

1	EINLEITUNG	3
2	GRUNDLAGEN UND METHODEN DER ERLEBNISPÄDAGOGIK	6
2.1	Methode – eine Begriffsklärung	6
2.2	Erlebnispädagogik – eine Begriffsklärung	8
2.3	Ursprung und Geschichte der Erlebnispädagogik	9
2.3.1	Die reformpädagogische Bewegung	10
2.3.2	KURT HAHN als Wegbereiter der Erlebnispädagogik	10
2.3.3	Die Erlebnispädagogik heute	12
2.4	Wesentliche Merkmale der Erlebnispädagogik	14
2.5	Ziele der Erlebnispädagogik	19
2.5.1	Sachliche Lernziele	20
2.5.2	Individuelle Lernziele	20
2.5.3	Soziale Lernziele	21
2.5.4	Ökologische Lernziele	22
2.6	Methoden der Erlebnispädagogik	23
2.6.1	Wirkungsmodelle	24
2.6.2	Sechs Lernmethoden nach SIMON PRIEST	27
2.6.3	Erlebnispädagogische Aktivitäten	29
2.6.4	Phasen einer erlebnispädagogischen Aktion	31
2.6.5	Interaktionsformen in der Erlebnispädagogik	32
2.7	Aufgaben und Kompetenzen der Erlebnispädagogen	33
2.7.1	Hard Skills	34
2.7.2	Soft Skills	34
2.7.3	Meta Skills	35
3	KLETTERN IN DER ERLEBNISPÄDAGOGIK	37
3.1	Klettern – eine Beschreibung/Definition	37
3.1.1	Spielformen des Kletterns	39
3.2	Klettern in der Erlebnispädagogik	41
3.2.1	Ziele des Kletterns	42
3.3	Sicherheit	43
3.4	Voraussetzungen für den Erlebnispädagogen	44
4	GRUPPENARBEIT IN ERLEBNISPÄDAGOGISCHEN MAßNAHMEN	45
4.1	Gruppenarbeit – eine Begriffsklärung	45
4.1.1	Handlungsprinzipien sozialer Gruppenarbeit	46
4.2	Gruppenarbeit in der Erlebnispädagogik	49

5	DAS KLETTERPROJEKT: „GIPFELSTÜRMER“ IN DER HEIMERZIEHUNG.	50
5.1	Projektorganisation	52
5.2	Institutionelle Rahmenbedingungen	53
5.3	Projektgruppe	54
5.4	Projektziele	56
5.5	Methodisches Vorgehen	57
5.6	Voraussetzungen für das Projekt	59
5.7	Konkrete Vorbereitung	60
5.7.1	Das Vortreffen	60
5.7.2	Der Projektablauf	62
5.7.3	Der Einschätzungsbogen	63
6	BESCHREIBUNG DER FORSCHUNGSMETHODEN	65
6.1	Angewandte Forschungsmethode – Die teilnehmende Beobachtung	65
6.1.1	Beobachtungsprotokolle	67
6.2	Selbst- und Fremdeinschätzung	68
6.2.1	Ratingskalen	70
7	DURCHFÜHRUNG UND AUSWERTUNG DES PROJEKTS	72
7.1	Verlauf des Projekts	72
7.1.1	Anfangsphase	72
7.1.2	Hauptphase	80
7.1.3	Abschlußphase	97
7.2	Auswertung des Projekts	103
8	WIRKSAMKEIT DER ERLEBNISPÄDAGOGIK – EIN RESÜMEE	123
9	LITERATURVERZEICHNIS	127
10	ANHANG	129

1 Einleitung

Die Erlebnispädagogik hat sich in den letzten Jahren in vielen Bereichen der sozialen Arbeit etabliert. In Fachkreisen wird schon von einem Boom der Erlebnispädagogik gesprochen, und viele Institutionen und Einrichtungen brüsten sich damit, erlebnispädagogisch zu arbeiten. Schulen führen erlebnispädagogische Klassenfahrten durch, Jugendzentren richten ihr Programm erlebnispädagogisch aus und in der Jugendhilfe und Heimerziehung soll die Methode der Erlebnispädagogik die Erziehung von Kindern und Jugendlichen maßgeblich unterstützen.

Bevor ich mit dem Studium der Sozialpädagogik begann, war ich schon mit wesentlichen Techniken der Erlebnispädagogik vertraut. Als Kind bereits erlernte ich das Kanufahren, und im Jugendalter begann ich mit dem Klettern. Ich war es gewohnt, mich in der Natur zu bewegen, und Fahrten mit Freunden in die Natur und zum Klettern bestimmten meine Jugendzeit. Daß jene Inhalte und Sportarten, die mein Freizeitleben so sehr beeinflussten, sich in der pädagogischen und sozialen Arbeit in Form von Erlebnispädagogik wiederfinden würden, war mir zum damaligen Zeitpunkt noch nicht bewußt.

Im Rahmen meines Studiums und zu Beginn meines Praxissemesters wuchs das Interesse für die Erlebnispädagogik. Durch meine Zusatzqualifikationen im Klettern orientierte sich mein Arbeiten außerhalb des Studiums zunehmend in Richtung der Erlebnispädagogik. Aufgrund der Erfahrungen, die ich in diesem praktischen Arbeiten gesammelt hatte, und der Tatsache, daß die Erlebnispädagogik immer mehr Einzug in die soziale Arbeit erhielt, entschied ich mich, eine Diplomarbeit über dieses Thema zu verfassen. Da mir bei einer reinen Theoriearbeit der Praxisbezug fehlen würde, werde ich ein erlebnispädagogisches Projekt mit Jugendlichen durchführen. Besonders beschäftigt mich die Frage, warum die Erlebnispädagogik in den letzten Jahren einen solchen Boom erfahren hat, und ich will mehr über die Wirksamkeit dieser Methode herausfinden.

Wesentliches Ziel dieser Arbeit ist es mehr darüber zu erfahren, inwieweit die Methode der Erlebnispädagogik die angestrebten Ziele erreichen kann und welche Voraussetzungen dafür geschaffen sein müssen. Exemplarisch will ich nicht nur darstellen wie ein erlebnispädagogisches Projekt aussehen kann, sondern dieses Projekt unter dem Schwerpunkt der Wirksamkeit von Erlebnispädagogik betrachten und auswerten. Aufgrund meiner Erfahrungen im Klettern entschied ich mich, diese Sportart in den Fokus des erlebnispädagogischen Projekts zu rücken. Das Projekt soll mit Jugendlichen aus der Heimerziehung durchgeführt werden, da besonders in diesem Feld der sozialen Arbeit der Ruf nach Erlebnispädagogik immer lauter wird.

Demzufolge entstand der Titel meiner Diplomarbeit:

‘Erlebnispädagogik und Wirksamkeit – dargestellt am Kletterprojekt „Gipfelstürmer“ in der Heimerziehung’.

Mit Hilfe verschiedener Auswertungsmethoden werde ich das erlebnispädagogische Projekt evaluieren und so der Frage nach der Wirksamkeit von Erlebnispädagogik nachgehen.

Die Arbeit umfasst einen theoretischen (Kapitel 2-4, 6) und einen praktischen Teil (Kapitel 5+7). Dabei ist der Praxisteil durch einen lockeren alltagssprachlichen Schreibstil gekennzeichnet, der von mir bewußt gewählt ist, um die Geschehnisse und Stimmungen im Projekt authentisch darstellen zu können

Im Kapitel 2 wird nach der Klärung des Methodenverständnisses auf die Grundlagen und Methoden der Erlebnispädagogik eingegangen. Nach einer Begriffsklärung und einem geschichtlichen Exkurs werden wesentliche Merkmale und Ziele der Erlebnispädagogik herausgearbeitet. Es folgt eine umfangreiche Vorstellung der erlebnispädagogischen Methoden, bevor die Beschreibung der notwendigen Kompetenzen von Erlebnispädagogen das Kapitel abschließt.

Das Kapitel 3 beschäftigt sich aufbauend auf Kapitel 2 mit der im Projekt angewandten Technik des Kletterns. Das Kapitel soll einen kurzen Einblick in die Sportart bieten und hervorheben, welche Funktion das Klettern in der Erlebnispädagogik hat.

Kapitel 4 behandelt die Methode der Gruppenarbeit, die in dem geplanten Kletterprojekt die Methode der Erlebnispädagogik ergänzen soll. Nach einer grundsätzlichen Begriffsklärung wird der Zusammenhang von Gruppenarbeit und Erlebnispädagogik erläutert.

Das fünfte Kapitel stellt das Kletterprojekt „Gipfelstürmer“ vor. Es beinhaltet die Projektorganisation, die Rahmenbedingungen, die Ziele und Methoden. Ferner geht es auf die Voraussetzungen des Projekts und die konkreten Vorbereitungen ein.

Im sechsten Kapitel werden die angewandten Forschungsmethoden benannt und erläutert. Es wird auf die teilnehmende Beobachtung aus der qualitativen Sozialforschung eingegangen und die Technik der Selbst- und Fremdeinschätzung genauer erklärt.

Zu der Durchführung des Kletterprojekts komme ich im siebenten Kapitel. Die anschließende Projektauswertung berücksichtigt die in Kapitel 5 beschriebenen Aspekte.

Im Anhang der Arbeit befinden sich nähere Informationen über die Materialien und Sicherungstechniken beim Klettern, die ein besseres Verständnis der Projektdurchführung ermöglichen.

Ferner sind weitere Auswertungen des Projekts grafisch und tabellarisch dargestellt.

Auf eine weibliche Sprachform wird aus Gründen einer besseren Lesbarkeit der Arbeit verzichtet. Des Weiteren wurden auf Grund des Datenschutzes die Namen aller am Projekt beteiligten Personen anonymisiert. Die vorliegende Arbeit ist nach alter Rechtschreiberegulation geschrieben.

2 Grundlagen und Methoden der Erlebnispädagogik

2.1 Methode – eine Begriffsklärung

Für die folgende wissenschaftliche Arbeit ist es von großer Bedeutung, den zentralen Begriff der Methode genauer zu definieren, um im Zusammenhang mit der Erlebnispädagogik ein klares Methodenverständnis zu haben.

Methoden

In der alltäglichen Vorstellung über diesen Terminus wird davon ausgegangen, daß Methoden etwas mit planvollem Handeln zu tun haben, wobei die Frage nach dem „wie“ im Mittelpunkt steht.

Betrachtet man den Methodenbegriff aus der schulpädagogischen Perspektive, handelt es sich bei der Methodik um jene Disziplin, welche sich ausschließlich mit den pädagogischen Verfahrensweisen beschäftigt. Es herrscht die übliche Trennung zwischen Didaktik und Methodik (vgl. GALUSKE 2002, S.21- 22).

In der Fachliteratur wird von einem engeren und einem weiteren Methodenverständnis ausgegangen. J. SCHILLING (1995, S. 65) beschreibt Methode wie folgt:

„Methode ist das planmäßige Vorgehen zur Erreichung eines Zieles; der erfolgreiche Weg zum Ziel; eine spezifische Art und Weise zu handeln. Methode ist eine Weise des Vorgehens in Richtung auf ein Ziel. Im Allgemeinen versteht man somit unter Methode eine bewusst gewählte Verhaltensweise zur Erreichung eines bestimmten Zieles. Methoden sind Formen des Heran-gehens an Aufgaben zur Lösung von Zielen und/oder Problemen. Methoden sind erprobte, überlegte und übertragbare Vorgehensweisen zur Erledigung bestimmter Aufgaben und Zielvorgaben.“

Im weiteren Methodenverständnis wird jedoch die Methode immer in Abhängigkeit von Problemlagen, Zielsetzung und Rahmenbedingungen gesehen und ist weder „zielneutral, noch institutionell-, zeit-, und personenneutral. Unterschieden wird im weiteren Methodenverständnis zwischen Konzept, Methode und Technik (vgl. GALUSKE 2002, S. 23).

Konzept

Unter der Berücksichtigung des weiteren Methodenverständnisses sind Methoden einem Konzept unterzuordnen. Unter Konzept ist das sinnhafte Zusammenbringen von Zielen, Inhalten, Methoden und Verfahren bei planmäßigem Vorgehen oder Handeln zu verstehen.

Nach GEIßLER und HEGE (1999, S. 24) sind Methoden:

„[...] konstitutive Teilaspekte von Konzepten. Die Methode ist ein vorausgedachter Plan der Vorgehensweise“.

Technik

Ausgehend von der Position, daß unter Techniken die Fertigkeit oder der Umgang mit Mitteln bezeichnet wird, handelt es sich im Rahmen des Methodenverständnisses bei Techniken um angewandte Einzelemente oder Teilaspekte des Vorgehens. Techniken in der Methode sind Handlungstechniken (vgl. Badry/Bucka/Knapp 1994, S. 174).

Im Zusammenhang von methodischem Vorgehen in den konkreten Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit und insbesondere in der Erlebnispädagogik wird in der Regel von Handlungsmethoden gesprochen.

Handlungsmethoden

Die Lösung von Erkenntnis-, Entscheidungs-, Verteilungs- und Organisationsproblemen im berufspraktischen Handeln erfordert umfangreiche Methoden des Handelns – Handlungsmethoden. Nach dem Definitionsansatz von GALUSKE (2002, S. 29) werden Handlungsmethoden:

„[...] von PraktikerInnen (z.B. der sozialen Arbeit) verwendet, um ihre Intervention, ihr professionelles Handeln anzuleiten und abzusichern.“

2.2 Erlebnispädagogik – eine Begriffsklärung

Die Erlebnispädagogik ist in den heutigen Bereichen der sozialen Arbeit präsenter und moderner als je zuvor. Seit den 80er Jahren ist sie in aller Munde und liegt fast schon im Trend als Methode in der Jugendhilfe oder im Sektor der beruflichen Aus- und Weiterbildung, z.B. in Form von Trainings (vgl. REINERS 1995 S.16f).

Eine einheitliche Definition des Begriffs ist jedoch schwer zu finden und so soll hier zum besseren Verständnis zunächst auf den Erlebnisbegriff eingegangen werden. Die Bedeutung und Wirkung des Erlebnisses ist Grundlage für die Erlebnispädagogik.

Das Erlebnis

In seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt erlebt der Mensch tagtäglich die verschiedensten Dinge, ob bewusst oder unbewusst. Von einem Erlebnis wird jedoch erst gesprochen, wenn bestimmte Inhalte dieser Momentaufnahme als individuell bedeutsam angesehen werden und sich im Gedächtnis über einen längeren Zeitraum (abhängig von der Intensität des Erlebnisses) als positive oder negative Erinnerung einprägen. Erlebnisse heben sich vom Alltäglichen ab. Sie werden als etwas Besonderes empfunden, das einen berührt, ergreift und beschäftigt (vgl. REINERS 1995, S. 14).

Die Erlebnispädagogik

Die große Bandbreite heutiger erlebnispädagogischer Ansätze und Angebote macht es schwer, eine konkrete und allgemeingültige Definition von Erlebnispädagogik aufzustellen. Innerhalb der Erlebnispädagogik ist nicht geklärt, ob es sich um eine Methode oder um eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft handelt (vgl. GALUSKE 2002, S. 241 – 243). Vielfach wird sie als Teilwissenschaft der Pädagogik und als Alternative oder Ergänzung herkömmlicher Erziehung und Bildung angesehen.

HECKMAIR und MICHL hingegen widersprechen dem. Sie verstehen die Erlebnispädagogik als Methode (vgl. REINERS 1995, S. 18). Trotz der unterschiedlichen Auslegungen des Erlebnispädagogikbegriffs, sollen hier zwei konkrete Definitionen vorgestellt werden, um den Begriff etwas greifbarer zu machen. HUFENUS (1993, S.86) bezeichnet die Erlebnispädagogik als

„[...] eine Methode, die Personen und Gruppen zum Handeln bringt mit allen Implikationen und Konsequenzen bei möglichst hoher Echtheit von Aufgabe und Situation in einem Umfeld, das experimentierendes Handeln erlaubt, sicher ist und den notwendigen Ernstcharakter besitzt.“

Im Definitionsansatz von HECKMAIR und MICHL (2002, S. 90) rückt das Ziel der Erlebnispädagogik ins Blickfeld:

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

Mit Hilfe dieser Definitionen gelingt es, sich ein erstes Bild von Erlebnispädagogik zu machen. In den folgenden Kapiteln wird konkreter auf den Ursprung und die Geschichte sowie die Merkmale, Ziele und Methoden der Erlebnispädagogik eingegangen.

2.3 Ursprung und Geschichte der Erlebnispädagogik

Der Ursprung und die Grundgedanken unserer modernen Erlebnispädagogik gehen weit zurück und haben ihre frühen Wegbereiter mit zum Beispiel JEAN-JAQUES ROUSSEAU und DAVID HENRY THOREAU im 18. und frühen 19. Jahrhundert.

Besonders aber die Reformpädagogik forderte, daß Erlebnisse stärker im pädagogischen Gesamtplan berücksichtigt werden sollten, bevor Kurt Hahn dann diese Gedanken in seinem Konzept der Erlebnistherapie konkretisierte.

2.3.1 Die reformpädagogische Bewegung

Die wachsende Gesellschafts- und Kulturkritik im ausgehenden 19. Jahrhundert brachte unterschiedliche Reformbewegungen (Kunsterziehungsbe-
wegung, Landerziehungsheimbewegung, Arbeiterschulbewegung, etc.) her-
vor. Es wurde eine Neustrukturierung des gesamten Erziehungssystems
gefordert. Anstelle von einseitiger Wissensvermittlung sollten die Bedürf-
nisse des Kindes stärker berücksichtigt werden (vgl. NASSER 1993, S. 28 –
31). Die Reformpädagogik spricht von einer Erlebnisarmut in der Schule
und stellt die zentralen Begriffe Erlebnis, Augenblick, Unmittelbarkeit, Ge-
meinschaft, Natur, Echtheit und Einfachheit in den Vordergrund (vgl.
HECKMAIR/MICHL 2002, S. 18-22).

2.3.2 KURT HAHN als Wegbereiter der Erlebnis- pädagogik

Im Zusammenhang mit der Erlebnispädagogik und ihrer Entwicklung führt
kein Weg an KURT HAHN (1886 – 1974) vorbei. Er gilt als der ‚Urvater
der Erlebnispädagogik‘ (vgl. REINERS 1995, S. 15). Mit seiner Erlebnis-
therapie, welche die von ihm beschriebenen Verfallserscheinungen der Ge-
sellschaft bekämpfen sollte, legte KURT HAHN den Grundstein für unsere
moderne Erlebnispädagogik. Er beschreibt vier unterschiedliche Verfalls-
erscheinungen (vgl. HECKMAIR/MICHL 2002, S. 24):

- den Mangel an menschlicher Anteilnahme,
- den Mangel an Sorgsamkeit,
- den Verfall der körperlichen Tauglichkeit,
- den Mangel an Initiative und Spontaneität

KURT HAHN kämpfte gegen diese Mängel mit einem erlebnis-therapeutischen Konzept an, mit dem er insbesondere Jugendliche erreichen wollte. Folgende vier Elemente setzte er in seinem Konzept den Verfallserscheinungen entgegen:

Das körperliche Training

Durch leichtathletische und natursportliche Übungen sollte die Fitness der Jugendlichen gesteigert werden (z.B. durch Bergsteigen, Skilauf, Segeln Kanufahren).

Die Expedition

Mehrtägige Touren, meist in herausfordernden Naturlandschaften, wurden von den Jugendlichen selbst vorbereitet, organisiert und durchgeführt.

Das Projekt

Durchführung eines vorher festgelegten, zeitlich begrenzten Projektes mit handwerklicher oder künstlerischer Anforderung.

Der Dienst

Für den Dienst am Nächsten wurden Jugendliche je nach Standort in Erster Hilfe, Berg- und Seenotrettung oder Küstenwache ausgebildet und eingesetzt.

Nach KURT HAHN (zit. Nach: SCHWARZ 1966, S. 44f.; in HECKMAIR/MICHL 2002, S. 26) müßte:

„[...]die Intensität der Erlebnisse möglichst hoch sein, um tiefe Einprägungen im Bewusstsein zu erzielen.“

Oberstes Ziel von HAHN war die „Erziehung zu Verantwortung durch Verantwortung“ (vgl. REINERS 1995, S. 15). Zur praktischen Umsetzung gründete er die so genannten Kurzschulen, später: Outward Bound-Schulen. Dies waren Bildungsstätten, in denen vierwöchige erlebnis-therapeutische

Kurse für Jugendliche durchgeführt wurden (vgl. HECKMAIR/MICHL 2002, S, 25).

2.3.3 Die Erlebnispädagogik heute

Die Erlebnispädagogik verzeichnet momentan einen sehr großen Aufschwung und ist in der heutigen sozialen und pädagogischen Arbeit präsenter als je zuvor. Jedoch stellt sich die Frage, warum dies so ist. Welche gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren sind eventuell mitverantwortlich für den Boom dieser handlungsorientierten Methode mit hohem Erlebnischarakter? In welchen Bereichen der Pädagogik kommt die Erlebnispädagogik besonders zum Einsatz?

Gesellschaftliche Voraussetzungen für die Notwendigkeit der Erlebnispädagogik

Wie schon damals zur Zeit der Reformpädagogik unterliegt unsere Gesellschaft auch heute wieder einem Umbruch. Sowohl die Werte als auch die Lebenssituation in unserer Gesellschaft haben sich verändert. Die Kinder und Jugendlichen wachsen zunehmend in künstlich geschaffenen und naturarmen Lebensräumen auf. Die Erlebniswelt der Kinder und Jugendlichen hat sich stark verändert. Die ständige Reizüberflutung, z.B. durch den bewegungsarmen Konsum der neuen Medien, wie Fernsehen, Computer und Internet treten zunehmend an die Stelle unseres eigenen, direkten Erlebens. Abenteuer werden nicht mehr selbst erlebt, sondern von Filmhelden oder den Aussteigern unter uns vorgelebt (vgl. FISCHER/KLAWE/THIESEN 1985, S. 37).

Auf der anderen Seite wird schon geradezu von einer Erlebnissucht unserer Gesellschaft gesprochen. Die verschiedenen Extrem- oder Funsportarten sind beliebter und gefragter als jemals zuvor. Die Wirtschaft und Industrie haben sich diese Erlebnissucht längst zunutze gemacht. Man konsumiert gerne das schnelle Erlebnis im Urlaub zwischendurch oder auf dem nächsten Volksfest.

Allerdings bleibt festzuhalten, daß diese Kurzerlebnisse in ihrem Rahmen doch nur Ersatzmittel darstellen und darüber hinwegtäuschen, daß in der heutigen Gesellschaft das wahre Erleben mit der dazugehörigen Entfal-

tungsmöglichkeit stark eingeschränkt oder nahezu behindert ist (vgl. WITTE 2002, S. 38).

Betrachtet man die gesellschaftlichen Veränderungen mit ihren daraus resultierenden Problemen und vergleicht diese mit den von HAHN beschriebenen Verfallserscheinungen, zeigt sich in vielen Punkten eine Übereinstimmung. Ein Handlungsbedarf ist trotz einer Verschiebung der Ursachen für die aktuellen gesellschaftlichen Probleme nach wie vor gegeben. In welchem Rahmen und für welchen Personenkreis Erlebnispädagogik zur Anwendung kommt, soll im Folgenden geschildert werden.

Zielgruppen und Einsatzgebiete der Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogik kommt mittlerweile in den unterschiedlichsten Bereichen unseres Lebens zum Einsatz. So zum Beispiel in der sozialen Arbeit. Insbesondere in der Arbeit mit dissozialen oder straffällig gewordenen Jugendlichen, in der Drogenhilfe oder der offenen Jugendarbeit wird Erlebnispädagogik zum Konzept bzw. zur Alternative.

In der allgemeinen Jugendarbeit stellt die Erlebnispädagogik eine Möglichkeit da, die Bedürfnisse nach Abenteuer der Jugendlichen zu befriedigen und die Jugendarbeit in den Städten und Gemeinden interessant und attraktiv zu machen. In einem Zeitalter, in dem destruktives Rumhängen in der Stadt, Gewalt und Drogenkonsum den Alltag von Jugendlichen ausmachen, macht es die Erlebnispädagogik möglich, wieder einen Zugang zu den Jugendlichen zu bekommen (vgl. WITTE 2002, S. 38-39).

Aber auch im Rahmen der sozialen Förderung von Auszubildenden im betrieblichen Bildungswesen und in Trainings zur Persönlichkeitsentwicklung für Führungskräfte großer Unternehmen finden sich erlebnispädagogische Angebote wieder. Viele Schulen stellen ihre Klassenfahrten und Projektwochen unter den Schwerpunkt von erlebnispädagogischen Aktivitäten. Erlebnispädagogische Fortbildungen und Zusatzausbildungen finden bei Lehrern und Pädagogen regen Anklang und auch an den Hochschulen sind praxisorientierte Lehrangebote zur Erlebnispädagogik nicht mehr weg zu denken (vgl. WITTE 2002, S. 42).

2.4 Wesentliche Merkmale der Erlebnispädagogik

Es gibt eine Reihe von Merkmalen, die für die Erlebnispädagogik charakteristisch sind. In der Literatur werden immer genannt:

- Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit
- Lernen in Situationen mit Ernstcharakter
- Situationen mit Erlebnischarakter
- Die Gruppe als Lerngemeinschaft
- Pädagogisches Arrangement
- Reflexion
- Transfer

Zum besseren Verständnis sollen die wesentlichen und zum Teil schon erwähnten Merkmale in diesem Abschnitt ausführlicher erläutert werden.

Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit

Kennzeichnend für die Erlebnispädagogik ist ihre Orientierung an der Praxis. Methodisch stehen die Aufgaben mit Aufforderungscharakter im Vordergrund. Diese fordern eine Auseinandersetzung und ein Handeln der Teilnehmer heraus. So kann es zum Beispiel darum gehen, eine Tour selbst zu planen und durchzuführen oder gestellte Aufgaben zu lösen. Die Betonung liegt in der Erlebnispädagogik ganz bewußt auf dem Handlungsbegriff, um eine Abgrenzung zu rein theoretischen Lernsituationen, wie sie z.B. in der Schule existieren, zu schaffen. Ganzheitlichkeit steht im Vordergrund. Die ganze Persönlichkeit, d.h. „Körper, Seele und Geist“ soll in Entwicklungs- und Bildungsprozesse mit einbezogen werden. Neben den kognitiven sollen sowohl senso-motorische als auch affektive Lerndimensionen berücksichtigt werden (vgl. GALUSKE 2002, S. 244).

Lernen in Situationen mit Ernstcharakter

Ein Element der erlebnispädagogischen Praxis ist die Schaffung von Situationen mit Ernstcharakter. Ernstcharakter bedeutet hier, daß die Anforderungen an die Teilnehmer möglichst real sind und einen hohen Aufforde-

rungscharakter zur Auseinandersetzung bzw. zum Handeln mit sich bringen. Das Treffen der Entscheidungen und das Handeln in diesen Situationen muß überprüfbare Konsequenzen nach sich ziehen um Ernstcharakter zu haben (vgl. REINERS 2003, S. 14) Weil sich niemand den Situationen entziehen kann, müssen die Teilnehmer sich zwangsläufig mit ihrer Situation auseinandersetzen. Der Zugzwang, in den sie geraten, begünstigt Verhaltensänderungen und leitet einen Lernprozeß ein. Im Vergleich zu anderen pädagogischen Konzepten hat der Pädagoge, zumindest während der Aktion, eine untergeordnete Rolle. Er ist nur externer Beobachter. Nicht er erzieht und sanktioniert, sondern die Situation bzw. die Konsequenzen, die sich aus ihr ergeben. Am deutlichsten wird dies am Beispiel der Befriedigung elementarer Lebensbedürfnisse, wie z.B. Nahrungsaufnahme, Schlaf, Sicherheit, Zugehörigkeit, Einflußmöglichkeit, etc. (vgl. GALUSKE 2002, S. 244). Abhängig davon, in welchem Bereich der Ernstcharakter einer Situation erfahren werden soll, muß der zeitliche Rahmen einer erlebnispädagogischen Aktion gesteckt werden. Kurzfristig erfahrbar wird der Ernstcharakter bei Aufgaben wie Abseilen, Klettern oder Wildwasserkajaken, bei denen die persönliche Sicherheit in Frage gestellt ist. Aktivitäten wie z.B. Fahrradtouren, die eher auf Ausdauer ausgelegt sind, beanspruchen mehr Zeit, um einen Effekt zu erzeugen. Hier werden Grenzerfahrungen gemacht, die sowohl physisch als auch psychisch sein können. Zusätzlich kann eine falsche Planung oder Ausrüstung zu Ernstsituationen führen. Diese zeigen sich jedoch erst nach einer gewissen Zeit (vgl. REINERS 1995, S. 56).

Situationen mit Erlebnischarakter

Der Wunsch, sich selbst und seinen eigenen Körper wahrzunehmen, zu spüren und über seinen eigenen Schatten zu springen, ist gerade bei Jugendlichen sehr ausgeprägt. Dieses Verlangen kann im Alltagsleben bis hin zu lebensbedrohlichen oder von der Gesellschaft mißbilligten Situationen führen, wie z.B. S-Bahn-Surfen, Grafities, Drogenkonsum, etc. (vgl. FISCHER/KLAWE/THIESEN 1985, S.39). Genau wie in diesem Alltagsleben der Jugendlichen setzt die Erlebnispädagogik auf den außergewöhnlichen Charakter einer Situation, bietet aber gleichzeitig einen Schonraum, in dem sich die Jugendlichen ungefährdet bewegen können. Die Vorausset-

zung für Lernerfolge ist jedoch eine „[...] vielfältige, nicht alltägliche, reale und ernsthafte Situation mit Grenzerfahrungsmöglichkeiten [...]“ (REINERS 1995, S. 29). Dadurch eröffnet sie die Chance, aus einer Erfahrung ein intensives und nachhaltiges Erlebnis zu machen (vgl. GALUSKE 2002, S. 245).

Die Gruppe als Lerngemeinschaft

Besonders durch Aktionen in der Gruppe können vielfältige Lernerfahrungen gesammelt werden. Die Erlebnispädagogik greift diese Möglichkeit des sozialen Lernens auf und verbindet sie mit Erlebnisenerfahrungen in der Natur. Durch die Gemeinschaft in der Gruppe werden in diesem Lebensraum besondere Formen des Erlebens realisiert. Oft ist es erst durch die Gemeinschaft möglich, den Mut zu finden, persönliche Herausforderungen anzunehmen, indem die Gruppe Motivation und das nötige Vertrauen gibt. Gruppenarbeit bildet die Grundsäule der Erlebnispädagogik in Bezug auf soziale Lernprozesse. Die Gruppe dient den Teilnehmern als persönliches Experimentierfeld und fordert von jedem Einzelnen gewisse soziale Kompetenzen, wie Verantwortungsbewußtsein, Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Einfühlungsvermögen, um ein Gelingen der Aktivitäten zu ermöglichen. Die Gruppe ermöglicht individuelle Entwicklung und tiefgreifende soziale Lernerfahrungen für die Jugendlichen (vgl. REINERS 1995, S. 49). Näher eingehen werde ich auf die Gruppenarbeit in Kapitel 4. (Gruppenarbeit in erlebnispädagogischen Maßnahmen).

Naturerleben

Das Naturerleben ist ein weiteres Merkmal der Erlebnispädagogik. Durch die Erschließung und Nutzung der Natur werden immer neue Aktionsmöglichkeiten geschaffen, in denen man sich erproben kann. Klettern und Abseilen am Fels, Kajak fahren, Aktionen im Wald oder Übernachten im Freien bieten einen besonderen Aufforderungscharakter, der dem Erlebnis- und Abenteuerdrang des jungen Menschen entgegenkommt. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, bzw. mit der gesamten Gruppe durch Herausforderungen in der Natur ist mit Überraschungselementen und Erfolgserlebnissen verbunden, die zur Eigeninitiative motivieren (vgl. REINERS

1995, S. 40f). Gleichzeitig soll aber auch ein neues ökologisches Bewußtsein bei den Teilnehmern einer Maßnahme erreicht werden und zu einem besseren Verhalten im Umgang mit der Natur führen. „Nur wer den Wert der Natur am eigenen Leibe erfährt, nur wer sie schätzt, schützt sie auch“ (HECKAIR/MICHL 2002, S. 102).

Es gibt auch eine Reihe von Projektformen, in denen das Medium Natur keine oder nur eine sehr begrenzte Rolle spielt. Ein Beispiel hierfür ist das in dieser Arbeit vorgestellte Projekt „Klettern als Angebot in erlebnispädagogischer Gruppenarbeit“, bei dem hauptsächlich künstlich geschaffene Räume, wie z.B. Kletterhallen für die Erlebnispädagogik genutzt werden, um alternative Erlebnisse zu schaffen.

Pädagogisches Arrangement

Verhaltensänderungen und eine erweiterte Handlungskompetenz sollen über das ganzheitliche Lernen ‚Learning by doing‘ und das Erfahrungslernen erreicht werden. Die Erlebnispädagogik bietet die konzeptionelle Möglichkeit, Lernsituationen so zu gestalten, daß sie die physischen und kognitiven Fähigkeiten der Teilnehmer anspricht (vgl. REINERS 1995, S.29).

Man schafft Situationen – so genannte ‚Settings‘, die es dem Lernenden ermöglichen, etwas zu erleben und zu erfahren. Die Wirkung der erlebnispädagogischen Lernangebote ergibt sich daher nicht nur aus den abenteuerlichen Erlebnisfeldern selbst, sondern durch die spezifische Weise, in der sie genutzt und kombiniert werden (vgl. REINERS 1995, S. 85).

Pädagogische Instrumentalisierung über gezielte und absichtliche Planung und bewußte Durchführung von Angeboten, durch geschultes Personal, macht ein erlebnisträchtiges Angebot erst zu einem erlebnispädagogischen Arrangement (vgl. GALUSKE 2002, S. 245).

Reflexion

Die Reflexion bietet den Teilnehmern die Gelegenheit, ihr eigenes Verhalten zu überprüfen, eventuelle Ergebnisse festzustellen und die Erfahrungen und Ängste, Überwindungen und Erfolge einer Gruppe Gleichgesinnter mitzuteilen. Die Gruppe kann in der Reflexionsphase ihre eigenen Entscheidungs-, Problemlösungs- Kommunikationsprozesse, etc. überprüfen. Auf

diese Weise können Verbindungen zwischen Erlebnis und Alltag hergestellt werden (vgl. REINERS 1995, S. 60f). Reflexionsphasen können sich manchmal schwierig gestalten. Die Teilnehmer können mit einer verbalen Reflexion überfordert sein. Besonders Jugendliche und Kinder, in einigen Fällen aber auch Erwachsene, sind das verbale Formulieren von Erfahrungen, Gefühlen, Wünschen und Ängsten nicht gewohnt. Aufgezwungene verbale Reflexionsrunden können somit ein undeutliches und trügerisches Bild entstehen lassen. Alternative Methoden, wie Fragebögen oder der kreative Umgang mit den erlebten Situationen in Form von Collagen und Bildern, aber auch Auswertungsspiele bieten sich in einem solchen Fall an. Kritiker des beschriebenen Reflexionsansatzes merken an, daß sich das handelnde Lernen in der jeweiligen Situation zu einem Lernen in der Reflexionsphase verschiebt (vgl. REINERS 1995, S. 62).

Transfer

In der Erlebnispädagogik ist es nicht nur wichtig intensive Erlebnisse zu schaffen, sondern auch die gemachten Erfahrungen in den Alltag zu übertragen, um einen wirkungsvollen Effekt dieser handlungsorientierten Methode zu haben. REINERS (1995, S.59) versteht unter Transfer das

„[...] Fortschreiten des Lernenden vom Konkreten zum Abstrakten, indem er neue Verhaltensweisen in der konkreten (Kurs-) Situation entdeckt, diese Lernerfahrung generalisiert und auf andere (Alltags-) Situationen überträgt“.

Erlebnispädagogische Konzeptionen bieten die Möglichkeit, die komplexe Alltagswirklichkeit durch überschaubare und kontrollierbare Situationen vereinfacht darzustellen. Einzelne Problemaspekte können hervorgehoben werden, um Auseinandersetzungen zu provozieren. Eingeschliffene Verhaltensmuster der Teilnehmer können aufgebrochen und neue Handlungswege, wie z.B. Bewältigungsstrategien, erprobt werden.

Der Erlebnispädagoge erhält die Möglichkeit, in bzw. nach der Situation zu intervenieren, um Verhaltensänderungen zu bewirken und Chancen auf den Transfer in den Alltag zu sichern. Diesen Lernprozeß der Erlebnispädagogik beschreibt COLEMAN in vier Schritten:

1. Handlung:

Eine bestimmte Situation löst eine Handlung aus. Die Effekte dieses Handelns werden dabei deutlich.

2. Verstehen:

Wirkungen und Konsequenzen werden im Augenblick der Aktion verstanden, bzw. ein zielgerichtetes Verhalten wird in bestimmten Situationen gelernt.

3. Generalisierung:

Das generelle, grundsätzliche Prinzip, unter das die besondere Situation fällt, wird verstanden.

4. Anwendung:

Es kommt zur Anwendung des Erlernten in einer neuen Situation, wobei dem Ausführenden die Wirkung seiner Handlung bewußt ist (vgl. REINERS, 1995 S. 23).

Die Ganzheitlichkeit der Erlebnispädagogik fordert nicht nur eine affektive und körperliche Auseinandersetzung während einzelner Maßnahmen, sondern geht ebenfalls von einer kognitiven Verarbeitung der Erlebnisse aus. Diese kognitive Verarbeitung ist nur möglich, wenn nach der jeweiligen Aktion eine Reflexion stattfindet, die das Erlebte ins Bewußtsein bringt und somit einen Transfer in den Alltag ermöglicht (vgl. REINERS 1995, S.60).

2.5 Ziele der Erlebnispädagogik

In der Erlebnispädagogik finden Lernprozesse statt, in denen durch bestimmte Erlebnisse Veränderungen der Meinungen, der Gefühle, des Verhaltens oder andere Selbsterfahrungen einer Person angestrebt werden. Dies wird bei der Betrachtung von erlebnispädagogischen Zielen deutlich. GALUSKE gliedert die Lernziele nach sachlichen, individuellen, sozialen und ökologischen Kriterien.

2.5.1 Sachliche Lernziele

Je nachdem, welche Methode, bzw. welche Technik in der Erlebnispädagogik zum Einsatz kommt müssen gewisse Grundvoraussetzungen bei den Teilnehmern geschaffen werden. Will man mit einer Gruppe klettern oder abseilen, so ist es unerlässlich, diese in Sicherungstechniken zu unterweisen. Genauso verhält es sich auch mit anderen (Extrem-) Sportarten, für deren Durchführung ein gewisses technisches Wissen erforderlich ist, z.B. Kajakten, Segeln, Höhlenwandern etc. (vgl. GALUSKE 2002 S. 246).

Die sachlichen Lernziele sind zwar nicht die eigentlichen Lernziele der Erlebnispädagogik, sie bilden jedoch die Basis für eine variantenreiche und ansprechende Arbeit. Denn gerade besondere, nicht alltägliche Aktionen schaffen den Zugang zu den Jugendlichen. Durch den Zugang werden weitere Ziele, wie individuelle soziale und ökologische Ziele, in Aussicht gestellt. Ohne die Vermittlung sachlicher Kompetenzen an die Teilnehmer wären viele Methoden und Techniken in der Erlebnispädagogik undenkbar.

2.5.2 Individuelle Lernziele

Im Mittelpunkt der Erlebnispädagogik standen schon immer subjektbezogene Lernziele, wie Charakter- und Persönlichkeitsbildung. Oberstes Ziel einer persönlichkeitsorientierten Veränderung ist die Verbesserung der Entscheidungs- und Handlungskompetenz. Während der erlebnispädagogischen Aktion werden die Teilnehmer ermutigt, mehr Eigenverantwortung, aber auch Verantwortung für bestimmte Aufgaben und die Gruppe zu übernehmen (vgl. HUFENUS 1993, S.87). Je nach angewandter Technik in der Erlebnispädagogik wird von den Teilnehmern wagemutiges Handeln und höhere Selbstüberwindung gefordert, welches weitere positive Aspekte für die Persönlichkeitsentwicklung, wie z.B. das Überwinden von Furcht und Ängsten oder größere Selbstsicherheit, mit sich bringt.

Durch das pädagogische Arrangement werden weitere für die Zielgruppe relevante Lernziele angestrebt. Nachfolgend sollen die wichtigsten individuellen Ziele aufgeführt werden:

- Übernahme von Eigenverantwortung/Entwicklung von Eigeninitiative,
- Umgang mit dem wagenen Handeln üben,
- Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit erlangen,
- eigene Ressourcen entdecken, anwenden und fördern,
- vermeintliche Leistungsgrenzen überschreiten, eigene Grenzen erkennen und akzeptieren,
- eigene Gefühle (Angst, Freude, etc.) wahrnehmen, ausdrücken und mit ihnen umgehen lernen,
- Kommunikationsschwierigkeiten erkennen und Kommunikation üben,
- Ein stabiles Selbstwertgefühl, Selbstbewußtsein, Selbstvertrauen z.B. durch Kompetenzerfahrung aufbauen und stärken,
- Ausdauer, Durchhaltewillen und Kontinuität üben,
- Verpflichtungen eingehen lernen,,
- mit wechselnden Bedingungen umgehen lernen,
- Kreativität entwickeln,
- Handlungsalternativen entwickeln,
- Ein realistisches Selbstbild aufbauen, die Selbsteinschätzung durch Selbstkonfrontation verbessern,
- Die körperliche Leistungsfähigkeit erhöhen (vgl. HUFENUS 1993, S. 87f.)

2.5.3 Soziale Lernziele

Die sozialen Lernziele der Erlebnispädagogik werden durch die Existenz und die Arbeit in der Gruppe gefördert. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Fähigkeit der Teilnehmer, sich in die Gruppe zu integrieren und Zusammenarbeit zu üben. Um dies zu leisten, müssen Gruppenstrukturen und Rollenverhalten sichtbar gemacht und thematisiert werden, z.B. durch die Methode der Reflexion (vgl. Kapitel 2.4).

In erlebnispädagogischen Maßnahmen sind Konflikte und Krisen zu meistern, oft geht es um Identität und Gruppengefühl, Selbstbestimmung und Einfühlungsvermögen, um Rücksichtnahme und um Hilfsbereitschaft (vgl. HECKMAIR/MICHL 2002, S. 101). Die nachfolgende Auflistung zeigt die wichtigsten sozialen Ziele der Erlebnispädagogik:

- Verantwortung für die Gruppe übernehmen,
- partnerschaftliches Handeln erproben,
- Teamfähigkeit und Zusammenarbeit verbessern,
- das Lernen in der Gruppe erproben, Gruppenprozesse und Rollenverhalten erkennen,
- neue und komplexe Aufgaben bearbeiten und lösen,
- Kritik- und Konfliktfähigkeit erlernen und ausbauen,
- Problem- und Konfliktlösungsstrategien entwickeln und einüben,
- lernen, auf andere Rücksicht zu nehmen,
- Hilfsbereitschaft entwickeln,
- Steigerung der Kommunikationsfähigkeit und –bereitschaft,
- Führungsprinzipien und Führungsstile kennen lernen und erproben (vgl. HUFENUS 1993, S. 88).

2.5.4 Ökologische Lernziele

Die ökologischen Lernziele wie z.B. das sinnliche Wahrnehmen und Entdecken ökologischer Zusammenhänge oder die Einübung umweltschonenden Verhaltens haben in den letzten Jahren immer mehr Bedeutung gewonnen (vgl. GALUSKE 2002, S. 246).

Obwohl das Erleben in der Natur schon immer ein Hauptmerkmal der Erlebnispädagogik darstellte, wurde der Aspekt der Ökologie oft noch vernachlässigt. Die Natur dient als Raum für alle nur denkbaren Erlebnissportarten wie z.B. Wildwasser-Rafting, Mountain Biking, Höhlenerkundungen, Felsklettern etc.

Wer Natur nutzt, muß auch die Verantwortung für sein Handeln darin übernehmen.

Da die Natur ein wichtiges Medium für erlebnispädagogische Aktionen darstellt, ist es von großer Bedeutung Jugendliche für ökologische Zusammenhänge zu sensibilisieren. Sie sollen sich als Teil der Natur begreifen (vgl. HECKMAIR/MICHL 2002, S. 230 – 238).

In vielen Ballungszentren wird es zunehmend schwerer, die Natur als Erlebnisraum für erlebnispädagogische Angebote zu nutzen. Wald und Grünflächen werden privatisiert und eingezäunt, Felsen und Gewässer für Natursportarten gesperrt. Eine Entwicklung des Verdrängens des Menschen aus der Natur, statt einer Sensibilisierung für sie ist zu erkennen.

Die Erlebnispädagogik bezieht zunehmend auch urbane Erlebnisräume und damit die Stadt in ihre Konzepte mit ein (vgl. REINERS 1995, S. 38). Besonders Aktivitäten wie Klettern und Abseilen, aber auch andere Natursportarten werden alternativ an künstlichen Anlagen durchgeführt.

Die Aufzählung der Ziele der Erlebnispädagogik kann nur einen allgemeinen Überblick bieten. Welche Ziele man bei einem konkreten erlebnispädagogischem Angebot schwerpunktmäßig verfolgt, bedingt sich durch die entsprechende Zielgruppe unter Berücksichtigung der Voraussetzungen wie: Alter, Geschlecht, Fähigkeiten, Sozialisation, Lebenswelt, Entwicklungsstand Problemlage, etc. Die eigene Fachkompetenz, die mögliche Auswahl der Methode und des Materials, der Standort der Maßnahme, die zu Verfügung stehenden finanziellen Mittel und der Handlungsrahmen des jeweiligen sozialpädagogischen Arbeitsfeldes sowie den zu Grunde liegenden Zielsetzungen haben Einfluß auf die Ziele der Erlebnispädagogik (vgl. REINERS 1995, S. 31-33).

2.6 Methoden der Erlebnispädagogik

In der Erlebnispädagogik arbeitet man mit verschiedenen Medien aus dem natursportlichen Bereich (z.B. Klettern, Bergsteigen, Segeln) und aus dem Bereich der Spielpädagogik (z.B. Vertrauens-, Kooperationsspiele). Auch handwerkliche, soziale und ökologische Aspekte finden Anwendung. Im Vordergrund steht nicht das Erlernen einer Sportart oder eines Handwerks, sondern handlungsorientiertes und soziales Lernen. Durch vielfältige Erleb-

nisangebote wird der Teilnehmer herausgefordert. Er gerät in Situationen, in denen er sich bewähren oder an seine Grenzen stoßen kann. Allerdings dürfen Herausforderungen nicht als unüberwindbar oder unlösbar empfunden werden. Die Situationen sollen alltagsähnlichen Charakter haben, sie müssen ernsthaft, konkret und authentisch sein. Das Erleben soll die kognitive und emotionale Lernebene ansprechen, das heißt, es soll ganzheitlich sein. Nach einer Einführung in die jeweilige Aktion wird angestrebt, daß die Gruppe Verantwortung und Gruppensteuerung selbst in die Hand nimmt (vgl. REINERS 1995, S.35-37).

Reflexionen und Aktionen wechseln sich ab, um einen Transfer des Erlebten in den Alltag zu erreichen. Verschiedene Vorstellungen über Reflexion werden im folgenden Kapitel angesprochen.

2.6.1 Wirkungsmodelle

Es gibt drei unterschiedliche Wirkungsmodelle, auch Lernmodelle oder Reflexionsmodelle genannt, die für handlungsorientiertes Lernen in der Erlebnispädagogik genutzt werden. Die methodischen Ansätze schließen sich nicht aus, haben aber verschiedene Schwerpunkte.

Das ‚The mountains speak for themselves‘- Modell

In den 60er Jahren ging man von einem automatischen Transfer erlebnispädagogischer Maßnahmen in den Alltag aus, indem man die Teilnehmer vor herausfordernde Situationen in der Natur stellte und einmalige Erlebnisse hervorbrachte. In GALUSKE (2002 S. 247) heißt es

„Die Situation steht für sich selbst, ist in sich so strukturiert, dass die Lernerträge notwendige Folge des Handelns sind.“

Durch die Intensität der Erlebnisse und Erfahrungen werden diese automatisch in das tägliche Leben des Teilnehmers transferiert ohne, daß eine aktive Reflexion oder Aufarbeitung stattfindet (vgl. HECKMAIR/MICHL 2002, S. 55)

Der anleitende Pädagoge vermittelt nur die technischen Fertigkeiten, stellt die Aufgaben und überläßt die Teilnehmer ihrer Situation. In den vierwöchigen Kursen sollten die Teilnehmer nach diesem Modell einem Schlüssel-erlebnis begegnen (vgl. REINERS 1995, S. 60).

Das ‚Outward Bound Plus‘ –Modell

Ab Mitte der 70er Jahre entwickelte sich das ‚Outward Bound plus‘ – Modell, welches die Reflexion (vgl. Kapitel 2.4) nach den Erlebnisse als Folge der Aktionen forderte, da der Transfer in Alltagssituationen nur möglich wird, wenn Erlebnisse bewußt erfahren werden. Erleben ohne Nachzudenken ist pädagogisch nicht lenkbar. Durch die Reflexion kann der Bezug zwischen dem Erlebnis des einzelnen Teilnehmers und seinem Alltag gefunden werden, der Einzelne steht im Mittelpunkt (vgl. SCHAD 1993, S.50).

Für die Trainer bedeutet das, daß fachsportliche Kompetenzen nicht mehr ausreichen. Pädagogische und psychologische Ausbildungen wie z.B. Sozialpädagogen, Erzieher, Psychologen gewinnen in der Erlebnispädagogik an Gewicht (vgl. REINERS 1995, S. 61).

Das Reflexionsmodell wird auch kritisch gewertet. Bestimmte Zielgruppen, nämlich diejenigen, die sich verbal nicht so gut ausdrücken können oder nicht in der Lage sind, sich bewußt mit Erfahrungen auseinanderzusetzen, sind weniger erreichbar. Andere Kritiker sprechen von einer Verschiebung des Lernens in der Aktion und Erfahrung zu einem Lernen in der Reflexion. Durch fehlgeleitete Reflexion besteht die Gefahr, daß Erfahrungen verzerrt werden (vgl. REINERS, S. 62).

„Als ob wir selber nicht an die Wirksamkeit unserer Outdooraktivitäten glauben würden, verlagern wir den Lernprozess aus der Erfahrung heraus“ (SCHAD 1993, S. 51).

Das metaphorische Modell nach STEPHAN BACON

Anfang der 80er Jahre entstand das metaphorische Modell, in dem wieder die eigentliche erlebnispädagogische Aktion in den Vordergrund rückt. Re-

flexion bleibt weiterhin erhalten, sie wird allerdings nur zur Unterstützung des Lernprozesses eingesetzt. Damit der Transfer in den Alltag gelingen kann, versucht man, die Kursaktionen isomorph (ähnlich) zu derjenigen Lebensrealität zu gestalten, in der die Teilnehmer Schwierigkeiten haben und deren Bewältigung gefördert werden soll (vgl. SCHAD 1993, S. 51-53). „Nach Bacon befindet sich der Teilnehmer während eines Kurses im Idealfall in zwei Realitäten gleichzeitig: zum einen in der aktuellen Kursrealität, zum anderen [...] in der isomorphen Alltagssituation“ (REINERS 1995, S.65). Gibt es eine möglichst große Isomorphie (Strukturähnlichkeit) zwischen diesen beiden Ebenen, ist ein unbewußter Vergleich zwischen dem im Kurs erlernten Verhalten und dem Alltagsverhalten möglich, und neue Verhaltensmuster können in den Alltag übertragen werden (vgl. REINERS 1995, S. 65).

Die erlebnispädagogische Aktion steht als Metapher (Übertragung) zur Alltagssituation (vgl. SCHÖDLBAUER 1997, S. 41). Eine Metapher ist

„[...] eine Gedankenversetzung aus einer Sphäre in eine andere durch einen neuen und zugleich verständlichen Ausdruck, (...), nicht Zweck an sich, sondern nur Hilfsmittel zur größeren Veranschaulichung des Gedankenbildes und demzufolge mit Wahl und Umsicht zu gebrauchen“ (HEBENSTREIT zit. n. SCHÖDLBAUER 1997, S. 43).

Sprachmetaphern werden meist über drastische Bilder ausgedrückt, z.B. ‚den Boden unter den Füßen verlieren‘ oder ‚die Haare zu Berge stehen‘. Sie helfen uns, zur eigenen Situation eine gewisse Distanz zu schaffen, die wichtig ist, da Unbewußtes oft einem Tabu unterliegt. Gleichzeitig sind sie allgemeinverständlich (vgl. SCHÖDLBAUER 1997, S.44).

Voraussetzung für das Modell sind möglichst genaue Ziel- und Erwartungsabspachen zwischen Trainer und Teilnehmern, um differenziert und flexibel arbeiten zu können Ziel ist eine weitest gehende Annäherung des Ist-Zustandes an den Soll-Zustand (vgl. REINERS 1995, S.66f).

Daraus ergibt sich auch bei diesem Modell Kritik. Bei kurzzeitpädagogischen Projekten zum Beispiel ist es schwierig, den Ist-Zustand der Gruppe und der einzelnen Teilnehmer zu erkennen (vgl. REINERS 1995, S.83). Auch besteht die Gefahr, daß Isomorphien nicht überzeugen, Metaphern zu

starrten Redewendungen werden und deswegen die Übertragung in den Alltag nicht gelingt (vgl. SCHÖDLBAUER 1997, S.43).

2.6.2 Sechs Lernmethoden nach SIMON PRIEST

Auf der Grundlage der verschiedenen Wirkungsmodelle entwickelte SIMON PRIEST sechs Lernmodelle, die sich in zwei große Blöcke unterteilen lassen. Sie beziehen sich auf das Wechselspiel zwischen Aktion und Reflexion, Erfahrung und Entwicklung. Bei den ersten drei Lernmodellen werden Verhaltensänderungen nach den Aktivitäten angestrebt, „[...] während die Modelle vier, fünf und sechs die entwicklungsfördernden Kräfte bereits vor, während und durch die Lernsituation nützen“ (HECKMAIR/MICHL 2002, S. 94).

1. **Handlungslernen pur** (learning and doing)

Die Teilnehmer lernen neue Techniken, die Aktivität steht im Mittelpunkt. Thema ist nicht vordergründig das eigene Ich, die Beziehung zu anderen oder Probleme im Alltag. Der Trainer organisiert, lehrt neue Techniken und ist für die Sicherheit verantwortlich.

2. **Kommentiertes Handlungslernen** (learning by telling)

Der Trainer kommentiert als Experte die wesentlichen Lernziele nach der Aktivität und gibt aus seiner Position als Beobachter ein Feedback zur Umsetzung der gemachten Erfahrungen. Sein Feedback kann jedoch als besserwisserisch empfunden werden und gerät leicht in Gefahr eher demotivierend als konstruktiv zu wirken.

3. **Handlungslernen durch Reflexion** (learning through reflection)

Nach der Aktivität werden die Teilnehmer aktiv miteinbezogen, um erlebte Erfahrungen bewußt zu machen und umzusetzen. Der Trainer unterstützt den Prozeß, zum Beispiel durch Fragen: ‚Wie habt ihr euch dabei gefühlt? Wie ist es euch dabei ergangen?‘

4. **Direktes Handlungslernen** (direction with reflection)

Die Erfahrungen werden hier nicht nach der Aktion ausgewertet, sondern vor die Aktivität gesetzt durch:

- **Rückblick:** Was wurde bei vorangegangenen Aktionen schon erlernt?
- **Bezug:** Was kann bei der nächsten Aktion erlernt werden?
- **Motivation:** warum ist diese Erfahrung wichtig und welchen Bezug gibt es zum Alltag?
- **Funktionsweise:** Welches Verhalten erzielt wahrscheinlich den größten Erfolg?
- **Hindernisse:** Welches Verhalten wirkt eher hinderlich?

Der Trainer gibt spezielle Einführungen in die jeweiligen Aktivitäten und stellt gezielte Fragen, um die Entwicklungsrichtlinien bereits vor der Aktion herausarbeiten zu können.

5. **Metaphorisches Handlungslernen** (reinforcement in reflection)

Eine Verhaltensänderung soll vor und während der Aktivität stattfinden. Der Trainer gibt eine Einführung, die die Isomorphie zwischen dem Lebensalltag der Teilnehmer und der Aktivität aufzeigt. Voraussetzung hierfür ist eine gute Kenntnis des Trainers über die Lebensumstände der Teilnehmer.

6. **Indirekt-metaphorisches Handlungslernen** (redirection before reflection)

Nur selten wird dieses Modell angewandt. Wenn andere Lernmodelle scheitern oder eine Gruppe große Kommunikationsprobleme hat, kommt es zum Einsatz. Unterschiedliche Paradoxien werden eingesetzt, z.B. double-bind-Situationen, Symptomverschreibung, Symptomverlagerungen und Vorspiegelung von Alternativen (vgl. HECKMAIR/MICHL 2002, S. 94-97).

Erklärung einer double blind-Situation:

Der Erlebnispädagoge leitet eine Aktion ein, indem er die Gruppe auf mögliche Kommunikationsprobleme hinweist. Jedoch gibt er keine Lösungen vor. Entstehen trotz der vom Trainer gegebenen Hinweise die beschriebenen Kommunikationsprobleme, können diese Schwierigkeiten allen bewußt gemacht und nach der Aktion ausführlich besprochen werden. Löst die Gruppe die Aktion durch eine gute Kommunikation, zeigt sich ein anderes Verhalten als sonst, und möglicherweise verbessert sich ihre Kommunikation. Die Gruppe kann durch beide Verhaltensweisen lernen.

Dem Trainer werden weitgehende Kompetenzen abverlangt: Kenntnisse über die Teilnehmer und ihren Alltag sowie therapeutische Erfahrungen (vgl. KÖLSCH/WAGNER 1998, S.23-24).

Die Lernmodelle stellen eine Hilfe zur systematischen Orientierung und zur selbstkritischen Vergewisserung dar: ‚Was mache ich wie und mit welchem Ziel?‘ (Trainer) und ‚Was habe ich drauf und was nicht?‘ (Teilnehmer) (vgl. KÖLSCH/WAGNER 1998, S. 24).

2.6.3 Erlebnispädagogische Aktivitäten

Wenn im Folgenden von erlebnispädagogischen Aktivitäten gesprochen wird, gehe ich von folgendem Definitionsansatz aus: Die Erlebnispädagogik wird verstanden als handlungsorientierte Methode nach dem Definitionsansatz von HECKMAIR und MICHL (vgl. Kapitel 2.2). Die angewandten Aktivitäten wie verschiedene Natursportarten, Spiele, Übungen, Aufgaben und Aktionen werden als die angewandten Techniken und im Rahmen meines Methodenverständnisses, als Handlungstechniken verstanden (vgl. Kapitel 2.1). Sie führen zu den von HECKMAIR und MICHL genannten ‚exemplarischen Lernprozessen‘.

Im Folgenden werden diese speziellen Handlungstechniken auch als erlebnispädagogische Aktivitäten und Aktionen verstanden.

Angewandte Handlungstechniken in der Erlebnispädagogik sind zum einen die verschiedenen Natursportarten wie Klettern, Höhlenbegehungen, Kajakfahren oder Mountain Biken, sofern die wesentlichen Merkmale wie Erlebnis, Gemeinschaft und Natur (vgl. Kapitel 2.4) miteinander verbunden und pädagogisch zielgerichtet angewandt werden (vgl. HECKMAIR/MICHL 2002, S.161). Besonders hervorgehoben wird die Technik des Kletterns in der Erlebnispädagogik in Kapitel 3.

Viele pädagogische Zielvorstellungen (vgl. Kapitel 2.5) werden durch die verschiedenen Aktivitäten verfolgt, zum Beispiel: Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Fähigkeit zu helfen und sich helfen zu lassen, Übernahme von Verantwortung und Initiative, Fähigkeit zu realistischer Selbsteinschätzung, Stärkung von Selbstwertgefühl und Körperbewußtsein, sich auf einzelne Sinne konzentrieren, intensiv wahrnehmen, Mut zeigen und sich trauen (vgl. GILSDORF/KISTNER 2000, S. 22f.).

Bei der Wahl der Handlungstechnik in der Erlebnispädagogik ist es wichtig, verschiedene Aspekte zu berücksichtigen.

Welche Ziele sollen durch die Aktion erreicht werden? Zielformulierungen sind von den individuellen Voraussetzungen und den sozio-kulturellen Hintergründen der Teilnehmer, von der Organisationsstruktur und den Rahmenbedingungen abhängig.

Es stellen sich folgende Fragen:

Wie groß ist die Gruppe? Wie sind die Voraussetzungen der Zielgruppe (Alter, Geschlecht, Fähigkeiten/Behinderungen, Entwicklungsstand, Schule, Beruf, Wohnsituation)? Wie sieht der finanzielle Rahmen aus, was ist mit diesem machbar? Wie ist der Handlungsort (Umgebung) beschaffen? Wie viel Zeit steht zu Verfügung? Wie fachkompetent sind die Trainer? Welches Material steht zur Verfügung (vgl. REINERS 1995, S. 31)?

Durch die Wahl der Handlungstechnik (z.B. Klettern) ist festgelegt, welche Materialien (technischen Hilfsmittel) man benötigt (Klettergurte, Seile, Sicherungsgeräte, etc.).

Jeder erlebnispädagogischen Aktivität muß jedoch ein eigenes Wirkungs- und Anforderungsprofil zugeordnet werden. Die Aktivität kann im Rahmen der Erlebnispädagogik sowohl präventives Bildungsangebot sein, als auch gezielt die Persönlichkeitsentwicklung fördern. An erster Stelle ist sie jedoch als Lern- und Erfahrungsmöglichkeit zu sehen und sollte immer auf die jeweilige Zielgruppe ausdifferenziert und zugeschnitten werden (vgl. HECKMAIR/MICHL 2002, S 161-163).

2.6.4 Phasen einer erlebnispädagogischen Aktion

Während einer erlebnispädagogischen Aktion gibt es drei verschiedene Phasen. Die Anfangsphase/ Einstiegsphase, die Hauptphase und die Lösungs-/Abschlussphase (vgl. REINERS 1995, S.31).

Anfangsphase:

In der Anfangsphase versucht der Trainer, die Teilnehmer zu motivieren, indem er Ängste und Abwehr bewußt zuläßt und bearbeitet, genau über den Ablauf informiert und gegebenenfalls zusammen mit den Teilnehmern Lernziele erarbeitet und festlegt (vgl. REINERS 1995, S.31). Eine technisch-methodische Einweisung ist wichtig. Sie muß klar, umfassend und für alle verständlich sein sowie den Kenntnisstand aller Teilnehmer berücksichtigen. Sie muß Sicherheitsaspekte beinhalten und Angst vor vermutlicher Überforderung nehmen. An den Anfang gehören auch Absprachen über den Umgang miteinander, Spielregeln werden festgelegt (vgl. KÖLSCH/WAGNER 1998, S. 4f).

Hauptphase:

In der Hauptphase findet die Durchführung der Aktion statt, Planungs-, Entscheidungs- und Delegationsprozesse haben hier ihren Platz (vgl. REINERS 1995, S. 31). Der Trainer zieht sich so weit wie möglich zurück und beobachtet aktiv, um Informationen zu sammeln. Bei einigen Aktionen, ist es auch möglich, daß der Trainer mit vollem Einsatz dabei ist. Dieses Mitwirken kann motivierend auf die Teilnehmer wirken. Ansonsten ist er für den

sicheren Ablauf zuständig, bei Gefahren oder ernsten Situationen greift er ein oder bricht die Aktion ab.

Abschlußphase:

Die Abschlußphase schließt die Aktion inhaltlich ab. Ergebnisse werden zusammengefaßt (vgl. KÖLSCH/WAGNER 1998, S. 8f). Des weiteren ist die Reflexion zur Unterstützung des Lernprozesses wichtiger Bestandteil der Endphase (vgl. REINERS 1995, S. 31). Allen Teilnehmern wird die Möglichkeit gegeben, Gedanken und Gefühle zu äußern, Probleme und positive Erfahrungen zu besprechen, um den Transferbezug in den Alltag herzustellen.

2.6.5 Interaktionsformen in der Erlebnispädagogik

In der Erlebnispädagogik gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, mit einer Gruppe zu arbeiten. Methodische Interaktionen können sein: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleingruppenarbeit und Gesamtgruppenarbeit (vgl. REINERS 1995, S. 46-55).

Im Folgenden werden die einzelnen Interaktionsformen kurz erläutert. Auf die Form der Gruppenarbeit in erlebnispädagogischen Angeboten wird in (Kapitel 4.0) ausführlicher eingegangen.

Einzelarbeit:

Charakteristisch für die Einzelarbeit ist, daß der Einzelne seinen Lernprozeß aktiv selbst gestaltet, unabhängig von der Gruppe ist, sein eigenes Tempo finden kann und sich selbst steuert (vgl. REINERS 1995 S.46).

Partnerarbeit:

Bei der Partnerarbeit arbeiten zwei Gruppenmitglieder miteinander auf der Basis von Vertrauen und Zuverlässigkeit. Sie unterstützen sich gegenseitig und lernen voneinander.

Kleingruppenarbeit:

Drei bis fünf Gruppenmitglieder arbeiten miteinander und tauschen Ideen aus. Es erhöht sich die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Problemlösung, da in Gruppen potentiell mehr Ideen und Meinungen geäußert werden (vgl. REINERS 1995, S. 48).

Gesamtgruppenarbeit:

Gesamtgruppenarbeit ist z.B. nötig, um Ergebnisse von Einzelarbeiten und Kleingruppenarbeiten in der Runde zu besprechen. In der Gemeinschaft findet ein Austausch über die gemachten Erfahrungen statt. Die Gruppenerlebnisse in einer solchen Gesamtgruppe ermöglichen dem Einzelnen eine Steigerung der sozialen Funktionsfähigkeit (vgl. REINERS 1995, S. 49).

2.7 Aufgaben und Kompetenzen der Erlebnispädagogen

Die aufgeführten Ziele und Methoden der Erlebnispädagogik erfordern vom Pädagogen oder Trainer ein hohes Maß an Kompetenz, damit körperliche, geistige, seelische und soziale Risiken der Teilnehmer sowie ökologische und finanzielle Gefahren vermieden werden können. Die Ausbildung des Erlebnispädagogen muß deshalb weit über die rein fachsportlichen Kompetenzen hinausgehen. Sowohl pädagogisch-psychologischen als auch didaktisch-methodischen Fähigkeiten wird immer mehr Bedeutung beigemessen. Ein allgemeines Kompetenzprofil des Erlebnispädagogen hat sich bisher noch nicht entwickelt. Da es bisher keine einheitlichen Standards zur Ausbildung von Erlebnispädagogen gibt, liegt es in der Verantwortlichkeit jedes einzelnen Pädagogen oder Trainers, sich individuell zu qualifizieren. Diese Qualifikation ist dabei immer abhängig von der jeweilig durchzuführenden Maßnahme. Nicht in jedem Fall ist es zwingend notwendig, alle Kompetenzen zu besitzen. Je nach Anforderung gibt es die Möglichkeit, in einem Team zusammenzuarbeiten, das sich aus unterschiedlichen Experten zusammensetzt (vgl. REINERS 1995, S. 87).

Nach PRIEST und DIXON lassen sich verschiedene Qualifikationsbereiche unterscheiden. Diese gliedern sich in Hard Skills, Soft Skills und Meta

Skills. Diese drei Kompetenzbereiche sollen im Folgenden ausführlicher beschrieben werden.

2.7.1 Hard Skills

Die Hard Skills beinhalten die für den jeweiligen Bereich erforderlichen technisch-instrumentellen Fähigkeiten und die fachsportlichen Kompetenzen des Erlebnispädagogen. Darunter fallen auch Sicherheitskenntnisse, d.h. Wissen über Unfallvermeidung und Einschätzung von Gefahren sowie Kenntnisse in Erster Hilfe. Der Pädagoge oder Trainer muß Gefahren erkennen und darauf angemessen und schnell reagieren, z.B. bei Unfällen, Fehlverhalten der Teilnehmer etc. Er sollte über eine höhere körperliche und psychische Leistungsfähigkeit als die Teilnehmer verfügen, um immer den Überblick zu behalten und auch in Streßsituationen verantwortungsbewußt handeln zu können. Um die Sicherheit der Teilnehmer in Extremsituationen oder bei speziellen Aktivitäten nicht zu gefährden, muß der Betreuer technisch immer kompetenter sein, als die jeweilige Situation es erfordert. Beispiele für technische Kompetenzen wären eine Ausbildung zum Bergführer oder Fachübungsleiter im Klettersport.

Neben den bisher genannten Fähigkeiten fällt noch die ökologische Kompetenz des Erlebnispädagogen in den Bereich der Hard Skills. Es liegt in der Verantwortung des Betreuers, umweltschädliches Verhalten zu erkennen und zu unterbinden (vgl. REINERS 1995, S. 94f).

2.7.2 Soft Skills

Die Soft Skills umfassen alle organisatorischen Fähigkeiten sowie den Bereich der didaktisch-methodischen Kompetenzen, die der Erlebnispädagoge besitzen sollte. Außerdem fallen unter diese Kategorie sowohl Erfahrungen in Reflexionsmethoden zur Transfersicherung als auch das Beherrschen von Führungstechniken und Leitverhalten. Organisatorische Fertigkeiten werden für die gesamte Planung, Finanzierung und den Ablauf einer Maßnahme benötigt, z.B. „[...] Organisation von Ausrüstung, Transport, Unterbringung, Genehmigungen, Sicherheitsvorkehrungen, Routenplanung, Essens-

planung [...]“ (REINERS 1995, S. 95f). Die didaktisch-methodische Komponente beinhaltet Fähigkeiten wie: Sich in die Lage der Teilnehmer hineinversetzen zu können, Aktionen für alle verständlich anleiten, Reflexionstechniken und Lernmodelle kennen und vermitteln können oder – falls nötig – in Krisensituationen einschreiten können. Von einem Erlebnispädagogen wird außerdem erwartet, daß er gewisse Helferqualitäten aufweist. Er muß in der Lage sein, die Gruppe zu unterstützen und zu motivieren. Situationen sollten so gestaltet werden, daß eine Basis für ein gegenseitiges Vertrauen und ein kooperatives Handeln geschaffen wird. Die Teilnehmer sollen keine Wertung durch den Betreuer erfahren. Er tritt ihnen mit Interesse und Respekt gegenüber und akzeptiert sie grundsätzlich so, wie sie sind. Seiner Vorbildfunktion für die Teilnehmer einer Maßnahme sollte er sich immer bewußt sein und danach handeln. Dies betrifft vor allem Sicherheits- und Umweltaspekte (vgl. REINERS 1995 S.95f).

2.7.3 Meta Skills

Die Meta Skills stellen die Verbindung von Hard Skills und Soft Skills dar. Sie werden als die Schlüsselqualifikationen des Erlebnispädagogen bezeichnet. Diese sind z.B.: Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Leistungsverhalten, Urteils-, Entscheidungs-, und Problemlösungsfähigkeit und das Wissen um die Einhaltung von ethischen Grundsätzen. Der Trainer muß in der Lage sein, sich klar und verständlich auszudrücken. Dazu gehört auch, daß er kritikfähig sein muß.

Grundsätzlich sollte der Leiter einer Maßnahme Streßsituationen gewachsen sein und die Fähigkeit besitzen, diese zu analysieren – und wenn möglich – zu lösen bzw. Hilfestellung für eine Lösung zu leisten. Er muß in der Lage sein, schnelle Entscheidungen zu treffen, wenn dies die Situation erfordert. Mögliche Konsequenzen müssen ihm bewußt sein und berücksichtigt werden. Das Leistungsverhalten des Trainers sollte den Teilnehmern die Möglichkeit eines selbständigen Handelns belassen. Niemand darf gezwungen werden, an einer bestimmten Aktion teilzunehmen. Das Prinzip der Freiwilligkeit ist oberstes Gebot. Die Gruppe, aber auch jeder Einzelne erhält die Chance, Entscheidungen eigenverantwortlich zu treffen und daraus etwas zu

lernen. Der Betreuer beobachtet das Gruppengeschehen aus einer gewissen Distanz. Er ist nur Begleiter der Gruppe und unterstützt sie in ihrem Gruppenprozeß, z.B. durch fachliche Wissensvermittlung, durch sein Feedback, durch Reflexionseinheiten, etc. Inwieweit der Trainer die Gruppe sich selbst überläßt oder Hilfestellung gibt, ist abhängig von dem jeweiligen Stand der Gruppe und der Situation. Wichtig ist, daß der Trainer in jeder Situation angemessen reagiert. Ist zum Beispiel die Sicherheit der Teilnehmer gefährdet, wird gegen Regeln verstoßen oder ist die Gruppe mit einer Situation überfordert, muß er in jedem Fall einschreiten. Um animierend auf die Gruppe zu wirken, muß der Trainer eine gewisse persönliche Ausstrahlung haben. Glaubwürdigkeit und Authentizität sind unerlässlich, um eine Basis für gemeinsames Arbeiten zu schaffen (vgl. REINERS 1995 S.42-45 und S. 96f).

3 Klettern in der Erlebnispädagogik

In den letzten Jahren ist das Klettern nicht nur als Sportart immer beliebter geworden, sondern erhielt besonders in der Schul- und Erlebnispädagogik großen Einzug. Klettern verspricht Abenteuer und Herausforderung, Grenzerfahrungen und Erfolgserlebnisse.

Als angewandte Handlungstechnik in der Erlebnispädagogik bietet das Klettern zahlreiche Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten mit umfangreichen pädagogischen Perspektiven. Um ein genaues Verständnis von der sehr komplexen Sportart des Kletterns mit ihren unterschiedlichen Spielformen zu erhalten, ist eine genauere Beschreibung notwendig.

3.1 Klettern – eine Beschreibung/Definition

Beim Klettern handelt es sich um eine Teildisziplin des Alpinismus oder Bergsports. Unter Alpinismus fallen zum Beispiel Unternehmungen wie Bergwandern, Trekking, Bergsteigen, klassisches Alpinklettern, Eisklettern, Hochtourengehen oder Höhenbergsteigen, welche ihren Ursprung in den Bergregionen der Welt, z.B. den Alpen haben (vgl. WINTER 2000, S. 9-11).

Das Klettern als Teildisziplin des Bergsports klar zu beschreiben erweist sich als schwierig. Beim Klettersport handelt es sich „[...] um ein Mosaik aus zahlreichen unterschiedlichen Formen wie Sportklettern, klassisches Alpinklettern, alpines Sportklettern, Wettkampfklettern und Bouldern“ (vgl. WINTER 2000, S. 9). Auch das Klettern an künstlichen Kletterwänden in Kletter- und Turnhallen fällt unter dieses Mosaik (vgl. Kapitel 3.1.1.).

Das Sportklettern, als die am meisten verbreitete Form des Kletterns, versteht unter Klettern die Bewegung an Fels- oder Kletterwänden. Dabei dürfen nur die natürlichen Gesteinstrukturen an der Felswand oder die vorgesehenen Griff- und Trittmöglichkeiten der künstlichen Kletterwand benutzt werden. Das Durchsteigen einer Klettertour bis zum Ende, ohne Ruhen oder Sturz ins Seil ist das sportliche Ziel beim Sportklettern. Seile, Karabiner und

Klettergurte dienen dabei ausschließlich der Sicherung und nicht als technisches Hilfsmittel der Fortbewegung. Gesichert ist man beim Klettern stets durch den Sicherungs- und Kletterpartner, welcher mit diversen technischen Hilfsmitteln die Sicherungsaufgabe übernimmt (vgl. Kapitel 3.3).

Nach der rein qualitativen Betrachtung von WINTER ist

„[...] das Sportklettern das Vollbringen einer durch Kondition und Technik geprägten Turnkür an einer Felswand, die Auseinandersetzung des Geistes mit einem zu bewältigenden Bewegungsproblem und der Einsatz des Körpers als multifunktionales Werkzeug.“
(2000, S.11).

Jedoch kann das Klettern nicht rein qualitativ und sportlich betrachtet werden. Es beinhaltet mehr als nur das Ausüben von Bewegungen in der Kletterwand. Klettern ist verbunden mit dem Besuch verschiedener Klettergebiete oder Kletteranlagen, längeren Aufhalten in der Natur und intensivem Auseinandersetzen mit dem Kletterpartner. Das Klettern kann als ganzheitliches sportliches Handeln erlebt werden (vgl. WINTER 2000 S. 12). Klettern fördert die Entwicklung von kognitiven, motorischen und sozial-affektiven Fähigkeiten sowie motorischen Fertigkeiten. Im Einzelnen lassen sich diese wie folgt unterscheiden:

Kognitive Fähigkeiten

Unter die kognitiven Fähigkeiten fallen das Ausrüstungswissen, das Erlernen der Sicherungstechniken, die Klettertaktik und die Bewegungslehre.

Motorische Fähigkeiten

Durch das Klettern entwickeln sich motorische Fähigkeiten wie Kraft und Kraftausdauer. Beweglichkeit und die Bewegungskoordination werden geschult.

Motorische Fertigkeiten

Die motorischen Fertigkeiten werden unterschieden in Bewegungsfertigkeiten und technische Fertigkeiten. Techniken des Greifens und des Tretens sowie verschiedene Körperbewegungen fallen unter die Bewegungsfertig-

keiten. Das Anseilen und Material anlegen, sowie die Handhabungen der Sicherungen gehören zu den technischen Fertigkeiten.

Sozial-affektive Fähigkeiten

Kommunikation, Kooperation, Wahrnehmung und das Verständnis für Fairness werden durchs Klettern gefördert (vgl. WINTER 2000, S. 12).

3.1.1 Spielformen des Kletterns

Im Klettersport lassen sich verschiedenen Arten und Formen unterscheiden (vgl. Kapitel 3.1). Im Folgenden werde ich kurz die wichtigsten und für die Arbeit relevanten Spielformen des Kletterns erklären.

Sportklettern

Das Sportklettern ist wie bereits angesprochen die am meisten verbreitete Form des Kletterns. Sportklettern wird auch als Freiklettern verstanden. Freiklettern meint nicht das Klettern ohne Sicherung, sondern die reine Fortbewegung durch die in der Kletterwand vorgegebenen Haltepunkte. Seil und Sicherungshaken dienen ausschließlich der Sicherung und nicht als technische Hilfen der Fortbewegung. Sportkletterrouten sind meist mit zahlreichen fest abgebrachten Sicherungspunkten abgesichert, um das Risiko bei einem Sturz zu minimieren. Sportklettern wird sowohl an künstlichen Anlagen als auch an natürlichen Felsen, in so genannten Klettergärten, betrieben (vgl. HOFFMANN/POHL 2001, S. 78).

Bouldern

Als Bouldern kann das seilfreie Klettern an Felsblöcken (engl: Boulder) in Absprunghöhe bezeichnet werden. Besonders schwierige Kletterpassagen werden zur Förderung der Maximalkraft und zur Schulung der Bewegungstechnik begangen. Zur Sicherheit können weiche Matten und ein Sicherungspartner (Spotter), ähnlich wie beim Turnen, dienen (vgl. WINTER 2001, S. 19).

Künstliche Kletteranlagen

Künstliche Kletterwände befinden sich sowohl im Freien, z.B. an Gebäudefassaden, als auch in geschlossenen Räumen, z.B. in Sporthallen. Sie bieten vielseitiges und naturähnliches Klettern mit optimaler Sicherheit, unabhängig von Witterung zu jeder Jahreszeit.

Eine künstliche Kletterwand besteht aus Holz- oder Kunststoffplatten, welche an eine Gebäudewand oder auf eine Gerüstkonstruktion geschraubt werden. Auswechselbare Tritt- und Griffelemente werden auf die Platten aufgeschraubt. Mit Griffen unterschiedlicher Farben können eigene „Farbrouten“ in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden geschraubt werden.

Die Schwierigkeit einer Kletterroute ist unter anderem abhängig von Anzahl und Größe der Griff- und Trittmöglichkeiten sowie der Wandneigung. Die Kletterschwierigkeit wird in Grade von eins bis elf und pro Grad in drei Abstufungen, (z.B. 4-, 4, 4+) unterteilt. Schwierigkeitsgrad eins ist der Leichteste und bedeutet, daß die Hände zu Hilfe genommen werden (vgl. KRAUSS/SCHWIERSCH 1996, S. 259).

Toprope Klettern

Als Toprope Klettern wird das Klettern mit Seilsicherung von oben bezeichnet. Das Kletterseil ist in einer Umlenkung am Ende der Kletterroute eingehängt. Beide Seilstränge reichen zurück bis zum Boden. Das eine Seilende bindet der Kletternde mittels eines Knotens direkt in seinen Klettergurt ein, der andere Seilstrang wird in ein Sicherungsgerät eingelegt. Der Sicherungspartner bedient das Gerät und zieht Seil ein (vgl. Kapitel 3.3). Das Toprope Klettern gilt als die sicherste Form des Kletterns. Durch das von oben kommende Sicherungsseil kann es zu keinen weiten Stürzen kommen. In der erlebnispädagogischen Praxis wird in der Regel die Form des Toprope Klettern angewendet (vgl. KRAUSS/ SCHWIERSCH 1996, S.257-259).

3.2 Klettern in der Erlebnispädagogik

In der Erlebnispädagogik findet das Klettern als ganzheitlicher Natursport immer größere Beliebtheit. Wesentliche Merkmale der Erlebnispädagogik (vgl. Kapitel 2.4) finden sich im Klettern wieder und lassen sich erleben.

Beim Klettern sind die Teilnehmer gefordert, sich nicht nur mit dem eigentlichen Klettern auseinanderzusetzen. Der Umgang mit dem Material und die Sicherungstechnik (vgl. Kapitel 3.3) werden gelernt. Mit der Umgebung und dem Kletterpartner wird sich auseinandergesetzt. Klettern fordert Körper und Geist und beinhaltet Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit (vgl. Kapitel 2.4).

Klettern hat mit Angst und Vertrauen zu tun. Die Angst vor dem Sturz in die Tiefe ist bei vielen Menschen mehr oder weniger vorhanden (vgl. BÖHER/HÖSER 1996, S.29). Gesichert durch Sicherungspartner und entsprechende Ausrüstung (vgl. Kapitel 3.3) ist diese Angst weitgehend unbegründet. Vertrauen muss nicht nur dem Material, sondern auch dem Sicherungspartner gegenüber aufgebracht werden.

„Wer sein Leben nicht in fremde Hände legt, kann im Abgrund auch nicht gesichert klettern“ (vgl. BÖHMER/HÖSER 1996, S.29).

Der Sichernde übernimmt eine hohe Verantwortung beim Sichern. Es entsteht so eine Situation mit hohem Aufforderungs- und Ernstcharakter (vgl. Kapitel 2.4).

Klettern ermöglicht, sich in schwindelnden Höhen zu bewegen, sich auszutoben und auszuprobieren. Eigene Kräfte werden getestet und persönliche Grenzen erreicht. Der eigene Körper kann bewußt erlebt werden. Die Schwerkraft zeigt je nach Klettertour und persönlichem Können die Grenzen auf (vgl. KRAUSS/SCHWIERSCH 1996, S.279). Klettern ermöglicht intensive Erlebnisse für jeden Einzelnen und Erfahrungen in der Gruppe. Es hat einen hohen Erlebnischarakter (vgl. Kapitel 2.4).

Sowohl zusammen mit dem Kletterpartner als auch in der Klettergruppe kann das Klettern erlebt werden. Jeder einzelne in der Gruppe ist als Sicherungspartner [...], „Garant für Leib und Leben“ (vgl. KRAUSS/SCHWIERSCH 1996, S.277). Verantwortung übernehmen wird zusammen mit anderen erlebt. Kletterer und Sicherer wechseln sich ständig ab. Jeder übernimmt jede Aufgabe. Wichtige soziale Spielregeln für das Verhältnis zu den anderen können erlernt werden. Durch spielerische Klettersituationen z.B. dem Staffelnklettern oder Blindklettern können soziale Lernziele (vgl. Kapitel 2.5.3) gefördert werden. Die Teilnehmer erfahren, daß sie aufeinander angewiesen sind und erlernen so positive soziale Verhaltensweisen (vgl. WINTER 2000, S.28). Die Klettergruppe fungiert als Lerngemeinschaft (vgl. Kapitel 2.4).

Die Erlebnisse und Erfahrungen beim Klettern führen zu Gesprächen mit den anderen über das Erlebte. Durch das aufgebrachte Vertrauen beim Klettern steigt die Bereitschaft von sich zu erzählen und den anderen zuzuhören. Der Alltag der Teilnehmer wird in die Gespräche mit einbezogen und es öffnet sich ein Raum für Lernerfahrungen und Transferwirkung. Durch Reflexion (vgl. Kapitel 2.4) können die Erfahrungen auf das Alltagsleben übertragen werden (vgl. BÖHMER/HÖSER 1996, S.29).

3.2.1 Ziele des Kletterns

Als angewandte Handlungstechnik (vgl. Kapitel 2.1) dient das Klettern zum Erreichen der sachlichen, individuellen und sozialen Lernziele der Erlebnispädagogik (vgl. Kapitel 2.5).

Das Lernen der Kletter- und Sicherungstechniken (siehe Anhang) und damit der sachlichen Lernziele ist nicht vorrangig. Das Klettern ermöglicht persönlichkeitsbildende, erweiternde und korrigierende Erfahrungen auf der intrapersonellen und interpersonellen Ebene. Diese können z.B. wie folgt aussehen:

- Den eigenen Körper kennenlernen und Selbstvertrauen gewinnen
- Grenzerfahrungen, eigene Grenzen überschreiten und bestehende Grenzen akzeptieren
- Beziehungserfahrungen hinsichtlich Vertrauen, Sicherheit und Konfliktbewältigung (vgl. FÜRST/MÜLLER 1996, S. 48).

Nach KRAUSS und SCHWIERSCH werden die erlebnispädagogischen Ziele des Kletterns [...] „in der Überwindung von Angst, dem Erleben von Kraft und Ausdauer und der Fähigkeit zur Entwicklung von Vertrauen in den/die jeweilige PartnerIn gesehen.“ (1996, S. 276)

Das Miteinander durch Verantwortung übernehmen und übergeben, Sichern, Unterstützen und Helfen fördert Teamgeist und soziales Verhalten (vgl. WINTER 2000, S. 24-25).

3.3 Sicherheit

Bei der Arbeit im erlebnispädagogischen Handlungsfeld hat der Trainer Sorge zu tragen, daß der höchstmögliche Sicherheitsstandard gegeben ist (Sorgfaltspflicht). Sicherheitsmaßnahmen beziehen sich auf körperliche Risiken und auf seelische, geistige und ökologische Gefahren (vgl. REINERS 1995, S. 88).

Klettern erscheint subjektiv als gefährlich. Bei Berücksichtigung der entsprechenden Sicherheitsstandards und besonders beim Klettern im Toprope sind die Gefahren jedoch sehr gering (vgl. HECKMAIR/MICHL 2002, S.167). Um ein Verständnis für die Sicherheit beim Klettern zu bekommen ist es notwendig, die wesentlichen Materialien (Ausrüstung) und Sicherheitstechniken kurz vorzustellen und zu erklären. Diese Erklärungen sind im Anhang dieser Arbeit zu finden.

3.4 Voraussetzungen für den Erlebnispädagogen

Zur Durchführung von Kletterangeboten in der Erlebnispädagogik bedarf es neben den pädagogisch - psychologischen und didaktisch-methodischen Fähigkeiten (vgl. Kapitel 2.7) vordergründig technisch-instrumentellen Kenntnissen und fachsportlicher Kompetenzen. Es sind die für das Klettern entsprechenden Hard Skills (vgl. Kapitel 2.7.1) zu beherrschen.

Vom Erlebnispädagogen oder Trainer wird souveränes und fachliches Können abverlangt.

Nach HÖSER und BÖHMER sind folgende fachliche und methodische Kompetenzen beim Klettern notwendig:

- „gute klettertechnische Fähigkeiten und möglichst langjährige Erfahrung
- Besuch von Ausbildungskursen des Deutschen Alpenvereins
- Fähigkeit zur methodischen Vermittlung von Kletter- und Sicherungstechnik
- Wissen über Ausrüstungs- und Sicherheitsstandards
- Kenntnisse naturschutzrelevanter Verhaltensweisen
- Kenntnisse in erster Hilfe“ (1996, S. 56)

Es ist Aufgabe und Pflicht des Erlebnispädagogen, sich über die aktuellen Sicherheitsstandards und die Lehrmeinung des zuständigen Fachverbandes zu informieren. Die Alpenvereine und der Sicherheitskreis sind maßgeblich an der Entwicklung der Standards und Lehrmethoden beteiligt (vgl. WINTER 2000, S. 109).

Während der Durchführung von Kletteraktionen sind neben ständiger Konzentration, Umsichtigkeit und Überblick von dem Erlebnispädagogen oder Trainer zu erwarten (vgl. HECKMAIR/MICHL 2002, S. 205).

4 Gruppenarbeit in erlebnispädagogischen Maßnahmen

Da es sich in dem von mir durchgeführten Projekt um eine Gruppenarbeit in einer erlebnispädagogischen Maßnahme handelt und die Gruppe als Lerngemeinschaft ein wesentliches Merkmal der Erlebnispädagogik ist (vgl. Kapitel 2.4), werde ich im Folgenden die Methode der Gruppenarbeit näher erläutern.

4.1 Gruppenarbeit – eine Begriffsklärung

Die Gruppenarbeit oder auch soziale Gruppenarbeit findet ihren Ursprung neben der Jugendbewegung in den Jugendorganisationen auch in der reformpädagogischen Bewegung (vgl. Kapitel 2.2) zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Das Erlebnis von Gemeinschaft in den Jugendbewegungen bildete nach GEIBLER und HEGE „[...] die Vorstufe für den bewußten Einsatz der Gruppe als Erziehungs- und Lernmedium“ (1999, S. 174).

Eine klare Definition des Begriffs der sozialen Gruppenarbeit ist nur schwer zu finden und so tauchen im Zusammenhang mit der sozialen Gruppenarbeit auch immer wieder Fachausdrücke wie Gruppenpädagogik, Gruppentherapie und Gruppendynamik auf (vgl. GALUSKE 2002, S. 87). In der sozialpädagogischen Praxis findet eine genauere Differenzierung jedoch kaum noch statt. Die Übergänge von sozialer Gruppenarbeit zu Gruppentherapie oder gruppendynamischen Konzepten sind fließend (vgl. GEIBLER / HEGE 1999, S. 179).

Um den Begriff der Gruppenarbeit greifbarer zu machen, soll hier eine konkrete Definition exemplarisch vorgestellt werden. KONOPKA zit. in GALUSKE (2002, S. 89) bezeichnet soziale Gruppenarbeit als eine

„[...] Methode der Sozialarbeit, die dem Einzelnen durch sinnvolle Gruppenerlebnisse hilft, ihre soziale Funktionsfähigkeit zu steigern und ihren persönlichen Problemen, ihren Gruppenproblemen oder den Problemen des öffentlichen Lebens besser gewachsen zu sein“.

Wesentliche Merkmale von Gruppenarbeit sind zum einen, daß die Gruppe „[...] zugleich Ort und Medium der Erziehung [...]“ ist (vgl. GALUSKE 2002, S. 90), in der Maxime wie Wachstum, Reifung, Bildung und Heilung im Mittelpunkt stehen. Zum anderen ist bei sozialer Gruppenarbeit immer die Leitung durch einen pädagogisch geschulten Experten notwendig, welcher den Gruppenprozeß entsprechend der Zielsetzung beeinflussen kann. Die Steigerung der sozialen Funktionsfähigkeit und die soziale Anpassung sind die wesentlichen Ziele der Gruppenarbeit (vgl. GALUSKE 2002, S. 90).

4.1.1 Handlungsprinzipien sozialer Gruppenarbeit

Für die soziale Gruppenarbeit wurden fünf grundlegende Handlungsprinzipien entwickelt, welche als pädagogische Leitlinien für die Arbeit mit Gruppen zu verstehen sind (vgl. GALUSKE 2002, S. 91).

1. Individualisieren

Die Gruppenarbeit dient als Mittel zur Hilfe für jedes einzelne Gruppenmitglied. Jedes einzelne Gruppenmitglied muß als eigentliches Objekt der Hilfe verstanden werden. Dabei ist wichtig, daß der Gruppenleiter jeden persönlich anspricht und dem Einzelnen das Gefühl von Interesse und individueller Unterstützung gibt. Als pädagogischer Gruppenleiter sind Kenntnisse über die persönliche Entwicklung jedes Gruppenmitglieds und daraus resultierenden Folgerungen von Bedeutung. Stärken und Schwächen des Einzelnen müssen für die Durchführung einer sozialen Gruppenarbeit erkannt werden und trotzdem muß jedes Gruppenmitglied mit seinen individuellen Begabungen, Interessen und Verhaltensweisen akzeptiert werden. Die persönlichen Stärken des Einzelnen sollten in der Gruppenarbeit im Vordergrund stehen (vgl. SCHILLER 1966, S. 139-144).

2. Anfangen, wo die Gruppe steht

Nach dem Individualisieren und den daraus für den Gruppenleiter abgeleiteten Erkenntnissen über jeden Einzelnen ergibt sich die Forderung, mit der Gruppenarbeit da anzufangen, wo die Gruppe mit ihren Voraussetzungen steht. Der Gruppenleiter muß die „[...] geistig-bildungsmäßigen, die geschmacklich-ästhetischen, die moralisch-sittlichen und die weltanschaulich-religiösen Voraussetzungen seiner Gruppe [...]“ kennen (vgl. SCHILLER zit. n. KELBER 1966, S. 145). Die durchgeführten Aktivitäten dürfen die Gruppe nicht überfordern und müssen sowohl dem geistigen Niveau als auch den Interessen und Wünschen der Gruppenmitglieder gerecht werden. Kenntnisse über das häusliche Umfeld und andere Umweltfaktoren, welche die Einzelnen in der Gruppe beeinflussen, sind notwendig und müssen entsprechend in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden. Der Gruppenleiter muß den Ausgangspunkt der erzieherischen Bemühungen erkennen und entsprechend seine Ziele festlegen.

In welcher Zeit eine Entwicklung in Richtung Erreichen der Ziele stattfindet, wird von der Gruppe bestimmt. Der Gruppenleiter muß sich in Geduld üben und in seiner Arbeit die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten jedes Gruppenmitglieds berücksichtigen (vgl. SCHILLER 1966, S. 144-150).

3. Sich entbehrlich machen

Durch die angewandte Methode der Gruppenarbeit soll die Gruppe, aber auch jeder Einzelne zu mehr Selbständigkeit und Selbstverantwortung gebracht werden. Je nachdem wie der Einzelne und die Gruppe im Stande ist, Aufgaben selbst zu lösen und verantwortungsvoll zu handeln, kann sich der Gruppenleiter zurückziehen. Wie hoch der Einfluß des Pädagogen in der Gruppenarbeit sein soll, ist abhängig von der jeweiligen Situation in der Gruppe und von der durchgeführten Aktivität. Ziel seiner Arbeit muß jedoch immer sein, die

„[...] konstruktive Mitarbeit seiner Betreuten anzuregen“ (vgl. SCHILLER 1966, S. 151).

Die Entwicklung der sozialen Selbständigkeit der Gruppe und ihrer Mitglieder steht immer im Vordergrund der Gruppenarbeit (vgl. SCHILLER 1966, S. 150-153).

4. Hilfe durch Programmgestaltung

Alle in der Gruppenarbeit durchgeführten Aktivitäten oder Unternehmungen werden in der Gruppenpädagogik auch als Programm verstanden. Die angewandte Handlungstechnik des Kletterns in der Gruppenarbeit ist demnach als gewählte Programmgestaltung zu verstehen. In der Gruppenarbeit wird unterschieden zwischen gelenktem und vom Gruppenleiter angeleitetem sowie freiem, von keinem bewußt durchgeführtem Programm. Gruppengespräche oder Reflexionsrunden können als soziales Programm verstanden werden, in denen es um die Gruppe und den Gruppenprozeß selber geht. Verschiedene Sportarten und Spiele, aber auch Basteln, Werken oder Musik sind häufig genutzte Programmpunkte in der Gruppenarbeit. Ausgangsposition muß dabei immer die Frage sein, welche soziale Entwicklung und welche Ziele durch das Programm gefördert oder erreicht werden sollen. Die Voraussetzungen in der Gruppe und die Kompetenzen des Gruppenleiters müssen bei der Wahl des Programms mit eingeplant werden (vgl. SCHILLER 1966, S.153-158).

5. Erzieherisch richtige Grenzen setzen

Für das Arbeiten mit der Gruppe muß der Handlungsspielraum der Gruppenmitglieder klar definiert sein. Werte und Normvorstellungen der heutigen Gesellschaft und unserer Kultur müssen im Handeln der Einzelnen und der gesamten Gruppe berücksichtigt sein und in der Gruppenarbeit vermittelt werden. Handeln in der Gruppe darf nie zu der Situation führen, daß Gefahr für Leib und Leben einzelner Gruppenmitglieder oder anderer besteht. Die Frage des richtigen Handelns oder Verhaltens ist dabei immer relativ und situationsabhängig. Nur unter Berücksichtigung jedes Einzelnen, der Gruppensituation

und der Umwelt ist es möglich, die richtigen erzieherischen Grenzen zu setzen und den Handlungsspielraum festzulegen (vgl. SCHILLER 1966, S.158 – 169). Die Gruppe sollte dazu aufgefordert werden, eigene Regeln und Grenzen für ein angemessenes Verhalten zu erarbeiten. SCHILLER schreibt:

“Je größer das Verantwortungsbewußtsein des einzelnen und der Gruppe ist, je mehr sie selber im Rahmen ihrer gesellschaftlichen Funktion Kontrolle ausüben können, desto weniger Aufsicht wird nötig sein.“
(1966, S. 160)

4.2 Gruppenarbeit in der Erlebnispädagogik

In der Erlebnispädagogik werden [...] „durch die Bildung von überschaubaren, meist altershomogenen Gruppen soziale Bedingungen für die Entstehung eines pädagogischen Feldes etabliert“ (vgl. REINERS 1995, S.40). Die Gruppe wird zur Lerngemeinschaft (vgl. Kapitel 2.4) mit wichtigen Gruppenerlebnissen für den Einzelnen. Sie ermöglicht dem Einzelnen soziale Orientierung und gibt ihm einen sozialen Status.

Bergtouren, Schlauchbootfahrten oder Segeltörns werden als die Archetypen des Gruppenlernens in der Erlebnispädagogik bezeichnet. Durch Spaß in und Auseinandersetzung mit der Gruppe und den dazugehörigen Rollenverteilungen ergeben sich viele soziale Lernfelder. Gruppenarbeit in erlebnispädagogischen Aktionen beschleunigt die Bildung von Rollen- und Beziehungsgeflechten und schafft Konflikte und Krisen, welche zu bewältigen sind (vgl. HECKMAIR/MICHL 2002, S. 101). Der Einzelne muß sich mit der entsprechenden Situation und der Gruppe auseinandersetzen. Betreut durch den Pädagogen als Leiter der Gruppe kann sich so ein neues Verständnis für Identität und Gruppengefühl, Selbstbestimmung, Einfühlungsvermögen sowie Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft entwickeln. REINERS bezeichnet die Gruppenarbeit als die:

„[...] Grundsäule des sozialen Lernprozesses in der Erlebnispädagogik als persönliches Experimentierfeld, da die Teilnehmer auch aktivitätenbedingt stark auf die Belange der anderen Gruppenmitglieder Rücksicht nehmen müssen“ (1995, S. 49).

5 Das Kletterprojekt: „Gipfelstürmer“ in der Heimerziehung.

Mit einer Gruppe Jugendlicher aus einer Jugendwohngruppe möchte ich ein regelmäßiges, erlebnispädagogisches Kletterangebot durchführen. Die Jugendlichen sollen freiwillig, über einen Zeitraum von drei Monaten an dem Angebot teilnehmen.

Biografischer Hintergrund:

Seit mehreren Jahren bin ich in der Jugendarbeit tätig. Ich leitete Kinder- und Jugendgruppen und führte Freizeitangebote durch. Im Rahmen meiner ehrenamtlichen Tätigkeit in der Ev. Kirchengemeinde Siegburg Kaldauen organisierte und leitete ich Ferienfreizeiten für Kinder und Jugendliche. Während meines Praxissemesters arbeitete ich ein halbes Jahr in einer Jugendwohngruppe des Jugendwohnheims Hermann Josef in Köln. In dieser Zeit bot ich zum ersten Mal ein erlebnispädagogisches Kletterangebot an. Seit meinem 11. Lebensjahr gehe ich intensiv dem Klettersport nach. Über fünf Jahre lang gab ich Kletterkurse und Fortbildungen in der Kletterhalle Chimpanzodrome in Frechen. Seit einigen Jahren bin ich als freiberuflicher Trainer für die Firma UBEK (Unternehmensberatung für Betriebs-, Erlebnis- und Kunstpädagogik) tätig. Als Fachübungsleiter Alpinklettern bin ich ausgebildet, im Mittel- und Hochgebirge Kletterkurse anzuleiten. In der Sektion Siegburg des DAV (Deutscher Alpenverein) koordiniere ich als Ausbildungsreferent das Weiterbildungs- und Kursprogramm. Nach langjähriger freiberuflicher Tätigkeit als Erlebnispädagoge gründete ich im Jahr 2003 zusammen mit meinem Geschäftspartner Markus Philipsen (Diplom Pädagoge) die Firma Adventure-Education, zur Durchführung erlebnispädagogischer Angebote und Programme.

Konzeption des Projektes:

Nach einem Gespräch mit der Leitung des Jugendwohnheims Hermann Josef und den Gruppenleitern der Jugendwohngruppen entschied ich mich, das Kletterprojekt durchzuführen.

Um dieses Angebot durchführen zu können, sind einige konzeptionelle Überlegungen notwendig.

- Welche Voraussetzungen müssen für die Durchführung des Projekts erfüllt sein?
- Wie groß sollte die Gruppe der teilnehmenden Jugendlichen sein?
- Wie sieht der zeitliche Rahmen aus?
- Wie sehen Ziele und Inhalte in Bezug auf Klientel und zeitlichen Rahmen aus?
- Welche Orte stehen für die Durchführung des Projekts zu Verfügung?

Die wichtigsten Punkte des vorgeschlagenen Konzepts sollen hier kurz aufgeführt werden.

1. Vorstellung des Projekts:

Ich möchte mit einer festen Gruppe von Jungen oder Mädchen aus den beiden Jugendwohngruppen des Hermann-Josef Hauses ein regelmäßiges erlebnispädagogisches Kletterprojekt durchführen. Die Jugendlichen sollen freiwillig, über einen Zeitrahmen von drei Monaten, an dem Projekt teilnehmen. Mit einer Gruppe von maximal 8 Teilnehmern plane ich einmal die Woche für zwei bis drei Stunden klettern zu gehen. Geklettert wird hauptsächlich an künstlichen Kletteranlagen im Kölner Raum. Zusätzlich sind drei Tagesaktionen geplant, an denen ich andere Kletteranlagen oder Kletterfelsen besuchen will. Die Jugendlichen werden sehr intensive physische und psychische Erfahrungen machen. Sie können in der Gruppe erfahren, Verantwortung füreinander zu übernehmen. Das Kletterprojekt soll eine besondere Erfahrung für die Jugendlichen sein. Es wird genügend Zeit gegeben, um über Erlebtes reden und sich austauschen zu können. Mit Hilfe ei-

nes Reflexionsbogens sollen die Jugendlichen sich mit sich selber, den Projekthaltungen und Zielen und dem Erlebten auseinander setzen.

2. Das Projekt beinhaltet:

- Gegenseitiges kennenlernen
- Vorbereitung der Gruppe auf das Projekt
- Klettern in der Halle und am Fels
- Erlernen von Seil- und Sicherungstechnik
- Übungseinheiten zum Thema: Verantwortung übernehmen, etwas wagen, Umgang mit Ängsten, Grenzen spüren

3. Mögliche Ziele des Projekts:

- Verantwortliches Handeln echt und lebensnah erfahren
- Vertrauen wagen
- Sozialverhalten in der Gruppe fördern und entwickeln
- Eigene Grenzen erkennen und akzeptieren lernen
- Ängste überwinden und Selbstvertrauen bekommen
- Das Selbstwertgefühl steigern
- Selbst- und Fremdwahrnehmung schulen

5.1 Projektorganisation

Nach den konzeptionellen Vorüberlegungen treffe ich mich erneut mit den pädagogischen Teams der beiden Jugendwohngruppen und dem Leiter der Einrichtung. Ich stelle meine Projektidee genauer vor und erläutere meine Konzeptionsgedanken. Auf Grund der Tatsache, daß ich bereits im Jahr 2000 ein ähnliches Projekt in der Einrichtung durchgeführt hatte und auch danach regelmäßige erlebnispädagogische Angebote für die Einrichtung durchführte, waren viele meiner Ansätze bereits bekannt. Wir treffen Vorabsprachen in Bezug auf die Rahmenbedingungen (Finanzierung, Kletterhallen, Anfahrt zur Halle, zeitlicher Rahmen, Gruppenkonstellation und Teilnahmebedingungen für die Jugendlichen) und die Form der Durchfüh-

zung. Eine wesentliche Absicht von mir ist die begleitende Untersuchung und Auswertung des Kletterprojekts mit Hilfe eines Beobachtungsbogens. Ich erstelle einen Beobachtungsbogen und einen entsprechenden Bezugsrahmen. Beide sind im Anhang zu finden. In dem Gespräch stelle ich diesen Beobachtungsbogen vor und erläuterte meine Absichten.

Mit den Gruppenleitern vereinbare ich einen Termin, an dem ich das Projekt den Jugendlichen vorstellen werde. Nach diesem Gespräch soll sich dann die mögliche Projektgruppe aus allen interessierten und motivierten Jugendlichen zusammenfinden. Die Teilnahme wird zwar freiwillig, für den Projektzeitraum allerdings verbindlich sein.

Das Kletterprojekt soll von Anfang Januar bis Ende März stattfinden.

5.2 Institutionelle Rahmenbedingungen

Jugendwohnheim Hermann-Josef:

Das Jugendwohnheim Hermann-Josef ist eine Jugendhilfeeinrichtung in der Kölner Innenstadt. Träger der Einrichtung ist die katholische Stiftung „Die Gute Hand“ mit Anbindung an den Caritasverband.

In zwei Verselbständigungsgruppen, zwei betreuten Wohngemeinschaften und in Form von sozialpädagogisch betreutem Einzelwohnen wird in der Einrichtung Hilfe zur Erziehung, Inobhutnahme und Eingliederungshilfe nach §34, 34a, 41 und 42 KJHG sowie Eingliederungshilfe nach BSHG geleistet. Aufgenommen werden nach Anfrage durch die Jugendämter Jungen und Mädchen im Alter von 14 bis 18 Jahren.

Ziele der pädagogischen Arbeit ergeben sich aus dem Entwicklungsstand der einzelnen Jugendlichen. Die Verselbständigung der Jugendlichen mit Sicherung der Schulausbildung und Integration in die Arbeitswelt, die Entwicklung sinnvoller Freizeitbeschäftigung, Vermittlung eines angemessenen Sozialverhaltens und die Förderung von Beziehungsfähigkeit sowie die Stärkung der emotionalen Sicherheit sind Ziele der pädagogischen Arbeit. Die Förderung von emotionaler Stabilität und Vertrauen in die eigene Fähigkeiten sind wichtige Kriterien auf dem Weg der Verselbständigung der Jugendlichen.

Kletterhallen:

Für die Durchführung des Kletterprojekts kommen zwei künstliche Kletteranlagen in Frage. Unabhängig von Witterung und Jahreszeit kann in den Kletterhallen unter optimaler Sicherheit naturähnlich geklettert werden (vgl. Kapitel 3.1.1 Spielformen des Kletterns). In der Umgebung von Köln sind natürliche Kletterfelsen leider nicht zu finden. Auch der zeitliche Rahmen von 2-3 Stunden in der Woche ist ausschlaggebend für ein regelmäßiges Klettern in den Kletterhallen. Beide Kletteranlagen sind in einer Fahrzeit von etwa 30 Minuten mit öffentlichen Verkehrsmitteln von der Einrichtung aus zu erreichen. Ferner bietet sich mir die Möglichkeit, für die Anfahrt zu den Hallen den Bus der Einrichtung zu benutzen.

Sowohl die Kletterhalle “Chimpanzodrome” in Frechen, als auch “Bronx Rock” in Wesseling bieten viele Klettermöglichkeiten für Anfänger und Fortgeschrittene. Die Atmosphäre ist ruhig und friedlich. Es ist ausreichend Platz vorhanden, um auch mit einer Kleingruppe in der Halle zu klettern. Während unserer Kletterzeiten wird normaler Publikumsverkehr herrschen. Beide Kletterhallen sind bereit, das Projekt mit einem vergünstigten Eintrittspreis zu unterstützen. Inklusive Material beträgt der Eintrittspreis pro Jugendlichen zwischen 6 und 7 Euro. Die Finanzierung des Eintritts erfolgt über die Betreuungskasse der Einrichtung, welche für solche Angebote zu Verfügung steht.

5.3 Projektgruppe

Nach den Gesprächen in den beiden Wohngruppen gibt es fünf Jugendliche welche an dem Kletterprojekt interessiert sind und daran teilnehmen wollen. Die Jugendlichen sind zwischen 13 und 16 Jahren alt. Jeder Einzelne bringt eine eigene Lebensgeschichte mit, die erklärt, warum er in der Einrichtung lebt und die Hilfe zur Erziehung in Anspruch nimmt.

Die Gruppe besteht aus drei Mädchen und zwei Jungen. Im Folgenden möchte ich die einzelnen Jugendlichen kurz vorstellen. Alle Namen sind nach Rücksprache mit den Beteiligten geändert.

Jule: Jule lebt seit sechs Monaten zusammen mit Ralf und Jasmin in der Wohngruppe I. Sie sucht viel Aufmerk-

samkeit und Bestätigung, verliert dabei aber schnell die nötige Distanz zu ihren Mitmenschen. Grenzen anderer zu akzeptieren fällt ihr schwer. Ihre Bezugspädagogen sind der Meinung, daß Jule dazu neigt, sehr impulsiv und gereizt auf ihr Umfeld zu reagieren. Dadurch habe sie Probleme in ihrem sozialen Umfeld. Jule muß noch lernen, Kritik anzunehmen. Ein grundsätzliches Urvertrauen scheint nicht ausreichend entwickelt zu sein. Sie wird häufig als Einzelgängerin erlebt.

Martin:

Martin lebt seit fünf Monaten in der Wohngruppe II. Er wird von seinen Bezugspädagogen als sehr unselbstständig und ängstlich erlebt. Körperlich wirkt er nicht besonders fit und bei vielen Aufgaben fallen bei Martin motorische Schwierigkeiten auf. Martin muß sehr an der Fähigkeit arbeiten, sich selber einzuschätzen und lernen, seine Grenzen zu akzeptieren. So behauptet er z.B. schwimmen zu können, obwohl er es nie gelernt hat. Martin gilt als sehr einfühlsam, als jemand der sich schnell zurückzieht, wenn ihn Situationen überfordern. Konflikten geht er stets aus dem Weg.

Ralf:

Ralf ist 17 Jahre alt und lebt in der Wohngruppe I. Bei Ralf läßt sich beobachten, daß er Schwierigkeiten hat, seine Grenzen zu erkennen. Er schätzt sich häufig so ein, wie er sich wünscht zu sein. Ralf leidet besonders unter seinem Übergewicht. Schwer fällt es ihm, die Grenzen anderer zu sehen und zu akzeptieren. Eines seiner Lernziele ist es, eine angemessene Distanz zu seinen Mitmenschen zu entwickeln.

Er ist durchaus hilfsbereit und besonders gegenüber Mädchen spielt er gerne den Gentleman. Er ist bereit anderen, Dinge zu erklären und sich für sie einzusetzen.

Jasmin: Jennifer ist 16 Jahre alt. Sie wird von ihrem Bezugspädagogen als sehr sportlich beschrieben. Sie ist ehrenamtlich beim THW tätig. Dort leitet sie eine Kindergruppe und übernimmt viel Verantwortung. Jennifer kümmert sich viel um ihren kleinen Bruder und hat zu ihm eine besonders intensive Beziehung. Auf Grund ihrer Erfahrungen im Elternhaus fällt es ihr schwer, Erwachsenen Vertrauen entgegenzubringen.

Tom: Tom ist 17 Jahre alt und erst seit kurzer Zeit in der Einrichtung. Geboren und aufgewachsen ist er in Kenia. Er spricht fließend deutsch und englisch. Seit seinem Einzug in die Wohngruppe zeigte er sich sehr hilfsbereit. Tom wirkt auf alle sehr nett und ist ein sportlicher Typ.

5.4 Projektziele

In meinen konzeptionellen Vorüberlegungen habe ich kurz mögliche Ziele aufgeführt. Nach genauer Betrachtung der Ausgangssituation, unter Berücksichtigung der konzeptionellen Zielsetzungen der Einrichtung, der Anamnese der Jugendlichen, wesentlicher Ziele der Erlebnispädagogik und der sozialen Gruppenarbeit, möchte ich nun die Projektziele festlegen.

Mein Schwerpunkt für das Projekt soll auf den individuellen und sozialen Lernzielen liegen (vgl. Kapitel 2.5).

Die Jugendlichen müssen bei dem Projekt nicht nur selber klettern, sondern die Sicherungstechnik erlernen und die Sicherung füreinander übernehmen.

Wesentliches individuelles Lernziel ist die Übernahme von mehr Verantwortung für sich selbst und für die anderen. Durch das Klettern in die Höhe sollen die Projektteilnehmer ihren Körper besser kennenlernen. Der Umgang mit wagemutigen Handeln kann erprobt und eigene Ressourcen und Grenzen entdeckt werden (vgl. Kapitel 2.5.2). Die Bereitschaft, sich von jemandem Anderen sichern zu lassen, ermöglicht neue Beziehungserfahrungen hinsichtlich Vertrauen und Sicherheit (vgl. Kapitel 3.2.1). Sowohl durch die erlebnispädagogische Handlungstechnik des Kletterns als auch durch die Durchführung des Projekts als Gruppenarbeit (vgl. Kapitel 4.2) ist es ein wesentliches Ziel, das Sozialverhalten in der Gruppe zu fördern. Die Jugendlichen können lernen, Verantwortung für die Gruppe zu übernehmen. Beim Klettern ist es wichtig, sich partnerschaftlich zu unterstützen und aufeinander Rücksicht zu nehmen (vgl. Kapitel 2.5.3). Durch das ständige Wechseln der Rollen vom Kletternden zum Sichernden werden die Lernerfahrungen auf den verschiedenen Ebenen für die Jugendlichen sehr ähnlich sein. Jeder ist gefordert, sich in den Anderen und die entsprechende Situation beim Klettern hineinzusetzen. Teamgeist und soziales Verhalten möchte ich durch das Projekt fördern (vgl. Kapitel 3.2.1).

5.5 Methodisches Vorgehen

Bei der Wahl der Methode für das Projekt entscheide ich mich für das „Outward Bound Plus Modell“ (vgl. Kapitel 2.6.1) und einem Vorgehen nach den sechs Lernmethoden von SIMON PRIEST (vgl. Kapitel 2.6.2). Da Raum und Zeit für das Projekt nur die Kletterhalle als Ort der Durchführung zulassen und somit nur ein begrenzter Erlebnisraum, ohne den Einfluß der Natur zu Verfügung steht, halte ich eine zusätzliche Reflexion der Ergebnisse, wie es das „Outward Bound Plus Modell“ beinhaltet, für notwendig. Die sechs Lernmethoden bauen unter anderem auf dem „Outward Bound Plus“ Wirkungsmodell auf und empfehlen sich deswegen als Methoden der Vorgehensweise, in dem von mir durchgeführten Projekt. Aufgrund des begrenzten Projektzeitraums von 3 Monaten empfiehlt sich ein strukturiertes Vorgehen nach den sechs Lernmethoden von SIMON PRIEST. Zwar soll das Klettern als erlebnispädagogische Aktion im Vordergrund stehen, aber durch Reflexion (vgl. Kapitel 2.4) und Erfahrungsaustausch will ich ein

Bewußtsein für die Projektziele bei den Teilnehmern entwickeln. Verhaltens- oder Einstellungsänderung können sowohl während des Kletterns, als auch durch anschließende Gespräche und Reflexion stattfinden (vgl. Kapitel 2.6.2).

Ob es mir gelingen wird, alle Teilnehmer zu einem Erfahrungsaustausch bewegen zu können und ob die Lernziele durch die Reflexion verzerrt werden würden, weiß ich im Vorhinein nicht. Aus diesen Gründen wird das „Outward Bound Plus Modell“ kritisiert (vgl. Kapitel 2.6.1). Mir ist die Kritik bekannt, aber ich entscheide mich aus den oben genannten Gründen trotzdem dafür, es selber auszuprobieren.

Das Kletterprojekt wird als Gruppenarbeit durchgeführt. Die fünf teilnehmenden Jugendlichen werden über den gesamten Projektzeitraum als Gruppe zusammenbleiben. Die Anamnese der Jugendlichen (vgl. Kapitel 5.3) ermöglicht mir einen auf die Gruppe abgestimmten Einstieg in das Kletterprojekt. Nach den Handlungsprinzipien der sozialen Gruppenarbeit (vgl. Kapitel 4.1.1) und den sechs Lernmethoden (vgl. Kapitel 2.6.2) werde ich die Jugendlichen langsam an die Technik und das Erlebnis des Kletterns heranführen. Es gilt, klettern erst einmal selber auszuprobieren, in die Höhe zu steigen und das Material sowie die Sicherheitstechnik kennenzulernen (siehe Anhang). Später sollen die Teilnehmer vollkommen selbständig mit dem Material und der Sicherungstechnik umgehen. Klettertouren sind eigenständig zu suchen und persönliche Ziele und Herausforderungen zu finden. Die Phasen einer erlebnispädagogischen Aktion (vgl. Kapitel 2.6.4) sind mir wichtig, z.B. die Art des Einstiegs und die Reflexion als wichtiger Teil der Endphase. Die Rahmenbedingungen, die Voraussetzungen der Gruppe und jedes Einzelnen, die Sicherheit und der Zeitrahmen werden von mir berücksichtigt.

Für die Auswertung des Projekts kommt die Technik der teilnehmenden Beobachtung aus der qualitativen Sozialforschung in Frage (vgl. Kapitel 6.1). Da ich selber das Projekt anleite und mit den Jugendlichen zusammen klettere und die Zeit mit ihnen in der Kletterhalle verbringen werde, betrachte ich die Jugendlichen teilnehmend. Die teilnehmende Beobachtung erscheint mir als die effektivste Möglichkeit, die Jugendlichen in dem vorgegebenen Setting Kletterhalle zu beobachten. Mit Hilfe von Verlaufspro-

tokollen (vgl. Kapitel 6.1.1) dokumentiere ich die Durchführung des Projekts. Für die Untersuchung des Projekts und als Technik der Reflexion (vgl. Kapitel 2.4) entscheide ich mich für die Selbst- und Fremdeinschätzung (vgl. Kapitel 6.3). Die teilnehmenden Jugendlichen können sich zu bestimmten Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften selber einschätzen. Von mir als Projektleiter und von den Bezugspädagogen aus dem Hermann Josef Haus werden sie zu den gleichen Punkten eingeschätzt. Zu dem Einschätzungsbogen in Form einer Ratingskala (vgl. Kapitel 6.2.3) gibt es einen entsprechenden Bezugsrahmen (siehe Anhang). Mit Hilfe der Einschätzung dokumentiere ich meine Auswertung. Die Selbst- und Fremdeinschätzung ermöglicht den Jugendlichen, sich intensiver mit dem Erlebten und ihren Gefühlen auseinanderzusetzen. So dient diese Technik nicht nur zur Auswertung des Projekts, sondern auch als Stütze in den Reflexionseinheiten. Besonders Jugendliche, denen es schwer fällt, sich verbal auszudrücken und ihre Meinungen und Gefühle sprachlich zu äußern, können so an den Reflexionseinheiten teilhaben. Wichtig für mich ist aber auch, daß durch Selbst- und Fremdbeschreibung zu ein und denselben Merkmalen einer Person, eine Gegenüberstellung der Einschätzungen möglich ist.

Die Einschätzung in Form von Ratingskalen (vgl. Kapitel 6.3.2) durchzuführen, erscheint mir in diesem Fall eine recht schnelle und unkomplizierte Möglichkeit für die Jugendlichen, ihre Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften einer bestimmten Stufe zuzuordnen. Erleichtert wird dies durch den klar festgelegten Bezugsrahmen (vgl. Anhang), in dem auch Beispiele genannt sind.

5.6 Voraussetzungen für das Projekt

Um dieses Projekt durchführen zu können, sind einige Voraussetzungen notwendig. Als Projektleiter muß ich nicht nur die fachsportlichen Kompetenzen, sondern auch didaktisch-methodische und pädagogisch psychologische Voraussetzungen mitbringen (vgl. Kapitel 2.7). Ich muß die Techniken des Kletterns beherrschen und vermitteln können und ein komplexeres Verständnis von der Materie haben. Es ist notwendig, die Hard Skills zu beherrschen (vgl. Kapitel 2.7.1). Die ganze Projektorganisation liegt in meinen

Händen und im Rahmen der Soft Skills (vgl. Kapitel 2.7.2) sind Erfahrung in der didaktisch methodischen Umsetzung der Projekthinhalte und der Reflexionsmethoden notwendig. Unter Berücksichtigung der Projektgruppe und ihrer Voraussetzungen und Einhaltung der Handlungsprinzipien der sozialen Gruppenarbeit (vgl. Kapitel 4.1.1) muß ich als Leiter die Meta Skills (vgl. Kapitel 2.7.3) beherrschen. Speziell für die Durchführung eines Kletterprojekts empfehlen sich viel Selbsterfahrung in dieser Sportart und umfangreiche Kenntnisse der Seil- und Sicherungstechnik. Eine Zusatzausbildung im Bereich des Klettersports ist empfehlenswert (vgl. Kapitel 3.4). Aufgrund meiner langjährigen Erfahrung und Ausbildung im Klettersport und in der offenen Jugendarbeit (vgl. Kapitel 5) bin ich mir sicher, diese Voraussetzungen zu erfüllen.

Im Vorfeld des Projekts treffe ich mich mehrmals mit den Verantwortlichen aus dem Hermann-Josef Haus, um die konzeptionellen Überlegungen zu besprechen. Die Finanzierung des Projekts, bzw. der Eintrittsgelder für die Kletterhallen sowie die An- und Abfahrt zu den Kletteranlagen sind mit der Einrichtung abgestimmt.

Für die Durchführung ist es erforderlich, die Kletteranlagen für das Projekt auszuwählen. Als verantwortlicher Leiter ist es notwendig, die Kletteranlagen und die entsprechen Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 5.2) im Vorfeld zu kennen. Das notwendige Material für das Kletterprojekt muß vorhanden sein.

5.7 Konkrete Vorbereitung

Nachdem ich die Rahmenbedingungen geklärt habe und die Projektziele und Methoden festgelegt habe, wende ich mich nun an die konkreten Vorbereitungen für das Projekt.

5.7.1 Das Vortreffen

Als Erstes steht ein Vortreffen mit der Gruppe auf dem Programm. An einem Abend Anfang Januar treffe ich mich mit den fünf Jugendlichen im Hermann Josef Haus in Köln. Ich habe ein paar Bilder und Bücher über das Klettern mitgebracht. Die Jugendlichen sind sehr neugierig und stellen direkt viele Fragen zum Klettern und den Sicherungstechniken. Nicht allen ist

Das Kletterprojekt „Gipfelstürmer“ in der Heimerziehung

bewußt, daß sie im Laufe des Kletterprojekts selber Sicherung und Verantwortung füreinander übernehmen werden. Ich selber als Person bin vielen durch meine engen Kontakte zu der Jugendwohngruppe 1 und von Erzählungen über bereits durchgeführte Aktionen bekannt. Zu Beginn erzähle ich aber nochmal kurz einiges über mich und mein Studium und mein geplantes Projekt. Mir ist vor allem wichtig, daß die Jugendlichen bereit sind, über den gesamten Zeitraum von sechs Monaten an dem Projekt teilzunehmen. Alle Beteiligten stimmen dem zu und versprechen bis zum Ende dabei zu bleiben. Natürlich soll es Ausnahmen aufgrund von gesundheitlichen Problemen oder wichtigen schulischen Verpflichtungen geben.

Meine Frage, ob jemand schon mal was mit Klettern zu tun gehabt hat, wurde verneint. Die bisherige Vorstellung der Jugendlichen über das Klettern beschränkt sich auf Eindrücke aus diversen Action-Filmen.

Gemeinsam suchen wir einen wöchentlichen Termin, welcher für die Kletteraktion in Frage kommt. Nach einigem Überlegen und Abstimmen einigen wir uns auf den Montagabend. Jeden Montag wollen wir von 19 – 22 Uhr gemeinsam klettern gehen. Für Februar und März vereinbaren wir noch zwei Termine an einem Samstag, um nochmal einen ganzen Tag Zeit zum Klettern zu haben. Geplant ist zumindest an einem der Termine eine Kletterhalle in Aachen zu besuchen. Für die ersten Montagstermine vereinbaren wir, dass ich die Gruppe in der Einrichtung abholen würde. Gemeinsam wollen wir in die Kletterhalle nach Frechen fahren. Jeweils einmal im Monat planen wir in die Kletterhalle in Wesseling zu gehen, die üblichen Termine sollen in der Halle in Frechen stattfinden. Nach den ersten zwei Terminen würde die Gruppe dann gemeinsam mit öffentlichen Verkehrsmitteln ohne mich in die Kletterhalle kommen. Nachdem wir alles Wichtige vereinbart haben und alle Fragen geklärt scheinen, verabschiedete ich mich bis zum ersten Klettermontag.

Die Gruppe und die Konstellation aus drei Jungs und zwei Mädchen scheint mir gut zu sein und ich habe ein sehr zuversichtliches Gefühl.

5.7.2 Der Projektablauf

Zu Beginn des Projekts sollen sich die teilnehmenden Jugendlichen zunächst die neue Herausforderung gewöhnen und den Klettersport erleben und kennenlernen. Anfangs ist es wichtig, das Material kennenzulernen und ihm vertrauen zu können. Es soll erlebt werden, wie es überhaupt ist, eine Wand hochzuklettern. Wichtig ist es mir, daß sich die Projektgruppe langsam an das Klettern herantasten kann. Vorerst sollen die Jugendlichen nur lernen den Gurt selber anzuziehen und den richtigen Knoten zum Einbinden zu kennen (vgl. Anhang). Viel wichtiger ist es mir, daß sie die Herausforderung des Kletterns erleben können und durch mich gesichert erste Erfahrungen machen. Die Jugendlichen sollen dadurch mir gegenüber ein Vertrauensgefühl entwickeln und grundsätzliche Angst vor der Höhe oder dem Hängen im Seil verlieren. In den ersten vier Wochen gilt es, die Kletterhalle und das Klettern an den künstlichen Griffen kennenzulernen. Da wir zu den normalen Öffnungszeiten da sein werden, ist es mir wichtig, daß sich die Projektgruppe an das normale Kletterpublikum gewöhnt und sich durch dieses nicht unter Druck gesetzt oder beobachtet fühlt. Die Jugendlichen sollen einen Rahmen finden, in dem sie sich frei und gelöst auf das Wesentliche einlassen und konzentrieren können.

Die ersten zwei Klettereinheiten stehen also unter dem Aspekt des Kennenlernens und Ausprobierens. Erst in der dritten Einheit will ich die Jugendlichen in die Sicherungstechnik einweisen. Sie müssen das Bedienen des Sicherungsgerätes und das richtige Sicherungsverhalten erlernen. Durch viel ausprobieren und intensive Übungen soll das Bewußtsein und das Körpergefühl für die verantwortliche Aufgabe des Sicherns geschaffen werden. Erst nachdem die Jugendlichen mit den technischen Fertigkeiten (vgl. Kapitel 2.7.1) vertraut sind und einige Selbsterfahrungen gemacht haben, werde ich mit ihnen auch andere Kletterhallen besuchen. Die ersten vier Einheiten mit ihren Inhalten sind als Anfangsphase des Projekts zu verstehen (vgl. Kapitel 2.6.4).

Die Projektgruppe soll im Laufe der Zeit immer selbständiger werden. Die Teilnehmenden sind aufgefordert, sich selber um das nötige Material zu kümmern und sich ihre Kletterprojekte und Herausforderungen selber zu

suchen. Ab der fünften oder sechsten Klettereinheit wird die Hauptphase (vgl. Kapitel 2.6.4) des Projekts beginnen. Ich werde mich mehr und mehr aus den Sicherungsaufgaben zurückziehen. Die Jugendlichen sichern sich selber und wählen ihren Sicherungspartner aus. In dieser Phase des Projekts werde ich verstärkt die Gruppe beobachten. Um für eine höhere Motivation zu sorgen, klettere ich gelegentlich mit, lasse mich auch mal von den Jugendlichen sichern und gebe Tipps zum Klettern und Vorschläge für schöne Kletterrouten. Im Vordergrund dieser Phase steht die Eigenverantwortung und Selbständigkeit der Projektgruppe. Zu Beginn und im Anschluß an die Kletterabende möchte ich die Zeit finden, Gespräche mit der Gruppe über das Geplante und Erlebte zu führen. In diesen Reflexionseinheiten werde ich mit den Jugendlichen darüber sprechen, welche Ziele sie erreichen wollen und wie sie sich einschätzen. Sie sollen sich mit der Frage auseinandersetzen, warum sie sich für einen bestimmten Sicherungspartner entschieden haben und wie viel Vertrauen sie diesem entgegenbringen.

Zum Ende des Projekts werde ich diese Gesprächsrunden intensivieren und darauf eingehen, welche Erfahrungen die Jugendlichen während der Projektzeit beim Klettern und in der Gruppe gemacht haben. In dieser Abschlußphase (vgl. Kapitel 2.6.4) soll thematisiert werden, wie wichtig die gemachten Erfahrungen für jeden Einzelnen im Alltag sind und welche Erlebnisse und Erfahrungen sie in den Alltag transferieren können.

5.7.3 Der Einschätzungsbogen

Mit Hilfe von Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen untermauere ich die Reflexionseinheiten und fordere die Jugendlichen auf, sich intensiver mit dem Erlebten und ihrem Alltagsleben auseinanderzusetzen. Mögliche zielbezogene Veränderungen der Projektgruppe kann ich so festhalten und feststellen (vgl. Kapitel 6.2)

Zu diesem Zweck entwickle ich einen Beobachtungsbogen und für jeden beobachtenden Personenkreis einen entsprechenden Bezugsrahmen (siehe Anhang). In Anlehnung an die Ziele des Kletterprojektes (vgl. Kapitel 5.4) lege ich die zu beobachtenden Verhaltens- und Charaktereigenschaften fest. Die Jugendlichen sind aufgefordert, sich zu den bestimmten Verhaltens- und Charaktereigenschaften in einer Skala von eins bis zehn einzuschätzen. In

der Skala stellt eins die niedrigste und zehn die höchste Einschätzung dar. Bewußt habe ich die Abstufung von eins bis zehn gewählt, um von dem Schulnotensystem abzuweichen. Als Vergleich dient mir eine Fremdeinschätzung durch mich als Projektleiter und durch die Bezugspädagogen der Jugendlichen aus dem Hermann-Josef Haus. Entsprechend des Beobachtungsraums der Beobachter lege ich den Bezugsrahmen fest (vgl. Anhang). Ich beobachte und erlebe die Jugendlichen ausschließlich während des Kletterprojekts. Mein Bezugsrahmen zu den Beobachtungskriterien beschränkt sich dadurch ausschließlich auf das Klettern und die Projektgruppe. Die Jugendlichen und ihre Bezugspädagogen sollen den Alltag, die Schule und das Leben in der Jugendwohngruppe und dem Hermann-Josef Haus bei ihrer Einschätzung mit berücksichtigen. Ihr Bezugsrahmen ist dadurch wesentlich umfangreicher.

Während des gesamten Projektzeitraums sollen von jeder Beobachtungsgruppe drei Einschätzungen vorgenommen werden. Eine zu Beginn, eine in der Mitte und eine zum Ende des Projekts.

6 Beschreibung der Forschungsmethoden

Das Kletterprojekt soll nicht nur durchgeführt werden, sondern mit Hilfe einer qualitativen Sozialstudie auch Aufschlüsse und Erkenntnisse über die Wirksamkeit des erlebnispädagogischen Kletterprojekts liefern.

Generell wird in der wissenschaftlichen Forschung zwischen qualitativer und quantitativer Sozialforschung unterschieden. Die quantitative Forschung beinhaltet eine geschlossene Befragung. Ausschnitte der Beobachtungsrealität werden gemessen und in Zahlen abgebildet. Die Meßwerte werden statistisch verarbeitet. Die qualitative Forschung dagegen beinhaltet eine offene Befragung und wertet durch Interpretationen aus. Sie wurde unmittelbar für bestimmte inhaltliche Fragen entwickelt.

Interessant für die folgende Arbeit ist die teilnehmende Beobachtung als Form der qualitativen Beobachtung, die Arbeit mit Beobachtungsbögen und die Selbst- und Fremdeinschätzung.

6.1 Angewandte Forschungsmethode – Die teilnehmende Beobachtung

Die qualitative Beobachtung arbeitet mit offen gestellten Fragen und hält das Verhalten und Erleben der Gruppe fest. Die Teilnehmer werden meist in ihrem natürlichen Umfeld beobachtet. Eine aktive Teilnahme des Beobachters ist aber möglich. Die Beobachtung wird dargestellt mit nichtnumerischem Material, z.B. mit Beobachtungsprotokollen, Interviewtexten, Zeitungsartikeln und mit Objekten (Fotos, Filme etc.; vgl. LEGEWIE 1994, S.177.182).

Die Methode der Beobachtung unterliegt Anwendungsrestriktionen, die die Einsatzmöglichkeiten eingrenzen. Dazu gehören die räumliche Begrenzung durch die Reichweite der menschlichen Sinnesorgane und die zeitliche Begrenzung. Die Beobachtung muß sich auf Verhaltensweisen richten, sie muß sich auf Beobachtbares reduzieren. Nicht alle Verhaltensweisen können beobachtet werden (vgl. LAMNEK 1995, S.244-246).

Die teilnehmende Beobachtung fällt unter die unstrukturierte Beobachtung. Sie verfolgt allgemeine Richtlinien und ist offen für neue Verhältnisse und Entwicklungen in der Gruppe. Bei der teilnehmenden Beobachtung ist der Forscher Mitglied der Gruppe. Er beobachtet, begleitet und hat einen Zugang zur Gruppe (vgl. LAMNEK 1995, S. 250-254).

Diese Beobachtungsmethode wird in meinem Projekt in Teilen angewandt.

Kennzeichen der qualitativen, unstrukturierten, teilnehmenden Beobachtung sind:

- Die Beobachtung hat sowohl die Aufgabe der Theorieentwicklung als auch der Theorieprüfung.
- Die Teilnehmer nehmen flexible Rollen im sozialen Feld ein, die Rollen können sich in den einzelnen Forschungsphasen ändern (vgl. LAMNEK 1995, S. 311).
- Die Beobachtung erfolgt in face-to-face Interaktionen im sozialen Feld.
- Die Beobachtung ist natürlich und authentisch.
- Die Beobachtung ist offen und flexibel (Gegenstände und Perspektiven der Beobachtung entwickeln sich erst während der Beobachtung im sozialen Feld, vgl. LAMNEK 1995, S. 263).
- Es gibt kein ausgearbeitetes Beobachtungsschema, Beobachtungseinheiten sind nicht festgelegt (vgl. LAMNEK 1995, S.311).
- Kommunikative Kontakte sind die Basis der teilnehmenden Beobachtung, Kommunikation ist Gegenstand der Beobachtung.
- Die teilnehmende Beobachtung von Kommunikation ist erst sinnvoll wenn getroffene Aussagen und festgelegte Verhaltensweisen so interpretiert werden, daß sie versteh- und nachvollziehbar sind (vgl. LAMNEK 1995, S.263).
- Während der Beobachtung wird die soziale Interaktion und die Interpretation der sozialen Wirklichkeit festgehalten.
- Notwendige Voraussetzung für das Verhalten ist die Identifikation mit den Beobachteten.
- Die Interpretation berücksichtigt auch ergänzende Informationen und Erkenntnisse.

- Die Beobachtungsfelder sind meistens relativ offen und komplex.
- Aufzeichnungen erfolgen erst nach der Beobachtung, allerdings sollten sie unmittelbar nach der Beobachtung protokolliert werden (vgl. LAMNEK 1995, S.311).

6.1.1 Beobachtungsprotokolle

Die Verlässlichkeit und die Überprüfung der Zuverlässigkeit einer Beobachtung sind abhängig von der Technik der Aufzeichnung.

Bei der teilnehmenden Beobachtung ist es sinnvoll, das Beobachtete in wenigen Stichpunkten festzuhalten. Die persönlichen Aufzeichnungen des Beobachters durch schriftliches Protokollieren dienen der Kontrolle und Ergänzung von Beobachtungen. Sie sind als Gedächtnisstütze und Verständnishilfe zu verstehen (vgl. LAMNEK 1995, S.295-298).

In den Beobachtungsprotokollen können nach LAMNEK inhaltlich folgende Aspekte wichtig sein:

- „Die Teilnehmer im sozialen Feld, nach den für das Untersuchungsziel relevanten Variablen.
- Die Interaktionen der Teilnehmer und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für das soziale Feld.
- Die Beschreibung der sozialen Situationen als zentrales Element des Feldes, also z.B. Ort des Geschehens, Zeit, Umstände.
- Reaktionen der Teilnehmer auf außergewöhnliche oder abweichende Verhaltensweisen im Feld.
- Sind Differenzen zwischen Gesagtem und Getanem feststellbar. Gibt es Diskrepanzen zwischen Meinungen und Verhalten“ (vgl. LAMNEK 1995, S.302).

Protokolliert werden soll alles, was dem Zweck der Beobachtung dient. Zwischen klar beobachteten Sachverhalten und Interpretationen in der Aufzeichnung muß der Beobachter unterscheiden können.

Die Zeitspanne zwischen den Beobachtungen und den Aufzeichnungen sollte möglichst kurz sein, um das Vergessen wichtiger Details zu verhindern.

Aufzeichnungen während der Beobachtung im sozialen Feld sind zu vermeiden, um die Teilnehmer nicht zu verunsichern und weil es als störend empfunden werden könnte (vgl. LAMNEK 1995, S. 295-302).

6.2 Selbst- und Fremdeinschätzung

Die Methode der Selbst- und Fremdeinschätzung findet ihren Ursprung in der psychologischen Diagnostik. Als Methode in der Diagnostik sozialer Kompetenzen ist die Selbst- und Fremdeinschätzung häufig zu finden. Eine klare Abgrenzung zur Selbst- und Fremdbeschreibung gibt es nicht. Das Verfahren kann sehr unterschiedlichen Bereichen der psychologischen Diagnostik zugeordnet werden und beinhaltet sowohl Persönlichkeits-Struktur-Tests als auch Einstellungs- und Interessentests (vgl. KANNING 2003, S. 72-76).

Die Selbst- und Fremdbeschreibung ist der Verhaltensbeschreibung zuzuweisen, welche eine Option zur Messung sozialer Kompetenzen darstellt (vgl. KANNING 2003, S. 72).

Bei der Verhaltensbeschreibung beziehen sich die Beschreibungen auf das Sozialverhalten in Alltagssituationen der beschriebenen Personen. Es wird zwischen zwei verschiedenen Formen der Verhaltensbeschreibung unterschieden.

Selbstbeschreibung

Bei der Selbstbeschreibung ist [...] „der Proband der Befragung mit derjenigen Person identisch, für deren Sozialverhalten man sich interessiert“ (vgl. KANNING 2003, S.72). Die Person wird hierbei darum gebeten, ausschließlich sich selbst zu beschreiben und zu charakterisieren.

Bei dem Verfahren der Selbstbeschreibung wird sich auf die Erfassung eines Selbstbildes der befragten Person beschränkt. Dabei [...] „handelt es sich um Fragebogeninstrumente, mit deren Hilfe eine Person ihre eigene Verhaltensorientierung, Einstellung, Symptome u.ä. beschreibt“ (vgl.

KANNING 2003, S. 76). Die befragten Personen liefern eine abstrakte Beschreibung ihres Verhaltens sowie ihrer Einstellung ab.

Dabei ist die Qualität der Beschreibung immer abhängig von der Bereitschaft und Fähigkeit der Probanden, sich selbst zutreffend zu beschreiben (vgl. KANNING 2003, S.72-76).

Fremdbeschreibung

Bei der Fremdbeschreibung soll der Proband das Verhalten eines anderen Menschen beschreiben. Häufig werden hierzu z.B. Fremdbeschreibungen von Eltern, Lebenspartner, Vorgesetzten oder Kollegen eingeholt. Die Qualität der Fremdbeschreibung hängt immer von der Bereitschaft und Fähigkeit des Beschreibenden ab, eine möglichst objektive Aussage abzugeben. Eine Verhaltensbeobachtung des Probanden liegt der Fremdbeschreibung zugrunde. Die Verhaltensbeschreibung ist dabei [...] „maximal so gut, wie die ihr zugrunde liegende Beobachtung“ (vgl. KANNING 2003, S.95).

Bei der Fremdbeschreibung kann der Beobachter nur einen selektiven Ausschnitt des Sozialverhaltens des zu Beschreibenden berücksichtigen, während der Proband bei der Selbstbeschreibung über alle relevanten Informationen verfügen könnte (vgl. KANNING 2003, S.94-95).

Die Selbst- und Fremdbeschreibung in Bezug auf ein und dieselbe Person und die gleichen Merkmale ermöglicht, Selbst- und Fremdbild direkt miteinander zu vergleichen. Zu berücksichtigen ist hierbei, daß Menschen nicht auf der Basis objektiver Gegebenheiten, sondern vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Wahrnehmung und Interpretation dieser handeln (vgl. KANNING 2003, S. 104).

Die angewandten Instrumente bei der Selbst- und Fremdbeschreibung sind der Gruppe der Testverfahren zuzurechnen. Neben der Interviewtechnik zur Beschreibung von Sozialverhalten werden auch verschiedene Formen der Befragung eingesetzt. Die abstrakten Beschreibungen werden vor dem Hintergrund der klassischen Testtheorie zu Skalenwerten zusammengefaßt. Dabei erfolgt die Quantifizierung der Beschreibungen durch mehrstufige Ratingskalen (vgl. KANNING 2003, S. 101).

6.2.1 Ratingskalen

Ratingskalen zählen zu den am Häufigsten verwendeten Erhebungsinstrumenten in den Sozialwissenschaften. Der Begriff „Rating“ stammt aus dem Englischen und bedeutet „Einschätzung“.

Mit Hilfe von Ratingskalen können schnell und unkompliziert Urteile erzeugt werden, die entsprechend der Einstufung auf der Skala eine Interpretation zulassen. In Ratingskalen werden z.B. durch Zahlen, einem bestimmten Merkmal (z.B. Verhaltens- und Charaktereigenschaften) Abschnitte, bzw. Stufen zugeordnet. Die Urteilenden können, bezugnehmend auf die zur Frage stehende Person, dem Merkmal eine entsprechende Stufe zuordnen. Die Einschätzung und Einstufung erfolgt dem subjektiven Empfinden des Beobachters entsprechend. (vgl. BORTZ& DÖRING 2002, S. 175).

Bei Urteilen, die über Ratingskalen gewonnen werden, kann es zu systematischen Urteilsfehlern kommen, welche die Brauchbarkeit einschränken. Bei der subjektiven Einschätzung können Wahrnehmungsverzerrungen auftreten und die Urteile beeinflussen.

Nach ZIMBARDO können Menschen bei der Selbsteinschätzung:

“[...] nicht immer genaue Antworten geben. Wir sind nicht immer in Kontakt mit unseren eigenen Gefühlen, wir können uns nicht an alles erinnern, was wir getan und was wir gedacht haben und wir können sogar absichtlich falsche Angaben machen, um besser dazustehen“ (1995, S. 527).

Genauso treten bei der Fremdeinschätzung Urteilsverzerrungen auf. Einschätzungen können im Sinne eines sozial erwünschten Verhaltens verzerrt sein. So ist nach ZIMBARDO ein wesentlicher Nachteil der Fremdeinschätzung:

“ [...] daß Urteile über eine andere Person möglicherweise mehr über den Beurteiler oder über die Beziehung des Beurteilers zu der Person, die beurteilt werden soll, sagen als über die wahren Merkmale der Person“
(1995, S. 527).

Ratingskalen ermöglichen jedoch in der Sozialforschung innerhalb kürzester Zeit einen breiten Überblick über die Kompetenzen, Charakter- und Verhaltensweisen einer Person. Hierbei interessiert die subjektive Sichtweise des Probanden. Die Messung des Subjektiven ermöglicht nach KANNING ein besseres Verstehen des menschlichen Verhaltens (vgl. KANNING 2003, S. 104).

7 Durchführung und Auswertung des Projekts

Das folgende Kapitel beschreibt die Durchführung und Auswertung des Projekts „Gipfelstürmer“ in mehreren Phasen. Die durchgeführten Klettereinheiten sind entsprechend den Phasen einer erlebnispädagogischen Aktion der Anfangs-, Haupt- und Abschlußphase zugeordnet (vgl. Kapitel 2.6.4). In allen drei Phasen finden sich Handlungsprinzipien des „Outward Bound Plus“ Modells (vgl. Kapitel 2.6.1) wieder. In der Anfangsphase wurden Grundprinzipien des ersten und zweiten Lernmodells aus den „Sechs Lernmethoden“ (vgl. Kapitel 2.6.2) berücksichtigt. Ansätze aus den Modellen drei bis fünf dieses erlebnispädagogischen Wirkungsmodells finden sich in der Haupt- und Abschlußphase wieder. Als Basis zur Beschreibung der durchgeführten Klettereinheiten dienen Beobachtungsprotokolle (vgl. Kapitel 6.1.1), die unter Verwendung der Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Kapitel 6.1) entstanden sind. Im Anschluß an jede Klettereinheit habe ich den Verlauf für die Datenerhebung protokolliert. Aus diesen Protokollen werde ich die wesentlichen Inhalte und Beobachtungen herausarbeiten und so eine anschauliche Schilderung des durchgeführten Projekts anfertigen.

Mit Hilfe der Protokolle der teilnehmenden Beobachtung und den Ergebnissen der Selbst- und Fremdeinschätzung werde ich unter Berücksichtigung der Projektziele, der angewandten Methoden und Techniken im Anschluß an die Beschreibung eine Auswertung vornehmen.

7.1 Verlauf des Projekts

Das Projekt beinhaltet insgesamt 11 Klettereinheiten. Die ersten drei sind der Anfangsphase zuzuordnen. Die Klettereinheiten vier bis neun fallen in die Hauptphase des Projekts. In der Abschlußphase sind die Einheiten zehn und elf berücksichtigt.

7.1.1 Anfangsphase

Die ersten drei Klettereinheiten finden in der Kletterhalle in Frechen statt. Im Vordergrund dieser Phase steht es, die Jugendlichen nochmals genau

über den Ablauf zu informieren. Sie sollen das Klettern in der Halle und die Kletterhalle kennenlernen. In dieser Phase ist es mir wichtig, die Jugendlichen für das Klettern begeistern und motivieren zu können und ihnen die Angst zu nehmen. In den ersten drei Klettereinheiten legen wir einige gemeinsame Grundregeln fest.

1. Klettereinheit	10.01.05	Kletterhalle Frechen	Anfangsphase
--------------------------	-----------------	-----------------------------	---------------------

Um den Jugendlichen den Einstieg in das Projekt zu erleichtern, werden sie von dem Pädagogen aus der Wohngruppe 2 in die Kletterhalle nach Frechen gebracht. Sie sind wie vereinbart um 19.00 Uhr in der Halle. Die Jugendlichen wirken nervös und aufgeregt. Besonders Martin wirkt unsicher und ist sehr skeptisch. „Hier komme ich doch nie hoch!“ ist eine seiner ersten Aussagen an dem Abend. Ich begrüße die fünf Jugendlichen in der Kletterhalle und lasse ihnen erstmal fünf Minuten, um sich alles anzuschauen und die ersten Eindrücke in Ruhe wirken zu lassen. Gemeinsam durchlaufen wir die Kletterhalle, und ich zeige den Jugendlichen alle wichtigen Räumlichkeiten. Nach dem Umziehen treffen wir uns wieder vor der Anfängerwand der Kletterhalle. Gemeinsam legen wir folgende Inhalte für den Abend fest:

- Ablauf des Projekts erklären
- Grundregeln für das Verhalten in der Kletterhalle festlegen
- Materialkunde (Klettergurt und Kletterschuhe)
- Erste Klettererfahrungen an der Anfängerwand
- Erste Selbsteinschätzung vornehmen

Bevor es also richtig losgeht, spreche ich mit den fünf Jugendlichen noch einmal kurz über den geplanten Ablauf. Ich stelle ihnen meine geplanten Phasen (vgl. Kapitel 2.6.4) der Projektdurchführung vor. Ich vereinbare mit ihnen, daß es in den ersten Einheiten im Wesentlichen um das Erlernen der Klettertechnik gehen wird. Im Laufe des Projekts sollen sich dann alle auf mögliche Kletterherausforderungen konzentrieren. Wir einigen uns darauf, in der Hauptphase auch stärker über die Erlebnisse sprechen zu wollen.

Schließlich geht es dann mit dem Klettern los, und ich erkläre den Jugendlichen das Grundprinzip des Top Rope Kletterns (vgl. Anhang) in der Halle und erläutere ihnen kurz die Unterschiede zwischen den verschiedenen Wandtypen. Es gibt viele Rückfragen über die Höhe der Halle und welche Bedeutung die verschiedenfarbigen Steine an der Wand haben. Martin beschäftigt vor allem die Frage, ob schon jemand heruntergefallen sei. Nachdem alle Fragen beantwortet sind, kommen wir zu den wichtigsten Grundregeln für das Klettern in der Halle:

- Ohne Seilsicherung darf nicht geklettert werden
- Vor dem Klettern ist immer eine Überprüfung der Sicherung vorzunehmen (Knoten, Gurt und Sicherungsgerät werden geprüft)
- Die Kletterseile sind nur zur Sicherung zu benutzen.

Diese ersten wesentlichen Grundregeln sind allen leicht verständlich und nachvollziehbar.

Nachdem diese ersten grundsätzlichen Fragen und Punkte geklärt sind, starte ich die Gruppe mit Klettergurten und Kletterschuhen aus. Alle sind sehr gespannt, und eine gewisse Aufregtheit ist zu spüren. Wie die Gurte anzulegen sind, ist schnell erklärt und verstanden. Die Kletterschuhe sind zunächst allen zu eng und die Jugendlichen können sich nicht so recht damit anfreunden. Ihre aufkommende Unsicherheit scheinen sie hinter Albernheiten und großen Sprüchen verstecken zu wollen. Zwischen den Mädchen und den Jungen wird darüber diskutiert, wer wohl besser die Wand hochkommen werde. Ralf ist von seiner Kraft überzeugt und meint, daß er überall hochkommen wird! Jule und Jasmin wirken genervt von den großen Sprüchen. Nur Tom ist sehr ruhig, wirkt in sich gekehrt und wartet darauf, daß es endlich losgeht. Die Jugendlichen vereinbaren eine Reihenfolge, in der sie drankommen sollen. Schließlich übernehme ich die Sicherungsaufgaben alleine, und die Fünf sollen sich nur auf das Klettern konzentrieren. Wir vereinbaren, daß das Klettern der Einzelnen nicht weiter kommentiert wird und dumme Sprüche unterlassen werden.

Es kommen alle die Wand hinauf. Jasmin und Tom scheint es am leichtesten gefallen zu sein. Jule und Martin hatten Schwierigkeiten, sich auf die Sicherung zu verlassen und wollen lieber die Wand hinabklettern, als abgelassen zu werden. Ralf hatte viel Mühe, die Wand hinauf zu klettern, aber zeigt einen ordentlichen Willen. Auch ihm fällt es sichtbar schwer, sich auf die Seilsicherung und auf mich zu verlassen. Durch sein höheres Gewicht glaubt er von mir nicht gehalten werden zu können. Letztendlich sind alle zufrieden und wollen es natürlich gleich noch einmal ausprobieren. Schon werden sich erste Ziele gesetzt, und bestimmte Kletterrouten an bestimmten Seilen werden ausgewählt. Ein Gefühl für die Schwierigkeiten fehlt allen dabei noch. Besonders die Jungen überschätzen ihre Fitness und Fähigkeiten und haben Mühe, die eine oder andere ausgewählte Tour zu klettern. Der Spaß beim Klettern ist jedoch allen anzumerken und überwiegt die Unsicherheit.

Nach 1 ½ Stunden ist Schluß, und wir nehmen uns noch die Zeit, uns über das Erlebte auszutauschen. Alle heben hervor, daß es richtig viel Spaß gemacht hat. Unsicherheit verspürt oder Angst gehabt zu haben gesteht sich keiner ein. Es fällt ihnen spürbar schwer, sich in der Gruppe offen über das Erlebte und Wahrgenommene zu unterhalten. Zum Schluß füllen die Jugendlichen einen Einschätzungsbogen (vgl. Kapitel 6.2) aus. Diesen hatte ich ihnen bereits beim Vortreffen vorgestellt. Gemeinsam gehen wir auf den entsprechenden Bezugsrahmen (siehe Anhang) mit den Beispielen ein. Es gibt keine weiteren Rückfragen zu den Inhalten des Bogens. Ich lasse die ausgefüllten Bögen unkommentiert und stelle keine weiteren Fragen. Wir einigen uns darauf, daß über das Erlebte in der Kletterhalle natürlich gesprochen werden darf, aber damit, wie es den anderen aus der Klettergruppe ergangen ist, sollen alle diskret umgehen. Allen ist es wichtig, daß bestimmte Erlebnisse in der Klettergruppe bleiben.

Nach drei Stunden ist der erste Abend des Kletterprojekts vorbei und die Gruppe wird um 22.00 Uhr wieder abgeholt.

2. Klettereinheit	17.01.05	Kletterhalle Frechen	Anfangsphase
--------------------------	-----------------	-----------------------------	---------------------

Die Gruppe kommt diesmal allein in die Halle und ist leider zehn Minuten zu spät. Nach einer kurzen Begrüßung verschwinden alle selbständig in den Umkleiden und erscheinen kurze Zeit später wieder vor der großen Anfängerwand, wo ich auf sie warte. Die Gurte und die Kletterschuhe stehen schon bereit. Vollkommen unaufgefordert nehmen sich alle ihr Material und statten sich aus. Nach einer kurzen gemeinsamen Wiederholung der wichtigsten Sicherheitsbestimmungen beim Klettergurt lasse ich die Jugendlichen untereinander den Sicherheitscheck durchführen. An dieser Stelle übernehmen sie zum ersten Mal Verantwortung füreinander.

Bevor es richtig losgeht, kläre ich noch die Erwartungen für den heutigen Abend mit den fünf Teilnehmern ab. Wesentliche Vorhaben der Jugendlichen an diesem Abend sind:

- Viel Klettern
- Knoten zum Einbinden lernen
- Sicherungstechnik ausprobieren

Um den Jugendlichen die Unruhe und die Ungeduld ein bißchen zu nehmen, dürfen alle einmal die leichte Anfängerwand hochklettern. Gespannt und neugierig beobachten sich alle untereinander, als ginge es darum, die Form des Gegners auszuspionieren. Ralf neigt dazu, die Leistung der anderen abzuwerten und schlecht zu reden. Von Jule wird er deswegen auch direkt angeschnauzt. Überhaupt scheint die Stimmung etwas gereizter zu sein. Auch Tom wirkt angespannter als vorige Woche und genervt von Martin und Ralf. Nachdem alle einmal geklettert sind, nutze ich die Gelegenheit für ein kurzes Gespräch mit Ralf und erinnere ihn an die Absprachen von letztem Montag. Unaufgefordert entschuldigt er sich bei den anderen.

Bevor weiter geklettert wird, erkläre ich den Knoten. Da ihn sich alle beim letzten Mal und auch an diesem Abend schon ansehen konnten, ist er schnell verstanden. Nach kurzem Üben beherrschen ihn alle. Überrascht war ich

von der Bereitschaft Ralfs, Jule beim Knoten üben zu helfen und sie beim Üben zu unterstützen. Nach dem Hinweis, daß die Kontrolle des Knotens auch immer zum Partnercheck gehört, suchen wir gemeinsam neue Kletterherausforderungen in der Halle. Jasmin schlägt vor, einmal eine andere senkrechte Wand in der Halle auszuprobieren, und Martin möchte gerne eine Tour nur nach einer Farbe klettern.

Wir suchen die andere senkrechte Wand auf und während die Einzelnen klettern, achten die anderen auf mein Sicherungsverhalten. Durch gezieltes Abgucken können alle das Sichern später schneller verstehen und erlernen.

Die letzte Stunde des Abends nutze ich dazu, die Sicherungstechnik zu erklären. Die Jugendlichen lernen damit auch die letzte notwendige Technik, um selbständig in der Halle klettern zu können. Mit Hilfe einiger Übungen am Boden kann die Handhabung des Sicherungsgerätes erprobt werden. Die Gruppe wirkt sehr verunsichert und es fällt ihnen sichtlich schwer, das Erklärte umzusetzen. Martin scheint sehr nervös und kann sich noch nicht richtig vorstellen, Verantwortung für die anderen durch das Sichern zu übernehmen. Jasmin und Jule wollen es aber direkt ausprobieren, und mit Hilfe einer zweiten Sicherung durch Martin machen sie ihre ersten Erfahrungen. Ralf weiß noch nicht, von wem er sich sichern lassen möchte, ist aber bereit, Tom die Wand hoch zu sichern. Dieser wirkt in keiner Weise nervös und ist ganz gelassen. Die Handhabung des Sicherungsgerätes hat er schnell verstanden. Gemeinsam mit mir gelingt es ihm sogar, Ralf davon zu überzeugen, ihn von sich sichern zu lassen. Zum Ende des Abends haben alle einmal selber die Sicherungsaufgabe übernommen und sich von jemandem anderen als mir sichern lassen.

In einem kurzen Abschlußgespräch äußern sich alle sehr zufrieden mit dem Abend und wirken ein bißchen stolz, nun auch das Sichern übernehmen zu können. Ohne daß ich eine tiefgehende Reflexion einleiten möchte, sprechen wir aber noch kurz darüber, wie es für jeden einzelnen war, sich von jemandem anderen sichern zu lassen. Die Aussagen darüber sind bei allen sehr ähnlich. Es sei schon ein bißchen unheimlich, und alle seien auch nervös gewesen, die Wand loszulassen und sich ins Seil zu setzen. Das Problem dabei sei nicht, den anderen aus der Gruppe zu vertrauen, vielmehr sei man verunsichert, weil alle das Sichern an dem Abend neu gelernt hatten.

Für die nächste Klettereinheit nehmen sich die Jugendlichen vor, das Sichern zu wiederholen und zu vertiefen. Mit ein paar Übungen will ich beim nächsten Mal das Bewußtsein für das Sichern schärfen und den Jugendlichen durch die Erfahrungen mehr Sicherheit und Vertrauen geben.

3. Klettereinheit	24.01.05	Kletterhalle Frechen	Anfangsphase
--------------------------	-----------------	-----------------------------	---------------------

Die Gruppe kommt erneut allein in die Halle. Die Stimmung scheint ausgeglichen, und die Freude auf mehr Klettern und selbständiges Sichern ist groß. Die wichtigsten Vorhaben für den heutigen Abend sind:

- Sicherungstechnik wiederholen
- Erste Kletterziele setzen
- Übungen zum Sichern durchführen

Die Jugendlichen wünschen sich vor allem aber noch mehr Zeit zum Klettern zu haben, da sie selber die Sicherungsaufgabe füreinander übernehmen wollen.

Nach ein paar kurzen Übungen zum Aufwärmen und der Materialvergabe können wir loslegen. Um nicht selbst wieder alles erklären zu müssen, entscheide ich mich dazu, die Gruppe stärker in die Wiederholung der Sicherungstheorie und -Praxis mit einzubeziehen. Ralf ist bereit, die wesentlichen Grundlagen zu erklären. Ergänzt wird er dabei von den beiden Mädchen und es zeigt sich, daß sie sich viel gemerkt haben. Martin hört aufmerksam zu während Tom desinteressiert und gelangweilt wirkt.

Zum Klettern bilden sich zwei Kleingruppen. Ohne bewußtes Einwirken von mir schließen sich Jasmin und Jule zu einer „Seilschaft“ zusammen, und die drei Jungen bilden eine weitere. Beide Gruppen bleiben jedoch zu Beginn an der Anfängerwand. Bei der Sicherung wirken alle sehr konzentriert und aufmerksam. Beim Klettern scheinen die Jugendlichen verunsichert und schauen häufig nach unten zum Sicherungspartner. Martin und Ralf blicken oft nach unten und fordern Tom ständig dazu auf, das Seil strammer zu ziehen. Ihnen ist die Unsicherheit deutlich anzumerken. Tom

scheint wenig Verständnis für die Unsicherheit zu haben. Er fühlt sich kritisiert und angegriffen. Während des Kletterns zeigt er wenig Unsicherheit und ist sehr konzentriert. Er scheint sportlich fit zu sein und meistert die ersten Touren ohne große Schwierigkeiten. Angst vor der Höhe hat er nicht. Bei Jule und Jasmin geht es ruhiger zu. Die beiden gehen sehr vorsichtig miteinander um und nehmen viel Rücksicht aufeinander. Sie klettern beide zu Beginn nur die halbe Wand hoch und probieren das Sichern aus. Es scheint, als würden sie ihr Vertrauen zueinander austesten. Im Laufe des Abends wirken sie sehr aufeinander eingespielt. Während des Kletterns kommt zwischen Jule und Jasmin jedoch ein Konkurrenzdenken auf. Der Ton in der Kommunikation zwischen beiden wird etwas rauher, und die anfängliche Harmonie scheint gestört zu sein. Die Gruppe mit Tom, Martin und Ralf kommt im weiteren Verlauf des Abends besser zurecht. Sie sind mit Begeisterung beim Klettern und probieren gemeinsam bestimmte Wände und Touren aus. Auch bei der Dreiergruppe findet ein Kräftemessen statt. Ziel ist es, höher zu kommen als der jeweils andere. Auffällig ist weiterhin die deutliche Unsicherheit bei Ralf. Er scheint immer noch Schwierigkeiten zu haben, sich auf Martin oder Tom beim Sichern zu verlassen. Daher erscheint es mir jetzt wichtig, ein paar Sicherungsübungen durchzuführen, um das Vertrauen in Technik und Sicherungspartner zu fördern. Jeder soll die Wand so hochklettern wie er möchte und plötzlich ohne Vorankündigung und Blick nach unten die Wand loslassen und sich ins Seil fallen lassen. Die Kletternden sollen so ein Gefühl dafür bekommen, daß die Sicherung stets vorhanden ist, und den Sichernden soll deutlich werden, daß sie stets aufmerksam sein müssen. Alle erklären sich mit der Übung einverstanden, wobei sich die Gruppe wünscht, in den bereits gewählten Seilschaften zu bleiben. Eine deutliche Angst und Nervosität ist bei allen spürbar. Die Übung wird von allen absolviert und führt zu großer Erleichterung bei allen Beteiligten. Auch diese Erfahrung lassen wir unreflektiert. Die Zeit für den Abend ist vorbei, und ich entscheide mich dafür, das Erlebte so stehen zu lassen. Auf der gemeinsamen Bahnfahrt zurück in die Einrichtung werden die Jugendlichen die Möglichkeit haben, sich auszutauschen. Ich entscheide mich dazu, die Reflexionsgespräche entsprechend den sechs Lernmodellen (vgl. 2.6.2) mit dem Beginn der Hauptphase einzuleiten.

Die Rückmeldung über diese Klettereinheit ist sehr positiv. Die Gruppe wirkt sehr zufrieden und wünscht sich, das nächste Mal wieder in der Kletterhalle Frechen zu klettern. Martin und Tom heben hervor, daß sie am liebsten nur klettern und keine Übungen oder Theorieeinheiten durchführen wollen.

Zusammenfassung der Anfangsphase:

In den ersten drei Klettereinheiten war es gelungen, die Jugendlichen für das Projekt und das Klettern zu begeistern. Die Motivation aller schien besonders hoch zu sein, und mit viel Freude waren alle während der Abende dabei.

Die wesentlichen technischen Voraussetzungen zum selbständigen Klettern in der Halle wurden erlernt. Die Gruppe kennt die wichtigen Sicherheitsbestimmungen. Es gibt klare Absprachen zum Verhalten in der Halle und zum Umgang miteinander, welche von allen akzeptiert wurden.

Erwartungsgemäß erlebte ich bei den Jugendlichen noch Unsicherheiten und Nervosität im Umgang mit dem Sichern, der Höhe und dem Vertrauen in die anderen Jugendlichen. Beim Klettern fielen Schwierigkeiten auf, die eigenen Fähigkeiten und das eigene Können richtig einzuschätzen. Auch persönliche Grenzen und die Grenzen der anderen konnten die Jugendlichen nur zum Teil erkennen. So suchten sie sich häufig viel zu schwere Klettertouren und Kletterwände, und die Unsicherheit und Nervosität der Einzelnen wurde von der Gruppe kaum wahrgenommen oder berücksichtigt. Im Laufe der Anfangsphase deutete sich eine Geschlechtertrennung der „Seilschaften“ an. So blieben im Verlauf einer Klettereinheit häufig Jule und Jasmin sowie Tom, Martin und Ralf eng zusammen. Innerhalb der Kleingruppen entwickelte sich ein Konkurrenzdenken, welches zum Teil die Einzelnen motivierte und bestärkte, aber auch unter Druck setzte und hemmte.

7.1.2 Hauptphase

Nachdem die Anfangsphase erfolgreich verlaufen ist, geht es in den nächsten fünf Klettereinheiten für die Jugendlichen darum, sich voll und ganz auf das Klettern zu konzentrieren. Die Gruppe soll die Möglichkeit haben, den

Erlebnissport mit seinen Herausforderungen zu erleben und sich mit sich selber und der Gruppe auseinandersetzen. Als Projektleiter möchte ich den Jugendlichen in den nächsten Klettereinheiten viele Freiräume geben und die Gruppe sich selbständig in der Halle bewegen lassen. Kletter-, bzw. Sicherungspartner sollen sie selber auswählen und ihre Ziele beim Klettern selber suchen und festlegen. Ich werde mich häufiger zurückziehen und die Gruppe beobachten. Je nach Situation möchte ich jedoch auch bewußt teilnehmen und mit den Jugendlichen klettern, um sie zu motivieren und bei ihren Kletterprojekten zu unterstützen. In kurzen abschließenden Gesprächen zum Ende der jeweiligen Klettereinheit werde ich mit der Gruppe über die Erlebnisse sprechen.

4. Klettereinheit	31.01.05	Kletterhalle Frechen	Hauptphase
--------------------------	-----------------	-----------------------------	-------------------

Wie vereinbart treffen wir uns wieder in der Kletterhalle in Frechen. Tom fehlt wegen Krankheit, so daß nur vier Jugendliche da sind. Umziehen und Materialbesorgung erfolgt mittlerweile vollkommen selbständig. Auch die kurzen Aufwärmübungen werden ohne Aufforderung durchgeführt. Bevor jedoch mit dem Klettern begonnen wird, gebe ich noch die Anweisung, sich gut warm zu klettern und sich im Anschluß jeder ein Projekt zu suchen. Dabei soll es sich um eine Klettertour in dem Schwierigkeitsgrad handeln, von dem die Jugendlichen glauben, ihn in den nächsten zwei Klettereinheiten schaffen zu können. Die Sicherungspartner scheinen festzustehen. Jasmin und Jule bilden ein Team und Ralf und Martin die zweite Seilschaft. Die Jugendlichen bewegen sich sehr selbständig und unbefangen in der sehr vollen Halle. Nach dem Aufwärmen suchen sich alle ihre Projektouren. Es fällt ihnen teilweise schwer, sich einzuschätzen und entsprechend einen Schwierigkeitsgrad und eine Tour auszuwählen, die sie schaffen können. Jasmin und Jule bleiben sehr realistisch mit ihrer Einschätzung und versuchen sich in einer Tour im oberen vierten Schwierigkeitsgrad. Martin ist eigentlich sehr fit, sucht sich jedoch eine überhängende Klettertour im sechsten Grad, die ihm sehr zu schaffen macht und ihm auch mit Pausen im Seil hängend nicht gelingt zu durchsteigen. Ralf zeigt schon beim Aufwärmen, daß er dazu neigt, sich zu schwere Klettertouren auszusuchen, und so hat er

in der Tour im oberen fünften Grad auch keine Erfolgchancen. Den beiden Jungen scheint es besonders schwer zu fallen, ihre Kräfte und Fähigkeiten richtig einzuschätzen. Es macht den Eindruck, als hätten sie Schwierigkeiten zu akzeptieren, nicht viel besser klettern zu können als Jasmin und Jule. Im Verlauf des Abends ziehen sich Ralf und Martin in den Boulderraum zurück. Ich erkläre ihnen, daß es sich um einen Trainingsraum für die Kletterer handelt, in dem schwere Kletterbewegungen und Kraft trainiert werden. Die beiden bleiben dort lange unter sich. Gespannt schauen sie den Profis zu und probieren den einen oder anderen schweren Kletterzug. Die beiden Mädchen klettern nach jeder Tour sofort die nächste. Ihre körperlichen Grenzen scheinen sie dabei nicht zu suchen und genießen viel mehr das Klettern.

Später am Abend treffen sich alle wieder vor der Anfängerwand und klettern dort noch gemeinsam. Zum ersten Mal scheinen sich die beiden Kleingruppen mehr füreinander zu interessieren. Sie wechseln freiwillig ihre Sicherungspartner und lösen die seit fast drei Klettereinheiten bestehenden Sicherungsgruppen auf. So klettern Martin und Jule zusammen, und Ralf sichert Jasmin die Wand hinauf. Beim Klettern legt Ralf jedoch weiterhin wert auf die Sicherung durch Martin. Da dieser gerade selber klettert, fragt er mich, ob ich ihn sichern könne. Jasmin scheint dies nicht weiter zu stören, und sie widmet sich der Kletterei von Jule.

Die Zeit ist fast schon wieder vorbei, und ich nutze die letzten zehn Minuten für ein Abschlußgespräch. Alle äußern, daß ihnen der Tag wieder sehr gut gefallen hat. Jasmin und Jule glauben, sich die richtigen Touren zum Klettern ausgesucht zu haben. Martin und Ralf sind sich mit ihren Projekten zwar unsicher, bezweifeln aber ihre Selbstüberschätzung. Sie wollen es das nächste Mal wieder probieren. Auf die Frage, wie sie das Wechseln der Sicherungspartner erlebt haben, antworten alle sehr unterschiedlich. Jule findet es sehr angenehm mit Martin zu klettern und hat auch keine Unsicherheit gespürt. Martin meint, es sei sehr lustig gewesen, einmal mit Jule zu klettern, wobei er sich ein wenig unsicher gefühlt habe, da Jule zwischendurch mit Jasmin gesprochen habe. Jasmin sieht kein Problem darin, sich von Ralf sichern zu lassen. Dieser merkt an, daß er grundsätzlich keine

Angst hätte, sich von Jasmin sichern zu lassen, aber daß sie viel zu leicht sei um ihn zu sichern.

Bevor die Gruppe aufbricht, gebe ich den Hinweis, daß ich es sehr wichtig fand, auch mal die Sicherungsgruppen zu wechseln. In einem kurzen Einzelgespräch mit Martin und Ralf lobe ich ihre Motivation, aber gebe ihnen die Rückmeldung, daß ich glaube, sie neigen dazu, sich zu überschätzen. Sie wollen beim nächsten Mal genauer überlegen, welche Tour sie schaffen könnten.

Diese vierte Klettereinheit scheint mir sehr gelungen zu sein, da sich die vier Jugendlichen im Laufe des Abends etwas näher gekommen sind und Bereitschaft zeigten, ihre bisherigen Strukturen aufzulösen. Die Stimmung wirkte sehr ausgeglichen und harmonisch, als alle zusammen an der Anfängerwand kletterten. Mit Spannung blicke ich auf die nächste Klettereinheit, wenn Tom dabei und die Gruppe wieder vollständig ist.

5. Klettereinheit	07.02.05	Kletterhalle Frechen	Hauptphase
--------------------------	-----------------	-----------------------------	-------------------

Wir sind erneut in der Kletterhalle Frechen, da die Jugendlichen sich vorgenommen haben, an dem letzte Woche gewählten Kletterprojekt weiter zu arbeiten. Tom ist wieder gesund und die Gruppe vollständig. Während des anfänglichen Aufwärmens bilden sich wieder die schon bekannten und gewohnten Seilschaften. Die beiden Mädchen bleiben zusammen und auch die drei Jungen bilden erneut eine Kleingruppe zum gemeinsamen Sichern und Klettern. Tom hat von den anderen bereits mitgeteilt bekommen, was letzte Woche gelaufen ist. Sehr schnell hat er sich ein Kletterprojekt ausgewählt. Die Gruppe wirkt träge und müde am heutigen Abend. Ralf überschätzt sich gleich wieder bei der ersten Tour und klettert deutlich zu schwer, um sich aufzuwärmen. Im Anschluß macht er eine längere Pause und zieht sich zurück, ohne allerdings das Interesse für die anderen zu verlieren. Er gibt Tips und ruft Martin zu, der gerade von Tom gesichert in der Wand hängt. Zügig verteilen sich die beiden Gruppen in der Halle und suchen ihre Kletterprojekte auf. Jasmin und Jule bitten mich um Hilfe und wünschen sich Tips und Hilfestellung für die von ihnen ausgewählte Klettertour. Beide sind tatsäch-

lich erfolgreich in ihrem Projekt und sehr glücklich darüber, ihr erstes selbst gewähltes Ziel erreicht zu haben.

Martin versucht sich derweil in einer etwas leichteren Tour im fünften Grad und scheint dabei Erfolg zu haben. Tom sichert ihn dabei nicht nur, sondern feuert ihn von unten an und gibt Hinweise. Selbst Ralf ist wieder dazu gestoßen und verfolgt aufmerksam Martin beim Klettern. Ich bin positiv überrascht über das Miteinander und gebe den drei Jungen die Rückmeldung, daß ich dies sehr gut finde und daß es wichtig sei, sich gegenseitig anzufeuern und zu unterstützen. Auch die beiden Mädchen sind zu uns herüber gekommen und verfolgen den Ehrgeiz von Martin in der Wand. Tom ist ähnlich erfolgreich wie Martin in der Tour und entsprechend zufrieden über seine Leistung. Er wirkt sehr selbstbewußt und sucht schon neue Herausforderungen. Ralf dagegen wirkt verunsichert und traut sich nicht richtig, einen Versuch in der Tour zu wagen. Ich habe den Eindruck, er hat Angst, es nicht zu schaffen und weniger Erfolg zu haben als die anderen zwei Jungen. Er sucht sich eine etwas leichtere Kletterwand aus und begründet dieses mit Schmerzen oder Muskelkater im linken Arm. Nach einer kleinen Pause verschwinden die Jugendlichen schließlich im Boulderraum. Wie schon vergangene Woche lösen die Jugendlichen nach etwa 1 ½ Stunden die Seilschaften auf und ziehen es vor, gemeinsam zu klettern. Im Boulderraum haben Martin und Ralf schon letzte Woche eine anspruchsvolle, kurze und überhängende Wand ausgesucht, die sie hochkommen wollen. Zu beobachten ist auch hier ein Miteinander, sich Anfeuern und Unterstützen. Sowohl die beiden Mädchen als auch die drei Jungen versuchen, die Kletterstelle zu meistern. Ralf hat hier sein erstes großes Erfolgserlebnis und schafft das Projekt als erster aus der Gruppe. Motiviert wie er nun ist, fordere ich ihn auf, einen erneuten Versuch in der schwierigen Tour zu wagen, welche Tom und Martin bereits geschafft haben. Er läßt sich dazu überreden, und gesichert durch Tom gelingt ihm ein guter Versuch mit nur einer Pause. Den Rest des Abends ist von Jasmin und Jule wenig zu sehen. Sie ziehen sich zurück und wirken gelangweilt oder zu wenig gefordert. Martin wünscht sich, erneut von mir gesichert zu werden und Hinweise und Tips zu bekommen. In der von ihm ausgewählten Tour hat er jedoch erhebliche Schwierigkeiten, seine Füße koordiniert einzusetzen und die Farben zu er-

kennen. Er wirkt unkonzentriert während des Kletterns und nimmt Griffe und Tritte aller Farben, die er in der Wand finden kann. Wieder unten angekommen ist er davon überzeugt, die Tour sehr gut geschafft zu haben. Ich bin verwundert über diese Einschätzung und frage ihn, wie er das Klettern erlebt habe und ob er sicher sei, die richtigen Griffe und Tritte benutzt zu haben. Er ist verunsichert und räumt ein, vielleicht doch ein bißchen gemogelt zu haben.

In der Abschlußrunde fällt es den Jugendlichen zunächst schwer, sich zu äußern. Jule gibt an, diesen Abend nicht so motiviert gewesen zu sein. Jasmin klagt über Kopfschmerzen und ist nicht zufrieden. Tom wirkt müde, jedoch zufrieden mit dem Kletterabend. Darüber, wie er das Klettern mit den anderen empfunden hat, möchte er jedoch wenig sagen. Martin äußert sich positiv und hebt hervor, es als angenehm empfunden zu haben, von den anderen angefeuert zu werden. Ralf ist sehr stolz auf seinen geschafften „Boulder“ und hofft, nächste Woche keinen Muskelkater mehr zu haben. Wir verabreden uns für nächste Woche in der Einrichtung und wollen gemeinsam in die Kletterhalle nach Wesseling fahren.

Bevor ich selber aufbreche, nutze ich die Gelegenheit, mir noch ein paar Gedanken über den heutigen Abend und die Gruppe zu machen.

Für die nächsten Einheiten scheint es mir besonders wichtig, Jasmin und Jule mehr Aufmerksamkeit zu schenken und sie mehr zu fordern. Ralf möchte ich dazu bewegen, sich langsamer an die höheren Schwierigkeitsgrade heranzutasten und nehme mir vor, mit ihm über die Einschätzung seiner Kräfte und Fähigkeiten zu sprechen. Martin scheint Probleme mit seiner Selbstwahrnehmung zu haben. Er zeigt Schwierigkeiten, sich selber einzuschätzen und glaubt, Ziele erreicht und Projekte geschafft zu haben, die er in Wirklichkeit nicht geschafft hat.

Ich nehme mir vor, in der nächsten Klettereinheit mit den Jugendlichen ein paar Einzelgespräche zu führen und mit ihnen über meine Wahrnehmungen und Beobachtungen zu sprechen. Es scheint mir sinnvoll, ihnen eine konkrete Rückmeldung zu geben.

6. Klettereinheit	14.02.05	Kletterhalle Wesseling	Hauptphase
--------------------------	-----------------	-------------------------------	-------------------

Ich bin mit den Jugendlichen im Haus Hermann-Josef verabredet, um sie abzuholen und mit ihnen gemeinsam in die Kletterhalle nach Wesseling zu fahren. Die Gruppe ist vollständig, wirkt gut gelaunt und scheint hoch motiviert. Kurz vor der Abfahrt klemmt sich jedoch Martin unglücklich den Finger in der Autotür und kann nicht mitfahren. Dies ist schade, da ich mir mit ihm ein sehr wichtiges Gespräch vorgenommen hatte. Weiterhin ist mir für den Abend allerdings wichtig, Jasmin und Jule mehr zu motivieren und zu Beginn ein kurzes Gespräch mit Ralf zu führen.

Die Halle in Wesseling ist für die Gruppe neu. Alle sind besonders neugierig und gespannt, was sie erwartet. Dazu kommt, daß die Halle mit einem anderen Sicherungssystem ausgestattet ist. Die „Topstop“ Sicherung ermöglicht das Sichern mit bloßen Händen, da das Seil unter der Decke in einem speziellen Gerät umgelenkt wird und die Bremsaufgabe übernimmt. Nur noch 10% des Körpergewichts des Kletternden sind vom Sichernden hierbei zu halten. Die Jugendlichen sind sehr skeptisch, und ich empfehle ihnen, das Gerät erst auszuprobieren, ohne dabei besonders hoch zu klettern. Die Gruppe bleibt zu Beginn viel zusammen, ohne daß sich die gewohnten Kleingruppen bilden. Alle scheinen sehr damit beschäftigt, die neue Halle zu erkunden, und das Neue und Unbekannte führt scheinbar dazu, daß die Gruppe stärker die Nähe zueinander sucht.

Ich nutze eine günstige Gelegenheit, kurz mit Ralf zu sprechen und ihn zu fragen, was er sich für den Abend vorgenommen hat. Er antwortet, daß er vorhabe, sich mit der neuen Sicherung vertraut zu machen und zu Beginn lieber nur leichte Klettertouren im dritten Schwierigkeitsgrad zu klettern. Als ich ihm die Rückmeldung über meine Eindrücke vom letzten Montag gebe, scheint er wenig überrascht. Er meint, daß er immer große Ziele habe und häufig zu viel auf einmal wolle. Aber er werde sich deswegen jetzt auch vornehmen, langsamer anzufangen. Ich lasse das Gespräch so stehen und hoffe, daß ich Ralf zum weiteren Nachdenken anregen konnte.

Im weiteren Verlauf des Abends löst sich die Gruppe nicht wirklich in Kleingruppen auf, und die meiste Zeit verbringen sie an einem in sich

wackelnden Kletterturm. Jasmin kann ich zwischendurch dazu motivieren, eine Herausforderung an einer 15m hohen und frei hängenden Strickleiter zu suchen. Die Leiter hängt leicht über, läßt man sie los, hängt man frei inmitten der Halle und kommt nicht mehr zurück zur Leiter. Jasmin scheint sehr viel Spaß daran zu haben. Ralf übernimmt die Sicherung für Jasmin. Es scheint ihr ganz gut zu tun, sich etwas von Jule zu lösen. Die erhöhte Aufmerksamkeit gibt ihr anscheinend mehr Antrieb, und sie sucht sich weitere Kletterherausforderungen an einer höheren Wand. Dabei klettert sie erstaunlich selbstbewußt und scheint Ralf voll und ganz zu vertrauen. Jule und Tom klettern in einem andern Teil der etwas unübersichtlichen Halle zusammen, und ich muß mir eingestehen, die beiden nicht so aufmerksam beobachtet zu haben. Aber auch hier scheint es sich positiv auf Jule auszuwirken, einmal nicht mit Jasmin zu klettern.

Überrascht hat mich dagegen, daß Ralf sich ganz selbstverständlich von Jasmin sichern läßt. Der Gewichtsunterschied scheint gerade kein Thema zu sein, und er genießt es, zu zweit mit Jasmin zu klettern. Wie angekündigt bleibt er in den leichten Klettertouren, welche ihn trotzdem sehr fordern, da die Kletterwände hier deutlich höher sind als in Frechen. Trotz neuer Kletterhalle und anfänglicher Motivation und Vorfreude wirken die Jugendlichen nach zwei Stunden sehr erschlagen und müde. Wir entscheiden uns, etwas früher zurück zu fahren und die Rückfahrt im PKW für ein lockeres Reflexionsgespräch zu nutzen.

Auf meine Frage, wie die Jugendlichen den Kletterabend in der neuen Halle erlebt haben, gibt es einstimmig die Antwort, daß die Halle sehr schön sei, die Sicherungstechnik aber ungewohnt und merkwürdig. Jasmin hebt hervor, viel Spaß gehabt zu haben. Mich interessiert, wie sie die neue Sicherungssituation erlebt haben. Ralf sagt dazu nur, daß es mit dem anderen Sicherungssystem kein Problem sei und er sich deswegen auch gerne habe von Jasmin sichern lassen. Jule und Jasmin finden auch, daß es ja mittlerweile kein Problem sein dürfe, sich von jemand anderem aus der Gruppe sichern zu lassen. Tom wirkt sehr gelassen und hat nichts dazu zu sagen. Eher scheint ihn meine Frage zu wundern oder er hat einfach keine Lust darauf zu antworten. Generell scheint es allen schwer zu fallen, über die eigenen Gefühle während des Kletterns zu sprechen. Das Gespräch über den Abend ist

damit auch beendet. Wir verabreden uns für den kommenden Montag in der Kletterhalle in Frechen.

In der folgenden Klettereinheit werden die Jugendlichen den zweiten Einschätzungsbogen ausfüllen, und ich erhoffe mir, darüber ein intensiveres Reflexionsgespräch einleiten zu können. Auch das Gespräch mit Martin über seine Selbstwahrnehmung werde ich am kommenden Montag führen.

7. Klettereinheit	21.02.05	Kletterhalle Frechen	Hauptphase
--------------------------	-----------------	-----------------------------	-------------------

Wieder treffen wir uns um 19.00 Uhr in der Kletterhalle in Frechen. Die Jugendlichen sind von der diensthabenden Pädagogin mit dem PKW vor die Halle gebracht worden. Bevor es losgeht, vereinbaren wir, den zweiten Einschätzungsbogen auszufüllen. Ich entscheide mich bewußt, diesen vor dem Klettern ausfüllen zu lassen, damit die Angaben der Jugendlichen sich nicht zu sehr auf die Erlebnisse des heutigen Kletterabends beziehen. Beim Ausfüllen des Bogens wirken die Jugendlichen viel ruhiger und konzentrierter als beim letzten Mal. Es scheint so, als würden sie genauer nachdenken, überlegen und wesentlich bewußter ihre Einschätzungen abgeben. Nachdem alle den Bogen ausgefüllt haben, möchte ich kurz mit der Gruppe darüber sprechen, wie sie ihr Selbstvertrauen einschätzt. Wie sie sich beim letzten Mal eingeschätzt haben, ist keinem mehr so genau bekannt, und ich gebe ihnen kurz eine Rückmeldung darüber. Die Aussagen sind bei allen sehr ähnlich. So meinen Jule, Jasmin und Ralf, daß sie etwas mehr Selbstvertrauen bekommen hätten, da sie sich jetzt besser einschätzen könnten. Sie sind aber auch überrascht darüber, daß sie in der Skala einen niedrigeren Wert angegeben haben als zu Beginn des Kletterprojekts. Tom und Martin sind der Meinung, ihr Selbstvertrauen sei gleich geblieben, jedoch hätten sie jetzt weniger Angst vor dem Klettern. Schließlich sei alles vertrauter und man habe sich an die Herausforderung gewöhnen können. Ihre Aussage entspricht ihren Einschätzungen auf den beiden Bögen. Jasmin ist der Meinung, sie sei etwas mutiger geworden und traue sich beim Klettern mehr zu. Dem stimmen alle zu und fragen auch gleich, wann sie endlich klettern könnten. Um der Gruppe nicht die Motivation zu nehmen und das Gespräch nicht zu lang werden zu lassen, erkläre ich die Gesprächsrunde für aufge-

löst. Mir ist wichtig, daß die Gruppe diese Reflexionsgespräche beim nächsten Mal nicht verweigert. Es fällt ihnen weiterhin sehr schwer, sich über das eigene Befinden und das Erlebte auszutauschen. Ralf äußert auch den Wunsch, ob man den Bogen nicht einfach ausfüllen könne, ohne noch darüber reden zu müssen. Bei mir bleibt vor allem der Eindruck zurück, daß die Jugendlichen ihre Einschätzungen trotz des festgelegten Bezugsrahmens sehr auf das Klettern, die Klettergruppe und die Situationen in den Kletterhallen beziehen.

Die Stimmung in der Gruppe scheint etwas unruhig zu sein. Nach dem Umziehen und dem üblichen Aufwärmen holen sich alle ihr Material ab. Wie immer wird an der Anfängerwand mit dem Klettern begonnen. Die Seilschaften sind zu Beginn wie gewohnt gebildet. Jasmin und Jule klettern zusammen, und die drei Jungen bilden wie üblich die zweite Klettergruppe. Nach kurzer Zeit kommt es zwischen Jasmin und Jule zum Streit. Jule hat Jasmin anscheinend zu schnell abgelassen. Nach einem kurzen Wortgefecht gehen sich beide aus dem Weg. Ohne in die Situation einzuschreiten, fällt mir auf, daß Jasmin sehr emotional und sauer reagiert. Jule fühlt sich vollkommen ungerecht behandelt und kann die Kritik nicht annehmen. Es zeigt sich, daß beide Schwierigkeiten haben, mit der Konfliktsituation umzugehen und vernünftig miteinander zu reden.

Jule, die jetzt gerne klettern möchte, steht ohne Sicherungspartner da. Jasmin läßt sich von Tom sichern. und die beiden ziehen sich zu einer anderen Wand in der Halle zurück. Ralf bietet Jule an, sie zu sichern, doch die lehnt trotzig ab mit der Begründung, ihm nicht zu vertrauen. Ralf geht drauf nicht weiter ein und wendet sich wieder Martin zu.

Ich suche das Gespräch mit Jule über die eben gemachte Aussage und die Situation mit Jasmin. Sie äußert mir gegenüber noch einmal, daß sie Ralf nicht vertraue. Als Begründung nennt sie ein Beispiel aus dem Zusammenleben in der Wohngruppe. So würde sich Ralf immer Geld oder Zigaretten von ihr ausleihen mit dem Versprechen, es bald zurückzugeben, und es dann doch nie tun. Nun sei sie eben mißtrauisch ihm gegenüber. Ich bin verwundert über den Zusammenhang, ohne ihn weiter zu kommentieren. Zur Konfliktsituation mit Jasmin meint Jule nur, daß sie sich schon den ganzen Tag

„anstressen“ würden. Sie räumt aber ein, Jasmin doch etwas schneller abgelaassen zu haben.

Jasmin lehnt ein Gespräch mit mir über die Situation mit Jule ab und wendet sich wieder der Kletterwand zu. Im Laufe des Abends klettern schließlich Martin und Jule zusammen, und Tom, Ralf und Jasmin bilden ein Sicherungsteam. Jasmin und Jule gehen sich weiter aus dem Weg, und bei mir bleibt der Eindruck zurück, daß zwischen beiden immer wieder Konflikte brodeln oder unterschwellig vorhanden sind.

Nach knapp 1 ½ Stunden zieht sich die Gruppe erneut in den Boulderraum zurück. Sie wirken sehr müde, weswegen sie sich auch in den Trainingsraum zurückziehen. Vielleicht sollte ich gezielter und öfter Pausen einplanen oder einberufen. Die Jugendlichen selber nehmen sich wenig Zeit, zwischen den Klettertouren eine Pause zu machen. Ohne großes Abschlußgespräch macht sich die Gruppe auf den Heimweg. Bei mir bleibt der Eindruck eines sehr unruhigen Abends zurück, an dem erste Konflikte auch nach außen in der Gruppe aufgetreten sind. Für die nächste Klettereinheit nehme ich mir vor, den Jugendlichen öfter Pausen zu empfehlen. Das Gespräch mit Martin habe ich immer noch nicht führen können. Es muß bei nächster Gelegenheit stattfinden.

8. Klettereinheit	26.02.05	Kletterhalle Aachen	Hauptphase
--------------------------	-----------------	----------------------------	-------------------

Wir haben vereinbart, an diesem Samstag einen Tagesausflug in die Kletterhalle nach Aachen zu unternehmen. Wie verabredet bin ich um 11.30 Uhr in der Einrichtung, um die Jugendlichen abzuholen. Bis auf Ralf, welcher entschuldigt ist, sind alle anwesend. Bevor wir aufbrechen können, tritt ein Problem auf: Da Jasmin angeblich einen wichtigen Termin vergessen hat, kann sie nun nicht mehr mitfahren. Als Kompromiß schlägt sie vor, in die Kletterhalle nach Frechen zu fahren. Tom und Martin haben sich aber schon auf eine neue Halle eingestellt und freuen sich auf den Tag in Aachen. Ich entscheide mich dafür, die Entscheidung den Jugendlichen zu überlassen. Sie sollen lernen, solche Konflikte selber zu klären, und so verschwinde ich für zehn Minuten. Als ich wieder zu der Gruppe komme, ist eine Entscheidung im Interesse aller gefunden worden. Wir fahren gemeinsam nach Aachen.

chen, kommen jedoch etwas früher als geplant wieder, so daß die Gruppe um 17.00 Uhr wieder in der Einrichtung ist. Wir brechen auf, und ich bin froh, daß die Gruppe diesen Konflikt allein klären konnte. Auffallend ist die hohe Einsatzbereitschaft von Jule für die Interessen von Jasmin, da beide im Laufe der Woche einen größeren Streit gehabt haben sollen. Auch in der letzten Klettereinheit hatten sie sich nicht gut verstanden.

Die Halle in Aachen ist nicht besonders voll. In ruhiger Atmosphäre kann sich die Gruppe mit der neuen Halle vertraut machen. Die Sicherung wird hier wie in Frechen gehandhabt, und die Jugendlichen müssen sich auf keine neue Technik einstellen. Die zum Teil, sehr dem Fels ähnelnden Strukturwände ermöglichen eine neue Form des Kletterns und neue Herausforderungen. Bevor es losgeht, vereinbaren wir, nach einer Stunde gemeinsam eine Pause zu machen. Wir sprechen kurz darüber, wie wichtig die nötigen Pausen beim Klettern sind, und ich gebe ihnen die Rückmeldung, daß mir aufgefallen ist, daß die Gruppe wenig oder gar keine richtigen Pausen einplane. Dann beginnen wir zu klettern, und überrascht bin ich darüber, daß Martin und Jule sowie Jasmin und Tom eine Seilschaft bilden. Zu Beginn wird jedoch zögerlich geklettert, und es bedarf einigen Ansporns durch mich, um die Jugendlichen zu motivieren, sich selbständig Klettertouren in der Halle zu suchen. Die anspruchsvolleren und bislang unbekanntem Strukturwände werden anfangs gemieden. Es wirkt, als wollten sie lieber bei der gewohnten Kletterei bleiben, und als ob es der Gruppe schwer falle, sich auf die neue Situation einzustellen. Jasmin und Tom begeistern sich für die Boulderwand, und es fällt auf, daß Jasmin schon deutliche Fortschritte gemacht hat. Die beiden scheinen jedoch lieber ungestört klettern zu wollen und fühlen sich offensichtlich durch meine Nähe gestört und beobachtet. Jule und Martin kann ich später dafür begeistern, an der Strukturwand zu klettern, und beide erkennen die Herausforderung. Zwischen beiden entwickelt sich ein richtiger Ehrgeiz, die Tour zu schaffen. Um es ihnen zu erleichtern, klettere ich selber die Tour und lasse mich dabei von Jule sichern. Diese scheint sehr überrascht darüber, daß ich ihr so viel Vertrauen entgegenbringe. Martin probiert sich in der Wand, gibt jedoch sehr schnell auf und hat keine Lust mehr.

Kurze Zeit später stoßen auch Jasmin und Tom dazu und interessieren sich für die Klettertour in der Strukturwand. Jasmin scheint hoch motiviert und kämpft sich mit Erfolg die Wand hinauf. Dies ist offenbar für die anderen erneut ein Ansporn, es zu versuchen, und so gelingt es auch Tom und Jule. Besonders Jule wirkt sehr zufrieden, endlich eine schwierigere Herausforderung geschafft zu haben. Dieses Erfolgserlebnis scheint wichtig für ihre Motivation zu sein. Martin hat erneut Schwierigkeiten und klettert sehr unkonzentriert. Er wirkt fast ein bißchen gestreßt. Ich habe das Gefühl, er setzt sich enorm unter Druck, weil die anderen es bereits geschafft haben. Mit vielen Pausen im Seil hängend und auf andere Tritte und Farben ausweichend schafft er es nach oben. Dafür wird er von der Gruppe mit Applaus belohnt, und alle freuen sich mit ihm. Auch ich lobe Martin für die Leistung und frage ihn, ob er bewußt die anderen Tritte und Griffe benutzt habe. Martin ist irritiert und meint, er habe doch exakt die Tour geklettert. Erneut fällt mir auf, daß er Probleme mit der Selbstwahrnehmung hat, denn er bestreitet auch, viele Pausen im Seil gemacht zu haben. Ich suche das Gespräch mit ihm und erkläre, daß es gar nicht schlimm sei, im Seil Pause zu machen, um für ein Kletterprojekt zu trainieren. Es sei vollkommen normal, daß man nicht jede schwere Klettertour im ersten Versuch schafft. Martin wirkt verunsichert, und ich habe den Eindruck, er weiß ziemlich genau, wie er seine Leistung einzuschätzen hat. Ich vermute, daß er den Wunsch hat, genau so gut zu sein wie die anderen und sich seine Erfolgserlebnisse einredet. Wir beide vereinbaren, daß er sich kommende Woche ein Projekt in der Halle sucht und sich dabei nicht von dem Schwierigkeitsgrad beeindrucken läßt, den die anderen klettern. Im Laufe des Abends wird er dann das Projekt so lange probieren, bis er es geschafft hat. Um sich nicht zu schwere Ziele zu setzen, soll Martin sich mit mir über seine Ziele absprechen.

Nach über 2 ½ Stunden Klettern wirkt die Gruppe trotz Pause sehr müde. Bevor wir aufbrechen, nehmen wir uns noch Zeit für ein Reflexionsgespräch über die Frage, wie die Gruppe den Tag in der Halle in Aachen und das Klettern in den neu gebildeten Seilschaften erlebt hat. Die Rückmeldung zu der Kletterhalle ist bei allen Jugendlichen sehr ähnlich. So ist die Gruppe der Meinung, daß die Halle nicht so schön sei wie die anderen beiden Hallen, die wir bisher besucht haben. Jasmin äußert sich sehr positiv über das

Klettern mit Tom, weil sie beide etwa gleich gut klettern würden und sie sich so gemeinsame Herausforderungen suchen könnten. Tom stimmt dem zu und merkt an, daß es dann leichter sei, sich Tips und Hilfestellung zu geben. Auch Jule äußert sich zufrieden darüber, mit Martin zu klettern, wobei sie mittlerweile ja auch keine Sorge mehr habe, sich von allen aus der Gruppe sichern zu lassen. Martin meint, die Halle liege ihm nicht so, und es sei ihm schwer gefallen, hier zu klettern. Wie er das Klettern in der neuen Kleingruppe erlebt hat, kann er nicht so genau sagen, aber es habe ihm Spaß gemacht, mit Jule zu klettern. Ich gebe der Gruppe die Rückmeldung, daß ich es sehr gut und wichtig finde, die gewohnten Strukturen aufzulösen und sich auf etwas Neues einzulassen. Die Bereitschaft, sich beim Klettern nicht nur durch das Sichern, sondern auch durch Zurufe zu unterstützen, lobe ich sehr. Auf die Frage, wie sie es im Alltag erleben, sich auf neue Situationen einzulassen, antworten nur Jasmin und Martin. Beide sind der Meinung, daß es durch das Zusammenleben in der Wohngruppe immer neue Situationen gebe und auch immer wieder neue Jugendliche einzögen, auf die man sich einstellen müsse. Martin empfindet dies als sehr schwierig, weil es immer eine Zeit brauche, die anderen kennenzulernen. Jule ist der Meinung, daß es in der Klettergruppe nicht anders sei. Es habe eine Zeit gebraucht, die anderen Kletterpartner kennenzulernen. Jetzt kenne man sich etwas besser, und es falle dadurch leichter, den anderen zu vertrauen. Mit diesen Aussagen beende ich das Reflexionsgespräch, ohne noch etwas hinzuzufügen. Schade, daß Ralf nicht dabei gewesen ist, da das Thema Vertrauen zueinander zwischen Jule und Ralf scheinbar nicht geklärt ist.

Zeitig schaffen wir den Rückweg und verabreden uns für die nächste Einheit in der Kletterhalle in Wesseling. Ich werde die Gruppe im Hermann Josef Haus abholen.

9. Klettereinheit	28.02.05	Kletterhalle Wesseling	Hauptphase
--------------------------	-----------------	-------------------------------	-------------------

Um 18.30 bin ich in der Einrichtung, und wir brechen zeitig auf. Die Gruppe ist vollständig und freut sich auf die Kletterhalle in Wesseling. Nach dem üblichen Aufwärmen vereinbaren wir folgendes für die heutige Klettereinheit:

- Sicherungspartner sollen an dem Abend öfter gewechselt werden
- Kletterprojekt und neue Herausforderung für den Abend suchen
- Übung „Blind Klettern“ zum Abschluß

Mein Wunsch an die Jugendlichen, die Seilschaften öfter zu wechseln, wird direkt befolgt, und Jule und Martin verschwinden an die Anfängerwand der Halle. Martin gebe ich den Hinweis, sich nicht zu überfordern und sich eine Tour auszusuchen, die er an diesem Abend schaffen möchte. Ralf, Jasmin und Tom bilden die zweite Seilschaft und beginnen zu klettern. Jasmin und Tom scheinen sehr aufeinander eingestimmt zu sein. Ralf wirkt ein bißchen wie das fünfte Rad am Wagen. Er wird in die Vorhaben der beiden kaum mit einbezogen. Die Klettertouren, welche die beiden aussuchen, sind ihm deutlich zu schwer. Er klettert trotzdem mit den beiden weiter und läßt sich von Jasmin sichern. Ich bin überrascht darüber, daß er immer noch enorme Schwierigkeiten hat, sich auf die beiden Mädchen als Sicherungspartner einzulassen. Im Laufe des Abends wählen Jasmin und Tom eine Klettertour im sechsten Schwierigkeitsgrad, welche für Ralf ganz sicher zu schwer ist. Dies erkennt er selbst und probiert gar nicht erst, die Tour zu klettern. Auf der Suche nach einem eigenen Projekt trifft er auf Jule und Martin. Martin hat sich eine Tour im fünften Grad ausgesucht, die er glaubt schaffen zu können. Zuvor hat er mit mir über seine Ziele für den Abend gesprochen. Ursprünglich sollte es eine noch schwerere Tour sein, aber nach Absprache mit mir und Jule schätzt er diese dann doch als zu schwer ein. Ich schlage Ralf vor, sich auch in der von den beiden gewählten Kletterwand zu probieren. Alle drei schätze ich gleich stark ein, und es würde ihnen sicherlich gut

tun, gemeinsam an dem Projekt zu üben. Ralf stimmt zu, wobei er sich noch unsicher ist, von wem er sich sichern lassen möchte. Er fragt mich, ob ich die Sicherung für ihn übernehme, aber ich lehne ab und verweise ihn an Jule und Martin. Nach dem Konflikt über das Vertrauen zueinander zwischen Ralf und Jule interessiert mich, ob die beiden sich heute beim Klettern aufeinander einlassen können. Martin beginnt als erster mit der gewählten Tour. Wieder fällt auf, daß er enorme Schwierigkeiten hat, seine Füße zu koordinieren und die Tritte in der richtigen Farbe zu finden. Als er wieder unten angekommen ist, spreche ich kurz mit ihm. Ich rate Martin, die Klettertour erst einmal in Ruhe von unten anzuschauen und sich die wichtigsten Tritte und Griffe einzuprägen, bevor er einen weiteren Versuch wagt. Während meines Gesprächs mit Martin steht er Jule nicht als Sicherungspartner zu Verfügung, und ihr bleibt nichts anderes übrig, als entweder zu warten oder sich von Ralf sichern zu lassen. Dies scheint heute jedoch gar kein Problem zu sein, und freundlich miteinander sprechend klettert Jule los und Ralf übernimmt die Sicherung. Es wirkt, als hätte es nie ein Problem zwischen den beiden gegeben. Jule ist sehr erfolgreich in der Tour, und man könnte meinen, sie habe durch ihren Erfolg in der letzten Klettereinheit viel Selbstbewußtsein und enormen Mut bekommen. Sie ist zufrieden mit sich und ihrer Leistung. Ralf ist während des Sicherns sehr konzentriert und beim Ablassen von Jule vorsichtig. Es macht den Eindruck, als wolle er ihr besonders viel Verantwortungsbewußtsein entgegenbringen. Ralf kämpft sich mit Mühe die Klettertour hinauf, ist aber zufrieden mit seiner Leistung. Er scheint in der Konstellation mit Jule und Martin gut aufgehoben. Sichern läßt er sich allerdings nicht von Jule, sondern nur von Martin.

Bei den beiden anderen läuft es weniger gut, die gewählte Herausforderung in der Wand ist doch zu schwer für Jasmin und Tom. Sie kommen hier deutlich an ihre Grenzen und sind frustriert darüber. Der Umgang mit dem Mißerfolg fällt Jasmin deutlich schwer, und sie verliert die Lust am Klettern für den Abend.

Ich entscheide mich, die geplante Übung, blind zu klettern, etwas früher zu beginnen. Vorher sichere ich jedoch noch Martin in seinem 2. Versuch in dem Projekt. Er klettert souverän und sicher. Er wirkt gelöst und ist froh darüber, von mir gesichert zu werden und Tips zu bekommen. Es ist seit

langem einmal wieder ein richtiges Erfolgserlebnis für Martin. Er wirkt sehr erleichtert und hoch motiviert für die kommende Übung.

An einer einfachen Wand sollen die Jugendlichen mit verbundenen Augen hochklettern. Vorher sollen sie jeweils eine Person auswählen, welche die Sicherung übernimmt und jemanden, der von unten Anweisungen und Tips für die Bewegungen gibt.

Die Übung macht allen viel Spaß, und zum ersten Mal wirken die Kleingruppen und verschiedenen Seilschaften der letzten Wochen vollkommen aufgelöst. Sehr gemischt wählen alle ihre zwei Partner für das blinde Klettern. Jasmin und Tom scheinen bei der Übung mit ihrer guten Fähigkeit, Tips zu geben, sehr gefragt. Die Sicherungsaufgabe dürfen fast alle einmal übernehmen. In einem anschließendem Gespräch über die Übung gestehen alle ein, daß man sich sehr stark auf die beiden Partner am Boden verlassen müsse. Jule merkt an, wie wichtig es sei, mit den Partnern am Boden reden zu können und hebt hervor, daß es ihr schwer gefallen sei, sich zu konzentrieren, als plötzlich alle durcheinander geredet hätten.

Es wirkt, als ob alle das Vertrauen, welches sie in der Gruppe bekommen und welches ihnen entgegengebracht wird, genießen. Gelöst von Ängsten oder fehlendem Vertrauen fällt es den Einzelnen anscheinend leichter, sich auf das Klettern und die immer wieder neuen Herausforderungen einzulassen.

Die Jugendlichen klettern nach einer Pause noch ein paar Touren, bevor wir uns wieder auf den Weg zurück in die Einrichtung machen.

Zusammenfassung Hauptphase:

In den letzten sechs Klettereinheiten haben die Jugendlichen ein hohes Maß an Selbständigkeit und Eigenverantwortung im Umgang mit den Herausforderungen beim Klettern, den Sicherungsaufgaben und im Umgang miteinander entwickelt. Es zeichnete sich ein deutlicher Entwicklungsprozeß innerhalb der Gruppe ab. Die Bereitschaft, miteinander zu klettern, sich zu unterstützen und sich Hilfestellung zu geben, ist deutlich gewachsen. Im Laufe der Hauptphase zeigte sich die Bereitschaft, die gewohnten Sicherungsgruppen und Seilschaften aufzulösen oder zu wechseln. Die Jugendlichen konnten sich zunehmend auf neue Situationen, z.B. neue Kletterhallen

und andere Sicherungstechniken sowie wechselnde Sicherungspartner einlassen. In einem fortlaufenden Prozeß entwickelte sich ein zunehmendes Vertrauen der einzelnen Gruppenmitglieder ineinander. Die positiven Erfahrungen beim Klettern führten zu einer spürbaren Steigerung des Selbstbewußtseins während der Klettereinheiten.

Während der Hauptphase sind innerhalb der Projektgruppe erste Konflikte aufgetaucht und ausgetragen worden. So wurde deutlich, daß es zwischen Jasmin und Jule sowie Jule und Ralf immer wieder Spannungen gibt. Das für das gemeinsame Klettern nötige Vertrauen hat sich zwischen Ralf und Jule noch nicht richtig entwickelt. Die Gruppe bewies in dieser Phase des Projekts, daß sie in der Lage ist, Konflikte eigenständig zu lösen. So wurde sich z.B. gemeinsam geeinigt, als es darum ging, ob man in die Kletterhalle nach Aachen oder nach Frechen fahren sollte.

In der Hauptphase zeigte sich jedoch auch, daß das Thema Vertrauen in andere stets präsent ist. Besonders Ralf hatte immer wieder Schwierigkeiten, sich auf die anderen einzulassen und ihnen beim Sichern zu vertrauen. Weiter fiel auf, daß die Jugendlichen Probleme haben, sich selbst und ihre Fähigkeiten einzuschätzen. Oft wurden zu schwere Klettertouren ausgesucht und die eigenen Grenzen dabei übersehen. Besonders Martin fiel es schwer, sich selber einzuschätzen und seine eigenen Grenzen zu erkennen und zu akzeptieren.

Die kurzen Reflexionsgespräche verliefen zunehmend besser, und die Bereitschaft, sich zu äußern, hat bei allen Beteiligten zugenommen. Auch zeigte sich, daß ein Transfer in den Alltag hergestellt werden kann, wie z.B. in der Reflexion über den Umgang mit neuen Situationen in der achten Klettereinheit. Vom Verlauf der letzten Klettereinheiten erhoffe ich mir, die Reflexionsgespräche noch intensivieren zu können, ohne daß sie von den Jugendlichen als störend oder belastend empfunden werden.

7.1.3 Abschlußphase

In den kommenden zwei Klettereinheiten geht es darum, das Projekt abzuschließen. Die Gruppe wird die Möglichkeit haben, in Reflexionsgesprächen die Erfahrungen und Erlebnisse der letzten Klettereinheiten zusammenzu-

fassen. Weiterhin soll jedoch geklettert werden, und die Reflexionsgespräche werden im Anschluß an die Kletterabende durchgeführt. Ich möchte mir mehr Zeit für die Gespräche nehmen und stärker probieren, einen Transfer der gemachten Erfahrungen in den Alltag herzustellen. Unterstützend soll hierbei der abschließende Einschätzungsbogen wirken, den die Jugendlichen in der letzten Klettereinheit ausfüllen werden.

10. Klettereinheit	07.03.05	Kletterhalle Frechen	Abschlußphase
---------------------------	-----------------	-----------------------------	----------------------

Auf Wunsch der Jugendlichen finden die letzten zwei Klettereinheiten der Abschlußphase in der Kletterhalle in Frechen statt. Bevor die Gruppe zur gewohnten Zeit in der Halle eintrifft, erfahre ich, daß Ralf nicht mehr an dem Kletterprojekt teilnehmen wird, da er die Einrichtung verlassen hat. Die verbleibenden vier Jugendlichen scheint dies nicht weiter zu stören und zu wundern. Sie hatten allerdings schon etwas länger Zeit, sich darauf einzustellen. Wir besprechen das Thema nicht weiter, sondern Jasmin, Jule, Martin und Tom fangen gleich an zu klettern. Wie schon vergangene Woche bilden Jasmin und Tom sowie Jule und Martin ein Kletterteam. Alle vier haben noch Kletterprojekte offen, die sie in den verbleibenden zwei Klettereinheiten schaffen möchten. Ich gebe wenig Anweisungen und mache keine Vorschläge, sondern überlasse die Gruppe ganz sich selbst. Martin ist motiviert und sucht sich endlich eine Herausforderung, die auch für ihn zu schaffen ist. Es scheint ihm wirklich gut zu tun, mit Jule zusammen zu klettern. Beide haben etwa das gleiche Leistungsniveau. So entsteht nicht der Druck, etwas schaffen zu müssen, weil die anderen besser sind oder schon etwas geschafft haben. Dieses Verhalten oder Denken war oft zwischen den drei Jungen zu beobachten. Während des Kletterns läßt sich bei Martin eine deutlich höhere Konzentration feststellen, und seine Bewegungsabläufe wirken koordinierter als zu Beginn des Kletterprojekts. Tom und Jasmin scheinen sich gut aufeinander eingestellt zu haben und genießen das lockere Klettern. Ihre Herausforderungen suchen sie im sechsten Schwierigkeitsgrad und sind dabei erfolgreich. Es zeigt sich, daß beide im Verlauf des Projekts die gemachten Erfahrungen nutzen konnten, ihren Körper und ihr persönliches Können besser einzuschätzen.

Um die beiden Gruppen im Laufe des Abends zusammenzubringen, entscheide ich mich dazu, eine kleine Übung mit der Gruppe durchzuführen. In einem Sturztraining möchte ich die Jugendlichen dazu bewegen, ihre Grenzen einzuschätzen. Im Umgang mit diesem Wagnis sollen die Jugendlichen bewußt mit ihrer Selbstsicherheit an die Übung herangehen. Bei dem Sturztraining wird auch das Vertrauen in die Sicherungspartner eine entscheidende Rolle spielen. Nach der Entwicklung der letzten Wochen innerhalb der Gruppe scheinen mir die Jugendlichen jetzt an dem Punkt zu stehen, eine solche Übung durchführen zu können.

Es geht hierbei darum, wie üblich gesichert eine Wand hinauf zu klettern. Ab einer Höhe von sieben Metern wird jedoch der Sicherungspartner das Seil nicht mehr nachziehen. Klettert man nun weiter, erhöht und verdoppelt sich die Sturzhöhe um die Meter, welche man weiter klettert. Die Jugendlichen sollen selbst bestimmen, wie weit sie über den Punkt hinaus klettern, und dann den Absprung ins Seil wagen. Mit konkreten Anweisungen erkläre ich den Jugendlichen, wie sie sich beim Abspringen sowie beim Sichern zu verhalten haben. Gesichert durch einen Mitarbeiter der Kletterhalle führe ich der Gruppe die Übung vor. Jedem Jugendlichen ist es selbst und natürlich vollkommen freiwillig überlassen, an der Übung teilzunehmen. Alle entscheiden sich, es auszuprobieren zu wollen. Interessant zu beobachten ist hierbei, daß Jasmin und Jule sich wieder für diese Übung zusammenfinden und auch Tom zieht es vor, sich bei dieser Herausforderung lieber von Martin sichern zu lassen. Zu Beginn sind alle unsicher, doch schließlich beginnt Jasmin zu klettern. Sie wirkt angespannt, klettert jedoch mutig über den festgelegten Punkt einen Meter hinaus. Auch Jule wirkt nervös und hält krampfhaft das Seil fest. Um beiden mehr Sicherheit zu geben, übernehme ich hinter Jule die Sicherung und halte das Seil fest. Jasmin springt und landet sanft aufgefangen im Seil. Jule hat keine Schwierigkeiten, sie zu halten. Alle vier Jugendlichen führen den Sprung durch, wobei keine großen Abweichungen in der Höhe des Sprungs festzustellen sind. Es scheint, als würden bei dieser Übung alle Beteiligten die gleiche Höhe als ihre Grenze empfinden oder es wird sich stark an dem von Jasmin vorgegebenen Punkt orientiert. Die Gruppe wirkt erleichtert, jeder sehr zufrieden mit sich selbst und stolz darüber, es geschafft zu haben.

Wir machen eine etwas längere Pause, und ich möchte mit der Gruppe darüber sprechen, wie sie die Situation erlebt und sich dabei gefühlt hat. Erstaunlich differenziert sind die Vier in der Lage, sich über das Erlebnis auszutauschen, und wir beschäftigen uns mit der Frage, ob sie sich dies auch zu Beginn des Projekts zugetraut hätten und warum es zum Ende hin leichter falle. Zusammenfassend läßt sich aus diesem Reflexionsgespräch folgendes festhalten:

Die Jugendlichen äußern, sehr nervös und unsicher gewesen zu sein. Besonders der Moment vor dem Absprung, die Wand loszulassen sei der Schwierigste. Sie hätten ein komisches Gefühl im Bauch gehabt, auch ein bißchen Angst. Schließlich sei es jedoch ein großartiges Gefühl, den Sprung gemacht zu haben, und eine große Erleichterung. Die Gruppe ist sich einig darüber, daß sie den Sprung niemals zu Beginn des Kletterprojekts gewagt hätte, da sie zu dem Zeitpunkt noch nicht das nötige Vertrauen in die Gruppe, Material und Technik gehabt hätten. So lange die Situation neu sei, falle es allen schwer, sich selber und die anderen einzuschätzen. Entscheidend dafür, daß sie den Sprung heute gewagt haben, sei das veränderte Verhältnis zueinander.

Auf die Frage, welche ähnlichen Erfahrungen sie im Alltag wieder finden würden, können die Jugendlichen nur sehr schwer antworten. Jedoch arbeiten sie gemeinsam heraus, daß neue Situationen immer Zeit bräuchten, um sich auf sie einzustellen. Selbstbewußtsein sei immer sehr wichtig, um neue Herausforderungen zu wagen. Da aber oft viele fremde Leute um einen herum seien, falle es schwerer, sich auf neue Situationen einzulassen. Tom merkt an dieser Stelle an, daß er sich in kleineren Gruppen wohl fühle und sich dort mehr zutraue, dem stimmen die anderen zu. Alle sind der Meinung, daß sich Selbstbewußtsein und Vertrauen immer mit der Zeit entwickeln. So sei es auch in dem Kletterprojekt gewesen.

Wesentliche Rückschlüsse aus den gemachten Erfahrungen von heute und aus dem gesamten Projekt kann die Gruppe nur sehr schwer auf ihren Alltag beziehen. Es bleibt der Eindruck, daß die Erfahrungen und Erlebnisse in erster Linie auf die Entwicklung innerhalb der Klettergruppe beschränkt werden.

Nach ein paar Klettertouren brechen die Vier gemeinsam wieder auf, und wir verabreden uns für die kommende Woche etwas früher, um mehr Zeit für das Ausfüllen des letzten Einschätzungsbogens und zum Klettern zu haben. Ich gebe der Gruppe den Auftrag mit, sich Gedanken darüber zu machen, welchen Namen sie dem Kletterprojekt geben möchten.

11. Klettereinheit 14.03.05 Kletterhalle Frechen Abschlußphase

Wir treffen uns schon um 18.00 Uhr in der Kletterhalle in Frechen. Die Stimmung bei den Jugendlichen ist gut, obwohl das Kletterprojekt zu Ende gehen wird. Allen ist bekannt, daß es auch weiterhin ein offenes Kletterangebot geben wird, und im Mai eine Kletterfahrt in ein Felsgebiet geplant ist. So endet mit dieser Klettereinheit zwar das Kletterprojekt mit der geschlossenen Projektgruppe, jedoch nicht die Möglichkeit zu klettern für die Jugendlichen. Wir beginnen mit einer gemütlichen Gesprächsrunde und stärken uns bei einem heißen Kakao. Mich interessieren natürlich die Namensvorschläge für das Kletterprojekt. Die Jugendlichen haben sich bereits geeinigt und wollen dem Projekt den Namen „Gipfelstürmer“ geben. Ich habe nichts einzuwenden und so steht der Name fest. Für den heutigen Abend hat die Gruppe in erster Linie den Wunsch, viel Zeit mit dem Klettern zu verbringen. Den Einschätzungsbogen auszufüllen und ein Abschlußgespräch zu führen, möchten sie lieber kurz halten. Wir vereinbaren trotzdem, uns dafür am Ende des Kletterabends eine Stunde Zeit zu nehmen. Das Klettern verläuft ohne besonders erwähnenswerte Ereignisse. Die Sicherungspartner werden ständig gewechselt, die Gruppe bleibt viel zusammen in der Halle, und sie klettern häufig alle die gleichen Touren. Es scheint, als suchten sie jetzt, wo die Gruppe sich vielleicht auflöst oder verändert, gezielt den Kontakt zueinander. Die Jugendlichen bewegen sich sehr selbständig in der Halle und genießen, daß ich mit ihnen klettere und mich von ihnen sichern lasse. Die Stimmung ist ausgeglichen, und es macht den Eindruck, als empfände die Gruppe das Klettern etwas abgelöster von dem beobachteten Kletterprojekt - als ob es um nichts mehr ginge. Die Zeit vergeht schnell, ohne daß ich dabei neue oder bedeutende Beobachtungen mache. Viele Verhaltensmuster wiederholen sich bei den einzelnen Jugendlichen. So zeigt sich z.B.

erneut, daß Martin sich überschätzt und in einer viel zu schwierigen Klettertour unterwegs ist. Auch die anderen drei scheinen etwas übermütig und versuchen sich in einer stark überhängenden Kletterwand. Schließlich sehen sie ein, daß es viel zu schwer für sie ist, ohne im Verlauf des Abends den Spaß am Klettern und Ausprobieren zu verlieren.

Zur vereinbarten Zeit für das Abschlußgespräch muß ich die Gruppe zusammenerufen, und es dauert einige Zeit, bis schließlich alle gemeinsam am Tisch sitzen.

Jeder füllt für sich den abschließenden Einschätzungsbogen aus. Wir haben vereinbart, daß sich die Jugendlichen untereinander nicht über ihre Angaben austauschen. Im Anschluß daran gehe ich im Blick auf das Reflexionsgespräch nicht mehr so intensiv auf die Inhalte des Bogens ein. Vielmehr interessiert mich allgemein, wie sie das Kletterprojekt mit seinem Verlauf und die Entwicklung in der Gruppe erlebt haben.

- Die Aussagen der Gruppe lassen sich dabei wie folgt zusammenfassen. Alle Beteiligten haben das Klettern als sehr angenehm und eine tolle Herausforderung empfunden. Es sei sehr schön gewesen, einmal die Woche regelmäßig mit anderen aus der Wohngruppe zusammen Sport zu machen und Zeit intensiver zu verbringen. Martin gesteht ein, daß es sehr wichtig gewesen sei, sich zu verpflichten, über den gesamten Zeitraum an dem Projekt teilzunehmen, da er sonst sicher nicht so regelmäßig klettern gegangen wäre. Dem stimmen die anderen zu. Jasmin und Jule äußern sich sehr positiv über die eigene Leistungssteigerung und sind der Meinung, das Klettern mache nun deutlich mehr Spaß als zu Beginn des Projekts. Alle sind der Meinung, daß sie schon mehr Selbstbewußtsein bekommen hätten, was sich jedoch in erster Linie auf das Klettern bezogen zeige. Tom scheint das Gespräch erneut etwas weniger zu interessieren, er hebt hervor, daß ihn in erster Linie die sportliche Herausforderung an dem Kletterprojekt begeistert habe. Einstimmig sind die Jugendlichen der Meinung, daß sie innerhalb der Gruppe gelernt und erlebt hätten, sich gegenseitig vertrauen zu können. Jasmin hebt erneut hervor, die Kleingruppe als sehr angenehm empfunden zu haben. An dieser Stelle entscheide ich mich, nicht tiefgehender in das Reflexionsgespräch einzusteigen, da die Jugendlichen bereits mit Hilfe der Einschätzungsbögen das Kletterprojekt reflektiert haben.

Mit der Aussicht auf ein langes Kletterwochenende in der Frankenjura Anfang Mai geht das Kletterprojekt damit zu Ende. Die Jugendlichen schauen mit freudiger Erwartung auf das Klettern in der Natur.

Ich bedanke mich bei der Gruppe für die regelmäßige Teilnahme und gebe ihnen die Rückmeldung, daß ich das Projekt mit ihnen als sehr schön empfunden habe und ich sehr zufrieden darüber bin, wie sich die Gruppe im Verlauf der letzten Wochen entwickelt hat.

Zusammenfassung Abschlußphase:

In den letzten zwei Klettereinheiten des Kletterprojekts scheint die Gruppe enger zusammengedrückt zu sein. Leider war Ralf zu Beginn der Abschlußphase aus dem Projekt ausgestiegen. Die anderen vier Jugendlichen zeigten in dieser Phase des Projekts eine hohe Motivation. Die Gruppe wirkte gelöster und entspannter als in den Einheiten zuvor. Im Anschluß an die Vertrauensübung in der 10. Klettereinheit fand ein differenziertes und umfangreiches Reflexionsgespräch statt, in dem die Jugendlichen sehr offen über die Themen Vertrauen, Selbstbewußtsein und Grenzen einschätzen sprachen. Es zeigte sich, daß jeder Einzelne durchaus in der Lage ist, einzelne Erlebnisse und Erfahrungen in den Alltag zu transferieren. Deutlich wurde aber auch, daß viele Reflexionen sich stark auf die Klettergruppe und das Klettern bezogen. Der Bezugsrahmen für die persönliche Selbsteinschätzung der Jugendlichen schien überwiegend der Rahmen innerhalb des Kletterprojekts zu sein.

Mit den beiden letzten Klettereinheiten endete das Kletterprojekt, und die Aktion wurde inhaltlich abgeschlossen. Es bleibt ein Ausblick auf ein geplantes Kletterwochenende an Felsen in der Natur.

7.2 Auswertung des Projekts

Im folgenden Kapitel möchte ich eine Auswertung des durchgeführten Kletterprojekts „Gipfelstürmer“ unter Berücksichtigung der angewandten Methoden und Techniken, der sich daraus ableitenden konkreten Projektziele sowie der Erkenntnisse aus den ausgewählten Forschungsmethoden vornehmen. Ziel ist es, Erkenntnisse über die Wirksamkeit der Erlebnispädago-

gik zu gewinnen und diese innerhalb dieses Kapitels darzustellen. Im Rahmen der zeitlichen Möglichkeiten und der Kapazitäten dieser Arbeit werde ich bei der Auswertung des Projektes bestimmte Schwerpunkte setzen.

Zunächst werde ich eine Auswertung des Projekts im Hinblick auf die individuellen und sozialen Lernziele (vgl. Kapitel 2.5.2 – 2.5.3) vornehmen. Exemplarisch werde ich mein Augenmerk bei der Auswertung der individuellen Lernziele auf die Entwicklung des Selbstvertrauens und die Fähigkeit, die eigene Grenzen einzuschätzen, richten. Als Grundlage für die Auswertung der individuellen Lernziele dienen hauptsächlich die Daten aus der Selbst- und Fremdeinschätzung (vgl. Kapitel 6.2), welche ich mit den Erkenntnissen aus der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Kapitel 6.1) untermauern werde. Die Entwicklung der Jugendlichen im Hinblick auf die sozialen Lernziele wird unter der schwerpunktmäßigen Berücksichtigung der teilnehmenden Beobachtung ausgewertet.

In Bezug auf die Zielsetzung des Projektes werde ich die angewandte Handlungstechnik des Kletterns (vgl. Kapitel 3) mit den im Projekt vorhandenen Rahmenbedingungen genauer betrachten. Die von mir gewählten Methoden „Outward Bound Plus“ Modell und die sechs Lernmethoden (vgl. Kapitel 2.6) sollen im Kontext zu dem durchgeführten Projekt und der Frage nach der Wirksamkeit der Erlebnispädagogik hinterfragt werden. In diesem Zusammenhang werde ich auf die Reflexion (vgl. 2.6.2) und die Möglichkeiten eingehen, einen Transfer in den Alltag herzustellen.

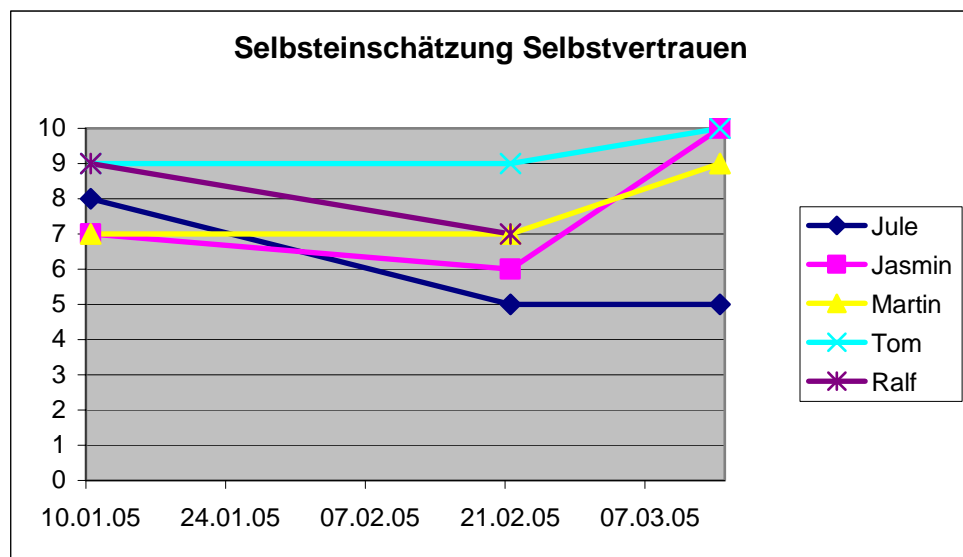
Individuelle Lernziele

Wesentliches Ziel des Kletterprojekts „Gipfelstürmer“ war es, die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Sie sollten durch das Überwinden der immer neuen Herausforderungen mehr Selbstsicherheit und Selbstvertrauen bekommen, welches sie dazu ermutigt, mehr Eigenverantwortung und Verantwortung für andere zu übernehmen. Die gemachten Erfahrungen sollten die Jugendlichen in die Lage versetzen, sich und ihre Fähigkeiten besser einschätzen zu können und stärker an sich selbst und ihre Handlungsmöglichkeiten zu glauben. Diese beiden wesentlichen persönlichkeitsorientierten Veränderungen könnten die Jugendlichen unterstützen

und befähigen, die Herausforderungen und Aufgaben im gesamtgesellschaftlichen Lebensalltag zu bewältigen.

Im Rahmen des Kletterprojektes war es den Jugendlichen möglich, sich selber sehr intensiv in schwierigen und herausfordernden Situationen zu erleben. Im Projektverlauf hatten sie stets die Möglichkeit, sich neue Herausforderungen zu suchen und im Schutz des Projektrahmens ihre eigenen Grenzen zu erleben und einschätzen zu lernen. Das Kletterprojekt ermöglichte den Jugendlichen in einem sicheren Rahmen, mit ihrem Körper und Geist zu experimentieren. Diese Erlebnisse führten dazu, daß jeder einzelne lernen konnte, mit neuen, herausfordernden Situationen umzugehen.

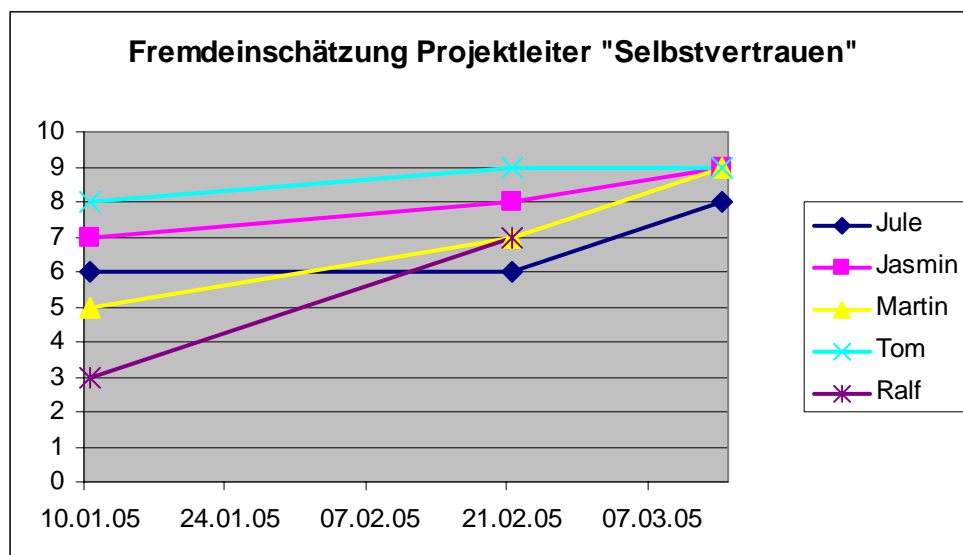
Um einen genaueren Einblick in die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen während des Projekts zu bekommen, möchte ich an dieser Stelle die Einschätzung der Jugendlichen und die Fremdeinschätzung der Bezugspädagogen sowie des Projektleiters kurz darstellen. Exemplarisch werde ich hier die Einschätzungen zu den Items „Selbstvertrauen“ und „eigene Grenzen einschätzen“ aus den Ratingskalen graphisch hervorheben.



Betrachtet man zunächst die Selbsteinschätzung der Jugendlichen zu ihrem Selbstvertrauen, läßt sich eine steigende Tendenz zum Ende des Projektes feststellen. Bis auf Jule geben alle Jugendlichen an, ein höheres Selbstvertrauen zu haben als zu Beginn des Kletterprojekts. Auffallend ist eine geringere oder gleichbleibende Einschätzung des Selbstvertrauens bei der zweiten durchgeführten Selbsteinschätzung im Februar. Diese Tendenz läßt sich

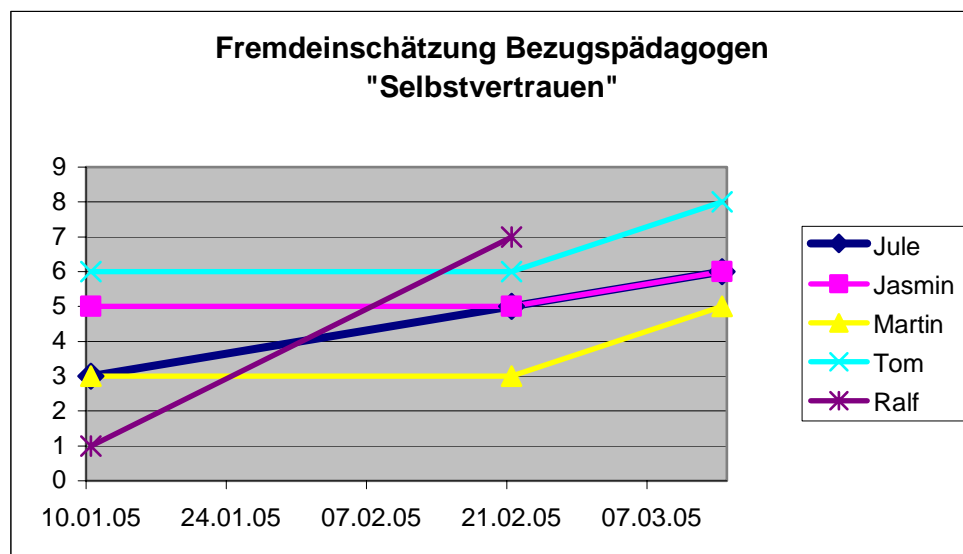
häufig auch bei der Einschätzung der anderen Verhaltens- und Charaktereigenschaften feststellen (siehe Anhang). Diese Auffälligkeit läßt die Vermutung zu, daß die Jugendlichen zu Beginn Schwierigkeiten hatten, sich selber einzuschätzen und ihr eigenes Erleben und Verhalten zu beschreiben. So schätzen sich die Jugendlichen zu Beginn des Projekts sehr hoch ein und korrigieren ihre Einschätzung im Verlauf des Projekts nach unten. Durch Erfahrungen beim Klettern erlangen die Jugendlichen ein besseres Körperbewußtsein und verbessern möglicherweise die Fähigkeit zu einer realistischeren Einschätzung ihrer Verhaltens- und Charaktereigenschaften.

In Bezug auf das Ziel der Steigerung des Selbstvertrauens durch die Teilnahme an erlebnispädagogischen Angeboten läßt sich diese Entwicklung bei den Jugendlichen feststellen. Im Rahmen des Kletterprojekts läßt sich das mutigere und stärker selbstsichere Verhalten der Jugendlichen, z.B. bei dem Sturztraining in der 10. Klettereinheit, beim Klettern in höheren Schwierigkeitsgraden und beim Wechseln der Sicherungspartner beobachten und bestätigt die Einschätzung der Jugendlichen. Zum Vergleich soll an dieser Stelle die Einschätzung des Projektleiters gegenübergestellt werden.



Die Einschätzungen des Projektleiters zeigen eine Steigerung des Selbstvertrauens bei allen Jugendlichen. Diese Steigerung entspricht den Beobachtungen des Verhaltens der Jugendlichen während der Klettereinheiten. Bei

allen Jugendlichen zeigte sich innerhalb des Kletterprojekts eine deutlich ansteigende Bereitschaft, sich auf neue herausfordernde Situationen einzulassen. Mit dieser höheren Bereitschaft und Motivation zeigte die Gruppe im Verlauf ein höheres Selbstvertrauen. Fraglich bleibt, inwieweit sich die Einschätzungen der Jugendlichen und das damit veränderte Selbstvertrauen im alltäglichen Leben widerspiegeln. Häufig blieb im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung der Eindruck zurück, daß die Jugendlichen ihre Einschätzungen sehr stark auf die Klettereinheiten beziehen, aber nicht, wie im Bezugsrahmen vorgegeben, ihr alltägliches Leben mit einbeziehen. Im Hinblick auf die Wirksamkeit des Projekts und um festzustellen, ob dessen Ziele erreicht wurden, soll an dieser Stelle die Fremdeinschätzung der Bezugspädagogen der Jugendlichen aus dem Hermann-Josef Haus betrachtet werden.

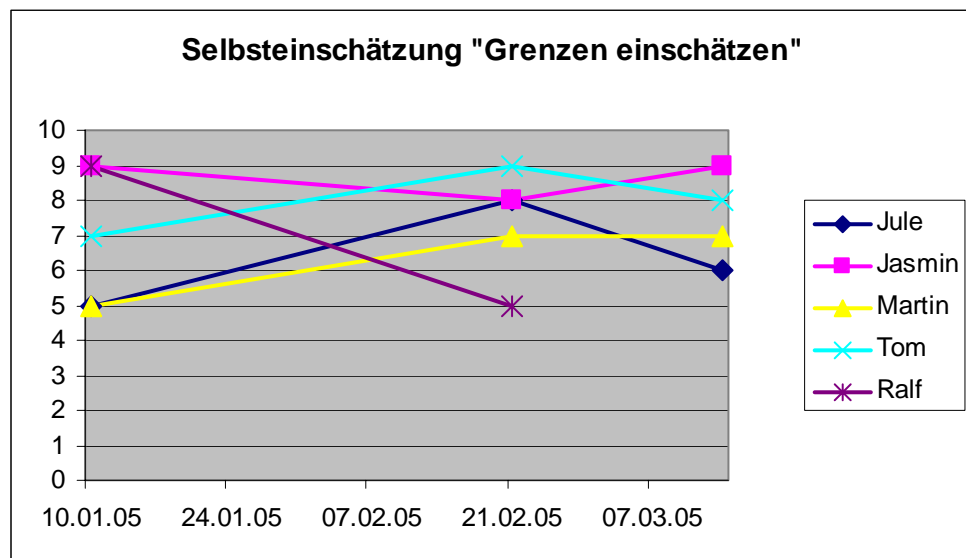


Auch hier läßt sich eine ähnliche Tendenz feststellen. So erleben die Bezugspädagogen die Jugendlichen im Verlauf des Kletterprojektes zunehmend selbstbewußter und mit mehr Selbstvertrauen. Bei drei Jugendlichen bleibt das Selbstvertrauen bis in die zweite Hälfte des Projektzeitraums stabil und steigt zum Ende hin an, eine Entwicklung, die durchaus auch bei der Selbsteinschätzung der Jugendlichen festzustellen ist. So zeigt sich in der graphischen Darstellung der Einschätzung besonders bei Tom, Jasmin und Martin ein ähnlicher Verlauf zwischen der Selbst- und der Fremdeinschätzung. Jule wird trotz ihrer eigenen Einschätzung von ihrem Umfeld mit zu-

nehmendem Selbstvertrauen erlebt. Die Entwicklung von Ralf ist nur schwer nachzuvollziehen und kann aufgrund der fehlenden letzten Einschätzung nicht eingeordnet und ausgewertet werden.

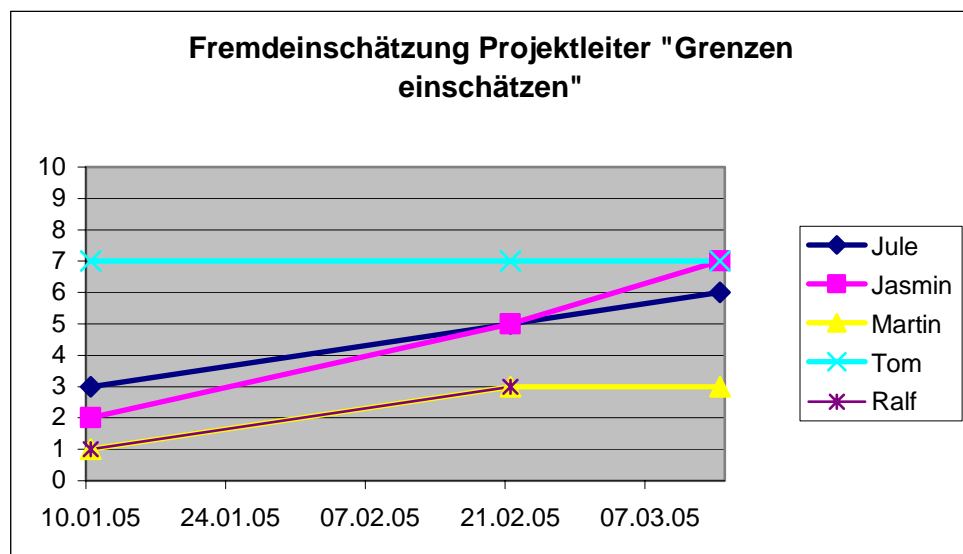
Die Fremdeinschätzung bestätigt eine Steigerung des Selbstvertrauens bei den Jugendlichen im Alltagsleben. Dies läßt zunächst die Behauptung zu, daß das Ziel der persönlichkeitsorientierten Veränderung im Selbstvertrauen der Jugendlichen erreicht wurde.

Um einen Vergleich zu ermöglichen, erscheint es mir notwendig, ein weiteres individuelles Lernziel des Projekts genauer zu betrachten. Erneut soll mit Hilfe der Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzung die Fähigkeit zur Einschätzung der eigenen Grenzen der Jugendlichen betrachtet werden. Zunächst werde ich auf die graphische Darstellung der Selbsteinschätzung der Jugendlichen zu diesem „Item“ eingehen und im Anschluß die beiden Fremdeinschätzungen gegenüberstellen.

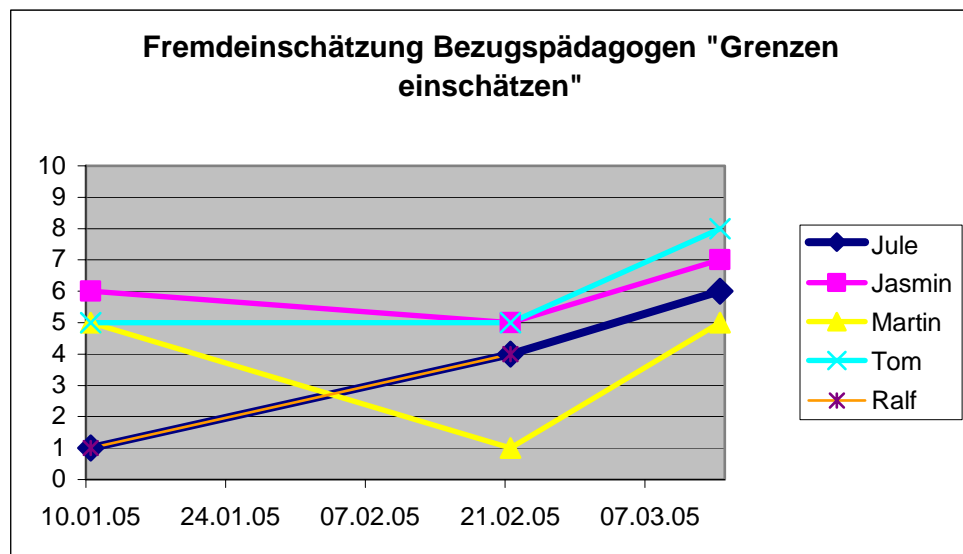


Bei der Fähigkeit, die eigenen Grenzen besser einschätzen zu können, läßt sich keine eindeutige Tendenz wie bei der Entwicklung des Selbstvertrauens feststellen. So erleben drei Jugendliche am Ende ihre Fähigkeit, sich selber einzuschätzen, im Vergleich zum Beginn des Projekts als leicht gesteigert. Es zeigt sich jedoch kein kontinuierlicher Anstieg dieser Fähigkeit. Einige Jugendliche schätzen ihre Fähigkeit, sich selber einzuschätzen, in der Mitte des Projektzeitraums höher ein als zum Ende des Kletterprojekts. Dieser Verlauf der Einschätzung der Jugendlichen spiegelt sich auch in ihrem Ver-

halten beim Klettern wider. So war zu beobachten, daß es allen bis zum Schluß immer wieder schwer gefallen ist, sich einzuschätzen und entsprechend die Klettertouren auszuwählen. In einem ständigen Prozeß ging es darum, sich selber immer wieder neu abzufragen, einzuschätzen und die Herausforderungen in der Kletterwand zu suchen. Erfolge beim Erreichen der Kletterziele führten bei den Jugendlichen zu höherer Motivation und zu einem gesteigerten Selbstvertrauen. Mit diesem höheren Selbstbewußtsein zeigte sich bei den Jugendlichen häufig die Tendenz, ihre Fähigkeiten und damit ihre Grenzen zu überschätzen. Einmal eine Klettertour in einem Schwierigkeitsgrad geschafft zu haben, war bei den Jugendlichen gleich mit der Einschätzung verbunden, jede Tour in diesem Schwierigkeitsgrad klettern zu können. Nach den ersten Erfolgen in der ersten Projekthälfte waren die Jugendlichen davon überzeugt, sich nun einschätzen zu können. Erst im Verlauf des Projekts und durch noch mehr Erfahrungen beim Klettern wuchs die Fähigkeit zu einer realistischeren Einschätzung. Bis zum Schluß zeigten sie jedoch immer wieder Schwierigkeiten, die Meßlatte richtig anzusetzen und die eigenen Grenzen und Fähigkeiten zu akzeptieren. Eine Steigerung dieser Fähigkeit der Gruppe ist jedoch aufgrund der Beobachtungen nicht von der Hand zu weisen. Um den Verlauf dieser Entwicklung einordnen zu können, möchte ich an dieser Stelle meine Erkenntnisse aus der teilnehmenden Beobachtung mit der Fremdeinschätzung durch mich vergleichen.



Die Einschätzungen zeigen in Bezug auf das Kletterprojekt eine zu beobachtende Steigerung der Fähigkeit, sich selber einzuschätzen. Besonders Jule und Jasmin verbessern diese Fähigkeit im Vergleich zum Beginn des Projekts deutlich. Bei Tom war keine Veränderung festzustellen. Da er sehr sportlich ist, schien es ihm nicht besonders schwer zu fallen, seine Herausforderungen entsprechend seinen Fähigkeiten zu suchen. Bei Martin zeigten sich die größten Schwierigkeiten, sich und seine Fähigkeiten richtig einzuordnen. Dies war auch bei seinen gewählten Klettertouren und beim Klettern selbst zu beobachten. Bei fast allen Jugendlichen zeigte sich bezogen auf das Klettern eine Steigerung dieser Fähigkeit im Verlauf des Kletterprojekts. Es ließ sich jedoch auch beobachten, daß die Jugendlichen mit dem Einschätzen ihres Körpers die meisten Schwierigkeiten hatten. Häufig waren sie übermütig, oder die eigenen Grenzen und Fähigkeiten wurden so eingeschätzt, wie es dem Wunschgedanken entsprach. In meinem Beobachtungsrahmen zeigten sich hierbei deutliche Schwierigkeiten, und so bleibt hervorzuheben, daß die von mir beobachtete Steigerung dieser individuellen Entwicklung sich nur auf das Klettern bezieht. Mir war es nicht möglich einzuordnen, inwieweit die Jugendlichen einen Transfer in den Alltag herstellen würden und sich ihre Fähigkeit, die Grenzen im Alltag einzuschätzen, verbessert hatte. Um dazu einen Einblick zu erhalten, ist es notwendig, die Fremdeinschätzung der Bezugspädagogen genauer zu betrachten.



Die Einschätzungen der Bezugspädagogen lassen eine Entwicklung der Jugendlichen in Bezug auf dieses persönlichkeitsverändernde individuelle Lernziel erkennen. So geben alle Bezugspädagogen an, eine höhere Fähigkeit der Grenzeinschätzung bei den Jugendlichen beobachten zu können. Besonders die Einschätzungen zu Martin decken sich mit denen des Projektleiters und treffen die Erkenntnisse der teilnehmenden Beobachtung.

Die Betrachtung der Fremdeinschätzung der Bezugspädagogen läßt es zu, von einer Zielerreichung bei dieser Fähigkeit zu sprechen. Im Rahmen des Projektzeitraums läßt sich eine positive Entwicklung der Jugendlichen feststellen. Leider fehlt bei der Fremdeinschätzung der Bezugspädagogen eine genauere Begründung der Einschätzung. Im Rahmen der Evaluation wäre es von Bedeutung, Näheres darüber zu erfahren, woran die Bezugspädagogen ihre Einschätzungen festmachen, und mehr exemplarische Situationen im Alltag der Jugendlichen zu erfahren, welche die Angaben bestätigen.

Im Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung innerhalb der drei Monate ist zu berücksichtigen, daß die Jugendlichen im Rahmen der Jugendwohngruppe pädagogisch betreut werden und dort Hilfe zur Erziehung geleistet wird. Die Entwicklungen innerhalb des Kletterprojekts sind nicht unabhängig von der Hilfe zur Erziehung, welche im Hermann-Josef Haus geleistet wird, zu sehen. In welchem Umfang die pädagogische Maßnahme Einfluß auf die Entwicklung der Jugendlichen innerhalb der drei Monate hatte, läßt sich mit den in dem Projekt angewandten Forschungsmethoden nicht feststellen.

Bei der Selbst- und Fremdeinschätzung sind mögliche Verzerrungen zu berücksichtigen(vgl. Kapitel 6.2). So ist es denkbar, daß Jugendliche bewußt Einschätzungen abgegeben haben, die nicht dem tatsächlich Erlebten entsprechen, sondern dem Wunschgedanken. Einschätzungen könnten so abgegeben worden sein, wie die Jugendlichen sich selber wünschen zu sein, oder wie sie glauben, daß es von ihnen erwartet wird. Konkret konnte ich keine Verzerrungen feststellen, und die Angaben der Jugendlichen schienen mir ehrlich und gut überlegt zu sein. Es fiel auf, daß sie jedoch gerade zu Beginn Schwierigkeiten hatten, sich selbst einzuschätzen.

Die individuellen Lernziele konnten mit dem Projekt zum Teil erreicht werden. Die Beobachtungen durch mich und die exemplarisch hervorgehobenen

„Items“ aus den Einschätzungsbögen zeigen, daß es eine positive Entwicklung in Richtung der individuellen Lernziele gab.

Soziale Lernziele:

Im Rahmen der erlebnispädagogischen Maßnahme ging es nicht nur um die Persönlichkeitsentwicklung und das Erreichen der individuellen Lernziele. Die Jugendlichen sollten ihre sozialen Fähigkeiten verbessern, erleben, sich in eine Gruppe zu integrieren und mit dieser zusammenzuarbeiten. Es ging darum, Verantwortung für andere zu übernehmen und partnerschaftliches Handeln zu erproben.

In den elf durchgeführten Klettereinheiten ließ sich eine deutliche Entwicklung bei der Klettergruppe beobachten. Im Rahmen der von mir beschriebenen Klettereinheiten ist diese Entwicklung nachzuvollziehen. Die Jugendlichen waren im Verlauf des Projekts zunehmend in der Lage, sich auf die Gruppe und jeden Einzelnen einzulassen und allen das nötige Vertrauen entgegenzubringen. Ab der dritten Klettereinheit waren die Jugendlichen durch die Sicherungsaufgabe gefordert, Verantwortung füreinander zu übernehmen. Zunächst wurde dabei nur in festgelegten Kleingruppen Verantwortung übernommen. Mit der Zeit lösten sich diese Kleingruppen zunehmend auf und der Wille, Verantwortung für andere zu übernehmen nahm, immer mehr zu. Jeder einzelne Teilnehmer zeigte innerhalb des Kletterprojekts eine steigende Bereitschaft, sich auf die anderen zu verlassen und ihnen das nötige Vertrauen entgegenzubringen. Die Klettereinheiten ließen immer wieder Raum, das partnerschaftliche Handeln zu erproben und die Erfahrung zu machen, sich auf die Gruppenmitglieder verlassen zu können. Während des gesamten Projektzeitraums war es gut zu beobachten, daß es eine zunehmende Annäherung zueinander gab. So wurden die Klein- und Geschlechtergruppen während der Hauptphase des Projekts immer weiter aufgelöst. Innerhalb des Kletterprojekts wuchs die Bereitschaft der Jugendlichen auf andere zuzugehen. Sie konnten erfahren, wie es ist, den Anderen Vertrauen entgegenzubringen und Verantwortung zu übernehmen. Es gab eine sichere Basis für die Erfahrung, partnerschaftliches Handeln zu erproben und ein Wir-Gefühl entwickeln zu können. In unterschiedlichen Situationen konnte jeder Kritik- und Konfliktfähigkeit erlernen und ausbauen. In

Konfliktsituationen wie z.B. bei der Entscheidung, ob in die Kletterhalle nach Aachen oder Frechen gefahren werden sollte, waren die Jugendlichen gefordert, den Konflikt selber zu lösen. Diese Erfahrungen ermöglichten den Jugendlichen, ein Bewußtsein für Kritik- und Konfliktfähigkeit zu bekommen. Die Jugendlichen erlebten einander in sehr schwierigen Situationen. So prägte zu Beginn des Projekts Angst und Unsicherheit das Verhalten eines jeden Einzelnen. Zu Beginn beängstigende Situationen, z.B. beim Ablassen, führten zu Streßreaktionen und zu Konflikten zwischen Sicherndem und Kletterndem. Hier waren die Jugendlichen gefordert, mit diesen Konflikten umzugehen und Verständnis für den anderen zu entwickeln. Durch die eigenen Erfahrungen und das eigene Erleben der Unsicherheit in den neuen, herausfordernden Situationen konnten sich innerhalb der Gruppe Ansätze von Empathie entwickeln.

Besonders die kontinuierliche und regelmäßige Gruppenarbeit bei dem Kletterprojekt bot den Jugendlichen den Rahmen für die Entwicklung von Einfühlungsvermögen, Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und eines Gruppengefühls. Innerhalb der Klettergruppe ist diese Entwicklung zu erkennen und zeigt sich in der Bereitschaft, die anderen beim Klettern zu unterstützen, Hilfestellung zu geben und ein deutlich höheres Interesse füreinander zu haben. Das Konkurrenzdenken konnte ich zum Schluß nicht mehr beobachten. Jedoch war es der Gruppe immer häufiger wichtig, auch zusammen an einer Kletterwand zu klettern. In fremden Umgebungen, wie z.B. in Wesseling oder Aachen, blieb die Gruppe eng zusammen und zeigte so ein Gruppengefühl.

Die Erkenntnisse der teilnehmenden Beobachtung zeigen eine positive Entwicklung in Richtung der sozialen Lernziele innerhalb der Klettergruppe. Welche Entwicklung die Jugendlichen im Alltag gemacht haben, läßt sich nur sehr schwer feststellen. Offen bleibt, inwieweit ein Transfer der gemachten Erfahrungen in den Alltag stattgefunden hat und sich im Verhalten der Jugendlichen wiederfindet. Aus den Ergebnissen der Selbst- und Fremdeinschätzung (siehe Anhang) läßt sich eine positive Entwicklung und Steigerung in Richtung der Lernziele feststellen. Die Jugendlichen geben zum Schluß des Projekts alle an, mehr Vertrauen in andere zu haben, und erleben ihre Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, als gesteigert. Diese

Steigerung wird auch durch die Einschätzungen des Projektleiters bestätigt. Die Fremdeinschätzung der Bezugspädagogen ergibt auch eine positive Veränderung bei den exemplarisch hervorgehobenen Items „Vertrauen in andere“ und „Verantwortung übernehmen“. Diese Fremdeinschätzung der Bezugspädagogen läßt vermuten, daß die Jugendlichen in der Lage sind, die gemachten Erfahrungen in den Alltag zu transferieren. Wie bei den individuellen Lernzielen bereits erwähnt, sind die Erkenntnisse der beiden angewandten Forschungsmethoden nicht präzise und umfangreich genug, um genauere Schlüsse über die Persönlichkeitsveränderung der Jugendlichen und ihre Fähigkeit, Erfahrungen in den Alltag zu transferieren, zuzulassen. In einigen Reflexionsgesprächen zeigte sich jedoch, daß die Jugendlichen Tendenzen zeigen, einen Transfer in ihr Schul- und Alltagsleben herzustellen. In der Auswertung der angewandten Methoden werde ich näher auf die Erkenntnisse aus den Reflexionen eingehen.

Methodisches Vorgehen

Die Frage nach der Wirksamkeit von Erlebnispädagogik steht in engem Zusammenhang mit dem methodischen Vorgehen in der erlebnispädagogischen Aktion. An dieser Stelle werde ich meinen Blick auf die angewandten Wirkungsmodelle der Erlebnispädagogik richten und eine Auswertung des „Outward Bound Plus“ Modells und des Vorgehens nach den sechs Lernmethoden (vgl. Kapitel 2.6.1 – 2.6.2) vornehmen. Da ich mich bei dem methodischen Vorgehen innerhalb des Kletterprojekts für eine Mischform aus beiden Wirkungsmodellen entschieden habe, werde ich diese zusammen betrachten und auswerten. Im Anschluß daran werde ich kurz auf die Methode der Gruppenarbeit eingehen.

Da ich den Erlebnisraum im Rahmen des Kletterprojekts durch die künstlichen Kletteranlagen für eingeschränkt hielt, hatte ich mich für ein methodisches Vorgehen entschieden, welches die Reflexion stärker in den Mittelpunkt stellt. Die künstlichen Kletteranlagen und ein dreistündiger Besuch einmal in der Woche bieten aus meiner Sicht nicht den Erlebnisraum, in dem das Erlebnis, wie bei „The mountain speak for themselves“ Modell (vgl. Kapitel 2.6.1) vorgesehen, für sich spricht. Erlebnisse und Erfahrungen werden durch die eingeschränkte Intensität nicht automatisch in das tägliche

Leben transferiert. Im Anschluß an die erlebnispädagogische Aktion versuchte ich in Reflexionsgesprächen bei den Jugendlichen ein Bewußtsein für das Erlebte zu erzeugen und einen Bezug zu ihrem Alltag herzustellen. Zu Beginn lag die Priorität meines methodischen Vorgehens jedoch nicht auf der Reflexion. Bevor die Jugendlichen überhaupt in der Lage sind, sich intensiver mit sich und dem Erlebten auseinanderzusetzen, war es notwendig, ihnen einen Erfahrungsraum zu bieten, in dem Ausprobieren und Erleben im Vordergrund stand. Aus diesem Grund entschied ich mich für eine Mischform im methodischen Vorgehen und bezog die sechs Lernmethoden nach SIMON PRIEST stärker mit ein.

Es erwies sich als sehr gut, die Anfangsphase unter den Aspekt des puren Handlungslernens zu stellen. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Klettern und den dafür notwendigen technischen Fähigkeiten führte zu einem schnellen, selbstsicheren und selbständigen Umgang mit der Technik des Kletterns und Sicherns. Die Jugendlichen waren nach drei Klettereinheiten in der Lage, ohne meine Unterstützung zu klettern und verantwortungsvoll mit den technisch-instrumentellen Anforderungen umzugehen. Diese Voraussetzung führte zu der Möglichkeit, in der Hauptphase die Reflexion stärker in den Mittelpunkt zu rücken. Nach der dritten Klettereinheit konnte das Lernen durch direktes Feedback durch mich und durch die Reflexionsgespräche beginnen. Es zeigte sich jedoch, daß die Jugendlichen Schwierigkeiten hatten, sich mit Erlebtem, Gefühlen und den Erfahrungen auseinanderzusetzen. In der Gruppe zeigten sie zu Beginn deutliche Ängste, sich frei und offen zu äußern. Angst gehabt zu haben oder unsicher gewesen zu sein, wurde von keinem offen zugegeben. Oft blieben Gespräche an der Oberfläche und beschränkten sich auf das Klettern an sich oder die allgemeinen Situationen in den Kletterhallen. So waren die Reflexionen zu Beginn der Hauptphase dadurch geprägt, daß die Jugendlichen wenig von sich preisgeben wollten. Es fiel ihnen leichter, in den Einschätzungsbögen zu einer klar formulierten Frage schriftlich eine Aussage abzugeben, als auf offene Fragen in den Reflexionsgesprächen zu antworten. Im Verlauf des Kletterprojekts änderte sich dies. Mit zunehmendem Vertrauen und auch durch Auseinandersetzungen mit der Gruppe wuchs die Bereitschaft, sich mitzuteilen. Zum Ende des Projektes waren die Jugendlichen in der Lage, sich unterein-

ander über ihr Empfinden und ihre Gefühle mitzuteilen. In einigen Gesprächen ergab sich auch ein Transfer in Situationen, die den Alltag der Jugendlichen betrafen. Besonders zu den Themen „Selbstvertrauen“ und „Vertrauen in andere entwickeln“ gelang es der Gruppe, einen Transfer herzustellen. So erkannte die Gruppe den Entwicklungsprozeß innerhalb der Kleingruppe und war sich darüber im Klaren, daß Raum und Zeit vorhanden sein muß, um in neuen Situationen im Alltag Selbstvertrauen und Vertrauen in andere aufzubauen.

Als Leiter des Projekts fiel es mir schwer, den Transfer der Erfahrungen in den Alltag der Jugendlichen zu unterstützen. Die Distanz, die ich zu dem Alltag der Jugendlichen hatte, dadurch, daß ich sie nicht im Rahmen ihres Lebens im Hermann-Josef Haus pädagogisch betreut und erlebt habe, erschwerte die Transferarbeit. Als außenstehender Projektleiter mit dem beschränkten Bezugs- und Projektrahmen gelang es mir zwar, intensive Gespräche über die Erlebnisse zu führen, aber nur selten diese auf konkrete Alltagssituationen zu übertragen. Im Verlauf der Klettereinheiten wich ich teilweise von einem strukturierten Vorgehen nach den sechs Lernmethoden ab. Das metaphorische Handlungslernen wurde von mir nicht berücksichtigt. Der zeitliche Rahmen des Kletterprojekts und das gewählte Setting Kletterhalle ließen es nur sehr schwer zu, im Vorfeld die Isomorphie (vgl. Kapitel 2.6.1) zwischen Lebensalltag und Aktivität aufzuzeigen. Es schien leichter, im Anschluß an das Erlebte die Reflexionsgespräche zu führen und das Verhältnis zwischen Aktion und Lebensalltag aufzuzeigen. Grundsätzlich erscheint mir ein strukturiertes Vorgehen nach den sechs Lernmethoden von SIMON PRIEST innerhalb eines längeren erlebnispädagogischen Projekts als sinnvoll. Im Rahmen des von mir gewählten Projekts war ich zufrieden mit der Wahl des „Outward Bound Plus“ Modells und überzeugt davon, daß Reflexionen einen Bezug zwischen Erlebnis und Alltag herstellen konnte.

Bei dem Projekt mit den Ansätzen der Gruppenarbeit vorzugehen, erwies sich als sinnvoll. Die Gruppe als Lerngemeinschaft bietet innerhalb erlebnispädagogischer Aktionen die beste Möglichkeit, eine Entwicklung in Richtung der sozialen Lernziele zu erreichen. In dem Kletterprojekt „Gip-

felstürmer“ fanden die Jugendlichen in der Kleingruppe mit fünf Teilnehmern optimale soziale Bedingungen. So konnte sich die Gruppe als Lerngemeinschaft etablieren. Begünstigt wurde diese Entwicklung durch die Tatsache, daß alle Jugendlichen aus der gleichen Einrichtung kamen und ähnliche Bedingungen in ihrem Alltagsleben mitbrachten. Die ähnlichen sozialen Voraussetzungen der Jugendlichen und die Bildung der altershomogenen Gruppe erleichterte die positive Entwicklung. Die Jugendlichen fanden in der Gruppe einen Rahmen, in dem sie sich miteinander auseinandersetzen und Verantwortungsbewußtsein entwickeln konnten. Beim Klettern waren sie immer wieder gefordert, aufeinander Rücksicht zu nehmen und Verantwortung durch Sicherungsaufgaben zu übernehmen.

Die persönliche Entwicklung eines jeden Einzelnen in Richtung der individuellen Lernziele wurde durch das Handlungsprinzip des Individualisierens (vgl. Kapitel 4.1.1) in der Gruppenarbeit gefördert. Ich war als Leiter gefordert, jeden Jugendlichen mit seinen Fähigkeiten und seinen Voraussetzungen zu berücksichtigen. Die ausführliche Anamnese der Jugendlichen zu Beginn des Projekts erleichterte mir die Arbeit nach den Prinzipien der Gruppenarbeit. Bewußt plante ich die Ausgangssituation und die Voraussetzungen der Jugendlichen in der Vorgehensweise der Anfangsphase ein. Erfolgreich gelang es mir, mich im Verlauf der Hauptphase zunehmend zurückzuziehen. Die Klettergruppe zeigte in dieser Phase die Fähigkeit, sich selbständig in der Kletterhalle zurechtzufinden und mit den an sie gestellten Anforderungen zurecht zu kommen. Zunächst ermöglichte das gewählte Programm Klettern in dem mit den Jugendlichen in der Anfangsphase festgelegten Handlungsrahmen die Entwicklung von Selbständigkeit und Verantwortungsbewußtsein. Die Gespräche mit den Jugendlichen nach dem methodischen Vorgehen der erlebnispädagogischen Modelle ergänzten die Methodik der Gruppenarbeit. Grundsätzlich führe ich die positive Entwicklung der Jugendlichen zu einem großen Teil auf die Organisation des Projektes als Gruppenarbeit zurück. Die Kombination von Gruppenarbeit und einem Vorgehen nach den von mir gewählten Ansätzen in der Erlebnispädagogik erwies sich als richtig. Entscheidend für den Verlauf und die Entwicklung scheinen aber auch die gewählte Technik des Kletterns und der

organisatorische Rahmen des Projekts zu sein. Im folgenden Teil der Auswertung werde ich auf diese beiden Kriterien näher eingehen.

Klettern als angewandte Technik

Im Hinblick auf die in der Erlebnispädagogik und konkret im meinem Projekt gesetzten Ziele schien die angewandte Handlungstechnik des Kletterns die richtige Wahl zu sein. Die Anforderungen, die das Klettern an jeden Einzelnen stellt, und die Herausforderungen, die diese Sportart ermöglicht, schaffen Lernfelder, in denen die Teilnehmer sich in Richtung der Ziele entwickeln können. Die Situationen beim Klettern sind authentisch und eng mit den Themen „Vertrauen“ und „Verantwortung übernehmen“ verknüpft. Den Jugendlichen wurde im Rahmen des Kletterns sehr deutlich, was es heißt, Verantwortung für andere zu übernehmen und verantwortlich für die Sicherheit der anderen zu sein. Gleichzeitig mußten sie sich darauf einlassen können, den anderen zu vertrauen. Die Jugendlichen suchten die sportliche Herausforderung beim Klettern, was nur möglich war, wenn sie ihren Sicherungspartnern vertrauen konnten. Sich in einer Höhe von über 12 Metern fallen zu lassen und vom Sicherungspartner gehalten und gesichert zu werden, setzt ein sehr hohes Maß an Vertrauen voraus. Die Technik Klettern zeigte den Jugendlichen aber auch sehr deutlich ihre persönlichen Grenzen auf. Wenn eine Klettertour zu schwer war, kamen die Jugendlichen nicht hoch, und wenn Situationen unangenehm oder beängstigend waren, reagierte der Körper mit den normalen Abwehr- und Schutzreaktionen. Das Klettern in der Halle ermöglichte den Jugendlichen sehr intensive Erfahrungen mit sich selbst und im Umgang mit den anderen.

Im Hinblick auf die Wirksamkeit von Erlebnispädagogik ist an dieser Stelle zu erwähnen, daß sich wesentliche Lernfelder beim Klettern in der Zweiergruppe abspielen. Viele Erlebnisse und Erfahrungen beschränken sich auf das Verhältnis zwischen Sicherndem und Kletterndem und die persönlichen Erfahrungen eines jeden Einzelnen beim Klettern in die Höhe. Primär fördert das Klettern die Persönlichkeitsentwicklung in Richtung der individuellen Lernziele. Aus diesem Grund hatte ich mich bewußt dazu entschieden, das Projekt als Gruppenarbeit durchzuführen. Durch die regelmäßigen Treffen in der Kleingruppe wollte ich das Lernfeld Klettern durch das Lernfeld

der Gruppe ergänzen. Die Jugendlichen waren so immer wieder aufs Neue gefordert, sich nicht nur mit dem Klettern und ihrem Partner auseinanderzusetzen, sondern auf die gesamte Gruppe Rücksicht zu nehmen. Des Weiteren bot die Klettergruppe die Möglichkeit, die Seilschaften zu wechseln und aufzulösen und sich immer wieder auf jemand anderen einzulassen. Erst durch diese Ergänzung bekam das Kletterprojekt den Rahmen, der eine Entwicklung in Richtung der individuellen und sozialen Lernziele ermöglichte. Der Erlebnisraum beim Klettern beschränkte sich für die Jugendlichen in den elf Klettereinheiten auf die künstlichen Kletteranlagen. Bei der Auswertung der Technik des Kletterns und ihrer Möglichkeiten ist dies besonders zu berücksichtigen. Künstliche Kletteranlagen und Kletterhallen können nur einen eingeschränkten Erlebnisraum darstellen und bieten nicht das Erfahrungsfeld wie das Klettern am natürlichen Fels. Entscheidend zu berücksichtigen im Hinblick auf die Erreichung des Projektzieles und die Frage nach der Wirksamkeit sind die Rahmenbedingungen.

Rahmenbedingungen

Durch die festgelegten Rahmenbedingungen ergaben sich Möglichkeiten und Einschränkungen in Bezug auf die Entwicklung der Jugendlichen, die ich im Folgenden kurz darstellen möchte. Das Kletterprojekt war insgesamt nur auf knappe drei Monate festgelegt. Innerhalb dieses Zeitraums hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, einmal die Woche zum Klettern zu gehen. Dieses kontinuierliche und regelmäßige Angebot begünstigte die Entwicklung der Jugendlichen in Richtung der Ziele. Wichtig war es, durch die Regelmäßigkeit einen Raum und Zeit zu bieten, die eine Entwicklung ermöglichten. Die Auswertung der individuellen und sozialen Lernziele hat dabei gezeigt, daß diese Entwicklung in der zu Verfügung stehenden Zeit stattgefunden hat. Ein kürzerer zeitlicher Rahmen hätte sicher nicht eine solche Veränderung ermöglicht. In der Beschreibung der Durchführung wird deutlich, dass der Aufbau von Vertrauen zu den anderen, die Entwicklung von Selbstvertrauen sowie die Fähigkeit, die eigenen Grenzen einzuschätzen, in einem Prozess stattgefunden haben, der den gesamten Projektzeitraum benötigte. Die Regelmäßigkeit des Angebots war für diesen Entwicklungsprozess notwendig. Der eingeschränkte zeitliche Rahmen von drei

Stunden pro Woche erwies sich als ausreichend, um eine Entwicklung zu ermöglichen und das Angebot durchführen zu können. Der zeitliche Rahmen des Projekts ist jedoch auch als Einschränkung zu betrachten, und ein längerer Zeitraum hätte sicher mehr Entwicklungen in Richtung der Ziele der Erlebnispädagogik ermöglicht. Die Erkenntnisse aus diesem Projekt lassen die Vermutung zu, daß ein Transfer der Erfahrungen in den Alltag mehr Zeit benötigt. Der gewählte zeitliche Rahmen ermöglichte eine positive Entwicklung innerhalb der Klettergruppe, beschränkte jedoch die Möglichkeit, einen umfangreicheren Transfer in den Alltag herzustellen. Die Reflexionsgespräche in der Abschlußphase zeigten eine zunehmende Fähigkeit der Jugendlichen, einen Transfer herzustellen. Ein längerer Projektzeitraum hätte diese Tendenz möglicherweise weiter verstärkt.

Die Kletterhallen in der Umgebung als gewählte Orte für die Durchführung der Klettereinheiten erwiesen sich als brauchbar. Die künstlichen Kletteranlagen ermöglichten ein grundsätzliches Erfahrungsfeld, in dem die wesentlichen Elemente des Kletterns erlernt und erlebt werden konnten. Die Rahmenbedingungen innerhalb der Kletteranlagen, wie z.B. der normale Publikumsverkehr während der Klettereinheiten, störten die Gruppe nicht. Im Rahmen der zeitlichen, räumlichen und finanziellen Möglichkeiten erwiesen sich die Kletterhallen als beste Möglichkeit, das Kletterprojekt „Gipfelstürmer“ durchzuführen.

Betrachtet man die angewandte Technik des Kletterns und den dafür gewählten Ort der Durchführung in Bezug auf die Wirksamkeit der Erlebnispädagogik genauer, dann lassen sich auch hier Einschränkungen feststellen. Der Ursprung des Kletterns liegt in natürlicher Umgebung und steht unter viel stärkerem Einfluss der Natur. Der natürliche Rahmen des Kletterns ermöglicht einen viel intensiveren Erlebnisraum, in dem die darin handelnden Personen ihr Verhalten viel stärker bedenken und reflektieren müssen. Klettern in natürlicher Umgebung setzt ein noch höheres Maß an Selbstvertrauen und eine wesentlich größere Fähigkeit, seine Grenzen einzuschätzen, voraus. Unter Berücksichtigung dieser persönlichen Erfahrung und Einschätzung und unter Einbeziehung des wesentlichen Bestandteils Natur in der Erlebnispädagogik bleibt festzustellen, daß der von mir gewählte Projekt-

rahmen unter den Möglichkeiten geblieben ist, die die Erlebnispädagogik und das Klettern bieten könnten.

Eigene Kompetenzen und Möglichkeiten

Meine eigenen Kompetenzen als Projektleiter habe ich als durchweg gut erlebt. Auf Grund meiner langjährigen Erfahrung im Klettern und in der Erlebnispädagogik hatte ich bewußt ein Projekt geplant, welches ich auch uneingeschränkt mit allen Aufgaben und notwendigen Kompetenzen durchführen konnte. Bei den notwendigen Hard Skills (vgl. Kapitel 2.7.1) brachte ich durch meine Zusatzausbildung alle notwendigen Kompetenzen mit. Auch die Soft- und Meta Skills (vgl. Kapitel 2.7.2 – 2.7.3) bereiteten mir keine größeren Probleme.

Eine der größten Einschränkungen erlebte ich jedoch in den Möglichkeiten, mit den von mir gewählten Reflexionsmethoden einen Transfer der Erfahrungen in den Alltag der Jugendlichen zu ermöglichen. Als außenstehender Projektleiter arbeitete ich nur in dem zeitlich eingeschränkten Raum mit den Jugendlichen. Ich hatte in dieser Position einen sehr begrenzten Einblick in den Alltag der Jugendlichen und eine zu große Distanz zu der gesamtpädagogischen Arbeit des Hermann-Josef Hauses mit seinen pädagogischen Fachkräften. Um eine Veränderung der Jugendlichen in Richtung der individuellen und sozialen Lernziele zu ermöglichen, erscheint es mir zwingend notwendig, die erlebnispädagogische Aktion niemals unabhängig von dem sozialen Umfeld der Teilnehmer zu betrachten. Eine intensivere Zusammenarbeit mit den Bezugspädagogen oder tiefere Einblicke in den Lebensalltag der Jugendlichen in der Jugendwohngruppe hätten mir mehr Möglichkeiten gegeben, die Transferarbeit zu leisten.

Zusammenfassend läßt sich ein positives Fazit aus dem Kletterprojekt „Gipfelstürmer“ ziehen. Die Auswertung dieser erlebnispädagogischen Aktion hat gezeigt, daß eine Entwicklung der Jugendlichen in Richtung der individuellen und sozialen Lernziele festzustellen ist. Gesetzte Ziele wurden teilweise erreicht.

Das methodische Vorgehen erwies sich als überlegt und sinnvoll. Schwierigkeiten ergaben sich bei den metaphorischen Ansätzen innerhalb der sechs

Lernmethoden. Die Reflexion scheint notwendig zu sein und ermöglichte den Jugendlichen im Projekt „Gipfelstürmer“ eine intensive Auseinandersetzung mit den Erlebnissen. Das Projekt als Gruppenarbeit zu organisieren hatte maßgeblichen Einfluss auf die positive Entwicklung der Jugendlichen und unterstützte die Entwicklung in Richtung der sozialen Lernziele. Das Klettern führte zu den erwarteten Erlebnissen und Erfahrungen und erwies sich als authentisches und intensives Lernfeld für die Jugendlichen. Die attraktive und moderne Sportart ermöglichte des weiteren einen Zugang zu den Jugendlichen und motivierte sie, an dem erlebnispädagogischen Projekt teilzunehmen.

Die Rahmenbedingungen und die Projektorganisation ermöglichten die positive Entwicklung der Jugendlichen und erwiesen sich als gut abgestimmt auf die zeitlichen und finanziellen Möglichkeiten. Ohne Zweifel hätte ein erweiterter Rahmen auch mehr Entwicklungsmöglichkeiten geboten.

Aufgrund dieser Erfahrungen und Erkenntnisse würde ich jederzeit wieder ein solches Projekt anbieten. Um jedoch eine noch höhere Wirksamkeit und positivere Entwicklung zu ermöglichen, würde ich mir wünschen, daß es stärker in das gesamtpädagogische Konzept einer sozialen Einrichtung eingebettet wäre.

8 Wirksamkeit der Erlebnispädagogik – Ein Resümee

Wesentliches Ziel dieser Arbeit war es, mehr über die Wirksamkeit der Erlebnispädagogik herauszufinden. Wo findet der Boom der Erlebnispädagogik in der sozialen Arbeit seine Berechtigung? Führt diese handlungsorientierte Methode tatsächlich zu den angestrebten Zielen und können durch die Erlebnisse und Erfahrungen wirklich so tiefgehende Persönlichkeits- und Bewußtseinsveränderungen bei den Teilnehmern erreicht werden?

Bevor ich dieses Projekt durchgeführt hatte, war ich aufgrund meiner eigenen Erlebnisse und Erfahrungen immer der Meinung gewesen, daß die Erlebnispädagogik Persönlichkeitsveränderungen und die Entwicklung von sozialen Kompetenzen ermöglicht. Nachdem ich nun detaillierte Erkenntnisse durch das Projekt „Gipfelstürmer“ bekommen habe, beginne ich die Erlebnispädagogik differenzierter zu betrachten und zu hinterfragen. Im Zuge des Booms und der Kommerzialisierung von Erlebnispädagogik wird es oftmals vergessen, die angewandte Methode und sein eigenes Arbeiten stärker zu reflektieren. Die Wirksamkeit von Erlebnispädagogik wird von den wenigsten in Frage gestellt.

Betrachtet man das Kletterprojekt „Gipfelstürmer“ genauer und bedient sich der Erkenntnisse der angewandten Forschungsmethoden, so lässt sich, wie schon in der Auswertung festgehalten, eine positive Entwicklung der Jugendlichen in Richtung der gesetzten Ziele feststellen. Eine Wirkung dieses erlebnispädagogischen Projekts konnte erzielt werden. Die Evaluation des Kletterprojekts läßt durchaus die Aussage zu, daß die Erlebnispädagogik eine wirksame Methode in der sozialen Arbeit sein kann. Es wäre jedoch vermessen, aus diesem einen Projekt mit den wenigen Forschungsergebnissen allgemeingültige Aussagen über die Wirksamkeit von Erlebnispädagogik zu machen. Unter bestimmten Bedingungen kann die Erlebnispädagogik

eine hohe Wirkung erzielen. Welche Bedingungen nach meiner Auffassung erfüllt werden müssen, möchte ich im Folgenden kurz darstellen.

- **Eine ausreichende Vorbereitungszeit** muss gegeben sein, damit sich der Erlebnispädagoge über die Gruppe und einzelne Teilnehmer umfassend informieren kann. Das methodische Vorgehen und die angewandten Techniken müssen in der erlebnispädagogischen Aktion individuell auf die Klientel und die Gruppe abgestimmt sein. Der persönliche Hintergrund und der Entwicklungsstand der Teilnehmer sind zu berücksichtigen, um die Ziele individuell auszurichten.
- **Die Erlebnispädagogik ist nicht gesondert zu betrachten**, sondern sollte im Kontext zu anderen pädagogischen Maßnahmen und Lernfeldern angewandt werden. So kann Erlebnispädagogik z.B. in der Heimerziehung nicht unabhängig von dem pädagogischen Gesamtkonzept gesehen werden.
- **Erlebnispädagogik braucht Kontinuität und Zeit**, um Veränderungen zu bewirken. Die Langfristigkeit und Regelmäßigkeit einer erlebnispädagogischen Aktion bietet den Teilnehmern einen Raum zur Persönlichkeitsentwicklung. Erlebnisse und Erfahrungen einer erlebnispädagogischen Maßnahme können nicht in kürzester Zeit in den Alltag transferiert werden und zu tiefgehenden Veränderungen der Persönlichkeit führen. Soziale Lernziele können nur durch einen längeren Umgang der Teilnehmer miteinander in der erlebnispädagogischen Aktion erreicht werden.
- **Die Gruppe als Lerngemeinschaft** ist in erlebnispädagogischen Aktionen noch stärker in den Mittelpunkt zu stellen und höher zu gewichten als die eigentliche Aktion bzw. die angewandte Technik. Gruppenerlebnisse sind intensiver als persönliche individuelle Erlebnisse. Ausgehend von dieser Annahme muß das erlebnispädagogische Programm geplant und ausgerichtet sein. Individuelle Erlebnisse und Techniken, die den Einzelnen stärker in

den Mittelpunkt stellen, sind im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung jedoch nicht auszuschließen.

- **Die Methode der Gruppenarbeit sollte stärker eingeplant werden**, und die Handlungsprinzipien dieser Methode könnten die Erlebnispädagogik erweitern und ergänzen.
- **Die Gruppengröße ist entscheidend** für die Entwicklungsmöglichkeiten der Einzelnen in der Gruppe. So bieten zu große Gruppen weniger Möglichkeiten einer Persönlichkeitsveränderung und viel Raum, sich in der Aktion zurückzuziehen. Kleingruppen scheinen mir den geeigneten Rahmen zu bieten, sowohl Entwicklungen in Richtung der individuellen als auch sozialen Lernziele zu ermöglichen.
- **Reflexionen als notwendiger Bestandteil zur Transfersicherung**: Entgegen der Kritik, daß sich das Lernen aus der Aktion zu einem Lernen in der Reflexion verschiebt, bin ich der Meinung, daß die Reflexion der Erlebnisse notwendig ist. Besonders in den eingeschränkten Erlebnisräumen, in denen der Einfluß von Natur nur sehr gering ist, sind Gespräche über das Erlebte und seine Bedeutung notwendig. Nur sehr selten werden in der heutigen Anwendung von Erlebnispädagogik Erlebnisse erreicht, die für sich sprechen und tiefe Einprägungen im Bewußtsein hervorrufen. In meinen Augen werden hier die erlebnispädagogischen Techniken in ihren Anwendungsformen überschätzt. Ein Transfer der Erlebnisse in den Alltag kann und muß durch Reflexionen unterstützt werden. Es erweist sich als vorteilhaft, wenn der Erlebnispädagoge tiefere Einblicke in den Alltag der Teilnehmer hat, um seine Reflexionsmethoden und den Transfer zu optimieren. Ich schließe nicht aus, daß es in der Erlebnispädagogik die Möglichkeit gibt, Erlebnisse mit hoher Intensität zu erzeugen, die tiefe Einprägungen im Bewußtsein der Teilnehmer hervorrufen.
- **Erlebnispädagogen müssen ihre Arbeit stärker reflektieren und hinterfragen**. Um eine höhere Wirksamkeit von Erlebnispädagogik erreichen zu können, sollten Erlebnispädagogen ihr

Handeln und ihr methodisches Vorgehen häufiger in Frage stellen und mit einem ganzheitlichen Blick auf Zielgruppe, Umfeld, Rahmenbedingungen, eigene Kompetenzen und methodisches Vorgehen betrachten. Nur so kann die Frage beantwortet werden, ob die Erlebnispädagogik eine geeignete Methode darstellt, die angestrebten Ziele in der sozialen und pädagogischen Arbeit zu erreichen. Selbstreflexion heißt auch, sich bezogen auf das Arbeitsfeld, die Frage zu stellen: ‘Worum geht es eigentlich in der sozialen Arbeit’ und ‘Warum entscheide ich mich für die Erlebnispädagogik’?

Wirft man einen Blick auf die verschiedenen Felder, in denen die Erlebnispädagogik zur Geltung kommt, und betrachtet das methodische Vorgehen darin genauer, läßt sich der Trend in Richtung des erlebnisorientierten Arbeitens feststellen, in dem die Pädagogik nur eine untergeordnete Rolle spielt. Die Methode der Erlebnispädagogik läuft Gefahr, aufgrund der schnellen und unreflektierten Entwicklung, der Kommerzialisierung und Standardisierung im methodischen Vorgehen an Wirksamkeit einzubüßen. Unter stärkerer Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen von Erlebnispädagogik und der von mir aufgezählten Bedingungen kann diese moderne und handlungsorientierte Methode eine hohe Wirkung erzielen. Erlebnispädagogik sollte dabei nie für sich allein stehen, sondern eingebettet in ein Gesamtkonzept andere pädagogische Methoden und Lernfelder ergänzen.

Die Wirksamkeit von Erlebnispädagogik sollte im Sinne einer Qualitätssicherung der sozialen Arbeit stärker hinterfragt werden. Es scheint mir notwendig, verschiedene erlebnispädagogische Angebote mit umfangreicheren, differenzierteren und genaueren Forschungsmethoden zu evaluieren und auszuwerten. So könnten Erkenntnisse über die Grenzen und Möglichkeiten dieser Methode erhalten werden. Mit fundierten Erkenntnissen einer Forschung über die Wirksamkeit von Erlebnispädagogik könnte die Methode qualitativ verbessert werden.

9 Literaturverzeichnis

Badry, E./Buchka, M./Knapp, R.: Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder. Neuwied 1994.

Böhmer, H./Höser, T.: Lernen in der Senkrechten. **In:** Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 12, 1996, S. 23-56.

Bortz, J./Döhring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin 2002

Fischer, D./Klawe, W./Thiesen, H.-J.: Erlebnispädagogik als Erfahrungsfeld für Jugendliche und Pädagogen. **Aus:** Dies. (Hrsg.): (Er-)Leben statt Reden. Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit. Weinheim 1985, S. 37-41.

Fürst, W./Müller, A.: Gruppe Klettern. **In:** Erlebnispädagogik in der Heimerziehung. Beiträge zur Erziehungshilfe 12. Freiburg 1996.

Galuske, M.: Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim 2002.

Geißler, K./Hege, M.: Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe. Weinheim 1999.

Heckmair, B./Michel W.: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. Neuwied 2002.

Hoffmann, M./Pohl, W.: Alpin-Lehrplan 2. Felsklettern Sportklettern. München 2001.

Hufenus, H.: Erlebnispädagogik – Grundlagen. **In:** Herzog, F.(Hrsg.): Erlebnispädagogik. Schlagwort oder Konzept? Luzern 1993, S.85-99.

Kanning, U.: Diagnostik sozialer Kompetenzen – Kompendien Psychologische Diagnostik, Band 4. Göttingen 2003.

Kölsch, H.: Wege moderner Erlebnispädagogik. München 1995.

Kölsch, H./Wagner, F.-J.: Erlebnispädagogik in Aktion. Lernen im Handlungsfeld Natur. Neuwied 1998.

Krauss, L./Schwiersch, M.: Die Sprache der Berge. Handbuch der alpinen Erlebnispädagogik. Alling 1996.

Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim 1995.

- Nasser, D.:** Erlebnispädagogik in Nordamerika. Eine Darstellung am Beispiel „Project Adventure“. Das Reformpädagogische Modell und seine grundlegende Bedeutung. Lüneburg 1993.
- Reiners, A.:** Erlebnis und Pädagogik. München 1995.
- Reiners, A.:** Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele. Augsburg 2003.
- Schad, N.:** Erleben und miteinander reden – Reflexionsmodelle in der Erlebnispädagogik. **In:** erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik, Heft 2&3, 1993, S.49-53.
- Schiller, H.:** Gruppenpädagogik. Als Methode der Sozialarbeit. Wiesbaden 1966
- Schilling, J.:** Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Neuwied 1995.
- Schödlbauer, C.:** Metaphern. Ein Beitrag zur erlebnispädagogischen Methodik, Ethik und Ästhetik. **In:** erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik, Heft 3&4, 1997, S.39-48.
- Winter, S.:** Richtig Sportklettern. München 2001
- Winter, S.:** Sportklettern mit Kindern und Jugendlichen. München 2000.
- Witte, M.:** Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit. Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernens. Lüneburg 2002.
- Zimbardo, P.:** Psychologie. Berlin 1995

10 Anhang

- 1. Material und Ausrüstung für das Klettern**
- 2. Sicherungstechniken und Sicherungsverhalten beim Klettern**
- 3. Einschätzungsbogen und Bezugsrahmen**
- 4. Grafische und tabellarische Auswertungen**

1. Material und Ausrüstung für das Klettern

Beim Klettern darf nur fachgerechte Bergsportausrüstung verwendet werden, welche die Euronormen des Europäischen Komitees für Normgebung (CEN) erfüllt und entsprechend gekennzeichnet ist (vgl. WINTER 2000, S. 66). Beim Klettern in erlebnispädagogischen Angeboten wird folgende Ausrüstung verwendet:

Anseilgurte

Anseilgurte oder Klettergurte fangen den Kletterer im Falle eines Sturzes auf. Sie dienen zusätzlich als Hilfe zur Sicherung anderer Kletterer (vgl. Kapitel 3.3.2). Klettergurte müssen exakt und individuell anpassbar sein. Es lassen sich drei unterschiedliche Ausführungen unterscheiden.

- **Hüftgurt**

Der Hüftgurt besteht aus einem Gürtel für die Hüfte und zwei Beinschlaufen. Die Beinschlaufen verteilen die bei einem Sturz auftretenden Kräfte auf die Oberschenkel. Der Hüftgurt ist, wie alle anderen Gurte auch, mit einer speziellen Anseil- und Sicherungsschleife ausgestattet. Er eignet sich besonders für Anfänger zum Klettern im Toprope.

- **Brustgurt**

Der Brustgurt kann nur in Kombination mit einem Hüftgurt verwendet werden und soll bei hohen Stürzen das Abkippen des Oberkörpers nach hinten oder zur Seite verhindern.

- **Kombigurt**

Der Kombigurt- oder auch Komplettgurt vereint Hüftgurt und Brustgurt in einem. Er gewährleistet

durch seinen hohen Anseilpunkt stets aufrechtes Hängen im Seil.

Die Anseilgurte müssen stets an die Körpermaße des Kletternden angepaßt werden, um die volle Sicherheit zu gewährleisten. Vor dem Klettern ist zu prüfen, ob die Gurte richtig verschlossen sind.

Seile

Seile bilden das Verbindungsglied zwischen Kletterer und dem Sichernden. Seile halten den Kletterer beim Ablassen, Abseilen und in einem möglichen Sturzfall. Sie müssen dehnbar, reißfest und leicht zu Knoten sein. Kletterseile müssen stets auf mögliche innere und äußere Beschädigungen geprüft werden und dürfen nicht mit ätzenden Stoffen in Verbindung kommen.

Karabiner und Sicherungsgeräte

Karabiner gibt es in verschiedenen Ausführungen, sie werden für unterschiedliche Zwecke benötigt. Für die Sicherung des Kletternden mit Hilfe eines Sicherungsgerätes werden Verschlußkarabiner mit einem Schraubverschluß verwendet. Für die Halbmastwurfsicherung (HMS) wird ein birnenförmiger Verschlußkarabiner benötigt (vgl. Kapitel 3.3.2).

Die Sicherung des Kletterers erfolgt mit Hilfe eines Sicherungsgerätes. Die am meisten verwendeten Sicherungsgeräte sind der HMS-Karabiner mit Schraubverschluß und der Abseil- und Sicherungsachter in Kombination mit einem Verschlußkarabiner (vgl. WINTER 2000, S. 68-69). Der Abseilachter ist ein geschlossener Karabiner in Form einer Acht. Er hat eine größere Öse für das Seil und eine kleinere zur Befestigung des Verschlußkarabiners. Beide Sicherungsgeräte sind keine automatischen Seilbremsen. Sie sind als Sicherungshilfen zu verstehen. Durch starke Reibung, individuelle Handkraft und richtige Bedienung wird eine hohe Bremswirkung erreicht (vgl. Kapitel 3.3.2).

Helme

Der Helm schützt den Kopf und die Halswirbelsäule vor Verletzungen durch Sturz, unkontrollierte Kletterbewegungen und Steinschlag. Beim

Klettern an künstlichen Anlagen im Toprope ist das Tragen eines Helmes nicht erforderlich.

Kletterschuhe

Das Klettern wird durch die Reibungskletterschuhe erleichtert. Eine spezielle Sohle und die enge Paßform ermöglichen guten Halt sowie kraftsparendes Stehen auf kleinen Tritten und Vorsprüngen. Die Kletterbewegungen können einfacher und sicherer ausgeführt werden (vgl. WINTER 2000, S. 66-69).

Das Material alleine schützt jedoch nicht vor möglichen Gefahren und Verletzungen. Wichtig sind der Umgang und die richtige Handhabung der Ausrüstung. Das gesamte Material ist stets sorgsam zu behandeln und muß regelmäßig gewartet werden. Um die höchstmögliche Sicherheit zu gewährleisten sind Kenntnisse der entsprechenden Sicherungstechniken im Klettersport erforderlich.

2. Sicherungstechniken und Sicherungsverhalten beim Klettern

Unter die Sicherungstechniken fallen das richtige Anseilen mit bestimmten Knoten sowie das eigentliche Sichern des Kletterers. Zum Sicherungsverhalten gehören ständige Aufmerksamkeit, Konzentration, das Vier-Augen Prinzip und wichtige Kommunikationsregeln.

Anseilen

Die Verbindung des Kletterseils mit dem Klettergurt mittels eines Knoten ist als Anseilen zu verstehen. Das richtige Anlegen der Gurte und das Erlernen der Knoten sind die Vorstufe des Anseilens.

Grundlegender Bestandteil des Sicherungssystems und Voraussetzung für das Klettern mit Seilsicherung ist der Knoten. Das Anseilen erfolgt durch direkte Verbindung von Gurt und Seil mit dem Achterknoten an der Anseilschleife des Klettergurts. Der Achterknoten ist ein universeller Knoten. Er hat eine große Festigkeit und läßt sich nach einer hohen Belastung leicht wieder öffnen.

Sichern

Beim Klettern im Toprope muß der Sicherer das Einholen des Sicherungsseils beherrschen und den Kletterer mit dem Bremsseil ablassen können. Die Halbmastwurfsicherung und die Sicherung mit dem fixierten Abseilachter sind die wichtigsten Methoden. Sie werden als Kameradensicherung bezeichnet.

Halbmastwurfsicherung

Bei der Sicherung mittels Halbmastwurf (HMS) wird in einen birnenförmigen Verschlußkarabiner der Halbmastwurfknoten eingelegt. Der HMS Knoten fixiert das Seil nicht in dem Karabiner, sondern ermöglicht, es das Seil durch den Verschlußkarabiner zu ziehen. Der HMS hat eine hohe Bremskraft und ist in allen Sicherungssituationen verwendbar.

Nach dem Einlegen des HMS Knoten wird der Karabiner in den Gurt des Sichernden gehangen. Das Sicherungsseil führt aus dem HMS hoch zur Umlenkung. Das Bremsseil fällt aus dem Karabiner zu Boden. Zum Einholen führt eine Hand das Sicherungsseil zum Karabiner hin, während die zweite Hand das Bremsseil nachzieht. Die Geschwindigkeit des Einholens bestimmt hierbei der Kletterer durch sein Klettertempo. Das Sicherungsseil muß immer so nachgezogen werden, daß kein Schlappseil zum Kletterer entsteht und dieser tief stürzen kann. Das Bremsseil wird immer mit einer Hand fest umschlossen. Es darf niemals losgelassen werden. Beim Ablassen des Kletterers werden beide Hände an das Bremsseil genommen. Durch kontrolliertes Öffnen der Handflächen wird das Seil von oben in den Karabiner hineingeführt. Das Bremsseil läuft durch den HMS und der Kletterer wird sicher herabgelassen (vgl. WINTER 2000, S. 78 – 81).

Achtersicherung

Bei der Achtersicherung wird der Abseilachter mit einem Verschlusskarabiner verbunden. Der Karabiner ist stets an dem Abseilachter fixiert, um zu verhindern, daß der Achter über den Verschluss des Karabiners rutscht. Das Sicherungsseil wird in den Achter eingelegt und mit dem Schraubkarabiner an dem Gurt des Sichernden befestigt. Das Einholen des Seils erfolgt ähnlich wie bei der HMS Sicherung, es gelten die selben Grundprinzipien. Im Gegensatz zur Sicherung mit dem Halbmastwurf ist bei der Achtersicherung das Bremsseil stets nach unten zu halten. Durch starke Knickbelastung und hohe Reibung des Seils im Achter wird durch Festhalten des Bremsseils nach unten eine hohe Bremswirkung erzeugt. Beim Ablassen halten beide Hände das Bremsseil nach unten.

Bei beiden erklärten Varianten handelt es sich um die Körpersicherung. Der Sichernde hängt das Sicherungsgerät immer in seinen eigenen Klettergurt

ein. Er muß ein Teilgewicht des Kletterers mit seinem eigenen Körper abfangen (vgl. HOFFMANN/POHL 2001, S. 69-71). Die sichernde Person muss dabei mindestens zwei Drittel vom Körpergewicht des Kletterers aufbringen, um nicht hochgezogen zu werden. Gegebenenfalls ist über einen Fixpunkt zu sichern oder eine dritte Person hintersichert zusätzlich.

Weder Halbmastwurf- noch Achtersicherung sind automatische Bremssysteme. Der Sichernde muß stets das Seil nachziehen und das Bremsseil festhalten. Aufmerksamkeit und Konzentration sind zwingend erforderlich. Der Kletternde kann jederzeit die Wand loslassen, abrutschen und ins Seil fallen.

Vier-Augen Prinzip

Um Fehler und Gefahren zu vermeiden gilt beim Klettern das Vier-Augen Prinzip. Vier Augen sehen mehr als zwei. Kletterer und Sicherer überprüfen gegenseitig ihre Sicherungsmaterialien. Es ist zu kontrollieren, ob Gurte richtig angezogen und verschlossen, Knoten korrekt und an der richtigen Stelle und Schraubkarabiner verschlossen sind. Nur durch einen Partnercheck können solche typischen Fehler vermieden werden. Erst nach der Kontrolle darf geklettert werden.

„Im Sinne der Gefahrenvermeidung und Unfallprophylaxe ist das kognitive Wissen um diese Fehler und das praktische Können, diese zu vermeiden, eine ständig anzumahnde Pflicht“ (vgl. WINTER 2000, S. 98).

Kommunikationsregeln

Eine klare und eindeutige Verständigung ist beim Klettern unabdingbar. Um Fehler zu vermeiden und um dem Kletternden zusätzliche Sicherheit zu geben, sind grundsätzliche Kommunikationsregeln zu beachten. Seilkommandos sind kurz, knapp und unmißverständlich. Sie bieten die sicherste Form der Kommunikation.

„Seil ein“

Seil ein bedeutet, daß der Kletterer enger, bzw. knapper gesichert werden möchte.

„Zu“

Will sich der Kletterer ins Seil hängen oder kündigt er einen Sturz an, ruft er: „zu“.

„Ab“ oder „Ablassen“

Das Kommando „Ab“ bedeutet, der Kletterer möchte abgelassen werden.

Um Material, Sicherungstechnik und Sicherungsverhalten richtig zu beherrschen, bedarf es immer einer intensiven Auseinandersetzung mit der Materie. Eine Einführung und weitere Betreuung durch einen ausgebildeten Experten ist notwendig.

Mehr (10) oder weniger (1), das ist hier die Frage!

Mit diesem Fragebogen habt ihr jetzt die Gelegenheit, euch einmal selber einzuschätzen, bezogen auf euer Verhalten, eure Charaktereigenschaften und eure Erfahrungen im momentanen Alltagsleben (Schule, Freizeit, Wohngruppe etc.).

Gebe dir zu jeder Frage Punkte aus der Skala von 1 (wenig) bis 10 (viel)

Ich habe mehr oder weniger...

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Selbstvertrauen										
Durchsetzungsvermögen										
Vertrauen in andere										

Ich kann mehr oder weniger...

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mit anderen zusammen arbeiten										
Verantwortung übernehmen										
Herausforderungen annehmen										
Meine Grenzen einschätzen										

Ich bin mehr oder weniger...

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hilfsbereit										
Rücksichtsvoll										
Bereit Konflikte zu lösen										
Bereit Entscheidungen zu treffen										

Bezugsrahmen zum Selbsteinschätzungsbogen „Mehr oder weniger“

Kriterium	Bezugsrahmen / Beispiel
Selbstvertrauen	Wohngruppe, Schule und Freizeit <i>Beispiel:</i> <i>In fremder Umgebung das Wort ergreifen, auf Leute zugehen oder ausgefallene Klamotten tragen.</i>
Durchsetzungsvermögen	Wohngruppe, Schule und Freizeit <i>Beispiel:</i> <i>In Gruppenversammlung oder Klasse Entscheidungen mit treffen und durchsetzen. Eigene Ideen mit einfließen lassen.</i>
Vertrauen in andere	Wohngruppe, Schule und Freizeit <i>Beispiel:</i> <i>Wenn ich jemandem ein Geheimnis anvertrauen soll.</i> <i>Oder</i> <i>Andere aus Gruppe allein im eigenen Zimmer lassen.</i>
Mit anderen zusammen arbeiten	Wohngruppe, Schule und Freizeit <i>Beispiel:</i> <i>An gemeinsamen Aufgaben in der Schule oder gemeinsames Kochen in der Wohngruppe</i>
Verantwortung übernehmen	Wohngruppe, Schule und Freizeit <i>Beispiel:</i> <i>Besondere Aufgaben in der Schule oder Gruppe übernehmen, z.B. Klassensprecher.</i> <i>Auf kleinere Geschwister aufpassen</i>
Herausforderungen annehmen	Wohngruppe, Schule und Freizeit <i>Beispiel:</i> <i>Schwierige Aufgaben im Sportunterricht.</i> <i>Rede halten in der Schule oder Artikel schreiben für Förderbrief.</i>
Grenzen einschätzen	Wohngruppe, Schule und Freizeit <i>Beispiel:</i> <i>Im Verhalten gegenüber anderen (wie weit kann ich gehen).</i> <i>z.B. in anstrengenden Wochen mit vielen Aufgaben und Terminen wissen, wann ich Pausen / Schlaf brauche oder auch im Sport.</i>

Hilfsbereitschaft	<p>Wohngruppe, Schule und Freizeit</p> <p><i>Beispiel:</i> Anderen unter die Arme greifen, z.B. beim Kochdienst Oder Klassenkameraden bei den Hausaufgaben helfen, wenn sie Probleme haben.</p>
Rücksichtsvoll	<p>Wohngruppe, Schule und Freizeit</p> <p><i>Beispiel:</i> Angemessene Lautstärke beim Musik hören in der Wohngruppe. Alten Menschen in der Bahn einen Sitzplatz freimachen, wenn nötig.</p>
Bereit Konflikte zu lösen	<p>Wohngruppe, Schule und Freizeit</p> <p><i>Beispiel:</i> Wenn es Streit zwischen anderen gibt in der Klasse oder Gruppe. Wenn man selber Streit hat, auf den anderen zugehen und über den Konflikt reden.</p>
Entscheidungen treffen	<p>Wohngruppe, Schule und Freizeit</p> <p><i>Beispiel:</i> Bei Abstimmungen über Dinge in der Wohngruppe. Wenn man von jemand anderem gefragt wird, ob man etwas machen kann (z.B. am Samstag arbeiten)</p>

Beobachtungsbogen Kletterprojekt

Mit diesem Beobachtungsbogen sollen die Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften der an dem Kletterprojekt teilnehmenden Jugendlichen eingeschätzt werden. Eingeschätzt werden soll das Verhalten in einer Skala von 1 (weniger) bis 10 (mehr).

Auf Seite zwei des Beobachtungsbogens besteht die Möglichkeit für Anmerkungen oder Beispiele, welche für die gemachten Beobachtung und Einschätzungen von Bedeutung sein könnten.

_____ hat mehr oder weniger...

Name

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Selbstvertrauen										
Durchsetzungsvermögen										
Vertrauen in andere										

_____ kann mehr oder weniger...

Name

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mit anderen zusammen arbeiten										
Verantwortung übernehmen										
Herausforderungen annehmen										
Meine Grenzen einschätzen										

_____ ist mehr oder weniger...

Name

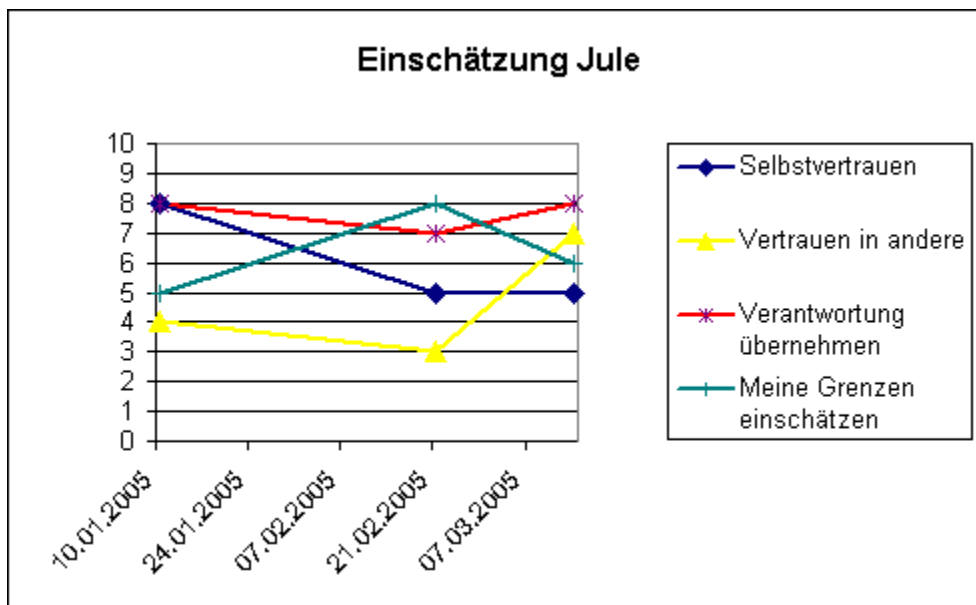
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hilfsbereit										
Rücksichtsvoll										
Bereit Konflikte zu lösen										
Bereit Entscheidungen zu treffen										

Bezugsrahmen zum Fremdeinschätzungsbogen „Mehr oder weniger“ in der Kletterhalle

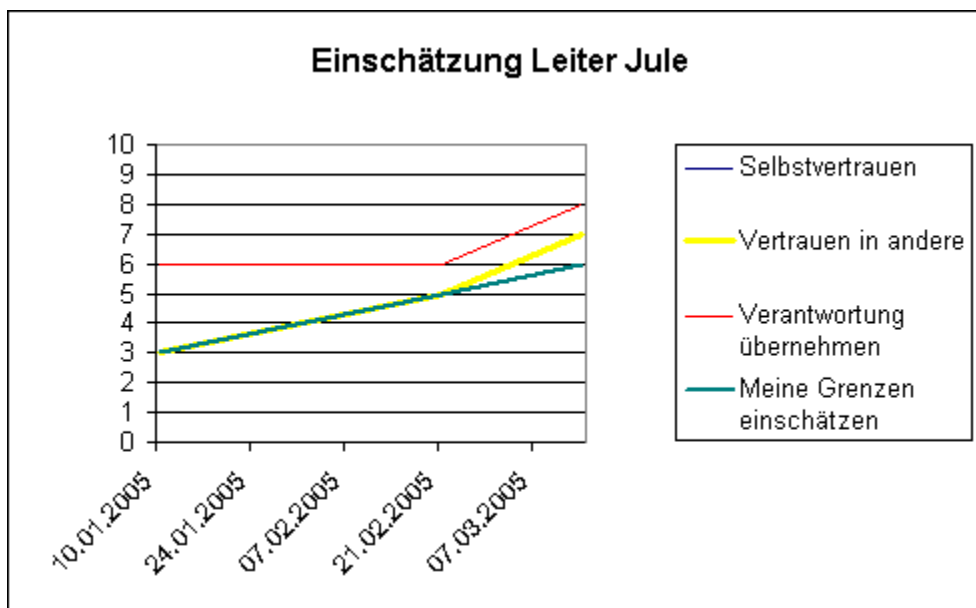
Kriterium	Bezugsrahmen / Beispiel
Selbstvertrauen	Kletterhalle, Klettergruppe Beispiel: <i>Überzeugt sein, eine Tour zu schaffen, sich was zutrauen.</i>
Durchsetzungsvermögen	Kletterhalle, Klettergruppe Beispiel: <i>Sich gegenüber den Aussagen der anderen in der Gruppe durchsetzen und eine bestimmte Klettertour doch probieren. Bei der Bestimmung des Sicherungspartners. In der Gruppe, darüber wo geklettert werden soll.</i>
Vertrauen in andere	Kletterhalle, Klettergruppe Beispiel: <i>Besonders beim Sichern, z.B. wechselnde Sicherungspartner.</i>
Mit anderen zusammen arbeiten	Kletterhalle, Klettergruppe Beispiel: <i>Ratschläge und Tipps der anderen annehmen. Verantwortung beim Sichern teilen oder abgeben.</i>
Verantwortung übernehmen	Kletterhalle, Klettergruppe Beispiel: <i>Beim Sichern auch für andere aus der Gruppe. Kontrollaufgaben wahrnehmen. (Gurt, Knoten)</i>
Herausforderungen annehmen	Kletterhalle, Klettergruppe Beispiel: <i>In die Höhe Klettern (Höhe der Halle). Anspruchsvolle Klettertouren wagen.</i>
Grenzen einschätzen	Kletterhalle, Klettergruppe Beispiel: <i>Eigene körperliche Fitness einschätzen und entsprechende schwierige oder leichte Touren zum Klettern auswählen.</i>

Hilfsbereit	<p>Kletterhalle, Klettergruppe</p> <p>Beispiel: <i>Die anderen in ihren Touren durch gute Tipps und auch Anfeuern unterstützen. Bereitschaft, Sicherungsaufgaben für andere zu übernehmen.</i></p>
Rücksichtsvoll	<p>Kletterhalle, Klettergruppe</p> <p>Beispiel: <i>Rücksichtsvoll verhalten gegenüber den anderen, wenn sie nicht so gut klettern. Beim Sichern die Wünsche und Rückmeldungen des Kletternden beachten.</i></p>
Bereit Konflikte zu lösen	<p>Kletterhalle, Klettergruppe</p> <p>Beispiel: <i>Gesprächsbereitschaft über aufkommenden oder vorhandenen Konflikte zeigen oder als Dritter, Unbeteiligter versuchen, Konflikte zu lösen.</i></p>
Bereit Entscheidungen zu treffen	<p>Kletterhalle, Klettergruppe</p> <p>Beispiel: <i>Als Gruppe Entscheidungen treffen, darüber was und wie an dem Tag geklettert werden soll. Auch die Entschlossenheit, mit der man sich für eine anspruchsvolle Klettertour entscheidet.</i></p>

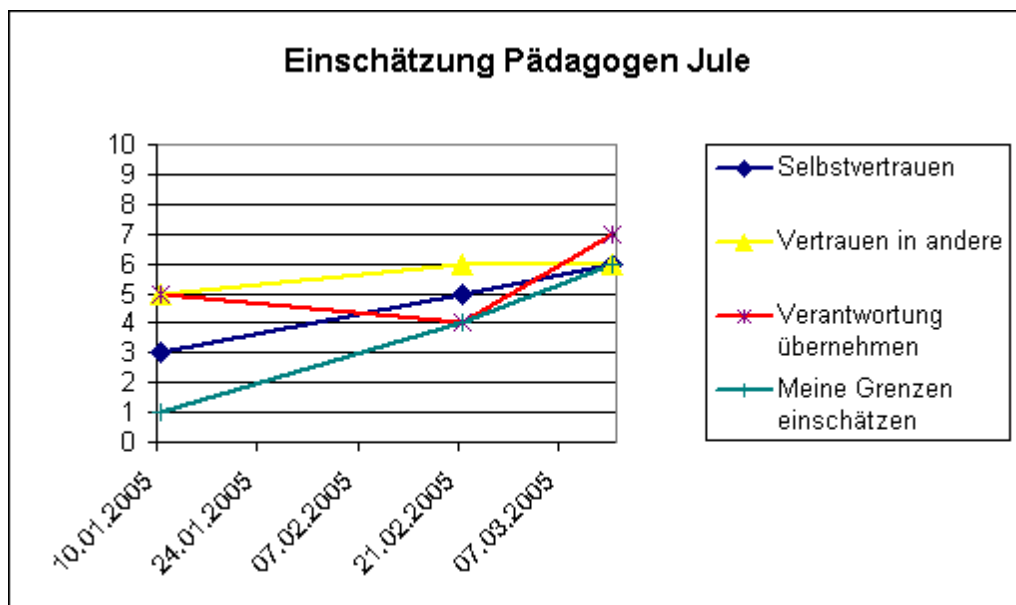
Einschätzung Jule selbst	10.01.2005	21.02.2005	14.03.2005
Selbstvertrauen	8	5	5
Durchsetzungsvermögen	9	8	8
Vertrauen in andere	4	3	7
Mit anderen zusammen arbeiten	8	4	6
Verantwortung übernehmen	8	7	8
Herausforderungen annehmen	6	5	7
Meine Grenzen einschätzen	5	8	6
Hilfsbereit	10	10	9
Rücksichtsvoll	8	8	8
Bereitschaft Konflikte zu lösen	8	6	9
Bereitschaft Entscheidungen zu treffen	9	9	7



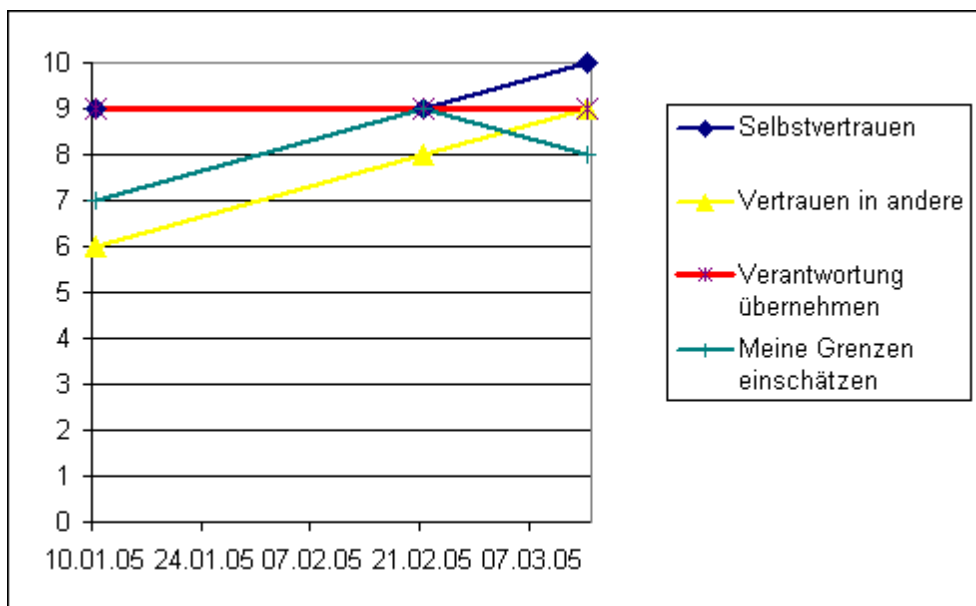
Einschätzung Projektleiter Jule	10.01.2005	21.02.2005	14.03.2005
Selbstvertrauen	6	6	8
Durchsetzungsvermögen	4	5	6
Vertrauen in andere	3	5	7
Mit anderen zusammen arbeiten	4	5	7
Verantwortung übernehmen	6	6	8
Herausforderungen annehmen	5	7	8
Meine Grenzen einschätzen	3	5	6
Hilfsbereit	8	8	8
Rücksichtsvoll	8	8	8
Bereitschaft Konflikte zu lösen	6	5	8
Bereitschaft Entscheidungen zu treffen	6	7	7



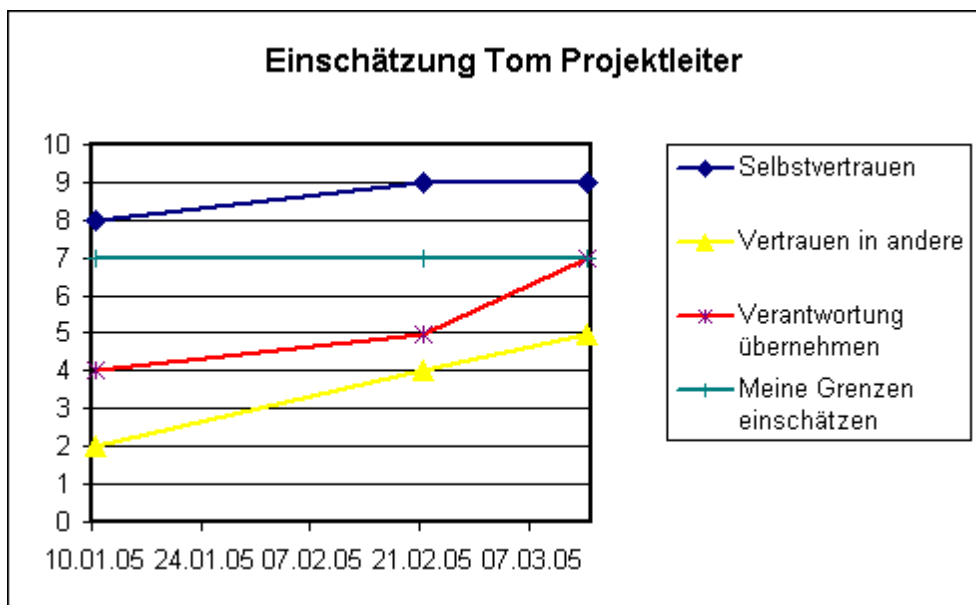
Einschätzung Bezugspädagogen Jule	10.01.2005	21.02.2005	14.03.2005
Selbstvertrauen	3	5	6
Durchsetzungsvermögen	3	5	6
Vertrauen in andere	5	6	6
Mit anderen zusammen arbeiten	5	5	7
Verantwortung übernehmen	5	4	7
Herausforderungen annehmen	7	4	7
Meine Grenzen einschätzen	1	4	6
Hilfsbereit	8	7	9
Rücksichtsvoll	5	6	8
Bereitschaft Konflikte zu lösen	1	5	5
Bereitschaft Entscheidungen zu treffen	8	5	7



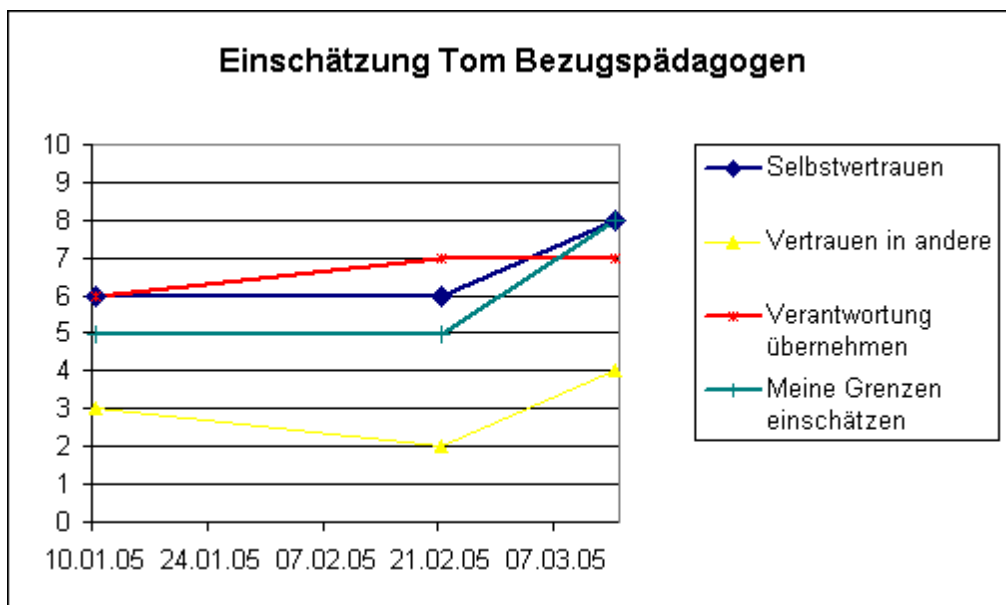
Einschätzung Tom selbst	10.01.05	21.02.05	14.03.05
Selbstvertrauen	9	9	10
Durchsetzungsvermögen	8	9	10
Vertrauen in andere	6	8	9
Mit anderen zusammen arbeiten	9	8	10
Verantwortung übernehmen	9	9	9
Herausforderungen annehmen	10	10	10
Meine Grenzen einschätzen	7	9	8
Hilfsbereit	10	9	10
Rücksichtsvoll	10	9	10
Bereitschaft Konflikte zu lösen	9	7	10
Bereitschaft Entscheidungen zu treffen	7	8	7



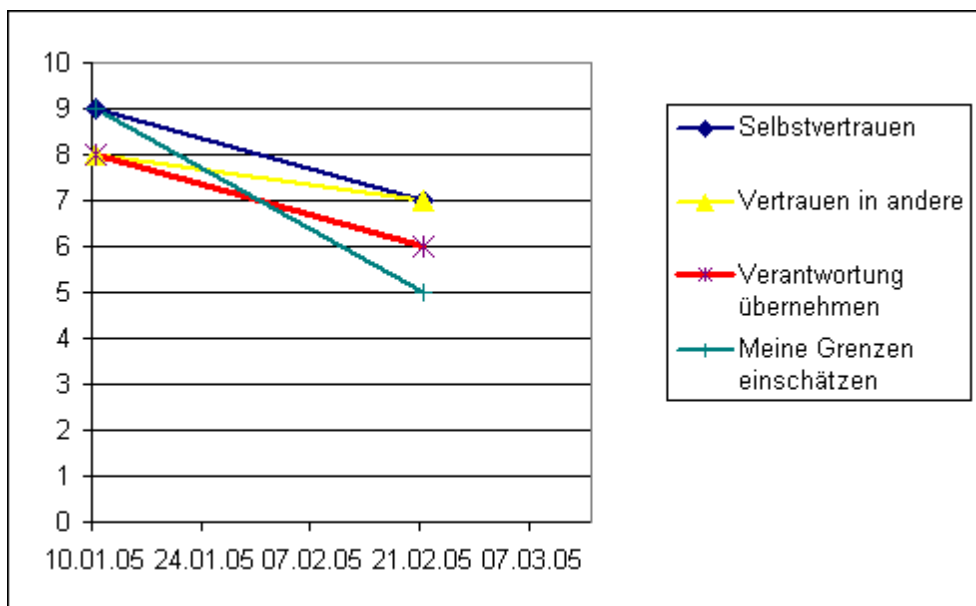
Einschätzung Tom Projektleiter	10.01.05	21.02.05	14.03.05
Selbstvertrauen	8	9	9
Durchsetzungsvermögen	5	6	8
Vertrauen in andere	2	4	5
Mit anderen zusammen arbeiten	3	4	5
Verantwortung übernehmen	4	5	7
Herausforderungen annehmen	8	6	7
Meine Grenzen einschätzen	7	7	7
Hilfsbereit	5	6	7
Rücksichtsvoll	5	5	7
Bereitschaft Konflikte zu lösen	4	6	6
Bereitschaft Entscheidungen zu treffen	4	5	5



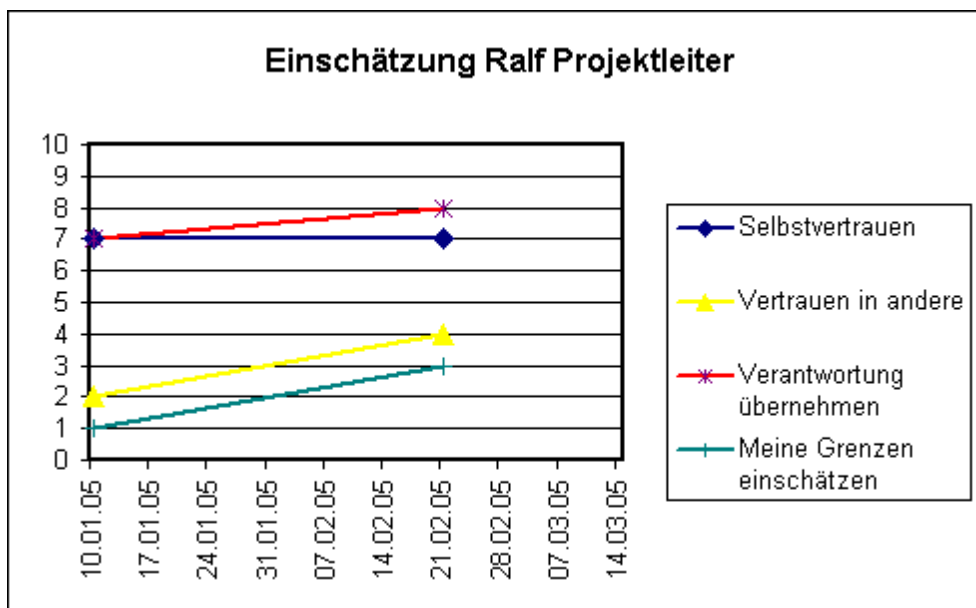
Einschätzung Tom Bezugspädagogen	10.01.05	21.02.05	14.03.05
Selbstvertrauen	6	6	8
Durchsetzungsvermögen	7	5	7
Vertrauen in andere	3	2	4
Mit anderen zusammen arbeiten	6	6	6
Verantwortung übernehmen	6	7	7
Herausforderungen annehmen	8	7	9
Meine Grenzen einschätzen	5	5	8
Hilfsbereit	8	4	8
Rücksichtsvoll	7	6	7
Bereitschaft Konflikte zu lösen	4	5	5
Bereitschaft Entscheidungen zu treffen	6	5	5



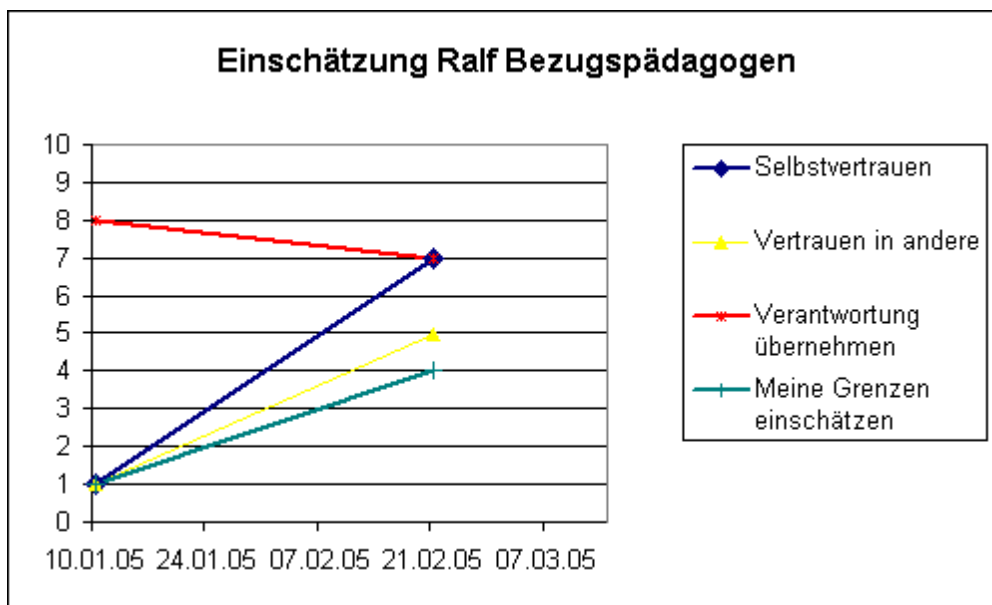
Einschätzung Ralf selbst	10.01.05	21.02.05	14.03.05
Selbstvertrauen	9	7	
Durchsetzungsvermögen	8	6	
Vertrauen in andere	8	7	
Mit anderen zusammen arbeiten	9	8	
Verantwortung übernehmen	8	6	
Herausforderungen annehmen	9	7	
Meine Grenzen einschätzen	9	5	
Hilfsbereit	10	10	
Rücksichtsvoll	9	9	
Bereitschaft Konflikte zu lösen	8	6	
Bereitschaft Entscheidungen zu treffen	8	3	



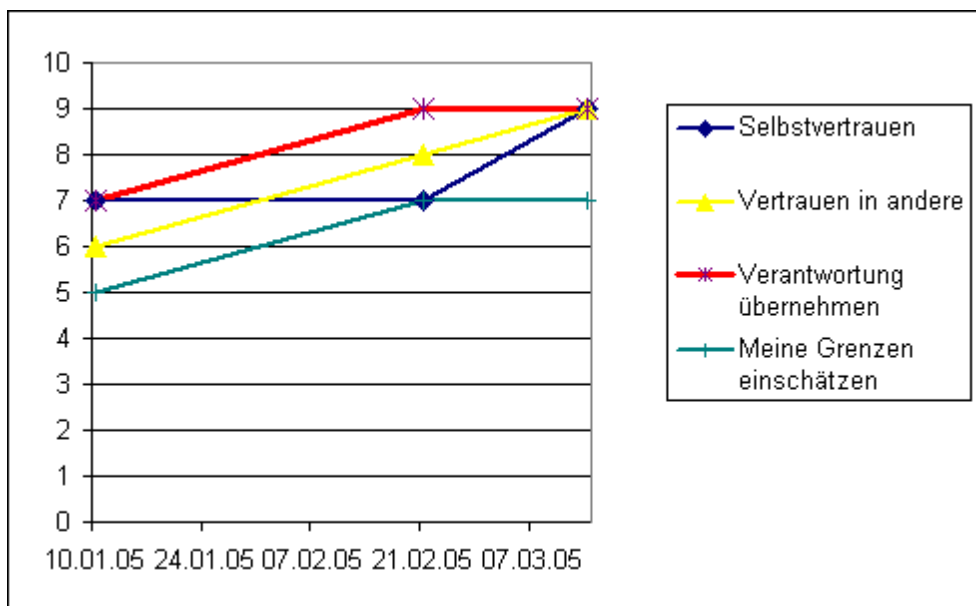
Einschätzung Ralf Projektleiter	10.01.05	21.02.05	14.03.05
Selbstvertrauen	7	7	
Durchsetzungsvermögen	7	7	
Vertrauen in andere	2	4	
Mit anderen zusammen arbeiten	3	5	
Verantwortung übernehmen	7	8	
Herausforderungen annehmen	5	6	
Meine Grenzen einschätzen	1	3	
Hilfsbereit	7	7	
Rücksichtsvoll	7	7	
Bereitschaft Konflikte zu lösen	5	6	
Bereitschaft Entscheidungen zu treffen	5	6	



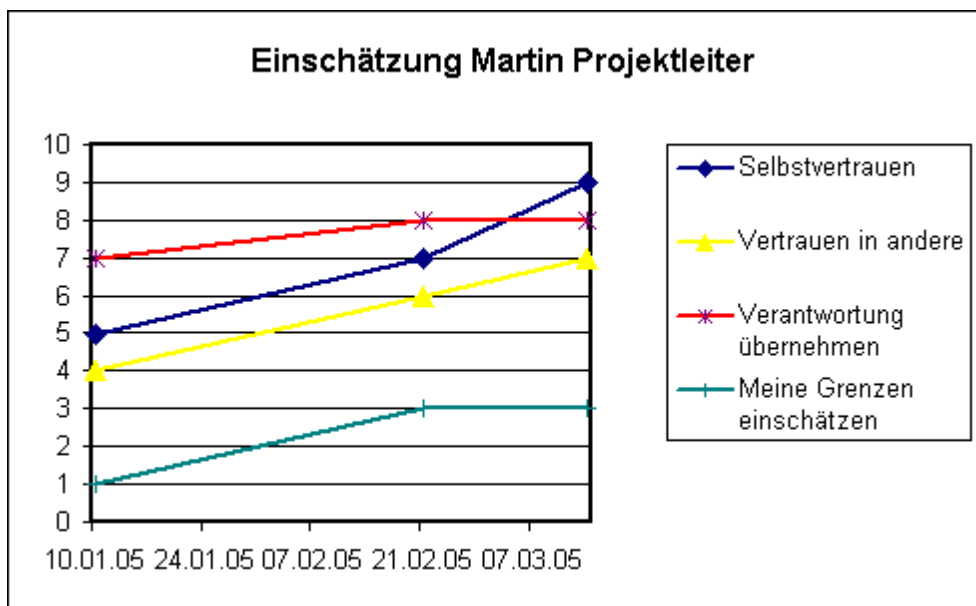
Einschätzung Ralf Bezugspädagogen	10.01.05	21.02.05	14.03.05
Selbstvertrauen	1	7	
Durchsetzungsvermögen	3	6	
Vertrauen in andere	1	5	
Mit anderen zusammen arbeiten	7	6	
Verantwortung übernehmen	8	7	
Herausforderungen annehmen	7	7	
Meine Grenzen einschätzen	1	4	
Hilfsbereit	9	8	
Rücksichtsvoll	5	3	
Bereitschaft Konflikte zu lösen	8	3	
Bereitschaft Entscheidungen zu treffen	7	5	



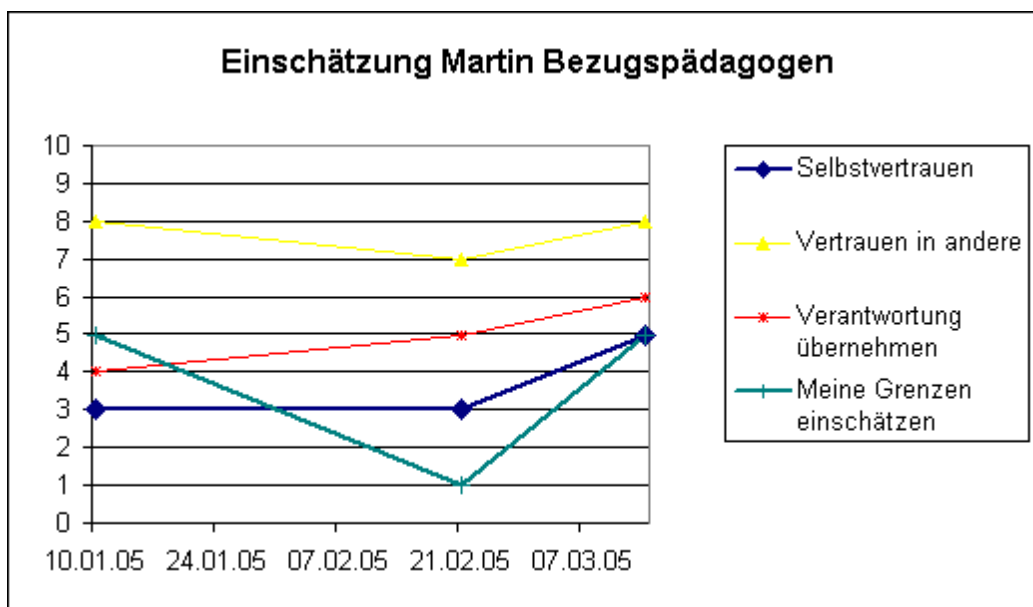
Einschätzung Martin selbst	10.01.05	21.02.05	14.03.05
Selbstvertrauen	7	7	9
Durchsetzungsvermögen	8	6	9
Vertrauen in andere	6	8	9
Mit anderen zusammen arbeiten	9	7	8
Verantwortung übernehmen	7	9	9
Herausforderungen annehmen	6	8	8
Meine Grenzen einschätzen	5	7	7
Hilfsbereit	7	7	7
Rücksichtsvoll	9	6	9
Bereitschaft Konflikte zu lösen	8	7	8
Bereitschaft Entscheidungen zu treffen	7	8	9



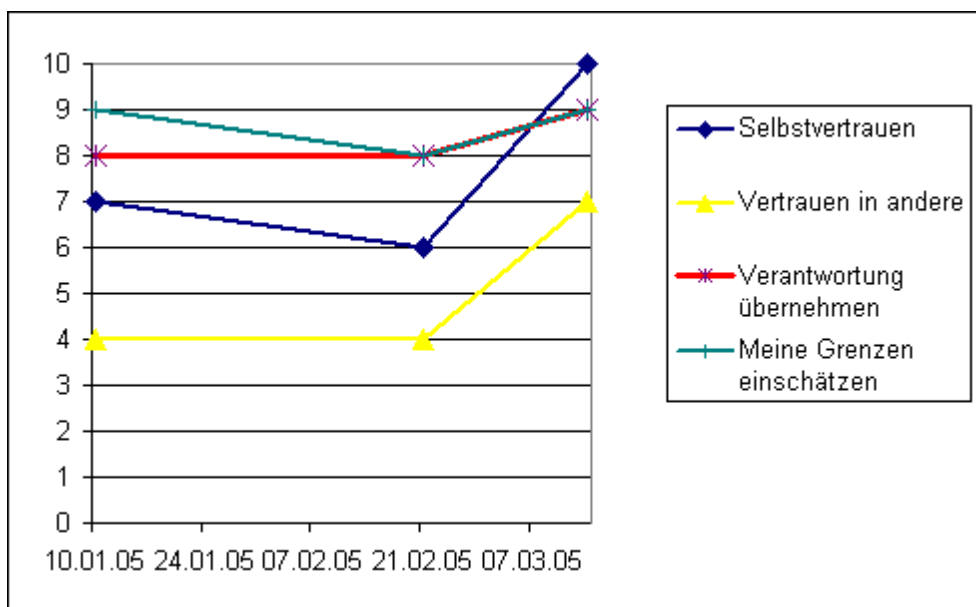
Einschätzung Martin Projektleiter	10.01.05	21.02.05	14.03.05
Selbstvertrauen	5	7	9
Durchsetzungsvermögen	6	6	7
Vertrauen in andere	4	6	7
Mit anderen zusammen arbeiten	4	6	8
Verantwortung übernehmen	7	8	8
Herausforderungen annehmen	7	8	8
Meine Grenzen einschätzen	1	3	3
Hilfsbereit	7	7	8
Rücksichtsvoll	5	6	8
Bereitschaft Konflikte zu lösen	2	4	4
Bereitschaft Entscheidungen zu treffen	2	3	4



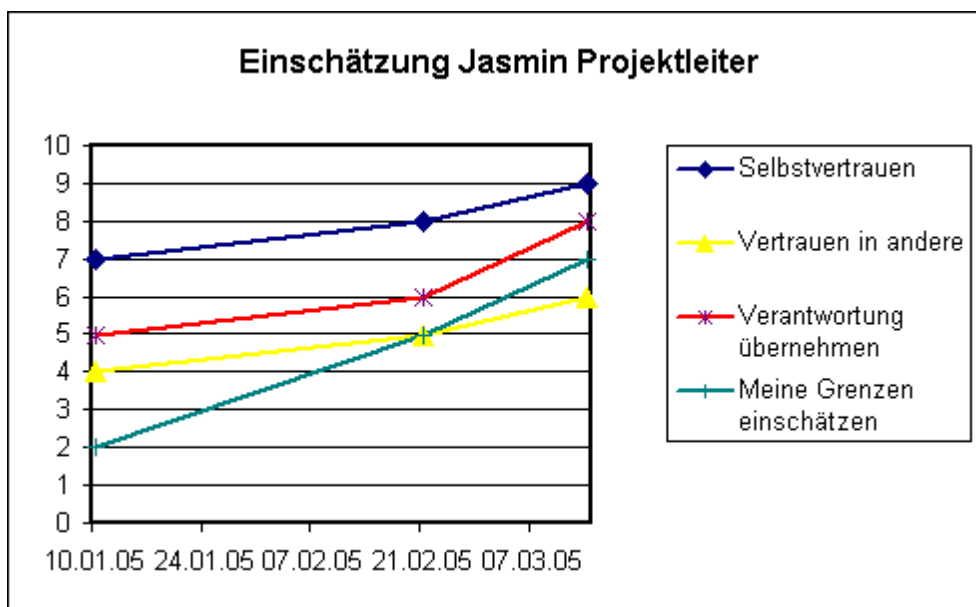
Einschätzung Martin Bezugspädagogen	10.01.05	21.02.05	14.03.05
Selbstvertrauen	3	3	5
Durchsetzungsvermögen	2	3	3
Vertrauen in andere	8	7	8
Mit anderen zusammen arbeiten	7	7	9
Verantwortung übernehmen	4	5	6
Herausforderungen annehmen	4	8	8
Meine Grenzen einschätzen	5	1	5
Hilfsbereit	7	8	8
Rücksichtsvoll	7	8	8
Bereitschaft Konflikte zu lösen	2	4	5
Bereitschaft Entscheidungen zu treffen	2	4	6



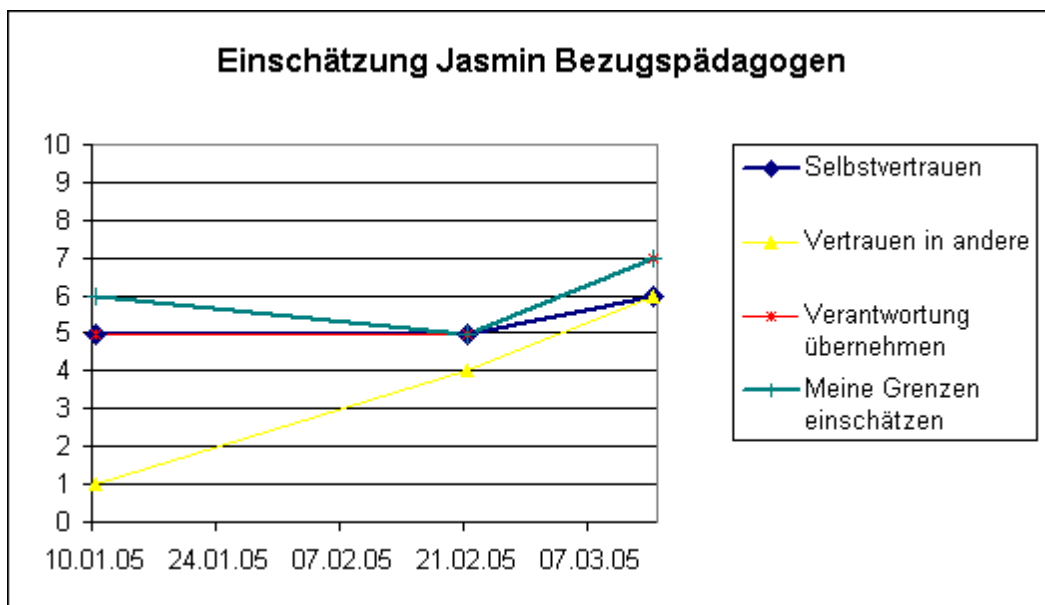
Einschätzung Jasmin selbst	10.01.05	21.02.05	14.03.05
Selbstvertrauen	7	6	10
Durchsetzungsvermögen	7	5	8
Vertrauen in andere	4	4	7
Mit anderen zusammen arbeiten	6	5	8
Verantwortung übernehmen	8	8	9
Herausforderungen annehmen	9	8	9
Meine Grenzen einschätzen	9	8	9
Hilfsbereit	8	7	8
Rücksichtsvoll	8	7	9
Bereitschaft Konflikte zu lösen	8	5	8
Bereitschaft Entscheidungen zu treffen	7	6	9



Einschätzung Jasmin Projektleiter	10.01.05	21.02.05	14.03.05
Selbstvertrauen	7	8	9
Durchsetzungsvermögen	8	7	9
Vertrauen in andere	4	5	6
Mit anderen zusammen arbeiten	4	5	7
Verantwortung übernehmen	5	6	8
Herausforderungen annehmen	5	6	9
Meine Grenzen einschätzen	2	5	7
Hilfsbereit	5	6	7
Rücksichtsvoll	5	6	5
Bereitschaft Konflikte zu lösen	5	6	6
Bereitschaft Entscheidungen zu treffen	5	5	5



Einschätzung Jasmin Bezugspädagogen	10.01.05	21.02.05	14.03.05
Selbstvertrauen	5	5	6
Durchsetzungsvermögen	5	4	5
Vertrauen in andere	1	4	6
Mit anderen zusammen arbeiten	5	6	7
Verantwortung übernehmen	5	5	7
Herausforderungen annehmen	10	8	10
Meine Grenzen einschätzen	6	5	7
Hilfsbereit	7	8	8
Rücksichtsvoll	5	6	7
Bereitschaft Konflikte zu lösen	4	3	5
Bereitschaft Entscheidungen zu treffen	2	4	4



Erklärung

„Ich versichere, daß ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Falle unter genauer Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht. Sollte diese Arbeit mit 2,0 oder besser bewertet werden, stelle ich ein Exemplar der Bibliothek der Katholischen Fachhochschule Köln zu Verfügung.“

Frechen, den 04.04.2005
