

BA Kindheitspädagogik



Erstgutachter:

M.A. Andreas Hipp

Zweitgutachterin:

Dipl. Päd. Heike Heim

Wintersemester 2021/22

5. Kohorte

Bachelorarbeit

Konzipierung eines Lehr- und Lerncurriculums zur Erlebnispädagogik im Studiengang Kindheitspädagogik an der PH Freiburg

Carolin Räuber

Merzhauserstraße 164/ 04 00 07, 79100 Freiburg

carolin.raeuber@stud.ph-freiburg.de

Matrikelnummer: 1600998

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	4
2.	Theoretischer Hintergrund.....	7
2.1.	Das Bildungssystem in Deutschland und deren Hochschulen.....	7
2.2.	Lehren und Lernen an der Hochschule.....	8
2.3.	Erwachsenenbildung	9
2.3.1.	Lerntheorien	10
2.3.2.	Didaktik in der Erwachsenenbildung.....	13
2.3.2.1.	Didaktische Modelle	13
2.3.2.2.	Didaktische Prinzipien	16
2.3.2.3.	Lehrstrategien	17
2.3.2.4.	Lernstrategien	19
2.3.2.5.	Methoden.....	21
2.4.	Erlebnispädagogik	22
2.4.1.	Einordnung der EP und Definition.....	22
2.4.2.	Ziele der EP	22
2.4.3.	Handlungsfelder der EP	25
2.4.4.	Zielgruppen der EP	26
2.4.5.	Merkmale und Modelle zur EP	27
2.4.6.	Qualitätsstandards in der EP	30
2.4.7.	Kompetenzanforderungen an die Erlebnispädagog*innen.....	31
2.4.7.1.	Fachkompetenz	31
2.4.7.2.	Sozialkompetenz.....	34
2.4.7.3.	Selbstkompetenz	35
2.4.7.4.	Haltung	35
3.	Herleitung der Fragestellung.....	37
4.	Methodologie	40
4.1.	Forschungsvorhaben	40
4.2.	Generierung der Datengrundlage	42
5.	Konzepterstellung anhand von ADDIE	44
5.1.	Analyse	44
5.1.1.	Umfeldanalyse.....	44

5.1.2.	Analyse der Ressourcen.....	45
5.1.3.	Voraussetzungen und Rolle des Lehrenden	46
5.1.4.	Zielanalyse	46
5.2.	Design	49
5.2.1.	Strukturqualität	50
5.2.2.	Orientierungsqualität	52
5.2.3.	Prozessqualität	54
5.2.4.	Ergebnisqualität.....	56
5.3.	Development	57
5.4.	Implementation.....	61
5.5.	Evaluation	63
5.5.1.	Formative Evaluation.....	64
5.5.2.	Summative Evaluation.....	65
6.	Diskussion.....	70
6.1.	Beurteilung der Qualität.....	70
6.2.	Beantwortung der Fragestellung.....	74
6.3.	Ausblick.....	75
7.	Literaturverzeichnis.....	76
8.	Abbildungsverzeichnis.....	91
9.	Tabellenverzeichnis	92
10.	Anhang.....	93
10.1.	Exposé.....	93
10.2.	Zielanalyse	99
10.3.	Angaben zur Prüfungsleistung.....	105
10.4.	PPP Einführungsveranstaltung	107
10.5.	Hygienekonzept.....	110
10.6.	Packliste des/der Dozierenden für Blockveranstaltung	112
10.7.	Tabellen zur Blockveranstaltung	113
10.8.	PPP Nachbereitungsveranstaltung	126
10.9.	Evaluation.....	127
10.10.	Eidesstattliche Erklärung	138

Abkürzungen

s. Kap.	siehe Kapitel
WiSe	Wintersemester
EP	Erlebnispädagogik
EB	Erwachsenenbildung
Abb.	Abbildung
Tab.	Tabelle
PPP	Power-Point-Präsentation
SWS	Semesterwochenstunden

1. Einleitung

Die Erlebnispädagogik ist ein weit verbreiteter Bildungskontext und zeichnet sich durch eine Vielzahl von breit gefächerten Aktivitäten, Handlungsfeldern und Programmen aus. Sie wird allen Altersgruppen, Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen, wie auch verschiedensten Zielgruppen angeboten. Die internationale Forschung befasst sich seit Jahrzehnten mit der Wirksamkeit dieser Pädagogik.

Mithilfe erlebnispädagogischer Aktivitäten können Individuen ihre Persönlichkeitsentwicklung stärken, sodass sie ihr Leben selbstverantwortlicher gestalten können (Heckmair & Michl, 2018, S. 108). Die Entwicklung der Persönlichkeit findet zum großen Teil in der mittleren und späten Kindheit statt (Kray & Schaefer, 2018, S. 230). In diesem Alter eignen Kinder sich wesentliche soziale und emotionale Kompetenzen an, wie die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts, positive Attributierungsmuster sowie intrapersonale emotionale Regulationsstrategien. Zudem erweitern sie ihr Verständnis über Emotionen (Kray & Schaefer, 2018, S. 231, 234, 236f.). In der Konzipierung erlebnispädagogischer Angebote spielt ferner die körperliche Bewegung von Kindern eine wichtige Rolle.

Die Aktualität der Erlebnispädagogik als präventive oder interventive pädagogische Maßnahme zeigt sich im Hinblick auf den Gesundheitszustand von Kindern. Aktuelle Befunde belegen, dass „bereits Kinder und Jugendliche [aufgrund von Alltagsbelastungen oder kritischen Lebensereignissen] in einem hohen Ausmaß Stress [erleben] und [...] starke psychische als auch physische Beanspruchungssymptome wie Anspannung, Nervosität, Unwohlsein, Ängstlichkeit“ (Hampel & Petermann, 2006; Anda et al., 1997, zitiert nach Kümmel, Hampel & Meier, 2008, S. 557) aufweisen. In einer Studie konnte bestätigt werden, dass mithilfe erlebnispädagogischer Programme die negativen Auswirkungen der Alltagsbelastungen und die emotionalen Belastungen reduziert und die eigenen Ressourcen der Kinder gestärkt werden konnten (Kümmel et al., 2008, S. 566).

Der Kindergesundheitsbericht (KIGGS) des Jahres 2020 hält darüber hinaus fest, dass in den letzten fünf Jahren konstant rund ein Viertel der Kinder motorische Auffälligkeiten zeigen. Das ist zugleich eines der häufigsten Störungsbilder bei Kindern (Landesgesundheitsamt Baden-Württemberg, 2020, S. 74, 83). Es kann angenommen werden, dass dies mit Mangel an Bewegung zusammenhängt (Graf et al., 2007, S. 635). Ferner sind sowohl Denk- und Konzentrationsleistung an die Bewegungsfähigkeit gebunden, als auch das sozial-emotionale Wohlbefinden wird dadurch gefördert (Frey & Mengelkamp, 2007, S. 13f.). Anhand dieser Studienergebnisse lässt sich die Notwendigkeit erlebnispädagogischer Aktivitäten erkennen.

Diese Bachelorarbeit betrachtet die Anwendung von Erlebnispädagogik innerhalb der Hochschullehre. Seitdem in der Hochschuldidaktik Handlungsorientierung der Lehre, ganzheitliche Bildung und Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden verstärkt in den Blick genommen werden, nehmen die Bemühungen zu, die Erlebnispädagogik als Lernmethode in hochschuldidaktischen Konzepten zu ergänzen (Michels, 2017, S. 297). Die Integration der Erlebnispädagogik in die Hochschullehre reicht von der Thematisierung in einzelnen Seminaren bis hin zu eigenen Modulen oder an den Studiengang angegliederte Ausbildungsformate (Michels, 2017, S. 297; Scholz, 2018, S. 305).

An der erlebnispädagogischen Praxis wird häufig ein Theorie- und Forschungsdefizit bemängelt (Michels, 2017, S. 298). Diese Arbeit soll dabei helfen, diese Lücke zu schließen. Deshalb geht es konkret um die Konzipierung eines Lehr- und Lerncurriculums für ein 2-SWS-Seminar, in dem angehende Kindheitspädagog*innen in die Erlebnispädagogik eingeführt werden sollen, um diese anschließend mit Kindergruppen umsetzen zu können. Die theoretische Konzipierung wird als Pilotprojekt an der PH Freiburg im Studiengang Kindheitspädagogik im Wintersemester 21/22 erstmalig durchgeführt, um den Erarbeitungsprozess zu begleiten und Rückschlüsse für eine erste Überarbeitung des Curriculums ziehen zu können.

Die hier vorliegende fallbezogene Bachelorarbeit zeigt auf, wie ein Seminarcurriculum über Erlebnispädagogik gestaltet werden kann. Hierfür werden im theoretischen Teil relevante Begriffe des Forschungsvorhabens operationalisiert. In Kapitel 2.1 wird daher auf die Hochschule als Bildungssektor eingegangen, in dem das Curriculum entwickelt werden soll. Für die Gestaltung von Lernprozessen in Hochschulen werden in Kapitel 2.2 die zwei wesentlichen Akteure, die Lehrenden und die Lernenden, in den Blick genommen. Damit das Vorgehen in der Curriculumserstellung nachvollzogen werden kann, führt Kapitel 2.3 dann zentrale Lerntheorien und didaktische Modelle sowie Prinzipien der Erwachsenenbildung auf, die sich an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen über das menschliche Lernverhalten orientieren. Diese Kenntnisse sollen helfen, die Qualität des Curriculums zu steigern. In der Feinplanung eines Seminars ist für eine erfolgreiche Umsetzung schließlich noch eine angemessene Auswahl an Methoden entscheidend. Deshalb wird in den Kapiteln 2.3.2.3 bis 2.3.2.5 genauer darauf eingegangen, wie Lernverhalten und Lernprozesse unterstützt werden können. Der Lerngegenstand des Seminars ist die Erlebnispädagogik. Um diesen transparent zu machen, werden die relevanten Lehrinhalte in Kapitel 2.4 dargestellt.

Kapitel 3 legt die hier zugrundeliegende Forschungsfrage anhand der festgestellten Forschungslücken dar. Anschließend wird die Relevanz der Erlebnispädagogik für die Zielgruppe der Kindheitspädagog*innen und deren akademische Ausbildung aufgezeigt.

Um das systematische Vorgehen des Konzipierungsprozesses aufzuzeigen, widmet sich Kapitel 4 der Methodologie. Zuerst wird der Begriff *Curriculum* erklärt. In Kap. 4.1 folgt die Beschreibung des ADDIE-Modells, mithilfe dessen das Curriculum entwickelt wurde. Welche erlebnispädagogischen Inhalte für ein Hochschulseminar relevant sind, sollte ursprünglich aus bereits bestehenden Curricula von anderen Hochschulen durch eine qualitative Inhaltsanalyse herausgearbeitet werden. Dies erwies sich als nicht möglich. So zeigt Kapitel 4.2, wie eine Auswahl der relevanten Lehrinhalte für die Zielgruppe der Kindheitspädagog*innen letztendlich getroffen wurde.

Kapitel 5 bildet das Herzstück dieser Arbeit. Hier wird das Seminar konkret konzipiert, welches im WiSe21/22 an der PH Freiburg durchgeführt wurde. Das heißt, das Vorgehen in der Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsphase wird anhand des ADDIE-Modells in fünf Schritten konkretisiert.

Mit der Diskussion in Kapitel 6 schließt diese Arbeit ab. Darin werden zunächst die Qualität des Seminars sowie dessen Stärken und Schwächen rückblickend beurteilt. Anschließend werden das

Forschungsvorhaben und die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst. Daraus ergeben sich dann sowohl Implikationen für die Praxis als auch weiterführende Forschungsansätze.

Abschließend noch einige Hinweise zum Lesen dieser Arbeit: Zur Verbesserung des Leseflusses werden die Begriffe *Erwachsenenbildung* und *Erlebnispädagogik* abgekürzt mit EB und EP. Außerdem werden die Begriffe *Lehrende* und *Dozierende*, bzw. *Lernende*, *Studierende* und *Teilnehmende* als Synonym verwendet, um häufige Wiederholungen zu vermeiden.

2. Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel werden Hintergründe und Schlüsselbegriffe erklärt, um das Verständnis für das konzeptionelle Vorgehen im zweiten Teil dieser Arbeit zu unterstützen. Hierfür wird zunächst geklärt, wo das konzeptionelle Arbeiten in der Sozialforschung einzuordnen ist.

Grundsätzlich wird zwischen Grundlagenforschung und Anwendungsforschung unterschieden: Die Grundlagenforschung versucht, neue wissenschaftliche Kenntnisse zu generieren, um den aktuellen Wissensstand zu erweitern. Die Anwendungsforschung hingegen versucht, Kenntnisse aus der Grundlagenforschung zur Beantwortung von praxisbezogenen Fragestellungen zu nutzen (Döring & Bortz, 2016c, S. 18). In letzteren Forschungsbereich ist auch die hier vorliegende Arbeit einzuordnen, da die Entwicklung eines Curriculums anwendungsorientiert ausgelegt ist. Im ersten Unterkapitel wird auf das *deutsche Bildungssystem* und die Einordnung der *Institution Hochschule* eingegangen (s. Kap. 2.1). Die Erarbeitung des Curriculums stützt sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse und Publikationen aus den Fachdisziplinen *EB*, dem *Lehr- und Lernverständnis von Erwachsenen* (s. Kap. 2.2 und 2.3) und der *EP* (s. Kap. 2.4).

2.1. Das Bildungssystem in Deutschland und deren Hochschulen

In Deutschland existiert ein fünfgliedriges Bildungssystem, anhand dessen sich die Bildungslaufbahn in fünf verschiedene Kontexte gliedern lässt (Kultusministerkonferenz [KMK], 2019, S. 24).

Der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit konzentriert sich auf den tertiären Bildungssektor, bestehend aus Hochschulen und Universitäten (KMK, 2019, S. 27). Diese sind wiederum klar abzugrenzen vom externen Weiterbildungssektor, denn die Weiterbildungsangebote auf dem Markt entstehen meist durch bottom-up-Bewegungen, die sich an gesellschaftlichen und beruflichen Interessengruppen orientieren und für den pädagogischen Bereich meist von Institutionen und Trägern der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe umgesetzt werden.

Hochschulen sind Teil des öffentlich-rechtlichen Bildungssystems (KMK, 2019, S. 51). Im Vergleich zu Weiterbildungen entstehen Bildungsangebote der Hochschulen und Universitäten in top-down-Bewegungen. Das bedeutet, dass sämtliche Bildungsangebote durch staatliches Handeln zustande kommen (Gonon & Kraus, 2009, S. 778). Die groben Bildungs- und Lehrinhalte der einzelnen Studiengänge werden dabei durch Rahmencurricula oder Modulhandbücher vorgegeben (KMK, 2019, S. 165). Auch für Studiengänge der Kindheitspädagogik in Baden-Württemberg liegt seit 2012 ein solches Rahmencurriculum vor (Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg, 2012). Das Bildungsverständnis der Hochschulen zeichnet sich demnach durch eine formale, zielgerichtete und systematisch aufbereitete Umsetzung von grob vorgegebenen Lehrinhalten aus.

Die Bologna-Reform ist ein europaweites Projekt, durch das seit 1998 verstärkt Aufmerksamkeit für die Hochschullehre aufkam (Walter, 2006, S. 97). Mit dieser Reform wird das Ziel einer Vergleichbarkeit von Hochschulsystemen und systematisierter Qualitätssicherung von Studiengängen innerhalb Europas verfolgt, beispielsweise durch Akkreditierungen (KMK, 2019, S. 41). Bezüglich der Bologna-Reform ist hier noch der Begriff der *Akademischen Freiheit* zu erwähnen, der in die internationalen Richtlinien der *European Association for Quality Assurance in Higher Education* aufgenommen wurde

(Bologna-Deklaration, 1999, zitiert nach Tremp & Tresch, 2016, S. 8). Demnach liegt die konkrete Ausgestaltung in der Verantwortung des/der Dozierenden, wodurch die objektivierten Standards individuell aufgearbeitet werden (Hermeling, 2011).

Darüber hinaus ist für Hochschulen eine Lernzielkontrolle durch festgelegte Prüfungsrichtlinien erforderlich (Siebert, 2019, S. 22).

Ziele und Aufgaben der Hochschulen sind einerseits, mit den Studierenden Grundlagen für zukünftige Berufspraxis zu legen, sie in die wissenschaftliche Fachdisziplin einzuführen und sie an aktuelle gesellschaftliche Problemstellungen heranzuführen, um Techniken für deren Bewältigung zu entwickeln. Darüber hinaus sollen Studierende in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit unterstützt werden. Auf der anderen Seite sind die Hochschulen Teil des Wissenschaftskomplexes, womit ihnen die Aufgabe zukommt, über den bisherigen Wissensstand hinaus neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren (Bohdick, Paul & Reinmann, 2021, S. 1; Eigler, 1998, S. 12).

2.2. Lehren und Lernen an der Hochschule

Die ersten empirischen Untersuchungen von Lehr- und Lernprozessen entstanden mit den ersten Professor*innenstellen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Bereich der EB (Schrader, 2018, S. 97, 103). Allgemein und auch für die Entwicklung dieses Curriculums müssen hierfür zweierlei Akteure in den Blick genommen werden: die Lehrenden und die Lernenden.

Die Lehrenden: Lehrende an Hochschulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Lernräume für Studierende zur Wissens-, Fertigungs- und Kompetenzaneignung gestalten. Die Lehrinhalte sollten dabei auf dem aktuellen Forschungsstand basieren, den die Lehrenden somit kennen und aufbereiten müssen (Eigler, 1998, S. 27).

Das herkömmliche Lehrverständnis wird mittlerweile mehrfach kritisiert, da es nur zu *trägem Wissen* beitrage und Erfahrungswerte mittlerweile belegen, dass es in der jeweiligen Situation nicht angewendet werden kann (Renkl, 1996, zitiert nach Niegemann, 2020, S. 96). Das heißt, die klassische Form, wie etwa ein langer, frontal ausgerichteter Unterrichtsvortrag gilt mittlerweile als überholt. Unter anderem eine Studie von Kovacevic und Nürnberg (2014, S. 20) weist durch Aussagen von hochschulisch ausgebildeten Pädagog*innen darauf hin, dass lange monologartige Vorträge nur wenig kompetenzorientiert sind.

Mittlerweile gibt es weitere Aspekte, mit denen sich das Lehren an Hochschulen differenzierter beschreiben lässt. Siebert und Jagenlauf (2019, S. 19f.) schreiben, es gehe darum, Lerngelegenheiten und Lernumgebungen zu schaffen, die selbstgesteuertes, individuelles Aneignen von Kompetenzen ermöglichen. Es handelt sich also um ein intentionales Handeln innerhalb eines institutionalisierten Rahmens, in dem eine Person beabsichtigt, das Lernverhalten anderer Personen zu unterstützen (Eigler, 1998, S. 29; Siebert, 2019, S. 23). Hof (2009, S. 1141) weist zusätzlich noch darauf hin, dass das Lehren als eine soziale Praxis verstanden wird, da es sich nicht um eine reine Abhandlung von Lehreinheiten handeln sollte, sondern Orientierung an materiellen, personalen und interaktiven Rahmenbedingungen brauche. Nicht zuletzt steht das Lehren in engem Zusammenhang mit dem Lernen, da es sich im Idealfall daran orientiert (Hof, 2009, S. 1139). Auf die konkreten Voraussetzungen, die die Lehrenden für

das weiter unten konzipierte Curriculum aufbringen müssen, wird in Kapitel 5.1.3 genauer eingegangen.

Die Lernenden: Lernende werden als diejenigen verstanden, die nicht nur neues Wissen aufnehmen, sondern darüber hinaus auch aktiv neue Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben bzw. erwerben wollen. Das allgemeine Lernverständnis geht dabei über den formalen Rahmen hinaus, schließlich kann auch in beruflichen oder informellen Kontexten gelernt werden (Fuhr, 2009, S. 1120f.). Schloos (2000, S. 8f.) beschreibt das Lernen als Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, anderen Lernenden und mit sich selbst. Mit Blick auf die Lernenden selbst greift er damit einen wichtigen Punkt auf, denn für eine Anschlussfähigkeit von Hochschulveranstaltungen müssen die Lernvoraussetzungen der Lernenden unbedingt mitberücksichtigt werden. Darunter fallen beispielsweise die persönlichen Lernziele, die Motivation, die emotionalen Voraussetzungen, das Vorwissen, aber auch die Fähigkeiten der einzelnen Lernenden, die Situationswahrnehmung, die Attributierungsmuster – hier im Sinn von Erfolgs- bzw. Misserfolgserwartungen – und auch die metakognitiven Fähigkeiten (Kaiser, 2009, S. 838f.; Sann, 2021). Bei den metakognitiven Fähigkeiten (Metakognitive Strategien) geht es um das Verständnis und die Steuerung des eigenen Lernverhaltens (Kaiser, 2009, 841). Diesbezüglich zeigt eine Studie auf, dass die Erkenntniskraft und das Selbstwirksamkeitserleben des Lernenden mit höheren metakognitiven Fähigkeiten, wie etwa dem systematischen Kontrollgruppenvergleich, steigt (McCrinkle & Christensen, 1995, S. 179, zitiert nach Kaiser, 2009, S. 841ff.). Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011, S. 17) fassen diese Lernvoraussetzungen in ihrem Kompetenzmodell als *Disposition* zusammen (s. Kap. 2.3.2.1).

Für die Lehrenden kann es zudem hilfreich sein, Kenntnisse über die Zusammensetzung von Bedürfnissen der Lernenden zu haben. Laut der Selbstbestimmungstheorie von Decy und Ryan (1993, S. 229) braucht es eine Lehre, die ausreichend motivationsgenerierend ist, indem sie folgende drei Grundbedürfnisse berücksichtigt: Kompetenzerleben, Autonomie und soziale Eingebundenheit. Siebert (2019, S. 102) ergänzt dies noch um das Bedürfnis nach Sicherheit und Orientiertheit als Voraussetzung, um lernfähig oder aufnahmefähig für Neues zu sein.

Die Lehrenden und die Lernenden werden durch eine dritte beteiligte Instanz – den Lerngegenstand – ergänzt, um das didaktische Dreieck nach Prange (1983, S. 35–42) zu vervollständigen. Auf den Lerngegenstand – die Erlebnispädagogik – wird inhaltlich in Kapitel 2.4 differenzierter eingegangen.

2.3. Erwachsenenbildung

Der Begriff Erwachsenenbildung etablierte sich im letzten Jahrhundert mit dem Aufleben der Erziehungswissenschaft (Fuhr, Gonon & Hof, 2009, S. 741). Mittlerweile existiert ein breites Angebotsfeld, das sich der Erkenntnisse aus der EB bedient. Auch Hochschulen arbeiten im Bereich der EB, da sie grundsätzlich Erwachsene als ihre Zielgruppe ansprechen. Für eine genauere Betrachtung ist die Zerlegung in die Bestandteile *Erwachsene* und *Bildung* notwendig. Schließlich sind Erwachsene die Zielgruppe dieses Curriculums, welches wiederum dem Bildungsauftrag des Studiengangs nachkommt. Weitere Kapitel widmen sich anschließend dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Lernverständnis und dem didaktischen Vorgehen.

Erwachsene: „[S]eit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts hat sich das traditionelle Bild des Erwachsenen verändert und ‚an Stelle des umfassend reifen Erwachsenen hat sich [...] das Bild von der Dauerhaftigkeit des Lernens‘ geschoben“ (Gonon & Kraus, 2009, S. 777). Erwachsene werden somit nicht mehr als Menschen, deren Entwicklung zeitlich begrenzt ist, betrachtet. Stattdessen formte sich dann auch international der Begriff des *Lebenslangen Lernens* (Gonon & Kraus, 2009, S. 778). Demnach wird Lernen „nicht nur als bewusste kognitive, sondern auch als mehr unbewusste psychische und gefühlsmäßige Verarbeitung von Informationen verstanden, d.h. als eine ganzheitliche, bewusste und unbewusste, intentionale und beiläufige theoretische und praktische Verarbeitung von jeder Art von Reizen, Eindrücken, Informationen, Begegnungen [...], die aus der Umwelt auf den Menschen zukommen und von ihm wahrgenommen werden“ (Dohmen, 2001, S. 11).

Erwachsene gelten als mündige, reife Bürger, die sich primär nicht mehr in einer notwendigen Entwicklungsbedürftigkeit befinden, wie Kinder und Jugendliche es noch sind, sondern sowohl bereits gesellschaftliche als auch private Verantwortung tragen, als auch eine Vorbilds- und Erziehungsfunktion einnehmen können (Gonon & Kraus, 2009, S. 776; Wolf, 2011, S. 26,31,37). Aufgrund dieses Unterschieds verlaufen Bildungsprozesse bei Erwachsenen anders als bei Kindern, da sie auf mehr Erfahrungswissen und höhere Reflexivität zurückgreifen können (Kaiser, 2009, 833). Entsprechend braucht es andere Lernumgebungen und -bedingungen (Gonon & Kraus, 2009, S. 780).

Bildung: Bezüglich des Bildungsbegriffs ergibt sich aus der Literatur, dass dieser nur schwer zu greifen ist, es also keine einheitliche Definition gibt und je nach Blickwinkel lediglich verschiedene Teilaspekte mit aufgeführt werden. Zudem muss er im historisch-gesellschaftlichen und kulturellen Kontext betrachtet werden, da er vom jeweiligen Menschenbild und Lernverständnis abhängt (Böhm & Seichter, 2018, S. 74; Fuhr, 2009, S. 1125). Im juristischen Kontext wird Bildung als „Formung des Menschen durch [die] Auseinandersetzung mit den Gedanken anderer Menschen“ (Köbler, 2018, S. 73) aufgegriffen. Dahingegen legt eine erziehungswissenschaftliche Perspektive den Fokus auf Bildung von Erwachsenen „als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens‘ nach Abschluss einer ‚ersten Bildungsphase““ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197, zitiert nach Gonon & Kraus, 2009, S. 780). Siebert und Jagenlauf (2019, S. 15) bezeichnen Bildung als Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen Menschen und mit der Umwelt, mit dem Ziel, eine kompetente Handlungsfähigkeit zu erreichen. Hier besteht eine gewisse Ähnlichkeit zum Begriff des Lernens, wobei Lernen nur als Tätigkeit verstanden wird, wohingegen Bildung auf ein Bildungsziel ausgerichtet ist.

In einer Bildungssituation einigen sich i.d.R. alle Beteiligten auf einen Lerngegenstand und verfolgen ein gemeinsames Ziel (Siebert, 2019, S. 15). Daraus lässt sich schließen, dass einem letztendlichen Bildungserfolg Eigeninitiative und eigener Antrieb vorausgehen müssen. Auch Arnold greift dies auf, indem er die Selbstständigkeit als zentralen Aspekt von Bildung sieht (1996, S. 61ff.). Demnach taucht der Begriff der Selbstbildung mittlerweile in verschiedenen Definitionen von Bildung auf (Böhm & Seichter, 2018, S. 116f.).

2.3.1. Lerntheorien

Nachdem oben bereits kurz die Lernenden als beteiligte Akteure in der Hochschullehre charakterisiert wurden, wird in diesem Unterkapitel ein Blick auf die verschiedenen Lehr- und Lerntheorien geworfen,

die dem Bildungssystem zu Grunde liegen. Es wird hierfür auf die in der Psychologie drei meist verbreiteten Strömungen eingegangen (Niegemann, 2020, S. 98).

Lerntheorien versuchen, das Lernen Erwachsener auf psychologischer Ebene zu erklären (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2007, S. 2).

Die verschiedenen Ansätze entstanden zwar zu unterschiedlichen Zeiten, werden jedoch je nach Lernziel bis heute, auch in diesem Curriculum, eingesetzt (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2007, S. 11). So können behavioristische Instruktionmethoden für die strukturierte Vermittlung von Fachwissen sinnvoll sein, wohingegen Konstruktionsmethoden besser geeignet sind, um die Wirklichkeitskonstruktion der Lernenden zu erweitern. Darüber hinaus sollte der Konstruktivismus – als zeitgemäßes Lernverständnis – in die Konzipierung und Planung dieses Curriculums mit einfließen. Der kognitivistische Ansatz ist für diese Arbeit insofern interessant, dass das Modell, mit dem das hier vorliegende Curriculum entwickelt wurde, darauf beruht (s. Kap. 4.1).

Der Behaviorismus: Beim Behaviorismus handelt es sich um eine der ältesten lernpsychologischen Strömungen, die bereits im 19. Jahrhundert aufkam und sich in den 1920er-Jahren etablierte (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2007, S. 3). Nach behavioristischem Verständnis wurde davon ausgegangen, dass sich Lernprozesse in der Veränderung des sichtbaren Verhaltens zeigen (Brod & Gold, 2021b, S. 80). Neue Verhaltensweisen können dabei durch assoziative Verknüpfungen erreicht werden. Charakteristisch hierfür ist eine eher passive Rolle des Lernenden. Die Modelle der zwei renommierten Behavioristen Pawlow und Skinner zur klassischen und operanten Konditionierung zählen hierzu (Brod & Gold, 2021b, S. 93ff.).

Doch auch die Theorie des Modelllernens nach Bandura kann dem behavioristischen Ansatz zugeordnet werden, nach dem Lernen durch Beobachten und Nachahmen von Verhaltensweisen verstanden wird (Brünken, Münzer & Spinath, 2019, S. 80). Kritisch zu betrachten sei nach diesen beiden Modellen das recht lineare Verständnis des Lernens. Durch neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften sowie Theorien zur Informationsverarbeitung wurde das behavioristische Lernverständnis in den 1970er-Jahren überholt (Niegemann, 2020, S. 99). Es wird jedoch trotz mittlerweile neuerer Erkenntnisse zu wirksamen Lehr- und Lernarrangements bis heute, bspw. in der Lehrstrategie des Modelllernens, auf die Grundprinzipien des behavioristischen Lernens zurückgegriffen (Brünken et al., 2019, S. 266).

Der Kognitivismus: Der Kognitivismus erweitert die behavioristischen Theorien. Für einen Lernfortschritt braucht es nunmehr nicht unbedingt von außen gesteuerte Maßnahmen oder Reize. Stattdessen kann der Lernfortschritt nun auch durch die nicht sichtbaren, kognitiv ablaufenden Prozesse erklärt werden (Brod & Gold, 2021b, S. 98f.). Als Kognitionen werden dabei alle Vorgänge verstanden, die mental erfolgen (Brod & Gold, 2021b, S. 81). Dazu gehören u.a. das Denken, Verstehen, Entscheiden, Beurteilen, Problemlösen oder Erinnern. „Lernen wird in dieser Tradition als Prozess der Informationsverarbeitung aufgefasst, in dessen Verlauf Wissensstrukturen aufgebaut und verändert werden“ (Brod & Gold, 2021b, S. 81). Daraus ergibt sich ein Lehrverständnis, nach dem es gilt, die Informationsverarbeitungsprozesse der Lernenden zu fördern und aufrechtzuerhalten (Brünken et al., 2019, S. 267). Im Vergleich zum Behaviorismus liegt somit das Hauptaugenmerk auf den Bedingungen des Lernenden, anstatt auf der Tätigkeit des Lehrenden. Die „Eigenständigkeit des Lernenden und die Individualität

von Lernprozessen“ rückt mehr in den Mittelpunkt (Brod & Gold, 2021b, S. 101). Ein bekannter Vertreter der kognitivistischen Theorien ist Piaget (Brod & Gold, 2021b, S. 98; Niegemann, 2020, S. 99). Er prägte die informationsverarbeitungs-fokussierte Forschung durch die Begriffe der *Assimilation*, *Akkommodation* und *Äquilibration*, bei denen es um die Erschließung von neuen Wissens-elementen und deren Integration in das bisher entwickelte Wissensnetzwerk geht (Neber & Neuhaus, 2018, S. 121).

Auch diese Lerntheorie erfuhr im Laufe der Zeit einige Kritik. Schließlich wurde der Rolle des Lernenden im Wesentlichen eine Rezipierende zugeschrieben, wodurch vielmehr „träges Wissen“ (Brünken et al., 2019, S. 274) erworben würde, welches eben nicht auf andere Situationen transferiert und angewendet werden könne. Außerdem bleibe der Wissensaufbau allgemein und situationsunspezifisch.

Der Konstruktivismus: Aus diesen Kritikpunkten heraus entwickelte sich ein neues Bild über das Lernverständnis von Erwachsenen. Der Konstruktivismus widerspricht dem Kognitivismus nicht unbedingt (Niegemann, 2020, S. 99). Stattdessen ergänzt er die kognitivistischen Theorien um den Aspekt, dass Wissen aktiv und individuell konstruiert wird. Damit ist die Interpretation neuer Informationen vor dem Hintergrund bisher angeeigneten Vorwissens und bisheriger Erfahrungen gemeint (Brod & Gold, 2021b, S. 83). Das heißt auch, dass die Aufnahme neuen Wissens somit an die motivationalen und emotionalen Ausgangsbedingungen des Lernenden gebunden ist (Brod & Gold, 2021b, S. 85), denn laut Konstruktivismus wird Wissen nicht als absolutes objektives Kriterium gesehen oder als Abbild einer einzigen Realität aufgefasst, sondern wird durch das Subjekt gefärbt (Niegemann, 2020, S. 99).

An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass zwischen den subjektiven Wirklichkeitsauffassungen und der Realität, wie sie in der naturwissenschaftlichen Forschung untersucht wird, unterschieden werden muss (Kraus, 2013, S. 22). Nicht nur der Biografizität, also der inneren Verarbeitungslogik jedes Lernenden, sondern auch dem situativen Lernkontext und den Lernumgebungen wird ein größeres Interesse zugeschrieben (Siebert, 2019, S. 106). Der Konstruktivismus lässt sich als Konstrukt noch erweitern zu einer sozialkonstruktivistischen Theorie (Fuhr, 2009, S. 1124). Hierdurch soll betont werden, dass die Konstruktion neuer Wissensbestände meist in sozialer Interaktion passiert, wodurch Lernprozesse in soziale Kontexte eingebettet werden (Brod & Gold, 2021b, S. 85). Durch die Betonung der ko-konstruktivistischen Aneignung der Lehrinhalte gewinnt die Kommunikations-, Interaktions- und Beziehungsqualität an Bedeutsamkeit (Brünken et al., 2019, S. 276).

Diese Betrachtung spricht auch die Lehr- und Lernformate von Hochschulen an, da die Studierenden als Gruppe an Veranstaltungen teilnehmen. Daher ist die Gruppendynamik als ein Einflussfaktor auf Lernprozesse erwähnenswert (Schrader, 2018, S. 101). Einer der bekanntesten Sozialkonstruktivisten war Wygotski. Dieser kam in seiner Forschung zu dem Ergebnis, dass Lernen ohne sozialen Austausch nicht möglich sei und damit „individuellen Lernprozessen stets soziale Austauschprozesse voraus[gingen]“ (Brod & Gold, 2021b, S. 85).

Auch Schnotz benennt „*Situiertheit*, *sozialen Kontext* und *die Auffassung von Lernen als konstruktiven Prozess*, als die drei grundlegenden Annahmen, die die konstruktivistische Auffassung von Lernen von kognitiven Ansätzen unterscheiden“ (2011, S. 139). Erkenntnisse aus der Neurobiologie bestätigen ebenfalls die Richtigkeit, konstruktivistische Theorien und somit auch die Idee des lebenslangen Lernens als den aktuellsten Erklärungsansatz für Lernprozesse zu nutzen (Siebert, 2019, S. 33f.). Die Rolle

des Lehrenden kristallisiert sich dabei wie folgt heraus: „Lehrende werden häufig als Domänenexpert[*inn]en konzeptualisiert, deren wesentliche Aufgabe darin besteht, die Lernenden zu unterstützen und an eine Expertenlösung eines Problems heranzuführen. Die reine Wissensvermittlung im Sinne direkter Instruktion tritt dabei eher in den Hintergrund“ (Brünken et al., 2019, S. 275f.). Seitdem Lernen als Selbsttätigkeit verstanden wird, liegt, wie in Kapitel 2.1.2 bereits erwähnt, der Lernerfolg nicht mehr allein in den Händen der Lehrenden (Siebert, 2001, S. 13).

2.3.2. Didaktik in der Erwachsenenbildung

Wird von Didaktik gesprochen, so geht es dabei immer um die Grob- und Feinplanung einer Veranstaltung, die durch die Lehrenden vorgenommen wird (Siebert, 2019, S. 18). Das heißt, der /die Lehrende muss sich auch mit den Prozessen des Lehrens und des Lernens auseinandersetzen. Ziel des Lehrenden sollte es sein, den Lerngegenstand – in diesem Falle die EP – sinnvoll zusammenzubringen mit der Psychologik der Lernenden, also die Lern- und Motivationsstrukturen der Zielgruppe zu berücksichtigen (Siebert, 2019, S. 10).

Für die Praxis bedeutet dies, sich im Vorhinein systematisch zu überlegen, wozu welche Inhalte wie und in welcher Sozialform behandelt werden sollen (Schlutz, 2006, S. 78). Nach der Durchführung sind dann noch die Evaluation und Reflexion von Bedeutung, um den gesamten Durchführungsprozess abzuschließen (Quilling, 2015, S. 2). Wie oben bereits angedeutet, veränderte sich im historischen Verlauf die Didaktik des traditionellen Unterrichts hin zu einer Didaktik, die sich am Kompetenzbegriff orientiert (Siebert, 2019, S. 20).

2.3.2.1. Didaktische Modelle

Didaktische Modelle beschreiben verschiedene Lehrformate, die sich je nach Richtziel der Lehreinheit und des zu übermittelnden Inhalts unterscheiden (Hof, 2009, S. 1140). Im Folgenden werden das curriculumstheoretische – in diesem Zusammenhang folgt ein Exkurs in die Kompetenzmodelle der Frühpädagogik – sowie das identitätstheoretische und das ermöglichungsdidaktische Modell aufgegriffen, da diese in der Hochschulpraxis bzw. im Kontext der EP vermehrt Verwendung finden.

Curriculumstheoretisches Modell: Das curriculumstheoretische Modell entstand mit der Bildungsreform der 1970er-Jahre. Darin wurde kritisiert, dass Bildungsinhalte und Lehrpläne nicht länger auf Basis der bisher eher abstrakten Bildungsidee aufgestellt werden sollten, sondern zur besseren Bewältigung des Berufs- und Lebensalltags beitragen müssten. Daraus entwickelte sich ein neues Vorgehen in der Lehrplanung und -durchführung. Es wurden im Vorhinein Qualifikationsziele formuliert, die die Lernenden unterstützen sollen, den späteren beruflichen Herausforderungen gewachsen zu sein. Anhand der Lehr- und Lernziele wurden dann die entsprechenden Lehr- und Lerninhalte in einem Curriculum festgehalten (Siebert, 2019, S. 96). Die Lehre wird in diesem Modell als Anleitung aufgefasst, was so viel bedeutet wie eine am Lernenden orientierte Darstellung der Lehrinhalte, indem sie pädagogisch strukturiert werden (Hof, 2009, S. 1139; Kade & Seitter, 2003, S. 603; Schrader, 2018, S. 88). Hier sei noch hervorzuheben, dass generell die Anleitung als zentrale Vorgehensweise der Lehrdidaktik von Bildungsinstitutionen gilt und sich damit von non-formalen und informellen Lernorten unterscheidet (Siebert, 2019, S. 22f.). Nach der Einschätzung von Siebert (2019, S. 99), einem renommierten

Erwachsenenbildner und bekannten Konstruktivisten aus der Erziehungswissenschaft, sei ein curriculärer Ansatz in der Lehrpraxis sehr tauglich, da er durch die Zielorientierung alltagspraktisch und situationsbezogen ausgelegt ist.

Der Kompetenzbegriff: Es gibt verschiedene Kompetenzmodelle, die versuchen, den gesamten Kompetenzbegriff in verschiedene Kompetenzdimensionen zu differenzieren, um dieses recht komplexe Konstrukt greifbarer zu machen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 15). Dabei legen die verschiedenen Modelle jeweils unterschiedliche Schwerpunkte. Im Folgenden werden zwei Modelle vorgestellt, die im Laufe dieser Arbeit wieder aufgegriffen werden.

Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff und Pietsch haben auf Basis des aktuellen Forschungsstandes im „Qualitätszirkel für kompetenzorientierte Weiterbildungen“ ein zusammenführendes Kompetenzmodell für den Bereich der Früh- Kindheitspädagogik entwickelt (s. Abb. 1):

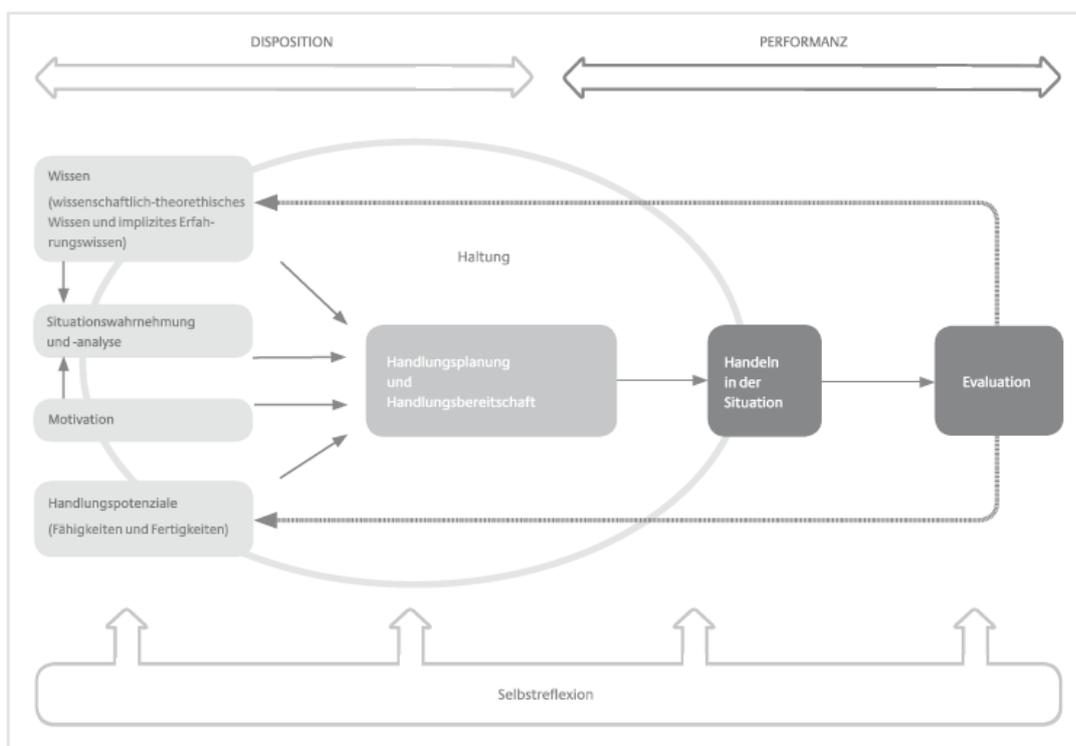


Abb. 1: Frühpädagogisches Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 17)

Weinert greift dieses Modell auf und formuliert daraus eine vielfach zitierte Definition für Kompetenzen als „[...] die bei Individuen verfügbaren oder 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“ (2014, S. 27f.). Wissen, Fähigkeiten, Motivation und situierte Wahrnehmung werden darin als Disposition zusammengefasst, die zusammen mit einer positiven Haltung zur Handlungsbereitschaft führen. Im Ergebnis kann das Individuum Krisen- und Problemsituation erfolgreich bewältigen und sie anschließend evaluieren (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 17). Die Selbstreflexion fungiert dabei als Grundlage, denn durch sie werden dem Lernenden die eigenen Denkstrukturen und Handlungsweisen bewusst und können im zweiten Schritt verändert werden. Dies spricht gleichzeitig die Prozesshaftigkeit und Zirkularität des Professionalisierungsgedankens an. Wird

das Modell wieder und wieder bewusst durchlaufen, so erwirbt der Lernende „reflexive[s] Orientierungswissen (Reflexionswissen), das [ihm] ermöglicht, flexibel fall- und situationssensible Passungen zwischen Theorie und Praxis auch in komplexen und herausfordernden Situationen herzustellen“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 67). Professionalisierung „ist so gesehen eine wichtige soziale Form der Umsetzung und Praxis-Rückkopplung von hochschulgestützten Wissenssystemen“ (Mieg, 2006, S. 350).

Dem soll noch ein zweites Kompetenzmodell gegenübergestellt werden: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) ist ein Strukturmodell und unterscheidet in der Struktur der Lernziele (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 30). Es untergliedert die Kompetenz auf horizontaler Ebene in die fachlichen und die personalen Kompetenzen. Zur Fachkompetenz gehören das Wissen und die Fertigkeiten, wohingegen die personalen Kompetenzen in Sozialkompetenz und Selbstkompetenz differenziert werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 31).

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung, Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz

Abb. 2: Kompetenzmodell DQR (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 31)

Dieses Modell (s. Abb. 2) beruft sich auf die in Kapitel 2.2 bereits erwähnte Annahme, dass es bei Kompetenzen nicht allein um Wissen, sondern auch um handlungsbezogene, fachlich-methodische, soziale und personale Fähigkeiten geht (Gonon & Kraus, 2009, S. 785; Siebert, 2019, S. 14).

Identitätstheoretisches Modell: Das identitätstheoretische Modell wird hier erwähnt, da es in der erlebnispädagogischen Arbeitsweise wiederzufinden ist. Denn auch die EP ist darauf ausgelegt, prozessbegleitend tätig zu sein und die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen (Wahl, 2018a, S. 28). Das identitätstheoretische Modell stellt somit die Biografizität in den Mittelpunkt (Schrader, 2018, S. 88).

Es handelt sich dabei um die reflexive Kompetenz, sich seiner bisherigen Lebenserfahrungen bewusst zu sein und deren Einfluss auf aktuelle Verhaltensweisen zu erkennen (Siebert, 2019, S. 103). Falls durch eine Konfrontation mit Neuem beispielsweise Lernblockaden oder -barrieren auftreten oder das Engagement verloren geht, gilt es nach diesem Modell, die Ursachen dessen herauszufinden.

Identitätsrelevante Bildungsangebote werden meist mit dem Wortstamm „Selbst-“ assoziiert, wie beispielsweise Selbstverwirklichung, Selbstsicherheit, Selbstvertrauen oder Selbstdarstellung und fördern die Entwicklung des Selbst (Siebert, 2019, S. 101f.).

Nach diesem Modell nimmt der/die Lehrende eine begleitende Funktion ein und arbeitet mit seinen/ihren Studierenden durch Erfahrungsräume und Reflexionsprozesse. Wirksame Prozessbegleitung funktioniert jedoch nur über ein Vertrauensverhältnis und positive Beziehungsgestaltung (Rosa, 2019, S. 295). Eine Studie von Kade, Hof und Peterhoff (2008, S. 14) zeigt in ihren Auswertungen von

Langzeitbefragungen einen gesellschaftlichen Wandel auf, in dem die Selbstorganisation und die Bewusstwerdung des Selbst ins Blickfeld gerückt werden.

Ermöglichungsdidaktisches Modell: Dieses Modell steht häufig in Verbindung mit dem neueren Lehr-Lernverständnis, das sich konstruktivistisch ausrichtet. Die Lehre wird hier als die Gestaltung von Lernumgebungen aufgefasst, in der die Lehrenden unterstützend und beratend tätig sind. Bönsch (1992, S. 165) beschreibt ermöglichungsdidaktische Lernumgebungen als handlungsorientiert, flexibel, spontan, anregend, verändernd und gruppenorientiert. Siebert (2019, S. 107) ergänzt diese Auflistung noch um Merkmale wie Anschlussfähigkeit, Biografieorientierung, Emotionalität und Prozessbegleitung. Diese Eigenschaften sind ebenfalls in der erlebnispädagogischen Arbeit sehr zentral.

2.3.2.2. Didaktische Prinzipien

Für die Lehre und den Bereich der EB wurden im Laufe der Zeit einige Prinzipien erkannt, die das Lernen unterstützen. Aus diesem Grund müssen sie in der Planung von Lehreinheiten berücksichtigt werden. Siebert greift davon die Wichtigsten auf (2019, S. 110):

Die Zielgruppenorientierung: Die Zielgruppenorientierung legt den Fokus auf ein gemeinsames Merkmal einer bestimmten sozialen Gruppe (Siebert, 2019, S. 111). Damit einher geht die Frage, an wen sich das Lehrangebot richtet. Die Zielgruppenorientierung sollte besonders im Planungsprozess berücksichtigt werden, damit die Lerninhalte anschlussfähig sind und den bisherigen Wissens- und Erfahrungsstand ergänzen (Siebert, 2019, S. 123).

Die Teilnehmerorientierung: Sehr verwandt mit der Zielgruppenorientierung ist die Teilnehmerorientierung. Diese bezieht sich jedoch nicht auf die didaktische Planung, sondern mehr auf die Durchführung der Lehrveranstaltung. Zudem liegt ihr Fokus nicht auf der Lerngruppe, sondern mehr auf den einzelnen Lernenden. Demnach besteht die Forderung darin, dass sich Bildungsangebote an den Interessen, Motivationen und Bedarfen ihrer potentiellen Teilnehmer*innen orientieren (Gonon & Kraus, 2009, S. 776). Dieses Vorgehen wird durch die Göttinger Studie, eine Leitstudie zur Bildungs- und Adressatenforschung, bestätigt. Laut deren Ergebnissen sei es notwendig, auf die Interessen, Motive und Barrieren der Teilnehmer*innen einzugehen (Strzelewicz, Raapke & Schulenberg, 1966, zitiert nach Hippel, Tippelt & Gebrande, 2018, S. 1135). Somit verweist die Teilnehmerorientierung zugleich auch auf die Individualität von Lernprozessen, die in der Umsetzung bedacht werden muss (Siebert, 2019, S. 117). Es wurde gezeigt, dass durch das Eingehen auf Lebensbezüge und Interessen der Lernenden eine Steigerung ihrer Neugierde, eine eigenständige Bewältigungsfähigkeit und eine bessere Selbsteinschätzung erreicht werden kann (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981, S. 642).

Die Selbststeuerung: Mit dem Paradigmenwechsel in den 1970er-Jahren, der zum heutigen konstruktivistischen Lernverständnis (s. Kap. 2.3.1) führte, kam das zentrale Prinzip der Selbststeuerung hinzu (Siebert, 2019, S. 126). Mithilfe dieses Prinzips wird häufig auf die Unabhängigkeit des erwachsenen Lernenden verwiesen, indem anders als in der Schule, dieser es letztendlich selbst in der Hand hat, ob, was und wie er lernen möchte (Fuhr, 2009, S. 1128). Dadurch entsteht ein sehr partizipatives Bild vom selbstorganisierten Lernenden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 47). Auch Friedrich und Mandl (1997, S. 241f.) bringen durch ihre Analyse empirischer Forschungsergebnisse nicht nur die kognitiven Voraussetzungen, sondern auch die angemessenen motivational-emotionalen Voraussetzungen für

einen Lernfortschritt mit in den Diskurs ein. Die Verantwortung für die Lernzielerreichung wird hiermit weniger den Lehrenden zugeschrieben als den Lernenden, da der letztendliche Lernprozess von den Lernenden initiiert und zu Ende gebracht werden muss (Kovacevic & Nürnberg, 2014, S. 18). Die Studierenden könnten beispielsweise nach ihren Lernzielen gefragt werden, die sie mit der Veranstaltung erreichen möchten.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass nicht der Grad an Selbststeuerung den Lernerfolg ausmacht, denn es können sowohl selbst- als auch fremdgesteuerte Angebote angemessen sein. So können Lehrende Lehrinhalte planen, die in unterschiedlichem Grad selbstgesteuert oder fremdgesteuert strukturiert sind. Beispielsweise bietet es sich an, zu Beginn einer neuen Lehrveranstaltung der Teilnehmergruppe viel vorzugeben und je nach Niveau, Lernziel und Gruppenphase die Aufgabenstruktur mehr zu öffnen (Siebert, 2019, S. 127).

Die Kompetenzorientierung: Ein weiteres Prinzip ist die Kompetenzorientierung. Sie wird in der erwachsenenbildnerischen Literatur sehr häufig angeführt und scheint ein weiterer Schlüsselbegriff für gute Lehre zu sein (Kovacevic & Nürnberg, 2014, S. 9). Studien sprechen eine häufige Problematik der universitären Bildung an. Darin werde vermehrt träges Wissen vermittelt, dessen Übertragbarkeit in reale Arbeitskontexte für die Studierenden ausbleibe (Mandl, Gruber & Renkl, 1994, zitiert nach Gruber, 2000, S. 122). Stattdessen sollte den Lernenden Wissen anwendungsorientiert angeboten werden. Somit versucht eine kompetenzorientierte Lehrtätigkeit, den Fokus nicht nur auf die Vermittlung von Wissen, sondern auch auf weitere Kompetenzdimensionen und die Begleitung individueller Lernprozesse zu legen (s. Kap. 2.3.2.1). Gruber (2000, S. 121) sieht den Kompetenzerwerb eng verbunden mit der Schaffung von Erfahrungsräumen im spezifischen Fachbereich, da Erfahrungswissen eine wesentliche Rolle in der Fähigkeit spielt, kompetent Handeln zu können.

Die Lernzielorientierung: Ein letztes Prinzip, welches hier aufgeführt werden soll, ist die Lernzielorientierung. Diese ist besonders relevant für Lernkontexte, denen eine Prüfungsordnung zugrunde liegt (Siebert, 2019, S. 149). Beispielsweise sind Hochschulen darauf ausgelegt, den Lerngewinn ihrer Studierenden in Form von Prüfungen abzufragen (Rodrian-Pfennig, Reitz, Krömmelbein & Heitz, 2014, S. 7). In der konkreten Umsetzung sei darauf hingewiesen, dass eine Differenzierung zwischen Lehrzielen und Lernzielen notwendig ist. Denn je größer die Übereinstimmung zwischen den beiden ist oder auch eine gemeinsame Einigung auf Lernziele besteht, desto höher ist der Lernerfolg und die Zufriedenheit (Siebert & Gerl, 1979, S. 87). Allgemein stellten Siebert und Gerl (1979, S. 154) fest, dass Lehrinhalte für Lernende besonders dann als bedeutsam scheinen, wenn sie relevant, also sinnvoll oder geeignet erscheinen, einen Neuigkeitswert haben und dabei anschlussfähig sind.

2.3.2.3. Lehrstrategien

Lehrstrategien zeigen Wege auf, wie die Lehrenden unterschiedliche Lehrziele erreichen können (Schrader, 2018, S. 98). Mit den unterschiedlichen Lehrstrategien gehen auch immer spezifische Muster von Lernaktivitäten einher. Daher sollte bei der Wahl der Lehrstrategie nie die Frage ausbleiben, welcher Kompetenzerwerb bei den Lernenden damit prinzipiell gefördert werden soll. Auf die Lehrstrategien wird im Konzipierungsprozess wieder zurückgegriffen.

Häufig ähneln die Lehrstrategien dem, wie die angehenden Pädagog*innen zukünftig Kinder beim Lernen unterstützen – auch wenn über das Lernverhalten von Kindern anderes bekannt ist als über das von Erwachsenen. Dieses Prinzip ist bekannt unter dem Begriff des *didaktischen Doppeldeckers* (Frohn & Brodesser, 2019, S. 435). Um verschiedene Lehrstrategien kennenzulernen, braucht es einen Blick in die pädagogische Psychologie, welche „dazu beitragen [soll], bestimmte pädagogische Ziele zu erreichen. Sie soll angeben, wie pädagogisch Erwünschtes realisiert und Unerwünschtes vermieden werden kann.“ (Schnotz, 2011, S. 13). Auf Basis empirischer Beobachtungen erfasst sie die Bedingungen, die das Verhalten und Erleben beeinflussen (Preiser, 2021, S. 14f.).

Primär von Interesse ist die kognitive Aktivierung bei den Lernenden. Das heißt, sie sollen in Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu tiefgründigem, reichhaltigen, elaborierenden Nachdenken angeregt werden (Eckert & Imhof, 2021, S. 225). Kognitive Aktivierung ist zwar nicht direkt sichtbar, sie lässt sich jedoch daran ablesen, wie herausgefordert die Lernenden sind. So sollen die Lernenden nicht unterfordert aber auch nicht überfordert sein (Eckert & Imhof, 2021, S. 226). Stattdessen sollte das Aufgabenniveau in der Zone proximaler Entwicklung liegen. Dies tritt ein, wenn die Aufgaben- oder Problemstellung etwas mehr Kenntnisse und Fähigkeiten verlangt, als bei den Lernenden momentan vorliegen (Eckert & Imhof, 2021, S. 226). Die Bewältigung dieser etwas zu schweren Aufgaben kann durch ein Unterstützungssystem gelingen (Eckert & Imhof, 2021, S. 226).

Lehrende als Unterstützungssystem: Solch ein Unterstützungssystem kann entweder vom Lehrenden ausgehen. Der Fachbegriff des *Scaffoldings* umschreibt eine Unterstützung, in der die Lehrenden den Lernenden zu Beginn mehr Hilfestellung anbieten durch beispielsweise Modellieren, lautes Denken, das Beantworten von Fragen, die Aushändigung von Lernmaterial oder das Geben von Hinweisen. Andere Instruktionen können das Demonstrieren, Erzählen, Erklären oder Strukturieren präsentierter Materialien sein (Resnick, 1974, S. 51, zitiert nach Strittmatter & Niegemann, 2000, S. 8). Mit der Zeit und durch die Abfolge an Aufgaben können die Lehrenden die Hilfestellungen zurückziehen, was dann als *Fading* bezeichnet wird (Maybin, Mercer & Stierer, 1992).

Lehrende können alternativ auch trainierend tätig sein. Sie stellen dabei ihr Handlungswissen bereit und bietet den Studierenden die Möglichkeit, dies einzuüben (Hof, 2009, S. 1143f.). Hierunter fällt auch die Theorie (Strategie) des *Modelllernens* von Bandura (Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016, S. 347). Zum Einüben von Fertigkeiten braucht es entsprechende Erfahrungsräume. Erlebnispädagogische Arrangements beispielsweise bieten nicht nur instruierte Lehrinhalte, sondern einen vielmehr intentionalen, lernförderlichen, zeitlichen, räumlichen und sozialen Rahmen, um Wissen und Erfahrungen aus der pädagogischen Situation heraus generieren zu können (Hof, 2009, S. 1146). Hierbei rückt die Lehrperson in den Hintergrund; stattdessen liegt der Fokus auf den erfahrungsorientierten Lernumgebungen (Hof, 2009, S. 1142).

Wie bereits in der behavioristischen Lerntheorie erwähnt, kann das Lernen auch durch *Konditionierung* gesteuert werden. Klassische Konditionierung meint hierbei, dass Erfahrungen mit Reizen verknüpft werden. Das erklärt auch, weshalb zukünftige ähnliche Erfahrungen mit den vorherigen Reizreaktionen in Zusammenhang gebracht werden (Brod & Gold, 2021b, S. 93). Sammelte beispielsweise ein*e Studierende*r einst die Erfahrung, dass er/sie beim Sprechen vor einer Gruppe ausgelacht wurde, so kann dies dazu führen, dass für sie/ihn das Sprechen vor Gruppen zukünftig zu unangenehmen Erlebnissen

wird. Deshalb ist es essenziell, dass in Lernräumen, in denen Neues ausprobiert wird, wertschätzend und wohlwollend miteinander umgegangen wird. Dagegen arbeitet operante Konditionierung mit der Verstärkung von Verhaltensweisen. Der/Die Lernende verknüpft sein Verhalten mit der Verhaltensreaktion, die ihm/ihr entgegengebracht wird (Brod & Gold, 2021b, S. 90). Studien zeigen auf, dass positives, autonomieförderndes Feedback tendenziell die Motivation steigern lässt (Deci, 1971, S. 114), wohingegen negatives, nicht autonomieförderndes Feedback die wahrgenommene Kompetenz verringert und die Motivation senkt (Deci & Cascio, 1972; Vallerand & Reid, 1984, zitiert nach Deci & Ryan, 1993, S. 231).

Eine weitere Form der Unterstützung kann der Lehrende durch die Nutzung von digitalen Medien anbieten. Es können über Lernplattformen beispielsweise relevante, bereits aufbereitete Lernmaterialien ausgehändigt werden (Hof, 2009, S. 1144).

Eine Metaanalyse von Marzano, Gaddy und Dean (2000, S. 4) zeigt Effektstärken von verschiedenen Lehrstrategien auf. Die im Folgenden benannten Effektstärken lassen zwar im Laufe der Aufzählung nach, zeigen jedoch bis zum Ende sichtbare Effekte: komplexe Denkprozesse werden angeregt durch Klassifizierungen, Vergleichen, externe Visualisierungen, Anerkennung für unternommene Anstrengung und erbrachte Leistungen, Arbeitsaufträge zwischen Lehreinheiten, Setzung individueller Ziele, Aktivierung von Vorwissen. Ein paar davon sind in dem konzipierten Curriculum (s. Kap. 10.7) wiederzufinden.

Strategie des ko-konstruktiven Lernens als Unterstützungssystem: Alternativ kann das Unterstützungssystem durch die Gruppe der Lernenden selbst gegeben sein. Denn bei einer ko-konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand entstehen einige positive Effekte. Zum einen erhöht kooperatives Lernen die Transfermöglichkeiten, da sich mit unterschiedlichen Sichtweisen auseinandergesetzt wird (Brod & Gold, 2021b, S. 86). Zum anderen unterstützt es in der Entwicklung einer intersubjektiven Haltung. Durch sie wird gelernt, die eigenen Positionen zu vertreten oder zu verwerfen, anderen Positionen wertschätzend zu begegnen und in Aushandlungen zur Einigung zu kommen (Woolfolk & Schönplflug, 2014, S. 518). Auch die Metaanalyse von Marzano, Gaddy und Dean bestätigt den Mehrwert kooperativen Lernens, sobald die Interaktionen zwischen den Lernenden gut strukturiert sind (Marzano et al., 2000, S. 95f.). Hier lässt sich herauslesen, dass kooperativen Lernformen die konstruktivistische Lerntheorie (s. Kap. 2.3.1) zu Grunde liegt.

2.3.2.4. Lernstrategien

Lernstrategien werden in dieser Arbeit als Werkzeuge definiert, die aus Sicht der Lernenden bei der Bearbeitung von Aufgaben und in der Erreichung von Zielen hilfreich sind (Kaiser, 2009, 843). Auf sie wird im Konzipierungsprozess wieder zurückgegriffen.

In Lernprozessen geht es prinzipiell darum, neue Informationen und Erfahrungen aufzunehmen und abzuspeichern, um dann zukünftig durch Transferleistungen darauf zurückgreifen zu können (Mandl & Friedrich, 2006, S. 2). Dafür braucht es Informationen dazu, wie die Wissensspeicherung im Gedächtnis funktioniert. An dieser Stelle wird auf das lang bewährte Mehr-Speicher-Modell verwiesen, welches sich aus Forschungen von Atkinson und Shiffrin (1968) auftut. Die Wissensspeicherung wird demzufolge durch folgende Strategien beeinflusst:

Strategie zur Nutzung des Vorwissens: Schon 1973 wiesen Chase und Simon durch ihre Untersuchungen anhand der Schachspielfähigkeiten von Novizen und Experten darauf hin, dass der Umfang des Vorwissens eine entscheidende Rolle spielt in der Verarbeitung von neuen Lerninhalten (W. Chase & Simon, 1973). Dieses Phänomen ist auch unter dem Priming-Effekt bekannt (Brod & Gold, 2021b, S. 91f.).

Wie im Kapitel der Lehrstrategien bereits angesprochen wurde, ist die kognitive Aktivierung der Lernenden zentral. Die drei im Folgenden beschriebenen Strategien unterstützen die Speicherung des Wissens im Langzeitgedächtnis:

Wiederholungsstrategie: Bei den *Wiederholungsstrategien* bleibt der Lerngegenstand in seiner ursprünglichen Form weitestgehend unverändert (Kaiser, 2009, 843). Unter anderem das Memorieren bedient sich dieser Strategie, indem der Lerngegenstand immer wieder wiederholt wird, bis er sich eingepägt hat.

Organisationsstrategie: Mithilfe von *organisierenden Strategien* hingegen stellen die Lernenden das hinzukommende Wissen in ein Ordnungssystem, welches an bekannte Strukturen anknüpft (Kaiser, 2009, 843). Damit soll die Komplexität des Lerninhalts reduziert werden, indem die einzelnen Aspekte in einer verstehensförderlichen Weise aufeinander bezogen werden. Es können beispielsweise Themengruppen gebildet werden, in die einzelne Aspekte einsortiert werden. Auch Zusammenfassungen können den Lerninhalt strukturieren (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 93f.).

Elaborationsstrategie: *Elaborationsstrategien* sollen zu einem tieferen Verständnis beitragen. Es geht jedoch nicht um die Reduktion der Komplexität, sondern vielmehr darum, Zusammenhänge zwischen dem Lerngegenstand und dem bereits verfügbaren Vorwissen herzustellen (Kaiser, 2009, 843). Bekannte Elaborationsstrategien sind bspw. Eselsbrücken oder Mnemotechniken, das Verknüpfen mit Anwendungsbeispielen sowie das Suchen nach Analogien (Brod & Gold, 2021a, S. 70). Sie unterstützen den Enkodierungsprozess, das heißt die Speicherung des neu Erfahrenen im Langzeitgedächtnis wird erleichtert (Brod & Gold, 2021a, S. 69). Auch diese Strategie basiert auf den konstruktivistischen Lerntheorien, da neue Informationen mit dem bereits individuell konstruierten Wissenssystem verknüpft werden (Brod & Gold, 2021b, S. 83). Diese Verknüpfung geschieht im Kurzzeit-Arbeitsgedächtnis (Brod & Gold, 2021a, S. 69).

Motivationsstrategie: Rheinberg und Vollmeyer bezeichnen Motivation als „die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand bzw. auf das Vermeiden eines negativ bewerteten Zustandes“ (2019, S. 17). Die Bedeutung der *Motivation* für den Lernerfolg wird in der pädagogischen Praxis als sehr hoch erachtet. Durch sie entsteht die Bereitschaft, sich den Anforderungen trotz Anstrengung und schwieriger Aufgaben zu stellen. Eine Auswertung von 21 Studien zeigte, dass das Interesse, welches eng verwandt ist mit der intrinsischen Motivation, unter anderem dazu beitragen kann, dass die Lernleistung steigt (Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993, zitiert nach Hasselhorn & Gold, 2013, S. 106). Daneben gilt Aufmerksamkeit als ein wesentliches Merkmal, um neue Erfahrungen oder Informationen im Langzeitgedächtnis speichern zu können. Auch diese hängt von der Motivation ab (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 71). Letztendlich hängt die Motivation auch

davon ab, inwiefern die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand als sinnvoll oder nützlich erachtet wird (Sann, 2021, S. 118).

Weiterführend sind die *Attributierungsmuster* als Einflussfaktoren auf die Motivation bekannt. Hierbei stellt sich die Frage, ob Lernende „auf Basis ihres Selbstkonzepts und ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mein[en], über hinreichende Ressourcen zu verfügen, um ein Lernziel zu erreichen (Schrader, 2018, S. 109). Im Hinblick darauf werden zwei Typen von Lernenden unterschieden: Erfolgszuversichtliche und Misserfolgsängstliche. „Erfolgszuversichtliche unterscheiden sich von Misserfolgsängstlichen in ihren Attributierungen: Während Erfolgszuversichtliche ihren Erfolg auf ihr eigenes Vermögen und Misserfolg auf widrige Umstände zurückführen, neigen Misserfolgsängstliche dazu, Erfolg als Ergebnis von Glück oder leichten Aufgaben zu interpretieren, während sie Misserfolg als Bestätigung ihrer begrenzten Leistungsfähigkeit auslegen“ (Weiner, 1986, zitiert nach Schrader, 2018, S. 109). Als Konsequenz in ihrem Verhalten ließen sich Unterschiede in der Wahrnehmung von Aufgabenschwierigkeit, Ausdauer in der Bearbeitung und Wahrnehmung des Selbstkonzepts feststellen (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 111).

Emotionsstrategie: Zuletzt beeinflusst das Erleben von *Emotionen* das Lernverhalten. Mit Emotionen sind „mehrdimensionale Konstrukte [gemeint], die aus affektiven, physiologischen, kognitiven, expressiven und motivationalen Komponenten bestehen“ (Frenzel, Götz & Pekrun, 2020, S. 212). Sie spielen eine zentrale Rolle, besonders wenn es darum geht, das Lernverhalten von Studierenden erklären zu wollen. Denn die Gefühle, die Studierende mit dem Lernen verknüpfen, erklären auch deren Bereitschaft, sich wiederholt in herausfordernde Lernsituationen zu begeben (Frenzel et al., 2020, S. 218). Das Wohlbefinden in der Lernsituation sollte demnach mitberücksichtigt werden.

Der *Transfer* trägt in hohem Maße zum letztendlichen Lernerfolg bei, denn er beschreibt die Fähigkeit der erfolgreichen Anwendung bereits erworbenen Wissens/Könnens in neuen, nicht vorhersehbaren Situationen (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 146). Dies ist umso leichter, je mehr Gemeinsamkeiten, Analogien oder gemeinsame Prinzipien zwischen der aktuellen Lernsituation und der Transfersituation gefunden werden können (Brod & Gold, 2021b, S. 88). Bereichsspezifische Kompetenzen können dabei zukünftig am besten angewendet werden, wenn sie im Vorhinein gezielt und ausreichend oft eingeübt wurden (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 158).

2.3.2.5. Methoden

Die Frage nach der methodischen Ausgestaltung von Lehr- und Lernprozessen nimmt einen großen Raum im Erwachsenenbildungssektor ein (Gonon & Kraus, 2009, S. 777). In der Umsetzung von Lehrveranstaltungen, wie bspw. dem hier vorliegenden Seminar, stellt sich nach der Formulierung der Lehrziele die Frage, wie die Lehr- und Lernprozesse gestaltet sein müssen, um die Studierenden in ihrem Kompetenzerwerb und der Erreichung der angestrebten Ziele zu unterstützen. Die Kapitel 2.3.2.3 und 2.3.2.4 haben diesbezüglich erste Strategien aufgezeigt, die das Lernen begünstigen.

In den Methoden sind im Vergleich dazu noch konkretere Aussagen zur Arbeits- und Sozialform zu finden (Schrader, 2018, S. 85). Beispielsweise lässt sich die Lehrstrategie der externen Visualisierung methodisch umsetzen, indem die Studierenden selbst eine Mind-Map anlegen oder der/die Dozierende mithilfe eines Schaubilds die Thematik veranschaulicht. Auch Hochholding und Keller (2015)

konnten in ihrer Studie aufzeigen, dass sich die Wahl der Methoden an den zuvor formulierten Zielen und gesetzten Inhalten orientieren sollte, um den Kompetenzerwerb bestmöglich zu fördern. Da eine Studierendengruppe zumeist auf unterschiedliche Lernstile zurückgreift, sollte ein vielseitiger Methodenmix in der Planung eingesetzt werden, um möglichst viele Teilnehmende anzusprechen.

In diesem Fall werden Methoden ausgewählt, die die angehenden Kindheitspädagog*innen später auch in ihrer pädagogischen Praxis in abgewandelter Form anwenden können (Meyer, 2018, S. 24).

Anschließend an die Lehrveranstaltung darf nicht vergessen werden, zu evaluieren, inwiefern die Methodenwahl zum gewünschten Kompetenzerwerb beigetragen hat.

2.4. Erlebnispädagogik

Das folgende Kapitel widmet sich der EP, die für die Studierenden der Lerngegenstand des zu konzipierenden Curriculums sein wird. Grundsätzlich bietet die EP ein breites Handlungsfeld und richtet sich nicht nur an Kinder, sondern auch an Jugendliche und Erwachsene. Nachfolgend sollen vor allem die Inhalte angesprochen werden, die für Studierende als angehende Kindheitspädagog*innen für die berufliche Praxis relevant sein werden.

2.4.1. Einordnung der EP und Definition

Die EP hat ihre historischen Wurzeln in der Reformpädagogik, der Outward-Bound- und Pfadfinderbewegung (Schirp, 2013, S. 347). Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff EP heutzutage sehr unterschiedlich eingesetzt (Paffrath, 2017, S. 18). Teilweise gilt er als Oberbegriff für erlebnisorientierte, explorative Lernarrangements. Andere Male wird er als eine Methode bezeichnet. Das englische Pendant dazu ist Outdoor Education, Outdoor Adventure Education, Outdoor Learning oder Nature/Adventure Therapy (Hildmann, 2020, S. 13). Um EP für den Novizen greifbarer zu machen, wird im Folgenden eine Definition von Eisinger herangezogen:

EP ist ein handlungs- und erfahrungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und/oder sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisorientierte und von einem/r Pädagogen/in moderierte und mit den Teilnehmer*innen reflektierte Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern-, Veränderungs- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es, Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zu einer verantwortlichen Gestaltung ihrer Lebenswelt zu befähigen. (2016, S. 14f.)

Die EP ist überwiegend der informellen Bildungs- und Prozessarbeit zuzuordnen und kann als Ergänzung zu schulischem, formalen Lernen verstanden werden (Schirp, 2013, S. 353; Wahl, 2021, S. 130).

2.4.2. Ziele der EP

Die EP bedient sich vielseitiger Handlungsfelder, um darin mit Gruppen sehr unterschiedliche Ziele anzustreben. Es geht ihr dabei immer um ein „bewusstes Auseinandersetzen mit den Lernschritten“ (Abstreiter, Zwerger & Zwerger, 2019, S. 54). Die Ziele, die sie verfolgt, können den bereichsübergreifenden Kompetenzen zugeordnet werden (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 158). Formuliert werden diese entweder von den einzelnen Teilnehmenden, den Teilnehmenden als Gruppe oder zum Teil auch von

den Auftraggeber*innen selbst (Paffrath, 2018, S. 21). Im Folgenden werden einige bewährte Ziele aufgeführt, deren Erreichbarkeit durch empirische Forschungsergebnisse bereits bestätigt wurden.

Die meisten Studien widmen sich der Untersuchung des Effekts bei Jugendlichen oder Erwachsenen. Im Bereich der unter 12-Jährigen sind nur sporadisch Studien zu finden. Aufgrund dessen wird hier auch auf Studien mit Kindern über 12 Jahren zurückgegriffen. Die Übertragbarkeit auf jüngere Altersstufen ist allerdings noch zu überprüfen. Zudem soll noch darauf hingewiesen werden, dass die Wirkung von erlebnispädagogischen Maßnahmen sich nicht pauschal erzeugen lässt, sondern zum einen von den individuellen Ausgangsbedingungen der Teilnehmenden abhängt (Mutz & Müller, 2020, S. 863). Zum anderen hängt sie von der Gestaltungskraft der Erlebnispädagog*innen ab.

Ewert und Siphthorp (2014, S. 126–135) fassen die Ergebnisse des Forschungsstandes wie folgt zusammen und sehen einen Kompetenzzuwachs vor allem in folgenden Entwicklungsbereichen: der sozial-emotionalen Kompetenz, dem emotionalen Wohlbefinden, der psychischen und körperlichen Gesundheit, der Führungskompetenz, dem Umweltbewusstsein und lernplanbezogenem und aktivitätsbezogenem Fachwissen. Neill & Richards (1998, S. 2) zeigen dahingehend ähnliche Ergebnisse. Hildmann führt dagegen Selbstvertrauen, positives Selbstkonzept, Problemlösefähigkeit, prosoziales Verhalten und sozial-emotionale Kompetenz auf (Hildmann, 2020, S. 22). Im Folgenden werden die Ergebnisse einiger dieser Studien genauer dargestellt.

Selbstkompetenzen: Zu einem Teil möchte die EP die Persönlichkeitsentwicklung fördern (Wahl, 2018a, S. 28). Eine Studie über die Veränderung des Selbstkonzepts durch eine EP-Maßnahme mit 13-Jährigen untersuchte dies mithilfe einer Interventions- und Kontrollgruppe. Sie zeigt in einem Prä-Post-Verfahren signifikant positive Mittelwertsunterschiede für alle gemessenen Skalen: allgemeine Leistungsfähigkeit, allgemeine Problembewältigung, Verhaltens- und Entscheidungssicherheit, Selbstkonzept der eigenen Empfindlichkeit und Gestimmtheit, Standfestigkeit, Kontakt- und Umgangsfähigkeit, Wertschätzung, geringere Irritierbarkeit durch andere sowie Selbstkonzept über Gefühle und Beziehungen zu anderen. In einer Follow-Up Untersuchung waren auch noch zu einem späteren Zeitpunkt Auswirkungen bei den folgenden Punkten zu sehen: Verhaltens- und Entscheidungssicherheit, Standfestigkeit, geringere Irritierbarkeit durch andere, Selbstkonzept über Gefühle und Beziehungen zu anderen (Boeger, Dörfler & Schut-Ansteeg, 2006, S. 189).

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive betrachtet, sind die Entwicklung eines günstigen Selbstkonzepts und Selbstwertes wichtige Entwicklungsaufgaben in der Kindheit und frühen Jugend (Boeger et al., 2006, S. 193; Kray & Schaefer, 2018, S. 230). Das Selbstkonzept beschreibt, inwieweit das, was das Kind über sich selbst denkt, sein Verhalten in unterschiedlichen Situationen beeinflusst und dadurch auch seine Entwicklung steuert. Unter dem Selbstwert ist zu verstehen, inwieweit jemand sich selbst mag und mit seinem Leben zufrieden ist. Eine weitere Studie, ebenfalls im Prä-Post-Design und mit einer Experimental- und Kontrollgruppe, untersuchte die Wirksamkeit von EP-Maßnahmen bei 12-14-Jährigen. Zum einen konnte ein Erholungseffekt gemessen werden, durch den Stress abgebaut und die Erholungskompetenz erhöht wurde. Daneben konnte eine Steigerung der Selbstwirksamkeitswahrnehmung, besonders bei Mädchen, wahrgenommen werden. Diese Selbstwirksamkeit baut vorrangig auf erfolgreichem Handeln und Erfolgserlebnissen auf. Daraus lässt sich schließen, dass EP-

Maßnahmen Erfolge ermöglichen sollen, die durch eigene Anstrengung erreicht werden können (Kümmel et al., 2008, S. 566). Auch Cooley, Burns und Cumming (2016, S. 344) konnten in ihrer quantitativen Forschung einen Zusammenhang zwischen der EP-Maßnahme und der Selbstwirksamkeitssteigerung bei den Teilnehmenden aufzeigen.

Ein anderes Ziel, welches die EP anstrebt, ist die Erweiterung des Handlungsspielraums ihrer Teilnehmer*innen, indem sie Raum gibt zur Entwicklung von Strategien und Ressourcen, mit denen die Lernenden in neuen Umgebungen Handlungsfähigkeit und -sicherheit erlangen können (Abstreiter et al., 2019, S. 50f.). Schirp (2013, S. 350) sieht zudem in der erlebnispädagogischen Praxis die Möglichkeit, dass Widerstandsressourcen – als ein Schutzfaktor der Resilienz – gefördert werden. Des Weiteren zeigen Scarf et al. (2018) auf, dass das Arbeiten in Gruppen durch gegenseitige Rückmeldungen über das eigene Verhalten und bei steigender Gruppenphase und damit einhergehender gegenseitiger Ermutigung positive Auswirkungen auf das Selbstvertrauen hat.

Sozialkompetenzen: Die Sozialkompetenzen bilden einen weiteren wichtigen Bildungsbereich der EP ab. Zum einen wurde die Stärkung des Sozialverhaltens und der Kooperationsfähigkeit durch länger angesetzte EP-Maßnahmen in einer Studie bereits bestätigt (Boeger, 2008, S. 9). Andererseits kann mit ihr Konfliktmanagement und -fähigkeit gefördert werden (Paffrath, 2017, S. 20). Hierzu weist Amesberger (1992, zitiert nach Kümmel et al., 2008, S. 567) nach, dass die EP zur Verbesserung im Umgang mit Konfliktsituationen beitragen kann. Darüber hinaus belegt eine Studie von Looser, dass Kinder nach erlebnispädagogischen Programmen signifikant weniger Ausgrenzungsambitionen zeigen (Looser, 2017, S. 59).

Ein gängiges Ziel der erlebnispädagogischen Praxis ist das Teambuilding. Darin geht es prinzipiell darum, die Gruppe zu unterstützen, die Performing-Phase zu erreichen (Hohmann, 2018, S. 7ff.). Eine Studie hat versucht, den Kohäsionseffekt, worunter Zusammenhalt und soziale Zugehörigkeit fallen, zu erforschen. Hierzu wurde mit 13-14-Jährigen ein längerfristig angesetztes EP-Programm durchgeführt. Im Gegensatz zur Kajaktour, welche einen unmittelbaren Effekt im Zugehörigkeitsgefühl zeigte, konnte bei der Segeltour allerdings kein signifikanter Trainingseffekt festgestellt werden (Hansen, 2011, S. 190–197). Faktoren, die zu einer höheren Gruppenkohäsion führten, waren vor allem eine ausgeprägte Interaktion und ein gemeinsames Ziel der Gruppe (Hansen, 2011, S. 74). In einer anderen Studie von Wagner und Roland wurden 1200 Erlebnispädagog*innen durch Prä-Post-Designs begleitet. Diese Feldstudie beschäftigte sich mit der Wirksamkeit von EP-Programm in der Erwachsenenqualifikation und stellt dagegen einen deutlich positiven Effekt in der Teamentwicklung fest. Es konnte auch sichtbar gemacht werden, dass die Wirksamkeit durch Follow-Up-Veranstaltungen nochmal rasant steigt (Bieligk, 2005, S. 47).

Eine letzte Studie, die zu dieser Kompetenz aufgeführt werden soll, arbeitete mit 10-14-Jährigen und führte in der Experimentalgruppe ein erlebnispädagogisches Programm mit interaktiven Bewegungsspielen, Spielen zu Vertrauen, Helfen in Wagnissituationen und Kletterelementen durch. Hier konnte aufgezeigt werden, dass die kooperative Gruppenleistung durch die Maßnahme gestiegen ist (Volk, Wegner & Scheid, 2014, S. 168).

Weitere Kompetenzbereiche: Ziele, die über diese zwei Kompetenzbereiche hinaus angestrebt werden, sollen nachfolgend noch kurz genannt werden. Zum einen kann durch die sportliche Aktivität innerhalb des erlebnispädagogischen Angebotes das Stressniveau der Kinder deutlich verringert werden, welches in den einleitenden Worten dieser Arbeit bereits angesprochen wurde (Röthlisberger & Calmonte, 1995, zitiert nach Kümmel et al., 2008, S. 567). Eine andere Studie zu Outdoor Education Programs bestätigte an sich die Steigerung des Körperbewusstseins und der körperlichen Fitness der Teilnehmer*innen (Hattie, Marsh, Neill & Richards, 1997, S. 70). Hier sei darauf verwiesen, dass die körperliche Haltung und Fitness Einfluss nimmt auf die innere Haltung und das Auftreten dem sozialen Umfeld gegenüber (Probst, 2010).

Ein Großteil erlebnispädagogischer Angebote findet in der Natur statt. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass ihr eine erholsame, lernfördernde Wirkung zugeschrieben wird. Besonders in den letzten Jahren ist die Frage nach der Wirkung der Natur auf Gesundheit, Wohlbefinden und psychosoziale Faktoren zu einem größeren Forschungsinteresse geworden. Mittlerweile gibt es einige Experten in diesem Fachgebiet wie beispielsweise Clemens G. Arvey, die auf Forschungsbasis diese positiven Effekte bestätigen (Arvey, 2018, S. 11). Auch Hildmann (2020, S. 20f.) verweist auf einige Studien, die dies untermauern.

Nicht zuletzt können erlebnispädagogische Outdoor-Programme, wenn sie darauf ausgelegt sind, für die Natur und die Umwelt sensibilisieren. Beispielsweise konnten Bogner und Wiseman im Vergleich zur Kontrollgruppe, die ein ähnliches EP-Programm im Innenraum statt draußen umsetzte, weniger Sensibilisierung für umweltrelevante Themen feststellen (Bogner & Wiseman, 2004, S. 30, 38). Eine andere Studie von Hansen versuchte, anhand von erlebnispädagogischen Maßnahmen auf dem Wasser ebenfalls zu beobachten, ob und inwiefern sich eine Veränderung in der Beziehung zur Natur feststellen ließe. Sie konnte diesbezüglich jedoch keine signifikante Veränderung feststellen (Hansen, 2011, S. 206).

2.4.3. Handlungsfelder der EP

Die Lernorte und Handlungsfelder der EP sind enorm vielseitig. Für einen ersten Überblick sollen die gängigsten genannt werden: Interaktionsspiele (Problemlöseaufgaben, Bewegungsspiele, Geländespiele, Vertrauensspiele, Eroberungsspiele), Alpine EP (Klettern, Wanderungen, Biwakieren, Orientierungsläufe), Mountainbiken, Höhlenbegehungen, Wintererlebnisse, Visionsuche und Solo, Rituale, mobile Seilbauten und Hochseilgärten, Rallyes, Bogenschießen, Stockfechten, Erlebnisort Wasser (Kanutouren, Segeln) oder alles rund ums Feuer (Birzele & Wenzelowski, 2018; Merazzi, 2010; Michl & Seidel, 2018, S. 192–246; Muff & Engelhardt, 2018, S. 254; Paffrath, 2017, S. 130–151; Zuffellato & Kreszmeier, 2012, S. 200).

Teilweise überschneiden sich die Handlungsfelder mit anderen pädagogischen Richtungen, wie beispielsweise der Theaterpädagogik, der Natur- oder tiergestützten Pädagogik. In der Umsetzung solcher Aktivitäten mit Kindergruppen geht es allerdings nicht vordergründig um die Eventkultur und den Spaß-Effekt (Opaschowski, 2000, S. 20f., 54-58). Vielmehr soll das Medium als Mittel zum Zweck dienen, indem damit pädagogisch gearbeitet wird (Matthes & Bous, 2017, S. 244). Es geht somit nicht ausschließlich um das Heranführen an die Fachdisziplin Klettern, Knotenkunde oder Kajakfahren. Ob

dies gelingt, liegt letztendlich in der Hand und dem erlebnispädagogischen Selbstverständnis der durchführenden Erlebnispädagog*innen.

2.4.4. Zielgruppen der EP

EP wird mit unterschiedlichen Altersstufen und in verschiedenen Einsatzfeldern angewendet.

Kinder unter 6 Jahren: Bereits mit Kindern unter sechs Jahren kann, beispielsweise im Elementarbereich, erlebnispädagogisch gearbeitet werden. EP für dieses junge Alter ist noch recht unbekannt, da Kinder in diesem Alter von Natur aus unmittelbare Freude an Bildungsprozessen zeigen und in hohem Maße begeisterungsfähig und lernbereit sind. Es hält sie nicht lange in ihrer Komfortzone, bis wieder neue Impulse und Herausforderungen einen Lernanlass bieten (Bürger, 2018, S. 278).

In diesem Sinn ist erlebnispädagogische Arbeit mit Kindern zunächst eine Frage der Haltung. Wer sich auf Kinder einlässt und sie mit ihren Kompetenzen in die Mitte stellt, wer mit ihnen in ihre Welt und ihre Geschichten eintaucht, wer sein Staunen nicht verbirgt und es in spannende Geschichten und Herausforderungen transformieren kann, der arbeitet bereits mit Kindern unter 6 erlebnispädagogisch. (Bürger, 2018, S. 279)

Schmidt weist noch darauf hin, dass „(früh-)kindliche Bildung [...] auf Bewegung, Wahrnehmung und sinnliche Erfahrung angewiesen [ist]. Die Lust auf Erleben ist der Motor für primäre, unmittelbare und über den Körper gemachte eigene und aktive Erfahrungen“ (2018). Daher nehmen das Erlebnis, Risiko und Abenteuer in der Entwicklung von Kindern einen zentralen Stellenwert ein.

6-12-Jährige: Für den Altersbereich der 6-12-Jährigen stehen vor allem die Stärkung der Autonomie und die Erweiterung der Erfahrungs- und Handlungskompetenzen als Entwicklungsaufgaben an, die durch die EP gefördert werden können. Auch das gemeinsame Entwickeln von Lösungen und das Interagieren in einer Gruppe sind zentrale Themen für dieses Alter. Erlebnispädagogische Elemente können in Klassenfahrten, Ferienangeboten, Tages- und Hortgruppen oder in sozialpädagogischen Handlungsfeldern eingesetzt werden (Schlehufer, 2018, S. 283). Die Aneignung neuer Handlungsweisen geschieht bei Kindern meist durch Fantasie und Spiel. So greift auch die EP darauf zurück, indem sie Kinder durch altersangemessene, abenteuerliche Spielgeschichten darin unterstützt, komplexes Wissen zu erwerben, die Persönlichkeit zu stärken und soziale Fähigkeiten auszubauen. In diesen Spielgeschichten können dann Alltagsthemen wie Gerechtigkeit, Fairness, Freundschaft oder Konflikte aufgegriffen werden (Schlehufer, 2018, S. 285).

Jugendliche und Erwachsene: Weitere Einsatzfelder der EP, die den Altersbereich bis 12 Jahren übersteigen, sollen zur Vollständigkeit kurz erwähnt werden. Für den Altersbereich der Jugendlichen hat sich die EP in der Praxis äußerst bewährt. Die meisten erlebnispädagogischen Träger haben sich auf den Bereich der Jugendhilfe ausgerichtet (Wahl, 2018b, S. 287). Darüber hinaus gibt es intensivpädagogische Einzelmaßnahmen als eine der Erziehungshilfen, die meist erlebnispädagogisch ausgelegt sind (Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik [BE], o.D.a). Aber auch Klassenfahrten sind ein gängiges Modell, in dem Erlebnispädagog*innen zum Einsatz kommen. Zuletzt werden die Erwachsenen als Zielgruppe angesprochen, da sie auch Zielgruppe dieses Curriculums sind. Mit ihnen wird EP eingesetzt, um u.a. Teambuildingmaßnahmen in Unternehmen oder Ausbildungsbetrieben

umzusetzen oder auf andere Weise positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung Einfluss zu nehmen (Friebe, 2018a, S. 301; Heimrath & Westhoff, 2018, S. 292).

2.4.5. Merkmale und Modelle zur EP

Um das erlebnispädagogische Arbeiten etwas einzugrenzen, werden zunächst typische Merkmale der EP erklärt. Ihr Stellenwert für die einzelnen Angebote kann je nach Zielsetzung variieren. In den Merkmalsausprägungen können zum Teil Parallelen zwischen der EP und den *Neuen Lernkulturen* gefunden werden. Mit Neuen Lernkulturen ist an Schulen und Hochschulen das Bestreben gemeint, subjektorientierte, praxis- und interaktionsbezogene sowie ganzheitlich und wissenschaftsbezogene Lernprozesse zu arrangieren (Arnold & Schüßler, 1998, S. 117). Anschließend werden zentrale Modelle angeführt, die erlebnispädagogisches Handeln auf theoretischer Ebene erfassen wollen.

Ein erstes Merkmal ist die *Handlungsorientierung* (Paffrath, 2018, S. 20). Wie die Definition von Eisinger in Kapitel 2.4.1 besagt, sind EP-Angebote erfahrungsorientiert ausgelegt. Ein kleiner Exkurs in die Neurodidaktik soll hierfür eine Begründung liefern. Die Neurodidaktik nimmt die Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und übersetzt deren Bedeutung für pädagogische Kontexte. Sie besagt, dass handlungs- und problemorientiertes Lernen durch die aktive Interaktion mit den Lernumwelten eine natürliche Verinnerlichung der Lerninhalte gewährt (Lauper, 2008, S. 26f.). Hierzu zeigen verschiedene Untersuchungen, dass durch körperliche Aktivität neue Synapsen im Gehirn hergestellt werden und bewirken, dass es ein besseres Lernergebnis gibt als ohne (Heckmair, 2018, S. 13). So sorgen Erfahrungen für die nachhaltigsten und wirksamsten Einflüsse auf den Menschen, wobei die Vorerfahrungen dabei entscheiden, wie die aktuelle Situation wahrgenommen und bewertet wird. Dieses Beurteilungsvermögen ist formbar, was wiederum heißt, dass durch neue positive Erfahrungen neue Verhaltensweisen erlernbar sind, die alte, ungünstige Verhaltensweisen ablösen (Hüther, 2008, S. 45f.).

Ein weiteres Merkmal beruft sich auf die *Ressourcenorientierung*. Durch den herausfordernden Charakter der Aufgabenstellung sollen sich die Teilnehmer*innen ihrer Ressourcen bewusst werden, um sie gezielt einsetzen zu können (Heckmair & Michl, 2018, S. 108). Doch dafür muss vorerst der „Boden bereite[t werden], der es Menschen ermöglicht, sich mit sich selbst zu konfrontieren und mit sich in Kontakt zu kommen“ (Abstreiter et al., 2019, S. 117). Der Fokus der Erlebnispädagog*innen sollte immer auf den Stärken der Einzelnen liegen (Abstreiter et al., 2019, S. 208).

Zudem ist die *Gruppenorientierung* wesentlich. Zum einen stützt sich die EP hier auf ein systemisch-konstruktivistisches Menschenbild (Abstreiter et al., 2019, S. 68f.). Zum anderen ist sie stark auf die Förderung sozialer Kompetenzen ausgelegt, was ein Arbeiten in Gruppen voraussetzt (Wahl, 2018a, S. 30). Die Herausforderungen können demnach meist nur als Gruppe bewältigt werden.

Des Weiteren spielt die *Freiwilligkeit* der Teilnehmer*innen eine wichtige Rolle. Herausforderungen sollen aus freiem Willen, nach dem Motto „challenge by choice“, angenommen werden (Wahl, 2018a, S. 28). Um das Angebot als Pädagog*in hier angemessen auszugestalten, braucht es eine grobe Kenntnis über die Leistungsfähigkeit der Gruppe.

Die *Natur* als Erlebnisraum wird aufgrund der in Kapitel 2.4.2 genannten Gründe häufig aufgesucht. Dieser Kontrast zum Alltag ist bewusst gewählt. Von dem/der Pädagog*in verlangt dies, sich in dem jeweiligen Naturraum vertraut bewegen zu können (Wahl, 2018a, S. 30f.).

Die Ganzheitlichkeit, der Ernstcharakter durch Grenzerfahrungen und die Reflexion sind ebenfalls wichtige Merkmale, die nachfolgend in einem Modell aufgegriffen werden:

In der EP fallen häufig die Begriffe *Ganzheitlichkeit* oder *Kopf, Herz und Hand*. Dahinter steht ein Menschenbild, nach dem ein Mensch als ganzheitliches Wesen mit Körper, Geist und Seele betrachtet wird (Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. [be], 2018, S. 11). Gemeint ist damit, dass die Teilnehmer*innen in Aktionen auf verschiedenen Ebenen angesprochen werden, da grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass Lernprozesse nicht nur auf rein kognitiver Ebene stattfinden (Paffrath, 2017, S. 66). Abbildung 3 soll dies verdeutlichen.



Abb. 3: Dreigliedrigkeit (Räuber, selbsterstellt)

Die Hände symbolisieren den Aspekt des aktiven Handelns in den Aktionen. Das Herz steht für die Berücksichtigung der emotionalen Verfassung, die in den Aktionen häufig angesprochen wird und auch für deren Einfluss auf den Lerneffekt (Abstreiter et al., 2019, S. 117; Heckmair, 2018, S. 12f.; Markus, Jacon & Eberle, 2018, S. 33ff.). Denn im Endeffekt entscheiden die Emotionen über die Bedeutsamkeit von Situationen oder Lerngegenständen, inwiefern sie eingepreßt und als wichtig empfunden werden. Der Kopf versinnbildlicht den reflexiven Charakter der EP. Letztendlich hebt die EP sich damit von den gängigen Erlebnis-Events ab, indem sie die Aktionen pädagogisch nutzbar macht (Friebe, 2018b, S. 45; Michl, 2020, S. 13). Hieraus lässt sich beobachten, dass der Reflexion ein hoher Stellenwert zuzuschreiben ist. Auch Erkenntnisse aus der Hirnforschung bekräftigen den Mehrgewinn im Lernprozess durch eine vielseitige Ansprache des Lernenden (Lauper, 2008, S. 28).

Das *Lernzonenmodell* hingegen betont den Aspekt der Herausforderung. Diese können physischer, psychischer oder auch sozialer Natur sein (Mutz & Müller, 2020, S. 851). Das Modell besteht aus drei Zonen (s. Abb. 4): Im Inneren liegt die Komfortzone, in der der Mensch sich geborgen, sicher und entspannt fühlt. Dem folgt die Lernzone, die Unsicherheit auslösen kann, Unvorhersehbares mit sich bringt, ein Problem birgt, sich risikoreich anfühlt, den Mensch aufmerksam werden lässt und ihn aktiviert. Außen liegt die Panikzone, in der der Mensch überfordert ist, sich der Situation machtlos ausgesetzt fühlt, es zu Unfällen oder Verletzungen kommen kann (Abstreiter et al., 2019, S. 51).

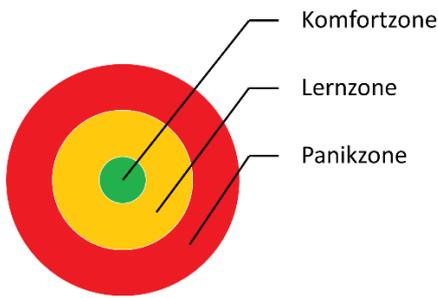


Abb. 4: Lernzonenmodell (Räuber, selbsterstellt, in Anlehnung an Luckner & Nadler, 1997)

Charakteristisch ist das Wagnis, das Unbekannte, mit dem die EP in der Persönlichkeitsentwicklung überwiegend arbeitet (Brandt, Reiffenrath & Thielsch, 2020, S. 98; Wahl, 2018a, S. 28). Sie zielt darauf ab, die Menschen bewusst an ihre Grenzen der Komfortzone und über die Schwelle in die Lernzone zu begleiten. Dadurch werden die Teilnehmer*innen dazu angeregt, nach Lösungen für Problemstellungen zu suchen, für die bisher noch keine routinierte Lösung im Handlungsrepertoire existiert, sich mit dem noch Unbekannten sowie inneren und äußeren Widerständen auseinanderzusetzen (Schirp, 2013, S. 351). Letztendliches Ziel besteht darin, durch die Bewältigung den Handlungsspielraum zu erweitern (Abstreiter et al., 2019, S. 50). Die Schwierigkeit für den/die Erlebnispädagog*in besteht dabei darin, die Individualität der Teilnehmenden zu berücksichtigen und damit die schmale Gratwanderung zwischen deren Herausforderung, Unter- oder Überforderung zu lenken (Abstreiter et al., 2019, S. 50). An dieser Stelle soll auf einige Parallelen zu Wygotskis Theorie der proximalen Entwicklungszone verwiesen werden, die ein ähnliches Vorhaben beschreibt (Wygotski, 1963, zitiert nach Schnotz & Kürschner, 2007, S. 486).

Ein letztes Modell, die *Erlebnis-Kette*, geht spezifischer auf den anzustrebenden Ablauf erlebnispädagogischer Aktionen ein (s. Abb. 5).

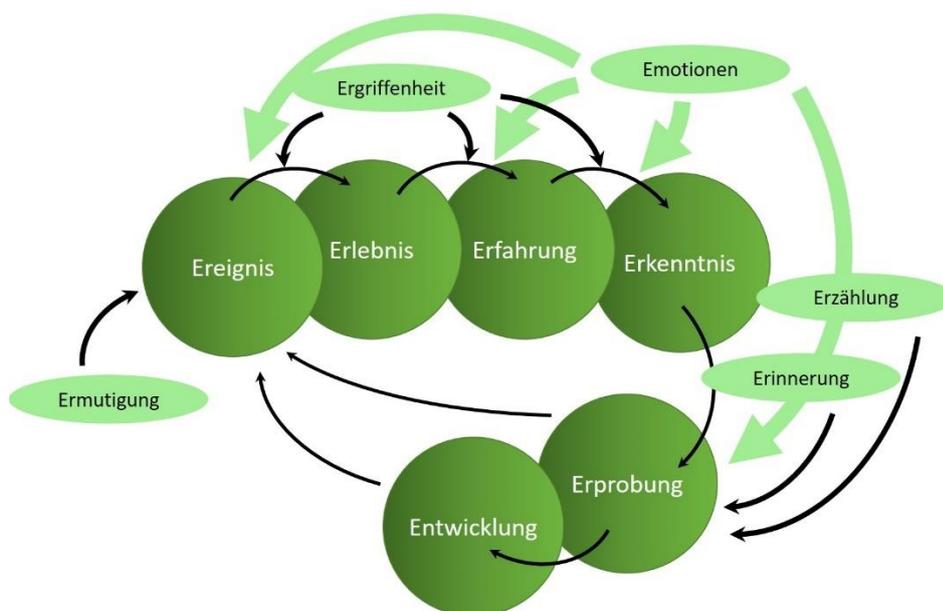


Abb. 5: Erlebniskette aus Teilnehmerperspektive (Räuber, selbsterstellt, in Anlehnung an Abstreiter et al., 2019, S. 124)

Werner Michl (2020, S. 11), Professor für Sozialwissenschaften und Leiter eines hochschuldidaktischen Zentrums, gleichzeitig bekannter Autor zur EP, entwickelte dieses Modell. Es zeigt den Lernprozess während einer EP-Maßnahme. Aus einem Ereignis werden je nach Bedeutsamkeit und Persönlichkeit der Teilnehmenden unterschiedlich ausgeprägte Erlebnisse. Ein Erlebnis „biete[t] die Möglichkeit (aber nicht die Garantie!) zu einer Erfahrung zu werden, wobei eine wie auch immer gestaltete Reflexion den Teilnehmer auf dem Weg dahin begleite[t]“ (Abstreiter et al., 2019, S. 48f.). Können aus diesen Erfahrungen Erkenntnisse gezogen werden, die wiederum in der Gegenwart erprobt werden, so kann damit zukünftiges Handeln und Denken nachhaltig verändert werden.

Laut diesem Modell führen einerseits eine Aktivität, andererseits eine Reflexion mit anschließender Erprobung zum Ziel einer erlebnispädagogischen Maßnahme (Abstreiter et al., 2019, S. 16, 121). Die Begriffe in den Ovalen (Emotionen, Ergriffenheit, Erinnerung, Erzählungen, Ermutigung) wirken dabei als Katalysatoren, indem sie den Schritt zur nächsten Ebene beeinflussen bzw. unterstützen (Abstreiter et al., 2019, S. 125; Lauper, 2008, S. 27).

2.4.6. Qualitätsstandards in der EP

Ein kurzer Einblick in die berufliche Praxis soll aufzeigen, inwiefern Qualitätsstandards für die EP bestehen.

Erlebnispädagog*in als Berufsbezeichnung ist kein geschützter Begriff. Das heißt, es darf sich jede*r so betiteln, der/die sich in irgendeiner Form damit auseinandergesetzt hat. Zudem war das Berufsbild des Erlebnispädagog*in lange schwammig. Aufgrund des breiten Anwendungsfeldes der EP nahmen es sich viele Vertreter*innen und Anbieter in Zusammenarbeit mit Hochschulen zur Aufgabe, ein Hochschulforum zu gründen und in einem 3-jährigen Erarbeitungsprozess ein feststehendes Berufsbild zu entwickeln, in dem Aufgaben, Tätigkeiten, Lernräume, Aktivitäten, Handlungsfelder und Kompetenzen von Erlebnispädagog*innen niedergeschrieben sind (Abstreiter et al., 2019, S. 24ff.).

Daneben bemühte sich der Bundesverband für Individual- und Erlebnispädagogik als Dach- und Fachverband der EP um mehr Qualitätssicherung, indem er in einem mehrjährigen Erarbeitungsprozess das Qualitätssiegel „beQ“ entwickelte (BE, o.D.b). Es erfasst 62 Items, anhand derer die Qualität von Trägern gemessen und ausgewiesen wird (Rothmeier, 2018, S. 358).

Der Forschungsstand zur Wirksamkeit von EP, also der Möglichkeit, Menschen in ihrer Entwicklung durch EP zu unterstützen, wird seit Jahrzehnten erforscht. Erste Untersuchungen in Deutschland stammen aus den 1990er-Jahren. Die empirischen Befunde im nationalen Kontext sind sehr rar (Heckerens, 2018, S. 317f.). Dagegen begannen englischsprachige Untersuchungen bereits in den 1950er-Jahren und weisen mittlerweile einige Studien auf, die die Wirksamkeit verschiedener EP-Maßnahmen für unterschiedliche Zielgruppen untersuchen (Fengler, 2018, S. 17; Hildmann, 2020, S. 22). Faktoren, die Veränderungen im Denken, Handeln und Fühlen der Teilnehmer*innen auslösen, blieben bisher jedoch noch unerforscht (Mutz & Müller, 2020, S. 853). Als erste Vorschläge über Wirkfaktoren, die es zu untersuchen gilt, benennt Hildmann (2020, S. 17) folgende: auf der Beziehungsebene: Gruppe, Pädagog*in, Natur; auf Programmdesign-Ebene: Zielorientierung, Kernaktivität, Prozessbegleitung; bezüglich des Kontexts: Natur.

Insgesamt besteht noch ein Bedarf in der wissenschaftlichen Nachweisbarkeit (Lindner, 2012). Es besteht bis heute unter anderem die Forderung nach mehr Transparenz über die Forschungsvorgehen im Raum, um die Nachprüfbarkeit zu gewährleisten. Dies könnte an der Komplexität der anzustrebenden Interaktions- und Lernprozesse in der EP und an der Schwierigkeit, die oben aufgeführten Wirkfaktoren zu messen, liegen. Als besonders komplex gilt der Versuch, emotionale und soziale Kompetenzförderung als ein Ziel der EP abzubilden (Looser, 2017, S. 59).

2.4.7. Kompetenzanforderungen an die Erlebnispädagog*innen

Wie bereits im letzten Kapitel angesprochen wurde, sind die Rolle und Kompetenz der Erlebnispädagog*innen entscheidend. Um die Kompetenzanforderungen genauer zu differenzieren, wird der Deutsche Qualifikationsrahmen DQR aus Kapitel 2.3.2.1 als Strukturierungshilfe zur Hand genommen.

2.4.7.1. Fachkompetenz

Die Fachkompetenz umfasst das fachliche Wissen und die Fertigkeiten eines/einer Erlebnispädagog*in. Dazu gehört grundlegendes pädagogisches Wissen, aber auch die technische Vertrautheit mit den verschiedenen Handlungsfeldern, wie beispielsweise Kletterkenntnisse (Paffrath, 2017, S. 214f.). Darüber hinaus sollte eine Methodenkompetenz zum Moderieren von attraktiven und anregenden Handlungsräumen vorhanden sein (Paffrath, 2018, S. 21).

Eine weitere zentrale Herausforderung besteht darin, „vor dem Hintergrund heterogener Ausgangslagen einzelne Programmbausteine und -aktivitäten so vielfältig und differenziert zu gestalten, dass möglichst alle Teilnehmenden eine für sie neue, aber auch zu bewältigende Aufgabe finden, bei der sie sich als kompetent erleben“ (Mutz & Müller, 2020, S. 863). Dafür braucht es zum einen die Fähigkeit des gezielten Beobachtens von Prozessen, der Dynamik in der Gruppe und der individuellen Verhaltensweisen (Kamer, 2017, S. 76–80). Zum anderen braucht es eine hohe Flexibilität, um prozessorientiert arbeiten zu können. Damit einher geht das Eingehen auf die Gruppe und die Situation, was nicht kontinuierlich planbar und vorhersehbar ist (Abstreiter et al., 2019, S. 207). Solch eine Flexibilität und Handlungsfähigkeit in unvorhersehbaren Situationen steigt mit wachsender Erfahrung (Kamer, 2017, S. 119). Nicht zuletzt ist spezifisches Basiswissen über Theorien zur Durchführung von EP-Angeboten elementar.

Spiele didaktik in der Erlebnispädagogik: Die Planung und Durchführung erlebnispädagogischer Angebote besteht aus verschiedenen aufeinanderfolgenden Schritten. Im Folgenden wird ein grober Überblick dazu gegeben. Die folgende Kategorisierung orientiert sich an den Inhalten der Seminare „Didaktische und methodische Konzepte in der Arbeit mit Drei- bis Sechsjährigen“ und „Didaktische und methodische Konzepte in der Arbeit mit Sechs- bis Zehnjährigen“ des fünften Fachsemesters (Pädagogische Hochschule Freiburg, 2021, S. 93f.).

Die Vorbereitung: An erster Stelle steht die Vorbereitung eines Angebotes (Kamer, 2017, S. 26). Hierfür müssen, wie bei allen pädagogischen Angeboten, die rahmengebenden Faktoren, wie etwa der Ort, analysiert werden, um sich daraus ergebende Handlungsräume zu erschließen. Doch zuerst wird geklärt, welche Intention hinter der Maßnahme steht, also welches Ziel verfolgt wird (Kamer, 2017, S. 34f.). Daraufhin wird durch eine Teilnehmeranalyse geklärt, wie anspruchsvoll und herausfordernd

eine Maßnahme sein soll (Kamer, 2017, S. 36f.). In diesem Zusammenhang macht es Sinn, erste Informationen über die Gruppe einzuholen, um diese angemessen begleiten zu können und mögliche Interventionsmaßnahmen daraus ableiten zu können (Abstreiter et al., 2019, S. 165; Kamer, 2017, S. 84–90). Aus den Zielen ergeben sich dann inhaltliche Ideen zur Ausgestaltung und welche Methoden oder Handlungsfelder sinnvoll sind und an den Leistungsstand der Gruppe anschließen (Kamer, 2017, S. 49ff.; Weber, 2021, S. 20). Dabei sollte sich der/die Pädagog*in immer die Frage stellen, wie er/sie das Modell der Erlebniskette in einem entsprechenden Angebot umsetzen kann (Abstreiter et al., 2019, S. 137). Zuletzt werden dann materielle Voraussetzungen, die Sicherheit und Ungestörtheit des Ortes geklärt (Kamer, 2017, S. 56f.). Eine Feinplanung sollte erfolgen, da sie wie eine mentale Landkarte dient, die den/die Erlebnispädagog*in sicher durch die Durchführung leitet und hilft, das Vorhaben zu verinnerlichen, auch wenn es in der Praxis schnell zu unvorhergesehenen Umwegen kommt (Kamer, 2017, S. 68).

Der Einstieg: Das „Spiel ist die zentrale Form des Handelns und Erfahrens von Kindern und muss daher in einer Vielzahl von [...] Bausteinen berücksichtigt werden“ (Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg, 2012, S. 6). Auch die erlebnispädagogischen Aktivitäten sind überwiegend in einen spielerischen Rahmen gebettet. Sehr häufig wird dabei mit Rahmengeschichten über beispielsweise Heldenfiguren oder Märchen gearbeitet. Das verbindet die kindliche Realität mit der Spielsituation und erleichtert den Kindern somit den Transfer der Erkenntnisse aus den Spielsituationen in den Alltag (Weber, 2021, S. 21f.). Da EP-Maßnahmen in der Regel prozessbegleitend angelegt sind, ist es wichtig, die Teilnehmenden an dem Punkt abzuholen, wo sie sich emotional, physisch und psychisch befinden (Abstreiter et al., 2019, S. 207). Ob dies passiert, bestimmt auch darüber, wie wohl, sicher und selbstständig sich die Kinder während des Angebots fühlen. Indem Orientierung gegeben wird, eventuell Ziele geklärt werden, kann eine gute Arbeitsatmosphäre geschaffen werden (Kamer, 2017, S. 69f.).

Die Durchführung: Zu Beginn einer erlebnispädagogischen Aktion steht für die Teilnehmenden immer das reine Erleben. Das Lernzonenmodell weist darauf hin, dass die Pädgog*innen im Stande sein sollten, während der Aktion trotz potenziell unbekannter Umgebung das Risiko angemessen einzuschätzen und für ausreichend physische und psychische Sicherheit zu sorgen (Kamer, 2017, S. 62–65).

Bei Gruppenspielen sollte je nach Altersstufe der Kinder die räumliche Anordnung mit bedacht werden (Kischnick, van Haren & Hörner, 2008).



Abb. 6: Spieleformen nach Altersstufe (Räuber, selbsterstellt, in Anlehnung an Kischnick et al., 2008)

Je älter die Kinder sind, desto offener und freier kann die Raumstruktur gestaltet sein. Abbildung 6 zeigt die typischen Formen von EP-Spielen. Für das frühe Kindesalter sind Spiele in Kreisform sehr geeignet. Ab dem Vorschulalter kann sich die Kreisform öffnen, bis sich zwei Mannschaften gegenüberstehen. Erlebnispädagogische Spiele in ganz offener Form, wie beispielsweise Geländespiele, werden in der Regel ab dem Schulkindalter durchgeführt.

Der Abschluss: Ein typischer Aufbau eines EP-Angebotes besteht aus folgenden Schritten: Aktion, Reflexion, Transfer und Support (Abstreiter et al., 2019, S. 45–48). Eine Reflexion zum Abschluss ist also fester Bestandteil. Denn die Interaktionen zwischen den Teilnehmer*innen, die dabei entstandenen Emotionen wie Angst oder Freude, Erfolge oder Misslingen machen eine Gruppenaktion aus. Erst die Reflexion von Erfahrungsprozessen macht das Erleben zum Lernen.

In einer Reflexion geht es somit um einen mehr oder weniger bewusst ablaufenden Such- und Verstehensprozess, die eigenen Handlungen, Gefühle, Motive und Gedanken nachvollziehen zu können. Sie grenzt sich dabei klar ab von der Evaluation, der Bewertung oder dem Feedback zum Programmiererleben (Gilsdorf, 2018, S. 38). „In der EP bedeutet [dies, einen] Raum zu öffnen, um affektive und kognitive Anteile einer Aktion bewusst zu machen, diese miteinander in Verbindung zu bringen[,] sie durch Feedback und Innenschau auf die Bedeutung für den persönlichen Kontext hin zu prüfen“ (Abstreiter et al., 2019, S. 65) und durch den Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung persönliche Entwicklungsprozesse anzustoßen (Abstreiter et al., 2019, S. 60; Kamer, 2017, S. 101).

Daneben gibt die Reflexion der Selbstoffenbarung Raum, um durch das Ausdrücken von unterschiedlichen Gefühlslagen zu einer angemessenen Selbstregulation zu finden und eine emotionale Kompetenz zu entwickeln (Kamer, 2017, S. 102f.). Es soll darüber hinaus der Austausch über Probleme in der Zusammenarbeit angeregt werden. Die „kritische Bewertung der eigenen [...] Deutungsmuster [, Problemlösungsstrategien] und der daraus entstehenden Dilemmata steht im Fokus der Selbstreflexion und kann Ausgangspunkt dafür sein, diese zu hinterfragen und zu verändern“ (Kamer, 2017, S. 100). Nicht zuletzt drängen herausfordernde Abenteuer „dazu, erzählt zu werden. Dies ermöglicht [...] die narrative Festigung der Erfahrungen“ (Schirp, 2013, S. 351).

In der EP wird zwischen zwei zentralen Reflexionsformen unterschieden, in denen die Einflussnahme der Pädagog*innen variiert (Abstreiter et al., 2019, S. 86). Es gibt die Methode *The mountains speak for themselves*. Hier passiert keine aktive Reflexion, da davon ausgegangen wird, dass das Erleben an sich eindrücklich genug war und daraus resultierende Erkenntnisse in den Alltag transferiert werden und eine Verhaltensänderung herbeiführen kann. In solchen Fällen werden pädagogische Settings häufig metaphorisch eingekleidet. Das bedeutet, dass schwierige Alltagssituationen in eine EP-Übung übersetzt werden. Eine große, zunächst überfordernde Aufgabe kann bspw. durch eine Kletterwand symbolisiert werden. Diese kann nicht bewältigt werden, indem der Blick durchgehend auf das Ziel gerichtet ist. Vielmehr wird das Ziel nur erreicht, wenn die Route in kleine Etappen eingeteilt und soweit aktiv bearbeitet wird, wie sie Stück für Stück erreichbar ist. In der *Outward bound plus*-Methode hingegen findet eine Reflexion mit einem Austausch über Erlebtes statt, um Erfahrungen und Erkenntnisse sichtbar zu machen. Die Reflexion kann hier einleitend also vor einer Aktion, währenddessen indem die Aktion kurz unterbrochen wird, oder anschließend stattfinden (Abstreiter et al., 2019, S. 82f.).

Je nach Alter und Reife der Kinder können unterschiedliche Themenkomplexe angesprochen werden: „Kommunikation, Kooperation, Ausdruck von Gefühlen, Zuhören, Vertrauen, Verantwortung, [...] Rollenverteilung, Planung, Entscheidungsfindung, Problemlösung, Umgang mit Zeit, [...] Transfer zu Lebensbereichen“ (Gilsdorf, 2018, S. 40; Kamer, 2017, S. 102). Für das Vorschulalter können etwa

folgende Fragen angemessen sein: Möchtest du noch etwas zu dem Spiel sagen? War etwas besonders schwierig? Hat das Team gut zusammengearbeitet? Warum hat es gut/nicht so gut funktioniert? (Weber, 2021, S. 23). Das Reflektieren auf der Metaebene gelingt je nach Reife in der Regel ab dem 12. Lebensjahr, da hierfür formal-operationale Fähigkeiten – wie etwa das abstrakte Denken – benötigt werden (Siegler et al., 2016, S. 129).

Wie gut eine Reflexionsphase gelingt und wie hoch die Beteiligung und Bereitschaft ist, hängt von mehreren Faktoren ab. Sie sollte einerseits immer ressourcenorientiert ausgerichtet sein. Konkret heißt dies, dass häufig zuerst eine positive Eigenschaft angesprochen wird und dann bei einem zu kritisierenden Punkt der Fokus auf dem Potenzial liegt (Gilsdorf, 2018, S. 41). Andererseits hängt sie von der Atmosphäre ab, in der sie stattfindet. Wenn die Teilnehmenden darin aktiviert werden, so erleichtert dies, den individuellen Bezug zum Thema herzustellen. Es kann beispielsweise durch ein Soziogramm oder eine Soziolinie der Raum genutzt werden, gemalt oder in anderer nonverbaler Sprache ein Zustand oder eine Erfahrung dargestellt werden (Gilsdorf, 2018, S. 46f.). Ein Qualitätsmerkmal einer Reflexionsphase liegt auch in der Kunst des Fragens (Gilsdorf, 2018, S. 40f.)

Nachhaltig ist eine Erfahrung erst, wenn durch eine Reflexion eine Brücke zum Alltag gebildet werden kann (Abstreiter et al., 2019, S. 98). Endgültiges Ziel ist also, dass die Erkenntnisse in den Alltag *transferiert* und zukünftig angewendet werden können. Dieser Transfer ist umso leichter, je mehr Ähnlichkeiten/Isomorphen es zwischen der EP-Maßnahme und Alltagssituationen gibt (Paffrath, 2017, S. 98). Um den tatsächlichen Transfer in die Handlungsebene des Alltags zu erleichtern, können am Ende einer Aktion Vorhaben oder Vereinbarungen getroffen und im Alltag sichtbar platziert werden. Erinnerungselemente spielen hier eine wichtige Rolle. Außerdem unterstützen Folgemaßnahmen die Integration neuer Erkenntnisse und Handlungsweisen, da die Veränderung von Handlungsgewohnheiten mehrfach trainiert werden muss. Der Transfer bei Kindern, die sich schon in andere Menschen hineinversetzen können, kann durch Erfahrungsberichte und Fallbeispiele unterstützt werden (Siebert, 2010, S. 147).

Im Anschluss an eine Aktion setzen sich die Erlebnispädagog*innen mit der Kursauswertung/Evaluation auseinander. Hierin werden alle Tätigkeiten in Betracht gezogen, die mit der Zielerreichung und der Organisation und Durchführung zusammenhängen.

2.4.7.2. Sozialkompetenz

Soziale Kompetenzen sind Voraussetzung für eine angemessene prozessbegleitende Tätigkeit, denn diese geschieht über den zwischenmenschlichen Austausch, die Art der Kommunikation und den Beziehungsaufbau (Abstreiter et al., 2019, S. 84f.). Hildmann fasst hier einige Untersuchungen zur Prozessbegleitung zusammen, die zeigen, inwiefern die Rolle, das Interaktionsverhalten und die beziehungs- und vertrauensbildenden Maßnahmen der Pädagog*innen einen zentralen Einfluss auf den Lernprozess und -erfolg der Teilnehmer*innen nehmen (Hildmann, 2020, S. 22f.).

In erlebnispädagogischen Settings geht es häufig darum, gruppendedynamische Prozesse bis hin zu Krisensituationen verlässlich zu begleiten (Paffrath, 2017, S. 215). Eine wichtige Rolle spielt darin der viel diskutierte Führungsstil. Für die EP hat sich, genauso wie im Führungsverhalten von Führungskräften in Kitas, ein transformationaler Führungsstil bewährt, da er wohlwollend, konstruktiv und wenig

kontrollierend ausgelegt ist. Er schafft ein angenehmes soziales Klima in der Gruppe, ein Gefühl von Autonomie, Bereitschaft für Selbstreflexion und eine positive und vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre (Hildmann, 2020, S. 19; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte [WiFF], 2014, S. 67).

Senniger (2000, S. 20f.) greift hier noch weitere Aspekte auf, die das Lernklima positiv beeinflussen und die gleichzeitig vom Konzept und der Persönlichkeit der Erlebnispädagog*innen abhängen: Zugehörigkeitsgefühl, Akzeptanz und Respekt, Verantwortungsübernahme, Wertschätzung, Anerkennung und Sicherheit. Die Gruppe kann auch als Spiegel der Leitung aufgefasst werden, da sich in ihr oft Merkmale widerspiegeln, die auf der Leitungsebene wiederzufinden sind. Ein weiterer Aspekt ist die angemessene Nähe und Distanz zu den Teilnehmenden.

2.4.7.3. Selbstkompetenz

Selbstkompetenz „bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2010, S. 17). Eine wesentliche Rolle darin spielt die Selbstreflexion. Durch sie können die eigenen emotionalen, körperlichen und mentalen Reaktionen bewusst gemacht werden und dann mit ihnen im Rahmen der beruflichen Profession angemessen umgegangen werden. Außerdem können durch Selbstreflexion Übertragungsprozesse, wie sie auch in der psychoanalytischen Arbeit vorkommen, zwischen den Prozessbegleiter*innen und den Teilnehmenden aufgedeckt werden. Das Thema Selbsterfahrung spielt ebenfalls in Bezug auf herausfordernde Situationen eine wesentliche Rolle. So wird davon ausgegangen, dass Erlebnispädagog*innen selbst schon häufig über die Schwelle in die Lernzone gegangen sein müssen und immer wieder dazu bereit sein sollten, um Menschen darin begleiten zu können (Abstreiter et al., 2019, S. 187f.). Zudem sollten Erlebnispädagog*innen, wie es das doppeldidaktische Prinzip aus Kapitel 2.3.2.3 verlangt, selbst die Kompetenzen in ihr Handeln integriert haben, die sie bei den Lernenden fördern wollen (Zwerger & Raab, 2019, S. 2).

2.4.7.4. Haltung

Die Haltung kann beschrieben werden „[...] als elementare Werte, Normvorstellungen und Einstellungen eines Individuums, die maßgeblich das subjektive Denken und Handeln mitbestimmen“ (Kilian & Radmacher, 2017, S. 7). Sie beeinflusst demnach die Wahrnehmung unserer Umwelt und wie wir mit ihr in Beziehung treten (Abstreiter et al., 2019, S. 179). Hier wird sie explizit und ergänzend zum DQR noch erwähnt, da ihr – wie auch Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch in ihrem Kompetenzmodell aufzeigen – in der pädagogischen Arbeit eine zentrale Rolle zukommt.

Erlebnispädagog*innen begleiten Entwicklungsprozesse. In diesem Sinne ist das Verständnis vom Lernen relevant, welches in der EP als eigenständige Leistung des Lernenden aufgefasst wird (Paffrath, 2018, S. 21). Für die Durchführung sollten sich die Erlebnispädagog*innen daher bewusst sein, dass sie Möglichkeitsräume für eine konstruktive Auseinandersetzung eröffnen. Damit setzen sie auf ein hohes Maß an Eigenverantwortung der Teilnehmenden. Damit geht auch einher, dass das letztendliche Ergebnis der Aktion nicht allein in den Händen des/der Dozierende*n liegt. An dieser Stelle soll auf die ermöglichungsdidaktische Herangehensweise als passendes Modell verwiesen werden, die ebenfalls

eher prozessbegleitend, weniger zielorientiert ausgelegt ist (Abstreiter et al., 2019, S. 208; Arnold & Schüßler, 1998, S. 1f.). Dem liegt wie schon in Kapitel 2.3.2.2 beschrieben, ein systemisch-konstruktivistisches Menschenbild zu Grunde. Wichtige Haltungsprinzipien in der EP sind Wertschätzung, Allparteilichkeit, Freude, ehrliche Neugierde, Urteilsfreiheit und Offenheit (Abstreiter et al., 2019, S. 193).

3. Herleitung der Fragestellung

Der theoretische Hintergrund verdeutlicht, dass über die EP mittlerweile umfangreiche Kenntnisse vorliegen. Darüber wie diese pädagogische Richtung in hochschulischem Kontext in Form von Seminaren Eingang findet, ist jedoch wenig bekannt.

Eine systematische Recherche in den öffentlichen Fachdatenbanken FIS, Pedocs, Deutscher Bildungsserver, Google Scholar und dem Bibliothekskatalog der PH Freiburg über das (Nicht-) Vorhandensein von Curricula zu EP-Seminaren an Hochschulen ergab nur vereinzelte Funde. Beispielsweise wurde im Rahmen eines Sportstudiums ein Curriculum für eine anderthalbjährige universitäre EP-Ausbildung entwickelt (Werner, 2013, S. 59). Ein anderer Bericht schreibt über EP-Exkursionen im Lehramt und Sportstudium als Praxiserweiterung (Brandt et al., 2020, S. 98). Immer wieder wird auf die sechste Heftausgabe im Jahr 2012 der Zeitschrift *Erleben und Lernen*, eine internationale Zeitschrift über handlungsorientiertes Lernen, verwiesen, in der verschiedene Hochschulen über ihre Module, Seminare und Sitzungen zur EP berichten (Werner, Jagenlauf & Fengler, 2012). Allerdings sind keine Werke öffentlich auffindbar, die sich innerhalb des Hochschulkontextes damit befassen, wie ein Lehr- und Lerncurriculum zu EP für angehende Kindheitspädagog*innen aussehen könnte. Auch Michels weist darauf hin, dass „einerseits [die] Platzierung [des] wissenschaftlichen Diskurse[s über EP] außerhalb des erlebnispädagogischen Netzwerkes der Lehrenden und Hochschulen [... fehlt] und andererseits [...] die Ausstattung der Hochschulen mit erlebnispädagogisch ausgewiesenen Stellen sehr gering ist“ (2017, S. 298). Daraus ergibt sich die Implikation einer prototypischen Konzipierung eines solchen Lehr- und Lerncurriculums zur EP für angehende Kindheitspädagog*innen. Die konkrete Fragestellung dieser Arbeit lautet: „Wie kann ein Lehr- Lerncurriculum eines 2-SWS-Seminars über Erlebnispädagogik für angehende Kindheitspädagog*innen gestaltet sein?“. Sie begrenzt sich somit auf eine Konzeption für ein Seminar im Umfang von zwei SWS, also 1,5 Zeitstunden. Diese theoretische Konzipierung wurde zeitgleich während der Verfassung dieser Arbeit im Wintersemester 2021/22 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg durchgeführt, wodurch an manchen Stellen auf Erfahrungswerte oder Beobachtungen aus der Umsetzung zurückgegriffen wird.

Relevanz des Themas für Kindheitspädagog*innen: Anschließend soll nun die Relevanz der EP für angehende Kindheitspädagog*innen begründet werden. Innerhalb des Kindheitspädagogik-Studiums sollen professionelle Kompetenzen in verschiedenen Bereichen erworben werden, um diese dann auch bei den Kindern fördern zu können. Die Ziele, die durch die EP erreicht werden sollen, können Kapitel 2.4.2 entnommen werden. Nennenswert ist hier die Überschneidung erlebnispädagogischer Zielsetzungen mit denen, die Kindheitspädagog*innen in ihrem beruflichen Handeln bei den Kindern fördern sollen. Hierfür wird kurz eingegangen auf das Rahmencurriculum für Hochschulstudiengänge der Frühen Bildung in Baden-Württemberg, den Orientierungsplan und die UN-Kinderrechtskonvention.

Das Rahmencurriculum für Hochschulstudiengänge der Frühen Bildung in Baden-Württemberg (Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg, 2012) stellt einen Rahmen für den Aufbau von Studieninhalten und Modulen zur Frühen Bildung dar. Der Baustein 18 sieht vor, dass Studierende theoretische Grundlagen und Strategien zur Förderung der Ich-Stärke, Selbstwirksamkeit, Selbst- und Fremdwahrnehmung, soziale Kompetenz und Resilienz kennen und umsetzen

können. Darüber hinaus sieht er vor, dass Studierende praktische Kompetenzen für präventive Maßnahmen anwenden und ihre persönliche Haltung und eigenen biografischen Erfahrungen diesbezüglich reflektieren können (Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg, 2012, S. 147–151).

Erlebnispädagogisches Arbeiten, wie es in Kapitel 2.4 definiert wurde, berücksichtigt grundlegende motivationale Faktoren kindlichen Handelns, die auch im Orientierungsplan von Baden-Württemberg niedergeschrieben sind. Zu nennen ist hier das Bedürfnis nach Anerkennung durch Ressourcenorientiertheit, sinnliche Erfahrungen über aktives Handeln oder eine orientierte Führung durch einen autoritativ-partizipativen, transformationalen Führungsstil (Ministerium für Kultus Jugend und Sport [MKJS], 2015, S. 105). Ein zentrales Entwicklungsziel formuliert das körperliche und seelische Wohlbefinden des Kindes als grundlegende Bedingung für eine gelingende Entwicklung (MKJS, 2015, S. 106). Wie oben zu lesen ist, möchte die EP die Kinder auch hier in ihrer Entwicklung unterstützen. Des Weiteren wird der Selbstausdruck als essenziell aufgeführt. Damit ist gemeint, den „Bedürfnissen und Wünschen, Gedanken und Gefühlen eine äußere, für die Umwelt wahrnehmbare Gestalt zu geben“ (MKJS, 2015, S. 106). Dieser Aspekt ist durch die Reflexionsphasen fester Bestandteil der EP.

Auch die UN-Kinderrechtskonvention, für die sich Deutschland seit 1992 einsetzt, spricht Bildungsziele an, die Kindern weltweit zustehen sollten. Mit den Lernzielen der EP überschneiden sich hier folgende Bereiche: die Persönlichkeitsentwicklung, das Verantwortungsbewusstsein, die Toleranz, die friedliche soziale Interaktion und die Achtung der natürlichen Umwelt (Unicef, 1989, S. 34).

Das Argument der lückenhaften theoretischen Fundierung der EP wurde aus universitärer Perspektive zu Beginn der Erforschung der EP angebracht, weshalb Hochschulen und Universitäten der EP zuerst noch distanziert gegenüberstanden (Paffrath, 2017, S. 164). Mittlerweile lässt sich beobachten, dass erlebnispädagogische Seminare in Studiengängen mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt vermehrt zu finden sind. In Deutschland waren es im Jahr 2012 insgesamt über 30 Hochschulen (Scholz, 2012, S. 4). Vor allem in Seminaren, die überwiegend Inhalte wie Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Personalmanagement als Kompetenzprofile formuliert haben (Michels, 2017, S. 297). In einer qualitativ-rekonstruktiven Studie über erlebnispädagogisch ausgestaltete Lehrinhalte stellt Heynoldt fest, dass für die (Nicht-) Implementierung von EP-Lerneinheiten drei Aspekte eine entscheidende Rolle spielen: die handlungsleitenden Orientierungen der Dozierenden, das Verständnis von der Lehre („inhaltsorientiert vs. kompetenzorientiert, kognitivistisch vs. konstruktivistisch, wissenschaftsorientiert vs. pädagogisch-/sozialorientiert“ (2016, S. 198f.) und die Verankerung im institutionellen Modulhandbuch/Curriculum.

Relevanz einer akademischen Auseinandersetzung mit der EP: Die Verzahnung von Theorie, empirischer Forschung und Praxis wird als zentraler Schwerpunkt in der akademischen Ausbildung von Kindheitspädagog*innen erachtet (Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg, 2012, S. 4). Das Ziel akademischer Auseinandersetzung in anwendungsorientierten Studiengängen – wie der Kindheitspädagogik – ist die Professionalisierung, also Kompetenzerreichung in verschiedenen Dimensionen mit besonderem Fokus auf der Handlungskompetenz (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 9; Weyer, Wachendorf & Mörth, 2017, S. 7). Laut dem Kompetenzmodell von Fröhlich-

Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch schließt dies Aspekte wie emotionale Ausgangsbedingung, Situationswahrnehmung, Professionswissen, Fähigkeiten, Handlungsbereitschaft und Handlungsplanung und Evaluation mit ein (s. Kap. 2.3.2.1). Das heißt, eine wissenschaftlich basierte Handlungsfähigkeit verlangt, dass auf „Wissen und Können einerseits, Handlungs- und Erfahrungswissen andererseits auch in ungewohnten Kontexten“ zurückgegriffen werden kann (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 9). Nicht zuletzt wird eine spezifische Haltung in EP-Kontexten gefordert. Schließlich sollten die persönlichen Voraussetzungen für eine professionelle Prozessbegleitung ins Handeln integriert sein. Daher werden diese verschiedenen Dimensionen auch in der detaillierten Konzipierung (s. Kap. 5.3) berücksichtigt.

Relevanz erlebnispädagogischer Methoden für den Hochschulkontext: Michels (2017, S. 297) stellt durch seine Recherchen fest, dass durch ein sich veränderndes Verständnis von Lehre als ganzheitliche Bildung, Persönlichkeitsbildung und Sozialkompetenzentwicklung, mit der Zeit die Bereitschaft wuchs, die EP als weitere Lernmethode in hochschuldidaktische Konzepte mit aufzunehmen. Erlebnispädagogisch ausgestaltete Seminare fungieren in den Hochschulen als „Erweiterung des Praxisanteils“ (Brandt et al., 2020, S. 98). Eine Analyse von Leu über den Stellenwert von Praxisanteilen zeigte, dass Studierende nach Praxisphasen in der Lage waren, Lerninhalte vor dem Hintergrund ihrer praktischen Erfahrungen neu zu verknüpfen. Daraus ergibt sich, dass durch eine „Verschränkung von theoretischem und praktischem Wissen die Studierenden [dazu] befähigt werden, „sich selbstständig Wissen anzueignen, persönliche Strategien zu finden, wie mit dem Wissen umzugehen ist sowie die Art und Weise des Wissenserwerbs und der Wissensverarbeitung zu reflektieren, um sie für weitere Vorgänge nutzen zu können“ (Leu, 2014, S. 24). Informelles bzw. non-formales Lernen sind daher unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung.

Für die Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften im Hochschulsystem bedeutet dies, dass auf die Ausbildung von Handlungskompetenzen durch eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung explizit Wert gelegt werden sollte (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 9). In der EP geht es darum, die Lernenden bewusst Grenzerfahrungen machen zu lassen, wobei das individuelle Erleben und die emotionale Qualität im Vordergrund stehen. Die hieraus gesammelten Erfahrungswerte können sie dann auf ihre zukünftige Tätigkeit als Pädagog*innen übertragen und können dadurch auf „damit einhergehende gruppendynamische und affektive Prozesse reagieren“ (Brandt et al., 2020, S. 98).

4. Methodologie

Im Kapitel zur Methodologie wird das Vorgehen für die prototypische Konzipierung des Curriculums über EP beschrieben.

In Kapitel 4.1 wird zuerst begründet, weshalb ein Curriculum entwickelt werden soll und weshalb dies mithilfe eines Instructional Designs erstellt wird. Anschließend wird in Kapitel 4.2 ein zirkulärer Suchprozess beschrieben, aus dem sich letztendlich eine Datengrundlage für die inhaltliche Ausgestaltung dieses Curriculums ergab.

4.1. Forschungsvorhaben

Im Vordergrund dieses Kapitels stehen die Funktionsweise von Curricula und deren systematische Erarbeitung anhand eines Modells aus den Instructional Designs.

Curricula: Curricula dienen als Rahmen oder grundlegende Orientierung, in denen relevante Qualifikationsziele und sich daraus ergebende Veranstaltungsinhalte und Methoden aufgeführt sind (Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg, 2012, S. 4; Prandini, Bornemeyer & Ulrich, 2021, S. 8). Die „Gestaltung von Hochschulcurricula [hat] im letzten Jahrzehnt wieder verstärkte Aufmerksamkeit erfahren“ (Brahm, Jenert & Euler, 2016, S. 19; Jenert, 2016, S. 119; Weyer, 2017, S. 56). Dies liegt unter anderem an der in Kapitel 2.1 erläuterten Bologna-Reform zur Vergleichbarkeit und systematisierten Qualitätssicherung des Hochschulsystems innerhalb Europas (KMK, 2019, S. 41). Aber auch aus der von Hattie (2008, zitiert nach Prandini et al., 2021, S. 7) zusammenfassenden Studie von über 800 Metastudien lässt sich ableiten, dass das Curriculum eines von sechs Kriterien ist, die gute Hochschullehre ausmachen.

Charakteristisch für eine curriculumsbasierte Herangehensweise ist, dass sie auf das Erlangen von Qualifikationen ausgerichtet ist. Auch die Lehre, wie sie in Kapitel 2.3.2.1 bereits erwähnt wurde, wird als anleitendes Handeln betrachtet und orientiert sich in der konkreten Umsetzung an den Lehr- und Lernzielen (Hof, 2009, S. 1140). Hochschulstudiengänge, wie auch die Kindheitspädagogik an der PH Freiburg, haben die Qualifikationsziele ihrer Studierenden i.d.R. in Modulhandbüchern niedergeschrieben. Darin sind die Lehrziele festgehalten, nach denen sich die Lehre ausrichten soll (Pädagogische Hochschule Freiburg, 2021). Die konkrete Ausgestaltung der Lehreinheiten liegt aufgrund der gesetzlich zugestandenen akademischen Freiheit jedoch im Ermessen der Lehrenden. Dieses curriculare Vorgehen passt am ehesten zu dem Bildungsverständnis und dem Prinzip der Lernzielorientierung, wie es das Hochschulformat vorsieht (s. Kap. 2.3.2.3). Aufgrund der aufgekommenen Kritik an curricularem Vorgehen, wonach die Verfolgung der Lernziele zu stark in Betracht gezogen wurden, sodass das Lernen zunehmend als fremdbestimmt betrachtet wurde, soll daher in dieser Curricula-Erarbeitung darauf geachtet werden, dass das didaktische Prinzip der Selbststeuerung nicht aus den Augen gerät und – ausgehend von den Lernenden – geplant wird (Siebert, 2019, S. 98). Ziel dieser Arbeit ist es, durch eine exemplarische, systematische Erarbeitung und Dokumentation der Lehrveranstaltung zur Vergleichbarkeit und somit zur Qualitätssicherung der Lehre beizutragen.

Instructional-Design: Auf Basis der kognitionspsychologischen Theorien, wie sie bereits in Kapitel 2.3.1 beschrieben wurden, entwickelten sich im Laufe der Zeit verschiedenste Instructional-Design-Modelle,

die alle ein ähnliches Vorgehen für jegliche Lehraufbereitung, -durchführung und -nachbereitung vorschlagen. Sie versuchen, einen schlüssigen Aufbau und eine Sequenzierung der Lehrinhalte zu gewährleisten, die das natürliche Lernverhalten und die Informationsverarbeitung erleichtern (Brünken et al., 2019, S. 273). Eine deutsche Übersetzung könnte ‚Gestaltung von Lernerfahrungen‘ lauten (Starkloff, 2018, S. 84). Gagné, ein amerikanischer Psychologe, Pädagoge und Begründer der ersten Instructional Designs zur Unterrichtsplanung, definiert „Instruktion [...] als Abfolge von Handlungen, die die internen Prozesse des Lernens unterstützen sollen“ (Gagné, 1980; Gagné & Dick, 1983, zitiert nach Brünken et al., 2019, S. 267).

Das ADDIE-Modell: Eines der meist verwendeten Instructional-Design (ID)-Modelle ist das ADDIE-Modell. Es dient als Hilfsmittel, um Kurse oder Lerneinheiten systematisch zu entwickeln (Niegemann, 2020, S. 97). Somit bietet es sich an, es als Orientierungshilfe für den Entstehungsprozess und die Beantwortung der Fragestellung einzusetzen. Die Buchstaben A, D, D, I und E sind jeweils die Initialen für die englischen Ausdrücke *Analyze*, *Design*, *Develop*, *Implement* und *Evaluate*. Diese Begriffe bilden die fünf Kernelemente einer Konzipierung von Kursen ab (Aprea, 2020, S. 179f.). Sie stellen allerdings keine linear ablaufenden Phasen dar, sondern sollen vielmehr den komplexen Entwurfsprozess vereinfachen (Hodell, 2016, S. 22). Ein kurzer Überblick soll den Konzipierungsprozess ersichtlich machen.

Die *Analyze* ist die erste Phase, in der alle relevanten Daten zur Planung einer Lehrveranstaltung erfasst und analysiert werden (Hodell, 2016, S. 22). Dazu zählen eine Umfeld- und Zielanalyse sowie eine Entscheidung für ein Lehrformat (Niegemann, 2020, S. 97). Darüber hinaus müssen noch die Ressourcen und finanziellen Grundlagen zur Ausgestaltung der Lehrveranstaltung überprüft werden (Hodell, 2016, S. 22). Um den Anforderungen gerecht zu werden, wird dann noch geklärt, welche Voraussetzungen der/die Durchführende mitbringen muss (Hodell, 2016, S. 121).

Im *Design* geht es um den ersten Entwurf der Elemente sowie die Begründung der Lehrveranstaltung und die Beschreibung des Vorwissens und der vorhandenen Fähigkeiten bei den Teilnehmenden (Hodell, 2016, S. 114; Niegemann, 2020, S. 97). Wie in Kapitel 2.3.2.2 bereits gezeigt wurde, ist es sinnvoll an die Teilnehmervoraussetzungen anzuknüpfen (Hodell, 2016, S. 119). Ergänzend wird der Aufbau und die Struktur grob aufgezeigt (Hodell, 2016, S. 117f.). An der Zielgruppe orientiert sich jeweils der Inhalt, die Kursgestaltung und deren Niveau, die Durchführung, die Motivations- und Evaluationsstrategie (Hodell, 2016, S. 116, 118f.). Anschließend wird eine Möglichkeit für eine Lernzielkontrolle zum Vergleich und zur Überprüfung, inwieweit die Ziele der Lernenden erreicht wurden, gewählt (Hodell, 2016, S. 121). Da die Qualität von Kursen und Veranstaltungen eine zentrale Rolle für die letztendliche Güte und Effektstärke von Kursen und Lehrveranstaltungen spielt, müssen bereits im Design bei der Planung relevante Qualitätskriterien bedacht werden (Müller, Faas & Schmidt-Hertha, 2016, S. 47). Alle von Hodell und Niegemann genannten Elemente des Designs lassen sich zugleich in dem Qualitätsmodell von Tietze (2013, S. 22) wiederfinden, weshalb Kapitel 5.2 nach diesem Modell gegliedert ist.

In der Phase des *Developments* findet die finale Entwurfsphase und Vorbereitung der Durchführung statt. Die Schwierigkeit besteht darin, alle Vorgesankten aus dem Design zu einem Lehrplan zusammenzufassen und damit greifbar zu machen (Hodell, 2016, S. 61). Hier findet die detaillierte Konzeption der

Lernaktivitäten, der Lehrstrategien, des Lehrmaterials und die Entwicklung des konkreten Lehr-Lern-Prozesses statt (Niegemann, 2020, S. 97). Damit einher geht auch die Gestaltung von Materialien, Handouts, Folien und weiteren relevanten Elementen zur konkreten Durchführung (Hodell, 2016, S. 62).

In der *Implementierung* geht es um die Integration des geplanten Curriculums in die vorhandene Infrastruktur und dessen Durchführung (Niegemann, 2020, S. 97). Somit bildet sie jenen Teil der gesamten Konzipierung ab, den die Lernenden am Ende zu Gesicht bekommen (Hodell, 2016, S. 71). Sollte der/die Entwickler*in auch gleichzeitig der/die Durchführende sein, so muss besonders darauf geachtet werden, dass fehlende oder fehlerhafte Gestaltungselemente nicht erst durch Improvisation während der Durchführung vor Ort behoben werden, sondern die Lehrpläne im Vorhinein detailliert gestaltet worden sind. Zudem sind hier alle Aspekte von Relevanz, die es von den Durchführenden in der Umsetzung zu beachten gilt. Die im Design gewählte Evaluationsstrategie muss hier schon zum Teil umgesetzt werden (Hodell, 2016, S. 67f.).

In der abschließenden Phase der *Evaluation* geht es um die Revision der Planung und Durchführung. Häufig wird zwischen formativer und summativer Evaluation unterschieden (Niegemann, 2020, S. 97). Sie dienen beide der Überprüfung der Wirksamkeit und Qualität des Designs und Durchführungsprozesses (Hodell, 2016, S. 73).

4.2. Generierung der Datengrundlage

Für die inhaltliche Ausgestaltung des Curriculums stellt sich die Frage, welche Inhalte der EP für Studierende der Kindheitspädagogik relevant sind.

Nach dem ursprünglichen Vorgehen sollten anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) bereits veröffentlichte Curricula ausgewertet werden und somit als Grundlage zur inhaltlichen Konzipierung dieses Curriculums für die spezifische Zielgruppe dienen. Wie Kapitel 3 entnommen werden kann, konnten in den verschiedenen digitalen Informationsquellen keine veröffentlichten Curricula für EP-Lehrveranstaltungen im Hochschulkontext für diese Zielgruppe ausfindig gemacht werden.

Weiterführend wurde Kontakt mit Dozierenden aufgenommen, die EP-Module und Lehrgänge in verschiedenem Umfang an Hochschulen und Universitäten in Deutschland anbieten (CVJM Hochschule, EH Freiburg, FH Oberösterreich, TH Nürnberg, Universität Augsburg und Universität Landshut). Aus deren Rückmeldung ließ sich entnehmen, dass das Datenmaterial über die Feinstruktur der EP-Lehrveranstaltungen wegen der investierten Gelder von Seiten der Hochschulen und des Geistigen Eigentums der Verfasser*innen nicht ausgehändigt werden kann.

Somit erwies sich dann das ADDIE-Modell und die Literatur, die es zur EP gibt, als einzig angebrachte Möglichkeit, das Vorgehen und die relevanten Lehrinhalte für das Seminar zu fundieren und aufzubreiten.

Für die literaturbasierte Erarbeitung der Fragestellung wurden auf den Bibliothekskatalog der PH-Freiburg und folgende Datenbanken zurückgegriffen: FIS, PEDOCS und PSYINDEX. In der Recherche und Auswahl der Literatur wurde dabei auf die Relevanz für die spezifische Fragestellung, die Expertise und Perspektive der Autor*innen, die Zitierwürdigkeit und weitere wissenschaftliche Kriterien, wie

korrekter Zitation und Literaturverzeichnis innerhalb des Werkes, Aktualität oder bei Zeitschriftenartikeln auf peer-review-Zertifizierungen, geachtet (Bohl, 2018, S. 18; Samac, 2014, S. 114ff.). Außerdem wurde darauf geachtet, die aktuellen Studienergebnisse über das Forschungsthema mit einzubeziehen, um evidenzbasierte Aussagen treffen zu können. Aufgrund der Anwendungsorientiertheit, musste zum Teil auch auf Praxisliteratur zurückgegriffen werden. Bezüglich der Literaturrecherche ist das Vorgehen wesentlich: Über Schlüsselbegriffe zu den einzelnen Kapitelthemen wurden Sammelwerke, Monografien, Zeitschriftenartikel und Studien gesucht, nach oben genannten Kriterien ausgewählt und zentrale Inhalte entnommen. Ergänzend wurde in den Literaturverzeichnissen das Schneeballprinzip angewendet, um Primärliteratur zu rekrutieren oder weitere Literatur zum Thema zu finden. Darüber hinaus wurde die Browsing Methode in der Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg genutzt (Gilarski, Müller & Nissen, 2020, S. 9f., 16f.).

5. Konzepterstellung anhand von ADDIE

Dieses Kapitel nimmt einen hohen Stellenwert in dieser Arbeit ein. Nachfolgend wird anhand des ADDIE-Modells (s. Kap. 4.1) aufgezeigt, wie ein Curriculum zu einer Wahlveranstaltung über EP im siebten Semester des Studiengangs Kindheitspädagogik an der PH Freiburg, die im WiSe 21/22 auch durchgeführt wurde, prototypisch konzipiert und gestaltet werden kann. Anhand des fünfschrittigen Prozesses (s. Kap. 4.1 ADDIE-Modell) erhält der/die Leser*in einen Einblick in das Vorgehen zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung dieser Lehrveranstaltung.

5.1. Analyse

Für eine adressatengerechte Gestaltung des Lernarrangements ist die Klärung der Voraussetzungen und der Rahmenbedingungen eine notwendige Bedingung (Niegemann, 2020, S. 114; Schubiger, 2016, S. 51). In diesem Fall werden anschließend der Kontext, die vorhandenen Ressourcen, die Ziele und Voraussetzungen an die Lehrenden analysiert. Eine ausführliche Sachanalyse, die den theoretischen Bezug herstellt und dabei auf Referenzdokumente der jeweiligen Fachgebiete zurückgreift (Langfeldt, 2008, S. 14), wurde bereits in Kapitel 2.4 durchgeführt und wird daher hier nicht nochmal differenziert. Die Analyse der Zielgruppe erfolgt erst in Kapitel 5.2.2.

5.1.1. Umfeldanalyse

Götz & Häfner (2010, S. 39f.) sehen für eine Umfeldanalyse der Institution vor allem folgende Punkte als relevant an: den Lehrplan, die Gesetze, die Organisationsform und die Lernumgebung. Lauper (2008, S. 48) ergänzt diese noch mit folgenden Aspekten: die Art der Bildungseinrichtung, die Gruppengröße, der zeitliche Umfang, die Anzahl der Lehrenden und die Lage des Ortes (Lauper, 2008, S. 48). Die Lehrveranstaltung ist Teil des Kindheitspädagogik-Studiums an der PH Freiburg und wird als Seminar mit zwei Semesterwochenstunden angeboten. Sie ist in das Modul „Themenspezifische Vertiefung“ des siebten Semesters eingebettet (Pädagogische Hochschule Freiburg, 2021, S. 105ff.). Studierende sollen darin die Möglichkeit erhalten, ihr Berufsprofil durch die Auswahl bestimmter Schwerpunkte noch zu vertiefen. Sie können dabei zwei von zehn Wahlseminaren auswählen. Aufgrund der Auswahl kann angenommen werden, dass die Freiwilligkeit als Merkmal erlebnispädagogischer Aktionen gegeben ist und sich die intrinsische Motivation, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen, ebenfalls gegeben ist.

Im Modulhandbuch sind folgende Ziele für ein Freizeitpädagogikseminar festgeschrieben, die für diese Arbeit auf die EP umgeschrieben wurden, um den Umfang der Arbeit nicht zu sprengen: Die Studierenden kennen die Bedeutung von EP für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, den Lebensstil und die soziale Vernetzung; kennen verschiedene erlebnispädagogische Handlungsfelder und Konzepte; können den Stellenwert erlebnisbezogener Bildungs- und Erziehungsaufgaben reflektieren und sind in der Lage, erlebnispädagogische Angebote zu planen, umzusetzen und zu evaluieren. Anhand dieser Zielformulierung sollte sich die Gestaltung des Seminars ausrichten.

Inwiefern Bedarf für solch eine Veranstaltung besteht, zeigte sich durch die Wahlergebnisse im WiSe 21/22, in dem sich 16 Studierende (35% aller Studierender) zu diesem Seminar anmeldeten und teilnahmen. Insofern konnte ein erkennbarer Bedarf festgestellt werden (Niegemann, 2020, S. 115).

Für Hochschulen kennzeichnend ist die Outputorientierung (Helm, 2015, S. 47). Das heißt, dass der Lernerfolg anhand von Prüfungsleistungen ermittelt wird. Für das vorliegende Seminar bereiten sich die Studierenden auf eine Prüfungsleistung vor, in der ein *Portfolio* geschrieben wird. Darin geht es überwiegend darum, den eigenen Lernweg im Verlauf einer Veranstaltung zu reflektieren (Helm, 2015, S. 205, 209).

Das Seminar läuft wie folgt ab: Nach einer zweistündigen Einführungssitzung hat eine darauffolgende dreitägige Praxisveranstaltung in Präsenz an einem externen Tagungsort einen exkursionsähnlichen Charakter. Das Seminar schließt mit einer zweistündigen Nachbereitungssitzung ab. Aufgrund der aktuellen Lage und den Regularien, die durch Corona-Verordnungen in den Hochschulen gelten, wird für die Einführungs- und Nachbereitungssitzung auf digitale synchrone und asynchrone Lernphasen zurückgegriffen (Dittler & Kreidl, 2021, S. Vf.).

5.1.2. Analyse der Ressourcen

Spätestens zur Design-Phase muss klar sein, welche Ressourcen zur Verfügung stehen. Dazu zählen die Zeit, das Personal, die Infrastruktur, das Material und die finanziellen Mittel (Niegemann, 2020, S. 120).

Das Seminar entspricht mit 2 SWS einem Umfang von 22,5 Präsenzstunden (2 SWS = 1,5h multipliziert mit 15 Wochen) und 45 Stunden Selbststudienzeit (Pädagogische Hochschule Freiburg, 2021, S. 107). Der/Die Dozierende wird für insgesamt 30 SWS vergütet, die zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung dienen.

In der prototypischen Durchführung im Wintersemester 21/22 wurde das Seminar von der Gastdozentin Magdalena Ries, einer Erlebnispädagogin mit M.A. für Internationale Beziehungen und Entwicklungspolitik, geleitet (Ries, 2021). Zusätzlich bietet es sich an, in einem Fachbereich erfahrene Studierende als Ko-Referent*innen einzusetzen, was gleichzeitig als Indikator für eine hohe Prozessqualität gilt (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung [EBWB], 2013, S. 31). In diesem Fall war die Verfasserin dieser Arbeit, ebenfalls Erlebnispädagogin, Ko-Referentin für das Seminar. Sie konnte durch die Rolle als Studierende der Kindheitspädagogik in der Vorbereitung und Durchführung auf die Anschlussfähigkeit der Lehrinhalte an das Studium achten.

In Bezug auf die Infrastruktur wird auf zwei Netzwerke hingewiesen. Zum einen konnte auf alle technischen Mittel, die an der PH Freiburg für die Lehre eingerichtet sind, zurückgegriffen werden: ILIAS, Mailsystem, Zoom-Lizenz, Literatur, Moderationsmaterial. Da das Seminar im siebten Semester liegt und in den vorausgehenden Semestern aufgrund der Corona-Pandemie die Lehre vermehrt digitalisiert wurde, kann davon ausgegangen werden, dass alle Studierende elektronische Geräte haben, um an digitaler Lehre teilzunehmen. Zum anderen konnte auf die Infrastruktur des Tagungszentrums Schloss Hohenfels zurückgegriffen werden. Dieses liegt am Bodensee auf einem Hügel, umgeben von Wald und Wiesen. Es bietet Übernachtungsmöglichkeiten für Gruppen, eine Küche zur Selbstversorgung,

einen Seminarraum, Kooperationen mit landwirtschaftlich geführten Biohöfen im Umkreis und ausreichend EP-Material wie Seile, Fechtstöcke, Kostüme, Gitarre und Liederbücher.

Um ein Seminar extern und kostengünstig anbieten zu können, lohnt sich die Beantragung für eine finanzielle Unterstützung bei der *Vereinigung der Freunde der PH Freiburg*, falls entsprechende Mittel der Hochschule oder des Landes nicht in ausreichendem Umfang zur Verfügung stehen. Die Umsetzung dieses Seminars im WiSe 21/22 wurde mit 1.000€ unterstützt. Ein Kostenvoranschlag (s. Tab. 1) ergibt Kosten in Höhe von 1.584 €, wodurch ein kleiner Restbetrag von den Studierenden getragen wird.

Tab. 1: Kostenvoranschlag (*Ries & Räuber, selbsterstellt*)

Schloss Hohenfels	Pro Person	Insgesamt x18 in EUR
Haus	58 €	1.044 €
Essenspauschale	22 € (Biologisch und Regional)	396 €
Materialpauschale	8 € (EP, Moderation, Tanken)	144 €
	Insgesamt	1.584 €

5.1.3. Voraussetzungen und Rolle des Lehrenden

Die besondere Rolle der Dozierenden und die Komplexität in der Gestaltung von Lehrveranstaltungen wird aufgrund des begrenzten Umfangs nur grob beleuchtet. Der/Die Lehrende sollte in diesem Fall Qualitäten eines/einer Erlebnispädagog*in und gleichzeitig Kompetenzen eines/einer Hochschuldozierenden aufweisen können (EBWB, 2013, S. 29). Über das Kompetenzprofil eines/einer Erlebnispädagog*in (detaillierter s. Kap. 2.4.7) ist bekannt, dass diese als „Leitung von freizeit- oder erlebnispädagogischen Aktivitäten [...] mit der Zielgruppe vertraut sein muss. Sie muss wissen, wie Programme zu planen und durchzuführen sind und welche Medien eingesetzt werden können, um die Zielsetzung einer erlebnispädagogischen Aktivität so durchzuführen, dass weder Mensch noch Natur Schaden nimmt“ (Konnerth, 2020, S. 536f.). Somit ist er/sie auch gleichzeitig Organisator*in, Vertreter*in der Normen und Werte, Erlebnisgefährter*in, Expert*in für das erlebnispädagogische Medium und Begleiter*in von Erfahrungsprozessen (Perschke, 2003, S. 14).

In Bezug auf die Kompetenzen eines/einer Lehrenden an Hochschulen soll an dieser Stelle zum einen auf die Kapitel 2.3 und zum anderen auf das Struktur-Kompetenzmodell verwiesen werden, welches durch das Forschungs- und Entwicklungsprojekt GRETA entwickelt wurde. Dies stellt im Detail zentrale Kompetenzanforderungen von Lehrenden dar und bezieht sich dabei besonders auf folgende Dimensionen: Fach- und feldspezifisches Wissen, professionelle Werthaltungen und Überzeugungen, professionelle Selbststeuerung, berufspraktisches Wissen und Können (Lencer & Strauch, 2016, S. 3, 5ff.).

Frau Ries verfügt durch ihre Ausbildung zur Erlebnispädagogin und vielfältige Seminarerfahrung in erwachsenenbildnerischen Settings sowie ihr eigenes Hochschulstudium über die für diese Veranstaltung erforderlichen Qualifikationen.

5.1.4. Zielanalyse

Zum einen gibt die curriculare Theorie vor, dass in der Lehrplanung zuerst Qualifikationsziele formuliert werden, an denen sich dann die inhaltliche Planung ausrichtet (Siebert, 2019, S. 96). Daneben spricht die Outputorientierung von Hochschulen für eine Planung, die bei der Zielformulierung beginnt. Hierbei muss zwischen Lehr- und Lernzielen unterschieden werden (s. Kap. 2.3.2.2). „Lehrziele sind

Ziele, welche Lehrende setzen. Sie beschreiben was als Resultat der Lehre bei den Lernenden angestrebt wird. Lernziele sind [dagegen] Ziele, die sich Lernende selbst setzen und die beschreiben, was sie von der Lehre für sich selbst an Kompetenzzuwachs erwarten“ (Niegemann, 2020, S. 115; Reichelt, Kämmerer & Finster, 2020, S. 193). In einigen empirischen Forschungsprojekten wurden Curricula von Hochschulen dahingehend untersucht, inwiefern sie auf der Idee der Kompetenzorientierung (s. Kap. 2.3.2.2) aufbauen, was wiederum dafür spricht, dies als ein Qualitätskriterium von Hochschulen zu werten (Kovacevic & Nürnberg, 2014, S. 10).

Deshalb werden im Folgenden die Lehrziele des EP-Seminars nach dem DQR Kompetenzmodell, welches in Kapitel 2.3.2.1 bereits erwähnt wurde, differenziert (Ulrich & Brieden, 2021, S. 16f.). Die fachliche Kompetenz unterscheidet professionelles Wissen und Fähigkeiten zur EP, wobei Ebert (2008, S. 36) Wissen nochmal differenziert zwischen theoretischem, wissenschaftlichem Wissen und dem Erfahrungs-/Handlungswissen. Die personale Kompetenz unterscheidet zwischen Sozial- und Selbstkompetenzen.

Lehrziele müssen „specific, measurable, attainable, relevant [and] timely“ (Lauper, 2008, S. 53) das heißt definiert, messbar, erreichbar, bedeutsam und terminiert sein. Inwiefern sie messbar sind, zeigt sich in Kapitel 5.5 zur Evaluation. Außerdem sollten für eine Festlegung der Lehrziele der IST-Stand zu Vorwissen und Vorerfahrungen zur EP von den Lernenden bekannt sein, um so die Zone der proximalen Entwicklung der Gruppe ausfindig zu machen und daran anzuknüpfen (s. Kap. 2.2). Dies passiert in der ersten digitalen Sitzung. Darüber hinaus sollten sich die Lehrziele daran orientieren, wo und wie die Teilnehmenden die durch dieses Seminar erlangten Kompetenzen einsetzen möchten (s. Kap. 2.3.2.2) und was sie für Kompetenzen brauchen, um EP selbstständig im beruflichen Kontext umsetzen zu können (Niegemann, 2020, S. 119). Bei Kindheitspädagog*innen handelt es sich um eine Berufsqualifizierung, die sich auf das Arbeiten mit Kindern unter 12 Jahren und meist im Gruppenkontext ausrichtet. Um zukünftig bei unter 12-Jährigen EP anwenden zu können, braucht es fachspezifisches Wissen, Fähigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenzen.

Die für dieses Curriculum formulierten Lehrziele bestehen aus einem Richtziel sowie Grob- und Feinzielen. Das Richtziel gliedert sich in mehrere Grobziele und diese wiederum enthalten mehrere Feinziele. Richtziele deuten auf die in der Praxis zu bewältigenden beruflichen Situationen hin und geben an, wonach sich eine Lehrveranstaltung ausrichtet (Schubiger, 2016, S. 56). Für dieses Seminar gilt folgendes Richtziel aus dem Modulhandbuch: Die Studierenden können den Stellenwert erlebnisbezogener Bildungs- und Erziehungsaufgaben reflektieren und sind in der Lage, erlebnispädagogische Angebote zu planen, umzusetzen und zu evaluieren. Daraus ergeben sich mehrere Grobziele, die jeweils konkreter als das Richtziel sind und die notwendigen Kompetenzen zur Bewältigung von Situationen beschreiben. In diesem Fall werden sie nach den Taxonomiestufen von Bloom (1956, zitiert nach Schubiger, 2016, S. 56ff.) gestaffelt dargestellt. Dahingegen sind die Feinziele sehr konkret und eindeutig zum Inhalt und gewünschten Verhalten der Lernenden formuliert (Schubiger, 2016, S. 56).

Die Ziele des Seminars sind in Tabelle 5 in Kapitel 10.2 aufgeführt und werden hier in Kurzform erläutert:

In der Einführungssitzung geht es überwiegend darum, das erste Grobziel zu erreichen, nämlich dass die Studierenden sich grundlegende theoretische Kenntnisse zur EP aneignen. Nach dieser Sitzung sollten sie über ein umfangreiches Wissen zu Definition, historischer Entwicklung, Zielen und Zielgruppen, Forschungsstand mit empirischen Studien, Handlungsfeldern, Merkmalen und Prinzipien in der EP verfügen und sich dem Stellenwert von den verschiedenen Aktivitäten für die Persönlichkeitsentwicklung bewusst sein. Zudem sollen die Studierenden Raum erhalten, sich in die Thematik einzufinden, ihr bisheriges Wissen und ihre Erfahrungen dazu zu teilen, um an neue kognitive Strukturen, die im Seminar entstehen, anknüpfen zu können.

An dieser Stelle werden die individuellen Lernziele der Studierenden relevant. In der Literatur wird kontrovers diskutiert, ob Lehrziele nicht als Lernziele umformuliert werden müssten, um wirksam zu sein (Reichelt et al., 2020, S. 193). Die Studierenden formulieren am Ende der ersten Sitzung ihre individuellen Lernziele, welche im Laufe des Seminars immer wieder aufgegriffen und überprüft werden, wo die Studierenden in der Erreichung dieser Ziele momentan stehen und was ihnen noch weiterhelfen würde. Dies gilt als ein Qualitätskriterium erwachsenenbildnerischer Kontexte (EBWB, 2013, S. 17). Jedenfalls kann hier durch die Formulierung individueller Lernziele die Motivation und Selbststeuerung (s. Kap. 2.3.2.2) bei den Studierenden gefördert werden (Niegemann et al., 2008, zitiert nach Reichelt et al., 2020, S. 195). Somit werden in dieser Sitzung überwiegend die Dimensionen Theoriewissen und Selbstkompetenz angesprochen.

Am ersten Tag der Praxisveranstaltung auf Schloss Hohenfels geht es im zweiten Grobziel um das Kennenlernen verschiedener Spielegattungen der EP, wie etwa einer Hauseroberung, Interaktions- und Kommunikationsspiele, Nachtspiele, Morgen- und Abendrituale und das Handlungsfeld Feuer. Hier wird nun Erfahrungswissen aufgebaut. Darauf aufbauend entwickelt sich dann in einem zweiten Schritt ein Verständnis für die Hintergründe der einzelnen EP-Aktionen. Dabei lernen die Studierenden zu präzisieren, für welche Förderziele und welches Alter die einzelnen Aktionen eingesetzt werden und welche Gefahren dabei auftreten können. Durch die Einbettung der Aktionen in eine Rahmengeschichte erhalten die Studierenden einen Einblick, wie einladende Anreize für Kinder geschaffen werden können. Zudem entwickeln sie ein Gefühl dafür, wie die einzelnen Aktionen adaptiert und somit an das Leistungsniveau der Gruppe angepasst und Herausforderungen geschaffen werden können.

Am zweiten Tag der Praxisveranstaltung erweitern die Studierenden durch das dritte Grobziel ihren erlebnispädagogischen Handlungsspielraum, indem weitere Handlungsfelder, wie etwa der Stockfechten oder Rituale, erarbeitet werden. Nach einem theoretischen Einblick in die Spieledidaktik erproben die Studierenden in Gruppen erste Fähigkeiten in der Planung und Durchführung eigenständig angeleiteter EP-Spiele. Das theoretische Wissen und das Erfahrungswissen sollen angewendet werden. Die Erarbeitung in den Lerngruppen und eine angemessene Begleitung von Seiten der Dozierenden können positive Auswirkung auf die Sozialkompetenz haben. Auch in der prototypischen Veranstaltung hat dies zu den gewünschten Erfolgen geführt, wie die spätere Evaluation zeigt.

Welches Grobziel am dritten Tag verfolgt wird, steht noch nicht endgültig fest und hängt von den Bedarfen der Studierenden ab. Es besteht hier eine Wahlmöglichkeit dazu, was die Studierendengruppe gern vertiefen möchte. Entweder soll es in dem Grobziel darum gehen, aus weiteren Spielen und dem

Theorie Input II zentrale Elemente der EP ableiten zu können und somit deren Erfahrungswissen und praktischen Handlungsspielraum zu erweitern. In einem alternativen Angebot würde ein Grobziel verfolgt werden, durch das die Studierenden über ein vertieftes Wissen über die Reflexion und deren zentralen Stellenwert in der EP verfügen. Zudem können sie, auf Basis ihrer gesammelten Erfahrungen, Beobachtungen und Wissen, Kompetenzanforderungen für eine professionelle Durchführung von EP-Aktionen ableiten. Durch das Aufgreifen ihrer anfangs selbst formulierten Lernziele in den Lerngruppen bleiben diese präsent, erhalten mehr Verbindlichkeit und kommen in den sozialen Kontakt. Es kann gemeinsam überprüft werden, wo die Studierenden in diesem Prozess aktuell stehen und sie wiederum in der Erreichung unterstützen. An der Stelle wird nicht nur die Selbstkompetenz, sondern auch die Sozialkompetenz gefördert.

Nach der Praxisveranstaltung erhalten die Studierenden in ihren Lerngruppen einen Arbeitsauftrag, nach dem eine EP-Aktion unter Berücksichtigung der typischen Merkmale, Zielsetzungen und Prozessschritte zur Planung und Durchführung mit einer Kindergruppe theoretisch und wenn möglich auch praktisch entworfen und umgesetzt wird. Somit vertiefen die Studierenden in diesem Grobziel ihre Fähigkeiten und auch ihre Sozialkompetenz durch die gemeinsame Erarbeitung dieses Angebots.

In einer Nachbereitungssitzung liegt der Schwerpunkt des Grobziels in der Präsentation und Auswertung der Erfahrungen, Handlungsplanung und -durchführung. Es geht hier abschließend also vor allem um eine Erweiterung der Selbstkompetenzen. Darüber hinaus geht es rückblickend um eine Beurteilung und Einschätzung des eigenen Kompetenzzuwachses.

5.2. Design

Im Design geht es um einen ersten Entwurf zu allen Kriterien, die am Ende zu einer hohen Seminarqualität beitragen. Daraus ergibt sich die Frage, was genau die Qualität von Lehrveranstaltungen ausmacht und wie diese aufrechterhalten oder weiterentwickelt werden kann. Die Qualität von Lehre und Bildung ist nicht direkt messbar, sie lässt sich jedoch anhand von Kriterien einschätzen (Siebert, 2019, S. 263). In diesem Kapitel wird aufgezeigt, inwiefern auf die einzelnen Kriterien in der Planung eingegangen wird, wohingegen in Kapitel 6.1 eine kritische Beurteilung der tatsächlichen Einhaltung der Kriterien aus der Umsetzung erfolgt.

Die Expertengruppe für Berufsbegleitende Weiterbildungen entwickelte gemeinsame Vorstellungen über die Ziele und Wege zur Verbesserung der Qualität von Weiterbildungen und publizierte Qualitätsstandards und -kriterien. Da Weiterbildungsanbieter und Hochschulen eine ähnliche Zielgruppe ansprechen und die Ansprüche an deren Kompetenzentwicklung ähnlich sind, werden die Ergebnisse der Expertengruppe auch für diese Arbeit zur Prüfung der Qualität dieser Veranstaltung hinzugezogen. Zur Verringerung der Komplexität gliedern sich die Ergebnisse der Expertengruppe durch das „mittlerweile in verschiedenen Handlungsfeldern anerkannte, mehrdimensionale Qualitätsmodell“ (Müller et al., 2016, S. 47) von Tietze (2013, S. 22) nach folgenden Dimensionen: Strukturqualität, Orientierungsqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität.

5.2.1. Strukturqualität

Die Strukturqualität umfasst alle Kriterien über die „Rahmenbedingungen, vor deren Hintergrund bestimmte Dienstleistungsangebote bereitgestellt“ (Roux, 2006, zitiert nach Müller et al., 2016, S. 49) werden.

Hierfür wird zunächst auf eine übersichtliche und transparente Struktur und Ablauf einer Lehrveranstaltung Wert gelegt (Langfeldt, 2008, S. 14). Eine grobe Struktur, der in dieser Arbeit konzipierten Veranstaltung, orientiert sich an dem didaktisch-konstruktivistischen Dreischritt, nach dem Lehrinhalte mit den Studierenden zuerst konstruiert, dann rekonstruiert und anschließend dekonstruiert werden (Reich, 2008, S. 137–142). Der/Die Lehrende bereitet die Lehrinhalte so auf, dass sie prinzipiell vom Bekannten zum Unbekannten bzw. vom Leichten zum Komplexen vordringen. Bei den Lernenden besteht ein grundlegendes Bedürfnis nach Orientierung und Sicherheit, um sich besonders für Neues evtl. auch zunächst Verunsicherndes zu öffnen (Siebert, 2019, S. 102). Daher geben die ersten Bausteine die Struktur und den Rahmen weitgehend vor. Wie bereits die Zielanalyse aufzeigt, steigt im Laufe des Seminars die Schwierigkeit der Aufgaben und deren Struktur öffnet sich hin zu selbstgesteuerten Lernsettings mit viel Verantwortungsübernahme (s. Kap. 2.3.2.2) und „zunehmender Kontexttreue für realistisches Üben“ (Van Merriënboer, 2020, S. 162). Somit können die Studierenden ihre Komfort- und die Lernzone ausweiten, möglichst ohne die Panikzone zu betreten (Mutz & Müller, 2020, S. 852). Es wird also nach der Lehrstrategie des Scaffoldings und anschließenden Fadings – einer Unterstützung und Anleitung zu Beginn, die mit dem Erwerb von Expertise wieder verringert wird – gearbeitet (s. Kap. 2.3.2.3).

Die hier dargestellte Lehrveranstaltung gliedert sich in fünf Phasen. Sie beginnt mit einem Arbeitsauftrag, der in der Selbststudienzeit, in Einzelarbeit und asynchron erfolgt. In einer zweiten Phase findet durch eine synchrone, digitale Einführungsveranstaltung über Zoom ein erster direkter Kontakt zwischen dem/der Lehrenden und den Studierenden statt. Dem folgt eine dreitägige Blockveranstaltung in Präsenz an einem externen Tagungszentrum, welches in diesem Fall Schloss Hohenfels war. Studierende können wichtige Kompetenzen im Fachbereich EP erst dann erwerben, wenn eine geeignete Lernumgebung vorhanden ist. Zudem sind praktische Erfahrungen im Fach EP gleichzeitig Voraussetzung, um Kompetenzen in der eigenständigen Durchführung von EP-Aktionen, die das Modulhandbuch vorschreibt, zu erlangen (Ulrich, 2021, S. 8). Aufgrund dessen findet das Seminar als dreitägige Blockveranstaltung an einem externen Tagungsort statt, der sich durch die Naturnähe und seine Ausstattung für EP eignet. Durch die exemplarische Durchführung erlebnispädagogischer Angebote in verschiedenen Handlungsfeldern können die Studierenden in einem geschützten Rahmen erstes Erfahrungswissen im Anleiten sammeln und der Kompetenzerwerb kann nachhaltig in die eigenen Handlungsoptionen integriert werden. Im Anschluss an diese Blockveranstaltung erhalten die Studierenden einen Auftrag für eine asynchrone Arbeitsphase, der in ihrer Selbststudienzeit und in den Lerngruppen erarbeitet und durchgeführt werden soll. Das Seminar endet mit einer digitalen Nachbereitungssitzung auf Zoom. Die in diesem Seminar gesammelten Erkenntnisse können dann zukünftig im eigenen Arbeitskontext umgesetzt werden. Aus der Struktur des Seminars lässt sich erkennen, dass ergänzend zum sonst eher formalen Charakter der Hochschule (s. Kap. 2.1) zum Teil auch informelle Lernumgebungen

gestaltet werden, die zur Entwicklung von Kompetenzen nicht zu unterschätzen sind (Hippel & Grimm, 2010, S. 9). Tabelle 2 dokumentiert den Ablauf des prototypisch durchgeführten Seminars im WiSe 21/22 und verschafft einen ersten Überblick über die Präsenzzeiten:

Tab. 2: Seminar Ablaufplan (Räuber, selbsterstellt)

Uhrzeit	Di, 26.10.2021	Do, 28.10.2021	Fr, 29.10.2021	Sa, 30.10.2021	Di, 23.11.2021	
8.00			Morningpower	Morningpower		
8.30			Frühstück	Frühstück		
10.00			Stockfechten (Praxis IV)	Vertiefung (Praxis VI) <u>oder</u> Reflexion und Kompetenzen (Theorie III)		
11.00			Spieledidaktik (Theorie II)			
12.00			Lerngruppen Vorbereitung			
13.00				Mittagessen		Mittagessen
14.00				Hauseroberung (Praxis I)		Mittagspause
15.00		Einführung, Orga, Zimmer		Abschied		
16.00	Einführungsveranstaltung (Theorie I)	Spiele erleben (Praxis II)	Lerngruppen Durchführung		Nachbereitungsveranstaltung (Theorie IV)	
17.00						
18.00		Abendessen	Abendessen			
20.00		Lagerfeuer, Nachspiel (Praxis III)	Ritual (Praxis V)			
21.30		Abendabschluss	Abendabschluss			
22,5 Std.	2	5,5	8		5	2

Die Auswahl der erlebnispädagogischen Inhalte und Bausteine, die mit den Studierenden aufgegriffen werden, erfolgt danach, was in einem 2 SWS-Seminar kapazitativ umsetzbar ist. Handlungsfelder wie Klettern, Kanufahren, Höhlenbegehungen oder Bogenschießen können nicht angemessen aufgegriffen werden. Deshalb wurden für die prototypische Durchführung des Seminars auf Basis der Expertise der durchführenden Dozierenden und vor dem Hintergrund der Zielgruppe folgende Handlungsfelder als

geeignet angesehen: Interaktions- und Kooperationsspiele, Nacht- und Eroberungsspiele, Rituale, Lagerfeuer, Stockfechten und Solo.

Darüber hinaus müssen die Teilnehmenden im Vorhinein rechtzeitig Informationen über die Inhalte, den/die Dozierende, räumliche Begebenheiten und Materialien, die benötigt werden, erhalten (EBWB, 2013, S. 22). Dafür braucht es zu bestimmten Zeitpunkten unterschiedlich konkrete Informationen. Zuerst braucht es für die Wahl der Veranstaltung nur eine Kurzbeschreibung mit Terminangaben zum Seminar. Danach wird dies durch eine erste Mail spätestens zwei Wochen vor Beginn der ersten Sitzung mit allen relevanten Informationen zu Organisation, Ablauf, Vorbereitungsliteratur, Veranstaltungsort und -form ergänzt (EBWB, 2013, S. 23).

Zugleich muss von der/dem Dozierenden rechtzeitig die räumliche und materielle Planung berücksichtigt werden. Dazu gehört auch die Besorgung relevanter Lehrmaterialien und eine Prüfung der Ausstattung der Räume (EBWB, 2013, S. 23). Lehrmaterialien, die aus der PH besorgt werden müssen, sind eine Zoom-Lizenz, Literatur um in der Blockveranstaltung eine kleine Fachbibliothek zur Verfügung zu stellen und Moderationsmaterial. Mit dem Tagungszentrum muss rechtzeitig abgesprochen werden, ob die relevanten EP-Materialien vorhanden sind oder eigenständig noch besorgt werden müssen.

Im Hochschulkontext spielt zudem eine zentrale Rolle, dass der/die Dozierende ihre „wissenschaftlich-fachlichen und persönlichen Kompetenzen weiter[entwickelt]“ (EBWB, 2013, S. 24). Somit muss das Verständnis vom lebenslangen Lernen auch als Lernaufgabe des/der Dozierenden angesehen werden, um die eigenen Denk- und Handlungsstrukturen stetig zu hinterfragen. Schließlich gilt dies als ein Kriterium zur eigenen Professionalisierung (s. Kap. 2.3.2.1).

5.2.2. Orientierungsqualität

Die Orientierungsqualität untersucht die handlungsleitende und fachliche Orientierung der Lehrenden und das Verständnis von EB, weshalb diese für die PH-Lehrveranstaltungen nun offengelegt werden (Müller et al., 2016, S. 48). Den Kapiteln 2.2 und 2.3 konnte bereits entnommen werden, welches Verständnis vom Lernen dieser Arbeit zugrunde liegt: Es wird von einem kompetenzorientierten lebenslangen Lernen ausgegangen, in dem der/die Lehrende primär eine anleitende bzw. begleitende Rolle einnimmt, da der Lernerfolg letzten Endes in der Hand der Lernenden liegt. Der/Die Lehrende kann durch intentionales Handeln die Lehrinhalte aufbereiten und eine Lernumgebung mit hoher Anrengungsqualität schaffen.

Ein weiteres Indiz für eine hohe Orientierungsqualität ist der Einbezug der „einschlägigen Theorien [und] aktuellen Ergebnisse[...] wissenschaftlicher Forschung“ (EBWB, 2013, S. 14) des Fachbereichs in die Lehrveranstaltung. Dem wird in dem vorliegenden Prototyp zum einen in der Einführungsveranstaltung nachgegangen, indem die Studierenden sich darin zunächst theoretische Grundlagen aneignen. Darüber hinaus finden vereinzelt theoretische Einheiten auch in der Blockveranstaltung statt. Welche Inhalte in diesen Theoriephasen aufgegriffen werden, kann Kapitel 5.3 entnommen werden.

Darüber hinaus sollen sich die Bildungsprozesse einerseits an den „lebensweltlichen und biografischen Erfahrungen, Fähigkeiten und Ressourcen der Teilnehmer*innen“ (EBWB, 2013, S. 16) und andererseits an „den beruflichen Erfahrungen der [Studierenden] und [...] deren berufliche[r]

Kompetenz[erweiterung]“ (EBWB, 2013, S. 17) orientieren. In einem ersten Schritt wird deshalb nun die Zielgruppe (s. Kap. 2.3.2.2) genauer analysiert.

Ein gemeinsames Merkmal der Studierenden ist ihr Kindheitspädagogik-Studium und grundlegendes Interesse an der EP, was sich durch die Wahl des Seminars zeigt. Die Relevanz für ihren späteren beruflichen Alltag und der akademischen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand wurde bereits in Kapitel 3 geschildert. Indem das Seminar im siebten Semester angeboten wird, kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden einige Kompetenzen aus vorherigen Veranstaltungen, wie etwa das Didaktik-Methodik-Seminar, die Entwicklungspsychologie-Vorlesungen, das Seminar über Beobachtung, Dokumentation und Reflexion kindlicher Bildungsprozesse oder das Seminar zur Bewegungsgestaltung mitbringen und darauf aufgebaut werden kann. Um einschätzen zu können, wie umfangreich das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Studierenden zu dem Fachgebiet bereits sind, widmet sich ein Baustein zu Beginn der Einführungsveranstaltung dieser Frage. Somit sind Bildungsstand und Vorwissen der Zielgruppe weitgehend bekannt (Niegemann, 2020, S. 117).

In einem zweiten Schritt sollen noch die Motivation und die Lerngeschichte der Studierenden erhoben werden, um der Teilnehmerorientierung gerecht zu werden (s. Kap. 2.3.2.2). In einem weiteren Baustein der Einführungsveranstaltung findet daher ein Austausch über die einzelnen Motivationen und Wünsche an die Veranstaltung statt. Aus einem Gedächtnisprotokoll der Rückmeldungen von den Studierenden lassen sich folgende Motive entnehmen:

- Selbstentwicklung;
- ersten Eindruck von der EP bekommen, um zu entscheiden, ob eine größere EP-Ausbildung angestrebt werden möchte;
- EP selbst als Teilnehmer*in bisher häufig erlebt, weshalb der Wunsch besteht, Erlebtes theoretisch fundieren zu können;
- Didaktik der EP erleben und erlernen;
- Ideen für Freizeitgestaltung mit Kindern erhalten;
- aus der eigenen Komfortzone raus;
- neuer Anspruch in diesem Seminar als sonst im Studium;
- Erfahrungen zur Gruppendynamik, Rollen in einer Gruppe, Gruppenzusammenhalt sammeln;
- Selbst aktiv erleben als Lernform (Learning by Doing);
- in eigener Kindheit den Mehrwert und Relevanz von Naturverbundenen- und Draußensein erlebt und nun den Wunsch danach, in der pädagogischen Arbeit dies weiterzugeben;
- das Selbstbestimmt- und Aktivsein bei Kindern fördern.

Ferner sollten die Studierenden an der Weiterentwicklung ihrer beruflichen Profile und an der Gestaltung des Seminars aktiv beteiligt werden und Verantwortung mittragen (EBWB, 2013, S. 18). Dies kann gelingen, indem die Studierenden durch die Übernahme von wichtigen Aufgaben eingebunden werden oder indem sie im Laufe des Seminars gefragt werden, welche Themen sie gern vertiefen würden. Die nicht behandelten Themen können dem Skript zur Veranstaltung entnommen werden. Als ein weiteres Indiz für die Umsetzung der Partizipation gilt die Befragung der Studierenden und deren Artikulation

zur Zufriedenheit währenddessen und am Ende des Seminars (EBWB, 2013, S. 18). Dazu gehört auch an die Selbstverantwortung der Studierenden in ihrem Lernprozess zu appellieren.

Ein letztes Kriterium der Orientierungsqualität widmet sich der Nutzung der heterogenen Zusammensetzung der Lerngruppen, indem gegebene Unterschiede als Potenzial angesehen werden (Müller et al., 2016, S. 49). Im EP-Seminar wird dem nachgekommen, indem die Studierenden Lerngruppen bilden, die sie im Seminarverlauf begleiten und zur Vernetzung unter den Studierenden beitragen (EBWB, 2013, S. 16). Durch die Arbeit und Präsentation unterschiedlicher Gruppenergebnisse wird die Vielfalt, in der EP umgesetzt werden kann, sichtbar.

5.2.3. Prozessqualität

Bei der Prozessqualität geht es um die Qualität der Gestaltung von Bildungsangeboten, deren „Lehr- und Lernprozesse möglichst gemeinsam, interaktiv und dialogisch entwickelt und umgesetzt werden [und somit auf Basis gegenseitiger Anerkennung] für alle Beteiligten ein lernförderliches Klima entstehen kann“ (Müller et al., 2016, S. 50). Für das vorliegende Fallbeispiel bedeutet das für den/die Lehrende*n, nach einem identitätstheoretischen und ermöglichungsdidaktischen Ansatz (s. Kap. 2.3.2.1) Lernumgebungen mit einem hohen Aktivierungsgrad der Lernenden zu gestalten. Durch die Bildung von Lerngruppen kann auf das Grundbedürfnis der sozialen Eingebundenheit (s. Kap. 2.2) eingegangen werden, und es erhöht gleichzeitig die Interaktivität unter den Studierenden und ermöglicht Perspektivenverschränkungen. Ein vertrauter, geschützter Rahmen kann zum einen durch „Umgangsregeln“ (Siebert, 2019, S. 231), Feedbackregeln und zum anderen durch eine spezifische Haltung des/der Lehrenden gegenüber den Lernenden entstehen, wozu Ressourcenorientiertheit, Wertschätzung, Offenheit, Unvoreingenommenheit und Authentizität gehören (s. Kap. 2.3.2.3 und 2.4.7.4), entstehen. Solche Lernräume können durch Selbstreflexionsphasen unter anderem dazu führen, dass Studierende durch ihr Kompetenzerleben ungünstige Attributierungsmuster (s. Kap. 2.3.2.4) ablegen können.

Daneben sorgt eine intensive Vorbereitung und Planung der Lehrveranstaltung für eine hohe Prozessqualität (Tews, 1932, zitiert nach Siebert, 2019, S. 263). Damit einher geht ein angemessenes Zeitmanagement über wichtige Zeitpunkte, zu denen Vorbereitungen abgeschlossen sein müssen. Für das EP-Seminar des WiSe 21/22 galten die in Tabelle 3 dargestellten inhaltlichen und zeitlichen Richtwerte:

Tab. 3: Zeitmanagement (Räuber, selbsterstellt)

To Do	Zeitraum (Deadline)
Planungsgespräch Gastdozierende und Studiengangsleitung	April 21
Häuseranfrage für geeigneten Veranstaltungsort (EBWB, 2013, S. 23)	01.-31. Mai 21
Inhaltliches Konzept + Hygienekonzept für Beantragung einer Präsenzveranstaltung (wegen aktueller Corona-Verordnung)	01.-30. Juni 21
Beantragung und Genehmigung der Finanzierung	01.- 20. Juni 21
Kurzbeschreibung des Seminars für Veranstaltungswahl	10. Juli 21
ILIAS Kurs anlegen	04. Oktober 21
Einladungsmail an Studierende; Material in ILIAS-Kurs hochladen	11. Oktober 21

Grob- und Feinplanung der Einführungs- und Blockveranstaltung und Grobplanung der Nachbereitungsveranstaltung	01.-25. Oktober 21
Technische Vorbereitung	18.-26. Oktober 21
Essensplanung und Bestellung bei Höfen	18.-22. Oktober 21
Materialplanung und -beschaffung für Blockveranstaltung	18.-22. Oktober 21
Einführungsveranstaltung	26. Oktober 21
Durchführung der Blockveranstaltung	28.-30. Oktober 21
Anmeldung zur PH-Evaluation	03. November 21
Feinplanung der Nachbereitungsveranstaltung	15.-22. November 21
Nachbereitungsveranstaltung	23. November 21
Evaluation und Auswertung des Seminars	24.-30. November 21

Ein weiteres Kriterium der Prozessqualität ist eine ganzheitliche Gestaltung der Bildungsprozesse. Dies bedeutet, verschiedene Ebenen bei den Lernenden gleichermaßen anzusprechen: die fachliche Ebene, die Ebene der Gruppendynamik und die persönliche Ebene der Teilnehmenden (EBWB, 2013, S. 28). Durch eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung kann dies gelingen. Daher wird in der Planung der Bausteine regelmäßig gewechselt zwischen theoretischem Input, Arbeitsaufträgen für die Lerngruppen und wiederkehrende Phasen zur Reflexion von beobachteten oder eigenen Verhaltensweisen, um reflexives Orientierungswissen zu erlangen (s. Kap. 2.3.2.1). Zudem findet nach praktisch ausgelegten Bausteinen und dem Erleben aus Teilnehmerperspektive in einem regelmäßigen Wechsel eine Analyse auf Metaebene darüber statt, wofür die einzelnen Elemente eingesetzt werden und was bei welchem Alter damit gefördert werden kann. Das heißt, die Studierenden sind wiederkehrend kognitiv aktiv (s. Kap. 2.3.2.3), wodurch höhere Lernerfolge möglich werden (Ulrich & Brieden, 2021, S. 17). Daneben erleichtert solch ein Erfahrungswissen den Transfer (Müller et al., 2016, S. 51). Das Erleben aus Teilnehmerperspektive ist in diesem Fall wichtig und bildet die Grundlage, um sich später bei eigenständiger Anleitung von EP-Aktionen leichter in die Teilnehmerperspektive hineinversetzen zu können und ausgehend davon zu planen (s. Kap 2.3.2.2).

Ein weiterer Punkt innerhalb der Prozessqualität ist die Frage nach den Möglichkeiten zur Förderung der verschiedenen Kompetenzdimensionen, wie etwa den dispositiven Elementen (Wissensbestände, Biografie, Werte, Haltungen und Einstellungen (EBWB, 2013, S. 29)) oder auch der Performanz (Handlungsplanung, Handlungsbereitschaft und Handlungskompetenz (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 43)). Für Bildungsprozesse auf diesen Ebenen sind ein gegenseitiges Vertrauen und Einlassen auf die Prozesse eine notwendige Voraussetzung (EBWB, 2013, S. 29). Auch in den Modulhandbüchern der Hochschulen wird nicht nur die Wissensaneignung, sondern auch das Erlangen von komplexeren Fähigkeiten verlangt (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2007, S. 11). Um im Fallbeispiel gewährleisten zu können, dass die Lehrinhalte auch den potenziellen Kompetenzzuwachs bei den Studierenden zeigen, wird auf bewährte Lehr- und Lernstrategien und Methoden für die verschiedenen Kompetenzbereiche sowie auf die aktuellen Erkenntnisse der Pädagogischen Psychologie zurückgegriffen (Meyer, 2018, S. 24ff.; Schrader, 2018, S. 141–151).

Zudem muss der/die Lehrende in der Ausbildung von Pädagog*innen durch die Auswahl der Methoden und Veranstaltungsformen dem doppelten pädagogischen Auftrag und den Zielformulierungen gerecht werden, sodass die Studierenden einerseits „sich selbst bilden [und] andererseits sollen sie befähigt werden, andere Menschen in ihren Bildungsprozessen zu begleiten“ (EBWB, 2013, S. 30; Müller et al., 2016, S. 51). Aufgrund dessen sind die Inhalte der prototypischen Durchführung des EP-Seminars methodisch und strukturell so ausgestaltet, dass sie aufzeigen, inwiefern die Studierenden zukünftig selbst mit einer Kindergruppe erlebnispädagogisch arbeiten können und Bausteine der Selbstreflexion beinhalten.

Diese Ähnlichkeitsstruktur ist zugleich ein Indiz zur Erleichterung des Transfers (s. Kap. 2.4.7.1), welcher wiederum einen zentralen Stellenwert in der Erreichung nachhaltiger Lernerfolge einnimmt (Brod & Gold, 2021b, S. 88). Ferner kann die Transferleistung der Studierenden durch eine gezielte Methodenauswahl wie etwa einer engen, schleifenförmigen Verzahnung von Wissensvermittlung, Praxiserprobung, Reflexion und erneuter Wissensvermittlung begünstigt werden (Müller et al., 2016, S. 51). Dazu gehört auch, die zentralen Merkmale der EP für die Studierenden selbst erlebbar zu machen, weshalb die Seminargestaltung beispielsweise sehr handlungsorientiert ausgerichtet ist. Im Anschluss jeder Übung wurde immer gemeinsam in der Gruppe besprochen, was die Studierenden darin für sich selbst gelernt haben und in ihren Alltag übernehmen können, sowie für welche pädagogischen Ziele sich die Methode eignen würde.

Darüber hinaus kann eine nachhaltige Verinnerlichung der Lerninhalte bei den Studierenden durch eine angemessene Dokumentation der Inhalte, Prozesse und Ergebnisse gewährleistet werden (EBWB, 2013, S. 30). Aus diesen Gründen erhalten die Teilnehmenden ein Skript zur Veranstaltung und alle Materialien aus den Präsentationen über die ILIAS-Plattform. Da die Inhalte des Skripts zum Großteil dem Kapitel 2.4 und 10.4 entnommen werden können, wird es im Anhang dieser Arbeit nicht extra aufgeführt. Die Ergebnisse aus den Arbeitsaufträgen der Lerngruppen werden ebenfalls über diese Plattform geteilt, wodurch alle auf die entstandenen Arbeitsergebnisse zugreifen können.

5.2.4. Ergebnisqualität

Die Ergebnisqualität nimmt neben den ersten drei Dimensionen einen zentralen Stellenwert ein, da ein Nachweis über die tatsächliche Erreichung der angestrebten Ziele für alle Beteiligten ein berechtigtes Anliegen ist. Im Zusammenhang mit der Lehrveranstaltung geht es also um die letztendlichen Resultate, den Kompetenzzuwachs bei den Studierenden (Müller et al., 2016, S. 52). Mit diesem Kriterium wird somit auch der Lernzielorientiertheit der Hochschule nachgekommen (s. Kap. 2.3.2.2).

Ein Indiz für eine hohe Ergebnisqualität ist eine ausreichende Visualisierung und Dokumentation gemeinsamer und individueller Bildungsprozesse (s. Kap. 5.2.3). Um sicherzugehen, dass mit dem Erleben der verschiedenen Handlungsfelder und Spiele aus Teilnehmerperspektive ein Verständnis über deren Einsatzmöglichkeiten einhergeht, werden diese in der Großgruppe nach jeder EP-Aktion auf der Metaebene analysiert (s. Kap. 5.3). Des Weiteren soll die Ergebnisqualität des Seminars erhöht werden, indem wiederkehrend kurze Einheiten stattfinden, in denen die Studierenden einzeln oder in ihren Lerngruppen den Stand und weiteren Weg zur Erreichung ihrer individuell gesetzten Lernziele reflektieren. Außerdem werden die Studierenden auf die Ähnlichkeitsstruktur zwischen der Ausgestaltung

des Seminars und ihrem späteren beruflichen Alltag hingewiesen und können so beobachtete Spielabläufe, Spielanleitungen oder Reflexionsphasen in die eigenen Handlungsoptionen übernehmen. Ein weiteres Kriterium der Ergebnisqualität ist die Feststellung der Lernergebnisse durch die Studierenden selbst. Eine hohe Ergebnisqualität ist vorhanden, wenn die Studierenden ihren Lernprozess reflektieren und einen Zusammenhang zu ihrer beruflichen Praxis herstellen können (EBWB, 2013, S. 33). Dies zeigt sich im Hochschulkontext zum einen durch die Prüfung, die im Modul *M7/1 Themenspezifische Vertiefung* abgelegt werden muss. Die Prüfungsform ist ein Portfolio (Pädagogische Hochschule Freiburg, 2021, S. 106). Sie gilt als ein gängiges Instrument, um sowohl individuelle und selbstgesteuerte Lernvorgänge als auch die daraus resultierenden Lernergebnisse zu dokumentieren (Strauch, Anna: Jütten, Stefanie & Mania, 2009, S. 73). Im Fallbeispiel wird der Kompetenzerwerb zudem geprüft, indem der an die Blockveranstaltung anschließende Arbeitsauftrag in der Nachbereitungssitzung präsentiert wird. Somit kann der/die Dozierende einschätzen, inwiefern die Lehrinhalte in einer eigenständigen Planung, Durchführung und Reflexion eines Angebots umgesetzt werden konnten.

Darüber hinaus sollte mithilfe eines Evaluationsinstruments, welches bereits vor der Seminardurchführung festgelegt werden muss, mit den Teilnehmenden deren „Kompetenzzuwachs mit Blick auf die angestrebten Ziele und die Relevanz für die Umsetzung in ihre Praxis ein[ge]schätze[t]“ (EBWB, 2013, S. 33) werden. In Kapitel 5.5 wird sichtbar, wie für die Evaluation des EP-Seminars vorgegangen wurde. Nicht zuletzt sollte der/die Dozierende zur Verbesserung der Lehre offen für Kritik sein und die Seminargestaltung im Nachhinein systematisch auswerten (Siebert, 2019, S. 264). Um die Seminardurchführung vollständig abzuschließen, sollte der/die Dozierende anschließend die einzelnen Qualitätsdimensionen analysieren (EBWB, 2013, S. 34). Daraus können dann Konsequenzen für zukünftige Veranstaltungen dieser Art gezogen werden. Diesem Qualitätskriterium wird in Kapitel 6.1 nachgegangen.

5.3. Development

Das Kapitel Development enthält die letztendliche, detaillierte Konzipierung des Curriculums und dessen Lehr- und Lernaktivitäten (Niegemann, 2020, S. 97). Zwei Fragen sind hierbei relevant. Zum einen wie sich all die oben aufgeführten Elemente im Design in einem Curriculum vereinen lassen und zum anderen wie ein Seminar zur EP didaktisch aufgebaut und mithilfe welcher Methoden, Lehrstrategien und Materialien umgesetzt werden kann. Dazu gehören auch der Entwurf von Materialien, Handouts, Folien und falls notwendig Audio/-Videoelemente für die Lehrveranstaltung (Hodell, 2016, S. 62).

Das Seminar besteht aus verschiedenen Bausteinen. Welche Bausteine für das EP-Seminar inhaltlich relevant und umsetzbar sind, orientiert sich an den vorhandenen Ressourcen und Umgebungsbedingungen, die zur Verfügung stehen (Niegemann, 2020, S. 122). Das bedeutet, dass Handlungsfelder wie etwa Klettern oder Kanutouren innerhalb der dreitägigen Blockveranstaltung nicht angemessen umgesetzt werden können. Zum anderen werden die Inhalte des Seminars, wie in den Kapiteln 2.4.4 und 3 ersichtlich wurde, nach der Relevanz und Alltagsnähe von angehenden Kindheitspädagog*innen ausgewählt (van Merriënboer, 2020, S. 162). Das heißt, es werden mit den Studierenden erlebnispädagogische Inhalte behandelt, die mit Kindern unter 12 Jahren durchgeführt werden können.

Ein zentraler Teil des Developments ist die Pilotierungsphase. Sie dient einer ersten Evaluation, bevor die Veranstaltung implementiert wird. Hierdurch können möglichst viele Fehler, die aufgrund mangelnder Erfahrungswerte in den Durchführungsmaterialien und Unterrichtsplänen noch vorliegen, beseitigt werden. Allerdings betrachten einige Organisationen es als luxuriös, wenn hierfür Zeit eingeräumt werden kann (Hodell, 2016, S. 63f.). Im Fall der hier vorliegenden Konzipierung kann dieser ersten Pilotierungsphase zum Teil durch das Vier-Augen-Prinzip nachgekommen werden. Durch die zwei Durchführenden wird der Erarbeitungsprozess des Seminarkonzepts immer wieder einem mehrperspektivischen, prüfenden Blick unterzogen.

Die einzelnen Bausteine dieser Seminarplanung sind für die jeweiligen Veranstaltungstage in den Tabellen 6-10 schriftlich ausgearbeitet und einheitlich gegliedert in Inhalt, Lehr- und Lernstrategie, Methodik, Sozialform, Material und Absicht der Bausteine (s. Kap. 10.7). Die Lehr- und Lernstrategien sind in den Tabellen zusammengefasst, weil beide Kapitel letztendlich Strategien beschreiben, die das Lernen unterstützen. Die didaktische Ausgestaltung der einzelnen Veranstaltungstage wird nun mit Verweis auf Kapitel 10.7 zusammengefasst. Hierfür wird auch auf Kapitel 5.1.4 hingewiesen, in dem die Ziele der einzelnen Bausteine formuliert sind.

Einführungsveranstaltung: Wie der Tabelle 6 und Kapitel 5.1.4 zu entnehmen ist, geht es in der Einführungsveranstaltung primär darum, mithilfe von Emotionsstrategien und der Nutzung der advanced-organizer-Methode die Studierenden zu begrüßen, eine Beziehung zur Gruppe aufzubauen und ihnen Orientierungsinformationen zum Rahmen und inhaltlichen Ablauf des Seminars zu geben. Geisler (1995, S. 16) stellte fest, dass bei Seminarteilnehmenden eine anfängliche Unsicherheit vor allem in neuen, noch fremden Seminarkontexten besteht und sie daher zu Beginn viel Orientierung und Strukturvorgaben brauchen.

Anschließend wird anhand einer Impulsfrage der IST-Zustand von Erfahrungswerten und Kenntnissen zur EP erhoben, um die Seminarinhalte danach ausrichten und somit anschlussfähig machen zu können. Gleichzeitig wird durch eine Textaufgabe zur Vorbereitung der Einführungssitzung und einem einleitenden Sandwichvortrag auf die Thematik eingestimmt, das vorhandene Vorwissen reaktiviert und theoretische Grundlagen zur EP aufgebaut, sodass die Studierenden über ein ähnliches Wissensniveau verfügen. Anschließend werden mithilfe von metakognitiven Strategien und Motivationsstrategien in Form eines Austauschs in den Lerngruppen das Interesse, die Motivation und Erwartungen der Studierenden erhoben und visualisiert, damit die Studierenden einen individuellen Bezug und eine Relevanz zum Lerngegenstand aufbauen können.

Durch die Methode des Solos (Zeit alleine und in Ruhe, die einer bestimmten Frage/Ausrichtung hat nachgeht) sollen zuletzt noch individuelle Lernziele für das Seminar formuliert werden, um eigene Intentionen zu setzen und die individuelle Bedeutung des Lernprozesses zu erhöhen. Zur Vorbereitung der Blockveranstaltung werden noch letzte organisatorische Fragen, wie bspw. Unverträglichkeiten, Erinnerung an den Teilnehmerbeitrag, Umgang mit Corona und offene Fragen zur Blockveranstaltung geklärt, um einen transparenten Übergang zur Blockveranstaltung zu gewährleisten. Die Struktur und die Inhalte der Einführungsveranstaltung werden stets mittels einer Power-Point-Präsentation unterfüttert und visualisiert (s. Kap. 10.4).

Blockveranstaltung Tag 1: Der erste Tag der Blockveranstaltung (Tab. 7) widmet sich dem Erleben und somit exemplarischen Kennenlernen verschiedener EP-Handlungsfelder in der Praxis. Hierfür wird auf die Strategie des Modelllernens zurückgegriffen. Das Kennenlernen des Ortes ist sogleich in eine erste EP-Aktion eingebettet, wodurch das gemeinsame Ankommen erleichtert und die Motivation der Studierenden, sich aktiv einzubringen, erhöht werden soll. Dabei erhalten die Studierenden eine erste exemplarische Vorstellung dessen, wie eine EP-Aktion aussehen kann.

Mittels der Emotionsstrategie und der advanced-organizer-Methode soll danach eine kurze Einheit über die Struktur der Blockveranstaltung, die Schlafplätze und die wichtigen Regeln für das Zusammensein vor Ort das Einlassen auf die Inhalte erleichtern und die Orientierung der Teilnehmenden erhöhen. Zudem werden die Studierenden durch die Motivationsstrategie mithilfe eines emotionalen Trainings (Baustein „Alltagsmantel ablegen“) darin unterstützt, ihre Aufmerksamkeit und Offenheit auf die kommenden Tage und Lehrinhalte zu fokussieren und Ablenkendes aus dem Alltag beiseite zu legen.

Ein weiterer Baustein füllt den Nachmittag mit dem Anspielen und exemplarischen Erlernen verschiedener kooperativer EP-Aktionen, die im Anschluss jeweils auf der Metaebene analysiert werden, welche Zielgruppe, Förderziele, Gruppengröße, -phase, Sicherheitsaspekte und Adaptionmöglichkeiten jeweils durch die Aktion angesprochen werden können (Kamer, 2017, S. 55). Damit soll ein Verständnis zu Zweck und Umsetzung solcher EP-Angebote entstehen.

Ähnlich wird der Abend inhaltlich gestaltet. Die Qualität und die Möglichkeiten eines weiteren Kooperationsspiels werden erlebt und durch das Eintauchen in eine Rahmengeschichte verstärkt. Anschließend wird wieder auf der Metaebene analysiert. Außerdem ist in das Abendprogramm das gemeinsame Sitzen und Singen am Lagerfeuer mit integriert, da hierin ein typisches Element der EP zur Gemeinschaftsbildung liegt. Das Programm des Tages schließt mit einem Ritual ab, womit zugleich ein weiteres Handlungsfeld der EP aufgezeigt wird. Rituale können für unterschiedliche Zwecke herangezogen werden (Zuffellato & Kreszmeier, 2012, S. 251). Dieses soll die gemeinsame Arbeitsatmosphäre des Tages abschließen, die Gruppenatmosphäre vertrauter werden lassen und die individuelle Intention für diese Lernerfahrung stärken.

Blockveranstaltung Tag 2: Der zweite Tag der Blockveranstaltung (Tab. 8) startet mit einem Ritual, um den Tag bewusst auf den drei Wahrnehmungsebenen Kopf-Herz-Hand zu beginnen und gemeinsam in die Arbeitsatmosphäre einzutauchen. Mit einer Blitzlichtrunde wird ein Gesamtbild der Stimmung ermittelt. Dieser Einstieg in den Tag wird exemplarisch durchgeführt. Die Studierenden nehmen aus der Teilnehmerperspektive daran teil.

Vormittags wird ein weiteres pädagogisches Handlungsfeld eingeführt, welches in Form eines Workshops gestaltet ist. Mit den Studierenden werden darin die Grundfähigkeiten des Stockfechten eingeübt und dessen Einsatzmöglichkeiten (pädagogische Themen: Begegnung und Kommunikation, Auseinandersetzung mit Kräften und Grenzen, Achtsamkeit, Körperwahrnehmung) aufgezeigt. Danach folgen zwei theoretische Bausteine: Im Seminarraum findet zuerst in den Lerngruppen ein Austausch über die individuellen Lernziele und mithilfe metakognitiver Strategien eine Einschätzung darüber statt, wie diese erreicht werden können. In einem weiteren Baustein wird das bisher Erlebte auf

theoretischer Ebene betrachtet und begründet. Die Studierenden erfahren in einem Impulsreferat, wie die einzelnen Prozessschritte zur Vorbereitung und Anleitung von EP-Aktionen organisiert werden. Gleichzeitig werden die bisher durchgeführten EP-Aktionen dahingehend überprüft. Hiermit werden Grundlagen gelegt, um die Studierenden im Erwerb einer selbstständigen Handlungsplanung von EP-Aktionen zu unterstützen. Der nächste Baustein zielt darauf ab, den Lerngruppen Arbeitsaufträge zu erteilen, in denen bisher erarbeitete Inhalte und Erfahrungswerte in dem geschützten Rahmen dieses Seminars angewendet werden sollen. Jede Lerngruppe bereitet eine EP-Aktion zu einer vorgegebenen Spielegattung vor, welche nachmittags durchgeführt und reflektiert werden wird. Die Aufgabenstruktur wird nun komplexer, um die Studierenden in der Erlangung von Handlungsfähigkeit zu unterstützen. Die Dozierenden stehen als Ansprechpartnerinnen und Begleiterinnen die gesamte Zeit zur Verfügung.

Vor den Feedbackrunden wird darauf hingewiesen, diese autonomiefördernd, ressourcenorientiert und wertschätzend zu formulieren, um so die Motivation und die ersten Erfahrungen in der Anleitung ermutigend zu gestalten und dem Bedürfnis des Kompetenzerlebens nachzukommen. Im Abendprogramm wird das Ritual „Wolfspfad“ exemplarisch durchgeführt, um nochmals das Handlungsfeld der Rituale und dessen Zweck und Umsetzungsmöglichkeiten aufzugreifen (Zuffellato & Kreszmeier, 2012, S. 200f.). Der Abend endet wieder unter Zuhilfenahme einer Emotionsstrategie mit einem Abschlussritual, um die gemeinsame Arbeitsatmosphäre des Tages abzuschließen und die individuellen Lernerfolge des Tages nochmal präsent werden zu lassen.

Blockveranstaltung Tag 3: Der dritte Tag der Blockveranstaltung (Tab. 9) bedient sich einer Wiederholungsstrategie und beginnt daher mit dem gleichen Ritual wie an Tag 2 in Form eines gemeinsamen Tageseinstiegs.

Das Programm für den Vormittag ist noch offen und soll mit der Gruppe abgesprochen werden, je nachdem wo diese noch Bedarf zur Vertiefung von Inhalten verspürt. Es stehen zwei Möglichkeiten zur Auswahl. Durch diese Wahlmöglichkeit soll der Teilnehmerorientierung nachgekommen werden und die Lernbereitschaft und Motivation der Studierenden erhöht werden. Entweder es folgt ähnlich wie im Baustein „EP-Praxis II“ eine praktische Einheit, in der weitere kooperative EP-Aktionen angespielt und analysiert werden und somit das Erfahrungswissen erweitert wird. Alternativ gibt es das Angebot, einen theoretischen Baustein zu einem Kernthema, der Reflexionsphase von EP-Aktionen und den Kompetenzanforderungen, die an Erlebnispädagog*innen gestellt werden, durchzuführen. Das Thema Reflexion wird mithilfe eines Impulsreferats aufgegriffen und anschließend werden einige Reflexionsmethoden exemplarisch umgesetzt. Die Inhalte des nicht gewählten Bausteins können dem Seminar beigelegten Skript entnommen werden.

Anschließend werden in einem gemeinsamen Erarbeitungsprozess die Kompetenzanforderungen an Erlebnispädagog*innen aus den Erfahrungen und Beobachtungen der letzten Tage hergeleitet und anhand eines Metaplans den Kompetenzdimensionen des DQR zugeordnet. Sollten die Studierenden sich für eine weitere Praxiseinheit entscheiden, so können die notwendigen Informationen zu Reflexion und Kompetenzanforderungen dem Skript entnommen werden, um diesen zentralen Themen zur angemessenen Durchführung von EP-Aktionen gerecht zu werden. Für den Rest des Vormittags wird den

Studierenden Raum gegeben, Fragen zu stellen, die sich zur EP allgemein und zum Ziel der selbstständigen Durchführung ergeben haben.

Der Nachmittag beginnt mit einer kurzen Einheit, in der die individuellen Lernziele nochmals aufgegriffen werden und individuell mithilfe von metakognitiven Strategien eingeschätzt wird, wie weit die Studierenden in der Erreichung ihrer gesetzten Ziele sind. Der letzte inhaltliche Baustein besteht aus der Erklärung eines Arbeitsauftrages, dem die Lerngruppen bis zur Nachbereitungssitzung in ihrer Selbststudienzeit nachgehen sollen. Im Arbeitsauftrag geht es darum, die neuen Kenntnisse und Erfahrungen aus der Blockveranstaltung nun ohne Hilfestellung in ihren Arbeitskontext zu übertragen. Sie planen eigenständig eine EP-Aktion, führen diese wenn möglich durch und reflektieren anschließend, inwiefern sie den Kompetenzanforderungen gerecht wurden, was gut gelungen ist und worin die Studierenden noch Professionalisierungsbedarf sehen.

Am Ende der Blockveranstaltung findet unter Zuhilfenahme einer Emotionsstrategie ein Abschlussritual statt, um die gemeinsame Arbeitsatmosphäre abzuschließen und sicherzustellen, dass die Studierenden die Blockveranstaltung mit einem positiven Gefühl verlassen und somit deren Bereitschaft erhöht wurde, sich wiederholt in solche herausfordernde Lernsituationen zu begeben.

Nachbereitungsveranstaltung: Die Nachbereitungssitzung (Tab. 10) richtet sich primär an der Lernzielüberprüfung und Evaluation aus. Die Veranstaltung beginnt mit einem Impulsreferat, in dem auf den aktuellen Diskurs zu Qualitätsstandards, Qualitätsmessverfahren und -siegel des erlebnispädagogischen Arbeitsmarkts eingegangen wird. Anschließend soll mithilfe der Motivationsstrategie ein kleiner Ausblick gegeben werden, wie die Studierenden ihre erlebnispädagogischen Kompetenzen weiter ausbilden können. Außerdem erhalten sie noch Hinweise, die den Transfer der Erfahrungen in das eigene Handlungsrepertoire erleichtern.

Dem folgt ein Baustein, in dem die Lerngruppen in Form von Kurzberichten ihre Angebotsplanungen, Durchführungen und Reflexionen der Angebote präsentieren. Dadurch trainieren die Studierenden überwiegend metakognitive Strategien. Für die Dozierenden bietet dieser Baustein eine erste Möglichkeit der Überprüfung, inwiefern die angestrebten Lehrziele und -inhalte von den Studierenden umgesetzt werden können und diese somit zur Handlungsfähigkeit führen. In den letzten beiden Bausteinen geht es darum, dass die Studierenden die Erreichung der individuellen Lernziele und ihren Kompetenzzuwachs beurteilen. Daneben wird eine Evaluation des Seminars durchgeführt, indem Feedback von den Studierenden eingeholt wird. Hierfür bedienen sich die Studierenden ebenfalls metakognitiver Strategien. Das Seminar endet mit einer Danksagung für die aktive Teilnahme und die Offenheit, sich auf dieses Lehrsetting einzulassen.

5.4. Implementation

Im Kapitel zur Implementierung geht es darum, was bei der Seminarumsetzung konkret zu bedenken ist und welche Aufgaben damit einhergehen. Die Relevanz nachfolgend angeführter Aspekte wurde durch Erfahrungswerte aus der prototypischen ersten Durchführungsphase im WiSe 21/22 bestätigt.

Vorbereitung: Nachdem der Lehrauftrag übernommen wurde, muss zu Beginn einer Seminarplanung ein Überblick über wichtige Schritte geschaffen werden, die bis zur Durchführung und darüber hinaus

erarbeitet werden müssen und zum Teil mit Fristen verbunden sind. Das heißt, es braucht ein angemessenes Zeitmanagement, wie es in Kapitel 5.2.3 Tabelle 3 bereits dargestellt wurde. Für das Fallbeispiel war ein erster Meilenstein die Buchung eines Tagungshauses auf Schloss Hohenfels für die Blockveranstaltung, welcher sich für EP eignet. Zur Beantragung einer Präsenzveranstaltung aufgrund der coronabedingten Verordnungen an der PH Freiburg und zur Beantragung der finanziellen Unterstützung wurde ein Hygienekonzept (s. Kap. 10.5) und ein inhaltliches Konzept formuliert. Um ersten Kontakt zu den Studierenden aufzunehmen, wird auf die Infrastruktur der PH zurückgegriffen und auf der Lernplattform ILIAS ein Kurs eingerichtet. Somit wird Raum zur Kommunikation und zum Lernmaterialaustausch ermöglicht und eine erste Mail zur Begrüßung und Einführung mit organisatorischen Informationen kann an die Kursteilnehmenden geschickt werden.

Nach diesen Schritten steht die inhaltliche Grob- und Feinplanung für die Veranstaltungstage an, wie sie in Kapitel 5.1 bis 5.3 dargestellt wurden. Diese beruft sich auf aktuelle Fachliteratur und Forschungsergebnisse. Damit einher geht auch die Konzipierung der Prüfungsvorgaben im Hinblick auf die angestrebten Lehrziele (s. Kap. 10.3). Darüber hinaus muss sich der/die Dozierende eine Zoom- oder MS-Teams-Lizenz organisieren und sich die notwendigen, digitalen Kenntnisse aneignen, um Sitzungen abhalten zu können. Für die Blockveranstaltung ist zudem noch eine Essensplanung für den Lebensmitteleinkauf im Supermarkt, Lebensmittelbestellung auf einem Bio-Hof und die Planung und Organisation aller Materialien und Requisiten vorgesehen. Daraus wird dann eine Packliste für die Studierenden und den/die Dozierende erstellt (s. Kap. 10.6). Handelt es sich bei den Verantwortlichen nicht um eine einzelne Person, wie es in Hochschulkontexten weitgehend der Fall ist, so werden die anstehenden Aufgaben und Rollen sinnvoll und kompetenzorientiert auf alle beteiligten Verantwortlichen verteilt. Zuletzt muss noch vor der Durchführung eine angemessene Evaluationsstrategie gewählt und vorbereitet werden, damit diese dann im Seminar eingesetzt werden kann (Hodell, 2016, S. 118f.). In diesem Fall stützt sich die Evaluation des Seminars auf Kirkpatricks Evaluationsmodell, welches in Kapitel 5.5 dargestellt wird. Besteht darüber hinaus noch Interesse, an der von der PH Freiburg eingeführten Evaluation teilzunehmen, so muss bis Mitte des Semesters der Kurs dafür angemeldet werden.

Seminardurchführung: Handelt es sich um ein neu entwickeltes Curriculum, so erwies es sich als sinnvoll, wenn die Entwickelnden auch die durchführende Rolle einnehmen, um sicherzugehen, dass die Lehrveranstaltung auch so durchgeführt wird, wie sie ursprünglich geplant wurde und somit anschließend eine evaluative Perspektive eingenommen werden kann (Hodell, 2016, S. 67).

Das Hauptaugenmerk der Implementierung liegt in der Umsetzung der in Kapitel 10.7 beschriebenen Bausteine. Damit die Studierenden sich auf die einzelnen Bausteine vorbereiten und einlesen können, sollte am Ende eines Bausteins jeweils angekündigt werden, worum es im nächsten Baustein geht, wo diese Einheit stattfindet und was die Teilnehmenden dafür benötigen. Davor muss sich der/die Dozierende selbst den Ablauf, Materialien, Lehrziele und Gelingensbedingungen eines jeden Bausteins vor Augen führen. Dazu gehört auch, rechtzeitig die digitalen Materialien, wie etwa Prüfungsleistungsvorgaben, Packliste, Skript oder Power-Point-Präsentationen (10.3, 10.4, 10.8) und Literatur auf ILIAS zur Verfügung zu stellen. Dadurch wird gewährleistet, dass alle Studierenden, die an einer aktiven Teilnahme verhindert sind, sich selbstständig den Lerngegenstand aneignen können.

In erlebnispädagogischen Kontexten ist das Vorhandensein eines Erste-Hilfe-Sets aus Sicherheitsgründen von zentraler Bedeutung.

Da einige Seminarinhalte vorsehen, dass Studierende selbstständig in der Planung und Anleitung von EP-Aktionen tätig werden, soll eine kleine Fachbibliothek zu Theorie und Praxis der EP die Planungsphasen der Lerngruppen unterstützen. Außerdem erhalten Studierende dadurch die Möglichkeit, Antworten auf entstandene Fragen selbstständig nachzuschlagen.

Nicht zuletzt muss noch darauf hingewiesen werden, dass sich geplante Lehrangebote aufgrund unvorhersehbarer Gegebenheiten oft nicht genau so durchführen lassen, wie sie geplant waren. Ein Ausschnitt aus einer Interviewstudie bestätigt diese Beobachtung (Kovacevic & Nürnberg, 2014, S. 20). Zum Beispiel muss mit Zeitverzögerungen flexibel umgegangen werden. In der prototypischen Durchführung stellte sich heraus, dass die Bausteine sehr dicht geplant waren und in der Durchführung zum Teil mehr Zeit in Anspruch nahmen. Dadurch musste spontan entschieden werden, wie die weiterführenden Bausteine nach Wichtigkeit und Dringlichkeit gekürzt oder verändert werden können.

Aufgrund der externen finanziellen Unterstützung wird noch eine Abrechnung mit allen Rechnungen und Belegen geschrieben und eingereicht. Es zeigte sich, dass der Kostenvoranschlag ziemlich genau mit den tatsächlich entstandenen Kosten übereinstimmte.

Das Seminar schließt mit der geplanten Evaluation ab (s. Kap. 5.5). Im Anschluss an die Seminardurchführung werden die erhobenen Daten der Evaluation ausgewertet und daraus Konsequenzen für zukünftige Durchführungen gezogen (s. Kap. 6.1).

5.5. Evaluation

Aus der Beschreibung des ADDIE-Modells in Kapitel 4.1 und der Implementierungsphase geht hervor, dass die Seminardurchführung mit einer Evaluation endet. Der Definition von Mittag und Hager zufolge, bedeutet wissenschaftliche Evaluation, dass eine „Bewertung des Evaluationsgegenstandes wenigstens ansatzweise theoriebasiert ist und sich auf empirische Daten stützt, die im Rahmen der Evaluationsforschung mit wissenschaftlichen Methoden bzw. Verfahren gewonnen und analysiert wurden“ (2000, S. 103, zitiert nach Köller, 2020, S. 337). Daher lehnt die im folgenden geschilderte Evaluation an einem bewährten Evaluationsmodell an und wird mithilfe gängiger Fachbegriffe in die Evaluationsforschung eingeordnet. Aufgrund verschiedener Rahmenbedingungen, wie etwa eine für signifikante Ergebnisse zu geringe Stichprobengröße oder dem Schwerpunkt dieser Arbeit, der auf der Konzipierung und nicht auf empirischer Evaluationsforschung liegt, findet die Evaluation nur in einem kleineren Umfang statt.

Um die Bewertungen und Rückmeldungen der Teilnehmenden sinnvoll interpretieren zu können, gilt es in der Evaluationsforschung einige Regeln zu beachten. Gleichzeitig werden von Dozierenden im Hochschulkontext die Kompetenzgrade der Studierenden benotet, das heißt in Zahlen abgebildet (Schubiger, 2016, S. 151). Auch hier gibt es Kriterien zu beachten, die bei der Beurteilung von Kompetenzen wichtig sind (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 211). Da solch ein Vorgehen der quantitativen Sozialforschung gleicht, werden die quantitativen Gütekriterien als relevante Kriterien hinzugezogen. Um eine möglichst hohe Objektivität zu erreichen, sollte sich der/die Evaluierende seiner/ihrer

Vorannahmen und Erwartungen bewusst sein, um die Ergebnisse dahingehend nicht zu verfälschen. Zudem kann durch die Dokumentation des Evaluierungsprozesses in der Datenerhebung, Auswertung und Interpretation für ausreichend Transparenz gesorgt werden (Schubiger, 2016, S. 151). Aufgrund mangelnder finanzieller und zeitlicher Ressourcen von Seiten der Hochschule findet allerdings keine externe, sondern eine interne Evaluation statt. Das heißt, die Durchführenden nehmen auch gleichzeitig eine evaluierende Rolle ein, wodurch das Risiko entsteht, dass diese keine ausschließlich neutrale Haltung gegenüber den Rückmeldungen einhalten, wodurch die Objektivität eingeschränkt wird und die Evaluationsergebnisse im ungünstigen Fall parteilich interpretiert wurden (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 30). Die Reliabilität gibt an, inwiefern das Evaluationsergebnis annähernd den wahren Wert der Kompetenz abbildet (Schubiger, 2016, S. 151). Dabei beeinflusst beispielsweise die Aufgabemenge die Zuverlässigkeit des Evaluationsergebnisses. Je mehr Aufgaben die Studierenden im Seminar nachgehen, desto besser kann im Nachhinein eingeschätzt werden, welche Kompetenzen erweitert werden konnten (Schubiger, 2016, S. 152). In Bezug auf die Validität ist besonders die interne Validität von Relevanz, da sie angibt, inwiefern eine unabhängige Variable (Seminarinhalte) auf eine abhängige Variable (Kompetenzen in der EP) einen Effekt hat (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 169). Dafür müssen alle Faktoren berücksichtigt werden, die einen möglichen Zusammenhang zwischen den beiden Variablen beeinflussen.

Aufgrund der Vielzahl an Evaluationsvarianten werden je nach Schwerpunkt der Evaluation unterschiedliche Evaluationsmodelle eingesetzt. Für die Evaluation dieses Seminars wird ein praxisorientiertes Modell verwendet, da durch die Ergebnisorientierung des Hochschulkontextes herausgefunden werden soll, welche konkreten Effekte durch das Seminar erzielt werden können und ob das Seminar sich für den Praxiseinsatz bewährt hat (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 28). Kirkpatrick's (1998, zitiert nach Hodell, 2016, S. 68, 83) Evaluationsmodell ist eines der bekanntesten Modelle und besteht aus vier Schritten. Schritt 1 und 2 werden in der Implementierungsphase, Schritt 3 und 4 in der Evaluationsphase umgesetzt. Es wird also sowohl der Prozess während der Durchführung als auch das Ergebnis nach der Durchführung evaluiert. Die Evaluation erfolgt in einem vertraulichen Rahmen und wird nicht veröffentlicht. Die Daten werden nur an die Prüfer*innen weitergereicht.

5.5.1. Formative Evaluation

Formative Evaluationen sind prozessorientiert ausgelegt. Das heißt, es geht um eine begleitende Bewertung einer Maßnahme in der Phase ihrer Durchführung (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 29). Kirkpatrick ordnet Schritt 1 und 2 seines Modells hier ein (Hodell, 2016, S. 68f.). Als Datengrundlage für formative Evaluationen eignen sich teilstrukturierte, teilnehmende Beobachtungen, die der/die Dozierende zu bestimmten Aspekten ausführt (Döring & Bortz, 2016b, S. 332f.). Es kann darüber hinaus auch in einem interviewähnlichem Rahmen nach dem subjektiven Erleben der Studierenden gefragt werden und die Rückmeldungen dann in den weiteren Seminarverlauf einbezogen werden, sodass der Lernprozess potenziell erleichtert wird (Döring & Bortz, 2016b, S. 356f.).

Schritt 1: In Schritt 1 geht es vorwiegend darum, Reaktionen der Teilnehmenden auf die Lehrveranstaltung zu beobachten, die auf die Zufriedenheit und die Handlungsbereitschaft schließen lassen und diese dann in die weitere Planung mit einzubeziehen (Hodell, 2016, S. 68). Die Angemessenheit der

Lehrinhalte lassen sich beispielsweise anhand der Mimik, Aufmerksamkeit, Aktivität und Beteiligung der Studierenden einschätzen. Der/Die Dozierende reflektiert auf Basis der Beobachtungen und Rückmeldungen die individuellen Prozesse sowie die Gruppenprozesse der Studierenden (EBWB, 2013, S. 29). So kann er/sie auf Konflikte und Widerstände bei Studierenden reagieren und darauf eingehen.

Schritt 2: In Schritt 2 geht es dann darum, zu evaluieren, inwiefern die Lernprozesse der Studierenden während der Durchführung den Lehrzielen entsprechen (Hodell, 2016, S. 69). Dafür wird wiederholt eingeschätzt, inwiefern die Methoden zielführend sind (s. Kap. 2.3.2.5). In der prototypischen Semindurchführung fand hierfür ein regelmäßiger Austausch zwischen der Gastdozierenden und Ko-Referentin statt, ob das Programm weiterhin so durchgeführt werden kann oder ob es methodische Anpassungen braucht, um die Ziele zu erreichen. Das heißt auch, es gilt zu beobachten, ob die Lehrinhalte bei den Studierenden an deren Kompetenzlevel anschließen und dieses erweitern. Zusätzlich kann beobachtet werden, inwiefern Anregungen und Input des/der Dozierenden in die Handlungsdurchführung und Haltung der Studierenden integriert werden. Zur Integration dessen braucht es Übungsräume zur selbstständigen Anwendung. Darin erhalten die Lernenden stetig Rückmeldung über ihren Lernfortschritt, indem kompetenzerweiternde Aufgaben gemeinsam besprochen werden (Schubiger, 2016, S. 146).

5.5.2. Summative Evaluation

In summativen Evaluationen geht es dagegen um die Beurteilung des Leistungsstandes bei den Teilnehmenden. Auch diese Einschätzung orientiert sich an den Lehr- und Lernzielen und der individuellen Situation (Schubiger, 2016, S. 147). Die Zielsetzung dieses Seminars besteht darin, mit den Studierenden ihre Kompetenzen im Fachbereich EP für den Einsatz bei unter 12-Jährigen zu verbessern. Eine Ergebnisevaluation versucht daher herauszufinden, welche Kompetenzerweiterungen das Seminar bei den Teilnehmenden möglich macht (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 29f.). Solch eine Evaluation wird auch als extrinsisch bezeichnet, da es um die Analyse von Effekten einer Lehrveranstaltung bei den Studierenden geht (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 30). Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass die Lehrziele messbar sind (s. Kap. 5.1.4). An dieser Stelle wird auf Schritt 3 und 4 von Kirkpatricks Modell eingegangen (Hodell, 2016, S. 81ff.).

Schritt 3: In Schritt 3 geht es um die Beurteilung von Verhaltensänderungen bei den Studierenden, um festzustellen, inwiefern die Lehrveranstaltung erfolgreich war, sodass die Studierenden die Lehrinhalte in ihr Berufsfeld übertragen können (Hodell, 2016, S. 81). Solch eine Beurteilung kann auch als Lernzielkontrolle bezeichnet werden. Um den wahren Kompetenzzuwachs mittels Selbst- oder Fremdeinschätzung zu erfahren, muss in der Beurteilung systematisch und bewusst vorgegangen werden. Dozierende sollten sich bewusst sein, dass unsystematische Beurteilungen in der alltäglichen Wahrnehmung zwar üblich sind, an dieser Stelle die Kompetenzmessung allerdings verfälschen (Schubiger, 2016, S. 141). Außerdem sollte darauf geachtet werden, dass keine Ungleichbehandlung aufgrund von Sympathien oder Antipathien passiert (Schubiger, 2016, S. 152).

Zur Überprüfung der Transferleistung widmet sich in der Nachbereitungssitzung ein Baustein der Präsentation der Lerngruppenaufgabe. Für eine systematische Beurteilung müssten der/die Dozierende im Vorhinein Kriterien aufstellen, die in der EP zentral sind, um dann zu prüfen, inwiefern die

Studierenden einen Transfer der Seminarinhalte in die eigene Handlungsplanung und -durchführung schaffen konnten. Auf Basis dieser Einschätzung kann dann individuell Feedback über den Professionalisierungsbedarf gegeben werden. Eine Limitation dieser prototypischen Seminaredurchführung ist die unsystematische Einschätzung, da die Dozierenden vielmehr spontan einschätzten, inwiefern die verschiedenen Kompetenzanforderungen und Prozessschritte der Spieledidaktik (s. Kap. 2.4.7) in den Präsentationen bedacht wurden.

Insgesamt verblieb der Eindruck, dass die wichtigen Elemente der Spieledidaktik von allen Lerngruppen theoretisch und von einer Lerngruppe auch praktisch umgesetzt werden konnten. Da bei mündlichen Rückmeldungen immer das Risiko besteht, dass sie eher unsystematisch passieren, sind schriftliche Rückmeldungen – in diesem Fall die schriftliche Prüfungsleistung – eine gute Ergänzung zur Einschätzung der Verhaltensänderung (Schubiger, 2016, S. 145). Im Portfolio geht es überwiegend um die Selbsteinschätzung der Studierenden, inwiefern das Seminar zur berufsspezifischen Professionalisierung beigetragen hat (s. Kap. 10.3). Der Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit lag noch vor der Abgabe der Portfolios, weshalb diese zur weiteren Einschätzung nicht hinzugezogen werden konnten.

Schritt 4: In Schritt 4 geht es schließlich um eine endgültige Prüfung, inwiefern die formulierten Lehrziele (s. Kap. 5.1.4) erreicht wurden (Hodell, 2016, S. 82). Die Ermittlung der tatsächlichen Ergebnisse kann ein schwieriges und manchmal auch teures Unterfangen sein. Kompetenzerweiterungen können erst mithilfe eines längsschnittlichen Prä-Post-Designs festgestellt werden (Köller, 2020, S. 340). Durch den Vergleich der Prä- und Post-Daten lässt sich eine Verhaltensveränderung und somit die Erreichung der Ziele feststellen (Döring & Bortz, 2016f, S. 209). Zur Überprüfung von Wirkungsmechanismen braucht es immer eine Interventions- und eine Kontrollgruppe. Damit soll sichergestellt werden, dass die abhängige Variable (Kompetenzen in der EP) durch die unabhängige Variable (Seminar) beeinflusst wird (Köller, 2020, S. 340). Im Rahmen dieser Arbeit konnte allerdings kein Kontrollgruppen-Design aufgestellt werden. Das hier vorliegende Design weist Parallelen zu quasi-experimentellen Untersuchungen auf. Schließlich eignen sich diese gut für Feldstudien (Döring & Bortz, 2016f, S. 199). Ein Nachteil von Felduntersuchungen besteht jedoch darin, dass mögliche Störvariablen, die das Lernverhalten und den Kompetenzzuwachs beeinflussen, nur bedingt auszuschalten sind (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 169). Für das EP-Seminar können Störvariablen folgende sein: Vorwissen, Sprachkenntnisse, Wetter, gesundheitliche Einschränkungen der Studierenden, Reduzierung der Aufmerksamkeit durch familiäre, private Gegebenheiten oder die Kompetenz der Dozierenden. Das Fehlen einer randomisierten Kontrollgruppe mit den vorhandenen Störvariablen erschwert die Interpretierbarkeit. So lassen sich aus den erhobenen Daten nur begrenzt Schlüsse zu Korrelationen und keine Kausalzusammenhänge zwischen dem Seminar und dem Kompetenzzuwachs ziehen (Döring & Bortz, 2016f, S. 204). Dies deutet zugleich auf eine geringe interne Validität der Ergebnisevaluation hin (Döring & Bortz, 2016f, S. 208). Die Prä-Erhebung dient der Erhebung des IST-Zustandes vor dem Seminar (s. Kap. 5.3 Einführungsveranstaltung). Methodisch wurde hier eine mündliche Befragung zu Erfahrungen und Kenntnissen zur EP eingesetzt. Die Antworten der Studierenden wurden mittels Gedächtnisprotokollen dokumentiert. Im Nachhinein stellte sich heraus, dass für signifikante Aussagen zu Effekten des Seminars auf die Kompetenzerweiterung offene mündliche Fragen nicht detailliert genug sind. Um signifikante Aussagen treffen zu können, müsste vor und nach dem Seminar mit dem gleichen Instrument das

Kompetenzniveau aller Studierender zu den einzelnen Kompetenzdimensionen und Feinzielen differenziert erhoben werden (Döring & Bortz, 2016f, S. 211). Eine weitere Limitation besteht darin, dass die Beurteilung des Kompetenzzuwachses auf den individuellen, rückblickenden Einschätzungen der Studierenden beruht und nicht anhand eines Datenabgleichs ablesbar ist.

Die Post-Erhebung bestand zum einen aus einer Umfrage über die individuelle Kompetenzerweiterung. Als Datenerhebungsmethode diente ein schriftlicher, standardisierter Fragebogen (Döring & Bortz, 2016b, S. 405). Dieser ist samt der Ergebnisse im Anhang in Kapitel 10.9. beigefügt. Insgesamt wurden darin 7 Items festgelegt, die alle als Aussagen formuliert waren (Döring & Bortz, 2016b, S. 408). Es wurde dabei auf eine einfache und klare Sprache geachtet (Döring & Bortz, 2016b, S. 410). Inhaltlich sind die Items nach den Taxonomiestufen der Grobziele gegliedert. Es wurden keine soziodemografischen Daten und Kontrollvariablen erhoben, die jedoch für eine wirklich belastbare Interpretation der Ergebnisse ausschlaggebend wären (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 211). Um den Kompetenzzuwachs in Zahlen abbilden zu können, wurden Likert-Skalen als Antwortformat eingesetzt (Döring & Bortz, 2016d, S. 269). Likert-Skalen sind intervallskalennormiert. Das heißt, sie können Größer-Kleiner-Relationen und Differenzen zwischen Zahlen darstellen (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 203). In der Evaluation sind die Likert-Skalen fünfstufig aufgebaut (1= gar nicht mehr, 2= ein wenig mehr, 3= mittelmäßig mehr, 4= viel mehr, 5= sehr viel mehr). Ein weitere Limitation lässt sich auf den fehlenden Pretest zurückführen, da dadurch die erste Überarbeitung entfällt (Döring & Bortz, 2016b, S. 405).

Das (Nicht-)Vorhandensein kausaler Zusammenhänge kann nur mithilfe von inferenzstatistischen Verfahren durch klassische Signifikanztests nachgewiesen werden (Döring & Bortz, 2016a, S. 613f.). Die Stichprobengröße ist jedoch zu klein, um repräsentativ zu sein und die Ergebnisse auf die Gesamtheit aller Studierenden übertragen zu können. Daher werden die Daten hier nur anhand deskriptiver Statistik interpretiert.

Es haben 14 von 16 Studierenden an der Evaluation teilgenommen. Die Rohwerte der Items (s. Kap. 10.9) sind außer bei Item 6 alle normal verteilt (Döring & Bortz, 2016b, S. 476). Ausreißerwerte gibt es nur bei Item fünf, in dem eine Teilnehmende sich nach dem Seminar nur ein wenig mehr zutraut, eigenständig EP-Aktionen durchzuführen. Die Streuung der Mittelwerte aller Items ist nicht groß. Wie aus Abbildung 7 zu entnehmen ist, sind die Mittelwerte wie folgt: Item 1 (d=4,2); Item 2 (d= 4,2); Item 3 (d= 4,4); Item 4 (d= 3,9); Item 5 (d= 3,9); Item 6 (d= 4,2); Item 7 (d= 4,7). Somit variiert die Bandbreite aller mittleren Items zwischen 3,9 und 4,7.

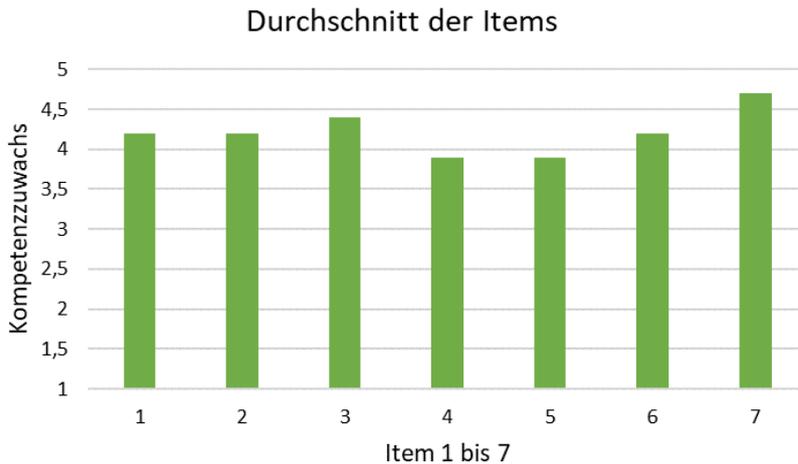


Abb. 7: Mittelwerte der Items 1-7 (Räuber, selbsterstellt)

Das heißt der Kompetenzzuwachs wird von den Studierenden im Durchschnitt als „viel mehr“ bis „sehr viel mehr“ beurteilt und liegt damit im oberen Viertel. Der geringste Kompetenzzuwachs lässt sich an Item 4 und 5 ablesen, die die Sicherheit und das Zutrauen betreffen, eigenständig EP-Aktionen anzuleiten. Am intensivsten hat sich hingegen ein Verständnis darüber entwickelt, mit welcher Haltung Erlebnispädagog*innen agieren. Unter Berücksichtigung der oben erwähnten Limitationen zeigen die Rückmeldungen insgesamt ein relativ eindeutiges Bild darüber, dass die spezifischen Inhalte des Seminars zu einem Kompetenzzuwachs bei den Studierenden beizutragen scheinen. Die Grobziele wurden demnach größtenteils erreicht. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Zusammenstellung der Methoden und Inhalte logisch aufeinander aufbauten, es Raum für individuelle Lernprozesse gab und die Aneignung neuer Fachkenntnisse unterstützt wurde.

Eine ergänzende Post-Erhebung legte ihren Schwerpunkt darauf, zu verschiedenen Aspekten ein Stimmungsbild durch qualitative Rückmeldung zu erhalten. Das heißt es liegt eine Methodentriangulation vor, da verschiedene Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden miteinander kombiniert wurden, um den Erkenntnisgewinn zu steigern (Döring & Bortz, 2016a, S. 600). In diesem Fall folgte einer quantitativen Untersuchung eine qualitative Untersuchung, um spezifischere Rückmeldungen zu erhalten und daraus Konsequenzen für weitere Seminare durchführungen ziehen zu können. Bei der Auswertung und Interpretation muss somit den qualitativen Gütekriterien Aufmerksamkeit zukommen (Döring & Bortz, 2016e, S. 112f.). Die Daten wurden anhand von erlebnispädagogischen Reflexionsmethoden in Form einer Gruppenbefragung teilstrukturiert und mündlich erhoben (Döring & Bortz, 2016b, S. 358f.). Zum einen beantworteten die Studierenden sechs Fragen, indem sie sich in einem Soziogramm oder einer Sozioline räumlich positionierten und jeweils anschließend einzelne Rückmeldungen zu den Positionen eingeholt wurden (in Anlehnung an Reiners, 2007, S. 252). Zum anderen wurden die High- und Spot-Lights der Studierenden erfragt. Die Rückmeldungen wurden durch ein Gedächtnisprotokoll dokumentiert. Die Auswertung der Daten lehnte grob an eine qualitative Inhaltsanalyse an (Döring & Bortz, 2016a, S. 601). Die einzelnen Fragen entsprechen dabei deduktiven Kategorien. In Kapitel 10.9 sind die einzelnen Rückmeldungen einzusehen. Zusammenfassend geht aus den erhobenen Rückmeldungen hervor, dass die Studierenden durch das Seminar profitierten und das Feedback durchaus

positiv war. Diese kurze Interpretation ist jedoch nur in Teilen belastbar, da sie lediglich einen ersten Eindruck widerspiegelt und nicht durchgehend systematisch verlief.

Ergänzend ist im Anhang (s. Kap. 10.9) noch die Lehrveranstaltungsevaluation der PH-Freiburg zu finden, die von der Hälfte der Teilnehmenden ausgefüllt wurde. Ihr erster Eindruck bestätigt weitgehend die oben dargestellten Ergebnisse. Ihre Rückmeldungen und Ergebnisse wurden jedoch nicht in die Evaluation mit aufgenommen, da sie erst am Ende der Bachelorarbeitsphase von der Stabstelle Qualitätssicherung der PH-Freiburg ausgehändigt wurden.

6. Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurde ein Curriculum eines 2-SWS-Seminars für angehende Kindheitspädagog*innen einer Pädagogischen Hochschule konzipiert. Dieses abschließende Kapitel dient zunächst zur Überprüfung der Einhaltung von Qualitätskriterien. Darin werden die Stärken und Schwächen/Limitationen der Arbeit aufgezeigt. Anschließend werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und somit die Fragestellung in Kürze beantwortet. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick in weiterführende Forschungsideen ab. Zu Beginn dieses Kapitels soll darauf hingewiesen werden, dass die Interpretation der Ergebnisse nur für die Stichprobe gültig und daher nicht repräsentativ ist (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 31).

6.1. Beurteilung der Qualität

Rückblickend zeigte sich, dass sich der frühpädagogische Qualifikationsrahmen DQR und das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch als wertvolle Instrumente bei der Entwicklung und Überarbeitung von Studienprogrammen erweisen (Pasternack & Schulze, 2010, S. 56). Daher wurden deren Systematik immer wieder aufgegriffen, die Ziele anhand dessen formuliert und einzelne Kapitel damit strukturiert.

Ebenso fungierte das Struktur-Prozess-Modell zur Strukturierung des Designs, um das Kapitel fachlich zu stützen. Im Folgenden werden die in Kapitel 5.2 aufgeführten Qualitätsdimensionen geprüft, inwiefern diese im Fallbeispiel tatsächlich umgesetzt wurden (Meyer, 2018, S. 53). Die Einschätzung passiert anhand der Indikatoren, die die Expertengruppe für Berufsbegleitende Weiterbildungen (EBWB, 2013) aufgestellt hat und anhand der Rückmeldungen der Studierenden, welche dem Kapitel 10.9 zu entnehmen sind.

Strukturqualität (s. Kap. 5.2.1): Den Rückmeldungen der Studierenden war zu entnehmen, dass sie mit dem Aufbau und dem Ablauf des Seminars zufrieden waren, diese als rund und schlüssig empfanden (s. Kap. 10.1 Frage 1 und 2). Ein weiteres Kriterium verlangt, dass die Informationen und Materialien in der Implementierung alle rechtzeitig von dem/der Dozierenden erarbeitet und bereitgestellt werden. Auch dem konnte im Fallbeispiel nachgekommen werden. Während des Seminarverlaufs waren alle notwendigen Utensilien greifbar.

Orientierungsqualität (s. Kap. 5.2.2): Dem Design zu Folge wird von einem aktiven, selbstregulierenden Lernverständnis ausgegangen. Allerdings müssen hierfür die Bausteine gut eingeleitet und begleitet werden, damit bei den Studierenden keine Versagensängste oder Überforderungen entstehen (Niegemann, 2020, S. 140). Die Rückmeldungen aus der Reflexion zeigen, dass sie sich herausgefordert, allerdings nicht überfordert gefühlt haben (s. Kap. 10.9. Frage 1). Darüber hinaus wird ersichtlich, dass einschlägige Theorien, Prinzipien und Modelle zur EP erarbeitet wurden (s. Kap. 10.4). Die Ausführlichkeit, in der aktuelle wissenschaftliche Forschungsergebnisse über die EP betrachtet wurden, könnte im Nachhinein noch detaillierter aufgegriffen werden. Eine Reflexionsfrage erhebt, inwiefern die Teilnehmenden die Seminarinhalte an das Studium anschlussfähig empfanden (s. Kap. 10.9 Frage 3). Die Rückmeldungen zeigen, dass das Seminar an Studium und Vorkenntnisse anschlussfähig war und neue berufsrelevante Kompetenzen erlangt wurden.

Daneben stellt sich im Nachhinein die Frage, inwiefern die Teilnehmerorientierung berücksichtigt wurde, also die Wünsche und Erwartungen an das Seminar aufgegriffen wurden. Werden die in Kapitel 5.2.2 aufgezählten Erwartungen und das Seminarkonzept aus Kapitel 10.7 miteinander verglichen, so lässt sich feststellen, dass einem Großteil der Erwartungen nachgekommen wurde. Mit Ausnahme des Wunschs, theoretische Grundlagen zu Gruppendynamik, -phasen und typische Rollen in einer Gruppe zu erarbeiten. Ein weiteres Kriterium zur Orientierungsqualität ist die partizipative Einbindung der Studierenden in den Seminarverlauf. Diesbezüglich kam von den Teilnehmenden die Rückmeldung, dass etwas mehr auf Wünsche eingegangen werden sollte, die während des Seminars aufkommen und sie mehr mitgestalten können (s. Kap. 10.9 Spot-Lights). Zum einen aufgrund der Kürze der Blockveranstaltung sowie dem Prinzip der Struktur- und Orientierungsgebung für Sicherheit bei den Teilnehmenden und zum anderen aufgrund der Einschätzung, dass die Gruppe sich noch in den ersten Gruppenphasen (Norming, Storming) befand, entschieden sich die Dozierenden, die Mitgestaltung und den Spielraum durch die Wahlmöglichkeit am dritten Blockveranstaltungstag zu ermöglichen.

Prozessqualität (s. Kap. 5.2.3): Ein Kriterium der Prozessqualität ist das lernförderliche Klima. Rückmeldung zur Lernatmosphäre war, dass sie unterstützend war und die Studierenden sich sicher und wohl gefühlt haben. Darüber hinaus stellten die Studierenden fest, dass das harmonische Interagieren im Dozierendenteam sich auf die Gruppe übertrug (s. Kap. 10.9 Frage 1 und 6). Äußerungen rund um das Zeitmanagement zeigten, dass die Zeitplanung der einzelnen Bausteine etwas knapp bemessen war und es für die Studierenden mehr Pausen gebraucht hätte, vor allem um das neu gelernte Wissen für sich zu verarbeiten, aufzuschreiben und zu strukturieren (s. Kap. 10.9 Spot-Lights). Daraus entstand dann bei den Studierenden der Wunsch, den Umfang eines solchen Seminars mit einem weiteren Tag zu ergänzen. Das Zeitmanagement bezüglich der Vorbereitungsschritte konnte dagegen rechtzeitig umgesetzt werden (s. Kap. 5.4).

Ein zentrales Indiz für hohe Prozessqualität und Kompetenzerweiterung der Studierenden ist die Methodenwahl. Dem Feedback war abzulesen, dass es aus Teilnehmerperspektive eine angenehme Mischung aus Theorie und Praxis war und somit eine ganzheitliche Gestaltung der Bildungsprozesse gelungen ist (s. Kap. 10.9 Frage 2). Es wird angenommen, dass das gewählte Lehrformat mit dem externen Bildungsort und den praxisnahen Methoden für die erfolgreiche Umsetzung entscheidend war. Dies gilt es jedoch noch zu bestätigen oder zu widerlegen. Hierfür braucht es eine Kontrollgruppe mit gleichen Voraussetzungen wie die der Experimentalgruppe, die sich dann in gleichem Zeitumfang in einem rein digitalen Seminarformat mit EP beschäftigt. Danach müsste der Kompetenzzuwachs der beiden Gruppen verglichen werden. Darüber hinaus lässt sich den Rückmeldungen der Reflexion (Frage 3 und 6) entnehmen, dass der doppelte pädagogische Auftrag umgesetzt werden konnte.

Dadurch, dass alle relevanten Dokumente, Skripte und Materialien auf ILIAS vollständig zur Verfügung gestellt wurden, kann für die Prüfungsleistung und die nachhaltige Verinnerlichung darauf zurückgegriffen werden. Diesbezüglich wurde auch die gemeinsam erstellte Spielesammlung als hilfreich empfunden (s. Kap. 10.9 High-Lights).

Ergebnisqualität (s. Kap. 5.2.4): Dadurch, dass die Items der schriftlichen Umfrage nach den Taxonomiestufen und Grobzielen strukturiert sind, kann festgestellt werden, inwiefern diese durch das

Seminar erreicht wurden. Die Antworten der Studierenden ergeben insgesamt ein gutes Bild. Die Grobziele und damit auch verschiedene Kompetenzdimensionen konnten gut bis sehr gut erreicht werden (s. Kap. 10.9 Item 1-7).

Eine Limitation der Ergebnismessung besteht darin, dass die Erreichung der einzelnen Feinziele nicht mit dem Evaluationsinstrument nachgewiesen werden kann. Es steht rückblickend fest, dass die Feinziele sehr umfangreich formuliert sind. Ein Kriterium des SMART ist, dass die Ziele erreichbar sein müssen. Allerdings können in solch kurzer Zeit vermutlich nicht von allen Teilnehmenden alle Feinziele erreicht werden. Für eine zweite Durchführung empfiehlt es sich, Schwerpunkte zu setzen und eine Auswahl der formulierten Feinziele zu treffen. Außerdem würde das Evaluationsinstrument mit Fragen zu den Feinzielen erweitert werden, um deren Erreichung im Nachhinein spezifischer einschätzen zu können.

Durch die offenen Fragen am Ende der Reflexion konnte noch Feedback zu weiteren Themen eingeholt werden, die von den Items zuvor noch nicht abgedeckt wurden. Durch diese ergänzende Perspektive der Teilnehmenden kann auf blinde Flecken der Lehrenden hingewiesen werden (Siebert, 2019, S. 263).

Somit wurde in den vorausgehenden Absätzen auch dem Kriterium *Analyse der Qualitätsdimensionen* nachgekommen und die Stärken und Schwächen der einzelnen Dimensionen aufgezeigt.

Darüber hinaus wird noch kurz das evaluative Vorgehen kritisch beurteilt, da es häufig als das Herzstück des ADDIE-Modells bezeichnet wird (Allen, 2006, S. 438). Dadurch, dass die Evaluation nicht vollständig systematisch und nach wissenschaftlichen Kriterien verlief, können die Ergebnisse nur bedingt verallgemeinert werden. Für eine höhere Interpretierbarkeit bräuchte es eine Kontrollgruppe, eine größere Stichprobe, ein gleiches Instrument für Prä- und Post-Erhebung des Kompetenzniveaus, eine Kontrolle der Störvariablen und Inferenzstatistik. Das Prä-Post-Erhebungsinstrument müsste zudem durch einige Items zu den Feinzielen und den Kompetenzdimensionen ergänzt werden, um hierzu spezifischere Aussagen treffen zu können.

Der Kompetenzbereich, welcher von den Teilnehmenden am wenigsten erreicht wurde, war die Sicherheit in der Anleitung von Aktionen und Handlungskompetenz. Dieses Seminar dient jedoch einer ersten Einführung in die Thematik. Um eine umfangreiche Handlungskompetenz zu erwerben, braucht es insgesamt mehr Zeit (Michels, 2017, S. 302). Dies erklärt auch, weshalb Ausbildungen im Bereich der EP mehrere Monate bis Jahre dauern. Inwieweit sich durch die Teilnahme am Seminar tatsächlich Handlungskompetenzen anbahnen lassen, müsste noch näher durch bspw. eine Follow-Up Untersuchung beurteilt werden (Hager, 2000, S. 183). Unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen waren die Rückmeldungen der Studierenden durchweg positiv, was für eine gute Qualität und weitere Durchführungen dieses Curriculums spricht.

Limitationen: Nachfolgend werden noch einige Schwächen in der Herangehensweise aufgezeigt, die die Qualität dieser Arbeit limitieren.

Dadurch, dass die EP überwiegend praxisorientiert und als Lehrthema von Hochschulen ein noch recht unerforschtes pädagogische Feld ist, musste, anstatt rein evidenzbasierte Publikationen hinzuzuziehen, vermehrt auf Praxisliteratur ausgewichen werden.

Ein systematisches Vorgehen eines Konzipierungsprozesses sieht eigentlich vor, dass die Durchführung nicht während, sondern nach der Vollendung der Konzipierung stattfindet. Durch den frühen Termin der Durchführung erhielt jedoch unter anderem die Festlegung und Vorbereitung des Evaluationsinstrumentes im Vorhinein nicht ausreichend Vorbereitungszeit. Außerdem ist in der Phase des Developments ursprünglich eine intensivere Pilotierungsphase vorgesehen, in der das Seminar qualitätsprüfenden Fragen unterzogen wird, welcher ebenfalls nicht nachgekommen werden konnte (Hodell, 2016, S. 63).

Für weitere Durchführungen dieses Seminars in der Zukunft wäre anzumerken, dass bereits erste Kooperationen mit dem Tagungszentrum oder dem biologisch-dynamisch geführten Landwirtschaftsbetrieb hergestellt wurden. Für eine finanzielle Unterstützung bräuchte es wiederholt eine Zusage von Seiten der *Vereinigung der Freunde der PH Freiburg*. Die erstmalige Planung und Erarbeitung des Seminarcurriculums ging über den bezahlten Stundenumfang hinaus. Seminarwiederholungen hingegen benötigen nun weniger Vorbereitungszeit, da auf diesen ersten Entwurf aufgebaut werden kann. Sollte die Ko-Referentin hierfür zukünftig nicht mehr zur Verfügung stehen, so würde für den/die durchführende*n Dozierende*n allerdings ein gewisser Mehraufwand entstehen. Insgesamt müsste das Seminar auch für nur eine*n Dozierende*n umsetzbar sein.

Diskussion des methodischen Vorgehens: Abschließend wird nun das methodische Vorgehen kritisch beurteilt: Dem ADDIE-Modell werden diverse Kritikpunkte nachgesagt. Zum einen werden die verschiedenen Stakeholder-Perspektiven nicht berücksichtigt (Allen & Merrill, 2002, S. 32f., zitiert nach Niegemann, 2020, S. 98). Dies könnte daran liegen, dass das ADDIE-Modell einst für den militärischen Kontext entwickelt wurde, um damit Trainingsprogramme zu entwerfen. Damals wurde noch von einer eher homogenen Lerngruppe ausgegangen (Allen, 2006, S. 432). Des Weiteren ist das ADDIE-Modell ursprünglich recht allgemein gehalten worden, wodurch einige Frage zum Instruktionsdesign offen bleiben (Niegemann, 2020, S. 98). Das heißt auch, allein Fachwissen zum ADDIE-Modell reicht nicht aus, um gute Lehrprogramme zu entwickeln. Vielmehr braucht es ergänzende Fachkenntnisse zum Medieneinsatz, zu kognitiven Lerntheorien und zur pädagogischen Psychologie (Allen, 2006, S. 434). Nicht zuletzt sollten die einzelnen Phasen des Modells nicht als starr und linear verstanden werden (Allen, 2006, S. 431). Stattdessen sollten sie flexibel und prozessorientiert gehandhabt werden, sodass die einzelnen Phasen schleifenförmig erarbeitet werden (Allen, 2006, S. 438).

Trotz der Mängel des ADDIE-Modells kann rückblickend festgestellt werden, dass die zugrunde liegende Fragestellung damit gut beantwortet werden konnte. Schließlich werden alle zentralen Schritte der Vorbereitung, elementare Aspekte der Durchführung und auch die Nachbereitung ausführlich berücksichtigt.

6.2. Beantwortung der Fragestellung

Die Grundlage dieser Arbeit war folgende Fragestellung: Wie kann ein Lehr- Lerncurriculum eines 2-SWS-Seminars über Erlebnispädagogik für angehende Kinheitspädagog*innen gestaltet sein?

Da es bisher keine Publikationen zu Curricula oder Lehrplänen gibt, die sich mit der EP als Lerngegenstand an pädagogischen Hochschulen auseinandersetzen, wurde mit dieser Arbeit eine erste prototypische Ausgestaltung eines Seminars über EP für angehende Kindheitspädagog*innen konzipiert. Die Fragestellung war sehr weit gefasst, um im Umfang einer Bachelorthesis eine ausreichend umfassende Antwort zu erarbeiten.

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst: Das ADDIE-Modell greift ein gängiges Muster auf, nach dem Lehrprogramme gestaltet werden (Meyer, 2018, S. 19–49). Angewendet wurde dies für den Fachbereich EP für die Zielgruppe der Kindheitspädagogi*innen. Zuerst wurden der Rahmen und der Bedarf zum Seminar festgestellt. Anschließend wurden die Lehrziele formuliert. Daraus ergaben sich dann die einzelnen Lehrinhalte in Form von Bausteinen. Mithilfe geeigneter Lehr- und Lernstrategien sowie Methoden wurden diese Inhalte umgesetzt. Während des Seminars und daran anschließend wurde der Kompetenzzuwachs der Studierenden stetig beobachtet, um im Nachhinein eine angemessene Evaluation durchführen und daraus Konsequenzen für Seminarwiederholungen ableiten zu können.

Die konkrete Ausgestaltung und Feinplanung des Seminars können den Tabellen 6-10 aus Kapitel 10.7 entnommen werden. Die Konzipierung fundiert dabei auf Erkenntnissen der EB, der pädagogischen Psychologie und der EP. Ersichtlich wird dies, indem im Konzipierungsprozess wiederkehrend Verweise auf Kapitel 2 gezogen wurden. Auch die letzte Spalte der Tabellen 6-10 dient der Verknüpfung der Erkenntnisse aus der EB für das hier vorliegende Seminar. Die Spalte zu den „Lehr- Lernstrategien“ bezieht sich ebenfalls auf den theoretischen Hintergrund (s. Kap. 2.3).

Das Ziel des Seminars besteht darin, den Kompetenzerwerb der Studierenden im Fachbereich EP zu fördern. Die Rückmeldungen zeigen, dass Veränderungen bezüglich des Wissens, Verstehens, Handelns und in der Haltung zu sehen sind. Darüber hinaus lässt sich aus den Rückmeldungen ablesen, dass die Teilnehmenden sich auf das Thema und das ungewöhnliche Lernsetting des Seminars einlassen konnten, mit Freude und Interesse am Seminar beteiligt waren und dem Einsatz von EP-Maßnahmen im Nachhinein positiv gegenüberstehen. Einige Studierende haben sich im Anschluss an das Seminar erkundigt, wie und wo sie Möglichkeiten haben, eine EP-Ausbildung zu absolvieren.

Abschließend wird noch die Bedeutung der Erkenntnisse dieser Arbeit für die Implikation in die Praxis, an die Lehrenden, die Forschung und die Politik in Betracht gezogen. Für die Praxis kann daraus geschlossen werden, dass die Potenziale der EP – die Förderung der Sozial- und Selbstkompetenzen bei Kindern – noch weiter ausgeschöpft werden können. Hierfür sind den angehenden Pädagogi*innen entsprechende Werkzeuge an die Hand zu geben, damit diese die EP in der beruflichen Praxis gezielt einsetzen können. Für die Dozierenden konnte durch diese Arbeit gezeigt werden, wie stark der Erfolg dieses Seminars von den Gestaltungsfähigkeiten des/der Dozierenden abhängt. Diese Arbeit zeigt, wie komplex und vielschichtig die Entwicklung und Durchführung eines solchen Seminars ist und welche Kompetenzen vorausgesetzt werden.

Parallel dazu ergibt sich für die Forschung die Aufgabe, Studien durchzuführen und zu veröffentlichen, die sich mit der Wirksamkeit einzelner EP-Maßnahmen für die Altersgruppe von unter 12-Jährigen befassen. Denn bisher wurden im deutschsprachigen als auch internationalen Raum ein Großteil der Studien nur mit Jugendlichen oder Erwachsenen durchgeführt. Für die Politik bedeutet dies, wie in Kapitel 3 von Michels bereits angedeutet wurde, den Ausbau von ausgewiesenen Forschungsstellen zur EP an Hochschulen und Universitäten voranzutreiben, um den wissenschaftlichen Diskurs weiter auszubauen und damit die Relevanz für das Berufsfeld der Kindheitspädagog*innen begründen oder auch widerlegen zu können. Es besteht die Hoffnung, dass diese Arbeit einen Beitrag zur Anerkennung dieses Fachgebiets leisten konnte. Sie bestätigt durch ihre Ergebnisse, dass die EP inhaltlich einen festen Platz in der akademischen Ausbildung von Kindheitspädagogik-Studierenden erhalten sollte, denn sie fördert bei den Kindern wesentliche Kompetenzen in der Ausbildung prosozialen Verhaltens und Selbstkompetenzen, was sowohl im Orientierungsplan als auch in der UN-Kinderrechtskonvention und dem Rahmencurriculum des Bachelor-Studiengangs Frühe Bildung fest verankert ist (s. Kap. 3).

6.3. Ausblick

Nachdem die Ergebnisse und das methodische Vorgehen diskutiert wurden und die Beantwortung der Fragestellung zusammenfassend dargestellt wurde, gilt es noch festzustellen, welche weiterführenden Forschungsfragen sich aus dieser Arbeit ergeben haben. Zum einen liegt nahe, eine an diese Konzipierung anknüpfende Studie durchzuführen, die eine systematische Evaluation umfasst. Anhand von detaillierteren, nach wissenschaftlichen Kriterien aufgestellten Evaluationsinstrumenten kann demnach die Kompetenzerweiterung der Studierenden ausgewertet werden. Auf dieser Datengrundlage kann diese prototypische Erstdurchführung und Konzipierung überarbeitet werden.

Sobald mehrere verschriftlichte Konzepte wie dieses mit anschließenden Evaluationen vorliegen, können Vergleiche angestellt werden, welche Konzepte die Kompetenzerweiterung der Studierenden möglichst gut unterstützen. So entstand auch im Ausbildungsbereich für EP das Qualifizierungsverfahren „beQ“, welches Qualitätsstandards für eine gute Aus- oder Weiterbildung festgelegt hat. Diese Kriterien könnten aus dem „beQ“ herausgearbeitet und auf dieses Seminar im Hochschulkontext angewendet werden.

Alternativ könnte dieses Seminar als Weiterbildungsformat an Hochschulen angeboten werden. Denn Weiterbildungsangebote an Hochschulen werden grundsätzlich als Chance gesehen, den wissenschaftlichen Diskurs mit zahlreichen praktischen Handlungsfeldern zu verbinden (Michels, 2017, S. 294).

7. Literaturverzeichnis

- Abstreiter, R., Zwerger, R. [Rafaela] & Zwerger, R. [Reinhard]. (2019). *Außen handeln - Innen schauen. Systemische Prozessbegleitung in der Erlebnispädagogik* (2. überarb. Aufl.). Augsburg: Ziel.
- Allen, W. C. (2006). Overview and Evolution of the ADDIE Training System. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 430–441. <https://doi.org/10.1177/1523422306292942>
- Allen, W. C. & Merrill, M. D. (2002). SAM and Pebble-in-the-Pond: Two alternatives to the ADDIE model. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Hrsg.), *Trends and issues in instructional design and technology* (4. Aufl., S. 31–41). New York: Pearson.
- Amesberger, G. (1992). *Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten*. Frankfurt a.M.: Afra.
- Anda, D. de, Bradley, M., Collada, C., Dunn, L., Kubota, J., Hollister, V. et al. (1997). A Study of Stress, Stressors, and Coping Strategies among Middle School Adolescents. *Children & Schools*, 19(2), 87–98. <https://doi.org/10.1093/cs/19.2.87>
- Aprèa, C. (2020). Instruktionsdesign und Unterrichtsplanung. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie* (S. 171–189). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung. (2000). *Methodensammlung* (Besser lehren, Bd. 2, 2. überarb. erw. Aufl.). Freiburg i. Br.: Beltz.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen. (2010). *Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 10. November 2010*. Zugriff am 27.11.2021. Verfügbar unter: https://blogs.rpi-virtuell.de/bruportal/wp-content/uploads/sites/181/2017/05/DQR_Vorschlag_10.11.2010.pdf
- Arnold, R. (1996). *Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen* (Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften). München: Vahlen.
- Arnold, R. & Schüßler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Arvay, C. G. (2018). *Der Heilungscode der Natur. Die verborgenen Kräfte von Pflanzen und Tieren entdecken* (4. Aufl.). München: Goldmann.
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A Proposed System and its Control Processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *Psychology of Learning and Motivation. Advances in Research and Theory* (Psychology of Learning and Motivation, vol. 2, S. 89–195). Burlington: Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Bieligk, M. (2005). *Erlebnispädagogische Ansätze im Sportunterricht. Entwicklung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse sozialer Lernprozesse* (Grundlagen für die moderne Erlebnispädagogik, Bd. 6). Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.
- Birzele, J. & Wenzelowski, R. (2018). Erlebnis Wasser. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 222–225). München: Ernst Reinhardt.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives* (Cognitive Domain, Bd. 1). New York: Mc Kay.

- Boeger, A. (2008). Stärkung der Kooperativität durch Erlebnispädagogik. Evaluation eines projekt adventure. *Erleben und Lernen*, (5), 7–10.
- Boeger, A., Dörfler, T. & Schut-Ansteeg, T. (2006). Erlebnispädagogik mit Jugendlichen: Einflüsse auf Symptombelastung und Selbstwert. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55(3), 181–197.
- Bogner, F. & Wiseman, M. (2004). Outdoor ecology education and pupils' environmental perception in preservation and utilization. *Science Education International*, (1), 27–48.
- Bohl, T. (2018). *Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Arbeitsprozesse, Referate, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen und mehr* (Pädagogik, Bd. 17, 4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik* (UTB Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Bd. 8716, 17. akt., überarbeit. Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bohdick, C., Paul, D. & Reinmann, G. (2021). Einleitung. In C. Bohdick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung. Tagungsband der 15. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung* (S. 1–6). Wiesbaden: Springer VS.
- Bologna-Deklaration. (1999). *Der Europäische Hochschulraum: Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*. Zugriff am 25.07.2016. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf
- Bönsch, M. (1992). Adressatenorientierte Didaktik. In H. Tietgens (Hrsg.), *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung* (Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Bd. 2, S. 159–168). Frankfurt a.M.: Pädag. Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
- Borg, K. & Herrmann, K. (2012). *Rituale im Kindergarten*. Zugriff am 17.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=197:rituale-im-kindergarten>
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 19–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Brandt, L., Reiffenrath, T. & Thielsch, A. (2020). Begegnungen im Kontext Hochschullehre – Entdecken, reflektieren, nutzen. In S. Heuchemer, B. Szczyrba & T. van Treeck (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Akteurin der Hochschulentwicklung* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, S. 95–102). Bielefeld: wbv.
- Brod, G. & Gold, A. (2021a). Gedächtnis und Wissen. In S. Preiser, H. Bellhäuser, J. Brandenburg, G. Brod, G. Büttner, C. Eckert et al. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht* (3. überarb. Aufl., S. 54–78). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brod, G. & Gold, A. (2021b). Lernen. In S. Preiser, H. Bellhäuser, J. Brandenburg, G. Brod, G. Büttner, C. Eckert et al. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht* (3. überarb. Aufl., S. 79–101). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brünken, R., Münzer, S. & Spinath, B. (2019). *Pädagogische Psychologie - Lernen und Lehren* (Ciando library). Göttingen: Hogrefe.

- Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik. (o.D.a). *Hilfen zur Erziehung*. Zugriff am 07.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fachbereiche/hilfen-zur-erziehung.html>
- Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik. (o.D.b). *Qualität und Professionalisierung*. Zugriff am 14.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/qualitaet.html>
- Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. (2018). *Qualitätsgrundlagen. für Anbieter erlebnispädagogischer Aus- und Weiterbildungen, die im Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. organisiert sind*. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user_upload/be-ep.de/Dateien/Pdf/Downloads/18-06-07_qualitaetsgrundlagen_erlebnispaedagogischer-aus-und-weiterbildung_aktiv.pdf
- Bürger, T. (2018). Erlebnispädagogik mit Kindern von 0 bis 6. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 278–282). München: Ernst Reinhardt.
- Chase, W. & Simon, H. (1973). The mind's eye in chess. In W. G. Chase (Ed.), *Visual Information Processing* (S. 215–281). New York: Academic Press.
- Cooley, S. J., Burns, V. E. & Cumming, J. (2016). Using Outdoor Adventure Education to Develop Students' Groupwork Skills. A Quantitative Exploration of Reaction and Learning. *Journal of Experiential Education*, 39(4), 329–354. <https://doi.org/10.1177/1053825916668899>
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>
- Deci, E. L. & Cascio, W. F. (1972). *Changes in Intrinsic Motivation as a Function of Negative Feedback and Threats*. Paper presented at the meeting of the Eastern Psychological Association. Boston.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642–650. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.5.642>
- Deutscher Bildungsrat. (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen; verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar ...* Stuttgart.
- Dittler, U. & Kreidl, C. (2021). *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8>
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016a). Datenanalyse. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. überarb. akt. erw. Aufl., S. 597–784). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Döring, N. & Bortz, J. (2016b). Datenerhebung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. überarb. akt. erw. Aufl., S. 321–577). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016c). Empirische Sozialforschung im Überblick. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. überarb. akt. erw. Aufl., S. 3–30). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016d). Operationalisierung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. überarb. akt. erw. Aufl., S. 221–289). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016e). Qualitätskriterien in der empirischen Sozialforschung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. überarb. akt. erw. Aufl., S. 81–119). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016f). Untersuchungsdesign. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. überarb. akt. erw. Aufl., S. 181–220). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ebert, J. (2008). *Reflexion als Schlüsselkategorie professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit* (Hildesheimer Schriftenreihe zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Bd. 16). Hildesheim: Olms. Verfügbar unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-487-13692-9>
- Eckert, C. & Imhof, M. (2021). Unterrichten. In S. Preiser, H. Bellhäuser, J. Brandenburg, G. Brod, G. Büttner, C. Eckert et al. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht* (3. überarb. Aufl., S. 222–253). Weinheim: Beltz Juventa.
- Eigler, G. (1998). *Grundlagen und Konzeption* (Besser lehren / Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br, Bd. 1). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Eisinger, T. (2016). *Erlebnispädagogik kompakt* (Gelbe Reihe, 2. überarb. Aufl.). Augsburg: Ziel.
- Ewert, A. W. (2014). *Outdoor adventure education. Foundations, theory, and research*. Champaign: Human Kinetics. https://doi.org/10.5040/9781492595663?locatt=label:secondary_humanKineticsLibrary
- Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung. (2013). *Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter* (WiFF Kooperationen, Bd. 2). München: DJI.
- Fengler, J. (2018). Forschung, Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik. In B. Bous, T. Eisinger, J. Hildmann & M. Scholz (Hrsg.), *Im Erlebnis forschen – Durch Erlebnis forschen. Erlebnispädagogik in Wissenschaft und Forschung* (S. 16–23). Augsburg: Ziel.
- Frenzel, A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2020). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 211–234). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Frey, A. & Mengelkamp, C. (2007). Auswirkungen von Sport und Bewegung auf die Entwicklung von Kindergartenkindern. *Bildungsforschung*, 4(1), 1–19.
- Friebe, J. (2018a). Führungskräfte und Teams. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 301–304). München: Ernst Reinhardt.

- Friebe, J. (2018b). Reflexion in der erlebnispädagogischen Praxis. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 45–48). München: Ernst Reinhardt.
- Friedrich, H. & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (Enzyklopädie der Psychologie Serie I, Pädagogische Psychologie, Bd. 4, S. 237–294). Göttingen: Hogrefe.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WIFF Expertisen, Bd. 19). München: DJI.
- Frohn, J. & Brodesser, E. (2019). Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Konzepte zur Förderung adaptiver Lehrkompetenz. Entwicklung, Umsetzung und Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen im „Design-Based-Research“-Verfahren. *Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die inklusive Schule - Fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansätze*, (3), 435–451.
<https://doi.org/10.4119/HLZ-2459>
- Fuhr, T. (2009). Lehr-/Lerntheorien. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung Weiterbildung* (Bd. 2/2, S. 1119–1138). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Fuhr, T., Gonon, P. & Hof, C. (2009). Vorwort zu Teilband II/2. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung Weiterbildung* (Bd. 2/2, S. 741–742). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gagné, R. M. (1980). *Die Bedingungen des menschlichen Lernens* (Beiträge zu einer neuen Didaktik, 5. neuberab. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Gagné, R. M. & Dick, W. (1983). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, 34(1), 261–295. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.34.020183.001401>
- Geißler, K. (1995). Anfangssituationen. Über soziale Probleme zu Beginn von Veranstaltungen. In K. R. Müller (Hrsg.), *Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Mitarbeiter/-innen im Bereich von Training und Kursleitung* (6. unveränd. Aufl., S. 12–21). Weinheim: Beltz.
- Gilarski, K., Müller, V. & Nissen, M. (2020). *Recherche in Bibliothekskatalogen und Fachdatenbanken*. Universität Heidelberg, Unibibliothek. <https://doi.org/10.11588/HEIDOK.00028555>
- Gilsdorf, R. (2018). Reflexion - Nachdenken, Suchen und Erkennen in der Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 38–48). München: Ernst Reinhardt.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2014). *Evaluation kompakt* (2. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Gonon, P. & Kraus, K. (2009). Grundbegriffe. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung Weiterbildung* (Bd. 2/2, S. 775–792). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Götz, K. & Häfner, P. (2010). *Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung* (Grundlagen der Weiterbildung, 8. überarb. Aufl.). Augsburg: Ziel.
- Graf, C., Jouck, S., Koch, B., Staudenmaier, K., Schlenk, D. von, Predel, H.-G. et al. (2007). Motorische Defizite – wie schwer wiegen sie? Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 155(7), 631–637. <https://doi.org/10.1007/s00112-007-1502-0>

- Gruber, H. (2000). Erfahrung erwerben. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven Betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 121–129). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97460-0_10
- Hager, W. (Hrsg.). (2000). *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: ein Handbuch*. Bern: Huber.
- Hampel, P. & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *The Journal of Adolescent Health : Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 38(4), 409–415. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.02.014>
- Hansen, J. (2011). *Effektives Teamtraining. Zur Wirksamkeit erlebnisorientierter Outdoor-Programme*. Marburg: Tectum.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (EBL-Schweitzer, 3. überarb. erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T. & Richards, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43–87.
- Heckmair, B. (2018). Hirnforschung und Konstruktivismus - zu den Grundlagen erlebnispädagogischen Lernens. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 12–16). München: Ernst Reinhardt.
- Heckmair, B. & Michl, W. (2018). *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik* (Erleben & lernen, Bd. 2, 8. überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Heekerens, H.-P. (2018). Ergebnis- und Prozessforschung in der Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 314–321). München: Ernst Reinhardt.
- Heimrath, K. & Westhoff, J. (2018). Auszubildende. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 292–295). München: Ernst Reinhardt.
- Helm, J. (2015). *Die Kindheitspädagogik an deutschen Hochschulen. Eine empirische Studie zur Akademisierung einer pädagogischen Profession*. Dissertation. Opladen: Budrich Uni Press.
- Hermeling, S. (2011). *Welche Freiheit ist gemeint? | Die Freiheit von Forschung und Lehre*, GEW Bremen. Zugriff am 16.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.gew-hb.de/aktuelles/detailseite/welche-freiheit-ist-gemeint-die-freiheit-von-forschung-und-lehre/>
- Heynoldt, B. (2016). *Outdoor education als Produkt handlungsleitender Überzeugungen von Lehrpersonen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Dissertation. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geographiedidaktische-forschungen/pdfdok/gdf_60_heyndoldt.pdf
- Hildmann, J. (2020). Forschungsstand und Herausforderungen in der englischsprachigen Fachliteratur der Outdoor- und Erlebnispädagogik. In B. Bous (Hrsg.), *Draußen Lernen: Handlungsorientierte Bildungsprojekte. Forschung rund um die Erlebnispädagogik* (S. 13–35). Augsburg: Ziel.
- Hippel, A. von & Grimm, R. (2010). *Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung fröhpädagogischer Fachkräfte* (WiFF-Expertisen, Bd. 3). München: DJI.

- Hippel, A. von, Tippelt, R. & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. überarb. akt. Aufl., S. 1131–1148). Wiesbaden: Springer VS.
- Hochholdinger, S. & Keller, I. (2015). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den affektiven Reaktionen von Trainingsteilnehmenden, der Lehrorientierung von Weiterbildungspersonal und Weiterbildungsinhalten? In J. Gorges, A. Gegenfurtner & H. Kuper (Hrsg.), *Motivationsforschung im Weiterbildungskontext* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 30, S. 123–144). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06616-1_8
- Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg. (2012). *Rahmencurriculum BA Frühe Bildung Baden-Württemberg*. FEL Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Hodell, C. (2016). *ISD from the ground up. A no-nonsense approach to instructional design* (4. Aufl.). Alexandria: ATD Press.
- Hof, C. (2009). Lehren in der Erwachsenenbildung. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung Weiterbildung* (Bd. 2/2, S. 1139–1154). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hohmann, K. (2018). *Konflikte im Team* (Kita Fachtexte).
- Hüther, G. (2008). Resilienz im Spiegel entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In G. Opp, M. Fingerle & D. Bender (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl., S. 45–56). München: Ernst Reinhardt.
- Jenert, T. (2016). Von der Curriculum- zur Studienprogrammentwicklung: Argumente für eine Perspektiverweiterung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 119–132). Wiesbaden: Springer VS.
- Kade, J. & Seitter, W. (2003). Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 603–618. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0060-z>
- Kaiser, A. (2009). Individuelle Komponenten des Lernens Erwachsener. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung Weiterbildung* (Bd. 2/2, 831-849). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kamer, T. (2017). *Abenteuer planen? Didaktisches Handeln in Erlebnispädagogik und Outdoortraining* (Erleben & lernen, Bd. 20). München: Ernst Reinhardt.
- Kilian, P. & Radmacher, B. (2017). Allgemein und speziell. Annäherung an einen „Index-Begriff“ der HALTUNG. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *INKLUSION - Wie hältst du´s mit der Haltung? Haltung als Kern pädagogischer Profession* (Jugendhilfe und Sozialarbeit, S. 7–11). Frankfurt a.M.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Another look at evaluating training programs: fifty articles from 'Training & development' and 'Technical training' magazines cover the essentials of evaluation and return-on-investment*. Alexandria: American Society for Training & Development.
- Kischnick, R., van Haren, W. & Hörner, J. (2008). *Dreh dich nicht um. 300 Bewegungsspiele für Kinder und Jugendliche* (Neuausg.). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Köbler, G. (2018). *Juristisches Wörterbuch. Für Studium und Ausbildung* (17. überarb. Aufl.). München: Franz Vahlen.

- Köller, O. (2020). Evaluation pädagogischpsychologischer Maßnahmen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Lehrbuch, 3. überarb. akt. Aufl., S. 335–348). Berlin: Springer.
- Konnerth, K.-H. (2020). Freizeit- und Erlebnispädagogik. In T. Meyer & R. Patjens (Hrsg.), *Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit* (S. 509–542). Wiesbaden: Springer VS.
- Kovacevic, J. & Nürnberg, C. (2014). *Kompetenzorientierung als ein didaktischer Ansatz frühpädagogischer Weiterbildung. Ergebnisse einer Interviewstudie mit frühpädagogischen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern* (WiFF Studien, Bd. 23). München: DJI.
- Kraus, B. (2013). *Erkennen und Entscheiden. Grundlagen und Konsequenzen eines erkenntnistheoretischen Konstruktivismus für die Soziale Arbeit* (Juventa Paperback). Weinheim: Beltz.
- Kray, J. & Schaefer, S. (2018). Mittlere und späte Kindheit (6–11 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. überarb. Aufl., S. 215–238). Weinheim: Beltz.
- Kultusministerkonferenz. (2019). *Informationsdossier über das deutsche Bildungssystem*. Zugriff am 04.11.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungsweisen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf
- Kümmel, U., Hampel, P. & Meier, M. (2008). Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(4), 555–571.
- Landesgesundheitsamt Baden-Württemberg. (2020). *Kindergesundheitsbericht Baden-Württemberg 2020*. Zugriff am 10.01.2022. Verfügbar unter: https://www.gesundheitsamt-bw.de/fileadmin/LGA/_DocumentLibraries/SiteCollectionDocuments/03_Fachinformationen/FachpublikationenInfo_Materialien/Kindergesundheitsbericht_Baden-Wuerttemberg_2020.pdf
- Langfeldt, H.-P. (2008). Über den Umgang mit Trainingsprogrammen. In H.-P. Langfeldt & G. Büttner (Hrsg.), *Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen. Ein Kompendium für die Praxis* (2. überarb. erw. Aufl., S. 2–16). Weinheim: Beltz.
- Lauper, E. (2008). *Ganzheitliche Erwachsenenbildung. Manual für die Unterrichtsplanung*. Wallisellen: Neues Leben.
- Lencer, S. & Strauch, A. (2016). *Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung*, DIE. Zugriff am 12.12.21. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf>
- Leu, H. R. (2014). *Non-formales und informelles Lernen - unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens* (WiFF Expertisen, Bd. 40). München: DJI.
- Lindner, M. (2012). Professionalisierung abenteuer- und erlebnispädagogischer Praxis. *Durchblick: Abenteuer- und Erlebnispädagogik*, 36, 50–52.
- Looser, D. (2017). Ausgrenzung, Klassenzusammenhalt, Kooperation und Selbstbehauptung. Eine quasi-experimentelle Untersuchung der personal-sozialen Kompetenzen bei Schüler/-innen mit einer erlebnispädagogischen Intervention. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 48(1), 53–60. <https://doi.org/10.1007/s11612-016-0350-6>
- Luckner, J. L. & Nadler, R. S. (Eds.). (1997). *Processing the experience. Strategies to enhance and generalize learning* (2. Aufl.). Dubuque: Kendall/Hunt Publishing.

- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeld. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–23). Göttingen: Hogrefe.
- Markus, S., Jacon, B. & Eberle, T. (2018). Die Bedeutung von Emotionen im erlebnispädagogischen Lernkontext. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 33–37). München: Ernst Reinhardt.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B. & Dean, C. (2000). *What Works in Classroom Instruction*. Aurora: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Matthes, E. & Bous, B. (2017). Erlebnispädagogik in Theorie und Praxis. *Bildung und Erziehung*, 70(3), 243–248.
- Maybin, J., Mercer, N. & Stierer, B. (1992). 'Scaffolding': learning in the classroom. In K. Norman (Hrsg.), *Thinking Voices: The work of the National Oracy Project* (S. 186–195). London: Hodder & Stoughton.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, Neuaufl.). Weinheim: Beltz.
- McCordle, A. R. & Christensen, C. A. (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. *Learning and Instruction*, 5(2), 167–185.
[https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00010-z](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00010-z)
- Merazzi, R. (2010). Die dynamische Abenteuer- Rallye. Wie Geschichten zum Erlebnis werden. In M. Birnthal (Hrsg.), *Praxisbuch Erlebnispädagogik* (S. 250–273). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Meyer, A. (2018). *Kompetenzorientierte Weiterbildungen didaktisch-methodisch planen, durchführen und evaluieren. Ein Leitfaden für frühpädagogische Arbeitsfelder* (WiFF Expertise, Bd. 53). München: DJI.
- Michels, H. (2017). Hochschulen als Akteure der Bildung und Weiterbildung in der Erlebnispädagogik. *Bildung und Erziehung*, 70(3), 293–304.
- Michl, W. (2020). *Erlebnispädagogik* (4. akt. Aufl.). Stuttgart, München: Ernst Reinhardt, UTB.
- Michl, W. & Seidel, H. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Mieg, H. (2006). Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 343–350). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ministerium für Kultus Jugend und Sport. (2015). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen* (2. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.
- Mittag, W. & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: ein Handbuch* (S. 102–128). Bern: Huber.
- Muff, A. & Engelhardt, H. (2018). Spiritualität und religiöse Bildung. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 254–256). München: Ernst Reinhardt.
- Müller, M., Faas, S. & Schmidt-Hertha, B. (2016). *Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung. Konzepte, Standards und Kompetenzanerkennung* (WiFF Expertise, Bd. 45). München: DJI.

- Mutz, M. & Müller, J. (2020). Vom Erlebnis zum Ergebnis: Zur Wirkungsweise abenteuer- und erlebnispädagogischer Jugendfreizeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 847–868.
<https://doi.org/10.1007/s11618-020-00960-y>
- Neber, H. & Neuhaus, B. (2018). Entdeckendes Lernen. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. überarb. erw. Aufl., S. 119–126). Weinheim: Beltz.
- Neill, J. T. & Richards, G. E. (1998). Does Outdoor Education Really Work? A Summary Of Recent Meta-Analyses. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 3(1), 2–9.
<https://doi.org/10.1007/BF03400671>
- Niegemann, H. (2020). Instructional Design. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie* (S. 95–152). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Niegemann, H., Domagk, S., Hessel, S., Hein, A., Hupfer, M. & Zobel, A. (2008). *Kompodium multimediales Lernen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Opaschowski, H. W. (2000). *Kathedralen des 21. Jahrhunderts. Erlebniswelten im Zeitalter der Eventkultur*. Hamburg: Germa Press.
- Pädagogische Hochschule Freiburg. (2021, 8. März). *Modulhandbuch Kindheitspädagogik*. Zugriff am 08.12.21. Verfügbar unter: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Studium/Studiengänge/Kindheitspaedagogik/Modulhandbuch_Kipaed_08.03.2021.pdf
- Paffrath, F. H. (2017). *Einführung in die Erlebnispädagogik* (2. überarb. Aufl.). Augsburg: Ziel.
- Paffrath, F. H. (2018). Zu theoretischer Konzeption und interdisziplinärem Kontext der Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 20–22). München: Ernst Reinhardt.
- Pasternack, P. & Schulze, H. (2010). *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung*. Zugriff am 03.01.2022. Verfügbar unter: www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2010.pdf
- Perschke, H. (2003). *Sicherheitsstandards in der Erlebnispädagogik. Praxishandbuch für Einrichtungen und Dienste in der Erziehungshilfe*. Weinheim, München: Juventa.
- Peterhoff, D., Hof, C. & Kade, J. (2008). Verzeitlichte Bildungsgestalten: Subjektbildung im Kontext des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31(4), 9–22.
<https://doi.org/10.3278/REP0804W009>
- Prandini, M., Bornemeyer, C. & Ulrich, I. (2021). *Qualität der Hochschullehre*. IUBH Discussion Papers - Business & Management: 2. Zugriff am 04.01.2022. Verfügbar unter: <https://www.econs-tor.eu/bitstream/10419/231513/1/1750540754.pdf>
- Prange, K. (1983). *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preiser, S. (2021). Das Arbeitsgebiet der Pädagogischen Psychologie. In S. Preiser, H. Bellhäuser, J. Brandenburg, G. Brod, G. Büttner, C. Eckert et al. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht* (3. überarb. Aufl., S. 8–18). Weinheim: Beltz Juventa.

- Probst, A. (2010). Julia Kosinar: Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen. Konzepte - Training - Praxis. Rezension. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. *Erziehungswissenschaftliche Revue*, 9(2). <https://doi.org/10.25656/01:18628>
- Quilling, K. (2015). *Didaktik der Erwachsenenbildung*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Zugriff am 16.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/wb/2015-didaktik-01.pdf>
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik* (Pädagogik und Konstruktivismus, 4. durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reichelt, M., Kämmerer, F. & Finster, L. (2020). Lehrziele und Kompetenzmodelle beim E-Learning. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie* (S. 191–206). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Reiners, A. (2007). *Praktische Erlebnispädagogik* (2. überarb. Aufl.). Augsburg: Ziel.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47(2), 78–92.
- Resnick, L. B. (1974). Task Analysis in Instructional Design: Some Cases from Mathematics. In D. Klahr (Hrsg.), *Cognition and Instruction* (S. 51–80). Hillsdale: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781315802480-9>
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation* (9. erw. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ries, M. (2021). *About me - Magdalena Ries*. Zugriff am 11.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.magdalena-ries.eu/about/>
- Rodrian-Pfennig, M., Reitz, S., Krömmelbein, S. & Heitz, S. (2014). Einleitung: Reflexive Lehrforschung als „Professionalisierung von unten“. In S. Reitz, S. Krömmelbein, S. Heitz & J. Bürgin (Hrsg.), *Reflexive Lehrforschung an der Hochschule. Partizipations-, Forschungs- und Praxisorientierung in Sozialwissenschaftlichen Lehr-/Lernverhältnissen* (S. 7–18). Leverkusen-Opladen: Budrich Uni Press.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 2272). Berlin: Suhrkamp.
- Röthlisberger, C. & Calmonte, R. (1995). Sportliche Aktivität, personale Ressourcen und Belastungen von Adoleszenten. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 3, 209–223.
- Rothmeier, K. (2018). Qualitätsentwicklung und Zertifizierung in der Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 354–360). München: Ernst Reinhardt.
- Roux, S. (2006). Frühpädagogische Qualitätskonzepte. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 129–139). Weinheim: Beltz.
- Samac, K. (2014). *Die Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule. Ein Lehr- und Lernbuch zur Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (3. überarb. erw. Aufl.). Wien: facultas.wuv.
- Sann, U. (2021). Motivation und Emotion. In S. Preiser, H. Bellhäuser, J. Brandenburg, G. Brod, G. Büttner, C. Eckert et al. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht* (3. überarb. Aufl., S. 102–125). Weinheim: Beltz Juventa.
- Scarf, D., Kafka, S., Hayhurst, J., Jang, K., Boyes, M., Thomson, R. et al. (2018). Satisfying psychological needs on the high seas: explaining increases self-esteem following an Adventure Education

- Programme. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(2), 165–175.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1385496>
- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25(2), 120–148. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/andreas-krapp-2/publication/289963726_metaanalyse_des_zusammenhangs_von_interesse_und_schulischer_leistung
- Schirp, J. (2013). Abenteuer- und erlebnispädagogische Ansätze in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. überarb. akt. Aufl., S. 347–358). Wiesbaden: Springer VS.
- Schleußer, A. (2018). Erlebnispädagogik von 6 bis 12 Jahren. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 283–286). München: Ernst Reinhardt.
- Schloos, U. (2000). *Der Kreislauf des Erfolgs. Materialien zum Selbstmanagement für Lernende*. Frankfurt: Dt. Inst. für Erwachsenenbildung (DIE).
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung* (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Bd. 4). Münster: Waxmann.
- Schmidt, O. (2018). *Große Erlebnisse für ganz Kleine. Erlebnispädagogik im Elementarbereich*. Fachtagung für Übungsleiter*innen und Erzieher*innen. fit und pfiffig - kinder bewegen ihre zukunft. Verfügbar unter: https://www.vtf-hamburg.de/fileadmin/user_upload/_6_Veranstaltungen_und_Qualifizierungen/01_fit_und_pfiffig/Skripte/2018/211_-_Oliver_Schmidt_Grosse_Erlebnisse_fuer_ganz_Kleine.pdf
- Schnotz, W. (2011). *Pädagogische Psychologie kompakt. Mit Online-Materialien* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schnotz, W. & Kürschner, C. (2007). A reconsideration of cognitive load theory. *Educational Psychology Review*, 19(4), 469–508.
- Scholz, M. (2012). Erlebnispädagogik an Universitäten und Hochschulen. Die Zukunftswerkstatt Erlebnispädagogik, 20(6), 4–5.
- Scholz, M. (2018). Studierende. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 305–307). München: Ernst Reinhardt.
- Schrader, J. (2018). *Lehren und Lernen* (UTB Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Bd. 4967). Bielefeld: wbv Publikation; UTB.
- Schubiger, A. (2016). *Lehren und Lernen. Ressourcen aktivieren, Informationen verarbeiten, Transfer anbahnen, Auswerten*. Bern: hep.
- Senninger, T. (2000). *Abenteuer leiten - in Abenteuern lernen. Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb*. Aachen: Ökotoxia.
- Siebert, H. (2001). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne* (Grundlagen der Weiterbildung). Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren* (Perspektive Praxis, 4. akt. überarb. Aufl.). Bielefeld, Bonn: wbv.

- Siebert, H. (2019). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (Grundlagen der Weiterbildung, 8. überarb. Aufl.). Augsburg: Ziel.
- Siebert, H. & Gerl, H. (1979). *Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bd. 49, Unveränd. Nachdr.). Braunschweig: Westermann.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (K. Neuser-von Oettingen, Übers.) (4. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2007). *Theorien des Lernens: Folgerungen für das Lehren*. Zugriff am 17.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.isb.bayern.de/download/1542/flyer-lerntheorie-druckfassung.pdf>
- Starkloff, P. (2018). Instructional Design. In O. Dickhäuser & B. Spinath (Hrsg.), *Berufsfelder der Pädagogischen Psychologie. Karrierewege, Kompetenzen, Tätigkeitsschwerpunkte* (S. 83–92). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Strauch, Anna; Jütten, Stefanie & Mania, E. (2009). *Kompetenzmessung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden* (Perspektive Praxis). Bielefeld: wbv.
- Strittmatter, P. & Niegemann, H. M. (2000). *Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung* (Die Erziehungswissenschaft). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Strzelewicz, W., Raapke, H.-D. & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein: Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Stuttgart: Enke.
- Tews, J. (1932). *Geistespflege in der Volksgemeinschaft*. Berlin.
- Tietze, W. (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar: das Netz.
- Tremp, P. & Tresch, S. (2016). Akademische Freiheit als ‚core value‘ von Hochschulen. Zur Einleitung. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, 25(2), 7–18.
- Ulrich, I. (2021). Hochschuldidaktik für praxisorientierte Hochschullehre. In C. Hattula, J. Hilgers-Seukowsky & G. Schuster (Hrsg.), *Praxisorientierte Hochschullehre. Insights in innovative sowie digitale Lehrkonzepte und Kooperationen mit der Wirtschaft* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Ulrich, I. & Brieden, M. (2021). Studierendenzentrierte Hochschullehre aus lernpsychologischer Sicht. In J. Noller, C. Beitz, D. Kugelmann, S. Sontheimer & S. Westerholz (Hrsg.), *Studierendenzentrierte Hochschullehre. Von der Theorie zur Praxis* (Perspektiven der Hochschuldidaktik, S. 3–22). Wiesbaden: Springer VS.
- Unicef. (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*. Zugriff am 18.01.2022. Verfügbar unter: <https://www.unicef.de/download/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf>
- Vallerand, R. J. & Reid, G. (1984). On the Causal Effects of Perceived Competence on Intrinsic Motivation: A Test of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Sport Psychology*, 6(1), 94–102. <https://doi.org/10.1123/jsp.6.1.94>
- Van Merriënboer, J. (2020). Das Vier-Komponenten Instructional Design (4C/ID) Modell. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie* (S. 153–170). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Volk, A., Wegner, M. & Scheid, V. (2014). *Teamentwicklung im Sportunterricht. Eine experimentelle Studie zur Wirksamkeit eines erlebnispädagogischen Lernarrangements* (Schulsportforschung, Bd. 3). Berlin: Logos.
- Wahl, W. (2018a). Bildung und Kompetenzerwerb. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 27–32). München: Ernst Reinhardt.
- Wahl, W. (2018b). Jugendliche. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 287–291). München: Ernst Reinhardt.
- Wahl, W. (2021). *Erlebnispädagogik. Praxis und Theorie einer Sozialpädagogik des Außeralltäglichen*. Weinheim: Beltz.
- Walter, T. (2006). Hochschulbildung und Hochschulpolitik in Europa. Das Bologna-Projekt als Prozess einer doppelten Neuordnung. In G. Simonis (Hrsg.), *LernOrt Universität. Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia* (S. 95–130). Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, M. (2021). *Der kleine Teamplayer. 33 erlebnispädagogische Aktionen für die Kita* (Erleben & lernen, Bd. 22). München: Ernst Reinhardt.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, Heidelberg: Springer.
- Weinert, F. E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (Ciando library, 3. akt. Aufl., S. 17–32). Weinheim: Beltz.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (Weiterbildung, Bd. 10). München: DJI.
- Werner, J. (2013). *Steigerung der beruflichen Handlungskompetenz bei Sportstudierenden. Auswirkungen der Zusatzqualifikation „Outdoor Education“ am Beispiel des Teilaspektes der Sozialkompetenz*. Dissertation. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: <http://media-tum.ub.tum.de/doc/1175027/1175027.pdf>
- Werner, M., Jagenlauf, M. & Fengler, J. (2012). Zukunftswerkstatt. Erlebnispädagogik an Universitäten und Hochschulen. *Erleben und Lernen*, 20(6).
- Weyer, E. (2017). Kompetenzorientierte Didaktik konkret. In E. Cendon, N. Donner, U. Elsholz, A. Jandrich, A. Mörth, N. M. Wachendorf et al. (Hrsg.), *Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"* (S. 56–62). Bonn.
- Weyer, E., Wachendorf, N.-M. & Mörth, A. (2017). Kompetenzorientierung, wie ist das gemeint? In E. Cendon, N. Donner, U. Elsholz, A. Jandrich, A. Mörth, N. M. Wachendorf et al. (Hrsg.), *Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"* (S. 6–12). Bonn.
- Wolf, G. (2011). *Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie* (Springer eBook Collection Humanities, Social Science). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92903-3>

- Woolfolk, A. & Schönplflug, U. (2014). *Pädagogische Psychologie* (U. Schönplflug, Übers.) (12. akt. Aufl.). München: Pearson.
- Wygotski, L. S. (1963). Learning and mental development at school age. In B. Simon & J. Simon (Hrsg.), *Educational Psychology In The U S S R* (S. 21–34). London: Routledge & Kegan Paul.
- Zuffellato, A. & Kreszmeier, A. H. (2012). *Lexikon Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive* (2. überarb. Aufl.). Augsburg: Ziel.
- Zwerger & Raab. (2019). *Berufsbegleitende Weiterbildung Erlebnispädagogik und Umweltpädagogik*. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: https://www.zwerger-raab.de/media/ep_info_klassisch_2019-20_1.pdf

8. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Frühpädagogisches Kompetenzmodell	14
Abb. 2: Kompetenzmodell DQR	15
Abb. 3: Dreigliedrigkeit	28
Abb. 4: Lernzonenmodell	29
Abb. 5: Erlebniskette aus Teilnehmerperspektive	29
Abb. 6: Spieleformen nach Altersstufe.....	32
Abb. 7: Mittelwerte der Item 1-7	68

9. Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Kostenvoranschlag.....	46
Tab. 2: Seminar Ablaufplan	51
Tab. 3: Zeitmanagement	54
Tab. 4: Exposé zur Bachelorarbeit	93
Tab. 5: Ziele der Lehrveranstaltung.....	99
Tab. 6: Planung der Einführungsveranstaltung am Dienstag	113
Tab. 7: Planung der Blockveranstaltung Tag 1	116
Tab. 8: Planung der Blockveranstaltung Tag 2	118
Tab. 9: Planung der Blockveranstaltung Tag 3	121
Tab. 10: Planung der Nachbereitungsveranstaltung.....	124

10. Anhang

10.1. Exposé

Tab. 4: Exposé zur Bachelorarbeit (in Anlehnung an Bohl, 2018, S. 37)

Zentrale Eckpunkte	Vorliegende Bachelorarbeit
Thema	Konzipierung eines Lehr- und Lerncurriculums zur EP im Studiengang Kipäd an der PH Freiburg
Anlass	Verfasserin dieser Bachelorarbeit erhielt die Möglichkeit in der Rolle einer Ko-Leitung ein Seminar über EP an der PH Freiburg im Studiengang Kindheitspädagogik durchzuführen
Fragestellung	Wie kann ein Lehr- und Lerncurriculum für ein 2-SWS-Seminar über Erlebnispädagogik für angehende Kindheitspädagog*innen gestaltet sein? Analyse eines Fallbeispiels
Forschungsstand	Auf Datenbanken FIS, PSYINDEX und PEDOCS und im Bibliothekskatalog der PH Freiburg sind keine öffentlich zugänglichen, feinstrukturierten Curricula zu EP-Seminaren im Hochschulkontext zu finden

<p>Relevante Literatur</p>	<p><u>Erwachsenenbildung</u></p> <p>Cendon, E., Donner, N., Elsholz, U., Jandrich, A., Mörth, A., Wachendorf, N. M. et al. (Hrsg.). (2017). Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Bonn.</p> <p>Cendon, E., Mörth, A. & Pellert, A. (Hrsg.). (2016). Theorie und Praxis ver-zahnen. Lebenslanges Ler-nen an Hochschulen: Ergebnisse der wissen-schaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 3. Münster: Waxmann.</p> <p>Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). Kompeten-zorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Früh-pädagogische Fachkräfte (WIFF Expertisen, Bd. 19). München: DJI.</p> <p>Kovacevic, J. & Nürnberg, C. (2014). Kompetenzorientierung als ein didakti-scher Ansatz frühpäda-gogischer Weiterbildung. Ergebnisse einer Inter-viewstudie mit frühpädagogischen Weiterbildne-rinnen und Weiterbild-neren (WIFF Studien, Bd. 23). München: DJI.</p> <p>Lauper, E. (2008). Ganzheitliche Erwachsenenbildung. Manual für die Unter-richtsplanung. Wallisel-len: Neues Leben.</p> <p>Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.). (2006). Handbuch Lernstrategien. Göt-tingen: Hogrefe.</p> <p>Mertens, G., Frost, U., Böhm, W. & Ladenthin, V. (Hrsg.). (2009). Handbuch der Erziehungswissen-schaft. Erwachsenenbildung Weiterbildung (Bd. 2/2). Paderborn: Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764969_001</p> <p>Ministerium für Kultus Jugend und Sport. (2011). Orientierungsplan für Bil-dung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und wei-teren Kindertageseinrichtungen. Herder. Zugriff am 28.11.2021. Verfüg-bar unter: http://kindergaerten-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E502939660/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Pro-jekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA_Orientierungs-plan_2011.pdf</p> <p>Nickolaus, R. (2000). Handlungsorientierung als dominierendes didaktisches Prinzip in der berufli-chen Bildung. Anmerkungen zur empirischen Fun-dierung einschlägiger Entscheidungen. Zeit-schrift für Berufs- und Wirt-schaftspädagogik, 96(2), 190–206.</p> <p>Preiser, S., Bellhäuser, H., Brandenburg, J., Brod, G., Büttner, G., Eckert, C. et al. (Hrsg.). (2021). Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht (3. über-arb. Aufl.). Weinheim: Beltz</p>
--------------------------------	---

	<p>Juventa.</p> <p>Schrader, J. (2018). <i>Lehren und Lernen</i> (UTB Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Bd. 4967). Bielefeld: wbv Publikation; UTB.</p> <p>Siebert, H. (2019). <i>Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht</i> (Grundlagen der Weiterbildung, 8. überarb. Aufl.). Augsburg: Ziel.</p> <p>Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.). (2020). <i>Pädagogische Psychologie</i> (3. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.</p> <p><u>Erlebnispädagogik</u></p> <p>Abstreiter, R., Zwerger, R. [Rafaela] & Zwerger, R. [Reinhard]. (2019). <i>Außen handeln - Innen schauen. Systemische Prozessbegleitung in der Erlebnispädagogik</i> (2. überarb. Aufl.). Augsburg: Ziel.</p> <p>Bous, B. (Hrsg.). (2020). <i>Draußen Lernen: Handlungsorientierte Bildungsprojekte. Forschung rund um die Erlebnispädagogik</i>. Augsburg: Ziel.</p> <p>Bous, B., Eisinger, T., Hildmann, J. & Scholz, M. (Hrsg.). (2018). <i>Im Erlebnis forschen – Durch Erlebnis forschen. Erlebnispädagogik in Wissenschaft und Forschung</i>. Augsburg: Ziel.</p> <p>Kamer, T. (2017). <i>Abenteuer planen? Didaktisches Handeln in Erlebnispädagogik und Outdoortraining</i> (Erleben & lernen, Bd. 20). München: Ernst Reinhardt.</p> <p>Meyer, T. & Patjens, R. (Hrsg.). (2020). <i>Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit</i>. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24203-9</p> <p>Michl, W. (2020). <i>Erlebnispädagogik</i> (4. akt. Aufl.). Stuttgart, München: Ernst Reinhardt, UTB.</p> <p>Michl, W. & Seidel, H. (Hrsg.). (2018). <i>Handbuch Erlebnispädagogik</i>. München: Ernst Reinhardt.</p> <p>Paffrath, F. H. (2017). <i>Einführung in die Erlebnispädagogik</i> (2. überarb. Aufl.). Augsburg: Ziel.</p> <p>Weber, M. (2021). <i>Der kleine Teamplayer. 33 erlebnispädagogische Aktionen für die Kita</i> (Erleben & lernen, Bd. 22). München: Ernst Reinhardt.</p> <p><u>ADDIE</u></p> <p>Dickhäuser, O. & Spinath, B. (Hrsg.). (2018). <i>Berufsfelder der Pädagogischen Psychologie. Karrierewege, Kompetenzen, Tätigkeitsschwerpunkte</i>. Berlin, Heidelberg: Springer.</p> <p>Lauper, E. (2008). <i>Ganzheitliche Erwachsenenbildung. Manual für die Unterrichtsplanung</i>. Wallisellen: Neues Leben.</p> <p>Niegemann, H. & Weinberger, A. (Hrsg.). (2020). <i>Handbuch Bildungstechnologie</i>. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9</p>
--	---

	Schubiger, A. (2016). <i>Lehren und Lernen. Ressourcen aktivieren, Informationen verarbeiten, Transfer anbahnen, Auswerten</i> . Bern: hep.	
Methodisches Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • literaturgestützt • Konzipierung anhand eines Instructional Designs namens ADDIE-Modell 	
Arbeits- und Zeitplan	To Do	Zeitraum
	Themenfindung	Juni
	Sprechstunde	Juni
	Literatur zu: EB, EP, Ausbildung von Kindheitspädagog*innen an Hochschulen (Datenanalyse)	September
	Forschungsfrage finden	Anfang Oktober
	Gliederung	Anfang Oktober
	Sprechstunde	Anfang Oktober
	Methodenauswahl	Mitte Oktober
	Durchführung Blockveranstaltung	28.-30.10.
	Theoretischer Hintergrund formulieren	01.-14.11.
	Methodenteil: Recherche und schreiben	15.-21.11.
	ADDIE Analyse: Recherche und schreiben	22.-28.11.
	ADDIE Design: Recherche und schreiben	29.11.-05.12.
	ADDIE Development: Recherche und schreiben	06.-15.12.
	ADDIE Implementation: Recherche und schreiben	16.-21.12.
	ADDIE Evaluation: Recherche und schreiben	28.-31.12.
	Diskussion & Ausblick schreiben	01.-12.01.
	Einleitung schreiben	13.-15.01.
	Literaturverzeichnis und Citavi überprüfen, Abbildungsverzeichnis erstellen	16-19.01.
	Anhang	20.01.
Formatierung	21.-22.01.	
Korrekturlesen lassen	23.-25.01.	

	Bachelorarbeit Überarbeiten	26.-30.01.
	Binden	31.01.-03.02.
	Abgabe	04.02.2021
Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Magdalena Ries als Expertin zur inhaltlichen Ausgestaltung • Begleitungsseminare als Unterstützung im Schreibprozess • Kommilitoninnen für Austausch, Hilfestellungen und regelmäßige digitale Schreibgruppen • Sport und Bewegung als Ausgleich • Erholungsphasen 	
Herausforderungen	<ul style="list-style-type: none"> • Motivierung an Projekt dranzubleiben • Nicht zu perfektionistisch arbeiten und mich an einzelnen Kapiteln zu lang aufhalten • Qualität in Konzipierung zeigt sich durch systematisches Vorgehen • Begründung der Relevanz des Fachgebiets für Kindheitspädagog*innen • Englischsprachige Literatur 	

10.2. Zielanalyse

Tab. 5: Ziele der Lehrveranstaltung (Räuber, selbsterstellt)

Veranstaltungstage	Grobziele	Inhaltliche Bausteine	Feinziele	Kompetenzbereich des DQR
Di: Einführungssitzung	K1: kennen theoretische Grundlagen der EP K2: können ihren Kompetenzstand im Fachbereich EP einschätzen	Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> Haben Grundlagenwissen zur EP über Definition, historischer Hintergrund, Prinzipien, Ziele und Zielgruppen, Handlungsfelder, Planung und Reflexion in der EP Können EP in gesamtes pädagogisches Feld einordnen 	Theoriewissen
		Theorie-Input I: Grundlagen	<ul style="list-style-type: none"> können zugrundeliegendes Bildungsverständnis schildern Kennen zentrale Grundlagen zur EP: <ul style="list-style-type: none"> -> Bedeutung und Ziele der EP für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, das Sozialverhalten (Pädagogische Hochschule Freiburg, 2021, S. 106) -> verschiedene erlebnispädagogische Handlungsfelder und Konzepte (Pädagogische Hochschule Freiburg, 2021, S. 106) -> Merkmale und Prinzipien -> Kennen aktuellen Forschungsstand und empirische Befunde zur EP (Ph Freiburg, 2021, S. 106) 	Theoriewissen
		Abfrage IST-Zustand	<ul style="list-style-type: none"> Sind sich ihrem aktuellen Wissens- und Fertigungsstand in der EP bewusst 	Selbstkompetenz
		Lerngruppen	<ul style="list-style-type: none"> können sich in Thematik einfinden und neuen Input an vorhandene kognitive Strukturen anknüpfen 	Selbstkompetenz
		Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> Erkennen eigene Relevanz für beruflichen Werdegang 	Selbstkompetenz

			<ul style="list-style-type: none"> • Können sich selbstständig Ziele setzen, die erreicht werden sollen 	
Do: Praxisveranstaltung	K2: kennen EP in der Praxis und verstehen Hintergründe zu einzelnen EP-Aktionen	EP-Praxis I: Hauserobierung	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen und erleben prototypische Anleitung einer EP-Aktion aus Teilnehmerperspektive • Kennen Möglichkeit, wie Spiel in Rahmengeschichte eingebettet werden kann 	Erfahrungswissen
		Ankommensritual	<ul style="list-style-type: none"> • Können ablenkende Gedanken aus Alltag ablegen und sich auf neuen Inhalte fokussieren 	Selbstkompetenz
		EP-Praxis II: Interaktions- und Kooperationsspiele	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen einfache EP-Spiele • Können präzisieren für welche Förderziele, Strategieentwicklung und welches Alter die einzelnen Spiele eingesetzt werden und welche Gefahren zu beachten sind • Können Adaptionmöglichkeiten für einzelnen Spiele herleiten 	Erfahrungswissen + Theoriewissen
		EP-Praxis III: Nachtspiel	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen weitere Spielegattung: Anleitung und Durchführung des Nachtspiels „Feuerwache“ • Erkennen, welche Förderziele mit dem Nachtspiel erreicht werden können, für welches Alter dies gedacht ist • Kennen Möglichkeit, wie Spiel in Rahmengeschichte eingebettet werden kann 	Erfahrungswissen
		Lagerfeuer	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen zentrales Element zur Gemeinschaftsbildung „Lagerfeuer“ • Kennen Lagerfeuerlieder für Kinder 	Erfahrungswissen
		Abendabschluss	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen Ritual „Sternenstaub“ als Möglichkeit, Zugehörigkeit zur Gruppe zu verstärken 	Erfahrungswissen

Fr: Praxisveranstaltung	K2: erweitern erlebnispädagogischen Handlungsspielraum, indem in Praxis weitere Handlungsfelder erarbeitet werden K3: können Wissen + Beobachtungen aus Erfahrungswerten anwenden	Morning-Power	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen Methode (Ritual), mit der gemeinsam in Tag gestartet und Körper, Geist und Herz geweckt werden 	Erfahrungswissen + Fähigkeit
		EP-Praxis IV: Stockfechten	<ul style="list-style-type: none"> • Können Stockfechten mit verschiedenen Schlägen ausführen, kennen relevante Förderziele und geeignete Altersgruppe • Kennen prototypischen Ablauf zu einer Workshopgestaltung 	Fähigkeit
		Theorie-Input II: Spieledidaktik	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen konkrete prozesshafte Vorgehensweise für Umsetzung einer EP-Aktion in Praxis (Schubiger, 2016, S. 73) 	Theoriewissen
		Lerngruppen Spielvorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> • Können theoretischen Input II auf Handlungsebene übertragen • Können in Kleingruppe eigenständig Spiel zu einer bestimmten SpieleGattung und Altersstufe entwickeln und planen 	Fähigkeit + Sozialkompetenz
		Lerngruppen Spieldurchführungen	<ul style="list-style-type: none"> • Können eigenständig in geschützten Rahmen EP-Spiel anleiten • Können Spiel in Rahmengeschichte einbetten • Können eigenes Kommunikations- und Interaktionsverhalten in Kleingruppe und vor Teilnehmenden beobachten, analysieren und beurteilen (Pädagogische Hochschule Freiburg, 2021, S. 106) 	Fähigkeit + Selbstkompetenz
		EP-Praxis V: Ritual Wolfspfad	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen und erleben Ritual „ Wolfspfad“ zur Selbsterfahrung in Natur aus Teilnehmerperspektive • Kennen Möglichkeit, wie Ritual in Rahmengeschichte eingebettet werden kann 	Erfahrungswissen + Fähigkeit + Selbstkompetenz

			<ul style="list-style-type: none"> Wissen, wie Ritual von Thema/Reflexionsfrage (bspw. über Mut und Ressourcen in herausfordernden Situationen) begleitet werden kann 	
		Abendabschluss	<ul style="list-style-type: none"> Kennen Ritual „Sternengriff“, mit dem Tag abgeschlossen und zur Ruhe gefunden werden kann 	Erfahrungswissen
Sa: Praxisveranstaltung	<p>K2: kennen EP in der Praxis, verstehen Hintergründe zu einzelnen EP-Aktionen</p> <p>K4: können aus Spielen und Theorie Input II zentrale Elemente der EP ableiten</p> <p>K1: haben vertieftes Wissen über Reflexion in der EP und kennen deren Stellenwert</p> <p>K4: können Anforderungen an profess. Durchführung von EP-Aktionen aus angeeignetem</p>	Morning-Power	<ul style="list-style-type: none"> Kennen Methode (Ritual), mit der gemeinsam in Tag gestartet und Körper, Geist und Herz geweckt werden 	Erfahrungswissen + Fähigkeit
EP- Praxis VI: Vertiefung		EP- Praxis VI: Vertiefung	<ul style="list-style-type: none"> Kennen weitere EP-Spiele Können präzisieren für welche Förderziele, Strategieentwicklung und welches Alter die einzelnen Spiele eingesetzt werden und welche Gefahren zu beachten sind Können Adaptionmöglichkeiten für einzelnen Spiele herleiten 	Erfahrungswissen + Theoriewissen
Theorie-Input III: Reflexion in der EP und Rolle der Erlebnispädagog*innen		Theorie-Input III:	<p>Theorie-Input III:</p> <ul style="list-style-type: none"> A: können aus Erfahrungswerten durch Wolfspfad zentrale Elemente zur Einleitung, Ablauf, atmosphärischen Ausgestaltung, Abschluss eines Rituals ableiten B: können zentrale Bedingungen für die Anleitung, Atmosphäre und Ablauf von Reflexionsphasen aufzählen und kennen verschiedene Reflexionsmodelle/-methoden C: können verschiedene Kompetenzanforderungen an Erlebnispädagog*in erkennen und dem DQR zuordnen 	Theoriewissen + Selbstkompetenz

	Wissen und Erfahrungswerten ableiten	Lernziel-Reminder	<ul style="list-style-type: none"> • Haben ihr individuell gesetztes Ziel über längeren Zeitraum hinweg präsent und können dies verfolgen • Können bewerten, wo er/sie in Erreichung des Ziels aktuell steht 	Selbstkompetenz
Arbeitsauftrag nach Praxisveranstaltung für Praxis-transfer	K5: können selbstständig EP-Aktion entwerfen und wenn möglich umsetzen	Erklärung Arbeitsauftrag	<ul style="list-style-type: none"> • Können in Kleingruppe Arbeitsauftrag (Durchführung einer EP-Aktion) systematisch umsetzen, das heißt, sie können aus dem Theorie-Input II eine angemessene Handlungsplanung ableiten • Kleingruppe kann sich anhand der Zielsetzung für inhaltliche Ausgestaltung entscheiden 	Fähigkeit + Sozialkompetenz
		Umsetzung des Arbeitsauftrags	<ul style="list-style-type: none"> • Können in Kleingruppe eigenständig ein Spiel zu bestimmten Spieleart und Altersstufe konstruieren, organisieren und mit Kindergruppe durchführen • Beachten in der Planung einer Aktion die Merkmale der EP • Können Spiele in Rahmengeschichte einbetten • Können Reflexionsphasen anleiten • Können auf unvorhersehbare Situationen reagieren 	Fähigkeit + Sozialkompetenz
Di: Nachbereitungssitzung	K2: können Wissen vertiefen K6: können Erfahrungen, Handlungsplanung und -durchführung auswerten	Theorie-Input IV: Qualitätssicherung	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen aktuellen Stand zur Bemühung um Qualitätssicherung in EP 	Theoriewissen
		Präsentation	<ul style="list-style-type: none"> • Können Handeln und Anleiten von erlebnispädagogischen Settings kritisch reflektieren und beurteilen, wo noch Professionalisierungsbedarf besteht 	Selbstkompetenz
		Ausblick	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen Wege zur weiterführenden Vertiefung der EP 	Selbstkompetenz
		Evaluation + Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Können eigenen Kompetenzzuwachs beurteilen 	Selbstkompetenz

			<ul style="list-style-type: none">• Können ihre Transferleistung von Theorie auf eigene Umsetzung einschätzen	
--	--	--	---	--

10.3. Angaben zur Prüfungsleistung

Hinweise für die Prüfungsleistung in Modul 7/1 „Themenspezifische Vertiefung“

Das Modul 7/1 *Themenspezifische Vertiefung* ist dann erfolgreich abgeschlossen, wenn ein Portfolio fristgerecht eingereicht und mit mind. 4,0 bewertet wird. Für das Portfolio gelten folgende Vorgaben: Das Portfolio ist identisch aufgebaut wie das Portfolio, das Sie im ersten Semester im Rahmen der Studieneingangsphase erstellt haben. Bitte sehen Sie sich die Vorgaben und Ihr persönliches Portfolio aus der Studieneingangsphase daher auch nochmal an. Für das Portfolio zu M 7/1 gelten folgende Vorgaben. Es besteht aus:

- **Titelblatt:** Name, Adresse, Matrikelnummer, Modultitel, Titel des Portfolios „*Abschlussportfolio im BA-Studiengang Kindheitspädagogik*“
- **Inhaltsverzeichnis:** Einleitung, Einlagen, Kommentierungen, Schlussreflexion werden jeweils als Einzelkapitel aufgelistet und mit Seitenangaben versehen
- **Einleitung:** In der Einleitung führen Sie an,
 - welche beiden Vertiefungsveranstaltungen Sie in diesem Modul besucht haben;
 - weshalb Sie diese beiden Vertiefungsveranstaltungen gewählt haben (persönliche Motivation);
 - welche Bedeutung diese beiden Veranstaltungen für Sie persönlich und für ihre fachliche Befähigung als zukünftige*r Kindheitspädagoge*in haben;
 - wie das Portfolio aufgebaut ist (Vorschau).
 - Die Einleitung umfasst zwei bis drei Seiten Fließtext-
- **Hauptteil:** Der Hauptteil besteht aus den Einlagen des Portfolios und deren Kommentierung.
 - Für jede der beiden Wahlveranstaltungen müssen mind. zwei, max. drei Einlagen erstellt werden, die zeigen, welchen Beitrag die Veranstaltung zur Entwicklung Ihrer professionellen Kompetenz als Kindheitspädagoge bzw. Kindheitspädagogin geleistet hat. Es kann sich bei der Einlage um Dokumente, Texte, Bilder, Zitate etc. aus der Veranstaltung handeln. Es können aber auch Dokumente, Collagen, Texte, Bilder, Filme, Audiodateien, Zitate etc. herangezogen werden, die Sie selbst zu einem in der Veranstaltung behandelten Thema erstellt haben.
 - Jede der vier bis sechs Einlagen wird im Portfolio fachlich, mit Rückgriff auf einschlägige Literatur kommentiert und reflektiert. Dabei stellen Sie heraus, ob, wodurch und in welcher Weise die Veranstaltung zur Weiterentwicklung Ihrer professionellen Kompetenz beigetragen hat und welche weiteren Lernprozesse ggf. zukünftig notwendig sind.
 - Jede Kommentierung umfasst zwei bis drei Seiten Fließtext.
- **Schluss:** Der Schluss des Portfolios besteht aus folgenden Teilen:
 - Rückblick auf das gesamte Modul: Welche zentralen Erkenntnisse nehmen Sie aus den von Ihnen besuchten Wahlveranstaltungen hinsichtlich Ihrer professionellen

Kompetenz bzw. Ihres professionellen Habitus mit? Welche Bedeutung haben diese Erkenntnisse für Ihre weitere Berufsplanung?

- Rückblick auf das gesamte Studium: Wenn Sie das Abschlussportfolio nun mit demjenigen vergleichen, dass Sie in Ihrem ersten Semester im Rahmen der Studieneingangsphase angefertigt haben, welche Veränderungen, Entwicklungen, Gemeinsamkeiten etc. fallen Ihnen dabei auf? Wie bewerten Sie Ihre Studienwahl im Nachhinein? Welche Studieninhalte waren für Sie besonders wichtig? Welche Studieninhalte hatten für Sie nur wenig Bedeutung? Welche beruflichen Vorstellungen haben Sie heute und wie werden Sie diese zukünftig umsetzen? Wie konturiert sich Ihr professioneller Habitus?
- Beziehen Sie sich in Ihren Überlegungen zur Abschlussreflexion auch auf das Kompetenzmodell in der Frühpädagogik (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) und/oder auf das Habitus-Konzept von Bourdieu (1997).
- Der Schluss umfasst vier bis fünf Seiten Fließtext.
- **Literaturverzeichnis:** Hier werden alle in der Arbeit verwendeten Quellen in alphabetischer Reihenfolge unter Berücksichtigung gängiger Zitierregeln angegeben. Insgesamt müssen für die Kommentierung jeder Einlage mindestens 2 verschiedene Quellen herangezogen werden. Insgesamt umfasst das Literaturverzeichnis also je nach Anzahl der Einlagen 8-12 verschiedene Quellen, darunter mindestens 4 Buchtitel.
- **Anlagen:** Materialien etc. können im Anhang der Arbeit aufgeführt werden
- **Erklärung:** Das Portfolio endet mit der Erklärung zum eigenständigen Verfassen der Arbeit, welche schriftlich von dem/der Autor*in unterschrieben ist.
- **Abgabetermin für das Portfolio: 01.03.2022** (im Dozentenbriefkasten KG 2, z.H. Gözde Okcu)

Literatur:

Bourdieu, P. (1997): Sozialer Sinn. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Darin v.a. Kapitel 3: Strukturen, Habitusformen, Praktiken.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S. Köhler, L. & Koch, M. (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Freiburg: FEL.

Darin v.a. Kapitel 2: Theoretische Einbettung: Kompetenzmodelle – Kompetenzentwicklung – Kompetenzerfassung.

Input: Definition Freizeitpädagogik

„Im Blick der FP [Freizeitpädagogik] sind gegenwärtig u.a. **informelles, erlebnisorientiertes und nachhaltiges Lernen**, die **Auswirkungen der demographischen Entwicklung** und die **Lebensgestaltende Kompetenzentwicklung**, d.h. die Befähigung zur selbstständigen Aneignung von nicht nur berufsbedingtem Wissen“ (Freericks, 2010, S. 105f.)

Ziele

- Freizeit kann als Lern-/Bildungsort und Bildungsgelegenheit
- „Bildungsziel Selbstständigkeit“ (Opaschowski & Freericks, 2006)

Input: Erlebnispädagogik

Was versteht ihr unter Erlebnispädagogik?

„EP ist ein **handlungs- und erfahrungsorientiertes** Erziehungs- und Bildungskonzept. **Physisch, psychisch und/oder sozial** herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisorientierte und von einem/r **Pädagogen/in moderierte** und mit den **Teilnehmer*innen reflektierte** Aktivitäten dienen als Medium zur **Förderung ganzheitlicher Lern-**, Veränderungs- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es, Menschen in ihrer **Persönlichkeitsentfaltung** zu unterstützen und zu einer **verantwortlichen Gestaltung** ihrer Lebenswelt zu befähigen“ (Eisinger, 2016, S. 14f.)

Input: Forschungsstand zur Wirksamkeit

International:

- Seit 1950er Jahren (Fanglic, 2018, S. 17)
- AEE „Association for Experiential Education“
CATI „Corporate Adventure Training Institute“
befassen sich mit Untersuchung von Wirksamkeit (Bühlig, 2005, S. 45)
- mittlerweile einige Studien, die Wirksamkeit verschiedener EP-Maßnahmen für unterschiedliche Zielgruppen untersuchen (Bühlig, 2005, S. 47; Hillemann, 2020, S. 12-35)
- Faktoren, die die Änderungen auslösen, blieben bisher oft unerkannt (Mutz & Müller, 2020, S. 853)
Vermutung zu Wirkfaktoren:
 - 1) Beziehungsebene: Gruppe, Pädagog*in, Natur
 - 2) Programmdesign: Zielorientierung, Kernaktivität, Prozessbegleitung
 - 3) Kontext: Natur, Stadt
- Erste Forschungen in DE
 - In 90er Jahren (Heeserens, 2018, S. 317)

Input: Ziele & Zielgruppen

Ziele	Zielgruppen
<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeitsentwicklung • Soziales Lernen • Teamentwicklung, Gemeinschaftsbildung • Partizipation • Handlungsspielräume erweitern • (Selbst-)Vertrauen, Selbstorganisation • Verantwortliche Lebens(welt)Gestaltung • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Schule/Hort • Klassenfahrten • Hilfen zur Erziehung • Kita • JVA • Erwachsene

(Früh-)kindliche Bildung ist auf Bewegung, Wahrnehmung und sinnliche Erfahrung angewiesen.
Die Lust auf Erleben ist Motor für primäre, unmittelbare und über den Körper gemachte eigene und aktive Erfahrungen. (Schmidt, 2018)

Input: EP Merkmale und Prinzipien

Merkmale

- Handlungsorientierung
- Ressourcenorientierung
- Ganzheitlichkeit
- Gruppenorientierung
- Herausforderungen, Grenzerfahrungen
- Freiwilligkeit
- Reflexion, Transfer

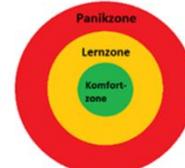
Prinzipien

- Kopf-Herz-Hand (Paffrath, 2017, S. 6673)
- Lernzonenmodell (Paffrath, 2017, S. 5865)
- Erlebnis-Kette (Abstreiter et al., 2019, S. 112123)

Input: Prinzipien I

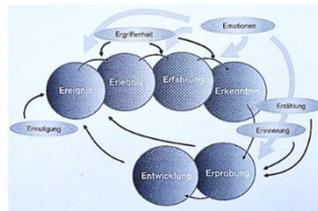


Kopf – Herz – Hand (Räuber, selbsterstellt)



Lernzonenmodell (Räuber, selbsterstellt)

Input: Prinzipien II



Erlebnis-Kette (Abstreiter et al., 2019, S. 124)

Input: EP Handlungsfelder



Lerngruppenaustausch

Mindmap/PPT-Folie

A) Erfahrungswerte

- Was hat mich überrascht beim Lesen?
- Welche Inhalte des Impulsvortrags sind mir bereits begegnet?
- Welche Erfahrungen habt ihr mit Erlebnispädagogik gemacht?

B) Motivation

- Warum habe ich dieses Seminar gewählt?
- Was begeistert mich aus den Texten/an der Erlebnispädagogik?

Eigene Lernziele

Individuelle Lernwege

- Freiwilligkeit
- Bildung als kreativer, schöpferischer Prozess, in dem Neues entsteht
- Selbstgesteuerter Lern- und Entwicklungsprozess: Zielsetzung und Reflexion

- Orientierungsfrage: Was will ich hier lernen?

Eigene Lernziele

Methode:

Solo

- Kommt aus der Visionssuche / Vision Quest
- Initiationsrituale aus indigenen Kulturen
- „Natur als Spiegel der Seele“
- Ziel: Frage im Herzen behalten -> Welche Antworten finde ich?
- Naturgegenstand mitbringen, der zur Antwort passt (Symbol)

Eigene Lernziele

Arbeitsauftrag:

- 10 Min alleine in der Natur
- Dann treffen wir uns wieder hier – evtl. Naturgegenstand mitbringen

Guten Weg!

Willkommen zurück ☺

- Individuelles Lernziel aufschreiben

Noch zu klären

- Notizbuch
- Unverträglichkeiten
- Teilnehmerbeitrag
- Corona
- Offene Fragen??

Literatur

- Abstreiter, R., Zwargen, R. & Zwargen, S. (2019). *Außen handeln - Innen schauen. Systemische Prozessbegleitung in der Erlebnispädagogik* (Gelbe Reihe: Praktische Erlebnispädagogik, 2. überarbeitete Auflage). Augsburg: Ziel.
- Bogenschäfer, (2020, 3. Dezember). Zugriff am 24.10.2021 Verfügbar unter: https://survicamp.de/wp-content/uploads/2020/12/IMG_20200627_143943.jpg
- Einigen, T. (2016). *Erlebnispädagogik Kompendium* (Gelbe Reihe, 3. überarbeitete Auflage). Hergensweiler: Ziel-Verlag.
- Felberband, S., Rathgeb, T., Khondmand, H. & Glöckler, S. (2020). *KIM-Studie 2020: Kindheit, Internet, Medien - Basisuntersuchung zum Medienumgang 4- bis 13-Jähriger*. Stuttgart.
- Freericks, R. (2010). *Freizeitpädagogik*. In S. Jordan & M. Schlüter (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe* (S. 105-106). Stuttgart: Reclam.
- Höhl, (2018, 19. Dezember). Zugriff am 24.10.2021 Verfügbar unter: <https://out-active.de/wp-content/uploads/2018/12/Falkensteiner-HPC-Bildleiter-Freizeit.jpg>
- Konu, (2020, 14. September). Zugriff am 24.10.2021 Verfügbar unter: https://www.bis.de/fileadmin/user_upload/Impressum/Impressum/erlebnis/Bild_Erlebnis_Wasser.jpg
- Klertem, (2010, 20. Februar). Zugriff am 24.10.2021 Verfügbar unter: http://www.kontakt-natur.com/reise/ferien/erlebnisse/13_Klertem_2_Zimmer.pdf
- Lagerfeuer, (2018, 23. August). Zugriff am 24.10.2021 Verfügbar unter: <https://www.waldorf-ideen-pool.de/rezevollangsbote/Massnahmen/quellhof/quellhof3.jpg>
- Kooperationspool, (2021, 28. August). Zugriff am 24.10.2021 Verfügbar unter: <https://www.waldorf-ideen-pool.de/website/wp/tmp/image/thumb/main/0/6466/turno...feuerturm/quellhof02~11880w.jpg>
- Natur, (2021, 24. Oktober). Zugriff am 24.10.2021 Verfügbar unter: <https://www.pinnimg.com/pinnimg/2021/08/05/684856691126730773582569990f0.jpg>

Literatur

- Opaschowski, H. & Freericks, R. (2006). *Selbstverständnis der Sektion pädagogische Freizeitforschung innerhalb der DgFE*.
- Paffrath, F. H. (2017). *Einführung in die Erlebnispädagogik* (Gelbe Reihe, 2. überarbeitete Auflage). Hergensweiler: Ziel-Verlag.
- Räuber, C. (10.10.21). *Kopf Herz Hand*. Selbst erstellt.
- Räuber, C. (2021, 11. Oktober). *Lernzonenmodell*. Selbst erstellt.
- Reinhardt, U. (2020). *Freizeit Monitor 2020*.
- Ritual, (2020, 13. November). Zugriff am 24.10.2021 Verfügbar unter: <https://new.institut.com/wp-content/uploads/2019/11/wirklider-theorie-der-erlebnispädagogik-8-600x600.jpg>
- Schmidt, O. (2018). *Große Erlebnisse für ganz Kleine. Erlebnispädagogik im Elementarbereich*. Fachtagung für Übungsleiter*innen und Erzieher*innen. fit und pfiffig - kinder bewegen ihre zukunft. Verfügbar unter: https://www.vst-namberg.de/fileadmin/user_upload/_s_bereitstellungen_und_qualifizierungen/01_fit_und_pfiffig/skript/2018/211_-_Oliver_Schmidt_Groesse_Erlebnisse_fuer_ganz_Kleine.pdf
- Segeln, (2020, 1. Juni). Zugriff am 24.10.2021 Verfügbar unter: https://harvdo.nl/wp-content/uploads/2020/06/Website-1-1-erlebnispädagogik_4-2048x1014.jpg
- Stockkamp, (2021, 22. Oktober). Zugriff am 24.10.2021 Verfügbar unter: <https://sh.badsische-zeitung.de/piece/01/20/46/46/18916934-h-720.jpg>
- Vertrauen, (2020, 7. März). Zugriff am 24.10.2021 Verfügbar unter: <http://homepage.aig.huertth.de/Archiv/20bater%20Homepage/www.aig.rinet.de/images/aktuell/2019/team5.jpg>

10.5. Hygienekonzept

Hygienekonzept für die Lehrveranstaltung Erlebnispädagogik

Präsenzveranstaltung Pädagogische Hochschule Freiburg im WiSe 2021:

28. – 30. Oktober 2021 auf Schloss Hohenfels am Bodensee, Beginn am Donnerstag um 14 Uhr und Ende am Samstag um 16 Uhr

Allgemeine Hygienemaßnahmen

Die Präsenzveranstaltung hat als Zugangsbedingung einen Nachweis der Einhaltung einer der drei „G“ Regel (getestet/genesen/geimpft). Dies bedeutet es können nur Studierende der PH Freiburg teilnehmen, wenn sie entweder einen aktuellen, negativen Corona Test nachweisen können (nicht älter als 24 Stunden), eine Genesenen Bescheinigung haben oder einen Impfnachweis.

Weitere Schnelltest haben wir vor Ort, um notfalls noch Zwischentests durchzuführen bei Auffälligkeiten.

Durch die drei „G“ Regel entfallen in den Räumlichkeiten die Anforderungen eines Mindestabstand von 1,5 m zu anderen Personen und das Tragen einer Mund- und Nasenbedeckung. Welches bei gemeinsamen Essen und während der erlebnispädagogischen Aktionen schwer einzuhalten wäre.

Die Hust- und Niesetikette sowie die regelmäßige und gründliche Handhygiene mit Seife ist von den TeilnehmerInnen der Lehrveranstaltung einzuhalten. Niesen/Husten in die Ellenbeuge (nicht in die Hand) oder in Einmaltaschentücher, die anschließend sofort entsorgt werden. Beim Niesen, Schnäuzen und Husten größtmöglichen Abstand wahren und am besten von anderen Personen wegdrehen.

Anmeldepflicht und Einlasskontrolle

Es gilt für alle Veranstaltungsteilnehmer*innen eine Anmeldepflicht. Die Anmeldung erfolgt über das LSF. Genauere Details zum Hygienekonzept werden in der digitalen Einführungsveranstaltung besprochen.

Es findet eine Eingangskontrolle zu Beginn der Veranstaltung statt, bei der die Einhaltung der drei „G“ Regel überprüft wird und die Kontaktdaten aller Teilnehmer*innen aufgenommen werden. Die Daten der TeilnehmerInnen werden gemäß § 6 der CoronaVO erhoben und bis vier Wochen nach dem Besuch aufgehoben.

Zutritts- und Teilnahmeverbot

Generell ist das Teilnehmen an der Lehrveranstaltung allen Personen untersagt, die Kontakt zu einer infizierten Person hatten oder die Symptome eines Atemwegsinfekts oder erhöhte Temperatur zeigen.

Für Personen, die sich aufgrund einer behördlichen Anordnung in Quarantäne befinden, besteht ein Zutritts- und Teilnahmeverbot.

Personen, die diese Voraussetzungen nicht erfüllen können oder wollen, können leider an der Veranstaltung nicht teilnehmen.

Räumlichkeiten

In den Räumlichkeiten werden die Oberflächen stets sauber gehalten und Desinfektionsspray steht bereit.

Es wird regelmäßig gründlich gelüftet.

Magdalena Ries

21.06.2021, Magdalena Ries (Lehrbeauftragte)

magdalena.ries@ph-freiburg.de

10.6. Packliste des/der Dozierenden für Blockveranstaltung

Mitbringen:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Erste-Hilfe-Set ✓ Literatur zur EP Theorie und Praxis für kleine Bibliothek vor Ort ✓ EP-Spielmaterialien: Seile, Augenbinden, „Susi“, Spinnennetz, Softball ✓ Kostüm und Requisiten für Ronja, Graugnom, Bär ✓ Lösungszettel für Baustein „Hauseroberung“ ✓ Grablichtkerzen, Feuerzeug, Taschenlampe ✓ Gong ✓ Warme robuste Kleidung für jedes Wetter ✓ Festes Schuhwerk ✓ Material für Gestaltung der Kreismitte für Baustein „Ritual Wolfspfad“ ✓ Musikbox ✓ Einkaufszettel für Lebensmitteleinkauf ✓ Corona-Anwesenheitsliste ✓ Ein Corona-Schnelltest pro Person ✓ Laptop + Ladekabel ✓ Seminarablaufplan in Druckversion ✓ Skript in Druckversion ✓ Notizblätter für Dokumentation von Rückmeldungen der Studierenden, von anstehenden Aufgaben; als Merktzettel für einzelne Bausteine ✓ Liedblätter für Morning Power ✓ Für jede Lerngruppe eine Kopie der Ziele von EP (s. Baustein „Erklärung Arbeitsauftrag“) ✓ Flipchart-Papier ✓ Edding ✓ Moderationskarten ✓ Kullis ✓ Kasse für Teilnehmerbeitrag ✓ Uhr
Vor Ort:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gitarre ✓ Liederbücher ✓ Stöcke ✓ Flipchart ✓ Haus mit Küche, Seminarraum, Schlafräumen, Sanitär, Feuerstelle, Außengelände

10.7. Tabellen zur Blockveranstaltung

Tab. 6: Planung der Einführungsveranstaltung am Dienstag (in Anlehnung an Lauper, 2008, S. 45)

Baustein + Zeit (wann)	Inhalt (was)	Lehr- Lernstrategie (wie)	Methode (wie)	Sozialform (wer)	Material	Absicht (Warum) Begründung aus EB
2 Wochen im Vorlauf: Vorbereitung	Text lesen, eigenständig Lerngruppen bilden und auf ILIAS eintragen,	Nutzung von Vorwissen (s. Kap. 2.3.2.4)	Textarbeit (Siebert, 2010, S. 134f.) Inverted Classroom	Einzel	ILIAS Kurs zur Gruppenfindung, Text auf ILIAS, Begrüßungsmail	Möglichkeit zur Vorbereitung und Einordnung des spezifischen Fachgebiets der EP im gesamten pädagogischen Feld
16.00: Begrüßung	Vorstellung der Dozierenden, Kurzer Einblick über Zustandekommen des Seminars (neu in der Form)	Emotionsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Advanced Organizers (Siebert, 2010, S. 84)	Gemeinsam	Power-Point-Präsentation (PPP),	Transparenz über Dozierende -> Beziehungsaufbau (s. Kap. 5.2.1)
16.05: Modulstruktur	Einblick in groben Aufbau des Seminars (wann das Seminar wo und wie stattfindet), Einblick in festgelegte Qualifikationsziele des Modulhandbuchs, Vorstellung der Prüfungsleistung	Emotionsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4), Motivationsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Advanced Organizers (Siebert, 2010, S. 84)	Gemeinsam	PPP	Transparenz bezügl. Struktur und Inhalte des Seminars (s. Kap. 5.2.1), Orientierung und Sicherheit sind für Lernende grundlegende Bedürfnisse, um sich für Neues evtl. auch Verunsicherndes zu öffnen (Siebert, 2019, S. 102)

16.15: Abfrage IST-Zu- stand	Frage nach Vorerfahrungen und Wissen zu EP	Aktivierung von Vorwissen (s. Kap. 2.3.2.4)	Impulsfragen (Sie- bert, 2010, S. 124f.)	Gemeinsam	Notizblatt zur Doku- mentation von Ant- worten	Ausgangsniveau erheben, an das In- halte für Anschlussfähigkeit ange- passt werden (s. Kap. 2.3.2.2 Teilneh- merorientierung)
16.30: Theorie-Input I: Grundlagen	Freizeitpäd: Def Bildungsverständnis, EP: Definition, Forschungs- stand, Ziele, Zielgruppe, Merkmale, Modelle, Hdlfel- der (s. Kap. 2.4.1-2.4.5)	Organisationsstra- tegie (s. Kap. 2.3.2.4)	Sandwichvortrag (Siebert, 2010, S. 110f.)	Gemeinsam	PPP	Überblick, Orientierung im Thema
17.00: Lerngruppen	Austausch der Studierenden zu Erfahrungswerten, Moti- vation, Texten aus Vorberei- tung, -> dann Präsentation der Lerngruppen zu Austausch	Strategie des ko- konstruktiven Ler- nens (s. Kap. 2.3.2.3 Ko-Ler- nende als Unter- stützungssystem), Elaborationsstrate- gie (s. Kap. 2.3.2.4), Aktivierung von Vorwissen (s. Kap. 2.2 Die Lernenden)	Mind-Map/Folie gestalten mit Ant- worten auf Fragen (Siebert, 2010, S. 114ff.)	Kleingruppe	-	Bezug zu eigenen Erfahrungen + Inte- resse wecken (Schubiger, 2016, S. 72) Aktive Beteiligung der Studierenden
17.30: Pause						Informationsaufnahme entlasten (Aufmerksamkeitsspektrum begrenzt)

17.40: Lernziele	Beschäftigen und Erarbeiten individ. Lernziele, die die Studierenden sich für das Seminar setzen wollen	Metakognitive Strategie (s. Kap. 2.2 Die Lernenden), Motivationsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Solo (Zuffellato & Kreszmeier, 2012, S. 204)	Einzel	Natur in direkter Umgebung, Lied als Hintergrundmusik, Blatt zur Dokumentation der Lernziele	Eigene Anbindung zu Thema, konkrete Formulierung eigener Intentionen/Ziele/Nutzen (s. Kap. 2.3.2.2 Lernzielorientierung und 2.3.2.4 Motivationsstrategie), Eigenverantwortung zur Zielerreichung bewusst machen (Lauper, 2008, S. 53), Aktivierung/Motivierung (s. Kap. 2.2 Die Lernenden)
17.50: Organisatorisches + Fragerunde	Austausch über offene Fragen von Dozierenden und Studierenden zum bisherigen/weiteren Seminarverlauf	Emotionsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Frage zur Metakognition (Siebert, 2010, S. 125f.)	Gemeinsam	PPP, Notizblatt zur Dokumentation von Antworten	Sicherheit + Orientierung für die Studierenden ermöglichen und letzte Vorbereitungen für Blockveranstaltung treffen

Tab. 7: Planung der Blockveranstaltung Tag 1 (in Anlehnung an Lauper, 2008, S. 45)

Baustein + Zeit (wann)	Inhalt (was)	Lehr- Lernstrategie (wie)	Methode (wie)	Sozialform (wer)	Material	Absicht (Warum) Begründung aus EB
14.00: EP-Praxis I: Hauseroberung	Rallye zur „Hauseroberung“, in der Studierende von Ronja Räubertochter begrüßt werden und eine Problemstellung lösen müssen, um das Seminarhaus zu finden (Erleben aus Teilnehmerperspektive)	Strategie des Modelllernens (s. Kap. 2.3.2.3 Lehrende als Unterstützungssystem), Motivationsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Exemplarisches Lernen (Siebert, 2010, S. 104)	Gemeinsam	Kostüm Ronja Räubertochter + Graugnom, Spielmaterialien, Lösungswort, Hausschlüssel	Ort kennenlernen für räumliche Orientierung, Aktivierung, gemeinsam Ankommen,
15.00: Einführung in Ort und Struktur der Blockveranstaltung	Zimmer beziehen, Blockseminarüberblick, Kochplanung, Nachtruhe, Teilnehmerbeitrag, Anwesenheitsliste 3G-Kontrolle	Emotionsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Advanced Organizers (Siebert, 2010, S. 84)	Gemeinsam, Einzelnen	Corona-Anwesenheitsliste, Flipchart mit Seminarübersicht und Kochplan zum Eintragen, Geldkasse	Orientierung und Sicherheit sind für Lernende grundlegende Bedürfnisse, um sich für Neues evtl. auch Verunsicherndes zu öffnen (Siebert, 2019, S. 102)
16.00: Ankommensritual: Alltagsmantel ablegen	Alles was gedanklich ablenkt und beschäftigt aus Alltag als imaginären Alltagsmantel ablegen und über Blockveranstaltung zur Seite legen	Motivationsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Emotionales Training durch Denkpause (Siebert, 2010, S. 85ff.)	Einzelnen	-	Beiseitelegen von gedanklichen Ablenkungen aus dem Alltagsgeschehen, um Aufmerksamkeit und Einlassen auf den Lerngegenstand zu unterstützen (s. Kap. 5.2.3)
16.10: EP-Praxis II: Interaktions- und Kooperationsspiele	Erleben aus Teilnehmerperspektive Handlungsfeld der einfachen Kooperationsspiele: Namensspiel mit	Strategie des Modelllernens (s. Kap. 2.3.2.3 Lehrende	Exemplarisches Lernen (Siebert, 2010, S. 104) und anschließende	Gemeinsam	3 Seile, Susi	EP in der Praxis erleben, niedrigschwelliger Einstieg (s. Kap. 2.4.3)

	Soziolinie, Zauberer-Riesen-Zwerge, Wo ist Susi, Stummes Schach -> Spiele werden anschließend analysiert auf Zielgruppe, Alter, Förderziele, Adaptionmöglichkeiten, Sicherheitsaspekte	als Unterstützungssystem), Elaborationsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Spielbesprechungen (Siebert, 2010, S. 55)			
18.00: Abendessen	Vorbereitung von Studierendengruppe, Mahlzeit und Spüldienst			Gemeinsam	Lebensmittel + Küche	Grundbedürfnis erfüllen, um aufnahmefähig zu sein
20.00: Lagerfeuer	Singen am Lagerfeuer, Geschichte erzählen, aus der Nachtspiel hervorgeht	Strategie des Modelllernens (s. Kap. 2.3.2.3 Lehrende als Unterstützungssystem)	Exemplarisches Lernen (Siebert, 2010, S. 104)	Gemeinsam	Liederbücher, Holz, Zunder, Feuerzeug,	Weiteres EP-Handlungsfeld zur Gemeinschaftsbildung, Naturerfahrung kennenlernen (s. Kap. 2.4.3)
20.30: EP-Praxis III: Nachtspiel	Erleben aus Teilnehmerperspektive das Nachtspiel „Feuerwache“, -> anschließende Analyse über Einsatz des Nachtspiels	Strategie des Modelllernens (s. Kap. 2.3.2.3 Lehrende als Unterstützungssystem), Elaborationsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Exemplarisches Lernen (Siebert, 2010, S. 104)	Gemeinsam	warme Kleidung, Wald mit Lichtung und Feuer in der Mitte	Variante der Interaktionsspiele kennenlernen (s. Kap. 2.4.3)

21.15: Abendabschluss	Sternenstaub-Ritual mit Äußerung eines Wunschs an Gruppe und an gemeinsame Zeit (zur Gemeinschaftbildung)	Strategie des Modelllernens (s. Kap. 2.3.2.3 Lehrende als Unterstützungssystem)	Exemplarisches Lernen (Siebert, 2010, S. 104)	Gemeinsam	Schüssel mit Mehl, Taschenlampe für Rückweg	gemeinsame Arbeitsatmosphäre des Tages abschließen -> gibt Struktur (Borg & Herrmann, 2012)
--------------------------	---	---	---	-----------	---	---

Tab. 8: Planung der Blockveranstaltung Tag 2 (in Anlehnung an Lauper, 2008, S. 45)

Baustein + Zeit (wann)	Inhalt (was)	Lehr- Lernstrategie (wie)	Methode (wie)	Sozialform (wer)	Material	Absicht (Warum) Begründung aus EB und EP
8.00: Morning Power	Lied singen, Spiel, Tagespruch	Strategie des Modelllernens (s. Kap. 2.3.2.3 Lehrende als Unterstützungssystem)	Blitzlicht: Daumenreflexion zu Schlaf und Stimmung (Siebert, 2010, S. 136f.)	Gemeinsam	Kostüm, Seil, Liedblätter, Spruch	Bewusster Start und Rahmung für den Tag -> gibt Struktur (Borg & Herrmann, 2012), Stimmung in Gruppe erheben um Tagesplanung daran evtl. anpassen zu können
8.30: Frühstück	Vorbereitung von Studierendengruppe, Mahlzeit und Spüldienst			Gemeinsam	Lebensmittel + Küche	Grundbedürfnis, um aufnahmefähig zu sein
10.00: EP-Praxis IV: Stockfechten	Workshop über das Stockfechten -> Elemente: Stöcke austeilen, Anfangsritual, Aufwärmübungen mit dem Stock, 2er-Grundschiß mit	Strategie des Modelllernens (s. Kap. 2.3.2.3 Lehrende als Unterstützungssystem),	Exemplarisches Lernen (Siebert, 2010, S. 104) in Form eines Workshops (Lauper, 2008, S. 61)	Partnerübung	Stöcke, Kostüm, großer ebener Platz	Weiteres EP-Handlungsfeld kennenlernen und Fähigkeit erarbeiten, die in EP eingesetzt wird (s. Kap. 2.4.3)

	verschiedenen Partner*innen, Abschlussritual, Einsammeln der Stöcke -> Themen: Begegnung und Kommunikation, Auseinandersetzung mit Kräften, Achtsamkeit, Körperwahrnehmung					
11.15: Lernzielaustausch	Austausch und Erzählen über Stand der individuellen Lernziele und aktivieren, nach Wegen zu suchen, diese weiterzuverfolgen	Metakognitive Strategie (s. Kap. 2.2 Die Lernenden), Motivationsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Kompetenzgrad-einschätzung (Schubiger, 2016, S. 78)	Kleingruppe	Seminarraum	Aktivierung der Studierenden, Lernprozess als eigenverantwortliche Aufgabe anzusehen (s. Kap. 2.3.2.2 Die Selbststeuerung), Auseinandersetzung mit sich gilt als Teil des Bildungsprozesses (s. Kap. 2.3 Bildung)
11.30: Theorie-Input II: Spieledidaktik	Einzelne Prozessschritte zur Anleitung von EP-Aktionen (AERT-Modell, Entwicklungspsychologie); EP-Spiele von Vortrag in Theorie einordnen (s. Kap. 2.4.7.1)	Organisationsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Impulsreferat (Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung, 2000, S. 52f.)	Gemeinsam	Seminarraum, Flipchart mit Prozessschritten (Kap 2.4.7.1), Flipchart mit Spieleformen	Anbindung an Studiengang gewährleisten, indem Wege aufgezeigt werden, wie EP von Kindheitspädagog*innen umgesetzt werden kann
12.30: Lerngruppen Spielvorbereitung	Jede Lerngruppe konstruiert ein EP-Spiel zu einer Spiele-gattung (Auswahl:	Strategie des konstruktiven Lernens (s. Kap.	Transferaufgabe mit Hilfestellung	Kleingruppe (Ulrich &	Seminarraum, 5 Aufgabenzettel mit Spiele-gattung,	Aufgabenstruktur verändert sich, indem Aufgaben komplexer werden und mehr selbststeuerndes Verhalten

	Vertrauen, Sinne, Kreisspiel, Kooperation u8, Kooperation ü8) und bereitet sich vor auf eine Durchführung	2.3.2.3 Ko-Lernende als Unterstützungssystem), Organisationsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	(Schubiger, 2016, S. 112)	Brieden, 2021, S. 16)	Literaturauslage als Inspiration, verschiedene EP-Spielmateriale	verlangt (s. Kap. 2.3.2.2 Selbststeuerung), Grundbedürfnis des Autonomieerlebens erfüllen (s. Kap. 2.2 Die Lernenden)
13.00: Mittagessen	Vorbereitung von Studierendengruppe, Mahlzeit und Spüldienst			Gemeinsam	Lebensmittel + Küche	Grundbedürfnis erfüllen, um aufnahmefähig zu sein
14.00: Pause						Informationsaufnahme entlasten (Aufmerksamkeitsspektrum begrenzt)
15.00: Lerngruppen Spieldurchführungen	Anleitung des vorbereiteten Spiels, Reflexion zur Anleitung (1. Selbstwahrnehmung, 2. Fremdwahrnehmung der Gruppe, 3. Fremdwahrnehmung des/der Dozierenden)	Elaborationsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4), Motivations- und Emotionsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Übung (Ulrich & Brieden, 2021, S. 12) Feedback (Siebert, 2010, S. 139)	Gemeinsam	Gelände in Natur, Spielmaterial, warme Kleidung	Erste Erfahrungen im eigenständigen Anleiten in geschütztem Rahmen, um Handlungsfähigkeit in der EP zu erlangen (s. Kap. 3 Relevanz einer akademischen Auseinandersetzung), positives autonomieförderndes Feedback kann Motivation erhöhen (s. Kap. 2.3.2.3 Lehrende als Unterstützungssystem)
18.00: Abendessen	Vorbereitung von Studierendengruppe, Mahlzeit und Spüldienst				Lebensmittel + Küche	Grundbedürfnis erfüllen, um aufnahmefähig zu sein

20.00: EP-Praxis V: Ritual Wolfspfad	Erleben aus Teilnehmer-perspektive das Ritual „Wolfspfad“, währenddessen einzelne Studierende Pfad durchlaufen, singt die Gruppe und hört Kurzgeschichten über Thema Mut und innere Stärke	Strategie des Modelllernens (s. Kap. 2.3.2.3 Lehrende als Unterstützungssystem)	Exemplarisches Lernen (Siebert, 2010, S. 104)	Einzel	Pfad durch Wald, Taschenlampe, 50 Grabkerzen, 2 lange Feuerzeuge, Gong + Schlägel, Liederbücher, 2 Kurzgeschichten über Mut	Weiteres EP-Handlungsfeld zur Vermittlung von Geborgenheit und Gemeinschaft kennenlernen (s. Kap. 2.4.3)
21.15: Abendabschluss	Schritte zu Kreistanz lernen und anschließend gemeinsam tanzen + Sternengriff-Ritual	Emotionsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Exemplarisches Lernen (Siebert, 2010, S. 104)	Gemeinsam	Seminarraum, Musik	Feierliche Stimmung für letzten Abend, gemeinsame Arbeitsatmosphäre des Tages abschließen -> gibt Struktur (Borg & Herrmann, 2012)

Tab. 9: Planung der Blockveranstaltung Tag 3 (in Anlehnung an Lauper, 2008, S. 45)

Baustein + Zeit (wann)	Inhalt (was)	Lehr- Lernstrategie (wie)	Methode (wie)	Sozialform (wer)	Material	Absicht (Warum) Begründung aus EB
8.00: Morning Power	Lied singen, Spiel, Tagespruch	Wiederholungsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Blitzlicht: Daumenreflexion zu Schlaf und Stimmung (Siebert, 2010, S. 136f.)	Gemeinsam	Liedblätter, Spruch	Bewusster Start und Rahmung für den Tag -> gibt Struktur (Borg & Herrmann, 2012), Stimmung in Gruppe erheben um Tagesplanung daran evtl. anpassen zu können

8.30: Frühstück	Vorbereitung von Studierendengruppe, Mahlzeit und Spüldienst			Gemeinsam	Lebensmittel + Küche	Grundbedürfnis erfüllen, um aufnahmefähig zu sein
10.00: EP- Praxis VI: Vertiefung <u>oder</u> Theorie-Input III: Reflexion in der EP und Rolle der Erlebnispädagog*innen	Frage an Studierende nach Interesse zu entweder weitere EP-Spiele anspielen und analysieren oder Vertiefung der Theorie; <u>Praxis:</u> Klatschspiel, Ritter Knappe, Hallo Herr Nachbar, Katze und Maus, Drache und Pinguin, Magischer Stab -> anschließende Analyse der Spiele <u>Theorie:</u> A: Rückblick Ritual Wolfspfad: Frage nach Gelingensbedingungen für Ritual B: Reflexion und -methoden (s. Kap. 2.4.7.1 Abschluss) C: Rolle und Kompetenzanforderungen an Erlebnispädagog*innen (s. Kap. 2.4.7)	<u>Praxis:</u> Wiederholungsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4) <u>Theorie:</u> A: Elaborationsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4) B, C: Organisationsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	<u>Praxis:</u> Exemplarisches Lernen (Siebert, 2010, S. 104) <u>Theorie:</u> A: Ritualbesprechung (Siebert, 2010, S. 55) B: Impulsreferat (Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung, 2000, S. 42f.) C: Metaplan (Siebert, 2010, S. 116f.) -> zwischendurch kleine WUPs zur Aktivierung	Gemeinsam	<u>Praxis:</u> Softball, Seil, 1,30m-Stock <u>Theorie:</u> Seminarraum, 4 Flipchartpapiere mit Überschriften Wissen, Fähigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz, Moderationskarten, Kullis, Seile	Frage nach Bedarf, um Teilnehmerorientierung nachzukommen (s. Kap. 2.3.2.2), Zentrales Element der EP (Reflexion) erarbeiten (s. Kap. 2.4.7.1 Abschluss), Bewusstsein schaffen über Kompetenzanforderungen an EP zur Integration dessen in eigenes Handlungsrepertoire

12.30: Offene Fragen an EP	Fragen, die sich aus letzten Tagen zur EP ergeben haben, aufgreifen	Emotionsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Frage zur Metakognition (Siebert, 2010, S. 125f.)	Gemeinsam	Seminarraum	Sicherstellen, dass keine Unklarheiten den Kompetenzerwerb erschweren, beratende Rolle des/der Lehrenden (s. Kap. 2.3.2.3 Die Lehrenden als Unterstützungssystem)
13.00: Mittagessen	Vorbereitung von Studierendengruppe, Mahlzeit und Spüldienst				Lebensmittel + Küche	Grundbedürfnis erfüllen, um aufnahmefähig zu sein
14.00: Lernziel-Reminder	Auseinandersetzung mit eigenem Lernziel und dessen Erreichung	Metakognitive Strategie (s. Kap. 2.2 Die Lernenden), Motivationsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Kompetenzgrad-einschätzung (Schubiger, 2016, S. 78)	Einzel		Individuelle Lernzielkontrolle als Momentaufnahme (s. Kap. 5.2.4)
14.15: Erklärung Arbeitsauftrag	Erklärung des Arbeitsauftrags und erster Kleingruppenaustausch -> offene Fragen -> erste Planungsphase in Lerngruppe	Motivationsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Transferaufgabe ohne Hilfestellung (Schubiger, 2016, S. 112)	Gemeinsam & Kleingruppe (Ulrich & Brieden, 2021, S. 16)	Seminarraum, 5 Kopien mit Zielsammlung, Aufgabenstellung schriftlich auf Flipchart,	aus Teilnehmerperspektive Erlebtes umsetzen in Rolle der Anleitenden -> weiterführende Erfahrungen im eigenständigen Planen und Durchführen mit einer Kindergruppe, um Handlungsfähigkeit in der EP zu erlangen (s. Kap. 3 Relevanz einer akademischen Auseinandersetzung)
15.00: Packen, Putzen & Abschied	Packen, Zimmer verlassen, Haus besenrein säubern, Ritual „Abschiedsschnecke“	Emotionsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Abschiedsschnecke	Einzel + Gemeinsam	Putzmaterialien	Gemeinsam Ort sauber verlassen, Abschluss gestalten -> gibt Struktur (Borg & Herrmann, 2012)

Tab. 10: Planung der Nachbereitungsveranstaltung (in Anlehnung an Lauper, 2008, S. 45)

Baustein + Zeit (wann)	Inhalt (was)	Lehr- Lernstrategie (wie)	Methode (wie)	Sozialform (wer)	Material	Absicht (Warum) Begründung aus EB
16.00: Theorie-Input IV: Qualitätsstandards in der EP	Berufsprofil zur EP, Qualitätssicherungsverfahren und -siegel (s. Kap. 2.4.6)	Organisationsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Impulsreferat (Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung, 2000, S. 52f.)	Gemeinsam	PPP	Einblick in die Bemühungen zur Qualitätssicherung auf erlebnispädagogischem Arbeitsmarkt
17.10: Ausblick	Weiterführende Qualifikationsmöglichkeiten in der EP, Hinweise was den Transfer der Erfahrungen in Handlungsrepertoire für Studierenden erleichtert (Kamer, 2017, S. 110)	Motivationsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Sandwichvortrag (Siebert, 2010, S. 110f.)	Gemeinsam	PPP	Ausblick für weitere Vertiefung
16.20: Präsentation	Lerngruppen geben Einblick in Planung, Durchführung, Erfahrungen aus praktischer Umsetzung, -> reflektieren Herausforderungen, Gelungenes und Verbesserungspotenzial	Metakognitive Strategie (s. Kap. 2.2 Die Lernenden),	Kurzberichte mittels PPP (Schubiger, 2016, S. 74)	Gemeinsam	PPP, Reflexions- und Evaluationsfragen, Notizblatt zur Dokumentation von Antworten	Erfahrungsaustausch über Vielfalt der Umsetzungsmöglichkeiten (s. Kap. 5.2.2), Möglichkeit der Überprüfung für Dozierende, inwiefern angestrebten Lehrziele und -inhalte umgesetzt werden können (s. Kap. 5.5), Grundbedürfnis des Kompetenzerlebens erfüllen (s. Kap. 2.2 Die Lernenden)

17.20: Individuelle Lernzielüberprüfung	Rückblickende Auseinandersetzung mit und Reflexion über Erreichung der eigenen Lernziele	Metakognitive Strategie (s. Kap. 2.2 Die Lernenden)	Kompetenzgrad-einschätzung (Schubiger, 2016, S. 78)	Einzel	-	Auseinandersetzung mit sich gilt als Teil des Bildungsprozesses (s. Kap. 2.3 Bildung)
17.30: Evaluation + Feedback	Verschiedene Reflexionsmethoden (s. Theorie-Input III), Evaluationsinstrument (s. Kap. 5.5)	Metakognitive Strategie (s. Kap. 2.2 Die Lernenden),	Rückmeldungen (Siebert, 2010, S. 144ff.)	Gemeinsam	PPP	Letzte Phase eines Lehrveranstaltungszyklus mit Teilnehmenden: Lernzielkontrolle und Evaluation (Lauper, 2008, S. 44)
18.00:	Danke für aktive Teilnahme und Abschied	Emotionsstrategie (s. Kap. 2.3.2.4)	Mündliche Rückmeldung an Gruppe	Gemeinsam	-	Dankbarkeit und Wertschätzung für Einlassen und aktive Teilnahme

10.8. PPP Nachbereitungsveranstaltung



Gliederung

1. Input: Qualitätssicherung
2. Präsentationen der Lerngruppen
3. Kompetenzen der Erlebnispädagog*innen
4. Ausblick
5. Evaluation und Feedback
6. Literatur

Input: Qualitätssicherung

- Berufsbild und Definition eines E-Päd:
 - 3-jährigen Erarbeitungsprozess in Hochschulforum durch viele Vertreter und Anbieter der EP in Begleitung mit Hochschulen
 - Schriftlich festgehalten: Aufgaben, Tätigkeiten, Lernräume, Aktivitäten, Handlungsfelder, Kompetenzen (Abstreiter et al., 2019, S. 248f)
- Qualitätssicherung durch Zertifizierungsverfahren und Qualitätssiegel „beQ“
 - Dach- und Bundesverband für Individual- und Erlebnispädagogik
 - Zertifiziert Anbieter
 - Qualitätsstandards zu verschiedenen Themen aufgestellt (erfasst 62 Items)
 - 3 Bereiche: Klassenfahrten und Gruppenprogramme, Aus- und Weiterbildung, Individualpädagogik in der Jugendhilfe (Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik [BE], o.D., Rothmeier, 2018, S. 358f)

Präsentationen

- G1
- G2
- G3
- G4
- G5

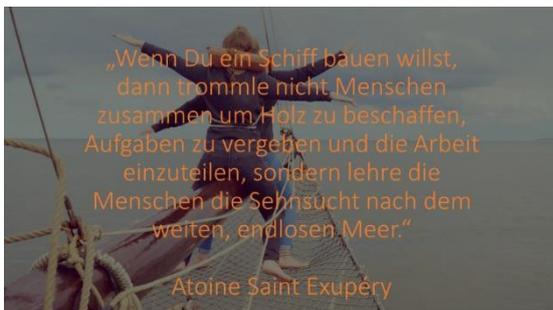
Kompetenzen der Erlebnispädagog*innen

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
<small>(Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, 53f)</small>			

- Haltung:**
- Schatzsuchestatt Fehlerfahndung
 - Offenheit = Menschen immer wieder neu in ihren Potenzialen und Anliegen sehen und innerlich begleiten (z.B. Austausch über einzelnen Kinder)
 - Störungen haben Vorrang
 - Sichere, vertrauensvolle Räume herstellen, in denen Menschen/Kinder neue Erfahrungen machen können, um sich selbst und all ihre Fähigkeiten zu entdecken
 - Lernwege und Ausgangspunkte sind immer individuell
 - Primäre Rolle: Raum halten + Prozess begleiten
 - Genug Zeit zur Vorbereitung = Intentionsbildung
 - Nachbereitung und Dankbarkeit = Integration der neuen Erfahrungen auch für Pädagog*innen wichtig

Ausblick

- Zukunftsaussicht: Mittlerweile differenziertes Angebot (Palfraß, 2017, S. 222)
 - 1) Aus- und Weiterbildungen für Interessierte / Fortgeschrittene
 - Vielzahl an freien Trägern, von denen einige auf langjährige Erfahrungen zurückgreifen
 - In Freiburg: Zwerger & Raab, EOS-Erlebnispädagogik, NEW- Institut, Wildzeit
 - Weitere freie Seminare z.B. auch auf meiner Homepage: www-magdalena-ries.eu
 - 2) Akademische Abschlüsse an Hochschulen/Unis: Bsp Master in „Abenteuer- und Erlebnispädagogik“ in Marburg
- Zukunftstipps zum Dranbleiben am EP Spirit:
 - Bildet Banden = schließt euch mit Gleichgesinnten zusammen, sprecht über eure Ziele und Herausforderungen
 - Dare to dream = Träume sind unsere Leitsterne im Leben und wichtig
 - Mut = Courage (vom Herzen handeln)



Individuelles Lernziel

Nimm Dir ein paar Minuten Zeit und reflektiere:

Was war Dein Lernziel für diese Veranstaltung?

Was davon hast Du erreicht? Was nicht?

Was hast Du erreicht, wovon Du nicht ausgegangen bist?

Schreibe dann ein bis drei wichtige Stichpunkte unsere gemeinsame Wortwolke:

Link zur Wortwolke: www.menti.com
Code 9237 2418

Evaluation: Lernerfolge sichtbar machen

1. Zoom-Umfrage Kompetenzerweiterung

2. Umfrage PH-Evaluation

https://cloud6.evasys.de/ph_freiburg/online.php?pswd=28W53

Literatur

- Abstreiter, R., Zwerger, R. & Zwerger, R. (2019). *Außen handeln - Innen schauen. Systemische Prozessbegleitung in der Erlebnispädagogik* (Gelbe Reihe: Praktische Erlebnispädagogik, 2., überarbeitete Auflage). Augsburg: Ziel.
- Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik. (o.D.). *Qualität und Professionalisierung*. Zugriff am 14.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/qualitaet.html>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF) Expertisen*, Bd. 19). München: DJI.
- Palfraß, F. H. (2017). *Einführung in die Erlebnispädagogik* (Gelbe Reihe, 2. überarbeitete Auflage). Hergensweiler: Ziel-Verlag.
- Rothmeier, K. (2018). *Qualitätsentwicklung und Zertifizierung in der Erlebnispädagogik*. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (1. Auflage, S. 354–360). München: Ernst Reinhardt Verlag.

10.9. Evaluation

Zoom-Umfrage – schriftlich

Item 1: Im Vergleich zu vor dem Seminar habe ich mehr spezifisches Wissen zu EP.



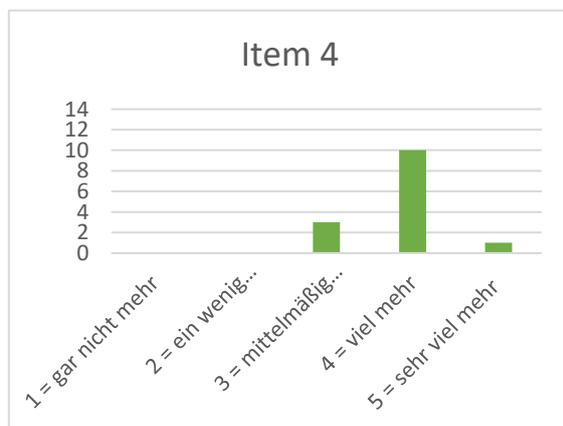
Item 2: Inwiefern habe ich einhöheres Verständnis darüber, wie und wozu EP in der Praxis eingesetzt werden kann?



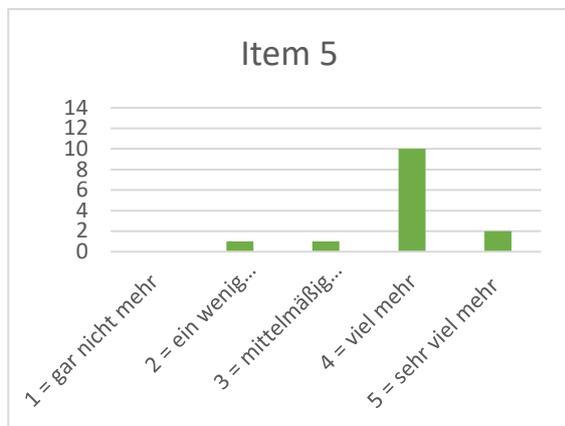
Item 3: Durch das Seminar habe ich die konkreten Details zur eigenständigen Durchführung einer EP-Aktion umfassender verstanden.



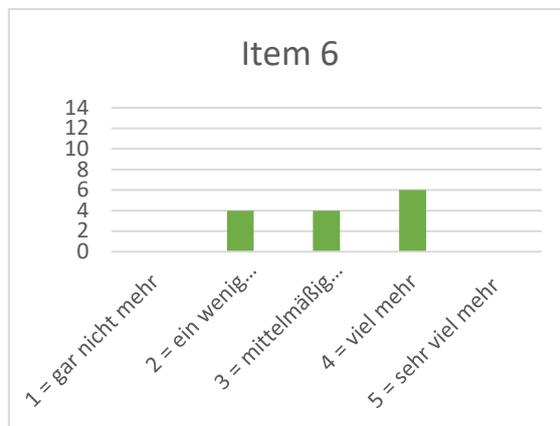
Item 4: Durch das Seminar habe ich mehr Sicherheit in der Anleitung von EP-Aktionen erworben.



Item 5: Nach dem Seminar traue ich mir mehr zu, eigenständig EP-Aktionen durchzuführen.



Item 6: Ich habe in dem Seminar mehr über mich selbst erfahren.



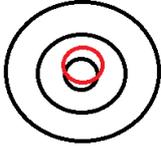
Item 7: Ich habe durch das Seminar tiefergehend verstanden, mit welcher Haltung Erlebnispädagog*innen agieren.



Erlebnispädagogische Reflexionsmethoden – mündlich

Frage 1: Wie neu und herausfordernd war es für dich persönlich?

(Zentrum: Komfortzone = keine Herausforderung; 2. Ring: Lernzone = angenehme Herausforderung; 3. Ring: Panikzone = zu viel Herausforderung)



Rot = Positionierungen der Studierenden

Rückmeldungen:

Aus der Komfortzone:

- Schöner Rahmen
- Sichere Lernatmosphäre
- In Gruppe wohlfühlt (2 TN)
- Vielfältigkeit in Inhalten
- In sich schlüssiger Aufbau
- Freude am Lernen von Beginn an
- Wissen wurde reaktiviert und erweitert

Aus der Lernzone (9 TN):

- Viele EP-Spiele gelernt, die bisher unbekannt war
- Hintergrundwissen zur EP war vorher nicht vorhanden
- Einleitung und Ausleitung von Spielen war für mich neu und macht einen großen Unterschied
- Baustein „Lerngruppen Spieldurchführungen“ war herausfordernd (7 TN)
- Wolfspfad zu erleben war herausfordernd
- Herausfordernd die Kind-Perspektive einzunehmen

Frage 2: Wie umfangreich war das Seminar für dich persönlich?

(links: zu wenig; rechts: zu viel)



Rückmeldungen:

- Seminargestaltung war sehr rund
- Hätte mir längeres Seminar gewünscht (mind. 3 Nächte)
- Guter Wechsel zwischen Theorie und Praxis im Vergleich zu sonstigen Seminaren
- Braucht mehr Pausen, um sich zwischendurch erholen zu können

- Hätte mir gern während den Spielen und Aktionen Notizen gemacht, damit ich mir das als merken kann
- Insgesamt war das Seminar gut aufgebaut
- Das Nachtreffen würde ich mir in Präsenz und nicht online wünschen

Frage 3: Wie anschlussfähig waren die Seminarinhalte an das Studium für dich?

(links: nicht anschlussfähig; rechts: sehr anschlussfähig)



Rückmeldungen:

- Für Krippenbereich ist eher wenig einsetzbar
- Bisher hatte ich noch keine Ahnung davon, wie ich vorgehen kann beim Spiele anleiten. Das Seminar war perfekt so
- Die Aktionen waren aus Erwachsenenperspektive schon so schön. Ich hätte es gern noch Kinderaugen ermöglicht, die Aktionen zu erleben
- Ein neuer Aspekt war für mich, die Angebote in eine Geschichte einzubetten und währendessen zu schauspielern
- Durch die Erlebnisse sind eigene Bilder zu EP-Aktionen entstanden, die ich jetzt selbst konkret umsetzen kann
- Ihr wart sehr sehr gute Vorbilder für die konkrete Umsetzung. Das habe ich bisher noch nicht so häufig so erlebt

Frage 4: Wie viel Motivation hast du durch das Seminar entwickelt, EP mit Gruppen in der Praxis zu machen?

(links: keine Motivation; rechts: große Motivation)



Rückmeldungen:

- Der Funke ist übergesprungen
- Input möchte ich anwenden in
 - Kita,
 - Zeltlager,
 - Schulsozialarbeit,
 - Schulkindbetreuung,
 - Thementagen

Frage 5: Wie bereit fühlst du dich durch das Seminar, EP-Aktionen selbstständig durchzuführen?

(links: gar nicht bereit; rechts: sehr bereit, braucht noch etwas)



Rückmeldungen:

Aus der Mitte:

- Möchte mich noch weiter einlesen, um auch reagieren zu können, wenn Situationen schief gehen, um einen Plan B zu haben
- Spiele kann ich umsetzen, aber viele andere Handlungsfelder der EP noch unbekannt

Sehr Bereit:

- Hatte sich schon 6 Wochen lang mit Naturpädagogik auseinandergesetzt, die ähnlich arbeitet
- EP-Spiele sind aus der Juleica schon bekannt

Frage 6: Wie zufrieden warst du insgesamt mit dem Seminar?

(links: gar nicht zufrieden; rechts: sehr zufrieden)



Rückmeldungen:

- Eines der besten und brauchbarsten Seminare bisher im Studium (3 TN)
- Rund um gelungen
- Gemeinschaftsgefühl aufgebaut
- Aufbau war stimmig. Möchte ich als Prototyp mitnehmen
- Die Interaktion zwischen euch (verantwortliche Durchführende) war top. Das färbt auf die Gruppe ab (2 TN)
- War gut, dass die Verfasserin dieser Arbeit Mitstudierende und gleichzeitig Ko-Referentin war und somit eine Brücke baute

High-Lights:

= besondere, beeindruckende Momente

Rückmeldungen:

- Viele Highlights (4 TN)
- Spieldurchführungen der anderen Lerngruppen sehen
- Spielesammlung (3 TN)

- Stockfechten. Vorher hatte ich gar keine Lust darauf. Jetzt möchte ich es gern vertiefen. Das muss man einfach gemacht haben
- Feuer machen als Gruppe ist eine gute Einleitung für den ersten Abend
- Auflösung der Clickenbildung durch die Spiele
- Atmosphäre im Seminar hat das eigene Anleiten leicht gemacht
- Ritual Wolfspfad war sehr eindrucksvoll
- Aktionen, die bisher unbekannt waren
- Besondere Atmosphäre

Spot-Lights:

= darauf möchte ich noch hinweisen

Rückmeldungen:

- Mehr Pausen, weil die Bausteine sehr dicht und intensiv waren (3 TN)
- Andere Jahreszeit, in der es wärmer ist
- Gruppe mehr partizipieren lassen und auf Wünsche während dem Seminar mehr eingehen
- Abstände, in denen beim Wolfspfad-Ritual die Teilnehmenden losgeschickt wurden, waren zu kurz. Abstände könnten mithilfe einer Sanduhr oder Wunderkerzen angezeigt werden (2 TN)
- Hätte mir nach dem offiziellen Abendprogramm noch mehr gemeinsames Zusammensitzen in der Großgruppe gewünscht

Lehrveranstaltungsevaluation der PH-Freiburg

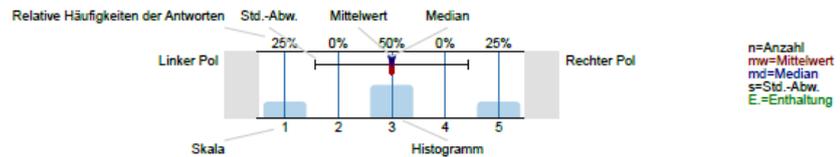


Carolin Räuber, Magdalena Ries
 7/1a Freizeitpädagogik mit Schwerpunkt Erlebnispädagogik (Wahlpflichtbereich) (BKP 040)
 Rücklauf: 8 von 16 (50 %)

Auswertungsteil der geschlossenen Fragen

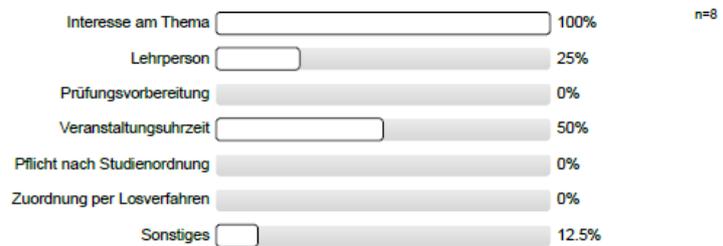
Legende

Fragetext



1. Veranstaltungswahl

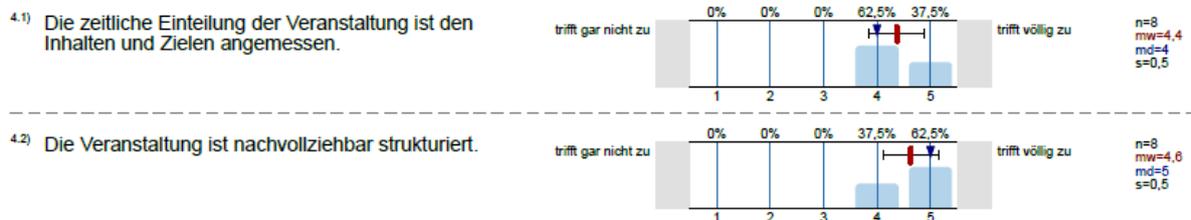
1.1) Meine Hauptgründe für die Teilnahme an dieser Lehrveranstaltung waren... (Mehrfachauswahl möglich)



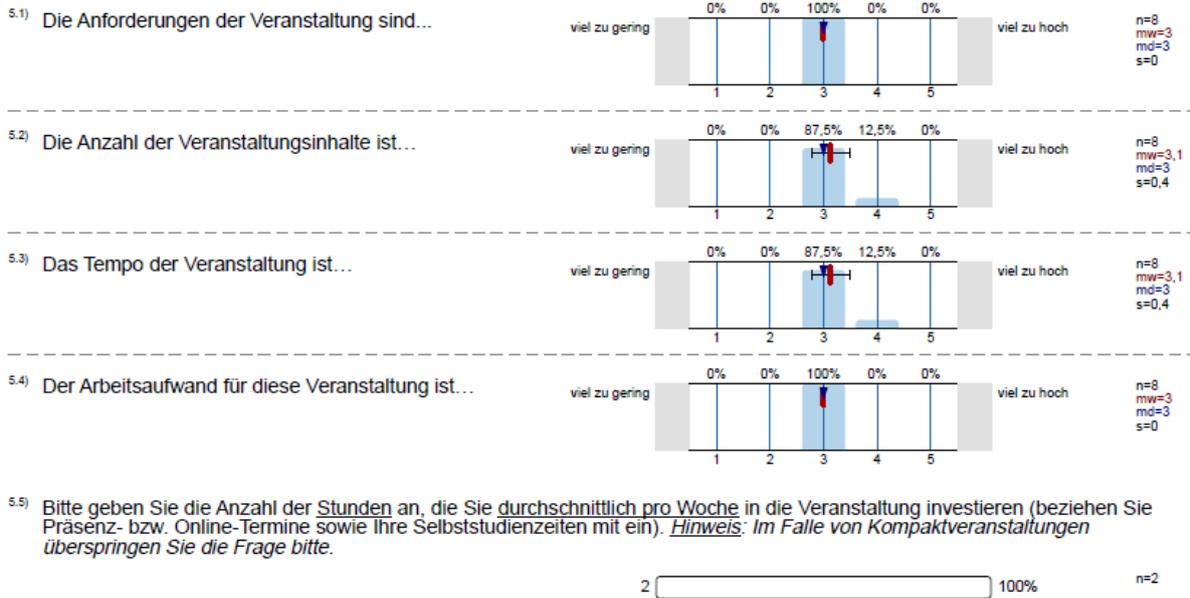
2. Didaktik und Interaktion: Carolin Räuber



4. Struktur und Aufbau der Veranstaltung



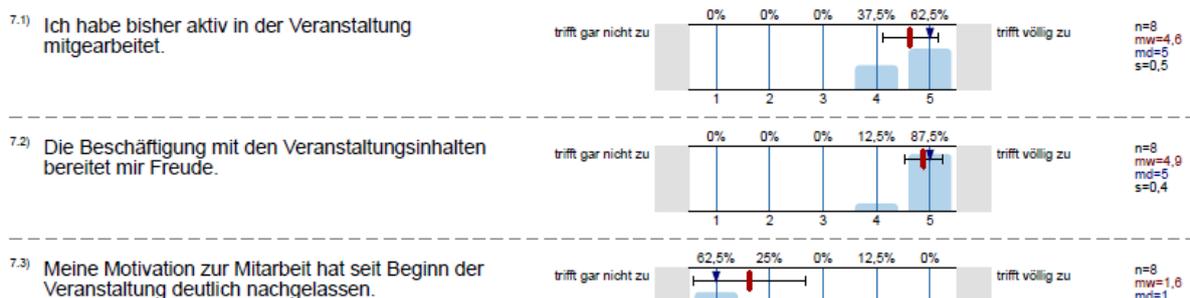
5. Veranstaltungscharakter und Workload



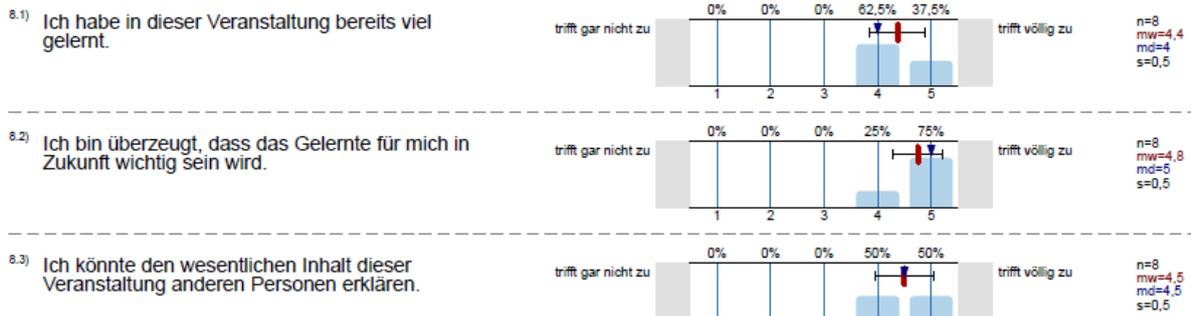
6. Medien und Materialien



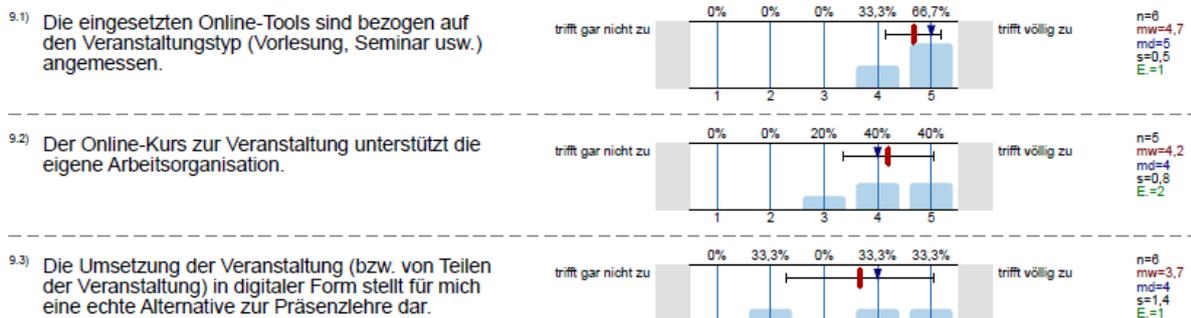
7. Persönliche Motivation



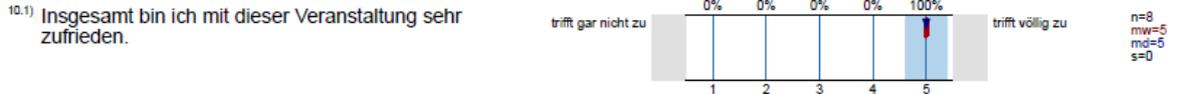
8. Lernerfolg



9. Online-Lehre



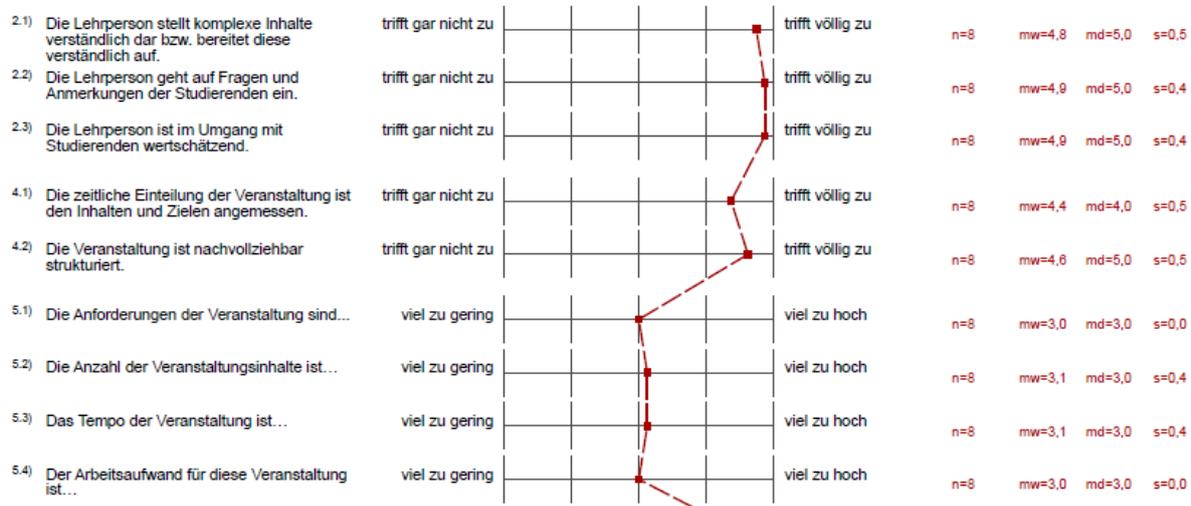
10. Gesamteinschätzung



Profilinie

Teilbereich: Lehrveranstaltungsevaluation
 Name der/des Lehrenden: Carolin Räuber, Magdalena Ries
 Titel der Lehrveranstaltung: 7/1a Freizeitpädagogik mit Schwerpunkt Erlebnispädagogik (Wahlpflichtbereich)
 (Name der Umfrage)

Verwendete Werte in der Profillinie: Mittelwert



10. Gesamteinschätzung

^{10.2)} Wodurch lernen Sie in dieser Veranstaltung am meisten?

- Durch die handlungsorientierte Praxis, den schönen Rahmen der Erlebnispädagogik mit all seinen Facetten, die wertschätzende Atmosphäre, die zahlreichen Praxisbeispiele, die tollen Inhalte, das Ausprobieren und selbstkreieren sowie die beiden engagierten und großartigen Lehrpersonen. Das Gesamtpaket ermöglichte mir ein ganz anderes Lernen endlich mal weg von dem typisch kognitiven Lernstrukturen und damit ins Erleben und Fühlen kommen, was eben dadurch viel besser hängen bleibt als nur theoretische Veranstaltungen. Ich habe einen wertvollen Schatz für die Praxis mitgenommen, wie ich mit Kindergruppen arbeiten kann und auf was alles zu achten ist, damit es für Kinder begeisterungsfähig und ganzheitliches Lernen und Erfahren wird.
- Durch die vielen aktiven Inputspiele bzw. meiner aktiven Teilnahme daran, die anschließend unter Anleitung gemeinsam reflektiert wurden. Die Reflektion war herbei besonders wertvoll.
- Interaktion
- Praktische Erfahrungen mit Kommiliton*innen
Gespräche
- durch das eigene Erleben der Inhalte

^{10.3)} Was erschwerte Ihr Lernen in dieser Veranstaltung?

- Das online format
- Der eng getaktet zeitliche Rhythmus der verschiedenen Einheiten, wodurch wenig Zeit für eigene Reflektion blieb. Es war insgesamt sehr voll und gab wenig Raum zum "runter kommen". Die vielen Eindrücke und Informationen konnten dadurch nicht immer so gut von mir selbst aufgenommen werden.
- mein Leben drumrum

^{10.4)} Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie?

- 1. Etwas mehr zeitlichen Puffer einplanen
- 2. Ich fände es schön, wenn direkt zu Beginn die Seminar- und Studienleistung besprochen würden. Das Seminar findet im 7. Semester parallel zur Bachelorarbeit statt und mich persönlich hat es etwas gestresst mitten im bzw. kurz vor Ende des Seminars auch noch zu erfahren, dass ich eine Studienleistung erbringen muss, welche so dann eigentlich nicht mehr in meinen Zeitplan gepasst und mich etwas gestresst hat.
- 3. Während der Reflexionsrunden noch kurz die Zeit für Notizen einplanen.
- Blockveranstaltung einen Tag länger zu veranschlagen, damit mehr Zeit für die Inhalte bleibt. Gerne mehr solcher Veranstaltungen!!! Sollte fest im Modulaplan verankert werden.
- Längeres Kompaktwochenende z. B. auf Schloss Hohenfels
- für mich war es insgesamt eine sehr runde Veranstaltung, dass die Vor- und Nachbereitung online stattfinden mussten, war ja der Situation geschuldet

10.10. Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und dass diese noch nicht anderweitig zur Gänze oder in Teilen als Bachelorarbeit oder anderweitige Studienabschlussarbeit eingereicht wurde.

Darüber hinaus erkläre ich, dass die schriftliche Form der Arbeit und die elektronische Datei identisch sind.

10.02.2022

(Ort / Datum)



(Unterschrift)