

# **MASTERARBEIT**

Titel der Masterarbeit

"Wirkung von handlungsorientiertem Lernen: Evaluation eines Trainings sozialer Kompetenzen mit Schüler/innen nach dem Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten®"

Verfasser/in

Mag.<sup>a</sup> Birgit Roßmanith Peter Vogl, Bakk.

angestrebter akademischer Grad

Master of Science (MSc)

Outdoor Training and Development

Wien, im September 2013

Studienkennzahl It. Studienblatt: A 992 882

Studienrichtung It. Studienblatt: Universitätslehrgang Training und Beratung /

Integrative Outdoor-Aktivitäten (MSc)

Betreuer: Prof. Dr. Günter Amesberger

"Je planmäßiger Menschen vorgehen, desto wirksamer trifft sie der Zufall."

Friedrich Dürrenmatt (1921 – 1990)

# Eidesstattliche Erklärung

"Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht (z.B. für andere Lehrveranstaltungen) noch an andere Personen (z.B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt."

	Unterschrift:
(Ort und Datum)	(Peter Vogl, Bakk.)
	Unterschrift:
(Ort und Datum)	(Mag. <sup>a</sup> Birgit Roßmanith)

# **Danksagung**

"Keine Schuld ist dringender, als die, Dank zu sagen." Marcus Tullius Cicero (106 - 46 v. C.)

Wir möchten uns an dieser Stelle bei den vielen Menschen bedanken, die uns im letzten Jahr tatkräftig zur Seite standen. Unser besonderer Dank gilt Michael Methlagl, welcher uns professionell mit seinem Fachwissen durch den gesamten Forschungsprozess begleitete.

Ein großes Dankeschön möchten wir auch an den Direktor, die Lehrer/innen, Schüler/innen und die Schulsozialarbeiterinnen jener Schule richten, die uns die Forschungsarbeit ermöglicht hat.

Des Weiteren danken wir all jenen Personen, die diese Arbeit Korrektur gelesen haben und bei Bernd Ganser, der uns bei Grafik und Formatierung unterstützte.

Ein abschließender Dank gilt unseren Professoren und unseren Kollegen und Kolleginnen des Masterlehrgangs, unseren Freunden und Freundinnen, Unterstützern und Unterstützerinnen und unseren Familien.

Danke euch allen für eure Zeit, euer Vertrauen in uns und unser Forschungsprojekt und eure außergewöhnliche Ausdauer unsere Zweifel, Fragen und Klagen anzuhören.

# **Abstract (Deutsch)**

Die vorliegende Masterthesis befasst sich mit den Wirkungen handlungsorientierten Lernens nach dem Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten®.

Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf den (Lern-)Transfer nach einem Outdoor-Training und die Frage, ob und wie dieser stattfindet, gelegt. Es werden – eingebettet in den Kontext Schule – verschiedene Formen der Nachbereitung (so genannte Follow Up Veranstaltungen) vorgestellt und kritisch beleuchtet. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage gestellt, welche Gesamtarchitektur beziehungsweise welches Design ein Outdoor-Training aufweisen muss, um nachhaltige Wirkung zu erzielen.

Ziel dieser Arbeit ist die Evaluation eines Programms zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Schüler/innen. Dabei wurden mittels eines Fragebogens das Schul- und Klassenklima vor und nach dem Training sowie nach den Follow Up Veranstaltungen erhoben. Es soll untersucht werden, ob das Training einen Einfluss auf die Skalen Gemeinschaft, Rivalität, Wohlbefinden, Störneigung und Wärme hat.

Der Fokus der Untersuchung wurde, wie der Titel der Masterarbeit verrät, auf das Thema soziales Lernen / soziale Kompetenzen von Schüler und Schülerinnen gelegt. Weiters sollte evaluiert werden, welche der eingesetzten Follow Up Bedingungen (selbstgesteuert, trainer/innengesteuert, kein Follow Up) für den Transfer der vermittelten Lerninhalte am förderlichsten sind.

Es zeigte sich, dass das Training zu einer Verbesserung der subjektiv empfundenen Gemeinschaft sowie zu einer Reduktion der Störneigung im Unterricht und Rivalität zwischen den Schüler/innen führte. Auch die Wärme und das Wohlbefinden wurden durch das Programm positiv beeinflusst.

Zudem zeigte sich, dass ein Follow Up positive Effekte auf den Lerntransfer hatte. Aus den Ergebnissen lassen sich wichtige Erkenntnisse für die Planung von Outdoor-Trainings ableiten.

# **Abstract (English)**

The following master thesis examines the effects of activity-oriented learning, using Integrative Outdoor-Activities<sup>®</sup>, on the basis of a training program directed at facilitating social competences.

A particular focus is placed on the (learning) transfer that occurs after an Outdoor-Training and on the question of whether and how this transfer takes place.

Various forms of Follow Up events, within the school setting, are introduced and critically examined. In relation to this, the type of overall architecture, and accordingly, what sort of design an Outdoor-Training must exhibit in order to achieve a sustainable effect, is studied.

The aim of this Thesis is the evaluation of a program intended to facilitate social skills among pupils. Hereby, the school and class atmosphere were determined using a questionaire before and after the Training, as well as after the Follow Up events. The training's impact on the 'scale community', rivalry, subjective well-being, susceptibilty, and warmth, is the subject of investigation.

The focus of the study, as indicated in the title of this thesis, is on the subject of social learning / social skills among pupils. Furthermore, which of the various Follow Up conditions implemented (self-deterimined, trainer-determined, no Follow Up) effectively facilitated the transfer of learning is evaluated.

The analysis showed that the training lead to an improvement of the subjective sense of community, as well as a reduction of the inclination to create disturbances during class and the rivalry this created. The warmth and well-being were also positively influeced by the program. Moreover, the Follow Ups proved to have a positive effect on the learning transfer. Thus, important findings for the planing of Outdoor-Trainings can be derived from these results.

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	16
	1.1 Forschungsleitende Fragestellungen	17
	1.2 Forschungsmethode	18
	1.3 Strukturelle Kapitelgliederung	18
2	Begriffsbestimmung	19
	2.1 Outdoor-Training	19
	2.2 Integrative Outdoor-Aktivitäten®	22
	2.3 Transfer	23
	2.4 Follow Up - Transferförderung	. 26
	2.4.1 Follow Up - selbstgesteuerter Lerntransfer	28
	2.4.2 Follow Up – trainer/innengesteuerter Lerntransfer	. 30
	2.5 Evaluation von Trainingsmaßnahmen	32
	2.6 Lernen	33
	2.6.1 Handlungsorientiertes Lernen	36
	2.6.2 Erfahrungsorientiertes Lernen	.41
	2.6.3 Soziales Lernen	.41
3	Transfersicherung	44
	3.1 Isomorphie und Metaphorik	46
	3.2 Das Sieben Schritte Modell nach Gass	48
	3.3 Reflexionsmodelle	49
	3.3.1 Das Modell "The mountains speak for themselves"	49
	3.3.2 Das Modell "Outward Bound Plus"	. 50
	3.3.3 Das "metaphorische" Modell	51
	3.4 Die Verantwortung für den Transfer	. 53
	3.5 Prinzipien für eine Transfersicherung	. 55
4	Soziale Kompetenzen	. 57

	4.1 Dimensionen sozialer Kompetenzen	59
	4.2 Soziale Kompetenzen im Schulkontext	62
5 I	Das Projekt "Training sozialer Kompetenzen"	67
	5.1 Konzeption des Trainings	67
	5.1.1 Determining Needs	67
	5.1.2 Setting objectives	69
	5.1.3 Determining subject content	72
	5.1.4 Selecting participants	74
	5.1.5 Determining the best schedule	76
	5.1.6 Selecting appropiate facilities	. 77
	5.1.7 Selecting appropiate instructors	78
	5.1.8 Selecting and preparing audiovisual aids	79
	5.1.9 Coordinating the program	80
	5.1.10 Evaluating the program	81
	5.2 Durchführung des Trainings	82
	5.3 Methodenbeschreibung	88
	5.3.1 Namensspiel: Namensball und schneller Ball	88
	5.3.2 Aufstellungen	89
	5.3.3 Moonbase	90
	5.3.4 Wippe	91
	5.3.5 Projekt	92
	5.3.6 Zollstab / Magic Stick	93
	5.3.7 Eier- Flyer	93
	5.3.8 Acid River	95
	5.4 Durchführung des Follow Up	98
	5.4.1 Trainer/innengesteuertes Follow Up	98
	5.4.2 Selbstgesteuertes Follow Up	101
	5.4.3 Kein Follow Up	101

6 Empirischer Teil	102
6.1 Fragestellung und Hypothesen	102
6.2 Methode	103
6.2.1 Beschreibung der Stichprobe	103
6.2.2 Design und Datenerhebung	103
6.2.3 Erhebungsinstrumente	105
6.2.3.1 Einführung und Anwendungsbereiche des LFSK 4-8	105
6.2.3.2 Skalen des Fragebogens LFSK 4-8	107
6.2.4 Für die Evaluationstudie herangezogene Skalen	114
6.2.5 Evaluationsbögen: Level 1 Reaction Sheet	118
6.3 Ergebnisse	120
6.3.1 Deskriptive Ergebnisdarstellung	120
6.3.2 Hypothesenüberprüfung	127
6.3.3 Auswertung Reaction Sheet	137
7 Diskussion	138
8 Conclusio	143
Literaturverzeichnis	145
Abbildungsverzeichnis	148
Tabellenverzeichnis	150
Anhang	151
Fragebogen	154
Reaction Sheet	154
l ehenslauf	156

# 1 Einleitung

"Nichts aber ist verantwortungsloser

als Pessimismus."

Karl Popper (1902 – 1994)

In der folgenden Einleitung wird kurz und prägnant das Thema und der Rahmen für die Master Thesis beschrieben beziehungsweise auch der persönliche Zugang erläutert.

Die nachfolgende Thesis setzt sich mit der Forschungsthematik des (Lern-) Transfers bei Integrativen Outdoor-Aktivitäten® auseinander. Die wissenschaftliche Herangehensweise dieser Arbeit sieht vor, theoretische Aspekte der Transferproblematik zu beleuchten und diese anhand einer quantitativen Untersuchung von Integrativen Outdoor-Aktivitäten® mit Schulklassen zu erforschen. Ziel der empirischen Studie ist, zu überprüfen, ob ein Training der sozialen Kompetenzen unter verschiedenen Bedingungen (trainer/innengesteuertes Follow Up, selbstgesteuertes Follow Up, kein Follow Up) Wirkung zeigt.

Amesberger (1992, S. 37) hält fest, dass es "weder eine geschlossene Theorie über die Wirkung von Outdoor-Aktivitäten auf die Persönlichkeitsentwicklung, noch einheitliche Interventionsmethoden" gibt. Vor dem Hintergrund dieses von Amesberger angesprochenen Zusammenhangs lässt sich auch die Relevanz des Forschungsgegenstandes der vorliegenden Master Thesis für die Praxis von Trainer/innen, Berater/innen und Therapeut/innen erkennen, da nur eine wissenschaftlich fundierte Theorie dazu beitragen kann, die Praxis zu legitimieren.

Im Speziellen gilt es, unter Bezugnahme auf den fortlaufenden Forschungsprozess innerhalb der Arbeit festzustellen, welche Maßnahmen bei der Architektur von Trainings im Vorfeld gesetzt, beziehungsweise welche Kriterien erfüllt werden müssen, damit das bei Integrativen Outdoor-Aktivitäten<sup>®</sup> Erlernte erfolgreich in den Alltag transferiert werden kann. Da Trainingsmaßnahmen tendenziell am Nutzen und an der Wirksamkeit für die jeweilige Schule oder das Unternehmen beziehungsweise für die Person selbst gemessen werden, ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik essentiell. Die Kenntnis der einzelnen Fachbegriffe, Theorien, Methoden und ihre Wirkungsweisen sollte daher das Fundament für jede seriöse Arbeit bilden. Die Grundthese von Witte (2002, S. 6) lautet, dass die notwendige Bedingung für die Wirksamkeit eines pädagogisch arrangierten Erlebnisses ein erfolgreicher Transfer ist.

Demzufolge sollten alle seriösen Anbieter/innen von Outdoor-Aktivitäten in diesem Bereich sattelfest sein, um ihr Theoriewissen den künftigen Klienten/innen nachhaltig und praxisnahe vermitteln zu können. Anderweitig kann eine derartige Wissensfundierung ein nützlicher Indikator für eine Differenzierung zwischen kompetenten Trainern/innen und unprofessionellen Anbieter/innen darstellen.

Diese Ausgangsperspektive bildet das zentrale Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit.

## 1.1 Forschungsleitende Fragestellungen

Ziel dieser Arbeit ist Evaluation eines Trainings sozialer Kompetenzen nach dem Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten<sup>®</sup>. Dabei soll untersucht werden, wie sich ein handlungsorientiertes Programm auf die sozialen Kompetenzen von Schüler/innen der neunten Schulstufe auswirkt, und ob der Einsatz einer trainer/innengesteuerten beziehungsweise selbstgesteuerten Follow Up Veranstaltung den Transfer begünstigt.

Es wird untersucht, inwieweit Schüler/innen konkrete Trainingsinhalte des handlungsorientierten Programmes (Training sozialer Kompetenzen) auf ähnliche Situationen in ihrem Schulalltag übertragen können und ob, beziehungsweise welche Form eines Follow Up dabei maßgeblich unterstützend wirkt.

Gibt es einen signifikanten Unterschied in der Art und Weise, wie man ein Follow Up in ein Training implementiert?

Daraus leiten sich folgende Überlegungen ab:

- Es ist anzunehmen, dass ein auf handlungsorientiertem Lernen basierendes Training soziale Kompetenzen im Schulsetting f\u00f6rdert und dadurch zu einer Verbesserung des Klassenklimas f\u00fchrt.
- Follow Up Maßnhamen unterstützen dabei, den Transfer zu sichern und helfen daher bei der Anwendung des Gelernten im Alltag.
- Selbstgesteuertes Follow Up erhöht die Eigenverantwortung und ist daher wirksamer als trainer/innengesteuertes Follow Up.
- Speziell bei Outdoor-Aktivitäten, welchen der Praxisbezug (Müller, 2002, S. 62) abgesprochen wird, sind Follow Up Veranstaltungen bei professioneller Arbeit von großer Bedeutung.

## 1.2 Forschungsmethode

Die wissenschaftliche Herangehensweise an die Problemstellung sieht vor, den aktuellen Stand der Forschung zur Thematik der Transferfrage bei Integrativen Outdoor-Aktivitäten® hermeneutisch zu spiegeln und im Anschluss durch eine quantitative Untersuchung zu beleuchten, um aus den Ergebnissen neue Erkenntnisse für die Gestaltung von Trainingsmaßnahmen zu generieren. Das Ziel ist ein Training für die Entwicklung sozialer Kompetenzen nach dem Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten® zu evaluieren. Es gilt die Frage zu untersuchen, ob sich der Lerntransfer durch die Durchführung eines trainer/innengesteuerten Follow Up im Vergleich zu einem selbstgesteuerten oder keinem Follow Up verändert. Im Blickpunkt steht dabei die Erforschung der Kriterien und Maßnahmen der Programmgestaltung beziehungsweise die Identifizierung der notwendigen Architektur eines Trainings, welche den Transfer im Kontext von Integrativen Outdoor-Aktivitäten® überhaupt erst möglich machen.

## 1.3 Strukturelle Kapitelgliederung

Nachfolgend wird die inhaltliche Kapitelgliederung erläutert um den fortlaufenden Erkenntnisfindungsprozess, dem diese Arbeit folgt, klar zu veranschaulichen. Im Kapitel 2 werden vorab die relevanten Begriffe dieser Arbeit definiert und abgegrenzt, um zu veranschaulichen, in welchem wissenschaftlichen Kontext diese zu verstehen sind. Im Blickpunkt werden vor allem die Begriffe Transfer, Integrative Outdoor-Aktivitäten<sup>®</sup>, Lernen, soziale Kompetenzen sowie Training sein. Das Kapitel 3 befasst sich mit den theoretischen Grundlagen des Transfers und dessen Sicherung und geht auf einige Modelle und Begriffe genauer ein. Das folgende Kapitel 4 widmet sich dem ausgewiesenen Ziel des Trainings, den sozialen Kompetenzen und damit dem konkreten Inhalt der durchgeführten Trainingsmaßnahmen. Im Kapitel 5 werden die Konzeption des Trainings und das Setting beleuchtet. Schließlich wird im Kapitel 6 die quantitative Evaluationsstudie genau skizziert, um eine entsprechende empirische Prüfung vorzunehmen. In Kapitel 7 werden die Ergebnisse diskutiert. Die abschließende Conclusio (Kapitel 8) liefert eine Verortung der Ergebnisse und einen Ausblick auf weitere Forschung.

# 2 Begriffsbestimmung

"Eines der schwierigsten Dinge der Welt ist,

irgendetwas ganz einfach zu betrachten."

Jiddu Krishnamurti (1895 – 1986)

Im nachfolgenden Kapitel werden die für diese Masterarbeit relevanten Begriffe erklärt und definiert. Es soll versucht werden die Komplexität der Themen Lernen, Outdoor-Training, Transfer und Follow Up darzustellen und zu reduzieren.

## 2.1 Outdoor-Training

Um sich den Integrativen **O**utdoor-**A**ktivitäten<sup>®</sup> und deren Wirkungsweisen zu nähern erscheint es notwendig, den Begriff Outdoor-Training zu definieren und abzugrenzen.

Der Fachterminus Outdoor-Training wird in Bezugnahme auf verschiedenste wissenschaftliche Forschungskonzepte mitunter sehr unterschiedlich definiert. Diese reichen von Überlebenstrainings bis hin zu Natursportarten aller Art. Um unter diesen Umständen eine differenzierte Herangehensweise zu gewährleisten, wird im nächsten Abschnitt eine für die Arbeit relevante Bedeutungskonstruktion herausgearbeitet.

Retrospektiv betrachtet entstammt der Begriff Outdoor-Training der Erlebnistherapie, welche von Kurt Hahn (Reiners, 2007, S. 10) geprägt wurde und im weitesten Sinn als ein Teil der Erlebnispädagogik verstanden werden kann. Ein genaueres Eingehen auf die Erlebnispädagogik würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Müller (2002, S. 21) fasst zusammen, dass unter dem Begriff Outdoor-Training "alle naturbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen verstanden werden, die personale und individuelle Erlebnisse als zentrale pädagogische Mittel des Lernens einsetzen und betriebliche Qualifikationsziele anstreben." Anhand dieses Zitats von Müller (2002, S. 21) wird transparent, dass Outdoor-Trainings einen Bildungsbezug aufweisen sollten und zur Erreichung der Ziele das Erlebnis als Darbietungsform herangezogen wird.

König (2005, S. 38) nimmt in seiner Auseinandersetzung mit der Thematik vor allem auch auf den gruppendynamischen beziehungsweise leistungsfördernden Aspekt von Outdoor-Trainings Bezug. Dies zeigt die folgende Einschätzung von König (2005, S. 38):

"Das Ziel eines Trainings ist es, die Leistung eines Teams zu optimieren. Funktionale Verhaltensweisen sollen dabei verstärkt werden. Zudem fordern und fördern Trainings Sozial-, Persönlichkeits-, Handlungs- und Teamkompetenzen vom Team selber und von jedem einzelnen Mitglied." Um die Begriffsexplikation von Outdoor-Training entsprechend weiterzuführen beziehungsweise inhaltlich abzurunden und schlussendlich auf einen gemeinsamen Nenner bringen zu können, sind nach Schad (2002, S. 7) nachfolgende zentrale Merkmale zu berücksichtigen, wenn man, wie in dieser Arbeit, von einer seriösen und professionellen Outdoor-Trainingssituation mit Weiterbildungscharakter ausgeht:

- "Sie findet in der Regel unter freiem Himmel statt.
- Sie verwendet häufig die Natur als Lernfeld.
- Sie hat eine hohe physische Handlungskomponente.
- Sie setzt auf direkte Handlungskonsequenzen der verwendeten Aktivitäten.
- Sie arbeitet mit Herausforderungen und Grenzerfahrungen.
- Sie benutzt als Medium eine Mixtur von klassischen Natursportarten, spezifische künstliche Anlagen sowie eine Palette von Vertrauensübungen und Problemlösungsaufgaben.
- Die Gruppe oder das Team sind ein wichtiger Motor der Veränderung" (Schad, 2002, S. 7).

Neben diesen Merkmalen unterteilt Schad (2002, S. 11) Outdoor-Training grob in die nachfolgenden drei Bereiche:

a. "Klassische Natursportarten

Bergwandern, Bergsteigen, Klettern und Klettersteige, Segeln, Kanutouren, Raften, Canoyning

b. Künstliche hohe Anlagen

Hohe Seilgärten, Indoor – Kletterwände

### c. Problemlösungsaufgaben / Interaktions- und Vertrauensübungen

Spinnennetz, Vertrauensfall, Übungen im niedrigen Seilgarten, Konstruktionsübungen, Orientierungstouren."

Im Speziellen unterscheidet Schad (2002, S. 13) zwischen folgenden unterschiedlichen Programmtypen:

#### a. Low Impact Programme:

Bei den Low Impact Programmen wird ausschließlich mit Problemlösungsaufgaben gearbeitet, wobei diese weniger materiell und vorbereitungsintensiv sind. Meist werden diese verwendet, um in bestehende Seminare Outdoor-Aktivitäten zu integrieren. Sportliche und geistige Anforderungen sind hier nicht besonders hoch für die Teilnehmer/innen, dafür wird aber ihre Planungs-, Kommunikations- und methodische Kompetenz gefordert.

### b. Ropes Course Trainings:

Ropes Course Trainings stellen einen Seilgarten in den Mittelpunkt des Geschehens. Der Moment der psychischen Herausforderungen mit der Höhe spielt für die meisten Teilnehmer/innen eine wichtige Rolle. Eher individuelle Themen stehen hier im Vordergrund als Teamfähigkeiten.

#### c. Wilderness Course:

Wilderness Course-Programme nutzen die Möglichkeit, welche durch ein natürliches Umfeld gegeben sind. Die Teilnehmenden werden in eine herausfordernde Naturlandschaft gebracht, wobei hier die starke Auseinandersetzung mit einem Lernfeld gegeben ist. Bei dieser Trainingsform können auch Fehler viel eher zugelassen werden als bei den anderen Programmtypen.

Die verschiedenen Programmformen von Outdoor-Trainings unterscheiden sich somit je nach Organisation, Verfahrensweise, Gruppengröße, Trainer/innen und soziokulturellem Umweltbezugsrahmen in ihren physischen, psychischen und kognitiven Anforderungen. Um gewisse Anforderungsunterlagen untereinander kombinieren zu können gibt es auch gemischte Trainings oder komplexe Szenarien wie zum Beispiel City Bound.

# 2.2 Integrative Outdoor-Aktivitäten®

Wie der Arbeitstitel der vorliegenden Thesis bereits erkennen lässt, richtet sich der Forschungsprozess der Arbeit auf das Konzept der Integrativen **O**utdoor-**A**ktivitäten<sup>®</sup>.

Jedoch scheint eine genauere Methodeneingrenzung sinnvoll, da diese den Forschungsrahmen enger setzt und damit auch die zu erwartenden Ergebnisse und die daraus ableitbaren Erkenntnisse präziser werden. Wenn also von Outdoor-Trainings in dieser Arbeit die Rede ist, sind damit explizit Integrative Outdoor-Aktivitäten® gemeint.

Das Konzept der Integrativen Outdoor-Aktivitäten® ist eine neue Strömung innerhalb der Erlebnispädagogik, welche laut Amesberger (1992, S. 9) als ein Ansatz der "bewegungs- und sportbezogene Aktivitäten in einer möglichst wenig beeinträchtigten Natur" definiert ist. Ein entscheidendes Praxiskriterium bei diesem Ansatz ist, dass das soziale und räumliche Handlungsfeld bei Integrativen Outdoor-Aktivitäten® den Teilnehmenden unbekannt ist und dieses daher herausfordernd wirkt.

Weitere Merkmale Integrativer Outdoor-Aktivitäten® werden (Witte, 2002, S. 46), wie folgt beschrieben:

- "Die Aufgaben erfordern die Kooperation in der Gruppe.
- Die Gruppe ist stets zusammen und führt nur für alle zumutbare Aktivitäten durch.
- Die Unterstützung durch den Kursleiter wird im Verlauf der Aktivität reduziert, so dass die Gruppe zunehmend auf sich selbst angewiesen ist.
- Outdoor-Aktivitäten sind nicht zum Selbstzweck, sondern als Chance zur Auseinandersetzung mit sich und der Gruppe gedacht.
- Für diese Auseinandersetzung werden systematisch (konsequent)
   Methoden der Sozialarbeit und/oder der Psychotherapie eingesetzt. Es wird also die Wirkung von Aufgaben, Natur und Gruppe nicht dem Zufall, überlassen sondern gezielt unterstützt."

Der Begriff Integration, der sich im Titel des Ansatzes versteckt, basiert nach Amesberger und Schörghuber (1998, S. 29) unter anderem auf der Methodenvielfalt der Interventionen.

Weiters zielt der Begriff auf folgende Bereiche ab:

- "Integration von In- und Outdoortätigkeit
- Integration von Aktion und Reflexion
- Integration von K\u00f6rper, Emotion, Kognition und deren soziale
   Bedingtheit
- Integration von vorausgehenden und nachfolgenden Bedingungen (Setting)
- Integration von Kompetenzen bei abgegrenztem Funktionsverständnis
- Integration von unterschiedlichen psychologischen und psychotherapeutischen Zugangsweisen" (Integrativer Outdoor-Aktivitäten®, ohne Jahr¹)

#### 2.3 Transfer

Der Begriff Transfer stammt von dem lateinischen Wort "transferre" und bedeutet "übertragen". Da das Wort Transfer verschiedene Bedeutungszuweisungen hat, wird es im nachfolgenden Teil zuerst allgemein definiert und im weiteren Forschungsverlauf immer enger eingegrenzt, um einen scharfen Begriff zu bekommen, welcher dem/der Leser/in zu mehr Verständlichkeit verhelfen soll.

Eine allgemein breite Definition von Transfer findet sich im Lexikon zur Soziologie:

"Transfer, auch: Übertragung oder Mitübung, aus dem Amerikanischen übernommene Bezeichnung für den Einfluss, den eine Lernaktivität auf

<sup>1</sup> http://www.ioa.at/index ioa.htm Zugriff April 2013

nachfolgende Lernaktivitäten ausübt. Wird ein Lernprozess durch vorausgegangene Lernaktivitäten erleichtert, so spricht man von positivem T. (Beispiel: Lateinkenntnisse erleichtern das Erlernen der französischen Sprache). Wird der Lernprozess erschwert, so handelt es sich um negativen T. (Beispiel: Auf ein bekanntes Verkehrsschild muss eine neue Reaktion gelernt werden.) Der T.-Effekt ist u. a. abhängig von der Ähnlichkeit der Reaktionen, die auf bestimmte Reize gefordert werden" (Fuchs et al., 2007, S. 671 f.).

Schmid (2006, S. 199) schreibt, dass das mit der Wortmarke "Transfer" Bezeichnete nicht immer empirisch belegte Sachverhalte und Prozesse umfasst.

Gage und Berliner (1996, S. 320) halten fest, dass sich die kognitive Psychologie mit jenen Denkprozessen beschäftigt, die während des Transfer ablaufen. In diesem Zusammenhang weisen sie auf die so genannte "Metakognition" hin, welche "das Wissen über das eigene kognitive System" (Gage & Berliner, 1996, S. 321) ist. Metakognitionen äußern sich im Bezug auf den Lern- und Transferprozess nach Gage und Berliner (1996, S. 321) auf zwei Arten: "Überdenken, was man weiß, und überdenken, wie man einen Lernprozeß organisiert."

Das heißt, dass die Metakognition sowohl die Kenntnis über die eigene Wahrnehmung und das eigene Lernverhalten als auch die Fähigkeiten, das eigene Handeln während des Lernprozesses zu beobachten und zu reflektieren, umfasst. Metakognitive Fertigkeiten entwickeln sich sowohl durch Erfahrung als auch durch direktes Training und sie helfen Inhalte kritisch zu reflektieren, den Blickwinkel zu verändern und neue Ideen auf bestehende Wissensstrukturen zu beziehen. Ohne diese metakognitiven Fähigkeiten würde sich jede Lernaufgabe wie die erste darstellen (Gage & Berliner, 1996, S. 321).

Unter genauerer Betrachtung des Begriffs sowie unter Bezugname auf Seminarbeziehungsweise Trainingssituationen bietet sich die Definition von Lemke (1995, S. 7) an:

"Der Begriff Lerntransfer in der beruflichen Weiterbildung ist ein psychosozialer Prozeß, der zum einen die Aufnahme und Übertragung

von in einer Seminar- oder (allgemeiner) Lernsituation Gelerntem auf eine Anwendungssituation umfaßt, wobei diese nicht notwendigerweise mit der Lernsituation identisch sein muß (Generalisierung), zum anderen umfaßt er alle Interventionen vor, während und nach der Weiterbildungsmaßnahme, die zur Einübung von Veränderungen und zur wirksamen innerbetrieblichen Umsetzung notwendig sind. Der Lerntransfer kann dabei einen positiven (förderlichen), neutralen oder negativen (hinderlichen) Charakter haben."

Reiners (1995, S. 59) meint dazu aus erlebnispädagogischer Sicht, dass als Transfer "das Fortschreiten des Lernenden vom Konkreten zum Abstrakten verstanden" wird. Auch Müller (2002, S. 59) definiert Transfer als "das Fortschreiten des Lernenden vom Konkreten zum Abstrakten, indem er neue Verhaltensweisen in der konkreten (Kurs-) Situation entdeckt, diese Lernerfahrungen generalisiert auf eine andere (Alltags-) Situation überträgt." Der Transfer geschieht dadurch, dass die Person "neue Verhaltensweisen in der konkreten (Kurs-) Situation entdeckt, diese Lernerfahrungen generalisiert und auf andere (Alltags-) Situationen überträgt" (Reiners, 1995, S. 59).

Essentiell erscheint bei der Betrachtung von Reiners (1995, S. 59) die Fähigkeit der einzelnen Person, in Seminaren Erlerntes praktisch anzuwenden. Eine klare Definition von Transfer aus Sicht der Integrativen Outdoor-Aktivitäten® nach Schörghuber (2005, S. 22) lautet folgendermaßen:

"Wir schlagen vor dem Transferbegriff vor allem die Bedeutung von vertikalem Transfer als der Übertragung von Lernprozessen auf veränderte Aufgabentypen, zuzuordnen. Damit wird der Fokus auf die Übertragbarkeit von Lernergebnissen auf andere, zu meist berufliche Kontexte gelegt, was in der Arbeit mit dem Konzept der integrativen Outdoor – Aktivitäten sinnvoll erscheint, da die Übertragung von metaphorischen Aufgabenstellungen zu praxisrelevanten Rahmenbedingungen vollzogen werden muss und somit andere

Transferleistungen herausfordert, als die Übertragung von Lernergebnissen auf eine neue Aufgabenstellung."

Bei dieser Aussage lässt sich erkennen, dass es bei metaphorischen Trainingssettings von größter Wichtigkeit ist, den Brückenschlag zur Alltagssituation zu schaffen, um eine Übertragung des Gelernten beziehungsweise einen Nutzen für den beruflichen Kontext zu gewährleisten.

Großer (2000, S. 54) stellt fest, dass der eigentliche Grund Outdoor-Trainings durchzuführen, eng an die Frage des Transfers gekoppelt ist. Das bedeutet, dass die in Outdoor-Trainings erlernten Fähigkeiten oder gewonnen Erkenntnisse in irgendeiner Art und Weise abgesichert werden müssen, damit sie in der Berufswelt oder im Alltag wirksam werden können. Weiters hebt Großer (2000, S. 54) hervor, dass "Veränderungen in den Werten, Einstellungen und Glaubenssätzen" lang andauerende Prozesse sind und somit auch die Interventionen bei den Outdoor-Aktivitäten "mit einer gewissen Haltbarkeit und Langzeitwirkung zu versehen" sind. Bei Trainingsmaßnahmen sollen neue Verhaltenweisen so verankert werden, dass sie in heiklen Situationen zum Tragen kommen und wirksam für Person oder Gruppe sichtbar werden. "Salopp gesagt, sichert der Transfer, dass aus einem Erlebnis eine Erfahrung wird" (Großer, 2000, S. 54).

Hubert Kölsch (2001, S. 171) schreibt in einem Artikel, dass das signifikante Unterscheidungskriterium von Outdoor-Aktivitäten zu Freizeitaktivitäten der Transfer ist.

### 2.4 Follow Up - Transferförderung

Die Wirksamkeit eines Trainings wird laut Bühler (1986, S. 72) erst in der Praxis ersichtlich. Ob die neu erfahrenen Handlungsmöglichkeiten in den Alltag transferiert werden, kann oft erst nach einigen Wochen festgestellt werden, wobei laut Bühler (1986, S. 72) dabei oft Widerstände auftauchen. Aus diesem Grund ist er auch der Ansicht, dass die Teilnehmer/innen eines Trainings dabei unterstützt werden sollten (Bühler, 1986, S. 72 f).

Heineking (1995, S. 7) schlägt dafür unterschiedliche Methoden vor. So können zum Beispiel bereits während eines Trainings Ideensammlungen für konkrete Anwendungsaufgaben im Arbeitsfeld erfolgen und ein Aktionsplan ausgearbeitet werden.

Dies würde im Fall der durchgeführten Untersuchung dem "selbstgesteuerten Follow Up" entsprechen.

In seinem Handout zur Vorlesung "Bildungsmanagement – eine Einführung" schreibt Heiner Barz² (2012), dass unter anderem Follow Up Sitzungen eine unterstützende Maßnahme der Lerntransfersicherung darstellen. Weiters verweist er auf Weiterbildungsanbieter/innen, welche mit Lerntransfersicherung werben. Als Beispiel nennt Barz² (2012) Gert Schilling (www.gert-schilling.de), der auf seiner Homepage über die Wichtigkeit von Follow Up Veranstaltungen schreibt. Diese seien da, um das Gelernte wieder ins Gedächtnis zu rufen und eventuell auftretende Probleme im praktischen Handeln im Alltag zu lösen.

Jan Schilling<sup>3</sup> (2005, S. 10) zählt folgende Punkte unter dem Aspekt der Gestaltung der Lerntransfersicherung auf:

#### "Realisierungstaktik:

Teilnehmer individuelle Transferpläne (Ziele setzen) und entsprechend
 Realisierungsstrategien entwickeln lassen

#### Anwendungsmöglichkeiten:

 möglichst schnelle Anwendung des Gelernten nach der Maßnahme sicherstellen

#### **Unterstützung durch Transferpartner:**

 gezielte Unterstützung durch Vorgesetzte (z.B. Gespräch vor und nach dem Training, Teilnehmer Zusammenfassung schreiben lassen, Ziele setzen, Kontrolle der Aktionspläne, Verstärkung von gelernten Verhaltensweisen) und Kollegen (z.B. buddy system) sicherstellen, Patenschaften einrichten

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> <a href="http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/WS\_2012\_13/Bildungsmanagement/PPT\_Forschung\_zum\_Lerntransfer.pdf">http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/WS\_2012\_13/Bildungsmanagement/PPT\_Forschung\_zum\_Lerntransfer.pdf</a> Zugriff April 2013

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> http://www.ingdl.de/Schilling Vortrag.pdf Zugriff April 2013

### Folgeaktivitäten:

 durch regelmäßige Erfahrungsrunden weiterlernen und durch eine Peer-Group soziale Unterstützung sicherstellen, Follow Up Treffen organisieren, Supervision

### Organisationsklima:

 an einem positiven Transferklima (Risikofreudigkeit, Experimentieren, persönliche Entwicklung) mitarbeiten, durch Organisationsentwicklungsmaßnahmen eine Lernkultur schaffen"

Eine andere Formulierung für Follow Up Veranstaltungen wäre der Begriff der "Praxisbegleitung", welchen Ralf Besser (2002, S. 181) in seinem Buch zum Thema Transfer verwendet. Daraus wird ersichtlich, dass diese Methode den Transfer kraftvoll unterstützt, sie jedoch immer noch die Ausnahme ist. Als Gründe dafür zählt Besser (2002, S. 184) rein pragmatische auf, wie die Tatsache, dass sich viele Organisationen die Art der Nachbereitung schlichtweg nicht leisten wollen, da sie mit Mehrkosten verbunden ist. Andererseits könnte die Frage gestellt werden, was der Verzicht von Follow Up Veranstaltungen an Folgekosten nach sich zieht, wenn zum Beispiel ein weiteres Training gebucht werden muss, da das Gelernte nicht in den Alltag transferiert werden konnte (Besser, 2002, S. 184). "Veränderungen, Diskussionen und Rückmeldungen, die vor Ort geschehen, werden auch vor Ort geankert" (Besser, 2002, S. 184).

#### 2.4.1 Follow Up - selbstgesteuerter Lerntransfer

Im folgenden Teil werden die theoretischen Aspekte, die dem selbstgesteuerten Lerntransfer zugrunde liegen, beleuchtet. Theoretisch kann auf das Konzept des selbstgesteuerten Lerntransfers von Maturana und Varlea (1987) zurückgegriffen werden. Sie propagieren, dass Lebewesen autonom sind (Maturana & Varela, 1987, S. 55). Dies führt in weiterer Folge zur Annahme, dass sich Lernen als autonom gesteuerter Prozess am wirkungsvollsten präsentiert.

"Wir verwenden den Begriff Autonomie in seiner üblichen Bedeutung. Das heißt, ein System ist autonom, wenn es dazu fähig ist, seine eigene Gesetzlichkeit beziehungsweise das ihm Eigene zu spezifizieren. Wir schlagen nicht vor anzunehmen, daß Lebewesen die einzigen autonomen Wesen sind; sie sind es sicherlich nicht. Es ist aber evident, daß seine Autonomie einer der unmittelbarsten Aspekte eines Lebewesens ist. Nach unserer Ansicht ist deshalb der Mechanismus, der Lebewesen zu autonomen Systemen macht, die Autopoiese; sie kennzeichnet Lebewesen als autonom" (Maturana & Varela, 1987, S. 55).

Susanne Kraft (2002, S. 16 ff) schreibt, dass eine Auseinandersetzung mit dem so genannten "selbstgesteuerten Lernen" in unterschiedlichen Bereichen der pädagogischen Praxis attraktiv und aktuell zu sein scheint. Begriffe wie "selbstständiges Lernen", "informelles Lernen", "offenes Lernen", "autonomes Lernen", "individualisiertes Lernen", "unmittelbares Lernen", etc. sind aus dem pädagogischen Sprachgebrauch nicht mehr weg zu denken – eine einheitliche Definition scheint nicht möglich.

So gibt es neben dem Begriff der Selbststeuerung noch weitere wie zum Beispiel "selbstorganisiert" oder "selbstbestimmt".

Eine Gemeinsamkeit zeigen diese Begriffe auf: Es geht um das Selbst; das heißt der Mensch steht als Initiator und Organisator seines eigenen Lernprozesses im Mittelpunkt. So schreibt Susanne Kraft (2002, S. 17):

"In vielen pädagogischen Ansätzen und Theorien gilt Selbstständigkeit als ein hohes anzustrebendes 'pädagogisches Ideal': Dass Personen etwas 'selbst' wollen oder tun, gilt – in Abgrenzung zu einem 'fremdgesteuerten', 'von außen vorgeschriebenen' Wollen und Tun – als etwas 'an sich' schon 'Positives' und 'Wünschenswertes'."

Wird der Begriff Selbststeuerung eher als pädagogischer – vor allem im Bezug auf Lernprozesse – verwendet, so wird Selbstorganisation als systemtheoretischer Oberbegriff gesehen (Siebert, 2003, S. 106). Das heißt, der/die Lehrende gibt Ziele und Inhalte vor und der/die Lernende organisiert sein/ihr Lernhandeln und seine/ihre Lernregulation (also wie er lernt) selbst. Im Vergleich dazu bestimmt der/die Lernende beim selbstbestimmten Lernen Ziele und Inhalte ebenfalls selbst (Siebert, 2003, S. 107).

So gesehen könnte der Begriff des selbstgesteuerten Lernens auch als Synthese der Begriffe "Selbstorganisation" und "selbstbestimmt" betrachtet werden.

Festgehalten werden muss an dieser Stelle, dass nicht alle Menschen bereit, beziehungsweise fähig sind, selbstgesteuert zu lernen. Es bedarf an Organisation, (Selbst-)Kontrolle und (Eigen-)Initiative einer Person (Faulstich, 2002, S. 152).

Selbstgesteuertes Lernen bedeutet auch, selbst getroffene Entscheidungen zu verantworten und - wie Friedrich und Mandl (1997, zit. n. Siebert, 2006, S. 110) schreiben erfordert auch angemessene kognitive und motivational-emotionale Lernvoraussetzungen. So zählen sie zur motivationalen Komponente Vergewisserung der eigenen Bedürfnisse, Interessen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Frustrationstoleranz und Anstrengungsbereitschaft (Friedrich & Mandl, 1997, zit. n. Siebert, 2006, S. 110).

Eine Erschließung von Ressourcen, Lernkontrolle, Strategien der Informationsverarbeitung sowie die Beurteilung von Schwierigkeiten und Komplexität von Themen und Lernaufgaben zählen Friedrich und Mandl (1997, zit. n. Siebert, 2006, S. 110) zu den sogenannten kognitiven Komponenten.

Im konkreten Fall der vorliegenden Untersuchung wurden Schüler/innen im Alter von 14-15 Jahren dazu ermutigt, durch ein selbstgesteuertes "Follow Up" einen Lerntransfer, bezogen auf das gemeinsam absolvierte Training, herzustellen. Das von den Schüler/innen gewünschte Ziel war, gemeinsam die momentane Situation im Klassenverband zu reflektieren und mögliche Veränderungen in den letzten Wochen (seit dem gemeinsamen Training) festzuhalten beziehungsweise weitere Vorgehensweisen und/oder Umgangsformen miteinander zu definieren.

## 2.4.2 Follow Up - trainer/innengesteuerter Lerntransfer

Eine weitere Möglichkeit für die Gestaltung des Lerntransfers ist das so genannte "trainer/innengesteuerte" Follow Up. Die Chancen hierbei sind die klare Steuerung der Inhalte und des Prozesses von Seiten der Trainer/innen. Im Gegensatz zu der Methode

des selbstgesteuerten Follow Up wird ein klarer Rahmen und ein Arbeitsdesign von den Trainer/innen vorgegeben. Positive Veränderungen, Prozesse der vergangenen Wochen nach dem Training, beziehungsweise Schwierigkeiten bei der Umsetzung der vereinbarten Ziele sind zentrale Themen dieses Nachbereitungstreffens. Das große Plus einer solchen Follow Up Veranstaltung ist, dass die Teilnehmer/innen mit etwas Abstand und nach einem Abklingen der ersten Trainingseuphorie noch einmal gemeinsam die Geschehnisse reflektieren können.

Ein möglicherweise problematischer Aspekt des trainer/innengesteurten Follow Up ist jener der Abhängigkeit der Teilnehmer/innen von den Trainer/innen beziehungsweise jener der Autorität der Trainer/innen.

Der Theorie Bions bezüglich seiner "Grundannahme-Gruppe" zufolge handeln Gruppen immer gleichzeitig auf zwei Ebenen (Pfingstner et. al. 2004, S. 22). Einerseits geht es auf der "manifesten Ebene" darum, spezifische Aufgaben zu erfüllen. Andererseits beschreibt er, dass sich Gruppen von drei möglichen "Grundannahmen" leiten lassen, wobei eine davon die Abhängigkeit ist. "Die Grundannahme der Abhängigkeit geht davon aus, dass eine Person – meistens der/die Gruppentherapeutln – alle Schwierigkeiten lösen könnte. Die Gruppe verhält sich so, als ob er/sie eine omnipotente Führerln wäre" (Pfingstner et. al. 2004, S. 22).

Einen weiteren Aspekt, welcher gegen ein trainer/innengesteuertes Follow Up spricht, zeigen Bennis und Shepard (1956, zit. n. Pfingstner et al. 2004, S. 23) in ihrem "Interaktionellem Phasenmodell" auf, welches davon ausgeht, dass Gruppierungen von einander zuerst fremden Personen mehrere Entwicklungsschritte setzen müssen, um zu einer arbeitsfähigen Gruppe zu werden (Pfingstner et. al. 2004, S. 22). Dabei beschreiben Bennis und Shepard zwei Hauptphasen der Gruppenentwicklung: Die "Autoritätsphase" und die "personale Phase", wobei in der Autoritätsphase die Verteilung und Handhabung der Macht das zentrale Merkmal darstellt. In dieser Phase nimmt der/die Gruppenleiter/in eine besondere Stellung ein, da die Gruppe bemüht ist, die zu Beginn auftretende Unsicherheit zu reduzieren, indem sie versucht, die Zustimmung der als mächtig erlebten Trainer/innen zu gewinnen (Pfingstner et. al. 2004, S. 22).

"Der Mensch strebt aus seiner postnatalen biologischen und emotionalen Abhängigkeit heraus nach Unabhängigkeit von äußerer Kontrolle. Er entwickelt ein aktives Selbst, das zunehmend in die eigene Entwicklung eingreifen und die Verantwortung für das eigene Leben übernehmen kann" (Kriz, 2001, S. 166).

Dementsprechend erscheint ein Gruppenprozess, der in ein trainer/innengesteuertes Follow Up mündet, weniger sinnvoll als ein selbstgesteuertes Follow Up. Jedoch bleibt die

große Unbekannte das Schulsystem, welches tendenziell nicht auf Autonomie und Unabhängigkeit ausgerichtet ist.

## 2.5 Evaluation von Trainingsmaßnahmen

"Evaluationsforschung beinhaltet die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme" (Rossi & Freeman, 1993, zit. n. Bortz & Döring, 2006, S. 96).

Warum braucht es eigentlich Evaluation von Trainingsprogrammen? Hierzu bezeichnet Kirckpatrick (2006, S. 17) folgende drei Aspekte als entscheidend:

- 1. "To justify the existence and budget of the training department by showing how it contributes to the organizations's objectives and goals."
- 2. "To decide whether to continue or discontinue training programs."
- 3. "To gain information on how to improve future training programs."

Bezugnehmend auf die vorliegende Studie erscheint besonders der dritte Punkt wichtig. Ziel ist es, durch diese Evaluation Erkenntnisse zu erlangen, wie Trainings optimal gestaltet werden können und somit den Ansatz Integrativer Outdoor-Aktivitäten® weiterzuentwickeln.

Stockmann (2006, S. 20) beschreibt den Sinn und Nutzen von Evaluation ähnlich und weist auf folgende vier Punkte hin:

- Erkenntnisfunktion
- Kontrollfunktion
- Dialog-/ Lernfunktion
- Legitimationsfunktion

#### Ad Erkenntnisfunktion:

Die erhobenen Daten dienen dazu, Kenntnis darüber zu erlangen, ob das Outdoor-Training "die Zielgruppe erreicht" (Stockmann, 2006, S. 20) und welches Seminardesign in Bezug auf die Nachbereitung am wirkungsvollsten ist. Nach Stockmann (2006, S. 20) sollen die erhobenen Daten dann für "Steuerungsentscheidungen" genutzt werden. Dies passiert am Ende dieser Arbeit, um Erkenntnis über das Programmdesign eines "Trainings sozialer Kompetenzen nach dem Ansatz der Integrativen **O**utdoor-**A**ktivitäten<sup>®</sup> " zu erlangen.

#### Ad Kontrollfunktion:

Stockmann (2000, S. 20) verweist weiters auf die Kontrollfunktion einer Evaluation. Die im Training intendierten Wirkungen werden durch die Evaluation kontrollierbar gemacht und können somit Rückschlüsse auf die Planung geben. Dieser Vergleich wird bei der Diskussion im Kapitel 7 geliefert.

## Ad Dialog-/ Lernfunktion:

Durch den Evaluationsprozess und den damit gewonnenen Informationen können alle Beteiligten und Betroffenen dieser Untersuchung gemeinsam lernen (Stockmann, 2006, S. 20): Trainer/innen, die Integrativen Outdoor-Aktivitäten<sup>®</sup>, die Schule und natürlich die Schüler/innen selbst. Das transparente Sichtbarmachen der Daten, wie die Präsentation der Ergebnisse in der Schule nach Beendigung der Studie, baut eine letzte Lernschleife ein und rundet diesen Prozess ab.

#### Ad Legitimationsfunktion:

Die Evaluation kann bei zukünfitgen Projekten als Legitimation (Stockmann, 2006, S. 20) dienen, eine entsprechende Nachbereitung (Follow Up) durchzuführen.

#### 2.6 Lernen

Lernen als multidimensionales Konstrukt fasst verschiedene Leistungen und Aktivitäten zusammen (Siebert, 2003, S.16, zit. n. Pfingstner, 2005, S. 23). Laut Lexikon der Soziologie (Wienold et. al, 2002, S. 395) ist Lernen eine Aktion, welche zum Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten notwendig ist. Lernen wird nach Wienold et. al. (2002, S. 395) im weiteren Sinne als "die Gesamtheit der hypothetischen Prozesse, die als Folge des Reagierens auf spezifische Reizsituationen, Verhaltens- und Erlebensänderungen entsprechen" verstanden.

Ergänzend dazu sind namhafte Vertreter/innen des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens, wie etwa Werner Michl (1996, S. 128), davon überzeugt, dass die Begriffe Handeln, Erfahren, Erleben und Lernen zusammen gehören. So schreibt Michl (1996, S. 128) in einem Artikel über handlungsorientierte Pädagogik, dass die Entdeckung, dass der Mensch ein handelndes Wesen ist, auf der Tatsache beruht, "daß er durch Handeln

und darüber reden, durch action und reflection, zu einer Persönlichkeit reifen kann" (Michl, 1996, S. 128).

Die Frage, was Lernen ist, wird immer wieder neu gestellt und aus unterschiedlichen Beobachtungsperspektiven (Psychologie, Biologie, Soziologie,...) beantwortet.

Ein kleiner Auszug der Vielzahl an Lerntheorien zeigt, dass Lernen eine Frage der Erklärungsperspektive und daraus folgend der Definitionshoheit und des zeitgenössischen Paradigmas ist.

#### Behaviorismus

Beispiele für behavioristische Lerntheorien (Kriz, 2001, S. 109) sind die klassische (Pawlov, 1849 - 1936) und operante Konditionierung (Skinner, 1904 - 1990). Kriz (2001, S. 111) weist jedoch darauf hin, dass der Behaviorismus "eigentlich eine wissenschaftstheoretische und forschungsmethodologische Position und keine inhaltliche Theorie" sei.

## Kognitivismus

Die kognitive Wende, die zu einem Paradigmenwechsel im Kuhn'schen Sinn führte und durch Naom Chomsky angestoßen wurde (Desnizza & Hecht, 2012, S. 136), löste den Behaviorismus ab. Kognitive Lerntheorien - auch Kognitivismus genannt - beziehen sich auf Informationsverarbeitung wie Wahrnehmungs- und Denkprozesse (Herkner, 2000, S. 23). Die Kritik an diesem Ansatz ist, dass subjektive Bewußtseinsvorgänge empirisch schwer prüfbar sind (Herkner, 2000, S. 22). Als namhafte Vertreter des Kognitivismus sind Ulrich Neisser, Jerome Bruner, Aaron Beck und in jüngerer Zeit der Wirtschaftsnobelpreisträger Daniel Kahnemann zu nennen (Benson et al., 2012, 160 ff).

#### Konstruktivismus

Kontruktivistische Lerntheorien gehen davon aus, dass menschliches Erkennen "nicht durch Objekte der Außenwelt, sondern durch die Struktur des Organismus" (Kriz, 2000, S. 230) determiniert sind. Das bedeutet, dass Lernen und Wissen in diesem Modell nicht mehr als "Substanz" verstanden wird, "die man vom Kopf des Lehrers in den noch leeren Kopf des Schülers" (Pörksen, 2008, S. 47) transferiert, sondern als aktiven Prozess der Wirklichkeitskonstruktion des Subjekts. Theoretische Aspekte dieser Denkschule finden sich bei dem Entwicklungspsychologen Piaget (1896 – 1980), den Biologen Maturana und Varela (1987), dem Kybernetiker Heinz von Förster (1911 - 2002) und dem Begründer des radikalen Konstruktivismus Ernst von Glasersfeld (1917 - 2010).

• Neuropsychologische Lerntheorien

Grawe (2004, S. 24) bemerkt, dass sich die "Verschmelzung von Psychologie und Neurowissenschaften" in viele Richtungen ausdehnt. Passend formuliert Kandel (1996, S. 713, zit. n. Grawe, 2004, S. 27): "Die Grenze zwischen Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie ist fließend und letztlich nur willkürlich gezogen." Weiters hält Kandel (1996, S. 713, zit n. Grawe, 2004, S. 27) fest:

"Wie die moderne kognitive Psychologie zeigt, erstellt das Gehirn eine interne Repräsentation der wahrgenommenen Welt; die Neurobiologie hat ihrerseits deutlich gemacht, dass diese Repräsentationen auf der Ebene einzelner Nervenzellen und ihrer Verbindungen erklärbar sind. Die Konvergenz dieser Disziplinen hat uns völlig neue Einsichten in die Phänomene Wahrnehmung, Lernen und Gedächtnis geliefert."

Aufgrund der Aktualität dieser Lerntheorie sei noch der Leiter des "Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen" und Herausgeber einer Vielzahl populärwissenschaftlicher Literatur, Manfred Spitzer erwähnt, der den aktuellen Trend der Lernforschung in Richtung neuropsychologischer Erklärungsmodelle vertritt.

Um in den Unterschiedlichkeiten der einzelnen oben erwähnten Lerntheorien Gemeinsamkeiten zu entdecken, bietet sich ein Blick in die Dissertation von Reinhold Pfingstner (2006, S. 32) an, der folgende – in Definitionen häufig vorkommende – Punkte des Lernens zusammenfasst:

- "Lernen ist eine längerfristige, überdauernde Veränderung des Verhaltens bzw. von Verhaltensmöglichkeiten.
- Lernen beruht auf der Basis von Erfahrungen und Herausforderungen der Person.
- Lernen wird durch die Umwelt und/ oder aufgrund der eigenen Reflexivität und den entsprechenden Transaktionen initiiert.

Lernergebnisse sind u.a. neues bzw. neu strukturiertes Wissen,
 Können und damit verbundene Verhaltens-, Denk- und
 Erlebnismöglichkeiten" (Pfingstner, 2005, S. 32 f).

Folgende Definition von Kirkpatrick (2006, S. 22) spiegelt den Lernbegriff, der für diese Studie essentiell ist, präzise wieder, dient demzufolge als Arbeitsdefinition dieser Thesis und rundet das Kapitel 2.6 ab, bevor in den folgenden Unterkapiteln auf verschiedene Formen des Lernen Bezug genommen wird.

"Learning can be defined as the extend to which participants change attitudes, improve knowledge, and/ or increase skill as a result of attending the program" (Kirkpatrick, 2006, S. 21).

## 2.6.1 Handlungsorientiertes Lernen

Da der Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten<sup>®</sup> handlungsorientiert ist, soll an dieser Stelle kurz auf den Begriff des Handelns eingegangen werden und im Weiteren auf das "handlungsorientierte Lernen". Der Soziologe Max Weber (1922, S. 2 f) weist darauf hin, dass Handeln das Verhalten ist, welches der Handelnde mit einem subjektiven Sinn verknüpft. Günter Amesberger (2005, S. 2) schreibt dazu:

"Im anthropologischen Sinne 'handelt', wer nicht nur 'reagiert', sondern 'von sich aus' etwas tut oder unterlässt (ágiert'). Damit wird eine Wesenheit des Menschen beschrieben, die ihn von anderen Lebewesen abgrenzt. Handeln als ziele- und wertbasiertes Verhalten, das der Reflexion zugänglich ist und das, obwohl die Person selbst handelt, sie sich dabei auch 'zusehen' kann" (Amesberger, 2005, S. 2).

Dies bedeutet, dass der Mensch fähig ist, sein Handeln zu reflektieren und in weiterer Folge den Sinn und Ablauf einer Handlung auch auf andere beziehen kann. Diese "Spezialform" des Verhaltens kann als soziales Handeln bezeichnet werden (Weber, 1922, S. 1).

Grundlinien des handlungsorientierten Lernens lassen sich bereits bei Comenius (1592 - 1670) in der Didactica Magna (Prange, 2008, S. 97) finden, welcher darauf verweist, dass Tun nur durch das Tun erlernbar wäre. John Dewey (1859 - 1952) wurde im deutschen Sprachraum durch seinen Leitspruch "Learning by Doing" bekannt (Sterling Casil, 2006, S. 82).

In Horst Sieberts (2006, S. 151).Buch "Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung" ist nachzulesen, dass Handlungsorientierung ein "vielschichtiger Begriff innerhalb der Erwachsenpädagogik" ist.

Unumstritten sei jedoch, Sieberts Meinung nach, dass Lernen zugleich Handeln ist - eine kognitive und emotionale Aktivität unseres Nervensystems. Ein Beispiel dafür, dass unser ganzer Körper an der Tätigkeit des Lernens beteiligt ist, wäre zum Beispiel, dass wir "rot werden".

Weiters steht fest (Siebert, 2006, S. 151), dass sich das Lernen meist auf ein späteres Handeln in der Praxis bezieht. Das heißt, dass der Lernerfolg von dem in Kursen, Seminaren oder in Ausbildungen Erlerntem erst in der Anwendungssituation ersichtlich wird.

Lernen ist vielfach ein "learning by doing". Als Beispiel kann hier jenes der Methode der "Projektarbeit" bei den Integrativen Outdoor-Aktivitäten<sup>®</sup> genannt werden. Die Teilnehmer/innen bekommen den Auftrag ein so genanntes Projekt durchzuführen. Dabei kann im praktischen Tun gelernt werden, was wiederum bedeutet, dass ein Lernen von der Praxis nicht zeitlich getrennt wird sondern parallel passiert.

Nicht vergessen werden darf, dass Lernen auch auf ethisch begründetes, verantwortliches Handeln angelegt ist und es nicht bloß um den Gewinn von (Er-) Kenntnissen geht (Siebert, 2006, S. 151). Auch unsere Gefühle und unsere sinnliche Wahrnehmung sind handlungsleitend. Dies wird in der Grafik "Zirkularität des Nervensystems" veranschaulicht.

"Sehen, Denken, Motorik sind in unserem Nervensystem zwar an unterschiedlichen Orten lokalisierbar, sind aber miteinander vernetzt. Diese Vernetzung erfolgt keineswegs linear, monokausal, sondern zirkulär und rekursiv, d.h. gleichzeitig, wechselseitig und rückbezüglich. Eine Handlung ist nicht das Ergebnis von Wahrnehmungen und Erkenntnissen, sondern

Wahrnehmen und Denken sind in Handlungen eingebettet. Die Handlung steuert das Erkennen – und umgekehrt" (Siebert, 2006, S. 152).



Abbildung 1: Zirkularität des Nervensystems (Siebert, 2006, S. 152)

Lernen und Handeln sind selbstreferenzielle Leistungen, die für die einzelne Person bedeutsam und viabel – das heißt "passend" – sein müssen. Das bedeutet nach Siebert (2006, S. 151 ff), dass das Handeln Erwachsener laut Konstruktivismus nicht pädagogisch "veranlasst" werden kann, sondern in der Verfügung und Verantwortung des Subjekts bleibt.

Im Konzept der Integrativen **O**utdoor-**A**ktivitäten<sup>®</sup> (Amesberger et al., 2004, S. 10) wird davon ausgegangen, dass sich der Mensch durch Handeln entwickelt. Demnach werden Maßnahmen und Methoden in den Mittelpunkt der Arbeit gerückt, die es den Teilnehmer/innen ermöglichen sollen, ihr Tun unter vielfältigen Perspektiven zu gestalten

und zu reflektieren, sowie Chancen und Fallen in der Entwicklung durch Handeln zu erkennen. Durch das Tun und Handeln bei Integrativen Outdoor-Aktivitäten® erleben sich Teilnehmer/innen solcher Maßnahmen oft neu. Sie werden aufgefordert, konkrete Aufgabenstellungen zu lösen, welche für Einzelne in einem ungewöhnlichen Rahmen stattfinden. Dieses Tun und Handeln im "neuen Raum" kann zu einer Handlungserweiterung führen und findet auf allen Ebenen der Persönlichkeit (körperlich, emotional, sozial, kognitiv) statt.

"Grundsätzlich führen Handlungen zu Erlebnissen, die zu impliziter (nicht bewusster) und expliziter (reflektierter und bewusster) Erfahrung führen. Diese Erfahrungen führen in der Regel zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten und zur subjektiv besseren Passung von Handlungsmöglichkeiten zu Aufgaben und Zielen von Personen oder Teams" (Amesberger et. al., 2004, S. 10).

Damit Handeln zu lernrelevanten Veränderungen führt, bedarf es einer Vielzahl an Faktoren. In folgender Abbildung werden Personenfaktoren angeführt, die Lernen aus Handlungen begünstigen beziehungsweise beeinträchtigen:

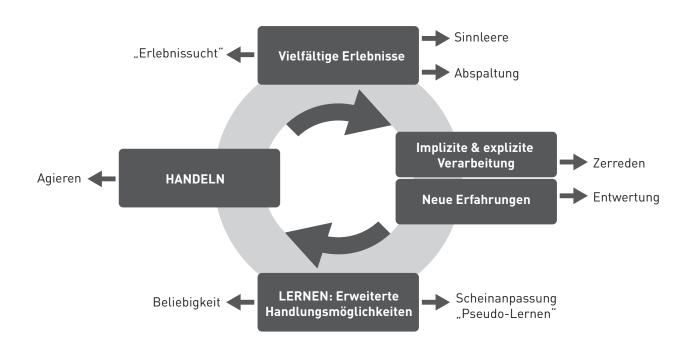


Abbildung 2: Handeln und Lernen (Amesberger et al., 2004, S. 10)

Zusammenfassend muss gesagt werden, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass Erlebnisse induziert werden können beziehungsweise Lernen durch Handeln bedingt ist. So kann es vorkommen, dass Handeln auch zu einer Lerneinschränkung führen kann und somit eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten nicht stattfindet.

Ein Beispiel dafür ist, wenn Handeln zum Agieren wird, das heißt, wenn zum Beispiel Risiko gesucht wird, nur um eine Sinnleere zu füllen. Eine mögliche Folge davon wäre eine Art Erlebnissucht, die nach immer mehr verlangt, ohne eine wirkliche Zufriedenheit zu erlangen. Ein anderes Beispiel dafür, dass Erlebnisse und Handlungen an der emotionalen Oberfläche bleiben und kaum zu einer Perspektivenerweiterung im Handlungs- und Lernkontext beitragen, ist die "Scheinanpassung" (an Gruppennormen oder vermeintlich erwünschte Verhaltensweisen) (Amesberger B., Amesberger G., Pfingstner & Schörghuber, 2004, S. 10). Bedenkt man, dass man Menschen nicht von außen vorgeben kann, durch welches Handeln sie nun tatsächlich lernen, sollte das Ziel von Handlungsorientierung viel eher das Arrangieren von Situationen und Erlebnissen sein, welche ein Lernen ermöglichen und wahrscheinlicher machen.

Erlebnisse fußen auf Erfahrungen, daher wird folgend das erfahrungsorientierte Lernen beschrieben.

### 2.6.2 Erfahrungsorientiertes Lernen

Erfahrungen werden einerseits durch die Umwelt und andererseits durch das Subjekt, welches der Erfahrung Bedeutung zuschreibt, erzeugt. Nach Jank & Meyer (2011, S. 336) sind Erfahrungen "jene in einem komplexen Aneignungsprozess mit Hilfe symbolischer Formen verarbeiteten Wahrnehmungen und Erlebnisse, die sich aufgrund dieser Verarbeitung zu einem neuen Deutungs- und Handlungsmuster des Individuums verdichten und in Haltungen niederschlagen." Scheller (1981, S. 65., zit. n. Jank & Meyer, 2011, S. 337) unterscheidet drei Ebenen der Aufarbeitung von Erfahrungen:

"Aneignung von Erfahrung"

Erfahrungen bilden die Basis für Erlebnisse und können Anknüpfungspunkte für Lernprozesse darstellen. Jedoch können Erfahrungen auch blockierend wirken und somit Lernen und Entwicklung unterbinden.

"Verarbeitung von Erfahrung"

Die Verarbeitung der Erfahrung soll dem Subjekt dazu dienen, eigene Wissensbestände, Ansichten, Interessen und Haltungen aufzubauen und Werte in Bezug auf die gemachte Erfahrung und die Erfahrungen von anderen Personen zu entwickeln.

"Veröffentlichung von Erfahrung"

Das Veröffentlichen von Erfahrung ist der letzte Schritt im Prozess des erfahrungsorientierten Lernens und soll dazu dienen, die Ergebnisse zur öffentlichen Diskussion zu stellen (Scheller, 1981, S. 67, zit. n. Jank & Meyer, 2011, S. 337).

Um im weiteren Verlauf Klarheit über die einzelnen Formen des Lernens zu erlangen, wird im folgenden Teil noch das "Soziale Lernen" definiert.

### 2.6.3 Soziales Lernen

Der Begriff "Soziales Lernen" wird in der Literatur unterschiedlich verwendet, was eine einheitliche Definition schwierig macht.

So weist Herbert Gudjons (1990, S. 24) alleine auf sieben verschiedene Verwendungsweisen des Begriffs des "Sozialen Lernens" hin. Dieses kann verstanden werden:

 "als Beschreibung des typischen Charakters von Lernvorgängen (z.B: lernen durch Konditionierung, Nachahmung, usw.),

- als Begriff für die allgemeine Sozialisierung (Hineinwachsen in Gesellschaft und Kultur),
- als Bezeichnung von Inhalten und Prozessen nicht-kognitiver und nicht psychomotorischer Lernvorgänge,
- als Charakterisierung des "heimlichen Lernens" sozial relevanter Verhaltensweisen,
- als Zusammenfassung des Erlernens gruppenrelevanter
   Verhaltensweisen.
- als Markierung politischer Lernziele,
- als Konzept eines strategischen, auf Veränderung der Gesellschaft gerichteten Lernens" (Gudjons, 1990, S. 24)

Friedrich Oswald (1987, S. 265 ff) stellt die Frage, ob "Lernen" je anders als unter sozialen Kategorien zu verstehen war.

Er differenziert zwischen "Soziales lernen" und "soziales Lernen" und zeigt dabei ein Grundproblem pädagogischer Vermittlung auf, nämlich die Relation zwischen dem Inhalt und der Form der Lehrbarkeit des Pädagogischen; dem sozialen Lernvorgang oder anders formuliert, zwischen dem Gegenstand und der Methode (Oswald, 1987, S. 265).

So würde man unter dem Aspekt "Soziales lernen" ein Kennenlernen von Beziehungen, Konflikten, Interessen und Ähnlichem verstehen, wohingegen das "soziale Lernen" ein Lernen miteinander beschreibt, wie zum Beispiel ein Lernen durch das Erfahren von Konflikten und den Umgang mit ihnen. Obgleich diese Differenzierung augenscheinlich ist, stellt Oswald (1987, S. 265) fest, dass "Soziales Lernen" und "soziales Lernen" in Wirklichkeit gar nicht voneinander getrennt werden können.

Oswald (1987, S. 266) sieht die Schwierigkeit allen "Sozialen Lernens" darin, dass es eine Einheit von Wissen und Inhalt, von Vorgangsweisen der Vermittlung und persönlicher Einstellung erfordert, da es seiner Ansicht nach sonst unmöglich ist, das Soziale begreifen (erfahren, erkennen) zu können. So schreibt er: "Es kann weder effektiv noch 'zielführend' oder glaubwürdig sein, soziale Interaktionen mittels Diktieren von

Anweisungen zu vermitteln; ebenso kann es nicht als pädagogisch erachtet werden, Möglichkeiten der Konfliktlösung bloß zu beschreiben" (Oswald, 1987, S. 266).

In diesem Sinne ist auch dem Konzept der Integrativen Outdoor-Aktivitäten® (Amesberger, Apflauer, Pesendorfer & Pfingstner, 2005, S. 2) zu entnehmen, dass Lernen auf allen Ebenen der Persönlichkeit stattfindet: körperlich, emotional, kognitiv – durch Handeln, Reflektieren, Umsetzen und Vertiefen. Der Erwerb von Sozialen Kompetenzen steht dabei unter Anderem im Fokus der Aufmerksamkeit. Zu möglichen Zielen für Projekte nach dem Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten® zählen für Pfingstner⁴ (2006, S. 2):

- "Steigerung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit
- Erhöhung des Verantwortungsbewusstseins für sich und andere
- Kennenlernen von Funktionen und Rollen in einer Gruppe"

\_

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> http://www.ioa.at/Artikel/ioa in%20 schulen.pdf Zugriff April 2013

# 3 Transfersicherung

"Man kann einen Esel zur Tränke führen, ihn aber nicht zum Trinken zwingen." Ernst von Glasersfeld (1917 – 2010)

Aus den Definitionen im vorherigen Kapitel geht hervor, dass nur durch ein "Entdecken" und "Generalisieren" ein Transfer des Erlernten in den Alltag möglich ist, wobei folgende Formen des Transfers nach Gass (1995, S. 8) unterschieden werden:

### "Positiver Transfer"

Eine neue Aufgabe kann aufgrund bereits früher bewältigter Aufgaben – die ähnliche Struktur besaßen wie die neu zu bewältigende Aufgabe – leichter und schneller adäquat gelöst werden.

# "Negativer Transfer"

Die Lösung neuer Aufgaben wird aufgrund bisher gemachter Erfahrungen mit früheren Aufgaben beeinträchtigt oder gestört.

### "Nicht existenter Transfer"

Nicht existenter Transfer bezieht sich auf die fehlende Einflussnahme einer zuvor bewältigten Aufgabe auf eine neue Aufgabe.

Rolf Stiefel (1973, S. 48, zit. n. Kern & Schmidt, 2001, S. 98) formuliert ergänzend dazu den indifferenten Transfer, welcher sich auf eine fehlende Einflussnahme der Aufgabe A auf die anschließende Aufgabe B bezieht.

Des Weiteren wird der Prozess der Übertragung von Lernerfahrungen und Einsichten nach Witte (2002, S. 48) auf drei Ebenen unterschieden. Im Konzept der Integrativen Outdoor-Aktivitäten® erhalten diese drei Aspekte für den Transferprozess besondere Bedeutung (Amesberger et al., 2005, S. 30 f):

• "Spezifischer Transfer (specific transfer)":

Der spezifische Transfer enthält das Lernen von besonderen Fertigkeiten, welche in nah verwandten, aber von der Lernsituation verschiedenen Situationen angewandt werden sollen.

So können zum Beispiel Knoten, die beim Klettern erlernt werden, auf Aktivitäten auf dem Wasser übertragen werden. Die Knoten werden somit für ähnliche Absichten gelernt, obwohl die Aktivitäten grundverschieden sind.

"Unspezifischer Transfer (non-specific transfer)":

Generell wird beim unspezifischen Transfer das Erlernen allgemeiner Prinzipien und deren Umwandlung und Anwendung auf verschiedene Situationen verstanden.

• "Metaphorischer Transfer (metaphoric transfer)":

Der metaphorische Transfer ist der Versuch - durch auf die Teilnehmenden zugeschnittene Metaphern - die Kluft zwischen dem Gelerntem und dem Arbeitsleben zu verkleinern. Dadurch wird es ermöglicht, dass Alltagssituationen besser verstanden beziehungsweise vor einem neuen Hintergrund gesehen werden können. Die verwendeten Metaphern haben eine emotionale Bedeutung, da sie mit der persönlichen Erfahrung des Einzelnen verknüpft sind und dabei auch oft implizite Lösungshinweise für ein Problem besitzen.

Um den metaphorischen Transfer besser verstehen zu können, wird im nächsten Abschnitt genauer auf Metaphorik und deren Struktur eingegangen. Annette Reiners (1997, S. 13) zählt drei Punkte auf, die die Möglichkeit eines gelungenen Transfers erhöhen:

- "wenn die Erfahrung im Gruppenverband der Erfahrung der Risikosituation zumindest gleichgestellt ist,
- wenn sich die Gruppe auch nach der Aktivität trifft und sich über die in ihrem Alltag gemachten Erfahrungen austauschen kann,
- wenn eine reflexive Vertiefung der Erfahrungen stattfindet."

Hielt der oft genannte "Vater der Erlebnispädagogik" (Reiners, 1997, S. 1) Kurt Hahn (1886-1974) ein prägendes Erlebnis an sich für lehrreich, so gilt im Konzept der Integrativen Outdoor-Aktivitäten<sup>®</sup> die Auffassung, dass Erlebnisse gedanklich und sprachlich zu Erfahrungen verarbeitet – also reflektiert – werden müssen, um einen Lernprozess zu ermöglichen. Für Priest und Gass (1997, S. 174, zit. n. Vogel, 2005, S. 29) sieht dieser Lernprozess folgendermaßen aus:

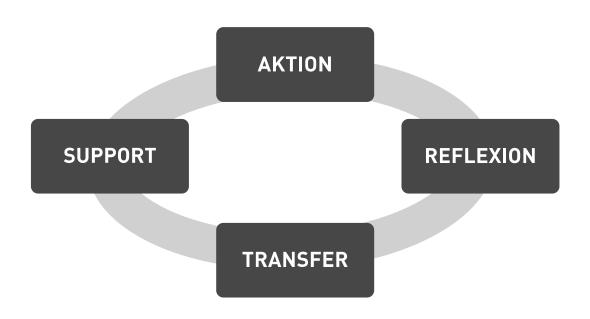


Abbildung 3: Der Lernprozess in der Erlebnispädagogik (Priest & Gass, 1997, zit. n. Vogel, 2005, S. 29)

Erst nachdem eine Aktion reflektiert wurde, kann der Transfer stattfinden. Die Fachliteratur ist sich dieser Problematik bewusst. Kaum ein Werk zum Thema Erlebnispädagogik beziehungsweise Outdoor-Training befasst sich nicht mit dem Thema des Lerntransfers. Im Folgenden werden die bekanntesten Wirkungsmodelle reflexiven Lernens dargestellt, wobei unter anderem auf Forschungsergebnisse von König und König (2005), Amesberger (1992), Wagner (2004), Kern und Schmid (2001), Gass (1995), Bacon (1998) zurückgegriffen wird.

### 3.1 Isomorphie und Metaphorik

Die Nutzung von metaphorischen Strukturen wurde von Psychotherapeuten/innen schon beim strategischen Familientherapie- Konzept der "Mailänder Schule" (Kriz, 2001, S. 292)

bewusst genutzt. Auch Milton H. Erickson fand heraus, dass die Verwendung von Metaphern im Vergleich zu direkten therapeutischen Ratschlägen, den Widerstand der Klient/innen gegenüber wirklichen Veränderungen reduziert und somit die therapeutische Intervention verbessert (Zeig, 2006, S. 38). Sinnvoll ist es, im Zusammenhang mit Metaphern über "Isomorphien" zu sprechen. Der Begriff Isomorphie stammt aus der Mathematik. Witte (2002, S. 38) hält fest, dass er dann verwendet wird, wenn zwei komplexe Strukturen verschiedener Situationen so strukturähnlich sind, dass gewisse Merkmale miteinander verknüpft werden können. Informationen, die in einer Umgebung wahrgenommen worden sind, können somit durch diese möglichen Verbindungen zwecks künftiger Verbindung in einer anderen Situation transferiert werden.

Bacon (1998, S. 56) stellt folgendes fest:

"Das Maß an Isomorphie zwischen der metaphorischen und der entsprechenden Lebenssituation stellt den Schlüsselfaktor dar, der zu bestimmen erlaubt, ob eine Erfahrung als metaphorisch gelten kann. Isomorph bedeutet dabei strukturgleich. Wenn alle Hauptbestandteile einer Erfahrung in korrespondierenden Elementen einer zweiten repräsentiert werden und wenn die übergreifenden Strukturen der beiden Erfahrungen einen hohen Grad an Ähnlichkeit aufweist, dann treten die beiden Erfahrungen metaphorisch füreinander ein. Das impliziert nicht, daß die korrespondierenden Elemente buchstäblich identisch seien. Sie müssen vielmehr auf symbolischer Ebene identisch sein" (Bacon, 2003, S. 32).

Bacon (1998, S. 56) unterscheidet somit vier Schlüsselbedingungen, welche erfüllt werden müssen, damit Metaphern wirksam sind:

- "Genug Herausforderung, um die Aufmerksamkeit zu fesseln (bzw. mit entsprechender Intensität)
- Ein anderes erfolgreiches Ende beziehungsweise eine andere Lösung als die korrespondierende Alltagssituation

- Isomorphie
- Eine hohe persönliche Bedeutung für die Teilnehmer"

Das heißt für die Gestaltung von Übungen bei Outdoor-Trainings konkret, dass diese eine ähnliche Struktur (Isomorphie) wie die Berufs- oder Alltagswelten der Teilnehmenden beinhalten sollten, um wirksam in Bezug auf Transfer zu sein.

#### 3.2 Das Sieben Schritte Modell nach Gass

Ein weiteres Modell für die Schaffung von metaphorischen Erlebnissen bei Outdoor-Trainings bietet Gass (1995, S. 59) und wird folgendermaßen erläutert:

- "Ziele herausfinden und Schwerpunkte festlegen (Prioritätenliste)
- Auswahl von metaphorischen Aktionen: die erlebnispädagogische Aktivität sollte möglichst eng mit den Zielen verbunden sein
- Eine erfolgreiche Lösung suchen; diese sollte aber nicht ein übliches alltägliches erfolgreiches Ende für die Teilnehmer/innen sein
- Verstärkung der Isomorphie durch einen geeigneten Rahmen (Titel, Einführung, Regeln, Ablauf,...), um die Erfahrung noch metaphorischer zu gestalten. Weiters sollte man prüfen, ob die verwendeten Isomorphien, die im metaphorischen Prozess enthalten sind, einen adäquaten Inhalt haben
- Überprüfung der Motivation der Beteiligung und Sicherstellung,
   ob die Metapher herausfordernd genug ist
- Einplanung von Überarbeitung in die Aktion, Durchführung und eventuelle Feinkorrekturen

Wahl der Reflexionsart je nach Aktion um einen positiven
 Transfer zu verstärken beziehungsweise negative Interpretationen auszubessern"

Dieses Modell bietet einen optimalen Bezugsrahmen, um den Transfer bei Outdoor-Aktivitäten sicher zu stellen. Es impliziert auch Reflexionsarten, welche im folgenden Punkt unter verschiedenen Modellen betrachtet werden.

#### 3.3 Reflexionsmodelle

Da die Reflexion des Gelernten ein wichtiger Bestandteil im Konzept der Integrativen Outdoor-Aktivitäten<sup>®</sup> und entscheidend für den Transfer ist, werden die wichtigsten Reflexionsmodelle im folgenden Kapitel beschrieben.

Sander (2000, S. 50) sieht in der Reflexion des Erlebten den entscheidenden Lernfaktor für Teilnehmer/innen bei Outdoor– Trainings, da Erlebnisse dadurch bearbeitbar und transparent werden.

"Eine bedeutende Funktion in Bezug auf den Transfer kommt der Reflexion zu. Es werden Erlebnisse aus der erlebnispädagogischen Aktion verarbeitet und somit im Bewusstsein des Teilnehmers verankert. Somit wird die Übertragung der Lernerfahrung in die Alltagssituation wahrscheinlich und die Erlebnispädagogik ihrem Anspruch gerecht" (Witte, 2002, S. 66).

Anhand dieses Zitates von Witte wird deutlich, dass Reflexion maßgeblich daran beteiligt ist, dass Transfer stattfinden kann.

### 3.3.1 Das Modell "The mountains speak for themselves"

Nach Witte (2002, S. 69) nimmt man bei dem Modell "The mountains speak for themselves" eine automatische Wirkung der Natur auf die Teilnehmer/innen von Outdoor-Trainings an. Die Eindrücke der Natur sind so stark und "heilsam", dass diese die Lösung

von persönlichen Problemen begünstigen. Die Implementierung von Reflexion ist gemäß diesem Modell nicht nötig, da die Hauptaufgabe des/der Trainers/Trainerin ausschließlich darin besteht, herausfordernde Aufgaben zu gestalten. Den Teilnehmer/innen bleibt es im Endeffekt selbst überlassen, ob sie das Erlebnis in einem gemeinsamen Gespräch verarbeiten oder nicht. Witte (2002, S. 70) ortet einige Schwächen in diesem Modell der Erlebnispädagogik. Einerseits ist das "The mountains speak for themselves" Modell unreflexiv und andererseits bedient es sich eines defizitorientierten Standpunkts gegenüber den teilnehmenden Personen. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen mit Mängeln zu den Trainingsporgrammen erscheinen. Auch in Bezug auf die Zieldefinition solcher Programme weist Witte (2002, S. 70) darauf hin, dass diese oft schwammig und unscharf definiert sind. Geplante Interventionen mit dem Ziel der "Verhaltens- und Denkänderung" (Witte, 2002, S. 70) scheinen im Konzept des "Mountains speak for themselves" Modell auch zu fehlen.

Schödlbauer (1997, S. 40) fügt der Kritik noch hinzu, dass nicht auf spezifische Zielgruppen und deren Problemlagen und Bedürfnisse eingegangen wird. Das verdeutlicht noch einmal die "Schwächen" des Ansatzes, beziehungsweise setzen hier die meisten Kritikpunkte anderer Schulen an.

#### 3.3.2 Das Modell "Outward Bound Plus"

Laut Witte (2002, S. 70) reicht es bei diesem Ansatz nicht mehr aus, dass die Teilnehmer/innen die Natur einfach nur erleben, sondern es muss auch zu einer Reflexion des Erlebten kommen.

Nach jeder Aktion wird gezielt versucht das Erlebte zu reflektieren, damit es zu einer Übertragung der relevanten Erfahrungen in die alltägliche Verfahrenswelt kommen kann. Dieses Modell generiert durch den Faktor der Reflexion wesentlich mehr Relevanz für einen nachhaltigen Transfer, als das beim vorherigen Modell der Fall war.

"Für Outward Bound besteht der Nutzen der Wildnis, interpretiert als Heiliger Ort, darin, daß dieser Archetyp unauslöschlich mit der Vorstellung von Transformation und Veränderung verknüpft ist. Die Wildnis als Heiliger Ort betrachtet heißt, daß der Teilnehmer unterschwellig die Möglichkeit – oder gar die Wahrscheinlichkeit – akzeptiert hat – daß irgendeine mächtige Veränderung auftreten mag" (Bacon, 2003, S. 91).

Somit können und müssen für verschiedene Zielgruppen verschiedene Outdoor – Aktivitäten und Programme maßgeschneidert werden.

Dieses Modell stellt zwar einen deutlichen Fortschritt zum vorherigen dar, es soll dennoch einer kritischen Betrachtung nach Witte (2002, S. 71) unterzogen werden.

Wenn das Erfahrungslernen über den Verstand bewusst gemacht werden muss, dann sind Zielgruppen, welche nicht über ausreichende sprachliche und kognitive Voraussetzungen verfügen, für diesen Ansatz nicht mehr erreichbar. Die starke Fixierung auf die Reflexion beherbergt die Gefahr, die eigentliche Aktion in die Zweitrangigkeit abzudrängen. Der eigentliche Ansatz, das handlungsorientierte Lernen, wird somit in den Hintergrund gedrängt. Es besteht auch die Gefahr, dass nachträglich aus gewissen Aktionen etwas hineininterpretiert werden soll, was die Teilnehmer/innen keinesfalls so erlebt haben.

### 3.3.3 Das "metaphorische" Modell

Die folgende Grafik skizziert das "metaphorische" Modell und dient zur Veranschaulichung.

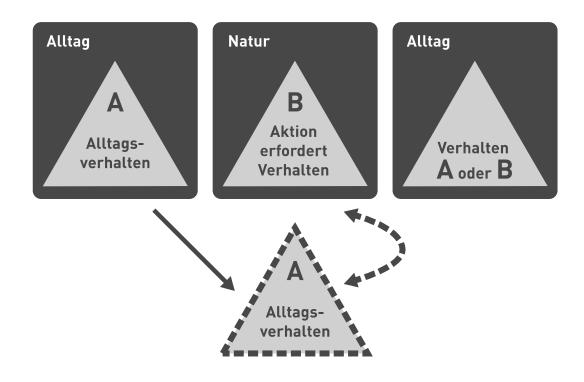


Abbildung 4: Das metaphorische Modell (Schad, 1993, S. 51, zit. n. Kern & Schmidt, 2001,. S. 118)

Dieses Modell wurde Anfang der 80er Jahre von Bacon erarbeitet, wobei bei diesem Ansatz die eigentlichen erlebnispädagogischen Aktionen und Prozesse im Mittelpunkt stehen. Der wichtigste Bezugspunkt innerhalb dieses Modells ist nach Witte (2002, S. 71) die Frage nach der richtigen Gestaltung der Kurssituation, sodass es zwischen Alltags- und Kurssituation zu einem Transfer des Erlebten kommen kann.

Im Speziellen wird bei diesem Modell versucht, strukturseitig Situationen zu schaffen, welche den Alltagsbereichen des/der Teilnehmenden und zugleich den Kursinhalten ähnlich sind; solche Situationen werden dann als isomorph (Bacon, 2003, S. 32) bezeichnet. Die erlebten Situationen werden dadurch zu Metaphern für den Alltag und können so besser in diesen integriert werden. In diesem Zusammenhang gibt es kein vorgefertigtes Programm mehr, da sowohl die konkrete Vorbereitung der Outdoor-Aktivitäten als auch ihre Reflexionsphase von vornherein einen zentralen Stellenwert einnehmen (Vogel, 2005, S. 32 ff). Trotz der benannten situativen Vorteile, existieren auch Einwände gegen das Modell:

Bei kurzfristigen pädagogischen Programmen ist oft nicht ausreichend Zeit vorhanden, den Ist – Zustand einer Gruppe zu beurteilen (Witte, 2002, S. 74), um anschließend darauf reagieren zu können. Des Weiteren bedarf es nach Witte (2002, S. 74) einer kleinen und eher homogenen Gruppe, um ein gemeinsames Thema zu finden, welches in ein Bild gebracht werden kann.

Durch die Auswahl von Metaphern durch die Kursleitung werden bestimmte Themen in den Vordergrund gerückt (Hovelynck, 1998, S. 2, zit. n. Vogel, 2005, S. 33). Dies bedeutet, dass Themeninhalte, welche für den individuellen Sachverhalt von Bedeutung sind, damit vernachlässigt werden. Die Entscheidung, was gelernt und was erfahren werden soll, liegt überwiegend bei der Kursleitung.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Modelle lässt sich festhalten, dass Reflexionsmodelle im Allgemeinen zu einer besseren Veranschaulichung der implizit angenommenen Transfermodelle dienen. Sie stellen auch eine Anleitung für die Praxis dar. In jedem der Reflexionsmodelle herrscht eine andere Annahme, wie der Transfer stattfindet. Das Konzept der Integrativen Outdoor-Aktivitäten® steht in klarer Abgrenzung zum "the mountains speak for themselves" Modell mit seiner scheinbaren Willkür im Bezug zur Zielgruppe. Im Vorfeld geplante Interventionen, fundiertes Theoriewissen und Reflexion der Aktion sind Eckpfeiler in dem Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten®. Das bloße Erlebnis scheint ohne entsprechende Aufarbeitung keine pädagogische Wirkung zu haben. Oelkers (1995, zit. n. Amesberger, 2002, S.

25) formuliert hiezu passend: "Erlebnis als ausgehöhlten Spaß in einer an Sinn mangelnden Gesellschaft."

## 3.4 Die Verantwortung für den Transfer

Die Verantwortung für den Transfer des Gelernten, tragen nach Schad (2000, S. 95) drei Gruppen: die Trainer/innen, die Auftraggeber/innen und die Teilnehmer/innen. Als Grundvoraussetzung, um den Transfer zu sichern, gilt daher (Eigen-) Verantwortung. Diese muss übernommen werden. Wichtig erscheint es, alle im Training involvierten Parteien zu berücksichtigen: Auftraggeber/innen, Trainer/innen und Teilnehmer/innen.

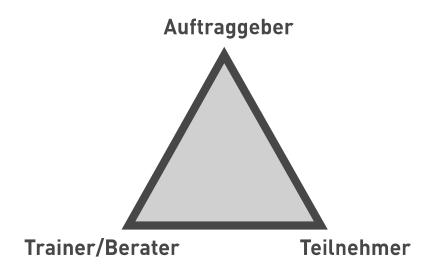


Abbildung 5: Das Vertragsdreieck (Schad, 2000, S. 95)

Es kommt nach Schad (2000, S. 95) zu einer Fülle an Kontrakten im Verlauf eines Trainingsprozesses (Kontaktaufnahme bis Ende der Trainingsmaßnahme):

- "Zwischen Auftraggeber und Trainer.
- Zwischen Auftraggeber und Teilnehmer.
- Zwischen Trainer und Teilnehmer."

Dies kann problematisch werden, wenn die Vereinbarung zwischen Auftraggeber/in und Team nicht mit dem/der Auftraggeber/innen und Trainer/innen – Kontrakt zusammenpasst. Ein Beispiel hierfür wäre es, wenn ein/e Vorgesetzte/r ihre/seine Abteilung auf ein Outdoor-Training "schickt" und dies den Teilnehmer/innen als Belohnung (Incentive Events) begründet, dem/der Trainer/in aber Entwicklungsziele für das Team definiert.

Eine andere problematische Konstellation wäre es, wenn Trainer/innen am Beginn eines Seminars die Ziele mit den Teilnehmenden verhandeln und diese anders sind als vorher mit dem/der Auftraggeber/in verhandelt. Das ist auch im Sinne der Unparteilichkeit von Trainer/innen kritisch zu betrachten. Wagner (2002, S. 95) betont die Stimmigkeit des Vertragsdreiecks zueinander. Wichtig ist, dass Kontrakte beschlossen werden, die alle Vertragspartner/innen als passend empfinden. Verantwortlichkeiten müssen klar ausgesprochen und vereinbart sein, um zielgerichtete Veränderungs- oder Entwicklungsmaßnahmen gestalten zu können (Wagner, 2002, S. 95). Wagner (2002, S. 96) formuliert hierzu folgende drei grundlegende Fragen:

#### "Warum findet die Maßnahme statt?"

Diese Frage muss von der auftraggebenden Person beantwortet werden, da diese für den Anlass der Maßnahme verantwortlich ist.

### "Wie ist der Prozess gestaltet, um Entwicklung zu f\u00f6rdern?"

Hier sind die Trainer/innen gefragt, da sie für die Begleitung des Entwicklungsprozesses beauftragt werden und die Kompetenzen zum Design und zur Durchführung des Outdoor-Trainings besitzten. Oberstes Ziel sollte es sein, den Prozess so zu gestalten, dass Entwicklung für die Teilnehmer/innen möglich ist.

#### "Was ändert sich aufgrund der Maßnahme?"

Wichtig ist es, dass man bei der Beantwortung der Frage das Menschenbeziehungsweise Organisationsbild berücksichtigt. Geht man von einem maschinellen Weltbild aus, erscheint die Aufgabe der Trainer/innen einfach: Durch das Drehen an einer Schraube kann konkret vorhergesagt werden, welche Veränderungen bewirkt werden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass jedes der vorgestellten Transfermodelle positive Aspekte aber auch Kritikpunkte beinhaltet. In der Praxis ist ein Unterscheiden zwischen den Modellen oftmals nicht so streng zu sehen – ein Verbinden der Modelle ist nicht selten der Fall.

Erwähnt werden muss auch noch die Bedeutung der "inneren Teilnahme" (Amesberger, 1992, S. 34) der Teilnehmer/innen für den Lernprozess. Die Transferwirkung hängt wesentlich vom affektiven Gehalt der Erlebnisse ab. In der Erlebnispädagogik wird die Natur als Garant für einen hohen affektiv-emotionalen Gehalt angesehen, weil sie den ganzen Menschen "im Handeln" herausfordert.

Abschließend soll noch Breß (1994, S. 160, zit. n. Kern & Schmid 2001, S. 99) erwähnt werden, welcher betont, dass ein höherer Transfereffekt erzielt wird, wenn Lernvorgänge immer wieder in neue Zusammenhänge gebracht werden, anstatt stets ein und dieselbe Aufgabe zu wiederholen.

# 3.5 Prinzipien für eine Transfersicherung

Abschließend sollen nun aus den vorangegangenen Kapiteln Prinzipien der Transfersicherung extrahiert werden.

Nach Großer (2000, S. 55) gibt es verschiedene Prinzipien, welche für die Transfersicherung relevant sind:

- "Schaffe zwischen Trainingsinhalt und Motiven der Teilnehmer einen Zusammenhang. Sorge dafür, dass Neues sich auch anwenden lässt.
- Hole und gib Feedback über Resultate.
- Mache Lerninhalte als solche transparent. Gestalte sie nach p\u00e4dagogischen und didaktischen Anforderungen.
- Suche und kläre aktiv Konflikte zwischen altem und neuem Verhalten, Einstellungen oder Gewohnheiten.
- Ergreife Maßnahmen, um nach Ende des Trainings die

Vergessenskurve und Anwendungsschwierigkeiten (Praxisschock) zu kompensieren.

- Erzeuge Dringlichkeit zur Veränderung. Vermittle die Notwendigkeit, weshalb jetzt, hier und heute sofort begonnen werden muss.
- Erzeuge Betroffenheit. Jeder hier ist verantwortlich und betroffen von und für die Veränderung. Mache die Eigenverantwortung zur Erreichung der Ergebnisse bewusst."

Diese Auflistung zeigt praktische Maßnahmen um den Transfer zu sichern. Auch hier wird die Integration von verschiedenen Methoden aus unterschiedlichen Theoriekonzepten sichtbar, welche bei Integrativen Outdoor-Aktivitäten® die Basis bilden. Von kybernetischen Prinzipien wie Feedback, über pädagogisch und didaktische Konzepte bis zu lerntheoretischen Erkenntnissen der Vergessenskurve wird hier eindrucksvoll sichtbar, dass in der Integration von verschiedenen Interventionen, die Chance des Ansatzes liegt und dadurch der Transfer wahrscheinlicher wird. Des Weiteren ist natürlich das Setting, also die Architektur der Gesamtmaßnahme ausschlaggebend für erfolgreichen Lerntransfer. Konkret bedeutet das, wie in dieser Studie erforscht wird, ob und wie ein Follow Up in das Gesamtdesign eingeplant werden soll.

# 4 Soziale Kompetenzen

"Der Mensch ist fähig, sein Leben zu ändern,

indem er seine Gedanken ändert."

William James (1842 – 1910)

In Absprache mit dem Auftraggeber, der Zielgruppe und den Trainer/innen, welche ihre Arbeitsweise nach den Methoden der Integrativen Outdoor-Aktivitäten® ausrichten, hat das absolvierte Schultraining das Ziel, die sozialen Kompetenzen der Schüler/innen zu fördern. Um den Schüler/innen die Möglichkeit zu geben, das im Training Gelernte gut in den Alltag übertragen zu können, werden die Ausführungen zur Transfersicherung im vorigen Kapitel in die Konzeption des Trainings miteinbezogen.

Im folgenden Kapitel wird das Konstrukt der sozialen Kompetenzen definiert, eingegrenzt und veranschaulicht.

Auf die Frage, warum heutzutage Kompetenzen im Allgemeinen wichtig sind, schreiben die OECD Bildungsminister: "Nachhaltige Entwicklung und sozialer Zusammenhalt hängen entscheidend von den Kompetenzen der gesamten Bevölkerung ab – wobei der Begriff 'Kompetenzen' Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen umfasst" (OECD<sup>5</sup>, 2005, S. 7).

Bei der sozialen Kompetenz - so die Annahme von Uwe Peter Kanning (2002, S.154) – handelt es sich um eine so genannte "Schlüsselkompetenz". Die OECD (2005, S. 7) schreibt in einem Artikel, dass diese Schlüsselkompetenzen in drei Kategorien (siehe Abbildung 6) eingeteilt werden können, welche ineinander greifen, wobei reflexives Denken und Handeln grundlegende Bestandteile des Kompetenzrahmens darstellen.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf Zugriff im Juni 2013

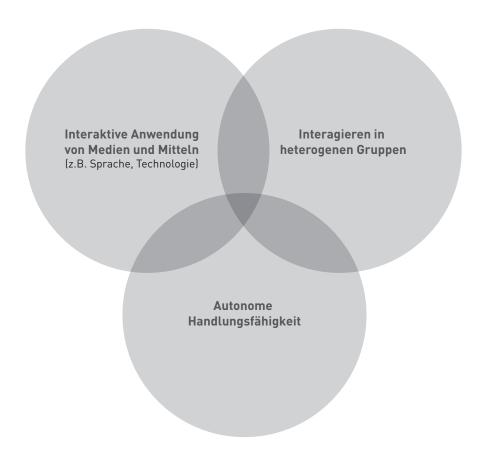


Abbildung 6: Drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen nach OECD<sup>6</sup> (2005, S. 7)

Für die durchgeführte Studie wurde der Fokus auf das "Interagieren in heterogenen Gruppen" gelegt. "Begriffe wie 'Sozialkompetenz', 'soziale Fähigkeiten', 'interkulturelle Kompetenz' oder 'Soft Skills' werden für diese Schlüsselkompetenzen verwendet" (OECD, 2005, S. 14), wobei der Begriff "soziale Kompetenz" oftmals als Oberbegriff Gebrauch findet. Weitere Konzepte mit ähnlichem Bedeutungsinhalten wären zum Beispiel die "soziale Intelligenz", die "emotionale Intelligenz", die "interpersonale Kompetenz" (Kanning 2002, S. 156). Dies verdeutlicht, dass es im Bereich der sozialen Kompetenz keine einheitliche Sprachregelung gibt. So schreibt Kanning (2002, S. 156), dass bei dem Begriff der sozialen Kompetenz in der Literatur oft unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammengefasst werden.

Die OECD (2005, S. 14 f) beschreibt in der Kompetenzkategorie "Interagieren in heterogenen Gruppen" diese Fähigkeiten folgendermaßen:

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf Zugriff im Juni 2013

- "Fähigkeit gute und tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten
- Fähigkeit zur Zusammenarbeit Kooperationsfähigkeit
- · Fähigkeit zur Bewältigung und Lösung von Konflikten"

## 4.1 Dimensionen sozialer Kompetenzen

Einen detaillierteren Überblick gibt Kanning (2002, S. 158), welcher es aufgrund der vielfältigen Verwendung des Begriffes der sozialen Kompetenz für schlüssig erachtet, im Plural von sozialen Kompetenzen zu sprechen, in der unten stehenden Abbildung. Er stellt fest, dass Kompetenzkataloge existieren, in welchen 5 bis 28 verschiedene soziale Kompetenzen zu finden sind (Kanning 2002, S. 157 f). Aus diesem Grund fasst Kanning basierend auf in der Literatur vorkommende Kompetenzkataloge rein nach dem sprachlichen Verständnis 15 Kompetenzen zusammen (Abbildung 7), wobei jede dieser beschriebenen Kompetenzdimension mehr oder weniger stark ausgeprägt sein kann. In Bezug auf die vorliegende Studie und das Outdoor-Training sind davon besonders Kommunikationsfähigkeit, Entscheidungsfreudigkeit, Konfliktverhlalten und Perspektivenübernahme zu nennen, da diese in Übungen explizit trainiert wurden.

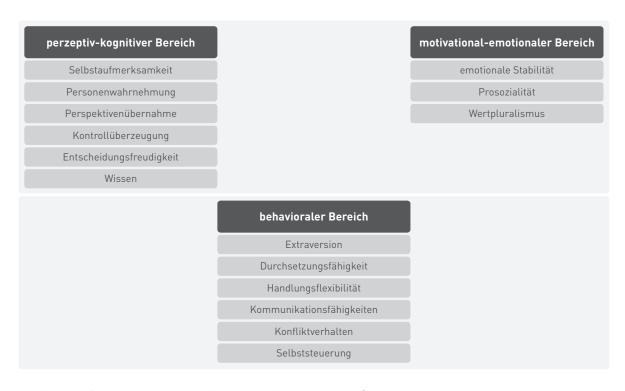


Abbildung 7: Dimensionen sozialer Kompetenz (Kanning, 2002, S. 158)

In weiterer Folge wurden Aussagen zu jeder Kompetenz zur Selbstbeschreibung verfasst und einer Anzahl von Personen zur Überarbeitung gegeben (Kanning, 2002, S. 157). Daraus filtern sich für Kanning (2002, S. 157 f) folgende fünf Punkte heraus:

- "soziale Wahrnehmung (sich mit dem Verhalten anderer Menschen, dem eigenen Verhalten und den Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten auseinander setzen; Perspektivenübernahme)
- Verhaltenskontrolle (emotional stabil sein, eine hohe internale und geringe externale Kontrollüberzeugung aufweisen)
- Durchsetzungsfähigkeit (eigene Ziele erfolgreich verwirklichen können, extravertiert sein, Konflikten nicht aus dem Weg gehen),
- soziale Orientierung (sich für die Interessen anderer einsetzen, Werte anderer Menschen tolerieren)
- Kommunikationsfähigkeit (anderen zuhören und gleichzeitig verbal Einfluss nehmen können)"

Kanning (2002, S. 158) betont, dass abzuwarten sei, ob sich diese Faktorenstruktur als stabil erweisen wird. Denn, so schreibt er, zur Zeit scheint eines allen "Kompetenzkatalogen" gemein: Sie beruhen vornehmlich auf Plausibilitätsannahmen.

Die Komplexität der Ergebnisse beim Versuch zu beschreiben, was soziale Kompetenzen sind, spiegelt sich in den Definitionsversuchen wieder. Bei der Literaturrecherche ergeben sich eine Vielzahl unterschiedlicher, einander zum Teil widersprechender, Definitionsversuche. Ein Grund dafür ist laut Kanning (2002, S. 155) die Verortung der Forschung in verschiedenen Disziplinen.

Im folgenden werden zwei Definition (Döpfner et al., 1981, zit. n. Kanning, 2002. S. 155) vorgelegt:

 "Sozial kompetentes Verhalten = Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird."

 "Soziale Kompetenz = die Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert."

Amesberger (1992, S. 55) zählt zu den Zielen in "Outdoor – Konzepten" unter dem Punkt "Soziale Kompetenz – Umgang mit zwischenmenschlichen Beziehungen" folgende Punkte auf:

- "Steigerung der Kommunikationsfähigkeit: offene und direkte Kommunikation, konstruktive Beziehungen entwickeln
- Verständnis für die Notwendigkeit mit anderen zu kooperieren
- Verantwortungsgefühl für die Bedürfnisse anderer entwickeln und Erweiterung der Möglichkeiten , sich für andere – auch im konkreten Tun – verantwortlich zu fühlen
- sich selbst und andere besser kennen- und einschätzen lernen;
   mit sich selbst und anderen besser umgehen lernen
- Kennenlernen von Rollen innerhalb einer Gruppe
- Einsicht in die Wichtigkeit von Hilfestellung für Schwächere
- Mehr Zufriedenheit, mit anderen zu kooperieren, mehr Toleranz im Umgang mit Verschiedenartigem"

Diese Ziele wurden zum Thema "Resozialisierung durch Outdoor Trainings" definiert. Dennoch scheint es schlüssig, diese auch im Kontext der vorliegenden Studie mit zu bedenken.

Zum Schluss sei noch erwähnt, dass sozial kompetentes Verhalten immer situationsspezifisch ist. Kanning (2002, S. 158) meint dazu, dass bei der Verwirklichung eigener Ziele die situativen Rahmenbedingungen zu beachten sind, und jeweils flexibel zu agieren sei. "Die dem Verhalten zugrunde liegenden Kompetenzen sind hingegen übersituativ. Dies gilt auch für die (bereichs-)spezifischen Kompetenzen" (Kanning, 2002, S. 158).

Außerdem hält Musun-Miller (1993, zit. n. Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S.165) fest: "Ob soziale Kompetenzen in konkreten Situationen tatsächlich in Verhalten umgesetzt werden, hängt zudem von variierenden Bedingungen wie dem Ausmaß an emotionaler Erregung, Impulsivität, sozialen Selbstwirksamkeits- und Konsequenzerwartung ab."

## 4.2 Soziale Kompetenzen im Schulkontext

Wie bereits im Kapitel 4 erwähnt stellt unter anderem die Fähigkeit zur Zusammenarbeit ein wesentliches Qualifikationskriterium im Berufsleben dar.

Zusätzlich spielt der Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenzen eine zunehmend größere Rolle. Diese werden von der OECD (2005, S. 16 f) unter der Kompetenzkategorie "Eigenständiges Handeln" zusammengefasst. Die dafür erforderlichen Fähigkeiten werden folgendermaßen beschrieben:

- "Fähigkeit zum Handeln im größeren Kontext.
- Fähigkeit, Lebenspläne und persönliche Projekte zu gestalten und zu realisieren.
- Fähigkeit zur Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Bedürfnissen" (OECD, 2005, S. 16 f).

Das "Österreichische Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen" (ÖZEPS) – eine Einrichtung des österreichischen Bundesminsiteriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) – veröffentlichte 2008 einen Bericht zum Thema "Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht".

Franz Hofmann (2008, S. 9) fordert die Lehrerinnen und Lehrer darin auf, "Schüler/innen dabei zu unterstützen, dass sie Erfolgserlebnisse haben, weil das für die persönliche Entwicklung wichtig ist (Kriterium 1) und Lernprozesse so zu organisieren, dass die

Schüler/innen dabei bedeutsame Sozialerfahrungen machen, die bewirken, dass ihre kommunikative und kooperative Kompetenz steigt (Kriterium 2)".

Für die Praxis heißt das, dass ein gutes soziales Klima an Schulen förderlich ist, welches durch Zusammenarbeit und gegenseitige Wertschätzung gekennzeichnet ist. In diesem Sinne ist auch das Leitbild des ÖZEPS zu verstehen:

"Jeder gelingende Lernprozess gründet auf einer wertschätzenden, unterstützenden Beziehung – das gilt insbesondere für schulische Lernprozesse. Lernende brauchen darüber hinaus Zeit und Raum, um Ich-Stärke zu entwickeln und sozial kompetent zu werden. Um eine gute Beziehung aufzubauen und zu erhalten, brauchen am Lernprozess Beteiligte unter anderem auch Selbstvertrauen, Vertrauen in die Gruppe und ein (leidenschaftliches) Interesse an Verschiedenheit – Verschiedenheit der Beteiligten untereinander aber auch der jeweiligen Lernwege. Daher sieht ÖZEPS seine Aufgabe darin, Lernende wie Lehrende auf allen Ebenen in ihrer Persönlichkeit zu stärken und sie darin zu unterstützen, eine lernförderliche Beziehung zwischen ihnen herzustellen und ihren gemeinsamen Unterricht so zu gestalten, dass Lernen und Lehren ein fruchtbares Erlebnis wird" (ÖZEPS<sup>7</sup>).

Rolf Schneider<sup>8</sup> (2005, S. 28) schreibt zum Thema Klassenklima, Schulklima, Schulkultur, dass zahlreiche Studien den Vorteil eines guten Schulklimas belegen. Auf die Frage, was

<sup>7</sup> http://www.oezeps.at/?p=736 Zugriff im Juni 2013

8http://www.schule-

<u>bw.de/lehrkraefte/beratung/suchtvorbeugung/informationsdienst/info18/I18Gesamt\_E.pdf</u> Zugiff Jnni 2013

B.Roßmanith, P.Vogl

ein gutes Schulklima eigentlich sei, stößt man – wie beim sozialen Lernen – auf eine große Begriffsvielfalt. "Einige Länder sprechen von Schulkultur, andere von Schulklima, es gibt ein Unterrichtsklima, ein Werteklima, ein Sozialklima, ein psychologisches Klima, ein Individualklima, ein aggregiertes Klima, usw." (Schneider 2005, S. 30).

Eder (1999, S. 8) beschreibt drei unterschiedliche Verwendungsweisen des Begriffs "soziales Klima":

- a) "im Sinne der emotionalen Grundtönung einer pädagogischen Gesamtatmosphäre,
- b) im Sinne der in erzieherischen Umwelten herrschenden Grundorientierungen und Werthaltungen ('Schulkultur')
- c) im Sinne einer Beschreibung subjektiv wahrgenommener Lernumwelten." (Eder, 1999, S. 8).

Für die hier vorliegende Arbeit ist vorwiegend der im Punkt c) beschriebene Klimabegriff relevant. Das bedeutet, dass vor allem die subjektive Einschätzung der Schüler/innen bezüglich des "sozialen Klimas" im Klassenverbund für die Evaluation der durchgeführten Trainingsmaßnahme herangezogen wird.

Klima wird daher nach Eder (1999, S. 8) als "relevante Merkmale des Beziehungs- und Interaktionsgeschehens in der Schule" verstanden, welche von Schüler/innen insbesondere unter folgenden Aspekten wahrgenommen werden können:

- "die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern
- die Beziehungen der Schüler untereinander
- die Qualität des Unterrichts, und
- die kollektiven Lernhaltungen der Schüler" (Eder, 1999, S. 8).

Infolgedessen spiegelt Klima "nicht die objektiven Verhältnisse an einer Schule", sondern ihre "subjektive Repräsentation in der Wahrnehmung" der Schüler/innen wieder (Eder, 1999, S. 8).

Die für die Evaluation des handlungsorientierten Programms relevanten und untersuchten Punkte sind die Beziehungen der Schüler/innen untereinander, denn das soziale Lernarrangement des Trainings zielt auf die Entwicklung der Schüler/innen in der Klasse ab. Gerechtigkeit, Gemeinschaft, Störneigung, Wärme und Wohlbefinden werden durch das Setting des Trainings und die damit einhergehende Auswahl der Übungen einerseits und durch die Wahl der Methode andererseits zur Reflexion der Handlung.

Aufgrund der beschränkten Ressourcen (Training von nur zwei Tagen) ist die Ebene "der Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern" nur peripher thematisiert worden, da bei den Trainings nur die Klassenvorstände teilnehmen konnten. Herausfordernd gestaltete sich die Mittelaufbringung (Zeit, Kosten, Personal) und Koordination der vorhandenen Ressourcen. Im Kontext Schule scheint die Gratwanderung zwischen Wollen (Anspruch an Qualität und Nutzen) und Können (Zeitrahmen, Kosten für Fachleute) nicht einfach.

Dabei ist auf der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur<sup>9</sup> nach zu lesen: "Die Familie, der Freundeskreis und die Schule sind die Orte, an denen - bewusst und unbewusst - soziale, partizipatorische Fähigkeiten und Sozialkompetenzen vermittelt, gelernt und angewandt werden."

In diesem Sinne wirken auch Outdoor-Aktivitäten. Sie bieten die Möglichkeit für Schüler/innen außerhalb der gewohnten Schulumgebung Räume des sozialen Lernens zu schaffen.

Der Aspekt des Lernens in der Gruppe spielt dabei eine wesentliche Rolle. So schreibt Wellhöfer (2001, S. 99), dass Gruppen ein optimales Lernfeld darstellen. Wellhöfers (2001, S. 99) Verständnis nach kann unter sozialem Lernen "das Erlernen sozialer Verhaltensweisen, wie Kooperations- oder Kommunikationsfähigkeit" verstanden werden. "Diese Verhaltensweisen werden im positiven wie auch im negativen Sinn durch das 'sozial-kognitive' Lernen aufgebaut und in den Gruppen stabilisiert" (Wellhöfer, 2001, S. 99 f).

Jerusalem und Klein-Heßling (2002, S. 170) stellen fest, dass es eine Vielzahl an unterschiedlichen Vorschlägen an Interventionen, Trainings, Programmen und Maßnahmen gibt, welche die Förderung sozialer Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schule unterstützen.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/soziales lernen.xml

Topping, Holmes und Brenner (2000, zit. n. Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S. 171) beschreiben sieben Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen - unter anderem so genannte "Social Skills Trainings", welche zur Förderung spezifischer sozialer Kompetenzen, wie zum Beispiel der Zusammenarbeit, Konfliktlösen oder Kommunikation zur Verbesserung der sozialen Anpassung und einer Verbesserung von Leistungen in der Schule, führen. Weiters werden Maßnahmen erwähnt, in denen eine Lernumwelt geschaffen werden soll, die positive soziale Interaktionen ermöglicht und die Bereitschaft zu kompetenten Sozialverhalten fördert, wie zum Beispiel Trainings zur Verbesserung des Klassen- und Sozialklimas.

Weiters zeigte Satow in einer Untersuchung, dass ein Klima, "das durch supportive Schüler/innen-Schüler/innen-Interaktion und individualisierte Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung charakterisiert ist, längerfristig zur Entwicklung positiver sozialer Selbstwirksamkeitserwartung führt" (Satow, 1999, zit. n. Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S. 167).

Die positiven Auswirkungen eines solchen Klassenklimas können in folgenden Punkten zusammengefasst werden:

- · Schüler/innen unterstützen einander gegenseitig
- Schüler/innen sind hilfsbereit
- Schüler/innen zeigen Rücksichtsnahme und soziale Verantwortung
- ein starker Zusammenhalt unter den Schüler/innen ist zu erkennen

Weiters ist zu erwarten, dass Schüler/innen, die Unterstützung von Klassenkolleg/innen erfahren, selber mit neuen, schwierigeren sozialen Anforderungen besser umgehen können. Als weitere Maßnahmen zur Verbesserung des Klimas zählt Satow (1999, zit. n. Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S. 167 f) als Beispiele "die freundliche Gestaltung des Klassenraumes, die Förderung außerschulischer Aktivitäten oder die Vereinbarung von Regeln für den Umgang miteinander" auf.

Anhand dieser Aussagen lässt sich festhalten, dass Outdoor-Trainings als außerschulische Aktivitäten einen wertvollen Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen beziehungsweise der Verbesserungen des Klassenklimas leisten können.

# 5 Das Projekt "Training sozialer Kompetenzen"

"Wir können tun, was wir wollen,

aber nicht wollen, was wir wollen."

Arthur Schopenhauer (1788 – 1860)

Das Projekt *Training sozialer Kompetenzen mit Schüler/innen nach dem Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten*<sup>®</sup> wurde im Laufe des Universitätslehrgangs Master of Sience (Outdoor Training and Development) und im Rahmen der hierfür zu erstellenden Master Thesis ins Leben gerufen.

Der Partner, mit dem ein Projekt dieser Größe (4 mal 3 Testungen mit den gesamten Oberstufenklassen 5a – 5d) durchgeführt werden konnte, ist ein Gymnasium in Niederösterreich, welches sich nach Kontaktaufnahme und Präsentation des Ablaufs und anschließender Abwägung von Kosten und Nutzen dazu entschloss mitzuwirken. Aus Anonymitätsgründen wird in der Master Thesis auf die namentliche Erwähnung der Schule verzichtet.

Der Erstkontakt kam im April 2012 zustande. Ende Mai 2012 wurden die einzelnen Trainings der Klassen für September 2012 vereinbart. Die letzte Testung wurde Anfang November 2012 durchgeführt und im Herbst 2013 ist die Präsentation der Ergebnisse für die Schule geplant.

# 5.1 Konzeption des Trainings

In Anlehnung an Kirkpatricks (2006, S. 3) "Ten-Step Process" für effektive Trainingsprogramme, wurde das konkrete Projekt in zehn Schritten geplant. Die genaue Beschreibung der Konzeption wird im folgenden Kapitel erläutert.

## 5.1.1 Determining Needs

Ask the participants

Vor Trainingsbeginn wurden die Schüler/innen bezüglich ihrer Ziele für die gemeinsamen Tage befragt. Der Wunsch wurde geäußert, zwei Tage gemeinsam außerhalb der Schule zu verbringen, um einander besser kennenlernen zu können, da die Schüler/innen erst seit Schulbeginn in einer gemeinsamen Klasse sind. Es soll angeleitetes Programm von den

Trainer/innen geben und genügend Freizeit, um gemeinsam spielen zu können, sich zu unterhalten, um "einfach Spaß zu haben".

Das von den Schüler/innen inhaltlich gewünschte Thema wurde mit "Klassengemeinschaft" betitelt. Was genau sie sich darunter vorstellen wird im Kapitel 5.1.3 im Detail behandelt.

#### Ask the bosses

Wie bei den Schüler/innen wurden auch die Erwartungen von Seiten der Schule; d.h. von Seiten der Direktion und der/den Klassenlehrer/innen erhoben.

Bei diesen Gesprächen wurde das Leitbild der Schule vorgestellt, in dem nachzulesen ist, sich die Schule dadurch auszeichnet, dass sie von einer positiven, dass lebensbejahenden und weltoffenen Werthaltung geprägt ist. Es soll eine menschenfreundliche Schule Raum lässt sowohl sein. die zu freier Persönlichkeitsentwicklung als auch zu solidarischem Denken und Handeln. Den Schülerinnen und Schülern sollen Werte vermittelt werden, die ihrem Leben Halt geben und zur Sinnfindung beitragen können.

Aufgrund ihres Leitbildes stellt sich das untersuchte Gymnasium in Niederösterreich als idealer Raum für die durchgeführte Studie dar, da sie unter anderem darin festhalten:

"Unsere Erziehungsaufgabe besteht darin, die uns anvertrauten jungen Menschen zu begleiten und zu ermutigen:

- Zur Entfaltung ihrer gesamten Persönlichkeit, indem wir nicht nur Wissen vermitteln, sondern darüber hinaus personale Beziehungen ermöglichen wollen.
- Zu Freiheit, die Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft und Umwelt übernimmt und Grenzen anerkennt. Zu Solidarität, die auf den Einzelnen Rücksicht nimmt, was in einem Schulklima zum Ausdruck kommt, in dem sich alle wohl fühlen.
- Zu einer bewussten Lebensgestaltung aus dem Glauben, der im schulischen Alltag, im Umgang mit den Mitmenschen, im kritischen

Handeln und im ehrlichen Austragen von Konflikten sichtbar wird."
(Leitbild des untersuchten Gymnasiums laut Homepage10)

### 5.1.2 Setting objectives

Unter diesem Punkt wird aufgelistet, welche Ziele beim Training erreicht werden sollen. Kirkpatrick (2006, S. 21) beschreibt hierzu passend folgende drei Fragerichtungen um bei der Planung vernünftig und systematisch vorzugehen:

"What are the results we are trying to accomplish?" (Kirkpatrick, 2006, S. 21).

Nach Absprache mit den Lehrer/innen, der Direktion und den Schüler/innen wurde festgelegt, dass der Fokus des Trainings auf die Förderung sozialer Kompetenzen (Kommunikationsfähigkeit, Entscheidungsfreudigkeit, Konfliktverhalten, Perspektivenübernahme) gelegt werden soll. Über die Förderung dieser Kompetenzen soll eine Verbesserung des Klassenklimas angestrebt werden.

"What behaviour is needed to accomplish these desired results?"

Um die gewünschten Ziele zu erreichen, wurde darauf geachtet, dass sich alle involvierten Parteien (das heißt Auftraggeber/innen, Teilnehmer/innen und Trainer/innen) einbringen und somit Verantwortung für das Erreichen der gesetzten Ziele und einen gelungenen Transfer übernehmen können. Dieser Prozess wurde in Anlehnung an das im Kapitel 3.4 beschriebene Vertragsdreieck durchgeführt.

Um auch am Training selber stets Klarheit darüber zu haben, wer wofür verantwortlich ist, beziehungsweise, um die gemeinsamen Ziele vor Augen zu haben, wurde folgende Vertragsmatrix in Absprache mit allen Beteiligten erstellt:

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> aus Anonymitätsgründen kann der entsprechende Internetlink des Gymnasiums nicht angegeben werden

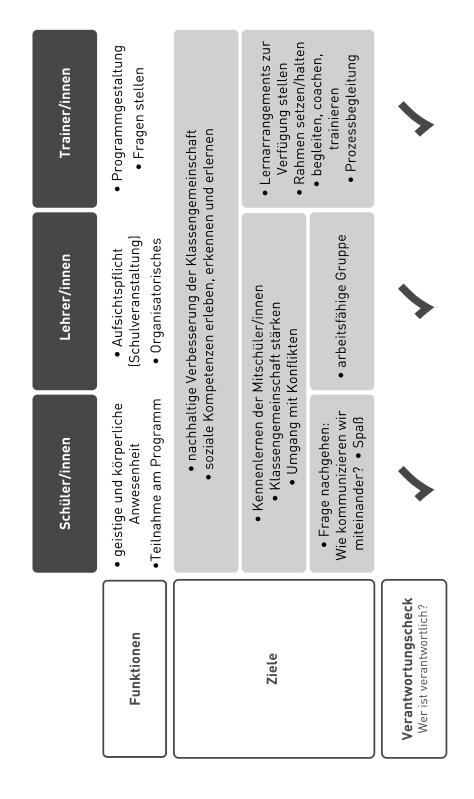


Abbildung 8: Vertragsmatrix nach Verantwortungsbereich

 "What knowledge, skills, and attitudes are necessary to achieve the desired results?"

## Trainer/innen:

- Die mit den Schüler/innen arbeitenden Trainer/innen verfügen über eine fundierte Ausbildung nach dem handlungsorientierten Ansatz Integrativen Outdoor-Aktivitäten<sup>®</sup>. Dies inkludiert Fachkenntnisse über Modelle der Gruppendynamik, Methoden und deren Anwendung, Prozessbegleitung sowie eine Auseinandersetzung mit ethischen Prinzipien auf der Grundlage der Gleichwertigkeit aller Menschen (siehe Kapitel 5.1.7).
- Die Trainer/innen nehmen eine beratende, begleitende Rolle ein, welche sich klar von jener der Lehrer/-innen unterscheidet.
- Um die gewünschten Ziele zu erreichen, wurden Vorbesprechungen mit allen Trainer/innen abgehalten, bei welchen ein fachlicher Austausch stattfinden konnte.

### Lehrer/innen:

- Die Lehrer/innen sind sich ihrer Funktionen bewusst, welche in einem Vorgespräch klar definiert wurde. Weiters wird der Unterschied von Trainingssetting zum Schulsetting besprochen. Es wird festgehalten, dass es bei den Trainingstagen nicht um schulische Leistungs- und Bewertungsprozesse geht, sondern eine Atmosphäre des Kennenlernens zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen geschaffen werden soll, in der Persönliches im Vordergrund steht.
- Den Lehrer/innen ist klar, dass sie in laufende Prozesse nicht aktiv eingreifen, wenn nicht der explizite Wunsch danach besteht. Sie haben während der trainingsfreien Zeiten die Aufsicht und tragen die Letztverantwortung, da es sich bei dem Outdoor-Training um eine Schulveranstaltung handelt.

### Schüler/innen:

• Die Schüler/innen erklären sich bereit dazu, mit voller Aufmerksamkeit am Programm Teil zu nehmen, soweit es ihnen möglich ist. Der Aspekt der Freiwilligkeit bei Outdoor-Trainings sei hier kritisch hinterfragt, da die Schüler/innen aufgrund der Tatsache, dass es sich um eine Schulveranstaltung handelt, kaum die Möglichkeit haben, nicht daran teilzunehmen. Umso wichtiger erscheint es, zu Beginn der Veranstaltung gemeinsam Vereinbarungen zu treffen.

### 5.1.3 Determining subject content

Dieser von Kirkpatrick (2006, S. 9) genannte Punkt mündet in die Frage: "What topics should be presented to meet the needs and accomplish the objectives?"

Die Themen wurden einerseits durch die Auswahl der Übungen und deren Reflexion geleitet, andererseits aktiv von den teilnehmenden Personen erfragt und in das Training einbezogen. Dies geht zurück auf das Berater/innen-Credo "Betroffene zu Beteiligten und Beteiligte zu Betroffenen" (Dworschak & Senden, 2012, S. 164) zu machen.

Unter diesem Aspekt wurde auf Plakaten (Tabellen 1-2) von den Schüler/innen folgende Aussagen gesammelt, auf welche während der Trainingstage immer wieder Bezug genommen wurde:

Frage: "Was heißt Klassengemeinschaft für mich/uns beziehungsweise was stärkt eine Klassengemeinschaft?"

Tabelle 1: Gesammelte Aussagen der Schüler/innen zur Frage: "Was heißt Klassengemeinschaft?"

offen aufeinander zugehen	Probleme ansprechen
Respekt	Offenheit
Spaß	Toleranz
gemeinsame Unternehmungen	füreinander da sein
Herausforderungen	Konflikte nicht ignorieren
Konflikte besprechen	Meinungsfreiheit
Vertrauen	Hilfsbereitschaft
nicht unterbrechen → aussprechen lassen	einander gegenseitig helfen
Gemeinsamkeiten	zusammenarbeiten
Gruppenarbeit	Teamgeist
Zusammenhalt	aufeinander hören
Ausflüge/Spiele	niemanden ausschließen

# Frage: "Was soll beim Training passieren – was nicht?"

Tabelle 2: Gesammelte Aussagen der Schüler/innen zur Frage: "Was soll beim Training passieren?"

besseres Kennenlernen	neue Freunde finden
Namen von den anderen lernen	Coole Spiele – Action
kein fades Programm	Teamwork
genug Pausen	Klassensprecher wählen
Zusammenarbeit	Alle sollen etwas beitragen
nicht nur in Kleingruppen zusammen sein	Keine Außenseiter
Spaß	Klassengemeinschaft
kein Zickenkrieg	Nicht zu viel Sport
kein Mobbing	Zeit für sich selbst

Unter dem Aspekt der von den Schüler/innen getätigten Aussagen, den gemeinsam erarbeiteten Zielvorstellungen und dem theoretischen Background (siehe Kapitel 1-4) wurde ein Programm erarbeitet. Die gewählten Methoden zielen auf Kooperation, Gruppenerleben, Kommunikation und Konfliktlösung ab. Eine genaue Beschreibung dieser Methoden findet sich im Kapitel 5.2.

Zum Abschluss des Trainings wurden folgende Fragen gestellt, um Gelerntes zu sammeln und zu sichern und dadurch einen Transfer in den Schulalltag zu unterstützen:

# Frage: "Welche Strategien sind hilfreich in schwierigen Situationen?"

Tabelle 3: Gesammelte Aussagen der Schüler/innen zur Frage: "Welche Strategien sind hilfreich in schwierigen Situationen?"

Zusammenhalt	Zusammenarbeit	
verschiedene Ideen	Gemeinschaft	
logisches Denken	verschiedene Wege ausprobieren	
miteinander sprechen $ ightarrow$ eigene Meinung	Probleme besprechen	
haben		

gemeinsam am/zum Ziel arbeiten	Führungsperson
gemeinsam nachdenken um Lösung zu	positives Denken
finden	
Teamgeist	Optimismus
Vertrauen	verschiedene Ideen
zuhören	Aufmerksamkeit

# Frage: "Welche Erkenntnisse nehmt ihr mit in den Schulalltag?"

Tabelle 4: Gesammelte Aussagen der Schüler/innen zur Frage: "Welche Erkenntnisse nehmt ihr mit in den Schulalltag?"

Zusammenarbeit ist hilfreich	Zuhören ist wichtig
Geduld	Scheitern kann zum Ziel führen und ist erlaubt
	Cliaubt
Achtsamkeit	Spaß
auf Bedürfnisse ALLER eingehen	Wichtig: Fragen stellen → Dinge
	hintorforman
	hinterfragen
aktive Mitarbeit ist wichtig	wir lernen aus Fehlern → nicht gleich
	aufgeben!
Oft funktioniert etwas nur, wenn alle	Teamwork in der Klasse
mitmachen	
Klassensprecher/in muss her	Ausreden lassen

# 5.1.4 Selecting participants

Hier stellt Kirkpatrick (2006, S. 10) die Frage, wer von dem Training wie profitiert.

• "Who can benefit from the program?"

Diese Frage kann nur mehrperspektivisch und auf den Ebenen der verschiedenen Anspruchsgruppen (Schule – Lehrer/innen – Schüler/innen) beantwortet werden:

Die Schule profitiert vom guten Klassenklima einerseits dadurch, dass dieses auch auf das Schulklima wirkt und umgekehrt (Eder, 1999, S. 25). In Bezug auf das Qualitätsmanagement der Schule ist ein positives Klima der Klasse ein Erfüllungskriterium im Sinne der "Kundinnen- und Kundenzufriedenheit".

Der Nutzen der Schüler/innen besteht sicherlich in der "pädagogisierten" Vereinfachung des Kennenlernprozesses durch ein Übungssetting, das direkten (Körper-) Kontakt einfacher macht als im Schulalltag.

Aus Lehrer/innen-Sicht geht ein positives Klassenklima oft mit einem lernbereiten und erfolgreichen Arbeitsklima einher, welches das pädagogische Engagement der Lehrkräfte unterstützt.

Weiters wird unter diesem Punkt die aktiv teilnehmende Personengruppe etwas näher beschrieben. Im vorliegenden Fall also die Schüler/innen.

Vorweg muss festgehalten werden, dass sich die Schüler/innen in einem gewissen "Zwangskontext" befinden. Sie können – in der für die Studie gewählten Altersgruppe – noch nicht freiwillig wählen, ob sie zur Schule gehen wollen, da es sich um das 9. verpflichtende Schuljahr handelt. Die Schüler/innen sind alle zwischen 14 und 15 Jahre alt.

Nach Böhnisch (2005, S. 139 ff) ist die Lebenssituation dieser Altersgruppe - der so genannten "Jugendlichen" - geprägt durch Schule und Ausbildung, welche sie sozial und intellektuell fordert. In dieser Lebensphase suchen die jungen Menschen in der Gleichaltrigenkultur und in den Welten der Medien und des Konsums nach Status und Anerkennung.

Die Ausrichtung nach Gleichaltrigen, den so genannten "peers" kann wichtig für die Entwicklung der Jugendlichen sein. Ein weiteres essentielles Thema in diesem Lebensabschnitt, kann die Ablösung vom Elternhaus und die damit verbundene Suche nach neuen personalen und sozialen Orientierungen außerhalb der Herkunftsfamilie sein. Diese Neuorientierungen auf unterschiedlichen Gruppenebenen (von der Primärgruppe Familie bis hin zur Peergruppe) können auf die Herausbildung des Selbsts (Böhnisch, 2005, S. 139 ff) einen entscheidenden Einfluss nehmen.

Aufgrund dieser neuen cliquenzentrierten Hinlenkung der Wahrnehmung von Jungendlichen, entstehen soziale Kompetenzen durch Interaktionen und Handlungen in diesen Gruppen. Das Aneignen von gemeinsamen Räumen und Stilen der einzelnen Person erscheint hierbei essentiell (Böhnisch, 2005, S. 139 ff).

Folgt man diesen sozialpädagogischen und -psychologischen Überlegungen kann festgestellt werden, dass für die vorliegende Studie eine ideale Zielgruppe verwendet wird, da bei der Studie Parameter wie "Gemeinschaft, Beziehungen der Schüler/innen untereinander und das Klima in der Gruppe" untersucht wird. Die Wichtigkeit der oben genannten Lebensthemen der Jugendlichen gilt es auch während des Trainings im Auge zu behalten und wird dementsprechend bei der Vorbereitung des Trainingsdesigns miteinbezogen.

Des Weiteren stellt Kirkpatrick (2006, S. 22) die Frage nach der Aufteilung der an einem Training beteiligten Personen innerhalb der Organisation:

• "Should the participants be segregated by level in the organisation or shoud two or more levels be included in the same class?"

Die Zielgruppe des Trainings waren die Schüler/innen. Eine Integration der Lehrer/innen in das Trainingsprogramm wurde nicht vorgenommen. Es könnte sinnvoll sein, dass Lehrer/innen aktiv an den Übungen teilnehmen aber aus organisatorischen Gründen ist es im Schulkontext nicht durchführbar (jede Klasse hat mehrere Lehrer/innen in unterschiedlichen Fächern). Jedoch kann diese Integration auch mit negativen Folgen behaftet sein, wenn Personen aus unterschiedlichen Hierachieebenen zusammenkommen.

Das Design wurde für die gesamten fünften Klassen der Schulstufe des Gymnasiums konzipiert. Mit jener Klasse, die als "Kontrollgruppe" diente, wurde ein Training nach Beendigung der Datenerhebung – konkret im Sommersemester – vereinbart, da sich diese nicht im Vorhinein benachteiligt fühlen sollten, was eine Verfälschung der Testergebnisse bewirken könnte.

#### 5.1.5 Determining the best schedule

Unter diesem Aspekt kann der gewählte Zeitpunkt der Trainingsmaßnahme beleuchtet werden. Kirkpatrick (2006, S. 24) zeigt hierzu drei Faktoren auf, welche zu berücksichtigen sind.

• "Three things in considerations: Trainees, Bosses and conditions for learning!"

So wurde in Absprache mit der Schulleitung, den Lehrkräften ("Bosses") und den Schüler/innen ("Trainees") der Schulbeginn als idealer Zeitpunkt gewählt, da zu dieser Zeit noch keine Schularbeiten stattfinden und ein Kennenlernen zu Beginn des Jahres

allen Beteiligten als wertvoll erschien ("conditions for learning"). Der konkrete Durchführungsplan des Trainings wird in Kapitel 5.2 genauer beschrieben.

## 5.1.6 Selecting appropiate facilities

"Facilities should be both comfortable and convenient. Refreshments and breaks"
 Kirkpatrick (2006, S. 12)!

Von der Hypothese ausgehend, dass ein Trainingsort an sich wirkt und die Verpflegung der Teilnehmenden ebenfalls Auswirkung auf das Training und somit das Untersuchungsergebnis haben kann, wurden folgende Punkte bei der Planung beachtet:

- Der Trainingsort soll nicht zu weit von der Schule entfernt sein, um die Dauer der Anreise möglichst kurz zu halten. Die Schüler/innen sollen mehr Zeit am Trainingsort verbringen als im Bus.
- Es sollte ausreichend Platz im Seminarhaus (genügend Schlafräume, Küche, Speisesaal, Seminarraum, Aufenthaltsraum) vorhanden sein.
- Die Kosten sollten möglichst gering gehalten werden.
- Ein "jugendfreundliches Haus" ist wünschenwert. Es sollte zum Beispiel kein Problem sein, wenn der Lärmpegel der Jungendlichen hoch ist. Des Weiteren sollte die Infrastruktur bezüglich Freizeitgestaltung vorhanden sein, wie zum Beispiel ein Tischfußballtisch oder ein Tischtennistisch, Bälle zum Ausborgen, ein Volley-/Fußballplatz...
- Ausreichend Grünfläche für Outdoor Aktivitäten (große Wiese, Wald, etc.) ist nötig.
- Für die Verpflegung sollte extern gesorgt (Lieferservice) werden.
- Die Seminarhäuser sollen möglichst ähnlich in Bezug auf die bereits genannten Kriterien sein, um einen Vergleich zwischen den Gruppen zu ermöglichen

Nach diesen Kriterien wurden drei Seminarhäuser in Niederösterreich, welche im Vorfeld für die Durchführung der Maßnahme als geeignet erschienen, ausgewählt.

Um einen möglichen Einfluss von Unterkunft und Verpflegung auf das Untersuchungsergebnis herstellen zu können, wurde am Ende eines Trainings den Schüler/innen ein zusätzlicher Evaluationsbogen in Anlehnung an Kirkpatricks "Reaction Sheet" (siehe Kapitel 6.2.5) ausgeteilt. In diesem wurde unter anderem die Zufriedenheit der Schüler/innen in Bezug auf Essen und Unterkunft abgefragt.

# 5.1.7 Selecting appropiate instructors

Kirkpatrick (2006, S. 12) schreibt unter diesem Punkt, "instructors should have the knowledge of subject, [...], they should be learner oriented, meet learner needs".

Unter diesem Aspekt werden die sechs an der Studie beteiligten Trainer/innen und deren Kompetenzen kurz beleuchtet. Alle Trainer/innen sind Graduierte des Universitätslehrganges für Integrative Outdoor-Aktivitäten<sup>®</sup>. Im Bezug auf die learning outcomes des Universitätslehrganges bedeutet das für die Absolvent/innen:

- "sie sind in der Lage Trainings- und Beratungskonzepte für ausgewählte Zielgruppen zu entwerfen und durchzuführen,
- haben Wissen über theoretische Konzepte und Modelle, die dem Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten® zugrunde liegen,
- können diese Theorien an die subjektiven Theorien rückbinden und für deren Weiterentwicklung nutzen,
- sowie das Konzept in der Arbeit als Trainerln/Beraterln (Analyse, Planung, Intervention) in unterschiedlichen Arbeitsfeldern professionell umsetzen und evaluieren" (Amesberger et al., 2006)<sup>11</sup>.

Weiters wurde auf eine möglichst ausgeglichene Geschlechterverteilung bei den Trainings geachtet. So wurden zwei Klassen von jeweils einem Mann und einer Frau begleitet, eine Klasse hatte zwei Trainerinnen.

Um hier mögliche persönliche (trainer/innenbedingte) Einflussfaktoren auf die Untersuchungsergebnisse abschätzen zu können, wurde bei den bereits erwähnten Reaction Sheets von Kirkpatrick (2006, S. 21), welche im Kapitel 6.2.5 näher beschrieben sind, am Ende des Trainings auch die Komponente "facilitator knowlege/style" abgefragt und dadurch der Frage nachgegangen, ob die Trainer/innen als sympathisch empfunden beziehungsweise (sprachlich) gut verstanden wurden.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> http://www.ioa.at/index ioa.htm Zugriff am 19.02.2013

## 5.1.8 Selecting and preparing audiovisual aids

Obwohl es sich bei dem beschriebenen Training um ein Outdoor-Training handelt, wurde auch indoor gearbeitet. Hilfsmaterialien wie Flipcharts zum gemeinsamen Erarbeiten der Vereinbarungen oder Musik als Begleitung bei diversen Übungen wurden dabei neben den "obligatorischen" Outdoor Materialien wie Seile, Bretter, Holzklötze etc. verwendet.

Neben diesen "klassischen" Hilfsmitteln soll auch erwähnt werden, dass die Natur an sich einen hohen Stellenwert in der Outdoor-Arbeit einnimmt. So schreibt Schad (2002, S. 23 ff), dass sich das Grundkonzept der Outdoor-Aktivitäten auf ein Lernfeld bezieht, welches durch die Natur dargestellt wird. Outdoor-Aktivitäten müssen aber nicht zwangsläufig draußen stattfinden, da teilweise Natur und Wetter bei den Aktivitäten schwer planbar sind.

"Das Sein in der Natur und die Beziehung zur Natur als ein Beziehungsfeld zu erkennen, in dem individuelle persönliche und zwischenmenschliche Beziehungen sichtbar entwickelt werden, eröffnet klare Vorteile gegenüber klassischen Indoor-Trainings. Die Natur bildet einen Spiegel aller individuellen und sozialen Themen. Alle positiven und negativen Denk- und Verhaltensmuster eines Individuums (...) können über den Raum Natur sichtbar gemacht werden" (Molan-Ginner, 2002, S. 64).

Beziehungslernen stellt einen essentiellen Aspekt im Training sozialer Kompetenzen dar. Diese Form des Lernens muss nicht immer zwangsläufig direkt von Mensch zu Mensch stattfinden, sondern kann auch durch das Medium Natur vermittelt werden. Denn was wir in der Natur erkennen, sagt mehr über uns selbst aus, als über die Natur (Bateson, 1985, S. 32 ff).

Eigene Wertvorstellungen, Haltungen und Denkmuster können beim Verbalisieren an die Oberfläche geholt und somit bearbeitbar gemacht werden. Die als Symbolarbeit bezeichnete Übung, bei der Outdoor-Trainingsteilnehmer/innen Objekte in der Umgebung suchen und diese mit Bedeutung versehen, sind ein Beispiel für den erwähnten Aspekt Natur.

#### **5.1.9 Coordinating the program**

Um eine Untersuchung in dieser Größenordnung durchführen zu können, bedarf es einer klaren Leitung. Hier wird kurz aufgezeigt, welche Punkte diese Aufgabe einer Gesamtkoordination umfassen:

Kontakt zur Schule und Ansprechpersonen vor Ort

Nach der Auftragsklärung mit dem Direktor der Schule galt es die Klassenvorstände der für die Untersuchung relevanten Klassen zu informieren, mit ihnen Ziele für die Tage zu formulieren sowie in Kontakt mit den Schüler/innen zu treten.

Als weitere Ansprechpersonen stellten sich die Schulsozialarbeiterinnen zur Verfügung.

• Kontakt zu den Seminarhäusern; Verpflegung, Anreise etc.

Unter diesen Aspekt fallen die Suche und Buchung geeigneter Seminarhäuser. Da von Seiten der Unterkünfte nicht für die Verpflegung der Gruppen gesorgt wurde, galt es hier noch weiteren koordinativen Tätigkeiten zwischen Catering und den Häusern nachzugehen, sowie die Organisation der An- und Abreise der Gruppe.

Kontakt zum Trainer/innenteam; Briefing, Austausch, Nachbetreuung

Wie bereits im Kapitel 5.1.7 beschrieben, waren ausschließlich graduierte Trainer/innen des Universitätslehrgangs für Integrative Outdoor-Aktivitäten<sup>®</sup> tätig. Bei einem gemeinsamen Treffen wurden diese über die Untersuchung informiert und ein gemeinsames Trainingsdesign erarbeitet. Mit jedem Trainer/innenpaar gab es im Anschluss an das Training noch ein Reflexionsgespräch.

• Kontakt mit möglichen Sponsoren; Finanzierungsanträge, Sponsoring

Zur Ermöglichung dieser Untersuchung wurde um finanzielle Unterstützung bei diversen Organisationen und Vereinen angesucht. Im Endeffekt wurde die Trainingsmaßnahme von Seiten der Schule und von einem Wiener Verein unterstützt.

Kontakt zu Betreuern der Forschungsarbeit

Um den wissenschaftlichen Kriterien gerecht zu werden, wurde stets Kontakt zu Mitarbeitern der Universität Wien und Salzburg gehalten. Um die persönlichen Lernerfahrungen zu sichern, wurde eine zusätzliche Prozessbegleitung durch einen Coach in Anspruch genommen.

Abschließend soll hier erwähnt werden, dass die oben genannten Punkte miteinander im Zusammenhang stehen und Einfluss auf das Ergebnis der Untersuchung haben. Das mag bei der Buchung eines Seminarhauses als sehr offensichtlich erscheinen – in der Zusammenarbeit mit den Trainer/innen jedoch nicht mehr so klar. Sind die Trainer/innen

jedoch nicht ausreichend auf das Training vorbereitet – haben sie nicht ausreichend Informationen erhalten – hat es natürlich eine Auswirkung auf die Schüler/innen, das Training und somit auf die Angaben im Fragebogen.

# 5.1.10 Evaluating the program

Zur Evaluierung des Programms wurde der "Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima" von Eder (1999) herangezogen.

Wie in der Abbildung im Kapitel 5.2 veranschaulicht ist, wurde der Fragebogen zu drei Zeitpunkten an die Schüler/innen ausgegeben. Die erste Testung erfolgte unmittelbar vor dem Training, die zweite eine Woche nach dem Training und die dritte sieben Wochen nach dem Training, wobei eine Versuchsgruppe (VG1) zwischen zweiter und dritter Testung ein trainer/innengesteuertes Follow Up hatte und eine zweite Versuchsgruppe (VG2) ein selbstgesteuertes Follow Up. Versuchsgruppe drei (VG 3) hatte keine Follow Up-Veranstaltung. Weiters wurde eine Kontrollgruppe (KG) eingesetzt, welche keine Trainingsmaßnahme hatte.

Zusätzlich wurde ein Reflexionsbogen - sogenannte "Reaction Sheets" (siehe Kapitel 6.2.5) - in Anlehnung an Kirkpatrick (2006, S 30 f) am Ende eines Trainings an die Schüler/innen ausgegeben. Dabei konnten diese folgende Punkte bewerten:

program objectives

Frage über die Klarheit der Tagesziele.

faciliator style

Frage über die Möglichkeit sich bei den Übungen einzubringen.

faciliator knowledge / style

Frage zu den Trainer/innen: Wurden sie als sympathisch empfunden, wurden sie gut verstanden?

facility

Frage, ob es persönliche Ablenkungen während der Tage gab bzw. die Frage nach dem Gesamtrahmen. Es konnten Essen, Unterkunft und Zeiteinteilung bewertet werden.

Dieser Fragebogen dient dazu, weitere Erklärungsaspekte bezüglich der Untersuchungsergebnisse zu erhalten. Daraus könnten sich wichtige Erkenntnisse für zukünfitge Trainings ableiten lassen.

# 5.2 Durchführung des Trainings

Die Trainingsplanung wurde unter dem Aspekt des Prozessmodells (Abbildung 9) der Integrativen Outdoor-Aktivitäten® (Amesberger et. al., 2005, S. 4) erarbeitet. Durch die Ausbildung zum akademischen Trainer und Berater nach dem Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten® aller Trainer/innen, war die Sicherheit gegeben, dass Klarheit in den theoretischen Grundannahmen gewährleistet ist. Die Klärung des Auftrages und der Rahmenbedingungen wurde mit allen am Prozess Beteiligten in Anlehnung an das Vertragsdreieck (Abbildung 5) durchgeführt.

Das erste Treffen mit den Klassen diente neben der Auftragsklärung auch der bisherigen Auseinandersetzung mit den Themen der Schüler/innen. Nach den Arbeitsvereinbarungen, die einerseits in der Schule mit den jeweiligen Klassen getroffen wurden und andererseits zu Beginn des Trainings noch einmal erklärt und von den Schüler/innen, Trainer/innen und Lehrer/innen unterschrieben wurden, fand die Ist-Analyse statt.

Nachdem das Ziel der Intervention fest stand und als *Training sozialer Kompetenzen mit Schüler/innen nach dem Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten*<sup>®</sup> formuliert wurde, folgte die Planung der einzelnen Interventionen.

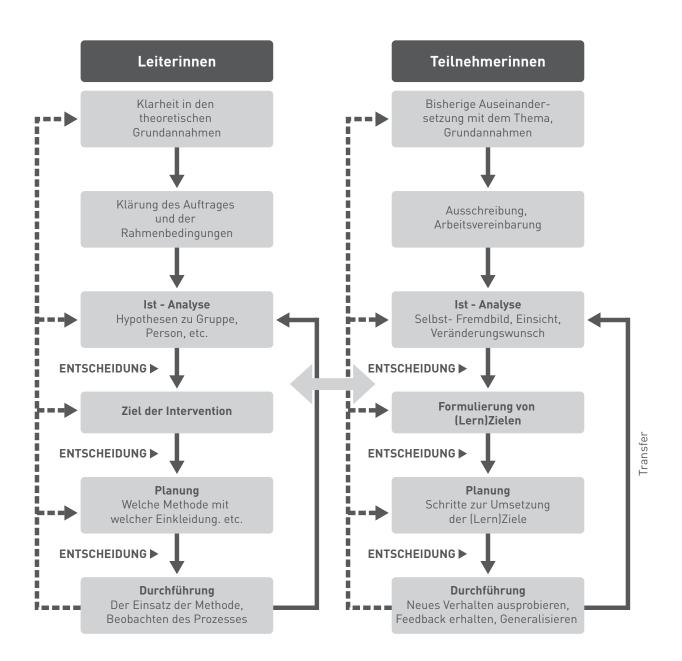


Abbildung 9: Das Prozessmodell (Amesberger et al., 2005, S. 4)

In weiterer Folge wurde ein Konzept von dem/der Verfasser/in der Masterthesis entwickelt und mit allen Trainer/innen abgestimmt (siehe Tabelle 5). Die tatsächliche Wahl der Methoden und Interventionsmaßnahmen wurde während des Trainings immer wieder neu überarbeitet, um ein prozessorientiertes Arbeiten zu ermöglichen. Wichtig scheint dabei sowohl die Perspektive der Trainer/innen als auch jene der Teilnehmer/innen zu betrachten (Amesberger et. al., S. 4).

Tabelle 5: Programmablauf Training sozialer Kompetenzen mit Schüler/innen nach dem Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten®

Tage	Programmpunkte	Ziele		
<b>10.09.2012</b> 09:00	Ankunft und Begrüßung der Schüler/innen	Erster Eindruck (Primacy Effekt)		
09:40	Ausfüllen der Fragebögen (T1)	Evaluation		
10:00	Trainingsbeginn - Vormittagseinheit	Funktionen abklären (Schüler/innen, Lehrer/innen, Trainer/innen)		
	Vorstellung Programmablauf	Ziele und Thema der Tage klären		
	Organistorisches	Programmablauf – zeitlicher Rahmen		
		Vereinbarungen, die alle unterschreiben		
10:30	Bioenergetische Körperübungen	Ankommen  Die Schüler/innen und Schüler sollen, die Möglichkeit haben in Bewegung zu kommen.		
10:45	Namensspiele: Namensball und schneller Ball	Kennenlernen der Namen der Mitschüler/innen in der Anfangsphase		
11:00	(Polaritäten) Aufstellung	Die Schüler/innen kennen einander erst seit wenigen Tagen. Mit dieser Übung soll es ihnen ermöglicht werden, ihre Klassenkolleg/innen etwas besser kennen zu lernen.		
11:15	Moonbase	Durch eine erste gruppendynamsiche Übung soll die Ist-Situation bezüglich der Beziehungen der Schüler/innen untereinander aufgezeigt werden.		
12:00	Reflexion der Moonbase Wie zufrieden bin ich mit dem	Erlebtes reflektieren, neu Gelerntes erkennen		
	Ergebnis?			

	Habe ich mich eingebracht? Bin ich gehört worden? Wie war die Kommunikation untereinander?	
12:30	Mittagessen	
14:00	Beginn Nachmittagseinheit	Verdichten
14:00	Bioenergetische Körperübungen	Kontakt – Nähe / Distanz
14:30	Klötzeübung	Vorübung für die Wippe; Vertraut machen mit dem "Arbeitsmaterial"
15:00	Wippe	Schüler/innen ins gemeinsame Handeln bringen, Team in Balance;
16:00	Reflexion der Wippe in Triaden Was wurde gelernt und was war dabei hilfreich? Wie wird das Klima in der Gruppe empfunden?	Reflektieren des bisherigen Tages, Ergebnisse sichern, Kleingruppenarbeit
17:00	Projekt	Eigeninitiative ermöglichen/stärken; Selbstorganisation, Eigenverantwortung aber auch Verantwortung füreinander erlebbar machen.
21:30	Programmende	

11.09.2012			
8:30	Beginn Vormittagseinheit		
8:30	Bioenergetische Körperübungen	Im neuen Tag ankommen; Programmbeginn, In Spuren gehen	
9:00	Seildrehen	Aktivierung	
9:15	Zauberstab/Zollstab (inkl. Übung - "Scheitern macht "erproben"; aufzeigen, dass "normal" ist und auch energiege sein kann.		
10:00	Reflexion Zauberstab	Der Frage nachgehen, was ein "Scheitern" für die gesamte Gruppe bedeutet. Wie wirkt es sich auf das Klassenklima aus?	

10:30	Eier Flyer	Unterschied sichtbar machen zwischen Zusammenarbeit in der Großgruppe und in der Kleingruppe.		
		Darf es in der Klasse "Untergruppen geben? Beschreibung, Interpretation Bewertung;		
		Was bedeuten diese?		
		Was steht dahinter?		
12:00	Mittagessen			
13:30	Beginn Nachmittagseinheit	Transfer, Arbeitsfähigkeit der Gruppe		
13:30	Körperübung: Kolumbianische Hypnose	Führen und geführt werden		
13:45	Acid River (einfache Variante)	Durchführung einer gemeinsamen Abschlussübung. Dem Wunsch der Gruppe nachkommen, noch eine Übung "mit Klötzen und Brettern" zu machen. Die Gruppe hat diese Entscheidung gemeinsam getroffen "wir wollen…" – die gemeinsame Entscheidungsfindung stärkt das Gemeinschaftsgefühl.		
14:45	Reflexion	Transfer in den Schulalltag		
15:30	Gesamtreflexion der Tage und	Fokus auf die Fragen:		
	Feedback	Was wurde gelernt?		
		Was wird in den Schulalltag mitgenommen?		
16:30	Verabschiedung			

Dieser Programmablauf dient der detallierten Übersicht und der Nachvollziebarkeit von Interventionen. Bei der Trainingsplanung wurde auch ein Augenmerk auf die unterschiedlichen Phasen eines Trainings gelegt.

So schreibt zum Beispiel Geißler (2005, S. 35) es werden an die Trainer/innen in der Anfangsphase:

"von den Teilnehmern Erwartungen nicht nur inhaltlicher Art herangetragen, sondern insbesondere solche, die Strukturierungsangebote betreffen, um

die soziale Situation und die Beteiligten aus ihrer Unsicherheit herauszuführen. Es ist speziell die Sozialkompetenz des Dozenten, die von ihm gefordert wird. Die Teilnehmer erwarten, dass der Kursleiter [...] initiativ wird."

Dementsprechend wurde der Einstieg in das Training klar von den Trainer/innen vorgegeben und gestaltet, um den Schüler/innen die Möglichkeit zu geben sich zu orientieren und ihren Fragen nachzugehen, wie zum Beispiel welche Regeln hier gelten, was man darf / was nicht, was hier möglich ist / was nicht.

In der Hauptphase soll den Teilnehmer/innen ein intensives Arbeiten miteinander ermöglicht werden. Mit der Wahl der Übungen in der Hauptphase zielt das soziale Lernarrangement des Trainings auf die Entwicklung der Klasse ab. Beziehungsfördernde Übungen stehen somit im Vordergrund. Die Trainer/innen beobachten, stellen diese Beobachtungen auf Wunsch zur Verfügung, begleiten, übernehmen die Letztverantwortung für die Sicherheit aller Teilnehmer/innen sowie den Gesamtprozess während der Trainingseinheiten.

In der Schlussphase stehen nach Qilling und Nicolini (2007, S. 94) folgende Themen im Vordergrund:

- "Themen sachlich abzurunden und zu einem Abschluss zu bringen
- Transfermöglichkeiten in Beruf und Alltag aufzuzeigen
- Organisatorische und administrative Fragen klären
- den Seminarprozess auszuwerten."

Weiters sollen die Teilnehmer/innen die Möglichkeit erhalten, für sich persönlich Bilanz zu ziehen, im Sinne einer Zielüberprüfung. Das geben von Feedback soll ebenso Platz finden, wie ein bewusstes Verabschieden der Gruppe.

# 5.3 Methodenbeschreibung

Da die Wahl der Methode mit den entsprechenden Zielen beziehungsweise den zu bearbeitenden Themen und den jeweiligen Phasen in engem Zusammenhang steht, werden an dieser Stelle auszugsweise ein paar der absolvierten Übungen näher betrachtet.

## 5.3.1 Namensspiel: Namensball und schneller Ball

Laut Gilsdorf und Kistner (1996, S. 32 und S. 88) eignet sich die Übung "Namensball" um effektiv und schnell die Namen der Teilnehmer/innen in einer neuen Gruppe zu lernen. Zusätzlich schafft es eine lockere und angstfreie Atmosphäre und eignet sich daher auch besonders in der Anfangsphase eines Trainings. Die Zusatzübung des "schnellen Balls" ermöglicht einer Gruppe auf spielerische Art Strategien zur Veränderungen und Verfeinerungen von Abläufen zu entwickeln.

# Methodenbeschreibung

Die Gruppe steht im Kreis und ein Ball wird von Teilnehmer/in zu Teilnehmer/in geworfen. Jede Person muss sich merken, von wem sie den Ball bekommen hat und an wen sie ihn weiterspielt. Bei der ersten Runde ist es hilfreich, wenn die Person, die den Ball gehabt hat, die Arme verschränkt, damit sie nicht noch einmal angespielt werden kann. Wenn sich die Teilnehmer/innen noch nicht gut kennen, besteht die Möglichkeit den Namen jener Person laut zu sagen, welcher der Ball zugespielt wird. So können die Namen spielerisch gelernt werden. Am Ende einer Runde muss der Ball wieder zur ersten Person zurückkommen. Nun hat der Ball eine bestimmte Route, welche in weiterer Folge mit mehreren Bällen nacheinander durchgespielt werden kann.

#### Variation

Man kann auch für jeden Ball eine eigene Route wählen. Dabei ist es wichtig, dass die Bälle unterschiedliche Farben haben. Die Reihenfolge kann auch umgedreht werden, sodass die erste Person den Ball zu jener schießt, von der sie ihn bisher erhalten hat. Bei der Übung "schneller Ball" kann die Gruppe nach ihrer Selbsteinschätzung gefragt werden. Die Gruppe gibt sich selbst eine zeitliche Zielvorgabe für den Durchlauf. Bei der Durchführung wird die Zeit gestoppt. In weiterer Folge kann nachgefragt werden, ob eine Temposteigerung noch möglich ist, zum Beispiel mit einer neuen Taktik.

## Material

- Unterschiedliche Bälle in Form und Farbe
- Stoppuhr

## 5.3.2 Aufstellungen

Eine weitere geeignete Methode für die Anfangsphase sind laut Reiners (2007, S. 48) Aufstellungen, da sie eine erste Orientierung in der Gruppe geben. Die Aufstellungen wurden besonders in der Anfangsphase des Trainings eingesetzt, um in einer einfachen Form die Werte und Muster der einzelnen teilnehmenden Personen kennenzulernen.

# Methodenbeschreibung

Mit einem Seil wird eine Linie am Boden aufgelegt. Der/die Trainer/in stellt nun eine Frage und die Teilnehmer/innen sollen sich je nach Zustimmung zuordnen, wobei ein Ende der Linie "ich stimme 100% zu" und das andere "dem stimme ich gar nicht zu" bedeutet. Danach kann der/die Trainer/in Rückfragen an einzelne Personen stellen. Am Beginn der Übung können ganz einfache Aussagen getätigt werden, um sich besser kennen zu lernen, wie zum Beispiel "Der Sommer ist angenehmer als der Winter". In weiterer Folge können auch provokantere Thesen aufgestellt werden, wie zum Beispiel "Klassengemeinschaft reguliert alles". Die Schüler/innen können auch selber Fragen stellen, um so mehr über ihre Mitschüler/innen in Erfahrung zu bringen.

# Variante soziographische Aufstellung

Bei dieser Art von Aufstellung wird eine abgegrenzte Fläche benötigt und als Orientierungspunkte werden die Himmelsrichtungen definiert. Die Gruppe muss sich zu folgenden Fragen aufstellen:

- Wo bin ich geboren?
- · Wo lebe ich zurzeit?
- Wohin führte mich meine weiteste Reise?

#### Variante Aufstellungen ohne sprechen

Eine Reihe von Stühlen, Bänken oder ein einfaches Seil wird als Linie vorbereitet. Die Teilnehmer/innen haben nun die Aufgabe sich, ohne verbalen Austausch, in der richtigen Reihenfolge (zum Beispiel nach dem Alter) aufzustellen.

#### <u>Material</u>

• Stühle, Bänke oder ein Seil um eine Fläche abzugrenzen

#### 5.3.3 Moonbase

Die Übung Moonbase eignet sich laut Spielpädagog/innen der katholischen Jugend Oberösterreich (KJOÖ Linz, 2005, Nr. III 10) dazu, sichtbar zu machen, wie eine Gruppe Problemlösungsstrategien entwickelt, Kommunikationsschwierigkeiten überwindet und unter Zeitdruck zusammenarbeitet. Da diese Übung vom Schwierigkeitsgrad der Lösungsstrategien nicht sehr anspruchsvoll ist, wurde sie als erste gruppendynamische Übung gewählt.

# Methodenbeschreibung

Auf einem gut einsehbaren Gelände ist eine "Moonbase" eingerichtet, also zum Beispiel ein Kreis, in dem die Gruppe Platz hat. Die "Sauerstofftanks" (Gegenstände) werden erst auf den zweiten Blick sichtbar versteckt. Diese müssen für die Gruppe erreichbar sein, wenn sich die teilnehmenden Personen an den Händen fassen, oder anders Körperkontakt halten. Als Richtmaß für die maximale Entfernung der zu erreichenden Gegenstände, werden zirka 2 bis 2,20 Meter pro Person Abstand angenommen.

Die Gruppe steht in einem abgegrenzten Feld, der "Moonbase". Dazu gelten folgende Regeln. Die Gruppe darf immer nur einen Sauerstofftank bergen und hat pro Versuch nur 40 Sekunden (je nach Gruppengröße etwas mehr oder weniger) Zeit. Vor der Durchführung erhält die Gruppe eine Planungsphase von 10 Minuten. Die Gruppe muss während der Bergearbeit immer den Kontakt zur "Moonbase", der Sauerstoffversorgung, halten. Dieser ist nur dann gegeben, wenn der Körperkontakt zwischen den Teilnehmer/innen auch während der Bergung nicht abreißt.

#### Metaphorische Einleitung

"Ihr befindet euch in einem Raumschiff auf dem Mond. Der Sauerstoff an Bord wird knapp. Ihr habt jedoch die Chance Sauerstofftanks, welche im Weltall herumschwirren zu bergen. Wichtig dabei ist jedoch, dass ihr den Kontakt zu eurem Raumschiff nie verliert. Weiters könnt ihr leider nicht länger als 40 Sekunden außerhalb eures Raumschiffs überleben."

#### Sicherheitsregeln

Der Zug für Personen, die in der Mitte der Gruppe stehen, kann sehr groß werden. Achtung bei Übermotivation der teilnehmenden Personen. Besonders wenn die Zeit knapp wird. Beim Zurückkommen zur Moonbase ist Vorsicht geboten, damit niemand überrannt wird.

#### Material

- Material, das Sauerstofftanks verkörpert
- Seil, das die Moonbase begrenzt
- Stoppuhr

#### **5.3.4 Wippe**

Ins gemeinsame Handeln kommen die Schüler/innen auch bei der Wippe. Anette Reiners (2007, S. 101) schreibt dazu, dass es sich bei dieser Übung um eine komplexe und schwierige Übung mit längerer Spieldauer handelt. Die Gruppe stellt bald fest, dass die Aufgabe nicht gelöst werden kann, wenn jede Person auf eigene Faust versucht ihre/seine Position zu erreichen. Weiters ist zu bedenken, dass die Teilnehmer/innen auf ein Festhalten beziehungsweise Halten anderer angewiesen sind, um die Aufgabe zu bewältigen; das heißt, es geht auch darum, Berührungsängste abzubauen. Als weitere Ziele zählt Reiners (2007, S. 100) "Erlernen von Problemlösungsstrategien" und "Zusammenarbeit" auf.

Diese Übung wurde als erste in der Hauptphase des Trainings durchgeführt. Die Schüler/innen kamen an, stellten sich den ersten auftauchenden gruppendynamischen Fragen und waren bereit und neugierig, was als nächstes auf sie zukommt. Durch die Hypothese der Trainer/innen, dass es in den Gruppen noch keine für alle Teilnehmer/innen offensichtliche Führungsperson gibt (dies aber gefordert wird - "Wir brauchen eine/n Klassensprecher/in!") und den Aspekt, dass es bei der Methode "Wippe" laut Lehrgangsunterlagen "Outdoormethoden und Outdoorspezifische Grundlagen der Integrativen Outdoor-Aktivitäten<sup>®</sup>" (Amesberger et al., 2005, S. 24) um Themen wie Führung und Balance geht, wurde diese Methode eingesetzt.

#### Methodenbeschreibung

Es werden, je nach Teilnehmer/innenanzahl, mehrere Wippen (Holzbretter, unter denen sich ein Holzklotz befindet) aufgelegt. Zum Beispiel in Form eines 5-Ecks oder aber auch als Reihen hintereinander. Der Zugang zu diesen Wippen wird auf eine oder zwei Personen beschränkt. Als weiteres Hilfsmittel können auch 2-3 freie Klötze aufgelegt werden. Die Aufgabe der Teilnehmer/innen ist, dass alle Personen auf den Wippen stehen, ohne dass ein Brett oder eine Person den Boden berührt. Ist dies der Fall, gibt es einen Neustart der Übung. Ein Verschieben von Klötzen oder Brettern ist verboten.

# Sicherheitsregeln

- springen verboten
- Vorsicht: Bretter können sich drehen oder kippen
- Rutschgefahr bei Nässe
- · auf guten Stand achten

#### Material

- Holzbretter (je nach Teilnehmer/innenzahl zirka 4-5 Personen / Brett)
- Klötze (je nach Anzahl der Bretter)
- Seile als Abgrenzung

# 5.3.5 Projekt

Das durchgeführte "Projekt" regt laut Lehrgangsunterlagen der Integrativen Outdoor-Aktivitäten<sup>®</sup> (Amesberger et al., 2005, S. 24) Gruppenprozesse an. Aus diesem Grund wurde den Schüler/innen am Abend eine Projektaufgabe übergeben.

# Methodenbeschreibung

Ein Beispiel für ein Projekt wäre die Teilnehmer/innen dazu aufzufordern, die Gestaltung des Abendprogramms zu übernehmen. Den Schüler/Innen werden Aufträge gegeben, die sie selbstverantwortlich durchführen, darunter fällt der Aufbau und die Koordination eines Lagerfeuers und die Organisation des Abendessens.

Folgende Arbeitsgruppen sind zu bilden:

- Feuergruppe
- Kochgruppe
- Rahmenprogrammgruppe
- Dekorationsgruppe
- Projektleitung

#### Sicherheitsregeln

Es sind fixe Zeitpunkte mit der Gruppe zu vereinbaren. Bei Dunkelheit darf kein Holz mehr im Wald gesucht werden. Mindestens zwei Personen suchen gemeinsam Holz. Sobald das Lagerfeuer entzündet ist, muss es von mindestens einer Person bewacht werden. Ein Wasserkübel muss ebenso bereit stehen. Bei jüngeren Schüler/innen ist ein korrekter Umgang mit Sägen und Messern abzuklären.

## Material

- Sägen
- Messer
- Zündhölzer
- Lebensmittel
- · Dekorationsmaterial

# 5.3.6 Zollstab / Magic Stick

Der Zollstab (oder auch Zauberstab genannt) zeigt folgende Themengebiete auf:

- "Präzision
- Gruppenziel
- Verantwortlichkeiten
- Führen"

(Amesberger et al., 2005, S. 23)

# Methodenbeschreibung

Die Teilnehmer/innen stellen sich in zwei Schulterreihen eng zusammen und einander gegenüber auf und strecken ihre Hände zur Mitte, wobei sie jeweils den Zeigefinger einer Hand ausstrecken (Fingerballen nach oben) und die anderen Finger zur Faust ballen. Nun bekommen sie einen Stab auf ihre Zeigefingerkuppen gelegt, wobei ihre Aufgabe ist, diesen – ohne ihn zusätzlich zu berühren oder festzuhalten – auf den Boden zu legen. Wichtig ist, dass jede Person zu jeder Zeit Kontakt (mit den Fingerkuppen) zum Stab hat.

#### Sicherheitsregeln

Diese Übung bedarf keiner speziellen Sicherheitshinweise, ist aber emotional anspruchsvoll.

#### Material

• Lawinensonde oder ein leichter langer Stab; zum Beispiel ein Zollstab

#### 5.3.7 Eier- Flyer

Zum Eier-Flyer oder Eiexperiment schreibt Reiners (2007, S. 167), dass bei dieser Übung der Schwerpunkt in der Kooperation der Gruppe liegt.

In der Methodenkartei der Katholischen Schülerinnen- und Schülerjugend (KSJ Linz, 1999, Nr. VIII 6) ist nachzulesen, dass diese Aufgabe spontane Kooperation ermöglicht, Bewegung und Spannung erlebbar macht und das Improvisieren der Teilnehmer/innen unter Zeitdruck ermöglicht.

## Methodenbeschreibung

Es werden Kleingruppen gebildet und jeder ein rohes Ei anvertraut. In weiterer Folge bekommt jede Gruppe (das selbe) Material zur Verfügung gestellt mit der Anweisung, das Ei möglichst gut zu verpacken, damit es später einen Sturz aus schwindelerregender Höhe (mindestens 5 Meter) heil überstehen kann.

Jede Gruppe soll dem Passagier (Ei, dem ein Gesicht aufgemalt wird) sowie dem Raumschiff (Konstruktion) einen Namen geben und sich ein Abwurfritual mit Slogan überlegen.

#### Variation

Je nach Altersgruppe kann diese Übung noch erweitert werden. So kann eine gegenseitige Bewertung der einzelnen Flugobjekte erfolgen. Beispielsweise können auch für die Präsentation des Raumschiffes, dessen Flugbahn oder der kreativen Gestaltung einzelne Punkte vergeben werden. In Summe gibt es dann eine Gewinner/innengruppe. Eine weitere Erschwernis bildet die Angabe, dass das Ei im Flugobjekt nicht fixiert oder umwickelt werden darf.

#### Metaphorische Einleitung

"Aus dem vorhandenen Material gilt es ein Raumschiff zu bauen, dessen Astronaut einen Flug aus fünf Metern Höhe überleben soll. Der Astronaut braucht einen Namen und einen Glückslogan für den Start."

#### Sicherheitsregeln

Es wird vor dem Abwerfen des Raumschiffes eine Person bestimmt die das Ei fallen lässt. Ein/eine Trainer/in steht oben beim Abwurf, ein/eine Trainer/in unten in der Landungszone.

## Material

- 1 Doppelbogen Zeitungspapier
- 1 A4 Blatt
- 2 Strohhalme
- 1m Schnur
- 20 cm Klebeband
- 2 Zahnstocher

Das Material variiert nach Abwurfhöhe und Altersstufe der Teilnehmer/innen.

#### 5.3.8 Acid River

Den Lehrgangsunterlagen der Integrativen Outdoor-Aktivitäten® (Amesberger et al., 2005, S. 24) ist zu entnehmen, dass sich die Übung "Acid River" für die Themen Führung, Funktionen und Nutzen von Kompetenzen eignet. In der Methodenkartei der Katholischen Jugend Oberösterreich (KJOÖ Linz, 2005, Nr. III 1) ist nachzulesen, dass diese Aufgabe unterstützend wirkt um die Kooperation zu verbessern, einen Konsens zu erzeugen und bei der Suche nach kreativen Lösungen beziehungsweise einer wirkungsvollen Strategie. Aus diesem Grund wurde sie gegen Ende des Trainings eingesetzt. Dadurch konnten erlernte Handlungskompetenzen noch einmal gefestigt und reflektiert werden. Die Übung ist auch ein guter Spiegel, um Konfliktverhalten in der Gruppe sichtbar zu machen. Durch räumliche Trennung der Startinseln entwickelt sich ein Kokurrenzverhalten innerhalb der Gruppe, obwohl die Übung nur durch Zusammenarbeit der Gesamtgruppe funktioniert, entsteht Konfliktpotential, das durch Kommunikation entoder verschärft wird.

#### Methodenbeschreibung

Mit Seilen wird ein Flussbett angedeutet. Holzklötze dienen als Inseln (siehe Abbildung 10). Die Teilnehmer/innen bekommen als Hilfsmittel drei Bretter. Aufgabe der Gruppe ist es, dass alle Personen, ohne Berührung des Bodens, von einem zum anderen Flussufer gelangen. Ist dies der Fall, kommt es zu einem Neustart der Gesamtgruppe. Personen, die im Ziel sind, dürfen nicht mehr ins Spielgeschehen eingreifen. Die Bretter müssen ebenfalls mit ins Ziel transportiert werden. Der Aufbau kann je nach Gruppengröße unterschiedlich gestaltet werden. Zum Beispiel können mehrere Kleingruppen von unterschiedlichen Ufern starten.

#### Metaphorische Einleitung:

## Möglichkeit A:

"Ihr steht hungrig auf verschiedenen Inseln eines Säureflusses. Am Festland wartet ein Festmahl auf euch, welches beginnt, wenn alle Personen am Ufer angekommen sind."

# Möglichkeit B:

"Ihr seid ein Forschungsteam, das auf unterschiedlichen Inseln gestrandet ist. Euch trennt die ausgelaufene Säure (Acid) von der Zielinsel."

# Sicherheitsregeln

Wichtig ist den Teilnehmer/innen mitzuteilen, dass das Werfen von Brettern und/oder Personen verboten ist, ebenso wie das Springen von Brett zu Brett oder auf die Holzklötze. Trainner/innen sollten auf die Instabilität der Wippen beziehungsweise Hebel achten. Es besteht die Gefahr von eingezwickten Fingern und bei Nässe Rutschgefahr. Auf ein mögliches Drehen von Brettern sollte ebenfalls hingewiesen werden.

# **Material**

- 22 bis 24 Klötze (variiert nach Gruppengröße)
- 9 bis 12 Bretter (variiert nach Gruppengröße)
- Begrenzungsseil

Abbildung 10: Möglicher einfacher Aufbau eines Acid River

# 5.4 Durchführung des Follow Up

Wie bereits im Kapitel 2.4 theoretisch beleuchtet, gibt es unterschiedliche Formen des Follow Up. An dieser Stelle werden die drei bei der Untersuchung durchgeführten Formen noch einmal kurz beschrieben und deren Umsetzung reflektiert.

# 5.4.1 Trainer/innengesteuertes Follow Up

Die Versuchsgruppe eins (VG 1 – Training & trainer/innengesteuertes Follow Up), wird im folgenden Teil in Bezug auf das Follow Up beschrieben.

Das Follow Up für die VG 1 fand vier Wochen nach dem Training statt. Die Trainer/innen kamen dafür in die Schule, um die Schüler/innen in ihrer "gewohnten" Umgebung abzuholen. Die folgende Tabelle 6 soll die Planung des Follow Up deutlich machen.

Tabelle 6: Programmablauf Follow Up der VG1

09.10.2012	Programmpunkt	Ziel	
11:40	Begrüßung	Anküpfen an Erfahrung	
	Plakat vom Training gemeinsam betrachten	Erörtern, was sich in der Zwischenzeit verändert hat, Vorbereitung auf die nächste Übung	
12:15	Start Programm im Freien		
12:15	Triaden zu den Fragen:	Bestandsaufnahme:	
	Was war nützlich am Training? – Was	Wie läuft es?	
	konnten wir davon mit in die Klasse nehmen?	Schüler/innen die Möglichkeit	
	Wie wurden die am Training gesammelten Strategien im Schulalltag umgesetzt?	geben selbst nachzudenken, wie es läuft und was sie noch brauchen.	
	Was braucht ihr noch um weiterhin gut miteinander arbeiten zu können?		
12:30	Austausch der Erkenntnisse aus den Triaden in der Großgruppe	Sichtbarmachen im Plenum	
12:45	Bierkistenübung	Übung für die ganze Gruppe:	
		So können die Schüler/innen erleben, wie es ihnen aktuell in der Zusammenarbeit geht.	

13:15	Reflexion der Bierkistenübung	Was hat gut geklappt Was hättet ihr gerne noch anders?	
13:30	Projektbesprechung in der Klasse	Organisation einer Veranstaltung zur Präsentation der Ergebnisse.	
14.00	Verabschiedung		

Zu Beginn wurden die auf dem Training definierten Ziele der Gruppe gemeinsam betrachtet. Das damals von den Schüler/innen gestaltete Plakat (Tabelle 3 und 4) zu den Themen "Welche Strategien sind hilfreich in schwierigen Situationen?" und "Welche Erkenntnisse nehmt ihr in den Schulalltag mit?" wurde dafür zu Hilfe genommen.

Danach wurde das Schulgebäude verlassen und die Schüler/innen bekamen die Aufgabe, sich in Dreiergruppen in der Natur zu bewegen und sich mit Fragen zum Transfer des Trainings in den Schulalltag auseinanderzusetzen.

# Frage: Was war nützlich am Training? – Was konnten wir davon mit in die Klasse nehmen?

Alle genannten Aussagen der Schüler/innen lassen sich folgenden Themenbereichen zuordnen:

- Teamgeist und Klassengemeinschaft wurde von den Schüler/innen erfahren. Bei der Klassensprecher/innenwahl konnte man sich einigen; es wurde miteinander kommuniziert und eine gemeinsame Entscheidung in der Gruppe getroffen.
- Neue Mitschüler/innen konnten kennengelernt werden, alle Namen wurden im Gedächtnis behalten.
- Das intensive Kennenlernen auf k\u00f6rperlicher, emotionaler und geistiger Ebene w\u00e4hrend des Trainings war f\u00f6rderlich f\u00fcr den Schulalltag. Es ist jetzt einfacher, jemanden um etwas zu bitten, um Hilfe zu fragen und pers\u00f6nliche Grenzen aufzuzeigen.
- Durch die randomisierte Gruppeneinteilungen und die Vielzahl an Übungen beim Training war es möglich mit unterschiedlichen Personen der Klasse in Kontakt zu kommen und eine Gruppenhülle zu bilden. Das spiegelt sich in der neuen Sitzordnung der Klasse wieder.

# Frage: Wie wurden die am Training gesammelten Strategien im Schulalltag umgesetzt?

<u>Alle genannten Aussagen der Schüler/innen lassen sich folgenden Themenbereichen</u> zuordnen:

- · Gegenseitige Unterstützung
- Nachfragen als Strategie: (zum Beispiel in Latein)
- Zusammenarbeit hilft auch bei Tests
- Geduld und Konzentration führen zum Ziel etwas öfter erklären ist hilfreich(wie beim Magic Stick/Zauberstab).
- Teamgeist beim Training erlebt in die Klasse mitgenommen
- Man unterstützt einander– auch gegen einen "Feind" (Lehrer/innen)

# Frage: Was braucht ihr noch um weiterhin gut miteinander Arbeiten zu können?

<u>Alle genannten Aussagen der Schüler/innen lassen sich folgenden Themenbereichen</u> zuordnen:

- Mehr Zeit, um einander noch besser kennenzulernen zum Beispiel am Schikurs.
- An einem gemeinsamen Projekt arbeiten Präsentation der Forschungsergebnisse von Birgit und Peter, Vorbereitungen übernehmen (Plakate, Flyer, Buffet organisieren, Programm für den Abend,...).

Im weiteren Verlauf des Follow Up-Trainings wurde eine Kooperationsübung durchgeführt. Durch das aktive gemeinsame Handeln konnte jede Person ihre Lernerfahrung vom Training vor vier Wochen beziehungsweise der letzten Wochen vom Schulalltag einbringen. Bei der anschließenden Reflexion wurden diese Lernerkenntnisse noch einmal gemeinsam gesammelt und besprochen.

Am Ende der Follow Up Veranstaltung äußerten die Schüler/innen selbst den Wunsch, ein gemeinsames Klassenprojekt zu planen, um neben dem Schulalltag gemeinsam an einer Sache arbeiten zu können. Konkret einigten sich die Schüler/innen darauf, bei der Präsentation der Forschungsergebnisse der vorliegenden Masterarbeit in der Schule für den Gesamtrahmen zu sorgen. Ein Buffet wird organisiert, Einladungen verfasst und ausgeschickt, Poster gestaltet, das Programm für den gesamten Nachmittag/Abend

geplant. Diese Veranstaltung wird im Herbst 2013 – also zirka ein Jahr nach dem Training stattfinden.

## 5.4.2 Selbstgesteuertes Follow Up

Der Versuchsgruppe zwei (VG 2 – Training & selbstgesteuertes Follow Up) wurde nach vier Wochen (wie VG 1) der zeitliche Rahmen (Doppelstunde) von Seiten der Schulleitung zur Verfügung gestellt, um das absolvierte Training als Gruppe in Form eines Follow Up gemeinsam zu reflektieren.

Bereits beim Training wurden die Schüler/innen darauf vorbereitet. Das heißt, sie bekamen Zeit, sich zu überlegen, wie sie diese selbstgesteuerte Follow Up-Veranstaltung gestalten wollen. Es wurden konkrete Ideen und Strategien – ohne Einflussnahme der Trainer/innen – gesammelt und schriftlich festgehalten.

Am Tag der Follow Up Veranstaltung – welche im Schulgebäude stattgefunden hat – war eine Aufsichtsperson (laut Schulgesetz erforderlich) anwesend. Dass diese Person eine mögliche Auswirkung auf die Gestaltung des Follow Up beziehungsweise das Verhalten der Schüler/innen hatte, ist nicht auszuschließen. Alles Weitere wurde von den Schüler/innen selbst gestaltet.

# 5.4.3 Kein Follow Up

Versuchsgruppe drei (VG 3 – Training ohne Follow Up) absolvierte das Training auch nach der ersten Testung. Bei diesem wurden, ebenso wie bei Versuchsgruppe eins (VG 1) und Versuchsgruppe zwei (VG 2), die Ziele definiert und Lernergebnisse gesichert, welche auf Plakaten festgehalten und den Schüler/innen mit in die Schule gegeben wurden. Es folgte jedoch im Gegensatz zu den zwei anderen Versuchsgruppen keine weitere Intervention in Form eines Follow Up. Dem Modell "the mountains speak for themselves" zufolge müsste das "bloße" Outdoor-Training genügen, um Lernerkenntnisse beziehungsweise Veränderungen mit in den Schulalltag zu nehmen (siehe Kapitel 3.3.1).

# 6 Empirischer Teil

"Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir."

Wilhelm Dilthey (1833 – 1911)

Im nachfolgenden Hauptteil der Arbeit werden die im Feld erhobenen Daten angeführt, die eingesetzten Methoden erklärt und abschließend die Ergebnisse interpretiert.

# 6.1 Fragestellung und Hypothesen

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, zu überprüfen, ob ein Lerntransfer bei einem Training sozialer Kompetenzen nach dem Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten® unter verschiedenen Bedingungen (selbstgesteuertes Follow Up, trainer/innengesteuertes Follow Up, kein Follow Up) stattfindet und unter welchen Bedingungen dieser am wirkungsvollsten ist.

Daraus lassen sich folgende Sammelhypothesen aufstellen, wobei die Alternativhypothese H1 immer zweiseitig formuliert ist. Das Signifikanzniveau wird auf 5% festgelegt.

H 0.1: Es gibt keinen Unterschied zwischen den Gruppen (VG 1 trainer/innengesteuert, VG 2 selbstorganiert, VG 3 nur Training, KG) hinsichtlich der Skalen des "Linzer Fragebogen zum Schulund Klassenklima für die 4. bis 8. Klasse" (LFSK- 4-8) Gemeinschaft, Störneigung, Rivalität, Wärme und Wohlbefinden.

H 0.2: Es gibt keine Veränderung über die Zeit (T1-T3) bei den Skalen des LFSK- 4-8 Gemeinschaft, Störneigung, Rivalität, Wärme und Wohlbefinden.

H 0.3 Es gibt keine Wechselwirkung Gruppe x Zeit bei den Skalen des LFSK- 4-8 Gemeinschaft, Störneigung, Wärme, Rivalität und Wohlbefinden.

Die Auswahl der Skalen des LFSK 4-8 (siehe Kapitel 6.2.4) orientiert sich an den vermittelten Fertigkeiten und den Zielsetzungen im Training. Zur Analyse der Hypothesen werden 5 univariate (4x3) Varianzanalysen mit Messwiederholungen (auf einem Faktor: Zeit) durchgeführt.

#### 6.2 Methode

Im folgenden Methodenteil werden die Stichprobe, das Design, die Durchführung und die verwendeten Erhebungsinstrumente der Studie beschrieben.

#### 6.2.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Basis für die empirische Untersuchung bilden 95 Schüler/innen eines österreichischen Oberstufenrealgymnasiums der 9 Schulstufe (4 Parallelklassen a – d) einer Privatschule. Hinsichtlich der Verteilung der Geschlechter (siehe Tabelle 7, S. 101) ergab sich ein deutlich höherer Anteil an Frauen mit 68,42% (65 Schülerinnen), gegenüber dem der Männer mit 31, 58% (30 Schüler).

Die teilnehmenden Personen waren zwischen 14 und 15 Jahre alt. Das Durchschnittsalter aller Schüler/innen lag bei 14,33 Jahren (SD=0,475). Auffallend ist, dass es keinen Repetenten beziehungsweise keine Repetentin in der gesamten Schulstufe gab und somit eine altershomogene Personengruppe getestet wurde.

#### 6.2.2 Design und Datenerhebung

Das Design der Untersuchung entspricht einem Quasiexperiment mit drei Messzeitpunkten und vier Versuchsbedingungen. Eine Randomisierung war aufgrund des Schulsettings nicht durchführbar. Die Datenerhebung fand vor dem Training (T1 Prä), nach dem Training (T2 Post) und acht Wochen später (T3 Follow Up) statt. Das Training dauerte zwei volle Tage. Untersucht wurden vier Klassen wobei jede eine andere Versuchsbedingung hatte. Einerseits waren bei drei Klassen, (VG1-VG3) die Trainings bezüglich Inhalt und Zeitstruktur identisch, jedoch unterschieden sie sich in der Person des/der Trainers/in sowie in der Konzeption der Follow Up Bedingung. Weiters wurde eine Kontrollgruppe (KG) eingesetzt, die kein Training erhalten hat.

- Einer Klasse (VG1 Training & trainer/innengesteuertes Folllow Up) wurde nach dem Training gesagt, dass die zwei Trainer/innen in vier Wochen noch einmal in die Schule kommen werden, um das Follow Up mit ihnen zu gestalten.
- Der zweiten Versuchsgruppe (VG2 Training & selbstgesteuertes Follow Up) wurde nach dem Training der Rahmen geboten, selbst ein Follow Up zu planen und selbstorganisiert ohne Unterstützung der Trainer/innen durchzuführen, welches in einer Schulstunde vier Wochen nach dem Training absolviert wurde.

- Eine weitere Klasse (VG3) erhielt nur das Training und kein Follow Up.
- Die Kontrollgruppe (KG) erhielt weder Training noch Follow Up.

In Abbildung 11 ist das Studiendesign mit den unterschiedlichen Versuchsbedingungen grafisch dargestellt.

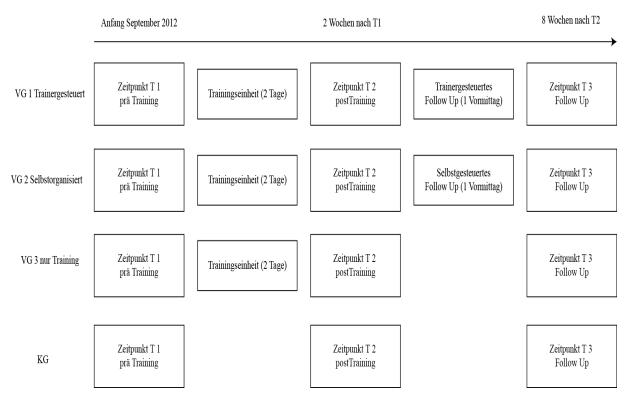


Abbildung 11: Das Studiendesign

Die Trainings in den verschiedenen Versuchsgruppen wurden aus organisatorischen Gründen von unterschiedlichen Trainer/innen durchgeführt.

- Training VG 1: ein Trainer und eine Trainerin
- Training VG 2: zwei Trainerinnen
- Training VG 3: ein Trainer und eine Trainerin

Tabelle 7: Stichprobengröße der verschiedenen Gruppen (VG 1 trainer/innengesteuertes Follow Up, VG 2 selbstgesteuertes Follow Up, VG 3 nur Training, KG) zum Zeitpunkt T1 getrennt nach Männern und Frauen

	Training &	Training &			
	Trainergesteuertes	Selbstgesteuertes	Training	Kontrollgruppe	
	Follow Up (VG 1)	Follow Up (VG 2)	(VG 3)	(KG)	Gesamt
N					
(Gesamtzahl)	29	29	18	19	95
Geschlecht					
männlich	6	13	4	7	30
weiblich	23	16	14	12	65

# 6.2.3 Erhebungsinstrumente

Im folgenden Teil werden die Frage- und Evaluierungsbögen die für die Studie herangezogen wurden genauer erklärt und erläutert. Zum Einsatz kam der "Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. bis 8. Klasse", LFSK 4-8 (Eder, 1999) und ein Evaluierungsbogen, der an das Evaluationsmodell von Kirkpatriks (2006, S. 27) "Level 1 – Reactionsheet" angelehnt ist.

# 6.2.3.1 Einführung und Anwendungsbereiche des LFSK 4-8

Der LFSK 4-8 "ist ein Verfahren zur Erfassung des Klimas von Schulklassen und Schulen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler von der 4. bis zur 8. Schulstufe" (Eder, 1999, S. 6).

Die Anwendungsbereiche des LFSK 4-8 lassen sich nach Eder (1999, S. 19) in zwei Hauptbereiche gliedern:

- "Diagnose subjektiver Lernumwelten für Zwecke der Individualberatung
- Organisationsdiagnose in Schulklassen und Schulen, insbesondere f
  ür Zwecke der
  - Rückmeldung und Evaluation,
  - Organisationsentwicklung,

- Evaluation von Systemen, und
- Forschung."

Der für diese Studie essentielle Teil ist der der "Organisationsdiagnose in Schulklassen" (Eder, 1999, S. 19).

"Faßt man die Individualangaben einzelner Gruppen von Schülern zu einem Durchschnitt zusammen (z.B.: Schüler einer Klasse, Abteilung, Schule...), erhält man aggregierte Werte, die das Klima der jeweiligen Organisationseinheit repräsentieren" (Eder, 1999, S. 19).

Unter anderem dient der LFSK 4-8 "dem Beschreiben und Vergleichbar-Machen von Schulklassen" (Eder, 1999, S. 19) und es sind folgende Vergleiche mit ihm möglich:

- "Vergleiche des Klimas von Klassen mit Referenzstichproben
- Klimavergleiche zwischen einzelnen Schulklassen
- Vergleiche zwischen Schulen".

Der in dieser Untersuchung wichtige Bereich ist der des Vergleiches des Klimas zwischen den einzelnen Klassen der neunten Schulstufe des untersuchten Gymnasiums. Um herauszufinden, welche der drei Maßnahmen, die durch verschiedene Trainingssettings geprägt sind, in welcher Klasse am meisten Wirkung zeigte, wird auf diesen Bereich besonders Wert gelegt.

Eder (1999, S. 20) meint, dass der Fragebogen des LFSK 4-8 "ein einfaches Maß für die Kundenzufriedenheit" ist. Dementsprechend kann der Fragebogen auch dazu verwendet werden, den Erfolg von Maßnahmen der Schulentwicklung zu evaluieren. Im Falle dieser Studie handelt es sich zwar nicht um eine Schulentwicklung, jedoch steht die Entwicklung des sozialen Systems Klasse im Vordergrund.

Die Evaluation der einzelnen Klassen über die Zeit und deren Veränderung in Bezug auf das gewählte Setting (trainer/innengeseteurtes Follow Up, selbstgesteuertes Follow Up, kein Follow Up) soll dazu verwendet werden, den Erfolg der Maßnahme Integrativer Outdoor-Aktivitäten® zu verdeutlichen. Im Speziellen gilt es bei dieser Studie herauszufinden, wie die optimale Architektur einer Trainingsmaßnahme aussieht. Das Ziel ist es, den größtmöglichen Output, gemessen am Lerntransfer anhand der Skalen des LFSK 4-8, in Bezug auf das Setting, herauszukristallisieren. Eder (1999, S. 20) beschreibt weiters, dass der LFSK 4-8 als Forschungsinstrument - wie in dieser Arbeit - eingesetzt werden kann und hält fest, dass die "Konstanthaltung schulischer Umweltbedingungen bei

Untersuchungen oder Feldexperimenten in Schulklassen" (Eder, 1999, S. 20,) gegeben sein sollte.

# 6.2.3.2 Skalen des Fragebogens LFSK 4-8

Der LFSK 4-8 umfasst insgesamt 42 Items, welche sich in 14 Elemente des Klimas durch jeweils 3 Items widerspiegeln (Eder, 1999, S. 9). Aus urheberrechtlichen Gründen wird auf das Anführen des kompletten Fragebogens verzichtet. Deshalb werden pro Skala lediglich Beispielitems angeführt. Bei allen Skalen außer dem Schulteil kommt eine siebenfstufige Ratingskala zum Einsatz.

## Skala P\u00e4dagogisches Engagement

Diese Skala misst das "Ausmaß und Häufigkeit persönlich-förderlichen, zuwendenden, sorgenden, bemühten und nicht-lenkenden Lehrerverhaltens" (Eder, 1999, S. 6). Die Items 2, 4 und 6 (Beispielitem: "Ich glaube, die Lehrer freuen sich wirklich, wenn sie uns etwas beigebracht haben.") sind dieser Skala zugeordnet.

#### Skala Restriktivität

Restriktivität ist als "Ausmaß stark lenkenden, kontrollierenden, herabsetzenden und autoritären Verhaltens von Lehrern" in der Handanweisung von Eder (1999, S. 6) beschrieben. Die Items 9, 12 und 15 (Beispielitem: "Wenn jemand nicht ordentlich mitarbeitet, wird sofort mit einem schlechten Zeugnis gedroht.") werden diesem Element zugeschrieben.

#### Skala Mitsprache

Die Einzelskala Mitsprache ist durch das "Ausmaß, in dem sich Schüler an Entscheidungen beteiligen können" (Eder, 1999, S. 6) definiert. Die Fragen 8, 11 und 14 des Fragebogens (Beispielitem: "Unsere Lehrer lassen uns vieles selbst entscheiden.") beleuchten diesen Aspekt des Klimas.

# • Skala Gerechtigkeit

Gerechtigkeit ist nach Eder (1999, S. 10), das "Ausmaß, in dem sich Schüler sachlich und im Vergleich zu ihren Mitschülern gerecht und fair behandelt und beurteilt fühlen." Die Items 1, 3 und 5 (Beispielitem: "Manche Schüler bekommen auch dann eine schlechte Beurteilung, wenn ihre Leistung eigentlich ganz gut ist.") behandeln dieses Element.

#### Skala Komparation

Diese Einzelskala misst das "Ausmaß, in dem Schüler einer Klasse untereinander verglichen werden, insbesondere bei der Feststellung und Bewertung von Leistungen" (Eder, 1999, S. 6). Die Posten 7, 10 und 13 fragen (Beispielitem: "Wenn wir eine Prüfungsarbeit zurückbekommen, werden die besten und die schlechtesten Schüler besonders hervorgehoben.") diese Skala ab.

#### Skala Gemeinschaft

Das "Ausmaß des Zusammenhalts und der wechselseitigen Sympathie unter den Schülern einer Klasse" (Eder, 1999, S. 6) stellt das Element Gemeinschaft dar, welches aus den Items 16, 18 und 20 gebildet wird (Beispielitem: "Wenn einem Schüler etwas gut gelungen ist, freuen sich die anderen mit ihm.").

#### Skala Rivalität

Rivalität ist nach Eder (1999, S. 11) das "Ausmaß, in dem in einer Klasse individueller Erfolg und individuelles Leistungsstreben zu Lasten der Mitschüler dominiert." Die Fragen 17, 19 und 21 des LFSK 4-8 (Beispielitem: "Bei uns streiten die Schüler oft darum, wer in der Schule besser ist.") messen diese Kategorie.

#### Skala Lernbereitschaft

Die Lernbereitschaft ist das "Ausmaß, in dem sich die Schüler einer Klasse selbst bzw. insgesamt als lernwillig und lerninteressiert beschreiben" (Eder, 1999, S. 6). Folgende Items sind dieser Skala zugeordnet: 23, 25 und 27 (Beispielitem: "Oft reden wir Schüler auch in den Pausen noch über Dinge, die im Unterricht besprochen wurden.").

# Skala Störneigung

Als Störneigung wird das "Ausmaß, in dem die Schüler einer Klasse nach ihren eigenen Angaben Disziplin halten bzw. absichtlich stören" (Eder, 1999, S. 6), bezeichnet. Die Items 22, 24 und 26 bilden dieses Element des Klimas (Beispielitem: "Einige Schüler stören immer wieder den Unterricht, obwohl die anderen mitarbeiten möchten.").

# • Skala Leistungsdruck

Eder (1999, S. 6) definiert Leistungsdruck als "Ausmaß der Belastung der Schüler und persönlichen Überforderung durch die schulischen Anforderungen." Die Items 29, 32 und 35 ergeben zusammen die Kategorie Leistungsdruck (Beispielitem: "Wenn wir nicht am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.").

#### Skala Unterrichtsdruck

Ein "Hohes Tempo" und "fehlende Erklärungsqualität" im Unterricht beschreiben die Einzelskala "Unterrichtsdruck" (Eder, 1999, S. 6). Folgende Items (Beispielitem: "Oft können Probleme gar nicht richtig besprochen werden, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss.") werden diesem Element zugeschrieben: 37, 39 und 41.

## Skala Vermittlungsqualität

Die Vermittlungsqualität ist das "Ausmaß, in dem sich die Lehrer bemühen, den Unterricht interessant, anschaulich und einprägsam zu gestalten" (Eder, 1999, S. 6). Die Items 30, 33 und 36 ergeben diese Einzelskala (Beispielskala: "Unsere Lehrer geben uns häufig Ratschläge, wie man einen Stoff am besten lernen kann.").

### Skala Schülerbeteiligung

Die Schülerbeteiligung beschreibt das "Ausmaß, in dem Schüler aktiv und eigenständig im Unterricht mitarbeiten können" (Eder, 1999, S. 6). Die Fragen (Beispielitem: "Unsere Lehrer gestalten den Unterricht so, dass die Schüler selbstständig denken und arbeiten können.") 28, 31 und 34 messen dieses Element.

#### Skala Kontrolle der Schülerarbeit

Eder (1999, S. 13) definiert die Kontrolle der Schülerarbeit als "Ausmaß, in dem die Lehrer darauf achten, daß die Schüler im Unterricht mitarbeiten und geforderte Leistungen (zum Beispiel: Hausaufgaben) erbringen". Die Items 38, 40 und 42 (Beispielitem: "Bei uns kontrollieren die Lehrer laufend, wie wir arbeiten und was wir können.") sind dieser Skala zugeordnet.

Diese 14 Skalen lassen sich laut Eder (1999, S.13) aufgrund der faktorenanalytischen Berechnungen zu vier übergeordneten Dimensionen zusammenfassen:

a) Sozial- und Leistungsdruck (Skalen Restriktivität, Gerechtigkeit, Komparation, Leistungsdruck und Unterrichtsdruck)

Diese Dimension spielt bei der Evaluation des handlungsorientierten Programms eine untergeordnete Rolle, da sie überwiegend die von den Lehrpersonen und vom Schulsystem belastenden Faktoren misst und diese beim Training nicht behandelt wurden. Weder eine Organisationsentwicklung der Schule noch eine adäquate Einbindung der Klassenlehrer/innen war im Design des Trainings vorgesehen, sondern eine Entwicklung der Klassengemeinschaft und der sozialen Fähigkeiten der einzelnen Schüler/innen beziehungsweise Muster sichtbar zu machen und anschließend Vereinbarungen (Werte, Normen und Regeln der Klasse) des Zusammenlebens im Klassenverband für das nächste Schuljahr gemeinsam zu verhandeln und verbindlich zu treffen.

**b) Schülerzentriertheit** (Skalen Pädagogisches Engagement, Mitsprache, Vermittlungsqualität, Schülerbeteiligung und Kontrolle)

"Die Dimension Schülerzentriertheit bündelt die von den Lehrpersonen ausgehenden fördernden und die Schüler in den schulischen Interaktionsprozeß einbeziehenden Elemente, der schulischen Umwelt. Sie betreffen vor allem die Qualität der persönlichen und der unterrichtlichen Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern" (Eder, 1999, S. 14).

Die Dimension Schülerzentriertheit des "LFSK 4-8" spielt für diese Untersuchung eine untergeordnete Rolle, da das Training nicht direkt auf die einzelnen Skalen dieser Dimension wirkt. Während die Schülerbeteiligung oder die Mitsprache noch indirekt von

den Effekten des Trainings beinflusst sein könnten, ist die Kontrolle der Schüler/innenarbeit durch die Lehrer/innen gar nicht beeinflussbar. Das pädagogische Engagement oder die Vermittlungsqualität des Lehrpersonals werden durch das Training auch nicht tangiert. Hierfür wäre eine Intervention mit den verantwortlichen Personen zielführend. Somit wird diese Dimension in weiterer Folge keine Berücksichtigung in der Auswertung der Fragebögen finden.

# c) Lerngemeinschaft (Skalen Gemeinschaft und Lernbereitschaft)

"Die Dimension Lerngemeinschaft bezieht sich darauf, in welchem Ausmaß in einer Klasse eine gute am Lernen orientierte Klassengemeinschaft existiert. In einer Klasse mit ausgeprägter Lerngemeinschaft bestehen emotional positive Beziehungen zwischen Schülern und zugleich eine am Lernen und Leistung orientierte Grundhaltung. In einer solchen Lernumwelt sind die Schülerinnen und Schüler mit der Schule zufriedener, beteiligen sich stärker am Unterricht und entwickeln ein positives Selbstkonzept, vor allem im sozialen Bereich" (Eder, 1999, S. 14).

Diese Dimension des LFSK 4-8 ist eine zentrale in der Auswertung der Studie. Da mit dem Training eine gute Klassengemeinschaft und eine positive Lernumwelt intendiert wurde. Emotional positive Beziehungen wurden im Training einerseits durch die Übungen initiiert, andererseits durch die Reflexion derer unterstützt.

# d) Rivalität und Störung (Skalen Rivalität und Störneigung)

"Die Dimension Rivalität und Störung bezieht sich auf das Ausmaß an konkurrierenden und konflikthaften Beziehungen der Schüler und Schülerinnen untereinander sowie auf das Ausmaß an Unterrichtsstörungen. In einer durch Rivalität und Störung gekennzeichneten Klasse bestehen häufig aversive Beziehungen zwischen Schülern und Schülerinnen und eine das Lernen

vermeidende oder verweigernde Grundhaltung. In einer derartigen Klassenumwelt haben die Schüler und Schülerinnen schlechtere Noten, leiden stärker unter Stress, beteiligen sich weniger am Unterricht und erleiden eine Beeinträchtigung ihres Leistungskonzepts und ihres Selbstwertgefühls" (Eder, 1999, S. 14).

Diese Aussage von Eder (1999, S. 14) zeigt deutlich, dass eine geringe Rivalität und Störung in einer Klassengemeinschaft positiv wirksam ist. Gerade das Projekt *Training sozialer Kompetenzen mit Schüler/innen nach dem Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten*<sup>®</sup> fordert die Auseinandersetzung von Schüler/innen untereinander und ist somit förderlich für die Beziehungsgestaltung im System Schulklasse. Daher wurde diese Dimension ausgewertet.

## e) Klima Gesamtwert

Um eine rasche und überblicksartige Einschätzung des Klimas in einer Klasse zu erhalten kann ein Gesamtwert gebildet werden. Da für diese Studie nur ausgewählte Skalen von Bedeutung sind, wird auf die Bildung des Gesamtwertes verzichtet.

# f) Schulteil

Neben den 14 Skalen des LFSK 4-8 erfasst Eder (1999, S. 15) noch "zwei relativ eigenständige Merkmale, die sich auf die ganze Schule als Organisationseinheit beziehen: Strenge-Kontrolle und Wärme."

Hierbei handelt es sich nach Eder (1999, S. 15) um die "Qualitäten der sozialen Beziehungen zwischen den betroffenen Personen (Lehrkräfte, Schüler und Schülerinnen) und der Art des Zusammenlebens, die einen wesentlichen Teil der Qualität und Wirksamkeit einer Schule ausmachen." Der Schulteil besteht aus 15 Items die zum einen als Statement und zum anderen Teil als bipolare Adjektivpaare formuliert sind.

## Strenge-Kontrolle

Diese Dimension erfasst nach Eder (1999, S. 15) "die Klarheit der Regeln, die an einer Schule herrschen, und das Gewicht, das auf ihre Einhaltung gelegt wird sowie die allgemeine Betonung von Disziplin und Ordnung."

Es gibt zwei Extremausprägungen dieser Dimension: Im oberen Bereich repressivrestriktive Strenge und im unteren Bereich unbeaufsichtigte Freiheit.

Hohe Werte bei der Dimension Strenge und Kontrolle bedeuten (Eder, 1999, S. 15) eher "negative Leistungen und sind mit einem ungünstigen Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler verbunden."

Die mittlere Ausprägung von Strenge-Kontrolle entspricht laut Eder (1999, S. 15) vermutlich dem Konzept "Monitoring".

Die Fragen 43 bis 48 (Beispielitem: "An dieser Schule gibt es klare Regeln, wie man sich als Schüler zu verhalten hat.") messen diese Kategorie.

Dieser Bereich des Fragebogens wurde nicht in die Auswertung der Studie miteinbezogen, da es sich um eine Dimension handelt, die explizit die Schule und Organisation betrifft und das Training darauf keinen Einfluss nimmt. Hier würde sich ein Organisationsentwicklungsprogramm der Schule eignen.

#### Wärme

Eder (1999, S. 16) schreibt dieser Dimension die Erfassung einer als "unterstützend, fürsorglich und persönlich" erlebten Schule zu.

"Wärme repräsentiert damit jenen Faktor, der in den Forschungen zur Wirksamkeit von Schulen als respektvoll-freundlich-wertschätzender und akzeptierter Umgangston oder als positives Klima angesprochen ist" (Eder, 1999, S. 16).

Die Items 49 bis 57 (Beispielitem: "Die Stimmung in unserer Schule ist meistens (angstfrei - angstbesetzt") erfassen diese Dimension.

Der Unterpunkt Wärme des Schulteils spielt eine große Rolle für die vorliegende Arbeit. Eder meint (1999, S. 16), dass die Dimension Wärme am ehesten das ausdrückt, was umgangssprachlich als "gutes Klima" bezeichnet wird. Als klares Ziel wurde eine "gute Klassengemeinschaft" definiert.

### g) Das individuelle Wohlbefinden in der Schule

Im Gegensatz zu den vorherigen Items des Fragebogens, die das Klima als "kollektives Merkmal der Schule bzw. der gesamten Klasse" (Eder, 1999, S. 17) erfassen, zielt der letzte Teil des Fragebogens auf das individuelle Befinden der Schüler/innen ab.

Nach Eder (1999, S. 17) kann "Wohlbefinden in der Schule ein guter Prädiktor für aktive Teilnahme am Unterricht, gute Leistungen und ein niedriges Ausmaß an psychischen Belastungen durch die Schule sein."

Die Items 58 und 59 des Fragebogens (Beispielitem: "Wenn Du an alle Deine Erfahrungen in der Schule denkst: Wie zufrieden bist Du mit der Schule insgesamt?") behandeln das individuelle Wohlbefinden in der Schule, wobei hier eine Skala von 1-7 eingesetzt wurde.

## 6.2.4 Für die Evaluationstudie herangezogene Skalen

Es wurden ausgewählte Skalen aus diesem Fragebogen ausgewertet. Die Auswahl folgte in inhaltlicher Übereinstimmung mit den Zielen des Trainings.

Das Stärken der Klassengemeinschaft und die damit einhergehende Stärkung der sozialen Kompetenzen des/der Einzelnen war das ausgewiesene Ziel der Intervention (Treatment Training).

Es wurden fünfstufige Skalen (1 = stimmt nicht, 5 = stimmt genau) verwendet, mit Ausnahme der Skala Wohlbefinden (Ratingskala: 1 = stimmt nicht, 7 = stimmt genau). Des Weiteren wurden im Schulteil bipolare Skalen verwendet. Die unten angeführten Skalen wurden über den Mittelwert der einzelnen Items gebildet und nicht wie im Manual vorgeschlagen über den Summenscore. Da diese Skalen einem normierten Test entstammen, welcher testtheoretisch bereits überprüft wurde (Eder, 1999, S. 38), wird in dieser Arbeit auf eine neuerliche Überprüfung der Skalen mittels Faktorenanalyse verzichtet. Die Reliabilitäten der einzelnen Skalen (Cronbach Alpha) wurden berechnet. Die Items wurden, wie im Manual ausgewiesen, entsprechend kodiert.

Die folgende Auflistung dient noch einmal abschließend zur Übersicht der ausgewerteten Skalen.

## Skala Gemeinschaft

Die Skala Gemeinschaft beschreibt das "Ausmaß des Zusammenhalts und der wechselseitigen Sympathie unter den Schülern einer Klasse" (Eder, 1999, S. 6) und setzt sich aus den Items 16, 18 und 20 zusammen.

Diese Skala wurde gewählt, da sie das Ziel des Trainings die "Klassengemeinschaft" zu stärken, optimal trifft und soll somit Aussage darüber liefern, ob und welche Wirkung das Training auf eine Klasse hat.

Die Reliabilität der Skala Gemeinschaft ist mit einem Cronbachs Alpha von .702 zufriedenstellend.

#### Skala Lernbereitschaft

Die Lernbereitschaft misst nach Eder (1999, S. 11) "das Ausmaß, in dem sich die Schüler einer Klasse selbst bzw. insgesamt als lernwillig und lerninteressiert beschreiben" und setzt sich aus den Items 23, 25 und 27 zusammen.

Diese Skala weist eine inhaltliche Nähe sowie einen positiven Zusammenhang (r=0.307, p<0.05) zur Skala Gemeinschaft auf.

Die Reliabilität der Skala Lernbereitschaft ist mit einem Cronbachs Alpha von .335 nicht akzeptabel und wird sie somit nicht gebildet. Die Skala wird in den weiteren Analysen nicht berücksichtigt.

#### Skala Rivalität

Rivalität ist nach Eder (1999, S. 11) das "Ausmaß, in dem in einer Klasse individueller Erfolg und individuelles Leistungsstreben zu Lasten der Mitschüler dominiert" (und setzt sich aus den Items 17, 19 und 21 zusammen.

Die Reliabilität der Skala Rivalität ist mit einem Cronbachs Alpha von .724 (nach Eliminieren des items 17) zufriedenstellend.

## Skala Störneigung

Die Skala Störneigung beschreibt das "Ausmaß, in dem die Schüler einer Klasse nach ihren eigenen Angaben Disziplin halten bzw. absichtlich stören" (Eder, 1999, S. 11). Die Items 22, 24 und 26 laden auf diesen Faktor.

Die Reliabilität der Skala Störneigung ist mit einem Cronbachs Alpha von .567 sehr gering aber noch im akzeptablen Bereich.

#### Skala Wärme

"Wärme repräsentiert damit jenen Faktor, der in den Forschungen zur Wirksamkeit von Schulen als respektvoll-freundlich-wertschätzender und akzeptierter Umgangston oder als poitives Klima angesprochen ist" (Eder, 1999, S. 16).

Die Items 49 bis 57 erfassen diese Dimension.

Die Reliabilität ist der Skala Wärme mit einem Cronbachs Alpha von .828 gut.

### Skala Wohlbefinden

Im Gegensatz zu den vorherigen Items des Fragebogens, welche das Klima als "kollektives Merkmal der Schule bzw. der gesamten Klasse" (Eder, 1999, S. 17) erfassen, zielt der letzte Teil des Fragebogens auf das individuelle Befinden der Schüler/innen ab. Nach Eder (1999, S. 17) kann "Wohlbefinden in der Schule ein guter Prädiktor für aktive Teilnahme am Unterricht, gute Leistungen und ein niedriges Ausmaß an psychischen Belastungen durch die Schule sein."

Die Items 58 und 59 des Fragebogens behandeln das individuelle Wohlbefinden in der Schule, wobei hier einmal eine vierstufige Skala (Item 58: 4 = sehr gerne und 1 = sehr ungerne) und eine siebenstufige Skala (Item 59: 1 = sehr unzufrieden und 7 = sehr zufrieden) eingesetzt wurde.

Die Reliabilität der Skala Wohlbefinden ist mit einem Cronbachs Alpha von .587 gering, aber noch im akzeptablen Bereich. In Tabelle 8 sind die Interskalenkorrelationen sowie Cronbachs Alpha Werte aller Skalen angegeben.

Tabelle 8: Interskalenkorrelationen und Cronbach Alpha Werte der Skalen des LFSK 4-8 (N=92)

Skalen	1 2	3	4	S	9	7	∞	6	10	11	12	13	14	15	16	17	Cronbachs Alpha
1. Pädagogisches Element	- 	**695"	.233*	162	.392**	092	.364**	105	213	154	.422**	.423**	.101**	027	.575**	.381**	.594
2. Restriktivität	1	155	471	.405**	004	.446**	174	.397**	.385**	.483**	161	.038**	.155**	.092**	224	215	.425
3. Mitsprache			.264**	088	.313**	134	.179**	063	- .314**	199	.477**	.485**	.024**	148	.483**	.377**	.789
4. Gerechtigkeit				482	016	145	.055**	304	271	541	.366**	.265**	.062**	065	.263**	.170**	.618
5. Komparation					.045**	.207**	073	.256**	**550.	.258**	105	.151**	.141**	.040**	680	**200	.354
6. Gemeinschaft						.318**	.307**	095	099	.039**	.323**	.282**	.239**	**690	.474**	.337**	.702
7. Rivalität							.319**	.413**	.230*	.279**	208*	´025	.075	184	253*	.269**	.724
8. Lembereitschaft							1	.325**	.048	-0.67	.339**	.225*	.124		.356**	.419**	.335
9. Störneigung									.293**	.471**	141	.046	660	89.0-	.272**	292**	.567
10.																	
Leistungsdruck										.538**	.302**	165	060.	.091	262*	190	.572
11. Unterrichts- druck											.377**	174	.039	042	267*	106	.751
12. Vermittlungs-												4			4		į
quantat 13 Schüler-												.494**	.195	.044	.448**	.398**	ç19:
beteiligung													.200	.030	.449**	.324**	.434
14. Kontrolle der																	
Schülerarbeit														.337**	.229*	.195	.558
15. Strenge-															010	200	023
16. Wärme															010: -	00./	80.00
17. Indiv. Wohlbefinden in der Schule																	, , , , , , , , , , , , , , , , , , ,
amina tan																	/ 00.

Anmerkungen: \*p < .05, \*\*p < .01. Skalen mit einem Cronbachs Alpha unter .5 werden nicht berechnet; bei der Skala Rivalität sowie bei der Skala Strenge-Kontrolle wurde ein item aufgrund zu geringer Item-Skalen-Korrelation ausgeschlossen

# 6.2.5 Evaluationsbögen: Level 1 Reaction Sheet

Kirkpatrick (2006, S. 21) beschreibt vier Ebenen bei der Evaluation von Trainingsprogrammen. Die Levels bauen aufeinander auf, wobei eine Ebene die nächste bedingt. Je weiter man auf den Ebenen kommt, desto schwieriger und zeitintensiver wird der Prozess der Auswertung, jedoch erlangt man auf höheren Ebenen auch ein Mehr an Information.

Die 4 Ebenen nach Kirkpatrick (2006, S. 21) sind:

- "Level 1 Reaction
- Level 2 Learning
- Level 3 Behaviour
- Level 4 Results"

Auf der Ebene "Level 1" (Kirkpatrick, 2006, S. 21) werden die Reaktionen der teilnehmenden Personen bei einem Trainingsprogramm gemessen. Kirkpatrick (2006, S. 21) setzt diese Ebene auch mit der Messung von "Kundenzufriedenheit" gleich.

"It is important not only to get a reaction but to get a positive reaction. As just described, the future of a program depends on a positive reaction. In addition, if participants do not react favorably, they probably will not be motivated to learn. Positive reaction may not ensure learning but negative reaction almost certainly reduces the possibility of its occurring" (Kirkpatrick, 2006, S. 22).

Ob Lernen und damit verbunden Transfer bei dem Training sozialer Kompetenzen mit SchülerInnen nach dem Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten® möglich war ist die Grundfrage dieser Thesis. Dadurch kam ein Fragebogen zum Einsatz, der die erste Ebene (Level 1) von Kirkpatrick repräsentiert. Ziel war es, herauszufinden, ob die Reaktionen auf das Training und damit einhergehend die Schüler/innen-Zufriedenheit positiv waren um sicherzustellen, dass die Voraussetzungen der verschiedenen Gruppen gleich waren.

Da das Trainer/innenteam und der Ort des Trainings - wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben - von Klasse zu Klasse unterschiedlich waren, kam das Reaction Sheet als Hilfsmittel zur Messung der gleichen Voraussetzungen für Lerntransfer zum Einsatz. Wie

oben beschrieben sind positive Reaktionen sicherlich kein Garant für Lernen. Aber im Gegensatz hierzu sind negative Reaktionen ein sehr wahrscheinlicher Grund, Lernen zu verhindern.

Das Level 2 ist nach Kirkpatrick (2006, S. 22) die Ebene des Lernens. Es kann nach Kirkpatrick (2006, S. 22) auf drei unterschiedlichen Ebenen zu Lernergebnissen kommen:

- "Change attitudes
- improve knowledge
- · increase skill."

Jedoch schließt Kirkpatrick (2006, S. 22) nicht aus, dass es auch auf allen drei Ebenen zu Veränderungen kommen kann. Im Bezug auf die vorliegende Studie wurde auf den Punkt Erwerb von Fähigkeiten ("increase skill"), im konkreten Fall den Erwerb sozialer Kompetenzen, Wert gelegt.

Das "Level Behavior" (Level 3) soll nach Kirkpatrick (2006, S. 22) die Verhaltensänderung messen. Der Autor hält fest (2006, S. 23), dass diese Ebene oft fälschlicherweise mit Level 1 und Level 2 gleich gesetzt wird. Jedoch bedarf es nach Kirkpatrick (2006, S. 23) vier Bedingungen, um wirkliche Verhaltensänderung zu ermöglichen:

- "The person must have a desire to change."
- "The person must know what to do and how to do it."
- "The person must work in the right climate."
- "The person must be rewarded for changing."

Diese Punkte stellen in der Untersuchung die große Ungewissheit dar, da man nicht voraussagen kann ob sich die Schüler/innen wirklich "von sich aus" ändern wollen. Die Problematik scheint einleuchtend: Schüler/innen in diesem Alter sind weder freiwillig in der Schule, noch sind sie in einem Klima (Pubertät, Rollenverständniss, Gruppenzwang) welches Verhaltensveränderung hinsichtlich einer Verbesserung der sozialen Kompetenzen fördert. Mehr noch stellt sich die Frage, ob und wie die mögliche Verhaltensänderung im Kontext Schule sichtbar gemacht und thematisiert wird sowie die Frage von wem?

Das "Level 4" nach Kirkpatrick (2006, S. 25) zielt auf langfristige Resultate der Intervention ab. Im Bezug auf diese Studie kann das zum Beispiel Dropout Quoten bedeuten, welche in einem größeren Rahmen gedacht und evaluiert werden müssten. Da diese Studie "nur"

über zwölf Wochen lief, findet dieses "Level 4" somit keine Berücksichtigung in der Evaluation.

Abschließend lässt sich im Bezug auf Kirkpatricks Evaluationsmodell sagen, dass die vorliegende Studie die Level 1 und Level 2 behandelt.

## 6.3 Ergebnisse

Im folgenden Punkt werden die Ergebnisse zuerst deskriptiv beschrieben und in weiterer Folge durch eine zweifaktorielle Varianzanalyse der Skalen Gemeinschaft, Rivalität, Störneigung, Wohlbefinden und Wärme statistisch ausgewertet.

# 6.3.1 Deskriptive Ergebnisdarstellung

In Abbildung 12 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen aller eingesetzten Skalen zu allen drei Zeitpunkten sowie für alle Versuchsbedingungen und -gruppen dargestellt.

Die im Zusammenhang mit der Fragestellung interessanten Skalen sind Gemeinschaft, Rivalität, Störneigung, Wärme und Wohlbefinden.

Hinsichtlich des Mittelwertes der **Skala Gemeinschaft** ist erkennbar, dass zum Zeitpunkt 1 die Gemeinschaft als eher positiv empfunden wird ( $M_{t1}$  = zwischen 3,55 und 3,68). Deskriptiv lässt sich erkennen, dass es bei Versuchsgruppe 1 ( $M_{t1}$  = 3,68, SD = 0,78) zu einer Verbesserung ( $M_{t3}$  = 4,03, SD = 0,8) der Gemeinschaftseinschätzung gekommen ist. In Versuchsgruppe 2 ( $M_{t1}$  = 3,71, SD = 0,83) zeigt sich ebenfalls eine leichte Verbesserung des Wertes zum Zeitpunkt 2 ( $M_{t2}$  = 3,86, SD = 0,75) und ein Abfall zum Zeitpunkt 3 ( $M_{t3}$  = 3,5, SD = 0,69). In Versuchsgruppe 3 blieb die Gemeinschaftseinschätzung von Zeitpunkt 1 zu Zeitpunkt 2 relativ stabil ( $M_{t1}$  = 3,55, SD = 0,76;  $M_{t2}$  = 3,52, SD = 0,63). Zum Zeitpunkt T3 ist in dieser Versuchsgruppe der Wert leicht gesunken ( $M_{t3}$  = 3,28, SD = 0,65). In der Kontrollgruppe zeigt sich, dass der Wert von Zeitpunkt 1 ( $M_{t1}$  = 3,68, SD = 0,74) zum Zeitpunkt 2 ( $M_{t2}$  = 3,8, SD = 0,7) leicht gestiegen ist und zu Zeitpunkt 3 ( $M_{t3}$  = 3,74, SD = 0,79) leicht abgefallen ist.

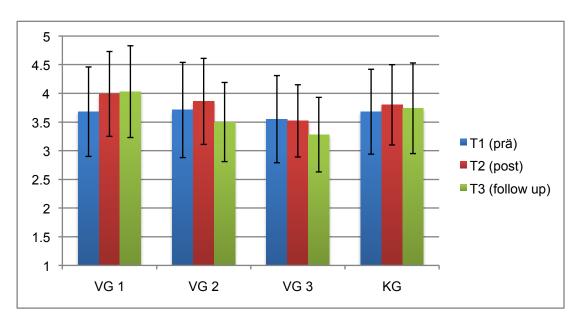


Abbildung 12: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala Gemeinschaft getrennt nach den einzelnen Versuchsgruppen und Testzeitpunkten (1... stimmt nicht; 5... stimmt genau)

Bezüglich der Mittelwerte der **Skala Rivalität** ist erkennbar, dass zum Zeitpunkt 1 die Rivalität als eher gering empfunden wird ( $M_{t1}$  = zwischen 2,05 und 2,3). Deskriptiv lässt sich erkennen, dass es bei Versuchsgruppe 1 ( $M_{t1}$  = 2,3, SD = 0,77) zu einem geringen Abnehmen ( $M_{t3}$  = 2,0, SD = 0,69) des Rivalitätsempfindens gekommen ist. In Versuchsgruppe 2 ( $M_{t1}$  = 2,23, SD = 0,98) zeigt sich ein leichter Anstieg zum Zeitpunkt 2 ( $M_{t2}$  = 2,31, SD = 0,71) und ein weiterer geringer Anstieg zum Zeitpunkt 3 ( $M_{t3}$  = 2,38, SD = 0,73). In Versuchsgruppe 3 nahm die Rivalitätsempfinden von Zeitpunkt 1 zu Zeitpunkt 2 ( $M_{t1}$  = 2,3, SD = 1,13,  $M_{t2}$  = 2,5, SD = 1,0) zu. Zum Zeitpunkt T3 ist in dieser Versuchsgruppe der Wert minimal gesunken ( $M_{t3}$  = 2,44, SD = 0,78). In der Kontrollgruppe zeigt sich, dass der Wert von Zeitpunkt 1 ( $M_{t1}$  = 2,05, SD = 1,12) zum Zeitpunkt 2 ( $M_{t2}$  = 2,11, SD = 0,99) weitgehend gleich geblieben ist und zum Zeitpunkt 3 ( $M_{t3}$  = 2,34, SD = 0,91) leicht angestiegen ist.

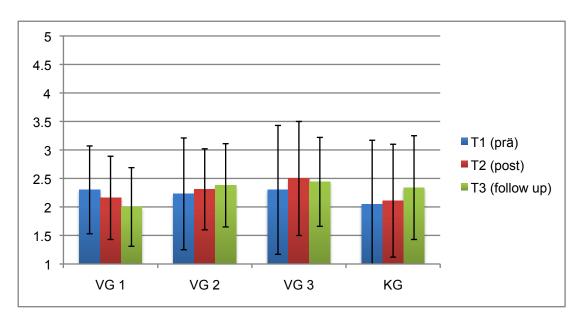


Abbildung 13: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala Rivalität getrennt nach den einzelnen Versuchsgruppen und Testzeitpunkten (1... stimmt nicht; 5... stimmt genau)

Deskriptiv lässt sich bei der **Skala Störneigung** erkennen, dass es bei Versuchsgruppe 1 ( $M_{t1}=2,71,\ SD=0,96$ ) zu einem geringen Abnehmen ( $M_{t2}=2,56$ , SD=0,85) der Störneigung nach dem Training gekommen ist, jedoch die Störneigung zum Messzeitpunkt 3 ( $M_{t3}=2,86$ , SD=0,93), wieder über das Ausgangsniveau zugenommen hat. In Versuchsgruppe 2 ( $M_{t1}=2,98$ , SD=0,72) zeigt sich ein leichter Abfall der Störneigung zum Zeitpunkt 2 ( $M_{t2}=2,89$ , SD=0,65) und ein weiterer zum Zeitpunkt 3 ( $M_{t3}=2,8$ , SD=0,61). In Versuchsgruppe 3 nahm die Störneigung von Zeitpunkt 1 zu Zeitpunkt 2 ( $M_{t1}=2,67,\ SD=0,73,\ M_{t2}=3,04,\ SD=0,89$ ) zu. Zum Zeitpunkt T3 ist in dieser Versuchsgruppe der Wert noch einmal gestiegen ( $M_{t3}=3,2$ , SD=0,71). In der Kontrollgruppe zeigt sich, dass die Störneigung von Zeitpunkt 1 ( $M_{t1}=2,37,\ SD=0,73$ ) über Zeitpunkt 2 ( $M_{t2}=2,59,\ SD=0,7$ ) bis zum Zeitpunkt 3 ( $M_{t3}=2,65,\ SD=0,8$ ) konstant ansteigt.

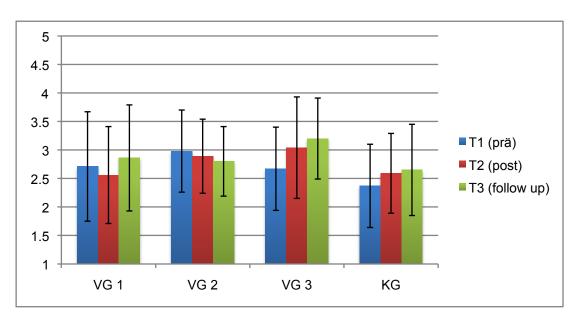


Abbildung 14: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala Störneigung getrennt nach den einzelnen Versuchsgruppen und Testzeitpunkten (1... stimmt nicht; 5... stimmt genau)

Hinsichtlich des Mittelwertes der **Skala Wärme**, lässt sich deskriptiv erkennen, dass es bei Versuchsgruppe 1 ( $M_{t1}$  = 3,86, SD = 0,52) zu einem deutlichen Anstieg des Empfindes der Wärme nach dem Training ( $M_{t2}$  = 4,05, SD = 0,5) gekommen ist. Zum Testzeitpunkt 3 nach dem Follow Up, kam es jedoch wieder zu einem Abfall des Empfindens der Wärme ( $M_{t3}$  = 3,74 , SD = 0,65). In Versuchsgruppe 2 ( $M_{t1}$  = 3,93, SD = 0,45) zeigt sich ein minimaler Anstieg zum Zeitpunkt 2 ( $M_{t2}$  = 3,99, SD = 0,47) und ein Abfall zum Zeitpunkt 3 ( $M_{t3}$  = 3,52, SD = 0,45). In Versuchsgruppe 3 nahm die Wärmeeinschätzung von Zeitpunkt 1 zu Zeitpunkt 2 ( $M_{t1}$  = 3,62, SD = 0,5 ,  $M_{t2}$  = 3,49 , SD = 0,47) ab und zum Zeitpunkt T3 stieg in dieser Versuchsgruppe der Wert wieder minimal ( $M_{t3}$  = 3,52, SD = 0,37). In der Kontrollgruppe zeigt sich, dass der Wert der Wärme von Zeitpunkt 1 ( $M_{t1}$  = 4,06, SD = 0,39) zu Zeitpunkt 2 ( $M_{t2}$  = 3,99, SD = 0,47) und zu Zeitpunkt 3 ( $M_{t3}$  = 3,78 , SD = 0,37) konstant abnimmt.

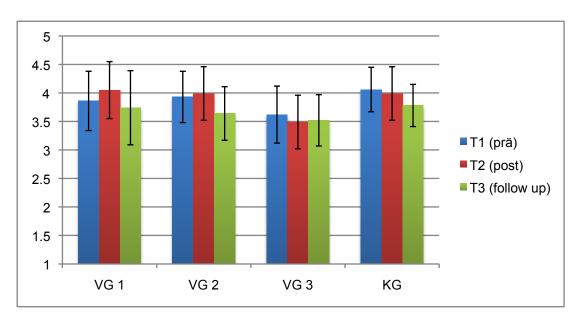


Abbildung 15: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala Wärme getrennt nach den einzelnen Versuchsgruppen und Testzeitpunkten (1... stimmt nicht; 5... stimmt genau)

Hinsichtlich des Mittelwertes der **Skala Wohlbefinden**, lässt sich deskriptiv erkennen, dass es bei Versuchsgruppe 1 ( $M_{t1}$  = 4,41, SD = 0,68) zu einem geringfügigen Anstieg des Wohlbefindens nach dem Training ( $M_{t2}$  = 4,45, SD = 0,56) gekommen ist. Zum Testzeitpunkt 3 nach dem Follow Up blieb der Wert konstant ( $M_{t3}$  = 4,45 , SD = 0,69). In Versuchsgruppe 2 ( $M_{t1}$  = 5,45, SD = 0,57) zeigt sich ein deutlicher Abfall zum Zeitpunkt 2 ( $M_{t2}$  = 4,59, SD = 0,72) und ein weiterer minimaler Rückgang zum Zeitpunkt 3 ( $M_{t3}$  = 4,4, SD = 0,52). In Versuchsgruppe 3 nahm die Einschätzung des Wohlbefindens von Zeitpunkt 1 zu Zeitpunkt 2 ( $M_{t1}$  = 4,28, SD = 0,6 ,  $M_{t2}$  = 4,17 , SD = 0,51) ab und zum Zeitpunkt T3 sinkt in dieser Versuchsgruppe der Wert wieder minimal ( $M_{t3}$  = 4,06, SD = 0,62). In der Kontrollgruppe zeigt sich, dass der Wert des Wohlbefindens von Zeitpunkt 1 ( $M_{t1}$  = 4,56, SD = 0,66) zu Zeitpunkt 2 ( $M_{t2}$  = 4,5, SD = 0,45) und zu Zeitpunkt 3 ( $M_{t3}$  = 4,24 , SD = 0,63) geringfügig abnimmt.

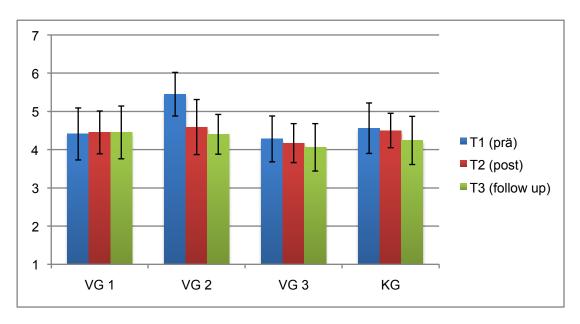


Abbildung 16: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala Wohlbefinden getrennt nach den einzelnen Versuchsgruppen und Testzeitpunkten (1... stimmt nicht; 7... stimmt genau)

Tabelle 9: Deskriptive Statistiken der Skalen des LFSK 4-8; Mittelwerte und Standardabweichungen getrennt für die einzelnen Gruppen und zu allen 3 Testzeitpunkten

		Zeitpunkt	t T1 (prä)		Zeitpunk	t T2 (post)			T3 (follow p)
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Pädagogisches Engagement									
VG 1	28	3,33	0,67	29	3,47	0,72	29	3	0,84
VG 2	28	3,54	0,73	29	3,36	0,82	29	2,98	0,82
VG 3	18	3,28	0,72	18	3,26	0,61	18	2,76	0,51
KG	19	3,33	0,61	19	3,43	0,59	19	3,11	0,65
Restriktivität									
VG 1	28	2,44	0,68	29	2,38	0,66	29	2,41	0,74
VG 2	28	2,62	0,75	29	2,75	0,68	29	2,87	0,62
VG 3	18	2,98	0,69	18	2,96	0,66	18	2,96	0,85
KG	19	2,04	0,55	19	1,98	0,6	19	2,46	0,66
Mitsprache									
VG 1	28	3,11	0,91	29	3,47	0,72	29	2,93	0,85
VG 2	28	3,37	0,55	29	3,43	0,62	29	3,17	0,52
VG 3	18	2,83	0,7	18	2,91	0,78	18	2,94	0,67
KG	19	3,02	0,82	19	3,06	0,82	19	2,93	0,81
Gerechtigkeit									
VG 1	28	3,76	0,88	29	4	0,61	29	3,68	0,85
VG 2	28	3,56	0,66	29	3,61	0,69	29	3,37	0,48
VG 3	18	3,11	0,65	18	3,37	0,88	18	3,33	0,69
KG	19	3,65	0,78	19	3,81	0,83	19	3,61	0,88
Gemeinschaft						•			•

	VG 1	28	3,68	0,78	29	3,99	0,74	29	4,03	0,8
	VG 2	28	3,71	0,83	29	3,86	0,75	29	3,5	0,69
	VG 3	18	3,55	0,76	18	3,52	0,63	18	3,28	0,65
	KG	19	3,68	0,74	19	3,8	0,7	19	3,74	0,79
Riv	valität									
	VG 1	28	2,3	0,77	29	2,16	0,73	29	2	0,69
	VG 2	28	2,23	0,98	29	2,31	0,71	29	2,38	0,73
	VG 3	18	2,3	1,13	18	2,5	1	18	2,44	0,78
	KG	19	2,05	1,12	19	2,11	0,99	19	2,34	0,91
Stö	orneigung									
	VG 1	28	2,71	0,96	29	2,56	0,85	29	2,86	0,93
	VG 2	28	2,98	0,72	29	2,89	0,65	29	2,8	0,61
	VG 3	18	2,67	0,73	18	3,04	0,89	18	3,2	0,71
	KG	19	2,37	0,73	19	2,59	0,7	19	2,65	0,8
Lei	istungsdruck					_,	-,-		_,,	-,-
	VG 1	28	3,62	0,72	29	3,64	0,71	29	4,05	0,68
	VG 2	28	3,69	0,59	29	3,67	0,62	29	3,77	0,56
	VG 3	18	3,96	0,7	18	3,85	0,82	18	3,83	0,87
	KG	19	3,74	0,74	19	3,78	0,85	19	3,02	0,75
Un	terrichtsdruck					-,	-,		-,	2,1.2
	VG 1	28	3,04	0,94	29	2,78	0,83	29	3,13	1,06
	VG 2	28	2,87	0,77	29	2,86	0,79	29	3,29	0,7
	VG 3	18	3,26	0,75	18	3,52	0,72	18	3,28	0,62
	KG	19	2,85	0,86	19	2,81	0,8	19	2,84	0,81
Ve	rmittlungsqualität					2,01	0,0		2,01	0,01
	VG 1	28	3,21	0,72	29	3,41	0,64	29	3,05	0,69
	VG 2	28	3,51	0,59	29	3,49	0,58	29	3,13	0,56
	VG 3	18	2,93	0,65	18	3,07	0,82	18	2,93	0,7
	KG	19	3,24	0,67	19	3,11	0,84	19	3	0,67
	ntrolle der					0,	0,01		Ü	0,07
Sch	hülerarbeit									
	VG 1	28	4,01	0,56	29	4,25	0,47	29	3,89	0,59
	VG 2	28	3,88	0,55	29	4	0,57	29	3,51	0,63
	VG 3	18	3,39	0,69	18	3,31	0,35	18	3,31	0,57
	KG	19	4	0,68	19	3,87	0,76	19	3,96	0,73
	enge und introlle Schule									
	VG 1	28	3,44	0,59	29	3,52	0,69	29	3,44	0,66
	VG 2	28	3,59	0,44	29	3,52	0,5	29	3,35	0,62
	VG 3	18	3,51	0,51	18	3,57	0,48	18	3,38	0,54
	KG	19	3,68	0,47	19	3,58	0,59	19	3,58	0,51
Wä	irme					-,	-,		-,	2,21
	VG 1	28	3,86	0,52	29	4,05	0,5	29	3,74	0,65
	VG 2	28	3,93	0,45	29	3,99	0,47	29	3,64	0,47
	VG 3	18	3,62	0,5	18	3,49	0,47	18	3,52	0,45
	KG	19	4,06	0,39	19	3,99	0,47	19	3,78	0,37
Wo	ohlbefinden					- , = #	- 7		- ,	-,•.

VG 1	28	4,41	0,68	29	4,45	0,56	29	4,45	0,69
VG 2	28	5,45	0,57	29	4,59	0,72	29	4,4	0,52
VG 3	18	4,28	0,6	18	4,17	0,51	18	4,06	0,62
KG	19	4,56	0,66	19	4,5	0,45	19	4,24	0,63

# 6.3.2 Hypothesenüberprüfung

Zur Überprüfung der folgenden Hypothesen wurden zweifaktorielle (4x3) Varianzanalysen mit Messwiederholungen auf den Faktor Zeit (3 Stufen) durchgeführt. Der zweite Faktor besteht aus den unterschiedlichen Versuchsbedingungen (4 Stufen). Bei Verletzung der Sphärizitätsannahme wurde die Greenhouse-Geisser Korrektur durchgeführt. Die Auswahl der Skalen des LFSK 4-8 orientiert sich an den vermittelten Fertigkeiten und den Zielsetzungen im Training. Für die Effektstärke partielles  $\eta^2$  wird die folgende Einteilung nach Cohen (1988, zit. n. Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2010, S. 392) verwendet:

 $\eta^2 \sim 0.01$  = kleiner Effekt

 $\eta^2 \sim 0.06 = \text{mittlerer Effekt}$ 

 $\eta^2 \sim 0.14 = \text{großer Effekt}$ 

## **Hypothesen Skala Gemeinschaft**

H 0.1: Es gibt keinen Unterschied zwischen den Gruppen (VG 1  $_{trainer/innengesteuertes\ Follow\ Up}$ , VG 2  $_{selbstgesteuertes\ Follow\ Up}$  VG 3  $_{nur\ Training}$ , KG) hinsichtlich der Skala Gemeinschaft des LFSK- 4-8.

H 0.2: Es gibt keine Veränderung über die Zeit (T1-T3) bei der Skala Gemeinschaft des LFSK- 4-8.

H 0.3 Es gibt keine Wechselwirkung Gruppe x Zeit bei den Skalen des LFSK- 4-8 Gemeinschaft.

Die durchgeführte Varianzanalyse mit der abhängigen Variable Gemeinschaft zeigt keinen Haupteffekt der Gruppe (F (3) = 1,66.p > 0,05). Das bedeutet, dass sich die Gruppen nicht signifikant voneinander unterscheiden. Der Effekt der Zeit ist hingegen signifikant (F (1,929) = 3,41. p < 0,05, partielles  $\eta^2$  = 0,038). Daraus lässt sich erkennen, dass es zu einer Veränderung über die Zeit unabhängig von den Gruppen gekommen ist. Der für die Fragestellung dieser Arbeit wichtigste Aspekt, die Wechselwirkung zwischen Gruppe und

Zeit ist statistisch signifikant (F (5,788) = 2,609. p < 0,05, partielles  $\eta^2$  = 0,083). Dies bedeutet, dass es in den einzelnen Gruppen zu unterschiedlichen Veränderungen über die Zeit gekommen ist.

In Abbildung 17 sind die Mittelwerte der verschiedenen Zeitpunkte und Gruppen grafisch dargestellt. Aus der Grafik ist in Gruppe eins von Zeitpunkt 1 zu Zeitpunkt 2 der größte Zuwachs zu erkennen. In Versuchsgruppe zwei (VG 2) und der Kontrollgruppe (KG) kommt es ebenfalls zu einem sehr geringen Anstieg. Bei Versuchsgruppe 3 sinkt der Wert minimal, beziehungsweise bleibt er weitgehend gleich.

Hinsichtlich der Veränderung von Zeitpunkt zwei (T 2) zu Zeitpunkt drei (T 3) kommt es in Versuchsgruppe 1 (VG 1) sowie in der Kontrollgruppe (KG) zu einer Stabilisierung des Niveaus. In Versuchsgruppe 2 (VG 2) ist der stärkste Abfall zu verzeichnen und in Versuchsgruppe 3 (VG 3) zeigt sich ebenfalls ein leichter Abfall von T 2 zu T 3.

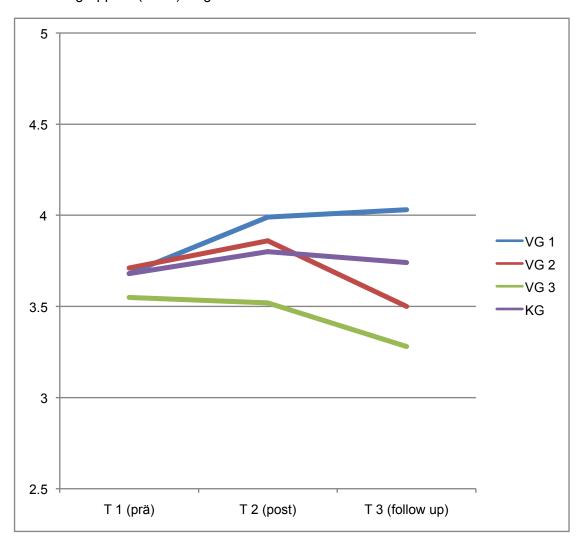


Abbildung 17: Wechselwirkungsdiagramm der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit der Skala Gemeinschaft als abhängige Variable

# Hypothesen Skala Rivalität

H 0.1: Es gibt keinen Unterschied zwischen den Gruppen (VG 1 trainer/innengesteuertes Follow Up, VG 2 selbstgesteuertes Follow Up, VG 3 nur Training, KG) hinsichtlich der Skala Rivalität des LFSK- 4-8.

H 0.2: Es gibt keine Veränderung über die Zeit (T1-T3) bei der Skala Rivalität des LFSK-4-8.

H 0.3 Es gibt keine Wechselwirkung Gruppe x Zeit bei der Skala Rivalität des LFSK- 4-8.

Die durchgeführte Varianzanalyse mit der abhängigen Variable Rivalität zeigt keinen Haupteffekt der Gruppe (F (3) = 0,479, .p > 0,05). Somit unterscheiden sich die Gruppen nicht signifikant voneinander und es wird die Hypothese H0.1 angenommen. Auch der Effekt der Zeit ist nicht signifikant (F (1,89) = 0,63, p > 0,05). Es kam daher zu keiner Veränderung über die Zeit unabhängig von den Gruppen. Bei der Skala Rivalität wurde auch bei der Wechselwirkung zwischen Gruppe und Zeit keine statistische Signifikanz (F (5,671) = 1,455. p > 0,05) deutlich. Dies heißt, dass es in den einzelnen Gruppen zu keiner Veränderung über die Zeit gekommen ist.

Die folgende grafische Darstellung der Varianzanalyse der Skala Rivalität zeigt die Mittelwerte der verschiedenen Zeitpunkte und Gruppen in grafischer Form. Klar erkennbar ist, dass in Gruppe 1 von Zeitpunkt 1 zu Zeitpunkt 2 der Wert der Rivalitätgröße sinkt und zum Zeitpunkt 3 (T 3) noch einmal leicht abfällt. Im Gegensatz dazu steigt der Wert bei der Kontrollgruppe (KG) stetig und nimmt im Verlauf der Zeit deutlich zu. Bei Versuchsgruppe drei (VG 3) steigt die Rivalität von Zeitpunkt T 1 zu Zeitpunkt T 2, sinkt jedoch wieder minimal zum Zeitpunkt T 3. Bei Versuchsgruppe zwei (VG 2) bleibt der Wert annähernd konstant, jedoch ist eine leichte Zunahme der Rivalität im Laufe der Zeit erkennbar. Die beschriebenen Veränderungen sind aber - wie oben angemerkt - statistisch nicht signifikant.

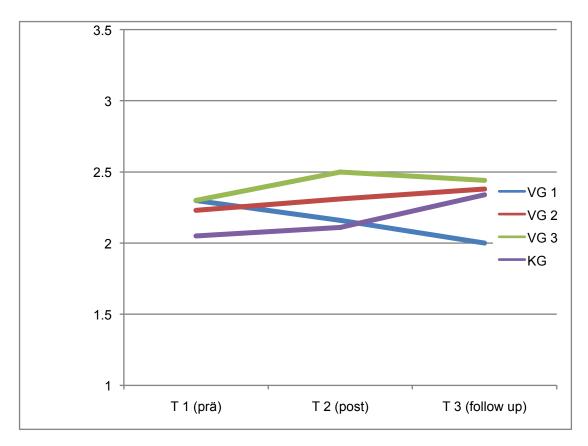


Abbildung 18: Wechselwirkungsdiagramm der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit der Skala Rivalität als abhängige Variable.

# Hypothesen Skala Störneigung

H 0.1: Es gibt keinen Unterschied zwischen den Gruppen (VG 1 trainer/innengesteuertes Follow Up, VG 2 selbstgesteuertes Follow Up, VG 3 nur Training, KG) hinsichtlich der Skala Störneigung LFSK- 4-8 H 0.2: Es gibt keine Veränderung über die Zeit (T1-T3) bei den Skalen des LFSK- 4-8 Störneigung.

H 0.3 Es gibt keine Wechselwirkung Gruppe x Zeit bei den Skalen des LFSK- 4-8 Störneigung.

Bezüglich der durchgeführten Varianzanalyse mit der abhängigen Variable Störneigung zeigt sich (F (3) = 1,355.p > 0,05) kein Haupteffekt der Gruppe und daher unterscheiden sich die Gruppen nicht signifikant voneinander. Im Gegensatz dazu ist der Effekt der Zeit signifikant (F (1,777) = 4,202. p < 0,05, partielles  $\eta^2$  = 0,046) Die einzelnen Gruppen weisen unabhängig voneinander eine Veränderung über die Zeit auf. Der Aspekt des Follow Up und Design des Trainings wird über die Wechselwirkung zwischen Gruppe und Zeit präsentiert und ist statistisch signifikant (F (5,331) = 2,422. p < 0,05, partielles  $\eta^2$  =

0,077). Bei den unterschiedlichen Gruppen kam es zu unterschiedlichen Veränderungen über die Zeit.

In Abbildung 19 sind die Mittelwerte der verschiedenen Zeitpunkte und Gruppen grafisch dargestellt. Aus der Grafik zeigt sich, dass es in Gruppe eins (VG 1) von Zeitpunkt eins (T 1) zu Zeitpunkt zwei (T 2) zu einem leichten Abfall des Wertes Störneigung kommt. In Versuchsgruppe (VG 2) sinkt der Wert von Zeitpunkt eins (T 1) über Zeitpunkt zwei (T2). Bei Versuchsgruppe drei (VG 3) kommt es zu einem Anstieg des Wertes Störneigung von Zeitpunkt eins (T 1) zu Zeitpunkt zwei (T 2). Bei der Kontrollgruppe (KG) steigt der Wert von Zeitpunkt eins (T 1) zu Zeitpunkt zwei (T 2).

Hinsichtlich der Veränderung von Zeitpunkt zwei (T 2) zu Zeitpunkt drei (T 3) kommt es in Versuchsgruppe eins (VG 1) wieder zu einem Anstieg des Wertes Störneigung. In Versuchsgruppe zwei (VG 2) sinkt der Wert ein weiteres Mal leicht von Zeitpunkt zwei (T 2) zu Zeitpunkt drei (T 3). Im Gegensatz dazu steigt der Wert Störneigung bei Versuchsgruppe drei (VG 3) von Zeitpunkt zwei (T 2) zu Zeitpunkt drei (T 3). Bei der Kontrollgruppe (KG) zeigt sich nahezu eine Stabilisation von Zeitpunkt T 2 zu Zeitpunkt T 3 mit leichter Tendenz zum Anstieg.

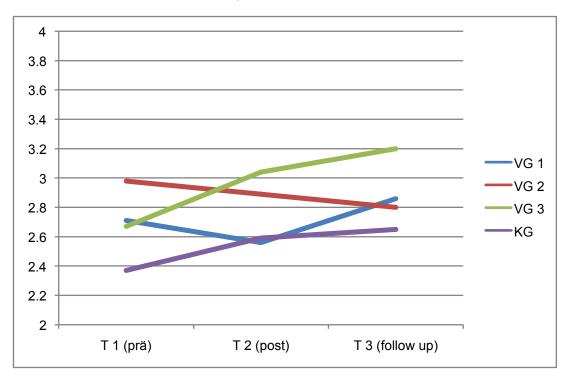


Abbildung 19: Wechselwirkungsdiagramm der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit der Skala Störneigung als abhängige Variable

# Hypothesen Skala Wärme

H 0.1: Es gibt keinen Unterschied zwischen den Gruppen (VG 1  $_{trainer/innengesteuertes\ Follow\ Up}$ , VG 2  $_{selbstgesteuertes\ Follow\ Up}$ , VG 3  $_{nur\ Training}$ , KG) hinsichtlich der Skalen des LFSK- 4-8 Wärme.

H 0.2: Es gibt keine Veränderung über die Zeit (T1-T3) bei den Skalen des LFSK- 4-8 Wärme.

H 0.3 Es gibt keine Wechselwirkung Gruppe x Zeit bei den Skalen des LFSK- 4-8 Wärme.

Die durchgeführte Varianzanalyse mit der abhängigen Variable Wärme zeigt einen Haupteffekt der Gruppe (F (3) = 3,213.p < 0,05, partielles  $\eta^2$  = 0,099). Das bedeutet, dass sich die Gruppen signifikant voneinander unterschieden. Der Effekt der Zeit ist ebenfalls signifikant (F (1,712) = 16,169. p < 0,05, partielles  $\eta^2$  = 0,155). Daraus lässt sich erkennen, dass es zu einer Veränderung über die Zeit unabhängig von den Gruppen gekommen ist. Die Wechselwirkung zwischen Gruppe und Zeit ist statistisch signifikant (F (5,135) = 2,825. p < 0,05, partielles  $\eta^2$  = 0,088). Dies bedeutet, dass es in den einzelnen Gruppen zu unterschiedlichen Veränderungen über die Zeit gekommen ist.

Aus der Grafik (Abbildung 20) lässt ableiten, dass es in Gruppe eins (VG 1) von Zeitpunkt eins (T 1) zu Zeitpunkt zwei (T 2) zu einem Zuwachs des Empfindens der Wärme gekommen ist. Auch bei Versuchsgruppe (VG 2) kam es von Zeitpunkt eins (T 1) zu Zeitpunkt zwei (T 2) zu einem Anstieg des Wertes, jedoch ist dieser nicht so stark wie bei Versuchsgruppe eins (VG 1). Bei Versuchsgruppe drei (VG 3) kam es zu einem Abfall des Wertes zwischen diesen zwei Zeitpunkten (T 1 und T 2). Zu erwähnen ist noch das deutlich niedrigere Ausgangsniveau der VG 3 im Gegensatz zu den anderen drei Gruppen (VG 1, VG 2 und KG). Bei der Kontrollgruppe (KG) kam es zu einem Abfall des Wertes des Wärmeempfindes von Zeitpunkt eins (T 1) zu Zeitpunkt zwei (T 2).

Hinsichtlich der Veränderung von Zeitpunkt zwei (T 2) zu Zeitpunkt drei (T 3) kommt es in Versuchsgruppe eins (VG 1) sowie in Versuchsgruppe zwei (VG 2) und der Kontrollgruppe zu einem Abfall des Wertes Wärme. Bei Versuchsgruppe drei (VG 3) ist im Gegensatz dazu ein minimaler Anstieg des Wertes erkennbar.

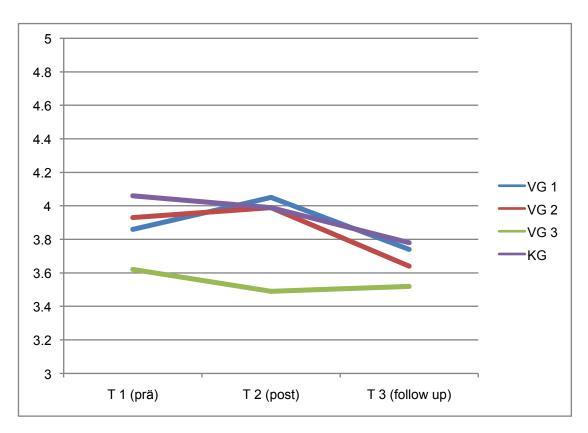


Abbildung 20: Wechselwirkungsdiagramm der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit der Skala Wärme als abhängige Variable

# Hypothesen Skala Wohlbefinden

H 0.1: Es gibt keinen Unterschied zwischen den Gruppen (VG 1  $_{trainer/innengesteuertes\ Follow\ Up}$ , VG 2  $_{selbstgesteuertes\ Follow\ Up}$ , VG 3  $_{nur\ Training}$ , KG) hinsichtlich der Skalen des LFSK- 4-8 Wohlbefinden.

H 0.2: Es gibt keine Veränderung über die Zeit (T1-T3) bei den Skalen des LFSK- 4-8 Wohlbefinden.

H 0.3 Es gibt keine Wechselwirkung Gruppe x Zeit bei den Skalen des LFSK- 4-8 Wohlbefinden.

Die durchgeführte Varianzanalyse mit der abhängigen Variable Wohlbefinden zeigt keinen Haupteffekt der Gruppe (F (3) = 1,484.p > 0,05). Das bedeutet, dass sich die Gruppen nicht signifikant voneinander unterscheiden. Der Effekt der Zeit ist hingegen signifikant (F (1,713) = 3,716. p < 0,05, partielles  $\eta^2$  = 0,041). Daraus lässt sich erkennen, dass es zu einer Veränderung über die Zeit unabhängig von den Gruppen gekommen ist. Der für die Fragestellung dieser Arbeit wichtigste Aspekt, die Wechselwirkung zwischen Gruppe und Zeit ist statistisch nicht signifikant (F (5,139) = 1,562. p > 0,05). Dies bedeutet, dass es in

den einzelnen Gruppen zu keinen unterschiedlichen Veränderungen über die Zeit gekommen ist.

In Abbildung 21 sind die Mittelwerte der verschiedenen Zeitpunkte und Gruppen grafisch dargestellt. Aus der Grafik zeigt sich in Gruppe eins (VG 1) ein minimaler Anstieg des Empfindens von Wohlbefinden von Zeitpunkt eins (T 1) zu Zeitpunkt zwei (T 2). In Versuchsgruppe zwei (VG 2) kommt es zu einem deutlichen Abfall des Wertes von Zeitpunkt eins (T 1) zu Zeitpunkt zwei (T 2). Auch bei der Versuchsgruppe drei (VG 3) und der Konrtollgruppe (KG) kommt es zu einer Abnahme des Wertes, jedoch ist dieser deutlich geringer als bei Versuchsgruppe zwei (VG 2).

Von Zeitpunkt zwei (T 2) zu Zeitpunkt drei (T 3) kommt es in Versuchsgruppe eins (VG 1) zu einer annähernden Stabilisierung des Niveaus. In den Versuchsgruppen zwei (VG 2) und drei (VG 3) und der Kontrollgruppe (KG) kommt es zu einem Abfall des Empfindens des Wohlbefindens.

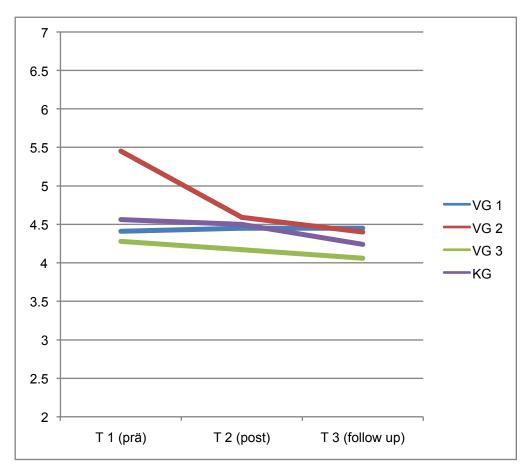


Abbildung 21: Wechselwirkungsdiagramm der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit der Skala Wohlbefinden als abhängige Variable

Tabelle 10: Zweifaktorielle Varianzanalysen mit den Skalen Gemeinschaft, Rivalität, Störneigung, Wärme, Wohlbefinden als abhängige Variablen (5stufige Skala 1 trifft nicht zu, 5 trifft zu)

		Zeitpunki	Zeitpunkt T1 (prä)	Zeitpunkt	Zeitpunkt T2 (post)	Zeitpunkt T3 (follow up)	F3 (follow )	Haupteffekt A (Gruppe)	Hauptetfekt B (Zeit)	Wechselwirkung B (Gruppe X Zeit)
	, च	M	SD	M	SD	M	SD	F(df)	F(df)	F(df)
Gemeinschaft										
VG1	28	3,68	0,78	3,99	0,74	4,03	0,8			
VG 2	28	3,71	0,83	3,86	0,75	3,5	0,69	1 66 (2)	2 414 (1 020)*	*(001 5) 009 6
VG3	18	3,55	0,76	3,52	0,63	3,28	0,65	1,00 (3)	3,414 (1,929)	2,009 (3,766)
KG	19	3,68	0,74	8,8	2'0	3,74	0,79			
Rivalität										
VG 1	28	2,3	0,77	2,16	0,73	2	69'0			
VG 2	28	2,23	86,0	2,31	0,71	2,38	0,73	0 470 (2)	(08 17 90) 0	(12) 3) 331 1
VG 3	18	2,3	1,13	2,5	~	2,44	0,78	0,479 (5)	0,020 (1,89)	1,455 (5,071)
KG	19	2,05	1,12	2,11	0,99	2,34	0,91			
Störneigung										
VG 1	28	2,71	96'0	2,56	0,85	2,86	0,93			
VG 2	28	2,98	0,72	2,89	0,65	2,8	0,61	1 355 (3)	*(111 1) 000 7	*(100 3) 007 0
VG 3	18	2,67	0,73	3,04	0,89	3,2	0,71	(5) 555,1	4,202 (1,777)	2,422 (3,331)
KG	19	2,37	0,73	2,59	2,0	2,65	8,0			
Wärme										
VG 1	28	3,86	0,52	4,05	0,5	3,74	0,65			
VG 2	28	3,93	0,45	3,99	0,47	3,64	0,47	2 010 (0)*	16,169	0 000 /6 135/*
VG 3	18	3,62	0,5	3,49	0,47	3,52	0,45	3,213 (3)	$(1,712)^{**}$	2,623 (3,133)
KG	19	4,06	0,39	3,99	0,47	3,78	0,37			
Wohlbefinden										
VG 1	28	4,41	89,0	4,45	0,56	4,45	69'0			
VG 2	28	5,45	0,57	4,59	0,72	4 4,	0,52	404 (0)	* 1000	4 E62 (F 420)
VG3	18	4,28	9,0	4,17	0,51	4,06	0,62	1,404 (3)	0,710 (1,713)	(901,0) 200,1
KG	19	4.56	99'0	4,5	0,45	4,24	0,63			

Anmerkungen: \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

## 6.3.3 Auswertung Reaction Sheet

Der Evaluationsbogen, welcher im Anschluß an das Training den Teilnehmenden zur Auswertung der Maßnahme gegeben wurde, ist in Anlehnung an Kirkpatricks (2006, S. 32) "Level 1 - Reaction Sheet" konzipiert worden (fünfstufige Skala: 1 = Stimmt nicht, 5 = stimmt), wie im Kapitel 6.2.5 ausführlich beschrieben wurde.

Aus diesen ausgewerteten Reaction Sheets geht bezüglich Unterkunft und Verpflegung hervor, dass bei der Versuchsgruppe eins (VG 1) das Essen als deutlich negativ bewertet wird, im Gegensatz zu den anderen zwei Versuchsgruppen (VG 2 & VG 3).

Bezüglich der Zeiteinteilung, die in allen drei Trainings gleich designt war, ist in Abbildung 22 ersichtlich, dass Versuchsgruppe drei (VG 3) diese, im Gegensatz zu Versuchsgruppe eins (VG 1) und Versuchsgruppe zwei (VG 2), negativ beurteilte. Hinsichtlich der Programmziele (program objectives) empfanden sich alle drei Gruppen gleich gut informiert. Auch der Punkt "Bedürfnisse einbringen" ist bei allen drei Gruppen im positiven Bereich, wobei die Mittelwerte der Versuchsgruppe eins (VG 1) und Versuchsgruppe zwei (VG 2) bei vier Punkten liegen, bei Versuchsgruppe drei (VG 3) ist dieser Wert etwas niedriger (3,5). Bei der Sympathie der Trainer/innen zeigt sich, dass Versuchsgruppe eins (VG 1) mit einem Mittelwert von 4,6 am stärksten eingeschätzt wurde und Versuchsgruppe drei (VG 3) mit 3,6 am schwächsten. Versuchsgruppe zwei (VG 2) liegt hier in der Mitte der beiden anderen Gruppen bei 4,1. Der Gesamtrahmen des Trainings wurde von den Schüler/innen als deutlich positiv erlebt (VG 1 und VG 2 zirka 4,1), wobei Versuchsgruppe drei (VG 3: 3,6) den Gesamtrahmen als schlechter erachtete. Bezüglich der Verständlichkeit der Trainer/innen gaben die Schüler/innen bei Versuchsgruppe eins (VG 1: 4,8) unmerklich mehr an als Versuchsgruppe zwei (VG 2: 4,5), Versuchsgruppe drei (VG 3) wurde etwas schlechter mit 4,3 bewertet. Jedoch liegen auch bei dieser Skala alle Werte deutlich im positiven Bereich. Die Ablenkungen durch äußere Umstände waren bei allen drei Gruppen nicht vorhanden.

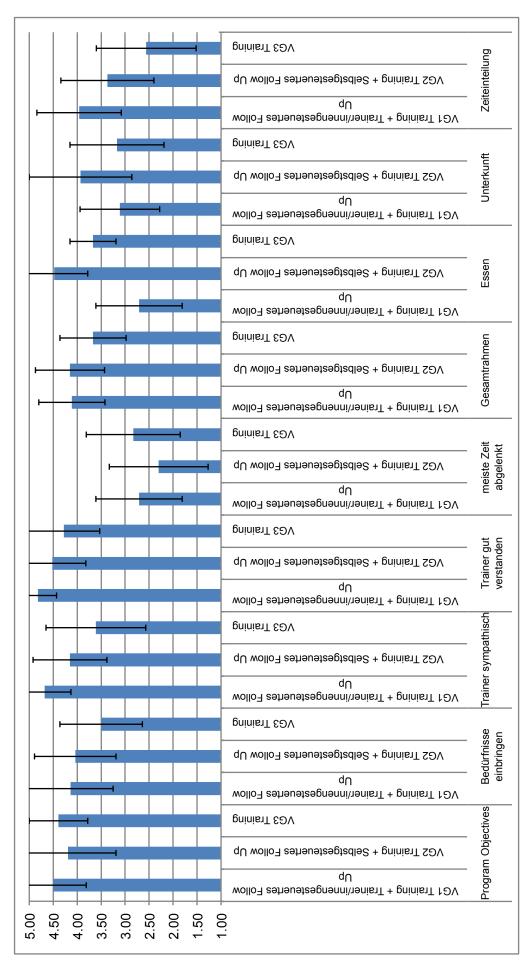


Abbildung 22: Mittelwerte inklusive Standardabweichungen der Items des Reaction Sheets getrennt nach Versuchsgruppen

# 7 Diskussion

"It is quite possible – overwhelmingly probable, one might guess that we will always learn more about human life and human personality from novels than from scientific psychology."

Noam Chomsky (\*1928)

Das Ziel der Studie war es ein Outdoor-Training sozialer Kompetenzen im Schulkontext zu evaluieren. Dabei sollte überprüft werden, ob der Einsatz unterschiedlicher Follow Up Methoden (trainer/innengesteuertes-, selbtsgesteuertes- oder kein Follow Up) die Transferwirkung beeinflusst. In der empirischen Studie wurde das soziale Klima von vier Klassen der selben Schule und Schulstufe vor und nach dem Training beziehungsweise nach dem Follow Up, mittels des "Linzer Fragebogens zum Schul- und Klassenklima für die 4. bis 8. Klasse" erhoben. Eine der vier Klassen diente als Kontrollgruppe.

Es zeigt sich, dass es bei der Skala Gemeinschaft des "Linzer Fragebogens zum Schulund Klassenklima für die 4. bis 8. Klasse" zu unterschiedlichen Verläufen über die Zeit kam. Der Ausgangswert vor dem Outdoor-Training ist bei allen vier Gruppen ähnlich hoch und tendenziell positiv. Bei Versuchsgruppe eins (VG 1) kommt es nach dem Training zu einer Verbesserung des Empfindens der Gemeinschaft und in weiterer Folge auch noch zu einer leichten Steigerung nach dem trainer/innengesteuerten Follow Up. Hier zeigt einerseits das Training nach dem Ansatz der Integrativen Outdoor - Aktivitäten® Wirkung und andererseits auch das trainergestützte Follow Up seinen Nutzen. Die Tendenz, dass das Programm Wirkung zeigt, wird durch die Versuchsgruppe zwei (VG 2) bestätigt, jedoch fallen die Werte des Empfindens der Gemeinschaft nach der selbstgesteuerten Follow Up Maßnahme ab.

Dieses Ergebnis zeigt, dass das selbstgesteuerte Follow Up im Schulkontext schwierig zu gestalten ist.

Eine mögliche Interpretation ist, dass die Jugendlichen aufgrund ihres Alters und des Schulrahmens noch nicht in der Lage sind, sich selbst so zu organisieren, dass Lernen nachhaltig und selbstgesteuert stattfinden kann.

Schüler/innen dieser Altersgruppe sind möglicherweise mit dieser Form des Lernens überfordert. Das Wissen über ihre metakognitiven Strategien, wie zum Beispiel das Kennen ihrer Stärken und Schwächen, ist meist noch nicht im Bewusstsein der Jugendlichen. Eine weitere Hypothese ist, dass Schüler/innen enge und vorgegebene Strukturen eines Schulalltages gewohnt sind. Mit dem hohen Maß von Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit können sie keinen zielführenden Umgang finden. In diesem B.Roßmanith, P.Vogl 138

Sinne schreibt auch Siebert (2006, S. 110), dass die Möglichkeiten und Grenzen des selbstgesteuerten Lernens mitunter von den gesellschaftlichen und lebensweltlichen Kontexten abhängig sind.

Im Fall der Schulklasse gibt es im Hinblick auf deren selbstgesteuerten Lernprozess – geht man davon aus, dass jede Person selbst entscheidet ob, was, wann, wie und worauf hin sie lernt – eine Einschränkung, da der Zeitpunkt des Follow Up durch das Forschungsdesign fremdbestimmt ist.

Ein Indiz für die Schwierigkeit der Gestaltung einer selbstgesteuerten Follow Up Maßnahme im Kontext Schule spiegelt sich in den Aussagen der Lehrerin wider, welche als Aufsichtsperson anwesend war. Sie schilderte ihre Beobachtungen im Anschluss den Evaluator/innen:

- "Die Gruppe hatte anfangs Schwierigkeiten damit, wie und wer mit dem Prozess beginnen sollte."
- "Es entstanden Fragen unter den Schüler/innen: Wer sagt was? Wer kümmert sich um eine Struktur? Worum geht es eigentlich?"
- "Nach einem anfänglichen Durcheinander hat jedoch eine Person die Führungsrolle übernommen und es konnte eine Schulstunde lang gearbeitet werden."

Die Kommunikation war laut Aussage der Lehrerin nicht zielgerichtet, dennoch fand eine Auseinandersetzung mit dem Thema "Wie geht es uns als Gruppe im Schulalltag miteinander?" statt. Die Schüler/innen beschäftigten sich mit aktuellen Ereignissen und ihrem Umgang damit und blickten kaum auf das Training und die dort gewonnenen Erkenntnisse zurück. Die Lehrkraft war beim selbstgesteuerten Follow Up aus rechtlichen Gründen (Aufsichtspflicht) anwesend. Diese Anwesenheit der beobachtenden Lehrerin könnte auch einen Einfluss auf die selbstständige Arbeit der Schüler/innen ausgeübt haben.

Nach zirka eineinhalb Stunden schien die Konzentration der Schüler/innen nicht mehr auszureichen, als dass sie noch weiter am Thema arbeiten könnten. So wurde von der Klasse gemeinsam beschlossen, Hausaufgaben für den nächsten Tag zu erledigen.

Ein Argument, welches für trainer/innnengesteuerte Follow Up Veranstaltungen spricht ist, dass die Teilnehmer/innen in einem geschützten (wie im Fall der Schüler/innen auch gewohnten) Rahmen die Möglichkeit erhalten, auf bereits Erlebtes zu schauen, Prozesse unter Anleitung zu reflektieren, Veränderungen wahrzunehmen und auszusprechen. Dadurch wird eine Festigung des Erlernten ermöglicht und neue Erkenntnisse können gewonnen und benannt werden.

Ein weiterer Interpretationsansatz, weshalb sich das trainer/innengesteuerte Follow up als wirksamer erwies, wäre das Lernen am Modell - oder Beobachtungslernen - nach Bandura (Desnizza & Hecht, 2012, S. 137). Da die Trainer/innen in ihrem Handeln und ihrer Werthaltungen eine offene und selbstreflexive Haltung den Schüler/innen gegenüber transportieren und diese durch das "An- die- Schule- kommen" transparent wird, fällt eine Auseinandersetzung mit den Themen, die am Training behandelt wurden, leichter als mit einem Lehrer oder einer Lehrerin im Hintergrund.

Andererseits muss festgehalten werden, dass eine Abhängigkeit von den Trainer/innen gegeben ist. Im Idealfall kann sich die Gruppe von dieser Abhängigkeit im Laufe der Zeit lösen und selbstständig beziehungsweise selbstgesteuert den Prozess und die gewünschten Lernziele reflektieren. Im konkreten Fall der 14-15 jährigen Schüler/innen ist eine Ablösung sehr schwierig, da Jugendliche im Schulalltag gewohnt sind, Anweisungen zu folgen, welche ihnen von Lehrer/innen im System Schule gegeben werden. Dementsprechend lässt dieser Rahmen kaum ein freies und selbstgesteuertes Arbeiten zu. Eine Möglichkeit, sich von den Trainer/innen zu "lösen" ist jene, sich eine neue "Bezugsperson" zu suchen, wie zum Beispiel den Klassenvorstand.

Hinsichtlich der Skala Gemeinschaft ist Versuchsgruppe drei (VG 3) gesondert zu erwähnen, da der Wert der Einschätzung des Empfindens der Gemeinschaft im Verlauf über die Zeit sinkt.

Ein Grund hierfür kann das schlechtere Ausgangsniveau dieser Klasse sein. Folgende Punkte des Reaction Sheets wurden von den SchülerInnen der Versuchsgruppe drei (VG 3) deutlich schlechter bewertet als bei Versuchsgruppe eins (VG 1) und zwei (VG 2): Sympathie der Trainer/innen, Bedürfnisse einbringen, Gesamtrahmen des Trainings und der Verständlichkeit der Trainer/innen.

Eine Schlussfolgerung hierzu könnte am Trainer/innenhandeln festgemacht werden. Egal welche Methode (Outdoor oder Indoor) gewählt wird beziehungsweise ob eine oder keine Aufbereitungsarbeit stattfindet, wenn die Person, welche die Lerninhalte vermittelt, keinen Zugang zur Gruppe findet, dann wird weder die eine, noch die andere innovative Methode mit oder ohne Follow Up Wirkung zeigen. Diese Erkenntnis stützten auch Ergebnisse der Metaanalyse von John Hattie (2012). Hierzu formulieren Höfer und Steffens (2012, S. 8) trefflich:

"Denn die Unterschiede sind in erster Linie auf die Lehrpersonen, von denen die Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, zurückzuführen und nicht auf die Schulen, die diese Schülerinnen und Schüler besuchen. Insofern spielt es

für den Lernerfolg eine ganz entscheidende Rolle, von wem Lernende unterrichtet werden und ob die betreffende Lehrperson einen guten Unterricht macht oder nicht. Erfolgreiche Lernprozesse sind nämlich davon abhängig, ob geordnete und störungsarme Verhältnisse vorherrschen, ob gut erklärt werden kann, ob klare inhaltliche Ordnungsstrukturen angebahnt werden, ob ein herausforderndes Lernen mit vielseitigen Anregungen ermöglicht wird und ob diese Prozesse von einem schülerzugewandten Klima umgeben sind" (Höfer & Steffens, 2012, S. 8).

Bezüglich des Ergebnisses der Skala Rivalität lässt sich ein zum Teil ähnliches Muster wie bei der Skala Gemeinschaft erkennen: Es ist bei Versuchsgruppe drei (VG 3) zu erkennen, dass es nach dem Training zu einer leichten Steigerung der empfundenen Rivalität kommt. Dies ist ein weiterer Hinweis dafür, dass es bei diesem Training zu Komplikationen zwischen Trainer/innen und Schüler/innen beziehungsweise zwischen Schüler/innen und Schüler/innen kam. Wie oben erwähnt, wird dies zum Teil mit den Beurteilungen der Trainer/innen und dem Verständnis der Anleitungen und des Gesamtrahmens erklärt. Andererseits ist wiederum das hohe Ausgangsniveau der Versuchsgruppe drei (VG 3) im Gegensatz zu den anderen Klassen zu erwähnen.

Bei Versuchsgruppe zwei (VG 2) wird bei der Skala Rivalität abermals das unwirksame und bei Versuchsgruppe eins (VG 1) das wirksame Follow Up geringfügig sichtbar. Die Wechselwirkung zwischen Zeit und Gruppe ist aber nicht signifikant. Es handelt sich hier lediglich um eine geringe deskriptive Veränderung.

Bei der Kontrollgruppe (KG) wird bei der Skala Rivalität ein Anstieg im Verlauf der Zeit deutlich, der mit der Zunahme an Schuldruck im Verlauf eines Schulsemesters zu erklären ist, da es zu Beginn des Schuljahres durch Tests oder Schularbeiten tendenziell wenig Druck gibt, welcher mit fortlaufender Zeit zunimmt.

Die Ergebnisse der Skala Störneigung zeigen das bereits bekannte Muster. In Versuchsgruppe drei (VG 3) verlief das Training nicht optimal, da der Wert der Störneigung zu Testzeitpunkt eins (T1) bis zu Testzeitpunkt drei (T3) steigt. Hierfür können die Ergebnisse des Reaction Sheets Interpretationen und Erklärungen liefern: Versuchsgruppe drei (VG 3) beurteilte die Leitung des Trainings sowie Gesamtrahmen und Zeiteinteilung etwas schlechter als die anderen zwei Gruppen. Bei Versuchsgruppe eins (VG 1) und Versuchsgruppe zwei (VG 2) zeigt sich eine Verringerung der Störneigung

Es zeigt sich hier ein Unterschied in der Follow Up Bedingung: während bei der trainer/innengesteuerten Versuchsgruppe eins (VG 1) ein Anstieg des Wertes der Störneigung zu verzeichnen ist, fällt dieser bei der selbstgesteuerten Versuchsgruppe zwei (VG 2) ab. Dabei wird deutlich, dass Versuchsgruppe zwei (VG 2) den höchsten Ausgangswert aufweist.

Die Skala Wärme zeigt bei Versuchsgruppe eins (VG 1) und Versuchsgruppe zwei (VG 2) ein Ansteigen der Werte von Testzeitpunkt eins (T1) zu Testzeitpunkt zwei (T2). Dies spricht für das durchgeführte Programm. Jedoch fällt der Wert von Zeitpunkt zwei (T2) zu Zeitpunkt drei (T3) wieder ab. Das bedeutet, es können keine postiven Effekte der Follow Up Maßnahme festgestellt werden. Dies könnte mit der Zunahme des Schuldrucks erklärt werden.

Bei Versuchsgruppe drei (VG 3) sinkt der Wert zuerst ab, was gegen die Wirksamkeit des Programms spricht. Zum Testzeitpunkt drei (T3) stabilisiert sich der Wert wieder relativ. Zur Erklärung der Ergebnisse hinsichtlich der Versuchsgruppe drei (VG 3) kann die schlechtere Bewertung der Trainer/innen und des Gesamtrahmens herangezogen werden. In der Kontrollgruppe fällt der Wert von Testzeitpunkt eins (T1) zu Testzeitpunkt drei (T3) stetig ab, was ein Indiz für zunehmenden Schuldruck sein könnte.

Die Ergebnisse zeigen, dass das durchgeführte Programm auf die ausgewählten Variablen des sozialen Klimas einen positiven Effekt hat.

Außerdem lässt sich aus den Ergebnissen der Versuchsgruppe drei (VG 3) heraus lesen, dass die Person des Trainers / der Tainerin und die organisatorischen Bedingungen für den Erfolg eines Programms auschlaggebend sind.

Bezüglich der Skala Wohlbefinden war die Wechselwirkung zwischen Gruppe und Zeit nicht signifikant. Hier zeigten sich in den einzelnen Gruppen kaum Veränderungen über die Zeit. Lediglich in Versuchsgruppe zwei (VG 2) kam es zu einem Abfall von Testzeitpunkt eins (T1) zu Testzeitpunkt zwei (T2), wobei angemerkt werden muss, dass der Ausgangswert von Versuchsgruppe zwei (VG 2) deutlich höher war als bei den anderen Gruppen.

Hinsichtlich der Follow Up Bedingungen lässt sich aus den Ergebnissen schließen, dass das trainer/innengesteuerte Follow Up zur Sicherung des Transfers besser geeignet ist.

Die Effektstärken (partielles  $\eta^2$ ) der durchgeführten Varianzanalysen zeigen weitgehend mittelgroße Effekte des durchgeführten Trainingsprogramms (vgl. S. 123 ff.).

# 8 Conclusio

"In der Natur gibt es weder Belohnungen noch Strafen.

Es gibt nur Konsequenzen."

Robert G. Ingersoll (1833 – 1899)

Das trainer/innengesteuerte Follow Up scheint im Schulkontext (Zielgruppe 14-15 jährige Schüler/innen) die wirksamste Methode, um den Lerntransfer bei Outdoor-Traings sozialer Kompetenzen zu sichern. Da Selbststeuerung und Selbstorganisation immer mit Autonomie zu tun hat und Schule oft das Gegenteil darstellt, haben Methoden, die diese Form der Auseinandersetzung fördern sollen, tendenziell schwierigere Voraussetzungen. Des Weiteren erscheint es notwendig, Trainingsmethoden, welche innerhalb einer Follow Up Veranstaltung durchgeführt werden (Lernschleifen einbauen, Mentoring- und Monitoringsysteme installieren) weiterzuentwicklen, um den Transfer des Gelernten in den Alltag möglichst wahrscheinlich zu machen. Außerdem dürfte es für den Transfer günstig sein, wenn die Lehrpersonen den Schüler/innen im alltäglichen Unterricht die Möglichkeit geben, das Gelernte anzuwenden (zum Beispiel durch Gruppenaufgaben im Unterricht). Die Frage, inwieweit weitere (regelmäßig abgehaltene) Follow Up Veranstaltungen über ein ganzes Schuljahr (oder sogar mehrere Jahre) den Lerntransfer fördern, wirft einen weiteren Forschungsaspekt auf, der in weiterführenden Studien geklärt werden könnte.

Das Problem der mangelnden Ressourcen scheint im Bildungssektor systemimmanent. Da das Training selbst nur zwei Tage und das Follow Up zwei Schulstunden dauerte, waren die Zeitressourcen limitiert. Wenig Zeit für Input auf Trainer/innenseite, gekoppelt mit hoher Erwartung an Output auf Schulseite erscheint, im Nachhinein betrachtet, nicht die optimale Paarung, spiegelt jedoch aktuelle Verhältnisse im Schulbereich wieder. Dem kann nur durch präzise Auftragsklärung entgegengewirkt werden. Jedoch bleibt zu bedenken, wie seriös diese Klärung durchgeführt wird, wenn nicht, wie in dieser Studie, zum Teil unentgeltlich von Trainer/innen gearbeitet wird, um forschen beziehungsweise arbeiten zu dürfen.

Weiterführend wäre es interessant, über das Handeln des/der Trainer/in bei Outdoor-Trainings zu forschen, da die Ergebnisse zeigen, dass in der Rolle und Funktion des Trainers ein wichtiger Indikator für Erfolg oder Misserfolg liegt.

Zudem sollten bei der Evaluation von Trainingsmaßnahmen alle von Kirkpatrick genannten Ebenen mitberücksichtigt werden. Der aufwendige und oft schwer zu realisierende Einsatz von systematischer Verhaltensbeobachtung im Schulalltag

(Kirkpatrick Level 3) wäre für die Evaluation des Transfererfolgs wichtig und aufschlussreich.

#### Literaturverzeichnis

- Amesberger, G. (1992). Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor Aktivitäten ? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten. Frankfurt am Main: Afra Verlag.
- Amesberger, B., Amesberger, G, Pfingstner, R. & Schörghuber, K. (2004). *Basisseminar*. Skriptum zum Universitätslehrgang Training und Beratung nach dem handlungsorientierten Ansatz Integrative Outdoor Aktivitäten. Wien: IOA.
- Amesberger, B., Amesberger, G. & Pfingstner, R. (2005). *Handlungsorientierte Ansätze in der Persönlichkeitsentwicklung der Integrativen Outdoor- Aktivitäten*®. Skriptum zum Universitätslehrgang Training und Beratung nach dem handlungsorientierten Ansatz Integrative Outdoor Aktivitäten. Wien: IOA.
- Amesberger, G. & Schörghuber, K. (1998). Curriculum zum Gruppentrainer für Integrative Outdoor Aktivitäten. In H. Altenberger et al. (Hrsg.), *Erleben lernen Erleben lehren*. (S. 27-41). Augsburg: Wißner.
- Amesberger, G., Apflauer, G., Pesendorfer, D., Pfingstner, R., Schörghuber, K. & Siebert, W. (2005). *Outdoormethoden und outdoorspezifische Grundlagen der integrativen Outdoor-Aktivitäten*<sup>®</sup>. Skriptum zum Universitätslehrgang Training und Beratung nach dem handlungsorientierten Ansatz Integrative Outdoor Aktivitäten. Wien: IOA.
- Bacon, S. (1998). *Die Macht der Metaphern. The Conscious Use of Metaphor in Outward Bound.* (übersetzt und eingeleitet von Schödlbauer, C.). Allingen: Ziel.
- Bateson, G. (1985). Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Ulm: Suhrkamp.
- Beelich, K. & Grotian, K. (1999). Lernen selbst managen. Effektive Methoden und Techniken für Studium und Praxis. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Benson, N., Collin, C., Ginsburg, J, Grand, V., Lazyan, M. & Weeks, M. (2012). *Das Psychologie Buch*. London: Dorling Kindersley.
- Berliner, D., C. & Gage, N. (1996). Pädagogische Psychologie (5.Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Besser, R. (2001). Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Böhnisch, L. (2005). *Sozialpädaogik der Lebensalter. Eine Einführung* (4. Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Bühler, J. (1986). Das Problem des Transfers. *Deutsche Jugend Zeitschrift für die Jugendarbeit,* 71 76. Weinheim:
- Desnizza, W. & Hecht, H. (2012). Psychologie als empirische Wissenschaft. Essentielle wissenschaftstheoretische und historische Grundlagen. Heidelberg: Springer.
- Dewald, W. & Häußler, C. (2005). On Line. Spiele und Abenteuer mit dem Seil. Augsburg: Ziel.
- Dworschak, J. & Senden, M., J. (2012). *Erfolg durch Prozessmanagement. Nicht warten, bis die >Gurus< kommen.* Freiburg: Haufe.
- Eder, F. & Mayr, J. (1999). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LFSK 4-8). Handanweisung. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2010). *Statistik und Forschungsmethoden.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Foerster, H. (2006). Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich verstehen verstehen? In H. Gumin & H. Meier (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus* (S. 41-88). München: Piper Verlag
- Gabler. H., Nitsch, J. R. & Singer, R. (2000). Handlungstheoretische Grundlagen der Sportpsychologie. In O. Gruppe (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie* (S. 43-162). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Gass, M. A., (1995). Metaphorisches Lernen in therapeutisch orientierten erlebnispädagogischen Programmen. (übersetzt von Schad, Nico). *Erleben und Lernen*, Jahrgang (1&2), 25-30.
- Geißler, K., A., (2005). *Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte* (10. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2006). Kooperative Abenteuerspiele 1. Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung (15. Aufl.). Seelze: Erhard Friedrich Verlag GmbH.
- Gudjons, H. (1990). Spielbuch Interaktions- Erziehung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heineking, A. (1995). Outdoor Training Konsequenzen, Stellenwert und Bedeutung für die Personalarbeit. Dissertation: Universität Berlin.

- Herkner, W. (2001). *Lehrbuch Sozialpsychologie (2. Aufl.)*. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Verlag Hans Huber.
- Höfer, D. & Steffens, U. (2012). Die Hattie-Studie. Hintergrundartikel von Ulrich Steffens und Dieter Höfer von John Hattie ("Visible Learning", 2009). Mit freundlicher Genehmigung des Instituts für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden.
- Jank, W. & Meyer, H. (2011). Didaktische Modelle (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie* 210(4), 164 174.
- Kanning, U., P. (2002). Soziale Kompetenz Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie* 210 (4), 154 163.
- Kern, H., Schmid, D. (2001). *Nutzen und Chancen des Outdoor Trainings.* Dissertation: Universität Bielefeld.
- Kießling-Sonntag, J. (2003). Handbuch Trainings- und Seminarpraxis. Konzepte des Traininghandelns. Trainingszyklus von der Auftragsklärung bis zur Transfersicherung. Werkzeuge erfolgreicher Seminargestaltung. Berlin: Cornelsen.
- Kirkpatrick, D., L. & Kirkpatrick, J., D. (2006). *Evaluating Training Programs. The Four Levels* (3rd Edition). San Francisco: Berett-Koehler.
- Kriz, J. (2001). Grundkonzepte der Psychotherapie (5. Aufl.). München: Psychologie Verlags Union.
- Kölsch, H. (1995). Wege moderner Erlebnispädagogik (Hrsg.). München: Fachverlag Dr. Sandmann.
- Kölsch, H. (2001). Outdoor-Trainings als Medium zur Förderung der sozialen Kompetenzen in der Personalentwicklung. *Zeitschrift Grundlagen der Weiterbildung*, 4, 10-20.
- König, S. & König, A. (2005). *Outdoor- Teamtrainings. Von der Gruppe zum Hochleistungsteam.* Augsburg: Ziel.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens (12. Aufl.). München: Goldmann.
- Methodenkartei der katholischen Schülerinnen- und Schuljugend der Diozöse Linz (1999). Fundgrube für lebendige Gruppengestaltung.
- Molan-Grinner, S. (2002). Natur und Outdoor-Training Wie viel Natur ist im Training? In W. Michl (Hrsg), *Outdoor Training. Personal- und Organisationsentwicklung zwischen Flipchart und Bergseil* (S. 3-39). Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Müller, W. (2002). Outdoor Training für Fach- und Führungskräfte. Event oder Personalentwicklung. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Nicolini, H., J. & Quilling, E. (2007). *Erfolgreiche Seminargestaltung Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oswald, F (1987). Soziales Lernen und soziales Lernen. In I. Breinbauer & M. Langer (Hrsg.), Festschrift für M. Heitger zum 60. Geburtstag (S. 265 271). Wien.
- Pechtl, W. (1999). Persönlichkeit, Gruppe, Organisation. In M. Majce-Egger (Hrsg.), Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie (S.89-94). Wien: Facultas Univ. Verlag.
- Pfingstner, R. (2005). Lernen lernen durch Outdoortrainings. Handlungsorientierte outdoorbezogene Interventionen zur Verbesserung des personalen Lernens in sozialen Systemen am Beispiel von Schulklassen. Dissertation: Universität Wien.
- Pfinstner, R., Schörghuber, K., Siebert, W. & Sotzko, V. (2004). *Gruppenprozesse wahrnehmen und gestalten*. Skriptum zum Universitätslehrgang Training und Beratung nach dem handlungsorientierten Ansatz Integrative Outdoor Aktivitäten. Wien: IOA.
- Pörksen, B. (2008). *Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus* (2. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Prange, K. (2008). Schlüsselwerke der Pädagogik Band 1: Von Plato bis Hegel. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Reiners, A. (1997). *Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele*. München: Sandmann.
- Reiners, A. (2004). Praktische Erlebnis- pädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionspiele (7. Aufl.). Augsburg: Ziel.
- Reiners, A. (2007). Praktische Erlebnis- pädagogik 2. Neue Sammlung handlungsorientierter Übungen für Seminar und Training Band 2 (2. Aufl.). Augsburg: Ziel.
- Schad, N. (2002). Outdoor- Training Regenwürmer oder Spanferkel? In W. Michl (Hrsg), *Outdoor Training. Personal- und Organisationsentwicklung zwischen Flipchart und Bergseil* (S. 3-39). Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Siebert, H. (2006). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus

- Schmid, C. (2006). Lernen und Transfer: Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: Hep Verlag ag.
- Schörghuber, K. (2005). *Das Konzept Integrativer Outdoor- Aktivitäten*<sup>®</sup>. Skriptum zum Universitätslehrgang Training und Beratung nach dem handlungsorientierten Ansatz Integrative Outdoor Aktivitäten. Wien: IOA.
- Sterling Casil, A. (2006). *John Dewey The founder of American Liberalism*. New York: The Rosen Publishing Group.
- Stockmann, R. (2006). Evaluation in Deutschland. In R. Stockmann (Hrsg), *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (S. 15 46). (3 Aufl.). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Weber, M. (1922). *Grundriss der Sozialökonomie*. Tübingen: Verlag v. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck). Wellhöfer, P., R. (2001). *Gruppendynamik und soziales Lernen: Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wienold, H., Fuchs-Heinritz, W., Lautmann, R. & Rammstedt, O. (2007). *Lexikon zur Soziologie* (4. Aufl.). Wiesbaden: GWV Fachverlag GmbH.
- Witte, M. D. (2002). Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit. Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernens. In J. W. Ziegenspeck (Hrsg), *Grundlagen der modernen Erlebnispädagogik* (S. 7-112). Lüneburg: Verlag Ed. Erlebnispädagogik.
- Zeig, J., K. (2006). *Meine Stimme begleitet Sie überall hin*. Ein Lehrseminar mit Milton H. Erickson (9. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zirkularität des Nervensystems (Siebert, 2006, S. 152)	8
Abbildung 2: Handeln und Lernen (Amesberger et al., 2004, S. 10)40	0
Abbildung 3: Der Lernprozess in der Erlebnispädagogik (Priest & Gass, 1997, zit. r Vogel, 2005, S. 29)	
Abbildung 4: Das metaphorische Modell (Schad, 1993, S. 51, zit. n. Kern & Schmidt 2001, S. 118)	
Abbildung 5: Das Vertragsdreieck (Schad, 2000, S. 95)	3
Abbildung 6: Drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen nach OECD (2005, S. 7) 5	8
Abbildung 7: Dimensionen sozialer Kompetenz (Kanning, 2002, S. 158)	9
Abbildung 8: Vertragsmatrix nach Verantwortungsbereich	1
Abbildung 9: Das Prozessmodell (Amesberger et al., 2005, S. 4)	5
Abbildung 10: Möglicher einfacher Aufbau eines Acid River	9
Abbildung 11: Das Studiendesign	6
Abbildung 12: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala Gemeinschaft getrenn nach den einzelnen Versuchsgruppen und Testzeitpunkten (1 stimmt nicht; 5 stimmt genau)	nt
Abbildung 13: Mittelwerte der Skala Rivalität getrennt nach den einzelner Versuchsbedingungen und Testzeitpunkten (1 stimmt nicht; 5 stimmt genau)	
Abbildung 14: Mittelwerte der Skala Störneigung getrennt nach den einzelner Versuchsbedingungen und Testzeitpunkten (1 stimmt nicht; 5 stimmt genau)	
Abbildung 15: Mittelwerte der Skala Wärme getrennt nach den einzelne Versuchsbedingungen und Testzeitpunkten (1 stimmt nicht; 5 stimmt genau)	
Abbildung 16: Mittelwerte der Skala Wohlbefinden getrennt nach den einzelner Versuchsbedingungen und Testzeitpunkten (1 stimmt nicht; 7 stimmt genau)	
Abbildung 17: Wechselwirkungsdiagramm der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit de Skala Gemeinschaft als abhängige Variable	
Abbildung 18: Wechselwirkungsdiagramm der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit de Skala Rivalität als abhängige Variable	

Abbildung 19: Wechselwirkungsdiagramm der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit de
Skala Störneigung als abhängige Variable13
Abbildung 20: Wechselwirkungsdiagramm der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit de
Skala Wärme als abhängige Variable13
Abbildung 21: Wechselwirkungsdiagramm der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit de
Skala Wohlbefinden als abhängige Variable
Abbildung 22: Mittelwerte inklusive Standardabweichungen der Items des Reactio
Sheets getrennt nach Versuchsgruppen14

# **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Gesammelte Aussagen der Schüler/innen zur Frage: "Was heiß Klassengemeinschaft?"74
Tabelle 2: Gesammelte Aussagen der Schüler/innen zur Frage: "Was soll beim Training passieren?"
Tabelle 3: Gesammelte Aussagen der Schüler/innen zur Frage: "Welche Strategien sind hilfreich in schwierigen Situationen?"
Tabelle 4: Gesammelte Aussagen der Schüler/innen zur Frage: "Welche Erkenntnisse nehmt ihr mit in den Schulalltag?"
Tabelle 5: Programmablauf Training sozialer Kompetenzen mit Schüler/innen nach dem Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten®
Tabelle 6: Programmablauf Follow Up der VG1
Tabelle 7: Stichprobengröße der verschiedenen Gruppen (VG 1 trainer/innengesteuertes Follow Up, VG 2 selbstgesteuertes Follow Up, VG 3 nur Training, KG) zum Zeitpunkt Tragetrennt nach Männern und Frauen
Tabelle 8: Interskalenkorrelationen und Cronbach Alpha Werte der Skalen des LFSK 4-8 (N=92)
Tabelle 9: Deskriptive Statistiken der Skalen des LFSK 4-8; Mittelwerte und Standardabweichungen getrennt für die einzelnen Gruppen und zu allen 3 Testzeitpunkten
Tabelle 10: Zweifaktorielle Varianzanalysen mit den Skalen Gemeinschaft, Rivalität Störneigung, Wärme, Wohlbefinden als abhängige Variablen (fünfstufige Skala: 1 triff nicht zu, 5 trifft zu)

# **Anhang**

#### Infoblatt für die Kennenlerntage

#### Ort:

Jugendhaus Stift Göttweig 3511 Furth bei Göttweig T:+43.(0)2732.85581-454 F:+43.(0)2732.85581-266

E: info@jugendimstift.at

Termin: Montag, 10.09. – Dienstag, 11.09.2012

Abfahrtszeit: Montag, 08:15 Uhr vom Parkplatz

Rückfahrt: Dienstag, 17:00 Uhr vor dem Seminarhaus

#### Kosten:

für Bus, Unterkunft, Seminarraumkosten, Verpflegung, Trainer/innen: 78,00 €

#### Essen:

Am Montag Mittag wird das Essen von einem Gasthaus geliefert. Abends versorgen wir uns selbst (kalte Platte) – ebenso am Dienstag in der Früh. Dienstag Mittag wird Pizza bestellt. Für unser gemeinsames Abendessen bzw. Frühstück freuen wir uns über Obst-, Gemüse-, Marmeladen-, Honig- und Müsli-"Spenden".

#### Schlafen:

Mädchen und Buben übernachten in getrennten Schlafräumen. Bettwäsche ausborgen ist teuer, also Schlafsack und Leintuch einpacken.

### Programm:

Wie der Titel schon verrät, geht es in den zwei Tagen um ein Kennenlernen der Mitschüler/innen und Lehrer/innen außerhalb des gewohnten Schulsettings. Gemeinsam werden wir erarbeiten, was für ein gelungenes "Zusammen" im Schulalltag wichtig ist und welche Strategien der Konfliktlösung bei Bedarf zum Tragen kommen können.

#### Kennenlerntage September 2012

#### Checkliste für Begleitlehrer/innen

#### Wo:

Jugendhaus Stift Göttweig 3511 Furth bei Göttweig T:+43.(0)2732.85581-454 F:+43.(0)2732.85581-266

E: info@jugendimstift.at

#### Wann:

Montag, 10.09. bis Dienstag, 11.09.2012

Abfahrt vom Parkplatz : Montag, 10.09.2012 um 8:15 Uhr Abfahrt vor dem Seminarhaus: Dienstag, 11.09.2012 um 17:00 Uhr

#### Wer:

28 Schüler/-innen der 5c + 2 Begleitlehrer/innen

Referent/-innen: Mag.a Roßmanith und Bakk. Vogl Peter

#### Mitzubringen:

Hausschuhe, warme,regenfeste Kleidung und feste Schuhe!

Ein Zimmer und die nötige Bettwäsche stehen zur Verfügung.

Ein gutes Buch, weil es zwischendurch auch Freizeit geben wird.

#### Zuständigkeiten:

Während des Programms sind prinzipiell die beiden Trainer/innen für die Klasse zuständig. Außerhalb des Programms (Pausen, Essenszeiten, morgens, mittags, abends, Nachtruhe...) sind die Begleitlehrer/innen zuständig.

#### Essen:

Am Montag Mittag lassen wir das Essen von einem Gasthaus liefern.





### Kennenlerntag – "Outdootraining" – September 2012

#### Organisatorische Details:

- Dauer: 2 Tage (Beginn am 1.Tag um 10.00 Uhr am Trainingsort Ende am 2.Tag ca. 17.00 Uhr)
- Örtlichkeiten: Jugendhaus Stift Göttweig, Jugendhaus Schacherhof,

K-Haus Eggenburg

- Termine: <u>Training</u>:
  - 2 Klassen vom 10.-12.September 2012 (Schacherhof, Göttweig)
  - 1 Klasse vom 17.-19.September 2012 (K-Haus Eggenburg)
  - 1 Klasse auf Wunsch ab Mitte Dezember für die Studie die so genannte Kontrollgruppe

#### "Follow up" Termine:

- → 1 Klasse wird nach ca. 4 Wochen noch einmal von den jeweiligen Trainer/innen für ein so genanntes "Follow up" besucht (2-3 Stunden – direkt in der Schule möglich)
- → 1 Klasse sollte die Möglichkeit bekommen, gemeinsam in Selbstorganisation die Erkenntnisse des Trainings zu reflektieren (in einem Block von ebenfalls ca. 2-3 Stunden)
- Kosten: Unterkunft, Bus, Verpflegung, Materialkosten und Honorare der

Trainer/innen (jeweils 2 / Klasse): 78,00 Euro / Person

Mit diesem Betrag liegen wir <u>weit unter dem "Normalpreis"</u> für ein 2-tägiges Training. Aufgrund der Forschungsarbeit werden wir durch Sponsoren unterstützt, welche uns dieses einmalige Angebot ermöglichen!

- Prozessbegleitung: diese beinhaltet:
  - · Vorgespräche mit der Schulleitung, den beteiligten Professor/innen
  - Informationsbögen für Schüler/innen, Professor/innen und Eltern zum Projekt bzw. zur Trainingsvorbereitung

## Fragebogen

# **Reaction Sheet** "5" bedeutet: stimmt genau "1" bedeutet: stimmt gar nicht **Evaluation Category:** Program objectives Mir war klar, was die Ziele der Kennenlerntage waren: 5 3 2 1 4 Facilitator style Ich hatte die Möglichkeit, mich bei den Übungen meinen Bedürfnissen entsprechend einzubringen: 5 3 2 1

### Facilitator knowledge / style

Die TrainerInnen waren mir sympathisch:

5 4 3 2 1

Ich habe die TrainerInnen gut verstanden (Sprache):

5 4 3 2 1

## <u>Facility</u>

Aufgrund von äußeren Umständen war ich die meiste Zeit während des Trainings abgelenkt – mit meinen Gedanken anderswo:

5 4 3 2 1

Der Gesamtrahmen der Tage war:

5 4 3 2 1

Essen: 5 4 3 2 1

Unterkunft: 5 4 3 2 1

Zeiteinteilung: 5 4 3 2 1

KLASSE: männlich weiblich

# Lebenslauf



## Persönliche Angaben

Name: Mag.<sup>a</sup> DSA Birgit Roßmanith

Geburtsdatum: 26. 06. 1979; St.Pölten

Staatsbürgerschaft: Österreich

### Ausbildungen

1993-1998	Bundesoberstufenrealgymnasium Krems, Schwerpunkt Instrumental
1999-2002	Bundesakademie für Sozialarbeit, St.Pölten – NÖ
10/1998-03/2008	Studium der Pädagogik an der Universität Wien + an der Universität Bielefeld
09/2004-03/2008	Universitätslehrgang Training und Beratung nach dem handlungsorientierten Ansatz Integrativer Outdoor Aktivitäten® Universität Wien
2011-2013	Masterstudium – Universitätslehrgang zum MSc of Outdoor Developement

2012 Lehrgang: "Pioneers of Change", plenum Wien

zusätzlich Snowboardlehrerin, Kletterlehrerin, staatl. geprüfte Instruktorin Alpin

#### **Beruflicher Werdegang**

seit 2000 freiberufliche Tätigkeiten als **Referentin** für Workshops in Schulen zum Thema

soziales Lernen bzw. zu entwicklungspolitischen Themen

2002-2006 Schulsozialarbeiterin am Stiftsgymnasium Melk, NÖ

2005-2006 Bildungskarenz

2006-2007 **Jugendbetreuerin und Teamkoordinatorin** im Jugendzentrum Agathón,

Purkersdorf – NÖ

seit 2008 <u>freiberuflich tätig in der Erwachsenenbildung</u>

**Trainerin** für das Entwicklungspolitische Referat "Enchada" - Wien Vorbereitung/Begleitung für Reisende von interkulturellen Austauschsprogrammen

**Ausbildungsleiterin**, "Train the Trainer", NÖ, Wien und Steiermark Leitung von Ausbildungsmodulen für TrainerInnen im schulischen Bereich

Gastlektorin, FH Wr. Neustadt - NÖ

Lehrinhalte: Team- und Organisationsenwicklung (Teambuilding)

Gastlektorin, Institut für Kommunikations-, Konfliktpädagogik und

Coaching, Wien

Lehrinhalte: Persönlichkeitsentwicklung, Teamentwicklung und Gruppendynamik

**Referentin**, WienXtra - Institut für Freizeitpädagogik, Wien Abhaltung von Seminaren; u.a. zum Thema Gruppendynamik,

Methodenschulungen (Indoor und Outdoor)

Trainerin, WienXtra - Institut für Freizeitpädagogik, Wien

Fortbildungsveranstaltung für die Kinder- und JugendnachmittagsbetreuerInnen der Stadt Wien

**Trainerin und Vereinsmitglied**, Outdoorprojekte für Bildungsinstitutionen nach dem Ansatz Integrativer Outdoor Aktivitäten<sup>®</sup>

Trainerin bei "die Berater®, 1050 Wien

Coaching und Beratung von arbeitssuchenden Jugendlichen und Erwachsenen

2010-2011 **Projektadministratorin/-koordinatorin** bei "die Berater<sup>®</sup>, 1050 bzw. 1020 Wien

Betreuung des Projektes "Job 50+" Qualifizierungsmaßnahme für Menschen

über 50

2012 Bildungskarenz

# Internationale Erfahrung

02/2001-09/2001	Studien- und Arbeitsaufenthalt; Universität Christchurch, Neuseeland
03/2007-09/2007	Erasmus Studienaufenthalt; Universität Bielefeld, Deutschland
10/2009-01/2010	Studien- und Arbeitsaufenthalt; Kanarische Inseln, Spanien

### **Sonstige Kenntnisse**

Sprachen:

Englisch – fließend in Wort und Schrift

Französisch – Grundkenntnisse

Spanisch - Grundkenntnisse

EDV Kenntnisse

Führerschein B

# Lebenslauf



# Persönliche Angaben

Name: Peter Vogl, Bakk.

Geburtsdatum: 22. 02. 1984; Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

## Ausbildungen

1994-2002	Bunderealgymnasium Baden Biondekgasse, Schwerpunkt Sprachen
2003	Präsenzdienst, Garnison Baden
2003-2009	Universität Wien, Bakk. Studium Sportmanagement
2006-2008	Universität Wien, Universitätslehrgang Training und Beratung nach dem handlungsorientierten Ansatz Integrativer Outdoor Aktivitäten®
2008	University of Santa Cruz (USA), NLP Trainer and Consultancy
2011-2013	<b>Universität Wien,</b> Universitätslehrgang Master of Sience Outdoor Training and Development

seit 2011	Universität Wien, Mag. Studium Sportwissenschaften
2012-2013	Center of Mental Excellence, Modulserie Sportpsychologie –
	Diplomlehrgang für Sportpsychologie und mentales Training
zusätzlich	Skilehreranwärter, Kletterlehrer (USI), staatl. geprüfter Lehrwart für
	allgemeine Körperfitness (BAFL Linz), Trainergrundkurs (BSPA Wien),
	Rescue Diver (PADI), systemischer Coach (The Green Fields),
	Rettungsschwimmer;

# **Beruflicher Werdegang**

2004-2006	Golfclub Fontana, Personal Trainer
2004-2009	John Harris Fitness, Personal Trainer
2005-2006	Champ Health & Fitness, Personal Trainer
2006-2007	Magna Racino, Racing Operator / Projektmitarbeit
2007	Fonds Gesundes Niederösterreich, Projektmitarbeit
seit 2008	selbstständige Tätigkeit als Trainer und Coach
	Trainer bei Mindtraining
	<b>Trainer und Vereinsmitglied</b> , Outdoorprojekte für Bildungsinstitutionen nach dem Ansatz Integrativer Outdoor Aktivitäten <sup>®</sup>
2011-2012	<b>Die Berater</b> , Coaching und Beratung von arbeitssuchenden Jugendlichen und Erwachsenen
seit 2011	USI Wien, Ausbildungs- und Kursleiter

## Internationale Erfahrung

07/2010-08/2011 Lehr- und Wanderjahr mit Aufenthalten in Südamerika, China und Indien

## Sprachen:

Englisch - fließend in Wort und Schrift Französisch – Grundkenntnisse Spanisch - Grundkenntnisse

## EDV Kenntnisse:

Microsoft Office

**SPSS** 

## Führerschein:

В

F