



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Erlebnispädagogik & Umweltbildung:
Didaktisches Konzept für eine Outdoorwoche mit
ökologischem Schwerpunkt“

Verfasser

Hans-Jörg Schaumberger

angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 445 482

Studienrichtung lt. Studienblatt: UF Biologie und Umweltkunde
UF Bewegung und Sport

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Kurzzusammenfassung

Hintergrund

Die moderne Gesellschaft sieht sich mit einer Vielzahl lokaler und globaler Umweltprobleme konfrontiert. Diesen kann durch umweltbewusstes Handeln auf individueller Ebene entgegengewirkt werden, was jedoch eine Sensibilisierung für das Thema und das Aneignen entsprechender Kompetenzen im Rahmen einer Umweltbildung voraussetzt. (vgl. Lang, 2009, S.26ff)

Eine Sonderstellung in dieser Umweltproblematik nehmen die bestehenden, heterogenen erlebnispädagogischen Konzepte ein, deren Fokus in erster Linie auf der Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen liegt. (vgl. Heckmair/Michl, 2008, S.115)

Diese sind zum einen kritisch zu hinterfragen, da eine unreflektierte Nutzung sensibler natürlicher Lebensräume für erlebnispädagogische Aktivitäten zusätzlich einen negativen Einfluss auf diese haben und zu deren Zerstörung beitragen kann. (vgl. Siebert, 1998c, S.285)

Zum anderen können solche erlebnispädagogischen Konzepte aber als Rahmen für die Vermittlung wesentlicher umweltrelevanter Kompetenzen genützt werden. Dies spielt in den meisten praktischen Umsetzungen allerdings allenfalls eine untergeordnete Rolle. (vgl. Reiners, 2003, S.17)

Fragestellung

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen entwickeln sich folgende Fragestellungen:

- Wie können Ziele der Umweltbildung effektiv und nachhaltig in ein Erlebnispädagogisches Setting eingebettet werden?
- Welche Methoden aus der Erlebnispädagogik und ihr nahe stehenden Konzepten können für die Erreichung dieser Zielsetzungen herangezogen werden?
- Was sind die relevanten Inhalte in Bezug auf Umweltbildung für eine ausgewählte Zielgruppe?
- Wie können diese Erkenntnisse in ein praktisches Konzept verpackt werden, das von LehrerInnen unterschiedlicher Schulen einfach in die Praxis umgesetzt werden kann?
- Über welche Kompetenzen müssen Lehrpersonen verfügen um dieses Konzept in die Praxis umzusetzen?

Methode der Umsetzung

In hermeneutischer Arbeitsweise werden die Kernelemente der Umweltbildung bestimmt, sowie bestehende Konzepte von Outdoor- und Erlebnispädagogik im Sinne einer Synopse systematisiert und inhaltlich charakterisiert. Weiters werden Module und Methoden aus der

Erlebnispädagogik und nahen verwandten Konzepten herausgelöst, die für die Umweltbildung relevant sind und zu einem für die Altersgruppe angemessenen didaktischen Konzept zusammengeführt. Spezielle biologische und ökologische Inhalte werden auf der Grundlage einer Analyse aktueller Schulunterrichtsbücher zusammengestellt.

Ergebnisse

Die Analyse der Literatur hat gezeigt, dass die Erlebnispädagogik auf eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden zurückgreift, die vielfältige Anknüpfungspunkte für die Ziele der Umweltbildung bieten. Diese umfassen neben einer Bewusstseinsbildung für Umweltprobleme die Vermittlung ökologischen Fachwissens und einer umfassenden Artenkenntnis, sowie die Förderung ökologischer Sprach- und Handlungskompetenzen. Darüber hinaus gibt es einige mit der Erlebnispädagogik nahe verwandte Konzepte und Ansätze, die ebenfalls vielseitige Möglichkeiten für die Vermittlung der genannten umweltrelevanten Kompetenzen bieten.

Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse wurde ein didaktisches Konzept für die 5. und 6. Schulstufe erstellt, das die Vermittlung der genannten umweltrelevanten Inhalte und allgemeiner fächerübergreifender Kompetenzen in ein erlebnispädagogisches Setting einbettet. Die Zielgruppe wurde ausgewählt, weil der für die Umweltbildung bedeutsame Erwerb der Kenntnis wichtiger Arten und grundlegender ökologischer Zusammenhänge für diese Klassen im Lehrplan vorgesehen ist und das erarbeitete Konzept somit eine wertvolle Ergänzung zum Regelunterricht darstellen kann. Entsprechende altersrelevante Inhalte wurden auf Grundlage einer Analyse von zehn aktuellen Schulbüchern spezifiziert. Das erarbeitete Konzept kann von LehrernInnen im Rahmen eines einwöchigen Aufenthalts an einem außerschulischen Lernort umgesetzt werden.

Literatur

- Heckmair, B., Werner, M. (2008). *Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik*. Berlin: Luchterhand.
- Lang, S. (2009). *Umweltbildung als Herausforderung der Sportpädagogik. Evaluation eines Schulsportprojektes*. Schorndorf: Hofmann.
- Reiners, A. (2003). *Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele* (6. Auflage). Bobingen: Kessler.
- Siebert, H. (1998). Erlebnispädagogik. In Beyersdorf, M., Michelsen, G. & Siebert, H. (Hrsg). *Umweltbildung. Theoretische Konzepte – empirische Erkenntnisse – praktische Erfahrungen* (S. 284-286). Neuwied: Luchterhand.

Abstract

Background

Society is threatened by a wide range of local and global environmental issues. These problems can be tackled through deliberate and sustainable behaviour of each individual. Effective solutions to these issues require skills and thought processes that environmental education can provide. (cf. Lang, 2009, p.26ff)

Conceptions of experiential education that emphasize teaching social skills are particularly important for those prevalent environmental issues. (cf. Heckmair/Michl, 2008, p.115)

On the one hand, these activities may exacerbate ecological issues because using fragile ecosystems for the purpose of adventure or experiential education can cause severe damage to nature reserves. (cf. Siebert, 1998c, p.285)

On the other hand, experiential education and its related activities offer a perfect frame for teaching knowledge and competencies related to the environmental issues. For all practical purposes, this opportunity is very rarely used. (cf. Reiners, 2003, p.17)

Research Questions

Against the backdrop of those deliberations, the following questions arise:

- What methods are used in the field of experiential education and how can they be adopted for the purpose of environmental education?
- What are the relevant environmental issues for secondary school students?
- What would a didactical conception based on those insights look like?
- What skills and competencies must a teacher bring to put such a conception into practise?

Methods

In a hermeneutic procedure, the main aspects of environmental education are collated, and existing concepts of experiential education are systematically characterized. In addition, methods and techniques used within those concepts that can be used to teach environmental contents are synthesized into a new didactical conception. Adequate biological and ecological contents are extracted from current schoolbooks.

Results

The analysis of contemporary books and articles showed that experiential education consists of a wide range of different methods and techniques that offer a broad variation of potential links to environmental education. The aims of environmental education on the other hand, can be divided into four different, but equally important sections: raising awareness for environmental issues, teaching ecological and biological facts, fostering specific ecological language skills, and presenting alternatives for individual behavior and actions. In addition there are several concepts closely related to experiential education that also offer a frame for environmental teaching.

Based on these insights, a didactical conception for pupils at the age of eleven to twelve years was designed. This conception combines teaching general social and personal skills with the outlined aims of environmental education. The age bracket was chosen because species knowledge and basic ecologic understanding are part of the Austrian school curriculum for that age; thus, this new concept can build upon to the standard education in school. The corresponding contents for these pupils were drawn from an analysis of current school books.

Teachers can use this presented concept within the frame of an extracurricular week at a natural location.

Literature

- Heckmair, B., Werner, M. (2008). *Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik*. Berlin: Luchterhand.
- Lang, S. (2009). *Umweltbildung als Herausforderung der Sportpädagogik. Evaluation eines Schulsportprojektes*. Schorndorf: Hofmann.
- Reiners, A. (2003). *Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele* (6. Auflage). Bobingen: Kessler.
- Siebert, H. (1998). Erlebnispädagogik. In Beyersdorf, M., Michelsen, G. & Siebert, H. (Hrsg). *Umweltbildung. Theoretische Konzepte – empirische Erkenntnisse – praktische Erfahrungen* (S. 284-286). Neuwied: Luchterhand.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	1
1 Einleitung	3
2 Umweltproblematik	6
2.1 Erläuterung wichtiger Begriffe.....	7
2.2 Umweltbildung	8
2.2.1 Ziele der Umweltbildung:.....	9
2.3 Umwelt und Sport.....	13
2.3.1 Die Erlebnispädagogik im Spannungsfeld Umwelt und Sport.....	14
2.4 Zusammenfassung	16
3 Erlebnispädagogik	17
3.1 Geschichtlicher Abriss der Erlebnispädagogik	17
3.1.1 Die Wurzeln des erfahrungsorientierten Lernens.....	17
3.1.2 Jean Jaques Rousseau	18
3.1.3 Johann Heinrich Pestalozzi 1764 – 1827.....	19
3.1.4 David Henry Thoreau 1817 - 1862.....	20
3.1.5 John Dewey 1859 -1952	21
3.1.6 Kurt Hahn 1886 – 1974	23
3.1.7 Zusammenfassende Überlegungen	25
3.2 Annäherung an den Begriff Erlebnispädagogik	26
3.2.1 Erleben – Erlebnis	27
3.2.2 Konsequenzen für die pädagogische Nutzung von Erlebnissen.....	29
3.2.3 Ein- und Abgrenzung der Erlebnispädagogik	30
3.3 Ziele und Möglichkeiten	34
3.3.1 Verknüpfung mit dem Kompetenzmodell	38
3.4 Mittel und Methoden	42
3.4.1 Übersicht und Versuch einer Kategorisierung.....	43
3.5 Der Transfer von Lernerfahrungen in den Alltag.....	51
3.5.1 Theorie der Reflexion.....	53
3.6 Zusammenfassung	54

4 Weiterführende Ansätze56

4.1	Theaterpädagogik	56
4.2	Zirkuspädagogik	57
4.3	Spielpädagogik	58
4.4	Project Adventure	61
4.5	Flow Learning.....	63
4.6	Naturinterpretation.....	65
4.7	Simple Things.....	66
4.8	Waldpädagogik.....	66
4.9	Wilderness Education und Elementares Naturerleben	70
4.10	Pädagogisches (Phantasie-) Themenlager	72
4.11	Bildungsangebote der Nationalparks in Österreich.....	74
4.12	Zusammenfassung	74

5 Praxiskonzept – Erlebnispädagogik und Umweltbildung.....76

5.1	Zielsetzung.....	76
5.1.1	Förderung grundlegender Kompetenzen	76
5.1.2	Für die Umweltbildung bedeutsame Ziele	77
5.2	Analyse von Schulbüchern	78
5.2.1	Methode.....	78
5.2.2	Ergebnisse	79
5.2.3	Diskussion und Verwertbarkeit für mein Konzept.....	86
5.3	Methoden	87
5.3.1	Wochenthema.....	88
5.3.2	Full Value Contract	88
5.3.3	Transfer mit Karten	90
5.4	Überlegungen zu Standort und Rahmenbedingungen.....	94
5.5	Übersichtsplan und Übungskatalog.....	97
5.6	Qualifikation der Lehrperson	159

6 Resümee165

Literaturverzeichnis.....	168
Tabellenverzeichnis.....	174
Abbildungsverzeichnis.....	175
Anhang 1: Ergebnisse der Schulbuchanalyse	176
Anhang 2: Sammelkarten.....	188
Erklärung.....	203

Danksagung

Liebes Karinchen – du hast mich in den letzten Wochen und Monaten durch alle Höhen und Tiefen dieser Diplomarbeit begleitet und bist mir immer zur Seite gestanden. Die Zeit mit dir ist so schön und lehrreich.

Liebe Schwester Wolf – du erinnerst mich stets daran, an mir selbst zu arbeiten, den Ruf der Wildnis nicht zu vergessen und die Sterne nie aus den Augen zu verlieren.

Liebe Familie Evrathan in Wien – die Zeit im Abt-Karl Kloster war ein ganz besonderer Abschnitt in meinem Leben. Die warmen Sonnenstrahlen werden für immer in meinem Herzen weiter scheinen.

Liebe Mama und lieber Papa – ihr unterstützt, berätet und begleitet mich auf all meinen Wegen und Irrwegen und gebt mir stets das Gefühl, hinter mir und meinen Entscheidungen zu stehen.

Liebe Daisies – ihr habt mir stets dabei geholfen, den richtigen Soundtrack für mein Leben zu spielen, Gedanken und Gefühle in Musik zu verwandeln und damit den scheinbar unendlichen Gedankenstrom zumindest zeitweise zum Schweigen zu bringen.

Meine lieben Freunde und Freundinnen – ohne euch wäre ich nicht der Mensch, der ich bin. Ihr macht mein Leben zu dem wundervollen und spannenden Abenteuer, das es ist.

Dafür möchte ich euch aus ganzem Herzen danken.

1 Einleitung

Eine Vielzahl heterogener erlebnispädagogisch orientierter Konzepte, richtet den Fokus auf Lehr-Lernprozesse und Perspektiven der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Heckmair/Michl, 2008, S.115).

Diese Erlebnis- oder Outdoortage finden, wie der häufig verwendete englische Name suggeriert, draußen, also in der Natur statt, wobei die Natur ein umso besserer Lernort für erlebnispädagogische Inhalte zu sein scheint, je ursprünglicher und unberührter ihr Zustand ist. (vgl. Hufenus, 1997, S.90)

In den letzten Jahrzehnten ist, in erster Linie auf Grund von Habitatfragmentierung und Habitatverlusten, ein drastischer Rückgang dieser natürlichen Ökosysteme und damit einhergehend auch der biologischen Vielfalt in Österreich zu verzeichnen, wie zahlreiche Studien des Umweltbundesamtes bescheinigen. (vgl. Essl, et al., 2002, S.5ff)

Dieser voranschreitenden Umweltzerstörung kann durch das Setzen politischer Maßnahmen, oder durch individuelle nachhaltige Entscheidungen und umweltbewusstes Handeln entgegen gewirkt werden. Letzteres setzt eine Sensibilisierung für das Thema und das Aneignen entsprechender Kompetenzen im Rahmen einer Umweltbildung voraus. (vgl. Lang, 2009, S.26ff)

Problematisch erscheint hier, dass eine unreflektierte Nutzung sensibler natürlicher Lebensräume durch erlebnispädagogische Aktivitäten zusätzlich einen negativen Einfluss auf diese haben und zu deren Zerstörung beitragen kann. (vgl. Siebert, 1998c, S.285)

Die Erlebnispädagogik bietet aber auch einen hervorragenden Rahmen für die Vermittlung ökologisch bedeutsamer Themen und umweltrelevanter Kompetenzen. Diese spielen in den meisten praktischen Umsetzungen allerdings allenfalls eine untergeordnete Rolle. (vgl. Reiners, 2003, S.17)

Aus diesen Überlegungen entwickelt sich eine Reihe von Fragestellungen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit behandelt werden sollen:

- Wie können Ziele der Umweltbildung effektiv und nachhaltig in ein Erlebnispädagogisches Setting eingebettet werden?
- Welche Methoden der Erlebnispädagogik und ihr nahe stehenden Konzepten können für die Erreichung dieser Zielsetzungen herangezogen werden?

- Was sind die relevanten Inhalte in Bezug auf Umweltbildung für SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe?
- Wie können diese Erkenntnisse in ein praktisches Konzept verpackt werden, das in weiterer Folge von LehrerInnen unterschiedlicher Schulen einfach in die Praxis umgesetzt werden kann?
- Über welche Kompetenzen müssen Lehrpersonen verfügen um dieses Konzept in die Praxis umzusetzen?

Für die Bearbeitung dieser Fragestellungen werden zunächst bestehende Konzepte der Outdoor- und Erlebnispädagogik im Sinne einer Synopse systematisiert und inhaltlich charakterisiert. Weiters werden für die 5. & 6. Schulstufe relevante Inhalte zum Thema Ökosystem Wald mit Hilfe von Lehrplänen und Schulbüchern extrahiert und zusammengefasst. In einem weiteren Schritt werden jene Module und Methoden aus den bestehenden Konzepten von Outdoor- und Erlebnispädagogik herausgelöst, die für die Vermittlung der oben angeführten Thematik relevant sind und zu einem für die Altersgruppe angemessenen didaktischen Konzept zusammengeführt. Abschließend werden für die Lehrperson relevante Schlüsselqualifikationen angeführt und diskutiert.

Ziel dieser Arbeit ist es, ein auf SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe abgestimmtes Konzept einer Outdoor-Woche zu erstellen, das die zentralen sozialen Lernmöglichkeiten gängiger erlebnispädagogischer Konzepte mit den Zielsetzungen der Umweltbildung verschmilzt. Die Zielgruppe wurde ausgewählt, weil der Erwerb der Kenntnis wichtiger Arten und wesentlicher Zusammenhänge des Ökosystems Wald für diese Klassen im Lehrplan vorgesehen ist und so eine mögliche Woche am Beginn oder Ende eines dieser Schuljahre einen idealen Zeitpunkt für die Vermittlung dieser Themen an einem außerschulischen Lernort darstellt.

Im Anleitungsteil des Konzeptes sollen die Inhalte und Übungen mit der jeweiligen Zielsetzung genau beschrieben, die Methoden detailliert erklärt und benötigte Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt werden, um LehrerInnen die Möglichkeit zu geben, eine entsprechende Outdoor-Woche mit ihren SchülernInnen umzusetzen oder Teile daraus in ihre Arbeit im Turnsaal einfließen zu lassen. Zu diesem Zwecke soll das erarbeitete Konzept in weiterer Folge LehrerInnen in pdf Form als Download zur Verfügung stehen.

An dieser Stelle soll noch ein kurzer Überblick über die Kapitel und deren Inhalte gegeben werden:

Im Kapitel „Umweltproblematik“ werden die Herausforderungen der Umweltzerstörung umrissen und zentrale Ansätze der Umweltbildung herausgearbeitet. Das Kapitel „Umweltzerstörung und Sport“ setzt den Sport im Allgemeinen und die Erlebnispädagogik im Speziellen mit der Umweltproblematik in Verbindung. Anschließend wird im Kapitel „Erlebnispädagogik“ diese pädagogische Strömung charakterisiert und Anknüpfungspunkte für die Zielsetzungen der Umweltbildung herausgearbeitet. Ein weiteres Kapitel beschäftigt sich mit bestehenden Konzepten, die mit der Erlebnispädagogik in Verbindung stehen und den Methoden und Möglichkeiten, die diese Ansätze auf dem Gebiet der Umweltbildung bieten. Im Kapitel „Praxiskonzept – Erlebnispädagogik und Umweltbildung“ wird auf Grundlage der erarbeiteten Methoden und Möglichkeiten ein Konzept für die praktische Umsetzung der vorangegangenen Überlegungen erstellt. Zusätzlich werden hier für die Lehrpersonen relevante Kompetenzen herausgearbeitet.

2 Umweltproblematik

„Zweifelloos: die globale ökologische Katastrophe hat Dimensionen erreicht, die es in der Geschichte der Erde noch nicht gegeben hat. [...] Wir müssen uns darauf einstellen [...] daß die gesamte Biosphäre, die Natur wie der Mensch, in ihrer Existenz massiv gefährdet sind, und es gibt keine Zweifel daran, daß wir Menschen dafür verantwortlich sind.“ (Schlehufer, 1995, S.266)

In diesem ersten Kapitel wird die Problematik der fortschreitenden Umweltzerstörung kurz umrissen und wichtige Begrifflichkeiten definiert. Weiters werden wesentliche Ziele der Umweltbildung gesammelt und kategorisiert. Abschließend wird der Bezug zwischen Sport und der Umweltproblematik hergestellt und die Sonderstellung der Erlebnispädagogik in diesem Spannungsfeld betrachtet.

Die Umweltprobleme unserer Zeit lassen sich in lokale bzw. regionale und globale Herausforderungen gliedern. Auf lokaler Ebene sind hierbei insbesondere die zunehmenden Schadstoffemissionen, eine Belastung der Ökosysteme durch Umweltgifte sowie die Bodenversiegelung zu erwähnen. Auf globaler Ebene droht Gefahr in erster Linie durch die voranschreitende Klimaerwärmung und ihre unangenehmen Begleiterscheinungen, die Müllproblematik der Industriestaaten, die Beeinträchtigung des marinen Ökosystems durch große Verschmutzung sowie den Verlust genetischer Variabilität durch die Zerstörung der Regenwälder. (vgl. Michels, 2008, S.7)

Auf Grund der massiven Zunahme von Umweltproblemen, und der fortschreitenden Zerstörung der natürlichen Lebensräume, wurde der Schutz der Umwelt Anfang der 70er Jahre in der Politik verankert. (Michelsen, 1998a, S.13)

Lang (2009, S.26f) beschreibt zwei Möglichkeiten dieser Problematik gegenüberzutreten: durch ein „Handeln nach außen“, zu dem beispielsweise die Bestimmung von Naturschutzgebieten oder gesetzliche Einschränkungen für die Industrie durch die Politik gezählt werden können, oder ein „Handeln nach Innen“, also durch die Bildung der Menschen und den daraus resultierenden Beiträgen der Einzelpersonen.

Dieses Bedürfnis nach einem „Handeln nach Innen“ zeigt sich nicht zuletzt in dem Umstand, dass im Rahmen der Ökologiebewegung die Umwelterziehung „von der UNESCO zu einem wichtigen Erziehungs- und Bildungsziel erhoben“ wurde. (Muff, 2001, S.48)

2.1 Erläuterung wichtiger Begriffe

„Umwelt“ ist ein Sammelbegriff für alles was den Menschen umgibt und beinhaltet in einer weiter gefassten Wortbedeutung die natürliche sowie die materielle Umgebung. Im engeren Sinne meint die „Umwelt“ nur die natürliche Umgebung. Durch die Verwendung dieses Begriffes hebt sich der Mensch in eine Position außerhalb der Natur und distanziert sich damit von ihr. Diese wird dadurch zu einem Objekt, zu einer den Menschen zur Verfügung stehenden Ressource degradiert. (vgl. Lang, 2009, S.31)

Durch die Verwendung eines anderen Begriffes, dem der „Mitwelt“, wird das Gegenüber von Mensch und Umwelt aufgehoben und dem Menschen seine außen stehende Position entzogen. Die Natur verliert dadurch den Charakter einer dem Menschen dienenden Ressource, weil dieser als Teil von ihr gedacht wird. (vgl. Altner, 1998, S.20)

Diese beiden Sichtweisen spiegeln sich auch in zwei unterschiedlichen Ansätzen zum Umweltschutz wieder. Der anthropozentrische Ansatz sieht das wesentliche Argument für den Schutz der Umwelt in dem Umstand, dass der Mensch ohne die Umwelt nicht leben kann. Der ökozentrische Ansatz, der für viele ganzheitlicher ist und für den der Gebrauch des Begriffes Mitwelt angebracht wäre, argumentiert für den Schutz derselben um ihrer selbst Willen. (vgl. Schlehofer, 1995 S.283)

Dennoch wird am Umweltbegriff weiter festgehalten, was wahrscheinlich der größeren Tradition und Gebräuchlichkeit zuzuschreiben ist. (vgl. Lang, 2009, S.32)

Aus diesem Grund wird auch in dieser Arbeit der Begriff Umwelt verwendet. Damit sind die belebte und die unbelebte Natur mit ihrem Bezug zum Menschen gemeint.

„Ökologie“ ist als Teildisziplin der Biologie eine Naturwissenschaft, die sich mit den unterschiedlichen Wechselbeziehungen innerhalb der belebten und unbelebten Natur, sowie der Verbreitung und Abundanz von Arten und Populationen auseinandersetzt. Sie ist eng mit der Evolutionsbiologie verflochten und bedient sich unterschiedlicher Methoden von Beobachtungen bis zu komplexer experimenteller Forschung.

Auf der anderen Seite ist „Ökologie“ im Zusammenhang mit Umweltproblemen ein umgangssprachlich häufig verwendeter Begriff. Dies ist insofern gerechtfertigt, als dass, um gezielt und nachhaltig handeln zu können, zuerst die Wechselbeziehungen zwischen den unterschiedlichen Organismen sowie zwischen ihnen und der Umwelt verstanden werden müssen. So ist es die Aufgabe von Ökologen, zu klären, welche Auswirkungen ein

Handeln oder das Unterlassen einer Handlung haben könnte, wie beispielsweise die Errichtung eines Kletterparks in einem bestimmten Ökosystem. Problematisch ist der Umstand, dass nur ein Bruchteil der Zusammenhänge bekannt ist, dass aber mit vielen Entscheidungen nicht gewartet werden kann, bis alle Details bekannt sind. (vgl. Campbell/Reece, 2003, S.1308ff)

Durch ein Wissen über wesentliche ökologische Zusammenhänge können die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Natur besser nachvollzogen werden. Aus diesem Grund kann ein solches Wissen als wichtige Voraussetzung für umweltbewusstes Handeln gesehen werden.

2.2 Umweltbildung

Bei der Umweltbildung handelt es sich um ein umweltpolitisches Instrument „zur Vermittlung von Wissen, Einstellungen, Werten und Handlungsmöglichkeiten.“ (Michelsen, 1998a, S.18)

Bildung ist einerseits als Lehr- bzw. Lernprozess zu sehen, der im Fall der Umweltbildung den Schutz und einen verantwortungsbewussten Umgang mit der Umwelt als Ziel hat. Auf der anderen Seite steht der Bildungsbegriff aber auch für das Produkt dieses lebenslangen Prozesses. (vgl. Maack-Rheinländer, 1999, S.25f)

Umwelterziehung wiederum ist ein älterer Begriff und beschreibt pädagogisch konstruierte Prozesse, die zum Ziel haben, *„über die Selbsterkenntnis des Individuums zur Stellung in der eigenen Welt, Verantwortlichkeit für das Gesamt zu wecken und Bewußtseinsänderung herbei zu führen“* (Müller, 1995, S.19)

Die beiden Begriffe sind nicht scharf voneinander abzugrenzen, der Bildungsbegriff ist jedoch ganzheitlicher und als Überbegriff zu sehen, unter dem laut Michelsen (1998b, S.61f) naturpädagogische, umwelterzieherische, ökopädagogische und lebensweltlich orientierte Ansätze sowie Konzepte des ökologischen Lernens vereinigt werden. Im Teilbereich Umwelterziehung liegt der Fokus in erster Linie auf sichtbaren Änderungen des Verhaltens. (Maack-Rheinländer, 1999, S.26)

Muff (2001, S.50f) beschreibt wesentliche Merkmale der Umwelterziehung:

- „[...] Interdisziplinäres Zusammenwirken ist durch die Vernetztheit ökologischer Faktoren dringend notwendig.
- Die Ziele der Umwelterziehung sind vielfältig und mehrdimensional. [...]
- Es ist eine nahezu unüberschaubare institutionelle und didaktische Vielfalt der Umwelterziehung festzustellen [...].“

Weiters sollte ein kritisches Hinterfragen von politisch initiiertem Umweltbildung bzw. -erziehung immer integraler Bestandteil derselben sein. Oft stehen nämlich Eigeninteressen in Beziehung mit der Arbeit im Naturschutz: „So ist zu fragen, ob die Einschätzung der aktuellen und regionalen Umweltsituation mit der Realität bzw. mit nachprüfbar wissenschaftlichen Ergebnissen übereinstimmt. Ebenso stellt sich das Problem, dass hinter formulierten Erziehungszielen verborgene Interessen einer bestimmten Lobby stehen können.“ (Muff, 2001, S.19)

2.2.1 Ziele der Umweltbildung:

Unterschiedliche Teilziele können im Fokus einer Umweltbildung stehen: Sie kann der Vermittlung von „Werten, Einstellungen und Einsichten, wie auch Handlungsmöglichkeiten“ (Altner, 1998, S.20) dienen. Muff (2001, 112ff) ergänzt diese auf Umweltprobleme bezogenen Bildungsziele mit „ökologischem Denken und Wissen“ und „ökologischer Sprachkompetenz“.

Veränderung von Bewusstsein, Werten und Einstellungen

Ein gesteigertes Bewusstsein für die Umweltproblematik fundiert auf ökologischen Einstellungen und Werten. (vgl. Muff, 2001, S.113)

Ein solches Umweltbewusstsein ermöglicht in weiterer Folge Änderungen auf individueller aber auch auf politischer Ebene. „Zwar kann das Bewußtsein der Menschen nicht für alle Umweltprobleme verantwortlich gemacht werden, aber ohne einen Bewußtseinswandel aller Beteiligten [...] ändern sich auch ökonomische und politische Strukturen und Strategien nicht.“ (Siebert, 1998a, S.75)

Ökologische Werte und Einstellungen stehen stets den materialistischen Werten gegenüber. Diese gilt es im Hinblick auf die Umweltbildung kritisch zu hinterfragen.

Tabelle 1: Gegenüberstellung von ökologischen und materialistischen Werten

Ökologische Werte	Materialistische Werte
Bestreben, die Natur so zu erhalten, wie sie ist	Nutzung der Natur, um allgemeinen Wohlstand zu schaffen
Allen Mitgeschöpfen dieser Erde wird ein Recht auf Achtung und Leben, um ihrer selbst willen zuerkannt	Umweltschutz ist notwendig zur Erhaltung der Gesundheit und zur Befriedigung menschlicher Bedürfnisse
Umweltschutz steht vor Wirtschaftswachstum	Wirtschaftswachstum steht vor Umweltschutz

(Quelle: Muff, 2001, S.116)

Für die Vermittlung von Werten und Einstellungen beschreibt Muff (2001, S.117f) vier verschiedene Ansätze:

Bedürfnisorientierter Ansatz: Die zentrale Überlegung dieses Ansatzes beruht auf der Annahme, dass die Einstellungen der Menschen stets auf die Erfüllung von Bedürfnissen ausgerichtet sind. Es gilt wirkliche und gesellschaftlich gemachte Bedürfnisse unterscheiden zu lernen, sowie die Auswirkungen der Befriedigung der individuellen Bedürfnisse auf die Umwelt sichtbar zu machen.

Lerntheoretischer Ansatz: Dieser Ansatz geht davon aus, dass Werte und Einstellungen gelernt werden können. Eine Konsequenz dieses Ansatzes wäre, dass umweltbewusste Einstellungen positiv unterstützt und verstärkt werden sollten. Auf der anderen Seite unterstreicht dieser Ansatz auch die Wichtigkeit der Modellwirkung der unterrichtenden Person.

Theorie der kognitiven Dissonanz: In diesem Ansatz dominiert die Überlegung, dass Einstellungen direkt von anderen Kognitionen abhängig sind. In Gruppenkonstellationen herrscht demnach eine Wechselwirkung, die umweltrelevante Einstellungen fördern oder hemmen kann.

Handlungstheoretischer Ansatz: Der vierte Ansatz beschreibt den Zusammenhang von Handlungen und Werten. Dies meint, dass erst durch ein Aneignen von neuen, in diesem Fall umweltschonenden Handlungsmustern, Werte und Einstellungen geändert werden.

Vermittlung von ökologischem Wissen und Denken

Ein weiterer ganz wesentlicher Punkt ist die Vermittlung von ökologischem Wissen und auch Denken. Dieses ökologische Wissen, oder Umweltwissen, umfasst laut Blessing

(2007, S.11) „je nach Schwerpunktsetzung Artenkenntnisse, Kenntnisse über Biodiversität, Kenntnisse über ökologische Zusammenhänge, Wissen über Umweltprobleme und Umweltschutz, verbunden mit kommunalen und gesellschaftlichen Aspekten.“

Umweltwissen stellt die Basis für ein umweltbewusstes Handeln dar, wobei jedoch festgehalten werden muss, dass ein breites Umweltwissen nicht automatisch entsprechende Handlungen nach sich zieht. (vgl. Lang, 2009, S.57)

Dennoch wirkt sich ökologisches Wissen positiv aus und so führt ein größeres Wissen über die Arten eines Ökosystems beispielsweise zu einer größeren Wahrscheinlichkeit sich für den Schutz desselben einzusetzen. (vgl. Blessing, 2007, S.12)

Für die Vermittlung der Artenkenntnis ist es wichtig, dass diese nicht nur als Worte und Bilder in einem Schulbuch wahrgenommen, sondern ganzheitlich kennen gelernt werden. Eine direkte Begegnung mit den Lebewesen kann nicht nur eine Kenntnis über ihr Aussehen, die Lebensumstände und das Ökosystem in dem sie leben bringen, sondern helfen, eine Beziehung aufzubauen, die einen Einsatz für den Schutz dieser Lebewesen und deren Heimat mit sich bringen kann. (vgl. Schlehofer, 1995, S.284ff)

Das ökologische Wissensspektrum, das schlussendlich im Rahmen einer Aktion, einer Lehrereinheit oder eines Curriculums gelehrt werden soll, ist in Abhängigkeit von der jeweiligen Zielsetzung einzugrenzen. Um eine Überforderung zu vermeiden, sollte das Wissen auf wesentliche Inhalte reduziert und komprimiert werden. Zusätzlich gilt es die Inhalte zu vernetzen und in einen historischen und gesellschaftlichen Kontext zu bringen. (vgl. Muff, 2001, S.119f)

Der pädagogische Konstruktivismus berücksichtigt neurologische Erkenntnisse in der Gestaltung von Vermittlungsprozessen. Siebert (1998b, S.92f) fasst die wesentlichen Richtlinien aus konstruktivistischer Sicht zusammen:

- „Wissen muss anschlussfähig sein, d.h. sich mit vorhandenem Wissen verknüpfen lassen.
- Wissen muss neugierig machen, d.h. einen Neuigkeitswert haben und Aufmerksamkeit erregen.
- Wissen muss psychohygienisch zumutbar sein, ein Übermaß an Katastrophenwissen wird abgewehrt.
- Wissen muss viabel sein, d.h. einen Gebrauchswert haben und für Problemlösungen dienlich sein.
- Wissen muss aktiv angeeignet werden.

- Wissen sollte möglichst auf mehreren ‚Kanälen‘ (kognitiv, emotional, ästhetisch, pragmatisch) gelernt werden können.“

Für eine Vermittlung an außerschulischen Standorten gilt außerdem: „Nicht die Art der Wissensvermittlung ist entscheidend, sondern die Methodik, mit der ich das Wissen in der Natur, aus der Natur herausfiltern will.“ (Müller, 1995, S.41)

Förderung ökologischer Sprachkompetenz

Ein ganz wesentlicher Baustein der Umweltbildung ist die Vermittlung der Fähigkeit, entsprechende Bewusstseinsinhalte auch adäquat formulieren zu können. (vgl. Muff, 2001, S.122ff)

Siebert (1998b, S.89) bringt dies mit den Worten „Etwas ‚begriffen‘ haben heißt: passende Begriffe gefunden zu haben“ gut auf den Punkt.

Die Sprache trägt ganz wesentlich zur Wahrnehmung unserer Umgebung bei, weil sie die Wahrnehmung bestimmter Dinge oder Facetten erst ermöglicht. So verfügen die Inuit beispielsweise über eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffe für „Schnee“, weil eine differenzierte Wahrnehmung desselben für sie überlebenswichtig sein kann. Diese Unterschiede sind für uns kaum wahrnehmbar, was mitunter auch darin begründet ist, dass es in unserer Sprache für sie keine Begriffe gibt. Ähnlich verhält es sich in der Ökologie, wo ein gewisser Grundwortschatz das Verstehen aber auch das Wahrnehmen von Inhalten erst ermöglicht. (vgl. Siebert, 1998b, S.89)

Siebert (1998b, S.89ff) liefert auch eine Liste an Begriffen, die seiner Meinung nach essenziell für ein Aufnehmen und Verstehen ökologischer Inhalte und Zusammenhänge sind: „Sparsamkeit“, „Nachhaltigkeit“, „Globalität“, „Vernetzung“, „Nutzungskonflikte“, „Unberechenbarkeit“, „Naturschönheit“ und „Ehrfurcht“.

Diese Liste wird an einem späteren Punkt wieder aufgegriffen und in Abstimmung auf die Zielgruppe des erarbeiteten Konzeptes adaptiert.

Förderung ökologischer Handlungskompetenz

Wie weiter oben bereits angeführt, führen eine Veränderung der Einstellung und ein Zuwachs an ökologischem Wissen nicht automatisch zu entsprechendem Handeln. Dies kann daran liegen, dass ein Zuviel an Wissen über ökologische Katastrophen auch einen gegenwärtigen Effekt haben kann. Durch das Aufzeigen von Problemen ohne Handlungs- oder Lösungsansätze können bei den Betroffenen Ohnmachtsgefühle und Abwehrhaltungen aufkommen. Aus diesem Grund sollen immer auch Möglichkeiten des Handelns gezeigt und aktiv geübt werden, denn das Erleben der eigenen Handlungskompetenz wirkt Ohnmachtsgefühlen entgegen und bringt Lust und Befriedigung. (vgl. Schlehofer, 1995 S.267ff)

Auch für Muff (2001, S.64ff) ist dieser handlungsorientierte Ansatz zentral, denn die Umweltkrise kann für ihn nicht durch ein reines Nachdenken oder Verstehen gelöst werden, sondern nur, wenn diese konkret in Handlungen umgesetzt werden. Wesentlich für ihn ist also eine Wechselbeziehung von Überlegungen, Aktionen und deren Reflexionen. Die eingeübten Umwelthandlungen sollen außerdem realitätsnah sein und stets auch einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden aufweisen.

Schlehofer (1995, S.273) unterstreicht, dass stets die Auswirkungen des eigenen Handelns ins Bewusstsein gerückt werden sollen, damit die Schülerinnen und Schüler lernen, zukünftige Handlungsentscheidungen verantwortungsbewusst zu treffen. Sie spricht hier von einem Ende der Unmündigkeit.

Natürlich gilt es bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu beachten, dass sie, im Bezug auf die Umweltproblematik, in ihrem täglichen Leben einen geringeren Handlungsspielraum haben als Erwachsene. Sie fahren nicht selbst mit dem Auto, oder treffen wesentliche, die Umwelt beeinflussende Kaufentscheidungen. Nichtsdestotrotz wird hier einerseits die Basis für ihr späteres Handeln gelegt, und andererseits darf auch der Einfluss von Kindern auf das Handeln ihrer Eltern nicht außer Acht gelassen werden. (vgl. Lang, 2009, S.60)

2.3 Umwelt und Sport

Mit dem wachsenden Bewusstsein kam in den 70er Jahren die Umweltthematik auch im Sport auf, und es gab erstmals Überlegungen zu möglichen Beziehungen zwischen Sport und Umweltbelastungen. Diese können von zwei Seiten betrachtet werden: zum einen hat

der Sport direkte und indirekte negative Wirkungen auf die Umwelt, zum anderen können sich Umweltbelastungen negativ auf die Sporttreibenden auswirken, wie beispielsweise die Autoabgase beim Laufen in einer Großstadt, oder eine schlechte Wasserqualität beim Kajak fahren. (Muff, 2001, S.35ff)

Die Umwelterziehung bzw. -bildung war in der Schule zu Beginn vorwiegend in den naturwissenschaftlichen Fächern verankert, wurde mit der Zeit aber auch in sozial- und geisteswissenschaftliche Fächer und, auf Grund der gegenseitigen Beeinflussung von Sport und Umwelt, in den Schulsport integriert. (vgl. Lang, 2009, S.13ff)

Lang (2009, S.40ff) kategorisiert die Aufgabenfelder der Sportpädagogik für eine Umweltbildung:

- „Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung: [...] Insgesamt wird eine dauerhafte Bewusstseinsänderung in der Bevölkerung gefordert sowie ein umweltgemäßes Handeln, das bedeutet, dass der Umweltschutz als Leitlinie des Handelns gelten soll [...].
- Änderung des Handelns und der Handlungskompetenz: [...] Über eine Sensibilisierung hinaus sollen sich Handlungskonsequenzen ergeben.[...] Der pädagogische Anspruch ist es, Schülerinnen und Schüler zu sportlichem Handeln zu erziehen, das wenig naturschädigendes Potenzial bringt. [...] Klare Handlungsregelungen können eine Richtschnur sein, um Schädigungen in der Natur zu vermeiden [...].
- Naturerlebnis und Naturerfahrung: [...] Dies zielt darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler einen Naturbegriff entwickeln sollen.“

2.3.1 Die Erlebnispädagogik im Spannungsfeld Umwelt und Sport

Die Erlebnispädagogik nimmt in dem oben beschriebenen Spannungsverhältnis von Umwelt und Sport eine Sonderstellung ein.

Auf der einen Seite ziehen erlebnispädagogische Konzepte, durch eine unreflektierte Nützung der Natur als Lernort oft eine gravierende Schädigung der lokalen Umwelt mit sich. (vgl. Siebert, 1998c, S.285)

Dies liegt nicht zuletzt an der häufigen Verwendung von Natursportarten für erlebnispädagogische Zwecke. „Augenfällig sind die Auswirkungen von Natursportarten, wenn beispielsweise sportkletterbegeisterte Personen Vögel zur Brutzeit aus ihrem natürlichen Habitat vertreiben. Dementsprechend implizieren die Natursportarten ein ökologisches Konfliktpotenzial.“ (Lang, 2009, S.13)

Aus diesem Grund erscheint es zunächst als beinahe unmöglich, die Ausübung von Natursportarten mit Zielen des Naturschutzes zu vereinen. (vgl. Heckmair/Michl, 2008, S.211)

Auf der anderen Seite sehen aber zahlreiche Autoren gerade in der Erlebnispädagogik großes Potenzial für ökologisches Lernen. Reiners (2003, S.17) schreibt: „Durch das Erleben aus nächster Nähe kann bei den Teilnehmern das in der heutigen Zeit so unentbehrliche Bewusstsein geweckt werden, dass die so einmalige und doch sehr sensible Natur schützenswert ist“. Sie sieht eine große Chance der Erlebnispädagogik also im Aufbau einer Beziehung zwischen Natur und Teilnehmenden, die für die Bildung eines ökologischen Bewusstseins essenziell ist.

Großer Stellenwert kann im Hinblick auf die Vermittlung von ökologischem Wissen auch dem Element der Bewegung in erlebnispädagogischen Settings beigemessen werden. Diese begünstigt nach Forschungsergebnissen der Hirnphysiologie die geistige Leistungsfähigkeit und verlängert die Konzentrationsspanne und kann somit einen wertvollen Beitrag in der Vermittlung von kognitivem Wissen leisten. (vgl. Bolay/Reichle, 2011, S.89ff)

Muff (2001, S.115ff) sieht darüber hinaus auch die Möglichkeit, die Vermittlung einer ökologischen Sprach- und Handlungskompetenz in erlebnispädagogische Settings zu integrieren.

Schlehufer (1995, 283) sieht in dem Potenzial, das die Erlebnispädagogik für Ziele der Umweltbildung hat auch eine Verpflichtung: „Sollte Erlebnispädagogik in der Natur nicht immer auch ökologisches Lernen integrieren und verantwortungsbewusstes Handeln für Mensch und Natur zum Ziel haben?“

Ziele der Umweltbildung sind jedoch nicht als integraler Bestandteil von erlebnispädagogischen Konzepten zu sehen. Erst durch ein entsprechendes pädagogisches Konzept können Umweltbildung und Erlebnispädagogik miteinander verknüpft werden. (vgl. Muff, 2001, S.153)

2.4 Zusammenfassung

Die großen ökologischen Probleme unserer Zeit erfordern Handlungen auf politischer aber auch auf individueller Ebene. Umweltbildung ist ein politisches Instrument mit dem die Voraussetzungen für ein individuelles umweltbewusstes und nachhaltiges Handeln geschaffen werden sollen.

Der Vergleich der Literatur hat gezeigt, dass es mehrere Zielbereiche gibt, die in der Umweltbildung verfolgt werden sollten: Neben einer Veränderung von Bewusstsein und Werten und der Förderung ökologischer Sprach- und Handlungskompetenz ist die Vermittlung von ökologischem Fachwissen zentraler Bestandteil der Umweltbildung. Hier ist festzuhalten, dass sich insbesondere eine umfangreiche Artenkenntnis positiv auf das Verhalten eines Menschen im Bezug auf die Umwelt auswirkt.

Der Sport und insbesondere die Erlebnispädagogik sind im Hinblick auf die Umweltproblematik ambivalent zu diskutieren. Einerseits kann ein Sporttreiben in der Natur negativen Einfluss auf diese haben, andererseits steckt hierin aber auch ein großes Potenzial für die Vermittlung umweltrelevanter Kompetenzen.

3 Erlebnispädagogik

Auf den nächsten Seiten wird für ein besseres Verständnis zunächst die Erlebnispädagogik charakterisiert. Weiters werden in der Literatur verankerte mögliche Zielsetzungen von erlebnispädagogischen Konzepten gesammelt, gegenübergestellt und mit Hilfe des Kompetenzmodells des Bildungsministeriums kategorisiert. In einem weiteren Schritt werden gängige Methoden der Erlebnispädagogik aufgelistet und auf mögliche Anknüpfungspunkte für die Zielsetzungen der Umweltbildung untersucht. Abschließend wird die Möglichkeit des Transfers von Lernerfolgen, die im Rahmen erlebnispädagogischer Aktivitäten erzielt wurden, in Alltagssituationen diskutiert.

3.1 Geschichtlicher Abriss der Erlebnispädagogik

Eine geschichtliche Betrachtung der Entwicklung erlebnispädagogischer Konzepte soll ein klareres Verständnis für die Motivation hinter solchen Lehrmethoden bringen. Bauer (1997, S.20) bringt dies sehr gut auf den Punkt:

„Ein gewisser Mangel an Bewusstsein über den Entwicklungshintergrund der EP [Erlebnispädagogik, Anm.] [...] führt nach meiner Einschätzung zur aktuellen EP-Diskussion sehr leicht dazu, die EP alleine in ihren gängigen Massnahmeformen [sic!] oder nur in ihren medialen Gestalten, Handlungs- und Aktionsformen zu sehen und zu denken. Dies führt leicht zu einem trendhaften ‚Mode‘-verständnis von EP im rein äusserlichen [sic!] Sinne des Begriffs, nicht aber in dessen auch positiv-innerlichen Gehalt z.B. als ‚Veränderung‘ und ‚Verwandlung‘. Nicht oder zu wenig begreift man die EP dann auch im Sinne einer Haltung und Einstellung zu Erziehung und Bildung – wie es für mich die Entwicklungsgeschichte der EP nahe legt.“

Aus diesem Grund werden für ein besseres Verständnis auf den nächsten Seiten wichtige Wegmarker und Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik sowie ihr Beitrag zu deren Entwicklung charakterisiert.

3.1.1 Die Wurzeln des erfahrungsorientierten Lernens

Die Wurzeln des erfahrungsorientierten Lernens in lebensnahen Lernfeldern, also ein Lernen im und am Leben, das auch für die Erlebnispädagogik zentral ist, finden sich in den Anfängen der Menschheitsgeschichte. Lernen durch Erfahrung stellte in der Einfachheit der damaligen Lebensgemeinschaften die grundlegende Form eines Fertigkeiten- und Wissenserwerbs dar. Diese Verbindung zwischen Leben und Lernen war die Grundlage des Überlebens und musste in dieser Zeit nicht pädagogisch konstruiert werden.

Mit einer zunehmenden Entwicklung und Komplexität kam allerdings die Notwendigkeit für spezielle Vermittlungs- und Erziehungsformen, da die für ein Überleben wichtigen Fertigkeiten nicht mehr einfach nebenbei durch Beobachten erlernt werden konnten. So entwickelte sich aus den Umständen eine humane Erziehungsform, deren zentrales Ziel es war, das (Über-)Leben zu lernen. (vgl. Ziegenspeck/Fischer, 2008, S.33ff)

Die Verwendung des Begriffs Erziehung ist hier, wenn auch im weitesten Sinne, bereits legitimiert, da *„Zielvorstellungen mit der Tradierung der Stammessitten oder der Fortführung der äußeren Lebensvorgänge vorhanden waren. Inhalte [...] und Mittel [...] der Erziehung wurden auf diese Ziele direkt bezogen.“* (Ziegenspeck/Fischer, 2008, S.38)

Im Lauf der Zeit wurde die Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit immer deutlicher, und die Bildung sukzessive institutionalisiert. Spätestens mit Beginn des 20. Jahrhunderts zeigte sich, zumindest in Industrieländern des Westens eine vollkommene Trennung zwischen Lernen und Leben. (vgl. Bauer, 1997, S.21)

Diese Kluft zwischen Lernen und Leben bzw. auch zwischen Lernen und Handeln ist bis heute nicht geschlossen. Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, David Henry Thoreau, John Dewey und Kurt Hahn haben sich, neben zahlreichen anderen Philosophen, Denkern und Pädagogen mit diesem Umstand beschäftigt, und auf Basis ihrer kritischen Überlegungen theoretische Abhandlungen und praktische Pilotprojekte geschaffen, die als Grundlage dafür gelten können, dass handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen, nicht zuletzt auch im Gewand erlebnispädagogischer Aktivitäten, wieder verstärkt Einzug in unsere Lernkultur gefunden hat.

3.1.2 Jean Jaques Rousseau

Laut Reiners (1995, S.16) ist der französischsprachige Philosoph Jean- Jacques Rousseau (1712-1778) einer der ersten, bei dem Erfahrung und Handlung als Unterrichtsprinzip auch schriftlich festgehalten werden, sie zitiert seine Worte: „Und denkt daran, dass ihr in allen Fächern mehr durch Handlungen als durch Worte belehren müsst.“

Im Jahr 1762 erscheint sein, aus pädagogischer Sicht, wichtigstes Werk „Èmile“, ein Ratgeber für die Erziehung von Kindern. In ihm hält er seine Ideen einer natürlichen Erziehung fest, deren Grundlage Handlungen, Erfahrungen und Erlebnisse sein sollen. Emile lernt durch Erlebnis und die Unmittelbarkeit, durch Handeln in freier Natur statt Wissensaneignung mit Büchern oder durch seinen Erzieher, er macht eigene Erfahrungen

anstatt die Erfahrungen anderer zu übernehmen und nimmt die Welt mit all seinen Sinnen wahr. (vgl. Heckmair/Michl, 2008, S.17ff)

Eine solche aktive Auseinandersetzung mit der Welt macht die Folgen des eigenen Handelns direkt sichtbar und führt dadurch zu einem Zuwachs menschlicher Kompetenzen, ein Konzept das aus heutiger Sicht mit dem Lernen durch Versuch und Irrtum vergleichbar ist. Körperliche Erziehung, ein Abhärten durch das Tragen leichter Bekleidung oder Fasten waren weitere wichtiger Bestandteil dieser natürlichen Erziehung. (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2008, S.102f)

Seine Arbeit steht eng mit einem „Zurück zur Natur“ in Verbindung, selbst wenn Rousseau dies nie wortwörtlich festhielt. (vgl. Heckmair/Michl 2008, S.18)

Für Bauer (1997, S.23) ist dies „aber eher im Sinne von: ‚Zurück zur menschlichen Natur‘, zum individuellen Organismus, in dem, grob gesprochen, eher ‚Ganzheit‘ als ‚Trennung‘ verlangt ist“ zu verstehen. Der Erziehungsroman „Emile“ beginnt mit der Zeile *„Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles entartet unter den Händen des Menschen“* (Rousseau, 1998). Dies suggeriert, dass eine Rückwärtsbewegung, eine Hinwendung zur Einfachheit der Natur, fernab der Komplexität der Gesellschaft ein richtiger Weg und der Mensch, ohne die Einflüsse der Gesellschaft, gut sei. (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2008, S.102f)

Die Parallelen zu modernen erlebnispädagogischen Konzepten sind in Rousseaus Überlegungen sehr deutlich zu sehen, Fischer und Ziegenspeck (2008, S. 102) schreiben dazu:

„Darüber hinaus dürfte dieses Konzept [pädagogisches Konzept des Werkes Emil, Anm.] für handlungs- und erlebnisorientierte Lernformen einen besonderen Stellenwert besitzen, da in ihm die Ideen der pädagogischen Provinz, Organisationformen kind- und jugendgemäßer Selbsttätigkeit, Aspekte instrumenteller Pädagogik und die Bedeutung von Studienreisen im Sinne kurzzeitpädagogischer Initiativen ihren unverwechselbaren Ausdruck finden.“

3.1.3 Johann Heinrich Pestalozzi 1764 – 1827

Johann Heinrich Pestalozzis pädagogische Ideen und Kritik sind geprägt durch sein Aufwachsen unter den schwierigen Umständen des 18. Jahrhunderts. Seine eigene Erziehung und die häufige Pflicht still zu sitzen empfand er als sehr bedrückend. (vgl. Friedrich, 1991, S. 9)

Zum anderen ist auch das im Jahr 1762 erscheinende Buch „Emile“ von Rousseau ein wichtiger Einfluss für den jungen Pestalozzi. Vermutlich ist es auch auf die von Rousseau geforderte Hinwendung zur Natur zurück zu führen, dass Pestalozzi zunächst beschließt Bauer zu werden. Dieses Projekt scheitert jedoch, woraufhin sein Hof zu einer Erziehungsstätte für bedürftige Kinder wird und der Versuch beginnt, pädagogische Überlegungen in die Tat umzusetzen. In seinen pädagogischen Bemühungen finden sich immer wieder Parallelen zu Rousseau - ein Glaube an das Gute im Menschen und die erzieherischen Fähigkeiten der Natur. (vgl. Raithel et al., 2009, S.110f)

Die Begriffe Erleben oder Erlebnis finden sich kaum in seinen Ausführungen, dennoch ist der Gedanke, dass alles, was ein Mensch in seinem Heranwachsen selbst macht, sieht und empfindet, die Grundlage seiner Erfahrungen und damit seines Lernens darstellt, eine wesentliche Botschaft seiner Werke. Einen weiteren Anknüpfungspunkt für die moderne Erlebnispädagogik bildet Pestalozzis Forderung nach einer Verknüpfung von geistiger und körperlicher Tätigkeit. Für ihn können nur Handlungen das Fundament jedes Lernprozesses sein. Seiner Meinung nach schafft die Bewältigung von den durch das Leben gestellten Aufgaben natürliche Lernsituationen, welche weitaus lehrreicher sind, als der herkömmliche Schulunterricht. Bildung beinhaltet nach Pestalozzi im Idealfall „Herz, Geist und Hand“ gleichermaßen. (vgl. Friedrich, 1991, S.8ff)

Mit Herz meint Pestalozzi hierbei, dass die gestellten Aufgaben in der kindlichen Welt Bedeutung haben und kindgerecht aufbereitet sein müssen, wenn sie zur Prägung des Charakters dienen sollten. Fischer und Ziegenspeck (2008, S.130) schreiben: „Wichtig war für Pestalozzi, dass sich die natürlichen Gegenstände und sozialen Geschehnisse in der Außenwelt mit den Wahrnehmungs- und Sinnesleistungen der Kinder zu einem kindgemäßen Entwicklungsprozess verbinden ließen.“

Selbst in der praktischen Umsetzung seiner pädagogischen Überlegungen lassen sich Vergleiche mit der modernen Erlebnispädagogik ziehen. So bietet er seinen SchülerInnen Wanderungen statt Ferien, die einerseits tiefgreifende Erfahrungen, andererseits auch eine Möglichkeit des Lernens in der Natur bringen sollten. (vgl. Friedrich, 1991, S. 15)

3.1.4 David Henry Thoreau 1817 - 1862

Eine weitere wichtige Schlüsselfigur in der Entstehung der modernen Erlebnispädagogik ist der Amerikaner David Henry Thoreau. Während Rousseau zwar interessante

pädagogische Anregungen brachte, ein Lernen in der Einfachheit der Natur jedoch nur predigt, setzt Thoreau diese Überlegungen in die Tat um. (vgl. Heckmair/Michl, 2008, S.22f)

Fast 3 Jahre lebt er in einer abgeschiedenen, selbst gebauten Blockhütte im Wald, um aus der Einsamkeit und der Einfachheit der Natur seine Lehren zu ziehen, unterbrochen nur von gelegentlichen Ausflügen in ein nahe gelegenes Städtchen um dort Vorträge über seine Erkenntnisse zu halten. (vgl. Fischer/Ziegenspeck, 2008, S.191f)

Sein 1854 erscheinender Bericht über diese Zeit, „Walden, or Life in the Woods“, betrachtet das auf Erwerb und Luxus ausgerichtete Leben in der Gesellschaft sehr kritisch, und beschreibt die Freuden und Qualitäten eines einfachen, auf die Grundsätze der Natur beschränkten Lebens. (vgl. Altner, 2006, S51f)

Dieses Experiment, das seinen Lehren große Authentizität bringt, bildet auch die Grundlage für die von ihm geforderte Erziehungsmethode, die neben einem Weniger an Luxus und Bequemlichkeit, die Unmittelbarkeit des Lebens fordert und in der er „leidenschaftlich für ein der Natur nahes Leben und Lernen plädiert“. (Fischer/Ziegenspeck, 2008, S.191f)

Für die sozialen Bereiche der Erziehung dürften seine Überlegungen aber relativ wenig interessant sein, bedenkt man, dass Thoreau die meiste Zeit seines Lebens in Einsamkeit verbrachte. Seinen, nach einer sozialen Phobie anmutenden Einsamkeitswahn beschreibt er selbst mit den Worten:

Ich halte es für gesund, die meiste Zeit allein zu sein. Gesellschaft, selbst mit den Besten, wird bald langweilig und zerstreud. Ich liebe die Einsamkeit. Nie fand ich einen Kameraden kameradschaftlicher als die Einsamkeit. Wir sind meistens einsamer, wenn wir zwischen Menschen umhergehen, als wenn wir in unsern Zimmern bleiben. (Thoreau, 1905, S.135)

Nichts desto trotz sind Thoreaus Überlegungen und Überlieferungen wichtiger Bestandteil der Entstehung der Erlebnispädagogik und laut Heckmair und Michl (2008, S.24) steht „seine Entdeckung als Urvater der Erlebnispädagogik“ noch aus.

3.1.5 John Dewey 1859 -1952

John Dewey (1859 -1952) wird in den USA als wichtiger pädagogischer Wegbereiter und als Leitfigur in der Entwicklung handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens angesehen, während seinen Schriften und Ideen in Europa weit weniger Aufmerksamkeit

entgegengebracht wird. Zwischen 1882 und 1952 verfasst er zahlreiche Texte zu unterschiedlichsten Themen von der Erziehung bis hin zu Politik und Wissenschaft. (vgl. Heckmair/Michl, 2008, S.45)

In der nach ihm benannten „Dewey-Schule“ setzt er sich mit den damals vorherrschenden gegensätzlichen Auffassungen des Lehrplans auseinander. Während die konservative Seite der Meinung ist, eine ideale Wissensvermittlung und Erziehung wird durch das schrittweise Heranführen der Kinder an den im Laufe der Menschheit gesammelten Wissensschatz erreicht, vertritt die progressive Seite die Meinung, dass nur das natürliche Interesse der Kinder als Grundlage für deren Erziehung dienen sollte. Dewey sieht beide Ansätze problematisch und will vielmehr die zu vermittelnden Themen in den Mittelpunkt des Handlungsinteresses der Kinder rücken. (vgl. Schreier, 1991, S.8f)

Schreier (1991, S.9) schreibt hierzu wörtlich: „Ihre [der Kinder, Anm.] spontanen Aktivitäten sollen durch das Konstrukt der Lernumwelt unausweichlich in Richtung von Lösungen und Erfüllungen gebracht werden, die den Erfahrungsschatz der Menschheit repräsentieren. Diesen Prozess [...] nennt er Lehrplan.“

Zum anderen war eine Demokratisierung wichtiger Bestandteil seiner Versuchsschule. Er kritisiert, dass alle SchülerInnen in Regelschulen des amerikanischen Bildungssystems genau das gleiche tun und lernen müssen und so keine Gelegenheit bekämen, herauszufinden, wo die individuellen Fähigkeiten und Stärken liegen um entsprechend Schwerpunkte zu setzen.

In seiner Schule baut er die SchülerInnen aktiv ein und lässt sie an der Gestaltung der Pläne mitarbeiten, wodurch er eine kooperative Gemeinschaft schaffen will, die von Unterschiedlichkeit der Kinder profitiert. (vgl. Schreier, 1991, S.9f)

John Dewey (1897, S.15) schreibt darüber in seinem pädagogischen Credo:

„Ich glaube, daß wir die Natur des Kindes verletzen und seine bestmögliche Bildung gefährden, wenn wir es abrupt mit einer Reihe von besonderen Kursen im lesen, Schreiben, in Geographie usw. konfrontieren, die mit seinem sozialen Leben nicht verbunden sind.“

Mit diesen offenen Formen des Lernens, einem Projekt- und Erfahrungsorientiertem Unterricht, erstellte John Dewey nicht nur eine theoretische, sondern auch eine praktische Basis für spätere erlebnispädagogische Konzepte. (vgl. Fischer/Ziegenspeck, 2008, S.14)

„Dewey glaubte, daß [sic!] der wichtigste Teil des Lernens durch kreatives Lösen tatsächlich vorhandener Probleme in Gang kommt“ (Shook, 2001, S.24). Diese Gedanken

scheinen nicht nur in der modernen Erlebnispädagogik sehr aktuell zu sein, auch in der aktuellen Debatte über Unterrichtslehrpläne in Österreich hat das problem- bzw. kompetenzorientierte Lernen einen wichtigen Stellenwert. So wird unter den allgemeinen didaktischen Grundsätzen eine „Schaffung problemorientierter Lernumgebungen, die selbstständiges Lernen fördern“, gewünscht. (Bmukk, 2013a, S.2)

Welch große Bedeutung eine praktische Anwendung von Theorien in Deweys pädagogischen Konzept hat, lässt sich mit seinen Worten: *„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat“* (zitiert nach Heckmair/Michl, 2008, S. 46), am besten darstellen.

3.1.6 Kurt Hahn 1886 – 1974

Kurt Hahns Name ist untrennbar mit der modernen Erlebnispädagogik verbunden, er wird vielfach als Urvater, und sein Konzept der Erlebnistherapie als Grundlage dieser pädagogischen Strömung bezeichnet (Reiners, 1995, S.15)

In seiner Ausbildung beschäftigt sich Hahn zunächst nicht mit der Pädagogik, er studiert Philosophie in England und kehrt schließlich nach Deutschland zurück, wo er als politischer Redenschreiber und Berichterstatter seinen Unterhalt verdient. Auf dieser politischen Tätigkeit fußen seine reformpädagogischen Bestrebungen, er sieht Gesellschaft und Staat im Verfall begriffen und glaubt die Ursachen in der Unfähigkeit der Bevölkerung zu sehen. (Ziegenspeck/Fischer, 2008, S.223f)

Diese Unfähigkeit lässt sich laut Hahn auf vier Mangelerscheinungen zurückführen:

1. einen Mangel an Empathie oder menschlicher Anteilnahme
2. fehlende Sorgsamkeit im Umgang mit anderen Menschen und der Umwelt
3. die Abnahme der körperlichen Leistungsfähigkeit und
4. die fehlende Spontaneität und Initiative der Leute.

(vgl. Heckmair/Michl, 2008, S.38; Reiners, 1995, S.15; Gilsdorf, 2004, S.16)

Aus diesen Überlegungen entsteht für Hahn ein pädagogisches Erziehungskonzept mit zwei grundlegenden Zielen:

„Die Charakterförderung des Menschen zum einen und zum andern die Erziehung des Menschen zum verantwortungsvollen Denken und Handeln in einer auf freiheitlich-demokratischer Grundlage aufbauenden Gemeinschaft durch eine Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt“ (Reiners, 2003, S.11)

1920 gründet er, das Landerziehungsheim Salem am Bodensee, wo er erstmals versucht, sein pädagogisches Konzept in die Tat umzusetzen. Es erscheint ihm wesentlich, Kinder von ihren Eltern zu trennen, da er deren erzieherische Fähigkeiten stark anzweifelt. Im Gegensatz zu anderen Landerziehungsheimen geht es ihm aber nicht um ein Fernhalten der Kinder von einer kranken Gesellschaft, vielmehr sind Hilfsdienste in der Bevölkerung wie Projekte zur Unterstützung von umliegenden Bauernhöfen oder Hilfe bei Bränden integraler Bestandteil seiner Erziehung. (vgl. Heckmair/Michl, 2008, S.36ff)

Im Jahr 1933 gibt Hahn die Leitung der Schule in Salem auf und flieht nach Großbritannien um der Verfolgung durch das Nationalsozialistische Regime auf Grund seiner jüdischen Herkunft zu entgehen. 1941 gründet er in Aberdovey, einem Ort an der Küste Wales, eine Schule, die nicht wie das gesellschaftliche Unterrichtssystem die langjährige, Lebensbegleitende Erziehung von jungen Menschen in den Mittelpunkt stellt, sondern den Unterricht in Form von vierwöchigen Kursen erteilt. (vgl. Reiners, 2003, S.10)

An diesem Punkt beginnt die bis heute sichtbare Tendenz, erlebnisorientiertes Lernen von der Schule loszulösen und in speziellen kurzen Programmen zu verankern. (vgl. Gilsdorf, 2004, S.13)

Die Schule erhält den Namen Outward-Bound, dessen ursprüngliche Bedeutung aus der Seemannssprache kommt und für ein Schiff stand, das bereit zum Auslaufen aus dem Hafen war. (vgl. Heckmair/Michl, 2008, S.39)

Für Händel (1995, S.10) ist diese Metapher, Outward-Bound, „der Stamm am Baum der Erlebnispädagogik, die aus ihm hervorgegangen ist“. Er bezeichnet sie weiter als „Urwort, die Urkunde aller erlebnis- und handlungsorientierter Absichten, jeder Aktion, der die Kontemplation vor dem Aufbruch vorausgehen muss.“ Diese Metapher ist nicht zuletzt deshalb gut gewählt, weil sie dazu herausfordert, „das Leben als persönliche Reise anzunehmen und aufzubrechen“ und „die innere Sicherheit für einen neuen Aufbruch“ gibt. (ders., S.11)

In seiner „Outward-Bound“ Schule versuchte Hahn sein Konzept der Erlebnistherapie umzusetzen, die Reiners (2003, S.12) wie folgt beschreibt: „[...] eine Methode, in der

physische und psychische Extremsituationen simuliert und trainiert wurden, um mithilfe dieser außergewöhnlichen Erfahrungen junge Menschen für die Anforderungen und Krisen des Lebens zielgerichtet zu wappnen.“

Zentral waren in dieser Erlebnistherapie, die wie oben beschrieben als Grundstein moderner Erlebnispädagogik gelten kann, die 4 Bausteine „körperliches Training“, „Expeditionen“, „Projekte“ und „Dienst“ (vgl. Heckmair/Michl, 2008, S.39)

Rückblickend lag Kurt Hahns wichtigster Beitrag zur Entstehung der modernen Erlebnispädagogik darin, Überlegungen, Ideen und Ansätze seiner Vordenker zu einem Konzept zusammen zu fassen und dieses auch praktisch umzusetzen. (vgl. Heckmair/Michl, 2008, S.32)

3.1.7 Zusammenfassende Überlegungen

Die Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik versuchen ansatzweise, die Kluft zwischen Leben und Lernen zu schließen, die durch zunehmende Komplexität der Lebensbedingungen im Laufe Menschheitsentwicklung immer größer wurde.

Dabei versuchen sie zwei Pole miteinander zu verbinden, die sich eigentlich gegenseitig ausschließen: an einem möglichst natürlichen Ort, fernab der Gesellschaft sollen Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernt und entwickelt werden, die für das Leben in der Gesellschaft essenziell sind. Mit anderen Worten sollen in der Einfachheit der Natur Strategien für das Leben in einer hoch komplexen Gesellschaft erlernt werden. Kritisch zu hinterfragen ist dieser Ansatz bei Rousseau, der davon ausgeht, dass diese Entwicklungen nahezu automatisch und selbst gesteuert ablaufen, solange die Lernenden nicht davon abgehalten werden. Ohne den Wert intensiver Naturerfahrungen mindern zu wollen stellt sich dennoch die Frage, ob ein solches Lernen nicht pädagogisch exakt gesteuert und reflektiert werden muss, um einen Wert und eine Bedeutung für das Leben in der Gesellschaft zu erhalten.

Darüber hinaus sind es neben den auf die Person bezogenen Kompetenzen insbesondere soziale Kompetenzen, die für ein erfolgreiches Leben in der Gesellschaft essenziell sind. Sowohl Rousseau als auch Thoreau heben den großen Wert der Abgeschiedenheit von der Gesellschaft hervor. Eine solche Distanzierung und Isolierung kann jedoch kaum sozial relevante Lernerfahrungen bringen.

Im Hintergrund all dieser Ansätze stehen kritische Betrachtungen der gesellschaftlichen Situation und deren Entwicklungen. Eine völliger Rückzug aus dieser Gesellschaft und ein Leben in der Vollkommenheit der Natur, wie wir es unter anderem bei Thoreau finden, mag vielleicht ein individuell sinnerfülltes Leben bringen, doch entzieht man sich dadurch nicht der geforderten Verantwortung, einen Beitrag für eine positive Entwicklung der Gesellschaft zu leisten? Kurt Hahn stellte einen solchen positiven Wandel der Gesellschaft durch die gezielte Behandlung von individuellen Mangerscheinungen ins Zentrum seiner Überlegungen. In seinem Konzept ist jedoch zu kritisieren, dass die positive Wirkung von einprägsamen Erlebnissen in der Einfachheit der Natur als Fakt vorausgesetzt wird und weder begründet noch pädagogisch in das Alltagsleben integriert wird.

Ein essenzieller Bestandteil dieser reformpädagogischen Ansätze, der auch in der heutigen pädagogischen Diskussion seine Brisanz erhält ist die Forderung nach individuellem, selbstgesteuerten Lernen. Pestalozzi und speziell auch Dewey kritisieren, dass alle SchülerInnen das Gleiche lernen müssen, unabhängig der individuellen Voraussetzungen. Auch heute noch gleicht das Bild der Bildung den grundlegenden Überlegungen der Industrialisierung: In einem geplanten, möglichst effektiven und schnellen Prozess werden aus Rohstoffen durch Bearbeitung Produkte hergestellt. Den großen Vorteil den die Industrie gegenüber der Bildung hat ist der, dass um eine hohe Qualität zu gewährleisten, Rohstoffe stets akribisch geprüft werden und unterschiedliche Rohstoffe für unterschiedliche Zwecke genutzt werden – in der Schule gelten aber für alle Kinder die gleichen Lehrpläne, unabhängig von ihren speziellen Fähigkeiten. Der Ruf dieser Wegbereiter der Erlebnispädagogik nach einer Demokratisierung der Bildung hat also nichts an seiner Aktualität eingebüßt.

3.2 Annäherung an den Begriff Erlebnispädagogik

Angeichts der Fülle an unterschiedlichen Konzepten, die unter dem Titel Erlebnispädagogik angeboten werden, fällt es schwer eine Definition zu finden, die all diese Vorstellungen und Umsetzungen schlüssig vereint. (vgl. Reiners, 2003, S.13)

Auf den nächsten Seiten wird für ein besseres Verständnis zunächst der Begriff „Erlebnis“ gegenüber dem „Erleben“ abgegrenzt, und anschließend über verschiedene Zugänge der so vielseitig verwendete Begriff Erlebnispädagogik eingegrenzt und geschärft.

3.2.1 Erleben – Erlebnis

Eine Vielzahl an Autoren unterscheidet nicht dezidiert zwischen Erleben und Erlebnis. So verwendet Oelkers (1995, S.113ff) die beiden Begriffe synonym. Möglicherweise liegt es an der fehlenden Abgrenzung des Erlebnisbegriffs nach außen, dass er eine Definition desselben für unmöglich hält.

Für ihn sind Erleben bzw. Erlebnisse Ereignisse, die Spuren hinterlassen und wesentlich für die Erziehung sein können. Problematisch sieht er jedoch den Umstand, dass sich Erlebnisse schwer vorhersagen und in eine bestimmte Richtung lenken lassen. „Pädagogische Erwartungen definieren Erlebnisse funktional im Hinblick auf die Ziele der Erziehung, aber Erlebnisse widersprechen dieser Erwartung sehr oft, nämlich verselbstständigen sich und beeinflussen eine Person unabhängig vom Erziehungsziel.“ (Oelkers, 1995, S.120)

Diese Zusammenhänge zwischen Pädagogik und Erlebnis lassen sich aber erst dann sinnvoll darstellen, wenn zuerst die beiden wichtigen Begriffe Erleben und Erlebnis scharf voneinander abgegrenzt werden, und ihr pädagogisches Potenzial differenziert dargestellt wird. (vgl. Schott, 2003, S.276)

Eine Abgrenzung zwischen den beiden Begriffen finden wir bei Schöndorf (1995, S.23ff), für ihn ist „Erleben [...] zunächst einmal der allgemeinste [sic!] Begriff für das Erfassen der Wirklichkeit und zugleich für unsere Bewußtseinszustände.“ Dieses Erleben unterteilt er in ein Erleben im weiteren Sinne, das alles Bewusste meint und ein Erleben im engeren Sinne, das besonders intensive Elemente, die sich vom restlichen Erleben abheben beschreibt, also ein Erleben im Sinne des Erlebnisses.

„Wenn wir in unserer heutigen Sprache von Erlebnissen sprechen, dann greifen wir damit freilich im allgemeinen nur einen Teil dieses Erlebens aus der Gesamtheit heraus, nämlich diejenigen Erfahrungen, die uns in besonders eindrucklicher Weise nahekommen, beeindrucken, prägen oder, um es im heutigen Jargon zu sagen, betreffen.“ (Schöndorf, 1995, S.27)

Diese Unterscheidung verliert an Schärfe, wenn er auf die pädagogischen Möglichkeiten des Erlebens bzw. Erlebnisses eingeht:

„Und nicht zuletzt weiß die Pädagogik, daß diejenigen Erfahrungen und Erkenntnisse, die mit starken Erlebnissen verbunden sind, sich dem Gedächtnis tiefer einprägen und leichter und besser in der Erinnerung behalten werden. Hier liegt bekanntlich die Bedeutung des Erlebens in lernpädagogischer Hinsicht [...]“

Eine konsequente und umfassende Unterscheidung der beiden Begriffe liefert Schott (2003, S.113ff). Seine Überlegungen habe ich, um einen besseren Überblick zu schaffen in Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Begriffe gegliedert:

Gemeinsamkeiten von Erleben und Erlebnis

- Unmittelbarkeit: sowohl Erleben als auch Erlebnis richten sich unmittelbar auf direkte äußere und innere Empfindungen und entsprechen damit nicht einer absoluten Realität.
- Einheitscharakter: die einzelnen Komponenten des geistig-seelischen Geschehens werden zu einem Ganzen verknüpft
- Beiden wohnt ein Spannungsverhältnis zwischen Allgemeinheit und Individualität sowie zwischen Abstand und Nähe inne.
- Beide können weder von innen, noch von außen willkürlich geschaffen oder hervorgerufen werden
- Erlebnis sowie Erleben können positive oder negative Wirkungen auf das Subjekt haben und somit in beide Richtungen wirken.
- Wirkliches und mögliches Erlebnis bzw. Erleben lassen sich voneinander abgrenzen

Unterschiede zwischen Erleben und Erlebnis

- Biografische Umstände können sich langfristig auf das Erleben einer Person auswirken, beim Erlebnis verlieren gegenwärtige, vergangene und antizipierte Ereignisse ihren Eigencharakter.
- Den für das Erleben typischen Spannungsverhältnissen zwischen Dynamik und Statik bzw. Willkür und Unwillkür wird im Erlebnis die Basis entzogen. So sind die Grenzen zwischen Leidenschaft und Lust bzw. Überlegung und Einsicht aufgehoben.
- Erleben und Erlebnis drängen nach einer Manifestation und wollen auf kommunikative Weise festgehalten werden. Diese Eigenschaft ist beim Erlebnis ungleich stärker ausgeprägt

- Im Gegensatz zum Erleben verschwinden beim Erlebnis die Grenzen der Kommunikation zwischen Empfinden, Denken und Fühlen.
- Dem Erlebnis wohnt ein Resultatscharakter inne, es ist als Zustand von Ganzheit zu verstehen, während das Erleben Ganzheit lediglich ermöglicht.
- Das Erlebnis hat eine wesentlich höhere Intensität, was auch einen höheren Fruchtbarkeitscharakter mit sich bringt. Dies ermöglicht umfassende Einstellungsänderungen in der Person.
- Schlussendlich liegt ein ganz wesentlicher Unterschied in der Ergriffenheit einer Person im Erlebnis. Durch diese Betroffenheit ergibt sich eine intensive Fokussierung auf ein Geschehen oder einen Aspekt desselben, die jedoch nicht prognostizierbar ist.

Diese Ergriffenheit als wesentliches Strukturmerkmal eines Erlebnisses hebt auch Schöndorf (1995, S.38) hervor:

„Denn ein echtes Erlebnis bedeutet ein Ergriffenwerden, das mich auf mich selbst vergessen und mich ganz im anderen sein lässt. [...] Ein wahres Erlebnis überschwemmt nicht nur momentan und oberflächlich unser Gefühlsleben, sondern erfüllt unseren tieferen Sinn für Wahrheit, Recht, Gerechtigkeit und Schönheit“

3.2.2 Konsequenzen für die pädagogische Nutzung von Erlebnissen

Diese Unterscheidungen bringen einige Überlegungen für die pädagogische Nutzung von „Erleben“ und „Erlebnis“ mit sich.

Erleben findet kontinuierlich statt und kann deshalb auch die Grundlage für Lernerfolge, die Wiederholung oder Übung voraussetzen bilden. Wie oben beschrieben ist andererseits die Seltenheit ein Charakteristikum wirklicher Erlebnisse, weshalb sie für eine Art des Lernens, die Regelmäßigkeit fordert, ungeeignet sind. Das Erleben als Lerngrundlage könnte also mit dem handlungstheoretischen Lernansatz gleichgesetzt werden. Interessant ist hierbei, dass der Term „learning by doing“ der laut Hufenus (1997, S.86) speziell im englischen Sprachraum eng mit erlebnispädagogischen Angeboten verknüpft ist, somit eigentlich eher auf ein Lernen auf Basis von Erleben, als durch einzelne intensive Erlebnisse zu beziehen ist.

Durch die höhere Intensität haben Erlebnisse aber im Vergleich zum Erleben auch ein höheres Wirkungspotential. Kommt es im Subjekt also wirklich zum Erlebnis, sind die Rahmenbedingungen für ein effektives Lernen sehr gut. Die intensive Ergriffenheit, die

Erlebnisse kennzeichnet und sie aus dem alltäglichen Leben hervorhebt, lässt sich von außen jedoch nur schwer feststellen.

Problematisch ist auch der Umstand, dass Erlebnisse weder von außen noch von innen willkürlich hervorgerufen werden können, dass man lediglich mit geeigneten Rahmenbedingungen das Entstehen von Erlebnissen begünstigen kann. Damit stehen Erlebnisse in einem Spannungsverhältnis zur Pädagogik, die als Wissenschaft versucht, Vorgänge zu objektivieren, zu planen und zu kontrollieren. (vgl. Schott, 2003, S.163ff)

Für die pädagogische Nutzung des Erlebnisses spricht jedoch der Umstand,

„daß gerade das Erlebnis [...] die nachhaltigsten und intensivsten Lern-, Erziehungs- und Bildungseffekte nachsichziehen [sic!] kann, was in erster Linie damit zusammen hängt, daß [sic!] in ihm die Kluft zwischen Objekt und Subjekt, die Kluft zwischen dem, was gelernt werden soll und dem Lernenden selbst, aufgehoben wird.“ (Schott, 2003, S.277f)

Wichtig ist abschließend, dass Erlebnisse stets in beide Richtungen wirken können und deshalb genützt aber auch missbraucht werden können. Ein drastisches Beispiel für gesellschaftspolitisch negative Auswirkungen wäre der Missbrauch prägender Erlebnisse für die Umsetzung der Ziele des Nationalsozialismus. Essentiell ist daher eine Einbettung von Erlebnissen, in übergeordnete Bildungsziele und ethisches Denken. (vgl. Schott, S.278)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in der Erlebnispädagogik zum einen intensive Erlebnisse zur Initiierung von Veränderungen geschaffen werden müssen. Diese stellen einzelne, markante Punkte im Kursgeschehen dar. In der übrigen Zeit soll ein Lernen durch Erleben gewährleistet werden.

3.2.3 Ein- und Abgrenzung der Erlebnispädagogik

Wie der Begriff Erlebnispädagogik suggeriert, geht es in erster Linie darum, spezielle Erlebnisse für das Erreichen pädagogischer Ziele einzusetzen.

Reiners (2003, S.15) hebt folgend das zentrale Moment des Erlebnisses hervor: „Erlebnispädagogische Maßnahmen sind also, verkürzt gesagt, dadurch gekennzeichnet, dass der Einzelne mit sich und/oder in der Gruppe intensive Erlebnisse erfährt, die den Kern seiner Persönlichkeit treffen und mit denen er sich zuerst handelnd und dann reflexiv auseinandersetzt“.

Fatke (1997, S.36f) unterstreicht, dass diese Erlebnisse didaktisch aufbereitet werden müssen, und er bezweifelt, dass pädagogisch wertvolle Erlebnisse, durch eine bewusste Teilnahme am Leben quasi selbstständig passieren. Er widerspricht damit in gewisser Weise Rousseau, in dessen Vorstellung eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt die gewünschten Ziele bringt, und keiner didaktischen Aufbereitung bedarf. Ähnlich sehen dies Heckmair und Michl (2008, S.108), die eine Selbstwirksamkeit von Erlebnissen in Frage stellen.

Reiners (1995, S.17) hebt in der Abgrenzung der Erlebnispädagogik die pädagogische Komponente ebenfalls hervor, sie schreibt: „Abenteuer und Risiko finden nicht ohne pädagogische (Vor-/Während-/Nach)betreuung statt.“

Händel (1995, S.23) betont im Gegensatz dazu, dass die Pädagogik nicht die Überhand gewinnen darf, da durch eine strikte Planung und Analyse, ein wesentlicher Teil von bildenden Erlebnissen verloren gehen kann. „Wenn wirtschaftliche und pädagogische Interessen das Erlebnis [...] weiter kanalisieren, dann wird das Wesen der Erlebnispädagogik genauso verloren gehen, wie das Wesen eines Flusses, wenn er aus wirtschaftlichen Gründen kanalisiert wird.“ Für ihn ist die Erlebnispädagogik „eine Möglichkeit, sich unserer ‚Lebenswelt‘ bildend und gestaltend zu nähern.“ (ders., S.5)

Außerdem lassen sich, wie im vorhergehenden Kapitel schon beschrieben, Erlebnisse nur bedingt planen, und die tatsächlichen Wirkungen eines Erlebnisses auf eine Person sind unvorhersehbar. „Erlebnisse lassen sich nicht so funktionalisieren, daß am Ende Ziel und Effekt übereinstimmen.“ (Oelkers, 1995, S.120)

Hufenus (1997, S.85) sieht in der Erlebnispädagogik die wieder gefundene Urform des Lernens. Im Zuge der Industrialisierung wurde das Erlebnis als wichtiges pädagogisches Element immer mehr aus den Augen verloren und findet nun in der modernen Erlebnispädagogik seine Renaissance. Er definiert diese moderne Erlebnispädagogik sehr allgemein mit den Worten „EP [Erlebnispädagogik, Anm.] ist eine Methode, die Personen und Gruppen zum Handeln bringt mit allen Implikationen und Konsequenzen bei möglichst hoher Echtheit von Aufgabe und Situation in einem Umfeld, das experimentierendes Handeln erlaubt, sicher ist und den notwendigen Ernstcharakter besitzt“. (ders., S.86)

Des Weiteren spielen Natursportarten in der Erlebnispädagogik eine wichtige Rolle. Diese dienen dabei jedoch stets nur als Vehikel, um den Teilnehmenden spannende Erlebnisse zu eröffnen. Das Erlernen einer speziellen Sportart wie Klettern oder Kajak fahren steht somit

nicht im Mittelpunkt erlebnispädagogischer Konzepte, obwohl diese Sportarten häufig Bestandteil erlebnispädagogischer Angebote sind. Sie dienen übergeordneten Zielen wie beispielsweise einer Verbesserung sozialer Kompetenzen der Teilnehmenden. (vgl. Neumann, 2001, S.359f)

Hierin grenzt sich die Erlebnispädagogik nach außen gegenüber Extremsportarten ab. „Erlebnispädagogik ist nicht Schulung in speziellen Sportarten, wie sie von kommerziellen Sportorganisationen angeboten werden; sie ist nicht gleichzusetzen mit Extremsportarten, Sportunterricht und Fitnesstraining, paramilitärischen Aktivitäten, Überlebenstraining.“ (Reiners, 1995, S.17)

Die nötige Intensität und Extreme dieser Aktivitäten und Erlebnisse wird kontrovers diskutiert. Fatke (1997, S.38) glaubt, dass die Erlebnisse, um eine pädagogische Wirkung erzielen zu können, die Teilnehmenden bis zum Äußersten fordern und an die persönlichen Grenzen bringen müssen. Bauer (1997, S.17ff) sieht erlebnispädagogische Aktivitäten nicht rein in Extrembereichen angesiedelt und hält fest, „dass es auch ‚unterhalb‘ solcher Limits und Ausprägungen eine EP [Erlebnispädagogik, Anm.] gibt, also beispielsweise ‚nur‘ Rad- oder Ski- oder Kanutouren *einfacheren Zuschnitts*, oder sogar noch andere, noch ‚softere‘ Formen [...]“. Für ihn sind wirkungsvolle Erlebnisse nicht nur in Grenzsituationen zu finden, sondern auch im Alltäglichen.

Dafür braucht es aber eine Offenheit dem Neuen gegenüber. Schöndorf schreibt: „[...] man meint, nur noch Extremsituationen gäben die Gelegenheit, aus dem alltäglichen Trott herauszukommen. Aber dem ist nicht so: auch scheinbar Banales kann zum Erlebnis werden, wenn wir nur dafür offen sind.“

Eine gewisse Intensität, zumindest auf sportlicher Ebene, kann aber laut Händel (1995, S.9) als wichtige Basis für gruppenspezifische Prozesse gelten. Für ihn ist darin sogar der Grundgedanke der Erlebnispädagogik zu finden, dem er mit den Worten von Nietzsche Ausdruck verleiht: „...einige Stunden Bergsteigen machen aus einem Schuft und einem Heiligen zwei ziemlich gleiche Geschöpfe. Die Ermüdung ist der kürzeste Weg zu Gleichheit und Brüderlichkeit.“

Häufig wird auch das Stattfinden der Aktivitäten in der Natur als Kriterium genannt, die umso besser geeignet ist, je unberührter und natürlicher ihr Zustand ist. (vgl. Reiners, 1995, S.18; Hufenus, 1997, S.90)

Heckmair und Michl (2008, S.115) sehen das Potential der Lernumgebung „Natur“ auch, wollen die Erlebnispädagogik aber nicht auf diesen Bereich eingeschränkt sehen. Für sie

ist in der heutigen, anthropologisch geprägten Welt, die Grenze zwischen Natur und Kulturraum nur schwer zu erkennen. Außerdem würde eine auf die naturnahen Lernräume beschränkte Sichtweise moderne Erscheinungsformen der Erlebnispädagogik wie „City-Bound“, das den urbanen Raum für die Inszenierung pädagogisch wertvoller Erlebnisse nützt, ausschließen. Nichtsdestotrotz ist eine Vielzahl erlebnispädagogischer Aktivitäten eng mit der Natur als Lernraum verwoben.

Wesentlich für Umsetzung und Erfolg erlebnispädagogischer Programme scheint auch das Handeln in Gruppen zu sein. Erlebnispädagogische Aktivitäten können auch mit Einzelpersonen durchgeführt werden, in den meisten Fällen stellt aber die Gruppe ein wichtiges Lernfeld für die Teilnehmenden dar. Hufenus (1997, 90f) schreibt: „[...] wenn es um das Erlernen von sozialer Kompetenz und Verantwortlichkeit geht, muss das Lernfeld aus mehreren Menschen bestehen.“ Außerdem geschehen auch „Wachstum und Entwicklung des Individuums [...] wesentlich durch den Prozess der Gruppendynamik [...].“

Heckmair und Michl (2008, S. 115) versuchen all diese Überlegungen in einer Definition zusammen zu fassen:

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

Selbst diese umfassende Definition schafft es jedoch nicht, alle unter dem Schlagwort Erlebnispädagogik vereinten Konzepte mit einzubeziehen. Reiners (2003, S.13) kritisiert die Wortwahl „junge Menschen“, da diese eine Zustimmung „einiger Vertreter aus der Erwachsenenbildung, die sich dem Lernen mit Kopf, Herz, Hand und allen Sinnen verschrieben haben“ unmöglich macht.

Zu kritisieren ist, dass vielen dieser Ansätze zur Erlebnispädagogik der theoretische Unterbau fehlt. Das zentrale Problem liegt in der Tatsache, dass die Autoren die mögliche pädagogische Wirkung von Erlebnissen nicht argumentieren, sondern für ihre Überlegungen bereits als Faktum voraussetzen. Erlebnisse sind keine zwingende Voraussetzung für Lernprozesse, können diese aber unter bestimmten Umständen fördern. Nachdem Erlebnisse aber keine kontinuierlich stattfindenden Prozesse sind, können sie nicht zum Lernen von Inhalten, die eine gewisse Wiederholung verlangen, eingesetzt

werden, sondern nur punktuell, zur Unterstützung von Lernprozessen. (vgl. Schott, 2003, S.171ff)

Unter Einbeziehung der aufgelisteten Zugänge, sowie der genaueren Betrachtung der Begriffe Erleben und Erlebnis ist für mich die Erlebnispädagogik eine handlungsorientierte Methode, die im geschützten Kursrahmen, über unterschiedliche Herausforderungen, welche markante Erlebnisse oder ein intensives Erleben des Geschehens mit sich bringen, ein Lernen auf individueller und sozialer Ebene initiiert und versucht, diese Lernerfolge auf Situationen außerhalb des Kursrahmens zu übertragen.

Eine weitere Möglichkeit, erlebnispädagogische Aktivitäten und Konzepte einzugrenzen ist eine Untersuchung von gemeinsamen Zielen, Medien, Methoden, Arbeitsweisen und Handlungsprinzipien. (vgl. Gilsdorf, 2004, S.15)

Für ein besseres Verständnis werden diese auf den folgenden Seiten einer genaueren Betrachtung unterzogen.

3.3 Ziele und Möglichkeiten

Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher pädagogischer Ziele, die mit Bewegung und Sport in Verbindung stehen können. Ehni (2001, S.175f) versucht eine Auflistung dieser möglichen Ziele:

„Öffnet man den Blick in die historische Tiefe und thematische Breite, dann zeigt sich eine schier unermessliche Vielfalt pädagogischer Ziele und Aufgaben des Sports: Leibeserziehung, Körpererziehung, Gemeinschaftserziehung, Vaterlandserziehung, Erziehung zu Demokratie und Sozialismus; Körper- aber auch Geistes und Charakterbildung; Persönlichkeitsentwicklung, Willenskraft und Selbstbeherrschung, Hilfsbereitschaft und Ritterlichkeit; Fairness und Disziplin; Bewegungsfreude und Bewegungssicherheit; Handlungsfähigkeit im und durch Sport; Leistungs- und Wettkampferleben, aber auch Spaß-Haben; koordinative Fähigkeiten, sportmotorische Fertigkeiten, kognitives Wissen und soziale Kompetenz; Empathiefähigkeit und Identitätsbalance; Vorbereitung auf den Kriegsdienst und Erziehung zum Frieden; Integration, Kompensation, Rehabilitation und Therapie; Entwicklungsförderung, Emanzipation, Mündigkeit...“

Pädagogische Ziele bewegen sich im Spannungsfeld von individuellem und gesellschaftlichem Interesse und sind eng an Erziehung und Bildung geknüpft. Erreicht werden sollen Wissen, Können und eine bestimmte Grundhaltung, die eine Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglichen, sowie ein Verständnis der Wirklichkeit und die

Fähigkeit diese in Bezug auf grundlegende Werte zu reflektieren. (vgl. Ehni, 2001, S.176f)

In Anbetracht der Fülle an möglichen pädagogischen Inhalten, die sportlichem Handeln zu Grunde liegen, ist die Schwierigkeit nicht die pädagogische Sinnfindung, sondern die Fokussierung auf einige wenige klare Ziele.

Folgende mögliche Lernziele werden bei unterschiedlichen Autoren festgehalten:

Tabelle 2: Lernziele erlebnispädagogischer Aktivitäten bei unterschiedlichen Autoren

Autor	Mögliche Lernziele erlebnispädagogischer Aktivitäten
Gilsdorf, 2004, S.15ff	<ul style="list-style-type: none"> - Persönlichkeitsentwicklung - verantwortliche Lebensgestaltung - Wachstum im Sinne einer Erschließung der im Einzelnen angelegten Potenziale und Möglichkeiten - Entdeckung und Erforschung persönlich relevanter Themen - Lernen im Sinne von Wissens-, Kompetenz- und Werteerwerb
Heckmair/ Michl, 2008, S.122ff	<ul style="list-style-type: none"> - Anthropologische Dimension: Zurückweisen zu unseren biologischen Wurzeln; Schärfen der Sinnesorgane, Vielseitige Bewegung wie Gehen, Laufen, Springen, Schwimmen, Klettern, Kriechen; Erfüllung des Lebens durch Risiko, Bewährung, Wagnis, Überwindung und Grenzen - Religiöse Dimension: Herausführen aus unserem Raum- und Zeitverständnis; Nachdenken über Sinn und Bedeutung des Lebens; Suche nach Gott - Dimension des sozialen Lernens: Spaß und Auseinandersetzungen in der Gruppe erleben; Wahrnehmen von Rollenverteilung und Beziehungsgeflechten, Meistern von Konflikten und Krisen, Einüben von Selbstbestimmung, Einfühlungsvermögen, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft - Umwelt als Dimension: Erkennen der Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Natur, Einüben ökologisch, praktischer Fertigkeiten, Umwandlung von Naturferne zur Naturnähe, Lernen Verantwortung für sich selbst, für die anderen und für ihre Umwelt zu übernehmen - Charaktererziehung und Persönlichkeitsbildung als Dimension: Menschen zu verantwortungsbewussten, demokratischen Menschen erziehen - Therapeutische Dimension: Sichtbarmachen und Therapie von Persönlichkeitskrisen
Heitkämper, 2000, S.174	<ul style="list-style-type: none"> - Beitrag zum intrinsisch-motivationalen Lernprozeß: Intensive Erlebnisse prägen sich bleibend ein, können Menschen transformieren - Beitrag zur expressiven Kompetenz: Differenzierte Erlebnisverarbeitungen steigern die persönliche Reife, Ausstrahlung, Ausdrucksfähigkeit - Beitrag zur lebenslogischen Bedeutsamkeit: Erlebnisfülle ist Erfahrungsreichtum, gibt einen Geschmack vom Leben, vom Menschen, vom Bedeutsamen und Unbedeutenden

	<ul style="list-style-type: none"> - Beitrag zur Sozialität: Unsere Gesellschaft ist eine Erlebnisgesellschaft, jeder meint er hat ein Recht auf Erlebnisse, gerade Jugendliche: Nachweislich haben EP Methoden deviante Jugendliche von ihrer Delinquenz abgebracht; EP Mittel tragen zur Sinnkultur unserer Gesellschaft bei - Beitrag zur Ökologie des Lernprozesses: durch Erleben wird der Lernprozess lebensvoll → das Kognitive hat sein Gegengewicht im Emotionalen und Vitalen, es wird von daher sinnlich ausgefüllt, lebensbedeutsam oder relativiert
Hufenus, 1997, S.88	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstvertrauen und Vertrauen zu anderen gewinnen - Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit erlangen - Eigene Ressourcen entdecken, anwenden und fördern - Eigene Schwierigkeiten bewusst wahrnehmen - Vermeintliche Leistungsgrenzen überschreiten, eigene Grenzen erkennen und akzeptieren - Gefühle (Angst, Hunger, etc.) wahrnehmen, ausdrücken und damit umgehen lernen - Ausdauer, Durchhaltewillen und Kontinuität üben - Neue Wege und Perspektiven entdecken - Kommunikationsschwierigkeiten wahrnehmen und Kommunikation üben - Einschätzen von komplexen Situationen üben - Schulung ganzheitlicher Wahrnehmung - Ökologische Zusammenhänge und Wirkungsweisen erkennen lernen - Kritik- und Konfliktfähigkeit üben - Verpflichtungen eingehen lernen - Umgang mit dem Wagnis üben - Partnerschaftliches Handeln erproben - Das Lernen in sozialen Gruppen üben, Gruppenprozesse und Rollenverhalten wahrnehmen - Sexismus, Macht und soziale Ungerechtigkeiten wahrnehmen und damit umgehen lernen - Mitarbeiter-Integration fördern - Teamfähigkeit ausbauen und Zusammenarbeit üben - Problem- und Konfliktlösungsstrategien entwickeln und üben - Mit wechselnden Bedingungen umgehen lernen - Bewältigung neuer, komplexer Aufgaben üben - Kreativität entwickeln und fördern und innovatives Handeln erproben - Führungsprinzipien und Führungsstile kennenlernen und üben
Muff, 2001, S.29ff	<ul style="list-style-type: none"> - Individuelle und gruppenbezogene Verhaltensänderungen - Erleben gruppenspezifischer Prozesse - Risikobereitschaft im positiven Sinne verstärken

	<ul style="list-style-type: none"> - Steigerung der Fähigkeit im sozialen Umgang - Entwicklung von Teamgeist und Durchhaltevermögen - Rücksicht auf andere und sich um andere kümmern lernen - Selbstvertrauen und Vertrauen zu anderen stärken - Mit der Umwelt und den anvertrauten Materialien sorgsam umgehen lernen - Ökologisches Wissen und Verständnis erweitern
Reiners, 2003, S.13	<ul style="list-style-type: none"> - Persönlichkeitsentwicklung durch Förderung der Selbstwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit - Klärung von Zielen und Bedürfnissen - Entwicklung von Eigeninitiative, Spontaneität, Kreativität, und nicht zuletzt Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl etc. - Soziale Kompetenz durch Förderung der Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit - Das Wachsen eines systemischen ökologischen Bewusstseins, das u.a. einen proaktiven Einsatz für die Bewahrung von Naturräumen und – schönheiten zur Folge hat
Schwiersch, 1995, S.152ff	<ul style="list-style-type: none"> - Bereitschaft zur Antizipation aversiver Situationen - Selbstverantwortung und die Fähigkeit, Einflussfaktoren auf die eigenen Entscheidung [sic!] zu reflektieren - Die Erfahrung, daß Handlungsausgänge vom eigenen Verhalten abhängig sind („Interne Kontrollerwartung“) und schwierige Situationen bewältigt werden können („Leistungseffizienzerwartung“) - Ein aktives, positiv besetztes, auch leistungsorientiertes Selbstbild - Die Fähigkeit, eigene Vermeidungstendenzen zu überwinden, sowie Emotionen dann kontrollieren zu können, wenn die Situation es erfordert - Erlernen wechselseitiger Unterstützung und gegenseitigem Modellverhalten - Übernehmen von Betreuungsaufgaben von Anfängern - Einüben von Beziehungshygiene in Gruppen durch Akzeptanz des anderen, teilnehmendes Interesse, Echtheit der eigenen Äußerungen und Reaktionen - Naturerfahrung
Schlehufer/ Kreuzinger 2010, S.18ff	<ul style="list-style-type: none"> - Persönlichkeitsbildung (Selbsterfahrung): eigene Fähigkeiten und Ausdrucksweisen entwickeln, Fähigkeit für selbst bestimmtes Handeln, Gefühl für Wert und Verhältnismäßigkeit der Dinge, Kreativität fördern - Soziales Lernen (Mitmenschen, soziale Erfahrung): Erfahrung von Zugehörigkeit und Gemeinschaft, Erleben von Reichtum durch Vielfalt und Lernbereitschaft, anderen Personen mit Achtung, Respekt, Neugier und Liebe begegnen, erleben von Integration, Solidarität und Demokratie - Ökologisches Lernen (Natur und Umwelt, Naturerfahrung): Begegnung mit der Natur, Wertschätzung der natürlichen Ressourcen - Wahrnehmung und Erlebnisfähigkeit fördern - Lernen durch Handeln

	<ul style="list-style-type: none">- Orientierung bieten- Zum Fragen und Reflektieren bewegen
--	---

Diese große Zahl unterschiedlicher möglicher Ziele und Lernfelder erlebnispädagogischer Aktivitäten, lässt sich, in Anlehnung an Schlehofer (2010, S.18ff) in *drei Bereiche* gliedern.

Auf der ersten Ebene, der Ebene des Individuums können unterschiedliche Lernfelder im Bereich der Persönlichkeitsbildung zusammengefasst werden. Hier stehen die Reflexion der eigenen Person, das Erkennen eigener Stärken, Schwächen und Möglichkeiten, die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit, aber auch sportmotorische Inhalte und ein kognitiver Wissenserwerb im Mittelpunkt.

Eng verknüpft mit der ersten Ebene steht die Ebene des sozialen Miteinander, auf der Lernen im Spannungsfeld „Ich“ und „die Gruppe“ ermöglicht werden soll. Hierzu gehören ein Erleben von Gruppenzusammengehörigkeit und Rollenverteilung, der Umgang mit Konflikten und Krisen, oder Möglichkeiten und Grenzen der Kommunikation.

Die dritte Ebene beschreibt, wie im vorhergehenden Kapitel bereits erwähnt, Lernmöglichkeiten im Bezug auf die Umwelt. Nach dem Fokus auf dem Individuum, dem in Bezug setzen von Individuum und Gruppe soll auf dieser Ebene die Reflexionsfähigkeit der Beziehungen zwischen Individuum, Gruppe und Umwelt gestärkt werden. Dazu zählen bewusste Begegnungen mit der Natur, das Wachsen eines ökologischen Bewusstseins, oder das Erkennen der Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Mitwelt.

3.3.1 Verknüpfung mit dem Kompetenzmodell

Eine solche Zusammenfassung möglicher Zielsetzungen entspricht im Wesentlichen den in aktuellen pädagogischen Überlegungen zentralen Kompetenzmodellen. In der pädagogischen Diskussion wird dem Erwerb von Kompetenzen immer mehr Bedeutung zugemessen. Für das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012, S.10) sind diese Kompetenzen dabei „mehr als reine Wissensinhalte. Die individuelle Kompetenz beinhaltet demnach ein Netzwerk von zusammenhängenden Aspekten wie Wissen, Fertigkeiten, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation unter Einbeziehung des persönlichen Agierens in einem sozialen Umfeld.“

Das Ministerium schlägt weiters ein Kompetenzmodell vor, in dem mit sechs unterschiedlichen Kompetenzkategorien gearbeitet wird:

- „**Fachkompetenzen** sind Kenntnisse über Fakten und Theorien.
- **Methodenkompetenzen** beziehen sich auf die Umsetzung des Gelernten und die Anwendung von effizienten Arbeitstechniken.
- **Soziale Kompetenzen** beziehen sich auf die Fähigkeiten der Kooperation sowie der Interaktion mit anderen.
- **Personale Kompetenzen** betreffen die eigene Person und dienen dazu, das eigene Handeln zu steuern, zum Beispiel durch Selbstmotivierung und Selbstkontrolle.
- **Kommunikative Kompetenzen** beziehen sich auf die sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die Dialogfähigkeit eines Individuums, aber auch auf nonverbale Fähigkeiten und Fertigkeiten.
- **Emotionale Kompetenzen** sind Fähigkeiten, die eigenen Gefühle zu verstehen sowie anderen zuzuhören und sich in deren Gefühlen hineinzuversetzen.“

(Bmukk, 2012, S.10)

Diese Kompetenzen sollen fächerübergreifend gefördert und verbessert werden. Für Bewegung und Sport heißt es hierzu im Lehrplan: „Die Entwicklung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern nimmt eine Schlüsselrolle im neuen Lehrplankonzept ‚Bewegung und Sport‘ ein. Bei der Vermittlung dieser Kompetenzen wird vom praktischen Erleben und Erfahren ausgegangen.“ (Bmukk, 2013b, S.1)

Eine solche Ausrichtung auf Kompetenzen soll eine umfassendere Steuerung von Bildungsprozessen ermöglichen. Zudem sollen damit Bildungsstandards geschaffen werden, die eine Qualitätssicherung des staatlichen Schulsystems erleichtern. Für die Lehrpersonen sollen sie als Werkzeuge für die Planung des Unterrichts bzw. von Lernprozessen dienen. (vgl. Bmukk, 2013c)

In Anbetracht dieser Überlegungen liegt es nahe, die weiter oben beschriebenen möglichen Ziele erlebnispädagogischer Aktivitäten in das vom Ministerium vorgeschlagene Kompetenzmodell einzugliedern:

Tabelle 3: *Eingliederung möglicher Zielsetzungen erlebnispädagogischer Aktivitäten in das vom Bildungsministerium vorgeschlagene Kompetenzmodell*

<i>Fachkompetenz</i>	Erwerb und Vertiefung von fachlichen Inhalten, wie beispielsweise Sicherungstechniken in Bezug auf spezielle Natursportarten, etc.
<i>Methodenkompetenz</i>	Ausprobieren und festigen gelernter Inhalte durch aufeinander folgende Übungen mit dazwischen geschalteten Reflexionsphasen, etc.
<i>Soziale Kompetenzen</i>	Verbesserung der Wahrnehmung von Rollenverteilungen und in der Gruppe ablaufenden Prozessen, Erlernen von Strategien im Umgang mit Konflikten und sozialen Gruppenaspekten wie Sexismus oder Machtverhältnissen, Schulung der Fähigkeit in einem Team an einem gemeinsamen Ziel zu arbeiten und Probleme zu lösen, Einüben von Beziehungshygiene, Erleben einer gegenseitigen Unterstützung, Finden eines gesunden Gleichgewichts von Vertrauen und Vorsicht, etc.
<i>Personale Kompetenzen</i>	Förderung der Selbstständigkeit sowie der Entscheidungsfähigkeit, Entwicklung von Vertrauen in eigene Fertigkeiten, sowie der Fähigkeit eigene Ziele zu definieren, Entfaltung der eigenen Möglichkeiten sowie Erleben der individuellen Grenzen beispielsweise in Wagnissituationen, Schärfen der individuellen Wahrnehmung sowie ein Kennenlernen des eigenen Körpers durch vielseitige Bewegung, Erkennen der Auswirkungen des eigenen Handelns, etc.
<i>Kommunikative Kompetenzen</i>	Förderung der Fähigkeit eigene Gedanken und Ideen zum Ausdruck zu bringen, Einüben einer fragenden und reflektierenden Haltung, Bewusstmachen der unterschiedlichen Ebenen auf denen Kommunikation stattfinden kann, Entwickeln und Erleben von Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation, etc.
<i>Emotionale Kompetenzen</i>	Schulung der Wahrnehmung eigener Gefühle, sowie des Empathievermögens, Erleben der Möglichkeit eigene Emotionen zuzulassen, Förderung einer reflektierten Betrachtung von eigenen Emotionen, etc.

Diese Tabelle veranschaulicht, dass die Zielsetzungen der Erlebnispädagogik überwiegend in sozialen und personalen Kompetenzbereichen liegen. Nichtsdestotrotz bietet sie auch ausreichend Möglichkeit andere Bereiche zu fördern. Für die praktische Umsetzung bedeutet dies, dass die zu entwickelnden Kompetenzen im Vorfeld zu konkretisieren sind, um einen zielgerichteten pädagogischen Prozess zu ermöglichen. Die Zielgruppen erlebnispädagogischer Aktivitäten können dabei vielfältig sein: Von SchülerInnen bis zu Erwachsenen, von Arbeitslosen bis zu Managern von Drogenabhängigen bis zu chronisch Kranken oder Straffälligen. (vgl. Hufenus, 1997, S.88; Reiners, 2003, S.18f)

Die Problematik konkreter Zielsetzungen liegt darin, dass sie oft die Voraussetzungen der Teilnehmenden nicht berücksichtigt und diese zu sehr in eine Objektkontrolle drängt. Um dieser Tendenz entgegen zu wirken, kann der Begriff der „Zielsetzung“ mit dem der „Zielrichtung“ bzw. des „Entwicklungsthemas“ ersetzt werden. Hierfür eignet sich die Hilfskonstruktion des Entwicklungsquadrats, bei dem die individuelle Ausprägung einer Eigenschaft zwischen den positiven und negativen Übertreibungen ihrer beiden Pole betrachtet wird. Am Beispiel von „Vertrauen“ würden die übrigen Eckpunkte vom positiven Gegensatz „Vorsicht“ und den dazugehörigen negativen Übertreibungen „naive Vertrauensseligkeit“ und „paranoides Misstrauen“ eingenommen werden. Umgesetzt auf erlebnispädagogische Aktivitäten würde dies bedeuten, dass nicht ein bloßer Vertrauensaufbau als Ziel einer Übung definiert wird, sondern das Finden eines Gleichgewichts zwischen „Vertrauen“ und „Vorsicht“. (vgl. Heckmair/Michl, 2008, S.118)

Sind die zu fördernden Kompetenzen bzw. das Entwicklungsthema formuliert, gilt es in einem nächsten Schritt, geeignete Mittel und Methoden auszuwählen. (vgl. Hufenus, 1997, S.88)

3.4 Mittel und Methoden

Die Frage nach den Mitteln und Methoden der Erlebnispädagogik wird kontrovers diskutiert. Gilsdorf (2004, S.153) schreibt:

„Das Spektrum der Positionen reicht von der Ansicht, dass eine Arbeit mit Outdoor-Aktivitäten in der Natur der zentrale Bezugspunkt bleiben sollte, bis hin zu der hier favorisierten Auffassung, dass der erlebnisorientierte Ansatz sich im Wesentlichen über die Art und Weise des Lernens definieren und entsprechend hinsichtlich Medien und Methoden weitgehend offen bleiben sollte.“

In der erlebnispädagogischen Praxis findet heute eine breite Palette an Methoden Anwendung. Diese Methoden sind so einzusetzen, „dass die kreativen, intellektuellen und körperlichen Ressourcen der Teilnehmenden zum Tragen kommen.“ (Hufenus, 1997, S.91)

Im Weiteren sollen diese Lernarrangements laut Freericks und Brinkmann (2008, S.22f) ganz allgemein

„Neugier und Interesse wecken, Orientierungshilfe und Anreiz geben, zum Beobachten, Entdecken und Nachdenken anregen, Raum für Kommunikation und Reflexion schaffen und ggf. sogar einen Rollentausch von Lehrenden und Lernern beinhalten.

[...] ganzheitlich ansetzen und mehrere Sinne gleichzeitig ansprechen

[...] einen Bezug zu Lebenswelt der Besucher haben

[...] die unterschiedlichen Interessen und das Vorwissen der Besucher berücksichtigen

[...] durch Alltagsbezug den Wissenstransfer erleichtern“

Für die Auswahl einer geeigneten Methode sind laut Heckmair und Michl (2008, S.192) „Charakteristik der Herausforderung, Anforderung an Ausrüstung, technisches Können der Teilnehmer, Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, Planung und Mitbestimmung von Rahmenbedingungen, Anforderungen an die Leitung“ sowie „ökologische Verträglichkeit“ zu hinterfragen.

In der ursprünglichen Idee nach Kurt Hahn, bestand die Erlebnispädagogik aus vier zentralen Methoden:

Tabelle 4: Die Vier Elemente der Erlebnistherapie von Hahn

Das körperliche Training	Leichtathletische Übungen und – je nach Standort der Einrichtung – verschiedene Natursportarten wie Bergsteigen, Skilauf, Segeln, Kanufahren sowie als Ergänzung Ballspiele und Übungen in speziellen Parcours.
---------------------------------	---

Die Expedition	Eine mehrtägige Tour, meist in herausfordernden Naturlandschaften, der eine intensive Planungs- und Vorbereitungsphase vorausgeht. Das natursportliche Agieren steht zwar im Mittelpunkt, soll jedoch in alltagspraktische Tätigkeiten wie Versorgen, Entsorgen, Transportieren, Nachtlager vorbereiten etc. eingebettet sein, also nicht dominieren.
Das Projekt	Die Projektmethode hatte Hahn aus dem gleich lautenden amerikanischen Ansatz adaptiert. Sie soll als thematisch und zeitlich abgeschlossene Aktion handwerklich-technische bzw. künstlerische Anforderungen an die Teilnehmer stellen. Heute würde man sagen, sie soll prozess- und produktorientiert sein.
Der Dienst	Der Dienst am Nächsten wurde von Hahn als wichtigstes Element der Erlebnistherapie bezeichnet. Je nach Standort werden erste Hilfe, Berg- und Seenotrettung oder Küstenwache eingeübt. Da in den 40er und 50er Jahren diese Rettungsdienste noch nicht in der heutigen Form professionalisiert waren, hatten die entsprechenden Aktionen nicht nur für die Teilnehmer, sondern auch für die Region, in der der Kurs stattfand, praktische Bedeutung.

(Quelle: Heckmair/Michl, 2008, S.39)

Viele dieser Elemente finden auch in der modernen Erlebnispädagogik Anwendung, sie bedürfen auf Grund von neuen Einflüssen und Ideen jedoch einer anderen Kategorisierung.

3.4.1 Übersicht und Versuch einer Kategorisierung

Bauer (1997, S.32f) unterscheidet zunächst zwischen harten, aktionistischen, nach außen orientierten Mitteln und Medien und softeren, nach innen gerichteten Methoden.

Heitkämper (2000, S.175) differenziert in Anlehnung an andere Autoren zwischen „sozial interaktiven“ „emotional-erlebnishaften“ und „lebensweltlich-arbeitsbezogenen“ Methoden.

Eine weitere Möglichkeit ist die Einteilung der Methoden nach der Interaktionsform. Reiners (1995, S.45ff) unterscheidet zwischen Zwei- bis Fünfpoligen Interaktionsformen. Von einer zweipoligen Interaktion kann gesprochen werden, wenn eine Person lediglich mit einem Sachverhalt kommuniziert, bei der dreipoligen Form kommt die Kommunikation zu anderen Gruppenmitgliedern hinzu. Übernimmt der/die LeiterIn eine zentrale Rolle in den Übungen, wie Moderation oder Auswertung, wird dies als vierpolige

Interaktion verstanden. Der fünfte Pol kann im Teamteaching von einem zusätzlichen Experten bzw. einer zusätzlichen Expertin eingenommen werden.

Eine ähnliche, wenngleich einfachere Form der Einteilung findet sich bei Gierer (1995, S.206ff), der zwischen Aktivitäten in der Gruppe, des Individuums und gemischten Formen unterscheidet. An Gruppenaktivitäten ist stets die ganze Gruppe beteiligt, bei individuellen Aktivitäten bekommen die Teilnehmenden Aufgaben gestellt, die an den jeweiligen Interessen ansetzen und allein durchgeführt werden. Gemischte Aktivitäten bezeichnen Methoden, bei denen jede Person individuell handelt, jedoch auf die restliche Gruppe angewiesen ist.

Sehr übersichtlich ist eine Kategorisierung der Methoden auf Grund von Ähnlichkeiten in der Struktur, der Durchführung, der Umgebung, der Zielsetzung oder des Materialbedarfs, wie sie bei unterschiedlichen Autoren Anwendung findet:

Eine erste Kategorie fasst hierbei so genannte „Outdoor-Aktivitäten“ (vgl. Gilsdorf, 2004, S.127) zusammen, welche vielfach auch als Naturerfahrungen oder Natursportarten (vgl. Aufmuth, 1995, S.74; Reiners, 1995, S.36) angesprochen werden. Kölsch und Wagner (1998, S.51ff) differenzieren diese weiter in alpine Aktivitäten, Aktivitäten auf dem Wasser und Aktivitäten unterwegs. Eine besondere Methode, die zu dieser Kategorie gezählt werden kann ist das Solo, bei dem jede Person völlig auf sich gestellt ist. (vgl. Heckmair/Michl, 2008, S.217f).

In enger Verbindung zur ersten Kategorie stehen Aktivitäten in „künstlichen Abenteuerlandschaften“ (vgl. Gilsdorf, 2004, S.153ff), die in den letzten Jahren einen hohen Stellenwert in erlebnispädagogischen Konzepten eingenommen haben.

Eine dritte Kategorie bilden unterschiedliche Spiele, wobei in der Erlebnispädagogik vorrangig Interaktionsspiele (vgl. Reiners, 2003, S.37ff), die wiederum in Initiativspiele und Problemlöseaufgaben unterteilt werden (vgl. Kölsch/Wagner, 1998, S.51ff) und so genannte „New Games“ (vgl. Krug, 1995, S.194f) Anwendung finden.

Die vierte Kategorie beschreibt unterschiedliche Projekt-Formen, die einen sozialen oder ökologischen Fokus haben können. (vgl. Reiners, 1995, S.36)

In der fünften und letzten Kategorie werden Methoden künstlerisch-kreativen Tuns sowie handwerkliche Tätigkeiten zusammengefasst (vgl. Bauer, 1997, S.30).

Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien genauer beschrieben.

3.4.1.1 Outdoor Aktivitäten

Diese Kategorie eröffnet ein breites Feld unterschiedlicher Aktivitäten, die für viele einen wesentlichen Bestandteil erlebnispädagogischer Konzepte ausmachen, wie bei den verschiedenen Definitionsversuchen bereits ersichtlich wurde. Hierin fallen alpine Sportarten wie Bergwandern oder Klettern, am Wasser stattfindende Aktivitäten wie Canyoning oder Kajakfahren aber auch Radtouren oder draußen biwakieren. (vgl. Heckmair/Michl, 2008, S.192ff)

Die meisten dieser Aktivitäten setzen eine besondere Qualifikation des/der LeiterIn voraus. Um die Sicherheit gewährleisten zu können kann es nötig sein, hier Unterstützung eines Experten bzw. einer Expertin hinzu zu holen. Zusätzlich ist bei einigen dieser Aktivitäten der Materialaufwand ein sehr hoher. (vgl. Kölsch/Wagner, 1998, S.95ff)

Die Teilnehmenden sollen die für ein sicheres Ausüben der jeweiligen Sportart wichtigsten Fertigkeiten beherrschen, jedoch steht bei Natursportarten im erlebnispädagogischen Kontext nie das Erlernen der Sportart im Mittelpunkt, sondern das Erreichen übergeordneter Ziele, wie die Konfrontation mit eigenen Grenzen und Ängsten auf individueller Ebene oder das Sichtbarmachen von Rollenverteilungen auf der Gruppenebene. (vgl. Neumann, 2001, S.359f)

Eine Sonderform stellen Aktivitäten und Erlebnisse in urbaner Umgebung dar. Während die traditionelle Erlebnispädagogik einen strengen Fokus auf die Natur als Lernraum legt, gibt es auch moderne Formen, die das Erlebnispotential von Städten ausnützen. (vgl. Gilsdorf, 2004, S.157)

Der Vorteil dieser Programme liegt in der leichteren Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Lebenswelt der Teilnehmenden, Gierer (1995, S.199) schreibt: „In ihrer eigenen Umgebung werden neue Lernerfahrungen gemacht [...], man entdeckt die herausfordernde, aufregende Großstadt.“

Gesondert zu erwähnen sind auch so genannte „Solo“ Übungen, bei denen die Teilnehmenden eine bestimmte Zeit alleine einen Platz in der Natur aufsuchen. Dabei können die Wahrnehmung der Natur mit allen Sinnen, oder auch bestimmte Reflexionsaufgaben ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. Ein „Solo“ kann direkt an intensive Gruppenerfahrungen angehängt werden, um ein Verarbeiten und Reflektieren dieser zu unterstützen. (vgl. Gilsdorf, 2004, S.139)

Solche Outdoor Aktivitäten können aus vielerlei Hinsicht einen wertvollen Beitrag zur Umweltbildung leisten. Zum einen kann ein intensiver und direkter Kontakt mit der Natur helfen, eine Beziehung zu dieser aufzubauen, auf deren Grundlage nachhaltiges Handeln initiiert werden kann. Viele der Natursportarten bringen den Teilnehmenden auch neue Perspektiven in der Natur näher: Beim Klettern sieht man die Umwelt aus erhöhter Position, beim Kajak fahren werden Flüsse oder Seen und deren Ufer viel intensiver wahrgenommen, und beim Wandern bringt die langsame gleichmäßige Bewegung in der Natur ein intensives Wahrnehmen der Pflanzen und Tiere am Wegesrand. Diese neuen Perspektiven können durch Inputs von Seiten der Leitenden ein tieferes Verständnis für ökologische Zusammenhänge bringen. Natursportarten können wie weiter oben bereits erwähnt auch negative ökologische Folgen mit sich bringen – durch das Aufschrecken von brütenden Wasservögeln beim Kajakfahren etwa. Diese Problematiken können thematisiert und ein umweltfreundliches Verhalten eingeübt werden.

3.4.1.2 Künstliche Abenteuerlandschaften

„Wurden lange Zeit Outdoor-Aktivitäten als *das* methodische Handwerkszeug der Erlebnispädagogik angesehen [...], so sind in den letzten Jahren zunehmend auch Programme und Organisationen in Erscheinung getreten, die auf neue Medien zurückgreifen.“ (Gilsdorf 2004, S.153)

Der große Vorteil einer derartigen Kanalisierung des Abenteuers mit Hilfe neuer Medien liegt darin, dass so Grenzerfahrungen geboten werden können, die zeitlich leichter zu strukturieren sind. Darüber, welche Medien hier angewendet werden können, gibt es keine klar definierte Vorstellung. (vgl. Gilsdorf, 2004, S.153f)

Ein klassisches Beispiel sind die Elemente von Seilgärten, an denen die Teilnehmenden unterschiedliche Aufgaben erfüllen sollen und dabei an ihre Grenzen kommen. Zu Beachten gilt, dass ein solches Seilelement, wie eine Slackline, nur dann auch zu einem erlebnispädagogischen Setting wird, wenn die Übungen Kooperation der Teilnehmenden einfordern, subjektiv als sehr herausfordernd wahrgenommen werden oder außergewöhnliche Erfahrungen mit sich bringen. Viele dieser künstlichen Abenteuerlandschaften haben schon Einzug in den Breiten- und Freizeitsport gehalten, wodurch die Übungen auf eventuelle Vorerfahrungen der Teilnehmenden abgestimmt werden müssen. Die entsprechenden Elemente können entweder schon im Vorfeld durch die leitende Person, oder im Rahmen einer Übung von den Teilnehmenden selbst

aufgebaut werden. Für entsprechende Sicherheitsvorkehrungen sowie die richtige und sichere Verwendung des Materials ist in beiden Fällen der/die LeiterIn verantwortlich. (vgl. Boneberger/Eberle, 2009, S.14ff)

Aus der Sicht der Umweltbildung sollte hier in erster Linie eine umweltfreundliche Verwendung solcher Technologien thematisiert werden. Die SchülerInnen können beispielsweise dafür sensibilisiert werden, dass die unsachgemäße Befestigung einer Slackline an einem Baum diesem großen Schaden zufügen kann. Es bietet sich die Möglichkeit die Konsequenzen des technischen Fortschrittes für die Natur an einem direkten Beispiel zu thematisieren und die SchülerInnen zu einer kritischen Reflexion ihres eigenen Lebensstils anzuregen.

3.4.1.3 Spiele

Spiele wurden in der Erlebnispädagogik lange Zeit als sekundäre Elemente angesehen, deren Sinn lediglich in einer Vorbereitung auf folgende Outdoor-Aktivitäten liegt. Durch die eingeschränkte Nutzungsmöglichkeit von unberührten Naturräumen, aber vor allem auch durch die geringere Zeit, die für Erlebnispädagogische Aktivitäten einberaumt wird und der damit verbundenen Tendenz, Inhalte möglichst kompakt zu gestalten, haben heute selbst in klassischen Erlebnispädagogik Seminaren, deren Fokus eigentlich auf Naturerfahrungen liegt, Spielformen einen wichtigen Stellenwert eingenommen. (vgl. Gilsdorf, 2004, S.147)

Reiners (2003, S.38) spricht in erster Linie von „Interaktionsspielen“. Durch sie

- können die in Extremsituationen gemachten Erfahrungen auf den Alltag generalisiert werden,
- können Geschehnisse im Gruppenzusammenhang herausgearbeitet werden,
- kann der Einzelne seine Reaktionsmuster in gefährlichen Situationen einschätzen lernen,
- kann die Vertrauenswürdigkeit einer Person überprüft werden,
- kann die Zusammenarbeit und Kooperation einer Gruppe gefördert werden,
- kann der Weg von Entscheidungsfindungen deutlich gemacht werden.

Sie sieht in diesen Spielen die Schnittstelle zwischen Interaktionspädagogik und Erlebnispädagogik die wechselseitig Vorteile bringt.

Häufig wird anstelle des Wortes Spiel auch das Wort Übung oder Aufgabe verwendet, wobei der Unterschied zwischen den beiden Worten in einem engeren Zielbereich bei Übungen bzw. einem eher locker gesteckten Zielbereich bei Spielen festgemacht werden kann. (vgl. Gilsdorf, 2004, S.148)

Initiativübungen

Diese Übungen oder Spiele enthalten variable Aufgabenstellungen die von der Gruppe gelöst werden sollen. Meist setzen die Lösungen einen intensiven Kontakt der Teilnehmenden zueinander voraus, auf kommunikativer, aber auch auf physischer Ebene. Initiativübungen werden meist nicht isoliert, sondern in einer aufbauenden Reihe verwendet. Sie zielen auf ein Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander, sowie ein erstes Sichtbarmachen von Rollenverteilungen und vorherrschenden Gruppenstrukturen für den/die LeiterIn ab. (vgl. Kölsch/Wagner, 1998, S.51f)

Problemlöseaufgaben

Die Aufgabenstellungen hier sind komplexer als die der Initiativübungen und stets so gewählt, dass möglichst die ganze Gruppe zwingend an der Lösung einer Aufgabe beteiligt ist. (vgl. Kölsch/Wagner, 1998, S.73)

Für Gilsdorf und Günter (2001, S.13f) sind die wesentlichen Merkmale in folgenden Punkten zusammenzufassen

- „Die Gruppe erhält eine klar umrissene Aufgabenstellung. [...]
- Die Herausforderung richtet sich an die Gruppe als Ganzes. [...]
- Die Aufgabe wirkt subjektiv anspruchsvoll. [...]
- Die Herausforderung, um die es geht, ist dennoch eine spielerische [...]
- Die Bewältigung der Aufgabe erfordert von allen Teilnehmern Einsatz und Engagement auf mehreren Ebenen. [...]“

Problemlöseaufgaben eignen sich sehr gut, um gruppendynamische Prozesse sichtbar zu machen und spiegeln Alltagsrealitäten in einer Art Mikrowelt wieder. Heckmair und Michl (2008, S.224) bezeichnen sie als „zeitgemäße Formate einer Pädagogik, die eigentlich auf Einfachheit [...]setzt“ und weiters als „Abenteuer in Pillenform: Überwiegend kleine, überschaubare, zeitlich begrenzte Aktionen mit überraschenden Anforderungen und hohem Aufforderungscharakter.“

New Games

New Games sind lustvolle kleine Spiele, die sich dafür eignen, durch die Vermittlung einer lockeren und positiven Stimmung neuen Schwung in eine Gruppe zu bringen. Sie können zwischendurch eingestreut werden, wenn die Atmosphäre zu verkrampft und ernst wird, oder wenn Jugendliche Schwierigkeiten haben, die Sinnhaftigkeit einer eben durchgeführten Übung nachzuvollziehen und dadurch die Stimmung zu kippen droht. (vgl. Krug, 1995, S.195)

Es gibt eine Vielzahl weiterer Spielformen, die sich als Methode in Erlebnispädagogischen Konzepten eignen. Diese werden im Kapitel Spielpädagogik gesondert dargestellt.

Die unterschiedlichen Spiele bieten vielseitige Anknüpfungspunkte für umweltpädagogische Zielsetzungen. Problemlöseaufgaben können so gestaltet werden, dass die Teilnehmenden nebenbei biologisches oder ökologisches Faktenwissen aufnehmen. Sie können aber auch direkt ökologische Probleme in den Fokus rücken. Ganz generell könnte die ökologische Situation auf unserem Planeten als große Herausforderung gesehen werden, für deren Bewältigung eine intensive Zusammenarbeit sowie alle kreativen Ressourcen und Problemlösungskompetenzen jeder einzelnen Person nötig sein werden. Dies kann bei solchen Übungen im kleinen Maßstab geübt werden.

3.4.1.4 Projektarbeit

Hier werden gemeinsam mit den Teilnehmenden größere soziale oder ökologische Projekte geplant, für die alle Ressourcen einer Gruppe benötigt und große Kompetenzbereiche der Beteiligten aktiviert werden. Für Hufenus (1997, S.87) besteht eine solche Projektarbeit zudem „aus mehreren, untereinander abhängigen Teilaufgaben und erfordern eine bereichsübergreifende Bearbeitung, also Konsultation und Koordination, Ressourcen-Ermittlung und –optimierung wie auch Kompetenzdifferenzierung und Rollenwechsel.“ Die daraus entstehende Lerndynamik ist für ihn über kein anderes Mittel erreichbar.

Gilsdorf (2004, S.157f) bringt es mit den Worten: „Zeichnen sich die bislang aufgeführten Medien dadurch aus, dass mit der Aufgabe ein relativ konkreter und überschaubarer Rahmen vorgegeben wird, *innerhalb* dessen dann ein großer Gestaltungs-, Lern- und Erfahrungsspielraum besteht, so geht das Projekt über diese Rahmen hinaus“ sehr gut auf den Punkt. Er (2004, S.158) sieht das große Lernpotenzial der Projektarbeit „in der

Offenheit der Möglichkeiten, [...] der Langfristigkeit und im Umgang mit den Verbindlichkeiten eines einmal eingeschlagenen Weges.“

Die Projektarbeit läuft laut Heimrath und Westhoff (2009, S.30ff) in fünf Phasen ab:

Information: Die Teilnehmenden erhalten den Auftrag für ein Projekt und sind in einem ersten Schritt aufgefordert, die gegebenen Voraussetzungen, wie zur Verfügung stehende Materialien, zu klären.

Ideensammlung und Entscheidung: Im zweiten Schritt werden die Ideen der Gruppenmitglieder zur Verwirklichung des Projekts gesammelt. Die Gruppe ist gefordert sich auf eine Idee festzulegen.

Planung: Als nächstes gilt es einen konkreten Plan zu formulieren, der den zeitlichen Rahmen und die Fähigkeiten der Teammitglieder berücksichtigt.

Durchführung: Die Überlegungen werden in die Tat umgesetzt, dabei muss die Gruppe auf unvorhergesehene Ereignisse und etwaige Interventionen und plötzliche Änderungen durch den/die LeiterIn reagieren

Auswertung: Der Prozess des gesamten Projektes wird unter Anleitung der Leitenden Person innerhalb der Gruppe reflektiert, Anknüpfungen zu Alltagssituationen gesucht und mögliche Parallelen sichtbar gemacht.

Im Rahmen eines solchen Projektes können tatsächliche Maßnahmen des Umweltschutzes lokal umgesetzt werden. Als Beispiel hierfür kann das Bergwaldprojekt genannt werden, das Ende der 80er Jahre von Schweizer Förstern in Zusammenarbeit mit Greenpeace ins Leben gerufen wurde. Gemeinsam mit SchülernInnen wurden in den letzten Jahren für die Umwelt wichtige Bergwälder wieder aufgeforstet. Durch derartige Projekte und Aktionen können nicht nur für die lokale Umwelt bedeutsame Verbesserungen herbeigeführt werden, die SchülerInnen lernen auch direkte Möglichkeiten des Umwelthandelns kennen.

3.4.1.5 Künstlerisch kreatives Tun und handwerkliche Tätigkeiten

In der modernen Erlebnispädagogik finden neben klassischen Elementen immer mehr auch Methoden des kreativen Gestaltens ihren Platz. Diese fördern innere Erlebnisprozesse und

können darüber hinaus auch einen wertvollen Beitrag zum Erhalt von Kulturtechniken leisten. (vgl. Bauer, 1997, S.30)

In diesen Prozessen können Schüler selbstbestimmt arbeiten und ihre Selbstwirksamkeit erfahren. „Im Gegensatz zu fremdbestimmten Arbeitsprozessen wohnt in gestaltendem Tun ein Moment von Freiheit inne und damit auch Glück und Erfüllung.“ (Paffrath, 2003, S.4)

Die Probleme unserer Zeit fordern kreative und phantasievolle Lösungen. Die Kreativität der Menschen ist als Fertigkeit zu sehen und muss als solche geschult werden. Dafür gilt es schon bei Kindern kreative Schaffensprozesse in Gang zu bringen, was durch die Bereitstellung einer förderlichen Umwelt, mit verschiedensten Materialien, und inspirierenden Ideen erreicht werden kann. (vgl. Fassnacht/Müller, S.16ff)

Die Herausforderung zu kreativem Tun und Gestalten ist für die Zusammenstellung eines Konzeptes mit besonderer Berücksichtigung der Ziele der Umweltbildung durchaus von großer Bedeutung: Für Umweltbewusstes Handeln ist es oft notwendig, kreative Lösungen und Alternativen zu finden. Diese kreativen Prozesse können wie oben beschrieben nur dann ablaufen, wenn sie zuvor auch geübt wurden.

3.5 Der Transfer von Lernerfahrungen in den Alltag

In erlebnispädagogischen Settings werden Erfahrungen gemacht und Lernerfolge erzielt, die es auf Alltagssituationen zu übertragen gilt. Von Ameln (2009, S.4ff) spricht von einer „Wirklichkeit 2. Ordnung“, die in zeitlicher, räumlicher, sachlicher und sozialer Hinsicht klar abgegrenzt ist. Die Distanz, die diese künstlichen Situationen bieten hilft oft, herrschende Strukturen und ablaufende Prozesse klarer zu sehen und zu verstehen und ist daher für einen Lernerfolg ganz ausschlaggebend.

Es gibt unterschiedliche Sichtweisen darüber, wie die Herausforderungen in oben beschriebenen Wirklichkeiten zweiter Ordnung auf die Teilnehmenden wirken, und wie die Erfahrungen in die Wirklichkeit erster Ordnung, die Alltagswelt, transferiert werden können.

Ein erstes Modell, das unter dem treffenden englischen Titel „The Mountains Speak For Themselves“ (die Berge sprechen für sich selbst) bekannt ist, vertritt die Meinung, erlebnispädagogische Übungen wirken für sich selbst und bedürfen keinerlei Vor- oder Nachbereitung. Dadurch wird aber die Möglichkeit einer pädagogischen Planung und Zielsetzung der Erlebnisse in Frage gestellt. (vgl. König/König, 2005, S.63f)

Dies entspricht dem ersten Lernmodell von Simon Priest, dem so genannten „Handlungslernen pur“. Durch die Selbstwirksamkeit der Übungen liegt die Aufgabe der Betreuungsperson in organisatorischen Belangen und Sicherheitsfragen. (vgl. Heckmair/ Michl, 2008, S119ff)

Ein zweites Modell, das „Outward Bound Plus“ Modell, versucht den speziellen Lernerfolg einer Methode durch eine gezielte Reflexion im Nachhinein zu verdeutlichen und damit einen Transfer auf Alltagssituationen zu ermöglichen. Problematisch hierbei ist der Umstand, dass das Lernen fast zur Gänze auf einen im Nachhinein stattfindenden Reflexionsprozess transferiert wird und nicht mehr im eigentlichen Geschehen liegt. (vgl. König/König, 2005, S.64f)

Simon Priest differenziert dieses Modell weiter in ein „kommentiertes Handlungslernen“, bei dem die Betreuerperson lediglich wichtige Inhalte am Ende zusammenfasst und eventuell Umsetzungsmöglichkeiten der jeweiligen Erfahrungen erläutert und ein „Handlungslernen durch Reflexion“, bei dem die Teilnehmenden aktiv an den Reflexionsprozessen beteiligt sind. (vgl. Heckmair/ Michl, 2008, S.119ff)

Im dritten Modell, dem „metaphorischen Modell“, wird versucht schon während der Aktion Parallelen zur Alltagswelt sichtbar zu machen. Gelingt es, „die Trainingssituation als metaphorisches Abbild der [...] Wirklichkeit zu modellieren, befindet sich der Teilnehmer gewissermaßen gleichzeitig in zwei Realitäten [...]“ (von Ameln, 2009, S.6)

Wenn die Ähnlichkeit zu möglichen Alltagssituationen den Teilnehmenden schon während der Übung bewusst ist, erleichtert dies eine anschließende Reflexion und den Transfer auf Alltagssituationen. König und König (2005, S.65f) sprechen von der Erschaffung so genannter Mikrowelten.

Für die Schaffung einer geeigneten Mikrowelt gilt es zunächst, den momentanen Zustand der Gruppe bzw. der Teilnehmenden deuten und den gewünschten Zustand klar formulieren zu können. Es ist oft schwierig eine Übung auf kreative Art und Weise so umzugestalten oder einzuleiten, dass sie eine für alle sichtbare Metapher zu einer bestimmten Alltagssituation darstellt. Dies kann über Geschichten, direkte oder ablenkende Andeutungen oder subtile Unterstützung durch die Lehrperson verwirklicht werden. (vgl. Bacon, 1998, S 47ff)

Bei Simon Priest wird dieser Ansatz in drei Modelle weiter untergliedert: „direktives Handlungslernen“ bei dem zu erwartende Erfahrungen bereits im Vorfeld thematisiert werden, „metaphorisches Handlungslernen“, bei dem die Analogie zur Alltagswelt bereits

vor der Übung allen deutlich gemacht wird, und das „indirekt metaphorische Handlungslernen“, das mit Paradoxien wie beispielsweise Symptomverschreibungen arbeitet. (vgl. Heckmair/Michl, 2008, S. 119ff)

In frühen erlebnispädagogischen Konzepten spielte das „The Mountains Speak For Themselves“ Modell noch eine zentrale Rolle. Mittlerweile wird es eher abgelehnt und eine bewusste Einbettung der Aktionen in eine institutionalisierte Form der Reflexion gefordert. (vgl. Muff, 2001, S.121)

Diese Einbettung wird im reduzierten metaphorischen Modell verständlich zusammengefasst. Sie kann durch „Frontloading“, oder „briefing“, durch eine Reflexion, oder „debriefing“, durch beides, oder durch die bloße Isomorphe Situation erfolgen. [...] Ein Erfolg ist dann zu erkennen, wenn die Teilnehmer den Vergleich zwischen Kursbaustein und Alltagssituation nachvollziehen können und dies deutlich machen.“ (Krieg, 2008, S.10f)

3.5.1 Theorie der Reflexion

Für viele Autoren spielt die Reflexion, oder das „debriefing“ eine entscheidende Rolle für die Sicherung von Lernerfolgen. Wie schon für die Wahl der Methoden, ist auch für eine gelungene Reflexion und damit verbunden für einen möglichen Transfer der Lernerfolge in den Alltag, eine möglichst konkrete Zielsetzung unumgänglich. (vgl. Krieg, 2008, S.9f)

Die Reflexion ist weiters abhängig von äußeren Bedingungen, wie beispielsweise den kognitiven Fähigkeiten der Teilnehmenden, sowie von inneren Gegebenheiten, also der geplanten Abfolge von Aktion und Reflexion. Hierbei kann ein ständiger Wechsel dieser Phasen von Großprojekten unterschieden werden, bei denen unter Umständen ein paar Tage durchgearbeitet wird und erst im Anschluss eine Reflexion stattfindet. Essenziell ist, dass die Lehrperson sensibel die Geschehnisse, wie mögliche Erfolge oder Misserfolge wahr nimmt und diese dann konkret ansprechen kann. Ob die Reflexion in eine Übung eingebettet oder separiert durchgeführt wird, sowie der organisatorische Rahmen, also die Gruppengröße der Reflexion hängen wiederum von der Zielsetzung ab. In der Wahl der Reflexionsmethode sind der Kreativität keine Grenzen gesetzt. (vgl. Friebe, 2009, S.26ff)

Eine Reflexion, die den Transfer von besonderen Erlebnissen und Erfahrungen in Alltagssituationen ermöglichen soll, läuft grundsätzlich in vier Phasen ab. Zunächst sollen

Erlebnisse in höhere Sinnebenen integriert werden. Ein bestimmtes Verhalten wurde gezeigt, nun gilt es festzumachen, welche Fähigkeiten dafür gebraucht wurden, bzw. welche Werte oder Einstellungen vorausgesetzt waren. In einem zweiten Schritt sollen die Erlebnisse bzw. Erfolge wie auch Misserfolge auf Alltagssituationen umgelegt werden. Danach gilt es Lösungen für die Zukunft zu erarbeiten, also zu fokussieren auf Möglichkeiten oder Wege. Zum Abschluss wird der Transfer in den Alltag abgesichert, in dem die Teilnehmenden aufgefordert werden, konkrete Lösungsschritte für entsprechende Alltagssituationen zu formulieren. Diese Schritte werden jeweils über konkrete Fragen von der Lehrperson geleitet. (vgl. Ebel, 2009, S.22ff)

Ein stark vereinfachtes Modell liefern Rutowski und Alze (2005, S.24f) mit der so genannten „Reflexionsschleife“. Sie glauben dass eine Reflexion ein hochkomplexer Prozess ist. Sie muss vereinfacht werden um sie allen Teilnehmenden zugänglich und verständlich zu machen. Ihre Methode der „Reflexionsschleife“, die sich insbesondere für kurze Reflexionseinheiten während der Übungen eignet, besteht im Wesentlichen aus sechs Fragen:

- 1) „Was passiert gerade?“
 - 2) „Warum passiert es?“
 - 3) „Ist das gut oder schlecht?“
 - 4) „Warum ist das gut oder schlecht?“
 - 5) „Willst du etwas verändern?“
 - 6) „ja!“ → „Wie?“ „nein!“ → „Warum nicht?“
- (Rutowski/Alze, 2005, S.24)

Durch diese Fragen können den Teilnehmenden ablaufende Prozesse sowie Ursachen für ihre eigenes Handeln oder ihre Entscheidungen bewusst gemacht werden. Diese bewusste Wahrnehmung ermöglicht erst ein Verarbeiten des Geschehenen sowie ein Lernen aus der konkreten Situation und einen Transfer auf den Alltag. (vgl. Rutowski, Alze, S.25)

3.6 Zusammenfassung

Der Vergleich ausgewählter Literatur hat gezeigt, dass „Erlebnispädagogik“ ein vielseitig verwendeter Begriff ist, der in der Tradition des erfahrungsorientierten Lernens begründet ist. Es gibt zahlreiche Eingrenzungs- bzw. Definitionsversuche bei den unterschiedlichen Autoren. Diese lassen sich am ehesten mit folgenden Worten vereinen:

Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode, die im geschützten Kursrahmen, über unterschiedliche Herausforderungen, welche markante Erlebnisse oder ein intensives Erleben des Geschehens mit sich bringen, ein Lernen auf individueller und sozialer Ebene initiiert und versucht, diese Lernerfolge auf Situationen außerhalb des Kursrahmens zu übertragen.

Dabei können erlebnispädagogische Aktivitäten unterschiedliche konkrete Zielsetzungen verfolgen, die sich in das vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur vorgeschlagene Kompetenzmodell eingliedern lassen.

Weiters stützt sich die moderne Erlebnispädagogik auf eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden, die in den Kategorien „Outdoor Aktivitäten“, „Künstliche Abenteuerlandschaften“, „Spiele“, „Projektarbeit“ sowie „Künstlerisch kreatives Tun und Handarbeiten“ zusammengefasst werden können. Jede dieser Kategorien bietet bei genauerer Betrachtung eine Vielzahl an Anknüpfungsmöglichkeiten für die weiter oben herausgearbeiteten Ziele der Umweltbildung

Den Methoden gemein ist, dass sie individuell herausfordernde Situationen schaffen sollen, in denen wertvolle Erfahrungen gesammelt werden können. Um auch in späteren Alltagssituationen auf die Lernerfahrungen zurückgreifen zu können bedarf es eines pädagogisch initiierten Transfers.

4 Weiterführende Ansätze

Es gibt eine Reihe unterschiedlicher pädagogischer Konzepte und Ansätze, die in enger Verbindung mit der Erlebnispädagogik stehen. Diese sollen auf den nächsten Seiten charakterisiert, ihr Bezug zur Erlebnispädagogik hergestellt und auf ihre mögliche Relevanz für die Umweltbildung überprüft werden.

4.1 Theaterpädagogik

Moderne Medien wie Computerspiele oder Fernsehen haben einen enormen Stellenwert im Leben von Kindern und Jugendlichen erreicht. Im Schnitt verbringen sie 35 Stunden in der Woche vor dem Bildschirm. (vgl. mpfs, 2009)

Ein Großteil dieser Zeit wird für unterschiedliche Spiele und digitale Kommunikationsformen genutzt. Die Motivation dafür lässt sich zum einen mit dem natürlichen Spieltrieb junger Menschen argumentieren. „*Spielfreude* gehört zu den wichtigsten Impulsen Jugendlicher, wenn sie sich in medialen Konsumwelten verlieren. Dies trifft auf den passiven Konsum von Filmen und Videos ebenso zu wie auf die interaktiven Computer- und Konsolenspiele.“ (vgl. Heigl, 2011b, S.13)

Zum zweiten sind es der hohe Erlebnisgehalt, wie auch der geschützte Rahmen dieser Quasirealitäten, der eine hohe Anziehungskraft auf Kinder und Jugendliche ausübt. Alle Handlungen sind möglich, die Wirkungen der eigenen Handlungen werden direkt sichtbar und dennoch ist jeder Fehler verzeihlich, ein Neustart jederzeit möglich. (ders., S.14)

Zu guter Letzt kann auch das große Kommunikationsbedürfnis Heranwachsender als Motor für deren Medienaffinität geltend gemacht werden. (vgl. Heigl, 2011a, S.9)

Die pädagogische Frage die sich daraus ergibt ist, wie kann diese Motivation der Kinder und Jugendlichen für pädagogische Zwecke verwendet werden? Geeignete Methoden finden sich in der *Theaterpädagogik*, die den jungen Menschen ein entsprechend geschütztes Spielfeld bieten, in dem der Spieldrang ausgelebt, Kommunikation geübt und Selbstwirksamkeit erfahren werden kann. Diese Konzepte können in erlebnispädagogische Settings eingebaut werden, gibt es doch eine große Überschneidung: „Körperorientierung, das Aufsuchen von Grenzerfahrungen, die Wertschätzung von Kommunikation und Gemeinschaft [...] wie das Ziel, Jugendlichen Wege ins Tun, in die Selbstwirksamkeit und Selbstverantwortung aufzuzeigen.“ (Heigl, 2011a, S.9)

Susanne Heigl (2011c, S.16) sieht zwei Möglichkeiten für diese Verknüpfung: Die Theaterpädagogik kann im Rahmen eines erlebnispädagogischen Projekts als Werkzeug zur Vor- und Nachbereitung dienen oder eine regelmäßig wiederkehrende Aktionsform innerhalb eines solchen Konzeptes sein.

Dabei können unterschiedliche Methoden der Theaterpädagogik zum Zug kommen, wie Rollenspiele in verschiedenen Formen oder auch das Improvisationstheater. Bei diesem ist eine Gruppe an DarstellerInnen aufgefordert spontan eine Geschichte entstehen zu lassen, ohne sich vorher über deren genauen Verlauf oder etwaige Dialoge Gedanken zu machen. Diese Form des Theaters schult im speziellen die Fähigkeit sich schnell auf neue Herausforderungen und Situationen einzustellen, eine Schlüsselkompetenz für das Berufsleben aber auch für ökologisches Handeln. Gelungene Improvisation bedeutet ein bestehendes Problem mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen kreativ lösen zu können. Die Angst vor dem Scheitern bzw. vor Fehlern behindert das Entstehen kreativer Lösungsansätze und hemmt entsprechende Handlungen. Das Improvisationstheater kann helfen diese Angst abzubauen und den Mut zu entscheiden und zu handeln aufbauen. (vgl. Moncher/Sauter, 2009, S.25ff)

Eine Kombination der Erlebnispädagogik mit Elementen der Theaterpädagogik bringt aus Sicht der Umweltbildung speziell auf der Ebene der „ökologischen Handlungskompetenz“ viele Möglichkeiten. Über gespielte Situationen können die Teilnehmenden alternative Handlungsmöglichkeiten erfahren und damit das eigene Handlungsrepertoire erweitern.

Bei der erwähnten Form des Improvisationstheaters wird zudem die für die Bewältigung großer ökologischer Herausforderungen dringend nötige individuelle Kreativität herausgefordert und geschult.

4.2 Zirkuspädagogik

Die Zirkuspädagogik entstand etwa in der Mitte des 20. Jahrhunderts. Heute kann man zwischen drei Formen unterscheiden: Zirkusschulen, deren Fokus auf der Vermittlung von Zirkusfertigkeiten liegt, solchen, die stets ein übergeordnetes pädagogisches Ziel verfolgen und solchen die rein der Animation dienen. Die unterschiedlichen Disziplinen wie Clownerie, Equilibristik, Akrobatik oder Jonglage können für Lernziele auf vier verschiedenen Ebenen eingesetzt werden: Körperliche Lernziele, wie Steigerung von Kraft oder Verbesserung der koordinativen Fähigkeiten, individuelle Lernziele, wie Erhöhung

des Selbstbewusstseins oder der Eigeninitiative, soziale Lernziele, wie Konflikt- oder Kommunikationsfähigkeit und kulturelle Ziele, wie dem Erhalt der Zirkusfertigkeiten als Kulturgut. (vgl. Zühle, 2010, S.8ff)

Es gibt zahlreiche Überschneidungen mit der Erlebnispädagogik, allen voran der Ansatz zu einem ganzheitlichen Lernen über ein intensives Erleben. Elemente der Zirkuspädagogik eignen sich als Methoden im erlebnispädagogischen Rahmen, da sie einen hohen Aufforderungscharakter besitzen, junge Menschen schnell zu Erfolgserlebnissen kommen können, ein positives Selbstbild fördern und der Wettkampfcharakter nicht im Vordergrund steht. Sie können einen eigenen Programmpunkt eines erlebnispädagogischen Konzeptes darstellen, oder die Teilnehmenden als sinnvolle Freizeitbeschäftigung herausfordern. (vgl. März, 2010, S.14ff)

Zirkuspädagogische Inhalte können im Rahmen eines erlebnispädagogischen Konzeptes auf der Ebene der Handlungskompetenz mit ökologischen Inhalten vernetzt werden. So könnten die Gruppen beispielsweise aufgefordert werden, eine gemeinsame nachhaltige „Zirkus-Show“ unter dem Titel „Recycle-Circus“ auf die Beine zu stellen, für die alle benötigten Gegenstände, wie Jonglage-Materialien oder Pois aus Müll selbst hergestellt werden sollen. Dies fördert neben den oben beschriebenen sportlichen, sozialen und individuellen Komponenten eine ökologische Handlungsfähigkeit, da zu einer bestehenden Problematik, wie in diesem Beispiel der Müll als Konsequenz unserer Wegwerfgesellschaft, Handlungsmöglichkeiten im persönlichen Wirkungskreis aufgezeigt und eingeübt werden können.

4.3 Spielpädagogik

Spiele in unterschiedlichsten Formen sind ein Phänomen, das Menschen seit jeher begleitet. Das Spiel ist „ein so universelles, über die Kulturen hinweg identifizierbares Phänomen, dass es u.a. bereits als Charakteristikum für das Menschsein an sich herangezogen wurde. [...] ‚Homo ludens‘ als Lebewesen, das im Spiel seine Kultur erschafft.“ (Gilsdorf, 2004, S.141)

Es gibt unterschiedliche Theorien die diesen menschlichen Spieltrieb erklären. Mögliche Gründe werden unter anderem im Spiel als Erholung von der Arbeit, als Mittel zur Erfassung der Umwelt, als Flucht vor der Wirklichkeit, oder zum Abbau von Kraftüberschüssen gefunden. Grundlegend entstehen Spielimpulse immer an der

Schnittstelle von menschlichen Bedürfnissen nach Bewegung, Abenteuer, Leistung, Darstellung oder anderem und Umweltreizen, wie Spielzeugen, Mitmenschen oder den Spieltrieb fördernden Räumen. (vgl. Warwitz, 2003, S.8ff)

Ganz allgemein können Spiele anhand einiger wichtiger gemeinsamer Merkmale zusammengefasst werden. Freiheit ist ein erstes zentrales Element von Spielen. Dies bedeutet zum einen, dass alle Teilnehmenden freiwillig mitmachen und zum anderen, dass das Spiel selbst frei ist von Zielsetzungen. Weiters sind Spiele geschlossene Systeme, Quasirealitäten die an speziellen Orten stattfinden und über ein eigenes Regelwerk verfügen. Der Ablauf von Spielen ist ambivalent und durch ein ständiges Hin und Her gekennzeichnet. Aus der Ungewissheit des Ausgangs entsteht die für Spiele essenzielle Spannung. Die Spielhandlung ist für die Teilnehmenden von einem intensiven Gegenwartsempfinden geprägt, das heißt, sie sind während dem Spielen voll im Moment und vergessen darüber hinaus häufig ihre Umgebung oder die Zeit. (vgl. Fritz, 1991, S.78f)

Für Gilsdorf (2004, S.143) sind Neuigkeit, Überraschung und Ungewissheit die wesentliche Elemente jedes Spiels.

Spiele können für pädagogische Zwecke genutzt werden. Sie können generell als Erholungsinstrument, der Wissensvermittlung als Lernspiele oder als Medium des sozialen Lernens dienen. Die Pädagogisierung des Spiels stößt jedoch auf Kritik, kann doch durch die Zielsetzung bzw. Kanalisierung der Spiele der grundlegende Charakter verloren gehen. Deshalb ist wichtig anzumerken, dass die Nutzung des Spiels für übergeordnete Ziele nur dann funktionieren kann, wenn die Beteiligten dabei aus eigenem Antrieb und des Spielens willen mitmachen, das übergeordnete Ziel also nebenbei erreicht wird. (vgl. Kolb, 2001, S.347f)

Spiele können in drei große Familien eingeteilt werden. Beim „Spielen mit etwas“ liegt der Fokus auf speziellen Materialien bzw. einem bestimmten Objekt, beim „Spielen als etwas“ stellen die Spielenden etwas dar, schlüpfen also in eine bestimmte Rolle, und beim „Spielen um etwas“ spielen Parteien oder SpielerInnen miteinander beziehungsweise gegeneinander.

In der Methodik der Erlebnispädagogik haben, wie weiter oben beschrieben einige Spielformen, wie die kooperativen Problemlöseaufgaben, einen festen Platz eingenommen.

Im folgenden sollen weitere Spielformen nach Warwitz und Rudolf (2003, S.37ff) aufgelistet und ein möglicher Bezug zur Erlebnispädagogik und Zielen der Umweltbildung hergestellt werden.

Tabelle 5: *Unterschiedliche Spielformen und ihre mögliche Bedeutung für die Erlebnispädagogik und die Umweltbildung*

Spielform	Beschreibung	Bezug zu EP und Umweltbildung
Kennenlernspiele	Durch diese Spielformen wird die Möglichkeit für unmittelbare persönliche Begegnungen und ein intensives Wahrnehmen des Gegenübers gegeben. Durch eine entspannte Spielsituation können Berührungs- oder Kontaktängste abgebaut werden.	<ul style="list-style-type: none"> - Diese Spiele stellen eine wichtige Methode für Anfangsphase von Erlebnispädagogischen Projekten dar. - Das Kennenlernen kann sich auch auf Pflanzen, Tiere oder die Umgebung richten.
Bewegungsspiele	Der Fokus dieser Spielformen liegt auf der körperlichen Eigenbewegung der Teilnehmenden. Sie gliedern sich in kleine Bewegungsspiele und große Sportspiele.	<ul style="list-style-type: none"> - Bewegungsspiele können zwischendurch eingestreut werden, um den Bewegungsdrang auszuleben und für eine lockere entspannte Stimmung in der Gruppe zu sorgen.
Wahrnehmungsspiele	Im Zentrum steht hier eine intensive Wahrnehmung mit allen fünf Sinnen. Der Sehsinn ist in unserem täglichen Leben dominant, die anderen Sinne in ihrer Leistungsfähigkeit oft verkümmert.	<ul style="list-style-type: none"> - In der Erlebnispädagogik spielt ein intensives Wahrnehmen mit allen Sinnen eine zentrale Rolle. - Diese Spiele können so gestaltet werden, dass ein intensives Wahrnehmen der Natur initiiert wird.
Kim Spiele	Spezielle Wahrnehmungsspiele bei denen es darum geht, die Sinneswahrnehmungen auch im Gedächtnis zu speichern und wiedergeben zu können.	<ul style="list-style-type: none"> - Solche Spielformen können zur Vermittlung einer speziellen Artenkenntnis oder für das Einprägen der Stimmen heimischer Vögel verwendet werden.
Abenteuer Spiele	In einem spielerischen Rahmen können Kinder Abenteuer erleben.	<ul style="list-style-type: none"> - Diese Spiele finden in Erlebnispädagogischen Konzepten in Form von Problemlösungsaufgaben Anwendung. - Problemlöseaufgaben können gut mit den Herausforderungen der Umweltproblematik vernetzt werden.
Entspannungsspiele	Diese Spiele sollen den Teilnehmenden Entspannung, also einen Zustand von psychischer wie physischer Gelöstheit bringen.	<ul style="list-style-type: none"> - Entspannung ist oft wesentlich um Erlebnisse oder Erfahrungen aus vorangegangenen Aktionen distanziert betrachten und einordnen zu können. - Diese Spiele bringen die Möglichkeit, den Kindern die Natur als Ort für intensive Entspannung zu vermitteln.

Rollenspiele	Bei dieser Spielform, die weitgehende Überschneidungen mit Methoden der Theaterpädagogik aufweist, sind die Kinder herausgefordert in eine bestimmte Rolle zu schlüpfen. Dadurch können sie ungewohnte Handlungsweisen in geschütztem Rahmen ausprobieren.	- Durch das Schlüpfen in bestimmte Rollen im Setting eines Spiels können Kinder Handlungsmöglichkeiten ausprobieren und ihr Repertoire dadurch erweitern. Dies kann in Spielform für das Einüben von umweltbewusstem Handeln genützt werden.
Lernspiele	Diese Spiele sollen Situationen schaffen, in denen die Teilnehmenden dazu herausgefordert sind, sich aktiv mit Problemen und Aufgaben auseinanderzusetzen und dabei Kompetenzen und Wissen erwerben.	- Solche Spielformen können insbesondere für die Vermittlung von ökologisch relevantem Wissen verwendet werden.
Konstruktionsspiele	Im Rahmen dieser Spiele wird von den Teilnehmenden etwas gebaut oder konstruiert.	- In Erlebnispädagogischen Konzepten finden sich Elemente dieser Spiele in Projekten oder Problemlösungsaufgaben wieder. - Der Fokus kann zusätzlich auf die Nachhaltigkeit eines solchen Bauvorhabens gerichtet werden.

(Quelle: modifiziert nach Warwitz und Rudolf, 2003, S.37ff)

4.4 Project Adventure

Project Adventure ist ein Erlebnispädagogischer Ansatz, der sich Anfang der 70er Jahre von „Outward Bound“ abgespalten hat. In diesem Konzept sollen erlebnispädagogische Elemente für eine Umsetzung an Schulen nutzbar gemacht werden. Hierfür wird auf Spiele und Aufgaben zurückgegriffen, welche die SchülerInnen vor lernförderliche Herausforderungen stellen. Die wesentlichen Ziele sind mit denen von klassischen erlebnispädagogischen Konzepten vergleichbar: Entwicklung von Werthaltungen, individueller Persönlichkeit, sozialer Kompetenz, einer Bereitschaft Neues zu lernen, der Fähigkeit Probleme selbstständig bzw. in Gruppen zu lösen, sowie die Förderung einer guten Vertrauensbasis, kooperativer und kommunikativer Fähigkeiten. (vgl. Senninger, 2000, S.14ff)

Zusätzlich wird der Spaß, im englischen „Fun“, als ganz zentrales Element dieses Konzeptes festgehalten. Rohnke und Bulter (1995, S.12) schreiben hierzu: „Fun ist central to the Adventure experience. Fun ist important because people are involved when they’re enjoying themselves.“

Programme werden deshalb stets so konzipiert, dass sie ein hohes Maß an Kooperation und Kommunikation fördern, die Vertrauensbasis in der Gruppe stärken und großen Spaß machen. (vgl. Rohnke/Butler, 1995, S.9f)

Am Beginn eines Programms wird mit den Teilnehmern ein „Full Value Contract“ ausgemacht, der von allen Personen, einschließlich des/der LeiterIn unterzeichnet wird. Folgende Punkte sind darin enthalten:

Tabelle 6: *Der „Full Value Contract“*

Verpflichtung 1	Verpflichtung 2	Verpflichtung 3
Die Vereinbarung, zusammen zu arbeiten als eine Gruppe und in Richtung der Erreichung von individuellen Zielen und Gruppenzielen.	Die Vereinbarung, verlässlich bestimmte Sicherheits- und Verhaltens-Grundregeln zu beachten.	Die Vereinbarung, Feedback zu geben und anzunehmen, positives wie negatives, sowie an Verhaltensänderungen zu arbeiten, wenn es notwendig ist.
Die Verpflichtung beinhaltet auch, dass jeder TeilnehmerIn bei allen Abenteuerwellen und allen Teilen einer Welle mitmachen und sich einbringen wird.	Die Vereinbarung mit den TeilnehmerInnen ist, dass sie diese Regeln beachten, sowie, dass sie bei Missachtung dieser Regeln andere darauf aufmerksam machen wollen. Ein wesentlicher Punkt dieser Vereinbarung ist, andere oder sich selbst nicht abzuwerten oder ‚nieder zu machen‘. [...]	Dies setzt Vertrauen in der Gruppe voraus, sowie, dass das Feedback, auch wenn es konfrontativ ist, konstruktiv und wohlwollend gemeint ist. Mit zur Feedback-Vereinbarung gehört das ‚monitoring‘, das heisst, sich selbst und sich gegenseitig in einer wertschätzenden Haltung zu beobachten und ehrliche Rückmeldungen zu geben.

(Quelle: Feierabend, 2000, S.22)

Die einzelnen Übungen finden in Form von Abenteuerwellen statt, die jeweils aus einer Einführung, dem so genannten Briefing, der eigentlichen Aktion und einer Reflexionsphase, dem Debriefing bestehen. Diese werden in einem „Wellenplan“ aufeinander abgestimmt und nacheinander durchgeführt. Am Beginn stehen einfache Spiele und Übungen, die eine besseres Kennenlernen und eine Vertrauensbasis in der Gruppe schaffen sollen, gefolgt von Problemlöseaufgaben und Elementen die eine höhere psychische und physische Herausforderung darstellen, wie beispielsweise Rope Courses. Nachdem diese Übungen über einige Tage hinweg mit einer Gruppe durchgeführt wurden, wird das Projekt von Abschlusstagen abgerundet, an denen sich die Gruppe im Sinne von klassischen erlebnispädagogischen Konzepten einem Projekt oder ähnlichem widmet und

die gemachten Erfahrungen in einer neuen Qualität umzusetzen versucht. (vgl. Glatz, 2004, S. 103ff)

Eine ökologische Komponente wird bei keinem der Autoren erwähnt, was wahrscheinlich an der Distanzierung von Natursportarten und der Natur als Lernort liegt. Der Fokus liegt auf Zielen der Persönlichkeitsentwicklung und des sozialen Lernens. Dennoch können grundlegende Elemente des „Project Adventure“ für die Vermittlung umweltrelevanter Inhalte herangezogen werden. Sie bieten eine gute Möglichkeit in den Wochen vor dem Projekt, die SchülerInnen in der vertrauten Umgebung ihres Turnsaales auf die kommenden Herausforderungen vorzubereiten. Durch die Übungen können die Voraussetzungen für effektives und selbstständiges Lernen in Gruppen geschaffen werden, auf die eine geblockte Woche im Anschluss aufbauen kann. Dies würde auch der konzeptionellen Idee des „Project Adventures“ entsprechen, bei dem, wie beschrieben, die Übungen als Vorbereitung für geblockte Abschlusstage verwendet werden.

Des Weiteren bietet der im Project Adventure verwendete „Full Value Contract“ einen möglichen Anknüpfungspunkt für die Umweltthematik. Dieser könnte im Sinne der Umweltbildung um ökologische Werte ergänzt werden, und damit die angestrebten Werte bzw. Einstellungen in das Bewusstsein der Teilnehmenden zu rücken und wertvolle Bildungsarbeit auf der Ebene „Veränderung von Werten und Einstellungen“ leisten.

4.5 Flow Learning

Flow Learning ist ein Ansatz aus den USA, der vor allem eine freudvolle Begegnung mit der Natur, sowie die Förderung einer harmonischen Naturbeziehung zum Ziel hat. Entwickelt wurde das Flow Learning in erster Linie vom Naturpädagogen Joseph Cornell. In seinem Konzept läuft ein intensives Naturerleben in den vier Phasen „Begeisterung wecken“, „Aufmerksamkeit erregen“, „Unmittelbare Erfahrungen“ und „Andere an deinen Erfahrungen teilhaben lassen“ ab. (vgl. Leven, 2008, S.14f)

In der ersten Phase „Begeisterung wecken“ soll durch Spiele und Übungen eine positive, begeisterte Atmosphäre geschaffen werden, auf die in weiterer Folge die Naturerfahrungen aufgebaut werden können. Eine kühle abwartende Haltung wie sie bei Gruppen von Erwachsenen oft zu sehen ist, oder Disziplinprobleme in Kindergruppen können durch diese Übungen aufgehoben und eine lernförderliche Gruppenstimmung geschaffen werden.

Je besser man die Spiele kennt und je mehr Erfahrung mit unterschiedlichen Gruppen mitbringt, umso besser kann man geeignete Aktivitäten auswählen.

Die zweite Stufe, „Aufmerksamkeit erregen“, zielt darauf ab, die Konzentration der Teilnehmenden zu fokussieren und die Energie auf einen Punkt zu bringen. Sie dient als Brücke zwischen den Begeisterung schaffenden Spielen am Beginn und Übungen die eine hohe Konzentration fordern. Dies wird im Wesentlichen über Übungen erreicht, die einen Sinn isoliert ansprechen. Wie viel Zeit diese Übungen in Anspruch nehmen hängt stark von der Voraussetzung der Gruppe ab, im Schnitt sollten aber fünf bis zehn Minuten reichen um die Aufmerksamkeit zu bündeln.

Die Übungen der Stufe „Unmittelbare Erfahrungen“ sind denen der vorangehenden ähnlich, jedoch intensiver in ihrem Erlebnisgehalt. Im Wesentlichen wird bei den unterschiedlichen Übungen versucht, ein oder mehrere Sinneseindrücke zu verstärken bzw. hervorzuheben. Die Teilnehmenden werden dabei ganz vom Geschehen eingenommen und spüren eine tiefe Verbundenheit zu ihrer Umgebung.

Am Ende steht die Phase „Andere an deinen Erfahrungen teilhaben lassen“. Durch verschiedene Übungen wird den TeilnehmerInnen die Möglichkeit gegeben, ihre Erfahrungen mit den anderen zu teilen. Dies soll helfen, die eigenen Erlebnisse noch einmal zu vergegenwärtigen und den Tag bzw. die Einheit abrunden. Darüber hinaus können in dieser Stufe inspirierende Geschichten über die Abenteuer großer NaturschützerInnen erzählt werden. (vgl. Cornell, 2006, S.65ff)

Bei der Betrachtung des Konzepts des „Flow Learning“ fallen sofort Parallelen zum erlebnispädagogischen Ansatz auf. In der Umweltbildung kann die beschriebene Methode auf der Ebene der „Veränderung von Werten und Einstellungen“ sowie für die „Vermittlung von ökologischem Wissen und Denken“ eingesetzt werden. Durch den Aufbau einer wertschätzenden Beziehung zur natürlichen Umwelt werden umweltbezogene Einstellungen und Werte neu hinterfragt und damit ein Bewusstsein für die Wichtigkeit des Umweltschutzes gestärkt. Viele der von Cornell (2006, S.50f) beschriebenen Übungen vermitteln implizit grundlegende ökologische Inhalte, wie im Beispiel der „Lebenspyramide“ Wissen über Nahrungsketten.

4.6 Naturinterpretation

Bei der Naturinterpretation handelt es sich um ein besucherorientiertes Vermittlungskonzept das seinen Ursprung in den Nationalparks Nordamerikas hat. Das erste ausformulierte Konzept unter dem Titel „Naturinterpretation“ stammt vom amerikanischen Journalisten Freeman Tilden. Grundlegendes Ziel der Methode ist es, die Natur und ihre Phänomene für Menschen greifbar und verständlich zu machen. Dafür werden umweltrelevante Themen an einzelnen Phänomenen hergeleitet und auf die BesucherInnen bezogen. Dadurch soll eine wertschätzende Haltung der BesucherInnen gegenüber der Natur aufgebaut werden. (vgl. Leven, 2008, S.15)

Das Interpretationsdreieck mit seinen Eckpunkten „Naturphänomen“, „InterpretIn“ und „BesucherIn“ stellt das grundlegende Modell der Naturinterpretation dar. Zunächst werden die BesucherInnen an ein bestimmtes Naturphänomen, wie einen singenden Vogel, einen Baum oder ähnliches, herangeführt. Die Arbeit in der Natur mit wirklichem, lebendigem Anschauungsmaterial ist zentral für die Naturinterpretation. An dem entsprechenden Phänomen werden nun nicht wie bei Standardführungen üblich allgemeine Informationen vermittelt, sondern dieses sichtbare Individuum, genau dieser Vogel, oder genau dieser Baum thematisiert. Dies ist die Aufgabe der leitenden Person, die versucht Botschaften, die von diesem Naturphänomen ausgehen für die BesucherInnen verständlich zu machen. Diese Informationen sollten stets so ausgewählt werden, dass sie die BesucherInnen in ihrer Lebenswelt betreffen, also eine Brücke zwischen ihnen und dem jeweiligen Naturphänomen gebaut wird. Hierfür werden die BesucherInnen auf drei Stufen aktiv eingebaut: Auf der ersten Stufen assistieren ausgewählte Personen bei der Präsentation, in dem sie beispielsweise einen Ast halten der gerade besprochen wird, auf der zweiten Stufe werden sie mit wahrnehmungssteigernden Aufträgen bedacht, wie zum Beispiel zu beschreiben, wie sich die Blätter des Astes anfühlen und auf der dritten Stufe werden die BesucherInnen schließlich aufgefordert, selbstständig Interpretationsimpulse zu setzen. Ziel ist es, über einzelne Phänomene die direkt betrachtet werden, eine Leitidee verständlich zu machen. Je lebendiger dies geschieht umso tiefer wird sich die Erfahrung bei den BesucherInnen einprägen. (vgl. Ludwig, 2008, S.21ff)

Ähnlich dem „Flow Learning“ soll bei dieser Methode im Wesentlichen eine Wertschätzung der Natur über den Aufbau einer persönlichen Beziehung zu einzelnen Naturphänomenen erreicht werden. Dies kann wie oben beschrieben einen wesentlichen Beitrag zur Umweltbildung darstellen. Eine Verknüpfung zur Erlebnispädagogik kann

beispielsweise durch den Einbau einer solchen Naturinterpretation in eine spannende Expedition erfolgen.

4.7 Simple Things

Die moderne Erlebnispädagogik stützt ihre Aktivitäten oft auf hoch technische und komplexe Materialien. Das Konzept „Simple Things“ versucht dieser Tendenz entgegenzuwirken und beschreibt Möglichkeiten, erlebnispädagogische Aktivitäten mit einfachen Alltagsgegenständen zu verwirklichen. Als Grundlage hierfür dienen so genannte „Urtypen“ von Kooperationsaufgaben, wie dem Transport eines Gegenstandes, oder die Überwindung eines bestimmten Hindernisses. Diese werden den zur Verfügung stehenden Materialien entsprechend angepasst. Bei solchen oft spontan entstehenden Aufgaben ist ein entsprechendes Sicherheitskonzept von besonderer Bedeutung. Die leitende Person sollte potenzielle Gefahren von *unten*, etwa durch die Bodenbeschaffenheit oder herumliegende Gegenstände, von *oben*, durch Gegenstände die herabfallen können, von *innen*, wie zum Beispiel bei der Verwendung scharfer Gegenstände oder von *außen*, durch einen Wetterumschwung oder ähnliches, im Auge behalten. (vgl. Hildmann, 2008, S.45ff)

Der verschwenderische Umgang mit Ressourcen ist ein wesentliches ökologisches Problem unserer Zeit. Aus diesem Grund kann eine Besinnung auf einfachere Materialien zur Verwirklichung erlebnispädagogischer Aktionen den Teilnehmenden ein Vorbild für Ressourcenschonende Handlungsweisen sein, vorausgesetzt dies wird entsprechend thematisiert.

4.8 Waldpädagogik

„Waldpädagogik ist eine Form der Naturpädagogik und soll ganzheitlich durch praktisches Erleben und Lernen ökologische und gesellschaftliche Zusammenhänge in Wald und Natur nahe bringen und somit der Naturentfremdung entgegen wirken.“ (Bolay/Reichle, 2011, S.24f)

„Der Wald wird als Hintergrund, als Lernort, aber auch als Lernobjekt oder zumindest als Anknüpfungspunkt für weitgehende Lernziele benutzt.“ (Merazzi, 2012, S.10)

Die Waldpädagogik versucht am außerschulischen Lernort „Wald“ Lernen in vier unterschiedlichen Bereichen anzuregen: Zum einen ist sie als Teil der Umweltbildung zu sehen und hat damit die Vermittlung von umweltrelevanten Wissen, Werten und Handlungsweisen zum Ziel. Die drei weiteren Bereiche behandeln Elemente der Bewegungspädagogik, des sozialen Lernens und der allgemeinen Pädagogik. Im Unterschied zur Erlebnispädagogik beschränken sich die Einheiten zumeist auf wenige Stunden. (vgl. Bolay/Reichle, 2011, S.36ff)

Japp (2012, S.16) formuliert folgende Ziele der Waldpädagogik:

- „[...] die Erschließung des Waldes als Raum für Naturbegegnung und Naturerfahrung, Raum für freies Spiel und für ungehinderte Bewegung. [...]
- Bewusstseinsbildung für die Wertigkeit des Waldes und der Natur und für den schonenden Umgang mit natürlichen Ressourcen.
- Induktion von positiven Verhaltensweisen im Hinblick auf Umwelt und Gesellschaft
- Förderung individueller Potenziale und Kompetenzen
- Abbau von Verhaltensauffälligkeiten (z.B. Aggressionen, Hyperaktivität) und Defiziten in der Motorik
- Ganzheitliche Beiträge zur Gesundheitsvorsorge durch Toben, Spielen und Lernen an frischer Luft
- Förderung von Integrationsprozessen und somit Förderung des kulturellen Zugehörigkeitsgefühls
- Abbau von Vandalismus in Wäldern und Grünanlagen der Stadt
- Umsetzung der Forderungen der lokalen Agenda 21 [...]“

Für die Umsetzung bedient sich die Waldpädagogik einer breiten Palette an unterschiedlichen Methoden. Generell werden für die Altersgruppe der Zehn bis Zwölfjährigen folgende methodischen Richtlinien festgehalten:

- „In der Orientierungsstufe Klasse 5 und 6 ist in allen Schularten ein deutlich zunehmender Anspruch auf anspruchsvolle Wissensvermittlung zu erfüllen. Sachthemen stehen im Zentrum.
- Problem- und handlungsorientierte Arbeitsweisen sind altersgemäß. Die Kinder sollen sich intensiv mit Fragestellungen befassen und können bereits selbstständig arbeiten. Keineswegs müssen wir ihnen alles erzählen. Sie sind selbst in der Lage Wissen und Kenntnisse z.B. aus Büchern und Internet zu holen.
- Experimente und kleine Forschungsaufträge sind, teils sogar selbst gefunden, möglich.
- Am geeignetsten sind (spätestens) ab dieser Altersstufe themen- und problembezogene Projekte. Selbstständige Arbeitsformen sind zu bevorzugen.

- Sinneserlebnisse und Wahrnehmungsübungen bieten einen Rahmen und andere Zugangsmöglichkeiten als in der Schule.“ (Bolay/Reichle, 2011, S.121)

In der praktischen Umsetzung finden sich in bei der Waldpädagogik auch erlebnispädagogische Elemente wieder. Neben diesen gibt es aber noch einige andere, für mein Konzept relevante Methoden:

Baumklettern

Das Klettern auf Bäume kann in ähnlicher Weise angewendet werden wie das Sportklettern auf Felsen oder künstlichen Kletterwänden. Dabei werden „Leistungsmotivation, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer, motorische Intelligenz, Muskelkraft, aber auch Konzentrations-, Koordinations- und Merkfähigkeit, räumliche Vorstellungsvermögen und Selbstvertrauen [...] gefordert.“ (Heinze, 2012, S.18)

Darüber hinaus kann diese Übung auch ein wertvoller Beitrag für ökologische Zielsetzungen sein. Durch den Perspektivenwechsel sehen die Kinder den Baum und seine Umgebung plötzlich aus ganz anderen Augen. Wenn sich in der Nähe des Baumes beispielsweise ein Fließgewässer befindet, können sie durch die neue Perspektive plötzlich durch die Wasseroberfläche bis auf den Grund sehen, was ihnen beispielsweise helfen kann zu verstehen, warum manche Vögel eine erhöhte Position für den Fischfang einnehmen. Zudem lernen sie den Lebensraum Baum kennen, sie können zahlreiche Lebewesen entdecken, eventuell sogar Vogelnester oder Spechthöhlen was ihnen die Bedeutung der Bäume für das Ökosystem Wald eindrucksvoll näher bringt.

Für diese Übung, die eine nahe Verwandte zu den Natursportarten der Erlebnispädagogik darstellt, ist ein technisches Wissen über den Umgang mit Klettergurten, Seilen und den richtigen Knoten unbedingte Voraussetzung.

Planspiele

Planspiele sind ergebnisoffene Simulationen von auf das wesentliche reduzierten Realsituationen. Sie weisen große Ähnlichkeiten zu Rollenspielen auf, doch im Gegensatz zu diesen agieren die Teilnehmenden in Gruppen. Die SpielerInnen sind zu aktivem Handeln aufgefordert, was neben einem Gewinn an Faktenwissen auch zu einem Verstehen der ablaufenden Prozesse und einem Wachsen der Handlungskompetenz führen kann. Im

Verlauf der abschließenden Analyse und Reflexion wird zunächst der Verlauf der Simulation besprochen. Im Anschluss werden Erklärungen für diesen gesucht und die Emotionen der Teilnehmenden während dem Spiel verbalisiert. (vgl. Bolay/Reichle, 2012, S.114f)

Planspiele können sowohl ökologische Handlungskompetenz als auch Faktenwissen vermitteln und nach der Theorie der kognitiven Dissonanz über die gegenseitige Beeinflussung in den Kleingruppen auch zu Veränderungen von Werten und Einstellungen führen. (vgl. Muff, 2001, S.118)

Zukunftswerkstatt

Die Zukunftswerkstatt ist eine Methode, bei der die TeilnehmerInnen herausgefordert sind, kreative Ideen und zukunftsträgliche Lösungen für ein bestehendes Problem zu finden. Zunächst wird hierbei ein reales oder fiktives Problem genau erläutert und für alle in der Gruppe verständlich gemacht. Anschließend werden alle möglichen und unmöglichen Ideen für eine Lösung zusammen getragen und notiert. In einem weiteren Schritt werden konkrete Pläne zur Umsetzung formuliert, und möglicherweise auch mit der Umsetzung dieser Pläne begonnen. (vgl. Bolay/Reichle, 2012, S.117ff)

In der Zukunftswerkstatt können zentrale kreative Problemlösungsprozesse und –strategien spielerisch erlernt werden. Zudem erfahren die Teilnehmenden Selbst- und Gruppenprozesswirksamkeit, wenn durch ein Sammeln der eigenen Ideen und denen der Gruppe Lösungen zu Problemen gefunden und verwirklicht werden können. Hier können selbstverständlich auch ökologische Themen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden.

Gruppenpuzzle

Das Gruppenpuzzle ist eine effektive Methode zur Erarbeitung komplexer theoretischer Inhalte. Hierfür erhält jede Gruppe einen theoretischen Input in Form eines Textes, einer Fragestellung oder ähnlichem. Sie sollen sich anschließend intensiv mit der vorgegebenen Thematik auseinandersetzen und werden so zu „ExpertInnen“ auf diesem Gebiet. Als nächstes werden neue Gruppen gebildet, die aus jeweils einer Person von jeder der vorhergehenden Gruppen gebildet werden. Damit ergibt sich ein Kreis aus „ExpertInnen“ in unterschiedlichen Bereichen, die nun aufgefordert sind, die anderen über ihr

Spezialgebiet zu unterrichten. Zum Abschluss kommen die Teilnehmenden noch einmal in den Ausgangsgruppen zusammen und tauschen sich über die Erfahrungen in den „ExpertInnen“ Runden aus. (vgl. Bolay/Reichle, 2012, S.120ff)

Mit dieser Methode kann relevantes Umweltwissen von den Teilnehmenden selbst erarbeitet und durch eine intensive Beschäftigung damit bzw. über das Weitergeben an andere verinnerlicht werden.

4.9 Wilderness Education und Elementares Naturerleben

Eine Vielzahl an Outdoor Schulen, wie der „Wilderness Awareness School“ in den USA oder der „Natur- und Wildnisschule der Alpen“, sowie der „Überlebensschule Tirol“ in Österreich, beschäftigt sich in ihren Kursen intensiv mit Fertigkeiten zum Überleben in der Natur. (vgl. Young/Haas/McGown, 2008, S.378ff)

Die dieser „Wilderness Education“ grundlegende Methode des „Natur Mentoring“ oder „Coyote Teaching“ hat zum Ziel, die Kenntnisse der indigenen Völker zu bewahren bzw. weiter zu geben, und den KursteilnehmerInnen dadurch den Aufbau einer intensiven Naturbeziehung zu ermöglichen. (vgl. Langenhorst, 2000, S. 6)

Neben dem „Survival Living“, dem Üben und Perfektionieren dieser Fertigkeiten, beschreiben Young, Haas und McGown (2008, S. 25ff) eine breite Palette weiterer Übungen die für den Aufbau einer Beziehung der Teilnehmenden zur Natur förderlich sind:

„Sitz-Platz“ Übungen: Die Teilnehmenden suchen sich am Beginn eines Kurses einen Platz in der Natur aus, zu dem sie im Laufe der Woche immer wieder zurück kehren um dort verschiedene Übungen zu machen. Diese Übung ist mit den Solo Übungen der Erlebnispädagogik vergleichbar, doch zusätzlich wird durch Aufgaben eine intensive Auseinandersetzung mit der Natur an diesem speziellen Platz und damit ein Kennenlernen derselben initiiert.

Story of the Day (Geschichte des Tages): Am Ende jeden Tages sind die Teilnehmenden aufgefordert, ihre ganz persönliche Geschichte zum Tag zu erzählen, ihre Highlights mit den anderen zu teilen. „These stories move our emotions, entertain us, and can easily turn a wet, cold, hungry experience into a memorable drama.“ (Young, et al., 2008, S.29)

Expanding the Senses (Die Sinneswahrnehmungen schärfen): Diese Übungen sollen die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden schärfen und eine intensivere Wahrnehmung der Natur ermöglichen.

Tracking (Spurenlesen): Viele Tiere sind im Wald nicht unmittelbar zu beobachten, weil sie sehr scheu oder nachtaktiv sind. Das Spurenlesen bietet eine Möglichkeit, den SchülerInnen die Präsenz dieser Tiere vor Augen zu führen und schult gleichzeitig die Wahrnehmung der Umgebung. Über die Spuren der Tiere können auch wichtige ökologische Zusammenhänge herbeigeführt und erläutert werden.

Mapping (Kartenzeichnen): Die Teilnehmenden werden immer wieder dazu aufgefordert, Karten von der Umgebung, von ihrem Sitzplatz zu zeichnen. Diese Übung zwingt die SchülerInnen, die Umgebung bewusst wahrzunehmen und sich beispielsweise spezielle Pflanzen einzuprägen. Dies kann durch Zusatzaufgaben noch unterstrichen werden, wenn man zum Beispiel herausfordert, alle essbaren Pflanzen auf dem Weg zum Sitzplatz in ihre Karte einzuzichnen.

Journaling (Anfertigen eines Tagebuches): Während der Kurse sind die Teilnehmenden angehalten, für sie wichtige Erkenntnisse in einer Art Tagebuch festzuhalten. Dies dient ähnlich dem „Geschichten erzählen“ einer erneuten Verinnerlichung der Erlebnisse, sowie damit verbunden einer Fixierung von kognitiven oder praktischen Lernerfahrungen.

Thanksgiving (Danksagung): Einige Zeit wird jedem Tag dem gemeinsamen „Danksagen“ gewidmet. Dieses ist nicht in eine gebetsartige Struktur gepresst, die Teilnehmenden können frei entscheiden, wann sie sich wofür bedanken wollen. Die Danksagung ist ein Werkzeug um eine allgemein wertschätzende Haltung der Teilnehmenden einander, aber auch der Natur gegenüber einzuüben.

Questioning (Fragen stellen): Die Übungen sind stets von Fragestellungen von Seiten der leitenden Person begleitet. Diese sollen zu selbstständigem Lernen, bzw. einer tieferen Auseinandersetzung anregen. Wichtig ist hierbei, den Kindern nicht die Antworten, aber die Möglichkeit selbst nach solchen zu suchen zu geben.

Es gibt 3 Ebenen, auf denen Fragen gestellt werden können:

- *Confidence Builder*: Diese Fragen sind einfach zu beantworten und dienen dazu, den natürlichen Drang der Kinder Fragen zu stellen zu wecken.
- *Edge Questions*: Die Antworten für diese Fragen können von den Kindern nur gefunden werden, wenn sie sich intensiv damit beschäftigen.

- *Beyond the Edge*: Die Idee dieser Ebene ist es Fragen zu stellen, die die Kinder verblüffen, weil ihnen nicht bewusst war, dass man so etwas überhaupt wissen kann. Diese Fragen übersteigen die Möglichkeiten der Kinder und können, behutsam eingesetzt, ihre Wissbegierigkeit fördern.

Große Wichtigkeit wird darüber hinaus dem gemeinsamen Musizieren, dem Erlernen der Stimmen heimischer Vögel, sowie der Schulung der Vorstellungskraft beigemessen.

Die Auseinandersetzung mit der Natur als Lebensraum und den notwendigen Fertigkeiten, die für ein tatsächliches Überleben draußen notwendig sind, stellt eine attraktive Ergänzung zu klassischen Erlebnispädagogischen Elementen dar. (vgl. Bach/Kiener, 2003, S.10f)

Eine derartig kombinierte Erlebnispädagogik kann wesentliche Beiträge zur Umweltbildung leisten, denn sie

- „[...] ermöglicht das Erleben von wilder, eigensinniger Natur zwischen Harmonie und Chaos, um ein realistisches Naturverständnis entwickeln zu können,
- [...] fördert konkrete Erfahrungen der Wechselwirkungen von Lebewesen und Mitwelt als Grundlage ökologischer Handlungskompetenz,
- [...] trägt zum Erleben der Natur als lustvollen Ort der persönlichen Freiheit in einer demokratischen Gesellschaft bei,
- [...] ermuntert zum Entdecken und Erforschen der Artenvielfalt (Biodiversität) und ihrer Bedeutung für den Menschen,
- [...] unterstützt die Reflexion über Sinnfragen mit dem Blick auf den eigenen Lebensstil und die Begrenzung eigener materieller Ansprüche“ (Langenhorst, 2007, S.45)

4.10 Pädagogisches (Phantasie-) Themenlager

„Ein Themenlager ist eine Form des mehrtägigen gemeinsamen Aufenthalts. Typisch ist, dass sich das Geschehen, die Tätigkeiten, der Lebensalltag (Aufstehen, Tagesablauf, Ernährung, Bekleidung, Raumplanung) nach einem im Voraus festgelegten Thema, einem roten Faden richtet.“ (Krajncan, 2008, S.7)

Die Zielgruppen solcher Themenlager variieren von Kindern bis zu Erwachsenen und auch die Zielsetzung weist eine große Bandbreite, vom reinen Unterhaltungsmedium bis zur pädagogischen Methode auf. Grundsätzlich handelt es sich um eine Form des Rollenspiels, dessen Grundelemente das übergeordnete Thema, Identifikationsfiguren, Geschichten, die

physische Umwelt, die dem Thema entsprechend gestaltet wird und unterschiedliche Aktivitäten darstellen. Die Lernfelder, die sich in solchen Themenlagern eröffnen, reichen von der Förderung des Einfühlungsvermögens über die Auseinandersetzung mit dem Selbstbild bis hin zum Erwerb von Strategien zur Konfliktlösung. Die Auswahl des Themas ist für die Durchführung eines solchen Lagers ganz entscheidend. Es muss für die Zielgruppe und für die Vermittlung der geplanten Inhalte geeignet sein. Man unterscheidet zwischen realen Themen, wie beispielsweise bei einem „WissenschaftlerInnen-Lager“ oder phantasievollen, wirklichkeitsfernen Varianten wie bei einem „Harry Potter-Lager“. Das Thema muss von den leitenden Personen gut vorbereitet werden, je besser sich diese in der Thematik auskennen umso glaubwürdiger können sie sie den Kindern präsentieren. (vgl. Krajncan, 2008, S.15ff)

Krajncan (2008, S.27) unterstreicht insbesondere die Möglichkeiten zur Prägung von Idealen und Werten durch pädagogisch geplante Themenlager. Diese werden über Geschichten und Identifikationsfiguren transportiert. Dies sind fiktive oder reale HeldInnen, um die sich die Thematik des Lagers dreht und die die zu vermittelnden Eigenschaften verkörpern.

Einen weiteren großen Vorteil von theaterartigen Inszenierung eines Programmes beschreibt Kremer (2002, S.19): „Eine solche Liebe zum Detail verzaubert die Atmosphäre. Programme werden bereitwilliger und intensiver erlebt.“

Pädagogische Trainingslager knüpfen in vielen Bereichen an methodische Elemente der Erlebnis-, Spiel- und Theaterpädagogik an. Den Versuch, Erlebnispädagogik mit der Idee eines Themenlagers zu verbinden, gibt es bereits unter anderem bei „Outward Bound Tschechien“, wo laut Kremer (2002, S.18) versucht wird, mit einer „Anleihe aus dem Bereich des Schauspiels [...] das sinn-volle und sinn-gebende Zusammenweben des Kursganzen aus Einzelprogrammen“ zu erreichen.

Für die Vermittlung umweltrelevanter Themen steckt das Potenzial eines solchen Themenlagers in der Schaffung einer durchgehend mit den für die Umweltbildung relevanten Werten und Einstellungen verknüpften Atmosphäre. Ein übergeordnetes Thema zu diesem Zweck könnte beispielsweise „IndianerInnen“ lauten. Diese lebten in Einklang und Harmonie mit der Umwelt und können dadurch eine wichtige Vorbildfunktion im Hinblick auf ökologisches Handeln übernehmen.

4.11 Bildungsangebote der Nationalparks in Österreich

Die sechs Österreichischen Nationalparks sind mit einer Reihe unterschiedlicher Aktivitäten und Programme wichtiger Bestandteil der außerschulischen Umweltbildungsarbeit. Angestrebt wird eine Verbindung vielfältiger Naturerlebnisse mit der Vermittlung wesentlicher ökologischer Inhalte:

„Wesentliche Ziele der Bildungsprogramme sind das Erlebbar-Machen von Natur sowie die bewusste Sensibilisierung für eine Wertschätzung der Schutzgebiete. Die abwechslungsreichen Natur- und Erlebnisräume bieten viele Gelegenheiten, in der und über die Natur zu lernen, aber auch Zeit und Raum für soziale Interaktion.“
(Nationalparks Austria, 2012, S.7)

Für die Umsetzung der Programme kommt eine breite Palette unterschiedlicher Methoden zum Einsatz. Exemplarisch sei das Programm „Erlebnis Auwald – Naturkundliche Projektstage im Nationalpark-Camp Meierhof“ genannt:

„Tagsüber geht es auf Erkundungsreise in den Auwald. Ob zu Fuß oder mit Mountainbikes, ob mit dem Schlauchboot oder Kanu – es gibt viel zu entdecken und zu erfahren. Lagerfeuer und Großraumzelte gehen zum Camp-Leben dazu! Gemeinsame Naturerlebnisse, Lernen, Kreativität, Tümpeln, Mikroskopieren und Mikrotheater, Spiele und gruppendynamische Erfahrungen bis hin zu eigenständiger Erarbeitung verschiedenster Themenbereiche machen diese Outdoortage im Nationalpark-Camp Meierhof unvergesslich.“ (Nationalparks Austria, 2012, S.15)

Die Bildungsabteilung der Nationalparks greift im Wesentlichen auf Methoden und Werkzeuge der modernen Erlebnispädagogik zurück: Erlebnisse in der Natur und gruppendynamische Erfahrungen in Spielen. Ergänzt werden diese durch klassische Methoden der Biologie wie dem Beobachten und Bestimmen von freien oder eingefangenen Tieren, Sammeln und Bestimmen von Pflanzen oder Mikroskopieren.

Letztere bieten eine Möglichkeit, ein handlungsorientiertes und selbstbestimmtes Aneignen einer Artenkenntnis zu initiieren. Damit können sie auch als wertvolle Methode zur Vermittlung von Umweltwissen angewendet werden.

4.12 Zusammenfassung

Die Literaturrecherche hat gezeigt, dass es eine Vielzahl unterschiedlicher pädagogischer Ansätze und Konzepte gibt, die eine enge Verbindung zur Erlebnispädagogik aufweisen.

Dabei handelt es sich einerseits um Konzepte, die die zentralen Ideen der Erlebnispädagogik aufgreifen und für spezielle Bedürfnisse abändern, wie beispielsweise „Adventure Projekt“, bei dem versucht wird Erlebnispädagogik in den Turnsaal zu transferieren oder „Simple Things“, bei dem Erlebnispädagogik mit Alltagsmaterialien umgesetzt werden soll.

Weiters gibt es eine Vielzahl pädagogischer Strömungen, die wie die Erlebnispädagogik mit erfahrungsorientiertem Lernen, also einem „learning by doing“ arbeiten. Hierzu zählen unter anderem die Theaterpädagogik, die Zirkuspädagogik, das Flow Learning oder die Waldpädagogik.

Eine dritte Gruppe beschreibt Konzepte, die wie die Erlebnispädagogik die Einfachheit der Natur als Lernort verwenden. In diese Kategorie lassen sich die Naturinterpretation, eine Vermittlungsform die vorwiegend in den Amerikanischen Nationalparks Anwendung findet, oder die „Wilderness Education“, deren Ziel die Vermittlung der Fertigkeiten von Naturvölkern ist, eingliedern.

Abschließend gibt es noch Konzepte, die die grundlegenden Ideen der Erlebnispädagogik um neue Elemente erweitern. Hierzu zählen das pädagogische Themenlager oder die Bildungsangebote der österreichischen Nationalparks.

Es hat sich gezeigt, dass diese unterschiedlichen Ansätze in ihren Methoden eine Vielzahl an Möglichkeiten für die Anknüpfung der für die Umweltbildung relevanten Zielbereiche bieten. Im nächsten Schritt sollen die vorhandenen Ideen und Übungen der Erlebnispädagogik, wie auch Methoden der besprochenen verwandten Ansätze und Konzepte, adaptiert, an die Ziele der Umweltbildung angepasst und zu einem neuen praktischen Konzept zusammengefasst werden.

5 Praxiskonzept – Erlebnispädagogik und Umweltbildung

Auf Basis der Erkenntnisse aus der Literaturstudie wurde ein Praxiskonzept zur Integration der Zielsetzungen der Umweltbildung in ein erlebnispädagogisches Setting entworfen. Dieses Konzept ist auf SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe abgestimmt und auf die Umsetzung im Rahmen eines einwöchigen Aufenthalts an einem außerschulischen Ort ausgelegt. Die Zielgruppe wurde ausgewählt, weil der für die Umweltbildung essenzielle Erwerb der Kenntnis wichtiger Arten und wesentlicher Zusammenhänge des Ökosystems Wald für diese Klassen im Lehrplan vorgesehen ist. (vgl. Bmukk, 2013a)

Somit kann eine Vermittlung dieser Themen, im Rahmen einer außerschulischen Woche am Beginn oder Ende eines dieser Schuljahre, eine wertvolle Ergänzung zum regulären Schulunterricht darstellen.

Auf den nächsten Seiten sollen zunächst die Zielsetzung konkretisiert, grundlegende Informationen zu den verwendeten Übungen und Methoden gegeben und Überlegungen zu einem möglichen Standort und zu den Rahmenbedingungen festgehalten werden. Darauf folgen ein Überblick, sowie eine detaillierte Beschreibung der Übungen. Zum Abschluss werden wesentliche Voraussetzungen beschrieben, die die jeweiligen Lehrpersonen für die praktische Umsetzung des Konzeptes mitbringen sollten.

5.1 Zielsetzung

Wie weiter oben beschrieben bietet das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Allgemeinen, bzw. die Erlebnispädagogik im Speziellen viele Möglichkeiten unterschiedliche Kompetenzen zu fördern. Im Rahmen dieser erlebnispädagogisch orientierten Outdoorwoche mit ökologischem Schwerpunkt sollen zum einen die fächerübergreifenden, grundlegenden Kompetenzbereiche gefördert und zum anderen die erarbeiteten speziellen Ziele der Umweltbildung verfolgt werden.

5.1.1 Förderung grundlegender Kompetenzen

Für die Einteilung grundlegender fächerübergreifender Kompetenzen greift das Ministerium auf ein Modell zurück, das zwischen folgenden sechs Kompetenzbereichen unterscheidet: Fachkompetenzen, Soziale Kompetenzen, Personale Kompetenzen,

Kommunikative Kompetenzen, Emotionale Kompetenzen und Methodenkompetenzen. (vgl. Bmukk, 2012, S.10)

Im Rahmen des vorliegenden Konzeptes sollen möglichst alle dieser Kompetenzbereiche gefördert werden. Der Hauptfokus variiert von Übung zu Übung und wird in der jeweiligen Übungsbeschreibung hervorgehoben und spezifiziert. Um eine bessere Übersicht zu schaffen, sind in einem Übersichtsplan Übungen zur Förderung eines Kompetenzbereiches jeweils mit einer Farbe markiert. Dadurch können bei erkennbaren individuellen oder gruppenbezogenen Mängeln in bestimmten Kompetenzbereichen schnell einzelne Übungen herausgelöst werden.

Folgende Farbkodierung wird im Übersichtsplan verwendet:





Tabelle 7: *Farbkodierung der Kompetenzbereiche*

Kompetenzbereich	Farbe
Fachkompetenzen	gelb
Soziale Kompetenzen	grün
Personale Kompetenzen	blau
Kommunikative Kompetenzen	lila
Emotionale Kompetenzen	rot
Methodenkompetenzen	orange

5.1.2 Für die Umweltbildung bedeutsame Ziele

Neben der Vermittlung allgemeiner Kompetenzen sollen mit den Übungen auch die weiter oben gesammelten und erläuterten Ziele der Umweltbildung verfolgt werden. Im Überblicksplan werden diese Ziele der Umweltbildung mit unterschiedlichen Symbolen markiert. Sollte bei Individuen oder der Gruppe spezieller Förderbedarf in einem der Bereiche zu erkennen sein, können so auf einem Blick entsprechende Übungen aus dem Gesamtkonzept herausgelöst werden. Folgende Symbole werden für die einzelnen Zielbereiche verwendet:

Tabelle 8: *Verwendete Symbole für die unterschiedlichen Zielsetzungen der Umweltbildung*

Veränderung von Bewusstsein, Werten und Einstellungen	
Vermittlung von ökologischem Wissen und Denken	
Förderung ökologischer Sprachkompetenz	
Förderung ökologischer Handlungskompetenz	

Um eine auf die Zielgruppe abgestimmte Vermittlung von ökologischem Wissen, insbesondere der für den Umweltschutz relevanten Artenkenntnis, sowie der zentralen Begriffe ökologischer Sprachkompetenz zu ermöglichen, werden im folgenden Punkt die relevanten Inhalte aus aktuellen Schulunterrichtsbüchern herausgefiltert.

5.2 Analyse von Schulbüchern

Die Vermittlung einer altersgemäßen Artenkenntnis ist, wie weiter oben beschrieben, ein wesentlicher Bestandteil der Umweltbildung. Um aus der biologischen Vielfalt die für die Zielgruppe meines Projektes essenziellen Arten herauszufiltern, werden 10 aktuelle Schulbücher einer Analyse unterzogen. Damit soll sichergestellt werden, dass die Wissensvermittlung im Rahmen des vorliegenden Konzeptes mit dem regulären Schulunterricht Hand in Hand geht.

5.2.1 Methode

Für die Erhebung der wichtigen Arten werden folgende zehn aktuelle Schulbücher der 5. und 6. Schulstufe analysiert:

- Über die Natur 1
- Bio @ School 1
- Bio Buch 1
- Bio Buch 2
- Ganz Klar 1
- Ganz Klar 2
- Begegnungen mit der Natur 2
- Biologie Aktiv 1
- Biologie Aktiv 2
- Bio TOP 2

Als Erhebungsinstrument dient ein einfaches Tabellen- und Punktesystem. Die Bücher werden auf die Nennung und Beschreibung von Arten untersucht. Die Nennung der Arten wird mit Punkten bewertet, wobei jede Art, die in einem Buch ohne genauere Beschreibung genannt wird oder abgebildet ist, einen Punkt erhält. Detaillierter behandelte Arten bekommen jeweils zwei Punkte. Die Punkte werden in einer Tabelle festgehalten, wobei für jedes Buch eine eigene Spalte angelegt wird. Wird eine Art in einem Buch nicht genannt, erhält sie in der entsprechenden Spalte keine Punkte.

Nach der Erhebung werden die Punktwerte der Arten aller Bücher summiert. Daraus ergibt sich eine Reihung der unterschiedlichen Arten nach der Häufigkeit bzw. Qualität der Nennung. Die Häufigkeit der Nennung ist als Indiz für die Wichtigkeit einer Art im Schulunterricht zu verstehen.

Um eine detaillierte Auswertung zu ermöglichen werden für die drei Reiche der Lebewesen, die Tiere, die Pflanzen und die Pilze eigene Tabellen angelegt und diese separat gereiht.

5.2.2 Ergebnisse

In Summe werden in den 10 Schulbüchern 597 Tiere, Pflanzen und Pilze auf Art- oder Gattungsniveau beschrieben. Dabei sind die Tiere mit 335 Nennungen die größte Gruppe, gefolgt von Pflanzen mit 223 Nennungen und Pilze und Flechten mit 39 Nennungen.

Einen noch deutlicheren Unterschied bringt der Vergleich der Gesamtpunktezah, also die Summe der Punkte aller Arten eines Reiches in allen Büchern: Die Tiere erreichen eine Gesamtpunktezah von 1471 Punkten, gefolgt von den Pflanzen mit 756 Punkten und den Pilzen und Flechten mit 153 Punkten. Dies entspricht einem Anteil an der insgesamt vergebenen Zahl an Punkten, von 61,8% bei den Tieren, 31,8% der Punkte bei den Pflanzen und 6,4% der Punkte bei den Pilzen inklusive der Flechten.

Das folgende Kreisdiagramm (Abbildung 1) soll diese Verteilung besser veranschaulichen.

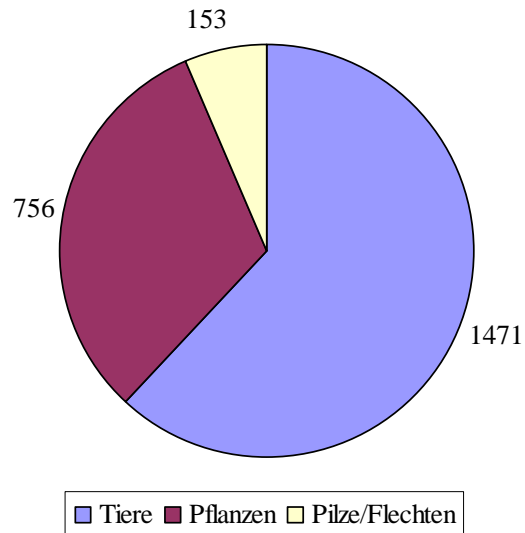


Abbildung 1: Vergleich der Gesamtpunkte des Tier-, Pflanzen und Pilzreiches

In der folgenden Auflistung sind die Arten für eine bessere Übersicht und Gliederung so weit wie möglich in sinnvollen Familien oder Ordnungen zusammengefasst. Die erste Spalte beinhaltet den Namen der Art, so wie er in den Büchern verwendet wird. Die zweite Spalte gibt die gesamte Punktezahl an, die die jeweilige Art erreichen konnte. In den übrigen Spalten sind die erreichten Punkte in den jeweiligen Büchern festgehalten. Auf Grund der großen Zahl genannter Arten werden in dieser Auflistung nur jene Arten berücksichtigt, deren Punktesumme gleich oder größer als fünf ist. Die komplette Artenliste findet sich im Anhang.

Die römischen Zahlen in der Tabelle entsprechen folgenden Schulbüchern:

- I.** Über die Natur 1
- II.** Bio @ School 1
- III.** Bio Buch 1
- IV.** Bio Buch 2
- V.** Ganz Klar 1
- VI.** Ganz Klar 2
- VII.** Begegnungen mit der Natur 2
- VIII.** Biologie Aktiv 1
- IX.** Biologie Aktiv 2
- X.** Bio TOP 2

Tiere
Tabelle 9: Analyse aktueller Schulbücher – die häufigsten Tierarten

	Ges.	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Säugetiere											
Eichhörnchen	15	2	2	2	1	2		2	2		2
Rothirsch & Reh	11	2	1	2	1	2			2		1
(Rot)Fuchs	10	2	2	2	2				1		1
Baumratter	10	2	1	1	2			2			2
Biber	10		2	2	1	2		1			2
Feldhase	10	2	2	2		2			2		
Fledermäuse	8	2	2			2			2		
Gämse	8		2	2		2			2		
Igel	8		2	2		2			2		
Maulwurf	8	2	2	2		2					
Wildkaninchen	8	2	2	2		2					
Braunbär	7		2	2					2		1
Steinbock	6		2	2					2		
Alpenmurmeltier	5		2			2			1		
Dachs	5		2						1		2
Fischotter	5	2	2	1							
Luchs	5		2	2							1
Ratte	5		2	2		1					
Spitzmaus	5		1	2							2
Waldmaus	5	1	1					2			1
Wolf	5	1	1	2							1
Vögel											
Buntspecht	15	2	2	2	2	2		2	1		2
Bussard	12	2	2	2	2	2			2		
Amsel	11	2	2	2	2	2			1		
Stockente	11	2	2	2				2	1		2
Eichelhäher	10		2		2		2	2			2
Kohlmeise	10	1	2	2		2			1		2
Buchfink	9	2	2	2					1		2
Falke	9	2	2	2		2			1		
Uhu	9	1	2	2		2		2			
Waldkauz	9	1	2			2			2		2
Graureiher	8			2	1			2		1	2
Rauchschwalbe	8	2	2	2		2					
Steinadler	8	2	2	2		2					
Weißstorch	8	2		2		1			1		2
Blaumeise	7	1		2	1			2	1		
Habicht	7	2	2		1	2					
Höckerschwan	7		2	2	1			2			
Kleiber	7	2	1			2					2
Schleiereule	7	2	1	2		2					
Schwarzspecht	7	1	2	2							2
Eisvogel	6		2		1		2				1
Fasan	6		2	2							2
Singdrossel	6	1	2				1				2
Sperling	6	2	2			2					
Star	6		2	2		1			1		
Gänsegeier	5		1	2	2						
Haubentaucher	5			2			1	2			
Rohrdommel	5			2	2		1				

Rotkehlchen	5	2	1	2							
Sperber	5	1	1	2							1
Teichrohrsänger	5						1	2			2
Wiedehopf	5				2		2		1		
Kriechtiere /Reptilien											
Ringelnatter	13	2	2	2	1	2			2		2
Blindschleiche	10	2	2	2		2			2		
Kreuzotter	10	2	2	2		2			2		
Zauneidechse	10	2	2	2		2			2		
Smaragdeidechse	9		2	2	2	2			1		
Äskulapnatter	7		2	2		2			1		
Europäische Sumpfschildkröte	7		2	2	1			1	1		
Sandvip (Hornotter)	5		1	2		1			1		
Schlingnatter (Glattnatter)	5		1	2					2		
Würfelnatter	5		1			2					2
Lurche/ Amphibien											
Wasserfrosch	11	2			2	2		2	1	2	
Erdkröte	10	2			2	2		2		2	
Feuersalamander	10	2			2	2		2		2	
Grasfrosch	9	2	2		2	2				1	
Teichmolch	9	2			2			2		1	2
Gelbbauchunke	8	2			2	1		1		2	
Alpensalamander	7	2			2	2				1	
Kammolch	7	2			2	2				1	
Rotbauchunke	7	2			2	2				1	
Alpenmolch	6	2			2					2	
Kreuzkröte	5	2			2	1					
Laubfrosch	5				2	2				1	
Weichtiere											
Weinbergsschnecke	10	2			2		2	2			2
Teichmuschel	8				2		1	2		1	2
Rote/ Braune Wegschnecke	7				2			2	1		2
Hainschnirkel-schnecke	6				2		2	2			
Posthornschncke	6				2			2		2	
Spritzschlamm-schnecke	6				2			2		2	
Käfer											
Borkenkäfer	14	1		1	2	1	2	2	1	2	2
Marienkäfer	11		1		2		2	2		2	2
Maikäfer	9	1			2		2	2			2
Hirschkäfer	7		1		2		2				2
Gelbrandkäfer	6				2		2			2	
Mehlkäfer	6				2		2			2	
Mistkäfer	6	2			2		2				
Kartoffelkäfer	5				1			2		2	
Laufkäfer	5				2					2	1
Schmetterlinge											
Tagpfauenauge	10		1		2		2	1		2	2
Schwalbenschwanz	8				2		2	1		2	1
Kohlweißling	6				2			2			2
Totenkopfschwärmer	6				2		2				2

weitere Insekten											
Honigbiene	13			2	2		2	2	1	2	2
Rote Waldameise	11	2	1		2		2	2			2
Gelse/Gemeine											
Stechmücke	10				2		2	2		2	2
Köcherfliege	8				1		2	2		1	2
Hummel	8				2			2		2	2
Wespe	8				2			2		2	2
Eintagsfliege + Larve	7				2		2	2			1
Große Königslibelle	7		1		2		2				2
Hornisse	6				2			2			2
Großlibellen	6				1		2			1	2
Kleinlibellen	6						2			2	2
Wasserläufer	6						2			2	2
Zuckmücke	5				1			2		1	1
Heuschrecke	5				2					1	2
Spinnentiere											
Kreuzspinne	11		2		2		2	2		1	2
Krabbenspinne	8				2		2	2			2
Weberknecht	7				2		2	2		1	
Zecke	7				2		2	2		1	
Tausendfüßer											
Tausendfüßer	8	1			1		2	2			2
Schnurfüßer	5				2		1	2			
Krebstiere											
Flusskrebs	10				2		2	2		2	2
Wasserfloh	8				2		2			2	2
Bachflohkrebs	5				2			2			1
Fische											
Bachforelle	14	2	2		2		2	2		2	2
Karpfen	12	1			2		2	2	1	2	2
Hecht	11	1			2		2	2		2	2
Barbe	10	1			2		1	2		2	2
Wels	9	1			2		2	2			2
Äsche	8	1			2		1	2			2
Brachsen	8	1			2		1	2			2
Aal	7	1			2		2			2	
Flussbarsch	7	2			2		1	2			
Elritze	5	1					1	2			1
Rotfeder	5				2		1	2			
Stichling	5				2		2	1			

Pflanzen

Tabelle 10: Analyse aktueller Schulbücher – die häufigsten Pflanzenarten

	Ges.	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Bäume											
Fichte	12		1	1	2		2	2		2	2
Rotbuche	12			1	2		2	2	1	2	2
Rotföhre	12			1	2		2	2	1	2	2
Stieleiche	11				2		2	2	1	2	2
Hainbuche	10	1		1	2		2	2		2	
Tanne	10				2		2	2		2	2
Latsche	8			1	1		2	2			2
Ahorn	7	1		1		1		2	1	1	
Birke	7	1	1	1				2		2	
Kirsche	7	2	1	2		2					
Lärche	7				1			2		2	2
Esche	6						2	2		2	
Linde	6	1						2	1	2	
Traubeneiche	6				2		2	2			
Ulme	6	1				2	2	1			
Zirbe	6						2	2			2
Eibe	5			1				2			2
Weitere Pflanzen											
Hasel	11	2		2		2			1	2	2
Schneeglöckchen	11	2	2	2		2			1		2
Leberblümchen	10		2	2	1			2	1		2
Heidelbeere	9				2		1	2		2	2
Sonnentau	9	2			2		2		1		2
Bärlauch	8		2			2		2			2
Haarmützenmoos	8				2		2	2			2
Lungenkraut	8		2		2			2			2
Scharbockskraut	8	2	2	2		2					
Schlüsselblume	8	1	2	2		2			1		
Schwarzer Holunder	8	1	1					2		2	2
Wurmfarn	8				2		2	2			2
Buschwind- röschen	7	2	2		1	2					
Heckenrose	7	2	2			2			1		
Lerchensporn	7	1	2		2	2					
Preiselbeere	7				2		1	2		2	
Schlehdorn	7	2		2	2	1					
Seerose	7				2			2		1	2
Taubnessel	7	1	2	2		2					
Veilchen	7		2	2				2	1		
Brombeere	6		2					2		2	
Erdbeere	6	1	2			2			1		
Rohrkolben	6				2			1		1	2
Sal-Weide	6							2		2	2
Schilf	6				2			2		1	1
Seggen	6				2		2				2
Teichrose	6	2			2					1	1
Waldmeister	6				2			2			2
Krokus	5	2	2						1		

Löwenzahn	5	1	1	2					1		
Schneerose	5	2		2					1		
Springkraut	5		2	1							2
Thymian	5	1	2	2							
Tollkirsche	5	1						2		2	
Wasserpest	5				2			1		1	1
Wiesen- schaumkraut	5	2	1			2					

Pilze und Flechten

Tabelle 11: Analyse aktueller Schulbücher – die häufigsten Pilz- und Flechtenarten

	Ges.	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Pilze											
Fliegenpilz	9				2		2	2		1	2
Champignon	8				2		2			2	2
Eierschwammerl	8				2		2	2			2
Steinpilz	8				1		1	2		2	2
Schimmelpilz	7				2		2	2		1	
Grüner											
Knollenblätterpilz	6				2			2			2
Parasol	6				2		2				2
Speisemorchel	6						2	2			2
Flechten											
Krustenflechte	8				2			2		2	2
Bartflechte	6							2		2	2
Strauchflechte	6							2		2	2

5.2.3 Diskussion und Verwertbarkeit für mein Konzept

Auffallend ist die außerordentlich hohe Artenzahl, deren Vermittlung in den unterschiedlichen Schulbüchern angestrebt wird. Fraglich erscheint, ob eine derartige Dichte an Informationen für einen nachhaltigen Wissenserwerb sinnvoll ist. Für dieses Konzept wird, um einer Überforderung der SchülerInnen vorzubeugen, die Vermittlung der Artenkenntnis auf die in den Schulbüchern am häufigsten genannten und somit bedeutende Arten beschränkt. Die Kenntnis dieser Arten soll zum einen in ausgewählten Übungen, zum anderen über die weiter unten beschriebenen Sammelkarten vermittelt werden.

Ein interessanter Aspekt ist die unterschiedliche Gewichtung der verschiedenen Stämme innerhalb des Tierreiches. Der größte Fokus liegt auf dem Stamm der Chordatiere, also auf den Säugetieren, Fischen, Vögeln, Amphibien und Reptilien. Der Stamm der Arthropoda, zu denen unter anderem die Insekten gezählt werden, wird zwar behandelt, jedoch nicht im Verhältnis zu seinem viel größeren Artenreichtum. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass Wirbeltiere für SchülerInnen attraktiver und vertrauter sind als beispielsweise die Insekten. Weiters sind die Arten der Wirbeltiere in der Regel viel leichter zu bestimmen und wieder zu erkennen, als Arthropodenarten, für deren exakte Klassifizierung das bloße Auge meist nicht ausreicht. In Anbetracht dieser Fokussierung auf Wirbeltiere in den Schulbüchern, nehmen diese auch im vorliegenden Konzept einen besonderen Stellenwert ein.

Unter den vielen Pflanzenarten wird in den Schulbüchern speziell den Bäumen besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht. Häufig sind ihnen eigene Kapitel gewidmet, in denen sie umfassender als andere Pflanzen beschrieben werden. Die Bäume sind durch ihre oft eindrucksvolle Wuchshöhe sehr auffällige Pflanzen, denen man auch in urbanen Gebieten ständig begegnet. Aufgrund dieser Sonderstellung der Bäume in den Unterrichtsbüchern spielen diese in der Artenvermittlung im Rahmen des vorliegenden Programms ebenfalls eine besondere Rolle.

Die Pilze sind das Reich, das mit Abstand die wenigste Aufmerksamkeit bekommt. Dies liegt wahrscheinlich an ihrer Unscheinbarkeit und in ihrem, im Vergleich zu Tieren und Pflanzen geringeren Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen. Deshalb werden die Pilze in diesem Konzept nur am Rande berücksichtigt.

In der Umweltbildung spielt, wie beschrieben, eine Förderung der Sprachkompetenz ebenfalls eine große Rolle. Siebert (1998b, S.89ff) hält eine Liste mit den für ihn

essenziellen Begriffen fest: „Sparsamkeit“, „Nachhaltigkeit“, „Globalität“, „Vernetzung“, „Nutzungskonflikte“, „Unberechenbarkeit“, „Naturschönheit“ und „Ehrfurcht“.

Diese Begriffe tauchen in den Schulbüchern kaum auf. Dies mag daran liegen, dass die Zielgruppe Sieberts erwachsene Personen sind und für diese andere Begrifflichkeiten essenziell scheinen als für SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe. Die von ihm vorgeschlagenen Worte erscheinen abstrakt und sind mit einfachen ökologischen Themengebieten nur entfernt verbunden. In den untersuchten Büchern werden die folgenden Begriffe unabhängig vom Autor immer wieder verwendet und scheinen somit für altersrelevante ökologische Themen besonders wichtig zu sein: „Ökologie“, „Nachhaltigkeit“, „Wechselwirkung“, „Ökologisches Gleichgewicht“, „Ökosystem“, „Biotop“, „Lebensraum“, „Lebensgemeinschaft“, „Nische“, „Gefährdung“, „Schädling“, „Nahrungskette“ und „Nahrungsnetz“.

In Anbetracht der häufigen Verwendung dieser Begriffe kann festgehalten werden, dass eine altersgemäße Sprachkompetenz in ökologisch relevanten Themen um diese Begriffe herum aufgebaut ist. Daher wird der Vermittlung dieser Begrifflichkeiten in ausgewählten Übungen des Konzepts besondere Bedeutung beigemessen.

5.3 Methoden

Für die Wissens- und Kompetenzvermittlung finden im vorliegenden Konzept unterschiedliche Methoden Anwendung. Die Basis bilden die weiter oben herausgearbeiteten klassischen Methoden der Erlebnispädagogik, darunter insbesondere Problemlöseaufgaben und künstliche Abenteuerlandschaften. Diese werden erweitert durch eine Vielzahl an Methoden aus den charakterisierten, der Erlebnispädagogik nahe stehenden weiteren Konzepten und Lehransätzen.

Für die Erstellung des Programms wurden einerseits bestehende Übungen auf die Ziele der Umweltbildung abgestimmt, und andererseits eine Reihe neuer Übungen entworfen. Es handelt sich um Einzel-, Partner und Gruppenübungen, die stets auf die Vermittlung einer oder mehrerer Kompetenzbereiche ausgelegt sind. Die Übungen und Methoden sind zunächst auf einem Übersichtsplan zusammengefasst und im Anschluss detailliert beschrieben.

Zusätzlich ist das Programm von einigen Methoden begleitet, die nicht im Übungskatalog vermerkt sind und aus diesem Grund hier kurz beschrieben werden.

5.3.1 Wochenthema

In Anlehnung an die Idee des pädagogischen Themenlagers wird die gesamte Woche unter das Thema „Naturvölker“ bzw. „IndianerInnen“ gestellt. Eine Vielzahl der Übungen ist eng mit dieser Thematik verbunden. Essentiell für die Durchführung eines solchen Themenlagers ist eine entsprechende Gestaltung der Rahmenbedingungen. Folgende Ideen können bei der Gestaltung behilflich sein:

- *Indianertipi*: Wünschenswert wäre ein großes Indianertipi, das an einem zentralen Platz im Camp errichtet ist und als regelmäßiger Treffpunkt, wie beispielsweise zum Essen genutzt wird.
- *Lagerfeuer*: Neben den speziell erwähnten Übungen am Lagerfeuer bringt ein solches Feuer auch in der restlichen Woche eine besondere Atmosphäre und kann beispielsweise zu einem abendlichen Ritual gemacht werden.
- *Bemalungen und Bekleidung*: Die Teilnehmenden können dazu angeregt werden, zu speziellen Programmpunkten, wie beispielsweise der Eröffnungs- oder Abschlusszeremonie typische „IndianerInnenbemalungen“ oder „IndianerInnenbekleidungen“ zu tragen. Ein aus Indianerfilmen bekanntes Beispiel hierfür wäre ein mit Federn geschmücktes Stirnband.
- *Musik*: Für bestimmte Programmpunkte, wie beispielsweise dem Abendessen kann im Hintergrund eine zum Thema „Indianer“ passende Musik, wie Trommel- oder Flötenmusik aufgelegt werden.

Der Kreativität sind bei der Gestaltung dieses Rahmens keine Grenzen gesetzt. Je einladender und realistischer die Rahmenbedingungen gestaltet sind, umso eher steigen Kinder auf diese Reise in eine andere Welt ein und umso intensiver können Inhalte erlebt werden.

5.3.2 Full Value Contract

Im Konzept des „Project Adventure“ wird, wie weiter oben beschrieben, mit so genannten „Full Value Contracts“ gearbeitet. Dies sind Vereinbarungen, die am Beginn mit den TeilnehmernInnen vertraglich festgehalten werden. Durch einen solchen Vertrag kann die Aufmerksamkeit der SchülerInnen schon vor den eigentlichen Aktionen auf bestimmte Aspekte oder Kompetenzbereiche gerichtet werden.

Für das vorliegende Programm werden die grundlegenden Ideen des „Full Value Contract“, Vereinbarungen zu Teilnahme, Verhalten, Sicherheit und Feedback um ökologische Aspekte erweitert und sprachlich dem übergeordneten Thema „IndianerInnen“ angepasst. Dieser Vertrag soll gemeinsam mit den SchülerInnen am Beginn der Woche, im Rahmen der Eröffnungszeremonie, unterzeichnet und für die restliche Woche an einem für alle gut sichtbaren Platz aufgehängt werden.

Ein entsprechender „Full Value Contract“ könnte wie folgt formuliert werden:

Vereinbarungen der Fährtenleser und Waldläufer

Gemeinsam tauchen wir in die Welt der Indianer ein. Es ist eine Welt voller Abenteuer und Erlebnissen. In dieser Welt gelten die uralten Vereinbarungen der Fährtenleser und Waldläufer.

Mit einem Herzen und einem Gedanken richten wir unsere Aufmerksamkeit auf unser Zusammenleben. Die Gemeinschaft ist unser wichtigster Rückhalt. Wir können so viel voneinander und miteinander lernen. Deshalb wollen wir bei allen Abenteuer und Aktionen mit ganzem Herzen und vollem Bewusstsein dabei sein und stets darauf achten, dass die ganze Gruppe das Ziel erreicht.

Das Leben in der Natur und die damit verbundenen Abenteuer können und werden gefährlich sein. Mit einem wachen Blick und offenen Ohren passen wir gut auf uns selbst und die Anderen auf. Alle sind für die Sicherheit des Stammes verantwortlich. Diese Sicherheit ist stets wichtiger als das Ziel einer Mission. Sollte jemand eine Gefahr von außen oder innerhalb der Gruppe wahrnehmen, ist er verpflichtet, dies sofort den anderen mitzuteilen.

Die Natur ist die Lebensgrundlage unserer Gemeinschaft. Alles was wir zum Überleben brauchen – unsere Nahrung, frisches Wasser, einen Platz zum Schlafen oder Abenteuer um unsere Fähigkeiten und Fertigkeiten zu schulen und unsere Sinne zu schärfen – kommt aus der Natur. Aus diesem Grund wollen wir bei allem was wir tun Rücksicht auf die Natur nehmen und darauf achten dass ihr kein Schaden zugefügt wird. Wir hinterlassen jeden Ort ein bisschen besser, als wir ihn vorgefunden haben.

In einem Indianerstamm werden die Ältesten sehr geschätzt. Sie haben ein Leben lang Wissen und Weisheit sammeln können und dieses ist für das Überleben des Stammes sehr wichtig. Wir wollen jeden Tag nutzen, als ob es unser einziger wäre und an unseren Fähigkeiten und Fertigkeiten arbeiten – um eines Tages der oder die beste Älteste zu werden, der oder die wir nur sein können. Dabei können wir uns gegenseitig mit wohlwollenden Ratschlägen und ehrlichem Feedback unterstützen. Wir verhalten uns stets so, wie wir es uns von den anderen wünschen würden.

Jede und jeder einzelne ist ein leuchtendes Vorbild.

5.3.3 Transfer mit Karten

Kinder scheinen mit großer Begeisterung Karten und Bilder zu sammeln. Dieser Umstand lässt sich bei größeren sportlichen Events mit entsprechenden Sammelkarten der Stars oder neuerdings in der Werbestrategie einiger Supermarktketten, die größere Einkäufe mit Sammelkarten belohnen, beobachten. Diese Sammelleidenschaft kann auch für die Transferarbeit erlebnispädagogischer Aktivitäten verwendet werden.

Bill (2009, S.23ff) beschreibt die Möglichkeit, Sammelkarten als erlebnispädagogisches Hilfsmittel zu verwenden. Wenn Kinder besondere Leistungen erbringen, oder bestimmte Lernfortschritte gemacht haben, erhalten sie eine Sammelkarte, deren Bild und Text mit dem erbrachten Erfolg übereinstimmt. So bekommen Kinder, die spezielle Führungsqualitäten in der Gruppe beweisen, beispielsweise eine „David Beckham Karte“. Diese Karten sollen für die Kinder nicht nur als Ansporn dienen, sondern auch helfen, das Gelernte in den Alltag zu transferieren. Bestimmte Erlebnisse sind untrennbar mit den Karten verbunden, und ein späteres Betrachten der Karten kann die mit den Erlebnissen verbundenen Erkenntnisse wieder auffrischen.

Für das erarbeitete Konzept wird die Idee dieser Sammelkarten aufgegriffen und mit der ökologischen Zielsetzung verknüpft. Hierfür sollen die Kinder am Beginn der Woche ein Sammelalbum erhalten. Dieses ist so gestaltet, dass es zum übergeordneten Thema der Woche, „IndianerInnen“ passt.

Auf der ersten Seite des Albums ist der oben beschriebene „Full Value Contract“ gedruckt. Die zweite Seite bietet Platz für eine so genannte „Clankarte“, eine Karte die die Teilnehmenden am ersten Tag erhalten. Diese „Clankarte“ ist die erste Sammelkarte die die Kinder erhalten. Sie teilt die Kinder gleichzeitig in drei gleich große Teams ein. Die Clankarten sind dabei so gestaltet, dass Karten der gleichen Gruppe den gleichen Titel und den gleichen Text aufweisen, die Bilder aber unterschiedliche Tiere zeigen. Somit erhält jede/r der Teilnehmenden ein individuelles Tier, ist aber gleichzeitig Mitglied eines übergeordneten „Clans“.

Der erste Clan vereinigt „Waldläufer und Waldläuferinnen“. Für diese Karten werden Bilder von Säugetieren ausgewählt. Im zweiten Clan finden sich „Späher und Späherinnen“ zusammen, wobei auf den entsprechenden Karten unterschiedliche Vögel abgebildet sind. Der dritte Clan setzt sich aus „Medizinmännern und Medizinfrauen“ zusammen. Für diese Karten werden Bilder von Bäumen verwendet. Die Karten, die auch

in einigen der Übungen eine wichtige Rolle spielen und die entsprechenden Texte können wie in der folgenden Abbildung gestaltet sein:

<p>Waldläuferin Waldläufer</p>  <p>Du kannst viele verschiedene Formen annehmen. Du bewegst dich lautlos in jedem Gelände, kannst unsichtbar werden und an jedem Ort wieder auftauchen.</p>	<p>Kundschafterin Kundschafter</p>  <p>Du bist Augen und Ohren deines Stammes. Mühelos gleitest du durch die Luft und hast alles im Überblick. Du siehst Gefahren frühzeitig kommen und kannst wichtige Botschaften in Windeseile verbreiten.</p>	<p>Medizinfrau Medizinmann</p>  <p>Du kannst aus reinem Sonnenlicht Energie erschaffen. Deine Magie ist grenzenlos. Du kannst giftige Elixiere herstellen und alle Verletzungen und Krankheiten heilen.</p>
---	---	---

Abbildung 2: Mögliche Gestaltung der Clankarten

Das restliche Album bietet Platz für Sammelkarten zu den unterschiedlichen thematischen Bereichen: Tiere, Pflanzen und Pilze. Im Laufe der Woche können die Kinder bei unterschiedlichen Übungen und Spielen Karten sammeln, diese untereinander tauschen und wenn gewünscht zu den einzelnen Karten Notizen hinzufügen.

Die Karten sind so gestaltet, dass sie jeweils eine Tier-, Pflanzen- oder Pilzart kurz charakterisieren. Durch das Sammeln, Vergleichen und Tauschen der Arten sind die Kinder immer wieder angeregt, sich mit den Namen und den Eigenschaften der Arten zu beschäftigen. Dies soll dazu beitragen, einige Arten im Gedächtnis zu verankern. Hier sind beispielhaft einige Karten abgebildet, eine umfangreiche Sammlung möglicher Karten zu den wichtigsten Tier-, Pflanzen- und Pilzarten findet sich im Anhang. Die Abbildungen sowie die Ideen für den Text der Karten wurden den Schulunterrichtsbüchern entnommen.

Rotfuchs

**Kennzeichen:**

Rötliches Fell, weiße Unterseite, spitze Ohren, langer buschiger Schwanz

Lebensraum:

Wälder, Wiesen, Auen, auch in Städten häufig, sehr anpassungsfähig

Nahrung:

Mäuse, Kaninchen, Schlangen und Eidechsen, Frösche, Beeren

Feinde:

Steinadler, Luchs, Wolf, Mensch

Baummarder

**Kennzeichen:**

So groß wie eine Katze, rotbraun bis dunkelbraun, gelblicher Kehlfleck, langer, buschiger Schwanz

Lebensraum:

Wälder und Parkanlagen

Nahrung:

Kleine Säugetiere, Vögel und deren Eier, Eidechsen, Schlangen, Frösche, Schnecken, Insekten

Feinde:

Greifvögel, Luchs, Wolf, Mensch

Buntspecht

**Kennzeichen:**

Schwarz-rot-weiße Färbung, kräftiger, keilförmiger Schnabel

Lebensraum:

Parkanlagen und Wälder, Baumbewohner, braucht alte, tote Bäume

Nahrung:

Insekten und deren Larven, Nüsse, Samen

Feinde:

Uhu, Baummarder, Mensch

Bussard

**Kennzeichen:**

Braun-weiße Färbung, Hakenschnabel, Greiffüße

Lebensraum:

Meist Waldränder, braucht offene Flächen für die Jagd

Nahrung:

Feldmäuse, Schlangen, Eidechsen, Käfer, Schnecken

Feinde:

Uhu, Baummarder, Mensch

Abbildung 3: Mögliche Gestaltung der Sammelkarten der Tiere

Rotföhre

**Kennzeichen:**

Immergrüner Nadelbaum, Rinde zunächst glatt, später mit tiefrissigen Schuppen, bis zu 45m hoch

Blätter:

Nadelförmig, immer in Paaren zusammen, starr und spitz

Verwendung:

Kiefernhonig durch Blattläuse, die an den Nadeln saugen
Nadeln für die Herstellung von Körben
Weiches Holz als Bau und Industrieholz, für Möbel
Harz für Herstellung von Terpentinöl.

Stieleiche

**Kennzeichen:**

Rinde graubraun, zunächst glatt, später mit tiefen Längsrissen, Früchte (Eicheln) sitzen an langen Stielen

Blätter:

Dicke Blätter, in mehrere Buchten gelappt

Verwendung:

Eicheln als Futter für viele Tiere
Rinde enthält Gerbstoffe, Anwendung bei Entzündungen
Sehr hartes Holz, als Bauholz, für Eisenbahnschwellen, Parkettböden, sehr gutes Brennholz

Steinpilz

**Kennzeichen:**

Festfleischiger Pilz mit hell- bis dunkelbraunem Hut, kräftiger Stiel

Vorkommen:

Meist unter Fichten und Kiefern, aber auch in Laubwäldern

Wichtiges:

Essbar, viel gesuchter Speisepilz

Champignon

**Kennzeichen:**

Weiß bis gelblichbrauner Pilz mit braunen Lamellen

Vorkommen:

Auf Wiesen und Weiden, wächst manchmal in Form von „Hexenringen“

Wichtiges:

Essbar, viel gesuchter Speisepilz

Abbildung 4: Mögliche Gestaltung der Sammelkarten der Pflanzen und Pilze

5.4 Überlegungen zu Standort und Rahmenbedingungen

Die Umsetzung des vorliegenden Konzeptes ist im Rahmen eines einwöchigen Aufenthalts an einem außerschulischen Lernort vorgesehen. Folgende Kriterien sind bei der Auswahl eines geeigneten Standortes zu berücksichtigen:

- Die Unterbringung der Kinder erfolgt in Zelten, die entweder vor Ort zur Verfügung stehen oder von den Teilnehmenden selbst mitgebracht werden.
- Ausreichend sanitäre Anlagen stehen zur Verfügung.
- Für umfassende Verpflegung der Teilnehmenden vor Ort ist gesorgt.
- Der Standort bietet ein vielseitiges und abwechslungsreiches Gelände, mit weitläufigen Wiesen- und Waldflächen, die für die Übungen genutzt werden dürfen.
- Die anthropogene Beeinflussung der umliegenden Natur ist möglichst gering, ideal wäre ein Standort in der Nähe eines Urwaldes oder Nationalparks.
- Das Entzünden eines Feuers ist zumindest an dafür vorgesehenen Feuerstellen gestattet.

Für die Vermittlung umweltrelevanter Werte und Einstellungen ist es darüber hinaus wichtig, die Rahmenstruktur des Projektes möglichst nachhaltig zu gestalten. Die Vorbildwirkung der Rahmenbedingungen eines solchen Kurses sollte nicht unterschätzt werden. Hierbei gibt es keine Patentrezepte, die für alle Kurse gleichsam Gültigkeit haben. Schleußer (1995, S.294) schlägt drei grundlegende Richtlinien vor:

- „möglichst wenig giftige Stoffe produzieren und freisetzen
- möglichst wenig nicht-regenerierbare Energie und Rohstoffe verbrauchen,
- die natürliche Artenvielfalt so gut wie möglich erhalten.“

Diesen Richtlinien folgend werden nun für die unterschiedlichen Bereiche des täglichen Lebens einige Beispiele genannt, die eine praktische Umsetzung dieses Konzeptes im Sinne eines nachhaltigen Lebensstils abrunden können. Diese sind beliebig erweiterbar und den jeweiligen äußeren Gegebenheiten (Kursort, etc.) anzupassen.

Im Bereich „*Mobilität und Transport*“:

- Eine umweltschonende Anreise mit der Bahn oder mit Fahrrädern
- Keine zusätzlichen Auto- oder Busfahrten während des Projektes, die Aktionen also regional umsetzen
- Geringe Distanzen zu Fuß zurücklegen

Im Bereich „*Ernährung*“:

- Fokus auf regionale, saisonale und biologische Lebensmittel
- Eventuell lassen sich Lebensmittel über eine Kooperation mit einer nahe gelegenen Landwirtschaft erwerben
- Sollten Produkte aus Ländern des Südens (Kaffee, Bananen, Kakao) verwendet werden, sollte auf das Fair-Trade Gütesiegel geachtet werden
- Vorwiegend vegetarische Kost

Im Bereich „*Waschen und Hygiene*“:

- Nur solche Spül- und Reinigungsmittel verwenden, die zu 100% biologisch abbaubar sind
- Die SchülerInnen über ein Informationsblatt im Vorfeld dazu anhalten, ausnahmslos biologisch abbaubare Seife und Zahnpasta mitzubringen
- Eine Trockentoilette einrichten

Im Bereich „*Abfall/Müll*“

- Die Entstehung von Müll ist generell zu vermeiden
- Scheinbar nutzlos gewordene Dinge in einem anderen Kontext, soweit möglich weiter verwenden
- Den Müll den lokalen Bestimmungen entsprechend trennen

Im Bereich „*Energie- und Wasserverbrauch*“

- Energie- und Wasserverbrauch so gering wie möglich halten
- Eventuell auf elektrischen Strom verzichten
- Die SchülerInnen Wasser von einer Quelle selbst holen lassen
- Heizen mit erneuerbarer Energie (Holz, Pellets, o.ä.)

Im Bereich „*Verhalten in der Natur*“

- Die Natur möglichst wenig stören
- Besondere Rücksicht auf gefährdete Arten
- So wenig Spuren wie möglich in der Natur hinterlassen

Diese Vorschläge sollen in erster Linie als Anregungen dienen. Weitere Ideen zur Umsetzung eines nachhaltigen Lebensstils finden sich beispielsweise auf der Homepage des österreichischen Portals für Umweltbildung (<http://www.umweltbildung.at>), oder des Lebensministeriums (<http://www.lebensministerium.at>). Auch der „ökologische Fussabdruck“ (<http://www.mein-fussabdruck.at>) ist ein Werkzeug, das die Auswirkungen des eigenen Lebensstils auf die Umwelt aufzeigt und nachhaltige Alternativen für den Alltag präsentiert.

5.5 Übersichtsplan und Übungskatalog

Die grundlegenden Überlegungen des vorliegenden Praxiskonzeptes sollen in der folgenden Abbildung veranschaulicht werden.

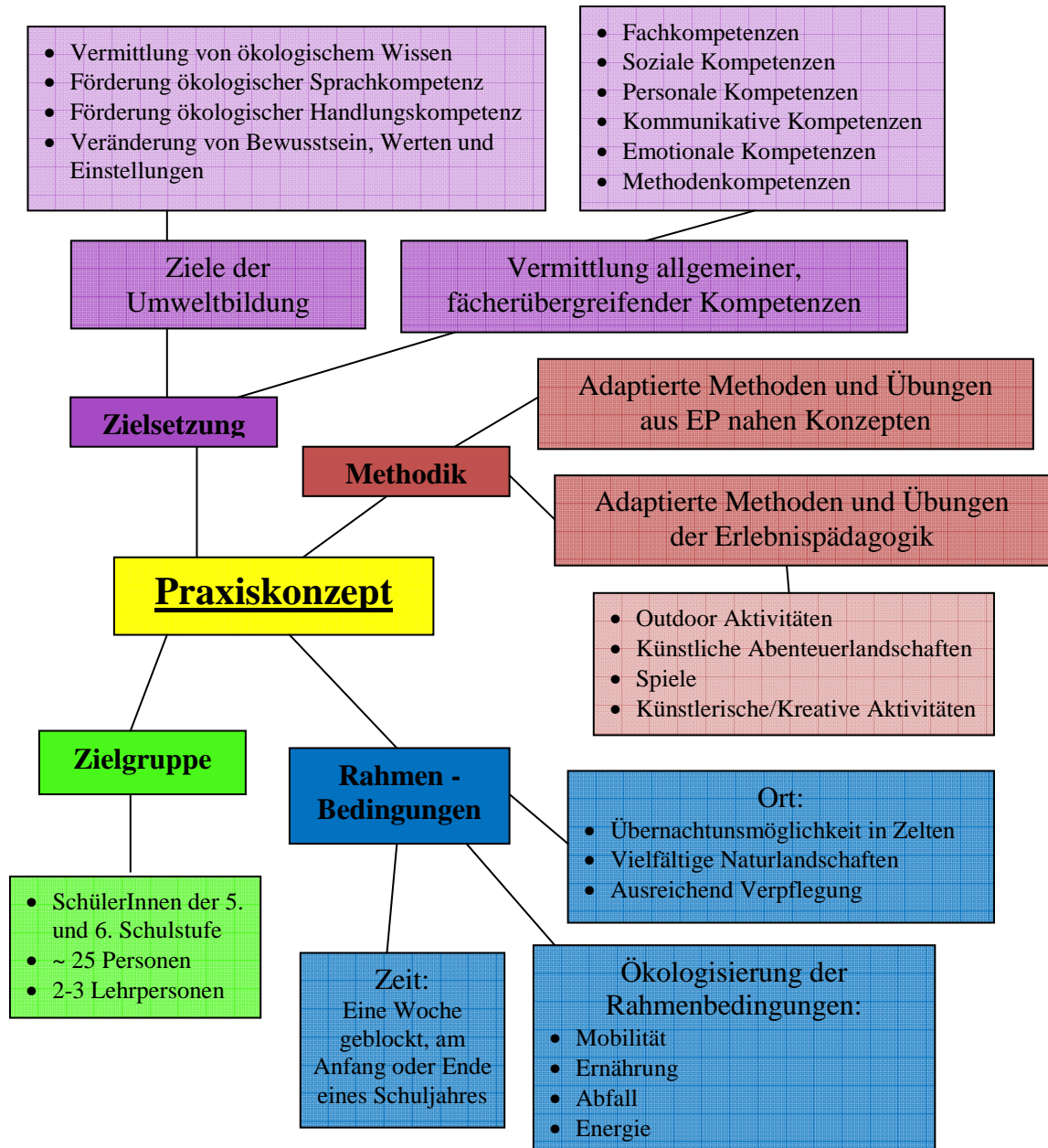


Abbildung 5: Grundlegende Überlegungen des vorliegenden Praxiskonzeptes

Auf den nächsten Seiten folgen ein Übersichtsplan, sowie eine detaillierte Beschreibung der Übungen. Der Übungskatalog ist chronologisch geordnet. Übungen die im Laufe der Woche mehr als einmal zur Anwendung kommen sind im Übungskatalog nur einmal beschrieben.

Sonntag	Montag	Dienstag	Mittwoch
	Einfache einstimmende Gruppenübungen	① Animal Mind Forms -mobilisieren ① Animal Mind Forms -kräftigen	① Animal Mind Forms -mobilisieren ① Vogelstimmen Spiel
	Frühstück	Frühstück	Frühstück
	① Clan Einteilung ① Chaosball ① Nahrungsnetz „Clan Teamtraining“ 👁️ Zusammengeschnürt 👁️ Slacklineparcours ① Insel	① Ökomemory ① Catch me if you can Wissensleo ① Orientierungslauf: Pflanzenkunde	🗨️ Sitzplatz: Waldkonzert 👁️ Vogelfutter Platz ① Bussard & Feldmaus ① Clanmission: Uhu
	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen
Ankommen, Zelte aufbauen, Klärung organisatorischer Fragen	Kleine Partner- und Gruppenübungen 👁️ Fuchsschritt & Eulenblick ① Tatort: Müll 🗨️ Rollenspiel: Müll 👁️ Sitzplatz: Suchen und Karte zeichnen	👁️ 5 Minuten Feuer 🗨️ Was braucht man zum Überleben? 👁️ Biwak im Team bauen 👁️ Sitzplatz: Sinnesmeditation	🗨️ Große Hufeisennase ① Pirschpfad + Tarnen ① Spuren: Einführung und Grundlagen 👁️ Tatort: Tracking
Abendessen	Abendessen	Abendessen	Abendessen
👁️ Eröffnungszeremonie	🗨️ Nature Recycle Circus 👁️ Story of the Day - Circle	👁️ Blind Drum Stalk 👁️ Story of the Day - Rollenspiel	① Mindform Memory 🗨️ Öktivität ① Story of the Day - Speeddating

Donnerstag	Freitag	Samstag
<div>① Anminal Mind Forms –kräftigen</div> <div>👁 Sitzplatz: Spuren suchen</div>	<div>Wanderung zurück ins Camp.</div>	<div>① Animal Mind Forms -mobilisieren</div> <div>① Anmial Mind Forms -kräftigen</div>
Frühstück	Frühstück	Frühstück
<div>👁 Blind Blind Blind</div> <div>① Wild Life Research</div> <div>👏 Herstellen von Brennesselschnüren</div>	<div>👁 Blinder Sprint</div> <div>👁 Mit den Augen der Eingeborenen</div> <div>👏 Herstellen von Specksteinanhängern</div>	<div>Abbau der Zelte, gemeinsames Aufräumen, Klärung eventueller Fragen.</div> <div>Abreise</div>
Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen
<div>Expedition/Ausflug</div> <div>👁 Eagle Eye</div> <div>① Natur- Interpretation</div> <div>① Anderer Blick</div> <div>👁 Camera Klick</div> <div>Trust Circle</div> <div>👁 Baum Klettern</div>	<div>① Abschlussmission mit unterschiedlichen Stationen.</div> <div>👁 Sit Spot – Brief an sich selbst!</div>	<div>Fachkompetenzen</div> <div>Soziale Kompetenzen</div> <div>Personale Kompetenzen</div> <div>Kommunikative Kompetenzen</div> <div>Emotionale Kompetenzen</div> <div>Methodenkompetenzen</div> <div>Veränderung von Bewusstsein, Werten und Einstellungen</div> <div>Vermittlung von ökologischem Wissen und Denken</div> <div>Förderung ökologischer Sprachkompetenz</div> <div>Förderung ökologischer Handlungskompetenz</div>
Abendessen	Abendessen	
<div>👁 Story of the Day – Circle</div> <div>👁 SOLO</div>	<div>👁 Abschluss-zeremonie</div>	

Eröffnungszeremonie

Materialien: Feuersteine oder sonstiges Hilfsmittel zum Entzünden eines Feuers, Trommeln und andere Rhythmusinstrumente

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Soziale Kompetenzen: Erleben von Gemeinschaft und eines Zusammengehörigkeitsgefühls</p> <p>Personale Kompetenzen: Ausdruck der Persönlichkeit über das Medium Tanz</p> <p>Fachliche Kompetenzen: Erlernen eines einfachen Tanzschrittes; Erleben von Rhythmus und einfachen Bewegungen zur Musik</p>	<p>☞ Schaffung einer grundlegenden wertschätzenden Haltung</p>

Beschreibung

Alle SchülerInnen werden in einem vorbereiteten Zeremoniekreis versammelt. Dieser sollte mindestens 5m Durchmesser haben. In der Mitte des Kreises befindet sich eine Feuerstelle. Der Kreis kann auf unterschiedliche kreative Art und Weise gestaltet und geschmückt sein – er sollte den Eindruck eines „IndianerInnen – Zeremonie – Kreises“ erwecken. Verwendet werden können hierfür Steine und Äste, Federn und vieles mehr.

Entzündung des „heiligen Feuers“

Am Beginn der Zeremonie wird ein „heiliges Feuer“ entzündet. Dies kann mit folgenden Worten untermalt werden: *„Wir sind zusammen gekommen, um ein paar Tage lang in die geheimnisvolle und abenteuerreiche Welt der Naturvölker einzutauchen. Es liegt eine spannende Zeit vor uns. Wir wollen nun gemeinsam ein heiliges Feuer entzünden, das uns über die Woche hinweg begleiten soll. Es soll ein Symbol sein für das Feuer, das in unseren Herzen brennt und uns dazu bringt, jeden Tag an uns selbst zu arbeiten.“*

Idealerweise wird das Feuer mit den einfachen Hilfsmitteln der Naturvölker entzündet. Eine leicht erlernbare und für SchülerInnen dennoch beeindruckende Form wäre das Entzünden mit Feuersteinen, die man im Fachhandel erstehen kann. Diese werden aneinander geschlagen und die Funken entzünden ein leicht brennbares Material. Eine weitere Form, die jedoch einiges an Übung erfordert, bei den Schülern meist aber einen tiefen Eindruck hinterlässt ist das Entzünden des Feuers mit einem so genannten „Feuerbohrer“. Dabei werden zwei Hölzer aneinander gerieben, bis ein Glutnest entsteht. Diese Art des Feuermachens kann in unterschiedlichen Überlebensschulen in Österreich, wie etwa der Überlebensschule Tirol (<http://www.ueberlebensschule-tirol.at>) erlernt werden. Sollte keine dieser Methoden in Frage kommen, kann das Feuer selbstverständlich auch mit einem Streichholz entzündet werden.

Es wird sowohl ein Lagerfeuer entfacht, als auch eine Kerze entzündet, die für alle sichtbar die ganze Woche brennen soll, und mit Hilfe derer alle weiteren Lagerfeuer dieser Woche entzündet werden.

Danksagung

Diese kurze Übung kann mit folgenden Worten eingeleitet werden: *„Bei den Naturvölkern begannen die meisten Zeremonien mit einer Danksagung. Dabei wurde die Aufmerksamkeit auf die unterschiedlichen wichtigen Dinge des Lebens gerichtet, um ihnen Dank und Respekt zu zeigen. Mit einer solchen Danksagung wollen wir unsere gemeinsame Zeit hier beginnen. Dafür fügen wir unsere Herzen und unsere Gedanken zusammen zu einem Herzen und einem Gedanken. Unsere Herzen und Gedanken sind nun*

eins.

Mit einem Herzen und einem Gedanken richten wir unsere Aufmerksamkeit nun auf alle Menschen, denen wir es verdanken, hier sein zu können. Auf die Menschen, die uns zu diesem Ort gebracht haben, die Menschen, die zu Hause unsere Arbeit übernehmen, damit wir hier sein können, die Menschen, die die Straßen und Fahrzeuge gebaut haben, mit deren Hilfe wir hier her gekommen sind und auf die Menschen, die uns in unserem Leben begleiten und unterstützen. Dafür wollen wir einen großen Dank senden (...).“

Über die Danksagung wird versucht die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf die oft als selbstverständlich wahrgenommenen Dinge des Lebens zu richten. Dadurch soll eine wertschätzende Einstellung gefördert werden. Der Dank kann an beliebige Lebewesen oder Dinge gerichtet werden, wichtig ist hierbei, dass die SchülerInnen in ihrer Lebenswelt angesprochen werden.

Gemeinsamen Rhythmus finden

Unterschiedliche Rhythmusinstrumente (Trommeln, Klanghölzer, Triangel, u.a.) werden an die SchülerInnen verteilt. Die Lehrperson beginnt einen einfachen und langsamen Rhythmus zu schlagen, und alle versuchen, in diesen Rhythmus einzusteigen. Hier sollten keinerlei Vorgaben gemacht werden, die SchülerInnen sollten selbstständig ihr Rhythmusinstrument ausprobieren dürfen und den eigenen Rhythmus als Teil der ganzen Gruppe erleben.

Trommeln und Tanzen

Einige Kinder spielen weiterhin ihre Rhythmusinstrumente, die anderen tanzen ums Feuer. Die Lehrperson zeigt einen einfachen Tanzschritt vor, den alle gemeinsam zum Rhythmus tanzen. Hierfür eignet sich beispielsweise der „Capoeira Grundschrift“, der anschließend über verschiedene Bewegungen erweitert werden kann:

Capoeira Grundschrift: Am Anfang sind die Beine etwa schulterbreit auseinander, das Gewicht ist gleichmäßig auf beide Beine verteilt. Dann wird ein Bein gehoben und nach hinten geführt, und belastet. Das vordere Bein bleibt dabei am Boden. Danach wird das Bein wieder zurück an seinen ursprünglichen Platz gebracht. Das gleiche wiederholt sich jetzt mit dem anderen Bein, u.s.w.



Verteilung der Sammelbücher und Unterzeichnung des Vertrages:

Die Büchlein, in denen die Kinder ihre Sammelkarten einkleben können, werden am Ende der Eröffnungszeremonie verteilt. Ihnen wird erklärt, dass sie bei unterschiedlichen Aufgaben und Abenteuern in dieser Woche Karten für dieses Büchlein sammeln und diese auch untereinander austauschen können.

Auf der ersten Seite des Buches ist der Full Value Contract abgedruckt. Dieser wird gemeinsam mit den SchülerInnen gelesen und von allen feierlich unterzeichnet.

Einfache einstimmende Gruppenübungen

(mod. nach Reiners, 2003, S.90)

Materialien: Ein Reifen oder ein Sprungseil, um einen Kreis mit etwa einem Meter Durchmesser abgrenzen zu können

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Soziale Kompetenzen: Abbau von Berührungsängsten, Förderung von Problemlösungskompetenzen in der Gruppe</p> <p>Kommunikative Kompetenzen: Nonverbale Kommunikation; Diskutieren über Strategien und Möglichkeiten</p> <p>Fachkompetenzen: Kennenlernen des eigenen Körpers in vielseitiger Bewegung</p>	-

Beschreibung

Alle SchülerInnen stehen in einem Kreis. In der Mitte des Kreises ist mit einem Reifen (oder ähnlichem) ein kleiner Kreis markiert. Zunächst wird die Gruppe aufgefordert, locker einen Kreis um den Reifen zu laufen. Auf ein vereinbartes Zeichen hin soll jeweils die Richtung gewechselt werden. Nach einiger Zeit wird die Gruppe aufgefordert, ohne miteinander zu sprechen nicht mehr im Kreis, sondern in der Form eines Dreieckes um den Reifen zu laufen. Alle sollen dabei am Schluss das gleiche Dreieck laufen. Erfahrungsgemäß dauert es relativ lange, bis die ganze Gruppe diese Aufgabe gelöst hat. Sobald die Gruppe in einem gleichmäßigem Dreieck läuft, gibt die Lehrperson wieder das Zeichen zum Richtungswechsel. Folgende Überlegungen stehen hinter dieser Aufgabe: Für das Laufen im Kreis gibt es nur eine Lösungsmöglichkeit. Beim Laufen im Dreieck haben die Personen unterschiedliche Vorstellungen, wie das Dreieck aussieht, wo die Spitzen sind. Es gibt mehrere Personen, die ihre Vorstellung durchsetzen wollen, und so dauert es meist eine Weile, bis sich die Gruppe auf eine Lösung einigt.

Nach einiger Zeit stoppt die Lehrperson das Spiel und leitet eine sehr kurze Reflexionsphase an. Folgende Fragen können richtungsweisend sein:

- Warum war das Laufen im Dreieck schwieriger als im Kreis?
- Wer hat die Figur des Dreiecks vorgegeben?
- Hattet ihr eher das Gefühl voraus oder hinterher zu laufen?

Anschließend wird die nächste Aufgabe gestellt: Jede Person in der Gruppe soll nun versuchen, so schnell wie möglich auf die gegenüberliegende Position im Kreis zu wechseln. Dabei muss jede/r der Teilnehmenden den Boden im Reifen kurz berühren. Die Gruppe bekommt einige Zeit, um sich gemeinsam auf eine Strategie zu einigen. Nach dem Versuch kommt eine kurze Reflexion:

- Wie habt ihr eure Strategie überlegt?
- Wer hat viel zur Lösung beigetragen, wer nicht?
- Wer wollte etwas sagen, bekam aber keine Gelegenheit?

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Aus der Planungsphase der Gruppe sollten sich die Lehrpersonen heraushalten, und lediglich die abschließende Reflexion anleiten.

Claneinteilung

Materialien: Clankarten

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Kommunikative Kompetenzen: Nonverbale Kommunikation; Präsentation Soziale Kompetenzen: Lösen einer einfachen Gruppenaufgabe	① Kennenlernen einiger wichtiger Arten

Beschreibung

Auf dem Boden liegen verdeckt Karten, die in weiterer Folge den SchülerInnen ein persönliches Tier oder eine Pflanze zuordnen und mit Hilfe derer die SchülerInnen für die restliche Woche in drei Gruppen, so genannte „Clans“ eingeteilt werden (siehe Kapitel: „Transfer mit Karten“)

Jede Person zieht eine der verdeckten Karten und sieht sie sich gut an. Nun sollen die SchülerInnen ohne miteinander zu sprechen, die anderen Mitglieder ihres Clans finden. Die Lehrperson sagt ihnen hierfür lediglich, dass es 3 unterschiedliche Gruppen gibt. Wenn sich die SchülerInnen in den Gruppen zusammengefunden haben, sollen sie versuchen, die Lebewesen, die auf den Karten abgebildet sind zu benennen und Gemeinsamkeiten herausfinden. Dann stellt sich jeder Clan den anderen vor.

Waldläuferin Waldläufer



Du kannst viele verschiedene Formen annehmen. Du bewegst dich lautlos in jedem Gelände, kannst unsichtbar werden und an jedem Ort wieder auftauchen.

Diese Karte ist ein Beispiel für eine mögliche Gestaltung solcher Clankarten.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Jede der drei Clangruppen sollte durch einen ansprechenden Text auf der Karte für die SchülerInnen attraktiv sein.

Vorlagen zur Erstellung der Clankarten finden sich im Anhang des Konzeptes.

Clankarten-Chaosball

(mod. nach Bolay/Reichle, 2012, S.336)

Materialien: Clankarten; kleine, weiche Bälle in unterschiedlichen Farben

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Fachkompetenzen: Kennenlernen des eigenen Körpers durch vielseitige Bewegung</p> <p>Soziale Kompetenzen: In der Gruppe nach gemeinsamen Regeln spielen</p>	<p>① Kennenlernen einiger wichtiger Arten</p> <p>① Kennenlernen ökologischer Zusammenhänge: das Nahrungsnetz</p>

Beschreibung

Die SchülerInnen haben in der vorangegangenen Übung ihre persönliche Clankarte ausgewählt und sich in den Gruppen zusammengefunden.

Als nächstes sollen sie sich gut merken, wer in der eigenen Gruppe ist. Die SchülerInnen laufen dann locker durcheinander und passen jeweils einen Ball innerhalb der eigenen Gruppe kreuz und quer zu.

In der nächsten Runde sollen sich alle SchülerInnen die eigene Karte gut sichtbar mit einem Klebestreifen auf der Brust befestigen. Es sind wieder mehrere Bälle im Spiel. Diese sollen diesmal zu einem Lebewesen weiter geworfen werden, dass sich von dem eigenen Lebewesen ernährt. In kürzester Zeit werden die Bälle am oberen Ende der Nahrungskette angelangt sein. An diesem Punkt stoppt eine Lehrperson das Spiel kurz und erklärt, dass es Lebewesen gibt, die diese Nahrungskette zu einem Kreis schließen: Bakterien und Pilze, die das tote organische Material abbauen und für die Pflanzen wieder verfügbar machen. Diese Rollen werden von den Lehrpersonen eingenommen und das Spiel kann weiter gehen.

Um das Spiel noch komplexer zu machen, kann ein weiterer Ball in entgegen gesetzter Richtung weiter gespielt werden.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Genügend Raum (weites Feld) einplanen und sukzessive das Spielfeld vergrößern um die Bewegungsintensität zu erhöhen.

Um die Motorische Komplexität zu erhöhen kann ein Ball mit dem Fuß, mit der schwächeren Hand, etc. weiter befördert werden.

Clankarten-Nahrungsnetz

(mod. nach Bolay/Reichle, 2012, S.336)

Materialien: Clan – Karten; verschiedene Wollknäuel

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Fachkompetenzen: Laufen und werfen, einfache Gruppenakrobatik Soziale Kompetenzen: Einfache Problemlösungsaufgabe (Akrobatik)	① Kennenlernen einiger wichtiger Arten ① Kennenlernen ökologischer Zusammenhänge: das Nahrungsnetz

Beschreibung

Nach dem vorhergehenden Spiel „Chaosball“ soll bei diesem ähnlichen Spiel die gegenseitige Abhängigkeit aller Arten im Nahrungsnetz veranschaulicht werden. Diese Übung kann etwa mit folgenden Worten eingeleitet werden:

„Wie ihr gerade gesehen habt, brauchen die Lebewesen einander zum Überleben. Sie sind miteinander verbunden – wenn ein Lebewesen aus diesem Netz verschwindet, beeinflusst das natürlich auch die anderen. Dies wird euch im folgenden Spiel schnell klar werden.“

Statt einem Ball werfen die SchülerInnen nun ein Wollknäuel weiter, wobei jede Person die Schnur in der Hand behält und somit ein sichtbares Nahrungsnetz geschaffen wird. Wiederum stellen die Lehrpersonen die fehlenden abbauenden Organismen des Nahrungsnetzes dar, also Bakterien und Pilze.

Wenn jede Person zumindest eine Schnur in der Hand hält, stoppt die Spiel-leitende Person das Spiel. Sie fragt beispielsweise: „Was passiert, wenn diese Pflanze aus irgendeinem Grund wegfällt“. Die betroffene Person zieht an der Schnur und die SchülerInnen merken, wie viele Lebewesen direkt vom Ausfall einer Pflanze betroffen sein können. Dann ziehen diese SchülerInnen an der Schnur und so weiter, und allmählich wird sichtbar, wie alles voneinander abhängig ist.

Als nächstes werden die SchülerInnen aufgefordert, eine Pyramide zu bauen, an deren Basis die autotrophen Pflanzen stehen, anschließend die Pflanzenfresser und dann die Fleischfresser erster und zweiter Ordnung.

Abschließend werden alle SchülerInnen zu einer Reflexionsrunde versammelt. Die Leitfragen orientieren sich an den oben genannten Zielsetzungen und könnten in etwa wie folgt lauten:

- Wie habt ihr euch eine Strategie für die Pyramide zurechtgelegt?
- Welche Lebewesen sind eurer Meinung nach am wichtigsten (→ Alle Lebewesen sind wichtig und haben ihren Platz im Nahrungsnetz!)
- Welche Arten außer eurer eigenen sind euch besonders in Erinnerung geblieben?
- Welche Arten könnt ihr euch nur schwer merken? Woran könnte das liegen?

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Die Schnur muss fest genug sein, um nicht bei der ersten Belastung zu reißen.

Besonderes Augenmerk ist darauf zu legen, dass keine/r der SchülerInnen die Schnur um den eigenen Hals legt.

Bei der Pyramide sollten die Lehrpersonen darauf achten, dass keine falschen Belastungen wie beispielsweise an der Wirbelsäule entstehen

Clan-Teamtraining

Materialien: Siehe Einzelbeschreibungen der Übungen!

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Siehe Einzelbeschreibungen der Übungen!	Siehe Einzelbeschreibungen der Übungen!

Beschreibung

Die folgenden Übungen sind in erster Linie gruppendynamische Übungen, die in Anlehnung an das „Project – Adventure“ Konzept in Wellenform aufeinander folgen. Jede dieser Welle besteht aus einem Briefing, in dem die Übung vorgestellt wird und der Fokus der Gruppe auf einen bestimmten Aspekt gelegt wird, der Aktion selbst, sowie einer Reflexionsphase. Die Übungen sind einfach, lassen aber viel Raum zum Planen und Handeln.

Am Beginn wird der Fokus der SchülerInnen auf die Zusammenarbeit in der Gruppe gelegt, dies kann etwa mit folgenden Worten initiiert werden:
„Eure Clans werden im Laufe der Woche zahlreiche Abenteuer bestehen und knifflige Aufgaben lösen müssen. Dafür ist es wichtig, dass ihr in eurem Team gut zusammenarbeitet und die Stärken jeder Person nützt. Deshalb gibt es für die Clans als erstes ein Teamtraining, bei dem ihr lernen sollt, eine gestellte Aufgabe gemeinsam zu lösen.“

Die Übungen werden im Folgenden mit möglichen Zielen und Reflexionsfragen einzeln erläutert und beschrieben:

Zusammengeschnürt: Abbau von Berührungsängsten, Kommunikation

Gruppe auf der Slackline: Kommunikation, Problemlösung und Rollenwahrnehmung

Die Insel: Kommunikation, Problemlösung, bewusstes Einnehmen von Rollen


Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Die Übungen sind so aufgebaut, dass die Aufmerksamkeit mehr und mehr auf die Wahrnehmung von Gruppenprozessen gelegt wird, und die SchülerInnen nach und nach mit der eigenen Rolle in ihrem Clan konfrontiert werden.

Zusammengeschnürt

(mod. nach Reiners 2003, S.94)

Materialien: Für jeden Clan ein Seil mit mindestens 3m Länge; mehrere längere Seile um ein „Labyrinth“ zu spannen

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Kommunikative Kompetenzen: Finden von Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation; Diskussion in der Gruppe Soziale Kompetenzen: Abbau von Berührungängsten; Förderung von Problemlösungskompetenzen in der Gruppe	 ① Erleben des Waldes als Lernraum

Beschreibung

Diese Übung wird wiederum mit einer kurzen Geschichte eingeleitet, die in etwa wie folgt lauten kann:

„Euer Clan wurde gefangen genommen. Ihr werdet gefesselt und die Augen wurden euch verbunden. Einem oder einer von euch ist es gelungen, die Augenbinde abzustreifen. Dies ist die einzige Person die etwas sieht. Euer Ziel ist es so schnell wie möglich aus dem Labyrinth zu fliehen, und dabei so leise wie möglich zu sein. Ihr werdet alle zu einem Paket zusammengeschnürt. Ihr habt jetzt einige Minuten Zeit, euch eine Strategie zu überlegen, wie ihr möglichst lautlos den richtigen Weg finden könnt und zu entscheiden, wer von euch ohne Augenbinde bleibt.“

Wenn die Gruppe bereit ist, werden allen Teilnehmenden, bis auf die sehende Person die Augen verbunden. Die Gruppe wird zum Startplatz geführt, an dem sich die Teilnehmenden möglichst eng aneinander aufstellen müssen und alle mit einem Seil zusammen geschnürt werden. Das „Labyrinth“ wurde während der Vorbereitungszeit der Clans von den Lehrpersonen errichtet. Dafür wird mit den Seilen zwischen den Bäumen ein schmaler Weg gespannt, dem die Gruppe folgen soll.

Für die anderen beiden Clans wird jeweils ein ähnlicher Parcours errichtet, so dass alle Gruppen gleichzeitig starten können. Jede Gruppe wird von einer Lehrperson betreut.

Diese Übung wird am Schluss in der gesamten Gruppe reflektiert. Die Leitfragen orientieren sich an den oben genannten Zielen:

- Wie seid ihr an die Problemstellung herangegangen?
- Wie habt ihr während der Übung miteinander kommuniziert?
- Was hat gut/weniger gut funktioniert?
- Was muss euer Clan anders machen, damit schwierigere Aufgaben in Zukunft gelöst werden können?
- Hat sich jemand während dieser Übung unwohl gefühlt, und warum?

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Bei der Auswahl des Spielgeländes ist zu berücksichtigen, dass keine Abgründe, Felsen oder gefährlich hereinragende Äste die Spielenden gefährden. Wenn die betreuende Lehrperson eine Gefahr für die SchülerInnen wahrnimmt wird das Spiel sofort pausiert oder abgebrochen.

Slackline Parcours

Materialien: Drei Slacklines, eventuell zusätzliches Material zum Spannen und Absichern

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Soziale Kompetenzen: Wahrnehmung von Rollen; Förderung von Problemlösungskompetenzen in der Gruppe Kommunikative Kompetenzen: Diskussion und Planung in der Gruppe	☞ Wahrnehmen der Natur als Lernort ☞ Thematisieren eines achtsamen Umganges mit der Natur

Beschreibung

Im Wald wird ein Slackline Parcours aufgebaut, für den mehrere Slacklines hintereinander gespannt werden. Hierbei werden die Slacklines so gespannt, dass am Beginn eine relativ kurze Distanz von ca. fünf Metern gewählt wird, die zweite Slackline über ca. sieben bis zehn Meter gespannt wird und die dritte Slackline die längste Distanz von mehr als zehn Metern überbrückt. Die Slacklines werden dabei sehr niedrig, also in etwa auf Kniehöhe gespannt.

Vor der Übung werden alle SchülerInnen versammelt. Sie werden in etwa wie folgt auf den Slackline Parcours eingestimmt:

„Auf seiner Reise gelangt euer Clan zu einer weiten Schlucht. Zum Glück haben die Stämme die vor euch hier waren, Seilbrücken hinterlassen. Ihr müsst nun als Clan versuchen auf die andere Seite zu gelangen. Dabei müssen alle Mitglieder eures Clans ständig miteinander in Berührung sein. Die beiden Gruppen die nicht an der Seilbrücke beschäftigt sind, sind für die Sicherheit des balancierenden Clans verantwortlich. Der Clan der Walddläufer und Walddläuferinnen beginnt und hat 15 Minuten Zeit, sich eine Strategie zu überlegen. Die beiden anderen Clans nützen diese Zeit, um ein Sicherheitskonzept zu überlegen, mit dem die Sicherheit der balancierenden Gruppe gewährleistet werden kann. Es muss sichergestellt werden, dass jede Person, die freiwillig oder unfreiwillig von der Seilbrücke absteigt sicher auf ihren Füßen landet.

In jedem Clan gibt es ganz unterschiedliche Charaktere – es gibt Häuptlinge, die Entscheidungen treffen wollen, es gibt friedvolle Krieger und Kriegerinnen, die die eigenen Ideen hinten anstellen und alle Kräfte zum Wohl des Stammes einsetzen, es gibt Personen die frischen Wind und Ideen bringen und viele mehr. Konzentriert euch in dieser Übung genau darauf, was eure eigene Rolle in eurem Clan sein könnte.“

Mit diesem letzten Satz, der im Laufe der Übung auch wiederholt werden kann, soll der Fokus der SchülerInnen bei dieser Übung auf die Wahrnehmung unterschiedlicher Rollen in der Gruppe, insbesondere der eigenen gelegt werden.

Nachdem jeder Clan an der Reihe war, gibt es eine Reflexionsrunde. Dafür werden wiederum alle SchülerInnen versammelt. Der Fokus der Reflexion liegt auf den oben genannten Zielsetzungen, also der Kommunikation und der Problemlösekompetenz, sowie der Rollenwahrnehmung.

- Was war deine Aufgabe in dieser Übung
- Wer hat in der Gruppe welche Aufgabe in der Planung/Ausführung übernommen?
- Wie habt ihr euch auf eine Strategie geeinigt?

Zusätzlich soll in der Abschlussbesprechung die Natur als Ort dieser Übung thematisiert werden:

- Seht euch die Halterungen an den Bäumen genau an! Bei allem was man draußen unternimmt ist wichtig darauf zu achten, dass die Natur keinen Schaden nimmt!

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Die Slacklines sollten über weichem Waldboden gespannt werden. Sämtliche potenziell gefährlichen Äste, Steine oder ähnliches sollten vor Beginn der Übung beseitigt werden, um ein sicheres Absteigen von der Slackline zu gewährleisten.

Insel	(mod. nach Reiners, 2003, S.91)
Materialien: Pro Clan ein Seilstück um eine Fläche am Boden abzugrenzen	

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Soziale Kompetenzen: Förderung von Problemlösungskompetenzen in der Gruppe; Abbau von Berührungsängsten Kommunikative Kompetenzen: Diskussion und Planung in der Gruppe	① Der ökologische Fussabdruck ☞ Wahrnehmen der Natur als Lernort

Beschreibung
<p>Jeder Clan erhält ein Seilstück und die folgende Aufgabe: <i>„Ihr sollt selbst eine Strategie finden, wie euer gesamter Clan auf einer möglichst kleinen Insel Platz hat. Ihr könnt die Größe der Insel selbst wählen – legt einfach mit dem Seil einen Ring. Nicht erlaubt ist es, dass sich Personen horizontal aufeinander legen, da dadurch ein hoher Druck für die unterste Person entstehen kann. Ihr habt 15 Minuten Zeit, euch eine Strategie zu überlegen und euch auf eine möglichst kleine Insel zu einigen. Der Versuch zählt als erfolgreich, wenn alle im Clan für mindestens 10 Sekunden auf der Insel Platz haben.“</i></p> <p>Nach dieser ersten Runde werden alle SchülerInnen versammelt – es folgt eine kurze Reflexionsphase in der Großgruppe, bei der der Fokus auf folgenden Fragen liegt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was hat gut funktioniert? - Was hat in der Gruppe weniger gut funktioniert? - Wer hat das Gefühl gehabt, dass seine Ideen in der Gruppe nicht berücksichtigt wurden und warum? - Wie hat sich eure Gruppe auf die Größe der Insel geeignet? - Wer hatte in der Gruppe welche Funktion (bzw. Aufgabe oder Rolle)? <p>Anschließend folgt eine Neuplanungsphase, in der jeder Clan die Möglichkeit bekommt, eine neue Strategie zu überlegen und eine neue Inselgröße zu wählen und das erreichte Ergebnis zu verbessern. Nach der zweiten Runde erfolgt die Reflexion in den 3 Clangruppen, wobei jeweils eine Lehrperson die Reflexion in jeder Gruppe leitet. Der Fokus der Reflexionsfragen sollte auf den vorher festgelegten Zielen der Übung liegen, also beispielsweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie haben eure Clanmitglieder miteinander gesprochen? - Wie wurde nach Lösungen gesucht? - Wer hat was eingebracht, bzw. auch einbringen dürfen? - Wer fühlt sich wohl/weniger wohl in dieser Gruppe und woran liegt das? - Was kann in der Gruppe verändert werden, dass jede Person ihren Platz hat? <p>Diese Übung eignet sich hervorragend für die Thematisierung des <i>ökologischen Fußabdrucks</i>: <i>„Stellt euch vor diese Insel ist die Erde. Wofür braucht man Platz auf dieser Erde? Für die Erfüllung der Bedürfnisse, je mehr Bedürfnisse, desto mehr Platz.“</i> Den SchülerInnen wird erklärt, dass die Amerikaner und Westeuropäer viel mehr Platz auf einer Insel verbrauchen, als ihnen eigentlich zusteht, und dadurch kaum Platz für Menschen in Entwicklungsländern bleibt. Darunter leidet neben vielen Menschen auch die Natur massiv. Ein Clan wird aufgefordert sich noch einmal auf einer Insel zu versammeln, nur diesmal wird im Vorfeld eine Person ausgewählt, die versuchen soll, möglichst viel Platz für sich zu beanspruchen.</p>

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise
Es muss sichergestellt werden, dass sich die SchülerInnen nicht aufeinander legen da sonst der Druck auf die unten liegende Person zu groß werden kann. Bei Pyramiden sollte darauf geachtet werden, dass keine Person über Kopfhöhe gehoben und gehalten wird. Vielseitige Informationen zum ökologischen Fussabdruck finden sich im Internet.

Kleine Partner- und Gruppenübungen

Materialien: keine

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Fachkompetenzen: Kennenlernen einfacher kräftigender Übungen; lockere, vielseitige Bewegung</p> <p>Soziale Kompetenzen: Im Team eine gestellte Aufgaben lösen; Aufbau einer Vertrauensbalance</p> <p>Personale Kompetenzen: Selbstwahrnehmung in der Gruppe</p>	-

Beschreibung

Am Beginn stehen alle SchülerInnen locker in einem Kreis. Auf Anweisung der Lehrperson gehen sie langsam und locker kreuz und quer durcheinander ohne dabei eine andere Person zu berühren. Die Lehrperson gibt dafür die Anweisung: „*Bleibt bei der Übung mit der Aufmerksamkeit ganz bei euch selbst.*“

Zwischen den folgenden Übungen gibt es immer eine Sequenz des durcheinander Gehens bzw. Laufens wobei die Intensität bis zum Schluss sukzessive gesteigert wird und die Aufmerksamkeit langsam vom Individuum zu den Anderen wandern sollte.

Für die Übungen sucht sich, wenn nicht anders beschrieben jede Person schnell eine/n PartnerIn aus der Gruppe.

- 1) Die beiden Personen lehnen sich aneinander. Jede/r ist mit dem Fokus bei sich selbst und achtet darauf, dass die Position für einen selbst möglichst gemütlich ist.
- 2) Wiederum lehnen sich die Personen aneinander, diesmal allerdings mit dem Fokus, der anderen Person eine möglichst gemütliche Position zu ermöglichen.
- 3) Die Übenden reichen einander über dem Kopf die Hände und versuchen mit den Füßen möglichst weit nach hinten zu gehen. Dabei soll eine intensive Körperspannung aufgebaut und wahrgenommen werden.
- 4) Als nächstes sollen sich die beiden Personen mit dem Rücken aneinander lehnen und in dieser Position versuchen, einige Kniebeugen gemeinsam zu machen.
- 5) Jede/r der beiden versucht die andere Person mit der Hand zu berühren, ohne selbst von der anderen Person berührt zu werden
- 6) In Liegestützposition versucht jede/r eine Hand der andern Person abzuschlagen, ohne selbst erwischt zu werden.
- 7) Eine Person versucht die andere zu fangen. Wird man erwischt dreht man sich einmal um 360° im Kreis und ist der/die neue FängerIn. Kein Laufen, nur Gehen ist erlaubt!
- 8) Alle SchülerInnen stehen wieder in einem großen Kreis. Alle schließen die Augen und versuchen mit geschlossenen Augen auf die gegenüberliegende Seite des Kreises zu gelangen.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Achtung: bei der Liegestützposition auf die korrekte Körperspannung und –haltung achten (der Rücken darf nicht durchhängen!)

Fuchsschritt und Eulenblick

(mod. nach Young, et. al, 2008, S.227)

Materialien: keine

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Personale Kompetenzen: Bewusste Sinneswahrnehmung	☞ Steigerung der Aufmerksamkeit und bewusste Wahrnehmung der Natur

Beschreibung

Die SchülerInnen werden jeweils mit einer kleinen Geschichte auf die Übungen eingestimmt:

Fuchsschritt: „Die Indianer Nordamerikas waren wahre Meister der lautlosen Fortbewegung. Sie konnten sich in der Natur bewegen, ohne dabei Geräusche zu machen. Die Techniken dafür haben sie sich bei den Füchsen abgeschaut“

Der Fuß wird mit der Außenkante aufgesetzt und nach innen abgerollt. Erst wenn die Fußsohle den Boden berührt, wird das Gewicht auf diesen Fuß verlagert. Die Füße werden dabei stets in einer Linie hintereinander aufgesetzt, wie es auch beim Fuchs zu beobachten ist.

Eulenblick: „Für die Naturvölker war es wichtig, stets aufmerksam zu sein und alles rundherum wahrzunehmen – gibt es doch in der Natur genügend Gefahren. So war es wichtig, alles im Blickfeld bewusst aufzunehmen.“

Die SchülerInnen werden aufgefordert, die Arme nach links bzw. rechts auszustrecken und dann die Finger zu bewegen. Die Arme werden dann vor den Körper so weit zusammengeführt, bis die Finger im Blickfeld auftauchen. Das gleiche wird mit einem Arm oben und unten wiederholt. Diese Übung zeigt den SchülerInnen, wie groß ihr Blickfeld und damit ihr visueller Wahrnehmungsbereich eigentlich sind.

Rehohren: „Genau so wichtig war es, alle Geräusche rundherum intensiv wahrzunehmen. Mögliche Warnrufe von Vögeln konnten über Leben und Tod Entscheiden“.

Die SchülerInnen sollen die Hände zu Schalen formen und wie einen Trichter ans Ohr halten. Dadurch kann die auditive Wahrnehmung unterstützt und bewusst gemacht werden.

Anschließend sollen die SchülerInnen versuchen, die Übungen zu verbinden und mit möglichst „wachen Sinnen“ durch den Wald zu schleichen.

Am Schluss werden die SchülerInnen aufgefordert, diese Übungen im Laufe der Woche öfters zu wiederholen und zu versuchen, sie so gut wie möglich in den Alltag einfließen zu lassen. Dadurch soll eine gesteigerte Aufmerksamkeit und ein größeres Bewusstsein für die Natur rundherum geschaffen werden. Die Übungen können um andere Sinneswahrnehmungen und Tiere erweitert werden.

Tatort: Müllabladung

Materialien: Säcke mit unterschiedlichem Müll

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Methodenkompetenzen: Anwenden der bereits erlernten Problemlösungskompetenzen Kommunikative Kompetenzen: Planung und selbstständige Reflexion in der Gruppe	👁 ⓘ Aufzeigen einer speziellen Umweltproblematik

Beschreibung

Die SchülerInnen arbeiten in dieser Übung in ihren Clangruppen zusammen. Die Aufgabenstellung lautet:

„In diesem Wald wird von einer unbekannten Person immer wieder verbotener Weise Müll abgeladen. Eure Aufgabe ist es möglichst viel über diese Person und die Umstände des Müllabladens herauszufinden. In einer Stunde kommt sie mit dem Auto in den Wald. Ihr müsst euch einen Plan überlegen, wie ihr möglichst ungesehen und lautlos zu dieser Stelle kommt, und möglichst vielseitige Informationen sammelt. Ihr habt eine halbe Stunde Zeit, in eurem Clan die Mission zu planen. Ihr habt heute schon einige Male in der Gruppe zusammengearbeitet – versucht das was ihr daraus gelernt habt gleich umzusetzen. Wichtig ist bei der Mission folgendes: Ihr müsst unbemerkt miteinander kommunizieren und die ganze Gruppe muss einander stets im Blick haben. Keine Person darf bei der Mission bemerkt werden – weder von der verdächtigen Person, noch von den anderen Clans. Für den Fall dass jemand bemerkt wird, müsst ihr euch einen Rückzugsplan überlegen, doch bedenkt, die Gruppe muss einander stets im Blickfeld behalten, keine und keiner von euch ist alleine unterwegs. Zusätzlich sind irgendwo am Tatort wichtige Informationen für euren Clan versteckt, diese müsst ihr auch finden.“

Die Lehrpersonen gestalten einen „Tatort“. Eine oder mehrere Personen laden im Wald Müll ab. Dabei gilt es kreativ zu sein und möglichst auffällige Personen zu spielen, die sich gut eine halbe Stunde im Wald aufhalten und unterschiedliche Dinge machen (wie beispielsweise aus einer Dose trinken, mit dem Handy telefonieren, etc.) damit die SchülerInnen viel zu erforschen und zu merken haben. Irgendwo wird für jede Gruppe ein Kuvert mit einigen Sammelkarten versteckt. Wichtig ist, dass der Name des Clans auf dem jeweiligen Kuvert steht und die Gruppen dazu angehalten werden, nur das eigene Kuvert mitzunehmen.

Nach der Übung wird die Mission zunächst in der Großgruppe unter der Leitung der Lehrperson reflektiert. Im Anschluss hat jeder Clan 15 Minuten Zeit die Mission zu reflektieren und auszuwerten.

- Wie habt ihr eure Mission geplant?
- Was hat gut funktioniert? Was hat weniger gut funktioniert?
- Ist die Zusammenarbeit in der Gruppe besser geworden?

Die Umweltthematik wird in der darauf folgenden Übung „Müll-Rollenspiel“ aufgegriffen und bearbeitet.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Wenn die „verdächtige Person“ mit einem Auto zum Tatort anreist, ist der Zufahrtsweg vorher als absolute „Betreten verboten – Zone“ zu deklarieren. Zudem muss mit dem Auto im Schrittempo gefahren werden. Eine Alternative wäre, dass die Person mit Müllsäcken am Rücken in den Wald geht oder mit einem Fahrrad mit Anhänger kommt.

Rollenspiel Müllabladung

Materialien: Kleine Zettel, mit denen den SchülerInnen eine Identität und eine Situation zugeteilt wird

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Kommunikative Kompetenzen: Förderung von spontanem interagieren, aktivem zuhören und sprechen</p> <p>Soziale Kompetenzen: Gemeinsamer kreativer Prozess; Abstimmen der eigenen Rolle auf die anderen</p>	<p>✋ Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten</p>

Beschreibung

Nach dem Spiel „Tatort: Müllabladung“ soll diese Übung der Reflexion und der Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten dienen.

Zunächst werden in einem großen „Rat der Weisen“, einem großen Kreis in dem alle Clans vertreten sind, mögliche Auswirkungen des Müllabladens im Wald überlegt und diskutiert. Dann wird das nächste Spiel vorgestellt: Jede/r SchülerIn zieht einen Zettel, auf dem eine Zahl (von 1-6), eine Situation und eine Identität steht. Die SchülerInnen mit den gleichen Zahlen sollen gemeinsam ein Improvisationstheater durchführen und dabei die auf dem Zettel festgehaltene Identität annehmen. Die SchülerInnen machen einen großen Kreis. In der ersten Runde spielen nur die Personen der Szene 1 miteinander, in der zweiten Runde die Personen mit der Szene 2 und so weiter. Jede Runde wird von den ZuseherInnen mit großem Applaus belohnt. Danach müssen die ZuseherInnen versuchen, die Szene und die beteiligten Identitäten zu erraten.

Mögliche Szenen und Identitäten:

- Szene 1:** Ein Mitarbeiter einer Firma lädt Fässer mit Altöl in der Nähe eines Teiches ab.
Charaktere: Giftabladern, Umweltbewusste/r FischerIn, Sprechendes Reh, FörsterIn der/die von der Firma Geld bekommt um die Vorgänge zu vertuschen.
- Szene 2:** Eine alte Frau wirft den gesamten Müll in eine Tonne ohne ihn zu trennen. Charaktere: Alte Frau, unfreundlicher Mitarbeiter der Müllabfuhr, Sohn/Tochter der Frau (verteidigt die alte Frau), PolizistIn
- Szene 3:** Ein Pärchen, das wild campt wäscht sich mit Shampoo im Bach.
Charaktere: Camper, Camperin, Umweltbewusste/r JoggerIn, sprechender Fisch
- Szene 4:** Ein/e TouristIn macht ein Picknick im Wald, steht auf, will gehen und seinen/ihren gesamten Müll im Wald zurück lassen. Ein/e Umweltaktivistin beobachtet ihn/sie dabei
Charaktere: TouristIn, UmweltaktivistIn, sprechende Krähe, sprechender Baum
- Szene 5:** Ein Bauerspärchen spritzt ihre Pflanzen mit einem giftigen Pflanzenschutzmittel, direkt neben einem Urwald. Dabei werden sie von einem Förster beobachtet.
Charaktere: Bauer & Bäuerin, Förster, sprechender Igel,
- Szene 6:** Ein/e MalerIn wäscht die Pinsel mit giftiger Farbe an einem Fluss. Daneben möchten gerade zwei Wandersleute aus dem Fluss trinken.
Charaktere: MalerIn, WanderIn 1 & 2, sprechender Baum am Ufer

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Vor jeder Runde sollten alle Beteiligten gefragt werden, ob die eigene Identität und die zu spielende Situation klar ist.
Wenn möglich sollten für die erste Runde SchülerInnen auswählen werden, die keine Probleme haben, vor der Klasse zu sprechen.

Sitzplatz suchen & kleine Karte anfertigen

(mod. nach Young, et. al, 2008, S.221)

Materialien: Papier und Stift

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Personale Kompetenzen: Förderung der bewussten Sinneswahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> 👁️ Bewusste Wahrnehmung der Natur, Aufbau einer Beziehung zur Natur 📍 Bewusste Wahrnehmung einiger markanter Arten

Beschreibung

Zunächst werden alle SchülerInnen versammelt. Die Übung wird in etwa mit folgenden Worten eingeleitet und erklärt:

„Jeder Indianer und jede Indianerin Nordamerikas hatte einen ganz besonderen Platz in der Natur, den sie jeden Tag besuchten. Es war für sie ein heiliger Ort, an dem sie viel über die Pflanzen und die Tiere, über die Wolken und den Wind und über sich selbst lernten.

Jede und jeder von euch soll sich nun genau so einen Platz suchen. Lasst euch dafür von eurer inneren Stimme leiten und sucht einen Platz aus, der euch besonders gefällt. Wichtig ist, dass ihr von eurem Platz aus keine andere Person sehen könnt. Setzt euch an eurem Platz nieder, schließt eure Augen und atmet ein paar Mal tief durch. Öffnet dann die Augen wieder und versucht euren Platz genau wahrzunehmen: Welche Pflanzen könnt ihr sehen, welche davon kennt ihr schon? Gibt es Tiere die ihr von eurem Platz aus sehen oder hören könnt, wie beispielsweise Vögel oder Insekten? Welche markanten Bäume wachsen an eurem Platz? Bleibt so lange an eurem Platz bis ihr meinen Pfiff (oder ein anderes vereinbartes Zeichen) hört. Dann kommt wieder hierher zurück.“

Wenn die SchülerInnen zurückkommen erhält jede/r ein Blatt Papier und wird aufgefordert, eine möglichst genaue Skizze vom eigenen Platz und dem Weg dorthin anzufertigen.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Wenn es in der Nähe des Lagers potenzielle Gefahren, wie eine steil abfallende Felswand oder ähnliches gibt, sollte dieser Bereich von der Übung ausgenommen werden.

Nature Recycle Circus

Materialien: Unterschiedlicher Müll aus dem Nachmittagsspiel – bei der Zusammenstellung kann man schon an Möglichkeiten für Zirkusgeräte denken: Alte Strumpfhosen um „Pois“ herzustellen, Dinge zum Jonglieren und so weiter

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Soziale Kompetenzen: Planung einer gemeinsamen Darbietung</p> <p>Kommunikative Kompetenzen: Kommunikation in der Planung; Präsentation der eigenen Darbietung</p> <p>Fachkompetenzen: Überlegen und Ausführen kreativer und vielfältiger Bewegungen</p>	<p>👉 Kreatives Recycling als Alternative zur „Wegwerfgesellschaft“</p> <p>👁 Förderung umweltbewusster Kreativität</p>

Beschreibung

Alle SchülerInnen werden in einem Kreis versammelt. In der Mitte liegt der Müll aus dem Nachmittagsprogramm (Tatort: Müllablagerung). Es folgt ein kurzer Input zur richtigen Müllentsorgung mit dem Hinweis, dass vieles noch auf kreative Art weiter verwendet werden kann. Hier bietet sich auch eine kurze Thematisierung der Probleme unserer Wegwerfgesellschaft an. Anregungen dazu bietet beispielsweise „The story of stuff“ (<http://thestoryofstuff.de/>).

Die SchülerInnen werden aufgefordert, in ihren Clans eine Zirkusshow für den Abend vorzubereiten. Sie dürfen dabei die unterschiedlichsten Materialien nutzen. Jede Gruppe soll ein Programm von 20 Minuten Dauer kreieren. Jeder Gruppe steht eine Lehrperson als RatgeberIn zur Seite. Die Vorbereitungszeit beträgt eine Stunde. Der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt, auch eine „Müll-Mode-Schau“ kann Teil der Show sein.

Die Show: Jede Gruppe präsentiert ihre Show. Die übrigen SchülerInnen sind das Publikum.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Wenn die SchülerInnen einfache Akrobatik und PartnerInnen-Übungen in ihre Show einbauen wollen, sollte eine Lehrperson sie bei der korrekten Ausführung unterstützen.

Am Ende der Show wird gemeinsam der ganze Müll gesammelt, überlegt was noch gebraucht wird und der Rest richtig sortiert.

Story of the Day – Circle

(mod. nach Young, et. al, 2008, S.224)

Materialien: Talking Stick (verzierter Holzstab oder ähnliches)

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Emotionale Kompetenzen: Bewusstmachen der persönlichen, emotional wichtigen Erlebnisse des Tages</p> <p>Kommunikative Kompetenzen: Sich selbst vor der Gruppe präsentieren</p>	<p>👁 Erneutes Thematisieren von Nachhaltigkeit</p> <p>👁 Vorbildwirkung durch Betroffenheit der Lehrperson</p>

Beschreibung

Die SchülerInnen werden versammelt und sitzen in einem Kreis.

Zunächst wird den SchülerInnen ein bunter, mit Federn verzierter Stab als „Talking Stick“ vorgestellt. Im Kreis spricht stets nur die Person, die den „Talking Stick“ in der Hand hält. Jeden Abend trifft der Stamm zusammen, um einander die schönsten Geschichten des Tages noch einmal zu erzählen und gemeinsam dankbar zu sein, für die schönen und lehrreichen Momente, die der Tag mit sich gebracht hat.

In einer ersten Runde geht der „Talking Stick“ reihum und jede Person sagt kurz, wofür er/sie an diesem Abend besonders dankbar ist. Dies kann alles Mögliche sein, vom guten Essen über wertvolle PartnerInnen bei einer Übung bis hin zu besonderen Momenten. Den Anfang macht hierbei die Lehrperson.

Wenn der „Talking Stick“ wieder bei der Lehrperson angelangt ist, erzählt diese eine kurze Geschichte vom Tag. In dieser Geschichte wird ein Thema der Nachhaltigkeit, etwa die richtige Entsorgung des Mülls, respektive die Probleme unserer Wegwerfgesellschaft noch einmal erwähnt. Wenn sie fertig ist, legt sie den „Talking Stick“ in die Mitte des Kreises und gibt damit anderen Personen die Möglichkeit, den Stick zu holen und eine persönliche Geschichte zu erzählen.

Die SchülerInnen können nach einer erzählten Geschichte gefragt werden:

- Was könnt ihr daraus lernen?
- Was zeigt uns diese Geschichte?

Solche Fragen regen zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Geschehen an. (Wiederum sollte die Lehrperson nur eine Frage stellen, wenn sie den „Talking Stick“ in den Händen hält!)

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Sollte keine/r der SchülerInnen den „Talking Stick“ holen um eine Geschichte zu erzählen, ist es nach einiger Zeit gut, wenn eine zweite Lehrperson den „Talking Stick“ holt, eine eigene kurze Geschichte erzählt und die SchülerInnen noch mal dazu ermuntert, ihre Geschichten zu erzählen. Alternativ dazu kann der „Talking Stick“ auch reihum weiter gegeben werden, wobei entweder jede Person eine Geschichte erzählt oder nur die Personen die wollen.

Wichtig ist, dass sich auch die Lehrperson an die Vorgabe hält, nur dann zu sprechen, wenn sie den „Talking Stick“ in der Hand hält.

Animal Mind Forms: Mobilisieren

Materialien: Keine

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Personale Kompetenzen: Bewusstes Wahrnehmen des eigenen Körpers</p> <p>Fachkompetenzen: Schulung der Bewegungsvorstellung; Kennenlernen vielfältiger Bewegungen</p>	<p>① Kennenlernen einiger wichtiger Arten</p>

Beschreibung

Am Beginn steht eine einstimmende und inspirierende Geschichte für die SchülerInnen:
„Viele Naturvölker glaubten, dass die Tiere die besten Lehrmeister für Bewegungen sind. Aus diesem Grund übten sie sich jeden Tag darin, Bewegungen von Tieren nachzuahmen.“

Bei den Übungen sind der Kreativität keine Grenzen gesetzt. Idealerweise wird darauf geachtet, alle Gelenke nacheinander zu bewegen und dabei viele verschiedene Tiere nachzuahmen:

- 1) *Der **Luchs** streckt sich in der Morgensonne:* Die Arme werden hochgehoben und der ganze Körper gereckt und gestreckt.
- 2) *Die **Äskulapnatter** wird am Genick festgehalten und versucht sich zu befreien:* Der Kopf wird vor dem Körper nach links und rechts bewegt; Mobilisieren der Halswirbelsäule.
- 3) *Die jungen **Bussarde** plustern sich im Nest auf und schauen herum:* Kreisen der Schultern nach hinten, der Kopf wird dabei nach links und rechts gedreht.
- 4) *Der **Reiher** fliegt vom Wasser weg:* Ein wenig in die Knie gehen, die Arme seitlich vom Körper weg strecken und zuerst kleine und dann immer größere Kreise nach hinten machen.
- 5) *Die **Kräh**e fliegt über das Land:* Große Armkreise nach vorne.
- 6) *Der **Fischotter** schwimmt durch das Wasser:* 8er förmige Bewegungen des Beckens.
- 7) *Der **Fuchs** reibt seine Hüfte am Fels:* Auf einem Bein stehend, Kreisbewegungen der Hüfte der anderen Seite. (beidseitig durchführen)
- 8) *Die **Eule** fliegt in der Nacht rasch und lautlos durch den Wald:* Ein bisschen in die Knie gehen, die Hände auf die Knie legen und vorsichtig zuerst in die eine, dann in die andere Richtung kreisen.
- 9) *Der **Luchs** schleicht durchs Wasser und schüttelt dann seine Pfoten aus:* Auf allen 4en: Kreisförmige Bewegung in den Handgelenken, dann in den Fußgelenken.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Die SchülerInnen sollten immer wieder aufgefordert werden, sich das Tier und die Umgebung des Tiers intensiv vor dem geistigen Auge vorzustellen.

Animal Mind Forms: Kräftigen

Materialien: Keine

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Fachkompetenzen: Schulung der Bewegungsvorstellung; Kennenlernen einiger kräftigender Übungen</p> <p>Personale Kompetenzen: Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper</p>	<p>① Kennenlernen einiger wichtiger Arten</p>

Beschreibung

Nach den Mobilisationsübungen folgen ein paar kräftigende Übungen:

- 1) *Der **Feldhase** hoppelt neugierig durchs hohe Gras:* aus einer Hockstellung heraus ein kleines Stück nach vorne springen, zuerst setzen die Hände auf dem Boden auf, dann die Beine.
- 2) *Der **Feuersalamander** schleicht über den Waldboden:* In eine Liegestützposition gehen, rechter Arm und rechtes Bein sind gebeugt und die Hüfte ist nach rechts geknickt. Dann wird diese Körperseite gestreckt, die andere gebeugt, daraus ergibt sich eine Salamanderartige Fortbewegung.
- 3) *Zwei **Hirsche** kämpfen um ihr Revier:* Jeweils zwei Personen stehen einander gegenüber, strecken ihre Arme nach vorne aus und ergreifen die Hände der gegenüberstehenden Person. Nun versuchen sie die andere Person zurück zu drängen.
- 4) *Ein **Reh** flüchtet im hohen Gras:* Möglichst hohe, beidbeinige Sprünge.
- 5) *Ein **Mistkäfer** versucht wieder auf die Beine zu kommen:* Die SchülerInnen liegen am Rücken heben Oberkörper, Arme und Beine vom Boden weg und bewegen diese wechselseitig auf und ab.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Bei der Auswahl der Tiere und der Gestaltung der Übungen sind der Kreativität keine Grenzen gesetzt. Wichtig ist es, zuerst eine kurze Beschreibung der Tiere mit einigen interessanten Details zu geben.

Ökomemory

Materialien: Zweige, Blätter, Früchte und Blüten von unterschiedlichen Pflanzen der Umgebung; Kleine Steine oder ähnliches. Wenn vorhanden auch von Eichhörnchen abgeknabberte Fichtenzapfen.

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Soziale Kompetenzen: Förderung von Problemlösekompetenzen in der Gruppe Fachkompetenzen: Schulung der Merkfähigkeit; Herausforderung zum schnellen und ausdauernden Laufen	ⓘ Vermittlung von Artenkenntnis ⓘ Aufmerksame Wahrnehmung der Natur

Beschreibung

Die Lehrperson sammelt zunächst unterschiedliche Naturmaterialien der Umgebung. Der Fokus sollte hierbei auf verschiedenen Teilen von Pflanzen liegen, aber auch kleine Steine oder Spuren von Tieren, wie Federn oder ähnliches können verwendet werden.

Diese werden auf einem Tuch beliebig angeordnet und mit einem weiteren Tuch abgedeckt. Die SchülerInnen erhalten dann folgende Aufgabenstellung:

„Das Tuch wird für eine Minute weggenommen und unterschiedliche Materialien aus der Umgebung werden zu sehen sein. Ihr habt die Aufgabe euch die Materialien zu merken und so schnell wie möglich eine idente Anordnung zusammenzustellen. Dafür arbeitet ihr in euren Clans zusammen. Ihr habt fünf Minuten Zeit, euch einen Plan für diese Aufgabe zurecht zu legen.“

Nach der Planungszeit versucht jeder Clan, so schnell wie möglich eine Kopie der gesehenen Anordnung von Naturmaterialien zu erstellen.

Abschließend werden die SchülerInnen in der Großgruppe zu einer kurzen Reflexion versammelt. Folgende Leitfragen können verwendet werden:

- Wie hat eure Gruppe diese Aufgabe geplant und durchgeführt?
- Was hat gut/weniger gut funktioniert?
- Was war leicht zu finden, was schwer?
- Woran könnte dies liegen?
- Welche der Arten kennt ihr bereits?

Im Anschluss werden die Arten gemeinsam besprochen sowie mögliche Anwendungsmöglichkeiten der jeweiligen Pflanzen ergänzt.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Es sollten hier vorwiegend Arten verwendet werden, die auch auf den Sammelkarten wieder auftauchen.

Catch me if you can

Materialien: Keine

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Fachkompetenz: Üben von schnellem Reagieren und Laufen Soziale Kompetenzen: Lösen einer Aufgabe in der Gruppe	① Wiederholung vorher gelernten Arten

Beschreibung

Das Spiel findet in einem nicht allzu dichten Waldstück, mit freien Flächen dazwischen statt. Es sollte sich um einen Mischwald handeln, bei dem auf relativ engem Raum viele der vorher thematisierten Arten vorkommen.

Die SchülerInnen eines Clans sind die FängerInnen, die anderen flüchten. Das Spiel geht über drei Runden, vor jeder Runde darf sich jeder Clan kurz eine Strategie zu Recht legen. Die FängerInnen starten in einem gemeinsamen Feld mindestens 10 Meter von den anderen SchülerInnen entfernt.

Die Runde beginnt damit, dass die Lehrperson laut einen Artnamen (Beispielsweise Fichte, Buche, Ahorn), oder eine mit bestimmten Pflanzen assoziierte Eigenschaft (Nadelförmige Blätter, Schwarze Beeren, giftig) sagt. Die SchülerInnen müssen so schnell wie mögliche versuchen diese Art zu berühren, um sich dadurch in Sicherheit zu bringen. Die FängerInnen versuchen die anderen so schnell wie möglich zu fangen. Jede gefangene Person bringt einen Punkt für das Team der FängerInnen. Die Runde endet, wenn alle Personen entweder gefangen wurden oder sich in Sicherheit gebracht haben.

Jedes Team hat drei Runden Zeit, so viele Punkte wie möglich zu erzielen.

Um das Spiel schwieriger und gruppendynamisch herausfordernder zu machen, können die flüchtenden Teams mit Zusatzaufgaben belegt werden: Eine Person kann die Beine nicht bewegen, eine Person ist blind oder ähnliches.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Die Schwierigkeit der Aufgabenstellung kann je nach Wissensniveau der Kinder variieren – beschreibende Merkmale (z.B. nadelförmige Blätter) sind leichter zu suchen als spezielle Arten. Am schwierigsten sind mit Arten assoziierte Eigenschaften (z.B. Vitamin C haltig, giftig, etc.)

Das Spielfeld muss nach außen klar erkenntlich abgegrenzt sein.

Achtung: Im Spielfeld oder in der Nähe sollten sich keine gefährlichen Abhänge oder ähnliches befinden.

Orientierungslauf – Pflanzenrätselralley

Materialien: Bunte Markierungen für die Stationen, Stempel, Pflanzenkunde - Bücher

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Personale Kompetenz: Wahrnehmung der eigenen Leistungsfähigkeit</p> <p>Fachliche Kompetenz: Förderung der Grundlagenausdauer</p>	<p>① Vermittlung von Artenkenntnis</p>

Beschreibung

In einem größeren Waldstück werden verschiedene kleine Stationen versteckt. Dazu wird eine Karte angefertigt, auf der die einzelnen Stationen genau eingezeichnet sind. An jeder Station gibt es einen kleinen Stempel sowie eine zu lösende Aufgabe. Die SchülerInnen sollen die einzelnen Stationen finden, und die gestellten Aufgaben lösen. Die Stationen werden durchnummeriert und jeder Clan startet an einer anderen Stelle, so dass alle gleichzeitig unterwegs sein können. Die Gesamtdistanz der Runde sollte zwischen 3000 und 5000m betragen. Jedes Team erhält ein vorgefertigtes Blatt, auf das die Stationenstempel gedrückt, sowie Ergebnisse und Erkenntnisse eingetragen werden sollen. Für richtig gelöste Aufgaben erhält jedes Team am Schluss entsprechende Sammelkarten.

Aufgaben und Fragen an den Stationen (können beliebig erweitert werden):

- 1) Fichtenast und Tannenast, Bestimmungsbuch für Bäume: Beschreibt mindestens 3 Unterschiede zwischen den beiden Ästen. Worum handelt es sich? Was ist was?
- 2) Abbildung von nummerierten Früchten und dazugehörigen Bäumen: Welche Frucht gehört zu welchem Baum? Welche dieser Bäume könnt ihr von eurem Standort aus sehen?
- 3) Station direkt an einer Linde (oder alternativ dazu: Ast einer Linde mit Blättern zur Verfügung stellen), Buch über Heilpflanzen: Wie heißt diese Pflanze? Wofür kann diese Pflanze verwendet werden – eventuell Antwortmöglichkeiten vorgeben!
- 4) Wie viele verschiedene Pflanzen könnt ihr von eurem Standpunkt aus sehen?
- 5) Zwei verschiedene markierte Pflanzen (Hollunder und Haselnuss), Pflanzenbuch: Wie heißen die beiden Pflanzen? Betrachtet die Pflanzen und beschreibt mindestens 5 Unterschiede – Tipp: Nehmt nicht nur die Blätter sondern auch das Holz genau unter die Lupe? Welche der beiden Pflanzen enthält wertvolles Vitamin C?
- 6) Nennt mindestens 3 Pflanzen, die ihr in diesem Wald finden könnt und deren Beeren essbar sind. (Hollunder, Brombeere, Himbeere, Heidelbeere, Walderdbeere, etc.)
- 7) 3 verschiedene Blätter: Bergahorn, Spitzahorn und Feldahorn – Was haben diese Blätter gemeinsam? Was unterscheidet sie? Die drei Pflanzen sind miteinander verwandt – welcher gemeinsame Name fällt euch zu ihnen ein?

In einer Abschlussrunde können folgende Fragen für ein Richten der Aufmerksamkeit auf die Zielbereiche hilfreich sein:

- Wie ist es euch bei dieser Übung gegangen?
- Wie viele der Aufgaben hättet ihr selbst lösen können?
- Wie war die körperliche Anstrengung für euch? Hattet ihr das Gefühl schon nahe an eure Grenzen zu kommen?

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Damit sich die SchülerInnen nicht verirren sollte das Gebiet des Spiels nach außen deutlich abgegrenzt sein, beispielsweise durch Flüsse oder markante Wege, die auf keinen Fall betreten oder überquert werden dürfen.

5 Minuten Feuer

Materialien: 3 vorbereitete Feuerstellen, eine Packung Streichhölzer für jeden Clan

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Soziale Kompetenzen: Lösen einer Aufgabe in der Gruppe; Verteilung von Aufgaben	👁️ Rücksichtsvoller Umgang mit der Natur am Beispiel „Feuer in der Natur“

Beschreibung

Jeder Clan erhält eine Packung Streichhölzer und wird aufgefordert, so schnell wie möglich in einer vorbereiteten Feuerstelle ein Feuer zu entfachen, das dann mindestens 5 Minuten brennt. Dafür dürfen nur Materialien aus der Natur verwendet werden, Papier oder ähnliches ist verboten.

Jedes verwendete Streichholz gibt 30 Strafsekunden. Die Clans haben 10 Minuten Zeit die Aktion zu planen, in dieser Zeit darf kein Material beschaffen werden. Dabei werden sie zusätzlich aufgefordert, bewusst Aufgaben in der Gruppe zu verteilen. Dies kann etwa mit folgenden Worten sichergestellt werden:

„Für die Lösung einer solchen Aufgabe, kann es hilfreich sein, unterschiedliche Aufgaben zu verteilen. Nur wenn jede Person genau weiß, was sie zu tun hat, kann ein Team schnell und effizient handeln.“

Dann beginnt das Spiel und endet erst, wenn ein Clan es geschafft hat, ein Feuer zu entfachen und 5 Minuten am Brennen zu halten.

Im Anschluss an die Übung erfolgt eine Reflexionsrunde, bei der jeder Clan um die eigene Feuerstelle sitzt und von einer Lehrperson in der Reflexion begleitet wird. Folgende Fragen können bei der Reflexion hilfreich sein:

- Wie habt ihr die Lösung dieser Aufgabe geplant?
- Was hat gut/weniger gut funktioniert?
- Hattet ihr in der Gruppe bestimmte Aufgaben zu erfüllen?
- Wie wurden diese Aufgaben zugeteilt?
- Worauf muss man bei einem Feuer in der Natur achten?

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise



Die Feuerstellen müssen gut vorbereitet und abgesichert sein. Dafür empfiehlt es sich, zunächst alle brennbaren Materialien im Umkreis von mindestens 3 Metern vom Boden zu entfernen, eine Grube zu graben und den Rand dieser Grube mit Steinen auszulegen. Auch oberhalb der Feuerstellen dürfen keine Äste oder ähnliches hängen.

Im Anschluss an die Übung sollten die Gefahren eines Feuers im Wald thematisiert werden. Darüber hinaus können den SchülerInnen wesentliche Elemente einer sicheren Feuerstelle näher gebracht werden.

Was braucht man zum Überleben?

(mod. nach Young, et. al, 2008, S.344)

Materialien: Plakate, Stifte

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Kommunikative Kompetenzen: Diskutieren und Sammeln von Informationen in der Gruppe; Präsentation der Ergebnisse	  Bewusstmachen der Auswirkungen von Bedürfnissen und Verzicht auf die Umwelt

Beschreibung

Die SchülerInnen haben 20 Minuten Zeit, um sich gemeinsam in ihrem Clan zu überlegen, was ein Mensch zum Überleben im Wald braucht. Die Dinge sollten von den SchülerInnen je nach Wichtigkeit mit einer Nummer versehen werden – oberste Priorität erhält die Nummer Eins und so weiter. Weiters sollen sie sich Gedanken machen, wie die genannten Bedürfnisse im Wald gestillt werden könnten. Jeder Clan erhält dafür einen großen Bogen Papier, auf dem die Überlegungen festgehalten werden.

Die Clans präsentieren ihre Ergebnisse vor der Gruppe. Die Lehrpersonen nehmen diese Überlegungen auf und präzisieren sie:
Meistens wird dem Essen zu viel Bedeutung beigemessen.

Zum leichteren Verankern im Gedächtnis, kann man den SchülerInnen eine vereinfachte 3er Regel als Eselsbrücke mitgeben:

- Bis zu 3 Minuten ohne Luft
- Bis zu 3 Stunden ohne angemessene Wärme
- Bis zu 3 Tage ohne Trinken
- Bis zu 3 Wochen ohne Essen

Ganz wichtig ist ein geeignetes Biwak. In einer kalten Nacht kann man erfrieren, und ohne ausreichend Schlaf kann man die fürs Überleben wichtigen Aufgaben am nächsten Tag nicht bewerkstelligen. Oberste Priorität hat in einer Überlebenssituation also ein sicherer und warmer Schlafplatz.

An dieser Stelle kann noch einmal die Thematik des ökologischen Fußabdrucks vom Vortag aufgegriffen werden. Die SchülerInnen können sich überlegen, wie viele weitere Bedürfnisse sie in ihrem täglichen Leben haben, und was dies für die Ressourcen und die Natur bedeutet. Sie können auch aufgefordert werden, individuelle Listen mit Bedürfnissen anfertigen, und diese in ihrer Wichtigkeit reihen.

Auf was kann man verzichten und welche Vorteile hätte dies womöglich für die Umwelt?

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Die Person, die die Ergebnisse des eigenen Clans präsentiert, kann von der Lehrperson bestimmt werden. Damit können SchülerInnen, die Schwierigkeiten in der Präsentation haben gefördert werden. Die Präsentation kann auch in Zweiertteams stattfinden.

Biwakbau in den Clangruppen

Materialien: Laubreicher Mischwald als Standort

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Soziale Kompetenzen: Bewusstes Wahrnehmen von Funktionen in einer Gruppe Fachkompetenzen: Funktionelles Krafttraining beim Bau des Biwaks	👁 Aufbau einer Beziehung zur Natur, durch die Wahrnehmung derselben als Lebenswelt

Beschreibung

Jeder Clan erhält einen Platz zugewiesen, auf dem die Teilnehmenden ein Biwak errichten sollen, in dem eine oder zwei Personen eine Nacht sicher und warm verbringen können. Als Hilfsmittel erhalten sie ein Kuvert in dem ein Zettel mit einer groben Skizze und einigen hilfreichen Tipps enthalten ist. Anregungen und Ideen zum Thema Biwakbau finden sich im Internet, etwa auf folgender Homepage:
<http://www.wildernesscollege.com/debris-hut.html>

Für das Errichten des Biwaks muss die Gruppe zunächst Funktionen verteilen und der Lehrperson erklären, wer welche Funktion übernehmen wird:

- *BaumeisterIn:* trifft alle wichtigen Entscheidungen und ist dafür verantwortlich, dass alle Ideen der Einzelnen in den Überlegungen berücksichtigt werden.
- *Zwei HandwerkerInnen:* dürfen während der ganzen Aktion kein Wort sprechen und müssen alle Arbeiten erledigen, die ihnen aufgetragen werden.
- *Sicherheitsbeauftragte/r:* hat während der ganzen Übung die Aufgabe darauf zu achten, dass keine Person in irgendeiner Form gefährdet ist.
- *Zeitverantwortliche/r:* achtet darauf, dass die Aufgabe in der vorgegebenen Zeit verwirklicht wird
- *QualitätsprüferIn:* muss das Biwak auf seine Qualität, Stabilität, etc. prüfen

Tipps für die Gruppe:

- Das Biwak muss auch innen mit Laub ausgefüllt sein – für innen sollte das feinste und trockenste Material ausgewählt werden
- Ein Biwak kann nur warm halten, wenn der Eingang zugemacht wird
- Die Laubstreu außen sollte mindestens einen halben Meter dick sein.

Am Schluss wird die Aufgabe in den Clans reflektiert:

- Wie habt ihr die Aufgabe geplant?
- Wie habt ihr die unterschiedlichen Funktionen verteilt?
- Was hat euch bei der Ausübung eurer Funktion geholfen?
- Was hat euch bei der Ausübung eurer Funktion behindert?
- Welche Materialien habt ihr für das Biwak verwendet?
- Wisst ihr auch wie viele Pflanzenarten an eurem Biwak beteiligt sind?

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Jede Gruppe wird von einer Lehrperson betreut, die einerseits bei sicherheitsrelevanten Fragen zur Verfügung steht, und andererseits die Einhaltung der Funktionen immer wieder einfordert.

Sitzplatz: Sinnesmeditation

Materialien: eventuell Unterlegsmatten zum Sitzen

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Personale Kompetenzen: Förderung einer intensiven Sinneswahrnehmung	👁 Beziehungsaufbau zur Natur durch intensive Sinneswahrnehmung

Beschreibung

Zunächst leitet eine Lehrperson eine Sinnesmeditation für die ganze Gruppe an. Dies dient dem Kennenlernen der Technik. Einleitend wird gesagt, dass eine intensive Wahrnehmung mit allen Sinnen für alle Tiere, aber auch für die Naturvölker ein sehr wichtiger Bestandteil des Lebens ist.

Alle SchülerInnen suchen sich einen Platz, an dem sie gemütlich sitzen können. Sie werden aufgefordert ganz ruhig und entspannt zu atmen. Die weitere Meditation kann in etwa mit folgenden Worten angeleitet werden:

„Nehmt einen tiefen Atemzug und legt eure ganzen Gedanken und alles was euch beschäftigt in diesen Atemzug. Atmet aus und lasst eure Gedanken los. Nun macht euch wie bei der Übung am Nachmittag euer Blickfeld bewusst. Versucht alles rundherum mit den Augen wahrzunehmen, ohne euch dabei zu bewegen. Eure ganze Aufmerksamkeit ist bei dem was ihr seht. (einige Zeit verstreichen lassen)

Behaltet alles im Blick und öffnet nun gleichzeitig eure Ohren. Versucht alle Geräusche um euch herum intensiv wahrzunehmen: Das Singen der Vögel, das Flüstern des Windes, eure eigenen Atemzüge. (einige Zeit verstreichen lassen)

Ihr nehmt weiterhin mit den Augen und Ohren die Welt um euch herum intensiv wahr. Nun versucht weiter, alles intensiv zu spüren. Die Sonnenstrahlen in eurem Gesicht, eure Kleidung auf eurer Haut, die Temperatur. (einige Zeit verstreichen lassen.)

Nun versucht euch auf das zu konzentrieren was ihr riechen könnt – den Duft des Waldes, den Geruch des Bodens unter euch, die Blüten um euch herum. (einige Zeit verstreichen lassen)

Zu guter letzt versucht noch euch auf euren Geschmacksinn zu konzentrieren. Nehmt den Geschmack in eurem Mund wahr, vielleicht auch den Geschmack der in der Luft liegt. (einige Zeit verstreichen lassen)

Versucht nun ganz ruhig weiter zu atmen und alle 5 Sinne miteinander zu verbinden: Alles zu sehen (...), alles zu hören (...), alles zu fühlen (...), alles zu riechen (...) und alles zu schmecken (...).

Nun beginnt wieder ganz langsam euch zu bewegen, zuerst die Finger und die Zehen, dann die Arme und die Beine und zu guter letzt den ganzen Körper.“

Dann werden die SchülerInnen aufgefordert, zu ihrem persönlichen Sitzplatz zu gehen und dort noch einmal eine Sinnesmeditation selbstständig durchzuführen. Wenn sie damit fertig sind, sollen sie bis zu einem vereinbarten Zeichen an ihrem Platz bleiben, um die anderen nicht zu stören.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Die Zeit die den SchülerInnen am Sitzplatz gegeben wird hängt von der Konzentrationsfähigkeit ab – bei unruhigeren Gruppen sollte die Zeitspanne geringer gehalten werden.

Blind Drum Stalk

Materialien: Eine Trommel, Augenbinden für alle SchülerInnen (hier können auch Halstücher oder ähnliches verwendet werden)

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Emotionale Kompetenzen: Umgang mit Gefühlen wie Angst</p> <p>Personale Kompetenzen: Bewältigen einer individuell herausfordernden Aufgabe; Erleben der eigenen Person in einer Grenzsituation</p>	<p>👁 Beziehungsaufbau durch Kennenlernen des Waldes auf eine völlig neue Art und Weise</p>

Beschreibung

Für diese Übung sollte ein mit Büschen durchsetzter Mischwald ausgesucht werden, der keinerlei große Gefahren, wie steile Abhänge, oder ähnliches birgt. Eine Lehrperson positioniert sich unbemerkt auf einer kleinen Lichtung, in etwa 300 bis 500m Entfernung von den Teilnehmenden, so dass der Mischwald zwischen ihr und der Gruppe liegt. Auf ein vorher abgesprochenes Zeichen, etwa einen Pfiff, beginnt diese Person einen langsamen Rhythmus auf der Trommel zu spielen. Das Trommeln sollte laut genug sein um in der Entfernung von der Gruppe klar wahrgenommen zu werden.

Die SchülerInnen werden von einer zweiten Lehrperson mit einer Geschichte auf die folgende Übung eingestimmt – diese könnte in etwa wie folgt lauten:

„Die Naturvölker waren draußen in der Wildnis zu Hause. Sie konnten sich zu jeder Tages und Nachtzeit, bei jeder Witterung sicher und lautlos draußen bewegen. Dafür trainierten sie oft auch blind. Wenn ihr genau hinhört, könnt ihr den Herzschlag des Waldes hören.“

Lehrperson gibt das Signal für den/die TrommlerIn.

„Ihr sollt nun eure Augen verbinden und versuchen, mit verbundenen Augen zu der Quelle dieses Geräusches zu finden. Dies ist kein Wettrennen, ihr sollt nicht so schnell wie möglich dort ankommen, sondern möglichst lautlos.“

Die SchülerInnen die bei der trommelnden Person angekommen sind, werden von dieser leise dazu aufgefordert, die Augenbinde abzunehmen, Platz zu nehmen und still zu sein, bis alle SchülerInnen den Weg gemeistert haben.

Im Anschluss werden alle SchülerInnen in einem Kreis versammelt und aufgefordert, von ihren Erlebnissen aus dieser Übung zu berichten. Folgende vertiefende Fragen können hilfreich sein:

- Was war angenehm bei dieser Übung?
- Was war unangenehm?
- Was war es für ein Gefühl, bei der Trommel angekommen zu sein?
- Gibt es etwas, das euch Angst macht im Wald?
- Wie geht ihr mit dieser Angst um?

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Diese Übung kann den SchülerInnen ein intensives Erlebnis bringen und den Wald auf eine völlig neue Weise wahrnehmen lassen.

Story Of The Day - Rollenspiel

Materialien: Decke oder Stoff für einen improvisierten Vorhang, Sitzgelegenheiten

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Kommunikative Kompetenzen: Förderung von Sprache durch Improvisationstheater</p> <p>Soziale Kompetenzen: Kreatives Arbeiten in der Gruppe</p>	<p>👁 Wiederholung der wichtigsten Situationen des Tages</p>

Beschreibung

Die SchülerInnen werden in einem Kreis versammelt. Wie am Abend zuvor gibt es einen „Talking Stick“ und nur wer diesen in der Hand hält darf sprechen.

In einer ersten kurzen Runde darf jede Person kurz sagen, wofür sie an diesem Tag besonders dankbar ist.

Danach werden die SchülerInnen aufgefordert, in ihren Clangruppen gemeinsam zwei Situationen des Tages zu überlegen, die ihnen besonders in Erinnerung geblieben sind. Eine der beiden Situationen sollte etwas Lustiges sein, die andere etwas besonders Lehrreiches. Diese beiden Situationen sollen den anderen dann in Form eines kurzen Theaterstückes vorgespielt werden. Wichtig ist hierbei, dass jede Person bei einem der beiden Stücke spielen darf.

Die Lehrpersonen richten in der Zwischenzeit ein gemütliches Theater her. Hierfür sind ein Vorhang wichtig, sowie Sitzplätze für die ZuseherInnen.

Anschließend spielen die Clans abwechselnd ihre kurzen Situationen vor. Im Anschluss an jedes kurze Stück gibt es zunächst Applaus für die AkteurInnen und dann die Möglichkeit, kurz Fragen zu der gesehenen Situation zu stellen.

Kommen von Seiten der SchülerInnen keine Fragen, kann auch die Lehrperson Fragen zu den gesehenen Stücken stellen:

- Was war für euch das Lehrreiche an dieser Situation?
- Was können die ZuseherInnen daraus lernen?
- Was würdet ihr das nächste Mal in so einer Situation gleich bzw. anders machen?

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Die Lehrperson sollte darauf achten, dass wirkliche jede/r SchülerIn eine Rolle in einem der Stücke bekommt.

Vogelstimmenspiel

Materialien: Cd Player, Cd mit Vogelstimmen

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Soziale Kompetenzen: Schnelle und Effektive Zusammenarbeit in der Gruppe	① Kennenlernen einiger wichtiger Vogelarten

Beschreibung

Dieses Spiel wird direkt im Anschluss an die Tierformen gespielt. Es funktioniert nach dem „Feuer, Wasser, Sturm“ Prinzip, das heißt für jede der Vogelstimmen gibt es eine Aufgabe die erfüllt werden muss. Der Clan, der die Aufgabe als erstes erfüllt und dann auch noch den Namen des Vogels nennen kann, erhält einen Punkt. Am Ende bekommen die Clans für die gesammelten Punkte Sammelkarten der Vögel.

Folgende Vogelstimmen können mit Aufgaben verknüpft werden:

Bussard: Der Bussard braucht für die Jagd einen guten Überblick. Eine Person des Clans soll mit vereinten Kräften auf Schulterhöhe gebracht werden, und den Bussard Schrei mit der Stimme oder einem Pfiff nachahmen.

Buntspecht: Spechte nutzen das Trommeln zur Kommunikation: jede Person im Clan braucht einen kleinen Ast, dann versammeln sich alle um einen Baumstamm und trommeln mit den Ästen auf diesem.

Uhu: der Uhu ist die größte heimische Eulenart, der sich in erster Linie in der Dämmerung oder in der Nacht auf die Jagd begibt. Tagsüber versteckt er sich in Baumkronen oder Felsnischen: Der ganze Clan sollte sich so schnell wie möglich in der Umgebung verstecken.

Amsel: Der flötende Gesang der Amsel ist sehr angenehm, der Warnruf hingegen durchdringend: Wenn der Warnruf der Amsel ertönt, soll der Clan einen Kreis bilden mit den Blicken nach außen gerichtet, und bereit für einen möglichen Angriff sein.

Kohlmeise: Die Kohlmeise ist ein sehr häufiger Vogel. Beim Gesang der Kohlmeise sollte sich der ganze Clan zusammenfinden, locker beisammensitzen und belanglos plaudern.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Das Spiel kann beliebig um andere Vogelarten ergänzt werden. Prinzipiell empfiehlt es sich weniger und dafür markante Vogelarten zu wählen, um die SchülerInnen nicht zu überfordern.

Sitzplatz: Waldkonzert

(mod. nach Cornell, 2006, S.51)

Materialien: Jede Person braucht einen Stift und ein Blatt Papier

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Personale Kompetenzen: Lösen einer individuellen Aufgabe; Schulung der bewusster Sinneswahrnehmung</p> <p>Kommunikative Kompetenzen: Diskussion in der Gruppe; Präsentieren der Ergebnisse</p>	<p>🗣️ Kennenlernen und Formulieren wichtiger Funktionen des Waldes</p> <p>👁️ Beziehungsaufbau durch intensive Wahrnehmung der Natur</p>

Beschreibung

Die SchülerInnen bekommen zunächst die Aufgabe, 5 Minuten in ihren Clans zu überlegen, welche Funktionen ein Wald haben kann. Danach treffen alle in einem Kreis zusammen und die SchülerInnen präsentieren ihre Ergebnisse. Die Lehrperson greift die Ideen auf und ergänzt sie eventuell:

Die drei wichtigen Funktionen des Waldes sind:

- Schutzfunktion
- Erholungsfunktion
- Nutzfunktion

Als nächstes bekommt jede Person einen Stift und ein Blatt Papier und die Aufgabe, zum persönlichen Sitzplatz zu gehen (den jede Person am Tag zuvor gesucht hat) und zunächst einige Minuten ruhig zu sitzen und versuchen alles rundherum wahrzunehmen. Dann soll das Papier zur Hand genommen werden und in der Mitte ein Kreuz für die eigene Person gezeichnet werden. Dann sollen die Augen geschlossen werden und die Konzentration ganz beim Gehörsinn sein – alle Geräusche die wahrgenommen werden können sollen auf dem Blatt Papier festgehalten werden. Die SchülerInnen sollen einerseits überlegen, was das jeweilige Geräusch erzeugt und weiters jedes gehörte Geräusch einer der Waldfunktionen zuordnen.

Alle sollen bis zu einem vereinbarten Versammlungsruf an ihrem Platz bleiben um auch die anderen nicht zu stören. Nach ungefähr zehn Minuten versammelt die Lehrperson die SchülerInnen wieder. Die gehörten Geräusche werden gesammelt und besprochen.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Die Lehrpersonen können eventuell im Vorfeld ein Plakat vorbereiten auf dem die Unterschiedlichen Funktionen des Waldes mit ein paar Beispielen zu sehen sind. Informationen dazu finden sich in aktuellen Biologie Schulunterrichtsbüchern.

Einrichten eines Vogelfutterplatzes

(mod. nach Young, et. al, 2008, S.224)

Materialien: Fichtenzapfen, Erdnussbutter, verschiedene Samen

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Soziale Kompetenzen: Lösung einer Aufgabe in der Gruppe	👁 Wahrnehmen und Kennenlernen der Natur als Lebensraum für viele verschiedene Arten

Beschreibung

Nach dem Kennenlernen einiger Vögel und Vogelstimmen am Morgen und der voran gegangenen Wahrnehmungsübung, sollen die SchülerInnen nun in ihren Clans einen Platz zum Beobachten von Vögeln einrichten.

Die Übung kann mit folgenden Worten eingeleitet werden:

„Die Vögel sind das Warnsystem des Waldes. Wer sich mit den Vögel und ihren Stimmen gut auskennt, kann sehr genau sagen, wer oder was sich wo im Wald bewegt. Am meisten kann man über die Tiere lernen, wenn man sie beobachtet. Aus diesem Grund sollt ihr nun einen Platz einrichten, an dem ihr die Vögel besonders gut beobachten könnt.“

Die SchülerInnen bekommen Instruktionen, wie sie eine Futterstelle für Vögel einfach herstellen können: Fichtenzapfen werden mit Erdnussbutter bestrichen und anschließend in Samen gewälzt. Die Clans erhalten Materialien und sollen bei ihrem am Vortag errichteten Biwak selbstständig einen Platz zum Beobachten von Vögeln einrichten.

Abschließend werden die SchülerInnen zu einer kurzen Reflexionsrunde versammelt. Folgende Fragen können hierbei hilfreich sein:

- Was glaubt ihr, welche Vögel werden euer Angebot in Anspruch nehmen?
- Welche Vögel habt ihr in der Umgebung eures Platzes beobachtet? Könnt ihr diese Vögel beschreiben?
- Wie müsste euer Platz gestaltet sein, damit ihr die Vögel wirklich gut beobachten könnt?
- Was glaubt ihr ist die beste Zeit um Vögel zu beobachten? Zu welcher Zeit hört man die meisten Vogelstimmen?

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Die SchülerInnen dürfen zum Aufhängen der Vogelfuttervorrichtungen nicht zu hoch auf Bäume klettern!

Bussard und Feldmaus

Materialien: Offene und ebene Fläche

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<i>Personale Kompetenzen:</i> Erleben des eigenen Körpers in vielseitiger Bewegung	① Kennenlernen des häufigen Greifvogels Bussard

Beschreibung

Zunächst werden alle SchülerInnen in einem Kreis versammelt. In der letzten Aufgabe haben sie einen Vogelfutterplatz hergerichtet. Nun werden sie noch einmal gefragt, welche Vögel sie an diesen Futterplätzen erwarten würden. Dann werden sie weiter gefragt, welche Tiere diesen Vögeln wiederum gefährlich werden könnten. So werden sie langsam zum Thema Greifvögel weitergeführt.

Die bevorzugte Nahrung vom Mäusebussard, einem der häufigsten heimischen Greifvögel, sind Feldmäuse, wie der Name schon suggeriert. In diesem Spiel versucht ein Bussard eine Feldmaus zu erwischen.

Die SchülerInnen stellen sich in Reihen auf – bei 24 SchülerInnen etwa in 6 Reihen zu je 4 SchülerInnen. Die SchülerInnen stehen so weit auseinander, dass sie sich mit seitlich ausgestreckten Armen gerade berühren können. Die Reihen sind so weit voneinander entfernt, dass sich die SchülerInnen, wenn sie sich um 90° drehen wiederum mit ausgestreckten Armen berühren können, die Reihen jetzt also normal auf die ursprünglichen Reihen verlaufen. Eine Person ist die Feldmaus, eine zweite ist der Bussard. Der Bussard versucht die Feldmaus zu fangen, wobei beide immer nur außen herum und entlang der Reihen laufen dürfen. Wenn die Lehrperson wie ein Bussard pfeift, drehen sich die Personen um 90° und damit die Reihen ebenfalls.

Bussarde sind häufige Greifvögel und können an den meisten Orten in Österreich beobachtet werden. Sollte sich in dieser Woche die Gelegenheit ergeben einen Bussard im Flug, oder sogar bei der Jagd zu beobachten sollten die SchülerInnen unbedingt darauf hingewiesen werden.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Für das Spiel sollten folgende Punkte beachtet werden:

- Für eine langsame Steigerung der Intensität sollte das Spiel zunächst im Gehen gespielt werden.
- Um das Spiel auch für die übrigen SchülerInnen sportlich herausfordernd zu gestalten, können sie Zusatzaufgaben erfüllen, wie beispielsweise beidbeinig springen, oder ähnliches.
- Es können auch mehrere Feldmäuse zugleich am Spielfeld sein.

Clanmission: UHU

Materialien: Für jeden Clan: 1 gekochtes Hühnerei, 1 Bandschlinge, 1 Kübel, mindestens 8 Seilstücke mit je 5m Länge (z.B. zerschnittenes altes Kletterseil), ein „Uhuhorst“ (aus langem Gras, o.ä.), 1 längeres Seil (mind. 20m)

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Methodenkompetenzen: Umsetzung der gelernten Strategien zur Zusammenarbeit in der Gruppe</p> <p>Soziale Kompetenzen: Problemlösung in der Gruppe</p>	<p>① Thematisieren gefährdeter Arten am Beispiel des Uhu</p>

Beschreibung

Diese Problemlösungsaufgabe wird direkt nach dem Spiel „Bussard und Feldmäuse“ in das Programm eingebaut. Neben dem Bussard gibt es in Österreich eine Reihe weiterer Greifvögel, von denen einige stark gefährdet sind. Einer dieser potenziell gefährdeten Greifvögel ist der Uhu. Um diese größte Eulenart dreht sich die folgende Problemlösungsaufgabe.

Zunächst wird den SchülerInnen ein kurzer Input zu gefährdeten Tierarten gegeben – häufigste Gründe für die Gefährdung von Tierarten in Österreich sind die Intensivierung der Landnutzung und die damit verbundene Zerstörung natürlicher Lebensräume. Weiter Infos hierzu, sowie aktuelle Rote Listen finden sich auf der Homepage des Umweltbundesamtes (<http://www.umweltbundesamt.at>).

In dieser Mission sollen die Clans ein „Uhu-Ei“ in dessen Horst zurück bringen, das vorher von Wilderern entwendet wurde. Das Problem hierbei besteht darin, dass sich der Horst in einem Baum befindet, der nicht erklommen werden kann. Rundherum befinden sich jedoch andere Bäume.

Mit Hilfe von Seilen wird ein Kreis mit ca. vier Metern Durchmesser ausgelegt. Im Zentrum dieses Kreises befindet sich der Uhuhorst. Der Kreis darf von den Teilnehmenden nicht betreten werden, und sie müssen versuchen, mit den zur Verfügung gestellten Materialien das Ei in das Nest zurück zu bringen. Sie bekommen 20 Minuten Zeit zur Vorbereitung mit dem Hinweis: *„Ihr habt jetzt schon so viel über die Zusammenarbeit in Gruppen gelernt. Jetzt seid ihr herausgefordert all dieses Wissen zu verwenden um diese schwierige Mission zu lösen“*

Nach der Übung wird diese in den Clans reflektiert. Hierbei leitet in jedem Clan eine Lehrperson die Reflexion. Leitfragen orientieren sich an den oben genannten Zielsetzungen und könnten in etwa wie folgt lauten:


- Was hat bei der Aufgabe gut funktioniert/weniger gut funktioniert?
- Wie hat eure Gruppe die Lösung der Aufgabe geplant?
- Wie hat sich die Zusammenarbeit in eurer Gruppe in den letzten Tagen entwickelt?

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Bei dem Hühnerei sollte es sich um ein biologisches Freilandei mit entsprechender Kennzeichnung handeln. Dieses sollte als Lebensmittel wertgeschätzt werden und in gekochtem Zustand verwendet werden, damit es, auch wenn die Mission misslingt, im Anschluss noch verwendet werden kann.

Große Hufeisennase

Materialien: Augenbinden, offenes Gelände (Wiese)

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Personale Kompetenzen: Vielseitige Bewegung, Bewusste Wahrnehmung durch Ausschalten des Sehsinnes Soziale Kompetenzen: Nach Regeln spielen	 Wichtige ökologische Begrifflichkeiten: Ressourcen, Räuber-Beute Beziehung ① Thematisierung der Gefährdung von Arten am Beispiel der Großen Hufeisennase

Beschreibung

Die Thematik gefährdeter Tierarten wird in diesem Spiel noch einmal aufgegriffen. Diesmal am Beispiel von Fledermäusen. Die große Hufeisennase nimmt den dritten Platz der bedrohten Tierarten in Österreich ein. (siehe Liste der 50 am meisten bedrohten Tierarten unter <http://www.umweltdachverband.at>)

Zunächst werden alle SchülerInnen versammelt und bekommen eine kurze Einführung zur Biologie und Lebensweise von Fledermäusen, am Beispiel der großen Hufeisennase.

Danach wird das Spiel vorgestellt. Eine Person ist eine große Hufeisennase. Die anderen SchülerInnen stellen verschiedene Ressourcen dar, die von dieser Fledermaus benötigt werden: Schlaf und Nistplätze, oder Nahrung wie beispielsweise Käfer. Auf ein Startzeichen hin versucht die große Hufeisennase möglichst viele Ressourcen zu erbeuten, also zu fangen. Dafür hat sie nur eine vorher vereinbarte Zeitspanne zur Verfügung, etwa eine Minute.

Alle SchülerInnen die gefangen wurden sind in der nächsten Runde ebenfalls große Hufeisennasen. Dies wird damit begründet, dass sich Tiere, wenn viele Ressourcen zur Verfügung stehen besser vermehren können. In der nächsten Runde versuchen die Fledermäuse wiederum möglichst viele Ressourcen zu erbeuten. Jetzt gilt aber, jede Fledermaus, die keine Ressourcen findet, kann nicht überleben und wird im natürlichen Kreislauf des Lebens selbst wieder zu einer Ressource.

Die ersten Runden werden mit offenen Augen gespielt, um die Bewegungsintensität zu erhöhen und mit einer einfacheren Version das Spiel verständlicher zu machen. In einer weiteren Runde werden die Fledermäuse dazu aufgefordert die Augen zu verbinden. Die „Ressourcen“ dürfen sich jetzt nicht mehr bewegen. Die Fledermäuse geben ein Piep Geräusch von sich, und immer, wenn sie in die Nähe einer Ressource kommen, also etwa 2 Meter Abstand, muss die Ressource auch mit einem Piep auf das Geräusch antworten. So sollen die Schüler die Echoortung von Fledermäusen kennen lernen.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Abschließend soll für die SchülerInnen verständlich gemacht werden, dass zumeist der Mensch Schuld daran ist, dass die Tiere nicht ausreichend Ressourcen finden und dadurch, wie am Beispiel dieser Fledermausart, in ihrer Existenz bedroht sein können.

Pirschpfad und Tarnen

(mod. nach Bolay/Reichle, 2012, S.250)

Materialien: Unterschiedliche Tiere aus Holz oder aus Papier (laminiert)

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Soziale Kompetenzen: Förderung von Problemlösungskompetenzen in der Gruppe Kommunikative Kompetenzen: Nonverbale Kommunikation während der Aufgabe	① Kennenlernen einiger wichtiger Tierarten 👁 Steigerung der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung

Beschreibung

Ein Großteil der Tiere des Waldes ist sehr scheu und nur schwer zu beobachten. Um dennoch ein Gefühl für die Artenvielfalt und eine grundlegende Kenntnis der Arten zu bekommen, empfiehlt es sich mit „künstlichen Tieren“ in deren natürlichen Umgebung zu arbeiten.

In einem ersten Schritt bekommt jeder Clan unterschiedliche Tiere aus Holz oder laminierten Papier ausgehändigt, dabei erhält jeder Clan das gleiche Set. Nun sollten mit Hilfe von Bestimmungsbüchern zunächst die Tiere benannt werden. Als nächstes hat jeder Clan die Aufgabe, die eigenen Tiere entlang eines kleinen Wanderweges zu positionieren, und zwar so, dass es dem Lebensraum des jeweiligen Lebewesens entspricht: Auf den Bäumen können unterschiedliche Vogelarten angeheftet werden, am Waldboden Rehe und Wildschweine positioniert und am Wegesrand Schlangen oder Eidechsen versteckt werden. Hierbei steht jedem Clan eine Lehrperson als BeraterIn zur Verfügung. Weiters soll eine möglichst exakte Karte, auf der der genaue Standort jedes Tieres vermerkt ist angefertigt werden.

Dann bekommen die Mitglieder des ersten Clans die Aufgabe, sich selbst entlang des eigenen Weges zu verstecken. Dafür können sie sich mit allem, was sie finden tarnen. Die anderen beiden Clans dürfen anschließend einmal langsam dem Pfad entlang schreiten und müssen sich so viele Tier- und Menschenstandorte wie möglich merken. Dabei darf kein Wort gesprochen werden. Es ist auch nicht erlaubt stehen zu bleiben oder rückwärts zu gehen.

Vor jeder Runde haben die Clans eine kurze Besprechungs- und Vorbereitungszeit. Nach jeder Runde bekommen die beiden Clans, die den Weg abgesprochen sind Zeit, gemeinsam einen genauen Plan vom eben begangenen Pfad zu zeichnen. So werden insgesamt drei Runden gespielt, womit jeder Clan einmal die Möglichkeit bekommt sich zu verstecken und den eigenen Pfad zu präsentieren.

Am Schluss werden die angefertigten Karten verglichen, je nach Genauigkeit der Übereinstimmung gewinnen die Clans Sammelkarten.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Den SchülerInnen unbekannte Tierarten sollten im Laufe des Spiels mit einigen markanten Eigenschaften vorgestellt werden.

Spuren: Einführung und Grundlagen

Materialien: Größere abgegrenzte Fläche mit Sand oder lockerer Erde, unterschiedliche Gegenstände die Spuren von Tieren aufweisen, vorher angefertigte Gipsabdrücke von Tieren (Fuchs, Reh, Wildschwein, etc.), Bestimmungsbuch zu Tierspuren, „Künstliche Tiere“ vom Pirschpfad

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Soziale Kompetenzen: Lösen einer gestellten Aufgabe in der Gruppe Kommunikative Kompetenzen: Präsentieren der eigenen Ergebnisse vor der Gruppe	① Vertiefen der Artenkenntnis durch Kennenlernen eines neuen Aspekts

Beschreibung

In diesem Input sollen die Schüler grundlegendes Wissen zu unterschiedlichen Spuren von Tieren im Wald erwerben. Zur Vorbereitung sammeln die Lehrpersonen verschiedene Materialien mit Tierspuren aus der Umgebung: Angeknabberte Blätter oder Fichtenzapfen, Abdrücke, Gewölle, Vogelnester, Äste mit Fraßspuren von Borkenkäfern, etc. Von gefundenen Tierabdrücken können mit Gips leicht Abgüsse angefertigt werden, die dann in dieser Übung in lockeren Untergrund gedrückt werden können um wiederum Spuren zu erzeugen. Ein Trittsiegel von einem Reh kann behelfsmäßig auch mit abgewinkeltem Zeige- und Mittelfinger in den weichen Boden gedrückt werden.

Alle von den Lehrpersonen gefundenen Spuren werden nummeriert und eine Liste mit den dazugehörigen Tieren angefertigt. Die gefundenen Materialien werden auf einer Wiese ausgebreitet. Jede Person erhält eine Liste mit den Tieren und muss versuchen, eventuell mit Hilfe von Bestimmungsbüchern die Spuren den jeweiligen Tieren zuzuordnen. Die Mitglieder eines Clans dürfen einander dabei unterstützen. Nach einer gewissen Zeit werden die Rätsel gelöst, die Spuren erklärt und die dazugehörigen Tiere kurz vorgestellt. Hier kann mit den „künstlichen Tieren“ vom Pirschpfad gearbeitet werden.

Als nächstes bekommen sie die Aufgabe, in ihren Clans innerhalb von 10 Minuten möglichst viele unterschiedliche Tierspuren in der Umgebung des Camps zu finden und wenn möglich mitzubringen. Die Clans bekommen zunächst einige Minuten Zeit um sich für diese Aufgabe zu organisieren. Die breite Fülle an unterschiedlichen Spuren soll die Aufmerksamkeit für den Artenreichtum unserer Wälder stärken.

Folgende Tiere und ihre Spuren können unter anderem thematisiert werden:

- Trittsiegel: Reh, Fuchs, Feldhase, Dachs
- Frassspuren: Specht, Eichhörnchen, Maus, Reh
- Losung: Fuchs, Reh
- Gewölle
- Wühlspuren: Maulwurf, Wildschweine
- Andere Spuren: Fellreste, Knochen, Federn, etc. unterschiedlicher Tiere

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Es gibt unterschiedliche Bücher die sich genauer mit dieser Thematik auseinandersetzen. „Tierspuren“ von Bang und Dahlström (2000) etwa bietet eine sehr gute Einführung zu Fährten, Fraßspuren, Losungen und vielem mehr und kann auch den Kindern als Bestimmungsbuch gegeben werden.

Tatort: Tracking

Materialien: Fläche mit sandigem oder lockererdigem Untergrund, auf dem Spuren gut sichtbar sind, Gipsabdrücke einiger Säugetierspuren, sonstige unterschiedliche Materialien wie ein Klappstuhl, eine Flasche, oder ähnliches.

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Methodenkompetenz: Anwenden von bereits erworbenen Kompetenzen zur Problemlösung in Gruppen Kommunikative Kompetenzen: Sammeln und teilen von Informationen	👁 Schulung einer bewussten Wahrnehmung der Umwelt 👁 Wiederholung der vorher gelernten Kenntnisse über Tierspuren

Beschreibung

Für die Vorbereitung versucht eine Lehrperson im sandigen Untergrund eine Szene zu spielen, die in etwa so aussehen könnte: Zunächst wird mit Hilfe von Gipsabdrücken eine Fuchsspur am Rande der sandigen Fläche eingedrückt. Dann kommt eine Person auf die sandige Fläche, trägt in einer Hand einen Klappstuhl und in der anderen Hand eine Kühlbox. Sie stellt den Klappstuhl auf, nimmt sich ein Getränk aus der Kühlbox und setzt sich in den Stuhl. Das Getränk stellt sie neben dem Stuhl ab. Sie nimmt ein Fernglas zur Hand und stellt es auf der anderen Seite neben dem Stuhl ab. Sie steht kurz auf, geht zur Fuchsspur und betrachtet diese genauer. Dann packt sie ihre Sachen wieder und geht weiter. Im Anschluss werden noch andere Tierspuren auf der sandigen Fläche verteilt, ohne jedoch dabei die Spuren der Szene zu verändern. Bei der Darstellung der Szene sind der Kreativität keine Grenzen gesetzt, es sollen möglichst viele Aktionen durchgeführt werden, die im Nachhinein an den Spuren erkannt werden sollen.

Dann werden alle SchülerInnen in einem Kreis versammelt. Sie werden mit einer kleinen Geschichte auf diese Übung eingestimmt:

„Die Indianer waren Meister im Spurenlesen. Für sie war der Wald ein offenes Buch, sie wussten zu jeder Zeit, welche Tiere oder Menschen sich wo bewegen. Ihr habt jetzt einiges über Spuren gelernt. Das sollt ihr in eurer nächsten Mission gleich umsetzen. Eine verdächtige Person kommt seit längerer Zeit in den Wald. Sie hinterlässt deutliche Spuren. Ihr sollt als Clan diese Spuren betrachten und verstehen was dort passiert ist. Ihr habt nur wenige Minuten Zeit um den Ort zu betrachten, dürft diesen Ort aber weder betreten noch irgendetwas verändern. Während ihr an dem Ort seid, dürft ihr nicht miteinander sprechen und müsst euch wie immer so leise und unsichtbar wie möglich bewegen.

Ihr versucht so viele Informationen wie möglich zu sammeln. Nach Ablauf der Zeit trifft euch in eurem Clan und versucht die Informationen wie ein Puzzle zusammenzusetzen. Dann treffen wir uns wieder hier. Jetzt hat jeder Clan 10 Minuten Zeit um sich vorzubereiten und die Mission zu planen. Ihr habt gelernt, wie wichtig es sein kann Funktionen in der Gruppe zu verteilen – versucht das in dieser Mission umzusetzen. Jede Person kann sich auf einen bestimmten Aspekt konzentrieren.“

Nach der Übung ist jeder Clan aufgefordert, die eigene Version der Geschichte als Theaterstück nachzuspielen. Danach gibt es eine Reflexion in der Großgruppe bei der sich die Leitfragen an der Zielsetzung orientieren:

- Welchen Plan hat euer Clan vor der Mission ausgemacht?
- Wie hat die Aufteilung spezieller Aufgaben funktioniert?
- Wie wurde euer Plan erstellt?
- Welche Spuren sind leicht, welche schwer zu erkennen?

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Die hinterlassenen Spuren sollten möglichst kreativ und deutlich sein, das heißt direkte Rückschlüsse auf damit verbundene Bewegungen oder Aktionen zulassen.

Mindform – Memory

Materialien: Offenes, flaches Gelände

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Fachliche Kompetenzen: Kennenlernen einiger körperlich herausfordernder Übungen	① Wiederholen einiger wichtiger Arten in spielerischer Form

Beschreibung

Zunächst werden zwei Personen ausgewählt, die sich ein Stück von der restlichen Gruppe entfernen und mit geschlossenen Augen warten. Diese beiden Personen treten im nachfolgenden Spiel gegeneinander an.

Die übrigen SchülerInnen gehen jeweils zu zweit zusammen. Jedes Zweierteam macht sich eine gemeinsame Tier-Bewegung (etwa aus den „Animal Mind Form“ Übungen) aus. Wichtig ist, dass jedes Pärchen eine eigene Bewegung hat. Danach verteilen sich alle SchülerInnen kreuz und quer auf der offenen Fläche.

Die beiden SpielerInnen dürfen sich nun umdrehen, bzw. die Augen öffnen. Vor ihnen liegt ein lebendiges Memory Spiel. Die erste Person beginnt und darf zwei Personen auf der Wiese auswählen, die dann ihre Bewegung vorführen. Sind die Bewegungen der beiden Personen gleich, so geht das Pärchen zur spielenden Person und stellt deren Punkte dar. Liegt der/die SpielerIn richtig, darf sie ein weiteres Mal tippen. Sind die Bewegungen nicht ident, kommt die andere Person an die Reihe und so weiter.

Um das Spiel auch aus sportlicher Sicht anstrengend zu machen, werden die „Spielfiguren“ auf dem Feld mit Zusatzaufgaben belegt. Sie können beispielsweise in der „Leerlaufzeit“ im Unterarmstütz stehen, Hampelmann springen, oder einfach nur aufgefordert werden, am Stand ständig in Bewegung zu bleiben. Diese zusätzlichen Aufgaben können am Ende kurz thematisiert werden:

- Welche der Bewegungen waren besonders/wenig anstrengend?
- Was glaubt ihr, welche Muskeln damit in erster Linie angesprochen wurden?

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Damit die Paare öfters gewechselt werden, und mehrere SchülerInnen auch die Rolle der SpielerInnen erleben können, kann eine Runde nur jeweils so lange gespielt werden, bis ein richtiges Paar (oder eine andere vorher festgelegte Anzahl richtiger Paare) erkannt wird. Dann wird gewechselt, wobei sich die SchülerInnen in neuen Paaren zusammenfinden und wiederum ein gemeinsames Tier überlegen.

Öktivty

Materialien: Normales Aktivty-Spiel, selbst angefertigte Begriffskarten

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Kommunikative Kompetenzen: Beschreiben und Darstellen von speziellen Begriffen</p> <p>Soziale Kompetenzen: Gemeinsames Spielen nach Regeln</p>	<p>☛ Thematisierung wichtiger ökologischer Begriffe</p> <p>① Wiederholung wichtiger Arten</p>

Beschreibung

Zunächst werden alle SchülerInnen versammelt. Dann wird ihnen das Spiel kurz vorgestellt.

Bei dieser Variation des Gesellschaftsspiels Aktivty spielen die Clans gegeneinander. Es gelten die üblichen Regeln. Eine Person aus der Gruppe muss eine Begriffskarte ziehen und diesen Begriff je nach Spielfortschritt zeichnen, erklären oder pantomimisch darstellen. Der eigene Clan versucht den Begriff vor Ablauf einer vorher festgelegten Zeitspanne (beispielsweise durch eine Sanduhr) zu erraten.

Eine zweite Runde kann innerhalb der Clans gespielt werden. Dabei spielen immer zwei Personen miteinander, gegen die anderen Teams des eigenen Clans. Durch diese kleineren Gruppen kommen die Personen öfter an die Reihe.

Die normalen Begriff Karten werden durch spezielle „Öktivty“ Karten ersetzt. Diese beinhalten unterschiedliche zentrale Begriffe der Ökologie, sowie einige wichtige Tierarten. Folgende Begriffe können für die Karten verwendet werden:

Ökologische Begriffe: Produzent, Pflanzenfresser, Fleischfresser, Zersetzer, Ökologisches Gleichgewicht, Ökologische Nische, Nahrungskette, Nahrungsnetz, Stoffkreislauf, Klimaveränderung, Monokultur,

Säugetiere: Säugetier, Eichhörnchen, Reh, Fuchs, Marder, Biber, Feldhase, Fledermaus, Igel, Maulwurf, Braunbär, Dachs, Ratte, Wildschwein, Wolf

Reptilien und Amphibien: Reptil, Amphibien, Ringelnatter, Wasserfrosch, Grasfrosch, Zauneidechse, Feuersalamander, Blindschleiche

Vögel: Specht, Bussard, Amsel, Kohlmeise, Uhu

Insekten: Honigbiene, Borkenkäfer, Waldameise, Gelse, Maikäfer, Hummel, Wespe, Schmetterling

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Einige der ökologischen Begriffe, wie Nahrungsnetz oder die unterschiedlichen Trophiestufen wurden bereits an den Vortagen thematisiert. Sollte Zweifel am Verständnis einzelner Begriffe durch die SchülerInnen herrschen, so sollten diese vor dem Spiel für alle erklärt und erläutert werden.

Story Of The Day - Speeddating

Materialien: Sitzgelegenheiten für alle SchülerInnen

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Kommunikative Kompetenzen: Eigene Geschichten erzählen und anderen zuhören	① Bewusstmachen und Wiederholen von gelernten Inhalten

Beschreibung

Die SchülerInnen werden in einem Kreis versammelt. Wie am Abend zuvor gibt es einen „Talking Stick“ und nur wer diesen Stick in der Hand hält darf sprechen. In einer ersten kurzen Runde darf jede Person kurz sagen, wofür sie an diesem Tag besonders dankbar ist.

Danach werden mit Stühlen, Sitzkissen oder einfach durch Markierungen am Boden zwei Reihen markiert, so dass sich immer zwei Personen gegenüber sitzen können. Die SchülerInnen verteilen sich auf den Plätzen, jede Person hat ein/e Gegenüber. Die SchülerInnen sollen sich mit der Person gegenüber zu einem von der Lehrperson vorgegebenen Thema in einer vorgegebenen Zeit austauschen. Eine Runde sollte in etwa 1 bis 2 Minuten dauern.

Mögliche Themen:

- Mein Lieblingsvogel: Wie er singt, und warum er mir so gefällt...
- Das lustigste was mir heute passiert ist...
- Heute habe ich gelernt...
- Was mir heute ein wenig unangenehm war...
- Das spannendste Erlebnis der letzten drei Tage war...
- Für morgen nehme ich mir vor...
- In meinem Clan gefällt mir besonders...
- In meinem Clan stört es mich...

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Die Schüler sollten daran erinnert werden, dass es wichtig ist eine eigene Geschichte zu erzählen, aber genau so wichtig, der anderen Person aufmerksam zuzuhören.

Sitzplatz Spurensuche

Materialien: gezeichnete Sitzplatzkarte vom Montag

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Personale Kompetenzen: Individuelles Lösen einer Aufgabe, bewusste Sinneswahrnehmung</p> <p>Kommunikative Kompetenzen: Teilen der eigenen Erfahrungen mit anderen</p>	<p>👁 Intensive Wahrnehmung der Natur</p> <p>👁 Wiederholen der am Vortag gelernten Inhalte zu Tierspuren</p>

Beschreibung

Tags zuvor wurden die unterschiedlichen Spuren thematisiert, die von Lebewesen im Wald hinterlassen werden. Daran soll mit dieser Übung noch einmal angeknüpft werden.

Die SchülerInnen werden versammelt und mit einer kurzen Geschichte auf die folgende Übung eingestimmt:

„Die Tiere sind die wahren Meister der unsichtbaren Fortbewegung. Obwohl es so viele gibt, bekommen wir sie so selten zu Gesicht, weil sie gelernt haben, sich beinahe unsichtbar zu bewegen und zu verstecken. Sie sind aber Tag und Nacht draußen unterwegs und hinterlassen dabei ihre Spuren. Ihr sollt jetzt noch einmal zu eurem persönlichen Sitzplatz gehen, der euch mittlerweile schon vertraut sein sollte. Diesmal sollt ihr eure ganze Aufmerksamkeit auf mögliche Spuren richten, die von den Tieren hinterlassen wurden. Geht den Weg zu eurem Sitzplatz sehr aufmerksam und versucht so viele Spuren wie möglich wahrzunehmen. An eurem Sitzplatz angekommen schließt zunächst für einige Sekunden eure Augen. Öffnet sie wieder und blickt euch um – welche Tierspuren könnt ihr von eurer Position aus wahrnehmen? Achtet auch auf unscheinbare Dinge wie beispielsweise Fraßspuren an Blättern. Prägt euch die Spuren möglichst genau ein. Wenn ihr unser Sammelsignal hört, kommt bitte wieder hierher zurück.“

Wenn die SchülerInnen zurückkommen werden sie aufgefordert, die am Montag gezeichneten Pläne ihres Sitzplatzes noch einmal zur Hand zu nehmen, und möglichst genau alle Spuren einzuzeichnen, die sie unterwegs oder an ihrem Sitzplatz bemerkt haben. Anschließend werden bemerkte Spuren in der Großgruppe besprochen und gemeinsam überlegt, von welchen Tieren die jeweiligen Spuren stammen könnten.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

An dieser Stelle sollten die am Vortag vermittelten Inhalte noch einmal in Erinnerung gerufen werden.

Blind Blind Blind

Materialien: Augenbinden

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Soziale Kompetenzen: Sich um eine/n PartnerIn kümmern</p> <p>Personale Kompetenzen: Intensive Wahrnehmung durch Ausschalten des dominanten Sinnes</p>	<p>☞ Intensivere Wahrnehmung des Lebensraumes Wald</p>

Beschreibung

Als Platz für diese Übungen eignet sich ein nicht allzu dicht wachsender Mischwald. Die SchülerInnen gehen Paarweise zusammen und jede Person erhält eine Augenbinde.

1) Eine Person verbindet sich die Augen. Der/die jeweilige PartnerIn hat nun die Aufgabe, die blinde Person zu einem Baum zu führen. Die blinde Person soll sich diesen Baum mit allen Sinnen, ausgenommen dem Sehsinn einprägen und wird anschließend von der sehenden Person wieder von diesem Baum weggeführt. Nun darf die Augenbinde abgenommen werden und der/die SchülerIn muss versuchen, den Baum wieder zu finden. Dann werden die Rollen gewechselt.

2) Im zweiten Durchgang verbindet wieder eine Person ihre Augen. Der/die PartnerIn bekommt den Auftrag dafür zu sorgen, dass der/die Blinde etwas lernt. Dabei sollten der Kreativität keine Grenzen gesetzt sein. Wichtig ist jedoch auf ein klar abgegrenztes „Spielfeld“ hinzuweisen.

3) In einer dritten Runde soll die sehende Person dafür sorgen, dass der/die blinde PartnerIn ein Erlebnis hat. Hier ist insbesondere darauf hinzuweisen, dass die Sicherheit an erster Stelle steht.

4) In der letzten Runde ist es wichtig dass sich die Paare zunächst ein wenig voneinander entfernen, so dass jedes Paar genügend Platz hat um die Übung ungestört durchführen zu können. Diesmal verbinden sich beide Personen die Augen und berühren einander leicht. Die beiden Personen legen fest, wer der/die FängerIn ist und wer der/die Gejagte. Der/die Gejagte bekommt anschließend 3 Sekunden Vorsprung. Nach Ablauf der 3 Sekunden versucht der/die JägerIn seine bzw. ihre PartnerIn zu fangen.

Hier sollte darauf hingewiesen werden, dass es in erster Linie darum geht, leise davon zu schleichen. Laufen ist bei dieser Übung NICHT erlaubt.

Am Ende der Übungen sind die SchülerInnen dazu aufgefordert, sich in ihren Clans über die Erlebnisse auszutauschen.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Die SchülerInnen sind darauf hinzuweisen, dass die Sicherheit aller die oberste Priorität hat. Die Übungen sind so aufeinander abgestimmt dass der potenzielle Erlebnisgehalt sukzessive zunimmt. Damit kann bei Übungen, die blind durchgeführt werden auch die Verletzungsgefahr steigen. Bei lebhafteren Klassen kann zu Gunsten der Sicherheit auf einzelne Übungen verzichtet werden.

Wild Life Research

Materialien: Bestimmungsbücher, Lupen, Ferngläser, pro Gruppe ein großer Bogen Papier, wenn vorhanden Binokulare

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Methodenkompetenzen: Selbstständiges Arbeiten in der Gruppe</p> <p>Kommunikative Kompetenzen: Präsentieren der Clanergebnisse vor der Gesamtgruppe</p>	<p>① Vertiefung der Artenkenntnis</p>

Beschreibung

Diese Übung sollte an einem artenreichen Standort durchgeführt werden. Hierfür eignet sich beispielsweise eine Lichtung in einem Mischwald, eventuell ergänzt durch ein stehendes oder fließendes Gewässer. Der Platz soll für die SchülerInnen den Eindruck eines besonderen und schützenswerten Naturstandortes erwecken.

Zunächst werden alle SchülerInnen an dem Standort versammelt. Ihnen wird eine einleitende Geschichte erzählt, die in etwa wie folgt lauten kann:

„An diesem wunderbaren und friedvollen Platz, der für die Naturvölker über die Jahrhunderte hinweg als ein heiliger Ort angesehen wurde, möchten weiße Siedler nun ein riesiges Kongresszentrum aus dem Boden stampfen. Leider wissen sie nicht, wie viele wertvolle Pflanzen und Tiere an diesem schönen Ort leben. Diese brauchen nun eure Hilfe. Jeder Clan hat eine Stunde Zeit, so viel wie möglich über die Pflanzen und Tiere dieses Ortes herauszufinden. Dabei dürfen keinerlei Spuren hinterlassen werden. Ihr habt 20 Minuten Zeit um euch vorzubereiten. Jedes Team bekommt ein Fernglas, eine Lupe, Bestimmungsbücher und zusätzlich 3 Fragen an eine der BetreuerInnen. Eure Erkenntnisse sollen auf diesem Papier festgehalten werden.“

Am Ende muss jede Gruppe ihre Ergebnisse einer Jury bestehend aus den Lehrpersonen und einem/einer SchülerIn aus jedem Clan präsentieren. Die SchülerInnen bekommen von der Jury Punkte für ihre Arbeit und im Anschluss in Abhängigkeit von ihrer Punktezahl Sammelkarten als Gewinn.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Eventuell können die SchülerInnen in der Einleitung aufgefordert werden, einen Schwerpunkt für die eigene Forschungsarbeit zu setzen – so könnte sich eine Gruppe mit den Pflanzen, eine mit den Insekten und eine weitere mit den Vögeln auseinandersetzen.

Herstellen von Brennesselschnüren

Materialien: Sisalschnur, Große Brennnessel (eventuell schon aufgefaser)

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Personale Kompetenzen: Handwerkliches Arbeiten; Aneignung einer neuen Fertigkeit</p> <p>Soziale Kompetenzen: Gegenseitige Unterstützung beim Erlernen und Umsetzen dieser handwerklichen Fertigkeit</p>	<p>👤 Kennenlernen natürlicher Alternativen zu industriell hergestellten Materialien</p> <p>👁️ Steigerung der Wertschätzung durch Darstellung der vielseitigen Bedeutsamkeit von Arten anhand des Beispiels der Brennnessel</p>

Beschreibung

Die Brennnessel ist eine Pflanze, die vielen Kindern bereits vertraut ist. Aufgrund des unangenehmen Brennens bei Berührung dieser Pflanze ist diese oft nur als unnützes Unkraut bekannt. Sie ist aber, wie alle anderen Pflanzen auch, ein wichtiger Bestandteil von heimischen Ökosystemen und spielt beispielsweise als Futterpflanze von Schmetterlingsraupen eine wichtige Rolle in deren Leben.

Auch für den Menschen hat diese Pflanze vielseitigen Nutzen – aus ihren Fasern können beispielsweise stabile Schnüre hergestellt werden. Dies sollen die SchülerInnen in diesem Programmpunkt lernen.

Zunächst sammeln alle SchülerInnen Brennnessel mit möglichst langen durchgehenden Stielen und befreien diese von den Blättern. Mit einem Stein werden die Stiele vorsichtig abgeklopft, bis sich die Fasern vom holzigen Teil der Pflanze lösen und abgezogen werden können. Diese feinen Fasern werden zum trocknen aufgehängt. Eventuell können diese Pflanzenfasern im Vorfeld von den Lehrpersonen vorbereitet werden.

Um aus den Fasern Schnüre herzustellen, können diese geflochten werden. Dies kann zunächst mit anderen Fäden geübt werden. Wenn die SchülerInnen die Technik beherrschen, versucht jede/r eine Schnur Brennesselfasern herzustellen.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Sollte die Gruppe sehr heterogen sein, und einige SchülerInnen die Technik schneller erlernen als andere, können diese aufgefordert werden, als Lehrpersonen zu fungieren und anderen zu helfen.

Das Erlernen dieser Technik kann auch in einen gruppendynamischen Prozess eingebaut werden: Hierfür werden die Clans aufgefordert, eine oder zwei Personen auszuwählen, die als handwerklich geschickt erscheinen. Diese bekommen von einer Lehrperson die Technik gezeigt und dann sind die Clans aufgefordert, eine Strategie zu entwickeln, wie allen SchülerInnen ein möglichst schnelles Erlernen der Technik ermöglicht werden kann.

Adlerauge

(mod. nach Young, et. al, 2008, S.270)

Materialien: keine

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Personale Kompetenzen: Steigerung der Aufmerksamkeit und der Wahrnehmung der Umgebung	<ul style="list-style-type: none"> 👁️ Abbau von Berührungsängsten gegenüber der Natur 👁️ Aufmerksame Wahrnehmung der Natur

Beschreibung

Dieses Spiel wird am Beginn der „Exkursion“ vorgestellt und begleitet diese über den gesamten Verlauf. Die Spielregeln sind relativ einfach:

Der/die SpielleiterIn ruft „Adlerauge“, hält sich selbst die Augen und die Ohren zu und zählt laut bis fünf. Die anderen müssen diese Zeit nutzen um sich so zu verstecken, dass sie den/die SpielleiterIn zwar sehen können, selbst aber nicht gesehen werden. Die Person, die das Spiel leitet versucht nun ohne sich von der Stelle zu bewegen, die anderen zu finden und mit dem Finger auf sie zu zeigen. Wer „gefunden“ wurde, muss aus seinem Versteck kommen und sich in der Nähe des/der SpielleiterIn hinsetzen. Wer nach zwei Minuten nicht gesehen wurde, erhält einen Punkt. Wichtig ist sicherzustellen, dass sich die SchülerInnen so zu verstecken versuchen, dass sie das Gesicht der suchenden Person sehen können.

Das Spiel wird am Beginn der Reise vorgestellt und einige Runden gespielt. Zwischen den Runden wandert die Gruppe weiter, bis die Lehrperson wieder Adlerauge ruft. Das Spiel bleibt dann für die restliche Zeit aktiv, wobei auch die SchülerInnen die Funktion des/der SpielleiterIn übernehmen können und einfach an irgendeinem Punkt laut „Adlerauge“ rufen.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Durch den spielerischen Charakter und den hohen Zeitdruck beim Verstecken, werden die SchülerInnen dazu gebracht, sich schnell irgendwo im Wald, oder in einem Gebüsch hinzulegen, ohne lange darüber nachzudenken, ob es vielleicht irgendetwas am Waldboden gibt, das ihnen unangenehm sein könnte. Dadurch können sukzessive Berührungsängste abgebaut und die individuelle Komfortzone erweitert werden.

Naturinterpretation – Baum

Materialien: Kleine Zettel, Pins, Stifte

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Kommunikative Kompetenzen: Verbalisieren von Gedanken</p> <p>Personale Kompetenzen: Hineindenken in ein anderes Lebewesen</p>	<p>① Thematisieren der Vielfältigkeit und Vernetztheit der Lebewesen</p>

Beschreibung

Bereits im Vorfeld soll von den Lehrpersonen ein besonderer Baum ausgewählt werden, an dem die Expedition vorbeiführt. Dieser soll einer für das jeweilige Ökosystem natürlichen Art angehören und in seinem Aussehen oder seinen Ausmaßen besonders markant sein. Im Idealfall sollen an ihm auch andere Lebewesen oder deren Spuren zu beobachten sein: Unterschiedliche Insekten, Vogelnester, Spechtschmieden, Moosbewuchs, oder ähnliches. Die ganze Gruppe macht schließlich vor dem Baum halt und erhält zunächst eine kurze Einführung durch die Lehrperson. Anschließend bekommen die SchülerInnen folgende Aufgaben:

- 1) Die Botschaften des Baumes werden sichtbar gemacht: Jede SchülerIn versucht eine Botschaft zu finden, die dieser Baum von sich geben könnte. Beispiele hierfür könnten sein: „Ich habe einen großen Sturm überlebt“. „In meiner Krone wohnen verschiedene Vögel“. „Ich wurde in meiner Jugend von einem Reh angeknabbert.“ Die Aufgabe der Lehrperson ist es, das Denken und die Kreativität der SchülerInnen in Schwung zu bringen, so dass diese selbstständig solche Botschaften formulieren können. Diese werden auf kleine Zettel geschrieben und so an den Baum gehaftet, dass dieser keinen Schaden nimmt.
- 2) Die SchülerInnen werden aufgefordert, die Sammlung an unterschiedlichen Baumbotschaften leise durchzulesen.
- 3) Die Lehrperson ergänzt diese Botschaften und erzählt eine kleine Geschichte zu dem Baum. In dieser Geschichte sollten auf der einen Seite seine große Bedeutung für das Ökosystem und für andere Tiere und Pflanzen enthalten sein, aber auch mögliche Gefahren für diesen einen Baum. Als Leitidee für diese Geschichte kann die Metapher „Dieser Baum ist ein Haus“ dienen. Wichtig ist, dass diese „Interpretation“ unterhaltsam, humorvoll aber auch klar strukturiert ist.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Die Naturinterpretation funktioniert besser, je markanter und augenscheinlicher das jeweilige Naturphänomen ist. Hierfür ist es für die Lehrpersonen ratsam, bereits im Vorfeld einen entsprechenden Baum zu suchen und diesen nicht erst während der Expedition auszuwählen.

Anderer Blick

Materialien: Keine

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Fachkompetenzen: Vielfältige Bewegungsformen kennenlernen, Schulung von Bewegungsvorstellung Personale Kompetenzen: Sich in andere Lebewesen hineinversetzen	① Vertiefung der Tierartenkenntnis

Beschreibung

Diese Übung ist den „Animal Mind Forms“ sehr ähnlich, wird im Gegensatz zu diesen aber in Bewegung und nicht am Platz ausgeführt. Sie wird wieder durch eine kurze Geschichte eingeleitet, die in etwa wie folgt lauten könnte:

„Die Naturvölker waren wahre Meister darin, Bewegungen von Tieren nachzuahmen, und sich lautlos in jedem Gelände fortzubewegen. Dabei machten sie die Bewegungen der Tiere nicht nur nach, sie wurden regelrecht zu dem gewünschten Tier. Wir wollen nun versuchen, uns wie bestimmte Tiere durch den Wald zu bewegen und dabei die ganze Umwelt auch mit deren Sinnen wahrzunehmen.“

Mögliche Tiere:

- **Falke:** Der Falke ist ein geschickter Flieger, er kann sogar im Wald zwischen den Bäumen durchsteuern. Die SchülerInnen sind aufgefordert mit zur Seite gestreckten Armen zu laufen, dabei liegt der Fokus der Wahrnehmung in erster Linie auf dem Sehsinn.
- **Feldhase:** Fortbewegung mit Hasensprüngen. Hasen haben einen ausgezeichneten Gesichts- und Hörsinn, auf diese sollte während der Bewegungen der Fokus gelegt werden. Mit dieser Übung kann außerdem eine Steigerung der Stützkraft erreicht werden.
- **Schlange** (z.B.: Äskulapnatter): Die Schlange kriecht am Boden dahin, dabei können Arme und Beine zu Hilfe genommen werden. Die Schlange nimmt Erschütterungen gut wahr und hat einen ausgezeichneten Geruchssinn, darauf sollte hier Fokus gelegt werden.
- **Fuchs:** Fortbewegung auf allen 4en, dabei wird versucht, die Hände und Füße in einer Linie aufzusetzen und damit den schnürenden Gang eines Fuchses nachzuahmen. Der Fuchs bleibt immer wieder stehen und versucht seine Umgebung aufmerksam wahrzunehmen, dabei liegt der Fokus auf Gehör und Geruchssinn.

Der Kreativität sind hier keine Grenzen gesetzt, unterschiedliche Tiere können auch je nach Landschaft und Ökosystem passend ausgesucht werden. Wichtig ist, den Fokus immer auf die Wahrnehmung mit einem oder zwei ausgewählten Sinnen zu legen.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Statt der Lehrperson können auch die SchülerInnen aufgefordert werden, Tiere und deren Bewegungen für die Gruppe vorzumachen.

Eine Möglichkeit der Variation wäre, die Clangruppen gemeinsam Tiere nachmachen zu lassen. Dabei sollte die gesamte Gruppe aussehen wie das entsprechende Tier in Bewegung.

Camera Klick

(mod. nach Cornell, 2006, S.236)

Materialien: Papier und Stifte

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Soziale Kompetenzen: Arbeiten in Zweierteams; Einlassen auf die Herausforderung die Welt eines/einer PartnerIn wahrzunehmen	☞ Bewusstseinschaffung für die Schönheit die in der Natur liegt.

Beschreibung

Alle SchülerInnen werden in einem Kreis versammelt.

Für diese Übung sollten sich die SchülerInnen in Paaren zusammenfinden. Eine der beiden Personen ist der/die FotografIn, die andere Person schließt die Augen, sie ist der menschliche Fotoapparat.

Die Aufgabe der fotografierenden Person ist es, ihre Kamera an einen für sie besonderen Ort zu führen. Dabei sind der Kreativität keine Grenzen gesetzt, es kann sich um ein besonders Tier oder ein Pflanze handeln, um ein besonders schönes Panorama, einen besonderen Lichteinfall zwischen den Blättern, und vieles andere mehr.

Der/die FotografIn versucht die Kamera so zu platzieren, dass das, was ihm/ihr besonders erscheint im Blickfeld der Kamera-Person liegt. Der Blickwinkel kann hierbei verändert werden, die Kamera-Person kann aufgefordert werden, sich auf den Boden zu legen, den Kopf zu heben oder zu senken oder ihn auf die Seite zu drehen, und so weiter.

Ist die Kamera richtig eingestellt, drückt der/die FotografIn auf den Auslöser – dies ist ein vorab vereinbartes Zeichen, wie beispielsweise ein saches Tippen auf den Kopf oder ähnliches. Die Kamera-Person öffnet die Augen und versucht in wenigen Sekunden so viel wahrzunehmen wie möglich und schließt daraufhin die Augen wieder. Es sollten in etwa fünf bis zehn Aufnahmen gemacht werden, bevor die Rollen getauscht werden.

Am Ende werden alle SchülerInnen versammelt. In der gesamten Gruppe wird die Übung kurz reflektiert. Mögliche Leitfragen können sein:

- Wie habt ihr das Motiv für eure Aufnahme ausgesucht?
- Was war beste, das ihr als Kamera zu Gesicht bekommen habt?
- Wie war es für euch, blind herum geführt zu werden?
- Habt ihr immer das gesehen, was die andere Person euch zeigen wollte?

Abschließend werden die Bilder entwickelt. Dafür erhält jede Person ein Blatt Papier und Stifte und versucht, die für sie eindrucklichste Szene zu skizzieren. Dieses Foto erhält dann der/die jeweilige FotografIn.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Die SchülerInnen sollten aufgefordert werden, sorgsam mit ihren „Kameras“ umzugehen, diese möglichst behutsam zu behandeln.

Trust Circle Vorbereitung

(mod. nach Reiners, 2003, S.83)

Materialien: Keine

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Personale Kompetenzen: Finden einer gesunden Balance zwischen Vertrauen und Vorsicht Soziale Kompetenzen: Zusammenarbeiten in der Gruppe	–

Beschreibung

Zunächst werden alle SchülerInnen in einem Kreis versammelt. Die Übung wird mit einer kurzen Geschichte eingeleitet:

„Das wichtigste in einem Indianerclan war der Zusammenhalt und das gegenseitige Vertrauen. Das Leben brachte so viele verschiedene Herausforderungen und Gefahren, die nur durch vereinte Kräfte bewältigt werden konnten – dafür war es ganz wesentlich dass sich die Mitglieder eines Stammes aufeinander verlassen konnten. Ihr habt in den letzten Tagen schon bewiesen, dass ihr als Clan gut zusammenarbeiten könnt. Auf diesem vertrauensvollen Miteinander bauen die nächsten Übungen auf. Die erste der beiden Übungen sollte euch spüren lassen, was es heißt, sich ganz vertrauensvoll in die Hände von anderen Menschen zu geben. Ihr sollt lernen selbstständig entscheiden zu lernen, wem ihr wie viel Vertrauen entgegen bringen könnt und wollt.“

Dann wird die Übung angeleitet: Die Clans stellen sich jeweils in einem engen Kreis auf. Jeder dieser Kreise wird von einer Lehrperson betreut. Ein Mitglied des Clans stellt sich in die Mitte des Kreises und verschränkt die Arme vor der Brust. Die anderen Teilnehmenden heben die Arme vor den Körper, so dass sie die Person in der Mitte fast berühren. Die Person in der Mitte spannt den ganzen Körper und lässt sich wie ein Brett in eine Richtung umfallen und wird von den äußeren Personen immer wieder aufgerichtet. Wenn die Person in der Mitte bereit ist, schließt sie die Augen und lässt sich weiter sanft von einer Seite auf die andere pendeln.

Jede Person sollte an die Reihe kommen. Anschließend setzt sich jeder Clan mit jeweils einer Lehrperson zu einer kurzen Reflexion zusammen. Folgende Fragen können in dieser Reflexion die Aufmerksamkeit in Richtung der Zielsetzung bringen:

- Wem ist diese Übung leicht/schwer gefallen?
- Was erleichtert es, Vertrauen in die anderen zu haben?
- Was müsste sich ändern, um das nötige Vertrauen in die Gruppe zu haben?
- Wodurch wird es erschwert?
- Was war besonders angenehm/unangenehm?

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Das Verschränken der Arme sollte jedes Mal eingefordert werden. Es dient dazu eventuell unangenehme Berührungen zu vermeiden.

Baumklettern

Materialien: 3 Kletterseile, mehrere Bandschlingen und Karabiner (zum Errichten einer Toprope Station)

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Soziale Kompetenzen: Verantwortung übernehmen, in der Gruppe zusammenarbeiten</p> <p>Fachkompetenzen: Üben der grundlegenden Bewegungsform Klettern und Erlernen der wichtigen Handgriffe des Sicherns</p>	<p>☞ Betrachten der Umwelt aus einer neuen Perspektive</p> <p>① Kennenlernen und intensives Wahrnehmen des Lebensraumes „Baum“</p>

Beschreibung

An drei unterschiedlichen Bäumen werden Toprope Stationen zum Klettern angebracht. Für ein intensives Erlebnis sollte die Kletterhöhe mindestens 10 Meter betragen und ein guter Ausblick vom Baum möglich sein. Hierfür sind hohe Fichten am Waldrand oder sonstige herausragende Bäume am besten geeignet. Der Lebensraum um den Baum sollte möglichst vielseitig sein, eventuell ein fließendes oder stehendes Gewässer und zahlreiche unterschiedliche Pflanzen bieten.

Am Baum wird, mit Bandschlingen und Karabiner, über zwei voneinander unabhängige massive Äste bzw. den Stamm ein redundant abgesicherter Umlenker eingerichtet. Durch diesen Umlenker wird das Kletterseil geführt. Gesichert wird mittels HMS Knoten von einem Fixpunkt aus. Dafür wird der Halbmastwurf von der Lehrperson fix in einen Karabiner mit Verschlussicherung (Belay Master, o.ä.) eingelegt.

Die Gruppen werden so beschäftigt, dass eine Person klettert, und die gesamte Gruppe die Sicherung übernimmt. Dabei zieht eine Person das von oben kommende Seil Richtung Halbmastwurf, die restliche Gruppe hat das Bremsseil in der Hand und zieht dieses nach. Die kletternde Person trägt einen Klettergurt, der fix mit einem Doppelachter am Seilende befestigt ist. Wenn die nächste Person zum Klettern an der Reihe ist, wird einfach der Gurt weitergegeben. Jede Gruppe wird von einer der drei Lehrpersonen betreut. Diese achtet darauf, dass der Gurt korrekt angezogen wird und das Sichern funktioniert. Hier ist insbesondere zu betonen, dass das Bremsseil immer straff gehalten werden muss und nie ausgelassen werden darf, solange eine Person klettert.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Für das sichere Errichten und Betreuen einer solchen Toprope Station ist die Ausbildung zum „Kletter-Übungsleiter“, wie sie von den Alpinen Vereinen angeboten wird, oder eine andere gleichwertige Ausbildung (etwa im Rahmen des Sportstudiums) unbedingte Voraussetzung.

Solo

Materialien: Jede/r TeilnehmerIn benötigt einen Schlafsack und eventuell eine Unterlegsmatte, sowie ein kleines Teelicht in einem Glas

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Emotionale Kompetenzen: Auseinandersetzen mit eigenen Emotionen und Gefühlen in einer ungewohnten Situation</p> <p>Personale Kompetenzen: Reflektieren der eigenen Person, Stärken, Schwächen und Ideen</p>	<p>☞ Intensive Wahrnehmung der Natur aus einer ungewohnten Perspektive</p> <p>☞ Kennenlernen der Natur als Lebensraum</p>

Beschreibung

Nach dem gemeinsamen Kreis, in dem jede/r seine persönlichen Geschichten zum Tag mit den anderen Teilen konnte, folgt eine Übung, bei der die Teilnehmenden ihre eigene Person intensiv wahrnehmen sollen. Die Übung kann mit folgenden Worten eingeleitet werden:

„Die Indianer Nordamerikas machten mehrmals in ihrem Leben eine so genannte Visionssuche. Dabei begaben sie sich ohne Nahrung oder Wasser für vier Tage an einen besonderen Ort in der Natur. In dieser Zeit waren sie den Elementen ausgesetzt, sie hielten die heißen Sonnenstrahlen, den Regen und kalte Nächte aus. Sie erhofften sich, dadurch Visionen und Ideen zu ihrer eigenen Person, zu ihrem Leben zu bekommen – wer sie sind, was sie erreichen wollen und wohin ihr weiterer Weg sie führen soll.

Ihr habt in den letzten Tagen viel über euch selbst gelernt. Ihr habt gesehen, was ihr gut könnt und welchen wertvollen Beitrag ihr für euren Clan leisten könnt. Ihr habt viel Zeit mit euren Freunden und Freundinnen und in eurem Clan verbracht. Der heutige Abend gehört euch ganz alleine. Jede und jeder von euch bekommt von mir ein Teelicht und Zünder. Nehmt euren Schlafsack und eure Unterlegsmatte und geht ein Stückchen weg, bis ihr einen Platz findet, an dem ihr eure Nacht verbringen wollt. Wichtig ist, dass ihr von eurem Platz aus keine andere Person sehen könnt. Wenn ihr euren Platz gefunden habt macht es euch gemütlich. Dann beginnt eine Sinnesmeditation, legt eure Aufmerksamkeit nacheinander auf die Dinge die ihr seht, die ihr hört, die ihr fühlt, die ihr riecht und die ihr schmeckt.

Anschließend geht mit eurer Aufmerksamkeit zu eurer Person. Denkt an eure Familien, an den Ort von dem ihr kommt. Denkt an Momente in eurem Leben, an denen ihr das Gefühl hattet etwas besonders gut zu können, oder etwas besonders gerne zu machen. Denkt an die letzten Tage, eure Rolle in eurem Clan, an Gespräche und Erlebnisse die ihr hattet und die euch in Erinnerung geblieben sind. Dann denkt auch daran, wo eure weitere Reise hinführen soll. Erträumt euch eine Zukunft, wie ihr sie gerne hättet.

Nehmt euch dafür so viel Zeit wie ihr braucht. Beendet eure Gedankenreise mit den Worten ‚Ich bin gut, so wie ich bin‘, die ihr mehrmals leise für euch himurmelt. Dann legt euch schlafen. Morgen in der Früh werdet ihr von dem Sammelruf geweckt. Wir treffen uns wieder hier und wandern gemeinsam zurück in unser Camp. Bis wir zurück im Camp sind, spricht keiner ein Wort. An dieser Stelle hier wird in der Nacht ein Feuer brennen. Sollte es euch aus irgendeinem Grund nicht gut gehen, könnt ihr leise hier ans Feuer kommen und hier die Nacht verbringen.“

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Das Feuer sollte die ganze Nacht am Brennen gehalten werden. Es kann für die SchülerInnen ein wichtiger möglicher Rückzugspunkt bei dieser Übung sein.

Blinder Sprint

(mod. nach Reiners, 2003, S.88)

Materialien: Große ebene Fläche, Augenbinde

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Methodenkompetenz: Umsetzen des erlernten Vertrauensmanagements Soziale Kompetenzen: Förderung von Problemlösekompetenzen in der Gruppe	👁 Wahrnehmen der Natur als Spiel- und Lernort

Beschreibung

Die Übung kann mit folgenden Worten eingeleitet werden:

“Gestern, beim Baumklettern habt ihr erlebt, was es heißt, sich auf die anderen Gruppenmitglieder zu verlassen. Ihr habt gelernt in eurem Clan gut und effektiv zu arbeiten. Heute sollt ihr als Gesamtgruppe gut zusammenarbeiten. Für eine große gemeinsame Mission heute am Nachmittag gibt es folgende Übung als Vorbereitung.“

Die Aufgabe ist relativ einfach. Ein Schüler startet mit verbundenen Augen in der Mitte einer Wiese und läuft so schnell er/sie kann in eine Richtung los. Die anderen müssen die rennende Person sanft, aber auf einen Schlag stoppen.

Die Großgruppe hat zunächst zwanzig Minuten Zeit um eine Lösung für diese Aufgabe zu finden. Die Schwierigkeit besteht darin, dass sie nicht wissen, in welche Richtung die Person loslaufen wird.

Nach einem ersten Versuch bekommt die Gruppe Zeit, ihre Taktik zu reflektieren und eventuell zu verändern.

Abschließend wird die Übung in der Großgruppe reflektiert. Mögliche Leitfragen im Hinblick auf die oben genannten Zielsetzungen könnten sein:

- Wie hat die Gruppe die Taktik gewählt?
- Gab es jemanden, der mit der gewählten Taktik nicht einverstanden war? Wie wurde damit umgegangen?
- Wer hatte in der Gruppe welche Aufgabe?
- Wer hatte in der Gruppe eine andere Position als im Clan und welche war das?
- Ist es schwieriger oder einfacher in einer so großen Gruppe Lösungen zu finden? Woran könnte dies liegen?
- Hatte jemand das Gefühl, dass er/sie sich gar nicht einbringen konnte?

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Für die laufende Person gibt es ein Signal, auf das hin sie auf jeden Fall stehen bleiben muss. Dieses Signal wird nur im Notfall von der Lehrperson abgegeben, wenn sie merkt, dass die Taktik der SchülerInnen nicht aufgeht und die laufende Person in Gefahr geraten würde, wenn sie nicht stehen bliebe.

Wichtig ist, dass die Spielfläche, deren Durchmesser zumindest 30m betragen sollte, im Vorfeld von sämtlichen potenziellen Gefahren befreit wird.

Mit den Augen der Eingeborenen

Materialien: Speckstein

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
Personale Kompetenzen: Hineinfühlen in andere Menschen, die Welt aus Sicht von anderen wahrnehmen; Intensive Wahrnehmung mit allen Sinnen	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Vergegenwärtigen von nachhaltigen Alternative ☞ Intensive Wahrnehmung der Natur

Beschreibung

Im Grunde handelt es sich bei dieser Übung um eine bewegte Fantasiereise. Die SchülerInnen werden versammelt. Sie werden mit einer kurzen Geschichte auf die folgende Übung vorbereitet:

„Der Wald hat sich verändert in den letzten Jahrhunderten. Der Einfluss der Menschen ist überall zu sehen. Wir wollen gemeinsam eine Zeitreise machen und eintauchen in eine Zeit, als noch Wölfe und Bären die Wälder durchstreiften, eine Zeit in der nur das Konzert der Vögel und das Summen der Insekten die Luft erfüllte und in der man das Wasser aus allen Flüssen trinken konnte.“

Anschließend wird für die SchülerInnen eine Sinnesmeditation angeleitet.

Dann werden sie aufgefordert einer Lehrperson zu folgen und sich dabei möglichst lautlos fortzubewegen. Als Bild sollte ihnen das Wasser dienen, das durch die Landschaft fließt. Die Lehrperson geht voran und bewegt sich abseits der Wege durch den Wald, und versucht den Weg dabei möglichst abenteuerlich zu gestalten: Kriecht unter Wurzeln hindurch, klettert über kleine Felsen und schlüpft zwischen Felsen, wadet im Wasser, rollt durchs Laub und so weiter. Immer wieder werden die SchülerInnen aufgefordert, sich bildlich einen Urwald dazu vorzustellen. Dies wird durch die Lehrperson angeleitet, etwa mit den Worten „Auf dieser Lichtung grasen die wilden (europäischen) Büffel, während im Hintergrund zwei Wölfe durch das Gras schleichen,“ oder „Die Baumriesen erwecken den Eindruck als würden sie den Himmel berühren“.


Am Ende der Reise wird die Gruppe zu einer Lichtung geführt, auf der im Vorfeld Speckstein Stücke versteckt wurde. Diese können in einem besonderen, mit Federn geschmücktem Kreis liegen. Die SchülerInnen werden um diesen Kreis herum versammelt und anschließend darf sich jede/r ein Stück von dem Speckstein mitnehmen. Dieses brauchen sie für die nächste Übung.

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Das Verhalten der Lehrperson ist für den Erfolg der Übung wichtig: die erzählten Geschichten müssen voll lebendiger Bilder sein, und die Lehrperson muss sich auch selbst so geschmeidig und lautlos wie möglich fortbewegen um ein gutes Vorbild für die SchülerInnen abzugeben.

Herstellen von Specksteinanhängern

Materialien: Speckstein, Werkzeug zur Bearbeitung: Messer, Sägen, Feilen, Schleifpapier, Handbohrer

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Personale Kompetenzen: Bewusstmachen der eigenen Person, der eigenen Stärken, Schwächen und Ziele</p> <p>Soziale Kompetenzen: Gegenseitige Unterstützung beim Erlernen einer neuen handwerklichen Fertigkeit</p>	<p> Selbstgemachte Schmuckstücke aus Naturmaterialien als Alternative zu industriell gefertigtem Schmuck</p>

Beschreibung

In der vorangegangenen Übung haben die SchülerInnen Speckstein Stücke auf einer Wiese gefunden. Aus diesen sollen nun Kettenanhänger hergestellt werden. Das Gestalten der Anhänger kann wiederum in eine Geschichte eingebettet werden:

„Jeder Mann und jede Frau eines Clans haben ein ganz persönliches Symbol um den Hals getragen, das für die eigenen Stärken und Visionen stand. Es erinnerte sie daran, wer sie sind, und wer sie sein wollten, daran, wie viel es in ihrem Leben noch zu lernen gibt. Jede/r von euch wird nun selbst einen solchen Anhänger herstellen. Wenn ihr an diesem Anhänger arbeitet, versucht eure Aufmerksamkeit ganz auf eure Person zu lenken. Auf eure persönlichen Stärken. Auf die Dinge die ihr gut könnt und auf die Dinge die ihr gerne noch lernen möchtet.“

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Generell sollten die SchülerInnen bei der Erstellung ihrer Anhänger selbstständig arbeiten und ihre eigenen kreativen Ideen umsetzen. Die Lehrperson sollte lediglich beim richtigen und sicheren Arbeiten mit den Werkzeugen helfen.

Das Bohren der Löcher kann eventuell auch von der Lehrperson übernommen werden, wenn aus Sicherheitstechnischen Gründen den SchülerInnen das Hantieren mit der Bohrmaschine nicht zugemutet werden will.

Sollten die SchülerInnen gar keine Ideen zur Gestaltung ihrer persönlichen Anhänger haben, können ihnen ein paar fertige Anhänger oder Bilder als Anregung gezeigt werden.

Abschlussmission

Materialien: mehrere Seile, ca. 2m langes Holzbrett, Tiere aus Papier oder Holz für den Pirschpfad, Cd-Player mit Vogelstimmen Cd, Kiste mit Sammelkarten

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Soziale Kompetenzen: Förderung von Problemlösekompetenzen in einer größeren Gruppe</p> <p>Methodenkompetenzen: Umsetzen der gelernten Fähigkeiten in Kommunikation und Kooperation</p>	<p>① Wiederholen wichtiger Arten</p> <p>👁 Wahrnehmen der Natur als Lern- und Erfahrungsort</p>

Beschreibung

Bei dieser Abschlussmission sind die Gruppen noch einmal in verschiedenen Problemlöseaufgaben herausgefordert zusammenzuarbeiten. Weiters wird im Laufe der Woche gelerntes Wissen wiederholt.

Zunächst werden alle SchülerInnen versammelt. Die Übung kann mit folgenden Worten eingeleitet werden:

„Für die letzte große Mission müssen alle Clans zusammenarbeiten. Auf euch wartet eine abenteuerliche Reise zu einer Schatzkiste, die euch Wissen und Weisheit bringen soll. Der Weg ist nicht leicht – es gibt mehrere Hindernisse zu überwinden und Rätsel zu lösen. Es wird den Mut und die Bereitschaft jeder einzelnen Person, aber auch eine gute Zusammenarbeit in der Gruppe brauchen um zum Ziel zu gelangen. Seid ihr für diese Aufgabe bereit? Hier ist eure erste Anweisung.“

Das Spiel wird wie eine Schnitzeljagd organisiert. Auf dem ersten Zettel steht, wo sich die erste Station befindet, dort erhalten die SchülerInnen nach dem Lösen der gestellten Aufgabe den nächsten Zettel und so weiter. Die Lehrpersonen sind so organisiert, dass jede Station mindestens von einer Lehrperson betreut wird.

Mögliche Stationen:

Spinnennetz:

Zwischen drei Bäumen werden zwei „Spinnennetze“ gespannt. Dafür wird ein langes Kletterseil so zwischen den Bäumen verknotet, dass genau so viele „Öffnungen“ wie TeilnehmerInnen entstehen. Die Gruppe hat die Aufgabe von einer Seite auf die andere zu gelangen, wobei jede der Öffnungen nur einmal benutzt und die Seile nicht berührt werden dürfen. Wird ein Seil berührt, muss die entsprechende Person zurück. Die beiden Netze sind so konzipiert, dass Mädchen und Burschen getrennt an zwei unterschiedlichen Netzen arbeiten. Dadurch werden eine mögliche passive Rolle der Mädchen und potenzielle unangenehme Berührungen durch das andere Geschlecht ausgeschlossen. Die ganze Gruppe hat zunächst 15 Minuten Zeit diese Aufgabe zu planen.

Pirschpfad:

Die Gruppe hat die Aufgabe, mit voller Aufmerksamkeit einem Wanderweg bis zur nächsten Station zu folgen. Entlang des Wanderweges sind unterschiedliche Tiere versteckt, die schon aus den Übungen am Mittwoch bekannt sind. Die Gruppe muss sich die Tiere merken die sie am Wegesrand beobachtet. Dabei dürfen sie weder stehen bleiben, noch zurückgehen oder miteinander sprechen. Bei der nächsten Station ist ein Plakat auf dem alle gesehenen Tiere vermerkt werden sollen.

Elektrischer Draht:

Zwischen zwei Bäumen wird ein Seil in etwa 1,5m Höhe quer gespannt. Dabei handelt es sich um einen „elektrischen Draht“. Die Gruppe hat die Aufgabe, den Draht zu überqueren und bekommt als Hilfsmittel ein ca. 2m langes Brett. Wenn eine Person den Draht berührt muss sie, und alle Personen die noch mit ihr in Berührung waren zurück an den Start. Berührt das Brett den Draht müssen alle Personen, die das Brett berührt haben zurück an den Start.

Vogelstimmen erkennen:

Bei dieser Station wartet eine Lehrperson mit einem CD Player. Sie spielt mehrere Vogelstimmen, die bereits beim Spiel am Mittwoch thematisiert wurden ab. Die SchülerInnen sollen sich in der Gruppe darauf einigen, um welchen Vogel es sich handelt, und so viele Informationen wie möglich aus ihren Gedächtnis zusammentragen.

Pflanzen bestimmen:

Auf einer Decke sind unterschiedliche Pflanzenteile ausgelegt. Die SchülerInnen sollen so schnell wie möglich die dazu gehörigen Pflanzen in der Umgebung finden, und mit Hilfe von Bestimmungsbüchern, oder aus dem Gedächtnis die Namen der Pflanzen finden.

Die Übungen können beliebig ergänzt und erweitert werden. Wichtig ist, dass sie die vermittelten Inhalte der letzten Tage noch einmal aufgreifen.

Das Ziel, dass die SchülerInnen am Ende ihrer Mission erreichen sollen, ist eine Kiste, die gefüllt ist mit unterschiedlichen Sammelkarten – so kann jede/r SchülerIn am Ende der Woche das eigene Sammelalbum noch um einige Karten ergänzen.

Nach Abschluss dieser letzten Mission wird die ganze Gruppe zu einer Nachbesprechung zusammengerufen. Die Reflexionsfragen orientieren sich wiederum an der Zielsetzung und könnten in etwa wie folgt lauten:

- Was hat gut/weniger gut funktioniert?
- Wie hat die Gruppe die Lösung der Aufgaben organisiert?
- Wer hat in der Gruppe welche Aufgaben übernommen?
- Wie wurde in der Gruppe kommuniziert?
- Welche Tier- oder Pflanzenarten sind euch besonders im Gedächtnis geblieben?
Welche habt ihr euch schwer merken können? Woran könnte das liegen?

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Die Stationen können beliebig ergänzt und erweitert werden. Die Aufgaben sollten schwierig aber lösbar sein.

Sitzplatz – Brief an sich selbst

Materialien: Papier, Stifte, Briefkuverts, Box für die fertigen Briefe

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Kommunikative Kompetenzen: Verbalisieren der eigenen Gedanken</p> <p>Personale Kompetenzen: Rekapitulieren der persönlich wichtigen Erlebnisse und Lerninhalte</p>	<p>👁️ Vergegenwärtigen des Gelernten und Transfer in den Alltag</p>

Beschreibung

Zunächst werden alle SchülerInnen versammelt. Jede Person erhält ein Blatt Papier, einen Stift sowie ein Briefkuvert. Dann werden sie aufgefordert, zu ihrem Sitzplatz zu gehen, dort einige Minuten versuchen, alles rundum intensiv wahrzunehmen und anschließend ihre Gedanken zu den vergangenen Tagen, zu ihrer Person und zur Umwelt festzuhalten.

Dies könnte etwa mit folgenden Worten eingeleitet werden:

„Hinter euch liegen intensive und lehrreiche Tage. Jede und jeder einzelne von euch hat viel dazu gelernt: Über den Lebensraum Wald, das Leben in der Gruppe und über sich selbst. Geht nun zu eurem Sitzplatz und versucht zunächst die Umgebung mit allen Sinnen intensiv wahrzunehmen. Anschließend geht mit der Aufmerksamkeit zu eurer Person. Nehmt das Blatt Papier und schreibt ein paar Zeilen an euch selbst: Was ist euch aus den letzten Tagen intensiv in Erinnerung geblieben? Was habt ihr über euch selbst gelernt und was über die anderen? Welche Gedanken sind euch am letzten Abend durch den Kopf gegangen, als ihr alleine im Wald gegessen seid? Wenn ihr eure Gedanken zu Papier gebracht habt, steckt den Brief in das Kuvert und verschließt es. Schreibt außen auf das Kuvert eure eigene Postadresse. Sobald der Krähenruf (oder ein anderes vereinbartes Signal zum Versammeln) ertönt kommt zurück hier her und werft alle eure Briefe in diese Box. Niemand außer euch wird diese Briefe lesen, sie werden in den nächsten Wochen per Post an euch geschickt.“

Didaktische und Sicherheitsrelevante Hinweise

Diese Briefe bieten eine gute Möglichkeit Lernerfolge und Erkenntnisse in das Alltagsleben zu transferieren. Die Erlebnisse einer solchen Woche sind erfahrungsgemäß für die SchülerInnen sehr lebendig, verblassen aber im Laufe der folgenden Wochen. Über so eine persönliche Nachricht „aus der Vergangenheit“ kann das Erlebte neu aufgefrischt werden.

Es muss sichergestellt werden, dass die Briefe auch tatsächlich abgeschickt werden und dass die SchülerInnen das Vertrauen haben, dass niemand außer ihnen die Briefe liest. Diese kann eventuell durch die Verwendung eines Siegels, dass die Schüler selbst auf ihren Brief gießen gegeben werden.

Abschlusszeremonie

Materialien: Stifte die für die Verwendung auf der Haut geeignet sind, Weihrauch, Trommeln

Kompetenzbereiche und Ziele	Umweltrelevante Lernziele
<p>Soziale Kompetenzen: gemeinsames Feiern und Rückblick auf gemeinsam Erlebtes</p> <p>Fachliche Kompetenzen: Erlernen und Erleben einfacher Bewegungen zur Musik</p>	<p>☞ Schaffen einer dankbaren und wertschätzenden Haltung der Natur gegenüber</p>

Beschreibung

Diese „Zeremonie“ dient dem feierlichen Abschluss des Kurses, sowie einem Rückblick auf das Erlebte. Die TeilnehmerInnen werden zunächst versammelt. Sie bekommen die Aufgabe in ihren Clans einen Beitrag für die Abschlusszeremonie zu gestalten. Dies kann ein Tanz, ein Musik- oder Theaterstück, eine Geschichte oder vieles mehr sein. Der Kreativität der SchülerInnen sollte hierbei keine Grenzen gesetzt werden. Wichtig ist, dass alle SchülerInnen eine aktive Rolle in der Präsentation ihres Clans übernehmen. Die SchülerInnen werden weiters dazu aufgefordert, sich eine spezielle „Bemalung“ an Gesicht, Händen und/oder Beinen zu überlegen. Dafür bekommen sie Buntstifte, die mit etwas Wasser auch auf der Haut verwendet werden können. Jeder Clan benötigt eine eigene „Friedensbemalung.“ Die SchülerInnen bekommen eine Stunde Zeit zur Vorbereitung.

In der Zeit, die die SchülerInnen zur Vorbereitung brauchen, können die Lehrpersonen den Platz für die Abschlusszeremonie gestalten. Wie schon bei der Eröffnungszeremonie kann hierfür eine zentrale Feuerstelle von einem bunt gestalteten Kreis umrahmt werden.

Dann werden alle SchülerInnen außerhalb des Kreises versammelt und betreten diesen nacheinander an der gleichen Stelle. Dabei kann eine Lehrperson neben dem „Eingang“ stehen und mit Weihrauch aus einer Holzschale oder ähnlichem für eine besondere Stimmung sorgen.

Heiliges Feuer

Zunächst wird ein letztes Mal mit der Flamme vom Beginn des Kurses ein Feuer entfacht. Diese Aufgabe kann von SchülerInnen übernommen werden, wobei die Feuerstelle im Vorfeld von den Lehrpersonen vorbereitet wurde.

Clanpräsentationen und „Story of the Week“

Wenn das Feuer entfacht ist, nehmen zunächst alle Platz rund um das Feuer. Der von der Woche bereits bekannte „talking stick“ befindet sich bei der Lehrperson. Diese beginnt mit einer ihr besonders in Erinnerung gebliebenen Geschichte der gemeinsam verbrachten Woche. Anschließend bekommen die SchülerInnen die Möglichkeit, ein Ereignis, das ihnen von den vergangenen Tagen am meisten in Erinnerung geblieben ist, mit den anderen zu teilen. Wenn kein/e SchülerIn mehr eine Geschichte erzählen möchte, können als nächstes die Clans ihre vorbereiteten Beiträge präsentieren. Dafür wird auf der einen Seite des Lagerfeuers eine kleine „Bühne“ definiert, die ZuseherInnen nehmen auf der gegenüberliegenden Seite Platz.

Trommel und Tanz

Wie schon bei der Eröffnungszeremonie wird als nächstes gemeinsam getrommelt und getanzt. Zunächst werden wieder Rhythmusinstrumente an die SchülerInnen verteilt und einige Zeit lang ein gemeinsamer Rhythmus gespielt. Dann bleibt ein Teil der SchülerInnen als Rhythmusband beisammen, während die übrigen zu tanzen beginnen. Die Lehrperson übernimmt zumindest am Beginn wieder die Leitung des Tanzes. Für die Einstimmung kann noch einmal der Capoeira Grundschrift aus der Eröffnungszeremonie wiederholt werden. In weiterer Folge werden die im Laufe der Woche gelernten „Tierformen“ in den Tanz eingeflochten, wobei immer eine andere Person eine Tierbewegung vorzeigen kann. Die TrommelspielerInnen werden dabei ständig gewechselt, so dass jede/r SchülerIn beide Aufgaben ausprobieren kann.

Danksagung

Die Zeremonie wird mit einer „Danksagung“ geschlossen. Dabei werden Aufmerksamkeit und Dank wiederum auf verschiedene wichtige Aspekte des Lebens gerichtet.

Die Lehrperson beginnt etwa mit den Worten:

„Mit einer Danksagung haben wir unsere gemeinsame Zeit begonnen. Mit einer Danksagung wollen wir unsere gemeinsame Zeit hier abschließen. Dafür fügen wir ein letztes Mal unsere Herzen und Gedanken zusammen zu einem Herzen und einem Gedanken, um gemeinsam Dank zu sagen. Unsere Herzen und Gedanken sind nun eins. Mit einem Herzen und einem Gedanken richten wir unsere Aufmerksamkeit auf (...)“

Nachdem die Lehrperson einigen für sie wichtig erscheinenden Dingen ihren Dank ausgesprochen hat, werden die SchülerInnen reihum aufgefordert, für irgendetwas, das sie in dieser Woche besonders berührt hat, einen Dank auszusprechen. Damit wird die Aufmerksamkeit der Schüler noch einmal auf individuelle Erlebnisse oder Gelerntes gelenkt.

Den Abschluss macht wiederum die Lehrperson, etwa mit den Worten:

„Zum Abschluss möchte ich euch noch danken für euren Einsatz und euer Engagement die letzten Tage. Ihr habt viel gelernt, über die Natur, die anderen und über euch selbst. Ich wünsche euch auf eurem weiteren Weg alles Gute und dass ihr immer weiter an euch selber arbeitet. Wir gehen von hier wieder unsere eigenen Wege, jeder und jede mit dem eigenen Herzen und den eigenen Gedanken. Möge es ein Weg in Frieden und Freiheit sein.“

5.6 Qualifikation der Lehrperson

Abschließend soll die Frage bearbeitet werden, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Lehrperson für eine erfolgreiche Umsetzung des vorliegenden Konzeptes verfügen muss. Dafür werden zunächst die Anforderungen für Lehrpersonen bei erlebnispädagogischen Aktivitäten, wie sie bei unterschiedlichen Autoren genannt werden, in der folgenden Tabelle gegenübergestellt:

Tabelle 12: *Erforderte Qualifikationen für die Leitung erlebnispädagogischer Aktivitäten bei unterschiedliche Autoren*

Autor	Beschriebene Qualifikationen
Altenberger, 1998	<p>Persönlichkeitseigenschaften: Vertrauen, Wertschätzung, Verantwortung</p> <p>Hauptqualifikationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ziel- und Zielgruppenorientierung • Bezugnahme zu relevanten pädagogischen Einzeldisziplinen • Lehr- und Lernkompetenzen für die Planung, Durchführung und Auswertung erlebnispädagogischer Sequenzen • Anleiten, Beobachten, Wahrnehmen, Analysieren, Beraten, Unterstützen <p>Teilqualifikationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solide Führungs- und Leitungsfähigkeiten • soziale und kommunikative Fähigkeiten • Selbstreflexion • Dialogische Fähigkeiten in Bezug auf Sprache, Mimik, Gestik und Körper • ein breites Spielrepertoire • Achtung ethischer Standards • Erfahrung mit handlungs- und erlebnisorientierten Inhalten • Beherrschung der Grundtechniken der ausgewählten Aktivitäten • Beachtung der Sicherheitsvorkehrungen und Fähigkeit zur Ersten Hilfe • Hohe persönliche Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit • Ausreichend naturkundliche und ökologische Grundkenntnisse
Amesberger & Schörghuber, 1998, S.30f	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenpädagogische und insbesondere gruppenpsychologische Kompetenzen • Sport- und bewegungsbezogene Kompetenzen • Integrationskompetenz: Fähigkeit, das Gruppengeschehen, Persönlichkeitsentwicklung und Bewegungs- sowie Erfahrungsangebote situationsadäquat und stringent integrieren zu können • Theoretische Beschäftigung, praktische Umsetzung und Praxisreflexion • Selbsterfahrung und persönliche Entwicklung
Dilcher, 1998, S.44f	<p>Allrounder, der kompetent ist in:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Theoretische Grundlagen der Erlebnispädagogik • Soziale und kommunikative Kompetenzen • Medien der Erlebnispädagogik (Natursportarten): Theoretische Kenntnisse, praktische Fertigkeiten und pädagogische Fähigkeiten in Bezug auf Anwendung • Erlebnispädagogische Selbsterfahrung • Projektmanagement • Rechtsfragen in der Erlebnispädagogik

Fischer, 1998, S.85	<ul style="list-style-type: none"> • Hard skills: Techniken, Methoden, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den sicheren und zweckgebundenen Umgang mit Instrumenten, Ausrüstungen, Medien usw. gewährleisten • Soft skills: Fähigkeiten, die für Führungstätigkeiten, Gruppendynamik, Logistik, Konzeptgestaltung und Supervision notwendig sind • Meta skills: Veränderungen in der Bewusstseins- und Handlungsstruktur, die sich aus dem Wirksamwerden und durch die Externalisierung von neuen Bewusstseinsinhalten in der Tätigkeits- und Verhaltensregulation zeigen sollen
Heckmair/Michl, 2008, S.278	<ul style="list-style-type: none"> • 3 tragende Säulen, die unterschiedlich gewichtet sein können: • technisch-instrumentelle Kompetenz • sozialpädagogische Kompetenz • Persönlichkeit
Hufenus 1997, S.95ff	<ul style="list-style-type: none"> • Professionalität, Wachsamkeit, Erfahrung und Sorgsamkeit • Grundsätzliche Qualifikationen: <ul style="list-style-type: none"> - Erlebnispädagogisches Wissen und Können - Psychologie und Gruppendynamik - Fachspezifische Qualifikation (beispielsweise Sozialpädagogik) - Führungswissen und –erfahrung - Selbsterfahrung - Spezifische technische Kenntnisse und Erfahrungen (beispielsweise Kanufahren) - Logistische, sprachliche und geografische Kenntnisse - Sicherheitsspezifische Qualifikationen (z.B. erste Hilfe, Notmassnahmen, Medizin) • Im Leitungsteam gut funktionieren können • Ökologisches Denken und Handeln • Hard Skills: Techniken und Fertigkeiten, die den sicheren Umgang mit den Mitteln der Erlebnispädagogik ermöglichen • Soft Skills: Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich Führungsstrategien, Gruppendynamik, Logistik und Organisation, Konzeptgestaltung, Reflexions-, Auswertungs- und Verbalisierungsfertigkeiten, sowie Dialektik und Umgang mit Menschen • Meta Skills: Kommunikationsfähigkeit, die Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit, flexibler Führungsstil, Fähigkeit zur Einschätzung von Chancen und Gefahren sowie die ethischen Grundsätze • Erfahrungsschatz – sich selbst in Grenzsituationen erfahren haben • Vernetzung von Theorie und Praxis
Kölsch/Wagner, 1998, S.29ff	<ul style="list-style-type: none"> • Natursport-spezifische Anforderungen: <ul style="list-style-type: none"> - Alpine/maritime Ausbildung - Wildwasser-Qualifikation - Sicherheitstechnik in ‚Ropes Courses‘ - Spezielle Qualifikation für Höhlenbefahrungen - Allgemein sportliche Ausbildungen (‚Übungsleiter‘) • Pädagogisch-psychologische Anforderungen <ul style="list-style-type: none"> - Pädagogische und/oder psychologische Ausbildung - Erlebnispädagogisch-theoretischer und historischer Kontext - Themenspezifische Qualifikation und Erfahrung - Transfermodelle • Methodisch-didaktische Anforderungen <ul style="list-style-type: none"> - Gesprächsführung und Moderation - Gruppendynamische Prozesse erkennen und begleiten - Umgang mit Konflikten und Krisen - Visualisierungstechniken - Reflexionsmethodik

	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlicher Kontext des Trainers <ul style="list-style-type: none"> - Eigener Erfahrungshintergrund bezüglich der Aktivitäten - Individueller Selbsterfahrungsprozess - Selbstmanagement
Muff, 2001, S.148	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Kompetenz, methodisches Geschick • Hard skills: instrumentell-technische Kompetenz; für Umweltbildung: Umweltfertigkeiten • Soft skills: (sozial-) pädagogische Kompetenz; für Umweltbildung: ökopädagogische Kompetenz • Meta skills: persönlichkeitsbezogene Schlüsselqualifikationen; für Umweltbildung: ökologisches Bewusstsein der leitenden Person
Netzer, 1998, S.67	<ul style="list-style-type: none"> • Pädagogik, fachsportliche Kompetenz und Ökologie der Natursportarten • Kenntnis erlebnispädagogischer Spielformen • Wissen über Gruppenspezifika, Transfer, Leitungsmethoden und Führungsverhalten
Reiners, 2003, S.46ff	<ul style="list-style-type: none"> • Bestimmte Persönlichkeitsmerkmale: <ul style="list-style-type: none"> - Zurückhaltung: arrangieren und Hilfestellung geben, aber aus dem eigentlichen Gruppengeschehen zurückziehen - Der Versuchung widerstehen, seine Kompetenz und sich selbst darstellen zu wollen - Ökologisches Bewusstsein • Pädagogisch-psychologische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> - Gefühl dafür, welche Aufgaben den Bedürfnissen der Gruppe am ehesten gerecht werden - Grundprinzipien der Anleitung - Muss wissen, wie man Menschen motivieren kann - Feingefühl für den richtigen Moment und die richtige Methode einer reflexiven Aufarbeitung - Fähigkeit des Zuhörens - Gefühl für Signale bezüglich Gruppendynamischer und individueller Prozesse - Hohes Maß an Flexibilität, großes Repertoire an Übungen - Wissen über die Besonderheiten der Zielgruppe • (Natur-)sportliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> - Beherrschung der jeweiligen Sportart - Wissen um gewisse Sicherheitsstandards - Vertrautheit mit Erste Hilfe Maßnahmen
Renner, 1998, S.98	<ul style="list-style-type: none"> • Grundfähigkeiten und Fertigkeiten: Selbst-Bewußt-Sein, Verbalisierungskompetenz, Hard Skills, Soft Skills und Meta Skills • Theorie und Praxis der verwendeten Medien • Beziehungsfähigkeit • Teamfähigkeit • Lebenslanges Lernen, Spaß, Neugierde • Transferleistung
Scholz, 1998, S.106	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeit: Vorerfahrung mit Erlebnispädagogischen Medien, Selbsterfahrung • Theorie der Erlebnispädagogik: Geschichte, Gesellschaft, etc. • Breiter eigener Erlebnis und Erfahrungsschatz • Umgang mit Medien: in ihrer technischen, sicherheitstechnischen, psychischen, soziologischen, pädagogischen und ökologischen Dimension • Kenntnisse im psychisch-emotionalen Bereich • Kenntnis der soziologischen Tragweite und der pädagogischen Substanz der Aktivitäten

Seidl, 1998, S.53	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur Entwicklung erlebnispädagogischer Programmeinheiten für unterschiedliche Zielgruppen im Bereich der Kurzzeitpädagogik mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung und der Schulung des sozialen Miteinander • Grundlegende Fähigkeiten und Techniken zur pädagogischen Arbeit mit Gruppen • Techniken zur Steigerung des Transfers der Lerninhalte erlebnispädagogischer Maßnahmen in den Alltag der Teilnehmer • Fähigkeit des zielgerichteten Einsatzes verschiedener erlebnispädagogischer Medien • Ausgeprägtes Sicherheitsbewußtsein und Beherrschung grundlegender Techniken und Vorgehensweisen zur Gewährleistung der Sicherheit einer Maßnahme • Bewußtsein über die Sorgfaltspflicht gegenüber der Natur und Techniken, um dieser Sorgfaltspflicht nachzukommen • Vorhandensein grundlegender sozialer Kompetenzen, wie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit
König/König, 2005, S:73	<ul style="list-style-type: none"> • Hardskills: Technisch-instrumentelle Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> - Natursportliche Kompetenz - Erste Hilfe Wissen - Sicherheitstechnik - Organisieren, planen, koordinieren • Softskills: Pädagogische und psychologische Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> - Zielgruppenorientiertes Arbeiten - Gruppendynamisches und didaktisches Wissen - Gruppen moderieren und beraten - Themenzentriert arbeiten • Metaskills: Die Persönlichkeit <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung der eigenen Persönlichkeit - Bereitschaft zur Selbstreflexion - Eigene Erfahrungen in Bezug auf die Wirkung der angewandten Methoden reflektieren können

Diese Aufzählungen der unterschiedlichen Autoren werden nun in das weiter oben beschriebene Kompetenzmodell eingeordnet und ihre Bedeutsamkeit für die Umsetzung des vorliegenden Konzeptes herausgearbeitet:

Fachkompetenzen:

Die Lehrperson muss im Umgang mit den verwendeten Geräten und Methoden vertraut und ausgebildet sein. Dies entspricht den bei vielen Autoren geforderten „Hard Skills“. In dem vorliegenden Konzept betrifft dies die folgenden Punkte:

- den Umgang mit Werkzeugen bei handwerklichen Programmpunkten
- die fachgemäße und sichere Errichtung eines Slackline Parcours im Wald
- die Errichtung und Betreuung einer Kletterstation an Bäumen

- das Errichten und Betreuen einer sicheren Feuerstelle

Nachdem der Schwerpunkt des Programms unter anderem auf der Vermittlung ökologischer Zusammenhänge und biologischen Fachwissens liegt, muss die Lehrperson auch auf diesem Gebiet ausreichend ausgebildet sein. Es empfiehlt sich, dass zumindest eine der teilnehmenden Lehrpersonen ein/e BiologIn ist.

Zu dieser Kategorie zählt auch ein ausgeprägtes Sicherheitsbewusstsein. Die Lehrperson sollte stets aufmerksam für mögliche Gefahrenquellen sein und wenn nötig handeln, sowie ausreichend über Erste Hilfe Maßnahmen Bescheid wissen. Im Ernstfall sollte sie auch in wesentlichen Rechtsfragen kompetent sein und entsprechend handeln können.

Soziale Kompetenzen:

Diese werden bei den unterschiedlichen Autoren meist als „Soft Skills“ angesprochen. Die Lehrperson muss gruppendynamische Vorgänge wahrnehmen und bewerten können, um mögliche Reflexionsprozesse auf die jeweiligen Ereignisse in der Gruppe abstimmen zu können. Mögliche, in den Gruppen auftauchende Themen können sein: Macht, Ohnmacht, Unterschiede, Autorität, Konflikt, Koalitionen, Rollen, Beziehung, Verantwortung, Anerkennung, Sprache und Kommunikation.

Darüber hinaus müssen die Lehrpersonen gut als Team zusammenarbeiten und sich in ihrer Arbeit ergänzen und unterstützen. Dies erhöht zum einen die Qualität des Programms und dient zum anderen den SchülerInnen als wertvolles Vorbild für die eigenen Bemühungen.

Kommunikative Kompetenzen:

Diese Kategorie entspricht ebenfalls den bei einigen Autoren vorkommenden „Soft Skills“. Die Lehrperson muss klare und verständliche Anweisungen geben können und Reflexionsprozesse geschickt und gezielt leiten können. Wesentliche Inhalte müssen exakt auf den Punkt gebracht werden. Des Weiteren ist ein offenes Ohr für die Wünsche und Anliegen der Teilnehmenden wichtig.

Sprache kann ein wichtiges Mittel zur Motivation sein. Die Lehrperson muss die Inhalte spannend verpacken können und inspirierende Geschichten erzählen können.

Personale Kompetenzen:

Die Lehrperson sollte einiges an Selbsterfahrung auf dem Gebiet mitbringen. Dies kann dabei helfen, die eigene Arbeit und die Ereignisse während des Programms zu reflektieren und wenn nötig das Programm kurzfristig abzuändern und anzupassen.

Wichtig ist es auch, über die Vorbildwirkung und den Einfluss der eigenen Person auf die Teilnehmenden Bescheid zu wissen und entsprechend zu handeln.

Methodenkompetenz:

Die Lehrperson sollte ein Hintergrundwissen zu den verwendeten Methoden mitbringen um diese gegebenenfalls adaptieren zu können. Dazu gehört neben einer theoretischen Basis zu den verwendeten Methoden auch ein breites Repertoire an verschiedenen Übungen und Spielen auf die zurückgegriffen werden kann. Die vorliegende Arbeit soll eine Vielzahl Übungen mit unterschiedlichen Zielsetzungen, sowie den entsprechenden theoretischen Hintergrund liefern.

6 Resümee

Ein erstes Ziel dieser Arbeit war es, die Erlebnispädagogik und nahe verwandte Konzepte und Ansätze zu charakterisieren und auf Möglichkeiten zur Vermittlung von umweltrelevanten Themen zu untersuchen.

Dabei zeigte sich, dass die „Erlebnispädagogik“ ein vielseitig verwendeter Begriff ist, über dessen exakte Abgrenzung bei den unterschiedlichen Autoren Unstimmigkeit herrscht. erlebnispädagogische Aktivitäten bieten Raum für eine Vielzahl möglicher Zielsetzungen, die sich in das vom Bildungsministerium vorgeschlagene Kompetenzmodell eingliedern lassen. Der Fokus liegt vorwiegend auf der Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen. Bei einigen Autoren wird die „Schaffung eines ökologischen Bewusstseins“ als untergeordnetes Ziel erwähnt.

Ähnlich vielseitig sind die von den unterschiedlichen Autoren beschriebenen Methoden und Werkzeuge, die in der Erlebnispädagogik Anwendung finden. Diese lassen sich sinnvoll in den Kategorien „Outdoor Aktivitäten“, „Künstliche Abenteuerlandschaften“, „Spiele“, „Projektarbeit“ sowie „künstlerisch kreatives Tun und Handarbeiten“ zusammenfassen. Mit Hilfe dieser Methoden sollen individuell herausfordernde Situationen geschaffen werden, in denen durch eine aktive Auseinandersetzung mit einer Problemstellung zuvor fest gelegte Kompetenzen vermittelt werden sollen. Die Methoden bieten vielseitige Möglichkeiten auch Ziele der Umweltbildung zu integrieren.

Weiters werden in der Literatur zahlreiche unterschiedliche Ansätze und Konzepte beschrieben, die in naher Verbindung mit der Erlebnispädagogik stehen. Diese verbreitern das Anwendungsgebiet und die Methodenvielfalt und bieten weitere Ansatzpunkte für die Vermittlung umweltrelevanter Themen.

Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse wurde im Anschluss ein Praxiskonzept zusammengestellt. Dafür wurde die Zielgruppe 5. und 6. Schulstufe ausgewählt, weil die Vermittlung einer Artenkenntnis, wie sie für die Umweltbildung im Rahmen des Konzeptes relevant ist, für diese Altersgruppe im Lehrplan verankert ist und eine derartige Woche so eine wertvolle Ergänzung zum Schulunterricht darstellen kann.

Für die Zusammenstellung der zu vermittelnden Inhalte wurden aktuelle Schulbücher der entsprechenden Schulstufen analysiert. Dafür wurde eine Liste aller erwähnten Arten erstellt und nach der Häufigkeit bzw. Genauigkeit der Beschreibung sortiert. Dabei konnte

festgestellt werden, dass der Biologie Unterricht in der Schule auf die Vermittlung einer großen Dichte unterschiedlicher Arten abzielt. Um eine Überforderung der SchülerInnen zu vermeiden und eine intensivere Auseinandersetzung mit einigen ausgewählten Arten, sowie eine tiefere Verankerung im Gedächtnis zu ermöglichen, wurde die Artvermittlung im Rahmen des vorliegenden Konzeptes auf besonders wichtige Arten reduziert. Für die in der Umweltbildung relevante Vermittlung von ökologischer Sprachkompetenz wurden Begriffe gesammelt, die mit ökologischen Themen in Verbindung stehen und in den Schulbüchern häufig genannt werden.

Bei der Zusammenstellung der Übungen zeigte sich, dass sich mit Kreativität und intensiver Beschäftigung bestehende Übungen erlebnispädagogischer Konzepte sehr gut mit Inhalten der Umweltbildung verknüpfen lassen. Der so entstandene Übungskatalog besteht aus einer Wochenübersicht, in der die zu vermittelnden Kompetenzen jeder Übung farblich markiert sind und einer anschließenden detaillierten Beschreibung der einzelnen Übungen.

Abschließend wurde auf Grundlage von ausgewählten Literaturstellen und dem erarbeiteten Konzept die Voraussetzungen, die Lehrpersonen für die Umsetzung dieses Konzeptes brauchen gesammelt und im Kompetenzmodell des Bildungsministeriums zusammengefasst. Dabei sind es überwiegend personale, soziale, kommunikative und fachliche Kompetenzen, über die die Lehrperson verfügen sollte.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bieten Anknüpfungspunkte für eine Reihe weiterer Fragestellungen und Überlegungen.

Zum einen wäre interessant, welche Erkenntnisse eine praktische Umsetzung des erarbeiteten Konzepts bringt, welche Inhalte noch adaptiert werden müssen und welche Details vielleicht zu wenig berücksichtigt wurden. Interessant wäre hier auch die Erarbeitung eines Werkzeuges, mit dessen Hilfe umweltrelevante Kompetenzen vor und nach Durchführung eines solchen Programms erhoben werden können. Dies wäre eine wertvolle Rückmeldung, über die mögliche notwendige Änderungen sichtbar gemacht werden könnten.

In Neuseeland sind erlebnispädagogische Konzepte bereits im Lehrplan verankert. Daraus ergibt sich die Frage, wie auch hierzulande die Umsetzung solcher Konzepte ins bestehende Schulsystem integriert werden könnte, um sie einer breiteren Masse an SchülerInnen zugänglich zu machen. Andererseits ist eine derartige Woche an einem

außerschulischen Standort eine sehr zeit- und organisationsintensive Aufgabe, daher wäre weiters interessant, wie die beschriebenen Inhalte und Übungen für eine Vermittlung im Rahmen des regulären Schulunterrichts adaptiert werden könnten.

Zu guter letzt ist das vorliegende Konzept auf die Zielgruppe „SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe“ abgestimmt. Es stellt sich die Frage, wie eine derartige Woche gestaltet sein müsste, um SchülerInnen höherer Schulstufen anzusprechen. Eine derartige Ausarbeitung könnte auf den Inhalten des hier vorliegenden Konzeptes aufbauen und quasi eine Weiterführung desselben in höheren Schulstufen darstellen.

Die intensive Auseinandersetzung mit erlebnispädagogischen Konzepten brachte für mich den Wunsch, mich auf diesem Gebiet noch weiter zu vertiefen. Die Umweltbildung ist, in Anbetracht der auf Grund gedankenloser Ressourcenverschwendung und Umweltzerstörung drohenden globalen ökologischen Katastrophe, in meinen Augen an Wichtigkeit kaum zu überbieten. Die Erlebnispädagogik bietet wie dargestellt vielseitige Möglichkeiten einer ganzheitlichen Vermittlung solcher umweltrelevanter Themen. Die Umsetzung dieser Überlegungen in die Praxis soll in den nächsten Jahren meines Lebens ein zentraler Inhalt sein – um einen kleinen Beitrag zum Erhalt der Schönheit und ökologischen Vielfalt dieses Planeten zu leisten.

Our conciousness is growing in time,
as the problems become more demanding,
we've got to continue to educate our young,
as they are gonna be the last ones standing.
There is hope for us all, if we can recognize our fate
and alter our course before it is too late.
Time is of the essence, as some people say,
cause these are problems from which
we can't run away.

Literaturverzeichnis

- Altenberger, H. (1998). Lehrkompetenzen: Was ein Erlebnispädagoge können sollte. In Altenberger, H., Paffrath, H., Rehm, M., Scholz, M. & Stenz, S. (Hrsg.), *Erleben lernen – Erleben lehren. Tagung Hochschulforum Erlebnispädagogik* (9-24). Augsburg: Wissner.
- Altner, G. (1998). Umweltethik und Umweltbildung. In Beyersdorf, M., Michelsen, G. & Siebert, H. (Hrsg.), *Umweltbildung. Theoretische Konzepte – empirische Erkenntnisse – praktische Erfahrungen* (S. 20-26). Neuwied: Luchterhand.
- Altner, N. (2006). *Achtsamkeit und Gesundheit. Auf dem Weg zu einer achtsamen Pädagogik*. Immenhausen: Prolog.
- Amesberger, G., Schörghuber, K. (1998). Curriculum zum Gruppentrainer für Integrative Outdoor-Aktivitäten. In Altenberger, H., Paffrath, H., Rehm, M., Scholz, M. & Stenz, S. (Hrsg.), *Erleben lernen – Erleben lehren. Tagung Hochschulforum Erlebnispädagogik* (27-37). Augsburg: Wissner.
- Arienti, H., Gridnling, H., Katzensteiner, K. (2011a). *Ganz klar: Biologie 1*. Wien: Jugend und Volk.
- Arienti, H., Gridnling, H., Katzensteiner, K. (2011b). *Ganz klar: Biologie 2*. Wien: Jugend und Volk.
- Aufmuth, U. (1995). Aufbrüche – Bergsteigen und Selbsterfahrung. In Heckmair, B., Michl, W. & Walser, F. (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit. Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis* (S. 73-88) Beringen: Kessler.
- Bach, H. & Kiener, B. (2003). Leben und Überleben im Wald. Vorschlag einer weiteren Zusatzqualifikation in der Erlebnispädagogik.
- Bacon, S. (1998). *Die Macht der Metaphern*. Augsburg: Ziel Verlag.
- Bauer, H.G. (1997). Erlebnispädagogik – Sozialpädagogisches Rettungskonzept oder Bildungsansatz? In Herzog, F. (Hrsg.), *Erlebnispädagogik – Schlagwort oder Konzept?* (S. 15-34). Biel: Schüller.
- Biegl, C.E. (2011). *Begegnungen mit der Natur 2*. Wien: ÖBV.
- Bill, P. (2009). Die Macht der Karten. Eine mögliche Art der Transferarbeit in der Erlebnispädagogik mit Kindern. *erleben und lernen*, 17 (2), 23-26.
- Blessing, K. (2007). *Artenwissen als Basis für Handlungskompetenz zur Erhaltung der Biodiversität – analysiert am Beispiel repräsentativer Biologieschulbücher in Baden-Württemberg*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Universität Gießen. Zugriff am 20.11.2012 unter <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/5505/pdf/BlessingKarin-2007-12-14.pdf>
- Bmukk (2012). Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier. Zugriff am 16. April 2013 unter http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf
- Bmukk (2013a). Lehrplan Biologie und Umweltkunde. Zugriff am 16. April 2013 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11860/lp_neu_ahs_08.pdf
- Bmukk (2013b). Lehrplan Bewegung und Sport Unterstufe. Zugriff am 16. April 2013 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/788/bewegungundsport_ust.pdf
- Bmukk (2013c). Bildungsstandards in der Berufsbildung und kompetenzorientiertes Unterrichten. Zugriff am 16. April 2013 unter http://bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards_bbs.xml
- Bolay, E. & Reichle H. (2011). *Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung. Waldpädagogik. Teil 1: Theorie*. Schorndorf: Schneider.

- Bolay, E. & Reichle H. (2012). *Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung. Waldpädagogik. Teil 2: Praxiskonzepte*. Schorndorf: Schneider.
- Boneberger, H. & Eberle, T. (2009). Seilaufbauten und Slacklines als erlebnispädagogisches Lern-Setting. *erleben und lernen*, 17 (5), 14-17.
- Campbell, N. & Reece, J. (2003). *Biologie* (6. Auflage). Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Cornell, J. (2006). *Mit Cornell die Natur erleben*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Dewey, J. (1897). Mein pädagogisches Credo. In H. Schreier (Hrsg.), *Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis* (S. 9-22). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dilcher, R. (1998). Der Weiterbildungsstudiengang „Erlebnispädagogik in der sozialen Arbeit“ an der Fachhochschule Frankfurt/Main. In Altenberger, H., Paffrath, H., Rehm, M., Scholz, M. & Stenz, S. (Hrsg.), *Erleben lernen – Erleben lehren. Tagung Hochschulforum Erlebnispädagogik* (43-52). Augsburg: Wissner
- Ebel, F. (2009). Outdoorübung und dann... Theoriegeleitete, psychologisch fundierte Anleitung von Reflexion und Transfer in den Arbeitsalltag. *erleben und lernen*, 17 (3&4), 22-25.
- Ehni, H. (2001). Aufgaben und Ziele. In Haag, H. & Hummel, A. (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 175-184). Schorndorf: Hofmann.
- Essl, F., Egger, G., Ellmauer, T. & Aigner, S. (2002). *Rote Liste gefährdeter Biotoptypen Österreichs. Wälder, Forste, Vorwälder*. Zugriff am 16. April 2013 unter <http://www.umweltbundesamt.at/fileadmin/site/publikationen/M156.pdf>
- Fassnacht, F. & Müller, P. (2003). Schule der Phantasie. *erleben und lernen*, 11 (6), 16-19.
- Fatke, R. (1997). Kritische Anfragen der Erziehungswissenschaft an die Erlebnispädagogik. In Herzog, F. (Hrsg.), *Erlebnispädagogik – Schlagwort oder Konzept?* (S. 35-48). Biel: Schüller.
- Feierabend, K. (2000). Abenteuerpädagogik an der Schule. Nach dem erlebnispädagogische Ansatz von Project Adventure (PA). *erleben und lernen*, 8 (1), 21-26.
- Fischer, T. (1998). Zur curricularen Begründung einer erlebnispädagogischen Grundausbildung. In Altenberger, H., Paffrath, H., Rehm, M., Scholz, M. & Stenz, S. (Hrsg.), *Erleben lernen – Erleben lehren. Tagung Hochschulforum Erlebnispädagogik* (83-89). Augsburg: Wissner
- Fischer, T./Ziegenspeck, J. W. (2008). *Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens. Erfahrungslernen in der Kontinuität der historischen Erziehungsbewegung*. (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Freericks, R. & Brinkmann, D. (2008). Nachhaltiges Lernen in Erlebniswelten? Aktivierung und Qualifizierung Erlebnisorientierter Lernorte. *erleben und lernen*, 16 (3&4), 20-23.
- Friebe, J. (2009). Wer, wo, was, wieso, weshalb, warum – wer nicht fragt, bleibt dumm! Die Reflexionskompetenz von Trainerinnen und Trainern. *erleben und lernen*, 17 (3&4), 26-29.
- Friedrich, L. (1991). *Johann Heinrich Pestalozzi. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?* Lüneburg: Neubauer.
- Friedrich, L. (1991). *Johann Heinrich Pestalozzi. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?* Lüneburg: Neubauer.
- Fritz, J. (1991). *Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

- Gierer, F. (1995). City Bound. In Kölsch, H. (Hrsg), *Wege moderner Erlebnispädagogik* (S. 197-212). Bobingen: Kessler.
- Gilsdorf, R. (2004). *Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie. Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze*. Frensdorf: DD AG.
- Gilsdorf, R., Günter, K. (2001). *Kooperative Abenteuerspiele II*. Seelze: Kallmeyer.
- Glatz, G. & Kienast, M. (2004). Project Adventure (PA) - ein erlebnispädagogisches Life-Skills-Programm für die Schule. In: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hrsg.), *Suchtvorbeugung, Gesundheitsförderung, Lebenskompetenzen. Eine Handreichung für die Lehrerinnen und Lehrer für Informationen zur Suchtprävention in Baden-Württemberg* (S. 99-112). Stuttgart: Kurz & Co.
- Händel, U. (1995). Variationen zum Thema Erlebnispädagogik. In Kölsch, H. (Hrsg), *Wege moderner Erlebnispädagogik* (S. 5-33). Bobingen: Kessler.
- Heckmair, B., Werner, M. (2008). *Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik*. Berlin: Luchterhand.
- Heigl, E. (2011a). Von Lebenswelten, Medienwelten und Erlebniswelten. *erleben und lernen*, 19 (3&4), 8-9.
- Heigl, E. (2011b). Was kann eine erweiterte Erlebnispädagogik medien-affinen Kindern und jugendlichen bieten? Chancen erlebnisorientierter Theaterpädagogik. *erleben und lernen*, 19 (3&4), 13-14.
- Heigl, S. (2011c). Möglichkeiten der Verbindung von Erlebnispädagogik und Theaterpädagogik. *erleben und lernen*, 19 (3&4), 15-16.
- Heimrath, K. & Westhoff, J. (2009). Können wir das schaffen? – Ja, wir schaffen das! Wie lassen sich Bauprojekte in erlebnispädagogischen Kursen gestalten? *erleben und lernen*, 17 (3&4), 30-32.
- Heinze, M. (2012). Baumabenteuer durch Baumklettern. Eine Möglichkeit, in einen hohen Baum zu steigen und ihn aus einer anderen „Perspektive“ zu betrachten. *erleben und lernen*, 20 (1), 18-20.
- Heitkampfer, P. (2000). *Die Kunst erfolgreichen Lernens. Handbuch kreativer Lehr- und Lernformen. Ein Didaktik Lexikon*. Paderborn: Junfermann.
- Hildmann, J.(2008). Simple Things. Erlebnispädagogik mit Alltagsgegenständen. *erleben und lernen*, 16 (3&4), 45-47.
- Hufenus, H.P. (1997). Erlebnispädagogik – Grundlagen. In Herzog, F. (Hrsg), *Erlebnispädagogik. Schlagwort oder Konzept?* (S. 85-99). Biel: Schüler.
- Jaenicke, J., Dobers, J. (2005). *Über die Natur I*. Wien: Dornier.
- Japp, B. (2012). Waldbezogene Umweltbildung bei den Berliner Forsten. *erleben und lernen*, 20 (1), 15-17.
- Jilka, S., Kadlec, V. (2009). *Bio TOP 2*. Wien: ÖBV.
- Kolb, M. (2001). Spiel und Spielpädagogik. In Haag, H. & Hummel, A. (Hrsg), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 344-351). Schorndorf – Hofmann.
- Kölsch, H. & Wagner, F.J. (1998). *Erlebnispädagogik in Aktion. Lernen im Handlungsfeld Natur*. Darmstadt: Betz.
- König, S. & König, A. (2005). *Outdoor-Teamtrainings. Von der Gruppe zum Hochleistungsteam*. Augsburg: Ziel Verlag.
- Krajncan, M. (2008). Phantasievolle Erziehung. Methoden erlebnis- und handlungsorientierter Pädagogik. Aachen: Shaker Verlag.

- Kremer, D. (2002). Spielend lernen: Erlebnispädagogik auf tschechisch. Der merkwürdige Ansatz von OUTWARD BOUND Tschechien. *erleben und lernen*, 10 (3&4), 16-20.
- Krieg, C. (2008). Arbeiten mit Metaphern als Methode der Erlebnispädagogik – über den Nutzen von Metaphern in der erlebnispädagogischen Praxis. *erleben und lernen*, 16 (2), 7-12.
- Krug, W. (1995). Der Weg und das Ziel. Neue Wege in der Heimerziehung. In Heckmair, B., Michl, W. & Walser, F. (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit. Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis* (S. 171-198) Bobingen: Kessler.
- Kugler, R. (2006a). *Bio Buch 1*. Wien: Niederöstr. Pressehaus.
- Kugler, R. (2006b). *Bio Buch 2*. Wien: Niederöstr. Pressehaus.
- Lang, S. (2009). *Umweltbildung als Herausforderung der Sportpädagogik. Evaluation eines Schulsportprojektes*. Schorndorf: Hofmann.
- Langenhorst, B. (2000). Das Konzept des Elementaren Naturerlebens. *erleben und lernen*, 8 (5), 4-9.
- Langenhorst, B. (2007). Als Waldscout unterwegs. Erlebnispädagogik mit Jugendlichen im Wald. *erleben und lernen*, 15 (3&4), 45-47.
- Leven, K. (2008). Umwelt und Erlebnispädagogik. *erleben und lernen*, 16 (2), 13-17.
- Ludwig, T. (2008). *Kurshandbuch Natur- und Kulturinterpretation*. Borgentreich: Gicom.
- Maack-Rheinländer, K. (1999). Umweltbildung im interkulturellen Kontext. Theoretische Konzeptionen und Anmerkungen zu einer interkulturellen Neuorientierung. In Strey, G. & Bahadır M. (Hrsg.), *Umweltlernen in der einen Welt für die eine Welt* (S. 25-36). Stuttgart, Leipzig: Teubner.
- März, P. (2010). Erlebnistage. Eine niedrigschwellige Umsetzung von Jonglage und Poi. *erleben und lernen*, 18 (6), 14-16.
- Merazzi, R. (2012). Wie kann der Wald neu erlebt werden? Die Waldpädagogik. *erleben und lernen*, 20 (1), 10-14.
- Michels, H. (2008). Globalisierte Welt. Erlebnisse einzig, aber nicht artig! *erleben und lernen*, 16 (6), 4-16.
- Michelsen, G. (1998a). Umweltpolitik und Umweltbildung. In Beyersdorf, M., Michelsen, G. & Siebert, H. (Hrsg.), *Umweltbildung. Theoretische Konzepte – empirische Erkenntnisse – praktische Erfahrungen* (S. 13-19). Neuwied: Luchterhand.
- Michelsen, G. (1998b). Theoretische Diskussionsstränge der Umweltbildung. In Beyersdorf, M., Michelsen, G. & Siebert, H. (Hrsg.), *Umweltbildung. Theoretische Konzepte – empirische Erkenntnisse – praktische Erfahrungen* (S. 61-65). Neuwied: Luchterhand.
- Moncher, D. & Sauter, C. (2009). Von der Kunst der Improvisation. Was Menschen und Unternehmen beim Improtheater lernen können. *erleben und lernen*, 17 (1), 25-30.
- Mpns (2009). JIM – Studie 2009. Jugend, Information, Multimedia. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12 – 19-jähriger. Zugriff am 5. März 2013 unter <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf09/JIM-Studie2009.pdf>
- Muff, A. (2001). *Erlebnispädagogik und ökologische Verantwortung. Erleben und Handeln im Spannungsfeld von Naturnutzung und Naturschutz* (2.Aufl.). Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag.
- Müller, G. (1995). *Mitweltbezogene Pädagogik. Erleben und Lernen in zivilisationsferner Natur*. Weinheim.
- Netzer, H. (1998). Gedanken zur universitären Ausbildung Erlebnispädagogik. In Altenberger, H., Paffrath, H., Rehm, M., Scholz, M. & Stenz, S. (Hrsg.), *Erleben lernen – Erleben lehren. Tagung Hochschulforum Erlebnispädagogik* (90). Augsburg: Wissner

- Neumann, P. (2001). Wagniserziehung. In Haag, H. & Hummel, A. (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 359-364). Schorndorf: Hofmann.
- Oelkers, J. (1995). Zum Verhältnis von Erleben und Erziehen. In Heckmair, B., Michl, W. & Walser, F. (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit. Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis* (S. 113-130). Bobingen: Kessler.
- Paffrath, H. (2003). Gestalten Zur Einführung. *erleben und lernen*, 11 (5), 4.
- Raithel, J./Dolinger, B./Hörmann, G.(2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reiners, A. (1995). *Erlebnis und Pädagogik. Praktische Erlebnispädagogik. Ziele; Didaktik, Methoden, Wirkung*. Bobingen: Kessler.
- Reiners, A. (2003). *Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele* (6. Auflage). Bobingen: Kessler.
- Renner, H.G. (1998). Fähigkeiten und Fertigkeiten von Leitungspersonen. . In Altenberger, H., Paffrath, H., Rehm, M., Scholz, M. & Stenz, S. (Hrsg.), *Erleben lernen – Erleben lehren. Tagung Hochschulforum Erlebnispädagogik* (98-101). Augsburg: Wissner
- Rogl, H., Bergmann, L. (2005a). *Biologie Aktiv 1*. Graz: Leykam.
- Rogl, H., Bergmann, L. (2005b). *Biologie Aktiv 2*. Graz: Leykam.
- Rohnke, K. & Butler, S. (1995). *Quicksilver. Adventure Games, Initiative Problems, Trust Activities and a Guide to Effective Leadership*. Dubuque: Kendall/Hunt.
- Rousseau, J. (1998). *Emile oder über die Erziehung*. Reclam, Philipp, jun. GmbH, Verlag. Zugriff am 16. April 2013 unter <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3811/2>
- Rutowski, M. & Alze, R. (2005). Reflexionsschleife. Modell und Methode für die Praxis. *erleben und lernen*, 13 (2), 24-25.
- Schermair, A., Taferner, F., Weisl, H., Gold, B. (2009) *Bio @ school 1*. Linz: Veritas.
- Schlehufer, A. (1995). Erlebnispädagogik und ökologisches Lernen. In Kölsch, H. (Hrsg.), *Wege moderner Erlebnispädagogik* (S. 263-306). Bobingen: Kessler.
- Schlehufer, A., Kreuzinger, S. (2010). *Natur Erlebnis Ferien. Handbuch für die Gestaltung umweltpädagogischer Kinder und Jugendfreizeiten* (3.Auflage). Bobingen: Kesslerdruck.
- Schöndorf, H. (1995). Erlebnis und Wirklichkeit. In Heckmair, B., Michl, W. & Walser, F. (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit. Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis* (S. 23-39) Bobingen: Kessler.
- Scholz, M. (1998). Bausteine eines Curriculums Erlebnispädagogik. . In Altenberger, H., Paffrath, H., Rehm, M., Scholz, M. & Stenz, S. (Hrsg.), *Erleben lernen – Erleben lehren. Tagung Hochschulforum Erlebnispädagogik* (106-110). Augsburg: Wissner
- Schott, T. (2003). *Kritik der Erlebnispädagogik*. Würzburg: Ergon.
- Schreier, H. (1991). *John Dewey. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?* Lüneburg: Klaus Neubauer Verlag.
- Schwiersch, M. (1995). Wirkt Erlebnispädagogik? Wirkfaktoren und Wirkmodelle in der Erlebnispädagogik. In Kölsch, H. (Hrsg.), *Wege moderner Erlebnispädagogik* (S. 139-183). Bobingen: Kessler.
- Seidl, B. (1998). Basisqualifikation Erlebnispädagogik (BQE). . In Altenberger, H., Paffrath, H., Rehm, M., Scholz, M. & Stenz, S. (Hrsg.), *Erleben lernen – Erleben lehren. Tagung Hochschulforum Erlebnispädagogik* (53-65). Augsburg: Wissner

- Senninger, T. (2000). *Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen. Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb*. Münster: Ökotopia.
- Shook, R.J. (2001). Der philosophische Hintergrund von Deweys pädagogischem Credo. In H. Schreier (Hrsg.), *Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis* (S. 9-22). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Siebert, H. (1998a). Empirische Untersuchungen zum Wertewandel und Umweltbewußtsein. In Beyersdorf, M., Michelsen, G. & Siebert, H. (Hrsg.). *Umweltbildung. Theoretische Konzepte – empirische Erkenntnisse – praktische Erfahrungen* (S. 75-83). Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, H. (1998b). Ökologisch Denken lernen. In Beyersdorf, M., Michelsen, G. & Siebert, H. (Hrsg.). *Umweltbildung. Theoretische Konzepte – empirische Erkenntnisse – praktische Erfahrungen* (S. 84-93). Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, H. (1998c). Erlebnispädagogik. In Beyersdorf, M., Michelsen, G. & Siebert, H. (Hrsg.). *Umweltbildung. Theoretische Konzepte – empirische Erkenntnisse – praktische Erfahrungen* (S. 284-286). Neuwied: Luchterhand.
- Thoreau, H.D. (1905). *Walden oder das Leben in den Wäldern. Mit Portrait. Aus dem englischen übersetzt von Wilhelm Robbe*. Jena/Leipzig: Eugen Diederichs.
- Von Ameln, Falko (2009). Handlungsorientierte Trainingsmethoden als Duplizierung organisationaler Wirklichkeiten. Gedanken zur theoretischen Begründung von Outdoortrainings. *erleben und lernen*, 17 (3&4), 4-7.
- Warwitz, S., Rudolf, A. (2003). *Vom Sinn des Spielens. Reflexionen und Spielideen*. Hohengehren: Schneider.
- Young, J., Haas, E. & McGown, E. (2008). *Coyote's Guide to Connecting with Nature. For Kids of all Ages and their Mentors*. Washington: OWLink Media.
- Zühle, N. (2010). Abenteuer Zirkus. Grundlagen und Aspekte der Zirkuspädagogik. *erleben und lernen*, 18 (6), 7-10.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>Gegenüberstellung von ökologischen und materialistischen Werten</i>	10
Tabelle 2: <i>Lernziele erlebnispädagogischer Aktivitäten bei unterschiedlichen Autoren....</i>	35
Tabelle 3: <i>Eingliederung möglicher Zielsetzungen erlebnispädagogischer Aktivitäten in das vom Bildungsministerium vorgeschlagene Kompetenzmodell.....</i>	40
Tabelle 4: <i>Die Vier Elemente der Erlebnistherapie von Hahn</i>	42
Tabelle 5: <i>Unterschiedliche Spielformen und ihre mögliche Bedeutung für die Erlebnispädagogik und die Umweltbildung</i>	60
Tabelle 6: <i>Der „Full Value Contract“</i>	62
Tabelle 7: <i>Farbkodierung der Kompetenzbereiche.....</i>	77
Tabelle 8: <i>Verwendete Symbole für die unterschiedlichen Zielsetzungen der Umweltbildung</i>	78
Tabelle 9: <i>Analyse aktueller Schulbücher – die häufigsten Tierarten</i>	81
Tabelle 10: <i>Analyse aktueller Schulbücher – die häufigsten Pflanzenarten</i>	84
Tabelle 11: <i>Analyse aktueller Schulbücher – die häufigsten Pilz- und Flechtenarten</i>	85
Tabelle 12: <i>Erforderte Qualifikationen für die Leitung erlebnispädagogischer Aktivitäten bei unterschiedliche Autoren.....</i>	159

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Vergleich der Gesamtpunkte des Tier-, Pflanzen und Pilzreiches</i>	80
Abbildung 2: <i>Mögliche Gestaltung der Clankarten</i>	91
Abbildung 3: <i>Mögliche Gestaltung der Sammelkarten der Tiere</i>	92
Abbildung 4: <i>Mögliche Gestaltung der Sammelkarten der Pflanzen und Pilze</i>	93
Abbildung 5: <i>Grundlegende Überlegungen des vorliegenden Praxiskonzepts</i>	97

Anhang 1: Ergebnisse der Schulbuchanalyse

Tiere

	Summe	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Eichhörnchen	15	2	2	2	1	2		2	2		2
Buntspecht	15	2	2	2	2	2		2	1		2
Borkenkäfer	14	1		1	2	1	2	2	1	2	2
Bachforelle	14	2	2		2		2	2		2	2
Ringelnatter	13	2	2	2	1	2			2		2
Honigbiene	13			2	2		2	2	1	2	2
Bussard	12	2	2	2	2	2			2		
Karpfen	12	1			2		2	2	1	2	2
Rothirsch & Reh	11	2	1	2	1	2			2		1
Amsel	11	2	2	2	2	2			1		
Stockente	11	2	2	2				2	1		2
Wasserfrosch	11	2			2	2		2	1	2	
Rote Waldameise	11	2	1		2		2	2			2
Marienkäfer	11		1		2		2	2		2	2
Kreuzspinne	11		2		2		2	2		1	2
Hecht	11	1			2		2	2		2	2
(Rot)Fuchs	10	2	2	2	2				1		1
Baumratter	10	2	1	1	2			2			2
Biber	10		2	2	1	2		1			2
Feldhase	10	2	2	2		2			2		
Eichhäher	10		2		2		2	2			2
Kohlmeise	10	1	2	2		2			1		2
Blindschleiche	10	2	2	2		2			2		
Kreuzotter	10	2	2	2		2			2		
Zauneidechse	10	2	2	2		2			2		
Erdkröte	10	2			2	2		2		2	
Feuersalamander	10	2			2	2		2		2	
Weinbergschnecke	10	2			2		2	2			2
Gelse/Gemeine Stechmücke	10				2		2	2		2	2
Tagpfauenauge	10		1		2		2	1		2	2
Flusskrebs	10				2		2	2		2	2
Barbe	10	1			2		1	2		2	2
Buchfink	9	2	2	2					1		2
Falke	9	2	2	2		2			1		
Uhu	9	1	2	2		2		2			
Waldkauz	9	1	2			2			2		2
Smaragdeidechse	9		2	2	2	2			1		
Grasfrosch	9	2	2		2	2				1	
Teichmolch	9	2			2			2		1	2
Maikäfer	9	1			2		2	2			2
Wels	9	1			2		2	2			2
Regenwurm	9	2	1	1	1			2			2
Fledermäuse	8	2	2			2			2		
Gämse	8		2	2		2			2		
Igel	8		2	2		2			2		

Maulwurf	8	2	2	2		2					
Wildkaninchen	8	2	2	2		2					
Graureiher	8			2	1			2		1	2
Rauchschwalbe	8	2	2	2		2					
Steinadler	8	2	2	2		2					
Weißstorch	8	2		2		1			1		2
Gelbbauchunke	8	2			2	1		1		2	
Teichmuschel	8				2		1	2		1	2
Köcherfliegenlarve	8				1		2	2		1	2
Hummel	8				2			2		2	2
Wespe	8				2			2		2	2
Schwalbenschwanz	8				2		2	1		2	1
Krabbenspinne	8				2		2	2			2
Tausendfüßer	8	1			1		2	2			2
Wasserfloh	8				2		2			2	2
Äsche	8	1			2		1	2			2
Brachsen	8	1			2		1	2			2
Braunbär	7		2	2					2		1
Blaumeise	7	1		2	1			2	1		
Habicht	7	2	2		1	2					
Höckerschwan	7		2	2	1			2			
Kleiber	7	2	1			2					2
Schleiereule	7	2	1	2		2					
Schwarzspecht	7	1	2	2							2
Äskulapnatter	7		2	2		2			1		
Europäische Sumpfschildkröte	7		2	2	1			1	1		
Alpensalamander	7	2			2	2				1	
Kammolch	7	2			2	2				1	
Rotbauchunke	7	2			2	2				1	
Rote/ Braune Wegschnecke	7				2			2	1		2
Eintagsfliege + Larve	7				2		2	2			1
Große Königslibelle	7		1		2		2				2
Hirschkäfer	7		1		2		2				2
Weberknecht	7				2		2	2		1	
Zecke	7				2		2	2		1	
Aal	7	1			2		2			2	
Flussbarsch	7	2			2		1	2			
Steinbock	6		2	2					2		
Eisvogel	6		2		1		2				1
Fasan	6		2	2							2
Singdrossel	6	1	2				1				2
Sperling	6	2	2			2					
Star	6		2	2		1			1		
Alpenmolch	6	2			2					2	
Hainschnirkelschnecke	6				2		2	2			
Posthornschncke	6				2			2		2	
Spritzschlammschnecke	6				2			2		2	
Hornisse	6				2			2			2
Großlibellen	6				1		2			1	2
Kleinlibellen	6						2			2	2
Wasserläufer	6						2			2	2
Gelbrandkäfer	6				2		2			2	
Mehlkäfer	6				2		2			2	

Mistkäfer	6	2			2		2				
Kohlweißling	6				2			2			2
Totenkopfschwärmer	6				2		2				2
Alpenmurmeltier	5		2			2			1		
Dachs	5		2						1		2
Fischotter	5	2	2	1							
Luchs	5		2	2							1
Ratte	5		2	2		1					
Spitzmaus	5		1	2							2
Waldmaus	5	1	1					2			1
Wolf	5	1	1	2							1
Gänsegeier	5		1	2	2						
Haubentaucher	5			2			1	2			
Rohrdommel	5			2	2		1				
Rotkehlchen	5	2	1	2							
Sperber	5	1	1	2							1
Teichrohrsänger	5						1	2			2
Wiedehopf	5				2		2		1		
Sandviper (Hornotter)	5		1	2		1			1		
Schlingnatter (Glattnatter)	5		1	2					2		
Würfelnatter	5		1			2					2
Kreuzkröte	5	2			2	1					
Laubfrosch	5				2	2				1	
Zuckmückenlarven	5				1			2		1	1
Heuschrecke	5				2					1	2
Kartoffelkäfer	5				1			2		2	
Laufkäfer	5				2					2	1
Schnurfüßer	5				2		1	2			
Bachflohkrebs	5				2			2			1
Elritze	5	1					1	2			1
Rotfeder	5				2		1	2			
Stichling	5				2		2	1			
Feldmaus	4	1	1	1	1						
Hausmaus	4		2	2							
Steinmarder	4		2	2							
Wildschwein	4		2	2							
Auerhuhn	4	2	2								
Blässhuhn	4							2			2
Elster	4		2								2
Gimpel	4	2	2								
Graugans	4		2	2							
Grünspecht	4		2	2							
Kernbeißer	4		2	2							
Kuckuck	4	2				2					
Mehlschwalbe	4	2				2					
Nachtigall	4				2						2
Steinkauz	4		2	2							
Zaunkönig	4	2	2								
Sumpfdackelschnecke	4				2			2			
Bremse	4				2			2			
Fleischfliege	4				2			2			
Steinfliegenlarve	4				1		2				1
Stubenfliege	4				2			2			

Binsenjungfer	4					2				2
Rückenschwimmer	4					2			2	
Bockkäfer	4				2				2	
Rosenkäfer	4				2		2			
Rüsselkäfer	4				2				2	
Taumelkäfer	4					2			2	
Totengräber	4					2				2
Apfelwickler	4								2	2
Birkenspanner	4								2	2
Brauner Bär	4				2		2			
Eichenwickler	4	1			1					2
Fichtenspinner	4				1		1			2
Wolfsspinne	4				2		2			
Steinkriecher	4				2		2			
Assel	4					2				2
Bachsaibling	4	1			2	1				
Flunder	4				2	1				1
Nase	4				1	1	2			
Regenbogenforelle	4				2					2
Schleie	4				1	1	2			
Zander	4	1				2	1			
Schlammröhrenwürmer	4				1		2			1
Feldhamster	3		1			1		1		
Mauswiesel	3		2	1						
Wanderratte	3		1			2				
Wildkatze	3		1	2						
Kiebitz	3	1								2
Löffler	3			2						1
Stieglitz	3		2	1						
Tannenhäher	3					1				2
Waldohreule	3	1				2				
Flussperlmuschel	3				2	1				
Gartenbänderschnecke	3				1					2
Kugelmuschel	3				2	1				
Lidmückenlarve	3				1		2			
Wasserassel	3						2			1
Kleiner Fuchs	3						1			2
Roskastanienminiermotte	3					2	1			
Rotes Ordensband	3					2	1			
Wiener Nachtpfauenaug	3					2		1		
Baldachinspinne	3					2				1
Hausstaubmilbe	3						2		1	
Skorpion	3				1		2			
Huchen	3						2			1
Koppe	3				2		1			
Bisamratte	2									2
Haselmaus	2		1					1		
Iltis	2		1	1						
Nerz	2		2							
Schneehase	2		2							
Siebenschläfer	2		1			1				
Ziesel	2		1			1				
Bachstelze	2		2							

Bergfink	2	2									
Feldlerche	2			2							
Fischadler	2										2
Goldammer	2	2									
Großer Brachvogel	2										2
Grünfink	2	2									
Haubenlerche	2		2								
Hausrotschwanz	2		2								
Haustaube	2	2									
Kleinspecht	2			2							
Krickente	2			2							
Mauersegler	2	2									
Nebelkrähe	2			2							
Rabe	2		1						1		
Raufußkauz	2					2					
Rebhuhn	2			2							
Reiherente	2			2							
Rotmilan	2	1									1
Rotschenkel	2				2						
Saatkrähe	2			2							
Säbelschnäbler	2				1						1
Seeadler	2										2
Silberreiher	2			2							
Sumpfmeise	2	2									
Zilpzalp	2										2
Knoblauchkröte	2				2						
Moorfrosch	2				2						
Springfrosch	2				2						
Teichfrosch	2										2
Wechselkröte	2				2						
Bernsteinschnecke	2				2						
Dreiecksmuscheln	2				2						
Flussnapfschnecke	2				1						1
Große Egelschnecke	2				2						
Spanische Wegschnecke	2							2			
Büschelmückenlarve	2									2	
Fliege	2									2	
Kohlschnake	2				2						
Kopflaus	2							2			
Blattlaus	2	1									1
Feuerwanze	2				2						
Wasserskorpion	2						2				
Bombardierkäfer	2						2				
Gemeiner Bienenkäfer	2							2			
Großer Brauner Rüsselkäfer	2							2			
Haselnussbohrer	2						2				
Unikäfer	2							2			
Ölkäfer	2						2				
Veränderlicher Schönbock	2							2			
Abendpfauenaug	2										2
Brombeerspin	2									2	
Hausmutter	2									2	
Kiefernswärmer	2						2				

Kiefernspanner	2									2
Kiefernspinner	2									2
Kleiner Frostspanner	2						2			
Ligusterschwärmer	2								2	
Nagelfleck	2					2				
Prozessionsspinner	2					2				
Russischer Bär	2					2				
Seidenspinner	2					2				
Taubenschwänzchen	2									2
Waldbrettspiel	2					2				
Widderchen	2					2				
Windenschwärmer	2					2				
Zitronenfalter	2				2					
Dornfingerspinne	2						2			
Hausspinne	2					2				
Jagdspinne	2						2			
Rote Milbe	2	1								1
Springspinne	2					2				
Saftkugler	2						2			
Wasserassel	2				2					
Döbel	2	1			1					
Rotaug	2						2			
Seeforelle	2						2			
Rollegel	2				1					1
Alpenstrudelwurm	2				1					1
Flughörnchen	1					1				
Großes Mausohr	1		1							
Hausratte	1		1							
Hermelin	1		1							
Meerschweinchen	1					1				
Nutria	1					1				
Scherm Maus	1		1							
Springmaus	1					1				
Stachelschwein	1					1				
Wasserschwein	1					1				
Wühlmaus	1					1				
Zwergmaus	1		1							
Bartgeier	1		1							
Bienenfresser	1				1					
Fichtenkreuzschnabel	1						1			
Großtrappe	1		1							
Kormoran	1							1		
Kranich	1	1								
Rohrweihe	1						1			
Schwalbe	1								1	
Seeregenpfeifer	1									1
Teichhuhn	1						1			
Teichralle	1									1
Turmfalke	1		1							
Zwergschwan	1	1								
Bergeidechse	1		1							
Kroatische Gebirgseidechse	1		1							
Mauereidechse	1		1							

Geburtshelferkröte	1									1	
Heideschnecke	1				1						
Jungmuschel	1						1				
Malermuschel	1						1				
Quellenblasenschnecke	1										1
Mistbienenlarve	1										1
Frühe Adonislibelle	1						1				
Ameisenbuntkäfer	1							1			
Fichtensplintbock	1				1						
Admiral	1										1
Aurorafalter	1							1			
Distelfalter	1										1
Kleidermotte	1							1			
Lindenschwärmer	1							1			
Segelfalter	1										1
Aitel	1						1				
Bachschmerle	1							1			
Bitterling	1							1			
Flussneunauge	1	1									
Groppe	1						1				
Karausche	1						1				
Kaulbarsch	1				1						
Plötze	1	1									
Rutte	1							1			
Stör	1	1									

Pflanzen

	Summe	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Fichte	12		1	1	2		2	2		2	2
Rotbuche	12			1	2		2	2	1	2	2
Rotföhre	12			1	2		2	2	1	2	2
Hasel	11	2		2		2			1	2	2
Schneeglöckchen	11	2	2	2		2			1		2
Stieleiche	11				2		2	2	1	2	2
Leberblümchen	10		2	2	1			2	1		2
Hainbuche	10	1		1	2		2	2		2	
Tanne	10				2		2	2		2	2
Heidelbeere	9				2		1	2		2	2
Sonnentau	9	2			2		2		1		2
Bärlauch	8		2			2		2			2
Lungenkraut	8		2		2			2			2
Scharbockskraut	8	2	2	2		2					
Schlüsselblume	8	1	2	2		2			1		
Schwarzer Holunder	8	1	1					2		2	2
Latsche	8			1	1		2	2			2
Wurmfarn	8				2		2	2			2
Haarmützenmoos	8				2		2	2			2
Buschwindröschen	7	2	2		1	2					
Heckenrose	7	2	2			2			1		
Lerchensporn	7	1	2		2	2					
Preiselbeere	7				2		1	2		2	

Schlehdorn	7	2		2	2	1					
Seerose	7				2			2		1	2
Taubnessel	7	1	2	2		2					
Veilchen	7		2	2				2	1		
Ahorn	7	1		1		1		2	1	1	
Birke	7	1	1	1				2		2	
Kirsche	7	2	1	2		2					
Lärche	7				1			2		2	2
Brombeere	6		2					2		2	
Erdbeere	6	1	2			2			1		
Rohrkolben	6				2			1		1	2
Sal-Weide	6							2		2	2
Schilf	6				2			2		1	1
Seggen	6				2		2				2
Teichrose	6	2			2					1	1
Waldmeister	6				2			2			2
Esche	6						2	2		2	
Linde	6	1						2	1	2	
Traubeneiche	6				2		2	2			
Ulme	6	1				2	2	1			
Zirbe	6						2	2			2
Hirschzungenfarn	6	2					2				2
Krokus	5	2	2						1		
Löwenzahn	5	1	1	2					1		
Schneerose	5	2		2					1		
Springkraut	5		2	1							2
Thymian	5	1	2	2							
Tollkirsche	5	1						2		2	
Wasserpest	5				2			1		1	1
Wiesenschaukraut	5	2	1			2					
Eibe	5			1				2			2
Aster	4	2		2							
Blaustern	4	2	2								
Eberesche	4	1				2			1		
Eingriffeliger Weißdorn	4				2			2			
Frühlingsknotenblume	4	2	2								
Huflattich	4			2		2					
Maiglöckchen	4							2			2
Raps	4	2	1			1					
Sauerklee	4				1			2	1		
Seidelbast	4			2						2	
Tausendblatt	4				2			1			1
Tulpe	4	1	1						1	1	
Zyklame	4				2				1	1	
Bergahorn	4						2			2	
Erle	4		1		1			1			1
Schwarzföhre	4				2			2			
Weide	4			1		2					1
Adlerfarn	4				2						2
Tannenbärlapp	4				2						2
Waldschachtelhalm	4						2				2
Laubmoose	4						2				2
Lebermoose	4						2				2

Torfmoos	4				2						2
(Durchwachsenes) Laichkraut	3							1		1	1
Arnika	3	2				1					
Berberitze	3				2				1		
Besenheide	3				2						1
Blutweidrich	3				2			1			
Brokkoli	3		1			2					
Edelweiß	3				1	1					1
Efeu	3	1						1	1		
Enzian	3				1			2			
Erbse	3	1		1					1		
Frauenschuh	3			2		1					
Glockenblume	3			1	2						
Hagebutte	3		2			1					
Karfiol	3		1			2					
Mohn	3	1	1						1		
Moos-Preiselbeere	3				2						1
Pfaffenhütchen	3				2			1			
Rotkraut	3		1			2					
Sumpfdotterblume	3		2								1
Apfel	3		2						1		
Rosskastanie	3								1	2	
Zwetschge	3		2						1		
Sternmoos	3				2		1				
Adonisröschen	2			2							
Akelei	2	2									
Almrausch	2							2			
Alpenrose	2				1		1				
Aronstab	2										2
Basilikum	2	1							1		
Bunter Hohlzahn	2				2						
Dahlie	2	2									
Drachenwurz	2				2						
Felsenbirne	2				2						
Fettkraut	2						2				
Fingerkraut	2			2							
Frühlingskrokus	2					2					
Frühlings-Platterbse	2				2						
Gänseblümchen	2	2									
Gänsefingerkraut	2	2									
Gelbe Teichrose	2							2			
Gelbes Windröschen	2			2							
Gemeiner Schneeball	2										2
Gilbweidrich	2				2						
Glockenenzian	2										2
Goldnessel	2	1							1		
Goldstern	2			2							
Günsel	2			2							
Herbstzeitlose	2							2			
Himbeere	2							2			
Hornblatt	2							1			1
Igelkolben	2				2						
Johanniskraut	2							2			

Kamille	2	2									
Kohlrübe	2		1						1		
Kornblume	2	2									
Krauses Laichkraut	2				2						
Lavendel	2		2								
Liguster	2									2	
Märzenveilchen	2	2									
Milchstern	2			2							
Narzisse	2	2									
Pfefferminze	2		2								
Roter Fingerhut	2							2			
Schnee-Heide	2				2						
Schwimmendes Laichkraut	2				2						
Sonnenblume	2	1		1							
Sprossenkohl	2					2					
Stengellose Primel	2			2							
Sternmiere	2				2						
Traubenhyazinthe	2	2									
Türkenbund	2	2									
Wacholder	2										2
Wald-Bingelkraut	2		2								
Waldrebe	2			1	1						
Wasserlinsen	2							2			
Weißkraut	2					2					
Zwergbuchs	2				2						
Zwergprimel	2			2							
Birne	2					2					
Edelkastanie	2									2	
Feldahorn	2	1			1						
Silberweide	2						1	1			
Waldfrauenfarn	2				2						
Rippenfarn	2				2						
Hainschachtelhalm	2						2				
Riesenschachtelhalm	2										2
Ackerschachtelhalm	2				2						
Brunnenlebermoos	2										2
Stockwerkmoos	2				2						
Weißmoos	2				2						
Alpenaster	1				1						
Blauer Eisenhut	1				1						
Brennnessel	1				1						
Dotterblume	1								1		
Feuerlilie	1					1					
Froschlöffel	1										1
Gartenkresse	1								1		
Gelbstern	1			1							
Hauswurz	1								1		
Kartäuser Nelke	1								1		
Königskerze	1							1			
Kren	1					1					
Küchenschelle	1					1					
Kuhschelle	1			1							
Majoran	1	1									

Nickendes Perlgras	1								1		
Pfeifengras	1				1						
Radieschen	1								1		
Rettich	1					1					
Rohrkolben	1					1					
Rucola	1					1					
Salbei	1	1									
Scharfer Hahnenfuß	1								1		
Schmalblättriges Weidenröschen	1							1			
Sibirische Schwertlilie	1					1					
Siebenstern	1								1		
Stachelbeere	1	1									
Steife Segge	1							1			
Steinbrech	1										1
Storchschnabel	1			1							
Sumpfschwertlilie	1							1			
Sumpfstendel	1						1				
Tomate	1								1		
Trollblume	1					1					
Waldrispengras	1								1		
Wasserhahnenfuß	1								1		
Weidenröschen	1							1			
Weißer Senf	1					1					
Wiesenklee	1	1									
Wiesensalbei	1								1		
Wollgras	1				1						
Wolliger Schneeball	1				1						
Zwergbirke	1						1				
Bergulme	1						1				
Feldulme	1						1				
Flatterulme	1						1				
Flaumeiche	1				1						
Grünerle	1				1						
Marille	1								1		
Schwarzpappel	1							1			
Silberpappel	1						1				
Walnuß	1								1		
Zerr-Eiche	1				1						
Waldbärlapp	1										1
Keulenbärlapp	1						1				
Sprossendebärlapp	1						1				

Pilze

	Summe	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Fliegenpilz	9				2		2	2		1	2
Champignon	8				2		2			2	2
Eierschwammerl	8				2		2	2			2
Steinpilz	8				1		1	2		2	2
Schimmelpilz	7				2		2	2		1	
Grüner Knollenblätterpilz	6				2			2			2
Parasol	6				2		2				2

Speisemorchel	6						2	2			2
Birkenpilz	4							2			2
Kartoffelbovist	4							2			2
Pantherpilz	4				2		2				
Weißer Knollenblätterpilz	4				2		2				
Hefepilz	4							2		2	
Halimasch	3						1				2
Bovist allg	2										2
Fichtenreizker	2							2			
Frühlingslorchel	2						2				
Hexenröhrling	2				2						
Kahler Krempling	2						2				
Krause Glucke	2						2				
Maronenröhrling	2				2						
Morchel allg	2										2
Rotkappe	2						2				
Satanspilz	2						2				
Stockschwamm	2				2						
Täubling	2				2						
Trüffel	2							2			
Zunderschwamm	2				2						
Mehltau	2				2						
Monilia-Ringfäule	2				2						
Mutterkorn	2							2			
Pillenwerfer	2				2						
Baumschwamm	1									1	
Knollenblätterpilz	1						1				
Fußpilz	1									1	

Flechten

Krustenflechte	8				2			2		2	2
Bartflechte	6							2		2	2
Strauchflechte	6							2		2	2
Blattflechte	4							2		2	
Becherflechte	2										2
Islandmoos	2				2						
Landkartenflechte	2										2
Laubflechte	2										2
Gelbe Wandschüsselflechte	1										1

Anhang 2: Sammelkarten

Eichhörnchen

**Kennzeichen:**

Rotbraune bis dunkelbraune Färbung, buschiger Schwanz

Lebensraum:

Wälder, Parkanlagen, häufig in Städten

Nahrung:

Beeren, Nüsse, Körner, Würmer, Insekten und deren Larven, Schnecken; legen Vorräte für den Winter an

Feinde:

Greifvögel, Fuchs, Dachs

Reh

**Kennzeichen:**

Rotbraune Färbung, Jungtiere mit weißen Flecken, Rehbock mit Geweih

Lebensraum:

Waldlandschaften, Auen

Nahrung:

Gräser, Knospen, Triebe, Schachtelhalme, Farne

Feinde:

Steinadler, Fuchs, Uhu, Wolf, Luchs, Hund

Rotfuchs

**Kennzeichen:**

Rötliches Fell, weiße Unterseite, spitze Ohren, langer buschiger Schwanz

Lebensraum:

Wälder, Wiesen, Auen, auch in Städten häufig, sehr anpassungsfähig

Nahrung:

Mäuse, Kaninchen, Schlangen, Eidechsen, Frösche, Beeren

Feinde:

Steinadler, Luchs, Wolf, Mensch

Baumkatter

**Kennzeichen:**

So groß wie eine Katze, rotbraun bis dunkelbraun, gelblicher Kehlfleck; langer, buschiger Schwanz

Lebensraum:

Wälder und Parkanlagen

Nahrung:

Kleine Säugetiere, Vögel und deren Eier, Eidechsen, Schlangen, Frösche, Schnecken, Insekten

Feinde:

Greifvögel, Luchs, Wolf, Mensch

Biber

**Kennzeichen:**

Braunes Nagetier mit markantem abgeplattetem, unbehaartem Schwanz; ausgezeichneter Schwimmer

Lebensraum:

Uferbereiche von fließenden und stehenden Gewässern

Nahrung:

Pflanzenfresser: Kräuter, Sträucher, Wasserpflanzen, Blätter, Gräser

Feinde:

Greifvögel, Luchs, Wolf, Mensch

Feldhase

**Kennzeichen:**

Braunes Fell, lange Ohren, Augen seitlich am Kopf

Lebensraum:

Lichte Wälder und halboffene Landschaften

Nahrung:

Pflanzenfresser: Knollen, Wurzeln, grüne Pflanzenteile

Feinde:

Greifvögel, Fuchs, Luchs, Wolf

Fledermaus

**Kennzeichen:**

Viele Arten; grau-braunes bis schwarzes seidiges Fell, große Ohren Flügel; Orientierung und Jagd mit Ultraschall-Lauten

Lebensraum:

Schlafen tagsüber in Höhlen oder Felsspalten, jagen in der Dämmerung in Wäldern oder auf offenen Flächen

Nahrung:

Insekten, kleine Nagetiere

Feinde:

Greifvögel, Fuchs, Marder, Mensch

Braunbär

**Kennzeichen:**

Kraftvoller Körper, massiver Kopf, gut ausgeprägter Geruchssinn

Lebensraum:

Weitläufige Waldgebiete

Nahrung:

Beeren, Gräser, Kräuter, Nüsse, Insekten, Vögel, Säugetiere

Feinde:

Mensch

Buntspecht

**Kennzeichen:**

Schwarz-rot-weiße Färbung; kräftiger, keilförmiger Schnabel

Lebensraum:

Baumbewohner, Parkanlagen und Wälder, braucht alte, tote Bäume

Nahrung:

Insekten und deren Larven, Nüsse, Samen

Feinde:

Uhu, Baummarder, Mensch

Bussard

**Kennzeichen:**

Braun-weiße Färbung, Hakenschnabel, Greiffüße

Lebensraum:

Meist Waldränder, braucht offene Flächen für die Jagd

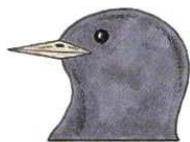
Nahrung:

Feldmäuse, Schlangen, Eidechsen, Käfer, Schnecken

Feinde:

Uhu, Baummarder, Mensch

Amsel



Langer, schlanker Pfriemenschnabel für weiche Früchte, Insekten und Schnecken

Kennzeichen:

Weibchen braun, Männchen schwarz mit gelbem Schnabel; flötender Gesang

Lebensraum:

Wald, Parkanlagen, in Städten häufig

Nahrung:

Kleine Eidechsen, Regenwürmer, Insekten, Beeren, Früchte

Feinde:

Greifvögel, Fuchs, Marder, Ratten, Hauskatzen

Eichelhäher

**Kennzeichen:**

Braun, Schwarzer Schnabel und Schwanz, blau-weiß gestreifte Federn am Flügel

Lebensraum:

Laub-, Misch- und Nadelwälder

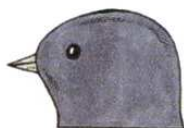
Nahrung:

Eicheln, Nüsse, Beeren, Käfer, Spinnen, Schmetterlingsraupen, kleine Wirbeltiere

Feinde:

Greifvögel, Mensch

Kohlmeise



Spitzer, kräftiger Meisenschnabel für harte Samen, aber auch weiche Insekten

Kennzeichen:

Schwarz-weißer Kopf, gelber Körper

Lebensraum:

Laub- und Mischwälder, Parkanlagen, in Städten häufig

Nahrung:

Insekten, Spinnen, Samen, Nüsse

Feinde:

Greifvögel, Rabenvögel, Fuchs, Marder, Hauskatze

Buchfink



Kurzer kräftiger Kegelschnabel für harte Samen und Früchte

Kennzeichen:

Weißer Schulterfleck und Flügelbinden, Männchen rotbraun mit grau-blauen Oberkopf und Nacken, Weibchen oliv-grau

Lebensraum:

Wälder, Parkanlagen

Nahrung:

Insekten, Spinnen, Beeren, Samen aller Art

Feinde:

Greifvögel, Rabenvögel, Fuchs, Marder, Hauskatze

Turmfalke

**Kennzeichen:**

Bräunlich, oft schwarze Tupfen, schwarzer Schwanz, beim Männchen grauer Kopf, im Flug: Schmäler, abgerundeter Stoß

Lebensraum:

Wälder, offene Flächen, Stadtgebiet

Nahrung:

Mäuse, Singvögel, Eidechsen, Würmer

Feinde:

Nesträuber wie Marder, Mensch

Uhu

**Kennzeichen:**

Größte Eulenart, Flügelspannweite bis zu 170cm; hellbraun mit dunklen Streifen, auffallend lange Federohren

Lebensraum:

Abwechslungsreiche Landschaft mit Bäumen und offenen Flächen

Nahrung:

Igel, Kaninchen, Füchse, Feldhasen, Vögel

Feinde:

Nesträuber, Mensch

Ringelnatter

**Kennzeichen:**

bis 120cm, schiefergrau – olivgrün, gelbliche Halbmondflecken am Hinterkopf, keine Giftzähne, verschlingt Beute

Lebensraum:

Nähe von stehenden oder langsam fließenden Gewässern mit reichlich Pflanzenwuchs

Nahrung:

Amphibien, Fische, Eidechsen, Mäuse

Feinde:

Greifvögel, Igel, Katze, Fuchs, Wiesel

Zauneidechse

**Kennzeichen:**

bis 24cm, leiterartiges Muster am Rücken, Grundfarbe bräunlich, Männchen zur Paarungszeit grüne Rumpf- und Bauchseite

Lebensraum:

Waldränder, Bahndämme, Wildgärten, Heideflächen, Steinbrüche

Nahrung:

Heuschrecken, Zikaden, Käfer, Würmer

Feinde:

Greifvögel, Amsel, Mader, Fuchs, Igel

Kreuzotter

**Kennzeichen:**

Bis 75cm lang, dunkles Zickzack Band am Rücken, Giftzähne

Lebensraum:

Warme, sonnige Plätze, Waldränder und felsige Geröllhalden, im Gebirge bis 2500m

Nahrung:

Kleinsäuger, Eidechsen, Frösche

Feinde:

Greifvögel, Marder, Dachs, Wildschwein, Fuchs

Blindschleiche

**Kennzeichen:**

Graue bis braune Färbung, schwarze Linie an der Oberseite, bewegliche Augenlider (keine Schlange!)

Lebensraum:

Vielseitig – Laubwälder, Moore, Wiesen, Parks, Bahndämme

Nahrung:

Schnecken, Regenwürmer, kleine Spinnen und Insekten

Feinde:

Greifvögel, Schlangen, Fuchs, Dachs, Marder, Ratten

Wasserfrosch

**Kennzeichen:**

Grundfärbung grün, manchmal auch braun, häufig dunkle Punkte, Schnauze relativ lang und spitz zulaufend

Lebensraum:

An Land und im Wasser, häufig am Ufer kleiner Teiche und Seen

Nahrung:

Kleinkrebse, Insekten und deren Larven, Würmer, Jungfische

Feinde:

Vögel, Ringelnatter, Fuchs

Grasfrosch

**Kennzeichen:**

Grundfärbung braun, manchmal auch rötlich, dunkler dreieckiger Schläfenfleck, Schnauze eher stumpf

Lebensraum:

An Land und im Wasser, an stehenden oder langsam fließenden Gewässern

Nahrung:

Insekten und deren Larven, Würmer, Spinnen, Schnecken

Feinde:

Vögel, Ringelnatter, Dachs, Fuchs

Honigbiene

**Kennzeichen:**

Braune Grundfärbung, gelbe Streifen am Hinterleib, dicht behaart, Giftstachel am Ende des Hinterleibs

Lebensraum:

Unterschiedlichste Lebensräume – lebt in enger Beziehung zum Menschen

Nahrung:

Sammeln Nektar und Pollen von Blütenpflanzen

Feinde:

Krankheitserreger, Hornissen, Vögel, Spinnen, Mensch

Waldameise

**Kennzeichen:**

Körper dreigeteilt, schwarz-rote Färbung, kräftige Mundwerkzeuge

Lebensraum:

Laub- und Nadelwälder mit viel Licht

Nahrung:

Kleininsekten und Honigtau, den sie Blattläusen abnehmen

Feinde:

Vögel, Kröten, Schlangen, Eidechsen, Mensch

Siebenpunkt - Marienkäfer

**Kennzeichen:**

Roter Käfer mit schwarzen Punkten

Lebensraum:

Offene Flächen, Wiesen, Parks

Nahrung:

Blattläuse

Feinde:

Vögel, Ameisen, Spinnen, Eidechsen

Tagpfauenauge

**Kennzeichen:**

Schmetterling mit rötlicher Grundfärbung und markanten Augenflecken auf den Flügeln

Lebensraum:

Lichte, sonnendurchflutete Wälder, Parks und Wiesen

Nahrung:

Raupen ernähren sich von Brennnesseln, die Falter von Nektar und Pollen

Feinde:

Vögel, Eidechsen, Fliegenparasiten (Larven)

Schwalbenschwanz

**Kennzeichen:**

Gelbe Grundfarbe mit schwarzer Musterung, markant geformte Flügel

Lebensraum:

Waldränder, Wiesen, Unkrautfluren

Nahrung:

Raupen fressen an verschiedenen Doldenpflanzen, Falter ernähren sich von Pollen und Nektar

Feinde:

Vögel, Eidechsen, Mensch

Große Königslibelle

**Kennzeichen:**

Große Libelle mit grünem Körper und blauem Schwanz

Lebensraum:

Nähe von stehenden oder langsam fließenden Gewässern

Nahrung:

Fliegen, Mücken, kleinere Libellen; die Larve frisst Kaulquappen und Insektenlarven

Feinde:

Vögel, Fledermäuse, Frösche, Spinnen

Hirschkäfer

**Kennzeichen:**

Sehr großer Käfer mit schwarzbrauner Grundfärbung, Männchen mit auffälligem Geweih

Lebensraum:

Eichenwälder, Parkanlagen

Nahrung:

Larven brauchen Totholz, insbesondere Eichen, Käfer ernährt sich von Baumsäften

Feinde:

Wildschwein, Vögel, Fuchs, Mensch

Borkenkäfer

**Kennzeichen:**

Schwarz-brauner, ovaler Körper, verschiedene Arten: z.B. Buchdrucker befällt Fichten

Lebensraum:

Fichtenwälder

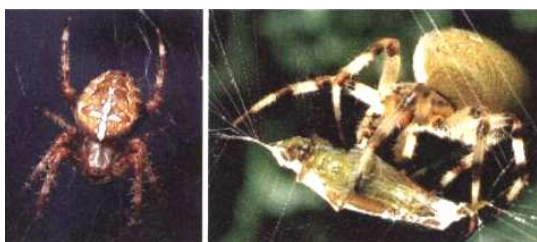
Nahrung:

Käfer und Larven fressen den Bast der Bäume und gefährden diese dadurch

Feinde:

Vögel, Insekten, Parasitäre Pilze

Gartenkreuzspinne

**Kennzeichen:**

Grundfarbe hellbraun bis schwarz, Kreuz aus 5 Flecken am Rücken, baut ein Fangnetz

Lebensraum:

Waldränder, hoch bewachsene Wiesen, Gärten

Nahrung:

Bienen, Fliegen, Schmetterlinge, Heuschrecken

Feinde:

Verschiedene Vögel

Veränderliche Krabbenspinne

**Kennzeichen:**

Gelb bis weißlich gefärbt, Lauerjäger auf Blüten, kann Körperfärbung der Blüte anpassen

Lebensraum:

Offene, blütenreiche Lebensräume

Nahrung:

Bienen, Fliegen, Schmetterlinge, kleine Käfer

Feinde:

Verschiedene Vögel

Regenwurm

**Kennzeichen:**

In der Erde lebender, gegliederter Wurm, rosarot bis dunkelviolett

Lebensraum:

Böden von Wäldern und Wiesen

Nahrung:

Fressen humusreiche Erde und vermodertes Pflanzenmaterial, bringt Nährstoffe in den Boden

Feinde:

Vögel, Marder, Igel, Spitzmaus, Feuersalamander, Fuchs, Dachs

Flusskrebs

**Kennzeichen:**

Gepanzerter Körper, große Scheren, atmet über Kiemen, braucht hohe Wasserqualität

Lebensraum:

Früher sehr häufig, heute selten, in sauberen fließenden und stehenden Gewässern

Nahrung:

Fische, Schnecken, Würmer, Molche, Frösche, Wasserpflanzen, Algen

Feinde:

Raubfische, Bisam, Wasservögel, Mensch

Fichte

**Kennzeichen:**

Immergrüner Nadelbaum, bis zu 50m hoch, Zapfen hängen an den Ästen

Blätter:

Nadelförmig und spitz

Verwendung:

Junge Triebe vitaminreich und essbar, weiches Holz, als Baustoff, für Musikinstrumente, zur Papierherstellung

Rotbuche

**Kennzeichen:**

Glatter, grauer bis rötlicher Stamm, bis zu 40m hoch, Früchte: Bucheckern

Blätter:

Eiförmige Blätter mit welligem Rand, junge Blätter hellgrün, ältere dunkelgrün

Verwendung:

Entzündungshemmende Blätter, Bucheckern essbar – nicht zu viele essen, da leicht giftig! Hartes Holz, als Baustoff, für Eisenbahnschwellen, hervorragendes Brennholz

Rotföhre

**Kennzeichen:**

Immergrüner Nadelbaum, Rinde zunächst glatt, später mit tiefrissigen Schuppen, bis zu 45m hoch

Blätter:

Nadelförmig, immer in Paaren zusammen, starr und spitz

Verwendung:

Kiefernhonig durch Blattläuse, die an den Nadeln saugen, Nadeln für die Herstellung von Körben, weiches Holz als Bau und Industrieholz für Möbel, Harz für Herstellung von Terpentinöl

Stieleiche

**Kennzeichen:**

Rinde graubraun, zunächst glatt, später mit tiefen Längsrissen, Früchte (Eicheln) sitzen an langen Stielen

Blätter:

Dicke Blätter, in mehrere Buchten gelappt

Verwendung:

Eicheln als Futter für viele Tiere, Rinde enthält Gerbstoffe, Anwendung bei Entzündungen; sehr hartes Holz als Bauholz für Eisenbahnschwellen, Parkettböden, sehr gutes Brennholz

Hainbuche

**Kennzeichen:**

Graue, dünne, glatte Rinde, bis zu 25m hoch, oft mächtige Kronen

Blätter:

Eiförmige, zugespitzte Blätter mit gesägtem Blattrand

Verwendung:

Sehr hartes Holz für Parkett, Hecken, Klavierbau, Werkzeuge, hervorragendes Brennholz

Birke

**Kennzeichen:**

Auffallend weißer Stamm, oft mit schwarzen Rissen überzogen

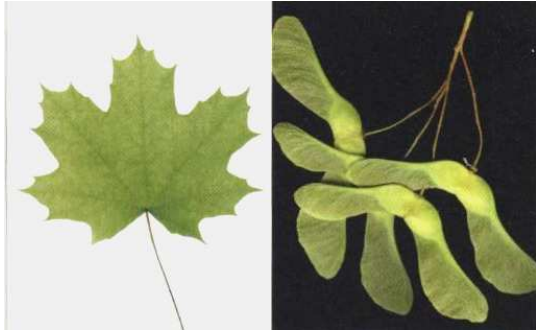
Blätter:

Eiförmige, kahle Blätter mit gesägtem Blattrand

Verwendung:

Weißer, dünne Rinde als Zunder, für Gefäße oder Boote, Teile der Rinde sind essbar, leichtes aber relativ hartes Holz zur Herstellung von Wäscheklammern, Holzschuhen, Trinkgefäßen

Spitzahorn

**Kennzeichen:**

Rinde grau bis dunkelbraun mit Längsrissen, bis zu 25m hoch

Blätter:

Handförmig und ganzrandig, spitze Blattlappen und stumpfe Buchten

Verwendung:

Wertvolles, hartes Holz für Möbel, Musikinstrumente, Herstellung von Bögen

Tanne

**Kennzeichen:**

Graue bis dunkelbraune Rinde, zunächst glatt, später schuppig, Zapfen stehen aufrecht auf den Ästen und fallen nicht herunter

Blätter:

Nadelförmige Blätter, weich mit zwei weißen Wachsstreifen auf der Unterseite

Verwendung:

Hellgrüne Spitzen essbar und als Heilmittel gegen Husten verwendbar, weiches Holz als Bauholz für Papierherstellung und als Brennholz

Schwarzer Holunder

**Kennzeichen:**

Bis zu 10m hoher, stark verzweigter Strauch mit grauer Rinde, Äste mit weißem Mark, Blätter unpaarig gefiedert

Wirkung:

Entzündungshemmend, fiebersenkend, hilft bei Grippe

Verwendung:

Beeren enthalten Vitamine, sie können zu Saft verarbeitet werden; aus der Rinde kann ein Tee zubereitet werden

Schlüsselblume

**Kennzeichen:**

Bis 30cm hohe, krautige Pflanze, Blütenstand mit 5zähligen gelben Blüten, Laubblätter ganz unten in einer Rosette angeordnet

Wirkung:

Schleimlösend bei Husten, harntreibend, als Nebenwirkung sind Bauchschmerzen möglich

Verwendung:

Zubereitung als Tee

Scharbockskraut

**Kennzeichen:**

Bis zu 20cm hohe Pflanze mit knolliger Wurzel, gelbe Blüten mit spitz zulaufenden Blütenblättern, herzförmige Blätter

Wirkung:

Stärkt die Abwehrkräfte durch Vitamin C

Verwendung:

Die Blätter vor der ersten Blüte können für einen würzigen Wildsalat verwendet werden; aus den getrockneten Blättern kann Tee zubereitet werden

Lungenkraut

**Kennzeichen:**

Bis 30cm hohe Pflanze, die Blüten sind anfangs rosa, später blau, die Blätter sind oval bis herzförmig

Wirkung:

Wirkt bei Erkrankungen der Atemwege, kann auch zur Heilung von Wunden verwendet werden

Verwendung:

Zubereitung als Tee, bei Wunden können die Blätter für Umschläge verwendet werden

Bärlauch

**Kennzeichen:**

Lanzettförmige gestielte Blätter kommen zuerst aus der Erde; weiße, sternförmige Blüten; beim Zerreiben riecht die Pflanze stark nach Knoblauch

Achtung: kann mit den giftigen Maiglöckchen oder Herbstzeitlose verwechselt werden!

Wirkung:

Bei Beschwerden im Magen-Darm Bereich, zur Stärkung der Abwehrkräfte

Verwendung:

Verwendung der frischen Blätter für Salate, Pesto, als Gewürz und vieles mehr

Weißes Taubnessel

**Kennzeichen:**

Bis zu 60cm hohe Pflanze mit einem vierkantigen Stängel, die Blätter erinnern an die der Taubnessel und sind gegenständig angeordnet, die Blüte ist weiß

Wirkung:

Kann bei Entzündungen der Atemwege eingesetzt werden

Verwendung:

Die Pflanzenteile können frisch oder getrocknet als Tee zubereitet werden

Brombeere

**Kennzeichen:**

Wächst als bis zu 2m hoher Strauch, die Stängel sind stachelig, die Blüte weiß und hat 5 Blütenblätter, die Früchte sind schwarz

Wirkung:

Die Früchte enthalten viele Vitamine, die Blätter haben schleimlösende Wirkung

Verwendung:

Blätter frisch oder getrocknet als Tee

Heidelbeere

**Kennzeichen:**

Wächst als kleiner Strauch bis zu 50cm hoch, die Stiele sind kantig und grün, die Blätter sind eiförmig und die Früchte zunächst grün, später rot und im reifen Zustand annähernd schwarz

Wirkung:

Die Beeren enthalten viele Vitamine, getrocknete Blätter und Früchte können bei Durchfall helfen

Verwendung:

Beeren roh oder als Marmelade bzw. Saft

Grüner Knollenblätterpilz

**Kennzeichen:**

Gelbgrüner bis olivgrüner Blätterpilz, Fleisch des Fruchtkörpers ist weiß

Vorkommen:

Gewöhnlich unter Eichen oder Buchen, selten in Nadelwäldern

Wichtiges:

Äußerst giftig, Verzehr von geringen Mengen kann tödlich sein!

Fliegenpilz

**Kennzeichen:**

Auffallend roter Pilz mit weißen bis gelblichen Flecken

Vorkommen:

Häufig unter Birken oder Fichten, in Nadel-, Laub- und Mischwäldern

Wichtiges:

Der Verzehr kann starke Vergiftungserscheinungen hervorrufen und sogar tödlich sein!

Steinpilz

**Kennzeichen:**

Festfleischiger Pilz mit hell- bis dunkelbraunem Hut, kräftiger Stiel

Vorkommen:

Meist unter Fichten und Kiefern, aber auch in Laubwäldern

Wichtiges:

Essbar, viel gesuchter Speisepilz

Champignon

**Kennzeichen:**

Weiß bis gelblichbrauner Pilz mit braunen Lamellen

Vorkommen:

Auf Wiesen und Weiden, wächst manchmal in Form von „Hexenringen“

Wichtiges:

Essbar, viel gesuchter Speisepilz

Erklärung

Ich, Hans-Jörg Schaumberger, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

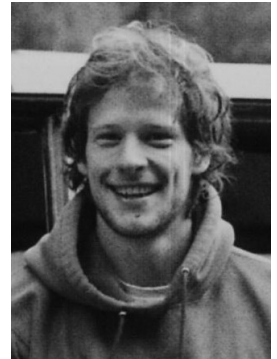
Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, Mai 2013

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name / Vorname: Schaumberger, Hans-Jörg
Anschrift: Abt-Karl Gasse 19/13 1180 Wien
Handy: 0680/3034017
Geburtsdatum / Ort: 21.02.1986 in Klagenfurt, Kärnten
Staatsbürgerschaft: ÖSTERREICH
Familienstand: ledig



Schul- und Berufsbildung:

1992 – 1996	Volksschule 13 in Klagenfurt
1996 – 2004	Ingeborg Bachmann Gymnasium – Klagenfurt (AHS)
2004 – 2005	Zivildienst an der Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau in Polen
2005 – 2006	Studium „UF Biologie/UF Geographie“ an der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg im Breisgau
2006 – 2007	Studium „UF Biologie und Umweltkunde/ UF Bewegung und Sport“ an der Universität Wien
2007-2008	Bildungsjahr: Auslandsaufenthalt in Neuseeland
2008-2013	Fortsetzung des Studiums „UF Biologie und Umweltkunde/ UF Bewegung und Sport“ an der Universität Wien
2009	Ausbildung zum Übungsleiter Sportklettern Indoor und Outdoor
2011/2012	Instruktorenausbildung Sportklettern - Breitensport

Berufserfahrung:

Seit 2004	Freier Mitarbeiter beim Klimabündnis Österreich in unterschiedlichen Projekten, darunter Klimastaffel, Kasperl und die Klimafee, Klimakabarett SchlaraffenRand
2009 - 2010	Trainer des U15 Damenteams des UWW in Wien
Seit 2009	Sportklettertrainer in der Kletterhalle des ÖTK in Wien
Seit 2011	Sportklettertrainer in der Kletterhalle der Naturfreunde in Wien
2012-2013	Sportklettertrainer am USI Wien

Persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse:

Sprachkenntnisse:	Muttersprache Deutsch Englisch fließend Grundkenntnisse in Französisch und Polnisch
Instrumente:	Gitarre, Percussion, Gesang, diverse kleine Instrumente

Interessen:

Integration von Nachhaltigkeit und Umweltschutz ins tägliche Leben, in Bezug auf Mobilität, Ernährung und Energie

Bewusstseinsbildung und Nachhaltigkeitsarbeit: Projekt „Caretaker“ seit 2005 (www.caretaker.cc)

Nachhaltige Reisen in unterschiedliche Länder

Musik: Bandprojekt Daisy O'Hara

Vielseitige Bewegung: Sportklettern, Capoeira, Volleyball, Radfahren

Diverse Ausbildungen in der Natur- und Überlebensschule „Natur Agentur“