

Barbara Bous, Jule Hildmann, Martin Scholz (Hrsg.)

Draußen Lernen: Handlungsorientierte Bildungsprojekte



Forschung rund um die Erlebnispädagogik

Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich
ISBN 978-3-96557-082-5

Sie finden uns im Internet unter
www.ziel-verlag.de

Wichtiger Hinweis des Verlags: Der Verlag hat sich bemüht, die Copyright-Inhaber aller verwendeten Zitate, Texte, Bilder, Abbildungen und Illustrationen zu ermitteln. Leider gelang dies nicht in allen Fällen. Sollten wir jemanden übergangen haben, so bitten wir die Copyright-Inhaber, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung der Autorinnen und Autoren.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Printed in Germany

ISBN 978-3-96557-081-8 (Print)

Verlag: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Zeuggasse 7 – 9, 86150 Augsburg, www.ziel-verlag.de
1. Auflage 2020

Umschlagbilder: Barbara Bous

Grafik und Layoutgestaltung: Stefanie Huber
Friends Media Group GmbH, Zeuggasse 7 – 9, 86150 Augsburg, www.fmga.de

© Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

Einführung zu diesem Band

Barbara Bous, Jule Hildmann, Martin Scholz 5

Forschungsstand und Herausforderungen in der englischsprachigen
Fachliteratur der Outdoor- und Erlebnispädagogik
Jule Hildmann 13

Soziale Sicherheit und Lernen in Gruppen – Zusammenhang von „Sozialer
Sicherheit und Lernen in Gruppen“ (IOA® Trainings) Betrachtet anhand
des rangdynamischen Modells von Raoul Schindler und den Grundlagen
der Bindungstheorie nach John Bowlby & Mary Ainsworth.
Markus Gutmann 36

Draußen im außerschulischen Lernort –
Fußballstadien als Erfahrungsräume sportbasierter Jugendbildungsarbeit
Stefan Hebenstreit 46

Bewegungstherapeutische Inhalte unter Naturexposition –
Mit übergewichtigen und adipösen Kindern und Jugendlichen
Carolin Friederike Meßler 60

Wirkung von Debriefing- und Reflexionsmethoden in handlungsorientierten
Lernprozessen – Stand der Forschung und empirische Befunde
Paul Rameder 74

Erfolg lernen – Wissenschaftliche Begleitung der MAP Ferienakademie
mittels Methodenmix
Manuel S. Sand 96

Erlebtes Lernen für Schulklassen II – Rückblick, Einblick und Ausblick über das Forschungs- und Entwicklungsprojekt <i>Elmar Straube</i>	108
Systemisch-handlungsorientierte Gruppenarbeit – Mit Kindern und Jugendlichen in der Natur. Ausgesuchte empirische Ergebnisse <i>Paul Hemmelmayr und Günter Amesberger</i>	124
Erlebnisse von verhaltensauffälligen Jugendlichen und ihre Bedeutung <i>Jochen Hotstegs und Simone Prager</i>	140
Zur Bedeutung erlebnisorientierter Interventionen – Von Kindern mit ADHS <i>Carolin Friederike Meßler</i>	164
Das Modell der „logischen Ebenen“ (Dilts) – Utilitäres Instrument erlebnispädagogischer und wissenschaftlicher Praxis <i>Nadine Thoma</i>	176
Ein Nachwort <i>Barbara Bous</i>	192

Einführung zu diesem Band

von Barbara Bous, Jule Hildmann und Martin Scholz

Im Rahmen der zweiten wissenschaftlichen Tagung, Forschung rund um die Erlebnispädagogik, wird besonderes Augenmerk auf *Draußen Lernen* im Rahmen von *Handlungsorientierten Bildungsprojekten* gelegt. Grundsätzlich würde jeder erlebnispädagogische Praktiker begeistert und überzeugt vom Wert und Nutzen erlebnisorientierter und naturbezogener Lernansätze berichten. Begründet durch Erfahrungswerte, Anekdoten und Überzeugungen haben viele Anbieter eine klare Vorstellung davon, welche Faktoren und didaktischen Stellschrauben besonders wichtig sind, um Erfolg, d.h. Kompetenzzuwächse bei den Teilnehmern, zu erzielen.

Dennoch zeigt sich, dass eine Umsetzung naturbezogener handlungsorientierter Lernansätze beim Kunden nach Messwerten, klassischen Forschungsverfahren, oder zumindest einer Verknüpfung zu schlagkräftiger Terminologie (z.B. Kernbegriffe und -ziele aus dem Bildungsplan, Berechnungen der finanziellen Ersparnis, Nutzen als Präventionsstrategie) bewertet und dementsprechend angefordert werden, oder eben nicht.

Die Forschung leistet hierzu einen zentralen Beitrag, und international gesehen liegen bereits reichlich Studien und Analysen vor, um die Kernfragen des Was, Wie, und Für wen Erlebnispädagogik wirkt, hinreichend zu beantworten (vgl. bspw. Ewert/Sibthorp, 2014; Neill/Richards, 1998). Im deutschsprachigen Raum ist die Forschungsgemeinschaft und damit auch die Summe der vorliegenden Studien deutlich kleiner, und es herrscht zum Teil noch ein defizitäres Selbstbild vor, das verhindert, dass die Erlebnispädagogik gleichwertig neben anderen Fachdisziplinen auftritt (Eberle/Fengler 2019). Grundständig gilt: „Erlebnispädagogik-Forschung bleibt aufgrund der Rahmenbedingungen mühsam, sie ist jedoch notwendig für die Weiterentwicklung des Feldes und liefert bisweilen auch Erkenntnisse, die weit über das Feld selbst hinausreichen“ (Eberle/Fengler 2019, 18–19).

Im ersten Tagungsband zur Wissenschaftlichen Tagung mit dem Forschungsschwerpunkt Erlebnis wurde auf die „Disproportionalität auf wissenschaftstheoretischer Ebene hinsichtlich wissenschaftlicher Beschäftigung mit Erlebnispädagogik und deren Verankerung einerseits und andererseits dem wachsenden Bedürfnis Handelnder nach praxisgeleiteter Forschung und der Beschäftigung mit Erlebnispädagogik als Theorie- und Forschungsgegenstand“ (Bous/Eisinger/Hildmann/Scholz, 2018, 5) hingewiesen. Gleichwohl gibt es eine aktive Gemeinschaft an Wissenschaftlern, die mit

ihren Einzel- und übergreifenden Studien stetig den Erkenntnisstand der Erlebnispädagogik voran treiben. Die 2. *Wissenschaftliche Tagung Erlebnispädagogik zum Thema 'Draußen Lernen: Handlungsorientierte Bildungsprojekte – Forschung rund um die Erlebnispädagogik'* am 4. und 5. April 2019 in Augsburg hat diese Gemeinschaft erneut zusammen gebracht und dazu aufgerufen, das wissenschaftliche Handlungsfeld der Erlebnispädagogik systematischer, fundierter, und selbstbewusster aufzustellen, und zum Beispiel die Vielzahl an aktuellen Studien und Projekten zu erfassen und abzubilden, um die angesprochene Vernetzung, Anschlussfähigkeit an vorhandene Erkenntnisse und Wissensaustausch zu erleichtern. Eine solche Kartographie der erlebnispädagogischen Landschaft ist ein größeres Unterfangen, und viele werden sich daran beteiligen müssen, wenn dies in absehbarer Zeit erreicht werden soll. Die vorliegende Sammlung an Studien ist ein gezielter Schritt in diese Richtung.

Damit dieser gezielte Schritt ein breites Fundament erhält, wurde bei der Themenwahl absichtlich die weite Perspektive von *Handlungsorientierten Bildungsprojekten* gewählt. Damit zugleich die Ebene der Naturnähe einen übergeordneten Stellenwert erhält, ergänzend die thematische Eingrenzung des *Draußen* Lernens aufgenommen.

Mit diesem Band kann eine Reihe von Berichten über abgeschlossene und fortlaufende Studien unterschiedlicher Größe und Rigorosität vereint werden. Thematisch wurden die Beiträge nicht nach theoriegeleiteten, empirischen oder praktischen Implikationen geordnet, sondern nach der theoretischen Ausprägung der Settings. Die Einreihung erfolgt in dieser Auswahl nach zwei Einstufungen: eher pädagogische Zugänge oder eher nach therapieorientierten Zugängen in alphabetischer Reihenfolge.

Einführend betrachtet Jule Hildmann in ihrem Grundsatzartikel die Breite und Qualität der empirischen Forschung und Fachliteratur in der Erlebnispädagogik, insbesondere die neueren Publikationen und Erkenntnisse aus dem englischsprachigen Raum und ihre Bedeutung für die hiesige Fachwelt.

Markus Gutmann behandelt in seinen Beitrag die Bedingungen für das Entstehen, Wirken und Fortbestehen von sozialer Sicherheit in Gruppen. Darüber hinaus beschäftigt er sich mit der Fragestellung, wie der Prozess der Entstehung und der Beibehaltung sozialer Sicherheit in Gruppen unterstützt werden kann.

Der Ansatz Fußballstadien als außerschulische Lernorte zu initiieren wird von Stefan Hebenstreit hervorgebracht. Er nutzt ‚Fußballstadien als Erfahrungsräume sportbasierter Jugendbildungsarbeit‘, um Themen wie Fairness, Rassismus, Diskriminierung usw. mit der praktischen Anknüpfung an das Fußballspiel wie auch das Stadion zu erarbeiten.

Friederike Meßler stellt Ergebnisse ihres Pilotprojektes vor, welches die Auswirkungen bewegungsbasierter Interventionen unter ‚Naturexposition‘ auf anthropometrischen Daten, physische und psychische Wahrnehmung, und andere Parameter bei übergewichtigen und adipösen Kindern und Jugendlichen untersucht.

Inwieweit sich die Reflexion im Einzelsetting in ihrer Wirkung auf das Lernergebnis von der Reflexion im Paarsetting unterscheidet, widmet sich die Studie über ‚Wirkung von Debriefing- und Reflexionsmethoden in handlungsorientierten Lehr- und Lernprozessen‘ von Paul Rameder.

Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung der MAP Ferienakademie präsentiert Manuel S. Sand in seinem Beitrag. Die Studie erstreckt sich über drei Jahre und lässt bereits aussagekräftige und tiefgehende Erkenntnisse erwarten.

Elmar Straube gibt einen ersten Einblick in Ergebnisse des Forschungsvorhabens ‚Erlebtes Lernen für Schulklassen‘. Das Projekt wurde über ein komplettes Schuljahr an einer Grund- und Mittelschule gestaltet, durchgeführt und untersucht.

Paul Hemmelmayr und Günter Amesberger präsentieren ausgesuchte empirische Ergebnisse ihrer Studie über die Wirkung ‚systemisch-handlungsorientierter Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Natur‘ im psychotherapeutischen Kontext systemischer Familientherapie.

Daraufhin befreien sich Jochen Hotstegs und Simone Prager vom Korsett klassischer Forschungsmethoden und wenden eine qualitative Inhaltsanalyse auf Erfahrungs(tage)bücher von verhaltensauffälligen Jugendlichen an, um deren Erlebnisse auszuwerten.

Das Verhalten von Kindern mit ADHS und deren externalisierenden Symptomen (Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität) hat Friederike Meßler mittels unterschiedlicher Beurteilungsbögen beforscht, und ihre Erkenntnisse über die ‚Bedeutung erlebnisorientierter Interventionen von Kindern mit ADHS‘ werden hier vorgestellt.

Nadine Thoma diskutiert das Modell der ‚logischen Ebenen‘ (nach Dilts). Ein aus ihrer Sicht ‚utilitäres Instrument für die erlebnispädagogische und wissenschaftliche Praxis‘, um Wirkungen erlebnispädagogischer Maßnahmen übersichtlich und regelhaft abzuleiten.

Abschließend gibt Barbara Bous ein Nachwort zu den thematischen Überlegungen der wissenschaftlichen Tagung mit dem Appell des Weiter-Denkens.

Die Vielfalt dieser Beiträge zeigt die Breite und Möglichkeiten der Forschung auf. Viel gibt es noch zu erforschen, und viel wird bereits erforscht, was hier nicht abgebildet ist. Da es im deutschsprachigen Raum keine peer-reviewte Fachzeitschrift für Erlebnispädagogik gibt, müssen andere Formate für Vernetzung und Wissensaustausch genutzt – oder geschaffen – werden. Weitere Tagungen und Publikationen werden sicher folgen, und erlebnispädagogische Wissenschaftler und Praktiker sind aufgerufen, bemerkenswerte Studien – z.B. wenig beachtete (gute!) Magister- oder Doktorarbeiten – in der Fachwelt bekannt zu machen. Systematische Möglichkeiten für einen solchen Austausch bzw. eine Datensammlung werden zurzeit erwogen, und eine aktive Beteiligung Interessierter ist sehr zu wünschen.

Ein Wort noch zu den hier und in den Beiträgen verwendeten Begrifflichkeiten: Die Erlebnispädagogik ist schon lange keine reine Männerdomäne mehr, und das ist aus vielen Gründen gut so. Ebenso ist erfreulich, dass das binäre Genderverständnis zunehmend überwunden wird und Teilnehmer wie Pädagogen unabhängig von ihrer Genderidentität willkommen und vertreten sind. Leider wird die deutsche Sprache dieser gesellschaftlichen Entwicklung noch nicht soweit gerecht, dass Personen-, Berufs-, und andere Bezeichnungen auf einfache Weise genderneutral ausgedrückt werden können. Im Interesse der Lesbarkeit der wurde daher eine vereinfachte Schreibweise für die hier abgedruckten Beiträge zuzulassen, welche traditionelle Endungen und Pronomen verwendet. Diese sind genderunabhängig zu verstehen, soweit dies nicht ausdrücklich anders angegeben ist.

... und Genderfragen sind definitiv eines der Felder, die in der Erlebnispädagogik noch reichlich Erforschung und Ausdifferenzierung bedürfen!

Wir wünschen den Lesern wertvolle Erkenntnisse und Anregung durch die hier enthaltenen Beiträge, und dass noch viele interessante Studien durchgeführt und bekannt gemacht werden. Dank gilt auch den Autorinnen und Autoren und dem Verlag bei der Unterstützung zur Veröffentlichung.

Literatur

- Bous, B./Eisinger, T./Hildmann, J./Scholz, M. (2018). Einführung zu diesem Band. In B. Bous/T. Eisinger/J. Hildmann/M. Scholz (Hrsg.), *Im Erlebnis forschen – Durch Erlebnis forschen. Erlebnispädagogik in Wissenschaft und Forschung*. Augsburg: ZIEL, 5–9.
- Eberle, T./Fengler, J. (2019). Editorial: Erlebnispädagogik. In: *Empirische Pädagogik. Themenheft Erlebnispädagogik*. 33(1). Landau: Empirische Pädagogik e.V., 6–22.
- Ewert, Alan W./Sibthorp, James (2014). *Outdoor Adventure Education: Foundations, Theory, and Research*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Neill, J.T./Richards, G. T. (1998). Does Outdoor Education really work? A summary of recent meta-analyses. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 3(1), 2–9. Neill/Richards, 1998.



Barbara Bous

Dr. phil. Dipl.-Päd. Barbara Bous ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Augsburg und verantwortlich für die Lehre und Beratung im Zusatzmodul Erlebnispädagogik, sowie freiberufliche Trainerin. Arbeitsschwerpunkte: Geschichte und Theorie der Erlebnispädagogik, Prozessgestaltung und Kommunikation in pädagogischen Settings, Natur als (erlebnis)pädagogischer Handlungsraum.

Dr. Barbara Bous
Universität Augsburg am Lehrstuhl für Pädagogik
Universitätsstr. 10
86159 Augsburg

Barbara.Bous@phil.uni-augsburg.de
www.uni-augsburg.de



Jule Hildmann

Outdoor Environmental Education Unit, Moray House School of Education, University of Edinburgh, UK

Dr. phil. Jule Hildmann ist Mitglied des Lehrtrainerteams am Centrum für Erlebnispädagogik Volkersberg (CEP) und seit 15 Jahren in verschiedenen Kontexten als Erlebnispädagogin tätig. Seit 2013 ist sie an der University of Edinburgh (UK), Outdoor Environmental Education Unit angestellt. Ihre Forschung und Lehre befasst sich primär mit '(Outdoor) Leadership' und der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen durch Outdoor- und Erlebnispädagogik.

jule.hildmann@ed.ac.uk



Martin Scholz

Dr. phil. Martin Scholz, Akademischer Oberrat an der Universität Augsburg, Leiter des Arbeitsbereichs Erlebnispädagogik und des Hochseilgartens am Institut für Sportwissenschaft und am Sportzentrum. Arbeitsschwerpunkte: Erlebnispädagogik, Sportdidaktik, Sportpädagogik, Theorie und Praxis der Sportarten Skilauf, Handball, Klettern.

Dr. Martin Scholz, Sportzentrum Universität Augsburg, Universitätsstr. 3, 86159 Augsburg

martin.scholz@sport.uni-augsburg.de, www.sport.uni-augsburg.de.

Forschungsstand und Herausforderungen in der englischsprachigen Fachliteratur der Outdoor- und Erlebnispädagogik

von Jule Hildmann

1. Einleitung

1.1 Hintergrund

Die Breite und Qualität der empirischen Forschung und Fachliteratur in der Erlebnispädagogik zeigt mittlerweile einen hohen Bestand (Fengler, 2017). Gleichwohl fällt auf, dass in den deutschen Fachbüchern und Expertendiskussionen oftmals die gleichen Quellen zitiert werden, ohne dass neuere Publikationen und Erkenntnisse aus dem englischsprachigen Raum Berücksichtigung finden.

1.2 Ziel des Beitrags

Dieser Beitrag soll einen Einblick in und groben Überblick zum aktuellen Forschungsstand der Outdoor- und Erlebnispädagogik im englischsprachigen Raum geben. Die Zusammenstellung stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit dar, sondern soll vielmehr einen fachlichen Überblick bieten, der in Hinblick darauf ausgewählt und verfasst wurde, was für die aktuelle Entwicklung der Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum (nachfolgend ‚Erlebnispädagogik‘) von Relevanz sein könnte.

1.3 Einbezogene Quellen

Eine traditionelle, nicht systematische Literaturrecherche der englischsprachigen Fachliteratur wurde durchgeführt und ergänzt durch einzelne Studien und Quellen, die der Autorin durch berufliche Kontakte bekannt waren. Dabei wurden Artikel in Fachzeitschriften sowie Grundlagenbücher und weitere wissenschaftliche Veröffentlichungen einbezogen. Publikationen in Drittsprachen wie beispielsweise Norwegisch wurden nicht berücksichtigt.

1.4 Begrifflichkeiten

Im englischsprachigen Raum werden anstelle von „Erlebnispädagogik“ verschiedene Begriffe, Konzepte und Ansätze verwendet. Die üblichsten sind Outdoor Education, Outdoor Learning, Experiential Education and Learning, Adventure Education, und Wilderness/Adventure/Nature therapy. Diese sind zum Teil in ihrer Bedeutung überlappend und werden mitunter sogar synonym verwendet, zum Teil jedoch auch klar von einander abgegrenzt. Genaue Definitionen sind an verschiedenen Orten zu finden (z.B. Prouty, 2007, 11 – 14; Ewert/Sibthorp, 2014, 4 – 13), werden in diesem Beitrag allerdings nicht behandelt. Um die gesamte Breite dessen abzudecken, was Erlebnispädagogik sein kann, wird in diesem Beitrag der übergreifende Begriff Outdoor Adventure Education (OAE) verwendet, und Quellen aus allen oben genannten Fachbereichen einbezogen.

1.5 Kulturelle Kontexte

Was weiterhin bei der Studie internationaler Literatur berücksichtigt werden sollte, ist, dass Erlebnispädagogik bzw. OAE in unterschiedlichen Ländern unterschiedlich umgesetzt wird. So wird z.B. in Großbritannien ein hoher Wert auf Natursportarten gelegt, und in den USA sind mehrwöchige Outdoor-kurse – im Vergleich zu den Kurzveranstaltungen in Deutschland – sehr üblich. Auch die Zielsetzungen und zugehörigen Philosophien sind regional spezifisch, ohne – und das ist das entscheidende hier – dass dies im Einzelfall explizit dargelegt wird. Man muss also bei der Lektüre eines Forschungsberichts oder einer Fachzeitschrift deren kulturellen Kontext mit berücksichtigen, um bei Vergleichen keine falschen Schlüsse zu ziehen. Dieses Buchkapitel bietet nicht genug Raum, um diese Hintergründe für jede Quelle zu klären, und bemüht sich daher um Zurückhaltung bei den Schlussfolgerungen.

2. Überblick

Die englischsprachige Forschungslandschaft der OAE lässt sich grob in folgende Felder unterteilen:

- Ergebnisstudien (wie gut fördert eine Maßnahme bestimmte Kompetenzen?)
- Prozessanalysen (Welche Mechanismen und Einflussfaktoren führen zu diesem Kompetenzzuwachs?)
- Studien zu spezifischen Themen, Programmen oder Methoden (inklusive der Erprobung neuer Gedankenmodelle oder Forschungsmethoden)

Die ersten beiden Felder werden hier etwas genauer präsentiert, während Studien der dritten Art ergänzend erwähnt werden.

3. Studien zur Wirksamkeit der OAE

Die gesamte Masse der empirischen Forschung ist hier unmöglich darzustellen. Erfreulicherweise sind allerdings im Laufe der Jahre eine respektable Zahl systematischer Metaanalysen sowie weniger systematischer Synopsen publiziert worden. Einige von ihnen untersuchen die Wirksamkeit von OAE in weiterem Sinne, andere mit einem sehr spezifischen Fokus.

3.1 Chronologischer Überblick

Von Cason und Gillis (1994) stammt die erste Metaanalyse, für welche sie 43 Prä- und Post-Studien von OAE Angeboten für Jugendliche auswerteten.

Hattie und Kollegen (1997) folgten mit ihrer Metaanalyse von 69 Studien über Outward Bound Programme, die bis heute als Meilenstein der OAE Forschung gilt und trotz ihres begrenzten Fokus nach wie vor viel zitiert wird. Sie verwendeten einen Großteil der Studien, die auch bei Cason und Gillis (1994) evaluiert wurden, so dass sich ähnliche Erkenntnisse ergeben. Als einziger Deutscher in dieser Liste präsentiert Rehm (1999) eine zum damaligen Zeitpunkt beeindruckende Übersicht der Forschung im englischsprachigen Raum.

Neill und Richards (1998) diskutieren die drei Metaanalysen von Cason und Gillis (1994), Hattie et al. (1997) und Hans (1997) und betonen vor allem die positiven Befunde zum gesteigerten Selbstvertrauen, positiven Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit (locus of control). Diese Übersicht wurde später von Neill (2003) erweitert um

die Analysen von Marsh (1999), Hans (2000), sowie Bunting und Donley (2002, s.u.). Die Ergebnisse sind erwartungsgemäß ähnlich, allerdings mit der Forderung nach exakteren Forschungsparametern in zukünftigen Studien, um herauszufinden, welche Faktoren kompetenzfördernd wirken.

Gleich mehrere Metaanalysen markieren die Jahrtausendwende: Die Studie von Hans (2000) mit 45 Einzelstudien bestätigt die positiven Auswirkungen von OAE auf Selbstwirksamkeit (locus of control). Wilson und Lipsey (2000) konzentrieren sich auf straffällige Jugendliche, und ermitteln, dass OAE Maßnahmen eine niedrigere Rückfallquote (und damit höhere Erfolgsquote) aufweisen als herkömmliche Ansätze. Bunting und Donley (2002) richten ihre Metaanalyse speziell auf Hochseilgärten und deren positive Auswirkungen auf Teamwork, Selbstkonzept und Selbstwertgefühl. Und Ewert und McAvoy (2000) fokussieren Programme in abgelegener 'Wildnis'. Sie heben den pädagogischen Wert der Herausforderungen hervor, die natürliche Lernkontexte mit sich bringen, sowie die Bedeutung von Peers/Gruppen.

2004 präsentieren Rickinson und Kollegen (2004) eine Zusammenschau von 150 Studien, die zwischen 1993 und 2003 publiziert wurden. Auch sie fanden viele Belege für eine allgemeine Wirksamkeit von OAE Programmen, sowie Hinweise auf spezielle Wirkungsfaktoren (s.u.).

Dickson und Kollegen (2008) erstellten eine systematische Übersicht über OAE Forschung in Australien und Neuseeland, mit über 100 Forschungsberichten aus den Jahren 1995 bis 2008. Fiennes und Kollegen (2015) analysierten 58 Primärstudien speziell aus Großbritannien. Die Ergebnisse beider decken sich größtenteils mit den Erkenntnissen der bereits genannten, regionsunspezifischen Studien.

Thomas et al. (2009) führten in drei der größten OAE Fachzeitschriften (mit Verlags-sitz in den USA, Großbritannien und Australien) eine Literaturrecherche zu Studienberichten durch und beschreiben einen wachsenden Fundus an OAE Forschung sowie eine spezielle Forschungskultur. Sie beklagen allerdings, dass die einzelnen Studien noch kein Gesamtbild ergäben.

Darüber hinaus gibt es Studien und Metastudien in benachbarten Fachgebieten (z.B. Naturtherapie, schulische und außerschulische Angebote), welche weiteren empirischen Rückhalt für den pädagogischen Ansatz und methodische Praktiken der OAE liefern (z.B. Arthur et al., 1998; Bond/Hauf, 2004; Durlak, 1997; Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2010; Dusenbury, 1995; Eccles/Templeton, 2002; Gerstenblith et al., 2005; Gresham, 1995).

3.2 Kernfunde zur Wirksamkeit der OAE

Zum Teil, und verständlicherweise, greifen mehrere der genannten Metaanalysen auf einen überlappenden Fundus an Primärstudien zu. Außerdem werden an verschiedenen Stellen methodische Schwachpunkte und Widersprüche in den ursprünglichen und Metastudien eingeräumt. Dennoch ergibt sich insgesamt als klares Bild, dass OAE als Ansatz und in vielfältigen konkreten Umsetzungen die erwünschten Lernziele (s.u.) erreicht und Kompetenzen – je nach Studie, konkretem Programm und Messverfahren mäßig bis signifikant – fördert. Die methodischen Mängel und Einschränkungen in der Generalisierbarkeit werden dabei kritisch anerkannt und in der Weiterentwicklung der Forschung zunehmend ausgeglichen.

Kompetenzzuwächse werden vornehmlich in folgenden Bereichen berichtet:

- Sozio-emotionale Kompetenzen (z.B. prosoziales Verhalten, Problemlösekompetenz, Frustrationstoleranz)
- Emotionales Wohlbefinden und psychische Gesundheit (z.B. Resilienz, positives Selbstbewusstsein, Wirkmächtigkeitsgefühl, interne Kontrollüberzeugung)
- Körperliche Gesundheit und Fitness
- Führungskompetenzen und positives Führungsverhalten – wobei allerdings 'leadership' in manchen Programmen primär als Selbstmanagement verstanden wird.
- Umweltbewusstsein und eine – durchaus auch spirituelle – Verbundenheit mit der Natur.
- Lernplanbezogenes Fachwissen und Fertigkeiten.
- Aktivitätenbezogene Fertigkeiten (z.B. Paddeltechnik beim Kanu fahren)

(vgl. auch Ewert/Sipthorp, 2014, 126–135, mit etwas anderer Einteilung; Neill/Richards, 1998, 2).

3.3 Langzeitwirkung

Viele Studien verwenden ein Prä- und Post-Messverfahren, ohne jedoch einen follow-up Zeitpunkt mit zu erheben, so dass sie keine Aussagen über die Nachhaltigkeit eines Kompetenzzuwachses machen können. Von der begrenzten Anzahl an Studien und Schriften, die die Langzeitwirkung erlebnisorientierter Lernerfahrungen betrachten, konnten mehrere – aber wiederum nicht alle – zeigen, dass die positiven Auswirkungen nicht wieder verschwanden (sog. fade-out effect), sondern mitunter

sogar anstiegen (Hattie et al., 1997; Neill/Richards, 1998). Solche Langzeiteffekte konnten hauptsächlich nachgewiesen werden für:

- Psychologisches Wohlbefinden, mentale, und psychische Gesundheit
- Subjektiv bewertete Lebensqualität
- Körperlich aktiver Lebensstil und körperliche Gesundheit
- Leistungsniveau in Schule und Arbeitsplatz

(vgl. Ewert/Sipthorp, 2014). Dies entspricht Erkenntnissen der allgemeinen Lernforschung (s. Hattie, 2008), und Ergebnissen aus benachbarten Fachgebieten (s. Metastudien oben).

Ein genauerer kritischer Blick zeigt jedoch, dass weder unmittelbare noch Langzeitwirkungen zufällig oder bedingungslos eintreten. Vielmehr bedingen das Zusammenwirken einer Reihe von äußeren und didaktischen Einflüssen die Wahrscheinlichkeit auf und Stärke von Kompetenzentwicklung stark (siehe nachfolgender Abschnitt).

Um Langzeitwirkungen zu gewährleisten, sollten zudem während der Veranstaltung gezielt transferunterstützende und danach follow-up Impulse gegeben werden (Furman/Sibthorp, 2013; Rickinson et al., 2004, 54; Sibthorp, 2013).

4. Wirkungsfaktoren

Die nachfolgend genannten Faktoren werden in der Forschung immer wieder als signifikant für den Lernerfolg herausgestellt. Die Reihenfolge der Auflistung stellt dabei keine Gewichtung dar. Zusammenfassend lässt sich sagen, es gibt

- Beziehungsfaktoren (Gruppe, Pädagogen, Natur)
- Programmdesign (Zielorientiertes Arbeiten, Auswahl pasender Kernaktivitäten, Prozessbegleitung, Länge der Maßnahme) und
- Kontextfaktoren (Natur/Wildniss, Weitere).

Jeder einzelne Faktor ist an sich wirksam, und je mehr davon sinnvoll miteinander kombiniert werden, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit und Stärke des Lernerfolgs. Um diese greifbar zu machen, werden sie in der folgenden Darstellung skizzenhaft beleuchtet.

4.1 Lernen in der Gruppe

Auch Veranstaltungen, die mehr auf Selbstkompetenzen als auf soziale Kompetenzen abzielen – wie z.B. Maßnahmen für Straffällige oder Suchtpatienten – finden meist in einer Gruppenkonstellation statt. Das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit und sozialen Bindung ist als menschliches Grundbedürfnis anerkannt (vgl. z.B. Maslows (1943) Theorie menschlicher Motivation). In der Psychotherapie ist Gruppenarbeit üblich, um gezielt Gruppenzugehörigkeit und ein praktisches Unterstützungssystem zu erzeugen. Auch in der OAE werden die anderen Teilnehmer als Lernpartner genutzt, welche durch ihre Reaktionen wertvolle Rückmeldung auf das eigene Verhalten geben, und mit wachsendem Gruppenzusammenhalt Ermutigung und Rat bieten, was z.B. positive Auswirkungen auf das Selbstvertrauen (Scarff et al., 2018) und die Ausbildung erwünschter Kompetenzen hat (Barrett/Greenaway, 1995; Ewert/McAvoy, 2000). Ewert und Sibthorp (2014) empfehlen besonders in kleinen Gruppen zu arbeiten, um diese Vorteile zu erzielen.

An dieser Stelle sei übrigens bemerkt, dass das in der deutschen Fachliteratur noch nahezu ausschließlich herangezogene Gruppenphasenmodell von Tuckman (1965) mit vier bzw. Tuckman und Jensen (1977) mit fünf Phasen von der englischsprachigen Literatur zwar nicht komplett überholt, jedoch eindeutig erweitert wurde. McAvoy und Kollegen (1996) sowie Ashby und DeGraaf (1998) diskutieren verschiedene Modelle speziell im OAE Kontext und bieten zum Teil Kombinationen daraus als bestes Mittel an. Cassidy (2007) vergleicht Verhaltensmodelle in unterschiedlichen Einsatzfeldern (Therapie, Pädagogik, Führungskräfte training, etc.) und zeigt auf, dass je nach Kontext die Phasen durch unterschiedliche Bedürfnisse und Entwicklungsschritte gekennzeichnet sind, somit Modelle aus einem Kontext (wie etwa Tuckmans Modell aus dem therapeutischen) also nicht ohne weiteres in einen anderen Kontext übertragen werden können. Gersick (1988) stellt amüsanterweise fest, dass die untersuchten Gruppen weniger durch soziale Entwicklung als durch Zeitdruck zu einem Arbeitsergebnis kommen. Dies sollte allerdings nicht verallgemeinert werden.

4.2 Die Pädagogen

Es besteht keine Frage, dass die begleitenden Leitungsperson(en) (Gruppenleiter, Trainer, Lehrer o.ä.) einen zentralen Einfluss auf den Lernzuwachs und die Kompetenzentwicklung von Lernenden haben. Hattie (2008) widmet in seiner gigantischen Synthese aus über 800 Metaanalysen über lernfördernde Faktoren den Pädagogen so-



Jule Hildmann

Outdoor Environmental Education Unit, Moray House School of Education, The University of Edinburgh, UK

Dr. phil. Jule Hildmann ist ausgebildete Sonderpädagogin und Erlebnispädagogin. Sie hat zum Thema ‚Kompetenzförderung durch Erlebnispädagogik im Unterricht‘ promoviert und arbeitet als Senior Research Fellow im Outdoor Environmental Education Team der University of Edinburgh, UK. Außerdem ist sie systemische Beraterin und Lehrtrainerin am Centrum für Erlebnispädagogik Volkersberg. Sie hält Vorträge und publiziert im In- und Ausland.

jule.hildmann@ed.ac.uk, <https://www.ed.ac.uk/profile/jule-hildmann>

Soziale Sicherheit und Lernen in Gruppen

Zusammenhang von „Sozialer Sicherheit und Lernen in Gruppen“ (IOA® Trainings) Betrachtet anhand des rangdynamischen Modells von Raoul Schindler und den Grundlagen der Bindungstheorie nach John Bowlby & Mary Ainsworth.

von Markus Gutmann

Einleitung, Überblick und Umfangsbestimmung des Beitrags

Ich behandle hier nicht individual-psychiatrische Themen, sondern beziehe mich auf Trainingsbereiche der Teamentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung und Selbsterfahrung auf Basis des handlungsorientierten Konzeptes der IOA®. Fokus meiner Forschung liegt auf dem Entstehen und den Auswirkungen von sozialer Sicherheit im Rahmen von IOA® Projekten auf lernende Menschen.

Die Forschungsergebnisse werden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse unter der Verwendung der induktiven Methode nach Mayring (Mayring, 2000, 4) erhoben und Daten aus zwölf leitfadengestützten Interviews dazu ausgewertet (Berger, 2010, 124). In Erweiterung zu Berger liegt ein deutliches Forschungsziel darin, die „sozialen Bezüge der interviewten Menschen zu verstehen“ (Gutmann, 2018, 33).

Die fünf untersuchten Outdoortrainings mit Jugendlichen im Alter von 13 bis 15 Jahren fanden zu Unterrichtszeiten statt. Die Klassenstärke betrug zwischen 28 und 34 Schüler*innen. Es handelte sich um dreitägige Trainings. Die Klassen besuchten dazu einen Trainingsort mit Quartier, fern der Schule. In einem Fall wurden die drei Projektstage in schulnahen Naturgebieten verbracht. Der, in der Literatur und Praxis oft verwendete Begriff „Soziales Lernen“ wird theoriegeleitet (Bion, 1971, 102; Bowlby, 1959; Wellhöfer, 2001) dargestellt und auch aus Interviewaussagen der Forschungsarbeit beschrieben. Jugendliche gaben zu diesen Themen Antworten aus ihrer Lebens- und Arbeitswelt (Harlacher/Marell, 2010, 214). So wird, geleitet durch diese Antworten der, im Rahmen dieser Forschungstätigkeit erarbeitete Begriff „Soziale Sicherheit“, beschrieben. Im Anschluss an die Darstellung der Forschungsergebnisse, werde ich auf Rückmeldungen zu meinem Vortrag, gehalten am 05.04.2019 im Rahmen der 2. wissenschaftlichen Tagung Erlebnispädagogik am Institut für Sportwissenschaften der Universität Augsburg Bezug nehmen.

Die Forschungsfrage

Was sind die Bedingungen für das Entstehen, Wirken und Bestehen von sozialer Sicherheit in Gruppen (IOA® Trainings)?

Wie kann der Prozess der Entstehung und der Beibehaltung sozialer Sicherheit in Gruppen unterstützt werden?

Im Zuge der Beantwortung der Forschungsfrage wird eine passende Definition des Begriffs soziale Sicherheit erarbeitet.

Zu den Forschungsergebnissen

Mit Lernen in unterschiedlich wirkenden sozialen Bedingungen oder auch der Forderung Neues zu entwickeln, werden Menschen immer wieder konfrontiert. Dieses Thema betrifft sowohl Gruppen wie auch Einzelpersonen (Hovelynck, 2001, 53–57). Gelerntes kann plötzlich zu wirken beginnen oder über eine absehbare Zeit entwickelt und umgesetzt werden. Lerninhalte, die innerhalb eines bestimmten Zeitfensters zu wirken beginnen, werden als Veränderungsprozesse beschrieben. Gruppen befinden sich ständig in solchen Prozessen. Nicht um ständig neu zu werden, sondern auch, um die Qualität der täglichen Arbeitsleistung zu halten. Solches Lernen hat mit Menschen und ihren bedeutsamen Umwelten zu tun. Lernsituationen erzeugen Spannungsfelder in denen Menschen einen Weg gehen,

- durch den sie sich vom Vertrauten zum Neuen bewegen,
- das Alte verlassen, um Neues zu lernen,
- wo Altes gewürdigt oder verstoßen wird,
- Neues geliebt oder gefürchtet wird,

wo Jugendliche nichts mit ihrer Zeit anzufangen wissen oder ihnen diese fehlt, um neben der Schulzeit ihre Kindheit zu (er)leben (Wagenhofer, 2013, 68).

Handlungslernen beschreibt Felix von Cube als den evolutionären Sinn von Lernen, indem ein Zugewinn an Sicherheit entsteht.

„Es soll Zeit vorhanden sein, Gelerntes zu reflektieren und zu hinterfragen. Dadurch wird die Fähigkeit, selbst neue Erkenntnisse zu erarbeiten in den Vordergrund gestellt. [...] Gelernte Information muss subjektiv, durch Einbindung in die real existierende Lebenswelt des Lernenden durch ihn selbst wieder abgebaut werden. Passiert das nicht, wird Gelerntes nur aufgebaut, katalogisiert und wieder vergessen“ (Cube, 2000, 67).

Es gibt eine Vielzahl von Modellen, die beschreiben, wie und in welcher Weise soziales Lernen beim Menschen geschieht. Als Literatur, die zusammenfasst und Überblick gibt, wird für diese Arbeit das Buch von Wellenhöfer „Gruppendynamik und soziales Lernen“ sowie Majce-Egger „Gruppentherapie und Gruppendynamik“ gewählt. Yalom beschreibt in seinem Lehrbuch „Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie“ in genauen Schritten therapeutische Faktoren, die unter den Begriffen „Heilfaktoren von Gruppen“ und „Sozialkapital“ beschrieben sind (Yalom, 2005, 26 – 42).

In der vorgestellten Forschungsarbeit wird deutlich: Soziales Lernen gelingt, wenn ein Rahmen sozialer Sicherheit wirkt. Soziale Sicherheit entsteht durch ein partizipatives Verständnis von Leitungsintervention unter Einbeziehung sozialer Kontexte und die dadurch aktive Präsenz der teilnehmenden Gruppe (Gutmann, 2018, 59).

Ergebnisse zur Erforschung der sozialen Sicherheit.

Die Untersuchung zeigt, dass der Erwerb sozialer Sicherheit mit dem Begriff von Hoffnung in enger Verbindung steht. Hoffnung wird dadurch benannt, indem Wünsche und auch Ängste der Teilnehmer*innen vor dem Projekt nachgefragt werden und so Platz finden. Diese Hoffnungen beginnen sich im Projektverlauf zu erfüllen oder erscheinen als gefährdet. Erfüllen sich Hoffnungen nicht, zeigen Teilnehmer*innen unterschiedliche Reaktionen. Das Spektrum des Umgangs mit diesen Erkenntnissen reicht von „sich damit abfinden“, über „Pseudoannahmen, Als-ob-Wirklichkeiten aufrecht zu erhalten“ hin zu „Veränderung suchen“. Die Motivation für Menschen nach „Veränderungen zu suchen“ liegt bei der Bewusstmachung und Aktivierung bereits gelernter Dinge. Die Frage „Was wäre gut gewesen, zu tun?“ hinterfragt Widerstände bei Handlungen, stellt soziale Sicherheit her und zeigt gleichzeitig den „Zuwachs an Wissen“ auf (Gutmann, 2018, 19 und 44). Offen bleibt lediglich die Anwendung des Gelernten, um das eigentlich Gewollte, die Hoffnungen zu realisieren.

Um soziale Sicherheit zu fördern, bedarf es der Klärung persönlicher Ziele und Ziele der Arbeitsgruppe, die mit dem Hoffnungsthema verbunden sind. Je größer die Übereinstimmung oder je akzeptierter Differenzen dazu in der Gruppe sind, desto höher ist die empfundene soziale Sicherheit. Personen gewinnen so Vertrauen, setzen Handlungen und offenbaren sich mit eigenen Meinungen der Gruppe. Deutlich wird

der persönliche Entschluss von Teilnehmer*innen, eigene Meinungen durchsetzen zu wollen, sich anderen Meinungen anzuschließen oder sich gegen etwas auszusprechen (Pohlen, 1972, 7).

Die Untersuchung zeigt, dass durch soziale Sicherheit ein Rahmen entsteht, in dem persönliches Wirken zu einer Vorstellung wird, die sich damit in Relation setzt, wie sich Menschen grundsätzlich miteinander in der aktuellen Gruppe verhalten sollten.

Die Begleitung von Teilnehmer*innen durch „leitende Personen wie Lehrer*innen und Trainer*innen“ fördert die Entwicklung auf Personaler und Gruppenebene. Teilnehmer*innen beschreiben „leitende Personen“ als wichtig, „vereinbarte Grenzen“ zu halten. Dieses Halten „vereinbarter Grenzen“ meint einerseits „Was darf sein und was nicht“, andererseits setzen „leitende Personen“ durch Verlangsamung der Eile eine Grenze. Auch Teilnehmer*innen, die mehr Zeitraum für Entscheidungen brauchen, bekommen so Zeit, um zu verstehen und sich aktiv zu beteiligen (Cube, 2000, 67).

Zur Entwicklung von sozialer Sicherheit bieten IOA® Trainings Personen und Gruppen einen besonderen Anlass, um über sich selbst und andere nachzudenken. Sie schaffen einen „exklusiven“ Zeitrahmen, der vorteilhaft mit einer räumlich-örtlichen Veränderung erlebt werden kann.

Wie konstituiert sich soziale Sicherheit in den fünf beforschten Trainings?

Die Aussagen der Schüler*innen der vorgestellten fünf beforschten Trainings werden mit den Ergebnissen von Schindler und Yalom verglichen (Schindler, 1992, 107-113; Yalom, 2016, 33).

Die Zusammenschau der 12 Interviews macht in Übereinstimmung aller Trainings sieben Arbeitsthemen (A) und Methoden (M) sichtbar, die Lernerfahrungen im Rahmen Soziale Sicherheit fördern.

1. (A) Beschreibung persönlicher Hoffnungsthemen.
(M) Personen werden nach ihren Wünschen und Befürchtungen befragt.
2. (A) Realisierungsphase der Bestätigung oder Gefährdung der Hoffnungsthemen
(M) Angeboten werden Übungen, wo möglichst alle Personen beteiligt sind. Es braucht die Wahlfreiheit sich zu exponieren oder sich der Gruppe anzuschließen.

3. (A) Benennen vom „Lernzuwachs“ auf persönlicher Ebene.
(M) Hilfestellung bietet dazu besonders die Nachfrage zu Situationen, wo Widerstand gelebt wurde. Die Situationen werden angesprochen und es wird danach gefragt, „Was wäre gut gewesen zu tun“.
4. (A) Die Klärung persönlicher Ziele und Ziele der Arbeitsgruppe.
Je größer die Übereinstimmung und je akzeptierter Differenzen sind, desto höher ist die soziale Sicherheit.
(M) Strukturelle Angebote unterstützen hier die Gruppe und Einzelpersonen. 20min Kleingruppenarbeit in Triaden – Murmelgruppen, dazu Kärtchen schreiben die im Raum aufgehängt werden. Wie „Bilder einer Ausstellung“ hängen die Kärtchen und können von allen gelesen werden.
5. (A) Einbringen der ordnungsrahmengebenden Qualität von leitenden Personen. Vereinbarungen immer wieder bestätigen. Grenzen dazu festlegen. Dazu haben in dieser Phase „leitende Personen“ auf zwei Ebenen besondere Bedeutungen.
Ebene 1: Anbieten und Halten von Grenzen. Was sein darf und was nicht.

Ebene 2: Grenzen dafür zu halten, dass Jugendlichen Zeit gegeben wird, zu verstehen, wie etwas funktioniert und wozu das gut sein soll, um sich dann aktiv zu beteiligen, eben auch eigene Meinungen zu nennen. Lehrer*innen schaffen hier Verlangsamungen, setzen der Eile eine Grenze.
6. (A) Lernzuwachs passiert durch die Erlaubnis mangelhaft & fehlertolerant zu sein. Freude entsteht bei kleinen Erfolgen und auch an der Möglichkeit zu scheitern.
(M) Übungsangebote, wo Gruppen angeregt werden, Regeln und Vereinbarungen selbst zu erarbeiten.
7. (A) Fokus auf Ergebnisse mit hohem emotionalem Erinnerungswert.
(M) Verschriftlichung, Fotodokumentation und Plakatgestaltungen sichern Erkenntnisse, die dann auch nach längerer Zeit noch präsent sind und der Transferisierung gelernter Inhalte in den Alltag der Gruppe dienen.

Als Ergänzung der Erfassung der Lernstufen von sozialer Sicherheit wird hier eine Kurzbeschreibung sozialer Sicherheit aus Personensicht angegeben, wie sie bei einem mehrtägigen Seminar im Rahmen von Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit (Murmelgruppen) und dann im Großgruppenprozess erarbeitet wurde.

Bewegungstherapeutische Inhalte unter Naturexposition

mit übergewichtigen und adipösen Kindern und Jugendlichen

von Carolin Friederike Meßler

1. Einleitung

Jedes sechste Kind in Deutschland ist übergewichtig oder adipös. Das zeigen die neuesten Ergebnisse der KiGGS-Welle 2 von 2018 des Robert-Koch-Institutes (Schienkiewitz/Brettschneider/Damerow/Schaffrath Rosario, 2018). Dabei liegt die Prävalenz bei Kindern und Jugendlichen zwischen drei und 17 Jahren für Übergewicht bei 15,4% und die Adipositasprävalenz bei 5,9% (Schienkiewitz et al., 2018). Bei den 10 bis 13-jährigen Jungen liegt die Übergewichtsprävalenz sogar bei 21,1%, die der Mädchen der gleichen Altersklasse bei 20,0%. Kinder und Jugendliche mit einem niedrigen sozioökonomischen Status sind häufiger betroffen als solche mit mittlerem oder hohem sozialen Status (Schienkiewitz et al., 2018).

Adipositas wird definiert durch einen übermäßigen Fettanteil der Körpermasse (World Health Organisation [WHO], 2000). Bei Kindern verändert sich die Körperzusammensetzung aufgrund von Alter und Geschlecht stetig, so dass zur Bestimmung von Übergewicht geschlechts- und altersspezifische Perzentilenkurven herangezogen werden (Kromeyer-Hauschild et al., 2001). Als Ursachen werden neben dem sozioökonomischen Status insbesondere der Bewegungsmangel und die Fehlernährung angegeben (Varnaccia/Zeiber/Lange/Jordan, 2017).

Die körperliche Inaktivität kennzeichnet den derzeitigen kindlichen Alltag. Zusätzlich zum Bewegungsmangel durch ausgiebige Sitzzeiten (Schule, Hausaufgaben und sitzende Freizeitaktivitäten (ausgeprägter Medienkonsum)) sind die heutige Kindheit und Jugend durch Stress, fehlende Zuwendung, Fehl- und/oder Überernährung, Rauchen und Alkoholkonsum geprägt (Höll-Stüber/Hoenig-Drost, 2015). Primäres Ziel bewegungstherapeutischer Ansätze bei übergewichtigen und adipösen Kindern und Jugendlichen sind die Verringerung sedativer Tätigkeiten sowie die Steigerung bewegungsbezogener Aktivitäten (Arbeitsgemeinschaft Adipositas im Kindes- und Jugendalter [AGA], 2009). Generell fordern Wissenschaftler mehr Bewegung im Alltag von Kindern. Denn je mehr Bewegung in den kindlichen Alltag integriert werden kann, desto höher ist der gesundheitliche Benefit. Graf und Kollegen (2017, 11) fordern, dass „ab dem Kindergartenalter mindestens 189, ab Grundschulalter mindestens 90 min Bewegungszeit pro Tag erreicht werden sollten. Vermeidbare Sitzzeiten

insbesondere Bildschirmmedien sollen dagegen auf ein Minimum reduziert werden“ (Graf et al., 2017, 11). Die KgAS (Konsensgruppe Adipositasschulung für Kinder und Jugendliche e.V.) benennt als Grundprinzipien der Behandlung (1.) die Förderung der Motivation, das eigene Verhalten zu verändern, (2.) die genaue Beobachtung des eigenen Verhaltens, (3.) die Überprüfung und Veränderung der Alltagsstruktur und (4.) Einbringen von möglichst viel Bewegung in den Alltag (Konsensgruppe Adipositasschulung für Kinder und Jugendliche e.V. [KgAS], 2018)

Laut der aktuellen S3-Leitlinie der Arbeitsgemeinschaft Adipositas im Kindes- und Jugendalter sollte im therapeutischen Setting die Steigerung der körperlichen Aktivität als Gruppentherapie erfolgen, der Leistungsanspruch nicht im Vordergrund stehen und eine zusätzliche Wissensvermittlung erfolgen (AGA, 2009). Die Steigerung der körperlichen Aktivität als Gruppenerlebnis kann sich positiv auf die gegenseitige Motivation auswirken.

Eine erfolgreiche Gesundheitserziehung gelingt insbesondere durch die Vermittlung von Inhalten unter Berücksichtigung der individuellen Entwicklung und Persönlichkeitsbildung eines Menschen (Österreicher, 2012). Unter Einbezug der Natur gelingt dies, wenn zunächst eine Beziehung zur Natur durch positive Erlebnisse mit positiven Emotionen geschaffen werden kann (Österreicher, 2012). Dass der Aufenthalt in der Natur günstige entwicklungsfördernde Wirkung auf die physische, psychische und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern hat, belegen mittlerweile eine Vielzahl von Studien (Gebhard, 2009; Raith/Lude, 2014). Friluftsliv ist der Aufenthalt und die körperliche Aktivität in der freien Natur in der Freizeit, wobei ein Hauptmerkmal auf die Umweltveränderung und dem Erlebnis in der Natur liegt“ (vgl. Miljøverndepartement 2001, 11). Adipöse und übergewichtige Kinder und Jugendliche könnten durch die Ansätze des skandinavischen Friluftslivs mit seinen neun Zielen (Ausschaltung der Langeweile, Erlernen von Dauerhaftigkeit und Kontinuität, Kritische Überprüfung des Konsumverhaltens und der Einstellung zu Natur und Umwelt, Entwicklung handwerklicher, technischer und sportlicher Fähigkeiten, Förderung von Phantasie und Kreativität, Übernahme von Verantwortung, Öffnung der Persönlichkeit, Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien, Erlernen sozialer Verhaltensweisen) an mehr körperliche Aktivität herangeführt werden (Kamp, 2008).

Friluftsliv bietet die Vorteile, dass durch den Aufenthalt und die Bewegung in der Natur die Langeweile ausgeschaltet wird, Dauerhaftigkeit und Kontinuität erlernt und das kritische Konsumverhalten überprüft wird. Zudem kann sich durch Erlebnisse die Einstellung zu Natur und Umwelt positiv entwickeln und Phantasie und Kreativität

tät gefördert werden. Sowohl bei kurzen Ausflügen, als auch bei längeren Touren werden sowohl handwerkliche als auch technische und sportliche Fähigkeiten gefördert (Buschmann/Lagerström, 1999).

Die Grundidee liegt also in der Aktivität im Freien, zu der auch der reine Aufenthalt in der Natur zählt. Laut Liedtke und Lagerström (2004c, 6) bietet der Ansatz des skandinavischen Friluftsliv dementsprechend eine Erfahrungsebene des „Erlebens seiner Selbst in der Natur, bei der Sinneseindrücke, Gemeinschaftserlebnis und beschauliche Pausen bedeutsamer sind, als der Leistungsgedanke“ (Liedtke/Lagerström, 2004c). Liedtke und Lagerström (2004b, 95) fassen „Friluftsliv [ist] in diesem Sinne vor allem (als) ein Freizeitphänomen mit der Konsequenz eines natürlichen und aktiven Lebensstils“ zusammen und betonen, dass Friluftsliv kein pädagogisches Konzept darstellt, welches festgelegte Bildungsbereiche zum Ziel hat oder die Natur nur als Mittel zum Zweck nutzt. Dabei orientiert sich das skandinavische Friluftsliv an den folgenden fünf Prämissen: „(1.) man lebt draußen in der Natur (2.) man benutzt keine technischen Fortbewegungsmittel, (3.) der Mensch als Ganzes wird gefordert, (4.) man unterliegt keinem Konkurrenzdenken und (5.) man schadet nicht der Natur“ (Buschmann/Lagerström, 1999, 8).

Das Ziel des vorliegenden Pilotprojektes war (1.) eine Analyse der Effekte auf die anthropometrischen Daten (Körpergewicht, Körpergröße), (2.) die Auswirkungen von bewegungsbasierten Interventionen unter Naturbezug auf die physische und psychische Wahrnehmung zu erfassen (3.) die Evaluation der Teilprogramme durch Eltern und Kinder und Jugendliche sowie (4.) der Aufenthalt in der Natur als bewegungsbezogenen Ansatz generell auf seine Tragfähigkeit bei übergewichtigen und adipösen Kindern zu prüfen.

2. Methodik

Insgesamt wurden 41 Kinder und Jugendliche (davon 20 Jungen und 21 Mädchen im Alter von acht bis 16 Jahren) untersucht. Die Kinder und Jugendlichen wurden in altersspezifische Gruppen (Kinder: acht bis 12 Jahre/Jugendliche: 13 bis 16 Jahre) aufgeteilt und betreut. Die waldpädagogischen Einheiten umfassten sechs bis acht Wochen (unter Berücksichtigung der Schulferien). Insgesamt nahmen die Kinder und Jugendlichen ein Schuljahr am CHILT-III-Programm der Deutschen Sporthochschule Köln teil. Das pädagogische Ziel des Pilotprojektes lag in der Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen für und durch die Bewegung in und mit der Natur, um den Lebensstil der Teilnehmer nachhaltig positiv zu beeinflussen.

Zur Überprüfung des physischen und psychischen Wohlbefindens wurden zwei für Kinder und Jugendliche angepasste Fragebögen zur subjektiven „wahrgenommenen körperlichen Verfassung (WKV)“ (Kleinert, 2006) und die psychische „Eigenzustandsskala (EZK)“ (psychisches Befinden) (Kleinert/Liesefeld, 2001) eingesetzt. Das Freizeitverhalten wurde anhand eines unstandardisierten Fragebogens erhoben. Das Körpergewicht wurde mittels geeichter Körperwaage und die Körpergröße mittels eines an der Wand befestigten Längenmaßes mit integriertem Messwinkel von der betreuenden Ärztin erfasst. Die Befragung zum Freizeitverhalten wurde zu Beginn des Projektes (t1) und vier Monate nach Abschluss (t3) erfasst. Das Befinden wurde stets vor und nach den Einheiten beurteilt. Die anthropometrischen Daten wurden wöchentlich in den ärztlichen Kontrolluntersuchungen aufgenommen. Die Ausgangsuntersuchung (t2) fand nach der letzten sporttherapeutischen Einheit statt.



Abb. 1: Studiendesign

3. Ergebnisse

Innerhalb der sechs bis acht Interventionswochen zeigen sich in den anthropometrischen Daten keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf das Gewicht, aber auf die Größe. Die Jungen erwiesen sich als signifikant größer und schwerer als die Mädchen. Über den gesamten Zeitraum kam es zu signifikanten Verbesserungen des BMI-SDS.

Die Daten zum psychischen und physischen Befinden müssen aufgrund geringer Teilnehmerzahlen an den freiwilligen Zusatzterminen auf vier Messzeitpunkte reduziert werden. Die Ergebnisse zur wahrgenommenen körperlichen Verfassung und zum Eigenzustand zeigen weder zwischen den Settings „Halle“ und Wald“ noch vor und nach den Einheiten signifikante Unterschiede. Sowohl nach der dritten, als auch nach der vierten Einheit sinken die Werte für die wahrgenommene körperliche Verfassung sowie dies des Eigenzustands.

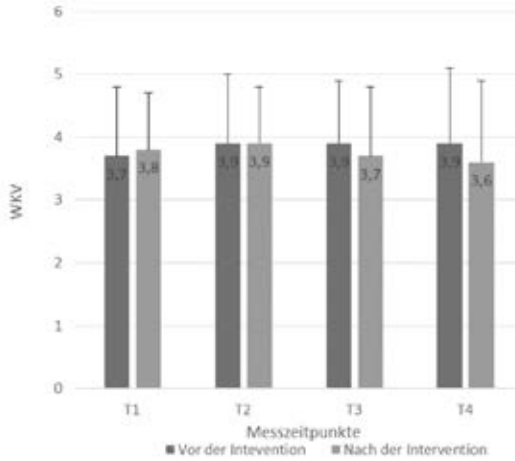


Abb. 2: Zusammenhang von Interventionszeit und Messzeitpunkten der Wahrgenommenen Körperlichen Verfassung (n.s. = nicht signifikant; p= Signifikanz; WKV= wahrgenommene körperliche Verfassung, T= Messzeitpunkt)

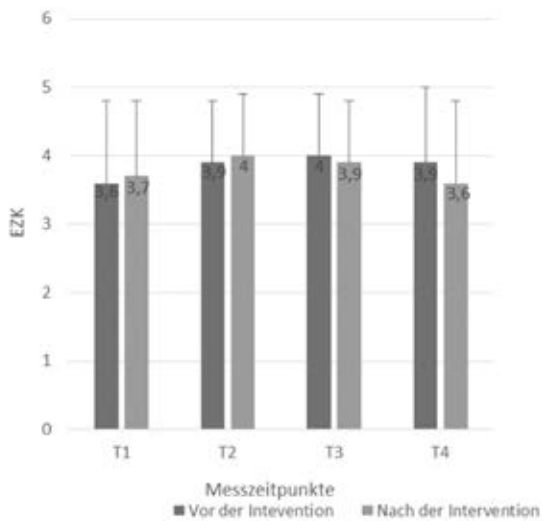


Abb. 3: Zusammenhang von Interventionszeit und Messzeitpunkten der Eigenzustandsskala (n.s. = nicht signifikant; p= Signifikanz; EZK= Eigenzustandsskala, T= Messzeitpunkt)

35,1% der Teilnehmer bewerteten die Aktivitäten unter Naturbezug sehr positiv, 59,5% noch als positiv und nutzten diesbezüglich die Begrifflichkeiten „Spaß“, „verbessertes Wohlbefinden“ und „Begeisterung“. Insgesamt 66% der Teilnehmer bewegen sich nach dem Programm (sehr viel) mehr, 56,7% beziehen dies auf das Programm unter Naturexposition.

4. Diskussion

Aufgrund der geringen Datenzahlen sowie fehlender Kontrollgruppe und mangelnder vergleichbarer Studien, die sich auf die physischen und psychischen Auswirkungen naturbezogener Interventionen im Rahmen von bewegungstherapeutischen Maßnahmen bei Kindern mit Übergewicht oder Adipositas beziehen, ist eine Gesamtbewertung der vorliegenden Ergebnisse schwierig und kann dementsprechend nur tendenzielle Aussagen ermöglichen. Somit werden nur die wichtigsten Eindrücke wiedergegeben und mögliche Erklärungsansätze gesucht.

Hinsichtlich der Gewichtsreduktion zeigen sich im Verlauf des Pilotprojektes keine signifikanten Effekte, aber die vorhandenen geringen BMI-Senkungen lassen sich durch das Größenwachstum der Kinder und Jugendlichen erklären (Reinehr/Brylak/Alexy/Kersting/Andler, 2003).

Die vorgestellte Pilotstudie unterlag der Ausgangsthese, dass naturbezogene Interventionsansätze sowohl das physische als das psychische Wohlbefinden von Kindern positiv beeinflussen können. Die vorliegenden Daten zeigen jedoch keine signifikanten Verbesserungen (bezogen auf diesen Interventionszeitraum, -intensität, -methoden) nach körperlicher Aktivität unter Naturbezug auf das psychische und physische Befinden der Teilnehmer. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass der Ort, an dem übergewichtige Kinder und Jugendliche körperlich aktiv sind, zunächst eine geringe Bedeutung auf das psychische und physische Befinden hat. Da die positiven Effekte, die bei Gesunden auftreten, bei der vorliegenden Stichprobe nicht bestätigt werden können, wird vermutet, dass die bei übergewichtigen und adipösen Kindern vorhandenen geringen motorischen Fähigkeiten (Graf, 2007) verhindern, dass der Fokus der Teilnehmer auf dem Erleben seiner Selbst in der Natur liegt, sondern eher auf den zu bewältigenden Aufgaben (Kamp, 2008). Somit kann eine Verbesserung des Wohlbefindens durch die vorhandenen Messparameter nicht bestätigt werden. Ursächlich hierfür könnte aber auch der kurze Interventionszeitraum von sechs bis acht Wochen sein, bei dem nicht davon auszugehen ist, dass Teilnehmer mit einem verminderten