



„Erlebnis- und Outdoorpädagogik“

Skriptum

„Das Erlebnis kann man nicht rational vermitteln, es muss emotional erfahren werden. Man kann es nicht lehren, man muss es bisweilen inszenieren.“ (Kurt Hahn)

1. Begriffsdefinitionen

1.1 Definition Erlebnispädagogik

Wie allgemein bekannt ist, gibt es sehr unterschiedliche Auffassungen des Begriffes „Erlebnispädagogik“. Ein gewisses Problem bei der Definition stellt sicher bereits die Auffassung des Begriffes Erlebnis dar. Ohne Zweifel handelt es sich bei einem Erlebnis um eine sehr subjektive Wahrnehmung, die man nicht nach einer einfachen Definition allgemeingültig formulieren kann. Dies hat zum einen den Vorteil, dass man bezüglich erlebnispädagogischer Aktivitäten gewisse Freiräume hat, birgt aber andererseits auch die Gefahr, dass viele Dinge unter einem erlebnispädagogischen Aspekt vermarktet werden, die damit kaum etwas zu tun haben.

Um eine möglichst genaue Abgrenzung zu erreichen, halten wir uns an die Auffassungen der Alpenvereinsjugend 2004 (www.erlebnispaedagogik.at): als wesentliches Kriterium definiert sich die Erlebnispädagogik durch die Handlungsmotivation pädagogisch zu arbeiten. Dabei stehen vor allem Aspekte wie das soziale Lernen, Anpassung an individuelle Situationen, ein explizit ausgesprochener Auftrag mit Zielformulierung an einen Begleiter sowie Naturlandschaften als primären Handlungsraum.

5 unterschiedliche Ansätze von Erlebnispädagogik (vgl. Senninger, Tom: *Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen*; S. 10-13; Münster: 2000)

- Das Erlebnis wirkt für sich („The mountains speak for themselves“): Dieser Ansatz behält bei einigen Methoden sicher seine Richtigkeit, hat allerdings den Nachteil, dass bei vielen Methoden eine Reflexion notwendig ist, um einen möglichst erfolgreichen Lernprozess bei den Teilnehmern zu erreichen.

- Vordefinierte Erlebnisse: Dieser Ansatz bietet den Teilnehmern¹ selbst oft zu wenig Spiel- und Interpretationsfreiraum. Allzu oft passiert es, dass die leitende Person die Problemlösung genau anleitet und vorgibt.

- Erfahrung durch Reflexion: Im Gegensatz zum ersten Ansatz ist hier zu sagen, dass nicht immer alle Methoden eine genaue Reflexion nach sich ziehen müssen. Manchmal ist es am besten, wenn man eine Aktion oder ein Erlebnis im Raum stehen lässt, ohne es im Anschluss zu ‚zerpflücken‘.

- Antizipierte Erlebnisse: Vor dem Umsetzen einer Aktivität / Methode wird hier bereits im Vorhinein mit den Teilnehmern genau besprochen was bei der Übung passieren wird und was man daraus eventuell lernen könnte.

¹ Bei Verwendung der männlichen Form sind stets beide Geschlechter gemeint. Dies trifft der Einfachheit halber auf den gesamten Text zu.

- Metaphorische Erlebnispädagogik: Hier wird darauf abgezielt, dass die Aktivitäten / Methoden für die Teilnehmer einen möglichst hohen Grad an Realitätstransfer aufweisen – dass sich also die gewonnen Einsichten und Erfahrungen im wirklichen Leben gut umsetzen lassen. Dafür ist jedoch ein großer Aufwand bereits beim Vorbereiten der Aktionen notwendig und es ist daher oft bei Gruppen nur schwer umsetzbar.

Wie bei vielen Dingen im Leben ist auch hier wohl ein Mittelweg die beste Lösung. Da mit Menschen gearbeitet wird, wird nie eine Situation genau wie die andere sein, was daher von einem Trainer ein pädagogisches Fingerspitzengefühl erfordert. Wichtig ist dabei, dass immer daran gedacht wird was erreicht werden soll – der gewählte Ansatz und die Methode sind dann schließlich darauf abzustimmen.

1.2 Definition Erlebnisorientiertes Arbeiten

Als entscheidender Unterschied zur Erlebnispädagogik gibt es beim erlebnisorientierten Arbeiten keine Zielvereinbarung. Es geht vielmehr darum, Raum für Entwicklungen und Erfahrungen zu schaffen und zu ermöglichen, den Teilnehmern neue Sichtweisen ermöglichen, eigenverantwortliches Handeln fördern, durch Erfahrungslernen neue Kompetenzen vermitteln und auch die Natur als Handlungsraum nutzen.

Entwicklungen und Veränderungen sollen also nur ermöglicht werden, diese stehen aber nicht als definierte Handlungsmotivation. Um Erlebnisse zu intensivieren und besser verarbeiten zu können wird auch beim erlebnisorientierten Arbeiten mit Reflexionen gearbeitet.

1.3 Definition Outdoortraining

Während es im Bereich der Erlebnispädagogik besonders um soziales Verhalten und Persönlichkeitsentwicklung geht, definieren sich Outdoortrainings mehr durch Ziele wie Teamentwicklung, Führungskompetenz, Kooperation und Kommunikation, aber auch durch Persönlichkeitsentwicklung (vgl. König S. & A.: *Outdoor – Teamtrainings*; S. 20-26; Augsburg: 2005). Wenn man – vor allem englischsprachige – Werke der Fachliteratur vergleicht, wird man feststellen, dass meist drei zentrale Aspekte auftreten:

- Kooperationsaufgaben
- Landart und Soloübungen
- Survival und Naturerfahrung

Weiters finden sich auch sehr häufig unterschiedliche Sportarten im Bereich von Outdoortrainings – so zum Beispiel Klettern, Kajakfahren, Kanufahren, Canyoning,... All diese Sportarten haben gewiss teilweise eine Berechtigung in Zusammenhang mit Outdoortraining zu stehen; unserer Ansicht nach sind die Kernmethoden jedoch die drei zuvor genannten. Oben genannte Sportarten sind zwar ein möglicher Weg zu einem

Ergebnis zu gelangen und neue Sichtweisen und Erfahrungen zu ermöglichen, es gibt aber immer auch Alternativen.

Kooperationsaufgaben

Zu den Kooperationsaufgaben ist zu sagen, dass es sehr viele gibt, die sich auch indoor umsetzen lassen. Gerade bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hat man jedoch outdoor ein weiteres Feld zur Verfügung. Man kann Kinder sehr gut aus ihrem Alltag indoor herausholen und sie neue Erfahrungen in einer für sie meist ungewohnten Umgebung machen lassen. So stellt allein schon der Raum etwas Symbolisches dar.

Wie auch bei vielen anderen Methoden verfolgen Kooperationsaufgaben neben dem Ziel des sozialen Lernens auch das Handlungslernen, fördern eigenverantwortliches Arbeiten und fordern / fördern erfolgreiche Kommunikation.

Ein wesentlicher Aspekt von Kooperationsaufgaben ist häufig eine Nachbesprechung / Reflexion. Erst dadurch wird oft ein Lernen beziehungsweise eine Veränderung und Entwicklung erreicht. Entsprechend den fünf Ansätzen der Erlebnispädagogik ist abzuwägen wann dies sinnvoll ist und entsprechend zu handeln.

Landart und Soloübungen

Ein Einsatz von diesen Methoden empfiehlt sich unserer Ansicht nach erst dann, wenn man davon überzeugt ist, dass Kinder und Jugendliche bereits entsprechend damit umgehen können. Bei Landart-Übungen sind Kinder oft sehr kreativ und auch bei Jugendlichen entstehen oft Produkte, bei denen man sehr viel erfahren kann und die eine unheimlich große Aussagekraft haben.

Bei Landart-Übungen bekommen die Teilnehmer die Aufgabe, ein Kunstwerk aus Materialien der Natur zu schaffen. Diese Aufgabe kann selbstverständlich auch in eine Geschichte verpackt werden. Um einen harmonischen Umgang mit der Natur zu vermitteln sollte es den Teilnehmern untersagt sein Blätter und Äste abzureißen.

Soloübungen setzt man vor allem dann ein, wenn sich Teilnehmer mit etwas auseinandersetzen sollen – diese Übungen eignen sich hervorragend um Teilnehmer nach energiegeladenen Übungen wieder „herunterzuholen“. Für manche Kinder und Jugendliche stellen Soloübungen oft eine sehr große Herausforderung dar. Es ist daher damit zu rechnen, dass es einer gewissen Zeit beziehungsweise mehrerer Anläufe bedarf bis die erwünschte Ernsthaftigkeit und Ruhe entsteht. Die Möglichkeiten reichen hier von schlichtem Beobachten und „Sich-Konzentrieren“ bis hin zu Aufgaben, die es alleine zu lösen gilt (zum Beispiel einfache Werkzeuge oder dergleichen bauen).

Survival und Naturerfahrung

Wie auch bei den anderen Aspekten des Outdoortrainings lassen sich auch diese Aspekte unterschiedlich einsetzen. So kann man etwa den Zusammenhalt in einer Gruppe stärken, in

dem die Teilnehmer die Aufgabe bekommen etwas „lebenswichtiges“ zu bauen wie etwa ein Floß oder eine Notunterkunft. Man kann aber auch Übungen einsetzen, bei denen die Teilnehmer sich auf etwas Bestimmtes konzentrieren müssen und so wieder zu Ruhe kommen und neue Energie tanken können. Für Kinder ist oft ein Naturerfahrungstrail entlang eines Seils mit verbundenen Augen etwas unglaublich lehrreiches und spannendes – sehr gut sieht man dabei die unterschiedliche Wahrnehmung der Teilnehmer.

2. Sicherheit im erlebnisorientiertem Arbeiten

Im Bereich der Erlebnispädagogik und des erlebnisorientierten Arbeitens befindet man sich in einem Spannungsfeld zwischen Sicherheit und Risiko.

Aufgabe ist es, Gefahren für die Teilnehmer möglichst weit zu minimieren, aber trotzdem noch möglichst viele Entwicklungschancen zu ermöglichen. (vgl. König Stefan und Andrea König: *Outdoor – Teamtrainings; Von der Gruppe zum Hochleistungsteam*; Augsburg 2002; Seite 88)

König stellt in diesen Zusammenhang seine Annahmen zu Sicherheit und Risiko:

1. Sicherheit ist ein Grundbedürfnis jedes Menschen
2. Sicherheit bedeutet körperliche und physische Sicherheit
3. Risiko wird in der Humanistischen Psychologie gleichzeitig als Gefahr und Chance bezeichnet
4. Risiken werden vom Menschen daher nicht nur vermieden, sondern auch als
5. Chance genutzt, um u.a.:
 - Die Vergangenheit zu bewältigen
 - Das „hier und jetzt“ intensiv zu erleben
 - Um die eigene Persönlichkeit weiter zu entwickeln
6. Gefahr bedeutet die Möglichkeit sich zu verletzen bis hin zur Lebensbedrohung.“ (ebenda, Seite 87)

Da sich in diesem Bereich Risiko nicht ausschalten lässt, bzw. auch kontraproduktiv wäre, geht es nicht um Risikovermeidung, sondern um Risikooptimierung. Dieser „(...) Ansatz akzeptiert das Vorhandensein von Risiko als Bestandteil des Lebens, als Grundbedingung für Weiterentwicklung und als Reizauslöser für bestimmte Handlungen. (...) Es geht um einen bewussten, möglichst optimalen Umgang mit dem akzeptierten Risiko und darum, ein Verhalten zu etablieren, das nicht akzeptable Risiken ausschließt.“ (Tollinger, Daniela und Jürgen Einwanger: *risk`n`fun; Programm zur Risikooptimierung für jugendliche FreeriderInnen*; In: bergundsteigen; Zeitung für Risikomanagement im Bergsport; 4/2006; Seite 50)

Wie bereits oben erwähnt umfasst Sicherheit sowohl die psychische als auch die physische Sicherheit, die sich gegenseitig bedingen. Die Aufgabe ist es, bestmöglich beide Felder zu beachten und das Risiko in diesem Zusammenhang zu optimieren.

Als brauchbares Modell dazu hat sich dabei die Themenzentrierte Interaktion von Ruth Cohn erwiesen.

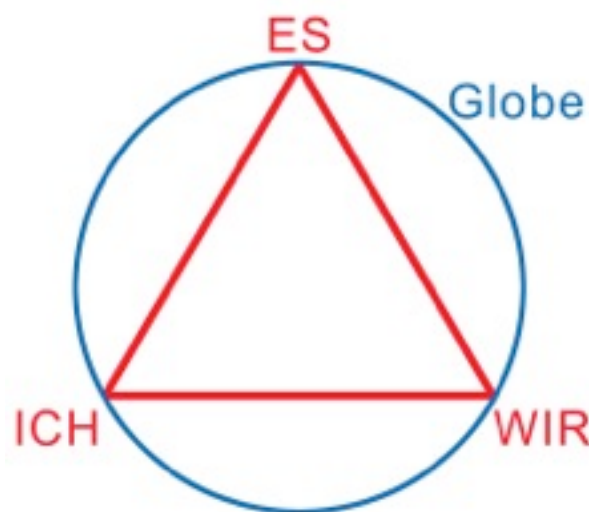
Bei jedem Event sollen dabei die vier Faktoren des TZI Modells überdacht werden.

Das **ICH** – die einzelnen Personen mit ihren Anliegen und Befindlichkeiten

Das **WIR** – die Gruppe, das Miteinander der Personen (Interaktion)

Das **ES** – die Aufgabe, das Ziel der Gruppe

Der **Globe** – das organisatorische, physikalische, strukturelle, soziale, politische, ökologische, kulturelle engere und weitere Umfeld der Gruppe. (vgl. Langmack, Barbara: *Themenzentrierte Interaktion; Einführende Texte rund ums Dreieck*; Weinheim 2000; Seite 46)



Zur Risikooptimierung dient weiters der Umgang mit der Entscheidungsfindung des Trainers. Sie setzt sich aus dem Wissen, der Erfahrung und seiner Intuition zusammen.

Als hilfreiches Werkzeug hat sich auch hier das 4-Augen-Prinzip erwiesen. Die Entscheidung wird mit den zugrunde liegenden Informationen begründet, der zweite Trainer hinterfragt die Entscheidung besonders kritisch. (vgl. Streicher, Bernhard: *Entscheidungsfindung; Warum wir uns selbst zum Risiko werden*; In: bergundsteigen; Zeitung für Risikomanagement im Bergsport; 3/2004; Seite 22)

In der erlebnisorientierten Arbeit empfiehlt es sich, Schemen einzuhalten, und nach gewissen Gesichtspunkten vorzugehen.

Hilfsmittel um psychische Sicherheit zu gewährleisten sind:

Arbeitsteilung: Konzentration eines Trainers auf die Hardware, während der andere auf die Menschen und Prozesse achtet.

Grenzen: Akzeptieren und auf deren Einhaltung achten. Dabei in der eigenen Kompetenz bleiben. Den Teilnehmern die Möglichkeit geben, aus der Übung auszusteigen – Stoppzeichen vereinbaren

Reflexion: Sich als Trainer mit Interpretationen und persönlichen Wertungen zurückhalten

Hilfsmittel um physische Sicherheit zu gewährleisten sind:

4-Augen-Prinzip: Die Trainer überprüfen sich gegenseitig; Beobachtung aus einem gewissen Abstand heraus.

Fragen / Schauen: Die Teilnehmer beobachten, gegebenenfalls nachfragen und intervenieren.

Geländewahl: Auswahl nur von einem für die Übung geeigneten Gelände.

Material: Nur intaktes, unmittelbar vorher überprüfetes Material einsetzen. Redundant arbeiten (siehe Sicherheit Seilaufbauten)

Aufbau: Sorgfältiger Aufbau, der auch ausprobiert wird.

Durchführung: Sich Risikobereiche bewusst machen und auch der Gruppe mitteilen, kein Zwang zur Teilnahme, bei Hektik, Leistungsdruck etc. die Übung aussetzen, Gesamtüberblick verschaffen.

Rettungskette: Im Vorfeld Möglichkeiten für ärztliche Hilfe überprüfen.

(Vgl. Großer, Michael: *Outdoors für Indoors; Mit harten Methoden zu weichen Zielen*; Alzey 2000; Seite 101 und 101)

3. Beispiele für Kooperationsaufgaben / Spiele

- ❖ Nasobeme schubsen: Als erstes muss ein Spielfeld definiert werden (z.B. mit Hilfe eines Seiles ein Kreis). Dieser Kreis ist die Insel, auf welcher die Nasobeme leben. Alle Kinder stehen innerhalb dieses Kreises und müssen nun die Nasobeme-Haltung einnehmen: sie beugen sich nach vorne, halten sich mit den Händen an den Beinen und schauen durch die eigenen Beine. Nasobeme gehen rückwärts und sie versuchen sich gegenseitig mit dem Hintern von der Insel zu vertreiben. Wer die Grenze übertritt, wird zum helfenden Schiedsrichter, das gleiche gilt wenn jemand schummelt.
- ❖ Reihen bilden: Aufreihspiele sind stets ein hervorragender Einstieg ins Thema Kooperation. Es gibt dabei natürlich zahlreiche Möglichkeiten: dem Alter nach, alphabetisch dem Vornamen nach, der Größe nach, etc. Erschwert (und damit interessanter) werden diese Aufgaben, wenn sie nonverbal, blind oder z.B. auf einer Langbank durchgeführt werden müssen.
- ❖ Das Blatt wenden: Dieses Spiel hat ein großes Maß an Symbolgehalt: die ganze Gruppe stellt sich auf einen Teppich (oder eine Plane, oder was auch immer). Aufgabe der Gruppe ist nun, die Plane zu wenden, ohne sie zu verlassen.
- ❖ Blinder Mathematiker: Diese Aufgabe muss blind gelöst werden. Es darf also während der gesamten Problemlösung niemand die Augen öffnen. Die leitende Person reicht den Teilnehmern ein Seil in die Hände (Anfang und Ende zusammengeknotet). Aufgabe der Gruppe ist es z.B. ein Quadrat zu formen. Dabei müssen stets alle Teilnehmer beide Hände am Seil haben.

- ❖ Labyrinth: Mit Hilfe von Seilen wird im Wald zwischen Bäumen ein Labyrinth aufgebaut, wobei es natürlich immer schwieriger wird, je mehr Kreuzungen gebaut werden. Die Teilnehmer werden bereits mit verbundenen Augen herangeführt. Aufgabe für die Gruppe ist es, dass alle Teilnehmer das Ziel (z.B. Pullover am Seil) finden, wobei stets zumindest eine Hand am Seil bleiben muss. Die Teilnehmer dürfen dabei nicht miteinander sprechen.
- ❖ Titanic: Mit einem Stück Seil wird ein Kreis am Boden gelegt und die Teilnehmer müssen sich 3 Sekunden lang alle darin befinden – je besser kooperiert wird, desto enger kann der Kreis schrittweise gelegt werden.
- ❖ Säuresee: Mit einem Seil wird ein „Säuresee“ ausgelegt, in dessen Mitte sich der Schatz befindet. Der See darf natürlich nicht betreten werden und wenn man sich darüber befindet, muss man die Augen mit einer Augenbinde vor den gefährlichen Dämpfen schützen. Als Hilfe stehen den Teilnehmern ein bis zwei Seile zur Verfügung. Erleichtert wird diese Aktion wenn es den Teilnehmern erlaubt ist, einen Baum als Hilfe zu benutzen.
- ❖ Flussüberquerung 1: Aufgabe der Teilnehmer ist es ein markiertes Wegstück (also einen Fluss) gemeinsam zu überqueren. Als Hilfe gibt es lediglich drei Holzbretter, die man auf den Boden legen und betreten darf.
- ❖ Flussüberquerung 2: Aufgabe der Teilnehmer ist es ein markiertes Wegstück (also einen Fluss) gemeinsam zu überqueren. Als Hilfe gibt es Teppichstücke in einer Anzahl um eins weniger als Teilnehmer. Diese dürfen auf den Boden gelegt und betreten werden.

- ❖ Speedball: Die Teilnehmer stehen zunächst im Kreis und müssen sich in einer festgelegten Reihenfolge einen Ball zuwerfen – Ziel ist es, Strategien zu finden wie in ebendieser Reihenfolge der Ball von jedem berührt werden kann. Der Ball darf dabei nicht stets in den Händen von einer Person bleiben. Je nach Strategie und Gruppengröße sind hier Zeiten im Bereich von nur einer Sekunde möglich.
- ❖ Der wandernde Knoten: Die Teilnehmer bekommen ein Seil in die Hände – es müssen sich stets beide Hände aller Teilnehmer darauf befinden. An einem Ende befindet sich ein Knoten (z.B. Achterknoten). Die Aufgabe ist es nun, so zu kooperieren, dass sich am Schluss der Knoten am anderen Ende des Seils befindet.
- ❖ Blinde Karawane: Zunächst haben die Teilnehmer kurz Zeit ein begrenztes Gebiet in der Natur (Seile) zu besichtigen. Anschließend ist es Aufgabe mit verbundenen Augen dieses Gebiet zu durchqueren.
- ❖ Schlange: Bei dieser Aufgabe geht es sehr um Vertrauen und Zusammenhalt. Die Gruppe wird in zwei Kleingruppen geteilt. Es gibt nur einen ‚Seher‘; alle anderen Teilnehmer bekommen die Augen verbunden. Ziel ist es, auf einen Gegenstand zu treffen (z.B. ein Rucksack), wobei der ‚Seher‘ von diesem Gegenstand stets am weitesten entfernt sein muss. Und damit die Sache auch ein tolles Ergebnis bringt, wird diese Aufgabe nonverbal durchgeführt.

Bei den hier beschriebenen Übungen handelt es sich lediglich um eine kleine Auswahl – in vielen Werken der Literatur und Aufgabensammlungen finden sich natürlich noch unzählige andere. Diese Auswahl beschränkt sich auf ziemlich unkomplizierte bei denen man meist auch sehr wenig Material benötigt. Selbstverständlich kann man je nach Gruppensituation einzelne Übungen auch verschärfen, indem man die Teilnehmer nicht sprechen oder nicht sehen lässt. Im Falle des Nicht-Sehens ist aber stets ein Einverständnis der Teilnehmer notwendig – es gibt immer wieder Teilnehmer, die dadurch in Angstzustände versetzt werden.

Entsprechend dieser „Verschärfungsmaßnahmen“ kann man die Übungen auch leichter gestalten.

Weiters sei hier noch erwähnt, dass es sich oft anbietet, mit Beobachtern zu arbeiten. Es ist oft interessant wenn das Verhalten der Teilnehmer von anderen Teilnehmern beobachtet und anschließend gemeinsam reflektiert wird.

4. Outdoortraining

Genau wie bei den anderen Inhalten ist es auch mit dem Begriff Outdoortraining wichtig, festzuhalten was genau man darunter versteht. Outdooraktivitäten gibt es zahlreiche und gerade in unserer Gesellschaft kommen immer mehr Adrenalinkicks dazu, die von vielen Veranstaltern als Outdooraktivitäten verkauft werden. Die Palette reicht von Survival-Trainings über Kajak- und Kanufahrten bis hin zu Abenteuern wie etwa Canyoning und Rafting. Je nach persönlicher Zielsetzung in Bezug auf die pädagogische Arbeit wird sich der Begriff des Outdoortrainings unterschiedlich definieren. Unserer Ansicht nach sollte ein Outdoortraining selbstverständlich in der Natur stattfinden und bestimmte Inhalte wie etwa Persönlichkeitsentwicklung oder das Fördern von Teamgeist verfolgen. Aktivitäten bei denen ausschließlich der Adrenalinkick im Vordergrund steht finden zwar prinzipiell ebenfalls outdoor statt, haben aber aufgrund des mangelnden Zieles wenig mit einem Training zu tun.

4.1 Soloübungen

Quasi als Erfinder des Solos kann man Henry David Thoreau bezeichnen, der selbst ein zweijähriges Solo am Waldensee absolviert hat. Im Mittelpunkt steht dabei die Besinnung auf das tiefste Innere und das Herausfinden persönlicher Empfindungen. Entsprechend der unterschiedlichen Zugänge zur Erlebnispädagogik kann man Solos unterschiedlich einsetzen. Es besteht die Möglichkeit für ein Solo ein Thema zu definieren, es an eine misslungene oder gelungene Gruppenaufgabe anzuhängen um den Teilnehmern die Möglichkeit einer persönlichen Reflexion zu geben, es kann aber auch eingesetzt werden um die Teilnehmer Energie für eine nachfolgende Aufgabenstellung sammeln zu lassen.

Aus pädagogischer Sicht ist bei Solos wichtig die Situation der Teilnehmer und der Gruppe entsprechend abzuschätzen. Es ist nicht ratsam, ohne die Teilnehmer genügend zu kennen, ein länger angesetztes Solo durchzuführen. Eine weitere Überlegung ist auch – gerade bei Kindern und minderjährigen Jugendlichen – die Aufsichtspflicht und mögliche Gefahren in der näheren Umgebung.

4.2 Naturerfahrung

Unserer Ansicht nach ist die Naturerfahrung eine hervorragende Möglichkeit, Kindern und Jugendlichen in unserer heutigen Gesellschaft und schnelllebigen Zeit neue Erfahrungen zu ermöglichen. Sehr gut kann man das multisensorische Lernen in diesem Lernfeld umsetzen – die Teilnehmer können beispielsweise barfuß den Waldboden ertasten, unterschiedliche Pflanzenteile mit verbundenen Augen ertasten, in den Wald hineinhören oder aber die unbekannte Geruchskulisse genießen.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass Menschen dazu neigen, sobald sie eines Sinnes beraubt sind, die anderen Wahrnehmungen intensiver zu erleben. So ist es interessanter, Bäume und Pflanzen blind zu ertasten. Spielerisch kann auch paarweise geführt werden und

ein bestimmter – vom Partner ausgewählter – Baum oder eine Pflanze wieder gefunden werden. Diese Übung kann sowohl für den Tast- als auch den Geruchsinn eingesetzt werden.

Eine weitere Übung ist die menschliche Kamera – paarweise führen sich die Teilnehmer gegenseitig zu einem bestimmten Punkt; der Sehende drückt den Auslöser und der zuvor Blinde hat die Möglichkeit, 30 Sekunden lang das „Bild“ anzusehen und muss es später wieder beschreiben.

Eine weitere Möglichkeit ist das Begehen des Waldes durch den Spiegelblick – es wird mit Hilfe eines Spiegels (10x10 Zentimeter) in die Baumkronen geschaut und daran muss ein Weg gefunden werden.

Wie sich bereits erahnen lässt ist der Fantasie hier kaum eine Grenze gesetzt – besonders das gegenseitige Führen mit verbundenen Augen intensiviert das Wahrnehmen der Natur.

4.3 Landart

Unter Landart versteht man ein Kunstwerk in / aus der Natur. Wir möchten unseren Teilnehmern stets Harmonie mit der Natur vermitteln, daher ist es bei uns untersagt, Teile von lebenden Pflanzen abzureißen.

Die Größe von Landarts ist ganz unterschiedlich – es gibt winzig kleine aus Kieselsteinen und Nadeln, es gibt aber auch riesige aus Eisblöcken. Auch hier ist der Fantasie freier Lauf gelassen. Was jedoch immer interessant ist, ist die Aufgabenstellung. So können Landarts beispielsweise als Reflexionsmethode eingesetzt werden oder aber als selbstständige Übung konzipiert sein – in diesem Fall ist es natürlich besonders interessant, eine Thematik für das Landart zu wählen. Es erstaunt oft, wie blühend die Fantasie von jungen Menschen ist. Kinder lieben es meist sich zu dem Landart auch eine Geschichte einfallen zu lassen.

Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass besonders Kinder sich sehr gerne und sehr lange mit Landarts beschäftigen können. Man kann natürlich auch die Möglichkeit einräumen, in Zweier- oder Dreier-Teams zu arbeiten oder gar ein Gruppenlandart zu gestalten.

Landarts bieten sich so wie Solos oft nach sehr energiehaltigen Aufgaben an, um die Teilnehmer von ihrem hohen Energielevel wieder herunterzuholen. Man kann aber durch Landarts auch die Möglichkeit zur Besinnung und zum Energie tanken geben.

Interessant sind auch immer die Präsentationen der Landarts – dabei sei aber auch gesagt, dass Teilnehmer nie gezwungen werden sollten, über ihre Landarts zu sprechen (→ Challenge-by-choice).

4.4 Survival / Wildniswissen / Orientierung

Dieses Kapitel wird besonders kurz gehalten. Unserer Ansicht nach sind diese Themen nicht geeignet, theoretisch abgehandelt zu werden. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass meist aus Fachliteratur nur etwas unzulängliche Tipps und Tricks gegeben werden. Es ist einfach

unerlässlich, diese Dinge selbst ausprobiert zu haben – gerade dadurch wird man es sich auch merken.

5. Moderation und Anleitung, Reflexion

Bei der Moderation von Aufgabenstellungen ist es sehr wichtig, dass die Regeln klar sind und nichts Wesentliches vergessen wird. Am Anfang ist es oft ratsam, sich kleine Schummelzettelchen zu schreiben. Es sollte dringend vermieden werden, mitten im Handeln eine zuvor nicht ausgesprochene Regel neu einzuführen. Dies gilt im Besonderen für Problemlösungsaufgaben.

Man sollte auch stets beachten, dass die Moderation so formuliert wird, dass sie teilnehmerorientiert ist, also sprachlich dem Altersniveau entspricht – dies gilt auch für Anleitungen.

Als Moderation betrachten wir auch das Leiten der Reflexionsphase, die oft ein wesentlicher Bestandteil von Events ist.

Als Anleitung versteht sich beispielsweise das Beschreiben von Aufgaben im Bereich der Naturerfahrung, von Landarts und Wildniswissen. Oft ist es für die Teilnehmer wichtig, dass sie auch visuelle Inputs bekommen; in diesem Fall empfiehlt es sich, Anleitungen auch durch vorbereitete Vorzeigeobjekte zu verdeutlichen. Je klarer die Anleitungen und Moderationen erfolgen, desto größer ist die Chance auf Erfolg der Teilnehmer. Es ist daher (gerade bei Kindern und Jugendlichen) auch wichtig, dass nach der Moderation / Anleitung gefragt wird, ob die Teilnehmer noch Fragen haben. Eine weitere Möglichkeit ist das Zusammenfassen der Aufgabenstellung durch einen Teilnehmer – so merkt man selbst sehr bald wie klar man sich bei der Moderation / der Anleitung ausgedrückt hat.

Reflexion

Bereits im ersten Kapitel wurden fünf unterschiedliche Ansätze der Erlebnispädagogik erwähnt. Diese Ansätze unterscheiden sich unter anderem in Bezug auf die Reflexion. Wie auch zuvor schon gesagt, ist die Frage der Notwendigkeit einer Reflexion für jede Übung einzeln abzuwägen. Der Verlauf einer Übung und die Stimmung in der Gruppe sind wesentliche Kriterien für die Entscheidung bezüglich einer Reflexion. Sowohl bei positiven als auch bei negativen Erfahrungen kann es oft besser sein, nichts mehr zu zerreden, sondern die Erlebnisse einfach im Raum stehen lassen.

Häufiger wird man sich jedoch dazu entschließen, eine Reflexion durchzuführen. Dabei sind zwei Punkte von besonderer Bedeutung: die Reflexionsmethode sollte unbedingt dem Alter der Teilnehmer angepasst sein und die Inhalte der Reflexion sollten wirklich von den Teilnehmern selbst kommen.

Meistens lernen die Teilnehmer bei unterschiedlichen Übungen Neues kennen; dies kann sowohl etwas Positives als auch etwas Negatives sein. Um einen möglichst hohen

Lerngehalt zu erreichen, ist es wichtig, dass die Teilnehmer über ihre Erfahrungen und Erlebnisse reflektieren. Dies ist von großer Bedeutung von den Alltagstransfer. Durch entsprechende Reflexionsmethoden wird aus der jeweiligen Übung eine Quintessenz gezogen und es steht den Teilnehmern frei, das bestmögliche daraus mitzunehmen und sich weiterzuentwickeln.

Da Kinder und Jugendliche ihre Gefühle und Erlebnisse meist noch nicht so gut in Worten formulieren können, bieten sich oft alternative Methoden zum klassischen Gespräch an. Am bekanntesten ist das gemeinsame Erstellen einer Wetterkarte. Dabei werden Symbole wie man sie aus Wetterkarten kennt verwendet – so kann man beispielsweise eine Wetterkarte von der Situation vor einer Übung und eine von der Situation nach einer Übung erstellen. Bilder sagen dabei oft mehr als Worte.

Eine weitere Möglichkeit ist das Legen eines Mandalas. In der Mitte wird dabei zum Beispiel ein Holz gelegt (das steht für die Aufgabe oder ein beliebiges anderes „Ziel“) und die Teilnehmer platzieren ihrem Gefühl folgend einen Stein in der Umgebung des Zentrums. Dabei ergeben sich oft interessante Konstellationen (Entfernung zum Zentrum, Nähe zu anderen Steinen,...).

Weitere Möglichkeiten wären etwa das Entwerfen eines Symbols, das Malen eines Bildes, das Erstellen einer Landkarte (von einer Übungsabfolge) oder aber auch einfach nur das Aussprechen eines einzigen Wortes (ohne Kommentare der anderen).

Mit Jugendlichen kann man auch Bewertungsbögen ausfüllen (Selbsteinschätzung) oder aber – ein von uns gerne durchgeführtes Reflexionsspiel – mit den Teilnehmern in eine Metaebene wechseln und sie in der dritten Person über sich während der Übung erzählen lassen. Das fällt meist leichter als in der ersten Person zu sprechen.

Bei all diesen Reflexionsmethoden ist es wichtig, dass man niemals in eine Art Diskussion hineinfällt. Wenn beispielsweise einem Teilnehmer ein Event nicht gefallen hat, sollte niemals darüber diskutiert werden. Es wäre wichtig ein wenig Selbstkritik zu haben und zu überlegen woran dies gelegen haben kann.

6. Gruppendynamische Prozesse

Gruppen können ganz unterschiedlicher Natur sein. Wir alle gehören mehreren unterschiedlichen Gruppen an. Eine besondere Gruppe stellt für jeden die Familie dar, welche man sich in keinem Fall aussuchen kann. Für alle weiteren Gruppen ist die Freiwilligkeit der Gruppenzugehörigkeit ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal. Auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhen die meisten Gruppen mit denen wir unsere Freizeit teilen – dies gilt im Idealfall (Normalfall?) auch

für Kinder. Wir suchen uns also ganz bewusst Gruppen aus, in denen wir uns wohl fühlen und für die der Grund der Zusammengehörigkeit ein gemeinsames Ziel ist – sei es beispielsweise sich körperlich zu betätigen, sei es bei Spielen Spaß zu haben oder aber auch gemeinsam zu musizieren.

Eine ganz besondere Art von Gruppe stellt die Arbeitsgruppe dar. Die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe ist nur bedingt freiwillig und entsprechend schlechter ausgeprägt ist oft das Zusammengehörigkeitsgefühl in diesen Gruppen. Bereits von Kindheitsalter an gehören wir diesen Gruppen an – von Schulklassen angefangen bis hin zur Kollegenschaft in unserer späteren Berufswahl.

In all diesen unterschiedlichen Gruppen bestehen unterschiedliche Verhältnisse zwischen den Mitgliedern dieser Gruppen. Sowohl in Familien als auch in Freizeitgruppen und auch in Arbeitsgruppen kommt es regelmäßig zu Rivalitäten. Die Gründe dafür sind selbstverständlich abhängig von der Art der Gruppe sehr unterschiedlich. Ebenfalls gemeinsam ist diesen Gruppen, dass sie einem ständigen Wandel und Entwicklungen unterliegen.

Als wesentliches Ausbildungsziel in Bezug auf Gruppendynamik ist vor allem das Erkennen der Vorgänge in einer Gruppe – entsprechend dieser Vorgänge und Entwicklungen erfolgen schließlich entsprechende Handlungen, sodass die Teilnehmer möglichst positive und lehrreiche Erfahrungen erleben können.

Rahmenbedingungen und Einflüsse

Bei allen Gruppen ist zu beachten, dass mehrere (je nach Definition – aber zumindest 2) Persönlichkeiten in einer Gruppe aufeinander treffen. Entsprechend dieser unterschiedlichen Persönlichkeiten ergeben sich stets gewisse Verhältnisse in einer Gruppe. Es ist auch ein gewisser Unterschied ob die Gruppe aus nur 2 oder 3 Mitgliedern oder aber beispielsweise aus über 30 Mitgliedern besteht.

Eine weitere wichtige Rahmenbedingung ist die Art des Entstehens der Gruppe – wie gewillt sind die einzelnen Teilnehmer daran an einem Gruppenleben teilzunehmen? Haben die Mitglieder ein gemeinsames Ziel und wie leicht oder schwer erreichbar erscheint dieses Ziel den Mitgliedern? In welchem Zeitrahmen arbeitet die Gruppe zusammen? All diese Fragen sind wesentliche Rahmenbedingungen und es ist stets ratsam, diese vor Beginn eines Events so gut wie möglich zu kennen.

Als Einflüsse auf eine Gruppe kann man all jene Faktoren definieren, die sich direkt oder indirekt auf die Struktur in der Gruppe auswirken. Dies kann zum Beispiel der

Beitritt eines neuen Gruppenmitglieds oder aber auch der Austritt eines Mitglieds aus der Gruppe sein – in beiden Fällen ergeben sich neue Verhältnisse. Ein weiterer wesentlicher Einfluss ist natürlich auch das schrittweise Erreichen eines Ziels (Etappenziele) oder aber auch Misserfolge. Diese Einflüsse haben stets Auswirkungen auf die Gruppenstruktur, da durch jeden Einfluss neue Entwicklungen ausgelöst werden – dies kann sowohl positiv als auch negativ sein. (vgl. Majce-Egger Maria: *Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie*; S. 89-93; Wien: 1999)

7. Modelle der Gruppendynamik und der Gruppenstruktur

7.1 Lewin's Balance-Modell

Die Betrachtungsweise des Dreierschritts „unfreezing – change – refreezing“ von Kurt Lewin ist die Grundlage vieler weiterer Phasenmodelle in Bezug auf Gruppendynamik. Eine wesentliche Grundannahme von Lewin ist, dass er Gruppenprozesse stets als Verhaltensänderung betrachtet. Weiters sieht er die Gruppe als eine Zusammenfügung von Menschen, die in einem Gleichgewicht zusammenarbeiten oder leben. Er geht bei seinem Modell davon aus, dass durch Interventionen eine „erfolgreiche“ Veränderung geschieht. Die einzelnen Phasen sehen dabei wie folgt aus:

- Unfreezing: Am Anfang von Veränderung steht das Auftauen und das Voraugenführen von Problemen beziehungsweise von Verhaltensweisen, die zum Gruppenleben nicht positiv beitragen und welche daher geändert werden sollten.
- Change: Sobald sich eine Gruppe ihrer Probleme beziehungsweise ihrer Verhaltensweisen bewusst ist, beginnt in der zweiten Phase das Aufzeigen von alternativen Verhaltensweisen. Diese werden in der Phase des „Change“ erprobt und in Reflexionen wird gemeinsam erörtert, in wiefern sich das Gruppenleben durch die neuen Verhaltensweisen ändert.
- Refreezing: In dieser letzten Phase des Modells erfolgt die Verfestigung der neuerworbenen Verhaltensweisen. Sie werden in dieser letzten Phase in unterschiedlichen Situationen erprobt und verfestigt.

Dieses Mehrphasenmodell ist ein wesentliches Arbeitsprinzip in der Gruppendynamik und wurde später von vielen anderen Theoretikern abgewandelt beziehungsweise ergänzt.

7.2 Tuckmann's Phasenmodell

Bei diesem Modell handelt es sich um eines der bekanntesten und am weitesten verbreiteten basierend auf Lewin's Balance-Modell. Dieses Modell beschreibt die Entwicklung von Gruppen von Beginn des Entstehens der Gruppe an. Tuckmann unterscheidet in seinem Modell vier im Idealfall aufeinander folgende Phasen:

- Forming: Diese Phase stellt den Anfang des Gruppenlebens dar. Das Verhalten der Teilnehmer ist geprägt von Unsicherheit und im Vordergrund steht ein Distanzverlangen gegenüber den anderen Teilnehmern. Man möchte noch nicht zuviel über sich preisgeben. Es treten die gewohnten Verhaltensweisen der Teilnehmer zu Tage und bewusst oder unbewusst werden Gruppenziele festgelegt. In dieser Phase kann eine von außen gegebene Struktur oft dienlich sein.
- Storming: Nach der Phase des Kennenlernens ist es in der zweiten Phase soweit, dass sich Strukturen in der Gruppe bilden. Jedes Mitglied der Gruppe beeinflusst mehr oder weniger bewusst das Geschehen in der Gruppe und ein wesentliches Merkmal in dieser Phase ist die Suche nach einem „Feind“ um Gemeinsamkeit aufzubauen. Dies ist sehr oft der außenstehende Trainer, kann aber auch ein Mitglied der Gruppe sein. Rangeleien entstehen um die Positionen in der Gruppe auszumachen (vor allem bezüglich der Führungsposition). In dieser Phase kann man gezielt mit Kooperationsaufgaben eingreifen und darauf achten, dass nicht eines der Gruppenmitglieder als „Feind“ ausgewählt wird. Wichtig ist es auch, die eigene Position klar zu verdeutlichen.
- Norming: Nach einer Phase von Konflikten in Bezug auf die Gruppenstruktur hat sich diese zu Beginn der dritten Phase halbwegs eingespielt. Die Mitglieder wissen zunehmend über die Stärken und Schwächen der anderen Bescheid und akzeptieren Gegenpositionen zunehmend. Es findet zunehmend konstruktive Kommunikation statt und es kann erfolgreich „gearbeitet“ werden. In dieser Phase sollte man sich als Trainer immer mehr aus dem Gruppengeschehen zurückziehen, um die freien Entfaltungsmöglichkeiten der einzelnen Mitglieder zu gewährleisten.
- Performing: Diese vierte und somit letzte Phase in diesem Modell wird nicht von allen Gruppen erreicht. Wesentliche Merkmale sind gute Kommunikation, das Ausschöpfen der Potenziale aller Mitglieder, das gegenseitige

Respektieren und Wertschätzen von Schwächen und Stärken sowie ein stark ausgeprägtes Wir-Gefühl. Das Wohl und der Erfolg der Gruppe steht vor dem Eigenwohl und Machtkämpfe werden in dieser Phase kaum mehr ausgetragen. Als Trainer sollte man sich in dieser Phase vor allem auf Feedback und Unterstützung der Gruppenaktivitäten beschränken.

8. Weiterführende Literatur

- Antes, Wolfgang u.a.: *Erlebnispädagogik. Planspiele, Gruppenaktionen, Kopiervorlagen*. Münster 1993.
- Budworth, Geoffrey: *Knoten*. Köln: o.J.
- Dewald, Wilfried & Häußler, Christian: *On-Line – Spiele und Abenteuer mit dem Seil*. Augsburg 2007.
- Dewald, Wilfried u.a.: *Berge voller Abenteuer*. München 2005.
- Fischer-Rizzi, Susanne: *Mit der Wildnis verbunden*. Stuttgart: 2007.
- Fritz, Jürgen: *Meditations- und Wahrnehmungsspiele in der Natur – Spielketten für Kinder und junge Erwachsene*. Mainz 1998.
- Gilsdorf, Rüdiger: *Kooperative Abenteuerspiele 1. Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Seelze-Velber 2001.
- Gilsdorf, Rüdiger u. Volker, Kathi (Hg.): *Abenteuer Schule*; Augsburg 2004.
- Großer, Michael: *Outdoors für Indoors; Mit harten Methoden zu weichen Zielen*; Alzey 2000.
- Gruber, Michael u. Wolf, Ronny: *Spannung und Sicherheit – Sicherheit beim Spannen von horizontalen Seilen*. Augsburg 2003.
- Heckmair, Bernd u. Michl, Werner: *Erleben und Lernen – Einführung in die Erlebnispädagogik*. München 2004.
- Hinteregger, Monika Hg.: *Trendsportarten und Wegefreiheit; Schriften zum Bergsportrecht*; Bd. 1; Wien 2005.
- Hufenus, Hans-Peter: *Handbuch für Outdoor Guides*. Augsburg 2003.
- König, Stefan u. Andrea: *Outdoor-Teamtrainings. Von der Gruppe zum Hochleistungsteam*. Augsburg 2002.
- Krug, Gerald: *Hexen und Exen*; Halle / Saale: 2007.
- Langmaack, Barbara: *Themenzentrierte Interaktion; Einführende Texte rund ums Dreieck*; Weinheim 2000.
- Lausberg, Michael: *Kinder sollen sich selbst entdecken – Die Erlebnispädagogik Kurt Hahns*; Marburg: 2007.
- Majce-Egger, Maria: *Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie*. Wien 1999.
- Malaniuk, Michael: *Österreichisches Bergsportrecht; Der freie Zugang zur Natur*; Juristische Schriftenreihe Band 116; Wien 2000.
- McNab, Chris: *Ernährung draußen – das Survivalwissen der Eliteeinheiten*. Stuttgart 2008.
- Mears, Ray: *Essential Bushcraft – a handbook of survival skills from around the world*. Euston Road 2003.
- Müller, Andy: *Feuer – Von der Steinzeit bis zum Brennglas*. Stalden 2004.
- Nehberg, Rüdiger: *Survival-Abenteuer vor der Haustür*. München 2005.
- Nehberg, Rüdiger: *Überleben ums Verrecken*. München 2005.

- Nyman, Ingemar u. Lecareux, Loic: *Das Outdoor-Handbuch – Schnitzen, Campieren und Werken im Wald*. Königswinter: 2005.
- Pechtl, W.: *Zwischen Organismus und Organisation*. Linz 1991.
- Schödlbauer, Cornelia (Hg.): *Weisheit und Trance – Rituale und Archetypen in der erlebnispädagogischen Arbeit*. Augsburg 2002.
- Schrag, Karl: *Bergwandern, Trekking – Alpin-Lehrplan Band 1*. München 2001.
- Senninger, Tom: *Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen. Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb*. Münster 2000.
- Siebert, Walter: *Handbuch Zip Line*. Augsburg: 2003.
- Streicher, Bernhard: *Entscheidungsfindung; Warum wir uns selbst zum Risiko werden*; In: bergundsteigen; Zeitung für Risikomanagement im Bergsport; 3/2004.
- Thoreau, Henry David: *Walden – Ein Leben mit der Natur*. München 2007.
- Tollinger, Daniela und Jürgen Einwanger: *risk`n`fun; Programm zur Risikooptimierung für jugendliche FreeriderInnen*; In: bergundsteigen; Zeitung für Risikomanagement im Bergsport; 4/2006.
- Internet, am 3. Juli 2008: www.erlebnispaedagogik.at