



# **Technische Universität München**

Fakultät für Sport- und Gesundheitswissenschaft

Lehrstuhl für Sportpädagogik

## **Steigerung der beruflichen Handlungskompetenz bei Sportstudierenden**

### **Auswirkungen der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ am Beispiel des Teilaspektes der Sozialkompetenz**

Joachim Werner

Vollständiger Abdruck der von der Fakultät für Sport- und Gesundheitswissenschaft der  
Technischen Universität München zur Erlangung des akademischen Grades eines

**Doktors der Philosophie (Dr. phil.)**

genehmigten Dissertation.

Vorsitzender: Univ.- Prof. Dr. Jörg Königstorfer

Prüfer der Dissertation:

1. Univ.- Prof. Dr. Claudia Kugelman (i.R.)
2. Univ.- Prof. Dr. Jürgen Beckmann
3. Univ.- Prof. Dr. Hans-Georg Scherer  
(Universität der Bundeswehr München)

Die Dissertation wurde am 16.10.2013 bei der Technischen Universität München  
eingereicht und durch die Fakultät für Sport- und Gesundheitswissenschaft  
am 5.12.2013 angenommen.

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Ermittelte Effektstärken zur Wirksamkeit der Erlebnispädagogik in Metaanalysen .....	8
Tabelle 2:	Effektstärken (ES) nach Hattie et al. (1997) zur Wirksamkeit der Erlebnispädagogik .....	9
Tabelle 3:	Handlungsmuster und Grenzerfahrungen .....	47
Tabelle 4:	Ziele erlebnispädagogischer Maßnahmen .....	50
Tabelle 5:	Modulare Gliederung der Zusatzqualifikation an der TUM.....	59
Tabelle 6:	Schematische Darstellung des zeitlichen Ablaufs .....	64
Tabelle 7:	Intercoder-Reliabilitätswerte nach Holsti (1969) .....	75
Tabelle 8:	Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell.....	79
Tabelle 9:	Kategoriensystem zur qualitativen Inhaltsanalyse.....	85
Tabelle 10:	Reliabilität der Sozialkompetenz nach Cronbachs Alpha .....	88
Tabelle 11:	Mittlere Inter-Item-Korrelationen der Sozialkompetenz zu den drei Messzeitpunkten .....	89
Tabelle 12:	Faktorenanalysen zu den Komponenten der Sozialkompetenz .....	90
Tabelle 13:	Bivariate Korrelationen zwischen den Faktoren der Sozialkompetenz zum ersten Messzeitpunkt .....	92
Tabelle 14:	Bivariate Korrelationen der Faktoren der Sozialkompetenz zum zweiten Messzeitpunkt getrennt nach Experimental- und Kontrollgruppe.....	92

---

Tabelle 15:	Bivariate Korrelationen der Faktoren der Sozialkompetenz zum dritten Messzeitpunkt getrennt nach Experimental- und Kontrollgruppe.....	94
Tabelle 16:	Univariate Varianzanalysen zum Vergleich des Ausgangsniveaus zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt.....	96
Tabelle 17:	Vergleich der Prä-, Post- und Follow-up-Messungen für Experimental- und Kontrollgruppe.....	97
Tabelle 18:	Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für alle abhängigen Variablen.....	97
Tabelle 19:	T-Test bei gepaarten Stichproben zur Überprüfung der Stabilität.....	102
Tabelle 20:	Reliabilität der Methodenkompetenz nach Cronbachs Alpha .....	103
Tabelle 21:	Mittlere Inter-Item-Korrelationen zu den Variablen der Methodenkompetenz.....	104
Tabelle 22:	Faktorenanalysen zu den Komponenten der Methodenkompetenz.....	105
Tabelle 23:	Korrelationen nach Pearson zwischen den Variablen der Sozialkompetenz und der Methodenkompetenz zu allen drei Messzeitpunkten .....	105
Tabelle 24:	Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung .....	130

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzmodell nach Brohm.....	21
Abbildung 2: Modell professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften.....	26
Abbildung 3: Theoretisches Modell der Einflussfaktoren .....	28
Abbildung 4: Vier Seiten einer Nachricht.....	33
Abbildung 5: Erlebnispädagogischer Ansatz Hahns .....	40
Abbildung 6: Metaphorisches Reflexionsmodell.....	44
Abbildung 7: Johari-Fenster.....	45
Abbildung 8: Forschungsdesign mit schematischem Ablauf aller Forschungsschritte...62	
Abbildung 9: Kooperationsfähigkeit.....	98
Abbildung 10: Soziale Verantwortung.....	99
Abbildung 11: Konfliktfähigkeit.....	99
Abbildung 12: Kommunikationsfähigkeit.....	100
Abbildung 13: Führungsfähigkeit .....	101
Abbildung 14: Situationsgerechtes Auftreten .....	101

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1</b>	<b>Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2</b>	<b>Aktueller Forschungsstand .....</b>	<b>4</b>
1.2.1	Historischer und geografischer Überblick der erlebnispädagogischen Forschung.....	5
1.2.2	Kritischer Überblick über relevante Untersuchungen .....	13
1.2.3	Outdoor Education im universitären Kontext.....	13
<b>1.3</b>	<b>Forschungsfragen.....</b>	<b>14</b>
<b>1.4</b>	<b>Aufbau der Arbeit.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>BERUFLICHE HANDLUNGSKOMPETENZ.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>Der Kompetenzbegriff .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2</b>	<b>Handlungskompetenzmodelle .....</b>	<b>20</b>
<b>2.3</b>	<b>Berufliche Handlungskompetenz.....</b>	<b>22</b>
2.3.1	Begriffsbestimmung .....	22
2.3.2	Kompetenzmodelle.....	24
2.3.3	Employability: Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen .....	26
<b>2.4</b>	<b>Sozialkompetenz als Teilbereich der Handlungskompetenz.....</b>	<b>29</b>
2.4.1	Kommunikative Kompetenzen .....	31
2.4.2	Führungskompetenz.....	34
2.4.3	Kooperationskompetenz und Konfliktbewältigung.....	35
2.4.4	Selbstkompetenz.....	36
<b>2.5</b>	<b>Sozialkompetenzen im schulischen Umfeld .....</b>	<b>37</b>
<b>3</b>	<b>GRUNDZÜGE DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1</b>	<b>Definition „Erlebnispädagogik“ .....</b>	<b>38</b>

---

<b>3.2</b>	<b>Geschichte der Erlebnispädagogik .....</b>	<b>39</b>
3.2.1	Die Rolle der Natur in der Erlebnispädagogik .....	39
3.2.2	Kurt Hahn .....	40
3.2.3	Metaphorisches Lernen.....	42
<b>3.3</b>	<b>Erlebnispädagogische Leitprinzipien .....</b>	<b>45</b>
<b>3.4</b>	<b>Erlebnispädagogische Konzepte - ein kritischer Diskurs.....</b>	<b>48</b>
<b>4</b>	<b>ZUSATZQUALIFIKATION „OUTDOOR EDUCATION“ .....</b>	<b>51</b>
<b>4.1</b>	<b>Rahmenbedingungen .....</b>	<b>51</b>
4.1.1	Institutionalisierung der Sportwissenschaften an Hochschulen .....	51
4.1.2	Umstellung der Studiengänge durch den Bologna-Prozess.....	51
4.1.3	Wandel von Lernzielen in Lehrplänen .....	53
4.1.4	Anforderungen an das Berufsbild des Sportlehrers .....	54
4.1.5	Tätigkeitsfelder der Studierenden „Wissenschaftliche Grundlagen des Sports“.....	56
<b>4.2</b>	<b>Implementierung in der universitären Ausbildung .....</b>	<b>57</b>
4.2.1	Ziel der Maßnahme.....	57
4.2.2	Curriculum.....	58
<b>4.3</b>	<b>Zwischenfazit .....</b>	<b>60</b>
<b>5</b>	<b>EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG .....</b>	<b>61</b>
<b>5.1</b>	<b>Methodisches Vorgehen.....</b>	<b>61</b>
5.1.1	Vorerfahrungen und Überblick über das Forschungsdesign .....	61
5.1.2	Durchführung der Untersuchung .....	63
5.1.3	Instrumente der Studie .....	65
5.1.4	Gütekriterien und Kontrolle der Untersuchungsbedingungen.....	71
<b>5.2</b>	<b>Bearbeitung und Auswertung .....</b>	<b>75</b>

---

5.2.1	Triangulation.....	76
5.2.2	Ablauf der Auswertung.....	77
5.2.3	Qualitative Inhaltsanalyse.....	79
5.2.4	Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse.....	81
5.2.5	Interpretation.....	85
<b>6</b>	<b>ERGEBNISDARSTELLUNG .....</b>	<b>87</b>
<b>6.1</b>	<b>Quantitative Auswertung .....</b>	<b>87</b>
6.1.1	Beschreibung der Stichprobe.....	87
6.1.2	Reliabilität und Validität der Sozialkompetenz.....	87
6.1.3	Bivariate Korrelationen .....	91
6.1.4	Voraussetzungen zur Varianzanalyse.....	94
6.1.5	Vergleich des Ausgangsniveau.....	95
6.1.6	Prüfung des Effekts der Zusatzqualifikation „Outdoor Education.....	96
6.1.7	Befunde zur Stabilität .....	102
6.1.8	Explorative Analysen zum Zusammenhang zwischen Sozialkompetenz und Methodenkompetenz.....	103
<b>6.2</b>	<b>Qualitative Auswertung.....</b>	<b>106</b>
6.2.1	Konzeption.....	107
6.2.2	Rolle der Natur .....	115
6.2.3	Sozialkompetenz.....	117
6.2.4	Weitere Kompetenzen .....	125
<b>6.3</b>	<b>Feldbeobachtung .....</b>	<b>127</b>
<b>7</b>	<b>INTERPRETATION UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE .....</b>	<b>129</b>
<b>7.1</b>	<b>Quantitative Auswertung .....</b>	<b>129</b>

---

7.2 Qualitative Auswertung.....	132
7.3 Explorative Untersuchung zum Zusammenhang der Sozialkompetenz und der Methodenkompetenz.....	135
8 FAZIT UND AUSBLICK.....	137
LITERATURVERZEICHNIS .....	140
ANHANG .....	156
Ermittlung der optimalen Stichprobengröße mit GPower 3.1 .....	156
Selbsteinschätzungen zu sozialen und methodischen Kompetenzen.....	158
Einverständniserklärung .....	162
Interviewleitfaden .....	163



## 1 Einleitung

Gesellschaftlicher und demografischer Wandel haben in den vergangenen Jahren zu veränderten Anforderungsprofilen beruflicher Qualifikationen geführt. Diese, früher meist als Schlüsselqualifikationen, aktuell vielfach unter dem Kompetenzbegriff bezeichneten, subsumierten Eigenschaften gelten als relevante Anforderungen an Bewerbungskandidaten, wobei neben den fachlichen Anforderungen immer mehr soziale Aspekte relevant erscheinen. Dementsprechend obliegt es den Institutionen beruflicher Bildung, diese Qualifikationen zu vermitteln, um den Anwärtern gleich welcher Fachbereiche eine optimale Ausgangslage auf der Schwelle ins Berufsleben zu garantieren.

Im Zuge des Bologna-Prozesses und der damit einhergehenden Umstellung universitärer Studiengänge auf das europäische Bachelor-/Master-System erfolgte zeitgleich ein veränderter Anspruch an die qualitative Ausgestaltung der einzelnen Studiengänge. Dabei ging mit der angestrebten europäischen Vergleichbarkeit durch homogene Studienstrukturen eine Differenzierung in unterschiedliche Spezialbereiche einher, die als Alleinstellungsmerkmal dem aufkeimenden Wettbewerb der Hochschulen untereinander begegnen sollte (Barthels 2008).

Im Lehramtsstudium der TU München wie andernorts wich die bislang vorherrschende Input-Orientierung, welche sich vornehmlich auf den lernenden Kanon konzentrierte, in Teilen der Output-Orientierung, welche sich durch die Fokussierung auf die Vermittlung fächerübergreifender Kompetenzen äußert. Dies bedingt sich durch die Annahme, dass die Qualität der Schule und die Wirksamkeit von Unterricht vor allem durch die beruflichen Qualifikationen und menschlichen Kompetenzen von Lehrern geprägt werden, welche nur dann vorherrschen können, wenn umfassende fachwissenschaftliche, pädagogisch-didaktische, soziologisch-psychologische Kompetenzen sowie kommunikative und soziale Fähigkeiten gleichermaßen vorhanden sind (KMK 2000). Der Studiengang „Wissenschaftliche Grundlagen des Sports“, welcher an der TU München fortan die Sportwissenschaft ablöst, bietet mit einer naturwissenschaftlich-theoretischen Orientierung dabei eine weitere Option, außerhalb des Lehrberufes im sportlichen Umfeld oder im Gesundheitswesen tätig zu werden, wobei hier vor allem der Master-

Studiengang differenzierte Vertiefungen bietet, um eine spezielle berufliche Orientierung einzuschlagen.

Naturpädagogische Maßnahmen wie die Outdoor Education und Erlebnispädagogik bieten mit ihrem bildungsbezogenen und handlungstheoretischen Ansatz dabei große Chancen für professionelles pädagogisches Handeln und können so zur Stärkung von Schlüsselqualifikationen beitragen (Ziegenspeck 2008). Die Wirksamkeit bezüglich positiver Effekte im Allgemeinen ist dabei unumstritten<sup>1</sup>, sodass es eine weiterhin steigende Nachfrage nach Erlebnispädagogen auf dem Arbeitsmarkt gibt. Dies zieht sich von therapeutischen Einrichtungen bis hin zu Wirtschaftsunternehmen, welche die Maßnahmen zur Schulung von Führungspositionen durchführen. Dementsprechend hat die TU München eine erlebnispädagogische Zusatzausbildung eingeführt, welche binnen zwei Jahren im Rahmen der Studiengänge Sport auf Lehramt sowie Wissenschaftliche Grundlagen des Sports absolviert werden kann. Den Studierenden bietet sich damit die Chance, ihre Kompetenzen durch die Inanspruchnahme der Maßnahme zu erweitern und ein zusätzliches berufliches Handlungsfeld zu eröffnen.

Hierbei ergibt sich allerdings die Problematik, der wachsenden Tendenz zur Eventisierung, medialen Inszenierung und der vorstrukturierten Freizeitgestaltung zu begegnen, was sich durch immer mehr Bereiche des Alltags zieht. Einzelne Ereignisse werfen vielfach das Bedürfnis nach außeralltäglichen Erlebnissen auf, um den individuellen Ansprüchen der Teilnehmer zu genügen. Um dieser Beliebigkeit zu entgehen, muss sich der pädagogische und didaktische Standpunkt erlebnispädagogischer Maßnahmen klar und strukturiert im Spektrum der Erziehungs- und Bildungsangebote verorten lassen, wobei der universitäre Rahmen als geeignet erscheint. Hierbei ist eine hinreichende Reflexion der Teilnehmer erforderlich, durch welche sich die Maßnahme nicht nur von Freizeitangeboten unterscheidet, sondern darüber hinaus nachhaltige Effekte erzielt werden können. Inwiefern die Zusatzqualifikation an der TU München diesem Anspruch der Kompetenzvermittlung sowie der Nachhaltigkeit nachkommt und damit zu

---

<sup>1</sup> Wie in Kapitel 1.2 zu zeigen sein wird, kommen Forscher zu geringfügig unterschiedlichen Ergebnissen hinsichtlich des Nutzens, jedoch ist dieser von allen Seiten positiv konnotiert.

---

einer Verbesserung der beruflichen Chancen der Teilnehmer beiträgt, soll im Rahmen dieser Arbeit evaluiert werden.

## 1.1 Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit

Die Umstrukturierung der Studiengänge bietet den Hochschulen eine Gelegenheit, sich an die durch den gesellschaftlichen Wandel entstandenen neuen beruflichen Erfordernisse anzugleichen und einen stärkeren Fokus auf die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen zu setzen. Diese als berufliche Handlungskompetenzen bekannten Fähigkeiten, die sich in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen äußern, wurden im Jahre 2006 durch das Europäische Parlament in einem Referenzrahmen herausgegeben, der acht Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen definiert (Amtsblatt der EU 2006).<sup>2</sup> Internationale Vergleichsstudien ergaben vor der Bologna-Reform, dass deutsche Studenten einen Mangel bei einigen Kompetenzen aufwiesen (HRK 2009), weshalb eine intensivere Berücksichtigung der Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit sinnvoll erscheint. Als Ergebnis einer zwischen 1986 und 1990 an der Deutschen Sporthochschule durchgeführten Studie unter Sportstudierenden benötigen insbesondere Lehrende neben der ausreichenden Sachkompetenz auch soziale Kompetenzen wie das Eingehen auf die Bedürfnisse von Mitmenschen, Durchsetzungsvermögen und Selbstbestimmung. Zugleich geht aus der Studie hervor, dass nicht alle Absolventen im späteren Berufsalltag im Arbeitsbereich Sport tätig sind (Hartmann-Tews & Mrazek 1994) und Zusatzqualifikationen die Chancen auf eine Anstellung steigern (ebd.).

Die vorliegende Arbeit nimmt diese Relevanz als Ausgangsbasis, um den Kompetenzerwerb am Beispiel des Sportstudiums an der TU München (TUM) zu evaluieren. Durch die Neukonzeption der Curricula für die modularisierten Studiengänge der Lehramtsausbildung im Fach Sport und des Bachelor-Studienganges „Wissenschaftliche Grundlagen des Sports“ wird der Schwerpunkt an der TUM verstärkt auf den Kompetenzerwerb von Schlüsselqualifikationen gelegt. Darüber hinaus versucht die am Lehr-

---

<sup>2</sup> Die anderen seitens des EU-Rahmenplans benannten Kompetenzen sind Computerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Fremdsprachen, Kulturbewusstsein, Lernkompetenz, naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Muttersprachliche Kompetenz.

stuhl für Sportpädagogik entwickelte Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ Wirkungsimpulse in den Bereichen der Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Fachkompetenz sowie der Selbstkompetenz zu erzielen und damit zur Professionalisierung von Sportlehrkräften und -wissenschaftlern beizutragen. Wenngleich hier von positiven Effekten auszugehen ist, fehlt es bislang an einer empirischen Untersuchung, inwiefern diese Wirkungsimpulse tatsächlich erzielt werden, ob deren Nachhaltigkeit gegeben ist und ob letztlich ein Transfer der Sozialkompetenzen auf die berufliche Handlungskompetenz erfolgen kann.

## 1.2 Aktueller Forschungsstand

Die Forschungen zur Vermittlung von Sozialkompetenzen durch Erlebnispädagogik im universitären Umfeld lassen sich in verschiedenen Bereichen verorten: Zum einen sind Studien zu den Auswirkungen der Erlebnispädagogik auf die sozialen Kompetenzen im Allgemeinen zu berücksichtigen, zudem befasst sich ein Forschungsfeld mit der Implementierung erlebnispädagogischer Maßnahmen im schulischen Kontext und schließlich ist die Sozialkompetenz als Teil der beruflichen Handlungskompetenz sowie deren Relevanz für die Qualifizierung auf dem Arbeitsmarkt zu berücksichtigen. Diese umfassende Betrachtungsweise ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass Wirkungsanalysen erlebnispädagogischer Maßnahmen im universitären Kontext noch nicht vorliegen, sodass die Betrachtung auf Wirkungsanalysen erlebnispädagogischer Maßnahmen ausgeweitet wird, um gegebenenfalls Analogien für das universitäre Umfeld abzuleiten.

Problematisch erscheint die geringe Berücksichtigung der Sportpädagogik in den Erziehungswissenschaften, wonach Sport meist „auf didaktische Aufgaben bei der Vermittlung vorgegebener sportlicher Fertigkeiten“ reduziert wird (Beckers 2001, S. 27). Damit einher geht eine in der Wissenschaft geführte Debatte, ob Sport als Mittel der Pädagogik instrumentalisiert werden dürfe oder auf nichts anderes als sich selbst verweisen könne (Beckers 1993). Dies stellt letztlich eine Grundsatzfrage dar, da nur dann, wenn Sport als Medium zur Vermittlung pädagogischer Ziele genutzt werden kann, auch die Erlebnispädagogik eine Berechtigung innerhalb der sportpädagogischen/-

wissenschaftlichen Ausbildung erfährt.<sup>3</sup> Diese Position wird auch hier vertreten, da Sport im historischen Kontext immer auch auf der gesellschaftlich-kulturellen Ebene genutzt wurde, um Normen und Werthaltungen zu vermitteln.

Die Erlebnispädagogik ist mittlerweile international weit verbreitet. Allerdings gibt es eine Vielzahl an länderspezifischen Begriffen, Ansätzen und Ausprägungsformen, wodurch erlebnispädagogische Konzepte verschiedener Länder schwer zu vergleichen sind (Heckmair & Michl 2008). Daher fokussiert sich die nachfolgende Auswahl an Forschungsarbeiten an der Wirksamkeit von Erlebnispädagogik allgemein und in Bezug zur Sozialkompetenz als Thema dieser Dissertation im Speziellen.

## **1.2.1 Historischer und geografischer Überblick der erlebnispädagogischen Forschung**

### 1.2.1.1 Studien im englischsprachigen Raum

Es kommt nicht von ungefähr, dass im englischsprachigen Raum deutlich mehr Evaluationsstudien aufzufinden sind als im deutschsprachigen Raum. Ein Aspekt liegt in einem zeitlichen Vorsprung: Bereits seit den 1960er Jahren gibt es in den USA Studien und Untersuchungen zur Wirksamkeit und Erfolgsfaktoren der Erlebnispädagogik. Zudem wurden während der 70er und 80er Jahre zahlreiche Studienarbeiten und Dissertationen über die Effektivität erlebnispädagogischer Maßnahmen verfasst (Paffrath 2013). Neben diesem zeitlichen Faktor sind nach Fischer und Lehmann (2009) weitere wesentliche Aspekte für die Entwicklung der Erlebnispädagogik im englischsprachigen Raum verantwortlich, von denen die Autoren zwei hervorheben:

1. Das amerikanische Bildungs- und Erziehungswesen ist pragmatisch orientiert und zeichnet sich durch einen bestimmten Spiel- und Probierraum aus, um wirklichkeitsferne und intellektualisierende, pädagogische Maßnahmen tendenziell abzuschwächen. Aus diesem Spielraum ergab sich die Förderung von verschiedenen Formen des Erfahrungslernens.

---

<sup>3</sup> siehe ausführlich zu dieser Debatte auch Schödlbauer (2000) und Müller (1987), die Beckers Ansatz gegenläufige Theorien von Bernett und Schaller gegenüberstellen, welche eine Autonomie des Sports proklamieren.

2. Geografische Bedingungen und relativ geringe Besiedlungen begünstigten natur-sportliche Aktivitäten, erlebnispädagogische Konzepte konnten vielerorts entstehen. Zudem wurde die Erlebnispädagogik in England und Kanada durch staatliche Förderprogramme unterstützt.

Nasser (1993) erklärt die Beliebtheit der Erlebnispädagogik im angloamerikanischen Raum mit dem historischen Kontext Amerikas als junge, offene und liberale Gemeinschaft. Hinzu kommt eine positive Konnotation der Wildnis mit Freiheit und Abenteuer sowie der Verwirklichung des persönlichen Lebensraums im Wilden Westen (Michl 2009).

So bildeten sich im englischsprachigen Raum „die theoretischen und praktischen Bereiche von experiential education, action learning und adventure-based learning heraus“ (Fischer & Lehmann 2009, S. 89). Verschiedene Universitäten wie die University of Wisconsin-Whitewater, die University of New Hampshire oder die Boston University haben Studiengänge zur „experiential education“ oder „adventure therapy“ eingerichtet. Die zwei wichtigsten Forschungseinrichtungen im Bereich der Erlebnispädagogik sind das Corporate Adventure Training Institute (CATI) in St. Catherines, Ontario (Kanada), und die Association für Experiential Education (AEE in Boulder, Colorado (USA)). Letztere vernetzt und bündelt zugleich die Aktivitäten in Kanada, USA und UK. (Fischer & Lehmann 2009). Unter diesen Voraussetzungen konnte sich die Forschung zur Erlebnispädagogik im englischsprachigen Raum entwickeln. An der kanadischen Brock University und dem Corporate Adventure Training Institute konnten beispielsweise allein 28 empirische Evaluationsstudien zum „experiential learning“ durchgeführt werden (Fischer & Lehmann 2009). Die Evaluationsstudien im englischsprachigen Raum fokussieren sich zumeist auf das Selbstkonzept und die Kontrollbedingungen. Allerdings lassen sich auch Studien auffinden, die Persönlichkeitsmerkmale, Führungskompetenzen und interpersonelle Kompetenzen zum Gegenstand haben.

#### *Einzelstudien bis 2008*

Fischers *Bibliographie zur Erlebnispädagogik* (1994) führt dabei mehr als 25 Arbeiten auf, von denen viele die Auswirkungen der Maßnahmen auf das Selbstkonzept (*self*

*concept*) der Teilnehmer und/oder ihr Gefühl der Selbstkontrolle (*locus of control*) untersuchen. Nye wies in einer experimentellen Studie 1976 nach, dass die Teilnahme an einem 24-tägigen Outward Bound-Programm im Gegensatz zu einer Kontrollgruppe neun von zehn unterschiedlichen Aspekten des Selbstkonzeptes verbesserte – die einzige Ausnahme stellte die Verbesserung der Selbstkritik dar. Hier gab es keine signifikanten Ergebnisse (1976). Auch die von Rehm (1999) dargestellten 65 Studien erlebnispädagogischer Programme im englischsprachigen Raum untersuchen mehrheitlich Aspekte klassischer Outward Bound-Programme und kommen ausnahmslos zu dem Ergebnis positiver Auswirkungen auf die Persönlichkeitsbereiche Sozial- und Personal-kompetenz. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Bieligk (2005) in einer Auswertung von elf englischsprachigen Studien mit unterschiedlichen Zielgruppen und Forschungsdesigns, die summa summarum von einem gesteigerten Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein, einer verbesserten Teamfähigkeit der Teilnehmer und einer gesunkenen Rückfallquote straffälliger Jugendlicher berichten. Gass (1993) konstatiert in einer Meta-studie von Wildnis-Programmen im Stile von Outward Bounds ebenfalls positive Effekte bezüglich des Selbstbewusstseins benachteiligter Jugendlicher, einem gesteigerten Gefühl von Wirkmächtigkeit und Selbstkontrolle, erhöhte Leistungsbereitschaft sowie den Abbau aggressiven Verhaltens und eine gesteigerte Selbstkontrolle.

### *Metaanalysen*

In den letzten zwei Jahrzehnten sind im englischsprachigen Raum außerdem einige Metaanalysen<sup>4</sup> zur Wirksamkeit der Erlebnispädagogik erschienen. Metaanalysen haben dabei den Vorteil, dass sie die Ergebnisse mehrerer Studien kombinieren und eine Übersicht über die Wirksamkeit erstellen. Die meisten Studien beschäftigen sich dabei mit dem Selbstkonzept, dem Selbstvertrauen und mit Kontrollüberzeugungen (*locus of con-*

---

<sup>4</sup> Die Metaanalyse ist eine sekundäranalytische Methode, welche der Ergebniszusammenfassung von signifikanten und nichtsignifikanten Primärstudien dient. Ursprünglich wurde diese Methodik von Smith und Glass (1977) entwickelt, um eine quantitative Integration von Studien mit gleichen Fragestellungen und identisch erhobenen Untersuchungsverfahren mit differenzierter Varianzaufklärung zu ermöglichen. Nach Häcker (1998) können durch die Integration verschiedener Untersuchungen Defizite bezüglich der Stichprobengröße, Selektion der Teilnehmer oder Wahl der Messinstrumente kompensiert werden. Zur metaanalytischen Aggregation von Studien gibt es eine Reihe mathematischer Kombinationsverfahren und statistischer Kennwerte. Das bedeutsamste Maß ist die Effektstärke (ES). Mit dieser Größe können die verschiedenen Ergebnisse der unterschiedlichen Studien standardisiert und auf einer Ebene miteinander verglichen werden. Nach Cohen (1988) wird eine Effektstärke von  $ES = 0,2$  als kleiner Effekt,  $ES = 0,5$  als mittelgroßer Effekt und  $ES = 0,8$  als großer Effekt interpretiert.

trol). Wie im übergeordneten Kapitel bereits aufgeführt, gibt es nicht das eine Konzept der Erlebnispädagogik, sondern viele verschiedene Konzepte, Ansätze und Ausprägungsformen. Entsprechend finden sich unter den Studien unterschiedliche Konzepte der Erlebnispädagogik, deren Wirksamkeit hinsichtlich verschiedener Faktoren untersucht worden ist:

Metastudien	Fokus	ES	N Studien	N Effekte	N Teilnehmer
Gillis / Speelman (2008)	Hochseilgarten	,43*	44	390	2.796
Bunting / Donley (2002)	Hochseilgarten	,55*	15	k. A.	k. A.
Hans (2000)	Abenteuerprogramme (Kontrollüberzeugung)	,38*	24	30	1.632
Wison / Lipsey (2000)	Wildnisprogramme für straffällige Jugendliche	,18*	28	60	~3.000
Hattie et al. (1997)	Erlebnispädagogik und Outward Bound Programme	,34*	96	1.728	12.057
Cason & Gillis (1994)	Abenteuerprogramme für Jugendliche	,31*	43	147	~7.030

Legende: \*p < ,05; k. A.: keine Angabe

**Tabelle 1: Ermittelte Effektstärken zur Wirksamkeit der Erlebnispädagogik in Metaanalysen**

Quelle: Neill (2002).

Mit den aufgezeigten Metaanalysen zeigt sich eine insgesamt kleine bis mittelgroße Wirksamkeit der Erlebnispädagogik. Die Metaanalyse von Hattie et al. (1997) hat mit insgesamt 96 aufgenommenen Studien den größten Umfang aller Metaanalysen. Die Autoren untersuchten die Wirksamkeit der Erlebnispädagogik hinsichtlich der Führungskompetenz, dem Selbstkonzept, akademischer Faktoren, der Persönlichkeit, den interpersonellen Kompetenzen und Faktoren der Abenteuerlust. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Ergebnisse.

Kategorie	Beschreibung	Effekt ES (N)	Follow-up Effekt ES (N)
Führungskompetenz	Pflichtbewusstsein, Entscheidungskompetenz, Führungskompetenz, Organisationsfähigkeit, Zeitmanagement, Werte, Ziele	,38* (222)	,15 (58)



Selbstkonzept	Körperliche Fähigkeiten/ Auftreten, Peer Beziehungen, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit, Familie, Selbstverständnis, Wohlbefinden, Unabhängigkeit	,28* (271)	,23* (149)
Akademische Faktoren	Mathematik, Lesen, Notendurchschnitt, Problemlösungsfähigkeit	,46* (30)	,21 (9)
Persönlichkeit	Weiblichkeit/ Männlichkeit, Leistungsmotivation, emotionale Stabilität, Aggression, Durchsetzungsfähigkeit, Kontrollüberzeugungen, Reife, Reduktion von Neurosen	,37* (235)	,14 (76)
Interpersonelle Kompetenzen	Kooperation, interpersonelle Kommunikation, Sozialkompetenz, Verhalten, weitere Fähigkeiten, Rückfälligkeit	,32* (176)	,17 (36)
Abenteuerlust	Wettbewerbsfähigkeit, Flexibilität, körperliche Fitness, Umweltwahrnehmung	,38* (69)	-,06 (19)

Legende: \*p < ,05

**Tabelle 2: Effektstärken (ES) nach Hattie et al. (1997) zur Wirksamkeit der Erlebnispädagogik**

Damit zeigt die Erlebnispädagogik für die Sozialkompetenz im Rahmen der interpersonellen Kompetenzen eine kleine bis mittelgroße Effektstärke von  $ES = 0,32$ .

Des Weiteren gibt es eine Reihe von Einzelstudien im englischsprachigen Raum, die sich mit dem Zusammenhang von erlebnispädagogischen Maßnahmen und der Sozialkompetenz auseinandergesetzt haben. Da die oben aufgezeigten Metastudien bereits eine große Anzahl von Einzelstudien bis zum Jahr 2008 beinhalten, wird im Folgenden eine Auswahl neuerer Einzelstudien aufgezeigt, die sich mit dem Zusammenhang von Erlebnispädagogik und sozialen Kompetenzen beschäftigt haben.

#### *Aktuelle Einzelstudien*

Plamberg und Kuru (2010) untersuchten Outdoor-Aktivitäten bei elf und zwölfjährigen Kindern als eine Basis für die Entwicklung von Umweltbewusstsein und stellten dabei fest, dass die Kinder nicht nur Selbstvertrauen und Selbstsicherheit entwickelten, sondern sich auch ihr soziales Verhalten verbesserte. McKenzie (2011) untersuchte den Einfluss von Outward Bound auf Studierende und stellte fest, dass nicht nur Selbstkompetenzen wie Selbstvertrauen und Motivation, sondern auch soziale Kompetenzen wie interpersonale Fähigkeiten und Sorge um andere deutlich positiv durch die Outward Bound-Aktivitäten beeinflusst werden. White (2012) untersuchte die Wirksamkeit von Outdoor Education bei Jugendlichen und stellte bei allen Teilnehmern positive Ergeb-

nisse bezüglich des Aufbaus von Vertrauen, Gruppenkohäsion und Emotionsregulation fest. Bell (2012) untersuchte Studierende in ihrem ersten Jahr an der Universität. Dabei wurden zwei Klassen zur Studie hinzugenommen, bei einer davon wurde eine Adventure-based Education durchgeführt. Es stellte sich heraus, dass die Experimentalklasse mit der Adventure-based Education leichter mit Anderen in Verbindung treten konnte.

Wie die Ergebnisse der Metanalysen und der ausgewählten Einzelstudien im englischsprachigen Raum aufzeigen, hat die Erlebnispädagogik einen positiven Einfluss auf die sozialen Kompetenzen. Dagegen erscheint der deutschsprachige Raum hinsichtlich der Evaluation von erlebnispädagogischen Maßnahmen noch in der Aufbauphase.

#### 1.2.1.2 Studien im deutschsprachigen Raum

Im Gegensatz zu den USA wurde im deutschsprachigen Raum erst nach 1990, als die Erlebnispädagogik einem zunehmenden Legitimationsdruck ausgesetzt war (Paffrath 2013), verstärkt in diesem Bereich geforscht, wengleich der praktische Einsatz der Erlebnispädagogik bereits nach dem Zweiten Weltkrieg in nahezu allen Bereichen der Pädagogik erfolgte (Michl 2009). Zwischenzeitlich liegen auch hier vielfältige Untersuchungen über Wirkungsweisen und Erfolg erlebnispädagogischer Maßnahmen im schulischen Kontext sowie als (Teambildungs-)Maßnahme im betrieblichen Umfeld vor, wobei zumeist die Auswirkung auf das Selbstkonzept sowie die positiven Effekte auf die Gruppenbildung untersucht werden. Michael Jagenlauf evaluierte bereits zwischen 1985 bis 1989 insgesamt 33 zwei- bis vierwöchige Outward Bound-Kurse in Deutschland und kommt bei der Auswertung von 2.300 Fragebögen sowie ergänzenden Interviews und Beobachtungen zu den gleichen Ergebnissen wie die amerikanischen Forscher, d. h. gesteigerter Selbstsicherheit, Fähigkeit zu sozialem Handeln und Sorgfalt, der Förderung der Gruppendynamik und des Zusammengehörigkeitsgefühls sowie die Zunahme von personalen Stärken wie Selbstvertrauen, Sorgfalt und Ausdauer (Jagenlauf 1992). Allerdings wurde die Studie von Jagenlauf kritisiert: Es fehle eine selbstkritische Überprüfung des Untersuchungsdesigns sowie der Schlussfolgerungen, Sachkenntnis in empirischer und methodischer Wissenschaft wurde ihm abgesprochen und seine Unabhängigkeit infrage gestellt (Ziegenspeck 1992a; Hermann 1999a). Demnach

attestierten Heckmair und Michl (1993) der Arbeit von Jagenlauf lediglich die Leistung einer Pionierarbeit.

Bei Günter Amesberger (1992) standen sozial Benachteiligte im Fokus der Untersuchungen. Auch hier ließen sich positive Effekte nachweisen, die vor allem im Bereich von Selbstwertgefühl und verbesserter Konfliktlösungsfähigkeit sowie dem Erkennen persönlicher Ziele anzusiedeln sind. Eine intensive Auseinandersetzung mit den Wirkungsimpulsen der Erlebnispädagogik und Outdoor-Training findet sich bei Lakemann (2005). In vier Fallstudien werden hier die Wirkungen in der offenen Jugendarbeit, in der Heimerziehung bei Kindern mit seelischer Behinderung, die Persönlichkeitsentwicklungen bei Kindern in der Jugendarbeit sowie viertens die Evaluation von Outdoor-Trainings untersucht. Lakemann kommt dabei zu dem Schluss, dass Vorerfahrungen sowie die alltägliche Lebenswelt maßgeblichen Einfluss auf die Lernergebnisse nahmen.

Explizit mit der persönlichkeitsbildenden Wirkung von erlebnispädagogischen Maßnahmen im Rahmen einer sozialpädagogischen Ausbildung setzt sich die Studie von Lechner (2001) auseinander, der die Wirkungen verschiedener Aktivitäten im Rahmen einer Erzieherausbildung an einer Bayerischen Fachakademie untersuchte. Der Verfasser kam dabei sowohl mit qualitativen wie auch quantitativen Methoden zu dem Schluss, dass die Erlebnispädagogik persönlichkeitsbildende Wirkungen mit sich bringt, wobei diese besonders dann ausgeprägt sind, wenn die Maßnahmen langfristig sind, eine Atmosphäre des Experimentierens herrscht, verschiedene handlungs- und erlebnisorientierte Aktivitäten impliziert und in das Gesamtkonzept der Ausbildung integriert ist. Schwiersch (1995) hingegen konstatiert Auswirkungen auf das Bewusstsein, wobei das Lernen unbewusst und implizit erfolgt und sich so auch im Alltag durch intuitive Entscheidungen äußert. Plöhn (1998) beobachtet ebenfalls Veränderungen, insbesondere hinsichtlich der Motivation und dem Problemlösungsverhalten.

Ausführlich mit der betrieblichen Praxis setzen sich Kern und Schmidt (2001) auseinander, welche innerhalb eines Untersuchungszeitraums von zwölf Monaten den Transfer erlebnispädagogischer Maßnahmen in die betriebliche Praxis analysierten und positive Wirkungen auf die Team- und Persönlichkeitsentwicklung nachwiesen. Andere Studien relativieren das Potenzial von Teamentwicklungsmaßnahmen in Hochseilgärten jedoch wieder (z. B. Wagner & Waldmann 2004). Trautwein (2004) führte eine univer-

sitäre Studie zur Aneignung von Kompetenzen im betriebswirtschaftlichen Studium durch, welche Studierende, Unternehmen und Professoren einer quantitativ-qualitativen Analyse unterzog. Er kam zu dem Schluss, dass Sozial- und Selbstkompetenzen im beruflichen Alltag immer weiter an Bedeutung gewinnen, im Studium jedoch weitgehend zugunsten der Sachkompetenz vernachlässigt werden – obwohl alle Anspruchsgruppen zu dem Schluss kamen, dass berufliche Handlungskompetenz als zentrales Kriterium für Studienerfolg gelten kann.

Erste Arbeiten zur Sozialkompetenz im Sport entstanden in den 70er Jahren durch Digel (1976, 1977, 1982), der sich mit der Sprache, kommunikativer Kompetenz sowie mit Sozialkompetenz im Sport auseinandersetzte. Borggreffe, Thiel und Cachay (2006) haben die Sozialkompetenz von Trainern im Spitzensport untersucht, wobei diese im Sinne von Führungspersonen betrachtet wurden. Aus dieser Studie geht jedoch aus einer Befragung eine Diskrepanz von Theorie und Praxis hervor, da vielfach ein Anwendungsbezug für theoretisches Wissen fehle. Neuere Studien zeigen Kompetenzveränderungen im Bereich der Sozial- und Personalkompetenzen. So weist beispielsweise Hildmann (2009) eine Förderung sozialer und personaler Kompetenzen bei Schülern nach. Auch die umfangreiche Dissertation von Fengler (2007) konstatiert nachhaltig positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept, wobei es Unterschiede nach Geschlecht, Alter, Schulform und Programmdauer gibt. Die Autorin kommt dabei zu dem Schluss, dass die erlebnispädagogischen Interventionen einen unmittelbaren und nachhaltigen Trainingseffekt auf das Selbstkonzept haben.

Darüber hinaus finden insbesondere im Zuge der Studiengangs-Umstrukturierungen im Bologna-Prozess erste Untersuchungen zur Kompetenzvermittlung statt. Eine Studie ist beispielsweise die von Schaeper und Wolter (2008), welche die Entwicklung der Kompetenzen innerhalb der Umstrukturierungen des Bologna-Prozesses untersucht haben und zu dem Ergebnis kamen, dass inzwischen eine Steigerung dahingehend zu verzeichnen ist, dass die neuen Studienstrukturen größeren Wert auf die Vermittlung fächerübergreifender, berufsbezogener Kompetenzen legen. Mit diesen geht jedoch vielfach eine methodische Problematik einher, da die Messung weicher Faktoren (*soft skills*) die empirischen Erhebungsmethoden vor die Probleme objektiver Messinstrumente bringt (z. B. Rotermund, Dörr & Bodensohn 2008; Lüders & Wissinger 2007). Paffrath (2013) merkt zudem theoretische und methodische Schwächen an, die auf der

subjektiven Befangenheit der Autoren, welche ihre eigenen Evaluationen dokumentieren, sowie der Bestätigung eigener Konzepte beruhen (2013). Die Frage ab welcher Datenmenge und -qualität von einer valide belegten Effizienz ausgegangen werden kann, wird unterschiedlich bewertet (Bühler 1986; Schwiersch 1990; Jagenlauf 1990; Amesberger 1992), damit einhergehend auch die Frage nach Wirkung und Transfer von Erlebnispädagogik auf alltägliche Situationen (Bühler 1986, Oelkers 1992). Das Problem der Nachhaltigkeit der zumeist nur als Kurzzeitinterventionen angelegten erlebnispädagogischen Maßnahmen wird von Lakemann kritisiert (2005).

### **1.2.2 Kritischer Überblick über relevante Untersuchungen**

Die Kritik an Studien zur Wirksamkeit der Erlebnispädagogik aus dem deutschsprachigen Raum richtet sich vor allem gegen den Mangel quantitativer Methoden, wonach es an theoretischer Fundierung und exakter Hypothesenbildung mangle (Fischer & Ziegenspeck 1999; Hermann 1999a, 1999b, 1999c; Sommerfeld 1998). Oftmals werden keine Kontrollgruppendesigns mit der Begründung verwendet, dass geeignete Vergleichsgruppen aus dem gleichen Umfeld ohne Kontakt zur Experimentalgruppe und zu den Maßnahmen schwer zu finden seien (Priest 1999).

Weiterhin steht infrage, ab welcher Datenmenge und -qualität von einem als valide belegten Einfluss der Erlebnispädagogik auf die Persönlichkeitsentwicklung ausgegangen werden kann (Amesberger 1999; Jagenlauf / Bress 1990; Oelkers 1992; Schwiersch 1990). Mit dieser Problematik geht zugleich die Frage nach der Wirksamkeit und dem Transfer von Erlebnispädagogik einher. Auch die Nachhaltigkeit von erlebnispädagogischen Maßnahmen im Allgemeinen steht in der Kritik, da diese Maßnahmen zumeist nur als Kurzinterventionen angelegt sind.

### **1.2.3 Outdoor Education im universitären Kontext**

Während erlebnispädagogische Zusatzausbildungen bereits seit einigen Jahren populär sind, etablierte sich diese erst vor wenigen Jahren im universitären Kontext. Begünstigt wurde dies durch die aufgrund wachsender Konkurrenzsituationen bedingte Differenzierung der Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses. So bieten mittlerweile meh-

rere Hochschulen in Deutschland vergleichbare Zusatzausbildungen an, wenngleich sich diese in Bezeichnung und inhaltlicher Ausgestaltung geringfügig unterscheiden.<sup>5</sup>

Die am Lehrstuhl für Sportpädagogik der TU München entwickelte Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ hat 2011 als Pilotprojekt begonnen und wird seitdem durch den Verfasser begleitet.

Bezogen auf den universitären Kontext sind dem Autor dieser Dissertation keine vorhandenen Untersuchungen über die Wirkungsimpulse der erlebnispädagogischen Zusatzausbildung bekannt. Auch im Hinblick auf die im Berufsbildungsgesetz herausgehobene Stärkung von Schlüsselqualifikationen<sup>6</sup> (BbiG 2005, § 1, § 38) wurden erlebnispädagogische Maßnahmen noch nicht evaluiert. Dieses Desiderat soll in dieser Arbeit durch nachfolgende Forschungsfragen geklärt werden. In dieser Forschungsarbeit beziehen sich die Schlüsselqualifikationen im Bezugsrahmen der beruflichen Handlungskompetenz hauptsächlich auf den Bereich der Sozialkompetenz, welche als Kategorie betrachtet wird, deren Anspruch es ist, als besonders wertvoll beurteilte Handlungskompetenzen zu beschreiben (Euler 2004).

### 1.3 Forschungsfragen

Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand sowie den praktischen Beobachtungen des Verfassers, auf Tagebüchern basierenden Erfahrungsberichten und Einzelgesprächen, die zu informellen Vorannahmen führten, ist zu konstatieren, dass von erlebnispädagogischen Maßnahmen zweifelsohne positive Effekte auf die Steigerung sozialer Kompetenzen ausgehen. Zugleich scheint unumstritten, dass universitäre Ausbildungsgänge den Fokus bislang zu wenig auf die Vermittlung von Sozialkompetenzen legten (Trautwein 2004). Da diese bislang an heterogenen Personengruppen getestet wurden, ist von einer relativ hohen Allgemeingültigkeit auszugehen, sodass sich die positiven Effekte

---

<sup>5</sup> z. B.: HS Marburg: „Abenteuer- und Erlebnispädagogik“, 3 Semester, modulbasiert; HAW Landshut: „Integrierte Erlebnispädagogik“, 13 Ausbildungstage, modulbasiert; PH Heidelberg: „Zusatzqualifikation erlebnispädagogik“, modulbasiert; TH Nürnberg: „Basisqualifikation Erlebnispädagogik“; PH Karlsruhe/Univ. Heidelberg: „Sport und Bewegung im Kindes- und Jugendalter“; wobei lediglich Marburg und Karlsruhe/Heidelberg originäre erlebnispädagogische Studiengänge darstellen und über eine Zusatzqualifikation hinausgehen.

<sup>6</sup> Der Begriff der Schlüsselqualifikation wird infolge begrifflicher Unklarheiten zunehmend als Schlüsselkompetenz bezeichnet bzw. durch das Konzept der Handlungskompetenz abgelöst (Beck 2007).

auch im universitären Kontext erzielen ließen. Ausgehend von Lakemann (2005) wird dabei davon ausgegangen, dass auch biografische Vorerfahrungen Einfluss auf das Ausmaß der positiven Effekte haben. Im Rahmen dieser Arbeit sollen dementsprechend die unten aufgeführten Fragestellungen evaluiert werden, um Aussagen über die tatsächliche Relevanz des universitären Zusatzangebotes treffen zu können und gegebenenfalls die Studienganggestaltung im Hinblick auf die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen weiter zu optimieren.

Durch die Neukonzeption der Curricula für die modularisierten Studiengänge der Lehramtsausbildung im Fach Sport und des Studiengangs Bachelor „Wissenschaftliche Grundlagen des Sports“ wird der Schwerpunkt stärker auf den Kompetenzerwerb von Schlüsselqualifikationen gelegt. Naturpädagogische Maßnahmen wie Outdoor Education bieten mit ihrem bildungsbezogenen und handlungstheoretischen Ansatz große Chancen für professionelles pädagogisches Handeln und können so zur Stärkung von Schlüsselqualifikationen beitragen (Fischer & Lehmann 2009; Ziegenspeck 1992b, 2008).

Das Ziel dieser Untersuchung ist, Aussagen darüber zu erlangen, in welcher Weise die stattgefundenen „Outdoor Education“-Maßnahmen eine Auswirkung auf die beruflichen Handlungskompetenzen von Sportstudierenden haben. Die berufliche Handlungskompetenz ist ein elementares Ziel der beruflichen Bildung. Mit der beruflichen Handlungskompetenz sind neben gestiegenen kognitiven Ansprüchen eine ausgeprägte personale und methodische Kompetenz verbunden, welche durch sogenannte Schlüsselqualifikationen materialer, formaler und sozialer Art als vermittelbar gelten. Damit wird die berufliche Handlungskompetenz zu einem komplexen, didaktischen Konstrukt auf mehreren Vernetzungsebenen (Reetz & Tramm 2000). Die berufliche Handlungskompetenz wird in vier Kompetenzklassen gegliedert (Hensge et al. 2011):

- *Fachkompetenz*: Fähigkeiten und Wissen
- *Methodenkompetenz*: Problemlösefähigkeit, Organisationsfähigkeit
- *Sozialkompetenz*: Kooperationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Teamarbeit
- *Selbstkompetenz*: Einstellungen, Werthaltungen, Reflexionsfähigkeit, Motive

Die am Lehrstuhl für Sportpädagogik entwickelte Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ ist modular aufgebaut und geht über zwei Jahre auf alle vier Bereiche der Hand-

lungskompetenz ein. Der Zeitraum dieser wissenschaftlichen Untersuchung erstreckt sich dabei auf das erste Jahr und legt den Hauptfokus auf die Sozialkompetenz. Da in dieser Zeit nebenbei auch Methodenkenntnisse über die Theorie des metaphorischen Lernens vermittelt werden, wird in dieser Forschungsarbeit auch nach Zusammenhängen zwischen der Sozialkompetenz und der Methodenkompetenz gefragt. Die Methodenkompetenz gilt demnach in dieser Ausarbeitung als ein Zusatznutzen des ersten Jahres der „Outdoor Education“:

- *Sozialkompetenz*: Erreichung einer fortlaufenden Weiterentwicklung der eigenen Sozialkompetenz durch fachtheoretische Fundierung in den verschiedenen Schlüsselqualifikationsbereichen
- *Methodenkompetenz*: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wie Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation, Teamfähigkeit und/oder Führungskompetenz sowie adressatenorientierte Konzeption und Durchführung von handlungsorientierten Maßnahmen im schulischen und außerschulischen Bereich.

Aufgrund des individualtheoretischen Rahmens steht damit der Wirkungsimpuls der „Outdoor Education“-Maßnahmen auf den Bereich der Sozialkompetenz im Zentrum dieser Untersuchung. In diesem Sinn wird nach den Wirkungen und dem Transfer erlebnispädagogischen Handelns gefragt. Dabei soll erforscht werden, ob die konzidierten Wirkungsimpulse im Bereich der Schule auch für den universitären Kontext Gültigkeit haben. Dabei gilt es Veränderungen der Sozialkompetenz dahingehend zu prüfen, ob Aussagen über die berufliche Handlungskompetenz angehender Sportlehrer/innen und -wissenschaftler/innen auch hinsichtlich der Nachhaltigkeit zulässig sind. Folgende Forschungsfragen leiten dabei diese Untersuchung:

1. Führt die Teilnahme an der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ zu einem Anstieg sozialer Kompetenzen?
2. Ist ein Anstieg sozialer Kompetenzen durch die Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ auch nachhaltig?

In Anlehnung an Frey und Balzer (2005) wird die Variable Sozialkompetenz durch folgende Fähigkeitskonzepte und Fertigkeiten operationalisiert:



- Selbstständigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Soziale Verantwortung
- Konfliktfähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Führungsfähigkeit
- situationsgerechtes Auftreten

In Abhängigkeit zu den Gruppenbedingungen (Experimentalgruppe und Kontrollgruppe) und den Messzeitbedingungen werden hierbei folgende zu überprüfende Hypothesen aufgestellt. Dabei gelten die sieben operationalisierten Fähigkeitskonzepte und Fertigkeiten als abhängige Variablen. Zur vereinfachenden Darstellung wird nicht jede einzelne Hypothese zu jedem Fähigkeitskonzept oder Fertigkeit ausformuliert. Der nachfolgend in den Hypothesen verwendete Begriff „jeweilige abhängige Variable“ beinhaltet damit jeweils eines der sieben operationalisierten Fähigkeitskonzepte oder Fertigkeiten. In der Ergebnispräsentation der Studie wird jedoch einzeln auf die gelisteten Fähigkeitskonzepte oder Fertigkeiten zur Sozialkompetenz eingegangen.

1.  $H_0$ : Die Gruppenbedingungen haben keinen Einfluss auf die jeweilige abhängige Variable.  
 $H_1$ : Die Gruppenbedingungen haben einen Einfluss auf die jeweilige abhängige Variable.
2.  $H_0$ : Die Messzeitbedingungen haben keinen Einfluss auf die jeweilige abhängige Variable.  
 $H_1$ : Die Messzeitbedingungen haben einen Einfluss auf die jeweilige abhängige Variable.

## 1.4 Aufbau der Arbeit

Im sich anschließenden Kapitel 2 erfolgt zunächst eine theoretische Darstellung der „beruflichen Handlungskompetenz“ mit dem Schwerpunkt auf den Faktor der Sozialkompetenz. Nachdem hier zunächst eine überblickartige Darstellung wichtiger Termini und Kompetenzmodelle erfolgt, werden maßgebliche Faktoren der Sozialkompetenz aufgegriffen, welche im empirischen Teil der Arbeit für die Analyse von Belang sein werden.

Kapitel 3 thematisiert die Grundzüge der Erlebnispädagogik, deren historischen Ursprünge sowie wesentliche Leitprinzipien. Auf die „Outdoor Education“ als eigenständiger Zusatzqualifikation im universitären Kontext der TUM wird hingegen in dem gesonderten vierten Kapitel eingegangen. Neben einer Abbildung des Studienangebotes erfolgt hier außerdem eine Darstellung der institutionellen Rahmenbedingungen sowie einige allgemeine Aussagen zum sportwissenschaftlichen Studiengang und damit einhergehend den beruflichen Anforderungen an den Beruf.

Auf der Basis dieser theoretischen Grundlagen bildet die empirische Analyse, welche sowohl qualitativ in Form von Interviews, als auch quantitativ mittels einer Fragebogen-Erhebung erfolgt, den Hauptteil der Arbeit. Eine ausführliche Darstellung der Methodik bezüglich des Zeitplans, Auswahl der Stichprobe sowie der eigentlichen Datenerhebung erfolgt hierzu in Kapitel 5. Die Ergebnispräsentation erfolgt in Kapitel 6, eine Interpretation und Diskussion wird im sich anschließenden siebten Kapitel vollzogen. Den Abschluss der Arbeit bildet ein persönlich konnotiertes Fazit sowie ein Ausblick (Kapitel 8).

## 2 Berufliche Handlungskompetenz

### 2.1 Der Kompetenzbegriff

Dem Kompetenzbegriff liegt eine doppeldeutige Übersetzung als „Zuständigkeit“ und „Fähigkeit“ zugrunde, wobei in der Psychologie und Bildungswissenschaft vor allem letzteres Verständnis dominiert. Robert White führte 1959 den Begriff als „Terminus für spezifische, motivational induzierte Lernprozesse“ ein (White 1959, hier: Brohm 2009, S. 16), wobei er davon ausgeht, dass Kompetenz weder das Ergebnis angeborener Dispositionen noch zwangsläufiger Entwicklungsprozesse sei, sondern das Produkt einer Wirksamkeitsmotivation darstellt (ebd.). Der Kompetenzbegriff umfasst dabei die „Gesamtheit aus aktiven und ruhenden Wissensbeständen, aus sichtbaren und verborgenen, damit aus beschreibbaren und nicht beschreibbaren sowie für seinen Träger sogar aus bewussten und unbewussten Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Bernien 1997, S. 24f.). Weinert (2001) erachtet eine Verwendung des Kompetenzbegriffes als dann für angebracht, wenn der Anforderungsgrad hoch ist, d. h. dessen Komplexität über jener von „Fertigkeiten“ liegt, Lernprozesse Voraussetzung zur Bewältigung sind und es vor allem um die Bewältigung von Aufgaben geht, die kognitive, motivationale, ethische, willensmäßige und soziale Komponenten implizieren.

Noam Chomsky führte 1969 den Begriff der Kompetenz durch die Beschreibung struktureller Merkmale in die Sozialwissenschaften ein, welcher insbesondere deshalb relevant für die Sozialkompetenz erscheint, da sie die Basis für all jene Ansätze bilden, die „ein sozial-kommunikatives Handeln entlang unterschiedlicher Inhalte in spezifischen Situationen ermöglichen“ (Borggreffe, Thiel & Cachay 2006, S. 19). Chomsky (1970) unterscheidet dabei eine Kompetenz- und Performanzebene, d. h. ein inneres Potenzial und eine sichtbare Entäußerung selbiger.

Ferner ist Jürgen Habermas als bedeutsam für den Kompetenzbegriff zu nennen, der den Sprechakt und das kommunikative Handeln um den Diskurs erweiterte, welche seitdem die entscheidenden Elemente der emanzipatorischen Pädagogik bilden (Borggreffe, Thiel & Cachay 2006). Dieser Ansatz fand seinen Niederschlag in zahlreichen Kompetenz-

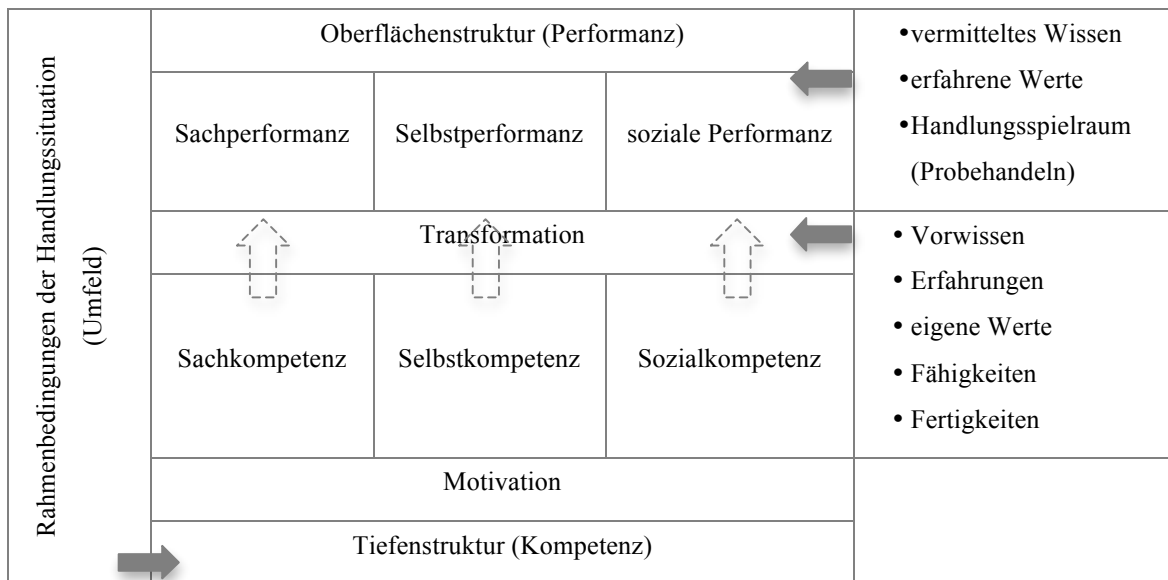
modellen, wobei Weinert bei seiner Definition von einem individuellen Potenzial ausgeht, das auf motivationaler Grundlage realisiert wird. Kompetenzen sind hiernach

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.).

## 2.2 Handlungskompetenzmodelle

Heinrich Roth legte als einer der ersten ein umfassendes Kompetenzmodell für die Handlungskompetenz des pädagogischen Bereiches vor und bindet den Terminus der Mündigkeit als „Aspekt der Mündigkeit als Kompetenz für eine verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (Wellhöfer 2004, S. 1) in die Pädagogik ein, den er als Erziehungsziel definierte, durch welches die Berücksichtigung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz bei der individuellen Entwicklung erfolgt (Roth 1971a), was zwischenzeitlich um die Methodenkompetenz ergänzt wurde (Pätzold 1993). Innerhalb des Lernprozesses haben kognitive Prozesse Sachkompetenz, soziale Prozesse Sozialkompetenz zum Ergebnis, und bilden die Basis für die „moralische Mündigkeit zur Selbstbestimmung der Person“. Diese Mündigkeit sorgt wiederum für ein Zusammenspiel von Selbst- und Fremdbild, welches gegeben sein muss, um einer intellektuellen Aufgabenstellung zu entsprechen (Wollersheim 1993). Roth (1971) geht damit von einem ganzheitlichen Ansatz aus, nach dem sich Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz in der Abhängigkeit von Lernorten, Erziehungs-, Sozialisations- und Lernprozessen entwickeln. Diese Fähigkeiten zur Bewältigung verschiedener Lebenssituationen sind kontextbezogen und erfordern neben kognitiven Fähigkeiten auch motivationale und sozial-kommunikative Kompetenzen. Aufgrund dieser Berücksichtigung kognitiver, motivationaler und werteorientierter Elemente zielt es ab auf Ganzheitlichkeit (Brohm 2009) und umfasst eine „überindividuelle, auf gesamtgesellschaftliche Belange bezogene Urteils- und Handlungsfähigkeit“, wonach Entscheidungen evtl. gegen „persönliche Präferenzen oder das eigene Wohl“

getroffen werden müssen (Roth 1971, S. 539). Auf der Grundlage von Roth entwickelt Brohm ein Kompetenzmodell:



**Abbildung 1: Kompetenzmodell nach Brohm**

Quelle: Brohm 2009, S. 59.

Hieraus folgert Brohm (2009), dass eine Kompetenzvermittlung von außen nicht möglich ist und Kompetenzen nur indirekt über das Vorleben von Werten, die Vermittlung von Wissen sowie das Probehandeln erfolgen kann.

Wollersheim (1993) arbeitet aus dem Modell von Roth außerdem heraus, dass sich Kompetenz dabei nicht in erlernten Fertigkeiten erschöpft, sondern neben sachlogischen Faktoren auch motivationale, normative und identitätstheoretische Aspekte impliziert. Dementsprechend umfasst der Terminus der Kompetenz die Dimensionen:

- kognitive: Faktenwissen, Einsicht und Verstehen, sachbezogenes Urteilen
- normative: Werte, situationsabhängige Wertung mit Güterabwägung
- Handlungsdimension: Planen, Mittelbereitstellung, Ausführen, Prüfen

Den hier genannten Autoren ist damit gemein, dass sie Kompetenzen einerseits als erlernbar, andererseits jedoch als Resultat der biografischen Entwicklung deuten. Eine Anwendung erfolgt immer situationsbezogen und impliziert neben Werten und gesell-

schaftlichen Rahmenbedingungen auch eine aktuelle Analyse der Ausgangslage. Gleichermaßen kommt Vonken (2005) in seiner Abhandlung zu dem Schluss, dass sich Kompetenz nicht erwerben lässt, sondern biografisch in unterschiedlichem Ausmaß vorhanden ist. Das kompetente Bewältigen von Situationen hingegen lässt sich in intentional herbeigeführten Situationen erlernen, wobei der Erfolg dieser Lehrprozesse von den individuell vorhandenen Anlagen abhängt. Dementsprechend differenziert er zwischen kompetentem Handeln und Handlungskompetenz.

## **2.3 Berufliche Handlungskompetenz**

### **2.3.1 Begriffsbestimmung**

Berufliche Handlungskompetenz steht in der Tradition eines Kompetenzkonzeptes, in dem die Kompetenzentwicklung auf ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit im Sinne einer Persönlichkeitsbildung ausgerichtet ist, d. h. den hier dargestellten Modellen. Kompetenzmodelle der pädagogischen Praxis verorten dabei die Sozialkompetenz, emotionale und Selbstkompetenz sowie die Methoden- und Fachkompetenz als Merkmale der beruflichen Handlungskompetenz (Münch 1993), andere beschränken sich auf Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz als Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz und verweisen dabei auf das Beziehungsgefüge Lerngegenstand, Gesellschaft und Individuum, das damit abgedeckt ist (Trautwein 2004). Jede Kompetenz ist dabei stets auf die beiden anderen Dimensionen angewiesen. Während sich die fachlichen Kompetenzen relativ klar formulieren lassen – bei einem Erlebnispädagogen etwa pädagogisches Wissen sowie theoretische Verankerung, technisches Können, methodisch-didaktische Gestaltungsfähigkeit sowie aktive Prozessbegleitung – sind die persönlichen Kompetenzen schwer greifbar (Paffrath 2013) und damit im Rahmen einer empirischen Untersuchung nur schwer operationalisierbar.

Handlungen zeichnen sich durch Merkmale aus wie: Intentionalität, Bewusstheit im Sinne einer Wechselbeziehung zwischen Individuum und Umwelt, Subjektivität, d. h. Handlungen sind im Gegensatz zu Fertigkeiten nicht standardisierbar, Prozesshaftigkeit, Komplexität, d. h. Mehrdimensionalität, die unterschiedliche Kompetenzen erfordert,

Gestaltbarkeit sowie die Zielführung zu einem Ergebnis (Lauer-Ernst 1990; Vonken 2005). Berufliche Handlungskompetenz meint nach dieser Definition:

„Die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln sowie seine Handlungsmöglichkeiten ständig weiterzuentwickeln“ (Bader 1989, zit. nach Beck 2007, S. 142).

Berufliche Handlungskompetenz impliziert damit im Verständnis dieser Arbeit die Fähigkeit, „in beruflichen Situationen problemorientiert und sachgerecht, durchdacht sowie in individueller und gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln“ (Bader 1991, S. 443).

Explizit bezogen auf den Sportunterricht heben Cachay und Kleindienst (1975) vor allem die vier erforderlichen Merkmale beruflicher Sozialkompetenz heraus:

- Empathie als Fähigkeit, sich in Erwartungen anderer einzufühlen
- Rollendistanz als Fähigkeit, Rollenerwartungen zu interpretieren, modifizieren und zu negieren
- Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz als Fähigkeit, die Ambivalenz von Rollenerwartungen zu ertragen
- Kommunikative Kompetenz als Fähigkeit, in verschiedenen Rollen über adressatenspezifische Strategien des Sprechens zu verfügen

Einen maßgeblichen Stellenwert nimmt dabei die Kommunikation ein. Diese ist keineswegs als einfaches Sender-Empfänger-Modell zu verstehen, sondern impliziert neben der Ebene des mitzuteilenden Inhalts außerdem eine Beziehungsebene, welche den Inhalt transportiert und ausschlaggebend dafür ist, wie der Empfänger den Inhalt aufnimmt (Watzlawick, Beavin & Jackson 1969).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Zur Kommunikation siehe Kapitel 2.4.1.

### 2.3.2 Kompetenzmodelle

Bezogen auf den universitären Kontext differenziert Rhein (2010) die Kompetenzbiografien von Studierenden nach dem Studienverlauf, d. h. Kompetenzen, die vor Beginn des Studiums als Voraussetzungen für das Fachstudium vorhanden sein müssen, im Verlauf des Studiums aufzubauende Kompetenzen („Einsozialisation in die Disziplin und in die Profession mit ihren typischen Wahrnehmungs-, Informationsverarbeitungs-, Denk- und Handlungsmustern und ihren Verfahren der Problemlösung“) sowie schließlich Kompetenzen, die durch die Berufserfahrung nach dem Studium erworben werden (S. 143). So können Anforderungen in allen Lebenskontexten nur bewältigt werden, wenn das Individuum verschiedene Kompetenzen entwickelt, was Hurrelmann (2001) definiert als die „individuelle Verfügbarkeit und Anwendung von Fertigkeiten zur Auseinandersetzung mit der äußeren Realität“ (S. 160f.).

Reetz (1989) betont innerhalb diesem kompetenten Handeln, d. h. der Handlungsfähigkeit, vor allem die Schlüsselqualifikationen und fokussiert damit die berufliche Handlungskompetenz:

„Das Konzept der Schlüsselqualifikationen [...] rückt [...] den Schwerpunkt der Qualifikation ab von den konkreten spezialisierten Berufsanforderungen und verlagert ihn hin zum Zentrum der Persönlichkeit. [...] Schlüsselqualifikationen bezeichnen also gegenüber den bisherigen normativen Vorgaben der Berufsausbildung durch Kenntnisse; Fertigkeiten und Fähigkeiten eine höhere Form beruflicher Handlungsfähigkeit“ (Reetz 1989, S. 4).

Schlüsselqualifikationen können dabei nur in Lernarrangements erworben werden, welche „die situative Komplexität mit der Handlungsorientierung verbinden, zugleich die Motivation fördern und selbständiges Lernen begünstigen“ (Reetz 1989, S. 28). In diesem persönlichkeitsorientierten Ansatz Reetz‘ stellt die aus Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz bestehende Handlungsfähigkeit die zentrale Kategorie dar, welcher fünf Systeme menschlicher Fähigkeiten vorgelagert sind, die alle bedeutenden Persönlichkeitssysteme (Denken, Handeln, Fühlen, Wollen und Lernen) implizieren: Antriebs-, Wert-, Orientierungs-, Steuer- und Lernsystem.



Münch (1993) fasst diese berufliche Handlungskompetenz als Befähigung zu einer aktiven, rationalen, kritisch-reflektierenden Bewältigung von beruflichen Situationen unter Abwägen der eigenen Ziele und Interessen mit den Zielen und Absichten der Mitwelt zusammen. Dabei ist die soziale Kompetenz zu unterscheiden von Alltags-, Arbeits- und Sozialtugenden, wonach das Konzept die folgenden Merkmale umfasst:

- *Selbstständigkeit* – Eigeninitiative und -verantwortlichkeit, Selbsttätigkeit und -bestimmung, autodidaktisches Lernen
- *Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit* – Teamfähigkeit und -arbeit, Partizipation, soziales Verhalten, mitmenschliche Sensibilität, Lernbereitschaft, Motivation, Flexibilität, Anpassungsvermögen

Auch Dubois und Felner (1996) entwerfen ein Kompetenzmodell, das sie multimodal anlegen. Hiernach ergibt sich die soziale Kompetenz eines Individuums stets aus dem Zusammenspiel von kognitiven, behavioralen, emotionalen und motivationalen Aspekten, wobei letztere der von Chomsky als Performanz bezeichneten Ausführung der Kompetenzen implizieren. Hierdurch lässt sich die Komplexität menschlichen Verhaltens besser darstellen, als durch Einzelaspekte vorangegangener Modelle (Brohm 2009). Das Modell bezieht sich dabei nicht wie viele andere auf klinische Populationen und eignet sich gut für den schulischen Kontext.

Ein speziell für den Lehrerberuf entwickeltes Handlungskompetenzmodell haben Krause et al. (2004) entwickelt:

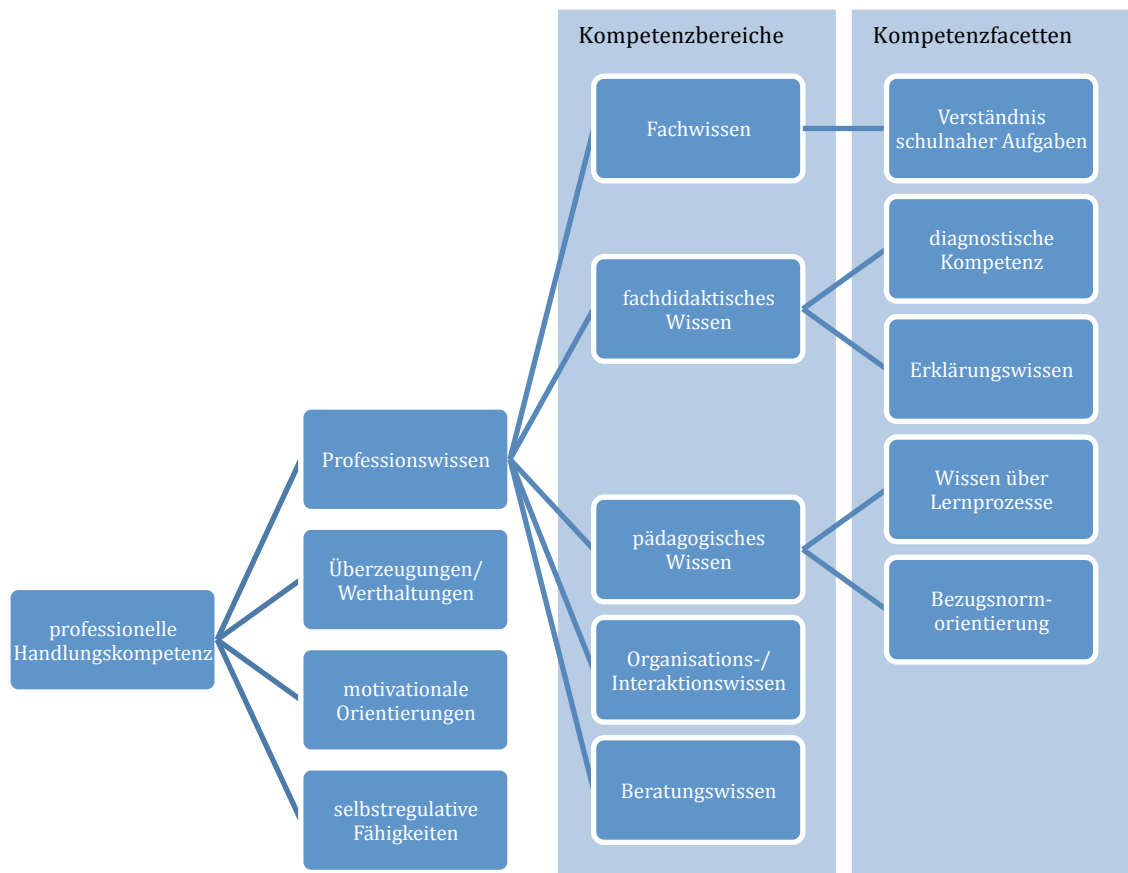


Abbildung 2: Modell professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften

Quelle: Krauss et al. 2004.

### 2.3.3 Employability: Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen

Als wesentliches Stichwort, das auch einen deklarierten Schwerpunkt des Bologna-Prozesses<sup>8</sup> bildet, tritt im Zusammenhang mit der beruflichen Handlungskompetenz immer wieder der Terminus der Employability<sup>9</sup> auf, welcher sich mit „Berufsfähigkeit“ übersetzen lässt (Göring / Frieling 2007; Schaeper / Wolter 2008).

Dieser umfasst im Wesentlichen auch die Konzentration des Studiums zugunsten elementarer Qualifikationen, die für den beruflichen Alltag relevant erscheinen. Wurden diese vielfach früher als Schlüsselqualifikationen bezeichnet, so wurde der Terminus zwischenzeitlich durch berufliche Handlungskompetenzen substituiert bzw. wird synonym dazu verwendet. Friede (1994) merkt hierzu jedoch an, dass Handlungskompetenz nicht mit den Schlüsselqualifikationen gleichzusetzen ist, da hier die qualifikatori-

<sup>8</sup> Zur Entstehungsgeschichte des Bologna-Prozesses s. z. B. KMK 2013.

<sup>9</sup> ausführlich hierzu s. z. B. Rump, Sattelberger und Fischer (2006).

schen und funktionalen Fertigkeiten mit selbstbestimmten persönlichen und sozialen Kompetenzen zusammenfallen.

Maßgeblich zur Diskussion um für das Berufsleben erforderliche Schlüsselqualifikationen trug Mertens 1974 bei, welche er definierte als

„Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens gewährleisten“ (Mertens 1974, S. 40).

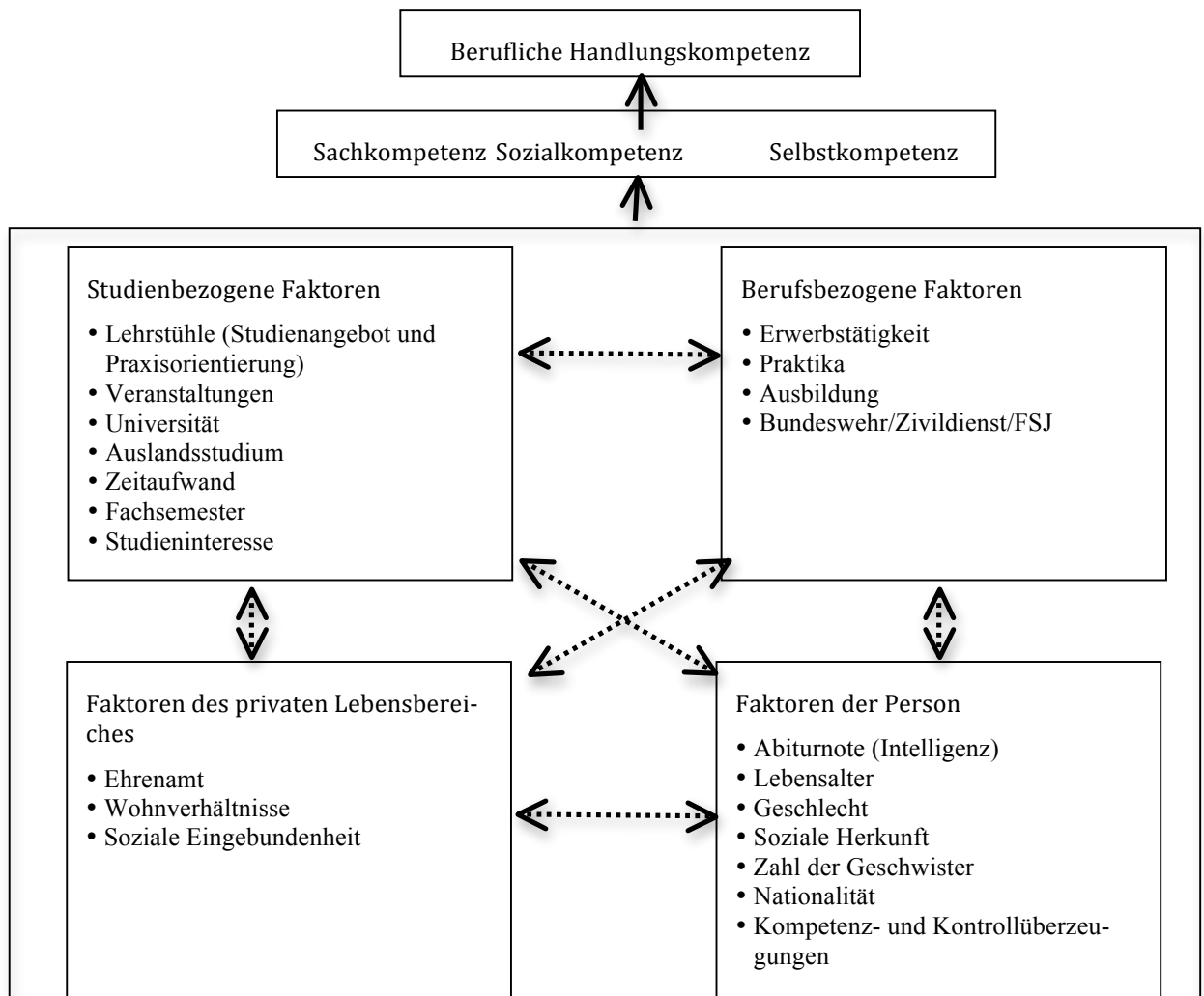
Zu den Schlüsselqualifikationen<sup>10</sup> zählte Mertens bei seinem bildungsökonomisch motivierten Ansatz die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, Kreativität, Kommunikationsfähigkeit, Fähigkeit zur Ressourceneinteilung, Kooperationsfähigkeit, Genauigkeit, Rationalität bei der Austragung von Konflikten, Mitverantwortung und Leistungsfreude. Aus dem betriebswirtschaftlichen Aspekt im Sinne der Flexibilisierung von Humankapital definiert Klaus (1989) Faktoren wie Lern-, Innovations-, Entscheidungsfähigkeit, Flexibilität, Selbstständigkeit, Team-, Konflikt- und Führungsfähigkeit, Durchhaltevermögen und Toleranz als hinreichend für das Berufsleben.

Hiernach ist der Ansatz im Wesentlichen auf arbeitsmarktliche Forderungen und kenntnisbasierte Fähigkeiten ausgerichtet, wohingegen soziale und personale Faktoren nur als geringe, affektive und motivationale Elemente gar keine Rolle spielen (Brohm 2009). Reetz (1989) transferiert diese schließlich auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der Ausbildung, wobei er auf der Grundlage argumentiert, dass einige Fähigkeiten biografisch bedingt sind und damit den erlernten Schlüsselqualifika-

---

<sup>10</sup> Beck differenziert zwischen Qualifikationen und Kompetenzen dahingehend, dass Qualifikationen objektive, beobachtbare Leistungsanforderungen darstellen, Kompetenzen hingegen innere Leistungsfähigkeiten, welche sich einer direkten Beobachtung und Leistungsmessung entziehen (Beck 2007).

tionen vorgelagert seien.<sup>11</sup> Als Einflussfaktoren benennt Trautwein (2004) Faktoren der Person, des persönlichen Lebensbereiches, des Studiums sowie des Berufes:



**Abbildung 3: Theoretisches Modell der Einflussfaktore**  
Quelle Trautwein 2004, S. 91.

Wenngleich Schlüsselkompetenzen vordergründig wertfrei erscheinen, so sind sie dennoch immer im Kontext der beruflichen Bildung zu betrachten, wonach deren Inhalte in der Regel auch ökonomischen Interessen unterliegen (Feldmann 1993). Seit Mitte der 90er Jahre ist jedoch ein Niedergang der Debatte um die Schlüsselqualifikationen zu

<sup>11</sup> Siehe hierzu auch Kapitel 2.3.2.

verzeichnen, die vielfach nahtlos in eine „berufliche Handlungskompetenz“ übergeht, nachdem zunehmend handlungs- und kompetenztheoretische Positionen einfließen (Beck 2007).

Die berufliche Handlungskompetenz besteht aus den Faktoren der Sach-, Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz. Im Rahmen der erlebnispädagogischen Zusatzqualifikation an der TU München wird der Erkenntnis der genannten Modelle Genüge getan, diese Kompetenzen in einem modularen System systematisch zu erweitern und damit die beruflichen Chancen der Studierenden an den sich wandelnden Arbeitsmarkt anzugleichen und eventuell zu verbessern. Vor allem eine erlebnispädagogische Ausrichtung kann unter Umständen dazu beitragen, der von Chomsky proklamierten Differenzierung in Potenzial und Performanz zu genügen, da im Rahmen der Aktivitäten eine Anforderung besteht, das vorhandene Potenzial in der Praxis umzusetzen. Dementsprechend sind diese Bereiche Gegenstand der folgenden Kapitel, wobei der Fokus auf der Sozialkompetenz liegt, welcher Gegenstand des ersten Jahres der Zusatzqualifikation ist, in dessen Rahmen sich auch die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit bewegt. Weniger Berücksichtigung findet dabei die Evaluation des persönlichen Hintergrunds, welcher hier aus Aspekten der Relevanz genannt wurde, jedoch keinerlei Bedeutung bei der Analyse der Forschungsfragen hat, da nun mehr von der individuellen Steigerung des Einzelnen, nicht im Vergleich zu anderen biografischen Hintergründen ausgegangen wird.

#### **2.4 Sozialkompetenz als Teilbereich der Handlungskompetenz**

Sozialkompetenz bezeichnet ein erfolgreiches Verhalten in sozialen Situationen, wobei das bestehende Wertesystem der Beteiligten bestimmt, welche Verhaltensweisen individuell die richtigen sind (Wellhöfer 2004). Eine Vielzahl von Autoren, welche die Sozialkompetenz thematisiert haben, benennen einen Katalog verschiedener Teilkompetenzen, welche als Sozialkompetenz zusammengefasst werden. Problematisch erscheint hierbei vielfach der fehlende Zusammenhang dieser Einzelteile, wonach Euler und Hahn (2004) dazu übergingen, drei Handlungsdimensionen zu definieren: perzeptiv-kognitiv, motivational-emotional sowie behavioral (Bauer-Klebl 2013).

Immer wieder ist vom Verfall der Sozialkompetenzen die Rede, die zumeist auf die sinkende Relevanz der Familienbande, ein immer geringeres Gemeinschaftsgefühl sowie fehlgeleitete Emanzipation, irreführende Role Models und abnehmende Kommunikationsfähigkeit zurückzuführen sei (Adler 2012). Um dieses spiralenförmige Defizit zu kompensieren, schlägt Adler deshalb unter anderem die Einführung eines Kompetenznachweises für angehende Lehrer vor, damit diese den Schülern jederzeit ohne zusätzlichen Mehraufwand soziale Kompetenzen vermitteln können. Dies ist nicht zuletzt deshalb relevant, da das Vorhandensein sozialer Kompetenzen unmittelbare Auswirkungen auf den beruflichen Erfolg habe, wie Edinsel (1998) in einer Studie ermittelt hat. Als Ausgangsbasis stellt er unter anderem folgende Forschungsergebnisse zusammen und legt folgende Annahmen zugrunde:

- Sowohl Berufswahl wie auch die Wahl der Organisation werden durch das Selbstkonzept beeinflusst.
- Personen mit hoher Selbstwerteinschätzung verfügen über mehr Eigeninitiative, stellen ihre Fähigkeiten eher unter Beweis und wählen schwierigere Aufgaben.
- Ein positives Selbstkonzept motiviert und stärkt das Durchhaltevermögen, erhöht die Frustrationstoleranz und bedingt Erfolg.
- Erfolg wiederum wirkt auf das Selbstkonzept und kann es verbessern.
- Das Selbstkonzept wirkt auf das Qualifizierungsverhalten einer Person.

Zastrow (2011) benennt für den Lehrerberuf außerdem die Parameter Durchsetzungsvermögen, soziale Sensibilität, sicheres Auftreten, Freundlichkeit und Warmherzigkeit als soziale Kompetenzen, die um Faktoren zu erweitern sind, welche hier als psychische Stabilität bezeichnet werden: Stressresistenz, Stabilität bei emotionalen Belastungen Frustrationstoleranz, Erholungs- und Entspannungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur offensiven Misserfolgsverarbeitung.

Im Rahmen der qualitativen Befragung erfolgte die Strukturierung des Leitfadens anhand der aus Kapitel 2.3 subsumierten Parameter Kooperations-, Konflikt-, Kommunikations- und Führungsfähigkeit sowie der Faktoren Selbstständigkeit, soziale Verantwortung und der insbesondere für den Lehrerberuf relevanten Kompetenz situationsgerechten Auftretens, welche im Folgenden überblickartig erläutert werden.

### 2.4.1 Kommunikative Kompetenzen

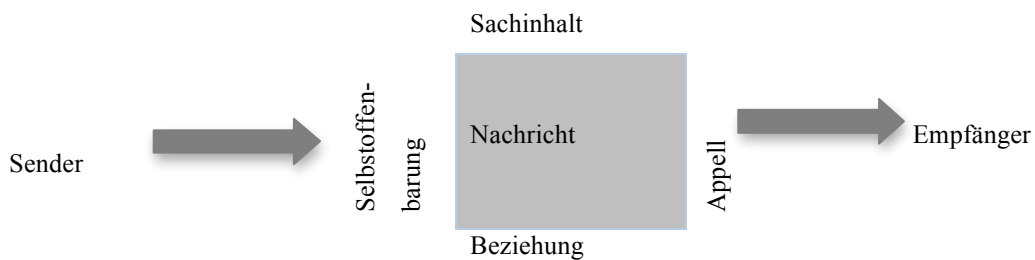
Kommunikation ist zu unterscheiden in direkte und indirekte (technisch vermittelte), mündliche und schriftliche sowie Alltags- und Massenkommunikation (Retter 2000). Der größte Teil der sozialen Interaktion mit anderen Menschen, so auch die Kommunikation innerhalb des Sportunterrichts, wird durch die verbale, d. h. direkte mündliche Kommunikation bestimmt. Damit stellt diese eine berufliche Kompetenz dar, die im Rahmen des sportwissenschaftlichen Studiums besonders relevant erscheint. Die Kommunikationskompetenz impliziert darüber hinaus das situationsgerechte Verhalten, welches die Fähigkeit bedeutet, individuell auf Situationen zu reagieren. Bedingt wird dies zusätzlich durch die Selbstkompetenz (Kapitel 2.4.4).

Der Diskurs zum Spracherwerb wird dabei im Wesentlichen durch die Nativismusthese (z. B. Chomsky), lerntheoretische Modelle (z. B. Skinner) sowie Vertretern wie Bruner bestimmt. Letzterer kam in Studien zu dem Schluss, dass der Erwerb von Sprache nur im Zusammenhang mit sozialer Interaktion stattfinden könne, d. h. Sprache nicht nur ein Mittel der sozialen Interaktion ist, sondern auch nur erlernt werden kann, wenn die Regeln der Interaktion verstanden wurden (Forgas 1999). Dabei ist die Sprache einerseits innerhalb einer Kultur verankert, d. h. sie bedient sich spezieller Codes und sprachlicher Gepflogenheiten, andererseits wird sie durch das soziale Umfeld beeinflusst. Dies führt letztlich dazu, dass sich Menschen einer spezifischen Kommunikationssituation genau bewusst sind und dementsprechend sprachlich agieren (ebd.; Burkart 2002). Vice versa muss sich auch der Gesprächspartner der Situation bewusst sein, um den Inhalt richtig zu erfassen. Darwin hat darüber hinaus kulturübergreifend ähnliche nonverbale Ausdrucksweisen hinsichtlich des emotionalen Ausdrucks konstatiert (Forgas 1999). Die menschliche Kommunikation bedient sich in der Regel Formen verbaler und nonverbaler Kommunikation parallel, jedoch verfolgen die jeweiligen Elemente dabei unterschiedliche Zwecke bzw. wirken die nonverbalen Elemente unterstützend, gelegentlich auch konträr zur Sprache (ebd.). Argyle (1972) subsumiert den Einsatz nonverbaler Kommunikation entsprechend fünf Funktionen: Steuerung einer sozialen Situation, Selbstdarstellung, Vermittlung emotionaler Zustände, Kommunikation von Einstellungen sowie die Kanalkontrolle (auch Retter 2000). Im Zuge der Erweiterung des Ver-

ständnisses von Lehrmethoden impliziert Pätzold (1993) Fertigkeiten des kommunikativen Handelns auch als solche, welche die Beseitigung von Störungen im Unterricht ermöglichen und Selbstreflexion erlauben. Dementsprechend sind Sozialkompetenzen ein Teil der Lehrmethoden, welche jedoch nur zu einem Teil in der Verfügungsgewalt des Einzelnen liegen, da diese zumeist institutionell als Ausbildungskonzepte vermittelt werden. Daraus resultiert letztlich eine Verflechtung des eigentlichen Unterrichts mit Umweltsystemen.

Der Erwerb von kommunikativen Kompetenzen umfasst folglich den situationsspezifisch adäquaten Einsatz von Sprache und nonverbalen Elementen gleichermaßen. Kommunikation fungiert dabei als Schnittstelle zwischen Lernenden und Lehrenden. Hierbei ist der kommunikative Rahmen innerhalb des Unterrichts ebenso vorgegeben wie die Gesprächshierarchie Lehrer-Schüler, wobei der Lehrende verschiedene Situationen vorfinden kann, in denen Sprache zur Vermittlung von Aufgaben bis hin zur Konfliktlösung erforderlich sein kann. Hierdurch ist ein auf die Situation individuell zugeschnittenes Auftreten erforderlich. Dabei gilt nicht nur die Sprache als Mittel, sondern gleichermaßen Mimik, Gestik und Haltung (Pätzold 1993), d. h. die nonverbalen Elemente, die von den Kommunizierenden gleichermaßen wahrgenommen werden. Paul Watzlawick hat hier den Satz geprägt: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick et al. 1969, S. 53), was besagt, dass bei jedem Zusammentreffen zweier oder mehr Personen, eine Form der Kommunikation verbaler oder nonverbaler Art stattfindet. Diese ist jedoch nicht zwingend störungsfrei, da das Gelingen der Kommunikation von unterschiedlichen Erwartungshalten von Sender und Empfänger abhängt, die den Sachinhalt einer Nachricht beeinflussen (Burkart 2002; Retter 2000). Darüber hinaus stellen insbesondere auch die nonverbalen Elemente ein Potenzial für Missverständnisse dar, wenn diese von einem der Gesprächspartner falsch gedeutet werden. Diesen Impact hat Schulz von Thun (1991) in einem Modell zusammengefasst:





**Abbildung 5: Vier Seiten einer Nachricht**

Quelle: Schulz von Thun 1991, S. 25ff.

Hiernach wird eine Nachricht, d. h. der reine sachliche Inhalt immer begleitet von den Faktoren Selbstoffenbarung, Beziehung und Appell. Der Sachinhalt kann wahr/falsch, wichtig/unwichtig oder einseitig/ausreichend sein und bietet dementsprechend Anlass zu Störungen im Kommunikationsablauf. Die Beziehungsebene hingegen läuft vorwiegend nonverbal auf der Ebene der Gestik, Mimik und Körpersprache ab und liefert zwischen den Zeilen Zusatzinformationen für den Empfänger einer Nachricht. Darüber hinaus wird die Nachricht begleitet von einer Selbstkundgabe, die der Sender entweder explizit als Ich-Botschaft formuliert, oder aber implizit andeutet. Diese wird durch innere Einstellungen und momentane Befindlichkeiten beeinflusst. Schließlich beinhaltet die Nachricht einen Appell an den Empfänger einer Nachricht, was ebenfalls implizit oder explizit zum Ausdruck kommen kann (Wellhöfer 2004; Burkart 2002).

Auf den Unterricht bezogen bedeutet dies: Der Lehrende richtet sich dementsprechend mit einer sachlichen Aussage, die gegebenenfalls einen Appell impliziert, an den Lernenden, welcher die Nachricht inklusive der nonverbalen Zusatzinformationen aufnimmt, decodiert und entsprechend reagiert. Der Lehrende muss hiernach in der Lage sein, die Reaktionen des Lernenden zu empfangen und ebenfalls richtig zu decodieren. Andernfalls kommt es zu Störungen der Kommunikation.

Bislang vernachlässigt wird dabei vielfach die Kooperation der Lehrer untereinander, welche kollegiale Ressourcen zur Problembewältigung durch die Abstimmung individueller Unterrichtsleistungen erzielen könnten. Kooperation und Teamarbeit müssen

hiernach zu einem alltäglichen Bestandteil von Schule werden, wie aus einer Studie der Kultusministerkonferenz hervorgeht. Dies impliziert darüber hinaus die Kooperation mit den Eltern, wonach ein Höchstmaß an Einfühlungsvermögen notwendig erscheint (Terhart 2000). Hierzu ist neben der Kommunikations- vor allem die Ausbildung der Kooperationskompetenz notwendig (Kapitel 2.4.3).

### **2.4.2 Führungskompetenz**

Führungskompetenz wird vielfach mit Wirtschaftsunternehmen konnotiert, wobei Führungskräften im Wesentlichen Managementaufgaben zukommen, wodurch die Führungskräfte über Eigenschaften und Charakterzüge verfügen müssen, um diese Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Im Lehrbereich sind die Führungsaufgaben geringfügig anders zu interpretieren, da es vielmehr auf die Leitung einer Gruppe oder Klasse ankommt. Wobei Führungspersönlichkeiten nicht gezielt durch Auswahlverfahren ermittelt werden, sondern jedem Lehrenden ein Mindestmaß an Führungskompetenzen abverlangt wird.

Für die Führungsarbeit sind dabei weniger vorhandene Charaktereigenschaften immanent von Bedeutung, sondern vor allem das Verhalten der Führungsperson bestimmt den Erfolg. Diese muss in der Lage sein, eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen, anspruchsvolle Ziele setzen, welche die Schüler oder andere Mitarbeiter motivieren und die Leistungsbereitschaft steigern, wobei auch einzelne Schüler individuell gefördert werden müssen, um die persönlichen Stärken weiter zu entwickeln, und schließlich die Selbstständigkeit und Kreativität anregen (Bass & Avolio 1994). Während dieser transformationale Führungsstil empirisch nachgewiesene Erfolge erzielt und insbesondere im Leistungs-, weniger jedoch im Schulsport zu finden sein dürfte, gilt für viele Lehrende die transaktionale Führung: Die Erwartungen werden erläutert, die Schüler bei Erfüllung der Erwartungen durch die entsprechende Notengebung belohnt. Die Führungskraft interveniert dabei gegebenenfalls korrigierend, um die Zielerreichung zu gewährleisten, und wirkt dabei gleichzeitig unterstützend sowie kontrollierend bei der Einhaltung der festgelegten Normen (Bass & Avolio 1994; Robbins 2011).

### 2.4.3 Kooperationskompetenz und Konfliktbewältigung

Kooperation ist im Lehrberuf einerseits mit dem Kollegium erforderlich, andererseits steigt die Relevanz der Kooperationen mit Jugendeinrichtungen und sozialen Institutionen sowie der Elternarbeit, auch im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung fremder Kulturen. Dabei gilt zunehmend ein kooperativer Führungsstil als erstrebenswert, wonach der Lehrende gegenüber den Lernenden Kooperation demonstrieren muss. Als Merkmale der Kooperation gelten hierbei fachliche Autorität, Verhandlungs- und Gruppenorientierung, Vertrauen, Dialogorientierung - was wiederum kommunikative Kompetenzen erfordert -, Bedürfnisbefriedigung der Schüler sowie nicht zuletzt die Beachtung von Zielvereinbarungen und Leistungsorientierung (Jetter 2008).

Darüber hinaus erfordert die zunehmende Heterogenität pädagogischen Handelns zunehmend die Kooperation mit verschiedenen sozialen Institutionen (Obolenski 2006). Hierbei ist vor allem der Umgang mit heterogenen Gruppen zu nennen, welche die Fähigkeit zur Kritik, zur Verteidigung der eigenen Wünsche und Interessen, zur Konfliktlösung, zur Wahrnehmung von Andersartigkeiten durch Perspektivwechsel, zu Empathie sowie zum Beziehungsaufbau mit anderen Personen erfordert (Lange 2012). Dies ist insbesondere deshalb von Bedeutung, da Lehrende traditionell kein Berufsverständnis haben, in dem Kooperation und Teamarbeit verankert sind, sodass die Arbeit zwischen Jugendhilfe und Schule bisweilen nicht reibungslos verläuft (Obolenski 2006). Verschiedene Studien kommen dabei zu dem Schluss, dass Frauen über bessere Stile für Kommunikation und Kooperation verfügen, teamfähiger seien und die Arbeit im Team grundsätzlich eher befürworten (ebd.).

Auch die Sportwissenschaftler sehen sich auf dem Arbeitsmarkt zunehmend mit der Aufgabe konfrontiert, verschiedene Anspruchsgruppen zu bedienen und in Teams zusammenzuarbeiten. Dementsprechend gelten hier ähnliche Anforderungen wie für die Lehrer, wenngleich sich die Anspruchsgruppen je nach dem gewählten Berufsfeld heterogener äußern.

#### 2.4.4 Selbstkompetenz

In der Literatur ist sowohl von Selbstbild, als auch Selbstkonzept und Selbstwert die Rede, wobei alle Termini in etwa den gleichen Sachverhalt umschreiben. Hurrelmann (2001) definiert das Selbstbild dabei als „strukturiertes Gefüge von Ereignissen der Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und Selbstreflexion der individuellen Handlungskompetenzen und der faktischen eigenen Verhaltensweisen“ (S. 169). Das Selbstbild entsteht dabei durch Beobachtungen und Handlungen in der Wechselwirkung des Individuums mit der Umwelt, der Körperlichkeit und eigenen Interessen sowie der daraus resultierenden Selbsteinschätzung über die eigene Leistungsfähigkeit. Vererbte Faktoren interagieren dabei mit umweltbedingten Faktoren. George Herbert Mead (1968) beschrieb das Selbst als eine soziale Struktur, die sich auf der Grundlage sozialer Erfahrungen bilde, wonach es letztlich eine Repräsentation der Sichtweise anderer auf das Individuum darstellt (Retter 2000). Er differenzierte dabei zwischen einem „I“, dem aktiv handelnden Teil des Selbst, und dem „Me“ als Fundament der Persönlichkeit. Wird Goffman (1969) hinzugezogen, der die Darstellung des Individuums mit einer Theateraufführung verglich, nach der jeder verschiedene Rollen in unterschiedlichen Kontexten annehme, um die Selbstdarstellung zu beeinflussen, so ist das Selbstbild zunächst durch frühere soziale Interaktionen konstituiert, jedoch auch weiterhin beeinflussbar und trägt neben den kommunikativen Kompetenzen (Kapitel 2.4.1) zu einem situationsgerechten Auftreten bei (Retter 2000). Nur wenn diese sozialen Interaktionen positiv konnotiert sind, erfolgt eine gesunde Entwicklung der Persönlichkeit. Darüber ist die Selbstreflexion von entscheidender Bedeutung, die dazu beiträgt, dass sich das Individuum zunehmend selbst zum Gegenstand von Überlegungen macht und damit Einfluss auf Verhalten und Einstellungen zur eigenen Person nehmen kann (Hurrelmann 2001; Vogel 2005).

Wellhöfer (2004) fasst unter dem Begriff der Selbstkompetenz vor allem die Faktoren Stress-, Zeit- und Selbstmanagement sowie die realitätsbezogene Wahrnehmung von Personen zusammen. Hiernach lässt sich Stress systematisch durch das Einstudieren von Bewältigungsstrategien begegnen, welche neben Entspannungsübungen auch das

Einstudieren auf der kognitiven Ebene impliziert. Damit fällt auch der eingangs benannte Faktor der Selbstständigkeit unter den Terminus der Selbstkompetenz.

## **2.5 Sozialkompetenzen im schulischen Umfeld**

Während die fachlich-didaktische Ausbildung von angehenden Lehrkräften hinreichend erscheint, mangelte es insbesondere vor dem Bologna-Prozess an der Vermittlung von fächerübergreifenden Handlungskompetenzen. Dies ist durch die dahingehende Zielsetzung der Konferenz sowie durch die steigenden Qualitätsansprüche aufgrund des wachsenden Wettbewerbs der Hochschulen untereinander bereits verbessert worden, genügt unter Umständen jedoch noch nicht den schulischen Ansprüchen. Zukünftige Lehrkräfte müssen auch auf die sich verändernden Gegebenheiten in Schulen vorbereitet werden, die sich durch eine zunehmend heterogene Gesellschaft ergeben. Der Lehrkraft kommen dabei neben der Vermittlung des Wissens neue Aufgaben hinzu, welche sich mit dem klassischen Lehramtsstudium nicht immer bewältigen lassen. Ähnlich dem Goffman'schen Verständnis der verschiedenen Rollen gleich einer Theaterbühne agieren auch die Lehrenden und Sportwissenschaftler/innen in unterschiedlichen Positionen, mit denen verschiedene Erwartungen und Ansprüche an ihre Person einhergehen. Neben erforderlichen Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Kulturen, welche unter Umständen differenzierte Konfliktlösungsstrategien erfordern, bedarf es außerdem, wie in Kapitel 2.4.3 aufgezeigt, immer häufiger einer Kooperationskompetenz, welche den Umgang mit verschiedenen Anspruchsgruppen genügt – was insbesondere deshalb relevant erscheint, da Lehrende traditionell keine Teamarbeit gewohnt sind. Sowohl Kooperations- als auch Konfliktlösungskompetenzen lassen sich dabei nur mit adäquaten kommunikativen Fähigkeiten sowie einem positiven Selbstkonzept bewältigen.

Diese Fähigkeiten lassen sich möglicherweise mit einer erlebnispädagogischen Zusatzausbildung verbessern. Die vorherrschende Anforderung, sich in extremen außeralltäglichen Situationen mit einer Gruppe auseinanderzusetzen und Probleme zu bewältigen, steigert laut der in Kapitel 1.2 vorgestellten Studien die sozialen Kompetenzen der Teilnehmer erlebnispädagogischer Maßnahmen. Bevor die tatsächlichen Wirkungsimpulse

jedoch in einer empirischen Untersuchung nachgewiesen werden, werden zunächst die erlebnispädagogischen Grundzüge erläutert.

### **3 Grundzüge der modernen Erlebnispädagogik**

Das folgende Kapitel benennt überblickartig die historischen Entwicklungslinien der modernen Erlebnispädagogik und benennt deren Leitprinzipien, um im weiteren Verlauf der Arbeit die in Kapitel 2.4 thematisierte Sozialkompetenz mit den erlebnispädagogischen Maßnahmen in Beziehung zu setzen.

#### **3.1 Definition „Erlebnispädagogik“**

Erlebnispädagogik grenzt sich im Wesentlichen durch die Komponente der Reflexion von der reinen Freizeitpädagogik ab: Ereignisse werden durch das Individuum gemäß seiner persönlichen Einstellungen, Biografie, Stimmung und des Lebensalters zu einem individuellen Erlebnis verarbeitet. Pädagogen kommt an dieser Stelle die Aufgabe hinzu, dieses Erlebnis mit einem Lerneffekt zu konnotieren, weshalb Reflexionsmethoden erforderlich sind, die einen Transfer des Erlebten auf den Lebensalltag ermöglichen (Michl 2009). Diese Komponenten haben Michl und Heckmair (2009) in einer Definition zusammengetragen:

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ (Michl & Heckmair 2009, S. 115).

Gäbert et al. (2007) erwähnen in ihrem Definitionsversuch außerdem die Ganzheitlichkeit des Ansatzes sowie Angebote, welche nicht alltäglich sind und in der Regel in Gruppen durchgeführt werden. Dementsprechend werden alle Sinne für Erfahrung und

Lernen angesprochen, wodurch Bewegung ebenso wie Emotionen zum sozialen und kognitiven Lernen hinzukommen. Den Anspruchsrahmen der pädagogischen Überlegungen bildet hierzu das unmittelbare, durch Kurt Hahn geprägte, Lernen mit Herz, Hand und Verstand, kreativen Problemlösungsansätzen und sozialem Aufforderungscharakter, das auf positive Veränderungen von Werten und Orientierungen ausgerichtet ist (Ziegenspeck 2003). Erlebnispädagogische Angebote zeichnen sich demnach aus durch:

- außeralltägliche Erlebnisse
- Herausforderungen
- Handlungsorientierung
- Gruppenerlebnisse
- Reflexion
- angestrebter Transfer des Erlebten in den Alltag

## **3.2 Geschichte der Erlebnispädagogik**

Auf einen umfassenden historischen Rückblick auf die Entstehungsgeschichte der Erlebnispädagogik soll an dieser Stelle verzichtet werden, stattdessen sei auf Fischer und Ziegenspeck (2000) verwiesen, die sich im *Handbuch Erlebnispädagogik* ausführlich der Entwicklungsgeschichte widmen. Unverzichtbar erscheint für die weitere Arbeit jedoch die Rolle der Natur, Darstellung wesentlicher Denkansätze Kurt Hahns, der als Begründer der modernen Erlebnispädagogik gilt, sowie der praktischen Anwendung im pädagogischen Kontext durch das metaphorische Lernen (Kapitel 3.2.3).

### **3.2.1 Die Rolle der Natur in der Erlebnispädagogik**

Als Vordenker der Erlebnispädagogik kann Jean Jacques Rousseau bezeichnet werden, dessen Werk *Emilé oder über die Erziehung* (1762) einen pädagogischen Rahmen für die von ihm formulierte Staatslehre liefert, welche auf dem Prinzip einer Minimalerziehung basiert, nach der nicht der Pädagoge, sondern die eigenen Erfahrungen einen Menschen formen: „Und denkt daran, dass ihr in allen Fächern mehr durch Handlungen als

durch Worte belehren müßt. Denn Kinder vergessen leicht, was sie gesagt haben und was man ihnen gesagt hat, aber nicht, was sie getan haben und was man ihnen tat“ (Rousseau 1975, S. 80). Die größte Bedeutung kommt in diesem Lernprozess der Natur hinzu. Der Erzieher fungiert als eine Art Verwalter der natürlichen Bedürfnisse des Kindes. Weitere Einflüsse kamen von Henry David Thoreau, der die Natur als Ort bezeichnet, in welchem der Mensch seinen Charakter kennenlernt, wobei Unmittelbarkeit, die Erfahrung sowie Lernen durch Versuch und Irrtum im Fokus seiner Überlegungen standen (Michl 2009; Gäbert et al. 2007; Fischer 1999).

### 3.2.2 Kurt Hahn

Die von Kurt Hahn begründete Erlebnistherapie basiert auf der Annahme gesellschaftlicher und entwicklungsbedingter Mängel. Dabei würden die in der Kindheit vorhandenen Eigenschaften durch die Pubertät und andere zivilisatorische Zerfallserscheinungen zerstört. Der erlebnistherapeutische Ansatz versucht diesem entgegen zu wirken bzw. auch die verborgenen Kräfte der Jugend wiederzubeleben (Abbildung 6; Ziegenspeck 1987).

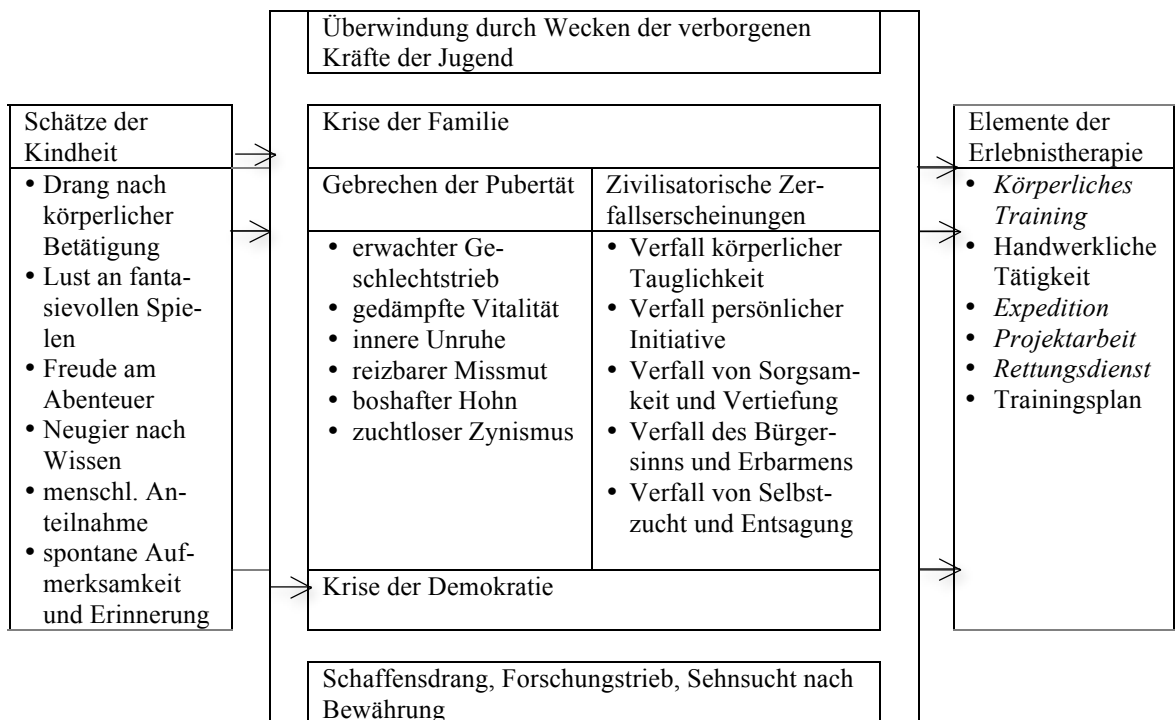


Abbildung 6: Erlebnispädagogischer Ansatz Hahns

Quelle: Fischer & Ziegenspeck 2000, S. 241.



Die zentralen Elemente der Erlebnistherapie (Abbildung 6) sind:

- das körperliche Training, das Vitalität, Mut und Überwindungskraft steigern sollte, weshalb bei der Durchführung der Schwierigkeitsgrad nur allmählich gesteigert werden sollte, um den Jugendlichen zunächst Erfolgserlebnisse zu verschaffen, bevor die Überwindungskraft an schwierigen Aufgaben erforscht wird.
- Expeditionen, welche als geplante, mehrtägige Exkursionen das körperliche Training ergänzen und die persönliche Initiative schulen sollten, indem sie die durch die Gruppenmitglieder selbst eigenverantwortlich und vorausschauend geplant werden, wohingegen begleitende Trainer die Sicherheit gewährleisten.
- künstlerische und handwerkliche Projekte, welche mit ihrem geistigen Anspruch einen Kontrapunkt zu den körperlichen Tätigkeiten bilden und der Förderung von Geduld und Sorgsamkeit dienen – ein Ansatz, der auf John Dewey zurückgeht.<sup>12</sup>
- Dienst am Nächsten, den Hahn in Form von Rettungsdiensten dem Zerfall der Menschlichkeit entgegenstellte (Harz 2007).

Die praktische Umsetzung dieser Kombination ermöglicht dabei lebenspraktische Einsichten durch das praktisch-aktionale sowie emotional-erlebnishafte Erfahrungslernen als Einheit von Denken und Handeln (Michl 2009; Gäbert 2007). Selbstverwirklichung und soziale Verantwortung sollen mit Bezug auf ein demokratisches und humanitäres Lebensziel didaktisch verknüpft werden.

---

<sup>12</sup> Der US-amerikanische Philosoph John Dewey (1859-1952) wird in Deutschland vor allem mit seiner Erziehungsphilosophie rezipiert. Das Ziel Deweys bei der Thematisierung des Lehrplans ist der Transfer der Lehrplaninhalte in den Erfahrungshorizont des Kindes, d. h. eine Übersetzung der Sachinhalte in das kindliche Handlungsinteresse. Hierzu ist die Konstruktion von Umwelten erforderlich, in denen Kinder dazu angehalten werden, die auftretenden Probleme mithilfe von Werkzeugen der Wissenschaft, Geschichte und Kunst zu bewältigen. Ausgehend von der Annahme, dass die Schwächeren innerhalb der Gesellschaft eine dauerhafte Position der Minderwertigkeit einnehmen, konstruiert er eine kooperative Gemeinschaft, die auf der Verschiedenartigkeit des Individuums beruht. Die Durchführung der gemeinsam erstellten Projekte impliziert gemeinsame Diskussionen ebenso wie häufige Rollentausche. Wichtig erscheint bei Dewey außerdem der Terminus der Erfahrungen, wobei diese nicht einzeln betrachtet werden, sondern aufeinander aufbauen und miteinander verkettet sind (Michl & Heckmair 2008).

Als pädagogisches Konzept formulierte er daraus sieben Grundsätze (Möglichkeit zur Selbstentdeckung, Triumph und Niederlagen, Selbsthingabe an gemeinsame Aufgaben, Ruhephasen, Schulung der Fantasie, Relevanz von Spielen, Gleichheit von armen und reichen Kindern), welche als Schulkonzept mit den Schwerpunkten tätigkeitsgebundener Charaktererziehung, Einheit von Denken und Handeln sowie sozialem Lernen in Lebensgemeinschaften von Schülern und Lehrern seit 1941 international in das Outward Bound<sup>13</sup> eingingen und in verschiedenen Varianten zum praktischen Einsatz kommen, von denen die wichtigsten im folgenden Kapitel benannt werden.

### 3.2.3 Metaphorisches Lernen

Seit der Gründungszeit der Erlebnispädagogik entstanden verschiedene Reflexionsmodelle unter dem Oberbegriff des metaphorischen Lernens, von denen momentan vorwiegend drei in der Literatur kommuniziert werden (Heckmair & Michl, 2004):

- das „The Mountains speak for themselves“-Modell
- das „Outward Bound Plus“-Modell
- das metaphorische Modell nach Bacon

In Deutschland wurden diese drei Modelle erstmals im Jahr 1993 durch Nico Schad in der Fachzeitschrift *e&l. erleben und lernen* vorgestellt, wobei diese im Wesentlichen aus der amerikanischen Forschungsliteratur entnommen wurden.

Der Ansatz des „The Mountains speak for themselves“-Modells lautet „Erleben statt reden“, nach dem die erlebnispädagogischen Trainer während des Trainings die Sicherheit garantierten, ansonsten jedoch die Erlebnisse automatisch eine Wirkung generieren sollten. Damit blieb eine systematische Auswertung der Maßnahmen oder eine Reflexion aus, stattdessen wurde von einem unvermeidlichen Transfer der Wirkung des Erleb-

---

<sup>13</sup> Der Terminus des Outward Bound entstammt der Schifffahrt: „Ein Schiff kann – zu großer Fahrt ausgerüstet – auslaufen.“ Die Schulen bieten dabei 26-tägige Kurse an, in denen junge Menschen auf eine aktive, verantwortungsbewusste und selbstständige Lebensführung vorbereitet werden. Heute bieten die Schulen unterschiedliche Outdoor-Trainings für verschiedene Zielgruppen sowie Zusatzausbildungen zur Erlebnispädagogik an (Ziegen speck 1987).

ten in den Alltag ausgegangen. Das Allgemeine des Ansatzes führte ebenso zu Kritik wie die fehlende Differenzierung nach Zielen oder Lerngruppen, auch erscheint die fehlende Messbarkeit des Lernerfolges problematisch (Michl 2009). Dies erfuhr eine Weiterentwicklung durch die Kommentierung durch die Trainer, welche die jeweiligen Situationen überblicken und den durch das Geschehen emotional berührten Teilnehmern gegenüberstehen. Die Experten deuten die Erlebnisse, fixieren den Lernprozess und streben einen Transfer an, womit Lernprozesse konkretisiert werden. Nachteilig erweist sich bei diesem Ansatz der hohe Grad der Fremdsteuerung und damit einhergehend die geringe Akzeptanz durch die Teilnehmer sowie die Entwertung der Erlebnisse durch die ausführlichen Kommentierungen (Schödlbauer 2000). Um einen Transfer in den Alltag zu ermöglichen, hat Stephen Bacon den Ansatz des metaphorischen Lernens definiert. Äußerlich ähnelt dieses Modell, das dem Verständnis dieser Arbeit zugrunde liegt und dementsprechend ausführlich dargestellt wird, dem Ansatz des „The Mountains speak for Themselves“, da auch hier eine Diskussion und Reflexion nach dem Training ausbleibt. Allerdings geht der Maßnahme eine intensive Analyse voraus, wobei es drei Grundprinzipien für die Metaphern gibt: Arbeit unter Mitwirkung der Archetypen, Bildung isomorpher Metaphern und Herbeiführung von Erfolgserlebnissen (Bacon 1998). Archetypen wirken dabei tiefenpsychologisch und unterstützen nachhaltige Lernprozesse, indem der Erwerb praktischer Fähigkeiten metaphorisch für die Bewältigung von Alltagsbedürfnissen zum Einsatz kommen, womit Bacon als Lernziele Persönlichkeitsentwicklung, interpersonelle Kompetenz sowie Werte nennt. Zusätzlich berücksichtigt Bacon Aspekte der Verhaltenstherapie unter Zuhilfenahme der Isomorphe, mit denen ein unerwünschtes Verhalten A in ein erwünschtes Verhalten B überführt werden soll (Abbildung 6).

Dies erfolgt durch die genaue Kenntnis der Teilnehmer und der Ausgangssituation, so dass sich eine Situation konstruieren lässt, die sich nicht durch Verhalten A lösen lässt, sondern das neue Verhalten B erfordert (Michl 2009). Die Metapher selbst muss dabei eine intensive Herausforderung darstellen, mit einer Alltagssituation isomorph sein, eine erfolgreiches Ende anbieten und nicht zuletzt eine relevante Alltagssituation im Lebensalltag des Teilnehmers darstellen (Schödlbauer 2000). Das Ziel des metaphorischen Lernens ist dabei die nachhaltige Veränderung des Individuums, indem prägende Bil-

der, Gedanken und Fantasien im Laufe des Trainings eine Bedeutung erlangen und Lernprozesse mitgestalten. Isomorphien – strukturelle Ähnlichkeiten zwischen Training und Alltag – werden dabei bewusst im Sinne eines erleichterten Transfers gestaltet (Michl 2009; Fürst 2009).



**Abbildung 7: Metaphorisches Reflexionsmodell**

Quelle: Schad 1993, S. 51.

Eine Weiterentwicklung des Ansatzes erfolgte fast ausschließlich durch Autoren, die entweder die behavioristischen-rationalistischen oder, wie im Falle von Simon Priest und Michael Gass, die Bezüge zu C. G. Jung entfernten (Schödlbauer 2000) und die potenziellen Ziele weiter präzisierten, welche im Vorfeld zwischen Trainer und Auftraggeber vereinbart werden. Der umfassende Planungsprozess dieses Ansatzes führte ebenfalls zu Kritik und führte insbesondere im deutschsprachigen Raum zu einer Bedeutungsverschiebung der Metaphern, die als Handlungs- und Denkmuster alternative Kursplanungen zulassen bzw. diese gänzlich obsolet erscheinen lassen und eine situative und individuelle Maßnahme ermöglichen, indem auf Äußerungen und Kommentare der Teilnehmer eingegangen wird (Michl 2009). Auch in der Theorie gibt es weiteren Forschungsbedarf, auf den Schödlbauer (2000) in ihrer Dissertation verweist: So stünden der ausdifferenzierten Praxis keine angemessenen Termini gegenüber, wobei ohne durch die Adaption der amerikanischen Begrifflichkeiten Unterschiede zur europäischen Entwicklung verwischt werden.

### 3.3 Erlebnispädagogische Leitprinzipien

Bei der Umsetzung erlebnispädagogischer Angebote stehen einige Schwerpunkte im Fokus: Die Teilnehmer nehmen freiwillig an den meist in Gruppen durchgeführten Angeboten teil und stellen sich dabei Herausforderungen, die später reflektiert werden, um einen Transfer in den Alltag zu ermöglichen. Die wesentlichen Aspekte sollen aufgrund ihrer Relevanz im Folgenden nochmals im Detail erläutert werden.

**Wahrnehmung und Bewegung:** Wahrnehmung, durch die Erfahrungen zu Erkenntnissen werden, stellt die Grundlage für das ganzheitliche Lernen dar. Dies kann nur erfolgreich und nachhaltig sein, wenn alle Sinnesorgane angesprochen werden. Die Anregung der Wahrnehmungsprozesse erfolgt dabei über Bewegung (Harz 2007).

**Prinzip der Offenheit:** Veranschaulichen lässt sich dieses Prinzip anhand des im Jahr 1955 von Joe Luft und Harry Ingham entwickelten Johari-Fensters, welches verschiedene Aspekte der Persönlichkeit aufzeigt. Dies zeigt die Unterschiede der Selbst- und Fremdwahrnehmung auf und wird vielfach herangezogen, um den blinden Fleck im Selbstbild eines Individuums zu erläutern. Dies erfolgt mithilfe einer Selbst- und Fremdbeschreibung über eine Liste verschiedener Adjektive, welche wie folgt kategorisiert werden:

	mir bekannt	mir unbekannt
anderen bekannt	<b>Öffentliche Person</b> äußere Merkmale und innere Eigenschaften	<b>Blinder Fleck</b>
anderen unbekannt	<b>Persönliche Geheimnisse</b>	<b>Unbekanntes</b>

Abbildung 8 : Johari-Fenster

Quelle: Luft & Ingham 1955.

Die Alltagsferne, die Umgebung in der Natur und die unmittelbare Erfahrung von Ursache und Wirkung führen hiernach bestenfalls zu einer Offenheit der Personen, die zu nachhaltigen Veränderungen im Selbst- und Fremdbild führt (Michl 2009). Das Ziel bei der Gruppenarbeit ist dabei die Ausweitung des öffentlichen Feldes durch die Preisgabe persönlicher Geheimnisse einerseits, sowie die Mitteilung von Beobachtungen, die in den blinden Fleck fallen, andererseits, sodass das Individuum neue Erkenntnisse über sich selbst gewinnen kann (Luft 1989).

**Unmittelbarkeit** ist eines der zentralen Merkmale der Erlebnispädagogik, das bereits Rousseau in seiner Auffassung des Lernens aufgriff. Die Teilnehmer partizipieren unmittelbar an einem Ereignis und haben durch die Berücksichtigung aller Sinne die Möglichkeit emotional-affektiver Erlebnisse, die später durch die Reflexion verinnerlicht werden (Oelkers 1992). Vor allem in der aktuellen Zeit der medial vermittelten Ereignisse, die zu Reizüberflutung und vorstrukturierten Freizeitangeboten führen, ist die Unmittelbarkeit ein wichtiges Kriterium der Angebote.

**Herausforderungen:** Das Prinzip der Erlebnispädagogik geht vom Einfachen zum Schwierigen, vom Bekannten zum Unbekannten, wobei stets Bewegung und Handeln im Vordergrund stehen und die Unannehmlichkeiten, körperliche Belastungen und damit einhergehend die Steigerung der Leistungen im Verlauf der Maßnahme zunehmen. Damit verlassen die Teilnehmer die Komfortzone, begeben sich auf Neuland und erweitern damit ihr Selbstbild. Grenzerfahrungen lassen sich dabei klassifizieren nach folgenden vier Handlungsmustern (Fürst 2009):

Handlungsmuster	Herausforderung	Typische Auslöser	Lernziele
Durchbeißen	Überwindung, Überschreiten eigener Grenzen, Ziele verfolgen	Wanderungen, Abseilaktionen, unterschiedliche Bedürfnisse in Gruppen	Steigerung der motorischen, kognitiven, sozialen Handlungskompetenz sowie des Selbstwertgefühls, Entdeckung neuer Fähigkeiten
Ertragen	Grenzen respektieren, Selbstbeschränkung und Rückstellung eigener	Schlechtes Wetter, Einhaltung der Rahmenbedingungen, eigene Leistungsgrenze	Akzeptanz eigener Grenzen und Umfeldbedingungen, Fähigkeit zum

	ner Ziele	erfahren	Entspannen und Lösen
Erforschen von Selbstbegrenzungen	Selbstwahrnehmung, Grenzen kennenlernen, zieloffenes Handeln	Ängste, unangemessene Stressgefühle, Misserfolg trotz Bemühungen, Schwierigkeiten bei bestimmten Bewegungsabläufen	Dysfunktionale Bewegungsmuster /Haltungen/Einstellungen wahrnehmen, alternative Verhaltensweisen entdecken, Vermeidungsstrategien aufgeben, realistische Bewertung von Handlungen
Gestalten von Kontaktgrenzen	Grenzen aushandeln, sich einlassen, Ziele miteinander abstimmen	Persönliche Kränkung, unterschiedliche Nähe-Distanz-Bedürfnisse, Konflikte zwischen Teilnehmern	Ernst nehmen eigener und fremder Bedürfnisse, die passende Distanz zum Gegenüber wählen und Fähigkeit entwickeln, dynamische Grenzen auszuhandeln

Tabelle 3: Handlungsmuster und Grenzerfahrungen

Quelle: Fürst 2009, S. 51.

**Freiwilligkeit:** Die Übungen finden von allen Teilnehmern einzig durch freiwillige Teilnahme statt. Dennoch ist nicht zu leugnen, dass sich die Anwesenden aufgrund der Gruppenzugehörigkeit verschiedenen Zwängen gegenübersehen: Der Gruppendruck kommt zum Tragen, wenn der Erfolg der gesamten Gruppe von der Leistung eines Einzelnen abhängig ist, da durch abweichendes Verhalten gegebenenfalls die Rolle des Sündenbocks auf die Person abgewälzt wird. Des Weiteren verbinden viele Teilnehmer das Gefühl des Versagens mit einem abweichenden Verhalten, wenn diesem eine verbal unterstützte Herausforderung einer Aktivität vorausging. Schließlich ist eine soziokulturell verankerte Erfolgsorientierung zu nennen, sodass das Ergebnis einer Aktivität automatisch in Erfolg und Misserfolg unterteilt wird (Schödlbauer 2000).

**Reflexion und Transfer:** Erst durch die Reflexion wird das Erlebnis zur Erfahrung und die Maßnahme erhält einen pädagogischen Ansatz, wobei die Verbalisierung der Erfahrungen dazu beitragen kann, bestehende Verhaltensmuster aufzubrechen und veränderbar zu machen, da die Konfrontation mit der eigenen Person zu Veränderungen eigener Persönlichkeitsmerkmale führen kann. Die Reflexion erfolgt dabei auf der persönlichen Ebene, der Beziehungs- und der Sachebene (Gäbert 2007). Der Transfer stellt die Übernahme des Erlebten in den Alltag dar, was auf drei unterschiedliche Formen erfolgen

kann: Der fachspezifische Transfer ermöglicht die Übertragung auf vergleichbare Situationen wie die erlernte, wobei jedoch selten eine Tauglichkeit für den Alltag gegeben ist. Beim fachübergreifenden Transfer werden im Rahmen der Reflexion aus den spezifischen erlernten Situationen allgemeine Handlungskompetenzen abgeleitet, welche sich auf den Alltag übertragen lassen. Der metaphorische Transfer bietet durch Isomorphien Analogien zum Alltag, sodass eine Übertragbarkeit einfach gegeben ist (Gäbert et al. 2007; Reiners 1995; Wagner 2002).

**Stellenwert der Gruppe:** Besonders wertvoll erweisen sich in Gruppen die situationsimmanenten Probleme, die gemeinsame Lösungen erfordern. Allerdings besteht hierbei für den Gruppenleiter die Gefahr, vorschnelle Lösungen anzubieten und damit Chancen zu verhindern (Fürst 2009). Damit die Gruppe selbst über ein Zusammentreffen hinausgeht, sondern eine „Lebensgemeinschaft auf Zeit“ konstituiert, bedarf es der Langfristigkeit, um verbindliche, vertrauensvolle Beziehungen zu ermöglichen, was insbesondere durch alltagsnahe Erfahrungen im Gruppenalltag gefördert wird (ebd.). Zur Festlegung des Gruppensettings bedarf es hierbei eines Rahmens, der das Handlungsfeld begrenzt, inhaltliche Rahmenbedingungen, Verantwortungsbereiche der Teilnehmer sowie eine Orientierung für das Leitungsteam (ebd.).

### 3.4 Erlebnispädagogische Konzepte - ein kritischer Diskurs

Während erlebnispädagogische Konzepte hinsichtlich der methodischen Ergänzungsmöglichkeiten, als Alternative zur Medien- und Konsumwelt der Erlebnisgesellschaft sowie als ganzheitliches Konzept Zustimmung erfahren (Paffrath 2013), wird auf der anderen Seite Kritik geübt. Diese bezieht sich neben den reaktionären, irrationalen und antiintellektuellen Tendenzen erlebnispädagogischer Maßnahmen gleichermaßen auf die Erlebnisgesellschaft, wobei den Angeboten vorgeworfen wird, selbst Teil dieser zu sein, sich auf äußere Aktivitäten zu reduzieren und eine „Erregungsspannung auszulösen“, die nichts weiter beinhaltet als „ihre Entladung zu suchen“ (ebd. S. 24f.). Dementsprechend werden vielfach auch Erlebnisse im Rahmen von Incentive- und Abenteuermaßnahmen in einen pädagogischen Kontext gebracht, welche im eigentliche Sinne



keinerlei pädagogischen Nutzen aufweisen, sondern lediglich ein Event darstellen. Ähnlich kritisch ist das in Schottland von Dr. Beames durchgeführte Modell zu nennen, der unter dem Duktus der Erlebnispädagogik für eine Doppelstunde mit Schülern Unterrichtsgänge in der Natur in Nähe des Schulhauses unternimmt (Beames 2010). Nach den oben genannten Kriterien kann in diesem zeitlichen Rahmen keinerlei pädagogischer Nutzen entstehen. So stellt sich die Frage der praktischen Eingrenzung erlebnispädagogischer Maßnahmen.

Nach der Selbstdarstellung der Anbieter erlebnispädagogischer Maßnahmen stehen vor allem persönlichkeitsbildende Aspekte im Vordergrund: Eigeninitiative und Selbstvertrauen sollen gestärkt, Verantwortung übernommen und Vertrauen in das Handeln von Partner und Gruppe gewonnen werden. Für das erfolgreiche Zusammenleben sind dabei Kommunikation und Kooperation sowie gegenseitige Toleranz wichtig, Intellekt und Fantasie werden für die Lösung von Gruppenaufgaben benötigt. Körperliche Anstrengungen dienen weniger der Belastung um ihrer selbst willen als vielmehr einer gezielten Körpererfahrung und der Steigerung der Leistungsbereitschaft (Schödlbauer 2000). Dies lässt sich in einem Schema festhalten:

Persönlichkeitsbildende Ziele	soziale und interaktive Ziele	gesellschaftsintegrative Ziele	spirituelle oder religiöse Ziele
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigeninitiative</li> <li>• Selbstvertrauen</li> <li>• Verantwortung übernehmen</li> <li>• Vertrauen</li> <li>• Körpererfahrung</li> <li>• Intellekt</li> <li>• Fantasie</li> <li>• Kritikfähigkeit</li> <li>• Selbstüberwindung</li> <li>• die eigenen Grenzen kennen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertrauen</li> <li>• Kommunikation</li> <li>• Kooperation</li> <li>• Toleranz</li> <li>• Leistungsbereitschaft</li> <li>• Rücksichtnahme</li> <li>• Kritikfähigkeit</li> <li>• Erkennen von Synergieeffekten in der Gruppe</li> <li>• Entwicklung von Sympathie durch gemeinschaftstiftende Erlebnisse</li> <li>• Bereitschaft zum Zuhören</li> <li>• Hilfsbereitschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungsbereitschaft</li> <li>• Ökologisches Bewusstsein</li> <li>• Kritikfähigkeit</li> <li>• Verantwortung übernehmen</li> <li>• Toleranz</li> <li>• Werte entwickeln</li> <li>• Heilung dysfunktionalen Verhaltens</li> <li>• (Wieder)herstellung der Arbeits- und Sozialfähigkeit</li> <li>• Konfliktaufarbeitung und -bewältigung</li> <li>• Entscheidungsbereitschaft / Übernahme von Verantwortung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sich auf einen Weg machen</li> <li>• Suche</li> <li>• gemeinsame Rituale etablieren</li> <li>• Werte entwickeln</li> <li>• spirituelle Haltung zur Natur entwickeln</li> <li>• Initiation</li> <li>• Übergangsphasen rituell gestalten</li> <li>• Transzendenzerfahrung</li> </ul>
alle Programmtypen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• berufliche Bildung</li> <li>• Managementtraining</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsprogramme</li> <li>• Programme mit verhalten-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbsterfahrungskurse</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppendynamische Trainings</li> <li>• Bildungsprogramme</li> <li>• soziale Trainingskurse</li> <li>• Fortbildungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>tensauffälligen Jugendlichen</li> <li>• Drogentherapie</li> <li>• soziale Trainingskurse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortbildungen</li> <li>• Religiöse Bildung</li> <li>• Psychotherapie</li> </ul>
--	---	--	--

**Tabelle 4: Ziele erlebnispädagogischer Maßnahmen**

Quelle: Schödlbauer 2000, S. 72; Jagenlauf 1990, S. 14.

Diese Ziele lassen sich nach Jagenlauf (1990) in verschiedenen Situationen erzielen:

- Situationen, in denen Teilnehmer nicht ausweichen können, jedoch feststellen, dass man die Hilfe anderer benötigt, um zu bestehen,
- Situationen, deren Bewältigung individuelle Fähigkeiten erfordern, wonach jeder Teilnehmer die Initiative ergreifen und seine eigenen Talente entfalten kann,
- Situationen, die aufgrund realer Probleme ernsthaftes Handeln erfordern,
- Situationen, die eine Konfrontation mit Angst und Stress erfordern und das wahre Ich hervorbringen; dies erweitert das Handlungsrepertoire und zeigt Alternativen für das tägliche Handeln auf,
- Situationen, die als subjektiv gefährlich empfunden werden und in die sich Teilnehmer nicht freiwillig begeben würden.

Im Sinne Lakemanns (2005) sollen erlebnispädagogische Erlebnisse in dieser Arbeit als Wirkungsimpulse verstanden werden, welche sich gegen deterministische Kausalmodelle stellen und aus denen hervorgeht, dass durch die Reflexion ein Transfer in den Alltag erfolgen kann.

## **4 Zusatzqualifikation „Outdoor Education“**

### **4.1 Rahmenbedingungen**

#### **4.1.1 Institutionalisierung der Sportwissenschaften an Hochschulen**

Die Ursprünge der Sportwissenschaft im universitären Kontext lassen sich mit der akademischen Institutionalisierung sportwissenschaftlicher Aktivitäten auf Ende der sechziger Jahre zurückdatieren (Grupe 2001). Eine Verwissenschaftlichung des Sports bedingte sich seit den Siebzigerjahren durch eine zunehmende Bedeutung gesellschaftlichen Interesses, wenngleich diese weniger durch die Universitäten selbst, als vielmehr durch die Entwicklung des Sports, aus dem sich ein öffentlicher Druck generierte, resultierte und sportwissenschaftliche Disziplinen erforderlich machte (ebd.). Allerdings beschränkten sich die akademischen Ausbildungen im Bereich des Sports lange Zeit fast ausschließlich auf Lehramtsstudiengänge, wobei die Deutsche Sporthochschule mit dem wesentlich breiter aufgestellten Studiengang Diplom-Sportlehrer seit ihrer Gründung 1947 eine Ausnahme darstellte. Nachdem sich die Diplomstudiengänge in den 80er Jahren immer weiter verbreiteten, wurde aufgrund des gesellschaftlichen Strukturwandels und der immer differenzierten Tätigkeitsfelder eine Standardisierung selbiger notwendig (Hartmann-Tews & Mrazek 1994).

#### **4.1.2 Umstellung der Studiengänge durch den Bologna-Prozess**

Durch den Bologna-Prozess erfolgte die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Fachhochschulen und Universitäten gleichermaßen. Damit einher geht neben der internationalen Vergleichbarkeit der Abschlüsse und damit der Steigerung der Mobilität die Relevanz der Qualitätssicherung sowie eine Differenzierung der Angebote (HRK 2009) durch die im Jahr 2003 seitens der KMK eingeführten Qualifikationsstufen „wissenschaftliche Grundlagen“, „Methodenkompetenz“ und „berufsfeldbezogene Qualifikationen“ in die Studiengänge (Bernek 2008; Winter 2009). Dies führt letztlich zu einer verstärkten Wettbewerbssituation der Einrichtungen untereinander, da durch die

Gleichstellung der Abschlüsse der Konkurrenzdruck größer wird. Damit einher geht die Individualisierung der einzelnen Studienprofile, die eine allgemeine Vergleichbarkeit kaum noch ermöglichen.

Nachdem die Umstellung auf das Bachelor-Master-System insbesondere bei den Fachhochschulen aufgrund des geringeren Praxisbezuges gegenüber den achtsemestrigen Diplomstudiengängen zu Kritik führte, bietet die Implementierung der erlebnispädagogischen Zusatzausbildung die Chance, jenen Mangel auszugleichen (Ehrenberg 2006). Dies käme zugleich der Empfehlung des Wissenschaftsrates zugute, der eine Weiterentwicklung des Praxissemesters zugunsten eines Projektsemesters vorschlug, nach welchem eine Kontextualisierung von beruflicher Praxis und Wissenschaftstheorie erfolgen sollte (ebd.).

Die KMK-Standards führen zwar keineswegs zur Einheitlichkeit, dienen aber einer systematischen und wissenschaftlich reflektierten Verzahnung theoretisch ausgerichteter Studienanteile und schulpraktischer Studien, indem Curricula intensiver auf das spätere Berufsfeld abgestimmt und Praxisteile frühzeitig in die Ausbildung integriert werden. Neben fachdidaktischem und fachlichem Wissen sind damit weitere Kompetenzen zu fördern, welche die Lehrerqualität per se verbessern (Zastrow 2011). Dies könnte gerade jener Verknüpfung von Theorie und Praxis zugutekommen, die bislang vielfach fehlt: Während die Praxis zielorientiert situationsabhängig ist, richtet sich die Theorie nicht an konkreten Situationen aus, sondern muss jeweils transferiert werden (Gruber & Rehl 2005).

Das Angebot einer erlebnispädagogischen Zusatzausbildung genügt damit den Anforderungen der Qualitätssicherung, da sie einerseits das Angebot der TUM hinsichtlich der Attraktivität als Studienstandort steigert, andererseits vermittelt das Angebot den Studenten zusätzliche Kompetenzen, die über das fachbezogene Wissen hinausgehen. Ein weiterer Wandel der Studiengestaltung erfolgte durch die Modifikation der Lernziele in den Lehrplänen, nach denen das Studium einer Neustrukturierung unterworfen ist. Mittelfristig ist eine feste Implementierung der Zusatzqualifikation in das Curriculum sicherlich erstrebenswert.

### 4.1.3 Wandel von Lernzielen in Lehrplänen

Waren die Inhalte des Sportunterrichts in der Vergangenheit maßgeblich durch einzelne Schulsportarten geprägt, welche den Schülern vermittelt wurden, erfolgte in den vergangenen Jahren in vielen Bundesländern ein Wandel zugunsten von Lernfeldern, welche sich an der Vermittlung verschiedener Kompetenzen orientieren. Diese Loslösung von traditionellen Sportarten ermöglicht grundsätzlich, auch im Sportunterricht, erlebnispädagogische Konzepte anzuwenden. Diese Öffnung zugunsten innovativer Konzepte ist nicht zuletzt dem gesellschaftlichen Wandel geschuldet, der sich gleichermaßen in der Ausübung von Freizeitsport niederschlägt: War in der Vergangenheit vor allem der auf Wettkampf orientierte Vereinssport mit traditionellen Sportarten vorherrschend, etablieren sich im Zuge persönlicher Individualisierungskonzepte auch immer mehr Bewegungsangebote, die der körperlichen Fitness, Spaß, Gesundheit und der Körpererfahrung dienen und dabei den eigenen Lebensstilentwürfen entsprechen, wodurch der traditionelle Sport diffuser wird und verstärkt mit anderen Formen der Freizeitgestaltung verschmilzt (Hartmann-Tews & Mrazek 1994). Darüber hinaus werden die Lernenden in den Lebenswelten mit sich wandelnden Kompetenzen konfrontiert, die beispielsweise im späteren Arbeitsalltag erforderlich werden. Diese zu vermitteln und den Schüler dabei ganzheitlich zu betrachten, sollte Aufgabe aller Lehrenden gleichermaßen sein. Traditionelle Lernformen können diesen Ansprüchen jedoch nicht mehr genügen, sodass „innovatives, antizipatives Lernen, das auf zukünftige Entwicklungen vorzubereiten versucht“ (Pätzold 1993, S. 16) erforderlich ist, womit sich die Aufgaben der Lehrpersonen verändern und die Entwicklung neuer Lehr- und Lernprozesse vonnöten machen. Den Lehrenden kommt dabei die Aufgabe hinzu, die Lernenden zu aktiv-entdeckendem, handlungsorientierten Lernen anzuregen und selbstbestimmte Lernprozesse zu fördern, wozu sie in der Lage sein sollen, situationsorientiert verschiedene Methoden einzusetzen (ebd.). Diese Erkenntnis führte zu einem Paradigmenwechsel in der theoretischen Konzeptualisierung der Lehrerbildung von der Dreigliederung des Studiums in Fachwissenschaft, Fachdidaktik und das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium hin zu einer Neuordnung der Kompetenzbereiche. Diese werden zu Lernzielen operationalisiert und mit Inhalten und Methoden verknüpft, wobei eine Loslösung von einzelnen Fachwissenschaften zugunsten Disziplinen übergreifender Bearbeitung ein-

hergeht. Im Wesentlichen umfassen die Bereiche Unterrichtsplanung/-durchführung, individuelle Förderung/Motivation, Befähigung zu selbstständigem Arbeiten, Berücksichtigung kultureller und sozialer Lebensbedingungen der Schüler, Vermittlung von Werten und Normen zur Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns, Lösung von Konflikten in Schule/Unterricht, Diagnose von Lernvoraussetzungen/-prozessen zur individuellen Förderung, Leistungsmessung auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe, professionelle Ethik, Management der eigenen lebenslangen Weiterbildung sowie die Planung und Umsetzung schulischer Projekte. Zu einer erfolgreichen Umsetzung sind innovative Lernmethoden erforderlich: Situationsansatz, Fallorientierung, Problemlösestrategien, Projektorganisation, biografisch-reflexive Ansätze, Kontext- sowie Phänomenorientierung (Nieke 2006). Im Rahmen der universitären Ausbildung künftiger Lehrender definiert Authenrieth (1997) ausgehend von den Anforderungen der KMK personale (Kooperationspartner), inhaltliche (Kooperationsfelder) sowie intentionale (Kooperationsziele), welche den Studierenden bislang auf der kognitiven Ebene als Coping-Verfahren, Teamteaching und Projektarbeit vermittelt werden. Dabei werde jedoch vernachlässigt, dass Kooperationsfähigkeit und Teamfähigkeit auf erfahrungsorientiertem Lernen beruhe und nicht reflexiv gewonnen werden könne'. Diesem Anspruch kommt die Zusatzqualifikation der TU München nach, indem Erfahrungen im Rahmen der erlebnispädagogischen Maßnahmen um die Komponente der Reflexion erweitert sind und damit einen – wie noch zu zeigen sein wird - nachhaltigen Ansatz verfolgen.

#### **4.1.4 Anforderungen an das Berufsbild des Sportlehrers**

Funke (1997), der eine Studie von Messing zusammenfasste, die das Idealbild des Sportlehrers abzeichnet, kommt zu folgendem Ergebnis:

„Der Sportlehrer sollte sportlich trainiert, kameradschaftlich, gerecht, schwungvoll, freundlich und geduldig sein. Er soll Ängstliche ermutigen, niemanden herabsetzen und lächerlich machen, Schülerwünsche berücksichtigen, nicht herumkommandieren, Spaß verstehen, gute Hilfestellung geben, jemanden für den Sport begeistern können, Talente erkennen und fördern“ (Funke 1997, S. 96).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Bräutigam (2003), der neben den fachlichen vor allem die Relevanz sozialer Kompetenzen betont.

Neben den konventionellen Lehrformen übernehmen Lehrkräfte aller Fächer immer mehr auch Funktionen von Lehrberatern und -organisatoren, was die Relevanz von Selbst- und Sozialkompetenzen vergrößert, da neben den hierarchischen Rollenverteilungen immer mehr partizipative und kooperative Formen treten (Buri 1998). Dem Sportlehrer kommt einerseits die Aufgabe hinzu, Bewegungstechniken zu vermitteln, d. h. den Lernenden anleitend zur Seite zu stehen und diese so zu instruieren, dass sie die Aufgaben eigenständig bewältigen können. Andererseits zeichnet sich der Sportlehrer dadurch aus, dass er Motivation und Haltungen vermittelt, womit er eine Sonderstellung unter den Lehrenden hat (Schmidt-Millard 2001). Damit einher gehen verschiedene Rollenerwartungen an den Sportlehrer, die bisweilen erhebliche Differenzen aufweisen. Diese lassen sich im Wesentlichen unterscheiden nach schulinternen Erwartungen, welche Schüler, Kollegen und mittelbar auch die Eltern an die Lehrkräfte stellen, andererseits die externen Erwartungen, die sich aus den Aufgaben und Erwartungen des Bildungssystems konstituieren, wozu auch die Medien beitragen, die ein Idealbild des Sportlehrers vermitteln (Friedrich 2001; Baumgartner 1997; Pätzold 2013). Dementsprechend fordert Friedrich (2001) die „theoriegeleitete Reflexion der berufsspezifischen Probleme“ in der wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrkräfte, um Kompetenzen im Umgang mit den unterschiedlichen Rollenerwartungen zu vermitteln (S. 434). Thierer (2001) hingegen thematisiert in seinem Beitrag die fehlende Integration der einzelnen Disziplinen in einem interdisziplinären Ganzen, was unter Umständen dazu führt, dass ein „additives Konglomerat“ (S. 442) entsteht.

Hinzu kommt die Problematik, dass die Wahl des Studiums der Sportwissenschaften nicht selten aus der Motivation heraus erfolgt, ein vermeintlich „leichtes Fach“ zu wählen, das darüber hinaus dazu dient, die eigene sportliche Praxis fortzusetzen. Hiernach muss dafür gesorgt werden, dass der Wechsel vom Akteur zum Arrangeur erfolgt, was im Wesentlichen durch einen projektorientierten, modulbasierten Zugang bei der Vermittlung der Studieninhalte erfolgen sollte, bei der die eigentliche sportliche Aktivität zum Teil der integrativen Arbeit innerhalb eines Moduls wird (ebd.). Dies ist nicht zu-

letzt deshalb relevant, da der allgemeine Wandel der Gesellschaft neue Herausforderungen auch an den Sportunterricht stellt: Es muss ein Wandel von der reinen Vermittlung der Sportarten hin zu einer stärkeren Wertorientierung und ganzheitlichen Erziehung erfolgen und dabei auch leistungsschwache Kinder in der gleichen pädagogischen Weise fördern wie talentierte. Dabei ist davon auszugehen, dass sich nicht nur die Lernvoraussetzungen der Schüler, sondern auch die Intensität psychischer Störungen, der Verhaltensauffälligkeiten sowie der Werteerosion weiter verstärken werden (Helmke 2001). Lehrer sehen sich damit neben den konventionellen Unterrichtsformen aktuell mit Aufgaben konfrontiert, welche erzieherische, psychologische und sozialarbeiterische Aufgabenbereiche erfassen (Zastrow 2011). Das klassische Lehramtsstudium bereitet die angehenden Lehrkräfte jedoch nur unzureichend darauf vor. Inwieweit der Ansatz der TU München dies erfüllt, wird im Folgenden eruiert.

#### **4.1.5 Tätigkeitsfelder der Studierenden „Wissenschaftliche Grundlagen des Sports“**

Der zweite an der TUM angebotene Studiengang „Wissenschaftliche Grundlagen des Sports“ bildet Personen aus, welche eine berufliche Laufbahn außerhalb des Schuldienstes anstreben. Als Weiterentwicklung des Studiengangs Sportwissenschaft erfolgt hier vor allem ein wissenschaftlicher Zugang zum Sport, weshalb forschungsmethodische Kompetenzen und eine naturwissenschaftlich-theoretische Ausrichtung im Mittelpunkt stehen, die praktische Anwendung hingegen in den Hintergrund tritt. Während des Studiums haben sie dabei die Differenzierungsmöglichkeit Sport und Gesundheit sowie Training und Leistung. Im Wesentlichen sind die Absolventen, die das Studium mit dem Bachelor of Science beenden, in Einrichtungen wie Sportverwaltungen und -verbänden, kommerziellen Einrichtungen, der freien Wirtschaft und schließlich auch in Gesundheitseinrichtungen tätig. Da der Studiengang erst seit dem Wintersemester 2008/2009 in dieser Form läuft, gibt es jedoch noch keine konkreten Hinweise zum beruflichen Verbleib der Absolventen.

Mit der Orientierung zugunsten von Einsatzfeldern wie der Sportökonomie, Sportpsychologie und -pädagogik, Kommunikation im Rahmen von PR und Management sowie



dem therapeutischen Umfeld sind zahlreiche berufliche Handlungskompetenzen gefragt. Während das Studium eine intensive fachliche Vorbereitung bietet, ist vor allem hinsichtlich der Tätigkeitsfelder im Bereich PR und Management eine umfassende Sozialkompetenz relevant. Die erlebnispädagogische Zusatzausbildung bietet hierbei die Chance, hier zu einer Verbesserung des vorhandenen Potenzials beizutragen und damit die beruflichen Chancen zu optimieren.

## **4.2 Implementierung in der universitären Ausbildung**

Seit 2011 bietet die Fakultät für Sport- und Gesundheitswissenschaften der TUM die Möglichkeit, eine Zusatzausbildung als „Outdoor-Trainerin/Trainer“ zu erwerben. Die Ausbildung findet außerhalb der Pflichtveranstaltungen der einzelnen Studiengänge zur Verbesserung der Lehre statt und ist geeignet, die beruflichen Möglichkeiten der Absolventen zu verbessern.

### **4.2.1 Ziel der Maßnahme**

Wie Brater bereits 1983 kritisierte, geht mit der Berufsausbildung zwar die Persönlichkeitsbildung einher, diese erfolge jedoch ungewollt und damit dysfunktional, wonach künftige Ausbildungen verstärkt auf eine zielgerichtete, bedarfsorientierte Vermittlung zu achten hätten. Dementsprechend geht mit der Initiierung der erlebnispädagogischen Maßnahme eine bewusste Planung und Durchführung einher, welche die Handlungskompetenzen zielgerichtet verbessern kann. Hierzu ist es erforderlich, sich die in Kapitel 4.1 benannten Anforderungen an den Lehrberuf und die Tätigkeit als Sportwissenschaftler/innen im Kontext der gesellschaftlichen Veränderungen zu vergegenwärtigen und zu berücksichtigen.

Die Erlebnispädagogik vermag durch die erlebnispädagogischen Aktivitäten die sozialen Kompetenzen der Teilnehmer zu schulen, wovon auch die Studierenden der TUM in ihrer Zusatzausbildung profitieren können. Zu diesen zählen insbesondere (Gäbert et al. 2007):

- Kommunikationsfähigkeit

- Kooperations- und Koordinationsfähigkeit (gemeinsam Aufgaben lösen, Hilfe annehmen, Beziehungen zu anderen aufnehmen und sich ggf. auseinandersetzen, Hilfsbereitschaft)
- Konfliktfähigkeit
- Teamfähigkeit
- Empathie
- Durchsetzung
- Soziale Sensibilität (in andere hineinversetzen, Gefühle und Wünsche anderer wahrnehmen und berücksichtigen)
- Interpersonale Flexibilität (Frustrationstoleranz zugunsten der Bedürfnisse anderer, Einordnung in Gruppe sowie Toleranz/Rücksichtnahme durch Integration Schwächerer, Respekt gegenüber Andersartigkeit)
- Regelverständnis

Darüber hinaus tragen erlebnispädagogische Angebote zur Bildung eines positiven Selbstkonzeptes bei, was sich positiv auf den späteren Berufsalltag auswirken kann, wenn einerseits Misserfolge leichter verarbeitet und Erfolge besser angenommen werden, andererseits die Frustrationstoleranz steigt, Teamarbeit gefördert und die Anstrengungsbereitschaft gesteigert wird. Persönlichkeitsmerkmale wie Kreativität, Selbstbewusstsein und -verantwortung werden gestärkt, die eigenen Grenzen ausgelotet und Wertesysteme überprüft sowie die Sinne hinsichtlich der Wahrnehmungsfähigkeit und schließlich die Handlungskompetenzen hinsichtlich der Konfliktlösungsfähigkeit und Planung geschult (Gäbert et al. 2007).

#### **4.2.2 Curriculum**

Die Zusatzausbildung an der TUM dauert in der Regel 1,5 Jahre und besteht aus acht aufeinander aufbauenden Modulen, wobei die ersten drei in einer konstanten Gruppe durchgeführt werden, welche einen vertraulichen Rahmen gewährleistet, der Grundlage für tiefgründiges Arbeiten an persönlichen Kompetenzen ist. In den folgenden fünf Mo-

dulen erfolgen das Sammeln eigener Erfahrungen in Praxisprojekten sowie der Erwerb einer fachsportlichen Qualifikation.

Modul 1: Expedition und Selbsterfahrung	6 Tage	Lernfelder „einfaches Leben“, „sich selbst versorgen“, „Unterwegs-Sein in der Natur und mit der Gruppe“, „Schlafen im Biwak oder auf SV-Hütten“ Integration von Bildungsangeboten durch Kurzreferate	Eigenes Erleben selbst geplanter Exkursion Personenzentrierte Selbstbildung nach Rogers zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstbild, der eigenen Biografie sowie dem eigenen Rollenverhalten in Gruppen
Modul 2: Theorie und Methodik	4,5 Tage		Pädagogisch-didaktisches Wissen Verknüpfung der Inhalte mit individuellen Erfahrungen Reflexion pädagogischen Handelns
Modul 3: Führen und Leiten	4,5 Tage	Vorbereitung und Durchführung von Leitungsbausteinen	Übernahme von Führungsaufgaben Sammlung individueller Leitungserfahrungen
Modul 4: Praxisprojekt I	2 Tage	Konzeption, Durchführung und Auswertung eines internen Praxisprojektes, Begleitung durch ein Coaching	Vertiefung der Leitungserfahrungen
Modul 5: Erfahrungsaustausch	1 Tag	Präsentation einzelner Praxisprojekte	Kollegialer Erfahrungsaustausch
Modul 6: Wanderleiterausbildung	8 Tage	praktische und theoretische Inhalte in den Bereichen Ausrüstung, Orientierung, Wetterkunde, 1.Hilfe, Bergung, Ökologie und Umweltschutz, Begehen von Schrofen, leichtem Firn und kurzen versicherten Passagen, sowie Führungstechnik ohne Seil	Leitung von Gruppen in anspruchsvollem Gelände
Modul 7: Praxisprojekt II	3 Tage	Konzeption, Durchführung und Auswertung eines internen Praxisprojektes, Begleitung durch ein Coaching und Niederschrift persönlicher Erfahrungen als Abschlussarbeit	Vertiefung der Leitungserfahrungen
Modul 8: Zertifizierung	2 Tage	Präsentation der Praxisprojekte, Abschlussprüfung, persönliche Rückmeldung	

**Tabelle 5: Modulare Gliederung der Zusatzqualifikation an der TUM**

### **4.3 Zwischenfazit**

In Kapitel 2.5 wurde die Relevanz ausreichend vorhandener fächerübergreifender Kompetenzen deutlich. Neben der fachlichen Sach- und Methodenkompetenz sind vor allem die Ausbildung der Sozialkompetenzen von Belang. Hierbei sind für den Lehrberuf die kommunikativen Kompetenzen, Führungs- sowie Kooperations- und Konfliktlösungskompetenz zu nennen.

In Kapitel 3 sowie der Darstellung des Forschungsstandes in Kapitel 1.2 wurde darüber hinaus deutlich, dass die Erlebnispädagogik grundsätzlich in der Lage ist, die Sozialkompetenzen durch die Partizipation an Angeboten zu optimieren. Hierbei bietet sich insbesondere der metaphorische Ansatz an, welcher aufgrund der Reflexionsebene das individuelle Reflexionsvermögen der Lehrenden schult. Darüber hinaus werden durch die Gruppenbildungen neben der Teamarbeit (Modul 1) vor allem die Kooperationsfähigkeit (Modul 5) sowie die Konfliktlösungskompetenz verbessert, durch die Module 3-4 sowie 6 und 7 lernen die Teilnehmer darüber hinaus systematisch das Leiten einer Gruppe, welches ihnen auch im Sportunterricht zugutekommen wird.

Darüber hinaus bietet die Zusatzqualifikation einen Nutzen auf dem Arbeitsmarkt, da sich die Teilnehmer eine Option außerhalb des schulischen Tätigkeitsfeldes schaffen: Erlebnispädagogen erfreuen sich eines nach wie vor weiterhin wachsenden Interesses in therapeutischen Einrichtungen und Wirtschaftsunternehmen gleichermaßen.

## **5 Empirische Untersuchung**

### **5.1 Methodisches Vorgehen**

Dieses Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung. Zunächst wird in Kapitel 5.1.1 das Forschungsdesign vorgestellt. In Kapitel 5.1.2 geht es um die Durchführung der Untersuchung. Dabei wird auf die Auswahl und Beschreibung der Teilnehmer, auf allgemeine Informationen zum Ablauf der Studie, auf die Konstruktion des Leitfadens sowie auf den Prozess der Datenerhebung eingegangen. In Kapitel 5.1.3 werden die Instrumente der Untersuchung vorgestellt. Zu den angewandten Methoden zählen der Erfahrungsbericht, die Feldbeobachtung, der qualitative Fragebogen zur Sozialkompetenz sowie das Gruppeninterview. Danach werden in Kapitel 5.1.4 die Gütekriterien und Kontrolle der Untersuchungsbedingungen erläutert. Darunter fallen Validität, Reliabilität, Triangulation sowie Einflüsse durch den Interviewer. Das abschließende Kapitel 5.2 geht auf den Ablauf der Auswertung, die quantitativen Verfahren und die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode der Gruppeninterviews sowie auf die Interpretationsabsicherung ein.

#### **5.1.1 Vorerfahrungen und Überblick über das Forschungsdesign**

Die Wirksamkeit der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ auf die Sozialkompetenz als Bestandteil der beruflichen Handlungskompetenz wurde entlang einer Methodentriangulation von quantitativen und qualitativen Verfahren untersucht. Dabei basiert diese Untersuchung auf Vorannahmen des Autors.

Die am Lehrstuhl für Sportpädagogik entwickelte Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ hat im Jahr 2011 als Pilotprojekt begonnen und wird seitdem vom Autor dieser Untersuchung begleitet. Durch tagebuchbasierende Erfahrungsberichte und Einzelgespräche sowie Experteninterviews hat der Autor informelle Vorannahmen gewonnen, die in den Fragestellungen der Untersuchung (Kapitel 1.3) zum Ausdruck kommen.

Aus den informellen Vorannahmen und den Forschungszielen wurden konkrete Forschungsfragen und Hypothesen formuliert (Kapitel 1.3), aus denen sich im Zusammenspiel mit der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ das Forschungsdesign und die Wahl der Methodik ergeben haben. Ein Überblick über das Forschungsdesign sowie die Durchführung der Interventionen und die Datenerhebung ist in nachfolgender Abbildung aufgeführt.

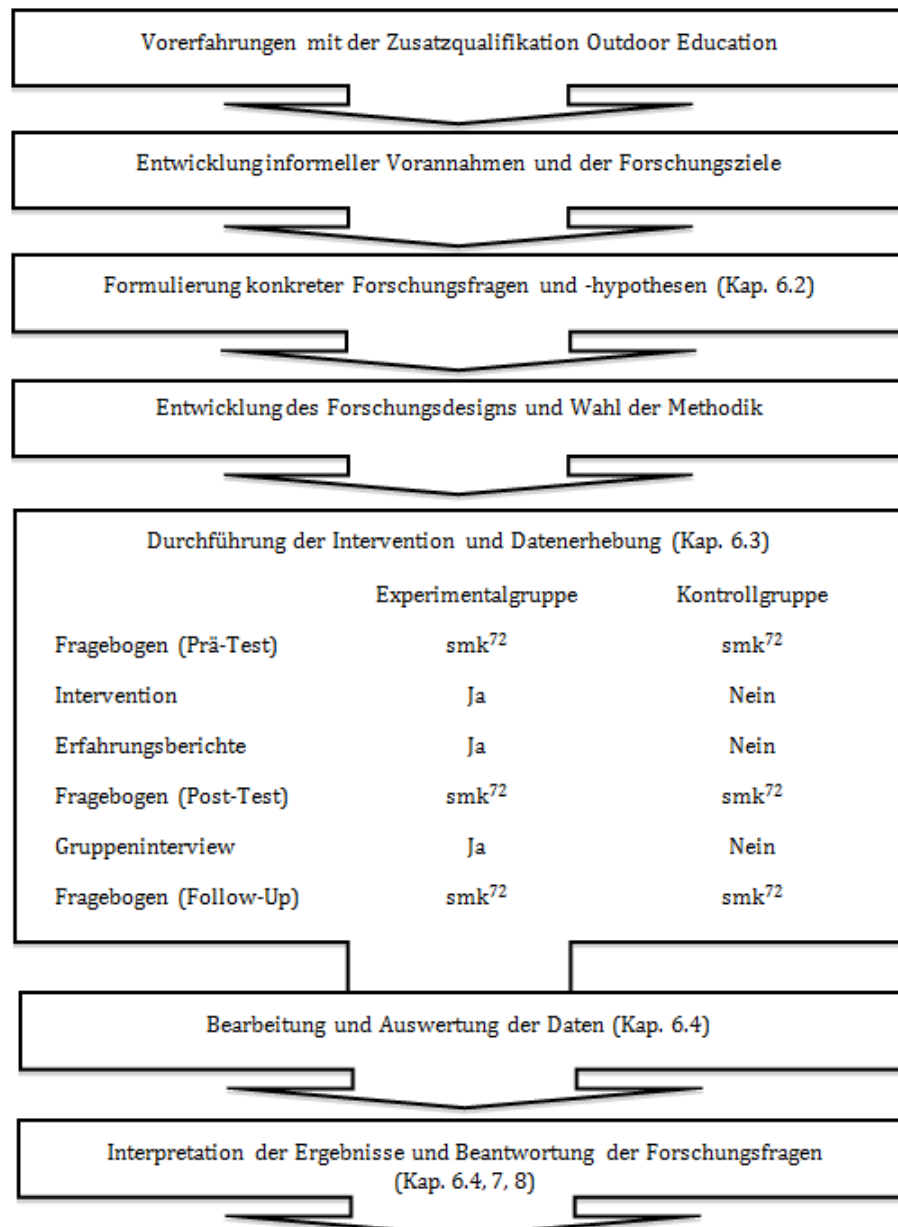


Abbildung 9: Forschungsdesign mit schematischem Ablauf aller Forschungsschritte

### 5.1.2 Durchführung der Untersuchung

Aus der Grundgesamtheit der Sportstudierenden der Fakultät für Sport- und Gesundheitswissenschaften haben in einer Vorabanfrage rund 150 Personen Interesse an der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ bekundet. Zur Ermittlung der optimalen Stichprobengröße wurde die Software GPower 3.1 verwendet (Faul et al. 2007). Hierbei ergab sich bei einem angenommenen Effekt von  $d = 0,8$  ( $\alpha = 0,05$ ) eine Stichprobengröße von je 35 Personen für die Experimental- und für die Kontrollgruppe.

Der ermittelten optimalen Stichprobengröße standen pragmatische, den Rahmenbedingungen geschuldete Vorgaben entgegen. Da die maximale Teilnehmeranzahl laut Ausbildungsleiter nicht über 14 Personen liegen sollte, hätte das bei einer Stichprobengröße von 35 Teilnehmern in der Experimentalgruppe eine dritte Experimentalgruppe zur Folge gehabt. Die hierzu benötigten finanziellen Mittel wurden jedoch von der Studienbeitragskommission nicht bewilligt, weshalb schließlich in beiden Experimentalgruppen 28 Personen und in die Kontrollgruppe 32 Personen aufgenommen wurden. Mit dem feststehenden Stichprobenumfang wurde eine erneute Analyse zur Ermittlung des Beta-Fehlers mit dem Programm G-Power bei einer angenommenen Effektstärke von  $d = 0,8$  und einem Alpha-Fehler von 0,05 berechnet. Hieraus ergab sich ein Beta-Fehler von 0,08. Nach Konvention ist die Power ( $1-\beta$ ) auf 80 Prozent (0,80) festzulegen (Bühner & Ziegler 2009). In dieser Berechnung liegt die Power ( $1-\beta$ ) mit 0,92 über der als Konvention geforderten Beta-Fehlerwahrscheinlichkeit. Insofern kann auch bei dem verwendeten Stichprobenumfang von insgesamt 60 Personen (Experimentalgruppe 28, Kontrollgruppe 32) von einem statistisch gesicherten Ergebnis ausgegangen werden.

Nach Bewerbungsende am 15.02.2012 wurden die 60 Sportstudierenden durch den Ausbildungsleiter per Losverfahren zufällig in zwei Experimentalgruppen, die Interventionsgruppe 1 (I-1) und Interventionsgruppe 2 (I-2) mit jeweils 14 Personen und eine Kontrollgruppe (K) mit 32 Personen unterteilt. Im Folgenden wird ein kurzer Abriss zum Verlauf der Studie aufgezeigt.

Die Untersuchung unterteilt sich in insgesamt vier Phasen (Tabelle 6). In der Pretest-Phase wurden beide Interventionsgruppen und die Kontrollgruppe nach ihrer Einschätzung zur sozialen und methodischen Kompetenz befragt. Hierzu wurde der smk<sup>72</sup>-Beurteilungsbogen von Frey und Balzer (2007) verwendet. Die Interventionsphase unterteilt sich in drei Zeiträume, in denen bei beiden Interventionsgruppen jeweils die Interventionen I bis III durchgeführt worden sind.

Phase	Interventionsgruppe I-1	Interventionsgruppe I-2	Kontrollgruppe
Pretest	07.04. – 14.04.2012 Quantitative Methode: Beurteilungsbogen smk <sup>72</sup>		
Intervention	23.04. – 28.04.2012 Intervention I Qualitative Methode: Erfahrungsbericht (05.05.2012)	16.05.2012 Intervention I Qualitative Methode: Erfahrungsbericht (23.05.2012)	
	11.06. – 15.06.2012 Intervention II Qualitative Methode: Erfahrungsbericht (23.06.2012)	16.05. – 21.05.2012 Intervention II Qualitative Methode: Erfahrungsbericht (28.05.2012)	
	13.08. – 17.08.2012 Intervention III	13.08. – 17.08.2012 Intervention III	
Posttest	17.08.2012		
	Quantitative Methode: Beurteilungsbogen smk <sup>72</sup> Qualitative Methode: Gruppeninterview Feld- beobachtung	Quantitative Methode: Beurteilungsbogen smk <sup>72</sup> Qualitative Methode: Gruppeninterview Feld- beobachtung	Quantitative Methode: Beurteilungsbogen smk <sup>72</sup>
Follow-up	20.10. – 10.11.2012 Beurteilungsbogen smk <sup>72</sup>		

**Tabelle 6: Schematische Darstellung des zeitlichen Ablaufs**

Die Teilnehmer beider Interventionsgruppen wurden dazu angehalten, über ihre subjektiven Erfahrungen und Erlebnisse zur Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ im Anschluss an die Interventionen I und II einen Erfahrungsbericht zu schreiben. Im Anschluss an die dritte Intervention wurde die Posttest-Phase durchgeführt. Hier wurden sowohl beide Interventionsgruppen als auch die Kontrollgruppe ein zweites Mal quantitativ nach ihrer Einschätzung zur sozialen und methodischen Kompetenz mit dem smk<sup>72</sup>-Beurteilungsbogen befragt. Weiterhin wurden in dieser Phase in beiden Interven-



tionsgruppen insgesamt vier Gruppeninterviews durchgeführt. Die zwei Interventionsgruppen wurden hierbei jeweils in zwei weitere Gruppen unterteilt, sodass ein Gruppeninterview mit sieben Personen stattgefunden hat. Die Aufteilung der Teilnehmer/innen auf die Gruppen folgte der subjektiven Maßgabe des Autors anhand der Dauer der Intervention sowie der Einschätzung der Teilnehmer, dass in jeder Gruppe ein breites Persönlichkeitsspektrum (extrovertiert bis introvertiert) vorhanden sein soll.

Während des letzten Interventionszeitraums fand über zwei Tage eine teilnehmende Beobachtung in Form der Feldbeobachtung statt, die mit der Posttest-Phase endete. Die vierte und letzte Phase beinhaltet das Follow-up. Hier wurden beide Interventionsgruppen und die Kontrollgruppe zum dritten Mal nach ihrer Einschätzung zur sozialen und methodischen Kompetenz befragt. Damit umfasst die Untersuchung drei Messzeiträume.

### **5.1.3 Instrumente der Studie**

Die Fragen nach dem Einfluss der Gruppen- und Messzeitbedingungen auf die Variablen der Sozialkompetenz wurde in der vorliegenden Untersuchung mithilfe dreier Methoden angegangen: dem smk<sup>72</sup>-Beurteilungsbogen, dem Gruppeninterview und der teilnehmenden Beobachtung.

#### **5.1.3.1 Erfahrungsberichte**

Die von den Teilnehmer/innen anzufertigenden Erfahrungsberichte dienen als Forschungsinstrument zur Leitfadengenerierung für die nach der letzten Intervention geführten Gruppeninterviews. Die Erfahrungsberichte wurden auf der Grundlage eines pädagogischen Tagebuchs geführt. Darin sollten die Teilnehmer/innen ihre subjektiven Beobachtungen, Gefühle, Reaktionen, Interpretationen, Reflexionen, Vermutungen und Hypothesen festhalten. Die detailreiche Darstellung eines pädagogischen Tagebuchs zeigt dabei Vorteile gegenüber der Zusammenfassung, da der Informationswert einer Erfahrung vor allem im Spezifischen deutlich wird, während dieser im Allgemeinen leicht verloren geht (Standop & Meyer 1998). Als Adressat des Tagebuchs gilt zunächst

der Schreibende selbst. Standop und Meyer (1998) geben unter anderem als Spezifität von Lerntagebüchern an:

- Der Verfasser kann seinen persönlichen Schreibstil benutzen,
- er kann die Ereignisse in einen Zusammenhang stellen und
- in der Reflexion treten oft zusätzliche Details zutage.

Die Erfahrungsberichte sollen sich vor allem auf den erlebten Lernprozess konzentrieren und wurden von den Teilnehmer/innen jeweils im Anschluss nach der ersten und zweiten Intervention angefertigt. Dabei dienten die Erfahrungsberichte als Forschungsinstrument und zur Leitfadengenerierung für die nach der letzten Intervention durchzuführenden Gruppeninterviews. Der Leitfaden befindet sich im Anhang der Arbeit.

### **5.1.3.2 Der smk<sup>72</sup>-Beurteilungsbogen**

Der smk<sup>72</sup>-Beurteilungsbogen ist im Rahmen der Kompetenzdiagnostik ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskonzepten. Die Kompetenzdiagnostik gilt als ein „emerging field der Erziehungswissenschaft“ (Prenzel et al. 2007, S. 5). Die Messung von Kompetenz kann als ein objektives Verfahren oder als subjektives Einschätzungsverfahren gestaltet werden. Hinter der Kompetenzmessung als objektivem Verfahren steht die Vorstellung, Kompetenzen wie naturwissenschaftliche Größen definieren und objektiv messen zu können, wodurch kausale oder statistische Aussagen gefunden werden sollen, um zukünftiges Handeln voraussagen zu können. Problematisch hierbei ist, dass diese Einschätzung auf einer Fremdbeobachtung basiert und eine Selbsteinschätzung bei diesem Verfahren keine Rolle spielt (Erpenbeck & Rosenstiel 2009).

Verwendung finden objektive Kompetenzmessverfahren vorwiegend in betriebswirtschaftlichen Studien. So wird auf diesem Feld argumentiert, dass objektive Kompetenzmessungen wenig Spielraum für Interpretationen lassen und damit frei von Verzerrungen seien (Frieling et al. 2000). In diesem Sinn wird Kompetenz zu einer vergleichbaren Kennzahl. Diese Untersuchung dagegen befasst sich mit der Kompetenzentwicklung erlebnispädagogischer Bildung und es soll danach geschaut werden, inwieweit

„Outdoor Education“ zur sozialen Kompetenzentwicklung beiträgt. Ein an Objektivität angelegter Kennzahlenvergleich kann diese Entwicklung nicht messen.

Im human- und sozialwissenschaftlichen Kontext ist eine solche Objektivität nicht möglich. Der sozialwissenschaftliche Beobachter ist selbst in seiner sozialgeschichtlichen Welt eingebettet und die Beobachtungsgegenstände liegen darin nicht unbearbeitet vor. Damit beschreibt sich der Beobachtungsgegenstand nicht aus sich selbst heraus als eine objektiv gegebene Entität, sondern dessen Beschreibung ist zu jeder Zeit von einem Beobachter abhängig (Luhmann 1990). Die enge Verflechtung von Beobachter und Beobachtungsgegenstand führte methodologisch zu subjektiven Kompetenzeinschätzungs- und -beschreibungsv erfahren. Diese können Kompetenzen auch metrisch quantifizieren und skalierend einordnen, geben jedoch nicht vor, eine objektive Gegebenheit zu erfassen, die getrennt von einem Beobachter erscheint. In dieser Weise kommt der subjektiven Selbst- und Fremdeinschätzung ein gleich großes Gewicht zu (Erpenbeck & Rosenstiel 2009; Erpenpeck 2002).

Von den bei Prenzel, Gogolin und Krüger (2007) sowie von Erpenbeck und Rosenstiel (2007) publizierten subjektiven Kompetenzmessverfahren wurde der Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen (smk<sup>72</sup>) von Frey und Balzer (2007) als quantitative Methode ausgewählt. Dieser Beurteilungsbogen wurde für den Bereich der Aus- und Weiterbildung entwickelt. Als Zielgruppe gelten einzelne oder in Gruppen befindliche Lernende. Der Fragebogen umfasst 72 Items zur Selbsteinschätzung der sozialen und methodischen Kompetenz und wurde auf Basis der klassischen Testtheorie entwickelt. Mit dem Fragebogen smk<sup>72</sup> werden die Sozialkompetenz und die Methodenkompetenz erfasst. Als Sozialkompetenz sehen Frey und Balzer (2005) die Fähigkeit, selbstständig oder in Kooperation mit Anderen eine Aufgabe verantwortungsvoll zu bewältigen. In diesem Konzept wird die Sozialkompetenz entlang der Dimensionen Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten ermittelt. Die Methodenkompetenz ist für Frey (1999) die Fähigkeit, innerhalb eines Sachgebiets denk- und handlungsfähig zu sein. Sie umfasst die Dimensionen Reflexivität, Analysefähigkeit, Flexibilität, zielorientiertes Handeln und Arbeitstechniken. Da der Fokus

dieser Studie auf der Sozialkompetenz liegt, sollen die Dimensionen der Sozialkompetenz nach Kapitel 2.4 sowie Frey und Balzer (2005) übernommen werden:

- *Selbstständigkeit*: von anderen unabhängiges, selbstständiges Ergreifen von Initiative, selbstständige Zielsetzung, Auswahl und Anwendung von Methoden zur Zielerreichung sowie Beurteilung der Ziele, Mittel und Ausmaß der Zielerreichung
- *Kooperationsfähigkeit*: Fähigkeit, gemeinsam mit anderen zusammen zu arbeiten
- *Soziale Verantwortung*: bewusst auf sich selbst, auf andere und auf eine Sache zu handeln und die Verantwortung für das Handeln zu übernehmen
- *Konfliktfähigkeit*: sich mit anderen auseinandersetzen können und eine Problemlösung zu erreichen.
- *Kommunikationsfähigkeit*: die Fähigkeit, anderen Informationen zu vermitteln, Kommunikationsregeln einzuhalten und Kommunikationsstörungen zu bewältigen.
- *Führungsfähigkeit*: richtungsweisendes und steuerndes Einwirken auf das Verhalten anderer Menschen zur Verwirklichung einer Zielvorstellung

Die Dimensionen werden jeweils entlang von sechs Items erfasst und auf einer sechsstufigen Ratingskala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig“ beurteilt. Der verwendete smk<sup>72</sup>-Beurteilungsbogen befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

### 5.1.3.3 Gruppeninterview

Als qualitatives Instrument wurde das Gruppeninterview verwendet. Gruppeninterviews haben wie Gruppendiskussionen den Vorteil der Offenheit gegenüber der Untersuchungssituation, da die Teilnehmer/innen den Verlauf durch multilaterale Interaktion weitgehend mitbestimmen. Gruppendiskussionen werden meist als angenehm und entspannt empfunden, wodurch der Kommunikationsaustausch innerhalb der Gruppe zu einer Alltagsinteraktion wird. In der qualitativen Forschung wird eine möglichst hohe Kommunikativität und Naturalizität innerhalb des Forschungsprozesses angestrebt (Lamnek 1995). Die Beschäftigung mit einem Untersuchungsthema innerhalb einer Gruppe bildet neben diesen Prinzipien auch den Prozesscharakter von Alltagsinteraktionen ab, der sich im Diskussionsverlauf widerspiegelt (Bohnsack 1999). Gruppendiskus-

sionen eignen sich zur Erhebung subjektiver Bedeutungsstrukturen. Subjektive Bedeutungsstrukturen sind grundlegend in soziale Zusammenhänge eingebunden. In Gruppendiskussionen können dabei psychische Sperren überwunden werden und ansonsten verborgen bleibende Aspekte zutage treten (Mayring 2002; Atteslander 2006). Im Blickpunkt stehen bei Gruppendiskussionen Interaktions-, Diskurs- und/oder Bedeutungsmuster, bei Gruppeninterviews steht das Kollektiv der Gruppe dagegen nicht im Vordergrund. Insofern kann das Gruppeninterview als eine rationale Methode der Einzelbefragung auf der Basis gruppenbedingter Offenheit, Kommunikativität, Naturalizität und Prozesscharakter verstanden werden.

Da sich die „Outdoor Education“ auf ein lernendes Erleben bezieht und dieses subjektiv im Lernenden stattfindet, wird davon ausgegangen, dass das Gruppeninterview diese subjektiven Bedeutungsstrukturen besser erfassen kann als Einzelinterviews. Subjektive Bedeutungsstrukturen entstehen im Wesentlichen in sozialen Situationen, das Gruppeninterview stellt selbst eine soziale Situation dar. Die Teilnehmer/innen der „Outdoor Education“-Maßnahmen können damit durch die Möglichkeit der Interaktion ihre Einstellungen offenlegen. Zudem sind die durchgeführten „Outdoor Education“-Maßnahmen nicht mit Einzelpersonen, sondern mit der Gruppe unternommen worden. „Outdoor Education“ selbst vollzieht sich demnach im Rahmen einer sozialen Situation, die in Wechselwirkung mit anderen und der Umwelt subjektiv erlebt wird, während das Gruppeninterview mit den Teilnehmer/innen der Outdoor Education-Maßnahmen diese soziale Situation abbildet.

Als Interviewstruktur kam das leitfadenorientierte Interview zum Tragen. Nach Merton und Kendall (1993) beinhalten Leitfäden vier gültige Kriterien: Indem unstrukturierte und halbstrukturierte Fragen verwendet werden, soll die Gruppe *nicht beeinflusst* werden, wodurch ein offenes Antworten gewährleistet wird. *Spezifisch* ist das Leitfadeninterview, indem Bedeutungsstrukturen zu den Fragestellungen herausgearbeitet werden können. Mit dem Leitfaden kann zudem *ein breites Spektrum erfasst* werden, das sich auf die Erfassung der relevanten Fragestellungen bezieht. Das letzte Kriterium handelt von der *Tiefgründigkeit in Bezug zum personalen Bezugsrahmen*, wodurch der Gegenstand deutlicher umrandet wird. Damit zeichnet sich das leitfadenorientierte Interview

auf der einen Seite durch größere Spielräume im Verlauf der Gruppendiskussion aus und lässt die Möglichkeit, die im Leitfaden vorgegebenen Fragen nach eigenem Ermessen zu erweitern bzw. zu ergänzen. Auf der anderen Seite wird die Gruppendiskussion durch den Leitfaden strukturiert.

#### **5.1.3.4 Teilnehmende Beobachtung**

Die teilnehmende Beobachtung gehört zum Standardrepertoire der Feldforschung. Dabei nimmt der Beobachter an der sozialen Situation seines Forschungsgegenstandes selbst teil und steht nicht außerhalb von diesem. Mit dieser Methode soll eine größtmögliche Nähe zum Gegenstand mit Blick auf das Innenleben der sozialen Situation erlangt werden, in der die „Outdoor Education“ durchgeführt wurde (Mayring 2002). Unter der teilnehmenden Beobachtung wird „die direkte Beobachtung menschlicher Handlungen, sprachlicher Äußerungen, nonverbaler Reaktion (Mimik, Gestik, Körpersprache) und anderer sozialer Merkmale (Kleidung, Symbole, Gebräuche, Wohnformen usw.)“ verstanden (Diekmann 2000, S. 456). Damit ist das „faktische soziale Handeln von Individuen und Gruppen“ Gegenstand der teilnehmenden Beobachtung (Lamnek 1995, S. 244).

Die teilnehmende Beobachtung wurde in dieser Untersuchung als Feldbeobachtung durchgeführt. Eine teilnehmende Beobachtung als Feldbeobachtung bietet sich nur dann an, „wenn der Beobachter eine definierte Rolle im sozialen Feld übernehmen kann“ (Diekmann 2000, S. 469). Diese Rolle kann passiv etwa als Besucher oder aktiv sein. In dieser Untersuchung handelt es sich um eine passive teilnehmende Beobachtung. Der Autor dieser Forschungsarbeit war zu keiner Zeit als Betreuer an der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ beteiligt.

Bei der Methode der Feldbeobachtung können insbesondere zwei Probleme auftreten (Diekmann 2000):

1. das Problem der Verzerrung durch selektive Wahrnehmung
2. das Problem der (Fehl-)Interpretation des beobachteten sozialen Geschehens

Im Fall dieser Untersuchung beschäftigt sich der Autor der vorliegenden Dissertation seit dem Jahr 2011 mit der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“. Damit verfügt der Autor über genügend Erfahrungen im Bereich der „Outdoor Education“, um die Beobachtungen nicht fehlzuinterpretieren. Des Weiteren wurde der Zweck der Beobachtung in den Fokus gestellt, welcher sich in der vorliegenden Untersuchung ausschließlich an Faktoren der sozialen Kompetenz während der „Outdoor Education“-Maßnahmen orientierte, um dem Problem des *going native* entgegenzuwirken, eine Unvoreingenommenheit zu wahren und Vorannahmen, Interpretationen und Bewertungen auszublenden. Die Problematik der Störung der Gruppe durch den Beobachter wurde von beiden Betreuern der Zusatzqualifikation mit den Teilnehmer/innen thematisiert. Die Beobachtungen sollten zuletzt systemisch, d. h. zeitnah in einem Beobachtungsprotokoll festgehalten werden (Hussy 2010). In dieser Untersuchung wurde die Feldbeobachtung bei der dritten und letzten Intervention durchgeführt und die erfolgten Beobachtungen zeitgleich festgehalten.

#### **5.1.4 Gütekriterien und Kontrolle der Untersuchungsbedingungen**

Die Gütekriterien und die Kontrolle der Untersuchungsbedingungen sind entsprechend der angewandten Methodik einmal für die quantitative Forschung und einmal für die qualitative Forschung zu besprechen.

Beim smk<sup>72</sup>-Beurteilungsbogen handelt es sich um ein standardisiertes Verfahren. Von Frey und Balzer (2003) wurden hierzu Reliabilitätswerte (Cronbachs Alpha) anhand einer Stichprobe mit 784 kaufmännischen und gewerblichen Auszubildenden ermittelt. Diese Reliabilitätswerte lagen bei allen sechs Dimensionen zwischen ,75 und ,80 und verweisen damit auf ein befriedigendes bis gutes Maß an interner Konsistenz.

Zur Überprüfung der Validität des smk<sup>72</sup>-Beurteilungsbogens wurden verschiedene Testkriterien herangezogen. Die Inhaltsvalidität wurde mit Expertenurteilen von 15 Professoren/innen überprüft (Frey & Balzer 2005). Hinsichtlich der strukturellen Validität konnte aufgezeigt werden, dass die Dimensionen der Sozialkompetenz nicht unabhängig voneinander sind. Die einzelnen Dimensionen korrelieren mit einem Maß zwischen

,47 und ,72 untereinander. Die differenzielle Validität wurde entlang der Unterscheidungen zwischen dem Geschlecht und zwischen kaufmännischen und gewerblichen Auszubildenden untersucht. Die Effekte fallen jedoch klein aus. Die Kriteriumsvalidität wurde mit dem erwarteten Berufserfolg und der Selbstwirksamkeitsskala nach Schwarzer (1993) getestet. Die Korrelationen bewegten sich zwischen ,21 bis ,33 (Berufserfolg) und ,40 bis ,45 (Selbstwirksamkeit). Die Autoren beurteilen den Fragebogen aufgrund der Ergebnisse der Testgütekriterien mit befriedigend bis gut (Frey & Balzer 2005). Damit liegt zur Messung der Sozialkompetenz mit dem smk<sup>72</sup>-Beurteilungsbogen ein reliables und valides Messinstrument vor.

Die Anforderungen an die Güte von Untersuchungen sind bei quantitativen und qualitativen Verfahren verschieden (Atteslander 2006). Die klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität lassen sich nicht ohne Weiteres auf qualitative Verfahren übertragen. In diesem Sinn sind für Bortz und Döring (2006) die Kriterien Objektivität und Reliabilität bezüglich qualitativer Verfahren eher ungebräuchlich. Das liegt vor allem daran, dass die qualitative Sozialforschung auf den Zugang zur Realität über subjektive Deutung setzt, d. h. über interpretative Prozesse (Mayring 1995). Dabei orientiert sich die qualitative Inhaltsanalyse an der Hermeneutik als Kunstlehre des Interpretierens (Mayring 2010). In der Entwicklung der qualitativen Inhaltsanalyse folgt Mayring (2010) der Hermeneutik in folgenden drei Grundsätzen:

1. Eine neue Quellenkunde muss zu Beginn einer qualitativen Inhaltsanalyse stehen. Dabei ist das Material auf seine Entstehungsbedingungen zu untersuchen.
2. Eine vorbehaltlose Analyse des Materials ist nicht möglich. Demnach hat der Inhaltsanalytiker sein Vorverständnis explizit dazulegen sowie Fragestellungen, theoretische Hintergründe und implizite Vorannahmen auszuformulieren.
3. Die qualitative Inhaltsanalyse ist immer ein Verstehensprozess unterschiedlicher Sinnstrukturen. Dabei ist auch auf latente Sinngehalte einzugehen, ein Verweilen bei dem manifesten Oberflächeninhalt ist nicht ausreichend.

In Kapitel 5.1.1 wurde bereits das Vorverständnis des Autors explizit dargelegt, die Fragestellungen der Arbeit wurden in Kapitel 1.3 aufgezeigt.



Mayring (2002) zufolge gibt es sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung. Diese sind:

- *Verfahrensdokumentation*: Das Verfahren ist zu dokumentieren, damit die Ergebnisse nachvollzogen werden können.
- *Regelgeleitetheit*: Qualitative Forschung muss sich an bestimmte Verfahrensregeln halten, um das Datenmaterial systemisch und nachvollziehbar zu bearbeiten.
- *Nähe zum Gegenstand*: Die qualitative Forschung soll möglichst nahe an der Alltagswelt der Beforschten anknüpfen.
- *Argumentative Interpretationsabsicherung*: Die Interpretationen aus dem Datenmaterial sind nicht gesetzt, sondern müssen argumentativ begründet werden.
- *Kommunikative Validierung*: Die Gültigkeit der Ergebnisse können in der Weise überprüft werden, indem sie den Beforschten noch einmal vorgelegt werden und/oder mit ihnen darüber diskutiert wird.
- *Triangulation*: Durch das Verbinden mehrerer Analysevorgänge können die Ergebnisse verglichen werden, wodurch sich die Qualität der Forschung erhöhen kann.

Qualitative Befunde werden grundlegend kontextspezifisch generiert. Daher sind für Helfferich (2005) Reflexivität, Offenheit und intersubjektive Nachprüfbarkeit die wichtigsten Prinzipien. Auch Lamnek (2005) sieht bei qualitativen Verfahren vor allem die Offenlegung des Forschungsprozesses zur Nachvollziehbarkeit als das wichtigste Kriterium an. Letztlich ist die Problematik der Bewertung von qualitativen Untersuchungen noch nicht zufriedenstellend beantwortet (Flick 2007). Für diese kategorienbasierte Inhaltsanalyse soll in erster Linie der Forschungsprozess transparent gestaltet werden, damit dieser nachvollzogen werden kann. Lediglich in einem Punkt unterscheidet sich die hier verwendete Vorgehensweise zu den sechs Gütekriterien nach Mayring (2002). So wird zur Überprüfung der Gültigkeit der Ergebnisse auf die Intercoder-Reliabilität zurückgegriffen. Diese misst die Übereinstimmung zwischen verschiedenen Kodierern, welche die Inhalte der Gruppeninterviews den Kategorien zugewiesen haben (Mayring

2003; Krippendorff 2004). Dabei gibt es allgemein verschiedene reliabilitätsbeeinflussende Faktoren (Neuendorf 2002; Lauf 2001):

- unterschiedliche Aggregationsniveaus der Koeffizienten
- unterschiedliche Skalenniveaus der Variablen
- unterschiedliche Schwierigkeitsgrade von Variablen
- formale vs. inhaltliche Variablen
- Anzahl der Kodierer

Für die Auswahl einer geeigneten Reliabilitätsmessung sind für das qualitative Verfahren der Gruppeninterviews die Faktoren formale vs. inhaltliche Variablen und die Anzahl der Kodierer entscheidend. In dieser qualitativen Untersuchung wurde das Material der Gruppeninterviews vom Autor sowie von einer externen Person codiert. Das Material beinhaltet keine formalen Variablen. Die Gruppeninterviews wurden entlang eines Leitfadens und dazugehörigen Fragen geführt. In der Transkription der Gruppeninterviews wurde darauf geachtet, dass zu jeder Aussage der Teilnehmer/innen die entsprechenden Fragen aufgelistet sind, damit die Antworten eindeutig auf die Fragen bezogen werden können. Aufgrund dieser transkribierten Struktur wurden alle Inhalte des Materials den entsprechenden Kategorien durch die zwei Kodierer zugewiesen, d. h. es gab von beiden Kodierern keine Inhalte, die nicht den einen oder anderen Kategorien zugewiesen wurden. Hierdurch können nur Übereinstimmungen und Nicht-Übereinstimmungen zwischen den zwei Kodierern geprüft werden.

In der vorliegenden Untersuchung gilt als Richtwert für die Reliabilität der Reliabilitätskoeffizient nach Holsti (1969), welcher von Rössler (2005) empfohlen wird. Dieser beruht bei zwei Kodierern auf der Logik des Paarvergleichs und folgt folgender Formel:

$$CR=2*\ddot{U}C1+C2$$

Quelle: Früh, 2007, S. 170. CR = Codierreliabilität,  $\ddot{U}$  = Anzahl der Übereinstimmungen, C<sub>1</sub> bzw. C<sub>2</sub> = Anzahl der Kodierungen von Kodierer 1 bzw. Kodierer 2

Zur Messung des Reliabilitätskoeffizienten gibt es verschiedene Ansätze. In dieser Untersuchung wurde sich für den Holsti-Index entschieden, da sich das Verfahren nach Krippendorff vorwiegend auf ordinal- oder intervallskalierte Kategorien bezieht, hier

jedoch nominalskalierte Daten (1 für Übereinstimmung; 0 für Nicht-Übereinstimmung) verwendet werden. Auch Cohens Kappa kann an dieser Stelle nicht verwendet werden, da alle Inhalte des Materials auf die Kategorien verteilt worden sind und es keine Übereinstimmung zwischen den Kodierern bei nicht verwendeten Inhalten des Materials gab. Hierdurch kann die Formel zur Berechnung von Kappa nicht angewendet werden. Für die Intercoder-Reliabilität kann nach Früh (2007) ein Wert von 0,75 bis 0,85 als gute und sehr gute Reliabilität aufgefasst werden. Für diese Arbeit ergab sich dabei eine Gesamtreliabilität von 0,86, was als ein zufriedenstellendes Ergebnis betrachtet werden kann. Folgende Tabelle veranschaulicht die ermittelten Werte der Intercoder-Reliabilität entlang der einzelnen Kategorien nach Holsti (1969).

Hauptkategorie	Kategorie	Reliabilität
Konzeption	Charakter der Ausbildung	1
	Struktur der Ausbildung	0,78
	Verständnis der Ausbildung	0,77
	Nachhaltigkeit	0,79
	Transfermöglichkeiten	0,8
Rolle der Natur	Natur und Ausbildung	0,9
	Wirkung der Naturausbildung	0,77
Sozialkompetenz	Kooperationsfähigkeit	0,95
	Gruppenvertrag	0,94
	Verhaltensauswirkungen der Ausbildung	0,91
	Selbstständigkeit (Selbstbewusstsein/ Selbstwertgefühl/ Selbstsicherheit)	0,85
	Konfliktfähigkeit	0,95
weitere Kompetenzen	Methodenkompetenz	0,82
	Reflexion	0,78
gesamt		0,86

Tabelle 7: Intercoder-Reliabilitätswerte nach Holsti (1969)

## 5.2 Bearbeitung und Auswertung

Die Auswertungen der in dieser Forschungsarbeit erhobenen Daten erfolgen zum einen quantitativ über die drei Messzeitpunkte des smk<sup>72</sup>-Beurteilungsbogens zur Sozial- und

Methodenkompetenz, zum anderen wird zur Auswertung der Gruppeninterviews auf das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) zurückgegriffen. Die Feldbeobachtung dient in dieser Forschungsarbeit lediglich als Abrundung, da diese an nur zwei Tagen bei der dritten und letzten Intervention durchgeführt wurde.

### 5.2.1 Triangulation

Die Triangulation ist ein Verfahren, bei dem mehrere Analysegänge verbunden werden, um die Qualität der Forschung zu erhöhen (Mayring 2002). Hierbei können verschiedene Datenquellen und Methoden herangezogen werden. Unter dem Begriff der Triangulation wird der Versuch verstanden, für eine Fragestellung verschiedene Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen. Das Ziel ist dabei nicht die völlige Übereinstimmung, jedoch können mit den Ergebnissen unterschiedliche Perspektiven verglichen werden und zu einem kaleidoskopartigen Bild verbunden werden (Köckeis-Stangl 1980). Hierunter werden auch Vergleiche qualitativer und quantitativer Analysen verstanden. So finden sich bei Kluge und Kelle (2001) positive Aussagen zur Integration von quantitativen und qualitativen Verfahren. Im angloamerikanischen Raum hat sich Denzin bereits im Jahr 1978 mit der Methodenergänzung beschäftigt. Aktuell wird der Begriff der „mixed methodologies“ genutzt und entsprechend ausdifferenziert (Tashakkori 1998).

Der Begriff der Triangulation findet bei Flick (2004, 2006) entsprechende Beachtung. Die Befürworter eines solchen Vorgehens finden zunehmend Gehör in dem Diskurs. Durch Triangulation könnte „sowohl das Validitätsproblem der quantitativen als auch das Generalisierungsproblem der qualitativen Forschung gelöst werden“ (Oswald 2010, S. 196). Als positiv wird für diesen Methodenmix eine höhere Validität, größere Flexibilität und Schutz vor Missverständnissen angeführt (Lamnek 2005; Seipel 2003).

Neben den Befürwortern gibt es auch Kritiker, die der Triangulation eine Aufwertung der einen Methode durch eine andere absprechen (Flick 2004). Die Gütekriterien als Unterscheidungsmerkmale und Wertmaßstäbe der qualitativen Forschung werden dabei laufend und eingehend diskutiert (Lamnek 2005; Mayring 1995). Popp (2002) verweist

in ihrer Arbeit auf vier Anforderungen der Triangulation, um einen effektiven Einsatz der Methoden gewährleisten zu können:

1. Die Triangulation verschiedener Methoden sollte aus mindestens zwei verschiedenen Datensätzen bestehen, die auf denselben Untersuchungsgegenstand gerichtet sind und sich in der Interpretation aufeinander beziehen.
2. Durch die Kombination unterschiedlicher Methoden (qualitativ und quantitativ) können Vor- und Nachteile kompensiert werden.
3. Eine gelungene Methodentriangulation beinhaltet ein ausgewogenes Verhältnis zwischen qualitativen und quantitativen Analysen, was sich auch in der Darstellung niederschlagen sollte.
4. Der Vorteil von zeitlich versetzten Erhebungssituationen liegt in der Möglichkeit, dass in den Folgeuntersuchungen relevante Ergebnisse gezielt aufgegriffen werden können.

Als Ergebnis des aktuellen Diskussionsstandes und unter Abwägung der verschiedenen Argumente wurde sich in dieser Dissertation für eine sinnvolle Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden in Form einer Triangulation entschieden. Der Vorteil der Generalisierbarkeit der quantitativen Methoden wird dabei durch die Triangulation mit qualitativen Methoden aufgewertet. In der Überprüfung der quantitativen durch die qualitative Analyse lässt sich somit ein genaueres Bild des untersuchten Gegenstandes herstellen. Prozessaspekte können durch die qualitativen Zugänge zielgerichteter erfasst werden und eine Interpretation der Zusammenhänge ist aussagekräftiger (Brymann 1992).

### **5.2.2 Ablauf der Auswertung**

Bei der Auswertung der quantitativen Daten handelt es sich um ein Prä-Post-Kontrollgruppendesign mit Follow-up mit insgesamt drei Messzeitpunkten, an denen über den smk<sup>72</sup>-Beurteilungsbogen die Sozial- und Methodenkompetenz der Teilnehmer/innen im Laufe der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ evaluiert worden sind. Um die Unterschiede in der Evaluation der Sozialkompetenz zwischen den drei

Messzeitpunkten auf ihre Signifikanz hin zu überprüfen, wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt.

Die Bearbeitung und Auswertung des Interviewmaterials fand in mehreren Schritten statt. Dabei wurden folgende Phasen durchlaufen: erstes Anhören des Materials, Transkription, qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), Interpretation und abschließende Kontrolle.

*Erstes Anhören des Materials:* In dieser ersten Phase wurde das Material angehört und Notizen zur Strukturierung der Transkription der Gruppeninterviews gemacht.

*Transkription der Gruppeninterviews:* Nachdem alle vier Gruppeninterviews mit jeweils sieben Teilnehmern/innen durchgeführt waren, erfolgte die Transkription der Aufnahmen. Die Dauer der Interviews betrug ca. 45 Minuten. Bei der Transkription wurden die Fragen, zu denen die Teilnehmer/innen im Laufe der Gruppeninterviews geantwortet haben, zu jeder einzelnen Äußerung eines Teilnehmers oder Teilnehmerin in die Transkription aufgeführt, sodass jede Äußerung im thematischen Zusammenhang der Frage erscheint. Die Teilnehmer/innen gaben sich selbst eine anonymisierte Identifikationsnummer. Nach Vorgabe des Autors sollte diese ID drei Zahlen und eine Ziffer enthalten. Im Anschluss an die Transkription wurden die Teilnehmer/innen der Gruppeninterviews nach den Geschlechtern getrennt, sodass die Transkription in zwei Dokumenten, einmal männlich und einmal weiblich, aufgeteilt ist.

*Auswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse:* Mit der qualitativen Inhaltsanalyse wurde das Material für die anschließende Interpretation aufbereitet (Kapitel 5.2.3)

*Interpretation:* Das durch die qualitative Inhaltsanalyse deduktiv gewonnen Kategoriensystem wurde anschließend entlang des Forschungsinteresses interpretiert (Kapitel 5.2.5).

*Kontrolle:* Lamnek (2005) zufolge ist nach einer Auswertung von qualitativen Interviews eine Kontrollphase durchzuführen, wodurch Fehlinterpretationen vermieden wer-

den können. Der Interviewer und Autor dieser Forschungsarbeit kontrollierte hierzu die Ergebnisse immer wieder unter Hinzuziehung der vollständigen Transkripte. Waren Stellen unklar, so wurden diese mit den Originalaufnahmen der Gruppeninterviews abgeglichen. Ebenso tauschte sich der Autor bei der Erstellung und Überprüfung des Kategoriensystems der qualitativen Inhaltsanalyse mit anderen Wissenschaftlern aus.

### 5.2.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) können die geführten Gruppeninterviews gezielt bearbeitet und das Material für die anschließende Interpretation aufbereitet werden. Als Ziel soll zum einen ein kontrolliertes Nachvollziehen der Auswertung ermöglicht werden, zum anderen soll die Systematisierung von Mustern aus dem Material eruiert werden (Lamnek 2005). Das Grundmodell der qualitativen Inhaltsanalyse gliedert sich in elf Schritte. Vergleiche hierzu folgende Tabelle.

Schritt	Inhalt
1. Schritt	Festlegung des Materials
2. Schritt	Analyse der Entstehungseinheiten
3. Schritt	formale Charakterisierung des Materials
4. Schritt	Richtung der Analyse
5. Schritt	theoretische Differenzierung der Fragestellung
6. Schritt	Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells
7. Schritt	Definition der Analyseeinheiten
8. Schritt	Analyseschritte mittels des Kategoriensystems (Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung)
9. Schritt	Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material
10. Schritt	Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung
11. Schritt	Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien

**Tabelle 8: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell**

Quelle: Mayring 2010, S. 60.

Im Folgenden wird das Ablaufmodell in knapper Form auf die vorliegende Forschungsarbeit bezogen, um die Auswertung nachvollziehbar zu gestalten. Die qualitative Inhaltsanalyse ist dabei kein Standardinstrument, sondern dem spezifischen Kontext jeder Untersuchung anzupassen (Mayring 2003).

*Schritt 1: Festlegung des Materials*

Die inhaltsanalytische Auswertung wurde auf der Basis von vier Gruppeninterviews mit insgesamt 28 Personen durchgeführt. Bei den Gruppeninterviews wurde zum einen darauf geachtet, dass die Geschlechter gemischt sind, zum anderen, dass sich in den einzelnen Gruppen ein breites Persönlichkeitsspektrum (still bis extrovertiert) widerspiegelt.

*Schritt 2: Analyse der Entstehungssituation*

Die Gruppeninterviews wurden vom Autor dieser Forschungsarbeit selbst durchgeführt.

*Schritt 3: Formale Charakteristika des Materials*

Die Gruppeninterviews liegen in transkribierter Form vor. Dabei wurden die dazugehörigen Fragen zu jeder Äußerung der Teilnehmer/innen beigelegt.

*Schritt 4: Richtung der Analyse*

Ziel der Analyse ist es, Aussagen über die Wirkung der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ auf die Sozialkompetenz zu treffen.

*Schritt 5: Theoretische Differenzierung der Fragestellung*

Mayring (2003) zufolge muss die Fragestellung der Analyse genau geklärt, theoretisch an die bisherige Forschung angeschlossen sein und in Unterfragen differenziert werden. Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit wurde bereits in Kapitel 1.3 thematisiert. Dabei fokussiert sich die vorliegende Dissertation auf zwei grundlegende Fragestellungen:

1. Führt die Teilnahme an der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ zu einem Anstieg sozialer Kompetenzen?



2. Ist ein Anstieg sozialer Kompetenzen durch die Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ auch nachhaltig?

Unterfragen wurden in Form eines Leitfadens für die Gruppeninterviews erstellt, welcher sich im Anhang dieser Arbeit befindet.

#### *Schritt 6: Bestimmung der Analysetechniken*

Die vorliegende qualitative Inhaltsanalyse orientiert sich an der strukturierenden Analysetechnik.

#### *Schritt 7: Definition der Analyseeinheiten*

Dieser Schritt ist vorwiegend für quantitative Analyseschritte wichtig. Für die vorliegende Forschungsarbeit war es dagegen bedeutend, den Sinnzusammenhang der Aussagen beizubehalten. Daher wurde darauf verzichtet, den größten und kleinsten Textbestandteil zu bestimmen, der unter eine Kategorie fallen kann.

#### *Schritt 8 bis 11*

Diese Schritte werden in den beiden folgenden Kapiteln behandelt.

### **5.2.4 Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse**

Mayring (2010) unterscheidet drei wesentliche Arten der Analyse von Interviews. Die *Zusammenfassung* hat das Ziel, die Aussagen zu reduzieren, um die wesentlichen Inhalte zu abstrahieren und darzustellen. Die *Explikation* oder auch Kontextanalyse versucht, zu einzelnen Teilen des Interviews weitere Informationen zusammenzutragen, um das Verständnis zu erweitern und die bestimmten Teile des Interviews zu erläutern. Die *Strukturierung* filtert bestimmte Aspekte der Interviews anhand eines vorher festgelegten Kategoriensystems heraus. Dabei unterscheidet Mayring (2010) vier Formen der Strukturierung:

- Die *formale* Strukturierung filtert die innere Struktur der Interviews nach formalen Gesichtspunkten heraus.
- Die *inhaltliche* Strukturierung extrahiert und fasst bestimmte Themen und Inhaltsbereiche zusammen.
- Über die *typisierende* Strukturierung werden einzelne markante Ausprägungen entlang von Typisierungsdimensionen in den Interviews gefunden und können dadurch genauer beschrieben werden.
- Die *skalierende* Strukturierung definiert die Ausprägungen bestimmter Inhalte der Interviews in Form von Skalenpunkten, wodurch das Material besser eingeschätzt werden kann.

Da es sich hier um Leitfadeninterviews handelt, d. h. die Gruppeninterviews entlang bestimmter Themen geführt werden, wird in dieser Auswertung auf die inhaltliche Strukturierung zurückgegriffen. Damit umfasst die qualitative Analyse die Zusammenfassung und Strukturierung anhand eines Kategoriensystems. Grundlegend befasst sich die qualitative Inhaltsanalyse mit der Reduktion des Ausgangsmaterials, der Rekonstruktion inhaltlicher Zusammenhänge und dem Vergleich der Ergebnisse, um eine Generalisierung zu erreichen.

Die Entwicklung eines Kategoriensystems steht dabei im Zentrum der einzelnen Schritte. Die Leitfragen des Interviews enthalten bereits Kategorien, welche in den Interviews selbst zu überprüfen sind. Diese Vorgehensweise verweist auf die Methode der inhaltlichen Strukturierung. Dabei werden alle Informationen, die sich direkt auf die Kategorien beziehen, aus den Interviews gefiltert. Mit dieser Vorgehensweise werden die Kategorien deduktiv gebildet. Die deduktive Vorgehensweise bestimmt das Auswertungsinstrument aufgrund der theoretischen Überlegungen (Mayring 2010). Es kann jedoch sein, dass im Verlauf der Interviews Begriffe differenziert, anders gedeutet oder ersetzt werden. So ist im Zuge der Zusammenfassung darauf geachtet worden, dass die Kategorien auch induktiv aus dem Interviewmaterial überprüft wurden.

Im ersten Schritt der inhaltlichen Strukturierung sind die Analyseeinheiten bestimmt worden. Dabei unterscheidet Mayring zwischen der Kodiereinheit, der Kontexteinheit und der Auswertungseinheit (Mayring 2010). Mit der Kodiereinheit wird der minimale Textteil bestimmt, der unter eine Kategorie fällt. Im vorliegenden Kontext wird damit jede vollständige Aussage zu den einzelnen Annahmen und Forschungsfragen (Kapitel 1.3) aufgenommen. Die Kontext- bzw. Auswertungseinheit legt die Größe eines Textteils fest, der unter einer Kategorie fallen kann bzw. die Reihenfolge der auszuwertenden Textteile. Im zweiten Schritt sind die inhaltlichen Hauptkategorien festgelegt worden, deren Ausprägungen im dritten Schritt bestimmt worden sind. Damit wird das Kategoriensystem zusammengestellt, das im vierten Schritt mit Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln ergänzt wurde. Folgende Tabelle veranschaulicht das Kategoriensystem:

Nr.	Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
<i>1. Konzeption</i>				
1.1	Charakter der Ausbildung	Heraushebung eines Gegenstandes der Ausbildung	<i>„ich habe einen Löwenzahn genommen, aber auch nur, weil ich den noch entdeckt habe“ (12u1).</i>	Beschreibung des Charakters der Ausbildung anhand eines Gegenstandes (Gegenstand/ Charakter)
1.2	Struktur der Ausbildung	Bewertung der Struktur der Ausbildung	<i>„ich glaube das man es so besser vernetzen kann, also wenn ich erst die Erfahrung habe und dann die Theorie dazu bekomme, dann kann ich die Schablone der Theorie auf meine Erfahrung legen“ (1x23).</i>	alle Aspekte zum Umgang und Empfinden mit der konzeptionellen Struktur von Praxis und Theorie
1.3	Verständnis der Ausbildung	eigenes Verständnis zur Zielführung der Ausbildung	<i>„für mich das Ziel etwas zu bewirken und das Gelernte auch anzuwenden. Und das was man selbst erfahren hat dem anderen zu vermitteln, um da vielleicht wieder etwas zu generieren... positives Schneeballsystem.“ (89je).</i>	alle Aspekte, die ein eigenes Verständnis zur Zielführung der Ausbildung aufweisen
1.4	Nachhaltigkeit	empfundene Nachhaltigkeit der Ausbildung	<i>„dadurch dass ich es schon erlebt habe, es schon erfahren habe, ist es sehr nachhaltig, weil ich es dadurch ganz anders verbinde.“ (A301).</i>	alle angesprochenen Aspekte zur Nachhaltigkeit der Ausbildung oder Erfahrungen
1.5	Transfermöglichkeiten	Transfermöglichkeiten der ZQ allgemein,	<i>„Ich glaube man kann das nicht 1:1 umsetzen. Manches muss man abspecken oder für die</i>	Zuordnung aller angesprochenen Transfer-

		in berufliche Handlungsfelder, in andere Gruppenstrukturen	<i>Zielgruppe dann gerecht machen. Aber ich glaube, dass das gut hinhaut.</i> “ (113p).	möglichkeiten
<b>2. Rolle der Natur</b>				
2.1	Natur und Ausbildung	Natur in direktem Bezug zur Ausbildung	<i>„in gewisser Weise ist die Natur ein geschützter Raum, aber andererseits verzeiht sie auch Fehler nicht so leicht.“</i> (K07).	alle Aspekte der Verbindung von Natur und Ausbildung
2.2	Wirkung der Naturausbildung	Wirkungen der Natur auf die Teilnehmer	<i>„Man ist in eine Einfachheit zurückgeholt und die Natur gibt so einen ... wie ein Spiegel.“</i> (1E+23).	alle beschriebenen persönlichen Auswirkungen der Natur auf die Teilnehmer
<b>3. Sozialkompetenz</b>				
3.1	Kooperationsfähigkeit	Zusammenarbeit mit anderen; Gründe der Zusammenarbeit	<i>„Also in der Gruppe war es super, wir haben uns eigentlich von Anfang an fast blind verstanden, uns super ergänzt gerade im 1. Modul wo es doch eher abenteuerlich war. Jeder hat so seine Stärken eingebracht von daher war es so gut, es kein Egoist dabei war und jeder hat sich gut eingebracht.“</i> (3y58).	alle wahrgenommenen Aspekte zur Zusammenarbeit mit anderen
3.2	Gruppenvertrag	Wirkung des Gruppenvertrags	<i>„jeder hat seine Bedürfnisse ... offen gelegt, die er sich ... wünscht. Von daher hatten wir dann einen großen Pool und haben das konkretisiert ...“</i> (S18S).	alle angesprochenen, wahrgenommenen und empfundene Aspekte zum Gruppenvertrag
3.3	Verhaltensauswirkungen der Ausbildung	Merkmale der Verhaltenswirkungen durch die Ausbildung	<i>„ich habe viel das Wort Wertschätzung mitgenommen. Weil ich mache es gerade überall so durch und das hat es mir erst aufgezeigt, dass das total wichtig ist.“</i> (1E+23).	persönlich empfundene Verhaltensauswirkungen der Ausbildung
3.4	Selbstständigkeit (Selbstbewusstsein / Selbstwertgefühl / Selbstsicherheit)	Beitrag der Ausbildung zum Selbstbewusstsein/ Selbstwertgefühl/ Selbstsicherheit	<i>„Du gehst dann schon mit erhöhter Motivation an Veränderungen heran.“</i> (k886).	angesprochene Aspekte zum Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und Selbstsicherheit
3.5	Konfliktfähigkeit	Auftreten von Konflikten, Impulse der Ausbildung für Konfliktlösungsstrategien	<i>„ich glaube es war auch oft Konfliktpotenzial wo man gemerkt hat, das man eher mit sich so einen Konflikt hatte als mit anderen.“</i> (1E+23).	alle im Gruppeninterview angesprochenen Aspekte zum Thema Konflikt und Konfliktlösungsstrategien

4. Weitere Kompetenzen				
4.1	Methodenkompetenz	Einfluss der Ausbildung auf die Methodenkompetenz	„Wir sind mittlerweile schon so weit gekommen, dass wir nicht nur Methoden aus dem Methodenkoffer hernehmen, sondern selber auch schon Variationen entwickelt haben.“ (K886).	alle beschriebenen Aspekte, welche sich auf die Methodenkompetenz beziehen
4.3	Reflexion	erlebter Umgang mit Reflexion	„für mich ist das die Auseinandersetzung mit dem Erlebten, sich Gedanken darüber machen, wie habe ich mich gefühlt, die Emotion, dieses Ding aber auch wieder zu verbalisieren.“ (89je).	alle Aspekte, die sich mit dem Thema Reflexion befassen

Tabelle 9: Kategoriensystem zur qualitativen Inhaltsanalyse

### 5.2.5 Interpretation

Die Inhalte der Gruppeninterviews wurden in einem ersten Schritt den Kategorien zugeordnet. Anschließend wurde eine qualitative Auswertung vorgenommen. Bei diesem Schritt der Interpretation wurde versucht, verdeckte Bedeutungen sowie Bezüge zur Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ in den Aussagen der Teilnehmer/innen zu analysieren. Hierfür wurde das Material nach Widersprüchen durchsucht und versucht, den Sinn der Aussagen zu rekonstruieren sowie die Kontexte der Aussagen zu analysieren. Erleichtert wurde dies dadurch, dass in der Transkription die gestellte Frage zu jeder Aussage der Teilnehmer/innen zugeordnet wurde. Weiterhin wurde bei der Auswertung darauf geachtet, vorher nicht berücksichtigte Gesichtspunkte aufzunehmen, um eine erweiterte Analyseperspektive zu erhalten. So kamen in den Gruppeninterviews die Teilnehmer/innen von sich aus des Öfteren auf Aspekte der Methodenkompetenz und der Reflexion zu sprechen.

Im Fokus der inhaltlichen Auswertung des Interviewmaterials liegt die Wirkung der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ auf der Sozialkompetenz. Hierbei geht es um die Dynamiken zwischen den Teilnehmer/innen. In der Auswertung wurde deshalb darauf geachtet, dass diese Dynamiken in der sozialen Situation der Gruppeninterviews abgebildet und analysiert werden. Auch wurde auf geschlechtsspezifische Unterschiede geachtet.

Als Gütekriterium nennt Mayring (2002) unter anderem die argumentative Absicherung. Interpretationen sollen dabei nicht einfach gesetzt werden, sondern müssen argumentativ begründet werden. Daher wurden Argumente anhand von Zitaten der Teilnehmer/innen belegt, um Transparenz und Schlüssigkeit herzustellen.

## 6 Ergebnisdarstellung

Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse der quantitativen Auswertung aufgezeigt. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Gruppeninterviews dargelegt. Abschließend wird noch auf die Erfahrungsberichte und auf die Feldbeobachtung eingegangen.

### 6.1 Quantitative Auswertung

#### 6.1.1 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt nahmen an der quantitativen Befragung mittels des smk<sup>72</sup>-Beurteilungsbogens 55 Personen teil, wovon 27 Personen als Kontrollgruppe dienten.

Die 28 Teilnehmer/innen der Experimentalgruppe waren im Durchschnitt 24,7 Jahre alt ( $SD = 2,145$ ;  $Min = 22$ ;  $Max = 30$ ). 15 Teilnehmer/innen befinden sich in der Lehramtsausbildung im Fach Sport, 13 Teilnehmer/innen studieren den Studiengang Bachelor Wissenschaftliche Grundlagen des Sports. Die Kontrollgruppe umfasste 27 Personen. Der Durchschnitt des Alters lag bei 22,64 Jahren ( $SD = 1,319$ ;  $Min = 20$ ;  $Max = 26$ ). Zehn Personen der Kontrollgruppe befinden sich in der Lehramtsausbildung im Fachbereich Sport, 17 Personen dagegen befinden sich im Bachelorstudiengang Wissenschaftliche Grundlagen des Sports. Das Geschlecht wurde nicht erhoben.

#### 6.1.2 Reliabilität und Validität der Sozialkompetenz

Nachfolgend werden die ermittelten Werte der internen Konsistenz anhand Cronbachs Alpha für die Faktoren der Sozialkompetenz zu den drei Messzeitpunkten angezeigt.

Dimension	1. Messzeitpunkt	2. Messzeitpunkt	3. Messzeitpunkt
Selbstständigkeit	0,66	0,71	0,70
Kooperationsfähigkeit	0,52	0,82	0,69
soziale Verantwortung	0,69	0,76	0,79

Konfliktfähigkeit	0,65	0,85	0,85
Kommunikationsfähigkeit	0,58	0,68	0,65
Führungsfähigkeit	0,56	0,75	0,63
situationsgerechtes Auftreten	0,67 / 0,66	0,70 / 0,75	0,33 / 0,73

**Tabelle 10: Reliabilität der Sozialkompetenz nach Cronbachs Alpha**

Dabei zeigt sich, dass der Faktor „situationsgerechtes Auftreten“ am dritten Messzeitpunkt einen deutlich niedrigen Wert der internen Konsistenz anzeigt ( $\alpha = 0,33$ ). Dagegen erhöht sich Cronbachs Alpha deutlich auf  $\alpha = 0,73$ , wenn das Item 36 („je nach Situation angemessene Kleidung tragen“) weggelassen wird. Auch beim zweiten Messzeitpunkt erhöht sich Cronbachs Alpha durch das Weglassen des Items 36, während sich beim ersten Messzeitpunkt Cronbachs Alpha nur geringfügig verringert. Aufgrund des deutlich zu geringen Werts von Cronbachs Alpha wird daher das Item 36 aus den folgenden Untersuchungen ausgeschlossen.

Insgesamt zeigen sich mehrere kritische Werte von Cronbachs Alpha. Nunnally (1978) zufolge liegt der akzeptierte Schwellenwert für Cronbachs Alpha  $\geq 0,7$ . Demgegenüber stehen acht Werte für Cronbachs Alpha unter diesem Schwellenwert. Diese erhöhen sich auch nicht, wenn ein Item weggelassen wird.

Im Zusammenhang mit der internen Konsistenz steht die Homogenität der Items. Die Homogenität gibt dabei an, wie hoch die Items einer Dimension untereinander korrelieren (Bortz & Döring 2006). Briggs und Cheek (1986) zufolge liegt der Akzeptanzbereich zur Bewertung der mittleren Inter-Item-Korrelation (MIC) von 0,2 bis 0,4. Folgende Tabelle zeigt die Werte der mittleren Inter-Item-Korrelation an:

Mittlere Inter-Item-Korrelation	1. Messzeitpunkt	2. Messzeitpunkt	3. Messzeitpunkt	Über alle Messzeitpunkte
Selbstständigkeit	0,246	0,294	0,294	0,278
Kooperationsfähigkeit	0,151	0,426	0,262	0,280
soziale Verantwortung	0,283	0,341	0,383	0,336
Konfliktfähigkeit	0,243	0,484	0,488	0,405
Kommunikationsfähigkeit	0,176	0,261	0,225	0,221



Führungsfähigkeit	0,176	0,338	0,254	0,256
situationsgerechtes Auftreten	0,311	0,381	0,365	0,352

**Tabelle 11: Mittlere Inter-Item-Korrelationen der Sozialkompetenz zu den drei Messzeitpunkten**

Vor allem beim ersten Messzeitpunkt zeigen drei Variablen der Sozialkompetenz eine zu geringe Itemhomogenität (Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Führungsfähigkeit). Auf der anderen Seite liegen alle mittleren Inter-Item-Korrelationen beim zweiten und dritten Messzeitpunkt im Akzeptanzbereich. Auch wenn alle Messzeitpunkte zusammen genommen werden, liegen die mittleren Inter-Item-Korrelationen im Akzeptanzbereich. Bevor darüber entschieden wird, wie mit den niedrigen Cronbachs Alpha-Werten und den drei niedrigen mittleren Inter-Item-Korrelationen umgegangen wird, sind die Faktoren zunächst auf ihre Validität überprüft worden.

Für die Überprüfung auf Validität gibt es unterschiedliche Möglichkeiten. Grundsätzlich wird unter Validität ein Test verstanden, der misst, was er messen soll (Bühner 2011). Die Inhaltsvalidität ist mit den theoretisch hergeleiteten und empirisch bestätigten Ergebnissen des smk<sup>72</sup>-Beurteilungsbogen gegeben. Allerdings kann die Inhaltsvalidität letztlich nicht empirisch nachgewiesen werden. Daher wird auf das Verfahren der Konstruktvalidität zurückgegriffen. Folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der eindimensionalen, konfirmatorischen Faktorenanalyse der einzelnen Faktoren der Sozialkompetenz zu den drei Messzeitpunkten an. Dabei werden das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) sowie der Bartlett-Test auf Sphärizität zur Eignung der Daten herangezogen. Weiterhin werden der Bereich der Faktorladungen der Items und die erklärte Gesamtvarianz aufgezeigt.

Sozialkompetenz	KMO	Bartlett-Test auf Sphärizität		Faktorladungen	Erklärte Gesamtvarianz
		Chi <sup>2</sup>	Signifikanz		
<i>1. Messzeitpunkt</i>					
Selbstständigkeit	0,736	54,336	0,000	0,643-0,779	37,86%
Kooperationsfähigkeit	0,595	29,294	0,015	0,160-0,692	31,08%
soziale Verantwortung	0,660	65,115	0,000	0,449-0,754	40,85%

Konfliktfähigkeit	0,654	50,463	0,000	0,477-0,706	37,45%
Kommunikationsfähigkeit	0,570	42,730	0,000	0,255-0,763	32,92%
Führungsfähigkeit	0,554	34,208	0,000	0,321-0,716	32,09%
situationsgerechtes Auftreten	0,731	50,457	0,000	0,366-0,801	46,38%
<i>2. Messzeitpunkt</i>					
Selbstständigkeit	0,616	82,408	0,000	0,466-0,837	42,09%
Kooperationsfähigkeit	0,807	108,303	0,000	0,543-0,865	53,09%
soziale Verantwortung	0,646	96,981	0,000	0,530-0,779	45,61%
Konfliktfähigkeit	0,868	122,241	0,000	0,551-0,839	57,68%
Kommunikationsfähigkeit	0,688	68,754	0,000	0,467-0,760	39,15%
Führungsfähigkeit	0,801	67,269	0,000	0,497-0,787	45,64%
situationsgerechtes Auftreten	0,730	60,998	0,000	0,649-0,755	50,60%
<i>3. Messzeitpunkt</i>					
Selbstständigkeit	0,676	64,167	0,000	0,437-0,749	42,15%
Kooperationsfähigkeit	0,642	57,562	0,000	0,484-0,856	39,83%
soziale Verantwortung	0,736	88,545	0,000	0,510-0,770	49,08%
Konfliktfähigkeit	0,794	144,828	0,000	0,568-0,884	58,49%
Kommunikationsfähigkeit	0,563	58,442	0,000	0,236-0,730	36,85%
Führungsfähigkeit	0,714	60,209	0,000	0,184-0,883	41,19%
situationsgerechtes Auftreten	0,759	51,558	0,000	0,641-0,818	49,49%

**Tabelle 12: Faktorenanalysen zu den Komponenten der Sozialkompetenz**

Der Test von Bartlett prüft, ob die Korrelationsmatrix signifikant von einer Zufallsdatenmatrix abweicht. Ein signifikanter Wert zeigt auf, dass es systematische Zusammenhänge zwischen den Items gibt (Wolff & Bacher 2010). Das KMO-Kriterium zeigt die Eignung der Daten für eine Faktorenanalyse auf. Dieser Wert sollte über 0,5 liegen (Kaiser & Rice 1974). Damit liegen sowohl der Test von Bartlett sowie das KMO für die angegebenen Faktoren in einem akzeptablen Bereich, wodurch die Validität gegeben ist.

In Anlehnung an Lang und Lüdtke (2005) werden die geringen Konsistenzen der Skalen dadurch erkaufte, „dass die Konstrukte inhaltlich möglichst breit erfasst werden“ (S. 35). Damit werden in dieser Forschungsarbeit zugunsten der Validität geringe interne Konsi-

stensen in Kauf genommen, um die sieben Variablen der Sozialkompetenz aus dem smk<sup>72</sup>-Beurteilungsbogen möglichst breit zu erfassen.

### 6.1.3 Bivariate Korrelationen

Die Variablen der Sozialkompetenz werden aufgrund ihrer nachgewiesenen bzw. an der Validität angepassten Reliabilität als additive Indices gebildet. Außer beim Faktor „situationsgerechtes Auftreten“ werden alle dazugehörigen Items verwendet.

Die Items der einzelnen Variablen zur Sozialkompetenz messen die Einstellungen der Teilnehmer/innen entlang einer sechsstufigen Ratingskala von 1 (trifft völlig zu) bis 6 (trifft gar nicht zu).

Zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Faktoren wurden bivariate Korrelationen für die gesamte Stichprobe berechnet. Die angegebenen bivariaten Korrelationen sind nach Pearson berechnet worden. Cohen (1988) zufolge indiziert  $r = 0,1$  einen kleinen Effekt,  $r = 0,3$  einen mittleren und  $r = 0,5$  einen starken Effekt. In nachfolgender Tabelle sind die bivariaten Korrelationen der Variablen der Sozialkompetenz zum ersten Messzeitpunkt dargestellt. Hierbei zeigt sich, dass die Selbstständigkeit lediglich einen mittleren, signifikanten Effekt ( $r = 0,349$ ) mit der Führungsfähigkeit aufweist. Dagegen zeigt die Kooperationsfähigkeit mittlere bis starke Effekte mit der Selbstverantwortung ( $r = 0,492$ ), mit der Konfliktfähigkeit ( $r = 0,332$ ), mit der Kommunikationsfähigkeit ( $r = 0,582$ ) und mit dem situationsgerechten Auftreten ( $r = 0,5$ ). Die Kommunikationsfähigkeit weist signifikante mittlere bis große Effekte mit der Führungsfähigkeit ( $r = 0,308$ ) und mit dem situationsgerechten Auftreten ( $r = 0,69$ ) auf.

	1	2	3	4	5	6	7
(1) SK	1	0,084	0,179	0,177	0,175	0,349**	0,175
(2) KF		1	0,492**	0,332*	0,582**	0,130	0,500**
(3) SV			1	0,520**	0,597**	0,495**	0,505**
(4) KFF				1	0,352**	0,234	0,416**
(5) KomF					1	0,308*	0,690**
(6) FF						1	0,230

(7) SA							1
--------	--	--	--	--	--	--	---

Anmerkungen: SK = Selbstständigkeit; KF = Kooperationsfähigkeit; SV = soziale Verantwortung; KFF = Konfliktfähigkeit; KomF = Kommunikationsfähigkeit; FF = Führungsfähigkeit; SA = situationsgerechtes Auftreten; \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$  (zweiseitig)

**Tabelle 13: Bivariate Korrelationen zwischen den Faktoren der Sozialkompetenz zum ersten Messzeitpunkt**

Zum zweiten und dritten Messzeitpunkt wurden die bivariaten Korrelationen getrennt nach Experimental- und Kontrollgruppe berechnet. Vergleiche hierzu folgende Abbildung.

	1	2	3	4	5	6	7
<i>Experimentalgruppe</i>							
(1) SK	1	0,220	0,081	0,140	0,394*	0,281	0,149
(2) KF		1	0,695**	0,654**	0,737**	0,235	0,598**
(3) SV			1	0,678**	0,666**	0,289	0,584**
(4) KFF				1	0,667**	0,138	0,726**
(5) KomF					1	0,354	0,686**
(6) FF						1	0,409*
(7) SA							1
<i>Kontrollgruppe</i>							
(1) SK	1	0,562**	0,644**	0,567**	0,669**	0,548**	0,493**
(2) KF		1	0,694**	0,541**	0,735**	0,763**	0,633**
(3) SV			1	0,658**	0,749**	0,604**	0,732**
(4) KFF				1	0,615**	0,335	0,511**
(5) KomF					1	0,671**	0,544**
(6) FF						1	0,514**
(7) SA							1

Anmerkungen: SK = Selbstständigkeit; KF = Kooperationsfähigkeit; SV = soziale Verantwortung; KFF = Konfliktfähigkeit; KomF = Kommunikationsfähigkeit; FF = Führungsfähigkeit; SA = situationsgerechtes Auftreten; \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$  (zweiseitig)

**Tabelle 14: Bivariate Korrelationen der Faktoren der Sozialkompetenz zum zweiten Messzeitpunkt getrennt nach Experimental- und Kontrollgruppe**

Im Unterschied zum ersten Messzeitpunkt zeigen sich bei der Experimentalgruppe dieselben signifikanten Zusammenhänge wie zum ersten Messzeitpunkt. Allerdings fallen die gemessenen Effekte deutlich stärker aus. Überraschend dagegen sind die Ergebnisse

der bivariaten Korrelationen der Kontrollgruppe. Hier zeigen sich zwischen allen Faktoren der Sozialkompetenz signifikante, starke Zusammenhänge. Als einzige Ausnahme weist die Kommunikationsfähigkeit keinen signifikanten Zusammenhang mit der Führungsfähigkeit auf.

Auch zum dritten Messzeitpunkt finden sich sowohl bei der Experimental- als auch bei der Kontrollgruppe Unterschiede zum zweiten und ersten Messzeitpunkt. Bei der Kontrollgruppe fällt zunächst eine Unbeständigkeit der signifikanten Effekte zwischen den Variablen der Sozialkompetenz auf. Waren beim zweiten Messzeitpunkt bis auf eine Korrelation durchweg signifikante mittlere bis große Effekte zu beobachten, so hat sich die Anzahl der signifikanten Effekte beim dritten Messzeitpunkt von 20 auf zehn halbiert.

Dagegen haben sich bei der Experimentalgruppe die Effekte zwischen den Variablen der Sozialkompetenz beim dritten Messzeitpunkt insgesamt wieder erhöht bzw. bleiben auf gleichem Niveau. Zusätzlich konnten nun auch signifikante mittlere bis große Effekte der Selbstständigkeit mit der Kooperationsfähigkeit ( $r = 0,581$ ), mit der Selbstverantwortung ( $r = 0,425$ ), mit der Konfliktfähigkeit ( $r = 0,512$ ), mit der Kommunikationsfähigkeit ( $r = 0,447$ ) sowie mit dem situationsgerechten Auftreten ( $r = 0,438$ ) aufgezeigt werden.

	1	2	3	4	5	6	7
<i>Experimentalgruppe</i>							
(1) SK	1	0,581**	0,425*	0,512**	0,447*	0,191	0,438*
(2) KF		1	0,844**	0,790**	0,653**	0,397*	0,770**
(3) SV			1	0,887**	0,624**	0,302	0,831**
(4) KFF				1	0,712**	0,410*	0,859**
(5) KomF					1	0,423*	0,649**
(6) FF						1	0,358
(7) SA							1
<i>Kontrollgruppe</i>							
(1) SK	1	0,522**	0,141	0,078	0,369	0,355	0,357
(2) KF		1	0,199	0,333	0,532**	0,351	0,377
(3) SV			1	0,568**	0,683**	0,528**	0,455*

(4) KFF				1	0,622**	0,446*	0,396
(5) KomF					1	0,522**	0,668**
(6) FF						1	0,429*
(7) SA							1

Anmerkungen: SK = Selbstständigkeit; KF = Kooperationsfähigkeit; SV = soziale Verantwortung; KFF = Konfliktfähigkeit; KomF = Kommunikationsfähigkeit; FF = Führungsfähigkeit; SA = situationsgerechtes Auftreten; \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$  (zweiseitig)

**Tabelle 15: Bivariate Korrelationen der Faktoren der Sozialkompetenz zum dritten Messzeitpunkt getrennt nach Experimental- und Kontrollgruppe**

Wird auf der einen Seite die Unbeständigkeit der bivariaten Korrelationen der Kontrollgruppe zu den Faktoren der Sozialkompetenz über die drei Messzeitpunkte betrachtet und auf der anderen Seite die stetige Erhöhung der bivariaten Korrelationen bei der Experimentalgruppe, so kann dies als Indiz bezeichnet werden, dass die Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ einen positiven Einfluss auf die Sozialkompetenz nimmt. Um die Unterschiede auf ihre Signifikanz hin zu überprüfen, wurden in einem nächsten Schritt Varianzanalysen berechnet.

#### 6.1.4 Voraussetzungen zur Varianzanalyse

Für die Berechnung einer Varianzanalyse werden das Nominalskalenniveau für die unabhängige Variable und das Intervallskalenniveau für die abhängige Variable vorausgesetzt. Des Weiteren sollen die Daten normalverteilt und homogen in der Varianz sein (Paier 2010). Die Gruppenvariable (Experimental- und Kontrollgruppe) sowie die Items bzw. Faktoren der Sozialkompetenz erfüllen diese erst genannten Bedingungen.

Gängige Maße der Normalverteilung von Variablen sind Kurtosis, Schiefe, der Kolmogorov-Smirnov-Test sowie der Shapiro-Wilk-Test. Im Regelfall werden der Kolmogorov-Smirnov- sowie der Shapiro-Wilk-Test verwendet, um einen signifikanten Unterschied zur Normalverteilung festzustellen. Problematisch ist bei beiden Tests, dass bei großen Datenmengen bereits sehr geringe Abweichungen signifikant sind. Ein mit allen Faktoren zu allen drei Messwiederholungen durchgeführter Kolmogorov-Smirnov- und Shapiro-Wilk-Test zeigt auf, dass mindestens 14 der Variablen keine Normalverteilung aufweisen. Daher werden für den Test auf Normalverteilung Kurtosis und Schiefe herangezogen. Curran, West und Finch (1996) zufolge sind Schiefen zwischen -2 und 2

sowie Variablen mit einer Kurtosis zwischen -7 und 7 als tolerabel einzustufen. Alle Faktoren liegen dabei in diesem Grenzbereich. Die Autoren strichen in ihrer Studie heraus, dass erst bei einer Schiefe ab 2 und bei einer Kurtosis ab 7 signifikante Abweichungen von der Normalverteilung und damit verbundene Schwierigkeiten im Analyseverfahren auftreten. Damit schließt sich diese Arbeit der Argumentation von Curran, West und Finch (1996) an. Alle Variablen weichen nicht signifikant von der Normalverteilung ab und werden für die Varianzanalysen übernommen.

Der Test auf Varianzhomogenität wird mit dem Levene-Test auf Varianzgleichheit berechnet und findet vor der eigentlichen Varianzanalyse statt.

### 6.1.5 Vergleich des Ausgangsniveaus

Zunächst wurde überprüft, ob die Experimental- und Kontrollgruppe ein vergleichbares Ausgangsniveau aufzeigen. Hierzu wurde für jede abhängige Variable (Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten) eine univariate Varianzanalyse mit der Gruppenzugehörigkeit (Experimental- und Kontrollgruppe) als unabhängige Variable berechnet. In folgender Tabelle sind die Mittelwerte, Standardabweichungen der Experimental- und Kontrollgruppe sowie die F-Statistik, Signifikanz und  $\text{Eta}^2$  angegeben. Die Effektstärke  $\text{Eta}^2$  ist ein Maß für die Stärke des Zusammenhangs zwischen dem Faktor und der abhängigen Variable. Diese gibt an, wie viel der aufgeklärten Varianz auf die Gruppenzugehörigkeit zurückzuführen ist. Nach Cohen (1988) gilt ein  $\text{Eta}^2$  von 0,01 als kleiner, von 0,06 als mittlerer und von 0,14 als großer Effekt.

	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe		F	p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD			
Selbstständigkeit	11,68	3,24	13,33	2,67	4,243	0,044*	0,074
Kooperationsfähigkeit	12,64	2,47	12,00	1,98	1,130	0,293	0,021

soziale Verantwortung	12,39	2,85	11,59	2,22	1,344	0,252	0,025
Konfliktfähigkeit	13,93	2,77	14,26	2,70	0,201	0,656	0,004
Kommunikationsfähigkeit	14,57	3,11	12,59	2,11	7,559	0,008	0,125
Führungsfähigkeit	14,43	2,35	14,38	2,84	0,004	0,951	0,000
situationsgerechtes Auftreten	10,03	2,52	9,33	2,24	1,194	0,279	0,022

Anmerkungen: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; F = F-Statistik; p = Signifikanz (\* p < 0,05; \*\* p < 0,01)

**Tabelle 16: Univariate Varianzanalysen zum Vergleich des Ausgangsniveaus zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt**

Der Levene-Test war bei allen univariaten Varianzanalysen nicht signifikant, d. h. es liegt Varianzgleichheit vor.

Vor dem Beginn der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ zeigten sich hinsichtlich der Kooperationsfähigkeit, sozialen Verantwortung, Konfliktfähigkeit, Führungsfähigkeit sowie situationsgerechtes Auftreten keine signifikanten Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe. Ein signifikanter mittlerer Effekt zeigt sich dagegen bei der Variable Selbstständigkeit. Hier zeigte die Experimentalgruppe eine größere Tendenz zur Selbstständigkeit als die Kontrollgruppe. Einen signifikanten und starken Effekt gibt es beim Faktor Kommunikationsfähigkeit. Dabei zeigte die Kontrollgruppe eine höhere Kommunikationsfähigkeit als die Experimentalgruppe.

### 6.1.6 Prüfung des Effekts der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“

Um die Effekte der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ auf die Sozialkompetenz zu überprüfen, wurde für jede abhängige Variable jeweils eine Varianzanalyse mit Messwiederholung unter Berücksichtigung der Gruppenzugehörigkeit und des Messwiederholungsfaktors (Prä-, Post- und Follow-up-Messung) berechnet und deren Effektstärken bestimmt. Folgende Tabelle stellt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Experimental- und Kontrollgruppe entlang der drei Messzeitpunkte dar.



	Experimentalgruppe						Kontrollgruppe					
	Pretest		Posttest		Follow-up-Test		Pretest		Posttest		Follow-up-Test	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
SK	11,82	3,22	10,74	2,85	10,96	2,97	13,40	2,74	13,16	2,67	12,44	2,31
KF	12,74	2,46	10,11	2,38	11,11	2,86	11,76	1,83	12,08	2,80	12,20	1,76
SV	12,59	2,69	10,67	2,15	11,04	2,83	11,52	2,29	11,60	2,33	12,08	2,58
KFF	14,00	2,80	11,52	3,94	12,44	3,76	14,28	2,79	14,60	3,01	15,28	3,68
KomF	14,78	2,97	11,74	2,90	12,04	3,04	12,48	2,16	13,16	2,29	13,04	2,67
FF	14,59	2,22	12,15	2,21	12,59	3,56	14,58	2,86	14,92	2,90	14,83	2,78
SA	10,11	2,53	9,00	2,14	9,04	2,72	9,12	2,11	9,44	2,60	9,44	2,63

Anmerkungen: SK = Selbstständigkeit; KF = Kooperationsfähigkeit; SV = soziale Verantwortung; KFF = Konfliktfähigkeit; KomF = Kommunikationsfähigkeit; FF = Führungsfähigkeit; SA = situationsgerechtes Auftreten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

**Tabelle 17: Vergleich der Prä-, Post- und Follow-up-Messungen für Experimental- und Kontrollgruppe**

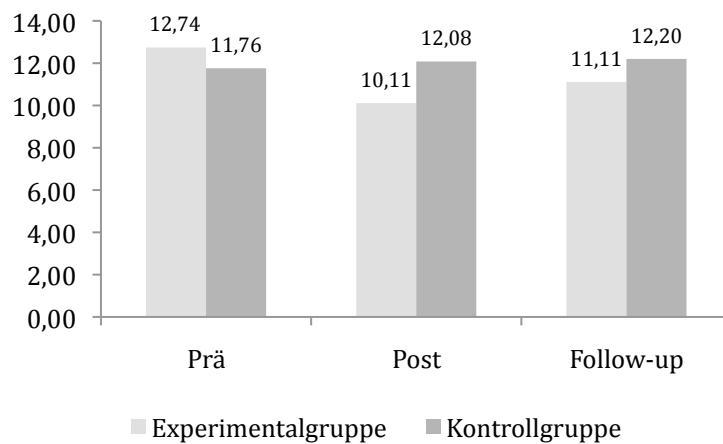
In der nachfolgenden Tabelle sind die Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für alle abhängigen Variablen aufgeführt. Dabei werden die Ergebnisse der Greenhouse-Geisser-Korrektur angezeigt, da der Mauchly-Test bei einer geringen Anzahl von Personen eine geringe Teststärke aufweist. So kann eine Verletzung der Sphärizität vorliegen, auch wenn der Mauchly-Test nicht signifikant ist (Rasch et al. 2006).

	Messzeitwiederholung			Interaktion von Messzeitpunkt und Gruppenzugehörigkeit		
	F	p	Eta <sup>2</sup>	F	p	Eta <sup>2</sup>
Selbstständigkeit	4,523	0,017*	0,083	1,372	0,258	0,027
Kooperationsfähigkeit	5,925	0,005**	0,106	10,184	0,000**	0,169
soziale Verantwortung	4,224	0,019*	0,078	7,019	0,002**	0,123
Konfliktfähigkeit	3,040	0,052	0,057	5,806	0,004**	0,104
Kommunikationsfähigkeit	6,835	0,002**	0,120	16,447	0,000**	0,248
Führungsfähigkeit	4,033	0,025*	0,076	6,883	0,002**	0,123
situationsgerechtes Auftreten	1,131	0,326	0,022	3,776	0,027*	0,070

Anmerkungen: F = F-Statistik; p = Signifikanz (\* p < 0,05; \*\* p < 0,01)

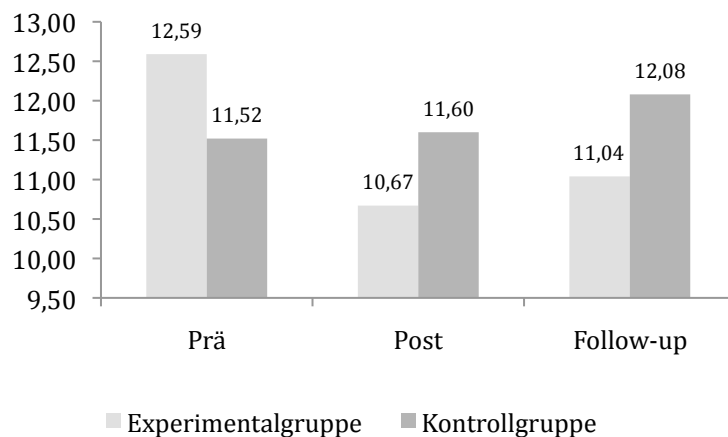
**Tabelle 18: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für alle abhängigen Variablen**

Im Folgenden werden die signifikanten Ergebnisse genauer erläutert. Die Variable Selbstständigkeit zeigte hierbei nur ein signifikantes Ergebnis bei den Messzeitwiederholungen, nicht jedoch bei der Interaktion von Messzeitpunkt und Gruppenzugehörigkeit. Alle anderen Variablen zeigten ein signifikantes Ergebnis bei der Interaktion von Messzeitpunkt und Gruppenzugehörigkeit.



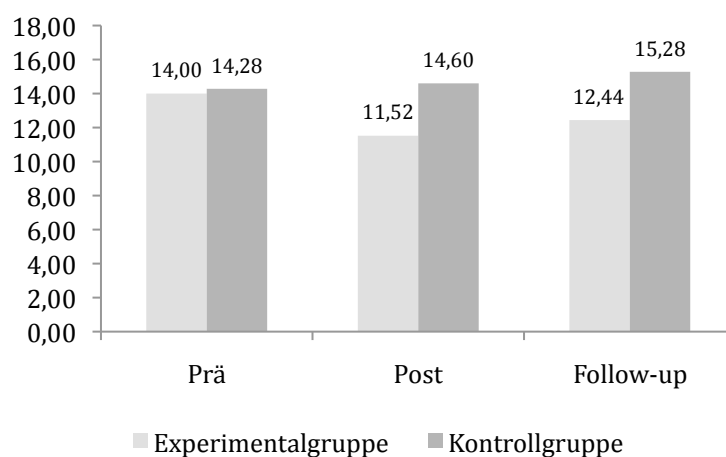
**Abbildung 10: Kooperationsfähigkeit**

Die Kooperationsfähigkeit zeigte einen signifikanten mittleren Effekt mit den Messzeitpunkten ( $F = 5,925$ ;  $p = 0,005$ ;  $\text{Eta}^2 = 0,083$ ) und einen signifikanten großen Effekt mit der Interaktion der Messzeitpunkte und der Gruppenzugehörigkeit ( $F = 10,184$ ;  $p = 0,000$ ;  $\text{Eta}^2 = 0,169$ ). Bei der Experimentalgruppe erhöhte sich die Kooperationsfähigkeit vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt und stieg zum Follow-up wieder leicht an. Die Kontrollgruppe dagegen zeigte zum ersten Messzeitpunkt noch eine höhere Kooperationsfähigkeit als die Experimentalgruppe, dies änderte sich jedoch im Laufe der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“. Zum zweiten und dritten Messzeitpunkt zeigte die Kontrollgruppe eine schwächere Kooperationsfähigkeit als die Experimentalgruppe.



**Abbildung 11: Soziale Verantwortung**

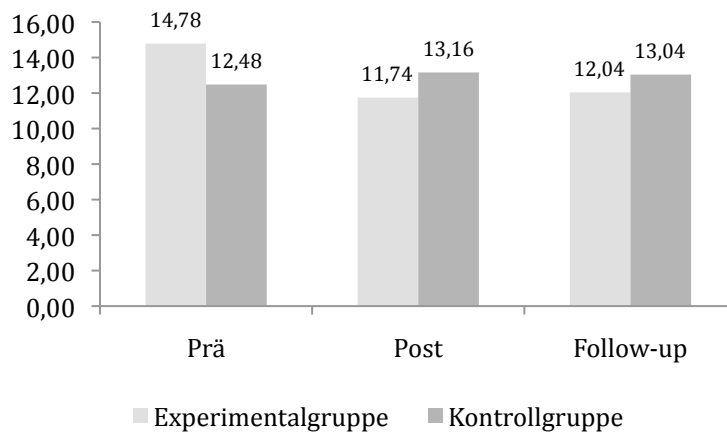
Die soziale Verantwortung wies einen signifikanten, mittleren Effekt bei der Messzeitwiederholung ( $F = 4,224$ ;  $p = 0,019$ ;  $\text{Eta}^2 = 0,078$ ) und einen signifikanten, mittleren Effekt bei der Interaktion der Messzeitpunkte mit der Gruppenzugehörigkeit ( $F = 7,019$ ;  $p = 0,002$ ;  $\text{Eta}^2 = 0,123$ ) auf. Zum ersten Messzeitpunkt zeigte die Kontrollgruppe noch eine höhere soziale Verantwortung als die Experimentalgruppe. Dies änderte sich jedoch zum zweiten Messzeitpunkt. Auch beim dritten Messzeitpunkt zeigte die Experimentalgruppe eine höhere soziale Verantwortung.



**Abbildung 12: Konfliktfähigkeit**

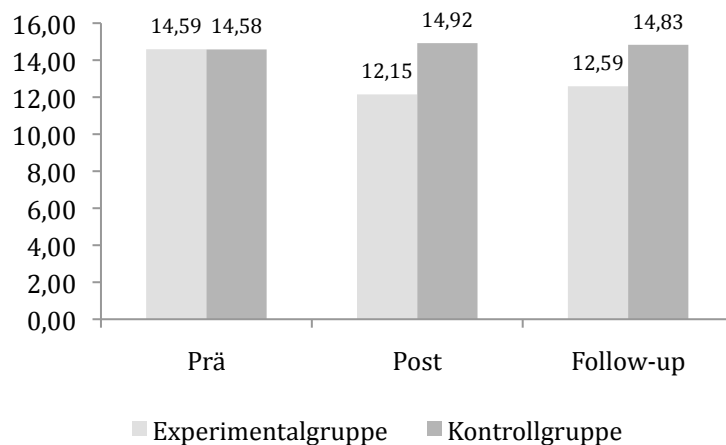
Die Konfliktfähigkeit wies lediglich bei der Interaktion von Messzeitpunkt und Gruppenzugehörigkeit einen signifikanten, mittleren Effekt auf ( $F = 5,806$ ;  $p = 0,004$ ;  $\text{Eta}^2 = 0,104$ ). Über alle drei Messzeiträume zeigte die Experimentalgruppe eine höhere Kon-

fliktfähigkeit, welche sich zum zweiten Messzeitpunkt deutlich erhöhte und zum dritten Messzeitpunkt wieder leicht verringerte. Bei der Kontrollgruppe dagegen verringerte sich die Konfliktfähigkeit über den gesamten Zeitraum kontinuierlich.



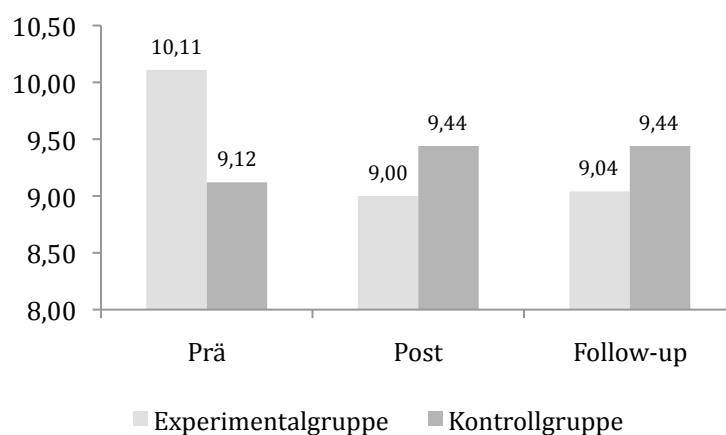
**Abbildung 13: Kommunikationsfähigkeit**

Die Kommunikationsfähigkeit zeigte einen signifikanten, mittleren bzw. großen Effekt sowohl über die Messzeitpunkte ( $F = 6,835$ ;  $p = 0,002$ ;  $\text{Eta}^2 = 0,120$ ) als auch bei der Interaktion von Messzeitpunkten und Gruppenzugehörigkeit ( $F = 16,447$ ;  $p = 0,000$ ;  $\text{Eta}^2 = 0,248$ ). Wie schon bei der Kooperationsfähigkeit und der sozialen Verantwortung veränderte sich das Verhältnis der Kommunikationsfähigkeit zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Zeigte die Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt noch eine höhere Kommunikationsfähigkeit, so erhöhte sich zum zweiten Messzeitpunkt die Kommunikationsfähigkeit der Experimentalgruppe über diejenige der Kontrollgruppe. Dieses Verhältnis blieb zum dritten Messzeitpunkt stabil.



**Abbildung 14: Führungsfähigkeit**

Die Führungsfähigkeit wies sowohl bei der Messzeitwiederholung ( $F = 4,033$ ;  $p = 0,025$ ;  $\text{Eta}^2 = 0,076$ ) als auch bei der Interaktion der Messzeitpunkte mit der Gruppenzugehörigkeit ( $F = 6,883$ ;  $p = 0,002$ ;  $\text{Eta}^2 = 0,123$ ) einen signifikanten mittleren Effekt auf. Zum ersten Messzeitpunkt zeigten beide Gruppen eine in etwa gleich hohe Führungsfähigkeit. Dies änderte sich zum zweiten Messzeitpunkt. Hier zeigte die Experimentalgruppe eine höhere Führungsfähigkeit auf als die Kontrollgruppe. Dieses Verhältnis blieb auch zum dritten Messzeitpunkt stabil.



**Abbildung 15: Situationsgerechtes Auftreten**

Das situationsgerechte Auftreten zeigte lediglich einen signifikanten, mittleren Effekt bei der Interaktion von Messzeitpunkt und Gruppenzugehörigkeit ( $F = 3,776$ ;  $p = 0,027$ ;  $\text{Eta}^2 = 0,070$ ). Während zum ersten Messzeitpunkt die Kontrollgruppe noch ein höheres

situationsgerechtes Auftreten aufwies, änderte sich dieses Verhältnis zum zweiten und dritten Messzeitpunkt. Hier zeigte in beiden Fällen die Experimentalgruppe ein höheres situationsgerechtes Auftreten als die Kontrollgruppe.

### 6.1.7 Befunde zur Stabilität

Um die Stabilität der Veränderungen in den abhängigen Variablen Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten zu überprüfen, wurden zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt (Post, Follow-up) t-Tests bei gepaarten Stichproben für die Experimentalgruppe durchgeführt. Folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der t-Tests an.

	Posttest		Follow-up		r	p	T	df	p
	M	SD	M	SD					
Kooperationsfähigkeit	10,11	2,38	11,11	2,86	0,428	0,026*	-1,83	26	0,078
soziale Verantwortung	10,67	2,15	11,04	2,83	0,476	0,12	-0,73	26	0,469
Konfliktfähigkeit	11,52	3,94	12,44	3,76	0,530	0,004**	-1,29	26	0,209
Kommunikationsfähigkeit	11,74	2,90	12,04	3,04	0,571	0,002**	-0,55	26	0,581
Führungsfähigkeit	12,15	2,21	12,59	3,57	0,281	0,156	-0,63	26	0,530
situationsgerechtes Auftreten	9,00	2,15	9,04	2,72	0,611	0,001**	-0,08	26	0,931

Anmerkungen: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; r = Korrelation; p = Signifikanz (\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ); T = T-Statistik; df = Anzahl der Freiheitsgrade

**Tabelle 19: t-Test bei gepaarten Stichproben zur Überprüfung der Stabilität**

Mit den Ergebnissen der t-Tests bei gepaarten Stichproben lässt sich sagen, dass die Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ eine nachhaltige Wirkung auf die Komponen-

ten der Sozialkompetenz (Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten) hat. Die Korrelationen sind positiv und die Unterschiede zwischen dem zweiten Messzeitpunkt (Post) und dem dritten Messzeitpunkt (Follow-up) sind nicht signifikant. Damit unterscheiden sich die Teilnehmer/innen der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ in den angesprochenen Komponenten der Sozialkompetenz nicht signifikant zwischen dem Posttest, direkt im Anschluss der dritten Intervention, und dem Follow-up-Test, ungefähr zwei Monate nach der dritten Intervention.

### 6.1.8 Explorative Analysen zum Zusammenhang zwischen Sozialkompetenz und Methodenkompetenz

Um zu überprüfen, ob die Komponenten der Sozialkompetenz Zusammenhänge mit der Methodenkompetenz aufweisen, wurden zunächst die Werte der internen Konsistenz anhand Cronbachs Alpha für die fünf Variablen der Methodenkompetenz ermittelt. Diese sind in nachfolgender Tabelle dargestellt:

Dimension	1. Messzeitpunkt	2. Messzeitpunkt	3. Messzeitpunkt
Reflexivität	0.81	0.84	0.87
Analysefähigkeit	0.66/ 0.63	0.83/ 0.82	0.40/ 0.84
Flexibilität	0.79	0.76	0.78
zielorientiertes Handeln	0.70	0.78	0.74
Arbeitstechniken	0.62	0.73	0.83

**Tabelle 20: Reliabilität der Methodenkompetenz nach Cronbachs Alpha**

Dabei zeigt sich, dass die Variable Analysefähigkeit am dritten Messzeitpunkt einen deutlich niedrigen Wert der internen Konsistenz anzeigt. Cronbachs Alpha erhöht sich mit dem Weglassen des Items 50 (Einschätzen, warum ein Vorgehen zu dem erreichten Ergebnis geführt hat) deutlich auf  $\alpha = 0,84$ , während bei den ersten beiden Messzeitpunkten nur geringfügige Veränderungen in den Werten von Cronbachs Alpha geschehen. Für die weiteren Berechnungen wird damit das Item 50 entfernt. Zudem liegen zwei weitere Werte von Cronbachs Alpha unterhalb der Grenze von 0,7 (Analysefähigkeit und Arbeitstechniken) zum ersten Messzeitpunkt.

Wird die Homogenität der Items betrachtet, so liegen alle mittleren Inter-Item-Korrelationen (MIC) im Akzeptanzbereich (Briggs & Cheek 1986).

Mittlere Inter-Item-Korrelation	1. Messzeitpunkt	2. Messzeitpunkt	3. Messzeitpunkt	über alle Messzeitpunkte
Reflexivität	0,421	0,471	0,540	0,477
Analysefähigkeit	0,255	0,473	0,518	0,415
Flexibilität	0,388	0,377	0,387	0,384
zielorientiertes Handeln	0,293	0,382	0,331	0,335
Arbeitstechniken	0,212	0,308	0,442	0,321

**Tabelle 21: Mittlere Inter-Item-Korrelationen zu den Variablen der Methodenkompetenz**

Für die Überprüfung der Validität wird auf das Verfahren der Konstruktvalidität zurückgegriffen. Folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der eindimensionalen, konfirmatorischen Faktorenanalyse der einzelnen Variablen der Methodenkompetenz zu den drei Messzeitpunkten.

Sozialkompetenz	KMO	Bartlett-Test auf Sphärizität		Faktorladungen Min-Max	Erklärte Gesamtvarianz
		Chi <sup>2</sup>	Signifikanz		
<i>1. Messzeitpunkt</i>					
Reflexivität	0,745	102,822	0,000	0,684-0,797	51,92%
Analysefähigkeit	0,603	35,256	0,000	0,545-0,703	40,64%
Flexibilität	0,782	95,534	0,000	0,464-0,835	50,19%
zielorientiertes Handeln	0,739	54,340	0,000	0,487-0,705	41,49%
Arbeitstechniken	0,677	36,966	0,001	0,425-0,780	35,29%
<i>2. Messzeitpunkt</i>					
Reflexivität	0,782	127,362	0,000	0,555-0,851	56,62%
Analysefähigkeit	0,760	108,634	0,000	0,402-0,917	50,09%
Flexibilität	0,725	104,610	0,000	0,659-0,840	58,19%
zielorientiertes Handeln	0,815	83,106	0,000	0,549-0,805	49,22%
Arbeitstechniken	0,731	66,482	0,000	0,460-0,798	43,40%
<i>3. Messzeitpunkt</i>					
Reflexivität	0,885	135,023	0,000	0,708-0,836	61,92%
Analysefähigkeit	0,794	98,079	0,000	0,746-0,818	61,51%
Flexibilität	0,796	90,924	0,000	0,518-0,829	49,83%
zielorientiertes Handeln	0,754	63,333	0,000	0,543-0,765	44,66%



Arbeitstechniken	0,728	112,892	0,000	0,592-0,805	53,97%
------------------	-------	---------	-------	-------------	--------

Tabelle 22: Faktorenanalysen zu den Komponenten der Methodenkompetenz

Sowohl der Test von Bartlett auf Sphärizität als auch das KMO-Kriterium liegen bei allen Variablen zu allen drei Messzeitpunkten im Akzeptanzbereich. Damit wird sich der Argumentation aus Kapitel 6.1.2 angeschlossen und niedrige Werte des Cronbachs Alpha zugunsten der Validität in Kauf genommen und additive Indizes gebildet. Mit diesen Ergebnissen soll nun nach Zusammenhängen zwischen den Variablen der Sozialkompetenz und den Variablen der Methodenkompetenz gesucht werden. Folgende Tabelle zeigt die Korrelationen nach Pearson zwischen den Variablen der Sozialkompetenz und den Variablen der Methodenkompetenz zu den drei Messzeitpunkten für die Experimentalgruppe an.

Korrelation nach Pearson	t	Reflexivität	Analysefähigkeit	Flexibilität	zielorientiertes Handeln	Arbeitstechniken
Selbstständigkeit	t1	0,030	0,102	0,279	0,559**	0,526**
	t2	0,219	0,252	0,194	0,608**	0,064
	t3	0,243	0,354	0,338	0,454*	0,625**
Kooperationsfähigkeit	t1	0,233	0,099	0,245	0,326	0,340
	t2	0,449*	0,310	0,509**	0,247	0,431*
	t3	0,551**	0,296	0,537**	0,510**	0,652**
soziale Verantwortung	t1	0,377*	0,329	0,361	0,187	0,583**
	t2	0,130	-0,136	0,397*	-0,073	0,364
	t3	0,597**	0,307	0,645**	0,287	0,586**
Konfliktfähigkeit	t1	0,530**	0,553**	0,565**	0,118	0,663**
	t2	0,385*	0,161	0,602**	-0,089	0,375*
	t3	0,595**	0,498**	0,757**	0,301	0,588**
Kommunikationsfähigkeit	t1	0,528**	0,354	0,538**	0,489**	0,685**
	t2	0,390*	0,305	0,604**	0,411*	0,550**
	t3	0,429*	0,469*	0,576**	0,675**	0,691**
Führungsfähigkeit	t1	0,399*	0,491**	0,378*	0,280	0,577**
	t2	0,150	-0,016	0,010	0,076	0,155
	t3	0,413*	0,447*	0,303	0,327	0,401*
situationsgerechtes Auftreten	t1	0,566**	0,423*	0,666**	0,096	0,556**
	t2	0,411*	0,293	0,579**	0,019	0,473**
	t3	0,710**	0,426*	0,630**	0,285	0,442*

Anmerkungen: t = Messzeitpunkt; \* p < .05; \*\* p < 0.01

Tabelle 23: Korrelationen nach Pearson zwischen den Variablen der Sozialkompetenz und der Methodenkompetenz zu allen drei Messzeitpunkten

Zunächst ist der erste Messzeitpunkt nicht von Interesse, da hier noch keine Interventionen stattgefunden haben. Werden die Korrelationen des zweiten und dritten Messzeitpunkts betrachtet, so zeigen sich durchaus Korrelationen zwischen den Variablen der Sozialkompetenz und der Methodenkompetenz. So korreliert die Selbstständigkeit mit dem zielorientierten Handeln nach Cohen (1988) bei einem mittleren bis großen Effekt. Die Kooperationsfähigkeit korreliert mit der Reflexivität, Flexibilität und Arbeitstechniken vorwiegend mit starken Effekten. Die soziale Verantwortung zeigt mittlere bis große Effekte auf die Flexibilität, während die Konfliktfähigkeit mittlere bis große Effekte auf die Reflexivität, Flexibilität und Arbeitstechniken aufweist. Die Kommunikationsfähigkeit zeigt mittlere bis große Effekte auf die Reflexivität, Flexibilität, auf das zielorientierte Handeln und auf die Arbeitstechniken. Die Führungsfähigkeit zeigt über den zweiten und dritten Messzeitpunkt zusammen keine Effekte auf. Dagegen weist das situationsgerechte Auftreten mittlere bis große Effekte auf die Reflexivität, Flexibilität und die Arbeitstechniken auf.

Insgesamt kann damit gesagt werden, dass die Variablen Reflexivität, Flexibilität und Arbeitstechniken der Methodenkompetenz mit den Variablen Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten der Sozialkompetenz in Zusammenhang stehen.

## **6.2 Qualitative Auswertung**

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Gruppeninterviews mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) dargestellt. Über das Kategoriensystem wurden die Inhalte der Gruppeninterviews strukturiert. Nachfolgender Aufbau richtet sich an die im Kategoriensystem dargestellten Kategorien (Kapitel 5.2.4). Insgesamt wurden vier Gruppeninterviews durchgeführt, welche jeweils eine Dauer von ca. 45 Minuten hatten. Die insgesamt 28 Teilnehmer/innen teilten sich zu gleichen Teilen auf die Geschlechter auf.

### 6.2.1 Konzeption

Die Wahrnehmung zur Konzeption der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ teilt sich in folgende Unterkategorien auf: Charakter der Ausbildung, Struktur der Ausbildung, Verständnis der Ausbildung, Nachhaltigkeit und Transfermöglichkeiten. Im Folgenden wird diese Struktur bei der Analyse beibehalten und die Unterkategorien einzeln besprochen.

#### 6.2.1.1 Charakter der Ausbildung

Für die erste Unterkategorie „Charakter der Ausbildung“ wurden 26 Aussagen der Teilnehmer/innen aus den Gruppeninterviews aufgenommen. Zugleich war dies die Einstiegsfrage in das Gruppeninterview. Dabei sollten sich die Teilnehmer/innen einen Gegenstand aussuchen, welcher die bisherige Ausbildung charakterisiert. Dabei wurden am häufigsten Gegenstände aus der Natur genommen. So beschrieb eine Teilnehmerin ihre Wahrnehmung von der Ausbildung anhand einer Blume wie folgt:

„Ich habe als Symbol eine Pflanze gewählt, eine Blume, und zum einen steht die für mich für die Zusatzqualifikation hier, weil das die Naturverbundenheit irgendwie deutlich macht, weil wir viel draußen unterwegs waren. Vor allem im ersten Modul aber auch in den anderen waren wir viel draußen in der Natur und die Settings waren auch immer abseits von der Zivilisation mehr oder weniger und zum anderen die Pflanze, weil sie wächst. Also es ist etwas Wachsendes, weil ich einfach auch durch verschiedene Erfahrungen gemerkt habe, dass ich gewachsen bin“ (G504).

So wie die zitierte Teilnehmerin, verbinden die meisten Teilnehmer/innen die Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ mit Wachstum und Entwicklung (12u1, 555x, 1E+23, 13k9, 689a, G504, K886, K07). Eine Teilnehmerin hat sich einen Armreif als Gegenstand ausgesucht, an dem ringsum kleine Stacheln angebracht sind. Die Stacheln stehen dabei symbolisch für verschiedene Richtungen. „Das steht dafür, dass man aus dem Kreis raus kann, sich in verschiedene Richtungen entwickeln kann“ (689a). Eine andere Teilnehmerin hat einen Ast mit Blättern als Symbol genommen. Auch für sie bedeutet damit die Ausbildung vor allem Wachstum und Entwicklung: „Der einfach so

klein raus sprießt und immer breiter wächst und sich auch verfestigt und der auch so eine Entwicklung zeigt, die ich in den drei Wochen auch miterlebt habe und auch viel gelernt habe“ (13k9). Ein anderer Teilnehmer nahm einen Fichtenzweig, welcher symbolisch für den Ausdruck des Selbst- und Fremdbildes steht: „Ich bin mir jetzt in den drei Wochen sehr viel klarer geworden in der Hinsicht, wie wirke ich in der Gruppe oder auch wenn ich vor einer Gruppe stehe“ (K07). Der Fichtenzweig ist für ihn die Erinnerung daran, aufmerksam zu bleiben.

Doch nicht nur das eigene Wachstum und die Entwicklung waren ein wahrgenommener Charakter. Andere Teilnehmer/innen nahmen Symbole, die sich auf die gruppendynamischen Prozesse bezogen. Ein Teilnehmer nahm dabei ebenfalls eine Blume als Symbol:

„Ich habe die Blume genommen. Die würde jetzt so auf der Wiese gar nicht auffallen und so war es auch als wir das erste Mal aufeinander zukamen. Da ist auch der Einzelne nicht aufgefallen und erst später hat man dann sich jede Blume näher angeschaut und hat gemerkt, dass man mit ganz einfachen Mitteln sich die Blume verständlich machen kann; dass es eigentlich nichts Unmenschliches ist oder es keiner exorbitanten Fähigkeiten braucht, um Dinge zu verstehen oder Menschen kennenzulernen, sondern dass es eigentlich das Natürlichste der Welt ist, sich zu verstehen und miteinander auseinander zu setzen“ (1x23).

Ein weiterer Teilnehmer nahm ein Stück Rinde als Symbol für den Charakter der Ausbildung, welche viele kleine Risse aufweist und mehrere Schichten hat. Dabei bezog er die Schichten der Rinde auf die Individuen und verband jede einzelne Schicht mit einem anderen Individuum. Er stellte fest, „dass das Leben in der Natur jeden einzelnen sehr prägt und dass es das Individuum an sich ist, das eine Gruppe auszeichnet und so gruppendynamische Prozesse zustande kommen“ (07S0). Eine Teilnehmerin weist mit dem Blumenstrauß als Symbol ebenfalls auf die Verbindung von Individuum und Gruppe:

„Ich habe einen Blumenstrauß gepflückt. Das symbolisiert für mich so gut die Gruppe. Es gibt ganz ganz viele verschiedene Persönlichkeiten in dieser

Gruppe und zusammen ergibt das einen schönen Strauß. Wir haben uns gegenseitig gut ergänzt und abgestimmt, aber jeder ist individuell und einzigartig wie der Strauß“ (A301).

Eine andere Teilnehmerin nahm als Symbol einen Stein, der für sie etwas Kraftvolles hat. Für sie hatte die Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ Kraft gegeben, weiterzumachen und ihr Ziel zu verfolgen. Zudem erscheint der Stein als etwas Festes, das sie mit der Gemeinschaft verbunden hat.

Neben der Persönlichkeitsentwicklung und dem Zusammenwachsen der Gruppe konnte anhand der Gruppeninterviews noch ein dritter Charakter identifiziert werden, welcher sich auf die Ausbildung selbst bezieht:

„Das ‚Duplo‘ ist der Kern der Ausbildung, das erste Modul. Die Aluhülle ist der zweite Teil. Das legen wir darauf, da haben wir die Metaebene geschaffen, um das Ganze noch einmal aus einer anderen Sichtweise zu betrachten. Haben das Handwerkszeug gekriegt, welches das erste Modul umschließt. Die Außenverpackung ist das dritte Modul, in dem wir selbst ausprobieren durften. Das Ganze ist jetzt am Schluss ein ganzes Paket, mit dem wir auf unser Praxisprojekt losgelassen werden. Das ist ein Paket wie es in der Fabrik gefertigt wird und verschickt wird. Der Kern, unser erstes Modul, wo wir uns kennengelernt haben. Dann wird das Ganze weiter gepackt, geformt, bis es fertig ist“ (942r).

Ein anderer Teilnehmer verbindet die Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ mit seinem Hut, der schon seinem Großvater gehört hat und als Glücksbringer sozusagen zu seiner zweiten Haut geworden ist. Für ihn ist die Ausbildung wie sein Hut:

„In den drei Modulen habe ich sehr viel gelernt; über mich im ersten Modul, selbsterfahrungsmäßig. Im zweiten Modul viel Handwerkszeug, das ich dann anwenden kann und die Erfahrungen, die ich gemacht habe, sind alle ein wichtiger Teil von mir und meiner Persönlichkeit geworden“ (K886).

Ein weiterer Teilnehmer verwendet einen Schekel und eine Schraube als Symbol (29GO). Dabei steht der erste Schenkel des Schekels für die Selbsterfahrung, der zweite Schenkel für den theoretischen Hintergrund, während die Schraube für das dritte Modul steht. Dabei kann die Schraube geöffnet werden

„und das ganze Pädagogische, erlebnispädagogische connecten mit der Außenwelt, mit unterschiedlichen Berufsfeldern andocken und es da wirken lassen. Es ist Dynamik mit drin, kein starres Konstrukt, sondern immer wieder auf die Situation, den Kunden, das Klientel anpassen. Aber trotzdem stabiles Metall, edles Eisen wie gesagt naturverbunden“ (29GO).

Zusammengefasst lässt sich der Charakter der Ausbildung als Verbindung von Natur und Pädagogik, welche persönlichkeitsentwickelnd ist, gruppodynamische Prozesse hervorruft, die Gruppe zusammenbringt und als Ausbildung dynamisch, rund, abgeschlossen und anschlussfähig ist, beschreiben.

#### 6.2.1.2 Struktur der Ausbildung

Zur Unterkategorie Struktur der Ausbildung konnten 15 Aussagen der Teilnehmer/innen aus den Gruppeninterviews zugeordnet werden.

Die Zusatzausbildung „Outdoor Education“ besteht insgesamt aus acht Modulen, wobei der Fokus dieser wissenschaftlichen Untersuchung auf das erste Jahr gelegt ist. Dieses erste Jahr beginnt mit dem ersten Modul „Expedition und Selbsterfahrung“, bei dem das eigene Erleben und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstbild sowie das eigene Rollenverhalten in der Gruppe im Fokus stehen. Erst im zweiten Modul wird theoretisch und methodisch auf das pädagogisch-didaktische Wissen eingegangen. Im Anschluss daran findet das dritte Modul statt. Hier werden von den Teilnehmer/innen Führungsaufgaben übernommen, durch welche sie individuelle Leitungserfahrungen sammeln können.

In der Bewertung dieser Struktur der Ausbildung sind sich die Interviewten grundlegend einig. Stellvertretend hierfür steht folgende Aussage eines Teilnehmers:

„Also ich finde das sehr sehr lehrreich, weil man eine andere Ebene von Arbeiten erreichen kann, von zusammen lernen, die man andersherum nicht erreichen kann. Alle können auf den gleichen Erfahrungsschatz zurückgreifen und wenn es in der Vermittlung von theoretischen Modellen handelt, wissen alle die gleichen Situationen, haben die gleichen Dinge im Kopf und so kommt man wahnsinnig gut voran. Es ist so [ein] sehr effektives Lernen“ (12u1).

Dabei gelten für die Teilnehmer die Erfahrungen des ersten Moduls als Basis, bei der Grunderfahrungen gesammelt werden und die Theorie dann darauf aufbaut (137k, A301, 1E+23). Andersherum, also zuerst die Theorie und dann die Praxis, wäre das Erleben ganz anders, weil die Theorie einen im Vorhinein prägt (07S0). Dabei wird die Unvoreingenommenheit mit der die Teilnehmer/innen in das erste Modul gegangen sind, als ein positiver Faktor wahrgenommen (942r), während eine theoretische Auseinandersetzung im Vorhinein eher negative Erwartungen erzeugt (K886). Zudem verweist eine Teilnehmerin darauf, dass mit dem eigenen Erleben im Hintergrund die Theorie besser gemerkt werden kann. Ein weiterer Teilnehmer beschreibt seine Sicht auf die Struktur der Ausbildung wie folgt:

„Ich glaube, dass man es so besser vernetzen kann. Also wenn ich erst die Erfahrung habe und dann die Theorie dazu bekomme, dann kann ich die Schablone der Theorie auf meine Erfahrungen legen. Aber ich glaube nicht, dass es funktioniert, wenn ich die Theorie zuerst gelernt habe und dann die Erfahrung mache; dass das nicht helfen würde oder das vielleicht schon irreführen würde, weil man die ganze Zeit versucht, die Theorie anzuwenden, aber die Theorie ist ja nicht so da, um die Erfahrung zu konstruieren, sondern es ist die Theorie da, um die Erfahrungen zu beschreiben“ (1x23).

Ein anderer Teilnehmer erzählte, dass er die Struktur von Ausbildungen bislang anders gekannt hatte und wusste sich zuerst nicht zu orientieren. Im Nachhinein jedoch kam er zu dem Schluss, dass es „super funktioniert“ hat (29Go). Zwei Teilnehmerinnen erzählten diesbezüglich, dass die Theorie lediglich ein Konstrukt ist, mit dem ohne Erfahrungen nichts angefangen werden kann (2m23, S18S).

Die Struktur der Ausbildung wurde auch im Zusammenhang mit dem Prozess der Gruppenbildung in Verbindung gebracht. So erschien es einem Teilnehmer, dass die verwendete Struktur der Ausbildung die Gruppe näher zusammengebracht hat. „Wenn du hier am Anfang ein Theoriemodul stehen hast, da kommst du dir nie richtig näher, da bist du nie von einem anderen so wirklich abhängig. Also das hätte wenig Sinn ergeben“ (K886).

Insgesamt zeigt sich somit durch die Gruppeninterviews ein sehr positives Bild zur verwendeten Struktur der Ausbildung.

#### 6.2.1.3 Verständnis der Ausbildung

Insgesamt wurden acht Aussagen der Teilnehmer/innen aus den Gruppeninterviews der Unterkategorie Verständnis der Ausbildung zugeordnet.

Das Verständnis der Ausbildung sehen die Teilnehmer/innen vor allem in der Persönlichkeitsentwicklung (13k9, 1E+23, H123), in der Umsetzbarkeit (S18S, S124), im Verstehen der Gruppenprozesse und Rollenverhalten (S124, H123) und in der Praxisnähe (S124, 89je, 23s2, K07). Bei Letzterem geht es den Teilnehmer/innen darum, das praktisch Gelernte an andere weiterzugeben (23S2, 13K9, K07).

#### 6.2.1.4 Nachhaltigkeit

Der Unterkategorie Nachhaltigkeit wurden aus den Gruppeninterviews acht Aussagen der Teilnehmer/innen zugeordnet. Dabei tritt zunächst die Struktur der Ausbildung hervor. So sieht ein Teilnehmer, dass die Reihenfolge der Module eine nachhaltige Wirkung hatte, und verbindet das mit seiner Vorstellung eines guten Pädagogen:

„Das wächst zu [...] zu einem Gesamtkonzept. Aber erst muss man halt sich selbst erfahren und dann kann man dieses Wissen dazu nehmen. Ich denke, ich kann auch nur ein guter Pädagoge sein, wenn ich viel selber erfahren habe, weil nur dann kann ich es auch an andere übertragen“ (S124).

Die Nachhaltigkeit der Ausbildung wird damit über die Erfahrungen und das Erleben in Verbindung mit der nachfolgenden Theorie begründet (113P, A301). In diesem Zusammenhang stehen auch Kommunikation, Reflexion und Gruppenprozesse (2m23,



G504, S18S). So wird über die Kommunikation innerhalb der Gruppe die Bedeutung zum Wissen mit vermittelt. Die Reflexion nach jedem Übungstag hilft das Erlebte zu verstehen, weiter darüber nachzudenken und es auf andere Situationen zu übertragen. Die Gruppenprozesse tragen dazu bei, sich selbst anders zu erleben, worauf später zurückgegriffen werden kann.

Auffallend ist, dass die Teilnehmer/innen Nachhaltigkeit vor allem in Verbindung mit der Erfahrung und dem Weitergeben dieser Erfahrungen an andere sehen. Reines theoretisches Wissen beinhaltet demnach keine Nachhaltigkeit. Dies drückte eine Teilnehmerin in folgender Aussage aus:

„Gerade diese Erfahrungen sind das nachhaltigste überhaupt. Wenn ich etwas in einem Buch lese, dann vergesse ich das ganz schnell wieder. Hier in Verbindung mit den Erfahrungen ist das ganz anders. Wenn man das aktiv macht und dadurch seine Erlebnisse hat, bleibt es irgendwie im Gedächtnis und kann es dann weitervermitteln und das ist dann irgendwie Nachhaltigkeit“ (G504).

Insgesamt zeigt sich damit ein nachhaltiger Eindruck bei den Teilnehmer/innen zur Zusatzqualifikation „Outdoor Education“, welcher vor allem durch die Praxisnähe, den Erfahrungen und der Kommunikation und Reflexion im Rahmen der Gruppe geprägt ist.

#### 6.2.1.5 Transfermöglichkeiten der Ausbildung

In der Unterkategorie zu den Transfermöglichkeiten der Ausbildung wurden elf Aussagen der Teilnehmer/innen aus den Gruppeninterviews aufgenommen.

Die Teilnehmer/innen zeigen in dieser Unterkategorie in erster Linie die Motivation, ihre in der Ausbildung gemachten Erfahrungen und ihr damit verbundenes Wissen an andere weiterzugeben. Dabei spiegeln die Gruppenprozesse ein wichtiges Verständnis wider:

„Ich glaube, dass die Erfahrungen, die wir gemacht haben, die dürfen dann auch andere machen. Wir haben ja immer eine Klasse. Das ist ja auch eine Gruppe. Wir kennen jetzt diese Gruppenmuster, wissen, was da passiert, ha-

ben das selber durchlebt und [können] dadurch einfacher die Gruppenprozesse bei denen anleiten“ (S124).

Die Teilnehmer/innen verbinden die Transfermöglichkeiten mit dem Umsetzen des Gelernten. Während für einen Teilnehmer sein Methodenkoffer gefüllt ist und er darauf aus ist, dies umzusetzen und aktiv zu werden (23s2), haben andere Teilnehmer/innen bestimmte Bausteine bereits umgesetzt (137k) oder Ideen zur Umsetzung (S124). Dabei verweisen die Teilnehmer/innen jedoch auch darauf, dass das in der Zusatzqualifikation Gelernte nicht 1:1 umgesetzt werden kann, sondern den Gruppen oder Klassen entsprechend angepasst werden muss (113p, 9H11).

Einen wichtigen Punkt sehen die Teilnehmer/innen in Bezug zu den Transfermöglichkeiten in der Persönlichkeitsentwicklung:

„Zum Transfer würde ich vielleicht sagen, ich denke aus der Ausbildung können wir alle was mitnehmen in unseren Alltag, in unsere Lebenswelt, weil man in so vielen Bereichen irgendwie bereichert wird und ja, sei es Kommunikation, Gruppe, Persönlichkeitserfahrung. Also man entwickelt sich so selbst weiter und wenn man sich selbst weiterentwickelt, das überspielt sich dann auf alle Bereiche“ (555x).

Damit werden die eigenen Erfahrungen, das Erleben von sich innerhalb einer Gruppe, die das eigene Selbst wiederum widerspiegelt, zum Grundstein der Möglichkeiten des Transfers des in der Ausbildung Gelernten in andere Bereiche (2m 23).

Insgesamt ergibt sich zu den Transfermöglichkeiten seitens der Teilnehmer/innen ein positives Bild. Die Transfermöglichkeiten beginnen mit den Selbsterfahrungen, sind jedoch nicht 1:1 anpassungsfähig.

## 6.2.2 Rolle der Natur

Die Kategorie Rolle der Natur unterteilt sich in zwei Unterkategorien. In der ersten Unterkategorie steht die Natur in direktem Bezug zur Ausbildung. In der zweiten Unterkategorie liegt der Fokus auf der Wirkung der Natur auf die Teilnehmer/innen.

### 6.2.2.1 Natur und Ausbildung

Zu dieser Unterkategorie wurden neun Aussagen der Teilnehmer/innen aus den Gruppeninterviews aufgenommen. Dabei richtete sich die Frage nach der Rolle der Natur und ob die Natur nicht im zweiten und dritten Modul obsolet wird.

Für die Teilnehmer/innen spielt die Natur in der Zusatzqualifikation eine große Rolle. Würde das zweite und dritte Modul in der Stadt statt in der Natur stattfinden, wäre das nicht „authentisch“ (29GO) und es stellte sich einem Teilnehmer dabei die Frage: „Wie wird das dann erlebt?“ (942r). Eine Teilnehmerin stellt fest, dass dies nicht funktionieren würde. „Das ginge in einem Seminarraum nicht“ (2m23).

Die „Outdoor Education“ kann nicht über theoretische Modelle begreifbar gemacht werden. Folgende Aussage eines Teilnehmers stellt hierbei das direkte Erleben in den Vordergrund:

„Ich würfele Leute zusammen und schon passiert etwas. Das ist viel direkter erlebbar und deshalb kann man das nicht lernen, denn jeder Prozess ist etwas Eigenes, etwas Reelles und gerade in der Uni lernen Leute immer nur dasselbe und das ist hier in der Pädagogik nicht. Da lernen die Leute etwas ganz eigenes Persönliches für sich“ (H124).

Der oben zitierte Teilnehmer erwähnte dabei zu anfangs den Prozess der Gruppenbildung im Zusammenhang mit der direkten Naturausbildung. Auch eine weitere Teilnehmerin stellte diesbezüglich fest, dass die Natur einen entscheidenden Einfluss auf die Bildung der Gruppe hatte. Dabei stellt sie diesen Prozess in Kontrast zur Situation an der Universität. Mit den Kommilitonen sei es zwar „auch nett, aber es ist kein Team!“ (3y58). Einer weiteren Teilnehmerin wäre die Ablenkung an der Universität zu viel,

während die Natur einen Raum gibt, indem man sich selbst auch anders erleben kann (A301). Zudem stellt die Natur etwas Konkretes dar, nichts Gestelltes, was nicht zu 100 Prozent ernst genommen werden muss (137K).

Die Natur stellt für die Teilnehmer/innen einen bedeutenden Rahmen für die Ausbildung dar, in dem sie sich selbst, anders und neu erleben können. Zudem hat der Rahmen der Natur einen eigenen Einfluss auf den Prozess der Gruppenbildung, welcher so an der Universität nicht zustande hätte kommen können.

#### 6.2.2.2 Wirkung der Naturausbildung

Insgesamt sechs Aussagen der Teilnehmer/innen aus den Gruppeninterviews konnten dieser Unterkategorie zugeordnet werden.

Die Teilnehmer/innen messen der Natur im Rahmen der Ausbildung einen hohen Stellenwert zu. Folgende Aufzählung stellt die wichtigsten Wirkungen der Natur in Bezug auf die Ausbildung dar:

- Die Natur reduziert viele Dinge auf eine Basis (S124).
- Die Natur hilft, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren (12u1).
- Die Natur lehrt viel (S124).
- Die Natur gibt einem Kraft (555x).
- Mit der Natur wird etwas Positives verbunden (137K).

Die Natur wird von einer Teilnehmerin zunächst als „nichts Lebensfreundliches“ wahrgenommen (137k). Mit dieser Aussage wird vor allem auf die Reduktion auf Grundbedürfnisse Bezug genommen. In diesem Sinn verzeiht die Natur weniger Fehler. Die Ernährung ist eine andere. Es muss selbst gekocht und abgespült werden, wodurch auch „ein bisschen Reibereien“ aufgekommen sind (9H11). Das Wetter kann einen mit Wärme, Kälte, Wind und Schnee zusetzen. Bei diesen Bedingungen wird sich in der Gruppe auf wesentliche Ziele konzentriert. Eine Teilnehmerin stellte dabei heraus, dass die Gruppe im ersten Modul mehr Energie aufgebracht hatte, was an der Universität nicht hätte geschehen können (555x).

Die Naturausbildung hat bei den Teilnehmer/innen einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen, bei der das Leben auf wesentliche Grundbedürfnisse reduziert wird und einen Raum schafft, in dem man sich selbst und die Gruppe neu erleben kann.

### **6.2.3 Sozialkompetenz**

In der Kategorie Sozialkompetenz werden fünf Unterkategorien unterschieden. Diese sind Kooperationsfähigkeit, Gruppenvertrag, Verhaltensauswirkungen der Ausbildung, Selbstständigkeit und Konfliktfähigkeit. Im Folgenden werden diese Unterkategorien nacheinander behandelt.

#### **6.2.3.1 Kooperationsfähigkeit**

Zur Zusammenarbeit innerhalb der Gruppen während der Ausbildung konnten 23 Aussagen der Teilnehmer/innen aus den Gruppeninterviews aufgenommen werden.

Beim Thema Kooperationsfähigkeit konzentrierten sich die Gruppeninterviews auf drei Punkte: Stimmung, geschützter Raum und Kommunikation. Die Stimmung der Teilnehmer hänge vom Rahmen der Naturerfahrung ab, den Alltag hinter sich lassend. Ein Teilnehmer beschrieb dies wie folgt:

„Wir waren auf der Hütte und hatten sonst nichts um uns herum und irgendwie hatte auch jeder das Bestreben sein Bestes zu geben. Wir waren unglaublich konzentriert alle, sehr strebsam und wir waren auch ehrgeizig und wir wollten auch etwas voranbringen und jeder wollte das Beste geben einfach“ (1x23).

In der Unterkategorie „Wirkung der Naturausbildung“ wurde der Natur die Eigenschaft zugeschrieben, dass sie hilft, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. In dieser Weise waren die Teilnehmer/innen der Naturausbildung weg aus ihrem Alltag und auf sich sowohl einzeln als auch als Gruppe konzentriert. Zwar mussten die Teilnehmer „viel Vertrauen gleich am Anfang den anderen Gruppenteilnehmer entgegen bringen“ (S124), jedoch wurde dies durch die Wahrnehmung der Situation als „geschützter Raum“ (137K) erleichtert. Diese geschützte Atmosphäre wurde durch einen „Gruppenvertrag“ mit geschaffen (K07; Kapitel 6.2.3.2).

Das Ziel der Gruppe war am ersten Tag, die Memminger Hütte zu erreichen, wobei hier „jeder seine Ressourcen so eingebracht hat, dass wir gemeinsam zu dieser Hütte gekommen sind“ (942r). Dabei wurde wahrgenommen, dass jeder seine Ansprüche zurückgestellt und „seine eigenen Kompetenzen entdeckt“ hat (07S0). Ohne dass etwas gesagt wurde, haben sich welche um das Essen gekümmert, andere haben Feuer gemacht oder Wasser geholt. In dieser Weise hat die Umgebung der Naturerfahrung die Teilnehmer/innen geöffnet und sie sensibel für die Grundbedürfnisse gemacht: „Ok, ich nehme jetzt die Aufgabe an, und wenn ich jetzt mit den 15 Flaschen zu diesem blöden Eisbach laufen muss, dann mach ich das, weil wir brauchen Wasser“ (942r).

In dieser Umgebung war „kein Raum für Egoisten da“ (9H11). Jeder musste funktionieren. Ein anderer Teilnehmer nahm den Begriff des Egoismus auf: „Der Egoismus war vielleicht derjenige, dass die Gruppe funktioniert“ (942r). Die Naturerfahrung bot damit der Gruppe nicht nur einen Raum zum Rückzug, sondern auch einen Raum zur Entwicklung als Gruppe.

„Da haben sich manche total bereit dafür gefühlt, manche weniger, und so haben wir uns ziemlich stark ergänzt, weil wir nur in dem Setting waren, dass nur wir 14 beieinander waren und wir müssen das jetzt arrangieren und so hat jeder das Bestmögliche ausgepackt, um es der Gruppe geben zu können“ (07S0).

Das Setting brachte auch viel Raum zur Kommunikation. So wurde sich in kleinen Gruppen zusammengesetzt, es gab viel Zeit, um miteinander zu reden und sich auszutauschen mit den anderen. Dabei wurden auch persönliche Dinge erzählt, „die daheim auch vielleicht keiner so weiß. Man hat sich geöffnet, wie man es sonst gar nicht kennt“ (A301). Dabei wurde die Gruppe im Umgang miteinander als „sehr wertschätzend“ wahrgenommen (A301, 1E+23).

Die Umgebung der Natur reduzierte die Teilnehmer/innen nicht nur auf das Wesentliche, sondern hat in dieser geschützten Atmosphäre ihren Einfluss auch auf die Koopera-

tionsfähigkeit gehabt. Diesbezüglich erwähnte ein Teilnehmer, dass er „definitiv einige Spannungen“ gehabt hatte (K886). Aber auch hier nahm er sich zurück und versuchte, diese Spannungen nicht auf die Gruppe zu übertragen. Am Ende der ersten Woche hatte er das angesprochen und konnte bei der Gruppe Gehör finden. Eine Teilnehmerin sprach dazu an, dass sie „auch Verantwortung füreinander“ hatten (689a).

#### 6.2.3.2 Gruppenvertrag

Zu Beginn des ersten Moduls wurde ein Gruppenvertrag mit allen Teilnehmer/innen aufgesetzt, der im Wesentlichen Regeln zum Umgang miteinander beinhaltete. Zu dieser Unterkategorie wurden 21 Aussagen der Teilnehmer/innen aufgenommen.

Dieser Gruppenvertrag wurde von den Teilnehmer/innen als „sinnvoll“ wahrgenommen, wodurch „wohl auch kein Raum [...] für Egoismus“ gegeben wurde (29GO). Der Gruppenvertrag wurde von allen Teilnehmern/innen gemeinsam aufgesetzt. Hier hatte jeder seine Bedürfnisse offen gelegt. Dabei entstand ein großer Pool, der anschließend konkretisiert wurde (S18S) und an der Tafel aufgeschrieben wurde (G504). Der Gruppenvertrag hat eine „gemeinsame Basis“ (1E+23) festgelegt, mit der „jeder einverstanden“ (942r) war und hat einen „geschützten Rahmen“ geschaffen (13k9). Dem Gruppenvertrag wird damit eine große Rolle zugeschrieben:

„[...] den alle wirklich verinnerlicht hatten. Dass sich dann daraus wirklich eine wahnsinnig gute Gruppenmoral entwickelt hat, die einfach offen und ehrlich war, dass sich keiner irgendwie verstellen musste oder so, sondern es einfach so eine offene und wertschätzende Atmosphäre gegeben hat“ (12u1).

Diese wertschätzende Atmosphäre drückte eine Teilnehmerin wie folgt aus: „Als wir den Gruppenvertrag gemacht haben, habe ich schon aufgepasst, wer was sagt, wem was wichtig ist, habe ich abgespeichert und dann war mir irgendwie klar, bei dem passt du auf oder machst das nicht so“ (689a).

Mit dieser Aussage wird Wertschätzung und Rücksichtnahme gegenüber anderen mitgeteilt. Der Gruppenvertrag hatte eine bindende Wirkung. Beim Aufstieg zur Hütte gab es eine kleine Gruppe, die vorausgegangen war, der Gruppenvertrag war jedoch darauf ausgelegt, gemeinsam die Aktivitäten zu unternehmen. So wurde dieser Konflikt nach Ankunft an der Hütte in der Gruppe angesprochen und auf den Gruppenvertrag verwiesen (113p). Der Gruppenvertrag hat die Teilnehmer/innen dazu veranlasst „immer wieder zwischendurch“ zu reflektieren, „ob alles passt“ (37d2). Damit hatte der Gruppenvertrag auch seine Wirkung auf die Kommunikation zwischen den Teilnehmer/innen: „Gerade Kommunikation haben wir dort gelernt und es war in jedem Modul ein Thema, Dinge kritisch zu betrachten, aber auch die Kritik kritisch zu beleuchten. Das war einfach gut!“ (07S0).

Der Gruppenvertrag hat die Teilnehmer/innen als Gruppe zusammengebracht. Die Regeln waren bindend und es wurde am Abend über das Geschehene im Rahmen dieses Vertrages kommuniziert und reflektiert.

### 6.2.3.3 Verhaltensauswirkungen der Naturausbildung

Dieser Unterkategorie wurden zehn Aussagen der Teilnehmer/innen aus den Gruppeninterviews zugeordnet. Dabei spielten folgende Eigenschaften eine Rolle:

- Gesprächskultur
- Wertschätzung
- Selbstsicherheit
- reflektierter durch das Leben gehen
- Gruppengemeinschaft
- Vertrauen

Die Teilnehmer/innen zeigen sich positiv angesichts der Verhaltensauswirkungen der Naturausbildung. So verweist ein Teilnehmer auf die Gesprächskultur der Gruppe, durch welche die eigene Art sich auszudrücken, „wie auch Themen zur Sprache [zu] bringen, die Personen näher betreffen“, besser geworden ist (K07). Dabei spielte nicht nur die eigene Kommunikation eine Rolle, sondern auch die „Verbalisierung von mei-



nem Gegenüber zu interpretieren oder für mich aufzunehmen“ (K07). Über die Gesprächskultur konnte ein Gespür darüber entwickelt werden, wenn sich jemand unwohl fühlt und „wie man ihm da weiterhelfen kann“ (89je).

Für eine Teilnehmerin ist die Bedeutung von Wertschätzung wichtig geworden (1E+23). Dabei verweist sie auf die Naturausbildung, durch welche ihr die Bedeutung aufgezeigt wurde. Eine andere Teilnehmerin hat an Selbstsicherheit in Bezug zum Fremd- und Selbstbild gewonnen (13k9). Eine weitere Teilnehmerin hat den Eindruck gewonnen, „dass wir alle viel reflektierter durchs Leben gehen“ (3y58) und beschreibt im Anschluss daran, wie sie schwierige Situationen in ihrem Freundeskreis hatte, sie dies jedoch positiv und damit die Möglichkeiten gesehen hat.

Auch das Setting spielte bei den Verhaltensauswirkungen der Naturausbildung eine Rolle. Zu Beginn kannten sich die Gruppenmitglieder noch nicht, es entstand jedoch über die Naturausbildung eine „intensive Gruppengemeinschaft“ (9H11). Dabei berichtete eine Teilnehmerin, dass sie die Menschen im Alltag „schon mit anderen Augen betrachtet“ und sich denkt „wenn ich mit dir mal auf einer einsamen Hütte Zeit verbringen würde, könnten wir gute Freunde werden“ (9H11). Damit verweist die Teilnehmerin auf nachhaltige Verhaltensauswirkungen in Bezug auf ihre Erlebnisse. In dieser Aussage spiegelt sich Vertrauen wider, das auch von einer weiteren Teilnehmerin angesprochen wurde:

„Vertrauen konnte ich auch viel mitnehmen. Also nicht nur Vertrauen zu anderen Teilnehmern; dass ich auch vertraue, dass in der Gruppe etwas passiert ohne, dass ich da permanent irgendwie eingreifen muss. Ich denke, das ist etwas, was man in jedem Team, egal, in welchem Berufsfeld man arbeitet, mitnehmen kann. Das man eben nicht als Trainer die absolute Weisheit hat, sondern dass sich auch die Gruppe Ziele gibt“ (137K).

Insgesamt sprechen die Teilnehmer/innen der Naturausbildung aufgrund ihrer Erlebnisse in und mit der Gruppe nachhaltige und positive Verhaltensauswirkungen zu.

#### 6.2.3.4 Selbstständigkeit

Zur Unterkategorie Selbstständigkeit konnten dreizehn Aussagen der Teilnehmer/innen aus den Gruppeninterviews zugeordnet werden. Dabei geht es in dieser Unterkategorie um den Beitrag der Ausbildung zum Selbstbewusstsein, zum Selbstwertgefühl und zur Selbstsicherheit.

Der Begriff des Selbstbewusstseins wurde von den Teilnehmer/innen in Bezug zur Naturausbildung unterschiedlich interpretiert. Das Selbstbewusstsein wurde von einem Teilnehmer in Verbindung mit einem allgemeinen Stolz gebracht und er verwendete hierfür den Begriff des Selbstwertgefühls. Damit ist ein sich-selbst-wertschätzend in den vergangenen Handlungen und in den gesetzten Zielen gemeint (S124). Eine andere Teilnehmerin bezieht das Selbstbewusstsein auf den Prozess, in dem einem etwas selbst bewusst wurde (G504). Ein weiterer Teilnehmer verbindet mit dem Sich-selberbewusst-Werden das Kennenlernen der eigenen Stärken und Schwächen (113p). Ob nun Selbstwertgefühl oder Selbstbewusstsein: Für alle Teilnehmer steht fest, dass dies durch die Naturausbildung gestiegen ist (S124, 113p, G504, 2m23, K886, 37d2, 28f9, S18S, A301).

Den Grund für das gestiegene Selbstbewusstsein oder Selbstwertgefühl wird zum einen in dem Überschreiten von Grenzerfahrungen gesehen, bei denen die „Komfortzone“ verlassen wird (2m23, 28f9). Dazu berichtet eine Teilnehmerin:

„[...] es gab bei mir eine Sache, das Solo, da bin ich total über mich hinausgewachsen und mein Selbstwertgefühl ist unheimlich gestiegen. [...] Man kann einfach durch die Sachen, die man hier erlebt, unheimlich wachsen und ich denke, das haben wir alle geschafft. Jeder für sich“ (2m23).

Durch die Grenzerfahrungen und alle anderen Erfahrungen - wie etwa das Leiten einer Gruppe - haben die Teilnehmer/innen ein anderes Selbstbild bekommen (S18S) und sind mit und an ihren Aufgaben gewachsen (2m23, 37d2). Hierdurch haben sich das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl gesteigert (S18S).

Ein anderer bedeutender Punkt liegt in dem Kennenlernen der eigenen Stärken und Schwächen. Dabei spielten der Rahmen der Ausbildung, die Ruhe und die Gruppenverbundenheit eine Rolle. Eine Teilnehmerin verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass es im Alltag schwierig ist, sich hinzusetzen und sich über seine Stärken und Schwächen bewusst zu werden (37d2). Über die Naturausbildung berichtet ein Teilnehmer, dass er erst hier viel von sich erkannt hat, und, woran er noch bei sich arbeiten muss. Mit diesem Wissen geht man „schon mit erhöhter Motivation an Veränderungen heran“ (K886).

Neben dem Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl wurden auch die Selbstreflexion und das Selbstvertrauen von zwei Teilnehmern/innen angesprochen. Der Rahmen der Naturausbildung brachte für einen Teilnehmer auf der einen Seite viel Zeit für sich mit. Auf der anderen Seite nahm er wahr, wie er in der Gruppe gebraucht wurde und hat dabei erlebt, dass er etwas erreicht hat. In diesem Sinn hat er die Selbstreflexion mit dem Selbstwertgefühl verbunden und sieht Letzteres durch „die positive Bekräftigung von den beiden [Trainern] und von der ganzen Gruppe“ als gestärkt an (942r). Eine Teilnehmerin sprach das Selbstvertrauen an, das sie durch „dieses immer frei vor der Gruppe sprechen“ gewonnen hat (A301).

Für die Teilnehmer/innen hat die Naturausbildung in diesem erlebten Rahmen einen Einfluss auf die Stärkung des Selbstbewusstseins, des Selbstwertgefühls, der Selbstreflexion und des Selbstvertrauens.

#### 6.2.3.5 Konfliktfähigkeit

In der Unterkategorie „Konfliktfähigkeit“ konnten insgesamt 25 Aussagen der Teilnehmer/innen zugeordnet werden.

Grundsätzlich gab es zwar kleine Konflikte, auch war Konfliktpotenzial da, dieses hat aber nicht den Gruppenprozess betroffen. „[...] die Bombe ist nie geplatzt“ (89je). Dabei verweist eine Teilnehmerin darauf, dass dieses Konfliktpotenzial eher ein Konflikt war, der mit sich als mit anderen zu tun hatte (1E+23).

Die Gruppe durchlief in der Ausbildung eine Prägung. Es gab Situationen, in denen die Teilnehmer/innen „angeeckt“ sind und nicht alles war rund und harmonisch. Doch genau dieses Anecken hat für einen Teilnehmer „die Gruppe enorm zusammen geschweißt“ (07S0). Eine andere Teilnehmerin argumentiert, dass sich die Teilnehmer/innen „etwas zurückgenommen“ haben (689a). Beginnende Konflikte wurden in der Gruppe zumeist gleich angesprochen. Dabei wurde sich in „einen Kreis zusammengesetzt und jeder durfte sagen, was wichtig für ihn war und dann wurde eine gemeinsame Lösung gefunden“ (37d2). Die Motivation war von allen gegeben, Lösungen zu finden und Kompromissbereitschaft zu zeigen (28f9). Einen wichtigen Punkt stellt in diesem Zusammenhang der Gruppenvertrag dar. Dieser gab den Teilnehmer/innen „eine gemeinsam bestimmte Ordnung“ (G504). Der Vorteil daran war, dass alle hinter diesem Vertrag standen und sich jeder auf diesen berufen konnte (G504, 37d2).

Dem Umgang mit Konflikten wurde im Rahmen der Naturausbildung und unter dem Vorzeichen des Gruppenvertrags ein anderer Wert beigemessen als dies im Alltag geschieht. Eine grundlegende Wertschätzung führte zu einem „Gespür für den anderen“ (555X), „ein Gefühl für den Konflikt [...], Gefühl für die Situation“ (12u1). Der Teilnehmer führt dabei weiter aus: „Ich denke dies ist eine unfassbar wichtige Erfahrung. Das ist etwas ganz Wertvolles, was ich hier rausnehmen werde. Was ich [...] in dem Ausmaß sicher so nicht erfahren hätte, wenn ich hier nicht dabei gewesen wäre“ (12u1).

Konflikte wurden im Rahmen der Naturausbildung „als Chance“ gesehen, bei dem „etwas Intensives passiert“ (1E+23). Hierdurch zeigen sich auch andere Seiten, die bei anderen kennengelernt wurden. Konflikte wurden dabei nicht im stillen Kämmerlein für sich ausgetragen, sondern es wurde sich Zeit und Raum genommen. Wenn ein Konflikt zu brodeln anfing, wurde sich Zeit für die Person genommen: „Geht an einen schönen Ort, wo es auch ruhig ist und thematisiert das auch in Ruhe. Also das ganze Geschützte, das man auch zu Hause oder in der Stadt mit reinbringen kann“ (A301).

Bei der Naturausbildung gab es einen größeren Konflikt, der exemplarisch dafür steht, wie mit Konflikten umgegangen wurde: „Konkret war das Beispiel, dass wir das Führungsteam gewechselt haben und das neue Führungsteam, in dem ich auch dabei war,

einen Weg ausgesucht hat, der nicht ganz ideal war und es hat sich eine verletzt in der Gruppe“ (07S0). Diese Phase wurde für das Führungsteam als sehr spannungsreich wahrgenommen, welches sich im Nachhinein auch schlecht gefühlt hat. Am Abend wurde dann darüber gesprochen, reflektiert und vermittelt. Konflikte wurden in diesem Sinn aufgegriffen, thematisiert und gelöst. Dabei weist ein Teilnehmer auf den Rahmen der Naturausbildung hin: „Ich glaube, die waren halt gezwungen, dass sie sich wieder vertragen, weil wir waren dann auf dieser Hütte und du kannst dir dort nicht aus dem Weg gehen“ (113p).

Über ein konfliktpräventives Vorgehen konnten die Teilnehmer/innen eine „Sensibilität für Konfliktpotenzial“ entwickeln, und es gleich zur Sprache bringen „und somit im Keim“ ersticken (K07). Es war die Bereitschaft da, „Missverständnisse zu vermeiden“ (1x23). Hierbei spielte die Gesprächsführung und Wahrnehmung eine Rolle.

Viele beginnende Konflikte konnten während der Naturausbildung über Kommunikation gelöst werden. Dabei haben die Teilnehmer/innen gelernt, wie sie mit Konflikten in einem geschützten Rahmen umgehen, ihnen entgegenwirken und sie lösen können. Der Gruppenvertrag hatte dabei ebenso einen Einfluss auf die Konfliktfähigkeit wie auf die Entwicklung der sozialkompetenten Eigenschaften der Sensibilität, des Gefühls oder des Gespürs.

## **6.2.4 Weitere Kompetenzen**

Die Teilnehmer/innen der Naturausbildung sprachen in den Gruppeninterviews auch weitere Kompetenzen an, die nicht direkt auf die Sozialkompetenz, sondern auf die Methodenkompetenz bezogen sind. Zu nennen sind hier zum einen die Reflexion und die Methodenkompetenz selbst. Diese Unterkategorien werden in den nachfolgenden Kapiteln behandelt.

### **6.2.4.1 Reflexion**

In die Unterkategorie Reflexion wurden insgesamt zwölf Aussagen der Teilnehmer/innen aufgenommen. Die Reflexion spielt deswegen eine Rolle, weil bei der Natur-

ausbildung im Nachhinein über die Aktionen des Tages gesprochen und darüber reflektiert wurde.

Reflexion bedeutet für einen Teilnehmer „die Auseinandersetzung mit dem Erlebten, sich darüber Gedanken machen, wie habe ich mich gefühlt, die Emotionen, dieses Ding aber auch wieder zu verbalisieren“ (89je).

Die Reflexionen wurden zwar als anstrengend empfunden, „was Energie kostet, aber gerade die Reflexion verdeutlicht und macht klar, was war die Schwierigkeit an dieser Station“ (07S0). Hierdurch entsteht ein Feingefühl für mögliche Schwierigkeiten in Bezug zur Vorbereitung und Durchführung eines Projektes.

Die Teilnehmer/innen lernten verschiedene Arten der Reflexion. Darunter sind kurze Reflexionen, bei denen ein Handzeichen ausreicht, während andere mehr in die Tiefe gehen und in denen Gefühle verbalisiert werden. Zudem gab es eine Supervision der beiden Trainer.

Die gelernten und durchgeführten Reflexionen wurden von den Teilnehmer/innen als „wertvoll“ und „produktiv“ (23S2) sowie als „bereichernd“ (G504) wahrgenommen. Ein anderer Blickwinkel führte dazu, sich intensiver mit den Erfahrungen auseinanderzusetzen. Keine Rückmeldungen dagegen werden als „unbefriedigend“ empfunden und „man weiß nicht, was die anderen über einen gedacht haben und kann sich nicht selbst noch einmal mitteilen, wie es einem in der Situation ging“ (G504).

Durch die Reflexionen konnten sich die Teilnehmer/innen intensiver mit dem Erlebten beschäftigen, wodurch es „auf eine ganz andere Ebene gehoben“ wird (H124). Dadurch wird es mehr im Gedächtnis verankert „und es bleibt viel präsenter im Kopf“ (H124).

Auch wenn die Reflexion ein anstrengender Vorgang ist, bei dem auch Gefühle zu verbalisieren sind, haben die Teilnehmer/innen diese Art des qualitativen Feedbacks als wertvoll wahrgenommen. Das Erlebte wird so intensiver im Gedächtnis präsent.

#### 6.2.4.2 Methodenkompetenz

Der Unterkategorie Methodenkompetenz wurden neun Aussagen aus den Gruppeninterviews zugeordnet. Dabei wurde in den Gruppeninterviews eher allgemein über Methoden gesprochen und bis auf zwei Teilnehmern/innen nicht konkret auf bestimmte Methoden eingegangen. Dabei wurden Methoden der „Kooperation“ (1x23) und der „Kommunikation“ (555x) angesprochen. Allerdings wurden diese Methoden auch hier nicht näher erläutert.

Insgesamt sehen die Teilnehmer/innen ihren „Methodenkoffer“ als gut gefüllt (689a) und haben während der Naturausbildung bereits „Variationen“ aus vorhandenen Methoden entwickelt (K886). Zwei Teilnehmerinnen verweisen dabei darauf, dass der Methodenkoffer durch das eigene Erleben anwendbar wurde (3y58).

Allerdings findet die Umsetzung der erlernten Methoden nicht in den untersuchten Modulen der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ statt, sondern in nachfolgenden Praxisprojekten. Insofern kann zwar davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmer/innen in der Naturausbildung eine Vielzahl an Methoden erlernt haben, die tatsächliche Anwendung aber noch aussteht.

### 6.3 Feldbeobachtung

Die Feldbeobachtung wurde durch den Autor des vorliegenden Forschungsprojektes an zwei Tagen an der Ausserwaldhütte in der Nähe von Oberstdorf am Ende der dritten Intervention durchgeführt. Aufgrund der kurzen Zeit wird die Feldbeobachtung nicht als entscheidend für diese Forschungsarbeit angesehen und dient lediglich als Abrundung.

Der Fokus der Feldbeobachtung lag auf den Eigenschaften der sozialen Kompetenz. Während der Feldbeobachtung wurden Notizen erstellt und anschließend zusammengefasst. Dabei konnten folgende Punkte beobachtet werden:

- auffällig positive Atmosphäre;

- sehr gutes, konstruktives Gruppenklima;
- wertschätzender Umgang;
- Mögliche Konfliktpunkte durch die Enge der Selbstversorgerhütte, wie z B. Tischdecken, Abräumen oder Abspülen kommen nicht auf. Jeder bringt sich wie selbstverständlich ein.
- Die Tiefe und Bandbreite der Reflexion war auffällig.
- Trotz eng gedrängtem Programm bleibt Zeit für sich selbst.
- Trainer können sich ohne Aufgabe der Leiterfunktion sehr gut integrieren.
- Kritik an vorgestellten Projekten ist immer konstruktiv, zielgerichtet und kommt sowohl von den Teilnehmer/innen als auch von den Trainern.



## 7 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel dieser Forschungsarbeit war, Aussagen über die Auswirkungen der stattgefundenen „Outdoor Education“-Maßnahmen auf die beruflichen Handlungskompetenzen von Sportstudierenden zu erlangen. Der Zeitraum dieser Untersuchung erstreckte sich über das erste Jahr. In diesem ersten Jahr lag der Fokus der Naturausbildung auf der Sozialkompetenz. Damit wurde nach dem Einfluss und dem Transfer der Erlebnispädagogik auf die Sozialkompetenz gefragt. Folgende zwei Forschungsfragen wurden dazu erstellt:

1. Führt die Teilnahme an der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ zu einem Anstieg sozialer Kompetenzen?
2. Ist ein Anstieg sozialer Kompetenzen durch die Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ auch nachhaltig?

Um die zwei Fragestellungen beantworten zu können, wurde eine Methodentriangulation von dem quantitativen Erhebungsinstrument smk<sup>72</sup>-Beurteilungsbogen zur Sozial- und Methodenkompetenz sowie qualitativen Gruppeninterviews verwendet.

### 7.1 Quantitative Auswertung

Für die quantitative Erhebung wurden folgende Hypothesen formuliert:

1.  $H_0$ : Die Gruppenbedingungen haben keinen Einfluss auf die jeweilige abhängige Variable.  
 $H_1$ : Die Gruppenbedingungen haben einen Einfluss auf die jeweilige abhängige Variable.
2.  $H_0$ : Die Messzeitbedingungen haben keinen Einfluss auf die jeweilige abhängige Variable.  
 $H_1$ : Die Messzeitbedingungen haben einen Einfluss auf die jeweilige abhängige Variable

Zur Überprüfung der ersten und zweiten Hypothese wurden zu Beginn der Auswertung univariate Varianzanalysen zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe durchge-

führt, um das Ausgangsniveau zu bestimmen. Außer bei den Variablen „Selbstständigkeit“ und „Kommunikationsfähigkeit“ konnten keine signifikanten Unterschiede in den Merkmalen der Sozialkompetenzen Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Konfliktfähigkeit, Führungsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten festgestellt werden. Der Unterschied zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe in der Variable Selbstständigkeit lag nur knapp unter dem Signifikanzniveau von  $p = 0,05$  und es zeigte sich ein schwacher Effekt von  $\text{Eta}^2 = 0,074$ . Dagegen zeigte sich ein signifikanter und starker Effekt zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe in der Variable Kommunikationsfähigkeit ( $p = 0,008$ ;  $\text{Eta}^2 = 0,125$ ).

Nach der Feststellung des Ausgangsniveaus wurden im Anschluss Varianzanalysen mit Messwiederholungen durchgeführt. Dabei zeigten sich signifikante Ergebnisse bei folgenden Variablen der Sozialkompetenz.

	Messzeitwiederholung	Interaktion von Messzeitpunkt und Gruppenzugehörigkeit
Selbstständigkeit	signifikant	nicht signifikant
Kooperationsfähigkeit	signifikant	signifikant
soziale Verantwortung	signifikant	signifikant
Konfliktfähigkeit	nicht signifikant	signifikant
Kommunikationsfähigkeit	signifikant	signifikant
Führungsfähigkeit	signifikant	signifikant
situationsgerechtes Auftreten	nicht signifikant	signifikant

**Tabelle 24: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung**

In Bezug auf die Hypothesen kann damit Folgendes festgestellt werden: Die Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ hat in der Interaktion von Messzeitpunkt und der Gruppenzugehörigkeit einen signifikanten Einfluss auf die Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit und das situationsgerechte Auftreten. Einzig die Variable Selbstständigkeit zeigt hier keinen signifikanten Einfluss zwischen dem Messzeitpunkt und der Gruppenzugehörigkeit. In den genannten signifikanten Variablen wurden die Werte der Experimentalgruppe im Laufe der drei Messzeitpunkte gegenüber der Kontrollgruppe stärker. Damit wird die Nullhypothese der ersten Hypothese lediglich für die Variable Selbstständigkeit bestä-

tigt, bei allen anderen Variablen muss sie abgelehnt werden. Somit konnte in dieser Forschungsarbeit bestätigt werden, dass die Gruppenbedingungen einen Einfluss auf die untersuchten Variablen der Sozialkompetenzen Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten haben.

Werden nun die Ergebnisse der Messzeitwiederholung betrachtet, so zeigen sich signifikante Ergebnisse bei den Variablen Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Kommunikationsfähigkeit und Führungsfähigkeit. In Bezug zur zweiten Hypothese bestätigt sich damit die Nullhypothese bei den Variablen Konfliktfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten. Bei diesen beiden Variablen haben die Messzeitbedingungen keinen Einfluss. Für die genannten signifikanten Variablen dagegen wird die Nullhypothese abgelehnt. Die Messzeitbedingungen während der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ haben einen Einfluss auf die Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Kommunikationsfähigkeit und Führungsfähigkeit.

Als Ziel der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ für das erste Jahr gilt die Schulung sozialer Kompetenzen (Kapitel 4.2.1). Hierzu gehören u. a. die Kommunikationsfähigkeit, Kooperations- und Koordinationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, soziale Sensibilität und Durchsetzung. Im Vergleich zu den getesteten Komponenten der sozialen Kompetenz und der Kontrollgruppe kann hiermit bestätigt werden, dass diese genannten Eigenschaften der Sozialkompetenz durch die Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ tatsächlich gefördert werden. Hierbei werden soziale Sensibilität und Durchsetzung mit sozialer Verantwortung und Führungsfähigkeit gleichgesetzt.

Nun stellte sich noch die Frage nach der Nachhaltigkeit der erworbenen Kompetenzen. Hierzu wurde die Stabilität der Werte zwischen dem Post-Test (zweiter Messzeitpunkt) und Follow-up (dritter Messzeitpunkt) über t-Tests bei gepaarten Stichproben für die Experimentalgruppe überprüft. Hierbei konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Damit lässt sich feststellen, dass die Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ nicht nur einen bestätigten Einfluss auf die getesteten Komponenten der Sozialkompetenz hat, sondern dass dieser Einfluss auch nachhaltig ist.

Kritisch sind die Reliabilitätswerte der Sozialkompetenz zu betrachten. Zwar gilt der smk<sup>72</sup>-Beurteilungsbogen als reliabel und valide, in dieser Untersuchung wurden jedoch Reliabilitätswerte anhand Cronbachs Alpha von unter 0,7 gemessen. In der Literatur werden unterschiedliche Werte akzeptiert, ab wann eine Itemskala als reliabel einzustufen ist. So geben Bortz und Döring (2006) an, dass ein Alpha  $> 0,8$  eine gute Reliabilität darstellt. Für Nunally (1978) gilt dies bereits bei einem Alpha  $> 0,7$ , während auch niedrigere Alpha-Werte zwischen 0,6 und 0,7 noch als akzeptabel gelten (Bagozzi & Yi 1988). Dagegen sollte ein Cronbachs Alpha-Wert zwischen 0,5 und 0,6 kritisch betrachtet werden. Bei der Überprüfung der Reliabilität der Variablen der Sozialkompetenz wurden zum ersten Messzeitpunkt bei den Variablen Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Führungsfähigkeit Alpha-Werte unter 0,6 gemessen. Dabei konnte kein Item identifiziert werden, bei dessen Weglassen sich der Cronbachs Alpha-Wert erhöht hätte. Auch die mittleren Inter-Item-Korrelationen dieser Variablen zeigten keine zufriedenstellenden Ergebnisse. Allerdings zeigten sich bei diesen Variablen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt akzeptable Cronbachs Alpha-Werte und mittlere Inter-Item-Korrelationen. Werden dabei die Werte von Cronbachs Alpha und der mittleren Inter-Item-Korrelation gemittelt, befinden sich diese innerhalb des Akzeptanzbereichs. Aufgrund dieser zwei Kriterien wurden die Itemskalas der Kooperations-, Kommunikations- und Führungsfähigkeit zum ersten Messzeitpunkt für die gesamte Untersuchung beibehalten.

## 7.2 Qualitative Auswertung

Die qualitative Auswertung bezieht sich auf die vier durchgeführten Gruppeninterviews mit den Teilnehmer/innen der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“. Die Auswertung wurde mit der Methode der Strukturierung anhand eines Kategoriensystems mit vier Hauptkategorien und insgesamt 14 Unterkategorien entlang der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) durchgeführt. Federführend für die Interpretation der qualitativen Auswertung sind die zwei Fragestellungen dieser Forschungsarbeit, die zu

Beginn des Kapitels 0 aufgelistet sind. Dabei werden zuerst die zentralen Ergebnisse dargestellt und anschließend auf die zwei Fragestellungen bezogen.

Die Konzeption der Naturausbildung wurde von den Teilnehmer/innen als persönlichkeitsentwickelnd wahrgenommen, welche gruppendynamische Prozesse hervorruft, die Gruppe verbindet und in sich dynamisch, rund, abgeschlossen und anschlussfähig ist. Die dabei verwendete Struktur der Ausbildung wurde von den Teilnehmer/innen positiv aufgenommen. Beim ersten Modul „Expedition und Selbsterfahrung“ geht es um das Erleben, die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstbild und das Rollenverhalten in der Gruppe. Erst das zweite Modul beschäftigte sich mit der Theorie und Methode. Über diese Konstellation konnte die theoretische und methodische Auseinandersetzung mit Erfahrungen aufgefüllt werden, wodurch diese besser verstanden werden konnten, als wenn die Struktur anders herum gewesen wäre. Zudem hatte die Struktur Einfluss auf die Gruppenbildung, da alle Teilnehmer/innen mit dem ersten Modul ins kalte Wasser geworfen wurden und funktionieren mussten. Das Verständnis der Ausbildung seitens der Teilnehmer/innen lag auf der Persönlichkeitsentwicklung, der Umsetzbarkeit, dem Verstehen der Gruppenprozesse und Rollenverhalten und der Praxisnähe. Letztlich hat die Konzeption der Naturausbildung bei den Teilnehmer/innen einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen. Diese Nachhaltigkeit ergibt sich aus der Praxisnähe, den Erfahrungen, der Kommunikation und der Reflexion. Auch sehen die Befragten über die Selbsterfahrungen Transfermöglichkeiten, welche entsprechend den Bedingungen anzupassen sind.

Der Rolle der Natur in der Ausbildung schreiben die Teilnehmer/innen eine große Bedeutung zu. Der Rahmen der Natur reduzierte das Zusammensein der Gruppe auf wesentliche Grundbedürfnisse und hat den Teilnehmer/innen zugleich Kraft und Energie gegeben. So hatte der Rahmen der Natur in der Wahrnehmung der Teilnehmer/innen einen deutlichen Einfluss auf den Prozess der Gruppenbildung und Persönlichkeitsentwicklung.

Im Rahmen der Sozialkompetenz wurden die Kooperationsfähigkeit, der Gruppenvertrag, Verhaltensauswirkungen der Ausbildung, Selbstständigkeit und Konfliktfähigkeit

behandelt. Wie bereits bei der Rolle der Natur angesprochen, hatte die geschützte Atmosphäre in der Natur einen Einfluss auf die Kooperationsfähigkeit. Jeder hat seine Ansprüche zurückgestellt, es gab keinen Raum für Egoisten, die Gruppe hatte zu funktionieren, die Teilnehmer/innen hatten Verantwortung füreinander und es gab viel Raum zur Kommunikation. Der zu Beginn der Ausbildung angefertigte Gruppenvertrag hatte hierbei eine wichtige Bedeutung. Dieser legte eine gemeinsame Basis fest und hat diesen geschützten Raum geschaffen. Über diesen Gruppenvertrag kam es zur Wertschätzung, Rücksichtnahme und Kommunikation. Damit hat der Gruppenvertrag die Teilnehmer/innen zusammengebracht. Dessen Regeln wurden als bindend angenommen und am Abend wurde auf dieser Grundlage über das Tagesgeschehen kommuniziert und reflektiert. Als Verhaltensauswirkungen der Ausbildung haben die Teilnehmer/innen die Gesprächskultur, Wertschätzung, Selbstsicherheit, Gruppengemeinschaft, Vertrauen und einen reflektierten Umgang im Leben genannt. Aufgrund der intensiven Erlebnisse durch die Naturausbildung sehen die Teilnehmer/innen ihre Verhaltensauswirkungen als nachhaltig und positiv. Auch bezüglich der Selbstständigkeit zeigte die Naturausbildung ihre Wirkung. Dabei wurde Selbstständigkeit in Verbindung mit Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl, Selbstreflexion und Selbstvertrauen in Verbindung gebracht. Die Teilnehmer/innen fühlten sich durch die Naturausbildung in ihrer Selbstständigkeit gestärkt. Auch die Konfliktfähigkeit wurde in den Gruppeninterviews hervorgehoben. Dabei konnten viele beginnende Konflikte durch den geschützten Rahmen über Kommunikation gelöst werden. Die Teilnehmer/innen haben gelernt, wie sie mit Konflikten umgehen, ihnen entgegenwirken und sie lösen können. Dabei wurden auch die sozialkompetenten Eigenschaften der Sensibilität, des Gefühls oder des Gespürs für die Bedürfnisse der anderen entwickelt.

Mit dieser Darstellung können die Forschungsfragen beantwortet werden: Die Teilnahme an der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ hat bei den Teilnehmer/innen zu einem Anstieg sozialer Kompetenzen in den Bereichen Kooperationsfähigkeit, Verhaltensauswirkungen, Selbstständigkeit und Konfliktfähigkeit geführt. Die entscheidenden Grundlagen waren der Rahmen der Natur und der Gruppenvertrag.

Die zweite Forschungsfrage beschäftigt sich mit der Nachhaltigkeit. Auch hier lässt sich anhand der Aussagen der Teilnehmer/innen in den Gruppeninterviews sagen, dass der Anstieg sozialer Kompetenzen durch die Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ nachhaltig ist. Aus Sicht der Teilnehmer/innen waren hierfür die Struktur der Ausbildung und die tägliche Reflexion innerhalb der Gruppe entscheidend. Hierdurch wurde zum einen Wert auf die Erfahrungen gelegt und anschließend wurde sich auf dieser Grundlage im zweiten Modul mit der Theorie und den Methoden auseinandergesetzt. Diese Form hat zu einer nachhaltigen Prägung geführt, da die Teilnehmer/innen die theoretischen Modelle zugleich mit ihren gemachten Erfahrungen verbinden konnten. Die Reflexionen wurden zwar als ein anstrengender Vorgang wahrgenommen, hierdurch konnten sich die Teilnehmer/innen jedoch intensiver über unterschiedliche Sichtweisen mit dem Erlebten beschäftigen. So blieben das Erlebte und die Auseinandersetzung präsenter im Gedächtnis.

### **7.3 Explorative Untersuchung zum Zusammenhang der Sozialkompetenz und der Methodenkompetenz**

Bei den Gruppeninterviews fiel auf, dass einige Teilnehmer/innen immer mal wieder Hinweise zur Methodenkompetenz eingestreut haben. Dies wurde zum Anlass genommen, um explorativ den Zusammenhang zwischen Sozialkompetenz und Methodenkompetenz zu untersuchen. Dabei ist klar zu stellen, dass die gelernten Methoden erst in den nachfolgenden Praxisprojekten zur Anwendung kommen.

In den Gruppeninterviews wurde der durch die Naturausbildung gut gefüllte Methoden-koffer erwähnt, welcher durch das eigene Erleben anwendbar wurde. Zusätzlich wurden Variationen aus den vorhandenen Methoden entwickelt. Als Methoden wurden explizit auch Kooperation und Kommunikation angesprochen. Auf dieser Grundlage wurden quantitativ zu allen drei Messzeitpunkten bivariate Korrelation zwischen der Sozialkompetenz und der Methodenkompetenz berechnet.

So zeigten sich signifikante und starke Korrelationen der Kooperationsfähigkeit mit der Reflexivität, der Flexibilität und den Arbeitstechniken. Ebenso verhält es sich mit dem

situationsgerechten Auftreten und der Konfliktfähigkeit. Auch die Kommunikationsfähigkeit wies signifikante, mittlere bis starke Korrelation mit der Reflexivität, der Flexibilität, den Arbeitstechniken und dem zielorientierten Handeln auf. Damit stehen die Variablen Reflexivität, Flexibilität und Arbeitstechniken der Methodenkompetenz in einem signifikanten Zusammenhang mit den Variablen Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten der Sozialkompetenz.

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit kann auf diese Zusammenhänge nicht näher eingegangen werden, jedoch zeigt sich hier ein möglicher, zukünftiger Forschungsbedarf, der im nachfolgenden Fazit erläutert wird.



---

## 8 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Forschungsarbeit nahm sich zur Aufgabe, den Kompetenzerwerb von Schlüsselkompetenzen an der TU München zu evaluieren, um damit den sich wandelnden Anforderungen am Arbeitsmarkt gerecht zu werden und darüber ein individuelles Angebotsprofil zu schaffen. Dabei wurde die am Lehrstuhl für Sportpädagogik entwickelte Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ zum Forschungsgegenstand erhoben. Diese Zusatzqualifikation ist über zwei Jahre angelegt und soll für die Bereiche der Sozial-, Methoden-, Fach- und Selbstkompetenz Wirkungsimpulse erzielen. Dabei erstreckte sich der Zeitraum dieser Untersuchung auf das erste Jahr, in dem der Fokus der Naturausbildung auf die Entwicklung der Sozial- und Methodenkompetenz gelegt ist. Hierzu wurden folgende zwei Forschungsfragen gestellt:

1. Führt die Teilnahme an der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ zu einem Anstieg sozialer Kompetenzen?
2. Ist ein Anstieg sozialer Kompetenzen durch die Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ auch nachhaltig?

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurde eine Methodentriangulation von quantitativen und qualitativen Verfahren verwendet. Die Triangulation gilt als Möglichkeit, die Qualität der Forschung zu erhöhen, indem mehrere Analysegänge verbunden werden. Dabei zeigte sich, dass sowohl bei der quantitativen als auch bei der qualitativen Methode die Teilnahme an der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ zu einem Anstieg sozialer Kompetenzen führt und dieser Anstieg auch nachhaltig ist. Bei der qualitativen Auswertung kam es bei der Experimentalgruppe zu einem signifikanten Anstieg der Sozialkompetenz in den Bereichen Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Kommunikationsfähigkeit und Führungsfähigkeit. Bei der qualitativen Auswertung konnte ein Anstieg der Sozialkompetenz in den Bereichen Kooperationsfähigkeit, Verhaltensauswirkungen, Selbstständigkeit und Konfliktfähigkeit verzeichnet werden.

---

In Bezug zur zweiten Forschungsfrage konnte die Nachhaltigkeit der Wirkungsimpulse der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ auf die Sozialkompetenz bei der quantitativen Auswertung in den Bereichen Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Kommunikationsfähigkeit und Führungsfähigkeit bestätigt werden. Auch in den Gruppeninterviews bestätigten die Teilnehmer/innen die Nachhaltigkeit des Anstiegs der sozialen Kompetenzen. Die Hauptgründe sehen die Teilnehmer/innen in der Struktur der Ausbildung, welche den Fokus zuerst auf die Erfahrung und dann auf die Theorie legt und in der täglichen Reflexion innerhalb der Gruppe.

Die tägliche Reflexion hatte offenbar auch Transferimpulse auf die Methodenkompetenz der Teilnehmenden, obwohl diese Schlüsselkompetenz erst im zweiten Modul der zentrale Bestandteil der Naturausbildung ist. Dies kann über das Reflexionsmodell des metaphorischen Lernens nach Bacon erklärt werden (Kapitel 3.2.3), das dem Verständnis dieser Arbeit zugrunde liegt und in dem Aktion und Reflexion als Methode verwendet werden, um in bestimmten Situationen ein neues nachhaltiges Verhalten zu erlernen. In beiden angewandten Verfahren konnten sich diese Transferimpulse bestätigen lassen. Bei der quantitativen Auswertung des smk<sup>72</sup>-Beurteilungsbogens konnten signifikante und starke Korrelationen der Sozialkompetenz in den Bereichen Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten mit der Methodenkompetenz in den Bereichen Reflexivität, Flexibilität und Arbeitstechniken beobachtet werden. Ausschlaggebend für diese explorative Untersuchung waren die Ergebnisse der Auswertung der Gruppeninterviews, in denen die Teilnehmenden des Öfteren auf die Methodenkompetenz verwiesen hatten. Als Bindeglied zwischen der Sozialkompetenz und der Methodenkompetenz erscheint an dieser Stelle die tägliche Reflexion während der Naturausbildung. Dabei ist die Reflexion selbst Bestandteil der Methodenkompetenz, wird jedoch im Rahmen der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ zentral als Methode für einen nachhaltigen Anstieg der Sozialkompetenz verwendet.

---

Das Angebot der erlebnispädagogischen Zusatzausbildung genügt damit den Ansprüchen, die sich aus der Bologna-Reform ergeben haben und bietet die Chance, den Studierenden eine verbesserte Ausgangsposition am Arbeitsmarkt zu erzielen, da die vermittelten Kompetenzen auch nachhaltig wirken und angewandt werden können. Sowohl der modulare Aufbau als auch die Reihe der Vermittlung von Praxis und Theorie haben sich in der Untersuchung als günstig erwiesen, sodass es keinerlei struktureller Änderungen im Ablauf der Zusatzqualifikation bedarf. Darüber hinaus steigert dieses Angebot die Attraktivität der TU München als Studienstandort, was damit zugleich ökonomischen Kriterien genügt.

Für zukünftige Forschungen bietet sich an, die Rolle der Reflexion im Erwerb von Schlüsselkompetenzen und deren Wirkungsimpulse für den Transfer des Erlernten in Alltagssituationen detaillierter zu untersuchen. Dabei sollte auf verschiedene Arten der Reflexion und deren Wirkung auf die Nachhaltigkeit und des Transfers eingegangen werden.

## Literaturverzeichnis

- Adler, E. (2012). *Schlüsselfaktor Sozialkompetenz. Was uns allen fehlt und wir noch lernen können*. Berlin: Ullstein.
- Amesberger, G. (1992). *Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten*. Frankfurt: Afra.
- Amtsblatt der EU (2006). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>. [07.09.2013]
- Argyle, M. (1972). *Soziale Interaktion*. Köln: Kiepenheuer&Witsch.
- Atteslander, P. (2006). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 11. Auflage. Berlin: Schmidt.
- Authenrieth, N. (1997). Entwicklung von Kooperations- und Teamfähigkeit als Aufgabe der universitären Lehrerbildung. In E. Glumpler, & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Perspektiven der universitären Lehrerbildung* (S. 166-175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bacon, S. (1998). *Die Macht der Metaphern*. Alling: Sandmann.
- Bader, R. (1990). *Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der Berufsschule*. Dortmund: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Dortmund: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Bagozzi, R.P. & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equationmodels. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), S. 74-94.
- Barthels, K. (2008). *Alles außer gewöhnlich*. Die Zeit vom 21.05.2008 Nr. 22. <http://www.zeit.de/2008/22/C-8-Masterprogramme>. [08.09.2013]
- Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks: Sage.
- Bauer-Klebl, A. (2013). Sozialkompetenz als didaktisches Konstrukt. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen* (S. 87-101). Paderborn: Eusl.
- Baumgartner, H. (1997). *Der Sportlehrer im Spannungsfeld divergenter Erwartungen – Eine empirische Untersuchung zur Situation des Sportlehrers in der Sekundarstufe I*

*unter besonderer Berücksichtigung seiner handlungsleitenden Orientierungen und alltäglichen Lösungen.* Diss. Univ. Freiburg.

Beames, S. (2010). Journeys in the school grounds and local neighbourhood. *Environmental Education*, 94(Summer). S. 6-7.

Beck, S. (2007). *Schlüsselqualifikationen im Spannungsfeld von Bildung und Qualifikation – Leerformel oder Integrationskonzept. Analyse einer berufspädagogischen Debatte.* Hohenheim: ibw.

Beckers, E. (1993). Der Instrumentalisierungsvorwurf: Ende des Nachdenkens oder Alibi für die eigene Position? *Sportwissenschaft* 23. S. 233-258.

Beckers, E. (2001). Sportpädagogik und Erziehungswissenschaft. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 25-34). Schorndorf: Hofmann.

Bell, B.J. (2012). Assessing the effectiveness of an adventure-based first year experience class. *Journal of College Student Development*, 53 (2). S. 347-355.

Berneke, A. (2008). General Studies – Schlüssel zur berufsfeldbezogenen Qualifikation. In HRK (Hrsg.), *Bologna in der Praxis. Erfahrungen aus den Hochschulen* (S. 11-193). Bonn: HKR.

Bernien, M. (1997). Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen* (S. 17-85). Münster: Arbeitsgemeinschaft QUEM.

Bethscheider, M., Höhns, G. & Münchhausen, G. (2011), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bieligk, M. (2005). *Erlebnispädagogische Ansätze im Sportunterricht. Entwicklung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse sozialer Lernprozesse.* Augsburg: Ziel.

Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitative Forschung.* 3. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

Borggreffe, C., Thiel, A. & Cachay, K. (2006). *Sozialkompetenz von Trainerinnen und Trainern im Spitzensport.* Bonn: Bundesinstitut für Sportwissenschaft.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler.* 4. Auflage. Heidelberg: Springer.

Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik.* Aachen: Meyer&Meyer.

- Brater, M. (1987). Allgemeinbildung und berufliche Qualifikation. In S. Müller-Rolli (Hrsg.), *Das Bildungswesen der Zukunft* (S. 119-137). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Briggs, S. R. & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54. S. 106-148.
- Brohm, M. (2009). *Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen*. Weinheim: Juventa.
- Brymann, A. (1992). Quantitative and qualitative research: Further reflection on their integration. In J. Brannen (Hrsg.), *Mixing methods: Qualitative and Quantitative Research* (S. 57-78). London: Gower
- Bühler, J. (1986). Das Problem des Transfers. Kritisches zur erlebnisorientierten Kurzzeitpädagogik. *Deutsche Jugend*, 2, S. 71-76.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. München*: Pearson Studium.
- Bunting, C.J. & Donley, J.P. (2002). *Ten years of challenge course research: A review of affective outcome studies. Poster presented at the 6<sup>th</sup> Coalition for the Education in the Outdoor Symposium*, Bradford Woods, IN, 11.-13. January. <http://www.wilderdom.com/research/researchoutcomesmeta-analytic.htm> [10.08.2013].
- Buri, B. (1998). *Lernbiografien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Unterrichtspraktische Studie zum Stellenwert persönlicher Lernerfahrungen in der Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Diss. Univ. Zürich.
- Burkart, R. (2002). *Kommunikationswissenschaft*. 4. Auflage. Wien/Köln: Böhlau.
- Cachay, K. & Kleindienst, C. (1975). Soziales Lernen im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*. 5 (3/4), S. 39-367.
- Cason, D. & Gillis, H.L. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *Journal of Experiential Education*, 17. S. 40-47.
- Chomsky, N. (1970). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Berlin: Akademie.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Digel, H. (1976). *Sprache und Sprechen im Sport. Eine Untersuchung am Beispiel des Hallenhandballs*. Schorndorf: Hofmann.
- Digel, H. (1977). Möglichkeiten zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenz im und durch Sport. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, S. 148-169.
- Digel, H. (1982). Zur Problematik des Aufbaus sozialer Kompetenz unter besonderer Berücksichtigung von Chomskys Philosophie von Sprache und Geist. In P. Kapustin & C. Kreiter (Hrsg.), *4. Sportwissenschaftlicher Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft* (S. 151-172). Clausthal-Zellerfeld: DVS.
- Diekmann, A. (2000). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Edinsel, K. (1998). *Soziale Kompetenz und Berufserfolg*. Aachen: Shaker.
- Ehrenberg, C. (2006). Der Bologna-Prozess und die Entwicklung der Fachhochschulen. In D. v. Hoyningen-Huene (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulentwicklung in Deutschland im Lichte des Bologna-Prozesses* (S. 45-55). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Erpenbeck, J. (2002). Erfahrungslernen, Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung. In M. Rohs (Hrsg.), *Arbeitsprozess-integriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung* (S. 143-164). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (2007). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. XVII-XXXI). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Euler, D. (2004). *Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen. Grundfragen und theoretische Fundierung*. St. Gallen: Universität St. Gallen.
- Euler, D. & Hahn, A. (2004). *Wirtschaftsdidaktik*. Berlin: Haupt.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G. & Buchner, A. (2007). G\*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical science. *Behavior Research Methods*, 39, S. 175-191.
- Feldmann, T. (1993). Schlüsselqualifikationen zwischen Funktionalität und Dysfunktion. *Die berufsbildende Schule*, 45/3, S. 83-86.

- Fengler, J. (2007). *Erlebnispädagogik und Selbstkonzept: Eine Evaluationsstudie*. Berlin: Logos.
- Fischer, T. (1999). *Erlebnispädagogik. Das Erlebnis in der Schule*. Frankfurt: Peter Lang. Zugl. Habil. Univ. Lüneburg 1998.
- Fischer, T. & Ziegenspeck, J. W. (1999). Probleme empirischer Forschung in der Erlebnispädagogik. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, 4, S. 3-8.
- Fischer, T. & Ziegenspeck, J. (2000). *Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, T. & Lehmann, J. (2009). *Studienbuch Erlebnispädagogik*. Stuttgart: UTB.
- Flick, U. (2004). *Triangulation: eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Forgas, Joseph P. (1999). *Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Frey, A. (1999). *Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen. Konzepte und Modelle zur Auswertungsevaluation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A. & Balzer, L. (2003). Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen – smk99. In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. 323-335). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Frey, A. & Balzer, L. (2005). Der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskonzepten. In A. Frey, R. S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung beruflicher Kompetenzen* (S. 31-56). Landau: Empirische Pädagogik.
- Frey, A. & Balzer, L. (2007). Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen – smk<sup>72</sup>. In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. 348-362). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Friede, C. (1994). Sozialkompetenz als Ziel der Berufserziehung: begriffs-analytisch betrachtet. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 90/6, S. 606-625.



- Friedrich, G. (2001). Sportlehrerrolle. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 430-436). Schorndorf: Hofmann.
- Frieling, E., Kauffeld, S. & Grote, S. (2000). Zehn Thesen zur Kompetenz(entwicklung). In Dies. (Hrsg.), *Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter?* (S. 277-284). Münster: Waxmann.
- Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis*. 6. Auflage. Konstanz: UVK.
- Fürst, W. (2009). *Gruppe erleben. Soziales Lernen in der erlebnispädagogischen Gruppe*. München: Reinhardt.
- Funke-Wieneke, J. (1997). *Vermitteln zwischen Kind und Sache*. Seelze: Velber.
- Gass, M. A. (1993). *Adventure Therapy. Therapeutic Applications of Adventure Programming*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Gäbert, J. et al. (2007). *Erlebnispädagogik. Konzeption, Planung und Methoden*. Münster: dialog.
- Gillis, H.L. & Speelman, E. (2008). Are challenge (ropes) courses an effective tool? A meta-analysis. *Journal of Experiential Education*, 31 (2). S. 111-135.
- Göring, A. & Frieling, M. (2007). Soft Skills und (Hochschul-)Sport. Wissenschaftliche Perspektiven, Handlungsansätze und Anwendungsbezüge im Rahmen des Bologna-Prozess. In I. Behrens (Hrsg.), *Abschied von Humboldt? Reformprozesse an deutschen Hochschulen* (S. 21-46). Göttingen: Universitätsverlag.
- Goffman, E. (1969). *Wir alle spielen Theater*. München: Piper.
- Graichen, O. (2002). *Schlüsselqualifikationen. Eine kritische Beurteilung eines aktuellen Konzepts aus berufspädagogischer Sicht*. Marburg: Tectum.
- Gruber, H. & Rehr, M. (2005). Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. 1/2005. S. 8-16.
- Grupe, O. (2001): Sportpädagogik und Sportwissenschaft. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 13-24). Schorndorf: Hofmann.
- Hans, T. (2000). A meta-analysis of the effects of adventure programming on locus of control. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 30 (1). S. 33-60.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 128-141). Heidelberg: Spinner.

- Hartmann-Tews, I. & Mrazek, J. (1994). *Der berufliche Werdegang von Diplom-Sportlehrerinnen und Diplom-Sportlehrern*. Köln: Sport und Buch Strauß, ed. Sport.
- Harz, M. (2007). *Erlebnispädagogik. Möglichkeiten und Grenzen bei der Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen*. Saarbrücken: VDM.
- Hatti, J., Marsh, H.W., Neill, J.T. & Richards, G.E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-class experiences that have a lasting effect. *Review of Educational Research*, 67. S. 43-87.
- Heckmair, B. & Michl, W. (1993). *Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Helfferrich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, C. (2001). Sportlehrer Fort- und Weiterbildung. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 446-454). Schorndorf: Hofmann
- Hensge, K., Lorig, B. & Schreiber, D. (2011). Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung. In M. Bethscheider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung* (S. 133-155). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hermann, J. (1999a). Probleme empirischer Forschung in der Erlebnispädagogik. Kritische Anmerkungen zur „Wirkungsanalyse Outward Bound“. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, 10 (4). S. 9-20.
- Hermann, J. (1999b). Noch mehr Probleme empirischer Forschung in der Erlebnispädagogik: Kritische Anmerkungen zur „Wirkungsanalyse Outward Bound“. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, 4. S. 21-32.
- Hermann, J. (1999c). Zum dritten Mal: Probleme empirischer Forschung in der Erlebnispädagogik. Was lernt man aus einer verfehlten Studie? *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, 12 (4). S. 33-34.
- Hildmann, J. (2009). *Probleme sind verkleidete Möglichkeiten – Kompetenzförderung durch Erlebnispädagogik im Unterricht*. Dissertation Ludwig-Maximilians-Universität München. <http://edoc.ub.uni-muenchen.de/12312/> [10.08.2013].
- Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis für the Social Science and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley cop.

- HRK (2009). *Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums. Januar 2009*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- HRK (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hülshoff, T. (1996). Das Handlungskompetenzmodell. *WSB intern*, Heft 2/1996.
- Hurrelmann, K. (2001). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. 7. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Jagenlauf, M. (1990). *Outward Bound. Persönlichkeitsbildung durch Erlebnispädagogik*. München: Deutsche Gesellschaft für europäische Erziehung.
- Jagenlauf, M. (1992). Wirkungsanalyse Outward Bound – ein empirischer Beitrag zur Wirklichkeit und Wirksamkeit der erlebnispädagogischen Kursangebote von Outward Bound Deutschland. In A. Bedacht (Hrsg.), *Fahrt in die Tiefe. Ein Handbuch für Höhlenbefahrungen* (S. 72-95). Augsburg: Ziel.
- Jagenlauf, M. & Bress, H. (1990). *Wirkungsanalyse Outward Bound – Kurzbericht*. Hamburg: Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung e.V.
- Jetter, F. (2008). Führungskompetenz durch Motivation und einen dialogorientierten Führungsstil. In F. Jetter & R. Skrotzki (Hrsg.), *Führungskompetenz* (S. 5-65). Regensburg: Walhalla.
- Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974). Little jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34. S. 11-117.
- Kern, H. & Schmidt, D. (2001). *Nutzen und Chancen des Outdoor-Trainings*. Diss. Univ. Bielefeld. <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2302084> [10.08.2013].
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kluge, S. & Kelle, U. (2001). *Methodeninnovation in der Lebensforschung. Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biografieforschung*. Weinheim: Juventa.
- KMK (2000). *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf). [07.09.2013]

- KMK (2013). *Bologna-Prozess. Website der Kultusminister-Konferenz.* <http://www.kmk.org/wissenschaft-hochschule/internationale-hochschulangelegenheiten/>. [07.09.2013]
- Knoll, M. (1987). Kurt Hahn – Ein politischer Pädagoge. Zu seinem 100. Geburtstag. In J. Ziegenspeck (Hrsg.), *Kurt Hahn. Erinnerungen – Gedanken – Aufforderungen. Beiträge zum 100. Geburtstag des Reformpädagogen* (S. 9-20). Lüneburg: Neubauer.
- Köckeis-Stangl, E. (1980). Methoden der Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 321-369). Weinheim: Beltz.
- Krauss, S. et al. (2004). Coactiv. Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule* (S. 31-53). Münster: Waxmann
- Lakemann, U. (2005). Theoretische und empirische Grundlagen der Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. In Ders. (Hrsg.), *Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training* (S. 7-34). Augsburg: Ziel.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lang, F. R. & Lüdtke, O. (2005). Der Big Five-Ansatz der Persönlichkeitsforschung: Instrumente und Vorgehen. In S. Schumann & H. Schoen (Hrsg.), *Persönlichkeit. Eine vergessene Größe der empirischen Sozialforschung* (S. 29-39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Lange, E. (2012). Zur Verbesserung von Schlüsselkompetenzen in universitären Lehrveranstaltungen. *Journal for Labour Market Research*. März 2012, Volume 45-1, S. 63-78.
- Lauf, E. (2001). „96 nach Holsti“. Zur Reliabilität von Inhaltsanalysen und deren Darstellung in kommunikationswissenschaftlichen Fachzeitschriften. *Publizistik*, 1. S. 57-68.
- Laur-Ernst, U. (1990). Handeln als Lernprinzip. In L. Reetz & T. Reitmann (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen (Materialien zur Berufsbildung, Bd. 3)* (S. 145-152). Hamburg: Feldhaus. S. 145-152

- Lechner, H. (1999). Persönlichkeitsbildung im erlebnispädagogischen Kontext. In H. Paffrath, A. Salzmann & M. Scholz (Hrsg.), *Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik* (S. 119-129). Augsburg: Ziel.
- Lüders, M. & Wissinger, J. (2007). *Kompetenzentwicklung und Programevaluation. Forschung zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Luhmann, N. (1990). *Soziologische Aufklärung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luft, J. (1989). *Einführung in die Gruppendynamik*. Frankfurt: Fischer.
- Luft, J. & Ingham, H. (1955). *The Johari Window. A Graphic Model of Awareness in Interpersonal Relations*. Los Angeles: Western Training Laboratories.
- Mayring, P. (1995). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. Kardoff & H. Keupp (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 209-213). 2. Auflage. Weinheim: Beltz
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Auflage. Weinheim: Beltz.
- McKenzie, M. (2011). Beyond „the outward bound process:“ Rethinking Student Learning. *Journal of Experiential Education*, 26 (1). S. 8-23.
- Mead, G. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Merton, R.K. & Kendall, P. (1993). Das fokussierte Interview. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 171-203). Stuttgart: Klett-Cotta
- Michl, W. (2009). *Erlebnispädagogik*. München: Reinhardt.
- Michl, W. & Heckmair, B. (2008). *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik*. 6. Auflage. München: Reinhardt.
- Müller, P. (1987). *Sportkonzeptionen der gesellschaftlichen Instanzen und deren Bedeutung für den Sportunterricht in Schulen*. Diss. Univ. Essen.
- Münch, J. (1984). Berufliche Qualifikation und Soziale Kompetenz. In J. Günther (Hrsg.), *Quo vadis Industriegesellschaft? Perspektiven zu Führungsfragen von Morgen* (S. 131-150). Heidelberg: Sauer.

- Münch, J. (1993). *Handbuch Personal- und Organisationsentwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Nasser, D. (1993). *Erlebnispädagogik in Nordamerika. Eine Darstellung am Beispiel "Project Adventure" ; das reformpädagogische Modell und seine grundlegende Bedeutung*. Augsburg: Ziel.
- Neill, J.T. (2002). *Meta-analytic research on the outcomes of outdoor education. Paper presented to the 6<sup>th</sup> Biennial Coalition for Education in the Outdoors Research Symposium*, Bradford Woods, IN, 11.-13. January. <http://www.wilderdom.com/research/researchoutcomesmeta-analytic.htm> [10.08.2013].
- Neuendorf, K.A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nieke, W. (2002). Kompetenz. In H.-U. Otto (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Band III: Professionalität und Kompetenz* (S. 13-27). Opladen: Leske+Budrich.
- Nieke, W. (2006). Professionelle pädagogische Handlungskompetenz zwischen Qualifikation und Bildung. In M. Rapold (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität* (S. 35-51). Baltmannsweiler: Schneider.
- Nunally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.
- Nye, R. P. (1976). *The Influence of an Outward Bound Program on the Self-Concept of the Participants*. Ann Arbor: UMI.
- Ölkers, J. (1992). Unmittelbarkeit als Programm: Zur Aktualität der Reformpädagogik. In A. Bedacht (Hrsg.), *Fahrt in die Tiefe. Ein Handbuch für Höhlenbefahrungen* (S. 96-116). Augsburg: Ziel.
- Opolenski, A. (2006). Kooperation von Pädagoginnen und Pädagogen als Bestandteil professionellen Handelns. In A. Spies & D. Tredo (Hrsg.), *Risikobiografien. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten* (S. 267-280). Wiesbaden: VS.
- Oswald, H. (2010). Was heißt qualitative forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 183-201). Weinheim: Juventa.
- Pätzold, G. (1993). *Lehrmethoden der beruflichen Bildung*. Heidelberg: Sauer.
- Paffrath, H. (2013). *Einführung in die Erlebnispädagogik*. Augsburg: Ziel.
- Pätzold, G. (2013). Standards und Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung – Zum Beziehungsgeflecht zwischen Theorie und Praxis. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.),

- Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag* (S. 178-195). Paderborg: Eusl.
- Paier, D. (2010). *Quantitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Wien: Facultas.
- Palmberg, I. & Kuru, J. (2010). Outdoor Activities as a basis for environmental responsibility. *Journal of Environmental Education*, 31 (4). S. 32-36.
- Plöhn, I. (1998). *Flow-Erleben. Eine erlebnispädagogische Anleitung zum Motivations-training für Jugendliche*. Neuwied: Luchterhand.
- Popp, U. (2002). *Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt*. Weinheim: Beltz.
- Priest, S. (1999). Research in Outdoor Adventure. In H. Paffrath, A. Salzmann & M. Scholz (Hrsg.), *Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik. Erleben, Forschen, Evaluieren* (S. 25-37). Augsburg: Ziel.
- Prenzel, M., Gogolin, I. & Krüger, H.-H. (2007). Editorial. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 8 (Kompetenzdiagnostik), S. 5-8.
- Rasch, B, Friese, M., Hofmann, W. J. & Naumann, E. (2006). *Quantitative Methoden 2*. 2. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Reetz, L. (1989). Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Teil 1: 5/89, S. 3-10. Teil 2: 6/89, S. 24-30.
- Reetz, L. (1999). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In T. Tramm, D. Sembill, F. Klauser & E.-G. John (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsausbildung. Festschrift für Frank Achtenhagen* (S. 32-51). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Reetz, L. & Tramm, T. (2000). Lebenslanges Lernen aus Sicht einer berufspädagogisch und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 5: Erziehungstheorie und Bildungsforschung* (S. 69-120). Opladen: Leske+Budruch.
- Rehm, M. (1999). Evaluationen im englischsprachigen Raum - eine Übersicht über 64 Studien. In H. Paffrath et al. (Hrsg.), *Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik. Dokumentation des 2. Hochschulforums Erlebnispädagogik*. Augsburg: Ziel
- Reiners, A. (1995). *Erlebnis und Pädagogik*. München: Sandmann.
- Retter, H. (2000). *Studienbuch Pädagogische Kommunikation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rhein, R. (2010). Kompetenzorientierung im Studium. In P. Pohlenz & A. Oppermann (Hrsg.), *Lehre und Studium professionell evaluieren. Wieviel Wissenschaft braucht die Evaluation?* (S. 137-152). Bielefeld: UVW
- Robbins, S. (2011). *Fundamentals of Management*. 4. Auflage. New Jersey: Pearson.
- Rössler, P. (2005). *Inhaltsanalyse*. Konstanz: UTB
- Rotermund, M., Dörr, G. & Bodensohn, R. (2008). *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform*. Leipzig: Universitätsverlag.
- Roth, H. (1966). *Pädagogische Anthropologie I*. Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. 13. Auflage. Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (1971a). *Pädagogische Anthropologie 2*. Hannover: Schroedel.
- Rousseau, J.-J. (1975). *Emile oder über die Erziehung*. 3. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Rump, J., Sattelberger, T. & Fischer, H. (2006). *Employability Management. Grundlagen, Konzepte, Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.
- Schaeper, H. & Wolter, Ä. (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, S. 607-625.
- Schmidt-Millard, T. (2001). Voraussetzungen: Lehrende und Lernende. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 159-166). Schorndorf: Hofmann.
- Schödlbauer, C. (2000). *Metaphorisches Lernen in erlebnispädagogischen Szenarien. Eine Untersuchung über handlungsorientierte Lehr-Lern-Prozesse*. Hamburg: Dr. Kovic. Zugl. Diss. Univ. Nürnberg/Erlangen.
- Schulz von Thun, F. (1991). *Miteinander reden Bd. 1*. Reinbek: rowohlt.
- Schwarzer, R. (1993). *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwiersch, D. (1990). *Die Jugendausbildungsstätte des Deutschen Alpenvereins: "Haus Sonnenhalde" Burgberg*. München: DAV.
- Schwiersch, M. (1995). Wirkt Erlebnispädagogik? Wirkfaktoren und Wirkmodelle in der Erlebnispädagogik. In H. Kölsch (Hrsg.), *Wege moderner Erlebnispädagogik* (S. 139-183). München: Sandmann.
- Smith, M.L. & Glass, G.V. (1977). *Meta-analysis of psychotherapy outcome studies*. *American Psychologist*, 32, S. 752-760.



- Sommerfeld, P. (1998). Erlebnispädagogik: Gestern, Heute und Morgen. Anregungen zur wissenschaftlichen Fundierung. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, 1, S. 9-21.
- Standop, E. & Meyer, M.L.G. (1998). *Die Form der wissenschaftlichen Arbeit*. 15. Auflage. Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tenberg, R. (2006). *Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts: Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Thierer, R. (2001). Sportlehrerausbildung. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 437-445). Schorndorf: Hofmann.
- Trautwein, F. (2004). *Berufliche Handlungskompetenz als Studienziel. Bedeutung, Einflussfaktoren und Förderungsmöglichkeiten beim betriebswirtschaftlichen Studium an Universitäten unter besonderer Berücksichtigung der Bankwirtschaft*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Vogel, C. (2005). Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher in der Jugendarbeit. In U. Lakemann (Hrsg.), *Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training* (S. 65-106). Augsburg: Ziel.
- Vonken, M. (2005). *Handlungen und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Wagner, M. (2002). Transfer 1: Wer hat den Affen auf der Schulter sitzen? – Die Verantwortung für den Transfer. In N. Schad & W. Michl (Hrsg.), *Outdoor-Training. Personal- und Organisationsentwicklung zwischen Flipchart und Bergseil* (S. 94-103). Neuwied: Reinhardt.
- Wagner, M. & Waldmann, R. (2004). Vom Outdoor-Training zur Teamentwicklung? – Welchen Beitrag leisten Hochseilgärten? *e&l. erleben und lernen*, I, S. 6-11.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1969). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern/Stuttgart: Huber.
- Wellhöfer, P. (2004). *Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

- White, R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner management. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17 (1). S. 13-23.
- Wilson, S.J. & Lipsey, M.W. (2000). Wilderness Challenge programs for delinquent youth: A meta-analysis of outcome evaluations. *Evaluation and Program Planning*, 23. S. 1-12.
- Winter, M. (2009). *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess im Deutschland. HoF-Arbeitsberichte*. Halle: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Wolff, H.-G. & Bacher, J. (2010). Hauptkomponentenanalyse und explorative Faktorenanalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 333-366). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wollersheim, H.-W. (1993). *Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung*. Frankfurt: Peter Lang.
- Zastrow, B. (2011). *Wie sehen sich (künftige) Lehrer? Vergleich der Selbsteinschätzungen von Lehramtsstudierenden mit den im Beruf stehenden Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf berufsrelevante Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen*. Diss. Päd. Hochschule Heidelberg.
- Ziegenspeck, J. (1987). Kurt Hahn und die internationale Kurzschulbewegung. Ein Beitrag zum 100. Geburtstag des Reformpädagogen. In J. Ziegenspeck (Hrsg.), *Kurt Hahn. Erinnerungen – Gedanken – Aufforderungen. Beiträge zum 100. Geburtstag des Reformpädagogen* (S. 117-132). Lüneburg: Neubauer.
- Ziegenspeck, J. (1992a). Einige Vorbemerkungen zum nachfolgenden Beitrag von Joachim Hermann. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, 12 (6). S. 64-66.
- Ziegenspeck, J. (1992b). *Erlebnispädagogik: Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick. Bericht über den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Erlebnispädagogik in der Bundesrepublik Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Lüneburger Anstöße und Projekte. Dokumentation der geleisteten praktischen und theoretischen Arbeit (1980–1992)*. 4. Auflage. Lüneburg: Ed. Erlebnispädagogik.
- Ziegenspeck, J. (2003). Erlebnispädagogik. Eine neue Wissenschaftsdisziplin zwischen Theorie und Praxis, Tradition und Fortschritt, Affirmation und Innovation meldet sich zu Wort. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*. 8-11/2003. S. 40-49.

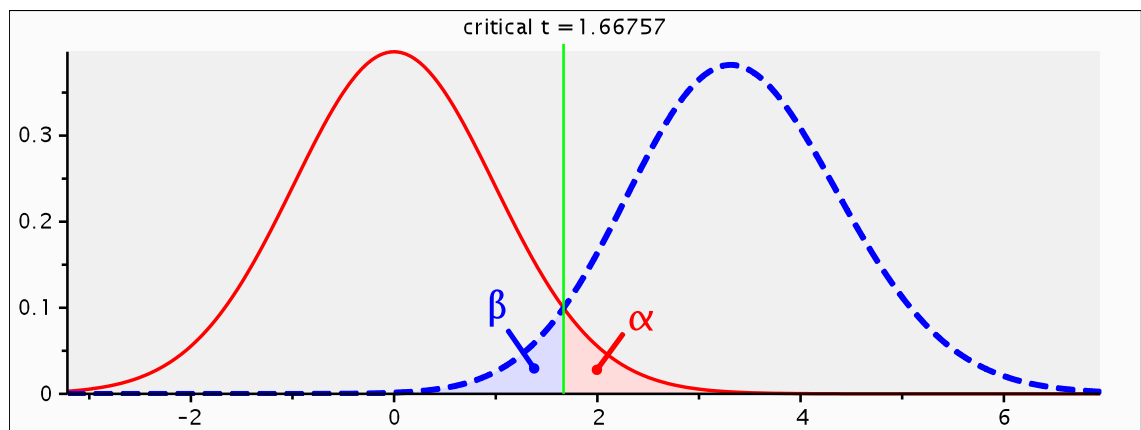
Ziegenspeck, J. (2008). *Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Anhang

### Ermittlung der optimalen Stichprobengröße mit GPower 3.1

Effektstärke  $d = 0,8$

Alpha-Fehler =  $0,05$



Total sample size = 8

Actual power = 0.9517176

**t tests** - Means: Difference between two independent means (two groups)

**Analysis:** A priori: Compute required sample size

**Input:** Tail(s) = One

Effect size  $d$  = 0.8

$\alpha$  err prob = 0.05

Power ( $1-\beta$  err prob) = 0.95

Allocation ratio  $N_2/N_1$  = 1

**Output:** Noncentrality parameter  $\delta$  = 3.3466401

Critical  $t$  = 1.6675723

Df = 68

Sample size group 1 = 35

Sample size group 2 = 35

Total sample size = 70

Actual power = 0.9523628

## Ermittlung der optimalen Stichprobengröße bei realisierter Teilnehmerzahl

Effektstärke  $d = 0,8$

Alpha-Fehler = 0,05

Experimentalgruppe = 28

Kontrollgruppe = 32

	$\alpha$ err prob	= 0.05
	Power (1- $\beta$ err prob)	= 0.95
	Allocation ratio N2/N1	= 1
<b>Output:</b>	Noncentrality parameter $\delta$	= 3.3466401
	Critical t	= 1.6675723
	Df	= 68
	Sample size group 1	= 35
	Sample size group 2	= 35
	Total sample size	= 70
	Actual power	= 0.9523628

**t tests** - Means: Difference between two independent means (two groups)

**Analysis:** Post hoc: Compute achieved power

<b>Input:</b>	Tail(s)	= One
	Effect size d	= 0.8
	$\alpha$ err prob	= 0.05
	Sample size group 1	= 28
	Sample size group 2	= 32
<b>Output:</b>	Noncentrality parameter $\delta$	= 3.0914937
	Critical t	= 1.6715528
	Df	= 58
	Power (1- $\beta$ err prob)	= 0.9207691

## Selbsteinschätzungen zu sozialen und methodischen Kompetenzen

Version AUS 01-2012

Prof. Dr. Andreas Frey

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in D-Mannheim

Dr. Lars Balzer

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung in CH-Zollikofen

Bitte kreuzen Sie an, ob Sie die vorgegebenen Fähigkeiten in beruflichen Situationen anwenden:

① = trifft völlig zu; ② = trifft zu; ③ = trifft eher zu;  
④ = trifft eher nicht zu; ⑤ = trifft nicht zu; ⑥ = trifft gar nicht zu

1. Initiative ergreifen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
2. Bei der Zusammenarbeit mit anderen ein gemeinsames Ziel festlegen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
3. Selbstständig lernen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
4. Beim Umgang mit anderen Regeln einhalten	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
5. Selbstständig Ziele setzen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
6. Gute Umgangsformen anwenden	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
7. Interessen aller Beteiligten beachten	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
8. Nach tragbaren Lösungen für alle Beteiligten suchen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
9. In Gruppen produktiv arbeiten	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
10. Selbstbewusst auftreten	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
11. Sich mit anderen verantwortungsbewusst auseinandersetzen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
12. Konflikte verantwortungsvoll lösen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
13. Projekte selbstständig bewältigen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
14. Sich Konflikten stellen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
15. Sich klar und präzise ausdrücken	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
16. Konstruktiv Kritik äußern	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
17. Anderen zuhören können	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
18. Selbstständig arbeiten	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

19. Situationsgerecht auftreten und handeln	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
① = trifft völlig zu; ② = trifft zu; ③ = trifft eher zu; ④ = trifft eher nicht zu; ⑤ = trifft nicht zu; ⑥ = trifft gar nicht zu	
20. Andere ausreden lassen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
21. Mit sensiblen Informationen verantwortungsbewusst umgehen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
22. Bei Meinungsverschiedenheiten nach einem Kompromiss suchen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
23. Auf Kritik angemessen reagieren	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
24. Andere Menschen anerkennen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
25. Fähigkeiten von anderen erkennen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
26. Regeln für ein gutes Gruppenverhalten kennen und anwenden	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
27. In einem Gespräch andere einbeziehen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
28. Konstruktive Kritik annehmen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
29. Anderen Verantwortung geben	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
30. Unterschiedliche Ansichten sachbezogen diskutieren	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
31. Bei Meinungsverschiedenheiten die Streitfrage lösen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
32. Verantwortungsbewusst handeln	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
33. Förderbedarf von anderen ermitteln	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
34. Bei der Zusammenarbeit mit anderen gemeinsam festlegen, wie ein Ziel erreicht werden soll	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
35. Sich Kritik stellen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
36. Je nach Situation eine angemessene Kleidung tragen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
37. Andere entsprechend ihrer Fähigkeiten einsetzen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
38. Je nach Situation mit anderen zusammenarbeiten	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
39. Andere zu Eigenverantwortung motivieren	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
① = trifft völlig zu; ② = trifft zu; ③ = trifft eher zu; ④ = trifft eher nicht zu; ⑤ = trifft nicht zu; ⑥ = trifft gar nicht zu	
40. Anderen gegenüber unvoreingenommen sein	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
41. Durch Höflichkeitsregeln auf Situationen angemessen reagieren	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

42. Verschiedene Arbeitstechniken anwenden	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
43. Auf veränderte Rahmenbedingungen unkompliziert reagieren	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
44. Systematisch arbeiten	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
45. Über eigene Fähigkeiten nachdenken	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
46. Eigenes Handeln bezüglich möglicher Probleme oder Risiken analysieren	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
47. Informationen auf neue Situationen anwenden	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
48. Komplizierte Sachverhalte verständlich darstellen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
49. Gleichzeitig verschiedene Aufgaben bearbeiten	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
50. Einschätzen, warum ein Vorgehen zu dem erreichten Ergebnis geführt hat	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
51. Altes in Frage stellen, Neues ausprobieren	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
52. Eigene Fähigkeiten reflektieren	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
53. Methoden kennen, die zur Erreichung eines Zieles führen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
54. Verschiedene Aufgaben flexibel bearbeiten	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
55. Tätigkeiten analysieren	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
56. Wichtiges und Unwichtiges unterscheiden	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
57. Gelerntes auf neue Anforderungen übertragen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
58. Zielorientiert handeln	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
59. Über das eigene Lernverhalten nachdenken	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
<p>① = trifft völlig zu; ② = trifft zu; ③ = trifft eher zu;          ④ = trifft eher nicht zu; ⑤ = trifft nicht zu; ⑥ = trifft gar nicht zu</p>	
60. Verschiedene Situationen analysieren	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
61. Auf verschiedene Situationen angemessen reagieren	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
62. Prioritäten setzen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
63. Arbeitssituationen untersuchen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
64. Unterschiedliche Arbeitstechniken kennen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
65. Realistische Ziele setzen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥



---

66. Vorgänge oder Verhaltensweisen differenziert erfassen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
67. Sich verändernden Rahmenbedingungen schnell anpassen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
68. Für bestimmte Arbeitssituationen eine angemessene Arbeitstechnik anwenden	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
69. Über das eigene Handeln kritisch nachdenken	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
70. Komplexe Arbeitszusammenhänge erkennen	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
71. Aus vorhandenen Informationen Handlungsmöglichkeiten entwickeln	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
72. Überprüfen, ob das eigene Handeln richtig ist	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

---

## **Einverständniserklärung**

Hiermit erkläre ich mein Einverständnis mit der Aufzeichnung (Ton und Video) und der wissenschaftlichen Auswertung des Interviews.

Alle erhobenen Daten werden streng vertraulich behandelt und ausschließlich zum vereinbarten Zweck verwendet.

Zu Auswertungszwecken wird von der Aufnahme ein schriftliches Protokoll (Transkript) angefertigt, wobei nur die jeweilige Kennung der Befragten erscheint.

Auch für etwaige Veröffentlichungen wird sichergestellt, dass eine Identifikation des/der Befragten nicht möglich ist.

.....,

den.....

Ort/

.....

Name/Vorname

## Interviewleitfaden

### I. Projektbiografie und Ziele Outdoor Education

#### Schlüsselfragen zu

Einstiegsfrage	Suche dir einen Gegenstand, der die bisherige Ausbildung charakterisiert.
Inhaltliche Struktur, Konzeption und Zielführung	Wie beurteilt ihr die Konzeption, die Struktur der Ausbildung? Ihre Abfolge unterscheidet sich ja z.B. sehr stark von dem aktuellen BSC-Studiengang?
	Wie bewertet ihr die Ausbildungsstruktur z. B. auf im Vergleich mit der momentanen BSC-Ausbildung? Welche Argumente könnt ihr anführen?
	Was ist eure momentane Zielführung unter der ihr die Ausbildung versteht?
	Wie bewertet ihr die Konzeption dieser Ausbildung? Zuerst praktische Selbsterfahrung und danach die theoretischen Bezüge und Inhalte. Wäre es nicht auch umgekehrt sinnvoll?
Rolle der Natur als Umgebung	Wie seht ihr die Rolle der Natur in dieser Ausbildung? Wäre dies nicht auch in München möglich?
	Was bedeutet die Rolle der Natur im Rahmen der Ausbildung?
	Haben die Natur und die Aufgabenstellungen einen vertrauensvollen Umgang beschleunigt, gar erfordert?
	Wie ist die Rolle der Natur? Ist sie nicht in Modul 2 und 3 obsolet?
	Hat die Natur noch anderweitige Wirkungen auf euch gehabt?
Transfermöglichkeiten und Nachhaltigkeit	Sind die Ausbildungsinhalte der ZQ auch transferierbar?
	Wie sicher oder selbstischer seid ihr euch in der Anwendung des Transfers dieser Ausbildung?
	Seht ihr Transfermöglichkeiten in andere Gruppenstrukturen?
	Wie nachhaltig und mit welchen Transfermöglichkeiten seht ihr diese Ausbildung?
	Ist eine Nachhaltigkeit auch auf höherer Ebene gegeben? Bezogen z. B. auf pädagogische und bildungstheoretische Hintergründe?

## II. Kompetenzklassen

Kooperationsfähigkeit	Wie habt ihr die Zusammenarbeit miteinander kennengelernt?
	Wie habt ihr die Zusammenarbeit untereinander empfunden?
	Wie war die Zusammenarbeit in der Gruppe? Was waren die Gründe für positives Gruppenverhalten?
	Wie war die Zusammenarbeit mit anderen?
	Was sind Gründe für dieses skizzierte gute Gruppenklima und -verhalten?
	War der Gruppenvertrag allumfassend oder habt ihr noch andere Techniken zum Teambuilding benötigt?
	Was war oder bewirkte Der Gruppenvertrag?
	Ist der durch den Gruppenvertrag initiierte sorgsame Umgang miteinander eine Grundlage zum harmonischen Gruppenklima?
Konfliktfähigkeit	Sind Konflikte aufgetreten?
	Gibt euch die Ausbildung Impulse, um mit den Konflikten außerhalb dieser Gruppe umgehen zu können? Habt ihr Konfliktlösungsstrategien?
	Hat es Konflikte gegeben und wie seid ihr damit umgegangen?
	Warum funktioniert diese Konfliktlösung hier so schnell und gut, wo es doch in anderem Umfeld oft kaum oder schwer Lösungen gibt?
Selbstständigkeit	Welche Auswirkungen hatte diese Ausbildung auf euch? Auch außerhalb dieser Gruppe und dieser Ausbildung?
	Thema Selbstbewusstsein/ Selbstwertgefühl: Welchen Beitrag hat die Ausbildung hier geleistet?
	Welche Auswirkungen auf euer Selbstbewusstsein und euer Selbstwertgefühl hat diese Ausbildung?
Methodenkompetenz	Wie ist es mit anderen Kompetenzbereichen? Z. B. Kommunikationskompetenz und Methodenkompetenz? Fühlt ihr euch auch dafür besser vorbereitet?
Reflexion	Wie ich feststellen konnte, nutzt ihr auch verschiedene Ebenen der Reflektion. Ist euch das bewusst und dienlich?
	Warum ist euch aus eurer Sicht die Reflexion so wichtig?
Abschließende Frage	Gibt es noch etwas, was nicht gefragt wurde, ihr aber gerne einbringen möchtet?