

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW

Hochschule für Soziale Arbeit HSA

Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit

Olten

Soziales Lernen in der Tagesgruppe mittels Erlebnispädagogik

Bachelor-Thesis vorgelegt von

Severin Müller

17-527-946

Eingereicht bei

Sonja Markwalder

Olten am 10. Juli 2020

Abstract

Zu den Grundzielen der Tagesgruppe gehört das soziale Lernen in der Gruppe. Es wird im Alltag sowie in Lagern oder Projektwochen gefördert. Anhand dieser Literaturarbeit soll aufgezeigt werden, wie die Erlebnispädagogik soziale Lernprozesse im Kontext der Tagesgruppe fördern kann. Dabei wird auf die Dimensionen des sozialen Lernens eingegangen, welche emotionale und soziale Fähigkeiten sowie Selbstkompetenzen beinhalten. Die Ausführungen von verschiedenen wichtigen Punkten der Erlebnispädagogik geben einen Überblick über dieses vielfältige Handlungsfeld. Der Fokus wird dabei auf die Interaktionsspiele gelegt, da sie sich in der Erlebnispädagogik besonders für die Förderung sozialer Lernprozesse eignen. Mit Hilfe von zwei erlebnispädagogischen Aktivitäten wird gezeigt, wie diese «Spiele» die verschiedenen Dimensionen des sozialen Lernens aufnehmen und bei Kindern und Jugendlichen unterstützen können.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1. Einleitung..... | 4 |
| 1.1 Relevanz für die Soziale Arbeit | 4 |
| 1.2 Herleitung der Fragestellung | 5 |
| 1.3 Aufbau und Methode | 8 |
| 2. Tagesgruppe | 9 |
| 2.1 Definition und Begriffserklärung | 9 |
| 2.2 Gesetzliche Grundlagen..... | 13 |
| 2.3 Grundziele von Tagesgruppen in Deutschland..... | 15 |
| 2.3.1 Eltern- und Familienarbeit | 15 |
| 2.3.2 Individuelle und schulische Förderung | 16 |
| 2.3.4 Soziales Lernen in der Tagesgruppe..... | 17 |
| 2.4 Zusammenfassung | 19 |
| 3. Soziales Lernen | 20 |
| 3.1 Definition «soziales Lernen» | 21 |
| 3.2 Ziele des sozialen Lernens | 22 |
| 3.2.1 Umgang mit Regeln..... | 24 |
| 3.2.2 Kontakt..... | 25 |
| 3.2.3 Kommunikation..... | 25 |
| 3.2.4 Vertrauen | 26 |
| 3.2.5 Kooperation | 26 |
| 3.2.6 Konflikt | 27 |
| 3.2.7 Ich-Identität..... | 28 |
| 3.2.8 Soziale Sensibilität..... | 29 |
| 3.2.9 Toleranz..... | 29 |
| 3.2.10 Gemeinschaft | 30 |
| 3.3 Soziales Lernen in der Gruppe | 31 |
| 3.4 Zusammenfassung | 34 |
| 4. Erlebnispädagogik | 35 |
| 4.1 Geschichtlicher Abriss..... | 35 |
| 4.2 Definition der Erlebnispädagogik | 36 |
| 4.3 Prinzipien der Erlebnispädagogik | 38 |
| 4.4 Ziele der Erlebnispädagogik..... | 40 |
| 4.5 Medien, Modelle und Programmtypen der Erlebnispädagogik..... | 41 |

| | |
|--|----|
| 4.6 Transfer und Wirkung auf den Alltag | 42 |
| 4.7 Zusammenfassung | 45 |
| 5. Erlebnispädagogik in der Tagesgruppe | 46 |
| 5.1 Erlebnispädagogik im Alltag der Tagesgruppe, «simple things» | 48 |
| 5.1.1 Beispiel «Bierdeckellauf» | 48 |
| 5.1.2 Chancen und Grenzen sozialen Lernens beim «Bierdeckellauf» | 49 |
| 5.2 Erlebnispädagogik im Lager / in Ferien der Tagesgruppe, «kooperative Abenteuerspiele» | 52 |
| 5.2.1 Beispiel «Der Wigwambau» | 52 |
| 5.2.2 Chancen und Grenzen sozialen Lernens beim «Wigwambau» | 53 |
| 6. Schlussfolgerungen..... | 56 |
| 6.1 Erkenntnisse | 56 |
| 6.2 Beantwortung der Fragestellung..... | 60 |
| Literaturverzeichnis..... | 64 |

1. Einleitung

1.1 Relevanz für die Soziale Arbeit

Die grossen gesellschaftlichen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Veränderungen bringen neue Aufgaben sowie Schwierigkeiten mit sich, die sich heute vermehrt in der Schule und in der Familie auswirken (vgl. Petillon 2017: 21).

So zeigen sich in den letzten Jahren auffällige Veränderungen bei Kindern und Jugendlichen vor allem in einer immer grösser werdenden Ich-Bezogenheit. Viele sehen sich selbst im Mittelpunkt und erwarten, dass ihre Wünsche möglichst sofort erfüllt werden, wollen sich nicht an Gruppenarbeiten beteiligen und nehmen wenig Rücksicht auf andere. Verschiedene Untersuchungen des sozialen Lebens der Heranwachsenden zeigen jedoch, dass sie in ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung auf Beziehungen zu Gleichaltrigen angewiesen sind (vgl. Petillon 2017: 21). Unter Bezugnahme auf Sigmund hält Petillon fest, dass sich die tägliche soziale Interaktion von Kindern und Jugendlichen von 1987 bis 2007 von sechs auf zwei Stunden reduzierte, während sich im gleichen Zeitraum die Mediennutzung von vier auf acht Stunden erhöhte (vgl. ebd.: 286). Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es demnach, «die Kinder dabei zu unterstützen, partnerschaftliche Beziehungen einzugehen und ihnen ein breites Spektrum an Lernmöglichkeiten zu eröffnen: Verständnis für Beziehungen erwerben (...), Partner für eigene Pläne gewinnen, Interessen aufeinander abstimmen, Einfühlungsvermögen und Verhandlungsgeschick entfalten, Argumente entwickeln, Regeln absprechen, Verlässlichkeit zeigen und einfordern, Emotionen zeigen und kontrollieren.» (ebd.: 20) Für besonders belastete Kinder und Jugendliche, deren soziale Entwicklung durch Familienkrisen, Mangel an Zeit und emotionaler Zuwendung sowie weiteren Faktoren erheblich gefährdet ist, bietet die Tagesgruppe als geschützter Lern- und Erfahrungsort optimale Unterstützung (vgl. Bavendiek 2015: 5). Der Erwerb sozialer Grundkompetenzen bei den Kindern und Jugendlichen steht hierbei im Mittelpunkt und ist im deutschen Sozialhilfegesetz nach § 32 VIII fest verankert (vgl. ebd.: 9).

An den steigenden Fallzahlen und Anfragen zur Eröffnung weiterer Tagesgruppen in Deutschland lässt sich erkennen, dass die Tagesgruppe als soziale Hilfeform in den letzten Jahren an Aktualität und Relevanz gewonnen hat. Auch fachliche Diskussionen und Begründungen machen deutlich, dass die Tagesgruppe eine zukunftssträchtige Hilfeform ist, die die soziale Entwicklung des jungen Menschen in den Mittelpunkt stellt (vgl. ebd.: 34).

Interessanterweise hat sich diese Hilfeform in der Schweiz noch kaum etabliert (vgl. Biesel/Fellmann/Ahmed 2015: 19). Dies zeigt deutlich, dass bei wichtigen Grundleistungen der ambulanten Kinder- und Jugendhilfe Lücken bestehen und das Potenzial der Tagesgruppe in der Schweiz noch lange nicht vollumfänglich ausgeschöpft wird (vgl. Bundesrat 2012: 38).

Auch die Tagesgruppe als umfassende Erziehungshilfe kommt nicht daran vorbei, sich auf ausgewählte Methoden zur spezifischen Förderung der Kinder und Jugendlichen zu konzentrieren (vgl. Maier 2015: 17). Eine Methode zur spezifischen Förderung sozialer Kompetenzen ist die Erlebnispädagogik. Erlebnispädagogische Aktivitäten erwecken leider oft den Anschein, dass sie lediglich dazu dienen, viel Spass und Action zu erleben. Stattdessen werden ernsthafte pädagogische Ziele verfolgt, die vorwiegend in den Bereich der sozialen Kompetenzen fallen (vgl. Hildmann 2017: 9). Gerade deshalb könnte die Erlebnispädagogik mit ihrer Vielfältigkeit für Prozesse des sozialen Lernens in Tagesgruppen von grosser Bedeutung sein.

1.2 Herleitung der Fragestellung

Erlebnispädagogik ist heute zu einem schillernden und weitgefächerten Begriff geworden und bietet eine Vielzahl an Konzepten und Aktivitäten, die für Jung und Alt entwickelt wurden. Viele Institutionen und kommerzielle Firmen machen mittlerweile mit Erlebnispädagogik auf sich aufmerksam (vgl. Paffrath 2013: 14). Der Fokus dieser Arbeit richtet sich jedoch nicht auf das Erlebnis, sondern auf die Pädagogik, auf das, was durch das Erlebnis erreicht beziehungsweise gefördert werden kann (vgl. Eisinger 2016: 12).

Mit dieser Arbeit soll aufgezeigt werden, wie soziales Lernen durch die Erlebnispädagogik unterstützt werden kann. Da das soziale Lernen neben der schulischen Förderung und der Familienarbeit eines der Grundziele der Tagesgruppe darstellt, bietet es sich an, die Erlebnispädagogik gerade in diesem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit genauer zu betrachten. Das Schulalter erfordert zudem eine besondere Herangehensweise. Die Kinder und Jugendlichen erfahren im Laufe ihrer Schulzeit viele entwicklungsbedingte Veränderungen. Sie werden selbstständiger, haben den Wunsch mehr Verantwortung übernehmen zu können und möchten als eigenständige Personen wahr- und ernstgenommen werden. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass die SchülerInnen häufiger Konflikte mit den Eltern, der Schule oder mit Gleichaltrigen haben.

Bei solchen Schwierigkeiten bietet die Tagesgruppe Kindern und Jugendlichen den nötigen Raum, um in der Gruppe vielfältige Möglichkeiten sozialen Lernens auszuprobieren (vgl. Bursch/Schumacher 2015: 223). Die Tagesgruppe soll ein Lernort sein, der herausfordert sowie durch Gruppenarbeit und individuelle Förderung dazu verhilft, alten negativen Denk- und Handlungsmustern entgegenzutreten und diese durch neue zu ersetzen (vgl. Maier 2015: 77). Die Tagesgruppe setzt sich zum Ziel, verschiedene Fähigkeiten für ein konstruktives Zusammenarbeiten der Heranwachsenden auszubilden. Anhand sozialer Lernprozesse gilt es, die Sozialkompetenzen zu erweitern, die Kommunikationsfähigkeit zu fördern und Störungsquellen im Verhalten zu finden, die einem erfolgreichen Miteinander im Wege stehen (vgl. Kopp 2015: 79). Dazu werden gruppenspezifische Spiele und Aktionen eingesetzt, in denen die Kinder und Jugendlichen einander besser kennenlernen können und daraus Kraft sowie Energie für den Alltag schöpfen und im Idealfall auch den Schutz sowie die Sicherheit der Gemeinschaft als Ressource erleben (vgl. Wanetschek 2015: 176). Der Zugang zum Erwerb sozialer Kompetenzen erfolgt demnach vor allem in Gruppenarbeiten. Denn gerade im Schulalter kann die Entwicklung der Kinder wirkungsvoller unterstützt werden, wenn das Potenzial der Gruppe genutzt wird. Tagesgruppen verstehen sich demnach als soziale Systeme, die auf dem Prinzip der gegenseitigen Hilfe aufbauen und sich die universellen Perspektiven aller Beteiligten zunutze machen (vgl. Kopp 2015: 79). Alle Beteiligten einer Tagesgruppe sitzen gemäss Kopp in einem «Boot» (vgl. ebd.).

Auch die Erlebnispädagogik bedient sich des Öfteren dieser Metapher. Sie geht ebenfalls davon aus, dass alle aufeinander angewiesen sind, verschiedene Aufgaben verteilt werden müssen und die Zusammenarbeit unabdingbar ist (vgl. Heckmair/Michl 2018: 144). Die Ausführungen machen deutlich, dass die Tagesgruppe durch ihre Ziele und der vorhandenen Struktur eine gute Grundlage bietet, erlebnispädagogische Aktivitäten in diesem Kontext umzusetzen.

Soziale Lernprozesse, Lernen in der Gruppe, Aktivitäten, Gruppendynamik, Ferienlager, Projektwochen, soziale Kompetenzen, Gemeinschaft als Ressource usw. sind weitere grundlegende Aspekte der Tagesgruppen, die durch die Erlebnispädagogik anhand verschiedener Methoden, Programmtypen und Lernmodellen aufgenommen und unterstützt werden können.

Bei Erlebnispädagogik denkt man oft an mehrwöchige Trekking-Touren, Bergwanderungen oder Segelprojekte. Diese Aktivitäten erfordern jedoch einen erheblichen Aufwand sowie

zeitliche und finanzielle Ressourcen. Selbst kürzere Aktionen in Klettergärten oder Höhlen sind aufgrund der grossen «Materialschlacht» und der Sicherheit für bestimmte Gruppen nicht oder nur schwer durchführbar. Es gibt jedoch günstigere und weniger zeitintensive Alternativen: Sie nennen sich Interaktionsspiele und beinhalten Problemlöseaufgaben, Vertrauensspiele oder Kommunikations- und Kooperationsübungen. Dabei handelt es sich nicht um Lückenfüller zwischen einzelnen Programmpunkten, sondern um einen eigenständigen Bereich der Erlebnispädagogik. Auch sie stellen intensive Lernszenarien dar und eignen sich für konfliktreiche Herausforderungen, indem sie soziale Lernprozesse initiieren. Als Material dienen alltägliche Dinge (vgl. Paffrath 2017: 144).

Gerade diese Interaktionsspiele könnten sich für den Alltag der Tagesgruppe sowie in den Lagern oder Projektwochen gut eignen und lassen sich dem Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen anpassen. Die Herausforderung dieser Arbeit wird sein, erlebnispädagogische Aktivitäten zu finden, welche einerseits das soziale Lernen fördern und Lernprozesse innerhalb der Gruppe ermöglichen und andererseits den Kontext der Tagesgruppe berücksichtigen.

Aus diesen Gründen wird anhand der vorliegenden Arbeit versucht, auf Grundlage der folgenden Fragestellung, einen Beitrag zum sozialen Lernen durch Erlebnispädagogik in der Tagesgruppe zu leisten.

Inwiefern kann Erlebnispädagogik dazu beitragen, das soziale Lernen in einer Gruppe von Kindern und Jugendlichen, im Kontext der Tagesgruppe, zu fördern?

1.3 Aufbau und Methode

Die Erarbeitung dieser Bachelor-Thesis geschieht durch die Analyse bereits bestehender Literatur.

Für das Verständnis des Kontextes wird im ersten Teil erläutert, was unter einer Tagesgruppe verstanden wird. Ebenso werden die gesetzlichen Grundlagen und die Ziele aufgeführt. Dabei wird fast ausschliesslich Literatur aus Deutschland verwendet. Für die Schweiz existieren kaum Daten, weil sich die Tagesgruppe hierzulande noch nicht durchsetzen konnte.

Anschliessend soll im zweiten Teil aufgezeigt werden, was unter dem Begriff «soziales Lernen» verstanden wird. Hier werden die Zieldimensionen des sozialen Lernens, wie zum Beispiel die Kooperationsfähigkeit, das Vertrauen oder die Konfliktkompetenz nach Petillon erläutert. Abschliessend wird diskutiert, welches Potenzial die Gruppe für das soziale Lernen aufweist. Dabei wird kurz auf die einzelnen Phasen der Gruppendynamik eingegangen.

Der dritte Teil widmet sich der Erlebnispädagogik. Die Lesenden sollen zunächst einen Überblick bekommen. Die Erlebnispädagogik wird anhand von Definitionen, Prinzipien, Zielen, Programmtypen sowie Transfermöglichkeiten für den Alltag erklärt. Anschliessend wird eine spezifische Methode der Erlebnispädagogik genauer erläutert und in den Kontext der Tagesgruppe übertragen. Praktische Beispiele runden den dritten Teil ab. Sie sollen Chancen und Herausforderungen des sozialen Lernens in der Erlebnispädagogik aufzeigen.

Im Schlussteil werden die Wesentlichen Erkenntnisse zusammengetragen und die Fragestellung aufgegriffen sowie beantwortet.

2. Tagesgruppe

In Deutschland wurde laut Biesel et al. (2015: 15) das Handlungsfeld der sozialpädagogischen Tagesstrukturen unter dem Namen Tagesgruppe deutlich übersichtlicher aufgearbeitet als in der Schweiz.

Hierzulande gestaltet sich die Lage etwas schwieriger. Bereits die Begriffe für diese Hilfeform unterscheiden sich je nach Kanton und Institution. Um den Begriff sozialpädagogische Tagesstrukturen einordnen zu können, werden in diesem Kapitel zunächst einige Hintergründe erläutert und die Begrifflichkeit für diese Arbeit geklärt. Danach werden die gesetzlichen Grundlagen aufgezeigt und abschliessend die Grundziele im Einzelnen dargestellt.

2.1 Definition und Begriffserklärung

Sozialpädagogische Tagesstrukturen werden in der Schweiz den «ergänzenden Hilfen zur Erziehung» zugeordnet (vgl. Biesel et al. 2015: 26).

«Ergänzende Hilfen zur Erziehung» sind Leistungen der ambulanten sowie stationären Kinder- und Jugendhilfe. Die Leistungen richten sich allerdings nicht nur an Kinder und Jugendliche, sondern teilweise auch an deren Eltern bzw. Sorgeberechtigten (vgl. Schnurr et al. 2017: 10). «Ergänzende Hilfen zur Erziehung» sollen dazu beitragen, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu fördern und zu schützen sowie Verwirklichungschancen aufrecht zu erhalten, die elterliche Erziehungsverantwortung zu unterstützen oder zu entlasten, um schwierige Lebenslagen von Kindern und deren Familien besser zu bewältigen. Der Bedarf an «ergänzenden Hilfen zur Erziehung» besteht demnach dann, wenn eine angemessene Förderung und Erziehung von altersgemässen und individuellen Bedürfnissen der Kinder oder Jugendlichen ohne Unterstützung nicht gewährleistet werden kann (vgl. ebd.).

Eingeführt wurde der Begriff «ergänzende Hilfen zur Erziehung» in der Schweiz auf politischer Ebene im Jahr 2012 durch den Bundesratsbericht «Gewalt und Vernachlässigung in der Familie: notwendige Massnahmen im Bereich der Kinder und Jugendhilfe und der staatlichen Sanktionierung» (vgl. Bundesrat 2012: 23).

Dieser Katalog beinhaltet drei Gruppen von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe:

Erstens, die **allgemeine Förderung von Kindern, Jugendlichen und Familien**, zu der die Kinder- und Jugendarbeit, die familien- und schulergänzende Kinderbetreuung sowie die Elternbildung zählen.

Zweitens, die **Beratung und Unterstützung zur Bewältigung allgemeiner Herausforderungen und schwieriger Lebenslagen**, welche die Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, die Schulsozialarbeit und die Beratung und Unterstützung von Erziehenden beinhaltet.

Drittens, die **ergänzenden Hilfen zur Erziehung**, zu welcher im Bundesratsbericht die aufsuchende Familienarbeit bzw. die sozialpädagogische Familienbegleitung, Heimerziehung und die Familienpflege gehören (vgl. ebd.).

Auffallend ist, dass die sozialpädagogischen Tagesstrukturen in diesem Bericht nicht erwähnt werden. Schnurr et al. (2017: 13) halten unter Bezugnahme auf Biesel, Fellmann und Ahmed sowie Steiner und Wetzl fest, dass der Bundesratsbericht von 2012 inzwischen ergänzt wurde. Neben den ambulanten Familiendiensten bestehen nun auch ambulante Angebote, in denen Kinder und Jugendliche tagsüber intensivpädagogisch begleitet werden. Teilweise sind diese Angebote auch bekannt als sozialpädagogische Tagesstrukturen.

Bei Biesel et al. (2015: 33) handelt es sich bei der sozialpädagogischen Tagesstruktur jedoch um teilstationäre erzieherische Hilfen.

Steiner/Wetzl (2015: 9f.) gehen bei der Zuordnung noch weiter, indem sie sozialpädagogische Tagesstrukturen als «ambulant betreuende Hilfen zur Erziehung» bezeichnen, da in der Praxis auch Angebote als teilstationär bezeichnet werden, bei denen Kinder oder Jugendliche eine bis drei Nächte in der Woche in einer Einrichtung schlafen. Bei sozialpädagogischen Tagesstrukturen übernachten die Kinder jedoch immer zu Hause.

Im Fachbericht «Optimierung der ergänzenden Hilfen zur Erziehung» des kantonalen Jugendamtes Bern (2017: 13) werden sozialpädagogische Tagesstrukturen unter dem Begriff ambulante ergänzende Hilfen aufgeführt.

Auch bei den verschiedenen Anbietern in der Praxis hat sich der Begriff sozialpädagogische Tagesstruktur noch kaum durchsetzen können. In ihren Konzepten werden verschiedene Begriffe verwendet. Im Folgenden werden drei Beispiele aus den Kantonen Bern, Basel und Zürich erläutert, die das verdeutlichen sollen:

Bei BEO-Sirius spricht man von einem teilstationären Setting (vgl. Beobachtungstation Bolligen 2005: 12). Im Konzept von Take-off in Basel wird laut Zbinden (2019: 5) lediglich der Begriff

Tagesstruktur verwendet. Die wohl passendste Begrifflichkeit aller drei Beispiele findet sich in Zürich in der Institution Röteli, die die familienergänzende sozialpädagogische Tagesstruktur FEST anbietet (vgl. Röteli 2017: 4).

Diese Ausführungen zeigen, dass bereits der Begriff «sozialpädagogische Tagesstruktur» in der Deutschschweiz noch nicht einheitlich verwendet wird. Die Problematik dabei ist, dass beispielsweise durch den alleinstehenden Begriff Tagesstruktur, wie er im Take-off verwendet wird, auch ein Hort oder eine Kindertagesstätte gemeint werden kann. Diese verfolgen jedoch andere Ziele und bieten andere Leistungen als eine sozialpädagogische Tagesstruktur an. Die begriffliche Uneinheitlichkeit macht die sozialpädagogische Tagesstruktur in der Schweiz zu einer unübersichtlichen Hilfeform, was sicherlich auch auf die fehlenden gesetzlichen Bestimmungen - die im nächsten Kapitel erläutert werden - zurückzuführen ist.

Eine mögliche Definition für sozialpädagogische Tagesstrukturen findet sich jedoch in der Leistungsbeschreibung «Sozialpädagogische Tagesstruktur» des Kantons Bern (2019: 1).

Gemäss dieser Beschreibung, handelt es sich um Angebote für Kinder und Jugendliche im Schulalter, die zusätzliche Förderung und Unterstützung in einer besonderen Weise brauchen, da sie sich aufgrund von schwierigen Lebensumständen und familiären Problemen nicht entsprechend entwickeln können und dafür ein stabiles soziales Umfeld benötigen. Die sozialpädagogische Aufgabenstellung und der Umfang der Leistung gehen dabei über die familienergänzende Kinderbetreuung wie Tagesschulen, Tagesfamilien oder Kindertagesstätten hinaus. Die Kinder sollen gezielt in ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung gefördert werden. Zusätzlich werden sie bei Herausforderungen in der Familie oder in der Schule unterstützt. In den ganzen Prozess werden auch die Sorgeberechtigten nach individuellem Bedarf miteinbezogen und ebenfalls begleitet. Durch sozialpädagogische Tagesstrukturen soll das Familiensystem gestärkt und der Verbleib des Kindes in der Familie unterstützt werden (vgl. ebd.).

Die Leistung einer Sozialpädagogischen Tagesstruktur ist angezeigt, wenn folgende Kriterien kumulativ erfüllt sind (vgl. ebd.):

- Das Kind kann sich aufgrund komplexer und verfestigter Problemlagen in der Familie ohne zusätzliche Förderung und Unterstützung in persönlicher, sozialer oder schulischer Hinsicht nicht angemessen entwickeln.

- Die Sorgeberechtigten sind in der Lage, die Grundversorgung des Kindes ausserhalb der Sozialpädagogischen Tagesstruktur sicherzustellen.
- Die Eltern zeigen Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft zur Problemlösung.

Die folgende Definition der Tagesgruppe in Deutschland macht deutlich, dass die sozialpädagogischen Tagesstrukturen in der Schweiz mit den Tagesgruppen in Deutschland vergleichbar sind. Dies ist insofern wichtig, da in der Schweiz kaum Literatur zu sozialpädagogischen Tagesstrukturen vorhanden ist. Deshalb wird im weiteren Verlauf des Kapitels vor allem auf Literatur aus Deutschland zurückgegriffen. Wenn von der Tagesgruppe geschrieben wird, bezieht sich dies aber auch auf die sozialpädagogischen Tagesstrukturen in der Schweiz.

Definition des evangelischen Fachverbandes für Erzieherische Hilfen (2015: 18f.):

Die Tagesgruppe richtet sich an Kinder und Jugendliche im Schulalter sowie deren Familien, die aufgrund individueller Entwicklungsstörungen, psychischen und physischen Beeinträchtigungen oder durch eine chronisch hochbelastete Familiensituation einen hohen Unterstützungsbedarf aufweisen.

Entwicklungsfördernde Settings für belastete auffällige Kinder und Jugendliche sowie deren familiäres Bezugssystem bereitzustellen, ist demnach der Auftrag einer Tagesgruppe. Sie ist in diesem Sinne eine familienorientierte und familiennahe Massnahme und bietet auf den Einzelfall ausgerichtete Lern- und Erfahrungsfelder für die Kinder sowie deren Eltern. Die Förderung der Erziehungskompetenz, bessere Erziehungsbedingungen in der Familie, aktivierte Selbsthilfepotenziale der Familie und des Kindes, das Aufarbeiten von Entwicklungsrückständen der Kinder, die Begleitung bei schulischen Herausforderungen sowie die Integration in das Lebensfeld und die Entwicklung sozialer Kompetenzen sind die Ziele im Handlungsfeld der Tagesgruppe. Damit soll der Verbleib der Kinder im Familiensystem möglichst gesichert werden (vgl. ebd.).

2.2 Gesetzliche Grundlagen

Laut Bundesrat (2012: 34-38) finden sich weder in der Bundesverfassung noch in anderen gesetzlichen Grundlagen auf Bundesebene, Bestimmungen über die Grundleistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Die föderalistischen Strukturen der Rechtssetzung prägen die gesetzlichen Grundlagen der Bereitstellung, Gewährung und Inanspruchnahme von ergänzenden Hilfen zur Erziehung und folgen dem Grundsatz der Subsidiarität. Das Zivilgesetzbuch kann als rechtliche Basis für die Anordnung von Leistungen der ergänzenden Hilfen zur Erziehung dienen. Es legt die allgemeinen Grundsätze von Kindschaft, Verwandtschaft, Familie und Elternschaft fest. Zudem regelt das Zivilgesetzbuch auf Bundesebene die Voraussetzungen des staatlichen Eingriffs in die Entscheidungsbefugnisse von Eltern betreffend Pflege, Erziehung, Ausbildung und Aufenthalt deren Kinder. Es enthält jedoch keine Bestimmungen zum Leistungsangebot an sich, hat also nicht den Charakter eines Leistungsgesetzes.

Auch auf kantonaler Ebene sind die Gesetze in der Regel nicht als Leistungsgesetze ausgestaltet. Aufgrund dessen fehlen klare Umschreibungen des Grundleistungsangebots der ergänzenden Hilfen zur Erziehung, deren Anspruchsvoraussetzungen und Zugangsbestimmungen sowie Finanzierung. Diese Grundlagen führen zu einer unübersichtlichen und komplexen Kinder- und Jugendhilfestruktur und zu einer unterschiedlichen Ausgestaltung der Grundleistungen der ergänzenden Hilfen zur Erziehung in den verschiedenen Kantonen. Die Leistungen in den Handlungsfeldern der ergänzenden Hilfen zur Erziehung - wie beispielsweise die oben genannte Leistungsbeschreibung sozialpädagogischer Tagesstrukturen im Kanton Bern - werden oft nur teilweise benannt und geregelt. Dadurch entstehen Lücken in den Grundleistungen in der Kinder- und Jugendhilfe, wie zum Beispiel im ambulanten Bereich. Bestimmungen zur Steuerung des Angebots fehlen nahezu gänzlich in den gesetzlichen Regelungen (vgl. ebd.).

Dadurch fehlen in der Schweiz klare und geregelte gesetzliche Bestimmungen zu den Grundleistungen und zum Auftrag von sozialpädagogischen Tagesstrukturen.

In Deutschland sind die gesetzlichen Grundlagen zu den Hilfen zur Erziehung und zu den Tagesgruppen weitaus übersichtlicher und vor allem klarer geregelt. Im Sozialgesetzbuch (SGB VIII) Kinder- und Jugendhilfe, werden die Hilfen zur Erziehung sowie die Tagesgruppen erläutert:

§ 27 SGB VIII Hilfe zur Erziehung

(1) Ein Personensorgeberechtigter hat bei der Erziehung eines Kindes oder eines Jugendlichen Anspruch auf Hilfe (Hilfe zur Erziehung), wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist.

(2) Hilfe zur Erziehung wird insbesondere nach Maßgabe der §§ 28 bis 35 gewährt. Art und Umfang der Hilfe richten sich nach dem erzieherischen Bedarf im Einzelfall; dabei soll das engere soziale Umfeld des Kindes oder des Jugendlichen einbezogen werden. Die Hilfe ist in der Regel im Inland zu erbringen; sie darf nur dann im Ausland erbracht werden, wenn dies nach Maßgabe der Hilfeplanung zur Erreichung des Hilfezieles im Einzelfall erforderlich ist.

(...)

§ 32 SGB VIII Erziehung in einer Tagesgruppe

Hilfe zur Erziehung in einer Tagesgruppe soll die Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen durch soziales Lernen in der Gruppe, Begleitung der schulischen Förderung und Elternarbeit unterstützen und dadurch den Verbleib des Kindes oder des Jugendlichen in seiner Familie sichern. Die Hilfe kann auch in geeigneten Formen der Familienpflege geleistet werden.

Die zitierten Gesetzesartikel aus Deutschland machen deutlich, dass die Zusammenarbeit mit der Familie, die schulische und individuelle Förderung sowie das soziale Lernen in Gruppen, Grundziele der Tagesgruppe sein sollen. Dadurch werden auch der Auftrag und die Leistungen in diesem Handlungsfeld klar. Kinder und Jugendliche können so entsprechend dem Hilfebedarf gezielt platziert und gefördert werden. In der Schweiz fehlen diese Grundlagen.

Auf der Grundlage der deutschen Gesetzesartikel können im folgenden Kapitel die Grundziele der Tagesgruppe näher beschrieben werden.

2.3 Grundziele von Tagesgruppen in Deutschland

Wie aus den gesetzlichen Grundlagen § 32 SGB VIII herausgelesen werden kann, sind die wesentlichsten Grundziele von Tagesgruppen die Zusammenarbeit mit der Familie, die schulische und individuelle Förderung sowie das soziale Lernen in Gruppen, damit der Verbleib der Kinder und Jugendlichen in der Familie sichergestellt werden kann. Diese Ziele werden nachfolgend ausgeführt.

2.3.1 Eltern- und Familienarbeit

Die Eltern- und Familienarbeit kann ganz unterschiedlich gestaltet werden. Freizeitaktivitäten, Elternabende, Hospitationen und familientherapeutische Methoden gehören genauso zur Eltern- und Familienarbeit, wie informelle und systematische Gespräche (vgl. Wiesner 2006: 481). Die Tagesgruppe ist demnach ein Lernfeld für Kinder, Familien und Eltern zugleich. Gleichzeitig ist sie auch Lern- und Erfahrungsort für einzelne und mehrere Eltern sowie einzelner und mehrerer Familien. Dabei ist die Koproduktion der Eltern von grosser Bedeutung (vgl. Bavendiek 2015: 83). Die Fachkräfte der Tagesgruppe verstehen sich als PartnerInnen der Familie und ihres sozialen Netzwerkes (vgl. Noack 2015: 130). Eltern und Familien sollen das Angebot der Tagesgruppe aktiv nutzen und mitgestalten können. Damit dies gelingt, braucht es eine gemeinsame Leitidee. Eltern sollen in ihrer Erziehung unterstützt werden, um die Entwicklung der Kinder entsprechend fördern und stützen zu können. In der Tagesgruppe können die dafür erforderlichen Kompetenzen gestärkt werden (vgl. Bavendiek 2015: 83). Die Art und Weise, in welcher die Eltern und Familien mitgestaltend wirken, ist von deren Motivation abhängig. Hierzu soll es den Familien ermöglicht werden, Beziehungen aufzubauen, Einfluss auf den Tagesgruppenalltag zu nehmen und Kritik zu äussern (vgl. Solf/Wittke 2015: 71-73).

Dabei ist die Beachtung folgender Punkte durch die Fachkräfte der Tagesgruppe von zentraler Bedeutung:

Respektvoller Umgang, Erwachsenenbildung, miteinander auf Augenhöhe arbeiten, Respektierung der Möglichkeiten und Grenzen der Eltern und ihrer spezifischen Lebens- und Entwicklungsbedingungen, Unterstützung der Selbstlösekompetenz, Stimulierung der Erziehungskompetenz, Schaffung von positiven Erfahrungsfeldern, Transparenz sowie klares und authentisches Auftreten der Fachkräfte (vgl. Bavendiek 2015: 84).

2.3.2 Individuelle und schulische Förderung

Individuelle oder auch Einzelförderung soll Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, bestimmte Auffälligkeiten und Defizite aufzuarbeiten sowie die bereits vorhandenen Fähigkeiten und Ressourcen zu mobilisieren. Um dies zu erreichen, werden verschiedenste Lernangebote im Alltag der Tagesgruppe initiiert und an die Bedürfnisse der einzelnen angepasst, Gespräche geführt und praktische Anleitungen gegeben. Dies setzt eine differenzierte Beobachtung und Dokumentation sowie das Erstellen einer ausführlichen Analyse voraus. Wichtig sind hierbei auch Absprachen und eine gute Zusammenarbeit mit LehrerInnen und TherapeutInnen. Im Tagesgruppenalltag findet die Einzelförderung oftmals sehr spontan statt. Beispielsweise durch die Herausnahme eines Jugendlichen aus der Gruppe, um einen eskalierenden Konflikt zu vermeiden und die Situation anschliessend aufzuarbeiten (vgl. Düssler 2003: 39). Verhaltensauffälligkeiten oder Entwicklungsstörungen und -verzögerungen, die in einer Gruppe nicht ausreichend bearbeitet werden können, werden ergänzend und vertieft in einer pädagogisch-therapeutischen Einzelbehandlung thematisiert (vgl. Geissler 2014: 117).

Die Förderung der schulischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ist eine weitere Kernaufgabe, die im deutschen Gesetz verankert ist. Unter Bezugnahme auf Späth hält Düssler (2003: 42f.) fest, dass in vielen Fällen gravierende schulische Probleme vorliegen. Nicht selten geben sie den Ausschlag, dass eine Aufnahme in die Tagesgruppe nötig wird. Die Schule ist oft der Ort, an dem persönliche Probleme der Kinder oder Jugendlichen sowie familiäre Schwierigkeiten offenkundig werden. Sie werden durch den Schulbesuch meistens verstärkt statt kompensiert.

In der Regel gehen die Kinder und Jugendlichen einer Tagesgruppe in die öffentliche Schule. Die Fachkräfte der Tagesgruppe stehen regelmässig in Kontakt mit den LehrerInnen. Denn auch von Seiten der LehrerInnen werden hinsichtlich der Bewältigung der schulischen Probleme Erwartungen an die Tagesgruppe gerichtet. Um den Erwartungen aller Parteien gerecht zu werden, werden für die schulische Förderung in der Tagesgruppe erhebliche zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen eingesetzt (vgl. ebd.). Die schulische Förderung besteht aus einer strukturierten, zielgerichteten und dem Individuum angepassten Unterstützung beim Lernen sowie bei der Bewältigung der Hausaufgaben (vgl. Geissler 2014: 117). Von den PädagogInnen erhalten die Heranwachsenden nützliche Tipps und motivierende Rückmeldungen. Durch Lerntechniken und Lernhilfen wird beispielsweise das

selbstständige Erledigen der Hausaufgaben oder eine gewisse Ausdauer- und Konzentrationsfähigkeit gefördert. Zudem wird von den Kindern und Jugendlichen ein ruhiger Raum, in dem sie die Hausaufgaben konzentriert erledigen können, sehr geschätzt (vgl. Oelerich 2015: 61-64).

2.3.4 Soziales Lernen in der Tagesgruppe

Das dritte im Gesetz festgelegte Grundziel ist die Entwicklung des Kindes durch soziales Lernen in der Gruppe. Das soziale Lernen in der Gruppe hat zum Ziel, ein strukturiertes Lernfeld zu schaffen, indem beispielsweise beim gemeinsamen Spielen oder bei Freizeitangeboten Regeln zum sozialen Verhalten eingeübt und die Integration in eine Gruppe gefördert werden (vgl. Kopp 2015: 79f.). Was soziales Lernen genau bedeutet, wird in Kapitel drei näher beschrieben. Die Tagesgruppe stellt ein System dar, welches eine Fülle von Möglichkeiten bietet, um soziales Lernen in der Gruppe zu ermöglichen. Einander zu helfen und sich gegenseitig zu unterstützen sowie die Möglichkeit zur Beteiligung aller Kinder und Jugendlichen, sind wichtige Prinzipien für das Lernen in der Gruppe. Es gilt, die Fähigkeiten für ein Zusammenarbeiten der Heranwachsenden auszubilden, Störungsquellen zu finden und deren Einfluss zu verändern. Das Ziel des sozialen Lernens ist erreicht, wenn entsprechende soziale Kompetenzen von den Kindern und Jugendlichen erlernt wurden, die es ihnen ermöglichen, sich in Gruppen zurechtzufinden, zu lernen und darin zu leben (vgl. ebd.).

Wie es Bavendiek und Bruhn (2015: 81) beschreiben, ist Gruppenpädagogik eine beliebte Methodik, mit der in Tagesgruppen gearbeitet wird. Sie ist eine spezielle Form der modernen Pädagogik, die vor allem in der Arbeit mit Jugendlichen auf der Grundlage der Gruppenarbeit praktiziert wird. Durch gezielte gruppenspezifische Prozesse wird versucht, soziales Lernen zu intendieren.

Laut ebd. nutzt die Gruppenpädagogik für individuelle und soziale Lernprozesse Gruppen, welche sich nicht selbst zusammensetzen würden. Daher wurden verschiedenste Trainingsmethoden entwickelt, die der Verhaltenseinübung, Selbstwahrnehmung, Begegnung oder Bearbeitung sozialer Defizite dienen. In vielen Fällen führen fehlende soziale Basiskompetenzen dazu, dass Kinder gerade in neu zusammengesetzten Gruppen nur geringe Interessen am gemeinschaftlichen Gruppenleben zeigen. Einerseits können beispielsweise die eigenen Ziele noch nicht an die Bedürfnisse der Gruppe angepasst werden und andererseits können die sozialen Regelungen innerhalb dieser Gruppe auch noch nicht als sinnvolle und

notwendige Strategie zur Befriedigung eigener Interessen und Bedürfnisse gesehen werden. Solchen Kindern wird oft der Stempel «nicht gruppenfähig» aufgedrückt. Doch alle Kinder und Jugendliche haben das Bedürfnis, dazuzugehören und Teil einer Gruppe zu sein (vgl. ebd.). «Sie beherrschen einfach noch nicht den Weg vom Ich zum Du zum Wir.» (ebd.)

Aufgrund dieser Sichtweisen stellen sich in Bezug auf das soziale Lernen folgende Anforderungen für die Tagesgruppe: «Die Gruppe ist in der Tagesgruppe ein Ort, ein Lernfeld für Nachreifungsprozesse und Kompetenzerwerb. Es geht um das individuelle Erlernen der für ein erfolgreiches Bewegen in einer Gruppe erforderlichen Basiskompetenzen.» (ebd.) Aus diesem Blickwinkel ist die Gruppe ein Lernfeld und gibt einen Orientierungsrahmen. (vgl. ebd.).

Die Gruppe stellt demnach ein Instrument für die Mitarbeitenden in der Tagesgruppe dar, mit dem jedes Kind individuell gefördert werden kann. Deshalb bietet die Tagesgruppe verschiedene Angebote und Settings, in denen soziales Lernen stattfinden kann (vgl. ebd.: 82). Im Alltag werden durch das Training sozialer Kompetenzen, die Kommunikationsfähigkeit, Handlungskompetenzen, Problemlösefähigkeiten und die emotionale Stabilität gefördert. Eine Kochgruppe, Ausflüge und freies Spielen bieten zusätzlich wichtige Grundlagen für soziales Lernen (vgl. Diakonie Düsseldorf 2015: 260-262). Zudem bieten laut Wanetschek (2015: 176) Ferienlager weitere Möglichkeiten für gruppenspezifische Spiele oder Aktionen, in denen Kinder zusammenwachsen und die Sicherheit der Gemeinschaft als Ressource, erleben können. Folgend einige Beispiele von Angeboten, die soziales Lernen ermöglichen:

- Staudämme aus Steinen bauen
- Bergwanderung
- Bogenschiessen
- Klettern und Abseilen
- Holzhütten im Wald bauen
- Lagerfeuer
- Geländespiele
- Draussen oder im Heu schlafen

2.4 Zusammenfassung

Der Begriff Tagesgruppe oder sozialpädagogische Tagestruktur ist in der Schweiz noch kaum einheitlich definiert. Auch das schweizerische Gesetz bietet wenig bis keine Anhaltspunkte zu Leistungen von Tagesgruppen. Eine einheitliche Leistungsbeschreibung oder die Definition von Grundzielen würde Orientierung in die Schweizer Soziallandschaft bringen. Kinder und Jugendliche könnten entsprechend dem Hilfebedarf gezielter platziert und gefördert werden, da auch der Auftrag und die Grundziele klarer definiert wären.

Im Gegensatz zur Schweiz ist in Deutschland die Hilfeform klar definiert und die Grundziele Familienarbeit, individuelle und schulische Förderung sowie soziales Lernen, sind im Gesetz verankert.

Zudem wird anhand der Ausführungen über die Tagesgruppe deutlich, dass sich aus den strukturellen Bedingungen viele Möglichkeiten ergeben könnten, Erlebnispädagogik als weitere Methode in der Tagesgruppe einzusetzen, um strukturierte Lernfelder für soziales Lernen zu schaffen.

In den folgenden Kapiteln werden die Begriffe «soziales Lernen» und «Erlebnispädagogik» genauer erläutert und in Bezug zur Tagesgruppe gestellt.

3. Soziales Lernen

Das Bedürfnis zum Kontakt mit anderen Menschen ist Kindern angeboren. Dieses wird in der Regel in den ersten Jahren von der Familie gestillt. Sie bildet die erste Sozialisationsinstanz. Das Familienumfeld ermöglicht es den Kindern, erste soziale Lernprozesse zu durchlaufen. Im sozial-emotionalen Beziehungsgefüge der Familie konstruiert das Kind seine ersten Weltbilder und Deutungsmuster. Es beobachtet die signifikanten Personen und übt sich in Nachahmung (vgl. Weissenfels 2015: 22f.). Vor allem in den frühesten Lebensjahren werden die ersten Lernerfahrungen durch die menschlichen Interaktionen vermittelt. Deshalb bilden in dieser Zeit liebevolle, unterstützende und emotionale Beziehungen die ausschlaggebende Grundlage für die intellektuelle sowie soziale Entwicklung. Spielsachen können sich damit nicht messen (vgl. Brazelton/Greenspan 2002: 32f.). Später erleben Kinder in den Gruppen, in denen sie leben weitere soziale Kontexte. In der Schule lernen sie Traditionen und Rituale kennen und beim Spielen mit Gleichaltrigen tauschen sie ihre Erfahrungen aus. Daraus konstruieren sie mit der Zeit soziale Denk- und Handlungsmuster (vgl. Weissenfels 2015:21). Durch die soziale Entwicklung verändert sich im Verlauf der Kindheit sowohl die Qualität als auch die Häufigkeit der sozialen Beziehungen. Entsprechende förderliche Bedingungen unterstützen und befähigen Kinder, zielgerichtet und kompetent in ihrem sozialen Umfeld zu interagieren.

Zu berücksichtigen ist jedoch, dass gerade bei Kindern, die das Angebot der Tagesgruppe nutzen, die soziale Entwicklung oftmals durch Familienkrisen, Mangel an Zeit, wenig emotionaler Zuwendung, ungünstigen Medieneinflüssen usw. beeinträchtigt ist (vgl. Petillon 2017: 28). Des Weiteren zeigte sich, dass die Grundschulzeit als »sensible Phase« in der sozialen Entwicklung, insbesondere des sozialen Verstehens und der sozialen Sensibilität, betrachtet werden kann (vgl. ebd.). Aufgrund dessen ist es eine wichtige Aufgabe der Tagesgruppe, die Kinder im sozialen Lernen zu unterstützen. Dabei sind die pädagogischen Bemühungen auf den altersgerechten Erwerb sozialer Kompetenzen gerichtet (vgl. ebd.).

Dazu sind in diesem Kapitel folgende Fragen zu klären:

- Was ist unter sozialem Lernen zu verstehen?
- Welche Bedeutung hat die Gruppe für das soziale Lernen?

3.1 Definition «soziales Lernen»

«Soziales Lernen» als Begriff ist mehrdeutig und wird oft unterschiedlich verwendet (vgl. Petillon 2017: 18). Die Sozialpädagogik setzt andere Schwerpunkte in der Definition als die Psychologie. Während die Psychologie unter sozialem Lernen das Lernen am Modell versteht, spricht man in der Sozialpädagogik in erster Linie vom Erlernen sozialer Kompetenzen (vgl. Kipper 2011: 33-35).

Jedoch wäre die Definition mit alleiniger Sicht auf die sozialen Kompetenzen etwas zu einfach gefasst. Soziales Lernen in der Sozialpädagogik umfasst weit mehr. Es ist der Erwerb aller Eigenschaften, die es einem Individuum ermöglichen, konstruktiv an der Gesellschaft teilzuhaben und mit anderen Menschen im sozialen Umfeld zu interagieren, eigene Ziele erreichen zu können und zum sozialen Wohl aller beizutragen, was auch beinhaltet, andere Menschen in ihrer individuellen Art, mit ihren individuellen Kompetenzen und Grenzen zu akzeptieren (vgl. Weissenfels 2015: 21). Damit dies gelingen kann, muss eine Vielzahl an Einzelkompetenzen erlernt werden. Die Selbstkompetenz, die emotionale Kompetenz und die soziale Kompetenz bilden die drei Schlüsselkompetenzen des sozialen Lernens (vgl. Portmann 2017: 149f.).

Selbstkompetenz:

Selbstkompetenzen bilden laut Portmann (2017: 149) die Grundlage für konstruktive Begegnungen mit anderen. «Nur wer sich selbst sicher und wohl fühlt, kann sich anderen gegenüber öffnen und eine gleichberechtigte Interaktion zulassen, ohne sich bedroht zu fühlen.» (ebd.) Kernelemente der Selbstkompetenz sind: Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit, Selbstreflexion, Eigenverantwortung und Selbstdisziplin (vgl. ebd.). Diese Elemente werden in einem hohen Masse von der Ich-Identität beeinflusst (vgl. Petillon 2017: 242-249).

Emotionale Kompetenz:

Laut Petermann/Wiedebusch (2016: 13) gehören zu den emotionalen Kompetenzen die Fähigkeiten, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, achtsam mit seinen Gefühlen und Bedürfnissen umzugehen, diese mimisch oder sprachlich zum Ausdruck zu bringen und eigenständig regulieren zu können. Dazu gehören auch das Verstehen und Erkennen der Gefühle und der Befindlichkeit anderer Personen. Verschiedenste Studien weisen darauf hin,

dass emotionale Kompetenzen eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung sozialer Kompetenzen sind (vgl. ebd.: 22f.).

Soziale Kompetenz:

Bei jeder Interaktion mit unseren Mitmenschen spielen Sozialkompetenzen eine bedeutende Rolle. Sie tragen zu einem achtsamen, konstruktiven Miteinander bei (vgl. Portmann 2017: 149). «Durch das Erwerben sozialer Kompetenzen steigt die gegenseitige Wertschätzung, individuelle Ressourcen werden wahrgenommen und können sich entfalten, gegenseitige Unterstützung wird selbstverständlich und Konflikte können angesprochen sowie konstruktiv gelöst werden.» (vgl. ebd.: 149f.)

Portmann (ebd.: 150) bezeichnet Empathie, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Toleranz, Respekt, Achtsamkeit, Vertrauen und Offenheit sowie die Kooperationsfähigkeit, die Kommunikationsfähigkeit und die Konfliktfähigkeit als grundlegende Sozialkompetenzen.

Das soziale Lernen ist demnach sehr vielschichtig und beinhaltet den Erwerb der drei oben beschriebenen Schlüsselkompetenzen, welche sich aus mehreren Teilkompetenzen zusammensetzen. Alle Kompetenzbereiche des sozialen Lernens sind ineinander verwoben und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Petillon 2017: 30). Die Frage, mit welchen Schlüssel- oder deren Teilkompetenzen pädagogische Fachkräfte soziales Lernen effizient fördern können, wird uneinheitlich beantwortet (vgl. ebd. 62).

Um mehr Klarheit zu schaffen und die Förderung der verschiedenen Kompetenzen gezielt zu ermöglichen, hat Petillon «Zieldimensionen des sozialen Lernens» formuliert (vgl. ebd.: 64). Im nächsten Kapitel werden diese Zieldimensionen aufgeführt und beschrieben, da sie auch im Kontext der Tagesgruppe und der Erlebnispädagogik relevant sind.

3.2 Ziele des sozialen Lernens

Leitziel des sozialen Lernens ist, jedes Kind dabei zu unterstützen und ihm Möglichkeiten zu geben, eine eigenständige, ich-starke, beziehungs- und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit zu werden (Prote 2002: 144).

Die folgenden Zieldimensionen benennen grundlegende Kompetenzen, welche Fachkräfte in Prozessen des sozialen Lernens fördern können. Die Zieldimensionen sind übergreifend sowie von grosser inhaltlicher Breite und sind offen für die individuelle Ausgestaltung und

Prioritätensetzung. Dabei ist immer der Kontext zu berücksichtigen. Soziales Lernen ist immer in Abhängigkeit des jeweiligen Umfelds zu sehen. Beispielsweise das Alter der Schüler, Besonderheiten der Schulklasse und deren «soziale Vorgeschichte» sowie der jeweilige Entwicklungsstand (vgl. Petillon 2017: 64).

Zieldimensionen des sozialen Lernens nach Petillon (2017: 64):

- **Umgang mit Regeln**
- **Kontakt**
- **Kommunikation**
- **Vertrauen**
- **Kooperation**
- **Konflikt**
- **Ich-Identität**
- **Soziale Sensibilität**
- **Toleranz**
- **Gemeinschaft**

Die Zieldimensionen sozialen Lernens sind als ganzheitliches Konzept zu verstehen. Es handelt sich dabei um verschiedene Aspekte, die im Rahmen eines grossen Ganzen stehen, bei dem jeweils von engen Verknüpfungen und Überschneidungen auszugehen ist. So ist eine einzelne Kompetenz Voraussetzung im Hinblick auf alle anderen und umgekehrt (vgl. ebd.). Beispielsweise sind Kontakt, Kommunikation und Perspektivenübernahme notwendige Kompetenzen für eine gelingende Gestaltung von Kooperationen und Konflikten (vgl. ebd.: 30).

Um zu verstehen, was unter den aufgeführten Zieldimensionen zu verstehen ist und in einem späteren Kapitel aufzuzeigen, welche Bedeutung die Erlebnispädagogik für das soziale Lernen hat, werden nun die einzelnen Dimensionen erläutert.

3.2.1 Umgang mit Regeln

«Fähigkeit und Bereitschaft, wichtige Regeln des Zusammenlebens zu erarbeiten, zu beachten und gegebenenfalls zu revidieren.» (Petillon 2017: 64)

Kinder haben oft noch nicht genügend soziale Erfahrungen, um bei Diskrepanzen zwischen eigenen Wünschen, Vorstellungen und Erwartungen und dem Verhalten ihrer Mitmenschen angemessen zu reagieren (vgl. ebd.: 104). Gerade im Schulalter müssen Kinder lernen, aufeinander Rücksicht zu nehmen, Regeln einzuhalten, eigene Ideen angemessen einzubringen und mit Einschränkungen und Enttäuschungen umgehen zu können. Das fordert alle Parteien – sozialpädagogische Fachkräfte, Eltern sowie Kinder und Jugendliche (vgl. Kahlert/Sigel 2002: 5). An diese Zieldimension kann die Tagesgruppe bei der Einführung von sozialen Regeln anknüpfen. Sinnvolle Regeln setzen Grenzen, sollen aber auch Klarheit und Zuverlässigkeit vermitteln. Regeln ermöglichen den Heranwachsenden, soziales Lernen in einem geschützten Rahmen zu erfahren, Zusammenarbeit und ein respektvoller Umgang können sich entfalten (vgl. Petillon 2017: 86). Grundlagen von Regeln bilden Werthaltungen, über die sich eine Gruppe verständigen muss. Regeln sind nie allgemeingültig. Ändern sich die Randbedingungen, so müssen auch die Regeln angepasst werden. Werden Regeln immer wieder überprüft und den Bedingungen angepasst, dann sind sie äußerst hilfreich, bieten Schutz und bilden die Grundlage für ein gutes Zusammenleben. Diese Prozesse ermöglichen dem Individuum, sich Fähigkeiten im Umgang mit Regeln anzueignen (vgl. ebd.: 86f.).

Beim Erstellen von Regeln bieten sich nach Petillon Chancen, um besser mit diesen Grenzen umgehen zu können, indem

- Regeln gemeinsam erarbeitet werden.
- nicht zu viele Regeln aufgestellt werden.
- die Regeln als einfache, aber verbindliche Aussagen formuliert werden.
- die Regeln in positiver Form formuliert werden.
- die Regeln in Ich- oder Wir-Form formuliert werden und dadurch einen persönlichen Bezug erhalten (vgl. ebd.: 87).

3.2.2 Kontakt

«Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen Kontakt aufzunehmen und Beziehungen zu gestalten.» (Petillon 2017: 64)

Zu den Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen im Schulalter gehört das Zurechtfinden in einem sozialen Netzwerk ausserhalb familiärer Bindungen. Dazu gehören auch Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen (vgl. Hacker 2007: 9). Es ist deshalb wichtig, Kinder in ihren Bemühungen zu unterstützen, neue Freundschaften zu knüpfen und aufzubauen. Kontakte mit anderen Menschen eingehen zu können, bietet relevante Grundlagen für andere Bereiche sozialen Lernens. Denn indem Kinder ihre Mitschüler besser kennenlernen, sich ihre Namen merken, vielfältige Kontakte erproben, sich als bedeutsames Mitglied einer Gruppe erleben, sich einbringen können und Wertschätzung sowie Respekt erfahren, werden Grundsteine zu einer gelingenden Kooperation, zu Toleranz und zu Fairness in Konflikten gelegt (vgl. Petillon 2017: 104).

3.2.3 Kommunikation

«Fähigkeit und Bereitschaft, sich verständlich zu machen und andere zu verstehen.» (Petillon 2017: 64)

Kommunikation ist das Werkzeug schlechthin für andere soziale und emotionale Kompetenzen. Kommunikation meint den Informationsaustausch anhand zahlreicher verbaler und nonverbaler Zeichen zwischen zwei oder mehreren Personen. Durch die Fähigkeit zur Kommunikation, können Kinder ihre eigenen Bedürfnisse, die der Mitmenschen und Sachthemen wahrnehmen und zum Ausdruck bringen sowie bei Dissonanzen die eigene Meinung artikulieren und vertreten, um gemeinsam Lösungen zu finden und zu verwirklichen (vgl. ebd.: 32).

Im Verlauf der Schulzeit entwickeln sich die kommunikativen Fähigkeiten. Das Vokabular für soziale Inhalte erweitert sich; die Qualität eigener Mitteilungen in Bezug auf persönliche Interessen und Meinungen nimmt zu; das Verstehen anderer nimmt an Genauigkeit zu; aktives Zuhören und die Metakommunikation gewinnen an Bedeutung (vgl. ebd.).

3.2.4 Vertrauen

«Fähigkeit und Bereitschaft, anderen zu vertrauen und für andere vertrauenswürdig zu sein.»
(Petillon 2017: 64)

In Beziehungen kann man auf der einen Seite den Menschen Vertrauen schenken und auf der anderen Seite für sie vertrauenswürdig sein. Vertrauen ist die Erwartung, sich auf ein Versprechen von einzelnen oder einer Gruppe verlassen zu können (vgl. ebd.: 144).

Negative Erfahrungen in der frühen Kindheit wirken auch später nach. Diesen Kindern fällt es besonders schwer, grösseres Vertrauen zu anderen Personen aufzubauen. Misstrauen und Unsicherheit nehmen im Verlaufe der Schulzeit oft noch zu. Bei diesen Kindern besteht ein höheres Risiko, dass sie vereinsamen oder sozial unzufrieden sind. Die negativen Vertrauenserfahrungen in eine positive Richtung zu lenken, wäre für die betroffenen Kinder eine wertvolle Lebenshilfe und ein grosser Gewinn für die Gruppe. Leider gelten abgelehnte Kinder unter Gleichaltrigen als wenig vertrauenswürdig. Dieses Misstrauen begünstigt den sozialen Rückzug und das Festhalten an negativen Interpretationsmustern. Betroffene Kinder machen folglich kaum alternative Erfahrungen (vgl. ebd.: 145). Deshalb ist es besonders wichtig, diesen wenig beliebten Kindern in Prozessen sozialen Lernens positive Erfahrungen zu ermöglichen, über Vertrauen zu sprechen und anderen Kindern aufzuzeigen, dass auch diese «unbeliebten» Kinder vertrauenswürdig sein können (vgl. ebd.: 147).

Vertrauen beinhaltet eine kognitive Komponente, eine emotionale Komponente und eine Handlungskomponente (vgl. ebd.: 145).

- Kognitive Komponente: Ich weiß, dass ich mich auf den anderen verlassen kann.
- Emotionale Komponente: Bei dem anderen fühle ich mich sicher.
- Handlungskomponente: Ich rede mit dem anderen über meine Probleme.

«Alle sozialen Lernziele (und Methoden) sind von Vertrauen abhängig und ebnen gleichzeitig den Weg zu gegenseitigem Vertrauen und zu einem Sozialklima des Vertrauens. In einem Klima des Vertrauens entsteht ein Gefühl der Zusammengehörigkeit.» (ebd.).

3.2.5 Kooperation

«Fähigkeit und Bereitschaft, gemeinsam produktiv zusammenzuarbeiten.» (Petillon 2017: 64)

Wenn Kinder und Jugendliche zusammenarbeiten eröffnen sich viele Freiräume für soziales Lernen. Es gilt nicht nur auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten, sondern auch miteinander

zu teilen, Rücksicht auf die Gefühle anderer zu nehmen und darum, ein gutes Arbeitsklima zu schaffen, in dem sich alle entfalten und ihre Ideen einbringen können (vgl. ebd.: 159). Dadurch können Kinder die Erfahrung machen, dass die Zusammenarbeit manchmal nützlicher ist als die Einzelarbeit. Kooperatives Handeln ist aber auch von der Bereitschaft geprägt, seine Bedürfnisse und Interessen zurückzustellen und Kompromisse einzugehen (vgl. ebd.).

Im Laufe der Schulzeit lernt das Kind, sich aktiver in Gruppenprozessen einzubringen. Es kennt und beachtet dabei die Spielregeln, ist bereit die eigenen Wünsche zugunsten der Gruppe zurückzustellen und hat vermehrt den Anspruch, Kooperationsaufgaben möglichst gut zu bewältigen (vgl. ebd.: 33).

3.2.6 Konflikt

«Fähigkeit und Bereitschaft, konstruktives Konfliktlöseverhalten zu praktizieren.» (Petillon 2017: 64)

Unter Bezugnahme auf Roth, beschreibt Petillon einen Konflikt als Aufeinandertreffen von schwer miteinander zu vereinbarenden Vorstellungen, Wünschen und Verhaltensweisen (vgl. ebd.: 33). Einen Konflikt so auszutragen, dass ein fairer Interessensausgleich stattfindet, niemand das Gesicht verliert und keine Verlierersituation entsteht, ist die wahre Kunst des Konfliktaustragens. (vgl. Bönsch 2002: 55).

Konflikte können sich nach Petillon (2017: 178) positiv auswirken, wenn sie

- auf Probleme aufmerksam machen.
- die Kommunikation fördern.
- Standpunkte klären und Positionen verdeutlichen.
- die Suche nach kooperativen Lösungen beschleunigen.
- dazu führen, eigene Standpunkte neu zu überdenken.
- den Gruppenzusammenhalt fördern.

Konfliktsituationen können somit eine bedeutende Rolle für die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung zugeschrieben werden. Deshalb ist es nicht das Ziel, möglichst alle Konflikte im sozialen Umfeld der Kinder zu eliminieren, sondern die Konfliktfähigkeit zu fördern. Konflikte sind demnach Übungsfelder für soziales Lernen und unterstützen die Weiterentwicklung aller Zieldimensionen. Konflikte bieten die Chance, sich auch in anderen sozialen und emotionalen Kompetenzen weiterzuentwickeln (vgl. ebd.).

3.2.7 Ich-Identität

«Fähigkeit und Bereitschaft, Fremderwartungen und eigene Bedürfnisse so zu verarbeiten, dass ein eigenes selbstbestimmtes Rollenverhalten entwickelt und praktiziert werden kann.»

(Petillon 2017: 64)

Der Begriff der Ich-Identität verweist auf die Bemühungen der Kinder, eine Balance zwischen ihrer persönlichen Einmaligkeit und der Anpassung an soziale Erwartungen zu finden. In engem Zusammenhang mit der Ich-Identität steht das Selbstkonzept, das Selbstwertgefühl, und die Selbstbehauptung (vgl. ebd.: 246).

Das *Selbstkonzept* ist die kognitive Komponente der Ich-Identität. Die Kinder entwerfen hierbei ein Selbstbild, welches von Fragen zu sich selbst geprägt ist: Wer, was, wie bin ich (vgl. ebd.: 248)?

Das *Selbstwertgefühl* ist die Summe aller Werte, die man sich selbst zuschreibt. Das Selbstwertgefühl entwickelt sich anhand sozialer Vergleichsprozesse. Fremd- und Selbstwahrnehmung spielen hier eine zentrale Rolle. Ein Kind, das starke Minderwertigkeitsgefühle entwickelt hat, hält wenig von sich selbst und zieht sich oft entmutigt zurück oder es befindet sich immer wieder in Beweisnot, um den eigenen Wert und ringt dabei beinahe übertrieben nach Bestätigung (vgl. ebd.: 248f.).

Selbstbehauptung meint die Fähigkeit und Stärke, die eigenen Bedürfnisse, Empfindungen, Einstellungen und Fähigkeiten wahrzunehmen, sie angemessen zu artikulieren, zu zeigen und sie, wenn nötig, situationsadäquat durchzusetzen (vgl. ebd.: 249).

Hierbei zeigt sich, dass eine positive Persönlichkeitsentwicklung eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb sozialer Kompetenzen darstellt und in Prozessen des sozialen Lernens zu beachten ist. Es sollen Gelegenheiten zur Unterstützung der Kinder geschaffen werden, die das Erleben von Selbstwirksamkeit, Einzigartigkeit sowie auch Zugehörigkeit zur Gruppe ermöglichen (vgl. ebd.: 242).

Nur wenn Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit gegeben wird, ihre Persönlichkeit zu entfalten und sich selbst als wertvoll zu erleben, können sie im sozialen Zusammensein einer Gruppe gleichzeitig eine gebende und nehmende Rolle spielen, die für sie selbst und für die Gemeinschaft förderlich ist (vgl. Knoll-Jokisch 1981: 95).

3.2.8 Soziale Sensibilität

«Fähigkeit und Bereitschaft, sich in die Rolle eines anderen zu versetzen, sich in seine Lage einzufühlen und das Ergebnis dieser Bemühungen in das eigene Verhalten einzubeziehen.»

(Petillon 2017: 64)

Die soziale Sensibilität wird in der Literatur oft auch als sozial-emotionale Kompetenz bezeichnet und bildet nach Petillon das Herzstück des sozialen Lernens (vgl. ebd.: 209). Soziale Wahrnehmungen und Handlungen werden in den allermeisten Fällen von unterschiedlichen Gefühlen begleitet und werden von diesen auch bestimmt. Alle der bereits genannten Zieldimensionen beinhalten emotionale Komponenten, durch die der soziale Umgang der Kinder bereichert wird und stellen den Schlüssel zu einem guten Sozialklima dar (vgl. ebd.).

Aufgrund dessen ist es besonders wichtig, mit Kindern und Jugendlichen über Gefühle zu sprechen und Situationen zu schaffen, in denen sie positive Erfahrungen im Umgang mit ihren Gefühlen machen können. Gerade die Förderung der Fähigkeit und Bereitschaft zum Perspektivenwechsel ist hier von grosser Bedeutung. Dadurch lernen die Kinder, sich in andere hineinzusetzen, wodurch sie letzten Endes eine vorausschauende soziale Fantasie, Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit zur Reflexion eines Interaktionsverlaufes entwickeln (vgl. ebd.: 2016).

3.2.9 Toleranz

«Fähigkeit und Bereitschaft, die Andersartigkeit, Eigentümlichkeit, Hilfsbedürftigkeit usw. anderer zu erkennen und zu respektieren, Vorurteile zu hinterfragen.» (Petillon 2017: 64)

Laut Erklärung von Prinzipien der Toleranz, die von den Mitgliedsstaaten der UNESCO verabschiedet wurden, gehört die Erziehung zur Toleranz zu den vordringlichsten Bildungszielen (UNESCO-Erklärung 1995: 3). Toleranz soll die Harmonie auch bei Unterschieden aufrechterhalten. Sie ist eine Tugend, die Frieden ermöglicht. Gefördert wird sie durch Offenheit gegenüber anderen, durch Kommunikation und Freiheit des Denkens. Toleranz bedeutet, dass alle Menschen trotz ihrer Andersartigkeit, den unterschiedlichen Lebensumständen, Sprachen, Verhaltensweisen und Werten, das Recht haben so zu bleiben, wie sie sind und in Frieden zu leben (ebd.: 1).

Tolerantes Verhalten sollte eingeübt und Kindern aufgezeigt werden, dass die eigenen Massstäbe und Denkweisen nicht zu verabsolutieren sind. Es geht dabei um Offenheit

gegenüber Neuem, anderen Standpunkten aber auch um deren Akzeptanz. Der Abbau von Vorurteilen ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer Toleranzhaltung (vgl. Petillon 2017: 229).

«Erziehung zur Toleranz soll sich bemühen, das Entstehen von Angst vor anderen und der damit verbundenen Ausgrenzungstendenz zu verhindern. Sie soll jungen Menschen bei der Ausbildung ihrer Fähigkeiten zur unabhängigen Wertung, zum kritischen Denken und zur moralischen Urteilskraft helfen.» (UNESCO-Erklärung 1995: 3)

3.2.10 Gemeinschaft

«Fähigkeit und Bereitschaft, sich an gemeinsamen Handlungen in Gruppen zu beteiligen und zu dem Bewusstsein der Zugehörigkeit beizutragen.» (Petillon 2017: 64)

Anders als in den anderen Zieldimensionen, geht es hier nicht um das einzelne Kind, sondern um die ganze Gruppe. Für SozialpädagogInnen geht es darum, die ganze Gruppe gezielt zu unterstützen. Alle Kinder sollen sich wohl und sicher fühlen. Der gegenseitige Respekt spielt dabei eine zentrale Rolle. Dadurch können Möglichkeiten geschaffen werden, in denen sich die Kinder als Teil eines Ganzen erleben. Sie erfahren, dass sie durch ihr eigenes Verhalten selbst viel beeinflussen, bewegen und verändern können. Die Gruppe soll so zu einem Ort werden, an den sie gerne hingehen und sich wohlfühlen. Zudem können in einer Gruppe Formen demokratischen Verhaltens erprobt werden (vgl. ebd.: 265).

Aufgrund dessen sollten sich Fachkräfte folgende Fragen stellen (vgl. ebd.):

- Was ist ein gutes Sozialklima und wie kann es gefördert werden?
- Wie kann ein Wir-Gefühl entstehen? Im Sinne «Alle in einem Boot.»
- Durch welche Erfahrungen kann die Gruppe als Ganzes viel erreichen?
- Wie können demokratische Grundformen gefördert werden?

Ohne Gruppenkontakte würde die Entwicklung der Persönlichkeit und das Sozialverhalten der Kinder erheblich behindert. Dadurch wird die Gruppe zu einem der zentralsten Orte menschlichen Zusammenlebens und des sozialen Lernens (vgl. Portmann 2017: 150). Deshalb findet soziales Lernen in der Sozialpädagogik vorwiegend in Gruppen statt und es werden Mechanismen der Gruppendynamik genutzt (vgl. ebd.: 152).

3.3 Soziales Lernen in der Gruppe

Eine Gruppe befindet sich dauernd in Bewegung. Sie ist kein starres Gebilde, das immer gleich funktioniert. Jede Gruppe hat ihre eigene Dynamik, in der sich jedoch meistens dieselben charakteristischen Muster der Entwicklung erkennen lassen. In Gruppenprozessen werden unterschiedliche Phasen durchlaufen, in denen die Gruppe und der Einzelne verschiedene Herausforderungen durchlaufen muss (vgl. Portmann 2017: 155).

Metzinger (2010: 51f.) unterteilt den Gruppenprozess in fünf Phasen:

- 1) Orientierungsphase
- 2) Rollenklärphase
- 3) Vertrautheitsphase
- 4) Differenzierungsphase
- 5) Abschlussphase

In den einzelnen Gruppenphasen tragen alle Kinder wie auch die Gruppenleitung massgeblich dazu bei, welche Bewältigungsstrategien gewählt und welche Reaktionen gezeigt werden, um die jeweiligen Herausforderungen zu meistern. Die Muster der Gruppenprozesse sollten Fachkräfte wahrnehmen und analysieren. Dadurch gelingt es, die verschiedenen Phasen optimal zu nutzen und die individuellen Verhaltensweisen richtig einzuordnen und darauf einzugehen (vgl. Portmann 2017: 155).

Die Kinder und Jugendlichen entwickeln soziale Kompetenzen dann, wenn es gelingt, den gruppenspezifischen Prozess so zu unterstützen, dass sich jede und jeder angenommen fühlt, sich entfalten kann und Selbstvertrauen entwickelt (vgl. Portmann 2017: 155).

Anhand der folgenden Tabelle «Gruppenphasen und deren Kompetenzen» zeigt Portmann (ebd.: 156-158) unter Bezugnahme auf Metzinger, welches Potenzial gruppenspezifische Prozesse in Bezug auf das soziale Lernen in der Gruppe aufweist. Die Tabelle gibt einen Überblick zu den Merkmalen der einzelnen Gruppenphasen sowie zu den sozialen Kompetenzen, den emotionalen Kompetenzen und den Selbstkompetenzen, die für die Bewältigung der jeweiligen Gruppenphase benötigt werden.

| Gruppenphasen und deren Kompetenzen | |
|--|--|
| 1. Orientierungsphase | |
| Gruppendynamische Merkmale | Soziale-, emotionale- und Selbstkompetenzen |
| Unsicherheit, Soziale Ängste, Wechsel zwischen Nähe und Distanz, Zurückhaltendes Taktieren, Erkundung der Mitglieder, Starke Ich-Fixierung, sich isoliert fühlen, Unvertraute Umgebung | Fremd- und Selbstwahrnehmung, Selbstvertrauen, Vertrauen, Offenheit, Toleranz, Achtsamkeit, Kontaktfreudigkeit |
| 2. Rollenklärphase | |
| Gruppendynamische Merkmale | Soziale-, emotionale- und Selbstkompetenzen |
| Ringeln um Funktionen, Rollen und Positionen in der Gruppe, Verhaltensnormen, Spannungen und Unbehagen, Ranghierarchie, Sympathie und Antipathie, Stärken und Schwächen der Einzelnen werden deutlich, Grenzen und Autorität der Pädagogin bzw. des Pädagogen ausloten, Gefahr des Ausstoßens einzelner (Sündenbockphänomen), Mögliche Allianzbildung, Untergruppen, Konfrontation, Verletzung der Gefühle | Selbstbehauptung, Rollenflexibilität, Kooperationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Toleranz, Fairness, Selbsteinschätzung, Verbalisieren von Gefühlen, Zuhören können, Konfliktfähigkeit, Empathie, Respekt |
| 3. Vertrautheitsphase | |
| Gruppendynamische Merkmale | Soziale-, emotionale- und Selbstkompetenzen |
| Hohe Interaktion, Starkes Zusammengehörigkeitsgefühl, Starke Identifikation mit der Gruppe, Starke Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen, Suche nach positiven Beziehungen, Verbundenheit untereinander, Bildung von Untergruppen, Neue Mitglieder werden nicht gerne aufgenommen, | Interaktionsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Vertrauen, Kontaktfreudigkeit, Achtsamkeit, Verbalisieren von Gefühlen, Selbstkontrolle/Impulskontrolle, Frustrationstoleranz, Emotionale Offenheit, Fremd- und Selbstwahrnehmung, Begeisterungsfähigkeit |
| 4. Differenzierungsphase | |
| Gruppendynamische Merkmale | Soziale-, emotionale- und Selbstkompetenzen |
| Große Stabilität der Gruppe, Gegenseitiges Vertrauen, Rollenflexibilität, Konstruktive und sehr effiziente Zusammenarbeit, Neue Mitglieder können integriert werden, Individuen können sich als eigenständige Teile der Gruppe einbringen, Kontakt und Kooperation mit anderen Gruppen werden positiv empfunden, Planung, Methodenauswahl und Aufgabenverteilung werden selbst reguliert, Hohe Kommunikationsfähigkeit, Ideenaustausch, Konsensfindung, Konflikte und Entscheidungen werden ausdiskutiert und geklärt, Hohe Handlungsfähigkeit | Verbaler/nonverbaler Ausdruck, Verhandlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit, Kompromissfähigkeit, Interaktionsfähigkeit, Rollenflexibilität, Toleranz, Respekt Kongruenz, Kollektive Selbstwirksamkeit, Selbstreflexion, Eigenverantwortung, Selbstdisziplin, Verantwortungsbewusstsein |
| 5. Abschlussphase | |
| Gruppendynamische Merkmale | Soziale-, emotionale- und Selbstkompetenzen |
| Glorifizieren der Vergangenheit, Leugnen des bevorstehenden Abschieds, Resignation, Regression in vorherige Gruppenphasen, Langeweile, Keine Investitionen mehr in die Gruppe | Achtsamkeit, Differenzierter Sprachgebrauch, Verbalisieren von Gefühlen, Zuhören können, Feedback-Erfahrung, Achtsamkeit, Frustrationstoleranz, Selbstkontrolle/Impulskontrolle, Respekt |

Ergänzend dazu, so Metzinger, müssen sich Fachkräfte in Gruppenprozessen an folgenden gruppenpädagogischen Prinzipien orientieren, um eine Gruppe als sozial konstruktives Lernfeld zu gestalten (vgl. Metzinger 2010: 15-17).

- Dort beginnen, wo die Gruppe steht.

Es gilt herauszufinden, welche Wertvorstellungen, Interessen und sozialen Bindungen bereits in der Gruppe bestehen und wie groß die Unterschiede innerhalb der Gruppe sind. Grundlage für den Lernprozess in der Gruppe soll der Ist-Zustand und nicht ein ehrgeiziges oder gar illusorisches Anspruchsniveau sein (vgl. ebd.: 15).

- Die Gruppe bestimmt das Tempo.

Die Gruppenphasen werden nicht in jeder Gruppe gleich oder vollständig durchlaufen. So ist es beispielsweise möglich, dass eine Gruppe aufgrund ihrer Zusammensetzung oder durch fehlende Unterstützung seitens der Fachkräfte, in der zweiten Phase der Rollenfindung stecken bleibt. Aufgabe der Gruppenleitung ist es, den Entwicklungsprozess optimal zu unterstützen, Konfliktlösungen zu forcieren sowie gruppeninterne Themen zu klären. Erst wenn diese geklärt sind, ist der Übergang in die nächste Phase möglich (vgl. ebd.: 16).

- Individuelle Stärken sind Gruppenstärken.

Die Vielfältigkeit individueller Stärken in einer Gruppe ist enorm. Ziel ist es, die Entfaltung der Stärken bei allen Gruppenmitgliedern zu unterstützen. Dass jede und jeder seine Ressourcen entdecken und entsprechend in die Gruppe einbringen kann, führt zu Vertrauen und fördert das persönliche Wachstum wie auch die Weiterentwicklung der Gruppe (vgl. ebd.: 15).

- Raum für Entscheidungen geben.

Den Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, eigenständig Entscheidungen herbeizuführen. Dabei muss die Mehrheit lernen, Minderheiten zu respektieren und Minderheiten müssen lernen, sich der Mehrheit zu beugen und entsprechend anzupassen (vgl. ebd.: 16).

- Notwendige Grenzen positiv nutzen.

Eine Gruppe hat jedoch nicht eine unbegrenzte Entscheidungsgewalt. Gegebene Grenzen müssen von der Gruppe erkannt und respektiert werden. Gleichzeitig kann aber auch die Stärkung der Eigenwirksamkeit in der Mitgestaltung der Gegebenheiten den Entwicklungsprozess der Gruppe fördern (vgl. ebd.: 16).

- Zusammenarbeit statt Einzelwettbewerb fördern.

Es ist die Aufgabe der PädagogInnen ein kooperatives Klima zu fördern, welches von gegenseitiger Unterstützung, Teilen und Achtsamkeit geprägt ist. Die Kinder sollen erfahren, dass Kooperation unter Berücksichtigung der Ressourcen aller Gruppenmitglieder eine Wertsteigerung sowohl für den Arbeitsprozess, als auch für das daraus resultierende Produkt bedeutet (vgl. ebd.: 16).

- Sich überflüssig machen.

Die Gruppe soll ihrem Entwicklungsstand entsprechend dazu ermächtigt werden, so viel Eigenverantwortung wie möglich zu übernehmen (vgl. ebd.: 16f.).

3.4 Zusammenfassung

Soziales Lernen ist ein enorm grosses und vielseitiges Gebiet, welches den Erwerb unterschiedlichster Kompetenzen zum Ziel hat. Diese beeinflussen sich gegenseitig und verhelfen dem Individuum, sich mit seinem Umfeld auseinanderzusetzen und Beziehungen aufzubauen.

Dabei ist nach Paffrath die Gruppe das wichtigste Lernfeld. Sie bietet den Rahmen für dialogisches Lernen, gemeinschaftsfördernde Erlebnisse und den Umgang mit Konflikten. Individuelle Entwicklungsprozesse und Kompetenzen werden durch das Feedback der Gruppe unterstützt. Gerade im Schulalter ist die Gruppe besonders wichtig. Erziehungs- und Bildungsbemühungen können ohne Gruppe kaum erfolgreich sein (vgl. Paffrath 2017: 88).

Eine Fülle an Methoden mit dem Ziel soziales Lernen zu initiieren, bietet die Erlebnispädagogik. Einerseits werden im Lernfeld der Gruppe Interaktionsprozesse thematisiert und andererseits wird der Blick auf die Entfaltung der individuellen Ressourcen der Kinder gerichtet. Deshalb wird die Erlebnispädagogik im nächsten Kapitel ausgeführt und in Kapitel fünf und sechs in den Zusammenhang mit sozialem Lernen gebracht.

4. Erlebnispädagogik

Setzt man sich mit der Erlebnispädagogik auseinander, steht man vor einem riesigen Berg an Erklärungen, Aktivitäten, Modellen, Verfahrensweisen usw. (vgl. Baig-Schneider 2019: 9). In diesem Kapitel wird versucht einen Überblick über die Erlebnispädagogik zu geben, zentrale Aspekte und Begriffe zu klären und herauszuarbeiten. Dies soll als Grundlage dienen, um im Kapitel fünf und sechs, die Erlebnispädagogik mit dem sozialen Lernen zu verbinden und in den Kontext der Tagesgruppe zu stellen.

4.1 Geschichtlicher Abriss

Kurt Hahn schuf ca. 1920 mit seiner Erlebnistherapie die Grundlage der heutigen Erlebnispädagogik. Er diagnostizierte damals vier Verfallserscheinungen in der Gesellschaft (vgl. Baig-Schneider 2019: 73).

1. Verfall der körperlichen Tauglichkeit
2. Verkümmern der Initiative und Spontanität
3. Mangel an Sorgsamkeit
4. Mangel an menschlicher Anteilnahme

Um diesen Verfallserscheinungen in der Gesellschaft entgegenzuwirken, entwickelte Hahn eine «Medizin» in Form der Erlebnistherapie und stützte sich dabei auf folgende vier Elemente (vgl. Galuske 2013: 254):

- Dienst am Nächsten → ernsthafte Aufgaben, die erlebnisreiche Erfahrungen eröffnen wie z.B. Berg- und Seenotrettung, Küstenwache
- Körperliches Training → Natursportarten, Klettern, Segeln, Kanufahren
- Expeditionen → planen und realisieren von mehrtägigen Touren
- Projekt → zeitlich befristetes handwerkliches oder künstlerisches Vorhaben

Um dies zu realisieren gründete Hahn die Internatsschulen Salem (1920), Gordonstoun (1933) und weitere. In den 1930er Jahren gründete er die «Outward Bound Bewegung» (vgl. Baig-Schneider 2019: 77). «Outward Bound» betrieb Kurzschulen, die TeilnehmerInnen in vierwöchigen Kursen zu natursportlichen Aktivitäten und wagnisreichen Rettungsdiensten animierte. Später kamen Leichtathletik, Gruppenarbeiten, Lebenskunde, Knotenkunde, Musik und weiteres dazu. Die «Outward Bound Bewegung» expandierte in die ganze Welt. In den 1960er Jahren verband sich die «Erlebnistherapie» der Outward Bound Schulen mit den

Bildungstheorien von John Dewey. Im Laufe der 70er und 80er Jahre wurde die Erlebnispädagogik mit dem Schlagwort «soziales Lernen» angereichert und neue handlungsorientierte Lehrformen wurden eingeführt. Die Interaktionspädagogik gewann innerhalb der Erlebnispädagogik mehr und mehr an Aktualität. Im Zuge der New Games Bewegung wurden für die Erlebnispädagogik «kooperative Abenteuerspiele», Interaktionsspiele und handlungsorientierte Übungen, heute oft «handlungsorientierte Problemlösungsaufgaben» genannt, entwickelt. Dadurch entstanden neue Verfahrensweisen und die Arbeitsfelder der Erlebnispädagogik erweiterten sich (vgl. ebd.: 120-122). Bis heute hat sie sich in der Bildungslandschaft etabliert und stets weiterentwickelt. Die Angebote umfassen Kurzzeit- sowie Langzeitprojekte. Sie richten sich an Kinder, Jugendliche, Jungen und Mädchen, Einzelpersonen oder Gruppen, an Suchtgefährdete, Drogenabhängige, Berufstätige und Senioren. Nicht nur die Adressatengruppe und die Angebote wurden erweitert, es wurden auch neue Räume für die Erlebnispädagogik erschlossen. Neben den klassischen Sportarten in der Natur, mit denen Erlebnispädagogik oft in Verbindung gebracht wird, sind heute auch Indoorangebote und Massnahmen im städtischen Raum relevant geworden (vgl. Paffrath 2017: 14-16).

Vor dem Hintergrund der enormen Bandbreite von Angeboten und Begrifflichkeiten ist eine präzise Definition von Erlebnispädagogik nicht mehr möglich (vgl. Eisinger 2016: 11). Zudem existiert eine Reihe von Begriffen, die in der Literatur zum Teil synonym, zum Teil konkurrierend genutzt werden, wie zum Beispiel Reisepädagogik, Abenteuerpädagogik oder Aktionspädagogik (vgl. Galuske 2013: 255). Dennoch gibt es eine grosse Anzahl von Autoren, die sich der Herausforderung stellte und versucht haben, Erlebnispädagogik zu definieren.

4.2 Definition der Erlebnispädagogik

Eisinger (2016: 14) versteht Erlebnispädagogik als ein Gesamtkonzept, welches auf ein ganzheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand fokussiert. Mithilfe unterschiedlicher herausfordernder Aktivitäten sollen Zustands- und Entwicklungsprozesse angestossen werden und die TeilnehmerInnen in ihrer Entwicklung fördern und fordern. Dabei steht nicht das Erlebnis selbst im Mittelpunkt, sondern es geht vielmehr um die bildende, entwicklungsfördernde Funktion. Demnach darf Erlebnispädagogik nicht nur als Methode für Kick und Nervenkitzel verstanden werden. Es geht auch nicht primär nur um Ausbildung und

Training von Soft Skills, noch sind die Aktivitäten nur auf den Naturraum und Natursportarten begrenzt (vgl. ebd.).

Dies führt Eisinger (ebd.: 14f.) zu folgender Definition:

Erlebnispädagogik ist ein handlungs- und erfahrungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und/oder sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive und von einem Pädagogen moderierte und mit den Teilnehmern reflektierte Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern-, Veränderungs- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es, Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zu einer verantwortlichen Gestaltung ihrer Lebenswelt zu befähigen.

Heckmair und Michel (2018: 108) fügen in ihrer Definition noch den sozialen Aspekt hinzu:

Das Konzept der Erlebnispädagogik will als Teildisziplin der Pädagogik junge Menschen durch exemplarische Lernprozesse und durch bewegtes Lernen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen – vornehmlich in der Natur – stellen, um sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und sie zu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.

Nach Senninger spielt der Aspekt der Reflexion eine weitere wichtige Rolle in der Erlebnispädagogik. Er grenzt sich klar von «Nervenkitzel-Aktionismus» und der eskalierenden Sucht nach dem Kick und nach immer fantastischeren Erlebnissen ab (vgl. Senninger 2012: 7).

Erlebnisse sind nicht der Massstab, sondern die Ausgangssituation für ein selbstbewusstes Lernen. Nur wenn Erlebnisse auch reflektiert werden, lassen sich Erkenntnisse gewinnen und Erfahrungen sammeln. Indem das Erlebte mit der eigenen Lebenssituation in Verbindung gebracht wird und die TeilnehmerInnen daraus neue Visionen und Ziele formulieren können, grenzt sich Erlebnispädagogik von bloßem Erlebniskonsum ab. Gerade diese Reflexion und das bewusste Vorgehen unterscheiden die Erlebnispädagogik von Fun-Sportarten.

Baig-Schneider (2019: 16) kommt unter Bezugnahme der Richtlinien des Landes Oberösterreich zu folgender, umfassenden Definition:

Erlebnispädagogik im Bereich der Sozialpädagogik ist dementsprechend ein handlungsorientierter Ansatz, der die Elemente Erlebnis (persönlich bedeutsame Natur-, Gruppen-, und Ich-Erlebnisse), Gruppe (Interaktionserfahrungen mit der Gruppe, soziales Lernen) und Natur (heilende Kraft der Natur) in einem Konzept pädagogisch zielgerichtet verbindet. Durch einen förderlichen Rahmen, begründbare Inhalte und entsprechende Methoden werden ganzheitliche (emotionale, motorische, und kognitive) Lernprozesse mit situationsübergreifender Wirkung (Transfer) angestrebt, die je nach Zielformulierung und Konzeption schwerpunktmäßig einen erkennbaren präventiven, sozialpädagogischen und / oder therapeutischen Einfluss auf die Persönlichkeitsentfaltung haben. Rahmen, Inhalte und Methoden müssen auf die Zielgruppe und die Ziele abgestimmt werden.

Es wird deutlich, dass es keine einheitliche Definition gibt und sich die Autoren nicht einig sind. Aus den Definitionen können dennoch bestimmte Merkmale als Prinzipien sowie Ziele abgeleitet werden, die zur Orientierung für erlebnispädagogische Lernsituationen sowie derer Nachhaltigkeit und Wirkung von grosser Bedeutung sind (vgl. Galuske 2013: 256).

4.3 Prinzipien der Erlebnispädagogik

Lernen durch Grenzerfahrungen

Neue Schritte gelingen nur, wenn man mit Neuem noch Unbekanntem, Fremdem und Unsicherem konfrontiert wird. Deshalb sollen erlebnispädagogische Aktivitäten die Teilnehmer aus der Komfortzone in die sogenannte Lernzone locken (vgl. Paffrath 2017: 59). In der Lernzone soll das subjektive Risiko hoch oder die Aufgabe als anspruchsvoll erlebt werden. Sind die Anforderungen zu hoch, geraten die TeilnehmerInnen in Panik und Angst (vgl. Reiners 2013: 14). In der Panikzone werden sie handlungsunfähig. Deshalb müssen in der Erlebnispädagogik die Lernszenarien zwischen Komfort- und Panikzone liegen (vgl. Paffrath 2017: 59).

Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit

Durch die Erlebnispädagogik sollen bei TeilnehmerInnen Lern-, Veränderungs- und Entwicklungsprozesse angestossen werden. Lernen besteht nicht nur aus Theorie, die nur im Kopf verarbeitet wird. Es gilt, den Menschen in seiner Ganzheit zu sehen. Der pädagogische Grundsatz lautet: Lernen mit Kopf, Herz und Hand (vgl. Eisinger 2016: 15). «Von Konfuzius stammt die Aussage: Sage es mir, und ich vergesse es; zeige es mir, und ich erinnere mich; lass es mich tun, und ich behalte es.» (ebd.)

Ernstcharakter und Aufforderungscharakter

Erlebnispädagogische Lernsituationen müssen für sich selbst sprechen und ergeben sich zwangsläufig aus den Umständen. Dadurch werden die Lernprozesse wirkungsvoller (vgl. Glauske 2013: 256). In Situationen, in denen es um die Befriedigung von grundlegenden Lebensbedürfnissen (Nahrung, Wasser, Schlaf, physische Sicherheit, Zugehörigkeit, Einflussmöglichkeiten) geht, wird der Ernstcharakter besonders erlebbar (vgl. Reiners 1995: 57). Zudem sollen die Lernsituationen einen hohen Aufforderungscharakter besitzen, der zum Handeln anregt und neugierig macht (vgl. Reiners 2013: 14).

Die Gruppe als Lerngemeinschaft

In der Erlebnispädagogik wird überwiegend mit einer ganzen Gruppe gearbeitet. Durch gezielte Lernsituationen dient die Gruppe dazu, die Kooperationsfähigkeit und soziale Kompetenzen bei den einzelnen TeilnehmerInnen zu fördern. Die Gruppe bietet zum einen Geborgenheit zum andern aber auch Konfliktpotenzial. Sie ist ein Ort der Rollenverteilung und Reflexion. Zudem können besonders intensive Erlebnisse in der Gruppe aufgearbeitet und ausgeglichen werden (vgl. Glauske 2013: 256).

Pädagogisches Arrangement

Lernsituationen werden erst durch ihre pädagogische Instrumentalisierung zu einer erlebnispädagogischen Aktivität. Dazu braucht es ausgebildete ErlebnispädagogInnen, die ein auf die Adressaten zugeschnittenes, absichtsvolles Angebot planen und professionell durchführen (vgl. ebd.: 257).

Alltagsrealität

Erlebnispädagogische Arrangements sollten so gestaltet und präsentiert werden, dass sie in ihrer Struktur und ihrem Anforderungsprofil möglichst den Situationen im Alltag ähneln. So wird den teilnehmenden Personen die Möglichkeit gegeben, einen gewinnbringenden Vergleich zwischen ihrem Verhalten in der erlebnispädagogischen Situation und ihrem Verhalten im Alltag anzustellen (vgl. Reiners 2013: 14).

Reflexion

Damit die in den Lernsituationen gemachten Erfahrungen und Erlebnisse von den TeilnehmerInnen gewinnbringend verarbeitet werden können, sollte die Reflexion mit Unterstützung der ErlebnispädagogInnen zeitlich nahe am Moment des Erlebnisses stattfinden. Die Reflexion dient einerseits als Rückblick auf die gemachten Erfahrungen,

andererseits soll sie dazu beitragen, die Erfahrungen möglichst in den Alltag zu integrieren und für künftige Alltagssituationen nutzbar zu machen (vgl. ebd.: 15).

Freiwilligkeitsprinzip (Challenge by choice)

Der oder die Einzelne steht in der Erlebnispädagogik im Mittelpunkt (Orientierung am Individuum) und nicht die Gruppe, wie es oftmals den Anschein macht. Alle TeilnehmerInnen sollen sich individuell im Rahmen der Gruppe entwickeln können. Das Individuum selbst bestimmt den Grad der persönlichen Herausforderung. Auf Bedürfnisse und Fähigkeiten muss eingegangen werden (vgl. Eisinger 2016: 21). «Wenn Teilnehmenden die eigene Entscheidungsfähigkeit genommen wird, wird auch schnell die Verantwortung für Erfolg und Misserfolg dem Entscheidungsträger zugeschrieben. Diese Art von Aussensteuerung hätte zur Folge, dass für den einzelnen Teilnehmer kein Lernprozess entsteht». (ebd.) Sicherlich sollen PädagogInnen die TeilnehmerInnen an der Schwelle zu einer Grenze ermutigen und unterstützen, letzten Endes liegt die Entscheidung jedoch bei den TeilnehmerInnen selbst (vgl. ebd.).

4.4 Ziele der Erlebnispädagogik

Nach Galuske (2013: 258) findet man in der Literatur verschiedenste erlebnispädagogische Zielsetzungen. Je nach Autor werden auch Ziele genannt, die hier bereits in den Prinzipien aufgeführt wurden. Die Reflexion beispielsweise ist bei Senninger ein relevantes Ziel, denn nur dadurch lassen sich die Erfahrungen aus den Erlebnissen auch mit dem Alltag verbinden (vgl. Senninger: 2012: 8). Jedoch kristallisieren sich in der Literatur folgende drei Hauptziele heraus, bei denen es sich nach Galuske eher um hochgradig allgemeine Zieldimensionen handelt (vgl. Galuske 2013: 258):

Soziale Zieldimension:

Hier richtet sich die Aufmerksamkeit auf die sozialen Kompetenzen (vgl. Kapitel 3). Es werden Fähigkeiten gefördert, die es TeilnehmerInnen ermöglichen, sich in eine Gruppe zu integrieren. Dazu gehören das Trainieren von kooperativem Handeln, Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Konfliktbewältigung, Rollenverhalten usw. (vgl. Hildmann 2017: 15).

Zieldimension der Persönlichkeitsentwicklung:

Hier geht es um die Förderung der Selbstwahrnehmung, Reflexionsfähigkeit, Kreativität, Eigeninitiative und nicht zuletzt auch um die Entwicklung des Selbstvertrauens, Selbstwertgefühls, Selbstbewusstseins usw. (vgl. Reiners 2013: 13).

Zieldimension ökologisches Bewusstsein und nachhaltiges Handeln:

Erlebnispädagogische Programme sollen vorwiegend in der Natur durchgeführt werden. Die Natur ist ein wichtiger Lernort. Gleichzeitig wird auch die Nachhaltigkeit durch die Vermittlung von Fachwissen, praktischen Fertigkeiten und verantwortungsvollen Verhaltensweisen gefördert (vgl. Hildmann 2017: 16).

Ein einzelnes erlebnispädagogisches Medium oder Programm kann nicht allen Zielen oder Prinzipien gerecht werden. Beispielsweise können City Bound (städtische Erlebnispädagogik) oder Indoor-Angebote nur in geringem Masse ökologisches Bewusstsein und nachhaltiges Handeln vermitteln. Deshalb müssen ErlebnispädagogInnen durch Absprache mit den Auftraggebern die Zielrichtung, unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der TeilnehmerInnen, möglichst genau klären. Nur so können das richtige erlebnispädagogische Medium, der richtige Programmtyp und die Dauer der Aktivität bestimmt werden. (vgl. ebd.: 37).

4.5 Medien, Modelle und Programmtypen der Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik bedient sich je nach Ziel verschiedener Medien und Modelle, die sich verschiedenen Bereichen (z. B. Sport/Bewegung) zuordnen lassen. Paffrath (2013: 90) gibt in seinem Buch einen guten Überblick:

Sport / Bewegung

Outdoor-Arrangements: Berg, Fels, Wasser, Höhle, Luft

Indoor: Bewegungskünste, Erlebnisturnen

Gesundheit / Ernährung

Präventions- und Rehabilitationsangebote, Outdoor-Küche, Lehmofenbau

Abenteuer

(Über)leben in der Wildnis, Expeditionen, (kooperative) Abenteuerspiele, Phantasiereisen

Natur / Ökologie

Sinnesparcours, Naturerfahrungsspiele, tiergestützte Aktivitäten, Umwelt-Projekte

Soziale Interaktion / Kommunikation

Kennenlern-, Vertrauens-, Interaktionsspiele, kooperative Lernaufgaben

Selbsterfahrung / Wertorientierung / Spiritualität

Vision Quest, Solo, Übergangsriten

Kreativität / Kunst

Landart, Art Bound – Zirkus(künste): Zaubern, Pantomime, Akrobatik, Jonglage

Performance: Tanz, Musik

Kultur / Gesellschaft

City Bound, Theater, soziale Projekte / Dienste, Aktionen, Feste

Lernen / Lernprozess

Konstruktive Problemlöseaufgaben, metaphorisches Lernen, aktive Reflexion

Arbeit / Wirtschaft Outdoor-Trainings zur Organisationsentwicklung, Aus- und Weiterbildung, Teambuilding, Soft Skills, Kommunikations-, Interaktions-, Problemlöseaufgaben

Programmtypen:

Des Weiteren ist bei der Zielsetzung der erlebnispädagogischen Aktivität der Programmtyp zu bestimmen (vgl. Baig-Schneider 2019: 166). Mit Bezugnahme auf Priest verweist Baig-Schneider (vgl. ebd.: 167) auf folgende vier Programmtypen: Beim ersten Programmtyp **«Freizeit und Erholung»** geht es hauptsächlich darum, Gefühle zu verändern. Die Aktivitäten sollen Spass machen. Der zweite Programmtyp **«Erziehung/Bildung»** soll das Denken verändern. Ziel ist es, neue Ideen, ein anderes Bewusstsein, neue Konzepte und neue Einstellungen zu entwickeln. Der dritte Programmtyp **«Entwicklungsförderung»** dient der Verhaltensänderung. Die Verstärkung funktionaler Verhaltensweisen steht im Vordergrund. Der vierte Programmtyp **«Therapie»** soll helfen, das Fehlverhalten zu verändern und zielt auf die Verminderung dysfunktionaler Verhaltensweisen ab (vgl. ebd.).

4.6 Transfer und Wirkung auf den Alltag

«Als Transfer wird hier ganz allgemein das Fortschreiten des Lernenden vom Konkreten zum Abstrakten verstanden, indem er neue Verhaltensweisen in der konkreten (Kurs-)Situation entdeckt, diese Lernerfahrungen generalisiert und auf andere (Alltags-)Situationen überträgt.» (Reiners: 2013: 19)

Bei der Wirkung und dem Transfer liegen die grössten Kritikpunkte der Erlebnispädagogik. Für KritikerInnen scheint es fraglich, wie die TeilnehmerInnen die gemachten Erlebnisse und Erfahrungen in ihren Alltag übertragen. Besonders schwierig scheint es zu sein, wenn sich die Aktivitäten erheblich vom Alltagsleben unterscheiden (in den Bergen, auf Flüssen und dem Meer). Trotz diesem Kritikpunkt zeigen Untersuchungen auf, dass erlebnispädagogische Massnahmen sehr wohl wirksam sind. Sie fördern vor allem zwei Schlüsselkompetenzen des sozialen Lernens (siehe Kapitel 3.1); die soziale Kompetenz und die Selbstkompetenz (vgl. Reiners 2013: 19).

Es ist zu beachten, dass die Verantwortung für einen erfolgreichen Transfer bei den TeilnehmerInnen liegt. Sie müssen sich darauf einlassen und dürfen sich nicht selbst im Wege stehen. Diese Verantwortung können teilnehmende Personen nur dann übernehmen, wenn die Gründe für die Aktivität klar dargelegt werden, die Themen für sie relevant und auf ihre Anliegen abgestimmt sind, die Professionellen prozessorientiert arbeiten und die TeilnehmerInnen das Gefühl bekommen, dass sie die Inhalte der Aktivität weiterbringen (vgl. Eisinger 2016: 100). Wie es Eisinger sagt, können ErlebnispädagogInnen also lediglich Hilfestellungen bieten und als Katalysator für einen Transfer wirken. Damit die Lernziele möglichst gut und effektiv erreicht und transferiert werden können, wurden sogenannte Wirkungsmodelle entwickelt. Die Frage welches Modell sich am besten eignet, hängt vom Ziel und Zweck der erlebnispädagogischen Aktivität ab (vgl. ebd.).

Eisinger (ebd.: 75-102) schlägt sechs verschiedene Wirkungsmodelle vor:

Handlungslernen pur (learning and doing)

Wird oft auch «The Mountains speaks for themeselves» genannt. Dieses Modell geht davon aus, dass die Natur die beste «Lehrmeisterin» ist und die Erlebnisse für sich sprechen. Dabei reicht das Erlebnis aus, um die TeilnehmerInnen positiv zu prägen. Die Wirkung im Alltag wird automatisch sichtbar. Dieses Modell sieht deshalb keine Reflexion vor (vgl. ebd.: 86).

Wenn Spass und Genus im Vordergrund stehen, bietet sich dieses Wirkungsmodell an (vgl. ebd.: 100). Also eher ein Modell für Programmtyp eins: «Freizeit und Erholung»

Kommentiertes Handlungslernen (learning by telling)

Hier übernehmen ErlebnispädagogInnen die Expertenrolle, indem sie nach der Aktivität die wichtigsten Lernziele zusammenfassen und erläutern, was daraus gelernt werden kann. Es kommt zu keiner Reflexion, die TeilnehmerInnen bleiben passiv (vgl. ebd.: 89).

Dieses Modell bietet sich an, wenn für die Reflexion keine Zeit mehr bleibt oder die Teilnehmer dazu noch nicht in der Lage sind (vgl. ebd.: 101).

Handlungslernen durch Reflexion (learning through reflection)

Wird auch «Outward Bound Plus» genannt. Die gemachten Erfahrungen werden nach der Aktivität in einer Reflexionsrunde im Gespräch bewusst verarbeitet. Da die TeilnehmerInnen selbst reflektieren, eigene Aussagen machen und zu eigenen Erkenntnissen kommen, ist die Chance für einen erfolgreichen Transfer gross (vgl. ebd.: 91).

«Outward Bound Plus» bietet sich dann an, wenn es in der Aktivität um Verhaltensänderungen und Persönlichkeitsentwicklung geht (vgl. ebd.: 101). Dieses Modell ist demnach gut einsetzbar in Programmtyp drei.

Direktives Handlungslernen (direction with reflection)

Hier sind Vor- und Nachbereitung von grosser Bedeutung. Die TeilnehmerInnen werden zunächst auf die Aktivität vorbereitet. Meinungen, Einstellungen, Prognosen der TeilnehmerInnen werden erfragt und die Lernziele und Lernerwartungen benannt. Anschliessend an die Aktivität dient die Nachbereitung zur Reflexion. Die anfänglichen Äusserungen und Lernziele beziehungsweise Lernerwartungen werden mit den Erfahrungen, die in der Aktivität gemacht wurden, verglichen (vgl. Senninger 2012: 12).

Direktives und indirektes Handlungslernen kann den Gruppenprozess in der Orientierungsphase unterstützen, indem man mit gewissen Steuerungen von aussen hilft.

Metaphorisches Handlungslernen (reinforcement in reflection)

Eine möglichst grosse Strukturähnlichkeit der Aktivität zum Alltag der TeilnehmerInnen («isomorphe Struktur») erleichtert, die gemachten Erfahrungen und ausprobierten Verhaltensmuster direkt in den Alltag zu übertragen. Es wird bewusst auf eine Reflexion verzichtet, weshalb das genaue abstimmen der Aktivität auf die Zielgruppe eine gute pädagogische Begleitung während der Aktivität und die Qualität der Metaphern (Brücke zwischen Aktivität und Alltag) von grosser Wichtigkeit sind (Eisinger 2013: 95f.).

Das metaphorische Modell ist dann von Nutzen, wenn man die Alltagsrealität der Gruppe bestens kennt und diese möglichst isomorph abbilden kann.

Indirektes Handlungslernen (redirection before reflection)

Zu Beginn der Aktivität werden mit der Gruppe wichtige Punkte besprochen. Beispielsweise wie die Zusammenarbeit aussehen soll. Durch solche Fragen und Andeutungen soll die Gruppe

angespornt werden, sich mit wichtigen Punkten der Gruppendynamik auseinanderzusetzen. Die Reaktion darauf wird in der Aktivität sichtbar und zeigt auf, wie lernbereit die Gruppe ist (vgl. ebd.: 98).

Es gilt, die verschiedenen Wirkungsmodelle situationsbedingt anzuwenden. Nur so kann auch während der Aktivität auf die Bedürfnisse der Gruppe und des Einzelnen eingegangen werden. Dabei schliessen sich die verschiedenen Modelle nicht aus. Es ist möglich, dass Fachkräfte sich in einer Aktivität unterschiedlicher Modelle bedienen. Dies ist beispielsweise bei Interaktionsspielen mit aufeinanderfolgenden Aufgaben (Spielkette) gang und gäbe (vgl. ebd.: 102).

4.7 Zusammenfassung

Erlebnispädagogische Aktivitäten weisen heute eine grosse Vielfalt auf. Sie reichen von Flussbettwanderungen, Höhlenbegehungen, Klettern, Bergtouren, kooperativen Problemlöseaufgaben bis zum Wüstenaufenthalt in der Sahara und schliessen mit dem Konzept City Bound die unmittelbare städtische Umgebung mit ein (vgl. Paffrath 2017: 14). Um in dieser enormen Breite das eigentliche Ziel, die Förderung des sozialen Lernens, nicht aus den Augen zu verlieren und dieses bedarfsgerecht der Zielgruppe anzupassen, dienen Prinzipien, übergeordnete Zieldimensionen sowie Programmtypen als Orientierung. Eine sorgfältige Absprache mit den KlientInnen ist besonders wichtig, um die erlebnispädagogische Aktivität bedürfnisorientiert umzusetzen. Um den Transfer in der Alltag zu begünstigen, dienen verschiedene Wirkungsmodelle.

Da diese Arbeit auf das soziale Lernen in Gruppen durch Erlebnispädagogik fokussiert, wird im folgenden Kapitel der nach Paffrath (2013: 90) genannte Zielbereich soziale Interaktion / Kommunikation und das darin enthaltene Medium Interaktionsspiele (vgl. Kapitel 4.4) genauer betrachtet sowie in den Kontext der Tagesgruppe übertragen.

5. Erlebnispädagogik in der Tagesgruppe

Doch was sind Interaktionsspiele? Als Synonyme finden sich in der Literatur Namen wie «Konstruktive Lernprojekte», «Kooperative Abenteuerspiele», «Outdoor-Spiele», «Kooperationsspiele» und Problemlöseaufgaben (vgl. Reiners 2013: 37). Bereits anhand der Begriffe lässt sich erkennen, dass es sich dabei um eine Verzahnung von spielpädagogischen, erlebnispädagogischen und gruppendynamischen Überlegungen handelt. Eine klare Aufgabenstellung soll einerseits spielerische Aspekte aufweisen, andererseits vom Individuum als anspruchsvoll empfunden werden und nur durch Einsatz und Engagement von der Gruppe gelöst werden können. Tut sich eine Gruppe im Lösungsprozess schwer, kann es durchaus zu Konflikten und Auseinandersetzungen kommen (vgl. Eisinger 2016: 53f.). Dadurch bietet sich umso mehr die Chance, dass in den gruppendynamischen Prozessen direkt und unmittelbar, aber auch reflektierend und alltagsbezogen gelernt werden kann (vgl. Heckmair/Michl 2018: 212f.). Obwohl in Begriffen der Erlebnispädagogik oft das Wort «Spiel» enthalten ist, dient ihr Zweck nicht primär der Unterhaltung und Entspannung, sondern der Förderung bestimmter sozialer Verhaltensweisen (vgl. Reiners 2013: 28). Die Lernerfahrungen des Einzelnen sollen dabei gesichert und auf den Alltag übertragen werden können (vgl. Heckmair/Michl 2018: 215). Interaktionsspiele sind somit dem Programmtyp drei zuzuordnen.

Die Ziele von Interaktionsspielen sind nach Reiners (2013: 29) vielfältig:

- Sensibilisierung der Wahrnehmung
- Förderung der Empathie
- Unterstützung der Kommunikation
- Erkennen der eigenen Person (Ich-Identität)
- Hilfe zur Entwicklung von Vertrauen
- Erfahren von Offenheit
- konstruktives Feedback üben
- Flexibilität im Umgang mit Rollen
- gelingende Zusammenarbeit
- Einüben von Konfliktstrategien

Heckmair und Michl (2018: 214) bringen es folgendermassen auf den Punkt: «Problemlösungsaufgaben sind ideale Handlungs- und Lernfelder, um die Innenwelt von

Interaktion, Kommunikation und Kooperation zu erkunden, um sich selbst und andere besser verstehen zu lernen, um die verschiedenen Seiten verbaler und nonverbaler Botschaften zu klären.»

Somit enthalten Interaktionsspiele die wesentlichen Zieldimensionen sozialen Lernens, welche bereits in Kapitel zwei ausführlich beschrieben wurden.

Spielketten

Interaktionsspiele sind oft komplex und stellen eine Gruppe, wie auch das einzelne Gruppenmitglied vor grössere Herausforderungen. Es kann daher unterstützend sein, erlebnispädagogische Aktivitäten in diesem Bereich in mehrere, aufeinander aufbauende Spiele aufzuteilen, deren Komplexität sich allmählich steigert. Mit einer Spielkette können auch die einzelnen gruppenspezifischen Phasen berücksichtigt und begleitet werden, indem die Spiele passend zu den Gruppenphasen aneinander gekettet werden. Dieser Aufbau kann der Leitung helfen, den aktuellen Stand der Gruppe zu erkennen und bedarfsgerechte Hilfen zu bieten. Das Ziel ist, die Gruppe möglichst durch alle Phasen zu begleiten und zu einer arbeitsfähigen Gruppendynamik zu finden (vgl. Senninger 2012: 30). Bevor also eine Gruppe komplexe und anspruchsvolle Aufgaben lösen kann, müssen sich die einzelnen Gruppenmitglieder erst einmal kennen lernen und gegenseitiges Vertrauen aufbauen. So helfen beispielsweise Kennenlern- und Vertrauensspiele, Gruppenprozesse in Gang zu bringen und die Orientierungsphase zu meistern. Damit die Spielkette den roten Faden beibehält, müssen die verschiedenen Spiele in einen Zusammenhang gebracht werden. Dies kann sich aus der Struktur der Aufgaben ergeben oder durch eine Rahmengeschichte (vgl. Gilsdorf/Kistner 2000: 16). Der Höhepunkt einer Spielkette besteht beispielsweise aus anspruchsvollen Abenteueraktionen, deren Umsetzung sich in der Vertrauens- und Differenzierungsphasen eignet. Die Abschliessende Reflexion rundet die Spielkette ab und dient dazu, die Erlebnisse zu verarbeiten und wichtige Erkenntnisse festzuhalten. Bei längeren Spielketten wird empfohlen, kürzere Zwischenreflexionen einzubauen, die der Gruppe helfen können, widerkehrende Verhaltensmuster zu erkennen und Alternativen zu finden (vgl. ebd.).

Ein Vorteil von Interaktionsspielen ist, dass nur wenig und vor allem alltägliches Material für die verschiedenen Übungen benötigt wird. Zudem können diese Aktivitäten fast überall durchgeführt werden, da sie einen grossen Anpassungscharakter aufweisen. Dadurch wird es

auch einfacher, sie im Alltag, an Wochenenden, in Lagern oder Projektwochen von Tagesgruppen einzusetzen.

In den weiteren Ausführungen werden zwei Konzepte von Interaktionsspielen mit je einem Praxisbeispiel vorgestellt, welche in der Tagesgruppe durchgeführt werden können. Mit Bezugnahme auf die Zieldimensionen des sozialen Lernens (vgl. Kapitel 3.2) sollen Chancen und Grenzen der erlebnispädagogischen Aktivität für das soziale Lernen aufgezeigt werden. Zudem wird erwähnt, welche Prinzipien der Erlebnispädagogik in den Beispielen beachtet werden und welche nicht und wie sich dies auf den sozialen Lernprozess auswirken könnte.

5.1 Erlebnispädagogik im Alltag der Tagesgruppe, «simple things»

Das Konzept «simple things» - daher der Name - bezeichnet alle erlebnispädagogischen Aktivitäten, welche zur Durchführung lediglich Alltagsmaterial erfordern. Also alles, womit man sich täglich mehr oder weniger beschäftigt, womit man vertraut ist und was ohne nennenswerten Aufwand zur Verfügung steht (vgl. Hildmann 2017: 12f.). Auch in diesem Konzept sind Interaktionsspiele ein fester Bestandteil (vgl. ebd.: 45). Anhand des folgenden Beispiels soll deutlich gemacht werden, inwiefern erlebnispädagogische Aktivitäten im gewöhnlichen Alltag eingesetzt werden können.

5.1.1 Beispiel «Bierdeckellauf»

Diese Kooperationsaufgabe ist je nach Art der Durchführung für alle Altersgruppen geeignet und kann durch ihre Einfachheit gut in den Alltag integriert werden. (vgl. ebd.)

Beschreibung:

Die Kinder oder Jugendlichen bilden Dreier- oder Viererteams. Jedes Team erhält eine gewisse Anzahl Bierdeckel (kann auch mit Karten gespielt werden). Ziel ist es, möglichst viele Bierdeckel über eine bestimmte Strecke zu transportieren. Dabei gelten folgende Regeln (vgl. ebd.: 45f.):

- Während der gesamten Strecke muss jeder Bierdeckel von mindestens zwei Gruppenmitgliedern berührt werden.
- Die einzelnen Bierdeckel dürfen sich dabei nicht berühren.
- Jede Person darf die Strecke nur einmal zurücklegen.

- Bierdeckel, die herunterfallen oder einen anderen Bierdeckel berühren, werden aus dem Spiel genommen.
- Kein Spiel auf Zeit, jedes Team läuft los sobald es bereit ist. Unabhängig von den anderen.
- Am Schluss wird die Anzahl Bierdeckel, die erfolgreich transportiert wurden, gezählt.

Alternativen für einen erneuten Durchgang gibt es einige. Das Spiel kann in einer Grossgruppe wiederholt werden, Hindernisse können eingebaut werden, die Übung kann unter Zeitdruck erfolgen usw. (vgl. ebd.: 46).

In der Arbeit mit Kindern wirkt eine gute Rahmengeschichte, die den Aufforderungscharakter erhöht, motivierend auf die TeilnehmerInnen, sich den Herausforderungen zu stellen (vgl. ebd.: 12). Bei dieser Übung könnten die Gruppen beispielsweise einer Fee helfen, gestohlene Groschen (Bierdeckel) aus dem Zauberwald zurückzubringen. (Geeignet für jüngere TeilnehmerInnen)

Auswertung / Reflexion:

Hildmann setzt bei dieser Übung auf das Wirkungsmodell des Handlungslernens durch Reflexion (Outward-Bound Plus) (vgl. ebd.: 47).

Für die Diskussion in den Kleingruppen oder im Plenum bekommen alle TeilnehmerInnen eine gewisse Anzahl Bierdeckel, die sie beispielsweise durch die Beantwortung einer Frage der Fee zurückgeben und als Dank ein Bonbon erhalten.

Fragen können sein: Wie hast du mit den anderen kommuniziert? Wie rücksichtsvoll bist du mit den anderen umgegangen? Was hast du gemacht, als es Streit gegeben hat? Wie gut hat deine Gruppe auf dich gehört? Was habt ihr als Gruppe gemacht, damit ihr die Aufgabe so erfolgreich meistern konntet (vgl. ebd.)?

Gerade bei jüngeren Kindern, würde sich auch das indirekte Handlungslernen eignen, da dabei die Gruppe durch bestimmte Fragen unterstützt wird. Zum Beispiel: Wie könnt ihr gut zusammenarbeiten? Was macht ihr, wenn es Streit in der Gruppe gibt?

5.1.2 Chancen und Grenzen sozialen Lernens beim «Bierdeckellauf»

Anhand der Zieldimensionen des sozialen Lernens nach Petillon (2017: 64), welche im Kapitel 3.2 ausgeführt wurden und den erlebnispädagogischen Prinzipien aus Kapitel 4.2, werden nun Chancen und Grenzen des sozialen Lernens beim «Bierdeckellauf» aufgezeigt.

Chancen:

Umgang mit Regeln: Durch die gegebenen Regeln lernen die Kinder mit Einschränkungen umzugehen und ihr Verhalten sowie ihre Ideen dementsprechend anzupassen.

Kontakt: Durch die Gruppenzusammenstellung kommen Kinder mit Gruppenmitgliedern in Kontakt, mit denen sie sonst nicht viel gemeinsam unternehmen. So haben sie die Chance, sich besser kennenzulernen und zusammenzuarbeiten.

Kommunikation: Diese Übung erfordert kreative Ideen, um die Aufgabe gemeinsam zu lösen. Dazu müssen die Kinder miteinander ins Gespräch kommen, verschiedene Meinungen äussern und berücksichtigen, bei der Lösungssuche verhandeln und in gemeinsamer Absprache einen Plan festlegen.

Vertrauen: Die TeilnehmerInnen können beweisen, dass sie Vertrauenswürdig sind, indem sie sich an die Abmachungen und Regeln halten.

Kooperation: Die Übung erfordert eine gute Zusammenarbeit bei der Planung und bei der Umsetzung. Die Kinder können erfahren, dass es in Zusammenarbeit besser funktioniert als allein. Damit man als Gruppe mit möglichst vielen Bierdeckeln das Ziel erreicht, braucht es eine gute Absprache, Rollen müssen verteilt werden und es sollte auf jedes Gruppenmitglied Rücksicht genommen werden.

Konflikt: Verschiedene Meinungen bei der Lösungssuche oder Fehler (ein oder mehrere Bierdeckel werden fallen gelassen) bei der Umsetzung der Aufgabe können zu Konflikten führen, die innerhalb der Gruppe geklärt werden müssen.

Ich-Identität: Durch die Übung kann auch die Selbstbehauptung gefördert werden, indem den Kindern die Gelegenheit gegeben wird, ihre Stärken innerhalb der Gruppe zu artikulieren und angemessen durchzusetzen. Durch den eigenen Anteil am Erfolg der Gruppe wird auch die Selbstwirksamkeit und das Selbstwertgefühl gestärkt.

Soziale Sensibilität: Diese Dimension kann gerade in der Reflexionsrunde gut aufgenommen werden, indem man über die Gefühle während der Übung spricht.

Toleranz: Diese Aufgabe erfordert auf Grund des hohen Masses an Körperkontakt eine extra Portion an Toleranz. Je nach kulturellem Hintergrund, Alter und Geschlecht ist bei dieser Aufgabe Vorsicht geboten.

Folgende erlebnispädagogische Prinzipien erhöhen zudem die Chance des sozialen Lernens (vgl. Kapitel 4.2): Die Übung ist handlungsorientiert, nutzt die Gruppe als Lerngemeinschaft, lässt sich gut reflektieren und ist durch ein hohes Mass an Freiwilligkeit geprägt.

Grenzen:

Die Arbeit mit den «simple things» hat bestimmte Grenzen. Diese lassen sich gut an den erlebnispädagogischen Prinzipien erläutern.

Die Teilnehmer kommen kaum aus ihrer Komfortzone heraus. Es kommt nicht wirklich zu Grenzerfahrungen, da sie die Umgebung des Alltags nicht verlassen und sie sich im vertrauten Umfeld bewegen können. Zudem handelt es sich bei den Aufgaben um Simulationsspiele, die oft künstlich und steril sind. Die Ernsthaftigkeit der Situation ist mit einem Biwak oder Iglubau in einer kalten Nacht draussen in der Natur kaum vergleichbar (vgl. Paffrath 2017: 145). Die Stillung der Grundbedürfnisse Schlaf, Nahrung, Sicherheit usw. stehen bei einem Ausstieg aus der Übung nicht in Gefahr. Es ist für Kinder und Jugendliche deshalb leichter, bei Konflikten oder Unlust abubrechen und sich zu verziehen.

Die Übung ist jeweils nur von kurzer Dauer. Dies macht es beinahe unmöglich, bestimmte Verhaltensweisen zu ändern. Selbst Hildmann (2017: 64) betont, dass sich die Fachliteratur einig ist, dass soziales Wachstum und ein Transfer in den Alltag mit einer solchen Übung nicht zu erreichen ist. Deshalb schlägt Hildmann vor, zusätzliche Methoden einfliessen zu lassen, welche die Lücke zur nächsten erlebnispädagogischen Aktivität schliessen und die Aufmerksamkeit auf erwünschte Verhaltensweisen lenken sollen (vgl. ebd.). Da jedoch durch den Abend, die Nacht und den Morgen, welchen die Kinder in der Schule verbringen, fast vierundzwanzig Stunden zwischen möglichen erlebnispädagogischen Aktivitäten liegen, ist es fraglich, ob die Lücke nicht zu gross ist. Andererseits wäre es möglich, mit Spielketten zu arbeiten. Leider ist die Zeit im Alltag der Tagesgruppe neben Hausaufgaben, Gesprächen, Mittag- und Abendessen eher knapp und hektisch. Deshalb ist auch diese Variante schwierig umzusetzen.

5.2 Erlebnispädagogik im Lager / in Ferien der Tagesgruppe, «kooperative Abenteuer Spiele»

Das Konzept «kooperative Abenteuer Spiele» von Gilsdorf und Kistner setzt zwei Aspekte in den Vordergrund: «das Erlebnis des gemeinsamen Handelns in einer Gruppe von Menschen, die sich gegenseitig unterstützen, statt miteinander zu konkurrieren, kurz: Kooperation; das Erlebnis von Spannung, Herausforderung und Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten, kurz: Abenteuer.» (Gilsdorf/Kistner 2000: 13) Anhand des folgenden Beispiels soll deutlich gemacht werden, inwiefern sich erlebnispädagogische Aktivitäten in einem Lager einsetzen lassen.

5.2.1 Beispiel «Der Wigwambau»

Dieses «kooperative Abenteuer Spiel» lässt sich gut in eine Wanderung einbauen, bei der die Gruppe anhand einer Spielkette immer wieder neue Aufgaben lösen muss. Da das Spiel grosse Herausforderungen aufweist, eignet es sich im gruppendynamischen Prozess für die Vertrauens- oder Differenzierungsphase (vgl. Kapitel 3.3). Zudem braucht es für diese Unternehmungen viel Zeit. Die «kooperativen Abenteuer Spiele» eignen sich folglich für Lager, Projektwochen oder die Ferienzeit in der Tagesgruppe.

Beschreibung:

Die Gruppe kommt spät abends bei ihrem nächtlichen Lagerplatz an. Bei einem Raubzug gegen die Indianer, wurde das Wigwam (Indianerzelt) niedergerissen und die einzelnen Teile und Ausrüstungsgegenstände auf dem Platz verstreut. Als wäre das nicht schon genug, muss die Gruppe nun blind ihr Zelt wiederaufbauen (vgl. Gilsdorf/Kistner 2000: 152).

Vor dem Bau hat die Gruppe jedoch noch Zeit, sehend eine Strategie für die kommende Situation zurecht zu legen. Zudem erhält die Gruppe eine Liste mit den Ausrüstungsgegenständen, welche für den Bau und die Nacht benötigt werden (Zeltplane, grosses Fell für Zeltboden, Schlafsack, kleine Felle als Matten usw.). Bei Beginn der Aufgabe werden die Gruppenmitglieder einzeln zu einem der Gegenstände geführt. Die Aufgabe ist gelöst, wenn das Zelt stabil steht und entsprechend eingerichtet ist, damit darin übernachtet werden kann (vgl. ebd.).

Auswertung / Reflexion

Gilsdorf und Kistner (2000: 153-179) schlagen eine Vielzahl von möglichen Reflexionsmethoden vor, die den Transfer in den Alltag erleichtern können. Auch sie setzen auf das Handlungslernen durch Reflexion.

Nach dem «Wigwambau» eignet sich beispielsweise die «Wetterkarte». Die TeilnehmerInnen sollen sich für jede Wetterlage (Sonnig, Nebel, Gewitter usw.), die als Symbole bereitliegen, mit der Aktivität, der Gruppe und der eigenen Person in Verbindung setzen. Sonnig steht beispielsweise für eine gute Erfahrung, wohlgefühlt usw. Gewitter steht für Konflikte, Schwierigkeiten usw. Anhand dieser Grundlage kann die Aktivität reflektiert werden und Schlüsse für den Alltag gezogen werden (vgl. ebd.: 173).

5.2.2 Chancen und Grenzen sozialen Lernens beim «Wigwambau»

Anhand der Zieldimensionen des sozialen Lernens nach Petillon (2017: 64), welche im Kapitel 3.2 ausgeführt wurden und den erlebnispädagogischen Prinzipien aus Kapitel 4.2, werden nun Chancen und Grenzen des sozialen Lernens beim «Wigwambau» erläutert.

Chancen:

Umgang mit Regeln: Die Regeln sind durch die Aufgabe gegeben, an die sich die Gruppe halten muss, bis die Aufgabe gelöst wurde. Sie erfordern das gemeinsame Durchhalten bis zum Schluss. Je nach Umgang mit stressigen Leistungssituationen wird durch «blinzeln» gerne gegen die Regeln verstossen (vgl. Gilsdorf/Kistner 2000: 152).

Kontakt: Durch eine derart herausfordernde Situation und das gemeinsame Erlebnis, werden neue Kontakte geknüpft, man lernt sich besser kennen und muss zwangsläufig mit anderen zusammenarbeiten.

Kommunikation: Eine gute Kommunikation ist bei dieser Aufgabe die Schlüsselkompetenz. Da blind gearbeitet werden muss, ist eine gute Verständigung umso wichtiger. Bereits in der Planungsphase muss eine gute Strategie gefunden und abgesprochen werden. Es muss geklärt sein, wer welche Aufgaben übernimmt und wie die Zusammenarbeit konkret aussehen soll. Selbst bei der besten Planung können Schwierigkeiten auftauchen. In solchen Situationen muss die Strategie durch eine flexible Absprache erweitert oder angepasst werden (vgl. ebd.).

Vertrauen: In dieser Situation ist gegenseitiges Vertrauen sehr wichtig. Man muss sich darauf verlassen können, dass sich die anderen an die Abmachungen halten. Im Gegenzug muss man sich selbst auch daranhalten und das Beste geben, damit die Gruppe an das Ziel kommt.

Kooperation: Eine gute Zusammenarbeit ist neben der Kommunikation wohl die wichtigste Dimension. Allein und blind ein Zelt aufzustellen, ist nicht möglich. Macht jemand nicht mit, so kann es dazu führen, dass die Aufgabe nicht bewältigt werden kann.

Konflikt: Die Aktivität bietet viel Potenzial für Konflikte. Jemand könnte verweigern, da er oder sie nicht daran glaubt, die Situation bewältigen zu können. Andere stehen einander auf die Füße oder lassen irgendwo Werkzeug oder Material liegen, das nicht mehr gefunden werden kann oder das Zelt stürzt zusammen, weil jemand nicht aufmerksam genug war.

Ich-Identität: Bei der Aufgabe sind viele verschiedene Fähigkeiten gefragt, die eingebracht werden müssen. Hier bietet sich Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit, Neues zu wagen und auszuprobieren, da durch die Blindheit alle die gleichen Voraussetzungen haben, ist dies eher möglich. Dadurch wird die Selbstwirksamkeit gefördert.

«Ein Jugendlicher mit vielfältigen Leistungsschwierigkeiten sagte einmal (...): «Die (gemeint sind die Erwachsenen) sollen mir mal eine Axt und ein Feuerzeug geben und mich dann im kanadischen Urwald alleine lassen. Dann würden sie sehen, was ich wirklich kann.» (Fürst 2009: 11) Für solche Menschen ist die Aufgabe des «Wigwambaus» Gold wert. Durch solche Fähigkeiten können sie sich in der Gruppe profilieren, ja sogar die Führung der Gruppe übernehmen, was ihnen sonst im Alltag nicht gelingen würde.

Soziale Sensibilität: Die Aktivität kann gewisse Menschen vor ernsthafte Probleme führen. Ein Junge hat beispielsweise Angst, sich im Dunkeln mitten in einem Wald zu bewegen und wird dadurch handlungsunfähig. Dies erfordert, dass sich die anderen Gruppenmitglieder in seine Situation hineinversetzen und Verständnis dafür aufbringen können.

Folgende erlebnispädagogische Prinzipien (vgl. Kapitel 4.2) erhöhen zusätzlich die Chance des sozialen Lernens: Die Aktivität ist handlungsorientiert, bietet individuelle Grenzerfahrungen (Angst im Dunkeln), hat einen Ernstcharakter, da die Sicherheit nach Schlaf in Frage gestellt wird, nutzt die Gruppe als Lerngemeinschaft, enthält ein pädagogisches Arrangement und eine Reflexion kann unmittelbar nach der Übung stattfinden. Bei der Reflexion ist jedoch darauf zu achten, dass die TeilnehmerInnen noch genügend Energie haben, um eine

ernsthafte Reflexion durzuführen. Ansonsten kann die Reflexion auch am nächsten Morgen erfolgen.

Grenzen:

Wie bereits beschrieben, kann die Aufgabe Angst und durchaus Handlungsunfähigkeit auslösen. Die Herausforderung ist in diesem Fall zu gross. Die TeilnehmerInnen befinden sich in der Panikzone, wodurch das Lernen nicht mehr möglich ist (vgl. Eisinger 2016: 48). Auch möglich wäre, dass die Gruppe es auch nach mehreren Versuchen nicht schafft, das Zelt aufzubauen. Statt ein Erfolgserlebnis feiern zu können, bleibt der Frust und im schlimmsten Fall haben sich die TeilnehmerInnen während der Aktivität untereinander verstritten.

Des Weiteren sind solche Aktionen nicht nahe an der Alltagsrealität, was dazu führen kann, dass die Erfahrungen und das Gelernte nur begrenzt auf den Alltag übertragen werden können (vgl. Reiners 2013: 14).

6. Schlussfolgerungen

Im ersten Teil dieses Kapitels werden die wesentlichen Erkenntnisse, die aus dieser Arbeit resultieren aufgeführt. Im zweiten Teil wird auf dieser Grundlage die Fragestellung beantwortet sowie ein Ausblick mit weiterführenden Fragen gemacht, die im Rahmen dieser Arbeit aufkamen.

6.1 Erkenntnisse

Mit dieser Arbeit wurde aufgezeigt, dass sich die Erlebnispädagogik für soziale Lernprozesse eignet. Die Erlebnispädagogik ist bestrebt unter Zuhilfenahme von vielfältigen Methoden die Zieldimensionen des sozialen Lernens, wie sie von Petillon beschrieben werden, in ihren Aktivitäten aufzunehmen und zu fördern. Jedoch wurde auch deutlich, dass die Erlebnispädagogik Herausforderungen beziehungsweise Grenzen aufweist, die es zu berücksichtigen gilt.

Aus Sicht des Verfassers dieser Arbeit ist eine der Herausforderungen, erlebnispädagogische Aktivitäten so zu gestalten, dass sie möglichst alle TeilnehmerInnen ansprechen. Denn nur so können sich die TeilnehmerInnen auf den Lernprozess einlassen (vgl. Eisinger 2016: 99). Dies ist jedoch aufgrund der grossen Heterogenität einer Gruppe fast nicht möglich.

In diesem Zusammenhang gilt es noch, die Gratwanderung zwischen Ernsthaftigkeit und Freiwilligkeit einer Aktivität besonders hervorzuheben. Der Verfasser ist der Meinung, dass sich Kinder und Jugendliche in Ernstsituationen eher auf die Aktivitäten einlassen können. Allerdings darf dies weder dazu führen, dass die TeilnehmerInnen in Panik geraten, noch darf die Freiwilligkeit ignoriert werden. Das Beispiel des «Wigwambaus» zeigt, dass dieses Abenteuer für einen jungen Menschen, die perfekte Situation darstellt, er seine Ressourcen in die Gruppe einbringen kann und dabei über sich hinauswächst. Ein anderer Teilnehmer, eine andere Teilnehmerin kann jedoch überfordert sein, fühlt sich durch die Gruppe oder den Trainer gezwungen, weiterzumachen und kann sich deshalb nicht mehr auf den Lernprozess einlassen. Es besteht gar die Möglichkeit, dass eine Aktivität für ein Gruppenmitglied im schlimmsten Fall zu einem traumatischen Erlebnis wird. Traumatische Erlebnisse sind aber gleichermassen prägend wie positive Erlebnisse. «Der Bierdeckellauf» hingegen stellt keine wirkliche Ernstsituation dar. Für die einen mag diese spielerische Aktivität genau das richtige sein, andere finden es total langweilig, nehmen die Situation nicht ernst, albern herum und

boykottieren im schlimmsten Fall das Programm, wodurch auch hier der Lernprozess aller Beteiligten in Gefahr steht. Demnach ist es eine grosse Herausforderung erlebnispädagogische Aktivitäten so zu planen, dass sich möglichst alle TeilnehmerInnen weder in der Komfortzone noch in der Panikzone bewegen, sondern in der Lernzone, wo Erlebnisse und Erfahrungen gemacht werden können, die sie herausfordern und ansprechen, aber nicht über- oder unterfordern. Eine erlebnispädagogische Aktivität sollte demnach eine gewisse Ernsthaftigkeit aufweisen und gleichzeitig auch die Freiwilligkeit zulassen.

Als weitere Herausforderung kann die Vielschichtigkeit des sozialen Lernens genannt werden. Es ist sicherlich möglich, einzelne Dimensionen des sozialen Lernens mit der Erlebnispädagogik zu fördern (vgl. Kapitel 5.1 und 5.2). Dadurch, dass sich die einzelnen Dimensionen beeinflussen und in Abhängigkeit zu einander stehen (vgl. Kapitel 3.2), erfordert die Förderung nach Petillon, unter Bezugnahme auf Kahlert/Sigl, viel Geduld, Engagement und nicht zuletzt ein erhebliches Mass an Frustrationstoleranz der Professionellen. So können beispielsweise nicht alle Konflikte konstruktiv gelöst oder die Kommunikation erzwungen werden, da sie von anderen Dimensionen und Aspekten beeinflusst werden, die nicht auf den ersten Blick ersichtlich oder veränderbar sind. Ein weiterer Faktor ist, dass viele Probleme, die soziales Lernen negativ beeinflussen, ausserhalb der Tagesgruppe entstehen (vgl. Petillon 2017: 286). Diesen ungünstigen Faktoren kann mit der Erlebnispädagogik im besten Falle nur langsam und in beschränktem Masse entgegengewirkt werden.

Auch aus diesem Grund, sieht der Verfasser kurze erlebnispädagogische Aktivitäten, wie der «Bierdeckellauf», die im Alltag eingesetzt werden, als wenig zielführend, um soziales Lernen zu ermöglichen. Nach Heckmair und Michel (2002: 91) stellt sich die Frage, wie lange eine erlebnispädagogische Aktivität andauern muss, damit die TeilnehmerInnen das Erlernte so verinnerlicht haben, um es auch in sozialen Alltagssituationen anwenden zu können. Bei einer zweistündigen erlebnispädagogischen Aktivität im Tagesgruppenalltag können vielleicht soziale Lernprozesse angestossen werden, jedoch reicht dieses kurze Zeitfenster wohl kaum aus, um soziales Verhalten andauernd zu ändern. Denn erst mit der Zeit und durch verschiedene Erlebnisse sowie durch den Aufbau von Beziehungen kann auf Einstellungen, Urteile und Verhaltensweisen von Menschen Einfluss genommen werden.

Hier zeigt sich auch, dass der Faktor Zeit beim Transfer eine Rolle spielt. Neben der Zeit beeinflussen noch weitere Aspekte den Transfer in den Alltag. So kann sich die Reflexion am

Ende der Aktivität, die Bereitschaft der TeilnehmerInnen das Erlernte im Alltag umzusetzen, aber auch eine Nachbetreuung verschieden auf den Transfer auswirken. Ein Transfer kann somit nie zu hundert Prozent sichergestellt werden. So erstaunt es nicht, dass diese Transferproblematik in der Erlebnispädagogik immer wieder kritisch diskutiert wird.

Neben diesen Herausforderungen ergeben sich für das soziale Lernen mittels der Erlebnispädagogik auch Chancen und Vorteile. An erster Stelle ist zu erwähnen, dass erlebnispädagogische Aktivitäten die TeilnehmerInnen ganzheitlich fordern und fördern (vgl. Kapitel 4.2). Indem kognitive, physische und emotionale Elemente kombiniert werden, bieten sich den TeilnehmerInnen bessere Lernchancen als durch das überwiegend einseitige kopflastige Schullernen. Gerade für das Klientel der Tagesgruppe, welches oftmals schulische Schwierigkeiten aufweist, ist diese Art von Lernen sicherlich ein hilfreicher neuer Zugang.

Die in dieser Arbeit fokussierten Interaktionsspiele bieten aus der Sicht des Verfassers verschiedene Chancen für das soziale Lernen.

Durch ihre Vielseitigkeit können Interaktionsspiele für das Training verschiedener sozialer Dimensionen genutzt werden. Da das Repertoire an Spielen und Aktionen heute derart vielseitig ist, können Interaktionsspiele sowohl für komplexere Aktivitäten sowie für Aktionen, die sich hauptsächlich auf eine Dimension des sozialen Lernens konzentrieren, eingesetzt werden. Das Fokussieren auf eine Dimension kann die Komplexität des sozialen Lernens etwas reduzieren und die Teilnehmer auf anspruchsvollere Übungen vorbereiten. Ist nun beispielsweise das Hauptziel einer Aktivität, die Kommunikation zu fördern, so können gezielt Spiele ausgewählt werden, die viele kommunikative Elemente aufweisen.

Zudem hilft der Einsatz von Spielketten, neue Gruppen in den verschiedenen Gruppenphasen zu begleiten und zu unterstützen. Interaktionsspiele können so zusammengestellt und aneinandergehängt werden, dass eine Gruppe zusammenwachsen kann, zusammen zu arbeiten lernt und dabei soziale Lernprozesse gefördert werden (vgl. Kapitel 5).

Ein weiterer Vorteil von Interaktionsspielen ist, dass die gruppenpädagogischen Prinzipien (vgl. Kapitel 3.3) berücksichtigt werden können: (1) Es kann dort gestartet werden, wo die Gruppe im Gruppenprozess steht. Handelt es sich beispielsweise um eine neue Gruppe, so können Kennenlern- sowie Vertrauensspiele eingesetzt werden. Kennt sich die Gruppe schon länger und arbeitet bereits gut zusammen, so können komplexere Abenteueraktionen, wie der «Wigwambau» durchgeführt werden. (2) Die Gruppe kann das Tempo bestimmen. Ob sie

eine Stunde für den «Wigwambau» benötigt oder zwei, spielt keine Rolle. Auch Schwierigkeiten, die dazu führen, dass die Gruppe in den Gruppenphasen nicht vorankommt, können thematisiert werden. (3) Individuelle Stärken können gezeigt werden und dienen der Gruppe. Dies fördert die Selbstwirksamkeit und somit die Ich-Identität der einzelnen Gruppenmitglieder. (4) Der Gruppe wird viel Raum für eigene Entscheidungen gegeben. Beim «Bierdeckellauf», wie auch beim «Wigwambau» können sie auf der Grundlage von eigenen Entscheidungen planen und diesen Plan umsetzen. (5) Interaktionsspiele haben immer gewisse Grenzen, die die TeilnehmerInnen akzeptieren müssen und auf die sie sich einlassen sollten. Die Grenzen sind jedoch nicht starr, sondern lassen sich durch konstruktive Inputs der Klientel anpassen, was wiederum die Eigenwirksamkeit stärkt. (6) Die Zusammenarbeit wird in jedem Spiel gefördert, da die Personen miteinander interagieren und die Ressourcen der einzelnen Gruppenmitglieder zur Bewältigung der Aktivität berücksichtigt werden müssen. (7) Der Erlebnispädagoge kann sich überflüssig machen und die Gruppe selbst die Lösung finden lassen.

Bei Expeditionen, Höhlentouren oder Igluübernachtungen gibt es weniger Spielraum für diese gruppenpädagogischen Prinzipien. Die Gruppe muss sich eher der Situation anpassen. Beispielsweise kann die Gruppe Entscheidungen weniger gut alleine treffen, da sie das Know-how nicht besitzt und so können sich ErlebnispädagogInnen auch weniger zurückziehen. Sie werden zwangsläufig selbst zu einem Teil der Gruppe (vgl. Fürst 2009: 27-29).

Deshalb können Interaktionsspiele, nach der Meinung des Verfassers dieser Arbeit, für soziales Lernen in der Gruppe und für die Begleitung von Gruppenprozesse von grösserem Nutzen sein als aufwändige Expeditionen. Aber auch hier muss man sich bewusst sein, dass soziales Lernen zu einem grossen Teil von den TeilnehmerInnen abhängt und nicht direkt beeinflussbar ist.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass Erlebnispädagogik, soziale Lernprozesse ganzheitlich fördert und in verschiedenen Räumen erfahrbar macht. Die Lernsituationen können zudem so umgesetzt werden, dass die TeilnehmerInnen in der mikrosozialen Welt der Gruppe lernen können. Dazu wird die Komplexität der sozialen Anforderungen des Alltags reduziert und leichter verständlich gemacht. Soziale Verhaltensweisen können so erprobt werden und deren Folgen werden durch die Rückmeldungen der Gruppe schnell sichtbar. Das erlernte soziale Verhalten kann in weiteren Aktivitäten optimiert werden, auf Fehler und

dissoziales Verhalten kann eingegangen werden. Fehler sind erwünscht, um zu erkennen, was und in welcher Form besser gemacht werden kann (vgl. Klar 2004: 137).

6.2 Beantwortung der Fragestellung

In den Ausführungen wurde gezeigt, dass die Tagesgruppe durch das soziale Lernen in der Gruppe als Grundziel und durch Ausflüge, Lager sowie Projektwochen Strukturen schafft, in denen sich viele Möglichkeiten ergeben, um erlebnispädagogische Aktivitäten anzubieten.

Bei der Frage, inwiefern erlebnispädagogische Aktivitäten dazu beitragen, um das soziale Lernen in der Gruppe zu fördern, kann im Kontext der Tagesgruppe und aufgrund der im Rahmen dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse folgendes gesagt werden:

Nach der Meinung des Verfassers dieser Arbeit sind Interaktionsspiele als erlebnispädagogische Aktivitäten im Alltag nicht zu empfehlen. Um soziale Lernprozesse zu fördern, brauchen erlebnispädagogische Aktivitäten viel Zeit. Im normalen Alltag ist dieser zeitliche Rahmen jedoch neben dem Essen, den Hausaufgaben und Gesprächen nicht gegeben. Ein guter Aufbau durch Spielketten ist kaum möglich. Weder für einen zweiten Durchgang der Aktivität, der dazu dient, Verhaltensweisen zu optimieren, noch für eine Reflexion, in der die TeilnehmerInnen ihre Erlebnisse verarbeiten sollten, um sie vom Spiel in den Alltag transferieren zu können, reicht die Zeit. Zudem kann der Gruppe für die Bewältigung der Aufgabe auch nicht die Zeit gegeben werden, die sie braucht. Demnach stehen erlebnispädagogische Aktivitäten im Alltag immer in Gefahr, abgekürzt oder vorzeitig abgebrochen zu werden. Unter diesen Bedingungen können die erlebnispädagogischen Prinzipien nicht wirklich erfüllt werden, wodurch solche Aktivitäten dann schnell zu Kindergeburtstagsspielen degradiert werden und sich auch nicht mehr gross davon unterscheiden.

Erlebnispädagogische Aktivitäten mittels Interaktionsspielen können jedoch in höherem Masse zum sozialen Lernen in der Gruppe beitragen, wenn sie in Lagern oder Projektwochen durchgeführt werden. Ein Lager bietet viel Zeit. Dadurch ist es möglich, spannende Spielketten mit Abenteueraktionen wie dem «Wigwambau» und anderen Spielen zusammenzustellen, den gruppenspezifischen Prozess zu begleiten, einzelne oder mehrere Dimensionen sozialen Lernens zusammen zu fokussieren und zu thematisieren, immer wieder kürzere und längere Reflexionen einzubauen, sich in der Natur zu bewegen und die TeilnehmerInnen vor

Herausforderungen zu stellen sowie soziale Lernprozesse zu initiieren. Durch diesen Spielraum können einerseits die Ziele, die den Aktivitäten zu Grunde liegen besser verfolgt werden, andererseits kann auch das Einhalten der Prinzipien der Erlebnis- und Gruppenpädagogik, welche die Lernprozesse wesentlich beeinflussen, eher sichergestellt werden.

Allerdings müssen dabei auch im Vorfeld wichtige Punkte beachtet werden, damit die Erlebnispädagogik zum sozialen Lernen beitragen kann.

Wichtig ist, dass vor der Aktivität, die Ziele genau bestimmt und den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen angepasst werden. Dabei ist es von Vorteil, wenn man die Kinder und Jugendlichen der Tagesgruppe gut kennt. Dies hilft, die erlebnispädagogische Aktivität auf die zu trainierenden Dimensionen des sozialen Lernens abzustimmen und die richtige erlebnispädagogische Aktivität zu wählen. Zudem kann der Grad der Herausforderung besser bestimmt werden. Dies ist insofern wichtig, da der Grat zwischen Lernzone und Panikzone schmal ist. Durch gute Kenntnis der Gruppe kann negativen Erlebnissen in der Panikzone vorgebeugt werden. Des Weiteren ist das Alter der TeilnehmerInnen entscheidend für die Wahl der Aktivität. Ein achtjähriges Mädchen steht in der Entwicklung an einem ganz anderen Ort als ein fünfzehn jähriger Jugendlicher. Deshalb müssen für die unterschiedlichen Altersstufen auch unterschiedliche Angebote ausgewählt werden. Zudem muss auf die Gruppengrösse geachtet werden. In zu grossen Gruppen sind die Bedürfnisse sehr vielfältig und nicht alle Gruppenmitglieder fühlen sich durch die geplante Aktivität angesprochen. Die Heterogenität einer Gruppe sollte demnach, falls die Möglichkeit besteht, auch durch das Anpassen der Gruppengrösse reduziert werden. Eine gute Planung ist somit ebenso wichtig, wie die Aktivität selbst.

Da die Komplexität der Erlebnispädagogik und des sozialen Lernens enorm gross ist, viele einzelne Aspekte beachtet und zu einem grossen Ganzen zusammengestellt werden müssen, stellen sich den Fachkräften hohe Herausforderungen. Deshalb empfiehlt die Literatur in hohem Masse erlebnispädagogische Aktivitäten nur mit entsprechend ausgebildetem Personal anzubieten. Da nun soziales Lernen in der Tagesgruppe «Programm» ist und es für die Umsetzung von erlebnispädagogischen Aktivitäten von Vorteil ist, die Kinder und Jugendlichen gut zu kennen, stellt sich weiterführend die Frage, inwiefern es sinnvoll wäre, ausgebildete ErlebnispädagogInnen in den Tagesgruppen anzustellen. Die Rolle des

Erlebnispädagogik wurde in dieser Arbeit kaum angeschnitten, ist durch die Komplexität jedoch elementar. Dies zeigt folgendes Zitat: «Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Erlebnispädagogik ist nicht das Perfekte Equipment, nicht das gestylte Methodenset, nicht die aufwendige Konstruktion materialreicher Übungen, sondern der Trainer mit seiner Persönlichkeit, Erfahrung und seinem pädagogischen Geschick.» (Michl 2016, zit. nach Hildmann 2017: 9)

Weiterführend stellt sich auch die Frage, wie der Transferproblematik entgegengewirkt werden kann. Ideal wäre hier nach Reiners die Nachbetreuung, ein sogenanntes Follow-Up, nach der erlebnispädagogischen Aktivität (vgl. Reiners 2013: 50). Da zu den Grundzielen der Tagesgruppe auch die individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen gehört, könnte eine Nachbetreuung in diesem Setting realisiert werden (vgl. Kapitel 2.3.2). So liesse sich die Chance eines erfolgreichen Transfer der gemachten Erfahrungen in den Alltag erhöhen. Auch hier wäre es ein Vorteil, wenn ErlebnispädagogInnen direkt in den Tagesgruppen angestellt wären.

Des Weiteren wurden in dieser Arbeit lediglich die Interaktionsspiele fokussiert. Weiterführend wären auch andere erlebnispädagogische Massnahmen zu prüfen, die in der Tagesgruppe durchgeführt werden können und das soziale Lernen unterstützen. Klettern oder Kanufahren wären zwei dieser Massnahmen. Auch diese Aktivitäten erfordern Kommunikation, Vertrauen, Kooperation und können konflikträchtig sein.

Auch interessant wäre es, sich zu überlegen, ob sich die Erlebnispädagogik auch für die Eltern- und Familienarbeit lohnen könnte und welche Chancen sowie Risiken dies beinhalten würde.

Abschliessend kann zusammenfassend gesagt werden, dass Erlebnispädagogik dann zum sozialen Lernen im Kontext der Tagesgruppe beitragen kann, wenn

- Interaktionsspiele anhand von Spielketten zusammengestellt werden.
- die Aktivitäten gut geplant, die Ziele klar und auf die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen abgestimmt sind.
- in einem Lager umgesetzt werden können, in dem genügend Zeit vorhanden ist.
- kleinere Reflexionen in die Aktivitäten eingebunden werden, die den Gruppenprozess und das soziale Lernen unterstützen.

- zum Schluss eine grössere Reflexion dazu dient, dass die TeilnehmerInnen das Erlebte verarbeiten können.
- der Gruppenprozess gut begleitet wird.
- die Prinzipien der Gruppen- und Erlebnispädagogik beachtet werden.
- die Gruppe nicht zu gross ist.
- das soziale Lernen in Gruppen gefördert wird.
- sich die TeilnehmerInnen in der Lernzone befinden.
- die Aktivitäten von einem erfahrenen und ausgebildeten Erlebnispädagogen begleitet werden.
- die Möglichkeit zu einer Nachbetreuung (Follow-Up) besteht.

Die heutige Gesellschaft ist geprägt von Egoismus, überhöhtem Konsum, sozialen Problemen, Überforderungen und weiteren Schwierigkeiten. Kurt Hahn's Verfallserscheinungen in der Gesellschaft, die er bereits in den 1920er Jahren diagnostizierte, sind heute aktueller denn je. Erlebnispädagogik dient zu einem wesentlichen Teil dazu, Menschen aufzubauen. Soziale Kompetenzen können gelernt und die eigene Persönlichkeit gestärkt werden. Zusammenhalt, Respekt, Toleranz, Selbstwirksamkeit, Konfliktfähigkeit, an sich selbst glauben zu können, Gemeinschaft, Spass und ein verantwortlicher Umgang mit Konsum sind nur einige Punkte von vielen, die die Erlebnispädagogik zu einem wichtigen Bestandteil der Sozialen Arbeit machen. Trotzdem muss noch gesagt werden, dass es eine perfekte erlebnispädagogische Aktivität, die alle in dieser Arbeit genannten Aspekte berücksichtigt, nicht gibt. Auch wenn die Erlebnispädagogik heutzutage sehr aktuell und beliebt ist, kann auch sie nicht alle Schwierigkeiten aus der Welt schaffen.

Literaturverzeichnis

Baig-Schneider, Rainald (2019). Die moderne Erlebnispädagogik. Geschichte, Merkmale und Methodik eines pädagogischen Gegenkonzepts. Augsburg: ZIEL.

Bavendiek, Ulrike (2015). Einleitung. In: Bavendiek, Ulrike/Flock, Bruno/Geske, Guntram (Hg.). Theorie und Praxis zukunftsorientierter Tagesgruppenarbeit. Handreichung Tagesgruppen. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V. – IGfH. S. 5-12.

Bavendiek, Ulrike (2015). Eltern- und Familienarbeit. In: Bavendiek, Ulrike/Flock, Bruno/Geske, Guntram (Hg.). Theorie und Praxis zukunftsorientierter Tagesgruppenarbeit. Handreichung Tagesgruppen. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V. – IGfH. S. 83-85.

Bavendiek, Ulrike (2015). Tagesgruppe – Wirksame Förderung im Spektrum der Erziehungshilfe. In: Bavendiek, Ulrike/Flock, Bruno/Geske, Guntram (Hg.). Theorie und Praxis zukunftsorientierter Tagesgruppenarbeit. Handreichung Tagesgruppen. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V. – IGfH. S. 34-35.

Bavendiek, Ulrike/Bruhn, Torben (2015). Das Lernfeld Gruppe / Die Gruppe als Lernfeld. In: Bavendiek, Ulrike/Flock, Bruno/Geske, Guntram (Hg.). Theorie und Praxis zukunftsorientierter Tagesgruppenarbeit. Handreichung Tagesgruppen. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V. – IGfH. S. 81-82.

Beobachtungsstation Bolligen (2005). Beo-Sirius. Feinkonzept. URL: <https://www.bj.admin.ch/dam/data/bj/sicherheit/smv/modellversuche/evaluationsberichte/sirius-feinkonzept-d.pdf> [Zugriffsdatum: 20. April 2020].

Biesel, Kay/Fellmann, Lukas/Ahmed, Sarina (2015). Leistungskatalog für den Bereich ambulante und teilstationäre erzieherische Hilfen im Kanton Basel-Landschaft. Basel: Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Kinder- und Jugendhilfe.

Bönsch, Manfred (2002). Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktionen. Hohengehren: Schneider Verlag.

Brazelton, Thomas Berry/Greenspan, Stanley I. (2002). Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim: Beltz.

Bursch, Christoph/Schumacher, Helga (2015). Sozialtraining und Gruppenförderung. In: Bavendiek, Ulrike/Flock, Bruno/Geske, Guntram (Hg.). Theorie und Praxis zukunftsorientierter Tagesgruppenarbeit. Handreichung Tagesgruppen. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V. – IGfH. S. 223-228.

Diakonie Düsseldorf (2015). Phase 2 Kleingruppenangebote zur individuellen Entwicklungsförderung. In: Bavendiek, Ulrike/Flock, Bruno/Geske, Guntram (Hg.). Theorie und Praxis zukunftsorientierter Tagesgruppenarbeit. Handreichung Tagesgruppen. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V. – IGfH. S. 260-263.

Düssler, Ute (2003). Theorie und Praxis sozialpädagogischer Arbeit in Tagesgruppen. Eine Untersuchung sozialisatorischer Wirkungen traditioneller und gemeinwesenorientierter Tagesgruppenarbeit. Diss. Kiel: Christian-Albrecht Universität.

Eisinger, Thomas (2016). Erlebnispädagogik kompakt. 2. Aufl. Augsburg: ZIEL.

Evangelische Fachverband für Erzieherische Hilfen (2015). Leistungsspektrum der Hilfeform Tagesgruppe. In: Bavendiek, Ulrike/Flock, Bruno/Geske, Guntram (Hg.). Theorie und Praxis zukunftsorientierter Tagesgruppenarbeit. Handreichung Tagesgruppen. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V. – IGfH. S. 18-22.

Fürst, Walter (2009). Gruppe erleben. Soziales Lernen in der erlebnispädagogischen Gruppe. München, Basel: Reinhardt.

Galuske, Michael (2013). Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 10. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Geissler, Georg (2014). § 32 SGB VIII: Hilfe zur Erziehung in einer Tagesgruppe. In: Macsenaere, Michael/Esser, Klaus/Knab, Eckhart/Hiller, Stephan (Hg.). Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus. S. 116-121.

Gilsdorf, Rüdiger/Kistner, Günter (2000). Kooperative Abenteuerspiele. Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. 7. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Hacker, Stefanie (2007). Implementation und Evaluation eines sozial-kognitiven Kompetenztrainings für Kinder im Grundschulalter. Diss. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.

Heckmair, Bernd/Michl, Werner (2002). Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. 4. Aufl. Berlin: Luchterhand.

Heckmair, Bernd/Michel, Werner (2018). Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 8. Aufl. München: Reinhardt.

Hildmann, Jule (2017). Simple things – einfach wirkungsvoll. Erlebnispädagogisches arbeiten mit Alltagsmaterial. München: Reinhardt.

Kahlert, Joachim/Sigel, Richard (2002). Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Kantonales Jugendamt (2017). Fachbericht. Optimierung der ergänzenden Hilfen zur Erziehung im Kanton Bern. Bern: Justiz-, Gemeinde- und Kirchendirektion des Kantons Bern. URL:

https://www.jgk.be.ch/jgk/de/index/kindes_erwachsenenschutz/kinder_jugendhilfe/besonderer-foerder--und-oder-schutzbedarf.assetref/dam/documents/JGK/KJA/de/jugendamt/KJA_OeHE_Fachbericht_2017-03-30_de.pdf [Zugriffsdatum: 19. April 2020].

Kipper, Hanna (2011). Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung – Versuch einer begrifflichen Klärung. In: Limbourg, Maria/Steins, Gisela (Hg.). Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag. S. 31-54.

Klar, Stefanie (2004). Die Erlebnispädagogik als Vermittlerin von Sozialkompetenz. Möglichkeiten und Grenzen einer Innovativen Methode. Dortmund: Universität Dortmund. URL: http://www.abafachverband.org/fileadmin/user_upload_2008/Stefanie_Janne_Klar_Sozialkompetenz.pdf [Zugriffsdatum: 10. Juli 2020].

Knoll-Jokisch, Heidrun (1981). Sozialerziehung und soziales Lernen in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kopp, Sylvia (2015). Zur Bedeutung der Gruppenarbeit. In: Bavendiek, Ulrike/Flock, Bruno/Geske, Guntram (Hg.). Theorie und Praxis zukunftsorientierter Tagesgruppenarbeit. Handreichung Tagesgruppen. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V. – IGfH. S. 79-80.

Leistungsbeschreibung, Sozialpädagogische Tagesstruktur (2019). URL: https://www.jgk.be.ch/jgk/de/index/kindes_erwachsenenschutz/kinder_jugendhilfe/besonderer-foerder--und-oder-schutzbedarf/ergaenzende-hilfen-zur-erziehung.assetref/dam/documents/JGK/KJA/de/jugendamt/KJA_Bfsl_Leistungsbeschreibung_Sozialpaedagogische-Tagesstruktur_de.pdf [Zugriffsdatum: 20. April 2020].

Maier, Hans-Anton (2015). Die Stellung der Tagesgruppe innerhalb der erzieherischen Hilfen. In: Bavendiek, Ulrike/Flock, Bruno/Geske, Guntram (Hg.). Theorie und Praxis zukunftsorientierter Tagesgruppenarbeit. Handreichung Tagesgruppen. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V. – IGfH. S. 77-78.

Maier, Hans-Anton (2015). (Kurz-) Geschichte der Tagesgruppen. In: Bavendiek, Ulrike/Flock, Bruno/Geske, Guntram (Hg.). Theorie und Praxis zukunftsorientierter Tagesgruppenarbeit. Handreichung Tagesgruppen. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V. – IGfH. S. 14-17.

Metzinger, Adalbert (2010). Arbeit mit Gruppen. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Noack, Anke (2015). Die Zusammenarbeit mit Eltern im Rahmen der Tagesgruppe. In: Bavendiek, Ulrike/Flock, Bruno/Geske, Guntram (Hg.). Theorie und Praxis zukunftsorientierter Tagesgruppenarbeit. Handreichung Tagesgruppen. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V. – IGfH. S. 130-132.

Oelerich, Gertrud (2015). Tagesgruppe aus der Sicht der Nutzer_Innen – Forschungsergebnisse. In: Bavendiek, Ulrike/Flock, Bruno/Geske, Guntram (Hg.). Theorie und Praxis zukunftsorientierter Tagesgruppenarbeit. Handreichung Tagesgruppen. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V. – IGfH. S. 60-68.

Paffrath, Hartmut F. (2017). Einführung in die Erlebnispädagogik. 2. Aufl. Augsburg: ZIEL.

Petermann, Franz/Wiedebusch, Silvia (2016). Emotionale Kompetenz bei Kindern. 3. Aufl. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Petillon, Hanns (2017). Soziales Lernen in der Grundschule – das Praxisbuch. Weinheim/Basel: Beltz.

Portmann, Nathalie (2017). Bühne frei für ein Konstruktives Miteinander! Wie Kinder in theaterpädagogischen Settings ihre Sozialkompetenz spielend entwickeln können. In: Walter-Laager, Catherine/Pfiffner, Manfred/Heim, Karin Fasseing (Hg.). Beziehungen in der Kindheit. Soziales Lernen in frühpädagogischen Einrichtungen verstehen und unterstützen. Bern: hep verlag.

Prote, Ingrid (2002). Identitätsförderung - soziales Lernen - politisches Lernen in einer veränderten Grundschule. In: Hanns Petillon (Hg.). Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule. Kinderperspektive und pädagogische Konzepte. Wiesbaden: Springer. S. 138-144.

Reiners, Annette (1995). Erlebnis und Pädagogik. Praktische Erlebnispädagogik. Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen. 1. Aufl. München: Sandmann.

Reiners, Annette (2013). Praktische Erlebnispädagogik. Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele – Band 1. 9. Aufl. Augsburg: ZIEL.

Rötel (2017). Konzept. Familienergänzende sozialpädagogische Tagesstruktur FEST. URL: https://www.roetel.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente/FEST_Downloads/FEST_Konzept_Nov_17.pdf [Zugriffsdatum: 20. April 2020].

Schnurr, Stefan/Messmer, Heinz/Wetzel, Marina/ Fellmann, Lukas (2017). Hilfen zur Erziehung. In: SozialAktuell. 12/2017.

Schweizerischer Bundesrat (2012). Gewalt und Vernachlässigung in der Familie: notwendige Massnahmen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und der staatlichen Sanktionierung. Bericht des Bundesrates in Erfüllung des Postulats Fehr (07.3725). Bern. URL: <http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/27305.pdf> [Zugriffsdatum: 3. Juli 2020].

Senninger, Tom (2012). Abenteuer leiten - in Abenteuern lernen. Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb. 6. Aufl. Münster: Ökotopia.

SGB VIII; vierter Abschnitt; Hilfen zur Erziehung: SGB VIII; § 27, 32. URL: <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html> [Zugriffsdatum: 20. April 2020].

Solf, Christiane/Wittke, Verena (2015). Elternbeteiligung in der Tagesgruppe. In: Bavendiek, Ulrike/Flock, Bruno/Geske, Guntram (Hg.). Theorie und Praxis zukunftsorientierter Tagesgruppenarbeit. Handreichung Tagesgruppen. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V. – IGfH. S. 69-75.

Steiner, Olivier/Wetzel, Marina (2015). Ambulante erzieherische Hilfen im Kanton Bern: Angebot, Zugänge und Finanzierung (Teilstudienbericht 2). Basel: Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit.

UNESCO (1995). Erklärung von Prinzipien der Toleranz. URL: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1995_Erkl%C3%A4rung%20%C3%BCber%20die%20Prinzipien%20der%20Toleranz.pdf [Zugriffsdatum: 22. Mai 2020].

Wanetschek, Annegret (2015). Pädagogik der Gruppe – Beispiel Kinderfreizeit. In: Bavendiek, Ulrike/Flock, Bruno/Geske, Guntram (Hg.). Theorie und Praxis zukunftsorientierter Tagesgruppenarbeit. Handreichung Tagesgruppen. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V. – IGfH. S. 174-176.

Zbinden, Andreas (2019). Take off. Tagesstruktur für Jugendliche. Konzept. URL: <https://www.takeoff.swiss/take-off> [Zugriffsdatum: 20. April 2020].

Weissenfels, Ilona K. (2015). Soziales Lernen im Anfangsunterricht. Stuttgart: Kohlhammer.

Wiesner, Reinhard (2006). SGB VIII. Kinder und Jugendhilfe: Kommentar. 3. überarb. Aufl. München: Beck. S. 479-481.