



Integrative Outdoor-Aktivitäten und Erlebnispädagogik

Grundannahmen und Impulse

Zusammenfassung

„Handlungsorientiertes Lernen“, Outdoor-Aktivitäten und Erlebnispädagogik stellen für Absolvent(inn)en des Lehramtsstudiums „Bewegung und Sport“ eine zentrale Anforderung dar. Der Beitrag skizziert konzeptionelle Grundlagen und Grundannahmen der Erlebnispädagogik und der Integrativen Outdoor-Aktivitäten. Möglichkeiten zur Umsetzung in der Schule runden den Teil zur fachdidaktischen Diskussion in diesem Fachbereich ab. Im Anschluss daran wird das Konzept der Lehrveranstaltung: „Erlebnispädagogik und Integrative Outdoor-Aktivitäten“ vorgestellt. Auf die Bearbeitung grundlegender Themen wie Erlebnis, Risiko und Sicherheitsmaßnahmen wird hier verzichtet, auch wenn diese Themen in der Lehrveranstaltung einen zentralen Platz einnehmen.

1. Zur fachdidaktischen Diskussion im Bereich: Erlebnispädagogik – Integrative Outdoor-Aktivitäten – Handlungsorientiertes Lernen

In der Natur sein, Draußen-Sein, Abenteuer bestehen, gemeinsam Herausforderungen bewältigen, persönliche Grenzen ausloten und dies alles erzieherisch zu nutzen, hat eine lange Tradition. Neben der grundsätzlichen Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Ansätze – dass draußen in handelnder Weise etwas erlebt werden soll, was im weitesten Sinne persönlichkeitsbildend ist – gibt es doch erhebliche Unterschiede zwischen den im Laufe der Zeit entstandenen Erziehungs- und Lernkonzepten. Um die unterschiedlichen Ansätze einigermaßen übersichtlich darstellen zu können, werden übergreifende Themen anhand der Darstellung geschichtlicher Entwicklungen der Erlebnispädagogik pointiert skizziert. Im Anschluss daran wird das in der Lehrveranstaltung angewendete Konzept der Integrativen Outdoor-Aktivitäten grob umrissen. Die mögliche Umsetzung in der Schule schließt diesen ersten Teil der fachdidaktischen Positionen ab. Einige Themenbereiche, wie etwa die Abenteuerpädagogik (Becker, Lindner & Vollmar, 2006), bleiben in diesem Beitrag ausgeklammert.

1.1 Erlebnispädagogische Eckpfeiler

In den ursprünglichen erlebnispädagogischen Konzepten werden vielerlei Behauptungs- und Argumentationslinien in mehr oder weniger reflektierter Weise verbunden. Diese Faktoren und Eckpunkte sind auch aus ihrer Zeit heraus zu verstehen, daran werden Denkmuster und Werthaltungen verdeutlicht. Diese Denkmuster sind in moderneren handlungsorientierten (Outdoor-)Konzepten allerdings einer fundamentalen Kritik zu unterziehen, die auch verweismäßig angedeutet wird.

Unter „erlebnispädagogischen Konzepten“ werden zumeist Konzepte verstanden, die folgende tragende Elemente enthalten (vgl. Schörghuber & Amesberger, 1998). Auf Implikationen, Unschärfen, Widersprüchlichkeiten und theoretische Unauflösbarkeiten soll hier nicht näher eingegangen werden.

- Erlebnispädagogische Denkfiguren sind zum Teil aus reformpädagogischen Strömungen hervorgegangen. Projektberichte und Theorien, die sich erlebnispädagogisch verstehen, orientieren sich sehr stark an Kurt Hahn. Die Abgrenzung zu traditionellen Lernformen oder „industriellen Lernmodellen“ wie Paffrath (2006, S. 52) formuliert, ist konstitutives Merkmal erlebnispädagogischen Selbstverständnisses.
- Die Tradition erlebnispädagogischer Ansätze ist geprägt von der Absicht, das Lehren und Lernen, wie es in der Schule traditioneller Weise verstanden wird, zu verändern. „Viele Outdoor-Konzepte wurzeln in der Reformpädagogik und versuchen den Missstand der einseitigen Schulung der kognitiven Kompetenzen im Regelschulsystem zu überwinden.“ (Amesberger, 2002, S. 27). Reformpädagogische Strömungen trugen die Kritik an schulischer Pädagogik, die wahre Bildung komme aus einer umfassenden Lehr- und Lernweise, mit den Eckpfeilern: „Hand, Herz und Hirn“. Erziehungs- und Bildungsprozesse sollten emotional besetzt sein und mit konkretem Handeln einhergehen, um eine entsprechend umfassende Bildungswirkung entfalten zu können.
- Damit verbunden wurde die Zivilisation und die Modernisierung der Gesellschaft als schädigend für die menschliche Entwicklung insgesamt erachtet, nicht nur für die kindliche und jugendliche Bildung.
- Sie verweisen, ausgehend vom Gedanken, „Hirn, Herz und Hand“ zu verbinden, auf ein „ganzheitliches“ Menschenbild (Ziegenspeck, 1991; Weis, 1995). Hinter dem Schlagwort „ganzheitlich“ steht ein humanistisches Menschenbild, was im erlebnispädagogischen Kontext bedeutet, dass sich Menschen entwickeln können, wenn sie be-

stimmte (zivilisationskritische) Haltungen und Verhaltensweisen annehmen (Ziegenspeck, 2006).

- Die didaktische Position der Erlebnispädagogik kann stark als eine, an eine „Meisterlehre“ orientierte angesehen werden (vgl. Funke-Wieneke & Laging, 2004), die postuliert, welche Erfahrungen sinnvoll zu machen sind und wie sie gemacht werden können.
- Lernen basiert immer auf der konkreten, praktischen Erfahrung, die möglichst auch über Alltagssituationen hinausweist. Bewegung und körperliche Aktivität haben zentrale Bedeutung, grundsätzlich werden aber auch künstlerische, musische, kulturelle und technische Bereiche miteinbezogen.
- Abenteuer und Erlebnis, was immer darunter auch verstanden wird, bildet die fundamentale Basis jeder erzieherischen oder psychologischen Betreuung.
- Die Aktivitäten finden vorwiegend in der Natur statt, wobei sich in den letzten Jahren das mögliche Umfeld stark aufgefächert hat. Dennoch gilt immer noch, dass für Erlebnispädagog(inn)en „kaum eine ganzheitlichere, vielseitigere, abwechslungsreichere und anregendere Lernumgebung denkbar ist als die freie Natur“ (Birkelbach, 1986, S. 378).
- Mit erlebnispädagogischen Konzepten sind bestimmte Werthaltungen und „moralische Kodierungen“ (Fischer, 2006) verbunden. Weis (2006, S. 67) spricht sogar von einer „Wertepädagogik“. Daher wird auf diese Werthaltungen und moralischen Forderungen an Individuum und Gesellschaft unten genauer eingegangen. Interessant ist, dass innerhalb der erlebnispädagogischen Szene moralische Implikationen immer wieder als ansprechenswert empfunden werden, eine umfassende, konkrete, theoretisch fundierte kritische Auseinandersetzung dazu aber nicht vorkommt.

Die Erlebnispädagogik erklärt sich als zuständig für die vielfältigsten Bereiche der Arbeit mit Menschen: von unterhaltender und animativer Tätigkeit bis zu entwickelnder (pädagogischer, psychologischer und therapeutischer) Beziehungsgestaltung. Und in diesen Feldern werden wiederum vielerlei Aufträge mit unterschiedlichsten Zielen (Animation, Erziehung, Persönlichkeitsentwicklung, Therapie, Team- und Organisationsentwicklung) für unterschiedlichste Zielgruppen (sozial Benachteiligte, Behinderte, Kinder und Jugendliche, Manager/innen) übernommen. Es ist zugleich die Stärke aber auch die Schwierigkeit im „erlebnis-

pädagogischen Raum“, dass es enorm viele Berührungspunkte und Überschneidungen von Praxisfeldern gibt. Systematisierung in der Theoriebildung fällt dadurch genauso schwer wie Abgrenzung in der praktischen Arbeit. Lange Jahre haben theorieferne Berichte über absolvierte erlebnispädagogische Projekte das Bild der Veröffentlichungen und des Nachdenkens über Erlebnispädagogik insgesamt bestimmt. Konkrete und theoretisch fundierte Beschreibungen der Prozesse des Lehrens, Lernens und der persönlichen Entwicklung waren nur in einem sehr geringen Ausmaß vertreten (vgl. Amesberger, 2002, 1. Auflage 1992). Synergien zu anderen pädagogischen und psychologisch fundierten Konzepten und Theorien erscheinen als notwendig, allerdings gibt es massive Berührungspunkte mit anderen Theorie- und Praxisfeldern. Dies wird beispielsweise bei Fischer (2006) zwar einerseits bestritten, im Beitrag selbst wird diese Berührungspunkte aber wiederum offensichtlich: „Die tatsächlich gelebte Praxis des pädagogischen Bezugs ergibt den Maßstab erlebnispädagogischer Wirklichkeit.“ (Fischer, 2006, S. 30). Noch besser kann man sich vor theoretischem Hinterfragen und ideologiekritischen Diskursen nicht abschotten. Es ist oft schwierig zu unterscheiden, ob auf eine „angemessenere“ Praxis, eine klare Systematisierung und Eingrenzung erlebnispädagogischer Praxis, oder auf eine angemessene und breiter fundierte Theorie abgestellt wird.

1.2 Erlebnispädagogische Grundannahmen – Eine kritische Auseinandersetzung

Zentrale erlebnispädagogische Eckpfeiler können über zentrale Hauptexponenten dargestellt werden. Damit werden zwei Punkte gleichzeitig hervorgehoben, nämlich a. die Ideologien, Konzepte und Themen sowie b. die Bedeutung der historischen Argumentationen in der Erlebnispädagogik. Die erlebnispädagogischen Ansätze sind davon getragen, die Grundannahmen sichtbar zu machen, welche zum einen die Theoriebildung, zum anderen das lehrende und erzieherische Handeln massiv beeinflussen und orientieren (Schörghuber & Amesberger, 1997; Schörghuber, 1999). Diese Grundannahmen betreffen hauptsächlich die ethischen Implikationen erlebnispädagogischer Konzepte. Dieser Werte- und Normenkritik wird deshalb großer Raum gegeben, da diese im Kontext pädagogischer Theorie und Praxis eine zentrale Dimension darstellt. Historische Argumentationen sind in erlebnispädagogischen Ansätzen wichtig. J.-J. Rousseau und K. Hahn repräsentieren eine Position, die das „Vorgesellschaftliche“ gleichsam wie ein Schild vor sich herträgt. Die Motivation für die starke und scheinbar unaufhaltsame Besinnung und

Konzentration auf diese Gründungsväter ist leicht auszumachen: Sie greifen auf eine Position zurück, die nicht mehr hintergebar ist – die Natur: „*Der Anfang ist Anfang von aller Geschichte, ein Zustand, aus dem heraus die Geschichte überhaupt erst in Gang gesetzt ist: Natur also.*“ (Dux, 1990, S. 71).

Die Rezeption von Rousseau in der erlebnispädagogischen Literatur ist mit Ausnahmen äußerst affirmativ, oberflächlich und mythisierend (vgl. Heckmair & Michl, 1998). Mit dem Ansatz von Rousseau wird aber ein für die pädagogische Praxis hoch wirksames Denkmuster mit übernommen: „*Das Entscheidende ist, dass dem Erzogenen die Vorstellung von seiner eigenen Natur, die Forderung nach Verwirklichung dieser Natur und die Legitimation dieses Ziels als Wiederherstellung von Verlorenem von seinem Erzieher gegeben worden ist. Pädagogik wird im Entwurf des Rousseau-Programms zu Herrschaftswissen.*“ (Gebauer, 1983, S. 112). Das Programm „Zurück zu einer verlorenen Natur“, wie es Rousseau formuliert, befreit somit den Menschen nicht, sondern führt zu seiner perfekten Kontrolle unter dem Schein der Freiheit, Natürlichkeit und Ursprünglichkeit. Das Sein in der Natur dient der besseren Manipulation durch Erziehende. Das wird dann in großen Teilen der erlebnispädagogischen Literatur auch so übernommen: Heckmair & Michl (1998, S. 6) beziehen sich auf das für die Erlebnispädagogik vorbildhafte Unterrichtsprinzip von Rousseau, dem Dreischritt „Handlung, Erfahrung und Erlebnis“. Sie verweisen dazu auf ein Beispiel von Rousseau, wonach Erziehung dadurch „stattfindet“, dass „der Knabe“ die „natürlichen Folgen seiner Handlungen am eigenen Leib“ erfährt (1998, S. 6). Ein Knabe, der eine Fensterscheibe zerbricht, soll der Kälte ausgesetzt werden und so Natur und natürliche Gegebenheiten erfahren und erleben. Liest man bei Rousseau nach, wird klar, was in der „klassischen“ Erlebnispädagogik verschwiegen und nicht thematisiert wird: Die gezielten Interventionen der Erziehenden und noch mehr: Die Ziele der Erziehenden. Ein Kind zerstört Gegenstände, in diesem Fall Fensterscheiben. „*Laßt es den Verlust fühlen. ... Es wirft sie wieder ein! Nun wechselt eure Methode. Sagt ihm kurz, ohne Wut: Die Scheiben gehören mir. (...) Dann schließt das Kind in ein dunkles Zimmer ohne Scheibe ein. Auf diese neue Behandlung hin fängt es zu schreien und zu toben an. Aber niemand beachtet es!*“ (Rousseau, 1981, S. 80). Die Wirkung der Natur ist Kälte und Finsternis, die „gute Natur“ rächt eben „böse Handlungen“ – die Vermittlung über den/die Erzieher/in – oder verallgemeinert – die Gesellschaft bleibt darüber hinaus unerwähnt. Heckmair & Michl (1998, S. 6) blenden die erzieherischen Handlungen aus und bleiben so in der erlebnispädagogi-

schen Denktradition. „*Ich habe deutlich gesagt, dass man Kindern niemals eine Strafe als solche auferlegen darf, sondern dass sie die Strafe immer als eine natürliche Folge ihrer bösen Handlungen empfinden müssen.*“ (Rousseau, 1981, S. 81). Eine beliebte erlebnispädagogische Argumentationsfigur wird hier deutlich: Die Natur verzeiht nichts. Und: Nicht der Mensch, sondern die Natur gibt Handlungen und Ziele vor. (Nebenbei bemerkt: Dass solche Aussagen immer wieder von jenen Ansätzen kommen, die Selbstverantwortung und so weiter auf ihre Fahnen heften, ist ein Treppenwitz der Geschichte). „*Die Ziele der Erziehung werden nicht durch den Menschen gesetzt, sondern sind von der Natur vorgegeben.*“ (Heckmair & Michl, 1998, S. 8). Reich (1996) beschreibt entsprechend das Verhältnis zwischen Erzieher/in und Zögling bei Rousseau als „*durch und durch manipulativ, denn der Erzieher arrangiert die Dinge und Natur so, dass sein Zögling möglichst durch die Umstände diszipliniert wird.*“ (Reich, 1996, S. 53). Diese Rousseauschen Prinzipien zu übernehmen und sich auf diese zu berufen bedeutet, die Kinder „so zu erziehen, dass sie nicht merken“ (Miller, 1983, S. 29), es ist eine Erziehung zu Gehorsam unter dem Deckmantel der Befreiung und Freiheit.

Als direkter Nachfahre von Rousseau kann Kurt Hahn bezeichnet werden, der wiederum als der „institutionalisierte Vater“ der Erlebnispädagogik gilt. Er ist auch heute noch überaus wirksam und seine Positionen werden zumeist unhinterfragt übernommen (Fischer, 2006). Ausgangspunkt der pädagogischen Überlegungen von Hahn bilden einerseits Annahmen über eine zunehmend verfallende Gesellschaft und Zivilisation und andererseits die Gewissheit, selbst die wahre Natur des Menschen und die richtige Gesellschaft zu kennen sowie für deren Erreichen die wahren und richtigen Erziehungs- und Lernkonzepte zu haben. Das Motto: „Früher waren selbst die oft beschworenen alten Zeiten noch besser“ kommt natürlich zu jeder Zeit also auch heute noch gut an, auch wenn Hahn damit die gesellschaftlichen Entwicklungen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts meinte. Die Therapie gegen die Verfallserscheinungen unserer Zivilisation besteht in Aktivitäten zur Erhaltung bzw. Wiedergewinnung eines ursprünglich guten weil natürlichen Zustandes des Menschen, das Erleben der Natur soll zu „innerer Erhebung“ und reinigenden Erfahrungen führen (Schwarz, 1968, S. 158ff.). Es kann nun nicht darum gehen, Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen auf das Individuum zu negieren oder zu verwischen - alleine der moralische und bewertende Unterton, der sich in diese dumpfen Zivilisationskritiken mischt, ohne auch vorher zu einer umfassenden Beschreibung und

Analyse der vielfachen Wechselwirkungen, Chancen, Möglichkeiten und Gefahren gekommen zu sein, ist bezeichnend.

1.3 Das Erlebnis und sein pädagogischer Nutzen

Unter Erlebnis versteht Amesberger (2000, S. 9) „signifikante Interpunktionen im Erfahrungsstrom (...), die ein Anlass für die Ausbildung bedeutsamer Erfahrungen sein können.“ Diese „Interpunktionen“ werden von den jeweiligen Personen selbst bedeutet, im Rahmen bewusster und unbewusster Prozesse und auf der Basis der individuellen kognitiven, affektiven und körperlichen Strukturen und Prozesse. Wie kann das Erlebnis nun pädagogisch nutzbar sein oder allgemeiner: Wie kann es bildungs- und lernwirksam werden? Dazu gibt es nun unterschiedliche Ansichten und konzeptionelle Überlegungen: Amesberger (2000, S. 11) findet einen Ausgangspunkt in einer Annahme Beckers (1997), wonach der Prozess der Bildung auf die „Erweiterung von Perspektiven“ gerichtet sein muss. Dies weitergedacht führt zur Frage, „wie mit Erlebnissen im pädagogischen Kontext umgegangen werden muss, um Perspektiven-erweiterung und Perspektivenvielfalt zu ermöglichen?“ (Amesberger 2000, S. 11). Damit wird der Umgang mit Erlebnissen im pädagogischen Kontext im ureigensten pädagogischen Feld verortet und entzieht sich der Typisierung als erlebnispädagogisch aufzulösende Problemstellung. Einige Diskussionsstränge im Bereich Erlebnis und Erziehung, Erlebnispädagogik und Outdoor-Aktivitäten seien angedeutet:

- Erlebnisse sind und der individuelle Umgang damit ist im pädagogischen Kontext mit pädagogischen, psychologischen und auch psychotherapeutischen Methoden zu begleiten. Anleitende stehen vor der Herausforderung, Settings zu schaffen, die Erlebnisse wahrscheinlicher machen. „Es wird ‘das Erlebnis’ nicht eingeredet oder suggeriert, es wird das originäre Erleben durch den/die Teilnehmer/in ernst genommen und begleitet, unter Umständen durch entsprechende Interventionen versprochen, verbildlicht oder auf körperlicher Ebene intensiviert.“ (Amesberger, 2000, S. 16).
- Ähnlich wie Natur oder das erlebnispädagogische Setting insgesamt kann auch das Erlebnis an sich gesehen werden. Bestimmte Erlebnisse, die möglichst geplant werden können, führen in dieser Annahme, die unter anderem auf K. Hahn zurückgeht, zu bestimmten Bildungsergebnissen. Erlebnisse bilden einen Gegenpol zu einer zunehmend entfremdeten Aneignung von Welt. Erlebnisse sind vor allem in sinnlich-körperlichen Settings auffindbar und wirken dann auch für sich selbst heilsam und der negativen gesellschaftlich Entwicklung entge-

gen. Erlebnisse, die geplant werden können, sollen den Teilnehmenden in Form eines „Aha-Prozesses“ die hohe Bedeutung bestimmter Persönlichkeitseigenschaften beibringen: Dass es gut ist, rücksichtsvoll zu sein, dass es gut ist, bescheiden zu sein usw. Wenn man sich später an diese Erlebnisse erinnert, dann wird man auch wieder auf diese Persönlichkeitseigenschaften aufmerksam (Jagenlauf, 1998).

- Die Auseinandersetzung mit Erlebnissen im pädagogischen Kontext hat die gesellschaftliche Bewertung und Funktionalisierung von Erlebnissen (Schulze, 1992) zu berücksichtigen.
- Erlebnisse sind nicht planbar und auch nicht funktionalisierbar und sie sollen deshalb auch nicht pädagogisch funktionalisiert werden (Oelkers, 1998).

In der diesem Beitrag zugrunde liegenden Lehrveranstaltung wird mit Amesberger (2000, S. 15) und der oben in Punkt 1 skizzierten Position davon ausgegangen, „dass die entscheidende Frage nicht die ist, ob Erlebnisse erziehen, sondern vielmehr: Wie können Erlebnisinhalte und Erlebnisqualitäten erzieherisch genutzt werden?“

1.4 Ökopädagogische und sportpädagogische Perspektiven

Die Zugangsweisen der Erlebnispädagogik wurden seit den 80-er und 90-Jahren stark für ökopädagogische Anliegen genutzt. Die Ökologiebewegung hat stark in die Erlebnispädagogik Einzug gehalten (Bress, 1994; Muff, 1997). Ökopädagogische Ansätze sind in großer Anzahl entwickelt worden. Im Umfeld der sportwissenschaftlichen Theoriebildung haben Seewald, Kronbichler & Grössing (1998) versucht, diese Zweige zu einem theoretisch fundierten pädagogisch nutzbaren Konzept zusammenzubringen, was offene Fragen und Kritik ausgelöst hat (Schörghuber & Amesberger, 1999). Grundsätzlich werden zwei Anliegen damit transportiert (Seewald, Kronbichler & Grössing, 1998):

- Wahrnehmungsübungen in der unberührten Natur, um Menschen zu sensibilisieren, um ihnen die Natur und sich selbst näher zu bringen in der Hoffnung, dass sie ihre menschliche Mission (Stichwort: „Gast auf der Erde“, „Der Natur und dem Menschen wieder ihre Bestimmung zurückgeben“) verstehen und auch umsetzen.
- Die Vermittlung ökologischen Verständnisses und kognitiven Wissens im Sinne von Naturschutz.

Das Leiden an der Kultur ist Ausgangspunkt für Erklärungen, wie notwendig Natur- und Umwelterziehung doch sei. Das Verhältnis des Menschen zur Natur sei gestört. Die Pädagogik und die Erlebnispädagogik im

Besonderen sei für eine Lösung zuständig (vgl. Bress, 1994; Muff, 1997). Diese Ansätze versuchen durchaus, Menschen auf ein biozentrisches Weltbild zu verweisen. Das bedeutet, der Mensch erhält im Ganzen der Natur seine Bestimmung, und die hat er wahrzunehmen. Interessant ist, wie diese Bestimmung von einigen wenigen Personen offensichtlich gewusst und bestimmt wird (Schmitz, 1990).

1.5 Zusammenfassende Kritik an zentralen Bausteinen der Erlebnispädagogik

Die wichtigsten Kritikpunkte an erlebnispädagogischen Konzepten sollen punktuell zusammengefasst werden:

- Ausgangspunkt bildet eine Diagnose der Gesellschaft, die immer wieder zum feststehenden Ergebnis führt: Der Verfall der Gesellschaft wird beklagt. Dieser Niedergang der Welt als Topos dient natürlich nur der Untermuerung des eigenen Vorgehens, und diese Untermuerung braucht dann nicht mehr über differenzierte Sachargumente vorgetragen werden.
- Automatische Wirkung des Erlebnisses: das Modell „The mountains speak for themselves“ kann hier beispielhaft angeführt werden, das zwar die Hochblüte in den 60er Jahren feiern durfte, allerdings unter anderen Aufmachungen nach wie vor tragend ist. Grundlegend für dieses Modell ist die Annahme, dass Erlebnisse und Erfahrungen alleine dadurch, dass sie in der Natur stattfinden, Individuum und die Gesellschaft insgesamt positiv verändern und heilen (vgl. Haf & Michl, 1991). Allerdings ist das nicht unwidersprochen: Demgegenüber setzt sich Reiners (1995) ab: „Die Wirkung der erlebnispädagogischen Lernangebote ergibt sich daher nicht aus den abenteuerlichen Erlebnisfeldern selbst, sondern durch die spezifische Weise, in der sie genutzt, präsentiert und kombiniert werden.“ (Reiners, 1995, S. 85).
- Der Mensch wird tendenziell als Eindringling in eine Welt gesehen, die ohne ihn eine bessere wäre (Schörghuber, 1999). Bress führt dazu aus, „dass Leben im ökologischen Sinne immer auch zugleich mit Zerstören verbunden ist.“ (1994, S. 222; vgl. Heckmair & Michl, 1993, S. 178).
- Das Sein in der Natur wirkt an sich heilend (Schörghuber & Amesberger, 1997). Im Gegensatz dazu ist aber gleichzeitig auch gültig: Natur wird zum Hindernis, das es zu überwinden gilt, und ein natürliches Mittel zum pädagogischen Zweck.

- Persönlichkeitsentwicklung bildet ein zentrales Anliegen, die richtigen Entwicklungsziele werden von dem zu Erziehenden „gewusst“.
- Im Ansatz der Erlebnispädagogik sind Normen als offene und geheime Leitvorgaben vorhanden, die auch zu erfüllen sind, will man sich „richtig“ als Person oder in der Gruppe entwickeln. Meinungen, Ideologien, Wertungen und Wissenschaftliches sind oftmals unauf löslich vermengt – dies ist „natürlich“ auch ein Problem des komplexen Gegenstandes und des moralischen Anliegens.

2. Pädagogisch-psychologische „Outdoor-Konzepte“: Integrative Outdoor-Aktivitäten

Werden Aktivitäten in der Natur, mit dem Ziel, Lernen anzustoßen und zu ermöglichen, aus den methodischen Vorgehensweisen heraus entwickelt, können grundlegend drei Zugänge ausgemacht werden:

- „*Outdoor*“ als *Selbstzweck*: Vielfach werden handlungsorientiertes Lernen und Outdoor-Aktivitäten als Selbstzweck verstanden, wo der „Nutzen abenteuerlicher Aktionen“ (Klettern, Raften, High events, ...) im Vordergrund steht. Hier werden zwar auch Ziele, wie die Erhöhung des Teamgeistes oder Impulse auf individueller Ebene (Persönlichkeitsentwicklung) angegeben, die Erreichung dieser Ziel erhält aber außer dieser abenteuerlichen Aktionen keinerlei methodische Unterstützung. Die „Gefahr“ bei einem derartigen Verständnis von handlungsorientiertem Lernen liegt auf der Hand: Subjektiv risikoreiche und abenteuerliche Aktivitäten (Erlebnisse) werden selbst zum Ziel.
- „*Outdoor*“ als *Ziel*: Manche Ansätze gehen davon aus, dass gemeinsames Erlebnis und Abenteuer von selbst wirken (the mountains speak for themselves). Auch hier fehlt die methodische Unterstützung zur Aufarbeitung der Erlebnisse, demnach können solche Ansätze nur den Aufbau von implizitem Wissen zum Ziel haben. Gemeinsam durchgestandene Gefahren und Risiken können zwar die Teambildung unterstützen, jedoch aufgrund des Fehlens der reflektierten Aufarbeitung nicht die Teamkompetenz erhöhen. Eindimensional gedachte Wirkungszusammenhänge führen auch zur Annahme, dass bestandene Herausforderungen das Selbstbewusstsein erhöhen.
- „*Outdoor*“ als *Methode*: Aktivitäten, mögliche Abenteuer und Erlebnisse, sind quasi Hilfsmittel, um zielgerichtete Auseinandersetzung mit vereinbarten Themen zu initiieren. Lernen und Lerntransfer braucht die bewusste Auseinandersetzung mit Handlungen, Aufga-

benstellungen und Settings (methodisch unterstützt). Eine anregende Lernumgebung sowie die Energetisierung der Personen fördert Lernen auf allen Personenebenen.

Im Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten werden handlungsorientierte Methoden genutzt, um zielgerichtet Lernprozesse bei Personen, Gruppen und Organisationen auf den unterschiedlichsten Ebenen (psychisch, physisch, sozial, spirituell) anzustoßen. Ausgangspunkt ist daher stets das Handeln (bewegungsbezogene Aktivitäten und Aufgabenstellungen) von Personen und Gruppen in Bezug auf bestimmte Ziele und Rahmenbedingungen. Diese Handlungen werden unter vorher verhandelten und vereinbarten Zielen sowie in einem vereinbarten Rahmen (Setting und Auftrag) aufbereitet und ausgewertet (vgl. Abbildung 1). Aufträge sind im pädagogischen Kontext zumeist Persönlichkeitsentwicklung und Soziales Lernen. Auch in der Schule wird hier von Aufträgen gesprochen. Lehrer/innen haben Aufträge und auch im pädagogischen Kontext sind diese Aufträge immer wieder mit allen Beteiligten und Betroffenen zu verhandeln. Entscheidend für die Phase der Auftragsklärung sind die Frage der Ziele, die Frage der Verantwortlichkeiten und die Vereinbarung von Rahmenbedingungen. (Auf die Komplexität in diesen Auftragsverhältnissen im Netz der unterschiedlichsten Erwartungen kann hier nicht näher eingegangen werden, das wäre einen eigenen Beitrag wert. In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass genau in diesem Punkt der Rahmenklärung ein zentraler Unterschied zu erlebnispädagogischen Ansätzen auszumachen ist.)

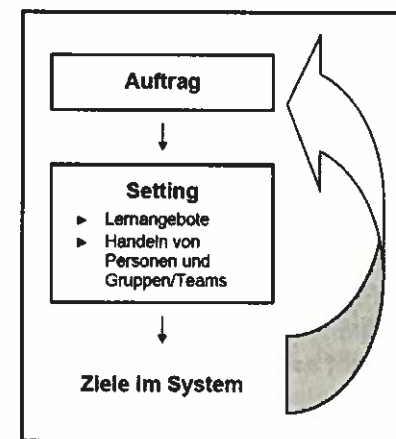


Abbildung 1: Grundmodell handlungsorientierter Arbeit

Für die qualitativ hochwertige Gestaltung der Angebote und Lernprozesse gibt es nun vielfache Überlegungen, wissenschaftliche Begründungen und ethische Prinzipien, die hier nur überblicksmäßig angedeutet werden können.

Einige zentrale Elemente im Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten sind: Bewegungsbezogene *Übungen und Aufgabenstellungen* werden eingesetzt ...

- auf der Basis klarer, transparenter und hinterfragbarer Grundannahmen (Menschenbild, pädagogische und psychologische Theorien, Erkenntnistheorien, Lerntheorien),
- innerhalb eines verhandelten und vereinbarten Rahmens (Auftrag, Ziele, Ressourcen),
- prozessorientiert in Abstimmung auf Person, Gruppe und Situation,
- unter Nutzung von Körper, Natur und Umgebung,
- in einem Sicherheitsrahmen,
- mit dem Ziel, die Handlungsmöglichkeiten von Personen, Gruppen oder Organisationen zu verdeutlichen und Entwicklungsimpulse anzustoßen.

Die zentralen Merkmale für handlungsorientiertes Lernen und Integrative Outdoor-Aktivitäten in der Schule sind:

- *Handlungsorientierung, körperlich-psychisch-soziale Bewegung:* Die teilnehmenden Schüler/innen handeln bei Integrativen Outdoor-Aktivitäten in für sie ungewohnten Situationen und Handlungsfeldern. Dazu werden bewegungsbezogene Aufgaben und Herausforderungen outdoors gestaltet. Diese ermöglichen den Teilnehmer(inne)n spannende Erlebnisse, aber auch eine Auseinandersetzung mit grundlegenden persönlichen Themen (Zielsetzungen, Selbstwirksamkeit, Beziehung zu Körper und Natur) und den Themen der Gruppe.
- *Nutzen bedeutsamer Erlebnisse für Lernimpulse:* Wie beispielsweise eine verfremdete Umgebung, die von den teilnehmenden Personen und Gruppen mit den jeweils passenden Bedeutungen versehen wird. Sie entwickeln möglichst viele unterschiedliche Erklärungsmodelle über Hintergründe und Zusammenhänge erlebter Wirkungen des Handelns.
- *Angestoßener Perspektivenwechsel:* Die Schüler/innen nehmen das eigene Handeln wahr und beschreiben dieses aus verschiedenen Perspektiven und entsprechend der neuen Situationen und Handlungs-

felder. Die Schüler/innen erproben und wiederholen ihre veränderten/neuen Handlungsfähigkeiten und ihre sozialen Wahrnehmungsmuster in veränderten Situationen. Erziehen wird so zu einer Unterstützung von Wahrnehmungen und Wahrnehmungsdifferenzierungen, denn Lernen ist von der Fähigkeit zur Unterscheidung abhängig (vgl. Amesberger, 2000; Greif & Kurtz, 1998).

- *Die Form der Begleitung und Beratung der Aktivitäten:* Die Herstellung struktureller Ähnlichkeiten (zu Situationen, Fragestellungen) begünstigt den Transfer. Zur Aufarbeitung der Erlebnisse und Erfahrungen werden Methoden der pädagogischen und psychologischen Gruppenarbeit eingesetzt (Reflexion und Integration). Der Transfer, die Übertragung und die Integration des Erlernten in den Alltag, werden methodisch unterstützt.
- *Subjektive Bewertung:* Die Handlungen, Handlungsmöglichkeiten und unterschiedlichen Denkmuster werden aus Schüler(innen)sicht bewertet. So übernehmen sie Verantwortung für ihr Handeln.
- *Erweiterung der Beziehung zur Natur:* Natur erhält als Erfahrungs- und (Er-)Lebensraum eine hohe Bedeutung. Sie bildet den Rahmen und den Hintergrund, der von den Schüler(inne)n mit (symbolischen) Bedeutungen versehen wird. „In diesem Konzept wird Natur als eine individuelle wie soziokulturelle Konstruktionsleistung aufgefasst und jede dieser Konstruktionen fußt auf Wahrnehmungen von Unterschieden, auf Erklärungen, Bedeutungen und Bewertungen. Welche Unterschiede wahrgenommen werden, ist nun weniger im anderen festmachbar, sondern beschreibt eher den Standort des beobachtenden Menschen im Gesamt seiner Beziehungen nach innen und außen.“ (Schörghuber, 1999).
- *Erziehen bedeutet beobachten,* um Hypothesen über das Verhalten von anderen zu bilden und diese Konstruktionen laufend an der Alltagswirklichkeit zu prüfen und dem/der Lernenden als deklarierte Konstruktionen zur Verfügung zu stellen. Welche Erfahrungsräume könnten Anlass zur Auseinandersetzung mit für bestimmte Personen oder Gruppen wichtigen Themen sein? Mit dieser Frage entfernen wir uns von der Beliebigkeit der Ansteuerung von Erlebnissen: Zum Beispiel durch das Setzen von Aufgaben mit ganz engen Strukturen wird automatisch der Umgang mit Regeln, Regelgrenzen und Regelüberschreitungen in der Gruppe thematisiert. Die hierbei auftretenden Erlebnisqualitäten sind Ausgangspunkt der weiteren Auseinandersetzung. Es ist aber nicht ausgeschlossen, dass andere Themen

zum Zuge kommen – das hat aber auch Bedeutung (Amesberger, 2000).

Integration bedeutet nicht „beliebige Ganzheitlichkeit“, sondern vielmehr ein vielfältiges Richten von Aufmerksamkeit nach reflektierten und transparenten Kriterien unter Nutzung von Methodenvielfalt. Dies erfordert Beschreibungs-, Diagnose- und Interventionskompetenz.

Der Begriff der Integration zielt damit auf mehrere Bereiche ab, unter anderem:

- Integration von Handlungen, Aktion und deren mehrperspektivische Reflexion.
- Integration von Körper, Emotion, Kognition und deren sozialer Bedingtheit.
- Integration von vorausgehenden und nachfolgenden Bedingungen (Setting).
- Integration von Kompetenzen bei abgegrenztem Funktionsverständnis.
- Integration von unterschiedlichen pädagogischen, psychologischen und psychotherapeutischen Zugangsweisen.
- Integration der unterschiedlichen Umfelder in die Überlegungen, die zu Angeboten und Interventionen von Lehrenden, Trainierenden oder Beratenden führen.
- Integration von zielorientierten Angeboten draußen, im Naturraum, und drinnen.

Das Konzept beruht auf der reflektierten Vernetzung folgender Faktoren auf fünf unterschiedlichen Ebenen (siehe Abb. 2).

3. Zur Organisation von Outdoor-Aktivitäten in Schulen

Grundsätzlich ist zu unterscheiden, ob eigene Projektwochen oder „Outdoor-Wochen“ mit Schüler(inne)n veranstaltet werden, oder ob die Prinzipien handlungsorientierten Lernens in den Unterricht „Bewegung und Sport“ integriert werden.

Bei der Organisation von Projektwochen sind folgende Punkte zu beachten:

- In einem ersten Schritt empfiehlt es sich, mit allen und mit der konkreten Arbeit in Verbindung stehenden Systemen, die Rahmenbedingungen (Erwartungen, Ziele, Ressourcen) abzuklären und Vereinbarungen zu treffen. Dies betrifft vor allem die Schule, die Schulbehörde und die Eltern. Zentrale Ziele sind hier zumeist die Erhöhung der

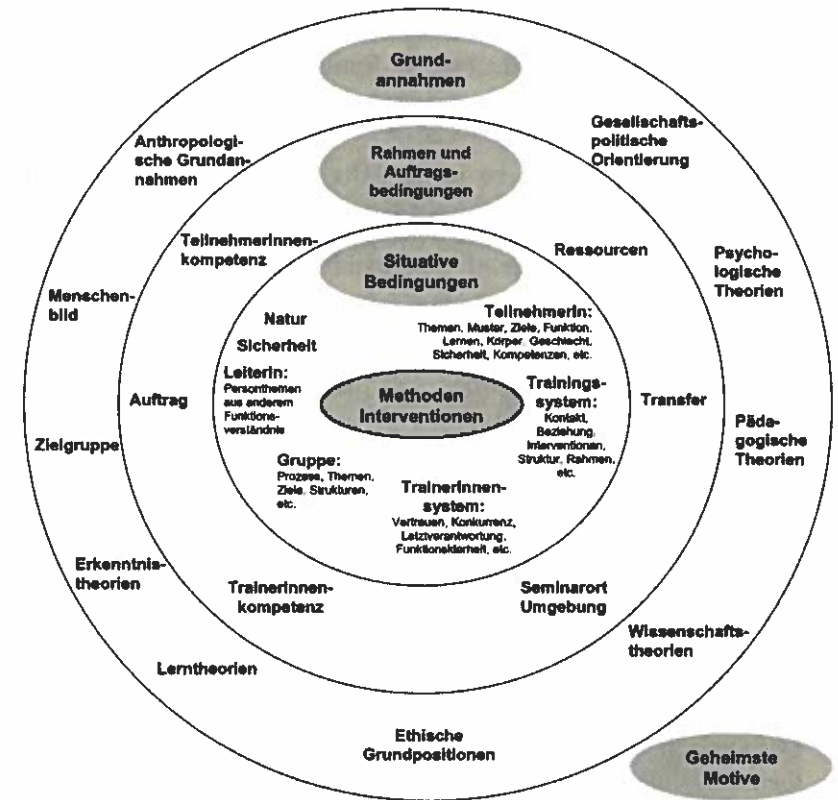


Abb. 2: Kreismodell Integrative Outdoor-Aktivitäten® (Bezüglich des Sicherheitskonzeptes sei auf den Artikel Bergsteigen (Pfingstner & Schörghuber) in diesem Band verwiesen.)

sozialen Kompetenzen auf Personenebene und die Verbesserung der Arbeitsfähigkeit bzw. des Lernens in der Klasse.

- Wird mit der Klasse gearbeitet, ist zuerst das „Lernsystem“ (System Klasse und System Lehrer/innen und ev. externe Trainer/innen) herzustellen. Das bedeutet wiederum Vereinbarungen über Strukturen (Ziele, Inhalte, Zeiten, Funktionen) und Herstellen der Beziehung. Erst dadurch wird es möglich, dass eine strukturelle Koppelung als Voraussetzung für Lernen entsteht, und in weiterer Folge auch zielorientiert interveniert werden kann.
- Die Auseinandersetzung mit dem Kontext von Lernen wird in der Outdoorarbeit dadurch unterstützt, dass die Arbeit in einem neuen,

herausfordernden, naturnahen Umfeld stattfindet. Dieser Wechsel des Kontextes soll ein leichteres „Entdecken“ von Lernstrategien, Mustern und den sie bestimmenden Rahmenbedingungen ermöglichen.

- Werden über die outdoorbezogenen Übungen und Aufgabenstellungen Isomorphien (Strukturähnlichkeiten zum schulischen Lernen) hergestellt, unterstützt dies die Übertragbarkeit der Erkenntnisse in den schulischen Alltag.
- Eine besondere Herausforderung stellt der Transfer der im Training erworbenen Kenntnisse und Handlungsmöglichkeiten in den Schulalltag dar. Unterstützt werden soll dieser Transfer unter anderem durch: klare Zielvereinbarungen und das Rückbinden der Erkenntnisse an die schulische Situation.
- In diesem neuen Umfeld soll auch eine Neukonstruktion leichter möglich sein wie im bekannten schulischen Umfeld. Neue, andere Herausforderungen ermöglichen neue Perspektiven, die wiederum zu veränderten Handlungen führen können.

Prinzipien handlungsorientierten Lernens, die in den Unterricht „Bewegung und Sport“ (einschl. Regelunterricht) integriert werden können:

- Aufgabenorientierung
- Der Dreischritt Hinführung – Aktion – Reflexion kann auch für das themenorientierte Lehren und Lernen im Sport eine Bereicherung sein. Dabei sind zwei Punkte bedeutsam:
 - Reflektieren bedeutet alleine das Sichern von Erkenntnis über das Einordnen von Erfahrung (gezieltes Nutzbarmachen von Erfahrungen).
 - Reflexion bedeutet nicht unbedingt das „lange nachher darüber reden“. Es soll nicht die Bewegungszeit verkürzt, sondern durch überlegte und wirksame Reflexionsmethoden quantitativ und qualitativ erhöht werden.

4. Perspektiven hochschuldidaktischer Umsetzung von Integrativen Outdoor-Aktivitäten

4.1 Zugang, Ziele und Inhalte der Lehrveranstaltung

„Handlungsorientiertes Lernen“, Outdoor-Aktivitäten und Erlebnispädagogik (wie diese unterschiedlichen Richtungen auch genannt werden) stellen für Studierende des Lehramtsstudiums „Bewegung und Sport“ eine zentrale Anforderung dar. Lehrer/innen sind ebenso vor die Aufgabe

gestellt, themenorientiert zu unterrichten, wobei das didaktische Konzept des „Sozialen Lernens“ eine wesentliche Stelle innehat. Zum dritten verbringen Lehrer/innen viel Zeit in Gruppen und Teams und haben häufig die Funktion, Gruppen und Teams zu leiten (Schüler(innen)gruppen, Sportteams, Freizeitgruppen, ...).

Die erwähnte und hier skizzierte Lehrveranstaltung dient der Ausbildung und Erhöhung dieser Grundkompetenzen.

Das Gesamtziel der Lehrveranstaltung Integrative Outdoor-Aktivitäten besteht darin, dass die Studierenden am Ende der Lehrveranstaltung die Umsetzung des Konzeptes der Integrativen Outdoor-Aktivitäten selbst erfahren haben, diese Erfahrungen auf persönlicher wie gruppenbezogener Ebene reflektiert haben. Die theoretische Vorbereitung und Auswertung sollte für eine Integration des Erfahrenen und Gelernten in den pädagogischen Alltag unterstützend sein.

Folgende Zielperspektiven werden angestrebt:

- Studierende haben sich mit den Möglichkeiten, Grenzen und Bedingungen handlungsorientierten Lernens am Beispiel der Integrativen Outdoor-Aktivitäten auseinandergesetzt: Einsatz, die Gestaltung, das Erleben und die Reflexion Integrativer Outdoor-Aktivitäten insbesondere im Bereich des Sozialen Lernens sowie der Gruppen- und Teamentwicklung.



- Selbsterfahrungslernen in einer Gruppe: Eigenes Verhalten, eigene Positionen, Wirkungen auf die eigene und die andere Person.
- Konzept der Integrativen Outdoor-Aktivitäten – Durchführung, Erfahrung, Grenzen und Möglichkeiten des Konzeptes, Transfer.
- Reflexion von Grundannahmen (Werte und Normen, Lernverständnis, Menschenbild, ...) in unterschiedlichsten Outdoor-Konzepten.
- Erlebnis: Gestaltungs-Möglichkeiten von Erlebnis, Nutzen, Grenzen des „Einsatzes“ von Erlebnissen.
- Risiko und Sicherheit: Unterscheidungen von Risiko, Wagnis, Gefahr; Persönlicher Umgang mit Gefahr, Risiko, Sicherheit; Aufbau, Einhaltung, Reflexion und Entwicklung von Sicherheitskonzepten.
- Transfer auf schulspezifische Bereiche: a. Wissen über den überlegten und vor allem zielorientierten Einsatz von Integrativen Outdoor-Aktivitäten im Schulbereich (Sportwochen, Projektwochen und Projektstage, Regelunterricht, ...) und b. Einsatz von Elementen aus den Integrativen Outdoor-Aktivitäten in unterschiedlichsten bewegungs- und sportbezogenen Situationen im Schulalltag.



4.2 Konkrete Umsetzung

In der konkreten Umsetzung der hier skizzierten Lehrveranstaltung sind folgende Aspekte zu beachten:

- Vorbesprechung und Anmeldung am Semesterbeginn: Hier werden Kleingruppen mit maximal drei Personen gebildet. In diesen Gruppen wird für den nächsten Termin ein zugewiesenes Thema (mit teilweise vorgegebener Literatur als Ausgangspunkt) ausgearbeitet.
 - Handlungsorientiertes Lernen: Theoretische Grundlagen, Diskussion unterschiedlicher Theorien
 - Handlungsorientiertes Lernen: Gestaltung von Lernsituationen
 - Erlebnis: Grundlagen, Bedeutung von Erlebnissen für die persönliche Entwicklung (Entwicklungspsychologie)
 - Erlebnis: Gestaltung von Situationen, die zu lernrelevanten Erlebnissen führen können (Anleitungsperspektive)
 - Erlebnis, Abenteuer in der Schule: Hintergründe, Ziele, Organisationsformen, Durchführung
 - Soziales Lernen im Bereich handlungsorientierten Lernens und Outdoor-Aktivitäten
 - Gefahr – Risiko – Wagnis: begriffliche Abgrenzung, theoretische Grundlagen, Pädagogische Relevanz
- Zwei Termine (je 2,5 Arbeitseinheiten) im Abstand von 14 Tagen:
 - Präsentation und Diskussion zu den in den in Kleingruppen vorbereiteten Themen.
 - Innerhalb der vorgegebenen Themenbereiche werden wiederum die für die Schule bedeutsamen Themen herausgefiltert, wobei auf die dahinter liegenden Grundannahmen (Werte, Normen, Interessen, Gesellschaftsbilder) besonderer Wert gelegt wird und die oben angeführten unterschiedlichen Ansätze deutlich gemacht werden.
- Blockveranstaltung (4 Tage auf einer sehr einfachen Hütte im alpinen Gelände):
 - Bewegungsbezogene Aufgabenstellungen bilden das Grundgerüst, die sich ergebenden Prozesse auf individueller und sozialer Ebene werden reflektiert und ausgewertet.
 - Entsprechend dem Konzept der Integrativen Outdoor-Aktivitäten wird am Beginn das Thema „Ziele“ auf persönlicher und gruppenbezogener Ebene in handlungsorientierter Weise fokussiert.

- Die intrapersonalen und gruppendynamischen Prozesse, die sich vom Beginn an entwickeln, werden durch Aufgabenstellungen weiter intensiviert.
- Die Bearbeitung erfolgt auf zwei Ebenen:
 - a) Zum einen werden die erlebten Prozesse im Hinblick auf die vereinbarten Ziele reflektiert. Das bedeutet, dass sich Personen mit ihrem Verhalten in die Gruppe einbringen, dass sie ihr eigenes Erleben der sozialen Prozesse und der Erlebnisse in der Natur reflektieren.
 - b) Auf einer zweiten Ebene werden die gesamten Prozesse auch einer theoretischen Reflexion unterzogen:
 - Was haben die Leiter/innen gemacht und wie ist das theoretisch vor dem Hintergrund der von den einzelnen Klein-Gruppen vorbereiteten Themen einzuordnen?
 - Wie ist das, was sich in der Gruppe und bei einzelnen Personen entwickelt hat theoretisch vor dem Hintergrund der von den einzelnen Klein-Gruppen vorbereiteten Themen einzuordnen?
 - Wie kann das, was hier von Leiter(inne)n gemacht und von Teilnehmer(inne)n erlebt und erfahren wurde auf die Schule übertragen werden?
- Bewegungsbezogene Aufgabenstellungen und die Reflexion auf diesen beiden Ebenen wechseln sich in diesen 4 Tagen ab.

Abschließend ist festzuhalten: Der Wert der Lehrveranstaltung „Integrative Outdoor-Aktivitäten“ fokussiert sich nicht nur im Kennenlernen von Outdoor-Arbeit, sondern auch in der Auseinandersetzung mit Themen, die für künftige Lehrende von zentraler Bedeutung sind. Der Kompetenzerwerb kann für folgende Aspekte ausgewiesen werden:

- Zielorientiertes und aufgabenbezogenes Arbeiten.
- Erhöhung der Reflexionsfähigkeit.
- Entwicklungsimpuls für die Erweiterung der sozialen Kompetenz der künftigen Lehrenden.
- Reflexion der eigenen Werthaltungen und Bewertungen von anderem und anderen.
- Impuls für die Erweiterung der eigenen Perspektivenvielfalt.
- Sich in komplexen sozialen Prozessen bewegen können und diese auch ansatzweise reflektieren können.

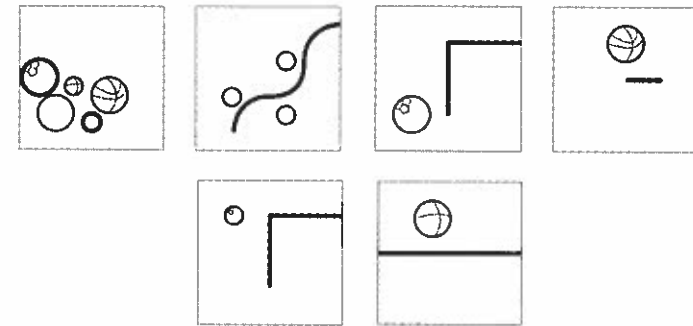
- Ideen erhalten für die persönlichkeitsbezogene und doch distanzierte Arbeit mit Schüler(inne)n.

5. Literatur

- Amesberger, G. (2000). Erlebnis – Erziehung. Spannende Wechselwirkungen im Feld Bewegung und Sport. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 12 (Suppl.), 7-19.
- Amesberger, G. (2002). *Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten* (4. Aufl.). Frankfurt: Afra Verlag.
- Amesberger, G. & Schörghuber, K. (1999). Metaphorisches Lernen und moderne Theorien der Selbstorganisation: Handeln und Wissenserwerb. In C. Schödlbauer, H. Paffrath & W. Michl (Hrsg.), *Metaphern – Schnellstraßen, Saumpfade und Sackgassen des Lernens. Zum internationalen Kongress 'erleben und lernen'* (S.116-128). Augsburg: Ziel.
- Becker, P., Lindner, M. & Vollmar, M. (2006). Abenteuer und Bildung. Begründungslinien und Inhalte eines Master-Studiengangs „Abenteuer- und Erlebnispädagogik“. In T. Fischer (Hrsg.), *Hochschule und Erlebnispädagogik. Hochschuldidaktische Bausteine einer handlungs- und erlebnisorientierten Pädagogik* (S. 103–115). Hohengehren: Schneider.
- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 15-31). Schorndorf: Hofmann.
- Birkelbach, E. (1986). *Schule - Freizeit - Segeln. Persönlichkeitsbildung durch Verwirklichung von Freiheit* (Wissenschaft und Praxis, 10). Lüneburg: Neubauer.
- Breß, H. (1994). *Erlebnispädagogik und ökologische Bildung. Förderung ökologischen Bewusstseins durch Outward Bound* (erleben und lernen, 3). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Dux, G. (1990). Denken vom Vorrang der Natur. Die Naturalisierung des Geistes. *Parabel* 1990, 66-81.
- Fischer, T. (2006). Bausteine einer hochschulpädagogischen Erlebnispädagogik. In T. Fischer (Hrsg.), *Hochschule und Erlebnispädagogik. Hochschuldidaktische Bausteine einer handlungs- und erlebnisorientierten Pädagogik* (S. 30-48). Hohengehren: Schneider.
- Funke-Wieneke, J. & Laging, R. (2004). Methoden im Bewegungs- und Sportunterricht. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten* (S. 67-88). Aachen: Meyer&Meyer.
- Gebauer, G. (1983). Auf der Suche nach der verlorenen Natur - Der Gedanke der Wiederherstellung der körperlichen Natur. In G. Großklaus & E. Oldemeyer (Hrsg.), *Natur als Gegenwart: Beiträge zur Kulturgeschichte der Natur* (S.101-120). Karlsruhe: von Loeper.
- Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.). (1998). *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Haf, W. & Michl, W. (1991). Psychotherapeutische Wirkungen der Erlebnispädagogik. *Erlebnispädagogik*, S.151-160.
- Heckmair, B. & Michl, W. (1998). *Erleben und Lernen: Einstieg in die Erlebnispädagogik* (3. erw. u. überarb. Aufl.). (erleben & lernen; 2). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Jagenlauf, M. (1998). Wirkungsanalysen Outward Bound – Ansatz und Ergebnisse. In Fontane-Klinik Motzen (Hrsg.), *Erlebnistherapie - Ein innovativer Weg in der psychotherapeutischen Arbeit* (Beiträge zur 2. Fachtagung Erlebnistherapie in der Fontane-Klinik 1998, S. 21-31). Motzen.
- Miller, A. (1983). *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (st; 951).
- Muff, A. (1997). *Erlebnispädagogik und ökologische Verantwortung. Erleben und Handeln im Spannungsfeld von Naturnutzung und Naturschutz*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Oelkers, J. (1998). Erlebnis als Erziehung oder Erziehung als Erlebnis? Paradoxe Fragen im Umkreis der Erlebnispädagogik. In F. H. Paffrath (Hrsg.), *Zu neuen Ufern. Internationaler Kongress Erleben und Lernen* (S.16-37). Alling: Sandmann.
- Paffrath, H. (2006). Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur? Erlebnispädagogik und Unversität. In T. Fischer (Hrsg.), *Hochschule und Erlebnispädagogik. Hochschuldidaktische Bau-*

- steine einer handlungs- und erlebnisorientierten Pädagogik (S. 49-60). Hohengehren: Schneider.
- Reich, K. (1996). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Reiners, A. (1995). *Erlebnis und Pädagogik: praktische Erlebnispädagogik; Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen*. München: Fachhochsch.-Schr. Sandmann.
- Rousseau, J. -J. (1981). *Emil oder über die Erziehung* (5., unveränd. Aufl.). (Uni-Taschenbücher, 115). Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Schmitz, M. (1990). *Bildung und ökologische Krise. Zur Anthropologie des menschlichen Naturverständnisses*. (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung; 9). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schörghuber, K. (1999). Zum Pädagogischen des Natürlichen – Entwicklungslinien für pädagogische und psychologische Outdoor-Konzepte. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 1, 28-55.
- Schörghuber, K. & Amesberger, G. (1997). *Gibt es erlebnispädagogische Grundannahmen?* In www.ioa.at.
- Schörghuber, K. & Amesberger, G. (1999). *Buchbesprechung zu: Seewald, F.; Kronbichler, E.; Gröbinger, S. (1998). Sportökologie. Eine Einführung in die Sport-Natur-Beziehung. Spectrum der Sportwissenschaften*, 1, 101-109.
- Schwarz, K. (1968). *Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ihre pädagogische Theorie und Praxis*. Ratingen: Henn.
- Seewald, F., Kronbichler, E. & Grössing, St. (1998). *Sportökologie. Eine Einführung in die Sport-Natur-Beziehung*. (UTB für Wissenschaft; 2027). Wiesbaden: Limpert.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart* (2. Aufl.). Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Weis, K. (2006). Menschenbilder für die Erlebnispädagogik? In T. Fischer (Hrsg.), *Hochschule und Erlebnispädagogik. Hochschuldidaktische Bausteine einer handlungs- und erlebnisorientierten Pädagogik* (S. 61-75). Hohengehren: Schneider.
- Weis, K. (1995). Vom gesellschaftlichen Erleben zum Erlebnisverlust in der Erlebnisgesellschaft. Individualisierung und Suche nach Wirklichkeit. In B. Heckmair, W. Michl & F. Walser (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit – Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis* (S. 41-72). Alling: Sandmann.
- Ziegenspeck, J. (1991). Statement zur Podiumsdiskussion. In A. Bedacht, W. Dewald, B. Heckmair, W. Michl. & K. Weis (Hrsg.), *Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik* (Soziale Arbeit in der Wende, 12, 15-21). München: Fachhochschule München.

SPIELE SPIELEN SPIELFÄHIGKEIT



*„Beim Kind wird das Spielen mit etwas
alsbald ein Spielen als und um etwas.
Das Kind bildet sich selbst zum Spieler aus.
In den Rollen-, Regel- und Illusionsspielen aller Art
sucht das Kind leidenschaftlich Spieler zu sein
und zu bleiben und seinen Hunger
nach gelebtem Erleben zu sättigen.“*

Frederik J.J. Buytendijk, 1958. Das Spielerische und der Spieler.

Die Geschichte zeigt uns, dass Sportspiele seit jeher unverzichtbarer Bestandteil der Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ waren. Gemeinsames Ziel der ausdifferenzierten Spielkonzepte ist es unter anderem, spielspezifische Handlungsroutrinen zu entwickeln und situationsangemessen verfügbar zu machen, spielspezifisches Wissen entwicklungsgemäß zu vermitteln und dieses in den verschiedenen Organisationsformen des schulischen und des außerschulischen Unterrichts kompetent einzusetzen. Die in diesem Abschnitt aufgenommenen Beiträge geben einen praxisnahen Einblick in das Spiel und das Sportspiel.

KONRAD KLEINER (Hrsg.)

**INSZENIEREN
DIFFERENZIEREN
REFLEKTIEREN**

Wege sportdidaktischer Kompetenz

Unter Mitarbeit von

Mag.^a ALEXANDRA KONLECHNER

VERLAG BRÜDER HOLLINEK · 2007