



# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

## **Eine sportpädagogische Potenzialanalyse der Wintersportwoche**

verfasst von / submitted by

**David Klissenbauer BEd**

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
**Master of Education (MEd)**

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 199 500 510 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF Bewegung  
und Sport UF Geographie und Wirtschaft

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

## **Abstract**

Within the scope of this MSc thesis, the concept of winter sport school trips was intensively analysed theoretically as well as empirically. Based on the historical development of alpine skiing becoming Austria's national sport and the legal establishment of this school event, central insights about didactics and applied methods of a winter sports week are presented in this thesis. Accordingly, significant commonalities of three diverging scientific methods, the didactics concerning excursions, outdoor education, and project related studies, were established in order to discuss all essential, pedagogical components of a winter sports week.

As part of a qualitative study, group leaders of winter sport weeks were interviewed about their function, establishing a contrasting juxtaposition between theory and practical reality. As a result, we became aware of the necessity to relieve the group leaders from organizing such a week, so that they would be free to deal exclusively with the planning of pedagogical aspects. Everyday school life has proven that teachers are well aware of the pedagogical potential of winter sports week but fall short in planning outdoor education efficiently.

Furthermore, there is a necessity in supporting low-income families to provide more children the possibility to take part in winter sports, to enable them to benefit from outdoor education and at the same time guarantee that winter sports stay a cultural value in Austria.

## **Zusammenfassung**

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde die Wintersportwoche einer eingehenden Potenzialanalyse, sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht, unterzogen. Basierend auf dem historischen Avancement des Skifahrens zum Nationalsport und der rechtlichen Fundierung dieser mehrtägigen Schulveranstaltung wurden darauf aufbauend zentrale Erkenntnisse zur methodisch-didaktische Inszenierung der Wintersportwoche präsentiert. Diesbezüglich wurden aus einer Kombination dreier divergierender wissenschaftlicher Disziplinen, der Exkursionsdidaktik, der Erlebnispädagogik und dem Projektunterricht, das übergeordnete Gemeinsame erarbeitet, um die essentiellen, pädagogischen Bestandteile einer Wintersportwoche zu thematisieren.

Im Zuge einer qualitativen Studie, bei der Wintersportwochenleiter\*innen zu ihrer Funktion befragt wurden, konnte eine Gegenüberstellung von Theorie und praktischer Realität erwirkt werden. Diese führte zu dem Erkenntnisgewinn, dass die Notwendigkeit besteht, die Leiter\*innen bei der organisatorischen Inszenierung einer Wintersportwoche zu entlasten, damit sich diese verstärkt pädagogischen Inhalten widmen können. Denn die Schulpraxis hat gezeigt, dass sich Lehrkräfte dem pädagogischen Potenzial einer Wintersportwoche durchaus bewusst sind, sich diese jedoch nur unzureichend der planmäßigen Inszenierung erzieherischer Lernsettings widmen.

Ferner bedarf es einer finanziellen Unterstützung von einkommensschwachen Haushalten, um sämtlichen Kindern den Zugang zum Wintersport zu ermöglichen, damit nicht nur diese methodische Großform des Lernens für alle Schüler\*innen genutzt werden kann, sondern auch um zu garantieren, dass der Wintersport als österreichisches Kulturgut weiterhin seine gesellschaftliche Verankerung findet.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>VI</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>VII</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>VIII</b>
<b>Vorwort</b> .....	<b>IX</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Methodische Herangehensweise der theoretischen Fundierung</b> .....	<b>3</b>
<b>3 Das historische Avancement des Wintersports zum Nationalsport</b> .....	<b>4</b>
3.1 Über die Anfänge des Wintersports in Österreich .....	4
3.2 Die historische Etablierung der Wintersportwoche .....	6
<b>4 Die rechtlichen Rahmenbedingungen einer Wintersportwoche</b> .....	<b>10</b>
4.1 Verpflichtung zur Partizipation an einer Wintersportwoche unter Berücksichtigung der 70% Klausel .....	11
4.2 Bestimmung der Leitung und Begleitpersonen auf einer Wintersportwoche.....	12
4.3 Notwendige Qualifikationen der Lehrenden auf einer Wintersportwoche .....	12
4.4 Rechtliche Grundlagen zur Gewährleistung des Gesundheitszustandes der Partizipierenden.....	12
4.5 Rechtliche Grundlagen zur Befahrung von unterschiedlichen Organisationsformen des Skiraumes .....	13
<b>5 Methodisch-didaktische Inszenierung einer Wintersportwoche</b> .....	<b>13</b>
5.1 Einleitung .....	14
5.1.1 Eine Einführung in die Exkursionsdidaktik.....	15
5.1.2 Eine Einführung in die Erlebnispädagogik .....	20
5.1.3 Eine Einführung in den Projektunterricht.....	25
5.2 Die Dimension des Raumes auf mehrtägigen, sportbezogenen Schulveranstaltungen.....	31
5.3 Planung der methodisch-didaktischen Ausrichtung einer Wintersportwoche.....	37
5.4 Förderung des Kompetenzerwerbs auf einer Wintersportwoche .....	40

5.4.1 Wirkung mehrtägiger, außerschulischer Bewegungsangebote auf die Bewegungserfahrung .....	43
5.4.2 Wirkung mehrtägiger, außerschulischer Bewegungsangebote auf den sozialen und selbstbestimmten Lernprozess .....	45
<b>5.5 Die Relevanz von Emotionen im methodisch-didaktischen Konzept mehrtägiger, sportbezogener Schulveranstaltungen.....</b>	<b>57</b>
<b>5.6 Mehrtägige, außerschulische Schulveranstaltungen im Spannungsfeld Wagnis und Sicherheit .....</b>	<b>58</b>
<b>5.7 Erleben als zentrale Konstante mehrtägiger, sportbezogener Schulveranstaltungen .....</b>	<b>62</b>
<b>5.8 Die Beurteilung einer Wintersportwoche .....</b>	<b>64</b>
<b>6 Empirischer Teil.....</b>	<b>66</b>
6.1 Untersuchungsdesign.....	66
6.2 Expert*inneninterviews und Sampling.....	67
6.3 Auswertung .....	67
<b>6.4 Ergebnisse und Interpretation: Die Wintersportwoche im Spannungsfeld organisatorischer und pädagogischer Inszenierung.....</b>	<b>69</b>
6.4.1 Die wirtschaftliche, kulturelle und natürliche Einbettung der Wintersportwoche .....	69
6.4.2 Die organisatorische Inszenierung einer Wintersportwoche .....	71
6.4.3 Die pädagogische Inszenierung einer Wintersportwoche .....	75
6.4.4 Verbesserungsmöglichkeiten der Wintersportwoche .....	79
<b>7 Zusammenfassung der theoretischen und empirischen Ergebnisse .....</b>	<b>81</b>
<b>8 Ausblick .....</b>	<b>84</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>87</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Historische Entwicklung der Gesamtzahl der Schüler*innen bei Winter- und Sommersportwochen .....	8
Abb. 2: Außerschulisches und schulisches Lernen .....	15
Abb. 3: Grad der Selbstorganisation bei Exkursionen .....	18
Abb. 4: Waage der Erlebnispädagogik.....	21
Abb. 5: Modell ungeplanter und geplanter Handlungsprozesse.....	42
Abb. 6: Variable Umweltbedingungen der Wintersportwoche .....	44
Abb. 7: Zirkel der Selbstwirksamkeit.....	56

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Schlüsselbegriffe in deutscher und englischer Sprache .....	3
Tab. 2: Anzahl der Schüler*innen des Schuljahres 2018/19 .....	8
Tab. 3: Schüler*innenzahl nach Schwerpunktsetzung der Schulveranstaltung .....	9
Tab. 4: Organisationsformen des Wintersports im schulischen Bildungsbereich .....	9
Tab. 5: Durchschnittliche Kosten von mehrtägigen Schulveranstaltungen.....	10
Tab. 6: Vor- und Nachteile einer Exkursion.....	17
Tab. 7: Differenzierung von Exkursionen nach theoriegeleiteten und grundsätzlichen Gesichtspunkten.....	17
Tab. 8: Kompetenzbereiche einer Wintersportwoche .....	39
Tab. 9: Kernkategorien und Kategorien der Datenauswertung .....	68

## Abkürzungsverzeichnis

AIR.....	American Institutes for Research
BGBI.....	Bundesgesetzblatt
BJR.....	Bayerischer Jugendring
BKA.....	Bundeskanzleramt Österreich
BMB.....	Bundesministerium für Bildung
BMBF.....	Bundesministerium für Bildung und Frauen
BMBWF.....	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMSGPK.....	Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz
BMUKK.....	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
DOSB.....	Deutscher Olympischer Sportbund
FAQS.....	Frequently Asked Questions
idF.....	in der Fassung
IOC.....	International Olympic Committee
Nr.....	Nummer
ÖZEPS.....	Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen
RS.....	Rundschreiben
SchUG.....	Schulunterrichtsgesetz
SchVV.....	Schulveranstaltungsverordnung
SSR.....	Stadtschulrat für Wien
UN-BRK.....	UN-Behindertenrechtskonvention
USI Wien.....	Universitätsportinstitut Wien
WISPOWO.....	Servicestelle Wintersportwochen

## **Vorwort**

Die nachstehenden Ausführungen legen das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit dar, um den Leser\*innen einen Einblick in die Beweggründe des Autors für die Themenwahl zu gewährleisten.

Das winterliche Gebirge hat mich bereits in jungen Jahren fasziniert. Im Alter von drei Jahren starteten die ersten Versuche auf den Skiern und durch die nahe gelegene Salzburger Bergwelt wurde häufig die Piste dem Kindergarten vorgezogen. Nach kurzen Rennerfahrten im Jugendalter widmete ich mich während meiner Studienzeit dem Ausbildungswesen im Ski- und Snowboardbereich. Durch unterschiedliche Stationen an der BSPA Wien, dem Wiener Ski- und Snowboardlehrerverband sowie dem USI Wien eröffneten sich mir unterschiedliche Blickwinkel auf diesen Sport, die zusätzlich durch meine Erfahrungen als integrativer Outdoortrainer geprägt wurden.

Im Zuge des Lehramtsstudiums Bewegung und Sport begrenzten sich die vermittelten Inhalte hauptsächlich auf die Auseinandersetzung mit der methodisch-didaktischen Inszenierung des konventionellen bewegungserzieherischen Unterrichts im schulischen Alltag. Die essentielle Auseinandersetzung mit dem fachspezifischen Lehrplan in Kombination mit den Bildungsstandards führte vor allem die Notwendigkeit einer gleichrangigen Berücksichtigung der vier Kompetenzbereiche im Regelunterricht in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Durch den Besuch der Vorlesung Fachdidaktik von Schulveranstaltungen sowie sport- und bewegungsbezogene Schulentwicklung wurde die methodisch-didaktische Inszenierung von mehrtägigen Schulveranstaltungen einer genaueren Betrachtung unterzogen, insbesondere aus dem Blickwinkel der Implementierung von Elementen des Projektunterrichts. Parallel dazu wurden im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde zwei Seminare belegt, die sich der Schaffung idealer Rahmenbedingungen und der Umsetzung von Exkursionen widmeten. Dies als Ausgangspunkt nehmend eröffnete sich die Fragestellung, ob nicht auch die Wintersportwoche durch die Implementierung innovativer, wissenschaftlicher Disziplinen in neue Bahnen gelenkt werden kann.

„Sage es mir, und ich werde es vergessen. Zeige es mir, und ich werde es vielleicht behalten. Lass es mich tun, und ich werde es können.“ (Konfuzius, zit. n. Plappert, 2016, S. 153)

## 1 Einleitung

Im vergangenen Schuljahr 2018/19 nahmen 160.000 von österreichweit 1,1 Millionen Schüler\*innen an einer Wintersportwoche teil, eine Zahl, die sich in den letzten acht Jahren langsam, dem signifikanten Anstieg der Gesamtschüler\*innenzahl zufolge, nach oben entwickelt hat. Bis zum Jahre 1996 wurden noch verpflichtende Wintersportwochen durchgeführt, die seither unter anderem durch Sprachkurse ersetzt wurden (Der Standard, 2020, S. 1).

Das österreichische Regierungsprogramm 2020 bis 2024 widmet dem Sport ein eigenes Kapitel auf fünf Seiten und stellt die zentrale Bedeutung von Bewegung in den Vordergrund. Dabei wird der Versuch angestrebt, möglichst alle Bereiche in einer umfassenden Form zu tangieren, wie unter anderem die Erlernung von körperlichen Grundkompetenzen, Sport als ein Instrument zur Förderung der Integration und Inklusion sowie die Etablierung von neuen Trendsportarten. Ferner wird festgehalten, dass dieser Bereich als zentrale Investition für eine positive Entwicklung der Gesellschaft angesehen wird, um über die eigenen Grenzen hinaus zu wachsen, den Umgang mit Sieg und Niederlage zu erlernen, zudem die Prinzipien Fairplay und Respekt zu verinnerlichen (BKA, 2020, S. 42). Im Bereich des schulischen Unterrichts ist eine Ausweitung von Bewegung und Sport vorgesehen, unter anderem die Realisierung einer täglichen Bewegungseinheit (2020, S. 207). Vor diesem Hintergrund dedizieren sich die beiden Koalitionsparteien (2020, S. 44) explizit dem Wintersport: „Einführung von Sporttagen in der Primarstufe von mindestens vier Tagen und in der Sekundarstufe 1 und 2 von mindestens je zwei Wochen, wobei eine davon dem Wintersport gewidmet werden muss.“

Aufbauend auf diesen Ausführungen wird in dieser Arbeit der Versuch angestrebt, die Wintersportwoche einer grundlegenden Potenzialanalyse zu unterziehen, um diese methodisch-didaktische Großform des Lernens aus einem neuartigen, innovativen Blickwinkel zu beleuchten. Damit die Immanenz dieser lernbasierten Inszenierungsform offengelegt wird, bedarf es einer gesonderten Betrachtung der historischen Entwicklungslinien. Daran anknüpfend stellt eine gesetzliche Einbettung der Wintersportwoche eine essentielle Notwendigkeit dar, um die erforderliche Basis für die methodisch-didaktische Inszenierungsmöglichkeiten zu schaffen. Letztgenannter Punkt nimmt das Herzstück dieses theoretischen Teils ein, in dem aus einer Kombination von differenten wissenschaftlichen Disziplinen innovative Lernchancen aufgezeigt und somit festgefahrene Bahnen aufgebrochen werden. Eine ausführliche empirische Untersuchung

dieses Forschungsgegenstandes offenbart die aktuellen Entwicklungen auf diesem Gebiet, deren Erkenntnisse in der Conclusio mit dem theoretischen Teil dieser Arbeit verknüpft werden, um der Notwendigkeit der Verbindung von Theorie und Praxis gerecht zu werden. Ausgehend von Empirie und Theorie dieser Abhandlung werden im Ausblick richtungsweisende Erkenntnisse dargelegt, damit die Wintersportwoche den methodisch-didaktischen Anforderungen des 21. Jahrhunderts entspricht.

## 2 Methodische Herangehensweise der theoretischen Fundierung

Eine eingehende Literaturrecherche in der Fachbereichsbibliothek Sportwissenschaft, auf der Suchmaschine „usearch“ der Universität Wien, „Google Scholar“ und „Research Gate“ stellen die Ausgangspunkte dieser Arbeit dar. Als Methodik wurde eine Kombination aus einer systematischen Suche sowie einer vorwärts und rückwärts gerichteten Recherche angewendet, um ein möglichst differenziertes Bild aus unterschiedlichen Quellen zu generieren. Weiters boten die Inhalte aus der Vorlesung „Fachdidaktik von Schulveranstaltungen sowie sport- und bewegungsbezogene Schulentwicklung“ eine essentielle theoretische Basis für die darauf aufbauende Recherche.

Für die literarische Suche wurde mit differenten Schlüsselbegriffen sowohl in deutscher als auch englischer Sprache gearbeitet, die wechselseitig kombiniert wurden, wie nachstehende Tabelle 1 exemplarisch veranschaulicht:

*Tab. 1: Schlüsselbegriffe in deutscher und englischer Sprache*

<b>Schlüsselbegriffe</b>	<b>Keywords</b>
Außerschulische Lernorte	adventure education
Erlebnispädagogik	adventure therapy
Exkursionsdidaktik	cooperative learning
Outdoorpädagogik	Excursion
Partizipation	experiential education
Projektkurs	experiential learning
Projektmanagement	field trip
Projektunterricht	mental health
Reflexion	moral development
Schneesport	natural settings
Schneesportfahrten	outdoor education
Schulskikurs	outdoor physical education
Selbstbestimmtes Lernen	outward bound
Selbstwirksamkeit	physical activity
Skikurs	reflective thinking
Snowboardwoche	snow sports
Wagniserziehung	social development
Wintersportwoche	winter sports

### **3 Das historische Avancement des Wintersports zum Nationalsport**

Die Entwicklung des Skilaufes in Österreich weist eine äußerst junge und dynamische Historie auf, dessen Etablierung von Pionieren wie Mathias Zdarsky und Wilhelm Paulcke, von österreichischen Skirennläufer\*innen sowie gesellschaftlichen und institutionellen Prozessen maßgeblich beeinflusst wurde. Eine umfassende Beleuchtung des historischen Avancements des Wintersports als Nationalsport würde den Rahmen dieses Opus übersteigen und das Ausmaß einer eigenen wissenschaftlichen Arbeit einnehmen. Dennoch werden in den nachstehenden Unterkapiteln zentral erscheinende Aspekte der österreichischen Skigeschichte herausgegriffen und einer differenzierten Betrachtungsweise unterzogen. In Hinblick auf den anschließenden empirischen Teil dieser Masterarbeit lassen sich Erkenntnisse auf Kernelemente der nachstehenden theoretischen Konzeptionen zurückführen.

#### **3.1 Über die Anfänge des Wintersports in Österreich**

Das winterliche Gebirge hat die Menschen schon seit langer Zeit in ihren Bann gezogen (Flaig, 1955, S. 44). Bis in die 1890er Jahre war der Skilauf in Österreich jedoch noch relativ unbekannt. Die Schlüsselprotagonisten bildeten Aristokraten und Mitglieder der oberen Mittelschicht, wie unter anderem Akademiker\*innen, Student\*innen, Offiziere sowie Hoteleigentümer\*innen. Die ersten Pioniere und Innovatoren, wie Mathias Zdarsky, Wilhelm Paulcke und Georg Bilgeri, widmeten sich der Entwicklung einer idealen Fahrtechnik, um möglichst effizient jegliches Terrain zu bezwingen. Dabei etablierten sich Lilienfeld, Kitzbühel und St. Anton am Arlberg als Zentren für diese Bewegung. Unterschiedlichen Schätzungen zufolge betrug im Jahre 1912 die Anzahl der Skifahrer\*innen zwischen 15.000 und 50.000 Personen. Durch den verstärkten militärischen Einsatz der Skiausrüstung im ersten Weltkrieg und der Möglichkeit für deren privaten Nutzung, konnte einer breiten Masse der Skisport nähergebracht werden (Müllner, 2013, S. 661 f.). Die kollektive Einübung bestimmter Techniken, Stile, Haltungen und Gesten führte zu einer Etablierung von Körpertechniken, die durch die gemeinsame sportliche Aktivität, eine identitätsstiftende Wirkung entfalteten. Die Identitätsstiftung resultierte durch die Abgrenzung von Skiläufern und Nichtskiläufern (Müllner, 2011, S. 178). Parallel zum militärischen Einsatz des Skifahrens, avancierte sich aus einer weiteren staatlichen Instanz, nämlich dem schulischen Bildungssystem, ein zusätzlicher essentieller Antrieb für diese Bewegungskultur. Obwohl im frühen 20. Jahrhundert der Skilauf noch keine feste

Verankerung im Lehrplan gefunden hatte, demonstrierten Artikel pädagogischer Zeitschriften die hohen Erwartungen in diese neuentdeckte Sportart. Bereits damals wurden neben dem Erwerb von fachlichen Kompetenzen dem Skilauf auch die Etablierung von sozialen Kompetenzen durch die gemeinsame Aktivität zugesprochen. Auch staatliche Handlungsträger erkannten vor allem den wirtschaftlichen Nutzen von Schulschikursen, wodurch eine gezielte Förderung durch den Bau und Kauf von Skiunterkünften für die Schulen angestrebt wurde (Müllner, 2013, S. 664 f.). Ferner wird in Müllner (2013, S. 668) konstatiert, dass das Bildungsministerium in der Zwischenkriegszeit zum wichtigsten Befürworter des Skifahrens in der Schule wurde und vor allem auch für nicht wirtschaftlich privilegierte Schüler\*innen diesen Sport zugänglich machen wollte. Dadurch kam es in weiterer Folge zur Schaffung der zukünftigen heimischen Klientele für den österreichischen Wintertourismus.

Die starke Präsenz des Skisports in Österreich ist auch den zahlreichen sportlichen Erfolgen im mediatisierten Spitzensport zuzuschreiben (Müllner, 2005, S. 89). Nach Ende des zweiten Weltkrieges bildete die Wiederherstellung der österreichischen Skitourismusindustrie für den Aufbau der Nachkriegswirtschaft, aber auch für die Etablierung einer nationalen Identität voller Zukunftsoptimismus einen entscheidenden Aspekt. Die Berichterstattung in Rundfunk und in den Zeitungen der späten 1940er und 1950er Jahre über Österreichs Skihelden bot der Bevölkerung Hoffnung, wo es zuvor keine gegeben hat. Als im Jahre 1956 Anton Sailer bei den Olympischen Winterspielen in Cortina d' Ampezzo die Goldmedaille gewann, wurde er zum Vertreter eines neuen, zukunftsorientierten Österreichs, das bereit war, der Welt seine besten Qualitäten zu zeigen (Wakefield, 2014, S. 362). Dabei reichen herausragende skifahrerische Leistungen nicht aus, um eine Verankerung im kollektiven Gedächtnis der Gesellschaft zu erfahren, sondern es bedarf einer Koppelung an dominante gesellschaftliche Diskurse. Beispielsweise ist die Erfolgsgeschichte von Anton Sailer eng verwoben mit dem Aufstreben der zweiten Republik der 1950er Jahre, deren Charakteristikum der Glaube an wirtschaftliche Prosperität, nationale Eigenständigkeit und Fortschrittsoptimismus darstellt. Die Figur Karl Schranz hingegen verkörpert durch seine Disqualifikation bei den olympischen Spielen 1972 in Sapporo den staatstragenden Opfermythos der österreichischen Gesellschaft. Durch den vom IOC beschlossenen Ausschluss des Skirennläufers, kam es bei dessen Rückkehr zu einer Massenmobilisierung am Ballhausplatz und zu einer Reaktivierung des kollektiven Komplexes der eingenommenen Opferrolle nach dem zweiten Weltkrieg (Müllner, 2005, S. 103).

### **3.2 Die historische Etablierung der Wintersportwoche**

Schulveranstaltungen besitzen seit Anfang der 1920er Jahre einen bedeutenden Stellenwert in der Institution Schule, wobei sich diese aus Landschulwochen und Schilagern herausentwickelten (SSR, 2012, S. 4).

Die Etablierung von Schulausflügen reicht bis in das 19. Jahrhundert zurück, wobei die pädagogische Bedeutung von Schulveranstaltungen erst im Zuge der Zwischenkriegszeit erkannt wurde. Im Zuge dessen kam es zur Errichtung von Schullandheimen, um eine sportliche Aktivität in der Natur zu ermöglichen sowie die eigene Heimat zu erkunden. Verbunden mit der steigenden Begeisterung an der Durchführung von Schulsikikursen wurde die Absolvierung einer Skiwoche in der Sportlehrer\*innenausbildung verpflichtend vorgeschrieben und für bereits bestehende Lehrkräfte im Jahre 1928 eine Sonderprüfung für den Skilauf angeboten. Durch den Schulsikikurs-Grunderlass im Jahre 1949 kam es zur Verankerung der Skiausbildung im Curriculum für das Fach Leibeserziehung, mit dem Ansinnen, durch spezielle Förderungsmaßnahmen allen Schüler\*innen einen Zugang zum Wintersport zu ermöglichen (SSR, 2012, S. 5).

Im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) (BGBl. Nr. 472/1986) in der Fassung vom 6.2.1974 erfolgte mit der Einführung des § 13 die erstmalige gesetzliche Verankerung des Skikurses. In den darauffolgenden Jahren bildete die Etablierung der Sommersportwoche einen starken Gegenpol zu den Schulsikikursen. Um der Vielfalt an sportlichen Betätigungsmöglichkeiten gerecht zu werden, werden in der Schulveranstaltungsverordnung 1995 (SchVV) (BGBl. Nr. 498/1995) in der Fassung vom 7.6.1990 mit der Einführung des Begriffes Sportwoche neue Akzente gesetzt und es wird lediglich zwischen Sommer- und Wintersportwoche differenziert. Dabei beschränkt sich der Schwerpunkt der Wintersportwoche nicht mehr auf das Skifahren, sondern auf alle Wintersportarten wie auch Snowboarden und Eislaufen. Im Zuge der Schulveranstaltungsverordnung (SchVV) in der Fassung vom 4.9.1995 kam es zu einer Verstärkung dieses Trends, da nur mehr der Begriff Sportwoche exemplarisch genannt wurde und einziges Differenzkriterium die Dauer der Schulveranstaltung darstellte. Gegenwärtig existiert daher keine klare Trennung zwischen den einzelnen Formen von Schulveranstaltungen, wodurch die Gestaltungsmöglichkeiten der Schulautonomie unterliegen (SSR, 2012, S. 5 f.).

Seither erfolgt ein sukzessiver Rückgang der Wintersportwoche, wobei nicht nur rechtliche Veränderungen dazu beigetragen haben (SSR, 2012, S. 6), sondern auch die utilitaristische

Beurteilung von Schulveranstaltungen durch die Erziehungsberechtigten sowie dem geänderten Freizeitverhalten der Schüler\*innen. Nach Kuhn, Ströhla und Brehm (2001, S. 8) wird die Kompetenz eine Fremdsprache in Perfektion zu beherrschen, höher eingeschätzt, als der Erwerb von sozialen Kompetenzen sowie die Stärkung des Selbstwertgefühls. Letztgenannter Aspekt wird nachweislich durch sportbezogene Lehrveranstaltungen gestärkt (Kuhn, Ströhla & Brehm, 2001, S. 8).

Auf dem Feld der Bewegungserziehung ist die Vielfalt an sportlichen Betätigungsmöglichkeiten größer geworden, wodurch die konkurrierende Wirkung zu anderen Sportarten verstärkt wurde. Weiters sind kostengünstige und differente Alternativen zum Winterurlaub entstanden. Bedingt durch die zunehmende Interkulturalität in Österreich fehlt es bei Teilen der Bevölkerung an einem Verständnis und Bewusstsein für das Kulturgut Wintersport. Dieser Umstand umfasst jedoch auch Familien mit österreichischen Wurzeln (SSR, 2012, S. 6).

### **3.3 Aktuelle Entwicklungen der Wintersportwoche**

Ausgehend von den soeben angeführten, historisch gewachsenen Entwicklungen der Wintersportwoche werden in den folgenden Ausführungen aktuelle Zahlen, Daten und Fakten zu dieser methodisch-didaktischen Großform des Lernens offeriert, um die derzeitige Tragweite bestmöglich zu skizzieren. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die nachstehenden Kennzahlen freundlicherweise von der Servicestelle Wintersportwochen (WISPOWO) zur Verfügung gestellt wurden und bis dato nicht publiziert wurden.

Im Rahmen des Schuljahres 2018/19 besuchten in Österreich in etwa 1,093 Millionen Schüler\*innen eine private oder öffentliche Schule. Davon ausgenommen sind Lernende aus den Institutionen des Gesundheitsbereiches. Eine genaue Aufschlüsselung auf die jeweiligen Schultypen ist aus der Tabelle 2 zu entnehmen (WISPOWO, 2020a, S. 3).

Tab. 2: Anzahl der Schüler\*innen des Schuljahres 2018/19

Schultyp	Anzahl im Schuljahr 2018/19
Volksschule	342116
Sonderschule	14630
NMS	206512
Polytechnische Schule	15159
Berufsschule	115996
AHS	213046
BMHS	185946
Alle Schulen	1093405

Quelle: WISPOWO (2020a, S. 3)

Im Schuljahr 2018/19 haben insgesamt 14,5% aller Schüler\*innen an einer Wintersportwoche partizipiert. Eine historische Verknüpfung der österreichweiten Gesamtschüler\*innenanzahl mit den durchgeführten Winter- und Sommersportwochen der letzten achtunddreißig Jahre (vgl. Abb. 1) zeigt auf, dass durch die Einführung der Sommersportwoche, die Teilnehmer\*innenanzahl der Wintersportwoche stetig gesunken ist, wobei sich seit dem Jahre 2011 ein leichter Aufwärtstrend abzeichnet (WISPOWO, 2020a, S. 3).

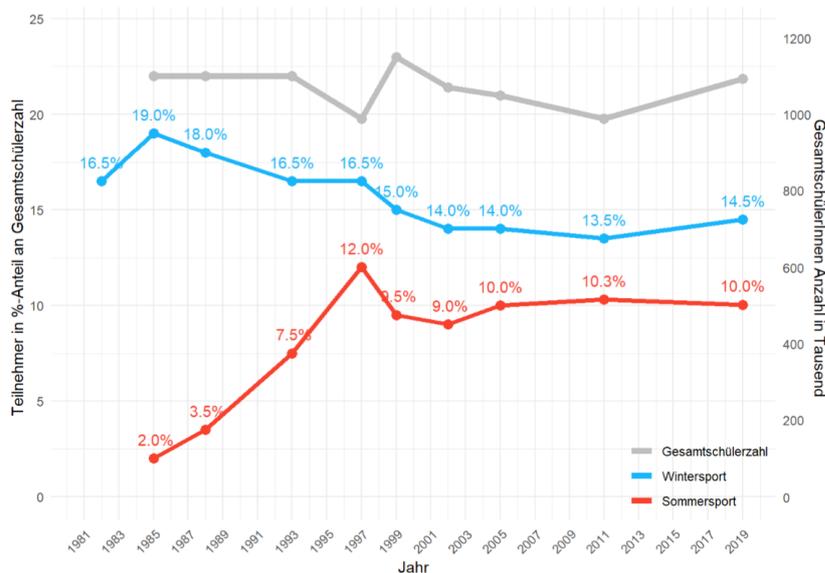


Abb. 1: Historische Entwicklung der Gesamtzahl der Schüler\*innen bei Winter- und Sommersportwochen (WISPOWO, 2020a, S. 3)

Eine Aufschlüsselung der Schüler\*innenanzahl auf die Schwerpunkte der jeweiligen Schulveranstaltungen (vgl. Tab. 3) zeigt auf, dass im Schuljahr 2018/19 die Mehrzahl der

Lernenden an einer Projektwoche partizipiert haben, gefolgt von der Winter- und Sommersportwoche.

Tab. 3: Schüler\*innenzahl nach Schwerpunktsetzung der Schulveranstaltung

Schwerpunkt	Anzahl SchülerInnen
Berufspraktische Tage	42632
Mehrere aneinandergereihte einzelne Tage mit Wintersport	44391
Mehrere aneinandergereihte einzelne Tage ohne Wintersport	45790
Projekte mit überwiegendem Anteil Sommersport	36371
Projekte mit überwiegendem Anteil Wintersport	4654
Projektwoche	214274
Sommersportwoche	73343
Sprachreise	47190
Wintersportwoche	109426

Quelle: WISPOWO (2020a, S. 4)

Die Ausrichtung von Schulveranstaltungen mit wintersportlicher Akzentuierung bedient sich, wie aus Tabelle 4 ersichtlich, differenter Organisationsformen.

Tab. 4: Organisationsformen des Wintersports im schulischen Bildungsbereich

Anzahl Tage	Wintersportwoche	Projekte mit überwiegendem Anteil Wintersport	Mehrere aneinandergereihte einzelne Tage mit Wintersport
Alle	109426	4654	44391
1	301	463	7485
2	1542	1037	17694
3	1884	604	4891
4	44087	918	9490
5	43616	573	1952
> 5	17996	1059	2879

Quelle: WISPOWO (2020a, S. 4)

Aus Tabelle 4 geht insbesondere hervor, dass vier- und fünftägige Wintersportwochen die am häufigsten gewählte zeitliche Rahmung darstellen und ein relativ hoher Anteil an mehreren aneinandergereihten einzelnen Tagen mit wintersportlichen Schwerpunkt gesetzt wird.

Aus dem Bericht der WISPOWO (2020a, S. 5 f.) geht eindeutig hervor, dass die Kosten einer Wintersportwoche mit € 65,- pro Tag durchschnittlich niedriger sind, als bei allen anderen mehrtägigen Schulveranstaltungen (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Durchschnittliche Kosten von mehrtägigen Schulveranstaltungen

	Wintersportwoche	Projektwoche	Sommersportwoche	Sprachreise
durchschn. Kosten pro Tag	€ 65,-	€ 72,-	€ 76,-	€ 104,-

Quelle: WISPOWO (2020a, S. 5)

#### 4 Die rechtlichen Rahmenbedingungen einer Wintersportwoche

Bei der Durchführung wintersportlicher Schulveranstaltungen stellt die Berücksichtigung differenter gesetzlicher Bestimmungen eine absolute Verpflichtung für alle involvierten Personen dar, um eine sichere und pädagogisch wertvolle Wintersportwoche gewährleisten zu können (vgl. SSR, 2012, S. 7 ff.). Die rechtliche Rahmung dieser methodischen Großform des Lernens ist vom Gesetzgeber und seinen Organen klar dargelegt, wodurch eine sichere Rechtslage gegeben ist. In WISPOWO (2020a, S. 5 f.) werden für die Wintersportwoche sechs rechtliche Vorgaben angeführt, die für die Durchführung einer Wintersportwoche einen zentralen Stellenwert einnehmen.

So hält § 45 SchUG die pädagogischen Aufgaben, wie unter anderem die Ergänzung des Unterrichts durch einen anschaulichen und unmittelbaren Kontakt zum gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben, von Schulveranstaltungen, die verpflichtende Partizipation der Schüler\*innen sowie den ministeriellen Auftrag, eine entsprechende Verordnung zur Rahmung der Schulveranstaltung zu erlassen, fest. Diesem Auftrag wurde mit der Schulveranstaltungsverordnung 1995 nachgekommen, welche die Kostengestaltung, Fragen der Planung und allgemeine Richtlinien behandelt. Ferner erfolgt eine Differenzierung in ein- und mehrtägige Schulveranstaltungen, wobei erstere in den Kompetenzbereich der Schulleiter\*innen beziehungsweise der Lehrpersonen fällt und Zweitgenannte vom Schulgemeinschaftsausschuss beschlossen werden. Das Rundschreiben (RS) Nr. 17/2014 des BMBWF beinhaltet die Richtlinien bewegungserziehlicher Schulveranstaltungen, die eine Anpassung der Inhalte der SchVV an die standortspezifischen Rahmenbedingungen ermöglicht. Weiters werden Ausbildungsvoraussetzungen für Begleitpersonen und Leiter\*innen festgelegt sowie Sicherheitsbestimmungen und Planungsvorgaben vorgegeben. Der Aufsichtserlass aus dem Jahre 2005 legt auf Basis verschiedener Rechtsbereiche die rechtliche Rahmung der Aufsichtsführung fest. In der Schulordnung werden insbesondere die Pflichten der Schüler\*innen festgelegt. Der Lehrplan des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport enthält

für die jeweilige Schulstufe neben inhaltlichen Vorgaben für die Wintersportwoche, auch didaktische Grundsätze, die durch eine explizite pädagogische Inszenierung verwirklicht werden (WISPOWO, 2020a, S. 5 f.). Abschließend wird an dieser Stelle auf das RS Nr. 22/2019 des BMBWF eingegangen, das die Bestimmung der Obergrenze der Gruppengröße bei Wintersportwochen in die Autonomie der Schulen legt, wobei auf die größtmögliche Sicherheit der Schüler\*innen geachtet werden muss. Insbesondere die Vermittlung von Wintersportarten ist mit einem erhöhten Sicherheitsrisiko verbunden, weshalb eine zunehmende Sorgfaltspflicht gegeben und eine stärkere Berücksichtigung von Alter sowie geistiger und körperlicher Reife der Schüler\*innen erforderlich ist. Weiters wird konstatiert, dass den Lernenden selbständige Aufgaben übertragen werden können, damit sich die Lehrperson Tätigkeiten widmen kann, die eine erhöhte Aufmerksamkeit erfordern (BMBWF, 2019, S. 2 f.).

Die nachstehenden Unterkapitel verkörpern fundamentale und wiederkehrende Rechtsfragen in Hinblick auf die rechtliche Rahmung einer Wintersportwoche, wobei eine Orientierung an den FAQs der Servicestelle Wintersportwoche (WISPOWO, 2020b) erfolgt, um ein möglichst breitgefächertes Bild zu rezipieren. Dabei erfolgt eine Diskussion der Themenschwerpunkte unter Einbindung differenter Rechtsgrundlagen, welche vor allem wintersportliche Schulveranstaltungen tangieren.

#### **4.1 Verpflichtung zur Partizipation an einer Wintersportwoche unter Berücksichtigung der 70% Klausel**

Schulveranstaltungen wohnt der Zweck inne, den Regelunterricht sinnvoll zu ergänzen und sind daher als gemeinsame Klassenveranstaltungen zu gestalten. Aus diesem Grund ist sowohl aus pädagogischer Sicht als auch finanziellen Überlegungen einer Teilnahme möglichst vieler Schüler\*innen als sinnvoll zu erachten. Bei mehrtägigen Schulveranstaltungen sieht § 9 Abs. 2 der SchVV eine Partizipation von zumindest 70% der Klassengemeinschaft vor. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass auch jene Schüler\*innen in die Berechnung implementiert sind, die vom Sportunterricht befreit sind. Die Erreichung der notwendigen Anzahl an Schüler\*innen ist in der Praxis oftmals nicht gegeben, wodurch auf Antrag der Schulleitung die Schulbehörde dennoch eine Schulveranstaltung bewilligen kann. Ausschlaggebend für die Bewilligung ist, dass durch die geringe Teilnehmerzahl kein Mehraufwand entsteht und die Kinder aus gerechtfertigten Gründen nicht an der

Schulveranstaltung teilnehmen. Da eine prinzipielle Verpflichtung zur Teilnahme besteht, darf ein Fernbleiben nur in besonderen Gründen erfolgen:

- Bei einer gerechtfertigten Verhinderung, wie unter anderem außergewöhnlichen Lebensereignissen oder Krankheit,
- bei Erlaubnis aus wichtigen Gründen,
- durch Ausschluss von der Schulveranstaltung, wenn eine Gefährdung anderer Personen oder der eigenen Gesundheit gegeben ist
- oder eine Übernachtung außerhalb des Wohnortes erfolgt.

Liegt einer der angeführten Gründe vor, so müssen bzw. können sich die betroffenen Schüler\*innen von der Schulveranstaltung abmelden (WISPOWO, 2020b).

## **4.2 Bestimmung der Leitung und Begleitpersonen auf einer Wintersportwoche**

§ 2 Abs. 3, 4 und 5 der SchVV beauftragen die Schulleitung eine geeignete Lehrperson für die Durchführung der Wintersportwoche festzulegen. In Rücksprache mit dem Beauftragten werden im Anschluss gemeinsam schuleigene Lehrpersonen als Begleitpersonen ausgewählt, wobei die Partizipation an einer Schulveranstaltung zur Dienstpflicht jeder Lehrkraft gehört (WISPOWO, 2020b).

## **4.3 Notwendige Qualifikationen der Lehrenden auf einer Wintersportwoche**

Für die Durchführung einer bewegungserziehlichen Schulveranstaltung bedarf es im Grunde einer facheinschlägigen Qualifikation, wobei die Mindestanforderung eine Ausbildung als Begleitlehrperson darstellt. Dies trifft sowohl auf die Leiter\*innen als auch die Begleitlehrpersonen zu. Alle weiterführenden Ausbildungen, wie Landes- und Diplomlehrer\*innen im Ski- und Snowboardfahren, stellen keine Notwendigkeit dar (WISPOWO, 2020b).

## **4.4 Rechtliche Grundlagen zur Gewährleistung des Gesundheitszustandes der Partizipierenden**

Im Grunde trifft im Zuge einer ärztlichen Behandlung die Schüler\*innen keine Zahlungspflicht. Bei einer Erkrankung obliegt es der betreuenden Lehrperson, welche Maßnahmen zu ergreifen sind. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Medikamente nicht von

einer Lehrkraft verabreicht werden dürfen. Ausnahme bildet die Einnahme von Dauermedikamenten, wobei es hierzu eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten benötigt und eine entsprechende Unterweisung, wie die Verabreichung des Medikaments erfolgt. Ferner sind bei schweren Erkrankungen auch eine Verständigung der Erziehungsberechtigten und der Direktion erforderlich. Eine ähnliche Vorgehensweise ist auch bei einer Verletzung der Schüler\*innen zu vollziehen, wobei darauf geachtet werden muss, dass alle Begleitlehrpersonen befähigt sind, Erste Hilfe zu leisten und eine entsprechende Ausrüstung mitführen (WISPOWO, 2020b).

#### **4.5 Rechtliche Grundlagen zur Befahrung von unterschiedlichen Organisationsformen des Skiraumes**

Um die rechtliche Lage zur Befahrung des Skiraumes darzulegen, bedarf es einer Differenzierung in freien und organisierten Schneesportraum. Letztgenannter umfasst jene Organisationsformen, die markiert und somit vom Pistenerhalter gesichert sind. Dabei werden Pisten regelmäßig kontrolliert und präpariert, wobei dies auf Skirouten nichtzutreffend ist. Beide Formen des organisierten Skiraumes vereint der Umstand, dass eine Sicherheit vor einem Lawinenabgang gegeben ist (WISPOWO, 2020b).

Auf den freien Schneesportraum treffen die soeben aufgezeigten Merkmale nicht zu, wodurch eine Konfrontation mit den winterlichen Gefahren wie Absturz und Lawinen gegeben ist. Daher bedarf es bei der Befahrung des freien Geländes, bei dem kein Aufstieg erfolgt, eine Ausstattung und Unterweisung der gesamten Gruppe mit der notwendigen Sicherheitsausrüstung und eine entsprechende Ausbildung der Lehrpersonen, wobei zumindest eine Alpinausbildung auf Landesskilehrer\*innenniveau vorliegen muss. Erfolgt eine Befahrung des freien Skiraumes mittels einer Tour oder einem kurzen Aufstieg, sind weitreichendere Qualifikationen der Lehrpersonen notwendig, wie beispielsweise eine Bergführer\*innenausbildung. Weiters bedarf es zwei ausgebildeter Gruppenleiter\*innen, welche die Gruppe sicher durch das Gelände führen (WISPOWO, 2020b).

### **5 Methodisch-didaktische Inszenierung einer Wintersportwoche**

Die winterliche Landschaft lädt nicht unbedingt dazu ein, sich mit ihr auseinander zu setzen. Kälte und Nässe, wie auch andere Unannehmlichkeiten führen dazu, dass von einem Agieren in dieser unwirtlichen Umgebung abgesehen wird. Oftmals braucht es für eine Veränderung dieser voreingenommenen Wahrnehmung ein direktes Erleben. Eine

Schneeschuhwanderung durch einen tief verschneiten Wald oder eine Übernachtung auf einer Hütte können Emotionen, Bilder und Dynamiken freisetzen. Daraus ergeben sich eine Vielzahl von pädagogischen Potenzialen, da sich die Gruppe in einer ungewohnten Umgebung behaupten muss. Ein Verbleib in der persönlichen Komfortzone ist nur schwer möglich (Netzer, 2018, S. 208).

Pädagogischen Lernsettings im Winter wohnt neben einem Herausforderungs- auch ein Aufforderungscharakter inne. Diese Dualität aus Respekt vor den Naturgefahren und der gleichzeitigen Faszination für die eindrucksvolle, kurzlebige Einmaligkeit, stellt zugleich eine Chance als auch Herausforderung dar. Aktivitäten in der winterlichen Landschaft erfordern eine genaue Planung, Achtsamkeit für die anderen, Durchhaltevermögen und Aufmerksamkeit für sich ändernde Bedingungen (Wetter, Umwelt, etc.). Themen, die aus pädagogischer Sicht nutzbar gemacht werden können (2018, S. 209).

Vor diesem Hintergrund werden in den nachfolgenden Kapiteln innovative, pädagogische Seiten der Wintersportwoche offeriert, um die Etablierung neuartiger, sportpädagogischer Potenziale dieser methodischen Großform des Lernens anzustoßen.

## **5.1 Einleitung**

Mit den Begrifflichkeiten Methodik und Didaktik sind unterschiedliche Vorstellungen verbunden, wobei diese in Verbindung mit Unterricht oftmals ganz selbstverständlich verwendet werden (Messmer, 2013, S. 72). Nach Meyer (2009, S. 23) wird die Didaktik als Theorie des Lernens und Lehrens verstanden. Im Gegensatz dazu stellt methodisches Handeln der Lehrperson die Inszenierung des Unterrichts in Form von zielgerichteten, organisatorischen Handlungen dar (2009, S. 21).

Für die methodisch-didaktische Inszenierung einer Wintersportwoche werden drei divergierende Disziplinen herangezogen, die im Zuge der Behandlung dieses Themenkomplexes als zentral identifiziert wurden. Dabei soll nach einer Einführung dieser pädagogischen Strömungen explizit auf die methodisch-didaktische Inszenierung der Wintersportwoche eingegangen werden. Im Zuge dessen kommt es zu keiner getrennten Betrachtung und Aufschlüsselung nach diesen drei Bereichen, sondern zu einer wechselseitigen Ergänzung in übergeordneten Kapiteln. Dies verdeutlicht vor allem die Notwendigkeit die Wintersportwoche als ein interdisziplinäres Wirkungsgefüge zu betrachten, dessen volles Potenzial sich nur durch einen disziplinübergreifenden Blickwinkel entfalten kann. Lehren wird in diesem Zusammenhang als jene Kunst

verstanden, die sich den Inhalten verschiedener pädagogischer Strömungen bedient, um einen innovativen, nachhaltigen und zukunftsfähigen Lernprozess auf einer Wintersportwoche anzustoßen.

### 5.1.1 Eine Einführung in die Exkursionsdidaktik

Lernen beschreibt jenen Vorgang, der basierend auf Erfahrungen zu einer langfristigen Veränderung des Verhaltens führt (Kiesel & Koch, 2012, S. 11). Die damit verbundenen Lernprozesse bestehen in einem Abhängigkeitsverhältnis zur Lernumgebung, wobei zwischen außerschulischem und schulischem Lernen unterschieden werden kann. Letzteres steht in Korrelation mit einer Bildungseinrichtung, wie unter anderem einer Schule oder Hochschule. Im Regelfall findet der klassische Unterricht in einem geschlossenen Bereich statt, wobei verschiedenste Unterrichtsmethoden zur Anwendung kommen. Im Gegensatz dazu sind die außerschulischen Lernorte zu positionieren, bei denen der Unterricht außerhalb der Schule stattfindet und der alltägliche Lernort für einen bestimmten Zeitraum verlassen wird (vgl. Abb. 2). Dabei handelt es sich um eine eigenständige Lehrveranstaltung (Stolz & Feiler, 2018, S. 10).

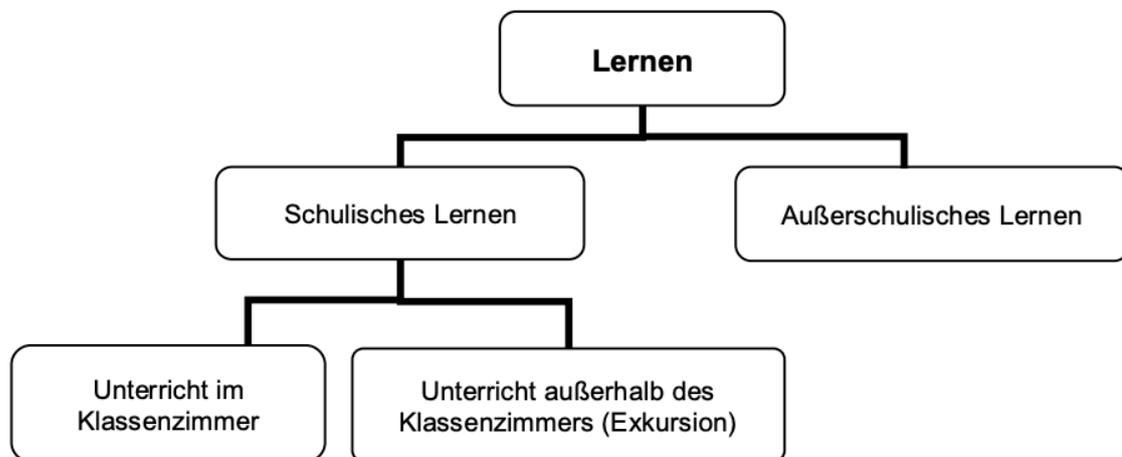


Abb. 2: Außerschulisches und schulisches Lernen (Lößner, 2011, S. 11)

In Klein (2015, S. 5) wird angeführt, dass es alleine 47 unterschiedliche Benennungen von Exkursionen gibt, wie unter anderem Schulausflüge, Besichtigungen und Museumsbesuche. Ferner werden außerschulischen Lernorten erhöhte Behaltensleistungen attestiert, wovon alle Lerntypen profitieren. Dies ist den praktischen Anwendungsmöglichkeiten der Lerninhalte, den realen Anschauungsoptionen und der direkten Konfrontation mit den Lernobjekten zuzuschreiben, wodurch eine erhöhte Lernmotivation erzielt wird (Rhode-

Jüchtern, 2006, S. 9). Prinzipiell erfolgt eine Differenzierung in fremd geführte Exkursionen, die von externen Expert\*innen geleitet werden und selbst geführte Exkursionen, die von der Lehrkraft oder den Schüler\*innen gestaltet werden (Klein, 2010, S. 23 ff.). Stolz und Feiler (2018, S. 10) definieren den Begriff Exkursion folgendermaßen:

Eine Exkursion ist eine methodische Großform des Lernens, die in einer außer- schulischen Lernumgebung angewendet wird und auf wenige Stunden bis mehrere Tage beschränkt ist. Ziel ist die Konfrontation mit Lerngegenständen in ihrer unmittelbaren Umgebung im fachlichen, methodischen und sozialen Kontext. Im Verlauf einer Exkursion werden unterschiedliche Lehr-/Lernmethoden in unterschiedlichen Sozialformen angewendet. (Stolz & Feiler, 2018, S. 10)

Exkursionen sind zentraler Bestandteil im Schulsport und weisen in der Regel eine hohe Beliebtheit bei den Schüler\*innen auf. Entsprechende Berichte von Lernenden deuten auf eine fundamentale Erlebnistiefe hin und werden rückblickend betrachtet oftmals als Höhepunkt der Schulzeit dargestellt. Auch unter den Dozierenden erfreuen sich bewegungsbezogene Exkursionen, trotz des hohen inhaltlichen und organisatorischen Aufwandes, einer gewissen Beliebtheit (Erhorn & Schwier, 2018, S. 118). In Wilhelmi (2012, S. 5) wird angeführt, dass die Behaltensleistung an außerschulischen Lernorten deutlich erhöht ist und sowohl lernschwache als auch lernstarke Schüler\*innen davon profitieren. Jedoch können Exkursionen durchaus Herausforderungen mit sich bringen (vgl. Tab. 6), wie unter anderem einen erhöhten organisatorischen Aufwand, verbundene Kosten und ein gewisse Wetterabhängigkeit (Stolz & Feiler, 2018, S. 12). Hemmer und Uphues (2006, S. 72 f.) führen in diesem Zusammenhang an, dass die Planung einer Exkursion der Erstellung einer ausführlichen Unterrichtsreihe gleichkommt, betonen aber, dass der didaktische Mehrwert den erhöhten Aufwand weitaus übersteigt.

Tab. 6: Vor- und Nachteile einer Exkursion

Vorteile	Nachteile
Erleben der „realen Welt“	(hoher) Organisationsaufwand
direkte Konfrontation mit Lerngegenständen	zeitlicher Aufwand, Finden von Zeitfenstern
höhere Lernmotivation und dadurch bessere Behaltensleistung	finanzieller Aufwand
kognitive Verknüpfung von Inhalten mit eigenen Erlebnissen	Verantwortung und Aufsichtspflicht
Stärkung der sozialen Kompetenz	mangelnde Verortung im Lehrplan, Fächerkonkurrenz
Zusammentreffen mit regionalen Akteuren und Experten	Entfernung zum Exkursionsziel
	Wetterabhängigkeit

Quelle: Stolz und Feiler (2018, S. 12)

Hinsichtlich der Einordnung der angeführten Exkursionsformen in der Schule bedarf es einer Differenzierung, ob vorrangig Fachkompetenzen vermittelt werden oder soziale Kompetenzen (2018, S. 12). Weiters werden in Stolz und Feiler (2018, S. 13) zwischen theoriegeleiteten und grundsätzlichen Gesichtspunkten unterschieden (vgl. Tab. 7):

Tab. 7: Differenzierung von Exkursionen nach theoriegeleiteten und grundsätzlichen Gesichtspunkten

Grundsätzliche Unterscheidung nach ...	Theoriegeleitete Unterscheidung nach ...
Dauer (wenige Stunden bis mehrere Wochen)	der lerntheoretischen Verortung
fachlicher Zuordnung, Themenbereich	den angewandten Lehr-/Lernmethoden
Selbst- bzw. Fremdbestimmungsgrad	der Konzeption und dem Lernprozess
Sozialer Interaktion	den Lernzielen
Einbindung Dritter	

Quelle: Stolz und Feiler (2018, S. 13)

In diesem Zusammenhang stellt der Grad der Selbstorganisation und Partizipation der Lernenden ein wesentliches Charakteristikum einer Exkursion dar. Dabei können zwischen drei Organisationsphasen einer Exkursion differenziert werden (vgl. Abb. 3). Der Handlungsspielraum reicht von lehrerzentrierten Überblicksexkursionen, die lediglich eine passive Rezeption der Lernenden erfordert, bis hin zur handlungsorientierten Spurensuche, bei der die Förderung des selbständigen Lernprozesses forciert wird (Hemmer & Uphues, 2009, S. 41). Das bedeutet im Detail, dass die problemorientierten Überblicksexkursionen sich durch einen geringen Selbstbestimmungsgrad auszeichnen (Klein, 2015, S. 69), bei den Arbeitsexkursionen eine verstärkte Einbindung der Lernenden durch Handlungsaufgaben erfolgt und es sich bei der Spurensuche um eine konstruktivistische Konzeption mit einem hohen Selbstbestimmungsgrad handelt (Stolz, 2016, S. 286). In der Praxis kommt es zur Verknüpfung aller drei Bereiche. Die moderne Exkursionsdidaktik kennzeichnet sich durch eine konzeptionelle Vielfalt aus, die durch Einbeziehung unterschiedlicher Elemente der einzelnen Konzepte erreicht wird (Ohl & Neeb, 2012, S. 264).

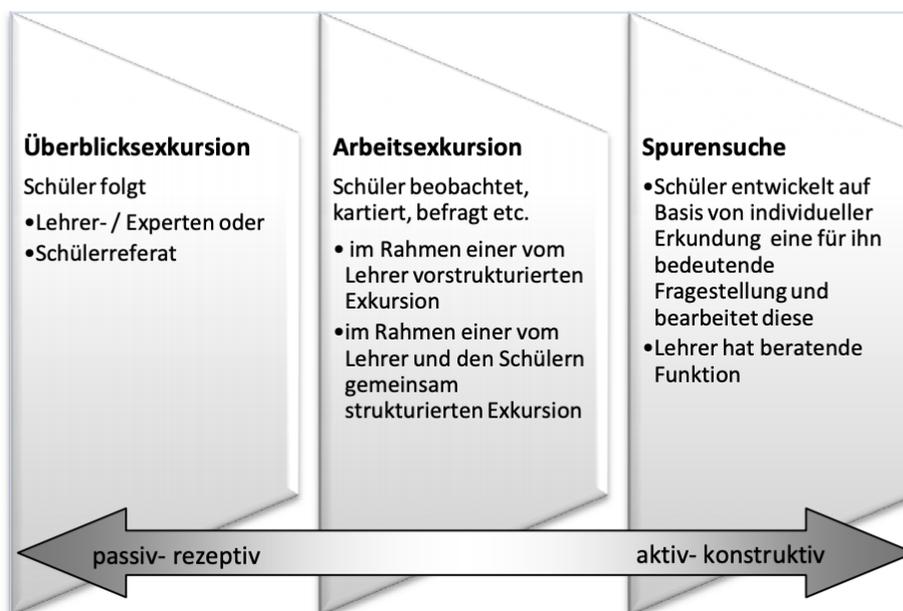


Abb. 3: Grad der Selbstorganisation bei Exkursionen (Hemmer & Uphues, 2009, S. 41)

Eine reale Konfrontation mit dem Lerngegenstand löst bei den Exkursionsteilnehmer\*innen Emotionen aus und regt zum Nachdenken sowie zum selbständigen Lernen an. Die Verknüpfung von theoriegeleiteten Inhalten mit einem eminenten, außerschulischen Ereignis führt zu einer feststellbaren, effektiveren Lernleistung der Lernenden (Stolz & Feiler, 2018, S. 14).

Exkursionen nehmen im Schulsport einen zentralen Platz ein und weisen eine große Beliebtheit unter den Schüler\*innen auf. Dabei deuten Berichte und Erzählungen der Teilnehmer\*innen auf eine beachtliche Erlebnistiefe hin und stellen rückblickend oftmals den Höhepunkt der Schulzeit dar (Erhorn & Schwier, 2018, S. 118). Vor diesem Hintergrund besteht die Ansicht, dass im Zuge von Exkursionen Erfahrungen gesammelt werden, die sich dem Schulalltag entziehen (Erhorn & Schwier, 2016, S. 7). Erhorn und Schwier (2018, S. 118) differenzieren fünf Merkmale, die Sportexkursionen idealtypisch aufweisen, wodurch sich besondere pädagogische Potenziale ergeben:

- räumliche Ordnung
- zeitliche Ordnung
- außerhalb alltäglicher Routinen
- neue Bewegungsformen
- ein Verfließen der Grenze zwischen Freizeit und pädagogischer Intervention

In Winkler und Scheler (2000, S. 234 f.) wird festgehalten, dass das außerschulische Lernen anschaulicher, konkret und mit größeren sensomotorischen Erfahrungen einhergeht, als der Kompetenzerwerb in der Schule. Jedoch besteht ein Spannungsfeld zwischen der Öffnung der Schule nach außen, um neue Lernchancen zu ermöglichen und dem Umstand, dass diese schulischen Veranstaltungen den curricularen Vorgaben entsprechen und in die Leistungsbeurteilung einfließen müssen (Pleitner, 2012, S. 290). Prinzipiell werden Exkursionen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport entweder in Form von Tagesausflügen, Kurs- und Klassenfahrten oder im Zuge von Kooperationsprojekten mit kommerziellen Sportanbietern und Sportvereinen durchgeführt, wobei die gesetzlichen Rahmenbedingungen zu beachten sind (Erhorn & Schwier, 2018, S. 118).

Sportexkursionen eröffnen neuartige Zugänge zum Phänomen Bewegung und lassen sich durch idealtypische Merkmale charakterisieren, wie durch die zeitliche und räumliche Ordnung, den Ausbruch aus Routineangeboten, dem Erlernen neuer Bewegungsformen sowie ein Verschwimmen der Grenzen zwischen Freizeit und pädagogischer Intervention. Dabei sei angemerkt, dass nicht unbedingt alle fünf Merkmale in jeder Exkursion verwirklicht sein müssen (Erhorn & Schwier, 2018, S. 121).

Ferner können auch weitere Bezugskriterien herangezogen werden, wie unter anderem die Chance zum selbstgesteuerten Lernen (Bund, 2005, S. 19). Durch die Variation von Lernmethoden und Bewegungsaufgaben wird ein Wechsel der Sozialformen angeregt, mit

der die Bereitschaft der Verantwortungsübernahme und gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit neuen Bewegungsformen einhergeht (Brandl-Bredenbeck & Köster, 2010, S. 102 f.). Die in der Sportgeographie hervorgehobene gegenseitige Durchdringung von Raum, Sport und Gesellschaft kann im Zuge von Sportexkursionen erfahrbar und für reflexive Lernprozesse fruchtbar gemacht werden (Peters, 2007, S. 152).

Exkursionen stellen im Schulsport keinen Selbstzweck dar (Schwier, 2016, S. 89), sondern es bedarf einer fundierten Einbettung in das schulische Unterrichtsangebot (Sauer, 2012, S. 139). Ohne eine tiefgreifende Vorbereitungsphase sowie reflektierte Nachbereitung kann es zu keiner nachhaltigen Entfaltung der vermittelten pädagogischen Inhalte kommen (Balz, Brinkhoff & Wegner, 1994, S. 20). Es besteht insofern die Gefahr, dass die Erfahrungen der Teilnehmer\*innen nicht richtig eingeordnet werden und somit der Mehrwert der Exkursion verloren geht (Sauerborn & Brühne, 2012, S. 92 ff.). Die erhöhte Gruppendynamik und Motivation der Schüler\*innen bildet ein weiteres großes Potenzial für sportdidaktische Inszenierungen (Erhorn & Schwier, 2018, S. 121).

Mit der Erschließung außerschulischer Lernorte kommt es auch zur Herstellung eines Lebensweltbezuges und zu einer Öffnung der Schule zum sozialen Umfeld der Schüler\*innen (Schierz, 1995, S. 26). Dies wird mit der Hoffnung verknüpft den Heranwachsenden neuartige, subjektive Bewegungsaufgaben zu ermöglichen, um sie für ein zukünftiges Sportengagement zu begeistern (Schwier, 2012, S. 5).

### **5.1.2 Eine Einführung in die Erlebnispädagogik**

Wintersport und Erlebnispädagogik wirken auf den ersten Blick wie unversöhnliche Gegensätze. Erfolgt eine Reduktion der Wintersportwoche auf das reine Ski- und Snowboardfahren, so mag eine solche Einordnung gerechtfertigt sein (Heckmair & Michl, 2018, S. 188). Die nachfolgenden Kapitel werden jedoch aufzeigen, dass erlebnispädagogische Maßnahmen auf einer Wintersportwoche erfolgreich implementiert werden können. Die Erlebnispädagogik versteht unter Bildung einen umfassenden Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und sich selbst. Es erfolgt eine aktive Aneignung der Welt, wobei in der erlebnispädagogischen Praxis Lernmöglichkeiten geschaffen werden, die den Erwerb von sozialen und personalen Kompetenzen ermöglichen. Dieser Anspruch erfährt seine Legitimation in der Grundannahme, dass die durch das Eigenhandeln sowie durch das Gruppen-, Selbst- und

Naturerleben gesammelten Erfahrungen, im Rahmen eines reflexiven Lernsettings, positive Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb haben (Wahl, 2018b, S. 27).

Das Bestreben, das Klassenzimmer in die Natur zu verlegen, ist prinzipiell keine neue Überlegung (Michl, 2018, S. 66). Unter anderem hat Hartmut von Hentig (2006, S. 10) unter dem Postulat „Bewährung statt Belehrung“ für eine Entschulung des Bildungssystems geworben. Kerninhalte der Erlebnispädagogik bilden Organisations-, Team- und Personalentwicklung sowie Erziehung und Bildung, wodurch diese pädagogische Strömung die Rolle einer zentralen Impulsgeberin für die Institution Schule einnehmen könne. Aktuelle Entwicklungen zeigen, dass auch das Lehrpersonal vermehrt auf eine erlebnispädagogische Vermittlung als methodisch-didaktische Handlungsmöglichkeit zurückgreift (Michl, 2018, S. 66 f.).

Schweihofen (2003, S. 142) versteht unter einem Erlebnis, die bewusste Wahrnehmung des eigenen Handelns. Demnach besteht eine Synchronisation zwischen der vollzogenen Handlung und dem Erleben (Neumann, 1999b, S. 163). Erleben bildet eine äußerst subjektive Kategorie und eine zu tiefst persönliche Einsicht, die sich nur durch Reflexionsprozesse sowie durch die Interaktion mit anderen Menschen erfahrbar machen lässt (Michl & Seidel, 2018, S. 17).

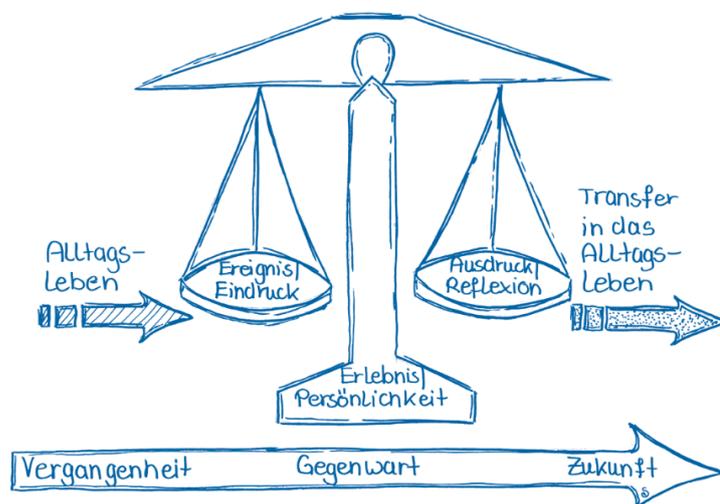


Abb. 4: Waage der Erlebnispädagogik (Michl, 2015, S. 10)

Die erlebnispädagogische Waage (vgl. Abb. 4) beschreibt in einer sehr anschaulichen Art diesen Prozess. Es kommt zur Verdeutlichung des Verhältnisses zwischen den drei Größen Ereignis, Erlebnis und Transfer (Michl, 2015, S. 9). Die sich auf der linken Seite befindlichen Ereignisse der Waagschale stellen das Angebot der Erlebnispädagog\*innen dar. Jedes von außen herangetragene Ereignis wird von den Lernenden unterschiedlich

interpretiert und kontextualisiert, je nach Einstellung, Lebensalter und biographischem Hintergrund. Erst die Rezeption und Verarbeitung durch den Lernenden führt zur Etablierung eines Erlebnisses. Die rechte Waagschale symbolisiert die Notwendigkeit aus dem Erlebten einen Lerneffekt zu erzielen. Die internen Verarbeitungsprozesse müssen durch pädagogische Maßnahmen zum Ausdruck gebracht werden. Mittels der Einbindung kreativer Reflexionsmethoden wird diesem Auftrag Rechnung getragen. Dabei gilt es das Reflektierte einer Prüfung zu unterziehen: Was konnte erlernt werden und wie lässt sich das Erlernte in den Lebensalltag integrieren? Werden ausschließlich Ereignisse angeboten, so neigt sich die Waagschale auf die linke Seite und es eröffnet sich das Feld der Freizeitpädagogik. Erfolgt hingegen eine Auswertung der Erlebnisse, vollzieht sich eine Neigung der Waage nach rechts und es kommt zur Stärkung der Selbsterfahrung (Michl & Seidel, 2018, S. 18). In Bezug auf die Erlebnispädagogik herrscht zwischen den beiden Waagschalen vollständiges Gleichgewicht (Michl, 2015, S. 9).

Erlebnispädagogische Lern- und Lehrsettings verfolgen meist die Verwirklichung überfachlicher Kompetenzen (Baar & Schönknecht, 2018, S. 161). Zentraler Kern dieses Theoriekonzeptes ist die Stärkung der Sozial- und Selbstkompetenzen der Lernenden. In der Praxis wird dies durch außeralltägliche Aufgabenstellungen an die Peergruppe im Zuge natursportlicher Aktivitäten erreicht (Simek & Sirch, 2014, S. 33). Wiederkehrende Reflexionseinheiten stellen dabei ein notwendiges Medium zur Etablierung eines Erkenntnisprozesses dar (Eisinger, 2016, S. 14). Demnach fokussieren empirische Untersuchungen in der Regel auf die Wirkung der Programme in Hinblick auf die Problemlösefähigkeit, Auswirkungen auf das Selbstvertrauen sowie die sozialen Einstellungen (Baar & Schönknecht, 2018, S. 161). Von Ackeren (2005, S. 18) hält in diesem Zusammenhang fest, dass erlebnispädagogische Maßnahmen einen wesentlichen Beitrag zum Erwerb fachlich übergreifender Kompetenzen auf methodischer, sozialer und personaler Ebene leisten. Auch konnte eine positive Wirkung auf das Motivations- und Leistungsverhalten festgestellt werden.

Erlebnispädagogische Angebote stoßen bei Jugendlichen oftmals auf große Resonanz. Dies liegt darin begründet, dass das Jugendalter einen Lebensabschnitt darstellt, bei dem das Bedürfnis nach Abenteuer, Risiko und Herausforderung besonders stark ausgeprägt ist. In der Pubertät kommt es zur Bewältigung spezifischer Entwicklungsfelder, die eng an gesellschaftliche Erwartungen geknüpft sind. Dabei handelt es sich um Themen wie Partnerschaften und Beziehungen, Beruf und Ausbildung, aber auch um Teilhabe am

gesellschaftlichen Leben. Gleichzeitig findet auch ein Abgrenzungsprozess gegenüber den Erwachsenen statt, wodurch die Ablösung der Familie als Sozialisationsinstanz durch die Peergruppe erfolgt (Wahl, 2018a, S. 211). In der modernen Gesellschaft werden individuelle Risiken und Gefährdungspotenziale beinahe ausgeschlossen. Die daraus resultierende Ereignislosigkeit des Alltags führt zu einer erhöhten Risikobereitschaft der Jugend, die sich in einer gesellschaftlich ungebeten Selbstinszenierung manifestiert (Heckmair & Michl, 2018, S. 100 f.).

Das Risikoverhalten junger Menschen stellt ein wesentliches Kennzeichen der jugendlichen Entwicklungsphase dar. Riskante Verhaltensweisen führen zur Anerkennung durch Gleichaltrige, aber werden auch als bewusste Abgrenzung zu den Werten der Mehrheitsgesellschaft eingesetzt. Vor allem Jugendliche aus bildungsfernem Elternhaus neigen dazu, Entwicklungsprobleme durch sportliches Risikoverhalten auszugleichen. In diesem Zusammenhang zeigen sich Geschlechterdifferenzen auf. Junge Männer tendieren zu einer exteriorisierenden Risikoverhaltensweise, wie Gewalthandlungen und Risikosport. Junge Frauen hingegen neigen zu interiorisierenden Praktiken, wie gesundheitsgefährdetem Essverhalten oder Suizidalität (Wahl, 2018a, S. 210).

Die Erlebnispädagogik eröffnet die Möglichkeit, den Schüler\*innen einen Raum für die Entfaltung der innewohnenden Bedürfnisse zu offerieren. Dabei bedarf es jedoch einer Berücksichtigung sicherheitsrelevanter Aspekte.

Ein Aufenthalt im natursportlichen Bereich geht immer mit einem bestimmten Risiko einher. Es muss das Ziel verfolgt werden, das objektiv bestehende Risiko möglichst zu minimieren, ohne dass dabei der pädagogische Mehrwert des subjektiven Risikoempfindens verloren geht (Hermann, 2018, S. 350). Neben der Berücksichtigung pädagogischer Aspekte in der Planung von Aufenthalten im freien Naturraum ist im alpinen Gelände ein umsichtiger Umgang mit potenziellen Gefahren essentiell. In der Natur herrscht keine absolute Sicherheit, wodurch sehr hohe Anforderungen an die leitende Person gestellt werden. Neben notwendigen Maßnahmen zur Risikoreduktion bedarf es vor allem fachsportlicher Kompetenzen (Streicher, 2018, S. 193).

Trotz der vielen offensichtlichen Potenziale sind viele Gefahrenmomente vorgezeichnet, bei denen oftmals die Kompetenzen und Qualifikationen der leitenden Personen nicht mehr genügen. Im Winter werden Grenzbereiche sehr viel schneller als im Sommer tangiert, wodurch die Leiter\*innen unter Umständen ihrer Verantwortung nicht mehr gerecht werden. Gerade im Hinblick auf die bestehende Lawinengefahr, drohen bei einem Unfall

strafrechtliche Konsequenzen, falls die notwendigen Qualifikationen nicht vorliegen. Diesbezüglich bietet es sich an, einen Bergführer einzubeziehen, um nicht nur in rechtlicher Hinsicht abgesichert zu sein, sondern dadurch auch die Möglichkeit zu nutzen, sich verstärkt pädagogischen Themen widmen zu können (Netzer, 2018, S. 208).

Seit den 1980er Jahren haben erlebnispädagogische Lernsettings Konjunktur. Einerseits werden sie als Königsweg erzieherischen Agierens betrachtet, andererseits wird an anderen Stellen ausdrücklich vor diesem lerntheoretischen Konzept gewarnt, dem es vor allem an einer grundlegenden theoretischen Basis fehlt (Heckmair & Michl, 2018, S. 232). Fengler (2017, S. 320) konstatiert, dass die Frage der fehlenden Wissenschaftlichkeit vor allem in der neueren Zeit jeglicher Grundlage entbehrt, da auf diesem Feld zahlreiche empirische Befunde existieren (Fischer & Lehmann, 2009, S. 24 f.). Vor diesem Hintergrund werden verschiedene Einwände angeführt, um einen differenzierten Blickwinkel auf die Erlebnispädagogik zu offerieren.

Fundament vieler erlebnispädagogischer Konzepte ist die Etablierung eines Gegenpols zum Zivilisationsprozess, der zum Verfall der gesellschaftlichen Grundstrukturen geführt hat. Dieser Standpunkt dient zur Untermauerung der eigenen Willensbekundung, um die erlebnispädagogische Disziplin zu legitimieren, womit sich diese einer differenzierten Betrachtungsweise entzieht (Schörghuber & Pfingstner, 2007, S. 195).

In welchem Umfang der Reflexionsprozess in einem Lernsetting angestoßen werden soll, wird kontrovers diskutiert. Das Konzept „mountains speak for themselves“ umfasst die Annahme, dass beeindruckende Naturerlebnisse automatisch zu einer positiven Veränderung des Individuums und der Gesellschaft führen (Rea, 2006, S. 123). Demnach werden die Kognitionen der Teilnehmer\*innen durch die Erlebnisse selbst beeinflusst. Dieser Blickwinkel ist äußerst kritisch zu betrachten. Denn die Wirkung erlebnispädagogischer Angebote resultiert nicht aus dem Naturerlebnis selbst, sondern durch die pädagogische Form der Aufbereitung und Thematisierung (Reiners, 1995, S. 85).

Zahlreiche erlebnispädagogische Konzepte sehen den Menschen als einen Eindringling in die Natur, durch dessen Agieren, die natürliche Unberührtheit beeinträchtigt wird (Schörghuber, 1999, S. 40). In Breß (1994, S. 222) wird diesbezüglich angeführt, dass ökologisch Leben immer eine zerstörerische Komponente beinhaltet. Die Erlebnispädagogik hat jedoch zum einen die Möglichkeit, die Natur für erzieherische und gestalterische Zwecke zu nutzen, zum anderen trägt sie die Verantwortung, die Schüler\*innen für eine nachhaltige Applizierung der natürlichen Ressourcen zu sensibilisieren (Albert, 2018, S. 365).

In Bühler (1986, S. 71) wird kritisiert, dass bedingt durch die Insellage der Erlebnispädagogik keine Transfermöglichkeiten in den Alltag der Teilnehmer\*innen möglich ist. Das alltägliche Handlungsfeld weist eine viel zu hohe Komplexität auf, die von erlebnispädagogischen Lernsettings nicht erfasst werden können. Dem ist zu erwidern, dass bei einer breitangelegten Studie von Jagenlauf und Breß (1990, S. 50 f.) eruiert wurde, dass 70% der Probanden eine große Wirkung erlebnispädagogischer Handlungen auf ihre Persönlichkeitsentwicklung feststellten. Weiters bestätigten 50% der Befragten einen kausalen Einfluss auf das individuelle Sozialverhalten (Jagenlauf & Breß, 1990, S. 50 f.). Ein weiterer Kritikpunkt ist die Annahme, dass der Natur eine an sich heilende Wirkung innewohnt (Haf & Michl, 1991, S. 156).

Zentrales Anliegen der Erlebnispädagogik bildet die Persönlichkeitsentwicklung, wobei die eminenten Entwicklungslinien vom Anleitenden vorgegeben werden. Dieser Disziplin wohnen geheime und offene Normen inne, die für eine positive Entwicklung essentiell sind. Dabei kommt es zur Vermengung von Wertungen, Meinungen und Wissenschaftlichem (Schörghuber & Pflingstner, 2007, S. 196).

Auch wenn sich in einigen Studien Nachweise finden, dass erlebnispädagogische Maßnahmen einen längerfristigen positiven Effekt auf den Erwerb sozialer Kompetenzen haben, so halten unter anderem Hattie et al. (1997, S. 60) fest, dass diese Effekte bei Schüler\*innen eher nur kurzfristig auftreten, da deren Teilhabe fremdbestimmt ist. Die Autoren führen jedoch weiters aus, dass diesbezüglich noch zu wenig Evidenz vorhanden ist. Diesbezüglich hält Neill (2008, S. 289) fest, dass keine altersspezifischen Unterschiede bestehen.

Angesichts der angeführten Kritikpunkte wird jedoch im Zuge dieser Arbeit die Ansicht von Schott (2009, S. 251) geteilt, dass das Erleben *conditio sine qua non* für einen erfolgreichen Lernprozess darstellt. Erlebnispädagogik eröffnet die Möglichkeit den individuellen Erfahrungshorizont zu erweitern und die eigene Handlungsfähigkeit in neuartigen Situationen unter Beweis zu stellen (Heckmair & Michl, 2018, S. 238). Die Notwendigkeit einer Alltagstauglichkeit schulischer Lernangebote wurde bereits von den alten Römern erkannt: „*Non scholae sed vitae discimus*“ (Heckmair & Michl, 2018, S. 238).

### **5.1.3 Eine Einführung in den Projektunterricht**

Der Sportunterricht leistet einen unverzichtbaren Beitrag zur Erreichung des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule (Prohl & Krick, 2006, S. 28). Mittels sozialer

Basisprozesse im Handlungsfeld Sport kommt es zur Förderung von sozial erwünschtem, aber auch sozial unerwünschtem Verhalten. Unter welchen Gegebenheiten soziales Lernen durch pädagogische Maßnahmen angestoßen werden kann, ist noch nicht hinreichend untersucht worden (Reuker, 2009, S. 330).

Der Projektunterricht ist eine handlungs- und problemorientierte Konzeption mit einem engen Verhältnis zur Lebenswelt der Lernenden durch das Aufgreifen aktueller gesellschaftlich relevanter Themen. Neben der Vermittlung methodischer und fachlicher Kompetenzen verfolgt diese Unterrichtskonzeption das Ziel, das Selbstbewusstsein zu fördern, selbständiges Agieren und Denken zu unterstützen und soziale Verantwortung zu übernehmen. Ausgangspunkt bilden die Vorstellungen und Interessen der Schüler\*innen, denen nicht nur die Auswahl der Lerninhalte und Themenkomplexen obliegt, sondern auch die Projektplanung und Präsentation der Erkenntnisse. Im Regelfall sind Projekte fächervernetzend und fächerübergreifend konzipiert (Baar & Schönknecht, 2018, S. 43). Die Institution Schule verpflichtet sich, sich an der Lebenswelt der Schüler\*innen zu orientieren und gleichzeitig eine Distanz zum Alltagsleben aufzubauen, um den Anforderungen der Gesellschaft an Bildung zu entsprechen, da eine Sozialisation durch das Alltagsleben nicht mehr genügt. Dieses Paradoxon aus Nähe und Distanz zur Lebenswelt gilt es stets auszuloten (Jürgens, 2008, S. 104). Dieses Verhältnis wird im Zuge des Projektunterrichts thematisiert, wobei dies durch eine Entschulung des schulischen Lernens geschieht. Dabei stehen die Merkmale Schüler\*innen-, Wirklichkeits- und Produktorientierung im Zentrum (Knoll, 2009, S. 205).

Heutzutage ist die Schule immer öfters gefordert, innovative Unterrichtsmethoden und neue Kommunikations- und Informationstechnologien zu implementieren. Das stetig steigende schulische Innovationsbestreben bedarf einer gezielten strukturellen Rahmung, um den wachsenden Anforderungen gerecht zu werden. Insbesondere sind die Lehrenden dazu aufgefordert, Räume zu schaffen, um Neues zu erproben. Es gilt abseits des bestehenden Unterrichtsalltags temporäre Arbeitsstrukturen zu schaffen, sprich in Form von Projekten zu arbeiten (Lindau-Bank, 2017, S. 147).

Der Projektunterricht deskribiert eine äußerst anspruchsvolle Unterrichtskonzeption, die weitreichender Kompetenzen der Lernenden bedarf, um selbstbestimmt am Projekt partizipieren zu können. Dies resultiert in einer Verschiebung der Funktion der Lehrpersonen von einer lenkenden hin zu einer beratenden Position, wobei die Schüler\*innen die Rolle des passiven Zuhörers ablegen und sich aktiv am Projekt beteiligen

(Traub, 2011, S. 110). Nach Lindau-Bank (2017, S. 147) ist ein Projekt vom schulischen Tagesgeschäft abzugrenzen, welches sich dadurch auszeichnet, dass ein definierter Anfang und festgelegtes Ende bestehen, sowie klare inhaltliche Ziele. In Mees, Oefner-Py und Sünemann (1995, S. 20) werden diese Projektanforderungen bestätigt. Ferner ist die Ergebnisverantwortung und Ressourcenausstattung zu klären, wobei Projekten im Gegensatz zu Routinen ein gewisser Einmaligkeitscharakter zugesprochen wird (Lindau-Bank, 2017, S. 147). In Traub (2011, S. 111) wird suggeriert, dass die Notwendigkeit besteht, die Lernenden schrittweise in den Projektunterricht einzuführen. Zunächst müssen Methoden und Lernstrategien vermittelt werden, damit die Schüler\*innen diese anschließend selbstgesteuert anwenden können. Dabei sei festgehalten, dass von der Lehrperson während des Projektablaufes Anleitungen und Orientierungspunkte erforderlich sind, um den Prozess des selbstgesteuerten Lernens bestmöglich zu unterstützen.

Nach Traub (2011, S. 110) beinhaltet ein Projektkonzept nachstehende Aspekte:

- „Es muss umsetzbar sein;
- Es muss die Projektmerkmale enthalten;
- Es muss den Merkmalen selbstgesteuerten Lernens entsprechen;
- Es muss Lehrende und Lernende langsam Schritt für Schritt in die Projektarbeit einführen und dadurch die im weiteren Ablauf zu entwickelnde Selbststeuerung anbahnen.“

Charakteristische Kennzeichen eines Projektes sind nach Gudjons (2008, S. 76 ff.):

- Die Festlegung einer gesellschaftlich relevanten Sachlage mit Lebensweltbezug,
- eine zielgerichtete, selbständige Planung des Projekts,
- ein handlungsorientierter Diskurs mit dem Lerngegenstand unter Berücksichtigung von sozialem Lernen und unterschiedlichster Sinne sowie
- die Testung der Problemlösung an der Realität durch Produktorientierung und Interdisziplinarität.

Das Bundesministerium für Bildung (BMB) (2017, S. 3 f.) klassifiziert im Grundsatzterlass zum Projektunterricht des Rundschreibens 32 folgende Projektmerkmale, die sich in einigen Punkten mit den sieben aufgezeigten Kriterien bei Traub (2011, S. 110) und Gudjons (2008, S. 76 ff.) decken, jedoch ein umfassenderes Bild skizzieren:

- Bei der Auswahl des Projektthemas bedarf es einer Berücksichtigung der Interessen der Partizipierenden, wobei die Themenwahl nicht ausschließlich vom Inhalt

abhängig ist, sondern auch die dadurch implizierten Handlungsformen. Dabei kann die Art der Aktivität gegenüber den Inhalten priorisiert werden.

- Durch die gemeinsame Festlegung von den Projektzielen, der Auswahl der methodischen Herangehensweise und dem Einsatz von Ressourcen, werden die Merkmale der Selbstverantwortung und Selbstorganisation verwirklicht. Im Zuge dessen kommt es zur konstruktiv-kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Leistung.
- Für eine erfolgreiche Projektdurchführung ist eine zielgerichtete Planung konstitutiv, wobei die unterschiedlichen Verantwortlichkeiten geklärt werden müssen.
- Projektorientiertes Lernen soll eine ganzheitliche Betrachtungsweise und vernetztes Denken durch unterschiedliche Problemsichten ermöglichen, wodurch das Prinzip der Interdisziplinarität realisiert wird.
- Im Zuge des Projekts werden soziale Kompetenzen, wie unter anderem Kooperations- und Kommunikationsverhalten, Konfliktlösungsstrategien und Umgang mit Kritik geschult. Soziale und thematische Ziele erfahren eine gleichwertige Berücksichtigung.
- Projektunterricht verknüpft außerschulische und innerschulische Realitäten durch eine gezielte Implementierung des gesellschaftlichen Umfelds, wodurch sich eine Wirkung nach außen entfaltet.
- Die Lehrenden nehmen eine beratende Funktion ein, strukturieren die Entscheidungs- und Planungsprozesse, setzen die erforderlichen methodisch-didaktischen Bedingungen, vermitteln notwendige Kompetenzen und fördern die Bewusstmachung von gruppenspezifischen Prozessen sowie die Unterstützung der Reflexionsprozesse.

In der Projektliteratur des deutschsprachigen Raumes nehmen Merkmale des selbstgesteuerten Lernprozesses im Projektunterricht einen fundamentalen Bestandteil ein (Traub, 2011, S. 93). Projektorientierte Vorhaben sind durch eine umfassende Eigenverantwortung der Lernenden geprägt und das in allen Phasen des Projekts. Dies beginnt mit der Projektinitiierung und endet mit der Evaluierung der Ergebnisse (Baar & Schönknecht, 2018, S. 83). Jedoch herrscht nach Einschätzung der Lehrenden und Lernenden im Zuge dieser methodischen Form des Wissenserwerbs kaum eine

Selbststeuerung, womit eine Diskrepanz zwischen Theorie und Schulpraxis vorliegt (Traub, 2011, S. 93).

Ausgehend von den Resultaten der PISA-Studie ist die Forderung gewachsen, kooperative und selbstgesteuerte Lernprozesse im Schulunterricht zu implementieren (Terhart, 2002, S. 82). Zahlreiche theoriegeleitete Konzeptionen substantieren, dass ein stärkerer Lebensweltbezug (Wespi & Keller, 2014, S. 57), schülerorientierte Lernsettings (Schröder, 2010, S. 208) sowie selbstgesteuerte Lernprozesse (Götz & Nett, 2017, S. 152) zu einer Optimierung des Lernens führen. Die vorherigen Ausführungen zeigen auf, dass sich der Projektunterricht für die Erfüllung dieses Bestrebens als ideales Medium offeriert.

Aus der Studie von Traub (2011, S. 111) geht hervor, dass für eine erfolgreiche Implementierung des Projektunterrichts an der Schule, das Lehrpersonal die Lernresistenz ablegen muss. Es wurde eruiert, dass die Lehrenden nur in geringem Maße Projektliteratur kennen bzw. kaum darauf zurückgegriffen wird. Daraus wird der Schluss gezogen, dass die Umsetzung des Projektunterrichts vorrangig mittels subjektiver Theorien erfolgt. Die Autorin postuliert, dass durch maßgeschneiderte Fortbildungsangebote Projektkonzepte vorgestellt werden, die vom Lehrpersonal in der Schulpraxis umgesetzt werden können. Dadurch wird ein Handwerkzeug zur Verfügung gestellt, das zu einer Stärkung projektartigen Aktivitäten führt.

Diese Erkenntnis als Ausgangspunkt nehmend führt zur Notwendigkeit, Merkmale des Projektmanagements heranzuziehen, um die Prinzipien des schulischen Projektunterrichts zu stärken.

Mit der Durchführung von Projekten werden bewusst Risiken eingegangen, da vor allem bei innovativen Projekten keine Ergebnissicherheit besteht. Unter dem Neuigkeitsrisiko ist zu verstehen, dass sich Projekte verselbstständigen können und über ihre ursprüngliche Zielsetzung hinausgehen, sprich an Orientierung und Klarheit verlieren. Projekte führen im schulischen Bereich zu einem deutlich erhöhten Zeitaufwand und bedeutet für die Partizipierenden ein eklatantes Terminrisiko, da bei Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Erreichung der Zielsetzung, die Einhaltung der geplanten Terminierungen nicht mehr möglich ist. Weiters ist das verbundene Aufwandsrisiko nicht zu unterschätzen, da alleine die Mehrarbeitszeit der Lehrpersonen erhebliche Kosten verursacht. Weiters besteht ein Organisationsrisiko, das aus unklaren Kompetenzverteilungen und mangelnder Vernetzung in der Entscheidungshierarchie erwächst. Risiken beinhalten aber auch Chancen, deren Etablierung durch ein geeignetes Projektmanagement verwirklicht werden kann (Lindau-

Bank, 2017, S. 148 f.). Patzak und Rattay (2014) widmen sich in einem umfassenden Werk dem modernen Projektmanagement. Jedoch wird an dieser Stelle von einer Skizzierung der innewohnenden Inhalte abgesehen, da dies den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde.

Stattdessen werden nachfolgend die zentralen Phasen des Projektunterrichts des Grundsatzerlasses zum Projektunterricht (BMB, 2017, S. 5) behandelt: Die Themenfindung orientiert sich an den Interessen aller Partizipierenden, für die ausreichend Zeit vorgesehen werden soll, um eine gemeinsame Einigung zu erzielen. Im Zuge der Zielformulierung werden in der zweiten Phase die divergierenden Interessen sichtbar, erfolgt eine Diskussion der Unterthemen sowie die Festlegung des angestrebten Ergebnisses. Weiters bedarf es sowohl einer Berücksichtigung der Ressourcen und Rahmenbedingungen als auch einer Festlegung der Verantwortlichkeiten. Die Vorbereitungszeit dient zur Besorgung notwendiger Arbeitsmaterialien, einer umfangreichen Informationsbeschaffung und Diskursen mit Fachexperten. In der Phase der Projektdurchführung erfolgt die inhaltliche Hauptarbeit. In selbstständigen Arbeitsprozessen und unterschiedlichen Sozialformen erarbeiten die Schüler\*innen die geplanten Vorhaben. Die Lehrperson nimmt eine beratende und unterstützende Funktion, sowie bei Konfliktpotenzialen eine vermittelnde Position ein. Während dieser Phase bilden Zwischenreflexionen eine zentrale Instanz, um aufgetretene Probleme zu thematisieren, koordinierende Maßnahmen zu treffen, den Projektverlauf in Hinblick auf die Zielsetzung zu kontrollieren und die jeweilige emotionale Befindlichkeit der Partizipierenden zu prüfen. Die vorletzte Phase bildet die Projektpräsentation, die unabdingbarer Bestandteil des Abschlusses darstellt. Dabei erhalten die Beteiligten die Möglichkeit die Arbeitsergebnisse einer breiten Öffentlichkeit zu präsentieren. Entscheidendes Merkmal dieser Phase ist die Erfahrung von Anerkennung und konstruktiver Kritik an der Arbeit und dass die Projektergebnisse kommuniziert werden. Die Präsentation ist als zentraler Teil des Projektes anzusehen, welche die Grundlage für die Reflexion, Öffentlichkeitsarbeit und die Projektevaluation bildet. Letztgenannte bildet den abschließenden Teil eines Projektes. Die Evaluation dient zur Überprüfung der Ergebnisse und zur Weiterentwicklung der Qualitätsstandards für zukünftige Projekte. Diesbezüglich bildet die Projektreflexion einen zentralen Bestandteil der Evaluierung, da es zur Einbeziehung von Innen- und Außensicht der jeweiligen Wahrnehmungen kommt und somit möglichst alle Aspekte der Wahrnehmung berücksichtigt werden.

Die Umsetzung projektorientierter Merkmale auf einer Wintersportwoche (BMB, 2017, S. 3 f.) eröffnet einen neuen Horizont an Möglichkeiten einer kompetenzorientierten

Inszenierung dieser methodischen Großform des Lernens (Goddemeier & Krombholz, 2016, S. 266). In Goddemeier und Krombholz (2016, S. 266) wird konstatiert, dass neben dem Erlernen von Eigenverantwortung und Selbstorganisation insbesondere die Teamfähigkeit gefördert wird. In Kapitel 5.3 wird auf den oben skizzierten Sachverhalt explizit Bezug genommen und einer vertieften Betrachtung unterzogen.

## **5.2 Die Dimension des Raumes auf mehrtägigen, sportbezogenen Schulveranstaltungen**

Basierend auf den veränderten zeitlichen und räumlichen Strukturen auf einer Sportexkursion eröffnet sich die Möglichkeit, neue Bewegungsformen zu erschließen (Zavacky, 2004, S. 16). Vor allem die in der Sporthalle zur Verfügung gestellten Ressourcen reichen oftmals nicht aus, um Natursport- und Trendsportarten zu thematisieren. Auch die Bedingungen für traditionelle Sportarten, wie unter anderem Schwimmen oder Leichtathletik, genügen an manchen Schulstandorten nicht, um eine geeignete Lernumgebung zu schaffen (Erhorn & Schwier, 2018, S. 121). In Mendez-Gimenez und Fernandez-Rio (2012, S. 21) wird in Bezug auf die Wintersportwoche darauf verwiesen, dass den Schüler\*innen eine große Bandbreite an motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden, die zu einem lebenslangem Sporttreiben motivieren. Weiters wird festgehalten, dass bereits vor der Exkursion an den neuen Bewegungsformen gearbeitet werden muss, um ein optimales Bewegungserlebnis zu generieren. Eine von Mirosława Szark-Eckardt und Marcin Pasek (2017, S. 276 f.) durchgeführte Untersuchung unterstreichen die Relevanz, die natürliche Umgebung in den Sportunterricht zu implementieren, um auch in späteren Lebensjahren sportlich aktiv zu sein.

Ferner fehlt für spezifische Inszenierungen in den schulischen Räumlichkeiten die bestimmende Authentizität des Ortes (Erhorn & Schwier, 2018, S. 121). Denn motivationspsychologischen Untersuchungen nach kommen nicht nur den Aktivitätsformen, sondern auch den örtlichen Gegebenheiten, wie den verschiedensten Natureindrücken der aufwartenden Landschaft, eine maßgebliche Bedeutung zu. Natürliche Landschaften sind daher keine willkürlich bevorzugten außerschulischen Lernorte, sondern erfüllen einen zentralen Beitrag für den Lernprozess (Liedtke, 2003, S. 181). Im Exkursionskontext ist der pädagogische Wert von authentischen Begegnungen die sinnliche Wahrnehmung, Interpretation und kritische Reflexion des örtlichen Umfeldes. Die reflexive Aufarbeitung mit dem Widerfahren von Authentizität vollzieht einen Wandel von einem singulären

Erlebnis hin zu einer bildsamen Erfahrung (Segbers, 2018, S. 301). Unterschiedliche Studienergebnisse legen die Vermutung nahe, dass die emotionale Wahrnehmung des Lernortes für eine positive Interessensentwicklung förderlich ist (Baar & Schönknecht, 2018, S. 173).

Zunächst sind Exkursionen dadurch charakterisiert, dass sie an einem Ort außerhalb der schulischen Institution durchgeführt werden, wie unter anderem einem Skigebiet oder Surfrevier. Dieser Ort ist durch eine bestimmte räumliche Ordnung geprägt, wobei die materiale Ordnung die physischen Gegebenheiten umfasst, die personale Ordnung die partizipierenden Teilnehmer\*innen beschreibt und die soziale Ordnung die vorherrschenden Regeln umschließt (Erhorn & Schwier, 2018, S. 119). Diese Raumsystematik liegt im Wesentlichen der in Hamhaber (2004, S. 36) angeführten „Drei Welten-Theorie“ zugrunde, die in physikalisch-euklidischen, individuell-mental und kollektiv-sozialen Raum differenziert. Die erstgenannte Dimension, der physikalisch-euklidische Raum, entspricht der Vorstellung eines Containerraumes (Wardenga, 2002, S. 8 f.) und dominiert das alltägliche, räumliche Begriffsverständnis (Löw, 2001, S. 27). Der Raum wird als absolute, nach Naturgesetzen bestimmte Größe wahrgenommen, wobei auch die Rolle von Standorten und Lageeigenschaften in diese Dimension miteinbezogen wird (Peters, 2007, S. 149). Darin liegt auch der zentrale Unterschied zwischen dem geographischen Raumverständnis (Wardenga, 2002, S. 8 f.) und dem der Sportgeographie (Peters, 2007, S. 149). In Wardenga (2002, S. 8 f.) erfolgt eine explizite Trennung der räumlichen Dimensionen „Containerraum“ und „Raum als Konstrukt von Lagebeziehungen“. Dies ist insofern interessant, da in der zweiten Betrachtungsdimension durchaus erste reflexive Elemente enthalten sind (Sitte, 2002), dies jedoch nach Hamhaber (2004, S. 36) offensichtlich keine Relevanz spielt.

Der individuell-mentale Raum basiert auf der Erkenntnis, dass die räumliche Realität von der Wahrnehmung und Perspektive der/s Betrachter\*in abhängig ist (Peters, 2007, S. 150) und bereits Kant hat konstatiert, dass der Mensch den Raum durch seine Vorstellung erschafft (Löw, 2001, S. 29). Werlen (2000, S. 283) führt in diesem Zusammenhang an, dass die Beziehung zwischen der räumlichen Umgebung und dem Bewusstsein ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt.

Die dritte Dimension, der kollektiv-soziale Raum, wird durch gesellschaftliche Handlungsstrukturen konstituiert, bei dem der Mensch den Raum nicht nur produziert, sondern selbst als ein Teil dessen betrachtet werden muss (Peters, 2007, S. 151).

Ferner sind die Exkursionsorte durch eminente Anmutungsqualitäten und Atmosphären geprägt, die sich durch ein bestimmtes Mensch-Welt-Verhältnis offenbaren. Demnach erzeugen besonders naturnahe Räume, wie beispielsweise Berge, eine spezifische Atmosphäre, deren Simulation in den schulischen Räumlichkeiten nicht möglich ist. Somit bildet die räumliche Ordnung die Basis für die initiierten pädagogischen Prozesse (Erhorn & Schwier, 2018, S. 119).

Das Besondere an Naturräumen, wie unter anderem dem Gebirge, stellt die Unmittelbarkeit des Erlebens dar: Schlechtes Wetter wird als unangenehm empfunden und der Ausblick vom Gipfel beeindruckend. Zusätzlich ist der Aufenthalt in Gebirgslandschaften mit einer hohen Ernsthaftigkeit verbunden, da das individuelle Handeln ernsthafte Konsequenzen nach sich ziehen kann. Durch die Unmittelbarkeit und Ernsthaftigkeit von alpinen Gegebenheiten ist eine Besinnung auf Alltagslösungen zur Bewältigung dieser Aufgaben nur bedingt möglich. Bei pädagogischen Aktionen im gewohnten, räumlichen Umfeld ist ein tatsächlicher Rückzug leichter realisierbar. Die kognitive, emotionale, soziale und motorische Auseinandersetzung mit den naturräumlichen Gegebenheiten und den damit verbundenen Herausforderungen, stehen in einem engen Verhältnis zu vielfältigen Kompetenzen und Erfahrungen (Streicher, 2018, S. 192). Pädagogische Konzeptionen, bei denen der Körper, Handlung und Bewegung einen zentralen Stellenwert einnehmen, ziehen als Bezugspunkt Naturbilder und -begriffe heran, um ihre theoretischen Annahmen zu begründen. Vor allem in erlebnispädagogischen Ansätzen besteht ein besonderes Naheverhältnis (Schörghuber, 1999, S. 28). Zentrale Konstante erlebnispädagogischer Aktivitäten ist deren Einbettung in Naturräume, die eine besondere Wirkungsmächtigkeit ausstrahlen. Der bewusste Kontrast zum Alltag führt zu einer Verstärkung des Erlebten (Wahl, 2018b, S. 30). Das von Loris Malaguzzi stammende Zitat vom „Raum als drittem Erzieher“ (Lingenauber, 2011, S. 136) entfaltet in diesem Kontext sicher seine Gültigkeit. Gerade in der Begegnung mit außergewöhnlichen Orten werden Erfahrungen ermöglicht, die im Lernprozess aufgegriffen werden können. Landschaften mutieren somit zu Bildungsräumen, in denen sich der Mensch selbstständig bewegt. Die Unbestechlichkeit des Naturraumes zwingt das Individuum sich auf die eigenen Kompetenzen zu konzentrieren. Landschaften müssen bewusst von den Pädagog\*innen in Szene setzen werden, damit deren pädagogische Wirkung entfaltet wird (Wahl, 2018b, S. 30 f.). Nach Glasersfeld (1991, S. 17) prägt das natürliche Umfeld durch deren Wahrnehmung und Deutung den Erkenntnis- und somit auch den Lernprozess. Demnach obliegt die natürliche Umgebung einer individuellen Wirklichkeit und subjektiven

Kategorie (Bachleitner, 1995, S. 45), wodurch die Natur nur als denaturiertes Wirkungsgefüge wahrgenommen werden kann (Burger, 1990, S. 43). Auch bei Schörghuber (1999, S. 43) wird die Natur als individuelle und soziokulturelle Konstruktionsleistung aufgefasst, die auf unterschiedlichen Wahrnehmungen beruht. Dabei steht nicht die Gegenüberstellung der differenzierenden Beobachtungen im Zentrum, sondern vielmehr der Standort des Beobachtenden mit den verbundenen inneren und äußeren Beziehungen. Erklärungsansätze für die Unterschiede manifestieren sich durch die jeweilige biographische Entwicklung und soziokulturellen Situation sowie den differierenden Interessen und Zielen der Individuen. Die Thematisierung von Naturverhältnissen offeriert die Möglichkeit der Etablierung von Lebensentwürfen und anderen Konstruktionen. Das Ziel von Naturerfahrung soll nicht in der Vermittlung eines richtigen Naturbildes sein (Schörghuber, 1999, S. 45).

Der heilsamen Wirkung der Natur sowie der Natur als Hindernis wohnt eine Polarität inne, die in der Erlebnispädagogik kontrovers diskutiert wird (Schörghuber, 1999, S. 39).

Das Prinzip der Outward-Bound-Philosophie (vgl. Dettweiler, 2018, S. 142 f.) „The mountains speaks for themselves“ mit dem Mantra, dass alleine durch die natürlichen Erfahrungen Lernprozesse angestoßen werden, stellt eine Haltung aus den 60er Jahren dar (Schörghuber, 1999, S. 38). Dabei wird die Natur als Hindernis betrachtet, dem sich die Teilnehmenden stellen müssen, worin der pädagogische Zweck dieser Vorstellung innewohnt (Linder, 1995, S. 4). Natursportliche Aktivitäten sind prinzipiell ökologisch, da es zu einer zielgerichteten Einwirkung auf die soziale und natürliche Umwelt kommt (Breß, 1994, S. 230). Die reine Aktivität verändert die Beziehung zur Natur (1994, S. 222). In Haf und Michl (1991, S. 154 f.) wird der Natur eine heilsame Wirkung zugeschrieben, da durch die Wahrnehmung von Geräuschen und Gerüchen der natürlichen Umwelt Kindheitserinnerungen erwachen, die förderlich für erlebnispädagogische Lernarrangements sind. Dabei stellt sich die Frage, ob dies heutzutage noch auf die freie Natur zutrifft, da hier vor allem auch mit Imaginationen der Massenmedien gearbeitet wird. Weiters ist zu hinterfragen, ob diese produktiven Regressionen, sprich das Erinnern an glückliche Kindheitserfahrungen, sich bereits durch das Auftreten entfalten. Diese Vorstellung entzieht die pädagogische Grundlage für das Agieren der Anleitenden, wodurch deren Rolle im Lernprozess obsolet wird (Schörghuber, 1999, S. 39). Reiners (1995, S. 85) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass sich die Wirkung der Natur erst durch eine gezielte pädagogische Inszenierung entfalten wird. Anleitenden wird die Aufgabe einer

zielgerichteten Strukturierung der natürlichen Umgebung in Verbindung mit den persönlichen Einstellungen und Übertragungsmustern übertragen, um sich die Wirkungen der Natur zu Nutze zu machen (Schörghuber, 1999, S. 48). Nach Glasersfeld (1991, S. 25) erschließt sich die Erlebniswelt aus der eigenen Vernunft heraus, wodurch einem konstruktivistischem Zugang Rechnung getragen wird. Dabei steht nicht die Natur im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit, sondern die Naturbeziehung und ihre individuelle Konstruktion. Die Pädagogik kann bei der Reflexion der individuellen Beziehungskonstruktion unterstützen und den Umgang mit auftretenden Ambivalenzen fördern (Schörghuber, 1999, S. 46 f.).

In der gegenwärtigen sportdidaktischen Forschung werden Naturbegegnungen sowie die Wahrnehmung von Naturräumen kaum thematisiert (Baar & Schönknecht, 2018, S. 140). Argumentationsstränge, wie bei Kronbichler und Seewald (1993, S. 8), dass die Natur die Wahrnehmung intensiviert und die Erfahrungsoffenheit begünstigt, findet in der aktuellen Sportdidaktik keine Verankerung. Dieser Umstand mag auf diesen disziplinären Bereich zutreffen, jedoch finden sich auf dem Feld der Gesundheitsforschung zahlreiche Indizien für die förderliche Wirkung naturräumlicher Umfelder. Naturbasierte Interventionen zur Behandlung von Krankheiten und zur Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden haben eine lange Tradition, die bis ins Jahr 406 v. Chr. zurückreichen. Verstädterung und gesellschaftlicher Wandel haben zu einem raschen Rückgang der Zugänglichkeit zu natürlichen Reizen und zu einem geringeren umweltbewussten Verhalten geführt. Bis zu einem gewissen Grad muss der Mensch wieder lernen, sich bewusst mit der Natur zu verbinden. Studien haben gezeigt, dass die Aktivierung einer naturbewussten Mentalität zu einer verstärkten Wahrnehmung von Sinnhaftigkeit führen kann. Wahrgenommene Sinnhaftigkeit ist entscheidend für Gesundheit und Wohlbefinden (Beckmann, Igou & Klinger, 2019, S. 107).

Finn, Yan und McInnis (2018, S. 39) folgend unterstützt die Bewegung in der freien Natur den Lernprozess und wirkt insbesondere der körperlichen Inaktivität und der mangelnden geistigen Entwicklung der Kinder entgegen. Weiters befürworten die Autoren, körperliche Aktivität und naturwissenschaftliches Lernen im Freien zu verbinden, um einen nachhaltigen Lernprozess zu forcieren. Das Lernen wird durch die Natur und die damit verbundenen Herausforderungen unterstützt. Durch den räumlichen Kontextwechsel wird eine Entdeckung neuer Lernstrategien und das Aufdecken von Mustern offengelegt. Das neue Umfeld fördert die Kompetenz, Kognitionen neu zu konstruieren, um somit einen

Perspektivenwechsel und veränderte Handlungsweisen zu initiieren (Schörghuber & Pflingstner, 2007, S. 201 f.).

Nach Sheffield und Lumber (2019, S. 10) gibt es immer stärkere Beweise dafür, dass der biophilen Verbindung zur Natur das Potenzial innewohnt, die Gesundheit nachhaltig zu verbessern, wobei noch nicht geklärt ist, durch welche Inszenierungen diese Wirkung hervorgerufen wird. Smith, Hunt, O'Brien und MacIntyre (2019, S. 185) bestätigen die Unsicherheit über die Wirkung des natürlichen Umfeldes, legen jedoch die Vermutung nahe, dass die Kinder durch die natürliche Umgebung sowohl psychisch als auch physisch positiv beeinflusst werden. In Rogerson, Kelly, Coetzee, Barton und Pretty (2019, S. 244) wird festgehalten, dass der Aufenthalt in der freien Natur zu einer Verbesserung der Aufmerksamkeit führt.

Vor diesem Hintergrund eröffnet sich die Notwendigkeit der Behandlung des Unterrichtsprinzips „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ und deren Relevanz für die Wintersportwoche. Das BMBF (2014, S. 3 f.) hält im neu konzipierten und aktualisierten Grundsatzterlass fest, die Schüler\*innen zur Handlungsbereitschaft zu befähigen sowie einen respektvollen Umgang mit der Natur zu fördern. Dies geschieht im Spannungsfeld von gesellschaftlichen und individuellen Interessen sowie ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkten (BMBF, 2014, S. 3 f.). Die Thematisierung von Umweltthemen im Schulunterricht steht in enger methodischer, didaktischer und inhaltlicher Wechselbeziehung mit anderen Unterrichtsprinzipien, besonders zu den überfachlichen Themen „Wirtschafts- und Verbraucher\*innenbildung“, „Politische Bildung“ und „Verkehrs- und Mobilitätserziehung“ (BMBWF, 2019a). In sämtlichen Lehrplänen für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ manifestiert sich das Unterrichtsprinzip „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ (BMBWF, 2019b): „Aufbau einer bewegungsorientierten, gesundheitsbewussten und gegenüber der Umwelt und Mitwelt verantwortlichen Lebensführung“ (BMBWF, 2019b, S.121) und „Natursportarten können Zusammenhänge zwischen Ökologie und Sport aufzeigen“ (BMBWF, 2019b, S.125) sowie „eine umweltgerechte Einstellung bei der Ausübung von Natur- und Trendsportarten entwickeln“ (BMBWF, 2019b, S.133). Dies als Ausgangspunkt nehmend erscheint eine Berücksichtigung dieses Unterrichtsprinzips in der methodisch- didaktischen Inszenierung einer Wintersportwoche obligatorisch. Bereits in der Planung der Wintersportwoche ist auf eine nachhaltige Umweltverträglichkeit zu achten. Durch die Auswahl eines Wintersportquartieres in der näheren Schulumgebung kann der Anfahrtsweg verkürzt und

bei der Gruppenunterkunft auf ein ökologisch sinnvolles Gesamtkonzept, wie unter anderem die Verwendung von regionalen Produkten, geachtet werden (Köbller, 2009, S. 6). Jedoch bedarf es einer zusätzlichen inhaltlichen Ausrichtung der Wintersportwoche an ökologischen Gesichtspunkten. In Goddemeier und Krombholz (2016, S. 265) finden sich Themenvorschläge, die im Zuge der mehrtägigen Schulveranstaltung erörtert werden können: „Die gegenwärtigen Klimaveränderungen als Anlass möglicher Auswirkungen auf die europäischen Alpen mit Fokus auf ihre Gletscher diskutieren“ bzw. „Unterschiedliche Raumnutzungsansprüche und -konflikte in Skigebieten mit dem Ziel, Lösungsansätze und Prinzipien der Nachhaltigkeit am Beispiel des Skitourismus zu erörtern“ (Goddemeier & Krombholz, 2016, S. 265). Denn nur durch die Stärkung des Bewusstseins und eines Verantwortungsgefühls der Schüler\*innen für die tiefgreifende Verflechtung differenter gesellschaftlicher Einflüsse auf den gegenwärtigen Zustand der Umwelt, kann ein Kompetenzerwerb im Bereich der Umweltbildung erfolgen (BMBF, 2014, S. 2).

### **5.3 Planung der methodisch-didaktischen Ausrichtung einer Wintersportwoche**

Projektmanagement umfasst die Gesamtheit aller Führungsaufgaben, organisatorischen Maßnahmen und technischen Mittel, die für die Projektabwicklung erforderlich sind. Durch die Einführung neuer, projektfördernder Arbeitsstrukturen an den Schulen kann die Erreichung von Zielen auf neue Bahnen gelenkt werden, wobei es einer Verabschiedung von Gewohntem bedarf (Lindau-Bank, 2017, S. 149).

Für Goddemeier und Krombholz (2016, S. 261) stellt die Durchführung von Wintersportwochen in Form von Projektkursen ein innovatives Angebot dar, da es durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis zu einer Optimierung der Erreichung der schulischen Ziele kommt. Der Konnex von sportlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten mit reflektiertem Wissen stärkt in einem hohen Maße die Handlungskompetenz. Das Fehlen von organisatorischen Zwängen im Schulalltag eröffnet die Möglichkeit einer inhaltlich offenen Gestaltung der methodisch-didaktischen Rahmung und somit zu einer Stärkung des Erlebens positiver Erfahrungen und wechselseitiger Unterstützung (Reuker, 2009, S. 332). Eine systematische sozialerzieherische Ausrichtung ist jedoch essentiell, da ansonsten ein willkürlicher Prozess stattfindet, der unter anderem auch in sozial unerwünschten Handlungsweisen resultieren kann (Krappmann & Oswald, 1995, S. 137). Weiters besteht die Notwendigkeit ein positives Arbeitsklima durch Rücksichtnahme auf die individuellen

Bedürfnisse und klaren Regeln hinsichtlich der Zusammenarbeit zu konstituieren. Ein Schlüssel zum Erfolg sind dabei klare Kommunikationswege (Lindau-Bank, 2017, S. 150).

Bei der Organisation von Projektwochen bedarf es zunächst einer Klärung der Rahmenbedingungen und dem Treffen von Vereinbarungen mit allen involvierten Akteur\*innen (Schörghuber & Pfingstner, 2007, S. 200). Im Zuge des Projektmanagements gilt es mehrere Dimensionen zu berücksichtigen und dieses beschränkt sich nicht auf die reine Planungstätigkeit (Lindau-Bank, 2017, S. 150). Insbesondere müssen die jeweiligen Motivationen erkannt werden, um darauf aufbauend sinnvolle Synergien zu schaffen. Durch die Berücksichtigung der einzelnen Vorstellungen, wird vorrangig die Identifikation mit den Projektzielen gefördert (Zielasek, 2013, S. 78). Nach Schörghuber und Pfingstner (2007, S. 200) umfasst dies vor allem die Eltern, die Schulbehörde und die Institution Schule. Zentrale Ziele nehmen zumeist die Stärkung der sozialen Kompetenzen und der Arbeitsfähigkeit ein. Die Förderung der Vernetzung mittels neuartiger Kommunikations- und Informationswege führt zum Ablegen alter Handlungsmuster und zur Einbindung neuer Kooperationspartner (Lindau-Bank, 2017, S. 150). In der Arbeit mit den Lernenden bedarf es zunächst struktureller Vereinbarungen über Funktionen, Inhalte und Ziele, damit eine erfolgreiche Initiierung des Lernprozesses ermöglicht wird (Schörghuber & Pfingstner, 2007, S. 200 f.). Wintersportwochen als Projekt widmen sich dem Wintersport aus einer mehrperspektivischen Betrachtungsweise, deren Ergebnis am Ende bewertet wird (Goddemeier & Krombholz, 2016, S. 263). Wiederkehrende Evaluierungen ermöglichen eine Analyse der Machtverhältnisse, eine regelmäßige Kontrolle in Hinblick auf die Erreichung der Projektziele sowie eine Förderung der Transparenz der internen Abläufe (Lindau-Bank, 2017, S. 150). Die abschließende Präsentation der Ergebnisse innerhalb der Schulöffentlichkeit führt in einem gewissen Grad zu einem Ernsthaftigkeitscharakter und zu einer Betonung der gesellschaftlichen Relevanz der Ergebnisse (Baar & Schönknecht, 2018, S. 94).

Hannig (2009, S. 48) konstatiert, dass der Wintersport zahlreiche Chancen für kompetenzorientierte Lernarrangements eröffnet. Vor allem durch die aktive Auseinandersetzung mit der natürlichen und anthropogen geprägten Umwelt werden Bildungsprozesse angestoßen (Beckers, 2014, S. 39). Goddemeier und Krombholz (2016, S. 263 f.) kategorisieren die Zielsetzung einer Wintersportwoche auf Basis der Kompetenzbereiche, die sich in Deutschland aus Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz sowie Methoden-, Sach- und Urteilskompetenz

zusammensetzen, wodurch sich die konstitutive Rahmung ergibt (vgl. Tab. 8). Nach einer Studie von Traub (2011, S. 97 f.) sehen alle Projektbeteiligten die Notwendigkeit methodische Kompetenzen zu erlangen, um einen Projektunterricht effizient gestalten zu können. Dabei besteht Uneinigkeit darüber, in welcher Form die methodische Kompetenz realisiert wird und ob diese als Ergebnis oder Voraussetzung für einen erfolgreichen Projektunterricht anzusehen ist.

Tab. 8: Kompetenzbereiche einer Wintersportwoche

<b>Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz</b>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich mit einem Gleit-, Fahr- oder Rollgerät fortbewegen, Hindernisse geschickt umfahren sowie situations- und sicherheitsbewusst beschleunigen und bremsen.</li> <li>• sich in komplexen Bewegungssituationen beim Gleiten, Fahren oder Rollen unter Wahrnehmung der Auswirkungen und Anforderungen von Material, Geschwindigkeit, Raum oder Gelände im dynamischen Gleichgewicht fortbewegen.</li> <li>• technisch-koordinative Fertigkeiten beim Gleiten, Fahren oder Rollen sicherheits- und geländeangepasst ausführen, Sicherheitsaspekte beschreiben und Möglichkeiten der Bewegungshilfe und Bewegungssicherung erläutern (MSWWF NRW, 2013).</li> </ul>
<b>Methodenkompetenz</b>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterschiedliche Formen der Informationsbeschaffung anwenden (Internet, E-Mail, öffentliche und universitäre Bibliotheken).</li> <li>• Gruppenergebnisse präsentieren (z. B. Powerpoint) und zusammenfassen (z. B. Handout).</li> <li>• Informationen strukturieren, reorganisieren, aufbereiten und dokumentieren.</li> <li>• beim Gleiten, Fahren oder Rollen allein und in der Gruppe sportspezifische Vereinbarungen (z. B. Pistenregeln, Aufstellungsformen beim Skilaufen) erläutern und anwenden.</li> </ul>
<b>Urteilskompetenz</b>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ein komplexes und langfristiges Arbeitsvorhaben eigenständig und kooperativ durchführen sowie evaluieren.</li> <li>• Gefahrenmomente beim Gleiten oder Fahren oder Rollen für sich und andere situativ einschätzen und anhand ausgewählter Kriterien beurteilen.</li> <li>• die situativen Anforderungen (z. B. durch Sportgerät, Raum, Gelände, Witterung) an das eigene Leistungsvermögen und das emotionale Empfinden beurteilen.</li> </ul>
<b>Sachkompetenz</b>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• allgemeine Gesetzmäßigkeiten unterschiedlicher Belastungsgrößen (u. a. Intensität, Umfang, Dichte, Dauer) zur Trainingsgestaltung von Ausdauer und Kraft (Methoden, Prinzipien, Formen) erläutern.</li> <li>• unterschiedliche Motive beim Sporttreiben benennen und ihre Bedeutung erläutern.</li> <li>• den Einfluss psychischer Faktoren (z. B. Freude, Frustration, Angst) auf das Gelingen sportlicher Handlungssituationen Theorie geleitet erläutern.</li> <li>• Fachwissen über die Geschichte, Flora und Fauna der europäischen Alpen wiedergeben.</li> <li>• Einflussfaktoren wie beispielsweise Klimawandel und Tourismus auf die europäischen Alpen erörtern.</li> <li>• Prinzipien der Nachhaltigkeit am Beispiel des Skitourismus diskutieren.</li> </ul>

Quelle: Goddemeier und Krombholz (2016, S. 264)

In der von Goddemeier und Krombholz (2016, S. 264) geplanten Wintersportwoche erfolgt eine Verknüpfung von theoretischen und praktischen Inhalten, die bereits im Vorfeld mit den Schüler\*innen erarbeitet werden. Neben einem individuellen Kraftausdauertraining und gleitenden Bewegungserfahrungen beim Inlineskaten und Waveboard fahren, wird in den theoretischen Einheiten der Wintersport aus einer mehrperspektivischen Betrachtung wahrgenommen. Dabei wird die Auswahl der Themen sehr breit gehalten. Der Umfang reicht von alpinen Naturgefahren, über Einflüsse des Klimawandels bis hin zu touristischen Entwicklungsprozessen. Goddemeier und Krombholz (2016, S. 266) empfehlen jedoch in ihrer Abschlussevaluation, die Themenwahl stärker einzuschränken und bei der

Entwicklung der Fragestellungen stärker zu unterstützen, da dies einige Schüler\*innen vor große Herausforderungen stellte.

Jedoch resümiert Traub (2011, S. 109) in einer durchgeführten Studie, dass die gestellten Ansprüche an den Projektunterricht nicht realisiert werden können. Die entwickelten Theoriemodelle bleiben in der Praxis eher unberücksichtigt. Unter anderem finden Merkmale des selbstregulierten Lernens nur in Ansätzen oder gar keine Berücksichtigung, sodass im Rahmen des Projektunterrichts von keiner Selbststeuerung des Lernens gesprochen werden kann.

#### **5.4 Förderung des Kompetenzerwerbs auf einer Wintersportwoche**

Dem Sport wohnt eine besondere Wirkung inne, um sozialerzieherische Zielsetzungen zu erreichen. Dies liegt vor allem in dessen sozialen Struktur begründet, da bewegungsbezogenes Agieren kommunikative Rücksprache sowie ein konstruktives Verhältnis im Umgang mit Kontroversen erfordert, um eine erfolgreiche Ausübung zu ermöglichen (Pühse, 2004, S. 48). Weiters bedingen sportliche Lernarrangements aktives Handeln, das ein Erleben von Wirksamkeit begünstigt. Dabei ist festzuhalten, dass nicht jedes sportliche Lernsetting im gleichen Ausmaß wirksam ist (Altunkök, 2017, S. 247). In Mohr und Gabler (1996, S. 183) wird diesbezüglich angeführt, dass bei Nicht-Wettkampfsportarten, Individualsportarten und Rückschlagspielen ein tendenziell niedrigerer Fairnessscore erzielt wird.

Größing (2001, S. 160 ff.) plädiert für eine feste Verankerung von außerschulischen Aktivitäten, wie der Wintersportwoche, in der Schulkultur. Dadurch erfolgt eine Anregung der Schüler\*innen diese Sportarten auch außerhalb des schulischen Bereiches auszuüben (Baar & Schönknecht, 2018, S. 140).

Ob die Umsetzung des Doppelauftrags (Kurz, 2008, S. 211) als Erziehung durch oder zum Sport funktional oder intentional stattfindet und auf welcher methodisch-didaktischen Basis dies geschieht wird in der Literatur kontrovers diskutiert (Pühse, 2004, S. 83). Während die eine Seite Sozialerziehung als einen gezielten, systematischen Prozess auffasst, attribuiert die andere Seite Bewegung und Sport einen innewohnenden Wert zu, der selbständig sozialerzieherische Prozesse begünstigt (Reuker, 2009, S. 331). Es zeigen sich jedoch auch an unterschiedlichen Stellen Annäherungsversuche zwischen diesen beiden Polen. So beschreibt Balz et al. (1997, S. 15) den Prozess der Sozialerziehung als ein Sich-Selbst-Erziehen, worin eine Aufforderung zum selbsttätigen Handeln innerhalb der beiden

Instanzen der bewussten und unbewussten Erziehung liegt. Dabei wird die Auffassung vertreten, dass die menschliche Entwicklung nicht durch Erziehung und Bildung erzwungen werden kann, sondern vielmehr begleitet wird. Im Mittelpunkt steht der selbstbestimmte Mensch, der durch die Initiierung erzieherischer Maßnahmen gefördert wird. Prohl (2006, S. 293) spricht in diesem Zusammenhang von einer „absichtlichen Unabsichtlichkeit“ erzieherischen Handelns. In Funke-Wieneke (2004, S. 230) vollzieht sich die Sozialerziehung zwischen den beiden Polen der Selbst- und Fremdbestimmung, wobei von einer Selbsterziehung innerhalb eines erzieherischen Milieus gesprochen wird.

Reuker (2009, S. 331) verknüpft in einem Modell geplante und ungeplante Handlungsprozesse, wobei darauf auf zwei unterschiedliche Theorien Bezug genommen wird. Im theoretischen Konzept des geplanten Verhaltens (vgl. Ajzen, 1991, S. 182) wird konstatiert, dass sämtliches Handeln durch Intentionen bestimmt wird, welche durch subjektive Normen, Einstellungen und Verhaltenskontrollen beeinflusst werden. Subjektive Normen umschließen Überzeugungen, wie andere Menschen aus dem eigenen Umfeld die potenziell gesetzten Handlungen bewerten würden. Die Einstellungen umfassen jene Sphäre, wie in spezifischen Konstellationen agiert werden sollte. Die Verhaltenskontrolle umschließt das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit, die vor allem durch Situationen mit einem hohen Anteil an Mit- und Selbstbestimmung gefördert wird (Reuker, 2008, S. 51). Dieses Konzept eignet sich vor allem für die Erklärung planmäßiger und gezielter Handlungen (Ajzen, 1996, S. 401). Um spontane Handlungen zu erfassen, kommt es zur Integration des spontanen Prozessmodells (vgl. Fazio, 1986, S. 212) mit Hilfe dessen soziale Alltagssituationen erklärt werden können. Dabei wird die Ansicht vertreten, dass das Handeln bereits durch die selektive Wahrnehmung beeinflusst wird. Dieser Prozess wird als ein subjektiver Ablauf verstanden, bei dem es zu einer Verknüpfung mit emotionalen Wertungen kommt, der auch unbewusst erfolgen kann (Fazio, 1986, S. 232 f.).

Durch die Verknüpfung dieser beiden Modelle (vgl. Abb. 5) können soziale Handlungen auf geplante und ungeplante Prozesse zurückgeführt werden (Reuker, 2009, S. 331).

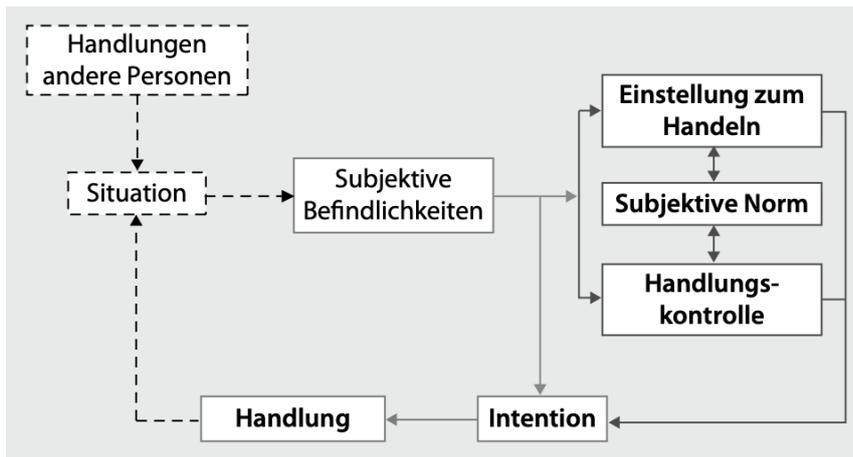


Abb. 5: Modell ungeplanter und geplanter Handlungsprozesse (Reuker, 2009, S. 331)

Becker (1994, S. 43) folgend lässt sich das individuelle Empfinden durch ein stabiles, positives Selbstwertgefühl, das Bewältigen sinnvoller Aufgaben und durch das Erfahren von Wertschätzung beeinflussen. Csikszentmihalyi (2010, S. 66) spricht in diesem Zusammenhang von Flow-Erlebnissen, die zu einer Intensivierung des Glücksgefühls führen. In Schwarzer und Leppin (1989, S. 37) führt das Erleben sozialer Hilfeleistung zu einer Stärkung des Wohlbefindens. Dabei bedarf es bei der methodisch-didaktischen Rahmung der Unterrichtsstunde eine Ausrichtung der Aufgabenstellung, deren Anforderung von den Schüler\*innen gerade noch bewältigt werden kann und wo Raum für soziale Unterstützung gegeben ist (Reuker, 2009, S. 331). Das positive Wahrnehmen einer erwünschten Handlung, führt zu einer Erhöhung der Wahrscheinlichkeit, dass in zukünftigen Situationen diese Handlungsweise beibehalten wird (Marcoen, 1999, S. 306 f.).

Der sozial-kognitiven Theorie von Selman (1982, S. 244) folgend werden soziale Kognitionen durch Interaktionsprozesse heraus entwickelt, bei denen eine Anpassungsleistung der eigenen Einstellungen mit den Ansichten des Gegenübers initiiert wird. Die konstruktive Auseinandersetzung mit Konflikten innerhalb der Peer Gruppe, bei der eine gemeinsame Lösung erarbeitet wird, fördert eine sozial erwünschte Entwicklung (Mouratidou, Goutza & Chatzopoulos, 2007, S. 45).

Für die Eignung von Schulfahrten im Unterrichtsfach Bewegung und Sport bedarf es einer Berücksichtigung der soeben skizzierten Rahmenbedingungen. Vor allem die Intensität und Dauer des Zusammenseins ermöglicht vielfältige Interaktionen, wodurch eine besondere Eignung von mehrtägigen, sportbezogenen Schulveranstaltungen gegeben ist. Durch neue Situationen werden verfestigte Strukturen aufgebrochen und somit neue Rollenbeziehungen ausgehandelt (Reuker, 2009, S. 332). In Drewes (2014, S. 5 ff.) wird angeführt, wie eine

Snowboardwoche mehrperspektivisch inszeniert werden kann. Die methodisch-didaktische Inszenierung umfasst die pädagogischen Perspektiven Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit, Erweiterung von Bewegungserfahrungen, Ausdruck und Gestaltung von Bewegungen, Wagnis und Verantwortung, Einschätzung der individuellen Leistung, Kooperation sowie die Entwicklung eines Gesundheitsbewusstseins. In Goddemeier und Krombholz (2016, S. 261 ff.) wird die Entfaltung neuer Bewegungserfahrungen in den Mittelpunkt gerückt.

Dies als Ausgangspunkt nehmend wird in den nachfolgenden Kapiteln auf den Erwerb differenter Kompetenzen Bezug genommen.

### **5.4.1 Wirkung mehrtägiger, außerschulischer Bewegungsangebote auf die Bewegungserfahrung**

Der Wintersport eröffnet den Schüler\*innen die Möglichkeit neue Bewegungserfahrungen zu etablieren bzw. bestehende Fertigkeiten zu festigen. Die Schule offeriert durch einzelne Wintersporttage oder mehrtägige wintersportspezifische Schulveranstaltungen auch jenen Kindern die Chance die Faszination Winter zu erleben, die aus einem einkommensschwachen oder wintersportfernen Elternhaus kommen (Goddemeier & Krombholz, 2016, S. 261). Im Bildungsstandard für Bewegung und Sport, der Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren, wird für die Sekundarstufe I festgehalten, dass gleitenden Sportgeräten ein hoher Freizeitwert innewohnt und grundlegende Kompetenzen auf senso-motorischer und kognitiver Ebene in den Handlungsdimensionen Reproduktion und Transfer erzielt werden können (BMUKK, 2014, S. 35). In der Sekundarstufe II werden die bereits erworbenen Fachkompetenzen auf der Transferebene verbessert bzw. vertieft (BMUKK, 2014, S. 53).

In Reuker (2009, S. 336 f.) wird konstatiert, dass sportliche Aktivitäten, die über die konventionelle, methodisch-didaktische Rahmung des Unterrichts hinausführen, in einer positiveren Wahrnehmung der Schule sowie in einer positiven Taxierung der Aktivität selbst resultieren. Dabei wird die Annahme aufgestellt, dass eine Aufwertung der schulischen Atmosphäre positive Auswirkungen auf die soziale Aktionsbereitschaft einnimmt.

Das Konstrukt Wintersport kennzeichnet sich durch wechselnde Umweltbedingungen und somit Lernumgebungen aus, die variable Handlungsfähigkeiten bedingen (Abb. 6). Dies erfordert in weiterer Folge differente Problemlösungsstrategien in einem kooperativen Setting, bei denen sowohl die fachliche Kompetenz, als auch fachübergreifende

Schlüsselkompetenzen eine wesentliche Relevanz spielen (Goddemeier & Krombholz, 2016, S. 261).



Abb. 6: Variable Umweltbedingungen der Wintersportwoche (Goddemeier & Krombholz, 2016, S. 262)

Weiters entfaltet die Handhabung eines Wintersportgeräts durch die vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten in einem variablen Setting eine prägende Wirkung. Trotz des Umstandes, dass Anfänger zunächst die Sportgeräte als einschränkend und störend empfinden, eröffnen sich in weiterer Folge zahlreiche Bewegungserfahrungen und unterschiedliche Fortbewegungsmöglichkeiten. Das Erleben von Trägheitskräften stellt einen zentralen Teil der Attraktivität des Wintersportes dar (Goddemeier & Krombholz, 2016, S. 261 f.).

Abgesehen von der Bewegungsvielfalt sind ein weiteres Charakteristikum des Wintersports die unterschiedlichen Fortbewegungsmöglichkeiten in differenten Bewegungsräumen wie unter anderem verschiedene Schneearten, Fun Parks und Geländeformen. Zudem kann das Bewegungsangebot in Form von kooperativen Aktivitäten (z.B. Formationsfahrten) arrangiert werden. Den Möglichkeiten der Bewegungsvielfalt sind kaum Grenzen gesetzt, wodurch Techniken auf kreative und individuelle Art vermittelt werden können. Der Wintersport eröffnet in Äquivalenz zu anderen Sportarten vielfältigere und weitere Erfahrungsräume, die aus der vielschichtigen Lernumgebung resultieren (Goddemeier & Krombholz, 2016, S. 262).

Madan, MacIntyre, Beckmann und Cappuccio (2019, S. 121) führen an, dass körperliche Aktivitäten in der Natur zu einer stärkeren neuronalen Verankerung im Gehirn führen, als in geschlossenen Räumlichkeiten. Dies legt den Schluss nahe, dass zumindest für den motorischen Kompetenzerwerb die Durchführung einer Wintersportwoche in der Natur

förderlicher ist, als vergleichsweise in einer Skihalle. Weiters besteht Evidenz, dass eine positive Beziehung zur natürlichen Umwelt das psychische Wohlbefinden unterstützt (Darcy, Jones & Gidlow, 2019, S. 141).

Nach Goddemeier und Krombholz (2016, S. 262) verfolgt die Wintersportwoche neben der Verbesserung des sportartspezifischen Bewegungsrepertoire auch die Zielsetzung soziale und pädagogische Ziele anzustoßen. Unter anderem wird das soziale Miteinander verbessert, das Vertrauensverhältnis zu den Lehrern gestärkt, die Teamfähigkeit verbessert, die Klassengemeinschaft gestärkt, die individuellen Stärken und Schwächen erfahrbar gemacht, die Wahrnehmung von Natur und Landschaft intensiviert, gelernt Verantwortung zu übernehmen sowie Rücksichtnahme und Selbstständigkeit gefördert. Auf die letztgenannten Punkte wird in den nachfolgenden Kapiteln explizit Bezug genommen.

#### **5.4.2 Wirkung mehrtägiger, außerschulischer Bewegungsangebote auf den sozialen und selbstbestimmten Lernprozess**

Im Curriculum von Bewegung und Sport nimmt das methodisch-didaktische Exposé des sozialen Lernens einen zentralen Stellenwert ein (Schörghuber & Pfingstner, 2007, S. 203). Im Projektunterricht kommt dem kooperativen Lernen eine zentrale Bedeutung zu, da durch unterschiedliche Methoden an der Problemlösefähigkeit und an sozialen Kompetenzen gearbeitet werden kann. Die Lernsituationen werden dabei so konzipiert, dass die Schüler\*innen lernen, Verantwortung zu übernehmen und eine wechselseitige Unterstützung begünstigt wird (Baar & Schönknecht, 2018, S. 45). Durch die Verknüpfung von bewegungsbezogenen Schulfahrten mit erlebnispädagogischen Elementen, kommt es zu einer Verstärkung sozialerzieherischer Prozesse, da unter anderem die Aufgabenstellungen nur im Klassenverband gemeinsam gelöst werden können. Ferner wird der Schwierigkeitsgrad an das Kompetenzniveau der Schüler\*innen angepasst, wodurch mittels Erfolgserlebnissen soziale Unterstützung erfahren werden kann. Dabei steht auch die Wahrnehmung der eigenen und fremden Perspektive im Vordergrund sowie die Entwicklung von Handlungsalternativen (Reuker, 2009, S. 333).

Die Verwirklichung von kooperativen Elementen im Zuge des Projektunterrichts sehen vor allem Lehrpersonen realisiert, da vor allem soziale Kompetenzen erlernt werden. Die Schüler\*innen nehmen die Möglichkeit kooperativ zu interagieren wahr, jedoch besteht Unsicherheit darüber, wie eine substantiierte Kooperation ausgestaltet ist (Traub, 2011, S. 109).

Neill (2008, S. 288 f.) konstatiert in einer Untersuchung zu den australischen Outdoor Programmen, dass sich bei männlichen Teilnehmern ein längerfristiger positiver Effekt auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen einstellt. Auch tragen gemischtgeschlechtliche Gruppen zu einem besseren Kompetenzerwerb bei als geschlechterhomogene Gruppen. Jedoch hat sich auch gezeigt, dass bei den weiblichen Teilnehmerinnen starke kurzfristige Verbesserungen in Hinblick auf ein gesteigertes Selbstbewusstsein aufgetreten sind. Untersuchungen belegen, dass gemeinsame Aktivitäten in der Natur die soziale Eingebundenheit unterstützen und die Partizipierenden soziale Unterstützung erfahren, wodurch positive und nachhaltige Veränderungen angeregt werden (Rogerson, Kelly, Coetzee, Barton, & Pretty, 2019, S. 246). In Rogerson, Barton, Pretty & Gladwell (2019, S. 87) wird festgehalten, dass sportliche Aktivitäten in einem naturbelassenen Setting soziale Interaktionen positiv beeinflussen. Vor allem die gemeinsame Aktivität fördert die motivationale Komponente der Partizipierenden.

#### **5.4.2.1 Die partizipative und integrative Wirkung von mehrtägigen, außerschulischen Bewegungsangeboten**

Schulfahrten bewirken eine Verbesserung des Zusammengehörigkeitsgefühls und die Ausrichtung an gemeinschaftlichen Interessen, führt zu einer verstärkten Kooperation zwischen den Schüler\*innen (Reuker, 2009, S. 337). Im Zuge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) verpflichten sich die unterzeichnenden Staaten allen Kindern, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen, gleiche Bildungsmöglichkeiten zu offerieren, um einem inklusiven Lernsetting zu entsprechen (BMSGPK, 2016, S. 19 f.). Diesbezüglich führen Bolz, Jansen und Deimel (2016, S. 106) an, dass durch die Implementierung erlebnispädagogischer Elemente der Unterricht einen stärkeren kooperativen und partizipativen Charakter entfaltet. Dabei sei festgehalten, dass nicht jede außerschulische Aktivität eine Wirkung erzielt, sondern es einer planmäßigen pädagogischen Inszenierung bedarf, um sozialerzieherische Veränderungen hervorzurufen (Reuker, 2009, S. 337). Unter Bezugnahme des Bildungsstandards für Bewegung und Sport eröffnet sich auf Wintersportwochen die Möglichkeit spontane lernrelevante Sportsituationen zu thematisieren, die Aspekte der Sozialkompetenz tangieren. Diese steht in einem engen Verhältnis zur Selbstkompetenz. Neben der Erstellung und Einhaltung von Verhaltensnormen, können Formen der Kooperation innerhalb der Gruppe sowie die Übernahme von Rollen und Aufgaben in den Lernprozess impliziert werden (BMUKK, 2014, S. 23 f.). Für die Sekundarstufe II steht ein vertiefter Erwerb von sozialen

Fähigkeiten und Fertigkeiten im Mittelpunkt, bei dem neben Formen der Feedbackgabe auch die Wahrnehmung und Veränderung von Gruppenstrukturen und -dynamiken forciert wird (BMUKK, 2014, S. 40).

In Braasch-Eggert, Vogel und Aye (2007, S. 2) wird mehrtägigen Schulveranstaltungen ein hoher pädagogischer Stellenwert zugesprochen. Insbesondere kommt es zu einer Stärkung des Klassenzusammenhaltes, zu einer nachhaltigen Veränderung der Beziehung zu den Lehrkräften sowie einer Verbesserung des Schulklimas (Balz, 1988, S. 203). Auch der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) (2017, S. 54 ff.) misst dem Sport eine hohe Integrationsfunktion bei. Nach Anhut und Heitmeyer (2000, S. 18) verpflichtet sich vor allem die Schule Integration als vordringlichste Gegenwartsaufgabe wahrzunehmen.

Das soziale Gefüge einer Organisation wird durch das Kontinuum aus informellen Sozialbeziehungen und formale Gegebenheiten bestimmt. Imbusch und Rucht (2005, S. 14) folgend ist die affektive Einbindung und weniger die funktionale Rahmung konstitutives Merkmal für die gesellschaftliche Zugehörigkeit. Dabei gelten Herkunftsunterschiede (Wagner, van Dick, Petzel & Auernheimer, 2000, S. 33) und Geschlechterdifferenzen (Gordon, 1970, S. 4 f.) als zentrale Desintegrationsmerkmale im schulischen Alltag.

Sportexkursionen zeichnen sich durch wiederkehrende Vermittlungsphasen aus, welche die notwendige Basis ihrer fachlichen und pädagogischen Legitimation bilden. Zusätzlich sind jedoch Phasen zu verorten, bei denen Freizeitaktivitäten und alltägliche Dinge, wie gemeinsame Mahlzeiten, unternommen werden. In diesen Abschnitten erfolgt eine veränderte Begegnung der Lehrpersonen und Schüler\*innen, wodurch zwar die bestehenden hierarchischen Strukturen nicht aufgehoben werden, aber im Zuge des informellen Umgangs eine deutliche Abschwächung eintritt. Es erfolgt ein anderes Verhältnis zwischen den Teilnehmer\*innen und Lehrenden, das sich durch eine Veränderung der Beziehung äußert. Dies hat auch Auswirkungen auf die formellen Phasen der Exkursion, da sich die Distanz zwischen den Akteuren verringert und sich somit neue pädagogische Potenziale eröffnen (Erhorn & Schwier, 2018, S. 121).

Jedoch liegen für diese integrative Wirkung von Klassenfahrten kaum empirische Befunde zugrunde (Prohl & Walther, 2016, S. 62). In Prohl und Walther (2016, S. 73) wird in einer Studie festgehalten, dass die Durchführung einer Wintersportwoche nachhaltig positive Auswirkungen auf die Integration in die Klassengemeinschaft einnimmt. Weiters stellt sich ein Zuwachs an Anerkennung und eine Reduktion von Ablehnung heraus. Dabei führt eine Erhöhung der Anerkennung zu einer höheren Integration der Schüler\*innen, womit eine

verstärkte Vergemeinschaftung innerhalb des Klassenverbands einhergeht. Auch konnte eine Stärkung der zwischengeschlechtlichen und interkulturellen Anerkennung festgestellt werden. Jedoch sei kritisch anzumerken, dass die Untersuchung keine Rückschlüsse zulässt, durch welche Prozesse die ermittelten Effekte eingetreten sind.

Es finden sich jedoch auch andere Untersuchungen, die sich mit der integrativen und partizipativen Wirkung von mehrtägigen, sportbezogenen Schulveranstaltungen beschäftigen haben. Zick (2002, S. 226) stellt im Zuge einer Prä-Poststudie fest, dass im Zuge einer Kanufahrt mit den Lernenden eine positive Identifikation mit der Schule und der Klassengemeinschaft stattgefunden hat. Weiters konnte auch ein Vertrauenszuwachs in die Lehrpersonen nachgewiesen werden. Ferner konnten partiell auch die nicht partizipierenden Schüler\*innen von der Kanufahrt profitieren. Moch (2002, S. 93) bestätigt die affirmative Wirkung auf den Gruppenzusammenhalt und das Selbstvertrauen, jedoch konnte bei letzterem nur ein Anstieg bei den männlichen Schülern festgestellt werden. Auch hat sich gezeigt, dass neu geschlossene Freundschaften nur einen geringen zeitlichen Bestand haben, da diese an das gemeinsame Erlebnis gekoppelt sind. Nach bereits vier Wochen haben sich zwei Drittel der geschlossenen Freundschaften aufgelöst. In Hinblick auf das Naturerleben hat sich im Zuge des durchgeführten Segelaufenthalts offenbart, dass dieser keine Auswirkungen auf die Einstellung der Schüler\*innen hat, sich öfters in die Natur zu begeben.

In Kuhn, Ströhla und Brehm (2001, S. 8) wird im Zuge einer Untersuchung festgestellt, dass die Schüler\*innen im Zuge einer Wintersportwoche ihre physischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die soziale Einbindung in die Klassengemeinschaft höher einschätzen. Zudem hat sich eine Stärkung des Selbstkonzepts gezeigt (2001, S. 7), woraus der Schluss gezogen wurde, dass durch systematisch pädagogisch geplante Wintersportwochen eine positive Entwicklung der Persönlichkeit forciert wird (2001, S. 8).

#### **5.4.2.2 Wirkung mehrtägiger, außerschulischer Bewegungsangebote auf den selbstgesteuerten Lernprozess**

Dem selbstgesteuerten Lernprozess wohnt im pädagogischen Kontext eine Antinomie inne, da das Lernen von der Lehrperson initiiert wird und somit fremdbestimmt ist. Es stellt sich die Frage, wo die Grenze zwischen einer Beförderung und einer Einschränkung der Autonomie der Lernenden liegt (Gilsdorf, 2018, S. 43)? In Bezug auf den Bildungsstandard für Bewegung und Sport kann die Wintersportwoche für die Stärkung der

Methodenkompetenz nutzbar gemacht werden. Im Fokus dieses Kompetenzbereiches liegt das Lernen lernen. Für die Sekundarstufe I eröffnen sich unter anderem die Möglichkeiten organisatorische Aufgaben zu übernehmen, Bewegungen zu beschreiben und zu bewerten, wechselseitige Hilfestellungen zu geben und sportliche Handlungen sicher auszuüben (BMUKK, 2014, S. 25 f.). In der Sekundarstufe II erfolgt eine Weiterentwicklung der Methodenkompetenz unter besonderer Berücksichtigung von gesundheitsorientierten und sicherheitsrelevanten Aspekten (BMUKK, 2014, S. 42 f.).

Ein zentrales Element der Erlebnispädagogik ist die Unterstützung der Teilnehmenden hin zu selbstbestimmten und mündigen Individuen. Dies wird durch die Einbindung des Prinzips der Selbstorganisation verwirklicht (Eisinger, 2016, S. 20). Selbstbestimmung beinhaltet zum einen das Ziel, zum anderen auch den prozesshaften Verlauf von Bildung. Um die Lernenden zu mündigen und selbstbestimmten Individuen zu formen, bedarf es einer Inszenierung von Formen des selbstbestimmten Handelns. Dabei tritt die Lehrperson in den Hintergrund und nimmt eine begleitende Rolle im Lernprozess ein (Messmer, 2013, S. 128). Die jeweiligen Handlungsmöglichkeiten und Denkmuster werden einer subjektiven Bewertung unterzogen, wodurch die Schüler\*innen zur Selbstverantwortung geführt werden (Schörghuber & Pfingstner, 2007, S. 199).

Bund, Angert und Wiemeyer (2003, S. 75) zu Folge ist ein selbstbestimmter Lernprozess grundlegende Basis für einen sinnerlebten Unterricht. In Bruner (1997, S. 129) wird konstatiert, dass selbstentdecktes Wissen einen nachhaltigeren Lernprozess darstellt. Konrad und Traub (2009, S. 8) interpretieren selbstgesteuertes Lernen als einen Prozess des Lernens, bei dem in Interdependenz von der individuellen Lernmotivation selbstständig Selbststeuerungsmaßnahmen gesetzt werden und selber der Verlauf des Lernprozesses reguliert wird.

Selbstreguliertes Lernen kennzeichnet sich durch differente Merkmale: Die Selbstregulation besteht durch die volitionale Steuerung des Lernens (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 258), die sich durch die Fähigkeit auszeichnet, die Lernintentionen von konkurrierenden Einwirkungen zu gewahren (Sann & Preiser, 2017, S. 222) und eigene Lernstrategien zur Erreichung der Lernziele planmäßig einzusetzen (Hellmich & Wernke, 2009, S. 94). Boekaerts (1997, S. 164 ff.) folgend handelt es sich beim selbstgesteuerten Lernen um ein dynamisches Wechselspiel von unterschiedlichen Prozessen. Die kognitiven Prozesse sind für den unmittelbaren Erwerb von Lernergebnissen verantwortlich (1997, S. 165). Die metakognitiven Prozesse steuern den Einsatz der kognitiven Operationen, wobei zwischen

metakognitiver Kontrolle und metakognitivem Wissen differenziert werden muss. Erstere ist für die Anwendung unterschiedlicher Lernstrategien zuständig, die der Überwachung des Lernprozesses dienen. Zweite beinhaltet Wissen über die Aufgabe, die eigene Person sowie Expertise über die anzuwendenden Strategien (1997, S. 166). Die motivationale Perspektive ist dafür zuständig, dass überhaupt ein Lernprozess initiiert wird, dass der Lernprozess auch unter schwierigen Bedingungen gewahrt wird und eine Abschirmung von konkurrierenden Aspirationen erfolgt (1997, S. 166 f.). Dabei ist entscheidend, dass der Lernprozess nicht nur erfolgreich gestaltet wird, sondern dass auch eine motivationale Komponente gegeben ist. Dabei ist zu berücksichtigen, dass selbstgesteuertes Lernen keine Disposition darstellt, die einmalig erworben wird, um auf verschiedene Sachverhalte angewendet zu werden, sondern ein Prozess, der von den Lehrpersonen unterstützt werden muss (1997, S. 162 f.).

Die motivationale Komponente bedingt die Intensität der gesetzten selbstgesteuerten Maßnahmen (Götz, 2014, S. 23). Deci und Ryan (1993, S. 226) folgend kann zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation differenziert werden. Die intrinsische Motivation kennzeichnet sich durch das Fehlen von äußeren Einflüssen und Anordnungen aus, weshalb von selbstintentionalen Aktivitäten gesprochen wird. Dies setzt jedoch äußere Rahmenbedingungen voraus, die ein autonomes Agieren ermöglichen. Die extrinsische Motivation wird auf vier Ebenen aufgeschlüsselt, wobei die Selbstregulierung im motivationalen Bereich dann gegeben ist, wenn eine Identifikation mit den Lernerfordernissen erfolgt bzw. eine Integration in das individuelle Wertesysteme eingetreten ist (Dresel & Lämmle, 2017, S. 89).

Geeignete Strategien sind essentieller Bestandteil selbstregulierter Lernprozesse (Konrad, 2014, S. 42). Zentral sind unter anderem Enkodierstrategien, um neue Erkenntnisse dauerhaft zu sichern, Wiederholungsstrategien, die ein Vergessen bereits erlernter Inhalte verhindern, Abrufstrategien, zur Unterstützung des gezielten Aufrufes von Wissensbeständen sowie Planungsstrategien, um die anvisierten Lernziele zu steuern. Weiters dienen Regulationsstrategien dazu den Lernprozess zu kontrollieren und zu begleiten, um gegebenenfalls auf eine andere Lernstrategie zu wechseln. Schließlich werden durch Bewertungsstrategien die Lernergebnisse mit der eigentlichen Zielsetzung in Relation gesetzt (Traub, 2011, S. 96 f.).

Die Reflexivität über den eigenen Lernprozess fördert die Bewusstheit über Schwächen und Stärken des individuellen Lernens (Siebert, 2010, S. 18), weshalb mittels dieser einzelnen

Feedbacks Auswirkungen auf den Lernprozess erkannt und bewertet werden können (Konrad & Traub, 1999, S. 13; Merziger, 2007, S. 68).

Kooperatives Lernen ist eine zentrale Determinante der Selbstregulation des Lernprozesses, bei dem die wechselseitige Unterstützung, der Gedankenaustausch und die gegenseitige Rücksichtnahme gefördert wird. Den Lernenden werden dadurch Handlungsfreiräume im Lernprozess eingeräumt, wobei die Lehrperson für die Organisation geeigneter Rahmenbedingungen zuständig ist, welche die Selbstbestimmung der Schüler\*innen stärken (Traub, 2000, S. 77). In einer Untersuchung des American Institutes for Research (AIR) (2005, S. 37 f.) stellte sich heraus, dass die partizipierenden Schüler\*innen eines fünftägigen Outdoorprogrammes eine deutlich höhere Kooperations- und Konfliktlösungskompetenz aufwiesen als die nichtteilnehmenden Kinder.

Traub (2011, S. 108) stellt eine Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung selbstregulierten Lernens der involvierten Personen und dem theoretischen Anspruch an den Projektunterricht fest. Einzig Übereinstimmung tangiert den motivationalen und kooperativen Bereich. Einschätzungen der Lehrenden und Lernenden zufolge führt die Durchführung eines Projektunterrichts zu einer höheren Motivation als der konventionelle Unterricht. In der Literatur wird der Bereich der Selbstregulation als zentraler Bestandteil des Projektunterrichts wahrgenommen, wohin gegen die am Projekt Beteiligten keine Realisierung dieses Prinzips gewahren (2011, S. 109).

#### **5.4.2.3 Reflexivität als essentieller Bestandteil außerschulischer Bewegungsangebote**

„Reflexion findet immer statt“ (Rutkowski, 2010, S. 42). Durch initiierte Reflexionsprozesse werden die gesammelten Erfahrungen in den Alltag transferiert (Schörghuber & Pflingstner, 2007, S. 199). Der Ursprung des Reflexionsbestrebens des Menschen liegt in der Suche nach dem Sinn des unmittelbar Erlebten (Gilsdorf, 2018, S. 39), wodurch es zur ständigen Bildung von Hypothesen kommt, die in Hinblick auf neue Ereignisse neu geprüft und weiterentwickelt werden (Hovelynck, 2000, S. 8). Durch gezielte Reflexionen wird der Lernprozess gefördert und aus konstruktivistischer Perspektive unterstützt der gemeinschaftliche Austausch und Diskurs das Lernen (Baar & Schönknecht, 2018, S. 45).

Reflektieren bedeutet die gesammelten Erkenntnisse ins Bewusstsein zurückzuholen und das Erlebte retrospektiv zu betrachten (Eisinger, 2016, S. 105). Damit die Nachhaltigkeit des Lernprozesses gegeben ist, müssen die Schüler\*innen die Möglichkeit erhalten, ihre

gesammelten Erkenntnisse zu reflektieren (Baar & Schönknecht, 2018, S. 93). Um zielgerichtete Lernerfahrungen zu erreichen, benötigt es eine Verbindung zwischen Aktion und Reflexion (Uzelmaier, 2005, S. 16). Reflexion ist das Nachdenken über Gefühle, Handlungen und Gedanken mit dem Bestreben des Bewusstmachens der eigenen Person. Nachdenken umfasst dabei auch das Vorausdenken: Welches Verhalten bedarf es, um eine bestimmte Herausforderung zu lösen? Demnach erfolgt beim Reflexionsprozess ein rückwärtsgewandter Blick, um nach vorne blicken zu können. Damit Erlebnisse in Erfahrungen resultieren, bedarf es einer reflexiven Handlungsform (Friebe, 2018, S. 45). Jörg Friebe (2012, S. 33) hält fest: „Erfahrung = Erlebnis + Reflexion“. Reflexion ist als Schlüsselkompetenz zu sehen für eine erfolgreiche Bewältigung der Herausforderungen des komplexen Alltags (Friebe, 2018, S. 45).

Beim erlebnispädagogischen Prozess handelt es sich um ein kontinuierliches Wechselspiel zwischen Erleben und Reflexion (Gilsdorf, 2018, S. 38), wobei Knapp (1992, S. 17) diesen facettenreichen Vorgang wie folgt beschreibt: „In reflection, the learner is either becoming aware, transforming, analysing, recapturing, reliving, exploring, or linking the parts of an experience“ (Knapp, 1992, S. 17). Reflexion ist ein immer wiederkehrendes Phänomen, das den Erfahrungsprozess begleitet. Durch die Rekapitulation von Ereignissen, den Ausdruck von Gefühlen oder das Einschätzen von Handlungen erfolgt eine spontane Reflexion von Erfahrungen (Gilsdorf, 2018, S. 38). Ein geeignetes Mittel, um einen Reflexionsprozess anzustoßen, sind gezielte Fragen, die sich auf die Wahrnehmung der Teilnehmenden beziehen. Denn es hat sich offenbart, dass die Wirklichkeit immer eine subjektive ist (2018, S. 40). Es gilt unbedingt zu vermeiden, dass das Reflektieren einem Zwang ausgesetzt ist. Diese Reflexionen müssen nicht zwingend verbaler Natur sein, sondern können auch an Gestik und Mimik erkenntlich werden (2018, S. 38). In Schörghuber und Pfingstner (2007, S. 202) wird ausgeführt, dass unter Reflexion nicht unbedingt eine ausführliche Verbalisierung der Erlebnisse zu verstehen ist, sondern dass wirksame Methoden zum Einsatz kommen, die zu keiner Verkürzung der Bewegungszeit führen. Die Initiierung reflexiver Prozesse kann auch durch nonverbale Ausdrucksformen ermöglicht werden. Durch kreative Medien, wie unter anderem dem Schreiben von Postkarten, dem Erstellen von Zeichnungen, dem Schreiben eines Tagebuches oder pantomimischen Darbietungen, können Erlebnisse thematisiert werden. Bis zu einem bestimmten Grad bietet sich die Ritualisierung von Reflexionen an, um eine Etablierung einer Kultur des Nachdenkens zu ermöglichen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass eine unzureichende methodische Vielfalt

zu einer Ermüdung führt und daher ein variabler Einsatz differenter, kreativer Methoden essentiell ist (Gilsdorf, 2018, S. 41 f.).

Die Reflexion über das eigene Gefühlsleben und Handeln vor allem in Gruppensituationen ist für viele Menschen eine äußerst ungewohnte Situation, wobei gleichzeitig viele die Sehnsucht nach Wertschätzung und Verständnis verspüren. Durch eine Variation der Reflexionsformen kommt es zu einer Änderung des organisatorischen Rahmens, wodurch sich für die Teilnehmenden neue, reflexive Handlungsmöglichkeiten eröffnen (Friebe, 2018, S. 47). Die Rolle der Lehrenden ist die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen, um eine Reflexion in einem vertrauensvollen und sicheren Umfeld zu ermöglichen (Eisinger, 2016, S. 110). Dabei ist eine umfassende Selbstreflexion des Unterrichtenden unerlässlich, um zu eruieren, wie die eigene Persönlichkeit den Reflexionsprozess beeinflusst (Friebe, 2010, S. 40). Weiters bedarf es einer adäquaten Kontextualisierung von Reflexion, wobei eine Thematisierung in Bezug auf die gesetzten Lernziele als sinnvolle Möglichkeit erachtet wird (Gilsdorf, 2018, S. 40). Dabei ist es vorteilhaft, die unmittelbaren Erlebnisse der Teilnehmer\*innen in den Mittelpunkt zu stellen und nicht auf die vorgefertigten Bedeutungen der Lehrperson zurückzugreifen (Hovelynck, 2000, S. 12).

Demnach stellt sich die Frage, wie ein erfolgreicher Reflexionsprozess pädagogisch sinnvoll angeleitet wird. Zunächst bedarf es einer gemeinsamen Erarbeitung eines Handlungsziels. Die Teilnehmenden müssen festlegen, welcher gemeinsame Zweck verfolgt wird. In weiterer Folge werden die Reflexionsfragen an diesem konkreten Ziel ausgerichtet. Dabei ist eine authentische und einfühlsame Teilhabe des Lehrenden an den Ängsten und Freuden erforderlich. Die gestellten Fragen führen vom äußeren Handeln zum inneren Fühlen. Durch eine vertrauensvolle und angenehme Umgebung kann einladende Atmosphäre geschaffen werden, die zum Reflektieren anregt. Kreative und abwechslungsreiche Methoden bilden das Mittel zum Erfolg (Friebe, 2018, S. 46). Eine Reflexion läuft auf mehreren Ebenen ab, wobei zunächst Ereignisse rückwirkend durch zielorientierte Reflexionsfragen beschrieben werden und die Teilnehmenden ihre Beobachtungen in der Gruppe teilen. Auf der zweiten Ebene erfolgt die Interpretation der wahrgenommenen Ereignisse, bei der Beurteilungen getätigt und Hypothesen aufgestellt werden. Im dritten Abschnitt erfolgt eine Bezugnahme auf das soziale Lernen, im vierten Schritt wird dazu persönlich Stellung bezogen und eigene Standpunkte und Gefühle artikuliert (Eisinger, 2016, S. 105). In Senninger (2000, S. 90) wird diesbezüglich festgehalten: „Die Bewertung verhindert, dass Erlebnisse bloß konsumiert und unkritisch übernommen werden. Sie spiegelt den eigenen Werthorizont

wider, vor dem das Individuum handelt und entscheidet.“ Die letzte Phase stellt die Transferebene dar, bei der ein Konnex mit den Alltagsrealitäten hergestellt wird. Die Verknüpfung der Erfahrungen mit der Lebenswelt der Teilnehmenden führt zu einem nachhaltigen und längerfristigen Lernerfolg (Eisinger, 2016, S. 110). Der Transfer dieser Wissensbestände wird weiters durch klare Zielvereinbarungen auf die Schule forciert (Schörghuber & Pfingstner, 2007, S. 202).

Es ist erforderlich, dass Reflexionsrunden in kleinen Schritten erfolgen und zunehmend an Tiefe gewinnen. Eine Differenzierung in vier Besprechungsebenen hat sich als sinnvoll herausgestellt. Zunächst wird in aufsteigender Reihenfolge nach dem konkreten Handeln gefragt, den damit verbundenen Gedanken, nach dem inneren Gefühlsleben sowie nach dem Selbstbild. Eine zeitliche Strukturierung des Reflexionsprozesses hat sich als fruchtbar erwiesen: Zunächst erfolgt eine Bezugnahme auf die rückblickende Ebene des Erlebten, dann auf die Einblick nehmende Ebene in das Gefühlsleben und schließlich ein Blick auf das zukünftige Handeln (Friebe, 2018, S. 47). Eine strikte Trennung der Handlungs- und Reflexionsphase ist nicht zwingend notwendig (Gilsdorf, 2004, S. 110), sondern es besteht die Option bei Bedarf eine Reflexionsrunde in die laufende Aktion zu integrieren (Rutkowski, 2010, S. 39). Jedoch ist die zeitliche Nähe zum Erlebten für den Reflexionsprozess zentral, da die Erlebnisse noch präsenter sind (Rutkowski, 2010, S. 105).

Die Bereiche Reflexivität und Bewusstheit über den Lernprozess werden in der Literatur als zentraler Bestandteile des Projektunterrichts erachtet. Eine Untersuchung hat gezeigt, dass sowohl Lehrende als auch Lernende die Reflexivität des Lernprozesses nicht wahrnehmen und keine Realisierung im Zuge eines projektorientierten Unterrichtens feststellen (Traub, 2011, S. 109).

#### **5.4.2.4 Wirkung mehrtägiger, außerschulischer Bewegungsangebote auf das Selbstkonzept**

Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung wohnt jeder pädagogischen Praxis inne, wobei sich die Erlebnispädagogik insofern davon abgrenzt, da die Aktivierung durch ernsthafte Herausforderungen erfolgt. Im Blickwinkel steht dabei vor allem, dass die Form der Aufgabenbewältigung nach eigenem Ermessen erfolgt. So können unter anderem der Schwierigkeitsgrad und die zeitliche Dauer selbst gewählt werden. Dabei besteht die Notwendigkeit, sich mit der eigenen Leistungsfähigkeit auseinanderzusetzen und Informationen zur bevorstehenden Aufgabe zu sammeln. Erst durch die Möglichkeit des

Scheiterns etabliert sich ein Ernstcharakter der Situation. Bildungschancen eröffnen sich sowohl bei Erfolg als auch bei Misserfolg, wobei bei letzterem die Option der kritischen Selbstvergewisserung sowie Verbesserung besteht (Wahl, 2018b, S. 28).

Zentrales Handlungsziel erlebnispädagogischer Maßnahmen ist die Förderung der Persönlichkeit und der sozialen Kompetenzen. Einen zentralen Stellenwert der Persönlichkeitsentwicklung nimmt das Selbstkonzept ein. Durch den engen Konnex mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen erfüllt seine Förderung auch dann eine wesentliche Rolle, wenn de facto andere Ziele vordergründig sind. Unter anderem kann Teambuilding effektiver und nachhaltiger erfolgen, wenn zeitgleich eine Veränderung des Selbstkonzepts erfolgt. Die unterschiedlichen Ausprägungen des individuellen Selbstkonzepts erklären auch die differenten Verhaltensweisen der Teilnehmenden. Das Selbstkonzept umschreibt jenes Bild, das eine Person von sich selbst wahrnimmt und ist Resultat eines lebenslangen Entwicklungsprozesses. Als Ideal ist eine realistische und optimistische Betrachtung der eigenen Person heranzuziehen, um eine bestmögliche Arbeitsleistung zu erzielen (Rheinberg, 2004, S. 104). Erstrebenswert sind demnach positive Selbstzuschreibungen sowie ein realistischer Blick auf die individuellen Potenziale. Durch erlebnispädagogische Initiativen kann das Selbstkonzept positiv beeinflusst werden, da die Teilnehmenden unmittelbare Rückmeldungen auf ihre Entscheidungen erhalten und diese einer tiefgreifenden Reflexion unterzogen werden (Eberle & Fengler, 2018, S. 322 f.).

Erlebnispädagogische Maßnahmen werden in der Regel in einer Gruppe gesetzt, innerhalb dieser subjektive Erlebnisse thematisiert und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede erfahrbar gemacht werden. Selbstwirksamkeitserfahrungen erfolgen demnach im Rahmen gruppenpädagogischer Lernarrangements. Die kooperative Bewältigung eines gemeinsamen Projektes bedarf teambezogener Kommunikationsfähigkeiten, wie Kompromisse zu schließen, zuhören können und die eigene Meinung zu vertreten. Die individuelle Verarbeitung des Erlebten ist eng an die kollektive Interpretation der Ereignisse gekoppelt, wobei die zusätzliche körperliche Belastung sowie die vielfältigen Sinneseindrücke die Teilnehmer\*innen in emotionale Ausnahmesituationen transponieren können. Planmäßige Reflexionsphasen ermöglichen solche emotionalen Eindrücke darzustellen und zu thematisieren (Wahl, 2018b, S. 30).

Dank der außergewöhnlichen Settings eröffnen erlebnispädagogische Maßnahmen vielfältige Möglichkeiten die eigenen Kognitionen zu überprüfen, um in weiterer Folge das Selbstkonzept zu modifizieren (Eberle & Fengler, 2018, S. 325 f.). Die Erlebnispädagogik

forciert die Persönlichkeitsbildung im Rahmen des Konstrukts der Selbstwirksamkeit. Dabei kommt es zur Zuschreibung des Erfolges auf Grundlage des eigenen Vermögens und der inneren Überzeugung auf Basis eigener Kompetenzen eine Anforderung zu bewältigen (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Schwarzer (1995, S. 28) konstatiert: „Nur wenn man an die grundsätzliche Machbarkeit einer Handlung glaubt und darüber hinaus die eigenen Handlungsressourcen für ausreichend hält, lohnt es sich, ein schwieriges Ziel in Angriff zu nehmen und viel Energie darauf zu verwenden“.

Unter günstigen Umständen führt die gesetzte Handlung zum Erfolg, der in einer selbst verstärkenden Spirale (vgl. Abb. 7) resultiert. Um überhaupt eine Handlung zu initiieren, ist eine positive Einstellung in Relation zu den eigenen Fähigkeiten erforderlich. Die Zuschreibung des Erfolges auf die persönliche Leistung mündet im Erleben von Selbstwirksamkeit (Wahl, 2018b, S. 29).

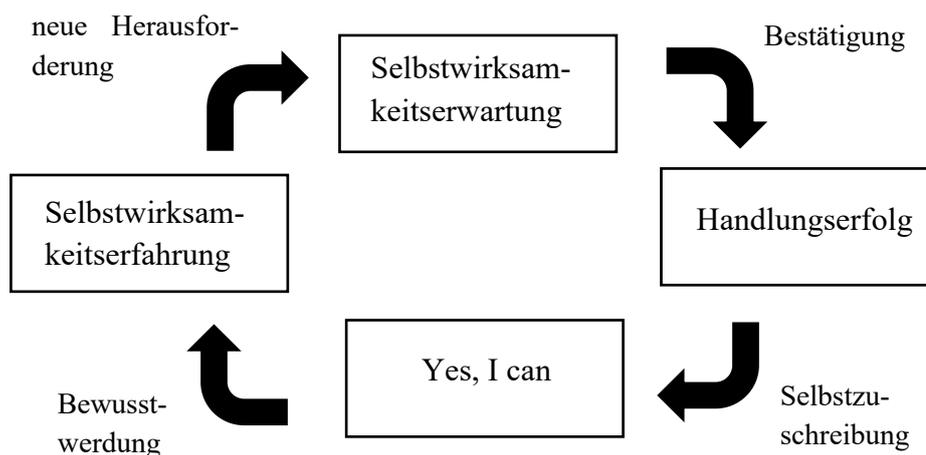


Abb. 7: Zirkel der Selbstwirksamkeit (Wahl, 2018b, S. 29)

Bei den erlebnispädagogischen Lernprozessen handelt es sich weniger um den Erwerb kognitiver Wissensbestände, sondern die Erlebnispädagogik zielt vorrangig auf die soziale und personale Dimension von Bildung ab. Dabei wird nicht das Anliegen verfolgt, eine Alternative sondern eine Ergänzung zum schulischen Lernen anzubieten. Die Anregung eines selbstbestimmten Lernprozesses steht dabei im Vordergrund. Dies erfordert vor allem ein Ablegen des asymmetrischen Machtverhältnisses zwischen Lehrpersonen und Lernenden, hinzu einem partnerschaftlich-kooperativen Verhältnis. Durch die Überwindung des rollenförmigen Verhaltens, das Offenbaren der ganzen Person und die Fähigkeit sich auf Beziehung einzulassen, wird das Vertrauen und die Nähe zwischen den Akteur\*innen gestärkt (Wahl, 2018b, S. 29).

Selbstwirksamkeitserwartungen bilden einen zentralen Bestandteil des Selbstkonzepts, wobei es sich diesbezüglich um Kognitionen handelt, inwieweit sich eine Person in der Lage sieht, die Umwelt aktiv zu beeinflussen (Markus, Eberle & Fengler, 2018, S. 333). Eine positive Selbstwirksamkeitserwartung begünstigt die Motivation herausfordernde Aufgaben zu absolvieren und dabei notwendige Ressourcen zu mobilisieren. Dagegen führen negative Selbstwirksamkeitserwartungen zu Antriebslosigkeit und vorzeitiger Resignation (Jerusalem, 2002, S. 8).

In Frommann (2014, S. 1 f.) werden in einem kurzen Beitrag Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Faszination Winter durch kleine Spiele den Schüler\*innen nähergebracht und insbesondere die individuelle Wahrnehmung geschult werden kann. Ebenso bestätigt eine durchgeführte Studie, bei der fünf Tage lang kooperative und natursportliche Erlebnisse mit Schüler\*innen der Sekundarstufe 1 arrangiert wurden, dass positive Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeit, die soziale Erholung sowie das eigene Belastungserleben festgestellt werden können (Kümmel, Hampel & Meier, 2008, S. 566). Eine Studie des American Institute for Research (2005, S. 37 f.) hat ebenso eine Stärkung des Selbstwertgefühls durch mehrtägige Outdoorprogramme nachgewiesen. Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen Bereichen legen nahe, dass der Aufenthalt in der Natur zu einer Verbesserung der Stimmung und des Selbstwertgefühls führen. Weiters bieten natürliche Umgebungen auch positive Ablenkungen vom täglichen Stress und rufen Interesse, Wohlbehagen und Ruhe hervor, wodurch Stresssymptome reduziert werden. Studien berichten über die Reduktion von Stressfaktoren wie Blutdruck, Herzfrequenz und Stresshormonen nach dem Aufenthalt in der Natur (Rogerson, Kelly, Coetzee, Barton, & Pretty, 2019, S. 243).

## **5.5 Die Relevanz von Emotionen im methodisch-didaktischen Konzept mehrtägiger, sportbezogener Schulveranstaltungen**

Emotionen wie Ärger, Scham oder Freude sind ständiger Begleiter im Alltag und beeinflussen die Wahrnehmung sowie das Handeln (Oaksford, Morris, Grainger & Williams, 1996, S. 489; Mitchell & Philipps, 2007, S. 627). Im Rahmen der Erlebnispädagogik wird vor allem der Umgang mit Ängsten beim Austritt aus der individuellen Komfortzone (Markus, Jacob & Eberle, 2018, S. 33) thematisiert, aber auch das in Csikszentmihalyi (2010, S. 66) angeführte Flowerlebnis, das vollkommene Aufgehen in der Tätigkeit aufgegriffen.

Dabei kann zwischen State- und Trait-Emotionen differenziert werden. States umschreiben aktuelle Emotionen, die temporäre Wirkung entfalten und sich auf spezifische Situationen beziehen. Im Gegensatz dazu handelt es sich bei Traits, um habituelle Emotionen, die das generelle Wohlbefinden einer Person charakterisieren. Weiters können interpersonelle Unterschiede im emotionalen Erleben auftreten, wodurch erlebnispädagogische Aufgaben differente Wirkungen bei den Teilnehmer\*innen hervorrufen können (Markus, Jacob & Eberle, 2018, S. 34). Dies führt zu dem Schluss, dass Personen in denselben pädagogischen Konstellationen ganz differente Emotionen erleben (Götz, Frenzel, Pekrun, Hall & Lüdtke, 2007, S. 728).

Das Erleben von Emotionen hat einen maßgeblichen Einfluss auf den Lernprozess (Pekrun, 2006, S. 337), da insbesondere ein negativer, emotionaler Zustand von der Lernaktivierung ablenkt. Im Gegensatz dazu bündeln positive Emotionen die Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand, wodurch die intrinsische Motivation befördert und somit die Leistung begünstigt wird (Frenzel, Götz, & Pekrun, 2009, S. 225). Diesbezüglich ist eine Autonomiegewährung bei der Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung zentral, da die Teilnehmenden nach eigenem Ermessen an einem Lernsetting partizipieren können und somit eine Steuerung des individuellen, emotionalen Erlebens ermöglicht wird (Markus, Jacob & Eberle, 2018, S. 36). Im Bildungsstandard für Bewegung und Sport erfolgt auf der Ebene der Selbstkompetenz eine Forcierung der bewussten Wahrnehmung des emotionalen Erlebens sowie der Reflexion und Einschätzung deren Wirkung. Die Wintersportwoche eignet sich insbesondere, Emotionen wahrzunehmen und zu regulieren (BMUKK, 2014, S. 21 f.). Im Gegensatz zur Sekundarstufe I werden in der Sekundarstufe II auch die Auswirkungen fremder Emotionen auf das Sozialgefüge thematisiert (BMUKK, 2014, S. 39).

## **5.6 Mehrtägige, außerschulische Schulveranstaltungen im Spannungsfeld Wagnis und Sicherheit**

Der Aufbruch in eine fremde Umgebung wird mit einem gewissen Risiko assoziiert, wodurch eine Rückbesinnung auf die inneren Kernkompetenzen vollzogen wird. Damit einher geht ein Prozess des Differenzierens, Abwägens und Bilanzierens, der auch als Lernen bezeichnet wird (Lange & Sinning, 2012, S. 152 f.). Im Zentrum jeder pädagogischen Entscheidung steht das Individuum und seine Bedürfnisse (Uzelmaier, 2005, S. 18). Dabei dürfen diese nicht dem Gruppenzwang hingegeben werden, sondern es obliegt dem

Einzelnen, welcher Grad der persönlichen Herausforderung angenommen wird (Eisinger, 2016, S. 21). Wird dem Teilnehmenden die Entscheidungsfähigkeit entzogen, so geht die Verantwortung an den Entscheidungsträger über, wodurch der Lernprozess verloren geht (Uzelmaier, 2005, S. 17). Es erfordert viel Feingefühl als Lehrperson den Lernenden an der Schwelle zur Grenzerfahrung zu unterstützen, ohne dabei das autonome Handeln zu untergraben (Eisinger, 2016, S. 21). Eine Schulklasse stellt im Lernprozess anfänglich ein autonomes System dar, bei der Zielsetzungen, Motivation und vorhandenen Ressourcen größtenteils selbstgesteuert sind. Auch das Lehrer\*innenteam bildet ein eigenes autonomes System mit angenommenen Aufträgen, selbstgesteuerten Zielen und Motivationen. Beide Systeme positionieren sich in einer bestimmten Wechselbeziehung zueinander. Dem Schulbereich liegt eine hierarchische Ordnung zugrunde, die durch die Potenzialität einer Beurteilung determiniert wird. Jedoch besteht auch die Option im Voraus zu vereinbaren, in welchem Verhältnis sich die beiden Systeme bedingen. Im pädagogischen Sinn handelt es sich bei einer Intervention um einen bewussten und gezielten Eingriff in das autonome Gefüge der Lernenden durch die Lehrperson. Dabei wird der Versuch angestrebt, eine bestimmte Wirkung zu erreichen, die den Lernprozess beschleunigt, stoppt oder in eine andere Richtung lenkt (Huber, 2018, S. 23). Die Notwendigkeit einer Intervention ist vor allem dann obligatorisch, wenn die Sicherheit der Teilnehmer\*innen gefährdet ist. Pädagog\*innen haben durch ihre Expertise die Verpflichtung, den gesamten Lernprozess zu stoppen (BJR, 2015, S. 35 f.). Vor allem in der freien Natur können sich viele gefährliche Situationen offenbaren. Ebenso bedarf es einer Intervention, wenn die psychische Verfassung des Lernenden negativ beeinträchtigt wird. Dabei gilt es die individuelle psychische Verfasstheit der Teilnehmer\*innen zu berücksichtigen. Denn für den einen Teil der Gruppe kann das erlebnispädagogische Setting eine tiefgreifende Chance offerieren, die eigenen Kompetenzen zu erweitern, für einen anderen Teil könnten daraus traumatische Erfahrungen entstehen. Die Anleitenden müssen dabei einen Balanceakt vollziehen und gegebenenfalls zum richtigen Zeitpunkt intervenieren (Huber, 2018, S. 23 f.).

Der Wintersport ermöglicht einerseits außergewöhnliche Erfahrungen und Erlebnisse, andererseits besteht in diesem Zusammenhang ein erhöhtes Gefahrenpotenzial (Brandl-Bredenbeck, 2014, S. 290). Neumann (1999a, S. 128 ff.) versteht unter einem Erlebnis das, was eine Person bewusst oder unbewusst wahrnimmt, wodurch eine Synchronizität zwischen Erlebnissen und menschlichem Tun besteht (Schweihofen, 2003, S. 142). Einmal oben mit den Schüler\*innen auf der Bergstation angekommen, ist es deutlich zu spät, sich

mit dem Thema Sicherheit und Ausrüstung auseinanderzusetzen. Verantwortungsbewusste Lehrpersonen treffen bereits im Vorfeld geeignete Maßnahmen, um für das Wohlbefinden der Kinder zu sorgen (Senner, 2014, S. 291). Nach Goddemeier und Krombholz (2016, S. 262) ist jedoch der Schneesport statistisch nicht risikoreicher als die Sportarten Volleyball oder Fußball (Krombholz & Bartz, 2010, S. 22). Für die sichere Ausübung von Wintersportarten stellt die korrekte Einstellung der Sportgeräte eine absolute Notwendigkeit dar. Eine Sicherheitsüberprüfung der Leih- und Privatgeräte beim Sportfachhändler stellt eine obligatorische Voraussetzung dar, um die Weichen für ein positives Sporterlebnis zu stellen (Senner, 2014, S. 297).

Nach Schweihofen (2003, S. 141) bieten bestimmte Sportarten größere Potenziale an, wagnisorientiertes Handeln zu erfahren, als andere. Dieser Umstand erscheint auf den ersten Blick trivial, jedoch hat dies zur Folge, dass sich das Erleben von Wagnissen nicht automatisch einstellt. Neumann (1999b, S. 168) definiert Wagnis als eine subjektive Kategorie, die mit dem Agieren in Situationen, die persönlich als gefährlich wahrgenommen werden, einhergeht. Die Lösung der situativen Herausforderung ist durch eine gewisse Spannung und Unsicherheit geprägt, die durch das Vertrauen auf die individuellen Kompetenzen bewältigt wird. Jedoch müssen diese Kennzahlen einer Situation von den Teilnehmenden nicht unbedingt erlebt werden, da eine potenzielle Gefahr nicht immer als solche gleich wahrgenommen wird. Naturerlebnisse können möglicherweise so eindrucksvoll sein, dass ein bewusstes Erleben nicht möglich ist (Schweihofen, 2003, S. 142).

Die Aufgabe der Lehrperson ist es, Wagnisaspekte durch eine geeignete methodisch-didaktische Rahmung bewusst erleben zu lassen. Mittels Reflexionsprozessen können rückwirkend Erlebnismomente ins Bewusstsein treten und der Situation zugeordnet werden (Schweihofen, 2003, S. 144). Die Grenzen des pädagogischen Handlungsspielraumes ergeben sich daraus, wenn die Situation oder die neue Umgebung an sich für die Teilnehmenden als belastend wahrgenommen wird (Streicher, 2018, S. 192).

Anhand eines Beispiels könnte die Lehrperson die Gruppe sicher über einen steileren Pistenabschnitt führen und unten am Hang angekommen, die Schüler\*innen dazu auffordern, sich noch einmal umzudrehen, um die gemeisterte Strecke zu begutachten. So können im Nachhinein den Teilnehmenden Gefahrenmomente bewusst werden, die während der Handlung nicht augenscheinlich waren. Dabei kommt es zur postaktionalen Wahrnehmung der Wagnisaspekte. Jedoch kann eine Aktivierung auch präaktional erfolgen,

wobei es sich als hilfreich herausstellt, wenn auf Vorerfahrungen zurückgegriffen werden kann. Auf das vorherige Beispiel zurückgegriffen werden bei der zweimaligen Befahrung des steilen Pistenstückes andere Assoziationen erfolgen wie beim ersten Mal. Die Schüler\*innen werden die Steilheit des Abschnittes als Herausforderung ansehen, da auf diesen Aspekt bewusst gelenkt wurde (Schweihofen, 2003, S. 144 f.). Schweihofen folgt dabei den drei Phasen der Handlungsmotivation von Heckhausen (1989, S. 203 ff.), der zwischen präaktionalen, aktionalen sowie postaktionalen Abschnitten differenziert.

Ein zentrales Anliegen der Pädagogik ist das Hinführen der Lernenden zur Selbstständigkeit. Durch gezielte Impulse soll die individuelle Entwicklung hin zu einer verantwortungsvollen und eigenständigen Lebensgestaltung führen (Einwanger, 2018, S. 347). Erlebnispädagogische Lernsituationen führen die Teilnehmenden bewusst an ihre persönlichen Grenzen und fördern somit eine positive Auseinandersetzung (Uzelmaier, 2005, S. 16), wobei die Personen dabei selbständig ihre individuellen Grenzen setzen können (Eisinger, 2016, S. 18). Grenzerfahrungen lösen bei den Schüler\*innen auf kognitiver, emotionaler und physiologischer Ebene innere Konflikte aus, da nicht mehr auf gewohnte Verhaltensmuster zurückgegriffen werden kann (Paffrath, 2013, S. 59). Diese Grenzerfahrungen eröffnen die Option zur Veränderung durch Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse. Dabei ist Scheitern als willkommene Lernchance zu klassifizieren (Senninger, 2000, S. 19). Doch Lernen kann auch auf sicherem Terrain initiiert werden (Zielke, 2010, S. 17). Eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erfordert die Kompetenz, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen und stellt eine weitreichende Qualifikation in der heutigen Arbeitswelt dar (Einwanger, 2018, S. 347). Um einen Erwerb einer möglichst großen Bandbreite an Reaktions-, Kompensations- und Aktionsmöglichkeiten zu ermöglichen, bedarf es der Notwendigkeit Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen (Koller, 2012, S. 26 f.).

Die in der Erlebnispädagogik offerierten riskanten Lernchancen eröffnen die Möglichkeit der Verantwortungsübernahme. Jedoch stellt sich die Frage, wo in unserer Gesellschaft diese Chance noch besteht. Ausführliche Sicherheitsmanuale in sämtlichen pädagogischen Handlungsfeldern führen zu einer großen Verunsicherung der Lehrenden risikoreiche Aktivitäten anzubieten. Die Angst vor rechtlichen Folgen ist mittlerweile größer als die Sorge vor dem Unfall. Gerichtliche Schuldsprüche, weil ein Kind vom Baum gefallen ist und dadurch einen Armbruch erlitten hat, unterstreichen dieses Bild. Jedoch lassen sich aus einem pädagogischen Blickwinkel auch positive Urteile vorfinden, wie die Abweisung einer

Klage, bei dem das schmerzlichen Leiden einer Sprunggelenksverstauchung dem sozialen Schaden einer Nichtteilnahme an einer Bachüberquerung nachgereicht wurde (Einwanger, 2018, S. 348).

In Espenschied (2014, S. 1 ff.) wird anhand des Ollie-Sprungs im Snowboarden demonstriert, wie mit einfachen Hilfsmitteln die pädagogische Perspektive des Wagens verwirklicht werden kann und gleichzeitig das Risikopotenzial auf ein absolutes Minimum reduziert wird. Enzinger (2008, S. 40) folgend resultiert das Springen, Gleiten und Rutschen im Schnee zu unterschiedlichen Bewegungserlebnissen, wie das schwebende Gleiten über die Piste, dem Rausch der Geschwindigkeit, dem ständigen Kampf um das Gleichgewicht, das Aushalten von Grenzerfahrungen in Situationen des Bewegens, die Kontrolle des Gleichgewichts beim Springen, der damit einhergehende drohende Kontrollverlust während der Flugphase sowie die Zurückeroberung der Kontrolle in der Landung. Daraus resultieren neue Wagnissituationen, die teilweise implizit sind (Goddemeier & Krombholz, 2016, S. 262).

## **5.7 Erleben als zentrale Konstante mehrtägiger, sportbezogener Schulveranstaltungen**

Der Schulunterricht weist im Normalfall eine bestimmte zeitliche Ordnung auf, wobei eine Einteilung des Sportunterrichts in 45 Minuten Einheiten erfolgt und zwei- bis dreimal die Woche stattfindet (Scherler, 2000, S. 53). Dies wirkt sich besonders auf den Vermittlungsprozess aus, der sich den zeitlichen Strukturen anpassen muss. Jede Einzel- und Doppelstunde stellt im Grunde eine geschlossene Einheit dar, was in weiterer Folge bedeutet, dass am Ende bestimmte Lernziele erreicht werden sollen. Weiters ist der Sportunterricht von vielen organisatorischen Aspekten geprägt, wie die Umkleidezeit und den Aufbau von Geräten, die in den kognitiven Fächern nicht bestehen (Bräutigam, 2003, S. 59). Oftmals findet die nächste Unterrichtsstunde erst einige Tage später statt, wodurch die Anknüpfung an die vorherige Einheit eine Herausforderung darstellt. Der Alltag der Schüler\*innen ist durch ein wöchentliches Routineangebot geprägt, das eine spezifische zeitliche und räumliche Strukturierung aufweist. Die Lehrpersonen bespielen nach ihren eingeschliffenen Methoden und Eigenschaften eine wohlbekannte Bühne, die für die Lernenden vertraut und zu einem hohen Grad vorhersehbar ist. Folglich erfolgt eine Anpassung der Schüler\*innen an diese Strukturen, was in einem täglich rollenkonformen Verhalten resultiert (Erhorn & Schwier, 2018, S. 120). Engagierte Lehrpersonen versuchen

diesen vorgegebenen Rahmen durch einen Wechsel von Handlungsmustern und Methodenvielfalt im Unterricht zu durchbrechen, jedoch sind die Optionen beschränkt. Durch das alltägliche Sitzen im Klassenraum ist eine gewisse Monotonie vorprogrammiert, die durch einen Lernortwechsel durchbrochen werden kann (Au & Gade, 2016, S. 32). Exkursionen eröffnen die Chance aus dem Routinealltag auszubrechen und neue Wege zu beschreiten (Erhorn & Schwier, 2018, S. 120). Dies soll jedoch nicht die zentrale Bedeutung von routinemäßige Lernhandlungen im Unterricht absprechen. In Holz und Zahn (1995, S. 40) wird angeführt, dass Routinen einen maßgeblichen Beitrag zur Strukturierung des Unterrichts leisten. Gerade in Hinblick auf Reflexionsrunden bedarf es an ungewohnten, außerschulischen Lernorten einen verstärkten und regelmäßigen Einsatz von Lernroutinen (Au & Gade, 2016, S. 32). Im Zuge von Exkursionen besteht die Möglichkeit, aus diesen zeitlichen Strukturen und damit verbundenen Herausforderungen auszubrechen. So können Themenschwerpunkte über mehrere Stunden und Tage ununterbrochen bearbeitet werden und die Rhythmisierung kann flexibel an die strukturellen Bedingungen des Themas angepasst werden (Erhorn & Schwier, 2018, S. 120).

Nach Frommann (2014, S. 1) eröffnet die winterliche Landschaft mit all ihren Besonderheiten das Potenzial außergewöhnliche Erlebnisse zu erfahren. Das Gebirge stellt einen sehr abwechslungsreichen Naturraum dar, der vielfältige Anregungen und Möglichkeiten für erlebnispädagogische Aktivitäten anbietet (Streicher, 2018, S. 192). Nach Schörghuber & Pfingstner (2007, S. 194) geht es nicht um die Frage, ob Erlebnisse erziehen, sondern darum, wie diese Erziehungsinhalte pädagogisch genutzt werden können.

Nicht jedes bestimmte Ereignis wird zum Erlebnis, sondern erst wenn eine Divergenz zu den bisherigen Erfahrungen auftritt (Rutkowski, 2010, S. 14). Nach Zielke (2010, S. 17) muss das Erleben bewusst wahrgenommen werden. Durch wiederholte Reflexionsprozesse der Erlebnisse etablieren sich Erfahrungen aus denen möglicherweise Einsichten entstehen (Reinhold, Pollak & Heim, 1999, S. 136). Diese Ausführungen verdeutlichen vor allem, dass sich Erlebnisse nicht einfach steuern lassen (Rutkowski, 2010, S. 16), sondern nur die Rahmenbedingungen geschaffen werden können, wodurch der Erlebnisprozess letztendlich vom Teilnehmenden selbst abhängig ist (Eisinger, 2016, S. 17).

Eine wesentliche Wirkung erlebnispädagogischer Maßnahmen entfaltet sich aus dem alltäglichen Beiprogramm, wie dem gemeinsamen Essen oder dem Sitzen am Lagerfeuer. Diese Zusammenkünfte eröffnen die Möglichkeit, das Erlebte in einem entspannten Umfeld zu reflektieren. Das Spannungsfeld zwischen kreativen Pausen und sportlicher Aktivität lässt

aus funktionalen Bindungen freundschaftliche Beziehungen entstehen, wodurch dem Bedürfnis nachgekommen wird, Geborgenheit und Aufnahme zu erleben (Heckmair & Michl, 2018, S. 221).

## **5.8 Die Beurteilung einer Wintersportwoche**

Im heimlichen Lehrplan der Institution Schule ist statt Gemeinschaft meist noch immer Konkurrenz verankert. Obwohl in fast sämtlichen gesellschaftlichen Lebensbereichen Teamarbeit State of the Art darstellt, wird im schulischen Bereich mittels singulärer Zensuren Druck auf die Lernenden ausgeübt (Heckmair & Michl, 2018, S. 165).

Von Schüler\*innen- und Elternseite kommt des Öfteren die Forderung, dass die Wintersportwoche aufgrund des Ausgleichs zum traditionellen Unterricht und des besonderen Gemeinschaftsgefühls notenfrei sein soll (Espenschied, 2015, S. 322). Aufgrund der gesetzlich verankerten Vorschreibung der Leistungsbewertung plädiert Espenschied (2015, S. 322 f.), die Benotung im Sinne einer prozessbegleitenden fördernden Beurteilung zu generieren. Dabei dient die Beurteilung nicht als Selektionsinstrument, sondern viel mehr als Tool, um Optimierungsvorschläge zur Erreichung der gewünschten Kompetenz zu offerieren. Neben der Diagnose- und Informationsfunktion stellt die Bewertung eine essentielle Grundlage zur Initiierung adäquater Förderungsmaßnahmen dar. Weiters zeichnet sich eine fördernde Beurteilung durch regelmäßige Reflexionsphasen, individualisierte Beratung und transparente Leistungskriterien aus. Dabei soll insbesondere darauf geachtet werden, dass die jeweiligen Einschätzungen nicht demotivierende Wirkung entfalten (Espenschied, 2015, S. 323).

Nach Espenschied (2015, S. 324) ist es dabei notwendig, dass nicht nur die fachlichen Kompetenzen in die Beurteilung einfließen, sondern auch sozial-kommunikative und selbstbestimmt handelnde Aspekte. Mittels systematisch eingesetzten Schüler\*innenmit- und Schüler\*innenselbstbewertungen eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten der Fremd- und Selbstbeobachtung. Die in Buschmann (2009, S. 24) angeführte Befürchtung von sympathiegeleiteten Feedbacks, erhöhtem Zeitaufwand und zunehmenden Niveauverlust, kann durch gezielte Beobachtungen der Lehrperson Abhilfe geschaffen werden (Espenschied, 2015, S. 324 f.). In Espenschied (2015, S. 325) wird weiters ausgeführt, dass durch die effiziente Einbettung der Rückmeldungen in Bus- und Liftfahrten sowie Mittagspausen kein zusätzlicher Zeitaufwand entsteht. Erfolgt eine numerische Beurteilung der Leistung, so bedarf es zusätzlicher Hospitation und distanzierter Beobachtungen der

Lehrperson, um einen Einblick in den Gruppenprozess und den individuellen Teilleistungen zu erlangen. Ferner bedarf es stets einer Berücksichtigung der individuellen Selbsteinschätzung (Espenschied, 2015, S. 325 f.). In diesem Zusammenhang wird in einem Beitrag des Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS) (2009, S. 100) konstatiert, dass für eine förderliche Leistungsbewertung eine achtsame Lernbegleitung, ein wertschätzender Umgang sowie eine klare Trennung zwischen Leistungs- und Lernsituation erforderlich ist. Auch bedarf es eines produktiven Umgangs mit der Heterogenität und einer Berücksichtigung der individuellen Leistungsvoraussetzungen. Diesbezüglich ist jedoch Espenschied (2015, S. 322 f.) zuzustimmen, dass eine Bewertung prozessbegleitend erfolgen muss und eine klare Trennung zwischen Lern- und Leistungssituation (ÖZEPS, 2009, S. 101), vor allem bei der Berücksichtigung von „soft skills“, im Unterrichtsfach Bewegung und Sport nicht unbedingt förderlich ist.

## **6 Empirischer Teil**

Basierend auf vierzehn durchgeführten Expert\*inneninterviews mit Wintersportwochenleiter\*innen wurden zentrale Erkenntnisse zur derzeit gängigen Praxis der Planung, Organisation und Durchführung einer Wintersportwoche gesammelt. Fundierte Überlegungen zur Auswahl der Lehrkräfte führten zu dem Ergebnis, die Anzahl der jeweils durchgeführten Wintersportwochen, die zusätzliche erworbene Qualifikationen, sowie das Jahr des Studienabschlusses zu berücksichtigen. Die Bearbeitung der gesammelten Daten wurde mit dem Programm „ATLAS.ti“ durchgeführt. Aufgrund der gegenwärtigen Situation durch die Covid-19 Pandemie erfolgte die Befragung nach einer ersten telefonischen Kontaktaufnahme über das Chatportal Skype, persönlich an den jeweiligen Schulstandorten oder in einem Ausnahmefall über das Handy. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Transkriptionen beim Autor bzw. bei den Betreuer\*innen dieser Masterarbeit vorliegen, da die gesammelte Datenmenge die Länge dieser Ausarbeitung strapazieren würde.

### **6.1 Untersuchungsdesign**

Für die Datenerhebung wurde das nach Corbin und Strauß (2015, S. 134) angeführte Verfahren des theoretical sampling angewendet. Dies bedeutet, dass noch während der Auswertung weitere Daten erhoben wurden, bis keine neuen Erkenntnisse mehr auftraten. Demnach stand die eingangs erwähnte Anzahl an durchgeführten Interviews am Beginn der Forschung noch nicht fest. In Kelle und Kluge (1999, S. 46) wird in diesem Zusammenhang auch von einer sogenannten Sättigung gesprochen. Das Attribut hierfür stellt die interne Konsistenz sowie die Dichte der entwickelten Theorien und Aussagen aus dem Datenmaterial dar (1999, S. 49).

Die Festlegung der Interviewpartner\*innen erfolgte basierend auf dem persönlichen Umfeld des Forschungsdurchführenden, wobei hierbei auf eine möglichst heterogene Untersuchungsgruppe geachtet wurde sowie einem Rundschreiben des Universitätssportinstitut Wien (USI) mit einem Aufruf zur Partizipation an dieser Studie. Dies stellt zugleich einen Kritikpunkt an der Datenerhebung dar, da keine zufällige Auswahl stattfand und die Interviewpartner\*innen eventuell einen ähnlichen soziokulturellen Hintergrund besitzen, wie der Forschende. Weiters schwankte bei der Durchführung der Befragungen zeitweise das Internet, wodurch das Erfragte beziehungsweise das Gesagte wiederholt werden musste, wodurch der Redefluss beeinträchtigt wurde. Auch konnte festgestellt werden, dass die Gestik und Mimik sowie das Ansetzen zum Sprechen bei der

Befragung über Skype durch den Interviewer nicht in dem Ausmaß zugänglich waren wie bei physisch anwesenden Gesprächspartner\*innen.

## **6.2 Expert\*inneninterviews und Sampling**

Für die Untersuchung des vorliegenden Forschungsfeldes wurden Expert\*inneninterviews durchgeführt, da die Interviewpartner\*innen durch ihre Funktion als Wintersportwochenleiter\*innen ihre Expertise einbringen. In Meuser und Nagel (2005, S. 73) erfüllen jene Personengruppen die Funktion von Expert\*innen, sobald diese Teil des untersuchten Forschungsgegenstandes sind. Ziel ist die Identifikation des Überindividuell-Gemeinsamen (2005, S. 80), um daraus rückschließend ein Gesamtbild über die derzeit praktizierten Wintersportwochen zu erlangen. Bei der Rekrutierung der Interviewpartner\*innen wurde nach der Methode des theoretischen Samplings vorgegangen und als Auswahlkriterium die zumindest einmalige Leitung einer Wintersportwoche herangezogen. Dabei wurde auf eine größtmögliche Heterogenität der Befragten in Hinblick auf die Dienstjahre, das Ausbildungsniveau sowie die Anzahl der geleiteten Wintersportwochen geachtet.

Im Zuge dessen wurden fünf weibliche und neun männliche Wintersportwochenleiter\*innen aus dem Raum Wien und Niederösterreich (mit Ausnahme einer Interviewpartnerin aus dem Bundesland Tirol) befragt, deren durchschnittliche Lehrtätigkeit 14 Jahre beträgt, wobei die Spannweite 31 Dienstjahr einnimmt. Die kürzeste Lehrtätigkeit sind drei Jahre und die längste Lehrtätigkeit 34 Jahre. Das fachliche Ausbildungsniveau divergiert, abgesehen von der universitären Ausbildung, zwischen keinen Zusatzausbildungen im Wintersportbereich und der höchsten Ausbildungsstufe, dem staatliche geprüften Ski- und Snowboardführer. Weiters haben die Interviewpartner\*innen durchschnittlich 16 Wintersportwochen geleitet, wobei die Spannweite 69 Wochen beträgt. Die große Spannweite wird vor allem durch zwei statistische Ausreißer geprägt, die jeweils an 60 bzw. 70 Wintersportwochen als Leiter\*in partizipiert haben. Durch Isolation dieser beiden Ausreißer reduziert sich die Anzahl der geleiteten Wintersportwochen der Stichprobe auf sieben Wochen.

## **6.3 Auswertung**

In dem aufgezeigten Forschungsfeld fanden nach einer eingehender Literaturrecherche auf der Suchmaschine „usearch“ der Universität Wien, „Google Scholar“ und „Research Gate“, noch keine theoretischen oder empirischen Untersuchungen statt, wodurch eine explorative

Strategie im Sinne der Grounded Theory gewählt wurde. Demnach werden basierend auf dem empirischen Material zunächst Codes generiert, die in weiterer Folge Kategorien und Kernkategorien zugeteilt werden (Frei & Reinartz, 2008, S. 196). Dabei wurde insbesondere darauf geachtet, dass die gewonnenen Erkenntnisse durch den theoretischen Teil dieser Masterarbeit affirmiert werden. Anfänglich sind die Interviews nach verbindlich festgelegten Transkriptionsregeln verschriftlicht worden. Diesbezüglich wurde dialektal gefärbtes Deutsch in hochdeutsche Sprache transkribiert. Füllwörter sowie Wortwiederholungen haben nur dann Eingang gefunden, wenn diese zum Leseverständnis beitragen. Um eine gute Lesbarkeit zu garantieren, wurde auf umfassendere Transkriptionsregeln verzichtet. Die vertikale Auswertung der 159 Textseiten erfolgte mit der Software „Atlas.ti“ zur qualitativen computergestützten Datenanalyse. Im Rahmen des ersten Screenings wurden alle relevanten Textpassagen kodiert, die für die Generierung eines Bildes der gegenwärtigen Ausrichtung der Wintersportwoche ausschlaggebend waren. Im Zuge der Auswertung des Datenmaterials wurden insgesamt 548 Codes formuliert und deren Ähnlichkeit analysiert, wodurch in weiterer Folge 30 Kategorien gebildet wurden, die in vier übergeordnete Kernkategorien zugeteilt wurden. Die nachstehenden Unterkapitel orientieren sich an diesen Kategorien.

*Tab. 9: Kernkategorien und Kategorien der Datenauswertung*

<b>Wirtschaftliche, kulturelle und natürliche Einbettung</b>	<b>Organisatorische Inszenierung</b>	<b>Pädagogische Inszenierung</b>	<b>Verbesserungsmöglichkeiten</b>
Erlebnis	Auswahl Begleitlehrer	Ablauf der WISPOWO	Abrechnung der WISPOWO
Kultur	Evaluierung	Alternativprogramm	Ausbildung
Natur	Kommunikation	Beziehungsebene	Finanzierung
Persönliche Verbindung	Nachbereitung	Fachkompetenz	Allgemeine Verbesserungsmöglichkeiten
Wirtschaft	Organisatorische Herausforderungen	Gruppendynamik	
	Partizipation	Nachmittags- und Abendprogramm	

<b>Wirtschaftliche, kulturelle und natürliche Einbettung</b>	<b>Organisatorische Inszenierung</b>	<b>Pädagogische Inszenierung</b>	<b>Verbesserungsmöglichkeiten</b>
	Persönliches Ergehen	Pädagogische Herausforderungen	
	Planung	Reflexion	
	Vereinbarungen	Selbstkompetenz	
	Gesamtkonzept	Sozialkompetenz	
		Sportunterricht	

## **6.4 Ergebnisse und Interpretation: Die Wintersportwoche im Spannungsfeld organisatorischer und pädagogischer Inszenierung**

Die 14 durchgeführten Interviews offerieren ein breites, jedoch sehr einheitliches Bild substantieller Charakteristika der organisatorischen und pädagogischen Inszenierung einer Wintersportwoche sowie der Beweggründe, diese Form der mehrtägigen, sportbezogenen Schulveranstaltungen durchzuführen. Ferner konnten zentrale Verbesserungsmöglichkeiten dieser methodischen Großform des Lernens identifiziert werden.

Im Rahmen der Durchführung der Interviews kristallisierte sich eine hohe Verbundenheit der Interviewpartner\*innen zum Wintersport heraus, die an manchen Stellen durch Aussagen, wie „ich liebe die Berge und das Skifahren oder das Snowboarden“ (Interview 6, Z. 2) bzw. „ich eine extrem begeisterte Wintersportlerin bin“ (Interview 9, Z. 7), auch verbalisiert wurden. Die Affinität zum Wintersport lässt sich auch an zahlreichen Stellen in der Argumentationsweise der Befragten wiedererkennen.

### **6.4.1 Die wirtschaftliche, kulturelle und natürliche Einbettung der Wintersportwoche**

Ein wiederkehrendes Element ist die wirtschaftliche Bedeutung des Skitourismus in Österreich. Interviewpartner\*in 14 führt aus, dass das Alpenland vom Tourismus lebt und daher die Notwendigkeit besteht, dass die inländische Bevölkerung Wintersport betreibt (Interview 14, Z. 2). Vor allem bedarf es einer verstärkten Nutzung der hervorragenden Infrastruktur der Skigebiete (Interview 11, Z. 7). Weiters wird in diesem Zusammenhang die

Problematik angeführt, dass die fehlende Förderung wintersportspezifischer Fertigkeiten im Bildungswesen, zu einem Rückgang des heimischen Publikums dieser Sportart führt (vgl. Interview 1, Z. 50; Interview 2, Z. 13; Interview 6, Z. 11; Interview 11, Z. 7). Interviewpartner\*in 1 führt in diesem Zusammenhang die Ergebnisse einer Studie an, dass Kinder wesentlich von der Sportaffinität der Eltern geprägt werden und daher die Gefahr besteht, in einen Kreislauf zu geraten, bei dem die Erziehungsberechtigten keinen Wintersport mehr praktizieren und somit die Kinder keine Möglichkeit haben, diesen Sport auszuüben. Dies resultiert in der Notwendigkeit im schulischen Bildungsbereich den Wintersport stärker zu fördern, um auch in Zukunft eine Klientel für den österreichischen Skitourismus vorzufinden (Interview 1, Z. 9).

Basierend auf diesen wirtschaftlichen Aspekten wurden auch kulturelle Blickwinkel in die Argumentationslinien einbezogen: „Wintersportartenspezifisch finde ich einfach, dass das Skifahren und Wintersportarten so bisschen ein österreichisches Kulturgut sind.“ (Interview 7, Z. 7) Die Vorstellung, dass der Wintersport ein wesentliches Charakteristikum der österreichischen Kultur einnimmt, wird an zahlreichen Stellen angeführt (vgl. Interview 1, Z. 3; Interview 2, Z. 12; Interview 4, Z. 10; Interview 5, Z. 4; Interview 6, Z. 10; Interview 12, Z. 7; Interview 13, Z. 26). Interviewpartner\*in 7 (Z. 11) spricht dem Wintersport sogar eine identitätsfördernde Wirkung zu. In Interview 11 (Z. 12) und 14 (Z. 35) wird diesbezüglich konstatiert, dass der Wintersport Nationalsport Nummer eins ist und es daher einen wesentlichen Bildungsauftrag darstellt, den Schüler\*innen diese Sportart näher zu bringen. Gerade in den österreichischen Großstädten wie Wien, schwindet die Bedeutung des Wintersports. Durch diese mehrtägige Schulveranstaltung werden die Schüler\*innen in eine neuartige Umgebung eingeführt (Interview 8, Z. 6; Interview 9, Z. 12), wodurch vor allem ein tolles Naturerlebnis ermöglicht wird (Interview 8, Z. 6).

Für Schüler\*innen aus den östlichen Bundesländern offeriert die Wintersportwoche eine neuartige Naturerfahrung, die in Verbindung mit der sportlichen Aktivität eine nachhaltige Wirkung entfaltet (Interview 8, Z. 29). Das Erleben von Schnee und Kälte (Interview 4, Z. 4), das Spüren des Winters (Interview 11, Z. 3), ist für viele Kinder eine völlig neue Erfahrung (Interview 10, Z. 3). Interviewpartner\*in 9 (Z. 10) pointiert ihre Erkenntnisse folgendermaßen: „Für viele ist es ein völlig neues Natur- und Bergerlebnis, die kennen sowas wie Liftfahren und Gondelfahren und so weiter gar nicht und da war ich selbst ein bisschen überrascht, wie sehr sie das aus der Bahn werfen kann.“ Der bleibende Eindruck des Erlebens der natürlichen Umgebung wird an anderer Stelle bestätigt:

„Wir sind am Kitzsteinhorn nur ein Stückel raufgegangen und haben uns den Sonnenuntergang angesehen. (...) Da gehst zehn Minuten bergauf und weg vom Skigebiet, weil du da in das Nebental herunterschaust, wo überhaupt keine Lifte sind und nur unendliche Weite und relativ unberührte Natur ist. Und die sind raufgegangen, haben das gesehen, sich hingeworfen und waren sprachlos für mehrere Minuten, bis der erste so richtig gesagt hat: ‚Unendlich schön!‘ Also die waren total richtig von den Socken, wie schön das ist, und ich war sehr berührt, wie das wahrgenommen wird.“ (Interview 3, Z. 2)

Die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Erlebnisreichtum der Wintersportwoche entfalten eine nachhaltige Wirkung, die über die Schulzeit hinausreicht (Interview 2, Z. 1). Die alltägliche Lernumgebung der Schule kann diesem Anspruch nicht gerecht werden, wodurch die Einbindung außerschulischer Lernorte einen essentiellen Bestandteil des schulischen Bildungssystems darstellt (Interview 13, Z. 7).

Dies als Ausgangspunkt nehmend wird in den folgenden Kapiteln die organisatorische und pädagogische Rahmung der Wintersportwoche einer Betrachtung unterzogen.

#### **6.4.2 Die organisatorische Inszenierung einer Wintersportwoche**

Die Übertragung der Leitung einer Wintersportwoche wird von den Lehrkräften unterschiedlich wahrgenommen. Zunächst ist festzuhalten, dass eine Lehrperson vertraglich dazu verpflichtet ist, eine mehrtägige Schulveranstaltung durchzuführen (Interview 13, Z. 14). Diesbezüglich erfolgt jedoch die Auswahl der Leiter\*innen auf manchen Schulen auf freiwilliger Basis (Interview 6, Z. 24; Interview 11, Z. 15). Der Gesamttenor offeriert die Erkenntnis, dass diese Funktion von den Interviewpartner\*innen sehr positiv wahrgenommen wird (vgl. Interview 2, Z. 20; Interview 14, Z. 14). Jedoch führen zwei Lehrpersonen an, dass sie bei der Planung der ersten Wintersportwoche überfordert waren und vor allem die Abrechnung eine große Herausforderung darstellt (Interview 7, Z. 14; Interview 8, Z. 12). Weiters geht die Umsetzung mit einer gewissen Verantwortung einher, die für die Lehrkräfte spürbar ist (Interview 3, Z. 7; Interview 11, Z. 15).

Die Planung einer Wintersportwoche erfolgt in sämtlichen Schulstandorten der Stichprobe nach demselben Muster, in dem sich das Nachmittags- und Abendprogramm durch die örtliche Infrastruktur unterscheidet (Interview 13, Z. 13). Die Festlegung des Quartiers und des Exkursionstermins erfolgt in den meisten Schulen bereits ein Jahr im Voraus (Interview 1, Z.10; Interview 3, Z. 8; Interview 4, Z. 16), wobei der eigentliche Startschuss der Elternabend zu Beginn des Schuljahres ist (Interview 12, Z. 14). Weitere organisatorische Aufgaben zu Beginn der Wintersportwoche bilden finanzielle Gesichtspunkte, die Organisation des Busunternehmens, der Liftkarten (Interview 4, Z. 14) und der Leihgeräte des örtlichen Sportgeschäfts (Interview 2, Z. 17). In fast allen Interviews stellte sich heraus, dass die Planung der Schulveranstaltung innerhalb des Lehrer\*innenteams in Abstimmung mit der Direktion erfolgt (Interview 6, Z. 19; Interview 10, Z. 13). Ein deutliches Bild zeigte sich in der Einbindung der Erziehungsberechtigten und Schüler\*innen in den Planungsprozess, die hauptsächlich über Entscheidungen am Elternabend oder in Informationsschreiben informiert wurden (Interview 7, Z. 17). Den Kindern wurde nur in Ausnahmefällen Entscheidungsoptionen offengelassen, wie die Wahl der Wintersportart (Interview 8, Z. 14) oder der Zimmereinteilung (Interview 9, Z. 16). Lediglich im Interview 2 (Z. 23) werden die Schüler\*innen in die Gestaltung des Nachmittags- und Abendprogramms eingebunden und auch in Interview 3 (Z. 29) erfolgte die Gruppeneinteilung auf selbständiger Basis. Interviewpartner\*in 14 (Z. 25) postuliert, dass die Eltern abstimmen konnten, ob die Wintersportwoche als handyfreie Schulveranstaltung stattfindet. Interviewpartner\*in 8 führt diesbezüglich an, dass zu viele Wahlmöglichkeiten zu einer Diffusität im Planungsprozess führen (Interview 8, Z. 14). In diesem Zusammenhang wurden die Interviewpartner\*innen befragt, welche Vereinbarungen sie mit den Schüler\*innen treffen. Dabei stellte sich insbesondere heraus, dass es sich bei den angeführten Beispielen um reine Verhaltensregeln bzw. die Hausordnung in der Unterkunft handelt. Es wurden keine pädagogischen Zielvereinbarungen mit den Schüler\*innen getroffen (vgl. Interview 2, Z. 29; Interview 4, Z. 23; Interview 26, Z. 29).

Während der Wintersportwoche tauschen sich die Lehrpersonen vorrangig am Abend in einer eigens anberaumten Sitzung über Tagesereignisse aus (Interview 12, Z. 29; Interview 1, Z. 37), aber auch in einem informellen Rahmen beim Essen oder während der Busfahrt ins Skigebiet (Interview 2, Z. 41). Im Interview 14 (Z. 36) wird diesbezüglich festgehalten, dass die einzelnen organisatorischen Aufgaben explizit in einem Plan vermerkt werden, sodass jede Lehrperson über die eigenen Aufgabenbereiche im Bilde ist. Die Schüler\*innen

werden vorrangig durch abendliche Ansprachen (Interview 12, Z. 28) und Plakate über die weiteren Tagesabläufe informiert (Interview 9, Z. 40). Interviewpartner\*in 13 (Z. 29) führt diesbezüglich an, dass die Informationen auch durch die einzelnen Skigruppenleiter\*innen an die Kinder weitergegeben werden.

In der Nachbereitung der Wintersportwochen erfolgt neben der Abrechnung (Interview 1, Z. 13) die Abgabe der Unfallberichte im Sekretariat (Interview 2, Z. 43) und die Zuordnung der Fundgegenstände an die jeweiligen Schüler\*innen (Interview 2, Z. 45). Manche Leiter\*innen führen im Anschluss an den Kurs eine gemeinsame Sitzung mit dem involvierten Lehrer\*innenkollegium durch, um die Wintersportwoche Revue passieren zu lassen bzw. Verbesserungen und Ideen für das nächste Jahr zu erarbeiten (Interview 2, Z. 47). An anderen Schulen erfolgt dies eher in informellen Einzelgesprächen (Interview 6, Z. 41). Ferner findet ein Informationsaustausch zwischen den Lehrpersonen und den Eltern in einem informellen Setting durch individuelle Gespräche bei der Übergabe der Kinder (Interview 5, Z. 28) und als Rückmeldung der Erziehungsberechtigten per Schriftverkehr statt (Interview 11, Z. 31). Interviewpartner\*in 8 würde einen Abschlusspräsentation der Wintersportwoche für die Erziehungsberechtigten als äußerst sinnvoll erachten, sieht jedoch darin gleichzeitig eine unbezahlte Mehrleistung. Weiters besteht das Bedenken, dass die Eltern aus beruflichen Gründen keine Zeit finden (Interview 8, Z. 34). Interviewpartner\*in 14 führt in diesem Zusammenhang an, dass die Partizipation an den Informationsabenden immer sehr gering ist (Interview 14, Z. 17). Mit den Schüler\*innen wird die Wintersportwoche von manchen Lehrpersonen in einer Unterrichtseinheit danach thematisiert (Interview 2, Z. 46; Interview 4, Z. 32), wobei es sich dabei oftmals um individuelle Gespräche handelt (Interview 10, Z. 34). Interviewpartner\*innen 9 postuliert, dass sie sich explizit von den Schüler\*innen nach der Schulveranstaltung ein Feedback einholt:

„Ich glaube ich habe fünf Fragen gestellt und einfach nur mit verschiedenen Smileys so ganz schnell für sie simple zum Ankreuzen, was jeder einfach ganz leicht und schnell machen kann, und davon haben wir eine Auswertung gemacht und (...) eben (...) auch dem Direktor gezeigt, um (...) die Zufriedenheit von dem Ganzen zu evaluieren.“ (Interview 9, Z. 37)

Die Sinnhaftigkeit bzw. die Notwendigkeit einer Evaluierung der Wintersportwoche wird von den Befragten differenziert betrachtet. Interviewpartner\*in 13 hält eine Evaluierung für nicht notwendig, da bei einem positiven Verlauf der Schulveranstaltung diese als gegenstandslos zu betrachten ist und bei bestehenden Problemen diese sowieso nachbesprochen werden (Interview 13, Z. 33). An anderer Stelle wird eine ähnliche Ansichtweise vertreten: „Nach Punkt und Beistrich zu evaluieren und dann ja der hat die meisten Punkte und der hat weniger, das sehe ich höchst problematisch“ (Interview 3, Z. 22). Im Interview 14 (Z. 41) wird zunächst auch eine kritische Position gegenüber der Durchführung einer Evaluierung bezogen, mit dem Argument, dass dies einer Beschneidung der fachlichen Professionalität der Lehrperson entspricht und auch eine derartige Bewertung auch nicht in anderen Bereichen des Sportunterrichts Usus ist. Jedoch zeigte sich im Argumentationsverlauf, dass eine Rückmeldung der Lernenden einen positiven Mehrwert für zukünftige Wintersportwochen darstellt. Interviewpartner\*in 2 würde eine Evaluierung durchführen, wenn es eine entsprechende Vorlage dafür gäbe, allein der selbständige Entwurf einer solchen Auswertung würde einen zu hohen Arbeitsaufwand darstellen. Dem wird hinzugefügt, dass anhand der Gestik und Mimik der Kinder, der Erfolg bzw. Misserfolg der Schulveranstaltung abzulesen sei (Interview 2, Z. 51).

In Bezug auf die organisatorische Rahmung einer Wintersportwoche eröffnen sich unterschiedliche Herausforderungen, die mit der Planung und Durchführung einhergehen. Dabei bildet der Aufbau eines klaren, strukturellen Rahmens die Quintessenz für eine erfolgreiche Abwicklung der Schulveranstaltung (Interview 11, Z. 24). Ferner stellen vor allem jene Sachverhalte, die nicht planbar sind, wie unter anderem schlechte Wetterbedingungen, eine größere Herausforderung dar (Interview 14, Z. 31; Interview 2, Z. 32). Auch führen Verletzungen von Schüler\*innen die Leiter\*innen an ihre organisatorischen Grenzen, da eine Lehrperson die zuhause bleibenden Kinder beaufsichtigen muss und sich somit die Konstellation der Wintersportgruppen ändert (Interview 5, Z. 18). Zwei Interviewpartner\*innen führen an, dass die 70% Hürde bei der Teilnehmer\*innenzahl in manchen Jahrgängen schwer zu erreichen ist und dies unter anderem zu Spannungen innerhalb der Klasse führt, da die Mehrheit aufgrund einzelner Schüler\*innen nicht auf Wintersportwoche fahren kann (Interview 3, Z. 30; Interview 8, Z. 37). Jedoch stellt die größte organisatorische Herausforderung die finanzielle Seite der Schulveranstaltung dar. Neben Preisverhandlungen mit den Dienstleistern (Interview 5, Z. 14) und der Unzuverlässigkeit der Eltern bei der Leistung der Anzahlungen (Interview 6, Z.

21), gestaltet sich die Abrechnung der Wintersportwoche als sehr zeit- und arbeitsintensiv (Interview 1, Z. 21). Auf letztgenannten Punkt wird explizit in Kapitel 6.4.4 Bezug genommen.

### **6.4.3 Die pädagogische Inszenierung einer Wintersportwoche**

Die Wintersportwoche bildet für viele Schüler\*innen den absoluten Höhepunkt der Schulkarriere (Interview 5, Z. 9; Interview 6, Z. 16) und stellt neben einem Ausbruch aus dem Schulalltag (Interview 12, Z. 11), eine Horizonterweiterung in sämtlichen Bereichen dar (Interview 10, Z. 9). Die Schulveranstaltung ist ein Konglomerat aus Natur, Bewegung und Gemeinschaft in einem dynamischen und nur schwer kontrollierbaren Setting. Im Rahmen dieses unvorhersehbaren Prozesses ereignen sich divergierende Situationen, welche die Teilnehmer\*innen zwingen, ihre eingeübten Rollen abzulegen und somit ihre wahre Persönlichkeit zum Vorschein kommt (Interview 3, Z. 1).

Im Zuge der Wintersportwoche wird der Tagesablauf maßgeblich vom Programm auf der Piste bestimmt, wobei an den meisten Schulen eine Wahlmöglichkeit zwischen Ski- und Snowboardfahren besteht (Interview 13, Z. 20). Ein Alternativprogramm wird in den seltensten Fällen angeboten (Interview 7, Z. 21). Vor allem mit der Begründung, dass jedes Kind die soeben angeführten gleitenden Bewegungshandlungen einmal ausprobiert haben muss und nicht bereits im Vorfeld die Ausübung dieser Sportarten abgelehnt wird (Interview 9, Z. 21). Erst bei konditionellen Schwierigkeiten oder Ermüdungserscheinungen wird ein zusätzliches Programm angeboten (Interview 8, Z. 19). Jedoch wird in Interview 3 (Z. 11) konstatiert, dass bei der Wintersportwoche nicht nur die wintersportliche Leistung im Blickwinkel steht, sondern diese Schulveranstaltung auf eine Metaebene gehoben werden muss, bei der die Wintersportwoche als Gesamtkonzept aus unterschiedlichen Handlungsfelder betrachtet werden muss und somit auch alternative Wintersportarten ihren berechtigten Platz einnehmen (Interview 3, Z. 11). Beim Nachmittags- und Abendprogramm wird den Schüler\*innen einerseits die Möglichkeit eingeräumt, ihre Freizeit individuell zu gestalten sowie Erholungszeiten anzubieten (Interview 4, Z. 20), andererseits wird ein breites Programm unterschiedlichster Aktivitäten, sowohl mit sportbezogenem Charakter (Interview 10, Z. 20) als auch mit musikalischer (Interview 8, Z. 20) und gruppendynamischer Inszenierung offeriert (Interview 11, Z. 21).

Ein zentrales Charakteristikum der Wintersportwoche, das sich wie ein roter Faden durch die geführten Interviews zieht, ist die maßgebliche Veränderung der Beziehungsebene:

„(...) das Schöne dran ist einfach, dass die ganzen Kids gemeinsam unterwegs sind und halt einfach diese Bindung (...) zwischen Lehrer und Schüler mal auf eine ganz andere Ebene kommt, das kann ma überhaupt nicht vergleichen mit der ganzen Zeit, mit denen man in der Schule mit ihnen verbringt im Klassenraum, sondern es ist auf einer ganz anderen emotionalen Ebene einfach und man merkt auch meistens nachher, dass es einfach anderes ist in der Klasse, (...) man hat einfach eine bessere Beziehung zu ihnen und das ist glaub ich das coole (...)“ (Interview 10, Z. 1)

Vor diesem Hintergrund widmen sich die nachstehenden Ausführungen pädagogisch erstrebenswerter Ziele, die von den Interviewpartner\*innen für die Wintersportwoche als maßgeblich eingestuft wurden. In der Erhebung wird von den Lehrkräften vor allem auf den Bereich der Fachkompetenz Bezug genommen. Neben dem Erlernen und Verbessern von Grundfertigkeiten in wintersportlichen Bewegungshandlungen (Interview 8, Z. 7), werden auch konditionelle und koordinative Fähigkeiten verbessert (Interview 7, Z. 31) sowie diesem Sportbereich eine gesundheitsfördernde Wirkung zugesprochen (Interview 14, Z. 10). Interviewpartner\*in 6 führt diesbezüglich an, dass sich den Kindern durch die Unterbreitung eines vielfältigen Bewegungsangebotes und dem Setzen differenzierter Reize neue Erfahrungswelten eröffnen, die zu einer Verbesserung der Lebensqualität führen (Interview 6, Z. 9). Vor allem Schüler\*innen mit Migrationshintergrund bieten sich durch den Wintersport bisher unbekannte Handlungsfelder, deren Zugang durch den soziokulturellen Hintergrund, ohne Initiative der Schule, verwehrt geblieben wäre (Interview 7, Z. 1). Neben praktisch akzentuierten Inhalten erfolgt auch die Vermittlung von theoretischem Wissen in den Bereichen alpine Gefahren (Interview 1, Z. 8), Erste Hilfe Maßnahmen (Interview 8, Z. 7), Pistenregeln (Interview 9, Z. 41) oder auch geographischen Inhalte, wie Orientierung im Gelände (Interview 10, Z. 26). Hinsichtlich der Vermittlung der soeben skizzierten praktischen Fachkompetenzen werden diese nach eigenem Ermessen der jeweiligen Leiter\*innen der Ski- und Snowboardgruppen umgesetzt und es erfolgen keine expliziten Instruktionen durch die Wintersportwochenleitenden (Interview 2, Z. 53), da vor allem Kolleg\*innen mit viel Erfahrung im Wintersportbereich eingesetzt werden

(Interview 9, Z. 20). In manchen Schulen ist es jedoch Praxis, am ersten Abend der Schulveranstaltung im Kollegium Programmmöglichkeiten aufzuzeigen und zu besprechen (Interview 10, Z. 19).

Neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen wird auf einer Wintersportwoche nach Ansicht der Interviewpartner\*innen auch der Erwerb sozialer Kompetenzen forciert (Interview 1, Z. 6). Zum einen tragen die Schüler\*innen die Ergebnisverantwortung mit, zum anderen erfolgt eine Kompetenzerweiterung auf dem Feld der Teamfähigkeit und Kooperation (Interview 1, Z. 32). In Interview 2 (Z. 34) wird diesbezüglich ergänzt, dass auch die Fähigkeit zur Einhaltung von Regeln gestärkt wird und dieses gesamte soziale Gefüge im schulischen Alltag nicht in diesem Ausmaß erzielt werden kann. Auch die wechselseitige Rücksichtnahme stellt einen wesentlichen Punkt dar (Interview 6, Z. 31) sowie die Kommunikations- und Konfliktfähigkeit (Interview 7, Z. 9). Aus diesem Grund ist vor allem eine Teilnahme von allen Schüler\*innen an einer Wintersportwoche maßgeblich (Interview 4, Z. 13).

Ein Großteil der Befragten sehen im Zuge dieser mehrtägigen Schulveranstaltung auch den Bereich der Selbstkompetenz verwirklicht:

„Also daneben würde ich auch sagen ein Grad an Selbstorganisationsfähigkeit. (...) Dass halt nicht die Mama ständig nachrennt und die Grenzen zu erweitern. (...) Wir haben unser Handlungsfeld, da fühlen wir uns wohl und das kennen wir, das machen wir und (...) darüber hinauszugehen (...) und Neues auszuprobieren und (...) neue Erfahrung dazuzustellen.“ (Interview 3, Z. 17)

Darüber hinaus erfolgt eine affirmative Einwirkung auf das Selbstkonzept (Interview 7, Z. 38), das unter anderem durch die Rückführung der Zielerreichung auf die eigene Anstrengung positiv beeinflusst wird (Interview 4, Z. 26). Das auf der Wintersportwoche erworbene Selbstvertrauen in die individuellen Fähigkeiten kann in weiterer Folge in den Schulalltag integriert werden (Interview 9, Z. 35).

Die Integration von reflexiven Elementen in den pädagogischen Rahmen der Wintersportwoche wird an den Schulen sehr differenziert verwirklicht. So führt Interviewpartner\*in 8 an, dass kein spezielles Setting für Reflexionsrunden vorgesehen ist,

sondern dies in einem informellen Rahmen und in Einzelgesprächen mit den Schüler\*innen erfolgt (Interview 8, Z. 36). An anderer Stelle wird diese Vorgehensweise unterstrichen, da die Erkenntnis gewonnen wurde, dass Reflexionen in der Großgruppe weniger produktiv sind (Interview 3, Z. 16). Insbesondere wird der Versuch angestrebt, dass das aktive Erleben unterstützt wird, indem Nebengeräusche, wie die Nutzung von Mobiltelefonen, ausgeblendet werden (Interview 8, Z. 22). Eine Lehrperson berichtet, dass mittels Tagebucheinträge die Schüler\*innen das Erlebte Revue passieren lassen (Interview 9, Z. 24):

„(...) sie müssen es uns nicht zeigen, es ist freiwillig, aber manche zeigen es eh gerne her und es ist für uns total interessant zu sehen, was von so einem Tag übrig bleibt. Es ist manchmal ganz spannend, ja weil halt Sachen, die ich zum Beispiel gar nicht so als wichtig wahrnimmt, werden da beschrieben und Sachen wo ich mir denk ihr habt heute die Linkskurve super zusammengebracht und das wird da zum Beispiel gar nicht erwähnt, obwohl das für mich ein herausragendes Ereignis war. Also das finde ich immer ganz spannend.“ (Interview 9, Z. 24)

Diese Form des Festhaltens von Erlebnissen wird auch an anderen Schulen praktiziert, jedoch am Ende der Wintersportwoche (Interview 3, Z. 16). Dies geschieht auch in Form eines Beitrages in der Schulzeitung (Interview 13, Z. 23) bzw. durch Verfassen einer Postkarte an die Eltern (Interview 14, Z. 24).

In Hinblick auf die fachliche Kompetenz werden unter anderem Videoanalysen durchgeführt, bei denen eine Gegenüberstellung von Innen- und Außensicht der Lernenden angestrebt wird (Interview 4, Z. 24). Weiters finden Nachbesprechungen von Tagesereignissen am Abend statt (Interview 2, Z. 30) bzw. am Abschlussabend (Interview 1, Z. 27) in Verbindung mit einer Video- oder Fotopräsentation (Interview 8, Z. 22).

In Bezug auf die Verknüpfung der Wintersportwoche als Teil des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport wurden von den Lehrpersonen zu den soeben angeführten Kompetenzbereichen auch die Verwirklichung der Methodenkompetenz angeführt (Interview 1, Z. 33, Interview 2, Z. 39).

Die Wintersportwoche ist ein Konglomerat aus einer Vielzahl kleiner Krisen, die es aus pädagogischer Sicht zu lösen bzw. zu unterstützen gilt (Interview 3, Z. 27), da die

Schüler\*innen sowohl mental als auch körperlich an ihre Grenzen geführt werden (Interview 7, Z. 29). Dabei bilden zwischenmenschliche Auseinandersetzungen (Interview 3, Z. 18) und Heimweh (Interview 2, Z. 32), die größten erzieherischen Herausforderungen. Aber auch das Abschätzen von tatsächlicher Überforderung und reinem Motivationsmangel der Kinder stellt einen Balanceakt dar (Interview 8, Z. 23), wobei im Zweifel immer auf Nummer sicher gegangen wird (Interview 9, Z. 42).

#### **6.4.4 Verbesserungsmöglichkeiten der Wintersportwoche**

Die Interviewpartner\*innen führten divergierende Verbesserungsvorschläge zur Optimierung der Wintersportwoche an, um das Erlebnis Winter nachhaltiger zu gestalten. Neben der Einführung einer täglichen Turnstunde, um die notwendigen konditionellen und koordinativen Voraussetzungen zu schaffen (Interview 3, Z. 23), wird auch die Forderung gestellt, die 70% Prozentregelung abzuschaffen (Interview 3, Z. 25) und die Wintersportwoche wieder als Pflichtveranstaltung einführen (Interview 4, Z. 37; Interview 6, Z. 43). Auch die Bereitstellung einer zusätzlichen Lehrperson für die Betreuung verletzter und erkrankter Kinder, würde zu einer Verbesserung des Angebotes führen (Interview 10, Z. 35). Weiters bedarf es der Schaffung zusätzlicher finanzieller Anreize, um die Mehrdienstleistungen auf der Wintersportwoche abzugelten (Interview 9, Z. 39) und auch wäre ein einheitliches Organisationsschema für diese mehrtägige Schulveranstaltung wünschenswert (Interview 7, Z. 40).

Wird der Blick auf das übergeordnet Gemeinsame gewendet, kristallisieren sich drei übergreifende Bereiche heraus, deren Lösung ein zentrales Anliegen der Wintersportwochenleiter\*innen darstellt. Für einen Großteil der Befragten wäre eine gezielte Vorbereitung im Rahmen der universitären Ausbildung auf die Leitung einer mehrtägigen Schulveranstaltung wünschenswert, um mit den organisatorischen Abläufen besser vertraut zu werden (Interview 1, Z. 2; Interview 8, Z. 4; Interview 13, Z. 34). Auch wenn an andere Stelle angemerkt wird, dass das Lehramtsstudium in Bewegung und Sport auf die Leitungsfunktion im Generellen vorbereitet (Interview 2, Z. 5; Interview 14, Z. 3), sind die Lehrpersonen bei der Durchführung der ersten Wintersportwoche überfordert (Interview 9, Z. 6). Weiters ist der Besuch von Fortbildungen auch während der Lehrtätigkeit essentiell (Interview 5, Z. 34), um über aktuelle Entwicklungen im Technikbereich im Bilde zu sein (Interview 5, Z. 2). In engem Verhältnis mit dem soeben aufgezeigten Sachverhalt steht die finanzielle Abwicklung der Wintersportwoche, welche von den Lehrkräften als äußerst umständlich wahrgenommen wird (Interview 7, Z. 34):

„Ich verstehe das mit der Transparenz und mit der Genauigkeit, aber wenn ich das Gefühl habe, dass ich als Akademiker mit der organisatorischen Genauigkeit überfordert bin, oder (...) nicht überfordert, dass das so ein riesiger Zusatzaufwand ist, dann passt das für mich nicht.“ (Interview 8, Z. 35)

Die soeben angeführte Ausführung findet sich in einigen Interviews wieder, wobei auch Lösungsansätze angeführt werden. Unter anderem würde es sich anbieten, die finanziellen Aspekte von mehrtägigen Schulveranstaltungen auszulagern (Interview 9, Z. 38). Im Bundesland Tirol ist diesbezüglich eine eigene Buchhaltung für alle Schulen eingerichtet, sodass die Lehrkräfte maßgeblich entlastet werden (Interview 2, Z. 44). Auch bestehen mittlerweile digitale Abwicklungsinstrumente, wie eduPAY, welche die finanzielle Organisation entscheidend vereinfachen (Interview 6, Z. 22).

Der Wintersport etabliert sich zu einer immer kostenintensiveren und elitärerem Sportart (Interview 8, Z. 10), wodurch die Notwendigkeit besteht, wintersportliche Schulveranstaltungen allen Schüler\*innen zugänglich zu machen, unabhängig vom soziokulturellen Hintergrund (Interview 1, Z. 49). Gerade im Zuge der Flüchtlingskrise blieb vielen Kindern mit Migrationshintergrund der Zugang aus finanziellen Gründen verwehrt, wodurch vor allem ein enormes Integrationspotenzial entgangen ist (Interview 11, Z. 32). In diesem Zusammenhang bedarf es kostenloser Liftkarten (Interview 13, Z. 35) und Leihmaterialien für Schüler\*innen auf Wintersportwochen (Interview 3, Z. 24) sowie unbürokratische Unterstützung von einkommensschwachen Haushalten (Interview 11, Z. 32). Auch kann durch die Einbindung von Alternativprogrammen, wie Schneeschuhwandern und Eislaufen, eine kostensenkende Wirkung erzielt werden (Interview 12, Z. 4).

## **7 Zusammenfassung der theoretischen und empirischen Ergebnisse**

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse aus Theorie und Empirie dieser Masterarbeit in verdichteter Form dargestellt und der Versuch unternommen, diese beiden Forschungsfelder zu verknüpfen. Dabei wird auf die rechtlichen Rahmenbedingungen der Wintersportwoche nicht mehr explizit eingegangen, da die Rechtsgrundlagen vollkommen eindeutig sind und keiner weiteren Explikationen bedürfen.

Durch die militärische Verwendung der Skiausrüstung im Ersten Weltkrieg und die Möglichkeit der privaten Nutzung wurde die Ausübung des Skilaufes einer breiten gesellschaftlichen Schicht ermöglicht (Müllner, 2013, S. 661 f.). Weiters bildeten das schulische Bildungssystem und der fachdidaktische Diskurs einen zusätzlichen Antrieb für diese neuartige Bewegungskultur. Ferner erkannten staatliche Handlungsträger die wirtschaftliche Bedeutung der Förderung von Schulschulskikursen (Müllner, 2013, S. 664 f.). Die herausragende skifahrerische Leistung einiger österreichischer Skirennläufer und die verbundene Verknüpfung an dominierende gesellschaftliche Diskurse führten zu einer nachhaltigen Verankerung im kollektiven Gedächtnis (Müllner, 2005, S. 103). Die erstmalige gesetzliche Verankerung der Wintersportwoche erfolgte im Jahre 1974 im § 13 SchUG. Sie wurde jedoch 1995 im Zuge der SchVV nicht mehr explizit als eigene Schulveranstaltung angeführt (SSR, 2012, S. 5 f.). Seither erfolgte ein kontinuierlicher Rückgang der Wintersportwoche (SSR, 2012, S. 6), wobei aktuelle Entwicklungen der Teilnehmer\*innenzahlen zeigen, dass sich seit dem Jahre 2011 wieder ein leichter Aufwärtstrend entwickelt hat (WISPOWO, 2020a, S. 3).

Für die methodisch-didaktischen Inszenierung einer Wintersportwoche wurden drei relevante Disziplinen identifiziert und zwar die Exkursionsdidaktik, die Erlebnispädagogik und der Projektunterricht. Aus der Summe der dargebotenen Inhalte wurden die zentralen Punkte für die Wintersportwoche erarbeitet und in übergeordnete Themenschwerpunkte eingebettet. Das Zitat von Loris Malaguzzi, dem „Raum als drittem Erzieher“ (Lingenauber, 2011, S. 136), hebt die besondere Bedeutung räumlicher Strukturen für den Lernprozess hervor, welche die Grundlage für die Initiierung pädagogischer Prozesse bilden (Erhorn & Schwier, 2018, S. 119). Durch die Unmittelbarkeit von alpinen Gegebenheiten besteht die Notwendigkeit neue Lösungsstrategien zu entwickeln, wodurch sich ein neuer Erfahrungshorizont öffnet (Streicher, 2018, S. 192). Obwohl die gegenwärtige sportdidaktische Forschung Naturbegegnungen kaum thematisiert (Baar & Schönknecht, 2018, S. 140), finden sich in anderen disziplinären Bereichen Indizien für die

gesundheitsfördernde Wirkung von Naturräumen (vgl. Smith, Hunt, O'Brien & MacIntyre, 2019, S. 185; Finn, Yan & McInnis, 2018, S. 39). Die qualitative Forschung dieser Masterarbeit bestätigt die besondere Rolle der Natur auf die Lernenden (Interview 3, Z. 2) und deren immanenten Erlebnisreichtum (Interview 2, Z. 1).

Die naturräumliche Umgebung als Ausgangspunkt nehmend, bedarf es für die Erreichung von pädagogischen Zielen einer planvollen Umsetzung des Lernprozesses, wofür sich die Einbindung von Elementen des Projektmanagements besonders eignen (Lindau-Bank, 2017, S. 149). Durch das Treffen von gemeinsamen Zielvereinbarungen zwischen allen involvierten Akteur\*innen (Schörghuber & Pfingstner, 2007, S. 200) wird eine Identifikation mit den Projektzielen forciert (Zielasek, 2013, S. 78). Wiederkehrende Evaluierungen fördern zum einen die Transparenz der internen Vorgänge, zum anderen eine laufende Kontrolle in Relation auf die Erreichung der Zielvorstellungen (Lindau-Bank, 2017, S. 150). Auch begünstigt eine prozessbegleitende Beurteilung den Lernprozess, um Optimierungsvorschläge für die entwickelten Zielvorstellungen zu offerieren (Espenschied, 2015, S. 323). Die Wintersportwochenleiter\*innen führen vor diesem theoretischen Hintergrund außer Verhaltensvereinbarungen, keine spezifischen Vereinbarungen in Hinblick auf die Erreichung von gemeinsamen Projektzielen durch (vgl. Interview 2, Z. 29; Interview 4, Z. 23; Interview 26, Z. 29). Ferner stehen diese einer Evaluierung einer Wintersportwoche eher kritisch gegenüber (Interview 13, Z. 33), da dies die fachliche Professionalität infrage stellen würde. Jedoch finden sich auch Stimmen, die einer Evaluierung positiv gestimmt sind und darin die Chance sehen, die Vorstellungen der Schüler\*innen verstärkt zu integrieren (Interview 14, Z. 41). Basierend auf der planmäßigen Inszenierung einer Wintersportwoche, besteht die Möglichkeit verschiedene Kompetenzbereiche in Aktion zu setzen (Drewes, 2014, S. 5 ff.). Auf fachlicher Ebene eröffnen sich in unterschiedlichen Bewegungsräumen vielfältige, neue Bewegungsmöglichkeiten auf einem Wintersportgerät (Goddemeier & Krombholz, 2016, S. 261 f.). Weiters erfolgt eine Stärkung des sozialen Lernens durch die zahlreichen kooperativen Bestandteile (Schörghuber & Pfingstner, 2007, S. 203), welche eine wechselseitige Unterstützung und Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln begünstigen (Baar & Schönknecht, 2018, S. 45). Dies führt auch zu einer nachhaltigen integrativen Wirkung innerhalb der Klassengemeinschaft, sowohl in interkultureller als auch zwischengeschlechtlicher Hinsicht (Prohl & Walther, 2016, S. 73). Ferner lässt sich eine Stärkung des Selbstkonzeptes feststellen (Kuhn, Ströhla & Brehm, 2001, S. 7) sowie einer

Forcierung des selbstgesteuerten Lernprozesses (Traub, 2011, S. 108 f.). Die Leiter\*innen einer Wintersportwoche erkennen das kompetenzorientierte Potenzial dieser mehrtägigen Schulveranstaltung (vgl. Interview 10, Z. 9; Interview 1, Z. 32), jedoch erfolgt keine gezielte pädagogische Inszenierung. Um die Nachhaltigkeit des Lernprozesses zu gewähren, bedarf es einer gezielten Reflexion der gesammelten Erkenntnisse (Baar & Schönknecht, 2018, S. 93). Dies erfolgt in der Schulpraxis nur in unzureichender Form (Interview 8, Z. 36; Interview 3, Z. 16).

Hinsichtlich der zahlreichen Erlebnismöglichkeiten auf einer Wintersportwoche werden in denselben pädagogischen Inszenierungen differente Emotionen entwickelt (Götz, Frenzel, Pekrun, Hall & Lüdtke, 2007, S. 728), wodurch eine Autonomiegewährung in der Bewältigung der Aufgabenstellung eine zentrale Konstante darstellt (Markus, Jacob & Eberle, 2018, S. 36). Demzufolge erfordert es als Lehrperson viel Feingefühl die Schüler\*innen an der Schwelle zu den Grenzerfahrungen bestmöglich zu unterstützen, ohne dabei in den autonomen Lernprozess einzugreifen (Eisinger, 2016, S. 21). Ferner besteht in diesem Zusammenhang die Verpflichtung, bei einer Gefährdung der Sicherheit der Lernenden den Lernprozess zu stoppen (BJR, 2015, S. 35 f.). Diese Verantwortung wird von den Lehrpersonen durchaus wahrgenommen (Interview 3, Z. 7; Interview 11, Z. 15). Damit bestimmte Ereignisse zum Erlebnis werden, bedarf es einer Abgrenzung zu den früheren Erfahrungen (Rutkowski, 2010, S. 14), die durch wiederholte Reflexionsprozesse gefestigt werden (Reinhold, Pollak & Heim, 1999, S. 136). Dabei wird das Erleben vor allem durch das alltägliche Beiprogramm, wie gemeinsame Mahlzeiten, maßgeblich geprägt (Heckmair & Michl, 2018, S. 221). Diese Erkenntnis wird auch durch die empirische Forschung dieser Arbeit belegt (Interview 3, Z. 11).

## 8 Ausblick

In der Literatur lassen sich immer wieder Verweise auf die besondere Wirkung der Natur auf den Lernprozess finden, wobei keine genauen Erklärungsansätze für dieses Phänomen existieren. Auch aus gesundheitlicher Sicht wirkt sich die natürliche Umgebung positiv auf die Psyche des Menschen aus. Die Wintersportwochenleiter\*innen bestätigen diese besondere Wirkung, beschränken sich dabei aber auf das Erleben und die Wahrnehmung des natürlichen Umfeldes. Insbesondere erfolgt keine bewusste Verknüpfung zwischen Natur und pädagogischer Inszenierung. Jedoch braucht es zunächst wissenschaftliche Evidenz, wie eine Nutzbarmachung des natürlichen Raumes für den Lernprozess ausgestaltet sein muss, damit es zu einer Implementierung in der Schulpraxis kommen kann.

Die Auswertung der qualitativen Forschung hat die Notwendigkeit offenbart, die festgefahrenen organisatorischen und pädagogischen Bahnen aufzubrechen, um den Weg für die schon länger in der fachwissenschaftlichen Debatte geforderte Implementierung kompetenzorientierter Inhalte zu forcieren. Inhalte aus der Exkursionsdidaktik, der Erlebnispädagogik und dem Projektunterricht eignen sich besonders, diesem Anspruch gerecht zu werden und die Wintersportwoche innovativer zu gestalten. Dabei können durchaus bestehende Strukturen ausgeschöpft werden, jedoch bedarf es einer Änderung des Blickwinkels. Es entspricht nicht mehr der Vorstellung von Bildung des 21. Jahrhunderts lediglich pädagogische Akzente zu setzen, sondern neben der planmäßigen Inszenierung von Lernsettings, auch einer Dedikation an den Bildungszielen und demnach einen Wandel von einer Inputorientierung hinzu einer Outcomeorientierung. Durch die Partizipation aller Beteiligten an einer Wintersportwoche, insbesondere der Schüler\*innen, und einer gemeinsamen Ausrichtung und laufenden Prüfung der Zielvorstellungen, lassen sich neue Synergien entfalten. Die Interviewpartner\*innen skizzierten in ihren Ausführungen ein breites Bild differenzierter Handlungsspielräume, die aus organisatorischer Sicht vorbildhaft in Szene gesetzt werden. Dennoch besteht die Notwendigkeit der gezielten, pädagogischen Einbettung der angestrebten Kompetenzbereiche. Dies geschieht der Untersuchung zu Folge vorrangig auf dem Bereich der Fachkompetenz und die drei weiteren Kompetenzbereiche werden beiläufig mitgedacht. Dadurch wird es dem Zufall überlassen, inwiefern die Felder Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz verwirklicht werden. Wie bei der sorgfältigen Integration von fachlichen Kompetenzen besteht dieses Erfordernis auch in den anderen Bereichen. Ansonsten könnte, überspitzt formuliert, die Rolle der Lehrkräfte von Ski- und Snowboardlehrer\*innen übernommen werden, wodurch in weiterer Folge die

Wintersportwoche obsolet wird. Für die Zukunftsfähigkeit dieser methodischen Großform des Lernens ist die Einbindung aller vier Kompetenzbereiche essentiell, ansonsten würde dies zu einem bedeutenden Verlust von zentralen Bildungsinhalten führen und die Legitimation des Faches infrage stellen. Eine Möglichkeit der Umsetzung der soeben skizzierten Forderung ist die pädagogische Inszenierung und Strukturierung der Wintersportwoche auf Basis der bis dato mitgedachten Kompetenzbereiche Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz, wodurch eine radikale Umkehr der bisher gängigen Praxis initiiert wird. Insbesondere der letztgenannte Bereich, die Methodenkompetenz, erfährt eine viel zu geringe Berücksichtigung in den pädagogischen Konzepten, wobei die Wintersportwoche vielzählige Möglichkeiten offeriert, die sinnvoll für erzieherische Zwecke nutzbar gemacht werden können. Ferner bedarf es für eine nachhaltige Festigung aller vier Kompetenzbereiche eine gezielte Reflexion über die gesammelten Erlebnisse, um den Lernprozess sichtbar zu machen, damit dieser in einem Erkenntnisgewinn resultiert. Die bisher gängige Praxis bedient sich kaum reflexiver Methoden, womit ein Verlust eines tiefgreifenden und nachhaltigen Lernprozesses bedingt wird. Dabei eröffnen einfache Inszenierungen, wie das Schreiben eines Tagebucheintrages, anregende Fragen während der Liftfahrt oder künstlerische Darbietungen, die Chance, innerhalb kurzer Zeit Reflexionsprozesse anzustoßen und somit das Lernen in neue Bahnen zu lenken.

Auf organisatorischer Ebene existiert ein eklatantes Verbesserungspotenzial, den Prozess zu vereinfachen und somit die Leiter\*innen in ihrer Funktion als Pädagog\*innen zu entlasten. Durch digitale Instrumente, wie eduPAY und eduFLOW, kann der bürokratische Aufwand auf ein Minimum reduziert werden. Demnach bedarf es einer Abkehr von alten Abrechnungsmodalitäten hin zur Implementierung innovativer Technologien auf bundesweiter Ebene für alle Formen von Schulveranstaltungen. Die Einführung eines einheitlichen, flächendeckenden Organisations- und Abrechnungssystems würde eine einfache Möglichkeit darstellen, dass sich Pädagog\*innen verstärkt ihrer eigentlichen Profession widmen können.

Ferner besteht die Notwendigkeit Schüler\*innen aus einkommensschwachen Familien in höherem Ausmaß finanziell zu unterstützen, damit auch diese an einer Wintersportwoche, aber auch jeder anderen Form von mehrtägigen Schulveranstaltungen teilnehmen können. Denn wie im theoretischen und empirischen Teil dieser Arbeit aufgezeigt, wohnt der Wintersportwoche ein enormes Integrationspotenzial inne, das jedem Kind zugänglich gemacht werden muss. Dabei sind Politik und Wirtschaft gefordert, zusätzliche Anreize zu

schaffen, um nicht nur den Fortbestand des Wintersports in Österreich zu sichern, sondern auch um ein nationales, immaterielles Kulturgut zu erhalten sowie einen Teil der österreichischen Identität. Denn die Schüler\*innen der Wintersportwoche von heute, sind die Zukunft des Wintertourismus von morgen.

## Literaturverzeichnis

- AIR (American Institutes for Research). (Ed.) (2005, January 5). *Effects of Outdoor Education Programs for Children in California* [Study]. Zugriff am 3. Juli 2020 unter <http://www.seer.org/pages/research/AIROutdoorSchool2005.pdf>
- Ajzen, I. (1996). The direct influence of attitudes on behavior. In P. M. Gollwitzer & J. H. Bargh (Eds.), *The psychology of action* (pp. 385-403). New York: Guilford Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Albert, A. (2018). Natur- und Umweltschutz – rechtliche Grundlagen und Handlungskonsequenzen. In W. Michl & H. Seidl (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 361-365). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Altinkök, M. (2017). The effect of movement education based on cooperative learning method on the development of basic motor skills of primary school 1st grade learners. *Journal of Baltic Science Education*, 16 (2), 241-249.
- Anhut, R. & Heitmeyer, W. (2000). Desintegration, Konflikt und Ethnisierung. Eine Problemanalyse und theoretische Rahmenkonzeption. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen* (S. 17-73). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Au, J. & Gade, U. (Hrsg.) (2016). *Raus aus dem Klassenzimmer. Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018). *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- Bachleitner, R. (1995). Zum Umweltrisiko im Sport. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 2, 30-49.
- Balz, E. (1988). *Aufgaben des Sports im Schullandheim. Begründung, Darstellung und Realisierung einer Konzeption*. Hamburg: Verband Deutscher Schullandheime.
- Balz, E., Brinkhoff, K.-P. & Wegner, U. (1994). Neue Sportarten in die Schule. *Sportpädagogik*, 18 (2), 17-24.

- Balz, E., Brodtmann, D., Dietrich, K., Funke-Wieneke, J., Klupsch-Sahlmann, R., Kugelman, C., ... & Trebels, A. H. (1997). Schulsport – wohin? Sportpädagogische Grundfragen. *Sportpädagogik*, 21 (1), 14-28.
- Becker, P. (1994). Theoretische Grundlagen. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden* (2. Aufl.) (S. 13-50). Weinheim, München: Juventa.
- Beckers, E. (2014). Schulen und Sportvereine als Bildungspartner. Eckpunkte eines gemeinsamen Bildungsverständnisses. In H. Aschebrock, E. Beckers & R. P. Pack, (Hrsg.), *Bildung braucht Bewegung* (S. 15-55). Aachen: Meyer & Meyer.
- Beckmann, J., Igou, E. R. & Klinger, E. (2019). Meaning, nature and well-being. In A. A. Donnelly & T. E. MacIntyre (Eds.), *Physical activity in natural settings. Green and blue exercise* (pp. 95-112). London, New York: Routledge.
- BKA (Bundeskanzleramt Österreich) (Hrsg.). (2020). *Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020–2024*. [Regierungsprogramm]. Zugriff am 27. März 2020 unter <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html>
- BJR (Bayerischer Jugendring) (Hrsg.) (2015). *Qualitätsstandards in der Erlebnispädagogik*. München: Eigenverlag.
- BMB (Bundesministerium für Bildung) (Hrsg.) (2017, November). *Grundsatzterlass zum Projektunterricht. Wiederverlautbarung - aktualisierte Fassung*. [Rundschreiben]. Zugriff am 16. Juli 2020 unter [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c520359f-b0a6-4416-a984-a86769d24249/2017\\_32.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c520359f-b0a6-4416-a984-a86769d24249/2017_32.pdf)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (Hrsg.) (2014, August). *Grundsatzterlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung*. [Rundschreiben]. Zugriff am 24. Oktober 2020 unter [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:95174398-4899-49db-8379-4edc4dccc0f5/2014\\_20\\_ge\\_umwelt\\_de.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:95174398-4899-49db-8379-4edc4dccc0f5/2014_20_ge_umwelt_de.pdf)
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (Hrsg.) (2019a, Juli). *Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung*. [Rundschreiben]. Zugriff am 24. Oktober 2020 unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/umweltbildung.html>

- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (Hrsg.) (2019b, Juli). *Lehrplanbezüge Umweltbildung* [Lehrplan]. Zugriff am 24. Oktober 2020 unter [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:7c0c838f-b85a-463b-a28a-321b53f96155/umweltbildung\\_lp\\_25747.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:7c0c838f-b85a-463b-a28a-321b53f96155/umweltbildung_lp_25747.pdf)
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (Hrsg.) (2019, September). *Organisatorische Richtlinien für den Unterricht im Gegenstand Bewegung und Sport*. [Rundschreiben]. Zugriff am 24. Juli 2020 unter [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2019\\_22.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2019_22.html)
- BMSGPK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz) (Hrsg.) (2016, Juni). *UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls*. [Broschüre]. Zugriff am 18. Juli 2020 unter <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19>
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (2014, Februar). *Bildungsstandard für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. [Bildungsstandard]. Zugriff am 26. Oktober 2020 unter [https://www.bildung-bgld.gv.at/fileadmin/user\\_upload/Downloads/Download-Verwaltung/Schulsport/Schulsport%20Recht/Bildungsstandards%20Handreichung.pdf](https://www.bildung-bgld.gv.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Download-Verwaltung/Schulsport/Schulsport%20Recht/Bildungsstandards%20Handreichung.pdf)
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7 (2), 161-186.
- Bolz, C., Jansen, L. & Deimel, H. (2016). Erlebnispädagogisches Kleingruppentaining im inklusiven Sportunterricht. *Sportunterricht*, 65 (4), 103-107.
- Braasch-Eggert, A., Vogel, J. & Aye, H. (2007). *Die nachhaltige Wirkung von Klassenfahrten. Pädagogische Chancen angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen. Gemeinsame Erklärung*. [Stellungnahme]. Zugriff am 18. Juli 2020 unter <http://www.djh-rheinland.de/docs/kataloge/erklaerung.pdf>
- Brandl-Bredenbeck, H. P. (2014). Schneesport. *Sportunterricht*, 63 (10), 290-290.
- Brandl-Bredenbeck, H.-P. & Köster, C. (2010). Trends im Sport und Trendsportarten zwischen Beliebigkeit, Subjektivität und Definitionsversuchen. *Sportunterricht*, 59 (4), 99-105.

- Breß, H. (1994). *Erlebnispädagogik und ökologische Bildung. Förderung ökologischen Bewusstseins durch Outward Bound*. Berlin: Luchterhand.
- Bruner, J. S. (1997). *Sinn, Kultur und Ich-Identität: Zur Kulturpsychologie des Sinns*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen* (Bd. 3). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bund, A. (2005). Wie lernen Jugendliche „ihren“ Sport? Beobachtungen im Freizeitsportmilieu. *Bewegungserziehung*, 59 (4), 16-19.
- Bund, A., Angert, R. & Wiemeyer, J. (2003). Selbstbestimmtes Lernen im Sportunterricht. Interviews mit Sportlehrerinnen und Sportlehrern. *Sportunterricht*, 53 (3), 74-79.
- Bühler, J. (1986). Das Problem des Transfers. Kritisches zur erlebnisorientierten Kurzzeitpädagogik. *Deutsche Jugend*, 2, 71-76.
- Burger, R. (1990). In Zapparonis Garten. Oder: Die Perfektion der Natur. *Forum*, 37 (442/443), 43-49.
- Buschmann, R. (2009). Beteiligung von Schülern an der Bewertung von Leistungen. *Pädagogik*, 2, 24-27.
- Corbin, J. & Strauß, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. Aufl.). London: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen* (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Darcy, P. M., Jones, M. & Gidlow, C. (2019). Affective responses to natural environments. From everyday engagement to therapeutic impact. In A. A. Donnelly & T. E. MacIntyre (Eds.), *Physical activity in natural settings. Green and blue exercise* (pp. 128-151). London, New York: Routledge.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Dettweiler, U. (2018). Outward Bound International. In: W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 142-145). München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Der Standard (Hrsg.). (2020, Februar). Skikurs: Schnee und Sport auf dem Stundenplan. *Der Standard*. Zugriff am 30. März 2020 unter <https://www.derstandard.at/story/2000114494125/klassenfahrt-schnee-und-sport-auf-dem-stundenplan>
- DOSB (Deutscher Olympischer Sportbund) (Hrsg.) (2017, September). Sport ist fair!? Chancengleichheit und gesellschaftspolitische Verantwortung im Sport. Grundlagenmaterial und Lehrbeispiele für den gemeinnützig organisierten Sport. [Broschüre]. Zugriff am 18. Juli 2020 unter [https://cdn.dosb.de/alter\\_Datenbestand/fm-dosb/arbeitsfelder/Ausbildung/Rahmenrichtlinien\\_2006/DOSB\\_Grundlagenmaterial\\_und\\_Lehrbeispiele\\_Sport\\_ist\\_fair\\_Ansicht.pdf](https://cdn.dosb.de/alter_Datenbestand/fm-dosb/arbeitsfelder/Ausbildung/Rahmenrichtlinien_2006/DOSB_Grundlagenmaterial_und_Lehrbeispiele_Sport_ist_fair_Ansicht.pdf)
- Dresel, M. & Lämmle, L. (2017). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2. Aufl.) (S. 79-142). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Drewes, O. (2014). Die Snowboardwoche. Anregungen für eine mehrperspektivische Anfängerschulung. *Sportunterricht*, 63 (1), 5-11.
- Eberle, T. & Fengler, J. (2018). Förderung des Selbstkonzepts durch erlebnispädagogische Lernsettings. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 322-332). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Einwanger, J. (2018). Risiko und Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 347-349). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Eisinger, T. (2016). *Erlebnispädagogik kompakt* (2. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- Enzinger, H. H. (2008). Didaktische Überlegungen zum Skiunterricht in der Schule. In ASH (Hrsg.), *Skilauf und Snowboard in Lehre und Forschung* (S. 37-52). Hamburg: Czwalina.
- Erhorn, J. & Schwier, J. (2018). Exkursionen im Schulsport und im sportwissenschaftlichen Studium. In C. Stolz & B. Feiler, *Exkursionsdidaktik: Ein fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (S. 118-125). Stuttgart: Eugen Ulmer Verlag.

- Erhorn, J. & Schwier, J. (Hrsg.) (2016). *Pädagogik außerschulischer Lernorte*. Bielefeld: Transcript.
- Espenschied, E. (2015). Zeitgemäße Bewertung von Schülerleistungen im Rahmen von Schneesportfahrten. *Sportunterricht*, 64 (11), 322-328.
- Espenschied, E. (2014). Snowboard und Springseil – ein Wagnis! *Sportunterricht*, 63 (1), 1-3.
- Fazio, R. H. (1986). How do attitudes guide behavior? In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *The handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 204-243). New York: Guildford Press.
- Fengler, J. (2017). Zur Frage des Forschungsstandes in der Erlebnispädagogik. *Bildung und Erziehung*, 70 (3), 319-334.
- Finn, K. E., Yan, Z. & McInnis, K. J. (2018). Promoting Physical Activity and Science Learning in an Outdoor Education Program, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89 (1), 35-39. [doi:10.1080/07303084.2017.1390506](https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1390506)
- Fischer, T. & Lehmann, J. (2009). *Studienbuch Erlebnispädagogik. Einführung in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flaig, W. (1955). *Lawine*. Wiesbaden: Brockhaus.
- Frei, P. & Reinartz, V. (2008). Auswertung qualitativer Daten entlang der Grounded Theory. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 187-208). Schorndorf: Hofmann.
- Frenzel, A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2009). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 205-231). Heidelberg: Springer.
- Friebe, J. (2018). Reflexion in der erlebnispädagogischen Praxis. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 45-48). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Friebe, J. (2012). *Reflexion im Training. Aspekte und Methoden der modernen Reflexionsarbeit* (2. Aufl.). Bonn: managerSeminare.
- Friebe, J. (2010). *Reflexion im Training. Aspekte und Methoden der modernen Reflexionsarbeit*. Bonn: managerSeminare.

- Frommann, B. (2014). Faszination und Erlebnis Winter: Eine Jahreszeit lädt zum Bewegen ein. *Sportunterricht*, 62 (2), 1-2.
- Funke-Wieneke, J. (2004). *Bewegungs- und Sportpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gilsdorf, R. (2018). Reflexion. Nachdenken, Suchen und Erkennen in der Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 38-44). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Gilsdorf, R. (2004). *Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie – Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze*. Bergisch Gladbach: EHP.
- Glaserfeld, E. (1991). Abschied von der Objektivität. In: P. Watzlawick & P. Krieg (Hrsg.), *Das Auge des Betrachters* (S.17-30). München, Zürich: Piper.
- Goddemeier, M. & Krombholz, A. (2016). Schneesport als Projektkurs - Eine Chance für den Wintersport in der Schule, *Sportunterricht*, 65 (9), 261-266.
- Gordon, C. W. (1970). Die Schulklasse als soziales System. In E. Meyer (Hrsg.), *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß* (S. 1-27). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Götz, T. (2014). *Selbstreguliertes Lernen. Förderung metakognitiver Kompetenzen im Unterricht der Sekundarstufe*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Götz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C. & Lüdtke, O. (2007). Between- and Within-Domain Relations of Students' Academic Emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 715-733.
- Götz, T. & Nett, U. E. (2017). Selbstreguliertes Lernen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2., akt. Aufl.) (S. 143-184). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Größing, S. (2001). *Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht* (8. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung-Selbsttätigkeit-Projektarbeit* (7. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Haf, W. & Michl, W. (1991). Psychotherapeutische Wirkungen der Erlebnispädagogik. In A. Bedacht, W. Dewald, B. Heckmair, W. Michl & K. Weis (Hrsg.), *Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?* (151-160). München: ZIEL.
- Hamhaber, J. (2004). Streit um Strom. Eine geographische Konfliktanalyse New Yorker Elektrizitätsimporte aus Quebec. Dissertation, Universität Köln, Köln.
- Hannig, J. (2009). Kompetenzorientierte Lehramtsausbildung – PISA und seine Folgen für die Schneesportausbildung. In ASH (Hrsg.), *Skilauf und Snowboard in Lehre und Forschung* (S. 28-51). Hamburg: Czwalina.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T. & Richard, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experience That Make a Lasting Difference. *Review of Educational Research*, 67 (1), 43-87.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Heckmair, B. & Michl, W. (2018). *Erleben und Erlernen. Einführung in die Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hellmich, F. & Wernke, S. (Hrsg.). (2009). *Lernstrategien im Grundschulalter: Konzepte, Befunde und praktische Implikationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hemmer, M. & Uphues, R. (2009). Zwischen passiver Rezeption und aktiver Konstruktion. Varianten der Standortarbeit aufgezeigt am Beispiel der Großwohnsiedlung Berlin-Marzahn. In M. Dickel & G. Glasze (Hrsg.), *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung-Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik* (S. 39-51). Münster: LIT.
- Hemmer, M. & Uphues, R. (2006). Geographische Schülerexkursionen in Berlin-Theoretische Grundlagen, Skizzierung und Ergebnisse eines Studienprojektes. In W. Hennings, D. Kanwischer & T. Rhode-Jüchtern (Hrsg.), *Exkursionsdidaktik innovativ!?* (Geographiedidaktische Forschungen Bd. 40, S. 71-81). Weingarten: Selbstverlag.
- Hentig, H. (2006). *Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein*. München: Hanser.
- Hermann, M. (2018). Sicherheit in der Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 350-353). München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Holz, K. & Zahn, C. (1995). *Rituale und Psychotherapie. Transkulturelle Perspektiven*. Berlin: VWB.
- Hovelynck, J. (2000). Recognising and Exploring Action-Theories. A Reflection -in-Action Approach to Facilitating Experiential Learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1 (1), 7-20.
- Huber, M. (2018). Erlebnispädagogische Interventionen. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 23-26). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Imbusch, P. & Rucht, D. (2005). Integration und Desintegration in modernen Gesellschaften. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration* (S. 13-75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jagenlauf, M. & Breß, H. (1990). Wirkungsanalyse Outward Bound. Kurzbericht 1990. In Outward Bound - Deutsche Gesellschaft für europäische Erziehung (Hrsg.), *Erlebnispädagogik, Berichte, Materialien* (S. 50-51). München: Selbstverlag.
- Jerusalem, M. (2002). Einleitung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 8-12.
- Jürgens, E. (2008). Außerschulische Lernorte. In E. Jürgens & J. Stanop (Hrsg.), *Taschenbuch Grundschule. 3. Grundlegung von Bildung* (S. 101-112). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kiesel, A. & Koch, I. (2012). *Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie*. Wiesbaden: VS.
- Knapp, C. (1992). *Lasting Lessons. A Teacher's Guide to Reflecting on Experience*. Charleston: ERIC.
- Knoll, M. (2009). Projektmethode. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl.) (S. 204-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klein, M. (2015). *Exkursionsdidaktik. Eine Arbeitshilfe für Lehrer, Studenten und Dozenten*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Klein, M. (2010). *Exkursionsdidaktik. Eine Arbeitshilfe für Lehrer, Studenten und Dozenten* (2., verb. und erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Koller, G. (2012). *spring ... und lande - Landkarten für die Rausch- und Risikopädagogik*. Seewalchen: Edition Lifart.

- Konrad, K. (2014). *Lernen lernen - allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele*. Wiesbaden: Springer VS.
- Konrad, K. & Traub, S. (2009). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Konrad, K. & Traub, S. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Köbller, C. (2009). Schulsport im Schnee. *Sportpädagogik*, 6, 2-6.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder* (5. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Krombholz, A. & Bartz, C. (2010). Sicherheitsaspekte im Schneesport. In L. Schmoll & A. Krombholz (Hrsg.), *Natursport in der Schule - zwischen Sicherheitsförderung und Wandererlass* (S. 21–41). Hamburg: Czwalina.
- Kronbichler, E. & Seewald, F. (1993). Bewegungserziehung und Umwelt – eine Situationsanalyse. *Leibesübungen-Leibeserziehung*, 47 (5), 2-9.
- Kuhn, P., Ströhla, C. & Brehm, W. (2001). Skikurse machen stark! Eine Studie zum Einfluss von Schulsportkursen auf das Selbstkonzept von Jugendlichen. *Sportunterricht*, 50 (1), 4-8.
- Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports. *Sportunterricht*, 57 (7), 210-218.
- Kümmel, U., Hampel, P. & Meier, M. (2008). Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungsbeanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (4), 555-571.
- Lange, H. & Sinning, S. (2012). *Neue Sportarten und Bewegungsfelder für den Sportunterricht. Innovatives Lehren und Lernen im Lichte der Themenkonstitution*. Hohengehren: Baltmannsweiler Schneider.
- Liedtke, G. (2003). Erlebnispädagogik versus Friluftsliv. Pädagogische Perspektiven auf Erlebnisse im Natursport. In N. Gissel & J. Schwier (Hrsg.), *Abenteuer, Erlebnis und Wagnis. Perspektiven für den Sport in Schule und Verein?* (S. 181-188). Hamburg: Czwalina Verlag.

- Lindau-Bank, D. (2017). Projekte in Teams planen und durchführen. In C. G. Buhren & H. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Aufl.) (S. 147-178). Weinheim, Basel: Beltz.
- Linder, W. (1995). Leinen los? *Umwelterziehung*, 1, 3-6.
- Lingenauber, S. (Hrsg.) (2011). *Handlexikon der Reggio-Pädagogik* (4. Aufl.). Bochum: Projekt-Verlag.
- Lößner, M. (2011). Exkursionsdidaktik in Theorie und Praxis. Forschungsergebnisse und Strategien zur Überwindung von hemmenden Faktoren. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an mittelhessischen Gymnasien. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen, Weingarten.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Madan, C. R., MacIntyre, T. E., Beckmann, J. & Cappuccio, M. (2019). The cognitive neuroscience of nature. From motor cognition to grounded cognition. In A. A. Donnelly & T. E. MacIntyre (Eds.), *Physical activity in natural settings. Green and blue exercise* (pp. 115-127). London, New York: Routledge.
- Marcoen, A. (1999). Social development. In Y. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (Eds.), *Psychology for physical educators* (pp. 293– 320). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Markus, S., Eberle, T. & Fengler, J. (2018). Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen durch Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 333-340). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Markus, S., Jacob, B. & Eberle, T. (2018). Die Bedeutung von Emotionen im erlebnispädagogischen Lernkontext. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 33-37). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mees, J., Oefner-Py, S. & Sünemann, K. (1995). *Projektmanagement in neuen Dimensionen. Das Helogramm zum Erfolg*. Wiesbaden: Gabler.
- Mendez-Gimenez, A. & Fernandez-Rio, J. (2012). Alpine Skiing in the Classroom. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 25 (3), 19-21.
- Messmer, R. (2013). *Fachdidaktik Sport*. Bern: Haupt.

- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview* (2. Aufl.) (S. 71-93). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, H. (2009). *Unterrichtsmethoden I: Theorieband* (13. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Merziger, P. (2007). *Entwicklung selbstregulierten Lernens im Fachunterricht: Lerntagebücher und Kompetenzraster in der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Michl, W. (2018). Entwicklungen und Trends in der Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 64-68). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Michl, W. (2015). *Erlebnispädagogik* (3., neu bearb. Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Michl, W. & Seidel, H. (2018). Erlebnis und Pädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 17-19). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mitchell, R. L. C. & Phillips, L. H. (2007). The Psychological, Neurochemical and Functional Neuroanatomical Mediators of the Effects of Positive and Negative Mood on Executive Functions. *Neuropsychologia*, 45, 617-629.
- Moch, M. (2002). Entwicklung von Gruppenstrukturen, Zusammenhalt und Selbstvertrauen im Verlauf erlebnispädagogischer Segelmaßnahmen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 33, 83-95.
- Mohr, C. & Gabler, H. (1996). Fairness im Sport. Motivationen und Bereitschaften zu fairem Verhalten bei jugendlichen Sportlern und Sportlerinnen im Sport. In A. Conzelmann (Hrsg.), *Soziale Interaktion und Gruppen im Sport* (S. 175-188). Köln: BPS-Verlag.
- Mouratidou, K., Goutza, S. & Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development. An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students. *European physical education review*, 13 (1), 41-56.
- Müllner, R. (2013). The importance of skiing in Austria. *The International Journal of the History of Sport*, 30 (6), 659-673. [doi:10.1080/09523367.2012.760999](https://doi.org/10.1080/09523367.2012.760999)

- Müllner, R. (2011). Zur Konstituierung des Skilaufes als kollektive Praxis. In A. Klien (Hrsg.), *Sicher im Schnee. Fritz Baumrock - Ein praktischer Theoretiker ist Achtzig* (S. 176 – 182). o.O: Eigenverlag.
- Müllner, R. (2005). Skirennläufer als "Heimatmacher". Sportpolitische Narrative in Österreich. *Spectrum der Sportwissenschaften: Österreichischen Sportwissenschaftlichen Gesellschaft (ÖSG), 1*, 88-108.
- Neill, J. T. (2008). Enhancing Life Effectiveness: The Impacts of Outdoor Education Programs. Dissertation, University of Western Sydney, Sydney.
- Netzer, H. (2018). Erlebnis Winter. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 208-212). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Neumann, P. (1999a). *Das Wagnis im Sport. Grundlagen und pädagogische Forderungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. (1999b). Zwischen Erlebnisorientierung und Erfahrungsbildung. Sportpädagogische Überlegungen am Beispiel einer Wagniserziehung im Sport. *Sportwissenschaft, 29*, 158-174.
- Oaksford, M., Morris, F., Grainger, B. & Williams, J. M. G. (1996). Mood, Reasoning, and Central Executive Processes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 22*, 477-493.
- Ohl U. & Neeb K. (2012). Exkursionsdidaktik. Methodenvielfalt im Spektrum von Kognitivismus und Konstruktivismus. In J. Haversath (Hrsg.), *Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung. Das Geographische Seminar* (S. 259-288). Braunschweig: Westermann.
- ÖZEPS (Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen) (Hrsg.). (2009). *Querfeldein: Individuell lernen-differenziert lehren*. Wien: o. A.
- Paffrath, F. H. (2013). *Einführung in die Erlebnispädagogik*. Augsburg: ZIEL.
- Patzak, G. und Rattay, G. (2014). *Projektmanagement. Projekte, Projektportfolios, Programme und projektorientierte Unternehmen*. Wien: Linde Verlag.
- Peters, C. (2007). Sportgeographie. Sport aus der Tiefe des Raumes. *Sport und Gesellschaft, 4* (2), 142-158.

- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 315-341. [doi:10.1007/s10648-006-9029-9](https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9)
- Plappert, G. (2016). Der Bauernhof als ganzheitlicher Lernort. Bildung für nachhaltige Entwicklung. In J. Au & U. Gade (Hrsg.) (2016), *Raus aus dem Klassenzimmer. Outdoor Education als Unterrichtskonzept* (S. 145-159). Weinheim: Beltz Juventa.
- Pleitner, B. (2012). Außerschulische Lernorte. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Bd. 2, S. 290-307). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2., überarb. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – programmatische Grundlagen des Schulsports. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB- Sprint-Studie* (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Prohl, R. & Walther, C. (2016). Effekte einer Ski-Klassenfahrt auf die Anerkennungsverhältnisse zwischen Schülerinnen und Schülern in der Jahrgangsstufe 7. *ZSF*, 1, 61-76.
- Pühse, U. (2004). *Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Rea, T. (2006). It's not as if we've been teaching them... reflective thinking in the outdoor classroom. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 6 (2), 121-134. [doi:10.1080/14729670685200801](https://doi.org/10.1080/14729670685200801)
- Reiners, A. (1995). *Erlebnis und Pädagogik. Praktische Erlebnispädagogik. Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen*. München: Sandmann.
- Reinhold, G., Pollak, G. & Heim, H. (Hrsg.) (1999). *Pädagogisches Lexikon*. München, Wien: De Gruyter Oldenbourg.
- Reuker, S. (2009). Sozialerzieherische Wirkungen schulischer Bewegungsangebote. Eine empirische Studie zu erlebnispädagogischen Schulfahrten. *Sportwissenschaften*, 39 (4), 330-338.

- Reuker, S. (2008). *Chancen schulischer Sport- und Bewegungsangebote. Verändern erlebnispädagogische Schulfahrten die soziale Handlungsbereitschaft?* Berlin: Logos.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivationsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Rhode-Jüchtern, T. (2006). Exkursionsdidaktik zwischen Grundsätzen und subjektivem Faktor. In W. Hennings, D. Kanwischer & T. Rhode-Jüchtern (Hrsg.), *Exkursionsdidaktik innovativ!?* (Geographiedidaktische Forschungen Bd. 40, S. 8-30). Weingarten: Selbstverlag.
- Rogerson, M., Barton, J., Pretty, J. & Gladwell, V. (2019). The green exercise concept. Two intertwining pathways to health and well-being. In A. A. Donnelly & T. E. MacIntyre (Eds.), *Physical activity in natural settings. Green and blue exercise* (pp. 75-94). London, New York: Routledge.
- Rogerson, M., Kelly, S., Coetzee, S., Barton, J. & Pretty, J. (2019). Doing adventure. The mental health benefits of using occupational therapy approaches in adventure therapy settings. In A. A. Donnelly & T. E. MacIntyre (Eds.), *Physical activity in natural settings. Green and blue exercise* (pp. 241-255). London, New York: Routledge.
- Rutkowski, M. (2010). *Der Blick in den See. Reflexion in Theorie und Praxis*. Augsburg: ZIEL.
- Sann, U. & Preiser, S. (2017). Emotionale und motivationale Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 209-226). Wiesbaden: VS Verlag.
- Sauer, M. (2012). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Sauerborn, P. & Brühne, T. (2012). *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherler, K. (2000). Sport als Schulfach. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 36-60). Schorndorf: Hofmann.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 249-278). Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Schierz, M. (1995). Das schulpädagogische Prinzip der Lebensnähe und seine Bedeutung für den Schulsport. In F. Borkenhagen & K.-H. Scherler (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Schulsports* (S. 13-33). Sankt Augustin: Academia.
- Schott, T. (2009). *Kritik der Erlebnispädagogik*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Schörghuber, K. (1999). Zum Pädagogischen des Natürlichen – Entwicklungslinien für pädagogische und psychologische Outdoorkonzepte. *Spectrum der Sportwissenschaften, 1*, 28-55.
- Schörghuber, K. & Pfingstner, R. (2007). Integrative Outdoor-Aktivitäten und Erlebnispädagogik. Grundannahmen und Impulse. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren, differenzieren und reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz* (S. 187-208). Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.
- Schröder, H. (2010). *Lernen - Lehren - Unterricht: Lernpsychologische und didaktische Grundlagen* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schwarzer, R. (1995). Entwicklungskrisen durch Selbstregulation meistern. In W. Edelstein (Hrsg.), *Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln* (S. 25-34). Heidelberg: Asanger.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik, 44*, 28-53.
- Schwarzer, R. & Leppin, A. (1989). *Sozialer Rückhalt und Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Schweihofen, C. (2003). Das Handeln in Wagnissituationen - Wie kann das Handeln der Schüler im alpinen Skilauf tatsächlich zum Wagnishandeln werden? In N. Gissel & J. Schwier (Hrsg.), *Abenteuer, Erlebnis und Wagnis. Perspektiven für den Sport in Schule und Verein* (S. 141-160). Hamburg: Czwalina Verlag.
- Schwier, J. (2016). Schulsport auf Tour. Orte des Lernens im Trendsport. In J. Erhorn & J. Schwier (Hrsg.), *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung* (S. 71-93). Bielefeld: Transcript.
- Schwier, J. (2012). Auswärtsspiele. Zur Bedeutung außerschulischer Bewegung- und Lernorte für den Schulsport. *Sportunterricht, 61* (7), 199-203.

- Segbers, T. (2018). *Abenteuer Reise. Erfahrungen bilden auf Exkursionen*. Münster: LIT Verlag.
- Selman, R. (1982). Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In D. Geulen (Hrsg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung* (S. 223-256). Frankfurt, Main: Suhrkamp.
- Senner, V. (2014). Ausrüstung und Sicherheit im alpinen Skisport. *Sportunterricht*, 63 (10), 291-297.
- 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: Ökotoxia-Verlag.
- Sheffield, D. & Lumber, R. (2019). Friend or foe. Salutogenic possibilities of the environment. In A. A. Donnelly & T. E. MacIntyre (Eds.), *Physical activity in natural settings. Green and blue exercise* (pp. 3-14). London, New York: Routledge.
- Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit: Leitfaden für aktivierendes Lehren*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Sitte, C. (2002). *Räume der Geographie-zu Raumbegriffen im Geographieunterricht* [Artikel]. Zugriff am 5. Juni 2020 unter [https://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute\\_wardenga\\_raeume.htm#R%C3%A4](https://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute_wardenga_raeume.htm#R%C3%A4)
- Simek, J. & Sirch, S. (2014). *Das Mountainbike erlebnispädagogisch einsetzen. Grundlagen und Praxis*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Smith, S., Hunt, E. O'Brien, M. und MacIntyre, D. (2019). Growing resilience through connecting with nature. In A. A. Donnelly & T. E. MacIntyre (Eds.), *Physical activity in natural settings. Green and blue exercise* (pp. 162-189). London, New York: Routledge.
- SSR (Stadtschulrat für Wien) (Hrsg.). (2012). *Bewegungserziehliche Schulveranstaltungen an den höheren Schulen Wiens. Grundlagen-Entwicklung-Statistik*. [Bericht]. Zugriff am 23. Juli 2020 unter [https://www.vdloe.at/wien/infos/broschueren/schuleveranstaltungen\\_wien\\_2012.pdf](https://www.vdloe.at/wien/infos/broschueren/schuleveranstaltungen_wien_2012.pdf)

- Stolz, C. (2016). Lernen im Gelände. Exkursionsdidaktik in der Physischen Geographie. In J. Erhorn & J. Schwier (Hrsg.), *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung* (S. 283-300). Bielefeld: Transcript.
- Stolz, C. & Feiler, B. (2018). *Exkursionsdidaktik: Ein fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Eugen Ulmer Verlag.
- Streicher, B. (2018). Alpine Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 192-195). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Szark-Eckardt, M. & Pasek, M. (2017). Attitudes to various areas of physical culture in view of indoor and outdoor physical education lessons. *Journal of Education, Health and Sport*, 7 (2), 276-285.
- Terhart, E. (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsgesellschaft.
- Traub, S. (2011). Selbstgesteuert lernen im Projekt? *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (1), 93-113.
- Traub, S. (2000). *Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit. Ein Arbeitsbuch für Lehrende und Studierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Uzelmaier, G. (2005). Definition und Grundlagen der Erlebnispädagogik. In Arbeitskreis Erlebnispädagogik im Evangelischen Jugendwerk Württemberg (EJW) (Hrsg.), *Sinn gesucht, Gott erfahren. Erlebnispädagogik im christlichen Kontext* (S. 16-20). Stuttgart: EJW.
- Von Ackeren, I. (2005). Handlungsorientierung und Erlebnispädagogik in der Schule aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In A. Boeger & T. Schut (Hrsg.), *Erlebnispädagogik in der Schule. Wirkungen und Methoden* (S. 39-51). Berlin: Logos.
- Wagner, U., van Dick, R., Petzel, T. & Auernheimer, G. (2000). Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel & U. Wagner (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler* (S. 17-40). Opladen: Leske + Budrich.
- Wahl, W. (2018a). Jugendliche. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 208-212). München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Wahl, W. (2018b). Bildung und Kompetenzerwerb. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 27-32). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wakefield, W. E. (2014). Reclaiming the Slopes. Sport and Tourism in Postwar Austria. In H. L. Dichter & A. L. Johns (Eds.), *Diplomatic Games. Sport, statecraft, and international relations since 1945* (pp. 361-383). Kentucky: University Press of Kentucky.
- Wardenga U. (2002). Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *Geographie heute. Geographiedidaktik aktuell*, 23, 8-11.
- Werlen, B. (2000). *Sozialgeographie. Eine Einführung*. Bern: Haupt Verlag.
- Wespi, C. & Keller, C. S. (2014). Subjektorientiertes Lernen und Lehren in einer kompetenzorientierten Unterrichtskonzeption. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3 (3), 54-74.
- Wilhelmi, V. (2012). Die experimentelle Lernform. Herausforderung eines kompetenzorientierten Geographieunterrichts. *Praxis Geographie*, 42 (7/8), 4-8.
- Winkler, U. & Scheler, K. (2000). Außerschulische Lernorte für Schüler mit Lernbeeinträchtigung am Beispiel des Museums. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51 (6), 232-239.
- WISPOWO (Servicestelle Wintersportwoche) (Hrsg.). (2020a, Juni). *WISPOWO Übersicht* (unveröff.). Bericht der Servicestelle Wintersport, o. A.
- WISPOWO (Servicestelle Wintersportwoche) (Hrsg.). (2020b). *FAQS* [Internetseite]. Zugriff am 24. Juli 2020 unter <https://www.wispowo.at/infos/faqs>
- Zavacky, F. (2004). A Message from the Council of Physical Education for Children (COPEC): Tips for Field Trips in Physical Education. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 17 (6), 16-16.
- Zick, A. (2002). Wenn alle tatsächlich in einem Boot sitzen – Eine Studie zur Identifikation mit der Schule im Kontext einer erlebnispädagogischen Gruppenerfahrung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 33, 213-228.
- Zielasek, G. (2013). *Projektmanagement. Erfolgreich durch Aktivierung aller Unternehmensebenen*. Heidelberg: Springer Verlag.

Zielke, B. (2010). *Nicht nur Klettern oder Urlaub! Erlebnispädagogik im Lichte der Hirnforschung*. Martburg: Tectum-Verlag.

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit gebe ich die Versicherung ab, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

*Klimmboener*

.....  
Unterschrift

Wien, im Oktober 2020