

Erlebnispädagogik in der Schule - Wirkungen und Methoden

herausgegeben von

Annette Boeger

und

Thomas Schut

Mit Beiträgen von

Isabell v.Ackeren, Annette Boeger,

Dirk Nasser, Sandro Jahnke,

Tobias Dörfler und Marcus Roth,

Alexandra Schiering, Thomas Schut

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

©Copyright Logos Verlag Berlin 2005

Alle Rechte vorbehalten.

ISBN 3-8325-0946-1

Logos Verlag Berlin
Comeniushof, Gubener Str. 47,
10243 Berlin
Tel.: +49 030 42 85 10 90
Fax: +49 030 42 85 10 92
INTERNET: <http://www.logos-verlag.de>

1. Handlungsorientierung und Erlebnispädagogik in der Schule aus erziehungswissenschaftlicher Sicht

Isabell van Ackeren



I. Theorie

1.1 Handeln, Erleben, Erfahren

Die Erlebnispädagogik ist ein reformpädagogisches, handlungsorientiertes und erfahrungsbezogenes Konzept und entspringt somit einer schulischen Traditionslinie und schulpädagogisch festgestellten Handlungsbedarfen, die außerhalb fachlicher Kompetenzen bestimmter Unterrichtsfächer liegen. Dazu zählen beispielsweise – u.a. bedingt durch eingeschränkte bzw. veränderte Erfahrungsräume für Kinder und Jugendliche – Bewegungsarmut und verringerte Geschicklichkeit, fehlende Eigeninitiative, Spontaneität und Kreativität sowie die zu fördernde Fähigkeit, kooperativ zu handeln und sensibel für die anderen Mitglieder einer Gruppe zu sein. Solche konstatierten Defizite beruhen auf personalen und sozialen Entwicklungseinschränkungen von Kindern und Jugendlichen in einer sich ständig wandelnden, mediatisierten, pluralistischen und zugleich individualisierten Welt.

Obgleich die Erlebnispädagogik in der Schule verwurzelt war und ist, liegt ihr Schwerpunkt seit Mitte des letzten Jahrhunderts vornehmlich in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern: „Nach dem Zweiten Weltkrieg konnte diese Methode in der schulischen Pädagogik zunächst nicht mehr Fuß fassen, während die Erlebnispädagogik in der Jugendarbeit, in den Jugendverbänden, in der Heimerziehung seit Mitte der 80er Jahre einen atemberaubenden Siegeszug antrat. Verfolgt man die Fachliteratur, so darf man behaupten, dass die Erlebnispädagogik auf dem besten Weg zurück in die Schule ist“ (Heckmair & Michl 2002, 150/51).

Im skizzierten reformpädagogischen Sinne will die Erlebnispädagogik personale, soziale und methodische Kompetenzen durch eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung fördern. Es handelt sich bei diesem Konzept um ein intentional geschaffenes Lernangebot nicht nur für fachliches, sondern gerade auch für fachunabhängiges Lernen. Mittels handlungsorientierter Lernarrangements sollen Veränderungen im Verhalten ermöglicht werden, indem Denk- und Handlungsrouninen durch ungewohnte, außergewöhnliche Handlungszusammenhänge – insbesondere in Erlebniskontexten – durch Schaffung von Distanz hinterfragt werden.

Mit diesem Beitrag soll erlebnispädagogisches Handeln als eine handlungsorientierte Methode in schulischen Kontexten reflektiert werden. Zu diesem Zweck werden zunächst die zentralen Lernziele der Handlungsorientierung und der Erlebnispädagogik beleuchtet, die über die kognitive Lernzieldimension hinausgehen und diese ergänzen. Zentral ist hier die soziale und personale Kompetenzentwicklung im fachübergreifenden Lernkontext, wobei auch hinterfragt wird, welchen Stellenwert dieses Lernen im Rahmen der aktuellen Schwerpunktlegung auf die fachliche Wissensvermittlung nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der großen Schulleistungsstudien TIMSS (Third International Mathematics and Science Study, Baumert et al. 1997) und insbesondere PISA (Programme for International Student Assessment, 2001 und 2004) derzeit hat. In einem weiteren Schritt werden die Konzepte „Handlungsorientierung“ und „Erlebnispädagogik“ hinsichtlich ihrer Grundbegriffe „Handeln“, „Erleben“ und „Erfahren“ beleuchtet und ins Verhältnis gesetzt. In den beiden letzten Kapiteln werden Daten aus der empirischen Schulforschung herangezogen, um zu zeigen, wie die Unterrichtswirklichkeit an deutschen Schulen aussieht, welche Ergebnisse es zur Wirksamkeit handlungsorientierter Lernformen gibt und wie sich die Resultate zu den erfassten fachübergreifenden Kompetenzen deutscher Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 Jahren anhand der PISA-Daten darstellen. In der Zusammenschau wird der Bogen zurück zum Eingangskapitel geschlagen, um den Bedarf bewusst geschaffener Handlungs-, Erlebnis- und Erfahrungsräume in Schulen für die personale und soziale Kompetenzentwicklung zu untermauern.

1.2 Selbst- und Sozialkompetenz als schulische Aufgabenfelder

Schulische Lernprozesse zielen nicht allein auf fachlich-kognitiven Wissenserwerb, sie haben vielmehr multikriterialen Charakter. So sind beispielsweise auch fächerübergreifende personale und soziale Kompetenzen fest in den meisten deutschen Lehrplänen verankert. Die Festschreibung überfachlicher Lernziele entspringt, schultheoretisch betrachtet, einerseits der Legitimationsfunktion von Schule: Schulen wirken an der Weitergabe von Normen und Werten mit, die für die Reproduktion von Gesellschaft, aber auch für deren Weiterentwicklung notwendig sind. Insofern soll Schule dazu beitragen, zwar individuelle Freiheit und Selbstbestimmung zu fördern (emanzipative Funktion), doch erfolgt dies im gesetzten gesellschaftlichen Rahmen, indem Schülerinnen und Schüler durch erworbene überfachliche Kompetenzen wie Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Verantwortungsübernahme als solche Mitglieder in die Gesellschaft hineinwachsen, die demokratische Grundsätze weiter tragen (affirmative Funktion). Andererseits erfüllen

überfachliche Kompetenzen ebenso wie das bereichsspezifische Wissen die Qualifikationsfunktion von Schule mit dem Ziel des sozialen und wirtschaftlichen Erhalts der Gesellschaft. Fachübergreifende Kompetenzen haben unter dem Begriff „Schlüsselkompetenzen“ einen zentralen Stellenwert in diversen beruflichen Kontexten. Schlüsselkompetenzen setzen die Mobilisierung des Wissens, kognitive und praktische Fähigkeiten sowie bestimmte Sozial- und Verhaltenskomponenten wie Einstellungen, Gefühle, Werte und Motivationen voraus und erweisen sich damit als komplexe Fähigkeiten. Zugleich sind dies Kompetenzen, die auch für eine befriedigende und gelungene private Lebensgestaltung unabdingbar sind. Überfachliches personales, soziales und methodisches Lernen ist somit Hilfe für die Lebenspraxis, was angesichts der zunehmenden Individualisierung der Gesellschaft mit pluralen Lebensformen und dem damit gewachsenen Bedarf, die Lebensführung selbst zu strukturieren, einen zentralen Stellenwert einnimmt. In diesem skizzierten Sinne haben außerfachliche Komponenten schulischen Lernens eine besondere Bedeutung für persönliches und gesellschaftliches soziales und ökonomisches Wohlergehen.

In der „Nach-PISA-Ära“ erfahren jedoch kognitive Fachleistungen in ausgewählten Domänen, insbesondere Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften, derzeit eine herausragende (fach)öffentliche Aufmerksamkeit, da in diesem Bereich die dramatischen Defizite schulischen Lernens insbesondere im unteren Kompetenzbereich auf eine empirische Basis gestellt wurden und zu Konsequenzen herausfordern. Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für bestimmte fachliche Domänen sowie darauf abgestimmte landesweite Lernstandserhebungen und zentrale Abschlussprüfungen lenken den Blick der Schulen und ihrer Mitarbeiter stärker denn je auf den fachlichen Output, für den sie in der aktuellen Schulentwicklung zunehmend rechenschaftspflichtig werden.

Gleichwohl hat PISA – wenn auch nicht schwerpunktmäßig – auch so genannte „cross-curricular-competencies“ als fachübergreifende Qualifikationen in den Blick genommen. Dabei hat man sich bislang insbesondere auf selbstständiges und kooperatives Lernen sowie auf fachunabhängiges Problemlösen konzentriert. Somit hat PISA alle Lernzieldimensionen, die kognitive, die affektive und die psychomotorische, in den Blick genommen, wenngleich die Erhebungsschwerpunkte bekanntermaßen ungleich verteilt sind. Dennoch – oder vielleicht gerade deshalb – formulieren die PISA-Autoren: „Neben der Vermittlung kognitiver Kompetenzen ist die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung als Aufgabe von Schule anzusehen. Bei vielen Persönlichkeitsmerkmalen handelt es sich nicht nur um Bedingungen schulischen Lernens, sondern auch um Bildungsziele der Schule“ (PISA-Konsortium

Deutschland 2004, 191). Mit dieser Aussage wird einerseits auf die oben genannte Funktion von Schule Bezug genommen, indem die Persönlichkeitsentwicklung als Bildungsziel benannt wird. Andererseits wird auch hervorgehoben, dass überfachliche Kompetenzen bzw. bestimmte Persönlichkeitsmerkmale Grundlage, gar Voraussetzung schulischen Lernens sind und somit grundlegende Ansatzpunkte und damit eine ‚Vorstufe‘ der Förderung fachlichen Lernens darstellen können. (Die themenbezogenen Erkenntnisse aus PISA werden zum Schluss des Beitrags aufgegriffen.).

Deutlicher als beim fachlichen Lernen erweist sich Schule gerade beim Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen als nur ein Einflussfaktor. Daneben stehen insbesondere der Familienkontext und der Freundeskreis sowie multimediale Stimulationen, deren Einfluss bereits vor der Schullaufbahn wirksam wird und während der Schulzeit bestehen bleibt, so dass sich Schule als Teildimension des Sozialisationsprozesses hier besonders deutlich als nur eine Lerngelegenheit unter vielen darstellt. So können es die schulischen Institutionen mit einem sehr unterschiedlichen außerschulischen Unterstützungspotenzial, etwa durch familiäre Umstrukturierungsprozesse oder den Einfluss sozialer Herkunft, bis hin zu konkurrierenden Vorstellungen von anzustrebenden personalen und sozialen Kompetenzen, etwa in interkulturellen Zusammenhängen oder hinsichtlich überzogener elterlicher Leistungserwartungen, zu tun haben. Aber auch innerhalb der Institution Schule gibt es kein Unterrichtsfach „solidarisches Handeln“ oder „Schlüsselkompetenzen“, welches explizit in diesem Bereich Kompetenzen fördert. Die entsprechenden Einflüsse sind oftmals ungeplanter Natur, indem sie eher beiläufig und in bestimmten organisatorischen Interaktions- und Kommunikationsstrukturen der jeweiligen Schulkultur wirksam werden. „Wichtige Einflüsse kommen durch die institutionellen und organisatorischen Einflüsse von Schulen und Kindergärten zustande, weil sie die Art und Weise der Vermittlung von Wissen, Einstellungen und Kompetenzen durchdringen und damit mitbestimmen“ (Hurrelmann 2001, 676).

Gleichwohl gibt es Unterrichtskonzepte, die entsprechende didaktische Prinzipien explizieren, die Wünsche und Bedürfnisse der Schüler/innen berücksichtigen (Interessenorientierung), dabei die Selbsttätigkeit fördern und auf ganzheitliches Lernen zielen. Sie greifen die Erkenntnis auf, dass Menschen nicht allein durch Umweltfaktoren geprägt werden, sondern sich auf individuelle Art und Weise mit ihrer sozialen und räumlichen Umwelt auseinandersetzen und durch eigenes Handeln auf sie einwirken. Wie aktiv dieser Gestaltungsprozess ist, ist unterschiedlich und abhängig von vielen Faktoren der individuellen Anlage und der sozialen Umwelt. Sicherlich kann er durch Erziehungsprozesse beeinflusst werden. An dieser Stelle setzen in Abgrenzung zu Frontal- und direktivem, lehrerzentrierten

Unterricht bzw. in Distanz zu einer reinen Verstehensorientierung handlungsorientierte Unterrichtsmethoden an, die das Handeln der Lernenden in den Mittelpunkt stellen. Sie versuchen explizit, alle Lernzieldimensionen durch die enthierarchisierte Verknüpfung von Kopf und Hand zu fördern, zumal die angestrebte Handlungsfähigkeit der Schüler/innen aus Sach-, aus Methoden- sowie aus Selbst- und Sozialkompetenz besteht.

1.3 Erlebnispädagogik als handlungsorientierte Unterrichtsmethode

Der Begriff „Handlungsorientierter Unterricht“ steht zunächst einmal für ein Unterrichtskonzept, er meint noch keine Unterrichtsmethode an sich. Dieses Unterrichtskonzept beinhaltet wiederum diverse Methoden, die je nach Situation sinnvoll und zielgerichtet eingesetzt werden können. Erlebnispädagogik ist nur eine unter vielen handlungsorientierten Unterkonzepten und Makromethoden, etwa neben der Projektmethode, der Zukunftswerkstatt, dem Planspiel, der Betriebserkundung oder der Expertenbefragung.

Die Handlung bezeichnet als ‚Aktion‘ in Abgrenzung zur ‚Reaktion‘ das bewusste und zielgerichtete Einwirken des Menschen auf seine natürliche und soziale Umwelt als durch das Denken koordinierte Handeln. Sie ist auf die Realisierung eines Ziels gerichtet und dabei logisch strukturiert. Bewusste Handlungen zeichnen sich durch weitgehende Eigenständigkeit des Handelnden in der Ziel- und Weganalyse, in der Entscheidung für bestimmte Handlungsziele und -wege sowie in der Handlungsausführung und der Kontrolle der Zielerreichung aus. Differenziert man den Handlungsbegriff im Sinne des entsprechenden Unterrichtskonzeptes so ist „die Handlung [...]

- eine sinnbestimmte, für die Beteiligten relevante Bearbeitung einer Thematik,
- die in Idee, Planung, Durchführung, Ergebnis und Auswertung von einer Gruppe getragen wird,
- die immer kognitive Elemente (Überlegungen, Erörtern, Planen, Steuerung der Durchführung, Bewertung der Ergebnisse) enthält,
- mit der man sich identifiziert (es ist ‚unsere Sache‘),
- die Gebrauchswert hat (damit fangen wir etwas an) und
- die häufig praktische Tätigkeiten (Herstellen, Bauen, Zeichnen, Durchführen) und
- Ergebnisse (Bilder, Collagen, Modelle, Videos, Ausstellungen, Schulfeste, Bücher, Filme, Aktionen u. a.m.) beinhaltet“ (Bönsch 1994, 8, Gliederung durch die Autorin).

Neben die Selbsttätigkeit, die Prozessorientierung sowie die Ziel-/Produktorientierung der allgemeinen Begriffsdefinition von ‚Handlung‘ treten somit das Ausführen von Handlungen

im sozialen Kontext einer Gruppe sowie die Verknüpfung von Denkhandlungen und materiellen Handlungen.

Die Forderung nach Handlungsorientierung im skizzierten Sinne steht in der Tradition der Reformpädagogik und ist mit Namen wie Dewey, Kerschensteiner und Montessori verknüpft. Das Unterrichtsprinzip zielt auf eine bessere Identifikation der Lernenden mit dem Unterrichtsgegenstand durch aktive Teilhabe und lebensnahes Lernen, auf die Freisetzung von Phantasie und Bereitschaft zur Mitarbeit durch die Übernahme von Verantwortung für den Unterrichtsverlauf, auf demokratische Kritik und Kontrolle der Unterrichtsarbeit und damit, wie im ersten Kapitel herausgestellt, auf die Förderung methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen.

Für dieses Unterrichtskonzept gibt es unterschiedliche Begründungslinien, die dafür sprechen, dass die genannten Ziele auf diese Art und Weise am besten erreicht werden können:

- Aus entwicklungstheoretischer Sicht steht die Entwicklung des Denkens in einem logischen, psychologischen und sozialen Zusammenhang zum Handeln und umgekehrt; es handelt sich also um eine dynamische Interaktion, da das Handeln stets das Denken hervorbringt und umgekehrt. Einsichten und Erkenntnisse gewinnen wir zum einen durch Beobachtungen, zum anderen durch ihre Verknüpfung zu Erfahrungen, die wir im körperlichen und kognitiven Tun machen. Piaget, Aebli und Dewey haben diesen Zusammenhang immer wieder begründet.
- Diesen Punkt ergänzend sei auf die Besonderheiten des Jugendalters verwiesen. In der Phase des Übergangs vom Kind zum Erwachsenen gibt es in der Distanzierung von Kindheit und der Welt der Erwachsenen Verunsicherungen auf der Suche nach neuen Orientierungen. Räume für selbstständige Entdeckung und Erfahrung sind in dieser Entwicklungsphase elementar notwendig. Zugleich verbindet sich mit dem Jugendalter ein alterstypisches ausgeprägtes Risikoverhalten. Durch das Vorwagen ins Unsichere sowie die Bewährung in entsprechenden Situationen wird neue Sicherheit erlangt. Mit den gängigen Unterrichtsskripten kann Schule kaum auf diese Bedürfnisse eingehen.
- Die lerntheoretische Begründung bedient sich der Theorien der mentalen Repräsentation. Danach werden externe Informationen intern repräsentiert. Für den Aufbau mentaler Repräsentationen „ist das Wechselspiel zwischen Kognition und Handlung konstitutiv“ (Jank & Meyer 2003, 322), wie entsprechende Forschungsbefunde zeigen. Grundgedanke der handlungsorientierten Wissensvermittlung ist die Tatsache, dass man durch Handeln leichter und direkter lernt, indem Erkenntnis- und Verhaltensgewinn aus eigener Erfahrung resultieren (Fischer & Ziegenspeck 2000, 275).

- Sozialisationstheoretische Argumente wurden bereits im ersten Kapitel aufgegriffen. Hierunter fallen unter anderem Defizite motorischer Anregung sowie multimediale Einflüsse und damit verknüpft der Verlust an authentischen körperlichen, sozialen und emotionalen Erfahrungen. Demnach müssen Schule und Unterricht „in breiterem Umfang als bisher Erfahrungs- und Handlungsspielräume für ein ganzheitliches Lernen zur Verfügung stellen, das die Entfaltung von Sinn und Bedeutungen im gemeinsam verantworteten Handeln fördert und fordert“ (Jank & Meyer 2003, 324).
- Die bildungstheoretische Begründung hebt auf den Erfahrungsprozess ganzheitlicher Bildung gegenüber der bloßen Ausbildung ab. Danach sind Erfahrungen als Ergebnisse von Handlungen elementar für den Bildungsprozess. ‚Vernünftige Selbstbestimmung‘ erfordert aber mehr als nur einen Zuwachs an Erfahrung, Wissen und Handlungsmöglichkeiten: Sie erfordert Einsicht in die Funktionen des Gelernten in die gesellschaftlichen Interessen und Verwertungszusammenhänge des in der Schule Angeeigneten“ (Jank & Meyer 2003, 326). In der Konsequenz für die Gestaltung der Lernprozesse mit Blick auf dieses Ziel formulieren Jank und Meyer weiter: „Diese Einsicht ist nicht allein durch theoretische Überlegungen zu erreichen, sondern bedarf der konkreten Erfahrung zielgerichteten und solidarischen Handelns [...]“. Auf diesem Hintergrund bemüht sich handlungsorientiertes Lernen um Lebensnähe, auch in der Öffnung von Schule und schulischem Lernen und durch die Gestaltung von Schule als Erfahrungsraum.

Der Erfahrungsbegriff nimmt in der Handlungsorientierung wie in der Erlebnispädagogik eine zentrale Position ein. Eine Erfahrung ist ein Erlebnis in einem Handlungskontext, das im Gedächtnis haften bleibt, da es sich vom Alltag des Erlebenden deutlich unterscheidet. In diesem Sinne wurde der Erlebnisbegriff seit Ende des 19. Jahrhunderts zum Leitbild der reformpädagogischen Strömungen.

Dabei ist das Sammeln von Erfahrungen abhängig von den angeborenen Fähigkeiten eines Individuums sowie den äußeren Anregungen und Umweltbedingungen. Die Anregung zur Bewertung und Verarbeitung von Erlebnissen kann dazu beitragen, dass sie als Erfahrungen länger wirksam und abrufbar sind. Gudjons geht sogar noch einen Schritt weiter, wenn er formuliert, dass erst die bewusste Auseinandersetzung mit Erlebnissen Erfahrungen überhaupt entstehen lässt (Gudjons 1997). In gleicher Richtung äußern sich Jank & Meyer (2003, 335): „[Erfahrungen] bauen auf sinnlich-ganzheitlichen *Erlebnissen* auf, die im Rahmen konkreter lebenspraktischer Interaktionen gemacht worden sind. Die Erlebnisse können [...] bewusst

gemacht und zu Erfahrungen verarbeitet werden. Anders formuliert: „Erlebnisse hat man – Erfahrungen macht man!“ (Jank & Meyer 2002, 335, Hervorhebung im Original).

Erlebnispädagogik hat ihren Platz in der Schule insbesondere als Krisenintervention, bei Schullandheimaufenthalten und im Schulsport. Hinsichtlich ihrer methodischen Kennzeichnung ist Erlebnispädagogik jedoch mehr als reine Outdoor-Orientierung und Konzentration auf natursportliche Aktivitäten und es geht nicht um das Erlernen einer Sportart. Gerade auch im künstlerischen, musischen, kulturellem und technischen Bereich als erlebnisintensive Lernfelder gibt es vielfältige Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, die mit Erlebnissen verknüpft werden können (Ziegenspeck 2004, 117). Dabei geht es nicht allein um Selbst- und Sozialkompetenz, sondern auch um den Bereich des Funktional-Kognitiven (selbstständiges Planen und Handeln, Flexibilität, Problembewusstsein, Kritikfähigkeit, Gruppenkoordination).

Zusammenfassend zielt die Erlebnispädagogik als Differenzierung der Handlungsorientierung auf ein Handeln in Erlebnissituationen, um darüber Erfahrungen aufzubauen. Aus der Bewältigung der Situation entstehen Kompetenzgefühle und eine vollständigere Wahrnehmung von sich selbst. „Die Erlebnispädagogik betont als Ausgangspunkt die Verbindung von Handeln und Erleben, um über Reflexion ein Lernen mit dem ‚Anschluss‘ an die globale (Alltags-)Welt anzuregen“ (Nahrstedt et. al. 2002, 480).

1.4 Unterrichtsrealität an deutschen Schulen und Wirksamkeit handlungsorientierten Lernens

Umfangreiche Unterrichtsbeobachtungen belegten bereits in den 1980er Jahren die so genannte Monostruktur des Unterrichts an deutschen Schulen, insbesondere die übergroße Häufigkeit des Unterrichtsgesprächs gegenüber selbstständiger Schülertätigkeit (Hage et. al. 1985). Dieser ältere Befund wurde durch die rheinland-pfälzische MARKUS-Studie zu Beginn des neuen Jahrtausends bestätigt. Danach realisiert der überwiegende Teil der Lehrkräfte hierzulande nur wenige Methoden im Unterricht und nur eine kleine Gruppe setzt ein breites methodisches Repertoire ein. Im Vergleich der Schulformen wird eine breite Methodenvielfalt am häufigsten in der Integrierten Gesamtschule, am seltensten im Gymnasium ersichtlich (Helmke et. al. 2002, 325 ff). Charakterisiert man pro Bildungsgang die Merkmale der Spitzengruppen besonders leistungsstarker Klassen unter Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen, dann lässt sich die Spitzengruppe im Bildungsgang Hauptschule wie folgt charakterisieren: Es gibt eine entwickelte Aufgabenkultur, eine überdurchschnittliche *Motivierung und Schülerorientierung*, ein überdurchschnittliches

Anspruchsniveau und eine *große Methodenvielfalt*. Im Bildungsgang Gymnasium sind die Spitzenreiter charakterisierbar durch eine entwickelte Aufgabenkultur und ein hohes Anspruchsniveau. Stellt man den besonders motivierten Klassen die extrem demotivierten Klassen gegenüber, so zeigen sich folgende Unterschiede: Die Spitzengruppe besonders motivierter Klassen zeichnet sich in allen drei Bildungsgängen durch ein sehr viel höheres Maß an Kleingruppenarbeit und an Leistungsdifferenzierung aus. Bei den hoch motivierten Klassen sind darüber hinaus eine *größere Methodenvielfalt*, ein höheres Ausmaß an anspruchsvollem Üben sowie *größere Freiheitsspielräume* zu verzeichnen.

Die knapp skizzierten, exemplarisch ausgewählten Befunde beziehen sich auf Fachunterricht und den Erwerb von Fachwissen in spezifischen Domänen. Dennoch zeigen sie uns an, welchen Stellenwert bestimmte didaktische Konzepte in den einzelnen Schulformen haben, indem sie ein Stück Unterrichtsrealität und auch Selbstverständnis der Bildungsgänge widerspiegeln. Zugleich zeigen sie, dass das Standardskript des fragend-entwickelnden Unterrichts offensichtlich ein höheres Scheiterrisiko birgt als die Methodenvielfalt in Kombination mit anderen Elementen guten Unterrichts. Die Struktur des lehrerzentrierten Unterrichtskonzepts lässt der Lehrkraft offensichtlich wenige Chancen, auf kognitive, soziale und emotionale Heterogenität angemessen und individuell zu reagieren.

Auf der anderen Seite ist aber auch nach der Wirksamkeit reformpädagogischer Bemühungen gegenüber traditionellen Lernformen zu fragen. Die Effektivität von Lehr-Lernformen, hier stehen insbesondere lehrerzentrierte Formen im Fokus, wird in der Unterrichtsforschung überwiegend am Fachwissenszuwachs gemessen. Untersuchungen zu Effekten alternativer Unterrichtsformen gibt es nur wenige. Hier gibt es insbesondere Bezüge zum Offenen Unterricht. Der Offene Unterricht ist durch Elemente der Handlungsorientierung gekennzeichnet. Offener Unterricht zielt auf Selbstständigkeit, ist schülerorientiert, handlungsorientiert und fächerübergreifend angelegt. Zugleich wird versucht, die Erfahrungen, Fragen und Anliegen der Lernenden aufzugreifen; soziale Beziehungen und kooperatives Verhalten zu fördern. Vor diesem Hintergrund können die Forschungsbefunde zu offenen Lernformen durchaus an dieser Stelle als grobe Indikatoren der Effektivität handlungsorientierter Methoden herangezogen werden.

Eiko Jürgens fasst Ergebnisse zentraler Untersuchungen unter Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten wie folgt zusammen (Jürgens 2000, 62ff):

- Abnahme der Hyperaktivität,
- Verringerung von Verhaltensstörungen und
- Abnahme von Ängstlichkeit.

Die Erklärung, die dem Leser angeboten wird, lautet wie folgt: In offenen Lernarrangements haben Lehrkräfte bessere Möglichkeiten zur direkten pädagogischen Intervention. Zugleich ist das emotionale Klima offensichtlich besser in diesen Lerngruppen und Schwierigkeiten im emotionalen und sozialen Bereich können besser erkannt werden. „Zusammenfassend kann festgestellt werden: Offener Unterricht scheint aufgrund seiner organisatorischen Gestaltung Interaktions- und Kommunikationsstrukturen hervorzubringen, die es gerade Problemschülerinnen/-schülern ermöglichen, sich in ihrem emotionalen und sozialen Verhalten eigenverantwortlich zu entfalten und zu stabilisieren“ (Jürgens 2000, 63).

Darüber hinaus haben sich in älteren Evaluationsstudien offene Unterrichtsformen nicht als überlegen gezeigt, was das akademische Lernen angeht, aber auch nicht als schädlich. Deutlich überlegen sind sie jedoch, wie im Rückgriff auf Jürgens bereits herausgestellt wurde, hinsichtlich sozialen und demokratischen Lernens (vgl. zusammenfassend zum Offenen Unterricht Brügelmann 2001). Die Erforschung von Unterrichtsmethoden bleibt jedoch schwierig und ist von Problemen der Methodik und der Klärung von Begrifflichkeiten und Qualitätsindikatoren geprägt.

Studien über Effekte speziell erlebnispädagogischer Programme als reformpädagogisch orientierte Handlungsansätze sind selten und weisen teilweise methodische Schwierigkeiten auf (z.B. fehlende Kontrollgruppendesigns). Sie beziehen sich zumeist auf straf- oder auffällige Jugendliche, kranke Personen sowie Jugendliche mit Schulleistungsdefiziten. Bisherigen Erkenntnissen zufolge haben die Maßnahmen bei sinnvoller Konzeption und zielgruppenorientierter Gestaltung Potenzial, die Kommunikation und das Sozialverhalten zu verbessern sowie auf die Motivation und das Leistungspotenzial positiv zu wirken (Jagenlauf 1992). Marsh und Richards (1988) weisen bei australischen Jugendlichen signifikante Verbesserungen der schulischen Selbsteinschätzung und der schulischen Leistung nach (vgl. auch Kap.2 in diesem Buch). Diese Resultate weisen in eine ähnliche Richtung wie die skizzierten Daten zum offenen Unterricht.

1.5 Fazit im Rückgriff auf Befunde der PISA-Studie zur Selbst- und Sozialkompetenz

Wie eingangs des Beitrags erwähnt, wurden in der PISA-Studie auch fächerübergreifende Kompetenzen zum allgemeinen Grundbildungskonzept gezählt und teils miterhoben. Dazu zählen Kooperation und Kommunikation als komplexe Handlungskompetenz (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 301), untergliedert in

- kognitive Aspekte: Perspektivenübernahme, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

- emotionale und motivationale Aspekte: Empathie, soziale Orientierungen wie individualistische, egalitäre und aggressive Tendenzen und Unterstützung sowie
- Werthaltungen (Verantwortungsübernahme bzw. -abwehr).

Die Erhebung, die weitestgehend auf Selbstberichtverfahren und der Validierung durch Fremdurteile (Lehrer/innen, Mitschüler/innen, Schulleitungen) beruht, basiert auf einer Stichprobengröße von 304 Schüler/innen an neun PISA-Schulen.

Im Ergebnis zeigte PISA, dass Schulen mit Blick auf die *fachliche* Leistungsentwicklung stark unterschiedliche Entwicklungsmilieus darstellen. Allerdings ist dieser Sachverhalt nicht ohne weiteres auf den *psychosozialen* Bereich übertragbar: Die Schulformunterschiede sind im Bereich ‚Kooperation und Kommunikation‘ signifikant. Insbesondere zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern fallen die Differenzen auf: Erstere weisen eine ausgeprägtere soziale Orientierung auf, die Ergebnisse für die Hauptschüler und teilweise für Schüler von Schulen mit mehreren Bildungsgängen weisen in die entgegengesetzte Richtung. Offen bleibt jedoch, ob es sich hierbei um Selektivitätseffekte handelt, die in den Voraussetzungen der Schülerschaft liegen, oder ob Effekte differenzieller Entwicklungsbedingungen in Schulen verschiedener Schulformen wirksam werden. Festzustellen bleibt jedoch, dass es größere Unterschiede zwischen Einzelschulen einer Schulform als zwischen Schulformen gibt. Zudem weisen die PISA-Autoren auf folgenden Effekt hin: „Befunde von Mehrebenenanalysen weisen darauf hin, dass für die Aspekte Kooperation und Kommunikation die individuellen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern größere Bedeutung haben als Schulmerkmale“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 320).

Schließlich wurden deutliche Geschlechterunterschiede festgestellt, was die Befunde anderer Studien bestätigen: Mädchen sind stärker sozial orientiert und Jungen neigen in der Tendenz stärker zu individualistischem und aggressivem Verhalten, vermutlich weil es bei ihnen weniger sanktioniert wird.

Die PISA-Daten ermöglichen auch Auswertungen auf Einzelschulebene über das Systemmonitoring hinaus. Über die große Stichprobenerhebung der PISA-Studie hinaus wurde eine umfassende Untersuchung der Laborschule in Bielefeld mit PISA- und zusätzlichen Instrumenten durchgeführt. Hintergrund war die Fragestellung, inwieweit es Schulen gelingen kann, einen Schwerpunkt im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung mit der Förderung von Fachkompetenzen zu vereinbaren.

Die Bielefelder Laborschule ist eine Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen und hat den Auftrag, neue Formen des Lehrens und Lernens und des Zusammenlebens in der Schule

zu entwickeln und diese Ergebnisse der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Die Laborschule ist eine Ganztagschule und als Gesamtschule besonderer Prägung konzipiert, nämlich als eine Schule für alle Kinder ohne jegliche Selektion nach Leistungen. Sie versteht sich als Lebens- und Erfahrungsraum: „Die Laborschule möchte ein Ort sein, wo Kinder und Jugendliche gern leben und lernen. Sie möchte ihnen wichtige Grunderfahrungen ermöglichen, die viele von ihnen sonst nicht machen könnten. Leben und Lernen sollen, soweit dies möglich und sinnvoll ist, eng aufeinander bezogen sein. Der Unterricht folgt dem Prinzip, Lernen an und aus der Erfahrung (und nicht primär aus Belehrung) zu ermöglichen. Die Schule ist mit Lerngelegenheiten ausgestattet, die solches Erfahrungslernen begünstigen. Darüber hinaus versteht die Schule sich als „In-die-Stadt-hinein-Schule, die die nähere und weitere Umgebung, die Natur, die Kommune, die Region als Lernmöglichkeiten in ihre Arbeit einbezieht“ (Zitat von der Homepage der Schule, <http://www.uni-bielefeld.de/LS/>).

Im Rahmen der PISA-Zusatzerhebung für die Laborschule zeigt sich, dass die Fachleistungen – verglichen mit Schulen mit einer ähnlich zusammengesetzten Schülerschaft (kognitive Grundfähigkeiten und soziale Herkunft) – im Durchschnitt des Landes Nordrhein-Westfalen liegen. Im Bereich des überfachlichen Lernens fallen insbesondere die hohen Werte der Bereitschaft zur sozialen Verantwortungsübernahme auf. Allerdings nicht überdurchschnittlich, sondern nur ähnlich ausgeprägt wie bei der vergleichbaren Schülergruppe des Gesamttests erweisen sich die Bereitschaft, sich in Mitschüler hineinzusetzen, die Unterstützung von Mitschülern im Unterricht und die Einhaltung von Normen. „Zusammenfassend belegen die Ergebnisse der Laborschule, dass es ihr gelingt, mit Erfolg die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung der Fachleistungen zu fördern. Dies kann als Beleg für die grundsätzliche Vereinbarkeit fachlicher und überfachlicher Ziele gelten“ (vgl. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/laborschule.html>).

Die PISA-Autor/innen formulieren ausgehend von ihren Ergebnissen aus der nationalen Gesamterhebung folgende Konsequenz: „Um jedoch Effekte zu erzielen [...] wären vermutlich umfassende Programme notwendig, in denen soziale Erfahrungsräume systematisch erweitert und explizit formulierte Lernziele im sozialen Bereich planvoll gefördert werden. [...] Schulversuche, in denen entsprechende Programme entwickelt und fortlaufend evaluiert werden, könnten hier einen ersten Ansatz bieten“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 320/21). Positive Effekte lassen sich demnach vermutlich weniger von allgemeinen Lernmöglichkeiten als von intentional geschaffenen Lernangeboten erwarten. Demnach spielen gezielte pädagogische Interventionen eine Rolle für soziales Lernen; fachliches Lernen erfolgt ja auch nicht beiläufig. Fächerübergreifende Angebote, die

Gestaltung des Schullebens, handlungsorientierte und speziell auch erlebnispädagogische Maßnahmen stellen konkrete Ansatzpunkte dar. Die Möglichkeiten sind dabei weniger eingeschränkt als vielleicht vermutet: „Fächerverbindende Themen und Projektwochen können so angelegt sein, dass Lehrer und Schüler nicht nur raus aus der Schule wollen, sondern sich auch innerhalb des Klassenzimmers und der Schule Freiräume für erlebnispädagogisches Handeln eröffnen“ (Wagner 2004, 7). Bedeutsam erscheint aber auch die wissenschaftliche Begleitforschung in disziplinübergreifender Zusammenarbeit mit der pädagogischen Psychologie und der empirischen Bildungsforschung sowie der Allgemeinen Didaktik, um begründet ein pädagogisch qualifiziertes Konzept und kompetente Beratung und Ausbildung zur Verfügung zu stellen. So kann sich die Erlebnispädagogik als ernstgenommener Partner von Schule (weiter) etablieren.

Literatur

- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller O., & Neubrand, J. (1997): TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: Deskriptive Befunde. Berlin.
- Bönsch, M. (1994): Handlungsorientierte Ansätze in der Schule. Erleben und Lernen 3&4, 8-12.
- Brügelmann, H. (2001): Öffnung des Unterrichts. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und praktische Hilfen. In Haberl, H. (Hrsg.): Wie verlässlich ist die Montessori-Pädagogik? Krimmler Montessori-Tage 2000“. Tagungsbericht. Wien, 5-24.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Fischer, T. & Ziegenspeck, J. W. (2000): Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn.
- Gudjons, H. (1997): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn.
- Hage, K., Eubel, K., Dichanz, H., Bischoff, H., Oehlschläger, H.-J., & Schwittmann, D. (1985): Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen.

- Heckmair, B. & Michl, W. (2002): Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. Neuwied.
- Helmke, A. & Jäger, R. S. (Hrsg.) (2002): Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau.
- Hurrelmann, K. (2001): Sozialisation. In Rost, D. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim, 669-679.
- Jagenlauf, M. (1992): Wirkungsanalyse Outward Bound. In Bedacht, A., Dewald, W., Heckmair, B., Michl, W. & Weis, K. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?. München, 72-95.
- Jank, W. & Meyer, H. (2003): Didaktische Modelle. 6. Auflage, Berlin
- Jürgens, E. (2000): Die ‚neue‘ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. 5., unveränderte Auflage, Sankt Augustin.
- Marsh, H. & Richards, G. (1988): The Outward Bound Bridging course for low achieving high school males. Effect on academic achievement and multidimensional self-concepts. Australian Journal of Psychology, Vol. 40, No. 3, 281-298.
- Nahrstedt, W., Brinkmann, D., Theile, H. & Roecken, G. (2002): Das Erlebnis und die Pädagogik. Freizeit als neue Bildungszeit? Zum Lernen in Erlebniswelten. In: Pädagogische Rundschau, 56, 5, 457-489.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.
- Wagner, H.-J. (2004): Erlebnispädagogische Ansätze für die Schule. Lehren und Lernen, Heft 7/8, 5-13.
- Ziegenspeck, J. (2004): Erlebnispädagogik. In Keck, Rudolf W., Sandfuchs, Uwe & Feige, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn.