

Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Lebenskompetenzen von Jugendlichen und deren Bedeutung in der Sucht und Gewaltprävention

Master Thesis

Eingereicht von: Roland Wiednig
Matrikelnummer: 0987024

Im Rahmen des Masterstudienlehrgangs
Sucht- und Gewaltprävention in pädagogischen
Handlungsfeldern, Jahrgang 2011-2014

Hauptverantwortliche Betreuungsperson: Mag. Richard Paulik
Zweitleser: Univ.-Prof. Mag. Dr. Johann Bacher

Kronstorf, am 06.10.2014

Könnte ich mein Leben nochmals leben, dann würde ich das nächste Mal riskieren, mehr Fehler zu machen. Ich würde mich entspannen, lockerer und humorvoller sein als dieses Mal. Ich kenne nur sehr wenige Dinge, die ich ernst nehmen würde.

Ich würde mehr verreisen. Und ein bisschen verrückter sein. Ich würde mehr Berge erklimmen, mehr Flüsse durchschwimmen und mir mehr Sonnenuntergänge anschauen. Ich würde mehr spazieren gehen und mir alles besser anschauen. Ich würde öfter ein Eis essen und weniger Bohnen.

Ich hätte mehr echte Schwierigkeiten als eingebildete. Müsste ich es noch einmal machen, ich würde einfach versuchen, immer nur einen Augenblick nach dem anderen zu leben, anstatt jeden Tag schon viele Jahre im Voraus.

Könnte ich noch einmal von vorne anfangen, würde ich viel herumkommen, viele Dinge tun und mit sehr wenig Gepäck reisen. Könnte ich mein Leben nochmals leben, würde ich im Frühjahr früher und im Herbst länger barfuß gehen. Und ich würde öfter die Schule schwänzen.

Ich würde mir nicht so hohe Stellungen erarbeiten, es sei denn ich käme zufällig daran. Auf dem Rummelplatz würde ich viel mehr Fahrten machen, und ich würde mehr Gänseblümchen pflücken.

(Nadine Stair)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Begriffsklärung	8
2.1. Erlebnispädagogik	8
2.2. Sucht und Suchtprävention	10
2.3. Gewalt und Gewaltprävention	15
2.4. Lebenskompetenzen	17
3. Möglichkeiten der Erlebnispädagogik	23
3.1. Funktionalität der Erlebnispädagogik	23
3.3. Dimensionen der Erlebnispädagogik	25
3.3. Erlebnispädagogik und Jugend	28
3.3.1 Die Situation von Jugendlichen	28
3.3.2 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und Möglichkeiten von präventiven Maßnahmen bei Jugendlichen	33
3.3.3 Erlebnispädagogik als präventive Maßnahme bei Jugendlichen	36
4. Lebenskompetenzförderung	42
4.1. Das Lebenskompetenzmodell – der Life Skills Ansatz	43
4.2. Erfordernisse und Möglichkeiten der Lebenskompe- tenzförderung in der Sucht- und Gewaltprävention	45
5. Theoretischer Hintergrund im Zusammenhang mit der Wirkung von erlebnispädagogischen Interventionen im Bereich der Sucht- und Gewaltprävention	48
5.1. Modell der Ökologie der menschlichen Entwicklung	48
5.2. Die salutogenetische Perspektive	50
5.3. Die Theorie zur Schutzmotivation	51

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

5.4. Die Theorie des geplanten Verhaltens und die sozial-kognitive Lerntheorie	53
5.5. Das Sozialer-Einfluss-Modell	55
5.6. Die Trieb- und Instinkttheorie	56
5.7. Die Theorie der sozialen Kontrolle	57
5.8. Das Modell der sozialen Informationsverarbeitung	58
5.9. Die Theorie des Problemverhaltens	59
5.10. Das Risiko- und Schutzfaktorenmodell	60
6. Empirischer Teil	63
6.1. Die Vorgangsweise	63
6.2. Die Expertinnen und Experten	66
6.3. Auswertung und Interpretation der Expertinnen- und Experteninterviews	69
6.3.1. Herausforderungen bei der Auswertung der Interviews	69
6.3.2 Exemplarische Darstellung von den Zusammenfassungen von zwei Interviews	72
6.3.3 Darstellung der Begriffe die als Effekte interpretiert werden	80
6.3.4 Zuordnung der Effekte auf die Lebenskompetenzen	98
6.3.5 Darstellung der Einflussstärken der Effekte auf die einzelnen Lebenskompetenzen gemäß der Einschätzung der Expertinnen und Experten	115
7. Zusammenfassung der Literaturanalyse und der Ergebnisse der Expertinnen und Experteninterviews im Hinblick auf die Forschungsfrage	118
Literaturverzeichnis	131

Anhang 1 – Der Interviewleitfaden	136
Anhang 2 – Zusammenfassung der Interviews	138

1. Einleitung

Ich bin als Polizist seit dem Jahr 2001 beim Landeskriminalamt Oberösterreich als Landeskoordinator für Sucht- und Gewaltprävention tätig. Seit dieser Zeit habe ich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Bereichen der Polizei Oberösterreich sowie mit Kolleginnen und Kollegen vom Institut Suchtprävention in Linz ein Sucht- und Gewaltpräventionsprogramm mit dem Titel Clever & Cool, Sucht- und Gewaltprävention in der Schule entwickelt, weiterentwickelt und an vielen Schulen in Oberösterreich durchgeführt.

Es handelt sich dabei um ein zweijähriges Programm, das sich an Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Schulstufe, deren Eltern, Lehrerinnen und Lehrer richtet.

Das Clever & Cool Programm wird mittlerweile Jahr für Jahr in vielen Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und Gymnasien in Oberösterreich durchgeführt. Bis zum Schuljahr 2012/13 wurden 135 Schulen, 289 Klassen und 6365 Schülerinnen und Schüler mit dem Programm erreicht.

Im Zuge der ständigen Weiterentwicklung und Umsetzung des Programms und der damit verbundenen Auseinandersetzung mit sucht- und gewaltpräventiven Möglichkeiten und Methoden entdeckte ich im Jahr 2003 die Erlebnispädagogik. Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit dieser Art von Pädagogik, war ich relativ schnell überzeugt vom Potential dieser Methode und empfand sie als wunderbare Möglichkeit, im Sinne der Sucht- und Gewaltprävention die sozialen Fähigkeiten von Menschen zu fördern.

Gemäß meiner Überzeugung absolvierte ich an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz den Hochschullehrgang Erlebnispädagogik und Outdoortraining und machte mich an die Arbeit, ein Konzept zu entwickeln, um erlebnispädagogische und handlungsorientierte Elemente in das Clever & Cool Programm sinnvoll und den Zielen der Sucht- und Gewaltprävention entsprechend zu integrieren.

Nach Absprache mit den Programmverantwortlichen des Instituts Suchtprävention und der Polizei Oberösterreich wurden diese Elemente auch tatsächlich in das

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich



BUNDESMINISTERIUM
FÜR GESUNDHEIT

Gesundheit Österreich
GmbH



Geschäftsbereich

Fonds Gesundes
Österreich

Programm aufgenommen und sind auch heute noch prägender Bestandteil desselben.

Im Laufe des von mir besuchten Masterstudienlehrgangs Sucht- und Gewaltprävention in pädagogischen Handlungsfeldern habe ich gelernt, gängige Meinungen, Ansichten und Behauptungen, auch wenn sie sehr plausibel klingen, differenziert zu betrachten, die Hintergründe dazu genau zu beleuchten, nach wissenschaftlichen Belegen zu suchen und nur Angaben, die auch wirklich nachvollziehbar und belegbar sind, als gesichert zu betrachten. Nicht alles, was auf dem ersten Blick gut und fördernd erscheint, ist das auch tatsächlich auf allen Ebenen und in allen Bereichen. Ich habe auch gelernt, das Erkennen von Negativem und Unterdurchschnittlichem nicht zu scheuen, bietet sich durch diese Erkenntnis doch die Möglichkeit zur Veränderung und zur Verbesserung.

Aufgrund der Erkenntnis, dass nicht alles auf allen Ebenen fördernd ist, das fördernd erscheint, möchte ich mit dieser Masterarbeit dem Titel derselben gerecht werden und

die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die
Lebenskompetenzen von Jugendlichen und deren Bedeutung
in der Sucht und Gewaltprävention

untersuchen, um somit auch wissenschaftlich zu ergründen, ob eine Verbindung meiner beiden Tätigkeitsfelder, der Sucht- und Gewaltprävention einerseits und der Erlebnispädagogik andererseits, besteht.

In der Arbeit versuche ich, in einem ersten Schritt die relevanten Begriffe näher zu erläutern, insbesondere die Begriffe Erlebnispädagogik, Lebenskompetenzen, Sucht und Suchtprävention sowie Gewalt und Gewaltprävention.

Ich werde versuchen, die Möglichkeiten der Erlebnispädagogik anhand von Literaturrecherchen und Experteninterviews herauszuarbeiten, und einen möglichen

Einfluss derselben auf die für die Sucht- und Gewaltprävention relevanten Lebenskompetenzen von Jugendlichen darzustellen. Besonderes Augenmerk wird dabei unter anderem auf den Life-Skills-Ansatz nach Botvin, und die Definition der Lebenskompetenzen nach der WHO (1994) gelegt.

Das Ziel der Master Thesis ist die Beantwortung der Forschungsfrage durch eine Darstellung von unterschiedlichen Effekten auf die einzelnen Lebenskompetenzen von Jugendlichen und von Hinweisen über deren Bedeutung in der Sucht und Gewaltprävention.

2. Begriffsklärung

2.1. Erlebnispädagogik

Die Geschichte der Erlebnispädagogik beinhaltet auch die Geschichte des Begriffes selbst. Dass heute über Erlebnispädagogik ganz selbstverständlich geredet wird, sollte nicht davon ablenken, dass der Begriff noch sehr jung ist und erst zu Beginn der 1980er Jahre in die sozialpädagogische Theoriediskussion eingebracht wurde (vgl. Heckmair & Michl, 2012, S. 53).

Bis vor kurzem konnte man Erlebnispädagogik noch definieren als handlungsorientierte Methode, in der die Elemente Natur, Erlebnis und Gemeinschaft pädagogisch zielgerichtet miteinander verbunden werden.

Bei dieser Definition bleiben jedoch einige Entwicklungen, wie Erleben in der Stadt, Sportpädagogik in eigens dafür geschaffenen Zentren, Erlebnislandschaften, Seilgärten usw. unberücksichtigt. Außerdem geht sie etwas leichtfertig mit dem Begriff Natur um. Wo beginnt Natur und wo hört Kultur und Kulturlandschaft auf (vgl. Heckmair & Michl, 2012, S. 115).

Ein zweiter Definitionsversuch lautet: „Unter Erlebnispädagogik verstehen wir eine handlungsorientierte Methode, in der durch Gemeinschaft und Erlebnisse in

naturnahen oder pädagogisch unerschlossenen Räumen neue Raum- und Zeitperspektiven erschlossen werden, die einem pädagogischen Zweck dienen.“ (Heckmair & Michl, 2012, S. 115)

Das Ringen um Begriffsklarheit führte Heckmair und Michl (2012, S. 115) schließlich zu folgender Begriffsbestimmung:

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen Menschen vor physische und psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“

Diese Begriffsfindung soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass dieser Begriff nach wie vor in einem ständigen Wandel begriffen ist und eine einheitliche, klare und endgültige Definition bisher nicht gefunden wurde.

Baig-Schneider (vgl. 2012, S. 13) meint dazu, dass in der Erlebnispädagogik eine enorme Anzahl von Ansätzen und Theorien anzutreffen sei. Es könne nicht von einer gültigen Definition ausgegangen werden. Die Erlebnispädagogik käme in den unterschiedlichsten Arbeitsfeldern zur Anwendung (von der Sozialarbeit, Erziehungshilfe, schulischen Erziehung, bis hin zur betrieblichen Fortbildung). Diese unterschiedlichen Arbeitsfelder würden eine einheitliche Definition des Begriffs erschweren.

Es scheint, dass aufgrund der ständigen Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik, der Begriff selbst einem ständigen Wandel unterliegt und auch heute, aufgrund der vielen unterschiedlichen Einsatzgebiete der Erlebnispädagogik und der damit verbundenen unterschiedlichen Zielsetzungen, eine allumfassende einheitliche Definition nicht möglich ist, wobei die angeführte Definition von Heckmair & Michl treffend und schlüssig erscheint. Allerdings stört die Einschränkung auf junge

Menschen, denn aufgrund der Möglichkeiten der Erlebnispädagogik, auf die in dieser Arbeit noch eingegangen wird, erscheint eine Wirksamkeit in jeder Altersgruppe möglich.

2.2. Sucht und Suchtprävention

„Das Wort Sucht leitet sich aus dem germanischen "siech" ab und weist auf Siechtum und Krankheit hin. Begriffe wie Wassersucht, Gelbsucht oder Schwindsucht zeugen noch heute von dieser Herkunft. Vermutlich hat sich der Suchtbegriff erst im 19. Jahrhundert zu einem moralisch besetzten Begriff gewandelt.“ (Schulz, 2004, S. 96)

Lange Zeit wurde der Begriff Sucht lediglich mit körperlicher Abhängigkeit und mit substanzgebundenen Suchtarten (wie beispielsweise die Alkoholabhängigkeit oder die Abhängigkeit von illegalisierten Substanzen) gleichgesetzt. Mittlerweile ist es jedoch üblich, den Begriff Sucht auch auf psychische und soziale Abhängigkeit, sowie auf nichtsubstanzgebundene Suchtarten, wie Spielsucht, Fernsehsucht, Fettsucht, Magersucht, Sexsucht usw. auszudehnen.

Um zu gewährleisten, dass der Suchtbegriff nicht beliebig verwendet wird, ist es allerdings notwendig, eine klare Grenze zu ziehen und darauf zu bestehen, dass Sucht eine Krankheit ist. „Sucht“ darf nicht einfach mit „Gewohnheit“, wie beispielsweise die tägliche Tasse Kaffee nach dem Mittagsessen, oder mit Problemverhaltensweisen, die (noch) der willentlichen Kontrolle einer Person unterliegen, gleichgesetzt werden.

Von Sucht sollte man nur sprechen, wenn das zu Grunde liegende Verhalten zu einem eigendynamischen, zwanghaften Verhalten wird (vgl. Paulik, Rabeder-Fink, Uhl, Bretbacher, Eberle, Svoboda, Springer, Brandstetter, Gschwandtner, 2012, S. 12).

„Die WHO hat das Abhängigkeitssyndrom folgendermaßen definiert: Es handelt sich um eine Gruppe körperlicher, Verhaltens- und kognitiver Phänomene, bei denen der

Konsum einer Substanz oder einer Substanzklasse für die betroffene Person Vorrang hat gegenüber anderen Verhaltensweisen, die von ihr früher höher bewertet wurden. Ein entscheidendes Charakteristikum der Abhängigkeit ist der oft starke, gelegentlich übermächtige Wunsch, psychotrope Substanzen oder Medikamente (ärztlich verordnet oder nicht), Alkohol oder Tabak zu konsumieren. Die sichere Diagnose „Abhängigkeit“ wird nur gestellt werden, wenn irgendwann während des letzten Jahres drei oder mehrere der folgenden Kriterien gleichzeitig vorhanden waren:

1. Ein starker Wunsch oder eine Art Zwang, psychoaktive Substanzen zu konsumieren.
2. Verminderte Kontrollfähigkeit bezüglich des Beginns, der Beendigung und der Menge des Konsums.
3. Ein körperliches Entzugssyndrom bei Beendigung oder Reduktion des Konsums, nachgewiesen durch die substanzspezifischen Entzugssymptome oder durch die Aufnahme der gleichen oder einer nahe verwandten Substanz, um Entzugssymptome zu mildern oder zu vermeiden.
4. Nachweis einer Toleranz. Um die ursprünglich durch niedrigere Dosen erreichten Wirkungen der psychotropen Substanz hervorzurufen, sind zunehmend höhere Dosen erforderlich. Eindeutige Beispiele hierfür sind die Tagesdosen von Alkoholiker/innen und Opiatabhängigen, die bei Konsumenten ohne Toleranzentwicklung zu einer schweren Beeinträchtigung oder sogar zum Tode führen würden.
5. Fortschreitende Vernachlässigung anderer Vergnügen oder Interessen zu Gunsten des Substanzkonsums, erhöhter Zeitaufwand, um die Substanz zu beschaffen, zu konsumieren oder sich von den Folgen zu erholen.

6. Anhaltender Substanzkonsum trotz des Nachweises eindeutig schädlicher Folgen, wie z. B. Leberschädigung durch exzessives Trinken, depressive Verstimmungen infolge starken Substanzkonsums oder drogenbedingte Verschlechterung kognitiver Funktionen.“

(Paulik, Rabeder-Fink, Uhl, Bretbacher, Eberle, Svoboda, Springer, Brandstetter, Gschwandtner, 2012, S. 12 - 13).

Da es sich bei dieser Darstellung des Abhängigkeitssyndroms um eine zentrale Definition handelt wurde sie direkt zitiert. Eine Abänderung oder Verkürzung erschien in diesem Fall nicht zweckmäßig

Diese Definition kann für stoffgebundene Suchtarten verwendet werden. Bei stoffungebundenen Suchtarten ist eine Definition beträchtlich schwieriger.

Springer (vgl. 2009, S. 19) meint, der Begriff stoffungebundene Sucht sei sehr uneinheitlich definiert. In manchen Informationsmaterialien werde von einer psychischen Krankheit gesprochen, in der ein 'Drang' als pathogenes Moment gilt. In einer anderen Definition sei die Abhängigkeit vom Verhalten das Entscheidende und dabei werde weder von Krankheit, noch von unüberwindlichem Drang gesprochen. Die populären Informationen spiegeln damit die Unschärfe des Begriffs wider.

Bei allen Definitionen von stoffungebundener Sucht werde dem Verhalten eine 'Schädlichkeit' zugeordnet und daraus ihr Suchtcharakter abgeleitet. Dieses Suchtverhalten könne auch zu großen gesellschaftlichen, sozialen und finanziellen Schäden führen.

„Damit wird es möglich, das Suchtverhalten in den Kontext des erweiterten Krankheitsbegriffes der WHO zu rücken, nach dem Gesundheit als ein Zustand vollkommenen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens zu verstehen ist. Allerdings, krankhaft ist nach dieser Definition der Zustand, der durch das süchtige Verhalten ausgelöst wird, die Suchtkrankheit, und nicht das Verhalten selbst. Insofern ist aus dem Krankheitsbegriff der WHO nicht abzuleiten, dass das süchtige Verhalten als Krankheit klassifiziert werden kann oder soll.“ (Springer, 2009, S. 19)

Um den Begriff Suchtprävention zu definieren, scheint es sinnvoll, zuvor die Bedeutung des Wortes Prävention zu erläutern, die Uhl und Springer (2002, S.32) wie folgt beschreiben:

„Im wissenschaftlichen Kontext umfasst der Begriff Prävention jede denkbare Intervention, von Vorbeugung und früher Intervention bis zu therapeutischen Interventionen (nachdem das Problem bereits eingetreten ist) und Rückfallsverhütung (nachdem es erfolgreich behandelt worden ist).

Wissenschaftlich umfasst Prävention also Primärprävention, Sekundärprävention und Tertiärprävention.“

Gemäß einer frühen Definition von Mitterbauer & Franke (1996, S. 9) ist Suchtprävention „die Summe aller Maßnahmen zur Vorbeugung, Verhütung und Früherkennung des Missbrauchs von legalen und illegalen Suchtmitteln, um die Entstehung von Suchtkrankheiten möglichst zu verhindern. Suchtprävention soll die Bildung von Schutzfaktoren fördern und Jugendlichen Stabilität geben, um Gefährdungen zu widerstehen. Sie muss daher in der frühesten Kindheit einsetzen. Suchtprävention kann das Drogenproblem nicht lösen, aber Anstöße geben, um Fehlentwicklungen zu vermeiden.“

Nach Uhl & Gruber (vgl. 2004, S.394) zielt die Suchtprävention auf Vorbeugung in Zusammenhang mit:

- Stoffgebundenen Süchten wie etwa Alkoholabhängigkeit, Medikamentenabhängigkeit, Heroinabhängigkeit usw,
- nicht-stoffgebundenen Süchten wie etwa Magersucht, Arbeitssucht, Internetsucht usw.,
- nicht-süchtigem, aber schädlichem Gebrauch von psychoaktiven Substanzen,
- gefährlichem Konsum von psychoaktiven Substanzen und mit
- missbräuchlichen Konsummustern ab.

Diese Definitionen zeigen die Entwicklung, die die Suchtprävention und damit auch der Begriff Suchtprävention in den letzten zwei Jahrzehnten durchlebt haben. Wurden in der Definition von Mitterbauer und Franke nur stoffgebundene Suchtarten berücksichtigt, als Zielgruppe nur Jugendliche und Kinder erwähnt und wenig auf Reduktion von problematischem Konsum und Verzögerung des Erstkonsums eingegangen, greifen spätere Definitionen bereits weiter.

Zur Prävention von Sucht lässt sich auch festhalten, dass sich diese weitgehend von eindimensionalen Modellen verabschiedet hat und sich mittlerweile an ganzheitlichen Konzepten orientiert, die ein Zusammenwirken persönlicher und struktureller Faktoren beinhalten und Substanzkonsum und Substanzmissbrauch nicht grundsätzlich pathologisieren, sondern diese als eine Bewegung auf dem Kontinuum menschlicher Entwicklung betrachten.

Nach Aaron Antonovsky (1979) fahren wir alle während unseres Lebens eine lange Skipiste herunter, deren Ende ein unumgänglicher und unendlicher Abgrund ist. Die pathogenetische Forschung beschäftigt sich hauptsächlich mit jenen, die an einen Felsen gefahren, mit einem Baum oder anderen Skifahrer kollidiert oder in eine Gletscherspalte gefallen sind. Die Salutogenese beschäftigt sich hingegen damit, wie die Piste ungefährlicher gemacht werden und wie man die Menschen zu sehr guten Skifahrern machen kann (vgl. Fellöcker & Franke, 2000, S. 1 - 2).

Kernpunkt der modernen Suchtprävention ist somit die Abwendung von der pathogenetischen Frage, die nach den Ursachen der Sucht und Krankheit von Menschen sucht, und die Zuwendung zu einer salutogenetischen Frage, wie Menschen gesund und auch suchtfrei bleiben können.

Suchtvorbeugung hat sich damit zur Entwicklungs- und Gesundheitsförderung weiterentwickelt. Sie ist heute in kontinuierliche pädagogische Prozesse eingebunden und hat die Vermittlung umfassender psychosozialer Kompetenzen sowie einen kritischen Umgang mit jeglichen psychoaktiven Substanzen zum Ziel (vgl. Fellöcker & Franke, 2000, S. 6).

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

2.3. Gewalt und Gewaltprävention

Gewalt ist ein diffuses und komplexes Phänomen, das sich einer exakten wissenschaftlichen Definition entzieht und dessen Definition eher dem Urteil des Einzelnen überlassen bleibt. Die Vorstellung von akzeptablen und nicht akzeptablen Verhaltensweisen und die Grenzen dessen, was als Gefährdung empfunden wird, unterliegen kulturellen Einflüssen und sind fließend, da sich Wertvorstellungen und gesellschaftliche Normen ständig wandeln. Noch vor einer Generation war beispielsweise in britischen Schulen der Stock ein normales Disziplinierungsmittel. Heute kann eine Lehrerin oder ein Lehrer, die oder der sich in dieser Form an einem Kind vergreift, strafrechtlich verfolgt werden.

Es gibt keinen weltweit einheitlichen Moralkodex, weshalb die globale Thematisierung von Gewalt schwierig und heikel ist. Dennoch muss das unbedingt geschehen. Es muss der Versuch unternommen werden, zu einem einvernehmlichen Verständnis der Problematik zu gelangen und globale Verhaltensstandards festzulegen, die dazu beitragen können, in unserer sich rasch verändernden Welt Leben und Würde des Menschen zu schützen.

Gewalt lässt sich auf die unterschiedlichste Weise definieren, es kommt immer darauf an, wer den Begriff definiert und für welchen Zweck dies geschieht. Eine als Instrument des Strafvollzugs gedachte Definition wird zweifellos anders aussehen als eine für die Sozialarbeit. Die Public Health muss sich die Aufgabe stellen, Gewalt so zu definieren, dass der Begriff die gesamte Bandbreite der Täterhandlungen und die subjektive Erfahrung der Opfer einschließt, ohne dabei verwässert zu werden. Ein weltweiter Konsens ist aber auch schon deshalb notwendig, weil nur so ein Datenvergleich möglich ist und eine tragfähige Wissensgrundlage geschaffen werden kann (vgl. WHO, 2003, S. 5 – 6).

In der Zusammenfassung des Weltberichtes Gewalt und Gesundheit findet sich folgende Gewaltdefinition der WHO (2003, S., 6): „Der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichen Zwang oder physischer Macht gegen

die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schaden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt. Die Definition umfasst zwischenmenschliche Gewalt ebenso wie suizidales Verhalten und bewaffnete Auseinandersetzungen. Sie schließt die unterschiedlichsten Handlungen ein, das heißt sie reicht über das konkrete physische Handeln hinaus und bezieht auch Drohungen und Einschüchterungen in die inhaltliche Reichweite des Begriffs ein. Neben Tod und Verletzung umfasst die Definition auch die Unzahl der oftmals weniger offensichtlichen Folgen gewalttätigen Verhaltens, wie z. B. psychische Schäden, Deprivation und Fehlentwicklungen, die das Wohlergehen des einzelnen Menschen, von Familien und ganzen Gemeinschaften gefährden.“

Zum Begriff Gewaltprävention meint Günther Gugel (2006, S. 13): „Gewaltprävention fußt auf der Überzeugung, den Erfahrungen und Erkenntnissen, dass es Handlungsmöglichkeiten gegen Gewalt gibt, die der Anwendung von Gewalt vorbeugen.“

Gugel (vgl. 2006, S. 13 – 15) führt weiter aus, dass es für den Begriff Gewaltprävention keine umfassende und anerkannte Definition gebe. Gewaltprävention definiere sich über den Begriff Gewalt und sei somit davon abhängig, was unter Gewalt verstanden werde, und auch worin die Ursachen und Funktionen von Gewalt gesehen werden.

„Gewaltprävention könnte man als die Gesamtheit aller staatlichen und privaten Bemühungen, Programme und Maßnahmen definieren, die Gewalt als kulturelles und gesellschaftliches Phänomen oder als individuelles und kollektives Ereignis verhüten, mindern oder in ihren Folgen gering halten sollen.“ (Gugel, 2006, S. 31)

Roland Bertet und Gustav Keller (2011, S. 30) verstehen unter Gewaltprävention „alle Maßnahmen, die der Verhinderung und Verminderung von Gewalt dienen.“ Sie unterscheiden dabei zwischen primärer Gewaltprävention, die Gewaltbereitschaft und gewalttätiges Verhalten erst gar nicht entstehen lassen soll, sekundärer

Gewaltprävention, die darauf abzielt Gewaltentwicklung rechtzeitig zu erkennen und ihr wirksam entgegenzuwirken und tertiärer Gewaltprävention, die dazu dient den Rückfall von bereits gewaltauffällig gewordener Personen zu verhindern (vgl. 2011, S. 30).

Im Weltbericht „Gewalt und Gesundheit“ der WHO (2003, S. 16), wird zur Gewaltpräventionsdefinition ausgeführt: „In der Forschung hält man sich zunehmend an eine Definition der Gewaltprävention, die das Schwergewicht auf die jeweilige Zielgruppe legt. Nach dieser Definition lassen sich die Maßnahmen folgendermaßen gruppieren:

Generelle Maßnahmen – dabei handelt es sich um Ansätze, die sich ohne Berücksichtigung individueller Risiken auf Bevölkerungsgruppen oder die Gesamtbevölkerung richten; Beispiele sind Gewaltprävention auf dem Lehrplan aller Schüler einer Schule oder von Kindern einer bestimmten Altersgruppe sowie bevölkerungsweite Medienkampagnen.

Ausgewählte Maßnahmen – die Zielgruppe dieser Ansätze sind Personen, die als verstärkt gewaltgefährdet gelten (d. h. auf die ein bestimmter Risikofaktor oder mehrere Risikofaktoren zutreffen); ein Beispiel für Maßnahmen dieser Art sind Elternkurse für Alleinerziehende mit geringem Einkommen.

Indizierte Maßnahmen – die Zielgruppe dieser Ansätze sind alle, die bereits durch gewalttätiges Verhalten auffällig geworden sind; ein Beispiel ist die Behandlung von häuslichen Gewalttätern

2.4. Lebenskompetenzen

Präventionskonzepte mit dem Ziel der Lebenskompetenzförderung orientieren sich am Vorbild des „life skills“ - Trainings, das von Botvin und Mitarbeitern in den 80er Jahren entwickelt wurde.

Sie entwarfen ein lerntheoretisches Programm für den Schulunterricht, das sich aus Rollenspielen, Übungen und Wissensvermittlung zusammensetzte. Im Wesentlichen

beinhaltete das Programm zwei Hauptmaßnahmen: die Förderung von Fähigkeiten, sozialem Druck zum Drogenkonsum widerstehen zu können (resistance skills), und die Förderung von allgemeinen Bewältigungsfertigkeiten (general life skills).

In ähnlicher Weise sind mittlerweile viele schulische oder schulähnliche Trainingsprogramme entstanden, die drei verschiedene Lebens-kompetenzebenen umfassen:

- Auf der Ebene allgemeiner gesundheitsfördernder Faktoren geht es um die Stärkung allgemeiner Bewältigungsfertigkeiten wie Konfliktfähigkeit, soziale Kompetenz und eine positive Selbsteinschätzung.
- Auf der Ebene spezieller suchtpreventiver Faktoren steht die Stärkung der Widerstandsfähigkeit gegen Gruppendruck und eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung im Mittelpunkt.
- Auf der Ebene substanz- und suchtspezifischen Wissens spielt schließlich die Vermittlung sucht- und drogenbezogener Informationen eine wichtige Rolle (vgl. Sting & Blum, 2003, S. 77).

Lebenskompetenzen sind demnach Fähigkeiten, die eine positive Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen und die erforderlich sind, um ein gutes und selbstbestimmtes Leben zu führen und gesundheitsschädliches Verhalten und Suchtverhalten zu vermeiden.

Weichold (2012, S. 22) trifft bei den Lebenskompetenzen folgende Unterscheidung und differenziert auch noch Entwicklungsressourcen, die mit Lebenskompetenzen überlappen oder durch den Vermittlungsmodus entsprechender Programme gefördert werden:

„Intrapersonale Kompetenzen

Positive Selbstwahrnehmung
Umgang mit Gefühlen und Stress
Kreatives, kritisches Denken
Treffen überlegter Entscheidungen
Problemlösungskompetenz

Interpersonale Kompetenzen

Effektive Kommunikation
Interpersonale Beziehungen
Empathie

Internale Entwicklungsressourcen

Positive Einstellung zum Lernen
Positive, prosoziale Werte
Positive Identität
Soziale Kompetenzen

Externale Entwicklungsressourcen

Unterstützung
Ermutigung zur Partizipation
Klare Regeln und Normen
Konstruktive Nutzung von Zeit“

Bühler und Heppekausen (2005, S. 16) beschreiben, mit Bezug auf die Definition der WHO, das Ziel des Lebenskompetenzansatzes wie folgt:

„Lebenskompetent ist wer sich selbst kennt und mag, empathisch ist, kritisch und kreativ denkt, kommunizieren und Beziehungen führen kann, durchdachte Entscheidung trifft, erfolgreich Probleme löst und Gefühle und Stress bewältigen kann. So definiert die Weltgesundheitsorganisation (WHO 1994) die zehn zentralen Life Skills für unseren Kulturkreis, die als Lebenskompetenzen oder Lebensfertigkeiten im deutschsprachigen Raum übersetzt werden.“

Mit diesen Ausführungen haben sich Bühler und Heppekausen, wie sie selbst anführen, stark an die Einteilung und Definition von Lebenskompetenzen gemäß WHO (1994) nach den Autoren Birrel, Orley, Evans, Lee, Sprunger, Pellaux (1994, S.1) orientiert, diese meinen, „Life Skills are abilities for adaptive and positive behaviour, that enable Individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life.“

Dabei werden die Lebenskompetenzen als “decision making, problem solving, creative thinking, critical thinking, effective communication, interpersonal relationship

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

skills, self-awareness, empathy, coping with emotions, coping with stress” beschrieben.

Die nachstehend angeführten Ausführungen von Bühler und Heppekausen (2005, S. 16 – 18) werden an dieser Stelle umfassend im Original dargestellt, da ihnen ein sehr zentraler Stellenwert in dieser Master Thesis zukommt. Sie orientieren sich ebenfalls an den Ausführungen über Lebenskompetenzen gemäß der WHO (1994), nach Birrel, Orley, Evans, Lee, Sprunger und Pellaux (vgl. 2004, S. 1 – 3), und beschreiben „im Folgenden die Lebensfertigkeiten näher, auf denen die Lebenskompetenzen beruhen:

Die Selbstwahrnehmung bezieht sich auf das Erkennen unserer eigenen Person, unseres Charakters, unserer Stärken und Schwächen, Wünsche und Abneigungen. Die Entwicklung der Selbstwahrnehmung kann uns helfen, zu erkennen, wann wir gestresst sind oder unter Druck stehen. Oft ist sie auch für effektive Kommunikation und interpersonale Beziehung, sowie für die Entwicklung von Empathie Voraussetzung.

Empathie ist die Fähigkeit, sich in eine andere Person, auch in einer uns fremden Situation, hineinzuversetzen. Empathie kann uns helfen, andere, die sich möglicherweise sehr von uns unterscheiden, zu verstehen und zu akzeptieren. Dies kann die soziale Interaktion, zum Beispiel auch in Situationen ethnischer oder kultureller Verschiedenheit, fördern. Empathie kann ebenfalls helfen, fürsorgliches Verhalten gegenüber Menschen zu entwickeln, die hilfs- oder pflegebedürftig sind.

Kreatives Denken erleichtert sowohl die Fertigkeit, Entscheidungen zu treffen als auch das Problemlösen, da wir unser Handeln und Nichthandeln auf die vorhandenen Alternativen und die verschiedenen Konsequenzen hin überdenken können. Es hilft uns, über unseren direkten Erfahrungshorizont hinauszuschauen. Auch wenn wir nicht vor einem Problem stehen oder eine Entscheidung treffen

müssen, kann uns kreatives Denken helfen Alltagssituationen angemessen und flexibel zu meistern.

Kritisches Denken umfasst die Fertigkeiten, die man braucht, um Informationen und Erfahrungen objektiv zu analysieren. Kritisches Denken kann gesundheitsfördernd sein, da es uns hilft, die Einflussfaktoren auf unsere Einstellung und unser Verhalten (beispielsweise Wertvorstellungen, Gruppendruck, Medien) zu erkennen und einzuschätzen.

Die Fertigkeit Entscheidungen zu treffen, hilft uns dabei, konstruktiv mit Entscheidungen umzugehen, die unseren Alltag betreffen. Dies kann sich insofern auf die Gesundheit auswirken, als dass junge Menschen bewusst über ihre gesundheitsbezogenen Handlungen entscheiden, indem sie die unterschiedlichen Optionen bedenken und die Folgen verschiedener Entscheidungen mit in ihre Entscheidungen einbeziehen.

Die Problemlösefertigkeit befähigt uns, Probleme in unserem Alltag konstruktiv anzugehen. Bedeutsame Probleme, die nicht gelöst werden, können psychischen Stress verursachen und körperliche Belastungen hervorrufen. (Mittels einer Problemlösestrategie aus vorgegebenen Schritten können Probleme systematisch angegangen werden).

Effektive Kommunikationsfertigkeit heißt: Wir sind fähig, uns angepasst an die Kultur und Situation sowohl verbal als auch nonverbal auszudrücken; das heißt, wir sind in der Lage, Meinungen und Wünsche, aber auch Bedürfnisse und Ängste zu äußern. Effektive Kommunikation beschreibt auch die Fertigkeit, in einer Notsituation um Rat und Hilfe zu bitten.

Unter interpersonalen Beziehungsfertigkeiten wird verstanden, dass man fähig ist, Freundschaften zu schließen und aufrechtzuerhalten. Dies kann sehr wichtig für unser psychisches und soziales Wohlbefinden sein. Gute Beziehungen zu

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Familienmitgliedern zu haben, die eine wichtige Quelle des sozialen Rückhalts sind, kann ebenfalls dazu gehören. Auch gehört die Fertigkeit dazu Beziehungen konstruktiv zu beenden.

Gefühlsbewältigung umfasst das Bewusstwerden unserer eigenen Gefühle und denen anderer, das Erkennen wie Gefühle Verhalten beeinflussen sowie die Fertigkeiten angemessen mit Gefühlen umzugehen. Intensive Gefühle wie Wut oder Trauer können sich negativ auf unsere Gesundheit auswirken, wenn man nicht entsprechend auf sie reagiert.

Stressbewältigung beinhaltet das Erkennen der Ursachen von Stress im Alltag und wie sich dieser auf uns auswirkt sowie das Beherrschen von Strategien, die helfen das Stressniveau zu kontrollieren. Dies kann bedeuten, dass wir zum Beispiel die Einstellung zu unserem Körper oder unserem Lebensstil verändern, um die Ursachen des Stresses zu reduzieren. Stressbewältigung heißt auch, sich zu entspannen und somit den gesundheitsgefährdenden Verspannungen, die durch unvermeidlichen Stress hervorgerufen wurden, entgegenzuwirken.“

Im Jahr 2006 wurden die Lebenskompetenzen von Bühler & Kröger (2006, S. 23 – 24) nochmals bezeichnet und aufgelistet:

„Lebenskompetent ist nach Definition der WHO (1994) diejenige Person, die sich selbst kennt und mag, empathisch ist, kritisch und kreativ denkt, kommunizieren und Beziehungen knüpfen und aufrechterhalten kann, durchdachte Entscheidungen trifft, erfolgreich Probleme löst und Gefühle und Stress bewältigen kann.“

Diese Aufzählung von Bühler und Kröger aus dem Jahr 2006 wurde der Aufzählung von Bühler und Heppekausen aus dem Jahr 2005 vorgezogen, weil sie die jüngere ist, und diente somit als Grundlage für diese Arbeit und für die Annäherung an eine Antwort auf die Forschungsfrage.

3. Möglichkeiten der Erlebnispädagogik

In diesem Kapitel wurde versucht, die Funktionalität der Erlebnispädagogik und ihre vielseitigen Dimensionen darzustellen. Zudem wurde die Erlebnispädagogik in Zusammenhang mit der Jugend gebracht und versucht, die aktuelle Situation von Jugendlichen mit Hilfe der Schell Studie zu beleuchten und präventive Möglichkeiten aufzuzeigen.

3.1. Funktionalität der Erlebnispädagogik

Für Fischer und Lehmann (vgl. 2009, S. 15 – 16) kann die Erlebnispädagogik vom Erscheinungsbild und vom historischen Hintergrund her gesehen als erziehungswirksame Ergänzung und kompensatorische Begleitung tradierter Bildung eingeordnet werden. Für die Autoren ist die Erlebnispädagogik nachhaltig von der Reformpädagogik und der pragmatischen Pädagogik beeinflusst und durch das Gedankengut der Pfadfinderbewegung und durch Kurt Hahns Erlebnistherapie vorgeprägt worden. Mit den Aktivitäten der bündischen Jugend im 2. Weltkrieg zeigte sie ihre Anfälligkeit zum Missbrauch. In der gleichen Zeit konnte sie durch die Aktivitäten englischer Public Schools und mit den ersten Outward Bound Schulen ihre ersten nationalen und internationalen Breitenwirkungen erzielen. Die Trends zu wirtschaftlichen Wachstum einerseits, und die politischen Implikationen staatlicher Blockbildung andererseits, führten zum Einsatz in der Friedens- und Umwelterziehung. Von ihnen ist die Erlebnispädagogik auch in der Gegenwart nachhaltig beeinflusst. Als konkrete Entwicklungsrichtungen der modernen Erlebnispädagogik sind unter anderem die Bereiche Freizeitpädagogik, Sozialarbeit mit benachteiligten Kindern und Behinderten, Rehabilitationspädagogik, multi- und interkulturelle Erziehung, Outdoor-Management-Trainings getrennt nach sozialem und betrieblichem Management, öffentliche Kinder- und Gesundheitspflege und Resozialisierung unübersehbar.

Die moderne Erlebnispädagogik versteht sich als erzieherisch gemeinte Alternative, die sich an kulturelle Bedürfnisse und soziale Zustände im Alltags-, Bildungs- und Berufsleben richtet.

Ihre kritischen Aufforderungen umschließen die Ablehnung inhumaner, unnatürlicher und indoktrinärer Sozialisationsmuster, die in den unterschiedlichen Lebenswelten den individuellen Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen hemmen und einengen. Die Grundannahme der Erlebnispädagogik ist, dass die heranwachsende Generation Handlungs- und Erlebnisräume benötigt, in denen für sie soziales Verhalten und moralisches Handeln zu lebendigen Erfahrungen in der Wirklichkeit ihrer Lebenswelten werden.

Eine wichtige Auffassung in der Erlebnispädagogik ist, dass ganzheitliche Menschenbildung nach ganzheitlichen, pädagogischen Prozessen verlangt und daher jugendliches Leben, Lernen und Arbeiten in komplexen Handlungssituationen aufeinander bezogen bleiben müssen. Wagnis und Bewährung sind charakteristisch für die Erlebnispädagogik. Es geht um ein Lernen in Ernstsituationen, bei dem unterschiedliche Persönlichkeitsebenen erreicht und auf ihnen der Zuwachs an Erfahrungen realisiert werden soll.

Die erlebnispädagogischen Aktivitäten haben gezeigt, dass das Erleben und Herstellen sozialer Integration, das Einüben praktischer Konfliktbewältigung, das Durchbrechen der alltäglichen Monotonie und die Vitalisierung von Geist und Körper durch ein Lernen in Ernstsituationen, die selbständige Erprobung und kooperative Bewältigung von Verantwortung und Leistung, die Selbstreflexion, Selbstverantwortung und die soziale Emanzipation fördern können (vgl. Fischer & Lehmann, 2009, S. 10 – 13).

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

3.2. Dimensionen der Erlebnispädagogik

Die nachstehend aufgezählten Dimensionen des Lernens in der Erlebnispädagogik werden von Heckmair und Michl (vgl. 2012, S. 124 – 129) wie folgt ausführlicher dargestellt, da sie besonders relevant für diese Arbeit erscheinen:

Die anthropologische Dimension

Seit etwa 2 Millionen Jahren lebt der Mensch auf der Erde und ernährt sich zu fast 99% dieser Zeit vom Sammeln und Jagen. Dieses Zeitalter des Jagens und Sammelns war nicht nur das bisher längste, sondern auch das der erfolgreichsten Anpassung an die Lebensbedingungen der Erde.

Durch den Kontakt mit der Welt über unseren Körper, können Reste unseres Gefühls als Jäger und Sammler vermittelt werden. Unsere biologischen Ursprünge können uns durch das bewusste Wahrnehmen unserer Sinnesorgane näher gebracht werden. Beispielsweise bewusster Gebrauch und bewusstes Wahrnehmen unseres Körpers durch Gehen, Laufen, Schwimmen, Klettern, durch das Bauen eines Nachlagers oder das Kochen der Mahlzeit.

Dem modernen Menschen fehlt nach Konrad Lorenz das Abenteuer, und weil Abenteuer in unserem Leben wichtig sind werden sie mit aller Macht gesucht, vor allem von Jugendlichen. Risiko, Bewährung, Wagnis, Überwindung und Grenzen sind erforderliche Bestandteile einer Pädagogik, die ein tiefes Erleben für Jugendliche ermöglicht und sie auf der Suche nach der eigenen Identität und einer gesunden Abgrenzung zur Außenwelt unterstützt.

Die religiöse Dimension

Wenn das Jugendalter die ersten bedrängenden Sinnfragen aufwirft, dann bietet die Erlebnispädagogik Annäherung an diese Grundfragen des menschlichen Lebens. Die Erlebnispädagogik kann uns aus unserem Raum- und Zeitverständnis führen, kann uns lebensfeindliche Räume nahe bringen wie Berge, Felsen, Höhlen, Schluchten, wildes Wasser, Wüste. Diese Räume sind die Antithese des Lebens,

und doch suchen die Menschen sie auf, menschenleere, unwirtliche, lebensfeindliche Gegenden und die Einsamkeit.

Durch die Erlebnispädagogik kann der Alltag entschleunigt, die Langsamkeit wiederentdeckt, die Vergänglichkeit vermittelt und das Verspüren der Ewigkeit ermöglicht werden. Beispielsweise bei Höhlentouren verändert sich das Zeit- und Raumverständnis. Der Anblick eines tausendjährigen Stalagmiten, das stetige Tropfen und Rauschen von Wasser, die tiefe Dunkelheit vermitteln einen Hauch von Zeitlosigkeit und Ewigkeit, der die Hektik unseres Alltags und unser Bedürfnis nach Zeit als Hilfskonstruktion unseres Daseins entlarvt.

Wer solche und ähnliche Lebensräume aufsucht, sich von der Zivilisation kurzzeitig verabschiedet, kann sich auf Wege und Weisen einlassen, über Sinn und Bedeutung des Lebens nachdenken und sich auf die Suche nach Gott begeben.

Die Dimension des sozialen Lernens

Viele Aktivitäten in der Erlebnispädagogik ermöglichen ein Lernen in der Gruppe. Der Spaß, die Auseinandersetzung mit anderen Gruppenmitgliedern, die Rollenverteilung uvm. eröffnen eine breite Palette von sozialen Lernfeldern. Unter vielen anderen sind Kommunikation und Kooperation bei der Planung, Durchführung und Reflexion einer Gruppenaktivität erforderlich, wodurch jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer in der Gruppe gefordert und gefördert und dadurch soziales Lernen ermöglicht wird.

Die moderne Lebenswelt bietet immer weniger Möglichkeiten des sozialen Lernens an. Wir leben in einer Zeit der gefährdeten Gemeinschaften und der Individualisierung in vielen Lebenslagen. Das soziale Netz wird durch unsere Familienstrukturen, den Schwund an nachbarlichen und verwandtschaftlichen Beziehungen auf wenige bedeutsame Stränge reduziert. Materielle Verwöhnung geht mit dem Mangel sozialer Netzwerke einher.

Unter den realen Anforderungen einer erlebnispädagogischen Gruppenaktivität sind Konflikte und Krisen zu meistern. Es geht dabei um Identität und Gruppengefühl, um Selbstbestimmung und Einfühlungsvermögen, um Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft und um vieles mehr.

Die Dimension des ökologischen Lernens

Die ökologische Verträglichkeit von Aktivitäten in der Natur und Naturschutz ist ein wichtiger Faktor in der Erlebnispädagogik. Die Erreichung dieser Verträglichkeit ist eine der pädagogischen Herausforderungen und gleichzeitig eine Chance von erlebnispädagogischen Bemühungen. Wer den Wert der Natur erkennt, sie am eigenen Leibe erfährt und schätzt, schützt sie auch. Bei erlebnispädagogischen Aktivitäten können ökologische Problematiken vor Augen geführt und ökologisch-praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten eingeübt werden. Es kann beispielsweise ein Verständnis geschaffen werden, keinen Müll zu hinterlassen, fremden Müll mitzunehmen, und insgesamt das Leben von Tieren und Pflanzen zu respektieren und sich dementsprechend zu verhalten. Die Teilnehmer sollen lernen Verantwortung zu übernehmen, für sich selbst und für ihre Umwelt.

Die Dimension der Charaktererziehung und der Persönlichkeitsbildung

Erlebnispädagogik versteht sich als ganzheitliches Bildungs- und Erziehungskonzept, wobei die Persönlichkeitsbildung und die Charakterbildung große Bereiche darstellen: Lernen durch Kopf, Herz und Hand.

Lernen mit Kopf meint die kognitiven Fähigkeiten, also Wissen erwerben, Zusammenhänge erkennen, Informationen verarbeiten. Am Beispiel Bergsteigen heißt das beispielsweise Wissen über Klettertechniken, Wetterkunde, Erste Hilfe, Kartenkunde uvm.

Lernen mit Herz meint die sensomotorische Dimension. Die innere und äußere Natur sinnlich begreifen, erfahren, ertasten, ein Schlammbad nehmen usw.

Wenn wir im Umgang mit unserer natürlichen Umwelt staunen, Freude spüren, Dank ausdrücken und Gefühle an uns heranlassen, so begegnen wir der affektiven Dimension. Dazu gehört ebenso der kreative Umgang mit kritischen Situationen, mit anderen Personen und mit der Natur.

Charakterbildung und die Förderung der Persönlichkeit galten schon immer als die wichtigsten Ziele in der Erlebnispädagogik.

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

Die therapeutische Dimension

Erlebnispädagogische Aktivitäten enthalten einen großen therapeutischen Nutzwert. Persönlichkeitskrisen können bei einer erlebnispädagogischen Aktivität offen und schnell zutage treten. Der natürliche und authentische Rahmen, wie beispielsweise das Schweigen bei einer langen Wanderung, die Überwindung einer schwierigen Situation, die Stille einer sternenklaren Nacht können von heilender Wirkung sein.

3.3. Erlebnispädagogik und Jugend

In diesem Kapitel wird versucht die Situation der Jugendlichen anhand der Shell Studie darzustellen und Ansatzmöglichkeiten präventiver Maßnahmen bei Jugendlichen und die Bedeutung der Erlebnispädagogik dabei zu beleuchten.

3.3.1. Die Situation von Jugendlichen

In der 16. Shell Jugendstudie stellen Albert Hurrelmann und Qenzel (2010, S. 15) fest, „die heutige junge Generation hat sich weder durch die gesamtwirtschaftliche Entwicklung (Wirtschafts- und Finanzkrise) noch durch die unsicher gewordenen Berufsverläufe und Perspektiven von ihrer optimistischen Grundhaltung abbringen lassen. Kennzeichnend ist auch weiterhin die auffällig pragmatische Umgehensweise mit den Herausforderungen im Alltag, Beruf und Gesellschaft. Leistungsorientierung und das Suchen nach individuellen Aufstiegsmöglichkeiten im Verbund mit einem ausgeprägten Sinn für soziale Beziehungen im persönlichen Nahbereich prägen diese Generation. Eine pragmatische Generation behauptet sich.“

Der Großteil der Jugendlichen will mit viel Ehrgeiz, mit tatkräftigem Anpacken und mit wechselseitiger Unterstützung die Dinge in den Griff bekommen. Nach wie vor gelingt es jedoch nicht allen Jugendlichen diese Grundorientierung umzusetzen. Eine

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

bildungsferne Herkunft führt scheinbar noch immer dazu, sich selbst keine ausreichenden Bildungsvoraussetzungen für eine sichere Perspektive aneignen zu können. Dadurch kommt es zu höheren Risiken im Berufs- und Lebensalltag. Diese Umstände können schnell zu Ausweichen, Abtauchen oder auch zu Aggression und Verweigerung führen und Jugendliche aus der Balance bringen.

Anfällig dafür sind sozial benachteiligte Jugendliche und jene, die über keine stabilen Netzwerke verfügen, die Rückhalt und Schutz bieten. So ist die Zuversicht der Jugendlichen aus der sozial schwächsten Schicht (zuversichtlich waren 2002 40%, 2006 36% und 2010 nur mehr 33%) weiter rückläufig und deutlich weniger als die Hälfte (40%) der Jugendlichen aus der Unterschicht äußern sich positiv zu ihrem Leben.

Die Shell Jugendstudie unterscheidet 5 soziale Schichten: Danach gehören 14 % der Jugendlichen zur Oberschicht, 22 % zur oberen Mittelschicht, 30 % zur Mittelschicht, 24 % zur unteren Mittelschicht und 10 % zur Unterschicht.

In Deutschland hängt der Schulerfolg stark von der sozialen Herkunft der Jugendlichen ab und dieser Schulerfolg bestimmt maßgeblich das weitere Leben.

Das heißt, sozial schwache Jugendliche sind sowohl bildungsmäßig, als auch im Beruf deutlich benachteiligt. Zusammengenommen sind es etwa 10 bis 15 % der Jugendlichen, die vor dem Hintergrund ihrer schwierigen sozialen Lage, ihre Chancen deutlich negativer beurteilen und deren Optimismus und allgemeine Lebenszufriedenheit gesunken ist. Die Kluft zwischen den Ober- und Mittelschichten zur Unterschicht hat sich im Vergleich zur letzten Shell Jugendstudie noch vertieft.

Auch bei der Freizeitgestaltung ist die Unterschicht klar benachteiligt. Beschäftigen sich Jugendliche aus der Oberschicht künstlerisch-kreativ und pflegen vielfältige soziale Kontakte, so sind in der Gruppe der „Medienfixierten“ vor allem männliche Jugendliche aus der Unterschicht vertreten. Computer und Fernsehen sind hier allzu häufige dominierende Bezugspunkte. Zudem führen fehlende Perspektiven zu einer Abkehr von gesellschaftlichen Normvorstellungen.

Ebenso sind soziale Aktivitäten und Engagements stark bildungs- und schichtabhängig. Oft aktiv sind aus der Oberschicht 50 % der Jugendlichen und aus der Unterschicht nur 22 %.

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

Ein ähnliches Bild zeichnet sich im Zusammenhang mit Gewalt. So ist der Anteil der berichteten Schlägereien bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern (43%) wesentlich höher als bei Realschülerinnen und Realschüler (28%) oder bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (19%). Gewaltprävention bleibt demnach auch weiterhin ein zentrales Thema.

Auch die Konfliktfestigkeit und Belastungsfestigkeit der demonstrativ vorgetragenen Zufriedenheit von Jugendlichen wurde untersucht. Dabei wurde festgestellt, dass sehr viele Jugendliche im Falle größerer Probleme und Schwierigkeiten auf die Unterstützung ihrer Freunde und Eltern zurückgreifen. Destruktive Verhaltensweisen wie Aggression oder Drogenmissbrauch werden eher selten gewählt, kommen in bestimmten Teilgruppen aber durchaus vor.

Mit zunehmendem Lebensalter entwickeln sie die Fähigkeit mit kühlem Kopf und planvoll Schwierigkeiten zu bewältigen. Mit dem Lebensalter nimmt allerdings auch die Neigung zu, zur Problembewältigung auf Alkohol und Zigaretten zurückzugreifen. 13% der 22 bis 25jährigen Männer machen das öfter und 32% manchmal. Eine andere Problemlösungsvariante besteht darin, den unangenehmen Dingen des Lebens durch Fernsehen und Computerspielen aus dem Wege zu gehen. Immerhin 23% der Jugendlichen tun das öfter und 40% manchmal.

Besonders Jugendliche der Unterschicht können an der Zufriedenheit und dem günstigen Lebensgefühl der meisten Jugendlichen nur bedingt partizipieren. Zu ungünstig ist oft die Lebenssituation. Dennoch steht ihnen das zufrieden machende Repertoire der Lebensgestaltung und –bewältigung prinzipiell zur Verfügung. Ein Zugriff darauf ist jedoch nur erschwert möglich. Die Bandbreite resignativer, destruktiver und aggressiver Verhaltensweisen ist in dieser Gruppe stärker vertreten, weshalb auch die Zufriedenheit nur mäßig ist.

In Bezug auf den Umgang mit Druck wird deutlich, dass Jugendliche je nach ihrer sozialen Lage unterschiedlich von Druck betroffen sind und unterschiedlich damit umgehen. Wenn schützende Faktoren wegfallen, dann sind es die Jugendlichen aus weniger privilegierten Verhältnissen, die abzukippen drohen, im Qualifizierungssystem nicht mehr mithalten können oder sogar in die Devianz abrutschen (vgl. Albert, Hurrelmann, Quenzel, 2010, S. 15 - 35).

Konkret in Bezug auf Gewalt und Drogen nehmen Albert, Hurrelmann und Quenzel (vgl. 2010, S. 229 - 236) wie folgt Stellung:

Aggressives Verhalten in Problemsituationen wird in der Oberschicht zu 79% völlig ausgeschlossen. In der Unterschicht nur zu 56%. Immerhin 14% der Letzteren reagieren öfter mit Aggressionsbereitschaft. Männer sind aggressionsbereiter als Frauen. Jugendliche mit Migrationshintergrund reagieren öfter aggressiv auf Probleme, vor allem Deutsche mit einer Zuwanderungsgeschichte.

Nikotin und Alkohol als Problemlöser kommen umso mehr in Frage, je älter die Jugendlichen sind. 93% der 12 bis 14 Jährigen schließen das aus, aber nur 62% der 22 bis 25 Jährigen. Immerhin 12% der älteren Jugendlichen greifen öfter auf diese Lösungsmöglichkeit zurück.

Den traurigen Rekord beim Alkohol- und Nikotinmissbrauch halten die Arbeitslosen als zugleich schichtniedrige und ältere Gruppe. Sie schließen Alkohol und Nikotin nur zu 43% aus und setzen sogar zu 14% öfter und zu 7% immer darauf.

Abschließend lenken Albert, Hurrelmann und Quenzel in der 16. Shell Jugendstudie den Blick auf die Problematik, „dass sich hinter der Jugend eine Reihe unterschiedlicher, zum Teil auseinanderdriftender Jugendwelten verbergen.“ (Albert, Hurrelmann, Quenzel, 2010, S 343)

Beispielsweise erweisen sich die Jugendlichen trotz hoher Arbeitslosenraten, schwacher Wirtschaft und den schwierigen Arbeitsbedingungen, als überraschend krisenfest (vgl. Albert, Hurrelmann, Quenzel, 2010, S. 344). „Diese krisenfeste Haltung mit einem Basisgefühl von Selbstwirksamkeit ist in der jungen Generation allerdings ungleich verteilt. Unsere Studie legt starke soziale Disparitäten nach familiärer Herkunft offen.“ (Albert, Hurrelmann, Quenzel, 2010, S. 344)

Ein zuversichtlicher und optimistischer Pragmatismus gelingt den Jugendlichen aus den beiden obersten Schichten am besten. Sie haben die innere Gewissheit mit ihren Fähigkeiten zu bestehen. Entsprechend groß sind ihre Zuversicht, ihr Optimismus und ihre Zufriedenheit. Skeptischer und weniger selbstsicher erweisen sich im Vergleich die Jugendlichen der Mittelschicht. Die Zufriedenheitswerte liegen bei

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

ihnen zwar im positiven Bereich, allerdings mischen sich einige zurückhaltende und skeptische Töne in ihre Selbsteinschätzung. Ganz anders ist die Situation bei weniger privilegierten jungen Menschen. Hier begegnet uns der höchste Grad an Pessimismus in Bezug auf Zukunftsperspektiven und persönliche Chancen. In dieser Gruppe steigen die Werte für Angst und Unsicherheit und die trotz allem vorhandene Zuversicht wird durch Komponenten wie Ohnmacht und Frustration durchlöchert (vgl. Albert, Hurrelmann, Quengsel, 2010, S. 344 - 345).

„Dies kann zu Enttäuschungen und Belastungen des Selbstwertgefühls führen, und hieraus können sich wiederum Wut, Ärger, Aggression, Schlägereien und Übergriffe, Alkohol- und Drogenexzesse, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit entwickeln.“ (Albert, Hurrelmann, Quengsel, 2010, S. 345)

„Was sich hier abzeichnet, ist eine Spaltung zwischen drei unterschiedlichen Jugendwelten in Deutschland. Die Anforderungen an die Gestaltung des eigenen Lebens haben sich von Jahr zu Jahr weiter erhöht, und es hängt heute sehr viel stärker als jemals zuvor von der persönlichen Kompetenz und souveränen Umsetzung ab, aber auch von den materiellen und sozialen Ressourcen des Elternhauses, ob ein junger Mensch mit den offen und vielfältig gewordenen, aber zugleich auch unberechenbarer und unstrukturierter erscheinenden Herausforderungen der Berufs- und Lebensgestaltung zurechtkommt.“ (Albert, Hurrelmann, Quengsel, 2010, S. 346)

Aufgrund der Ergebnisse der 16. Shell Jugendstudie scheint es, dass die Gruppe der Jugendlichen aus der Unterschicht einen besonderen Förderbedarf hat um unter anderem nicht in Gewalt- und Suchtverhalten abzurutschen, wobei gemäß den Ergebnissen der Studie, bei einer solchen Förderung der Fokus auf das Umfeld der Jugendlichen, die persönlichen Kompetenzen, die Konfliktfähigkeit, der Umgang mit Belastungen, die Problemlösungskompetenz, das Selbstbewusstsein, den Selbstwert und die Selbstwirksamkeit zu richten wäre.

3.3.2. Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und Möglichkeiten von präventiven Maßnahmen bei Jugendlichen

„Zu zentralen Thematiken der Entwicklungsaufgaben im Jugend- und frühen Erwachsenenalter zählen

1. die Auseinandersetzung mit der eigenen Person (Körperkonzept, Identität, Komponenten der Selbstregulation und Verantwortungsübernahmen),
2. die Gestaltung von Beziehungen (Bindung und Ablösung im Kontext von Familie und Peergroup, Freundschaft und Partnerschaft),
3. die Konkretisierung von Lebensentwürfen (soziale und berufliche Kompetenzen, Wertorientierung, Rollenübernahme, und Entwürfe von Zukunft und Lebensstil).“

(Dreher, Sirsch, Strobl, Muck, 2012, S. 123)

Bei Jugendlichen ist beispielsweise der Konsum von psychoaktiven Substanzen eng mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben verbunden. Diese Entwicklungsaufgaben sind mit großen Herausforderungen für Jugendliche verbunden. Kommt es zu Diskrepanzen zwischen tatsächlichen und erwünschten Entwicklungsstand, spricht man von Entwicklungsstress. Entwicklungsaufgaben mit den daraus resultierenden Anforderungen und Entwicklungsstress stehen in enger Verbindung mit jugendlichem Substanzkonsum, wodurch dieser Konsum aus verschiedenen Gründen funktional wird:

1. Als Ersatzziel von Jugendlichen die sich in ihrer Entwicklung blockiert fühlen,
2. als gewollte Normverletzung gegenüber gängigen Konventionen,
3. als Bewältigungsstrategie von Stress, Bedrohung oder Angst,
4. zur Statusfestigung innerhalb der Peergroup,
5. zur Demonstration des persönlichen Stils,

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

6. zur Demonstration des Erwachsenseins.

Geringer und experimenteller Substanzkonsum kann die Bearbeitung alterstypischer Entwicklungsaufgaben unterstützen. Dient der Substanzkonsum allerdings der Bewältigung von Entwicklungsstress ist er als problematisch anzusehen.

Demnach sollten Präventionsprogramme allgemeine inter- und intrapersonale Kompetenzen vermitteln, die Jugendliche befähigen, mit der Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben effektiv umgehen und alltägliche Herausforderungen bewältigen zu können. Berücksichtigung finden solche Überlegungen explizit im Rahmen universeller Lebenskompetenzprogramme (vgl. Weichhold, 2012, S. 12 – 13).

Die Förderung von Protektionsfaktoren gegen Substanzkonsum, beispielsweise im Rahmen des Trainings unspezifischer, allgemein sozialer und personaler Kompetenzen wie Lebenskompetenzen, stellt eine effektivere suchtpreventive Maßnahme dar als beispielsweise affektive Programme oder Programme zur reinen Wissensvermittlung. Eine hervorragende Methode zur Vermittlung solcher Lebenskompetenzen scheint die interaktive Programmvermittlung zu sein, in deren Kontext die Jugendlichen Kontakt zueinander finden, vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten haben, lernen können sozialem Druck zu widerstehen und Bekräftigung und Feedback in einem angstfreien Setting erhalten (vgl. Weichhold, 2012, S. 20).

Wie bereits eingangs in diesem Kapitel erwähnt brauchen Jugendliche zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben gewisse inter- und intrapersonale Fähigkeiten. Dies wird auch von Hurrelmann (vgl. 1995, S. 194) bestätigt. Er meint Jugendliche müssen in verschiedenen Handlungssektoren psychische und soziale Kompetenzen erwerben, die die Basis der Individuation bilden und als Voraussetzung für den Eintritt in das Erwachsenenleben gelten. Sie müssen kognitive, motivationale, soziale und praktische Kompetenzen erwerben für

1. ihre schulische und berufliche Qualifikationen,

2. ihre Geschlechtsrollenübernahme und soziales Bindungsverhalten zu Gleichaltrigen,
3. ihr Konsum- und Freizeitverhalten und
4. ihren Aufbau eines eigenen Wert- und Normsystems und eines ethischen und politischen Bewusstseins.

Probleme im Individuations- und Integrationsprozess ergeben sich, wenn wegen spezifischer personaler oder sozialer Bedingungen in einem oder mehreren dieser Bereiche unangemessene und unzureichende Kompetenzen erworben und somit die erforderlichen Fähigkeiten, Motivationen und Dispositionen nicht erbracht werden können.

Können diese Defizite nicht durch geeignete personale oder soziale Strategien verändert oder bewältigt werden, sind erhebliche individuelle Belastungen der Jugendlichen zu erwarten, die zu Störungen des weiteren Individuations- und Integrationsprozesses führen können.

Es kann somit gesagt werden, dass die Lebenskompetenzförderung einen hohen Stellenwert bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen zukommt. Auch die Gewaltprävention wird in diesem Zusammenhang explizit erwähnt, meinen doch Bründel und Hurrelmann (2006, S 179) „große Bedeutung haben soziale und emotionale Kompetenzen im Leben von Kindern und Jugendlichen auch bei der Bewältigung von Konflikten und der Meidung von Gewaltsituationen.“

Weiters führen sie an, dass „allgemeine Lebenskompetenzen, wie Problem- und Konfliktlösefähigkeit, Stressbewältigung, Kommunikationsfähigkeit und Beziehungsfähigkeit wichtige Ressourcen darstellen, die die psychische Gesundheit mit bestimmen und gewaltpräventiv wirken.“ (Bründel & Hurrelmann, 2006, S. 185)

3.3.3. Erlebnispädagogik als präventive Maßnahme bei Jugendlichen

In diesem Kapitel wird auf die speziellen Situationen und Umstände des Jugendalters eingegangen und versucht darzustellen, wie weit erlebnispädagogische Interventionen dabei eine präventive Rolle spielen können.

„Nicht mehr Kind sein und noch nicht erwachsen, so lautete einstmals die klassische Definition des Jugendalters von Friedhelm Neidhard. Heute ist Jugend zu einer eigenständigen und langen Altersphase geworden, deren obere und untere Grenzen sich grundlegend verschoben haben. Die Machtbalance zwischen Kindheit, Jugend und Erwachsensein hat sich zugunsten der Jugendphase verändert. Diesen Veränderungen, die von der Jugendsoziologie festgestellt werden, entspricht eine altersmäßige Verschiebung jugendpsychologischer Probleme.“ (Heckmair & Michl, 2012, S. 128)

Das Jugendalter ist durch Aufbruchsstimmung gekennzeichnet, die zu intensiven Gefühlen, starken und unmittelbaren Identitätserlebnissen und Sinneserfahrungen im körperlichen, psychischen und sozialen Bereich und zur Expansion des eigenen Ich mit dem Wunsch nach Stärke und Durchsetzungsvermögen neigt. Schnell kann sich in der heutigen Lebenssituation von Jugendlichen eine unbefriedigende Entfaltung dieser Bedürfnisse einstellen, zumal Jugendliche eine unmittelbare und psychisch unbegrenzte Erfahrbarkeit erwarten. Das Resultat sind Überforderung, Stress, erhebliche Belastungen, Unausgefülltheit, Leere und absolut „tödliche“ Langeweile. Hier haben die Problemverhaltensweisen ihren psychischen Nährboden. So sensibel wie in keiner anderen Lebensphase werden im Jugendalter einschränkende Normen, begrenzte Entfaltungsmöglichkeiten und eingeschränkte Spielräume für körperliche, seelische und soziale Erfahrungen wahrgenommen (vgl. Hurrelmann, 1995, S. 234 – 235).

Heckmair und Michl (vgl. 2012, S. 132 – 133) führen dazu aus, dass sich neben den körperlichen Veränderungen in der Psyche von Jugendlichen weniger auffällige

Prozesse abspielen. Die Entdeckung des Ich sei verbunden mit der Suche nach Orientierung, dem Wunsch nach Abgrenzung, der Abwendung von bislang gültigen Werten und Normen und einer zunehmenden Hinwendung zu Gleichaltrigen Gruppen. Auf dem Weg zum neuen Selbstbild schwanke das Selbstwertgefühl zwischen offener Angeberei und euphorischen Phantasien einerseits, Minderwertigkeitsgefühl und depressiver Niedergeschlagenheit andererseits. Das Spektrum der Gefühle bei Jugendlichen sei sehr breit. Von aggressiv bis apathisch, von dynamisch bis faul, von aufgedreht bis schüchtern, von fröhlich bis depressiv. Fast scheine es so, als solle im evolutionären Sinne aus einer Selektionsbasis der Gefühlswelt ausgewählt werden können, so wie die Lalllaute eines Babys schließlich zur Sprache führen.

„Sich selbst finden wollen bedeutet, sich auf die Suche zu machen, neue Wege nach innen und außen zu erkunden.“ (Heckmair & Michl, 2012, S. 133)

Bei dieser Suche kann die Erlebnispädagogik einen nicht unwesentlichen Beitrag leisten. Gilsdorf (vgl. 1999, S. 14 - 15) beschreibt als ein Potential der Erlebnispädagogik die Schaffung von Spiel- und Übungsräumen, in denen Jugendliche innerhalb eines verantwortbaren Rahmens mit Herausforderungen und Grenzen experimentieren können und Erfahrungen sammeln können, die ihren Bedürfnissen nach Autonomie und Abgrenzung gegenüber der Erwachsenenwelt entgegenkommen.

Heckmair und Michl (2012, S. 133) meinen zu den oben angeführten Bedürfnissen und Wünschen von Jugendlichen und dem jugendlichen Gefühlsleben: „Erlebnispädagogische Aktionen passen zum oben geschilderten pubertären Seelenleben wie ein Schlüssel zum Schloss. Sie führen zur Einsamkeit ebenso wie zur Gemeinschaft, sie tragen zur Abgrenzung zwischen Ich und Außenwelt bei, weil die Anforderungen des Natursports diese Grenzlinien spürbar aufzeigen. Die Lust nach körperlicher Leistung ist auslebbar, ebenso wie die Lust an der subjektiven Gefahr und zum subjektiven Risiko. Die Angst nicht voll genommen zu werden, und

die Sehnsucht nach dem Verstandenwerden können durch gemeinsames Handeln – von Pädagogen und Jugendlichen – besser angesprochen und einer Lösung näher gebracht werden.“

Gerade bei der Identitätsfindung gelten Grenzerlebnisse als ein erfolgreicher Weg. Ein „Ich“ Gefühl entwickelt sich erst, wenn die Gewohnheiten des Alltags überschritten und in Frage gestellt werden, wenn eine Notsituation eintritt, wenn Betroffenheit, Ergriffenheit, Freude, Lust oder Schmerz mit im Spiel sind. Erst im Kontrast zur Normalität lässt sich die eigene Identität in einem psychischen Bezugssystem definieren und außergewöhnliche Erlebnisse sind ein möglicher Katalysator zu diesem Prozess (vgl. Heckmair & Michl, 2012, S. 133 – 134).

Gilsdorf (vgl. 1999, S. 17 – 18) meint dazu auch, dass grundlegende Themen jeglicher persönlichen Entwicklung die Suche nach der eigenen Identität und die Suche nach einer befriedigenden und sinnvollen Lebensgestaltung sind. Die pädagogische Zielrichtung, die sich aus einer solchen Erkenntnis ableite, werde am besten durch den Begriff Empowerment auf den Punkt gebracht. Dabei gehe es um Kompetenzen wie das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, den Umgang mit den eigenen Gefühlen, um Genuss- und Erlebnisfähigkeit, um den Mut sich mit Neuem und Unbekanntem auseinanderzusetzen, dem eigenen Urteilsvermögen zu vertrauen und eigene Entscheidungen zu treffen.

Genau darum gehe es der Erlebnispädagogik: Menschen stark zu machen, gerade auch in der Konfrontation mit schwierigen Situationen. Allerdings sei dabei das Augenmerk nicht so sehr auf Defizite gerichtet, als vielmehr auf die Entdeckung und Nutzung von eigenen Potentialen, was zusätzliche Anziehungskraft verleihe. Jugendliche würden nach vorne schauen, würden sich mit ihrer Zukunft beschäftigen und hätten eine unmittelbarere Zeitperspektive als Erwachsene. Unmittelbarkeit sei in der Erlebnispädagogik geradezu Programm. Die Lernprozesse gingen von ganz konkreten Erfahrungen aus und würden dann abstrahiert und zur Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen beitragen.

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

Wie es scheint ist Erlebnispädagogik häufig eine Inszenierung, bei der Spiel- und Übungsräume geschaffen werden, innerhalb derer die Jugendlichen abseits ihrer gewohnten Handlungsmuster und ihres gewohnten Alltags, der häufig aus Computerspielen, Chatten, Fernsehen und Schule besteht, experimentieren und dadurch ihre eigenen physischen, psychischen und sozialen Erfahrungen machen können, die sie in ihren persönlichen Fähigkeiten fördern und in reflektierter Form ihr tatsächliches Leben positiv beeinflussen können.

Ein weiterer wichtiger Punkt sind die Beziehungen zu Gleichaltrigen. Sie spielen im Jugendalter eine wichtige Rolle. Jugendliche definieren sich oft durch die Zugehörigkeit oder Abgrenzung zu einer bestimmten Gruppe. Intensive Freundschaften haben einen hohen Stellenwert. In ihrem Umfeld von Gleichaltrigen entwickeln Jugendliche eigene Verhaltensnormen, oft auch in Abgrenzung zum Elternhaus und zur Schule. Gleichzeitig wirken gesellschaftliche Tendenzen wie zum Beispiel Konsumorientierung und Konkurrenzdenken in die jugendlichen Subkulturen hinein und haben eine prägende Wirkung.

Für die Pädagogik ergibt sich die Aufgabe, diese Tendenzen im Sinne einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung auszubalancieren und soziale Fähigkeiten wie beispielsweise Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Hilfsbereitschaft geben und annehmen, Impulskontrolle, Kompromissfähigkeit und Teamfähigkeit zu fördern.

Beispielsweise im schulischen Kontext macht sich ein Mangel an sozialen Kompetenzen bei den Jugendlichen schmerzlich bemerkbar. Manche Schülerinnen und Schüler haben nicht gelernt einander ausreden zu lassen und zuzuhören, können keine gemeinsamen Entscheidungen treffen oder Konflikte gewaltfrei lösen. Dabei eignet sich die Schule ganz besonders als soziales Lernfeld. Mit der Klasse besteht hier eine Struktur, in der Jugendliche über mehrere Jahre hinweg Gruppenerfahrungen sammeln können.

Erlebnispädagogische Interventionen richten sich überwiegend an Gruppen. Die Gruppe wird als Übungsfeld für soziales Lernen verstanden. Gemeinsame Anstrengung und Leistung werden betont und eine bewusste Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen wird angestrebt und der Gruppenprozess steht im

Vordergrund. Kooperation ist demnach ein bestimmendes Merkmal in der erlebnispädagogischen Arbeit (vgl. Gilsdorf, 1999, S. 18 – 20).

Auffallend scheint auch der zum Teil sehr intensive Medienkonsum und die extreme Konsumorientierung von Jugendlichen. Nicht selten führt diese Konsumneigung zu Mangelerscheinungen. Beispielsweise vermitteln Medien Erlebnisse nur aus zweiter Hand, der Verlust der Unmittelbarkeit und die körperliche Passivität rufen ein Bedürfnis nach direktem Erleben, nach Unmittelbarkeit, nach Erfahrungen und Erlebnissen hervor.

Hier kann die Erlebnispädagogik einen wichtigen Beitrag leisten. In erlebnispädagogischen Aktivitäten nimmt die Intensität menschlicher Beziehungen zu, die materiellen Ansprüche müssen zurückgeschraubt werden und es entsteht ein Raum der soziales Lernen ermöglicht (vgl. Heckmair & Michl, 2012, S 131).

Im Sinne einer Lebenskompetenzförderung der Jugendlichen, scheinen auch folgende Ziele der Erlebnispädagogik als erwähnenswert:

„Die Persönlichkeitsbildung durch Förderung der Selbstwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit, Klärung von Zielen und Bedürfnissen, Entwicklung von Eigeninitiative, Spontaneität, Kreativität und nicht zuletzt Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl. Soziale Kompetenz durch Förderung der Kooperations- Kommunikations- und Konfliktfähigkeit. Das Wachsen eines systemischen, ökologischen Bewusstseins, das u.a. einen proaktiven Einsatz für die Bewahrung von Naturräumen und –schönheiten zur Folge hat.“ (Reiners, 2003, S. 13)

Speziell für den Bereich Suchtprävention stellte Ochensberger (vgl. 2012, S. 127) bei der von ihr durchgeführten qualitativen Untersuchung im Rahmen ihrer Diplomarbeit zum Thema „Suchtprävention im Kindes- und Jugendalter; das Erleben von PädagogInnen hinsichtlich Umsetzung und Grenzen von Präventionskonzepten“ fest, dass ua. Rollenspiele, Kooperationsspiele und Vertrauensspiele suchtpreventiv wirken. Freizeitverhalten, beispielsweise im Hinblick auf den Alkohol- oder

Tabakkonsum, sowie Familiengeschehnisse könne so auf spielerische Art beleuchtet werden.

„Dies hat den Sinn, Situationen und Emotionen aufzuarbeiten und den Kindern und Jugendlichen Gefühle von ‚eingebunden sein‘ und ‚aktiv sein‘ zu ermöglichen. Vertrauen und Selbstbewusstsein werden auf diese Weise aufgebaut bzw. gestärkt und der Spaß am gemeinsamen Spiel kann als positiver Nebeneffekt gesehen werden.“ (Ochsenberger, 2012, S. 127)

Aufgrund dieser Ergebnisse scheint es, als würden die von Ochsenberger aufgezählten Spielmöglichkeiten die Lebenskompetenzen Selbstbewusstsein und den Umgang mit Gefühlen fördern.

Auch neurobiologische Erkenntnisse belegen eine große Lerneffizienz durch erlebnispädagogische Aktivitäten. Komplexe Bewegungsmuster, wie zum Beispiel Klettern, fördern das Erinnerungsvermögen und erleichtern die Aufnahme neuer Informationen. Es scheint gesichert zu sein, dass bei körperlichem Training verstärkt die Botenstoffe Noradrenalin, Dopamin und Serotonin ausgeschüttet werden. Diese Neurotransmitter sind enorm wichtig für unser Wohlbefinden und für unsere Weiterentwicklung. Ebenso führt Kooperationsverhalten zur Ausschüttung von Dopamin, wodurch körpereigene Opioide als Belohnung aktiviert werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass in diesem Zustand Erfahrungen und Informationen abgespeichert werden, wird drastisch erhöht. Bei diesem Kooperationsverhalten spielen auch Emotionen eine große Rolle, die wiederum für unser Erinnerungsvermögen von Bedeutung sind. Je mehr Emotionen desto besser die Erinnerung, die mit dem jeweiligen emotionalen Zustand untrennbar verbunden bleibt. So bilden Emotionen auch die Basis von Entscheidungen. Gefühle sind die neurobiologischen Treiber beim Menschen. Sie bereiten Handlungen vor und sind die Schlüsselfaktoren für Entscheidungen. Dass dies alles neurobiologisch nachgewiesen wurde, sollte handlungs- und erfahrungsorientierten Lernmethoden zusätzlichen Schub geben (vgl. Heckmair & Michl, 2012, S. 81 – 83).

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

4. Lebenskompetenzförderung

Die Lebenskompetenzförderung kann auch als Umsetzungsstrategie des Risiko- und Schutzfaktorenmodells (siehe auch Pkt. 5.9.) verstanden werden. Risikofaktoren erhöhen die Wahrscheinlichkeit ungesunden Verhaltens und Schutzfaktoren mindern sie. Die Faktoren sind in unterschiedlichen Lebenskontexten angesiedelt, z.B. der Person, dem sozialen Umfeld und der Gesellschaft. Lebenskompetenzen sind in diesem Fall intra- und interpersonale Schutzfaktoren. Die Theorie des Problemverhaltens nach Jessor und Jessor greift diese Risiko- und Schutzfaktoren auf und postuliert, dass unterschiedliche riskante Verhaltensweisen von den gleichen Faktoren verursacht werden. Insofern sollen intervenierende Maßnahmen auf diese gemeinsamen Faktoren fokussieren. So ist auch die Lebenskompetenzförderung im Rahmen des Resilienzansatzes zu sehen. Resilienz ist gemäß dieses Ansatzes nicht als Persönlichkeitseigenschaft zu sehen, sondern als Prozess, der ein System, trotz starker Beeinflussung, großer Not und andauerndem Risiko, kompetent verhalten lässt. Auf individueller Ebene kann das andauernde Risiko, zum Beispiel ein psychisch kranker Elternteil oder das Aufwachsen in Armut sein, dem das Kind durch Persönlichkeitseigenschaften oder durch soziale Beziehungen (unterstützende Bezugsperson) begegnet. Da die Persönlichkeitseigenschaften auch Lebensfertigkeiten sein können, kann Lebenskompetenzförderung auch als potentielle Resilienzförderung bezeichnet werden (vgl. Bühler & Heppekausen, 2005, S. 20).

Bühler und Heppekausen (2005, S. 23 – 24) argumentieren weiter: „Da die Lebenskompetenzförderung das Ziel verfolgt, gesundheitsrelevante Lebensweisen und Lebensbedingungen zu verbessern, lässt sie sich als Strategie der Gesundheitsförderung verstehen. Des weiteren zielt sie auf die Vorbeugung von Krankheiten und psychischen Störungen ab und kann entsprechend als Strategie der Prävention begriffen werden. Die Lebenskompetenzförderung ist demnach den Begriffen Gesundheitsförderung und Prävention untergeordnet.“

In der Suchtprävention ist die Förderung von Lebenskompetenzen somit ein zentrales Ziel. Das Erlernen von sozialen und persönlichen Fähigkeiten wie der Umgang mit Gefühlen, die Entwicklung von Bewältigungsstrategien im Umgang mit Anforderungen und Belastungen und der Aufbau eines stabilen, positiven Selbstwertgefühls sind wichtige protektive Faktoren, die vor der Ausbildung suchtartiger Verhaltensweisen schützen und somit intensiver Förderung bedürfen. Dazu gehört auch eine altersgerechte Auseinandersetzung mit psychoaktiven Substanzen und verhaltensbezogenen Suchtformen. Die genannten Fähigkeiten und Auseinandersetzungen stehen im Zentrum des Lebenskompetenzansatzes (vgl. Paulik, Rabeder-Fink, Uhl, Bretbacher, Eberle, Svoboda, Springer, Brandstetter und Gschwandtner, 2012, S. 25).

Lebenskompetenzförderung nimmt auch in anderen Programmen zur Vorbeugung von Risikoverhalten (Essstörungen, Aggression, Depression, Ängstlichkeit, Sexualverhalten) einen großen Raum ein.

Die WHO nennt als Einsatzbereiche von Lebenskompetenzförderung die Prävention von Substanzmissbrauch, Suizid, Essstörungen, Gewalt, Konflikte, Delinquenz und Aids. (vgl. Heppekausen & Bühler, 2005, S. 25).

4.1. Das Lebenskompetenzmodell – der Life-Skills-Ansatz

Der Life-Skills-Ansatz wurde ursprünglich in den USA von Botvin und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entwickelt. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Konsum von psychoaktiven Substanzen, für viele Jugendliche ein funktionales Verhalten ist und der Erreichung ganz persönlicher Ziele dient. Da ein solcher Konsum zu Schädigungen, und diese Strategie, Ziele durch funktionalen Konsum zu erreichen, zu riskanten Konsummustern und möglicherweise auch zu Abhängigkeiten führen kann, ist es wichtig Jugendlichen durch die Vermittlung von Kompetenzen konstruktive Alternativen zu einer solchen Zielerreichung aufzuzeigen.

Im Life-Skills-Ansatz wird auch thematisiert, dass bei der Entwicklung von Gebrauchsmustern,

- a) ein Mangel an persönlichen Kompetenzen,
- b) negatives Vorbildverhalten von Freunden und
- c) konkrete Erwartungen an eine positive Wirkung durch den Konsum

eine Rolle spielen.

Deshalb setzt die Umsetzung dieses Ansatzes voraus, dass

- a) substanzspezifische Elemente (z. B. Informationen über Substanzen),
- b) substanzunspezifische Elemente (z. B. Umgang mit Stress und Belastungen) und
- c) eine praktische Vermittlung von Kompetenzen durch individuelle und interaktive Übungen und Rollenspiele

in den jeweiligen Maßnahmen enthalten sind (vgl. Paulik, Rabeder-Fink, Uhl, Bretbacher, Eberle, Svoboda, Springer, Brandstetter und Gschwandtner, 2012, S. 26).

Konkret heißt das nach Sting und Blum (vgl. 2003, S. 77), dass sich Programme, die sich am Life-Skills-Ansatz nach Botvin orientieren, drei verschiedene Kompetenzebenen umfassen sollen:

- a) Die Stärkung allgemeiner Bewältigungsfertigkeiten wie Konfliktfähigkeit, soziale Kompetenz und eine positive Selbsteinschätzung.
- b) Die Stärkung der Widerstandsfähigkeit gegen Gruppendruck und eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung.
- c) Die Vermittlung sucht- und drogenbezogener Informationen.

Welche theoretischen Grundlagen bei Life-Skills-Programmen, neben dem Life-Skills-Ansatz noch von Bedeutung sind, listet Heike Kähnert (vgl. 2003, S. 49) in ihrer Dissertation auf:

- a) Das Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren (eine Beschreibung dieses Konzeptes findet sich unter Punkt 5.10. in dieser Arbeit)

- b) die Theorie des geplanten Verhaltens nach Aizen (eine Beschreibung dieser Theorie findet sich unter Punkt 5.4.),
- c) die sozial kognitive Lerntheorie nach Bandura (die sozial kognitiven Lerntheorie ist unter Punkt 5.4. beschrieben) und
- d) die Theorie des Problemverhaltens nach Jessor und Jessor (auf diese Theorie wird unter Punkt 5.9. eingegangen).

4.2. Erfordernisse und Möglichkeiten der Lebenskompetenzförderung in der Sucht- und Gewaltprävention

Zur Wirksamkeit von Lebenskompetenzprogrammen in der suchtpreventiven Arbeit meinen Maiwald und Bühler (2004, S. 11), „in internationalen und insbesondere US-amerikanischen Wirksamkeitsstudien haben sich die sogenannten Lebenskompetenzprogramme oder life-skills-trainings als erfolgreichster suchtpreventiver Ansatz in Schulen herausgestellt.

Betrachtet man internationale, dem derzeitigen Stand der Forschung entsprechende Präventionsprogramme zu verschiedenen Arten jugendlichen Risikoverhaltens, erkennt man, dass Lebenskompetenzen wie Kommunikation, Selbstsicherheit, Problemlösung, interpersonale Beziehung, Gefühlsbewältigung und Stressbewältigung in allen Präventionsmaßnahmen enthalten sind.

Im deutschen Raum findet man Lebenskompetenzprogramme für die Bereiche Substanzmissbrauch, Angst und Depression, Aggression, Impulsivität, Gewalt sowie mit dem Ziel unspezifischer Gesundheitsförderung (vgl. Bühler & Heppekausen, 2005, S. 25).

Bühler und Heppekausen (2005, S. 26) haben eine Tabelle aus den Forschungsarbeiten von Reese und Silbereisen (2001) über Lebenskompetenzprogramme zusammengestellt, welche die allgemeinen und

spezifischen Präventionsinhalte in den jeweiligen Bereichen veranschaulicht. Für die Bereiche Substanzmissbrauch und Gewalt bedeutet dies:

Bereich	Allgemeine Präventionsinhalte	Spezifische Präventionsinhalte
Substanzmissbrauch	Selbstkonzept, Kommunikation, soziale Kontakte, Problemlösung, Freizeitgestaltung, kritisches Denken, Gefühlsbewältigung, Stressbewältigung	Standfestigkeit, Wissen über Wirkung und Folgen von Substanzkonsum und Prävalenzen, Einstellung
Gewalt	Soziale Fertigkeiten, Problemlösen, prosoziales Verhalten, Empathie, Impulskontrolle, Umgang mit Ärger und Wut, Selbstkontrolle, Erkennen und Interpretieren von Gefühlen, Selbstbehauptung, differenzierte soziale Wahrnehmung, Kooperation, kritisches Denken	Wissen, Einstellung, gegenseitiges Kennenlernen, Erleben von Diskriminierung, Analyse von Gruppenprozessen, Förderung der moralischen Entwicklung

(Bühler & Heppekausen, 2005, S. 26)

Untersuchungen von suchtpreventiven Programmen zum Substanzkonsum, deren Erfolgskriterien von Abstinenz bis Reduktion der Konsummenge und -frequenz oder von problematischen Konsumformen bis zur Verzögerung des Einstiegsalters reichen, ergaben, dass die Förderung von Protektionsfaktoren gegen Substanzkonsum, beispielsweise im Rahmen des Trainings allgemeiner sozialer und personaler Kompetenzen wie Lebenskompetenzen, im Vergleich zu affektiven Programmen oder Programmen mit reiner Vermittlung von Wissen, eine effektive suchtpreventive Maßnahme darstellt.

Wirksam sind Maßnahmen, die Widerstand gegenüber sozialem Einfluss und Peerdruck, sowie Normen und Einstellungen vermitteln, positive Peerbeziehungen fördern, Unterstützung bieten und allgemeine Lebenskompetenzen mit interaktiven Lehrmethoden vermitteln. Solche Merkmale scheinen am besten durch Lebenskompetenzprogramme umgesetzt zu sein, die kurz- wie auch langfristig auf

das Konsumverhalten Jugendlicher Einfluss nehmen können (vgl. Weichold, 2012, S. 20 - 22).

Untrennbar mit dem Lebenskompetenzansatz verbunden sind interaktive Methoden die sich dadurch auszeichnen, dass Lehrerinnen und Lehrer bzw. Trainerinnen und Trainer nicht als reine frontale Vermittlerinnen und Vermittler von Wissen und Information auftreten, sondern als Moderatorinnen und Moderatoren von Gruppenarbeiten fungieren, die eine Interaktion anregen und begleiten (vgl. Bühler & Heppekausen, 2005, S. 22 – 23).

Auch in der Gewaltprävention scheint die Förderung von Lebenskompetenzen von großer Bedeutung. Hurrelmann (vgl. 1995, S.198 – 217) beschreibt eine Reihe von jugendlichen Problemverhalten als Bewältigungsstrategien für vorhandene Defizite, beispielsweise auch kriminelles Verhalten und Gewalt.

Für das Jugendalter ist es typisch, dass auf Verhaltensprobleme mit Problemverhalten reagiert wird. Ob eine deviante oder nonkonforme Problemverhaltensweise gewählt wird, welche Ausprägung, Dauer, Schwere der Verhaltensform eingeschlagen wird, hängt von sozialen Umfeldvariablen und von den persönlichen Ressourcen ab, wobei bei letzteren insbesondere die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung, die Möglichkeiten der Belastungsbewältigung und das Niveau der sozialen Kompetenzen eine Rolle spielen (vgl. Hurrelmann, 1995, S. 232 – 233).

Das würde heißen, dass die Qualität der jugendlichen Problembewältigung neben den Umfeldbedingungen auch stark von den angeführten persönlichen Kompetenzen abhängt, die mit Lebenskompetenzen verglichen werden können .

5. Theoretischer Hintergrund im Zusammenhang mit Wirkungen von erlebnispädagogischen Interventionen im Bereich der Sucht- und Gewaltprävention

Nachfolgend werden Modelle aus der Sucht- und Gewaltprävention, die für diese Arbeit relevant erscheinen dargestellt und versucht, diese mit erlebnispädagogischen Konzepten in Verbindung zu bringen und eine Einschätzung der Anschlussfähigkeit vorzunehmen.

5.1. Das Modell der Ökologie der menschlichen Entwicklung

Das Modell der Ökologie menschlicher Entwicklung nach Urie Bronfenbrenner stellt die individuelle Entwicklung einer Person in den Kontext sozialer Umwelten und dient der Erklärung, wie Persönlichkeitsentwicklung sozialstrukturell verankert ist. Das heißt das Individuum steht in Beziehung mit unterschiedlichen Lebensräumen die sich gegenseitig beeinflussen und verändern. Das Modell berücksichtigt nicht nur die Entwicklung von Personen, sondern auch die sich verändernden Lebensbedingungen und Lebensräume. Mit Hilfe des Modells sollen, unter Berücksichtigung der vielschichtigen Einflüsse, die die Persönlichkeitsentwicklung prägen, konkrete Gestaltungsmöglichkeiten der Lebensverhältnisse herausgearbeitet werden (vgl. Grundmann & Kunze, 2008, S.172 - 174).

Bronfenbrenners (1981, S.37) Definition für sein Modell: „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind.“

Bronfenbrenner definiert in seinem Modell vier Ebenen, in dem die sozialen Umwelten als ein Komplex ineinander geschachtelter ökologischer Systeme gedeutet werden.

- Die mikrosoziale Ebene,
- die mesostrukturelle Ebene,
- die exostrukturelle Ebene und
- die makrostrukturelle Ebene.

Im Zentrum dieses Mehrebenenmodells stehen die mikrosozialen Interaktionen, zwischen Personen in unterschiedlichen Lebensbereichen. Lebensbereiche (Mikrobereiche) sind Orte, an denen Menschen direkte Interaktionen mit anderen leicht aufnehmen können (z.B. Interaktion zwischen Mutter und Kind in der Familie, zwischen Lehrer und Schüler bzw. zwischen Mitschülern in der Schule, zwischen Käufer und Verkäufer in einem Geschäft). Die unterschiedlichen Lebensbereiche sind ihrerseits miteinander verbunden und wechselseitig aufeinander bezogen (z.B. Elternhaus und Schule) und bestimmen als Gesamtheit der Lebenswelten einer Person das Mesosystem (vgl. Grundmann & Kunze, 2008, S.172 - 179).

„Durch soziale Tätigkeiten und Interaktionen können Mikro- und Mesosysteme direkt durch beteiligte Individuen – nach deren Bedürfnissen – beeinflusst und gestaltet werden. Dagegen entziehen sich Faktoren des Exo- und Makrosystems der individuellen Gestaltungsebene, aber beeinflussen diese und damit auch die Mikro- und Mesoebene.“ (Grundmann & Kunze, 2008, S.180)

Exosysteme sind Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht beteiligt ist, aber davon beeinflusst wird (z.B. der Arbeitsplatz der Eltern). Das Makrosystem stellt kollektive kulturelle Ebenen dar, einschließlich der ihnen zugrundeliegenden Einstellungen und Ideologien. Diese werden vor allem durch staatliche, rechtliche und ideologische Regularien handlungswirksam. Beispielsweise

durch die Gestaltung von sozialen und physischen Räumen durch den Staat (vgl. Grundmann & Kunze, 2008, S. 180).

Das heißt, dass jegliche sozialen Einflüsse und Maßnahmen, die Interaktionen, Beziehungen und Rollen tangieren, Beeinträchtigungen der Mikrosysteme darstellen, die auch Auswirkungen auf das Mesosystem haben. Diese sozialen Einflüsse und Maßnahmen tangieren jedoch kaum, und wenn nur indirekt das Exo- und Makrosystem, die allerdings umgekehrt das Mikro- und Mesosystem beeinträchtigen. Wie es scheint ergibt sich daraus, dass erlebnispädagogische Interventionen das Potential haben Mikrosysteme zu beeinträchtigen und somit auch in das Mesosystem wirken können.

5.2. Die salutogenetische Perspektive

Die salutogenetische Perspektive fragt nach den Voraussetzungen, welche seitens der Person, sowie auf Seiten sozialökologischer Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, um gesund zu bleiben. Lebenskompetenzen können dabei als generalisierte Widerstandsressourcen verstanden werden, die eine konstruktive Bewältigung von psychischen und sozialökologischen Spannungen und Belastungen ermöglichen. Mit ausreichenden Widerstandsressourcen ist die Entwicklung und das dauerhafte Aufrechterhalten eines Kohärenzsinn möglich, der verstanden wird als positives und aktives Selbstbild der Handlungsfähigkeit sowie die Gewissheit, sich selbst und die eigenen Lebensbedingungen steuern und gestalten zu können. Wesentlich hierfür ist, dass die Welt als zusammenhängend und sinnvoll angesehen wird. Je höher der Kohärenzsinn, umso eher können Stressoren auf positive Weise bewältigt werden (vgl. Bühler & Heppekausen, 2005, S. 19 – 20).

Da erlebnispädagogische Interventionen persönliche Faktoren und auch Faktoren auf der mikrosozialen Ebene beeinflussen können, scheint es, dass derartige Interventionen durch die salutogenetische Perspektive unterstützt werden.

5.3. Die Theorie zur Schutzmotivation

Die Motivation einer Person, eine Handlung auszuführen, wird durch Kompetenzerwartungen und durch Erwartungen über das Ergebnis der eigenen Handlung beeinflusst.

Über dieses Konstrukt der Selbstwirksamkeit, findet die Lebenskompetenzförderung ihren Platz in der spezifizierten Version des Health-Belief-Modells, nämlich der Theorie zur Schutzmotivation (Boer und Seydel 1996). Demzufolge kann gesagt werden, dass das Verhalten einer Person ihre eigene Gesundheit betreffend, oder ihre Schutzmotivation,

- a) von der Bewertung der Bedrohung durch eine Krankheit und
- b) von der Bewertung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten

abhängen.

Diese Einschätzung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten ist unter anderem von der Selbstwirksamkeit beeinflusst. Wer glaubt, ein schützendes Verhalten durchführen zu können, zieht dieses Verhalten eher in Erwägung.

Um diese Selbstwirksamkeit zu fördern umfasst ein Lebenskompetenztraining das Üben vieler Handlungen zur Erreichung eines (gesundheitsbezogenen) Ziels. Diese Handlungen sollten nicht nur im geschützten Rahmen, innerhalb einer Übung, sondern idealerweise auch im Alltag geübt werden. Das soll die Kompetenzerwartung festigen, dass diese Handlungen auch tatsächlich beherrscht und eingesetzt werden können (vgl. Bühler & Heppekausen, 2005, S. 21).

Die Selbstwirksamkeit an sich, wird von Bühler und Heppekausen (vgl. 2005, S. 20 – 21) nicht als eigene Lebenskompetenz, sondern als Ergebnis erfolgreich angewandter Lebensfertigkeiten gesehen.

„Selbstwirksamkeitserwartung ist die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund der eigenen Kompetenzen bewältigen zu können.“ (Schwarzer, 2002, S. 521)

Hier findet sich eine Deckung dieser Theorie mit dem unter Punkt 5.2. angeführten Kohärenzsinn. Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit gepaart mit der Gewissheit sich selbst und die eigenen Lebensbedingungen steuern und gestalten zu können scheinen stark zusammen zu hängen.

Wenn hier angeführt wurde, dass Handlungen zur Erreichung eines gesundheitsbezogenen Ziels ziemlich alltagsnah trainiert werden sollen, so kann gesagt werden, dass der Anspruch von erlebnispädagogischen Interventionen auf eine derartige Alltagstauglichkeit sehr hoch ist.

Erlebnispädagogik richtet sich überwiegend an Gruppen (vgl. Gilsdorf, 1999, S. 18). Eine solche Gruppe sind beispielsweise die Schülerinnen und Schüler einer Schulklasse. Somit rücken die Klassengemeinschaft und der Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander (Kommunikation, Kooperation, Konfliktfähigkeit, Vertrauen, Verlässlichkeit uvm.) ins Zentrum der erlebnispädagogischen Intervention, und diese Klassengemeinschaft und der Umgang sind ein großer Teil des Schulalltags. Wird dann in einer gewohnten Umgebung, möglicherweise in der Stadt trainiert oder geübt, dann befinden sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer erlebnispädagogischen Veranstaltung auf alltäglichem Terrain.

Wird der methodische Ansatz des metaphorischen Handlungslernens gewählt, so ist die erlebnispädagogische Übung oder Übungsreihe ebenfalls sehr nahe am Alltag der Jugendlichen. Beim metaphorischen Handlungslernen erfolgt die Anleitung der Übung isomorph, also analog der Lebenswirklichkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Bei einer Schlauchbootfahrt einer Wohngruppe könnte die Anleitung etwa so sein: Wir leben alle gemeinsam auf engem Raum (Boot) und sind aufeinander angewiesen (alle in einem Boot). Zwar gibt es unterschiedliche Aufgaben (z.B. Steuermann), aber wenn jeder macht was er oder sie will, klappt es nicht (das Boot ist nicht manövrierfähig). Wenn jemand aus unserer Wohngruppe aussteigt (das Boot verlässt), wird das für alle schwierig. Es sollte nicht unvorbereitet geschehen.

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

Für eine passende Anleitung benötigt die Pädagogin, der Pädagoge gute Kenntnisse über die Lebensumstände der Jugendlichen. Gelingt diese Anpassung ist der Lerneffekt groß, weil eine Übertragung unmittelbar erfolgen kann (vgl. Heckmair & Michl, 2012, S. 120 – 121).

Der Einsatz dieses Modells setzt natürlich das klare Ziel der erlebnispädagogischen Intervention, eine geschickt Auswahl der Übung oder Aktivität und eine gute Anleitung durch die Trainerin oder den Trainer voraus. Es muss immer wieder und bei jeder Aktion die Verbindung zur Lebenswirklichkeit der Jugendlichen hergestellt werden, wodurch bereits ein unangeleiteter Transfer der gemachten Erfahrung in die Realität erfolgen kann.

5.4. Die Theorie des geplanten Verhaltens und die sozial-kognitive Lerntheorie

Die Theorie des geplanten Handelns nach Ajzen und die sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura modellieren die unmittelbaren Umstände eines Substanzkonsums.

„Entscheidend für den Konsum ist demnach die Absicht zu konsumieren, die

- a) von den physischen und sozialen Wirkerwartungen und
- b) deren Wert,
- c) von den subjektiven Normerwartungen und
- d) der Selbstwirksamkeit hinsichtlich des Konsumverhaltens abhängen.“

(Bühler & Kröger, 2006, S.21)

Mit erlebnispädagogischen Interventionen erscheint es möglich, beim Punkt a) soziale Wirkerwartungen, Einfluss zu nehmen. Wenn beispielsweise Jugendliche durch erlebnispädagogische Maßnahmen in ihren sozialen Kompetenzen gefördert werden und durch diese Kompetenzen und das daraus resultierende soziale Verhalten Anerkennung und Wertschätzung durch Freunde erfahren, wird der Drang,

diese Bewunderung beispielsweise durch Rauchen oder Rauschtrinken zu erlangen, ein eher geringes Ausmaß annehmen.

Zudem kann gesagt werden, dass Gruppenerlebnisse und –erfahrungen, auf die erlebnispädagogische Interventionen in der Regel auch abzielen, meist mit angenehmen (Flow) Gefühlen verbunden sind, die nicht durch Alkohol oder andere psychoaktive Substanzen herbeigeführt werden müssen.

Durch Hurrelmann (1995, S. 202 – 203) wird diese Theorie unterstützt indem er meint, dass nicht nur Substanzkonsum, sondern insgesamt delinquentes Verhalten von den physischen und sozialen Wirkerwartungen und deren Wert abhängt.

„Kriminelles Verhalten kann als eine Reaktion auf unterprivilegierte Lebens- und ungünstige Sozialisationsbedingungen sowie auf Brüche oder Blockaden im sozialen Integrationsprozess zurückgeführt werden. Jugendliche, die zu diesem problematischen Handlungsmuster Zuflucht nehmen, gelingt keine sozial anerkannte Form der Leistungserbringung und Selbstbestätigung.“

Im Falle schulischen Scheiterns ist Jugendlichen die Möglichkeit, eine Statusüberlegenheit zu demonstrieren, versperrt. In dieser Situation versuchen Viele, Statusüberlegenheit auf andere Weise als durch Schulerfolg zu erreichen, etwa durch bewusste, sozial sichtbare Formen der Regelverletzung, also durch delinquentes Verhalten, im besonderen Fall auch durch die Anwendung von Gewalt. Demonstrative Devianz bleibt der letzte Ausweg um Status zu erreichen.

Von Bedeutung für delinquentes Verhalten sind nicht nur der schulbezogene Leistungsstatus und die bildungs- und berufsbezogenen Aussichten, sondern ebenfalls die soziale Integration im Freundeskreis und in der Gleichaltrigengruppen. Für Jugendliche ist es wichtig, einen guten sozialen Status in ihrer Peergroup zu erwerben. Die Chancen, diesen Status zu erwerben werden umso ungünstiger sein, je schlechter die Ausstattung mit den dafür als erforderlich eingestuftem Requisiten ist. Mit destruktiven Aktivitäten ist vor allem dann zu rechnen, wenn der oder dem Jugendlichen keine konstruktiven und sozial akzeptierten Wege mehr offen stehen

um sozialen Status zu erwerben, so dass sie oder er versucht, diesen durch den demonstrativen Gebrauch von physischer Stärke und Gewalt zu erzielen (vgl. Hurrelmann, 1995, S. 203 – 204).

5.5. Das Sozialer-Einfluss-Modell

Das Sozialer-Einfluss-Modell nach Evans ist, gemäß Bühler und Kröger (vgl. 2006, S. 22 – 23), das wohl bisher einflussreichste Modell der verhaltensbezogenen Suchtprävention. Es besagt, dass Substanzkonsum aufgrund des Einflusses unterschiedlicher sozialer Instanzen wie Peers, Familie, Medien erfolgt. Als Prävention zum Substanzkonsum sieht dieses Modell Maßnahmen gegen Gruppendruck und die Förderung zum Neinsagen vor, um Menschen gegen die verführerischen Kräfte von psychoaktiven Substanzen zu immunisieren.

Allerdings darf in Bezug auf die Peergroup die sozialisatorische Einflussnahme der Peers auf den Konsum der oder des Einzelnen nicht überschätzt werden. Wie es scheint ist eher der Hang zum Substanzgebrauch entscheidend für das Zusammenfinden einer Gruppe. Es ist weniger die Gruppe, die unauffällige Jugendliche zum Konsum verführt.

Auch wenn davon ausgegangen wird, dass sich Jugendliche ihre Peergroup nach ihren Lebensweisen, Werten und Haltungen, zum Beispiel auch nach ihrem Hang zum jeweiligen Substanzkonsum auswählen und somit Gruppendruck keine große Relevanz zu haben scheint, kann es doch sinnvoll sein, eine gewisse Dynamik innerhalb der Gruppe aus präventiven Überlegungen nicht aus den Augen zu verlieren. Wenn Substanzkonsum innerhalb einer Peergroup als normal angesehen wird, gibt es doch Unterschiede hinsichtlich der Konsummuster (Dosis, Konsumfrequenz, Konsumart, Substanz) die bedacht werden müssen. Unter diesem Aspekt kann ein gewisser Gruppendruck doch wieder relevant werden und demnach auch Maßnahmen gegen einen solchen im Hinblick auf einen sogenannten, beispielsweise mäßigen Konsum im Sinne einer harm reduction.

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

Somit scheint es, dass erlebnispädagogische Interventionen auch im Sinne des Sozialer-Einfluss-Modells dadurch eine Bedeutung haben, dass sie Einfluss nehmen können auf gruppendedynamische Prozesse und auch auf das soziale Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder und somit auch angenommen werden kann, dass derartige Interventionen einen positiven Einfluss auf einen eventuellen Gruppendruck haben und dadurch eine gewisse „Immunisierung“ der Jugendlichen möglich ist, die wahrscheinlich nicht auf Abstinenz aber auf einen gemäßigten Umgang mit Substanzen abzielt.

5.6. Die Trieb- und Instinkttheorie

Nach Auffassung der Trieb- und Instinkttheorie hat jeder Mensch einen angeborenen Instinkt zur Aggressivität, der ursprünglich im Dienste der Verteidigung des Lebens, der Selbsterhaltung und der Jagd stand.

Unter den heutigen Bedingungen findet dieser Aggressionstrieb nur selten Anlässe, die seiner ursprünglichen Anlage gerecht werden, weswegen sich der Aggressionstrieb auch aus anderen Gründen entlädt. Das Aggressionspotential ist so etwas wie ein innerer „Dampfkessel“, der von Zeit zu Zeit Druck abgeben muss, um nicht zu explodieren, was bedeutet dass einer Aggressionshandlung nicht unbedingt die böse Absicht einer Verletzung zugrunde liegen muss, sondern ein „Dampf ablassen“ ausdrückt. Ein Beispiel dafür sind Raufereien als Kräftemessen unter Jugendlichen, um festzustellen, wer der oder die Stärkere ist. Solchen Handlungen liegt der Drang nach Abenteuer, Stimulierung und Erleben von Überlegenheit zugrunde. Bleibt es bei dem spielerischen Charakter der Auseinandersetzung, erfüllt die Gewalthandlung ihren Zweck. Die Angreiferin oder der Angreifer hat sein Aggressionspotential entladen und somit eine kathartische Wirkung erzielt.

Problematisch ist nach dieser Theorie nicht die Existenz von Aggressivität, sondern der Umgang damit. Die Triebtheorie macht darauf aufmerksam, wie gering heute die Spielräume für das Ausüben spielerisch aggressiver Verhaltensformen sind. Dabei

darf auch nicht übersehen werden, dass jede Form der spielerischen Aggression nach festen Regeln verlangt und es bedarf einer wirksamen, eingreifenden und auf die Regeln verweisenden Instanz um nicht zu eskalieren.

Die Trieb- und Instinkttheorie schärft somit den Blick für das natürliche und unausweichliche Ausreagieren von Aggressionsimpulsen und spricht für die Schaffung von Spielräumen mit klaren und transparenten Regeln und Grenzsetzungen. Zugleich macht sie auf die Notwendigkeit aufmerksam, Jugendlichen Möglichkeiten für das Ausreagieren ihrer Aggression einzuräumen, die zu keinen Verletzungen und Beeinträchtigungen führen (vgl. Hurrelmann & Bründel, 2007, S. 34 – 37).

Durch die Erlebnispädagogik können solche geschützten Spiel- und Übungsräume geschaffen werden, in denen Jugendliche innerhalb eines klaren Rahmens experimentieren und an Grenzen gehen können (vgl. Gilsdorf, 1999, S. 14 – 15).

Durch diese Raumschaffung scheint ein spielerisches Ausleben des bereits angeführten jugendlichen Dranges nach Abenteuer, Stimulierung und Erleben von Überlegenheit, und somit auch bis zu einem gewissen Grad ein Ausleben von Aggressionen, ohne dass jemand ernsthaft Schaden nimmt, möglich. Damit könnte durch die erlebnispädagogische Intervention, im Sinne einer Gewaltprävention, ein möglicher tatsächlicher Schaden für Beteiligte verhindert werden.

5.7. Die Theorie der sozialen Kontrolle

Den Schwerpunkt legt diese Theorie auf soziale Bindungen und Gegenreaktionen gegen aggressives Verhalten. Sie besagt, je stärker die soziale und psychische Bindung an eine andere Person ist, desto geringer ist die Neigung ein problematisches Verhalten zu zeigen. Zugespitzt kann gesagt werden, je stärker die sozialen Bindungen innerhalb eines sozialen Systems und die Identifizierung mit der Organisation und ihren Zielen, desto geringer das Ausmaß von Angriffen gegen die Ordnung dieses sozialen Systems wie beispielsweise Aggression und Gewalt.

Die Konsequenz aus dieser theoretischen Denkrichtung ist, über feste Einbindungen und zuverlässige Interaktionen nachzudenken. Interaktionen, Mitspracherechte und Mitbestimmung und Identifizierung mit den geltenden Regeln, Werten und Haltungen innerhalb eines Systems (vgl. Hurrelmann & Bründel, 2007, S. 47 – 48).

Erlebnispädagogische Interventionen richten sich überwiegend an Gruppen. Die Gruppe wird als Übungsfeld für soziales Lernen verstanden. Gemeinsame Anstrengung und Leistung und eine bewusste Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen soll positive Gruppenprozesse unterstützen und ein „Wir Gefühl“ entstehen lassen.

Die Förderung der Kooperationsfähigkeit und des Teamgeistes sind bestimmende Merkmale erlebnispädagogischer Arbeit. Werden erlebnispädagogische Interventionen gut auf die Zielgruppe abgestimmt, können sie zur Förderung einer guten und zuverlässigen Interaktion und zur Verstärkung von Bindungen innerhalb von Systemen beitragen. Sie können integrative Wirkung haben und gemäß der Theorie der sozialen Kontrolle dadurch Problemverhalten vermeiden und somit gewalt- und suchtpreventive Effekte erzielen.

Ebenso ist die Partizipation von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, wie sie Hurrelmann und Bründel (vgl. 2007, S. 47 – 48) beschreiben, beispielsweise am Verlauf einer erlebnispädagogischen Maßnahme ein wichtiges Merkmal, das die Relevanz dieser Theorie in Bezug auf erlebnispädagogische Interventionen unterstreicht, etwa wenn Gruppen eine Biwaktour selbst planen (Ausrüstung, Verpflegung, Route, Regeln).

5.8. Das Modell der sozialen Informationsverarbeitung

Im Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Dodge werden fünf Stufen beschrieben, die bei einer Handlungsentscheidung durchlaufen werden:

- 1) Wahrnehmen der Situation,

- 2) Interpretation der Situation,
- 3) Reaktionssuche im Verhaltensrepertoire,
- 4) Reaktionsbewertung nach kurz- und langfristigen Konsequenzen und
- 5) Handeln.

Lebenskompetenzen können dabei eine angemessene Informationsverarbeitung unterstützen. Personen mit guter Selbstwahrnehmung und Empathie haben eine realistischere Wahrnehmung, in kritischem Denken geübte Personen interpretieren angemessener, in Kommunikation und Beziehungsfertigkeiten trainierte haben ein breiteres Verhaltensrepertoire und können die ausgewählte Handlungsalternative besser umsetzen (vgl. Bühler & Heppekausen, S. 21 – 22).

Im Zusammenhang mit diesem Modell wird auf Punkt „3.3.3. Erlebnispädagogik als präventive Maßnahme bei Jugendlichen“ hingewiesen, wo es, wie es scheint, starke Hinweise darauf gibt, dass erlebnispädagogische Interventionen einen Einfluss auf die genannten Lebenskompetenzen haben.

Auch die von Reiners (vgl. 2003, S. 13) angeführten Ziele lassen diesen Schluss zu:

- Förderung der Selbstwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit,
- Klärung von Zielen und Bedürfnissen,
- Entwicklung von Eigeninitiative, Spontanität, Kreativität, Selbstvertrauen,
- Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl.
- Förderung der Kooperations- Kommunikations- und Konfliktfähigkeit.

5.9. Die Theorie des Problemverhaltens

Bühler und Kröger (vgl. 2006, S. 23) meinen, dass die Theorie des Problemverhaltens nach Jessor und Jessor (1983) den Life-Skills-Ansatz stark geprägt hat.

Sie führen weiter aus, dass die Theorie des Problemverhaltens besagt, „dass es einen Zusammenhang zwischen verschiedenen Arten von Problemverhalten gibt und dass einige riskante Verhaltensweisen von den gleichen Faktoren verursacht

werden. Insofern sollten Präventionsmaßnahmen auch auf diese gemeinsamen sozialen und psychologischen Faktoren, die sogenannten Life Skills, abzielen.“ (Bühler & Kröger, 2006, S. 23)

Die Theorie des Problemverhaltens wird an dieser Stelle angeführt, weil sie scheinbar in engem Zusammenhang mit dem Life-Skills-Ansatz steht und diesen stark geprägt hat, und deshalb auch unter Punkt „4.1. Das Lebenskompetenzmodell – der Life-Skills-Ansatz“ in dieser Arbeit als Grundlage aufscheint.

5.10. Das Risiko- und Schutzfaktorenmodell

Das Risiko- und Schutzfaktorenmodell wird hier am Beispiel des Substanzkonsums vorgestellt.

„Risiko- und Schutzfaktoren sind Einflussfaktoren des Substanzkonsums. Risikofaktoren gehen mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit des Substanzkonsums einher. Liegen Risikofaktoren vor, so bedeutet das gleichzeitige Vorhandensein von Schutzfaktoren eine niedrigere Wahrscheinlichkeit des Substanzkonsums. Beispielsweise könnte die Wirkung des Risikofaktors –Scheidung durch die Eltern- auf späteren Substanzkonsum durch den Schutzfaktor –guter geschwisterlicher Zusammenhalt- abgemildert werden.“ (Bühler & Kröger, 2006, S. 18).

Auf personeller Ebene konnte beispielsweise als risikoreich nachgewiesen werden, dass Jugendliche mit einem starken Substanzkonsum als Kind ein starkes Bedürfnis nach intensiver Stimulation (sensation seeking) hatten und zu hoher Impulsivität und zu geringer Frustrationstoleranz neigten. Hyperaktivität und geringe Konzentrationsfähigkeit können ebenso das Risiko einer Substanzabhängigkeit erhöhen. Niedriges Selbstvertrauen und wenig Eigeninitiative sind vor allem für Mädchen Risikofaktoren. Personale Schutzfaktoren und Ressourcen, wie ein größeres Selbstbewusstsein und eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung, gehen

mit geringerem Stresserleben und mit höheren Bewältigungskompetenzen einher und schützen vor Substanzkonsum (vgl. Jordan & Sack, 2009, S. 131).

„Ein Interventionsmodell, das auf dem Risiko und Schutzfaktorenmodell aufbaut, geht davon aus, dass durch die suchtpreventive Maßnahme Risikofaktoren geschwächt und Schutzfaktoren gefördert werden, um letztendlich Substanzmissbrauch zu verhindern.“ (Bühler & Kröger, 2006, S. 19).

Eine gute Zusammenfassung von Schutzfaktoren geben Paulik, Rabeder-Fink, Uhl, Bretbacher, Eberle, Svoboda, Springer, Brandstetter und Gschwandtner (2012, S. 22), weshalb diese im Original dargestellt wird. Eine Abänderung oder Verkürzung erscheint in diesem Fall nicht zweckmäßig:

„Als zentrale Schutzfaktoren im Zusammenhang mit der Entwicklung suchtrisanter Verhaltensmuster gelten:

Personale Schutzfaktoren

- Beziehungs- und Konfliktfähigkeit (Kommunikationsfähigkeiten)
- Realistische Selbsteinschätzung
- Hohe Eigenaktivität: Alltag gestalten können, sich selbst beschäftigen können
- Ausreichende Selbstachtung, positives Selbstwertgefühl (sich so annehmen, wie man ist)
- Vertrauen in die Selbstwirksamkeit: Die Überzeugung wichtige Ereignisse selbst beeinflussen zu können, sich kompetent zu fühlen, „Ich werde schon fertig mit den Problemen“
- Bewältigungsstile (Coping): Ein aktiver Problembewältigungsstil – im Gegensatz zur Problemvermeidung
 - gilt für die Entwicklung im Jugendalter als bedeutsam. Insbesondere ist ein Bewältigungsstil von Bedeutung, der zur Lösung von Problemen auf soziale Ressourcen zurückgreift.
- Erfahrung in der Bewältigung von Problemlagen

- Hoffnungsbereitschaft, Zuversicht: Durchgängige und Misserfolge überdauernde hoffnungszuversichtliche Lebenseinstellung
- Risikobewusstsein/Risikokompetenz/Mündigkeit: Bescheid wissen über mögliche Risiken
- Selbstständige Urteilsbildung, Widerstand gegen Verführung, Kritikfähigkeit
- Kohärenzsinn: Gefühl des Verankertseins. Personen mit hohem Kohärenzsinn sind in der Lage, ihrem Leben und dem eigenen Handeln einen Sinn zu geben, die Welt als verstehbar zu begreifen, und sie haben das Gefühl, Lebensaufgaben bewältigen zu können.
- Genuss- und Erlebnisfähigkeit
- Kognitive Fähigkeiten: sind die Basis, auf der Jugendliche Konflikte und Probleme bewältigen.

Soziale Schutzfaktoren/Umweltfaktoren

- Gutes Verhältnis zu den Eltern (Vertrauen und Unterstützung in schwierigen Situationen)
- Sozial-emotional günstiges Erziehungsklima, feste emotionale Bezugspersonen
- Gutes soziales Netz, stabilisierende Freundschaftsbeziehungen (Vertrauen, Unterstützung und Deutungshilfe im Alltag)
- Förderliches Klima in der Schule, am Arbeitsplatz: Überschaubare Unterrichtsstruktur, angemessene Anforderungen, förderliche schulische Umwelt
- Zugang zu Information und Bildung
- Soziale Lage, befriedigende Entwicklungsperspektiven u.a.m.“

Aufgrund der bereits geschilderten Möglichkeiten von erlebnispädagogischen Interventionen scheint es, dass diese die Ausbildung und Entwicklung von Schutzfaktoren unterstützen.

Durch das soziale Lernen der einzelnen Personen innerhalb der Gruppendynamischen Prozesse, die durch erlebnispädagogische Aktivitäten möglich

werden, können viele der genannten Schutzfaktoren auf personaler und sozialer Ebene gefördert werden.

6. Empirischer Teil

Um weitere Hinweise und Anhaltspunkte zur Beantwortung der Forschungsfrage,

Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Lebenskompetenzen von Jugendlichen und deren Bedeutung in der Sucht und Gewaltprävention,

zu erhalten, wurde die Durchführung von Expertinnen- und Experteninterviews als qualitative Forschungsmethode gewählt.

Das Interview mit seinem dialogischen, natürlichen und reaktionsfähigen Charakter scheint gut geeignet, um Unklarheiten und Widersprüche unmittelbar zu klären und um sich von Interview zu Interview prozesshaft und doch strukturiert den Antworten anzunähern.

6.1. Die Vorgangsweise

Wie bereits in dieser Arbeit einleitend erwähnt, sind die Erlebnispädagogik und die Sucht- und Gewaltprävention zwei bedeutende Felder in meiner beruflichen Tätigkeit. Aus diesem Grund habe ich auch ein persönliches Interesse, zu klären, wie weit bei erlebnispädagogischen Interventionen Effekte auf die Lebenskompetenzen von Jugendlichen erzielt werden können.

Im ersten Teil meiner Arbeit wurde mittels Literaturrecherche das Thema definiert, untersucht, eingegrenzt und anerkannten Theorien, die in der Sucht- und

Gewaltprävention von Bedeutung sind, gegenübergestellt. Dabei wurden die Möglichkeiten der Erlebnispädagogik behandelt, die Situation von Jugendlichen anhand der Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2010 dargestellt, Erlebnispädagogik als präventive Maßnahme bei Jugendlichen untersucht, die Bedeutung der Lebenskompetenzförderung anhand des Lebenskompetenzmodells dargestellt und in weiten Teilen theoretische Unterstützung für effektive erlebnispädagogische Interventionen in Bezug auf die Lebenskompetenzen von Jugendlichen festgestellt.

Um nun verschiedene Effekte auf die einzelnen Lebenskompetenzen von Jugendlichen zu konkretisieren und deutlich zu machen und die methodisch didaktischen Faktoren zu beleuchten, die im erlebnispädagogischen Wirken erforderlich sind um solche Effekte entstehen zu lassen, wurden sechs Expertinnen- und Experteninterviews geführt. Unterstützend dazu wurde im Vorfeld ein Leitfaden entwickelt. Dieser Leitfaden wurde der Master Thesis als Anhang 1 angefügt.

Aufgrund von Empfehlungen und persönlicher Kenntnis konnten kompetente Expertinnen und Experten als Interviewpartnerinnen und –partnern gewonnen werden.

Folgende Kriterien wurden von allen Interviewpartnerinnen und –partner erfüllt:

- mehrjährige Tätigkeit und Erfahrung im Bereich der Erlebnispädagogik,
- mehrjährige Tätigkeit und Erfahrung im Bereich der Jugendarbeit,
- pädagogische Ausbildung.

Um die Durchführung der Interviews möglichst offen und prozesshaft zu gestalten und um auf Fragen, Widersprüche und Ideen, die aufgrund des Interviewprozesses entstanden einzugehen, diente der entwickelte Leitfaden lediglich zur Unterstützung und wurde auch nicht immer strikt eingehalten, weshalb auch der Gesprächsverlauf bei den einzelnen Interviews variierte.

Die Interviewpartnerinnen und –partner wurden bereits im Vorfeld, meist bereits bei der Kontaktaufnahme, mit dem Forschungsthema vertraut gemacht, um dann bei den Interviews relativ rasch auf den Kern der Forschungsfrage eingehen zu können.

Daten zu den Interviews:

<u>Name</u>	<u>Datum</u>	<u>Ort</u>	<u>Dauer</u>	<u>Seiten</u>
Markus Fesel	04.06.2014	Büro des Interviewten	19 Min	6
Ewald Spießmayr Bernardino	04.07.2014	Wohnung d Interviewers	27 Min	6
Günther Wick	04.07.2014	Öffentliches Lokal	24 Min	7
Tanja Lang	07.07.2014	Öffentliches Lokal	45 Min	10
Martin Gumpold	11.07.2014	Skype	79 Min	9
Heidemarie Obereigner	15.07.2014	Arbeitspl. d Interviewten	56 Min	8

Die Interviews wurden auf einem Tonträger aufgenommen und anschließend möglichst genau, aber nicht wort-wörtlich transkribiert. Der Tonträger ist dieser Masterarbeit beigelegt.

Die Definitionen für die einzelnen Lebenskompetenzen in dieser Masterarbeit und auch in den Interviews orientieren sich an der Auflistung der WHO (1994) die von Bühler & Kröger (2006, S. 23 – 24) wie folgt übersetzt wurde:

„Lebenskompetent ist nach Definition der WHO (1994) diejenige Person, die

- sich selbst kennt und mag,
- empathisch ist,
- kritisch denkt,
- kreativ denkt,
- kommunizieren kann,
- Beziehungen knüpfen und aufrechterhalten kann,
- durchdachte Entscheidungen trifft
- erfolgreich Probleme löst,
- Gefühle bewältigen kann
- und Stress bewältigen kann.“

Die einzelnen Lebenskompetenzen wurden ein Jahr zuvor von Bühler & Heppekausen (2005, S. 16 – 18) etwas detaillierter beschrieben, wobei sie sich auch stark an der Beschreibung der WHO (1994) orientierten. Diese Beschreibung von Bühler und Heppekausen wurde in dieser Arbeit unter Punkt „2.4. Lebenskompetenzen“ angeführt.

6.2. Die Expertinnen und Experten

„Als Experte wird angesprochen, wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt.“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 443)

Bei den Expertinnen- und Experteninterviews kommen professionelle Erlebnispädagoginnen und Erlebnispädagogen mit langjähriger Erfahrung zu Wort, die in ihrer alltäglichen Arbeit direkt mit Jugendlichen in Kontakt stehen und mit ihnen arbeiten.

Fesel Markus studierte Sportwissenschaften und ausgewählte Fächer aus den Wissensgebieten Psychologie und Soziologie an der Universität in Salzburg und Deutsch und Sport an der Privaten Pädagogischen Hochschule in Linz. Er ist zertifizierter Erwachsenenbildner, Freizeit- und Erlebnispädagoge. Seine erlebnispädagogische Ausbildung absolvierte er beim österreichischen Alpenverein. Seit 1998 ist er Geschäftsführer der Arge Nexus und seither auch praktizierender Trainer und Erlebnispädagoge.

Gumpold Martin absolvierte eine forstwirtschaftliche Ausbildung an der Höheren Bundeslehranstalt für Forstwirtschaft in Bruck an der Mur und studierte Sportwissenschaften an der Karl-Franzens-Universität in Graz.

Während seines Studiums absolvierte er die Ausbildungen zum Erlebnispädagogen, Diplomoutdoortrainer und zum Hochseilgartentrainer. Anschließend schloss er einen Lehrgang in Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung ab.

Er ist hauptberuflich als Erlebnispädagoge und Outdoortrainer tätig. Schwerpunkte seiner Arbeit sind Lehrlingstrainings im Bereich der Team- und Persönlichkeitsentwicklung und Lehrtätigkeiten an der Pädagogischen Hochschule in Linz. In den vergangenen Jahren führte er zahlreiche Feriencamps für Kinder und Jugendliche mit integrativem Schwerpunkt durch.

Lang Tanja ist vom Grundberuf Sozialpädagogin und war 10 Jahre in der offenen Jugendarbeit in unterschiedlichen Jugendzentren im Raum Linz tätig. Sie absolvierte an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz einen zweijährigen Lehrgang in Erlebnispädagogik und Outdoortraining und studiert aktuell Pädagogik an der Universität in Salzburg.

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

Im Bereich der Erlebnispädagogik hat sie sich auf Teamtrainings in Schulklassen, mit Schwerpunkt Sozialkompetenzentwicklung, Teamförderung und Kommunikationsförderung spezialisiert.

Sie beschäftigt sich viel mit rituellem Arbeiten und Schamanismus. Dazu absolvierte sie eine 3jährige Lerngruppe und ist aktuell bei verschiedenen Seminaren als Assistenz tätig.

Obereigner Heidemarie ist vom Grundberuf diplomierte Sozialarbeiterin. Zusätzlich absolvierte sie eine zweijährige Ausbildung in der Ehe- und Familienberatung, eine erlebnispädagogische Ausbildung in der Schweiz, eine Coachingausbildung in Graz und eine Ausbildung im Bereich des kontrollierten Substanzkonsums.

Seit 8 Jahren arbeitet sie im Basecamp, einer niederschweligen Suchteinrichtung in Vöcklabruck.

Sie war 10 Jahre für pro mente als Erlebnispädagogin tätig und arbeitete dort mit unterschiedlicher Zielsetzung und unterschiedlichen Zielgruppen. Außerdem führte sie im Team vier der erlebnispädagogischen Wüstenprojekte „Nomade auf Zeit“ mit Jugendlichen durch.

Spießmayr Bernardino Ewald absolvierte das Lehramtsstudium für die Fächer Deutsch und Technisches Werken an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz und den Masterstudienlehrgang Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung bei der Arge Bildungsmanagement in Wien, sowie zahlreiche Seminare in den Bereichen Kommunikation, Gesprächsverhaltenstraining, Konfliktmanagement, Teamarbeit und Führung. Seine Erlebnispädagogikausbildung absolvierte er beim Österreichischen Alpenverein. Seit 16 Jahren arbeitet er als Trainer mit erlebnispädagogisch orientierten Maßnahmen, unter anderem auch mit Lehrlingen von unterschiedlichen Betrieben. Parallel dazu ist er als Supervisor und Coach tätig.

Wick Günther ist selbständiger Berg- und Schiführer, Erlebnispädagoge und Outdoortrainer. Aktuell arbeitet er als Sozial- und Erlebnispädagoge mit Jugendlichen

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

in der Wohngemeinschaft Camino. Er ist auch freiberuflich für die Alpenvereinsakademie als Übungsleiter für Wildnistrekking tätig.

Zuvor war er 10 Jahre lang Leiter der Erlebnispädagogik im Zentrum Spattstraße und führte zahlreiche Wüstenprojekte „Nomade auf Zeit“ und Skandinavienprojekte mit Jugendlichen durch.

6.3. Auswertung und Interpretation der Expertinnen- und Experteninterviews

Dieses Kapitel ist das Kernstück des empirischen Teils der Master Thesis. Es wurde versucht die Herausforderungen, die im Zusammenhang mit der Auswertung der Interviews entstanden, zu beschreiben, zwei Zusammenfassungen der Interviews exemplarisch zu erstellen, die unterschiedlichen Effekte zu identifizieren und darzustellen und diese dann den Lebenskompetenzen zuzuordnen, um so eine Annäherung an die Antwort auf die Forschungsfrage zu erreichen.

6.3.1. Herausforderungen bei der Auswertung der Interviews

Die Auswertung der Interviews gestaltete sich dahingehend schwierig, als die Definition der Lebenskompetenzen gemäß WHO (1994) und die Interpretation von Bühler & Kröger (2006, S. 23 – 24) „Lebenskompetent ist diejenige Person, die sich selbst kennt und mag, empathisch ist, kritisch denkt, kreativ denkt, kommunizieren kann, Beziehungen knüpfen und aufrechterhalten kann, durchdachte Entscheidungen trifft, erfolgreich Probleme löst, Gefühle bewältigen kann und Stress bewältigen kann“, sehr großen Interpretationsspielraum lässt und somit nur in einem eingeschränkten Ausmaß Anhaltspunkte für eine genaue Zuordnung von Effekten bietet.

Erschwerend kommt dazu, dass von den Interviewpartnerinnen und –partnern sehr viele Alltagsbegriffe für die Benennung von relevanten Effekten verwendet wurden,

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

die auch einen großen Spielraum für die Zuordnung zu den Lebenskompetenzen erlauben.

Im Sinne der Forschungsfrage wurde dennoch eine Interpretation der geschilderten Effekte aufgrund der Wahrnehmungen und Meinungen der Interviewpartnerinnen und –partner versucht, um eine Darstellung von Effekten und eine Zuordnung derselben zu den Lebenskompetenzen zu erreichen.

Wolfgang Beywl (2006, S. 31) meint zur Interpretation von Effekten und Wirksamkeiten „was genau Wirksamkeit ausmacht, was als positive, was als negative Wirkung gilt, wird maßgeblich festgelegt durch die je konkret handelnden Personen auf dem Hintergrund von Werten, welche diese Menschen als Individuen innehaben. Diese Wertebestimmung gilt im doppelten Sinne:

Die Beteiligten legen die Maßstäbe dessen, was als gute Wirkung gelten soll, überwiegend autonom fest.

Die wert- und interessegeleiteten Handlungen der Beteiligten sind ausschlaggebender Faktor dafür, dass die Wirkung zustande kommt.

Diese beiden grundlegenden Eigenschaften von Humandienstleistungen, Koproduktion und Wertebestimmtheit, machen die Steuerung und Evaluation von Wirkungen zu einer Herausforderung.“

Wie es scheint kann die Darstellung von Effekten oder Wirksamkeiten immer nur als Interpretation der jeweils handelnden Person gesehen werden, wobei diese Interpretation aufgrund eines individuellen Wertesystems zustande kommt.

Um diese Schwierigkeiten auch exemplarisch darzustellen, werden jeweils ein Beispiel aus dem Interview von Markus Fesel und ein Beispiel aus dem Interview von Tanja Lang angeführt:

Markus Fesel sagt in seinem Interview, man müsse Jugendliche neugierig machen, sonst erreiche man sie nicht (Interview Fesel, S. 1).

Das würde heißen über die Neugier werden Jugendliche „besser erreicht“.

Lang Tanja sagt bei ihrem Interview die Arbeit in der Natur sei ein ganz spezieller Raum, der den Jugendlichen hilft aufzumachen und tiefer zu gehen (Interview Lang, S.2).

Das würde heißen die Arbeit in der Natur hilft Jugendlichen „aufzumachen“ und „tiefer zu gehen“.

Beispiel Fesel: neugierig machen → „besser erreichen“

Beispiel Lang: arbeiten in der Natur → „aufmachen“ und „tiefer gehen“

Nun stellt sich die Frage, ob das „neugierig machen“ bereits als Effekt klassifiziert werden kann. Das Arbeiten in der Natur scheint kein Effekt zu sein, sondern eher eine Methode was auch auf das „neugierig machen“ zutreffen könnte. Besser erreichen, aufmachen und tiefer gehen kann als Effekt durchgehen wobei unklar ist, ob nicht alle drei Begriffe denselben Effekt beschreiben. Durch diese Alltagsbegriffe, die nicht klar definiert sind, wird eine Identifizierung derselben als Effekt erschwert und damit bleibt dieser bereits geschilderte Interpretationsspielraum.

Um trotz der genannten Schwierigkeiten eine Annäherung an eine Antwort auf die Forschungsfrage zu erreichen wurden

- in einem ersten Schritt die Interviews zusammengefasst,
- in einem zweiten Schritt Begriffe, die als Effekte interpretiert werden können, dargestellt und beschrieben und
- in einem dritten Schritt versucht, diese Effekte den Lebenskompetenzen zuzuordnen.

6.3.2 Exemplarische Darstellung von den Zusammenfassungen von zwei Interviews

Im ersten Schritt wurden alle, für die Forschungsfrage relevanten Passagen, aus den Expertinnen- und Experteninterviews zusammengefasst. Eine Darstellung sämtlicher Zusammenfassungen scheint an dieser Stelle nicht erforderlich. Sie sind im Anhang 2 dieser Master Thesis nachlesbar. Die Zusammenfassungen der Interviews von Tanja Lang und Martin Gumpold werden hier exemplarisch dargestellt, um Interpretationen nachvollziehbarer zu machen.

Interview mit Tanja Lang:

Die Interviewpartnerin antwortete bei ihrem Interview auf die Frage, welche Effekte erlebnispädagogische Interventionen bei Jugendlichen erzielen können:

„Was ich immer wieder erlebt habe, ist, dass erlebnispädagogische Settings, das Arbeiten in und mit der Natur ganz ein spezieller Raum ist, der den Jugendlichen hilft aufzumachen, tiefer zu gehen als es zum Beispiel im schulischen Setting möglich ist. Das ist mit Sicherheit eine ganz große Stärke an diesem Arbeitsraum Natur. Weil es da ganz viel um Gefühl geht, um sich selbst spüren in einem oft für Jugendliche unbekanntem Umfeld. Erlebnispädagogische Aktionen sind ja immer ein Stück weit ein Aussteigen aus dem Alltag. Es ist ein neuer, spezieller Raum der aufgemacht wird, in dem man sich als Mensch hinein begibt, der einfach unterstützend wirkt um aufzumachen, um sich neu zu erfahren, um sich kennen zu lernen. Das ist ein ganz zentrales Element.“

Lang meint weiter, Erlebnispädagogik und das Arbeiten in der Natur sei für sie etwas Ganzheitliches. Das berühre den Menschen als Ganzen, seelisch und körperlich. Beispielsweise wenn Jugendliche einfach nur rund um das Lagerfeuer sitzen, einfach nur um da zu sein, das habe viel mit Urvertrauen zu tun. Sie glaube, das sei auch

ganz tief in uns verankert, diese Geborgenheit und Sicherheit in einem Kreis mit lieben Menschen rund um das Lagerfeuer zu sitzen. Das gebe Schutz, Geborgenheit, Nähe. In diesem Raum wäre es dann möglich aufzumachen. Sie habe immer wieder erlebt, dass Jugendliche dann über Themen reden, weil diese Geborgenheit da sei und dieses Setting so besonders wirken würde.

Das Hinausgehen in die Natur sei so ein besonderer Raum. Das sei nicht alltäglich, das sei etwas Besonderes, etwas Neues. Das schaffe einen Raum um sich selbst neu kennen zu lernen und neu zu spüren.

Positive Erfahrung habe sie auch mit Selbstversorgungsprojekten und der gemeinsamen Planung derselben mit den Jugendlichen. Da seien ganz viele Lernfelder wie Kommunikation und auch Konfliktfähigkeit drinnen. Dabei gehe es auch um Empathie, man müsse den anderen auch verstehen. In einer Gruppe sei man auf engem Raum in einem neuen Setting, dadurch müsse die Gruppe zusammenrücken.

Etwas Besonderes für sie an erlebnispädagogischen Interventionen sei, dass oft dieser Herausforderungscharakter dazu käme, weil es um ein gemeinsames Überziel gehen würde, was wiederum das Zusammenrücken der Gruppe fördere (Interview Tanja Lang, S. 2 – 4).

Lang meint, durch die Erlebnispädagogik würden Dinge begreifbar und führte dazu folgendes Beispiel an:

„Sag zu einem Kind Zusammenarbeit ist wichtig und erklär es auf der kognitiven Ebene, dann wird das Kind das auf dieser kognitiven Ebene verstehen. Wenn du dem Kind und einem Freund, oder der Gruppe eine Aufgabe stellst, ein Ziel, das es zu erreichen gilt, und das nur erreichbar ist, wenn die Zusammenarbeit funktioniert, dann begreift das Kind das durch das aktive und konkrete Tun in der Gruppe. Also wir müssen die Dinge erleben die wir langfristig lernen oder in unsere subjektiven Theorien in unseren Erfahrungsschatz aufnehmen.“

Außerdem sei für Lang bei der Erlebnispädagogik noch die unmittelbare Konsequenz des eigenen Handelns wichtig. Man habe direkt Reiz und Reaktion. Man spüre als ganzer Mensch was es macht, wenn die Zusammenarbeit nicht funktioniert. Zu dieser Zusammenarbeit brauche es aber auch Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und empathisches Verstehen. Außerdem gehe es genauso um Vertrauen und um Verantwortung. Wenn eine Gruppe gemeinsam eine Aufgabe zu bewältigen habe, dann müsse der oder die Einzelne Verantwortung übernehmen und muss gleichzeitig vertrauen, dass der oder die andere das wirklich umsetzt was ausgemacht wurde. Natürlich habe das auch etwas mit Selbstvertrauen zu tun. Verantwortung müsse man sich auch zutrauen. Oder man nehme eine klassische Teamtrainingsübung her, dabei sei wichtig, dass man sich einbringt, das Gespräch eröffnet, oder eigene Ideen preisgibt, da gehöre ein Selbstvertrauen dazu, das durch solche Maßnahmen gefördert werde. Zum Beispiel indem Vorschläge Einzelner umgesetzt werden. Oder jemand vielleicht das erste Mal seit längerer Zeit erlebt, dass dessen Idee angenommen wird und funktioniert.

(Interview Tanja Lang, S. 5 - 6)

Auch die Beziehungsfähigkeit werde laut Tanja Lang bei erlebnispädagogischen Interventionen gefördert,

„weil wenn ich in der Gruppe gemeinsam in einem neuen Setting beginne und verschiedene Aufgaben zu bewältigen habe, dann muss ich lernen, mich auf den anderen einzulassen, ich muss mich auf die Gruppe einlassen und auf die Beziehungen, die innerhalb der Gruppe bestehen. Das ist ganz wichtig, weil es sonst nicht funktioniert. Das kann ich aus meiner Erfahrung heraus total bestätigen. Immer dann, wenn wir vom Jugendzentrum aus Ausflüge mit erlebnispädagogischen Charakter in die Natur gemacht haben, sind ganz neue Beziehungen entstanden. Da wird die Gruppenstruktur noch einmal neu aufgewürfelt, weil sich jeder in einer neuen Rolle erlebt oder ausprobieren kann, weil man sich in einem neuen Setting leichter tut, sich auf einen Menschen neu einzulassen. Oder bei meiner Arbeit mit Kindergruppen - ich

habe Kennenlerntage mit Kindern gemacht und danach war immer eine zentrale Frage an die Schüler: Hast Du heute mit jemand zu tun gehabt, mit dem du noch nie etwas gemacht hast und warst Du positiv überrascht? Und es haben jede Menge immer aufgezeigt. Man kann diese Beziehungsarbeit auch gezielt steuern, indem man mit Kleingruppen arbeitet, bei denen Kinder, die noch nicht viel Kontakt miteinander hatten, in einer Gruppe sind.“

Ebenso werde der Umgang mit Gefühlen gefördert, sagt Lang, man nehme zum Beispiel einen jugendlichen Alpha mit Führungsposition im Jugendzentrum, der immer wisse wie es geht, der steht dann draußen in der Natur und soll zum ersten Mal in seinem Leben Feuer machen. Und da passiere natürlich etwas mit ihm, wo er doch gewohnt sei, dass er immer der Alpha ist, der sagt wie es geht und auf einmal spürt er, dass er etwas nicht kann, fühlt sich unsicher und braucht Unterstützung. Das sei ein großes Lernfeld im Umgang mit Gefühlen (Interview Tanja Lang, S. 7 - 8).

Konkret befragt zu weiteren Effekten bei den Lebenskompetenzen meint Lang, dass Kreativität bei sämtlichen erlebnispädagogischen Übungen, wo es ums kreative Schaffen geht, gefördert werde. Problemlösungskompetenz sei bei allen Problemlösungsaufgaben gefordert, aber genauso beim Zelten, beim Feuer machen und beim Wasser holen.

Effekte beim Selbstbewusstsein und bei der Selbstwirksamkeit können sich durch die Konfrontation und die Überschreitung von Grenzen einstellen. Eine Förderung von Kommunikation erfolge durch Teamübungen.

Kritisches Denken als Teil von einem kreativen Prozess in Bezug auf Lösungsprozesse, werde bei jeder Problemlösungsaufgabe gefördert. Oder auch in Bezug auf Gruppenrollen, wenn diese kritisch hinterfragt werden. Empathie sei auch ein Lernfeld bei erlebnispädagogischen Interventionen. Da in der Erlebnispädagogik ganz viel in der Gruppe gearbeitet wird, ist sie ein zentrales Element, das man braucht. Anders funktioniere keine Aufgabenstellung in der Gruppe. Immer wenn Interaktion gefragt sei, gehe es auch um Empathie. Sie denke zum Beispiel an eine Biwaktour, wo unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und

Ressourcen zusammenkommen. Wenn jemand nicht so schnell mitkommt, dann brauche es auch von der Gruppe ein ganz großes Stück Empathie. Sich hineinzufühlen in den anderen, wie es der oder dem anderen geht, wenn er oder sie sagt, sie könne keinen Schritt mehr weitergehen, das sei ein großes Lernfeld.

Die Förderung eines guten Umgangs mit Stress ist eine Folge vom guten Umgang mit Gefühlen, weil bei vielen Gefühlen die aufkommen, ob das Ängste oder Sorgen sind, oder Hadern, käme natürlich auch Stress dazu. Da gehe es auch darum das aushalten zu lernen oder damit umzugehen lernen. Wenn man am Berg oben steht, könne man nicht einfach alles liegen und stehen lassen. Man muss eine Möglichkeit finden, zur Ruhe zu kommen und weiter zu kommen. Das sei ein zentraler Schlüssel in der Erlebnispädagogik. Durch das Setting sei man oft gezwungen, sich Gefühlen und Stress zu stellen. Stress könne ja auch bedeuten, an eine Grenze zu kommen wo lernen möglich wird. Das Spüren, eine Stresssituation bewältigt und die eigene Kompetenz dadurch erweitert zu haben, kann sehr fördernd sein (Interview Tanja Lang, S. 8 – 9).

Als konkretes Beispiel für Effekte nannte Lang einen Jugendlichen

„der sich permanent aus jedem Gruppenprozess herausnimmt. Der seine Aufmerksamkeit in der Gruppe über Negativhandlungen bekommt, der dann beim Zelten die Aufgabe bekommt Feuer zu machen, weil man an ihn glaubt und ihm vertraut. Und der sich dann einbringt und nicht nur Feuer macht sondern auch noch kocht für alle anderen, weil er sich endlich auf positive Art und Weise einbringen kann.“

Oder das Beispiel von Teilnehmerinnen und Teilnehmern bei einer Visionsuche,

„die zurückkommen und ihr Leben verändern, zurückkommen und sagen: Ich wollte schon lange studieren gehen und jetzt gehe ich, weil das (die Visionsuche) habe ich geschafft und jetzt traue ich mir ein Studium auch zu.“

Lebensvisionen, die entstehen und umgesetzt werden, das ist ein eindeutiger Effekt.“

(Interview Tanja Lang, S. 9 – 10)

Interview mit Martin Gumpold:

Für Martin Gumpold haben erlebnispädagogische Interventionen unter anderem den Effekt dass sie neugierig machen, außergewöhnlich sind und Jugendliche sie spannend und interessant finden und sich dadurch darauf einlassen.

Er meinte bei seinem Interview auch, dass die Erlebnispädagogik den Menschen als ganzen anspreche. Es gehe nicht nur ums Reden sondern um das aktive Tun. Im Laufe dieses Tuns würden auch Emotionen klar spürbar werden, sei es aus Frust oder auch aus Freude. Erlebnispädagogik habe somit den Effekt, dass Menschen, die erlebnispädagogische Übungen machen, ganz stark mit Emotionen konfrontiert werden. Durch diese Emotionalisierung bleibe ein hoher Erinnerungsfaktor. Starke Erlebnisse seien etwas Bleibendes. Ihm falle dabei noch die Kreativität ein, die ganz stark angeregt werde, weil es um nicht alltägliche Problemstellungen gehe, die es zu lösen gilt und dabei die Kreativität ein entscheidender Schlüssel sei, um zu einer Idee und Lösung zu kommen, wobei innerhalb eines Teams auch kommuniziert werden müsse.

Wichtig sei auch die Reflexion um Effekte bewusst zu machen. Beispielsweise, warum sei etwas geschafft worden, dass man zugehört, Ideen eingebracht habe. Das sei zusätzlich zu dem, was während der erlebnispädagogischen Intervention gespürt und erlebt wurde wichtig, um die Erfahrung speicherbar zu machen.

Laut Gumpold sei ein weiterer Effekt bei manchen erlebnispädagogischen Maßnahmen, dass sie klare Konsequenzen nach sich ziehen.

„Zum Beispiel auch beim Floßbau, ich könnte ein Floß bauen und dann wieder zerlegen. Dabei habe ich aber noch keine Rückmeldung über Konsequenzen. Diese Rückmeldung erhalte ich erst, wenn ich mit dem Floß ins Wasser gehe. Dann erkenne ich ob ich ein Floß habe, auf dem ich trocken bleibe, oder mit

dem ich untergehe. Das ist für Jugendliche total gut, weil es oft so ist, dass Jugendliche mit wenig bis keinen Konsequenzen rechnen müssen. Wenn es aber klare Konsequenzen gibt, dann löst das bei den Jugendlichen ein Nachdenken aus. Solche Übungen, bei denen es wirklich Klarheit gibt, mache ich total gerne. Und auch danach hinschauen, warum hat es funktioniert oder nicht funktioniert.“

Bei den von Gumpold durchgeführten Feriencamps habe er gemerkt, dass Selbstversorgungsprojekte in der Natur gute Effekte erzeugen.

Die Reduzierung auf essentielle Grundbedürfnissen wie Essen, warmer Platz zum Schlafen, würde Kinder mehr in das hier und jetzt holen und die Selbstwahrnehmung anregen. Durch die Entschleunigung würden Kinder zur Ruhe kommen und sich selbst besser spüren. Die Kinder seien im Laufe einer solchen Woche ganz ruhig geworden. Das draußen sein in der Natur und sich mit der Natur beschäftigen und aktiv zu sein, das habe große Wirkung auf die jungen Leute (Interview Martin Gumpold S. 2 – 4).

Merkbar sei auch, dass Dinge, beispielsweise die Absprache und Planung der Jugendlichen, bei der ersten Übung noch nicht gut funktioniere, bei späteren Übungen dann jedoch besser klappe.

Konkret befragt würden auch Effekte bei der Kommunikation und der Problemlösungskompetenz erreicht (Interview Martin Gumpold, S. 5).

Effekte zur Förderung eines guten Umgangs mit Gefühlen würden bei allen erlebnispädagogischen Interventionen, bei denen die Komfortzone verlassen werde, erreicht. Viel würde dabei in der Reflexion passieren. Dabei würde auch viel Verständnis, Wertschätzung und ein respektvoller Umgang innerhalb der Gruppe gefördert werden.

„Einen Lernerfolg im Umgang mit Stress können sie haben. Beim Klettern kann aus der Angst heraus auch ein Stress entstehen und daraus kann man in jedem Fall lernen wie man mit dem Stress besser umgeht.“ (Interview Martin Gumpold, S. 7)

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

Konkrete Effekte seien für Gumpold auch, dass die Jugendlichen lernen, sich im Kreis aufzustellen, um besser kommunizieren zu können. Das einander zuhören würde sich verbessern. Es werde nicht mehr durcheinander gesprochen sondern nacheinander.

Er habe das Gefühl, dass die Kreativität, gerade bei Problemlösungsaufgaben, mit der Zeit besser wird.

Die Empathie werde bei erlebnispädagogischen Trainings auf jeden Fall mehr. Allein dass dem anderen mehr Gehör geschenkt werde und man mitbekomme wie es den anderen geht, entstehe ein Stück weit dieses empathische Verhalten. Auch durch die wertschätzende Kommunikation würde die Empathie wachsen.

Guter Umgang mit Gefühlen werde in Grenzsituationen gefördert. Die Erfahrung, dass ich von meinen Kollegen gehalten werde, und dass ich meine Angst und Unsicherheit zeigen darf, sei ein ganz großer Lerneffekt (Interview Martin Gumpold, S. 8).

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

6.3.3 Darstellung der Begriffe die als Effekte interpretiert werden

In diesem zweiten Schritt der Auswertung und Interpretation der Expertinnen- und Experteninterviews im Sinne der Forschungsfrage wurde versucht, anhand der Zusammenfassung der Interviews Begriffe, die als Effekte interpretiert werden können zu sammeln, darzustellen und zu beschreiben. Durch die Beschreibung soll der Zusammenhang ersichtlich sein, in welchem der Effekt genannt wurde.

Darstellung der Effekte	Beschreibung des Zusammenhangs, in dem der Effekt genannt wurde
Absprache	Die Absprache und Planung würde im Lauf der Zeit besser funktionieren (Interview Martin Gumpold, S 2 - 4);
Aktives Tun	Es gehe bei erlebnispädagogischen Interventionen nicht nur ums Reden, sondern um das aktive Tun; (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4); Durch die Erlebnispädagogik, durch das aktive und konkrete Tun, würden Dinge begreifbar (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6);
Alternativen finden	Scheitern sei wichtig, um Alternativen zu finden (Interview Wick, S. 1 - 2);
Anerkennung	Es würden von den Jugendlichen aufgrund ihrer Eigenschaften bestimmte Funktionen in der Gruppe übernommen, wofür sie Anerkennung und Lob von den anderen Jugendliche erhalten, was ein positives Gefühl auslöse(Interview Fesel, S. 6); Dadurch, dass man durch erlebnispädagogische Übungen offener wird, erhalte man auch mehr Anerkennung (Interview Obereigner, S. 4);
Angst und Unsicherheit zeigen zu dürfen	Die Erfahrung von Kollegen gehalten zu werden und Angst und Unsicherheit zeigen zu dürfen sei ein ganz großer Lerneffekt (Interview Martin Gumpold, S. 8);
Aufmachen	Erlebnispädagogische Settings und speziell die Natur helfe den Jugendlichen aufzumachen (Interview Tanja Lang, S. 2 - 4);
Auseinandersetzung mit der Gruppe	Durch erlebnispädagogische Interventionen werde man offener und setze sich mehr mit der Gruppe auseinander (Interview Obereigner, S. 4);

Auspacken über Gefühle	Auspacken über Gefühle (Interview Spießmayr Bernardino, S. 4);
Ausprobieren	Bei erlebnispädagogischen Interventionen in der Natur erlebe sich jeder in einer neuen Rolle und könne ausprobieren (Interview Tanja Lang, S. 7 - 8);
Außergewöhnlichkeit	Erlebnispädagogische Interventionen haben den Effekt, dass sie neugierig machen, außergewöhnlich sind, Jugendliche sie spannend und interessant finden und sich dadurch darauf einlassen (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4);
Begreifbarkeit	Durch die Erlebnispädagogik, durch das aktive und konkrete Tun, würden Dinge begreifbar (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6);
Beruhigung	Durch die Entschleunigung bei erlebnispädagogischen Selbstversorgungsprojekten in der Natur seien die Kinder ganz ruhig geworden (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4);
Besser formulieren	Verbesserung beim Formulieren würde eintreten, sodass es andere verstehen (Interview Spießmayr Bernardino, S. 1);
Bessere Erreichbarkeit	Jugendliche werden neugierig gemacht und dadurch besser erreicht (Interview Fesel, S. 1)
Bewusstsein der eigenen Fähigkeiten	Jugendliche würden aufgrund bestimmter Eigenschaften eine Funktion in der Gruppe übernehmen (Interview Fesel, S. 6);
Beziehungsfähigkeit	Fesel führt dezidiert Effekte bei der Beziehungsfähigkeit an und schätzt diese sehr stark ein (Interview Fesel, S. 5 - 6); Spießmayr Bernardino schätzt die Einflussstärke der Effekte bei der Beziehungsfähigkeit stark ein (Interview Spießmayr Bernardino, S. 4); Günther Wick schätzt die Einflussstärke von Effekten durch erlebnispädagogischen Interventionen bei der Beziehungsfähigkeit eher stark ein (Interview Günther Wick, S. 4); Bei erlebnispädagogischen Interventionen werde die Beziehungsfähigkeit gefördert, weil man sich auf andere einlassen muss damit es funktioniert (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6); Bei erlebnispädagogischen Interventionen in der Natur würde man sich leichter auf einen Menschen neu einlassen (Interview Tanja Lang, S. 7 - 8);

Beziehungsfähigkeit 2	<p>Tanja Lang schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Beziehungsfähigkeit stark ein (Interview Tanja Lang, S. 6 - 8);</p> <p>Martin Gumpold schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Beziehungsfähigkeit stark ein (Interview Gumpold, S. 4 - 6);</p> <p>Beziehungsfähigkeit würde durch Wüstenprojekte und den Umgang mit den Kamelen gefördert werden (Interview Obereigner, S. 7 - 8);</p> <p>Heidemarie Obereigner schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Beziehungsfähigkeit zwischen eher stark und stark ein (Interview Obereigner, S. 5 - 6);</p> <p>Bei erlebnispädagogischen Interventionen habe man mit Personen zu tun, mit denen man in der Klasse noch nie etwas gemacht hat (Interview Tanja Lang, S. 7 - 8);</p>
Durchhaltevermögen	Das Durchhaltevermögen werde gefördert (Interview Obereigner, S. 2);
Durchsetzungsvermögen	Bei den Wüstenprojekten habe ein Jugendlicher gelernt sich durchzusetzen (Interview Obereigner, S. 4);
Einbringen in die Gruppe	Das Einbringen auf eine positive Art und Weise werde ermöglicht und gefördert (Interview Tanja Lang, S. 9 - 10);
Effekte bewusst machen	Wichtig sei, dass durch die Reflexion Effekte bewusst gemacht werden und die Erfahrung speicherbar werde (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4);
Einlassen	<p>Erlebnispädagogische Interventionen haben den Effekt, dass sie neugierig machen, außergewöhnlich sind, Jugendliche sie spannend und interessant finden und sich dadurch darauf einlassen (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4);</p> <p>Bei erlebnispädagogischen Interventionen werde die Beziehungsfähigkeit gefördert, weil man sich auf andere einlassen müsse, damit es funktioniert (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6);</p>

Empathie	<p>Fesel schätzt Effekte bei der Empathie schwach ein (Interview Fesel, S. 5); Spießmayr Bernardino schätzt die Effektstärke von erlebnispädagogischen Interventionen bei der Empathie eher stark ein (Interview Spießmayr Bernardino, S. 4); Günther Wick schätzt die Einflussstärke von Effekten durch erlebnispädagogischen Interventionen bei der Empathie eher schwach ein (Interview Günther Wick, S. 3); Selbstversorgungsprojekte würden Lernfelder wie Empathie beinhalten (Interview Tanja Lang, S. 2 - 4); Die Zusammenarbeit bei erlebnispädagogischen Interventionen brauche empathisches Verstehen (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6); Empathie sei ein Lernfeld bei erlebnispädagogischen Interventionen, weil viel in der Gruppe gearbeitet werde (Interview Tanja Lang, S. 8 - 9);</p>
Empathie 2	<p>Tanja Lang schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Empathie stark ein (Interview Tanja Lang, S. 6 - 8); Empathie werde bei erlebnispädagogischen Interventionen auf jeden Fall mehr, weil man mitbekomme wie es anderen geht (Interview Martin Gumpold, S. 8); Durch wertschätzende Kommunikation würde Empathie wachsen (Interview Martin Gumpold, S. 8); Martin Gumpold schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Empathie von stark bis sehr stark ein (Interview Gumpold, S. 4 - 6); Über die Reflexion passiere eine Auseinandersetzung wie es jemanden gehe (Interview Obereigner, S. 8); Empathie wird durch den Umgang mit Tieren, wie bei den Wüstenprojekten, gefördert (Interview Obereigner, S. 5 - 6);</p>
Empathie 3	<p>Heidemarie Obereigner schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Empathie eher schwach ein (Interview Obereigner, S. 5 - 6);</p>
Entscheidungen treffen...	<p>...unter welchen Bedingungen man sich zu Wort meldet und was dabei unterstützend sein kann (Interview Spießmayr Bernardino, S. 1);</p>

Entschleunigung	Durch die Entschleunigung bei erlebnispädagogischen Selbstversorgungsprojekten in der Natur seien die Kinder ganz ruhig geworden (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4);
Entspannung	Bei der Körperwahrnehmung gebe es Effekte durch erlebnispädagogische Interventionen, weil der Körper bei Aktivitäten in der Natur durch Anspannung und Entspannung ganz anders wahrgenommen werde (Interview Obereigner, S. 2);
Entwicklung guter Vorgehensweisen bei Konflikten	Bei erlebnispädagogischen Interventionen werde die Entwicklung guter Vorgehensweisen bei Konflikten gefördert (Interview Spießmayr Bernardino, S. 1);
Erfahrung	Bei erlebnispädagogischen Interventionen würde man Dinge erleben, die langfristig gelernt und in den Erfahrungsschatz aufgenommen werden (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6);
Erfolgreich sein	Jugendliche würden bei den Übungen merken, wenn sie Dinge anders machen, sind sie erfolgreicher (Interview Spießmayr Bernardino, S. 1);
Erleben in einer neuen Rolle	Bei erlebnispädagogischen Interventionen in der Natur erlebe sich jeder in einer neuen Rolle und kann ausprobieren (Interview Tanja Lang, S. 7 - 8);
Erweiterung des Handlungsspielraumes	Durch Rollenveränderungen bei erlebnispädagogischen Gruppenaufgaben werde der Handlungsspielraum erweitert (Interview Obereigner, S. 2);
Etikette lernen	Durch erlebnispädagogische Interventionen würden Jugendliche Etikette lernen (Interview Fesel, S. 2);
Experimentieren in neuen Rollen	Bei erlebnispädagogischen Interventionen in der Natur erlebe sich jeder in einer neuen Rolle und kann ausprobieren (Interview Tanja Lang, S. 7 - 8);
Formulieren verbessern	Verbesserung beim Formulieren, sodass es andere verstehen (Interview Spießmayr Bernardino, S. 1);
Frieren als unangenehme Erfahrung	Das Frieren aufgrund der schlechten Ausrüstung war eine gute Lernerfahrung (Interview Fesel, S. 3);
Fürchten	Zuerst fürchte man sich davor und durch die Erfahrungen aus der Übung trauen sich Jugendliche mehr zu (Interview Wick, S. 1 - 2);

Ganzheitlichkeit	Erlebnispädagogik sei etwas Ganzheitliches, sie berühre den Menschen als Ganzen, seelisch und körperlich (Interview Tanja Lang, S. 2 - 4); Erlebnispädagogische Interventionen würden den Menschen im Ganzen ansprechen (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4);
Geborgenheit	Mit lieben Menschen um das Lagerfeuer zu sitzen, das gebe Schutz, Geborgenheit und Nähe (Interview Tanja Lang, S. 2 - 4);
Gedächtnistraining	Gedächtnistraining wurde als Effekt bei erlebnispädagogischen Interventionen angeführt (Interview Fesel, S. 3);
Gehört werden	Kommunikation, um auch gehört zu werden, sei ein Effekt (Interview Spießmayr Bernardino, S. 1);
Gelingen von Aufgaben	Durch das Gelingen von Aufgaben bei erlebnispädagogischen Interventionen würde das Selbstvertrauen gestärkt werden (Interview Obereigner, S. 2);
Gemeinsam etwas erreichen	Jugendliche würden durch Körpereinsatz gemeinsam etwas erreichen (Interview Fesel, S. 1);
Gemeinsam Probleme lösen	Jugendliche würden gemeinsam Probleme lösen (Interview Fesel, S. 1);
Gewinn an Selbstvertrauen	Zuerst fürchte man sich davor und durch die Erfahrungen aus der Übung trauen sich Jugendliche mehr zu (Interview Wick, S. 1 - 2);
Grenzen erkennen und erweitern	Eigene Grenzen würden kennengelernt und erweitert (Interview Obereigner, S. 2);
Gruppe brauchen	Durch erlebnispädagogische Interventionen bemerke man, dass man die Gruppe braucht (Interview Obereigner, S. 4);
Handlungsstrategie	Jugendliche würden bei den Übungen merken, wenn sie Dinge anders machen, sind die erfolgreicher (Interview Spießmayr Bernardino, S. 1);
Herausforderungen meistern	Erlebnispädagogischen Interventionen hätten oft einen Herausforderungscharakter (Interview Tanja Lang, S. 2 - 4);
Hilfsbereitschaft	Jugendliche würden aufgrund ihrer Möglichkeiten und Eigenschaften andere tragen (Interview Fesel, S. 6);
Ideen einbringen	Sich bei Teamübungen einzubringen und Ideen preiszugeben fördere das Selbstvertrauen (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6);
Ideen sammeln	Erkennbar sei, dass die Jugendlichen nach einigen Übungen Ideen sammeln (Interview Spießmayr Bernardino, S. 4);

Ideen werden angenommen	Wenn eigene Ideen angenommen werden und funktionieren, werde das Selbstvertrauen gefördert (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6);
Impulskontrolle	Durch erlebnispädagogische Interventionen erreiche man eine gewisse Impulskontrolle. Die unmittelbare Bedürfnisbefriedigung könne kontrolliert werden (Interview Obereigner, S. 7 - 8);
In die Tiefe gehen	Erlebnispädagogische Settings, beispielsweise die Natur, helfe den Jugendlichen tiefer zu gehen (Interview Tanja Lang, S. 2 - 4);
Interesse	Erlebnispädagogische Interventionen haben den Effekt, dass sie neugierig machen, außergewöhnlich sind, Jugendliche sie spannend und interessant finden und sich dadurch darauf einlassen (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4);
Kommunikation	Durch Lagerfeuergespräche werde Kommunikation gefördert (Interview Fesel, S. 3); Wertschätzende Kommunikation werde eingefordert und gefördert (Interview Fesel, S. 6); Fesel führt dezidiert Effekte bei der Kommunikation an und schätzt diese sehr stark ein (Interview Fesel, S. 5 - 6); Verbesserung der Kommunikation bei erlebnispädagogischen Interventionen (Interview Spießmayr Bernardino, S. 1); Spießmayr Bernardino schätzt die Effekte bei der Kommunikation stark ein (Interview Spießmayr Bernardino, S. 4); Günther Wick schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen bei der Kommunikation stark ein (Interview Günther Wick, S. 4); Selbstversorgungsprojekte würden Lernfelder wie Kommunikation beeinhalteten (Interview Tanja Lang, S. 2 - 4);
Kommunikation 2	Bei Teamübungen sei es wichtig sich einzubringen und eigene Ideen preiszugeben (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6); Eine Förderung von Kommunikation erfolge durch Teamübungen (Interview Tanja Lang, S. 8 - 9); Tanja Lang schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Kommunikation stark ein (Interview Tanja Lang, S. 6 - 8); Neben Kreativität als Schlüssel zu Lösungen müsse innerhalb eines Teams auch kommuniziert werden (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4); Es würden Effekte bei der Kommunikation erreicht (Interview Martin Gumpold, S. 5); Effekte seien auch, dass Jugendliche Strategien lernen um besser kommunizieren zu können (Interview Martin Gumpold, S. 8);

Kommunikation 3	Gumpold und Obereigner schätzen die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Kommunikation sehr stark ein (Interview Gumpold, S. 4 - 6 und Obereigner S. 5 - 6); Kommunikationsfähigkeit würde durch Wüstenprojekte gefördert (Interview Obereigner, S. 7 - 8); Zur Zusammenarbeit brauche es auch Kommunikationsfähigkeit (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6);
Konfliktfähigkeit fördern	Selbstversorgungsprojekte würden Lernfelder wie Konfliktfähigkeit beinhalten (Interview Tanja Lang, S. 2 - 4); Zusammenarbeit bei erlebnispädagogischen Interventionen brauche Konfliktfähigkeit (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6);
Konfrontation der eigenen Grenzen	Effekte bei der Selbstwirksamkeit können sich durch die Konfrontation und Überschreitung der eigenen Grenzen einstellen (Interview Tanja Lang, S. 8 - 9);
Konsequenz erleben	Ein Effekt bei manchen erlebnispädagogischen Interventionen sei die klare Konsequenz die sie nach sich ziehen (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4); Bei der Erlebnispädagogik sei die unmittelbare Konsequenz des eigenen Handelns wichtig. Man habe direkt Reiz und Reaktion und spüre als ganzer Mensch wenn etwas nicht funktioniert (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6); Lernen durch unmittelbare Konsequenz des eigenem Handelns (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6);
Körperwahrnehmung	Bei der Körperwahrnehmung gebe es Effekte, weil der Körper durch Anspannung und Entspannung bei Aktivitäten in der Natur ganz anders wahrgenommen werde (Interview Obereigner, S. 2);
Kreativität	Fesel schätzt Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Kreativität eher schwach ein (Interview Fesel, S. 5); Spießmayr schätzt die Effekte auf die Kreativität von eher stark bis stark ein (Interview Spießmayr Bernardino, S. 4); Günther Wick schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Kreativität eher stark ein (Interview Günther Wick, S. 4); Kreativität würde bei allen Übungen, bei denen es ums kreative Schaffen geht, gefördert. Lang schätzt die Effekte von Erlebnispädagogik auf die Kreativität eher stark ein (Interview Tanja Lang, S. 6 - 9);

<p>Kreativität durch Problemlösung und Überlegungen</p>	<p>Kreativität würde sich im Laufe der Zeit durch Problemlösungsaufgaben verbessern (Interview Martin Gumpold, S. 8); Martin Gumpold schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Kreativität sehr stark ein (Interview Gumpold, S. 4 - 6); Durch Überlegungen wie etwas geschafft werden könne, werde die Kreativität gefördert (Interview Obereigner, S. 3); Kreativität werde gefördert durch Überlegungen wie man etwas schaffen kann (Interview Obereigner, S. 5 - 6); Heidemarie Obereigner schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Kreativität zwischen eher stark und stark ein (Interview Obereigner, S. 5 - 6);</p>
<p>Kreativität anregen als Schlüssel zur Lösung</p>	<p>Durch nicht alltägliche Problemstellungen werde die Kreativität als Schlüssel zur Lösung stark angeregt (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4);</p>
<p>Kritisches Denken und kritisches Denken als kreativer Prozess</p>	<p>Fesel schätzt Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen beim kritischen Denken eher stark ein (Interview Fesel, S. 5); Ihr kritisches Denken sei bei erlebnispädagogischen Interventionen gefordert um Lösungen zu finden (Interview Spießmayr Bernardino, S. 4); Spießmayr Bernardino schätzt die Effektstärke beim kritischen Denken stark ein (Interview Spießmayr Bernardino, S. 4); Günther Wick schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen beim kritischen Denken eher stark ein (Interview Günther Wick, S. 4); Kritisches Denken als Teil eines kreativen Prozesses werde gefördert (Interview Tanja Lang, S. 8 - 9); Tanja Lang schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf das kritische Denken eher stark ein (Interview Tanja Lang, S. 6 - 8);</p>
<p>Kritisches Denken</p>	<p>Heidemarie Obereigner schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf das kritische Denken eher schwach ein (Interview Obereigner, S. 5 - 6); Martin Gumpold schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf das kritische Denken eher stark ein (Interview Gumpold, S. 4 - 6);</p>

Langfristig Lernen	Bei erlebnispädagogischen Interventionen würde man Dinge erleben, die langfristig gelernt und in den Erfahrungsschatz aufgenommen werden (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6);
Lebensvisionen entstehen und umsetzen	Lebensvisionen, die bei erlebnispädagogischen Interventionen entstehen und umgesetzt werden, das seien eindeutige Effekte (Interview Tanja Lang, S. 9 - 10);
Lebenswillen	Durch Metaphern bei erlebnispädagogischen Interventionen werde bewusst gemacht, dass man sich fest und gut halten kann und dass man leben will (Interview Obereigner, S. 6);
Lernen	Wir müssen die Dinge erleben, um sie langfristig zu lernen und in unseren Erfahrungsschatz aufnehmen zu können (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6); Lernen durch das aktive und konkrete Tun in der Gruppe (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6); Lernen durch unmittelbare Konsequenz des eigenen Handelns (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6); Durch die Emotionalisierung bei den erlebnispädagogischen Interventionen bleibe ein hoher Erinnerungsfaktor, starke Erlebnisse seien etwas Bleibendes (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4); Wenn es klare Konsequenzen gibt, löse das ein Nachdenken bei den Jugendlichen aus (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4);
Lernen 2	Durch erlebnispädagogische Interventionen könne ein Wissenszuwachs erreicht werden (Interview Markus Fesel, S. 3);
Lösungssuche	Erkennbar sei, dass Jugendliche nach einigen Übungen eine Planungsphase durchführen, durch das Sammeln von Ideen und der Suche nach Lösungen (Interview Spießmayr Bernardino, S. 5);
Lob	Es würden von den Jugendlichen aufgrund ihrer Eigenschaften bestimmte Funktionen in der Gruppe übernommen, wofür sie Anerkennung und Lob von den anderen Jugendliche erhalten, das ein positives Gefühl auslöse (Interview Fesel, S. 6);
mehr zutrauen	Sie würden sich mehr zutrauen als vorher (Interview Wick, S. 1 - 2); Zuerst fürchte man sich davor und durch die Erfahrungen aus der Übung trauen sich Jugendliche mehr zu (Interview Wick, S. 1 - 2);
Meinungsverschiedenheit	Gute Vorgehensweisen bei Meinungsverschiedenheiten (Interview Spießmayr Bernardino, S. 1);

Nähe	Es entstehe durch die erlebnispädagogischen Intervention die Möglichkeit ganz bei den Jugendlichen zu sein (Interview Fesel, S. 3); Mit lieben Menschen um das Lagerfeuer zu sitzen, das gebe Schutz, Geborgenheit und Nähe (Interview Tanja Lang, S. 2 - 4);
Nachdenken	Wenn es klare Konsequenzen gibt, löse das ein Nachdenken bei den Jugendlichen aus (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4);
Neue Perspektiven	Durch Gespräche mit Jugendlichen am Lagerfeuer entstehe viel Wertschätzung und diese Wertschätzung könne ihnen neue Perspektiven geben (Interview Markus Fesel, S. 3);
Neugierde	Jugendliche würden durch erlebnispädagogische Interventionen neugierig gemacht und dadurch besser erreicht (Interview Fesel, S. 1); Erlebnispädagogische Interventionen hätten den Effekt, dass sie neugierig machen (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4);
Offener werden	Durch erlebnispädagogische Interventionen werde man offener und setze sich mehr mit der Gruppe auseinander (Interview Obereigner, S. 4);
Planung	Erkennbar sei, dass Jugendliche nach einigen Übungen eine Planungsphase durchführen, durch das Sammeln von Ideen und der Suche nach Lösungen (Interview Spießmayr Bernardino, S. 5); Die Absprache und Planung würde im Lauf der Zeit besser funktionieren (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4);
Positives Gefühl	Es würden von den Jugendlichen aufgrund ihrer Eigenschaften bestimmte Funktionen in der Gruppe übernommen, wofür sie Anerkennung und Lob von den anderen Jugendlichen erhalten, was ein positives Gefühl auslöse (Interview Fesel, S. 6);
Positive Rückmeldungen	Durch positive Rückmeldungen würde das Selbstbewusstsein gefördert werden (Interview Fesel, S. 6);
Probleme Lösen	durch kritisches Denken Probleme lösen (Interview Spießmayr Bernardino, S. 1);

Problemlösungs-kompetenz	Fesel führt dezidiert Effekte bei der Problemlösungskompetenz an und schätzt diese sehr stark ein (Interview Fesel, S. 5 - 6); Bei Problemlösungsaufgaben käme es zu Aha-Erlebnissen (Interview Spießmayr Bernardino, S. 4); Spießmayr Bernardino schätzt die Einflussstärke der Effekte bei der Problemlösungskompetenz eher stark ein (Interview Spießmayr Bernardino, S. 4); Günther Wick schätzt sie stark ein (Interview Günther Wick, S. 4); Problemlösungskompetenz werde bei Problemlösungsaufgaben, aber auch beispielsweise beim Feuer machen gefördert (Interview Tanja Lang, S. 8 - 9)
Problemlösungs-kompetenz 2	Tanja Lang schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Problemlösungskompetenz stark ein (Interview Tanja Lang, S. 6 - 8); Durch nicht alltägliche Problemstellungen werde die Kreativität als Schlüssel zur Lösung stark angeregt (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4); Es würden Effekte bei der Problemlösungskompetenz erreicht (Interview Martin Gumpold S. 5); Martin Gumpold schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Problemlösungskompetenz stark und sehr stark ein (Interview Gumpold, S. 4 - 6); Problemlösungskompetenz würde durch Wüstenprojekte gefördert (Interview Obereigner, S. 7 - 8);
Problemlösungs-kompetenz 3	Heidemarie Obereigner schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Problemlösungskompetenz stark ein (Interview Obereigner, S. 5 - 6);
Reaktion auf Dinge	Bei erlebnispädagogischen Interventionen würde allein ein Schlüsselwort reichen, und die Jugendlichen würden auf eine ganz bestimmte Art reagieren (Interview Spießmayr Bernardino, S. 2);
Reflexionsfähigkeit	Die Reflexionsfähigkeit von Personen und die Erkenntnis, was mit ihnen los sei und wie es ihnen miteinander gegangen ist, würde gefördert werden (Interview Obereigner, S. 2);
Regelwerk lernen	Das Lernen eines Regelwerkes würde gefördert werden (Interview Fesel, S. 2);

Respekt	Durch Reflexion würde viel Verständnis, Wertschätzung und ein respektvoller Umgang gefördert werden (Interview Martin Gumpold, S. 7);
Risikokompetenz	Durch erlebnispädagogische Interventionen könne die Fähigkeit zur Auswahl einer den Temperaturen angepassten Kleidung gefördert werden (Interview Fesel, S. 3);
Scheitern	Scheitern sei wichtig um Alternativen zu finden (Interview Wick, S. 1 - 2);
Schutz erhalten	Mit lieben Menschen um das Lagerfeuer zu sitzen, das gebe Schutz, Geborgenheit und Nähe (Interview Tanja Lang, S. 2 - 4);
Selbstbewusstsein	Fesel schätzt die Einflussstärke der Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen beim Selbstbewusstsein stark ein (Interview Fesel, S. 5); Spießmayr Bernardino schätzt sie eher stark ein (Interview Spießmayr Bernardino, S. 4); Günther Wick schätzt die Einflussstärke der Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen beim Selbstbewusstsein stark ein (Interview Günther Wick, S. 3); Effekte beim Selbstbewusstsein können sich durch die Konfrontation und die Überschreitung der eigenen Grenzen einstellen (Interview Tanja Lang, S. 8 - 9);
Selbstbewusstsein 2	Tanja Lang schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf das Selbstbewusstsein stark ein (Interview Tanja Lang, S. 6 - 8); Martin Gumpold schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf das Selbstbewusstsein von stark bis eher stark ein (Interview Martin Gumpold, S. 6 - 8); Heidemarie Obereigner schätzt die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf das Selbstbewusstsein stark ein (Interview Obereigner, S. 5 - 6);
Selbst kennenlernen	Erlebnispädagogische Aktionen wirken unterstützend um sich selbst kennen zu lernen (Interview Tanja Lang, S. 2 - 4);
Selbstwert	Das Steigern des Selbstwertes durch das Überstehen eines Regentages (Interview Wick, S. 1 - 2);

Selbstwahrnehmung	Erlebnispädagogische Selbstversorgungsprojekte würden Kinder in das Hier und Jetzt holen und die Selbstwahrnehmung anregen (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4); Durch erlebnispädagogische Interventionen werde klarer was man braucht und will (Interview Obereigner, S. 4);
Selbstwirksamkeit	Effekte bei der Selbstwirksamkeit können sich durch die Konfrontation und Überschreitung der eigenen Grenzen einstellen (Interview Tanja Lang, S. 8 - 9); Dadurch, dass Jugendliche erkennen, dass sie durch ihr Handeln etwas bewirken können (Interview Obereigner, S. 2)
Sich neu erfahren	Erlebnispädagogische Aktionen wirken unterstützend um sich neu zu erfahren (Interview Tanja Lang, S. 2 - 4);
Sich spüren	Natur sei geeignet sich selbst zu spüren (Interview Tanja Lang, S. 2 - 4); Durch die Entschleunigung bei erlebnispädagogischen Selbstversorgungsprojekten und die Reduktion auf die Grundbedürfnisse würden sich Kinder besser spüren (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4);
Spannung	Erlebnispädagogische Interventionen hätten den Effekt, dass sie neugierig machen, außergewöhnlich seien, und dass Jugendliche sie spannend und interessant finden und sich dadurch darauf einlassen würden (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4);
Teamabstimmung	Erkennbar sei, dass sich die Jugendlichen untereinander nach einigen Übungen besser abstimmen (Interview Spießmayr Bernardino, S. 4);
Themen bereden	Jugendliche reden am Lagerfeuer über Musik oder verknautschte Familiensituationen (Interview Fesel, S. 3); Bei erlebnispädagogischen Interventionen würden sie mit persönlichen Themen kommen (Interview Spießmayr Bernardino, S. 4); Durch diese Geborgenheit beim Lagerfeuer würden Jugendliche über Themen reden (Interview Tanja Lang, S. 2 - 4);
Transfer in den Alltag	Und er würde das Erfahrene im normalen Leben auch umlegen (Interview Wick, S. 1 - 2);

Überlegungen anregen	...über Bedingungen, unter welchen man sich zu Wort meldet und was dabei unterstützend sein kann (Interview Spießmayr Bernardino, S. 1); Überlegungen über gute Vorgangsweisen bei Konflikten (Interview Spießmayr Bernardino, S. 1);
Übernahme von Funktionen	Es würden von den Jugendlichen aufgrund ihrer Eigenschaften bestimmte Funktionen in der Gruppe übernommen, wofür sie Anerkennung und Lob von den anderen Jugendliche erhalten, was ein positives Gefühl auslöse (Interview Fesel, S. 6);
Überschreitung der eigenen Grenzen	Effekte bei der Selbstwirksamkeit können sich durch die Konfrontation und Überschreitung der eigenen Grenzen einstellen (Interview Tanja Lang, S. 8 - 9);
Überwindung	Überwindung werde gefördert, beispielsweise beim Abseilen (Interview Wick, S. 1 - 2); Wichtig bei erlebnispädagogischen Interventionen sei, dass sie sich überwinden (Interview Wick, S. 5 - 6);
Umgang mit Ängsten	Der Umgang mit Stress würde durch den Umgang mit Ängsten und Sorgen gefördert (Interview Tanja Lang, S. 8 - 9);
Umgang miteinander	Am dritten Tag würden sie anders miteinander umgehen (Interview Spießmayr Bernardino, S. 2);
Umgang mit Gefühlen	Fesel schätzt die Einflussstärke der Effekte beim Umgang mit Gefühlen stark ein (Interview Fesel, S. 5), Spießmayr Bernardino zwischen eher schwach und eher stark (Interview Spießmayr Bernardino, S. 4); Günther Wick schätzt sie stark ein (Interview Günther Wick, S. 4); In der Natur gehe es ganz viel ums Gefühl (Interview Tanja Lang, S. 2 - 4);

Umgang mit Gefühlen 2	<p>Ein großes Lernfeld im Umgang mit Gefühlen sei, wenn jemand, der in der Gruppe eine Führungsposition inne hat, sich plötzlich unsicher fühlt und Unterstützung braucht (Interview Tanja Lang, S. 7 - 8);</p> <p>Tanja Lang schätzt die Einflussstärke der Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf den Umgang mit Gefühlen stark ein (Interview Tanja Lang, S. 6 - 8);</p> <p>Bei erlebnispädagogischen Interventionen würden im Laufe des Tuns auch Emotionen klar spürbar und somit die Menschen ganz stark mit ihren Emotionen konfrontiert (Interview Martin Gumpold, S. 2 - 4);</p> <p>Gute Effekte im guten Umgang mit Gefühlen würden bei erlebnispädagogischen Interventionen, bei denen die Komfortzone verlassen wird, erreicht (Interview Martin Gumpold, S. 7);</p>
Umgang mit Gefühlen 3	<p>Ein guter Umgang mit Gefühlen werde in Grenzsituationen gefördert (Interview Martin Gumpold, S. 8);</p> <p>Martin Gumpold schätzt die Einflussstärke der Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf den Umgang mit Gefühlen zwischen stark und sehr stark ein (Interview Gumpold, S. 4 - 6);</p> <p>Mit Gefühlen setze man sich bei den Reflexionen auseinander (Interview Obereigner, S. 3);</p> <p>Ein guter Umgang mit Gefühlen würde durch Wüstenprojekte gefördert (Interview Obereigner, S. 7 - 8);</p> <p>Heidemarie Obereigner schätzt die Einflussstärke der Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf den Umgang mit Gefühlen eher schwach ein (Interview Obereigner, S. 5 - 6);</p>
Umgang mit Stress	<p>Fesel schätzt die Einflussstärke der Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen beim Umgang mit Stress schwach ein (Interview Fesel, S. 5);</p> <p>Spießmayr Bernardino schätzt die Einflussstärke der Effekte beim Umgang mit Stress eher schwach ein (Interview Spießmayr Bernardino, S. 4);</p>

Umgang mit Stress 2	Günther Wick schätzt die Einflussstärke der Effekten von erlebnispädagogischen Interventionen beim Umgang mit Stress eher stark ein (Interview Günther Wick, S. 3); Der Umgang mit Stress würde durch den Umgang mit Ängsten und Sorgen gefördert (Interview Tanja Lang, S. 8 - 9); Tanja Lang schätzt die Einflussstärke der Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf den Umgang mit Stress eher stark ein (Interview Tanja Lang, S. 6 - 8); Beim Klettern könne aus der Angst heraus Stress entstehen und daraus könne man lernen mit Stress gut umzugehen (Interview Martin Gumpold, S 7)
Umgang mit Stress 3	Martin Gumpold schätzt den Einfluss der Effekten von erlebnispädagogischen Interventionen auf den Umgang mit Stress zwischen eher stark und stark ein (Interview Gumpold, S. 4 - 6); Heidemarie Obereigner schätzt diese Einflussstärke der Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf den Umgang mit Stress eher schwach ein (Interview Obereigner, S. 5 - 6);
Veränderung zutrauen	Sich Veränderung zutrauen würde gefördert (Interview Tanja Lang, S. 9 - 10);
Verantwortung	Bei erlebnispädagogischen Interventionen gehe es auch um Verantwortung (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6);
Verantwortung in der Gruppe zutrauen	Übernahme von Verantwortung in der Gruppe habe auch mit Selbstvertrauen zu tun, Verantwortung müsse man sich zutrauen (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6);
Verbesserung der persönlichen Verfassung	Nach erlebnispädagogischen Interventionen sei es spürbar, dass es ihnen besser geht (Interview Wick, S. 5 - 6);
Verbesserung von Vorgehensweisen	Jugendliche würden merken, wenn sie Dinge anders machen, sind sie erfolgreicher (Interview Spießmayr Bernardino, S. 1);
Verständnis	Durch die Reflexion würde viel Verständnis, Wertschätzung und ein respektvoller Umgang gefördert werden (Interview Martin Gumpold S. 7);
Verstehen	Eine Verbesserung beim Formulieren würde eintreten, sodass es andere verstehen (Interview Spießmayr Bernardino, S. 1);

Vertrauen	Durch das Erzählen am Lagerfeuer entstehe Vertrauen (Interview Fesel, S. 3); Bei vielen Übungen müsse man vertrauen (Interview Fesel, S. 4); Um das Lagerfeuer zu sitzen habe viel mit Urvertrauen zu tun (Interview Tanja Lang, S. 2 - 4); Bei erlebnispädagogischen Interventionen gehe es auch um Vertrauen (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6);
Von Kolleginnen und Kollegen gehalten zu werden	Die Erfahrung, von Kollegen gehalten zu werden und Angst und Unsicherheit zeigen zu dürfen, das sei ein ganz großer Lerneffekt (Interview Martin Gumpold, S. 8);
Wertschätzung	Durch Gespräche mit Jugendlichen am Lagerfeuer entstehe viel Wertschätzung und diese Wertschätzung könne ihnen neue Perspektiven geben (Interview Markus Fesel, S. 3); Durch Reflexion würde viel Verständnis, Wertschätzung und ein respektvoller Umgang gefördert werden (Interview Martin Gumpold, S. 7);
Wissenszuwachs	Ein Wissenszuwachs könne erreicht werden, speziell in Mathematik und Biologie (Interview Fesel, S. 3)
Zu Wort melden	Lernen unter welchen Bedingungen man sich zu Wort melden könne fördere den Selbstwert (Interview Spießmayr Bernardino, S. 1);
Zutrauen von Herausforderungen	Durch Herausforderungen, die sich Jugendliche nicht zugetraut hätten, werde das Selbstvertrauen gefördert (Obereigner, S. 5 - 6);
Zusammenarbeit	Zusammenarbeit in den Gruppen werde gefördert (Interview Fesel, S. 6); Kinder begreifen Zusammenarbeit durch das aktive und konkrete Tun in der Gruppe (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6); Durch die unmittelbare Konsequenz des eigenen Handelns spüre man als ganzer Mensch, wenn die Zusammenarbeit nicht funktioniert (Interview Tanja Lang, S. 5 - 6);
Zusammenreden	Scheitern sei wichtig. Dadurch entstehen Effekte beim Zusammenreden (Interview Wick, S. 1 - 2);
Zusammenrücken in der Gruppe	Erlebnispädagogische Interventionen würden, durch ein zu erreichendes Ziel, das Zusammenrücken der Gruppe fördern (Interview Tanja Lang, S. 2 - 4);

6.3.4 Zuordnung der Effekte zu den Lebenskompetenzen

In einem dritten Schritt wurde nun versucht, die dargestellten Effekte den einzelnen Lebenskompetenzen zuzuordnen.

Bei diesem Unterfangen wurde festgestellt, dass manche Effekte erst durch ein Zusammenspiel mit anderen Effekten, eine Relevanz für die jeweilige Lebenskompetenz haben, und somit eine Art Effektkette entsteht, die auf die jeweilige Lebenskompetenz wirkt.

Beispielsweise sagte Tanja Lang bei ihrem Interview, die Natur sei ein spezieller Raum, der den Jugendlichen helfe aufzumachen und tiefer zu gehen, als das zum Beispiel im schulischen Setting möglich sei. Das sei eine ganz große Stärke an diesem Arbeitsraum Natur. Weil es da ganz viel um Gefühl gehe, um sich selbst zu spüren in einem oft für Jugendliche unbekanntem Umfeld (Interview Lang, S. 2).

Natur als spezieller Raum → aufmachen → in die Tiefe gehen → sich selbst spüren;

Das heißt, dass die Natur als pädagogisches Setting in diesem Fall scheinbar sehr geeignet ist. Durch sie kann der Effekt des „Aufmachens“ ausgelöst. Dieser Effekt allein konnte jedoch keiner konkreten Lebenskompetenz zugeordnet werden. Erst durch die weiter ausgelösten Effekte „in die Tiefe gehen“ und „sich selbst spüren“ kann diese Effektkette den Bereichen der Selbstwahrnehmung und der Gefühle zugeordnet werden und somit auch der Lebenskompetenz „sich selbst kennen und mögen“ und der Lebenskompetenz „Gefühle bewältigen können“.

Lebenskompetenz „sich selbst kennen und mögen“

Übernahme einer Funktion in der Gruppe → Lob → Anerkennung → positives Gefühl;

Dies könnte bedeuten, dass die *Übernahme einer Funktion in der Gruppe*, die von den Gruppenmitgliedern positiv beurteilt wird, Effekte wie *Lob* und *Anerkennung* auslösen, die wiederum ein *positives Gefühl* bescheren können und dadurch auch auf das Selbstbewusstsein und auf die Selbstwirksamkeit wirken können und somit als Effekte auf die Lebenskompetenz „sich selbst kennen und mögen“ interpretiert werden können.

Ein *Bewusstsein eigener Fähigkeiten* zu entwickeln kann ebenso auf diese Lebenskompetenz Einfluss nehmen.

Aktivität in der Natur → Anspannung und Entspannung → andere Körperwahrnehmung als im Alltag;

Hier kommt zum Ausdruck, dass erlebnispädagogische Interventionen in der Natur nichts Alltägliches sind. Sie führen zu *Anspannung und Entspannung*, die als Effekte interpretiert werden können und ermöglichen dadurch eine nicht alltägliche Körperwahrnehmung. Diese Effekte wirken aufgrund der *anderen Körperwahrnehmung* auf die Selbstwahrnehmung und somit auf die Lebenskompetenz „sich selbst kennen und mögen“.

Experimentieren in neuen Rollen;

Der Effekt, dass bei erlebnispädagogischen Interventionen in der Natur sich jeder in einer neuen Rolle erlebt und ausprobieren kann, wird als Experimentieren interpretiert. Wobei hier mit dem Experimentieren und dem Rollenerleben wiederum zwei Effekte zusammenkommen. Das neue Rollenerlebnis unterstützt das Ausprobieren können. Auffällig ist, dass diese Rollen, die Jugendliche erleben können, immer wieder Grundlage für andere Effekte sind. Diese Effekte können auf

unterschiedliche Lebenskompetenzen wirken, unter anderem auch auf ein neues Erleben oder Wahrnehmen der eigenen Person.

Eigene Grenzen erkennen und erweitern;

Das wird als Effekt auf die Lebenskompetenz „sich selbst kennen und mögen“ eingeordnet, weil es als Bewusstwerden der eigenen Möglichkeiten und als Bewusstwerden der Erweiterungsmöglichkeiten interpretiert wird.

Offener werden → Auseinandersetzung mit der Gruppe;

Offener zu werden und sich dadurch mit der Gruppe auseinander zu setzen kann als Effekt auf diese Lebenskompetenz eingestuft werden. Eine Öffnung und die dadurch mögliche Auseinandersetzung mit der Gruppe könnte eine Wirkung darauf haben sich besser kennen zu lernen, weil durch die Öffnung innerhalb der Gruppe ein gegenseitiges Kennenlernen möglich wird und somit auch Rückmeldungen die eigene Person betreffend entstehen können.

Konsequenz des eigenen Handelns → als ganzer Mensch spüren wie etwas nicht funktioniert;

Als ganzer Mensch spüren wie etwas nicht funktioniert, wird, neben der Lebenskompetenz Gefühle bewältigen und Probleme lösen, auch in den Bereich der Selbstwahrnehmung eingeordnet.

Das Entstehen und Umsetzen von Lebensvisionen wird in erster Linie als Effekt im Bereich der Selbstreflexion und Selbstwirksamkeit interpretiert und wirkt somit auf die Kompetenz sich selbst zu kennen und zu mögen.

Wertschätzung → neue Perspektiven können entstehen;

Durch Wertschätzung gegenüber anderen können neue Perspektiven entstehen. Die Wertschätzung wird als ein Effekt auf die Beziehungsfähigkeit interpretiert. Der Effekt der neuen Perspektivenentstehung kann durchaus in die gegenständliche Lebenskompetenz eingeordnet werden.

Die Reflexionsfähigkeit über die eigene Person und über das miteinander, ebenso wie die Förderung des Selbstbewusstseins durch positive Rückmeldungen, und sich selbst kennenlernen, wurden bei den Expertinnen und Experteninterviews als Effekte genannt und wirken auf die Lebenskompetenz „sich selbst kennenlernen und mögen“:

Weiters können durch erlebnispädagogische Interventionen die Effekte *sich mehr zuzutrauen* und *sich die Übernahme von Verantwortung in der Gruppe zuzutrauen* ausgelöst werden, die in die Kategorie Selbstvertrauen fallen.

Ideen einbringen → die Ideen werden angenommen → die Ideen funktionieren, kann ebenfalls das Selbstvertrauen fördern.

Ein Gewinn an Selbstvertrauen scheint auch möglich durch *anfängliche Furcht → Erfahrung → mehr Selbstvertrauen → guter Umgang mit dem Gefühl Furcht*. Es kann gesagt werden, dass Jugendliche obwohl sie sich vor der erlebnispädagogischen Intervention fürchten, sich darauf einlassen und durch die Erfahrungen aus der erlebnispädagogischen Übung *Selbstvertrauen* gewinnen und somit ein guter Umgang mit Gefühlen stattgefunden hat.

Das Gefühl der *Selbstwirksamkeit* kann durch die *Konfrontation mit den eigenen Grenzen* und die *Überschreitung derselben* als Effekt auf die Lebenskompetenz „sich selbst kennen und mögen“ wirken. Ebenso die Erkenntnis von Jugendlichen, dass mit dem eigenen Handeln etwas bewirkt werden kann.

Weitere Effekte wären, dass Jugendliche *in das hier und jetzt geholt werden und dadurch die Selbstwahrnehmung angeregt wird* oder dass sie *klarer wahrnehmen was sie brauchen,* *sich in einer neuen Rolle wahrnehmen und sich neu erfahren* oder

sich selbst spüren.

Entschleunigung und Reduktion auf Grundbedürfnisse → sich selbst besser spüren;

Das sind Effekte, die gut durch erlebnispädagogische Interventionen mit Selbstversorgungscharakter in der Natur ausgelöst werden können und auf die Selbstwahrnehmung wirken.

Der Effekt der *Verbesserung der persönlichen Verfassung* kann dazu beitragen, sich zu mögen.

Die Expertinnen und Experten schätzen die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf das Selbstbewusstsein von Jugendlichen stark ein. Diesbezüglich wurde eine Skala am Ende dieses Kapitels angefertigt.

Lebenskompetenz „empathisch sein“

Schutz, Geborgenheit und Nähe können erlebnispädagogische Interventionen (in diesem Fall das Sitzen mit lieben Menschen am Lagerfeuer) auslösen. Sie werden neben anderen Lebenskompetenzen auch als Effekte auf die Empathie eines Menschen interpretiert.

Verständnis, Wertschätzung und Respekt;

Verständnis für jemanden zu haben ist ein Effekt, der bereits auf eine gewisse Empathiefähigkeit schließen lässt. Wertschätzung und Respekt gegenüber anderen wird als Effekt auf die Beziehungsfähigkeit interpretiert.

Angst und Unsicherheit zeigen zu dürfen → von Kollegen gehalten zu werden;

Gefühle zeigen zu dürfen bedeutet, dass ein Verständnis von anderen für diese Gefühle vorhanden sein muss. Deshalb können diese Effekte mit Empathie in Zusammenhang gebracht werden.

Die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die *Empathie* werden von den Expertinnen und Experten als eher stark eingestuft. Erlebnispädagogische Interventionen wie Zusammenarbeit in Gruppen, Selbstversorgungsprojekte, Reflexionen und der Umgang mit Tieren seien dabei besonders geeignet, solche Effekte auszulösen.

Lebenskompetenz „kritisches Denken“

Klare Konsequenzen → Nachdenken;

Wenn klare Konsequenzen bei einer erlebnispädagogischen Aufgabe zu erwarten sind, scheint dies ein verstärktes Nachdenken über die Herangehensweise auszulösen, was als Effekt auf das kritische Denken interpretiert wird.

Die *Reflexionsfähigkeit* von Personen und die Erkenntnis *was mit ihnen los ist* und *wie es ihnen miteinander gegangen ist*, würde gefördert werden.

Risikokompetenz;

Risikokompetenz, also die Kompetenz eines der Gefahr angepassten Verhaltens, kommt bei erlebnispädagogischen Interventionen unter anderem durch die Fähigkeit zur Auswahl der notwendigen Ausrüstung, in dem geschilderten Fall zur Auswahl einer den Temperaturen angepassten Kleidung, zum Ausdruck und kann auch eine Wirkung auf das kritische Denken der Jugendlichen haben.

Die interviewten Expertinnen und Experten schätzen die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf das kritische Denken von Jugendlichen eher stark ein. Siehe dazu die angefertigte Skala am Ende dieses Kapitels.

Lebenskompetenz „kreatives Denken“

Die *Entwicklung guter Vorgehensweisen bei Konflikten* kann als Effekt auf das kreative Denken von Jugendlichen eingeordnet werden.

Klare Konsequenzen → Nachdenken;

Wenn Konsequenzen spürbar werden und darüber nachgedacht wird, scheinen das neben Effekten auf die Lebenskompetenzen „erfolgreich Probleme lösen“, „kritisch Denken“ auch Effekte auf das „kreative Denken“ zu sein.

Auffallend ist, dass erlebnispädagogische Interventionen mit nicht alltäglichen Problemstellungen Effekte auf die Kreativität auslösen können.

Das würde heißen, dass Problemlösungskompetenz stark mit Kreativität zusammenhängt.

Kritisches Denken als kreativer Prozess;

Das würde heißen, dass kritisches Denken mit Kreativität korreliert, was die Überlegung zulässt, dass kritisches Denken ein Effekt im Bereich der Kreativität ist.

Auffällig ist auch, dass eine erlebnispädagogische Aufgabenstellung meist die Effekte *Überlegung* und *Lösungssuche* nach sich zieht. Es scheint, dass diese *Überlegungen* und *die Suche nach Lösungen* immer als Effekte auf die Lebenskompetenzen „kreatives Denken“, „durchdachte Entscheidungen treffen“ und „erfolgreiche Probleme lösen“ interpretiert werden können.

Die Expertinnen und Experten schätzen die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Kreativität von Jugendlichen eher stark ein.

Lebenskompetenz „kommunizieren können“

Absprechen → Planen;

Bei erlebnispädagogischen Aufgabenstellungen in Gruppen bedarf es einer Planung. *Absprechen* und *Planen* bedeutet, dass um eine Planung vornehmen zu können eine Kommunikation erforderlich ist.

Sowohl die *Verbesserung beim Formulieren* als auch das daraus resultierende *bessere verstanden und gehört werde*, werden als Effekte auf die Kommunikation interpretiert

Entwicklung guter Vorgehensweisen bei Konflikten und Meinungsverschiedenheiten;
Dieser Effekt wird auch in den Bereich der Kommunikation eingeordnet, weil bei einer Konfliktbewältigung meist auch Kommunikation erforderlich ist und diese gute Vorgehensweise somit ein Effekt auf die Kommunikation ist.

Durch die *Verwendung von Schlüsselwörtern* erfolgt eine bestimmte Art der Reaktion. Das kann als Effekt auf eine effiziente klare Kommunikation interpretiert werden.

Durch *positive Rückmeldung* kann ein Effekt auf das Selbstbewusstsein erzielt werden, gleichzeitig wird dies auch als Effekt auf die Kommunikation interpretiert.
Durch erlebnispädagogische Interventionen wird auch eine *bessere Abstimmung der Jugendlichen untereinander* erreicht, was wiederum Auswirkungen auf deren Kommunikation haben kann.

Scheitern → Zusammenreden;

Das Scheitern scheint ein wichtiger Effekt bei erlebnispädagogischen Aufgaben zu sein, weil es ein neuerliches Zusammenreden erforderlich macht.

Die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Kommunikation werden von allen befragten Expertinnen und Experten als stark eingeschätzt, speziell die Kommunikation im Team, weil bei der Zusammenarbeit Kommunikation notwendig ist. Auch bei Lagerfeuergesprächen und Selbstversorgungsprojekten wird, wie es scheint, die Kommunikation gefördert.

Lebenskompetenz „Beziehungen knüpfen und aufrecht erhalten können“

Übernahme einer Funktion in der Gruppe → Lob → Anerkennung → positives Gefühl;

Dadurch dass die Übernahme einer Funktion in einer Gruppe bereits ein in Beziehung treten mit den anderen Gruppenmitgliedern bedeutet, kann angenommen werden, dass diese Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen in ihrer Gesamtheit und Geschlossenheit Potential auf das Knüpfen und Aufrechterhalten von Beziehungen haben. Wenn eine Funktion in der Gruppe mit Lob und Anerkennung in Verbindung steht, kann sich das positiv auf Beziehungen auswirken.

Einlassen auf andere → Förderung der Beziehungsfähigkeit;

Das Einlassen auf andere wird als ein „Zugehen“, „Zulassen“ und „in Beziehung treten“ interpretiert. Das dadurch Beziehungsfähigkeit gefördert wird, beziehungsweise bereits in gewissem Ausmaß vorhanden ist, scheint nachvollziehbar. Beziehungsfähigkeit bedeutet wiederum Beziehung knüpfen und aufrechterhalten zu können.

Schutz, Geborgenheit und Nähe können erlebnispädagogische Interventionen geben (in diesem Fall das Sitzen mit lieben Menschen am Lagerfeuer). Sie werden neben anderen Lebenskompetenzen auch als Effekte auf das Knüpfen und Aufrechterhalten von Beziehungen gewertet.

Wertschätzung → neue Perspektiven können entstehen;

Wertschätzend gegenüber anderen zu sein hat einen Einfluss auf die Beziehung von Menschen und ist ein Effekt auf diese Lebenskompetenz.

Verständnis, Wertschätzung und Respekt;

Alle drei Begriffe werden als Effekte auf die Kompetenz „Beziehungen zu knüpfen und aufrecht zu erhalten“ interpretiert.

Eine Förderung der Beziehungsfähigkeit wird auch im Zusammenhang mit Tieren genannt, die bei erlebnispädagogischen Interventionen eingesetzt werden. Konkret werden von Heidemarie Obereigner die Kamele bei den Wüstenprojekten genannt. Das heißt durch den *Kontakt mit Tieren* werden Effekte auf die Beziehungsfähigkeit erzielt, was bedeuten würde, dass der Kontakt selbst eher die Methode ist. Der Effekt, der dadurch erzielt werden konnte und der sich auf die Beziehung zwischen Mensch und Tier auswirkt, konnte nicht dargestellt werden.

Positive Rückmeldung → Förderung des Selbstbewusstseins;

Positive Rückmeldungen können Effekte auf die Beziehungsfähigkeit auslösen und als Methode interpretiert werden oder bereits ein Effekt auf dieselbe sein. Ein Effekt, der durch die positive Rückmeldung ausgelöst wird, ist die Förderung des Selbstbewusstseins, das auf die Lebenskompetenz „sich selbst kennen und mögen“ Auswirkungen hat.

Angst und Unsicherheit zeigen zu dürfen → von Kollegen gehalten zu werden;

Gefühle zu zeigen ist ein Effekt im Umgang mit Gefühlen und dieser Effekt wird verstärkt durch die Erfahrung, dass man das auch darf und von den Kolleginnen und Kollegen dabei „gehalten“ wird. Dieses „Gehalten werden“ ist ein Effekt, der aber auch auf das Knüpfen und den Erhalt von Beziehungen wirkt, weil diese Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen bei einem Ausbruch starker und unangenehmer Gefühle einen Einfluss auf die weiteren Beziehungen der beteiligten Personen haben kann oder neue Beziehungen einleiten kann.

Ebenso wird das *Entstehen von Vertrauen* als Effekt auf diese Lebenskompetenz gewertet.

Die interviewten Expertinnen und Experten schätzen die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die *Beziehungsfähigkeit* von Jugendlichen stark ein.

Lebenskompetenz „durchdachte Entscheidungen treffen“

Wenn Jugendliche trotz Hinweises eine *unzureichende Ausrüstung oder Bekleidung wählen*, im konkreten Fall nur mit einem „Ruderleibchen“ bekleidet eine Höhlentour mitmachen und dabei sehr frieren und daraus ihre Lehren ziehen, dann kann das als Effekt auf diese Lebenskompetenz gewertet werden.

In diese Kategorie kann auch eingeordnet werden wenn Jugendliche *überlegen unter welchen Bedingungen man sich zu Wort meldet und was dabei unterstützend sein kann*.

Die *Überlegung über gute Vorgehensweisen bei Konflikten* wurde als Effekt auf die Lebenskompetenz „durchdachte Entscheidungen treffen“ interpretiert.

Es scheint, dass jede Art der *Überlegung* zur Bewältigung einer Aufgabe einen Effekt auf das spätere Treffen einer Entscheidung hat. Diese Entscheidung kann durch die vorangegangene Überlegung als durchdacht gewertet werden.

Die Aufgabe Probleme zu lösen → kritisches Denken → Finden von Lösungen;
Durch die Aufgabe, die eher Methode als Effekt zu sein scheint, wird ein Denken angeregt, das zu einer oder mehreren Lösungen führt, die eine Entscheidung erleichtern.

Ähnlich ist es auch, wenn die Jugendlichen bei erlebnispädagogischen Aufgaben *planen* → *Ideen sammeln* → *Lösungen suchen*.

Die *unmittelbare Konsequenz des eigenen Handelns*, die erlebnispädagogische Interventionen häufig nach sich ziehen, kann als Effekt auf eine durchdachte Entscheidung interpretiert werden.

Wenn Teilnehmerinnen oder Teilnehmer von erlebnispädagogischen Aktivitäten danach ihr *Leben verändern*, insbesondere wenn die Aktivität die Möglichkeit zu ausreichender Überlegung und Reflexion bietet, dann kann das ebenso ein Effekt auf diese Lebenskompetenz sein.

Auffällig ist, dass eine erlebnispädagogische Aufgabenstellung meist die Effekte *Überlegung* und *Lösungssuche* nach sich zieht. Es scheint, dass diese *Überlegungen* und die *Suche nach Lösungen* immer als Effekte auf die Lebenskompetenzen „kreatives Denken“, „durchdachte Entscheidungen treffen“ und „erfolgreiche Probleme lösen“ interpretiert werden können.

Lebenskompetenz „erfolgreich Probleme lösen“

Absprechen und planen sind wichtige Effekte die durch erlebnispädagogische Problemlösungsaufgaben ausgelöst werden und der Lebenskompetenz „erfolgreich Probleme lösen“ zugeordnet werden.

Scheitern und Alternativen finden;

Scheitern und Alternativen finden als Effekte bedeuten, dass Scheitern bei erlebnispädagogischen Interventionen als Chance gesehen wird um neue Lösungsstrategien zu finden.

Ähnlich verhält es sich damit, dass *Jugendliche begreifen, dass sie erfolgreicher sind, wenn sie Dinge anders machen.*

Die Suche nach Lösungen, das Sammeln von Ideen und der Wille Herausforderungen zu meistern werden auch als Effekte auf die Lebenskompetenz „erfolgreich Probleme lösen“ interpretiert.

Die Entwicklung guter Vorgehensweisen bei Konflikten;

Dieser Effekt wird auch dieser Lebenskompetenz zugeordnet, weil eine Konfliktbewältigung meist auch ein Herangehen an Probleme bedeutet. Ebenso wie die Kombination aus *Zusammenarbeit* und *Konfliktfähigkeit*, da eine Zusammenarbeit von Personen häufig ein Konfliktpotential beinhaltet und somit auch wieder auf diese Lebenskompetenz wirkt.

Klare Konsequenzen → nachdenken;

Wenn Konsequenzen klar und möglicherweise auch spürbar werden und über diese nachgedacht wird, scheint das neben einem Effekt im Bereich des Lernens auch ein Effekt im Bereich der Problemlösungskompetenz zu sein.

Eine gute *Vorgehensweise bei Meinungsverschiedenheiten* wird als Effekt in der Kommunikation und der Problemlösungskompetenz interpretiert.

Nicht alltägliche Problemstellung → Kreativität → Schlüssel zur Lösung;

Das würde heißen, dass Problemlösungskompetenz stark mit Kreativität zusammenhängt und die Entwicklung von Kreativität ein Effekt auf die erfolgreiche Lösung von Problemen ist.

Scheitern → Zusammenreden;

Beides kann als Effekt auf das erfolgreiche Lösen von Problemen eingeordnet werden.

Auch an dieser Stelle wird auf die Auffälligkeit hingewiesen, dass eine erlebnispädagogische Aufgabenstellung meist die Effekte *Überlegung* und *Lösungssuche* nach sich zieht. Es scheint, dass diese *Überlegungen und die Suche nach Lösungen* immer als Effekte auf die Lebenskompetenzen „kreatives Denken“, „durchdachte Entscheidungen treffen“ und „erfolgreiche Probleme lösen“ interpretiert werden können.

Die Expertinnen und Experten schätzen die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Problemlösungskompetenz von Jugendlichen stark ein.

Lebenskompetenz „Gefühle bewältigen können“

Aufmachen → In die Tiefe gehen → sich selbst spüren

Lang Tanja sagte in ihrem Interview, die Natur sei ein spezieller Raum, der den Jugendlichen helfe aufzumachen und tiefer zu gehen als es zum Beispiel im schulischen Setting möglich ist. Das ist mit Sicherheit eine ganz große Stärke an diesem Arbeitsraum Natur. Weil es da ganz viel um Gefühl geht, um sich selbst spüren in einem oft für Jugendliche unbekanntem Umfeld.

Diese Natur ist wieder dieses erlebnispädagogische Setting, das scheinbar geeignet ist die Effekte des *Aufmachens* und *in die Tiefe gehen* auszulösen und das ein *sich selbst spüren* ermöglicht.

Konsequenz des eigenen Handelns → als ganzer Mensch spüren wie etwas nicht funktioniert

Sich als ganzer Mensch zu spüren wird als Effekt auf die Bereiche der Selbstwahrnehmung und der Gefühle eingeordnet. Wenn sich jemand in eine Situation begibt, die Angst auslöst und sie oder er diese Angst als ganzer Mensch spürt, kann das als Effekt auf die Lebenskompetenz „Gefühle bewältigen können“ eingeordnet werden.

Die *Reflexionsfähigkeit über die eigene Person und über das miteinander* wird als Effekt auf die Lebenskompetenzen „Gefühle bewältigen können“, „kritisches denken“ und „erfolgreich Probleme lösen“ interpretiert.

Entschleunigung und Reduktion auf Grundbedürfnisse ermöglichen sich selbst besser zu spüren. Die Effekte wären in diesem Fall die *Entschleunigung* und die *Reduktion auf die Grundbedürfnisse*, die durch erlebnispädagogische Interventionen ausgelöst werden können.

Das Reden am Lagerfeuer über persönliche Themen kann ein „*Auspacken*“ über *Gefühle* auslösen, das für alle Beteiligten einen Effekt auf deren Fähigkeit Gefühle zu bewältigen darstellt.

Furcht → Erfahrung → mehr Selbstvertrauen → guter Umgang mit dem Gefühl Furcht;

Es kann gesagt werden, dass Jugendliche, obwohl sie sich vor der erlebnispädagogischen Intervention fürchten, sich darauf einlassen und durch die *Erfahrungen* aus der erlebnispädagogischen Übung *Selbstvertrauen* gewinnen und somit ein *guter Umgang mit Gefühlen* stattgefunden hat.

Ebenso wird dieser Effekt mit Gefühlen umzugehen ausgelöst, wenn Jugendliche gewohnt sind innerhalb einer Gruppe die Führungspositionen inne zu haben und während einer erlebnispädagogischen Aktion plötzlich *unsicher werden* und *Unterstützung brauchen* und dabei Emotionen klar spürbar und sie damit konfrontiert werden, so kann das ein Effekt auf die Bewältigung von Gefühlen sein.

Angst und Unsicherheit zeigen zu dürfen → von Kollegen gehalten zu werden;

Gefühle zu zeigen ist ein Effekt auf den Umgang mit Gefühlen bei dem der- oder demjenigen, die oder der die Gefühle zeigt und bei den anderen die diese Gefühle wahrnehmen und somit auch ein Effekt auf die Bewältigung derselben. Dieser Effekt

wird verstärkt durch die Erfahrung, dass man das auch darf und von den *Kolleginnen und Kollegen dabei gehalten wird*.

Die Expertinnen und Experten schätzen die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf den Umgang mit Gefühlen bei Jugendlichen zwischen eher stark und stark ein.

Lebenskompetenz „Stress bewältigen können“

Entschleunigung → Beruhigung;

Mit erlebnispädagogischen Interventionen kann eine Entschleunigung und dadurch eine Beruhigung erreicht werden. Das kann als Effekt auf die Fähigkeit Stress bewältigen zu können interpretiert werden

Aktivität in der Natur → Anspannung und Entspannung → andere Körperwahrnehmung als im Alltag;

Aktivitäten in der Natur und vor allem das Potential dieser Aktivitäten, wurde von den Expertinnen und Experten immer wieder angesprochen. Darauf wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, weil es ein Teil der erlebnispädagogischen Intervention ist, und somit eine Methode und gleichzeitig ein Setting, und die Analyse geeigneter erlebnispädagogischer Methoden und Settings nicht Themen dieser Arbeit waren.

Wie es scheint ermöglichen Anspannung und Entspannung, die als Effekte dieser Aktivitäten interpretiert werden, eine nicht alltägliche Körperwahrnehmung. Diese Wirkungskette von Anspannung, Entspannung und Körperwahrnehmung kann Einfluss auf Stress und Stressumgang haben.

Umgang mit Angst und Sorgen → Umgang mit Stress;

Die Angst und der Umgang mit der Angst ist ein Effekt, der das Potential hat Stress entstehen zu lassen und somit eine Auseinandersetzung mit diesem Stress provoziert.

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

Die Expertinnen und Experten schätzen die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf den Umgang mit Stress bei Jugendlichen eher schwach ein.

Auswahl und Darstellung von Effekten, die nicht einer bestimmten Lebenskompetenz zugeordnet werden konnten.

Aufmachen;

Positives Einbringen in die Gruppe;

Durch Körpereinsatz → gemeinsam etwas erreichen;

Das Bewusstsein die Gruppe zu brauchen;

Hilfsbereitschaft;

Gemeinsames Ziel → Zusammenrücken in der Gruppe;

Außergewöhnlichkeit → Spannung → Interesse → Neugierde → Einlassen;

Förderung des Durchhaltevermögens;

Neugierde → bessere Erreichbarkeit;

Rollenveränderung → Erweiterung des Handlungsspielraumes;

Ganzheitlichkeit als Methode → spricht den Menschen als Ganzen an;

Impulskontrolle;

Lebenswille;

Transfer in den Alltag;

Überwindung;

Erleben → langfristig lernen → Aufnahme in den Erfahrungsschatz;

Erfolgreich sein;

Gedächtnistraining;

Lernen durch die unmittelbare Konsequenz des eigenen Handelns;

Lernen durch Emotionalisierung → hoher Erinnerungsfaktor → diese Erlebnisse sind etwas Bleibendes;

Effekte bewusst machen → Speicherung der Erfahrung;

Wissenszuwachs;

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

Lernen eines Regelwerkes;

Durch aktives und konkretes Tun werden Dinge begreifbar;

Durch Körpereinsatz → gemeinsam etwas erreichen;

6.3.5 Darstellung der Einflussstärke von Effekte auf die einzelnen Lebenskompetenzen gemäß der Einschätzung der Expertinnen und Experten

Die Expertinnen und Experten wurden auch nach ihrer Einschätzung bezüglich der Stärke beziehungsweise Schwäche von Effekten aus erlebnispädagogischen Interventionen auf die einzelnen Lebenskompetenzen von Jugendlichen befragt (die Einflussstärke der Lebenskompetenz „*durchdachte Entscheidungen treffen*“ wurde irrtümlich nicht abgefragt). Dabei wurde von den Interviewpartnerinnen und –partnern darauf hingewiesen, dass dies schwierig sei, da es sehr viele Einflussfaktoren gebe, die solche Effekte beeinflussen. Solche Faktoren können unter anderem die Kompetenz der Trainerin oder des Trainers, die Gruppe oder die Auswahl der erlebnispädagogischen Intervention sein.

Die Expertinnen und Experten wurden ersucht einen Durchschnittswert bei ihrer Einschätzung zu wählen. Einige gelangten daraufhin sehr zügig zu einer Entscheidung, andere waren sehr zögerlich und es fiel ihnen schwer sich für einen Wert zu entscheiden.

Es scheint, dass es bei einer solchen Befragung hilfreich wäre, diese Einschätzungen mit der Vorgabe einer genauen erlebnispädagogischen Intervention und eines genauen Ziels, mit der Annahme, dass es sich um kompetente Trainerinnen und Trainer handelt und mit der Vorgabe einer bestimmten Gruppenkonstellation (Altersgruppe, Gruppengröße, Biografien der Jugendlichen) abzufragen.

Einschätzung der Einflussstärke von Effekten auf die jeweiligen Lebenskompetenzen von Jugendlichen:

	F	S	W	L	G	O	M	RM	BB
Sich selbst kennen und mögen	5	4	5	5	4,5	5	4,75	4	(4-5)
Empathisch sein	2	4	3	5	5,5	3	3,75	8	(2-5,5)
Kritisches Denken	4	5	4	4	4	2	3,83	7	(2-5)
Kreatives Denken	3	4,5	4	4	6	4,5	4,33	6	(3-6)
Kommunizieren können	6	5	5	5	6	6	5,5	1	(5-6)
Beziehungen knüpfen u. aufrechterhalten	6	5	4	5	5	4,5	4,92	3	(4,5-6)
Probleme erfolgreich lösen	6	4	5	5	5,5	5	5,08	2	(4-6)
Gefühlen bewältigen	5	3,5	5	5	5,5	3	4,5	5	(3,5-5,5)
Stress bewältigen	2	3	4	4	4,5	3	3,42	9	(2-4,5)
S	39	38	39	42	46,5	36	40,08		

F = Fesel Markus, S = Spießmayr Bernardino Ewald, W = Wick Günther,
L = Lang Tanja, G = Gumpold Martin, O = Obereigner Heidemarie

M = Mittelwert

RM = Reihenfolge Mittelwert (hoch = 1)

BB = Bandbreite (Divergenz)

S = Gesamtsumme der Werte (eingeschätzte Einflussstärken) bezüglich der Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Lebenskompetenzen von Jugendlichen durch die jeweiligen Expertin oder den jeweiligen Experten.

6 = sehr starke Effekte

5 = starke Effekte

4 = eher starke Effekte

3 = eher schwache Effekte

2 = schwache Effekte

1 = sehr schwache Effekte

Gemäß der Einschätzungen der Expertinnen und Experten ist die Einflussstärke der Effekten von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Lebenskompetenz „kommunizieren können“ mit einem Mittelwert von 5,5 am höchsten. Knapp gefolgt, als Nummer zwei in der Reihenfolge, liegen diese Einschätzungen bei der Lebenskompetenz „Probleme erfolgreich lösen“ bei einem Mittelwert von 5,08. Die niedrigste Einflussstärke mit einem Mittelwert von 3,42 erreichen Effekte auf die Lebenskompetenz „Stress bewältigen“. Berücksichtigt man alle errechneten Mittelwerte, so liegen die Einschätzungen zwischen „eher schwach“ und „sehr stark“.

Die Einschätzungen der Expertinnen und Experten divergieren am meisten bei den Lebenskompetenzen „kritisches Denken“ (2-5) und „kreatives Denken“ (3-6). Am geringsten ist die Divergenz bei den Lebenskompetenzen „sich selbst kennen und mögen“ (4-5) und „kommunizieren können“ (5-6).

Insgesamt (Summe aller Einflussstärken) schätzt Martin Gumpold die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Lebenskompetenzen von Jugendlichen mit einem Wert von 46,5 am stärksten ein. Am schwächsten, mit einem Wert von 36, ist diese Einschätzung von Heidemarie Obereigner.

Die Gesamtsumme der Mittelwerte liegt bei 40,08 und die Divergenz reicht von 36 bis 46,5.

Interessant bei der Betrachtung der Auswertung ist, dass die Einschätzungen der Expertinnen und Experten betreffend der Effekte bei der Lebenskompetenz „kommunizieren können“ am höchsten sind und diese Einschätzungen bei dieser Lebenskompetenz (neben der Lebenskompetenz „sich selbst kennen und mögen“) auch am wenigsten divergieren. Das könnte als Hinweis dafür gedeutet werden, dass in Expertinnen und Expertenkreisen eine gewisse Einigkeit darüber besteht, dass erlebnispädagogische Interventionen starke Effekte auf diese Lebenskompetenz erreichen können.

7. Zusammenfassung der Literaturanalyse und der Ergebnisse der Expertinnen und Experteninterviews im Hinblick auf die Forschungsfrage

Die Definition von Erlebnispädagogik durch Heckmair und Michl (2012, S. 115), „Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen Menschen vor physische und psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“, scheint Aufschluss darüber zu geben, dass durch diese Methode Entwicklungen im Bereich der Persönlichkeit gefördert werden. Das lässt den Schluss zu, dass erlebnispädagogische Interventionen unter anderem darauf ausgerichtet sind, eine Förderung von Fähigkeiten zu erreichen, die eine solche Entwicklung ermöglichen. In dieser Förderung von Fähigkeiten können Parallelen zur Lebenskompetenzförderung gesehen werden.

Fischer und Lehmann (vgl. 2009, S. 10 – 13) meinen, die Grundannahme der Erlebnispädagogik sei, dass die heranwachsende Generation Handlungs- und Erlebnisräume benötige, in denen für sie soziales Verhalten und moralisches Handeln zu lebendigen Erfahrungen in der Wirklichkeit ihrer Lebenswelten werden. Die erlebnispädagogischen Aktivitäten hätten gezeigt, dass das Erleben und Herstellen sozialer Integration, das Einüben praktischer Konfliktbewältigung, das Durchbrechen der alltäglichen Monotonie und die Vitalisierung von Geist und Körper durch ein Lernen in Ernstsituationen, die selbständige Erprobung und kooperative Bewältigung von Verantwortung und Leistung, die Selbstreflexion, Selbstverantwortung und die soziale Emanzipation fördere.

Diese Förderung der Selbstreflexion und Selbstverantwortung kann beispielsweise in die von Bühler und Heppekausen (vgl. 2005, S. 16 – 18) ausgeführte Lebensfertigkeit „Selbstwahrnehmung“ eingeordnet werden. Die Förderung sozialer Emanzipation wird als eine sehr breit ausgelegte Kompetenzförderung gesehen und

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

kann Einfluss auf mehrere Lebenskompetenzen haben, beispielsweise auf die Empathie, die Beziehungsfähigkeit oder die Kommunikationsfähigkeit.

Besondere Relevanz im Hinblick auf die Annäherung an eine Antwort auf die Forschungsfrage wird den von Heckmair und Michl (vgl. 2012, S. 124 – 129) aufgezählten Dimensionen des Lernens (unter Punkt 3.2. in dieser Master Thesis beschrieben) in der Erlebnispädagogik beigemessen.

Die *anthropologische Dimension* weist auf eine Bedeutung und auf Möglichkeiten von erlebnispädagogischen Interventionen dadurch hin, dass wichtige, für uns Menschen ursprünglichste Verhaltensweisen, durch das bewusste Wahrnehmen unserer Sinnesorgane näher gebracht werden. Beispielsweise der bewusste Gebrauch und das bewusste Wahrnehmen unseres Körpers durch Gehen, Laufen, Schwimmen, Klettern, durch das Bauen eines Nachlagers oder das Kochen einer Mahlzeit.

In diesem Zusammenhang, also in Verbindung mit dieser bewussten Wahrnehmung, wird das Erleben von Abenteuern für Jugendliche möglich.

Risiko, Bewährung, Wagnis, Überwindung von Grenzen sind erforderliche Bestandteile einer Pädagogik, die ein tiefes Erleben für Jugendliche ermöglichen und sie unterstützen, ihre eigenen Identität und eine gesunde Abgrenzung zur Außenwelt zu finden.

Diese Unterstützung wird als Förderung von Fähigkeiten gedeutet, die der Förderung der Lebenskompetenzen sehr nahe zu kommen scheint, oder möglicherweise in gewissen Bereichen mit ihr gleichzusetzen ist.

Die *religiöse Dimension*, im Hinblick auf Sinn- und Daseinsfragen, hat dahingehend eine Relevanz für die Forschungsfrage, als Erlebnispädagogik eine Annäherung an diese Grundfragen des menschlichen Lebens bietet und Menschen aus ihrem Raum- und Zeitverständnis führen, sie lebensfeindlichen Räumen nahe bringen, sie die Einsamkeit spüren lassen und ihnen ein Gefühl der Vergänglichkeit und eine Ahnung über die Ewigkeit vermitteln kann. Werden solche

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

und ähnliche Lebensräume aufgesucht, abseits der Zivilisation, scheint es naheliegend, dass dadurch Effekte ausgelöst werden können, die auf das Ich, Hier und Jetzt wirken und somit eine Bedeutung für das Selbstbewusstsein, die Selbstwahrnehmung und die Bewältigung von Gefühlen haben.

In diesem Zusammenhang wird auf die Bedeutung der Selbstwahrnehmung und der Gefühlsbewältigung gemäß der Ausführungen von Bühler und Heppekausen (vgl. 2005, S. 16 – 18) verwiesen.

Die *Dimension des sozialen Lernens* ist bedeutungsvoll weil sie zeigt, dass erlebnispädagogische Interventionen ein Lernen in der Gruppe ermöglichen. Unter den realen Anforderungen einer erlebnispädagogischen Gruppenaktivität sind Konflikte und Krisen zu meistern. Es geht dabei um Identität und Gruppengefühl, um Selbstbestimmung und Einfühlungsvermögen, um Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft und um vieles mehr.

Das würde heißen, dass durch die Intervention Effekte ausgelöst werden, die ein soziales Lernen unterstützen und somit ein Lernen in vielen Bereichen der Lebenskompetenzen möglich wird.

Die *Dimension des ökologischen Lernens* zeigt sich durch ein Bewusstsein zur Natur und zum Naturschutz. Die ökologische Verträglichkeit von Aktivitäten in der Natur und der Naturschutz sind wichtige Faktoren in der Erlebnispädagogik.

Bei erlebnispädagogischen Aktivitäten können ökologische Problematiken vor Augen geführt werden. Es kann beispielsweise ein Verständnis geschaffen werden, keinen Müll zu hinterlassen, fremden Müll mitzunehmen, und insgesamt das Leben von Tieren und Pflanzen zu respektieren und sich dementsprechend zu verhalten. Hier können Parallelen zur Förderung von kritischem Denken und zur Förderung vom Treffen durchdachter Entscheidungen gefunden werden

Die *Dimension der Charaktererziehung und der Persönlichkeitsbildung*

durch ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand ist durch erlebnispädagogische Interventionen möglich.

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

Das bedeutet beispielsweise Wissen über Techniken, Wetterkunde, Erste Hilfe zu erlangen. Die innere und äußere Natur sinnlich zu begreifen und zu erfahren. Das bedeutet auch im Umgang mit unserer Umwelt staunen, Freude spüren, Dank ausdrücken und Gefühle heranlassen, ebenso wie ein kreativer Umgang mit kritischen Situationen, mit anderen Personen und mit der Natur.

Charakterbildung und die Förderung der Persönlichkeit galten schon immer als die wichtigsten Ziele in der Erlebnispädagogik.

In dieser Dimension können bedeutende Hinweise auf eine Effektentwicklung im Hinblick auf eine Lebenskompetenzförderung gefunden werden.

In dieser Master Thesis wurde auch die aktuelle Situation von Jugendlichen anhand der 16. Shell Jugendstudie (2010) beleuchtet. Ein wichtiges Resümee daraus hängt zwar nicht unmittelbar mit der Forschungsfrage zusammen, scheint aber doch bedeutungsvoll für das erlebnispädagogische Wirken und wird deshalb an dieser Stelle erwähnt. Ein besonderer Bedarf von erlebnispädagogischen Interventionen zum Zwecke der Lebenskompetenzförderung zur Vermeidung von Gewalt und Sucht scheint bei 10% der deutschen Jugendlichen, der sogenannten Unterschicht, dringend gegeben.

Albert, Hurrelmann und Quenzel (vgl. 2010, S. 15) meinen dazu, dass eine bildungsferne Herkunft scheinbar noch immer dazu führe, sich selbst keine ausreichenden Bildungsvoraussetzungen für eine sichere Perspektive aneignen zu können. Dadurch komme es zu höheren Risiken im Berufs- und Lebensalltag. Diese Umstände können schnell zu Ausweichen, Abtauchen oder auch zu Aggression und Verweigerung führen und Jugendliche aus der Balance bringen. Anfällig dafür seien sozial benachteiligte Jugendliche und jene, die über keine stabilen Netzwerke verfügen, die Rückhalt und Schutz bieten.

Als weiteren Hinweis auf Effekte aus erlebnispädagogischen Interventionen auf die Lebenskompetenzen von Jugendlichen durch die Fachliteratur, werden unter anderem auch die Ausführungen von Gilsdorf (vgl. 1999, S. 14 - 20) gedeutet, der meint, dass erlebnispädagogische Interventionen Spiel- und Übungsräume schaffen,

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

die ein Experimentieren, eine Abgrenzung zwischen Ich und Außenwelt, ein Sichtbarmachen und Ansprechen von Problemen und Defiziten, ein Finden von Lösungen und eine Identitätsfindung unterstützen und ermöglichen. Kompetenzen wie das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, der Umgang mit den eigenen Gefühlen, die Genuss- und Erlebnisfähigkeit, die Fähigkeit eigene Entscheidungen zu treffen werden gefördert.

Erlebnispädagogische Interventionen haben Effekte auf das soziale Lernen und somit auch auf soziale Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Hilfsbereitschaft, Kompromissfähigkeit und Teamfähigkeit.

Zudem kann gesagt werden, dass sich auch die Ziele der Erlebnispädagogik mit den Bestrebungen Effekte auf die Lebenskompetenzen zu erzielen, in einigen Bereichen decken, die Reiners (2003, S. 13) wie folgt beschreibt: „Persönlichkeitsbildung durch Förderung der Selbstwahrnehmung und

Reflexionsfähigkeit, Klärung von Zielen und Bedürfnissen, Entwicklung von Eigeninitiative, Spontaneität, Kreativität und nicht zuletzt Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl. Soziale Kompetenz durch Förderung der Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit. Das Wachsen eines systemischen, ökologischen Bewusstseins, das u.a. einen proaktiven Einsatz für die Bewahrung von Naturräumen und -schönheiten zur Folge hat.“

An dieser Stelle wird auch darauf hingewiesen, dass die These, durch erlebnispädagogische Interventionen könnten Effekte auf die Lebenskompetenzen von Jugendlichen erzeugt werden, durch unterschiedliche Theorien, die im Kapitel 5 genauer ausgeführt werden, Unterstützung erhält.

Auch die Bedeutung der Lebenskompetenzförderung in der Sucht- und Gewaltprävention wurde gemäß der Forschungsfrage untersucht. Dazu kann gesagt werden, dass diese Bedeutung durch die Literatur mehrfach bestätigt scheint. Einige Beispiele dazu werden nachstehend angeführt:

Beispielsweise meint Weichhold (vgl. 2012, S. 12 – 13), dass bei Jugendlichen der Konsum von psychoaktiven Substanzen eng mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben verbunden ist. Demnach sollten Präventionsprogramme allgemeine inter- und intrapersonale Kompetenzen vermitteln, die Jugendliche befähigen, mit der Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben effektiv umgehen und alltägliche Herausforderungen bewältigen zu können. Berücksichtigung finden solche Überlegungen explizit im Rahmen universeller Lebenskompetenzprogramme.

Auch die Gewaltprävention wird in diesem Zusammenhang explizit erwähnt, meinen doch Bründel und Hurrelmann (2006, S 179) „große Bedeutung haben soziale und emotionale Kompetenzen im Leben von Kindern und Jugendlichen auch bei der Bewältigung von Konflikten und der Meidung von Gewaltsituationen.“

Weiters führen sie an, dass „allgemeine Lebenskompetenzen, wie Problem- und Konfliktlösefähigkeit, Stressbewältigung, Kommunikationsfähigkeit und Beziehungsfähigkeit wichtige Ressourcen darstellen, die die psychische Gesundheit mitbestimmen und gewaltpräventiv wirken.“ (Bründel & Hurrelmann, 2006, S. 185)

Hinweise für die Bedeutung der Lebenskompetenzförderung in der Sucht- und Gewaltprävention liefern auch die Aussagen von Bühler und Heppekausen (2005, S. 23 – 24), die meinen, „da die Lebenskompetenzförderung das Ziel verfolgt, gesundheitsrelevante Lebensweisen und Lebensbedingungen zu verbessern, lässt sie sich als Strategie der Gesundheitsförderung verstehen. Des Weiteren zielt sie auf die Vorbeugung von Krankheiten und psychischen Störungen ab und kann entsprechend als Strategie der Prävention begriffen werden. Die Lebenskompetenzförderung ist demnach den Begriffen Gesundheitsförderung und Prävention untergeordnet.“

Weiters führen sie aus, dass im deutschen Raum Lebenskompetenzprogramme für die Bereiche Substanzmissbrauch, Angst und Depression, Aggression, Impulsivität, Gewalt sowie mit dem Ziel unspezifischer Gesundheitsförderung zu finden seien (vgl. Bühler & Heppekausen, 2005, S. 25).

Im empirischen Teil dieser Master Thesis wurde die Identifizierung, Darstellung und Zuordnung von Effekten, gemäß der Forschungsfrage, anhand von Expertinnen- und Experteninterviews versucht.

Das war eine sehr große Herausforderung, weil solche Effekte weit entfernt von der Vorstellung über strukturierte und klar nachvollziehbare Abläufe über Ursache und Wirkung zu sein scheinen. Ulrich Lakemann (vgl. 2005, S. 11) meint dazu, dass eine erlebnispädagogische Intervention mit vielfältigen Impulsen auf die unterschiedlichen Biografien und Vorbedingungen von Personen treffe, die wiederum höchst individuelle Effekte nach sich ziehen.

Nun gibt es eine sehr breite Palette von erlebnispädagogischen Interventionen und wie sich bei den Interviews mit den Expertinnen und Experten zeigte, eignen sich manche Interventionen ganz besonders bestimmte Effekte auszulösen und manche weniger. Die Effekterreichung scheint somit stark von der Wahl der erlebnispädagogischen Intervention abhängig zu sein. Bei den Interviews wurden die Expertinnen und Experten zu erlebnispädagogischen Interventionen, die besonders geeignet scheinen um Effekte auszulösen, befragt und die Aussagen dazu zusammengefasst. Eine Darstellung dieser besonders geeigneten Interventionen wurde nicht vorgenommen, weil die Überlegung über dieselben zwangsläufig zu der Erkenntnis führte, dass für die Auslösung eines Effekts durch eine erlebnispädagogische Intervention viele Einflussfaktoren beziehungsweise Variablen berücksichtigt werden müssen. Zum Beispiel können, wie Lakemann (vgl. 2005, S. 11) ausführt, die Unterschiedlichkeit von Vorbedingungen einer Personen solche Einflussfaktoren sein.

Es scheint, dass noch viele andere Faktoren Einfluss auf den Effekt nehmen können: Beispielsweise die Kompetenz der Trainerinnen und Trainer, die Gruppengröße, die Gruppenzusammenstellung, das Wetter, die Dauer der Intervention, das Gelingen oder Scheitern einer Übung, die Wahl der Intervention und des Schwierigkeitsgrades und vieles mehr.

„Sieht man das Teilnehmersystem als Maschine, so kann der Trainer

als Mechaniker genau vorhersagen, welche Veränderung das ‚Anziehen einer Schraube‘ bewirkt – er ist also verantwortlich für die Entwicklung der Maschine. Dieser Ansatz beruht auf der Annahme, dass jede Intervention eine genau vorhersagbare Wirkung hat. In sozialen Systemen ist dies jedoch nicht möglich.“
(Wagner, 2002, S. 96)

Zum Beispiel meint Ewald Spießmayr in seinem Interview, dass beim Thema Selbstwert die Arbeit mit hohen Seilaufbauten eine gute erlebnispädagogische Intervention wäre.

Setzt man sich allerdings mit dieser Aussage näher auseinander, kommt man zu der Überlegung, dass es auch wichtig ist, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit ihren Biografien, Konstitutionen, Sozialisierungen und Ängsten mit zu berücksichtigen, anderenfalls könnte die Arbeit mit hohen Seilaufbauten auch kontraproduktiv sein und einen gegenteiligen Effekt als den gewünschten erzielen.

Dies wird auch von Ewald Spießmayr bestätigt der dazu weiter meinte:

„Im Wesentlichen geht es darum, dass man sich gut in die Leute reinfühlt um dann die passende Methode auszuwählen. Bei uns passiert viel im Training selbst, wenn wir einen Tag mit Ihnen arbeiten und wir merken es gibt welche, die ein wenig weiter draußen stehen und andere die sich ständig zu Wort melden, dann können wir mit speziellen Übungen darauf Bezug nehmen und dann stellen wir das Programm teilweise auch um.“ (Interview Spießmayr Bernardino, S. 2 – 3)

Das würde nun heißen, um einen klaren Effekt darstellen und zuordnen zu können, müsste die jeweilige erlebnispädagogische Intervention detailliert benannt und sämtliche möglichen Variablen, wie beispielsweise die Trainerkompetenz, klar definiert werden.

Zu diesen Herausforderungen gesellte sich noch, wie bereits unter Punkt 6.3.1 angeführt, die Tatsache, dass von den Interviewpartnerinnen und -partnern sehr viele Alltagsbegriffe für die Benennung von relevanten Effekten verwendet wurden, die

einen großen Interpretationsspielraum für die Zuordnung zu den Lebenskompetenzen erlaubten.

Eine weitere Herausforderung waren die zum Teil unterschiedlichen Definitionen der Lebenskompetenzen.

Als Beispiel dafür wird angeführt, dass bei Sting und Blum (vgl. 2003, S. 77) in Bezug auf den Life-Skills Ansatz nach Botvin von

positiver Selbsteinschätzung und hoher Selbstwirksamkeitserwartung,

bei Weichhold (vgl. 2012, S. 22) von

positiver Selbstwahrnehmung,

bei den Definitionen im WHO Paper aus dem Jahr 1994 von Birrel, Orley, Evans, Lee, Sprunger und Pellaux (vgl. 1994, S. 1) von

self awareness und

Bei Bühler und Heppekausen (vgl. 2005, S. 16) und Bühler und Kröger (vgl. 2006, S. 23 – 24) von

sich selbst kennen und mögen

die Rede ist.

Trotz all dieser geschilderten Schwierigkeiten, wurden bei den durchgeführten Untersuchungen, Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Lebenskompetenzen von Jugendlichen festgestellt. Überraschend dabei war die große Anzahl der identifizierten und in dieser Arbeit unter Punkt 6.3.3. dargestellten Effekte, die dann zu einem großen Teil den einzelnen Lebenskompetenzen zugeordnet werden konnten.

Die mit Abstand höchsten Einschätzungen der Expertinnen und Experten betreffend der Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Lebenskompetenzen von Jugendlichen erreichte die Lebenskompetenz „*kommunizieren können*“ mit

einem Mittelwert von 5,5, was einer Einschätzung von „starken Effekten“ bis „sehr starken Effekten“ entspricht. Auffallend dabei war, dass sich die Expertinnen und Experten dabei auch sehr einig waren und die Einschätzungen bei dieser Lebenskompetenz (neben der Lebenskompetenz „*sich selbst kennen und mögen*“) am wenigsten divergierten.

Im Durchschnitt (Mittelwert) lagen die Einschätzungen der Expertinnen und Experten bezüglich der Effekte auf die jeweiligen Lebenskompetenzen zwischen einem Wert von 3,42 („*Stress bewältigen*“) und 5,5 („*kommunizieren können*“), was Einschätzungen von „eher schwachen Effekten“ bis „sehr starken Effekten“ entsprach.

Besonders erwähnenswert erscheint, dass viele Effekte nicht allein und isoliert auftraten, sondern im Zusammenhang mit anderen eine regelrechte „Effektkette“ bildeten.

Beispielsweise führte die

- *Übernahme einer Funktion in der Gruppe* zu
- *Lob von anderen Gruppenmitgliedern*, was wiederum
- *Anerkennung in der Gruppe* nach sich zog und
- *ein positives Gefühl* bescherte.

Oder um noch ein anderes Beispiel zu nennen, kann das

- *Einbringen von Ideen* zum
- *Aufgreifen dieser Ideen durch die Gruppe* führen und wenn
- *diese Ideen funktionieren, also zu einem erwünschten Ziel* führen, dann ist das
- für das *Selbstvertrauen förderlich*.

Auffallend war auch, dass manche Lebenskompetenzen in einem gewissen Zusammenhang mit anderen stehen und somit gewisse Effekte auf mehrere Lebenskompetenzen gleichzeitig wirken.

Beispielsweise löst eine erlebnispädagogische Aufgabenstellung meist die Effekte

Überlegung und Lösungssuche

aus. Dabei scheint es, dass diese *Überlegungen und die Suche nach Lösungen* als Effekte auf die Lebenskompetenzen „kreatives Denken“, „durchdachte Entscheidungen treffen“ und „erfolgreiche Probleme lösen“ interpretiert werden können.

Bühler und Heppekausen (2005, S. 16) bestätigen dies indem sie anführen, „kreatives Denken erleichtert sowohl die Fertigkeit Entscheidungen zu treffen als auch das Problemlösen.“

Enge Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen den einzelnen Lebenskompetenzen werden auch durch die von Birrel, Orley, Evans, Lee, Sprunger und Pellaux (2004, S. 2), im Auftrag der WHO (1994) erarbeiteten Definitionen von Life Skills erkennbar:

„Self awareness is often prerequisite for effective communication and interpersonal relations as well as for developing empathy for others.“

“Creative thinking contributes to both, decision making and problem solving.”

Bei der Betrachtung des Untersuchungsergebnisses sollte allerdings bedacht werden, dass die befragten Expertinnen und Experten, alle praktizierende Erlebnispädagoginnen und –pädagogen sind und deshalb davon ausgegangen werden kann, dass sie von der Methode und ihrer Arbeit überzeugt sind und an ihre Wirksamkeit glauben. Diese positive Einstellung und dieser Glaube an die Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Maßnahmen waren auch bei jedem der durchgeführten Interviews spürbar. Um die Ergebnisse dieser Arbeit zu objektivieren, wären sicherlich auch Befragungen von Interviewpartnerinnen und –partner mit einer kritischeren Haltung zu erlebnispädagogischen Interventionen und deren Wirkungen zweckmäßig gewesen. Solche kritischen Meinungen einzuholen wurde auch angestrebt, konnte aber nicht umgesetzt werden, weil alle dem Autor bekannten

Interviewpartnerinnen und –partner mit Expertinnen- und Expertenstatus, die auch die erforderlichen Kriterien erfüllen, berechtigter oder unberechtigter Weise von der Wirksamkeit erlebnispädagogischer Maßnahmen überzeugt sind.

Unterstrichen wird nochmals, dass, wie es scheint, viele Faktoren wie beispielsweise die Trainerinnen- und Trainerkompetenz und -erfahrung, die bedarfsbezogene Wahl der erlebnispädagogischen Intervention unter Einbeziehung der Biografien und aktuellen Lebenssituationen der teilnehmenden Jugendlichen, die Gruppengröße und die Gruppenzusammenstellung, Art und Umfang der Reflexionen und vieles mehr Einfluss auf eventuelle Effekte haben.

Karsten Waider (vgl. 2005, S. 62) stellte in ihrer qualitativen Untersuchung zur Wirkung und zum Transfer von Outdoor-Trainings fest, dass bereits vor der Durchführung einer erlebnispädagogischen Intervention, zur Gewährleistung eines wirksamen Transfers, von der Trainerin oder dem Trainer umfangreiche Informationen zu den Teilnehmern und ihren jeweiligen persönlichen Situationen einzuholen sind.

Sie meint weiter, „professionell durchgeführte Trainings im Zusammenhang mit entsprechend günstigen Rahmenbedingungen, sowohl auf individueller als auch auf gruppenspezifischer Ebene, weisen hohe Lernpotentiale auf.“ (Waider, 2005, S. 63)

Daraus ergibt sich eine große Unsicherheit im Hinblick auf die erlangten Ergebnisse in dieser Arbeit. Ausgehend von der Relevanz von unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen erscheint es plausibel, dass auch die Ergebnissen hinsichtlich der Einschätzungen der Expertinnen und Experten zu den Einflussstärken der Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Lebenskompetenzen von Jugendlichen, kritisch betrachtet werden müssen. Es wird dadurch auch nachvollziehbar, dass den Expertinnen und Experten diese allgemeine Einschätzung der Einflussstärken in unterschiedlichem Ausmaß schwer fiel.

Angemerkt wird auch, dass die Literatur, die in dieser Arbeit verwendet wurde, die Wirkung von erlebnispädagogischen Interventionen durchwegs positiv beschreibt. Betont wird allerdings dass bei der Auswahl dieser Literatur das Augenmerk keinesfalls darauf gelegt wurde, nur Werke auszusuchen, die dieser Methode sehr wohlgesinnt sind. Es scheint als gebe es sehr viele Autoren, die aufgrund ihrer Recherchen zur Erlebnispädagogik, dieser Methode sehr viel Positives abgewinnen können.

Um die vorliegenden Ergebnisse dieser Arbeit zu objektivieren, wäre es nun in weiterführenden Untersuchungen erforderlich, die jeweiligen identifizierten Effekte mit den unterschiedlichen Möglichkeiten von erlebnispädagogischen Interventionen und den verschiedenen Einflussfaktoren in Verbindung zu bringen, Expertinnen und Experten dazu neuerlich zu befragen und die Ergebnisse dazu kritisch zu hinterfragen. Das Ziel solcher weiterführender Untersuchungen könnte die Erarbeitung eines erlebnispädagogischen „Effektmodells“ sein.

Abschließend kann zur Beantwortung der Forschungsfrage gesagt werden, dass durch die Untersuchungen und Analysen in dieser Master Thesis, viele Hinweise auf unterschiedliche Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen auf die Lebenskompetenzen von Jugendlichen erarbeitet, und deren Bedeutung in der Sucht- und Gewaltprävention dargestellt werden konnten.

Literaturverzeichnis

Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. (2010). 16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Frankfurt am Main: Fischer Verlag

Baig-Schneider, R. (2012). Die moderne Erlebnispädagogik. Geschichte, Merkmale und Methodik eines pädagogischen Gegenkonzepts. Augsburg: Ziel Verlag

Bertet, R., & Keller, G. (2011). Gewaltprävention in der Schule. Bern: Hans Huber Verlag

Beywl, W. (2006). Demokratie braucht wirkungsorientierte Evaluation – Entwicklungspfade im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. In K. Haubrich, Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe (S. 25-48). Augsburg: Pröll Druck und Verlag

Birrel, R., Orley, J., Evans, V., Lee, J., Sprunger, B., Pellaux, D. (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. Geneva

Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett Cotta Verlag

Bühler, A., & Heppekausen, K. (2005). Gesundheitsförderung Konkret. Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. Grundlagen und kommentierte Übersicht. Köln

Bühler, A., & Kröger, C. (2006). Expertise zur Prävention des Substanzmissbrauchs. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

Dreher, E., Sirsch, U., Strobl, S., Muck, S. (2012). Jugendalter – Lebensabschnitt und Entwicklungsphase. In G. Knapp, K. Lauermann, Jugend, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Lebenslagen und soziale Ungleichheit von Jugendlichen in Österreich (S. 118 – 159). Klagenfurt: Hermagoras Verlag

Fellöcker, K., & Franke, S. (2000). Suchtprävention – eine Einführung. In K. Fellöcker, & S. Franke, Suchtvorbeugung in Österreich (S. 1 – 11). Wien: Springer-Verlag

Fischer, T., & Lehmann, J. (2009). Studienbuch Erlebnispädagogik. Regensburg: Klinkhardt

Gilsdorf, R. (1999). Abenteuer in der Schule. In R. Gilsdorf, & K. Volkert, Abenteuer Schule (S. 12-23). Alling: Sandmann Verlag

Gugel, G. (2006). Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit. Tübingen

Grundmann, M., & Kunze, I. (2008). Systematische Sozialraumforschung. Urie Bronfenbrenners Ökologie der menschlichen Entwicklung und die Modellierung mikrosozialer Raumgestaltung. In F. Kessl, & C. Reutlinger, Schlüsselwerke der Sozialraumforschung (S. 172 – 188). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Heckmair, B., & Michl, W. (2012). Erleben und Lernen. München: Reinhardt Verlag

Hurrelmann, K. (1995). Lebensphase Jugend. München: Juventa Verlag

Jordan, S., & Sack, P. M. (2009). Schutz- und Risikofaktoren. In R. Thomasius, U. J. Kustner, M. Schulte-Markwort, P. Riedesser, Suchtstörungen im Kindes- und Jugendalter (S. 127 – 138). Stuttgart: Schattauer Verlag

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

Kähnert, H. (2003). Evaluation des schulischen Lebenskompetenzförderprogrammes
Erwachsen werden. Dissertation. Bielefeld

Lakemann, U. (2005). Theoretische und empirische Grundlagen der
Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. In U. Lakemann,
Wirkimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training (S. 7 – 34). Augsburg: Ziel
Verlag

Maiwald, E., & Bühler, A. (2004). Effektivität suchtpräventiver
Lebenskompetenzprogramme – Ergebnisse deutscher Evaluationsstudien. In
Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart, Suchtvorbeugung,
Gesundheitsförderung, Lebenskompetenzen, Ausgabe 15 (S. 11 – 20). Stuttgart

Meuser, M., & Nagel, U. (1991). Experteninterviews – vielfach erprobt,
wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In
D. Garz, K. Kraimer, Qualitativ-empirische Sozialforschung (S. 441-468). Opladen:
Westdeutscher Verlag

Mitterbauer, E., & Franke, S. (1996). Gesundheit fördern, Sucht verhindern.
Suchtprävention als pädagogische Praxis. Wien: Bundesministerium für Unterricht
und Kunst

Ochensberger, A. (2012). Suchtprävention im Kindes- und Jugendalter -
das Erleben von PädagogInnen hinsichtlich Umsetzung und Grenzen von
Präventionskonzepten. Diplomarbeit. Wien

Paulik, R., Rabeder-Fink, I., Uhl, A., Bretbacher, I., Eberle, P., Svoboda, U., Springer,
A., Brandstetter, M., Gschwandtner, F. (2012). Suchtprävention in der Schule. Linz

Reiners, A. (2003). Praktische Erlebnispädagogik. Augsburg: Ziel Verlag

Schulz, W. (2004). Skript Klinische Psychologie 1. Braunschweig: Institut für Psychologie. Technische Universität Braunschweig

Schwarzer, R. (2002). Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer, M. Jerusalem, H. Weber, Gesundheitspsychologie von A bis Z (S. 521 – 523). Göttinger: Hogrefe Verlag

Springer, A. (2009). Sollen stoffungebundene Süchte als eigenständige Krankheitskategorie gelten. In D. Batthyany, & A. Pritz, Rausch ohne Drogen. Substanzgebundene Süchte (S. 19 - 43). Wien: Springer Verlag

Uhl, A., & Springer, A. (2002). Professionelle Suchtprävention in Österreich: Leitbildentwicklung der österreichischen Fachstellen für Suchtprävention. Wien: Hausdruckerei Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen

Uhl, A., & Gruber, C. (2004). Suchtprävention. In R. Brosch, & R. Mader, Sucht und Suchtbehandlung. Problematik und Therapie in Österreich (S.393 – 419). Wien: Lexis Nexis Verlag

Wagner, M. (2002). Transfer 1. Wer hat den Affen auf der Schulter sitzen. Die Verantwortung für den Transfer. In N. Schad, W. Michl, Outdoortraining. Personal- und Organisationsentwicklung zwischen Flipchart und Bergseil (S. 94 – 103). München: Reinhardt Verlag

Waider, C. (2005). Evaluation von Outdoor-Trainings. Eine qualitative Untersuchung zu Wirkung und Transfer. In U. Lakemann, Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. Empirische Ergebnisse aus Fallstudien (S. 36 – 63). Augsburg: Ziel Verlag

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

Weichold, K. (2012). Prävention und Entwicklungsförderung im Jugendalter.
Evaluation des schulbasierten suchtpreventiven Lebenskompetenzprogrammes
IPSY. Habilitationsschrift. Jena

WHO. (2003). Weltbericht Gewalt und Gesundheit. Zusammenfassung. Kopenhagen

Anhang 1

Der Interviewleitfaden

Zur Person des Experten, der Expertin:

Name, Ausbildungen, aktuelle und vergangene Tätigkeiten und Aufgabenbereiche;

1. Welche Effekte können erlebnispädagogische Interventionen, ganz allgemein bei Jugendlichen erzielen?

Was kann Erlebnispädagogik bei Jugendlichen bewirken, welches Potential hat sie?

2. Welche erlebnispädagogischen Maßnahmen sind geeignet, Effekte bei den Lebenskompetenzen von Jugendlichen zu erzielen und was muss dabei besonders beachtet werden?

3. Was beeinflusst Effekte von erlebnispädagogischen Interventionen zur Förderung der Lebenskompetenzen von Jugendlichen ?

Was ist maßgebend für eine Effektentwicklung?

4. Gibt es Beweise für die Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Maßnahmen?

5a) Wenn Sie jetzt an die erlebnispädagogischen Möglichkeiten denken, wie würden Sie die Effektstärke auf die einzelnen Lebenskompetenzen (gemäß nachstehender Skala) einschätzen und warum dieser Wert?

(Skala 1 – 6; 1=sehr schwach und 6=sehr stark)

5b) Welche erlebnispädagogischen Interventionen wären zur Effekterreichung bei den jeweiligen Lebenskompetenzen besonders geeignet?

5a und b)

	1	2	3	4	5	6
Selbstbewusstsein						
Empathie						
Kritisches Denken						
Kreativität						
Kommunikation						
Beziehungsfähigkeit						
Problemlösungs- kompetenz						
Guter Umgang mit Gefühlen						
Guter Umgang mit Stress						

1 = sehr schwache Wirkung

2 = schwache Wirkung

3 = eher schwache Wirkung

4 = eher starke Wirkung

5 = starke Wirkung

6 = sehr starke Wirkung

6) Ganz konkret, wie (durch welches Verhalten) äußerten sich die erzielten Effekte bei den jeweiligen Jugendlichen?

Wie können diese Effekte beschrieben werden?

Anhang 2

Die Zusammenfassungen der Interviews

Interview mit Markus Fesel:

Für Markus Fesel hat die Erlebnispädagogik in der Jugendarbeit eine sehr große Bedeutung, weil Jugendliche dadurch neugierig gemacht werden und so besser erreicht werden können. Er meint, dass dabei die Jugendlichen durch Körpereinsatz gemeinsam etwas erreichen und gemeinsam Probleme lösen würden. Jugendliche würden nur über den Weg der Erlebnispädagogik erreicht werden können (Interview Fesel, Seite 1).

Fesel glaubt auch, Jugendlichen mit erlebnispädagogischen Trainings und Konsequenz eine gewisse Etikette und ein Regelwerk vermitteln zu können (Interview Fesel, S. 2).

Ebenso könne ein Wissenszuwachs erreicht werden. Speziell führte Fesel Mathematik und Biologie und auch das Gedächtnistraining an.

Auch die Wahl einer den Temperaturen angepassten Kleidung könne durch erlebnispädagogische Maßnahmen geschult werden. Als Beispiel erzählte er über Jugendliche, mit denen eine Höhlentour durchgeführt wurde, wobei einige der Jugendlichen aus „Coolness“ und trotz dem ihnen abgeraten worden war, nicht davon abzubringen waren mit dem „Ruderleiberl“ in die Höhle zu gehen. Sie hätten dabei sehr gefroren, was eine gute Lernerfahrung gewesen sei. Er glaube, dass man, wenn man so etwas einmal erlebt habe, in Zukunft immer richtig „equiped“ sein wird. Man könne Dinge auf diese Weise transferieren, die man in dieser Art nirgends so auf den Punkt bringen könne. Wenn man einmal so gefroren habe, bleibe das ewig in Erinnerung.

Weiters führt Fesel die Gespräche mit Jugendlichen am Lagerfeuer an und die Möglichkeit, dabei ganz bei ihnen zu sein.

„Über deren Themen zu reden. Egal ob das Musik ist oder verknautschte Familiensituationen. Letztes Mal war einer dabei, der hat erzählt, was er schon alles angestellt hat.“

Dadurch entstehe viel Wertschätzung. Allein diese Wertschätzung könne ihnen eine neue Perspektive geben (Interview Fesel, S. 3).

Sehr wirksam findet Fesel Übungen mit hohen und niederen Seilaufbauten,

„die wirken wirklich auf der Persönlichkeitsebene, wenn du jemanden Vertrauen musst, das finde ich total wertvoll.“

(Interview Fesel, S. 4)

Auch eine wertschätzende Kommunikation sei immer einzufordern und zu fördern, beispielsweise wenn jemand beim Spinnennetz sehr schwer ist. Das könne sonst kontraproduktiv werden. Positive Effekte sind erreichbar, wenn diese Jugendlichen aufgrund ihrer kräftigen Natur eine ganz wichtige Funktion in der Gruppe bekommen und erkannt werde, dass diese Personen beim Spinnennetz die anderen Jugendlichen hinübertragen können.

„Da hatten wir schon einige Schlüsselerlebnisse mit stärkeren Jugendlichen, weil sie total wichtig waren für die Gruppe. Das ist denen dann von den Mädchen rückgemeldet worden. Stell dir vor ein Mädchen sagt: ‚Cool, dass du mich da hinübergehoben hast, war eine starke Leistung, das hätte ich mir nicht gedacht!‘ Das hat den natürlich total gehoben.“

Konkret gefragt sieht Fesel auch Effekte bei der Förderung des Selbstbewusstseins, durch positive Rückmeldungen der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Reflexion. Ebenso bei der Kommunikation, Beziehungsfähigkeit und Problemlösungskompetenz (Interview Fesel, S. 6)

Interview mit Ewald Spießmayr Bernardino:

Ewald Spießmayr Bernardino meint in seinem Interview, er erlebe immer wieder bei Jugendlichen eine Verbesserung der Kommunikation, etwas so zu formulieren, dass es andere verstehen können und um auch gehört zu werden. Unter Selbstwert der Jugendlichen ordnete er die Erfahrungen ein, zu lernen unter welchen Bedingungen man sich zu Wort melden könne, ob das schwer falle und was dabei unterstützend sein könne. Es käme natürlich auch immer wieder vor, dass es unterschiedliche Meinungen bei der Erledigung von erlebnispädagogischen Aufgaben gebe, die auch zu Konflikten und Meinungsverschiedenheiten führen können. In der Reflexion könne man sich mit den Jugendlichen überlegen, was dabei gute Vorgehensweisen wären. Spießmayr Bernardino führt dazu an:

„Jugendliche merken, dass, wenn sie manche Dinge beim nächsten Mal anders machen, sie vielleicht erfolgreicher sind, ich nenne dies auch gerne lernen im Baukastensystem, dass, wenn man die Zeit hat längerfristig mit Jugendlichen zu arbeiten, sie dann ein Thema, das sie gelernt haben in die nächste Übung wieder mitnehmen können.“ (Interview Spießmayr Bernardino, S. 1)

„Wenn ich ein Dreitagestraining habe, merke ich, dass sie am dritten Tag anders miteinander umgehen als am ersten Tag. Manchmal gibt es einen Transfer von Schlüsselwörter, und allein dieses Schlüsselwort reicht, dass sie in einer bestimmten Art reagieren.“ (Interview Spießmayr Bernardino S. 2)

Er führte auch an, dass wenn sie mit den Jugendlichen an Problemlösungsaufgaben arbeiten, dann wäre ihr kritisches Denken gefordert um Lösungen zu finden und in der Reflexion werde das auch noch einmal kritisch beleuchtet und dabei gebe es schon viele aha Erlebnisse.

In Bezug auf den Umgang mit Gefühlen sei interessant, dass viele Burschen in

diesem Alter oft die Starken spielen und am Lagerfeuer

„da packen sie dann manchmal aus. Oft außerhalb des Trainings, wenn wir bereits ein oder zwei Tage mit ihnen gearbeitet haben, dann kommen sie mit persönlichen Themen, wo sie auch Gefühle auspacken.“ (Interview Spießmayr Bernardino, S. 4)

Erkennbar sei auch, dass sich die Jugendlichen nach einigen Übungen besser abstimmen, Ideen sammeln und Lösungen suchen, also eine Planungsphase durchführen (Interview Spießmayr Bernardino, S. 5).

Interview mit Günther Wick:

Günther Wick führte bei seinem Interview das Beispiel eines Jugendlichen an:

„Wir haben aktiv abgeseilt und er hat sich überwunden und er ist einen 25 Meter hohen Wasserfall allein hinuntergefahren. Er hatte dadurch ein absolutes Erfolgserlebnis. In seiner aktuellen Situation mit seinem Papa, den er nach 3 Jahren wieder treffen soll und mit dem er nach Tunesien fahren darf... er hat mir erzählt, er habe dabei ein ungutes Gefühl, aber vielleicht würde es so wie beim Canyoning werden, da habe er auch ein ungutes Gefühl gehabt, aber es habe dann doch sehr gut geklappt. Er hat sich etwas vom Canyoning mitnehmen können und legt das im normalen Leben auch um. Also er hatte ein positives Erlebnis durch das Canyoning erfahren, zuerst wollte er nicht und fürchtete sich davor, und dann wird er eines besseren belehrt. Also er traut sich jetzt mehr zu.“

Wick meinte weiter, dass der Selbstwert auch gesteigert werde, wenn Jugendliche einen Regentag überstehen würden, dann hätten sie etwas geschafft, hätten ein Ziel erreicht. Das würde den Selbstwert pushen oder auch wenn ihnen für 3 Tage nur

2,50 Euro pro Tag zum Einkaufen zur Verfügung stehen würden und sie kämen tatsächlich damit aus. Erfolgserlebnisse seien wichtig, aber auch das Scheitern, um Alternativen zu finden und sich zusammen zu reden (Interview Günther Wick, S. 1 – 2).

Wick arbeitet auch mit Jugendlichen, die sehr angstbesetzt sind und oft übergewichtig sind, weil sie Psychopharmaka einnehmen müssen und dadurch auch im Selbstwert gehemmt sind. Wichtig wäre, dass sich diese Jugendlichen überwinden und die Übungen dann auch schaffen. Dadurch würden die Jugendlichen in ihrer Entwicklung einen riesigen Schritt nach vorne machen, das würden auch die Betreuer der Jugendlichen sagen. Auch in der Reflexion käme es ganz klar heraus, dass die Jugendlichen nicht geglaubt hätten, dass sie es schaffen würden und es wäre wirklich spürbar, dass es ihnen besser geht (Interview Günther Wick, S. 5 – 6).

Interview mit Tanja Lang:

Tanja Lang antwortete bei ihrem Interview auf die Frage, welche Effekte erlebnispädagogische Interventionen bei Jugendlichen erzielen können:

„Was ich immer wieder erlebt habe ist, dass erlebnispädagogische Settings, das Arbeiten in und mit der Natur, ganz ein spezieller Raum ist, der den Jugendlichen hilft aufzumachen, tiefer zu gehen, als es zum Beispiel im schulischen Setting möglich ist. Das ist mit Sicherheit eine ganz große Stärke an diesem Arbeitsraum Natur. Weil es da ganz viel um Gefühl geht, um sich selbst spüren, in einem oft für Jugendliche unbekanntem Umfeld. Erlebnispädagogische Aktionen sind ja immer ein Stück weit ein Aussteigen aus dem Alltag. Es ist ein neuer, spezieller Raum der aufgemacht wird, in dem man sich als Mensch hinein begibt, der einfach unterstützend wirkt um aufzumachen, um sich neu zu erfahren, um sich kennen zu lernen. Das ist ein ganz zentrales Element.“

Lang meint weiter, Erlebnispädagogik und das Arbeiten in der Natur sei für sie etwas Ganzheitliches. Das berühre den Menschen als Ganzen, seelisch und körperlich.

Beispielsweise wenn Jugendliche einfach nur rund um das Lagerfeuer sitzen, einfach nur um da zu sein, das habe viel mit Urvertrauen zu tun. Sie glaube, das sei auch ganz tief in uns verankert, diese Geborgenheit und Sicherheit in einem Kreis mit lieben Menschen rund um das Lagerfeuer zu sitzen. Das gebe Schutz, Geborgenheit, Nähe. In diesem Raum wäre es dann möglich aufzumachen. Sie habe immer wieder erlebt, dass Jugendliche dann über Themen reden, weil diese Geborgenheit da sei und dieses Setting so besonders wirken würde.

Das Hinausgehen in die Natur, die ein so besonderer Raum sei, das sei nicht alltäglich, das sei etwas Besonderes, etwas Neues. Das schaffe einen Raum, um sich selbst neu kennen zu lernen und neu zu spüren.

Positive Erfahrung habe sie auch mit Selbstversorgungsprojekten und der gemeinsamen Planung mit den Jugendlichen. Da seien ganz viele Lernfelder wie Kommunikation und auch Konfliktfähigkeit drinnen. Dabei gehe es auch um Empathie, man müsse den anderen auch verstehen. In einer Gruppe sei man auf engem Raum in einem neuen Setting, da müsse die Gruppe zusammenrücken.

Etwas Besonderes für sie an erlebnispädagogischen Interventionen sei, dass oft dieser Herausforderungscharakter dazu käme, weil es um ein gemeinsames Überziel gehen würde, was wiederum das Zusammenrücken der Gruppe fördere (Interview Tanja Lang, S. 2 – 4).

Lang meint durch die Erlebnispädagogik würden Dinge begreifbar und führte dazu folgendes Beispiel an:

„Sag zu einem Kind Zusammenarbeit ist wichtig und erklär es auf der kognitiven Ebene, dann wird das Kind das auf dieser kognitiven Ebene verstehen. Wenn du dem Kind und einem Freund, oder der Gruppe eine Aufgabe stellst, ein Ziel, das es zu erreichen gilt, und das nur erreichbar ist, wenn die Zusammenarbeit funktioniert, dann begreift das Kind das durch das aktive und konkrete Tun in der Gruppe. Also wir müssen die Dinge erleben, die wir langfristig lernen

oder in unsere subjektiven Theorien in unseren Erfahrungsschatz aufnehmen.“

Außerdem ist für Lang bei der Erlebnispädagogik noch die unmittelbare Konsequenz des eigenen Handelns wichtig. Man habe direkt Reiz und Reaktion. Man spüre als ganzer Mensch, was es macht, wenn die Zusammenarbeit nicht funktioniert. Zu dieser Zusammenarbeit brauche es aber auch Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und empathisches Verstehen. Außerdem gehe es genauso um Vertrauen und um Verantwortung. Wenn eine Gruppe gemeinsam eine Aufgabe zu bewältigen habe, dann müsse der oder die Einzelne Verantwortung übernehmen und müsse gleichzeitig vertrauen, dass der oder die Andere das wirklich umsetzt, was ausgemacht wurde. Natürlich habe das auch etwas mit Selbstvertrauen zu tun. Verantwortung müsse man sich auch zutrauen. Oder man nehme eine klassische Teamtrainingsübung her, dabei sei wichtig dass man sich einbringt, das Gespräch eröffnet, oder eigene Ideen preisgibt, da gehöre ein Selbstvertrauen dazu, das durch solche Maßnahmen gefördert werde. Zum Beispiel, indem Vorschläge Einzelner umgesetzt werden oder jemand vielleicht das erste Mal seit längerer Zeit erlebt, dass dessen Idee angenommen wird und funktioniert.

(Interview Tanja Lang, S. 5 - 6)

Auch die Beziehungsfähigkeit werde laut Tanja Lang bei erlebnispädagogischen Interventionen gefördert,

„weil wenn ich in der Gruppe gemeinsam in einem neuen Setting beginne und verschiedene Aufgaben zu bewältigen habe, dann muss ich lernen mich auf den anderen einzulassen, ich muss mich auf die Gruppe einlassen und auf die Beziehungen die innerhalb der Gruppe bestehen. Das ist ganz wichtig, weil es sonst nicht funktioniert. Das kann ich aus meiner Erfahrung heraus total bestätigen. Immer dann, wenn wir vom Jugendzentrum aus Ausflüge mit erlebnispädagogischen Charakter in die Natur gemacht haben, sind ganz neue Beziehungen entstanden. Da wird die Gruppenstruktur noch einmal neu

aufgewürfelt, weil sich jeder in einer neuen Rolle erlebt, oder ausprobieren kann, weil man sich in einem neuen Setting leichter tut sich auf einen Menschen neu einzulassen. Oder bei meiner Arbeit mit Kindergruppen - ich habe Kennenlertage mit Kindern gemacht - und danach war immer eine zentrale Frage an die Schüler, hast Du heute mit jemandem zu tun gehabt, mit dem du noch nie etwas gemacht hast und warst Du positiv überrascht? Und es haben jede Menge immer aufgezeigt. Man kann diese Beziehungsarbeit auch gezielt steuern, indem man mit Kleingruppen arbeitet, bei denen Kinder, die noch nicht viel Kontakt miteinander hatten, in einer Gruppe sind.“

Ebenso werde der Umgang mit Gefühlen gefördert, sagt Lang, man nehme zum Beispiel einen jugendlichen Alpha mit Führungsposition im Jugendzentrum, der immer wisse wie es geht, der steht dann draußen in der Natur und soll zum ersten Mal in seinem Leben Feuer machen. Und da passiere natürlich etwas mit ihm, wo er doch gewohnt sei, dass er immer der Alpha ist, der sagt wie es geht und auf einmal spürt er, dass er etwas nicht kann, fühlt sich unsicher und braucht Unterstützung. Das sei ein großes Lernfeld im Umgang mit Gefühlen

(Interview Tanja Lang, S. 7 - 8).

Konkret befragt zu weiteren Effekten bei den Lebenskompetenzen meint Lang, dass Kreativität bei sämtlichen erlebnispädagogischen Übungen, wo es ums kreative Schaffen geht, gefördert werde. Problemlösungskompetenz sei bei allen Problemlösungsaufgaben gefordert, aber genauso beim Zelten, beim Feuer machen und beim Wasser holen.

Effekte beim Selbstbewusstsein und bei der Selbstwirksamkeit können sich durch die Konfrontation und die Überschreitung von Grenzen einstellen. Eine Förderung von Kommunikation erfolge durch Teamübungen. Kritisches Denken als Teil von einem kreativen Prozess in Bezug auf Lösungsprozesse werde bei jeder Problemlösungsaufgabe gefördert. Oder auch in Bezug auf Gruppenrollen, wenn diese kritisch hinterfragt werden. Empathie sei auch ein Lernfeld bei erlebnispädagogischen Interventionen. Da in der Erlebnispädagogik ganz viel in der Gruppe gearbeitet wird, ist sie ein zentrales Element, das man braucht. Anders

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich

funktioniere keine Aufgabenstellung in der Gruppe. Immer wenn Interaktion gefragt sei, gehe es auch um Empathie. Sie denke zum Beispiel an eine Biwaktour, wo unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Ressourcen zusammenkommen. Wenn jemand nicht so schnell mitkommt, dann brauche es auch von der Gruppe ein ganz großes Stück Empathie. Sich hineinzufühlen in den anderen, wie es der oder dem anderen geht, wenn er oder sie sagt, sie könne keinen Schritt mehr weitergehen, das sei ein großes Lernfeld.

Die Förderung eines guten Umgangs mit Stress ist eine Folge vom guten Umgang mit Gefühlen, weil bei vielen Gefühlen die aufkommen, ob das Ängste oder Sorgen sind, oder Hadern, käme natürlich auch Stress. Da gehe es auch darum das auszuhalten oder damit umgehen zu lernen. Wenn man am Berg oben steht könne man nicht einfach alles liegen und stehen lassen. Man muss eine Möglichkeit finden zur Ruhe zu kommen und weiter zu kommen. Das sei ein zentraler Schlüssel in der Erlebnispädagogik. Durch das Setting sei man oft gezwungen, sich Gefühlen und Stress zu stellen. Stress könne ja auch bedeuten an eine Grenze kommen, wo lernen möglich wird. Das Spüren, eine Stresssituation bewältigt und die eigene Kompetenz dadurch erweitert zu haben, das könne sehr fördernd sein (Interview Tanja Lang, S. 8 – 9).

Als konkretes Beispiel für Effekte nannte Lang einen Jugendlichen

„der sich permanent aus jedem Gruppenprozess herausnimmt, der seine Aufmerksamkeit in der Gruppe über Negativhandlungen bekommt, der dann beim Zelten die Aufgabe bekommt Feuer zu machen, weil man an ihn glaubt und ihm vertraut. Und der sich dann einbringt und nicht nur Feuer macht, sondern auch noch kocht für alle anderen, weil er sich endlich auf positive Art und Weise einbringen kann.“

Oder das Beispiel von Teilnehmerinnen und Teilnehmern bei einer Visionsuche,

„die zurückkommen und ihr Leben verändern ...zurückkommen und sagen, ich wollte schon lange studieren gehen und jetzt gehe ich, weil das (die Visionssuche) habe ich geschafft und jetzt traue ich mir ein Studium auch zu. Lebensvisionen, die entstehen und umgesetzt werden, das ist ein eindeutiger Effekt. Was für mich auch immer ein Effekt...ein Beweis dafür ist wie tief solche Aktionen den ganzen Menschen berühren, dass die Menschen diese Dinge einfordern. Gerade im Jugendzentrum, wo Motivation ein großes Thema ist, waren es immer solche Aktionen, die dann eingefordert wurden.“
(Interview Tanja Lang, S. 9 – 10)

Interview mit Martin Gumpold:

Für Martin Gumpold haben erlebnispädagogische Interventionen unter anderem den Effekt, dass sie neugierig machen, außergewöhnlich sind und Jugendliche sie spannend und interessant finden und sich dadurch darauf einlassen.

Er meinte bei seinem Interview auch, dass die Erlebnispädagogik den Menschen im Ganzen anspreche. Es gehe nicht nur ums Reden, sondern um das aktive Tun. Im Laufe dieses Tuns würden auch Emotionen klar spürbar werden, sei es aus Frust oder auch aus Freude. Erlebnispädagogik habe somit den Effekt, dass Menschen, die erlebnispädagogische Übungen machen, ganz stark mit Emotionen konfrontiert werden. Durch diese Emotionalisierung bleibe ein hoher Erinnerungsfaktor. Starke Erlebnisse seien etwas Bleibendes. Ihm falle dabei noch die Kreativität ein, die ganz stark angeregt werde, weil es um nicht alltägliche Problemstellungen gehe, die es zu lösen gilt und dabei die Kreativität ein entscheidender Schlüssel sei, um zu einer Idee und Lösung zu kommen, wobei innerhalb eines Teams auch kommuniziert werden müsse.

Wichtig sei auch die Reflexion um Effekte bewusst zu machen. Beispielsweise warum sei etwas geschafft worden, dass man zugehört, Ideen eingebracht habe. Das sei zusätzlich zu dem, was während der erlebnispädagogischen Intervention gespürt und erlebt wurde wichtig, um die Erfahrung speicherbar zu machen.

Laut Gumpold sei ein weiterer Effekt bei manchen erlebnispädagogischen Maßnahmen, dass sie klare Konsequenzen nach sich ziehen.

„Zum Beispiel auch beim Floßbau, ich könnte ein Floß bauen und dann wieder zerlegen. Dabei habe ich aber noch keine Rückmeldung über Konsequenzen. Diese Rückmeldung erhalte ich erst, wenn ich mit dem Floß ins Wasser gehe. Dann erkenne ich, ob ich ein Floß habe auf dem ich trocken bleibe oder mit dem ich untergehe. Das ist für Jugendliche total gut, weil es oft so ist, dass Jugendliche mit wenig bis keinen Konsequenzen rechnen müssen. Wenn es aber klare Konsequenzen gibt, dann löst das bei den Jugendlichen ein Nachdenken aus. Solche Übungen, bei denen es wirklich Klarheit gibt, mache ich total gerne. Und auch danach hinschauen, warum hat es funktioniert oder nicht funktioniert.“

Bei den von Gumpold durchgeführten Feriencamps habe er gemerkt, dass Selbstversorgungsprojekte in der Natur gute Effekte erzeugen würden.

Die Reduzierung auf essentielle Grundbedürfnissen wie Essen, warmer Platz zum Schlafen würde Kinder mehr in das hier und jetzt holen und die Selbstwahrnehmung anregen. Durch die Entschleunigung seien die Kinder zur Ruhe gekommen und hätten sich selbst besser gespürt. Die Kinder seien im Laufe einer solchen Woche ganz ruhig geworden. Das draußen sein in der Natur und sich mit der Natur beschäftigen und aktiv zu sein, das habe viel Wirkung auf die jungen Leute gehabt (Interview Martin Gumpold S. 2 – 4).

Merkbar sei auch, dass Dinge, beispielsweise die Absprache und Planung der Jugendlichen, bei der ersten Übung noch nicht gut funktionieren, bei späteren Übungen dann besser klappen.

Konkret befragt würden auch Effekte bei der Kommunikation und der Problemlösungskompetenz erreicht (Interview Martin Gumpold, S. 5).

Effekte zur Förderung eines guten Umgangs mit Gefühlen würden bei allen erlebnispädagogischen Interventionen, bei denen die Komfortzone verlassen wird, erreicht. Viel würde dabei in der Reflexion passieren. Dabei würde auch viel

Verständnis, Wertschätzung und ein respektvoller Umgang innerhalb der Gruppe gefördert werden.

„Einen Lernerfolg im Umgang mit Stress können sie haben. Beim Klettern kann aus der Angst heraus auch ein Stress entstehen und daraus kann man in jedem Fall lernen, wie man mit dem Stress besser umgeht.“ (Interview Martin Gumpold, S. 7)

Konkrete Effekte seien für Gumpold auch, dass die Jugendlichen lernen, sich im Kreis aufzustellen, um besser kommunizieren zu können. Das einander Zuhören würde sich verbessern. Es werde nicht mehr durcheinander gesprochen sondern nacheinander.

Er habe das Gefühl, dass die Kreativität, gerade bei Problemlösungsaufgaben, mit der Zeit besser wird.

Die Empathie werde bei erlebnispädagogischen Trainings auf jeden Fall mehr. Allein dadurch, dass dem anderen mehr Gehör geschenkt werde und man mitbekomme wie es den anderen geht, entstehe ein Stück weit dieses empathische Verhalten. Auch durch die wertschätzende Kommunikation würde die Empathie wachsen.

Guter Umgang mit Gefühlen werde in Grenzsituationen gefördert. Die Erfahrung, dass ich von meinen Kollegen gehalten werde, und dass ich meine Angst und Unsicherheit zeigen darf, sei ein ganz großer Lerneffekt (Interview Martin Gumpold, S. 8).

Interview mit Heidemarie Obereigner:

Für Heidemarie Obereigner ist ein wichtiger Effekt bei erlebnispädagogischen Interventionen eine Selbstwirksamkeitserfahrung. Sie sagt, wichtig sei, dass Jugendliche mitbekommen, dass das, was sie machen eine Wirkung zeige und nicht einfach verpuffe. Bei der Körperwahrnehmung gebe es Effekte, weil der Körper, auch Anspannung und Entspannung, bei den Aktivitäten in der Natur ganz anders wahr

genommen wird als im Alltag. Auch das Selbstvertrauen werde gestärkt, wenn den Jugendlichen die gestellten Aufgaben gelingen. Die Arbeit mit Gruppen kann die Rollen der Jugendlichen verändern, was zu mehr Handlungsspielraum führen könne. Mit Reflexionen würde die Reflexionsfähigkeit gefördert und somit die Erkenntnis, was mit mir los sei und wie es uns miteinander gehe.

„Wenn ich draußen ein paar Tage unterwegs bin, dann muss ich mir Dinge einteilen oder Lebensmittel einteilen. Durchhaltevermögen wird auch gefördert. Eigene Grenzen werden kennengelernt oder erweitert, in einem Rahmen, der nicht gefahrenvoll ist. Die Auseinandersetzung, wie es jemand anderen geht, passiert über das Gespräch, über die Reflexion.“ (Interview Heidemarie Obereigner, S. 2)

Wenn es darum geht, wie etwas geschafft wird, werde sicherlich auch die Kreativität und die Kommunikation gefördert. Wichtige Effekte entstünden auch bei Übungen mit Ernstcharakter, beispielsweise wenn die Jugendlichen sich das Essen einteilen müssen.

Bei den Reflexionen würden Gefühle abgefragt werden, wie es den Jugendlichen ergangen sei, wie sie eingebunden wurden und was das mit ihnen gemacht habe (Interview Heidemarie Obereigner, S. 3).

Obereigner erzählte ein Beispiel aus den Wüstenprojekten:

„Ich kann mich noch an einen 14jährigen erinnern, der unbedingt nach Hause zur Großmutter wollte, er wollte nicht in der WG sein und auch nicht im Heim. Aber er musste, und dazwischen wurde noch die Wüste geschaltet und er hat es nach der Wüste wirklich geschafft, dass er zu den Großeltern kommt. Er hat gelernt sich durchzusetzen. Ich habe das positiv gesehen, weil er erwachsener wurde. Ihm ist einfach klarer geworden, was er braucht und will. Oder ein anderer, der glaubte er würde niemanden brauchen und der sich sehr abgesondert hat. Dann gab es ein Ereignis in der Wüste, bei dem er dann sehr wohl bemerkte, er braucht die Gruppe. Er wurde dadurch offener

und setzte sich mehr auseinander mit der Gruppe, er erzählte in der Gruppe mehr, wie es ihm geht, weshalb er auch mehr Anerkennung bekam.“

(Interview Obereigner, S. 4)

Durch Interventionen denen Herausforderungen zugrunde liegen die sich die Jugendlichen nicht zugetraut hätten, beispielsweise dass ich eine Nacht im Freien gut überstanden, oder dass sie ein Lagerfeuer unter widrigen Umständen zustande gebracht hätten, würde das Selbstvertrauen gefördert werden.

„Was hilfreich sein kann um Empathie zu entwickeln ist der Umgang mit Tieren.“

Sie seien in der Wüste immer mit Kamelen unterwegs gewesen, erzählte Obereigner, und dabei habe sie gemerkt, dass Jugendliche, die sich mit den anderen schwer getan haben, enge Beziehungen mit den Tieren eingegangen seien. Es habe ein Mädchen gegeben, das immer unter dem Hals eines Kamels geschlafen habe. Das sei für sie so ein erster Schritt zur Empathieentwicklung gewesen.

Auch Kreativität werde gefördert, durch das Überlegen wie ein Bach überquert werden könne oder wenn etwas aus beschränkten Mitteln gekocht werden solle, beim Floßbau, wenn etwas aus Naturmaterialien hergestellt werde.

Effekte bei der Beziehungsfähigkeit würden durch die Dauer und Intensität von erlebnispädagogischen Interventionen erzielt, ebenso wie Effekte beim Umgang mit Gefühlen (Interview Obereigner, S. 5 – 6).

Ein Mädchen sei Obereigner noch in Erinnerung, die immer gesagt hat, es halte sie nichts am Leben. Das sei immer Thema gewesen. Bei einer Abseilübung sei sie zuerst von anderen gesichert worden und dann habe sie sich selbst gesichert

„...und sie hat sich ganz fest und gut gehalten und ihr wurde dabei bewusst, sie will leben und sie kann sich auch selbst halten.“

Ab diesem Zeitpunkt sei das für sie kein Thema mehr gewesen. (Interview Obereigner, S. 6)

Bei den Wüstenprojekten seien auch eine gewisse Zurückhaltung und Enthaltbarkeit bei der Einteilung der Lebensmittel gefordert worden. Die Lebensmittel mussten für 3 Wochen reichen und eine gewisse Impulskontrolle und nicht unmittelbare Bedürfnisbefriedigung sei erforderlich gewesen. Bei den Wüstenprojekten seien bei den Jugendlichen auf jeden Fall Fortschritte in der Kommunikationsfähigkeit, im Umgang mit Gefühlen, in der Beziehungsfähigkeit und in der Problemlösungskompetenz erkennbar gewesen. Das sei auch durch die vielen Reflexionen möglich gewesen. Und auch das Schaffen der Wüste habe etwas dazu beigetragen (Interview Obereigner, S. 7 – 8).

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Geschäftsbereich