als fünf Leute.

DL: Ihr sprecht jetzt alle über das Camp, vielleicht auch erst mal in Hinblick auf das was hier freitags war. Also wenn ihr euch vorstellt ihr habt eure Klasse, was weiß ich, ihr habt vielleicht auch bloß die Hälfte der Klasse, so und jetzt sollt ihr, habt ihr nen Vormittag oder zwei Stunden und sollt mit den so arbeiten.

PrW: Ja, man brauch halt die jetzt die ganzen praktischen Sachen, ist ja viel mit Seil und mit Klettern und (...)

PM: Gute Kontakte!

PrW: Ja, so Sachen, die Praktischen (...)

FW: Ich, denke, man bräuchte ne Idee, was es eigentlich am Ende werden soll. Ja, ich könnte mir zum Beispiel vorstellen, dass am Ende eben kein Camp an der Kletterwand ist, sondern zum Beispiel ne Radtour, ne Radtour, die drei Tage irgendwo lang geht, zum Beispiel.

PM: Und dann vielleicht zwischendurch (...)

FW: Mit gewissen Aufgaben noch oder noch eben unterwegs zelten und essen machen und so was. Das könnt ich mir zum Beispiel auch vorstellen. Das erfordert natürlich andere Vorbereitungen, als so ne Klettersache, aber ist am Ende genauso ein Abenteuer, ne Erfahrung, wie das. Man brauch so ne Idee und dann, denk ich müsste man sich schon noch ein paar Leute holen, die was davon verstehen einfach.

PW1: Das denk ich auch.

DL: Wovon verstehen?

FW: Na ja die schon mal Erlebnispädagogik gemacht haben. Wir haben zwar mit gemacht, aber die bisschen so ne Grundlage haben. Vielleicht kommt's bei uns, wenn wir uns hinsetzen und zwei Stunden mal drüber reden, dann haben wir es vielleicht auch, ja.

PM: Also ich könnte mir vorstellen, dass wir das auch (...). Wir müssen das ja nicht so professionell jetzt gleich können, aber in gewisser Weise könnten wir das bestimmt fortführen sag ich jetzt mal. Wir haben ja nun auch schon Projektstage in der Schule gehabt mit Wahrnehmungstagen und was man da so alles (...) Da hatte ja jeder so gute Ideen, wo sich da jeder so eingebracht hat. Also ich könnte mir das gut vorstellen.

FM: Man könnte ja so was auch als AG anbieten, so auf freiwilliger Basis für Schüler, die interessiert sind. Was natürlich dann möglicherweise zu nem sehr großen Zulauf führen könnte, ich weiß es nicht. Wenn man es so zumindest unter Fortführung dieses Abenteuercamps anbieten würde, könnte es sein, dass da Streiterei aufkäme.

PM: Als AG könnte ich mir höchstens vorstellen, dass man ne Schülertruppe zusammenstellt, die für andere Schüler dann noch mit vorbereitet, weil da sind ja auch viele die so eine AG nicht machen können, aber dann so was.

FM: Hm!

PW2: Auf der anderen Seite ist der AG-Zeitraum zu knapp.

PM: Na ja es muss ja keine AG sein, ne Projektgruppe zum Beispiel.

DL: Wenn wir jetzt mal bei der schulischen Idee blieben, das eben Bestandteil, fester Bestandteil (...) Wir können ja einfach mal rum spinnen, das es fester Bestandteil des schulischen Angebots ist, genauso wie grundlegender Unterricht oder Fachunterricht.

PW1: Also in den Klassen dann.

DL: Ja, in den Klassen oder ob man da klassenübergreifend arbeitet, das sei ja erstmal dahin gestellt. Und wenn ihr jetzt (...)

PW2: Das wär' ja unser Traum vom Unterricht.

DL: Willkommen im Unterricht!

PW2: Lebenspraktisch und lebensnah auch, weil es so verschiedene Sachen (...)

PrW: Also ich find man bräuchte noch so ein paar, ähm was natürlich praktisch wär', wenn man einfach so ne Auflistung von so ein paar Ideen als (...) Ja da gib't's ja typische Spiele, die man dann da macht, oder irgendwelche Bücher und eben auch Auswertungsmethoden, weil ich find das ist mindestens genauso wichtig, oder eigentlich das wichtigste ist, dass am Ende da man raus geht und denkt, aha das sollt ich jetzt aber (...)

DL: Okay, also einmal ne Spielesammlung als Anregung und Reflektionsrunden.

FM: Da waren ja auch schon einige Ideen mit drin.

DL: Ja, da muss ich jetzt bloß mal kurz fragen, du hattest das jetzt mit gelesen?

PrW: Nee, haben wir nicht.

DL: Also gelesen hat das jetzt (...) Du?

FM: Also ich hab's gelesen.

PM: Ich hab's überflogen.

DL: Aus deiner Sicht, ist das handhabbar, also wäre das ne Hilfe zur Planung. Also, auch um so ne Idee zu bekommen von (...) was Erlebnispädagogik sein soll.

FM: Vom Theoretischen her, ja, allerdings sind da jetzt wenige Aktionen selber drin geschrieben. Um jetzt Ideen zu bekommen, was man jetzt durchführen könnte, das ist ja jetzt keine Vorgabe, oder war ja auch nicht so gedacht.

DL: Nee, war auch nicht so gedacht.

FM: Genau, nee, aber ansonsten ist es ja hier schon gut beschrieben, worum es hier eigentlich geht, eben um diese Förderung der sozialen Kompetenz und der gruppendynamischen Prozesse und dass die eben im Vordergrund stehen und dieses Lernen aus der eigenen Handlung heraus, das hab ich eigentlich schon so verstanden.



Also ich denk mal es ist verständlich, selbst, es ist vielleicht für jemanden, der jetzt so Fachtexte nicht so oft gelesen hat, kann es sein, dass es ein bisschen schwierig ist. Also ich musste mich auch erst dran gewöhnen, weil die Unizeit ja schon ne Weile her ist. Lange nicht mehr solche schönen Schachtelsätze gelesen.

DL: Okay, die kann man auch umstellen.

FM: Nein, nee das war ja jetzt keine Kritik, aber das ist halt so wissenschaftliche Ausdrucksweise, ist halt ein bisschen schwieriger.

PW2: (...) einfache Sätze, klar strukturiert hier.

FM: Nee, aber sonst denk ich schon, dass man dadurch einen guten Anfang hat, um sich vorzustellen, worum es, also was denn die Grundidee ist. Da müsste man sich eben danach noch ein Buch zu besorgen, wo es dann eben um die praktische Umsetzung, oder um Erfahrung geht, wie so was klappt oder was problematisch sein könnte.

FW: Ich finde schon man sollte sich dann schon dahingehend bisschen professionell weiterbilden.

FM: Das auf jeden Fall!

FW: Wenn man es anfängt, dann nicht so larifari, sondern wirklich auch mit nem konkreten Plan, dass man auch vieles selbst ausprobiert, weil ich dann immer finde, wenn ich's selber gemacht habe, dann kann ich mir vielleicht auch ein bisschen einschätzen, wie (...) Wenn ich meine Schüler lange genug kenne, schaffen die das oder wie reagieren sie. Ich denke schon, man sollte es auch für sich alles durch (unverständlich)

DL: Könntet ihr euch vorstellen, dass so was an nem pädagogischen Tag mit ner kleineren Gruppe interessierter Lehrer stattfinden könnte oder sollte das eher was Längerfristiges sein. Also ich hab zum Beispiel ne Ausbildung über zwei Jahre gemacht.

PW2: Ich denke schon.

DL: Es gibt da ja unterschiedliche Herangehensweisen.

PW2: Das wäre ein Anfang.

FM: Also ein pädagogischer Tag wäre vielleicht, um das den anderen Kollegen mal richtig nahe zu bringen, weil, die kennen das von der Erzählung her und den Bildern.

PW1: Da haben sich auch nicht alle dafür interessiert, ist ja klar.

PM: Aber ich denke mal, auch die sich nicht interessiert haben, vielleicht konnten die sich gar nichts Richtiges vorstellen. Weil wenn man das erlebt, also ich muss jetzt auch mal sagen, bevor ich in das Camp gefahren bin, dachte ich mir auch so, na ja wenn wir das hier so sehen. Aber ich war so positiv dann überrascht, als ich wieder zurück kam, also hätt' ich nicht gedacht, wirklich! Und vor allen Dingen für mich war's auch schön, dass man die Erfolge bei den Schülern richtig mitbekommt. Wo man auch manchmal denkt: „Na, schafft der bestimmt nicht!“. Das ist auch so Erfolg für uns Pädagogen, sag ich jetzt mal, ist wirklich auch sehr lehrreich.

FM: Es war auch ne Erfahrung, die war, also wo wir auch selber mal zu kämpfen hatten. Auch nach den ersten zweimal am Freitag, das uns dann eben immer gesagt wurde: „Mensch, hier bleib ruhig, nimm dich zurück!“ Das war dann natürlich im Camp ein bisschen leichter, weil wir es da schon ein bisschen gewohnt waren, aber das da zu sehen, dass es eben ohne die Hilfe doch klappt, das war eigentlich auch für uns sehr lehrreich.

FW: Fehler zulassen, warten können (...)

FM: Ja, abwarten Können fällt natürlich schwer, weil man es hier unter Zeitdruck auch meistens nicht macht.

FW: Dadurch hast du mehr Zeit deine Schüler zu beobachten. In dem Moment wo du dich zurückhältst und wirklich auch warten musst, dann siehst du manches ganz anders. Weil sonst in der Hektik und dann greifst du ein und dann haste manches (...)

FM: Ja, das ist eben das Problem im schulischen Rahmen, der eben durch Zeitgrenzen strukturiert ist, die du dort vielleicht nicht so strikt einhalten musst.

PW1: Es ist manchmal auch ne Ausrede von uns.

FM: Hm?

PW1: Es ist manchmal (...) Wir neigen einfach dazu!

FM: Ja!

PW1: Es ist auch bequemer. Du erreichst dein Ziel viel schneller, wenn du dich reinhängst.

DL: Kurzfristig zumindest.

PW2: Ja, wollt ich grad sagen, aber nachhaltiger ist natürlich das andere. Das ist so ne (...) das würde ich so gerne festhalten, aber ich befürchte(...) Aber ich wollte vorhin noch sagen, das Camp war für mich wirklich der krönende Abschluss der ganzen Sache. Und ich habe über die AG lange nachgedacht und es hätte mich gereizt das irgendwie mit ein paar Leuten nächstes Jahr (...) Aber ich denke auch, dass es da finanziell ein bisschen hapert, weil vieles an Material fehlen würde, um es interessant zu machen und ich könnt's mir ohne so einen krönenden Abschluss nicht vorstellen. Es muss nicht ein Camp sein, es könnte auch ne Fahrradtour, dass ist gar keine schlechte Idee oder nur eine Nacht von mir aus in der Wildnis campen. Das kann man auch mal machen oder ne Schnipseljagd mit was weiß ich für Highlights am Ende abends. So was müsste es aber, wirklich so was müsste das Ziel sein und das müsste man zuerst wissen. Und dann müsste man den Rest dahin führen, oder?

PM: Also, ich finde man könnte das auch wirklich, man muss nicht immer so weit denken, ne Projektwoche zum Beispiel mit kleinen Sachen, wie wir es jetzt hier freitags gemacht haben. So könnte man das ja angehen, um jetzt (...) Nee, aber wegen den finanziellen Mitteln jetzt. Da ist es ja meistens nicht immer alles so möglich, da könnte man das vielleicht mit so kleinen Projekttagen oder -wochen.

DL: Da könnte man ja auch erst mal klein anfangen.

PW1: Ich würd's auch einmal nehmen.

DL: Ich hab halt hin und her überlegt und ich denke eben zu motivierend, sehr günstig ist so was in Aussicht zu haben. Vielleicht andererseits, man hat einfach wirklich probiert, vielleicht muss es da auch sein.

PW1: Es war so schön!

PrW: Also ich hab mal in der Schule, also als ich in der fünften oder sechsten Klasse war, gab's ne AG, das war Abenteuersport, das war ziemlich vieles da auch mit drin.

DL: Ja das wird auch manchmal im Jugendbereich gemacht.

PrW: Ja und das war halt einfach nur als AG und da war auch kein Abschluss, aber das war so super, also jetzt da so für mich als Kind dabei zu sein. Also wenn man dann (...), ja wir haben natürlich immer mit dem Ziel, ja im Camp und so, aber wenn man das als Hauptding macht, glaub ich aber auch, dass das auch so ein (...)

PW1: Da reicht vielleicht so ein Nachmittag oder so ein im Turnen vielleicht.

DL: So jetzt als abschließende Frage, es kam ja jetzt mehrfach so dieser AG-Gedanke auf. Wie würdet (...) Also ich merke ich wehre mich so ein bisschen gegen den AG-Gedanken, weil das so in die Freizeitschiene abrutscht.

Ich finde, dass die Inhalte soziale Kompetenz, genauso wie Fachinhalte, an so ne Schule gehören. Wie seht ihr das, also auch innerhalb des Unterrichts, innerhalb eines Fächerkanons und alleine von den Fähigkeiten, die dabei erworben werden, die gleichberechtigt neben kognitiven Fähigkeiten stehen können? Das war jetzt sehr direktiv, das ist meine Meinung, ich habe die einfach mal rein gegeben, wie seht denn ihr das?

PM: Also ich denke, dass (...) Ich seh' das ähnlich. Weil AGs sind nur ein kleiner Teil der Schüler, den das betrifft und ich finde, die es wirklich, sagen wir mal, am nötigsten haben, sind dann meistens nicht da drin, deswegen.

FW: Aber es ist ja nicht an uns jetzt zu sagen, also Frau T. nächstes Jahr müssen Sie das mal auch für (...)

PW2: Dann ist es ja okay, die Möglichkeit hätten wir ja jetzt (...)

DL: Wir nehmen einfach mal an, wir sitzen hier als Steuergruppe für die Schulplanung.

PW2: (unverständlich) begrüßen, dass das so kommt, denn das müsste ja zunehmen dieser Bereich und was weiß ich, was das (...) Also ich bin zutiefst davon überzeugt, dass das egal ist, ob der das morgen abschreiben kann, wenn er es sowieso nicht versteht und das nicht so schön aussieht.

PM: Vielleicht könnte es ja so ne Art Organisations-AG geben dafür, die praktisch (Gelächter) Nee, eine Gruppe die das für die Schule organisiert, also (...)

DL: Siehst du das als schulischen Inhalt oder eher auch eher in den Freizeitbereich?

PM: Ja, eigentlich ist es genau das Gleiche oder es ist genau in der Art, wie unsere Projekte, die wir bis jetzt machen, es passt voll in unsere Schule rein. Weil wir eben auch so mit Wahrnehmung und Natur und alles so was. Wir machen so viele Dinge, dass würde genau passen. Drum haben wir ja auch das so begrüßt, als damals das Angebot kam.

PrW: Es ist nur das Problem, wenn es jetzt wirklich ein Unterrichtsfach ist, das es natürlich in jeder Klassen dann einen geben müsste, der sich damit auskennt, und dann wenn die Interesse (...)

(alle durcheinander)

FW: (...) einen weitergebildeten Fachlehrer, wie der Sportlehrer. Ich gebe auch keinen Schwimmunterricht, weil ich es nicht kann.

PM: Aber dafür muss es ja diese AGs geben, um dann, damit die Leute, damit Leute da sind, die sich damit auskennen.

(alle durcheinander)

DL: Wenn das so ein Fachlehrer wäre, seid ihr also der Meinung der müsste ne spezielle Ausbildung haben?

FM: Ja!

PW2: Es kann nicht so sein: „Also du machst das jetzt mal dieses Jahr!“ Das geht sicher manchmal gut und ist ganz interessant, aber ob das das Ziel dann bringt? Oder du hast auch jemanden, der sich nicht dafür interessiert. Da rutscht das doch ganz schnell ab in den normalen Sportunterricht oder in ne Beschäftigung.

PM: Aber wieso (...)

PrW: Ich meine, wenn sich einer dafür interessiert und diese Leitlinien gelesen hat und ein Handbuch hat mit Aktivitäten, die man anbieten kann, da steht, da kann man ja meinetwegen auch rein schreiben, was dabei wichtig ist und worauf man achten soll, dann muss, also finde ich schon, dass man das eigentlich auch umsetzen kann. Weil man ja selber damit soviel angreift. Man macht, was weiß ich, man macht dieses Spinnennetz da,

diese (...) da hatten wir ja irgendwie so ne Variante mit dem Netz. Und dann erklärt man das Spiel und dann läuft das eigentlich. Man muss halt wissen, wenn es natürlich schief geht, greif ich ein, aber (...)

DL: Also du bist der Meinung, man kann sich da auch selber (...)

FW: Einfach so jetzt?

DL: hineinversetzen?

PrW: Ich glaube, wenn man sich da vorher einarbeitet. Ja, na klar muss man's wollen.

PM: Also ich bin auch der Meinung, dass man nicht unbedingt die Ausbildung braucht. Weil man kann mit kleinen Sachen anfangen und man muss ja nicht sich übernehmen und die besten Sachen, schwierigsten Möglichkeiten da rausholen. Aber die Studenten und Studentinnen, die haben ja eigentlich auch nicht die Ausbildung und konnten's auch, sag ich jetzt mal.

DL: Die hatten zwei Tage.

PM: Ich meine die hatten ne kleine Anleitung, ist okay, aber die haben ja vieles auch selber gemacht und konnten es auch umsetzen und ich könnte mir das selber auch vorstellen. Weil, also man muss ja nicht so ne schwierigen Sachen, wo es gleich brenzlich wird, wo Lebensgefahr ist (...)

FW: Aber sag mal wie läuft's denn dann in der Schule? Da ist es dann so, dass du nicht gefragt wirst.

PM: Das ist aber ein Organisationsproblem finde ich.

FW: Ja, sicher, aber es ist trotzdem die Gefahr, dass es jemanden erwischt, der es dann eben nicht umsetzt.

PM: Na, das ist dann aber Abstimmungssache.

DL: Na ja gut, es geht ja prinzipiell erst mal (...) können wir ja erst mal von dem Fakt ausgehen, dass derjenige, der das macht oder machen will. Und das denk ich, da redet ihr grade über unterschiedliche Voraussetzungen. Also, du bist der Meinung, wenn das wirklich jemand will, dann kann er sich auch in die Literatur einlesen und kann sich (...)

PrW: Ich meine es ist klar, dass ein ausgebildeter Lehrer, der natürlich die Grundlagen vorher dann schon hat, aber jetzt so (...)

DL: Also es ist ja ne besondere Form von Pädagogik. Also pädagogische Grundkenntnisse brauch man natürlich. Aber du bist jetzt, du sagst jetzt einfach dazu, wenn Qualität sein soll, dann soll das auch jemand sein, der qualitativ gut ausgebildet ist.

FW: Sonst kann man damit auch Schindluder treiben, ganz schnell.

DL: Na, das kann man mit jedem (...)

PM: Ich finde, es ist einfach interessenbezogen, wenn es jemanden gibt der Interesse hat, der könnte das durchaus mit Hilfe anderer schaffen.

DL: Welche besondere Kompetenz, die das Ganze auch abgrenzt von nem Mathe- oder Deutschunterricht braucht dieser Lehrer?

PW1: Pädagogisches Feingefühl.

PM: Na ja, das sollte eigentlich jeder Lehrer haben.

PW1: Na ja, bisschen (...)

PM: Er sollte erstmal die Interessen daran haben.

DL: Okay.

PM: Das ist das A und O, darauf baut sich's ja auf.

FW: Weg vom Frontalunterricht, dazu muss er offen sein.

DL: Offenheit!

PM: Und dann sollte er auch das Feeling haben. Also Interesse und Feeling ist ja auch nicht so unterschiedlich. Also er sollte dann schon irgendwie dazu nen Bezug haben.

DL: Das ist ja dann wieder so bissel Fachkompetenz. Das man eigentlich weiß, was man will oder wo man hin will.

PW2: Oder du hast jemanden dabei, der das kann, von Grund auf.

PM: Oder man holt sich Hilfe. Man muss ja nicht immer Hochseilgarten machen. Es gibt so viele Sachen. Man muss nicht unbedingt alles können, aber man kann sich Hilfe holen dann von anderen. Zum Beispiel dieses Camp, da kann man sich vielleicht nen Vormittag dort anmieten. Ich meine, dass sind wieder finanzielle Sachen, aber das wäre vielleicht auch noch ne Möglichkeit. Man muss ja nicht immer alles können.

FM: Nee, das nicht.

PM: Aber man sollte dann schon ein bisschen Interesse haben und sich dann auch einfinden.

PrW: Also ich finde, man müsste das selber auch mal erlebt haben, mindestens in einer Situation mal in den Gruppen, den Gruppenprozess. Ja, dass alles mal durchgemacht, nicht durchgemacht, durchgemacht hört sich jetzt so negativ an, aber einfach mitgemacht haben und dann ist das eigentlich für jedes ähnlich.

PW1: Ich find' aber zum Beispiel auch das mit den Fahrrädern ne gute Idee. Weil, das ist wirklich wieder lebensnah, am Seil hängen unsere Kinder nie wieder, aber die kommen vielleicht mal in die Gelegenheit Fahrrad zu fahren.

DL: Das ist jetzt auch ein wichtiger Punkt, ich meine das mit dem am Seil hängen, das Abfallen oder das Klettern, also man denkt ja in der Erlebnispädagogik schon weiter, die werden zwar nicht mehr am Seil hängen, aber es wird immer wieder Situationen geben, wo der eine dem anderen helfen muss und in gewisser Weise sein Leben in der Hand hat und das ist mit diesem Medium Seil am besten erlebbar. Und das ist eben, wäre dann die Frage, die man dann weitergehend beforschen müsste, inwieweit der Transfer stattfindet von dem was dort passiert ist, ob das was jetzt in der Schule oder dann auch im weiteren Leben notwendig ist, also wirklich halt zu spüren, Okay ich brauche Hilfe, ich bin angewiesen auf die Hilfe anderer, ich kann aber genauso gut auch Hilfe geben. Ich muss zu mir stehen, ich muss zu meinen eigenen Bedürfnissen stehen, ich muss mich der Gruppe unterordnen. Und alles das was man dazu benutzt, ist ja nur ein Hilfsmittel. Genau. Gut ich danke euch erstmal bis hier her. Ich denke, wir können noch ne ganze Weile weiterreden, wenn es nicht so warm wäre und wir alle mehr Zeit hätten. Ich mach jetzt erstmal die Sachen hier aus. Ach so, wärt ihr nächstes Jahr wieder dabei?

Alle: Ja!

Ende der Transkription

## **1.3 Projektteil „Rose“**

### **1.3.1 Fall 1**

Thema: Reflexion der Einheit „Magisches Tor“

Anwesende: Studierender 1 (S1), Studierende 2 (S2), Studierende 3 (S3), Studierende 5 (S5), Studierender 6 (S6), Studierender 7 (S7), Studierende 8 (S8), Studierender 9 (S9), Studierende 11 (S11), Studierende 12 (S12), Studierende 13 (S13), Studierende 14 (S14), Studierende 15 (S15)

D-Leiterin: T.K. (DL)

Ort: Turnhalle der Schule

Datum/Zeit: 29.04. / 11.00 – 11.45 Uhr

Transkription: T.K.

Beginn der Transkription:

S14: Also Anleitung fand ich, waren wir (...) also, ich vor allem, hat ich das Gefühl, war nicht so geil.

Also zum Schluss ging's so bisschen aus dem Ruder.

S2: Ich wusste dann auch nicht, was ich sagen sollte, teilweise.

S14: Ja, ging mir auch so. Also es war dann hilfreich, als noch andere das noch mit übernommen haben (...)

S2: Das war gut!

S14: (unverständlich) da eingesprungen sind.

S2: Obwohl ich zuerst zufrieden war, fand ich cool, mit dem in einer Reihe aufstellen. Das haben sie echt gut gemacht und nicht geredet, fand ich gut, dass sie es so aufgenommen haben. Bloß, da hat bissl gefehlt, dass wir dann jemanden schon vorher hätten bestimmen sollen. Und mit dem Pendeln, da hab ich dann zwischendrin so (...) da hab ich gedacht: Scheiß! Das geht (...)

S14: Manche haben's gemacht und andere die haben zu viel gedacht und sich dann nur flummymäßig bewegt.

S2: Aber an sich fand ich's sehr cool, wie die das am Ende dann noch geschafft haben. (...) Obwohl, ich hab dann überlegt, die haben das nicht geschnallt mit dem, also dass die leichten oben durch sollen.

S14: Nee, dass war überhaupt nicht. Nur den Gütertransport fand ich gut. Da haben sie alle eigentlich gut mitgemacht.

S2: Das stimmt! Da haben sich auch die zwei Mädels nicht so rausgenommen.

S14: Und der T. war heute gut. Der hat sich richtig (...) gemanagt da. Der hat auch die Ideen gehabt. Die M. meinte auch (...) die hatte auch Ideen, hat sich durchgesetzt.

S2: Genau!

S 14: Ansonsten haben sie viel länger gebraucht, als wir gedacht haben.

S2: Aber so fand ich cool, dass dann am Ende (...) Die haben sich so gefreut und waren so stolz dann auch auf sich. Auch wenn's, also doch zwischendrin, wo dann der letzte drüber war (...)

S14: Obwohl, diesmal hat dann die Dynamik ein bisschen gefehlt. Letztes Mal war es so klar. Sie sind in Gang gekommen und dann ging das so: Zack! Zack! Zack! Alle waren drüber. Und diesmal war es ein bisschen (...)

S2: Naja, aber sie haben einfach mal die Probleme gespürt und ich denke, dass ist auch ganz gut, wenn die dann merken, das funktioniert nicht alles, wenn wir so anfangen, wie wir's denken. Da haben sie dann auch mit überlegt. Ich denk, dass war schon gut, dass sie auch mal so eine Schwierigkeit hatten und das es nicht gleich wieder so (...)

S14: Ja! Und es waren halt auch Andere, die dann (...) dazu kamen. Der M. hatte sich dann zurückgenommen bisschen.

S2: Obwohl am Anfang wollte er alles selber machen oder wollte ja alles wieder so (...)

S14: Jaja! Aber (...) er ist gescheitert beim ersten Versuch. Was vielleicht auch nicht schlecht war für ihn, zu sehen, dass es mit der Gruppe eher geht. Und es haben sich wieder die gleichen rausgenommen.

S2: Das stimmt, aber irgendwie müssen wir (...) es war aber auch schwierig, sie dann wieder reinzubinden, fand ich.

S14: Ja, zum Schluss haben sie dann total blockiert so'n bisschen, ne. Also der Wille war nicht so zu erkennen, dass man da jetzt auch mit hilft und als Gruppe das (...)

S2: Naja, sie haben das wahrscheinlich nicht so geschnallt, wenn sie mit helfen (unverständlich) Also sie müssen ja auch dann noch da durch! Das ihre Kraft dann halt auch genauso gebraucht wird, wie bei (...)

S7: Sehr schönes Konzept! Also mir hat es von der Idee her, vom Zusammenhang zwischen den Vorübungen und dem, was dann als Ziel gestellt wurde eigentlich so (...) der Zusammenhang hat mir sehr gut gefallen. Dieses Verbalisieren von diesen Eigenschaften und so ein paar Attributen war auch sehr schön, war echt gut.

S9: Na die B. hatte vorhin irgendwann mal gesagt, so, das habe ich nur so im Vorbeigehen irgendwann mal aufgenommen (...) so gehört: „Zu hoch gepokert!“oder so. Also mit dem (...) mit dieser Reifengeschichte, aber das fand ich halt eigentlich gerade gut, dass sie auch an so eine Grenze gekommen sind, also auch einfach auch wirklich gemerkt haben, so, es ist nicht ganz so (...) das was H. auch beim letzten Mal gesagt hat, dass so Sachen einfach nicht so ernst genommen wurden. Ich glaube, diesmal war das halt schon so ein bisschen mehr geschärft und durch solche Sachen, wenn's halt knapp wird, merken sie's halt auch noch mal mehr ein Stück weit, dass es wirklich, wenn sie es erreichen wollen, dass sie dann auch wirklich Aufgaben zu bewältigen haben. Das fand ich dahingehend (...) fand ich dass auch wirklich gut. Es war einfach gut, dieser Zeitfaktor wieder, also hätte man auch mit diesem Pendel, hätte man da mehr Zeit gehabt, hätte man auch die, die jetzt halt so Anfänge gezeigt haben, halt wirklich so sich zu bewegen, hätte man das auch mehr ausbauen können noch. Aber ich fand's auch schlüssig aufgebaut. Nur der An (...) der Einstieg war ein bissl, bissl schleppend so. Also kam irgendwie schwerer in Gang diesmal (...) so bei den Schülern.

S7: Was ich noch zu den (...) wegen der Ernsthaftigkeit und der Grenze in dieser letzten Aufgabe (unverständlich). Also wir haben das ja gerade gesagt, dass ihr das gut fandet, wenn (...) das auch von anderswo da noch Sachen mit eingebracht wurden oder halt das übernommen wurde. Aber ich fand auch, dass es, dass vielleicht sogar ein bisschen viel passiert ist von unserer Seite, viel zu viel! Das halt, dass dieses Element Lernen an der Erfahrung, dass wir es ja eigentlich so wollten, dass die Kinder das so machen sollten, wie wir es kennen, oder wie wir den besten Weg sehen. Und ich hab halt gemerkt, auch an mir selbst, dass ich da irgendwo versucht habe, in Angriff (...) in Gang zu bringen und diese Technik vielleicht in die Köpfe zu prügeln. Oder vielleicht wäre dieser Schritt, die wirklich dort mal auch dann mit zweien, mit so einer C. oder einer V. wo sie einfach keine Chancen haben. Dass wir

immer wieder mit angefasst haben, Dass wir immer wieder, einfach aus dem Gefühl heraus, Sicherheit wäre jetzt nicht da und es klappt (...) geht schief, ne.

S9: Ich dachte auch zwischendurch (...) Die Zeit wurde ja noch mal aufgeschoben. Hab ich ganz kurz überlegt, nee das sollte man eigentlich nicht machen! Aber vielleicht ist es auch (...) also (...) dann im nächsten Moment dachte ich, vielleicht ist es gut, dass es diesmal noch mal klappt. Und dann aber wirklich ab nächsten Mal (...) wenn's dann einfach, wenn die Zeit vorbei ist, ist es halt vorbei. So, dass sie dann einfach merken, okay, gut es ist halt nicht einfach nur (...) na klar ist es nur ein Spiel, aber halt mit gewissen Regeln.

DL: Das geht jetzt schon ganz schön ins Detail und ich könnte mir vorstellen, dass die beiden dazu auch noch gerne was mit sagen würden. Deshalb würde ich euch jetzt an der Stelle erst mal bitten, wirklich nur ganz kurz erst mal so eine Zwischenmeldung zu eurem Gesamteindruck zu geben. So, dass wir die beiden dann auch wieder mit reinholen können.

S12: Also ich fand, es waren wirklich sehr gute Ideen und es war ein tolles Konzept, wie J. auch schon gesagt hat. Und zu den Anleitungen (...) ich glaub, man kann gerade Erlebnispädagogik nicht wirklich bis ins Detail planen und anleiten. Es kommt viel von selbst und ich glaube, ihr braucht euch da überhaupt keine Gedanken zu machen (...)

DL: Die sind nicht da, du sprichst zu uns!

S12: Ach so, okay! (...) dass das irgendwie fehlgelaufen ist oder dass zu wenig kam. Ich finde, dass muss wirklich viel von selbst kommen und das Prinzip war klar, was zu machen war, und wenn man dann immer wieder ein Anschub gibt und versucht, noch mal zu erklären: „So jetzt macht ihr das und jetzt macht ihr das!“ und : „Probierts doch mal mit der Idee!“ oder (...) das läuft doch dann, denk ich, genau in die entgegengesetzte Richtung. Also mehr Anleitung (...) ich weiß nicht. Ich komm mir da auch immer ziemlich blöd vor. Ich weiß nicht: „Hältst du jetzt mit oder nicht?“. Und dann denk ich aber, gut, der Kopf der hängt da hinten irgendwie komisch runter, vielleicht hältst du's doch noch mit, aber wir sind ja auch so ein Stückweit für sie verantwortlich, aber vielleicht sollten sie doch aus den Erfahrungen lernen. Aber wenn halt dann was passiert (...) es ist halt schwierig, dann auch für uns selber zu sehen, wo nehmen wir uns raus und wo helfen wir mit.

DL: Ich denke, wichtig an der Stelle ist einfach, dass man es immer wieder hinterfragt, was man da macht. Muss das jetzt wirklich sein? So lange es im Bewusstsein bleibt, kann da eigentlich nicht so viel schief gehen.

S12: Es war toll!

S7: Also ich denke nur noch als ein Ding, die Problematik mit dem Anfang, als es da so ein bisschen schleppend anließ, dass man halt hier beim nächsten mal darauf achten sollte, und den Beginn wirklich startet mit etwas, was erst mal unabhängig von den einzelnen Zielen ist, damit die erst mal warm werden, damit die (...) als die hier reingetrotet kamen und so taten, als wenn sie sich schon wieder nicht mehr kennen, dacht ich schon, ach du Scheiße! Aber dass man dort halt mit einem ganz kleinen Ding die Leute ganz kurz noch mal wachruft einfach. Ich denke das ist einfach, also würde (...) also denke ich, hätten wir also auch bei uns mehr beachten sollen. Und ich denke, das ist heute auch noch mal deutlich geworden, dass man dort halt noch mal einen Impuls gibt.

DL: Also wenn ihr jetzt nichts mehr habt, würde ich die beiden gerne wieder reinbitten.

DL: Okay! Es waren jetzt zwei Punkte, denk ich, die auch ganz wichtig waren heute. Also einerseits diese Anfangsrunde und: „Wie viel Hilfe gebe ich oder lass ich sie probieren? Lass ich sie Scheitern? Oder geb ich immer noch so viele Hinweise, dass es klappt?“ Ich denke, dass sind so zwei Hauptpunkte, an denen wir jetzt vielleicht noch mal kurz weitermachen können. Wie habt ihr das empfunden?

S11: Also ich dachte auch bei dem, dieser (...) ich weiß nicht mehr, wie das hieß (...)

DL: Magisches Tor?

S11: Magisches Tor! Also da dachte ich auch teilweise, ihr müsst jetzt nicht (...) also dass es nicht nötig ist, die Schüler unbedingt in die Richtung zu lenken, die wir denken, dass es die richtige ist. Also, es hätte dann vielleicht nicht geklappt, aber sie hätten's dann selbst gemerkt. Und so haben wir halt, oder diejenigen, die etwas gesagt haben, eben immer (...) immer wieder versucht, in die Richtung zu lenken, dass doch die Kleinen bitte auf der hohen Seite hochgehoben werden sollen, was aber dann am Ende auch irgendwie also nicht ankam. Wobei der Effekt eben meiner Meinung nach eben größer gewesen wäre, wenn einfach halt eben richtig was schief gegangen wäre, dass dann am Ende halt, weiß ich nicht, einer ganz alleine durch das Große noch müsste.

S7: Aber ich denke auch, dass es nicht schlimm ist, wenn beim zweiten Mal noch nicht diese (unverständlich) gab. Weil ich habe dann auch vorhin gedacht, dass es wichtig ist. Ich denke, so was sollte auch vorkommen und dann sollte man auch diese Regeln (...) ich denke auch (...) Es gibt ja solche Übungen, die einfach dann am intensivsten sind, wenn man halt diese Beobachtung, dieses: „Fehler! Zurück! Noch mal!“; dass wir das so krass genau nehmen würden, dass man dann sich auch wirklich konzentrieren muss, nur dann klappt, wenn wirklich alles genau stimmt ne. Also ich denke, dieser Effekt wird auch irgendwann mal noch (...) aber es ist nicht schlimm, dass es heute nicht passiert ist, sag ich, denke ich mal so.

S9: Diese Lösungsstrategien, dass überhaupt so zu entwickeln, müssen erst mal so bisschen angeschubst werden. Also weil, was auch zum letzten mal gesagt wurde, wenn halt irgendwie jetzt erst festgestellt wird, seitens der Leute die mit den Schülern umgehen, dass die sich halt auch gegenseitig helfen, dann ist auch die Frage, was sonst im Schulalltag oder sonst in deren Leben so passiert, wo die sich gegenseitig irgendwie (...) irgendwo so helfen müssen. Oder generell erst mal selber nachdenken müssen, wie sie was erledigen oder halt nen Weg. Von daher denk ich halt, okay, diese langsame Hinführen halt dazu dass sie dann irgendwo begreifen, dass muss genau so laufen, oder das sind die Grenzen, dann müssen sie sich was raussuchen. Das kann man halt bisschen ruhiger machen, vielleicht.

DL: Ich war sehr überrascht. Das letzte Mal waren wir ja auch so total euphorisch: „Ach mit dem Spinnennetz, das wird überhaupt kein Problem!“. Wir hatten vielleicht ein bisschen vergessen, oder, ja (...) vielleicht vergessen, ähm (...) wir hier Schüler haben mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der kognitiven Entwicklung! (...) nicht im sozial-emotionalen Bereich!

Mehrere: zustimmendes Lachen

DL: Und das wurde heute einfach noch mal ganz deutlich. Und von daher müssen wir da, glaube ich, auch aufpassen, dass wir da nicht zu hohe Erwartungen haben, dass die realistisch bleiben. Und das, was der M. sagt, finde ich auch ganz wichtig. Ich war schon sehr froh, als die überhaupt erst mal zusammen gegangen sind und so ne Art Plan gemacht haben und nicht gleich losgestürzt sind. Also dass die überhaupt erst mal so einen Anflug von Planungsphase hatten, das war ja schon total viel! Und was ich auch sehr interessant fand, dann an dieser Stelle, als sich diese zwei Gruppen gebildet hatten, die vor dem kleinen und vor dem großen Tor standen. Da war es ganz bezeichnend; die Planer standen am großen Tor, die, die sonst auch immer das Sagen hatten und an dem kleinen Tor standen plötzlich nicht

so (...) ja Leute, die sonst nicht so hervorstechen. Und die fingen dann plötzlich auch in ihrer kleinen Gruppe an zu planen.

S7: Hmm (...) S. und so (...)

Mehrere: zustimmend

S15: T. und S. haben sich nämlich meistens unterhalten. Er hat dann irgendwann mit ihr das ausgemacht, weil so M. und N. oder M. nicht unbedingt so darauf reagiert haben. Und ich fand wegen den Anforderungen, fand ich doch schon relativ (...) also schwierig. Weil sie mussten ja die Gruppendynamik erst mal (...): „Wie mach ich das? Wie kann ich das überhaupt rüberbringen?“ Dann: „Wen schicke ich wo durch?“ Die Tickets noch (...) da musste sozusagen gerechnet werden. Wie (...) ja, das waren mindestens drei verschiedene Sachen, woran die so denken mussten. Und das Netz vorige Woche war ja im Prinzip nur: „Wir bringen sie rüber!“. Ja, alle auf einer Stelle und (...)

S7: Also ich denke auch, dass wir bei den folgenden Malen auch wirklich so einen ganz gezielten Blick auf diese Planungsphase noch mal legen könnte und dass vor allem auch, dass man das ja wirklich so gestalten müsste eigentlich, dass in Kleingruppen eigentlich (...) da fällt mir eben die Variante Kleingruppen ein, dass man diese Großmäuler halt da so ein bisschen (...) halt auch zwingt, die anderen Gruppen mit anzuhören, dass auch jeder sich Gedanken macht. Also dass ich natürlich nicht so leicht möglich, aber dass man irgendwie versucht, irgendwie das diese aufzubrechen, diese Situation: Alle stehen da und die, die immer stumm sind, bleiben auch immer stumm.

DL: Du meinst für die Planungsphase schon in die Kleingruppen zu gehen?

S7: Das man die Planungsphase einfach bisschen strukturiert, dass man halt Kleingruppen (...) Jeder macht sich halt einen Plan und überlegt sich in seinen Möglichkeiten und dann wird jeder Plan vorgestellt (...) keine Ahnung, mit einem leichteren Projekt oder so (...) Was aber eben die kognitive Seite ein bisschen mehr anspricht. Und dass dann abgestimmt wird in der großen Gruppe. Dass die lernen, dass wirklich jeder Ideen haben kann, dass auch jeder gehört werden sollte.

S2: Das war ja auch so bezeichnend, dass die M. sagt: „Och ja das hab ich auch schon die ganze Zeit gedacht!“, oder so.

S14: Die hat auch irgendwie so: „So hab ich das doch gemeint“, (...) Sie hatte es wahrscheinlich versucht irgendwann, sich zu erklären und dann meinte sie noch: „So hab ich’s doch gemeint!“, als dann T. den anderen erklärte, sie soll sich hinlegen oder so.

S2: Also die hatte das, sie hat auch nicht die Worte dazu vielleicht, das auszudrücken, was sie wollte. Und zweitens hat keiner sie angehört, oder niemand so richtig. Auch schon von ihrer Größe her, sie ist halt einfach (...) hält sich dann eben zurück. Und dass sie dann aber halt gesagt hat: „Oh so hab ich’s doch gemeint!“, da hat man das so innerlich so gemerkt. Sie hatte es durchschaut, hat aber (...) dann stand sie auch noch mal hinten: „Und du stellst dich jetzt mal hier hin und hier und du nimmst den Kopf...!“, und so (...)

S14: Ich glaube, es wäre auch einfacher, wenn man hier vielleicht (...) diese Planung, wie du schon sagst, vorher planen, wie man vorgeht, dass man das vielleicht noch mal in Kleingruppen macht. Also dass sich, das die Leute wirklich dann zum sprechen kommen, weil viele, die trauen sich halt wirklich nicht (...) oder finden halt wirklich kein Gehör.

S7: Oder man macht (...) vielleicht kann man das gezielt machen, dass halt dieses Schweigen und diese Möglichkeit zu sprechen wieder nicht jeder hat (...) Dass es gezielt an Leute vergeben wird, die halt, die einfach das nutzen müssen (...) Das sind alles so Sachen, die könnte man sich noch mit einfallen lassen. Das man aus dieser Struktur, weil wir hatten das jetzt zweimal einfach Geschichten, die relativ ähnlich waren, oder von der Situation (...) also es war nicht das Gleiche, aber vom Anspruch, von der Art des Herangehens, dass man das einfach noch mal (...)

S2: Ich würde das auch jetzt, ich würde es auch jetzt ändern. Also dieses Kraft und damit was schaffen, das würde ich jetzt auch erst mal weglassen, mal ne ganz andere Anforderung machen. Also ich hab das gemerkt, am Anfang, die wollten es ja genauso machen, wie am, wie letzte Woche. Nehmen und rüberschmeißen!

S2: Ja genau! Und dann sind sie, na ja, dann haben wir uns halt viel reingehängt (...)

S14: (unverständlich) denn wir haben dann gesagt: „Nee, stopp noch mal!“. Auf die Idee kamen sie dann allein, aber wir haben sie halt gebremst und halt: „noch mal denken, noch mal denken!“

DL: Aber ich denke, es war an der Stelle okay. Und die Impulse waren auch jetzt erst mal notwendig, damit überhaupt erst mal so ein Problembewusstsein kam.

S7: Vielleicht waren ja auch wir, oder das Einbringen unsererseits immer wieder als Hilfestellung gesehen und empfunden (...) Es ist ja schon wie ein bisschen: „Wir brauchen Hilfe!“. Dieser Negativeffekt (...)

S6: Wie habt ihr denn das, wie habt ihr das empfunden mit der Reihenfolge der Vorübungen?

S13: Das hatten wir ja schon, dass das wunderbar aufeinander aufgebaut hat. Das im Grunde die Vorübungen im Grunde dazu geführt haben, dass sie, wenn sie sich daran erinnern das magische Tor auch bewältigen konnten.

S6: Ja, also ich persönlich zum Beispiel fand, dass Kraft und Mut (...) ähm (...) hätten, also der Mut hätte zum Schluss kommen müssen. Es war ja dieses Körper anspannen, das ist ja irgendwie ne Fähigkeit, die man erst mal üben muss und also diese auf den Rücken legen, da mussten sie heben angespannt und sie wussten genau, was gemacht werden musste. Beim Pendel, also bei mir in der Gruppe fand ich das ziemlich (...) also, da hätte mehr rauskommen können. Also ich fand jedenfalls, dass dieses Anspannen und so, dass das vielleicht vorweg (...) also dieses wirklich (...) wie hieß es?

S6: Ja genau, der Gütertransport, der hätte vorweg kommen (...) also der wäre meines Erachtens (...)

(Mehrere gleichzeitig unverständlich)

S2: Sie hätten es nicht vorher gemacht durch dieses Vertrauen, denke ich. Die hatten ja so schon ganz schön Probleme mit den Zweien. Und es war ja nicht viel Bewegung, die die gemacht haben. Aber dann auf einmal von nichts zu sagen: „So und jetzt legst du dich mal hin und die anderen heben dich hoch!“, ich glaube, das wäre (...)

S14: Ich glaube, was du meinst, die Abstraktion war sehr schwierig für die Kinder, also dieses zu fühlen: „Ich bewege nur meinen Oberkörper.“, das haben viele nicht gespürt; ich mache meinen Oberkörper so (...) oder ich mache mich ganz gerade. Dieses auf die Erde legen und sich fest machen. Dass sie da halt nicht (...)

DL: Ich hätte vielleicht das mit dem, also die Reihenfolge hätte ich auch so gemacht, aber mit dem Gütertransport hätte ich irgendwie noch in kleineren Schritten, erst ganz viele, dass im Prinzip bei ei-

nem sechs oder sieben Mann angefasst haben (...) Und dann hätt ich's aber noch mit weniger Leuten gemacht. Dass man auch mal merkt, wenn man sich nicht richtig fest macht, dass es dann schwieriger ist, derjenige. Also da dann doch so ein bisschen unterschieden.

S7: Es gibt doch diese eine Übung, diesen toten Mann. Das war das, was wir versucht haben (...) das könnte man eigentlich vor dem Pendel machen. Könnte man auch, wenn's noch mal um so was geht (...) Dass sich einfach hingelegt wird und dass einer die Hände unter die Schultern und einer an der Seite und noch einer an der Seite, quasi zu dritt einen nur aufstellen. Dort muss dann dieses ganz gerade bleiben eigentlich (...) aber das sind ja Übungen, die kann man ja immer noch (...) einbringen (...) (unverständlich)

DL: Um noch mal die Unterschiede zu merken: „Wie ist es wenn ich mich fest mache und wie ist es, wenn nicht.“

S9: Oder eine Hilfe geben, irgendwie ein Brett oder eine kleinere Matte oder so was, dass es halt mit diesem (...) wenn halt das Bewusstsein nicht da ist, bewege ich jetzt mein Oberkörper nur im Hüftgelenk oder bewegt sich mein ganzer Körper, dass man da einfach wie so eine Hilfe gibt, dass sie sich halt dran lehnen, dass man das halt so macht erst mal, also rückwärts und vorwärts und dann vielleicht erst das Pendel. Aber das ist halt einfach auch eine Zeitfrage, also es hätte einfach nicht funktioniert, wenn man das so ausgebaut hätte.

DL: Ich denke, da muss man auch aufpassen, dass man das Ziel nicht aus den Augen verliert. Das wird ja jetzt keine Physiotherapiestunde, wo die perfekte Körperspannung lernen können. Und alleine auf diese Idee mit dem Heben und Durchheben (...) dafür war die Übung ja auf alle Fälle ausreichend erst mal. Und ohne diese Übung hätten sie diese Idee nicht gehabt (...) um durch das magische Tor zu kommen.

S14: Wie würdet ihr denn damit umgehen, also wenn jetzt (...) die hätten das gar nicht geschafft, also jetzt wirklich so, zwei bleiben drüben.

DL: Ich denke, dass ist eine grundsätzliche Überlegung.

S14: Ja, das meine ich ja jetzt, also nicht nur für diese Übung, sondern grundsätzlich.

DL: Das hatten wir ja vorhin schon mal angesprochen.

S13: Ich denke grundsätzlicher Art sollten sie es schon irgendwann noch mal erfahren, dass sie einfach irgendwo zwei Mann auf der anderen Seite haben und falsch geplant haben und dass es nicht geht. Denn irgendwo müssen sie ja auch, ich meine jetzt haben wir im Grunde vermieden, dass sie irgendwie Frustration erlebt haben. Sie hatten dieses Erlebnis: „Wir sind alle rübergekommen, es hat geklappt!“ Sie haben ja auch wahrgenommen, wenn wir gesagt haben: „Nee, überlegt mal dies und das!“. Sie wollten auch (unverständlich etwa zunehmen) und sie wollten es annehmen. Aber ich denke grundsätzlicher Art schadet es auch nicht's, wenn da mal wirklich Zwei stehen bleiben oder auch mehr und sie einfach mal auch lernen: „Hallo, wir sind für die ganze Gruppe verantwortlich!“, und nicht einfach nur dafür, dass (...) und ich finde, das gehört auch dazu, weil es klappt nicht alles immer. Und das müssten sie auch hier lernen.

S2: Ich denke, ich würde noch wirklich konsequent sagen: „Okay, den Hinweis gibt's nicht! Nächste Woche habt ihr eine neue Chance, aber jetzt habt ihr es nicht geschafft!“.

S14: Sie wollten's auch gern allein machen, weil der K. meinte auch einmal: „He stopp! Wir machen das schon!“, so von wegen (...)

DL: Ich denke, es ist wirklich eine Frage des Timings. Also es war jetzt das zweite Mal, dass wir uns hier getroffen haben und die sollen ja auch in gewisser Weise erst mal motiviert sein. Wenn die so eine Situation erfahren, dass sie das nicht geschafft haben, gibt's natürlich erst mal Frust. Und diesen Frust aufzufangen mit einer Gruppendynamik, die sich einfach auch vorher schon aufgebaut hat, das bedarf gewisser Erfolgserlebnisse vorher.

S2: Und ich denke, da muss auch Zeit sein. Wenn wir jetzt kurz vor Ende gesagt hätten: „So und das war's! Das packt ihr nicht. Und jetzt könnt ihr nach Hause gehen.“, so ungefähr (...) Also ich weiß es noch, wo wir unser Spinnennetz nicht geschafft oder das halt (...) das war so ein Frust! Wir haben ja Stunden noch drüber geredet und diskutiert, das war fürchterlich, aber ich glaube, das würde ja hier auch passieren, dass die dann gefrustet sind. Ich denke da muss Zeit sein, dass die ihren Frust ablassen können.

S14: Ich dachte auch nur, die müssen das jetzt schaffen! Weil wir können die jetzt nicht einfach so gehen lassen, so von wegen: „Es gibt keinen Hinweis, tschüss!“.



S2: Also für uns war das damals gut, dass wir da mit dem Boot noch mal fahren mussten.

(alle damals Beteiligten lachen zustimmend)

DL: Aber jetzt überlegt mal, also die Schüler sind es gewohnt, dass sie viele Sachen nicht schaffen und das wäre wieder so ein Ergebnis. Und ich denke um das wirklich konstruktiv aufgreifen zu können um damit einen Ansporn zu schaffen, noch mal zu überlegen, da muss vorher einfach vieles passiert sein, dass die überhaupt den Anspruch an sich haben, das schaffen zu wollen. Aber an sich bin ich absolut eurer Meinung, irgendwann muss halt diese Grenze mal spürbar sein.

S7: Also wir müssen sie ja nicht künstlich schaffen, aber wir müssen sie auch nicht immer nur auffangen wollen.

S13: Man kann ihnen ja dann in der nächsten Sitzung, oder Veranstaltung die Möglichkeit geben, das ganze noch mal anzugehen und das dann auch zu lösen für sich. Und dann haben sie ja, wenn man hinterher das auch wirklich auffängt irgendwo, und sagt: „So, jetzt guckt mal (...)“, dass dieses Frustrationserlebnis wieder runterkommt, so dass man irgendwann was schönes mit denen macht, was auch positiv für sie ist und dann in der nächsten Sitzung sagt: „So und jetzt gehen wir es noch mal an. Und diesmal schafft ihrs!“. Ich meine, dann haben sie ja auch irgendwo so ein Erlebnis: „Okay, wir haben was gelernt und es geht vorwärts!“.

S2: Und du meinst, dass es da dann besser ist?

S13: Naja, ich denke mal, wenn wir analysieren, woran es lag, kannst du ja dann in der nächsten Stunde überlegen, ob hier was fehlte, machen wir halt ne Vorübung. Dann machen wir's noch mal und dann klappt's. Und wenn es dann nicht klappt, dann müssen wir uns halt wieder überlegen, was müssen wir denen noch anbieten.

S2: Das ist ja wie: wenn zwei plus zwei nicht geht, machen wir wieder eins plus eins (...) also ich weiß halt nicht (...)

DL: Vielleicht sollten wir an der Stelle nicht zu viel vorwegnehmen, sondern uns überraschen lassen?

S8: Ja! Ich wollte noch mal was ganz anderes sagen zu dem Magischen Tor. Da hätte ich, glaube ich, die Stopp-Regel einfach benutzt. Also gar nicht gesagt: „Hmm (...) vielleicht (...)“, sondern als der gesagt hat: „Ich springe jetzt durchs obere!“, da hätte ich einfach so „Stopp!“ und dann vielleicht gar nichts weiter sagen, sondern so eine Regel einführen, dass sie meinetwegen so drei Freikarten haben und uns fragen können, sich drei Tipps abholen können. Wenn sie nicht weiterkommen, haben sie die Möglichkeit uns zu fragen. Aber wir können in dem Moment erst mal „Stopp!“ sagen, das heißt für die, da besteht irgendeine Gefahr bei dem Plan, den sie gerade aufgestellt haben, und da müssen sie noch mal neu überdenken.

S7: Das ist richtig (...)

S8: Und dann kann man so sprachliche Sachen mehr rausnehmen.

S7: Und dann hat man auch das Gehör (...)

S9: Und vor allem haben die Schüler das wahrscheinlich mittlerweile schon fast alle wieder vergessen.

S2: Und wir haben überlegt, ob wir das noch mal sagen und haben uns eigentlich entschieden, das nicht noch mal zu sagen.

S14: Weil es das letzte mal doch untergegangen ist. Aber (...)

S7: Es gewinnt ja dann an Bedeutung, wenn es genutzt wird.

S14: Jaja- deswegen! Wir wollten es erst wieder einfügen, hatten dann aber (...)

DL: Ich denke, man muss es nicht unbedingt in dieser Runde am Anfang einfügen, weil, es ist ja wirklich ein bisschen schwierig mit diesen Stopp-Regel. Das soll ja so funktionieren, wie die Notbremse im Zug. Also die darf man ja nicht einfach irgendwie nehmen und das ist, denke ich für die Schüler in der Situation ziemlich schwierig, die anzuwenden. Aber wenn wir einfach damit arbeiten, dann wird denen auch klarer, wie sie sie benutzen könnten und dann werden sie sie vielleicht auch benutzen.

DL: Okay, das ist also schon mal ein ganz spannendes Thema mit diesen Überforderungen oder Anforderungen, dort wirklich genau die Stelle zu treffen, die es zu treffen gilt und dann eventuell mit die-

sen Frustrationserlebnissen umzugehen. Ich denke, grundsätzlich sind es zwei verschiedene Anforderungen, die wir versuchen unter einen Hut zu bringen. Nämlich einerseits so eine Sache der Persönlichkeitsstärkung über die Bewältigung herausfordernder Situationen. Und andererseits kognitive Fähigkeiten entwickeln, dadurch, dass ein Plan gemacht werden muss um die Sache zu schaffen. Und das so aufeinander zu bringen ist ganz schwierig.

S6: Was ist mit dem Entwickeln eines realistischen Selbstbildes?

DL: Noch ne Baustelle!

S6: Ich denke, dass ist auch ganz doll wichtig. Der M., der ist einfach ganz oft (...) liegt der falsch. Weiß nicht, wenn ich M. sehe, dann denke ich, der kriegt das schon alles hin so. Aber es ist halt nicht so. Ich weiß nicht, dieses der Größe nach aufstellen, also hab ich mich da geirrt oder so, aber das war doch nicht richtig oder?

DL: Aber diesen Abgleich, den hat er, glaube ich, heute gekriegt in der Endrunde, der hat zwar dann auch den Daumen nach oben gezeigt, aber der saß ganz schön bedropst da.

S2: Als ich den dann noch mal gefragt hatte, mit dem (...) der war er ja (...) der hat doch eigentlich sonst immer erzählt und Rückmeldungen gegeben und so. Und wo ich ihn dann noch mal gefragt habe: „Hier was denkst du (...)?“

S6: Ich habe mich dann auch ein bisschen geärgert, dass ich dann noch mal gefragt habe zum Schluss, also so danach (...) blöd! So weil (...) jetzt du noch mal!

DL: Ja, weil er so herausgehoben wurde, ja!

S2: Aber trotzdem fand ich das schon für ihn auch gut.

S9: Also ich hatte das gar nicht so (...)

S8: Also es war nicht so schlecht, aber es war schon so ein bisschen (...)

S6: Ich dachte einfach (...) also ich wollte jetzt nicht ihn noch mal (...) aber ich überschätze ihn einfach immer. Also ich habe einfach gedacht, hey na ja, das war jetzt einfach noch so ein bisschen (...) dass da kommt noch was irgendwie. Ich hätte mir da wahrscheinlich noch etwas überlegen müssen (...)

S2: Aber ich glaube, dass hatten alle erwartet, dass er da noch etwas sagt. Wir waren alle so überrascht, dass er auf einmal sprachlos war. Und es war vielleicht für ihn auch ganz gut. (...) ich denke, ihn hat das nicht so runtergezogen. Er hat die Hinweise (...)

(lachen (...)) unverständlich)

DL: Aber du hast natürlich schon ganz recht. Man hätte jetzt an der Stelle einfach auch noch mal machen können (...) man hätte in der Reflexion das noch mal gezielt aufgreifen können. Aber das sind einfach zu viele Baustellen, die man nicht alle gleichzeitig bearbeiten kann in anderthalb Stunden.

S8: Und auch nicht in der großen Gruppe!

DL: Genau! Das hätte wieder in den Kleingruppen gehen müssen und da wär sicherlich noch mal vieles gekommen. Und das war heute einfach ein Zeitfaktor.

S6 zu DL: Und aus deiner Sicht, war das denn (...) hätte man das mit der Planung anders machen können, mit der Zeitplanung? Ich meine hätte, könnte man immer (...) aber (...)

DL: Da muss ich genauso sagen, wie R. vorhin schon: Also, ich hätte das auch nicht anders, perfekter planen können oder so. Ich glaube nicht, dass man das kann. Also ich hätte zum Beispiel auch nicht gedacht, dass das mit dem magischen Tor so lange dauert. Ich hätte gedacht, dass das schneller geht. Aber da muss man einfach flexibel sein.

S6: Hätten wir nicht geholfen, oder hätten wir nicht noch immer diese Hilfestellung gegeben, dann hätte es ja wahrscheinlich noch länger gedauert.

DL: Nö, glaub ich nicht. Die hätten das irgendwie gemacht. Aber wir haben sie ja immer wieder zum Überlegen gezwungen (...)

S14: Obwohl so, wir haben zwar Hilfestellungen (...) wir waren da, aber geholfen, also so physisch geholfen haben wir aber im Endeffekt doch nicht.

DL: Nö, wir haben die eigentlich nur gestört in ihrer Aktion! (...) bewusst gestört! (...) A. wie ist denn das, also ich muss jetzt mal direkt fragen, weil du bist einer von denen, der jetzt neu dazu gekommen ist und du hast die ganzen zwei Semester vorher nicht mitgemacht. Wie empfindest denn du das, was jetzt hier so läuft?

S1: Ich finde es auf jeden Fall sehr interessant. Also weil halt alles sehr praktisch, also das Seminar so nah an der Praxis ist auf jeden Fall. Das ist an sich für mich schon mal so der Punkt, dass man halt nicht irgendwo in der Marschnerstraße sitzt und nur Theorie halt macht, sondern das es hier halt praktisch läuft. Ich meine gut, mir fehlen jetzt hier halt ein bissl die Vorkenntnisse erlebnispädagogisch. Weil ich jetzt hier halt im vierten Semester gleich so einsteige. Aber an sich finde ich das sehr interessant. Und auch die ganze Idee von der Sache hier, wie das halt auch läuft, also die ersten zwei Veranstaltungen, also ich finde das richtig gut. Auf jeden Fall! Auch von den Kindern her, ne fitte Gruppe – das passt!

DL: Das war jetzt einfach für mich mal interessant, weil wir anderen wir klamüsern da jetzt schon so ewig an diesen Ideen rum und ich denke, da ist es ganz gut, wenn da noch mal jemand von außen drauf guckt (...) okay! Gibt's jetzt erst mal zur heutigen Sache, ist euch irgendwie bei einem Schüler, einer Schülerin noch was aufgefallen, was wir unbedingt noch sagen sollten?

S11: Na mir ist noch aufgefallen, auf jeden Fall, das also N. in dieser Kleingruppe, wo C. nicht dabei war, total motiviert war und sich freiwillig sich als Zweite hingelegt hat und sich hochheben lassen hat. Und danach, als sie da beide wieder standen, haben sie wieder zusammen geglückt und wollten beide gar nichts mehr machen.

DL: N. und C. sind die beiden aus der W5 ne, die beiden Mädels die immer zusammen sind?

S1: Bei dem Pendel war das aber genauso. Da war ja C. bei uns in der Gruppe und da hat sie auch (unverständlich) als erstes in die Mitte und da war sie eigentlich auch dabei, also wenn man die auseinander nimmt, wirklich (...)

S2: Da müssten wir konsequent darauf achten.

S14: Ja! Das hat man sofort gemerkt. Die waren wieder zusammen und das war (...) und alleine waren die (...)

S13: Vor allem auch am Ende bei dem magischen Tor, J. und M. sind immer wieder hin und meinten so: „Helft doch mal mit!“ „Nee, will ich nich, mach ich nicht!“ Die waren richtig (...) da waren am Ende nur noch fünf Mann da. Man brauchte sie!

S7: Aber die C., da hab ich dann auch mal kurz (...) es gibt, also mir geht es jedenfalls manchmal so mit Leuten, die jetzt (...) zum Beispiel mit dem M. oder heute morgen auch mit der V., wenn man sie anspricht, wenn die anfangen zu reden und man versteht sie auch nicht so richtig (...) dass man mit der Antwort dann auch nicht mehr richtig was anfangen kann. Da ist es für dich im Kopf (...) na ja Nonsense, es geht in irgendeine Richtung, ich versteh's nicht, ne. Man weiß einfach, dass es so ist. Wenn V. mit mir spricht oder M., dann ist es okay. Dann versuch ich es umzubiegen oder wie auch immer. Ich glaube, dass ich die C. auch immer ein bisschen überschätzt hab. Es ging dann dahin, die V., ich glaube, die V. durch das Tor zu heben. Und sie wollte halt nicht so richtig mit anfassen und wenn, dann überhaupt nur, wenn's durch große Tor geht. Hä! So: „Ach nee wenn's jetzt nur da unten, dann nicht!“. So nach dem Motto, sie hat alle eigentlichen Informationen zu der Situation nicht wahrgenommen. Hab sie nicht verstanden einfach. Ich glaube, dass da wirklich einfach auch viel Kognitives fehlt.

S13: Ja, wobei sie sich aber auch wirklich manchmal sehr bewusst rausnehmen. Also wenn man so guckt, die stehen wirklich immer abseits von allen anderen. Es kommt ein Zusammenschluss, man redet miteinander und dann stehen die wirklich abseits. Die hören gar nicht zu, was da gesprochen wird.

S2: Aber es war doch, ich habe das auch mitgekriegt und ich fand, dass war so eindeutig dieses große und straffe Leute müssen durch das hohe Tor. Also das war einfach nicht (...)

S9: Das war ja bei allen, ich hab bestimmt zehn Mal gesagt: „Was ist jetzt, was lässt sich leichter heben? Luftballon oder ein Bierkasten?“ „Luftballon!“, hm.

DL: Du M., da muss ich mal kurz unterbrechen. Ich habe ein Weilchen gebraucht, bis ich deinen Vergleich verstanden habe.

S9: Echt? (Gelächter)

DL: Also die Schüler, in dem Moment hatten sie es verstanden. Leicht und nicht so hoch heben und wenn's schwer ist (...) hm (...) und da haben sie halt M. dann genommen und zum Kleinen rübergetragen. Da hat dann wieder die Übertragung gefehlt.

DL: Ja diese Übertragungsleistung (...) Ich hab das nur so mit einem Ohr mitgekriegt. Was? Hochheben! Aha! Bis ich dann drauf kam, du willst darauf hinaus, dass die schweren unten durch (...)

S9: Wenn was schwer ist, dann kann man das doch nicht so weit hochheben. Das war dann in dem Moment auch klar und dann wurde M. angesackt und rübergetragen!?

DL: Weil der kleiner ist (...)?! hm!

S8: Ich hab noch was anderes. Und zwar hab ich kurz überlegt, ob man der I. vielleicht irgendwas an die Hand geben könnte, dass ihr eine Äußerung leichter fällt.

DL: Zettel und Stift?

S8: Ja, oder was (...) irgendwas! Also die braucht, glaub ich (...) die will, man merkt's, sie würde, auch als du sie gefragt hast. Ich hatte das Gefühl, sie wusste nicht (...) sie wollte in die Mitte, aufstehen und zeigen und sie wollte auch nicht's sagen. Ihr fehlt irgendwie ein Mittel (...)

S14: Kann sie gut schreiben?

DL: Ja, sie kann sehr gut lesen und sie kann sehr gut schreiben. Es ist wohl auch so, dass sie im Morgenkreis, wenn die montags anfangen im Morgenkreis zu erzählen, was am Wochenende war, dann schreibt sie sich das jetzt am Wochenende auf und kann das vorlesen. Sobald der Zettel aber weg ist, geht das nicht mehr. Und da war heute ein Punkt bei dieser ersten Übung, dort kam es ja gerade nicht auf Verbalsprache an. Da hab ich so gedacht, warum nehmen sie jetzt M. raus? Das wäre eigentlich genau ihre Übung gewesen.

S7 und S2: Aber sie hat es ja dann auch gemacht.

DL: Sie braucht dann einfach auch Zeit, ne.

S14: Vielleicht braucht sie jemanden an ihrer Seite, der für sie (...) hm, aufschreiben (...) Da müsste sie dann auch wieder Zeit haben. Da sind die anderen schon wieder weiter.

S8: Oder wir sollten vielleicht, wenn wir Kleingruppen haben in den Reflexionsrunden, dass immer der Gleiche bei ihr ist.

DL: Sie ist jetzt seit einem halben Jahr in der Klasse drin und da sind auch immer die gleichen Leute und da klappt das nicht. Also ich weiß nicht, ob das jetzt so effektiv ist.

S8: Naja, sie hat ja was gesagt, sie hat ja da mit uns (...): „ja gut!“ (...) (unverständlich)

S2: Also ich fand's ziemlich unsicher dann, wo sie dran war.

DL: Sie fühlte sich unsicher?

S2: Ich fühlte mich unsicher, weil ich nicht wusste, wie geh ich jetzt auf sie ein. Wo sie dran war mit dem Ball (bezogen auf Anfangsrunde). Ich hätte können ja auch hingehen und ihr die Folie hin tun (bezogen auf Gefühlssmilies), aber in dem Moment war ich voll blockiert. Es ging nicht, also für mich in meinem Kopf ging's nicht weiter.

DL: Wenn wir das jetzt hier drei Jahre machen würden, würdest du das ohne Probleme in der Situation umstellen können. Also da darf man jetzt, glaub ich, an sich selber auch nicht so große Anforderungen stellen.

S14: Vielleicht könnte man sie ja beim nächsten mal einfach (...) das sie näher an den Smilies sitzt und dann einen wählen kann. Aber das man darauf achtet, dass die Anleiter neben ihr sitzen und so ein bisschen (...) also sie halt die Smilies in Reichweite hat.

DL: Überlegt einfach immer, dass sie eine Äußerungsmöglichkeit hat. Oder nicht immer, aber einfach hin und wieder, wenn es sich anbietet.

S2: Ich hab auch so gedacht, ich hab ihr in die Augen geguckt, sie hat mit ihren Augen so richtig abgescannt, so wie: „Ich würde so gern, ich würde so gern mir das jetzt nehmen, aber es geht nicht!“.

S6: Die Smilies hatten doch eigentlich die Bedeutung, dass man sagt, wie man sich fühlt, um das schon so ein bisschen vorzubereiten für die Reflexion (...)

DL: Die Reflexion hat ja nicht stattgefunden (...)

S6: (...) Da fing die eine auf einmal an: „Gut!“ (...) dann die zweite (...) Ich meine, überhaupt nicht die Wörter, die vorgestellt wurden. Das man halt einfach dass mit den Karten (...)

S14: Also sie sollten auch nicht nur die Wörter nehmen. Es sollte nur eine Hilfe darstellen, um das zu erweitern. Aber sie müssen jetzt nicht einen von denen wählen. Das sollte einfach nur zu Erweiterung dienen, dass nicht jeder nur gut sagt.

DL: Okay, abschließend (...) gibt's noch (...) ach ja eine Frage habe ich noch. Der N., da gibt's heut ein Protokoll ne?

S13: (nickt zustimmend)

DL: Gut! Ist den anderen noch irgendetwas aufgefallen, weil der N. ja das letzte Mal noch ziemlich schwankend war? Gab's da heute noch irgendetwas besonders Herausragendes?

S7: Der hat doch immer mitgemacht! Ich glaube, das ist kein Wackelkandidat (...)

S13: Er ist mit Freude dabei. Er hat immer gelacht. Also er zieht sich manchmal schon ein Schritt, also er stand manchmal schon ein Schritt hinter den anderen. Aber er hat immer zugehört und er war immer mit den Augen auch bei der Person, die geredet hat. Also der war wirklich meistens mit dabei. Wenn es darum ging, Hilfestellung zu leisten (...)

S2. Also die Smilies, die wollten wir doch noch erweitern. Ich weiß jetzt nicht, ob wir die jetzt schon erweitern wollen, diese sechs Smilies, oder ob wir die beim nächsten Mal einfach noch mal diese nehmen wollen und dann erst erweitern.

S12: Ich finde die wahnsinnig schwer zu unterscheiden (...)

Ende der Transkription

### 1.3.2 Fall 2

Thema: Reflexion der Einheit „Umgang mit Enge“  
Anwesende: Studierender 1 (S1), Studierende 2 (S2), Studierende 3 (S3), Studierender 4 (S4), Studierende 5 (S5), Studierender 6 (S6), Studierender 7 (S7), Studierender 8 (S8), Studierender 9 (S9), Studierende 10 (S10), Studierende 12 (S12), Studierende 13 (S13), Studierende 14 (S14), Studierende 15 (S15)

D-Leiterin: T.K. (DL)  
Ort: Klassenraum  
Datum/Zeit: 13.05. / 11.00 – 11.40 Uhr  
Transkription: T.K.

#### Beginn der Transkription:

S1: Ich wollte erst mal sagen, dass ich halt irgendwie also total unzufrieden mit mir selber bin, weil ich es irgendwie überhaupt ni geschafft habe, mich einzubringen.

S12: Ich hab's dir aber vielleicht auch immer weggenommen.

S1: Nee, ich fand's auch in dem Fall gut. Also es war ja ni so, dass das, was du gesagt hast ni gut war. Also es hat halt gepasst.

S12: Ja, aber ich hab halt immer angefangen zu quatschen. Ich hab dich auch irgendwo aus den Augen verloren.

S1: Naja, aber irgendwie (...) ich war auch selber ziemlich unsicher. Ich weiß auch nicht. Das hab ich selbst in den Kleingruppen gemerkt, also in der Kleingruppe. Ich weiß auch nicht.

S12: Gut, aber so ging's mir auch. Ich wusste auch in so vielen Situationen nicht, was ich eigentlich sagen wollte. Ich hab mir Fragen ganz genau aufgeschrieben und dann hab ich's vergessen. Dann musst ich am Anfang genau auf das Blatt gucken: „Wo steht jetzt diese Frage?“, weil ich nicht mehr weiterkam. Und das, denk ich, ist einfach vollkommen schlecht, weil das alles etwas spontaner kommen. Aber das ist mir sehr schwer gefallen. Ich war auch vorher wieder aufgeregt (...) So ging's mir (...)

S1: Aber trotzdem hat das ziemlich souverän bei dir gewirkt. Also das war mein Eindruck!

S12: (lacht) (...) Ich hab mich unsicher gefühlt. Aber gut, wenn das so gewirkt hat (...)

S1: Das hat man dir ni angemerkt!

S12: Aber so insgesamt find ich, hat's ganz gut geklappt, obwohl das Erlebnisboot vielleicht doch nicht den Erfolg gebracht hat, wie ich's mir vorgestellt hatte. Also ich denke, die Baumgeister waren bisher am besten als Reflexion. Also das habe ich jetzt gerade in der Abschlussrunde wieder gemerkt, ich dachte (...) Also ich habe die Aufgabe noch mal hingelegt, ich habe gefragt was sie gemacht haben und wie sie sich jetzt fühlen und wo sie sich jetzt einordnen wollten. Eigentlich sollten sie nach dieser Aufgaben eventuell höher steigen, oder (...) aber es ist bei allen nach unten gegangen.

S1: Nö, also ich würde sagen, dass es mit dieser Art der Reflexion bei uns eigentlich sehr gut war. Bei uns war es halt so, dass sich halt einige mehr zugetraut haben (...)

S12: Also sind sie dann auf dem Mast hoch gegangen?

S1: Ja zum Beispiel! Na gut (...) einer, K., ist wieder runter geklettert. Auf jeden Fall hat sich da was bewegt. Ich denk schon, also ich hab den Eindruck, dass die Kinder da schon etwas verstanden haben, dass wir da mit ihnen (...)

S12: Gut, den Eindruck hatte ich bei mir in der Gruppe gar nicht.

S1: Nee, also wirklich, ich kann es natürlich nur von meiner Gruppe sagen, aber da fand ich eigentlich, dass es ganz gut funktioniert hat. Aber für alle weiß ich es natürlich nicht.

S12: Da fragen wir dann die anderen noch mal. Aber ansonsten, da draußen mit den Booten, das war total toll.

S1: Das war echt super!

S12: Bei den anderen hat es anfangs gar nicht so gut geklappt. Die anderen hatten sofort die Idee mit dem Rumklappen von dem Zipfel, war gut. Ich glaube nicht mal, dass wir das so schnell hingekriegt haben damals!

S1: Vor allem, wie die sich die anderen dann zu sich ins Boot geholt haben, das war super.

S12: Also insgesamt habe ich auch den Eindruck gehabt, dass es ihnen gefallen hat.

S1: Ja, auch so mit der kleinsten Hütte, da haben sie sich auch ziemlich angestrengt, alle rangeholt, auch den M. festgehalten (...)

S12: Waren ganz gut! Können wir das so festhalten, dass wir halbwegs zufrieden sind?

S1: Ja mit den Aufgaben auf jeden Fall, wie die gelaufen sind, das war (...) ja auf jeden Fall!

DL: Jetzt sind diejenigen dran, die sich bisher ein bisschen zurücklehnen konnten. Welchen Eindruck hattet ihr?

S9: Also ich fand's sehr schön. Irgendwie war die Stimmung heute sehr gelöst, sehr locker. Die schienen alle sehr (...) Also am Anfang dachte ich so, das wäre bei denen eben einfach so ein Freitagstermin, aber ich glaube, die haben sich heute wirklich so ein bisschen als Gruppe gesehen. Da war ich teilweise erstaunt, also was da eigentlich an Fähigkeiten da ist. Das wurde heute durch die Übungen heute richtig schön (...) also es hat einfach alles richtig zueinander gepasst, hat alles zueinander hingeführt! Das war echt ein sehr rundes Ding!

S10: Also ich hatte auch den Eindruck, in der Kleingruppe mit den Booten, also bei uns hat sich auch etwas verändert. Also gerade der N., den hatte ich beobachtet, der hatte ja bei dem Bootsspiel draußen dann irgendwie die Führung übernommen nachdem er vorher total ruhig war, immer halt Arme hinter dem Rücken verschränkt, also immer nur so beobachtet hat, hat er das total übernommen und hat sich dann auf so auf den Mast gesetzt. Also vorher war er auf dem Boot und hat sich auf den Mast gesetzt und meint: „Ja, könne er ja mal ausprobieren und vielleicht wieder höher und vielleicht wieder runter, mal gucken“ (...) Also das fand ich total gut!

S7: Ich fand also auch heute, dass die Vorbereitung aus der Planungsphase (...) also das war ja eine Materialschlacht! Dass das wirklich sehr gut war und auch alles seinen Zweck hatte, dass es auch wirklich umgesetzt wurde, was da so geplant war. Das war schön, dass wirklich fast 1:1 und ganz gezielt auf die Dinge hingewiesen wurden (...) Also ich fand es ziemlich gut angeleitet auch!

DL: Ich denke diese liebevollen Details haben auch die Schüler mitgekriegt! Da sie auch gut zum Einsatz kamen, gut genutzt wurden.

S6: Ich fand es im Gegensatz zum A. gut, dass heute eigentlich alle sich aus der Aufgabe rausgenommen haben, dass wirklich die Schüler das alleine gemacht haben. Ich glaub, so muss das auch laufen! Es war irgendwie (...) das hat R. total gut gemacht, dass sie es so erklärt hat und dann: „So, ich geh jetzt weg!“. Und dann waren sie plötzlich alleine und das war wirklich so ein Schnitt. Nicht einfach: „Mal gucken (...)“, sondern wirklich weg und ihr habt jetzt die Aufgabe! Fand ich gut!

DL: Ja es hat heute total Spaß gemacht da zuzugucken und mitzumachen!

S9: Die Reflexion mit dem Abenteuerschiff find ich ziemlich gut sogar! Also man muss halt aufpassen, nicht zu viel wieder vorzugeben, aber ich fand ich das nicht unbedingt schlechter als die Baumgeister, teilweise sogar

besser, weil's irgendwie, sie sich bei der Erklärung nicht so schwer getan haben, hatte ich das Gefühl. Vielleicht war's auch, weil es eine andere Gruppe war heute, aber (...)

S12: Ich glaube, ich muss meine Aussage auch korrigieren, weil, die die wir in der Gruppe hatten, waren beide auf dem „Herzlichen – Glückwunsch – Schiff“, also da, wo es nicht so gut geklappt hat. Von daher sind sie beide auch wirklich wieder abgestiegen. Aber die anderen beiden sind auch hoch.

DL: Aber es ist ja auch nicht so gemeint, dass die unbedingt nach oben steigen sollen. Man kann ja auch ganz sicher sich im Bootsrumpf fühlen. Das kann ja auch ein Zeichen dafür sein, dass man sich sicher in der Gruppe fühlt. Man muss das vielleicht auch gar nicht so interpretieren. Zum Beispiel war es bei M. so, der saß anfangs natürlich oben im Ausguck und nach der Übung saß er mit den anderen auf dem Deck (...)

S7: Zum sonnen! (ausgelassenes lachen...)

S14: Obwohl ich fand mit den Baumgeistern, insofern fand ich's einfacher, weil manche standen halt mit verschränkten Armen da (...) Ich hatte das Gefühl, sie konnten sich leichter zuordnen. Also da steht einer da und fällt und es steht einer da und klettert (...) Also für mich persönlich find ich's einfacher.

S5: Es gibt ja da auch mehr Möglichkeiten sich zuzuordnen!

DL: Wo?

Mehrere: Bei den Baumgeistern!

DL: Aber es ist konkreter! Ich denke, es kann auf der einen Seite gut sein, auf der anderen Seite ist es aber auch gut, wenn die Schüler so den Symbolgehalt für sich selber auch finden.

S14: Ich hatte das Gefühl, dass sie das nicht so richtig begründen konnten, wieso sie jetzt dort unten waren (...)

S10: Aber es gibt ja ein Gefühl, dass sie trotzdem irgendwie so haben.

S9: Für V. war es ein bisschen schwer, glaub ich (...) Wir hatten auch viel vorgegeben. „Willst du vielleicht da?“ „Da!“ „Oder doch lieber da?“ „Da!“ (...) (unverständlich) Also sie hat nicht so die Verbindung gehabt zu der Übung.

S2: Also wir haben halt auch immer: „Willst du nicht doch lieber in den Ausguck?“ (...) und die ändern dann auch immer noch mit, also die J. immer: „Du warst doch aber auf dem Segel!“

S12: M. hat immer hin und hergewackelt, also die Bewegung von dem Schiffe gemacht und hat auch immer gesagt: „Es wackelt!“.

DL: Ich glaube, er hat damit die Übung auf dem Balken gemeint.

S14: Das hat er aber vorher schon im Zimmer gesagt!

DL: Aber ich denke für den M. gibt es einfach andere Ausdrucksformen, die er selbst findet. Das ist sicherlich zu abstrakt für ihn.

S4: Ich wollte noch sagen, was mir aufgefallen ist. Am Anfang, wo die sich auf die Zeitung stellen sollten, da war es am Anfang noch sehr distanziert die Kinder. Also nicht setz dich hin (...) (unverständlich), aber trotzdem so ein bisschen (unverständlich). Das wurde dann ziemlich schnell ist mir das aufgefallen, vor allem im Kreis dann, dass sie sich wirklich gehalten haben, vor allem die Jungs, dass sie sich wirklich festgehalten haben, dass ja keine rausfällt. Ich muss mal sagen, also ziemlich schnell von richtig distanziert bis zum Festhalten. Das fand ich richtig gut!

DL: Das ist ein interessanter Punkt! Das hatten wir schon mal. Und zwar beim ersten Mal draußen bei der Sortierübung war's noch relativ schwierig und dann hat es oben bei der Übung „Elektrischer Draht“, war es völlig klar, dass die sich anfassen und sich helfen. Könnte das an der Struktur der Aufgabe liegen?

S7: An der Attraktivität der Aufgabe denke ich auch!

DL: an der Attraktivität (...) also Anforderungs- äh- Aufforderungsgehalt (...)

S14: Dass sie warm werden erst mal. Wenn man das erste Mal angefasst hat, fällt das zweite Mal viel einfacher, also noch mal so körperlich nahe zu kommen.

S2: Und das Ziel, denke ich! Also wenn die Aufgabe ein Ziel hat, gehen sie anders ran, als wenn wir sagen: „Jetzt stellt euch doch mal auf die Zeitung, wir wollen mal sehen, wie eng ihr da stehen könnt!“ Also das war für die (...) na ja, das haben sie halt gemacht, der Anreiz war nicht da.

DL: Wodurch ist der Anreiz dann zustande gekommen?

S9: (...) der Anreiz, ja (...) also in dem Kreis war es einfach (...) da war schon ein gewisser Vorlauf da mit den Zeitungen, man hatte wirklich wenig Platz und dann auch durch eure Anleitung einfach, die von euch kam, sie dürfen halt nicht raus. Sie sollen mal versuchen, also auch diese selber gestellten Ziele, wie weit schaffen sie es noch. Da hat es einer gelegt und die anderen haben die Herausforderung sofort angenommen. So anstatt halt, wie es eigentlich gesagt war, dass alle zusammen gucken, was sie sich so zutrauen. Aber bei der Zeitung fand ich, also bei uns ging das in der Kleingruppe ziemlich gut, weil die alle sehr motiviert waren. Also S. und (unverständlich) hatten es dann ziemlich schnell herausgefunden und haben auch V. (...) haben zwar nicht so direkt mit ihr gesprochen, aber haben sie schon so bissl mit einbezogen, also schon mehr, denke ich mal, als die letzten Male.

S14: Und ich denke mal, also ich fand die Dynamik unwahrscheinlich, als sie den Kreis gemacht haben, wie sie da alle zusammen und noch mal und (...) Ich glaube auch, das wäre noch länger gegangen.

S2: Die hätten noch locker weiter gemacht!

DL: Hm (...) also Gruppendynamik scheint wirklich eine ganz wichtige Rolle zu spielen. Und die war vielleicht auch bei der Sortierübung da draußen war die Gruppe so weit auseinander. Die hatten diesen engen Kontakt gar nicht so. Zudem war das auch das erste Mal. Das dürfen wir nicht vergessen!

S2: Aber wie fand'ste dass die Gruppe von M. gescheitert ist?

DL: Siehst du das wirklich so, dass die gescheitert ist?

S2: Nee, aber einfach, dass sie noch mal anfangen mussten. Dass er aber auch also sofort wieder diese Leitungsrolle übernommen hat. Und das die andere Gruppe das ganz anders gelöst hat. Und für mich war da irgendwie deutlich, wenn M. da ist, dann hat er so eine starke Autorität, auch für die anderen, dass sie sich dann zurücknehmen. Aber sobald er nicht mit in der Gruppe ist, kommen auf einmal ganz andere, wie du schon gesagt hast, die dann planvoller überlegen und die dann aber auch auf andere Lösungen kommen, die vielleicht als Gruppe auch anders agieren wenn er nicht mit dabei ist.

DL: Hm! (...) auch anders zum Zug kommen. Die M. zum Beispiel, die war bei mir in der Kleingruppe mit drin und die hatte wirklich ausreichend Ideen, aber M. ist dann sehr dominant.

S14: Vielleicht müssen wir uns was ausdenken, wie die Leute besser zu Wort kommen? Dass man so was vielleicht mal einführt, also wenn man (...) ich habe immer das Gefühl, dass die dann irgendwie untergebuttert werden in Anführungsstrichen. Also nicht zu Wort kommen, nicht ihre Ideen ausdrücken können.

S9: Ein Redestein oder so (...)

S6: Dass man vielleicht auch mal guckt, wer ist jetzt eigentlich so ein bisschen kreativer und wer halt nicht. Also ich finde, bei uns in der Gruppe war das halt so, dass die (...) also dass so ein bisschen lahm war so (...) (unverständlich) (...) das waren alle so die Ruhigen, also so überhaupt nicht berühren, gar nicht anfassen (...) also dass man versucht, die Gruppen so ein bisschen zu mischen. Dass da wenigstens immer einer ist, der (...) es muss ja nicht immer ein M. in der Gruppe sein (...)

S14: Obwohl K. ja auch das letzte Mal eigene Ideen hatte (...)

S9: Ich glaube, so lange immer einer von uns mit dabei steht und das auch anleitet, wie in so Kleingruppen, haben sie das Gefühl, da auch nichts machen zu müssen. Und als sie dann da wirklich alleine auf diesen Booten standen, dann haben sie gemerkt, also da war halt auch der M. nicht in der einen Gruppe und auch keine von uns, er gesagt hat: „Überleg doch mal dies und überleg doch mal das!“, und da haben sie von alleine angefangen. Also ich denk mal, dass wir jetzt auf die wie M. wirken. Wenn die nichts sagen, dann werden wir schon irgendwas machen. Also dass wir denen wirklich noch mehr zeigen, dass wir uns wirklich gar nicht einbringen und denen auch keine Tipps geben oder so, oder höchstens (...) wenn wirklich überhaupt nichts kommt.

DL: Ich denke, dass wir diesmal diese Balance ganz gut gefunden haben. Also mir ist aufgefallen, die Schüler hatten draußen die Idee, auf einem Bein zu stehen. Sie sind hier reingekommen und haben es sofort umgesetzt. Also haben diese Idee wirklich hier rein transferiert, M. stand sofort auf einem Bein (...) (lachen) Das war aber nicht leicht, da draußen auf diese Idee zu kommen. Ich bezweifle, dass sie hier drin in der großen Runde, dass dann so ne anderen Verhaltensweisen zum Zuge gekommen wären. Und so zwar von uns Impulse da draußen gekommen, sie haben die Ideen aber selbstständig mit hier reingenommen und hier in der neuen Situation angewandt. Und da haben wir uns völlig rausgenommen.

S6: (...) also so die Steuerung (...) vielleicht auch (...)?

DL: Ich würde sagen ja. Was heißt Steuerung! Das ist ja noch einmal ein geschützter Raum, also das sind Impulse. Wir können ja Impulse geben und dann gucken, dass es in einer anderen Situation angewandt wird. Das ist ja schon eine Leistung! Weil eigentlich geht es uns ja darum, sie auch neuartige Verhaltensweisen und andersartige Problemlösestrategien finden zu lassen. Das ist vielleicht auch das letzte Mal beim „Magischen Tor“ deutlich geworden, das es wirklich schwierig ist, dass einfach auch die Schüler dort an ihre Grenzen stoßen.

S9: Na das war ja heute immer so, dass genau der Grad getroffen hatte, dass sie auch alleine einfach fähig sind sie zu lösen.

DL: Okay (...) eine Frage: Sammelt mal bitte die Sachen, die heute dazu beigetragen haben, dass es so gut gelaufen ist (...) mal so als Zusammenfassung!

S10: Also an den (unverständlich) (...) der Einzelnen Teilnehmer, würde ich sagen, also dass die Kinder immer wussten was sie machen sollten oder ein Großteil wusste, wie es vonstatten gehen soll und halt auch, dass die Übungen aufeinander aufgebaut haben.

S14: Also es gab immer so ein gleiches Grundelement: alle auf die Zeitung, alle in den Kreis, alle auf das Schiff. Also immer so dieses (...) diese Struktur wieder.

S9: Dass das Material dann wirklich nicht nur zur Verwendung kam, sondern halt auch wirklich absolut auf den Punkt gebracht ihren Sinn hatten, also dass es dann nicht so verloren ging und wegtüdelte.

S10: Also vielleicht auch, als es darum ging, über die Bänke zu klettern, einfach deren (unverständlich in etwa. Anforderungsgehalt) (...) ohne dass man was sagen musste. Sie haben halt gemerkt, es geht nicht, also müssen sie auch die schwächeren Schüler mit rüber transportieren. Also das war ja auch ohne, dass von uns jemand etwas gesagt hatte. Also dass die Aufgaben im Grund für sich sprechen.

S9: Und das Vertrauen wächst auch, glaube ich, also zwischen den Schülern und uns und anders herum. Man geht ein bisschen lockerer jetzt rein, weil's halt schon so gegenseitig vertraut ist.

S6: Der Zusammenhalt der Gruppe wächst. Dadurch das (...) aufgefallen ist mir das, bei M. als sie ihn da über die Bank transportiert haben. Also es war (...) es kam nichts von uns! Sie haben selber entschieden: „Wir müssen den M. jetzt noch holen!“.

S14: Und auch die Strukturen sind jetzt schon klarer. Die Schüler kommen rein, holen ihren Aufkleber, gehen in den Kreis und wissen, zwischendurch kommen wieder Kreise. Also schon do bissl dieses Wechselpinzip.

DL: Noch was? R., A., was hättet ihr wieder genau so gemacht?

S12: Also mir haben die Materialien sehr viel Sicherheit gegeben, weil ich so viel hatte und es war auch einfach (...) ich finde ich habe die schön gemalt, meine Schiffe (...) (lachen, unverständlich) Also konkrete Materialien, die auch für die Kinder eine schöne Anregung sind, wo sie sich auch selber dran lang hangeln können in der Stunde, dass es immer wieder auf diese Schiffe hin ging. Also ich denke schon, dass sie Materialien viel dazu beigetragen haben, also für die Kinder, dass sie etwas Handfestes haben.

DL: Ich fand, ihr hattet eine sehr durchdachte Planung.

S12: Obwohl gestern, dieser kleine Zettel (...) überhaupt nicht aussagekräftig war. (...) den wir euch geschickt haben. (lachen, zustimmendes Nicken von anderen) Ihr habt ihn tatsächlich alle ausgedruckt und gelesen? Mehrere: Ja!

S1: Aber es war ja mit Anmerkung: „Wir hoffen, ihr blickt durch!“.

DL: Mich hat es von daher gewundert, ihr hattet ja schon ein viel ausdifferenzierteres Konzept, was ich euch dann etwas zerredet habe.

S1: Wir wollten das nicht erst groß ausformulieren, wir wollten das dann hier halt erklären.

DL: Ist vielleicht für die nächsten trotzdem wichtig, also du hast es dir ja dann sowieso noch mal aufgeschrieben, du hast ja die vielen Blätter gehabt (...)

S12: Ja, mir war's halt auch dann zu wenig.

DL: Wenn ihr das dann mit rumschickt.

S12: Obwohl das hat mich dann auch ehrlich gesagt wieder behindert. Ich saß da mit meinen drei Zetteln, es war zwar dann ein gewisser Leitfaden, aber da drin dann gleich den richtigen Satz zu finden und sofort die nächste Stelle (...) Weil wenn ich dann zu Hause alles nacheinander noch mal durchgehe, da habe ich so viele Ideen, dann schreibe ich mir so viel auf, und dann passiert aber hier was ganz anders, die Kinder reagieren anders und dann muss ich in meinen Aufzeichnungen (...) also irgendwie behindert mich das dann.

DL: Es wäre vielleicht besser, wenn du die Aufzeichnungen gehabt hättest und die Bleistiftzettel wären das gewesen, was gestern im Computer stand. Du hast die Ideen sowieso im Kopf wenn du es einmal richtig durchdacht hast!

DL: Okay gab es noch was, was ganz wichtig war, dass es so gut gelaufen ist heute?

S14: Alle, wie sie auch von uns aus zusammengearbeitet haben.

S1: (macht eine Geste in der er mit der Hand nach unten abwinkt)

S9: Ich denke, es war vielleicht auch ganz gut, wie du das gemacht hast, dass du dich halt ein bissl zurückgenommen hast und halt so (...) (unverständlich) (...) und das R. so die Hauptrednerin war. Und du (zu R.) hast ja auch nicht so viele Anweisungen gegeben. Das waren halt immer kurze, klare Sachen und dann haben sie es eigentlich selber auf die Reihe gekriegt. Aber da war es dann irgendwie klar, dass es nicht immer zwei Leute gibt.



S5: Also ich fand's auch gut, dass wir uns alle so zurückgehalten haben.

S14: Ich fand auch die Räumlichkeiten heute sehr angenehm. In der großen Turnhalle da war so eine andere Atmosphäre (...) (unverständlich)

DL: Gut! Wenn ich euch vorstellt, das nächste Mal wird's schwerer, ähm (...) was noch verbesserungswürdig wäre. Oder was heißt verbesserungswürdig! Ideen einfach, die noch dazu beitragen, dass es wieder so gut wird. Also eines hatten wir ja schon gesagt, eine etwas detailliertere Vorbereitung wäre nicht schlecht. Dann kann man es einfach hier schneller auf den Punkt bringen mit der Aufgabenverteilung.

S2: Also mir ist selber noch aufgefallen, was mir auch selber auch schwer fällt, dieses: „Und jetzt wollen wir das machen!“, also es war halt schon wieder ganz oft mit dabei. Wir wollen jetzt machen, aber eigentlich sollen die es ja machen. Dann fällt mir es auch schwer nicht zu sagen, wir machen das jetzt mit den Kindern, aber eigentlich sind die 18, 19. Da sollten wir einfach mehr drauf achten, zu sagen, dass sind Schüler.

DL: Es sind halt wirklich einige Schüler dabei, die müssten wir eigentlich sietzen. Das war auch eines, was mir noch mal deutlich geworden ist, das mit diesem: „Wir wollen jetzt (...)“, und: „Unser Ziel ist heute (...)“, dass passiert wirklich so schnell.

S14: Man will sich ja auch nicht so ausgrenzen. Das ist richtig, dass man das so nicht sagt, aber man will sich ja auch irgendwie mit dazu nehmen.

DL: Aber unser Ziel ist es ja eigentlich auch, uns rauszunehmen!

S14: Ja das ist schon richtig!

DL: Aber man muss eben auch immer sensibel bleiben. Also ich glaube, die Schüler hat es jetzt an dem Punkt nicht besonders gestört. Die sind das auch gewöhnt. Das wird hier sicher öfter so gehandhabt, aber das heißt ja nicht, dass wir das auch so machen müssen. Weil unser Ziel ist es ja wirklich gerade (unverständlich) uns rauszunehmen und das, denke ich, muss man auch wirklich ganz konsequent tun, auch auf der verbalen Ebene. Gut! Für das nächste Mal (...) Ach halt! Will jemand zu den Schülern noch etwas sagen, was ganz speziell aufgefallen ist? N. hatten wir schon mal angesprochen (...)

S2: Also mir ist noch aufgefallen, ich weiß jetzt nicht, wer das gesagt hat: „So habt ihr es alle geschafft!“, also draußen bei den Bänken. „Ja!“, aber irgendjemand sagte: „Stimmt doch gar nicht!“ Aber ich hab in dem Moment aufs Blatt geguckt und weiß nicht, wer's gesagt hat. Aber das fand ich interessant, dass es so irgendwie (...) also das war halt in der zweiten Gruppe...

S9: Vielleicht haben sie aber auch über etwas anderes geredet (...)

S14: Also ich fand, dass I. in der kleinen Gruppe ziemlich gut aufgetaut ist. Sie hat zum Beispiel auch einmal gesagt: „Ich würde ganz oben (...) ich würde ganz nach oben!“ bei dem Schiff (...) Also wirklich so (unverständlich) (...) A. und H. so ein bisschen mehr so erzählt auch so über sich so. Und ich weiß nicht, ob das so aus der Situation heraus kam, dass die anderen auch ein bisschen mehr gesagt haben. Da hat sie dann halt auch einen ganzen Satz mal so geäußert.

S2: Ich hab manchmal so den Eindruck, sie ist so der Indikator für das wachsende Vertrauen in der Gruppe. Also so wirklich hab ich das jetzt für mich gedacht, das sie, wo wir so in der Gruppe saßen und sie kam dann mit dem Zettel mit dem Punkt. Da waren wir ja alle übelst überrascht. „Grüner Punkt!“ oder irgend so was hat sie ja gesagt. Alle haben gedacht, sie sagt nichts oder zeigt bloß. Aber irgendwie merkt sie das Vertrauen, was hier in der Gruppe ist. Also für mich ist es so ein kleiner Indikator.

DL: Ihr wolltet ja noch etwas dafür tun, dass der M. mit ins Camp kommt. Ich glaube, ich habe da schon zu viel geredet, jetzt müsst ihr mal handeln.

S14: Na ich wollte ja heute mal mit der PU reden (...)

S9: Frau S.?

DL: Nee, Frau W., die PU aus der R.-Klasse.

S9: Die, die heute (...)

DL: Nein, das war Frau Wi., die PU aus einer Werkstufenklasse. Die kam also heute einfach an und hat gefragt, ob sie sich das mal mit angucken kann. Sie hat sonst freitags nie Zeit, aber heute ist Probe und da muss sie sich um den einen Schüler nicht kümmern, den sie sonst immer hat. Sie ist wahnsinnig interessiert an der ganzen Sache, war auch völlig begeistert: „Ja genau, dass müsste man viel mehr machen!“ Ich hab ihr jetzt so bissl den Floh ins Ohr gesetzt, dass sie ins Camp mitfährt. Ich denke, jemanden so begeistertes kann man da ganz gut gebrauchen. Und sie würde auch ganz gern. Sie hat gleich gesagt: „Ja, ich nehme dann gleich den Kalender ob das klappt.“ und so. „So muss Sonderpädagogik sein!“ kam von ihr. Ja, und sie versucht, in 14 Tagen wieder mit dabei zu sein.

Ende der Transkription

### 1.3.3 Fall 3

Thema: Reflexion der Einheit „Blindes Vertrauen“  
Anwesende: Studierende 2 (S2), Studierender 6 (S6), Studierender 7 (S7), Studierende 8 (S8), Studierender 9 (S9), Studierende 10 (S10), Studierende 11 (S11), Studierende 12 (S12), Studierende 13 (S13), Studierende 14 (S14), Studierende 15 (S15)  
D-Leiterin: T.K. (DL)  
Ort: Klassenraum  
Datum/Zeit: 27.05. / 11.00 – 11.45 Uhr  
Transkription: B.U.

#### Beginn der Transkription

S6: Okay (...) erster Eindruck (...) also ich bin (...) also, ich find's hat glaub ich viel gebracht für die Kinder, ich find's ist teilweise, richtig gut gelaufen, und ich find aber manchmal hat's n bisschen gestockt und das hat mich, und das ist eigentlich so das, was mich so'n bisschen unzufrieden macht, so, noch mal mich so, kam mir manchmal so vor, dass es nicht so richtig geflutscht hat. Und, ja, das ist eigentlich so mein, mein Eindruck so. Ganz kurz mal zusammengefasst.

S15: Ich muss ganz ehrlich sagen, ich bin erst mal ganz froh, dass es durch ist, und ähm, dass die, also unsere Vorüberlegungen dann fand ich ganz gut und das hat eigentlich auch gut geklappt beziehungsweise die Ziele, die wir uns gesteckt haben; was wir schon draußen kurz gesagt hatten, dass wir hat so ne Sachen wie die Stopp-Regel also leider vergessen haben, die hätt man vorher noch mal (...)

S6: Genau.

S15: (...) erklären solln. Und dass manche Sachen, also mir's dann immer so geht, so'n bisschen die Animation dann nachher fehlt – von mir selber, die verbale Animation der Anderen.

S6: Hmm.

S15: Und dass nachher vielleicht dann die Welle wieder n bisschen, mhh, flotter rüberzubringen oder so.

S6: Ja, also (Rascheln) Animation und so, also ich war auch ganz schön aufgeregt, hab ich so festgestellt so, so nich dass, dass, ich hatt nicht das Gefühl, dass mir die Stimme flattert so, aber ich hatte so das Gefühl, dass mir so, so Worte fehlen und das sach ich ma, so'n bisschen, n bisschen, für die Kinder bisschen schwieriger, die Aufgaben zu verstehen, ja. Also ich, wenn ich fertig bin, liegt das so zurück, also wenn ich, so, Daumenkino machen würde, würd ich, noch n (...)

S10: Also diesen hier (zeigt Daumen halb hoch)

S6: Noch ne 4. Variante einführen und halt so auf halb hoch machen. Also, ja, also Richtung oben, aber halt nicht perfekt.

S15: So würde es mir glaube auch gehen und ich bräuchte jetzt irgendwie, um das Ganze noch mal zu überblicken oder für mich noch mal alles zu sehen, eher noch mal auch so die Worte von den andern weil die ja wirklich immer alles von außen eher wahrgenommen haben; ich stand dann immer irgendwo, entweder bei einer Gruppe, oder bei einer Person oder so, mir würde jetzt der, von den anderen, der Gesamteindruck noch n bisschen fehlen.

S6: Ja, geht mir genauso, dass ich das ganz schön schwer einschätzen kann, wie's eigentlich wirklich gelaufen ist.

S15: Ja.

DL: Den wollen wir ihnen geben.

S15: (lacht) Das wäre schön.

(Gelächter, unverständlich)

#### Fishbowl-Außenkreis

DL: Okay, Fishbowl-Außenkreis, ihr könnt jetzt also, jetzt für den kurzen Zeitraum (unverständlich), und dann geben wir euch Bescheid, wenn ihr dann wieder mit in die Mitte rein kommen könnt. Erster Eindruck von euch, frei von der Leber weg, ohne nachdenken. Brainstorming.

S7: Thema is total krass gewesen für die Schüler, ich glaube dass das vom Inhalt von dem, von dem, was wir eigentlich gefordert ham, ne Überforderung war, das hat sich in sofern ausgedrückt, dass die sich gegen dieses wirklich blind sein, wirklich mit so Verantwortung zu übernehmen oder eben sich auch der auszusetzen, dem auszusetzen, dass das immer wieder (...) (unverständlich) durch bissel blinzeln oder (...) (unverständlich), dass das wirklich dieser, dieser, unser Anspruch, wirklich sich hier so gehen zu lassen, wirklich auch, auch Verantwortung für die andern zu übernehmen, auch, wirklich in der einzigen in so ner intensiven Rolle, ich glaube, damit ham wir sie ganz schön, würd ich jetzt behaupten, an eine Grenze geführt. Weil sie einfach von, vom Auftreten her, das so, ansich noch nicht sobald sie das so ne Gruppe auch verbal in die Hand nehmen und sagen was jetzt hier vorne passiert, Tipps und Tricks, ich denke aber so schon viele dabei, zumindest (unverständlich) Seilweg und in unsrer Gruppe war ja bissl langsamer, gabs viel Probleme. Ich denk, dass an sich das Thema war was auch n bisschen anspruchsvoller war. Von der Planung her fand ich das sehr gut, auch so von dem Rang-gehn, erstma erstes Rantasten, versuchen, die, den, paar, paar Regel herauszuarbeiten und so weiter erstma, dass halt, nicht dass man jetzt Sachen beruhen lassen soll, sondern halt, dass man se noch mal aufgreift um das halt zu intensivieren. (unverständlich)

DL: Das war also, is ja eigentlich das Anliegen der gesamten Freitagsveranstaltung, es wird dann wieder aufgegriffen und dann is ja noch mal interessant, was passiert. Aber wenn du sagst, dass wir die Schüler hier ganz schön an die Grenze geführt haben, dann kann mer andererseits auch behaupten, die Schüler warn ganz gut in der Lage, durch verschiedene Tricks und Mogelein ihre Grenze zu wahren. Is och ne Erkenntnis.

S9: Also ich fand das auch ganz gut, dass sie son bisschen teilweise an ihre Grenzen gekommen sind, weil das is ja auch das was, vielleicht auch im Blick auf nächste Woche, auch recht nötig ist, also jetzt so erkennen, dass es einfach Grenzen gibt, die dann, also heute konnten se halt noch ausweichen aber dass sie überhaupt erst mal die Erfahrung machen, dass es halt Situationen gibt, wo's dann auf sie einfach persönlich irgendwo ankommt (Geräusche im Hintergrund, unverständlich) ich weiß nicht ob's direkt so ne Überforderung war, sie ham halt schon irgendwie so reagiert, dass sie sich dann halt einfach rausgenommen ham, indem se halt drunter durch kuckn. Also teilweise bei unsrer Gruppe da hatte der, der an der Schlange lang, das lief eigentlich ganz gut. Also och wo ich verwundert war bei manchen Schülern, dass sie halt das einfach ohne, dass es vorher angesprochen wurde halt diese Hinweise gegeben ham und bei andern, wo ich dann echt dachte, also bei N., direkt, dass es ganz andere Erwartungen, also dass halt mehr kommt, es kam auch durch Aufforderung nich, also da war dann auch kognitiv auch irgendwie nicht viel, dass ihr das echt bewusst war was sie da eigentlich für ne Aufgabe hat.

DL: Okay, vielleicht jetzt wirklich erst mal zum ersten Eindruck, die beiden ham es sich gewünscht.

S12: Also ich fand, dass die Schüler einfach noch viel zu sehr mit sich selber zu tun hatten, als sie blind warn und dass se noch nicht das auf die Gruppe übertragen konnten. Das Vertrauen, also, ich das Gefühl gehabt, dass bei ihnen überhaupt noch nicht um das Vertrauen an sich ging für die ganze Gruppe zu übernehmen, sondern erst mal sich selber zu orientieren und sich selber zu erfahren. Also das hat man heut meiner Meinung nach wieder sehr stark gemerkt. Es hätten bestimmt noch mehr Übungen zum Blind sein vorher als Einzelperson oder zu zweit kommen müssen. Also ich will euch das nicht ankreiden, dafür war die Zeit einfach viel zu kurz aber ich denke, es da vorher erst mal noch das Vertrauen in sich selber zu haben, blind zu sein und sich selber allein zu orientieren und nicht gleich für so viele Menschen (...) ich denk, da müssen noch mehr dran arbeiten. Oder könnt ihr jetzt.

(Gelächter)

S10: Ich fand in den Zweier-Gruppen das hat voll gut geklappt, also, die ham sich zwar teilweise nichts erzählt aber sie sind ja zwar teilweise über den Rasen getatzt in einer Geschwindigkeit und wo das total sicher war, das warn natürlich nicht so viel die Hindernisse da, aber irgendwie da find ich hat das gut geklappt und wenn man das noch viel länger gemacht hätte wär's vielleicht eher (...)

S12: Ja noch in anderen Übungen. (Gemurmel im Hintergrund)

DL: Den Eindruck hatte ich nicht.

(Viele reden durcheinander)

S7: Ich denk halt dass hier genau die diese Überforderung halt n bisschen zum Tragen kommt, (...) weil ich denke, das war auf jeden Fall in der Planung und der Durchführung topp, das war wirklich nur noch die Elemente, nur noch zu intensivieren, dass man halt, na ja, das ist nicht wirklich unsichtbar, aber ich kenn so Sachen, dass man sich in nen Kreis stellt, dass man die Augen zu macht, ohne sich zu bewegen, sich einfach dessen erst mal bewusst zu werden. Und ich denk halt, dass sie sich mit dieser Grenze nicht bewusst geworden sind, sondern die ham halt dieses, immer wieder (...) irgendwie anders rum und; aber das nicht bewusst und dieses wirkliche Gefühl zu haben (...)

S9: Aber ich diese Problem halt, dass sie irgendwie da nicht weiterkommen, da wär man auch mit, mit Schülern in ner Regelschule gekommen. Das is ja auch wenn Leute einfach wirklich blinde Personen durch die Stadt führen, die denken auch nicht dran, dass da ein Bordstein kommt, ich glaub, das ist ein Punkt, der immer (...) und s is jetzt nicht irgendwie gloob ich, n hauptsächlich (...)

S7: Nee, nee

S9: (...) an der Schülergruppe, also stimmt, sie ham halt nicht wirklich drüber reflektiert, sondern ham halt die Aus-, den Ausgleich gesucht, aber vielleicht (...)

DL: Aber (...) darf ich mal nur kurz (unterbricht M.)

DL: Vielleicht machen wir jetzt in der Runde wirklich erst mal die Rückmeldung für die beiden, es geht jetzt schon sehr ins Detail, und ich denk, da würden die beiden dann auch gern wieder was mit dazu sagen.

S8: Also ich fand's gut, weil wenn man das Thema Blind sein halt hat, dann muss man sich dessen bewusst sein, dass es für alle krass ist, es wär für uns genau so ne krasse Erfahrung, richtig blind zu sein, also wirklich ohne zu schummeln. Und dass dabei eine Überforderung da ist und irgendwelche, ja, entweder sie halt in Kichern ausbrechen oder gar nichts mehr sagen oder halt unten durch kucken war auch klar. Ich find, dafür halt, dass es vom Thema her so anspruchsvoll, so n hoher Anspruch auch an die Kinder gewesen ist, isses richtig gut gelaufen. Ich fand auch die Abfolge gut und die Übungen gut, also.

S7: Die Einstimmung mit der Brille das war wirklich sehr angenehm (...)

S8: Ja.

S6: Nee, das muss ich sagen, das war, und ich bin ja soo froh, dass ich die Musik angemacht hab, ne, also, das war total schön fand ich.

DL: Das war total emotional bewegend, fand ich. (Gemurmel im Hintergrund) Ich hatt echt ne Gänsehaut in dem Moment. Und die Schüler waren wirklich och so bei der Sache, das war echt richtig klasse.

S8: Ich find (...) am Blick der Sportlehrerin (...) (durcheinander reden) (...) dann freu ich mich, wenn die so macht, dann ist alles in Ordnung (...) (Gelächter) (...) Ich find halt auch stark, dass die Kinder so mit machen, dann heißt es, dass die Kinder in dem Moment halt wirklich voll dabei sind, dass das nicht normal ist. Und dass

es nicht üblich ist, dass alle hier sitzen, nichts sagen und einfach mitmachen und alles mitmachen. Alle Kinder ham alles mitgemacht. Stand keiner da und hat irgendwie gesagt „Nee, doof“. Und ich find, dass das auch n total großes Ziel ist, dass die Kinder motiviert sind und das mitmachen. Und damit hat man schon total viel erreicht. Was dann während der Übung verkehrt läuft, oder irgendwie komisch ist oder welche Reaktionen auch kommen sei dann dahingestellt, aber dass sie überhaupt das mitmachen und sich drauf einlassen, und als Gruppe auch schon so gut agieren und mit uns schon so, irgendwie, doch relativ vertraulich umgehen, also ich find, das darf man auch immer nicht vergessen.

S10: Die ham ja auch nich aufgegeben als die da standen und irgendwie, es ging die ganze Zeit nicht weiter irgendwie, und da hat keiner gesagt „Öh, ich hab kein Bock mehr!“ und „Warum is das jetzt so?“ sondern die ham alle, eigentlich geduldig gewartet irgendwie und (...) ja, es ham zwar nicht unbedingt alle versucht da was mit beizutragen dass es vorwärts geht, aber es war schon (...) (unverständlich)

DL: Ich fand auch euch beide als Anleiter, ihr habt euch sehr gut ergänzt.

S6: Ja, das war (...) also es war nich nur hier so es war auch so in der Planung (...) (unverständlich, Gelächter)

S15: Partner.

(Gelächter.)

S15: Dürfen wir uns wieder einklinken?

DL: Also ihr seid schon drin.

S15: Danke. Also, also was ich wirklich gedacht habe, dass sich irgendjemand hinstellt und sagt: „Nee, das mach ich nicht!“ Also damit hab ich eigentlich fast gerechnet. Muss ich ganz ehrlich sagen. Dass das, vielleicht auch wirklich so C. oder auch N. und so, dass die sagen: „Nee, da hab ich Angst!“ oder die M. hat auch am Anfang gesagt: „Da hab ich Angst“ und so, aber die haben alles mitgemacht. Das fand ich eigentlich sehr gut.

DL: Das war jetzt n guter Hinweis, auf das, was ich eigentlich heute noch mit vorbereitet habe. Wir ham die letzten Male ohne, ohne auf diese, Leitlinien, die wir eigentlich im letztem Semester rausgearbeitet haben, das Ganze reflektiert. Ich hab beim Transkribieren gemerkt, dass die immer wieder auftauchen. Das fand ich schon erst mal sehr interessant. Und ich hab die für heute einfach noch mal klein kopiert mit ganz kurzen Hinweisen, was in dem langen Text drin steht, den ich euch mitgegeben hatte am Anfang dieses Semesters. Und ich leg die jetzt einfach mal hier hin. Versucht doch mal bitte, bei den Äußerungen, die ihr hier macht, euch auch auf diese Prinzipien mit zu beziehn. Verliert die einfach mal nicht aus dem Blick. (legt die Prinzipien in die Mitte) So als Strukturhilfe auch für die Diskussion. Das war nämlich der Punkt, Freiwilligkeit, der mir dazu einfiel.

S15: Ja (...) Ich weiß halt nur immer nich, wie man mit der Freiwilligkeit plant. Man hat (...) Wir ham halt die Stopp-Regel vergessen. Ich weiß halt nich, wie der Jugendliche reagiert, wenn man sagt, na ja, so ungefähr: „S is freiwillig, ihr müsst das nicht mitmachen.“ Ob dann manche sind ja so, so vom Typ her, dass sie sagen: „Ok, ich mach da nich mit.“ Das, das weiß ich nich so. (unverständlich)

S7: Ich denke, dass, der Anspruch, dass die alle mitmachen, hatten wir ja auch vorher schon mal formuliert glaub ich. Kann ich mich erinnern, dass wir gesagt ham: Freiwillig ja aber eben durch'n, so ne Variante wie die Stopp-Regel, dass wenn jemand wirklich ne Grenze hat, dass wir die nich überschreiten wolln, aber das, das erst mal mit sich beteiligt wird, dass, dass sich das Ganze nich so leicht zu entziehen ist, das hatte ich eigentlich und hätte ich auch gesagt, dass das gar nicht so sein soll.

DL: Also wir hams also Unterrichtssituation definiert und die Freiwilligkeit bezieht sich vor allen Dingen auf die persönlichen Grenzbereiche. Es is nich die generelle Entscheidung: Will ich's jetzt mitmachen oder hab ich da grade keine Lust drauf.

Aber du hast jetzt schon einwas interessantes gesagt, nämlich die Geschichte mit der Stopp-Regel, die diese Freiwilligkeit och noch mal unterstreichen würde. Weil hier is ja ganz klar definiert gewesen: Stopp-Regel wie

die Notbremse im Zug, also nicht in irgendwelchen Situationen, sondern dann, wenn man ganz persönlich in so'n, Panik, in diese Panikzone kommt.

S15: Aber das ham sie ja dann auch angenommen. (...) ham wer leider vergessen, aber wo wir's am Ende in der Gruppe noch mal gesagt hat, dann ham se das eigentlich auch angenommen. Und es war auch ne Not, wo ich sage, das is ne Notsituation.

S10: Das war, als M. da (...)

S15: Genau.

(unverständlich)

S13: Wobei bei M. immer noch zu sagen is, dass sie irgendwo für sich ihre Grenzen gar nicht so verbal äußern kann. Also die is zweimal von Christina knapp gegen den Baum beziehungsweise hier gegen den Pfeiler geführt worden, wo ich grad noch so „Stopp“ sagen konnte. Sie is da in den Sandkasten fast gefalln, sie ist an diesem Balken bei der Gruppe gerammt, sie hat nie für sich gesagt „Stopp! Halt! Achtet doch mal auf mich!“ oder irgendwas.

S13: Ja, stimmt da hat se s. Aber ansonsten, irgendwo der Grenze, die wird nie, oder sie verbalisiert sie halt nich. Obwohl, wenn man sie fragt, sie da schon sagen kann „Das is mir unangenehm, ich habe Angst!“ Aber.

S7: N'ja, ich würde s benutzen, durch, durch immer wieder die Möglichkeit geben, wenn sie irgendwann ne Situation hat, so'n bisschen herausarbeiten, dass mer sagt: „Hier, hat jemand was zu sagen?“ Ich denk, dass kann man immer weiterverfolgen, dass das dann irgendwann (...) is.

S2: Ich denke auch, dass das für die andern wichtig is, dass, also, sich bewusst zu werden: „Ich darf das auch sagen, was ich, was ich fühle.“ Vielleicht, man weiß ja nich, was sie für Vorerfahrungen ham, ob sie überhaupt ihre, ihre Gefühle sagen durften oder immer bloß „Ach du...“, so abgestempelt worden sin und dass wir denen das vermitteln können: „Du darfst das sagen, wenn's dir unangenehm is!“ oder, das wär ja n wichtiger Punkt. Also wenn wir ihnen des nen kleenen Schritt weiter vorbringen könnten.

DL: Also in Richtig Selbst (...)

S2: Genau!

DL: Wenn mich, alle rundrum können mir sagen, was ich, was ich tun darf und was ich lassen darf und ich kann auch selber einschätzen, wo die Grenze is und kann das analysiern. Is natürlich n sehr hochgestecktes Ziel, weil ich glaube, da sind ganz, ganz viele Einzelerfahrungen, grade bei M., nötig, also M. jetzt mal als Beispiel, bis sie wirklich diesen Schritt macht von dieser emotionalen Erfahrungen hin, dass das klappt, wenn sie sagt, also erst mal muss sie ja sagen „Hier ist meine Grenze!“ Dann muss sie mitkriegen, dass das wirklich hilfreich für sie is, also dass das n Verhaltensrepertoire is, ne Verhaltensweise is, die ihr hilft. Um sie dann in anderen Situationen auch wieder anwenden zu können. Und diesen Prozess rauszukitzeln, denk ich, is echt ne Kunst. Wenn wir das n Stück weit schaffen würden, wär's schon gut.

(unverständlich, Gemurmel)

S7: Wir solln nicht so viel sagen, dass sie nich so viel nummeriern muss.

DL: (lacht) Ich bitte euch, nur wichtige Sachen zu sagen. Da muss B. nicht so viel nummeriern und ich nicht so viel schreiben.

(Gelächter)

DL: Okay, nehmen wir mal den Punkt Herausforderung raus. Is da was zu sagen?

S7: Ich denk halt, grade heute, was die Herausforderung angeht, war's ja so, dass (...) ich will's mal in der, andersrum, es teilt sich halt, dort wo ich wirklich handeln kann seh ich in dem Moment keine Herausforderung für mich. Weil in dem Moment, wo ich Verantwortung übernehm als Schüler, das hab ich ja gesehn, fiel's mir leichter. Also war in dem Moment die Herausforderung jetzt nich so groß.

S12: Also du willst sagen, es fällt ihnen leichter, wenn sie Verantwortung übernehmen für die Gruppe?

S7: Auf jeden Fall. Ich glaube, dass heute der große, die große Herausforderung war ja diesen Transfer, „Ich einmal blind und einmal sehend“. In dem Moment, wo ich sehe, hab ich Verantwortung aber es ist keine Herausforderung, weil ich seh ja, ich brauch nur gradeaus gehen, die andern halten sich an mir fest.

S12: Das is aber die Herausforderung (...) (unverständlich, Geräusche im Hintergrund)

S7: (...) und das ist der Transfer zu sagen „Okay, weil, wenn ich blind wäre und jetzt hintendran wäre, würde es mir ja schwerer fallen (...)“

S12: Ach so, ja.

S7: Aber das, genau dieses Begreifen, ich glaube dass das die eigentliche Herausforderung heute war. Oder das was (...)

DL: Dieser Perspektivwechsel. Das is ja eigentlich so von der, von der Art der Aufgabe her, war das ja wirklich Sinn und Zweck, dass man das aus dieser Erfahrung heraus, das Selbst geführt worden zu sein, dann quasi Verhaltensweisen zieht, die helfen, wenn ich den andern führe. Und das is ja wirklich so ne kognitive Sache.

S7: Und das, das greift ja überall und ich glaube wenn man, sehr schön sind immer so Gefälligkeiten, die man so mit anderen Ton macht und von denen man vielleicht erwartet oder hofft oder erlebt, dass es mal, dass es mal so, das sind ja Kleinigkeiten, die man überall so hat und ich glaube, dass das auch immer wieder mit aufgegriffen werden sollte, wenn dann so was (...) auf unterschiedliche Art und Weise (...)

S12: So lang sie selber nich verbalisieren können oder überhaupt verarbeiten können, was ihnen nich gefallen hat oder was besser gemacht werden könnte, können sie dann bestimmt auch schlecht auf andre übertragen. Und das is ja so schwer gefallen in der Reflexionsrunde, sie konnten ja kaum selber sagen was ihnen nich gefallen hat oder was eben gut war.

S7: Sie auch darauf anzusprechen, ihnen das bewusst zu machen, sie irgendwie in die Situation zu führen; ich glaube, das war ja die große Kunst heute. Das zu versuchen, das war ja, ich denk mal, auch das Ziel. Und das war ne große Herausforderung gewesen.

S2: Und da müssen wir eben uns auch genauso bewusst sein, dass sie das wahrscheinlich noch nie in ihrem Leben so richtig ma gemacht ham und dann eben auch eher mal zufrieden sein mit (...) nicht die Ziele zu hoch stecken. Sondern einfach zu wissen, ja, wir fordern die jetzt ganz neu raus, indem die verbalisiern solln, nachdenken solln, über sich selber. Dass das einfach vielleicht noch gar nie passiert is. Dass wir jetzt so neue Situationen anstoßen, wo wir zwar für uns vielleicht unzufrieden sind und sagen „Hätt `mer können noch viel viel mehr reden“ oder „Die hätten noch können viel viel mehr sagen“, aber vielleicht sollten mal eher unsern Blick dahin wenden zu sagen: „Das is gut, die geben sich Mühe und überlegen schon.“ Das kommt ja auch immer mehr, dass sie sagen und erzählen von sich, reflektieren. Dass das halt unser Ziel ist, die einfach rauszukitzeln und zu sagen: „Du darfst selber nachdenken, du darfst selber deine Meinung sagen.“

DL: M., du hattest doch die, den M. und die V. (...)

S9: Genau.

DL: (...) bei dieser Situation. Wie hast denn das (...)

S9: J. hatte sie auch.

DL: Stimmt. Wie habt'n ihr das für die Beiden empfunden. Also die Beiden, würd ich jetzt mal ganz, ja, das würd ich behaupten, sind jetzt die, die so am unteren kognitiven Ende angesiedelt sin. Wie war das bei den Beiden?

S7: Ja, ich glaube das Führen selbst war, haben sie deswegen eigentlich oder. Sie ham's sehr schön gemacht, sie ham auch wirklich versucht, weil wir natürlich auch daneben standen haben und immer wieder den Blinden gefragt haben „Fühlst du dich gut? Macht es derjenige, der gerade führt richtig, gut, langsamer“ wie auch immer. Und das Lob oder das was, was das Ziel eigentlich war, war halt, das ganze akkurat, angenehm für den andern zu gestalten, als Führer. Und das hat die V., selbst die V. ganz klar mitbekommen, dass wir halt genau das wollten, ob sie sich jetzt immer in die Situation vom M. hineinversetzen kann, hmm, das glaub ich nich. Aber, das ham sie sehr schön gemacht, also keine Frage.

DL: Mir is das nur aufgefallen, ich hab die nur ganz kurz von außen beobachtet. Von innen sowieso nich. Da war mir so aufgefallen, das machte nen total vertrauten und sicheren Eindruck bei den Beiden.

S8: Das war auch eins der wenigen Paare wo man gemerkt hat, dass der Führer fürsorglich war und (...) so hinterhergezogen. Ganz unangenehm war das mit dem T.. Der is so abgegangen, also es war unglaublich, was da da passiert is.

S9: Aber der is vorher selber sehr (...)

S8: Ja, das war's nämlich: Er war total verspannt, als er geführt worden is und hat richtig Angst gehabt, das hat man auch richtig gesehn. Und als Führer – alles weg. Der is durchgerast und hat überhaupt nich gekuckt, wo, wer war das, B.?

S10: Bordsteine und so (...)

S15: Aber in der Gruppe da war das besser, fand ich.

(Gemurmel)

S15: T. war ja am Anfang. Ich mein, klar, man musste ihm eben helfen, wenn, wo schon wie, diese Stufe war, der Balken, obendrüber, aber (...) (Gemurmel, unverständlich)

S8: Und da war's halt krass, weil er ja einer derjenigen war, als er geführt worden is, der am ängstli (...), (Gelächter) der ganz viel Angst hatte und das hat er als Führer überhaupt nich klar gekriegt, dass es den andern genauso geht.

DL: Das is total interessant. Das is doch eigentlich genau, also wenn wir jetzt Hypothesen formuliern solln, wie so die Empathiebereitschaft ist, von den Schülern (...)

S9: Obwohl, da denk ich halt, er hat von B. ja auch keine Rückmeldung, also ich hab das ja kurz gesehn, er hat den halt da drüber geschliffen (...)

S9: (unverständlich) und B. stolperte halt, hat aber halt och nich gesagt: „Stopp!“ oder so, der hat halt auch nichts gemeldet, dann halt bissel gelacht, so als, das is nich mehr 100% richtig. Das war, glaub ich, für T. auch der Verstärker, „Na dann erst richtig.“ So. Dagegen bei V. und M., die ham (...)

S7: V. hat selbst gesagt (unverständlich)

S9: Die ham sich scheinbar irgendwie über ne andre Ebene noch ausgetauscht. (Gelächter) Einfach so durch M. Gesicht. Ich weiß nich, ob V. das wirklich wahrgenommen hat, so, also, ich kann's mir auch nicht so richtig

vorstelln, aber irgendwie scheint da ja doch, dass sie halt schon bissl Rücksicht drauf genommen hat, wie er halt wirkt und läuft und aussieht, oder (...)

S8: Aber vielleicht auch dadurch, dass ihr viel bei ihnen wart und doch auch immer wieder Anleitung gegeben habt „Pass auf ihn auf! Er sieht nichts. Du bist für ihn verantwortlich.“ Und die Jungs sind halt einfach losgestratzt und es war (...)

DL: Vielleicht war das der Punkt, dass denen das nich bewusst war, was sie eigentlich jetzt für ne Verantwortung da haben (...)

S8: was die Aufgabe is (...)

DL: (...) hinter sich her schleifen, quasi.

S15: Ich hab schon mal überlegt, ob wir beiden das hätten vielleicht noch anders zeigen können, dass, weiß ich nich, dass ich einfach mal hinfall. Also nich jetzt unbedingt um das schlechte Beispiel zu zeigen sondern was jetzt das für Auswirkungen haben kann, oder so. Oder stolpere – muss ja nicht gleich hinfalln.

S14: Obwohl ich's schön fand, wie sie dann den andern so die Bäume gezeigt ham und dieses „Fühl mal dies, und fühl mal jenes!“ und „Was denkste wo du bist?“ Das is ja auch einfach mal so ne Art (...)

S2: Vielleicht ham aber auch die Zwei, M. und V., einfach in sich schon dieses Bewusstsein, „Ohne den anderen schaff ich das nich!“. Also, insgesamt in ihrem Leben werden sie immer so dieses (...)

S7: Von andren an die Hand genommen werden.

S2: Ja. Und damit, damit noch mehr halt, da nehm ich halt mal den andren. Ich weiß, der andre braucht viel Hilfe, der weiß, ich brauch viel Hilfe, so ungefähr. Also sich da gegenseitig so, wir sind halt Zwei, die Hilfe brauchen.

DL: Hmm.

S2: Ich will denen das jetzt nich unterstelln, aber so hab ich mir das jetzt so auch gedacht, die wissen voneinander, dass, oder da is es augenscheinlich irgendwie, dass se halt nich so schnell sind, oder dass se eben mehr Hilfe brauchen. Und die andren: „Naja, is halt ein normales Mitschüler, da kann man den hier auch mal drüber ziehn, der wird schon merken, wenn er hinfliegt.“ Und die Zwei sind vielleicht, halt in dem Sinn, dass sie sich schon vielleicht selber bewusst sind, „Ich bin jemand, der Hilfe braucht“. Wo die andren das vielleicht nich so. Is meine Hypothese, dass sie dann auch so ganz bewusst miteinander umgegangen sind ohne jetzt zu, denen zu unterstellen, sich in den andren reingedacht zu ham.

DL: Das is intressant, weil, wir ham ne ähnliche Übung in der andren Gruppe gemacht, und da is auch ein Schüler, der is den andren wirklich in kognitiver Weise wesentlich überlegen. Und der hat das auch ganz schwierig hingekriegt. Also da zeigt sich diese Erfahrung wieder, seine Mitschüler zu führen. Während zwei Schüler, von denen wir erst gedacht hatten, na ja, ob die das so gut hinkriegen wissen wir jetzt noch nich und die ham das ganz souverän gemacht. Vielleicht hat das ja och was damit zu tun was du gesagt hast. So dieses, dass sie selber n Stück weit näher an dieser Erfahrung dran sind.

S2: Genau.

DL: Was den Transfer dann möglicherweise begünstigt. Müssen wir noch mal genau hinkuckn. Okay, was ist euch noch aufgefallen heute? Im Bezug auf Planung in Verbindung mit diesen Prinzipien die hier unten liegen. Und die Umsetzung natürlich.

S7: (unverständlich) wegen der, wegen den, wegen dem Verbalisieren noch n paar Sachen, über diese Stufen. Es is ja so ein ganz typisches Problem wenn man mit Kindern arbeitet, dass man irgendwann halt so, so ne Linie bekommt und denen Fähigkeiten zuschreibt oder eben auch aberkennt, wie auch immer. Ich glaube, grade der

T., der kann ja reden. Is ja wirklich jemand, der da (...) Das is so krass, warum die Situation so weit kommt, dass er sich nich annimmt, und der kann so schnell reden, das wenn er zwei Worte sagt „Hier geht’s hoch.“ Also ich glaub, so vom verbalen wär da viel mehr drinne.

DL: Das wär wieder ein Hinweis dazu, dass es notwendig is, die Fähigkeiten der Schüler vorher relativ genau zu kennen

S7: Und das nicht so hinzunehmen.

DL: Hmm. Das is schon wichtig, seine (...) auch ordentlich zu kennen.

S10: Mir is heute aufgefallen, im Gegensatz grade zum letzten Mal, dass diese Gruppenselbststeuerung viel weniger war beziehungsweise auch nicht ging, weil, es war ne ganz andrer Situation, es war gefährlicher. Letztes Mal konnte man die machen lassen und bei ihrem Problem auf die Nase fallen lassen und merken lassen, es funktioniert nich, und heute, da musste man wirklich da eingreifen, dass die da nich gegen die Balken rennen und sich verletzen oder so. Also, das is mir irgendwie noch mal so aufgefallen. Notwendig war heut mehr zu sagen oder sich mehr einzubringen. Aber ich glaub, dass wir nen guten Mittelweg gefunden haben, zum größten Teil.

S12: Also ich denk auf jeden Fall, es wär vielleicht besser gewesen, wenn wir sie auch mal hätten, also wir können das letztendlich wahrscheinlich nich machen, die gegen den Balken rennen lassen, aber vielleicht (...) (unverständlich) die uns zu sehr, die greifen sowieso ein, wir brauchen gar nicht so vorsichtig zu sein. Dass das vielleicht demotiviert.

(Gemurmel, unverständlich)

S7: Ich denk auch so, man hätte noch weiter, also das, dieses, (...) sehr nah dran war. Und das hat vielleicht sogar auch ne, dadurch nicht dazu gekommen ist, dass halt laut gesagt wurde „So nicht!“ und so.

S10: Ja. Ja, wir ham ja, ja stimmt, auch bei diesem Seil immer noch gesagt: „Stopp! Was musst du jetzt machen?“ Und immer drauf hingewiesen und so. Weil wir halt auch wollten, dass das funktioniert.

DL: Aber ich glaube, dass diese Hilfen in dem Moment notwendig waren. Ansonsten wäre dieser Schritt hin zu der Erfahrung, zu dem Erkenntnisprozess noch schwieriger gewesen, also wir haben den damit unterstützt.

S6: Das denk ich auch. Das war ein Problem, das war bei der Planung so hatten. Also wir wollten, ich hatte auch so gedacht, es ist cool, wenn man wirklich nur die Aufgabe stellt und die Aufgabe ist wirklich klar und eindeutig. Die gehen los und bewältigen das alles alleine. Sie werden vor Probleme gestellt, die sie irgendwie lösen müssen. Aber, also ich muss sagen, dass ich, also ich finde, dass ich nich wusste, dass das so schwierig ist. Und dass es, denk ich, dass es, so wie’s gelaufen is, sehr gut gelaufen ist, auch so mit diesem, mit diesem Helfen und mit diesem, überhaupt Erfahrungen sammeln. Und ich glaube, dass es nich die beste Aufgabe is, um so ne Gruppenselbststeuerung so zu, zu, na ja, (...)

S6: Also ich glaub’s einfach. Ich hab’s auch am Anfang gedacht hohe Selbsterfahrung. Ich hab mit T. intensivst diskutiert so, und na ja, also ich weiß nicht, ich find’s so (...) und ich fand’s auch gut, dass so geholfen wurde und an den Regel festgehalten wurde. Ja, das hat mich sehr beschäftigt, ich hab da die ganze Zeit drüber nachgedacht, als es so gelaufen ist. Das war echt, also, ich empfind’s echt als gut, dass wirklich gesteuert wurde. Muss ich ganz ehrlich sagen. Obwohl ich, ich hab eigentlich, also, wir hatten ja super geplant, und das wegen dem Seil, also, das war schon, dass es eigentlich so ne relativ eindeutige Aufgabe ist. Irgendwie. Dass die Schüler eigentlich wissen, wo’s langgeht und dass man da nich noch mal sagt, wo’s langgeht. Oder so. Aber in dem Fall warn’s vielleicht doch ganz schön viele verschiedene Anforderungen.

DL: Wir können das Ganze ja mal durchspielen. Stellt euch vor, wir hätten alle in der Ecke gestanden, die wären losgelaufen, was wäre passiert?

S2: Der erste wäre so lang gelaufen, bis er dann hingeflogen wär oder bis irgendwas passiert wäre oder, wenn nichts passiert wäre, bis zum Ende durch. Ich glaub nich, dass sie gewechselt hätten.

DL: Problem Aufgabenverständnis.

S7: Aber, das wär jetzt nicht schlimm gewesen. Ich denk halt, lass die mal durchlaufen, und bei uns war’s ja in der einen Situation so dass der, der K., wollte zuerst losgehen, allerdings orientierten sich alle in die andere Richtung, sie stellten sich quasi so, dass K. als letzter dran war. Wenn, wäre irgendeiner dort durchgelaufen, hätte nicht gewechselt, dann hätte K. nicht vorne gewesen. Ich denk, dass sich so was dann äußert, der wollte ja führen, der wollte ganz gleich. Dass dann auch gesagt wird „Hey wir müssen aber erstmal wechseln“ oder. Ich denk halt, dass diese Bedürfnis (...) is nich so weit weg, dass das nicht zumindest laut wird, auch wenn da vielleicht nicht noch mal zurück gegangen wird oder sonst was, aber das würde doch bestimmt wahrgenommen werden, dass (...)

S8: Aber ich glaube nich, dass es geäußert wird. Weil die Kinder das gewohnt sind, das zu machen, was halt einfach mal grade dran ist. Und Widerspruch glaub ich oder eigene Wünsche äußern wäre nicht, glaub ich nicht. Kann ich mir nicht vorstellen.

S10: Ich glaub grade dass K. nich (...)

S8: Nee.

S10: Also (...) (unverständlich) aber der hätt es nich gemacht. Der hätt sich vielleicht so im Stillen (...)

S7: Aber warum?

S8: Warum? Weil sie’s so gelernt ham.

S7: Weil sie nie in der Situation waren.

S8 und S10: Ja.

DL: Okay, und die beiden wollten ja, dass es jeder macht. Deshalb is es völlig legitim, dass sie die Aufgabe so konzipieren, dass wirklich jeder dran ist. Dann brauch ich nich die Aufgabe, so viel Selbstbehauptung zu zeigen, dass jeder dort selber sagt, dass er seine Wünsche äußert und führen will. Das wäre glaub ich ne andere Zielstellung.

S8: Und es wär’n vielleicht einige gewesen, die eigentlich so keine Bock gehabt hätten, geführt zu werden, und so aber relativ gezwungen worden sind, dazu, (...) (unverständlich), ja. Ich glaub halt auch einfach, dass es nötig war.

DL: Okay, es wäre eine Sache, die passiert wäre, die hätten nicht gewechselt. Was hätte noch passieren können?

S13: Die Luftballons wären hangen geblieben. Weil bei unserer Gruppe, da sind die ja teilweise an den Luftballons vorbei gegangen. Oder auch an den Binden vorbei gegangen. Halt einfach, ja, nich auf den Boden gekuckt, was da jetzt grade für ein Hinweis is.

DL: Wäre eigentlich die gleiche Problematik.

S13: Ja.

DL: Ja, und es war einfach ne Risikosituation. Also angenommen, an diesem Balken, der bei der Gruppe, die erst hintenrum gelaufen ist, wenn wir dort nich eingeschritten wären, wär’n die einfach da drüber geklatscht. Was hätten die dabei gelernt?

S15: Wenn sie jemandem vertrauen oder (...) (unverständlich) dass das nicht funktioniert.

S6: Sie haben dann halt nicht das Vertrauen gelernt (...) eher das Gegenteil.

S10: Oder sie hätten für sich gelernt, dass man doch was sagen muss, und hätten vielleicht beim nächsten Mal was gesagt und gemerkt, dass es doch funktioniert.

S6: Aber wenn sie's nicht gesagt hätten, hätten sie's auch nicht gemerkt.

S9: Ich glaub, das ist nicht die Frage: Manch einer hätte es es vielleicht geschafft, ok, wenn man hier nicht sagt, fällt man hin – nimmt das dann positiv auf und setzt das selber um. Und der andere denkt halt, ok, wenn ich hier die Augen zu mache, fall ich auf die Knie also mach ich die Augen halt nicht zu. Aber ne Vorhersage zu machen, an welcher Stelle (...) (unverständlich) weiss ich nicht (...)

S10: Also bei dem, wo sie da, wo M. geführt hat und unter anderem sagen musste, dass sie sich bücken sollen, da war im Grunde auch nur, also es kommt halt drauf an, wer hinter dem ist, der führt. Wäre vielleicht der (...) hinter ihr, der wäre dagegen gerannt und vielleicht hätte der dann auch gesagt, „hier ist was“ oder so. Vielleicht auch, dass nur einer den Fehler macht und dass, je nachdem, wer da steht von der Persönlichkeit, auch mit in die Handelnden (...)

S9: Na, so war's bei der anderen Gruppe halt zum Teil. N., die es, auch nach Aufforderung, dann nicht für nötig hält, dann was zu sagen, dass halt kommt, (unverständlich), so, ich komme runter, oder halt rauf. So, dann ging das auch 2, 3 Laute immer weiter, dann stoppte es aber wieder. Die letzten 2 waren gestolpert oder beim Bücken. Da ist dann halt erst B. als Vorvorletzter, der hat den Kopf halt hochgesteckt und stand dann halt dazwischen. Aber die anderen ham's aber eigentlich gemerkt, durch die Vorderleute.

S9: Also bei der anderen Gruppe war's, wenn man sie hätte alleine laufen lassen, bei dem Berg, also, die V. hätte wahrscheinlich einfach ihr Binde hochgemacht und hätte irgendwie losgelassen, wäre dann wahrscheinlich wieder ran und dann gab's ja erst wieder n Problem, sag ich mal, als I. den, das weiße Band übersehn hat. Und dann halt, beim Balken dann auch wieder, einige wahrscheinlich, die erste 2 wahrscheinlich, gestolpert. Ich glaub in der Gruppe hätte es auch ohne unsere Anweisung relativ gut geklappt und ohne größere Gefährdung, weil halt auch M. da in dem Fall. Also er hat, zum Beispiel, wo V. hinter ihm war, gesagt „Vorsicht, Balken!“ Also er hat das schon begriffen, aber dass V. jetzt hier neben ihm läuft und trotzdem die Augen zu hat, das hat er halt nicht so unter Kontrolle gehabt. Aber im Großen und Ganzen war es trotzdem bei dem schon klar. Denk ich.

DL: Also wir sind jetzt bei dem Punkt: Fehler als Lernchance. Und ich denke, es wird jedes Mal wieder unterschiedliche Meinungen dazu geben inwieweit man die zulässt oder nicht.

S7: Ja, weil es ne Frage der Risikoabwägung ist. Ich glaube, das ist aber auch der einzige Punkt, wo man darüber nachdenken sollte. Aber ansonsten ist ja das unmittelbare Erleben eines der großen, der Momente der Erlebnispädagogik. Weil (...)

DL: Es geht aber nicht darum Situationen zu konstruieren, die auf alle Fälle zum Scheitern verurteilt sind.

S7: Das, die wären nicht gescheitert. Ich glaube halt nicht, dass es zum Scheitern verurteilt gewesen ist. Ne ganz deutliche Aufgabe, motiviert, ne motivierende Aufgabe, n Ziel, dass sie verfolgen wollen, die wollen das schaffen. Ich versteh nicht, warum das immer ins Scheitern... es kann passieren, keine Frage, aber das ist glaub ich, die große Herausforderung halt, auch in der Planung wiederum.

S8: Aber da sollte man sich vielleicht auch in der Planung, ich mein, es war ja ein Ziel gesetzt, und das Ziel ist erreicht worden, und das Ziel, das jetzt unbedingt zu schaffen, war ja (...)

S7: (...) ne Frage der Herantragens

S8: Ja. Genau.

S7: Und das was formuliert war auch zu praktizieren.

S8: Und ich denke, das Ziel, was hier gesetzt worden ist, ist so erreicht worden. Also (...)

S7: Ich will das nicht verneinen. Keine Frage.

S8: Nee, aber hätte man ein anderes Ziel gesetzt, hätte man anders das zulassen sollen (...) (unverständlich) oder weiß der Geier was.

S9: (unverständlich) Man hätte sich aus den Gruppen raushalten können und dann wenn K. halt sozusagen, durchgezogen, er wäre letzter gewesen, er wäre nicht dran gekommen, und wenn er dann wirklich seinen Unmut drüber geäußert hätte und es vielleicht noch mal zu ner, zu nem Neustart gekommen wäre, das hätte man ja alles machen können, wenn man halt Zeit hat. Aber wenn man einfach nen gewissen Ablauf hat und halt die Ziele, sag ich mal, dann so, logischerweise, wenn die Ziele dann halt so gesteckt sind, dass man halt (unverständlich), dann kann man glaub ich halt, ganz viel nicht so laufen lassen wie es eigentlich laufen müsste oder optimal wäre. Oder man bräucht halt einfach viel mehr Zeit.

DL: Ihr hattet Ziele formuliert, für diese Stunde, für uns. Ihr hattet sie vorher genannt, könnt ihr sie noch mal nennen?

S6: Vertrauen. Dass Vertrauen aufgebaut wird.

S15: Dass sie das, einfach, das Zulassen in den Augen blind herumzulaufen und jetzt für die blinde Raupe war eigentlich auch, dass der Kontakt zu der Gruppe bleibt. (unverständlich)

DL: Weil ich glaube, das ist mir jetzt noch mal bewusst geworden, den Rückschluss zu den Zielen noch mal zu setzen. Jede Zielsetzung kann sehr, sehr unterschiedlich sein. Wieviel Selbstorganisation, (unverständlich). Und du hattest jetzt glaub ich ne andere Zielstellung (...)

S7: Ich würde aber das (...)

DL: (...) als das, was K. auch angesprochen hat. Von daher werdet ihr sicherlich nicht ganz übereinkommen.

S7: Nein. Ich hätte die auch nicht loslaufen lassen und hätte da jetzt alles passieren lassen, was eben so passiert. Ich denk halt (unverständlich), halt immer wieder, dass sie eine bewusste (unverständlich).

S8: Nur, nur die zwei Varianten, die wir jetzt grad hatten. Lassen wir das halt zu, dass was passiert, das wäre ein anderes Ziel gewesen.

S7: Genau.

S8: Wie jetzt (unverständlich) was eigentlich nötig ist, wenn jemand eingreift.

S10: Ich denk, dass das nicht klappt vom Ablauf, also mit dem Wechseln und so, wäre nicht so schlimm gewesen (unverständlich) also ich denk mal, die Verletzungsgefahr hier draußen auch schwerer war, als wenn man das vielleicht in der Turnhalle mit diesen Schaumstoffdingern, wenn sie da mal gestolpert wären und Matten drunter, das ist nicht schlimm. Aber wenn sie gegen nen Holzbalken rennen irgendwie oder darüber fallen, das tut schon weh.

S15: Was mir da jetzt noch zur Planung einfällt, wir hatten ne andere Variante, wir hatten ja auch überlegt, also zusammen überlegt, dass wir den Parcours nicht vorgeben, kann man ja auch machen. Ich weiß halt nur nicht, ob das dann einfacher gelaufen wäre. Also ich weiß nicht, ob jemand über den Hügel gegangen wäre oder über den Balken oder so. Da wären vielleicht auch solche Sachen der Verletzungsgefahr oder eventuell nicht ganz so, weiß ich nicht, wie die Schüler dann reagiert hätten.

DL: Kann man nur wieder klären, wenn man vorher ein Ziel formuliert. Und überlegt, ob dieses Ziel dann erreicht wurde. Für andere Ziele wäre das sicherlich sinnvoll. Also ich glaub hier wird wieder ganz deutlich die Verbindung von Methode und Ziel. Was ist noch aufgefallen bei der Beobachtung heute?

S8: Mich hat's gefreut, dass die I. sich so selbstsicher total verändert hat. Das war, also ich fand ihr Auftreten hat sich mit der Zeit einfach verändert.

DL: Stand ja vorneweg die Frage, ob die Gruppe (...)

S8: Wie die gerufen hat (unverständlich, Gelächter)

DL: „Seid ihr bereit?“ Und die ham das auch gehört glücklicherweise, man bedenke, das war ja nicht sehr laut. Das war, also der Moment, ich glaube, das war für die Grenzsituation für I. heute.

S8: Wir beide haben da drüber gesprochen. Als I. gerufen hat „Seid ihr bereit?“ – die Gruppe hat anders reagiert. Die hat sich irgendwie, war's so, oder, hatte ich mit dir drüber gesprochen?

S8: (unverständlich) So, die wollten sie auch nicht enttäuschen. Das wirkte irgendwie ernsthafter. Fand ich gut.

S2: (...) mit dem Indikator. Diese Hypothese, die wir letztes Mal schon so hatten, dass sie irgendwie der Indikator für Vertrauen innerhalb der Gruppe oder vom Gruppenzusammenhang ist. Je mehr sie spricht, hat sich hier wieder bestätigt. Dass sie wieder wirklich nen Schritt mehr raus aus sich gegangen ist, dass du gesagt hast „Möchtest du's sagen?“ oder „Sag...“ und sie hat es wirklich gesagt, in dieser Anforderungssituation. Dass das wirklich so ein Zeichen, also jedenfalls in meinen Augen, dafür ist, dass sie sich wirklich wohlfühlt und angenommen fühlt, in dem wie sie ist.

DL: Das is aber mal ganz interessant, bei der Reflexion hat sie ganz wenig gesprochen. Also wenn sie aufgefordert wird einfach zu reden, aber es steht eigentlich kein wichtiger Anlass rundrum, dann is es echt auch weiterhin schwierig.

S8: (...) dass der Mutismus sich verstärkt, wenn die Anforderungssituation größer wird oder wenn, wenn eher ne negative emotionale Sache grade is, und bei Anforderungssituationen is es halt besonders stark. Und das war ja nicht mal ganz einfach. Vor der Gruppe zu sprechen. Laut zu sprechen.

S11: Aber ich glaub, dass es ihr da leichter gefallen ist, weil sie genau wusste was sie sagen sollte, nicht selber sich was ausdenken musste. Also sie wusste halt, das ham ja alle vor ihr schon auch gesagt diesen Satz und deswegen (...) weil sie ja anscheinend auch vorlesen kann. Weil sie da nicht dabei denken muss, sich das ausdenken muss.

S12: Aber so war's in der Reflexionsrunde eigentlich auch, sie war ja die letzte und alle andern hatten vorher (unverständlich, Gemurmel)

S12: Also die anderen hatten ja auch wiederholt, was der erste gesagt hat.

DL: Okay, gibt's noch was wichtiges zu heute? Bloß noch mal so als Rückmeldung, diese letzte Übung, die war ja nun, zwar zum gleichen Thema, aber mit ner anderen Herangehensweise. Wir hatten dann auch gedacht, wir können nicht noch ne 3. Übung mit blind machen, die kriegen ja ne Blindenmeise. Wie glaubt ihr, ist die angekommen?

S14: (unverständlich) Fremdsteuerung. Dass wir gesagt ham „Also kuckt noch mal“ und macht (unverständlich), dass es so unmittelbar war und also (...)

S8: Ich glaube, es ist personenabhängig. Also, bei einigen war's sicherlich nicht so förderlich, die dann wirklich was abgekriegt haben.

S8: Und das warn n paar.

DL: Wie würdet ihr die Übung platzieren, wenn ihr jetzt das ganze noch mal neu, von der Planung her mischen könntet?

S8: (...) einmal am Anfang und einmal am Ende. Ob sie /ob man danach sich traut, richtig durchzurennen oder ob sich was verändert.

S6: Also ich finde, die war ja total neu für alle und das is ja auch noch mal n ganz wichtiger Aspekt. Also ich glaube, wenn man das das nächste Mal durchführen würde, würde das noch mal schon ganz anders laufen. Ich glaub schon, dass es für die schwer herausgekommen ist, dass es um Vertrauen geht. Also, das, das sollte es ja eigentlich auch. Und wenn man den technischen Aspekt jetzt ma son bisschen weglässt, also der war eigentlich heute noch sehr, sehr entscheidend, also dass es auch einfach; die Schüler wissen noch nicht so richtig, wie es geht oder so. Aber wenn man das vielleicht noch mal aufgreift und so, glaub ich, kommt dieser Aspekt des Vertrauens so wesentlich mehr raus. Weiß nicht, es ging ja eigentlich heute nicht unbedingt um diese Aufgabe, also, aber gut. Also, und vielleicht wär's gut gewesen, wenn man das schon mal gemacht hätte. Heute, das einfach als Zeichen „Wieviel Vertrauen hattet ihr heute?“ dass eigentlich die Aufgabe klar ist, dass es dann geflutscht wär.

DL: Ich fand die Aufgabe super heute. Das war die fast intensivste Aufgabe überhaupt.

S9: War das eigentlich als Reflexion gedacht oder als Aufgabe?

S6: Nee, es war schon als Reflexion gedacht.

S9: Da weeiß ich nicht, ob das funktioniert. Also ich fand die auch gut die Übung, einfach so als solche, (unverständlich) einfach so das Umsetzen von „Wie habe ich mich gefühlt?“

S15: (unverständlich) dass es Probleme gäbe, so dann zu sagen, was sie am besten gefallen hatte. Aber das is dann echt schwierig, die konnten (unverständlich, Gemurmel)

DL: (...) das war dann ganz schwierig. Das war dann nachher besser, so zu sagen „Seid ihr alle bereit?“ oder (...)

DL: Ich finde aber trotzdem, dass das schon ne Art Reflexion ist, wenn man die Reflexion so erklärt und ein Hilfsmittel einsetzt. Es ist einfach für uns (...) (unverständlich) von außen. Aber du hast natürlich Recht. Es ist ne eigene Übung. Das ist wirklich, also das ist mir auch noch mal ganz deutlich geworden, als wir das gemacht haben, was das eigentlich auch für ne Dynamik hat diese Übung. Bei den Schülern. Und ich hab dann kurz überlegt, ob man sie, also wenn ich's jetzt noch mal planen würde, oder wenn ich's planen würde, jetzt mit diesem Wissen, würd ich die Übung eher platzieren. Die erfordert so viel Aufmerksamkeit.

S6: Ja.

DL: Auch bei den Schülern die dort stehen. Dass, die müssen echt noch frisch sein oder müssen ne Pause vorher gehabt haben.

S6: Das stimmt, aber dann is es ja keine, keine Reflexion an der Stelle.

(unverständlich, Gemurmel)

S6: Stimmt. Also, die warn schon ganz schön fertig auch.

DL: Hmm. Es war schon ne ganz schöne Anforderung, die hier heut an sie gestellt wurde. Okay, machen wir an der Stelle erst mal Schluss.

Ende der Transkription



### 1.3.4 Fall 4

1. Thema: Reflexion der Einheit „Ägyptischer Schatz 1“  
2. Anwesende: Studierender 1 (S1), Studierende 2 (S2), Studierender 3 (S3), Studierender 4 (S4), Studierende 5 (S5), Studierender 6 (S6), Studierender 7 (S7), Studierende 8 (S8), Studierender 9 (S9), Studierende 10 (S10), Studierende 12 (S12), Studierende 13 (S13), Studierende 14 (S14), Studierende 15 (S15)

D- Leiterin: T.K. (DL)  
Ort: Klassenraum  
Datum/ Zeit: 17. 06. / 13.00 Uhr – 13.50 Uhr  
Transkription: K.K.

#### Beginn der Transkription:

DL: Heut ist der 17. Juni und (...)

S4: Ladies first (...) hä (...)

S3: Okay (...) ja (...) also ich könnt irgendwie allgemein relativ schlecht einschätz'n (...) ich hoffe wir konnten die irgendwie zu Beginn n bisschen wenigstens begeistern, aber ich glaub (...) so'n bisschen (unverständlich) bisschen ist die Neugierde geweckt, denk ich mal (...) ja den Blindenspaziergang haben se recht gut bewältigt, eigentlich alle, also selbst V., gut die ist dann mal n bisschen vom Weg abgekommen, aber sie haben's wirklich ziemlich selbständig gemacht, würd ich sagen (...) ja.

S4: Also (...) ich fand's gut insgesamt, also die waren gespannt bei der Sache, also zumindest, also die ganze Zeit, fand ich, die haben immer geguckt, die haben das dezent ( unverständlich, etwa: angeguckt ) , haben überlegt wie wir das machen kann, der Blindenspaziergang hat jeder für sich alleine gemacht, manche auch zusammen, aber das is ja nicht so schlimm, manche haben sich natürlich unsicher gefühlt, ich hab auch ein paar gefragt so, manche warn sicher (...) war richtig gut (...) und na ja , also was mich (...) ich hab also (...) ich fand ich (...) also ich wollt mich heute viel mehr rausnehm, vor allem beim (...) beim Spinnennetz dann am Ende, hab'sch wieder gemerkt, na ja musst irgendwie hin und doch n bisschen helfen, aber's war mir dann zu gefährlich irgendwie (...) aber eigentlich war's (...) im Nachhinein gesehn (...) also die hm ja dann, wo se dann N. wieder übergetragen haben, haben se's zu zweit auch geschafft und bei V. auch geschafft, also das fand ich (...) hätsch mich mehr raushalten sollen (...) so (...) aber ansonsten (...) also es war ne runde Sache och (...) Ich fand's gut, hat gut geklappt, so wie wir das geplant hatten, Reflexion am Ende hat mit der Zeit nicht ganz so (...) war ein bisschen mehr geplant (...) also im Großen und Ganzen fand ich's gut (...) ja (...) Noch irgendwas?

S3: Mmh, ja also, na ja die Zeit ist eben knapp geworden, also die Reflexion wär natürlich schon noch wichtig gewesen eigentlich (...) ja (...) ja wir mussten den halt dann doch noch mehr helfen, hab ich gemerkt, am Schluss als ich gedacht hätte, also (...)

S4: Dachte ich auch, wo dann der Erste und dann gleich die ersten beiden gleich durchs Loch und dann dacht ich: „uah, vorher noch besprochen in der Gruppe.“ Und die haben's ja auch selber draufgekommen in meiner Gruppe, der Erste und der der Letzte geht durchs erste Loch (...) und dann sackten doch alle durch gleich am Anfang (...) mmh, das war halt schade na ja (...)

S3: Die haben sich dann verbessert, aber die haben dann schon so ihre Strategie entwickelt (unverständlich)

S4: Ich glaub die haben heut auch viel gelernt, also war richtiges Teamwork und die haben sich auch ne Strategie (...) gemacht. Ich denk beim nächsten Mal klappt es viel viel besser ja (...) ja das war's von mir (...)

DL: Dann dank ich Euch und jetzt hab ich erstmal ne Frage an die andern (...) (unverständlich) (...) Was war Euer erster Eindruck?

S7: Ich fand's einfach mal total viel Vorbereitung gemacht wurde und das sich (...) also das das Konzept so rund war, das fand ich total schön, das hat man auch gleich gemerkt , durch die Einstimmung wussten dann auch die Kinder dann gleich, wohin es gehen sollte (...) und äh (...) ja auch dadurch, dass es so viel abgedunkelt war und sie nicht rausgucken konnten und echt gar nicht wussten, wo sie jetzt hingeführt werden irgendwie, das fand ich auch schön (...) ja, der Blindenspaziergang hat dann gut geklappt (...) ja und das Spinnennetz habt Ihr schon gesagt, das war halt einfach schwierig. Es war schade, weil wir es in den Gruppen ja echt so geplant hatten und dann aber gar nicht umgesetzt haben in der großen Gruppe so. Auch das die Leichtereren oben durchgehen und die Schwereren durch dieses mittlere Loch, das haben die ja alles, gut, die zweite Gruppe hat das mitgekriecht., ja sie haben gesagt, so machen wir's und du hast ja auch N. noch mal gesagt denkst da nachher dran (unverständlich) (...)

S2: Ich fand's aber okay, dass heute die Situation war (...) das man sie halt hat machen lassen und dass sie (...) ihren ersten ( unverständlich etwa: Sturm so ) (...) nachgegeben haben und sie haben's halt gemacht so wie sie es gleich gesagt haben und es hat nicht funktioniert, es hat auch bis zum Schluss nicht richtig funktioniert und dann war's (...) ich fand's okay (...) vielleicht ist wirklich so (...) der Moment wo sie dann jedes Mal zurückfällt oder sie auch noch mal daran erinnern muss, überlegen, wie es das letzte Mal ausgegangen ist, da habt ihr einfach gemacht ohne euch noch einmal abzusprechen und ohne noch mal alles zu erwägen, alle Regeln in Betracht zu ziehen und so weiter und du weißt, machen wir es beim nächsten Mal anders (...) hoffentlich (...)

S8: Ja, und deswegen fand ich es auch gut, dass Ihr im Prinzip versucht habt ohne (unverständlich) auszukommen, dass halt auch die Konsequenz dann da war und man hat gemerkt gemerkt, die waren auch sehr geknickt. M. und M. die saßen da auf ihrer Bank, hängende Köpfe und haben gar nichts mehr gesagt.

DL: Da werden auch Gewisse körperlich fertig gewesen sein  
Aber ich hab auch im Weggehen gehört, dass einer, ich hab's nicht genau (unverständlich) mitgekriegt (...) sagte: „Scheiße“ .

S1: Wer hat das gesagt?

S2: Wir hatten auch am Ende gesagt, dass wir drauf achten wollten, wenn sich heute wieder das (...) die Situation, dass J. noch was sagen wollte, aber sie wurde von allen wieder überhört und da hatten wir das letzte Mal gesagt, dass wir da ja eigentlich mal (...) einschreiten wollten und aber sagen (...) also: „Hört mal zu, was J. da mal grade gesagt hat.“ Oder so was. Aber ich hab dann auch nicht dran gedacht in der Situation da. Vielleicht (...)

DL: Wären (unverständlich)

S1: Das war während, ich bin während des Netzes, genau (...) Also der Durchgang war auf der anderen Seite und da hatte sie eine Idee und (...) und (...)

DL: Und Ihr hättet in dem Moment sagen müssen: „Stopp.“ (...)

S2: Genau: „Stopp, hört noch mal zu.“

DL: Ja. ( unverständlich, etwa: Hab ich zum Beispiel (...))

S3: Ich fand es (...) total cool, als (...) ich meine das geht schon aus der Planungsrichtung raus , aber (...) (unverständlich) gesagt hat, er will nicht, er so seine Angst geäußert hat irgendwie und sich dann auch total an N. geklammert hat und richtig seinen Arm oder ihren Arm genommen und um sich gelegt, irgendwie so beschützt mich und das er das dann doch noch gemacht hat irgendwie, dass fand ich (...)

S10: Vor allem, dass er erstmal die Kinder gefragt hat, ob er Angst hat sich auf die Liege zu legen , dann hat er gesagt, dass er auf die Liege möchte, wo er dann (...) (unverständlich) (...) und deswegen (...)

S13 : Ja.

S8: Weil er dann auch (unverständlich) (...)

DL: Er wollte sich einfach auf die andere legen. (...) Also die N. hab ich gar nicht wieder erkannt.

S9: Das hab ich aber gehört: „Ich bin die Schwerste, die schaffen mich nicht.“ Also sie hat einfach (...) sie (...) sie (...) Aber es gibt auch Schwerere.

DL: (unverständlich, etwa: V.) ist viel schwerer (...)

S6: Ja.

DL: M.

S6: Ja, aber als sie (...) als sie (...) als da die Situation war (unverständlich) (...)

S9: Ja, das hat sie ja vorher gesagt, das hat sie von Anfang an gesagt (...) (unverständlich)

(unverständlich etwa 30 Sekunden)

DL: Aber ich glaub sie hat jetzt auch gemerkt, dass sie sich damit eigentlich selber ein Ei gelegt hat (Zustimmung) (...) Weil na klar kippt man eher runter, wenn da nur Zweie halten. (unverständlich)

S5: Aber sie haben ja zum Schluss doch (...) (Spielgeräusche, Gelächter) Sie haben ja zum Schluss doch gedacht, am Anfang, dass sie's geschafft haben (...) ne (...) Du hast gefragt äh: „Habt Ihr die Aufgabe geschafft?“ „Joa!“, oder? (...)

S4: Nee, nicht immer (...) n paar haben gesagt ja (...) n paar (...)

DL: Ein paar haben nämlich eindeutig gesagt, sie haben es nicht geschafft.

( unverständlich Gemurmel)

S2: Das wurde glaube ich völlig vergessen. Die haben das obere Feld ignoriert (Husten) (...) Sie haben das völlig vergessen.

( durcheinander Gerede)

DL: Das Schönste (...) Das Schönste war, als der blinde M. in den blinden M. zu dir niederflog. ( Gelächter) Aber letztendlich war das doch genau das, was wir wollten (...) die sollen aus Erfahrungen lernen und dazu müssen sie die Erfahrungen natürlich auch machen (...) und ihr hattet so viele Vorschläge gesagt.

S2: Ja, es war ja auch nicht haushoch überhaupt nicht geschafft, so (...) Ich glaub es war die richtige Dosis nicht geschafft, die haben halt das eine Loch da nicht beachtet und haben ein bisschen berührt und ein bisschen geschummelt.

DL: Und von daher fand ich die Reflexion eigentlich auch absolut passend (...) Weißt Du was, ich hab Dich irgendwie überstimmt grad.

S4: Nee, ich hab ja auch (unverständlich) (...)

DL: Ich wollt's nur noch mal hören (Gelächter)

S4: Ich bin doch auch beschäftigt (Gelächter)

DL: Also ich glaube jetzt noch irgendwie da auf Gefühle und so weiter heute einwirken zu wollen, hätte ich glaub ich nicht wirklich so viel gebracht (...) Einmal hab ich überlegt nach dem Blindspaziergang hätte man echt noch ne kurze (...) Runde machen sollen oder so nachfragen. Ihr habt das (...) Ihr habt das einzeln gemacht, ne?

S4: Ja, ich hab dann immer noch mal gefragt, wo sie sind, wie sie sich fühlen, ob sie sicher waren oder nicht.

DL: Wie geht's Euch?

S4: Ja so.

DL: Aber ansonsten sollte man dann an dem Punkt wahrscheinlich auch auf der Reflexion nicht so rumhacken. Wir hatten nämlich erst noch die Idee (...) wir hatten nämlich ne Skala gemacht, wo die sich noch mal selber einordnen sollen, wie zufrieden sie mit ihrer eigenen Arbeit sind und wie sie es eben mit der Arbeit der Gruppe insgesamt sind. Hätte auch noch mal ganz gut gepasst, aber (...) ( lacht)

(spielende Kinder im Hintergrund)

S7: Aber ich muss trotzdem auch noch mal sagen, so von der Geschichte, was Ihr Euch ausgedacht habt, das war eigentlich auch schön. Also das war echt so (...) hat sich schön durchgezogen und da warn so (...) ne nette Idee (...) ja (...) weil das auch immer so einen roten Faden hatte. Man wusste immer, wo man grad war, das war irgendwie alles (...) es hat einfach immer alles zusammengepasst. Es war auch das erste Mal, dass mir aufgefallen ist, das wirklich ein roter Faden bis zum Ende erkennbar war.

DL: Mmh (...) Bei der Bootsgeschichte hatten wir das ja auch schon mal (...) Die sind aber auch wirklich dann (...) bis auf diesen Tumult der Aktion selber eigentlich auch immer bei der Geschichte geblieben, ne? (Kinderstimmen im Hintergrund)

Ein bisschen problematisch fand ich's (...) insgesamt die Zeit wieder wie immer, aber ihr habt kurz vor (...) 10 angefangen mit der Aktion (...) da war also schon ne Stunde, ne Stunde vergangen und dann war halt für die Hauptaktion eigentlich ne halbe Stunde da. Vielleicht (...) dort hätte man am Anfang ein bisschen straffen können.

S3: Ja, ich hab mich dann am Anfang so verfangen, zum Glück hattest du das dann auch gesagt, weil ich wollte da irgendwie ewig weiterreden, und dann beginnt ja die Einstiegsrunde und das erklären mit der Mumie das war schon viel zu viel (...) aber das passiert auch ganz schnell, dass man sich halt so in Details verfängt (DL: Mmh.)

DL: Also hast mir dass jetzt nicht übelgenommen, dass ich das gesagt habe. (Gelächter)

S3: Nee, das war kein Problem.

DL: Okay. Oh Gott hoffentlich nicht!

DL: Also die Zeit rennt einfach (...) echt total irre und dann (...) ist es schade, wenn man nur anderthalb Stunden hat und wenn es dann zur Hauptaktion kommt, die Zeit (...) die die meiste Zeit braucht, dieser Zeitdruck entsteht. Also ich würd mal sagen diese (...) nachdem beim letzten Mal so Herausforderung so im Vordergrund stand, kann man heut aber auch nicht unbedingt sagen, dass es weniger herausfordernd war, oder? (...) Was meint' n ihr dazu?

S5: Na vielleicht in ner anderen Art und Weise, es war halt nicht (...) wieder diese persönliche Herausforderung (...) also (...) es war wieder mehr zur Gruppe.

S3: Für manche halt schon mehr als für andere, denn einige hatten ja richtig Angst.

S12: Und se kannten's halt auch schon (...) es ging ja auch eigentlich schon so ein bisschen, so (...) so (...) noch mal halt nach zu denken und so (...) also keine körperliche oder (unverständlich) Herausforderung (...) im Grunde war's ja schon so ein bisschen Anwendung (...) oder zumindest kannten sie schon das Medium Spinnennetz.

DL: Und trotzdem hat mich wieder erstaunt (...) wie schwierig das ist (...) wirklich diese (...) diese Sachen, die sie vorher herausgekriegt haben, und wir haben wirklich eindeutig gesagt, die Leichten müssen oben durch, die Schwere müssen unten durch, der Erste und der Letzte hat's am (...) am Schwersten, dass es dann sofort wieder so losgeht, die ersten beiden rennen unten durch und dann ist ja eigentlich schon klar (...)

S3: Ich denk mal die überstürzen das einfach, die wollen so schnell los legen (...) und (...) und ja (...) halt ohne nachdenken. Also erst machen und dann denken.

S13: Vielleicht kann man ja auch das nächste Mal, dieses Vorüberlegen direkt an der Stelle machen (...) dass sie dann auch wirklich zeigen, wo soll der Erste durch, wo soll der Letzte durch, was muss zwischendrin passiern (...) weil ich denke dieses Übertragen ist einfach zu schwer.

S12: Aber dann hättst' es wieder anleiten müssen.

S2: Und sind auf einmal die, die am Schnellsten handeln, die äh (...) vielleicht, (...) ich sag mal weniger denken als die die erstmal nichts tun. Und es ist halt die Frage, wie man denen die Möglichkeit gibt, sich zu äußern., weil die anderen ja schon längst angefangen haben und die ersten drei durch sind.

S4: Ja.

S2: (unverständlich) waren wieder die, die sich als die Stärkeren empfanden (...) die also wirklich die größte Gülle produziert haben in solchen Situationen.

S5: Oder zumindest unüberlegt (...) und ich kann mir vorstellen (...) wenn sich andere die sich halt erstmal zurückgenommen haben, sich halt hätten äußern können, dass dann noch mal neu überlegt worden wäre (...) Aber wie macht man das?

DL: Aber in dem Moment, wo wir ihnen die Möglichkeit geben, sich zu äußern, im Kreis stehn und fragen, sagen die ja auch nichts.

U: Oder man hätte sagen müssen, bevor ihr loslegt, habt ihr noch mal irgendwie fünf Minuten Zeit, um die Reihenfolge festzumachen oder so, euch zu überlegen. Ich weiß nicht, ob das zu sehr geplant wäre.

DL: Ich meine ich könnte ja jetzt ketzerisch auch sagen: „Okay, Erlebnispädagogik generell für (...) für Schüler mit geistiger Behinderung auf alle Fälle, aber Problemlöseaufgaben tun's einfach nicht.“

S7: Das heißt dass (...) ich denk so wie die Frage (...) man muss sich ganz klar (...) darüber klar darüber werden, wie sieht die Gruppe aus, was macht man denn nun. Ich fand es total gut, in dem Moment wo, wo, als M. und M. zu allererst erst mal die Augen verbanden (...) verbunden bekamen, sah ich da ne Chance, jetzt wird alles anders (unverständlich etwa: (...) und als die dann auch dieses Verbinden (...) da sahen auch alle anderen (...) mit diesem Tragen und so (...) da waren die echt traurig (...)

S6: Na vor allem S. dabei, die war total aktiv.

S5: Ja, eben.

S6: S. und I. waren total aktiv geworden und haben dann mitgeholfen und (...)

S2: Also, das war ganz kurzen Moment, wo allen wirklich (...) plötzlich klar war, jetzt gibt's nen Machtwechsel und war es aber überhaupt den ganzen Tag, waren wirklich alle dabei, das fand ich war auch so beeindruckend (...) Aber man sollte sich halt wirklich überlegen, ob man nicht doch von außen einwirkt mit solchen Geschichten wie, Blindheit oder irgendwie Schweigen.

S6: Ja ja, das ist das, was ich meine, die einfach irgendwie mundtot machen.

S15: Wir nehmen irgendjemand anders und teilen, wer sich äußert und wie ob's (...) vielleicht ist es auch nicht so gut, wenn (...) gut es ist natürlich auch immer wieder an ne anderthalbe Stunde gewesen gebunden gewesen (...) die Zeit, die das ja irgendwie nicht begünstigt, dass die, die jetzt hier immer schneller bei der Sache sind, weniger überlegen, die werden natürlich einfach mehr angesprochen, die handeln einfach erstmal und wenn es eben schneller geht und alle anderen machen dann einfach so (...) Aber wenn eben es darum geht, die richtige Lösung zu finden (...) doch alle irgendwie zu äußern, dann, dann ist vielleicht Zeit (...) nicht das Druckmittel.

DL: Ich meine, dass ist ja auch von äußeren Umständen auch noch (...) Aber ich (...)

U: Ja man hätte, wenn man (...) also wenn man (...) das ist jetzt nur so ne Idee ne, so wie die Gruppe, dass man halt teilt, dass man die, die nicht so viel reden, die sich erstmal zurückhalten einfach in eine Gruppe und die, die sofort voll loslegen, die ganzen Jungs und so (...) äh, in ne andere Gruppe und dann noch mal machen lässt und dann vergleichen, wo welche Schwierigkeiten auftauchen. (Rufen) (...) weil jetzt war (...)

DL: Ich würde dir gerne ne Chance geben (...) wegen dieser (...) (unverständlich etwa: alle mitmachen lassen)

S8: Ich meine, weil man ja sieht äh (...) ich mein, wenn andere die Verantwortung übernehmen (...) da, ja, dann stehn die halt zurück und machen mit und machen was M. gesagt hat so (...) Und wenn sie halt sehn, die die immer voran preschen, die können jetzt eben grade nicht, dann spring sie ja sofort ein, das ist ja überhaupt keine Frage, aber sie müssen es halt nicht, ist ja nicht gefordert (...) in dem Moment, wo M. und M. dann vortreten.

DL: Mm. Der N. ist eigentlich ein Joker bei denen (...) der hat, der hat intellektuell immer was auf dem Kasten.

S8: Ja, weil der ist ja auch besonnener als die anderen.

DL: Aber vielleicht ist das ja gerade der Schlüssel.

S8: Ja.

S12: (...) Demokratie, da kriegt jeder ne Karte und es wird vor jeder Entscheidung abgestimmt.

DL: Oh. ( Gelächter) ( Gemurmelt)

S9: Das Problem ist ja, dass die selber nicht wissen, dass ihre Ideen gut sind, dann würden die ja auch wahrscheinlich dem M. und so irgendwie ihre Ideen dahinballern (...) (Klopfen an der Tür)

DL: Ja (...) (unverständlich) (...) wir wissen bescheid (Gelächter)

S13: Ja, und dass sie es nicht nur nicht wissen, dass es gut ist, sondern dass sie's auch nicht äußern können (...) vielleicht (...) also wenn die sagen, die Jungs haben ja schon ziemlich präzise rausgekriecht, „ja und du gehst dann so und dann kommt der und dann machen wir das so“, so (...) ja, und das die es vielleicht einfach nicht (...) nicht (...) so schnell äußern können auch.

DL: Das heißt, wäre es vielleicht besser gewesen, wenn sie nicht blind geworden wären, sondern stumm geworden wären (...) Okay. (lacht)

S2: Ich finde das hätte auch schon geholfen, weil dann hätten die zwar immer noch, aber da hätten die nicht mehr angeben können so selbstsicher, am Ende das wirklich richtig blind, wo sie nur noch die eine Trage in der Hand hatten und dann (unverständlich)

S12: Ja, der hat dann die Krise gekriegt.

S3: Ja, (...) ( unverständlich) (...) ja, dann haben wir ihn noch mal eins umgebunden, da hat er dann erstmal noch mal echt nicht so viel getan, so gemacht (...) und in dem Fall war er dann auch relativ still (...) weil er natürlich auch nichts gesehen hat und nicht wusste, wer liegt jetzt hier auf der Trage und so (...)

DL: Und dann kam aber irgendwann von ihm (...) zum (...) zum M., der war ja auch blind: „Ach ne, wir können ja hier anstoßen, ist ja wurscht, wir sind ja schon blind.“ ( Zustimmung) Ich meine, das ist auch clever. Da hat er recht gehabt.

S7: Ich denke mal (...) was an der Geschichte war, dass dadurch, dass die auch wirklich zwei gleich durch dieses einfache Loch durch, das war ja dann klar, letztendlich so wie wir uns das gedacht haben klappt es nicht (...) da hätten wir intervenieren können: „Nein so geht es nicht, wir müssen den ganzen Start noch mal neu machen.“ (...) ( unverständlich)

DL: Stimmt, das kann (...) das kann auch einfacher sein dann insgesamt, wenn die nicht bis zum Ende durchlaufen müssen.

U: Das sie dann zum Schluss (...) dann lernst du immer wieder neu und denkst: „Okay, vielleicht mach ich es doch mal anders.“ (...) das es immer wieder das gleiche (...) ( unverständlich)

DL: Und es erfordert auch eine geringere Frustrationstoleranz, wenn man es wirklich so macht (...)

S1: Wenn man es gleich von Anfang macht.

S2: Also (...), wenn's absehbar ist (...)

DL: Und dann merkt man immer relativ spät, da ist schon soviel Power weg. Das es eben nicht geklappt hat (...) Aber obwohl, ich denke, dass die (...) das die (...) das sie das nicht anders gemacht hätten am Anfang, wenn die Zwei (...) die Zwei durch das untere Loch, wenn wir die alle zurück geschickt hätten.

S9: Das Problem ist ja, dass die auch die Konsequenz dann nicht sehn.

DL: Eben.

S1: Die wussten ja erst dann zum Schluss, dass es nicht klappt. Die haben ja nicht nach drei Leuten schon gewusst, jetzt kann ja keiner mehr da unten durch (...) Das war zwar dann zugehängt, aber den ist ja gar nicht klar geworden, dass dann einer da alleine drüber muss.

S9: Da waren ja nicht alle so. Einige haben's gemerkt, garantiert.

S2: Ja, da hat keiner irgendwie gesagt: „Oh Mist, wie machen wir denn das dann nachher.“ Oder so.

S3: Ich denk mal (...) sie hätten es erstmal vielleicht wieder so gemacht.

DL: Was mich immer wieder erstaunt, war die Gruppenorientierung, das ist überhaupt keine Frage, die machen das alle mit.

DL: Und selbst wenn die N., die (...) die wirklich Angst hat und die eigentlich wirklich nicht wollte (...) Vielleicht hat'se auch einfach Schiss, dass man das die ändern sehn, wie schwer sie ist. Kann ja alles sein (...) ja die war ja in dem Moment im Grunde genommen auch gar nicht mehr im Team. Und das wundert mich wirklich, das hätte ich anfangs nicht angenommen (...) dass das so ausgeprägt ist (...) Das ist dann dieser Punkt Freiwilligkeit, der rutscht da so ziemlich runter (...) Also, wir mussten den noch nie direkt ansprechen (...) Aber (...)

S1: Die haben auch nie gefragt.

DL: Na ja, ich hab ja heut mal so'n bisschen provoziert. Es hat aber bisher noch nie jemand gesagt: „Nee, ich mach da nicht mit.“

S2: Vor allem würden sie so was nicht sagen, wenn man fragen würde, (...) „Gibt's jemand, der da soviel Angst hat, dass er da nicht mitmachen möchte“. Hätte sich vielleicht N. gemeldet.

DL: Ich hab sie ja gefragt (...) mit dem Daumen. Mit dem Daumenkino. Sie war die Einzige, die den Daumen nach unten gehalten hat und sie hat (...) sie hat gedacht, die Gruppe schafft das nicht (...) Und dann bin ich das aber auch ein bisschen übergangen, also ich hab dann gesagt, (...) Ich hatte sie gefragt... ob sie sich vorstellen kann, wenn... wenn ihr alle helft, dass es dann klappt. Dann hat'se so `n bisschen: „Mmmh. Na ja.“ (...) Aber vielleicht ist es wirklich auch ein Zeichen, dass man eben diesen Freiwilligkeitsaspekt (...) das man sie da auch nicht überfordern darf. Vielleicht muss man wirklich auch ein Stück weit Verantwortung mit selber übernehmen (...) um zu gucken (...)

S13: Entweder das, oder eben ne Alternative (...) Wie bei M., das man dann ( unverständlich) (...) „Macht's es halt trotzdem aber anders.“

DL: Weil die Freiwilligkeit ist ja letztendlich auch so'n Stückchen von (...) das, die (...) das innerhalb des Lernfördermodells eben diese Panikzone nicht überschritten wird (...) und (...) sagt eigentlich, dass jeder Mensch, selber in der Lage ist, das zu spürn. Und ich denke, dass die Schüler auch auf alle Fälle in der Lage sind, das zu spürn. Aber sie (...) haben vielleicht ne andere Art und Weise, damit umzugehen (...) Und vielleicht bedeutet das wirklich, dass (...) ganz speziell bei den Schülern, die wir hier haben, das wir einfach gucken müssen, das wir dort n Stückel Verantwortung für sie übernehmen.

S15: Ohne jetzt diese Panikzone oft gar nicht so gegeben. Erstmal dadurch, dass wir vorher (...) vorher planen, dass berücksichtigen, was (...) was können die oder was können die schaffen (...) und auch dadurch, dass die halt einfach, äh (...) wenn wir dann sagen: „Wir sind auch da.“, halt wirklich so weit Verantwortung, äh, quatsch, wie heißt es? (...) Vertrauen, Vertrauen genau. Vertrauen dann haben, dass sie (...) dass sie wissen, es passiert nichts Schlimmes. (Pfeifen im Hintergrund)

DL: Irgendwie (...)

S15: Ich hab jetzt auch kein genaues Beispiel im Kopf, wo jetzt jemand (...) wo von außen gedacht hätte, dass eigentlich (...) das er wirklich sich seiner Freiwilligkeit bewusst wäre, das Ganze nicht gemacht hätte (...) ( unverständlich) so ne Panik (...) ( unverständlich) Ich glaub das nicht.

DL: Das mein ich auch damit nicht (...) Ich denk nur, dass (...) also ich könnte mir vorstellen (...) wie sagt man das am besten (...) das, das Schüler, hier auch schnell über ihre Grenze gehen (...)

DL: Über ihre Grenzen gehen.

S15: Aber unbewusst.

DL: Unbewusst, ja.

S10: Kann es sein, das bei (...) äh (...) Menschen mit geistiger Behinderung nicht überhaupt genauso, dass die auch wirklich die Grenzen überschreiten irgendwie, weil sie sich ständig verschätzen und machen, was sie einfach gar nicht können (...)

DL: Also so weit würde ich mich nicht rauslehnen (U: Nee nicht (...)), aber das ist sicherlich ein problematischer Punkt.

S10: Aber wenn dann halt (...) wenn ( unverständlich) (...) als Ursache haben wir ja gesetzt, das zu wenig Selbsterfahrung gemacht haben, dass ich halt selber (...) und über ihre eigenen Grenzen gehen und wenn jetzt wirklich Grenzen da sind, dann reden wir jetzt von emotionalen Grenzen (...) Vertrauen oder (...) weil körperlich, wenn, wenn sie da jetzt irgendwie Grenzen hätten, dann wär'n schon die ( unverständlich)

DL: Das war ja schon gegeben. (Gelächter) Also körperlich fand ich das heute schon ziemlich grenzwertig (...) Wenn die N. dort geflogen wäre (...) also (...) und blöd geflogen wäre (...) wär doof gewesen (...) vor allem, wo sie sie dann so halbherzig angeschnallt hat, das war viel gefährlicher als vorher, weil da konnte sie richtig runterrutschen und es wäre nix passiert (...) aber (...) ich weiß nicht (...)

S8: Wir haben also wirklich den Zwang und du meinst, wir helfen ihr, damit sie ihre Grenzen besser kennen lernt.

S9: Na, zumindest ist es ja ein Effekt.

S2: Weil ich hab bei mir kam jetzt grad der Gedanke, dass es eigentlich so ist, dass wir dazu beitragen, dass sie ihre Grenzen immer höher setzen (...) und zwar äh (...) wenn sie aus diesem sicheren Pool hier raus sind auch woanders (...) und vielleicht war das, was heute passiert ist nämlich grade noch mal so n richtiger Dämpfer, das es nämlich nicht so ist, dass sie es immer schaffen (...) das man (...) das man abwägen muss, ob, man das schafft oder nicht (...) weil bisher haben wir ihnen immer die Möglichkeit gegeben, dass sie es dann geschafft haben und gedacht haben: „Hier. Hey es ist so.“, und äh: „Wir haben es richtig gut gemacht.“, und da muss man vielleicht auch aufpassen, dass man (...) dass man, wenn man die Grenzen immer höher und immer höher setzt und Hilfe gibt, dann (...) dass sie sich dann vertun.

S8: Dass das (...) das jetzt der Status Erfolg nicht immer gleich mit: „Meine Leistung ist besser geworden, ich kann mir mehr zutrauen.“ Ist (...) ich glaube, da schätzt sich jeder einzelne Schüler noch mal ganz anders ein und (...) diesen Prozess kann man dann auch schlecht (...) der ist auch gar nicht so durchschaubar, ich glaube nicht, dass jetzt jeder heute sagen würde oder auch die letzten Male, er könne so viel mehr schaffen (...) also, also als wir es vorher gehabt haben (...) Also M. geht davon aus, er schafft immer alles (...) und wir haben ihm heute öfter gezeigt, dass es nicht ganz so ist und das es (unverständlich) allein schafft (...) (unverständlich) (...) und wer konnte (...) und alle anderen schätzen sich sowieso immer anders ein, das ist nicht (...) zumindest nur bedingt (...) an dem (...) im Endeffekt Erfolg, glaube ich (...) Da ist schon noch mehr dazwischen passiert (...) Da müsste dann jeder sich selbst sehen, was war ihr Anteil daran oder (...)

DL: Mir fällt noch gerade was zu M. ein, das fällt mir grad auf, ne Beobachtung. Bei der Reflexion heute (...) hat er selbst gesagt, dass sie es nicht geschafft haben und warum sie es nicht geschafft haben (...) ich erinnere mich auch, als wir das das letzte mal in der Turnhalle gemacht haben, hat er gar nichts gesagt, nur den Kopf nach unten und hat sich völlig dicht gemacht (...) Also da ist schon auch keene Veränderung da (...) so was Kritik betrifft (...) aber ich denke, das was Ihr beide meint (...), ist vielleicht eher so ein begriffliches Missverständnis (...) weil das was wir hier (...) wofür wir (...) wozu wir sicherlich beitragen ist, wenn man sich dieses Lernfördermodell mal vorstellt (...) das die Lernzone als solche möglicherweise ausgeweitet wird (...) mmh (...) wie sag ich das nur, ich hab heut irgendwie Probleme, die Sachen zu erklären, die ich sagen will (...) (LACHT) (...) Ich denke, dass sie vor andere Probleme gestellt werden und das sie andere Situationen erleben und merken, dass sie auch damit (...) in diesen Situationen handeln können (...) und natürlich kommt es an ihre Grenzen (...) und sie würden diese Grenzen aber nicht erfahren, wenn sie diese Situation nicht bewältigen (...) Verständlich?

S13: Ich denke aber auch, dass sie diese Grenze auch gar nicht so weit angehen würden, wenn nicht dieses Team da auch wär, weil die im Grunde ja für die anderen eintreten, zum Beispiel (...) Ich denke, dass grad auch dieses Team auch sehr viel macht.

DL: Mm.

S3: Und das bringt dann eigentlich erst im Grunde so, dass man dann auch vielleicht mal irgendwie sagt: „Okay.“, wie die N., die dann gesagt hat: „Gut dann mach ich es.“. Weil sonst im Grunde so, würde sie sich rausnehmen und dann (...) weil die steht so häufig so bockig da, wo man dann echt denkt so, die ist mental schon weg, die ist physisch anwesend, aber mental weg, aber die macht dann mit dem Team okay, vielleicht durch den Druck, vielleicht aber auch, weil sie irgendwo mit dazu gehören möchte, macht sie dann doch noch mal mit und sagt: „Okay, dann mach ich's so.“

DL: Die haben sich gestritten oder so (...) (unverständlich)

S1: mm (...) Das war wohl nicht so. (Zustimmung; Gelächter)

DL: Aber ich denke mit diesen Grenzen verschieben, Grenzen anerkennen, wird noch mal ne ganz spezielle Geschichte (...) Ich glaub, die wärn, die steh ja schon öfter vor ihren Grenzen (...) in anderen Situationen als sonst. Und haben nun mal ne andere Möglichkeit damit umzugehen (...) oder vielleicht ist es an sich die andere Situation, dass sie vor ihren eigenen Grenzen stehen und sie sehen und erfahren und nicht einer da ist, der sagt: „Du kannst das nicht.“

S3: Na wir ermutigen sie ja einfach, ihre Grenzen zu überschreiten, dass haben sie sonst im Alltag sonst nicht so, also (...)

DL: Na Moment, ich würde nie nen Schüler ermutigen Grenzen zu überschreiten.

S3: Nein, ich würde auch nicht sagen, ihre Grenzen, sondern das sind ja dann eher Hindernisse gegenüber (...) oder Hemmungen (...) Grenze wär ja echt das, wo man nicht weiterkommt und die kommen ja weiter (...)

S6: Nein aber so Ängste oder Hemmungen oder so.

S3: Ich denk mal Grenzen ist einfach nur das falsche Wort, denn über ihre Grenze hinweg oder sie an ihre Grenzen zu bringen, wäre ja ihre Grenzen aufbauen sollen. Das wäre ja ganz schön heftig, dann halt eher so (...) ja, Hindernisse oder Schritte mehr zu können später.

DL: Sind das wirklich Grenzen (...) (unverständlich)

S9: Eine neue Herausforderung (...) für sie neue und unbekannte Situationen und Herausforderungen (...) das ist nicht alles immer ein Grenzwert.

S10: So unter Grenze stelle ich mir fast vor, bis dahin geht's und nicht weiter.

S9: Und gerade in diesem Gruppengesetz ist das ganz (...) ganz ganz komplex (...) Ich glaube, das können wir nicht einschätzen, wobei da jeder seine eigenen Grenzen hat in der Äußerung (...) also in dem (unverständlich) sich zu äußern, sich einzubringen, sich Energie zu legen, mal zurückzustecken (...) Ich glaube daran probieren wir jetzt grad noch.

DL: Aber Grenzen sind doch nichts Gesetztes, Grenzen sind doch (...) dynamische Geschichten (...) die können nach innen gehn die können nach außen gehn, die können sich täglich verschieben (...) an dem einen Tag traue ich mir (...) traue ich mir was, an dem Tag passen die Drumherum- Faktoren nicht und da sag ich: „Nee.“ (...)

S3: Ja es kommt halt auch (unverständlich) (...)

DL: Wie sind wir da eigentlich drauf gekommen (...) wegen der Freiwilligkeit, ne? (...) Also ich behaupte einfach, dass die Freiwilligkeit das ist (...) wo man sich bei (...) bei Schülern ohne Behinderung und bei Manager, die man (...) mit den du auch so was machst, mehr selber aus der Verantwortung nehmen kannst (...) in dem dann halt gesagt wird, okay, die können das selber einschätzen, wie weit sie gehen (...) und ich denk da haben wir ne ganz andere Aufmerksamkeit. (...) Das ist noch nicht so richtig?

S7: Nee, weil das ist immer die gleichen (unverständlich) (...) Freiwilligkeit, aber eigentlich reden wir jetzt grad über den (...) über die Sicherheit, dass wir (...) diese Entscheidung (...)

DL: Weil wir die miteinander zusammenhängen.

S7: Nee, das glaub ich nicht (...) ne, das sind ja zwei unterschiedliche (...) Faktoren. Freiwilligkeit soll ja eigentlich im Ausschluss von Sicherheit (...) eine Situation beschreiben, wo die (...) die Schüler an einen Punkt kommen ohne das Seitens subjektiver oder objektiv Gefahr besteht (...) sagen zu können, mach ich, mach ich nicht.

S2: Aber das beruht doch darauf, dass sie wissen, dass die Sicherheit vorhanden is.

S7: Ja.

DL: Andererseits, also wenn (...) wenn die sagen: „Okay ich (...) nee, ich mach das nicht. Das schaff ich nicht, das will ich nicht.“, dann (...)

S3: Die Frage ist, wenn sie das machen sollen, sollen sie's zumindest nicht. Um wirklich über den Punkt Freiwilligkeit zu reden, glaub ich, ist es genau (...) es ist egal, wie der Schüler sich entscheidet, trotzdem sicher, dass sich (...) natürlich vermischt sich (...) anders (...) solche Situationen, wie heute, da vermischt sich das auf jeden Fall, die Entscheidung sich etwas zuzutrauen, obwohl man sich ja gar nicht so richtig sich zutraut und in andere Hände abgibt, und Sicherheit hier. Aber um wirklich hier in der Reflexion theoretisch darüber reden zu können, glaub ich, dass man Freiwilligkeit von Sicherheit trennen soll.

S7: Aber ich handel doch nur (...) also ich handel doch unfreiwillig, wenn ich mir über die Konsequenzen nicht ganz bewusst bin, was könnte passieren, was gibt's sonst für nen Grund nicht freiwillig das zu tun? (...) Außer, dass ich Angst hab, dass was passiert äh (...) was ich im Moment noch nicht weiß oder wo ich in der Vorstellung hab, was nicht gut für mich ist (...) und dadurch äh (...) in dem Moment, wo ich (...) das nicht mehr freiwillig machen will, ist für mich die Sicherheit halt nicht mehr gegeben.

S3: Die subjektive Sicherheit, es gibt die objektive, die die ich wirklich gegeben habe, aber man kann sich selbst noch unsicher fühlen.

DL: Und wenn die subjektive Sicherheit nicht mehr gegeben ist, macht man einfach Sachen, die man sonst vielleicht nicht macht.

S7: Dann reden wir aber eben nicht mehr über Freiwilligkeit, sondern dann reden wir über Sicherheit, dann reden wir über (...)

DL: Nee, in dem Moment, wenn ich meine Entscheidung treffe (...) dann entsteht eine freiwillige Situation.

S7: Beispiel, sie wollte (...) sie wollte es nicht (...) oder wir wussten nicht, macht sie's, macht sie's nicht. Sie hat sich dann einfach der Gruppe ergeben oder wollte halt auch ihren Anteil (...) dass es klappt, hat's dann gemacht (...) Ja und dann herausgenommen war halt nicht wegen der Sicherheit (...) eigentlich war's Quatsch, eigentlich hättest du dir ja gedacht: „Ich bleib jetzt bei der S. in Sicherheit (...) nein wir wollten (...) wenn wir sie jetzt aufgefordert hätten: „Bist Du sicher?“, noch mal nachfragen, dann doch nur, weil wir nicht die Freiwilligkeit der Sache sehen, sondern weil wir die Sicherheit nicht gewährleisten konnten (...)

DL: Genau.

S7: Genau. (Gelächter)

S2: Für uns.

S3: Ja und für sie war's in dem Moment aber (...) das freiwillig zu tun.

S7: Sie hat das ja alles in Erwägung gezogen, alle Faktoren, die da waren, aber sie hat ja trotzdem gesagt: „Ja, okay, ich mach's.“ (...) Ich denke (...) das gehört (unverständlich)

S3: Aber da ist es tatsächlich die Frage, ob das noch wirklich freiwillig war oder nur um die anderen nicht zu enttäuschen und nicht als einzige dadurch komisch dazustehen.

DL: Also Gruppendynamik hat da wirklich ne riesen Rolle gespielt. (Husten) (...) aber jemand anders, mit nem gesunden Selbstbewusstsein oder wie auch immer, hätte gesagt: „Nee, das ist mir hier zu gefährlich. Ich mach das nicht. Ich mach das nur, wenn hier auf der Seite drei stehen und auf der Seite drei stehen (...)

S3: Das konnte sie in dem Moment wahrscheinlich so nicht deutlich formulieren (...) also denk ich mal.

DL: Und das ist, denke ich schon ne besondere Gefahr (...) und nicht nur körperlich sondern auch psychisch (...) Das ist nämlich ganz schwierig, dann nicht wieder in so eine Überbehütung rein zugehen.

S14: Aber was tun wir da? (...) Als die V. auf einmal die R. da auf einmal angefasst hat, da dacht ich: „Oh mein Gott, das schafft die nie.“ Aber die hat vorne den (unverständlich) und hat die rüber gehoben (...) Also ich hätte wirklich (...) Ich wollte am liebsten mit anfassen. Sie war stark und sie hat es geschafft. (...) (unverständlich), aber wir sind immer für sie da und ich denke das macht so ne gewisse Selbstsicherheit aus, wie sie eigentlich nur in der Gruppe haben sollten, aber die sie nur haben, weil wir auch da sind (...) Denk ich auch. Mmh, aber wenn wir nicht da wären, dann hätten sie vielleicht vielmehr Angst gehabt, als so und hätten „Nein.“ Gesagt (...) das sie ein falsches Selbstbild haben, also das ist mein Gefühl.

S12: Aber das ist trotzdem ganz schön wagehalsiges Experiment, dann einfach zu sagen: „Okay, wir machen gar nichts.“ Ja wenn dann wirklich einer runterkracht, dann sind wir nämlich (...)

S14: Ja ja, ich weiß.

S3: (...) die Verantwortung wer will'n die übernehmen.

S12: Ich denke, die verlassen sich wirklich zum großen Teil auf uns, weil wir immer da sind.

S2: Aber wobei ich denke, dass die das auch ein Stück weit wissen (...) wenn sie wissen, wir haben was geplant, dass, das (...) sie halt (...) wissen, dass sie sich darauf verlassen können, dass das irgendwie in Ordnung für sie ist (...) und das (...)

DL: Also, das soweit gedacht wird (...) das das glaub ich (...) äh, ohne jetzt irgendjemanden nahe treten zu wollen (...), das glaub ich nicht (...) Ich denke, die kommen hier rein und gucken, was passiert (...) was passiert heute (...) aber das die jetzt schon vorher überlegen (...)

S2: Nee, das überlegen sie nicht, das wissen sie einfach.

DL: Du meinst spüren?

S2: Ja die wissen, dass wir mit dem, was wir tun ihnen halt nichts Böses wollen (...) oder das, das wir halt wollen, dass sie was schaffen, dass wir denen das halt auch zutrauen und die denken auch nicht, dass wir jetzt irgendwie was (...) was total Abgefahrenes machen.

S12: Nein, ich hab das jetzt so verstanden (...) so ungefähr wie (...) die wissen dann vorher schon, dass was wir für sie geplant haben, dass ist auf jeden Fall (...) möglich ist, machbar ist, aber das wissen wir ja auch immer nicht.

S2: Nee, so hab ich's verstanden.

DL: Vielleicht kommen wir mal zu dem, was R. grad gesagt hat, dieses (...) das Ihr eigentlich dadurch, dass Ihr dabei sind so ein Stück weit Verantwortung eh immer auf uns ziehen (...) ging mir so durch den Kopf, wir reden immer von Freiwilligkeit und Sicherheit auf Seiten der Schüler, wir müssen ja für uns auch Sorge tragen (...) Das spielt ja da immer mit rein. Ich finde, dass wir letztendlich (...) dafür die Verantwortung aufnehmen, wenn was passiert ist (...) Denk ich, sollte man sich auch ganz bewusst machen, wie weit man da geht.

S7: Was auch noch mal einer Überlegung wert ist, denke ich, ist, dass man überlegt, wie man eingreift (...) Ich meine, wir haben uns ja eigentlich die Stopp- Regel unter anderem (...) Ich meine wir haben das (...) (unverständlich etwa: da haben wir ja eigentlich geschwindelt) (...) da hat man auch gemerkt, da haben wir die einmal angewendet (...) das hat bei euch angefangen, ganz am Anfang, und (...) und ich weiß nicht, was ich sagen sollte, ob es richtig oder falsch war, aber es war so, dass auch zwei Leute auf der einen Seite waren, die immer jemanden abgenommen hatten, weit überm Kopf, das war alles n bisschen wacklig (...) und das (...) hätte vielleicht gar nicht schief gehen müssen, aber wir haben halt (unverständlich) (...) aber selbst helfen, hätten wir nie

gemacht, aber zu sagen: „Stopp.“, das ist etwas, dass wir ja auch geschaffen haben, aber wir nutzen es nicht, wir greifen halt schnell mal zu und machen's dadurch möglich (...) oder (...) bevor wir (...) als dass wir einfach sagen: „Stopp. Runter (unverständlich) Wolln wir's nicht.“ (...) (unverständlich) genau dieses Sicherheitsgefühl können wir auch dadurch (unverständlich) (...) und manchmal habe ich auch das Gefühl gehabt, teilweise am Anfang auch, wo sie so hilflos an diesem (...) an dieser Liege gezerrt und hoch gewuchtet und das ging nicht- „Macht was (...) Nehmt uns ab, dass (...) das wir nicht weiter probieren müssen.“ (...) Also wir waren (...) ich hab (...)

DL: Du hast gedacht, er hat das gedacht.

S7: Ja (...) die haben ja dann fast gezwungen gefühlt, dass das (...) ja die hätten schon längst gemerkt haben müssen, so geht's nicht, weiter machen zu müssen (...) Da da wirklich am Ende die C. so allein (...) äh die N. (...) und immer nur so reingesackt und nie hochgeblickt in die Gesichter (...) Ich denke, dass man damit, gewisse Art von Ereignis vielleicht besser bewältigt auch noch (...) Ich meine, ich (unverständlich) (...) Ich glaube nicht, dass sie so blind sind, die machen halt einfach weiter, wenn sie angefangen haben (...) und diese blöde (unverständlich)

DL: Mm. Ich denke oftmals ist das Problem, wenn auf der einen Seite Dreie halten und hinten hält einer und die (...) wollen denn (...) die Liege da rüber tragen und auf der anderen Seite steht aber niemand, dass sie dann einfach, dass sie die Situation geben, dass ich „Stopp.“ sagen kann (...) (unverständlich)

S15: Aber das sieht man ja auch vorher schon, wo die angefangen haben (...) und da kann man ja dann einfach sagen: „Stopp.“

DL: Na, die Liege war ja nun drüben.

S15: Ja.

DL: Aber es stimmt schon, wenn man das dann sieht (...) wenn man muss diesen Dingen umgehen. (...) Aber das hat, glaub ich, wirklich nicht funktioniert (...) so diese Balance zwischen Eingreifen und Aushalten (lacht (...)

S13: (...) wir wollten (...) wir haben ja jetzt nun diese Aufgabe, uns für nächste Woche etwas zu überlegen (...) Was haltet Ihr davon, so was in der Art noch mal zu machen? Ich meine (...) oder wir haben das ja gestern Abend gemerkt, dass so was, wie in dem Camp ne Rolle noch mal spielen wird (...) Nachdem das nun heute so gelaufen, was denkt Ihr, sollten wir das noch mal machen (...) oder (...) oder sagt man: „Oh das war schwierig“, oder (...)

S12: Das wär zumindest ne Möglichkeit, dass (unverständlich) noch mal drauf zu machen (...) zu gucken, ob sie doch was gelernt haben heute (...)

S5: Ja, das kam ja auch von J. immer so: „Was würdet Ihr äh (...) jetzt machen?“ oder „was würdet Ihr anders machen?“ und die ganze Sache (unverständlich) zu versuchen und vielleicht wär es (...) wär's gut.

S12: Ich denke auch es wär schön, grade weil so: „Ich kämpfe jetzt noch mal“ (...) in der Hoffnung, dass sie's schaffen und dann noch mal positiv rausgehen und nicht (...) und dann auch behalten, warum sie's geschafft haben.

S5: Ja und einfach mehr Zeit einplanen, dass man wirklich die Möglichkeit hat, die am Anfang noch mal (...) alle noch mal gemeinsam zurückgehen zu lassen (...) irgendwie, irgendwas (...) irgendwas zu machen.

DL: Das man wirklich die gesamte Zeit dort hat (...) dass diesmal (...) nicht so ne Geschichte da drüber machen (...) Ich würde dis (...) Ich würde das auch ähnlich machen, ich würd's nicht großartig abwandeln. Das war schon schwierig genug, haben wir ja gemerkt heute (...)

S8: Das kann ja das Falsche sein (...)

S5: (...) das man halt vorzeigt, dass sie im Prinzip diese Woche den Schatz nicht bekommen haben, dass sie kurz davor waren (...) nächste Woche zum Beispiel (...)

DL: Dem Schatz an sich da passt das alles irgendwie (...) (unverständlich etwa: mit dem Hochseilgarten gemacht)

S5: Und wenn wir jetzt die Diskussion noch mal (unverständlich etwa: erwarten) (...) die wir jetzt eigentlich so grade hatten, so wie wir agieren in dieser Zeit, was machen wir da anders?

S2: Ja, auf jeden Fall die Stopp- Regel (...) (unverständlich)

S7: Ich denke mal auch, wenn wir die einmal angewendet haben, dass die Kinder dann vielleicht auch (...) auf den Riecher kommen.

S7: So n „Stopp“ einmal: „Ich hab Angst.“, aber auch: „Stopp, Metaebene, wir kommen hier nicht weiter, lass uns mal kurz beraten. Jetzt hört mal alle zu.“ oder so. Und wenn wir das dann auch mal in der Richtung anwenden, damit sie im Bewusstsein haben, dass die Stopp- Regel eigentlich helfen kann.

DL: Ich würde das nur, wirklich ganz konsequent diesen Sicherheitsaspekt machen, weil wenn andererseits sind das doch genau die Erfahrungen, die sie machen sollen, wenn das nicht funktioniert.

S9: Kann man sich (...) kann man sich äh (...) vorher sagen: „So wir helfen diesmal nicht. Wir helfen nur durch (...) durch einmal „Stopp“, wenn eben die Sicherheit gefährdet ist oder äh (...) man man man (...) man sagt halt eben irgendwie so Beratungszeit oder so, dass heißt, dass man (...) das, wenn die nicht drauf kommen (...) dass man selbst was gefunden hat äh, wo's jetzt (...) wo's jetzt hakt, wo's nicht weiter geht und die müssen dann halt drauf kommen, was es sein könnte (...) Das sie (...) das ist wieder schwer, ja (...) ein großes Problem.

S2: Ich würd dann wichtig finden, dass wir wirklich drauf achten, dass auch alle zu Wort kommen. Also wenn man jetzt so was nimmt (...) (Gemurmel)

S3: Zum Beispiel, wenn es ne Möglichkeit gibt (unverständlich)

DL: Das ist illusorisch (...) Also wir können sicherlich Bedingungen schaffen, dass niemand stumm wird, aber (...) wir werden nie (...)

S4: (unverständlich) (...) das wir uns wirklich was einfallen lassen, wie wir ne Situation schaffen, wo klar ist, dass eigentlich das Richtige gesagt werden muss oder eben andere Möglichkeiten (...) herbeizuräumen (...) oder auch irgend ne Situation so passend (...) natürlich ist auch eine Variante, in der man hilft, aber eben oftmals das Falsche sagen würden, schweigen und alle anderen halt noch mal überlegen müssten (...) Aber, ich denke (...) es ist ja auch ein Ziel (unverständlich) sonst schaffen sie es bis zu einem gewissen Punkt. Ich schweige immer, aber jetzt muss ich was ich in mir habe, sagen.

DL: Jetzt steht B. da, er hatte halt alles im Kopf, er hat's vorher in der Kleingruppe gesagt und kriegt keen Wort raus.

S9: Ich glaube nicht, ich glaube nicht (...) wir haben (...) wir haben uns bisher noch nicht großartiges (...) kein oberstes Ziel gesetzt.

S7: Also zum Beispiel, N. sagt ja was, wenn, wenn (...) also (...) da bei dieser Brotgeschichte, wenn er merkt: „Jetzt bin ich dran.“ Dann sagt er (...) wenn er auch genug Zeit hat, dann sagt er ja was. Also wär's vielleicht echt ne Möglichkeit, das man sagt: „Wer berührt ist stumm.“ Und nicht nur vielleicht ohne Mund, also als Gedankenstrich da auch, vielleicht sogar, wer als zweites berührt wird auch noch blind dazu. (...) Wenn die da vorn immer im Seil hängen irgendwie (...)

S12: Könnte man das nicht variabel gestalten, das (...) das wir da irgendwie, einer sagen muss: „Du bist entweder blind oder stumm.“. Das wir uns da einfach die Möglichkeit lassen nicht gerade die verstummen äh (...) zu lassen, von dem wir alle (unverständlich) (Gemurmel)

S7: Auch wenn M. stumm ist, der wird trotzdem da sein und dirigieren (...)

S12: Na dann wird er halt stumm und blind. (Gelächter)

S6: Oder wir (unverständlich) raus, dürfen ne zeitlang nicht mit machen.

S6: Ich denk mal, dass das Problem ist, wenn wir auf jeden fall die Zeit haben, dass wir denen sag (...) also nicht, dass wir wie heute schnell schnell schnell, sondern die sollen mal n bisschen ruhig machen, vielleicht wäre das echt fördernd.

S3: Können wir vielleicht auch noch mal die Möglichkeit erörtern, das wir wirklich auch (...) also ohne Tragen durchführen können, (unverständlich etwa: weil das ist ja irgendwie weggebrochen.) (...)

S1: Das war ja grad der Reiz der Tragen, die unbedingt zu benutzen.

S9: Eigentlich eine zusätzliche Herausforderung an sich.

S15: (...) (unverständlich) (...) und wenn man denen irgendwelche Karten oder so was in die Hand gibt oder nen Stein, so dass die dann auch in der großen Gruppe sagen: „Ich hab jetzt den Stein, dafür das halt (unverständlich etwa: die ersten haben es schwer.) und den Stein haben sie die ganze Zeit in der Hand (...) und da ist es vielleicht bewusster oder so.

S2: Oder man könnt's auch machen (...) das jeder irgendwie (...) irgend ne Karte oder so von Anfang an in die Hand kriegt und jeder muss die Karte einmal abgeben und darf was sagen und nen Vorschlag machen. Aber das ist natürlich so gut, weil dann darf ja keiner mehr was sagen, dann kann jeder einmal was sagen (...)

S15: Aber ich fand es ganz gut, was du gesagt hattest, das es für die Regeln, die es zu beachten gilt, die es zu beachten gilt, Symbole gibt und für jedes Symbol gibt es sozusagen eine Karte (...) und wer zum Beispiel ein Stein für schwer und der, der sagt: „Okay, ich hab mein Stein und jetzt ist ne Situation da muss ich sagen, die Schwereren müssen vielleicht unten durch und die Leichten (...) und der der leicht ist (...) die Leichteren müssen unten (...)“ (...) also da sie sich immer mehr daran erinnern, dass sie auch die Gruppe (...)

S13: So ne Art „Hüter der Regel“ oder so. (zustimmendes Gemurmel) (...) Du willst das Visualisieren, was sie in den Kleingruppen schon mal hatten (...)

S15: (...) so dass sie sich immer wieder daran erinnern.

S6: Visualisieren kann man ja abgrenzen mit so ner Art (unverständlich etwa: Dreingabe), dass man vielleicht mitschreibt und dann eben die Symbole (...) und dann eben zusätzlich (...) das Ganze (...) „Hüter der Regel“ find ich gar nicht so schlecht (...) grade, weil (unverständlich) (...) kommt und dann halten mehrere die Regel ein.

DL: Das können wir ihnen auch als Hilfe einfach schon mitgeben, mit nem Zettel, was ihr heute so als Ertrag rausgekommen ist (...) drei Sachen (...)

S10: Na, das können wir ja so noch mal zusammentragen oder kurz versuchen das Ganze noch mal (unverständlich)

DL: Ich könnte mir das sogar so vorstellen, dass es (...) dass ihr sagt: „Okay. Das letzte Mal habt Ihr festgestellt (...) das das und das (...)“ (unverständlich etwa: Könnt Ihr ein Symbol dafür finden?)

S13: Na die Symbole können wir ja schon vorbereiten, aber ich find's och wichtig, dass sie selber noch mal drauf kommen (...) und das noch mal reflektieren.

S3: Und das kann man ja so zusammenfassend sagen, genau das war das und (unverständlich) und das ist jetzt so und wenn was fehlt, kann man das ja auch noch ruhig sagen.

S2: Dann wär die Frage, wird der jetzt „Hüter der Regel“, der die (...) sagt, der (...) alle anderen müssen natürlich auch mit (unverständlich) (...) oder ist es derjenige (...) oder würden wir das zuweisen wollen (...) dann halt diejenigen, die (...)

S8: Ich würde es zuweisen, sonst kommt wieder nur von M., von M. (...)

S4: Aber wenn man das wieder in so ner Art Kleingruppe macht (...) is ja so ne Art Kleingruppe, in der anderen Gruppe auch.

S8: Nö, in der großen Gruppe läuft das so: „Du machst das, du übernimmst das, dann du das“ (...)

Ende der Transkription



## **2 Darstellung der Originalaussagen, Paraphrasierungen und Generalisierungen**

Innerhalb der folgenden Tabellen werden die Originalaussagen, Paraphrasierungen und Generalisierungen pro Fall dargestellt. Dies erfolgt zunächst für die zusammenfassende Gruppendiskussion im Projektteil „Linde“, hier getrennt nach den drei theoriegeleiteten Hauptkategorien. Daran schließt sich die Darstellung der vier Fälle des Projektteils „Rose“ an. In der ersten Spalte werden die vom Programm MAXqda vergebenen Positionen (Pos.) innerhalb des Gesamttranskripts und in der zweiten Spalte die zugehörigen Textstellen (Originalaussagen) wiedergegeben. Das Programm MAXqda nummeriert automatisch jeden Textabschnitt fortlaufend. Die sinntragenden Textstellen stimmen nicht zwangsläufig mit dieser Absatzmarkierung überein. Zum Teil erstrecken sie sich über mehrere Abschnitte. Dann kommt es dazu, dass in der ersten Spalte der im Anhang dargestellten Tabellen längere Positionsangaben zu finden sind (z.B. Pos. 13-15). Außerdem kann es dazu kommen, dass mehrere Textstellen einer Position zugeordnet wurden (z.B. Pos. 18-1; 18-2). Zum Zwecke der Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial wurden die Positionsangaben im Original belassen und auf eine laufende Nummerierung verzichtet. In der dritten und vierten Spalte werden die Paraphrasen und Generalisierungen nach der kommunikativen Validierung dargestellt. Textteile innerhalb von Klammern sind Explikationen im Sinne einer weiten Kontextanalyse (vgl. Hauptteil der Arbeit. 6.2.3 Methoden der Datenanalyse).

### **2.1 Projektteil „Linde“**

#### **2.1.1 Kategorie „Spezifische Wirkungen“**

Pos.	Originalaussagen	Paraphrasen	Generalisierungen
13	Also aus meiner Sicht haben Verhaltensauffällige am meisten profitiert und Schüler mit mangelndem Selbstbewusstsein.	Verhaltensauffällige und Schüler mit mangelndem Selbstbewusstsein am meisten profitiert	Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verhalten und mangelndem Selbstbewusstsein am meisten profitiert

13-15	Verhaltensauffällige in der Richtung, dass sie sich zurücknehmen mussten, in die Gruppe einfügen mussten, also soziale (...) Na, dass sie ihre Grenzen (...) Das sie ihre Grenzen ganz schön (...) an ihre Grenzen gekommen sind	Verhaltensauffällige mussten sich zurücknehmen, in die Gruppe einfügen, sind an ihre Grenzen gekommen	Schülerinnen und Schüler mit auffälligen Verhaltensweisen fügten sich in Gruppe ein und haben eigene Grenzen gespürt
15	und Selbstbewusst äh, mangelndes Selbstbewusstsein, die Schüler wirken selbstbewusster im Laufe der Zeit.	Schüler mit mangelndem Selbstbewusstsein wirkten selbstbewusster im Laufe der Zeit	Steigerung des Selbstbewusstseins bei Schülerinnen und Schülern mit Selbstwertproblemen

69

18-1 18-2 18-3	Zum Beispiel, dass ein E. an der Kletterwand wieder runter möchte und er hat trotzdem gesagt, es hat ihm gut gefallen. Also es war ein Eingeständnis seiner eigenen Endlichkeit sozusagen irgendwo. Ich muss sagen von unsern sechs Schülern haben eigentlich alle profitiert vom Camp. Jeder auf seine Weise. Also die Begeisterung war sowieso ganz hoch und selbst auch die schwächeren Schüler, wie die S. wurden gestärkt, sag ich jetzt einfach mal.	Eingeständnis eigener Endlichkeit alle haben profitiert, waren begeistert auch schwächere Schüler wurden gestärkt	Spüren und Akzeptieren eigener Grenzen sowohl stärkere, als auch schwächere Schülerinnen und Schüler vom Lernangebot profitiert auch Schülerinnen und Schüler auf niedrigerem kognitiven Niveau profitierten
19	Man hatte es auch im Nachhinein gemerkt.	Wirkung auch im Nachhinein spürbar	Nachhaltigkeit der Effekte spürbar
20	Die haben heute noch, gucken sich das Buch an, was die S. gemacht hat und erzählen und sprudeln.	erzählen heute noch begeistert und schauen sich Buch an	Präsenz des Themas in Gesprächen der Schülerinnen und Schüler über langen Zeitraum nach dem Projekt spürbar

22	Es sind einfach auch Bezüge entstanden, also die Schüler, die nun nicht in der eigenen Klasse sind selbst die sind also ständig irgendwo und sehen, dass sie jemanden erwischen, also sind mir ganz oft auf dem Gang begegnet, also mir ist es oft passiert, dass sie mich als Bezugsperson mehr akzeptiert haben, als also jemanden anders der daneben stand und also das ist mir sehr aufgefallen, dass sie einfach nach den drei Tagen, wo wir so intensiv zusammen gearbeitet haben, dann das also so akzeptiert haben.	intensive Bezüge zu Mitschülern und Pädagogen entstanden,  auch nach Camp große Akzeptanz gegenüber Pädagogen, die am Camp beteiligt waren,	intensive Bezüge zu Mitschülern und Mitschülerinnen über Projektzeitraum hinaus spürbar,  große Akzeptanz pädagogischer Lehrkräfte, die am Projekt teilgenommen haben
23	Ja überhaupt auch soziale Strukturen, das einander helfen, also das spür ich bei unseren sechsen eigentlich auch, also das hat zusammengeschweißt die Zeit und soziale Fähigkeiten.	Entstehung sozialer Strukturen: helfen sich gegenseitig, hat zusammengeschweißt und soziale Fähigkeiten entwickelt	Differenzierung und Entwicklung sozialer Fähigkeiten spürbar: Festigung des Zusammenhalts innerhalb der Klasse, gegenseitiges Helfen spürbar
25	Gespräche auf jeden Fall, intensive Gespräche.	intensive Gespräche der Campmitglieder	Präsenz des Themas in Gesprächen der Schülerinnen und Schüler spürbar
29	Also, das ist auch in anderen Klassen so, also dass die sich jetzt schon alle voranmelden fürs nächste Mal, falls es so was gibt, da sind einige richtig, richtig, ja begeistert davon was die anderen erzählt haben und zeigen sich dann die Bilder und ja nächstes Jahr bin ich mit dabei und dann rufen natürlich die anderen, die dabei waren: „Ja ich will auch wieder mit!“. Da wird's dann schon schwierig nächstes Jahr dann ne Auswahl zu treffen, weil dann wahrscheinlich die ganze Schule mitkäme.	Voranmeldungen bisheriger Teilnehmerinnen und Teilnehmer und anderer Schülerinnen und Schüler für nächstes Jahr aufgrund großer Begeisterung	großes Interesse der Schülerinnen und Schüler an Weiterführung des Projekts

31	Also wir haben die drei Tage wirklich genossen, also es gab noch im Nachhinein andere Kinder, also wir haben ja nun so ne Video-CD zusammengestellt, und da waren die so spitz drauf, also die kommen und nerven mich schon jeden Tag, wann die fertig ist und also man merkt, dass die da richtig noch drin sind eigentlich.	Schüler fragen jeden Tag nach Video-CD, sind noch im Nachhinein begeistert, Thema begleitet sie noch lange nach dem Camp	Präsenz des Themas in Gesprächen der Schülerinnen und Schüler über langen Zeitraum nach dem Projekt spürbar
32	Und auch bei der N. merkt man das ganz schön, die vorher nie irgendwas geredet hat in der Gruppe, und auch eben ganz viel gesagt hat und dadurch auch irgendwie gelernt hat auch besser aus sich raus zu kommen, und ich find das merkt eigentlich immer noch, dass es irgendwie auch was geholfen hat.	noch im Nachhinein bemerkbar, dass Schülerin, die vorher nie etwas gesagt hat, sehr viel redet, hat ihr geholfen, aus sich heraus zu kommen	Öffnung introvertierter Schülerinnen und Schüler, Sprechen über Erlebtes
35	Die hat ja wirklich gesprudelt!	hat wirklich gesprudelt (siehe Pos. 32)	erhöhtes Kommunikationsbedürfnis und hohe Kommunikationsbereitschaft
55	Also die schwache Gruppe, muss ich sagen, ich war begeistert!	Ergebnisse der schwachen Gruppe haben begeistert	Sehr gute Ergebnisse für Schülerinnen und Schüler auf niedrigem kognitiven Niveau
56	Trotzdem war vom Ausgang her genau der gleiche Erfolg. Also von der Stärke des Erfolges, weil die Schwachen, die waren zwar schwächer und haben's nicht so geschafft, wie die Starken, aber die haben ihre Leistungen genauso gebracht.	gleicher Erfolg für schwache Gruppe, haben trotz anderem Ergebnis genauso viel geleistet	im intraindividuellen Vergleich sehr gute Ergebnisse bei Schülerinnen und Schüler auf niedrigem kognitiven Niveau

60-65	Also der R., der ist ja über sich rausgewachsen, warst du mit da? Ja! Ja, ja! Dass der da die alle rübergeholt hat über das Seil, das war ja gigantisch ehrlich gesagt. Ja der ist auch so einer, der gerne die Verantwortung hat. Das war aber gut und ehrlich gesagt, wenn der nicht mit dabei gewesen wäre (...) Und dann konnt' er auch merken, wo seine Grenze war und er hat's auch nicht immer geschafft und dass ist das Gute, dass er aus eigener Selbstkontrolle eben (...)	über sich hinausgewachsen als er anderen geholfen hat, hat Verantwortung und eigene Grenzen gespürt, musste sich selbst kontrollieren	Steigerung der individuellen Leistungsfähigkeit innerhalb der Anforderungssituation, Verantwortungsübernahme für Gruppe, Spüren eigener Grenzen und Steigerung der Selbstkontrolle durch unmittelbare Rückmeldungen
79	Das ist ja das Problem. Für die ist es am Ende okay, aber für ne S., die kämpft dann noch das ganze Wochenende damit.	Misserfolg für einige problematisch (bezieht sich auf Erfahrung des Misserfolgs für selbstunsichere/misserfolgsorientierte Schülerin)	Misserfolge für selbstunsichere Schülerinnen und Schüler ungünstig
80	Oder ne St., oder so, die die ganze Zeit nur rumsteht, das ist nicht so gut.	nur rumstehen nicht so gut (bezieht sich auf Erfahrung des Misserfolgs für Schülerin, die sich von selbst wenig eingebracht hat)	Bei Schülerinnen und Schülern mit mangelnder Selbstwirksamkeitserfahrung Aktivierung durch Art der Anforderungsstruktur nicht ausreichend
128	Beim Übersetzen da mit dem Boot, bei dem hat's wirklich gerattert, der war, also der ist zu Höchstform aufgelaufen.	musste viel nachdenken beim Übersetzen mit dem Boot, zu Höchstform gekommen	Komplexe kognitive Leistungen innerhalb der Anforderungsstruktur angenommen und bewältigt

373

142	Das Blindführen. Das war so ne Partneraktion über die sie dann noch ganz viel geredet haben danach, weil sie da natürlich ganz unmittelbar ihre Verantwortung gespürt haben, eben erst weil sie es vorgemacht bekommen haben, wie es ist, selbst geführt zu werden und dann unmittelbar danach zu merken, oh, jetzt bin ich aber der, der auf den es ankommt. Solche Aufgaben, find ich, die müssten zwischendurch vielleicht auch vermehrt mit eingebracht werden, weil das sind nämlich ganz wichtige Sachen, wo wirklich jeder ganz einzeln und persönlich merkt, was er geleistet hat.	viel geredet nach Partnerübung, bei der Verantwortung und eigene Leistung unmittelbar spürbar war	gesteigertes Kommunikationsbedürfnis
147	Ich fand das auch toll, dass zum Beispiel auch wie H., unsere sprachgehemmten Kinder in der Runde dort überhaupt was sagen konnten. Was mit hatten, was sagen konnten dazu, was jetzt auch wirklich nen Sinn gemacht hat.	sprachgehemmte Schüler konnten in Runde etwas sinnvolles sagen, war toll	gesteigertes Kommunikationsbedürfnis und erhöhte Kommunikationsfähigkeit während Reflexionsphase bei Schülerinnen und Schülern, die im Allgemeinen als sprachgehemmt galten
148	Der hat heute das nochmal von seinem Eimer gesagt und ich habe ihn gefragt, warum er den Eimer mitgebracht. Da hat er erstmal: „Ach, das weiß ich nicht mehr“ und dann: „Ach so, doch, weil ich die Becher abgewaschen habe.“	weiß noch heute, was er gesagt hat und warum	Erlebtes wird über sehr langen Zeitraum gemerkt und kommuniziert
213	dachte ich mir auch so, na ja wenn wir das hier so sehen, aber ich war so positiv dann überrascht, als ich wieder zurück kam, also hätt' ich nicht gedacht, wirklich! Und vor allen Dingen für mich war's auch schön, dass man die Erfolge bei den Schülern richtig mitbekommt. Wo man auch manchmal denkt, na schafft der bestimmt nicht. Das ist auch so Erfolg für uns Pädagogen, sag ich jetzt mal, ist wirklich auch sehr lehrreich.	Pädagoginnen und Pädagogen im Vorfeld oft nicht überzeugt von Lösbarkeit der Aufgaben für Schüler, haben Erfolge der Schüler richtig mitbekommen, war lehrreich für Pädagogen	Zutrauen der Pädagogen in Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch das Erleben der Schülererfolge

374

## 2.1.2 Kategorie „Bedingungen zur Unterstützung des eigenaktiven Lernprozesses“

Pos.	Originalaussagen	Paraphrasen	Generalisierungen
37	Also erst mal die Vorbereitungen, also diese Vorbereitungsseminare am Freitag fand ich ganz wichtig für die Vorbereitung, ich denk mal ohne diese Vorbereitung wär's schwierig, hat man beim D. gesehen, bestes Beispiel, der hat diese Vorbereitung nicht mitgemacht, der hatte Schwierigkeiten sich zu orientieren erstmal so sich einzulassen.	Vorbereitungsseminare am Freitag wichtig, sonst Schwierigkeiten sich zu orientieren und sich einzulassen.	schulische Veranstaltungen wichtig für Orientierung im Camp und das sich einlassen Können auf erlebnispädagogische Anforderungen
38	Also es hat mich beeindruckt, dass die Schüler auf Als-Ob-Situationen so angesprochen haben, also das hätt' ich nicht vermutet.	Einlassen auf Als-Ob-Situationen beeindruckte, war unvermutet	Einlassen auf Als-Ob-Situationen von Seiten der Schüler beeindruckend und unvermutet
40-1 40-2	Also da ist, hier ist alles Wasser und ihr habt eben jetzt'n Boot, zum Beispiel oder es war nur'n Bettlaken auf der Wiese, also dass die das so akzeptiert haben, also das war mir eigentlich nicht ganz klar, dass es funktionieren würde, aber sie haben es in jedem Falle akzeptiert und waren dann im Camp bei diesem Hindernislauf, war das ja für die selber persönlich ganz schlimm, wenn die da runter getreten sind, haben das also voll verinnerlicht, als ob da nun wirklich n Moor oder'n Matsch gewesen wäre. Das hat mich beeindruckt und ich hab gestaunt, dass sie sich trotz dieser Situation also immer drauf eingelassen haben.	Akzeptanz der Aufgaben von seitens der Schülerinnen und Schüler war nicht von vornherein klar, hat jedoch funktioniert  Heruntertreten in vorgestelltes Moor oder Matsch war persönlich ganz schlimm, wurde verinnerlicht	Einlassen auf Als-Ob-Situationen seitens der Schülerinnen und Schüler beeindruckend und unvermutet  Annahme der Rahmengeschichte (Als-Ob-Situation) zeigte sich durch Akzeptanz der aufgestellten Regeln
41-1 41-2 41-3	Das sie also nicht einmal gesagt haben: „Nee, ist doch nur ne Wiese!“ oder so. Das, das fand ich toll, ich denke aber der größte Zuwachs ist dadurch gekommen, dass sie wirklich an ihre Grenzen gestoßen sind oder so fast zumindestens, zum Beispiel an diesem Fluss zu stehen und nicht zu wissen, wie komm ich jetzt hier rüber, diese Ratlosigkeit, wo also die Gruppe dann, praktisch alle aufgefangen hat, aber wo jeder sich erstmal selber überwinden musste, ich denke das hat ganz viel gebracht, so dieses auch dieses Vertrauen ineinander und die Gruppe und in die, die mit waren, das hat sicher sehr viel gebracht.	haben nicht gesagt, es wäre nur eine Wiese, war toll  größter Zuwachs dadurch, dass sie an ihre Grenzen gestoßen sind, z.B. Ratlosigkeit bei Flussüberquerung  Gruppe hat alle aufgefangen, aber jeder Einzelne musste sich erst überwinden, hat viel Vertrauen in sich selbst und andere gebracht	Rahmengeschichten wurden gut angenommen  größter Lernzuwachs durch Kennenlernen eigener Grenzen / Konfrontation mit Unbekanntem  Vertrauen in sich selbst und andere durch Erleben des Einzelnen als Teil einer Gruppe
42	Der Erfolg, der Erfolg für alle.	Erfolg für alle	gemeinsamer Erfolg

375

44	Gut es waren ja viele, es haben ja einige gestanden und nicht gewusst was passiert jetzt, wo wir dann auch gesagt haben, also ihr wisst es jetzt, erklärt's doch den Anderen, wo sie sich das untereinander dann erklärt haben, also wie wollen wir über diesen Fluss kommen, zum Beispiel.	Einige wussten nicht, was passiert, durch Aufforderung der Lehrerin erklärten diejenigen, die es wussten, den anderen die Lösungsmöglichkeit	durch Außenimpuls der Lehrer wird die selbst gefundenen Lösungsmöglichkeit einzelner Schülerinnen und Schüler innerhalb der Gruppe weitergegeben
49	Aber die anderen, nee uns haben die nicht gefragt. Nö!	Schüler haben Lehrer nicht gefragt	kaum Außenorientierung sichtbar
52	Wobei mit diesem ins Wasser treten, das war bei uns anders, also das haben wir nicht so ernst gemeint am letzten Nachmittag. Also ich mein' am letzten Tag, da war diese Als-Ob-Situation (...) Also die fanden's in dem Moment jetzt gar nicht so (...)	in anderer Gruppe anders, das haben wir nicht so ernst genommen am letzten Nachmittag, das mit der Als-Ob-Situation, die fanden es nicht so schlimm	Annahme der Rahmengeschichte nicht konsequent, persönliche Betroffenheit nicht so ausgeprägt
54	Also man muss auch sagen, es gab eine starke Truppe und eine schwache (...) Weil die Defizite waren da bisschen mehr.	gab starke Gruppe und schwache Gruppe mit größeren Defiziten	innerhalb der Kleingruppe mehr Leistungshomogenität
57-1 57-2	Ich fand aber, also ich fand auch, dass grade das irgendwie geholfen hat, dass es ne schwächere und ne stärkere Gruppe gab, weil man, weil sich so die Schwächeren einbringen konnten und mussten und die Starken sie nicht immer nur so platt getreten haben, wie das in den Vorbereitungen ja manchmal war, dass man immer zwei hatte, die sich gegenseitig da halt an die Gurgel gesprungen sind und die anderen eigentlich was zu sagen hatten, aber nicht konnten. Und das fand ich eigentlich dann ganz cool, dass wir das dann noch geändert haben.	hat geholfen, dass es eine stärkere und eine schwächere Gruppe gab, da sich die Schwächeren einbringen konnten und mussten  um Streit zwischen einzelnen Schülern zu vermeiden und dadurch anderen die Möglichkeit gegeben wird sich mehr einzubringen	Leistungshomogenität innerhalb der Kleingruppen wirkt sich positiv auf Handlungsmöglichkeit und -notwendigkeit für schwächere Schülerinnen und Schüler aus  Beeinflussung der Gruppenkonstellation durch Lehrer positiv, da persönliche Konflikte, die das Gruppengeschehen dominieren, vermeidbar, dadurch mehr Aktivitäts- und Mitsprachemöglichkeiten für alle
59	Na es war ja auch bei der Überquerung mit dem Seil doch auch so, dass wir da nicht die ursprünglichen Gruppen hatten. Jedenfalls war dann, also da wären die Schwachen niemals rüber gegangen, wenn die Rabauken mit dabei gewesen wären. Und so waren die ja in einer Gruppe.	Schwächere wären nicht rüber gegangen, wenn Starke dabei gewesen wären  (mit Starken sind hier Schüler gemeint, die im Vordergrund agierten)	Leistungshomogenität innerhalb der Kleingruppe wirkt sich positiv auf Handlungsmöglichkeit und -notwendigkeit für Schwächere aus
66	Aber wenn jetzt der B. dabei gewesen wäre, wär' R. nicht zum Zug gekommen.	wenn B. dabei gewesen wäre, wäre R. nicht zum Zug gekommen	Beeinflussung der Gruppenkonstellation durch Lehrer wirkt sich positiv auf Handlungsmöglichkeit und -notwendigkeit für schwächere Schüler aus

376

67	Und deswegen war's auch gut, dass wir zwei Gruppen hatten und das eben aufgeteilt hatten, sonst hätte es vielleicht nicht so funktioniert, also mit den mehreren Gruppen war schon in Ordnung. Auch R. und M. zusammen, das hätte auch nicht funktioniert. Das hat man ja hier unten gesehen, wo wir in der Probe mit diesem Seil (...)	Einteilung in zwei Gruppen war gut, R. und M. zusammen hätte nicht so funktioniert  (zwischen R. und M. kam es oft zu Streit)	Gruppeneinteilung durch Lehrer positiv, da Streit zwischen Schülerinnen und Schülern vermeidbar
70-71	Ja, manchmal kam es, dass (...) Freitags war's schon so ziemlich an der Grenze, das man's hätte vielleicht vorher irgendwie, ja und das man hätte vorher eingreifen müssen, ja also meiner Meinung nach find ich, bringt es nur was, wenn man dann das Erfolg gewiss hat und nicht dabei sich mies gefühlt hat, es hat zwar dann noch geklappt, aber mein mieses Gefühl nehm' ich trotzdem danach noch mit. Und das fand ich war manchmal, bei dem Zeltaufbauen zum Beispiel, wo die ja ne halbe Stunde im Dunkel blind rumgeirrt sind und also eigentlich keiner da so wirklich eingegriffen hat, fand ich da so äh, also wenn ich mir da so vorstelle, ich wär' das gewesen, schon so, dass mir das dann glaub ich nicht mehr so viel dann noch gebracht hätte. Eben weil ich die ganze Zeit blind und vielleicht Angst und überhaupt nicht wusste wie und was.	manchmal grenzwertig, dass nicht eingegriffen wurde,  dann, wenn Angst und Nicht-Wissen, was passiert überwiegt	Gruppenselbststeuerung bzw. Nichteingreifen durch Pädagoginnen und Pädagogen wirkt sich negativ aus, wenn Angst und Orientierungslosigkeit überwiegen
72-75/1	Noch nie'n Zelt aufgebaut.  Dann wird wahrscheinlich von negativen Emotionen das Ganze überlagert dann, selbst ein Erfolg.  Also das mit dem Zelt, das find ich auch so, dass hätt' man vorher echt mal aufbauen können!	Schüler vorher noch nie Zelt aufgebaut selbst ein Erfolg wird dann von negativen Emotionen überlagert  (Bezieht sich hier konkret auf Angst)  Zelt hätte vorher aufgebaut werden müssen	fehlende Vorerfahrung negativ  Überlagerung des Erfolgs, wenn negative Emotionen überwiegen  Überforderung wenn Anforderungsstruktur Vorerfahrungen nicht gerecht wird
75-2	die soll ja auch mal an ihre Grenzen kommen, find ich, das müssen'se auch, die müssen auch mal wegstecken, wenn's nicht klappt.  Da gehst du von deiner Klasse aus.	Schüler sollen auch an ihre Grenzen kommen, müssen auch verkraften, wenn es nicht klappt  (gemeint sind hier Schüler im Grenzbe- reich zur Lernbehinderung mit z.T. großen Auffälligkeiten im Form externaler Verhaltensstörungen)	Grenzerfahrung durch Scheitern für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler mit externen Verhaltensstörungen wichtig

377

79	Das ist ja das Problem. Für die ist es am Ende okay, aber für ne S., die kämpft dann noch das ganze Wochenende damit.	für einige ist es gut, andere kämpfen dann noch sehr lange damit  (Angeführt wird eine Schülerin, die sehr selbstunsicher ist)	Erleben des Scheitern wichtig, für Selbstunsichere jedoch negativ
80	Oder ne St., oder so die, die ganze Zeit nur rumsteht, das ist nicht so gut.	wenn Schüler nur Rumstehen ist das nicht gut  (bezogen auf eine Schülerin, die sehr selbstunsicher und von sich aus wenig aktiv ist)	Erleben des Scheitern wichtig, für Selbstunsichere jedoch negativ
81	Deswegen find ich's gut mit den Gruppen, weil das regelt man dann in den Gruppen.	Einteilung in Gruppen ist gut	Beeinflussung der Gruppenkonstellation durch Pädagoginnen und Pädagogen wirkt sich positiv auf Handlungsmöglichkeit und -notwendigkeit aus
82	Es ist allerdings auch schwierig, so was komplett zu konzipieren. In der Vorbereitung, also wie genau, wer was jetzt (...) Grad die Studenten die das wohl wahrscheinlich geplant haben, alleine die die Schüler eben, wie die S. zum Beispiel mit ihren emotionalen Regungen nicht so kennen, die können sich das natürlich nicht vorstellen, was so was vielleicht dann auslöst bei sehr sensiblen Schülern. Aber es war jetzt, alles in allem waren das wirklich wenige Situationen, wo es so war, denk ich mal.	Wenn man Schüler mit ihren emotionalen Regungen nicht genau kennt, können Schwierigkeiten entstehen, man kann sich nicht vorstellen, was es auslöst besonders in Bezug auf sensible Schüler	genaue Kenntnisse der Schüler sind wichtig um Gefahr der Überforderungen im sozial-emotionalen Bereich einzudämmen
84	Also, es gab immer mal Momente, wo es (...) Mit der Ölplattform oder so, aber da waren so viele Helfer rundrum, dass sie eigentlich nie wirklich alleine gelassen waren, in keiner Situation.	niemand wurde in schwierigen Situationen allein gelassen durch Vielzahl von Helfern	großer ausreichender Einsatz pädagogischen Personals sorgte dafür, dass in schwierigen Situationen niemand allein gelassen wurde
85	Also ich bin einfach so der Meinung, dass man, wenn man die Aufgabe mit ner Gruppe Normalen in Führungszeichen macht, dann kann man die ruhig mal allein in der Gruppe stehen lassen, aber also ich finde, dass man vielleicht da, obwohl sie eigentlich so vorgehen, dass sie alleine über das Seil kommen müssen, dann man mal darüber hinweg sehen muss und den trotzdem helfen, weil das Empfinden am Ende dann das selbe ist.	allein in der Gruppe stehen lassen bei Menschen ohne Behinderung ist angebracht, bei Menschen mit Behinderung sollte man darüber hinwegsehen und mehr helfen, auch wenn Aufgabe alleine gelöst werden sollte, Empfinden ist letztendlich das gleiche	Bei Menschen mit geistiger Behinderung sollte bei Bedarf mehr Hilfe von außen gegeben werden, dadurch kein Verlust im Erleben

378

91	Und wir hatten jetzt die schwache Gruppe und die wären aber alleine nie darüber gekommen und dann war immer so die Diskussion zwischen den Studenten: „Nein, wir dürfen die jetzt nicht festhalten, die müssen das alleine machen!“. Und dann eigentlich hätte man das aber und haben die dann auch gemacht. Aber (...) das das eigentlich so sein sollte, denn das hätte nie funktioniert.	schwache Gruppe hätte die Aufgabe allein nicht lösen können, Studenten haben diskutiert, wann eingegriffen werden soll, ohne Eingreifen hätte es nicht funktioniert	ohne zusätzliche Hilfe von außen Überforderung der schwachen Gruppe, Schwierigkeit besteht darin, einzuschätzen, wann eingegriffen wird → das richtige Maß an Hilfe
100	Ich glaube, dass sie rüber gekommen sind ist ja dann das wichtigste, egal ob ihnen jemand jetzt ne Hand gegeben hat.	Erfolg ist wichtig, egal, ob jemand geholfen hat	Erfahrung des Erfolgs legitimiert in Anspruchnahme von Hilfe
105	Zum Beispiel finde ich der Ch. wäre nicht ausgestiegen, wenn man den vielleicht aufgefangen hätte irgendwie und nicht so grade mit verbundenen Augen irgendwo alleine stehen lässt, dass hat dem irgendwie das Genick gebrochen.	Schüler wäre nicht ausgestiegen, wenn er nicht allein gelassen geworden wäre mit verbundenen Augen	Verweigerung der Teilnahme am Projekt durch Überforderungssituation durch Alleinlassen
107	Ja, weil auch bei so nem Gruppenprozess würde ja normalerweise meistens jemand ne Rolle einnehmen und versuchen die anderen mit einzubinden., also, weiß ich, ich frag dann „Ja, was denkst'n?“ oder so was, ja, aber das findet ja eigentlich (...) Also ich fand, das fand fast gar nicht statt, also es war dann wurscht, Hauptsache man hat das irgendwie die Aufgabe erledigt, aber ob das Ch. oder K., oder wer auch immer was sagen wollte, aber nicht konnte, das war dann erstmal außen vor und da find ich, hätte man vielleicht bisschen mehr noch eingreifen könnte. Dass man fragt: „Guck mal, frag doch mal den Ch.!“ oder, oder irgendwie so. Ich weiß nicht, ich find's schwierig, aber dass man doch von außen vielleicht in die Gruppendiskussion mit eingreift und die anderen irgendwie mit einbindet durch Fragen.	Eingreifen von außen in Gruppendiskussionen und Einbinden Einzelner durch Fragen nötig	Notwendigkeit äußerer Strukturierung der Diskussion durch Pädagoginnen und Pädagogen zur Einbindung aller Schülerinnen und Schüler
108	Also, dass man selbst als Anleiter mehr im Prozess mit drin ist. Bei GB zumindest, ja.	Lehrer sollte als Anleiter mehr im Prozess sein, zumindest bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung	Notwendigkeit äußerer Strukturierung des Prozesses durch Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf Zielgruppe Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung

111	Also ich fand doch, dass freitags, bei diesen Freitagsgruppen immer dieselben (...) Ich kam ja immer dazu, ich kam immer später, es lief immer schon und mir ist immer aufgefallen, es waren vier, fünf man und der Rest stand teilnahmslos daneben. Und das freitags natürlich extremer als im Camp. Das Camp hat mir dann richtig super gefallen und da war das auch ganz anders, aber freitags ist es so gelaufen und da haben ein paar, glaub ich von den Freitagen wenig profitiert.	Bei Vorbereitungsveranstaltungen fiel auf, dass immer die gleichen Schüler aktiv waren und einige weniger aktiv, diese haben weniger profitiert, im Camp waren dann alle aktiv	ohne äußere Strukturierung durch Lehrer war Rollenverteilung in Aktive und weniger Aktive immer gleich, dadurch wenig Lernmöglichkeiten für passive Schüler
120	Es war aber eben die Vorgabe, dass es gruppenspezifisch so selbst gesteuert laufen sollte. Wenn man sich das eben so zum Ziel setzt, das die Schüler das selbst klären sollen, dann muss das eben erstmal durchziehen, denk ich mal, um die Erfahrung erstmal zu machen, dass es vielleicht dann nicht so geht. Jetzt haben wir das im Nachhinein, denk ich mal schon alle gemerkt, dass es eben einige (...)	bei Selbststeuerung als Vorgabe und Ziel muss die Erfahrung gemacht werden, dass es so nicht geht,	Erfahrungsgrundlage des Scheiterns wichtig für Lernprozess
123	Aber wir würden die Gruppen jetzt vielleicht auch anders aufbauen, nach der Erfahrung, würden wir nicht mehr versuchen, die irgendwie so zu mischen, dass Starke und Schwache drin sind, sondern wir würden vielleicht wirklich eher versuchen ne starke und ne schwache Truppe zu machen in dem Fall.	Erfahrung hat gezeigt, dass Gruppen in denen Starke und Schwache gleich verteilt waren, ungünstiger sind, Einteilung in starke und schwache Gruppe günstiger	leistungshomogene Gruppen günstiger sind als leistungsheterogene Gruppen
126	Auf der anderen Seite, wenn die Starken gut sind oder ich sag mal sozial schon so kompetent, dann wär's natürlich auch von Vorteil die in ne schwache Truppe (...) also zur Unterstützung. Grade wenn die was überwinden müssen, Hindernis überwinden und du hast dann nur Schwache, da kommst du ja (...)	starke, sozial kompetente Schüler zur Unterstützung in der Gruppe der Schwächeren wären günstig, besonders bei Überwindung von Hindernissen	wenn eigene Interessen den Interessen der Gruppe untergeordnet werden, können sozial kompetente Schüler mit hohen motorischen Fähigkeiten Lernprozess schwächerer Schülerinnen und Schüler unterstützen
127	Na ja, das kann man ja auch mit der Schwierigkeit der Hindernisse modifizieren, also da müssen die eben nicht die Kletterwand hoch, sondern gehen dann nur die Hühnerleiter hoch. So wie es am Ende auch gelaufen ist. Die meisten sind ja dann bloß die Leiter da hoch. Das war ja schon schwierig genug, oder die waren besser gesagt schon so fertig am Ende, dass die nicht mehr die Kraft gehabt hätten.	auch mit der Schwierigkeit der Hindernisse modifizierbar (bezieht sich auf Aussage 126)	Ausgleich der motorische Kompetenzen durch Modifikation der Hindernisse

128	E. Das wären die Typen, die auch gut in ne schwache Gruppe passen zum helfen, weil die haben die nötige soziale Voraussetzung.	Schüler mit den nötigen sozialen Voraussetzungen passen gut in eine schwache Gruppe als Helfer (vgl. 126)	Unterstützung des Lernprozesses schwächere Schüler durch sozial kompetente Schülerinnen und Schüler, wenn diese eigene Interessen den Interessen der Gruppe unterordnen
129	Aber was wäre, wenn jetzt zum Beispiel K. und E. in der Truppe wären, dann wären das die beiden, die alle Aufgaben machen würden. So ist es ja in unserer Truppe da drüben gelaufen, dass eben die beiden, der B. und der E. die Aufgaben gelöst haben und die anderen standen rum.	bei zwei Starken in der Gruppen machen die alle Aufgaben, die anderen sind passiv	Bei Gruppenaufgaben Gefahr, dass kognitiv starke die Gruppe dominieren und kognitiv Schwächere passiv bleiben
132	Ja, es gab zum Beispiel Situationen, wie aus diesem Moor das Essen rausholen und das Zelt aufzubauen, da waren eben nur zwei oder drei, die das gemacht haben und dann sind es immer die beiden gewesen.	gab Situationen, in denen nur zwei aktiv waren	Bei Gruppenaufgaben Gefahr, dass kognitiv starke die Gruppe dominieren und kognitiv Schwächere passiv bleiben
133	Aber die können sich auch zurück nehmen. Das sind ja auch Schüler, wo man dann sagen könnte: „Jetzt Moment mal, lasst erstmal die Gruppe überlegen!“ Aber das ist ja wieder von außen eingegriffen!	Aktive könnten dazu aufgefordert werden, zunächst die Gruppe überlegen zu lassen, dazu jedoch Eingreifen von außen nötig	äußere Lenkung des Gruppenprozesses durch Aufforderung zur Zurücknahme besonders dominanter Schülerinnen und Schüler
138	Vielleicht könnte man in diesem Freitagsrahmen, könnte ich mir vorstellen, dass man diese Gruppen auch mal ganz aufgelöst und in zweier Gruppen gearbeitet hätte, so Aufgaben, so kleinere Sachen oder ein Teil von diesen Freitagen, Partnerarbeit, dass eben ne M. auch mal hätte was machen müssen. Das hätte natürlich lösbar sein müssen. Die kann dann eben nicht alleine mit verbundenen Augen Zelt aufbauen, darum geht's ja nicht. Aber ne kleine Sache, wo sie weiß: „Also die habe ich heute mit meinem Partner ganz alleine gelöst, das hat geklappt“.	Partnerarbeit begünstigt für Schwächere die Erfahrung erfolgreich zu sein, etwas aus eigener Kraft geschafft zu haben, nicht auf Hilfe anderer angewiesen zu sein, sondern den Erfolg allein auf sich zu beziehen, auch für schwache Schüler	Partnerarbeit als Sozialform günstig für schwächere Schülerinnen und Schüler, da Erfolg/Ergebnis unmittelbarer auf eigenes Handeln bezogen werden kann

381

142	Das Blindführen. Das war so ne Partneraktion über die sie dann noch ganz viel geredet haben danach, weil sie da natürlich ganz unmittelbar ihre Verantwortung gespürt haben, eben erst weil sie es vorgemacht bekommen haben, wie es ist, selbst geführt zu werden und dann unmittelbar danach zu merken: „Oh, jetzt bin ich aber der, auf den es ankommt!“ Solche Aufgaben, find ich, die müssten zwischendurch vielleicht auch vermehrt mit eingebracht werden, weil das sind nämlich ganz wichtige Sachen, wo wirklich jeder ganz einzeln und persönlich merkt, was er geleistet hat.	blind führen war wichtige Partneraktion, über die Schüler viel geredet haben durch unmittelbares Spüren von Verantwortung, durch eigenes Erleben blind geführt zu werden und danach selbst zu führen und Verantwortung zu übernehmen	Partnerarbeit als Sozialform günstig, da eigene Leistung sehr unmittelbar spürbar wird und Nachhaltigkeit groß ist, besonders in Bezug auf Verantwortungsübernahme und Vertrauensbildung
151	Und da hat man ja dann auch gemerkt, dass unsere Schüler dann auch ab und zu so stille Sachen brauchen. Also an dem einen Tag haben wir ja gesagt, also die Reizflut ist kaum zu ertragen. Das sollte man in das Konzept mit ein bedenken, also das man Ruhepunkte schafft, also das brauchen die ganz dringend. Also nicht nur in Aktion sein, sondern (...)	neben sehr aktiven Teilen stille Aufgaben als Ruhepunkte wichtig für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung	Wechsel von aktionsgeladenen Phasen und Phasen mit Anforderungen im Form von Stilleübungen sind notwendig
152-153	Man hat dabei auch gemerkt, wenn wir zum Beispiel Fernsehen gucken gegangen sind, da waren die, da war auch ne gewisse ruhige Atmosphäre und das haben die auch voll genossen, das war dann auch (...) Ne andere Regeneration.	Schüler haben ruhige Phasen genossen und sich regeneriert	ruhige Phasen zur Erholung notwendig
154-156	Es gibt doch auch so erlebnispädagogische Aufgaben, die man eher in der Stille so macht, die kann man ja eigentlich ganz gut mit einbauen. Das man also nicht nur stille Phasen hat, sondern einfach auch so Aufgaben, die nicht so aktionsbehaftet sind, wie eben auch so was Blindenwanderung. Ja genau, fühlen, schmecken und Augen zu.	Aufgaben, die Stille erfordern einbauen, z.B. Fühlen, Schmecken, Augen schließen	Stilleübungen einbauen, die Aufmerksamkeit auf einen Sinneskanal lenken
169	Ich, denke, man bräuchte ne Idee, was es eigentlich am Ende werden soll. Ja, ich könnte mir zum Beispiel vorstellen, dass am End eben kein Camp an der Kletterwand ist, sondern zum Beispiel ne Radtour, ne Radtour, die drei Tage irgendwo lang geht, zum Beispiel.	Idee, in welche Richtung es gehen soll ist notwendig, kann immer anders sein	mehrtägiges Projekt am Ende gibt Orientierung in Form eines Gesamtrahmens, erlebnispädagogisches Medium austauschbar

382

171	Mit gewissen Aufgaben noch oder noch eben unterwegs zelten und essen machen und so was. Das könnt ich mir zum Beispiel auch vorstellen. Das erfordert natürlich andere Vorbereitungen, als so ne Klettersache, aber ist am Ende genauso ein Abenteuer, ne Erfahrung, wie das. Man brauch so ne Idee und dann, denk ich müsste man sich schon noch ein paar Leute holen, die was davon verstehen einfach.	Wenn anderes Abschlussprojekt, dann andere Vorbereitung aber das gleiche Abenteuer, die gleiche Erfahrung, Leute, die etwas davon verstehen nötig	Abschlussprojekt strukturiert die Vorbereitungen thematisch Notwendigkeit kompetenter Kooperationspartner
214 - 215	Es war auch ne Erfahrung, die war, also wo wir auch selber mal zu kämpfen hatten. Auch nach den ersten zwei mal am Freitag, dass uns dann eben immer gesagt wurde: „Mensch, hier bleib ruhig, nimm dich zurück!“. Das war dann natürlich im Camp ein bisschen leichter, weil wir es da schon ein bisschen gewohnt waren, aber das da zu sehen, dass es eben ohne die Hilfe doch klappt, das war eigentlich auch für uns sehr lehrreich. Fehler zulassen, warten können.	Zurücknahme war schwierig, gelang im Laufe der Zeit besser, weil es funktioniert, wahr lehrreich Fehler zulassen, warten können	pädagogische Zurücknahme, besonders Fehler zuzulassen und warten zu können, war ein schwieriger Lernprozess für Lehrerinnen und Lehrer
216	Ja, Abwarten können fällt natürlich schwer, weil man es hier unter Zeitdruck auch meistens nicht macht.	Abwarten fiel schwer, da in Schule oft Zeitdruck	Abwarten fällt schwer durch schulorganisatorisch bedingten Zeitdruck
217	Dadurch hast du mehr Zeit deine Schüler zu beobachten. In dem Moment wo du dich zurückhältst und wirklich auch warten musst, dann siehst du manches ganz anders. Weil sonst in der Hektik und dann greifst du ein und dann haste manches (...)	durch Zurückhalten mehr Zeit für Beobachtungen der Schüler, unter Zeitdruck wird eher eingegriffen	Zurückhaltung eröffnet Möglichkeiten zur Schülerbeobachtung, Zeitdruck verhindert dies sonst oft
218	Ja, das ist eben das Problem im schulischen Rahmen, der eben durch Zeitgrenzen strukturiert ist, die du dort vielleicht nicht so strikt einhalten musst.	schulischer Rahmen durch Zeitgrenzen strukturiert, im Projekt nicht so strikte Einhaltung nötig	offener Zeitrahmen im Projekt begünstigte Zurücknahme
219	Es ist manchmal auch ne Ausrede von uns.	Zeitdruck manchmal nur Ausrede	Zeitdruck oft nur vorgeschoben
221	Es ist manchmal, wir neigen einfach dazu.	Lehrer neigen zu schnellem Eingreifen	Lehrer neigen zu schnellem Eingreifen
223	Es ist auch bequemer. Du erreichst dein Ziel viel schneller, wenn du dich reinhängst.	Eingreifen bequemer für Lehrer, da Ziel schneller erreicht wird	Eingreifen bequemer
225-1	Ja, wollt ich grad sagen, aber nachhaltiger ist natürlich das andere. Das ist so ne (...) das würde ich so gerne festhalten, aber ich befürchte (...)	Nichteingreifen ist nachhaltiger	Nachhaltigkeit von Lernprozessen bei pädagogischer Zurückhaltung größer

225-2	aber ich wollte vorhin noch sagen, das Camp war für mich wirklich der krönende Abschluss der ganzen Sache. Und ich habe über die AG lange nachgedacht und es hätte mich gereizt das irgendwie mit ein paar Leuten nächstes Jahr, aber ich denke auch, dass es da finanziell ein bisschen hapert, weil vieles an Material fehlen würde, um es interessant zu machen und ich könnt's mir ohne so einen krönenden Abschluss nicht vorstellen. Es muss nicht ein Camp sein, es könnte auch ne Fahrradtour, dass ist gar keine schlechte Idee oder nur eine Nacht von mir aus in der Wildnis campen. Das kann man auch mal machen oder ne Schnipseljagd mit was weiß ich für Highlights am Ende abends. So was müsste es aber, wirklich so was müsste das Ziel sein und das müsste man zuerst wissen. Und dann müsste man den Rest dahin führen, oder?	Camp war krönender Abschluss, ohne Camp wäre es nicht so gut vorstellbar, kann auch eine andere Art von Camp sein, Camp müsste Ziel sein, welches zuerst bekannt ist und alles andere führt zu diesem Ziel reizt zum Weitermachen, aber es wird finanzielle Schwierigkeiten geben, Material fehlt	ohne Abschlusscamp fehlt Zielvorstellung  finanzielle Mittel und Material sind Voraussetzung zum Weitermachen
226	Also, ich finde, man könnte das auch wirklich, man muss nicht immer so weit denken, ne Projektwoche zum Beispiel mit kleinen Sachen, wie wir es jetzt hier freitags gemacht haben. So könnte man das ja angehen, um jetzt (...)	mit kleinen Dingen beginnen reicht aus	kleine erlebnispädagogische Elemente als Beginn der Arbeit ausreichend
231- 233	Also ich hab mal in der Schule, also als ich in der fünften oder sechsten Klasse war, gab's ne AG, das war Abenteuersport, das war ziemlich vieles da auch mit drin. Ja das wird auch manchmal im Jugendbereich gemacht. Ja und das war halt einfach nur als AG und da war auch kein Abschluss, aber das war so super, also jetzt da so für mich als Kind dabei zu sein. Also wenn man dann (...) Ja wir haben natürlich immer mit dem Ziel, ja im Camp und so, aber wenn man das als Hauptding macht, glaub ich aber auch, dass das auch so ein (...)	persönliche Erfahrung als Schülerin in Abenteuer-AG zeigte, dass es auch ohne Abschlusscamp gut war	auch ohne Abschlusscamp Wirkungen bei Schülerinnen und Schüler möglich
234	Da reicht vielleicht so ein Nachmittag oder so ein im Turnen vielleicht.	Ein Nachmittag pro Woche ausreichend, oder eine Stunde innerhalb des Sportunterrichts	Erlebnispädagogik als regelmäßiges Angebot am Nachmittag oder innerhalb des Sportunterrichts
287	Ich find aber zum Beispiel auch das mit den Fahrrädern ne gute Idee. Weil das ist wirklich wieder lebensnah, am Seil hängen unsere Kinder nie wieder, aber die kommen vielleicht mal in die Gelegenheit Fahrrad zu fahren.	Abschlusscamp mit Fahrrad gut, weil lebensnaher als Klettern	lebensnahe Medien günstig



### 2.1.3 Kategorie „Rahmenbedingungen“

Pos.	Originalaussagen	Paraphrasen	Generalisierungen
161	Du brauchst fünf Leute, minimum.	mindestens fünf Pädagoginnen und Pädagogen nötig (bei Schülerzahl von 24)	Personaleinsatz von 5:1 nötig
162	Guck mal, ihr habt doch, die ganzen Studenten dort, die haben eigentlich alle rund um die Uhr (...)	im Projekt gab es sehr viele Studenten, die immer Aufgaben hatten	hoher Personaleinsatz nötig
163	Für die Organisation kannst du nicht alle einspannen, du brauchst fünf Leute für ein Organisationsteam und dann muss man überschlagen wie viel Leute mit sein müssen.	für Organisation nicht so viele nötig, fünf ausreichend für Organisation, für Camp mehr Helfer	Personalschlüssel von 5:1 für Organisation nötig, zur Durchführung Einsatz zusätzlicher Pädagoginnen und Pädagogen nötig
164	Aber zur Durchführung brauchst'e schon weit mehr als fünf Leute.	zur Durchführung werden mehr als fünf benötigt	zur Durchführung Einsatz zusätzlicher Pädagoginnen und Pädagogen nötig
166	Ja, man brauch halt die jetzt die ganzen praktischen Sachen, ist ja viel mit Seil und mit klettern und (...).	viel Material nötig	Material nötig
167	Gute Kontakte!	gute Kontakte nötig	Kooperationspartner nötig
168	Ja, so Sachen, die Praktischen!	praktische Sachen nötig	Material nötig

385

171-174	Mit gewissen Aufgaben noch oder noch eben unterwegs zelten und essen machen und so was. Das könnt ich mir zum Beispiel auch vorstellen. Das erfordert natürlich andere Vorbereitungen, als so ne Klettersache, aber ist am Ende genauso ein Abenteuer, ne Erfahrung, wie das. Man brauch so ne Idee und dann, denk ich müsste man sich schon noch ein paar Leute holen, die was davon verstehen einfach.  Das denk ich auch. Wovon verstehen?  Na ja die schon mal Erlebnispädagogik gemacht haben. Wir haben zwar mitgemacht, aber die bisschen so ne Grundlage haben. Vielleicht kommt's bei uns, wenn wir uns hinsetzen und zwei Stunden mal drüber reden, dann haben wir es vielleicht auch, ja.	einfacheres Projekt ohne spezifische Kenntnisse, wie Klettern wäre durchführbar, zusätzliche Personen mit erlebnispädagogischen Erfahrungen sind nötig	Durchführung von Projekten ohne Nutzung von Medien, die fachsportliche Kenntnisse benötigen möglich, Nutzung spezifischer Medien nur mit erlebnispädagogischem Kooperationspartner
175	Also ich könnte mir vorstellen, dass wir das auch (...) Wir müssen das ja nicht so professionell jetzt gleich können, aber in gewisser Weise könnten wir das bestimmt fortführen sag ich jetzt mal. Wir haben ja nun auch schon Projektstage in der Schule gehabt mit Wahrnehmungstagen und was man da so alles, da hatte ja jeder so gute Ideen, wo sich da jeder so eingebracht hat. Also ich könnte mir das gut vorstellen.	Selbstständige Fortführung ist denkbar, da Erfahrungen durch Teilnahme am Projekt und andere Projektstage in der Schule vorhanden	Erfahrung durch Teilnahme am erlebnispädagogischen Projekt und durch andere Projektstage begünstigen selbstständige Fortführung
176	Man könnte ja so was auch als AG anbieten, so auf freiwilliger Basis für Schüler, die interessiert sind. Was natürlich dann möglicherweise zu nem sehr großen Zulauf führen könnte, ich weiß es nicht. Wenn man es so zumindest unter Fortführung dieses Abenteuer Camps anbieten würde, könnte es sein, dass da Streiterei aufkäme.	Fortführung als Arbeitsgemeinschaft auf freiwilliger Basis denkbar, aber Gefahr des regen Zulaufs, Auswahlproblem	Erlebnispädagogik als fakultatives Angebot (AG) organisatorisch denkbar, jedoch schwer umsetzbar durch Kapazitätsbeschränkungen
177-178	Als AG könnte ich mir höchstens vorstellen, dass man ne Schülertruppe zusammenstellt, die für andere Schüler dann noch mit vorbereitet, weil da sind ja auch viele die so eine AG nicht machen können, aber dann so was.	AG-Schüler könnten Angebote für andere Schüler vorbereiten, die nicht an AG teilnehmen	AG als Möglichkeit zur Bildung eines Organisationsteams, welches Durchführung von Projekten für alle Schülerinnen und Schüler vorbereitet
180	Auf der anderen Seite ist der AG- Zeitraum zu knapp.	AG-Zeitraum ist zu knapp	AG ungünstig, da zu kurze Zeitspanne
181	Na ja es muss ja keine AG sein, ne Projektgruppe zum Beispiel.	könnte eine Projektgruppe sein	Projektgruppe wäre sinnvoll

386

185	Das wär' ja unser Traum vom Unterricht!	Entspricht den Vorstellungen von Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung in vollem Umfang	erlebnispädagogisches Projekt entsprach den inhaltlichen und methodischen Prinzipien des Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung in vollem Umfang
187	Lebenspraktisch und lebensnah auch, weil es so verschiedene Sachen (...)	lebenspraktisch und lebensnah	lebenspraktisch und lebensnah
188	Also ich find man bräuchte noch so ein paar (...) Ähm was natürlich praktisch wär', wenn man einfach so ne Auflistung von so ein paar Ideen als (...) Ja da gibt's ja typische Spiele, die man dann da macht, oder irgendwelche Bücher und eben auch Auswertungsmethoden, weil ich find das ist mindestens genauso wichtig, oder eigentlich das wichtigste ist, dass am Ende da man raus geht und denkt, aha das sollt ich jetzt aber (...)	Liste geeigneter Übungen und Methoden zur Auswertung wären hilfreich	geeignete Vorschläge zur Übungsauswahl und Methoden zur Auswertung sind nötig
203	Nee, aber sonst denk ich schon, dass man dadurch einen guten Anfang hat, um sich vorzustellen, worum es, also was denn die Grundidee ist. Da müsste man sich eben danach noch ein Buch zu besorgen, wo es dann eben um die praktische Umsetzung, oder um Erfahrung geht, wie so was klappt oder was problematisch sein könnte.	Für den Anfang bekommt man eine gewisse Vorstellung der Grundidee, weitere Fachliteratur zur praktischen Umsetzung ist nötig (Aussage bezieht sich auf Nutzbarkeit der erlebnispädagogischen Leitlinien)	erlebnispädagogische Leitlinien sind sinnvoll um Grundintention zu verstehen, für praktische Umsetzung ist weitere Fachliteratur nötig
204	Ich finde schon man sollte sich dann schon dahingehend bisschen professionell weiterbilden.	professionelle Weiterbildung ist nötig	professionelle Weiterbildung nötig
206	Wenn man es anfängt, dann nicht so larifari, sondern wirklich auch mit nem konkreten Plan, dass man auch vieles selbst ausprobiert, weil ich dann immer finde, wenn ich's selber gemacht habe, dann kann ich mir vielleicht auch ein bisschen einschätzen, wie (...) Wenn ich meine Schüler lange genug kenne, schaffen die das oder wie reagieren sie. Ich denke schon, man sollte es auch für sich alles durch (unverständlich)	selbst ausprobieren sehr wichtig weil dann besser abgeschätzt werden kann, ob es für Schüler geeignet und schaffbar ist, wenn man sie gut kennt	Voraussetzungen zur selbstständigen Durchführung sind erlebnispädagogische Selbsterfahrung und intensive Schülerkenntnis
211	Also ein pädagogischer Tag wäre vielleicht (...) Um das den anderen Kollegen mal richtig nahe zu bringen, weil die kennen das von der Erzählung her und den Bildern.	pädagogischer Tag wäre sinnvoll um Projekt innerhalb des Kollegiums vorzustellen und nahe zu bringen	pädagogischer Tag sinnvoll um Kollegium mit erlebnispädagogischem Vorgehen vertraut zu machen

387

236	Also ich denke, dass (...) Ich seh' das ähnlich. Weil AGs sind nur ein kleiner Teil der Schüler, den das betrifft und ich finde, die es wirklich sagen wir mal am nötigsten haben, sind dann meistens nicht da drin, deswegen.	Organisationsform AG ungeeignet, da nicht alle erreicht werden, die Bedarf haben (Argument für erlebnispädagogische Angebote innerhalb des Fächerkanons)	AG ungeeignet, da nicht alle erreicht werden, erlebnispädagogische Angebote innerhalb des regulären Unterrichts begünstigen, dass alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden
240	...begrüßen, dass das so kommt, denn das müsste ja zunehmen dieser Bereich und was weiß ich, was das (...) Also ich bin zutiefst davon überzeugt, dass das egal ist, ob der das morgen abschreiben kann, wenn er es sowieso nicht versteht und das nicht so schön aussieht.	dieser Bereich müsste zunehmend mehr angeboten werden, ist wichtiger als Kulturtechniken zu lernen, wenn dies nicht adäquat verarbeitet wird	große Relevanz sozialer Kompetenzförderung für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung
243	Ja, eigentlich ist es genau das Gleiche oder es ist genau in der Art, wie unsere Projekte, die wir bis jetzt machen, es passt voll in unsere Schule rein. Weil wir eben auch so mit Wahrnehmung und Natur und alles so was. Wir machen so viele Dinge, dass würde genau passen. Drum haben wir ja auch das so begrüßt, als damals das Angebot kam.	Projekt passt in Schule, da große Nähe zu bisherigen Projekten besteht	Projekt gliedert sich inhaltlich und methodisch gut ins Schulkonzept ein
244	Es ist nur das Problem, wenn es jetzt wirklich ein Unterrichtsfach ist, das es natürlich in jeder Klassen dann einen geben müsste, der sich damit auskennt, und dann wenn die Interesse (...)	Erlebnispädagogik als Unterrichtsfach braucht kompetente Lehrer	fachlich kompetente Lehrerinnen und Lehrer nötig
246	...einen weitergebildeten Fachlehrer, wie der Sportlehrer. Ich gebe auch keinen Schwimmunterricht, weil ich es nicht kann.	Erlebnispädagoge als weitergebildeter Fachlehrer	Fachlehrer mit erlebnispädagogischer Weiterbildung nötig
247	Aber dafür muss es ja diese AGs geben, um dann, damit die Leute, damit Leute da sind, die sich damit auskennen.	AG's notwendig, damit kompetente Leute vorhanden	AG-Mitglieder als Multiplikatoren
249-250	Wenn das so ein Fachlehrer wäre, seid ihr also der Meinung der müsste ne spezielle Ausbildung haben? Ja!	Fachlehrer müsste spezielle Ausbildung haben	Fachlehrer mit erlebnispädagogischer Weiterbildung nötig
251	Es kann nicht so sein: „Also du machst das jetzt mal dieses Jahr!“. Das geht sicher manchmal gut und ist ganz interessant, aber ob das das Ziel dann bringt, oder du hast auch jemanden, der sich nicht dafür interessiert, der rutscht das doch ganz schnell ab in den normalen Sportunterricht oder in ne Beschäftigung.	sonst Abrutschen in normalen Sportunterricht oder Beschäftigung	bei fehlender Ausbildung Gefahr, dass erlebnispädagogische Intention verloren geht

388

253	Ich meine, wenn sich einer dafür interessiert und diese Leitlinien gelesen hat und ein Handbuch hat mit Aktivitäten, die man anbieten kann, da steht, da kann man ja meinetwegen auch rein schreiben, was dabei wichtig ist und worauf man achten soll, dann muss, also finde ich schon, dass man das eigentlich auch umsetzen kann. Weil man ja selber damit soviel angreift. Man macht, was weiß ich, man macht dieses Spinnennetz da, diese, da hatten wir ja irgendwie so ne Variante mit dem Netz. Und dann erklärt man das Spiel und dann läuft das eigentlich. Man muss halt wissen, wenn es natürlich schief geht, greif ich ein, aber (...)	Leitlinien und Handbuch mit Aktivitäten reicht aus, um es umsetzen zu können wenn man sich dafür interessiert	bei entsprechendem Interesse erlebnispädagogische Leitlinien und Handbuch mit Aktivitäten ausreichend für Umsetzung für Pädagoginnen und Pädagogen
257	Ich glaube, wenn man sich da vorher einarbeitet. Ja, na klar muss man's wollen.	nach vorheriger Einarbeitung machbar, wenn man es will	bei entsprechendem Interesse und Einarbeitung umsetzbar
258	Also ich bin auch der Meinung, dass man nicht unbedingt die Ausbildung braucht. Weil man kann mit kleinen Sachen anfangen und man muss ja nicht sich übernehmen und die besten Sachen, schwierigsten Möglichkeiten da rausholen, aber die Studenten und Studentinnen, die haben ja eigentlich auch nicht die Ausbildung und konnten's auch, sag ich jetzt mal.	braucht nicht unbedingt eine Ausbildung, wenn man mit kleinen Dingen anfängt, Studenten hatten auch keine Ausbildung	Beginn mit kleinen erlebnispädagogischen Elementen ohne spezielle Ausbildung möglich
260	Ich meine die hatten ne kleine Anleitung, ist okay., aber die haben ja vieles auch selber gemacht und konnten es auch umsetzen und ich könnte mir das selber auch vorstellen. Weil, also man muss ja nicht so ne schwierigen Sachen, wo es gleich brenzlich wird, wo Lebensgefahr ist (...)	Studenten hatten kleine Anleitung und konnten es dann umsetzen	Studenten als Beispiel
261-264	Aber sag mal wie läuft's denn dann in der Schule? Da ist es dann so, dass du nicht gefragt wirst. Das ist aber ein Organisationsproblem finde ich. Ja, sicher, aber es ist trotzdem die Gefahr, dass es jemanden erwischt, der es dann eben nicht umsetzt. Na, das ist dann aber Abstimmungssache.	innerhalb der Schule besteht Gefahr, dass es jemand tun soll, der nicht gefragt wird, ist ein organisatorisches Problem	Interesse und Bereitschaft nötig

266-268	Ich meine es ist klar, dass ein ausgebildeter Lehrer, der natürlich die Grundlagen vorher dann schon hat, aber jetzt so (...) Also es ist ja ne besondere Form von Pädagogik. Also pädagogische Grundkenntnisse brauch man natürlich (...) Aber du bist jetzt, du sagst jetzt einfach dazu, wenn Qualität sein soll, dann soll das auch jemand sein, der qualitativ gut ausgebildet ist? Sonst kann man damit auch Schindluder treiben, ganz schnell	Voraussetzung: ausgebildeter Lehrer mit pädagogischen Grundlagen, sonst kann man Schindluder treiben	Pädagogische Grundlagen und spezielle erlebnispädagogische Kenntnisse Voraussetzung zur Durchführung und Qualitätssicherung
270	Ich finde, es ist einfach interessenbezogen, wenn es jemanden gibt der Interesse hat, der könnte das durchaus mit Hilfe anderer schaffen.	bei Interesse und mit Hilfe anderer durchaus zu schaffen	Bei Interesse auch mit Kooperationspartner machbar
272	Pädagogisches Feingefühl!	pädagogisches Feingefühl nötig	pädagogisches Feingefühl Bedingung für Umsetzung
275	Er sollte erstmal die Interessen daran haben.	Interesse nötig	Interesse nötig
277	Das ist das A und O, darauf baut sich's ja auf.	auf Interesse baut sich alles auf	Interesse als Grundbedingung für erfolgreiche Durchführung
278	Weg vom Frontalunterricht, dazu muss er offen sein.	muss offen sein um vom Frontalunterricht abzugehen	Offenheit für neue Unterrichtsformen nötig
280	Und dann sollte er auch das Feeling haben. Also Interesse und Feeling ist ja auch nicht so unterschiedlich. Also er sollte dann schon irgendwie dazu nen Bezug haben.	muss auch Gefühl dafür haben, persönlichen Bezug	Interesse und pädagogisches Feingefühl
282	Oder du hast jemanden dabei, der das kann von Grund auf.	man hat kompetente Person dabei	kompetenter Partner günstig
283	Oder man holt sich Hilfe. Man muss ja nicht immer Hochseilgarten machen. Es gibt so viele Sachen. Man muss nicht unbedingt alles können, aber man kann sich Hilfe holen dann von anderen. Zum Beispiel dieses Camp, da kann man sich vielleicht nen Vormittag dort anmieten. Ich meine, dass sind wieder finanzielle Sachen, aber das wäre vielleicht auch noch ne Möglichkeit. Man muss ja nicht immer alles können.	man holt sich Hilfe durch Kooperationspartner, da man nicht alles selbst kann	Kooperationspartner nötig

285	Aber man sollte dann schon ein bisschen Interesse haben und sich dann auch einfinden.	Interesse um sich einzufinden nötig (bei Arbeit mit Kooperationspartner)	Voraussetzung für erfolgreiche Arbeit mit erlebnispädagogischem Kooperationspartner ist Interesse und Einfühlungsvermögen
286	Also ich finde, man müsste das selber auch mal erlebt haben, mindestens in einer Situation mal in den Gruppen, den Gruppenprozess. Ja, dass alles mal durchgemacht, nicht durchgemacht, durchgemacht hört sich jetzt so negativ an, aber einfach mitgemacht haben und dann ist das eigentlich für jedes ähnlich.	Gruppenprozess muss selbst erlebt werden, dann für alle Situationen ähnlich	Exemplarische Selbsterfahrung der Pädagoginnen und Pädagogen nötig

## 2.2 Projektteil „Rose“

### 2.2.1 Fall 1

Pos.	Originalaussagen	Paraphrasen	Generalisierungen
35	Aber ich fand auch, dass es, dass vielleicht sogar ein bisschen viel passiert ist von unserer Seite, viel zu viel! Das halt, dass dieses Element Lernen an der Erfahrung, dass wir es ja eigentlich so wollten, dass die Kinder das so machen sollten, wie wir es kennen, oder wie wir den besten Weg sehen. Und ich hab halt gemerkt, auch an mir selbst, dass ich da irgendwo versucht habe, in Angriff (...) in Gang zu bringen und diese Technik vielleicht in die Köpfe zu prügeln. Oder vielleicht wäre dieser Schritt, die wirklich dort mal auch dann mit zweien, mit so einer C. oder einer V. wo sie einfach keine Chancen haben. Dass wir immer wieder mit angefasst haben, Dass wir immer wieder, einfach aus dem Gefühl heraus, Sicherheit wäre jetzt nicht da und es klappt (...) geht schief, ne.	von unserer Seite zu viel passiert, kein Lernen aus Erfahrung Schülerinnen und Schüler sollen den Lösungsweg einschlagen, den Pädagoginnen und Pädagogen für richtig halten und versuchen, dies in Gang zu bringen Nichteingreifen wäre neuer Schritt haben immer wieder mit angefasst, aus dem Gefühl heraus, es klappt nicht	direktives Eingreifen der Pädagoginnen und Pädagogen hatte zu viel Gewicht und sollte in Zukunft zurückgenommen werden, verhindert Lernen aus Erfahrung, soll Schülerinnen und Schüler in den vorab geplanten Lösungsweg lenken
40	Ich finde, dass muss wirklich viel von selbst kommen	es muss viel von selbst kommen es war klar, was zu machen war, immer wieder	Eigenaktivität wichtig bei Klarheit der Anforderungsstruktur be-

	<p>und das Prinzip war klar, was zu machen war, und wenn man dann immer wieder ein Anschubs gibt und versucht, noch mal zu erklären: „So jetzt macht ihr das und jetzt macht ihr das!“ und : „Probiert’s doch mal mit der Idee!“ oder (...) das läuft doch dann, denk ich, genau in die entgegengesetzte Richtung. Also mehr Anleitung (...) ich weiß nicht. Ich komm mir da auch immer ziemlich blöd vor. Ich weiß nicht: „Hältst du jetzt mit oder nicht?“. Und dann denk ich aber, gut, der Kopf der hängt da hinten irgendwie komisch runter, vielleicht hältst du’s doch noch mit, aber wir sind ja auch so ein Stückweit für sie verantwortlich, aber vielleicht sollten sie doch aus den Erfahrungen lernen. Aber wenn halt dann was passiert (...) es ist halt schwierig, dann auch für uns selber zu sehen, wo nehmen wir uns raus und wo helfen wir mit.</p>	<p>Anstöße und Erklärungen läuft in die falsche Richtung bin mir unsicher, weiß nicht, soll ich helfen oder nicht denke, der Kopf hängt komisch runter, vielleicht doch halten, da wir verantwortlich sind, aber sie sollten doch aus der Erfahrung lernen wenn etwas passiert... schwierig zu sehen, wo nehmen wir uns raus, wo helfen wir mit</p>	<p>hindern wiederholte Impulse von außen die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler exakte Bestimmung des Maßes an Einflussnahme problematisch Die Möglichkeit zum Lernen aus Erfahrung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler und die Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf Unversehrtheit der Schülerinnen und Schüler bestimmen Maß an pädagogischer Einflussnahme</p>
41	<p>Ich denke, wichtig an der Stelle ist einfach, dass man es immer wieder hinterfragt, was man da macht. Muss das jetzt wirklich sein? So lange es im Bewusstsein bleibt, kann da eigentlich nicht so viel schief gehen.</p>	<p>wichtig ist, dass man immer wieder hinterfragt, was man tut (in Bezug auf Maß der Einflussnahme), so lange es bewusst bleibt, kann nicht viel schief gehen</p>	<p>ständige Reflexion des pädagogischen Handelns in Bezug auf Einflussnahme ist nötig</p>
49	<p>Also da dachte ich auch teilweise, ihr müsst jetzt nicht (...) also dass es nicht nötig ist, die Schüler unbedingt</p>	<p>ist unnötig, die Schüler in die Richtung zu lenken, die wir für richtig halten hätte dann vielleicht nicht geklappt, aber sie hätten es selbst gemerkt</p>	<p>pädagogische Einflussnahme in Form von Impulsen zur vorab erdachten Lösungsidee verhindern unmittelbares Erleben der Handlungsfolgen, senkt Lerneffekt</p>

	<p>in die Richtung zu lenken, die wir denken, dass es die richtige ist. Also, es hätte dann vielleicht nicht geklappt, aber sie hätten’s dann selbst gemerkt. Und so haben wir halt, oder diejenigen, die etwas gesagt haben, eben immer (...) immer wieder versucht, in die Richtung zu lenken, dass doch die Kleinen bitte auf der hohen Seite hochgehoben werden sollen, was aber dann am Ende auch irgendwie also nicht ankam. Wobei der Effekt eben meiner Meinung nach eben größer gewesen wäre, wenn einfach halt eben richtig was schief gegangen wäre, dass dann am Ende halt, weiß ich nicht, einer ganz alleine durch das Große noch müsste.</p>	<p>haben immer wieder versucht, sie zu lenken, hat nicht geklappt Effekt wäre größer gewesen, wenn etwas schief gegangen wäre und am Ende einer ganz alleine durch das große Loch gemusst hätte</p>	
50	<p>Aber ich denke auch, dass es nicht schlimm ist, wenn beim zweiten Mal noch nicht diese (unverständlich) gab. Weil ich habe dann auch vorhin gedacht, dass es wichtig ist. Ich denke, so was sollte auch vorkommen und dann sollte man auch diese Regeln (...) ich denke auch (...) Es gibt ja solche Übungen, die einfach dann am intensivsten sind, wenn man halt diese Beobachtung, dieses: „Fehler! Zurück! Noch mal!“, dass wir das so krass genau nehmen würden, dass man dann sich</p>	<p>nicht schlimm, dass Regeln bei zweitem Termin noch nicht konsequent eingehalten wurden, einige Übungen dann am intensivsten, wenn man nach einem Fehler immer wieder neu beginnen muss (z.B. bei Netzberührung muss gesamte Gruppe neu beginnen) heutiges Fehlen des konsequenten Vorgehens nicht schlimm, wird später dazukommen</p>	<p>Intensität des Lernens steigt, wenn Regelverletzungen stets entsprechende Konsequenzen nach sich ziehen Konsequenz bei Regeleinhaltung sollte mit Häufigkeit der Veranstaltung zunehmen</p>

	auch wirklich konzentrieren muss, nur dann klappt, wenn wirklich alles genau stimmt ne. Also ich denke, dieser Effekt wird auch irgendwann mal noch (...) aber es ist nicht schlimm, dass es heute nicht passiert ist, sag ich, denke ich mal so		
51	Diese Lösungsstrategien, dass überhaupt so zu entwickeln, müssen erst mal so bisschen angeschubst werden. Also weil, was auch zum letzten Mal gesagt wurde, wenn halt irgendwie jetzt erst festgestellt wird, seitens der Leute die mit den Schülern umgehen, dass die sich halt auch gegenseitig helfen, dann ist auch die Frage, was sonst im Schulalltag oder sonst in deren Leben so passiert, wo die sich gegenseitig irgendwie (...) irgendwo so helfen müssen. Oder generell erst mal selber nachdenken müssen, wie sie was erledigen oder halt nen Weg. Von daher denk ich halt, okay, diese langsame Hinführen halt dazu dass sie dann irgendwo begreifen, dass muss genau so laufen, oder das sind die Grenzen, dann müssen sie sich was raussuchen. Das kann man halt bisschen ruhiger machen, vielleicht.	Entwickeln eigener Lösungsstrategien muss erst einmal angeschoben werden, denn wenn seitens der Pädagoginnen und Pädagogen jetzt erst festgestellt wird, dass sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig helfen, dann ist Frage, was sonst im Schulalltag oder im Leben passiert, wo sie sich gegenseitig helfen müssen, oder selbst nachdenken müssen, wie etwas erledigt wird  langames Heranführen, um zu begreifen, wie es laufen muss, kann man ruhiger angehen	fehlende Erfahrung des gegenseitigen Helfens und des eigenständigen Überlegens als Folge des Fehlens adäquater Anforderungssituationen  langames Heranführen an eigenständiges Handeln im erlebnispädagogischen Kontext nötig
58	Also ich denke auch, dass wir bei den folgenden Malen auch wirklich so einen ganz gezielten Blick auf diese Planungs-	im Folgenden gezielten Blick auf Planungsphase richten	Planung der Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen führt dazu, dass verbal aktive

	phase noch mal legen könnte und dass vor allem auch, dass man das ja wirklich so gestalten müsste eigentlich, dass in Kleingruppen eigentlich (...) da fällt mir eben die Variante Kleingruppen ein, dass man diese Großmäuler halt da so ein bisschen (...) halt auch zwingt, die anderen Gruppen mit anzuhören, dass auch jeder sich Gedanken macht. Also dass ich natürlich nicht so leicht möglich, aber dass man irgendwie versucht, irgendwie das diese aufzubrechen, diese Situation: Alle stehen da und die, die immer stumm sind, bleiben auch immer stumm.	sollte in Kleingruppen gestaltet werden  Großmäuler zwingen, anderen mit anzuhören  dass auch jeder sich Gedanken macht um die Situation aufzubrechen, dass die, die immer stumm sind auch stumm bleiben	Schülerinnen und Schüler zuhören müssen, dass alle zum Nachdenken animiert werden, dass gewohnte Rollenverteilung aufgebrochen wird
60	Das man die Planungsphase einfach bisschen strukturiert, dass man halt Kleingruppen (...) Jeder macht sich halt einen Plan und überlegt sich in seinen Möglichkeiten und dann wird jeder Plan vorgestellt (...) keine Ahnung, mit einem leichteren Projekt oder so (...) Was aber eben die kognitive Seite ein bisschen mehr anspricht. Und dass dann abgestimmt wird in der großen Gruppe. Dass die lernen, dass wirklich jeder Ideen haben kann, dass auch jeder gehört werden sollte.	Planungsphase strukturieren, so dass jeder sich einen Plan machen muss, der dann vorgestellt wird und dann wird in der Großgruppe abgestimmt, damit gelernt wird, dass jeder Ideen haben kann und jeder gehört werden sollte  eventuell mit einem leichteren Projekt	Planungsphase der Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen soll alle Schülerinnen und Schüler zur Mitplanung anregen, kann mit der Vorstellung aller Ideen im Plenum zusammengeführt werden, soll zur Erfahrung führen, jeder Ideen haben kann und diese auch gehört werden, sollte mit wenig komplexer Anforderungsstruktur angebahnt werden

65	Ich glaube, es wäre auch einfacher, wenn man hier vielleicht (...) diese Planung, wie du schon sagst, vorher planen, wie man vorgeht, dass man das vielleicht noch mal in Kleingruppen macht. Also dass sich, das die Leute wirklich dann zum sprechen kommen, weil viele, die trauen sich halt wirklich nicht (...) oder finden halt wirklich kein Gehör.	wenn Planungsphase in Kleingruppen stattfindet, sprechen mehr Leute, die sich sonst nicht trauen oder nicht gehört werden	Planung in Kleingruppen erhöht kommunikative Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Sprechangst
66	Oder man macht (...) vielleicht kann man das gezielt machen, dass halt dieses Schweigen und diese Möglichkeit zu sprechen wieder nicht jeder hat (...) Dass es gezielt an Leute vergeben wird, die halt, die einfach das nutzen müssen (...)	Möglichkeit zu sprechen gezielt vergeben an Leute, die es nutzen müssen (die diese Unterstützung brauchen)	Anforderungsstruktur sollte gezielte Vergabe des Rederechts zulassen, um Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, die sich verbal wenig einbringen
69-70	Ja genau! Und dann sind sie, na ja, dann haben wir uns halt viel reingehängt (...) (unverständlich) denn wir haben dann gesagt: „Nee, stopp noch mal!“. Auf die Idee kamen sie dann allein, aber wir haben sie halt gebremst und halt: „noch mal denken, noch mal denken!“	haben uns viel reingehängt, indem wir sie stoppten kamen allein auf die Ideen, aber wir haben gebremst und zum nochmaligen Denken aufgefordert	Eingreifen der Pädagoginnen und Pädagogen um Aktion zu stoppen und Reflexion anzuregen waren notwendig
71	Aber ich denke, es war an der Stelle okay. Und die Impulse waren auch jetzt erst mal notwendig, damit überhaupt erst mal so ein Problembewusstsein kam.	Impulse waren notwendig, damit Problembewusstsein kam	Impulse notwendig um Problembewusstsein anzustoßen
72	Vielleicht waren ja auch wir, oder das Einbringen unsererseits immer wieder als Hilfestellung gesehen und empfunden (...) Es ist ja schon wie ein bisschen: „Wir brauchen Hilfe!“. Dieser Negativeffekt (...)	ständiges Einbringen unsererseits wird als Hilfestellung gesehen und empfunden dadurch kommt Negativeffekt im Sinne von „Ich brauche Hilfe“ zustande	ständige Einflussnahme von außen führt zu Erleben eigener Hilfslosigkeit
74	Das hatten wir ja schon, dass das wunderbar aufeinander aufgebaut hat. Das im Grunde die Vorübungen im Grunde dazu geführt haben, dass sie, wenn sie sich daran erinnern das magische Tor auch bewältigen konnten.	aufeinander aufbauende Vorübungen führten dazu, dass Anforderungen der Hauptübung bewältigt werden können	systematisch aufeinander aufbauende Vorübungen bereiten Bewältigung der komplexen Anforderungsstruktur vor

81	Ich hätte vielleicht das mit dem, also die Reihenfolge hätte ich auch so gemacht, aber mit dem Gütertransport hätte ich irgendwie noch in kleineren Schritten, erst ganz viele, dass im Prinzip bei einem sechs oder sieben Mann angefasst haben (...) Und dann hätt ich's aber noch mit weniger Leuten gemacht. Dass man auch mal merkt, wenn man sich nicht richtig fest macht, dass es dann schwieriger ist, derjenige. Also da dann doch so ein bisschen unterschieden.	Reihenfolge war gut, aber Gütertransport hätte in kleineren Schritten gemacht werden können, damit man merkt, wie es ist, wenn man sich nicht richtig fest macht (betrifft: Körperspannung)	kleinschrittiges Vorgehen unterstützt Erkenntnisprozess durch Schaffung einer differenzierten Erfahrungsgrundlage
85	Ich denke, da muss man auch aufpassen, dass man das Ziel nicht aus den Augen verliert. Das wird ja jetzt keine Physiotherapiestunde, wo die perfekte Körperspannung lernen können. Und alleine auf diese Idee mit dem Heben und Durchheben (...) dafür war die Übung ja auf alle Fälle ausreichend erst mal. Und ohne diese Übung hätten sie diese Idee nicht gehabt (...) um durch das magische Tor zu kommen.	Ziel darf nicht aus den Augen verloren werden, perfekte Körperspannung ist nicht Ziel, Ziel war Idee des Hebens, dafür war Übung ausreichend	primäre Intention der Vorübung ist es, Impulse zur Aufgabenbewältigung zu geben, motorische Bewältigung ist sekundär

90-	<p>Ich denke grundsätzlicher Art sollten sie es schon irgendwann noch mal erfahren, dass sie einfach irgendwo zwei Mann auf der anderen Seite haben und falsch geplant haben und dass es nicht geht. Denn irgendwo müssen sie ja auch, ich meine jetzt haben wir im Grunde vermieden, dass sie irgendwie Frustration erlebt haben. Sie hatten dieses Erlebnis: „Wir sind alle rübergekommen, es hat geklappt!“ Sie haben ja auch wahrgenommen, wenn wir gesagt haben: „Nee, überlegt mal dies und das!“. Sie wollten auch (unverständlich etwa zunehmen) und sie wollten es annehmen. Aber ich denke grundsätzlicher Art schadet es auch nicht's, wenn da mal wirklich Zwei stehen bleiben oder auch mehr und sie einfach mal auch lernen: „Hallo, wir sind für die ganze Gruppe verantwortlich!“, und nicht einfach nur dafür, dass (...) und ich finde, das gehört auch dazu, weil es klappt nicht alles immer. Und das müssten sie auch hier lernen.</p>	<p>grundsätzlich sollten sie (Schülerinnen und Schüler) erfahren, dass sie falsch geplant haben und es so nicht geht</p> <p>jetzt wurde vermieden, dass Frustration (durch nicht Schaffen der Aufgabe) erlebt wurde, hatten das Erlebnis, dass es geklappt hat,</p> <p>haben reagiert, wenn wir (Pädagoginnen und Pädagogen) gesagt haben, sie sollen dies oder jedes probieren</p> <p>grundsätzlich schadet es nicht, wenn sie lernen, dass sie für die Gruppe verantwortlich sind</p> <p>müssen lernen, dass nicht immer alles klappt</p>	<p>Erfahrung des Scheiterns verdeutlicht Unbrauchbarkeit des eingeschlagenen Lösungsweges, verdeutlicht Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme für andere Gruppenmitglieder, wichtig für Aufbau von Frustrationstoleranz</p>
91	<p>Ich denke, ich würde noch wirklich konsequent sagen: „Okay, den Hinweis gibt's nicht! Nächste Woche habt ihr eine neue Chance, aber jetzt habt ihr es nicht geschafft!“.</p>	<p>würde konsequent sagen, dass es nächste Woche noch einmal probiert werden kann, aber dieses mal nicht geschafft wurde</p>	<p>Konsequenz seitens der Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf Beurteilung des Ergebnisses und Ausblick auf erneutes Versuchen nötig</p>

92	<p>Sie wollten's auch gern allein machen, weil der K. meinte auch einmal: „He stopp! Wir machen das schon!“, so von wegen (...)</p>	<p>Schüler meinte selbst, dass sie es allein machen wollen</p>	<p>intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen Handeln vorhanden</p>
93	<p>Ich denke, es ist wirklich eine Frage des Timings. Also es war jetzt das zweite Mal, dass wir uns hier getroffen haben und die sollen ja auch in gewisser Weise erst mal motiviert sein. Wenn die so eine Situation erfahren, dass sie das nicht geschafft haben, gibt's natürlich erst mal Frust. Und diesen Frust aufzufangen mit einer Gruppendynamik, die sich einfach auch vorher schon aufgebaut hat, das bedarf gewisser Erfolgserlebnisse vorher.</p>	<p>ist eine Frage des Zeitpunkts, bei zweitem Treffen erst einmal motiviert sein</p> <p>Situationen, in der es nicht geschafft wird, frustrieren</p> <p>bedarf Erfolgserlebnisse, um Frust aufzufangen (Diskussion um Einflussnahme in Form von Impulsen von außen)</p>	<p>Motivierung durch Erfolgserlebnisse zu Beginn der Konfrontation mit erlebnispädagogischen Angeboten wichtig, um tragfähige Beziehungen innerhalb der Gruppe aufzubauen und konstruktive Verarbeitung von Erfahrungen des Scheiterns zu gewährleisten</p>
94-	<p>Und ich denke, da muss auch Zeit sein. Wenn wir jetzt kurz vor Ende gesagt hätten: „So und das war's! Das packt ihr nicht. Und jetzt könnt ihr nach Hause gehen.“, so ungefähr (...) Also ich weiß es noch, wo wir unser Spinnennetz nicht geschafft oder das halt (...) das war so ein Frust! Wir haben ja Stunden noch drüber geredet und diskutiert, das war fürchterlich, aber ich glaube, das würde ja hier auch passieren, dass die dann</p>	<p>Selbsterfahrung zeigte: muss genügend Zeit vorhanden sein</p> <p>kurz vor Ende zu sagen, dass es nicht geschafft wurde und jetzt geht nach Hause ist ungünstig</p>	<p>Erfahrung des Scheiterns wird zu frustrierender Erfahrung, wenn sie nicht konstruktiv bearbeitet wird</p>



	gefrustet sind. Ich denke da muss Zeit sein, dass die ihren Frust ablassen können.		
97	Aber jetzt überlegt mal, also die Schüler sind es gewohnt, dass sie viele Sachen nicht schaffen und das wäre wieder so ein Ergebnis. Und ich denke um das wirklich konstruktiv aufgreifen zu können um damit einen Ansporn zu schaffen, noch mal zu überlegen, da muss vorher einfach vieles passiert sein, dass die überhaupt den Anspruch an sich haben, das schaffen zu wollen. Aber an sich bin ich absolut eurer Meinung, irgendwann muss halt diese Grenze mal spürbar sein.	Schüler sind es gewohnt, dass sie Vieles nicht schaffen wäre wieder so ein Ergebnis, um es konstruktiv aufgreifen und verarbeiten zu können, muss vorher viel passiert sein, damit Ansporn da ist, es schaffen zu wollen irgendwann muss Grenze jedoch spürbar werden	Erfolgserlebnisse sind Grundlage zur konstruktiven Verarbeitung von Misserfolgen in Form von Scheitern in erlebnispädagogischen Anforderungen  Bei Orientierung am Erfolg als motivationale Tendenz wird Fehler zur Lernchance
98	Also wir müssen sie ja nicht künstlich schaffen, aber wir müssen sie auch nicht immer nur auffangen wollen.	Situationen, in denen Scheitern erlebt wird, nicht künstlich schaffen (betrifft Planung) Schülerinnen und Schüler nicht immer auffangen (durch Eingreifen der Pädagoginnen und Pädagogen)	geplante Anforderungssituation sollte grundsätzlich nicht zum Scheitern verurteilt sein, pädagogische Einflussnahme sollte jedoch nicht dazu dienen, Scheitern grundsätzlich zu verhindern
99	Man kann ihnen ja dann in der nächsten Sitzung, oder Veranstaltung die Möglichkeit geben, das ganze noch mal anzugehen und das dann auch zu lösen für sich. Und dann haben sie ja, wenn man hinterher das auch wirklich auffängt irgendwo, und sagt: „So, jetzt guckt mal (...)“, dass dieses Frustrationserlebnis wieder runterkommt, so dass man irgendwann was schönes mit denen macht, was auch positiv für sie ist und dann in der nächsten Sitzung sagt: „So und jetzt gehen wir es	Frustrationserlebnis des Scheiterns muss konstruktiv aufgefangen werden, indem gemeinsam Gründe für Scheitern erarbeitet werden  zeitnahe Möglichkeit für erneuten Lösungsversuch muss gegeben werden	Erleben des Scheiterns führt zu Frustration, muss konstruktiv aufgefangen werden, indem deren Gründe reflektiert werden, muss mit erneuter Möglichkeit der Anforderungsbewältigung einhergehen

	noch mal an. Und diesmal schafft ihr!“: Ich meine, dann haben sie ja auch irgendwo so ein Erlebnis: „Okay, wir haben was gelernt und es geht vorwärts!“.		
101	Naja, ich denke mal, wenn wir analysieren, woran es lag, kannst du ja dann in der nächsten Stunde überlegen, ob hier was fehlte, machen wir halt ne Vorübung. Dann machen wir's noch mal und dann klappt's. Und wenn es dann nicht klappt, dann müssen wir uns halt wieder überlegen, was müssen wir denen noch anbieten.	wenn analysiert wird, woran es lag, kann für nächsten Versuch Vorübung geplant werden,  wenn es wieder nicht klappt, muss neu überlegt werden, woran es lag	prozessorientierte Evaluation durch Pädagoginnen und Pädagogen dient der Optimierung der Anforderungssituation
104	Ja! Ich wollte noch mal was ganz anderes sagen zu dem Magischen Tor. Da hätte ich, glaube ich, die Stopp-Regel einfach benutzt. Also gar nicht gesagt: „Hmm (...) vielleicht (...)“, sondern als der gesagt hat: „Ich springe jetzt durchs obere!“, da hätte ich einfach so „Stopp!“ und dann vielleicht gar nichts weiter sagen, sondern so eine Regel einführen, dass sie meinetwegen so drei Freikarten haben und uns fragen können, sich drei Tipps abholen können. Wenn sie nicht weiterkommen, haben sie die Möglichkeit uns zu fragen. Aber wir können in dem Moment erst mal „Stopp!“ sa-	hätte die Stopp-Regel benutzt als Schüler durch das Loch springen wollte,  Stopp-Regel soll besagen, dass die Situation unterbrochen wird, da sie gefährlich ist und sie (Schülerinnen und Schüler) noch einmal überlegen müssen  richtig	Stopp-Regel als Möglichkeit zur Einflussnahme, um Risikosituationen zu unterbrechen, Reflexionsimpuls zu geben

	gen, das heißt für die, da besteht irgendeine Gefahr bei dem Plan, den sie gerade aufgestellt haben, und da müssen sie noch mal neu überdenken.		
106	Und dann kann man so sprachliche Sachen mehr rausnehmen.	somit können sprachliche Sachen herausgenommen werden (bezogen auf 104)	Anwendung der Stopp-Regel verkürzt verbale Einflussnahme von außen
113	Ich denke, man muss es nicht unbedingt in dieser Runde am Anfang einfügen, weil, es ist ja wirklich ein bisschen schwierig mit diesen Stopp-Regel. Das soll ja so funktionieren, wie die Notbremse im Zug. Also die darf man ja nicht einfach irgendwie nehmen und das ist, denke ich für die Schüler in der Situation ziemlich schwierig, die anzuwenden. Aber wenn wir einfach damit arbeiten, dann wird denen auch klarer, wie sie sie benutzen könnten und dann werden sie sie vielleicht auch benutzen.	Stopp-Regel muss nicht in Anfangsrunde eingeführt werden, ist schwierig zu verstehen, Anwendung von uns könnte Beispiel geben und dann wird klarer, wie sie benutzt werden kann und sie wird vielleicht auch angewendet	Anwendung der Stopp-Regel durch Schülerinnen und Schüler ist eine komplexe Anforderung, deren selbstständiger Einsatz angebahnt werden kann, indem Pädagoginnen und Pädagogen die Stopp-Regel einsetzen (Pädagoginnen und Pädagogen als Modell)
114	Ich denke, grundsätzlich sind es zwei verschiedene Anforderungen, die wir versuchen unter einen Hut zu bringen. Nämlich einerseits so eine Sache der Persönlichkeitsstärkung über die Bewältigung herausfordernder Situationen. Und andererseits kognitive Fähigkeiten entwickeln, dadurch, dass ein Plan gemacht werden muss um die Sache zu schaffen. Und das so aufeinander zu bringen ist ganz schwierig.	zwei verschiedene Anforderungen werden gleichzeitig verfolgt, Persönlichkeitsstärkung durch Erleben von Erfolg und Entwicklung kognitiver Fähigkeiten durch Entwicklung eines Plans ist schwierig	implizite Zielstellungen (Persönlichkeitsstärkung durch Erleben von Erfolg und Entwicklung kognitiver Fähigkeiten durch Handlungsplanung) können zu Widersprüchen führen
132-135	Hätten wir nicht geholfen, oder hätten wir nicht noch immer diese Hilfestellung gegeben, dann hätte es ja wahrscheinlich noch länger gedauert.	ohne Hilfestellung hätte es noch länger gedauert glaube ich nicht, aber haben sie immer wieder	pädagogische Einflussnahme in Form von Impulsen zu erneutem Nachdenken treibt Lösungsprozess in von Pädagoginnen und

	Nö, glaub ich nicht. Die hätten das irgendwie gemacht. Aber wir haben sie ja immer wieder zum Überlegen gezwungen (...) Obwohl so, wir haben zwar Hilfestellungen (...) wir waren da, aber geholfen, also so physisch geholfen haben wir aber im Endeffekt doch nicht. Nö, wir haben die eigentlich nur gestört in ihrer Aktion! (...) bewusst gestört! (...)	zum Überlegen gezwungen Hilfestellung wurde nicht physisch gegeben habe sie nur bewusst in ihrer Aktion gestört	Pädagogen vorab geplanter Richtung voran, behindert die Entwicklung eigene Lösungs-ideen der Schülerinnen und Schüler
--	---	---	---

138-143	<p>Na mir ist noch aufgefallen, auf jeden Fall, das also N. in dieser Kleingruppe, wo C. nicht dabei war, total motiviert war und sich freiwillig sich als Zweite hingelegt hat und sich hochheben lassen hat. Und danach, als sie da beide wieder standen, haben sie wieder zusammen geglückt und wollten beide gar nichts mehr machen.</p> <p>N. und C. sind die beiden aus der W5 ne, die beiden Mädels die immer zusammen sind?</p> <p>Bei dem Pendel war das aber genauso. Da war ja C. bei uns in der Gruppe und da hat sie auch (unverständlich) als erstes in die Mitte und da war sie eigentlich auch dabei, also wenn man die auseinander nimmt, wirklich (...)</p> <p>Da müssten wir konsequent darauf achten.</p> <p>Ja! Das hat man sofort gemerkt. Die waren wieder zusammen und das war (...) und alleine waren die (...)</p> <p>Vor allem auch am Ende bei dem magischen Tor, J. und M. sind immer wieder hin und meinten so: „Helft doch mal mit!“ „Nee, will ich nich, mach ich nicht!“</p> <p>Die waren richtig (...) da waren am Ende nur noch fünf Mann da. Man brauchte sie!</p>	<p>Schüler war sehr motiviert und aktiv, als Freundin nicht mit in Kleingruppe war</p> <p>Zusammensein mit Freundin bewirkt, dass Motivation zur Bewältigung der Anforderungssituation stark nachlässt</p> <p>auch verbale Aufforderung durch Pädagoginnen und Pädagogen führte nicht zu Aktivierung</p>	<p>pädagogische Einflussnahme durch gezielte Gruppenbildung ist vorteilhaft da sie Selbsttätigkeit fördert, indem der Tendenz, den sozialen Kontakt zugunsten der Motivation zur Aufgabenlösung zu stellen, entgegengewirkt wird, ist hilfreicher, als verbale Einflussnahme während der Aktion</p>
---------	--	--	---

### 2.2.2 Fall 2

Pos.	Originalaussagen	Paraphrasen	Generalisierungen
34	<p>Da war ich teilweise erstaunt, also was da eigentlich an Fähigkeiten da ist. Das wurde heute durch die Übungen heute richtig schön (...) also es hat einfach alles richtig zueinander gepasst, hat alles zueinander hingeführt! Das war echt ein sehr rundes Ding!</p>	<p>Erstaunen über vorhandene Fähigkeiten hat alles zueinander gepasst, zueinander hingeführt, runde Sache</p>	<p>Stimmigkeit des Übungsaufbaus hat Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler optimal entfaltet</p>
38/1	<p>Ich fand es im Gegensatz zum A. gut, dass heute eigentlich alle sich aus der Aufgabe rausgenommen haben, dass wirklich die Schüler das alleine gemacht haben. Ich glaub, so muss das auch laufen!</p>	<p>positiv, dass sich alle aus der Aufgabe herausgenommen haben (gemeint sind die beobachtenden Pädagoginnen und Pädagogen und die Anleitenden selbst) und dass Schülerinnen und Schüler es allein gemacht haben, so muss es sein</p>	<p>pädagogische Zurücknahme fördert selbstständiges Handeln der Schülerinnen und Schüler</p>
38/2	<p>das hat R. total gut gemacht, dass sie es so erklärt hat und dann: „So, ich geh jetzt weg!“. Und dann waren sie plötzlich alleine und das war wirklich so ein Schnitt. Nicht einfach: „Mal gucken (...)“, sondern wirklich weg und ihr habt jetzt die Aufgabe! Fand ich gut!</p>	<p>gut, dass die Anleiterin die Schülerinnen und Schüler nach der Erklärung allein gelassen hat, weggegangen ist, das war ein wirklicher Schnitt</p>	<p>räumliche Distanz der Anleitungsperson nach der Aufgabenstellung positiv</p>
40	<p>Die Reflexion mit dem Abenteuerschiff find ich ziemlich gut sogar! Also man muss halt aufpassen, nicht zu viel wieder vorzugeben, aber ich fand ich das nicht unbedingt schlechter als die Baumgeister</p>	<p>Reflexion war gut, aufpassen, dass man nicht zu viel vorgibt</p>	<p>Gefahr der pädagogischen Einflussnahme innerhalb der Reflexionsphase gegeben</p>
51-52	<p>Für V. war es ein bisschen schwer, glaub ich (...) Wir hatten auch viel vorgegeben. „Willst du vielleicht da?“ „Da!“ „Oder doch lieber da?“ „Da!“ (...) (unverständlich) Also sie hat nicht so die Verbindung gehabt zu der Übung.</p> <p>Also wir haben halt auch immer: „Willst du nicht doch lieber in den Ausguck?“ (...) und die ändern dann auch immer noch mit, also die J. immer: „Du warst doch aber auf dem Segel!“</p>	<p>(bezieht sich auf Reflexionsrunde Erlebnisschiff) für Schülerin V. war es schwer, da sie die Verbindung zur Übung nicht hatte, haben viel vorgegeben (verbale Anregungen, um ihr zu helfen)</p> <p>Bestätigung des oben Gesagten mittels Beispiel</p>	<p>Einflussnahme durch Pädagoginnen und Pädagogen in der Reflexionsphase notwendig durch Nichterkennen der Isomorphie zwischen Übung und Reflexionsmethode</p>

57	Ich wollte noch sagen, was mir aufgefallen ist. Am Anfang, wo die sich auf die Zeitung stellen sollten, da war es am Anfang noch sehr distanziert die Kinder. Also nicht setz dich hin (...) (unverständlich), aber trotzdem so ein bisschen (unverständlich). Das wurde dann ziemlich schnell ist mir das aufgefallen, vor allem im Kreis dann, dass sie sich wirklich gehalten haben, vor allem die Jungs, dass sie sich wirklich festgehalten haben, dass ja keine rausfällt. Ich muss mal sagen, also ziemlich schnell von richtig distanziert bis zum Festhalten. Das fand ich richtig gut!	Schülerinnen und Schüler anfänglich distanziert, zurückhaltend, dann rasche Veränderung, vor allem bei Kreisübung, von Distanz zum gegenseitig Festhalten, damit keiner rausfällt	Schülerinnen und Schüler agierten als Gruppe indem gegenseitige Hilfestellungen gegeben und angenommen wurden und Körperkontakt zugelassen wurde
58-60	Das ist ein interessanter Punkt! Das hatten wir schon mal. Und zwar beim ersten Mal draußen bei der Sortierübung war's noch relativ schwierig und dann hat es oben bei der Übung „Elektrischer Draht“, war es völlig klar, dass die sich anfassen und sich helfen. Könnte das an der Struktur der Aufgabe liegen? An der Attraktivität der Aufgabe denke ich auch! an der Attraktivität (...) also Anforderungs-äh- Aufforderungsgehalt (...)	körperlicher Kontakt und gegenseitiges Helfen werden angeregt durch Struktur der Aufgabe, deren Attraktivität bzw. dem Aufforderungsgehalt (bezogen auf Pos. 57)	Körperkontakt und gegenseitige Hilfe wurde angeregt durch die Struktur der Aufgabe, deren Aufforderungsgehalt
61	Dass sie warm werden erst mal. Wenn man das erste Mal angefasst hat, fällt das zweite Mal viel einfacher, also noch mal so körperlich nahe zu kommen.	müssen zunächst warm werden, körperliche Nähe beim zweiten mal leichter (bezogen auf Pos. 57/58)	Körperkontakt und gegenseitige Hilfe wurde angeregt durch Vertrautheit zwischen Schülerinnen und Schülern
62	Und das Ziel, denke ich! Also wenn die Aufgabe ein Ziel hat, gehen sie anders ran, als wenn wir sagen: „Jetzt stellt euch doch mal auf die Zeitung, wir wollen mal sehen, wie eng ihr da stehen könnt!“ Also das war für die (...) na ja, das haben sie halt gemacht, der Anreiz war nicht da.	Ziel der Aufgabe sorgt dafür, dass sie anders herangehen, ist Anreiz (bezogen auf Pos. 57/58)	Körperkontakt und gegenseitige Hilfe wurden angeregt durch klare und herausfordernde Zielsetzung (Anreiz)
63-64	Wodurch ist der Anreiz dann zustande gekommen? (...) der Anreiz, ja (...) also in dem Kreis war es einfach (...) da war schon ein gewisser Vorlauf da mit den Zeitungen, man hatte wirklich wenig Platz und dann auch durch eure	Wodurch kam Anreiz zustande? im Kreis war es einfach, da Vorlauf durch Vorübung da war und man hatte wirklich wenig Platz	Motivation zur Eigenaktivität wurde angeregt durch <ul style="list-style-type: none"> <li>• breite Entfaltung der Fähigkeiten mit Hilfe geeigneter Vorübungen</li> </ul>

	Anleitung einfach, die von euch kam, sie dürfen halt nicht raus. Sie sollen mal versuchen, also auch diese selber gestellten Ziele, wie weit schaffen sie es noch. Da hat es einer gelegt und die anderen haben die Herausforderung sofort angenommen.	durch die Anleitung, dass sie sich Ziel selbst stellen sollen  einer hat es gelegt und die anderen haben Herausforderung sofort angenommen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unmittelbarkeit der Anforderungsstruktur</li> <li>• selbst gewählten Grad der Herausforderung in der Zielsetzung</li> </ul>
64	Aber bei der Zeitung fand ich, also bei uns ging das in der Kleingruppe ziemlich gut, weil die alle sehr motiviert waren. Also S. und (unverständlich) hatten es dann ziemlich schnell herausgefunden und haben auch V. (...) haben zwar nicht so direkt mit ihr gesprochen, aber haben sie schon so bissl mit einbezogen, also schon mehr, denke ich mal, als die letzten Male.	Arbeit in Kleingruppe ging (trotz nicht so klarer Zielstellung s.o.) gut, da alle sehr motiviert waren, Schülerin S. hatte es schnell herausgefunden und Schülerin V. zwar nicht direkt angesprochen, aber schon mit einbezogen, mehr als die letzten Male	Motivation der Schülerinnen und Schüler sorgt auch bei geringerem Anreiz für aktives Handeln
65	Und ich denke mal, also ich fand die Dynamik unwahrscheinlich, als sie den Kreis gemacht haben, wie sie da alle zusammen und noch mal und (...) Ich glaube auch, das wäre noch länger gegangen.	Dynamik bei Kreisübung war immens, weil sie alle zusammen aktiv waren	Gruppendynamik wächst durch gemeinsames Handeln
68	Hm (...) also Gruppendynamik scheint wirklich eine ganz wichtige Rolle zu spielen. Und die war vielleicht auch bei der Sortierübung da draußen war die Gruppe so weit auseinander. Die hatten diesen engen Kontakt gar nicht so. Zudem war das auch das erste Mal. Das dürfen wir nicht vergessen!	Gruppendynamik scheint wichtige Rolle zu spielen bei der Sortierübung war Gruppe zu weit auseinander, enger Kontakt fehlte und es war erstes mal	Gruppendynamik <ul style="list-style-type: none"> <li>• wichtiger Faktor für eigenaktives Handeln</li> <li>• wird beeinflusst durch körperliche Nähe</li> <li>• wächst mit Vertrautheit mit erlernispädagogischem Anforderungsprofil</li> </ul>
71-72	Nee, aber einfach, dass sie noch mal anfangen mussten. Dass er aber auch also sofort wieder diese Leitungsrolle übernommen hat. Und das die andere Gruppe das ganz anders gelöst hat. Und für mich war da irgendwie deutlich,	(betrifft Reflexion des Scheiterns und nochmaligen Probierens einer Gruppe bei der Bootsaufgabe)	Heterogenität innerhalb der Gruppe führt dazu, dass dominanter Schüler trotz Erleben des Scheiterns Führungsrolle beibehält und andere Gruppenmitglieder weiterhin passiv

	wenn M. da ist, dann hat er so eine starke Autorität, auch für die anderen, dass sie sich dann zurücknehmen. Aber sobald er nicht mit in der Gruppe ist, kommen auf einmal ganz andere, wie du schon gesagt hast, die dann planvoller überlegen und die dann aber auch auf andere Lösungen kommen, die vielleicht als Gruppe auch anders agieren wenn er nicht mit dabei ist.	Schüler M. hat wieder Leitungsrolle übernommen und andere Gruppe hat es ganz anders gelöst, dadurch wird deutlich, dass die starke Autorität des Schülers M. dazu führt, dass die anderen sich zurücknehmen, sobald er nicht mehr in der Gruppe ist, wird planvoller überlegt und es kommen andere Lösungsvorschläge, Gruppe agiert anders, wenn er nicht dabei ist	bleiben Homogenität innerhalb der Gruppe führt dazu, dass sich mehr Gruppenmitglieder einbringen
73-74	Vielleicht müssen wir uns was ausdenken, wie die Leute besser zu Wort kommen? Dass man so was vielleicht mal einführt, also wenn man (...) ich habe immer das Gefühl, dass die dann irgendwie untergebuttert werden in Anführungsstrichen. Also nicht zu Wort kommen, nicht ihre Ideen ausdrücken können. Ein Redestein oder so (...)	müssen etwas ausdenken, wie Leute besser zu Wort kommen, sonst werden sie untergebuttert, kommen nicht zu Wort, können ihre Ideen nicht ausdrücken, evtl. Redestein	Steuerung durch Pädagoginnen und Pädagogen notwendig, um allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, (verbal) aktiv zu werden (Pädagoginnen und Pädagogen als Moderatoren)  (wenn Annahme, dass Aktivierung aller als pädagogisches Ziel das Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen bestimmt)
75	Dass man vielleicht auch mal guckt, wer ist jetzt eigentlich so ein bisschen kreativer und wer halt nicht. Also ich finde, bei uns in der Gruppe war das halt so, dass die (...) also dass so ein bisschen lahm war so (...) (unverständlich) (...) das waren alle so die Ruhigen, also so überhaupt nicht berühren, gar nicht anfassen (...) also dass man versucht, die Gruppen so ein bisschen zu mischen. Dass da wenigstens immer einer ist, der (...) es muss ja nicht immer ein M. in der Gruppe sein (...)	müsste schauen, wer kreativ ist und wer nicht um die Gruppen dann zu mischen, damit einer dabei ist, der kreativ und aktiv ist	Zusammensetzung der Kleingruppen sollte gesteuert werden  jede Kleingruppe sollte aktive und kreative Schülerinnen und Schüler enthalten, die jedoch nicht zu dominant sind (bezogen auf Aussage 71)
77/1	Ich glaube, so lange immer einer von uns mit dabei steht und das auch anleitet, wie in so Kleingruppen, haben sie das Gefühl, da auch nichts machen zu müssen. Und als sie dann da wirklich alleine auf diesen Booten standen, dann haben sie gemerkt, also da war halt auch der M. nicht in der einen Gruppe und auch keine von uns, er gesagt hat: „Überleg doch mal dies und überleg doch mal das!“, und da haben sie	Anleitung durch Pädagoginnen und Pädagogen führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler nichts machen  als sie allein waren haben sie selbst angefangen	Starke Einflussnahme hemmt Motivation zur Eigenaktivität  Pädagogische Zurücknahme fördert Motivation zur Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler

	von alleine angefangen. Also ich denk mal, dass wir jetzt auf die wie M. wirken. Wenn die nichts sagen, dann werden wir schon irgendwas machen.		
77/2	Also dass wir denen wirklich noch mehr zeigen, dass wir uns wirklich gar nicht einbringen und denen auch keine Tipps geben oder so, oder höchstens (...) wenn wirklich überhaupt nichts kommt.	sollten noch mehr zeigen, dass wir uns nicht einbringen und ihnen auch keine Tipps geben, höchstens, wenn gar nichts kommt	Lösungshinweise durch Pädagoginnen und Pädagogen nur dann angebracht, wenn Schülerinnen und Schüler keinerlei Eigenaktivität zeigen
78	Ich denke, dass wir diesmal diese Balance ganz gut gefunden haben. Also mir ist aufgefallen, die Schüler hatten draußen die Idee, auf einem Bein zu stehen. Sie sind hier reingekommen und haben es sofort umgesetzt. Also haben diese Idee wirklich hier rein transferiert, M. stand sofort auf einem Bein (...) (lachen) Das war aber nicht leicht, da draußen auf diese Idee zu kommen. Ich bezweifle, dass sie hier drin in der großen Runde, dass dann so ne anderen Verhaltensweisen zum Zuge gekommen wären. Und so zwar von uns Impulse da draußen gekommen, sie haben die Ideen aber selbstständig mit hier reingekommen und hier in der neuen Situation angewandt. Und da haben wir uns völlig rausgenommen.	diesmal hat Balance gestimmt (bezogen auf Pos. 77)  Beispiel: Schülerinnen und Schüler hatten draußen (Vorübung) Idee, auf einem Bein zu stehen und haben es drinnen umgesetzt, Transfer war da in großer Runde wären solche neuen Verhaltensweisen vielleicht nicht aufgetreten, war nicht leicht, draußen auf die Idee zu kommen, dazu gab es Impulse von uns  Schülerinnen und Schüler haben Idee aber selbstständig mit hereingekommen und in der neuen Situation angewendet, konnten uns völlig herausnehmen	Balance zwischen Eingreifen und Zurücknahme gefunden  Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen als Impulsgeber (Einflussnahme) um selbstständigen (pädagogische Zurücknahme) Transfer auf Neues zu ermöglichen
80	Wir können ja Impulse geben und dann gucken, dass es in einer anderen Situation angewandt wird. Das ist ja schon eine Leistung! Weil eigentlich geht es uns ja darum, sie auch neuartige Verhaltensweisen und andersartige Problemlösestrategien finden zu lassen.	Pädagoginnen und Pädagogen können Impulse geben und schauen, ob diese in neuen Situationen angewendet werden, auch das ist Leistung, wenn es darum geht, andere Verhaltensweisen und Problemlösestrategien finden zu lassen	Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen als Impulsgeber in Erarbeitungsphase um alternative Verhaltensweisen und Problemlösestrategien anzuregen (Einflussnahme) und pädagogische Zurücknahme bei selbstständigem Transfer auf Neues in Anwendungsphase zu ermöglichen
81	Na das war ja heute immer so, dass genau der Grad getroffen hatte, dass sie auch alleine einfach fähig sind sie zu lösen.	Grad getroffen, der den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprach  (bezogen auf Aussage 78-80 in Kategorie „Wir“ Balance zwischen Eingreifen und Zurücknahme)	Balance zwischen pädagogischer Einflussnahme und pädagogischer Zurücknahme wird durch Passung zwischen Anforderungsstruktur der Aufgabe und Fähigkeiten

			der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst
82*	Okay (...) eine Frage: Sammelt mal bitte die Sachen, die heute dazu beigetragen haben, dass es so gut gelaufen ist (...) mal so als Zusammenfassung!	Aufforderung, Sachen zu sammeln, die dazu beigetragen haben, dass es gut lief (bezogen auf Aussage 78-80 in Kategorie „Wir“ Balance zwischen Eingreifen und Zurücknahme)	Faktoren, die Balance zwischen pädagogischer Einflussnahme und pädagogischer Zurücknahme positiv beeinflussen
83*	Also an den (unverständlich) (...) der Einzelnen Teilnehmer, würde ich sagen, also dass die Kinder immer wussten was sie machen sollten oder ein Großteil wusste, wie es vonstatten gehen soll und halt auch, dass die Übungen aufeinander aufgebaut haben.	Großteil der Schülerinnen und Schüler wusste stets, was zu tun war Übungen gut aufeinander aufgebaut	Balance zwischen pädagogischer Einflussnahme und pädagogischer Zurücknahme wird positiv beeinflusst durch klare und verständliche Aufgabenstellung und logischen Aufbau der Übungen (didaktische Folge)
84*	Also es gab immer so ein gleiches Grundelement: alle auf die Zeitung, alle in den Kreis, alle auf das Schiff. Also immer so dieses (...) diese Struktur wieder.	gab immer ein gleiches Grundelement/die gleiche Struktur, hier: alle auf die Zeitung, in den Kreis, auf das Schiff	Balance zwischen pädagogischer Einflussnahme und pädagogischer Zurücknahme wird positiv beeinflusst durch Vorhandensein eines verbindenden Elementes für alle Einzelübungen
85**	Dass das Material dann wirklich nicht nur zur Verwendung kam, sondern halt auch wirklich absolut auf den Punkt gebracht ihren Sinn hatten, also dass es dann nicht so verloren ging und wegtüdelte.	Material wurde gut eingesetzt und war sinnvoll	Balance zwischen pädagogischer Einflussnahme und pädagogischer Zurücknahme wird positiv beeinflusst durch sinnvollen Einsatz von Material
86*	Also vielleicht auch, als es darum ging, über die Bänke zu klettern, einfach deren (unverständlich in etwa. Anforderungsgehalt) (...) ohne dass man was sagen musste. Sie haben halt gemerkt, es geht nicht, also müssen sie auch die schwächeren Schüler mit rüber transportieren. Also das war ja auch ohne, dass von uns jemand etwas gesagt hatte. Also dass die Aufgaben im Grund für sich sprechen.	Aufgabe sprach für sich, Schülerinnen und Schüler haben gemerkt, es geht nicht, also müssen wir die Schwächeren mitnehmen, niemand von uns musste etwas sagen	Balance zwischen pädagogischer Einflussnahme und pädagogischer Zurücknahme wird positiv beeinflusst durch verständliche Aufgabe mit klar erkennbarer Zielstellung

\* Explikation: Alle mit Sternchen bezeichneten Aussagen beziehen sich auf Frage siehe Pos. 83.

87*	Und das Vertrauen wächst auch, glaube ich, also zwischen den Schülern und uns und anders herum. Man geht ein bisschen lockerer jetzt rein, weil's halt schon so gegenseitig vertraut ist.	wachsendes Vertrauen zwischen Schülerinnen und Schülern und Pädagoginnen und Pädagogen, dadurch wird es lockerer	Balance zwischen pädagogischer Einflussnahme und pädagogischer Zurücknahme wird positiv beeinflusst durch Vertrauen der Schülerinnen und Schüler untereinander und Vertrauen der Schülerinnen und Schüler zu Pädagoginnen und Pädagogen
88*	Der Zusammenhalt der Gruppe wächst. Dadurch das (...) aufgefallen ist mir das, bei M. als sie ihn da über die Bank transportiert haben. Also es war (...) es kam nichts von uns! Sie haben selber entschieden: „Wir müssen den M. jetzt noch holen!“.	Zusammenhalt der Gruppe wächst, wurde deutlich bei Transport des Schülers M. über die Bank Schülerinnen und Schüler haben selbst entschieden, kam nicht von uns	Balance zwischen pädagogischer Einflussnahme und pädagogischer Zurücknahme wird positiv beeinflusst durch wachsenden Gruppenzusammenhalt und hohe Eigenaktivität der Gruppe
89*	Und auch die Strukturen sind jetzt schon klarer. Die Schüler kommen rein, holen ihren Aufkleber, gehen in den Kreis und wissen, zwischendurch kommen wieder Kreise. Also schon do bissl dieses Wechselprinzip.	Strukturen sind klarer (immer wieder kehrende Abläufe)	Balance zwischen pädagogischer Einflussnahme und pädagogischer Zurücknahme wird positiv beeinflusst durch Vertrautheit mit Anforderungsstruktur
91	Also mir haben die Materialien sehr viel Sicherheit gegeben	Material gab Sicherheit für Anleitende	Material gab Sicherheit in pädagogischer Rolle
91*	Also konkrete Materialien, die auch für die Kinder eine schöne Anregung sind, wo sie sich auch selber dran lang hangeln können in der Stunde, dass es immer wieder auf diese Schiffe hin ging. Also ich denke schon, dass sie Materialien viel dazu beigetragen haben, also für die Kinder, dass sie etwas Handfestes haben.	konkrete Materialien regen Schülerinnen und Schüler an, sind etwas Handfestes, hat viel beigetragen	Balance zwischen pädagogischer Einflussnahme und pädagogischer Zurücknahme wird positiv beeinflusst durch hohe Aktivität der Schülerinnen und Schüler, angeregt durch konkrete Materialien
92*	Ich fand, ihr hattet eine sehr durchdachte Planung.	sehr durchdachte Planung	Balance zwischen pädagogischer Einflussnahme und pädagogischer Zurücknahme wird positiv beeinflusst durch exakte Planung
106	Und du (zu R.) hast ja auch nicht so viele Anweisungen gegeben. Das waren halt immer kurze, klare Sachen und dann haben sie es eigentlich selber auf die Reihe gekriegt.	nicht zu viele, sondern kurze und klare Anweisungen, dann haben sie es selbst gemacht	Balance zwischen pädagogischer Einflussnahme und pädagogischer Zurücknahme wird positiv beeinflusst durch hohes Aufgabenverständnis durch kurze und klare Anweisungen und entsprechender Eigenaktivi-

			tät der Schülerinnen und Schüler
107	Also ich fand's auch gut, dass wir uns alle so zurückgehalten haben.	Zurücknahme war gut	pädagogische Zurücknahme positiv erlebt
110/1	Also mir ist selber noch aufgefallen, was mir auch selber auch schwer fällt, dieses: „Und jetzt wollen wir das machen!“, also es war halt schon wieder ganz oft mit dabei. Wir wollen jetzt machen, aber eigentlich sollen die es ja machen.	es fällt schwer, nicht zu sagen „Und jetzt wollen wir das machen!“, denn eigentlich sollen sie es ja machen	Abkehr von Ziel- bzw. Aufgabenformulierung in Wir-Form <ul style="list-style-type: none"> <li>• fällt schwer</li> <li>• ist nötig, um Erwartung des selbstständigen Handelns der Schülerinnen und Schüler zu unterstreichen</li> </ul>
110/2	Dann fällt mir es auch schwer nicht zu sagen, wir machen das jetzt mit den Kindern, aber eigentlich sind die 18, 19. Da sollten wir einfach mehr drauf achten, zu sagen, dass sind Schüler.	außerdem sollte man nicht von Kindern sprechen, da diese zum Teil schon 18 oder 19 Jahre alt sind, es sind Schülerinnen und Schüler	altersgemäßes Ansprechen der Schülerinnen und Schüler wichtig
111	Das war auch eines, was mir noch mal deutlich geworden ist, das mit diesem: „Wir wollen jetzt (...)“, und: „Unser Ziel ist heute (...)“, dass passiert wirklich so schnell.	es passiert sehr schnell, dass Formulierungen, wie „Wir wollen jetzt...“ oder „Unser Ziel ist es heute...“ gebraucht werden	Abkehr von Zielformulierungen in Wir-Form fällt schwer
112-115	Man will sich ja auch nicht so ausgrenzen. Das ist richtig, dass man das so nicht sagt, aber man will sich ja auch irgendwie mit dazu nehmen. Aber unser Ziel ist es ja eigentlich auch, uns rauszunehmen! Ja das ist schon richtig!	(bezogen auf Pos. 110) man will sich ja nicht ausgrenzen, will sich mit dazu nehmen Ziel ist aber Herausnahme Zustimmung	Schwierigkeit bei Abkehr von Ziel- bzw. Aufgabenformulierung in Wir-Form zeigt Diskrepanz zwischen dem Gefühl, dazu gehören zu wollen (Integration) und der Notwendigkeit der Ausgrenzung (Separation) auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen
116	Aber man muss eben auch immer sensibel bleiben. Also ich glaube, die Schüler hat es jetzt an dem Punkt nicht besonders gestört. Die sind das auch gewöhnt. Das wird hier sicher öfter so gehandhabt, aber das heißt ja nicht, dass wir das auch so machen müssen. Weil unser Ziel ist es ja wirklich gerade (unverständlich) uns rauszunehmen und das, denke ich, muss man auch wirklich ganz konsequent tun, auch auf der verbalen Ebene.	(bezogen auf Pos. 110) muss sensibel bleiben, momentan hat es nicht gestört, da die Schülerinnen und Schüler es so gewohnt sind, es wird hier so gehandhabt, heißt aber nicht, dass wir es auch so machen müssen, Zurücknahme muss auf verbaler Ebene konsequent erfolgen	Abkehr von Ziel- bzw. Aufgabenformulierung in Wir-Form war zunächst nicht zwingend nötig, da Schülerinnen und Schüler diese Form der Zielformulierung gewohnt sind, sollte jedoch in Zukunft bedacht werden, wäre konsequente Zurücknahme auf verbaler Ebene

### 2.2.3 Fall 3

Pos	Originalaussagen	Paraphrasen	Generalisierungen
68-74	<p>Wobei bei M. immer noch zu sagen is, dass sie irgendwo für sich ihre Grenzen gar nicht so verbal äußern kann. Also die is zweimal von C. knapp gegen den Baum beziehungsweise hier gegen den Pfeiler geführt worden, wo ich grad noch so „Stopp“ sagen konnte. Sie is da in den Sandkasten fast gefallen, sie ist an diesem Balken bei der Gruppe gerammt, sie hat nie für sich gesagt „Stopp! Halt! Achtet doch mal auf mich!“ oder irgendwas.</p> <p>Beim Sandkasten hat'se s gesagt!</p> <p>Ja, stimmt da hat se s. Aber ansonsten, irgendwo der Grenze, die wird nie, oder sie verbalisiert sie halt nich. Obwohl, wenn man sie fragt, sie da schon sagen kann „Das is mir unangenehm, ich habe Angst!“ Aber (...)</p> <p>N'ja, ich würde s benutzen, durch, durch immer wieder die Möglichkeit geben, wenn sie irgendwann ne Situation hat, so'n bisschen herausarbeiten, dass mer sagt: „Hier, hat jemand was zu sagen?“ Ich denk, das kann man immer weiterverfolgen, dass das dann irgendwann (...) is.</p> <p>Ich denke auch, dass das für die andern wichtig is, dass, also, sich bewusst zu werden: „Ich darf das auch sagen, was ich, was ich fühle.“ Vielleicht, man weiß ja nich, was sie für Vorerfahrungen haben, ob sie überhaupt ihre, ihre Gefühle sagen durften oder immer bloß „Ach du...“, so abgestempelt worden sind und dass wir denen das vermitteln können: „Du darfst das sagen, wenn's dir unangenehm is!“ oder, das wär ja n wichtiger Punkt. Also wenn wir ihnen des nen kleenen Schritt weiter vorbringen könnten.</p> <p>Also in Richtig Selbst (...)</p>	<p>Schülerin M. kann ihre Grenzen nicht gut verbal äußern</p> <p>(ist von Schülerin C. knapp gegen Baum geführt worden, wäre fast in den Sandkasten gefallen und ist an den Balken gerammt)</p> <p>(Pädagogin) konnte gerade noch „Stopp!“ sagen, hat nie für sich „Stopp!“ oder „Halt! Achtet doch mal auf mich!“ gesagt</p> <p>außer in einem Fall wurde nie Grenze verbalisiert, obwohl sie auf Anfrage sagen kann, wenn ihr etwas unangenehm ist oder sie Angst hat</p> <p>würde ihr in entsprechender Situation immer wieder die Möglichkeit geben, dass sie mehr sagt indem man fragt: „Hat jemand etwas zu sagen?“</p> <p>bewusst werden darüber, sagen zu dürfen, was man fühlt, sollte vermittelt werden, um entgegengesetzter Vorerfahrung oder dem Gefühl des abgestempelt Werdens entgegen zu wirken</p> <p>wäre wichtiges Ziel, dass in kleinen Schritten angegangen werden könnte</p>	<p>die Wichtigkeit des Verbalisierens eigener Gefühle sollte verdeutlicht werden, um Stigmatisierungserfahrungen entgegenzuwirken</p> <p>pädagogische Einflussnahme in Form von Reflexionsimpulsen als Fragen nach Befindlichkeit unterstützt Verbalisierung von Gefühlen</p>

	Genau!		
75	Wenn mich, alle rundrum können mir sagen, was ich, was ich tun darf und was ich lassen darf und ich kann auch selber einschätzen, wo die Grenze ist und kann das analysieren. Ist natürlich n sehr hochgestecktes Ziel, weil ich glaube, da sind ganz, ganz viele Einzelerfahrungen, grade bei M., nötig. Also M. jetzt mal als Beispiel, bis sie wirklich diesen Schritt macht von dieser emotionalen Erfahrungen hin, dass das klappt, wenn sie sagt, also erst mal muss sie ja sagen „Hier ist meine Grenze!“. Dann muss sie mitkriegen, dass das wirklich hilfreich für sie ist, also dass das n Verhaltensrepertoire ist, ne Verhaltensweise ist, die ihr hilft. Um sie dann in anderen Situationen auch wieder anwenden zu können. Und diesen Prozess rauszukitzeln, denk ich, ist echt ne Kunst. Wenn wir das n Stück weit schaffen würden, wär's schon gut.	andere Personen sagen oft, was man tun soll, hochgestecktes Ziel wäre, wenn Person selbst einschätzen könnte, wo die eigene Grenze ist  dazu viele Einzelerfahrungen nötig, sie muss sagen: „Hier ist meine Grenze!“, muss erfahren, dass das für sie hilfreich ist und diese Erfahrung in ihr Verhaltensrepertoire einbauen um sie in anderen Situationen wieder anwenden zu können, ein Stückweit Unterstützung dieses Prozesses wäre Ziel und Kunst	pädagogisches Ziel ist Förderung der Selbstbestimmung durch Unterstützung des Prozesses  <ul style="list-style-type: none"> <li>• der Bewusstwerdung eigener Grenzen/Befindlichkeiten</li> <li>• deren Verbalisierung in Form von Selbstbehauptung</li> <li>• der positive Konnotation dieses Verhaltens durch Erleben als subjektiv sinnvoll (hilfreich)</li> <li>• deren Integration ins Verhaltensrepertoire</li> <li>• und Transfer auf andere Situationen und Verhaltensbereiche</li> </ul>
91	So lang sie selber nich verbalisieren können oder überhaupt verarbeiten können, was ihnen nich gefallen hat oder was besser gemacht werden könnte, können sie dann bestimmt auch schlecht auf andre übertragen. Und das is ja so schwer gefallen in der Reflexionsrunde, sie konnten ja kaum selber sagen was ihnen nich gefallen hat oder was eben gut war.	so lange nicht verbalisiert oder verarbeitet werden kann, was nicht gefallen hat oder verbessert werden könnte, ist Übertragung auf anderes schwer  Schwierigkeit wurde in Reflexionsrunde deutlich	Transfer der erlebnispädagogischen Erfahrung auf andere Situationen setzt Bewusstheit eigener Gefühle und deren Verbalisierung voraus, Reflexionsphase kann zur Bestimmung des entsprechenden Entwicklungsniveaus genutzt werden
92	Sie auch darauf anzusprechen, ihnen das bewusst zu machen, sie irgendwie in die Situation zu führen; ich glaube, das war ja die große Kunst heute. Das zu versuchen, das war ja, ich denk mal, auch das Ziel. Und das war ne große Herausforderung gewesen.	große Kunst, Ziel und Herausforderung ist es, Schülerinnen und Schüler in Situationen zu führen, in denen ihnen das (bezogen auf 75) bewusst gemacht werden kann, indem man es anspricht	Schülerinnen und Schüler in Situationen führen, in denen ihnen die eigenen Gefühle bewusst werden war Ziel der Veranstaltung (Inhalt)
93	Und da müssen wir eben uns auch genauso bewusst sein, dass sie das wahrscheinlich noch nie in ihrem Leben so richtig ma gemacht ham und dann eben auch eher mal zufrieden sein mit (...) nicht die Ziele zu hoch stecken. Sondern ein-	Bewusstsein auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen über Neuartigkeit der Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler in Form des Verbalisierens über sich selbst wichtig, um Ziele	realistische Erwartungen der Pädagogen in Bezug auf Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler notwendig, da Anforderungssituation in Form des Verbalisierens

	fach zu wissen, ja, wir fordern die jetzt ganz neu raus, indem die verbalisieren solln, nachdenken solln, über sich selber. Dass das einfach vielleicht noch gar nie passiert is. Dass wir jetzt so neue Situationen anstoßen, wo wir zwar für uns vielleicht unzufrieden sind und sagen „Hätt `mer können noch viel viel mehr reden“ oder „Die hätten noch können viel viel mehr sagen“, aber vielleicht sollten mal eher unsern Blick dahin wenden zu sagen: „Das is gut, die geben sich Mühe und überlegen schon.“ Das kommt ja auch immer mehr, dass sie sagen und erzählen von sich, reflektieren. Dass das halt unser Ziel ist, die einfach rauszukitzeln und zu sagen: „Du darfst selber nachdenken, du darfst selber deine Meinung sagen.“	nicht zu hoch zu stecken  Unzufriedenheit darüber, dass nicht so viel gesagt wurde, sollte Blickwechsel weichen, da sich Schülerinnen und Schüler bemühen und Erzählen und Reflektieren mehr wird  Einflussnahme in Form eines „Herauskitzeln“ ist legitim	eigener Befindlichkeiten für Schülerinnen und Schüler neu/ungewohnt ist  pädagogische Einflussnahme in Form von Reflexionsimpulsen ist legitim
99	Ja, ich glaube das Führen selbst war, haben sie deswegen eigentlich oder. Sie haben's sehr schön gemacht, sie haben auch wirklich versucht, weil wir natürlich auch daneben standen haben und immer wieder den Blinden gefragt haben „Fühlst du dich gut? Macht es derjenige, der gerade führt richtig, gut, langsamer“ wie auch immer.	Führen hat gut geklappt, weil immer wieder gefragt wurde, wie es dem Blinden geht	Reflexionsimpulse zur Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler unterstützte Bewältigung der Anforderungssituation
115-116	aber irgendwie scheint da ja doch, dass sie halt schon bissl Rücksicht drauf genommen hat, wie er halt wirkt und läuft und aussieht, oder (...)  Aber vielleicht auch dadurch, dass ihr viel bei ihnen ward und doch auch immer wieder Anleitung gegeben habt „Pass auf ihn auf! Er sieht nichts. Du bist für ihn verantwortlich.“	(Betrifft Blindenspaziergang mit Führung durch sehende Person)  sehende Schülerin hat Rücksicht genommen und darauf geachtet, wie blinder Schüler wirkt  wurde unterstützt durch Aufforderung, auf ihn aufzupassen	Reflexionsimpulse zur Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler unterstützte Bewältigung der Anforderungssituation
130-133	(unverständlich) wegen der, wegen den, wegen dem Verbalisieren noch n paar Sachen, über diese Stufen. Es is ja so ein ganz typisches Problem wenn man mit Kindern arbeitet, dass man irgendwann halt so, so ne Linie bekommt und denen Fähigkeiten zuschreibt oder eben auch aberkennt, wie auch immer. Ich glaube, grade der T., der kann ja reden. Is ja wirklich jemand, der da (...) Das is so krass, warum die Situation so weit kommt, dass er sich nich annimmt, und der	Schülerinnen und Schülern werden schnell Fähigkeiten zugeschrieben oder aberkannt,  Schüler X kann reden, wendet aber seine Fähigkeit in der Anforderungssituation nicht an, von verbalen Fähigkeiten her wäre mehr möglich,  sollte nicht hingegenommen werden	Kompetenzen, die in einer spezifischen Situation nicht gezeigt werden, obwohl angenommen wird, dass sie prinzipiell vorhanden sind gezielt ansprechen  notwendig, dass Schülerinnen und Schüler nicht vorschnell Fähigkeiten und Defizite zugeschrieben werden



	kann so schnell reden, das wenn er zwei Worte sagt „Hier geht's hoch.“ Also ich glaub, so vom verbalen wär da viel mehr drinne. und das nicht so hinzunehmen.		Ressourcenorientierung vs. Zuschreibung von Defiziten
134	Mir is heute aufgefalln, im Gegensatz grade zum letzten Mal, dass diese Gruppenselbststeuerung viel weniger war beziehungsweise auch nicht ging, weil, es war ne ganz ander Situation, es war gefährlicher. Letztes Mal konnte man die machen lassen und bei ihrem Probiern auf die Nase fallen lassen und merken lassen, es funktioniert nich, und heute, da musste man wirklich da eingreifen, dass die da nich gegen die Balken rennen und sich verletzen oder so. Also, das is mir irgendwie noch mal so aufgefalln. Notwendig war heut mehr zu sagen oder sich mehr einzubringen. Aber ich glaub, dass wir nen guten Mittelweg gefunden haben, zum größten Teil.	Gruppenselbststeuerung war weniger möglich aufgrund der gefährlicheren Situation  bei anderer Übung konnte man sie machen merken lassen, dass es so nicht funktioniert, heute war Eingreifen notwendig, damit niemand verletzt wird  dadurch war Notwendigkeit, sich einzubringen größer, aber es wurde Mittelweg gefunden	Eingreifen zur Minimierung objektiver Risiken notwendig  Selbststeuerung abhängig von objektiven Gefahren durch Art der Anforderungssituation
135	Also ich denk auf jeden Fall, es wär vielleicht besser gewesen, wenn wir sie auch mal hätten, also wir können das letztendlich wahrscheinlich nich machen, die gegen den Balken rennen lassen, aber vielleicht (...) (unverständlich) die uns zu sehr, die greifen sowieso ein, wir brauchen gar nicht so vorsichtig zu sein. Dass das vielleicht demotiviert.	Nichteingreifen und Mache lassen eventuell besser, da Wissen der Schülerinnen und Schüler, dass eingegriffen wird, zu weniger eigener Vorsicht führt und demotiviert	pädagogische Einflussnahme zur Minimierung objektiver Risiken kann bei Schülerinnen und Schülern zu Abgabe der Verantwortung für die Gruppe führen, bzw. senkt die Motivation zur Übernahme von Verantwortung für sich und die Gruppe
139-140	Ja. Ja, wir ham ja, ja stimmt, auch bei diesem Seil immer noch gesagt: „Stopp! Was musst du jetzt machen?“ Und immer drauf hingewiesen und so. Weil wir halt auch wollten, dass das funktioniert.  Aber ich glaube, dass diese Hilfen in dem Moment notwendig waren. Ansonsten wäre dieser Schritt hin zu der Erfahrung, zu dem Erkenntnisprozess noch schwieriger gewesen, also wir haben den damit unterstützt.	haben immer danach gefragt, was gemacht werden soll, und darauf hingewiesen, damit die Aufgabe funktioniert  Hilfen waren notwendig und haben den Schritt von der Erfahrung zur Erkenntnis unterstützt	Reflexionsimpulse unterstützen Aufgabebewältigung und haben Erkenntnisprozess unterstützt

141-142	Das denk ich auch. Das war ein Problem, das war bei der Planung so hatten. Also wir wollten, ich hatte auch so gedacht, es ist cool, wenn man wirklich nur die Aufgabe stellt und die Aufgabe ist wirklich klar und eindeutig. Die gehen los und bewältigen das alles alleine. Sie werden vor Probleme gestellt, die sie irgendwie lösen müssen. Aber, also ich muss sagen, dass ich, also ich finde, dass ich nich wusste, dass das so schwierig ist. Und dass es, denk ich, dass es, so wie's gelaufen is, sehr gut gelaufen ist, auch so mit diesem, mit diesem Helfen und mit diesem, überhaupt Erfahrungen sammeln. Und ich glaube, dass es nich die beste Aufgabe is, um so ne Gruppenselbststeuerung so zu, zu, na ja, (...)  Also ich glaub's einfach. Ich hab's auch am Anfang gedacht hohe Selbsterfahrung. Ich hab mit T. intensivt diskutiert so, und na ja, also ich weiß nicht, ich find's so (...) und ich fand's auch gut, dass so geholfen wurde und an den Regel festgehalten wurde. Ja, das hat mich sehr beschäftigt, ich hab da die ganze Zeit drüber nachgedacht, als es so gelaufen ist. Das war echt, also, ich empfand's echt als gut, dass wirklich gesteuert wurde. Muss ich ganz ehrlich sagen. Obwohl ich, ich hab eigentlich, also, wir hatten ja super geplant, und das wegen dem Seil, also, das war schon, dass es eigentlich so ne relativ eindeutige Aufgabe ist. Irgendwie. Dass die Schüler eigentlich wissen, wo's langgeht und dass man da nich noch mal sagt, wo's langgeht. Oder so. Aber in dem Fall warn's vielleicht doch ganz schön viele verschiedene Anforderungen.	es war geplant, nur die Aufgabe zu stellen und diese wird von den Schülerinnen und Schülern allein bewältigt.  nahmen an, die Aufgabe war klar und eindeutig  wusste nicht, dass das so schwierig ist  Helfen (Eingreifen der Pädagoginnen und Pädagogen um auf Gefahren hinzuweisen) war gut um überhaupt Erfahrungen zu sammeln  Aufgabe nicht geeignet, um Gruppenselbststeuerung zu fördern  Helfen und Festhalten an Regeln war in diesem Fall gut, hat sehr beschäftigt, habe während des Ablaufs die ganze Zeit darüber nachgedacht  gut, dass gesteuert wurde  eigentlich war die Aufgabe eindeutig, so, dass man nicht noch einmal etwas sagen müsste, aber es waren viele verschiedene Anforderungen	Anforderungsniveau der Aufgabe wurde in Bezug auf deren selbstständige Bewältigung falsch eingeschätzt  Eingreifen der Pädagoginnen und Pädagogen zur Gefahrenminimierung unterstützte den Erfahrungsprozess, sonst: negative Erfahrungen möglich  Struktur der Aufgabe bestimmt deren Ziel  Reflexion über Art und Maß des pädagogischen Eingreifens im unmittelbaren Unterrichtsprozess sehr präsent  Steuerung durch Pädagoginnen und Pädagogen war gut
146-154	Aber, das wär jetzt nicht schlimm gewesen. Ich denk halt, lass die mal durchlaufen, und bei uns war's ja in der einen Situation so dass der, der K., wollte zuerst losgehen, allerdings orientierten sich alle in die andere Richtung, sie stellten sich quasi so, dass K. als letzter dran war. Wenn, wäre irgendeiner dort durchgelaufen, hätte nicht gewechselt, dann hätte K. nicht vorne gewesen. Ich denk, dass sich so was	(Aufgabe „Blinde Raupe“ war so konzipiert, dass durch Wechsel der Führungsperson jeder die Führungsrolle einmal inne haben sollte. Der Wechsel wurde durch Markierungen angezeigt und sollte selbstständig erfolgen. Da dies nicht geschah, wurde eingegriffen und Wechsel der Führungsperson initiiert)	pädagogische Zurückhaltung bei Korrektur des Aufgabenablaufs hätte selbstbehauptende Fähigkeiten provoziert  pädagogische Zurückhaltung bei Korrektur des Aufgabenablaufs hätte nicht zu selbstbehauptenden Fähigkeiten in Form von

	<p>dann äußert, der wollte ja führen, der wollte ganz gleich. Dass dann auch gesagt wird „Hey wir müssen aber erstmal wechseln“ oder. Ich denk halt, dass diese Bedürfnis (...) is nich so weit weg, dass das nicht zumindest laut wird, auch wenn da vielleicht nicht noch mal zurück gegangen wird oder sonst was, aber das würde doch bestimmt wahrgenommen werden, dass (...)</p> <p>Aber ich glaube nich, dass es geäußert wird. Weil die Kinder das gewohnt sind, das zu machen, was halt einfach mal grade dran ist. Und Widerspruch glaub ich oder eigene Wünsche äußern wäre nicht, glaub ich nicht. Kann ich mir nicht vorstellen.</p> <p>Ich glaub grade dass K. nich (...)</p> <p>Nee.</p> <p>Also (...) (unverständlich) aber der hätt es nich gemacht. Der hätt sich vielleicht so im Stillen (...)</p> <p>Aber warum?</p> <p>Warum? Weil sie's so gelernt haben.</p> <p>Weil sie nie in der Situation waren.</p>	<p>Schüler X wollte als erster Führung übernehmen aber Schülerinnen und Schüler stellten sich so, dass er an letzter Position stand, wenn nicht gewechselt worden wäre, hätte er sich geäußert, da er führen wollte, sein Bedürfnis wäre laut geworden und wahrgenommen worden</p> <p>äußern des Bedürfnisses oder Widerspruch scheint unwahrscheinlich, da Schülerinnen und Schüler das machen, was von ihnen verlangt wird</p> <p>hätte sich nicht geäußert, nur im Stillen</p> <p>weil es so gelernt wurde</p> <p>weil es nie entsprechende Situationen gab</p>	<p>Widerspruch durch einen Schüler geführt, da an Fremdsteuerung gewöhnt</p>
155	<p>Okay, und die beiden wollten ja, dass es jeder macht. Deshalb isses völlig legitim, dass sie die Aufgabe so konzipieren, dass wirklich jeder dran ist. Dann brauch ich nich die Aufgabe, so viel Selbstbehauptung zu zeigen, dass jeder dort selber sagt, dass er seine Wünsche äußert und führen will. Das wäre glaub ich ne andere Zielstellung.</p>	<p>(bezogen auf Position 146-154)</p> <p>Ziel war, dass jeder die Erfahrung (des Führens) macht und Aufgabe wurde entsprechend konzipiert</p> <p>Ziel „Selbstbehauptung“ indem geäußert wird, dass man Führen will, wäre andere Aufgabe</p>	<p>Ziel bestimmt Maß an Gruppenselbststeuerung bzw. pädagogischer Einflussnahme</p> <p>durch Eingreifen der Pädagoginnen und Pädagogen wurde geplantes Ziel verfolgt</p> <p>pädagogische Zurückhaltung hätte zu Modifizierung der Zielstellung geführt</p>
161-166	<p>Ja, und es war einfach ne Risikosituation. Also angenommen, an diesem Balken, der bei der Gruppe, die erst hintenrum gelaufen ist, wenn wir dort nich eingeschritten wären, wär'n die einfach da drüber geklatscht. Was hätten die dabei gelernt?</p>	<p>wäre Einschreiten bei Risikosituation ausgeblieben, wären sie gefallen und hätten daraus gelernt, dass Vertrauen nicht funktioniert</p> <p>(bezieht sich auf Lernerfahrung der Geführten)</p>	<p>ohne pädagogische Einflussnahme in objektiven Risikosituationen wären Folgen körperlich spürbar geworden und</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Geführte hätten gelernt, dass das</li> </ul>

	<p>Wenn sie jemandem vertrauen oder (...) (unverständlich) dass das nich funktioniert.</p> <p>Sie haben dann halt nich das Vertrauen gelernt (...) eher das Gegenteil.</p> <p>Oder sie hätten für sich gelernt, dass man doch was sagen muss, und hätten vielleicht beim nächsten Mal was gesagt und gemerkt, dass es doch funktioniert.</p> <p>Aber wenn sie's nicht gesagt hätten, hätten sie's auch nicht gemerkt.</p> <p>Ich glaub, das is nicht die Frage: Manch einer hätte es es vielleicht geschafft, okay, wenn man hier nischt sagt, fällt man hin – nimmt das dann positiv auf und setzt das selber um. Und der andere denk halt, okay, wenn ich hier die Augen zu mache, fall ich auf die Knie also mach ich die Augen halt nicht zu. Aber ne Vorhersage zu machen, an welcher Stelle (...) (unverständlich) weiss ich nicht (...)</p>	<p>hätten gelernt, dass doch etwas gesagt werden sollte und hätten dies getan und dnn gemerkt, dass es doch funktioniert</p> <p>wenn sie es nicht gesagt hätten, hätte es nicht funktioniert</p> <p>mancher hätte gelernt, wenn nichts gesagt wird, fällt man hin und hätte es positiv aufgenommen und umgesetzt, anderer hätte gelernt, wenn ich die Augen schließe, falle ich hin, also lasse ich sie auf, eine Vorhersage zu machen ist schwer</p>	<p>Vertrauen in andere (Führungsperson) schmerzhafte Erfahrungen nach sich ziehen kann</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Führende hätten beim nächsten Versuch mehr Verantwortung übernommen</li> <li>konkrete Erfahrung der Einzelnen kann sehr different sein, ist nur hypothetisch bestimmbar</li> </ul>
170	<p>Ich glaub in der Gruppe hätt es auch ohne unsere Anweisung relativ gut geklappt und ohne größere Gefährdung, weil halt auch M. da in dem Fall. Also er hat, zum Beispiel, wo V. hinter ihm war, gesagt „Vorsicht, Balken!“ Also er hat das schon begriffen, aber dass V. jetzt hier neben ihm läuft und trotzdem die Augen zu hat, das hat er halt nicht so unter Kontrolle gehabt. Aber im Großen und Ganzen war es trotzdem bei dem schon klar. Denk ich.</p>	<p>in Gruppe 1 hätte es auch ohne Anweisung ohne Gefährdung gut geklappt, weil M. da war</p> <p>hat vor Gefahr gewarnt, hatte es im Großen und Ganzen begriffen</p>	<p>Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler bestimmt Notwendigkeit des Eingreifens der Pädagoginnen und Pädagogen zur Risikominimierung</p>
172	<p>Ja, weil es ne Frage der Risikoabwägung ist. Ich glaube, das ist aber auch der einzige Punkt, wo man darüber nachdenken sollte. Aber ansonsten ist ja das unmittelbare Erleben eines der großen, der Momente der Erlebnispädagogik.</p>	<p>Frage der Risikoabwägung, sollte der einzige Punkt sein, um darüber nachzudenken, da unmittelbares Erleben einer der großen Momente der Erlebnispädagogik ist</p>	<p>Prinzip der Unmittelbarkeit des Erlebens sollte vorrangig sein und nur objektive Risiken sollten pädagogischen Einflussnahme legitimieren</p>
182	<p>Aber wenn man einfach nen gewissen Ablauf hat und halt die Ziele, sag ich mal, dann so, logischerweise, wenn die Ziele dann halt so gesteckt sind, dass man halt (unverständlich-</p>	<p>wenn Ablauf vorgegeben ist und Ziele gesteckt wurden, kann man Vieles nicht so laufen lassen, wie es optimal wäre oder man bräuchte mehr Zeit</p>	<p>Festhalten am geplanten Ablauf, zeitlicher Rahmen und konsequente Verfolgung des geplanten Ziels verhindern Gruppenselbst-</p>

	lich), dann kann man glaub ich halt, ganz viel nicht so laufen lassen wie es eigentlich laufen müsste oder optimal wär. Oder man bräucht halt einfach viel mehr Zeit.		steuerung und pädagogische Zurücknahme
186	Weil ich glaube, das ist mir jetzt noch mal bewusst geworden, den Rückschluss zu den Zielen noch mal zu setzen. Jede Zielsetzung kann sehr, sehr unterschiedlich sein. Wieviel Selbstorganisation, (unverständlich). Und du hattest jetzt glaub ich ne andere Zielstellung (...)	Rückschluss zu Zielen ist wichtig Ziele können sehr unterschiedlich sein und führen zu unterschiedlichem Maß an Selbstorganisation hier war Zielstellung anders	Ziele bestimmen Maß an Selbstorganisation
189-192	Nein. Ich hätte die auch nicht loslaufen lassen und hätte da jetzt alles passieren lassen, was eben so passiert. Ich denk halt (unverständlich), halt immer wieder, dass sie eine bewusste (unverständlich).  Nur, nur die zwei Varianten, die wir jetzt grad hatten. Lassen wir das halt zu, dass was passiert, das wär ein anderes Ziel gewesen.  Genau.  Wie jetzt (unverständlich) was eigentlich nötig ist, wenn jemand eingreift.	hätte sie nicht loslaufen lassen und alles passieren lassen  wäre anderes Ziel gewesen, wenn zugelassen wird, dass etwas passiert  jetzt war Eingreifen nötig	Ziele bestimmen Maß an Selbstorganisation
193	Ich denk, dass das nicht klappt vom Ablauf, also mit dem Wechseln und so, wär nicht so schlimm gewesen (unverständlich) also ich denk mal, die Verletzungsgefahr hier draußen auch schwerer war, als wenn man das vielleicht in der Turnhalle mit diesen Schaumstoffdingern, wenn sie da mal gestolpert wären und Matten drunter, das ist nicht schlimm. Aber wenn sie gegen nen Holzbalken rennen irgendwie oder darüber fallen, das tut schon weh.	nicht Klappen des vorher geplanten Ablaufs wäre nicht schlimm gewesen  Verletzungsgefahr im Freien größer als in Turnhalle  wenn sie fallen, tut es weh	Modifikation des geplanten Ablaufs wäre legitim gewesen  Verletzungsgefahr legitimierte Eingreifen

#### 2.2.4 Fall 4

Pos.	Originalaussagen	Paraphrasen	Generalisierungen
12	also ich wollt mich heute viel mehr rausnehm, vor allem beim (...) beim Spinnennetz dann am Ende, habsch wieder gemerkt, na ja musst irgendwie hin und doch n bisschen helfen, aber's war mir dann zu gefährlich irgendwie (...) aber eigentlich war's (...) im Nachhinein gesehn (...) also die hm ja dann, wo se dann N. wieder rübergetragen haben, haben se's zu zweit auch geschafft und bei V. auch geschafft, also das fand ich (...) hätsch mich mehr raushalten sollen (...) so (...) aber ansonsten (...)	wollte mich mehr herausnehmen, habe aber doch geholfen, weil es mir zu gefährlich war  im Nachhinein gesehen, hätten sie es allein auch geschafft, hätte mich mehr raushalten sollen	individueller Anspruch an pädagogische Zurücknahme kann in konkreter Situation aufgrund subjektiver Gefahreinschätzung oft nicht erfüllt werden, führt zu Unzufriedenheit
13	(...) ja wir mussten den halt dann doch noch mehr helfen, hab ich gemerkt, am Schluss als ich gedacht hätte, also (...)	musste mehr geholfen werden, als gedacht	Diskrepanz zwischen individuellem Anspruch an pädagogischer Zurücknahme und Umsetzung im konkreten Unterrichtsprozess
21-22	Ich fand's aber okay, dass heute die Situation war (...) das man sie halt hat machen lassen und dass sie (...) ihren ersten ( unverständlich etwa: Sturm so ) (...) nachgegeben haben und sie haben's halt gemacht so wie sie es gleich gesagt haben und es hat nicht funktioniert, es hat auch bis zum Schluss nicht richtig funktioniert und dann war's (...) ich fand's okay (...) vielleicht ist wirklich so (...) der Moment wo sie dann jedes Mal zurückfällt oder sie auch noch mal daran erinnern muss, überlegen, wie es das letzte Mal ausgegangen ist, da habt ihr einfach gemacht ohne euch noch einmal abzusprechen und ohne noch mal alles zu erwägen, alle Regeln in Betracht zu ziehen und so weiter und du weißt, machen wir es beim nächsten Mal anders (...) hoffentlich (...)  Ja, und deswegen fand ich es auch gut, dass Ihr im Prinzip versucht habt ohne (unverständlich) auszukommen, dass halt	gut, dass man sie diesmal machen lassen hat,  sind den ersten Einfällen nachgegangen und haben es so gemacht, wie sie es gleich anfangs gesagt hatten, hat bis zum Schluss nicht richtig funktioniert  an diesen Moment kann man sie das nächste Mal erinnern, daran wie es ausgegangen ist und dass sie nur gemacht und sich nicht abgesprochen haben und ohne noch einmal alles zu erwägen und alle Regeln in Betracht zu ziehen usw.  hoffentlich verläuft es dann anders  durch Versuch ohne (Eingreifen) auszukommen wurde Konsequenz gesehen und Enttäuschung war spürbar	pädagogische Zurücknahme innerhalb der Aktionsphase führte dazu, dass das Handlungsergebnis als Konsequenz eigenen Handelns unmittelbar erfahrbar wird  Reflexionsphase dient der Entwicklung von Zielen für den weiteren Lernprozess durch Analyse des Handlungsprozesses durch die Schülerinnen und Schüler, unterstützt durch Reflexionsimpulse der Pädagoginnen und Pädagogen

	auch die Konsequenz dann da war und man hat gemerkt gemerkt, die waren auch sehr geknickt. M. und M. die saßen da auf ihrer Bank, hängende Köpfe und haben gar nichts mehr gesagt.		
26	Wir hatten auch am Ende gesagt, dass wir drauf achten wollten, wenn sich heute wieder das (...) die Situation, dass J. noch was sagen wollte, aber sie wurde von allen wieder überhört und da hatten wir das letzte Mal gesagt, dass wir da ja eigentlich mal (...) einschreiten wollten und aber sagen (...) also: „Hört mal zu, was J. da mal grade gesagt hat.“ Oder so was. Aber ich hab dann auch nicht dran gedacht in der Situation da. Vielleicht (...)	bei Beobachtung, dass Schülerin überhört wird, sollte eingeschritten und zum Zuhören aufgefordert werden, wurde nicht daran gedacht	Pädagoginnen und Pädagogen sollten Ansätze von Eigeninitiative, welche von der Gruppe unbeachtet bleiben, unterstützen, indem sie in den Prozess eingreifen und auf das Handeln oder die verbale Äußerung der entsprechenden Schülerinnen und Schüler aufmerksam machen  Rolle als Unterstützer unbeachteter Impulse ist bewusst, konnte nicht entsprechend umgesetzt werden
78-79	Und trotzdem hat mich wieder erstaunt (...) wie schwierig das ist (...) wirklich diese (...) diese Sachen, die sie vorher herausgekriegt haben, und wir haben wirklich eindeutig gesagt, die Leichten müssen oben durch, die Schweren müssen unten durch, der Erste und der Letzte hat's am (...) am Schwersten, dass es dann sofort wieder so losgeht, die ersten beiden rennen unten durch und dann ist ja eigentlich schon klar (...)  Ich denk mal die überstürzen das einfach, die wollen so schnell los legen (...) und (...) und ja (...) halt ohne nachdenken. Also erst machen und dann denken.	Schwierigkeiten bei Umsetzung der vorher klar herausgearbeiteten Sachen  Schülerinnen und Schüler handeln überstürzt ohne nachzudenken	erarbeitete Einzelergebnisse aus der Planungsphase werden in der Aktionsphase nicht selbsttätig angewendet  Trail & Error- Handeln
81	Vielleicht kann man ja auch das nächste Mal, dieses Vorüberlegen direkt an der Stelle machen (...) dass sie dann auch wirklich zeigen, wo soll der Erste durch, wo soll der Letzte durch, was muss zwischendrin passiern (...) weil ich denke dieses Übertragen ist einfach zu schwer.  Aber dann hättst' es wieder anleiten müssen.	Vorüberlegungen direkt am Ort der Übung machen und strukturiert erarbeiten, da Übertragung sonst zu schwer, Anleitung nötig	Planungsphase der Schülerinnen und Schüler sollten direkt am Ort der folgenden Übung erfolgen  Erarbeitung sollte strukturiert und angeleitet werden um Fähigkeiten anzubahnen, die in der Durchführungsphase selbsttätig umgesetzt werden

83	Und sind auf einmal die, die am schnellsten handeln, die äh (...) vielleicht, (...) ich sag mal weniger denken als die die erstmal nichts tun. Und es ist halt die Frage, wie man denen die Möglichkeit gibt, sich zu äußern., weil die anderen ja schon längst angefangen haben und die ersten drei durch sind.	die, welche am schnellsten handeln und dabei weniger denken, als die, die zunächst nichts tun, nehmen den langsameren die Möglichkeit, sich einzubringen,	Planungsphase wird durch diejenigen, die nach Trail & Error-Prinzip vorgehen abgebrochen und damit anderen die Möglichkeit zur Handlungsplanung genommen
86	ich kann mir vorstellen (...) wenn sich andere die sich halt erstmal zurückgenommen haben, sich halt hätten äußern können, dass dann noch mal neu überlegt worden wäre (...)	wenn diejenigen, die sich zunächst zurück genommen haben, äußern könnten, würde neu überlegt	wenn alle sich äußern könnten, würden alternative Vorschläge kommen
88	Oder man hätte sagen müssen, bevor ihr loslegt, habt ihr noch mal irgendwie fünf Minuten Zeit, um die Reihenfolge festzumachen oder so, euch zu überlegen. Ich weiß nicht, ob das zu sehr geplant wäre.	hätte sagen müssen: „Bevor ihr loslegt habt ihr fünf Minuten Zeit, um die Reihenfolge festzulegen“, unklar, ob das zu geplant wäre	Pädagoginnen und Pädagogen sollte eingreifen, indem sie den Ablauf von Planung und Aktion vorstrukturieren
90-95	Das heißt dass (...) ich denk so wie die Frage (...) man muss sich ganz klar (...) darüber klar darüber werden, wie sieht die Gruppe aus, was macht man denn nun. Ich fand es total gut, in dem Moment wo, wo, als M. und M. zu allererst erst mal die Augen verbanden (...) verbunden bekamen, sah ich da ne Chance, jetzt wird alles anders (unverständlich etwa: ...) und als die dann auch dieses Verbinden (...) da sahen auch alle anderen (...) mit diesem Tragen und so (...) da waren die echt traurig (...)  Na vor allem S. dabei, die war total aktiv.  Ja, eben.  S. und I. waren total aktiv geworden und haben dann mitgeholfen und (...)  Also, das war ganz kurzen Moment, wo allen wirklich (...) plötzlich klar war, jetzt gibt's nen Machtwechsel und war es aber überhaupt den ganzen Tag, waren wirklich alle dabei, das fand ich war auch so beeindruckend (...) Aber man sollte sich halt wirklich überlegen, ob man nicht doch von außen	als M. und M. die Augen verbunden wurden, wurde Chance gesehen, dass alles anders wird  S. und I. wurden aktiv und haben mitgeholfen in einem Moment wurde klar, dass es Machtwechsel gibt und alle waren dabei  Überlegung, ob solches Einwirken von außen gemacht werden sollte, z.B. Blindheit oder Verstummen	pädagogische Einflussnahme zur Auflösung gewohnter Rollen und Machtstrukturen innerhalb der Gruppe führt dazu, dass regressive Schülerinnen und Schüler aktiver werden

	<p>einwirkt mit solchen Geschichten wie, Blindheit oder irgendwie Schweigen.</p> <p>Ja ja, das ist das, was ich meine, die einfach irgendwie mundtot machen.</p>		
96	<p>es ist natürlich auch immer wieder an ne anderthalbe Stunde gewesen gebunden gewesen... die Zeit, die das ja irgendwie nicht begünstigt, dass die, die jetzt hier immer schneller bei der Sache sind, weniger überlegen, die werden natürlich einfach mehr angesprochen, die handeln einfach erstmal und wenn es eben schneller geht und alle anderen machen dann einfach so... Aber wenn eben es darum geht, die richtige Lösung zu finden... doch alle irgendwie zu äußern, dann, dann ist vielleicht Zeit... nicht das Druckmittel.</p>	<p>Gebundenheit an Zeit begünstigt, dass diejenigen mehr angesprochen werden, die schnell handeln und weniger überlegen, andere machen nur mit wenn es darum geht, dass sich zum Finden der richtigen Lösung alle äußern sollen, ist Zeit nicht das richtige Druckmittel</p>	<p>Zeitdruck fördert Aktionismus und hemmt bei eher regressiveren Schülerinnen und Schüler Motivation zur Eigeninitiative</p>
98	<p>Ja man hätte, wenn man (...) also wenn man (...) das ist jetzt nur so ne Idee ne, so wie die Gruppe, dass man halt teilt, dass man die, die nicht so viel reden, die sich erstmal zurückhalten einfach in eine Gruppe und die, die sofort voll loslegen, die ganzen Jungs und so (...) äh, in ne andere Gruppe und dann noch mal machen lässt und dann vergleichen, wo welche Schwierigkeiten auftauchen. (Rufen) (...) weil jetzt war (...)</p>	<p>könnte Gruppen einteilen, eine Gruppe für alle die, die sich zurückhalten und nicht viel reden und eine Gruppe für die, die sofort loslegen, anschließend Gruppen (ohne äußere Einflussnahme) agieren lassen und dann vergleichen, in welcher Gruppe welche Schwierigkeiten auftraten</p>	<p>Problematik schnellen Handelns ohne Handlungsplanung könnte erfahrungsorientiert entfaltet werden, indem homogene Schülergruppen unter dem Aspekt „Aktioniäre“ und „Planer“ gebildet werden und in der Reflexion die Vor- und Nachteile des jeweiligen Vorgehens herausgearbeitet werden</p>
100	<p>Ich meine, weil man ja sieht äh (...) ich mein, wenn andere die Verantwortung übernehmen (...) da, ja, dann stehn die halt zurück und machen mit und machen was M. gesagt hat so (...) Und wenn sie halt sehn, die die immer voran preschen, die können jetzt eben grade nicht, dann spring sie ja sofort ein, das ist ja überhaupt keine Frage, aber sie müssen es halt nicht, ist ja nicht gefordert (...) in dem Moment, wo M. und M. dann vorschreiben.</p>	<p>wenn ein anderer die Verantwortung übernimmt, dann nehmen die anderen sich zurück und machen, was gesagt wird</p> <p>wenn gesehen wird, dass die, die sonst immer agieren, nicht können, wird sofort eingesprungen</p> <p>wenn es nicht nötig ist (einzuspringen), wird auch nichts gemacht</p>	<p>(Erläuterung zu: 90-95)</p> <p>Verantwortungsübernahme für Gruppenprozesse setzt deren Abgabe bei anderen Schülerinnen und Schülern voraus</p>
117-124	<p>Ich denke mal (...) was an der Geschichte war, dass dadurch, dass die auch wirklich zwei gleich durch dieses einfache Loch durch, das war ja dann klar, letztendlich so wie wir uns das gedacht haben klappt es nicht (...) da hätten wir intervenieren können: „Nein so geht es nicht, wir müssen den ganzen Start noch mal neu machen.“ (...) (unverständlich)</p> <p>Stimmt, das kann (...) das kann auch einfacher sein dann insgesamt, wenn die nicht bis zum Ende durchlaufen müssen.</p> <p>Das sie dann zum Schluss (...) dann lernst du immer wieder neu und denkst: „Okay, vielleicht mach ich es doch mal anders.“ (...) das es immer wieder das gleiche (...) (unverständlich)</p> <p>Und es erfordert auch eine geringere Frustrationstoleranz, wenn man es wirklich so macht (...)</p> <p>Wenn man es gleich von Anfang macht.</p> <p>Also (...), wenn's absehbar ist (...)</p> <p>Und dann merkt man immer relativ spät, da ist schon soviel Power weg. Das es eben nicht geklappt hat (...) Aber obwohl, ich denke, dass die (...) das die (...) das sie das nicht anders gemacht hätten am Anfang, wenn die Zwei (...) die Zwei durch das untere Loch, wenn wir die alle zurück geschickt hätten .</p> <p>Das Problem ist ja, dass die auch die Konsequenz dann nicht sehn.</p>	<p>wurde gleich anfangs klar, dass von uns erdachter Lösungsweg nicht klappt, hätten intervenieren und alles noch einmal neu machen lassen können</p>	<p>frühzeitige Intervention bei offenbarem Scheitern des eingeschlagenen Lösungsweges führt zu geringerer Frustration der Schülerinnen und Schüler</p>

	<p>nieren können: „Nein so geht es nicht, wir müssen den ganzen Start noch mal neu machen.“ (...) (unverständlich)</p> <p>Stimmt, das kann (...) das kann auch einfacher sein dann insgesamt, wenn die nicht bis zum Ende durchlaufen müssen.</p> <p>Das sie dann zum Schluss (...) dann lernst du immer wieder neu und denkst: „Okay, vielleicht mach ich es doch mal anders.“ (...) das es immer wieder das gleiche (...) (unverständlich)</p> <p>Und es erfordert auch eine geringere Frustrationstoleranz, wenn man es wirklich so macht (...)</p> <p>Wenn man es gleich von Anfang macht.</p> <p>Also (...), wenn's absehbar ist (...)</p> <p>Und dann merkt man immer relativ spät, da ist schon soviel Power weg. Das es eben nicht geklappt hat (...) Aber obwohl, ich denke, dass die (...) das die (...) das sie das nicht anders gemacht hätten am Anfang, wenn die Zwei (...) die Zwei durch das untere Loch, wenn wir die alle zurück geschickt hätten .</p> <p>Das Problem ist ja, dass die auch die Konsequenz dann nicht sehn.</p>	<p>kann einfacher sein, wenn Durchlauf unterbrochen wird</p> <p>kann einfacher sein, da sie es nicht bis zu Ende durchlaufen müssen</p> <p>wenn man interveniert, wenn Erfolglosigkeit absehbar ist, ist geringere Frustrationstoleranz nötig (wenn nicht interveniert wird) wird (von den Schülerinnen und Schülern) sehr spät gemerkt, dass es nicht klappt</p> <p>dass (im Falle frühzeitiger Intervention) Konsequenz nicht gesehen wird ist problematisch</p>	<p>ist problematisch, da Konsequenz des eigenen Handelns nicht erlebt wird</p> <p>zeigt den Schülerinnen und Schülern schneller die Erfolglosigkeit des Lösungsweges und verkürzt Aktionszeit erheblich</p>
130-139	<p>Was mich immer wieder erstaunt, war die Gruppenorientierung, das ist überhaupt keine Frage, die machen das alle mit.</p> <p>Mmh.</p> <p>Und selbst wenn die N., die (...) die wirklich Angst hat und die eigentlich wirklich nicht wollte (...) Vielleicht hat'se auch einfach Schiss, dass man das die ändern sehn, wie schwer sie ist. Kann ja alles sein (...) ja die war ja in dem Moment im Grunde genommen auch gar nicht mehr im Team. Und das wundert mich wirklich, das hätte ich anfangs</p>	<p>keine Frage, die machen das alles mit, selbst, wenn große Angst vorhanden,</p> <p>es hat noch nie jemand gesagt, dass er nicht mitmacht</p> <p>sie würden es nicht sagen, auch wenn man sie danach (nach Angst) fragt</p> <p>Schülerinnen und Schüler dürfen unter Freiwilligkeitsaspekt nicht überfordert werden, Pädagoginnen und Pädagogen müssen ein Stück der Ver-</p>	<p>Verweigerung als selbst verantwortete Wahrung eigener physischer und psychischer Grenzen wurde auch bei subjektiv großem Angsterleben einzelner Schülerinnen und Schüler nicht beobachtet</p> <p>Pädagoginnen und Pädagogen müssen Verantwortung für Wahrung der Grenzen der Schülerinnen und Schüler übernehmen</p>

<p>nicht angenommen (...) dass das so ausgeprägt ist (...) Das ist dann dieser Punkt Freiwilligkeit, der rutscht da so ziemlich runter (...) Also, wir mussten den noch nie direkt ansprechen (...) Aber (...)</p> <p>Die haben auch nie gefragt.</p> <p>Na ja, ich hab ja heut mal so'n bisschen provoziert. Es hat aber bisher noch nie jemand gesagt: „Nee, ich mach da nicht mit.“</p> <p>Vor allem würden sie so was nicht sagen, wenn man fragen würde, (...) „Gibt's jemand, der da soviel Angst hat, dass er da nicht mitmachen möchte“. Hätte sich vielleicht N. gemeldet.</p> <p>Ich hab sie ja gefragt (...) mit dem Daumen. Mit dem Daumenkino. Sie war die Einzige, die den Daumen nach unten gehalten hat und sie hat (...) sie hat gedacht, die Gruppe schafft das nicht (...) Und dann bin ich das aber auch ein bisschen übergangen, also ich hab dann gesagt, (...) Ich hatte sie gefragt... ob sie sich vorstellen kann, wenn... wenn ihr alle helft, dass es dann klappt. Dann hat'se so `n bisschen: „Mmmh. Na ja.“ (...) Aber vielleicht ist es wirklich auch ein Zeichen, dass man eben diesen Freiwilligkeitsaspekt (...) das man sie da auch nicht überfordern darf. Vielleicht muss man wirklich auch ein Stück weit Verantwortung mit selber übernehmen (...) um zu gucken (...)</p> <p>Entweder das, oder eben ne Alternative (...) Wie bei M., das man dann (unverständlich) (...) „Machst'es halt trotzdem aber anders.“</p> <p>Weil die Freiwilligkeit ist ja letztendlich auch so'n Stückchen von (...) das, die (...) das innerhalb des Lernfördermodells eben diese Panikzone nicht überschritten wird (...) und (...) sagt eigentlich, dass jeder Mensch, selber in der Lage ist, das zu spürn. Und ich denke, dass die Schüler auch auf</p>	<p>antwortung hier selbst übernehmen</p> <p>Freiwilligkeitsaspekt soll Überschreiten der Grenze zur Panikzone verhindern, da jeder Mensch selbst in der Lage ist, das zu spüren</p> <p>Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung können das auch, haben aber vielleicht eine andere Art und Weise damit umzugehen</p> <p>obige Annahme (Überschreitung der Grenzbereiche) bedeutet evtl., dass mehr Verantwortung übernommen werden muss (von den Pädagoginnen und Pädagogen)</p>	
---	--	--

	<p>alle Fälle in der Lage sind, das zu spürn. Aber sie (...) haben vielleicht ne andere Art und Weise, damit umzugehen (...) Und vielleicht bedeutet das wirklich, dass (...) ganz speziell bei den Schüler, die wir hier haben, das wir einfach gucken müssen, das wir dort n Stückel Verantwortung für sie übernehmen.</p>		
<p>158</p>	<p>Dass das (...) das jetzt der Status Erfolg nicht immer gleich mit: „Meine Leistung ist besser geworden, ich kann mir mehr zutrauen.“ Ist (...) ich glaube, da schätzt sich jeder einzelne Schüler noch mal ganz anders ein und (...) diesen Prozess kann man dann auch schlecht (...) der ist auch gar nicht so durchschaubar, ich glaube nicht, dass jetzt jeder heute sagen würde oder auch die letzten Male, er könne so viel mehr schaffen (...) also, also als wir es vorher gehabt haben (...) Also M. geht davon aus, er schafft immer alles (...) und wir haben ihm heut öfter gezeigt, dass es nicht ganz so ist und das es (unverständlich) allein schafft (...) (unverständlich) (...) und wer konnte (...) und alle anderen schätzen sich sowieso immer anders ein, das ist nicht (...) zumindest nur bedingt (...) an dem (...) im Endeffekt Erfolg, glaube ich (...) Da ist schon noch mehr dazwischen passiert (...) Da müsste dann jeder sich selbst sehen, was war ihr Anteil daran oder (...)</p>	<p>Erfolg in der Aufgabe bedeutet nicht gleich, dass sich mehr zugetraut wird, jeder einzelne schätzt das ganz anders ein, dieser Prozess ist nicht so durchschaubar</p> <p>Einschätzung ist nicht nur an Enderfolg der Aufgabe gebunden, dazwischen passiert viel mehr</p>	<p>(Widerspruch zu 157)</p> <p>linearer Zusammenhang von Aufgabenerfolg und wachsendem Vertrauen in eigene Fähigkeiten nicht gegeben, Attribuierungsprozesse sind vielschichtig und nur hypothetisch vorhersagbar</p>
<p>178</p>	<p>Also ich behaupte einfach, dass die Freiwilligkeit das ist (...) wo man sich bei (...) bei Schülern ohne Behinderung und bei Managern, die man (...) mit den du auch so was machst, mehr selber aus der Verantwortung nehmen kannst (...) in dem dann halt gesagt wird, okay, die können das selber einschätzen, wie weit sie gehen (...) und ich denk da haben wir ne ganz andere Aufmerksamkeit. (...) Das ist noch nicht so richtig?</p> <p>Nee, weil das ist immer die gleichen (unverständlich) (...) Freiwilligkeit, aber eigentlich reden wir jetzt grad über den (...) über die Sicherheit, dass wir (...) diese Entscheidung (...)</p>	<p>bei Freiwilligkeit kann man sich bei Schülern ohne Behinderung und bei Managern mehr aus der Verantwortung nehmen, da sie selbst einschätzen könne, wie weit sie gehen, wir haben hier aufmerksamer zu sein</p> <p>Freiwilligkeit betrifft alle gleich, hier geht es um Sicherheit</p>	<p>Abgabe der Verantwortung durch die Pädagoginnen und Pädagogen setzt Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme voraus und muss zur Gewährleistung der Sicherheit von Schülerinnen und Schüler differenziert betrachtet werden</p>

198-200	<p>Also Gruppendynamik hat da wirklich ne riesen Rolle gespielt. (Husten) (...) aber jemand anders, mit nem gesundem Selbstbewusstsein oder wie auch immer, hätte gesagt: „Nee, das ist mir hier zu gefährlich. Ich mach das nicht. Ich mach das nur, wenn hier auf der Seite drei stehen und auf der Seite drei stehen (...)“</p> <p>Das konnte sie in dem Moment wahrscheinlich so nicht deutlich formulieren (...) also denk ich mal.</p> <p>Und das ist, denke ich schon ne besondere Gefahr (...) und nicht nur körperlich sondern auch psychisch (...) Das ist nämlich ganz schwierig, dann nicht wieder in so eine Überbehütung rein zugehen.</p>	<p>(bezieht sich auf Situation, in der Schülerin trotz absehbarer Gefahr, da zu wenige Helfer auf der einen Seite und geäußelter Angst, die Aktion nicht abbrechen möchte)</p> <p>Gruppendynamik spielt große Rolle, Selbstbewusstsein würde dazu führen, dass es nicht gemacht wird, da es als zu gefährlich empfunden wird, nur, wenn genügend Helfer bereit stehen</p> <p>konnte nicht formuliert werden</p> <p>bedeutet physische und psychische Gefahr</p> <p>schwierig: macht Gefahr der Überbehütung deutlich</p>	<p>gruppendynamische Prozess bergen bei gering ausgeprägten selbstbehauptenden Fähigkeiten Gefahr für psychische und physische Unversehrtheit, da Eigenverantwortung nicht wahrgenommen wird</p> <p>bei Übernahme der Verantwortung durch die Pädagoginnen und Pädagogen besteht Gefahr der Überbehütung</p>
201-208	<p>Als die V. auf einmal die R. da auf einmal angefasst hat, da dacht ich: „Oh mein Gott, das schafft die nie.“ Aber die hat vorne den (unverständlich) und hat die rüber gehoben (...) Also ich hätte wirklich (...) Ich wollte am liebsten mit anfasseln. Sie war stark und sie hat es geschafft. (...) (unverständlich), aber wir sind immer für sie da und ich denke das macht so ne gewisse Selbstsicherheit aus, wie sie eigentlich nur in der Gruppe haben sollten, aber die sie nur haben, weil wir auch da sind (...) Denk ich auch. Mmh, aber wenn wir nicht da wären, dann hätten sie vielleicht vielmehr Angst gehabt, als so und hätten „Nein.“ Gesagt (...) das sie ein falsches Selbstbild haben, also das ist mein Gefühl.</p> <p>Aber das ist trotzdem ganz schön wagehalsiges Experiment, dann einfach zu sagen: „Okay, wir machen gar nichts.“</p> <p>Ja wenn dann wirklich einer runterkracht, dann sind wir nämlich (...)</p> <p>Ja ja, ich weiß.</p> <p>(...) die Verantwortung wer will'n die übernehmen.</p>	<p>wollte mit anfasseln aufgrund der Annahme, dass Schülerin Aktion nicht schafft (war nicht nötig)</p> <p>immer für sie da sein führt zu Selbstsicherheit, die eigentlich nur innerhalb der Gruppe bestehen sollte und zu falschem Selbstbild</p> <p>wäre dies nicht so, wäre möglicherweise mehr Angst vorhanden, was dazu führt, dass „Nein“ gesagt wird</p> <p>Nichteingreifen wäre waghalsig</p> <p>wenn etwas passiert, haben wir die Verantwortung verlassen sich auf uns, weil wir immer da sind</p> <p>verlassen sich darauf, dass unsere Planung für sie sicher ist</p>	<p>stellvertretende Verantwortungsübernahme durch Pädagoginnen und Pädagogen</p> <p>führt zu Erleben überhöhter Selbstsicherheit und zu unrealistischem Selbstbild</p> <p>verhindert Erleben von Unsicherheit und entsprechende Wahrung eigener Grenzen durch selbstbehauptende Handlungen</p> <p>verhindert Verantwortungsübernahme der Gruppe</p> <p>wichtig für körperliche und psychische Unversehrtheit</p> <p>hemmt Übernahme von Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler</p> <p>systeminterner Widerspruch</p>

	<p>Ich denke, die verlassen sich wirklich zum großen Teil auf uns, weil wir immer da sind.</p> <p>Aber wobei ich denke, dass die das auch ein Stück weit wissen (...) wenn sie wissen, wir haben was geplant, dass, das (...) sie halt (...) wissen, dass sie sich darauf verlassen können, dass das irgendwie in Ordnung für sie ist (...) und das (...)</p>		
215	<p>dadurch, dass Ihr dabei sind so ein Stück weit Verantwortung eh immer auf uns ziehen (...) ging mir so durch den Kopf, wir reden immer von Freiwilligkeit und Sicherheit auf Seiten der Schüler, wir müssen ja für uns auch Sorge tragen (...) Das spielt ja da immer mit rein. Ich finde, dass wir letztendlich (...) dafür die Verantwortung aufnehmen, wenn was passiert ist (...) Denk ich, sollte man sich auch ganz bewusst machen, wie weit man da geht.</p>	<p>neben der Sicherheit und Freiwilligkeit auf Seiten der Schüler müssen wir auch für uns Sorge tragen</p> <p>Bewusstsein darüber, wie weit man geht sehr wichtig, da Verantwortung dafür übernommen werden muss (bezogen auf Pädagoginnen und Pädagogen)</p>	<p>Pädagoginnen und Pädagogen müssen Verantwortung für Unversehrtheit der eigenen Person übernehmen</p>
216	<p>Was auch noch mal einer Überlegung wert ist, denke ich, ist, dass man überlegt, wie man eingreift (...) Ich meine, wir haben uns ja eigentlich die Stopp- Regel unter anderem (...) Ich meine wir haben das (...) (unverständlich etwa: da haben wir ja eigentlich geschwindelt) (...) da hat man auch gemerkt, da haben wir die einmal angewendet (...) das hat bei euch angefangen, ganz am Anfang, und (...) und ich weiß nicht, was ich sagen sollte, ob es richtig oder falsch war, aber es war so, dass auch zwei Leute auf der einen Seite waren, die immer jemanden abgenommen hatten, weit überm Kopf, das war alles n bisschen wacklig (...) und das (...) hätte vielleicht gar nicht schief gehen müssen, aber wir haben halt (unverständlich) (...) aber selbst helfen, hätten wir nie gemacht, aber zu sagen: „Stopp.“, das ist etwas, dass wir ja auch geschaffen haben, aber wir nutzen es nicht, wir greifen halt schnell mal zu und machen's dadurch möglich (...) oder (...) bevor wir (...) als dass wir einfach sagen: „Stopp. Runter (unverständlich) Wolln wir's nicht.“ (...) (unver-</p>	<p>Überlegung, in welcher Form eingegriffen wird in Situation, die gefährlich schien, wurde Stopp-Regel angewendet, aber nicht selbst angefasst (von Pädagoginnen und Pädagogen)</p> <p>selbst geschaffene Möglichkeit wird zu wenig genutzt, wird zu schnell zugegriffen und dadurch (Sicherheit der Situation) möglich gemacht</p>	<p>Eingreifen der Pädagoginnen und Pädagogen fördert Sicherheitsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler, wenn gefährliche Situation nur verbal unterbrochen wird (Einsatz der Stopp-Regel) und nicht selbst angefasst wird</p>

	ständig) genau dieses Sicherheitsgefühl können wir auch dadurch (unverständlich)		
223	Aber das hat, glaub ich, wirklich nicht funktioniert (...) so diese Balance zwischen Eingreifen und Aushalten (lacht) (...)	Balance zwischen Eingreifen und Aushalten nicht erreicht	Balance zwischen Eingreifen und Aushalten
239-240	So n „Stopp“ einmal: „Ich hab Angst.“, aber auch: „Stopp, Metaebene, wir kommen hier nicht weiter, lass uns mal kurz beraten. Jetzt hört mal alle zu.“ oder so. Und wenn wir das dann auch mal in der Richtung anwenden, damit sie im Bewusstsein haben, dass die Stopp- Regel eigentlich helfen kann.  Ich würde das nur, wirklich ganz konsequent diesen Sicherheitsaspekt machen, weil wenn andererseits sind das doch genau die Erfahrungen, die sie machen sollen, wenn das nicht funktioniert.	Stopp-Regel einerseits um Angst zu verbalisieren und andererseits um aussichtslose Situation zu unterbrechen und zum Zuhören und Nachdenken zu animieren  wenn wir es tun, wird es als hilfreich erlebt und selbst angewendet  Anwendung nur unter Sicherheitsaspekt, denn Erfahrung des Nichtfunktionierens (wenn Situation aussichtslos erscheint) ist wichtig	Unterbrechung der Situation durch Pädagoginnen und Pädagogen mit Hilfe der Stopp-Regel  ausschließlich unter Sicherheitsaspekten (239)  dient als Modell zur selbstständigen Anwendung der Stopp-Regel (240)
242	Ich würd dann wichtig finden, dass wir wirklich drauf achten, dass auch alle zu Wort kommen. Also wenn man jetzt so was nimmt (...)	darauf achten, dass alle zu Wort kommen	Pädagoginnen und Pädagogen sollten dafür Sorge tragen, dass alle zu Wort kommen, dass genügend Zeit vorhanden ist
254	Ich denk mal, dass das Problem ist, wenn wir auf jeden fall die Zeit haben, dass wir denen sag (...) also nicht, dass wir wie heute schnell schnell schnell, sondern die sollen mal n bisschen ruhig machen, vielleicht wäre das echt fördernd.	Aufforderung zu ruhigem Tempo wäre fördernd, wenn Zeit vorhanden	Pädagoginnen und Pädagogen sollten dafür Sorge tragen, dass Handlungsplanung und -durchführung nicht unter Zeitdruck geschehen
263-264	Aber ich fand es ganz gut, was du gesagt hattest, das es für die Regeln, die es zu beachten gilt, die es zu beachten gilt, Symbole gibt und für jedes Symbol gibt es sozusagen eine Karte (...) und wer zum Beispiel ein Stein für schwer und der, der sagt: „Okay, ich hab mein Stein und jetzt ist ne Situation da muss ich sagen, die Schwereren müssen vielleicht unten durch und die Leichten (...) und der der leicht ist (...) die Leichtereren müssen unten (...)“ (...) also da sie sich immer mehr daran erinnern, dass sie auch die Gruppe (...)  So ne Art „Hüter der Regel“ oder so	Symbole zur Erinnerung an Regeln und ein „Hüter der Regeln“ wären günstig	Pädagoginnen und Pädagogen sollten komplexe Anforderungen strukturieren, indem Symbole zur Erinnerung an Regeln eingeführt werden und Verantwortung zur Regeleinhaltung an Einzelne verteilt wird

264-266	Du willst das Visualisieren, was sie in den Kleingruppen schon mal hatten,  (...) so dass sie sich immer wieder daran erinnern.  Visualisieren kann man ja abgrenzen mit so ner Art (unverständlich etwa: Dreingabe), dass man vielleicht mitschreibt und dann eben die Symbole (...) und dann eben zusätzlich (...) das Ganze (...) „Hüter der Regel“ find ich gar nicht so schlecht (...) grade, weil (unverständlich) (...) kommt und dann halten mehrere die Regel ein.	als Hilfe zur Erinnerung visualisieren, was in Kleingruppen erarbeitet wurde  Mitschreiben und Symbolisieren	Pädagoginnen und Pädagogen sollten komplexe Anforderungen strukturieren, indem Ergebnisse vorangegangener Prozesse visualisiert werden
267	Das können wir ihnen auch als Hilfe einfach schon mitgeben, mit nem Zettel, was ihr heute so als Ertrag rausgekommen ist (...) drei Sachen (...)	Ertrag (der letzten Übung) als Hilfe mitgeben	Pädagoginnen und Pädagogen sollten den Erkenntnisprozess unterstützen, indem Ergebnisse vorangegangener Prozesse als Hilfe verbalisiert wird
269-271	Ich könnte mir das sogar so vorstellen, dass es (...) dass ihr sagt: „Okay. Das letzte Mal habt Ihr festgestellt (...) das das und das (...)“ (unverständlich etwa: Könnt Ihr ein Symbol dafür finden?)  Na die Symbole können wir ja schon vorbereiten, aber ich find's och wichtig, dass sie selber noch mal drauf kommen (...) und das noch mal reflektieren.  Und das kann man ja so zusammenfassend sagen, genau das war das und (unverständlich) und das ist jetzt so und wenn was fehlt, kann man das ja auch noch ruhig sagen.	könnte gesagt werden, was beim letzten Mal festgestellt wurde und Schülerinnen und Schüler sollen ein Symbol dafür finden  sollten selbst noch einmal darauf kommen und es noch einmal reflektieren  kann zusammengefasst und ergänzt werden	Pädagoginnen und Pädagogen sollten Erkenntnisprozesse unterstützen  indem die selbstständige Wiederholung der Reflexionsergebnisse vorangegangener Übungen moderiert wird, diese zusammengefasst und ergänzt wird  indem Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, für die entsprechenden Ergebnisse ein Symbol zu finden



### 3 Darstellung der induktiv gewonnen Kategorien

#### 3.1 Projektteil „Linde“

##### 3.1.1 Kategorie „Spezifische Wirkungen“

Kategorie	zweite Reduktion: Bündelung, Konstruktion, Integration
Effekte differenziert nach Zielgruppe	Sowohl Schülerinnen und Schüler auf einem höheren, als auch Schülerinnen und Schüler auf niedrigem Fähigkeitsniveau profitierten.  Wirkungen zeigten sich in besonderem Maße bei Schülerinnen und Schülern <ul style="list-style-type: none"> <li>mit Verhaltensauffälligkeiten, da Unterordnung in Gruppe notwendig und eigene Grenzen spürbar waren und akzeptiert werden mussten</li> <li>mit Selbstwertproblemen durch Steigerung des Selbstwertgefühls</li> </ul>
Lerneffekte innerhalb des Projekts	wurden deutlich <ul style="list-style-type: none"> <li>durch erhöhtes Kommunikationsbedürfnis und hohe Kommunikationsbereitschaft nach Bewältigung der Anforderung in der Reflexionsphase</li> <li>besonders bei Schülerinnen und Schülern, die Sprachhemmungen aufweisen, durch unmittelbares Spüren der eigenen Leistung</li> </ul> zeigten sich durch <ul style="list-style-type: none"> <li>Steigerung der individuellen Leistungsfähigkeit innerhalb der Anforderungssituation</li> <li>Verantwortungsübernahme für den Gruppenprozess</li> <li>Steigerung der Selbstkontrolle durch Spüren eigener Grenzen und unmittelbare Rückmeldungen</li> <li>Annahme und Bewältigung komplexer kognitiver Anforderungen</li> </ul> negative Wirkung von Misserfolgserlebnissen für selbstunsichere Schüler und Schüler mit mangelnder Selbstwirksamkeitserfahrung
Transfereffekte	Lerneffekte in projektunabhängigen Situationen und über den Projektzeitraum hinaus zeigt sich <ul style="list-style-type: none"> <li>durch Öffnung und kommunikative Aktivierung introvertierter Schülerinnen und Schüler</li> <li>durch intensive Bezüge zwischen Projektteilnehmern</li> <li>durch Festigung des Zusammenhalts innerhalb der Klasse, z.B. durch Bereitschaft, sich gegenseitig zu helfen</li> <li>indem Erlebtes über sehr langen Zeitraum gemerkt und kommuniziert wird</li> </ul>
Indirekte Effekte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zutrauen der Pädagogen in Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler wuchs durch das Erleben der Schülererfolge</li> <li>große Akzeptanz der am Projekt beteiligten pädagogischen Lehrkräfte bei den Schülerinnen und Schülern</li> <li>große Präsenz des Themas in Gesprächen der Schülerinnen und Schüler</li> <li>großes Interesse der Schülerinnen und Schüler an Weiterführung des Projekts</li> </ul>

##### 3.1.2 Kategorie „Bedingungen zur Unterstützung des eigenaktiven Lernprozesses“

Kategorie	zweite Reduktion: Bündelung, Konstruktion, Integration
Methodische Großformen	Vorbereitungsveranstaltungen waren wichtig <ul style="list-style-type: none"> <li>als Voraussetzung zur Orientierung im Camp</li> <li>um sich auf erlebnispädagogische Anforderungen einlassen zu können</li> </ul> Abschlusscamp <ul style="list-style-type: none"> <li>ist notwendig, sonst fehlt Zielvorstellung, die Gesamtprojekt strukturiert</li> <li>strukturiert die Vorbereitungen thematisch</li> <li>gibt Orientierung in Form eines Gesamtrahmens</li> <li>erlebnispädagogisches Medium ist austauschbar</li> <li>nicht zwingend nötig, da auch ohne Abschlusscamp Wirkungen bei Schülerinnen und Schülern möglich sind</li> </ul>
Handlungsmuster und Sozialformen	Beim Einsatz von Problemlöseaufgaben zeigte sich <ul style="list-style-type: none"> <li>ein beeindruckendes und unvermutetes Einlassen der Schülerinnen und Schüler auf Als-Ob-Situationen (Rahmengeschichte)</li> <li>dass die Rahmengeschichte überwiegend gut angenommen wurde</li> <li>überwiegende Akzeptanz der aufgestellten Regeln</li> <li>ein großer Lernzuwachs durch Kennenlernen eigener Grenzen / Konfrontation mit Unbekanntem</li> <li>dass die Anforderungsstruktur die Entwicklung von Vertrauen in sich und andere durch das Erleben des Einzelnen als Teil der Gruppe förderte</li> <li>gemeinsam erlebter Erfolg</li> <li>dass die Anforderungsstruktur aus sich selbst heraus zum Handeln motivierte</li> <li>wenig Außenorientierung bei Schülerinnen und Schülern</li> </ul> Rhythmisierung <ul style="list-style-type: none"> <li>als Wechsel von aktionsgeladenen Phasen und Phasen mit Anforderungen in Form von Stilleübungen sind notwendig</li> <li>zur Erholung notwendig</li> <li>durch Stilleübungen, die Aufmerksamkeit auf einen Sinneskanal lenken</li> </ul> Partnerarbeit <ul style="list-style-type: none"> <li>günstig für schwächere Schülerinnen und Schüler, da Erfolg/Ergebnis unmittelbar auf eigenes Handeln bezogen werden kann</li> <li>vermehrt einbringen, da eigene Leistung sehr unmittelbar spürbar wird und Nachhaltigkeit groß ist, besonders in Bezug auf Verantwortungsübernahme und Vertrauensbildung</li> </ul>
Gruppenzusammensetzung	Gezielte Beeinflussung der Gruppenkonstellation durch Lehrerinnen und Lehrer <ul style="list-style-type: none"> <li>positiv, da persönliche Konflikte, die das Gruppengeschehen dominieren, vermeidbar, dadurch mehr Aktivitäts- und Mitsprachemöglichkeiten für alle</li> <li>positiv, da Streit zwischen Schülern vermeidbar</li> <li>wirkt sich positiv auf Handlungsmöglichkeit und -notwendigkeit aus</li> <li>ermöglicht Homogenisierung der Lerngruppe, Erfahrung hat gezeigt, dass leistungshomogene Gruppen günstiger sind als leistungsheterogene Gruppen</li> </ul>

	<p>Für leistungshomogene Gruppen spricht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Erfahrung ihrer positive Auswirkung auf Handlungsmöglichkeit und -notwendigkeit für schwächere Schüler</li> <li>• dass bei Gruppenaufgaben die Gefahr besteht, dass kognitiv Starke die Gruppe dominieren und kognitiv Schwächere passiv bleiben</li> </ul>
	<p>für heterogene Gruppen spricht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Überforderung der schwachen Gruppe, durch Modifizierung der Hindernisse ist jedoch Ausgleich der motorische Kompetenzen möglich</li> <li>• dass sozial kompetente Schüler mit hohen motorischen Fähigkeiten Gruppenprozess für schwächere Schüler unterstützen können, wenn sie eigene Interessen den Interessen der Gruppe unterordnen können</li> </ul>
Pädagogische Zurücknahme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ist notwendig, um Nachhaltigkeit des Lernprozesses zu unterstützen</li> <li>• eröffnet Möglichkeiten zur Schülerbeobachtung, Zeitdruck verhindert dies sonst oft</li> <li>• wird durch offenen Zeitrahmen im Projekt begünstigt</li> <li>• wirkt sich negativ aus, wenn Angst und Orientierungslosigkeit überwiegen</li> <li>• genaue Kenntnisse über die Schüler sind wichtig um Gefahr der Überforderungen im sozial-emotionalen Bereich einzudämmen</li> <li>• großer Personalschlüssel wurde dafür, dass in schwierigen Situationen niemand allein gelassen wurde (Verweigerung der Teilnahme am Projekt durch Überforderungssituation durch Alleinlassen)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• war ein schwieriger Lernprozess für Lehrerinnen und Lehrer</li> <li>• besonders das Fehler zulassen und Warten können</li> <li>• fällt schwer durch schulorganisatorisch bedingten Zeitdruck</li> <li>• Zeitdruck oft nur vorgeschoben</li> <li>• Lehrer neigen zu schnellem Eingreifen</li> <li>• Schnelles Eingreifen bequemer</li> </ul>
Unterstützungsbedarf	<p>bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung mehr Unterstützung durch Pädagoginnen und Pädagogen notwendig, denn</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ohne äußere Strukturierung durch Lehrer war Rollenverteilung in Aktive und weniger Aktive immer gleich, dadurch wenig Lernmöglichkeiten für passive Schüler</li> <li>• Erfahrung des Erfolgs legitimiert in Anspruchnahme von Hilfe</li> <li>• Überlagerung des Erfolgs, wenn negative Emotionen überwiegen</li> <li>• Erfahrung des Scheiterns für leistungsstarke Schüler mit externalen Verhaltensstörungen wichtig, für selbstunsichere jedoch negativ</li> <li>• dadurch kein Verlust im Erleben</li> </ul>

	<p>Unterstützungsmöglichkeiten sind gegeben durch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Strukturierung der Diskussion: Einbinden aller Schüler</li> <li>• Aufforderung zur Zurücknahme besonders dominanter Schüler</li> <li>• gezielte Beeinflussung der Gruppenkonstellation, dadurch mehr Handlungsmöglichkeit und -notwendigkeit für alle (siehe Gruppenzusammensetzung)</li> <li>• Außenimpuls der Lehrer, wird die selbst gefundene Lösungsmöglichkeit einiger Schüler innerhalb der Gruppe an alle weitergegeben</li> <li>• konkretes Eingreifen, wenn Anforderungsstruktur Vorerfahrung nicht gerecht wird</li> </ul>
	<p>Schwierigkeit besteht darin, einzuschätzen, wann eingegriffen wird (richtiges Maß an Hilfe)</p>

### 3.1.2 Kategorie „Rahmenbedingungen“

Kategorie	zweite Reduktion: Bündelung, Konstruktion, Integration
personelle und materielle Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalschlüssel von 5:1 für Organisation</li> <li>• zusätzliches Personal zur Durchführung, besonders in Bezug auf Abschlusscamp</li> <li>• spezielle Materialien und finanzielle Mittel</li> <li>• Fachkompetenz erlebnispädagogischer Anbieter als Kooperationspartner bei Nutzung spezieller Medien</li> </ul>
Voraussetzungen zur selbstständigen Fortführung	<p>selbstständige Fortführung des Projekts würde begünstigt durch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchführung von Projekten ohne Nutzung von Medien, die fachsportliche Kenntnisse benötigen</li> <li>• Pädagogischen Tag, um Kollegium mit erlebnispädagogischem Vorgehen vertraut zu machen</li> <li>• Liste geeigneter Übungen und Methoden zur Auswertung</li> <li>• Leitlinien um Grundintension zu verstehen</li> </ul> <p>notwendige Kenntnisse und Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• intensive Schülerkenntnis</li> <li>• pädagogisches Feingefühl</li> <li>• Erfahrung durch andere schulische Projektstage</li> <li>• Offenheit für neue Unterrichtsformen</li> <li>• Pädagogische Grundkenntnisse</li> </ul> <p>spezielle erlebnispädagogische Kenntnisse</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• unbedingte Voraussetzung zur Durchführung und Qualitätssicherung, sonst geht Ziel der sozialen Kompetenzentwicklung verloren</li> <li>• erlebnispädagogische Selbsterfahrung</li> <li>• Erfahrung nach Teilnahme am durchgeführten Projekt</li> </ul> <p>erlebnispädagogische Zusatzausbildung nicht zwingend notwendig, wenn:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• persönliches Interesse als Grundbedingung für erfolgreiche Durchführung vorhanden</li> <li>• man sich selbstständig einarbeitet</li> <li>• mit kleinen erlebnispädagogischen Elementen begonnen wird</li> <li>• kompetente erlebnispädagogische Kooperationspartner vorhanden sind</li> <li>• Einfühlungsvermögen vorhanden ist</li> </ul>
Mögliche Organisationsformen	<p>Erlebnispädagogik als fakultatives Angebot in Form einer Arbeitsgemeinschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• organisatorisch denkbar</li> <li>• schwer umsetzbar durch Kapazitätsbeschränkung und beschränktes Zeitfenster</li> <li>• günstig als Möglichkeit zur Bildung eines Organisationsteams, welches Durchführung von Projekten für alle Schüler vorbereitet (Multiplikatorenfunktion)</li> <li>• als Projektgruppe</li> <li>• ungeeignet, da nicht alle erreicht werden</li> </ul>

Erlebnispädagogik innerhalb des regulären Unterrichts	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stellt sicher, dass alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden</li> <li>• benötigt erlebnispädagogisch kompetente Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter</li> <li>• entspricht den inhaltlichen und methodischen Prinzipien des Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung in vollem Umfang</li> <li>• ist lebenspraktisch und lebensnah</li> <li>• da Bereich sozialer Kompetenzförderung große Relevanz für Zielgruppe</li> <li>• Projekt gliedert sich inhaltlich und methodisch gut ins Schulkonzept ein</li> </ul>
---	---

### 3.2 Projektteil „Rose“

#### 3.2.1 Fall 1

Kategorie	2. Reduktion: Bündelung, Konstruktion, Integration <sup>1</sup>
Allgemeines	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eigenaktivität ist wichtig (40) und intrinsische Motivation ist vorhanden (92)</li> <li>fehlende Erfahrung des gegenseitigen Helfens und des eigenständigen Überlegens ist Folge des Fehlens adäquater Anforderungssituationen (51)</li> <li>langsameres Heranführen an eigenständiges Handeln im erlebnispädagogischen Kontext nötig (51)</li> </ul>
Maß an Einflussnahme	<ul style="list-style-type: none"> <li>exakte Bestimmung des Maßes problematisch (40)</li> <li>Möglichkeit zum Lernen aus Erfahrung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler und die Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf Unversehrtheit der Schülerinnen und Schüler bestimmen das Maß an pädagogischer Einflussnahme (40)</li> <li>muss ständig reflektiert werden (41)</li> </ul>
negative Auswirkungen pädagogische Einflussnahme	<p>durch direktives Eingreifen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>soll Schülerinnen und Schüler in den vorab geplanten Lösungsweg lenken (35, 132-135)</li> <li>hatte zu viel Gewicht und sollte in Zukunft zurückgenommen werden (35)</li> <li>verhindert Lernen aus Erfahrung (35, 49)</li> <li>verhindert bei Klarheit der Anforderungsstruktur die Entwicklung eigene Lösungsideen der Schülerinnen und Schüler (40, 132-135)</li> <li>verhindern unmittelbares Erleben der Handlungsfolgen (49)</li> <li>führt zu Erleben eigener Hilflosigkeit (72)</li> <li>sollte bei grundsätzlich lösbarer Anforderungsstruktur nicht dazu dienen, Scheitern zu verhindern (98)</li> </ul>
Erfahrung des Scheiterns (90)	<ul style="list-style-type: none"> <li>wird zu frustrierender Erfahrung, wenn sie nicht konstruktiv bearbeitet wird (94) <ul style="list-style-type: none"> <li>indem Gründe des Scheiterns reflektiert werden (99)</li> <li>muss mit erneuter Möglichkeit der Anforderungsbewältigung einhergehen (91,99)</li> </ul> </li> <li>verdeutlicht Unbrauchbarkeit des eingeschlagenen Lösungsweges (90)</li> <li>verdeutlicht Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme für andere Gruppenmitglieder (90)</li> <li>wichtig für Aufbau von Frustrationstoleranz (90)</li> <li>Intensität des Lernens steigt, wenn Regelverletzungen stets entsprechende Konsequenzen nach sich ziehen (Transparenz) (50,91)</li> <li>Konsequenz bei Regeleinhaltung sollte mit Häufigkeit der Veranstaltung zunehmen</li> <li>Motivierung durch Erfolgserlebnisse zu Beginn der Konfrontation mit erleb-</li> </ul>

<sup>1</sup> Innerhalb der Darstellungen der induktiv gewonnen Kategorien im Projektteil „Rose“ wurden zur besseren Nachvollziehbarkeit der Analyse die Positionsangaben in Bezug auf die Originalaussagen (in Klammern) angefügt. Im Projektteil „Linde“ wurde auf diese Zuordnung aufgrund der weit geringeren Datenmenge verzichtet.

	<p>nispädagogischen Angeboten wichtig, um tragfähige Beziehungen innerhalb der Gruppe aufzubauen und dadurch die konstruktive Verarbeitung von Erfahrungen des Scheiterns zu gewährleisten (93,97)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bei Orientierung am Erfolg als motivationale Tendenz wird Fehler zur Lernchance (97)</li> </ul>
positiv konnotierte Einflussnahme:	<p>Einflussnahme ist nötig, um Aktion zu stoppen, Reflexion anzuregen (69-70) und Problembewusstsein anzustoßen (71)</p> <p>Möglichkeiten nondirektiver Einflussnahme:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Planung der Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen <ul style="list-style-type: none"> <li>führt dazu, dass verbal aktive Schülerinnen und Schüler zuhören müssen (58)</li> <li>um alle zum Nachdenken zu animieren (58) und zur Mitplanung anzuregen (60)</li> <li>um gewohnte Rollenverteilungen aufzubrechen (58)</li> <li>erhöht kommunikative Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Sprechangst (65)</li> <li>soll zur Erfahrung führen, dass jeder Ideen haben kann und diese auch gehört werden (60)</li> <li>sollte mit wenig komplexer Anforderungsstruktur angebahnt werden (60)</li> <li>kann mit der Vorstellung aller Ideen im Plenum zusammengeführt werden (60)</li> </ul> </li> <li>durch Struktur der Aufgabe (Planung der Anforderungsstruktur) <ul style="list-style-type: none"> <li>systematisch aufeinander aufbauende Vorübungen bereiten Bewältigung der komplexen Anforderungsstruktur vor (74)</li> <li>kleinschrittiges Vorgehen unterstützt Erkenntnisprozess durch Schaffung einer differenzierten Erfahrungsgrundlage (81)</li> <li>primäre Intension der Vorübung ist es, Impulse zur Aufgabenbewältigung zu geben, motorische Bewältigung ist sekundär (85)</li> <li>sollte gezielte Vergabe des Rederechts zulassen, um Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, die sich verbal wenig einbringen (66)</li> </ul> </li> <li>durch gezielte Gruppenbildung <ul style="list-style-type: none"> <li>ist vorteilhaft da sie Selbsttätigkeit fördert, indem der Tendenz, den sozialen Kontakt zugunsten der Motivation zur Aufgabenlösung zu stellen, entgegenwirkt wird (138)</li> <li>ist hilfreicher, als verbale Einflussnahme während der Aktion (143)</li> </ul> </li> <li>durch Einsatz der Stopp-Regel <ul style="list-style-type: none"> <li>als Möglichkeit, um Risikosituationen zu unterbrechen und Reflexionsimpuls zu geben (104)</li> <li>verkürzt verbale Einflussnahme von außen (106)</li> <li>Anwendung der Stopp-Regel durch Schülerinnen und Schüler ist eine komplexe Anforderung, deren selbstständiger Einsatz angebahnt werden kann, indem Pädagoginnen und Pädagogen die Stopp-Regel einsetzen (Pädagoginnen und Pädagogen als Modell) (113)</li> </ul> </li> </ol> <p>prozessorientierte Evaluation durch Pädagoginnen und Pädagogen dient der Optimierung der Anforderungssituation (101)</p>
implizite	Persönlichkeitsstärkung durch Erleben von Erfolg und Entwicklung kognitiver Fähigkeiten

Zielstellungen	keiten durch Handlungsplanung können zu Widersprüchen führen (114)
----------------	--

### 3.2.2 Fall 2

Kategorie	2. Reduktion: Bündelung, Konstruktion, Integration
Zentrales Thema 1:	Eigenaktivität der Gruppe <ul style="list-style-type: none"> <li>• kann intrinsisch motiviert sein (64)</li> <li>• wird beeinflusst von verschiedenen Faktoren (folgenden Kategorien)</li> </ul>
Gruppenzusammenhalt (Gruppendynamik) (88)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wichtiger Faktor für eigenaktives Handeln (68)</li> <li>• zeigt sich durch gegenseitige Hilfestellungen (61, 57) und Zulassen von Körperkontakt (57)</li> <li>• wächst durch gemeinsames Handeln (65)</li> <li>• wird beeinflusst durch körperliche Nähe (68)</li> <li>• wächst mit Vertrautheit mit erlebnispädagogischem Anforderungsprofil (68)</li> <li>• nimmt zu durch Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler miteinander (61)</li> </ul>
Zusammensetzung der Kleingruppen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sollte gesteuert werden (75)</li> <li>• jede Kleingruppe sollte aktive und kreative Schülerinnen und Schüler enthalten, die jedoch nicht zu dominant sind (bezogen auf Aussage 71) (75)</li> <li>• Heterogenität innerhalb der Gruppe führt dazu, dass dominanter Schüler trotz Erleben des Scheiterns Führungsrolle beibehält und andere Gruppenmitglieder weiterhin passiv bleiben (71-72)</li> <li>• Homogenität innerhalb der Gruppe führt dazu, dass sich mehr Gruppenmitglieder einbringen (71-72)</li> </ul>
Aufforderungsgehalt der Aufgabe (Anreiz)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• weniger relevant bei hoher Eigenmotivation (64)</li> <li>• regt Körperkontakt und gegenseitige Hilfestellungen an (58-60, 62)</li> <li>• durch Unmittelbarkeit der Anforderungsstruktur (63-64)</li> <li>• selbst gewählten Grad der Herausforderung in der Zielsetzung (63-64)</li> <li>• klare und verständliche Aufgabenstellung (83, 86, 106)</li> <li>• klar erkennbare Zielstellung (62, 86)</li> </ul>
Vertrauen / Vertrautheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• der Schülerinnen und Schüler untereinander (61, 87)</li> <li>• Vertrauen der Schülerinnen und Schüler zu Pädagoginnen und Pädagogen (87)</li> <li>• mit erlebnispädagogischer Anforderungsstruktur (89)</li> </ul>
Passung	<p>zwischen Anforderungsstruktur der Aufgabe und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (81,86)durch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• logischen Aufbau der Übungen (didaktische Folge) (34, 83, 92)</li> <li>• Vorhandensein eines verbindenden Elementes für alle Einzelübungen (84)</li> <li>• sinnvollen Einsatz von Material (85, 91)</li> </ul> <p>breite Entfaltung der Fähigkeiten mit Hilfe geeigneter Vorübungen nötig (62-63)</p>
zentrales Thema 2:	<p>Balance zwischen pädagogischer Einflussnahme und pädagogischer Zurücknahme (78, 81-89, 91, 92, 106)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pädagogische Einflussnahme (Impulsgeber) um pädagogische Zurücknahme an anderer Stelle (selbstständiger Transfer auf Neues) zu ermöglichen bzw. vorzubereiten (78)</li> </ul>

Pädagogische Zurücknahme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fördert selbstständiges Handeln/Motivation zur Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler (38-1, 77-1)</li> <li>• durch räumliche Distanz der Anleitungsperson nach der Aufgabenstellung (38-2)</li> <li>• wird durch den Einsatz konkreter Materialien erleichtert (91)</li> <li>• wurde positiv erlebt (107)</li> <li>• ist besonders in der Reflexionsphase schwierig (40)</li> <li>• erfordert Abkehr von Ziel- bzw. Aufgabenformulierung in Wir-Form (110-1) <ul style="list-style-type: none"> <li>- war zunächst nicht zwingend nötig, da Schülerinnen und Schüler diese Form der Zielformulierung gewohnt sind, sollte jedoch in Zukunft bedacht werden</li> <li>- wäre konsequente Herausnahme auf verbaler Ebene</li> <li>- fällt schwer (110-1, 111) durch Diskrepanz zwischen dem Gefühl, dazu gehören zu wollen (Integration) und der Notwendigkeit der Ausgrenzung (Separation) auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen (112-115)</li> <li>- ist nötig, um Erwartung des selbstständigen Handelns der Schülerinnen und Schüler zu unterstreichen (110-1)</li> </ul> </li> </ul>
Pädagogische Einflussnahme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• in der Reflexionsphase notwendig durch Nichterkennen der Isomorphie zwischen Übung und Reflexionsmethode (51-52)</li> <li>• notwendig, um allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, (verbal) aktiv zu werden (Pädagoginnen und Pädagogen als Moderatoren) (73-74)</li> <li>• in Form von Lösungshinweisen nur dann angebracht, wenn Schülerinnen und Schüler keinerlei Eigenaktivität zeigen (77-2)</li> <li>• Starke Einflussnahme hemmt Motivation zur Eigenaktivität (77-1)</li> </ul>

### 3.2.3 Fall 3

Kategorie	2. Reduktion: Bündelung, Konstruktion, Integration
Bewusstheit der Interdependenz von Ziel-Inhalts-Methoden-Entscheidungen (Metaebene)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Struktur der Aufgabe (Inhalt) beeinflusst deren Ziele (141)</li> <li>• Ziel bestimmt Maß an Gruppenselbststeuerung bzw. pädagogischer Einflussnahme (155; 189-192)</li> <li>• durch Eingreifen der Pädagoginnen und Pädagogen wurde geplantes Ziel verfolgt (155)</li> <li>• pädagogische Zurückhaltung hätte zu Modifizierung der Zielstellung geführt (155)</li> <li>• Gruppenselbststeuerung und pädagogische Zurücknahme werden verhindert durch Festhalten am geplanten Ablauf und konsequente Verfolgung des geplanten Ziels sowie zeitlichen Rahmen (182)</li> </ul>
Ungewissheit	<p>Der hypothetische Charakter von Vorhersagen in Bezug auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• konkrete Erfahrung der Einzelnen kann sehr different sein, ist nur hypothetisch bestimmbar (166)</li> <li>• pädagogische Zurückhaltung bei Korrektur des Aufgabenablaufs hätte selbstbehauptende Fähigkeiten provoziert (146) versus pädagogische Zurückhaltung bei Korrektur des Aufgabenablaufs hätte nicht zu selbstbehauptenden Fähigkeiten in Form von Widerspruch durch einen Schüler geführt, da an Fremdsteuerung gewöhnt (147-154)</li> </ul>
Selbstreflexivität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion über Art und Maß des pädagogischen Eingreifens im unmittelbaren Unterrichtsprozess sehr präsent (142)</li> </ul>
Intensionale Dimension: Verbindung von Sach- und Tätigkeitsstrukturanalyse	
Zielvereinbarung	<p>und Ableitung notwendiger Teilziele</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pädagogisches Ziel ist Förderung der Selbstbestimmung (75)</li> <li>• Stigmatisierungserfahrungen entgegenwirken (68-74)</li> <li>• Transfer der erlebnispädagogischen Erfahrung auf andere Situationen (75; 91)</li> </ul>
Zielerreichung	<p>durch Unterstützung des Prozesses</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• der Bewusstwerdung eigener Grenzen/Befindlichkeiten (75)</li> <li>• deren Verbalisierung in Form von Selbstbehauptung (68; 75; 91)</li> <li>• der positiven Konnotation dieses Verhaltens durch Erleben als subjektiv sinnvoll (hilfreich) (75)</li> <li>• deren Integration ins Verhaltensrepertoire (75)</li> <li>• und Transfer auf andere Situationen und Verhaltensbereiche (75; 91)</li> </ul> <p>durch Reflexionsphasen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kann zur Bestimmung des entsprechenden Entwicklungsniveaus genutzt werden (91)</li> <li>• realistische Erwartungen der Pädagoginnen und Pädagogen auf die Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler notwendig, da Anforderungssituation in Form des Verbalisierens eigener Befindlichkeiten für Zielgruppe neu/ungewohnt ist (93)</li> </ul>

Methodische Dimension: Zurücknahme versus Einflussnahme Pädagogische Zurücknahme	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• und objektive Sicherheit</li> <li>• und Verantwortungsübernahme bzw. –abgabe</li> </ul>	
Selbstorganisation/ Gruppenselbststeuerung	<p>Selbststeuerung abhängig von objektiven Gefahren durch Art der Anforderungssituation (134)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler bestimmt Notwendigkeit des Eingreifens der Pädagoginnen und Pädagogen zur Risikominimierung (170)</li> <li>• pädagogische Einflussnahme zur Minimierung objektiver Risiken kann bei Schülerinnen und Schüler zu Abgabe der Verantwortung für die Gruppe führen bzw. senkt die Motivation zur Übernahme von Verantwortung für sich und die Gruppe (135)</li> <li>• ohne pädagogische Einflussnahme in objektiven Risikosituationen wären Folgen körperlich spürbar geworden und <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geführte hätten gelernt, dass das Vertrauen in andere (Führungsperson) schmerzhaft Erfahrungen nach sich ziehen kann (161-163)</li> <li>- Führende hätten beim nächsten Versuch mehr Verantwortung übernommen (164)</li> </ul> </li> <li>• Prinzip der Unmittelbarkeit des Erlebens sollte vorrangig sein und nur objektive Risiken sollten pädagogische Einflussnahme legitimieren (172)</li> </ul>
Pädagogische Einflussnahme	<p>zur Unterstützung der Bewältigung der Anforderungssituation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eingreifen zur Minimierung objektiver Risiken unterstützt den Erfahrungsprozess sonst: negative Erfahrungen möglich (134, 141-142, 161, 193),</li> <li>• in Form von Reflexionsimpulsen (139-140) ist legitim (93)</li> <li>• als Fragen nach Befindlichkeit unterstützt Verbalisierung von Gefühlen (71)</li> <li>• zur Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler unterstützte Bewältigung der Anforderungssituation (99, 115-116, 139-140)</li> </ul>
Inhaltliche Dimension: Die konkrete Anforderungssituation	
Gestaltung der Landschaft	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetenzen, die in einer spezifischen Situation nicht gezeigt werden, obwohl angenommen wird, dass sie prinzipiell vorhanden sind, gezielt ansprechen (130-133)</li> <li>• Schülerinnen und Schüler in Situationen führen, in denen ihnen die eigenen Gefühle bewusst werden (92)</li> <li>• Anforderungsniveau der Aufgabe wurde in Bezug auf deren selbstständige Bewältigung falsch eingeschätzt (141-142)</li> <li>• Modifikation des geplanten Ablaufs wäre legitim gewesen (193)</li> </ul>

### 3.2.4 Fall 4

Kategorie	2. Reduktion: Bündelung, Konstruktion, Integration
Erleben von Diskrepanz	<p>in Bezug auf den formulierten Anspruch an pädagogische Zurücknahme und die Notwendigkeit von pädagogischer Einflussnahme im konkreten Unterrichtsprozess</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aufgrund subjektiver Gefahreinschätzung (12)</li> <li>• als ungenügende Balance zwischen Eingreifen und Aushalten (223)</li> </ul> <p>→ Verantwortungsproblem/Garantenstellung</p> <p>in Bezug auf den formulierten Anspruch an Selbsttätigkeit und der Notwendigkeit von Führung im konkreten Unterrichtsprozess</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planungsphase wird durch diejenigen, die nach Trail &amp; Error-Prinzip vorgehen, abgebrochen und damit anderen die Möglichkeit zur Handlungsplanung genommen (79, 83)</li> <li>• wenn alle sich äußern könnten, würden alternative Vorschläge kommen (86)</li> <li>• erarbeitete Einzelergebnisse aus der Planungsphase werden in der Aktionsphase nicht selbsttätig angewendet (78)</li> </ul> <p>→ als Passungsproblem in Bezug auf den Anspruch der Aufgabe und die gezeigten Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler</p>
Bewusste Reflexion	
systeminterner Widersprüche	<p>zwischen schulorganisatorischen Gegebenheiten und Offenheit in der Planung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitdruck fördert Aktionismus und hemmt bei eher regressiveren Schülerinnen und Schüler Motivation zur Eigeninitiative (96)</li> <li>• frühzeitige Intervention bei offenbarem Scheitern des eingeschlagenen Lösungsweges (117-124) <ul style="list-style-type: none"> <li>- zeigt den Schülerinnen und Schülern schneller die Erfolglosigkeit des Lösungsweges und verkürzt Aktionszeit erheblich (117-124)</li> <li>- führt zu geringerer Frustration der Schülerinnen und Schüler (117-124)</li> <li>- ist problematisch, da Konsequenz des eigenen Handelns nicht erlebt wird (21, 117-124)</li> </ul> </li> <li>• Problematik schnellen Handelns ohne Handlungsplanung könnte erfahrungsorientiert entfaltet werden, indem homogene Schülergruppen unter dem Aspekt „Aktionäre“ und „Planer“ gebildet werden und in der Reflexion die Vor- und Nachteile des jeweiligen Vorgehens herausgearbeitet werden (98)</li> </ul>
des doppelten Anspruchs (Verantwortungsproblem, Garantenstellung)	<p>an Pädagoginnen und Pädagogen als Verantwortungstragende und Verantwortungsabgebende</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verweigerung als selbst verantwortete Wahrung eigener physischer und psychischer Grenzen wurde auch bei subjektiv großem Angsterleben einzelner Schülerinnen und Schüler nicht beobachtet (130-135)</li> <li>• gruppenspezifische Prozesse bergen bei gering ausgeprägten selbstbehauptenden Fähigkeiten Gefahr für psychische und physische Unversehrtheit, da Eigenverantwortung nicht entsprechend entwickelt ist (198-199)</li> <li>• Pädagoginnen und Pädagogen müssen Verantwortung für Wahrung der Grenzen der Schülerinnen und Schüler übernehmen (136-139)</li> </ul> <p>Stellvertretende Verantwortungsübernahme durch Pädagoginnen und Pädagogen</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• birgt Gefahr der Überbehütung (200)</li> <li>• führt zu Erleben überhöhter Selbstsicherheit und zu unrealistischem Selbstbild (201)</li> <li>• verhindert Erleben von Unsicherheit und entsprechende Wahrung eigener Grenzen durch selbstbehauptende Handlungen (202)</li> <li>• verhindert Verantwortungsübernahme der Gruppe (207)</li> <li>• hemmt Übernahme von Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler (208)</li> <li>• sorgt für körperliche und psychische Unversehrtheit (203-206)</li> <li>• sorgt für Unversehrtheit der Pädagoginnen und Pädagogen (215)</li> </ul> <p>Abgabe der Verantwortung durch die Pädagoginnen und Pädagogen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• setzt Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme voraus und muss zur Gewährleistung der Sicherheit von Schülerinnen und Schülern differenziert betrachtet werden (178)</li> </ul>
des hypothetischen Charakters	<p>von Vorhersagen zu individuellen Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• linearer Zusammenhang von extern beobachtbaren Handlungsergebnissen (Aufgabenerfolg) und individuellen Attribuierungsprozessen unzulässig, Attribuierungsprozesse sind vielschichtig und nur hypothetisch vorhersagbar (158)</li> </ul>
<p>Synthese von pädagogischer Zurücknahme und pädagogischer Einflussnahme als „nondirektive Unterstützung von eigenaktiven Lernprozessen“: Differenzierung des Anspruchs an pädagogische Zurücknahme und pädagogische Einflussnahme innerhalb unterschiedlicher Phasen der erlebnispädagogischen Anforderungssituation</p>	
Planungsphase der Pädagoginnen und Pädagogen	<p>Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen als Gestalter der Lernlandschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zur Vorstrukturierung des Ablaufs von Planung und Aktion (88)</li> <li>• indem gewohnte Rollen und Machtstrukturen innerhalb der Gruppe aufgelöst werden, damit regressive Schülerinnen und Schüler aktiver werden (90-95), da Verantwortungsübernahme für Gruppenprozesse deren Abgabe bei anderen Schülerinnen und Schülern voraussetzt (105)</li> <li>• innerhalb derer alle zu Wort kommen (genügend Zeit vorhanden ist) (242)</li> <li>• Pädagoginnen und Pädagogen sollten dafür Sorge tragen, dass Handlungsplanung und -durchführung nicht unter Zeitdruck geschehen (254)</li> <li>• Problematik schnellen Handelns ohne Handlungsplanung könnte erfahrungsorientiert entfaltet werden, indem homogene Schülergruppen unter dem Aspekt „Aktionäre“ und „Planer“ gebildet werden und in der Reflexion die Vor- und Nachteile des jeweiligen Vorgehens herausgearbeitet werden (98)</li> </ul>
Konfrontation mit der erlebnispädagogischen Aufgabe	<p>Pädagoginnen und Pädagogen als Strukturierende komplexer Anforderungssituationen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• indem Symbole zur Erinnerung an Regeln eingeführt werden (263)</li> <li>• Verantwortung zur Regeleinhaltung an einzelne verteilt wird (264)</li> <li>• Pädagoginnen und Pädagogen sollten komplexe Anforderungen strukturieren, indem Ergebnisse vorangegangener Prozesse visualisiert werden (264-266)</li> </ul>
erlebnispädagogische Planungsphase als angeleitete Erarbeitungsphase	<p>Pädagoginnen und Pädagogen als Unterstützer bei Entfaltung des Erkenntnisprozesses</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planungsphase der Schülerinnen und Schüler sollten direkt am Ort der folgenden Übung erfolgen und von den Pädagoginnen und Pädagogen sollte die Erarbeitung strukturiert und angeleitet werden um Fähigkeiten anzubahnen, die in der Durchführungsphase selbsttätig umgesetzt werden (81)</li> <li>• Pädagoginnen und Pädagogen sollten den Erkenntnisprozess unterstützen, in-</li> </ul>

	<p>dem Ergebnisse vorangegangener Prozesse als Hilfe verbalisiert wird (267)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die selbstständige Wiederholung der Reflexionsergebnisse vorangegangener Übungen moderiert wird, diese zusammengefasst und ergänzt werden (271)</li> <li>• die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, für die entsprechenden Ergebnisse ein Symbol zu finden (269)</li> </ul>
Aktionsphase als Anwendungssituation	<p>Pädagoginnen und Pädagogen als Zurückhaltende bei der Übertragung der Ergebnisse der Planungsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pädagogische Zurücknahme innerhalb der Aktionsphase führte dazu, dass das Handlungsergebnis als Konsequenz eigenen Handelns unmittelbar erfahrbar wird (21)</li> <li>• Pädagoginnen und Pädagogen sollten Ansätze von Eigeninitiative, welche von der Gruppe unbeachtet bleiben, unterstützen, indem sie in den Prozess eingreifen und auf das Handeln oder die verbale Äußerung der entsprechenden Schülerin oder des Schülers aufmerksam machen (26)</li> <li>• Eingreifen der Pädagoginnen und Pädagogen fördert Sicherheitsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler, wenn gefährliche Situation nur verbal unterbrochen wird (Einsatz der Stopp-Regel) und nicht selbst angefasst wird (216)</li> <li>• Unterbrechung der Situation durch Pädagoginnen und Pädagogen mit Hilfe der Stopp-Regel <ul style="list-style-type: none"> <li>- ausschließlich unter Sicherheitsaspekten (239)</li> <li>- dient als Modell zur selbstständigen Anwendung der Stopp-Regel (240)</li> </ul> </li> </ul>
Reflexionsphase	<p>Pädagoginnen und Pädagogen als Moderatoren zur Ableitung neuer Zielstellungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionsphase dient der Entwicklung von Zielen für den weiteren Lernprozess durch Analyse des Handlungsprozesses durch die Schülerinnen und Schüler, unterstützt durch Reflexionsimpulse der Pädagoginnen und Pädagogen (22)</li> </ul>