

Facharbeit

Personale und soziale Kompetenzen durch Jugendfreizeiten stärken gelingt der Transfer ins Alltagsleben auch bei zwei- bis dreitägigen Fahrten mit wechselnden Gruppenmitgliedern?

Niklas Joachim

Berlin, 13.02.2018

TF 4: Entwicklung personaler und gesellschaftlicher Identität von Kindern und Jugendlichen unterstützen und begleiten

TF 7: Bilden und Erziehen: Lernumwelten von Kindern und Jugendlichen gestalten

Betreuende Tutorin: Brigitte Gerhold

„Ich finde es toll, dass wir auch mal so tun dürfen, als wären wir Erwachsene“

Teilnehmerin während unseres Kennenlerntreffens

Für Anne, mit der ich drei Ausbildungsjahre durch dick und dünn ging

Danksagung

Größter Dank gebührt Paul, Noa und Anna. Nur durch euer Engagement konnte das Projekt „Die Zugvögel“ auf diese Art umgesetzt werden und an ganz individueller Farbe gewinnen. Ihr lasst durch konstruktiven und leidenschaftlichen Austausch die Idee erblühen und sorgt mit euren hohen Ansprüchen dafür, dass wir die Gesellschaft wieder ein Stück besser machen.

Danken möchte ich allen Teilnehmer*innen der „Zugvögel“, die begeistert unser Angebot annehmen und mitgestalten und auch uns Erwachsenen eine außergewöhnliche Zeit bescheren. Euer aller Rückmeldungen bestätigen uns in dem, was wir tun. Besonders danken will ich Mia, Mara, Aneka, Anais, Jona und Moritz. Ihr liefert mir in den Interviews hilfreiche Antworten für die Facharbeit und die Verbesserung unserer Gruppenfahrten.

Ich danke den Eltern, die uns Jugendleiter*innen ihr Vertrauen schenken und ihre Kinder in unsere Obhut geben. Außerdem möchte ich mich herzlich bei den Eltern bedanken, die sich ebenfalls für Interviews anboten.

Dank gebührt meiner Dozentin Brigitte Gerhold, die mir wertvolle Verbesserungsvorschläge zur Facharbeit lieferte und immer beratend zur Seite stand.

Meinen Eltern danke ich dafür, dass sie in der Endphase meiner Facharbeit beratend zur Seite standen und bei der finalen Korrektur unterstützten.

All meinen Arbeitskolleg*innen, Dozent*innen und Kommiliton*innen möchte ich danken. Ihr habt maßgeblich dazu beigetragen, dass meine gesellschaftliche und pädagogische Haltung gereift ist.

Danken möchte ich meinen WG-Mitbewohnern und Freunden, die das Chaos in der Küche bewältigen mussten und geduldig waren, als ich zeitweise von der Bildfläche verschwand.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1. Der Deutsche Alpenverein.....	2
Kurzportrait des DAV	2
Die Jugend des Deutschen Alpenvereins.....	3
Der DAV Berlin.....	4
Die JDAV Berlin und ihre Jugendgruppen	4
Meine Jugendgruppe	5
2. Ziele und Methoden unserer Jugendarbeit.....	5
Projektziele	5
Erwerb personaler Kompetenzen.....	7
Erwerb sozialer Kompetenzen.....	8
Weiterer Kompetenzerwerb	9
Methoden für den Kompetenzerwerb	9
3. Theoretische Grundlagen	11
Erlebnispädagogik.....	11
Neurowissenschaft.....	13
Lernen am Modell	15
4. Fahrtenumsetzung und eigener Blick auf die Grenzen unserer Jugendarbeit	16
Fahrtenumsetzung	16
Eigener kritischer Blick auf die Grenzen unserer Jugendarbeit	19
5. Interviews	20
Ziel.....	20
Methodik	20
Kritische Betrachtung der Methode	21
Ergebnisse.....	22
6. Fazit	29
7. Literaturverzeichnis	31

Einleitung

Bedingt durch eine naturverbundene familiäre Prägung sowie meine Begeisterung am Klettern stieß ich im Jahr 2011 auf den Deutschen Alpenverein. Hier nahm ich als Vereinsmitglied an mehreren alpinen Ausbildungsveranstaltungen teil. Kurze Zeit später fand ich mich während meiner Studienzeiten als Teilnehmer in einer Jugendgruppe wieder. Beeinflusst durch Beobachtungen, die ich damals im Bereich meines Umfeldes machte, reifte bald der Wunsch in mir heran, die Persönlichkeitsbildung junger Menschen fortan selbst aktiv begleiten zu wollen. Ich nahm an einer Jugendleitergrundausbildung teil und seit 2014 bin ich ehrenamtlich als Jugendleiter in der Sektion Berlin des Deutschen Alpenvereins innerhalb der Jugendabteilung und somit der Jugendorganisation des Alpenvereins tätig.

Im Jahr 2016 initiierte ich ein neues Projekt, das Jugendfahrten für Teilnehmer anbot, die keinen festen Jugendgruppen angehören. Dies ist insofern neu, da die bestehenden Jugendgruppen normalerweise konstante Gruppenkonstellationen aufweisen und an wöchentlichen Terminen zusammenkommen. Klettern als Medium zur Persönlichkeitsentwicklung ist dabei Schwerpunkt der Gruppen. Meine Jugendarbeit löst sich von dem Gedanken des Kletterns im Zentrum der Gruppenarbeit und findet den vielfältigen Naturraum mit all seinen Handlungsmöglichkeiten. Der personalen und sozialen Kompetenzvermittlung wird dabei bewusst maßgeblich mehr Gewicht beigemessen, als der Vermittlung sportlicher Kompetenzen. Bisher fanden drei Fahrten mit einer Fahrtendauer von zweieinhalb bis dreieinhalb Tagen statt. Weitere Fahrten sind für das Jahr 2018 ausgeschrieben.

Die Jugendarbeit in meiner Gruppe wurde und wird zukünftig tatkräftig von drei weiteren Jugendleiter*innen (in wechselnden Konstellationen) unterstützt. Nachfolgend werde ich also von „unserer Jugendarbeit“ oder „dem Projekt“ sprechen, wenn ich das von mir initiierte und in Gemeinschaft wachsende Projekt meine. Ebenso werde ich von „Projektzielen“ sprechen, die die Ziele unserer Jugendarbeit meinen und nicht etwa die der Facharbeit.

Bedingt dadurch, dass wir einen großen qualitativen Anspruch an unsere Arbeit haben, im Speziellen bezogen auf eine gemeinschaftliche Haltung, die die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen im Fokus sieht, sehe ich diese Facharbeit als Chance, diesbezüglich wertvolle Informationen zu erhalten. Interviews mit den Teilnehmer*innen bilden dabei den Kern dieser Facharbeit. Die Ergebnisse sollen uns in dem bestätigen, was gut läuft und uns Impulse liefern, wo noch Verbesserungen angesagt sind. Mit der Fragestellung, ob uns ein Transfer von Lernerfahrungen der Teilnehmer*innen in ihr Alltagsleben gelingt, ließe sich auch die Frage nach der Sinnhaftigkeit unserer Arbeit beantworten: Nämlich die, ob die Kinder Lernerfahrungen für ihr Leben machen oder ob unsere Fahrten reine Spaßveranstaltungen sind.

Um die Leser*innen in den strukturellen Rahmen einzuführen, werde ich im 1. Kapitel den Deutschen Alpenverein und seine Jugendorganisation, die Jugend des Deutschen Alpenvereins, vorstellen. Hier gehe ich auch auf die Berliner Sektion und unsere Jugendgruppe ein. Im 2. Kapitel werde ich unsere Projektziele herausstellen, die an erster Stelle die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen sieht. Es folgen einige Methoden, die zur Zielerreichung beitragen sollen. Kapitel 3 stellt den theoretischen Teil der Facharbeit dar. Den größten Abschnitt trägt dazu die Erlebnispädagogik bei, die in ihrem Konzept große Schnittmengen zu unserer Jugendarbeit darstellt. Aus der Neurowissenschaft lassen sich interessante Forschungsergebnisse zum handlungsorientierten Lernen ableiten. Auch die traditionelle, aber nicht minder populäre wie anerkannte Lerntheorie des Lernens am Modell spiegelt einen wichtigen Teil unserer Arbeit wider. Im 4. Kapitel werden unsere drei durchgeführten Jugendfahrten grob umrissen. Hier erfolgt auch eine eigene kritische Betrachtung bezüglich der Grenzen unserer Jugendarbeit. Das Kapitel 5 extrahiert die Kernaussagen der sechs Interviewteilnehmer*innen aus drei durchgeführten Interviews. Vorweg wird hier auf die methodische Vorgehensweise der Befragung und auf die kritische Beurteilung der Methode eingegangen. Abschließend wird im Kapitel 6 ein Fazit gezogen.

1. Der Deutsche Alpenverein

Kurzportrait des DAV

Der Deutsche Alpenverein (DAV) wurde 1869 als Bergsport- und Naturschutzverband gegründet. Heute verzeichnet er mehr als 1.200.000 Mitglieder¹ und ist somit größter Bergsportverband der Welt². Der DAV verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke und ist gemeinnützig anerkannt.³

Der DAV formuliert sein Leitbild wie folgt: „Durch sein Wirken fördert er das Gemeinwohl und das Miteinander von Menschen unterschiedlicher Generationen, sozialer und kultureller Herkunft“⁴, vereint durch die Leidenschaft für die Berge.⁵ Der DAV verfolgt drei zentrale Werte. Zum einen die *Freiheit* – in der Wahl der Bergsportaktivitäten und dem Umgang mit den damit verbundenen Risiken. Zum anderen den *Respekt* und die *Verantwortung* – gegenüber Mensch und Natur.⁶ Kerndisziplinen des DAV sind der Bergsport, Bergsteigen und Alpinismus. Dies setzt einen freien Zugang zur Natur voraus. Der DAV ist gleichfalls Naturschutzverband und setzt sich für den Erhalt der einzigartigen Natur- und Kulturräume

¹ Vgl.: https://www.alpenverein.de/der-dav/der-dav-in-zahlen-fakten_aid_10232.html

² Vgl.: https://www.alpenverein.de/der-dav/struktur-des-dav_aid_10415.html

³ Vgl.: ebd.

⁴ https://www.alpenverein.de/der-dav/leitbild-des-dav_aid_12051.html

⁵ Vgl.: ebd.

⁶ Vgl.: ebd.

der Alpen und Mittelgebirge ein.⁷ Dazu gehört auch, dass die Erschließung der Alpen durch Schutzhütten und Wege für beendet erklärt wurde und nur noch die bestehende Infrastruktur instand gehalten wird.⁸

Der Deutsche Alpenverein ist räumlich strukturiert. Eine Mitgliedschaft im DAV ist nur über eine Mitgliedschaft in einer der 356 Sektion möglich. Die Sektionen bilden gemeinsam als Solidargemeinschaft den Dachverband. Für bestimmte Aufgaben schließen sich die Sektionen ebenfalls auf Landes- und Regionalebene zu den Landes- und Regionalverbänden zusammen.⁹ Obwohl den Alpen so fern, kann Berlin mit vier Sektionen aufwarten.¹⁰ Die größte und vom Angebot umfangreichste Berliner Sektion ist die gleichnamige Sektion Berlin, in der auch ich Mitglied bin.

Die Jugend des Deutschen Alpenvereins

Im deutschen Alpenverein sind 24 % aller Mitglieder Jugendliche und junge Erwachsene unter 26 Jahren (Stand: 31.12.2016).¹¹ Die Jugend des Deutschen Alpenvereins (JDAV) ist die Jugendorganisation des Deutschen Alpenvereins. Sie ist anerkannter Träger der freien Jugendhilfe.¹² Ihre Strukturen, Gremien und Aufgaben regelt die auf Vorschlag der JDAV von der Hauptversammlung des DAV-Dachverbandes beschlossene Jugendordnung.¹³ In den Sektionen verfügt die Sektionsjugend über eine eigene Jugendordnung und in eigener Verantwortung über einen von der Sektion zur Verfügung gestellten Etat.¹⁴

Die Jugendleiter*innen organisieren und betreuen die Jugendarbeit in der Sektionsjugend. Die Jugendreferent*innen der Sektionen sind das Bindeglied zwischen den jeweiligen Jugendverbänden und Erwachsenenverbänden. Die Jugendreferent*innen sind für die Jugendarbeit in der Sektionsjugend verantwortlich.¹⁵

Jugendleiter*innen müssen jährlich eine Fortbildung nachweisen.¹⁶ Jugendleitergrundausbildungen und Fortbildungen werden von dem JDAV-Bundesverband sowie den meisten JDAV Landes- und Regionalverbänden angeboten. Der Bundesverband unterhält hierfür eine eigene Jugendbildungsstätte in Hindelang. Das Ausbildungsprogramm auf Bundesebene wird unterteilt in eine fünftägige Grundausbildung, Aufbaumodule zum

⁷ Vgl.: ebd.

⁸ Vgl.: <http://www.dav-berlin.de/index.php/kurzportrait>

⁹ Vgl.: https://www.alpenverein.de/der-dav/struktur-des-dav_aid_10415.html

¹⁰ Vgl.: <https://www.jdav-nordost.de/index.php/home/jdav-nordost-gebietskarte>

¹¹ Vgl.: https://www.alpenverein.de/der-dav/der-dav-in-zahlen-fakten_aid_10232.html

¹² Vgl.: https://www.alpenverein.de/der-dav/struktur-des-dav_aid_10415.html

¹³ Vgl.: https://www.alpenverein.de/chameleon/public/1156095f-88c2-ebed-c480-5ef7d8d8a256/DAV-Satzung-2014_26087.pdf

¹⁴ Vgl.: https://www.jdav.de/chameleon/public/cd3d8abe-b232-124c-cba1-2426c1798420/JDAV_Bundesjugendordnung_Darmstadt-2017_29101.pdf

¹⁵ Vgl.: ebd.

¹⁶ Vgl.: https://www.jdav.de/schulungen/fortbildung/fortbildungen-leiko-seminare-sonderveranstaltungen-allgemeine-infos_aid_30319.html

Erwerb von fachsportlichen Zusatzqualifikationen, Fortbildungen für die jeweiligen Alpinsportdisziplinen sowie sogenannte Leitungskompetenzseminare mit dem Ziel der pädagogischen und persönlichen Bildung.¹⁷

Der DAV Berlin

Die Sektion Berlin des DAV hat ca. 17.000 Mitglieder (Stand März 2017) und ist damit zweitgrößter Sportverein Berlins.¹⁸ Sechs Hütten, verteilt in den zwei Arbeitsgebieten Ötztal und Zillertal, werden von der Sektion Berlin gepflegt. Dazu gehören ebenso der Erhalt und die Pflege des Wegesystems in beiden Gebieten.¹⁹ Seit Mai 2013 betreibt die Sektion eine Kletterhalle in Berlin Mitte.²⁰ Weitere drei Berliner Outdoorkletteranlagen sind in der Verantwortung der Sektion Berlin.²¹ In der Geschäftsstelle sind die Materialausleihe und Berlins größte Alpinbibliothek untergebracht. Serviceleistungen sind unter anderem Alpinsportausbildungen, Tourenberatungen, Vorträge usw.²² In der Sektion gibt es derzeit 20 (Erwachsenen-)Gruppen mit unterschiedlichen Schwerpunkten, wie zum Beispiel Klettern, Wandern, Familie, Paddeln, usw. Andere Schwerpunkte sind Arbeitseinsätze auf Hütten und Wegen, Natur- und Umweltschutz, Kultur und Öffentlichkeitsarbeit.²³

Die JDAV Berlin und ihre Jugendgruppen

Die Jugendorganisation der Sektion Berlin ist die JDAV-Berlin (Jugend des Deutschen Alpenvereines Berlin). Etwa 50 Jugendleiter*innen und weitere 20 Helfer*innen sind momentan nach Aussage des Jugendreferenten (Stand Dezember 2017) in der Jugendarbeit ehrenamtlich beteiligt. Ungefähr fünf Mal im Jahr beraten sie über Anträge im Jugendausschuss. Derzeit werden elf, in der Regel altersmäßig abgestufte Gruppen, im Alter von 10 bis 27 Jahren betreut.²⁴ Dies sind zumeist Klettergruppen mit unterschiedlichen Interessengebieten. So legt eine Gruppe zum Beispiel Wert auf leistungsorientierten Klettersport, eine andere darauf, dass neben dem Klettern auch Filme- oder Kochabende etabliert werden. Wieder andere Gruppen bieten regelmäßig Fahrten in die Natur an. Neben diesen Klettergruppen war es der JDAV-Berlin, der 2015 das Moabiter Kiezklettern durchsetzen konnte. In Zusammenarbeit mit mehreren Moabiter Sozialeinrichtungen wird Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie aus Notunterkünften für Geflüchtete der häufig aus diversen Gründen verwehrte Zugang zum Vereinsleben geöffnet.²⁵

¹⁷ Vgl.: <https://www.jdav.de/Schulungen>

¹⁸ Vgl.: <http://www.dav-berlin.de/index.php/kurzportrait>

¹⁹ Vgl.: ebd.

²⁰ Vgl.: ebd.

²¹ Vgl.: <http://www.dav-berlin.de/index.php/kletteranlagen>

²² Vgl.: <http://www.dav-berlin.de/index.php/kurzportrait>

²³ Vgl.: ebd.

²⁴ Vgl.: <https://www.jdav-berlin.de/gruppen/>

²⁵ Vgl.: <http://www.moabitonline.de/23467>

Meine Jugendgruppe

Im Frühjahr 2017 gründete ich die neue Gruppe mit dem Namen „Die Zugvögel“. Mit dieser Gruppe betrat ich konzeptionelles Neuwasser in unserem Verein, denn sie wichen von den etablierten Ideen der anderen Jugendgruppen ab.

Die Zugvögel verzichten auf die regelmäßigen Klettertermine. In der Tat ist es sogar so, dass das Klettern in meiner Gruppe nur nachrangige Priorität genießt. Im besten Fall wird diese Tätigkeit als Träger zur Orientierung anderer Ziele verwendet. Nicht der sportliche Gedanke, sondern die Umgebung und interaktive Tätigkeiten in der Gruppe stellen das Setting für Bildungs- und Lernprozesse dar. Hierauf werde ich an späterer Stelle noch zu sprechen kommen.

Angeboten werden verschiedene Wochenendfahrten in die Natur für jeweils unterschiedliche Jahrgänge. Mögliche Teilnehmer haben ein Alter zwischen 9 und 15 Jahren. Es steht ihnen frei, sich für eine oder mehrere Fahrten anzumelden. Die Teilnehmerzahl ist auf zwölf beschränkt, womit eine gute Größe für einen gemeinschaftlichen Gruppenprozess gewährleistet ist, bzw. einem Zersplitten in Kleingruppen schon in der Idee entgegengewirkt wird. Sich selbst versorgen, die Natur erleben, Feuer machen, die Gegend erkunden, Spiele spielen, Spaß haben und den Tag mit der Gruppe gestalten – das ist die Basis unseres Angebots. Sie richtet sich zum einen an Kinder und Jugendliche, die nicht die Zeit für regelmäßige Klettertermine haben, ohnehin nicht nur am Klettern interessiert sind, sondern auch eine von vielen anderen Naturerfahrungen machen wollen oder auch an diejenigen, die auf der Warteliste stehen und auf einen Platz in einer anderen Jugendgruppe warten.

2. Ziele und Methoden unserer Jugendarbeit

Projektziele

Ziele meiner Jugendarbeit lassen sich wohl am ehesten unter dem Begriff der Persönlichkeitsentwicklung verorten. Hurrelmann definiert Persönlichkeit als das „dem Menschen spezifische organisierte Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen, das sich auf der Grundlage der biologischen Ausstattung als Ergebnis der Bewältigung von Lebensaufgaben jeweils lebensgeschichtlich ergibt.“²⁶ Erfreulicherweise ist der Wunsch nach der Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen nicht nur geprägt durch meine Haltung, sondern findet sich auch in den Grundsätzen der JDAV-Satzung wieder. Dort steht: „Die Jugendarbeit der JDAV [...] bietet Raum für Lernerfahrungen und fördert die persönliche Entwicklung aller jungen Menschen und wirkt

²⁶ Klaus Hurrelmann: Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim und Basel 2002, S. 14

dabei sozial integrierend.²⁷ Hauptaugenmerk lege ich dabei auf Aspekte der personalen und der sozialen Kompetenz.

Die personale Kompetenz wird auch als Human-, Selbst-, Ich- oder Persönlichkeitskompetenz bezeichnet. Die deutsche Kultusministerkonferenz beschreibt Selbstkompetenz als: „Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.“²⁸

Bei sozialer Kompetenz orientiere ich mich an folgender Definition: Soziale Kompetenz ist der „Sammelbegriff für solche Wissensbestandteile, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, die eine notwendige Voraussetzung für die Bewältigung sozialer Interaktionen darstellen.“²⁹ Weiter steht dort: „Ein sozial kompetentes Verhalten liegt vor, wenn eine Person in einer sozialen Situation einerseits in der Lage ist, eigene Ziele weitestgehend zu verwirklichen und dabei andererseits eine soziale Akzeptanz dieses Verhaltens gewährleisten kann.“³⁰ Darüber hinaus gehört für mich die Entwicklung eines uneigennützigen, solidarischen Wertebewusstseins dazu.

Das „Meta“-Ziel unserer Jugendarbeit ist, wie bereits einleitend erwähnt, dass das Erleben und die Bewältigung verschiedener Situationen während der Jugendfreizeit langfristige Wirkungen zeigt. Anders formuliert ist das Ziel der Transfer heraus aus der Fahrt hinein ins alltägliche Denken, Fühlen und Handeln.

Unter Transfer, Lerntransfer oder Lernübertragung versteht man die Disposition, nach einer Lernerfahrung künftig ähnliche Anforderungen ebenfalls bewältigen zu können. Hierbei muss die Situation der Lernsituation nicht aufs Haar gleichen. Ein Transfer findet auch dann statt, wenn von einer Situation auf eine ihr ähnliche Situation abstrahiert werden kann. Man spricht auch von Generalisierung.³¹

Hierbei ist mir bewusst, dass auf Fahrten, wie wir sie anbieten können, keine großen Sprünge in der Persönlichkeitsentwicklung erwartet werden können. Bedingt durch die Frequenz und

²⁷ https://www.jdav.de/chameleon/public/995d9b8f-28d4-ebe6-cc4a-0f1e3e09ff13/JDAV_Erziehungs-und-Bildungsziele-Tuebingen-2015_27527.pdf

²⁸ http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf

²⁹ www.spektrum.de/lexikon/psychologie/soziale-kompetenz/14520

³⁰ ebd.

³¹ Vgl.: Hans-Peter Nolting und Peter Paulus: Psychologie lernen – Eine Einführung und Anleitung, Weinheim und Basel 2009 S. 85 f.

die Kürze einer jeden Fahrt, verbringen manche Teilnehmer nicht mehr als zweieinhalb Tage mit uns. Die Frage ist also vielmehr, wie erfolgreich sind unsere Ideen oder haben sie keine oder gar eine negative Wirkung, weil sie zum Beispiel zu langweilig, zu überfordernd oder zu weit von der Lebenswelt der Teilnehmer*innen entfernt sind.

Erwerb personaler Kompetenzen

Zu den personalen Kompetenzen zählen für mich solche, die den jungen Menschen zu einem autonomen Menschen machen, der seine individuellen Stärken erkennt und auf diese vertraut.

Unter Autonomie zähle ich wie Jürgen Zimmer, Erfinder des Situationsansatzes: Selbstbestimmung, Unabhängigkeit, Eigeninitiative und Selbstständigkeit.³² Die Teilnehmer*innen sollen sich ihrer Autonomie bewusst werden, sie als persönlichen Gewinn verstehen und entsprechend handeln. Mein Wunsch ist, dass sie feststellen, dass sich diese Autonomie lohnt. Dies kann begünstigt werden, indem sie zum Beispiel relevante Prozesse während der Fahrt wahrnehmen, ihre Unabhängigkeit erproben und dabei einen persönlichen Erfolg verbuchen. Ein großer Wunsch ist, dass jeder*r Teilnehmer*in merkt, dass er oder sie nicht ohnmächtig einer Situation ausgeliefert ist und sich den Anforderungen, die an sie oder ihn gestellt werden, nicht kompromisslos anpassen muss. Die Teilnehmer*innen sollen feststellen, dass sie Einfluss nehmen und Gestalter*innen ihrer Umwelt sein können. Vor allem möchte ich die in Teilen vorherrschende Bipolarität zwischen den Ton angebenden Erwachsenen und den Folge leistenden Minderjährigen im Rahmen des Verantwortlichen auflösen.

Einflussnahme braucht Selbstvertrauen. Die Teilnehmer*innen sollen verstehen, dass sie sich ihre individuelle Meinung bilden dürfen, eigene Stärken besitzen und für eigene Interessen einstehen dürfen. Für manche braucht dies Mut. Unser Ziel ist es also, eine sichere Atmosphäre für die Teilnehmer*innen zu schaffen, die zu Erfolgen führt. Diese Erfolge wiederum lassen die Teilnehmer ihre Selbstwirksamkeit erfahren und sie stärken das Selbstvertrauen.

Ein weiteres Ziel ist, dass die Teilnehmer*innen erfahren, dass sie Verantwortung übernehmen dürfen. Auf unseren Fahrten sollen die Teilnehmer*innen weite Teile des Programms selbst bestimmen, gestalten und umsetzen dürfen. Sie sollen erfahren, dass wir Jugendleiter*innen in sie Vertrauen setzen. Der Wunsch, dass ihnen Bewertungs- und Handlungskompetenzen zugetraut werden, bedeutet aber auch, dass die Jugendlichen lernen, dass eigenverantwortliches Handeln auch immer Konsequenzen hat. Nicht immer sind diese in erster Linie von erheiternder Natur. Eine Meinungsverschiedenheit zwischen zwei Parteien innerhalb der Gruppe, muss in einer müßigen und erhitzten Debatte ausgehandelt

³² Vgl.: Jürgen Zimmer: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz, Weinheim und Basel 2006, S.14

werden und kann nicht einfach dadurch aufgelöst werden, dass ein Erwachsener ein Machtwort spricht. Diese Konsequenzen müssen von den Teilnehmer*innen in Kauf genommen werden. Ein anderer Aspekt ist, dass die Übertragung von Verantwortung immer auch eine Gratwanderung zwischen Zugeständnis und Forderung ist. Die Kinder sollen bei und von uns lernen, dass Verantwortung nicht nur in spaßbereitenden Prozessen übernommen werden kann, sondern auch in unbequemen Situationen übernommen werden muss. Nicht nur „du darfst alles, solange es allen gut geht“, sondern auch „raus aus der Komfortzone“ sind Credo unserer Gruppenarbeit. Die Teilnehmer*innen sollen lernen, dass das Privileg der Partizipation auch immer mit der Pflicht verknüpft ist, mit anzupacken. So genügt es mir nicht, dass ein Wunsch oder eine Beschwerde nur geäußert wird. Ich fordere (oder vermittele, sofern dieses Verständnis nicht verankert ist) gleichzeitig konstruktive Lösungsvorschläge und eine Bereitschaft an der Umsetzung mitzuwirken.

All diese Ziele setzen selbstverständlich eine sensible Wahrnehmung des Entwicklungsstandes, der Persönlichkeit und des Wohlbefindens des Teilnehmers, der Teilnehmerin sowie eine Analyse der Situation von Seiten der Jugendleiter*innen voraus.

Erwerb sozialer Kompetenzen

Neben der Entwicklung der personalen Kompetenzen ist die Entwicklung der sozialen Kompetenz eines der wesentlichen Ziele, das wir verfolgen. Hierin sehe ich zuerst die Entwicklung eines solidarisch handelnden Menschen. Nicht das Motto: „Wenn jeder an sich denkt, ist auch an alle gedacht“, sondern Hilfs- und Kompromissbereitschaft, die Übernahme von Verantwortung für die Gruppe, interkulturelle Kompetenz und der tolerante, wie respektvolle Umgang mit der Vielfalt in unserer Gesellschaft, sind aus meiner Sicht erstrebenswerte Ziele, die, so ist es mein subjektiver Eindruck, zu Zeiten der Konsumorientierung und Selbstdarstellung, ja gar Profilierung, mehr und mehr an Stellenwert verlieren. Ich handele, damit es dem anderen gut geht und nicht, weil ich einen Eigennutzen daraus ziehen will. Selbstverständlich sind die personale wie auch die soziale Kompetenz nicht streng voneinander zu trennen. Handle ich prosozial, begegnet man mir wertschätzend und das wirkt sich positiv auf mein Selbstwertgefühl und damit auf mein Selbstvertrauen aus.

Unser Wunsch ist, dass die Teilnehmer*innen die Kommunikation als Mittel der Verständigung innerhalb einer Gemeinschaft erkennen und ihre kommunikativen Kompetenzen erweitern. Am Ende der Fahrt sollen sie souveräner ihre Meinung vortragen sowie ihre Interessen vertreten und formulieren können. Es soll ihnen leichter fallen, zuzuhören und den anderen Redezeiten einzuräumen. Sie sollen wieder ein Stück weit mehr zu Kompromissen bereit sein oder fähig, ab und zu ihre Interessen zurückzustellen. Sie sollen kritikfähiger sein. Sie sollen die Gemeinschaft etwas mehr als demokratische Einheit verstehen. Gemeinsam wollen wir verhandeln, wann ein Mehrheitsentscheid zur Entscheidungsfindung beitragen soll und wann ein Konsens gefunden werden muss, ganz nach der Devise: „Uns allen soll es gut gehen.“

Sollte es zu Konflikten kommen, sollen die Kinder eine Streitkultur lernen, in der es erlaubt und erwünscht ist, dem anderen seine Meinung zu sagen. Anschließend sollen die Teilnehmer*innen eine Lösung anstreben, mit der beide leben können. Streit gehört zum Leben und soll nicht tabuisiert werden (leider gab es auf unseren kurzen Fahrten noch keine größere Eskalation).

Wir Jugendleiter*innen wollen die Prozesse dahingehend beeinflussen, dass die Fahrt eine Gemeinschaftsfahrt wird, in der die größeren Aktionen, wie zum Beispiel Ausflüge oder Mahlzeiten, in der Gesamtgruppe umgesetzt werden.

Weiterer Kompetenzerwerb

Weitere Kompetenzen werden im Rahmen unserer Jugendarbeit verfolgt. Sie sind ebenso unerlässlich und finden ihren Raum im Rahmen unserer Jugendfreizeiten. Sie werden nur deshalb als weitere Kompetenzen betitelt, weil sie zum einen nicht erste Priorität haben und außerdem nicht Bestandteil dieser Facharbeit sein sollen. Es soll ebenso an dieser Stelle erwähnt werden, dass diese Ziele zum Teil große Schnittmengen zu den oben genannten Zielen haben, sich teilweise sogar innerhalb dieser Kategorisierung verorten lassen oder eine Symbiose mit anderen Zielsetzungen bilden.

Weitere Ziele sind zum Beispiel die Resilienzförderung. Im Rahmen der kurzen Fahrten ist dies zwar nur eingeschränkt möglich, kann aber ein wertvoller Beitrag für den oder die Teilnehmer*in sein. Mit privaten Problemen auf uns zukommen zu können, die Probleme der Teilnehmer*innen ernst zu nehmen und auf Lösungssuche zu gehen oder die Moderation in gruppeninternen Problemsituationen zu übernehmen, sind Angebote, die wir Jugendleiter*innen leisten wollen. Themen, mit denen wir konfrontiert werden, sind zum Beispiel Mobbing oder die Sorge um Veränderungen in der Familie.

Weitere Ziele sind die Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung sowie die Wertschätzung der Natur und auch die damit verbundene Thematisierung des bewussten Konsums.

Ich möchte ausdrücklich betonen, dass es nicht das Ziel unserer Fahrten ist, das Erlebnis zum neuen Konsum- und damit Profilierungsgut zu machen. Es geht also weder darum, immer spektakulärere Ereignisse zu produzieren (Stichwort: Redbull) noch die Kinder dahingehend zu bestärken, dass sie sich durch die Teilnahme am Kurs von ihren Altersgenossen abheben. Dann wäre das Ziel, zum Beispiel die Förderung von Solidarität und dem Entgegenwirken von Narzissmus verfehlt.

Methoden für den Kompetenzerwerb

Um die von uns im vorherigen Abschnitt formulierten Ziele zu erreichen, verwenden wir verschiedene Methoden. Aufgrund des begrenzten Umfanges dieser Arbeit möchte ich mich auf vier dieser Methoden beschränken.

Zum einen überlegen wir uns Aktionen, die nah an der Lebenswelt der Jugendlichen orientiert sind. Inszenierungen im Sinne von spielerischen Aktionen kommen vor, bilden aber definitiv eine nebensächliche Rolle und stellen dann eher das Setting für andere Lernerfahrungen dar, wie zum Beispiel die Förderung von kommunikativen oder anderen kooperativen Kompetenzen. Hauptaugenmerk werden auf lebensweltliche Aktionen gelegt, wie zum Beispiel den Tagesablauf besprechen, Einkauf und Essenszubereitung planen und durchführen, den Haushalt in der Selbstversorgerhütte oder im Camp erledigen, Wanderungen vorbereiten, organisieren, auf den Gruppenzusammenhalt achten, das Feuer am Laufen halten, um die Hütte warm zu halten, die Hüttenregeln einhalten sowie die Endreinigung gewissenhaft durchführen. Hierfür übernehmen die Teilnehmer*innen Verantwortung und üben sich im Verhandeln, delegieren und Verantwortung abgeben. Wir Jugendleiter*innen liefern Impulse und bieten Unterstützung in der Moderation an.

Wir Jugendleiter*innen geben weitestgehend Verantwortung ab. Die Teilnehmer dürfen in einem verantwortbaren Rahmen partizipieren. Das heißt, sie entscheiden über die Wahl der Lebensmittel, die gekauft werden, tragen den Hütenschlüssel, bestimmen die Zeit des Aufstehens und der Tagesstruktur usw. Durch das Gelingen der Aktionen erfahren die Teilnehmer*innen ihre Selbstwirksamkeit. Dies setzt voraus, dass die Erlebnisse erfolgreich sind. Aus diesem Grund versuchen wir Jugendleiter*innen gegebenenfalls sensibel zu intervenieren oder zu moderieren.

Wir Jugendleiter*innen sind Vorbild für die Teilnehmer*innen. Dies setzt voraus, dass wir uns auf Augenhöhe mit den Teilnehmer*innen begegnen. Im Grunde sind wir genauso Teilnehmer*innen. Unsere Wünsche werden ebenso gleichberechtigt formuliert, wie Aufgaben übernommen werden. Auch wir nehmen uns das Recht heraus, uns bei der Gruppe beschweren zu dürfen, wenn es uns nicht gut geht. Wir bieten unsere Hilfsbereitschaft an. Besonders in unserer Sprachkultur achten wir Jugendleiter*innen darauf, als Vorbild aufzutreten. Das heißt auch, dass wir uns öffentlich respektvoll an vorherige Abmachungen erinnern, Kritik wohlwollend äußern, Kritik dankend annehmen, „Fehler“ eingestehen und Meinungsverschiedenheiten ansprechen.

Am Ende jeder Aktion, jeden Tages und zum Abschluss der Fahrt moderieren wir eine Reflexionsrunde. Hierbei können die Teilnehmer*innen ihre Erfahrungen und Gefühle mitteilen und anschließend ihre Wünsche an die Gruppe richten.

Doch wie sinnhaft und wertvoll ist unsere Jugendarbeit nun? Haben die Methoden eine Chance auf einen Kompetenzerwerb und damit auf einen Transfer ins Alltagsleben der Teilnehmer*innen?

3. Theoretische Grundlagen

Einige Antworten liefert die Erlebnispädagogik. Seit gut 20 Jahren hält auch die Neurowissenschaft Erkenntnisse bereit. Bildgebende Verfahren machen deutlich, durch welche äußerlichen Einflüsse, die das Lernen begünstigen, Bereiche des Hirns aktiv sind. Auch auf das Lernen am Modell möchte ich im Rahmen dieser Facharbeit kurz eingehen, übernehmen wir Jugendleiter*innen als Teilnehmer*innen und Leiter*innen der Gruppenfahrten eine Rolle mit Vorbildcharakter in sozialen und gesellschaftsintegrativen Prozessen.

Erlebnispädagogik

Die größte Übereinstimmung meiner Jugendarbeit lässt sich sicherlich in der modernen Erlebnispädagogik wiederfinden. Doch was versteht man unter Erlebnispädagogik? Sie „ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“³³, wagen Heckmair und Michl, zwei Protagonisten der modernen erlebnispädagogischen Forschung, eine Definition, die ihrer Ansicht keinen Anspruch auf Endgültigkeit hat.³⁴

Das *Erlebnis* gilt dabei in der Erlebnispädagogik als pädagogisches Mittel. Erlebnisse sind individuell. Das heißt, für den einen wird ein Ereignis als etwas ganz alltägliches wahrgenommen, für den anderen ist es ein Erlebnis. Wie ein Ereignis wahrgenommen wird, hängt von der Biographie des Erlebenden ab. Das Erlebnis wird mit Gefühlen assoziiert und im Gedächtnis verankert. Ein Lernprozess wird in Gang gesetzt.³⁵ Oelkers wie auch Düchting weisen darauf hin, dass aufgrund des subjektiven Charakters von Erlebnissen der Pädagoge einen Lernprozess lediglich anstreben kann, nie aber gezielt herbeiführen. Seine Aufgabe ist es, ein geeignetes Setting zu schaffen, das das Erleben eines Vorkommnisses und somit Lernen begünstigt.³⁶ Heckmaier und Michl gehen noch weiter und verweisen darauf, dass, fragt man sich nach den Zielen, eher von einer Zielorientierung, als vom starren Begriff Zielsetzung gesprochen werden sollte.³⁷ Andernfalls würde man die Teilnehmer*innen in eine Objektrolle drängen. Ist der Effekt eines Vorkommnisses subjektiv, also nicht vom Pädagogen

³³ Bernd Heckmair und Werner Michl: Erleben und Lernen – Einführung in die Erlebnispädagogik, München 2008, S. 115

³⁴ Vgl.: ebd. S. 115

³⁵ Vgl.: Marvin Harz: Erlebnispädagogik – Möglichkeiten und Grenzen bei der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen, Saarbrücken 2013, S. 29f.

³⁶ Vgl.: ebd., S. 32

³⁷ Vgl.: Bernd Heckmair und Werner Michl: Erleben und Lernen – Einführung in die Erlebnispädagogik, München 2008, S. 118

steuerbar, so kann auch eine Zielerreichung nicht gewährleistet und gewollt sein. Die moderne Erlebnispädagogik arbeitet also zielorientiert mit offener Entwicklungsrichtung.³⁸

Schödlbauer unterscheidet vier Zielkategorien in der modernen Erlebnispädagogik, unter anderem persönlichkeitsbildende Ziele sowie soziale und interaktive Ziele,³⁹ die sich mit den Zielen unserer Jugendarbeit decken. Zu den persönlichkeitsbildenden Zielen gehören für sie Eigeninitiative, Selbstvertrauen, Verantwortung übernehmen, Vertrauen, Körpererfahrung, Intellekt, Phantasie, Kritikfähigkeit und Selbstüberwindung. Bei den sozialen und interaktiven Zielen nennt sie Vertrauen, Kommunikation, Kooperation, Toleranz, Leistungsbereitschaft, Kritikfähigkeit, Erkennen von Synergieeffekten in der Gruppe, Entwicklung von Sympathie durch gemeinschaftsstiftende Erlebnisse (Spaß!).⁴⁰

Um diesen Kompetenzerwerb im Sinne der Erlebnispädagogik gelingen zu lassen, stellen erlebnispädagogische Grundsätze das Gerüst für das Angebot dar und lassen sich: Handlungsorientiert, herausfordernd, ganzheitlich, gruppenorientiert und auf Freiwilligkeit beruhend sollen die pädagogischen Maßnahmen sein.⁴¹

Hat die Erlebnispädagogik nun Ziele und Grundsätze formuliert, stellt sich nun die Frage, welche Antworten sie zum Lernprozess und dem für die Facharbeit relevanten Transfer, bereithält. Lernen nach Bower und Hildegard „bezieht sich auf eine Veränderung im Verhalten oder Verhaltenspotential eines Individuums in einer gegebenen Situation.“⁴² Hierzu liefert die Erlebnispädagogik mehrere Modelle, wobei das Modell „Outward Bound Plus“ das populärste ist und auch in unserer Arbeit häufig Anwendung findet. Es besagt, dass sich im Anschluss einer erlebnispädagogischen Aktivität eine Reflexion anschließen muss. Erlebnisse und Gefühle werden dabei aufgearbeitet und auf ihre Relevanz und Übertragbarkeit ins Alltagsleben überprüft.⁴³ So können die Erlebnisse in Verhaltensweisen des täglichen Lebens integriert werden. Dies lässt sich durch die Aussage Düchtlings ergänzen, der der Meinung

³⁸ Vgl.: ebd.

³⁹ Vgl.: Marvin Harz: Erlebnispädagogik – Möglichkeiten und Grenzen bei der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen, Saarbrücken 2007, S. 42 f., zit. nach: Cornelia Schödelbauer: Metaphorisches Lernen in erlebnispädagogischen Szenarien: eine Untersuchung über handlungsorientierte Lehr-Lern-Prozesse, Hamburg 2000, S.72

⁴⁰ Vgl.: ebd. S. 42 f.

⁴¹ Vgl.: Marvin Harz: Erlebnispädagogik – Möglichkeiten und Grenzen bei der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen, Saarbrücken 2013, S. 37 ff.

⁴² Vgl.: Marvin Harz: Erlebnispädagogik – Möglichkeiten und Grenzen bei der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen, Saarbrücken 2013, S. 44, zit. nach: Bernd Weidemann: Lernen – Lerntheorie, in: Dieter Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Reinbek bei Hamburg 1997, S. 996

⁴³ Vgl.: Marvin Harz: Erlebnispädagogik – Möglichkeiten und Grenzen bei der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen, Saarbrücken 2013, S. 46, zit. nach: Matthias D. Witte: Konkurrierende Lernmodelle und Wirksamkeitsannahmen in der Adventure Education. Einige wichtige Vertreter aus den Vereinigten Staaten, in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 12/2002, S. 34

ist, dass erst durch die Reflexion das individuell Erlebte in ein rationales Raster eingegliedert und in eine Kompetenz umgewandelt werden kann.⁴⁴

Ein anderes Modell, das in meiner Jugendarbeit Popularität erfährt, ist das von Bacon Anfang der achtziger Jahre entwickelte metaphorische Modell. Die Reflexion kann, muss aber nicht, zugunsten der erlebnispädagogischen Aktion weiter in den Hintergrund treten. Um einen Bezug zum Alltagleben der Teilnehmer*innen herzustellen, setzt dies aber voraus, dass sich die erlebnispädagogische Aktion vom Charakter her an dieser orientiert. Diese Strukturähnlichkeit wird als Isomorphie bezeichnet. Die Aktion dient als Metapher für lebensweltliche Situationen und die neu gewonnenen Verhaltensalternativen können, ohne groß abstrahiert werden zu müssen, im Alltag etabliert werden.⁴⁵ Am häufigsten erkenne ich dieses Modell in meiner Jugendarbeit, wenn die Aktion ohnehin nicht inszeniert wird, sondern von ganz alleine kommt. Dies sind zum Beispiel kommunikative Prozesse, wie die Verhandlung, wie der Abwasch zu organisieren sei, die aus einem Frust einzelner Teilnehmer herrührend, am Ende zu einer zufriedenstellenden Lösung für alle geworden ist. Nicht den Abwasch sehe ich in diesem Beispiel als lebensnahe Schlüsselerlebnis, sondern die Konsensfindung.

Neurowissenschaft

Das, was Strömungen aus der Sozialwissenschaft anhand von Erfahrungswerten postulieren, beispielsweise aus der Reformpädagogik und eben der Erlebnispädagogik, wird nun seit gut 20 Jahren auch von der Neurowissenschaft belegt. Diese bedient sich bildgebender Verfahren wie zum Beispiel der Positronen-Emissionen-Tomographie (PET) und der funktionalen Magnetresonanztomografie (fMRT). Zwar sind wir noch nicht auf einem Wissensstand, der Antworten darauf liefert, warum bestimmte Sinneseindrücke bestimmte biochemische Prozesse im Hirn auslösen. Dafür erhalten wir Antworten, wo im Hirn zu welchem Zeitpunkt Prozesse stattfinden und Emotionen aktiviert werden.⁴⁶

Emotionen und Kognition, was ich der Einfachheit halber hier mit Lernen gleichsetzen möchte, sind miteinander verbunden.⁴⁷ Doch was sind Emotionen und wie unterscheiden sie sich von Gefühlen. Beide Begriffe lassen sich nicht klar voneinander trennen. Der Neurowissenschaftler Antonio Damasio definiert für sich, dass Emotionen körperliche Reaktionen auf Sinneswahrnehmungen sind, zum Beispiel reagiert der Körper mit Herzrasen und feuchten Händen, wenn die Netzhaut der Augen etwas Gefährliches wahrnimmt. Das Gefühl ist nach Damasio dann der geistige Bewertungsprozess auf diese Reaktion z.B. ein

⁴⁴ Vgl.: *Marvin Harz: Erlebnispädagogik – Möglichkeiten und Grenzen bei der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen*, Saarbrücken 2013, S. 31f.

⁴⁵ Vgl.: ebd., S. 47

⁴⁶ Vgl.: *Bernd Heckmair und Werner Michl: Erleben und Lernen – Einführung in die Erlebnispädagogik*, München 2008, S. 77 f.

⁴⁷ Vgl.: *Manfred Spitzer: Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Berlin 2003, S. 167

Angstgefühl.⁴⁸ Sein Kollege Joseph LeDoux formuliert: Ein Gefühl entsteht dann, „wenn wir bewusst wahrnehmen, dass ein Emotionssystem des Gehirns aktiv ist“ (welches, ohne in die Tiefe zu gehen, zunächst ganz unbewusst in Gang gesetzt wird).⁴⁹ Wie auch immer, Emotionen sind wie Kognition nichts anderes als biochemische Prozesse und neuronale Strukturen, die sich im Gehirn nachverfolgen lassen. Ebensolche Prozesse werden auch bei positiven Erfahrungen durchlaufen, beispielsweise bei intrinsischer Motivation.

Spitzer sagt, der Mensch kann nicht motiviert werden. Er kann sich nur selbst motivieren. Dafür hat er ein hirneigenes Belohnungssystem. Gelingt etwas besser als erwartet wurde, schüttet das Hirn nämlich den Neurotransmitter Dopamin, eine opiatähnliche Substanz aus, die ein Hochgefühl erzeugt. Gleichzeitig dient er als Türöffner für die Verarbeitung von Informationen im Gedächtnis.⁵⁰ Die Wahrscheinlichkeit, dass Informationen vom Hirn verarbeitet werden, wird also wahrscheinlicher, wenn positive Gefühle dabei verspürt werden. Festgestellt hat man auch, dass Kooperationsverhalten einem ähnlichen neurobiologischen Prozess folgt.⁵¹

Auch negative Ereignisse werden mittels Botenstoffen langfristig abgespeichert. Positiv besetzte Inhalte brennen sich dabei im Allgemeinen stärker ein als negative.⁵²

Lernen wird also begünstigt durch die Begleitung von Emotionen. Heckmair und Michel fassen aus den Erkenntnissen der Neurologie für die Pädagogik zusammen:⁵³

- Wissen kann nicht vermittelt werden. Der Lernende muss es jeweils neu schaffen.
- Emotionen spielen beim Lernprozess eine herausragende Rolle. Werden im Lernprozess des Lernenden keine Emotionen hervorgerufen, bleiben die Schleusen für die Botenstoffe im Gehirn verschlossen. Dann werden weder positive Gefühle aktiviert noch die Informationen abgespeichert.
- Jeder Mensch lernt ununterbrochen, indem er mit seiner Umwelt konfrontiert ist. Hebt sich das eintretende Ereignisses mit dem vom Hirn vorhergesagten ab, setzt ein motivierender Prozess ein, bei dem im Hirn ein körpereigenes Belohnungssystem anspringt.
- Lernen funktioniert dann gut, wenn der Lernende aktiv ist, sowie Freiräume und Gestaltungsmöglichkeiten nutzen kann.

⁴⁸ Vgl.: *Bernd Heckmair und Werner Michl: Erleben und Lernen – Einführung in die Erlebnispädagogik*, München 2008, S. 80

⁴⁹ ebd., S. 80

⁵⁰ Vgl.: *Manfred Spitzer: Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Berlin 2003, S. 175 ff.

⁵¹ Vgl.: *Bernd Heckmair und Werner Michl: Erleben und Lernen – Einführung in die Erlebnispädagogik*, München 2008, S. 83

⁵² Vgl.: ebd., S. 83 f.

⁵³ Vgl.: ebd., S. 86

- Interaktion und Kommunikationen sind bedeutende Lernkraftverstärker.

Für unsere Jugendarbeit bedeutet das, dass wir den Teilnehmer*innen, in einem maximalen, aber gesunden Maß, Partizipation ermöglichen wollen. Wir wollen die selbstbestimmten Prozesse insofern moderieren, dass sie bei den Teilnehmer*innen positive Gefühle hervorrufen. Bei unseren Fahrten soll die Kooperation im Vordergrund stehen. Wir Jugendleiter*innen wollen mit realistischen Erwartungen an die Teilnehmer*innen herantreten. Dies soll begünstigen, dass sich neue Erfahrungen der Teilnehmer*innen positiv von ihren eigenen Erwartungen abheben können.

Lernen am Modell

Innerhalb der Psychologie gibt es verschiedene Theorien des Modelllernens. Eine bedeutsame Theorie ist die sozial-kognitive Lerntheorie und geht auf Albert Bandura (*1959) zurück.⁵⁴ Lernen erfolgt hier auf einen zwischenmenschlichen Kontakt und ist vornehmlich ein Prozess der Informationsverarbeitung. Hierbei müssen die Lernenden in der Lage sein, Informationen ihres sozialen Umfelds zu selektieren, wahrzunehmen und zu verarbeiten. Darüber hinaus müssen sie sich ihrer eigenen Fähigkeiten und der Konsequenzen ihres Handelns und einer Einordnung ihres Verhaltens in ihr Wertesystem bewusst werden. Der Mensch wird also als reflektierendes Wesen angenommen.⁵⁵

Bandura unterteilt den Lernprozess in zwei Phasen. Zunächst gibt es eine Aneignungsphase, in der die Lernenden dem Vorbild (Model) Aufmerksamkeit schenken. Ob dies stattfindet, hängt von der Persönlichkeit des Vorbildes und der Lernenden, von der Art der Beziehung zwischen beiden und von den Situationsbedingungen ab.⁵⁶ So kann zum Beispiel eine verständnisvolle und wertschätzende Beziehung genauso förderlich sein, wie Situationsbedingungen, die auf die emotionale Befindlichkeit der Lernenden Einfluss nehmen.⁵⁷ Das Verhalten des Vorbildes wird von den Lernenden im Gedächtnis in Form von bildlichen oder sprachlichen Symbolen gespeichert, bis sie sich einen Nutzen vom Ausüben der erlernten Verhaltensweisen versprechen.⁵⁸ In der zweiten Phase reagieren die Lernenden mit angemessenen Handlungen und Verhaltensweisen in einer Situation. Hierfür wählen sie eine adäquate Verhaltensweise aus ihrem Sortiment abgespeicherter Beobachtungen. Diese Verhaltensweise gelingt nicht immer auf Anhieb, sondern muss erprobt werden. Als Referenzen dienen die abgespeicherten Kodierungen.⁵⁹ Bandura ist der

⁵⁴ Vgl.: Hermann Hobmair: Pädagogik, Köln 2013, S. 170

⁵⁵ Vgl.: ebd. S. 171 f.

⁵⁶ Vgl.: ebd. S. 171

⁵⁷ Vgl.: ebd. S. 173 f.

⁵⁸ Vgl.: ebd. S. 171

⁵⁹ Vgl.: ebd. S. 172

Meinung, dass Motivations- und Verstärkungsprozesse darauf Einfluss nehmen können, welches Verhalten angeeignet und ausgeführt wird.⁶⁰

Für die Rolle der Pädagogen (hier der Jugendleiter*innen) liefert die sozial-kognitive Lerntheorie folgende Empfehlungen: Die Lernenden müssen die Gelegenheit zum Beobachten haben. Hierfür müssen die Pädagogen in relevanten Situationen präsent sein und das gewünschte Verhalten zeigen. Die Verhaltensweisen müssen überzeugend demonstriert werden. Dies setzt voraus, dass die Pädagogen von ihrem eigenen Verhalten überzeugt sind und diese Verhaltensweisen in ihrer Haltung verankert sind. Eine positive Beziehung ist der Sache dienlich und kann dadurch erzielt werden, dass die Pädagogen den Lernenden Wertschätzung entgegenbringen, ihre Bedürfnisse ernst nehmen, ihnen Freiräume lassen, sie an Entscheidungen beteiligen, ihre eigenen Ansichten und Maßnahmen begründen und nicht willkürlich Macht ausüben. Auf diese Weise wird den Pädagogen Achtung geschenkt und sie werden als faire, berechenbare und in ihrer Autorität akzeptierte Partner angesehen. Die Pädagogen müssen ihr Verhalten ständig kritisch reflektieren. Gewünschte Verhaltensweisen müssen mit den gelebten kongruieren. Die Pädagogen müssen sich ihrer Vorbildwirkung ständig bewusst sein. Natürlich sind die Pädagogen nicht vollkommen. Die Lernenden müssen in dem Fall spüren können, dass die Pädagogen um die gleichen Verhaltensweisen bemüht sind. Die Pädagogen müssen den Lernenden zugestehen, dass sie Verhaltens- oder Denkweisen prozesshaft, also in Etappen erlernen. Die Erwartungshaltung sollte also angemessen sein. Ein positiver Blick der Pädagogen auf die Lernerfolge der Lernenden und nicht der defizitäre Blick auf Versäumnisse wirkt förderlich.⁶¹

Diese Praxishinweise sind für uns insofern immer wieder erstrebenswert, da wir eine ehrliche und solidarisch geprägte Pädagogik anbieten wollen, in der wir als lebens- und fahrtenerfahrene Teilnehmer*innen auf Augenhöhe (und nicht etwa als Lehrmeister) in unserer kleinen Gemeinschaft partizipieren möchten.

4. Fahrtenumsetzung und eigener Blick auf die Grenzen unserer Jugendarbeit

Fahrtenumsetzung

„Ihr entscheidet, was gemacht wird“, heißt es in unseren Fahrtenausschreibungen. In einigen findet sich außerdem die Ergänzung: „solange es allen gut geht.“ Dieser Grundsatz will gelebt werden. Drei Fahrten wurden bisher umgesetzt. Im Mai fuhren wir in eine

⁶⁰ Vgl.: ebd. S. 172

⁶¹ Vgl.: ebd. S. 181 ff.

Selbstversorgerhütte im Erzgebirge, im Juni campten wir in einem Steinbruch in den Hohburger Bergen nahe Leipzig und vergangenen November führte es uns in eine Selbstversorgerhütte tief im Nationalpark Sächsische Schweiz des Elbsandsteingebirges. Jeweils zwei Jahrgänge wurden zusammengefasst. Insgesamt erstreckte sich die Altersspanne von 10 bis 14 Jahren. Auf den Fahrten nahmen je elf bis dreizehn Teilnehmer*innen teil.

Allen Fahrten vorangestellt war ein obligatorisches Kennenlern- und Planungstreffen. Die Teilnehmer*innen trafen sich im Jugendraum der DAV-Geschäftsstelle der Sektion Berlin. Diese Treffen dauerten jeweils zwei Stunden und wurden wie folgt gestaltet. Zunächst führten Kennenlernspiele zu einer lockeren Kennenlernatmosphäre, und die Teilnehmer*innen konnten sich bekannt machen. Anschließend wurde der Fahrtenrahmen bekanntgegeben (Reiseziel, Treffpunkte, Uhrzeiten, ggf. Unterkunft) und die Kinder füllten innerhalb des Rahmens den Inhalt der Fahrt. Das konnte durchaus bedeuten, dass statt einer Wanderung ein reiner Spieletag durchgeführt werden sollte. Hierfür braucht es aber einen gemeinschaftlichen Beschluss. Den Kern des Kennenlertreffens bildete die Planungsphase. Bei den jüngeren Teilnehmer*innen im Alter von neun bis elf Jahren, machten wir mehr Vorgaben. Die Herangehensweise gestalteten wir spielerisch. Wir stellten bis zu vier Gruppen mit ihren jeweiligen Arbeitsaufträgen vor, in die sich die Teilnehmer*innen einteilen konnten. So gab es zum Beispiel, in Anlehnung an den Gruppennamen „Die Zugvögel“, die Arbeitsgruppe der Küchenspatzen, die mit den herrlichsten Gerichten aufwarten konnten und so für das leibliche Wohl der Gruppe sorgten. Sie planten die Menüs, bestimmten die benötigten Zutaten, schrieben den Einkaufszettel, delegierten die Kochverantwortungen und verwalteten das Geld. Das Ganze stand und steht immer unter der Prämisse, dass auf alle Rücksicht zu nehmen sei und alles verhandelbar sein müsse. Eine andere Gruppe waren die Orientierungsadler. Sie planten die Wanderungen. Vor jeder Wanderung mussten alle Teilnehmer*Innen über die Länge, Dauer und Höhendifferenz in Kenntnis gesetzt werden. Geklärt wurden die Fragen, wo sich Pausenplätze anboten und was in die Tagesrucksäcke gepackt werden sollte. Während der Wanderung lag es in ihrer Verantwortung, die Gruppe beieinander zu halten. Bei der Gruppenfahrt der älteren Teilnehmer*innen im Alter von dreizehn bis fünfzehn Jahren brauchte es diese Vorgaben nicht mehr. Hier wurde im Voraus gemeinschaftlich überlegt, was für das Gelingen der Fahrt wichtig wäre. Die Teilnehmer*innen taten sich anschließend in Kleingruppen zusammen, um zum Beispiel Einkaufszettel zu schreiben.

Im Laufe unserer Arbeit kristallisierte sich für uns Jugendleiter*innen heraus, dass wir auf folgende Vorgaben Wert legen. Neuerdings wird mit den Kindern im Vorab besprochen, dass es unser Anliegen ist, den Fahrtenrahmen in einer gemeinschaftlichen Gruppe zu gestalten. Wer durchgehend sein eigenes Ding machen möchte, soll sich überlegen, warum

er auf unsere Fahrt mitkommen möchte. Die Grundlage des Gruppenprozesses, der gleichberechtigt und auf Augenhöhe stattfinden soll, also weitestgehend auf Autorität verzichtet, bildet die Bereitschaft zur Kommunikation. Wer sich der Kommunikation verschließt, also auch der Bereitschaft, sich Beschwerden anzuhören und neue Lösungen dialogisch und kompromissfähig zu finden, kann auch nicht erwarten, dass auf Regelnvorgaben und -durchsetzung von Seiten der Erwachsenen verzichtet wird. Diesbezüglich wird neuerdings mit den Teilnehmer*innen im Voraus abgestimmt, ob Beschlüsse nach Konsens oder Mehrheitsentscheid verabschiedet werden. Für den Konsens bedarf es einer Kompromissfindung, die die Bedürfnisse aller berücksichtigt. Eine letzte Vorgabe ist die, dass trotz aller Freiheit, die die Teilnehmer*innen genießen, ein Wiederkommen möglich sein soll. Das bedeutet zum Beispiel, dass die Selbstversorgerhütte so bewohnt wird, dass uns bei einem spontanen Besuch des Hüttenwartes oder -besitzers dieser so viel Vertrauen schenkt, dass er uns auch bei der nächsten Buchung den Schlüssel überlässt.

Die Gruppenfahrten begannen und endeten in Berlin. Die gemeinschaftliche An- und Abreise war ein wichtiger Teil der Fahrt. Hier lernten sich die Teilnehmer*innen und Jugendleiter*innen besser kennen. Außerdem gab es die Möglichkeiten, die Fahrten innerhalb der Kleingruppen weiter zu planen. Die Anreisen ins Elbsandsteingebirge und ins Erzgebirge waren geprägt durch den Großeinkauf in Dresden, bei dem die Teilnehmer*innen nun ihre Einkaufsvorbereitung auf die Probe stellen konnten.

Der Zeitplan und die Aktionen während der Tage wurden weitestgehend von den Kindern festgelegt. Sie verhandelten, wann aufgestanden werden sollte, wann zum Beispiel der Abwasch zu erledigen sei, wann sie Zeit für weitere Vorbereitungen bräuchten, ob eine Wanderung stattfinden sollte, wie lang sie sei und ob währenddessen oder danach gespielt werden könne. Wir Jugendleiter überraschten die Kinder zum Beispiel mit einer Nachtwanderung oder mobilen Seilaufbauten, die wir vorbereiteten. Diese Angebote wurden von den Kindern angenommen und dienten als Setting für weitere Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung, wie zum Beispiel Introspektion oder Kooperation. Auf der Fahrt in die Hohburger Berge konnten die Teilnehmer*innen an Workshops, wie Topropeklettern, Abseilen oder Baumklettern teilnehmen.

Den Kindern wurde Verantwortung übertragen. Die jüngeren Teilnehmer*innen hatten die Möglichkeit, durch die Wahl der vorgegebenen Kleingruppe (Küchenspatzen, Orientierungsdäler, usw.) die Verantwortungen zu übernehmen, die ihnen am meisten Freude bereiteten. Die älteren Teilnehmer*innen besprachen gemeinschaftlich, wer für welche Verantwortungen zuständig sein wollte. Dies beinhaltete zum Beispiel die Vorbereitung und Zubereitung eines bestimmten Gerichtes. Der Auf- und Abbau des Camps lag in der Verantwortung aller Gruppenmitglieder. Verantwortung hieß dabei nicht, dass die

jeweiligen Kinder alle anstehenden Arbeiten alleine bewältigen mussten, sondern vielmehr, dass sie sich mit den Kindern verständigen mussten, wie die Arbeit gerecht aufzuteilen sei. Sie mussten dafür Sorge tragen, dass die Aufgaben am Ende erledigt wurden.

Beispielsweise musste das Team, in dessen Verantwortung das Geschirrspülen lag, nicht für alle Teilnehmer*innen nach jeder Malzeit das Geschirr spülen. Sie lösten das Problem, indem sie eine Spülliste auslegten, in die sich alle Teilnehmer*innen eintragen konnte. Auch wir Jugendleiter repräsentierten die Teilnehmerrolle und hatten die gleichen Verpflichtungen.

Mehrfach während der Fahrt gab es Reflexionsrunden. Obligatorisch führten wir diese am Ende jedes Tages durch. Eine Gesamtreflexion gab es jeweils vor der Rückreise. Die Teilnehmer*innen sollten hier berichten, ob ihnen der Tag (die Fahrt) gefallen habe, wie sie Situationen bewältigt hätten, wie sie Probleme hätten anders lösen können und was sie sich für das nächste Mal wünschen würden. Für die Zukunft wünschen wir Jugendleiter*innen uns, dass darüber hinaus auch nach einzelnen Aktionen Raum für Reflexion eingeplant werden könnte.

Eigener kritischer Blick auf die Grenzen unserer Jugendarbeit

Auf den Transfer bezogen sehe ich als Hauptproblem die kurze Dauer unserer Fahrten. Dies ist kein unbekanntes Problem. Die Erlebnispädagogik steht in der Kritik, mit pädagogischen Interventionen langfristige Lernerfolge erzielen zu wollen. Gerade das Modell „Outward Bound Plus“ (s. Abschnitt 3, Erlebnispädagogik) mag aus meiner Sicht nicht das Potential erreichen, dass es auf längeren Fahrten erreichen würde. Der Vorteil liegt auf der Hand. Wird ein Schlüsselerlebnis reflektiert, kann am folgenden Tag die Handlung von den Teilnehmer*innen erneut erprobt werden – diesmal unter Berücksichtigung der reflektierten Erkenntnisse. Doch was ist, wenn der nächste Tag eher die Seltenheit ist, da dann die Fahrt schon vorbei ist? Ein anderer Punkt ist der, dass Jugendleiter*innen auf kurzen Fahrten weniger Möglichkeiten haben, über die Reflexionen herauszufinden, was die Teilnehmer*innen bewegt, beziehungsweise an welchen Lernerfahrungen sie gerade stehen, damit sie anschließend gezielt Angebote schaffen, die neue Schlüsselerlebnisse hervorrufen sollen.⁶²

Partizipative Prozesse sind langwierige Prozesse. Dies stellt einen weiteren Nachteil unserer kurzen Fahrten dar. Die Teilnehmer*innen sind zum Teil unerfahren in der Organisation von Fahrten. Für Versuch und Irrtum bleibt oft kein zeitlicher Rahmen. So ist unsere pädagogische Arbeit immer ein Spagat aus Lernerfahrung der Teilnehmer*innen (einschließlich dem Erleben von Misserfolgen), Vorgabe und zielführender Moderation. Ebenso ist der Zeitraum für Verhandlungen zwar vorhanden, jedoch eingeschränkt. So

⁶² Vgl. Marvin Harz: Erlebnispädagogik – Möglichkeiten und Grenzen bei der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen, Saarbrücken 2007, S. 46

erinnere ich mich zum Beispiel an eine wertvolle und von uns Jugendleiter*innen zugelassene Verhandlung über den Zeitpunkt der Bettruhe und den respektvollen Umgang mit dieser auf die individuellen Interessen der Teilnehmer*innen bezogen. Die Diskussion brauchte etwa eine halbe Stunde und verzögerte die Bettruhe noch einmal um eben diese Zeit.

5. Interviews

Ziel

Im Rahmen der Facharbeit werde ich mit Teilnehmer*innen der Fahrten Interviews führen. Anhand ihrer Aussagen erhoffe ich ableiten zu können, ob Lernprozesse während der Fahrt stattgefunden haben und sich diese in das Alltagsleben der Teilnehmer*innen integrieren ließen.

Methodik

Um ein möglichst aussagekräftiges Ergebnis durch die Interviews zu erhalten, wollte ich möglichst vielen Fahrtenteilnehmer*innen die Möglichkeit geben, an dem Interview teilzunehmen. Um dies effizient zu gestalten, entschied ich mich dafür, mit je zwei Teilnehmer*innen gleichzeitig ein Gespräch zu führen.

Die Interviews sind in drei Abschnitte aufgeteilt. Im ersten Schritt versuche ich, dass die Teilnehmer*innen sich in die Fahrten zurückversetzen können. Hierfür leite ich in ein Reflexionsspiel ein, bei dem nacheinander die Teilnehmer*innen ein Schlagwort nennen, dass ihnen zu der Fahrt einfällt, beispielsweise Lagerfeuer, Eierkuchen oder Wanderung. Ich erhoffe mir, dass mit diesem Spiel nicht nur Handlungen erinnert, sondern auch Emotionen hervorgeholt werden. Darauf aufbauend lasse ich mir von meinen Gesprächspartner*innen von einer Situation ausführlicher berichten, an die sie sich erinnern oder die sie bewegt. Es



Abbildung 1: Zwei Teilnehmerinnen des Interviews benennen Begriffe zur sozialen und personalen Kompetenz. Sie werden auf die blauen Kärtchen geschrieben und ausgelegt. Ich ergänze mit weiteren Begriffen, die auf den gelben Kärtchen stehen.

folgt die gleiche Frage, diesmal bezogen auf eine Situation, in der ein Gruppenprozess relevant war.

Im zweiten Schritt erkläre ich den Teilnehmer*innen, dass es bei diesem Gespräch um die Frage des Transfers personaler und sozialer Kompetenzen aus der Gruppenfahrt ins Alltagsleben geht. Ich entschied mich für den transparenten Weg, damit sich die Teilnehmer*innen während des Gesprächs nicht vorgeführt fühlen. Hierfür erkläre ich den Teilnehmern, welche Kompetenzen dies sind und lasse sie eigenständig nach Kompetenzen oder kompetenzbezogenen Begriffen suchen. Somit gewährleiste ich, dass das Verständnis für diese Kompetenzen geschaffen ist. Ich ergänze mit weiteren Begriffen, die ggf. erklärt werden müssen. Alle Kompetenzbegriffe werden auf Moderationskarten geschrieben und nicht kategorisiert, also ungeordnet, ausgelegt. Somit erhoffe ich mir eine spontanere Reaktion im nächsten Schritt. Abbildung 1 zeigt eine Aufnahme der Kompetenzbegriffe, die von den Teilnehmern genannt und durch mich ergänzt wurden.

Im dritten Schritt nehmen sich die Teilnehmer*innen ein Kärtchen mit einem Kompetenzbegriff, zu dem sie etwas sagen können. Hierfür bekommen sie ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt. Für ihre Antwort sollen sie berücksichtigen,...

- ...dass sie eine *eigene* Lernerfahrung damit verbinden,
- ...dass sie diesen Kompetenzerwerb *im Alltag* als Gewinn erleben
- ...und dass sie diese Lernerfahrung *mit der Fahrt in Bezug* setzen können

Anschließend werden, je nach Gesprächsrichtung, die eingeschlagen wird, weitere Fragen beantwortet, beispielsweise ob nach der Fahrt Veränderungen an sich selbst wahrgenommen wurden, ob sich die Denkweise über Situationen verändert hat, ob eigene Verhaltensweisen aufgrund des Verhaltens der Jugendleiter*innen verändert wurden oder ob sich die Beurteilung der Fahrt unmittelbar nach der Fahrt im Vergleich zu einem späteren Zeitpunkt verändert hat? Abschließend wird nach Verbesserungsvorschlägen gefragt und das Wohlbefinden nach dem Interview erfragt.

Kritische Betrachtung der Methode

Die Methode, die ich bei meiner Facharbeit anwende, hat keinen wissenschaftlichen Anspruch. Sie dient mir und uns Jugendleiter*innen vielmehr als Impulsgeber für eine gelingende Jugendarbeit. Dennoch schadet es nicht, für die Beurteilung der Antworten die folgenden Aspekte zu berücksichtigen.

Die Kernfrage des Interviews, ob Kompetenzen durch Lernprozesse während der Fahrt verinnerlicht wurden, ist sehr abstrakt. Können die Teilnehmer*innen so spontan ihre Lernprozesse zurückverfolgen und aufschlüsseln? Sind die Lernprozesse sogar viel langfristiger und lassen sich nicht anhand einer einzelnen Fahrtensituation festmachen,

sondern anhand von vielen einflussgebenden Situationen und Umfeldern, wie Schule, Peergruppen, Freundschaften und Familie? Ich möchte sogar behaupten, dass Lernprozesse auch unbewusste Prozesse sind und die Teilnehmer*innen selbst beim Reflektieren nicht eindeutig analysieren können, welchem Einfluss ihr Kompetenzerwerb entstammt. Was die Teilnehmer*innen sagen können, sind konkrete Erfahrungen oder Begegnungen, die ihnen im Gedächtnis geblieben sind und die sie inspiriert haben.

Es stellt sich außerdem die Frage, ob die Interviewteilnehmer*innen den Durchschnitt aller Fahrtenteilnehmer*innen repräsentieren. Es ist anzunehmen, dass die Interviewteilnehmer*innen engagierte Personen sind und ohnehin auf eine höhere soziale Kompetenz zurückgreifen oder für den Kompetenzerwerb offener sind.

Auch wenn unsere gesamte Fahrtenkonzeption auf ein Miteinander auf Augenhöhe abzielt, ist ein Autoritätsgefälle zwischen Jugendleiter*innen und Teilnehmer*innen gewiss. Im Rahmen der geführten Interviews kann dies zu dem Phänomen der sozialen Erwünschtheit führen. Unter Umständen geben die Befragten falsche Antworten an, um sich besser darzustellen.⁶³ Das heißt, die Wahl des Interviews als Untersuchungsmethode beeinflusst die Ergebnisse. Dies muss in Kauf genommen werden. Um dem entgegenzuwirken, versicherte ich den Teilnehmer*innen im Voraus, dass es keine Bewertung der Antworten geben würde. Der Fokus auf die Fahrt als Objekt und nicht der Teilnehmer*in als Subjekt wurde transparent gemacht. Die Teilnehmer*innen sollen sich als aktive Gestalter, also als Wirkende in eigener (also ihrer/unserer) Sache wahrnehmen. Soziale Erwünschtheit kann außerdem daher röhren, dass ich immer zwei Teilnehmer*innen gleichzeitig interviewe. Ein positiver Effekt ist der, dass ich effizient Antworten erhalte und sich die Teilnehmer*innen gedanklich ergänzen. Diese Methode birgt aber auch hier das Risiko, dass die Teilnehmer*innen ihre Aussagen nicht gänzlich unbefangen in der Anwesenheit der anderen Teilnehmer*in äußern.

Ergebnisse

Sechs von insgesamt dreißig Fahrtenteilnehmer*innen haben an dem Gespräch teilgenommen. Dies entspricht einem Anteil von 20% aller Fahrtenteilnehmer*innen. Davon haben vier Interviewteilnehmer*innen an zwei Fahrten und ein Interviewteilnehmer an drei Fahrten teilgenommen. Weitere acht Fahrtenteilnehmer*innen stellten sich zur Verfügung, was insgesamt mit den Interviewteilnehmer*innen einer Bereitschaft von etwa 50% aller Fahrtenteilnehmer*innen entspricht, Auskunft zu geben. Dieses Engagement, in Anbetracht der Tatsache, dass sich unsere Bekanntschaft auf zum Teil nur zweieinhalb bis dreieinhalb Tage beschränkt und die erste Fahrt sogar etwa acht Monate zurückliegt, erachte ich als durchaus positiv.

⁶³ Philip G. Zimbardo und Richard J. Gerrig: Psychologie, München 2004, S. 43

Die Atmosphäre während der Interviews bewerte ich als entspannt. Die Gesprächsform war locker und von guter Laune geprägt. Die Teilnehmer bestätigten mir, verstanden zu haben, dass ihre Antworten nicht zur Bewertung ihrer Selbst verwendet werden. Sie bestätigten auch, dass sie nachvollziehen können, dass kritische Antworten für die Jugendarbeit und meine Facharbeit wertvoll sind.

Gleich zu Beginn der Auswertung aller Interviewgespräche wird für mich deutlich, welche Bedeutung die Emotionen für die Verinnerlichung von Erlebnissen hat. So erhielt ich entsprechend meiner Aufforderung, eine beliebige Situation der Fahrt zu beschreiben, überwiegend Beschreibungen von Spielen und aktionsreichen Situationen. Diese wurden häufig mit Ausdrücken der Begeisterung begleitet. So nannte zum Beispiel ein Interviewteilnehmer Nachtspiele, die wir gespielt haben und ergänzte: „[...] es hat sehr Spaß gemacht, weil es gerade im Dunkeln war und man kaum was sehen konnte [...].“ Ein anderer Junge beschrieb seine Gedanken zu einem mobilen Seilaufbau in den Bäumen: „Das Flying Squirrel. Das war total cool. Alle fanden das extrem krass. Dann wollten es alle nochmal machen. Und dann kommt man selber dran, zum ersten Mal, und weiß nicht, was einen erwartet. Und dann ist es nochmal cooler, als man es erwartet hat.“ Auch eine andere Teilnehmerin bezog sich bei dieser Aufgabenstellung in einem anderen Interview auf diese Situation: „[Die Anderen] sind nach hinten gerannt. Und dann bist du halt hochgeflogen plötzlich und warst da ganz oben. Und das war sehr cool.“

Dies geschah, obwohl ich den Teilnehmer*innen bis dahin weder den Schwerpunkt der Facharbeit bzw. des Interviews nannte, noch um einen bestimmten Fokus bei der Beschreibung bat. Weder die Begriffe Gruppenprozesse, Lernen, soziale und personale Kompetenzen, noch Persönlichkeitsentwicklung fielen bis dahin. Erstaunlich finde ich an dieser Stelle, dass die Beschreibungen fast immer auf die Aktion, den Kick oder die Atmosphäre gerichtet waren und nur in Ausnahmefällen auf die Bewältigung eines Problems, weder durch selbstständiges Handeln, noch durch gemeinschaftliches Lösen. Nur eine Teilnehmerin beschrieb als Situation eine solche am Kletterfelsen, bei der ihr und ihrem Kletterpartner zugetraut wurde, ohne Hintersicherung durch eine dritte Person oder der anwesenden Jugendleiterin zu klettern. Auf die Frage, warum diese Situation eine Bedeutung für sie hatte, nannte sie zwar auch die zuverlässige Kooperation, betonte aber vor allem, dass sie „einfach viel mehr klettern konnten, als die anderen.“

Anhand dieser Kommentare wird für mich deutlich, wie stark Erinnerungen an Emotionen geknüpft sind. In dem Zusammenhang stellten gerade die Aktionen für die Teilnehmer einen wichtigen Teil der Fahrt dar. Da für mich, die Aktion an sich (im Sinne von Erlebniskonsum) hinter der Persönlichkeitsentwicklung steht (s. Abschnitt 2, Weiterer Kompetenzerwerb), erhalte ich nun folgende erste Einsichten: Aktionen sind für die Jugendfahrten wichtig, denn sie dienen als Träger der Emotion und damit als Chance eines Kompetenzerwerbs. Darum

sind sie vielleicht sogar ebenso wichtig, wie der Kompetenzerwerb selbst, um genau diesen zu fördern. Im Zuge des vergangenen Jahres hatten wir bereits den Fokus noch etwas mehr von der Aktion auf das soziale Handeln verschoben, was natürlich die erste Generation an Teilnehmer*innen nicht weiß, hatten sie schließlich nur die ersten Fahrten erlebt. Aktionen werden nun von den Teilnehmer*innen selbst im noch größeren Umfang geplant und umgesetzt. Damit sich der Aufwand des sozialen und personalen Lernens, der für die Teilnehmer*innen mitunter auch müßig erscheinen kann, aber lohnt, muss das Ergebnis (die Aktion) Spaß erhoffen lassen. Um die Lernerfolge dabei zu verdeutlichen, müssen die Teilnehmer*innen womöglich nach diesen Prozessen stärker zu Reflexionen angeregt werden. So würden sie sich bei der oben erwähnten Fragestellung nicht nur an die Aktion, sondern auch an ihre persönliche Entwicklung erinnern. Dies setzt voraus, dass die Lernsituationen zu Erfolgen führen. Ein weiteres Bestreben ist, die Fahrtteilnehmer*innen dahingehend zu sensibilisieren, die kleinen Erfolge und Geschenke der Umwelt wahrzunehmen und wertzuschätzen. Ein erlebter Sonnenuntergang, der von einer Interviewteilnehmerin als „megacool“ empfunden wurde, ist da sicherlich schon ein großer Erfolg.

Als ich im Interview den Blickwinkel auf Gruppenprozesse lenkte, beschrieben mir Teilnehmer*innen zum einen Situationen, die sich aus den mobilen Seilaufbauten herauskristallisierten, in denen sie kooperativ tätig waren. Zwei Kinder erwähnten unabhängig voneinander den mobilen Seilaufbau des Fliegenden Eichhörnchens (auch unter dem Namen Flying Squirrel bekannt), bei dem ein*e Teilnehmer*in, die mit einem Seil verbunden ist, in die Höhe gezogen wird, wenn die Zugmannschaft am anderen Ende des Seils zieht. Die Interviewteilnehmerin erklärte: „Da fand ich [...], dass die Gruppe wirklich gut zusammengearbeitet hat. Weil halt einer hing da und alle anderen haben zusammen gezogen, was auch Teamarbeit ist. Weil, wenn einer nicht zieht, dann kommen alle anderen ins Stolpern. Und dann fliegt das Eichhörnchen nicht.“ Auf die Nachfrage, wie sie sich die Motivation der Zugmannschaft erkläre, interpretierte sie: „weil auch alle wollten, dass es Spaß macht. Und weil auch alle wollten, dass sie Spaß haben. Und ich glaube, weil sich auch ein paar dachten, wenn ich jetzt was falsch mache, dann strengt sich die Gruppe vielleicht bei mir nicht so an.“ Hier lässt sich nicht nur eine Kooperation heraushören, die zu einem gemeinschaftlichen Ziel führt, sondern auch ein Vertrauen, dass den Gruppenteilnehmer*innen geschenkt wird. Gebe ich einen Vertrauensvorschuss und strenge mich zunächst an, damit die anderen Spaß haben, werden diese sich später wahrscheinlich auch anstrengen, damit ich auf meine Kosten komme, wenn ich an der Reihe bin.

Zum anderen bezogen sich die Interviewteilnehmer*innen in vielen Berichten auf die Aufgaben des Gruppenalltags, die in den Verantwortungen der Teilnehmer*innen lagen. Zum Beispiel erzählte eine Teilnehmerin, wie sich die Gruppe beim Zeltaufbau unterstützte.

Sie erinnerte sich, dass die eine Gruppe ihr Zelt als erstes fertig aufgestellt habe, während ihre Gruppe mit ihrem Zelt noch Schwierigkeiten hatte. „Dann irgendwann [sind] alle noch zu uns gekommen [...] und [haben] bei uns am Zelt geholfen [...].“ Sie beschrieb diese Situation als „total lustig“ und „Teamwork fördernd.“ An anderer Stelle erzählte sie, wie die Gruppe im Camp gemeinsam gekocht hat: „Der eine hat das Salz gebracht, der nächste [...] die Nudeln, [...]. Es hat irgendwie alles funktioniert.“ Sie räumte ein, dass nicht jeder seiner Verantwortung nachgekommen sei, bewertete dies aber sogar als positiv, denn „dann haben die anderen wieder Teamwork gemacht, um was auszubügeln, was irgendwie einer irgendwie vergessen hat oder so. Was dann zu mehr Teamwork geführt hat, als hätten es einfach die zwei die dafür verantwortlich waren [...] gemacht [...].“ Anhand dieser Beschreibungen zeigt sich, dass die Kinder Kooperation als Gewinn wahrnehmen. Zudem schien diese Art von Arbeitsteilung sogar Spaß gemacht zu haben. Verdeutlicht wird anhand dieser Schilderungen, dass nicht alles reibungslos verlaufen muss, um ein zufriedenstellendes Ergebnis zu erlangen. Gerade Situationen, in denen Hilfe angeboten oder entsprechend seiner Neigungen Verantwortung übernommen wird, können als sehr befriedigend wahrgenommen werden.

Auch ein anderer Bericht bezieht sich auf den Synergieeffekt einer Gruppe. Der Teilnehmer berichtete, dass der Abwasch des Geschirrs auf die Gruppe aufgeteilt wurde. So musste man „nicht jeden Tag den Abwasch machen, sondern hatte halt einen Tag oder zwei Tage, wo man mal den Abwasch machen musste, und dann hat das auch mehr Spaß gemacht, weil das mehrere Leute zusammen gemacht haben.“ Auf die Frage, wie es zu der Einteilung kam, fasste er zusammen: „Wir haben [...] besprochen, wie wir den Abwaschplan machen [...]. Und dann fanden das auch alle okay und haben sich dann bei diesem Plan eingetragen.“ Ein anderer Teilnehmer berichtete von der Einteilung der Verantwortungen in drei Gruppen: „Auf der ersten Fahrt [gab es] die Küchenspatzen, Orientierungsadler und Hüttenspechte. Die hatten ja jeder die Sachen, die sie tun mussten. Und die anderen auch und dann haben sich die einen immer um das eine gekümmert und die anderen um das andere, sodass sich nicht jeder um alles kümmern musste.“ Als weiteren Gewinn, neben der Aufgabenverteilung erkannte er: „wenn man jetzt bei den Küchenspatzen war oder einfach beim Kochen geholfen hat, hat man zum Beispiel auch neue Rezepte gelernt oder irgendwelche Spiele die man noch nicht kannte.“ Es wurde also auch ein Gewinn an der Vielfalt, also der Unterschiedlichkeit der Individuen einer Gruppe erkannt. Diese Aussage zeigt, wie wertvoll Inklusion ist und, dass diese auch als solches erkannt wird.

Auch in weiteren alltäglichen Gruppenzusammenhängen gewannen die Interviewteilnehmer*innen Erkenntnisse. So sagte eine Interviewteilnehmerin, dass sie gelernt habe, sich in manchen Situationen zurückzunehmen: „Jeder ist in manchen Sachen so ein bisschen egoistisch. Aber dabei habe ich gelernt, [...] du bist nicht wichtiger als die

anderen. Die anderen sind genauso wichtig. Und man kann auch ruhig öfter anderen [...] den Vortritt lassen.“ Und wieder eine andere Interviewteilnehmerin erzählte, sie habe „ein bisschen gelernt, zu sagen, worauf [sie] Lust habe.“ Anschließend, so sagte sie, haben sie „dann gemeinsam auch Kompromisse gefunden.“

Die eben genannten Aussagen der Interviewteilnehmer*innen machen deutlich, wie stark unsere Fahrten durch Gruppenprozesse geprägt sind. Sowohl in den Spielen wird die Notwendigkeit der Kooperation erkannt, als auch im Alltag. Die Teilnehmer*innen sehen die Gruppenprozesse als Gewinn an. Meistens wurden die Berichte begleitet von einem Ausdruck der Freude. Sie beschreiben Aspekte der Arbeitsteilung, der Hilfsbereitschaft, des Vertrauens oder den Gewinn an Vielfalt in der Gruppenkonstellation. Sie nennen Erkenntnisse über ihre Rolle in der Gruppe, zum Beispiel wenn sie sich mehr aus Prozessen herausnehmen oder verstärkt ihre Meinung zum Ausdruck bringen. Bezugnehmend auf die Antworten der Interviewteilnehmer*innen wünsche ich mir, dass die Kommunikation während der zukünftigen Fahrten mehr in den Fokus rückt und in der Erinnerung hängen bleibt. Denn hierauf bezogen sich wenige Antworten in den Interviews. Die Teilnehmer*innen sollen untereinander ihre Bedürfnisse mehr zum Ausdruck bringen, mehr verhandeln und Kompromisse finden, Kritik üben und mit dieser umgehen können. Dies braucht eine gute Moderation und ein Zugeständnis an Zeit. Damit einhergehend wünsche ich mir weiterhin weniger Vorgaben in den Aktionen von Seiten der Jugendleiter*innen.

Bis hierhin beschrieben die Interviewteilnehmer*innen ihre Erfahrungsberichte aus den Fahrten. Doch ließen sie diese Lernerfahrungen auch ins Alltagsleben der Fahrtteilnehmer*innen transferieren? Hierauf erhielt ich folgende Antworten.

Bezüglich seiner personalen Kompetenzen, erzählte mir ein Interviewteilnehmer, dass er, um eine Überraschung für seine Eltern vorzubereiten, diese fortschickte. In dieser Zeit habe er und sein jüngerer Bruder eine Weihnachtsüberraschung gebastelt. Diese Aktion wurde eigenverantwortlich geplant. Seinen Bezug zur Fahrt sah er in unseren Vorbereitungstagen, „wo wir [...] in Gruppen entschieden haben, was wir essen und das Ganze dann auch noch später auf der Fahrt organisiert haben - beim Einkaufen“. Eine andere Teilnehmerin beschrieb mehrere Situationen, in denen sie unabhängig handelte. Zum einen zog sie mit ihrer Freundin im Sommerurlaub immer alleine los, um an einem Segel- und Windsurfkurs teilzunehmen. „wir waren halt unabhängig von unseren Eltern, also wir sind morgens immer alleine hingefahren und manchmal haben sie uns abgeholt, aber sie hätten uns nicht abholen müssen“. Bezugnehmend auf unsere Fahrt sagte sie: „Wir waren auf der Fahrt ja eigentlich auch unabhängig von unseren Eltern.“ In einem anderen Beispiel beschrieb sie, wie sie allein ihren Geburtstag geplant hatte: „Ich habe meinen Geburtstag eigentlich selber geplant, was ich alles machen möchte und die Einladungen habe ich auch alle alleine geschrieben.“ Sie differenzierte dabei zwischen planen und organisieren, denn ihre Mutter

hätte ihr schließlich das Essen organisiert. Sie nahm Bezug zur Fahrt als sie sagt: „Wir mussten ja auf beiden Fahrten selbst die Sachen planen, die wir machen wollten“ und „[...] wer für manche Sachen zuständig ist, wer manche Sachen eventuell auch mitbringt.“ Sie erinnerte sich ebenfalls an eine Situation auf ihrer Party, bei der sie kreativ und rücksichtsvoll auf die Gäste eingegangen sei, die schon eher schlafen gehen wollten und vergleicht „[...] wir waren die ganze Fahrt, bei beiden, relativ kreativ, also wir haben kreative Sachen gemacht und [...] ich [...] hatte auch den gewissen Respekt den anderen gegenüber.“ Ein weiteres Beispiel für einen Transfer personaler Lernerfahrungen erhielt ich von einer anderen Teilnehmerin, die gelernt hat, nach ihren eigenen Bedürfnissen zu handeln. Sie erkannte nach der Fahrt, dass sie „nachmittags auch einfach mal nichts für die Schule [macht], sondern einfach mal entspannen muss, damit das dann besser funktioniert.“ An einer konkreten Situation der Fahrt konnte sie es allerdings nicht festmachen.

Dass die Teilnehmer*innen auf der Fahrt auch Erfahrungen im Haushalt machen können interpretiere ich aus folgender Aussage: „Ich habe auch noch ein bisschen mehr dazu gelernt von Sachen im Haushalt, weil, wenn du halt Kind bist und zuhause, machen es meistens die Eltern. Du räumst vielleicht den Tisch ab, deckst den Küchentisch und machst den in die Spülmaschine rein“. Hieraus lese ich, dass die Kinder auf unseren Fahrten den Gesamtüberblick über einen selbstständig geführten Haushalt erhalten. Den Tisch decken und abräumen sind unterstützende Handlungen im familiären Haushalt. Auf der Fahrt wird hingegen in sukzessiver Folge geplant, eingekauft, zubereitet, serviert, gegessen und gespült.

Einige Antworten ließen auf einen Transfer sozialer Lernerfahrungen aus der Fahrt ins Alltagsleben der Teilnehmer*innen schließen. Ein Teilnehmer beschrieb zum Beispiel, dass er reger an Diskussionen im Deutschunterricht teilnimmt. Eine Parallele sah er beispielhaft in einer privaten Diskussion der Fahrt, bei der es darum ging, ob er oder eine andere Teilnehmerin das niedlichere Plüschtier dabei haben würde. In der Schule sind es zum Beispiel Verhandlungen, welches Spiel auf dem Pausenhof gespielt wird: „dann diskutieren wir welches Spiel wir spielen und welches besser ist, und dann zum Beispiel warum nicht? Weil das eine schon gestern gespielt worden war. Und das andere ist aber langweilig.“ Außerdem übt er „richtige“ Kritik nach unseren zwei Fahrten. Eine Teilnehmerin, die an allen drei Fahrten teilgenommen hatte, erklärte, dass sie nun souveräner in Gruppenarbeiten sei. Dies träfe gerade dann zu, sagte sie sinngemäß, wenn es nicht ihre Wunschteilnehmer sind: „Dann ist das immer noch kompliziert, aber ich bin auch gelassener und [...] ich glaube auch kompromissbereiter.“

Auf meine Frage, ob sich für die Interviewteilnehmer*innen ihre Denkweise in Situationen ihres Alltagslebens verändert hat, können sie mit folgenden Antworten aufwarten. Eine Interviewteilnehmerin sagte zum Beispiel zu den Gruppenteilnehmer*innen unserer Fahrt,

„klar, die haben am Anfang alle einen ziemlich verrückten Eindruck gemacht, aber irgendwie habe ich so ein bisschen kapiert, dass die Leute zwar teilweise sogar ein bisschen weniger verrückt sind als andere Leute, die ich kenne, die nach außen hin weniger verrückt wirken“. Heute fällt es ihr leichter, die Eigenarten anderer Leute „auf die leichte Schulter zu nehmen.“ Woher die Erkenntnis kam? „Es gab auch so viele schöne Sachen, dass ich einfach die anderen Sachen ignoriert habe.“ In einem anderen Interview erklärte mir ein Teilnehmer seinen Blick auf die Gesellschaft folgendermaßen: „wenn man merkt, das kann der [andere] nicht so gut, dann sich nicht so kritisch darüber äußern, weil das ist verletzender [...].“ Er empfahl, „dann eher zu sagen, das hast du gut gemacht und jemanden weiter motivieren. Ja das habe ich auch auf der Fahrt gelernt. Weil da konnte auch nicht jeder alles perfekt. Ich konnte auch nicht immer alles perfekt.“ Hier zeichnet sich ab, dass die Teilnehmer*innen, auch oder gerade auf kurzen Fahrten mit immer wechselnden Gruppenteilnehmer*innen, sich ihrer Individualität und Vielfalt bewusst werden. Ein respektvoller und solidarischer Gedanke wird vermittelt und scheint sich in ihrer Haltung zu festigen.

Manchmal ließen sich die Antworten auch sehr einfach aber bedeutungsschwer formulieren: „Seit der ersten Fahrt habe ich gelernt, dass Eierkuchen machen (schmunzelt) nicht so viel Spaß macht, wenn man es alleine macht und deshalb habe ich seit da [an] auch keine Eierkuchen mehr gemacht, weil ich niemanden gefunden hab, der mit mir welche machen wollte.“

Auf die Frage, was die Teilnehmer als wertvoll am Umgang der Jugendleiter untereinander und mit den Teilnehmer*innen empfanden, erhielt ich mehrfach die Antwort, dass die Kommunikation auf Augenhöhe stattfand. So kam als Antwort: „Ich fand's cool, dass die Erwachsenen nicht alles immer selber bestimmt haben, sondern dass die ganze Gruppe entschieden hat. Auch die Erwachsenen haben mitentschieden“, oder: „Ihr wart in erster Linie ein Teilnehmer auf Augenhöhe und erst in zweiter Linie eine Respektsperson.“ Eine Teilnehmerin sagt: „[...] ihr redet trotzdem nicht so mit uns als würdet ihr uns für deutlich [...] unerfahrener [...] halten, sondern ihr redet einfach so mit uns wie du irgendwie mit P. [A.d.I.: Name eines Jugendleiters] reden würdest. [...] das finde ich halt viel cooler, weil die Kinder fühlen sich einfach viel [...] ernster genommen.“ Auf meine Nachfrage, ob dieses Auftreten auch ihr Verhalten inspiriert, erhielt ich folgende Antworten: „Ich schaffe es jetzt auch, persönlich mehr auf Augenhöhe zu sein mit allen Leuten.“ Eine Teilnehmerin erzählte, dass sie sich das für den Umgang mit jüngeren Kindern, zum Beispiel wenn sie babysittet, versucht zu übernehmen: „Ich [...] versuche [es] so in der Art umzusetzen, wie ihr das halt gemacht habt.“

Wertgeschätzt wurde auch, dass wir Erwachsenen den Teilnehmer*innen im Rahmen Raum zur Selbsterfahrung gegeben haben: „Es gab natürlich die Grundregeln, aber es gab da nicht noch so feste Extraregeln. [...]. Als wir den sogenannten asozialen Tag hatten (lacht)

wo wir alle asozial gegeneinander waren; zuhause hätten wir das nicht machen dürfen [...]. Aber wenn das alle in Ordnung finden, dann kann man das auch mal machen.“

Anhand dieser Aussagen stelle ich fest, dass die Teilnehmer vielfältige Beispiele für einen Transfer von Lernerfahrungen innerhalb der Fahrten ins Alltagsleben benennen können. Konkrete Zusammenhänge lassen sich für mich jedoch nur aus den Antworten interpretieren, nicht aber unbedingt festmachen. Ebenso interpretativ gingen, meiner Meinung nach, auch die Teilnehmer*innen bei ihrer Reflexion innerhalb des Interviews vor. Das führe ich darauf zurück, dass das Thema zum einen sehr abstrakt ist. Dies ist vielleicht auch dem Alter der Teilnehmer*innen geschuldet. Zum anderen liegt es möglicherweise auch daran, dass sich Verhalten oder Denkweisen aus einer Vielzahl von Lernerfahrungen speisen.

6. Fazit

Im Rahmen dieser Facharbeit wurde anhand einer eigenen kritischen Beurteilung und der Auswertungen von Interviews mit Fahrtenteilnehmer*innen analysiert, ob zweieinhalb bis dreieinhalb tägige Jugendfreizeiten in variierenden Gruppenkonstellationen einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen liefern. Der Fokus lag dabei auf dem Transfer von sozialen und personalen Lernerfahrungen ins Alltagsleben der Teilnehmer*innen.

In einer kritischen Betrachtung im Voraus der Interviews, stellte ich fest, dass die Teilnehmer*innen ihr Handeln zwar reflektieren können (und ihnen dafür auch der Raum geboten wird), sie jedoch zum Teil ihre Verhaltensalternativen nicht erproben können, weil sich die Fahrt von Beginn an schon wieder dem Ende zuneigt. Auch die Jugendleiter*innen können ihre Angebote dann nicht immer im gewünschten Umfang an die Themen der Teilnehmer*innen anpassen. Die Jugendleiter*innen sehen sich mit ihren hohen pädagogischen Ansprüchen mit folgenden Problemen konfrontiert: Auf den Fahrten ist zu berücksichtigen, dass den Fahrtenteilnehmer*innen für das Prinzip „Lernen nach Versuch und Irrtum“ nur ein begrenzter Zeitrahmen bleibt und somit die pädagogische Arbeit immer ein Spagat aus eigenständiger Lernerfahrung, Vorgabe und zielführender Moderation ist. Auch für kommunikative und kooperative Prozesse, die von ihrer Natur her Zeit in Anspruch nehmen, muss ein Zeitrahmen geschaffen werden.

Anhand der Interviewaussagen interpretierte ich, welche Relevanz das Angebot für die Lernerfahrung hat. Bei einer ungerichteten Frage nach Situationen der Fahrten, waren die Aktionen und nicht die Lernerfolge im Fokus der Interviewpartner*innen. Ohne Aktion kommt es zu keinem Erlebnis, keiner Emotion und damit keinem Lernerfolg. Andererseits kann dies

auch bedeuten, dass sowohl der Reflexion ein größerer Stellenwert beigemessen werden muss, um die Lernerfolge in den Köpfen der Teilnehmer*innen transparenter zu machen oder, dass die Teilnehmer*innen stärker dahingehend sensibilisiert werden könnten, kleine Erfolge und Erlebnisse als bedeutsam zu schätzen.

Bei einer gerichteten Fragestellung nach Situationen mit Gruppenprozessen wurde deutlich, wie stark unsere Fahrten durch eben solche geprägt sind. Die Teilnehmer*innen erkennen die Interaktion als Gewinn zur Bewältigung von an sie gestellte Anforderungen. Dies bewerte ich als Lernerfolg. Meistens wurden die Berichte begleitet von einem Ausdruck von Freude. Sie beschreiben Situationen, die gezeichnet sind von Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Arbeitsteilung, Vielfalt und Vertrauen. Da sich wenige Kommentare auf die Kommunikation zwischen den Teilnehmer*innen bezog, frage ich mich, die Interviews rückblickend betrachtend, ob dem kommunikativen Part, quantitativ wie qualitativ mehr Stellenwert beigemessen werden muss. Dieser beinhaltet für mich unter anderem Kompromissfähigkeit, Verhandlungsgeschick und die Fähigkeit, mit Kritik zu verbalisieren und damit umzugehen.

Bezüglich des Lerntransfers konnten mir die Interviewteilnehmer*innen sowohl Verhaltens- wie Betrachtungsweisen aus ihrem Alltag schildern, die sie mit Lernerfahrungen aus den Fahrten in Verbindung bringen konnten. Für mich hörten sich die Zusammenhänge jedoch nicht so konkret an, wie ich es mir gewünscht hätte. Die Frage ist allerdings auch, ob eine solch abstrakte Frage überhaupt so klar beantwortet werden kann und sich eine Haltung, gespeist von einer Vielzahl an Lebenserfahrungen überhaupt auf konkrete Situationen zurückführen lässt.

Zusammenfassen lässt sich demzufolge für mich, dass den Fahrtenteilnehmer*innen ein Raum für Lernerfahrungen gegeben wird, dieser angenommen wird und Bewältigungsstrategien erprobt werden können. Ob ein Transfer ins Alltagsleben stattfindet, kann sich nicht abschließend mit dieser Facharbeit beantworten lassen.

7. Literaturverzeichnis

Harz, Marvin: Erlebnispädagogik – Möglichkeiten und Grenzen bei der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen, Saarbrücken 2007

Heckmair, Bernd und Michl, Werner: Erleben und Lernen – Einführung in die Erlebnispädagogik, 6. Auflage, München 2008

Hobmair, Hermann (Hrsg.): Pädagogik, 5. Auflage, Köln 2013

Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie, 8. Auflage, Weinheim und Basel 2002

Nolting, Hans-Peter und Paulus, Peter: Psychologie lernen – Eine Einführung und Anleitung, 10. Auflage, Weinheim und Basel 2009

Spitzer, Manfred: Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens, 1. Auflage, Berlin 2002

Zimbardo, Philip G. und Gerrig, Richard J.: Psychologie, 16. Auflage, München 2004

Zimmer, Jürgen: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz, 2. Auflage, Weinheim und Basel 2006

Der Deutsche Alpenverein, letzter Login: 11.02.2018

<https://www.alpenverein.de>

Jugend des Deutschen Alpenvereins, letzter Login: 11.02.2018

<https://www.jdav.de>

JDAV Landesverband Nordost – Gebietskarte, letzter Login: 11.02.2018

<https://www.jdav-nordost.de/index.php/home/jdav-nordost-gebietskarte>

Die Sektion Berlin des Deutschen Alpenvereins, letzter Login 11.02.2018

<http://www.dav-berlin.de/>

Die Gruppen der JDAV Berlin, letzter Login: 11.02.2018

<https://www.jdav-berlin.de/gruppen/>

Moabitonline - Moabiter Kiezklattern, letzter Login: 11.02.2018

<http://www.moabitonline.de/23467>

Kultusministerkonferenz – Selbstkompetenz, letzter Login: 11.02.2018

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf

Spektrum Lexikon der Psychologie – Sozialkompetenz, letzter Login: 11.02.2018

www.spektrum.de/lexikon/psychologie/soziale-kompetenz/14520