

Bauer, Therese

-

ERLEBNISPÄDAGOGISCHORIENTIERTE ANSÄTZE IN SCHWEDEN -  
ANREGUNGEN FÜR FÖRDERSCHULEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG?  
DARSTELLUNG UND DISKUSSION

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Therese Bauer, 2011

**ERSTE STAATSPRÜFUNG  
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN**

**2. 2. 2009**

**AN DER  
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG  
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN  
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

**WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT**

**THEMA:**

**Erlebnispädagogisch orientierte Ansätze in Schweden -  
Anregungen für Förderschulen in Baden-Württemberg?  
Darstellung und Diskussion**

**THEMA VEREINBART MIT REFERENTIN FRAU DR. PROF. SCHÄFER  
KOREFERENTIN FRAU DR. TIEMANN**

**THERESE BAUER**

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Inhaltliche und methodische Einführung</b> .....	<b>6</b>
1.1 Anlass und Thema der Untersuchung .....	6
1.2 Fragestellungen und Ziele .....	7
1.3 Aktueller Forschungsstand .....	8
1.4 Zum Aufbau der Arbeit .....	10
<b>2. Schweden: Ein Überblick</b> .....	<b>11</b>
2.1 Geographie und Bevölkerung .....	11
2.2 Das „Jedermannsrecht“ .....	11
2.3 Sportnation Schweden .....	12
2.4 Das schwedische Schulsystem .....	12
2.4.1 Das allgemeine Schulsystem .....	12
2.4.2 Sonderpädagogik und Sonderschulen in Schweden .....	14
2.5 Der Lehrplan in Schweden .....	16
2.5.1 Der Rahmenlehrplan und Kursplan .....	16
2.5.2 Der Schulplan .....	16
<b>3. Erlebnispädagogisch orientierte Ansätze in Schweden</b> .....	<b>17</b>
3.1 Friluftslivpädagogik .....	17
3.1.1 Friluftsliv als kulturelle Bewegung in Schweden .....	17
3.1.2 Friluftsliv in der wissenschaftlichen Diskussion in Deutschland und Schweden .....	19
3.1.3 Friluftsliv als pädagogische Methode .....	20
3.1.4 Naturnahes Friluftsliv als Ziel an sich .....	24
3.1.5 Die praktische Umsetzung von Friluftsliv .....	24
3.1.6 Was muss ein Friluftslivlehrer können? .....	26
3.1.7 Zusammenfassung .....	27
3.1.8 Friluftsliv an Schulen in Schweden .....	27
3.2. Utomhuspädagogik .....	30
3.2.1 Die ideengeschichtliche Entstehung von Utomhuspädagogik .....	30
3.2.2 Utomhuspädagogik in Lehre und Forschung in Schweden .....	31
3.2.3 Der Begriff Utomhuspädagogik .....	32
3.2.4 Utomhuspädagogik - die Umgebung als mächtiges Klassenzimmer .....	34
3.2.5 Die praktische Umsetzung von Utomhuspädagogik .....	37
3.2.6 Utomhuspädagogik an schwedischen Schulen .....	37

3.3 Äventyrspedagogik.....	38
3.3.1 Äventyrspedagogik an der Universität Luleå .....	38
3.3.2 Äventyrspedagogik und Abenteuerpädagogik .....	39
3.3.3 Die theoretische Begründung von Äventyrspedagogik .....	39
3.3.4 Welche Ziele stehen im Mittelpunkt von Äventyrspädagogik?.....	42
3.3.5 Die praktische Umsetzung von Äventyrspedagogik.....	43
3.3.6 Was muss der Lehrer können?.....	47
<b>4. Erlebnispädagogik in Deutschland .....</b>	<b>48</b>
4.1 Das Erlebnis.....	48
4.1.1 Das Erlebnis in unserer Gesellschaft.....	48
4.1.2 Erlebnis - Erleben .....	49
4.1.3 Handlung- Erlebnis- Erfahrung .....	51
4.2 Ein kleiner Exkurs in die Geschichte .....	51
4.3 Erlebnispädagogik - ein weites Feld.....	52
4.4 Prinzipien und Ziele der Erlebnispädagogik .....	54
4.4.1 Das geisteswissenschaftlich-hermeneutisch geprägte Verständnis .....	54
4.4.2 Die existenzialistische Sichtweise .....	56
4.4.3 Die Reflexion .....	57
4.5 Wie wirkt Erlebnispädagogik? .....	57
4.6 Erlebnispädagogik und Natur .....	60
4. 7 Erlebnispädagogik in Deutschland im Rahmen von Schule und Unterricht....	62
4.7.1 Verbreitung und Umsetzung von Erlebnispädagogik in Schule und Unterricht.....	62
4.7.2 Erlebnispädagogik - ein Konzept für ganzheitliches Lernen in Schule und Unterricht.....	63
4.7.3 Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen als Aufgabe der Schule? .....	64
4.7.4 Probleme bei der Integration von Erlebnispädagogik in Schule und Unterricht.....	66
4.7.5 Umsetzungsmöglichkeiten von Erlebnispädagogik an der Schule.....	67
4.7.6 Fazit und Perspektive .....	67

<b>5. Erlebnispädagogischorientierte Ansätze aus Schweden und Erlebnispädagogik in Deutschland - ein Vergleich.....</b>	<b>69</b>
5.1 Erlebnispädagogischorientierte Konzepte in Kultur und Schule.....	69
5.2 Erlebnispädagogischorientierte Konzepte in Lehre und Forschung.....	69
5.3 Personale und soziale Entwicklung.....	70
5.4 Vermitteln von Werten und Haltungen.....	71
5.5 Ganzheitlichkeit / Reflexion.....	72
5.6 Was ist neu und `spannend` an den Konzepten aus Schweden?.....	72
5.6.1 Klare Konzepte versus „pädagogischer Schwamm“.....	72
5.6.2 Der Gesundheitsaspekt.....	73
5.6.3 Entwicklung eines Lebensstils.....	73
5.6.4 Modelle für die Schule und den Schulalltag.....	74
5.6.5 Zusammenfassung.....	74
<b>6. Diskussion über Chancen und Probleme erlebnispädagogischorientierter Ansätze aus Schweden an Förderschulen in Baden - Württemberg.....</b>	<b>76</b>
6.1 Beschreibung der Schülerschaft der Förderschule.....	76
6.1.1 Förderschüler - Schüler mit `Lernbehinderung`.....	76
6.1.2 Belastungsfaktoren für die Entstehung von Lernbehinderung.....	79
6.1.3 Schlussbemerkungen.....	83
6.2 Sind die erlebnispädagogischorientierten Ansätze aus Schweden für den Unterricht an Förderschulen in Baden-Württemberg brauchbar?.....	84
6.2.1 Anknüpfungen an den Bildungsplan und die Voraussetzungen der Schülerschaft der Förderschule.....	84
6.2.2 Äußere und institutionelle Bedingungen.....	95
6.3 Umsetzungsbeispiel: „Raus aus dem Haus“ an der Berger Schule in Stuttgart.....	99
<b>7. Schlussfolgerungen.....</b>	<b>102</b>
<b>8. Literaturverzeichnis.....</b>	<b>108</b>
8.1 Fachbücher.....	108
8.2 Fachzeitschriften.....	112
8.3 Internetquellen.....	113
8.4 Seminarunterlagen.....	116

# 1. Inhaltliche und methodische Einführung

## 1.1 Anlass und Thema der Untersuchung

Durch meinen Studienaufenthalt im Wintersemester 2006/2007 in Gävle<sup>1</sup> wurde mein Interesse an erlebnispädagogisch orientierten Ansätzen in Schweden geweckt. An der Universität in Gävle habe ich gemeinsam mit Studenten und Studentinnen aus zahlreichen Ländern `Outdoor Education` studiert. Inhalt meines Studiums waren sowohl pädagogische Ansätze und Methoden (z.B. team - building, Naturerfahrungsspiele), als auch Inhalte der Fächer Biologie und Sport. Das Besondere des Studienganges war die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis bzw. vom Lernen `in-` und `outdoor`. Biologische Themen wurden sowohl vor Ort als auch im Seminarraum besprochen. Pädagogische Konzepte und Methoden und typisch skandinavische Sportarten wurden theoretisch besprochen als auch in der Praxis erprobt.

Ein Auslandsemester in Schweden erschien mir besonders interessant, weil es die Möglichkeit bot Einblicke in schwedische Schulen zu gewinnen, die bei internationalen Leistungsvergleichen sehr gut abgeschnitten haben. Bei der PISA-Studie<sup>2</sup> erzielte Schweden in allen drei Kompetenzbereichen, Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften, gute Ergebnisse und steht über dem OECD - Mittelwert (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2002, S.8). Außerdem haben die PISA-Studien gezeigt, dass es Schweden wie kaum einem anderen Land gelingt, Kindern mit einem sozial schwachen Hintergrund zu guten Schulleistungen zu verhelfen (vgl. Möller 2006, S.79) – bei einer mit Deutschland vergleichbaren Zuwanderungssituation (vgl. Missy 2002, S.10). Auf Grund dieser guten Schulleistungen erschien mir Schweden besonders für einen Vergleich mit Deutschland geeignet und eine mögliche Quelle für pädagogische Anregungen zu sein.

---

<sup>1</sup> Gävle ist eine Kleinstadt an der Ostküste Schwedens

<sup>2</sup> Program of International Student Assessment. Seit 2000 werden Untersuchungen zum Vergleich von Basiskompetenzen 15-jähriger Schülern in den drei Grundbildungsbereichen; Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften, gemacht. Die Analysen werden von der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development = Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) durchgeführt (vgl. BMBF, 2003 zit. n. Möller 2006, S.9).

In Schweden und auch in anderen skandinavischen Ländern gibt es in kultureller und pädagogischer Hinsicht eine lange Tradition natursportlicher Tätigkeiten (Fischer/Ziegenspeck 2000, S. 292). Die kulturellen, landschaftlichen und demographischen Voraussetzungen unterscheiden sich teilweise sehr von den Verhältnissen in Deutschland bzw. Baden-Württemberg.

Auf dieser Grundlage haben sich in Schweden die drei verschiedenen erlebnispädagogisch orientierten Ansätze **Friluftsliv**, **Utomhuspedagogik** und **Äventyrspedagogik** entwickelt (vgl. Heckmair/Michl 2007, S. 92). Da bei allen drei Ansätzen das Erlebnis eine wichtige Rolle spielt, werden sie in dieser Arbeit als erlebnispädagogisch orientierte Ansätze bezeichnet. Die schwedischen Bezeichnungen werden in der Arbeit beibehalten, da diese Begriffe in Schweden eine besondere Bedeutung haben.

## **1.2 Fragestellungen und Ziele**

Nach einer Einführung in landschaftliche, kulturelle und schulische Bedingungen in Schweden wird der Frage nachgegangen, was unter den schwedischen erlebnispädagogisch orientierten Ansätzen zu verstehen ist und wie sie in Schweden umgesetzt werden.

Anschließend richtet sich der Blick nach Deutschland. Die Formulierung `erlebnispädagogisch orientierte Ansätze` legt es nahe, sich auch mit Erlebnispädagogik in Deutschland zu befassen. Daher soll zunächst untersucht werden, was der Begriff Erlebnispädagogik in Deutschland beinhaltet und inwieweit die erlebnispädagogisch orientierten Ansätze aus Schweden, im Hinblick auf die Diskussion von Erlebnispädagogik in Deutschland, eine Anregung für Erlebnispädagogik und erlebnispädagogische Konzepte im schulischen Kontext allgemein sein können, in welchem *die Förderschule mit eingeschlossen* ist.

Danach geht es darum heraus zu arbeiten und zu diskutieren, warum sich die schwedischen Ansätze mit Bezug auf den geltenden Bildungsplan und die besonderen Voraussetzungen der Schüler<sup>3</sup>, gerade für die Umsetzung an Förderschulen in Baden - Württemberg eignen und welche Anregungen die erlebnispädagogisch orientierten Ansätze aus Schweden geben können. Es sollen relevante Differenzen zwischen Schweden und Baden-Württemberg überprüft

---

<sup>3</sup> Zur einfacheren Lesbarkeit wird Schüler in dieser Arbeit geschlechtsneutral verwendet und schließt die feminine Form gleichwertig mit ein.

werden, die für die Umsetzungsmöglichkeiten der erlebnispädagogisch orientierten Konzepte aus Schweden an Förderschulen in Baden-Württemberg von Bedeutung sind. Anhand eines Beispiels aus der Schulpraxis, wird eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit von Utomhus- und Friluftslivpädagogik aufgezeigt.

Durch die Darstellung und die Diskussion über die erlebnispädagogisch orientierten Ansätze aus Schweden an Förderschulen soll Lehrern<sup>4</sup> neue Anregungen für die Gestaltung von Unterricht gegeben werden.

Außerdem soll mit dieser Arbeit ein Beitrag zum internationalen Diskurs erlebnispädagogischer Ansätze geleistet und Hochschulen dazu angeregt werden sich in Lehre und Forschung mit erlebnispädagogisch orientierten Ansätzen vermehrt auseinander zu setzen.

### **1.3 Aktueller Forschungsstand**

Die Ideen der Erlebnispädagogik haben inzwischen starke internationale Verbreitung gefunden. Es gibt eine Vielzahl an länderspezifischen Begriffen, Ansätzen und Ausprägungsformen, welche die Vergleichbarkeit von erlebnispädagogischen Konzepten verschiedener Länder sehr schwierig machen (Heckmair/Michl 2008, S. 87).

In Schweden sind erlebnispädagogisch orientierte Konzepte ein relativ neues Gebiet in Forschung und Lehre. Natursportliche Aktivitäten sind jedoch in pädagogischer Hinsicht in Schweden schon seit sehr langer Zeit Bestandteil an allgemein bildenden Schulen. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit erlebnispädagogisch orientierten Ansätzen findet in Schweden im Rahmen von Masterstudiengängen, Hochschulkursen und Weiterbildungsangeboten vor allem für Lehrer aber auch für andere pädagogische Berufe an verschiedenen Hochschulen statt (z.B. Gävle, Örebro, Luleå, Linköping). Mehr dazu wird bei der Darstellung der einzelnen Konzepte beschrieben.

Daher findet man zu *Friluftsliv und Utomhuspedagogik* auf Schwedisch zahlreiche Monographien und Sammelwerke. Auf Grund der Schwierigkeit schwedische Literatur in Deutschland zu bekommen beziehe ich mich hauptsächlich auf drei grundlegende Werke in schwedischer Sprache zum Thema *Friluftsliv* und *Utomhuspedagogik*.

---

<sup>4</sup> Zur einfacheren Lesbarkeit wird Lehrer in dieser Arbeit geschlechtsneutral verwendet und schließt die feminine Form gleichwertig mit ein.



Ansonsten wird ein Artikel, von Johan Öhman zum Thema *Friluftsliv* von der Universität Örebro auf Englisch, der im Rahmen eines Kongressberichtes des „European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning“ veröffentlicht wurde verwendet. Des Weiteren wird der schwedische Lehrplan, der Kursplan für „Sport und Gesundheit“ und zwei Studien über Friluftsliv an schwedischen Grundschulen, die im Internet veröffentlicht wurden (Svenning 2001 und Gustavsson 2005) mit einbezogen. Es werden ebenso die in Deutschland zum Thema Friluftsliv erschienene Monographie von Weinholz (1989), Artikel aus dem Sammelwerk von Liedtke/Lagerstrøm 2007 und Artikel aus dem Internet von Liedtke (2003) und von Liedtke / Lagerstrøm, DSHS (?) eingebracht.

Über *Äventyrspedagogik* gibt es drei Publikationen in schwedischer Sprache von Sven Gunnar Furmark auf der Homepage der Universität Luleå. Außerdem ist ein kurzer Artikel im Sammelwerk „Metaphern- Schnellstraßen, Saumpfade und Sackgassen des Lernens“ (Schödlbauer/Paffrath/Michl 1999) in deutscher Sprache vorhanden, in welchem Furmark sein Konzept in groben Zügen vorstellt. Er wird in dieser Arbeit allerdings nicht verwendet, da alles Wesentliche in den schwedischen Artikeln enthalten ist. Für die Übersetzung der schwedischen und englischen Texte zeichne ich selbstverantwortlich.

In Deutschland gibt es kein klar umrissenes Konzept der Erlebnispädagogik, sondern eine Vielzahl von Ansätzen und Methoden, mit verschiedenen Dimensionen in der Zielsetzung (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2008, S. 26). Sie ist in Deutschland ein recht junges wissenschaftliches Gebiet und so erfolgte die wissenschaftliche und theoretische Begründung von Erlebnispädagogik erst in den letzten Jahren. Inzwischen sind jedoch zum Thema Erlebnispädagogik zahlreiche Monographien, Sammelwerke und Artikel in Fachzeitschriften vorhanden.

Konkret zum Thema Erlebnispädagogik in der Förderschule sind nach meinen Recherchen nur zwei sehr wenig ergiebige Artikel erschienen, weshalb das Kapitel „Erlebnispädagogik in der Schule“ sich allgemein auf die Institution Schule bezieht, in der die Förderschule als schulische Institution mit enthalten ist.

An den Universitäten und Hochschulen spielt Erlebnispädagogik in Deutschland eine geringe Rolle. Eine Ausbildung zum Erlebnispädagogen bieten verschiedene Träger an (vgl. Schott 2003, S. 11f).

## **1.4 Zum Aufbau der Arbeit**

Als Einstieg in das Thema „Erlebnispädagogisch orientierte Konzepte in Schweden“ wird eine Einführung in Kultur, Landschaft und Bildungssystem des Landes gegeben. Danach werden die erlebnispädagogisch orientierten Ansätze Friluftsliv, Äventyrspedagogik, Utomhuspedagogik als Grundlage dieser Arbeit vorgestellt.

Um zu überprüfen, welche Anregungen die erlebnispädagogisch orientierten Ansätze aus Schweden im Hinblick auf bereits bestehende erlebnispädagogische Ansätze in Deutschland geben können, wird die Diskussion in Deutschland über den Begriff Erlebnispädagogik und über die pädagogischen Potentiale von Erlebnispädagogik und Erlebnispädagogik im schulischen Rahmen dargestellt, die Förderschule als schulischer Rahmen mit eingeschlossen.

Auf dieser theoretischen Grundlage, soll weiter untersucht werden, welche Anregungen gerade Förderschulen in Baden - Württemberg aus den schwedischen Konzepten gewinnen können. Lassen sich die schwedischen Ansätze hier umsetzen und warum? Über diese Frage soll im abschließenden Kapitel diskutiert werden. Durch die Beschreibung eines konkreten Beispiels aus einer Förderschule in Stuttgart, soll aufgezeigt werden, wie ein Umsetzungsversuch aussehen könnte und Mut zu eigener Initiative gemacht werden.

## **2. Schweden: Ein Überblick**

### **2.1 Geographie und Bevölkerung**

Schweden ist mit einer Fläche von circa 450.000 km<sup>2</sup> das fünftgrößte Land in Europa, jedoch mit knapp neun Millionen Einwohnern eines der am wenigsten besiedelten Länder (vgl. Aberle 2000, S. 5). Etwa die Hälfte der Fläche von Schweden ist von Wald bedeckt. Die Seen nehmen eine ungefähre Fläche von 40.000 km<sup>2</sup> in Anspruch (vgl. Schwedenseite 2000, Überblick).

Der nördliche Teil Schwedens liegt oberhalb des Polarkreises. Durch den Golfstrom ist das Klima jedoch insgesamt recht mild. Durch die enorme Größe ist in Schweden eine große Variation an Klimata und Landschaftsarten vorzufinden. Die Landschaft ist in Schweden leicht hügelig bis flach. Nur an der norwegischen Grenze und in Lappland ist es bergig (vgl. Schwedenseite 2000, Geographie).

### **2.2 Das „Jedermannsrecht“**

In Schweden gilt das sogenannte „Allemansrätten“ oder „Jedermannsrecht“ (Naturvårdsverket 2003). Dies besagt, dass es jedem erlaubt ist, sich auf jedem beliebigen Grundstück in Schweden aufzuhalten, um beispielsweise Blumen zu pflücken, Beeren zu sammeln oder schwimmen zu gehen (vgl. ebd.).

Dabei müssen bestimmte Regeln eingehalten werden, denn das „Jedermannsrecht“ basiert auf gegenseitiger Rücksichtnahme und Respekt. So darf man das Land, auf dem man sich befindet, nicht beschädigen und keinerlei Abfall hinterlassen. Die Lagerstelle sollte als solche beim Verlassen nicht mehr erkennbar sein (Bigtrail 2007).

Die landschaftlichen und rechtlichen Gegebenheiten sind also in Schweden zur Umsetzung von erlebnispädagogischen Konzepten in der Natur ideal. Es ist der Raum und die Möglichkeit für die verschiedensten Aktivitäten gegeben (Wandern, Ski, Kanu usw.)

## **2.3 Sportnation Schweden**

Die Schweden betonen selbst, dass sie „one of the world`s most sporting nations“ (Riksidrottsförbundet 2000a) sind. Ungefähr die Hälfte der Schweden ist in einem Sportverein als aktives Mitglied, Trainer oder Unterstützer tätig. Auch bei den Kindern und Jugendlichen ist ein sehr großer Anteil Mitglied in Sportvereinen. Es sind zwei Drittel der Jungen und jedes zweite Mädchen in einem Verein angemeldet (vgl. ebd.). In Schweden gibt es in fast jedem Dorf einen Sportverein. Die Vereine basieren auf dem Grundsatz unabhängig, demokratisch und für alle zugänglich zu sein. Die ehrenamtliche Tätigkeit spielt in schwedischen Vereinen eine wichtige Rolle. Dadurch sind die Mitgliedskosten relativ gering und der Beitritt in den Vereinen vielen Menschen finanziell möglich. Der Sport soll den Menschen die Möglichkeit geben sich körperlich, psychisch, sozial und kulturell weiterzuentwickeln (vgl. Riksidrottsförbundet 2000c). Die „Government sport policy“ definiert Sport daher folgendermaßen: „Sport is physical activity that we undertake with a view to getting fitter, having fun or feeling good“ (ebd.) und macht dies zur Grundlage ihrer Arbeit. In Schweden soll Sport so organisiert sein, dass alle Menschen unabhängig von Geschlecht, Alter, Herkunft, Religion, Behinderung usw. daran teilnehmen können. Sport soll Möglichkeit zur Begegnung von Menschen aus verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen schaffen. Das Gefühl von Gemeinschaft soll die Basis der gemeinsamen Aktivitäten sein. In den Vereinen gibt es Angebote für alle Altersgruppen und verschiedenster Sportarten (vgl. ebd.). Outdoor Sportarten wie Orientierungslauf, Segeln und Kanufahren sind in Schweden sehr beliebt. (vgl. Riksidrottsförbundet 2000 b).

## **2.4 Das schwedische Schulsystem**

### **2.4.1 Das allgemeine Schulsystem**

In diesem Abschnitt soll ein kurzer Einblick in das schwedische Schulsystem und die Art des Unterrichtens an schwedischen Schulen gegeben werden. Alle Kinder und Jugendliche im Alter von sieben bis 16 Jahren sind in Schweden schulpflichtig. Das schwedische Bildungssystem beginnt jedoch schon vor der Einschulung. Die Vorschule ist freiwillig, wird aber von 76% aller sechs jährigen Kinder besucht (Stand 2004) (vgl. Skolverket, 2005, Vorschultätigkeit).

Die Schulkindbetreuung ist in Schweden sehr gut ausgebaut. Es gibt an jeder Schule Mittagessen und eine Betreuung an den Nachmittagen (vgl. Skolverket, 2005, Schulkinderbetreuung).

Seit 1998 haben Kindergärten, die Vorschulklassen und Freizeitgruppen Bildungspläne. Damit wird die Bedeutung der Vorschule als „erster Schritt ins lebensbegleitende Lernen“ hervorgehoben (vgl. Skolverket Vorschultätigkeit 2005).

Mit sieben Jahren werden die Kinder in die obligatorische neunjährige `grundskola` (im Folgenden Grundschule genannt) eingeschult.

Diese Einheitsschule wurde in Schweden 1962 eingeführt, um allen Kindern und Jugendlichen die gleiche Grundausbildung und damit die gleichen Bildungschancen zu ermöglichen (vgl. Gran 2000, S.246).

Nach Beendigung der Pflichtschulzeit besuchen ca. 98% der Schüler die dreijährige Gymnasialschule (gymnasieskola). Die Gymnasialschule bietet theoretische, auf das Studium vorbereitende Programme und auch berufsorientierte Programme an. Zu diesen gehören beispielsweise weiterführende Ausbildungsgänge zum Maler, Bauschlosser oder Bäcker (vgl. Missy, 2002, S.10ff). Alle Schüler haben nach dem Abschluss der Gymnasialschule eine Hochschulzugangsberechtigung und etwa 43% (Stand 2002) beginnen ein Hochschulstudium (vgl. Skolverket 2005, Das schwedische Schulsystem). Ziffernnoten gibt es in Schweden erst ab der achten Klasse. Die Noten sind in „(...) genügend, gut und sehr gut (...)“ (Fuchs 1998, S. 23) unterteilt. Vor der Vergabe der Noten wird zwischen Erziehungsberechtigten und Lehrern der Lernstand des Schülers besprochen und auf dieser Basis Förderpläne aufgestellt (vgl. ebd.). Das `Sitzenbleiben` ist in Schweden nur möglich, wenn Eltern, Schüler sowie die Lehrperson dies für sinnvoll halten (vgl. Schmerr, 2002, S. 284).

Lehrer und Schule sind dafür verantwortlich, dass alle Schüler die Lernziele am Ende des Schuljahres erreichen. Darum haben Schüler mit Lernschwierigkeiten einen besonderen Anspruch auf Fördermaßnahmen. Falls dieser Anspruch von der Schule nicht erfüllt wird, können Eltern gezielte Maßnahmen zur Förderung ihres Kindes rechtlich einklagen (Söll 2004, S. 69).

## 2.4.2 Sonderpädagogik und Sonderschulen in Schweden

Ein wesentliches Ziel der schwedischen Bildungspolitik ist es, allen Kindern gleichen Zugang zum nationalen Schulsystem zu ermöglichen. Die Kinder sollen weder durch ihr Geschlecht, ihren geographischen Wohnort oder ihre sozialen und finanziellen Voraussetzungen benachteiligt werden (vgl. Werler 2002, S.452). Die Lehrerausbildung in Schweden beinhaltet für alle Grundschullehrer ein Semester Sonderpädagogik. Außerdem besteht die Möglichkeit einer Aufbaustudiums von drei Semestern (vgl. Skolverket: Special education and special schools). Schweden hat sich seit den sechziger Jahren Integration auf die bildungspolitische Fahne geschrieben. Es gilt in Deutschland als Vorbildmodell für die Integration von Behinderten und für soziale Integration. Die geringe Bevölkerungsdichte und die politisch dominierende Überzeugungen, die eine möglichst große `Gleichheit` betonen begünstigten die Einrichtung eines möglichst einheitlichen Schulsystems (vgl. Schröder 2005, S. 60).

Doch bereits in den achtziger Jahren nahmen Neukäter et. al Abschied von der Idee Schweden sei das Land der Integration. Sie bemerkten kritisch, dass nur Schüler mit weniger gravierenden Lern- und Verhaltensstörungen integriert würden (vgl. Neukäter 1982, S. 70 und 72 zit. n. Schröder 2002, S. 59). Diese Kritik wurde durch meine eigenen Erfahrungen in Schweden bestätigt.

Allerdings sollten die Bemühungen, die Segregation besonders förderbedürftiger Kinder möglichst gering zu halten, nicht verkannt werden. Für die überwältigende Mehrheit aller Kinder die besondere Unterstützung benötigen kommt auf Dauer kein separierter Sonderunterricht in betracht. Medizinische, psychologische und pädagogische Mitarbeiter geben `Sonderunterricht`, `Leseklassen` und betreuen `Observationsklassen`. Besondere Beachtung fanden jedoch die Formen der `Schullinik` und des `Kompagnonlehrersystem`. Die `Schullinik` ist ein speziell ausgestatteter Raum, in welchem Schüler mit Lernbeeinträchtigung einzeln oder in Gruppen stundenweise neben dem Klassenunterricht besonders gefördert werden können. Während bei der `Schullinikform` die Kinder zeitweise den Klassenraum verlassen und somit exponiert und diskriminierbar werden, wird das Kind durch den `Kompagnonlehrer` direkt im Klassenraum und auf den aktuellen Unterricht bezogen unterstützt (vgl. Büch - Herrmann 1973, 944 zit. n. Schröder 2005, S. 60)

Trotz dieser Integrationsversuche blieben Schulen für `geistig retardierte` bzw. `psychisch entwicklungs-gestörte` (`särskola` - Sonderschule) und für

Sinnesgeschädigte (`specialskolar` - Spezialschulen) bestehen, die im Folgenden kurz beschrieben werden.

#### `Särskola` - Sonderschule

In der `särskola` - Sonderschule werden Kinder obligatorisch unterrichtet die auf Grund einer geistigen bzw. einer vergleichbaren Einschränkung dem Unterricht der Grundschule nicht folgen können (vgl. Werler 2002, S. 465). Es werden wohl nicht nur Kinder mit geistiger Behinderung aufgenommen, da der IQ Wert von 70, als auch der in den neunziger Jahren angegeben Prozentanteil um 1,0% (zwischen 0,85 und 1,4) schwankend als zu hoch gelten. *An der `särskola` werden somit auch Schüler beschult, die in Deutschland eher an Förderschulen untergebracht wären* (vgl. Schröder 2005, S. 59). Es ist das Ziel der `särskola` den Schülern eine an der Grundschule orientierte Ausbildung anzubieten, die an die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler angepasst ist.

Die `särskola` kann organisatorisch in die Grundschule integriert sein. Dies bedeutet, dass die Schüler Teil eines Pflichtschuljahrgangs sind, jedoch einem eigenen Lehr- und Stundplan folgen. Die individuellen Voraussetzungen der Schüler sind entscheidend für die Stoffauswahl und Unterrichtsmethodik/-didaktik. Die Schulpflicht besteht für neun Jahre, es besteht aber das Recht auf ein zehntes Schuljahr. Der Unterricht ist besonders auf den Übergang ins Berufsleben ausgerichtet. Am Gymnasium - `gymnasieskola` gibt es ein nationales Programm für Schüler mit Lernschwierigkeiten. Es werden besonders die individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen berücksichtigt. Die berufliche Bildung steht im Vordergrund. Erwachsene mit Lernschwierigkeiten können das kommunale Erwachsenenbildungssystem `sär vux` nutzen und so zu einem Abschluss der `gymnasieskola` gelangen (vgl. Werler 2002, S. 465f).

#### `Specialskolar` - Spezialschulen (Schule für Sinnesgeschädigte)

Die Betreuung von Kindern und Jugendlichen, die dem Unterricht der Grundschule nicht folgen können, weil sie gehörlos, blind, hörgeschädigt, sehbehindert oder sprachbehindert sind, wird von den `specialskolar` - Spezialschulen übernommen. Die Schulzeitdauer ist zehn Jahre und sollte weitest gehend an der Grundschule orientiert sein.

## **2.5 Der Lehrplan in Schweden**

### **2.5.1 Der Rahmenlehrplan und Kursplan**

Der Reichstag gibt einen Rahmenlehrplan (Läroplan / Lop94) vor, der in ganz Schweden als Grundlage dient. In diesem werden grundlegende Werte, allgemeine nationale Zielsetzungen und Richtlinien beschrieben. Die Vermittlung der Werte auf denen die schwedische Gesellschaft basiert, wird als ein wichtiger Auftrag der Schule formuliert. Außerdem wird auf die individuelle Förderung jedes einzelnen Schülers großen Wert gelegt. Zusätzlich gibt es Kurspläne (z.B. `kursplaner för grundskolan`) in denen die Inhalte der verschiedenen Fächer beschrieben werden (vgl. Werler 2003, S. 140).

### **2.5.2 Der Schulplan**

Der Rahmenlehrplan dient als Grundlage für den Schulplan, welchen die einzelnen Gemeinden in Zusammenarbeit mit den Schulen entwickeln müssen (vgl. ebd.). Im Schulplan wird festgelegt, wie die kommunalen Schulen organisiert und weiter entwickelt werden sollen. Im Rahmen dieser Pläne können der Rektor, die Lehrer und die Schüler der jeweiligen Schule Inhalte, Arbeitsformen und Organisation den örtlichen Verhältnissen anpassen und eigene Schulprofile heraus arbeiten. Die individuelle Gestaltung und Konzeption jeder Schule wird in einem Arbeitsplan festgelegt (vgl. Skolverket 2005, Die Grundschule).



## 3. Erlebnispädagogisch orientierte Ansätze in Schweden

### 3.1 Friluftslivpedagogik

#### 3.1.1 Friluftsliv als kulturelle Bewegung in Schweden

Wörtlich übersetzt bedeutet Friluftsliv so viel wie `Freiluftleben` bzw. `Leben unter freiem Himmel` (vgl. Liedtke 2003, S.3).

Für die Schweden stellt Friluftsliv eine Lebensphilosophie dar, die auf eine lange geschichtliche und kulturelle Tradition zurückgeht. Daher ist Friluftsliv im Denken und Lebensstil vieler Schweden, sowie auch in Erziehung und (Schul-)Ausbildung in der schwedischen Kultur verankert (vgl. Weinholz 1989, S. 25).

Typische Friluftslivaktivitäten ermöglichen ein „reiches Leben mit einfachen Mitteln“ (Naess, 2000, S.214, zit. n. Liedtke/Lagerstrøm 2007, S. 184) und sind z.B. Wanderungen, Kanu- oder Rudertouren, Angeln usw. Es ist jedoch schwierig genau zu sagen, welche Aktivitäten noch zu Friluftsliv gehören und welche nicht, da der Schlüssel zu Friluftsliv nicht in der Aktivität, sondern in der Geisteshaltung liegt. Friluftsliv ist keine Sportart, sondern ein Zustand (vgl. ebd.).

Länger als andere Teile Europas war Schweden bis Mitte des 19. Jahrhunderts ein armes Agrarland. Der wirtschaftliche Aufschwung begann erst 1850 und dauerte bis 1970 an (Schwedenseite 2000. Wirtschaft). Friluftsliv entstand, als das Fischen, Jagen und die landwirtschaftliche Arbeit im Zuge der Industrialisierung aus dem alltäglichen Leben verschwanden (vgl. Szczepanski 2007, S.19).

Die naturromantische Epoche (1780-1840) war Ausgangslage für die Entwicklung von Friluftsliv, als einer *Form des Naturerlebens*, dass sich von dem bisher rein *zweckmäßigen* Aufenthalt in der Natur grundlegend unterschied. Bäder- und Kuranlagen erblühten und Friluftslivaktivitäten, wie Wandern und Bergsteigen wurden zu einer Tätigkeit der Oberklasse, die sich für die Schönheit der Natur begeisterte. In dieser Zeit entstanden auch viele der für diese Epoche typischen, romantischen Landschaftsgemälde (vgl. Szczepanski 2007, S. 18).

In der Literatur wird der Begriff Friluftsliv zum ersten Mal im folgenden Vers eines Gedichtes des norwegischen Dichters Henrik Ibsen genannt.

I den øde seterstue  
all min rike fangs jeg sanker.  
Her er krak og her er grue  
Friluftsliv for mine tanker!  
(Henrik Ibsen 1854)

„In der öden Bergbauernhütte  
sammle ich all meine reiche Beute.  
Da ist ein Hocker, da ist eine Feuerstelle:  
*Friluftsliv* für meine Gedanken!“

(freie Übersetzung zit. n. Szczepanski 2007, S.19)

Die naturbegeisterte schwedische Jugend begann schon vor mehr als hundert Jahren Fahrten und Lager in der Nähe der Städte durchzuführen. Noch heute existieren viele der Sommerheime und Rasthütten aus dieser Zeit.

1885 gründete Kronprinzessin Viktoria den Verein für Schullferienkolonien. Der Verein sollte die Lebenssituation von Kindern verbessern, die als Folge der Industrialisierung in der Zeit nach der Schule zu Hause waren und keine Möglichkeiten für die Freizeitgestaltung hatten. Die so entstandenen Camps sollten nicht nur zur Erholung, sondern auch zum Aufholen von Erziehungsdefiziten dienen (vgl. Weinholz 1989, S. 23).

1923 wurde das erste dauerhafte `Friluftsliv Camp` errichtet und 1942 das weltbekannte Camp in Sparreviken an der schwedischen Westküste, dass bis heute Ferienlager mit Friluftslivaktivitäten anbietet<sup>5</sup>. Dieses Camp war ein wichtiger Vorläufer und Vorbild für nachfolgende Camps. Bis heute gibt es in Schweden zahlreiche Camps dieser Art, meist in der Trägerschaft des schwedischen CVJMs und kirchlicher Gruppierungen. Viele Schweden waren einmal Scout und haben Erfahrungen in einem dieser Ferienlager gesammelt (vgl. Weinholz 1989, S. 24).

Außerhalb der Jugendcampbewegung wurde Friluftsliv zwischen 1890 und 1920 zu einem Lebensstil der sich als Gegenbewegung zu den städtischen Lebensformen entwickelte. Geprägt durch die Körperkultur der 70er Jahre entwickelten sich von nun an vor allem gezielt vermarktete Abenteuersportarten. Der Fokus beim traditionellen Friluftsliv wurde auf Naturschutz und Ökologie gerichtet (vgl. Szczepanski 2007, S. 18). Heute ist naturnahes Friluftsliv mit einfachen Mitteln, vielen Menschen nicht mehr möglich. Friluftsliv ist immer technisierter und spezialisierter geworden und an die Bedürfnisse von sozioökonomisch wohlhabende

---

<sup>5</sup> <http://www.sparreviken.se/>

Bevölkerungsgruppen angepasst. Es hat sich los gelöst von seinen natürlichen Wurzeln wie jagen, fischen, oder einfachen `Ausflügen` und fordert mehr Material und Ausrüstung (teure Goretex- Jacken, Zelte usw.) (vgl. Sandell/ Sörlin 1999 zit. n. Szczepanski 2007, S.17 ).

### **3.1.2 Friluftsliv in der wissenschaftlichen Diskussion in Deutschland und Schweden**

Friluftsliv ist ein sehr weit gefasstes und facettenreiches Phänomen. Diskutiert wird sowohl Friluftsliv als *Medium mit pädagogischem Potential*, als auch die *Bedeutung von Friluftsliv für die westliche Gesellschaft*.

Weinholz versuchte bereits 1989 mit dem Buch „Freiluftleben - Eine erlebnispädagogische Lebensphilosophie und ihre Chancen bei der Entwicklung junger Menschen“ den Begriff Friluftsliv im deutschen Sprachraum zu verankern.

Er beschäftigt sich mit *Friluftsliv im Kontext von Jugendarbeit* und versucht die Abgrenzung von Friluftsliv und Erlebnispädagogik zu verdeutlichen. Als Grundlage für sein Buch erarbeitete er folgende Definition:

„Freiluftleben ist ein gelegentliches, einfaches und uneigennütziges Leben im Zusammenspiel mit der freien Natur, das zu Freundschaft und Verantwortung gegenüber der Natur und Schöpfung führen kann“ (ebd. S.30).

Auch Gunnar Liedtke und Dieter Lagerstrøm starteten im Jahr 2007 den Versuch mit dem Sammelwerk „Friluftsliv. Entwicklung, Bedeutung und Perspektive“ von Liedtke/ Lagerstrøm (2007), den Begriff und die damit verbundene Idee im deutschen Sprachraum zu verbreiten.

Sie sehen Friluftsliv als alternative zum klassischen Sport und als gesunden Lebensstil, den es auch in Deutschland möglichst vielen Menschen zu vermitteln gilt, um den zunehmenden psychischen und physischen Zivilisationskrankheiten entgegen zu wirken. Friluftsliv - Aktivitäten und die ihnen zu Grunde liegende Geisteshaltung sollten seiner Meinung nach in verschiedensten Bereichen, wie im Gesundheitssystem, Tourismus, Schule, außerschulischer Jugendarbeit oder im Kindergarten eingebracht werden. Für ihn stehen vor allem die positiven Effekte von Friluftsliv auf die psychische und physische Gesundheit im Vordergrund (vgl. ebd. S.182). Er bezieht sich in seinen Aufsätzen auf die Definition des norwegischen Umweltministeriums

„Friluftsliv bedeutet der Aufenthalt und die körperliche Aktivität an der frischen Luft, mit dem Ziel, einen Wechsel der Umgebung zu ermöglichen und Naturerlebnisse zu schaffen - ohne Leistungs- und Wettbewerbsgedanke“ (Kultusministerium 1999 zit. n. Sandell 2007, S. 24),

welche auch vom schwedischen Kultusministerium 1999 als offizielle Definition übernommen wurde (vgl. ebd.).

Offiziell wird Friluftsliv außer in der oben genannten Definition des Umweltministeriums in der schwedischen Nationalenzyklopädie als:

„Betätigung für normalerweise längere Zeit, in der freien und wilden Natur“ beschrieben (zit. n. Szczepanski 2007, S. 18).

Friluftsliv wird in Schweden aus vielen Perspektiven betrachtet, wie im folgenden Kapitel dargestellt wird.

Es gibt heute zwei Hauptmotive, warum wir das naturnahe Leben in den Wäldern suchen: Friluftsliv als *pädagogische Methode und kulturkritischer Gegenbewegung* und Friluftsliv als *Ziel* an sich. Was darunter genau zu verstehen ist, wird nun erläutert.

### **3.1.3 Friluftsliv als pädagogische Methode**

Aus seinen kulturellen Wurzeln heraus hat sich Friluftsliv in Schweden zu einer *pädagogische Methode* für den Einsatz in verschiedenen pädagogischen Feldern wie Kindergarten, Schule, Vereine, Freizeitbetreuung und ökologischen Tourismus mit verschiedenen Zielsetzungen entwickelt (vgl. Brügge/Glantz/Sandell 2007, S. 3). So zahlreich die Einsatzfelder sind, so groß ist auch die Vielzahl pädagogischer Ziele von Friluftsliv wie z. B.

- körperliche und seelische Gesundheit
- Verknüpfung mit Heimat- und Naturkunde (verschiedene Landschaften, ökologische Zusammenhänge usw.) aber auch mit anderen Fächern wie Geschichte, Sprachen, Kunst usw.
- Identifikation mit dem Heimatland und
- Entwicklung persönlicher und sozialer Fähigkeiten, team - building usw. (vgl. Sandell 2007, S. 16; Brügge/Glantz/Svenning 2007, S. 224)

Szczepanski weist zudem auf die große Bedeutung von Friluftsliv als Erholungsmöglichkeit für den Stress geplagten Menschen der heutigen Tage hin (vgl. Szczepanski 2007, S.20).

In unserer Gesellschaft lassen sich heute *drei typische Friluftslivstile* beobachten, die zunächst als gleichwertige Methoden gelten sollen. Sie stellen sozusagen das Arbeitszeug des Friluftslivpädagogen dar:

1. Der `dominante Stil` bei welchem der Mensch die Natur zu bewältigen versucht. Die Natur wird als Arena für verschiedene Abenteuer- und Erlebnissportarten genutzt.
2. Der `aktive Anpassungsstil` (naturnahes Friluftsliv) bei welchem sich der Mensch an die Bedingungen in der Natur anpasst und die Natur als `Wohnort` und für verschiedene Tätigkeiten nutzt. Mit einem Bild von einer Person an einem Lagerfeuer, die einen frisch gefangenen Fisch oder eine Kartoffel zubereitet lässt sich dieser Friluftslivstil beschreiben.
3. Beim `passiven Anpassungsstil` wird die Natur aus einer musealen Perspektive betrachtet. Das Interesse gilt verschiedenen Sehenswürdigkeiten in der Natur (Nationalparke, schöne Aussicht, Strände, bestimmte Tiere). Ein Bild, das diesen Friluftslivstil gut beschreibt, ist z.B.: Mitglieder eines ornithologischen Vereins verspeisen Vesperbrot und Tee aus der Thermoskanne neben dem Auto. Später beobachten sie Vögel im Naturreservat und fotografieren sie (vgl. Sandell 2007, S. 18-21).

Jeder dieser Ansätze hat ein besonderes pädagogisches Potential und Vor- und Nachteile, welche der Friluftslivpädagoge entsprechend der gewählten Zielsetzungen auswählen und abwägen muss (vgl. Sandell 2007, S. 18).

Die meisten pädagogischen Qualitäten schreibt Sandell dem `naturnahen Friluftsliv` zu, auf das im folgenden Kapitel näher eingegangen wird (vgl. ebd. S. 20).

## Naturnahes Friluftsliv als pädagogische Methode und kulturkritische Gegenbewegung

„Friluftsliv is to travel and live in close contact with nature where the main purpose is to make experience“ (Öhman 2001, S.25).

Diese Definition ist weniger offen als die des Kultusministeriums (1999) und grenzt Friluftsliv auf ein `bewohnen` der Natur, wie im `aktiven Anpassungsstil` beschrieben ein.

Naturnahes Friluftsliv basiert auf bestimmten Werten:

- die Ruhe und der Friede in der Natur, die uns helfen auszuspannen
- aber auch die Herausforderung und das Abenteuer. Einige Menschen suchen sie in extremen und gefährlichen Situationen, anderen genügt eine Kanutour auf einem ruhigen Fluss oder die Möglichkeit einem Elch zu begegnen
- die Einfachheit und klare Strukturierung des Tages beim Friluftsliv im Gegensatz zu unserem Alltag. Aus unseren Bedürfnissen und Absichten leiten sich klare Handlungskonsequenzen ab
- das Gefühl der physischen und psychischen Freiheit, ich gehe wohin ich will, ich bin frei in meinem Handeln
- das Gefühl der Gemeinschaft in einer kleinen Gruppe
- das Erlebnis der freien Natur, ohne menschliche Kontrolle und das Erlebnis von sich selbst als Teil dieser Einheit. Das Gefühl eins mit der Erde und ihren Wesen zu sein

Diese Werte sollten die Grundlage von Friluftslivpädagogik sein (vgl. Öhman 2001, S. 26f)

Ein wesentliches Ziel der Friluftslivpädagogik ist es zur Entwicklung eines bewussten, naturnahen, gesunden und an Nachhaltigkeit orientierten Lebensstil beizutragen, den die Menschen aus eigenem Antrieb heraus in ihrer Freizeit umsetzen (vgl. Sandell 2007, S. 23).

Die Notwendigkeit einer Veränderung unseres Lebensstiles wird durch die Entfremdung des Menschen von der Natur und sich selbst, der fortschreitenden Umweltzerstörung und zunehmender psychischer und physischer Zivilisationskrankheiten begründet (vgl. Sandell 2007, S. 9-14; vgl. Öhmann 2001, S.25f).

Doch wie soll sich durch Friluftsliv unser Verhalten verändern? Zunächst muss Friluftsliv als pädagogisches Medium zur Entwicklung ökologischeren Friluftsliv genutzt werden. Daraus kann sich dann ein ökologisch bewusster Lebensstil entwickeln.

*Das größte pädagogische Potential von Friluftsliv liegt im Erfahren von alternativen Lebenswerten und dem Wahrnehmen des Menschen und seiner Verbundenheit mit der Erde (vgl. Sandell 2007, S. 22).*

Solche Erfahrungen zu ermöglichen, sowie zur Teilhabe an einem bereichernden Friluftsliv zu motivieren sind die übergeordneten pädagogischen Ziele von Friluftsliv. Friluftsliv ist die letzte Möglichkeit des Menschen mit der Natur in direkten, positiven Kontakt zu kommen und für eine Zeitspanne *ein Leben zu führen, dass sich komplett von unserem Alltagsleben unterscheidet und seine eigenen Werte hat*. Somit ist Friluftsliv eine *kulturkritische Gegenbewegung* zur industrialisierten Gesellschaft und der heutigen gesellschaftlichen Entwicklung. Aus dem engeren Verhältnis zur Natur, dass wir entwickeln, wenn wir uns auf Friluftsliv einlassen, könnten Veränderungen, zunächst in unserem Alltag und darauf folgend in der Gesellschaft hervor gehen, die zu größerer Harmonie zwischen Mensch und Natur führen (vgl. Öhman 2001, S. 26ff).

### Warum Friluftsliv?

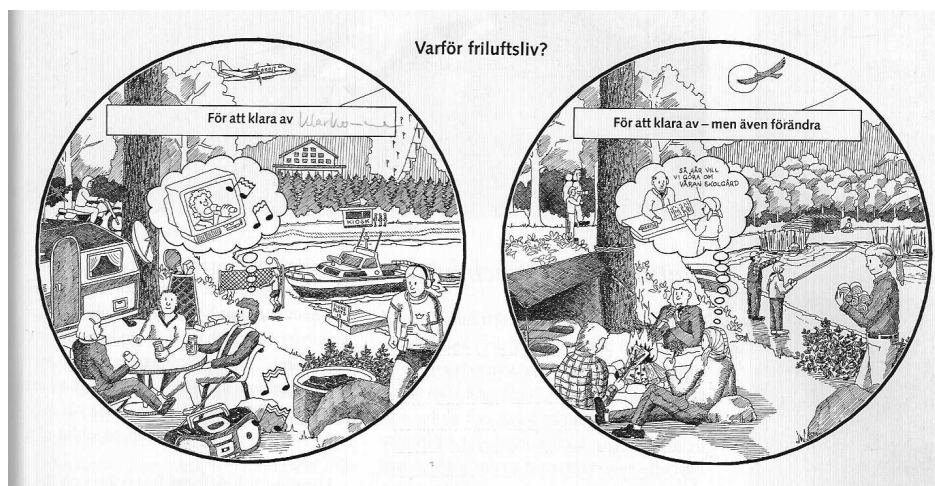


Abb. Sandell 2007, S. 23

Friluftsliv, um dem Alltag zu entfliehen. Die Natur als einfache Möglichkeit zu entspannen.

Friluftsliv, um dem Alltag zu entfliehen, aber auch als Anregung zur Veränderung unserer Gesellschaft.

vgl. Sandell 2007, S. 23

Friluftsliv ist allerdings nur einer von vielen Faktoren, die zur Bildung von ökologischem Bewusstsein und Umweltengagement beitragen. Es ist schwer fest zu stellen, welche Faktoren tatsächlich das Engagement für Umweltschutz beeinflussen. Sowohl gesellschaftliche und persönliche Faktoren wie Art der Ausbildung, Einstellungen, das Gefühl in der Gesellschaft etwas bewirken zu können usw. als auch andere Medien wie Fernsehen, Umweltorganisationen, Unterricht beeinflussen das Engagement für die Umwelt. Dennoch konnte in wissenschaftlichen Studien festgestellt werden, dass eigene Naturerlebnisse, selbst wenn sie vor längerer Zeit gemacht wurden, eine hohe Bedeutung für die Entwicklung von ökologischem Bewusstsein und einem entsprechenden Lebensstil haben (vgl. Sandell 2007, 215f).

### 3.1.4 Naturnahes Friluftsliv als Ziel an sich

Friluftsliv als pädagogisches Medium lässt sich als Angebot verstehen, Friluftsliv als Lebensqualität für sich selbst zu entdecken (vgl. Öhman 2001, S. 27). Wird dieses Angebot angenommen oder Friluftsliv bereits ohne pädagogische Hinführung betrieben so lässt es sich als *eigenes Ziel* oder als eine *Lebensqualität* in der heutigen industrialisierten und urbanisierten Gesellschaft bezeichnen. Beim Friluftsliv in diesem Sinne steht das Erfahren der materiellen Einfachheit, das Empfinden der Schönheit der Natur und das Gefühl Teil einer großen Einheit zu sein im Vordergrund. Durch die Möglichkeit Ruhe und Zeit zum Nachdenken zu finden, können existentielle Fragen wie z.B. nach dem `Sinn des Lebens` oder `wer man ist` berührt werden (vgl. Sandell 2007, S.17, Öhmann 2001, S. 26).

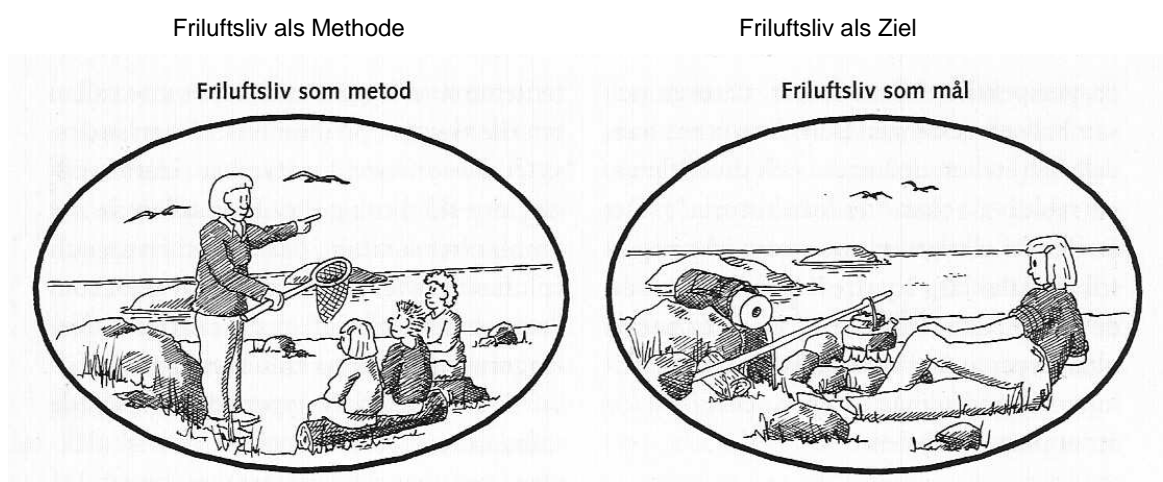


Abb. Sandell 2007, S. 17



### **3.1.5 Die praktische Umsetzung von Friluftsliv**

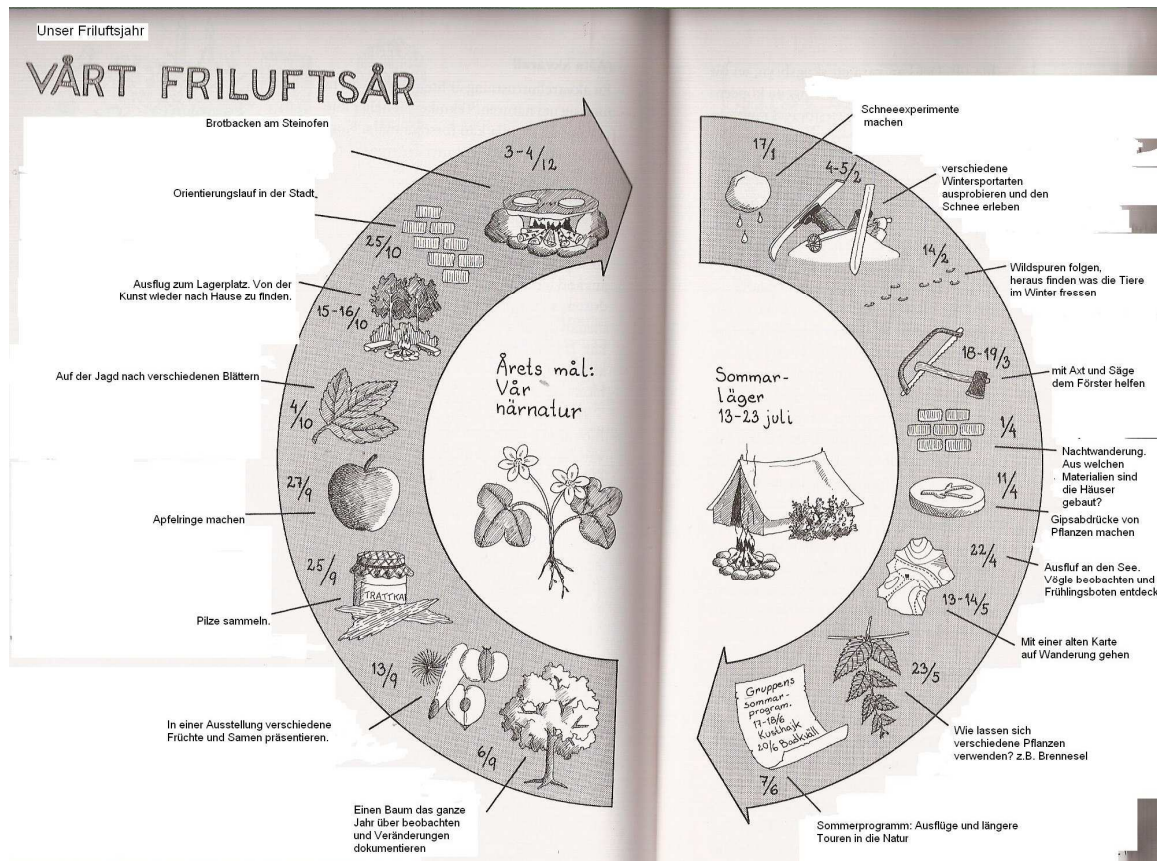
Allen Aktivitäten liegt die eine Haltung zu Grunde:

„ Friluftsliv ist ein Teil des Lebens, ein Leben in dem die Natur eine wesentliche Rolle spielt“ (Brügge 2007, S. 225).

Das klassische, skandinavische Friluftsliv bedeutet am Besten für mehr als einen Tag `auf Tour` zu sein und in und mit der Natur zu leben. Unmotorisierte Fortbewegungsarten wie Wandern, Kanu fahren und Skilanglauf entsprechen der Philosophie von Friluftsliv am meisten und beinhalten die oben genannten Werte von Friluftsliv (vgl. Liedtke / Lagerstrøm DSHS, S. 2). Will man längere Zeit in der Natur verbringen, müssen verschiedene Grundfertigkeiten beherrscht werden. Man muss sich dem Wetter entsprechend ankleiden, Ersatzkleidung dabei haben, Feuer machen können bzw. mit einem Campingkocher umgehen können, hygienetechnische Tricks und Kniffe kennen, man muss Grundlagen der Nahrungszubereitung beherrschen, geeignete Nahrungsmittel auswählen und sich orientieren können. Tätigkeiten wie Beeren sammeln, Kochen, Fischen, Feuer machen, Zelt aufbauen sind Grundelemente des klassischen Friluftsliv (vgl. Brügge 2007, S. 53- 60).

Ist man nur für eine kurze Zeit in der Natur können Themen oder Inhalte verschiedener Fächer bearbeitet werden. Friluftsliv als pädagogische Methode kann je nach Thema und Zielsetzung (siehe „Friluftsliv als pädagogische Methode“, S. 20) anders umgesetzt werden. Das Aktionsfeld ist weit und reicht von Naturerfahrungsspielen, über erforschendes Erkunden der Natur, handwerklichen Tätigkeiten, Zwergengeschichten erzählen und schreiben, malen bis zum gemeinsamen Musizieren am Lagerfeuer usw.. Auch das Vermitteln der oben genannten Friluftslivtechniken kann ein Teil von Friluftslivpädagogik sein (vgl. Brügge/Glantz/Svenning 2007, S. 224-247).

Die unten stehende Darstellung zeigt beispielhafte Friluftslivaktivitäten auf, die über das Jahr in den Unterricht integriert werden könnten.



vgl. Abb. Brügg/Glantz/Sandell, S. 238

### 3.1.6 Was muss ein Friluftslivlehrer können?

Um Schüler in professioneller Weise bei der Erschließung ihres persönlichen Friluftsliv zu helfen oder um Lerninhalte in der Natur zu vermitteln, sind verschiedene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse erforderlich. Der Lehrer muss die Voraussetzungen dafür schaffen, dass alle Schüler während dem Friluftsliv `warm und trocken` bleiben und ausreichend zu essen bekommen. Nur wer sich körperlich wohl fühlt, wird das einfache Leben in der Natur genießen können. Auch über nötige Sicherheitsvorkehrungen, muss der Friluftslivlehrer Bescheid wissen.

Da sich der Aufenthalt in der Natur nicht total berechnen lässt, z.B. Wetterumschwünge, ist Flexibilität wichtig.

Der Friluftslivlehrer muss selbst den Aufenthalt in der Natur genießen, um die Schüler für die Natur zu begeistern.

Es ist eine wichtige Aufgabe die Neugier der Schüler zu wecken und Kenntnisse über die Natur zu vermitteln. Daher sollte der Friluftslivlehrer Grundkenntnisse und -erfahrungen in den nötigen Friluftslivtechniken und Natursportarten haben, über die Natur und den Einfluss der Menschen auf die Natur Bescheid wissen, bestimmte

Lernorganisationsformen kennen und die Fähigkeit besitzen Lernorte gezielt auszuwählen. Generell muss er die Möglichkeiten sehen, wann sich das Lernen im Freien anbietet. Er sollte die Schüler so oft wie möglich nach dem Prinzip „learning by doing“ nach John Dewey selbsttätig werden lassen.

Der Friluftslivlehrer muss mit den sozialen Prozessen in einer Gruppe umgehen und eine Gruppe verantwortlich führen können (vgl. Brügge/Szczepanski 2007, S. 25-41).

### **3.1.7 Zusammenfassung**

In allen Definitionen wird betont, dass Friluftsliv mehr als eine Natursportart oder eine pädagogische Methode ist, denn es beinhaltet eine Lebensphilosophie und Grundeinstellung. Friluftsliv enthält sehr viele verschiedene Aspekte, die von Friluftsliv als Lebensqualität, Friluftsliv als Gesellschaftskritik über den Aspekt Gesundheit, die Integration von Schulfächern bis zu persönlicher und sozialer Entwicklung reichen. Je nach pädagogischer Intention können einzelne Elemente hervor gehoben werden. Häufig sind verschiedene Ziele miteinander verknüpft. Während für Liedtke/Lagerstrøm die wichtigste Bedeutung von Friluftsliv die Möglichkeit der Gesundheitsvorsorge ist, rückt Weinholz vor allem Friluftsliv als Mittel der Identitätsfindung in der Jugendarbeit in den Vordergrund, bei welchem das Verhältnis Mensch - Natur eine besondere Rolle spielt. Die schwedischen Autoren fassen den Begriff Friluftsliv teils sehr weit, heben jedoch vor allem die gesellschaftskritische Komponente von Friluftsliv und die Vermittlung eines ökologischen Lebensstiles hervor, in dem auch ein gesundheitsbewusstes Verhalten eingeschlossen ist.

### **3.1.8 Friluftsliv an Schulen in Schweden**

Als pädagogisches Medium ist Friluftsliv schon seit langem fester Bestandteil an schwedischen Grundschulen und Gymnasien. Friluftslivkurse sind im Studium von Lehramtsstudenten vor allem mit dem Fach Sport enthalten. Bereits im achtzehnten Jahrhundert wurde Friluftsliv in den schwedischen Schulen eingeführt.

1927 wurde vom Reichstag festgelegt, dass es mindestens fünfzehn `Friluftstage` pro Schuljahr geben muss. In der darauf folgenden Zeit hat die Anzahl der vorgeschriebenen `Friluftstage` zwischen fünfzehn und zwanzig Tagen variiert (vgl. Al-Abdi 1984, S. 4, zit. n. Svenning 2001, S. 3)

*Im aktuellen Lehrplan von 1994 wird keine bestimmte Anzahl von Tagen mehr festgelegt. Jede Schule kann bestimmen wie viele Tage sie mit Friluftaktivitäten füllen will (vgl. Svenning 2001, S. 3).*

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die schwedische Grundschule, da sie der Förderschule in Deutschland in der Anzahl der Schuljahre entspricht und davon auszugehen ist, dass die meisten Förderschüler in der Grundschule integriert sind.

Im Kursplan der schwedischen Grundschule ist Friluftsliv im Bereich `Idrott och hälsa`- Sport und Gesundheit fester Bestandteil (vgl. Skolverket 2008: Kursplan Grundskola, Idrott och hälsa).

Sport, im praktisch-ästhetischen Fächerverbund eingebettet, wird mindestens 500 Stunden in der gesamten Schulzeit an der Grundschule unterrichtet. Im Vergleich zu anderen Fächern wie Englisch mit 480 Stunden oder Werken mit 330 Stunden, nimmt Sport einen hohen Stellenwert ein. Dagegen jedoch nicht einen so hohen wie Schwedisch mit 1490 Stunden oder Mathematik mit 900 Stunden (vgl. Skolverket 2005: Die Grundschule).

*Der Beitrag physischer Aktivitäten und Friluftsliv zur Erhaltung der Gesundheit spielt eine wichtige Rolle im Sportunterricht in Schweden.*

Den Kindern und Jugendlichen soll Wissen über die Funktionen ihres Körpers und über den Zusammenhang zwischen körperlichem und psychischem Wohlbefinden und Sport und Friluftsliv vermittelt werden.

Die Bedeutung des eigenen *Lebensstiles* für die Gesundheit soll von den Schülern erkannt werden.

Außerdem sollen die Schüler soziale Fähigkeiten wie Zusammenarbeit, Respekt und Verständnis für andere entwickeln.

Die Möglichkeit den Zusammenhalt in der Gesellschaft zu fördern und positive Begegnungen zwischen Kindern und Jugendlichen verschiedener Nationalitäten, in der auch in Schweden multikulturellen Gesellschaft zu schaffen, werden im Kursplan als Aufgabe des Sportunterrichtes und damit auch von Friluftsliv als Teil des Sportunterrichtes genannt (vgl. Skolverket 2008: Kursplan Grundskola, Idrott och hälsa, S. 1).

Es wird auch eine ganz eigene nur dem Friluftsliv zu gedachte Aufgabe formuliert:

„Im Fach Sport wird an die schwedische Kultur angeknüpft, sich viel in der Natur aufzuhalten. Durch Friluftsliv und den Aufenthalt in Wald und Flur sollen die Schüler Erlebnisse, Wissen und Erfahrungen bekommen, die ein weiterführendes Interesse an

Friluftsliv und an Natur- und Umweltfragen anregen. Das Fach trägt dazu bei Engagement zu erzeugen Natur und Umwelt zu schützen und zu pflegen“ (Skolverket 2008: Kursplan Grundskola, Idrott och hälsa, S. 2).

Seit der Abschaffung der verpflichtenden `Friluftstage`, haben Friluftaktivitäten trotz der Betonung im Kursplan an den Schulen deutlich abgenommen. Die Anzahl der `Friluftstage` können sich von Schule zu Schule enorm unterscheiden. Manche Schulen haben bis zu zehn `Friluftstagen`, während andere gar keinen `Friluftstag` haben (vgl. Svenning 2001, S. 8). Heute finden an schwedischen Grundschulen durchschnittlich drei ganztägige und drei halbtägige `Friluftstage` statt (vgl. Riksidrottsförbundet, Studie „idrott och rörelse i skolan“, S.29). Svenning stellt in seiner Studie jedoch fest, dass an `Friluftstagen` auch viele Aktivitäten angeboten werden, die ziemlich wenig mit der oben genannten Definition des Kultusministeriums „Friluftsliv bedeutet der Aufenthalt und die körperliche Aktivität an der frischen Luft, mit dem Ziel, einen Wechsel der Umwelt zu ermöglichen und Naturerlebnisse zu schaffen - ohne Leistungs- und Wettbewerbsgedanke“

von Friluftsliv zu tun haben. Er zieht es daher sogar in Erwägung, die `Friluftstage` besser als Sport- oder Aktivtage zu bezeichnen (vgl. Svenning 2001, S.9f).

Im Rahmen einer qualitativen Forschungsarbeit zum Thema `Friluftsliv in der Schule` erklären die Lehrer, dass es viele Hindernisse für die Umsetzung von Friluftsliv gäbe. Vor allem aber mangle es an Geld und Zeit. Auch wenn gerade Friluftsliv so wenig an den Schulen umgesetzt wird, sind sie der Meinung, dass Friluftsliv auch zukünftig Teil des Schulunterrichts sein sollte (vgl. Gustavsson 2005, S. 2).

Nach einer Studie von 2007 des Riksidrottsförbundet finden folgende Aktivitäten an `Friluftstagen` in den Grundschulen statt:

Total t	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Friluftsliv 62%	1	2	4
Leichtathletik 57%	2	1	6
Schlittschuhlaufen 49%	3	3	5
Skifahren 48%	4	4	2
Orientierungslauf 42%	7	6	1
Ballspiele 41 %	5	5	3
Schwimmen 25%	8	7	7
Anderes 23%	6	8	8
Racketsport 13%	9	9	9
Bowling 11%	11	10	11
Tanzen 10%	10	11	10

Tabelle 16: Die häufigsten Aktivitäten an `Frilufttagen` in der Grundschule (Riksidrottsförbundet 2007: Studie „idrott och rörelse i skolan“, S.31)

Man kann erkennen, dass *Friluftsliv* in der *Unter- und Mittelstufe* ca. die Hälfte der Angebote eines `Frilufttages` darstellen. In der Oberstufe werden hingegen am häufigsten Orientierungslauf und Skifahren angeboten.

Mehr als 80% der in der Studie des Riksidrottsförbundet befragten Grundschulen haben in ihrem nahen oder weiteren Umfeld die Möglichkeit Natur zu erleben. An den `Friluftstagen` arbeiten die Schulen häufig mit Sportvereinen zusammen (vgl. Riksidrottsförbundet 2007 : Studie „idrott och rörelse i skolan“, S.31).

## **3.2. Utomhuspedagogik**

### **3.2.1 Die ideengeschichtliche Entstehung von Utomhuspedagogik**

Die ideengeschichtliche Entstehung von Utomhuspedagogik (wörtlich übersetzt: `utomhus` - draußen/ `pedagogik` - Pädagogik) reicht bis in Antike zurück. Utomhuspedagogik knüpft an Aristoteles (384-322v.Chr.) Philosophie an, die von der sinnlichen Erfahrung der Wirklichkeit ausgeht.

Weitere wichtiger Vordenker sind Jan Amos Comenius (1592-1670) und Jean Jaques Rousseau (1712-1784) die auf das Lernen mit allen Sinnen hinweisen.

John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Célestine Freinet (1896-1966) und Ellen Key (1849-1926) sind weitere Pädagogen, welche die Bedeutung der Verbindung von Lerninhalt und Lebenswirklichkeit hervorheben. Sie betonen die Ansprache der Sinne, der Kreativität und die praktische Bildung mit den Händen. Besonders Ellen Key weist auf die Bedeutung von Natur und Gesellschaft als Lernraum hin. John Dewey betont das Bedürfnis von Kindern nach Erlebnissen und Bewegung. Außerdem war das `Jedemansrecht` wie es in Schweden und anderen europäischen Ländern existiert, für das Entstehen von Utomhuspedagogik eine wichtige Grundlage (vgl. Szczepanski 2007, S.16ff).

In Schweden wird Utomhuspedagogik oft im Zusammenhang mit Friluftsliv diskutiert. Nach Szczepanski lässt sich Friluftsliv als einen integrierten Teil von Utomhuspedagogik sehen (vgl. Szczepanski 2007, S. 18).

### **3.2.2 Utomhuspedagogik in Lehre und Forschung in Schweden**

In Schweden ist Utomhuspedagogik ein relativ junges Forschungsgebiet.

Die wichtigste Rolle in Lehre und Forschung spielt das „National Centrum för Utomhuspedagogik med hälsa“ -„Zentrum für Utomhuspedagogik und Gesundheit“ an der Universität Linköping.

Das „Zentrum für Utomhuspedagogik und Gesundheit“, am Institut für „Kultur und Kommunikation“ unter der Leitung von Anders Szczepanski wurde 1993 eingerichtet. Es versteht sich als interdisziplinäres Forschungs- und Lehrgebiet und hat zum Ziel, die Idee von Utomhuspedagogik bekannt zu machen, zu lehren und zu untersuchen. Pädagogen, Gesundheitsexperten und Architekten arbeiten im Bereich Utomhuspedagogik zusammen. Utomhuspedagogik kann an der Universität Linköping als Masterstudiengang studiert werden. Es werden aber auch Kurse für Lehrer und Personen aus anderen pädagogischen Bereichen (z.B. Freizeitpädagogik, Tourismus, Kindergarten, Biologen, Touristenführer) im Rahmen der Grundausbildung oder als Fortbildungsveranstaltung angeboten. Utomhuspedagogik richtet sich somit an viele verschiedene Adressaten (vgl. Centrum för Utomhuspedagogik med hälsa 2008). Ansonsten wird Utomhuspedagogik an vielen Universitäten im Rahmen des Lehramt- oder Freizeitpädagogikstudiums angeboten (z.B. Gävle, Stockholm, Örebro).

Internationale Fortbildungskurse in Utomhuspedagogik / Outdoor Education werden z.B. in Kinda angeboten (vgl. Kinda Kommun 2008).

### 3.2.3 Der Begriff Utomhuspedagogik

Der Begriff Utomhuspedagogik steht dem englischen `Outdoor Education` (utomhus = draußen) sehr nahe und wird im internationalen Diskurs gleichbedeutend verwendet.

Genauso wie für Erlebnispädagogik gibt es international sehr viele Zielsetzungen und Definitionen von `Outdoor Education`. `Outdoor Education` ist ein kulturelles Konstrukt. Das bedeutet, dass es in verschiedenen Ländern auf unterschiedliche Art und Weise definiert und angepasst wird und es auch innerhalb eines Landes eine Vielzahl von Definitionen geben kann (vgl. Higgins/Nicol 2002, S.1).

Eine Definition von `Outdoor Education`, an die auch das schwedische Verständnis von `Outdoor Education` anknüpft ist z. B. die des "European Institute for Outdoor and Adventure Education and Experimental Learning":



Abb. Higgins/ Nicol 2002, S.1

Auf die genauen Differenzen und Gemeinsamkeiten von Utomhuspedagogik und `Outdoor Education` in anderen Ländern wird in dieser Arbeit nicht eingegangen, da es den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde.

*Da es in dieser Arbeit, um Utomhuspedagogik in Schweden geht, wird im Folgenden die Definition des Zentrums für `Umwelt und Gesundheit` an der Universität Linköping verwendet, welche folgender Maßen lautet:*



**„Utomhuspedagogik ist ein Verhalten, das Lernen im Wechselspiel von Erlebnis und Reflexion zum Ziel hat, welche auf konkreten Erfahrungen in authentischen Situationen beruht.**

Utomhuspedagogik ist ein interdisziplinärer Forschungs- und Ausbildungsbereich, und beinhaltet zum Beispiel:

- das Lernen im Klassenzimmer öffnet sich zum gesellschaftlichen Leben, zu Natur- und Kulturlandschaft
- das Wechselspiel zwischen sinnlichen Erlebnissen und textbasiertem Lernen wird betont
- die Bedeutung des Lernortes wird hervor gehoben“ (Centrum för Miljö och Utomhuspedagogik 2004).

Szczepanski beschreibt Utomhuspedagogik des Weiteren als

„(...) ein kompliziertes Zusammenspiel zwischen der Lernumwelt, Aktivitäten, dem sozialen Zusammenspiel in der großen und kleinen Gruppe, persönlicher und sozialer Entwicklung und unserem Befinden in unserer Lernumgebung“ (Szczepanski 2007, S. 27).

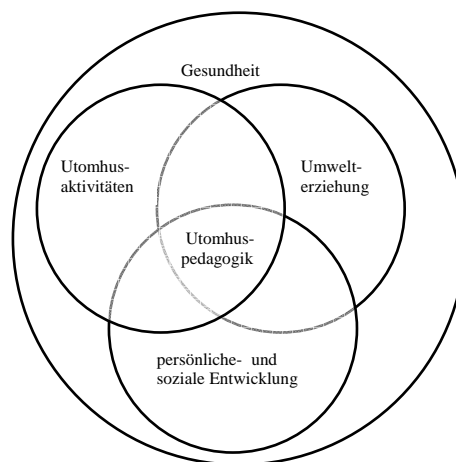


Abb. Szczepanski 2005, S. 27, zit. n. ebd. 2007

Gesundheit ist Ausgangslage für unser Wohlbefinden und unserer Motivation zu lernen. Ist der Körper psychisch und physisch gesund so vergrößert sich der Wille und die Lust zu lernen und unsere Merkfähigkeit nimmt zu (vgl. ebd. S. 27).

### **3.2.4 Utomhuspedagogik - die Umgebung als mächtiges Klassenzimmer**

#### Wo soll gelernt werden? - Die Bedeutung des Lernortes

Das *Schulgebäude*, der *Wald*, die *Stadt*, das *Industriegebiet*, der *Schulgarten*, der *Bauernhof* usw. werden als Lernumgebung genutzt und ergänzen einander. Direkte *Erfahrungen und Erlebnisse*, die an ausgewählten Orten gemacht werden, sollen stets *in Wechselwirkung* mit *textbasierenden Lerntechniken* (Bücher, Internet, usw.) angewendet werden. Utomhuspedagogik kann an allen Orten statt finden, an denen Erlebnisse aus erster Hand gemacht werden können (vgl. Dahlgren/ Szczepanski 1998, S. 26; vgl. Szczepanski 2007, S.10)). Dennoch wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Natur als Erlebnisraum besondere Qualitäten bietet. Unsere Neugier wird geweckt und Erlebnisse mit allen Sinnen werden ermöglicht. In der Natur lassen sich sowohl herausfordernde, spannende Erlebnisse schaffen, aber auch Geborgenheit und Ruhe erfahren (vgl. Brügge/Szczepanski 2007, S.27). Nach den Ergebnissen motivationspsychologischer Untersuchungen ist nicht nur die Aktivitätsform, sondern auch der Ort des Lernens von erheblicher Bedeutung (vgl. z.B. Beier zit. n. Liedtke 2003, S. 1).

#### Wie soll gelernt werden? - Lerntheorien und Methoden

Das Lernen außerhalb der Schule bzw. im Freien beinhaltet Qualitäten, die das Lernen im Klassenzimmer nicht bietet. Da in der Schule das Lernen hauptsächlich anhand von Texten angeregt wird und nur selten auf direkte Erlebnisse zurück greift, soll durch Utomhuspedagogik mehr Möglichkeiten für konkrete Erfahrungen geschaffen werden. Der verloren gegangene Wirklichkeitsbezug soll wieder hergestellt werden (vgl. Dahlgren /Szczepanski1998, S.25). Durch Anregungen aus dem natürlichen und kulturellen Umfeld sollen die Schüler für sich Problemstellungen formulieren und auf eine befriedigende Lösung hinarbeiten. Sie sollen dabei möglichst selbstgesteuert lernen (z.B. Texte selbst auswählen, Arbeitsprozesse gestalten usw.). Selbstgesteuertes Lernen ist kein selbstverständlicher Teil von Utomhuspedagogik und muss durch den Lehrer bewusst gefördert werden. Gruppenarbeit sollte in der Utomhuspedagogik wenn es sich anbietet eingesetzt werden(vgl. Dahlgren/Szczepanski 2007, S. 42f).

Ein Wechselspiel von

- Erlebnissen und Reflexion
- Beobachtung und Theorie
- Handeln und Denken soll das Lernen fördern (vgl. Dahlgren /Szczepanski1998, S.25).

Durch ganzheitliche Erlebnisse in authentischer Umgebung wird Reflexion angeregt und Lernen angebahnt. Es soll mit Kopf, Herz und Hand gelernt werden (vgl. Szczepanski 2007, S. 28). Nach dem Motto „to grasp something to get a grasp” (Dahlgren/Szczepanski 1998, S.10) wird die unterschätzte Rolle des Körpers für das Lernen hervorgehoben.

Szczepanski bezieht sich hier auf den Neurologen Prof. Antonio Damasio (2000), der auf Grund seiner Forschungsergebnisse über den engen Zusammenhang zwischen Körper und Gehirn Descartes (1596-1650) Spruch *‘Ich denke also bin ich’* in *‘Ich fühle und nehme wahr also bin ich’* umkehrt und auf die Untrennbarkeit von Körper und Geist hinweist (vgl. Szczepanski 2007, S.25).

#### Was soll gelernt werden?- Die Frage nach dem Inhalt

Die Umgebung wird als eine reiche Wissensquelle für Inhalte verschiedener *Fachbereiche und Fächer* (z.B. Mathematik, Sprachen, Biologie, Geschichte usw.) betrachtet und ist gleichzeitig *Lernmethode, Lerninhalt und Lernprozess für alle Schüler aller Altersgruppen* (vgl. Centrum für Utomhuspedagogik 2008). Die Bearbeitung verschiedener Themen aus unterschiedlichen Bereichen wie z. B. *‘Wohnen früher und heute’*, *‘Woher kommt unsere Nahrung?’* usw. lassen sich mit der Idee von Utomhuspedagogik verbinden (vgl. Brügge/Szczepanski, S. 28) *‘Utomhusaktivitäten’* wie Fahrradfahren, Schlittschuhlaufen, Skifahren, Schwimmen, Kanufahren oder Wandern kann das *Gesundheitsprofil und die Ortsverbundenheit* von *Schulen und Schülern stärken*. Die Schüler müssen Grundfertigkeiten in den oben genannten Fähigkeiten in der Schule entwickeln, so dass man in einer Reihe von Fächern wie Biologie, Mathematik, Sprachen usw. daran anknüpfen kann (vgl. Szczepanski 2007, S. 15). Auch *sprachliche Begriffe* werden durch Anwendung und Gebrauch in realen Situationen besser erlernt (vgl. Szczepanski 2007, S.10).

*Selbstgesteuertes Lernen, soziale und kommunikative Kompetenzen sollen durch problemorientiertes Lernen und Gruppenarbeit gefördert werden* (siehe auch „Wie soll gelernt werden?“, S.32).

Bei Aktivitäten im Freien wird *die persönliche und soziale Entwicklung* der Schüler angeregt und die *Zusammenarbeit geübt*, da diese Aktivitäten ganz andere Anforderungen an die Schüler stellen, als das Lernen im Klassenzimmer (vgl. Brügge/Szczepanski 2007, S. 29). Durch die unterschiedlichen Erlebnismöglichkeiten in einer naturgeprägten Umgebung wird die Entwicklung neuer Einstellungen, Werte und Gemeinschaftsgefühl gefördert (vgl. ebd. S.27).

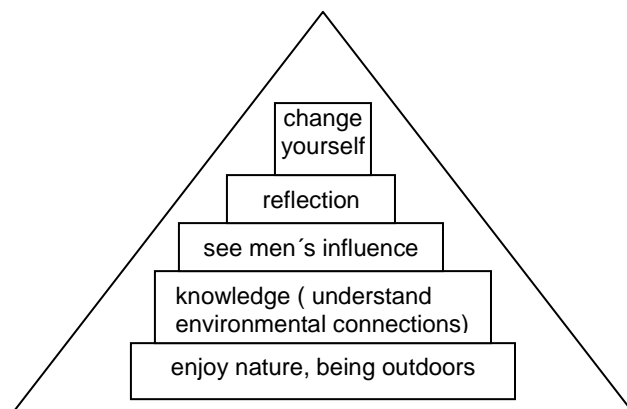
Utomhuspedagogik in der freien Natur gibt uns die Möglichkeit mit der Natur wieder in Kontakt zu kommen und uns mit unseren historischen Wurzeln auseinander zu setzen. Die Menschen sollen den verloren gegangenen Bezug zur Natur zurück gewinnen und die Vielfalt und die Schönheit der Natur bewundern lernen (vgl. Dahlgren /Szczepanski, S. 48).

*Den Menschen als Teil natürlicher Kreisläufe zu erkennen und Interesse für naturwissenschaftliche Phänomene in diesem Zusammenhang zu wecken sind die Hauptziele von Utomhuspedagogik* (vgl. Szczepanski 2007, S. 10). Die Orts- und Naturverbundenheit nimmt durch den direkten, emotional besetzten Zugang zu.

*Die Motivation und das Verständnis für Umwelt (Natur, Kultur und Gesellschaft) und das Interesse für ökologische Probleme der Schüler vergrößert sich* (vgl. Szczepanski 2007, S. 16 zit. n. ebd., 2004; vgl. Brügge / Szczepanski S. 31f).

Durch die direkten Erfahrungen und die Beziehung zu unserer Umwelt (Natur, Kultur, Gesellschaft) sollen die Schüler zu Einsichten gelangen, die Einfluss auf das Umweltbewusstsein und ihren Lebensstil haben könnten (vgl. ebd. S. 9).

Die „Pyramid of knowledge“ veranschaulicht diesen Prozess von der Naturerfahrung hin zu veränderten Einstellungen und Verhalten:



Seminarunterlagen `Outdoor education` Gävle

### Die Gesundheitsperspektive von Utomhuspedagogik

Utomhuspedagogik greift den Gesundheits- und Lebensstilaspekt, der sowohl im schwedischen Lehrplan Lpo 94 als auch im Kursplan Sport betont wird auf. Indirekt beinhaltet der Begriff Utomhuspedagogik die Aufforderung mehr Bewegung in den Unterricht zu bringen (vgl. Szczepanski 2007, S. 12).

Dies ist auf Grund Besorgnis erregender Meldungen über die schlechte Ernährung, mangelnde Bewegung und zunehmender Übergewichtigkeit und deren Folgen für die psychische und physische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen sehr sinnvoll (vgl. Myndigheten för Skolutveckling, läroplanstillägg, 2003 zit. n. ebd. S. 13). Hierbei beruft sich Szczepanski auf mehrere Forschungsergebnisse (z.B. Grahn, Kaplan & Kaplan, Nelson & Szczepanski) welche die positive Wirkung auf die Gesundheit, motorische Entwicklung und Stärkung von Konzentrationsfähigkeit, Abbau von Stress durch Utomhuspedagogik bzw. dem häufigen Aufenthalt in einer abwechslungsreichen und natürlichen Umgebung nachweisen (vgl. ebd. S. 22ff). Es besteht jedoch noch Forschungsbedarf, über genaue Zusammenhänge.

### **3.2.5 Die praktische Umsetzung von Utomhuspedagogik**

Die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten sind sehr vielfältig. Daher sollen hier nur einige Möglichkeiten zusammen gefasst werden:

- Naturerfahrungsübungen (die Natur mit allen Sinnen wahrnehmen z.B. Pflanzen sehen, riechen, schmecken, fühlen usw.)
- Aufgaben im Freien zu Themengebieten oder Inhalten aus verschiedenen Fächern, z.B. die Schüler durch Erlebnisse in der Natur zum Schreiben von Geschichten anregen, zur Auseinandersetzung mit Pflanzen und Tieren anregen, mathematische Aufgaben durch Erlebnisse im Freien lebendig machen usw. (vgl. Szczepanski 2007, S. 33-37)
- Friluftslivaktivitäten, siehe Kapitel „Die praktische Umsetzung von Friluftsliv“

### **3.2.6 Utomhuspedagogik an schwedischen Schulen**

Da wissenschaftlich nachgewiesen werden konnte, dass Utomhusaktivitäten und Bewegung eine positive Wirkung haben, spricht eigentlich nichts dagegen, den Unterricht nach draußen zu verlegen. Viele Schulen und Vorschulen in Schweden versuchen Utomhuspedagogik umzusetzen.

Es besteht jedoch auch in Schweden das Problem, dass den Lehrern die Methoden von Utomhuspedagogik erst vermittelt werden müssen.

Es existieren bereits Studien und Fortbildungsmöglichkeiten, dennoch ist utomhuspedagogik noch weit davon entfernt ein selbstverständlicher Bestandteil der Lehrerausbildung zu sein (Brügge /Szczepanski 2007, S. 26).

Die Lehrer müssen z. B. Wissen über verschiedene Ökosysteme, den Jahreszeitenwechsel und den Einfluss des Menschen auf die Natur haben.

Außerdem müssen sie wissen, wie man Können und Wissen in der freien Umgebung, außerhalb der Schule vermittelt, wie man mit verschiedenen Wetterbedingungen umgeht und eine Gruppe führt (vgl. Szczepanski 2007, S. 10).

In Schweden gab es 1998 bereits 80 `Ur-och-Skur` Kindergärten (ähnlich Waldkindergarten) und 60 Schulen des `Naturskoleföreningen` (Naturschulverbandes), die unter dem Comenius Motto `Lernen im Freien` arbeiten und manchmal Kurse in Utomhuspedagogik anbieten (vgl. Dahlgren/Szczepanski 1998, S.45). Eine Studie über die Rolle von Utomhuspedagogik an schwedischen Schulen gibt es bisher noch nicht. Da Utomhuspedagogik nicht im Lehrplan verankert ist, ist anzunehmen, dass es wie bei Friluftsliv von Schule zu Schule große Unterschiede gibt.

### **3.3 Äventyrspedagogik**

#### **3.3.1 Äventyrspedagogik an der Universität Luleå**

Äventyrspedagogik lässt sich als eine Form von Abenteuerpädagogik (adventure education) bezeichnen. In Skandinaviens nördlichster Hochschule in Luleå (Luleå Tekniska Universitete) wird Äventyrspädagogik schon seit ungefähr zehn Jahren im Rahmen der Lehrerausbildung als Studienkurs angeboten. Sven - Gunnar Furmark hat dort im pädagogischen Institut (`Institutionen för pedagogik och lärande`) ein Weiterbildungsprogramm entwickelt, welches eine Reihe von Unterrichtsmethoden, Methoden zur Persönlichkeitsentwicklung und Gruppenentwicklung umfasst. Die Ausbildung vermittelt grundlegende praktische und theoretische Kenntnisse und setzt sich aus einem Grund-, Aufbau- und Vertiefungskurs zusammen. Nach Angaben der Universität haben in den Jahren 2000 bis 2006 bereits 400 Lehrer und Freizeitpädagogen an dem Weiterbildungsprogramm teilgenommen (vgl. Furmark 2008 a).

### **3.3.2 Äventyrspedagogik und Abenteuerpädagogik**

Der historische Ursprung von Äventyrspedagogik und Abenteuerpädagogik liegt in Kurt Hahns `Outward Bound Konzept` auf welches sich auch Abenteuer bzw. Erlebnispädagogik beziehen (vgl. Kapitel 4.2, S. 51).

Das Hauptziel von abenteuerpädagogischen Konzepten ist es, Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung und zur sozialen Entwicklung zu schaffen. Dies ist auch ein wichtiges Ziel von Äventyrspedagogik.

Doch Äventyrspädagogik hat eine weitere wichtige Perspektive. Sie soll ein Modell für Lehrer und Pädagogen sein, um Abenteuerpädagogik mit Schülern im *schulischen Rahmen* umzusetzen und *Schulfächer zu integrieren*. Ein Teil der Aktivitäten hat Äventyrspädagogik mit Abenteuerpädagogik gemeinsam, zum Beispiel die von Furmark als `Freundschaftsbahnen` bezeichneten Abenteuerstationen (vgl. Kapitel 3.3.5, S. 45). Einzigartig ist allerdings die Methode `abenteuerbasiertes Thema`. In Kapitel 3.3.5, S. 43 wird diese Methode ausführlich und die anderen Methoden in Kürze beschrieben. (vgl. Furmark 1999, S. 11).

### **3.3.3 Die theoretische Begründung von Äventyrspedagogik**

Während ein Großteil der Methoden an der Universität Luleå entwickelt wurde und nicht nur in Schweden einzigartig ist, greift die theoretische Begründung des Konzeptes auf internationale wissenschaftliche Grundlagen zurück, die im folgenden erläutert werden sollen (vgl. Furmark 2008b, S.2).

#### Das Lernmodell

Zur Erklärung des abenteuerpädagogischen Lernprozesses bezieht Furmark sich auf das Lernmodell von Anthony Richards (vgl. Richards und Griffin, C./ Mulligan, J. (red) (1992), zit. n. Furmark 1999, S. 8-10)

Richards geht von vier Phasen des Lernens aus:

1. Separation: In dieser Phase wird das Abenteuer aus dem Alltag herausgehoben und dadurch als solches erkennbar gemacht. Die Aufgabe des Lehrers ist es die Schüler zu motivieren und auf das kommende Abenteuer vorzubereiten.
2. Erlebnis: Die zweite Phase beinhaltet, wie in traditionellen Abenteuerprogrammen, oft körperliche Belastungen. Die Teilnehmer müssen sich bei der Bewältigung einer Reihe von Herausforderungen mit ungewissem Ausgang bewähren.

3. Reflexion: Die Reflexion ist ein wichtiger Teil abenteuerpädagogischen Lernens. Die Schüler erzählen und schreiben über ihr abenteuerliches Erlebnis. Das Abenteuer wird vertieft und verinnerlicht. Dies ist Voraussetzung dafür, dass das Abenteuer die gewünschten nachhaltigen Prozesse erzielt.

4. Integration: in dieser nach Furmark „pädagogisch wichtigsten Phase“, soll das Gelernte in die eigene alltägliche Erfahrungswelt integriert werden.

Die Schule bietet im Gegensatz zu kurzzeitpädagogischen Programmen die Möglichkeit die Schüler über längere Zeit zu begleiten und so den gewünschten Transferprozess zu verstärken.

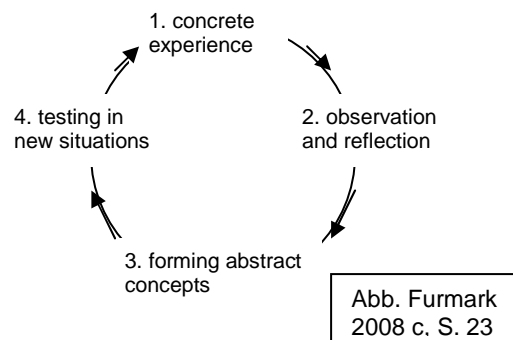
### Anknüpfung an pädagogische und neurologische Forschung

Äventyrspedagogik basiert sowohl auf praktischen Erfahrungen aus der langjährigen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Schule, als auch auf Ergebnissen pädagogischer Forschung und der neuesten Hirnforschung (vgl. Furmark 2008b, S.5).

Im Folgenden werden die Forschungsergebnisse beschrieben, auf die Furmark sich hauptsächlich bezieht und die Grundlage von Äventyrspedagogik bilden:

- Lernen durch Erfahrungen und Erlebnisse fördern

Kolb(1983)<sup>6</sup> beschreibt in seiner Theorie, die Notwendigkeit der Verknüpfung von Erlebnissen und theoretischer Reflektion, um effektives Lernen zu erreichen.



<sup>6</sup> Kolb, David (1983): Experiential Learning. London, UK: Prentice- Hall International. Kolb ist Professor an der Harvard University in den USA.



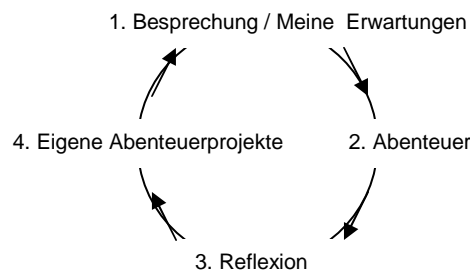
Die *Verknüpfung von Theorie und Praxis* ist auch ein Grundstein von Äventyrpädagogik. Es werden verschiedene Arten des Lernens in Äventyrpädagogik integriert (konkrete Erlebnisse, Reflexion, abstraktes, theoretisches und praktisches Arbeiten).

Furmark passt den Lernprozess nach Kolb in der Äventyrpädagogik folgendermaßen ein:

1. Frühere Erfahrungen und Erwartungen für das Thema werden besprochen
2. Die Klasse erlebt ein Abenteuer mit verschiedenen Herausforderungen
3. Reflexion: Über das Erlebte berichten, diskutieren, schreiben.

Mit Hilfe des Pädagogen wird das Erlebte bearbeitet, so dass neues Wissen, Können und Fähigkeiten entwickelt werden

4. Das neu erworbene Wissen und Können mit den Mitschülern in einem eigenen Abenteuerprojekt erproben (vgl. Furmark 2008 c, S. 23).



Anpassung des Kolbcircels  
an das Modell von Furmark

Abb. Furmark 2008 a, S.23

- Der Mensch lernt auf verschiedene Art und Weise

Äventyrpädagogik geht davon aus, dass wir auf verschiedene Arten und mit verschiedenen Sinnen lernen. Hierbei bezieht sich Furmark vor allem auf Howard Gardners<sup>7</sup>(1983) Modell multipler Intelligenz.

---

<sup>7</sup> Gardner, Howard (1983): *Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences*, Basic Books, Gardner ist seit 1986 Professor der Pädagogik an der Havard Graduate School of Education in den USA und bekannt durch seine Theorie multipler Intelligenz (vgl. Gardner 2008)

- Fantasie und Spannung sind kraftvolle Stützen im Lernprozess

Die Annahme, dass Kinder besser mit Fantasie und Spannung lernen ist eine Grundlage der Äventyrspädagogik. Hierbei bezieht sich Furmark auf Bergström<sup>8</sup> (1995) und Egan<sup>9</sup> (1995), welche beide die große Bedeutung von Spannung und Fantasie für das Lernen beschreiben. Bergström bestätigt die Annahme aus der Perspektive der Hirnforschung. Egan hebt die positiven Effekte durch den Einsatz von Erzählungen im Unterricht hervor.

- Zusammen lernt man besser als alleine

Zusammen zu arbeiten und sich in der Gruppe zu entwickeln sind Grundpfeiler von Äventyrspedagogik. Hierbei geht Furmark von den Forschungsergebnissen von Johnson, D/Johnson, R (1994)<sup>10</sup> aus, welche die Vorteile von kooperativer Arbeit beschreiben (vgl. Furmark 1999, S. 12f).

### 3.3.4 Welche Ziele stehen im Mittelpunkt von Äventyrspädagogik?

Äventyrspedagogik setzt sich zum Ziel

- persönliches und soziales Lernen
  - Wissen aus verschiedenen Fächern
  - verbunden mit dem Aspekt der Gesundheit
- zu vermitteln (*Ganzheitlichkeit*).

Äventyrspedagogik findet immer innerhalb eines pädagogischen Zusammenhanges statt (vgl. Furmark 2008b, S.3f).

---

<sup>8</sup> Bergström, Matti (1995): *Neuropedagogics - a School for the Whole Brain*, Wahlström & Widstrand (auf Schwedisch). Finnländischer Hirnforscher und Professor für Physik an der Universität Helsinki (vgl. Bergström 2008)

<sup>9</sup> Egan, Kieran (1995): *Berätta som en saga!* Hässelby: Runa förlag. Tätig in Forschung und Lehrerausbildung an der Simon Fraser University, Kanada

<sup>10</sup> Johnson, David/Johnson Roger (1994): *Learning together and alone*. ISBN 0-205-28771-9. Forschung an der Universität Minnesota in Minneapolis, USA (vgl. Johnson 2008)

Davon ausgehend lassen sich nach Furmark folgende Feinziele formulieren:

- Äventyrspädagogik soll eine spannende Art der Unterrichtens sein, die für Schüler und Lehrer motivierend und anregend ist
- durch Methodenwechsel Abwechslung in den Unterricht bringen
- Fächerübergreifend arbeiten und Wissen aus verschiedenen Bereichen spannend vermitteln
- die verschiedenen Lernstile der Schüler berücksichtigen
- persönliche und soziale Kompetenzen fördern  
→ um Mobbing vorzubeugen
- die Betonung von Natur als `Lernarena` hervorheben
- ein positiveres Bild von Schule vermitteln, als einen Ort an dem man spannende Dinge erlebt und gleichzeitig etwas lernt
- die physische Aktivität und damit die Gesundheit der Schüler fördern (vgl. Furmark 2008b, S.3f)

### **3.3.5 Die praktische Umsetzung von Äventyrspädagogik**

Ausgehend von den Grundlagen von Äventyrspädagogik und der formulierten Zielsetzungen, werden die Schüler vor emotionale, soziale, physische/motorische und intellektuelle Herausforderungen gestellt (vgl. Furmark 1999, S. 19f).

Es gibt viele verschiedenen Umsetzungsformen, mit verschiedenen Schwerpunkten in der Zielsetzung und der pädagogischen Begründung.

Im Folgenden wird ausführlich das Modell „abenteuerbasiertes Thema“ beschrieben, dass von Sven Gunar Furmark erarbeitet wurde und nach seinem Wissen einzigartig ist. Die anderen Formen von Äventyrspädagogik werde ich der Vollständigkeit halber nennen und nur sehr kurz beschreiben, da sie Ähnlichkeiten mit den bekannten Aufgaben in der Abenteuerpädagogik haben.

## Das `abenteuerbasierte Thema`

Das `abenteuerbasierte Thema` kann mit Kindern ab fünf bis sechs Jahren und auch mit Jugendlichen und Erwachsenen durchgeführt werden.

Es kann sich je nach Thema über einige Tage oder mehrere Wochen erstrecken.

Das Thema wird in folgenden Schritten bearbeitet:

### 1. Einführung und Vorbereitung

Ausgangspunkt des abenteuerbasierten Themas ist eine Abenteuergeschichte.

Es kann sich dabei sowohl um eine Fantasiegeschichte oder eine Geschichte in der realen Welt handeln, die sich als roter Faden durch das ganze Abenteuer zieht.

Zum Beispiel kann zum Thema Weltraum eine Geschichte mit Außerirdischen Grundlage für die Bearbeitung sein, die einen Auftrag an die Schüler enthält.

In die Bearbeitung des Themas können Inhalte verschiedener Fächer integriert werden. Es ist immer eine Erweiterung des theoretischen Wissens, das Schreiben eigener Geschichten (Schwedisch bzw. Deutsch), sowie das Üben von Zusammenarbeit beinhaltet.

In Gruppen bereiten die Schüler das Lösen des Auftrages vor, in dem sie sich unter anderem Faktenwissen anlesen, Probleme lösen und üben zusammen zu arbeiten.

Außerdem bereiten sich die Schüler praktisch vor in dem sie z.B. einen Gruppennamen und ein Gruppensymbol finden, notwendige Zaubersprüche auswendig lernen oder Ausrüstung herstellen oder vorbereiten.

(vgl. Furmark 2008b, S. 10; vgl. ebd. 1999. S.26)

### 2. Abenteuer

Der Tag des Abenteuers ist gekommen! Das Abenteuer findet immer draußen im Wald statt und kann sowohl tags als auch nachts stattfinden. Es knüpft an die Geschichte an und schließt diese ab. Die Schüler schlüpfen in die Geschichte hinein, bleiben jedoch sie selbst. Es gilt nun, mit Hilfe des in der Vorbereitungszeit erarbeiteten Wissens und der geübten Fähigkeit zur Zusammenarbeit verschiedene Aufgaben zu lösen. Als Leitfaden bekommen die Schüler eine Karte oder durch verkleidete Helfer bestimmte Hinweise (vgl. ebd. S.26; vgl. ebd. S.11).

### 3. Nachbereitung

In der Nachbereitung sollen die Schüler reflektieren, wie sie die Aufgaben gelöst haben. Wie hat die Zusammenarbeit in der Gruppe funktioniert, was hat gut geklappt usw.

Die Schüler können nun auch eigene Geschichten oder eine Fortsetzung der Geschichte schreiben, ihr Wissen, motiviert durch das Abenteuer vertiefen oder die erworbenen Fähigkeiten anwenden z.B. ein Miniabenteuer mit jüngeren Kindern durchführen (vgl. ebd. S.27; vgl. ebd. S. 11).

#### Weitere Methoden

- Sagoäventyr (Märchenabenteuer)

→ wie `abenteuerbasiertes Thema`, für Kinder von 5-10 Jahren

Fantasie, Motorik, soziale und kognitive Fähigkeiten werden angewendet und geübt (vgl. Furmark 2008 b, S. 12).

- `Kameradschaftsaktivitäten` und `Kameradschaftsbahnen`

Ziel dieser Aktivitäten ist es den Zusammenhalt in der Gruppe zu stärken, die Zusammenarbeit zu trainieren, ein Gruppengefühl zu entwickeln, Vertrauen in die Gruppe zu gewinnen und die eigene Rolle in einer Gruppe zu erleben.

#### a) `Kameradschaftsaktivitäten`

- Die Gruppe muss Aufgaben mit meist physischen Herausforderungen (mit dem ganzen Körper) lösen und dafür Kreativität und Strategien der Zusammenarbeit einbringen
- Für diese Übungen wird kaum, oder nur sehr wenig Ausrüstung benötigt
- Sie können drinnen oder im Freien stattfinden.
- Die Übungen können so verändert werden, dass sie ab dem fünften Lebensjahr bis ins Erwachsenen Alter umsetzbar sind

#### b) `Kameradschaftsbahnen`

`Kameradschaftsbahnen` unterscheiden sich in folgenden Punkten von `Kameradschaftsaktivitäten`:

- bestehen aus einer Anzahl von Stationen → Vorbereitungszeit und Material
- kleine Gruppen (5-6 Personen) wandern von Station zu Station
- die Altersuntergrenze liegt bei 8 Jahren

(vgl. Furmark 2008 b, S. 7ff)

- Abenteuer in der Turnhalle
  - eine Abenteuerlandschaft wird in der Turnhalle aufgebaut (z.B. Thema Berge oder Dschungel)
  - eine Geschichte gibt einen Rahmen
  - die Schüler müssen verschiedene physische und motorische Herausforderungen in kleinen Gruppen bewältigen
  - eine Karte dient zur Orientierung

(vgl. Furmark 1999, S. 29)

- Abenteuerorientierungslauf
  - Orientierungslauf eingebettet in eine Abenteuergeschichte

(vgl. Furmark 2008 b, S. 13)

- Skiabenteuer
  - Es gibt verschiedene Themen als Grundlage für Langlaufruten, zu welchen Aufgaben gelöst werden müssen, durch welche Skifahren aber auch Zusammenarbeit und einander Führen geübt wird (vgl. Furmark 1999, S. 29)

- Abenteuermathe
  - Mathematische Fähigkeiten an Stationen üben an denen folgende Elemente enthalten sind:

- 1.) etwas bauen
- 2.) ein mathematisches Problem davon ausgehend lösen
- 3.) physische/motorische Aufgaben lösen

(vgl. ebd. S. 29)

- Smartkids
  - nur wer bestimmtes Faktenwissen besitzt gelangt bei diesem Lernspiel ans Ziel und findet z.B. `das geheime Rentier` (vgl. Furmark 2008 b, S. 14)

- Detektive
  - die Schüler bearbeiten ein Thema und schlüpfen dabei in die Rolle von Detektiven die eine Gefahr beseitigen müssen (vgl. ebd. S. 15)

- Memorybahn

→ an einem auf einer Karte beschriebenen Weg entlang sind Gegenstände oder Zeichen platziert, von denen sich die SchülerInnen so viele wie möglich merken müssen (vgl. ebd. S. 16)

### **3.3.6 Was muss der Lehrer können?**

Der Lehrer muss in der Lage sein Möglichkeiten zu problemorientiertem Lernen zu planen, Fächer zu integrieren und Reflexion zu ermöglichen. Er muss unter dem Aspekt der Sicherheit Aufgaben so stellen, dass sie nur gemeinsam gelöst werden können, und dass verschiedene Kompetenzen dafür benötigt werden. Der Lehrer muss spannende und herausfordernde Lernsituationen schaffen können. Es ist von großem Vorteil, wenn er lebendig erzählen kann. Er muss außerdem fähig sein, die Schüler in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung in der Gruppe zu unterstützen. Die Kenntnis von Methoden wie verschiedene Interaktionsspiele und Geschichten, die sich zur Umsetzung eignen sind eine wichtige Voraussetzung. Der Lehrer muss die Aktivitäten dem Alter und den Fähigkeiten der Schüler anpassen können.

## 4. Erlebnispädagogik in Deutschland

Nach der Darstellung der erlebnispädagogisch orientierten Konzepte Friluftsliv, Utmuspedagogik und Äventyrspedagogik in Schweden richtet sich nun der Blick nach Deutschland. Was wird unter Erlebnispädagogik in Deutschland verstanden?

Welche Gedanken und Inhalte sind im Begriff Erlebnispädagogik in Deutschland enthalten? Und: Wie wird Erlebnispädagogik im schulischen Rahmen diskutiert?

Diesen Fragen soll in den folgenden Kapiteln nachgegangen werden.

### 4.1 Das Erlebnis

Bevor der Begriff *Erlebnispädagogik* ausführlicher bearbeitet wird, ist es sinnvoll zu klären, was man *genau* unter einem *Erlebnis* versteht.

#### 4.1.1 Das Erlebnis in unserer Gesellschaft

Das `Erlebnis` ist zum Schlagwort der heutigen Zeit und zum Ausdruck des Charakters der heutigen Gesellschaft geworden. Gerhard Schulze erregte mit dem Buch „Die Erlebnisgesellschaft“ (1992) großes Aufsehen. Er beschreibt in diesem Buch, dass sich die Beziehung zu Gütern und Dienstleistungen verändert hat. Nicht mehr Nützlichkeit und Funktion, sondern der Erlebniswert sind ausschlaggebende Kriterien. Das Leben wird als individuelles Erlebnisprojekt gesehen (vgl. Heckmair/Michl 2008, S. 108) Betrachten wir unseren Alltag, werden in der Tat Erlebnisse überall angeboten, sei es der `Erlebnissport`, das `Einkaufserlebnis` oder das `Erlebnisschwimmbad` (vgl. Schott 2003, S.25). Das Erlebnis lässt sich scheinbar gut vermarkten, woraus man vielleicht schließen könnte, dass viele Menschen das Erlebnis als Abwechslung von ihrem Alltag benötigen (vgl. Balz 1993, S.4). Die Verfügbarkeit von Erlebnisräumen wird heute von den finanziellen und zeitlichen Ressourcen des einzelnen Menschen bestimmt. Nur ein bestimmter Personenkreis kann Geld und Zeit aufbringen sich Erlebnisse zu leisten. Gesellschaftliche Defizite an sozialen und emotionalen Erfahrungen können so in unsere wohlstandgeprägten Gesellschaft ausgeglichen werden (vgl. Fischer / Ziegenspeck 2008, S. 306).



#### 4.1.2 Erlebnis - Erleben

Ein erstes Verständnis über die Begriffe Erlebnis und Erleben lässt sich durch einen Blick in ein Lexikon (hier Brockhaus) gewinnen.

Im Brockhaus wird *Erlebnis* als der „Inhalt des Erlebens; i.e.S. jedes *beeindruckende* Geschehen“ beschrieben (Brockhaus 2006, S. 300, Hervorhebung hinzugefügt). Als *Erlebnisse* werden Geschehnisse bezeichnet, die aus dem Strom des Erlebens herausragen bzw. etwas Neues, Unbekanntes, Ungewohntes, das sich aus dem dahin fließen des Alltags hervorhebt und sich daher einprägt (vgl. Heckmair / Michl 2008, S. 114).

**Erleben** wird im Brockhaus hingegen folgendermaßen definiert:

„Erleben, ist die Gesamtheit aller im Bewusstsein der Person repräsentierten Vorgänge. Alle psych. Phänomene sind eingeschlossen: Empfinden, Wahrnehmen, Denken, Vorstellen, Gedächtnis, Gefühle, Motive. Das E. ist in seiner individuellen Besonderheit nur dem Betroffenen unmittelbar zugänglich“ (Brockhaus 2006, S. 300).

Zusammenfassend wird das Erleben also als das individuelle, alle psychischen Phänomene umfassende Erleben im Bewusstsein eines Menschen beschrieben.

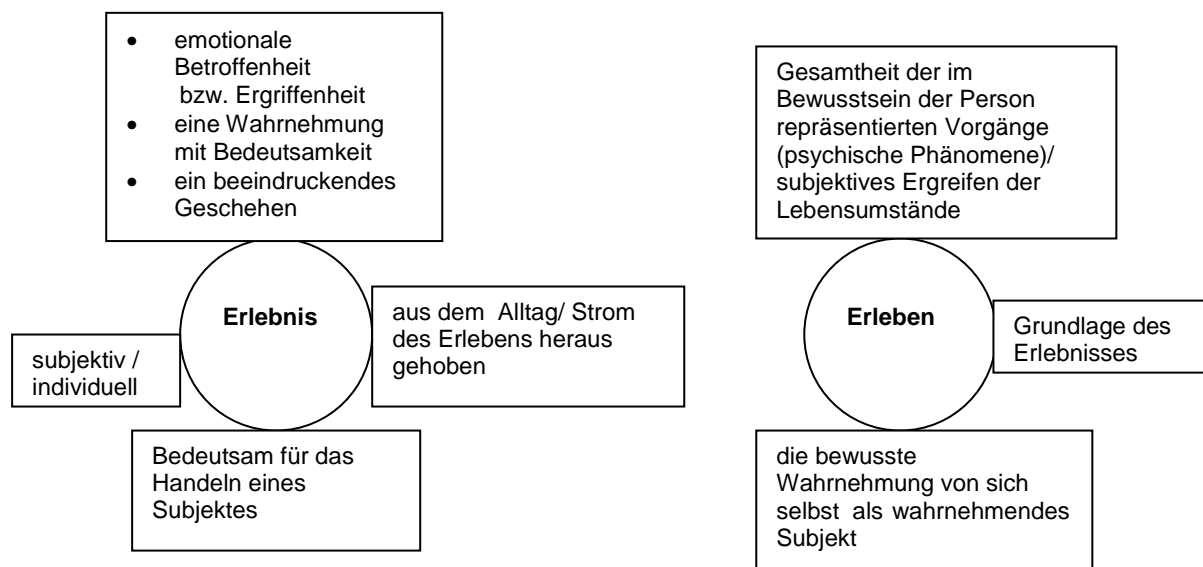
Beschäftigt man sich näher mit der Bestimmung der Begriffe `Erlebnis` und `Erleben`, so stellt man fest, dass sie in der Wissenschaft unklar definiert sind. Nicht nur im pädagogischen sondern auch im philosophischen und psychologischen Kontext ist der Begriff `Erlebnis` unzureichend definiert. Es findet z.B. keine klare Abgrenzung zu nahegelegenen Begriffen wie Wahrnehmung, Leben oder Bewusstsein statt (vgl. Schott 2003, S.25-32). Für eine theoretisch fundierte Grundlage der Erlebnispädagogik ist es jedoch nötig, Klarheit über die Unterscheidung der Begriffe zu schaffen. Mit seinem Buch „Kritik der Erlebnispädagogik“ (2003) versucht Schott einen Beitrag zur Behebung dieser Unklarheiten zu leisten und auch Schenz „Erlebnis und Bildung“ (2006) versucht der fehlenden theoretischen Begriffsbestimmung auf deren Basis Erlebnispädagogik seither diskutiert wurde ein Fundament zu geben. Eine so breite Abgrenzung, würde jedoch über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen. Im Folgenden wird daher lediglich eine Abgrenzung von `Erleben` und `Erlebnis` erarbeitet. Beide Autoren zeigen die historische Entwicklung der Begriffe `Erleben` und `Erlebnis` und suchen

nach einer sinnvollen Definition für die pädagogische Diskussion. Ihre Ergebnisse werden nun kurz dargestellt.

Schott beschreibt das *Erlebnis* als die fokussierte Erfassung von Gegenständen, „(...) die empfunden, bewusst oder selbstbewusst „festgestellt“ worden sind und die zu *Ergriffenheit* beim Erlebenden führen“ (Schott 2003, S. 262, Hervorhebung hinzugefügt). Auch Schenz hebt in seiner Definition die emotionale Betroffenheit beim Erlebnis hervor. Durch Emotionen wird einer Wahrnehmung eine Bedeutsamkeit zugeordnet und wird so zum Erlebnis. Eine bedeutsame Wahrnehmung wird zu einem *Erlebnis* (vgl. Schenz 2006, S. 171f). Für den pädagogischen Zusammenhang ist für ihn vor allem wichtig, dass das Erlebnis für das *Handeln* des Subjektes als bedeutsam angesehen wird (vgl. ebd. S. 170).

*Erleben* ist für Schenz die *Grundlage des Erlebnisses*. Erleben heißt in diesem Sinne die *bewusste Wahrnehmung von sich selbst* als wahrnehmendes Subjekt und ist Voraussetzung für das Erlebnis, im oben genannten Sinne (vgl. ebd. S. 173). Auch Schott beschreibt das *Erleben* ähnlich als das „(...) subjektive Ergreifen der Lebensumstände“ (Schott 2003, S.263) benannt.

Im folgenden Schaubild wird versucht die verschiedenen Verständnisse von Erleben und Erlebnis zusammenzufassen:



### **4.1.3 Handlung- Erlebnis- Erfahrung**

Erlebnispädagogik ist eines von vielen *handlungsorientierten Unterkonzepten* wie z. B. Projektmethode, Planspiel.

Handlungsorientierte Konzepte beabsichtigen eine *größere Identifikation* des Lernenden mit dem Unterrichtsgegenstand *durch aktives Tätigsein und lebensnahes Lernen* (Learning by doing). Außerdem zielen handlungsorientierte Konzepte auf *Kreativität, Phantasie und die Bereitschaft zur Mitarbeit* durch die Übernahme von Verantwortung für den Unterrichtsverlauf, demokratische Kritik und Kontrolle der Unterrichtsarbeit und damit auf die Förderung methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen. Der Gedanke des handlungsorientierten Unterrichts wurde u.a. durch Dewey, Kerschensteiner und Maria Montessori geprägt. (vgl. van Ackeren 2005, S.13f)

Der Begriff Erfahrung nimmt in der Erlebnispädagogik eine wichtige Position ein. Erlebnisse werden zu Erfahrungen, wenn diese `verarbeitet`, bewusst gemacht und reflektiert werden und somit im Gedächtnis haften bleiben (vgl. Hannig 2006, S. 4; vgl. Paffrath 2001, S. 7). Erfahrungsbezogener Unterricht knüpft u.a. an die Lerntheorie von John Dewey an, die „ (...) die eigene Erfahrung der Lernenden über die Darstellung des Unterrichtsstoffes und die Belehrung durch den Lehrer stellt“ (Ternothe/Tippelt 2007, S. 193).

„Zusammenfassend zielt Erlebnispädagogik als Differenzierung der Handlungsorientierung auf ein Handeln in Erlebnissituationen, um darüber Erfahrungen aufzubauen“ (van Ackeren 2005, S. 16).
--

### **4.2 Ein kleiner Exkurs in die Geschichte**

Die Ursprünge der Erlebnispädagogik in Deutschland liegen in der reformpädagogischen Bewegung.

Als den Urvater der Erlebnispädagogik wird immer wieder Kurt Hahn (1886-1974) bezeichnet. Er prägte als erster den Begriff der `Erlebnistherapie`. Diese beinhaltet vier Elemente. Dazu gehören körperliches Training, Expeditionen, Projekte und der Dienst am Nächsten. Wesentlich ist dabei die Verknüpfung der vier Grundelemente unter dem gemeinsamen Motiv des Erlebnisses, das pädagogisch vorgeplant ist. Kurt Hahn ging es darum, durch intensive Erlebnisse und außergewöhnlichen Situationen bei denen die Menschen ihre Grenzen erfahren, Verhaltensänderungen zu erzielen.

Das Lernen sollte durch konkretes Handeln und lebenspraktischen Bezug bestimmt sein. Der Sport und das Zusammenleben in der Gruppe nahmen einen wesentlichen Raum ein. Durch die Gruppe sollten soziale Kompetenzen und soziales Lernen aufgebaut und gestärkt werden. Außerdem standen der Aufbau einer stabilen individuellen Persönlichkeit, des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls und die Übernahme von Verantwortung im Vordergrund. Kurt Hahn ist Mitbegründer der Schule Schloss Salem am Bodensee, die heute noch existiert. (vgl. Brandt 1998, S.31ff; Paffrath 2001, S. 5). Doch auch Ideen von Rousseau, Thoreau, Specht und John Dewey gelten als wegweisend für die Entwicklung der Erlebnispädagogik heute (vgl. Heckmair/Michl 2008, S. 15-54).

### **4.3 Erlebnispädagogik - ein weites Feld**

Die Erlebnispädagogik als klar definiertes Gebilde, etwa im Sinne einer Theorie oder in der Praxis als klar umrissenes Konzept, gibt es nicht. Vielmehr ist eine Vielzahl von Ansätzen und Aktivitäten zuerkennen. Es gibt international und in Deutschland unterschiedliche Ansätze mit verschiedenen

- Zielgruppen (Jugendhilfe, Behinderte, Straffällige, Schüler usw.)
- Umsetzungsmodellen (Outward Bound, The Mountains speak for them self usw.) mit entsprechenden Lernmodellen und
- Zieldimensionen (z.B. Therapie, Religion, Persönlichkeitsentwicklung, Ökologie, soziales Lernen, Themen aus verschiedenen Fächern)

(vgl. Michl 2005, S. 102, vgl. Heckmair/Michl 2008, S. 16, S. 67-71, S.122-128).

Heckmair und Michl weisen auf die Einteilung von Erlebnispädagogik (nach *Simon Priest*) in verschiedene Programmtypen als sinnvollen Versuch eine gewisse Ordnung zu schaffen hin, auch wenn sich die Typen überschneiden können.

Priest beschreibt Erlebnispädagogik als

- `recreational program` für Freizeit und Erholung
- `educational program` bei dem die Bildung im Vordergrund steht
- `development program` mit Betonung auf der Veränderung von Verhalten und als
- `therapeutical program` mit dem Ziel das `falsche Verhalten` von jemandem zu verändern (vgl. Heckmair/Michl 2008, S. 117)

Im angloamerikanischen Raum hat sich folgende Gliederung von Erlebnispädagogik durchgesetzt:

- Die `Outdoor-Education`, bei der erlebnisorientierte Naturbegegnungen tiefe Berührungen und Beziehungen eröffnen sollen und die mit dem Konzept der Umweltbildung/Ökopädagogik vergleichbar ist.
- Die `Adventure-Education`, bei der auf `härtere` abenteuerliche Aktivitäten auch in urbanen Räumen gesetzt wird.
- Außerdem gibt es noch das weit und offen gehaltene Konzept der `Experimental Education`. Hier wird vor allem ganzheitliches erfahrungsorientiertes Lernen betont. Die Auseinandersetzung mit dem Neuen, Fremden und Überraschenden ist wesentlich. Durch nachhaltige Eindrücke sollen persönlichkeitsbildende Prozesse ausgelöst werden.

Während Paffrath die deutsche Erlebnispädagogik am ehesten in der `Experimental Education` verortet (vgl. Paffrath 2001, S.6), behaupten Heckmair/Michl (2008) klar, dass Erlebnispädagogik in Deutschland der `Adventure Education` entspricht (vgl. ebd. S. 63f). In diesem Widerspruch spiegelt sich nochmals ganz eindeutig die Offenheit des Begriffes `Erlebnispädagogik` in Deutschland wieder. Der Vielfalt der Zielsetzungen entsprechend gibt es sehr *vielfältige, international verbreitete Umsetzungsformen* die von Natursportarten wie Wandern, Segeln, Klettern usw. über künstliche Arrangements wie Hochseilgarten, Interaktionsspiele usw., Spiel und Theater bis zur `meditativen Innenreise` reichen (vgl. Ternoth/Tippelt 2007 S.194 ; Heckmair/Michl 2008, S. 191-236; Paffrath 2001, S.6 ). Die wichtige Bedeutung von *primären, originären Erfahrungen* ist jedoch grundlegend für alle erlebnispädagogischen Aktivitäten (vgl. Hannig, 2006, S.32).

Heckmair/Michl wagen trotz oder gerade wegen dieser Vielfalt einen vierten Definitionsversuch von Erlebnispädagogik:

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor psychische, physische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ (ebd. S. 115).

Zudem versuchen sie Erlebnispädagogik von anderen handlungs- und erlebnisorientierten Lernmethoden (Ökopädagogik, Naturerlebnispädagogik, kreative Techniken, Selbsterfahrung usw.) abzugrenzen.

Dies geschieht nach Heckmair/Michl (2008)

1. durch eine Mischung aus Spiel, Aktion, Übung, Projekt u.a.
2. durch die psychische und physische und kognitive Auseinandersetzung mit der Natur bzw. anderen Erlebnis- und Lernräumen
3. durch einen gewissen Ernstcharakter

Entsprechen erlebnisorientierte Methoden wie z.B. in der Ökopädagogik der Bau eines Sonnenkollektors, in der Naturerlebnispädagogik, wenn wir unseren Partner mit verbundenen Augen durch den Wald führen oder in der kreativen Bildung beim Töpfern und Batiken *nicht* diesen Kriterien, so lassen sie sich nach Heckmair/Michl (2008) für sich alleine stehend nicht als Erlebnispädagogik bezeichnen (S. 255). Diese erlebnisorientierten Methoden haben jedoch einen Wert an sich und können sinnvoller Bestandteil von Erlebnispädagogik sein (vgl. ebd. S.155).

#### **4.4 Prinzipien und Ziele der Erlebnispädagogik**

Trotz der Offenheit und Komplexität der erlebnispädagogischen Begrifflichkeit lassen sich einige Charakteristika der erlebnispädagogischen Konzepte erkennen.

Im Folgenden wird in Anlehnung an das Konzept von Alex Schenz (2007) versucht eine Annäherung an den Begriff Erlebnispädagogik zu erarbeiten. Nach Schenz lässt sich die Vielzahl erlebnispädagogischer Ansätze in zwei verschieden geprägte Richtungen ordnen.

##### **4.4.1 Das geisteswissenschaftlich-hermeneutisch geprägte Verständnis**

###### Das Erlebnis

In der geisteswissenschaftlich-hermeneutisch geprägten Erlebnispädagogik wird davon ausgegangen, dass der Mensch über Erlebnisse zu Erfahrungen kommt. Dafür müssen Erlebnisse miteinander verbunden und bewusst verarbeitet werden. Erfolgt dies, kann man sie als eigenes Wissen, das man sich selbst erarbeitet hat, sehen. Erlebnisse müssen reflektiert und bewertet werden, da sich erst danach Erkenntnisse ableiten lassen (vgl. Berthold/Ziegenspeck 2002, S. 9, Michl 2005, S. 98-100).

### Ganzheitliches Lernen

Das ganzheitliche Lernen wird über das Physische angebahnt. Es wird den Lernenden die Chance gegeben sich mit etwas direkt körperlich zu `befassen`, etwas `zu behandeln` oder zu `begreifen` (vgl. Ziegenspeck 1997, S.3).

Lernen wird über die Hand als physische Brücke zwischen Sache und Mensch, als auch über *alle Sinne* des Körpers angebahnt. Die *emotionale Beteiligung* ist für das Erlebnis ausschlaggebend (vgl. ebd. S.1).

Die Reihenfolge der auf Pestalozzi zurückgehenden Formel von `Kopf, Herz und Hand` wird also erlebnispädagogisch in `Herz, Hand und Verstand` umformuliert, da der erste Schritt im Lernprozess die emotionale Ansprache ist (vgl. ebd. S.3).

Anders gesagt, ist Erlebnispädagogik ein handlungs- und erfahrungsorientiertes pädagogisches Konzept in welchem durch emotional besetzte, erlebnispädagogische Interaktions- und Kommunikationsstrukturen sowohl personale, soziale, motorische als auch kognitive Kompetenzen gefördert werden sollen (vgl. van Ackere/ Boeger/ Schut-Ansteeg, S.471).

### Lernen in authentischen Situationen

Ein gewisser *Ernstcharakter* soll durch die *Vermittlung authentischer Begegnungen* im Unterschied zur medialen Vermittlung eintreten. Durch die direkte Begegnung mit Problemen und Herausforderungen soll es zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema kommen (vgl. Reiners 2007, S.17).

Außerdem werden den Lernenden Aufgaben so gestellt, dass diese als *bedeutsam* empfunden werden (vgl. ebd. S.14).

### Vermitteln von Werten und Haltungen

Auf diese Art und Weise soll den Lernenden Einstellungen und ein Bewusstsein für bestimmte Problemstellungen (z.B. Umweltschutz, sozialer Umgang) vermittelt werden. Erlebnisse sollen dazu beitragen, dass *etwas Bestimmtes* bzw. etwas positiv Wahrgenommenes, als erstrebenswert vermittelt wird (vgl. Schenz 2007, S. 159).

### Personale und soziale Kompetenzentwicklung

Durch emotionale Impulse und Reflexion (vgl. Kapitel 4.4.3, S. 57; 4.5, S. 57) sollen eigene Werte überprüfbar und erfahrbar gemacht werden und damit das Verhalten der Lernenden und deren Einstellungen in einer bestimmten Richtung verändert werden. Erlebnispädagogik soll so zur Persönlichkeitsentwicklung und der

Verbesserung des sozialen Verhaltens des Lernenden beitragen (vgl. Reiners 2007, S. 13f).

#### **4.4.2 Die existenzialistische Sichtweise**

Es lässt sich heute ein Trend zu einer Erlebnispädagogik auf Grundlage einer existenzialistischen Sichtweise erkennen. Es *unterscheidet* sich vom geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Verständnis in folgenden zwei Punkten:

##### Das Erlebnis

Das Erlebnis aus existenzialistischer Sichtweise unterscheidet sich vom Erlebnis aus geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Sicht zunächst durch die *größere Intensität* des Erlebnisses (vgl. Balz, 1993, S.5 zit. n. Schenz 2006, S. 145).

Paffrath beschreibt dies folgendermaßen:

„Solche Augenblicke/Situationen können als Glücksmomente empfunden werden oder als Momente tiefster Verzweiflung, Angst, Trauer, aber auch als Ereignisse der Entscheidung, der Grenzen, des Sichtrauens, neuer Einsicht etc. Solche Affekt-, Willens- oder Erkenntniserlebnisse können nicht gewollt, gedacht oder vorgestellt werden. Vielmehr „überfallen“ sie uns. Das Erlebnis ist etwas, was uns widerfährt, ein ganz individuelles Innewerden, auch wenn es kulturspezifische Anteile daran gibt“ (Paffrath 2001, S.7).

Erlebnisse reihen sich zudem nicht zeitlich hintereinander sondern `prägen zutiefst` die Persönlichkeit (vgl. ebd. S.7).

Insbesondere durch die Überwindung eines Wagnisses (vgl. Schwarz 1968, S. 158, zit. n. Schenz 2007, S. 152) und das Erleben von Grenzerfahrungen soll das Selbstwertgefühl der Teilnehmer gestärkt werden (vgl. Gaulty S. 95, S.8-12, zit. n. Schenz 2007, S. 152).

##### Vermitteln von Werten und Haltungen

Wertehaltungen und Verhaltenweisen sollen *aus dem Teilnehmenden selbst heraus* angeregt und durch die Erlebnisse mit der Gruppe verändert werden (vgl. Fischer 1999, S. 208-211 zit. n. Schenz 2007, S. 152). Es wird dabei im Unterschied zur geisteswissenschaftlich - hermeneutisch geprägten Verständnis betont, dass Werte *neu formuliert* und aus dem Erlebnis neu gewonnen werden und nicht vorbestimmte *Werte* übernommen werden sollen (vgl. Schenz 2007, S. 143).



#### **4.4.3 Die Reflexion**

*Beiden* Verständnissen von Erlebnispädagogik liegt die Annahme zu Grunde durch bestimmte Erlebnisse Wissen, Werte, und Verhalten beeinflussen zu können.

Diese Annahme ist jedoch kritisch zu sehen. Wie das einzelne Subjekt ein Erlebnis verarbeitet ist verschieden. Damit stellt sich die Frage, wie die pädagogische Wirkung von Erlebnissen zu beurteilen ist bzw. wie aus „(...) Wahrnehmungen oder Erfahrungen Haltungen und Handlungen hervorgehen“ (Schenz 2007, S.160).

In der Erlebnispädagogik wird daher die Rolle der Reflexion für die Wirksamkeit auf verhaltensändernde Effekte diskutiert (vgl. ebd. S. 154ff). Die Frage nach dem Transfer des Erlebten in den Lebensalltag der Lernenden ist eine der meist diskutierten Fragen in der Erlebnispädagogik auf die im nächsten Kapitel weiter eingegangen wird.

#### **4.5 Wie wirkt Erlebnispädagogik?**

Der Erlebnispädagogik liegt, wie im vorigen Kapitel ausführlich beschrieben, die Annahme zugrunde, dass Erlebnisse auf Lern- Erziehungs- und Bildungsprozesse einwirken (vgl. Schott 2003, S. 262). Die theoretische Untermauerung dieser Annahme konnte lange Zeit nicht Schritt halten mit dem ungewöhnlich hohen Zuwachs in der Praxis und wurde erst in den letzten Jahren aufgearbeitet (vgl. ebd. S.171; Fischer/ Ziegenspeck 2008, S. 308).

Eine ganze Reihe Studien hat sich inzwischen mit der Frage beschäftigt, ob und wie Erlebnispädagogik wirkt. Einige Studien kamen durchaus zu positiven Ergebnissen (z.B. Jagenlauf/Bress 1990). Doch aufgrund der Subjektivität von Erlebnissen ist die Wirkung generell schwer nachzuweisen (vgl. Michl 2005, S. 104).

Wie im vorigen Kapitel erwähnt wurden daher verschiedene Reflexionsmodelle entwickelt, um den Transfer des Gelernten in den Alltag zu gewährleisten (vgl. ebd. S. 104). Beispielhaft soll der anschauliche Versuch von Michl (2005), die Rolle der Reflexion in Form einer Waage

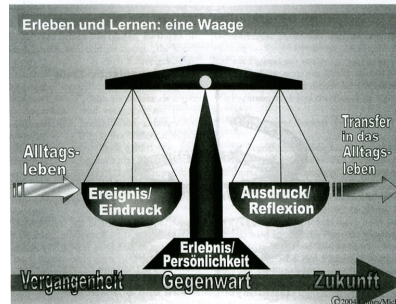


Abb. Michl 2005, S.100

und das Verhältnis von Erleben und Erziehung (Erziehung= Persönlichkeitsentwicklung, Kräftebildung) in Form einer Spirale zu beschreiben an dieser Stelle gezeigt werde.

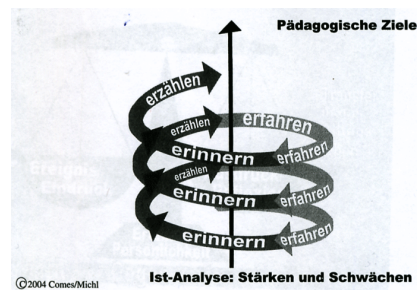


Abb. Michl 2005, S.99

Ergebnisse der Neurowissenschaft liefern beste Begründungen für die Wirksamkeit erlebnispädagogischer Konzepte. Die Ergebnisse bestätigen den Zusammenhang von Bewegung und Lernen, Kognition und Emotion und somit die Grundannahmen von Erlebnispädagogik (vgl. Heckmair/Michl 2008, S. 77- 87; Paffrath 2001, S. 4f)

Einen Beitrag zur theoretischen Untersuchung der Bedeutung von Erlebnispädagogik im Erziehungs- und Bildungsprozess leisten Schott „Kritik der Erlebnispädagogik“ (2003) und Schenz „Erlebnis und Bildung“ (2007).

Ihre abschließenden Ergebnisse sollen nun kurz dargestellt werden.

### Erlebnis und Lernen

Schott weist klar daraufhin, dass ohne Erlebnisse gelernt werden kann. Da Erlebnisse durch einen Ausnahme und Seltenheitscharakter geprägt sind kann das Erlebnis nur punktuell eingesetzt werden und andere Arten des Lernens bei denen es auf Ziel und Übung ankommt, nicht ersetzen (vgl. Schott 2003, S.268). Erlebnisse sind gute Voraussetzungen damit gelernt werden kann, da Sinnlichkeit, Verstand, Gefühl und Wille in engen Kontakt treten können.

Auch Schenz sieht das Erlebnis als eine gute Voraussetzung für die Initiierung von Lernprozessen. Er weist zusätzlich darauf hin, dass ohne positive Beurteilung des Lernenden keine selbstständige Aktivität zu erwarten ist (vgl. Schenz 2007, S.193).

### Erlebnis und Erziehung

Das Erlebnis hat die besondere Eigenschaft zu einer Betroffenheit zu führen, die Einstellungs- und Haltungsänderungen bewirken. Beim Einsatz von Erlebnissen zur Erziehung müssen diese in einen pädagogischen Kontext eingebettet werden und dürfen nicht zur Manipulation missbraucht werden (vgl. Schott 2003, 269f).

Schenz (2007) meint hierzu: „Es sollen nicht die Emotionen sein, welche den Menschen verändern, sondern die Erlebnisse sollen Anlässe sein, über Veränderungen in geistiger und sittlicher Hinsicht nachzudenken“ (ebd. S.194).

### Erlebnis und Bildung

Erlebnis besitzt die `Bildungsqualität` etwas Äußeres in das Innere des Menschen zu bringen, denn es dringt tief in den Menschen ein, wodurch die so genannte Subjekt-Objekt Kluft aufgehoben wird. Eine unablässige Bedingung hierfür ist, dass das Erlebnis nicht alleine steht sondern in Vernunft und Reflexion eingebunden ist (vgl. Schott 2003, S. 272; vgl. Schenz 2007, S. 194).

An dieser Stelle werden die Ergebnisse von Schenz und Schott um einen Aspekt ergänzt, den Paffrath in seinem Artikel „Erlebnispädagogik in der Schule?“ (2001) formuliert. Er weist darauf hin, dass erlebnis- und handlungsorientierte Praxis an das klassisch humanistische Bildungsideal (Wilhelm Humboldt) anknüpft, das auf die Entfaltung aller Kräfte im Menschen zielt.

Bildung in diesem Sinne beinhaltet sowohl die Förderung der kognitiven Seite (Wissen, formale Fähigkeiten des Denkens) auch die Förderung von emotionalem und moralischem Qualitäten oder anders gesagt einer `Herzens- oder Gemütsbildung`. Daher gilt: „ Erst wenn alle Kräfte zusammenwirken und sich im Handeln aktualisieren wird Bildung substanziell“ (ebd. S. 8).

## **4.6 Erlebnispädagogik und Natur**

Natur ist ein Begriff der immer wieder in der Erlebnispädagogik und den erlebnispädagogischen Ansätzen aus Schweden auftaucht.

Was heißt jedoch Natur und wo wird sie zur Kultur? Gibt es sie überhaupt noch, die vom Menschen unberührte Natur? In welchem Verhältnis stehen erlebnispädagogische Ansätze und ökologische Bildung?

### Zum Verhältnis von Mensch und Natur

Als die Menschen noch Jäger und Sammler waren lebten sie im Einklang mit den Rhythmen der Natur. Um zu überleben, mussten sie sich der Natur anpassen. Zu dieser Zeit kann man noch `alles` als Natur bezeichnen. Der Mensch war Teil einer großen Einheit und so gab es keine klare Grenze zwischen Natur und Kultur (das vom Menschen geschaffene).

Als der Mensch begann Ackerbau zu betreiben und sesshaft wurde, vergrößerte sich die Unterscheidung zwischen Mensch und Natur. Im Zeitalter der Industrialisierung und Urbanisierung ist es schwierig überhaupt noch einen Ort als `Natur` zu bezeichnen. Unsere Umwelt / Umfeld, Tiere und Pflanzen sind durch aktuelles oder vergangenes menschliches Einwirken beeinflusst.

Verstehen wir unter Natur jedoch etwas, das wir Menschen nicht bewusst steuern und beeinflussen können, so findet sich Natur auf viele Weisen in den Menschen und an verschiedenen Orten wieder. Das Knurren des Magens, der Herzschlag, das Wachstum der Pflanzen, der Sternenhimmel sind hierfür nur einige Beispiele. An manchen Orten lässt sich mehr `das Natürliche` finden während an anderen die `Kultur` überwiegt (vgl. Sandell 2007, S. 11).

### Die Erlebnispädagogik und ökologische Bildung

In ihren Anfängen enthielt Erlebnispädagogik nur Aktivitätsformen in der Natur. Erst später wurde sie auch auf Innenräume und urbane Gebiete ausgeweitet (Heckmair/Michl 2008, S.115). Liedtke formuliert die besonderen Chancen von Natur als Erlebnisraum folgendermaßen:

„Natur präsentiert sich für viele Menschen als ein Raum- oder besser gesagt als Phänomenbereich-, der durch attraktive Erlebnisse verschiedenster Dimensionen gekennzeichnet ist und dabei Erlebnisqualitäten generiert, die in einer menschlich

geprägten Umgebung schwer oder zumindest schwerer zu erlangen sind“ (Liedtke 2007, S. 184 zit. n. Liedtke/ Lagerstrøm 2007).

Genau diese Qualität von Natur macht sich die Erlebnispädagogik häufig zu Nutzen, um sie zur Veränderung von Wertmaßstäben und Verantwortungsbewusstsein zu verwenden (vgl. Corleis 2000, S. 72). Die ökologische Verträglichkeit sollte Grundlage jedes erlebnispädagogischen Handelns sein. Welche Aktivitäten unter ökologischem Gesichtspunkt vertretbar sind, wird jedoch stets eine individuelle Entscheidung sein, die gut überdacht werden muss (vgl. Kölsch /Wagner 1998, S. 26).

Begeben sich Menschen in die `Natur` hinterlassen sie auch immer mehr oder weniger große Spuren. Naturschützer kritisieren Natursportarten und fordern menschenfreie Gebiete. Doch dabei vergessen sie, dass nur der, der den Wert der Natur am eigenen Leib erfährt, diesen auch zu schätzen wissen kann. Nur wer die Natur schätzt, der schützt sie auch (vgl. Sandell 2007, S.11; Heckmair/Michl 2007, S.127).

Im Rahmen erlebnispädagogischer Aktivitäten in der Natur lassen sich ökologische Probleme deutlich vor Augen führen und nirgendwo deutlicher praktisch-ökologisches Handeln wie z.B. seinen Müll mitnehmen einüben, wie in der Natur selbst. Wir können in der Natur erfahren, dass wir ein Teil einer großen Einheit sind und lernen Verantwortung für uns selbst, für die anderen und unsere Umwelt zu übernehmen. (vgl. Sandell 2007, S.11; Heckmair/Michl 2007, S.127).

Im welchen Verhältnis stehen nun Erlebnispädagogik und andere erlebnispädagogischorientierte Ansätze wie Ökopädagogik und Naturerlebnispädagogik?

Anke Schlehofer beschreibt in der Schrift von Werner Michl: „Praxis der ökologischen Bildung in der Jugendarbeit“ das Verhältnis zur Ökopädagogik folgendermaßen:

„Erlebnispädagogik und Ökopädagogik sind sicherlich unterscheidbare Methoden moderner Pädagogik, doch sie haben auch vieles gemeinsam und lassen sich fruchtbar miteinander verbinden. Sowohl in der Erlebnispädagogik wie auch in der Ökopädagogik geht es um drei Elemente: Individuum - Gruppe - Natur, wobei nur die Schwerpunkte etwas unterschiedlich sind. Während bei der Erlebnispädagogik der Mensch als Einzelwesen und Teil der Gruppe im Vordergrund steht und Natur den Rahmen für das Erleben bietet, steht bei der Ökopädagogik das Verhältnis Mensch-Natur im Mittelpunkt“ (Schlehofer 1992, S. 68 zit. n. Fischer / Ziegenspeck 2000, S. 282).

Naturerlebnispädagogik unterscheidet sich von Erlebnispädagogik zunächst, da in der Erlebnispädagogik die Natur in erster Linie als Kulisse dient. Alle Konzepte beabsichtigen junge Menschen zu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten (vgl. Heckmair, S.255; vgl. Corleis 2000, S. 72). Ökologisches Bewusstsein zu entwickeln gehört zu einem verantwortlichen Umgang mit der Lebenswelt ohne Zweifel dazu. Alle drei Konzepte Ökopädagogik, Naturerlebnispädagogik und Erlebnispädagogik stimmen insofern in dieser Absicht überein.

#### ***4. 7 Erlebnispädagogik in Deutschland im Rahmen von Schule und Unterricht***

Da Erlebnispädagogik immer noch eine hauptsächlich außerschulische pädagogische Maßnahme ist, geht es im folgenden Kapitel um die Art und Weise, die Häufigkeit und um Chancen und Schwierigkeiten bei der Umsetzung erlebnispädagogischer Konzepte an der Institution Schule, in der auch die Förderschule als schulische Institution mit einzuschließen ist. Es werden verschiedene gesellschaftliche und schulische Entwicklungen aufgeführt, welche Erlebnispädagogik im schulischen Rahmen begründen bzw. erschweren.

##### **4.7.1 Verbreitung und Umsetzung von Erlebnispädagogik in Schule und Unterricht**

Die Wurzeln der Erlebnispädagogik in Deutschland sind in der Schule zu finden. Kurt Hahn hat als Leiter der Schule Schloss Salem die Erlebnistherapie entwickelt.

Er bezog sich dabei auf Ideen der Reformpädagogen, welche die Erlebnisarmut der Schule beklagten. Nach dem zweiten Weltkrieg konnten diese Ideen in der Schule zunächst nicht Fuß fassen und wurden vorwiegend in der Jugendarbeit und Heimerziehung umgesetzt (vgl. Paffrath 2001, S. 182).

*Bis heute sind erlebnispädagogische Maßnahmen weit davon entfernt, breit im schulischen Alltag verankert zu sein.* Dies verwundert nicht, denn in der Forschung konnte eine Monostruktur des Unterrichts an deutschen Schulen belegt werden (Helmke u.a. 2002, Bos u.a. 2004 zit. n. van Ackeren/Boeger/Schutt-Ansteeg 2006, S. 480). Abenteuer, Erlebnisse und handlungsorientiertes Lernen führen immer noch ein Schattendasein in der schulischen Arbeit (vgl. Heckmair/Michl 2008, S. 186). Erlebnispädagogische Aktivitäten sind hauptsächlich im Rahmen von Klassenfahrten,

Wandertagen oder in Form von AGs anzutreffen. Es wird meist auf außerschulische Fachkräfte zurückgegriffen, die in Absprache mit den Lehrern ein Programm entwickeln, das auf die Bedürfnisse der Klasse zugeschnitten ist. Meistens soll der Prozess der Gruppenbildung unterstützt und der Klassenzusammenhalt gefördert werden. *Zur Unterstützung oder Anreicherung von Fachunterricht ist Erlebnispädagogik kaum gefragt* (vgl. van Ackeren/Boeger/Schutt-Ansteeg 2006, S. 475f). *Erlebnispädagogik wird als Ergänzung und manchmal auch als Alternative zum Unterricht gesehen* (vgl. ebd., S. 484).

An Sonder- bzw. Förderschulen wird Erlebnispädagogik häufiger umgesetzt als an Regelschulen. Van Ackeren/Boeger/Schut-Ansteeg berichten jedoch, dass Anfragen und Projektideen aus allen Schulformen und -stufen kommen (vgl. ebd., S. 484). Nach dem Ergebnis meiner Recherchen wurde bisher keine Studie veröffentlicht, die sich mit der Häufigkeit von Erlebnispädagogik an den verschiedenen Schularten befasst.

#### **4.7.2 Erlebnispädagogik - ein Konzept für ganzheitliches Lernen in Schule und Unterricht**

Erlebnispädagogik wird im schulischen Kontext als Teil einer neuen Lernkultur gesehen, die sich ganzheitlichem Lernen öffnet. Sie soll eine Ergänzung und Alternative zu bestehenden Bildungs- und Erziehungseinrichtungen und zu traditionellen Unterrichtsmethoden sein (van Ackeren/Boeger/Schut-Ansteeg 2006, S. 473). Durch den Zusammenhang von Erziehung und Erleben im Sinngehalt der modernen Erlebnispädagogik sollen ganzheitliche Lebens- und Lernpotenziale in schulische Maßnahmen integriert werden (vgl. Fischer / Ziegenspeck 2008, S. 304).

Diese Absicht lässt sich ganz aktuell mit Einschränkungen bzw. Veränderungen von Erfahrungsräumen in der mediatisierten Welt von Kindern und Jugendlichen begründen:

„ Bewegungsarmut, verringerte Geschicklichkeit, fehlende Eigeninitiative, Spontaneität und Kreativität sind die Folge eines Verlustes an authentischen körperlichen, sozialen und emotionalen Erfahrungen “ (van Ackeren/Boeger/Schut-Ansteeg 2006, S. 473).

Der Erlebnis- und Erfahrungsarmut von Kindern und Jugendlichen soll entgegengewirkt werden (vgl. Fischer / Ziegenspeck 2008, S. 304).

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule war allzu lange nur mit Wissen gekoppelt und vernachlässigte die *emotionale Seite* des Lernens.

Erlebnispädagogischen Ansätze betonen die Rolle von Emotionen und Körper im Sinne eines ganzheitlichen Menschenbildes (vgl. Paffrath 2001, S. 8).

„Neben der sachlichen Information über die Gegenstände der Welt, darf die Beziehungsebene nicht verkümmern, ist Raum für Gemüt und (Mit-) Gefühl zu eröffnen, damit sich emotionale Bindungen ergeben können und Hoffnung bestehen soll, dass der Zustand der kalten Zweckrationalität der modernen Gesellschaft nicht das letzte Entwicklungsstadium der Menschheit darstellt“ (Paffrath 2001, S. 12).

In Hinsicht auf einen gelingenden Transfer versucht man immer mehr erlebnispädagogische Aktivitäten vor Ort, an der Schule, in der direkten Lebenswelt der Schüler anzusiedeln. Der Transfer scheint sich durch die räumliche Nähe zu alltäglichen, bekannten Orten einfacher zu gestalten (vgl. van Ackeren/Boeger/Schutz-Ansteeg 2006, S. 476).

Da Erlebnispädagogik als Lernziel die Schüler in Bewegung bringt, werden *motorische Kompetenzen* (Koordination, Geschicklichkeit usw.) gefördert und so der konstatierten Bewegungsarmut von Kindern und Jugendlichen entgegen gewirkt.

*Kognitive Kompetenzen* werden zum einen durch die in erlebnispädagogischen Aktivitäten benötigten Planungs- und Entscheidungsprozesse (Problemlösefähigkeit) gefördert. Zum anderen kann das erlebnispädagogische Grundprinzip des Wechselspiels von Handeln und Denken als Grundlage zur Gewinnung von Einsichten und Erkenntnissen (John Dewey u.a.) eine effektive Lernmethode und Bereicherung von monotonen Unterrichtsstrukturen sein (vgl. ebd. S. 473f).

*Erlebnispädagogische Konzepte können dem `normalen` Unterricht und den traditionellen Formen des Wissenstransfers neues Leben einhauchen* (vgl. Paffrath 2001, S. 8).

#### **4.7.3 Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen als Aufgabe der Schule?**

Persönlichkeitsförderung und soziales Lernen sind unbestritten auch Aufgaben der Schule (Gilsdorf 1995, S.101). Die Schule soll dazu beitragen, dass sich verantwortliches Handeln entfaltet und Kurt Hahns Absicht der `Erziehung zur Verantwortung` sich verwirklicht (vgl. Paffrath 2001, S. 8).

Nach Berichten von Lehrern aus dem Unterrichtsalltag begegnen sie häufig Unlust, Aggressivität und auch Unsicherheit welche zu Schulproblemen bzw. Schulversagen



führen können. Die Schüler streiten sich häufig, grenzen sich gegenseitig aus und lösen Konflikte mit körperlicher Gewalt.

Oft wird das familiäre Umfeld für die Erklärung dieser Verhaltensweisen verantwortlich gemacht, ohne zu sehen, dass Familien höher belastet sind als früher (Berufstätigkeit beider Eltern, Scheidung usw.). Da die Kinder und Jugendlichen für längere Zeit in größeren, jedoch immer noch überschaubaren Gruppen zusammen leben und lernen, bietet die *Schule ideale Vorraussetzungen, als Übungsfeld für die Entwicklung sozialer Kompetenzen* und die Chance die Erziehungsarbeit der Familien zu ergänzen.

Auch hinter Suchtproblemen, rechtsradikalen Tendenzen und zunehmender Gewaltbereitschaft steht oft der Wunsch nach mehr `action` und Abenteuern. Die Jugendlichen wollen der Langeweile ihres Alltags entfliehen, sind auf der Suche nach sich selbst und nach eigenen Grenzen und haben den Wunsch, Autonomie von Erwachsenen aber auch Zusammenhalt und Gemeinschaft zu erleben. Die Schule wird diesen Bedürfnissen wenig gerecht.

Durch die Integration von erlebnispädagogischen Aktionen in die Schule soll diesen Bedürfnissen der Schüler entsprochen werden und soziale Fähigkeiten sowie die Entwicklung von Persönlichkeit gefördert werden.

Auch `Schlüsselqualifikationen` welche von der Industrie und Berufswelt gefordert werden wie Kooperationsfähigkeit, Initiative, Selbstständigkeit usw. können durch erlebnispädagogische Maßnahmen im Rahmen von schulischer Arbeit geübt werden (vgl. Gilsdorf 1995, S. 101f).

Diese Perspektiven zeigen, dass wenn sich Schule auf die Konzepte der Erlebnispädagogik einlässt und sich mit ihren Prinzipien, Zielsetzungen, Methoden auseinandersetzt, Erlebnispädagogik nicht nur an Wander- und Projekttagen, sondern auch im täglichen Unterricht als Ergänzung zu herkömmlichen Unterrichtskonzepten gesehen werden kann.

#### **4.7.4 Probleme bei der Integration von Erlebnispädagogik in Schule und Unterricht**

Das Erlebnis ist zur gesellschaftlichen Norm geworden. Auch Kinder und Jugendliche sind immer auf der Suche nach einem möglichst erlebnisintensiven Leben und dem neusten Erlebnis-Kick. Diese konsumorientierte Bedürfnisbefriedigung ist eine negative Seite von Erlebnispädagogik, die in der Schule nur sehr bedingt etwas zu suchen hat. Dabei sind Vorerfahrungen der Schüler, die von den finanziellen Ressourcen der Eltern abhängen, sehr verschieden. Möchte man die Schüler dort abholen, wo sie stehen, so ergibt sich ein sehr weites Spektrum von Erlebnishorizonten. Erlebnispädagogische schulische Maßnahmen erfordern eine größere Handlungskompetenz der Unterrichtenden als normaler Unterricht im Klassenzimmer. Noch dazu widerspricht Erlebnispädagogik schulischen Grundprinzipien, da Erlebnisse nicht messbar und objektivierbar sind, keine Auslesefunktion haben und schon gar nicht verpflichtend sind (vgl. Hannig 2006, S. 5). Schulische Rahmenbedingungen, wie der 45 Minuten Takt und Lehrpläne, die eingehalten werden müssen behindern die Umsetzung von Erlebnispädagogik (vgl. Paffrath 2001, S.5).

Inwieweit lassen sich erlebnispädagogische Konzepte mit dem Erreichen von Kompetenzen, wie sie nach Bildungsstandards gefordert werden, vereinbaren? In den landesweiten Vergleichsarbeiten werden fachbezogene, kognitive Kompetenzen und nicht die personalen, sozialen und motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten überprüft. Dadurch kann die Schaffung von Erlebniskontexten für Lehrer sehr viel Rechenschaftslegung bedeuten, z.B. gegenüber dem Kollegium, der Schulleitung, Eltern und auch den Schülern (vgl. van Ackeren, Boeger, Schut-Ansteeg 2006, S. 474). Nach PISA werden „ (...) Kompetenzen als Kulturwerkzeuge zur verständigen und verantwortungsvollen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben verstanden, die sich in variierenden alltäglichen und komplexen Anwendungssituationen bewähren müssen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, zit.n. ebd. S474). In der Breite dieses Bildungsbegriffes ist die Förderung fächerübergreifender Kompetenzen, als komplexe Handlungskompetenzen, mit enthalten (vgl. ebd. S. 475).

#### **4.7.5 Umsetzungsmöglichkeiten von Erlebnispädagogik an der Schule**

„Da es nicht „die“ Erlebnispädagogik gibt hängt die Wahl der Methoden von den jeweiligen örtlichen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Adressatengruppe und nicht zuletzt von den Zielsetzungen ab. Liegt der Schwerpunkt auf der Erarbeitung von Wissen und Einsichten? Sollen neue Fähigkeiten und Kompetenzen erworben und gefördert werden oder dysfunktionale Verhaltensweisen verändert oder überwunden werden?“ (Paffrath 2001, S.6f).

Entsprechend der gewählten Zielsetzung und Zielgruppe muss zwischen verschiedenen Orten (z.B. Turnhalle, Sportplatz, Stadt, freie Natur) und verschiedenen Formen (z.B. Natursportarten, Interaktionsspiele, Natur erfahren und erleben) ausgewählt und Schwerpunkte gesetzt werden (vgl. Heckmair/Michl 2008, S. 183-185).

Neben den klassischen und outdoor- und natursportorientierten Medien hat sich eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte entwickelt. Diese Konzepte stellen jeweils verschiedene Aspekte in den Vordergrund, bedienen sich jedoch zum Teil gleicher Medien. Als Beispiele sollen hier „Project adventure“ (Nasser 1993) aus Nordamerika, „City bound“ (Crowther 2005) und „Kooperative Abenteuerspiele“ (Gilsdorf/Kistner 1995 u. 2001) genannt werden (vgl. van Ackeren/ Boeger/Schut-Ansteeg 2006, S.475). Erlebnispädagogik, als ganzheitliches Lernkonzept, kann fächerübergreifend besonders im Rahmen von Projektunterricht umgesetzt werden.

Es ist zu bemerken, dass es immer mehr Konzepte gibt, die Erlebnispädagogik im Rahmen von Schulfächern einsetzen. Heckmair/Michl nennen hierfür stellvertretend „Montanalingua - Fremdsprachen und Erlebnispädagogik“ (2007) und „Erlebnispädagogik und Spiritualität“ (2007) als eine Grundlegung für den Religionsunterricht (vgl. ebd. S. 187f). Ganz neu ist im Jahr 2008 das Buch „Mathematik als Abenteuer“ von Martin Kramer erschienen.

#### **4.7.6 Fazit und Perspektive**

Die schultheoretischen Potenziale im Hinblick auf eine ganzheitliche Schulgestaltung und das humanistische Anliegen von Erlebnispädagogik, benötigen weitere Konkretion und müssen sich präzise von der Vermarktung von Erlebnissen der `Erlebnisindustrie` abgrenzen (vgl. Fischer /Ziegenspeck 2008, S. 306).

Es besteht noch viel Entwicklungsbedarf von Konzepten, welche die positiven Aspekte erlebnispädagogischen Handelns in den Alltag des Unterrichts integrieren (vgl. van Ackeren/ Boeger/Schut-Ansteeg 2006, S. 484).

Erlebnispädagogik kann Schulen vieles bieten:

„Sie kann mehr sein als ein gelegentliches Highlight in einem ansonsten grauen Schulalltag. In ihrer besten Form ist sie ein fortlaufender Beitrag dazu, dass Lernen sich in der Schule als ein spannender, manchmal gemeinschaftlicher, manchmal höchst individueller Prozess entfalten kann“ (Gilsdorf/Volkert zit. n. ebd. S. 484).

Indem Lebensweltbezüge und die Anwendungsorientierung von Fachinhalten nicht nur als Aufgabentexte formuliert und im Klassenzimmer bearbeitet werden, sondern tatsächlich hergestellt und im Erlebnis erfahrbar gemacht werden können, kann Erlebnispädagogik über die Förderung so genannter `Schlüsselkompetenzen` hinaus in diesem Sinne modernen fachdidaktischen Konzepten entgegen kommen (vgl. van Ackeren/ Boeger/ Schut-Ansteeg 2006, S. 484).

„In einer durch erlebnispädagogische Ansätze unterstützten originären Begegnung mit Lebenswelt können Fachinhalte veranschaulicht sowie die Motivation und Interessenentwicklung für das Fach gefordert werden. Trotz der Bedeutung natursportlicher Aktivitäten geht es dabei weniger um das Erlernen einer Sportart.

Auch im künstlerischen, musischen, kulturellen und naturwissenschaftlichen Bereich lassen sich erlebnisintensive Lernfelder gestalten“ (Ziegenspeck 2004, zit. n. van Ackeren/ Boeger/ Schut-Ansteeg, S. 484).

Zusammenfassend könnten erlebnispädagogisch orientierte Ansätze, wenn sie im Unterricht integriert würden und damit im Alltag der Schule verankert wären, einen Beitrag dazu leisten, praktisch- und handlungsorientiertes Lernen mit Kopf, Herz und Hand zu unterstützen und die Schule zu einem nach außen, zur Lebenswelt der Schüler geöffneten Lern- und Lebensraum machen.

## **5. Erlebnispädagogischorientierte Ansätze aus Schweden und Erlebnispädagogik in Deutschland - ein Vergleich**

In den voran gegangenen Kapiteln wurde die Diskussion und Umsetzung von Erlebnispädagogik in Schweden und Deutschland erläutert. Im nächsten Schritt soll versucht werden Erlebnispädagogik und die erlebnispädagogischorientierten Ansätze in Schweden mit Rückgriff auf diese Darstellungen zu vergleichen. Wie eingangs gezeigt, lässt sich Erlebnispädagogik in Deutschland nur annäherungsweise beschreiben. So wird ein Vergleich schwierig, jedoch nicht unmöglich, da auf die erarbeiteten Charakteristika von Erlebnispädagogik zurück gegriffen werden kann.

### ***5.1 Erlebnispädagogischorientierte Konzepte in Kultur und Schule***

Der erlebnispädagogischorientierte Ansatz Friluftsliv ist in Schweden aufgrund der langen kulturellen Tradition bereits in der Gesellschaft und Schule verankert und genießt, anders als Erlebnispädagogik in Deutschland, Bekanntheit und Wertschätzung. Dennoch ist seit der Aufhebung der verpflichtenden `Friluftsdagen` Friluftsliv auf dem Rückzug aus den Schulen. Der Mangel an finanziellen Mitteln und Zeit wird von den Lehrern als hauptsächliches Hindernis genannt (vgl. Studie von Svenning, Gustavsson und Riksidrottsförbundet). Auch an deutschen Schulen werden das Einhalten des Lehrplanes (Lernziele bzw. Kompetenzen müssen erreicht werden) und schulische Zeitstrukturen als Probleme genannt. An Förderschulen lässt der Bildungsplan jedoch einen größeren Spielraum und die schulischen Zeitstrukturen sind flexibler. Im Gegensatz zu Friluftsliv sind Utomhus- und Äventyrspedagogik auch in Schweden neu und müssen sich erst in den Schulen etablieren.

### ***5.2 Erlebnispädagogischorientierte Konzepte in Lehre und Forschung***

In Schweden sind erlebnispädagogischorientierte Konzepte *keine* Pflichtbausteine in der Lehrerausbildung, ebenso wie in Deutschland. Es werden jedoch mehr Kurse als in Deutschland angeboten. Außerdem stellt das `Institut für Utomhuspedagogik und

Gesundheit` in Linköping eine wichtige Institution dar, das sich wissenschaftlich mit Utomhuspedagogik und Friluftsliv als Konzepte für den *schulischen Rahmen* auseinander setzt und durch entsprechende Kursangebote zu mehr Verbreitung in der schulischen Praxis anregen möchte. In Schweden werden erlebnispädagogischorientierte Konzepte, die auf die Umsetzung im Schulalltag zielen, im Sinne eines ganzheitlicheren Unterrichts wissenschaftlich an den Hochschulen konzipiert, erforscht und gelehrt. Wegen der größeren kulturellen, universitären und schulischen Verankerung, der größeren Möglichkeiten der Schulen zur Profilbildung und der Ausbildungsmöglichkeiten der Lehrer scheint die Integration von erlebnispädagogischen Konzepten in schwedischen Schulen einfacher als in Deutschland.

### **5.3 Personale und soziale Entwicklung**

Die personale und soziale Entwicklung zu fördern ist als Zielsetzung in den schwedischen und deutschen Ansätzen enthalten.

Die Ansätze *unterscheiden sich jedoch in Art und Weise*, wie dieses Ziel erreicht werden soll. Stehen das soziale Verhalten und die Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund der erlebnispädagogischen Arbeit in Deutschland, so sollen diese oft durch möglichst intensive Erlebnisse in kurzer Zeit (existenzialistisches Verständnis von Erlebnis) beeinflusst werden. Finden die Aktivitäten in der Natur statt, so dient sie lediglich als Arena für Aufgaben durch welche Wertehaltungen verändert und Verhaltensänderungen durch die Bewältigung von Herausforderungen bewirkt werden sollen. Dabei kann auf die Natur unter ökologischem Aspekt eingegangen werden. Die Betonung des ökologischen Lernens kann jedoch variieren (vgl. Kapitel 4.6, S. 60). *Äventyrspedagogik und Friluftsliv im `Dominanten-Stil`* enthalten ähnliche Methoden und dieselbe Zielsetzung. In der *Äventyrspedagogik* werden jedoch immer schulische Fachinhalte in das erlebnispädagogische Handeln integriert. *Naturnahes Friluftsliv* beinhaltet die Möglichkeit die soziale und personale Entwicklung zu fördern. Es setzt dabei jedoch an einem anderen Punkt an. Die persönliche Entwicklung bzw. die Identitätsfindung und die soziale Entwicklung sollen durch die besonderen Bedingungen wie z.B. die Ruhe, die Einfachheit des Lebens in der Natur und die Erfahrung des Lebens in einer kleinen sozialen Gemeinschaft dazu an regen, sich mit dem Verhältnis Mensch - Natur und sich selbst und anderen

auseinander zu setzen. Zu wichtigen sozial prägenden Erfahrungen gehört *gemeinsam* Herausforderungen zu bewältigen, einander zu Helfen und gemeinsam abends am Lagerfeuer zu sitzen (vgl. Kapitel 3.1.3. S. 20 ; Kapitel 3.1.5, S.25).

In der *Utomhuspedagogik* ist soziales und persönliches Lernen als Ziel enthalten. Je nach Aktivität kann es eher am Rande stehen oder betont werden. Im Vordergrund von *Utomhuspedagogik* steht die Idee, durch verschiedene Lernorte und entsprechende authentische Erlebnisse, den als zu theoretisch bezeichneten Schulunterricht zu bereichern. Die Umgebung (städtische Gebiete, Naturraum usw.) soll als Raum für Handlungen und Erfahrungen mit eigenen Qualitäten und Möglichkeiten genutzt werden. Es sollen dabei offene Lernformen wie Gruppenarbeit, bei welchen die sozialen und personalen Fähigkeiten geübt werden, mit einfließen (vgl. Kapitel 3.2.4, S. 35). Das Verständnis von Erlebnis (geisteswissenschaftlich - hermeneutisch) und die Zielsetzung (ökologisches Bewusstsein) von Utomhus- und Friluftslivpedagogik lässt sich mit der Naturerlebnispädagogik oder Ökopädagogik vergleichen.

#### **5.4 Vermitteln von Werten und Haltungen**

Erlebnispädagogische Ansätze in Deutschland können beabsichtigen bewusst, bestimmte, als positiv wahrgenommen Werte und Haltungen der Gesellschaft zu vermitteln (z.B. Teamgeist, Umweltbewusstsein, Verlässlichkeit usw.). Eine andere Position betont die Individualität von Erlebnissen und die individuelle Neubestimmung von Werten und Haltungen, möglichst ohne äußere Vorgabe (vgl. Kapitel 4.4, S. 54).

In den Konzepten *Utomhuspedagogik* und *Friluftsliv* soll den Schülern unter anderem eine bestimmte, als positiv und notwendig empfundene Haltung zu Natur und Wertung von Natur vermittelt werden. Gleichzeitig müssen dafür jedoch die bestehenden gesellschaftlichen und eigenen Werte überdacht und neuformuliert werden (vgl. Kapitel 3.1.3, S.22 ; 3.3.4 S. 36).

In der *Äventyrspedagogik* sollen bestimmte Werte und Haltungen des sozialen Verhaltens und der Persönlichkeitsentwicklung wie z.B. Selbstbewusstsein, Kooperationsbereitschaft gefördert werden und die sich für unsere Gesellschaft als sinnvoll erweisen. Jeder Schüler kommt jedoch in der Reflexion zu eigenen

individuellen Ergebnissen, was wiederum zur Neuformulierung von Werten und Haltungen führen kann (vgl. Kapitel 3.3.3, S.39).

In den schwedischen Ansätzen sind somit beide Aspekte, die Vermittlung von Werten und die eigenständige Neuformulierung von Werten enthalten.

## **5.5 Ganzheitlichkeit / Reflexion**

Alle drei schwedischen Konzepte ab (vgl. Kapitel 3.2.4, S. 34; 3.3.3, S. 39) gehen wie die Konzepte in Deutschland (vgl. Kapitel 4.7.2, S.63; 4.4.1, S.55) von einem ganzheitlichen Menschenbild aus und leiten die Notwendigkeit von ganzheitlichem Lernen als Zielsetzung daraus. Die Reflexion spielt in der erlebnispädagogischen Diskussion in Deutschland sowie in den schwedischen Konzepten eine wichtige Rolle (vgl. Kapitel 4.4.3; 3.3.3, S.39; 3.2.4, S. 34).

## **5.6 Was ist neu und `spannend` an den Konzepten aus Schweden?**

### **5.6.1 Klare Konzepte versus „pädagogischer Schwamm“**

Weinholz kritisierte bereits 1989 den Begriff Erlebnispädagogik als „pädagogischen Schwamm“ der für die wissenschaftliche Diskussion unbrauchbar sei. Er schlägt mit Verweis auf Kurz Hahns Kurzschulen vor den Begriff Erlebnispädagogik durch „Kurzzeit – Pädagogik“ zu ersetzen, da dies dem Charakter der pädagogischen „Blitzaktionen“ in der Erlebnispädagogik entsprechen würde.

Friluftsliv beschreibt für ihn hingegen ein Konzept, das nicht in Konkurrenz zu Erlebnispädagogik steht, sondern sich durch die *Kontinuität der Gruppe*, im Sinne einer langfristig angelegten Lebensbegleitung von Erlebnispädagogik unterscheidet (vgl. ebd. S. 32).

Im Kapitel über Erlebnispädagogik in Deutschland wurde gezeigt, dass es einige Mühe bereitet Erlebnispädagogik in Deutschland zu definieren. Seit der Kritik von Weinholz hat sich jedoch einiges in der theoretischen und wissenschaftlichen Fundierung von Erlebnispädagogik getan (vgl. Kapitel 4.3, S.52).

Im Gegensatz zu Weinholz sehen Liedtke und Lagerstrøm auch in Friluftsliv ein unglaublich weit gefasstes und facettenreiches Phänomen, das sich jedoch

„durch den *ursprünglichen Hintergrund* in der heutigen Ausprägung und vor allen Dingen durch seinen *philosophischen Hintergrund* sowie die zu Grunde liegende *Geisteshaltung*



von anderen „*outdoorkulturellen*“ oder „*outdoorpädagogischen*“ Phänomenen abhebt “ (Liedtke/ Lagerstrøm 2007, S. 183, Hervorhebung hinzugefügt).

*Utomhuspedagogik*, *Äventyrspedagogik* und *Friluftsliv* sind besser fassbare Konzepte, die auf bestimmte pädagogische und philosophische Ideen und relevante Forschungsergebnisse zurückgreifen und daraus Konsequenzen für die Entwicklung von didaktischen Konzepten ziehen.

### **5.6.2 Der Gesundheitsaspekt**

In der *Utomhuspedagogik* und in der *Äventyrspedagogik* ist die Gesundheitsförderung durch mehr bewegungsorientierte Lernformen und weniger Stress im Unterricht ein wichtiger Aspekt. Dabei wird unter Gesundheit sowohl die körperliche als auch die physische Gesundheit verstanden (vgl. Kapitel 3.3.4, S. 42, 3.2.4, S.37). Eine besondere Chance, dem Problem des Bewegungsmangels in unserer modernen und technisierten Gesellschaft über den schulischen Unterricht hinaus entgegen zu treten, wird in der *Utomhuspedagogik* (vgl. Kapitel 3.2.4 S. 35) und in der *Friluftslivpedagogik* (vgl. Kapitel; 3.1.3, S. 22). durch die Entwicklung eines Lebensstiles gesehen Durch das klassische Konzept des Sportes konnte das Problem in den letzten Jahrzehnten nicht gelöst werden. Daher besteht die Hoffnung, über natur- und lebensstilbezogene Aktivitätsformen eine Veränderung zu erreichen. Friluftsliv bietet sich an, da Natur für viele Menschen ein interessanter und attraktiver Erholungsraum ist, wie in vielen Studien aufgezeigt wurde (vgl. Liedtke/Lagerstrøm 2007, S. 184f). Durch Friluftsliv können Wertvorstellungen und Haltungen entwickelt werden, die zur Entwicklung eines gesunden Lebensstils beitragen (vgl. Liedtke 2003, S. 7).

In der Erlebnispädagogik in Deutschland spielt der Gesundheitsaspekt kaum eine Rolle. Lediglich M. Dolatschek thematisiert Erlebnispädagogik im Zusammenhang mit Diabetes Typ 2. Die erlebnispädagogischorientierten Konzepte aus Schweden geben daher in diesem Punkt neue Anregungen zur Diskussion.

### **5.6 3 Entwicklung eines Lebensstils**

In der *Utomhuspedagogik* soll sich durch Friluftsliv und durch die Integration des Besuches realer Lernorte in den Unterricht ein bestimmter Lebensstil über den Unterricht in der Schule hinaus entwickeln. Dieser Lebensstil beinhaltet ein möglichst

*naturverbundenes, ökologisches Leben* und verspricht aufgrund seiner hohen *gesundheitsfördernden Wirkung* eine hohe Lebensqualität (vgl. Kapitel 3.2.4, S. 35). Besonders Friluftsliv ist weit mehr als eine pädagogische Methode, um bestimmte Ziele zu erreichen (siehe Kapitel 3.1.1, S.17; 3.1.4, S.24). Es ist ein Lebensgefühl aus dem ein bestimmter Lebensstil hervor geht. In der Äventyrspedagogik stellt die Natur, ebenso wie in der deutschen Erlebnispädagogik lediglich eine Lernarena für die Inszenierung von Erlebnissen dar (vgl. 3.3.2, S. 74).

Für die Diskussion hierzulande kann die Betonung des Aspektes der Entwicklung eines ökologischen, gesunden Lebensstiles eine Anregung sein, da *Ökologie* (vgl. Kapitel 4.6, S.60) und vor allem *Gesundheit* nur am Rande als Themen von Erlebnispädagogik diskutiert wurden.

#### **5.6.4 Modelle für die Schule und den Schulalltag**

Wie in Kapitel 4.7.1, S. 62 beschrieben ist Erlebnispädagogik in Deutschland eine Methode, die hauptsächlich in außerschulischen Arbeitsfeldern angewandt wird.

Erlebnispädagogik ist in Deutschland nicht auf kontinuierliche Umsetzung im Arbeitsfeld Schule ausgerichtet, sondern beschränkt sich meistens auf einmalige, kurzzeitige Aktionen. Im Gegensatz dazu sind alle drei Konzepte aus Schweden auf das Arbeitsfeld Schule, auf die Integration in verschiedene Fächer und eine kontinuierliche Umsetzung ausgerichtet. In der Äventyrspedagogik wird neben der Entwicklung von sozialen und personalen Kompetenzen die Bedeutung von Phantasie und Spannung für das Lernen besonders hervorgehoben.

Somit kommen die erlebnispädagogisch orientierten Ansätze aus Schweden dem Entwicklungsbedarf von Konzepten, welche die positiven Aspekte erlebnispädagogischen Handelns in den Unterrichtsalltag integrieren entgegen (vgl. Kapitel 4.7.6; S. 67).

#### **5.6.5 Zusammenfassung**

Wie in Kapitel 4.7, S.62 beschrieben haben die deutschen Konzepte durchaus pädagogisches Potential für die Umsetzung in der Schule.

Die schwedischen Ansätze stimmen in ihren wesentlichen Ideen und Zielsetzungen mit den deutschen Konzepten überein und eröffnen folgende neue Perspektiven für die Erlebnispädagogik in Deutschland:

- größere Klarheit der Konzeptionen
- Betonung des Gesundheits- und Umweltaspektes
- Lebensstil bzw. Lebensqualität
- Konzipierung für den schulischen Unterricht
- Hervorhebung von Phantasie und Spannung für das Lernen

In Deutschland mangelt es an Konzepten, die sich ganzheitlichem Lernen öffnen und auf die Umsetzung von Erlebnispädagogik als Teil einer neuen Lernkultur im schulischen Alltag ausgerichtet sind (vgl. Kapitel 4.7.6, S.67).

*Die Konzepte aus Schweden könnten einen Beitrag dazu leisten diesen Mangel zu beheben.*

## **6. Diskussion über Chancen und Probleme erlebnispädagogischer Ansätze aus Schweden an Förderschulen in Baden - Württemberg**

In diesem Kapitel wird diskutiert, ob und inwiefern die erlebnispädagogischen Ansätze aus Schweden sinnvoll und anregend für den Unterricht an Förderschulen sein können. Um dies heraus zu arbeiten ist es nötig, sich mit den besonderen Eigenschaften der Schülerschaft der Förderschule zu beschäftigen. Die Charakteristika der Schülerschaft der Förderschule werden umrissen, der Begriff Lernbehinderung geklärt und die Belastungsfaktoren erläutert, die bei der Entstehung von Lernbehinderung häufig eine Rolle spielen und Ansatzpunkte für die Förderung geben können.

Anschließend werden die erlebnispädagogischen Konzepte in den Bildungsplan (2008) der Förderschule in Baden-Württemberg eingeordnet und auf die besonderen Voraussetzungen der Förderschüler eingegangen, um zu überprüfen, ob sich die Umsetzung der erlebnispädagogischen Konzepte durch die Übereinstimmung mit Inhalten des Bildungsplanes begründen lassen und welche Chancen sie für die Förderung von Schülern mit Lernbehinderung bieten.

Es wird ebenso überdacht, ob die geographischen, kulturellen und schulischen Bedingungen und die Ausbildung der Lehrer in Baden-Württemberg für die Umsetzung der erlebnispädagogischen Ansätze aus Schweden an Förderschulen in Baden-Württemberg hinderlich oder förderlich sind.

Abschließend wird ein Projekt an der Berger Schule (Förderschule) in Stuttgart beschrieben, um ein Beispiel zu geben, wie Utomhus- bzw. Friluftslivpädagogik in der Praxis umgesetzt werden könnte.

### **6.1 Beschreibung der Schülerschaft der Förderschule**

#### **6.1.1 Förderschüler - Schüler mit `Lernbehinderung`**

In den 60er Jahren wurde die `Hilfsschule` (heute Förderschule) zum in `Schule für Lernbehinderte` umbenannt. Wohl aufgrund der anhaltenden Legitimationskrise wurde die `Schule für Lernbehinderte` in den 80er Jahren nochmals umbenannt und wird bis heute in Baden - Württemberg als `Förderschule` bezeichnet (vgl. Schröder 2005, S. 93). Der Begriff Lernbehinderung ist, trotz vieler Kritik und vieler Versuche

den Begriff zu verändern, immer noch in der wissenschaftlichen Diskussion im Gebrauch (vgl. ebd. S. 80). Ein wichtiger Kritikpunkt am Begriff Lernbehinderung ist die Schwierigkeit ihn inhaltlich klar zu fassen und von anderen Begriffen wie z.B. Schulleistungsschwäche, Lernversagen oder Lernstörungen abzugrenzen (vgl. ebd. S. 78). Was bei einem Kind als Lernbehinderung bezeichnet wird, ist nicht so deutlich erkennbar, wie z.B. die Bewegungsbeeinträchtigung bei einem körperbehinderten Kind oder die offensichtlichen Orientierungsprobleme bei einem blinden Menschen (vgl. Weiß 2004, Online - Familienhandbuch).

*Daher gibt es bis heute keine allgemein akzeptierte Theorie der Lernbehinderung oder Lernbeeinträchtigung. Alle bisher genannten Begriffe bezeichnen weder eine exakt abgrenzbare Gruppe, noch ein klar umrissenes Symptom oder Syndrom (Werning/ Lütje-Klose 2006, S. 17). Der Begriff `Lernbehinderung` muss als Konstrukt oder Arbeitsbegriff verstanden werden (vgl. Schröder 2005, S. 104).*

Auch wenn im Empfehlungsschreiben des Kultusministeriums (1994) zum Förderschwerpunkt Lernen von einer *Beeinträchtigung in Bildungs- Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten* gesprochen wird, wird in dieser Arbeit in Anlehnung an die Kritik von Schröder den Begriff Lernbehinderung verwendet, da auch die anderen Begriffe keine größere Klarheit schaffen und der Begriff Lernbehinderung besonders auf das Ausmaß der Störung und die Dringlichkeit einer besonderen Förderung hinweisen (vgl. Schröder 2005, S. 96).

Im Folgenden soll versucht werden *einige Orientierungen* zur Bestimmung des Begriffes Lernbehinderung zu finden. Dafür ist der erste Schritt aufzuzeigen, was der Begriff Lernbehinderung *nicht* meint:

- Lernbehinderung ist nicht die umfassende Behinderung allgemeiner Lernfähigkeit, da es eine solche nicht gibt. Lernbehinderung bezieht sich lediglich auf den Rückstand schulischen Lernens, der von der Allgemeinen Schule nicht mehr toleriert, noch ausgeglichen werden kann (vgl. Kanter 1977a, S.47 zit. n. Schröder 2005, S.80).
- Lernbehinderung ist ferner keine individuelle Eigenschaft, „die als Ursache der Lernschwierigkeiten - sozusagen *hinter* den schwachen Schulleistungen stehend - oder gar als Wesensmerkmal bestimmter Kinder angesehen werden könnte“ (Schröder 2005, S. 104). Daher erscheint die Aussage nicht sinnvoll, „ein Kind

versage in der Allgemeinen Schule und sei dort nicht zu fördern, weil es eine Lernbehinderung habe" (ebd.).

- Lernbehinderung ist nicht mit einer Intelligenzschwäche gleich zu setzen, da der Streuwert der IQ-Werte an Schulen für Lernbehinderte von unter 60 bis über 100 variiert (vgl. ebd. S. 132) (mehr zum IQ im folgenden Kapitel „Ursachen von Lernbehinderung“).

Die Formulierung ein Schüler `ist lernbehindert` legt eine Sicht von Behinderung als individuellen Defekt des Schülers nahe und die Bezeichnung `Lernbehinderter/-e/-en` hat für mich einen negativen, stigmatisierenden Beiklang. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit den Begriff `Förderschüler` oder `Schüler mit Lernbehinderung` verwenden.

Doch was bedeutet dann Lernbehinderung? Es gibt zahlreiche Definitionen von Lernbehinderung. Ich möchte mich in dieser Arbeit auch hier auf die Definition von Schröder (2005) und den Bildungsplan 2008 der Förderschulen in Baden-Württemberg stützen. Außerdem werde ich den Aspekt der nachschulischen Perspektiven nach Kobi (1975, S. 13) (vgl. Weiß 2004, Online - Familienhandbuch) hinzufügen. Der Begriff Lernbehinderung wird somit verdeutlicht und der Bildungsauftrag der Förderschulen, sowie die nachschulische Perspektive sind enthalten.

Schröder sieht eine `Lernbehinderung` als eine `Lernbeeinträchtigung`, die im Ausmaß der Dauer, Schwere und Umfang eine `Lernstörung` überschreitet. Die sozialen und gesellschaftlichen Konsequenzen sind beim Bestehen einer Lernbehinderung verschärft.

Die allgemeine Schule kann die betroffenen Schüler mit ihren erzieherischen und unterrichtlichen Mitteln nicht mehr im Lernen unterstützen (*Problem der Passung*) (vgl. Schröder 2005, S. 96). *Es liegt ein „sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen im Ausmaß einer Lernbehinderung“ (ebd., S. 96) vor.*

Hier knüpft die Beschreibung des Bildungsplanes 2008 für Förderschulen in Baden-Württemberg an. Es wird ein besonderer Förderbedarf bei Kindern und Jugendlichen auf Grund ihrer Lernausgangslage beschrieben und darauf hingewiesen, dass eine Förderung nach den Bildungsgängen der allgemeinen Schulen zeitweise oder dauerhaft nicht möglich ist (Bildungsplan Förderschule 2008, S.8).

Nach dem Besuch der Förderschule sollen die Schüler fähig sein ihr Leben, möglichst auf der Basis anständig bezahlter Erwerbstätigkeiten, hinreichend selbständig führen zu können und ihre gesellschaftlichen Rechte und Pflichten wahrnehmen zu können (vgl. Kobi 1975, S. 13 zit. n. Weiß 2004, Online - Familienhandbuch).

### **6.1.2 Belastungsfaktoren für die Entstehung von Lernbehinderung**

Im Folgenden werden *vier wesentliche Belastungsfaktoren* aufgezeigt, die eine Rolle bei der Entstehung von Lernbehinderung spielen können und häufig miteinander in Beziehung stehen.

#### Entwicklungs- und Lernbehindernde organische bzw. medizinische Aspekte

Im Vergleich mit Körper- oder Sinnengeschädigtenpädagogik aber auch mit der Geistigbehindertenpädagogik spielen organische bzw. medizinische Aspekte eine Nebenrolle für die Aufklärung des Phänomens Lernbehinderung. Bei einem sehr kleinen Teil der Förderschüler kann die Lernbehinderung nach Suhrweier 1993 auf

- „genetisch - metabolische
- chromosomal - bedingte
- exogen bedingte Störungen (prä-peri-postnatal)
- Endokrinopathien“ (Suhrweier 1993, S. 37 zit.n. Werner/Lütje-Klose 2006, S. 45) zurückgeführt werden.

#### Soziale Benachteiligung

Erst in den 70 er Jahren wurde in besonderer Weise auf die soziale Entstehung von Lernbehinderung aufmerksam gemacht und nicht mehr eine medizinische Ursache bzw. ein individueller Defekt für das Schulversagen zur Erklärung heran gezogen.

Es wurde festgestellt, dass Kinder aus der Mittelschicht schlechtere Bildungs- und damit auch Zukunftschancen haben als Kinder aus sozial benachteiligten Familien - und das bei ähnlichem Intelligenzquotient (vgl. Werner/ Lütje - Klose 2006, S.51).

Außerdem wurde in den Sozialstatistiken der 70er Jahre gezeigt, dass die Förderschule überwiegend von sozial randständigen Schülern der Unterschicht besucht wird (80 - 90%). Dennoch besuchen keinesfalls alle Kinder, sondern nur etwa 10% der Kinder aus der unteren sozialen Schicht die Förderschule

(Thimm/Funke 1980, S.594, zit. n. ebd. S.52). *Es kann also nicht von einer direkten Beziehung zwischen sozialer Schicht und Lernbehinderung ausgegangen werden. Bis heute hat sich an der Tatsache, dass Förderschüler überwiegend aus sozial benachteiligten Milieus kommen nichts verändert* (vgl. Klein 2001 u.a. zit. n. ebd., S. 53)

Die häuslichen Lebens-, Entwicklungs- und Lernbedingungen sozial benachteiligter Schüler sind häufig durch eine Kombination mehrerer Merkmale gekennzeichnet wie z.B.:

- überdurchschnittliche Kinderzahl
- beengte Wohnverhältnisse
- mangelnder Gesundheitszustand (Ernährung, unzureichende Arztbesuche, Mangel an Bewegung)
- Mangel an verbal-kommunikativer Anregung, emotionaler Zuwendung und Beschäftigungsmaterial
- Hineinwachsen in eine Sprache und Kultur, die von der in der Schule geforderten, mittelschichtorientierten Form deutlich abweicht

(vgl. Schröder 2005, S.161f)

Auf Grund der gesellschaftlichen Entwicklung haben die Arbeitslosigkeit in den Familien und die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund an den Förderschulen zugenommen, so dass Kinder mit Migrationshintergrund heute deutlich überpräsentiert sind. Ihre soziale Lage ist jedoch noch deutlich schlechter als die der deutschen Mitschüler (schlechtere Wohnsituation, schlechtere Qualifikation der Väter, weniger Kindergartenbesuche und Frühfördermaßnahmen) (vgl. Golz 1996 u.a., zit. n. ebd. S. 53).

Die bisher aufgeführten Tatsachen verleiten dazu, den Eltern die Schuld für die Lernbehinderung zu geben. Mit dieser Annahme muss allerdings vorsichtig umgegangen werden, da die von den Eltern vermittelten Werte in ihren Lebensbedingungen durchaus sinnvoll und berechtigt sein mögen. Die Schwierigkeiten entstehen somit häufig erst durch die gesellschaftliche Reaktion der mittelschichtorientierten Schule.

Hier knüpft eine sozialwissenschaftliche Theorie zur Erklärung des Zusammenhangs von sozialer Randständigkeit und Lernbehinderung an, der in der Sonderpädagogik



besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Sie geht weg von einer Sicht von Lernbehinderung als individuellem Defekt, hin zu einer Sichtweise in der die sozialen Interaktionen im Vordergrund stehen. Auf Grund ihrer primären Sozialisation in unteren sozialen Milieus entsprechen die Kinder in verschiedenen Bereichen (Sprache, Motivation, Verhalten in bestimmten Situationen, Planungskompetenz usw.) nicht den Anforderungen der Normen der Institution Schule. Stigmatisierungs- und Etikettierungsprozesse durch die Lehrer verstärken die Entstehung von Lernbehinderung (Werner/ Lütje-Klose 2006, S. 60f).

### Entwicklungs- und Lernbehindernde schulische Rahmenbedingungen

Die Frage nach der *Schule als Verursacher* darf bei der Diskussion der Entstehung von Lernbehinderung nicht vergessen werden. Gibt es Strategien von allgemeinen Schulen um Lernbehinderung zu vermeiden bzw. abzubauen?

In manchen Bundesländern gibt es gewisse Möglichkeiten wie z.B. Kleinklassen oder auch `sonderpädagogische Förderklassen`, in welchen der Unterrichtsstoff auf die ersten drei Jahre verteilt wird. Die Kinder haben dadurch mehr Zeit sich den Lernstoff anzueignen und Defizite aufzuholen (vgl. Weiß 2004, S. 5).

Die internationale PISA-Studie hat gezeigt, dass insbesondere die Schüler der Haupt- und Sonderschulen nicht von der frühen Selektion profitieren, sondern sie zeigen schlechtere Leistungsergebnisse als in Ländern mit integrativen Schulsystemen. Die Leistungsunterschiede können nicht völlig ausgeglichen werden, vergrößern sich jedoch auch nicht (vgl. Werner/Lütje-Klose 2006, S. 187f).

In Bezug auf die emotionale und soziale Entwicklung lässt die Durchsicht von Studien zusammenfassend erkennen, dass hier die Förderschule noch *am ehesten* `Erfolge` verzeichnen kann. In Bezug auf die Schulleistungsfortschritte muss man allerdings von `Misserfolgen` sprechen (vgl. Schröder 2005, S.212).

Außerdem sollte eine `Lehrbehinderung` durch die intolerante Orientierung der Lehrperson an bürgerlichen Normen und Erwartungen vermieden werden, die einen verstehenden Zugang zu den abweichenden Lebens- und Entwicklungsbedingungen und Alltagserfahrungen der Schüler verhindern (vgl. Hiller 1991, zit. n. Weiß 2004, S.5).

### Entwicklungs- und Lernbehindernde psychologische Aspekte

Es werden die psychologischen Aspekte herausgegriffen, in welchen Förderschüler häufig Defizite haben und daher besonders im Unterricht der Förderschule

berücksichtigt werden müssen. Die äußeren und inneren Einflussfaktoren, die zuvor genannt wurden stehen im Zusammenhang mit der psychischen Entwicklung.

- **Intelligenz**

Im Durchschnitt ist die Intelligenz Lernbehinderter gegenüber der Gesamtheit von Gleichaltrigen niedriger. Die Intelligenzquotienten der einzelnen SchülerInnen streuen jedoch beträchtlich um den Durchschnittwert herum. Es gibt also einen großen Überschneidungsbereich der Verteilung von IQ - Werten an Förderschulen und Allgemeinen Schulen (vgl. Schröder 2005, S. 132f). Ein Intelligenztest alleine kann also noch nichts über die Schul- und Bildungsfähigkeit aussagen, sondern kann lediglich als ein Faktor gesehen werden (vgl. Werner/ Lütje-Klose 2006, S. 48). Außerdem sind Intelligenztests als Messinstrument als Methode an sich in Frage zu stellen (mangelnde Reliabilität, Validität und Objektivität und Mittelschichtorientierung) (vgl. Schröder 2005, S. 134-137). Intelligenz und Lebensbedingungen stehen nach einer Studie von Dyme/ Dumret/ Tomkiewicz (1999) in einem engen Zusammenhang (vgl. Werner/ Lütje-Klose 2006, S. 49). Sozial benachteiligte Kinder zeigen wenig Neugier und einen ungünstigen kognitiven Stil (vgl. Schröder 2005, S. 162).

IQ Tests spielen dennoch heute wie früher eine wichtige Rolle bei der Begründung von sonderpädagogischem Förderbedarf. Sie dienen als eine Art Sieb, um die Förderschule vor der Aufnahme von allen möglichen Arten von `Schulversagern` zu schützen z.B. wegen mangelhafter schulischer Förderung oder Verhaltensauffälligkeiten (vgl. ebd.S.139).

- **Lernbehinderung und Metakognitive Fähigkeiten**

Unter metakognitiven Fähigkeiten versteht man einerseits das Wissen von Kindern über kognitive Funktionen wie Gedächtnis, Problemlösen, Textverständnis usw. und andererseits Prozesse des Kontrollierens, Planens, Regulierens usw. (vgl. Schröder 2005, S. 143) Aus empirischen Studien ergaben sich gravierende Defizite lernbehinderter Kinder in diesen Fähigkeiten (Borkowski & Kurz 1987, Brown 1984, Butler 1998). Die Kinder wissen wenig über Kognition und es mangelt ihnen an einem Repertoire an Strategien, und wenn diese zum Einsatz kommen sind sie häufig wenig effektiv. Es lässt sich ein Bezug zwischen Metakognition und Wissensbasis feststellen, denn Personen mit einem aus vielerlei Gründen (u.a.

soziokulturellen) geringeren bereichsspezifischen Wissen haben von vornherein schlechtere Chancen Metakognition aufzubauen (vgl. ebd. S. 145ff).

- **Lernbehinderung und Motivation**

Bei Schülern mit Lernbehinderung konnte nur eine halb so hohe Leistungsmotivation festgestellt werden, als bei gleichaltrigen Schülern anderer Schulen (vgl. Reutlinger Autorengruppe 1977, 537 zit. n. Schröder 2005, S. 155). Schüler mit Lernbehinderung wird zugeschrieben, sie würden den Grund für ihr Versagen im Mangel der eigenen Fähigkeiten sehen und Erfolge als reine Glückfälle bewerten. Die Befundlage ist jedoch nicht eindeutig und schwankt je nach Messungszeitpunkt (vgl. ebd. S. 156).

Bezüglich der Beherrschbarkeit von Erfolg und Misserfolg fühlen sich die Förderschüler als unfähig, unbegabt und unsicher und entwickeln die Einstellung, dass sie daran auch nichts verändern können. Dies führt zu Interesselosigkeit und Gleichgültigkeit bzw. sog. `erlernter Hilflosigkeit` (vgl. ebd. S. 155ff). Es bereitet Schülern mit Lernbehinderung außerdem Schwierigkeiten sich ihre Ziele weder zu hoch noch zu niedrig zu stecken, sondern ein angemessenes Anspruchsniveau auszuwählen (vgl. ebd. S. 158). Bei sozio - kulturell benachteiligten Schülern ist die Lern- und Leistungsmotivation gering und das Anspruchsniveau niedrig. Die Bedeutung einer Aufgabe für das Leben motiviert die Schüler am meisten. Es liegt ihnen fern, eine Sache ihrer selbst willen zu tun (vgl. ebd. S. 162)

### **6.1.3 Schlussbemerkungen**

Zusammenfassend kann man sagen, dass Lernbehinderung nicht als statisches Wesensmerkmal eines Kindes oder Jugendlichen betrachtet werden kann, sondern sich unter bestimmten individuellen und soziokulturellen Belastungen und in einem dynamischen Prozess entwickelt, der die Lebens- und Lerngeschichte prägt.

Die sozio-kulturellen Bedingungen scheinen ganz entscheidend mit der Entstehung von Lernbehinderung in Wechselwirkung zu stehen. Daher ist es für Lehrer besonders wichtig nicht in latente Schuldzuweisungen zu verfallen, sondern die Eltern und Schüler in ihrer Lebenssituation mit Respekt zu begegnen, fair zu beschreiben und zu behandeln (vgl. Weiß 2004, S.5)

Eine kultursoziologische Didaktik wie sie Hiller vorschlägt knüpft an der Lebenswelt der Schüler an und sollte sie zunächst dazu befähigen besser in ihrer Lebenswelt zurechtzukommen und Stand zu halten. Dies schließt jedoch auch mit ein die Schüler

zu kluger `Grenzgängerschaft` zu ermutigen und sie darin zu bestärken sich aus ihrem Herkunftsmilieu heraus zu wagen (vgl. Hiller 2006, S. 43).

## ***6.2 Sind die erlebnispädagogisch orientierten Ansätze aus Schweden für den Unterricht an Förderschulen in Baden-Württemberg brauchbar?***

### **6.2.1 Anknüpfungen an den Bildungsplan und die Voraussetzungen der Schülerschaft der Förderschule**

Bei der Durchsicht des aktuellen Bildungsplanes 2008 der Förderschulen in Baden-Württemberg fällt auf, dass sich viele Inhalte mit Methoden und Zielen der erlebnispädagogisch orientierten Konzepte aus Schweden überschneiden. Die Schnittstellen sollen im folgenden Kapitel erläutert werden, um zu zeigen, dass die erlebnispädagogisch orientierten Konzepte aus Schweden sinnvoll in den Unterricht der Förderschulen eingebracht werden könnten. Außerdem wird die Eignung der schwedischen Ansätze hinsichtlich der in Kapitel 61, S. 76 beschriebenen Voraussetzungen von Schülern mit Lernbehinderung diskutiert.

Die Inhalte des Bildungsplans werden teilweise in verschiedenen Bildungsbereichen und Fächerverbindungen erwähnt und variieren nur leicht. Sie werden daher exemplarisch aus einigen Bildungsbereichen und Fächerverbänden heraus gegriffen und zusammenfassend dargestellt. Sie können auch noch an anderen Stellen im Bildungsplan beschrieben sein, ohne hier erwähnt zu werden.

#### Lernen an außerschulischen Lernorten

Im Bildungsplan wird die Nutzung außerschulischer Lernorte und Einrichtungen in mehreren Fächerverbänden und besonders im Fachverbund „Mensch, Natur, Kultur“ betont. In die *erlebnispädagogisch orientierten Konzepte aus Schweden* lassen sich Fachinhalte und Themen aus allen schulischen Fächern integrieren.

Die Schüler sollen sich das natürliche und kulturelle Umfeld erschließen und aus direkten Begegnungen mit der Gesellschaft, Natur und Kultur lernen. Die Neugier der Schüler soll durch die Erkundung des Umfeldes geweckt und der Lerninhalt

bedeutsam werden (vgl. Bildungsplan<sup>11</sup> 2008, S. 186). Dies ist Voraussetzung, damit ein Schüler sich selbstständig mit einem Lerninhalt auseinandersetzt (vgl. Kapitel 4.5, S. 57). Gerade Schülern mit Lernbehinderung fällt es häufig schwer, in den von ihnen geforderten Lernleistungen den Bezug zu ihren Interessen zu erkennen (vgl. Paffrath 2001, S. 5). Im Bildungsbereich „Selbstannahme“ wird der Zusammenhang von Motivation und der Bedeutung einer Aufgabe für den Einzelnen beschrieben (vgl. Bp. 2008, S. 18).

In der *Utomhuspedagogik* sollen die Schüler anhand konkreter Erfahrungen und Erlebnisse in authentischen Situationen im freien Gesellschaftsraum lernen. Das Klassenzimmer soll sich zu Natur, Kultur und Gesellschaft öffnen (vgl. Kapitel 3.2.4, S.34). Findet das Lernen in der Natur statt, so wird es als *Friluftslivpedagogik* bezeichnet. Durch die Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt in authentischer Umgebung wird versucht den Lebensbezug und das Interesse zum Lerninhalt herzustellen.

In der *Äventyrspedagogik* dient die Umgebung als Kulisse für das Abenteuer oder andere Lernarrangements. Sie soll das Lernen spannend machen und die Phantasie anregen.

*Die Chance in allen drei Ansätzen* liegt darin, dass die Schüler den Lerninhalt für sich selbst als bedeutsam erfahren und motiviert werden, sich mit dem Lerninhalt auseinanderzusetzen. Selbständiges Lernen wird erst durch das eigene Interesse der Schüler möglich. Die Ansätze *Utomhuspedagogik* und *Äventyrspedagogik* gehen sogar über das Wecken von Neugier hinaus, da sie die Vertiefung des Lerninhaltes und Momente der Reflexion betonen. Das Lernen in reale erlebnis- und erfahrungsorientierte, spannende Zusammenhänge einzubinden könnte ein großes (Lern-)potenzial für Schüler mit Lernbehinderung enthalten.

### Ganzheitlichkeit

Eine ganzheitliche Sicht des Menschen ist Grundlage des Bildungsplanes der Förderschule (vgl. Bp. S 8) und eine umfassende Förderung wird angestrebt (vgl. ebd. S. 11).

In der *Utomhuspedagogik* wird in Anknüpfung an die Reformpädagogik ganzheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand betont. Die häufig unterschätzte Rolle des Körpers für das Lernen wird hervor gehoben. Erlebnisse (emotional,

---

<sup>11</sup> Bildungsplan 2008 der Förderschule wird im Folgenden mit Bp. abgekürzt

sinnlich) am Lernort außerhalb der Schule und Reflexion (kognitiv) im Klassenzimmer sollen verknüpft werden und so das Lernen gefördert werden. Ebenso sollen Handeln und Theorie in einem steten Wechsel stehen und sich gegenseitig bereichern (vgl. Kapitel 3.2.4, S. 34).

In der *Friluftslivpedagogik*, werden durch den Aufenthalt in der Natur viele sinnliche und körperliche Erfahrungen ermöglicht.

Auch in der *Äventyrspedagogik* wird von einer ganzheitlichen Sicht des Menschen ausgegangen und Lernen auf ganzheitliche Weise angeregt (vgl. Kapitel 3.3.4, S. 42).

Für Schüler mit Lernbehinderung ist ganzheitliches Lernen besonders wichtig, da ihnen der rein kognitive Zugang häufig schwer fällt (vgl. Kapitel 6.1.2, S. 81). In der Hirnforschung wurde nachgewiesen, dass Emotionen und Lernen bzw. Gedächtnis in einem engen Verhältnis stehen (vgl. Kapitel 4.4.3, S. 58). Daher bergen gerade emotionale, körperlich-sinnliche Erlebnisse eine Möglichkeit für Förderschüler Zugang zu Themen zu bekommen und sie beim Lernen zu unterstützen.

#### Handlungsorientiertes, praktisches Lernen

Die Handlungsorientierung des Lernens ist im Unterricht an der Förderschule von ganz besonderer Bedeutung und in vielen schuldidaktischen Modellen z.B. von Kutzer (1999), Nestle (1999) und Hiller (1999) enthalten (vgl. Werner/ Lütje-Klose 2006, S. 143). Über die Auseinandersetzung mit konkreten Aufgaben und Problemen sollen die Schüler wichtige Kompetenzen für ihr aktuelles und zukünftiges Leben erwerben (Bp. 2008, S. 8). Besonders im Bildungsbereich „Arbeit“ sollen die Schüler im Handeln und Tätigsein Arbeitstugenden bzw. `Schlüsselkompetenzen` entwickeln, die für die spätere Erwerbstätigkeit und jede gesellschaftlich anerkannte Arbeit nötig sind. Dabei soll ein Wechsel von Handeln und Reflexion stattfinden. (vgl. ebd. S. 58). Handlungsorientiertes Lernen wird auch im Bildungsbereich „Lernen und Anforderung“ ausdrücklich als ein wichtiges Prinzip der Unterrichtsgestaltung an der Förderschule genannt. Durch handlungsorientiertes Lernen soll Motivation zum Lernen geschaffen werden und zum anderen metakognitive Strukturen wie Planen, Auswählen, und Auswerten von den Schülern erlernt werden (vgl. ebd. S. 66, S. 72). Im Bereich dieser metakognitive Kompetenzen haben Förderschüler oft besonders große Defizite (vgl. Kapitel 6.1.2, S. 82). Je offener der handlungsorientierte Unterricht ist, umso selbstständiger müssen die Schüler solche Lernstrategien anwenden. Daher sollte der Unterricht soviel klare Strukturen bieten, dass

Selbstorganisation und Selbsttätigkeit möglich sind. Erfolg beim Problemlösen stärkt das Selbstbewusstsein und eine positive Lernhaltung. Die Schüler entwickeln Handlungsroutinen, die ihnen Sicherheit im späteren Leben geben (vgl. ebd. S. 72).

Die Ideen von ganzheitlichem, handlungsorientiertem, problembasierten und möglichst selbst verantwortlichem Lernen sind in der *Utomhus- und Friluftslivpedagogik* enthalten und fließen zusammen (vgl. Kapitel 3.1.3, S. 24; 3.2.3 S. 32; 3.3.2, S. 32).

In der *Äventyrspedagogik* wird Wert darauf gelegt verschiedene Arten des Lernens zu integrieren (Erlebnis, Reflexion, abstraktes, theoretisches und praktisches Arbeiten) (vgl. Kapitel 3.3.3, S. 40).

Somit wird in beiden Ansätzen den Vorraussetzungen und den Beschreibungen des Bildungsplanes entsprochen.

### Mobilität in der Umgebung

Im Bildungsbereich „Selbstständige Lebensführung“ wird die Bedeutung von außerschulischen Lernorten an der Förderschule besonders betont und damit die Fähigkeit der Schüler zu `Mobilität` begründet (vgl. Bp. S. 24). Die `Mobilität` der Förderschüler zur Bewältigung des Schulweges und zum Erlangen größerer Selbstständigkeit in der Umgebung zu Fuß, mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder mit dem Rad, setzt das Beherrschen bestimmter Kompetenzen wie Orientierung, Fahrkartenkauf, Kenntnis von Verkehrsregeln voraus, die erworben werden müssen. Diese `utomhus` also draußen, handlungsorientiert und ganzheitlich im Sinne der schwedischen Ansätze zu üben bietet sich an. Sie können ganz gezielt trainiert werden, z.B. beim Orientierungslauf oder auf dem Weg zu einem außerhalb der Schule gelegenen Lernort.

### Soziale und personale Erfahrungen

Förderschüler sind in ihrer Freizeit sehr wenig in Peer - Groups und Vereine eingebunden (z.B. Zielniok 1976, Bachmann 1981 zit.n. Orthmann Bless 2006, S. 71). Das Vermitteln von Einstellungen und Haltungen, welche die Teilhabe am *sozialen* und *beruflichen* Leben ermöglichen gehört daher zu den vordersten Aufgaben der Förderschule (vgl. Bp. 2008, S. 8). Lernen wird in sozialen Zusammenhängen im Unterricht der Förderschule organisiert und gestaltet. Kooperative Haltungen werden vorgelebt (vgl. ebd. S.72). Im Unterricht soll die Fähigkeit zur Interaktion mit anderen und kommunikatives Handeln gefördert werden

(vgl. ebd. S. 37; S. 43). Aufgabe der Förderschule ist es, ihre Schüler auf ein geregeltes Zusammenleben und den Umgang mit anderen Menschen vorzubereiten (vgl. ebd. S. 33).

Hierzu gehören auch *Arbeitstugenden* wie Pünktlichkeit, Regelmäßigkeit, Verlässlichkeit, Durchhaltevermögen usw. (vgl. ebd. S. 226). Es sind mittelschichtorientierte Werte, die bei vielen Förderschülern erst angebahnt werden müssen. Sie spielen eine wichtige Rolle um später am Arbeitsplatz zurecht zu kommen.

Gerade in der *Äventyrspedagogik* werden durch das Lernen in der Gruppe und durch Interaktionsspiele bei denen es auf kooperative Zusammenarbeit ankommt ganz gezielt soziale und personale Kompetenzen gefördert (vgl. Kapitel 3.3.4, S. 42; 3.3.5, S. 43).

In der *Utomhuspedagogik* wird soziales Lernen in der Gruppenarbeit geübt. Bei *Friluftslivaktivitäten* ergeben sich viele Möglichkeiten für die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen der Schüler. Die Schüler sind in der Natur aufeinander angewiesen. Beim Lösen von praktischen Problemen wie z.B. beim Lesen einer Landkarte oder beim Feuer machen lernen sie einander zu helfen. Sie sitzen als Gruppe gemeinsam um ein Lagerfeuer, kochen und essen miteinander, müssen gemeinsam Entscheidungen fällen und bewältigen zusammen Herausforderungen. Die Erlebnismöglichkeiten in der Natur bieten ein großes Potential soziale Kompetenzen und ein Gefühl für die Gemeinschaft zu entwickeln (vgl. Kapitel 3.1.3, S. 20; 4.6, S. 60). Soziale Kontakte können über das Friluftsliv sehr gut aufgebaut und gepflegt werden.

Die oben genannten Arbeitstugenden und handwerklich technische Fähigkeiten können bei Tätigkeiten wie z. B. einen Löffel schnitzen oder einen Korb flechten geübt werden.

### Identitätsfindung bzw. Persönlichkeitsbildung

Die Schule soll zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung beitragen (vgl. Bp. 2008, S. 251). Im Bildungsbereich „Identität und Selbstbild“ wird die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen und die Entwicklung eines positiven Selbstbildes besonders betont. Die Förderschule nimmt existentielle Fragen wie z.B. nach Sinn, Anfang und Ende Lebens auf und regt zu deren Bearbeitung an. Sich mit solchen Fragen auseinander zu setzen, wird als notwendig für zunehmende



Selbstbestimmtheit und Selbständigkeit gesehen. Die Lehrkräfte begleiten die Schüler in diesem Prozess und schaffen Erlebnisse- und Erfahrungen, die für die Identitätsentwicklung wichtig sind. Die Schüler sollen bei der Entwicklung eines Lebenskonzeptes unterstützt werden und im Umgang mit Existenz- und Lebensfragen unterstützt werden (vgl. ebd. S. 14, S. 18). Im Bildungsbereich „Umgang mit anderen“ und im Fächerverbund „Leben in der Gesellschaft“ wird das Aufgreifen existentieller Fragen ebenso als Aufgabe der Förderschule genannt. Fragen nach ethischen Werten, moralischen und normativen Orientierungen sollen im Unterricht angeregt werden.

Die Werteerziehung die im Zusammenhang mit der Identitätsfindung und Persönlichkeitsbildung steht, ist eine grundsätzliche Aufgabe der Schule, auch in religiöser Dimension (vgl. Bp. 2008, S. 8). Die Werteerziehung zeigt sich im respektvollen Umgang miteinander und mit der Natur. Diese Art des Umgangs wird durch eine Haltung der Achtung und Wertschätzung gegenüber sich selbst und anderen Menschen und der Natur hervorgebracht (vgl. ebd. S.34, S. 43f).

Ein weiterer Bereich der Identitätsfindung und Persönlichkeitsbildung ist das Selbstwertgefühl. Es ist daher Aufgabe der Lehrer die Schüler bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und der Stärkung ihres Selbstbewusstseins zu unterstützen (vgl. ebd. S. 260, Fächerverbund Musik, Sport, Gestalten).

Das Leben von Förderschülern ist häufig von Misserfolgen und negativen Zuschreibungen von anderen geprägt. Ihre Selbstachtung, ihr Selbstvertrauen, sowie ihre Lernmotivation sind oft sehr gering (vgl. ebd. S. 14, vgl. Kapitel 6.1.2, S. 83). Daher stellt die Förderschule Lern- und Erfahrungsangebote bereit, durch welche sich die Schüler bewusst mit ihren Schwächen und Stärken, Grenzen und Hoffungen auseinandersetzen, und sich an realen Anforderungen erproben und einschätzen lernen können. Handlungszusammenhänge welche die Entwicklung personaler Kompetenz fördern werden angeboten. Über Erfolg und Scheitern wird vertrauensvoll gesprochen (vgl. ebd. S. 15).

Da in der *Äventyrspedagogik* das Entwickeln persönlicher und sozialer Kompetenzen ein wesentliches Element ist, wird in diesem Sinne auch die Persönlichkeitsentwicklung durch *Äventyrspedagogik* gefördert.

*Utomhuspedagogik* stimmt mit dem Ziel einer ganzheitlichen Persönlichkeitsförderung der Förderschule überein. Durch authentische Erfahrungen und den Erwerb lebendigen Wissens in den Bereichen Natur, Kultur und Gesellschaft

(z.B. Besuch einer Industrieanlage, Erkunden eines Stadtteils, ein Museumsbesuch, Aktivitäten in der Natur usw.) können die Schüler dazu angeregt werden Werte und Haltungen zu überdenken und zu verändern. Es werden Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten geschaffen, welche die Identitätsentwicklung der Schüler beeinflussen, so wie dies im Bildungsplan (vgl. ebd. S.14) gefordert wird.

Besonders im Umgang mit Natur spielt die Entwicklung einer Wertehaltung eine wichtige Rolle und wird im Bildungsplan betont. Durch Naturerfahrungen und durch Kenntnisse über die Natur und ökologische Zusammenhänge gewinnen die Schüler das häufig verloren gegangene Verhältnis zur Natur zurück. Sie bewundern und achten die Natur und behandeln sie mit Respekt (vgl. ebd. S. 34, S. 433).

Gerade ein Leben in der Natur, wie es beim *naturnahen Friluftsliv* beschrieben wird, bietet durch die Ruhe und die Reduktion auf das Nötigste die Möglichkeit, um über existenzielle, auch religiöse Fragen nachzudenken und eine neue Sicht auf materielle Dinge und Konsum zu entwickeln. Die Identitätsfindung durch Friluftsliv ist untrennbar mit der *Lebensphilosophie bzw. einem Lebensstil* verknüpft, die von einer Harmonie zwischen Mensch und Natur geprägt sind (vgl. Kapitel 3.1.2, S. 19).

Außerdem spielen auch die sozialen Erfahrungen, beim Friluftsliv eine wichtige Rolle. Besonders das Wechselspiel zwischen Anstrengung und Erfolg bzw. das Erfahren der eigenen Grenzen und Möglichkeiten stärken das Selbstbewusstsein und sind wichtige Momente bei der Persönlichkeits- und Identitätsentfaltung der Schüler (vgl. Weinholz 1989, S.169).

Die erlebnispädagogisch orientierten Konzepte aus Schweden fördern alle das Selbstbewusstsein, sowie personale und soziale Kompetenzen und geben Möglichkeit sich mit gesellschaftlichen und grundlegenden Fragen auseinander zu setzen. Sie könnten daher eine positive Identitätsentwicklung von Förderschülern unterstützen.

### Bewegung und Gesundheit

Förderschüler wachsen häufig unter schlechten Gesundheitsbedingungen auf (vgl. Kapitel 6.1.2, S. 80). Der Lebensalltag von sozial benachteiligten Jugendlichen ist von hohem Medienkonsum, Bewegungsarmut und einem ungesunden Essverhalten gekennzeichnet (vgl. HBSC – Studie, zit. n. Lampert / Richter 2006, S.207 ). Es lässt sich der Trend erkennen, dass je niedriger die soziale Schicht ist, auch das freizeitsportliche Engagement abnimmt (vgl. Tofahrn 1997, S. 188).

Für die Entwicklung und Erprobung von konkreten Interventionsmöglichkeiten zur Verringerung der gesundheitlichen Ungleichheit, muss in Deutschland im Vergleich zu Schweden ein Nachholbedarf konstatiert werden (vgl. Mielck 2001, 2005, zit. n. Lampert / Richter 2006, S. 213)

Daher sind Gesundheit, Bewegung und die Förderung eines gesundheits- und bewegungsbewussten Lebensstils wichtige Bereiche pädagogischen Handelns an der Förderschule und Inhalte des Bildungsplanes 2008. Vor allem im Bildungsbereich „Anforderungen und Lernen“, in den Fächerverbänden „Bewegung, Spiel, Sport“ und „Musik, Sport, Gestalten“ werden die Aspekte Bewegung und Gesundheit thematisiert.

Bewegung und Bewegungsförderung sind Unterrichts- und Lernprinzipien der Förderschule (vgl. Bp. 2008, S. 200). Das Bedürfnis nach Bewegung, Ruhe und Entspannung der Schüler soll im Unterricht berücksichtigt und die Bewegungsfreude der Schüler gestärkt werden (vgl. ebd. S.68, S. 260). Motorische Fähigkeiten werden gefördert (vgl. ebd. S. 71). Es ist die Aufgabe des Schulsportes die Gesundheitserziehung zu fördern. Gesundheitsförderliche Einstellungen, hygienische Gewohnheiten und lebenslanges, gesundheitsbewusstes Sporttreiben sollen über die Schulzeit hinaus entwickelt werden (vgl. ebd. S. 198, S. 261). Die Schüler sollen lernen die Sportangebote *der Schule, von Vereinen und in der Natur* zu nutzen lernen (vgl. ebd. S.68, S. 261).

In der *Utomhuspedagogik* wird der Gesundheitsaspekt, der sowohl im deutschen als auch im schwedischen Bildungsplan thematisiert wird aufgegriffen. Die Forderung nach mehr Bewegung im Unterricht in der *Utomhuspedagogik* entspricht dem Unterrichtsprinzip der Förderschule. Ein psychisch und physisch gesunder Körper ist Voraussetzung für den Willen und die Lust zu lernen.

Auch in der *Äventyrspedagogik* soll durch mehr physische Aktivität im Unterricht die Gesundheit der Schüler gefördert werden.

Eine besondere Perspektive bietet *Friluftsliv*. Friluftsliv kann als ein alternatives Konzept zu klassischem Sport gesehen werden, um mehr Schüler in Bewegung zu bringen. Beim Friluftsliv in diesem Sinnen geht es nicht darum Erlebnisse zu erzeugen, die für bestimmte Lernziele relevant sind, sondern es soll vor allem zu einer Tätigkeit werden, welche die Schüler auch im Freizeitbereich umsetzen und so zur Erhaltung der psychischen und physischen Gesundheit einen Beitrag leistet. Es sollte in den Alltag und den Lebensstil der Schüler integriert werden (vgl. Kapitel,

3.1.2, S. 19). Die Attraktivität von Friluftsliv hängt aber in großem Maße davon ab, ob Natur als positive Umgebung und besonderer Erholungsraum gesehen wird.

Aufgrund des oben erwähnten hohen Medienkonsums von Förderschülern ist kaum zu erwarten, dass sie einen Bezug zur Natur haben.

Da es den Eltern an Zeit (Schichtarbeit, Berufstätigkeit beider Eltern usw.) und Geld mangelt, bleibt wenig Gelegenheit die Kinder zu einer vielfältigen Freizeitgestaltung anzuregen (vgl. Wocken 1983, zit. n. Orthmann Bless, S. 75) und somit wird auch das `hinaus in die Natur gehen und sich Bewegen` wohl kaum als Freizeitgestaltung von den Eltern vermittelt.

Diese Vermutung bestätigte sich durch *eigene Beobachtungen* während den Projekttagen einer Förderschule im Sommer 2008 in Reutlingen. Während der Begleitung einer siebten Klasse an drei Tagen bei Wanderungen im Rahmen des Projektes „Outdoor Kids“, konnte beobachtet werden, dass die Schüler zum Wandern überhaupt nicht motiviert waren und die Natur ohne Respekt und Wertschätzung behandelten. Ruhige Momente gab es so gut wie keine. Es erscheint mir ziemlich schwierig diesen Jugendlichen einen Zugang zur Natur zu verschaffen. Es waren die abenteuerlichen Momente, nicht die Ruhe, die für die Jugendlichen attraktiv waren. In Friluftsliv mit Jugendlichen die keinen Bezug zur Natur haben sollten:

- Übungen bzw. Aktivitäten eingebracht werden, die ihnen die Natur näher bringen
- die abenteuerlichen, herausfordernden Elemente betont werden
- eine positive Erwartungshaltung geweckt werden

Die Jugendlichen könnten dadurch motiviert werden, sich überhaupt einem derart `unbequemen` Leben in der Natur zu öffnen.

Außerdem erscheint es sinnvoll, die Neugier und das Spielbedürfnis von Kindern zu nutzen, und möglichst früh eine Beziehung zur Natur anzubahnen. Im Bildungsplan wird besonders in der Grundstufe im Fächerverbund „Mensch - Natur - Kultur“ Wert auf das Entdecken und Erleben der Natur gelegt (vgl. Bp. 2008 , S. 186)

Gelingt es Friluftsliv zu vermitteln, dann könnte es eine kostengünstige Möglichkeit der Freizeitgestaltung (Wanderungen oder Fahrradtouren in der Umgebung, Spielen im Freien usw.) für die Schüler sein.

Durch die Zusammenarbeit der Schule mit Vereinen bei der Organisation von Friluftsliv könnten Förderschüler dazu angeregt werden selbst Mitglied eines Vereines zu werden und sich mehr sportlich zu betätigen. Die Organisation der

schwedischen Vereinsführung kann als Anregung für Deutschland gesehen werden, da dort die Mitgliedskosten geringer sind und somit eine breitere Mehrheit von Kindern und Jugendlichen erreicht werden kann (vgl. Kapitel 2.3, S. 12).

### Zum Umgang mit Natur und Ressourcen

Zu einer aktiven gesellschaftliche Teilhabe und Mitgestaltung an der Gesellschaft (vgl. Bp. 2008, S.8) gehört auch die Auseinandersetzung mit Fragen des verträglichen Umgangs mit der Natur, der Verteilungsgerechtigkeit und der Umgang mit natürlichen Ressourcen (vgl. ebd. S. 50). Die Themen Natur und Ressourcen sind in sehr vielen Fächerverbänden thematisch verankert, die hier nicht im Einzelnen aufgeführt werden sollen. Stattdessen wird eine Zusammenfassung der wichtigsten Inhalte und Ziele gegeben. „Die Schule vermittelt ein grundlegendes Verständnis für die Lebensfähigkeit und die Lebensmöglichkeiten auf dieser Erde. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, was für künftige Generationen und den Lebensraum Erde notwendig ist“ (ebd. S. 50). Für die Entwicklung einer Werthaltung gegenüber Natur und Umwelt trägt die Schule mit zu sorgen (vgl. ebd. S. 50). Daher sollen die Schüler der Natur und der Umwelt unmittelbar unter Einbeziehung aller Sinne begegnen und sich kreativ mit Natur auseinander setzen. Natürliche Phänomene und Prozesse sollen als etwas Schönes und Aufregendes erfahren werden. Die Schüler sollen wahrnehmen, wie der Mensch Natur und Landschaft verändern, gestalten, aber auch gefährden kann (vgl. ebd. S. 194). Die Schüler reflektierten über einen verantwortungsbewussten und respektvollen Umgang mit der Natur. Die Entwicklung einer positiven emotionalen Bindung an Natur und Umwelt wird gefördert (vgl. ebd. S.187). Sie sollen in ihnen zugänglichen Lebensbereichen mit den Ressourcen der Natur wirtschaftlich vertretbar und ökologisch, wie auch technologisch verantwortlich umgehen. Die Zusammenhänge zwischen Natur und Mensch und die Begrenztheit der Ressourcen mit den Schülern werden bearbeitet. Die Schüler beschäftigen sich mit ökologischen, wirtschaftlichen und kulturelle Zusammenhänge und bilden sich eine Vorstellung hinsichtlich der Sicherung und Verteilung von Ressourcen (vgl. ebd. S.43).

Welchen Beitrag kann nun Utomhuspedagogik, Äventyrspedagogik und Friluftsliv leisten um diese Ziele zu erreichen?

In der *Utomhuspedagogik* werden gesellschaftliche und kulturelle Lernorte einbezogen, um die Motivation und das Verständnis für Umwelt (Natur, Kultur und

Gesellschaft) und das Interesse für ökologische Probleme zu vergrößern. Durch die direkten Erfahrungen und die Beziehung zu ihrer Umwelt (Natur, Kultur, Gesellschaft) sollen die Schüler zu Einsichten gelangen, die das Entstehen von Umweltbewusstsein und umweltbewusstes Verhalten ermöglichen. Die Identifikation mit der Heimat und die Naturverbundenheit nimmt durch den direkten, emotional besetzten Zugang zu. Den Mensch als Teil natürlicher Kreisläufe zu erkennen und Interesse für naturwissenschaftliche Phänomene in diesem Zusammenhang zu wecken, sind sowohl Ziele des Bildungsplanes, als auch von *Utomhus- bzw. Friluftslivpedagogik*. Die Verknüpfung von Erfahrungen in der Natur und die Bearbeitung von Themen im Klassenzimmer wird in der Utomhuspedagogik betont (vgl. Kapitel 3.2.4, S. 34).

Beim *naturnahen Friluftsliv* sollen die Schüler die Bewegung und das einfache Leben in der Natur als positive, persönliche Erlebnisse erfahren. Materielle Werte und der Umgang mit der Natur können durch das Erleben der Einfachheit und der Einheit mit der Natur, den Blick für alternative Lebenswerte und Umweltschutz öffnen. Über das Medium Friluftsliv, können die Schüler Wertvorstellungen und Verhaltensweisen wie z. B. Konsumverhalten entwickeln, die zur Entstehung eines umweltfreundlichen und nachhaltigen Lebensstils beitragen (vgl. Kapitel 3.1.4, S. 20)

Bei der Freizeitgestaltung von Schülern mit Lernbehinderung konnten als Besonderheit u.a. eine höhere Konsumorientierung beobachtet werden (z.B. Zielniok 1976, Bachmann 1981 zit.n. Orthmann Bless 2006, S. 71). Postmaterielle Werte, wie sie im Friluftsliv vermittelt werden sollen, setzen jedoch ein bestimmtes Maß an Wohlstand voraus (vgl. Bundesamt für politische Bildung 2008).

Da sozial benachteiligte Kinder und Jugendlicher häufig Mangel in ihren Grundbedürfnissen erfahren (vgl. Schröder 2005, S. 161), könnte es für viele Förderschüler irritierend sein sich in ein aus materieller Perspektive noch `ärmeres` Leben als ihres auch noch freiwillig zu begeben und es wird ihnen eventuell schwer fallen, einen Sinn dahinter zu sehen. Finden die Schüler jedoch einen Zugang zu Friluftsliv, so könnte Friluftsliv eine wertvolle Möglichkeit sein, kritische Gedanken über Konsum und gesellschaftliche Werte bei den Schülern anzuregen.

Bei der Vermittlung von ökologischem und umweltfreundlichem Verhalten an der Förderschule muss beachtet werden, die Schüler zu bewussten Konsumenten zu erziehen, die beim Kauf eines Produktes und beim Umgang mit natürlichen Ressourcen im Alltag, ökologische Gesichtspunkte beachten und bei politischen

Entscheidungen über den Punkt ökologische Verträglichkeit nachdenken bzw. mit ihren eigenen finanziellen Möglichkeiten und Interessen abwägen können.

### Lernen mit Phantasie und Spannung

Die Phantasie und Kreativität der Schüler sollen in den verschiedenen Fächern gefördert werden (vgl. Bp. 2008, S. 37).

*Äventyrspädagogik* ist eine spannende Art des Unterrichtens, die für Schüler und Lehrer motivierend und anregend ist. Die Schüler sollen ein besseres Bild von Schule, als einen Ort an dem man spannende Dinge erlebt und gleichzeitig etwas lernt vermittelt bekommen. Die Erfahrungen von Förderschülern mit Schule sind häufig negativ und von Misserfolgen geprägt. Die Motivation zum Lernen ist dem entsprechend gering (vgl. Kapitel 6.1.2, S. 83). Äventyrspädagogik ist daher eine gute Anregung zur Gestaltung eines spannenden Unterrichts, in dem Phantasie und Kreativität und die Motivation der Schüler gefördert werden.

## **6.2.2 Äußere und institutionelle Bedingungen**

### Erlebnispädagogischorientierte Konzepte aus Schweden - wer kennt sie schon?

Basis für die Umsetzung der erlebnispädagogischen Konzepte aus Schweden ist das Wissen über ihre Existenz und ihre Qualitäten. Wie könnten die Konzepte aus Schweden bekannt unter Förderschullehrern werden?

Zunächst müssten die Konzepte Inhalt von Forschung und Lehre an den pädagogischen Hochschulen in Baden - Württemberg werden.

Bisher scheint am meisten Friluftsliv Einzug in die deutschen Hochschulen zu halten. An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg findet dieses Semester ein Seminar mit dem Titel „Zwischen Outdoor Education, Friluftsliv und Erlebnispädagogik“ statt (vgl. Vorlesungsverzeichnis WS 08/09, S. 232). An der DSHS Köln und Uni Hamburg wird Friluftsliv als Teil der Ausbildung von Sportstudenten (auch Lehramt) angeboten (vgl. Liedtke/ Lagerstrøm 2007, S. 182). Im Fachbereich Sport bzw. Leiblichkeit, Körperkultur und Bewegung und im Didaktikbereich der sonderpädagogischen Fachrichtungen werden bereits Seminare zum Thema Erlebnispädagogik angeboten (vgl. Vorlesungsverzeichnis WS 08/09, S. 229, S. 291). Es ließe sich daher vorstellen auch die erlebnispädagogischorientierten Ansätze aus Schweden als Seminarthema anzubieten, wenn sich die

Hochschuldozenten entsprechend weiterbilden könnten. Dadurch könnten zunächst nur mehr Studenten erreicht werden.

Wie könnte man auch berufstätige Lehrer über die schwedischen Konzepte informieren und zur Umsetzung aufklären?

Zum Thema Utomhuspedagogik besteht bereits die Möglichkeit für Lehrer an einem Kurs des „Kinda - education- centers“ in Schweden, Schottland oder in Tschechien teilzunehmen (vgl. Kinda Kommun 2008). Die Kurse werden im Rahmen eines Programms der europäischen Kommission „Life long Learning“ angeboten und finanziert. Es müsste mehr Information und Motivation zur Teilnahme am europäischen Austausch in der Lehrerfortbildung geschaffen werden und Fortbildungsangebote auch in Baden - Württemberg zu diesem Thema geschaffen werden

### Natur in Baden-Württemberg

Baden-Württemberg ist viel dichter besiedelt als Schweden. In Baden-Württemberg leben 10.747.456 Millionen Menschen auf 35.751,46 km<sup>2</sup> (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2008), während in Schweden neun Millionen Menschen auf 450.000 km<sup>2</sup> Quadratkilometern leben (vgl. Kapitel 2.1. S. 11). In Baden - Württemberg kommen so ca. 300 Einwohner auf einen km<sup>2</sup>, während in Schweden sich nur 14 Einwohner einen km<sup>2</sup> teilen müssen (vgl. Jakob 2007, S. 145). Dadurch gibt es in Baden-Württemberg natürlich wesentlich weniger natürliche Landschaft als in Schweden. Dennoch sind die erlebnispädagogisch orientierten Konzepte aus Schweden meist auch in Baden-Württemberg möglich. Ob in der Nähe einer Schule Natur vorhanden ist, unterscheidet sich von Schule zu Schule.

Auch in Deutschland gilt das Recht Wald und Flur außerhalb bestellter Flächen und eingefriedeter Grundstück zu betreten und auch abseits der Wege, außer in Naturschutzgebieten, Nationalparks und Trinkwassergebieten u.a. Ausnahmen. Das Campieren ist jedoch nur auf genehmigten Plätzen rechtlich erlaubt. Ein `einfaches Übernachten` für eine oder zwei Nächte in abgelegenen Gegenden wird meistens akzeptiert (vgl. Jakob 2007, S. 36).

*Friluftsliv* als pädagogische Methode benötigt ein Stück Natur, sei es ein naturbelassener Teil des Schulgeländes, der Schulgarten oder ein nahe gelegener Wald. Will man beim *Friluftsliv* mit einer größeren Gruppe für einen oder mehrere



Tage zelten, so muss die Erlaubnis vom Besitzer bzw. Förster eines Grundstückes eingeholt werden.

Die *Äventyrspedagogik* benötigt für die Methoden `abenteuerbasiertes Thema` und für `sagoäventyr` (Märchenabenteuer) ein Waldstück in der Nähe der Schule. Ein natürlich gestalteter Park könnte eventuell eine Alternative sein (vgl. Kapitel 3.3.5, S.43).

Für *Utomhuspedagogik* ist die freie Natur nicht unbedingt nötig. Es werden auch Parks, Schulhöfe, Schulgärten und andere urbane Lernorte genutzt (vgl. Kapitel 3.2.4, S.34).

*Die Situation wird an jeder Schule anders sein. Jede Schule muss daher entscheiden, was in ihrer Umgebung möglich ist und den passenden Ansatz auswählen. Grundsätzlich sind die erlebnispädagogischen Ansätze aus Schweden in Baden-Württemberg umsetzbar.*

#### Sind Zeit und Material an der Förderschule vorhanden?

Utomhus- und Friluftslivpedagogik können ohne Probleme in eine normale Unterrichtsstunde in jedem Fächerverbund eingefügt werden. Friluftliv, im Sinne von Natursport könnte man nach schwedischem Vorbild auch im Bildungsplan der Förderschule in die Fächerverbünde, die explizit Sport und Bewegung enthalten (Bewegung, Spiel und Sport (Grundstufe) bzw. Musik - Sport- Gestalten (Hauptstufe)) integrieren.

Die zeitlichen Bedingungen im Unterrichtsalltag sind an der Förderschule flexibel und thematische Arbeiten in Projekten ist möglich. Außerdem finden mehrmals im Jahr Projektstage statt. Sie bieten sich besonders für mehrtägige Friluftslivaktionen oder mehrtägige Abenteuer wie in der *Äventyrspedagogik* an. Materialien, die für bestimmte Arten von Friluftsliv benötigt werden, z.B. Schlafsäcke, Zelte, Kanus müssten von der Schule angeschafft, bzw. in Kooperation mit Vereinen organisiert werden, falls die Schule kein Geld zu Verfügung hat.

### Geringe finanzielle Mittel der Schüler

Friluftsliv ist auch in Schweden immer technisierter und spezialisierter geworden und an die Bedürfnisse von sozioökonomisch wohlhabenden Bevölkerungsgruppen angepasst (vgl. Szczepanski 2007, S.17 zit. n. Sandell/ Sörlin 1999).

Ein Großteil der Schüler an Förderschüler ist von sozialer Benachteiligung betroffen und hat nur sehr wenige finanzielle Mittel zur Verfügung. Für Friluftsliv, besonders über mehrere Tage, benötigt man jedoch eine Grundausrüstung, wie gutes Schuhwerk, Regenschutz und einen Rucksack. Da eventuell nicht alle Schüler einer Förderschule über solche Mittel verfügen, müsste die Schule diese Ausrüstung stellen.

### Integration in Schweden - Integration in Deutschland?

Anders als in Deutschland sind Förderschüler in Schweden häufig in die allgemeine Schule integriert. Die internationale PISA - Studie hat gezeigt, dass insbesondere die Schüler der Haupt- und Sonderschulen nicht von der frühen Selektion profitieren, sondern schlechtere Leistungsergebnisse als in Ländern mit integrativen Schulsystemen zeigen. In der emotional sozialen Entwicklung konnten nur zu Beginn des Förderschulbesuches Erfolge gemessen werden. Die Forderung nach mehr Chancengleichheit gibt Anlass dazu, dass segregative deutsche Schulsystem zu hinterfragen. In Deutschland wird daher lebhaft über die Vor- und Nachteile eines segregativen oder integrativen Schulsystems diskutiert. In der KMK Empfehlung zum Förderschwerpunkt Lernen, wird das Ziel formuliert, gemeinsames Lernen von Schülern mit und ohne Förderbedarf anzustreben und zu verwirklichen (vgl. Werner/ Lütje-Klose 2006, S. 183). Da integrativer Unterricht als ein wichtiges Modell der Zukunft erscheint, ist es interessant zu betrachten, inwiefern sich die erlebnispädagogischen Ansätze aus Schweden für den integrativen Unterricht in Deutschland eignen.

Die schwedischen Ansätze sind für schwedische Schulen erdacht. Daher lässt sich davon ausgehen, dass sie für heterogene Lerngruppen konzipiert wurden.

Integrativer Unterricht sollte vor allem das positive Selbstwertgefühl aller Schüler fördern, das solidarische Handeln unterstützen sowie die individuellen Förderbedürfnisse der Schüler erfüllen. Der Unterricht muss gemeinsame und individuelle Lernsituationen, gegenseitige Hilfe und Unterstützung, handlungsorientierte Unterrichtsformen und die Förderung positiver sozialer

Beziehungen enthalten (vgl. ebd. S. 194). Diese Elemente sind auch in den erlebnispädagogisch orientierten Ansätzen aus Schweden enthalten. Es sollen sowohl das selbsttätige, handlungsorientierte Lernen als auch soziale Kompetenzen gefördert werden. Das Lernen miteinander in der Gruppe ist wichtig. Besonders bei der Äventyrspedagogik wird auf das gemeinsame Lernen und gleichzeitig auf die individuelle Förderung *verschiedener* Kompetenzen Wert gelegt.

Die erlebnispädagogischen Ansätze aus Schweden sind daher als geeignete Unterrichtsprinzipien bzw. Unterrichtsmethoden für integrativen Unterricht zu sehen.

### **6.3 Umsetzungsbeispiel: „Raus aus dem Haus“ an der Berger Schule in Stuttgart**

Um zu zeigen, dass die schwedischen Konzepte sich auch an Förderschulen in Baden-Württemberg umsetzen lassen, wird auf ein Projekt an der Berger Schule (Förderschule) in Stuttgart aufmerksam gemacht. Die folgenden Beschreibungen gehen auf ein Gespräch mit der Lehrerin zurück, die das Projekt „Raus aus dem Haus“ an der Bergerschule in Stuttgart durchführt.

Das Projekt entspricht in wesentlichen Punkten den Ideen von *Utomhus- und Friluftslivpedagogik*.

Im Folgenden werden die Übereinstimmungspunkte mit den Ansätzen Friluftsliv- und Utomhuspedagogik aus Schweden genannt und erklärt, wie sie im Projekt an der Berger Schule umgesetzt werden.

Das Projekt hat in zwei Schuljahren, statt gefunden und wurde in zwei verschiedenen Formen durchgeführt. Im Folgenden werden beide Formen beschrieben.

- *Das Lernen im Klassenzimmer öffnet sich zum gesellschaftlichen Leben, zu Natur- und Kulturlandschaft und wird als Lernraum genutzt*
  - Die Schüler machen sich jeden Mittwochvormittag zu Fuß, oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln auf den Weg, um ihre Stadt kennen zu lernen.
  - Letztes Jahr fuhren die Klasse zwei und drei jeden Mittwochvormittag mit zwei Theater- und Erlebnispädagogen und der Lehrerin nach Buoch, einem kleinen

Dorf im Remstal. Bei jedem Wetter fanden dort im Dorf und seiner Umgebung (Wald, Wiesen, Felder) verschiedene Aktivitäten statt.

- *Bewegung als wichtiger Aspekt des Unterrichts in Utomhuspedagogik und Friluftsliv*

→ Die Schüler sind im Vergleich zum Unterricht im Klassenzimmer in beiden Projektformen wesentlich mehr in Bewegung.

- *Utomhuspedagogik betont das Lernen im Wechselspiel von Erlebnis und Reflexion, welche auf konkreten, sinnlichen Erfahrungen in authentischen Situationen beruhen, es wird thematisch bzw. Fächerübergreifend gearbeitet*

→ In der Stadt kommen die Schüler in direkten, ganzheitlichen Kontakt mit Kultur, Natur (in Parks und im Wald) und Gesellschaft. Die Schüler nehmen Pflanzen und Tiere mit allen Sinnen wahr und beobachten und benennen sie. Sie lernen sich dem Wetter entsprechend zu kleiden und sich im Verkehr richtig zu verhalten. Auch kulturelle Aspekte, wie das Kennenlernen bekannter Gebäude und Einrichtungen und Kenntnisse über den Einfluss des Menschen auf die Umgebung werden vermittelt.

→ Die Schüler werden zum Üben und Erlernen vieler Dinge angeregt. Zum Beispiel lesen sie Straßennamen und benennen Zahlen (U-Bahn, Hausnummer usw.). Durch den Aufenthalt und der Auseinandersetzung mit der Stadt bzw. dem Dorf und der Landschaft rund um Buoch werden die Schüler angeregt Fragen zu stellen und die Motivation geweckt sich mit bestimmten Themen auseinanderzusetzen.

Der Unterricht im Klassenzimmer knüpft an die Erfahrungen und Erlebnisse in der städtischen Umgebung bzw. in der Natur an und vertieft sie.

- *„Friluftsliv ist ein Teil des Lebens, ein Leben in dem die Natur eine wesentliche Rolle spielt“ (Brügge 2007. S. 225).*

→ Die Schüler erkunden, erforschen und entdecken die Natur und die Landschaft rund um Buoch und die Naturräumen ihrer Stadt. Sie kommen mit der Natur in direkten, positiven Kontakt und führen für eine Zeitspanne ein Leben, das sich von ihrem Alltagsleben unterscheidet, seinen eigenen Wert und besondere Herausforderungen an die Schüler stellt.

- Ein zukünftiges Friluftsliv wird angebahnt

→ In Buoch und in Stuttgart entwickeln die Schüler ein Verhältnis zur Natur und beobachten und sie zu schätzen. Zusammenhänge zwischen Mensch und Natur werden erkannt. Die Schüler lernen die Natur als Lern-, Lebens-, und Bewegungsraum kennen. Es wurde zum Beispiel über einem Feuer gekocht, Apfelsaft gepresst, ein Schneemann gebaut, Bewegungsspiele gespielt und Insekten mit einer Lupe betrachtet.

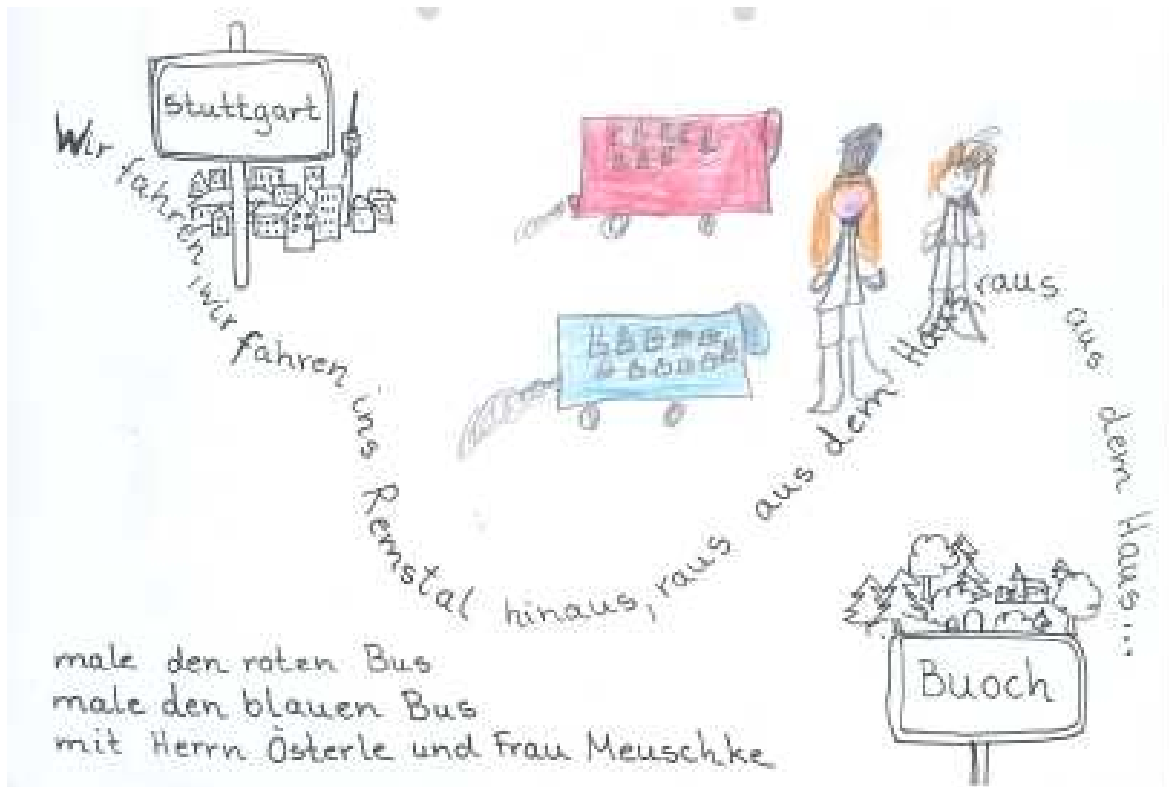


Abb. aus dem Material der Lehrerin

## 7. Schlussfolgerungen

Als ein Ergebnis dieser Arbeit lässt sich zunächst festhalten, dass die erlebnispädagogisch orientierten Ansätze aus Schweden besonders für die Umsetzung im schulischen Rahmen, auch in der Förderschule, geeignet sind, und *dem in Kapitel 4.7.6, S. 67 festgestellten Bedarf an scholorientierten Konzepten in Deutschland entsprechen*. Sie führen weg von Erlebnispädagogik als einmaliger Aktion hin zu einem erlebnispädagogisch orientierten Unterrichtsprinzip, das den Schulalltag als pädagogischer Grundgedanke durchzieht. Dabei wird der Vorteil genutzt, dass gerade Schule einen kontinuierlichen Rahmen für die Umsetzung von erlebnispädagogischen Ideen bieten kann.

Außerdem sind

- die klare Konzipierung
- die Aspekte Gesundheit, Umweltbewusstsein
- das Lernen mit Phantasie und Spannung

für die Diskussion von Erlebnispädagogik in Deutschland interessant, da sie bisher hierzulande kaum eine Rolle spielen.

Ein weiterer wesentlicher Unterschied zur Erlebnispädagogik in Deutschland ist, dass Friluftsliv ein lebensphilosophisches Fundament mit bestimmten Werten zu Grunde liegt und das Ziel enthält einen an Nachhaltigkeit orientierten, gesunden Lebensstil zu vermitteln und gesellschaftliche Veränderungen herbei zu führen.

Es konnte gezeigt werden, dass die erlebnispädagogisch orientierten Ansätze aus Schweden neue Impulse für die Diskussion von Erlebnispädagogik hierzulande geben. Damit wurde das Ziel dieser Arbeit, einen Beitrag zur internationalen Diskussion von Erlebnispädagogik zu leisten erreicht.

Die größten Chancen und Diskussionspunkte der erlebnispädagogisch orientierten Ansätze aus Schweden für den Unterricht an der Förderschule werden im Folgenden noch einmal zusammengefasst.

In der Diskussion über erlebnispädagogisch orientierte Ansätze an Förderschulen in Baden-Württemberg konnte festgestellt werden, dass sich die Prinzipien und Ziele der schwedischen Ansätze *in den Bildungsplan der Förderschule in Baden-Württemberg sehr gut einordnen lassen*.

In den schwedischen Ansätzen werden Inhalte aus verschiedenen Fächern mit sozialem und personalem Lernen verknüpft. Besonders in der Äventyrspedagogik werden die Entwicklung von Selbstvertrauen und die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten betont. Beide Aspekte werden im Bildungsplan der Förderschule mehrfach hervorgehoben und entsprechen dem Bedürfniss von Förderschülern soziale Verhaltensweisen zu üben und ihre Selbstwahrnehmung zu überprüfen. Durch eine adäquate Selbsteinschätzung soll den Schülern geholfen werden sich realistische Lebensziele zu setzen.

Außerdem regen die erlebnispädagogisch orientierten Konzepte dazu an, mehr direkte Erlebnisse zu schaffen und dafür das Umfeld der Schule mit einzubeziehen. *Das Umfeld wird als Lernort und Motivationsquelle durch direkte Erfahrungen und Erlebnisse zugleich genutzt.* Die Ansprache von Gemüt und Emotionen sind wesentliche Faktoren für das Lernen. In der Äventyrspedagogik wird dazu angeregt Spannung und Abenteuer als Mittel zur Lernmotivation im Unterricht anzuwenden. Da Schüler mit Lernbehinderung durch Misserfolgserlebnisse häufig wenig Motivation und Interesse am Lernen mitbringen ist es im Unterricht an Förderschulen besonders wichtig Möglichkeiten zu finden, um die Schüler zum Lernen zu motivieren.

*Findet ein höherer Anteil des Unterrichts im Freien statt, wird zudem die Bewegung an der frischen Luft gefördert, die vielen Förderschülern in ihrer Freizeit fehlt.*

Die Schüler lernen so auch *ein positives Verhältnis zur Natur* zu entwickeln, was als Grundlage für die Entwicklung von Umweltbewusstsein und ökologischem Verhalten gesehen wird. Nur was die Schüler kennen und schätzen, das schützen sie auch. Diskussionen über die Zerstörung der Umwelt und den damit einhergehenden Klimawandel, zeigen, dass Umweltschutz eines der wichtigsten Themen der Zukunft sein wird. Daher sollten alle Menschen unabhängig ihrer sozialen Herkunft dazu angeregt werden, über eigene Verhaltensweisen und Einstellungen nach zu denken bzw. zu Veränderungsmöglichkeiten im eigenen Verhalten motiviert werden. Es muss den Schülern aber auch gezeigt werden, wie sie mit den Mitteln die ihnen zur Verfügung stehen zu einem Erhalt der Umwelt beitragen können.

Utomhuspedagogik und Friluftslivpedagogik sind besonders geeignete Lernmethoden, um Natur- und Umweltschutz anzuregen bzw. eine Veränderung im Bewusstsein und Verhalten der Schüler zu bewirken, da sie das Interesse und die Anteilnahme an Kultur, Natur und Gesellschaft stärken wollen. Äventyrspedagogik

kann dazu ebenso einen Beitrag leisten, indem entsprechende Themen spannend vermittelt werden.

Die Ansätze Utomhuspedagogik und Äventyrspedagogik sind zwar gesellschaftskritisch, ihnen liegt aber nicht wie beim *Friluftsliv* eine bestimmte Geisteshaltung und *Lebensstil* zu Grunde.

Ob es gelingen kann, Förderschülern einen Lebens Einstellung zu vermitteln aus dem ein an Nachhaltigkeit orientierter, gesunder Lebensstil hervor geht, der die Freude an der Natur und an der Bewegung in der Natur beinhaltet, hängt sicher wesentlich davon ab, ob die Schüler möglichst schon im Kindesalter ein positives Verhältnis zur Natur entwickeln und lernen sie als Erholungs- Erlebnis- und Bewegungsraum auf Grundlage der Werte von Friluftsliv zu nutzen.

Friluftsliv knüpft nicht direkt an die Bedingungen der sozialen Herkunft der Schüler an, es birgt aber die Möglichkeit ihren Horizont zu erweitern, wenn es gelingt die Schüler für Friluftsliv zu sensibilisieren. Daher sollte das Ausbildungssystem dafür sorgen, dass die Schüler in allen Klassenstufen Kompetenzen in einfachen, alltagsnahen Friluftslivsituationen erwerben können, wie z. B. Feuer machen, Beeren oder Pilze pflücken, Essen im Freien zubereiten können und sich mit einer Landkarte und Kompass orientieren zu können.

Lassen sich die Schüler auf Friluftsliv ein, so kann es einen wichtigen Beitrag zur Identitätsfindung und Sinnfindung im Jugendalter leisten und der Aufenthalt in der Natur als eine Quelle der Erholung und als Möglichkeit für den Erhalt der psychischen und physischen Gesundheit genutzt werden.

Auch als *Anregungen für die Gestaltung von integrativem Unterricht* erscheinen die schwedischen Ansätze sehr sinnvoll, da sie gemeinsame und individuelle Lernsituationen, Möglichkeiten zur gegenseitigen Hilfe, handlungsorientierte Unterrichtsformen und die Förderung positiver sozialer Beziehungen enthalten, die bei der Gestaltung von integrativem Unterricht besonders berücksichtigt werden müssen.

*Zusammenfassend enthalten die Ansätze viele Anregungen und kommen den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schülerschaft der Förderschule entgegen. Sie eignen sich aber auch, um die Perspektive der Schüler zu erweitern bzw. neue Einsichten und Verhaltensweisen zu vermitteln.*



Die *institutionellen Vorraussetzungen* an Förderschulen sind geeignet, da thematisches Arbeiten in Projekten nach den Vorgaben des Bildungsplanes und von den zeitlichen Rahmenvorgaben möglich ist.

Während für Utomhuspedagogik und Äventyrspedagogik eigentlich keine besondere Ausrüstung nötig ist, müsste für Friluftsliv eventuell einige Dinge wie Rucksäcke, Schlafsäcke usw. angeschafft, bzw. selbst hergestellt werden, da viele Förderschüler über keine entsprechende Ausrüstung verfügen.

Nach schwedischem Vorbild könnte auch mit *Vereinen kooperiert* werden, um die nötige Ausrüstung zu erhalten und die Schüler für eine Mitgliedschaft in Vereinen zu motivieren (z.B. Kanuverein).

Die *landschaftlichen Vorraussetzungen* sind in Baden-Württemberg begrenzter als in Schweden. Das Prinzip von Utomhuspedagogik das Umfeld in den Unterricht zu integrieren und für erlebnisorientiertes Lernen zu nutzen sowie Projekte wie „Raus aus dem Haus“ an der Berger Schule könnten an allen Förderschulen in Baden-Württemberg umgesetzt werden. Für bestimmte Methoden von Äventyrspedagogik und für Friluftsliv bzw. Friluftslivpedagogik ist ein Stück Wald nötig.

Klassenfahrten und Wandertage bieten sich für mehrtägige Aktivitäten an. Der Nachteil ist jedoch, dass der Aufenthalt in Natur und Umgebung dadurch etwas Besonderes bleibt.

*Letztendlich muss jede Schule, abhängig von den Vorraussetzungen des Umfeldes, der vorhandenen Ausrüstung bzw. Anschaffungsmöglichkeiten und der Fähigkeiten und Kenntnisse der Lehrer entscheiden, welcher Ansatz am ehesten umgesetzt werden kann.*

Damit aber überhaupt über Umsetzungsmöglichkeiten an Förderschulen in Baden-Württemberg diskutiert wird, müssten möglichst viele Lehrer und Lehramtsstudenten<sup>12</sup> für mehr `erlebnisorientierten Unterricht im Freien` an Förderschulen begeistert werden.

Dafür müssten die Ansätze in der Lehrerausbildung und in Fortbildungsangeboten für Lehrer thematisiert werden. Als erster Schritt in die richtige Richtung kann die Möglichkeit in Hamburg Friluftsliv zu studieren und an der PH Ludwigsburg das

---

<sup>12</sup> Zur einfacheren Lesbarkeit wird Lehramtsstudent im Folgenden geschlechtsneutral verwendet und beinhaltet die maskuline und feminine Form gleichwertig

Seminar „Zwischen Outdoor Education, Friluftsliv und Erlebnispädagogik“ gesehen werden. Die hochschulische und schulische Entwicklung sollte sich den mit wachsender Anzahl vorhandenen Wald- und Naturkindergärten anschließen (vgl. Liedtke/Lagerstrøm (DSHS), S. 5) und mehr naturorientierte Lern- und Bewegungsformen anbieten und sich in diesem Zuge mit den erlebnispädagogisch orientierten Ansätze aus Schweden auseinander setzen.

Nur durch eine entsprechende Ausbildung können Lehrer und Lehramtsstudenten ermutigt werden Elemente aus den schwedischen Ansätzen auszuprobieren und ihnen die dafür benötigten Qualifikationen vermittelt werden.

Der Unterricht und das Unterrichten könnten durch die erlebnispädagogisch orientierten Konzepte aus Schweden für Schüler und Lehrer spannender und interaktiver werden. Sowohl erfahrene Lehrer, als auch Lehramtsneulinge, könnten neue Impulse für den eigenen Unterricht aus den erlebnispädagogisch orientierten Ansätzen aus Schweden gewinnen.

Ich hoffe mit dieser Arbeit einen Beitrag dazu zu leisten, Hochschullehrer auf die erlebnispädagogischen Ansätze aus Schweden aufmerksam zu machen und Lehramtsstudenten und Lehrer dazu zu motivieren Grundgedanken und Elemente aus den erlebnispädagogisch orientierten Ansätzen aus Schweden für die Gestaltung des eigenen Unterrichtes zu verwenden.

Die Idee mit den Schülern hinaus zu gehen und am konkreten Lerngegenstand und an direkten Erlebnissen zu lernen, die ja bereits in der Reformpädagogik entstand, erschien mir schon als ich zu Beginn meines Studiums zum ersten Mal davon gehört habe sehr interessant. Mit dieser Arbeit hat sie für mich mehr an Aktualität, an wissenschaftlicher Begründbarkeit und an Konkretion gewonnen.

Das Thema der gesellschaftlichen Notwendigkeit einen nachhaltigen Wirtschafts- und Lebensstil zu entwickeln ist aktuell und beschäftigt mich persönlich.

Die erlebnispädagogisch orientierten Ansätze aus Schweden haben mir viele Anregungen gegeben, wie ich mit meinem Unterricht zum Erhalt unserer Umwelt beitragen kann. Diese Arbeit hat mich dazu motiviert Projekte im Freien wie „Raus aus dem Haus“ selbst um zu setzen oder auch im Fachunterricht verschiedene Lernorte zu nutzen und den Unterricht erlebnisorientiert für ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand zu gestalten.

Die Ideen der erlebnispädagogisch orientierten Ansätze aus Schweden werden sicher in die Gestaltung meines zukünftigen Unterrichts mit einfließen und ich freue mich schon darauf diese Anregungen im Referendariat in der konkreten Umsetzung erproben zu können.

## 8. Literaturverzeichnis

### 8.1 Fachbücher

VAN ACKEREN, ISABELL (2005): Handlungsorientierung und Erlebnispädagogik in der Schule aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Boeger, A. / Schut, T. (Hrsg.): Erlebnispädagogik in der Schule - Methoden und Wirkungen. Berlin: Logos

BALZ, E. (1993): Erlebnispädagogik in der Schule. Schulleben-Schulsport-Schullandheim. Lüneburg: edition erlebnispädagogik.

BERTHOLD, M. / ZIEGENSPECK, J. W. (2002): Der Wald als erlebnispädagogischer Lernort für Kinder. Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.

BRANDT, PETRA(1998): Erlebnispädagogik – Abenteuer für Kinder. Freiburg: Herder Verlag.

BROCKHAUS (2006): Enzyklopädie in 30 Bänden, Band 8 EMAS – FASY. Mannheim.

BRÜGGE, B. (2007): Varm, torr, mätt och glad. In: Brügge, B. /Glantz, M. /Sandell, K. (Hrsg.): Friluftslivetspedagogik. För kunskap, känsla och livskvalitet. Stockholm: Liber AB, 3. Aufl.

BRÜGGE, B. / SZCZEPANSKI, A. (2007): Pedagogik och ledarskap. In: Brügge, B. /Glantz, M. /Sandell, K. (Hrsg.): Friluftslivetspedagogik. För kunskap, känsla och livskvalitet. Stockholm: Liber AB, 3. Aufl.

BRÜGGE/ GLANTZ M. / SVENNING, S. (2007): Planera för Friluftsliv. In: Brügge, B. /Glantz M. /Sandell, K. (Hrsg.) (2007): Friluftslivetspedagogik. För kunskap, känsla och livskvalitet. Stockholm: Liber AB, 3. Aufl.

CORLEIS, F. (2000): Die Bedeutung von Naturerlebnissen in der Schule: Naturerlebnispädagogik? Mit einem Vorwort von Jörg. W. Ziegenspeck. Lüneburg: edition erlebnispädagogik

DAHLGREN, L. O. / SZCZEPANSKI A. (1998): Outdoor Education. Literary Education and sensory experience . Kinda (Schweden): Kinda Education Center

HECKMAIR, B. / WERNER, M. (2007): Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, 6. Aufl.

HIGGINS, P. / NICOLE R. (2002): Outdoor Education: Authentic Learning in the context of Landscapes (Volume 2). Schweden: Kisa

FISCHER, T. / ZIEGENSPECK, J. (2000): Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

FISCHER, T./ ZIEGENSPECK, J. (2008): Erlebnispädagogik - Grundlagen des Erfahrungslernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

GILSDORF, R.(1993): Erlebnispädagogik auf dem Weg zurück in die Schule. In: Homfeld, H. G. (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Geschichtliches. Räume und Adressat(inn)en. Erziehungswissenschaftliche Facetten. Kritisches. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

GRAN, B. (2000): Schwedische Bildungsreformen aus gesellschaftspolitischer Perspektive. In: Schleicher, K. & Weber, P. J.: Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970 - 2000. Band II: Nationale Entwicklungsprofile. Münster: Waxmann.

HILLER, G.G. (2006): Aufriss einer kultursoziologisch fundierten, zielgruppenspezifischen Didaktik - oder Wie Lebenslagen, Lebensgeschichten und Lebenswelten zu zentralen Bezugspunkten des Lehrens und Lernens werden. In: Wember, F.B., Heimlich U. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Stuttgart: Kohlhammer.

JAKOB, E. K. ( 2007): Friluftsliv, Natur und Recht in Deutschland. In: Liedtke, G. / Lagerstrøm, D. (Hrsg.): Friluftsliv. Entwicklung, Bedeutung und Perspektive. Aachen: Meyer & Meyer.

KÖLSCH H. / WAGNER F.-J. (1998): Erlebnispädagogik in Aktion. Lernen im Handlungsfeld Natur. Schriftenreihe erleben & lernen. Band 4. Neuwied: Luchterhand

LAMPERT, T. / RICHTER M. (2006): Gesundheitliche Ungleichheit bei Kindern und Jugendlichen. In: Richter, M. / Hurrelmann, K. (Hrsg.): Gesundheitliche Ungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

LIEDTKE, G. / LAGERSTRØM, D. (2007): Friluftsliv an deutschen Hochschulen - ein Werkstattbericht. In: Liedtke, G. / Lagerstrøm, D. (Hrsg.): Friluftsliv. Entwicklung, Bedeutung und Perspektive. Aachen: Meyer & Meyer.

MÖLLER, K. (2006): Lehrerbildung – die (Un)Vollendete?  
Deutschland und Schweden im Vergleich. Hamburg: Krämer.

REINERS, A. (2007): Praktische Erlebnispädagogik. Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele - Band 1. Augsburg: Ziel Verlag. 8. Aufl.

SANDELL, K. (2007): Från naturliv till friluftsliv. In: Brügge, B. /Glantz M. /Sandell, K. (Hrsg.) (2007): Friluftslivetspedagogik. För kunskap, känsla och livskvalitet. Stockholm: Liber AB, 3. Aufl.

SCHENZ, A. (2007): Erlebnis und Bildung. Die Bedeutung des Erlebens und des Erlebnisses in Unterrichts- und Erziehungsprozessen. Karlsruhe: Universitätsverlag.

SCHOTT, T. (2003): Kritik der Erlebnispädagogik. Würzburg: Ergon Verlag.

SCHRÖDER, U. (2005): Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart: Kohlhammer, 2. Aufl.

SZCZEPANSKI, A. (2007): Uterummet - ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. In: Dahlgren, L.O./ Sjölander, S./ Strid, J.P./ Szczepanski, A. (Hrsg.). (2007): Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö. Polen: Studentlitteratur.

TERNOTH, H.-E. / TIPPELT, R. (HRSG.) (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz

TOFAHRN, K. W. (1997): Soziale Schichtung im Sport. Eine theoretische und empirische Reflexion. Frankfurt: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften

WEINHOLZ, M. (1989): Freiluftleben – Eine erlebnispädagogische Lebensphilosophie und ihre Chancen bei der Entwicklung junger Menschen. Lüneburg: Verlag Klaus Neubauer.

WERLER, T. (2002): Schweden. In: Döbert, H./ Hörner, W./ von Kopp, B. Mitter, W. (Hrsg.). Grundlagen der Schulpädagogik. Band 46. Die Schulsysteme Europas.

WERNING, R. / LÜTJE-KLOSE, B. (2006): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigung. München: Ernst Reinhardt, 2. Aufl.

ZIEGENSPECK, J. (1997): Das Erlebnis - Versuch einer Begriffsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Ziegenspeck, J. (Hrsg.): Das Museum als erlebnispädagogischer Lernort. Museumspädagogik in den Museen der Hansestadt Hamburg und ihrer näheren Umgebung. Lüneburg.

## **8.2 Fachzeitschriften**

VAN ACKEREN, I., BOEGER, A., SCHUT-ANSTEEG, T. (2006): Kompetenzentwicklung durch Erlebnispädagogik in der Schule. In: Die Deutsche Schule 98, H. 4, S. 470 - 487

FUCHS, J. (1998): Das schwedische Bildungswesen. In: Schul – management 29, H. 4, S. 20 - 9.

HANNIG, J. (2006): Action, Fun, Event - Erlebnispädagogik als Trend?!. In: Lehren und lernen 32, H. 5, S. 4 - 32

MICHL, W. (2005): Erziehung und Erlebnispädagogik – Vortrag auf der Jahrestagung des V.K.I.T. im April 2004 in Bad Honnef. In: Engagement, H. 1, S. 96 - 109.

MISSY, C. (2002): Das schwedische Schul- und Bildungssystem in Theorie und Wirklichkeit. In: Profil. H. 4, S.10 - 13

PAFFRATH, F. H. (2001): Erlebnispädagogik in der Schule? Plädoyer für ein erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernmodell. In: Lernchancen 4, H. 23, S. 4 - 13.

SCHMERR, M. (2002): Was macht Schweden anders? Eine Reise zu den Schulen des Nordens. In: Die Deutsche Schule, H. 3, S. 282 - 289.

SÖLL, F. (2004): Ausgewählter Themen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion und Forschung in Schweden. In: Pädagogische Rundschau 58, H.1, S.63 - 73

WERLER, T. (2003): Schule und Unterricht in Skandinavien. In: PÄD - Forum: unterrichten, erziehen 31, H.3, S. 139-142



### **8.3 Internetquellen**

ABERLE, ALEXANDER (2000): Allgemeines über Schweden.

Quelle: <http://www.sweden-info.de/>, (24.10.2008, 23:00)

BERG CARL-HENRIK (2000): Friluftsliv - en sammansatt historia.

Quelle: [http://www.argaladei.nu/sida=tidskrift\\_arjiv\\_2000-3a](http://www.argaladei.nu/sida=tidskrift_arjiv_2000-3a), (22.10. 2008, 11:37Uhr)

BIGTRAIL (2007): Allemansrätten.

Quelle: <http://www.bigtrail.de/allemansraetten.php>, (22.10.2008, 11:50)

BUNDESAMT FÜR POLITISCHE BILDUNG (2008):

Quelle: [http://www.bpb.de/popup/popup\\_lemmata.html?guid=ADZZG9](http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=ADZZG9) ( 20.1. 2008, 14:13Uhr)

BILDUNGSPLAN (2008) : Bildungsplan der Förderschule.

Quelle: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/FS/Bildungsplan\\_FS.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/FS/Bildungsplan_FS.pdf), (22.12.2008, 12:00)

CENTRUM FÖR UTOMHUSPEDAGOGIK MED HÄLSA (2008): Presentation.

Quelle: <http://www.liu.se/ikk/ncu/presentation>, (6.10.2008, 10:50 Uhr)

CENTRUM FÖR MILJÖ- OCH UTOMHUSPEDAGOGIK (2004) : NCUs definition av utomhuspedagogik.

Quelle :[http://www.liu.se/content/1/c6/11/98/90/Allm%C3%A4nt/Utomhuspedagogik\\_def.pdf](http://www.liu.se/content/1/c6/11/98/90/Allm%C3%A4nt/Utomhuspedagogik_def.pdf), (6.10.2008, 10 :49 Uhr)

FORSCHUNGSSTUDIE “UTOMHUSPEDAGOGIK UND GESUNDHEIT” (2002):

Quelle: <http://www.liu.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=12841&a=121420>, (8.10.2008, 10:20Uhr)

FURMARK (1999): Äventyrspedagogik.

Quelle: [www.lh.luth.se/sefu/avp.pdf](http://www.lh.luth.se/sefu/avp.pdf), (18.8. 9:02Uhr)

FURMARK (2008a): Homepage der Universität Luleå.

Quelle: <http://www.lh.luth.se/sefu/aventyrspedagogik>, (18.11. 2008, 8:52Uhr)

FURMARK (2008b): Powerpoint - eine kurze Präsentation von Äventyrspedagogik.  
Quelle: [www.lh.luth.se/sefu/Powerpoint.pps](http://www.lh.luth.se/sefu/Powerpoint.pps), (18.11. 2008, 13:18Uhr)

FURMARK (2008c): Äventyrspedagogik Pedagogisk platform.  
Quelle: [http://www.lh.luth.se/sefu/Pedagogisk\\_plattform.pdf](http://www.lh.luth.se/sefu/Pedagogisk_plattform.pdf), (22.8.2008, 10:47)

GUSTAVSSON, M. (2005): Friluftsliv i skolan. Outdoor education in school.  
Quelle: <http://dspace.mah.se:8080/dspace/bitstream/2043/2252/1/c-uppsats.doc>,  
(20.12. 2008, 23:12)

KINDA KOMMUN (2008): Utbildning. Quelle: <http://www.kinda.se>, (8.10.2008, 8:58)

LIEDTKE, G.(2003): Erlebnispädagogik versus Friluftsliv - Pädagogische  
Perspektiven auf Erlebnisse und Natursport. Quelle: [http://w3.dshs-  
koeln.de/imb/Individualsport/content/e40/e9385/e9386/e9967/6a\\_ErlebnispdvsFLL\\_g  
er.pdf](http://w3.dshs-koeln.de/imb/Individualsport/content/e40/e9385/e9386/e9967/6a_ErlebnispdvsFLL_g er.pdf), (22.11. 2008, 10:48Uhr)

LIEDTKE, G. / LAGERSTRØM, (DSHS), (?) : Friluftsliv - ein skandinavischer Ansatz  
schulischer und außerschulischer Outdoor - Bildung. Quelle: [http://w3.dshs-  
koeln.de/imb/Individualsport/content/e40/e9385/e9386/e9976/15\\_Kulturphnomen\\_Fri  
uftsliv\\_ger.pdf](http://w3.dshs-koeln.de/imb/Individualsport/content/e40/e9385/e9386/e9976/15_Kulturphnomen_Fri uftsliv_ger.pdf) (20.11. 2008, 11:34Uhr)

MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (2002):  
PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse.  
Quelle: [http://www.mpibberlin.mpg.de/en/Pisa/newweb/PISA\\_im\\_Ueberblick.pdf](http://www.mpibberlin.mpg.de/en/Pisa/newweb/PISA_im_Ueberblick.pdf)  
(03.11.2008, 12:23Uhr)

NATURVÅRDSVERKET (2003): Was ist das Allemansrätten?  
Quelle: <http://www2.allemansratten.se/templates/Page.asp?id=2078> (17.12.2008,  
11:50)

RIKSIDROTTSFÖRBUNDET (2000a): Sports in Sweden.  
Quelle: <http://www2.rf.se/t3.asp?p=19299> (17.12.2008, 11:39)

RIKSIDROTTSFÖRBUNDET (2000b): Sweden a sporting nation.  
Quelle:<http://www2.rf.se/t3.asp?p=19298> (17.12.2008, 11:39)

RIKSIDROTTSFÖRBUNDET (2000c): Voluntary leadership.  
Quelle: <http://www2.rf.se/t3.asp?p=21052> (17.12. 2008, 11:39)

RIKSIDROTTSFÖRBUNDET (2007): Studie „Idrott och rörelse i skolan“  
Quelle:[http://www.rf.se/ImageVault/Images/id\\_366/scope\\_128/ImageVaultHandler.aspx](http://www.rf.se/ImageVault/Images/id_366/scope_128/ImageVaultHandler.aspx) (24.11.2008, 16:34)

SCHWEDENSEITE (2000): Überblick.  
Quelle: [http://www.sweden.se/templates/cs/CommonPage\\_\\_\\_\\_\\_3819.aspx](http://www.sweden.se/templates/cs/CommonPage_____3819.aspx),  
(26.12. 2008, 11:48 Uhr)

SCHWEDENSEITE (2000): Geographie.  
Quelle:[http://www.sweden.se/upload/Sweden\\_se/german/factsheets/SI/Schwedens\\_Geographie\\_TS105g\\_Low.pdf](http://www.sweden.se/upload/Sweden_se/german/factsheets/SI/Schwedens_Geographie_TS105g_Low.pdf) (26.12. 2008, 11:52Uhr)

SCHWEDENSEITE (2000): Wirtschaft.  
Quelle: [http://www.sweden.se/templates/cs/CommonPage\\_\\_\\_\\_\\_3817.aspx](http://www.sweden.se/templates/cs/CommonPage_____3817.aspx)  
(19.12. 2008)

SKOLVERKET (2005): Die Grundschule.  
Quelle:<http://www.skolverket.se/sb/d/375/a/1758;jsessionid=EDB115957DA5D1F387777CB76CAE4F5C> (26.12. 2008, 11:13Uhr)

SKOLVERKET (2005):Vorschultätigkeit.  
Quelle: [www.skolverket.se/sb/d/375/a/1746#paragraphAnchor3](http://www.skolverket.se/sb/d/375/a/1746#paragraphAnchor3)  
(12.12.2008, 20:04Uhr )

SKOLVERKET (2005): Schulkinderbetreuung.  
Quelle: <http://www.skolverket.se/sb/d/375/a/1754> (12. 12. 2008, 19:56Uhr)

SKOLVERKET (2005): Das schwedische Schulsystem.

Quelle: <http://www.skolverket.se/sb/d/375/a/1736> (22.11.2008, 12:50)

SKOLVERKET (2007): Special education and special schools.

Quelle: <http://skolverket.se/sb/d/354/a/1254> (7.12.2008)

SKOLVERKET (2008): Kursplan Grundskola, Idrott och hälsa, Quelle:

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=23&skolform=11&id=3872&extrald=2087> (24.11.2008, 16:04)

STATISTISCHES LANDESAMT BADEN WÜRTTEMBERG (2008):

<http://www.statistik-bw.de/BevoelkGebiet/Landesdaten/geb00.asp> (26.1.2009)

SVENNING, S. (2001): Rapport om "Friluftsvksamheten i skolan".

Quelle: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=939> (24.11. 2008, 16:08)

WEIß, H.: LERNBEHINDERUNG. In: Das Online - Familienhandbuch 2004.

Quelle: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Behinderung/s\\_586.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Behinderung/s_586.html) (12.1.2009, 11:41)

ÖHMAN, J. (2001): The meaning of „Friluftsliv“. In: Kongressbericht published by European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning.

Quelle: <http://www.eoe-network.org/Kongressbericht.pdf> (20.10.2008, 16:38)

## **8.4 Seminarunterlagen**

PYRAMID OF KNOWLEDGE (2006): Kursmaterial Modul 1: Outdoor Education and Leadershiptraining. Högskolan i Gävle.

## **Versicherung**

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den .....

.....

Unterschrift