

Erichson, Kent

Eignet sich erlebnispädagogisches Lernen an der Grundschule?

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein, 2013

Erstprüfer: Prof. Dr. rer. soc. Armin Wöhrle

Zweitprüfer: Andrea Scholz

Inhaltsverzeichnis		Seite
1	Einleitung	2
2	Neurophysiologische Grundlagen des Lernens	3
2.1	Speicherungsprozess	4
2.2	Speichersysteme	5
2.3	Lernreize	7
3	Entwicklungspsychologie im Kindesalter	9
4	Die Funktionen der Schule	15
5	Erlebnispädagogik	17
5.1	Definition	17
5.2	Grundverständnis	18
5.3	Lernmodell	19
5.3.1	Komfortzonenmodell	20
5.4	Methodische Prinzipien	21
5.5	Reflexionsmodelle	22
5.5.1	The Mountain Speak for Themselves	22
5.5.2	Outward Bound Plus	22
5.5.3	Metaphorische Grundmodell	23
6	Unterschiede schulisches Lernen und erfahrungsorientiertes Lernen	24
7	Erlebnispädagogisches Lernen an der Grundschule	25
7.1	Chancen	25
7.2	Grenzen und Risiken	31
8	Fazit	32
9	Setting	33
9.1	Ausgangssituation	33
9.2	Vorbereitung	33
9.3	Medium und Methode	34
9.4	Durchführung	34
10	Literaturverzeichnis	36
11	Abbildungsverzeichnis	37
12	Selbstständigkeitserklärung	38

1. Einleitung

Erlebnispädagogik ist eine Methode die in der sozialen Arbeit mehr und mehr an Bedeutung gewinnt und eine steigende Präsenz in allen pädagogischen Praxisfeldern aufweist. Dabei wird Erlebnispädagogik oftmals jedoch nur als Freizeitpädagogik, das heißt ohne pädagogische Zielstellung, verstanden und teilweise auch praktiziert. Zu häufig reduziert man diese Methode auf das Ereignis und das Medium allein. Das Kanu fahren, Klettern oder Begehen einer Höhle wird von pädagogischen Begleitern als Ziel benannt, obwohl damit die typischen Medien von Erlebnispädagogik beschrieben werden. Die eigentlichen pädagogischen Potentiale können so bei fachlich guter Erlebnispädagogik selten wirklich erkannt werden. So ist es nicht verwunderlich, dass sie oft belächelt wird und teilweise keine pädagogische Rechtfertigung findet. Häufige Kritikpunkte sind die fehlende Nachhaltigkeit, Transferprobleme zum Alltag, Reduzierung auf das Ereignis und Festigung der Geschlechterstereotypisierung. Weitet man aber den Blick und bemüht sich um ein vertieftes Verständnis der Erlebnispädagogik, so eröffnen sich viele Möglichkeiten für Wachstums- und Veränderungsprozesse. Insbesondere bei professioneller Begleitung kann sie ein wichtiger Bestandteil in der sozialen Arbeit sein. Dabei kann Erlebnispädagogik bei fast jeder Zielgruppe Anwendung finden. Sie muss sich jedoch immer an dieser orientieren und sich demzufolge bestimmten Anforderungen und Prinzipien stellen.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit einem differenzierten Blick auf die Zielgruppe und dem erlebnispädagogischen Handeln. Wie kann Erlebnispädagogik erfolgreich in der Grundschule wirksam werden? Wo liegen ihre Grenzen und Risiken? Welche Chancen bietet sie? Wo unterstützt oder ergänzt sie das Lernen an der Grundschule? Oder kurz: Eignet sich erlebnispädagogisches Lernen an der Grundschule? Zur Untersuchung dieser Fragen bedarf es jedoch Wissen über Grundlagen der Neurophysiologie mit dem Schwerpunkt Lernen sowie Kenntnisse über die Entwicklungspsychologie von Kindern. Diese werden zu Beginn dargestellt, ehe dann auf die Erlebnispädagogik und den Funktionen der Schule sowie dem schulischen Lernen eingegangen wird. Nach den Grundlagen über Neurophysiologie, Entwicklungspsychologie von Kindern und Erlebnispädagogik werden die gewonnenen Erkenntnisse miteinander verknüpft und in Zusammenhang gebracht. Anhand dessen stellt die Arbeit zum Schluss ein geeignetes, erlebnispädagogisches Setting für Grundschüler vor.

2. Neurophysiologische Grundlagen des Lernens

Um der Leitfrage „Eignet sich erlebnispädagogisches Lernen in der Grundschule?“ nachzugehen, ist es zunächst notwendig zu wissen, was Lernen bedeutet und wie es funktioniert. Geschieht dies rein auf der Grundlage der Neurologie, so sind die Erkenntnisse für die Pädagogik schwer zu nutzen. Lehrern hilft es kaum weiter zu wissen, in welchem Bereich des Gehirns Lerninhalte abgespeichert werden. Es offenbart sich also eine scheinbare Kluft zwischen Pädagogik und Neurologie. Als Brücke dient hier jedoch die Psychologie. Die Erkenntnisse der Neurologie können nicht direkt in Lehrrezepte einfließen, sondern müssen über kompatible psychologische Modelle auf Lernkonzepte umgemünzt werden.

(vgl. Dietrich 2004, 21)

Im Zusammenhang des Lernens sind dabei folgende Fragen für die Neurologie von großer Bedeutung. „Welche Strukturen des Zentralen Nervensystems sind bei den Prozessen der Speicherung und des Abrufens von Lerninhalten beteiligt? In welchen Strukturen sind die Gedächtnisinhalte abgespeichert? Lassen sich unterscheidbare Formen des Gedächtnisses unterschiedlichen Strukturen des Gehirns zuordnen?“ (Dietrich 2004, 22) Anhand dieser Fragen wird nochmals deutlich, dass die reinen neurologischen Fragestellungen für die Pädagogik allein nicht von Belang sind. Interessant für die Pädagogik an dieser Untersuchung ist, ob diese Lernprozesskomponenten an beeinflussbare Außenbedingungen geknüpft sind und ob sie durch Lernreize gezielt aktiviert werden können. Konkret können die neurologischen Untersuchungen der Fragen für die Pädagogik folgende Hinweise liefern. Gibt es Teilprozesse beim Lernvorgang, die man durch didaktisches Arrangement initiieren oder unterstützen kann? Gibt es für verschiedene Lerninhalte auch unterschiedliche Speichersysteme des Gedächtnisses und kann Lernstoff so arrangiert werden, damit es in das richtige Speichersystem gelangt? Was macht ein Reiz zur Lerninformation und wovon hängt es an, ob ein Lernvorgang in Gang gesetzt wird?

(vgl. Dietrich 2004, 22)

2.1 Speicherungsprozess

Wie verläuft nun der Speicherungsprozess und die Informationsverarbeitung? Welche Prozesse durchlaufen die Informationen? Die Vier Stufentheorie nach Sternberg (1975) veranschaulicht diesen Prozess auf sehr einfache Weise. So kommt es zunächst zur

Überführung der physikalischen Reize in eine innere Repräsentation. Das bedeutet es werden zunächst die bloßen Reize oder auch Merkmale an sich aufgenommen. Am Beispiel heißt das, dass beim Anblick eines Elefanten zunächst „Rüssel“, „grau“, „groß“ usw. als Reize in unser Gehirn überführt werden. Diesen Prozess nennt er Codierung/Reizidentifikation. In Folge dessen werden die Reize zusammen geführt und mit Inhalten und Elementen des Gedächtnisspeichers, die jenen ähnlich sind, abgeglichen. Es findet also eine innere Abfrage statt, welchem Element man die Reize zuordnen kann. Im konkreten Beispiel vergleicht man die überführten Reize wie „Rüssel“ mit bekannten Elementen und ordnet die Merkmale schlussendlich dem Elefanten zu. Im dritten Schritt kommt es nach Sternberg dann zur Reaktionsentscheidung. Das Ergebnis wird also genutzt, um zu entscheiden wie ich reagiere. Beispielsweise könnte eine Entscheidung Flucht heißen. Im letzten Schritt, der Reaktionsorganisation und Ausführung, wird die Entscheidung geplant und durchgeführt. Das bedeutet im konkreten Beispiel, dass man sich vom Elefanten möglichst schnell, beispielsweise durch Rennen in entgegen gesetzter Richtung entfernt. Dieser gesamte Prozess verläuft dabei in Bruchteilen von Sekunden. (vgl. Dietrich 2004, 23)

Experimente und Messungen zu dieser Theorie haben bewiesen, dass bestimmte Stufen, die der Theorie nach Sternberg ähneln, bei der Informationsverarbeitung existieren. Diese kann die Pädagogik in die Ergebnisse ihrer Arbeit einfließen lassen. Denn wenn man davon ausgeht, dass jeder Mensch den beschriebenen Prozess bei der Speicherung und Informationsverarbeitung durchläuft, so wäre es überlegenswert den Vorgang der Aufgabenlösung daran zu koppeln. Das heißt Aufgaben so zu gestalten, dass die Prozesse sinngemäß nacheinander durchlaufen werden. Veranschaulicht bedeutet das, dass die Codierung der Analyse gleichgestellt wird. Also zunächst zu untersuchen, welche Informationen mir zur Verfügung stehen. Im zweiten Schritt, dem Abgleich, sollte dann ganz bewusst geprüft werden, welchen Wissensstand ich bereits besitze. Was weiß ich dazu? Passt das dazu oder gibt es Widersprüche? Die Reaktionsentscheidung stellt dabei die Auswahl der Lösung dar. Wie fahre ich mit meinen Informationen fort? Welche Schlussfolgerungen ziehe ich? Am Ende findet dann das konsequente Abarbeiten der einzelnen Teilschritte statt. Dies ist der Reaktionsorganisation gleichzustellen. Einige kognitionspsychologische Trainingsversuche, die sich auf Grundlage dieser Theorie orientierten, zeigten positive Ergebnisse. Demzufolge wäre also tatsächlich zu überlegen, Lernende an eine solche Analysehaltung zu gewöhnen. Damit ist auch die Ausgangsfrage, ob Teilprozesse beim Lernvorgang durch didaktisches Arrangement unterstützt oder initiiert werden können, zu bejahen. (vgl. Dietrich 2004, 24)

2.2 Speichersysteme

Geht man nun der Frage nach, in welchen Strukturen Gedächtnisinhalte abgespeichert werden, so zeigen schon einfache Versuche aus dem Alltag, dass zumindest verschiedene Speichersysteme existieren. Denn ein kurzer Blick auf ein Blatt Papier zeigt uns, ob es sich um Buchstaben oder Zahlen handelt. Untersuchungen dazu zeigen, dass man etwa drei bis vier Bit, also etwa sieben Elemente, auf einen Blick erfassen kann und sich kurz merken kann. Beispielsweise ist es möglich, sich eine Telefonnummer aus dem Telefonbuch kurz einzuprägen. So wie man sie aber eingetippt hat, hat man sie scheinbar vergessen und ein neuer Blick ins Telefonbuch ist nötig. Andererseits sind wir aber auch in der Lage Nummern und Codes langfristig und dauerhaft zu speichern. So zum Beispiel Geheimnummern, Autonummern usw. Alleine diese Beispiele beweisen, dass verschiedene Speichersysteme existieren. Lange Zeit unterteilte man deshalb die Speichersysteme in drei Bereiche. Dem Ultrakurzzeitgedächtnis. Dem Kurzzeitgedächtnis. Dem Langzeitgedächtnis. Mittlerweile hat sich die Neurologie jedoch teilweise von diesem Schema entfernt, da es bei der bloßen zeitlichen Einteilung zu Überschneidungen kommt. (vgl. Dietrich 2004, 25)

Es kursieren heute zahlreiche Modelle. Besonders häufig ist von der „Theorie des Arbeitsgedächtnisses nach Baddely und Hitch (1974)“ zu hören. Diese ordnet dem Speichersystem drei Unterkomponenten zu und beschreibt die Strukturen sehr detailliert und ausführlich. Interessant für das Lernen ist, wie und wo die Informationen langfristig gespeichert werden und wo sie wieder abrufbar sind. (vgl. Dietrich 2004, 26)

Häufig verwendet für den Ort zur Speicherung von dauerhaften Informationen ist Arbeitsgedächtnis oder auch Langzeitgedächtnis. Grundsätzlich ist zu sagen, dass das Gedächtnis für die Speicherung von Informationen fast unerschöpfliche Kapazitäten besitzt. Untersuchungen zeigen dabei jedoch, dass Inhalte nicht ohne weiteres ineinander überführbar sind. Aus diesem Grund unterteilt man das Langzeitgedächtnis in einen prozeduralen Teil und einen deklarativen Teil. Der prozedurale Teil ist dabei für die Speicherung und Abrufbarkeit von Fertigkeiten und Handlungsmustern verantwortlich. Der deklarative Teil ist zuständig für das sprachlich Formulierbare. In ihm werden also Dinge wie Personen, Begriffe, Zahlen usw. gespeichert. Beispielhaft für diese Getrenntheit ist das Schnürsenkel binden. Fast jeder beherrscht es, aber kaum einer kann es erklären. Bei dem deklarativen Teil findet noch eine weitere Unterscheidung statt. Man gliedert ihn noch in einen semantischen Bereich und einem episodischen Bereich. Der semantische Bereich umfasst den sprachlichen Bereich bzw. das sprachliche Wissen, während dem episodischen Bereich eher bildhafte Wissensorganisation

zugeordnet wird. Beispielhaft für diese Unterteilung sind z.B. Zeugenaussagen. So kann man der festen Überzeugung sein, gesehen zu haben wie die Geldbörse aus der Tasche einer Person gezogen wurde. Auf die Frage hin, auf welcher Seite die Tasche getragen wurde, kommt es dann zu Unsicherheiten. Daran erkennt man, dass der Zeuge nicht auf den bildhaften, episodischen Bereich zurückgreift, sondern wiedergibt, was er von zahlreichen Aussagen vorher im semantischen Bereich abgelegt hat. Ein Experiment, was dieses Modell unterstreicht, wurde 1994 von Klimesch, Schimke und Schwaiger durchgeführt. (vgl. Dietrich 2004, 27)

So stellt sich nun die Frage, wie die Pädagogik diese Erkenntnisse praktisch nutzen kann. Interessant an dieser Stelle ist, dass die Inhalte des prozeduralen Speichers am gleichen Ort wie die exekutiven Funktionen liegen. Verfolgt man also das Ziel neue Handlungen zu erlernen bzw. zu lehren, so ist es wenig sinnvoll sie mittels Vorträgen nahe zu bringen. Denn so gelangen die Inhalte in den semantischen Speicher, der jedoch völlig anders funktioniert als der prozedurale Speicher. Neue oder veränderte Handlungsmuster sollten deshalb im prozeduralen Speicher gelangen, da er zuständig für die Abrufbarkeit von Fertigkeiten ist. Gelingen kann dies nur, wenn man dem Lernenden die Möglichkeit gibt, die Fertigkeiten oder Handlungen auch selbst auszuführen und zu probieren. Folgendes Beispiel verdeutlicht dabei, dass die unterschiedlichen Speichersysteme völlig verschieden funktionieren. Versucht man beispielsweise eine Fremdsprache zu erlernen, so kann man noch soviel grammatische Regeln pauken. Man wird diese Sprache kaum so flüssig sprechen können wie die Muttersprache. Allerdings wird es Lernenden bei intensivem Lernen womöglich einfacher fallen Fälle oder Konjunktionen der Fremdsprache namentlich zu bestimmen. Bei der Muttersprache hingegen werden Wörtern instinktiv die richtigen Fälle und Konjunktionen zugeordnet, ohne diese genau bestimmen zu können. Den Grund dafür liefert wiederum die Neurologie. Sie hat durch Untersuchungen bewiesen, dass die Muttersprache im prozeduralen Teil zu finden ist, während grammatische Regeln im deklarativen, semantischen Teil lokalisiert worden. Das heißt also um Fremdsprachen ähnlich der Muttersprache zu beherrschen, müssen Möglichkeiten gefunden werden diese in den prozeduralen Teil zu transportieren. Eine Variante dafür ist beispielsweise der Aufenthalt über einen längeren Zeitraum im entsprechenden Land. Durch die permanente, praktische Anwendung der Sprache gelangen die Lehrinhalte auch in den prozeduralen Teil und sind dort abrufbar. Es ist also nicht der Transportweg der Information relevant, sondern das Speichersystem bei dem sie gespeichert werden. Für die Pädagogik ist dabei zusätzlich interessant, dass der episodische und der prozedurale Speicher eine größere Kapazität aufweist als der semantische Teil. Das heißt also,

dass Informationen die im prozeduralen oder im episodischen Bereich landen nachhaltiger sind. Idealerweise, so die Doppelcodierungstheorie nach Paivio (1986), sollten Lehrinhalte möglichst in allen Bereichen landen, damit sie auch überall abrufbar sind. Das bedeutet also für Pädagogen Informationen so aufzuarbeiten, dass sie verbal, bildhaft und möglichst verbunden mit Praxis vermittelt werden. Demzufolge ist auch hier die Ausgangsfrage, ob es für verschiedene Lerninhalte auch unterschiedliche Speichersysteme des Gedächtnisses gibt und ob Lernstoff so arrangiert werden kann, damit es in das richtige Speichersystem gelangt, zu bejahen. (vgl. Dietrich 2004, 28f)

2.3 Lernreize

Neurologisch gesehen lernen wir permanent. Denn Lernen ist im Grunde nichts anderes, als dass jeder Reiz in unserer Umwelt zur Erregung von Neuronen führt und somit zur Aktivierung von Verarbeitungszentren im Gehirn. Das bedeutet also, dass jeder Reiz eine Information darstellt und unser Gehirn versucht diese Informationen für uns nutzbar zu machen. Der Alltag und Erfahrungen zeigen jedoch, dass dies bei weitem nicht immer gelingt und eine Unterstützung für diesen Prozess durchaus sinnvoll ist. So kann man beim Spazieren gehen noch so viele Blumen sehen und deren Namen genannt bekommen. Am nächsten Tag kann man sie schon wieder vergessen haben. Für die Neurologie wie auch für die Pädagogik ist an dieser Stelle interessant, wie Lerninformationen nachhaltig gespeichert werden können und wovon dies abhängt. (vgl. Dietrich 2004, 30)

Anhand eines Schlafexperimentes konnte nachgewiesen werden, dass ein entscheidender Faktor für die Speicherung im Langzeitgedächtnis die Aktivierungszeit des Gehirns ist. Das bedeutet wie lange das Gehirn während des Lernprozesses aktiv war. Im angesprochenen Versuch von Koukkou und Lehmann (1968) vermittelte man den schlafenden Probanden kurze Sätze. Während der Schlafphase setzte man messtechnisch, da die Umweltreize weitestgehend ausgeschaltet sind, die Gehirnreaktion auf null. Nun konnte man durch die Messungen die Aktivität des Gehirns während der kurzen Sätze untersuchen. So konnten Sätze, die eine hohe Aktivierungszeit aufgewiesen haben, nach dem Aufwachen spontan wiedergegeben werden. Sätze, bei denen eine kurze Aktivierungszeit gemessen wurde, konnten nicht mal aus Auswahlmöglichkeiten richtig gewählt werden. Anhand diesen Versuches und anderen konnte man feststellen, dass bestimmte Aktivierungszeiten für die Langzeitspeicherung nötig sind. (vgl. Dietrich 2004, 30)

Für die Pädagogik bedeutet das, dass Lehrinhalte eine gewisse Gehirnaktivierung auslösen müssen, damit die Information nachhaltig gespeichert wird. So stellt sich hier aber die Frage, wovon wiederum die Gehirnaktivität abhängig ist. Die Neurologie vermittelt, dass nicht die Reizintensität, also beispielsweise die Lautstärke, sondern die Beschäftigungsdauer und Intensität für das Gehirn entscheidend ist. Beispielhaft dafür ist, dass Texte die leicht zu verstehen sind und flott gelesen werden mitunter schwerer wiedergegeben werden können, während schwere Texte, durch die man sich mühsam durcharbeitet, besser verstanden und nachhaltig reproduziert werden können. Dem Lernen muss also die nötige Dauer und Intensität eingeräumt werden. Die Möglichkeiten, um diese zwei Faktoren zu erhöhen, sind zahlreich. Sie reichen von Wiederholungen über praktische Anwendungen und kognitive Aktivitäten des Weiterdenkens bis zur intrinsischen und extrinsischen Motivation.

(vgl. Dietrich 2004, 31)

Bekannt ist auch, dass Motivation, Lern- und Erfolgsfreude dazu beitragen Informationen besser zu lernen und zu speichern. Die Gründe dafür liefert die Neurologie. Besonders wichtig ist, dass Transmittersysteme bei der Gedächtnisspeicherung eine große Rolle spielen. Gleichzeitig lösen sie aber auch positive, euphorische Emotionen aus. Demzufolge ist es also vorteilhaft, wenn sich der Lernende in einem euphorischen Zustand befindet. Das heißt Lehrende sollten versuchen positive, emotionale Zustände bei den Lernenden zu erzeugen, während sie den Lernstoff vermitteln. (vgl. Dietrich 2004, 32)

An diesem Punkt wird auch die Enkodierungsspezifität für die Pädagogik interessant. Diese besagt, dass Informationen besser abgerufen werden können, wenn man sich in einer ähnlichen Verfassung befindet, wie während der Aneignung. Das bedeutet, dass man sich unter den Umständen in denen man gelernt hat, auch bei der Reproduktion befinden sollte. Hat man beispielsweise immer unter Stress für eine Arbeit gelernt, so kann es helfen, wenn man auch während der Arbeit unter Stress steht. Demzufolge ist „Lernen soll Spaß machen“ eine Floskel die nicht falsch ist, aber auch nur die halbe Wahrheit beinhaltet. Ein passendes Beispiel dafür liefert die Armee. Zwar ist es möglich Übungen für Gefechte locker durchzuführen. In einem echten Einsatz wäre den Soldaten damit dann aber wenig geholfen. Deshalb ist es sinnvoller die Übungen so realitätsnah wie möglich zu gestalten, damit sich die Soldaten in ähnlichen Umständen und Verfassungen befinden. (vgl. Dietrich 2004, 32f) Diesen Erkenntnissen ist die pädagogische Psychologie gefolgt und hat ein Konzept des „situierten Lernens“ entwickelt. Dieses beinhaltet, dass Lernstoff in möglichst authentischen Situationen vermittelt werden sollte. Die Aneignung sollte also der späteren Anwendung in etwa entsprechen. (vgl. Dietrich 2004, 33)

3. Entwicklungspsychologie im Kindesalter

Zur Untersuchung welche Chancen und Grenzen im erlebnispädagogischen Lernen an der Grundschule vorliegen und ob es sich überhaupt eignet, ist es notwendig die Entwicklungsaufgaben der Grundschüler zu beleuchten. Was brauchen die Kinder? Welche Qualitäten bringen die Kinder mit? Was können die Kinder schon leisten? Wo liegen entwicklungsbedingt ihre Grenzen?

Grundsätzlich ist zu sagen, dass sich die einzelnen Entwicklungsbereiche gegenseitig bedingen und als ganzheitlich anzusehen sind.

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben hat sich für die Entwicklungspsychologie bewährt. Es unterscheidet dabei zwischen physischer Reife, individueller Zielsetzung und kulturellem Druck. Nimmt man eine eher allgemeinere, theoretische Sichtweise an, so lassen sie sich heute als individuelle Leistungsfähigkeit, soziokulturelle Entwicklungsnorm und individuelle Zielsetzung in einzelnen Lebensregionen zusammenfassen. Die Entwicklungsaufgaben verknüpfen zum einen die Person und die Umwelt, da sie die Leistungsfähigkeit in Beziehung zu den kulturellen Anforderungen setzt. Zum anderen räumt sie dem Individuum eine aktive Rolle bei der Gestaltung der eigenen Entwicklung ein. Dabei erklärt sie die Entwicklung nicht als Resultat vergangener Ereignisse, sondern aus vorweggenommenen zukünftigen Geschehnissen. (vgl. Stangl unbekannt, 1)

Der motorische Bereich stellt für die sozial-emotionale Entwicklung eine große Rolle dar. Nur durch Bewegungen kann das Kind ein Bild von sich und seinem Körper erwerben. Es lernt sich einzuschätzen und sich etwas zuzutrauen. Dadurch kann das Kind Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl aufbauen. Kinder die genügend Selbstbewusstsein aufgebaut haben, probieren auch eher etwas Neues aus und lassen sich von Fehlschlägen weniger demotivieren. Für eine Spielgruppe ist dies eine wichtige Eigenschaft. Denn es zeigt sich, dass Kinder die motorisch geschickt sind und sich etwas zutrauen eher als Spielpartner gewählt werden, als Kinder die ungeschickt und ängstlich sind. Ebenso bedeutend ist die Motorik für die kognitive Entwicklung. Mittlerweile ist der Zusammenhang unumstritten, da Wahrnehmung und Motorik die Grundlage für die Denkentwicklung bildet. Denn Kinder lernen und begreifen die Umwelt durch Handlungen. Durch Bewegungen können sie Begriffe bilden, Erkenntnisse gewinnen und Zusammenhänge begreifen. (vgl. Hagemann 2009, 256f)

Konkret ist der motorische Bereich im Schulkindalter durch Zunahme von Körpergröße und Muskelkraft gekennzeichnet. Dadurch können Bewegungsabläufe nun schneller, präziser und kraftvoller ausgeübt werden. Zusammen mit ihrer kognitiven Entwicklung sind sie nun in der Lage komplexe Abläufe durchzuführen. So können Grundschul Kinder beispielsweise dribbeln und Gegnern ausweichen. Dabei ist es ihnen möglich sich seitlich, rückwärts und vorwärts zu bewegen. Bei Ballspielen entwickeln sie immer mehr das Gefühl dafür den Ball angemessen zu passen. Das heißt sie können ihre Kraft kontrolliert einsetzen. Eine weitere wichtige motorische Leistung, die Kinder während der Grundschule erlernen, ist das Schreiben. Während zu Beginn die Schreibebewegungen noch vom Unterarm ausgehen und demzufolge sehr großflächig sind, entwickeln die Kinder immer mehr das Gefühl für das Schreiben aus dem Handgelenk. (vgl. Hagemann 2009, 254f)

Die Sozialentwicklung ist für die gesamte Entwicklung sehr entscheidend. „Die Hospitalismusforschung hat gezeigt, dass Kinder, die sozial vernachlässigt wurden, in ihrer gesamten Entwicklung stehen bleiben oder gar zurückfallen“ (Hagemann 2009, 300). Eine sichere Bindung ist für die gesamte soziale Entwicklung eine Grundvoraussetzung. Denn nur so entwickeln Kinder ein Grundvertrauen in sich und ihre Umwelt. Dadurch ist es ihnen später möglich anderen Menschen zu vertrauen und eine positive Lebenseinstellung zu entwickeln. Der Eintritt in die Schule ist für die Sozialentwicklung sehr bedeutsam. Mit ihm erweitert sich das soziale Bezugssystem des Kindes enorm. Das Kind verbringt nun viele Stunden außerhalb der Familie und verlässt nun endgültig den engen Rahmen der Familie. Lehrer und Lehrerinnen werden zu neuen wichtigen Bezugspersonen und Vorbildern. In dieser Zeit werden die Kinder immer selbstständiger und entwickeln eine kritische Sicht gegenüber Erwachsenen. Dennoch benötigen sie noch viel Zuwendung und Geborgenheit. Neben den Erwachsenen spielen auch zunehmend Gleichaltrige eine wichtige Rolle, da hier kein Machtgefälle vorherrscht. Somit müssen Kinder neue Strategien zur Konfliktbewältigung entwickeln und lernen. Diese neuen Beziehungen zu den Mitschülern unterscheiden sich dabei qualitativ von dem der Spielgefährten aus dem Kindergarten. Die Kinder müssen nun lernen ihre eigenen Wünsche unterzuordnen, um individuell oder auch gemeinsam Aufgaben und Schwierigkeiten zu lösen. Dabei spielt zunehmend die Position in der Klasse eine Rolle. Die Kinder streben nach Achtung und Anerkennung von den Mitschülern, um so einen Status im Klassenverband zu haben. Dabei ist es jedoch sehr unterschiedlich, wie nach Anerkennung gestrebt wird. Während einige Schüler durch Fleiß und Leistung ihre Rolle einnehmen, versuchen andere den sogenannten „Klassenclown“ zu spielen oder den Raufbold. (vgl. Hagemann 2009, 298ff)

In Zusammenhang mit der Sozialentwicklung ist auch die Entwicklung der Emotionen zu beleuchten. Man unterscheidet bei der Entwicklung von Gefühlen zwischen zwei Ansätzen. Zum einen geht man davon aus, dass Gefühle das Ergebnis von Wahrnehmung und Lernen sind. Zum anderen ist man der Meinung, dass Gefühle angeboren sind. Führt man beide Auffassungen zusammen, so kann man sagen, dass der Mensch die angeborene Disposition zum Ausdruck und Erleben von Gefühlen hat. Die Entwicklung der Gefühle ist jedoch von Lernprozessen abhängig. Mit zunehmendem Alter werden die Gefühle auch immer differenzierter. Durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt lernt das Kind, welche Gefühle von der Gesellschaft akzeptiert werden und welche nicht. Grundschüler sind immer mehr in der Lage ihre Gefühle zu kontrollieren. Grund dafür ist zum einen die Herausbildung neuer sozialer Beziehungen. Zum anderen streben Grundschüler meist nach sozialer Anerkennung, sodass sie versuchen ihre Gefühle so auszudrücken, wie es die Gesellschaft für angemessen hält. Gleichzeitig entwickeln sie auch ein differenzierteres Wissen bezüglich Gefühle. So wissen sie durchaus, dass gezeigte Gefühle nicht den wirklichen emotionalen Zustand einer Person widerspiegeln müssen. (vgl. Metzinger 2011, 91ff)

Im Spiel lernt das Kind sich und seine Umwelt kennen. Sie ist eine wichtige Voraussetzung für ein gesundes körperliches, geistiges und psychisches Wachstum. Beim Spiel werden alle Fähigkeiten des Kindes beansprucht und es erwirbt neue Fertigkeiten und Kenntnisse. Gleichzeitig kann das Spiel auch als Ventil dienen, um sich von Ängsten und Belastungen frei zu machen. In gewisser Weise ist das Spielbedürfnis so elementar wie Hunger und Durst. Mit dem Schulanfang werden die Spiele geplanter und zielgerichteter und teilweise von Arbeiten ersetzt. Bis zum zwölften Lebensjahr befinden sich die Kinder in der Phase des Konstruktions- und Regelspiels. Grundschüler sind immer besser in der Lage langfristig und ausdauernd an einem Spiel teilzunehmen. Dabei gewinnt der Wettbewerbseifer eine immer größere Bedeutung. Immer häufiger enthalten die Spiele nun Aufgaben und Regeln. Demzufolge ist es für die Kinder nun notwendig die eigenen Bedürfnisse zurückzustellen und sich den Regeln unterzuordnen. Die Regeln werden dabei entweder von außen vorgegeben (z.B. Monopoly) oder die Regeln, die die Kinder mitbringen, müssen einander angeglichen werden um ein gemeinsames Spiel zu ermöglichen. Durch das gemeinsame Spiel kann es sein Können und seine Erfahrungen mit anderen vergleichen. Dies führt dazu, dass sie zu einer besseren und realistischeren Selbsteinschätzung gelangen. (vgl. Metzinger 2011, 100ff)

Ohne Moral ist das Leben in einer Gesellschaft nicht möglich. Die Moral bildet das System von unterschiedlichen Normen und dient somit als Richtschnur für unser Handeln. Der Prozess der moralischen Entwicklung unterliegt dabei jedoch einem ständigen Wandel. Deshalb auch beklagen sich ältere Mitmenschen über die moralischen Vorstellungen der Jugend. Alte Werte wie Gemeinschaft und Rücksichtnahme verlieren an Bedeutung oder entfallen ersatzlos. Stattdessen sind eigene Bedürfnisse und materielle Werte ausschlaggebend. Dabei sieht man häufig, wie Verhalten gleich als „gut“ oder „schlecht“ betitelt wird. Woran erkennt man nun aber, ob jemand Werte und Normen verinnerlicht hat? Zur Thematik Moralentwicklung tragen die Forschungsarbeiten von Piaget, Kohlberg und Eisenberg wichtige Erkenntnisse bei. Sie untersuchten anhand von Fallbeispielen, wie verschiedene Altersgruppen reagieren. Daraus zogen alle drei ähnliche Schlüsse. Eisenberg stellte daraufhin fünf Ebenen auf, die in einer bestimmten Reihenfolge auftreten und sich einer Altersgruppe zuordnen lassen. Grundschulkindern befinden sich demzufolge auf Ebene zwei und drei. Grundschulkindern die sich auf der Ebene zwei befinden, sind in der Lage die eigenen Bedürfnisse zurückzustellen und sich um das Wohlergehen anderer zu sorgen und zu kümmern. Auf der Ebene drei stattdessen ist es den Kindern wichtig, soziale Anerkennung zu bekommen. Das bedeutet, dass die Kinder so handeln, wie sie meinen dass Menschen und die Gesellschaft es als „gut“ empfinden. In engem Zusammenhang mit der Moralentwicklung steht dabei auch die Sozialentwicklung. Wie bereits beschrieben sind Kinder mit positivem, sozialem Verhalten beliebter. Hinter diesen sozialen Verhaltensweisen stehen dabei moralische Normen wie die Fähigkeit zu teilen, die von der Gruppe als positiv bezeichnet wird.

(vgl. Hagemann 2009, 302ff)

Leistungsmotivation ist eine wichtige Voraussetzung für das Lernen. Demzufolge stellt sie einen wichtigen Faktor für die gesamte Entwicklung dar. Das ganze Leben lang entwickelt und begleitet uns unsere Leistungsmotivation. Das liegt auch daran, dass Leistung in unserer Gesellschaft großgeschrieben wird. Kritiker sehen in dem Streben nach Leistung jedoch große Probleme. Neid und Konkurrenzdenken seien die Folge. Es entstehe eine Ellbogengesellschaft. Demzufolge werfen sie die Frage auf, ob es überhaupt sinnvoll ist Leistungsmotivation zu fördern. Dem entgegen steht jedoch, dass das Streben nach Leistung ein Bedürfnis des Menschen ist. Demzufolge ist es also entscheidend, die Leistungsmotivation angemessen zu fördern. Es zeigt sich, dass Aufgaben eine Person weder unterfordern noch überfordern dürfen. Unterforderung stellt keinen Anreiz dar. Überforderung birgt die Gefahr, dass ein Gefühl von Versagen entsteht. Es müssen also entwicklungsgerechte Aufgaben sein. Speziell im Grundschulalter spielt der Leistungsgedanke eine große Rolle.

Dabei sind die Kinder in der Regel noch intrinsisch motiviert. Das heißt der Lehrer muss nur sehr wenig von außen motivieren, da die Kinder selbst schon motiviert sind. Zu Beginn der Grundschule sind die meisten allerdings noch nicht in der Lage die Schwierigkeit der Aufgabe in Verhältnis zu den eigenen Fähigkeiten abzuschätzen. Sie können sich selbst noch kein angemessenes Leistungsziel setzen. Beispielhaft dafür ist, dass viele Kinder meinen Kompetenzen zu besitzen, über die sie jedoch noch gar nicht verfügen. Im Laufe der Schulzeit entwickelt sich die Selbsteinschätzung jedoch immer weiter, sodass sie mehr und mehr dazu fähig sind eigene Leistungsziele zu setzen. Bereits jetzt zeigen sich aber auch Verhaltensmuster. Während einige Kinder eher vorsichtig mit schwierigen Aufgaben umgehen, sind andere sehr wagemutig und trauen sich anspruchsvolle Aufgaben eher zu. (vgl. Hagemann 2009, 307ff)

Ebenso wie die Leistungsmotivation ist auch die Neugier in gewisser Hinsicht ein Bedürfnis des Kindes. Die Neugier ist es u.a. die ein Kind danach streben lässt, Neues entdecken zu wollen. Dadurch erforscht es gleichzeitig sich und seine Umwelt. Dabei ist es jedoch wichtig das Kind vor zu starken und plötzlichen Reizänderungen zu bewahren. Angst und Gehemmtheit könnten die Folge sein. In diesem Zusammenhang erscheint es also sinnvoll Vertrautes mit Neuem zu verknüpfen. Ebenso hinderlich für die kindliche Neugier ist ein Überangebot an neuen Reizen und Situationen. Um dies zu verhindern ist es entscheidend, sich am Entwicklungsstand und der Leistungsfähigkeit des Kindes zu orientieren. Mit dem Eintritt in die Schule gewinnt dabei das Neugierverhalten eine neue Dimension. Während bisher neue Reize vorgegeben werden mussten, suchen Grundschüler sich neue Situationen und Reize nun selbst. Demzufolge haben Lehrer vor allem die Aufgabe, die Kinder vor den genannten Risiken zu schützen. (vgl. Metzinger 2011, 89f)

Mit dem kognitiven Bereich hat sich der Schweizer Psychologe Jean Piaget ausgiebig befasst. Anhand seiner Versuche und Forschungen kam er zu dem Schluss, die Denkentwicklung in vier Stufen einzuteilen. Die Einteilung nach Altersstufen ist dabei jedoch schwammig und kann sowohl nach oben als auch nach unten abweichen. Ab dem etwa achten Lebensjahr befinden sich die Kinder auf der dritten Stufe. Diese Stufe nennt er logisches Denken oder auch konkret operatorisches Stadium. Es zeigen sich bei Kindern nun Verhaltensweisen, die auf wichtige Fortschritte in der Denkentwicklung hindeuten. Das Denken löst sich langsam von der konkreten Erfahrung und Wahrnehmung. Es wird flexibler. Das Kind ist mehr und mehr in der Lage logisch zu Denken und Schlussfolgerungen zu ziehen. Anhand von einigen Fortschritten im Denken wird dies deutlich. So haben die Kinder nun ein Verständnis für die

Umkehrbarkeit entwickelt. Das heißt sie wissen nun, dass eine Menge eines Gefäßes, die in einen andersförmigen Behälter gefüllt wird, trotzdem noch gleich ist. Das bedeutet, dass sie sich nicht mehr, wie bisher, am Ergebnis allein orientieren. Dies stellt eine wichtige Grundlage für das Rechnen dar. Denn ein Wert bleibt gleich, wenn nichts hinzugezählt oder abgezogen wird. Eine weitere Leistung, die sie in dieser Stufe erbringen, ist die Fähigkeit zu klassifizieren. Das bedeutet sie können drei Ebenen oder Kategorien gleichzeitig berücksichtigen. Als Beispiel dient hier ein Versuch, bei dem 16 Blumen gezeigt wurden, wobei vier Blumen rot waren und zwölf Blumen grün. Kinder auf der dritten Stufe konnten nun beantworten, ob sich dort mehr grüne Blumen als Blumen überhaupt befanden. Trotz dieser Weiterentwicklung des Denkens bleibt es noch an tatsächliche Gegebenheiten gebunden. Dinge müssen zwar nicht mehr unbedingt anschaulich vorhanden sein, Kinder benötigen von der Aufgabe aber eine innere Anschauung bzw. Vorstellung.

(vgl. Hagemann 2009, 272ff)

Die psychoanalytische Theorie von E. Erikson beleuchtet nun nicht mehr die einzelnen Entwicklungsbereiche, sondern teilt die Entwicklung des Menschen in acht Phasen ein. Dabei erweitert er die psychosexuelle Theorie von Freud, der die Entwicklung des Menschen allein durch den Sexualtrieb beschrieb, um eine psychosoziale Komponente. Gekennzeichnet sind diese acht Phasen durch eine spezifische Form der Sexualität und von sozialer Interaktion.

Die ersten fünf Phasen beschreiben dabei die Sozialisation des Kindes und des Jugendlichen und die Phasen sechs bis acht betreffen die Erwachsenen. In jeder dieser Phase, so Erikson, hat der Mensch eine Krise zu meistern. Gelingt dies, so trägt dies zu einer gesunden Persönlichkeit bei. Andernfalls können Probleme für die gesamte Entwicklung auftreten.

Grundschüler befinden sich laut Erikson in der vierten Stufe. Diese bezeichnet er als Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl. Kinder in diesem Alter streben stark danach selbstständig tätig zu sein und etwas zustande bringen zu wollen. Sie haben den starken Drang nach neuen Herausforderungen und Aufgaben und wollen neue Fähigkeiten erlernen und diese erproben. Gleichzeitig erhoffen sie sich dafür Anerkennung. Dieses Streben nennt er Werksinn. Entwickeln Kinder einen ausgeprägten Werksinn, so erleben sie sich selbst als produktiv und fleißig. Wichtig für diesen Prozess ist auch das Erlernen der Kulturtechniken sowie der Aneignung von neuem Wissen. Aus dieser Entwicklung heraus ist es dem Kind möglich ein gesundes Selbstbewusstsein zu entwickeln und es wird im späteren Leben weniger Probleme haben sich neuen Herausforderungen zu stellen. Werden seine

Bemühungen jedoch nicht anerkannt oder gar als unsinnig und dumm betitelt, so entwickelt sich ein Gefühl von Minderwertigkeit. Dieses kann sich dann in Form von Versagensängste oder Vermeidung von Herausforderungen zeigen. (vgl. Langfeldt/Nothdurft 2007, 90ff)

4. Die Funktionen der Schule

Um aussagekräftig sagen zu können, ob sich Erlebnispädagogik für die Grundschule eignet, bedarf es eines groben Überblicks darüber, welche Aufgaben und Funktionen die Schule heute zu erfüllen hat. Schon beim ersten Blick auf die Institution Schule wird klar, dass sie nicht allein als Wissensvermittlung fungiert und auch nicht darf. Denn die Schule nimmt einen gewaltigen Platz im Leben des Menschen ein. Vor allem zeitlich bestimmt sie einen großen Teil des Tages. Deswegen kann es nicht bei der Wissensvermittlung allein bleiben, denn die Entwicklungsaufgaben zeigen uns was die Kinder brauchen. Und das alles können Eltern allein nicht leisten. Ganz einfach gesagt, hat die Schule von heute die Aufgabe zu unterrichten, zu bilden, zu erziehen und zu beraten.

Blickt man genauer auf die Institution Schule, so zeigen sich in der heutigen Gesellschaft verschiedene Funktionen. Fend gliedert diese in Sozialisationsfunktion, Qualifikationsfunktion, Selektionsfunktion und Legitimations- bzw. Integrationsfunktion. Flehsig und Haller ordnen der Schule noch die kustodiale Funktion zu und Saalfrank die administrative Funktion. Was heißt das aber im Einzelnen? „Die Sozialisation bezeichnet den Prozess des Aufbaus von Verhaltensdispositionen und der Eingliederung eines Individuums in die Gesellschaft oder in eine ihrer Gruppen über den Prozess des Lernens der Normen, Werte, Symbolsysteme und Interpretationssysteme der jeweiligen Gruppe und Gesellschaft“ (Emile Durkheim 1902). Die Schule tritt dabei als sekundäre Sozialisationsinstanz auf. Sie ergänzt also die Primärinstanz Familie. Die Aufgabe, den Schülern Normen und Werte zu vermitteln, die von der Gesellschaft erwünscht und anerkannt sind, übernimmt also die Schule. Dadurch sollen Verhaltensweisen, die sich an die erlernten Normen und Werte orientieren, aufgebaut werden und es soll eine Integration in die Gesellschaft stattfinden. Die Schule ist dabei ein Ort der gesellschaftlich kontrollierten Sozialisation. Das heißt sie ist weitestgehend in der Lage, den Prozess zu kontrollieren. Denn sie bestimmt den Rahmen und die Vermittlung der Werte und Normen.

Allerdings herrschen auch Faktoren, die außerhalb der gesellschaftlichen Kontrolle liegen. Insbesondere seien hier die peer-groups zu nennen. In den gleichaltrigen Gruppen kann es dazu kommen, dass ganz andere oder neue Werte und Normen verinnerlicht werden. Diese

können, müssen aber nicht gesellschaftstauglich sein.

Mit der Qualifikationsfunktion meint Fend, dass die Schule Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln muss. Diese seien lebensnotwendige Kenntnisse, da der Einzelne erst dadurch fähig ist, sich seinen Lebensunterhalt selbst zu verdienen. Das heißt also, dass diese Funktion die Vorbereitung auf das Berufsleben umschreibt. Dies bedeutet, dass die Qualifikationsfunktion und somit die Schule auch einen Einfluss auf die Wirtschaft hat. Denn die Qualifikation wirkt sich auf das Wirtschaftssystem und den Arbeitsprozess wertsteigernd und Profit bringend aus.

Unter der Selektionsfunktion ist der Auftrag der Schule, erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu überprüfen, zu verstehen. Außerdem hat sie die Kontrolle des Lehr- und Lernerfolgs inne und soll die Schüler, je nach ihren persönlichen Möglichkeiten, individuell fördern. Dies geschieht insbesondere durch die Auslesefunktion von Schulen und Schulsystemen. Das heißt, dass durch die Kontrolle des Lehr- und Lernerfolgs die Schüler, auf ihre Leistung bezogen, in Schulsysteme gelangen. Diese Schulsysteme, so Fend, bestimmen die spätere Lebensqualität. Denn sie sind es, die den Zugang zu beruflichen Positionen maßgeblich beeinflussen und somit Macht und Einkommen im Berufsleben regulieren. Die Kontrolle des Lernerfolgs beschränkt sich dabei allerdings weitestgehend nur auf Kenntnisse und Wissen. Soziale Aspekte oder auch sogenannte „soft skills“ finden in der Selektion kaum bis keine Beachtung.

Eine weitere Aufgabe, die die Schule nach Fend innehat, ist die Legitimations- und Integrationsfunktion. Darunter ist zu verstehen, dass die Normen und Werte die vermittelt werden, gesellschaftstauglich sein müssen. Das heißt die Schule hat den Auftrag, die von der Gesellschaft gewünschten Normen und Werte zu reproduzieren. Dadurch soll eine Stabilisierung der Gesellschaft erzielt werden. Das bedeutet auch, dass Kindern aus anderen Kulturen neue Werte und Normen vermittelt werden. So die Primärinstanz Familie diese Normen und Werte aber nicht unterstützt, kann es zu Konflikten kommen. Gleichzeitig wird an dieser Stelle auch deutlich, dass die Schule auch als Werkzeug der Gesellschaft gesehen werden kann. Denn je nachdem welche Normen und Werte für die Gesellschaft dienlich und gewünscht sind, bestimmt welche die Schule vermitteln soll.

In diesem Zusammenhang ist auch die administrative Funktion nach Saalfrank entscheidend. Denn die Schule ist unterste Behörde in einem hierarchischen System. Das heißt sie erhält ihre Aufgaben von oben und ist verpflichtet diese zu erfüllen. Von oben bedeutet dabei, dass die Politik an dieser Stelle entscheidend ist.

Flehsig und Haller schreiben der Schule noch eine kustodiale Funktion zu. Das heißt vereinfacht, dass die Schule eine Aufbewahrungsaufgabe hat. Sie muss also für die Unterbringung der Schüler zu bestimmten Zeiten sorgen. Das wiederum bedeutet auch, dass Lehrer nicht allein den Auftrag zur Vermittlung von Wissen und Qualifikationen haben, sondern auch verpflichtet sind die Kinder und Jugendlichen zu beaufsichtigen. Andernfalls können sie disziplinarisch belangt werden. (vgl. unbekannt unbekannt, 1ff)

5. Erlebnispädagogik

Nachdem nun beschrieben wurde wie Lernen aus neurologischer Sicht funktioniert, welchen Entwicklungsaufgaben sich Grundschüler stellen müssen und welche Funktionen die Schule hat, ist schlussendlich die Erlebnispädagogik an sich zu beleuchten, um der Leitfrage nachgehen zu können. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, muss sich die Erlebnispädagogik immer wieder gegen einige Kritikpunkte wehren. Mittlerweile hat sie sich aber dank zahlreicher Forschungen zu einer mächtigen Methode entwickelt. In fast keinem sozialpädagogischen Feld ist sie mehr wegzudenken. Außerdem gewinnt sie immer mehr Bedeutung an Hochschulen und Universitäten.

5.1 Definition

Eine eindeutige Definition von Erlebnispädagogik hat sich noch nicht wirklich durchgesetzt. Im Laufe der Zeit ist die Erlebnispädagogik ein wichtiger Bestandteil vieler pädagogischer Praxisfelder geworden. Somit hat auch die Vielfalt der Methoden deutlich zugenommen. Es ist demzufolge kaum möglich mit einer Definition die ganze Bandbreite abzudecken. Ein Versuch der Definition haben Heckmair und Michl unternommen. „Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ (Heckmair/Michl 2008, 115). Bei Erlebnispädagogik handelt es sich also um eine Methode, die jedoch nicht auf der Vermittlung von Wissen beruht. Vielmehr sollen Haltungen und Einstellungen aufgezeigt und entwickelt werden sowie das persönliche Wachstum unterstützt werden. Sehr vereinfacht gesagt, geht es also um Kompetenzen die aufgebaut oder verstärkt werden sollen. Durch physische, psychische und

soziale Herausforderungen, die mitunter Grenzerfahrungen darstellen, werden Lernprozesse initiiert, die dieses Ziel erreichen sollen. Dabei orientiert sich die Erlebnispädagogik stets an der Handlung. Das heißt das Augenmerk liegt auf Prozessorientierung und selbstständigem Handeln. Mittlerweile beschränkt sich die Zielgruppe dabei nicht mehr nur auf junge Menschen, sondern ist in fast allen Altersbereichen möglich. (vgl. Michl 2009, 7ff)

5.2 Grundverständnis

Ein Bild, das die Grundlage der Erlebnispädagogik sehr gut verdeutlicht und erklärt worauf sie beruht, ist die „Waage der Erlebnispädagogik“ und die E - Kette.

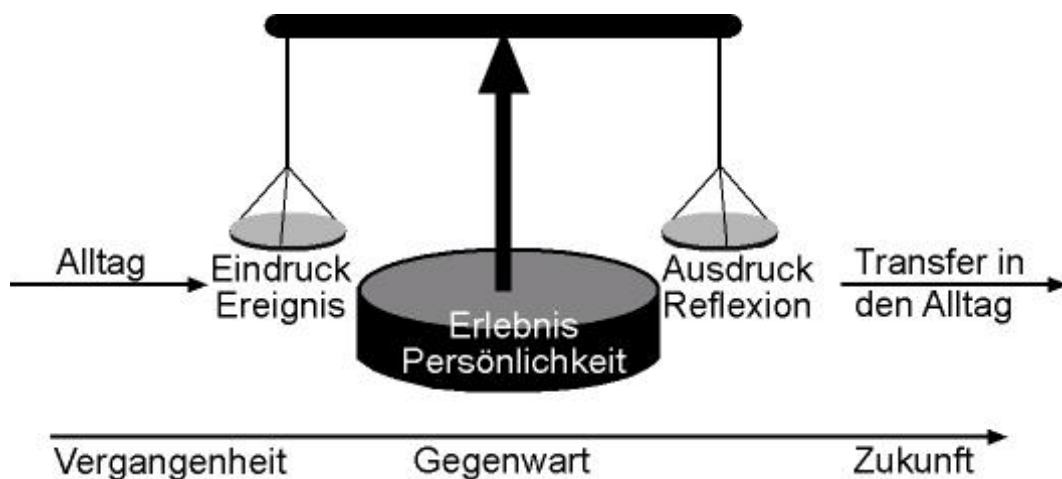


Abb. 1 Waage der Erlebnispädagogik

Bei der Waage der Erlebnispädagogik steht die linke Waagschale für die Ereignisse. Diese werden durch den Erlebnispädagogen angeboten. Teilnehmer verlassen durch herausfordernde, einzigartige Eindrücke ihren Alltag. Diese Ereignisse werden dann von der Person selbst zu einem Erlebnis verarbeitet. Dabei wird jedes individuell betrachtet und demzufolge zu einem individuellen Erlebnis. Denn jedes Ereignis wird unterschiedlich interpretiert und eingeordnet. Abhängig ist dies von Biografie, Lebensalter, Einstellung und Stimmung. Würde man den Teilnehmer an dieser Stelle nun allein lassen, so würde sich die linke Waage völlig absenken und wir befänden uns im Bereich der Freizeitpädagogik. Wichtig ist, und das zeichnet die Erlebnispädagogik aus, die Erlebnisse zu reflektieren, um einen Lerneffekt zu erzielen und einen Transfer zum Alltag herzustellen. Dies wird durch die rechte Waagschale symbolisiert. Oftmals sind die Erlebnisse dabei so einzigartig und beeindruckend,

dass die Sprache allein zur Reflexion nicht ausreicht. Die Erlebnisse und Eindrücke müssen aber wieder zum Ausdruck gebracht werden. Deshalb besitzt die Erlebnispädagogik sehr viele verschiedene, kreative Reflexionsmethoden. Die somit gewonnenen Lerneffekte müssen nun noch in den Alltag transferiert werden. Das heißt den Teilnehmern muss aufgezeigt werden, wie sie die neuen Erkenntnisse im Alltag nutzen können. Legt man dabei jedoch zu viel Wert auf die Reflexion, kippt die Waage nach rechts und wir befinden uns im Bereich der Selbsterfahrung. Ein ausgewogenes Gleichgewicht von Ereignis und Reflexion ist eine wichtige Voraussetzung für die Erlebnispädagogik. (vgl. Michl 2009, 8ff)

Ebenso gut kann man anhand der E-Kette die Wirkung und Entwicklung von Ereignissen nachvollziehen.



Abb. 2 E- Kette

Die E- Kette besagt, dass sich Ereignisse und Eindrücke zu Erlebnissen entwickeln. Diese Erlebnisse werden mithilfe der Pädagogen zu Erfahrungen. Das heißt, wie bereits beschrieben, dass die Erlebnisse reflektiert werden müssen. Die gewonnenen Erfahrungen werden dann letzten Endes zu Erkenntnissen, die nutzbar für den Alltag sein müssen. Einerseits geschieht das durch den Aufbau von Wissen aus den Erfahrungen und kann andererseits durch die Pädagogen be- und angereichert werden. (vgl. Michl 2009, 10f)

5.3 Lernmodell

Die Arbeit in der Erlebnispädagogik beruft sich auf verschiedene Lernmodelle, die sowohl empirisch als auch hirnpfysiologisch bewiesen sind. Für den Pädagogen ist es wichtig, sich an diesen Modellen zu orientieren. Sie sind sozusagen ein Instrument für die Fachkraft um zu hinterfragen, ob die geplante Aktion sinnvoll ist. Das heißt, ob die Aktion auch im Sinne der Erlebnispädagogik einen Lerneffekt erzielen kann. Im Folgenden wird auf das wichtigste und bekannteste Lernmodell eingegangen.

5.3.1 Komfortzonenmodell



Abb. 3 Komfortzonenmodell

Das Komfortzonenmodell ist eines der wichtigsten Modelle in der Erlebnispädagogik. Entwickelt haben dieses Modell Luckner und Nadler. Das Modell unterscheidet drei Zonen. Die Komfortzone symbolisiert den Bereich in dem sich der Mensch meist bewegt. Hier befinden sich die Dinge, die der Mensch kennt und ihm vertraut sind. Hier fühlt er sich sicher und geborgen. Er ist entspannt und bequem. In dieser Zone ist es jedoch kaum möglich, und das hat die Lernpsychologie gezeigt, zu lernen. Solange sich der Mensch in der Komfortzone bewegt und er mit seinem bisherigen Verhalten erfolgreich war, werden keine neuen Lerneffekte erzielt. (vgl. Michl 2009, 40f)

Die Panikzone beschreibt den Zustand, wenn Ereignisse Furcht und Angst auslösen und demzufolge im Gehirn eine Notfallreaktion in Gang gesetzt wird. Die Gehirnforschung bestätigt an dieser Stelle, dass Panik das Lernen unmöglich macht. Panik entsteht zumeist dann, wenn neue Reize zu fremd, zu plötzlich, zu überwältigend oder zu zahlreich sind. Die so entstehende Notfallreaktion hat einzig und allein die Funktion das Überleben zu sichern. Im Zuge solcher Paniksituationen ist auch bewusstes Reflektieren nicht möglich.

(vgl. Michl 2009, 40)

Zwischen der Komfortzone und der Panikzone befindet sich die Lernzone. Die Aufgabe des Erlebnispädagogen ist es, den Menschen aus der Komfortzone in die Lernzone zu begleiten. Der Mensch soll also an die Grenze seiner Komfortzone und darüber hinaus gebracht werden. Dies soll durch angebotene Herausforderungen gelingen. Dafür ist es jedoch sehr wichtig sich an der Zielgruppe zu orientieren. Was kann ich der Gruppe zumuten, damit sie nicht in die Panikzone gelangt? Denn die Lerneffekte sind in der Lernzone am höchsten. Weiterhin kann sich durch Überschreiten der subjektiven Grenzen unsere Komfort – und Lernzone erweitern. So kann beispielsweise Übernachten im Freien etwas völlig Neues für jemanden sein. Es ist also nicht Teil der Komfortzone. Meistert man diese Herausforderung, so kann es Teil der Komfortzone werden. (vgl. Michl 2009, 39ff)

5.4 Methodische Prinzipien

In der Arbeit der Erlebnispädagogik haben sich einige methodische Prinzipien entwickelt und bewährt, an denen sich orientiert werden kann. Anhand dieser kann der Leiter selbst überprüfen, ob die geplante Aktion gelingend und wirksam sein kann. Die offenen Richtlinien helfen dem Pädagogen somit bei der Gestaltung seiner Arbeit. Im Folgenden werden einige dieser Prinzipien beschrieben.

Ein wichtiger Punkt ist die Herausforderung und Grenzerfahrung. Sowohl der Einzelne als auch die Gruppe soll durch Herausforderungen an die Grenze ihrer Komfortzone gebracht werden. Die Aufgaben, die den Teilnehmern dabei gestellt werden, sollen möglichst aus verschiedenen Bereichen stammen. Die Lösung für die Herausforderung kann dabei durchaus kreativ sein. Die verschiedenen Aufgaben ermöglichen, dass Erfahrungen des eigenen Könnens und der eigenen Grenzen gemacht werden.

Ein weiteres wichtiges Prinzip ist die Wechselwirkung von Aktion und Reflexion. Das heißt die Aktion und damit das Erlebte müssen reflektiert werden. Das kann durch aufzeigen von Konflikten, bewusst machen von Handlungsmustern oder durch Erfahrungsaustausch in der Gruppe passieren. Erst durch die Reflektion kann ein Transfer in den Alltag gelingen.

Die Gruppenselbststeuerung stellt ein weiteres wichtiges Prinzip dar. Der Pädagoge sollte der Gruppe viel Vertrauen und Verantwortung übertragen und wenig Eingriff auf die Gruppenprozesse nehmen. Dadurch ist Entscheidungsfähigkeit und Initiative der Gruppe gefordert und Kompetenzen der Teilnehmer offenbaren sich.

Bedeutsam für die Arbeit in der Erlebnispädagogik ist auch die Vielfalt. Erst durch verschiedene Herausforderungen und Aufgaben ergeben sich unterschiedliche Anforderungen. Dadurch entsteht eine vielfältige Erprobung der eigenen Stärken und Schwächen.

Orientiert man sich an den Prinzipien, so sollten Situationen einen Ernstcharakter besitzen. Dies ist für den persönlichen und gruppendynamischen Prozess förderlich, da sich die Gruppe somit der Herausforderung stellt, obwohl sie zunächst als belastend empfunden wird.

Die Freiwilligkeit ist ebenso ein bedeutsames Prinzip in der Erlebnispädagogik. Teilnehmer können zu Aufgaben und Herausforderungen nicht gezwungen werden. Zu schnell kann es dann passieren, dass sie in den Bereich der Panikzone gelangen. Ein Lernen ist dort nicht mehr möglich. Es heißt aber auch nicht den betroffenen Teilnehmer dann außen vor zu lassen. An dieser Stelle muss der Pädagoge herausfinden, was beispielsweise passieren muss damit der Teilnehmer die Herausforderung annehmen kann. (vgl. unbekannt unbekannt)

5.5 Reflexionsmodelle

Reflexion ist für die Erlebnispädagogik unabdingbar. Der Verzicht würde bedeuten, dass man sich in der Freizeitpädagogik befände. Erst die Reflexion ermöglicht einen Transfer des Gelernten in den Alltag. Denn die Ereignisse sind stellenweise zunächst zu alltagsfremd oder einfach zu überwältigend, als dass man die Erlebnisse allein zu Erkenntnissen verarbeitet und für den Alltag tauglich machen kann. Demzufolge ist es auch so wichtig, dass die Erlebnispädagogik mittlerweile eine hohe Bandbreite an kreativen Reflexionsmethoden hat. Denn die Sprache allein reicht meist nicht aus. (vgl. Michl 2009, 50)

In der Erlebnispädagogik verwendet man vor allem drei Reflexionsmodelle. Die Modelle sind dabei jeweils aus der Kritik des Vorherigen entstanden.

5.5.1 The Mountain Speak for Themselves

Dabei handelt es sich um das ursprünglichste Modell der Erlebnispädagogik. Man ging hier davon aus, dass die Ereignisse und Herausforderungen in der Natur so einzigartig und prägend waren, dass sie automatisch eine Wirkung bei den Menschen erziele und keine Reflexion nötig sei. Man verfolgte hier die Devise „Erleben statt reden“. Kritik an diesem Modell war schnell gefunden. Die Erlebnisse konnten durch die fehlende Reflexion nicht zu Erfahrungen und Erkenntnissen verarbeitet werden. Alles sollte nur automatisch wirken. Dadurch war es auch kaum möglich einen Transfer in den Alltag zu ermöglichen. Weiterhin beruht dieses Modell auf dem Zufall und differenziert nicht nach Zielgruppe und Lernzielen. (vgl. Michl 2009, 65ff)

5.5.2 Outward Bound Plus

Angesichts der Kritik am Ursprungsmodell „The Mountain Speak for Themselves“ entwickelte sich das Modell „Outward Bound Plus“. In diesem Modell wird nun das Problem, dass die Erlebnisse nicht zu Erfahrungen verarbeitet wurden, gelöst. Durch Reflexion kann das Erlebnis nun zur Erfahrung werden und somit zur Erkenntnis reifen. Erst die Erkenntnis ist es nun die einen Transfer in den Alltag ermöglicht. War durch die Trainer oder Pädagogen bisher nur eine Aktion zu gestalten, so war es nun auch ihre Aufgabe die Reflexion zu begleiten. Es war also neben einer fachsportlichen Ausbildung auch eine pädagogische

Kompetenz notwendig. Die Arbeit mit diesem Modell wurde nun auch zielorientierter und damit effizienter. Pädagogen suchten Medien so aus, dass bestimmte Lerneffekte mit höherer Wahrscheinlichkeit eintraten. Mehr und mehr wurden die Pädagogen zu Prozessbegleitern, die Gruppenprozesse, Grenzerfahrungen und individuelles Verhalten beobachten, um sie später in der Reflexion einzubringen. Doch auch bei diesem Modell stellte sich Kritik ein. Kritisierte man bisher die fehlende Reflexion, so befürchtet man hier dass die Aktion zerredet wird. Oftmals müssen Erlebnisse erst wirken, bevor sie reflektiert werden können. So kann es passieren, dass Jugendliche beispielsweise das Klettern nur als Mittel sehen, um danach diskutieren zu müssen. Die Reflexion würde an dieser Stelle die Aktion entwerten. Außerdem benötigt die Reflexion, insbesondere bei Jugendlichen, oft den präzisen sprachlichen Ausdruck. Viele Jugendliche besitzen aber nicht das Sprachniveau oder die Fähigkeit Gefühle oder Eindrücke zu benennen. Die Folge ist, dass sie aussteigen und schweigen. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass Aspekte die vom Trainer vorgegeben werden, gar nicht wichtig für die Teilnehmer sind. (vgl. Michl 2009, 67ff)

5.5.3 Metaphorische Grundmodell

Die Grundauffassung des Modells, so der Entwickler Stephen Bacon, basiert auf der Annahme, dass Metaphern die gezielt und bewusst eingesetzt wurden, zu Veränderungen von Persönlichkeit und Team führen. Dabei ist weder eine Diskussion noch eine Reflexion nötig. Das Modell entfernt sich scheinbar also wieder vom Outward Bound Plus Modell, indem es die Reflexion nach der Aktion nicht berücksichtigt. Somit entgeht es auch der Gefahr die Erlebnisse zu zerreden. Vielmehr zeigen sich beim ersten Blick kaum Unterschiede zum Ursprungsmodell. Im Gegensatz zu „The Mountain Speak for Themselves“ setzt Bacon hier allerdings eine intensive Analyse voraus. Das heißt, der Erlebnispädagoge muss Teilnehmer, Ziele, Auftraggeber und pädagogische Einrichtung genau kennen um dann entsprechende Angebote zu gestalten. Bacon setzt dabei auf drei Prinzipien für erfolgreiche Metaphern. Es müssen Erfolgserlebnisse herbeigeführt werden. Isomorphe Metaphern müssen gebildet werden und Archetypen sollten mit einbezogen werden. Möchte man Veränderungen in den Tiefen der Persönlichkeit erreichen, so muss vor allem das Unbewusste des Menschen angesprochen werden. An dieser Stelle sind Archetypen ein sehr nützliches Instrument. In ihnen manifestiert sich das Unbewusste des Menschen. Somit ermöglichen, steuern und unterstützen sie einen nachhaltigen Lernprozess. In Märchen, Träumen, Mythen und Natur offenbaren sie sich. Häufig verwendet werden die Mündung, die Quelle, der Berggipfel, die

Mutter, der Held, die Familie, der alte Weise. Nach der Theorie von C.G. Jung sprechen sie alle Menschen in gleicher Weise an und lösen unbewusste Lernprozesse aus. Neben diesen Methoden setzt Bacon auch auf die Verhaltenstherapie. Altes Verhalten, das oftmals Auslöser für die Probleme ist, darf nicht zum Erfolg führen. Das neue, erwünschte Verhalten hingegen soll zum Erfolg führen. Das Setting dafür wird durch die sehr detaillierte Analyse und Planung möglich. (vgl. Michl 2009, 69ff)

Mittlerweile wurde dieses Modell weiterentwickelt. Man nimmt nun Abstand von der detaillierten Planung. Denn dabei handelt es sich nicht um prozessorientierte Arbeit. Man beraubt den Teilnehmern völlig der Freiheit des Lernens. Auch dass eine Reflexion nicht nötig sei, sollte so nicht stehen bleiben. So unterscheidet man heute zwischen dem direkten und dem indirekten metaphorischen Modell. Beide erfordern eine vorherige Analyse, aber keiner detaillierten Planung. Denn die Pädagogen wählen zu den Metaphern die entsprechenden Aktionen. Auch findet bei beiden eine Reflexion nach der Aktion statt. Besonders wichtig ist es hier, der Gruppe Verhaltensmuster aufzuzeigen die andernfalls möglicherweise unerkannt geblieben wären und eine Brücke zwischen der Metapher und dem Alltag zu schlagen. Der Unterschied der beiden Modelle liegt darin, dass das direkte Modell Metaphern vorgibt. Die Teilnehmer müssen also im vornherein entscheiden, ob die Metapher sie anspricht und ob es auch ihre Eigene sein könnte. Das indirekte Modell hingegen arbeitet mit den Metaphern der Teilnehmer. Die Gruppe oder die Einzelnen bringen also ihre Metaphern ein, die der Pädagoge dann aufgreift, um dann gezielt und prozessorientiert mit den Teilnehmern zu arbeiten. (vgl. Michl 2009, 76ff)

6. Unterschiede schulisches Lernen und erfahrungsorientiertes Lernen

Zwischen schulischem und erfahrungsorientiertem Lernen klaffen zum Teil gewaltige Schluchten. Auch wenn mittlerweile in der Schule eine gewisse Fehlerfreundlichkeit vorhanden ist, so ist das Ziel dennoch die Fehlervermeidung und es wird sich nach wie vor am Fehler orientiert. Das erfahrungsorientierte Lernen hingegen orientiert sich an den Ressourcen. Lerneffekte sollen hier durch das Prinzip Versuch - Irrtum erzielt werden. In der Schule ist der Schüler trotz Klassenverband letzten Endes Einzelkämpfer. Er ist für sich selbst und seine Leistungen verantwortlich. Erfahrungsorientiertes Lernen hingegen zielt auf die Gruppe. Es sollen in und mit der Gruppe Veränderungen hervorgerufen werden. Denn die Gruppe ist mehr als die Summe der Einzelnen. Während Fachwissen in der Schule

überwiegend in getrennten Fächern vermittelt wird, werden beim erfahrungsorientierten Lernen komplexe Lerninhalte vernetzt und themenübergreifend behandelt. So sind die Lerninhalte in der Schule auch fremdgesteuert. Sie werden also vorgegeben. Erfahrungsorientiertes Lernen basiert auf selbstgesteuerte Lerninhalte und verfolgt das Ziel des Lernens am Handeln und in Bewegung. Schulisches Lernen bedeutet oftmals auch Vereinzelung und Konkurrenz. Die Schüler setzen sich zumeist selbst unter Druck und vergleichen sich mit ihren Mitschülern. Beim erfahrungsorientiertem Lernen hingegen stehen die Achtung der Anderen und der Respekt im Vordergrund. Auch die Art der Beurteilung ist sehr unterschiedlich. In der Schule geschieht dies durch die Benotung. Es handelt sich also um ein Fremdurteil. Erfahrungsorientiertes Lernen ermöglicht einen Abgleich von Selbst- und Fremdbild. Die Beurteilung der eigenen Person geschieht in der Reflexion. (vgl. Spitzer 2002, 399ff)

7. Erlebnispädagogisches Lernen an der Grundschule

Mit den bisherigen Erkenntnissen kann nun untersucht werden, ob und wie erlebnispädagogisches Lernen an der Grundschule wirksam werden kann. Wo liegen die Grenzen und Risiken? Welche Chancen bietet sie?

7.1 Chancen

Rein neurologisch betrachtet eignet sich Erlebnispädagogik hervorragend zum Lernen. Die Handlungsorientierung verbunden mit der Vielfalt an Medien und Aktionen gewährleistet, dass Informationen in den prozeduralen Speicher gelangen. Die Arbeit mit dem metaphorischen Modell sowie die kreativen Reflexionsmethoden helfen, dass die Erkenntnisse auch in den episodischen Speicher überführt werden. Und die sprachliche Auseinandersetzung mit dem Erlebten garantiert, dass die Informationen auch im semantischen Bereich gespeichert werden. Inhalte gelangen also in alle Speichersysteme. Somit sind die Informationen in allen Bereichen abrufbar. Ebenso wirksam zeigt sich die Erlebnispädagogik beim Lernen, weil sie die Teilnehmer in positive, emotionale Zustände bettet und somit die Transmittersysteme aktiviert, die hilfreich bei der Gedächtnisspeicherung sind. Dies gelingt ihr aus mehreren Gründen. Durch die Orientierung am Teilnehmer und der Analyse im Vorfeld werden die Medien und Aktionen an die Zielgruppe angepasst.

Demzufolge ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Teilnehmer Spaß an der Aktion haben und sehr motiviert sind. Außerdem werden durch das Bewältigen der Herausforderungen und den Grenzerfahrungen ebenso Glücksgefühle ausgelöst. Weiterhin entscheidend für das nachhaltige Lernen ist die hohe Aktivierungszeit des Gehirns. Dies kann die Erlebnispädagogik gewährleisten, da handlungsorientiertes Lernen sehr praktisch orientiert ist und dem Lerneffekt somit viel Dauer und Intensität einräumt.

Ebenso hilfreich sind die Reflexionen. Durch sie werden die Inhalte zum einen wiederholt, zum anderen motiviert es die Teilnehmer zum Weiter- bzw. Nachdenken. An dieser Stelle ist auch die Prozessorientierung wieder hilfreich. Dadurch fühlen sich die Teilnehmer wahrgenommen und sind demzufolge motiviert. Somit ist die Intensität, wie die Inhalte aufgenommen werden, wesentlich höher.

Die Enkodierungsspezifität wird zwar durch die Erlebnispädagogik nicht garantiert, kann durch genaue Planung aber berücksichtigt werden. Das heißt Aktionen könnten so geplant werden, dass die Teilnehmer in einen Zustand gebracht werden, der dem Zustand im Alltag ähnlich ist. Der Lerneffekt kann somit besser reproduziert werden. Dafür sollten die Erlebnisse einen Ernstcharakter besitzen und authentisch sein. Neben der Enkodierungsspezifität ist es auch möglich, dass eine Analysehaltung, die dem Modell von Sternberg ähnelt, in der Erlebnispädagogik Beachtung findet. Dazu wäre es notwendig die Aufgabenstellungen an die Analysehaltung anzupassen. Durchlaufen die Teilnehmer dann die einzelnen Schritte, können sie mit der Zeit ein Bewusstsein dafür entwickeln und diesen Ablauf mit in den Alltag übernehmen. Somit gleicht die Analysehaltung dem Speicherungsprozess und dem Informationsverarbeitungsprozess.

Für das Lernen aus neurologischer Sicht bedeutet das also, dass Erlebnispädagogik viele Vorteile für das Lernen allgemein bietet. Denn werden die methodischen Prinzipien, das Komfortzonenmodell und die Reflexionsmodelle berücksichtigt, so gelangen die Informationen in alle Speichersysteme, eine hohe Aktivierungszeit des Gehirns ist gewährleistet und die Teilnehmer befinden sich meist in positiven, emotionalen Zuständen. Gleichzeitig ist die Erlebnispädagogik, bei Kenntnis der Enkodierungsspezifität und der Analysehaltung nach dem Modell Sternberg, in der Lage auch dies zu berücksichtigen und somit das Lernen weiter zu optimieren. An dieser Stelle sei gesagt, dass diese Erkenntnisse auf jegliche Altersstufen zutreffen. Für die Zielgruppe der Grundschüler ist zu beachten, dass sie über eine fehlende Reflexionsfähigkeit verfügen.

Inwiefern kann erlebnispädagogisches Lernen nun die Funktionen der Schule ergänzen und unterstützen? Hervorragend geeignet ist sie für die Sozialisationsfunktion. Durch ihre prozess- und gruppenorientierte Arbeit können Haltungen und Verhalten sehr gut entwickelt werden.

Der Pädagoge kann Werte und Normen aufzeigen, ohne sie den Kindern aufzudrücken. Die Einstellungen und das gewünschte Verhalten werden somit weniger vorgegeben als in der Schule, sondern entwickeln sich aus den gezielten Erlebnissen. Die Teilnehmer entdecken die Haltungen also für sich und entscheiden selbst, ob sie jene annehmen. Durch die Reflexion können die neuen Haltungen oder das neue Verhalten dann in den Alltag übernommen werden. Auch unerwünschtes Verhalten wird durch die Erlebnispädagogik anders bearbeitet als durch die Schule. Während in der Schule das Verhalten durch beispielsweise Einträge getadelt wird, kann die Erlebnispädagogik ganz anders reagieren. So ist es möglich, dass die Gruppe der betreffenden Person ihre Wahrnehmungen und Bilder aufzeigt. Das Kind kann nun die Fremdbilder mit dem Selbstbild abgleichen und gegebenenfalls zu einer Erkenntnis gelangen.

Der Qualifikationsfunktion kann die Erlebnispädagogik nur bedingt nachkommen. Es ist ihr schwer möglich, Fachwissen zu vermitteln. Das ist aber auch nicht Ziel der Erlebnispädagogik. Stattdessen eignet sie sich aber für die Vermittlung von Kompetenzen. Sowohl in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, als auch in der Arbeit mit Erwachsenen, ist sie in der Lage Stärken und Schwächen aufzuzeigen und neue Kompetenzen anzueignen. Durch gezielte Herausforderungen und Erlebnisse mit angemessener Reflexion ist dies möglich. Die entwickelten Kompetenzen stellen somit ebenso lebensnotwendige Kenntnisse dar, die für das spätere Berufsleben entscheidend sind.

Die Selektionsfunktion nach Fend kann durch die Erlebnispädagogik nicht erfüllt werden. Sie spricht sogar gegen ihre Natur. Die Erlebnispädagogik ist nicht in der Lage Schüler nach ihrem Wissen zu überprüfen und dementsprechend einzuteilen. Stattdessen will sie vielmehr Schwächen und Defizite abbauen. Schwächen können zum einen über Stärken abgebaut werden. Oftmals sind den Grundschulern ihre Stärken und Schwächen aber nicht bewusst. Statt sie nun in entsprechende Fördergruppen einzuteilen, kann die Erlebnispädagogik ihnen durch den Einsatz gezielter Medien die Stärken und Schwächen aufzeigen. Zum anderen lernen Grundschüler noch viel durch Anschauung. Das heißt sie können von den stärkeren Schülern lernen. Eine Selektion in Leistungsgruppen wäre also kontraproduktiv. Einzig die individuelle Förderung ist durch die Erlebnispädagogik möglich.

Die Legitimations- und Integrationsfunktion ist durch die Erlebnispädagogik erfüllbar, allerdings auf etwas andere Weise. Ähnlich der Sozialisationsfunktion sollen hier Werte und Normen vermittelt werden die gesellschaftstauglich sind. Die Schule gibt also nur Werte und Normen vor die auch von der Gesellschaft gefordert werden. So soll sie stabil gehalten werden. Die Erlebnispädagogik gestaltet den Prozess offener. Sie gibt keine Werte und Normen vor. Allerdings kann sie durch entsprechende Planung einen Rahmen schaffen, um

bestimmte Werte und Normen in den Vordergrund zu stellen. Ein Vorteil liegt aber darin, dass keine Werte übergestülpt werden, sondern die Schüler sie sich selber aneignen. Positiv daran ist auch, dass Kindern aus Fremdkulturen nicht die Kultur der neuen Heimat aufgezwungen wird. Durch den gruppenspezifischen Prozess lernen auch die heimischen Kinder die Fremdkultur besser kennen. Gleichzeitig können durch spielerische Elemente und durch Beobachtungen der ansässigen Schüler die Kinder aus Fremdkulturen die heimische Kultur kennen lernen und frei entscheiden inwieweit sie sie annehmen.

Die administrative Funktion spielt für die Erlebnispädagogik nur dahingehend eine Rolle, da der Pädagoge den Auftrag von der Institution Schule erhält.

Die kustodiale Funktion ist insbesondere in der Grundschule wichtig und kann von der Erlebnispädagogik ebenso erfüllt werden. Herauszuheben ist in diesem Zusammenhang der Sicherheitsaspekt. Besonders Grundschüler sind teilweise noch nicht in der Lage Risiken und Grenzen abzuschätzen. Deshalb ist es äußerst wichtig als Pädagoge auf die Sicherheit zu achten.

Erlebnispädagogisches Lernen kann also die Funktionen der Schule durchaus unterstützen und ergänzen. Sie weicht allerdings von der Methodik der Schule ab, sodass sie vieles intensiver, wie beispielsweise die Kompetenzentwicklung, erfüllen kann.

Die Entwicklungsaufgaben sind entscheidend, in welchen Bereichen die Erlebnispädagogik für Grundschüler wirksam sein kann. Es ist sowohl wichtig zu wissen, welche Kompetenzen die Kinder bereits besitzen und demzufolge welche Aufgaben angemessen sind, als auch die Kenntnis zu haben worin die Kinder in ihrem Alter gefördert werden müssen. So sind die Schüler bereits in der Lage, komplexe Bewegungsabläufe auszuführen. Das bedeutet, dass die Erlebnispädagogik durchaus auf handlungsorientierte Medien zurückgreifen kann. Es ist also beispielsweise möglich mit den Kindern bereits einfache Kletterübungen zu absolvieren. Mit zunehmendem Alter in der Grundschule können diese auch komplexer werden. Im Vergleich zur Schule kann die Erlebnispädagogik viel zur Förderung der Motorik beitragen. Während in der Schule der Fokus auf der Vermittlung der Kulturtechniken und von Fachwissen liegt, unterstützt die Erlebnispädagogik durch ihre Handlungsorientierung die Entwicklung der Motorik. Gleichzeitig fördert sie damit auch die kognitive Entwicklung, da Kinder ihre Umwelt und Zusammenhänge durch Handlungen zu verstehen lernen.

Der Eintritt in die Grundschule bedeutet für die Kinder viele soziale Änderungen. Es wird nun mehr Selbstständigkeit gefordert. Lehrer und Mitschüler entwickeln sich zu wichtigen Bezugspersonen während andere Bindungen wie die Erzieher des Kindergartens wegbrechen. Das Kind muss neue Strategien der Konfliktbewältigung entwickeln. Die Rolle in der Gruppe

muss gefunden werden. Sowohl am Anfang der Grundschule als auch am Ende befindet es sich in einem Übergang. An diesen Stellen kann die Schule nur bedingt helfen. Oftmals sind die Schüler auf sich gestellt. Hier aber kann die Erlebnispädagogik eine große Unterstützung sein. Die Gruppenorientierung in der Arbeit der Erlebnispädagogik kann beispielsweise helfen, dass die Kinder ihre Stärken entdecken und somit auch ihre Rollen in der Gruppe einnehmen. Konflikte in der Gruppe werden prozessorientiert behandelt. Das heißt, dass Reibungspunkte der Gruppe, die sich beispielsweise während kooperativen Abenteuerspielen offenbaren, vom Pädagogen aufgenommen werden und mit den Kindern dann bearbeitet werden. Dazu bedarf es jedoch an viel Qualität und Erfahrung des Leiters. Er muss die Situationen erkennen, Fingerspitzengefühl haben und passende Medien parat haben. Somit können die Kinder Konfliktstrategien entwickeln. Die Ängste, alte Gewohnheiten und Bezugspersonen loszulassen und neue Bindungen aufzubauen, können durch das metaphorische Modell spielerisch und bildhaft bearbeitet werden.

Auch im emotionalen Bereich sind die Kinder viel auf sich allein gestellt. Es wird erwartet das gezeigte Gefühle angemessen sind. Während des Unterrichts sind diese eher hinderlich. Beim schulischen Lernen bleibt für die Förderung der Entwicklung von Emotionen kaum Zeit. Doch auch hier kann die Erlebnispädagogik unterstützend an die Seite der Schule treten. Sie kann den Rahmen für die Entwicklung von Gefühlen bieten. Auch wenn die Gefühle der Schüler immer differenzierter sind und sie mehr und mehr Kontrolle darüber besitzen, kann die Erlebnispädagogik hier ergänzend wirksam werden. Grenzerfahrungen lösen unterschiedliche, meist neue Gefühle aus. Die Kinder lernen sich somit selbst noch besser kennen. Außerdem werden sie immer mehr in der Lage sein ihre Gefühle zu beherrschen. Gleichzeitig lernen die Kinder ihre Emotionen während der Herausforderungen ernst zu nehmen und diese auch aussprechen zu können.

Schulisches Lernen kann nur bedingt auf das Spielverhalten der Kinder eingehen. Stattdessen können sich die Kinder nur in den Pausen spielerisch ausleben. Dabei sind sie erneut meist auf sich selbst gestellt. Lehrer nehmen hier nur eine Aufpassfunktion ein. Die Erlebnispädagogik kann hier erneut unterstützen. Sie bietet mit ihrer großen Vielzahl an spielerischen Elementen viele Alternativen. Dadurch kann nicht nur das Spielbedürfnis der Kinder befriedigt werden, gleichzeitig ist es dadurch beispielsweise möglich die Umwelt zu erkunden. Zusätzlich liegt der Fokus der meisten Spiele der Erlebnispädagogik auf der Gruppe. Dabei sind sie so strukturiert, dass nicht das Prinzip des Siegers und Verlierer entsteht. Die Gruppe löst die Aufgaben gemeinsam. Wichtig ist hier, dass der Leiter begleitend zur Seite steht und er die Qualität der Aufgaben an die Fähigkeiten seiner Zielgruppe orientiert.

Für die Entwicklung der Moral kann die Erlebnispädagogik ergänzend hilfreich sein. Die Schule selbst vermittelt bereits Werte und Normen und die Schüler eignen sich ihre Moralvorstellung an. Die Erlebnispädagogik kann durch geeignete Erlebnisse nur neue Werte und Normen aufzeigen und gegebenenfalls den Kinder helfen ein Bewusstsein für die eigenen Moralvorstellungen zu entwickeln.

Die Leistungsmotivation wird durch die Schule in einem hohen Maß gefordert. Mit Beginn der Schule wird von den Schülern stetig immer mehr gefordert. Einerseits stellt der Wunsch nach Leistung bei den Kindern ein Bedürfnis dar, birgt aber andererseits die Gefahr, die Kinder zu über- oder unterfordern. Beides wirkt langfristig negativ auf die Entwicklung. An dieser Stelle kann die Erlebnispädagogik differenzierter reagieren. Durch die genaue Analyse im Vorfeld ist man in der Lage angemessene Herausforderungen zu schaffen. Somit kann eher verhindert werden, dass Schüler sich langweiligen oder überfordert fühlen. Um beispielsweise der Unterforderung zu begegnen, ist es möglich bei kooperativen Spielen die Verwendung von nur einer Hand zu erlauben. Dadurch kann das Bedürfnis nach Leistung befriedigt werden. Die Herausforderungen und Aufgaben unterstützen auch den Prozess, dass die Kinder immer besser lernen sich und ihre Fähigkeiten selbst einzuschätzen.

Auch für die Entwicklung der Neugier eignet sich die Erlebnispädagogik. Die Schule gibt nach wie vor Reize vor. Diese verlieren aber meist schnell an Bedeutung für Kinder, da sie sich in einem Alter befinden, in denen sie sich ihre Reize selbst suchen. Diesen Rahmen kann die Erlebnispädagogik bieten. Gerade in dem Medium Natur können viele neue Reize auf die Kinder wirken.

Die psychoanalytische Theorie von Erikson findet in der Schule bereits Beachtung. Den Schülern werden neue Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt. Die neu erworbenen Fähigkeiten können im Unterricht erprobt werden. Ihrem Drang nach Herausforderungen wird also durchaus nachgekommen. Die Benotung, als Kontrolle ihrer Fähigkeiten, kann ihrer Entwicklung kontraproduktiv entgegenstehen. Denn bei häufigen Misserfolgen und somit schlechten Noten kann das Gefühl der Minderwertigkeit entstehen. Die Erlebnispädagogik kann das aufgreifen und entgegen wirken. Hier wirkt nicht allein das Fremdurteil, sondern das Kind entwickelt ein Selbstbild. Der Pädagoge kann hier dem Kind gezielt seine Stärken aufweisen und ihn somit zu Selbstbewusstsein verhelfen.

7.2 Grenzen und Risiken

Bisher hat sich gezeigt, dass erlebnispädagogisches Lernen das schulische Lernen ergänzen und unterstützen kann. Es existieren allerdings Grenzen und Risiken, die nicht überwindbar sind. Zunächst einmal kann die Erlebnispädagogik die Vermittlung von Fachwissen nicht in dem Umfang leisten wie es die Schule kann. Denn die Methode verfolgt pädagogische Ziele. Ihr Konzept ist demzufolge auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung ausgelegt. Kompetenzen sollen entwickelt werden. Haltungen und Einstellungen sollen aufgezeigt werden. Neue Verhaltensweisen sollen angeeignet oder alte Verhaltensweisen verändert werden. Einer weiteren Grenze sieht sie sich in der sehr unterschiedlich starken Entwicklung der Kinder in der Grundschule gegenüber. Sie verfügen teilweise über sehr verschiedene Kompetenzen. Demzufolge ist es schwierig geeignete Aktionen für ganze Klassen zu planen. Zusätzlich sind die Klassen als Gruppengröße für Erlebnispädagogik sehr ungeeignet. In der großen Zahl ist es als Pädagoge nicht möglich effektiv prozessorientiert und individuell zu arbeiten. Kinder gehen in der Gruppe unter. Themen kommen nicht zur Sprache. Lösungen können hier nur kleinere Gruppen sein. In der Praxis spricht man von einer maximalen Gruppengröße von zwölf. Einteilen könnte man nach Geschlecht, Themen oder auch nach dem Aspekt der Freiwilligkeit.

Ein großes Risiko, das für die Erlebnispädagogik besteht und das viel Geschick und Erfahrung vom Pädagogen erfordert, ist die kleine Komfortzone der Grundschul Kinder. Da die Kinder in ihrem Leben noch ein sehr geschütztes Umfeld umgibt und sie noch nicht soviel kennen gelernt haben können, wie Erwachsene, bewegen sie sich noch in einer sehr kleinen Komfortzone. Demzufolge kann es sehr schnell passieren, dass die Kinder bei neuen Ereignissen und Herausforderungen in die Panikzone gelangen. Der Leiter muss also genau darauf achten und im Vorfeld klären, was er den Kindern bereits zumuten kann. In diesem Zusammenhang stellt sich auch das Problem, dass Grundschul Kinder, besonders zu Beginn ihrer Schulzeit, sich selbst überschätzen. Sie wissen selbst noch nicht über welche Kompetenzen sie verfügen. Das macht es für den Pädagogen noch schwieriger geeignete Aufgaben zu finden, damit die Kinder nicht in die Panikzone gelangen.

Weiterhin muss der Leiter darauf achten, dass die Aufgaben auch altersgemäß sind und von den Kindern verstanden werden. Hilfreich ist an dieser Stelle mit Bildern zu arbeiten. Das erleichtert den Kindern das Verständnis, da ihr Denken noch an Anschauung gebunden ist. In diesem Zusammenhang stellt auch die Reflexion ein wesentliches Problem dar. Grundschüler befinden sich nach Piaget noch auf der Stufe des logischen Denkens. Bewusstes Reflektieren ist jedoch erst ab dem nächsten Stadium möglich. Auf dieser Ebene, die etwa ab 10 beginnt,

verfügen die Kinder über die Fähigkeit der Selbstreflexion. Das heißt sie sind in der Lage über ihr eigenes Denken nachzudenken. Genannt wird dies auch Metadenken. Demzufolge gestaltet es sich sehr schwierig den Kindern zu verhelfen, die unbewussten Prozesse wahrzunehmen. Um dies zu erreichen müssen den Erlebnissen Ausdruck verliehen werden. Dies kann durch kreative Methoden, wie Malen oder Kneten der eindrucksvollsten Erfahrung, gelingen. Mit der fehlenden Reflexionsfähigkeit verbunden existiert das Risiko, dass kein Wert am Misserfolg empfunden werden kann. Das heißt, dass bei nicht Bewältigen einer Aufgabe das bloße Versagen im Vordergrund steht. Der Pädagoge kann hier versuchen dem Kind die Leistungen und Qualitäten aufzuzeigen, die trotz scheinbaren Misslingens vorhanden waren. Bisher genannte Grenzen und Risiken erfordern auch, dass der Erlebnispädagoge über viel Qualität und Erfahrung verfügen muss. Nur so ist es ihm möglich auf die besonderen Bedürfnisse und Besonderheiten der Zielgruppe Grundschüler einzugehen.

(vgl. Blank-Mathieu/Gebhardt/Kocs u.a.2006, 230f)

8. Fazit

Erlebnispädagogisches Lernen kann sich, unter Berücksichtigung bestimmter Bedingungen die die Zielgruppe mitbringt, zum Lernen an der Grundschule eignen. Zu nennen sind die fehlende Reflexionsfähigkeit, die Gruppengröße, die kleine Komfortzone, der sehr unterschiedlich starke Entwicklungsstand sowie die nötige Erfahrung des Pädagogen. Insbesondere im hirnpfysiologischen Bereich orientiert sie sich stark an den Lernprozessen. Denn die Prinzipien der Erlebnispädagogik ähneln den Strukturen und Prozessen beim Lernvorgang. So garantiert sie durch ihre Handlungsorientierung eine hohe Aktivierungszeit des Gehirns. Das erfolgreiche Bewältigen der Aufgaben versetzt die Teilnehmer in positive, emotionale Zustände. Die Vielfalt der Medien und der kreativen Reflexionen ermöglichen, dass die Inhalte in alle Speichersysteme gelangen. Somit bietet sie hohe Chancen Lerneffekte zu erzielen. Zusätzlich stellt die Erlebnispädagogik eine sinnvolle Ergänzung zur Schule dar. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass sie sich hervorragend für die Entwicklung von Kompetenzen und von Werten und Normen eignet. Diesen Bereichen widmet sich die Schule viel zu wenig. Die Entwicklungspsychologie zeigt auch, dass viele Voraussetzungen für die Umsetzung von Erlebnispädagogik mit Grundschulern gegeben sind und dass sie für die Förderung der Entwicklung an vielen Stellen gut geeignet ist. Wie bereits beschrieben, kann sie die Kinder vor allem dort unterstützen, wo die Schule es nicht leisten kann. Sie kann die Themen der Kinder bewusst aufgreifen und daraufhin gezielt bearbeiten. Stärken und

Schwächen können aufgezeigt werden. Somit kann den Kindern bei ihrer Entwicklung und dem Aufbau von einem gesunden Selbstbewusstsein entscheidend geholfen werden.

Schlussendlich stellt die Erlebnispädagogik also eine sehr positive Ergänzung zum schulischen Lernen dar.

9. Setting

Das folgende Setting greift auf die gewonnenen Erkenntnisse zurück und soll aufzeigen wie Erlebnispädagogik mit Grundschulern wirksam angewendet werden kann. Dazu wird auf Grundlage einer ausgedachten Situation eine passende und angemessene Planung erstellt. An dieser Stelle sei betont, dass auf Grund des fiktiven Charakters kein Wert auf Prozessorientierung gelegt werden kann.

9.1 Situationsbeschreibung

Die Klasse 3c der Peter - Pan Schule hat seit Schulbeginn mit ständigem Klassenlehrerwechsel zu kämpfen. Mittlerweile befinden sich von ursprünglich 150 Schülern an der Schule nur noch zwei Klassen mit insgesamt 50 Schülern. Im folgenden Schuljahr muss die Klasse nun auch noch die Schule komplett wechseln, da sie geschlossen wird. Die neue Schule zählt 250 Schüler mit zehn Klassen. Der Wechsel stellt also erneut eine gravierende Veränderung im Leben der Kinder dar. Bezugspersonen und Freunde fallen weg. Neue Bindungen müssen aufgebaut werden. Die Leistungen haben bei einigen Kindern unter den vielen Veränderungen stark nachgelassen. Hinzu kommt, dass viele Schüler Angst vor der neuen Schule haben. Sie wissen nicht was sie erwartet.

9.2 Vorbereitung

Die Vorbereitung des Angebotes gleicht in gewisser Weise auch der Analyse. So muss zunächst die Zielsetzung klar definiert werden. Dazu müssen die Themen der Kinder offenbart werden. Was möchten die Kinder also erreichen? Dafür existieren in der Erlebnispädagogik zahlreiche kreative Methoden. Ist das Ziel der Gruppe klar, muss nun überprüft werden welche Kinder teilnehmen möchten. Übersteigt die Anzahl der Teilnehmer

zwölf, so sollte über eine Aufteilung nachgedacht werden. Nur so können effektiv Lerneffekte erzielt werden. Im Folgenden ist es nun wichtig, für das Ziel passende Mittel, Medien und Methoden zu finden. Im vorliegenden Fall hat sich offenbart, dass es einigen Kindern noch schwer fällt mit den Veränderungen umzugehen. Zu sehr klammern sie sich noch an alte Bezugspersonen und alte Gewohnheiten. Gleichzeitig zeigt sich, dass sie Angst vor dem Ungewissen in der neuen Schule haben. Sie haben also noch Probleme loszulassen und neuen Dingen offen gegenüber zu stehen. Das heißt die Kinder befinden sich in einem Übergang. Übergänge verlaufen in drei Stufen. Eine beliebte Metapher dafür ist das Überqueren eines Flusses. Zu Beginn befindet man sich auf festem und vertrautem Boden. Dieses Bild symbolisiert das bisher Gekannte. Hier fühlt man sich sicher. Um nun das andere Ende zu erreichen, muss der Fluss durchquert werden. Das bedeutet das Alte muss zurückgelassen werden. Im Fluss selber fühlt man sich unsicher. Am anderen Ufer angekommen, begegnet einem das Unbekannte. Auch hier fühlt man sich meist noch unsicher und muss das Neue erst erkunden um Vertrauen aufzubauen.

9.3 Medium und Methode

Um die offenbarten Themen zu bearbeiten muss nun entschieden werden welche Mittel und Medien verwendet werden. Sehr geeignet für das Bild des Loslassens ist das Klettern. Denn das Klettern fordert Griffe loszulassen, um Neue zu erreichen. Das heißt es symbolisiert den Vorgang, dass es manchmal notwendig ist Sicheres und Vertrautes hinter sich zu lassen, um vorwärts zu kommen. Andernfalls kann es dazu führen dass man stagniert und sich nicht weiter entwickelt. Gleichzeitig stehen die neuen Griffe auch dafür, dass man neue Perspektiven gewinnen kann. Veränderungen können also durchaus positiv sein. Man muss nur Mut und Vertrauen zum Neuen haben.

9.4 Durchführung

Zunächst ist es zwingend notwendig die Eltern mittels Elternabend zu informieren. Sie müssen über den Ablauf und die Gefahren aufgeklärt werden. Im Nachgang müssen dann die Kinder motiviert werden. In diesem Zusammenhang kann man, insbesondere bei mehrtägigen Projekten, Packlisten mit den Kindern besprechen. Anschließend müssen Verhaltensweisen während des Angebotes besprochen werden. An diesen Punkt ist es auch besonders wichtig

die Ist - Situation zu analysieren. Im konkreten Beispiel kann man anhand der Komfortzone herausfinden, wie die Kinder zum Thema Höhe stehen. Welche Erfahrungen habt ihr mit Klettern? Wie hoch seid ihr schon geklettert? Zu beachten ist dabei, dass Grundschüler sich mitunter noch schlecht selbst einschätzen können. Dies ist aber notwendig damit die Kinder nicht überfordert werden und somit nicht in die Panikzone gelangen. Parallel dazu können die Kinder eigene Ziele formulieren, die sie erreichen wollen.

Vor dem Klettern ist es wichtig, den Kindern die Sicherheitsaspekte zu erläutern. Während des Kletterns sollte der Leiter dann weitestgehend nur beobachten. Nur im Notfall sollte er eingreifen. Die Kinder sollen ihre eigenen Erfahrungen machen und sich selbst der Herausforderung stellen. Kindern die sich der Aufgabe nicht gewachsen fühlen, können unterstützt werden. Sie müssen durch Begleitung des Pädagogen herausfinden, was es braucht um die Herausforderung anzunehmen bzw. was sie verhindert oder andere aktive Aufgaben finden. Durch die Handlungsorientierung ist an dieser Stelle eine hohe Aktivierungszeit des Gehirns gewährleistet. Außerdem garantiert sie, dass die Handlungsvorgänge in den prozeduralen Speicher gelangen. Im Nachgang ist die Reflexion besonders für die Grundschüler sehr wichtig. Erst durch sie können die Kinder die Erfahrungen zu Erkenntnissen verarbeiten. Dem Pädagogen kann es durch kreative Reflexionsmethoden gelingen, den Kindern die Metapher des Kletterns zu verdeutlichen. Das heißt, ihnen muss das Bild des Loslassens nutzbar gemacht werden. Das gestaltet sich besonders bei Grundschulern noch sehr schwierig. Die Gefahr ist hoch, dass sie das Setting nur als Aktion verstehen und nicht den tieferen Sinn. Somit wäre ein Transfer in den Alltag auch nicht möglich und der Lerneffekt bleibt aus. Doch selbst in diesem Fall bleibt stehen, dass die Kinder sich der Herausforderung gestellt haben und somit Selbstbewusstsein aufgebaut haben. Dadurch ist auch gewährleistet, dass sich die Kinder in einem positiven, emotionalen Zustand befinden. Durch die Reflexion, sprachlich wie bildlich, gelangen die Erkenntnisse auch in den episodischen und semantischen Bereich. Informationen sind also aus allen Speichersystemen abrufbar.

Das Setting kann die Schüler bei ihrem Übergang unterstützen. Es ermöglicht, dass die Kinder eine Bewusstheit für ihre Lebenssituation entwickeln. Denn die Erlebnispädagogik nimmt an, dass unbekannte Orte auf die Teilnehmer wirken. Um dies wirklich nachhaltig zu erreichen sind langfristige Projekte nötig sowie die Kooperation der Schule. Beispielsweise können Fotokollagen von den Erlebnissen im Kunstunterricht erstellt werden oder es können geeignete erlebnispädagogische Spiele im Sportunterricht durchgeführt werden. Wichtig ist dabei aber, dass die Lehrerin am Erlebnis teilgenommen hat. Andernfalls kann sie nicht entsprechend auf die Ergebnisse der Kinder eingehen.

10. Literaturverzeichnis

Blank-Mathieu, Margarete/Gebhardt, Waltraud/Kocs, Ursula/Metzinger, Adalbert/Rümmele, Annette/von Stockert-Haus, Dagmar/Weßbecher-Wenz, Margot (2006):
Erziehungswissenschaft. Band 1. 3. Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH.

Dietrich, Rainer (2004): Neurophysiologische Grundlagen des Lernens. In: Ferstl, Alex; Schettgen, Peter; Scholz, Martin (Hg.). Der Nutzen des Nachklangs, S. 21-33. Augsburg; Ziel Verlag.

Hagemann, Christine (Hrsg.)(2009): Pädagogik/Psychologie. Für die sozialpädagogische Erstausbildung. 3. Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH.

Heckmair, Bernd/Michl, Werner (2013): Von der Hand zum Hirn und zurück. Bewegtes Lernen im Fokus der Hirnforschung. Augsburg: Ziel Verlag.

Langfeldt, Hans-Peter/Nothdurft, Werner (2007): Psychologie. Grundlagen und Perspektiven für die Soziale Arbeit. 4. Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Metzinger, Adalbert (2011): Entwicklungspsychologie kompakt. 2. Auflage. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.

Michl, Werner (2009): Erlebnispädagogik. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Spitzer, Manfred (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg und Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

Stangl, Werner (unbekannt): Die Struktur der Entwicklungsaufgaben. S.1.
<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/Entwicklungsaufgaben.shtml>, verfügbar am 01.07.2013

Unbekannt (unbekannt): Schule und Gesellschaft. Einführung in die Schultheorie. S. 1-31.
<http://www.edu.lmu.de/spe/downloads/SchuleUndGesellschaft.pdf> verfügbar am 23.06.2013

Unbekannt (unbekannt): Zum Begriff „Erlebnispädagogik“. Methodische Prinzipien der Erlebnispädagogik. <http://www.sophie-scholl-schule.de/Seiten/projekte/erlebnispaed/erleb.htm> verfügbar am 03.07.2013

11. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1

<http://www.abenteuerschule.it/pdf/abenteuerschule.pdf> S.8; 21.06.2013

Abb. 2

http://www.kolpingbildung.de/fileadmin/Bamberg/Berufsschule/2011_07_05_Erlebnispaedagogik_E-Kette.jpg; 21.06.2013

Abb. 3

<http://www.lemmingtours.de/assets/images/Komfort.gif>; 21.06.2013

12. Selbstständigkeitserklärung

Erklärung

Ich erkläre, dass die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter der Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Chemnitz, 18.07.2013

Unterschrift