



Julia Hansen

## **Effektives Teamtraining**

Zur Wirksamkeit erlebnisorientierter Outdoor-Programme

**Tectum**

Julia Hansen

Effektives Teamtraining.

Zur Wirksamkeit erlebnisorientierter Outdoor-Programme  
Umschlagabbildung: © Mark Rose | [www.istockphoto.com](http://www.istockphoto.com)

Zugl. Univ.Diss., Kiel 2010

© Tectum Verlag Marburg, 2010

ISBN 978-3-8288-5313-3

(Dieser Titel ist als gedrucktes Buch unter der  
ISBN 978-3-8288-2407-2 im Tectum Verlag erschienen.)

Besuchen Sie uns im Internet

[www.tectum-verlag.de](http://www.tectum-verlag.de)

#### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	1
1.1	Erlebnisse als pädagogisches Medium	2
1.2	Fazit und allgemeine Fragestellungen	3
<b>2</b>	<b>Outdoorsport- Bewegen im natürlichen Bewegungsraum</b>	7
<b>3</b>	<b>Handlungsorientierung - Lernen durch Erfahrungen</b>	13
3.1	Konstitutives Merkmal handlungsorientierter Methoden – Sonderrealität als Erfahrungsraum	14
3.2	Allgemeine Wirkprinzipien handlungsorientierter Methoden – Herbeiführen von Beispielsituationen	16
3.3	Handlungsorientierte Methode Outdoor-Training – Anwendungsfelder und Ziele	21
3.4	Lerntheoretische Überlegungen und spezifische Modelle zur Wirksamkeit von Outdoor-Trainings	23
3.5	Reflexion und Transfer – Rationalisierung erlebter Situationen und Übertragung auf den Alltag	31
3.6	Empirische Befunde – Trainingseffekte im Blickpunkt	33
<b>4</b>	<b>Wirkungen von Teamtrainings - Kompetenz und Kohäsion als Merkmale zur Überprüfung von Trainingseffekten</b>	41
4.1	Disposition, Potenzial und zielorientiertes Problemlösen – Ein Überblick über verschiedene Betrachtungsarten von Kompetenz	43
4.2	Systematik und Struktur – das Kompetenzkonstrukt	46
4.3	Sozialkompetenz – Kommunikatives und kooperatives Handeln	50

4.4	Diagnostik und Weiterentwicklung von Sozialkompetenz .....	54
4.5	Gruppen als Forschungsgegenstand – Gruppenstrukturen als Muster der Verbindungen.....	57
4.6	Gruppenprozesse im Zeitverlauf – Prozessuale Modelle der Gruppenentwicklung .....	60
4.7	Wir-Gefühl und Teamgeist – Das Konstrukt der Gruppenkohäsion .....	63
4.7.1	Lewins feldtheoretische Überlegungen .....	64
4.7.2	Ausgangskonzeption der Kohäsion .....	65
4.7.3	Das Problem der Kohäsionsdiagnostik – Messen der Gruppenkohäsion .....	66
4.7.4	Gruppenkohäsion im Fokus wissenschaftlicher Arbeiten .....	71
4.7.5	Outdoor-Training und Gruppenkohäsion.....	76
5	<b>Fazit und Forschungsfragen</b> .....	79
6	<b>Charakteristiken von Indoor- und Outdoorsportlern</b> .....	87
6.1	Untersuchungsdesign.....	88
6.2	Messinstrument – Konstruktion.....	89
6.3	Messinstrument – Reliabilitätsanalyse .....	93
6.4	Durchführung und Stichprobe .....	102
6.5	Hypothesen .....	103
6.6	Ergebnisse.....	104
6.6.1	Identifizieren von Indoor- und Outdoorsportlern .....	104
6.6.2	Gesamtmodell.....	109
6.6.3	Indoor- und Outdoorsportler – Gemeinsamkeiten und Unterschiede.....	110

6.7	Schlussfazit und Diskussion – Zur Beschreibung des Phänomens.....	119
<b>7</b>	<b>Effekte eines kurzfristigen Outdoor-Teamtrainings .....</b>	<b>123</b>
7.1	Untersuchungsdesign.....	123
7.2	Messinstrument – Konstruktion.....	124
7.3	Reliabilitätsanalyse .....	125
7.4	Revision des Messinstruments .....	129
7.4.1	Sozialkompetenz – Exploratorische Faktorenanalyse .....	134
7.4.2	Gruppenkohäsion – Konfirmatorische Faktorenanalysen .....	136
7.4.3	Retest-Reliabilitäten .....	142
7.5	Stichprobe .....	144
7.6	Untersuchungsdurchführung – Teamtraining im Hochseilgarten .....	145
7.7	Hypothesen .....	148
7.8	Befunde .....	151
7.8.1	Ausgangssituation .....	151
7.8.2	Trainingseffekte.....	155
7.9	Diskussion .....	173
<b>8</b>	<b>Effekte eines längerfristigen Outdoor-Teamtrainings .....</b>	<b>179</b>
8.1	Untersuchungsdesign.....	179
8.2	Stichprobe .....	181
8.3	Untersuchungsdurchführung – Segel- und Kajaktour .....	181
8.4	Hypothesen .....	186

8.5	Ergebnisse.....	188
8.5.1	Ausgangssituation .....	188
8.5.2	Trainingseffekte.....	190
8.6	Diskussion .....	211
<b>9</b>	<b>Effekte eines längerfristigen Indoor-Teamtrainings .....</b>	<b>215</b>
9.1	Untersuchungsdesign.....	215
9.2	Stichprobe .....	216
9.3	Untersuchungsdurchführung – Teamtraining im Sportunterricht .....	218
9.4	Hypothesen .....	223
9.5	Ergebnisse.....	225
9.5.1	Ausgangssituation .....	225
9.5.2	Trainingseffekte.....	226
9.6	Diskussion .....	241
<b>10</b>	<b>Strukturgleichungsmodelle – Multivariates Zusammenwirken von Sozialkompetenz und Gruppenkohäsion.....</b>	<b>245</b>
<b>11</b>	<b>Resümee: Allgemeine Diskussion und Perspektiven .....</b>	<b>255</b>
11.1	Teammaßnahmen und Trainingseffektivität .....	255
11.2	Der Einfluss der Sozialkompetenz auf die Gruppenkohäsion .....	260
11.3	Quasi-experimentelles Design – Kritik und Störgrößen.....	262
11.4	Perspektiven .....	264
<b>12</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>267</b>
<b>13</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>269</b>

# 1 Einleitung

*„Ich habe etwas erlebt: Ich, meine Mutter, mein Vater, meine Schwester sind mit unserem Kanu die Orkla hinuntergefahren. Die Orkla ist ein Wildwasserfluß. Plötzlich bog der Fluß in eine enge Schlucht ein. Jetzt wurde es laut. Wir wollten ans Ufer, doch wir fuhren gegen einen großen Stein. Wir kippten um und die Gummistiefel sind weggeschwommen“ (Lars, 8 Jahre alt).<sup>1</sup>*

So schilderte ein kleiner Junge eine eintägige Kanutour in Norwegen. In dem Boot saßen vier Personen, etwas weiter flussaufwärts stand ein Angler – fünf Personen insgesamt. Das entspricht fünf unterschiedlichen Wahrnehmungen des Geschehens. Auch wenn der Angler, der nur Zeuge war, die Kenterung mittlerweile womöglich vergessen hat, sind es aber die vier Kanuten, die das Geschehnis nach wie vor noch deutlich vor Augen haben – jeder auf seine Weise. Die Schwester des kleinen Jungen sieht die Mutter in hohem Bogen durch die Luft fliegen, sich selber und ihren Bruder in knallorangen Schwimmwesten gegen die Strömung ankämpfen. Das Kanu hat sich an einem Stein verkeilt – der Vater hängt kopfüber unter dem Boot fest. Er fand den Weg zurück an die Wasseroberfläche. Der kleine Junge sieht die Gummistiefel seiner Schwester wegschwimmen. Sie sind fort, irgendwohin, mit der Strömung mitgerissen. Seine eigenen sind wohl untergegangen, schließlich hatte er vorher darin Steine gesammelt. Obwohl die Gummistiefel weg sind und nicht mehr auftauchen, sind es aber die Erinnerungen an die Kenterung, die in den Köpfen aller Beteiligten nach wie vor vorhanden sind.

Diese Erinnerungen sind mittlerweile 15 Jahre alt. Dass sie noch präsent sind, zeigt wie einschneidend das Erlebnis war. Geholfen, mit der dramatischen, lustigen, aber auch bedrohlichen Situation umzugehen, hat sicherlich die Verarbeitung des Geschehens. So spielten die Geschwister die Kenterung mithilfe einer Hängematte an Land nach. Das war ihre kindliche Art der Verarbeitung des Erlebten. Zumaldest für die Schwester wurden diese Erlebnisse zu Erfahrungen. Für sie hat die Bewältigung der Situation verschiedene positive Folgen, die Einzug in ihr Leben und in ihr Handeln fanden.

Die Schilderung der Kanutour zeigt, welche tiefgehenden Erlebnisse entstehen können, wenn man in natürlichen Umgebungen aktiv ist. Man nimmt das plötzliche laute Rauschen des Wildwasserflusses, die

---

<sup>1</sup> Tagebucheintrag im Paddeltagebuch der Familie Thielecke, Sommer 1994.

Enge der Schlucht, den großen Stein, die mitreißende Strömung, die Kraft des Wassers fast zeitgleich wahr. Es sind vielleicht nur Sekunden oder Minuten, aber die Beteiligten werden sie im Leben wohl nie vergessen.

## 1.1 Erlebnisse als pädagogisches Medium

Schon Nietzsche (1979) fragte Ende des 19. Jahrhunderts was Erlebnisse seien und kam zu der Antwort, dass sie viel mehr das seien, was man in sie hineinlegt, als das, was in ihnen liegt. Es ist entscheidend, wie der Einzelne Erlebnisse verarbeitet und sie auslegt. Sie strömen nicht auf eine Person ein, sondern werden von ihr selbst gemacht (Schulze, 2005). Erlebnisse sind subjektiv und entstehen erst dann, wenn Ereignisse vorausgehen. Während der kleine Junge seinen Gummistiefeln hinterher trauerte und mit der Schwester von der Strömung mitgerissen wurde, hatte der Vater unterhalb der Wasseroberfläche andere Gedanken. Alle Beteiligten erlebten die Kanu-Kenterung in die Orkla also sehr individuell.

Wie die äußeren Eindrücke verarbeitet werden, ist bedeutsamer für ein Erlebnis als die in der Situation vorhandenen Reize. So empfinden beispielsweise auch Menschen in totaler Isolation, trotz weniger äußerer Reize in dieser *materialarmen* Umgebung, sehr stark. Das intensive Erleben wird dann von der Reflexion der eigenen Person oder von früheren Erlebnissen bestimmt. Schulze (2005) betont, dass die Verarbeitung der äußeren Reize drei Elemente enthält: *Subjektbestimmtheit, Reflexion und Unwillkürlichkeit*.

Die *Subjektbestimmtheit* bezieht sich auf die Annahme, dass zwei Personen dieselbe Situation nicht in gleicher Weise erleben, da die subjektive Verarbeitung von individuellen Erfahrungen und persönlichen Eigenschaften geprägt ist. Das Beispiel zeigt, dass der Vater die Kenterung möglicherweise bedrohlicher empfunden haben könnte, da er weiß, wie gefährlich die Kraft des Wassers sein kann. Das Geschwisterpaar wird dagegen noch keine solchen Erfahrungen besitzen und den Vorfall in einer anderen Weise erlebt haben.

Die *Reflexion* der erlebten Situation führt zu einer Neubewertung des Ereignisses und beeinflusst, welche Gefühle mit dem Erlebnis verbunden werden. Das Reflektieren entspricht einem Verfahren der Aneignung. Der kleine Junge und das Mädchen nähern sich durch das Hängematten-Spiel der Situation und verändern damit ihre Eindrücke. Sie verarbeiten das Ereignis durch den spielerischen Umgang. Haben die Kinder die Situation als bedrohlich wahrgenommen, kann durch das

Nachspielen ein erster Schreck überwunden werden. Die Situation wird dadurch nicht mehr dramatisch gesehen.

Die Kenterung in die Orkla ist ungeplant geschehen. Schulze (2005) beschreibt dies mit dem Begriff *Unwillkürlichkeit*. Ein Erlebnis ist demnach nicht planbar. Es ist also nicht vorhersehbar, welche Situationen oder Ereignisse für den Einzelnen zum Erlebnis werden. Aus seinen Ausführungen wird deutlich, dass die alleinige Gestaltung von Erfahrungsräumen nicht zu einer Steuerung von Erlebnissen führt. Es hätte für die Familie auch ein ganz „normaler“ Tag auf der Orkla in Norwegen werden können.

## 1.2 Fazit und allgemeine Fragestellungen

Wie das Beispiel der Kanutour zeigt, bieten sportliche Aktivitäten im Freien eine besondere Qualität des Erlebens. Aktuell rückt die Outdoor-Branche die Thematik in den Fokus der Medien. „*In Krisenzeiten wächst die Sehnsucht nach Natur*“ schreibt die Zeit am 16.07.2009. Der Grund scheint in der Qualität der Erlebnisse zu liegen: „*Einzigartige Outdoor-Momente fernab des Massenkonsums garantieren Entschleunigung vom Highspeed-Alltag*“ (Die Zeit, 16.07.2009). Doch was macht Sport im Freien aus? Sind es tatsächlich die „*Outdoor-Momente*“, die außergewöhnlichen Situationen, die ungeplanten Ereignisse, die den Sport im Freien attraktiv machen? Gibt es Personen, die Outdoorsport präferieren? Bietet die Sportwissenschaft, speziell die Sportpsychologie hierzu fundierte wissenschaftliche Prinzipien?

Der Begriff *Outdoor* findet zunehmend Einzug in ein weiteres Themenfeld, bei dem der Sport primär eine vermittelnde Position einnimmt. Im Rahmen von Bildungsmaßnahmen werden auf natursportlichen Aktivitäten basierende Trainings eingesetzt, um die Erlebnisse zum Erreichen bestimmter Ziele zu nutzen. Die Ansicht, dass erlebnispädagogische Programme Einzelne und Gruppen positiv beeinflussen, scheint allgegenwärtig und der Transfer in den Alltag wird oftmals als gegeben vorausgesetzt. Die Verhaltensmodifikationen auf individueller und auf Gruppenebene gelten dabei als die zwei wesentlichen Lernziele und werden in vielfältigen wissenschaftlichen Disziplinen angeführt (Amesberger, 1999; Schad, 2004; von Ameln & Kramer, 2007a, 2007b; Schmidt, Köppen & Breimer-Haas, 2008). Dass die Trainings mehr als nur *Spaß* vermitteln, wird durch die große Anzahl an Schulklassen, Unternehmen und anderen Gemeinschaften bestätigt, die in Trainings dieser Art *mit einem bestimmten Ziel* (beispielsweise Verbesserung des Führungsverhaltens, Verbesserung des sozialen Um-

gangs) investieren. Wie sieht es mit der empirischen Überprüfung der tatsächlich eingetretenen Trainingseffekte aus? Eine Literaturrecherche in verschiedenen deutsch- und englischsprachigen Zeitschriften (z. B. *Sportwissenschaft*, *Sportpsychologie*, *Gruppenführung und Organisationsberatung*, *Journal of Sport Psychology*, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *Environment and Behaviour*, *Journal of Experiential Education*, *Journal of Personality and Social Psychology*, *Small Group Research*) sowie Datenbanken (z. B. *Spolit*, *PsychInfo*) führt zu folgendem Ergebnis: In Spolit konnten keine Einträge zu den Suchbegriffen *Effekte* und *Outdoor-Training* gefunden werden. Lediglich ein Eintrag ist für die Verbindung von *Wirksamkeit* und *Outdoor-Training* vorzufinden. Keine Treffer ergeben die Schlagwörter: *Outdoorsport*, *Outdoor- Training*, *Sport im Freien*. Das Schlagwort *Natur* brachte 426 Treffer hervor, von denen sich eine geringe Anzahl auf Outdoor-Trainings bezieht. Auch in den Zeitschriften finden sich hierzu nur wenig relevante Beiträge.

Oftmals finden sich zur Thematik Erfahrungsberichte ohne empirischen Gehalt. Wissenschaftliche Beiträge zur Effektivität von Outdoor-Trainings sind größtenteils aus erlebnispädagogischer Sicht verfasst (Sommer, 2005). Die bislang wenigen empirischen Studien beziehen sich auf therapeutische Wirkungen bei delinquenten, behinderten oder sozial benachteiligten Jugendlichen und Erwachsenen (Amesberger, 1999) und auf die Evaluation von Programmen (Waider, 2005). Überzeugende empirische Untersuchungen, welche die Effektivität der Trainings im Hinblick auf spezifische abhängige Variablen überprüfen, gibt es kaum. Dadurch kann nicht erklärt werden, wie wirksam die Maßnahmen tatsächlich sind.

Die Aussagen führen zusammenfassend zu zwei Fragestellungen (siehe Abbildung 1), die sich beide im Kern auf das Phänomen *Sport im Freien* beziehen, aber nur peripher miteinander in Verbindung stehen: Erstens bleibt offen, warum Sport im Freien attraktiv ist und welche Aspekte dafür verantwortlich sind. Zweitens stellt sich die Frage, welche Effekte durch Outdoor-Trainings entstehen? Inhaltlich verbinden die *Bewegungsaktivitäten im Freien* die beiden Fragestellungen, denn die Attraktivität, die besonderen Anreize und die Eigenart des Natur- und Outdoorsports könnten die Effekte moderierend beeinflussen. Allerdings besitzt die Frage nach der Effektivität von Trainings ein stärkeres Gewicht für die vorliegende Arbeit als die eingangs aufgeworfene Frage zur Attraktivität von Sport im Freien.

*Outdoor-Training*



Abbildung 1. Die beiden Aspekte des Phänomens *Sport im Freien*.



## **2      Outdoorsport- Bewegen im natürlichen Bewegungsraum**

Die sportliche Aktivität in natürlichen Umgebungen erfährt einen starken Aufschwung sowohl in der öffentlichen Wahrnehmung als auch in der Zahl an Aktiven (Roth, Jakob & Türk, 2003). Welche Aspekte charakterisieren Sport im Freien? Lassen sich personenbezogene Qualitäten identifizieren oder sind es die außergewöhnlichen Situationen, die ungeplanten Ereignisse, die die Natur- und Outdoorsportarten für eine Vielzahl von Sportlern anziehend machen?

Sport ist ein Phänomen der Vielfalt, gelegentlicher Widersprüchlichkeit und Veränderlichkeit, daher suchen Personen sportliche Aktivität mit verschiedenen Erwartungen auf. Während der eine Sportler seine Gesundheit verbessern möchte, sucht der andere durch Sport eher Herausforderung und Spannung. Diesen individuellen und subjektiven Sinn und damit den Reiz des Sports hat Kenyon (1968) in sechs Dimensionen zur Einstellung zum Sport dargelegt, die vielfach empirisch bestätigt wurden und differenziert immer wiederkehren (Brehm, 1994; Abele & Brehm, 1990; Kurz, 1990; Singer, Eberspächer, Bös & Rehs, 1980). Den Sinn des Sports sieht der Aktive nach Kenyon (1968) darin, dass der Sport Gesundheit und Fitness aufrechterhält und fördert, die Möglichkeit bietet, Kontakte zu anderen zu knüpfen und zu vertiefen, Leistungssituationen bietet und Herausforderungen schafft. Der Sportler gewinnt ästhetische Erfahrungen durch Sport und ihm erschließen sich neuartige und spannende Bewegungserfahrungen. Abenteuer und der Reiz eines ungewissen Ausgangs kann Sport ebenfalls für den Aktiven bereithalten (Kurz, 1986). Die Anreize des Sports sind von den erwarteten Folgen der sportlichen Handlung abhängig. Oft sind Menschen besonders dann motiviert einen bestimmten Sport zu betreiben, wenn die Folgen ihrer sportlichen Handlungen als besonders positiv empfunden werden. Derjenige Sportler, der positive Folgen durch die Aktivitäten im Freien erwartet, wird diese eher ausführen als jemand, der negative Konsequenzen befürchtet. Daneben gibt es auch engagiert ausgeführte Aktivitäten, die nicht nur über diesen postaktionalen Anreiz, sondern vielmehr vom periaktionalen Anreiz des eigentlichen Tätigkeitsvollzugs motiviert sind (Rheinberg, 2002). Die Folgen seiner Handlung erscheinen dem Sportler dann als zweitrangig, primär ist für ihn die sportliche Handlung als solche und somit der Vollzug der Handlung. So kann ein Sportler aufgrund des Tätigkeitsvollzugs an sich Sport treiben – er geht am Fels Klettern, weil das Klettern, beispiels-

weise der von ihm geleistete Kraftaufwand in der freien Natur, den primären Anreiz darstellt. Entweder wird eine Person durch die Anreize aufgefordert oder gehindert, eine bestimmte Handlung zu vollziehen (Heckhausen & Heckhausen, 2006). Sie bestehen somit nicht an und für sich, sondern erhalten erst durch die Sicht der Individuen einen Wert.

Natur- oder Outdoorsportarten liegen spezifische Anreize zu Grunde, die sich von denen unterscheiden, die in Hallen oder anderen geschlossenen Räumen stattfinden (Liedtke, 2005). Diejenigen, die mit Natur- und Outdoorsport in Verbindung gebracht werden, hat Beier (2001) in acht Dimensionen geordnet. Um zu erklären, welche Besonderheiten Sportarten im natürlichen Bewegungsraum besitzen, greift Beier (2001) auf aktions-, handlungs- und motivationspsychologische Modelle und Theorien (Rheinberg, 1989; Zuckerman, 1979), auf bereits entworfene Anreiz-, Einstellungs-, Sinn- und Motivkategorien (Brehm, 1994; Kenyon, 1968; Kurz, 1990; Rheinberg, 1989) sowie auf das Modell zur Erlebnisqualität (Csikszentmihalyi, 1985) zurück. Aufmuth (1983), Brehm (1994) und Rheinberg (1989) nennen weitere Anreizkategorien. Beier (2001) gliedert die Anreize in die folgenden spezifischen Dimensionen für Natur- und Outdoorsport.

- Kognitives und sensorisches Erleben der Umgebung  
(Naturerleben)
- Verschiedene Erlebnisqualitäten von Bewegungen  
(Bewegungserleben)
- Verbesserung von Fitness und Gesundheit  
(Gesundheit und Fitness)
- Abenteuer, Spannung und Leistung (Anregung und Erregung)
- Kontakte knüpfen, Freundschaften entwickeln, erleben und vertiefen (Soziales Wohlbefinden)
- Erleben und Verbessern der eigenen Leistungsfähigkeit durch Selbstbewertung (Kompetenzerleben und Leistungsverbesserung)
- Erleben von Leistung durch Fremdbewertung und Identifikation mit der Sportart (Leistungspräsentation)
- Streben nach Entspannung und Erholung  
(Psychisches Wohlbefinden)

Die acht Anreizdimensionen stellen das Ergebnis einer Faktorenanalyse dar, der Beier (2001) 242 Sportler der Sportarten Klettern, Mountainbiking, Rennradfahren, Skifahren, Snowboarding und Skitourengehen zugrunde legt. Für jede dieser Natur- und Outdoorsportarten lassen sich mithilfe der Dimensionen Anreizprofile bilden. So sind die größten Anreize für die Skitourentägner die des *Naturerlebens* und des

*psychischen Wohlbefindens*, während Skifahrer die größten Anreize im *Bewegungserleben* sehen. Mountainbiker sehen den *Fitness- und Gesundheitsaspekt* als größten Anreiz, während sich bei Kletterern ein breites Anreizspektrum findet, in dem *soziales Wohlbefinden*, *Kompetenzerleben* und *Naturerleben* gleich gewichtet vertreten sind. Geschlechtsunterschiede lassen sich nur in Bezug auf das *Natur- und Bewegungserleben* nachweisen. Während Frauen einen etwas stärkeren Bezug zum *Naturerleben* aufweisen, messen sie dem *Bewegungserleben* weniger Bedeutung zu.

Diese speziell auf den Natur- und Outdoorsport bezogenen Anreizdimensionen kategorisieren verschiedene *Outdoor-Momente* und klassifizieren sportartübergreifende Outdoor- und Natursportlertypen. Diese Typen lassen sich in den sechs untersuchten Outdooraktivitäten zu unterschiedlich großen Anteilen wieder finden. So charakterisiert Beier (2001) anhand der Konstellation der Anreize einen *ausführungsorientierten Leistungssportler* der hohe Werte in den Dimensionen Kompetenzerleben und Leistungsverbesserung, Leistungspräsentation und Bewegungserleben aufweist. Ähnlich ist es beim *leistungsorientierten Fitness-Sportler*, der sich durch hohe Ausprägungen in den Dimensionen Kompetenzerleben und Leistungsverbesserung sowie Gesundheit und Fitness auszeichnet, wobei letztere Anreizdimension vordergründig ist und zweckorientiert zum Erhalt oder zur Verbesserung der körperlichen Fitness dient. Das Naturerleben ist allerdings bei beiden genannten Sportlertypen zweitrangig. Im Gegensatz dazu sind für den *erlebnisorientierten Sportler* Anreize des Bewegungserlebens und des sozialen Wohlbefindens relevant. Dieser Sportlertyp weist die höchsten Werte bezüglich der Dimension *Anregung und Erregung erleben* auf. Beim *erholungsorientierten Natursportler* liegt der Schwerpunkt auf dem Erleben von natürlichen Gegebenheiten und Anreizen sowie auf der Dimension des psychischen Wohlbefindens (Beier, 2001). Anreizdimensionen ent- oder widersprechen entweder den Erwartungen der Sportler und lassen Rückschlüsse auf deren Intentionen zu, im Freien Sport auszuüben oder es zu unterlassen.

Welche weiteren Merkmale bestimmen das Verhalten einer Person in synthetischen, also menschlich erschaffenen, technisierten Räumen oder im Freien, in einem natürlichen Umfeld aktiv zu sein? Wenn sich ein Sportler vornimmt *heute abend im Wald eine Runde zu joggen*, so ist nicht geklärt, ob er das auch tatsächlich tut, es unterlässt oder dann doch das Laufband im Fitnessstudio bevorzugt. Welche Kriterien geben Aufschluss darüber, ob der Jogger tatsächlich draußen läuft oder das Laufband bevorzugt? Generell eignen sich die Einstellungen – die

Beurteilung einer Person, ob das eigene Ausführen einer Tätigkeit und insbesondere seine Konsequenzen als negativ oder positiv zu bewerten sind – als Verhaltensprädiktor, jedoch reichen sie als personaler Faktor zur Erklärung und Vorhersage einer bestimmten Intention und eines bestimmten Verhaltens nicht immer aus. Oft verhält sich eine Person ganz entgegen ihrer Einstellung. So befürwortet der Sportler, *heute abend im Wald joggen zu gehen*, geht aber dann doch nicht laufen. Dieses kann Ansprüche der sozialen Umgebung als Ursache haben, die in der Theorie durch die *subjektive Norm* berücksichtigt werden. Sie umfasst den individuell wahrgenommenen Druck, den das Umfeld auf eine Person ausübt. Das bedeutet, dass die Meinung der nahestehenden Personen zusätzlich die Absichtsbildung und dann das Verhalten beeinflussen kann (Ajzen, 1985; Ajzen, 1991; Ajzen & Fishbein, 1980). Da sich ein Mensch ständig in unterschiedlichen situativen Kontexten und Verhaltenssituationen befindet, existieren analog dazu unterschiedlich relevante Bezugspersonen und Personengruppen (Ajzen, 1991). Wenn der Sportler nun eine positive Einstellung zum *heute abend im Wald joggen* hat und die für ihn bedeutsamen Bezugspersonen das Verhalten gutheißen, so kann es dennoch sein, dass er die Absicht im Freien Sport zu betreiben, nicht bildet: Die wahrgenommenen Schwierigkeiten der Durchführung könnten ihm zu hoch erscheinen. Insofern kann die Absicht auch von der Überzeugung einer Person, wie einfach ein bestimmtes Verhalten durchführbar ist (wahrgenommene Verhaltenskontrolle) beeinflusst werden. Sie beinhaltet das Ausmaß, in dem eine Person ihr eigenes Vermögen bewertet, ein Verhalten ausführen und kontrollieren zu können. Somit umfasst die wahrgenommene Verhaltenskontrolle in diesem Sinne die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Person sowie antizipierte Barrieren, die sich zum Teil aus bereits gemachten Erfahrungen ergeben (Ajzen, 1991). In Bezug auf die Absicht, *heute abend im Wald joggen zu gehen*, kann es also bedeuten, dass der Sportler, der aufgrund vergangener Erfahrungen der Überzeugung ist, den spezifischen Anforderungen nicht gewachsen zu sein, sehr wahrscheinlich nicht joggen gehen wird. Der Outdoorsportler hingegen wird im Zweifelsfall sich dafür entscheiden, draußen im Wald zu joggen, weil er beispielweise die Umgebung wertschätzt. Die Überzeugung, eine Sportart gut zu beherrschen, wirkt sich zusätzlich positiv auf die entsprechende Verhaltensintentionsbildung aus (Fuchs, 1997). Je eher jemand glaubt, die notwendigen Fähigkeiten und Ressourcen zur Verhaltensrealisierung zu besitzen und je weniger Barrieren er antizipiert, desto größer ist die wahrgenommene Verhaltenskontrolle. Personen mit einer starken wahrgenommenen Verhaltenskontrolle lassen sich durch erschwerende Umstände nicht von einer Verhaltens-

durchführung abhalten. Personen mit einer geringen Verhaltenskontrolle dagegen brechen unter solchen Bedingungen die Handlungsrealisation ab (Schlicht & Strauß, 2003). Die Einstellungs-Verhaltens-Forschung wurde hinsichtlich der Vorhersage sportlicher Aktivität in zahlreichen Studien auf Grundlage der Theorie des geplanten Verhaltens zur Verhaltenserklärung und -vorhersage realisiert (Armitage, 2005; Arnscheid & Schomers, 1996; Courneya & Bobick, 2000; Everson, Daley & Ussher, 2007; Wilhelm, 1999). Bezuglich sportlicher Aktivitäten im Freien überprüften Zeidenitz und Hunziker (2006) unter Anwendung der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen & Madden, 1986) naturverantwortliches Verhalten von Sportlern im Freien ( $n=1340$ ), sowie deren Bereitschaft zur Verhaltensänderung in Bezug auf Natur- und Umweltschutz. Natur- und Outdoorsportler, die oftmals durch ihren Sport in Konflikt mit Naturschutzz Zielen stehen, sind gegenüber der Natur positiv eingestellt und bereit, sich potentiell naturverantwortlich zu verhalten. Nicht nur die Einstellung des einzelnen Sportlers, sondern auch die Haltung wichtiger Bezugspersonen sowie die wahrgenommenen Möglichkeiten, das Verhalten ausüben zu können, beeinflussen die Absicht eines Sportlers sich umweltbewusst zu verhalten. Diese Studie zeigt, dass sich die Einstellungen, die subjektive Norm, die Verhaltenskontrolle und die Intention als Kriterien eignen, um naturverantwortliches Verhalten von Sportlern zu bestimmen. Es ist daher nahe liegend, dass Sportler in Bezug auf spezifisches Sportverhalten ebenfalls verschiedene Einstellungen besitzen und Barrieren mit unterschiedlichem Ausmaß antizipieren. Spiegeln sich die Gruppen *Indoor-* und *Outdoorsportler* in den Einstellungen und Barrieren wider? Wenn dies zutrifft, haben sowohl Indoor- als auch Outdoorsportler prägnante Merkmale, die sie im Speziellen kennzeichnen und die sie ebenfalls voneinander abgrenzen. Aus den Gruppencharakteristiken entstehen dann Erkenntnisse über die Attraktivität von Sport im Freien. Outdoorsportler würden sich wie die Indoorsportler durch spezifische Merkmale auszeichnen. Mit dieser theoretisch abgeleiteten Annahme schließen die Ausführungen zur ersten Fragestellung und es erfolgt der Übergang zu den theoretischen Darlegungen der zweiten und zentralen Fragestellung. Wie effektiv sind die Outdoor-Trainings und welche theoretischen Erklärungsansätze geben Aufschluss über die Wirksamkeit?



### **3 Handlungsorientierung – Lernen durch Erfahrungen**

„Es gibt nur eine Möglichkeit zu lernen. [...] das ist durch Handeln“ (Coelho, 1996, S. 132).

Die Aussage des Alchimisten im gleichnamigen Roman von Coelho zum Hirten Santiago zeigt, welchen Stellenwert das Handeln für einen Lernprozess zu besitzen scheint. In der Wissenschaft wurde dieser handlungsorientierte Ansatz *Learning by doing* vom Gründer der Pfadfinderbewegung Baden-Powell (1908) geprägt und von Dewey (1993) vorangetrieben. Dewey (1993) ist der Auffassung, dass die Handlung das substanziale Element eines Lernprozesses darstellt: „Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat“ schrieb Dewey in seinem 1916 veröffentlichten Werk „Demokratie und Erziehung“ (Dewey, 1993, S. 193). Damit lehnt er Theoretisches zwar nicht ab, sondern vertritt vielmehr die Auffassung, dass das Handeln, welches aus den Erfahrungen entsteht, das Theoretische beständig umgestaltet (Heckmair & Michl, 2002). Die Handlungsorientierung in Deutschland geht auf die erlebnispädagogische Outward-Bound-Bewegung von Hahn (1958) zurück, die darauf abzielte, Defiziten bei Jugendlichen mit der Herstellung von Erlebnisfähigkeit, Hilfen zur Persönlichkeitsentwicklung sowie alltagsbezogenen Handlungskompetenzen entgegenzuwirken (Neumann, 1999). Diese Konzeptionen bilden den Ausgangspunkt heutiger handlungsorientierter Methoden. In verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen wird der Ansatz der Handlungsorientierung genutzt, um spezifische Lernprozesse anzuregen. Die Erlebnispädagogik beschreibt aus praktischer und theoretischer Sicht die Leitung und Begleitung von Lernprozessen, die auf handlungsorientierten Methoden basieren (Zuffellato & Krezsmayer, 2007). Heckmair und Michl (2008) sehen in der Erlebnispädagogik eine Methode der Handlungsorientierung, in der durch exemplarische Lernprozesse, junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, um eine Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und eine Befähigung zur verantwortlichen Gestaltung des Lebens zu erreichen. In der Psychologie hat sich die Organisationspsychologie dieser Thematik angenommen und beschäftigt sich mit den handlungsorientierten Methoden der Organisations-, Personal- und Teamentwicklung, zu denen die Outdoor-Trainings

zählen. Welche Besonderheiten beinhalten die handlungsorientierten Methoden im Gegensatz zu konventionellen Lernkonzeptionen?

### **3.1 Konstitutives Merkmal handlungsorientierter Methoden - Sonderrealität als Erfahrungsraum**

Ausgehend von einem ganzheitlichen Menschenbild wird in der Handlungsorientierung das Lernen durch die Kombination affektiven, kognitiven und physiomotorischen Lernens vollzogen, die alle Dimensionen des Menschen einbezieht (von Ameln & Kramer, 2007b). Anschaulich wird deshalb auch vom Lernen mit *Körper, Geist und Seele* oder mit *Hirn, Herz und Hand* gesprochen. Durch den Einbezug der verschiedenen Dimensionen sollen konkrete Lernziele gefördert werden: die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit, die Förderung individueller Kompetenzen zur Lebensbewältigung sowie die Fähigkeit zu zwischenmenschlicher Kooperation und Kommunikation in der Gruppe (Moch, 2002; Sennlinger, 2000).

Verschiedene Methoden wie Plan- und Rollenspiele, Psycho- und Soziodramen, Mitarbeitertheater, Aktionssoziometrie, Systemaufstellungen und Outdoor-Trainings regen den Lernprozess durch Handlungen an. Sie initiieren bei Individuen und Gruppen Problemlösungsprozesse, die nicht ausschließlich kognitive, sondern auch emotionale, bewusste und latente, verbale und nonverbale, körperliche, motorische, psychische und soziale Dimensionen einbeziehen (von Ameln & Kramer, 2007a; Scholz, 2001). Die Integration dieser verschiedenen Dimensionen erzeugt intensive Lernerfahrungen, die für den Teilnehmer nachhaltiger als konventionelle und ausschließlich durch kognitive Prozesse angeregte Erlebnisse sein sollen.

In jeder handlungsorientierten Methode wird das grundlegende Prinzip des Herbeiführens von Beispielsituationen umgesetzt. In diesen Situationen wird bewusst auf eine inhaltliche Vollständigkeit eines Themenkomplexes verzichtet, um unwesentliche Aspekte auszublenden und nur relevante Ausschnitte zu thematisieren (von Ameln & Kramer, 2007b). Ist das Lernziel einer handlungsorientierten Methode das Vertrauen einer Mannschaft zu stärken, wird dieses bewusst nicht vollständig, sondern nur partiell thematisiert. Das bedeutet, dass das wesentliche Merkmal der Methoden das Simulieren von spezifischen Prozessen und Strukturen ist, in denen eine Veränderung erzielt werden soll. Handlungsorientierte Methoden sind insofern *Simulationsmethoden*, als dass sie nicht ausschließlich auf verbaler Kommunikation

aufbauen, sondern die Nachbildung der Realität aktiv verwirklichen (von Ameln & Kramer, 2007a).

Wenn eine Veränderung in einer Gruppe oder einem Team erzielt werden soll, entsteht grundsätzlich das Problem, dass die eigentlichen Prozesse und Strukturen, Themen und Ereignisse, an einem anderen Ort und zu einer anderen Zeit bereits stattgefunden haben oder stattfinden werden. Möchte ein Trainer ein besseres Vertrauensverhältnis in seiner Mannschaft erreichen, da er sich davon eine Leistungssteigerung erhofft, so finden die eigentlichen Prozesse, die damit in Zusammenhang stehen, während der Spiele und auf gemeinsamen Treffen statt, also auch zu einer Zeit, die außerhalb des alltäglichen Trainings liegt. Diesem Problem wird bei verbalen Methoden damit entgegengewirkt, dass mithilfe der Sprache ein Rahmen geschaffen wird, in dem die zu verändernden Themen besprochen und analysiert werden. Dadurch kann der Trainer mit der Mannschaft über das Vertrauen in der Gruppe sprechen, mit dem Ziel, eine Verbesserung innerhalb der Mannschaft zu bewirken. Bei handlungsorientierten Methoden wird dieser Rahmen dagegen nicht nur auf kognitiver Ebene konstruiert, sondern auch nonverbal durch Handlungen. So kann der Trainer über Vertrauen nicht nur sprechen, sondern Vertrauen in Form von Übungen thematisieren. Der Rahmen, in dem die Aktionen stattfinden, wird als *Sonderrealität* (Surplus Reality) bezeichnet, welche als konstitutives Merkmal der handlungsorientierten Methoden gilt (Moreno, 1965). Innerhalb dieses Rahmens werden die Prozesse und Strukturen, Themen und Ereignisse, die eigentlich in der Realität der Gruppen oder Teams stattfinden, kopiert und übertragen. Teilnehmer von Outdoor-Trainings werden beispielsweise vor eine gemeinschaftlich zu lösende Aufgabe gestellt, die Parallelen zur Realität aufweist. Damit eröffnet sich für die Teilnehmer ein Raum für Erlebnisse.

Die psychischen und sozialen Prozesse und Strukturen in einer Gruppe sind generell nicht sichtbar. Die Sonderrealität hat also die Aufgabe, das Unsichtbare für die Teilnehmer begreiflich zu machen. Nach von Ameln und Kramer (2007a) wird für die Umsetzung auf vier Prinzipien zurückgegriffen: *Ort* bereitstellen, *Zeit* geben, *Beziehung* geben, *Gestalt* geben. Diese Prinzipien gelten als substanziale Merkmale, aufgrund derer die Voraussetzung der Abgrenzung zur Realsituation geschaffen wird. Die handlungsorientierten Methoden eröffnen die Sonderrealität, indem sie den räumlichen Kontext zur Alltagssituation verändern, zeitliche Perspektiven geben (beispielsweise Aufwärmphase, Aktionsphase, Reflexion), die soziale Beziehung der Teilnehmer untereinander verändern und dem Lernprozess Gestalt geben. So kann

ein Themenwechsel einen Unterscheidungsaspekt zur Realsituation darstellen, der die Lernsituation von der Wirklichkeit abgrenzt.

### **3.2 Allgemeine Wirkprinzipien handlungsorientierter Methoden - Herbeiführen von Beispielsituationen**

Wie wirken diese Methoden im Gegensatz zu konventionellen Lernkonzeptionen? Von Ameln und Kramer (2007a) versuchen als Erste detailliert Wirkprinzipien handlungsorientierter Arbeit darzustellen. Sie greifen dabei auf verschiedene Teilsegmente der handlungsorientierten Methoden zurück und analysieren ihre Wirksamkeit. Die daraus entstandenen Prinzipien zur Erklärung der Wirkmechanismen gelten als allgemein, da sie unabhängig von dem anzuregenden Lernprozess und den zu verändernden Merkmalen sind. Als ein grundlegendes Wirkprinzip kann die Nutzung nicht alltäglicher und erwartungskonformer Situationen, beispielsweise in Form eines Outdoor-Settings, betrachtet werden. Die Aufmerksamkeit der Teilnehmer ist in solchen ungewohnten Situationen höher und die Umgebung bietet einschneidende Erlebnisse, die eher erinnert werden. Der Grund, den von Ameln und Kramer (2007b, S. 392) für diese Nachhaltigkeit anführen, ist die „*Durchkreuzung von Erwartungsschemata*“ des Teilnehmers. Damit ist gemeint, dass die Teilnehmer mit Aufgaben konfrontiert werden, die sie nicht erwarten und die nicht alltäglich sind. Diese von den Alltagserfahrungen abweichenden Erlebnisse erhöhen die Erinnerungschance (Schreyogg, 1999). Damit ist die Arbeit mit den handlungsorientierten Methoden den konventionellen Lernmethoden in Bezug auf die Nachhaltigkeit von Erlebnissen überlegen. Broderick und Pearce (2001) verdeutlichen, dass ein Durchkreuzen des Erwartungsschemas nicht zwangsläufig durch Verlagerung auf einen anderen räumlichen Aspekt entsteht. Vielmehr sind sie der Auffassung, dass Erfahrungslernen durch die Neuartigkeit des Inhalts bestimmt wird und nicht durch das Umfeld.

Oftmals werden handlungsorientierte Trainings bei Störungen der Kommunikation, Problemen mit Führungsstilen oder bei Konflikten zwischenmenschlicher Beziehungen angewandt. Kernpunkt sind dementsprechend überwiegend schwer zu erfassende Merkmale wie Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen und die Zusammenarbeit in einem Team. Durch die Handlungsorientierung werden die Phänomene für die Teilnehmer sichtbar, sie werden in erlebensnahe Bilder transformiert (von Ameln & Kramer, 2007b). Ob innerhalb einer Gruppe eine Zusammenarbeit funktioniert, lässt sich bei einem Outdoor-Training beispielsweise daran ablesen, ob es der Gruppe gelungen ist,

ohne Anleitung aus Baumstämmen ein Floß zu bauen. Die Teilnehmer können die komplexe Wirklichkeit direkt sehen. Diese Bilder sind im Gegensatz zu verbalen Informationen anschaulicher und leichter zu verstehen (von Ameln & Kramer, 2007a). Das Abbilden der Wirklichkeit in Bildern geschieht durch die Handlungsorientierung zusätzlich weitaus schneller, als es mithilfe verbaler Kommunikation möglich wäre. Hinzukommt, dass sich der Mensch bildhaftes Lernmaterial besser merken kann (Weidenmann, 1994). Demzufolge wirken die Erkenntnisse nachhaltiger und helfen beim späteren Transfer als so genannte transferfördernde „Anker“ (Ameln & Kramer, 2007b, S. 393).

Dem menschlichen Körper kommt bei handlungsorientierten Methoden eine große Bedeutung zu. Die Teilnehmer wirken dabei aktiv mit und sind nicht nur, wie bei konventionellen Lernmethoden, in der Rolle des Zuhörers. Die selbst erlebten Erfahrungen verknüpfen die Teilnehmer mit der eigenen Person. Insofern begleitet das Erfahrungslernen immer Emotionen. Wenn der Sportler mit seiner Mannschaft eine Vertrauensübung durchführt, wird er, wenn er sich von einem Podest rückwärts fallen lassen soll, auch Empfindungen wie Angst oder Freude spüren. Warum diese Form des Lernens nachhaltiger ist, erklären von Ameln und Kramer (2007b) mit der Annahme, dass Menschen durch selbst gemachte Erfahrungen einfacher lernen und das Erlernte länger behalten. So bleiben nur 20% vom Gehörten im Gedächtnis während es 80% durch das eigene Handeln sind (Ameln & Kramer, 2007b). Handlungsorientierte Methoden sprechen auch andere Hirnregionen an als sprachbasierte Methoden. Nach Springer und Deutsch (1998) liegt die Sprachverarbeitung bei 95% der Rechtshänder und 70% der Linkshänder in der dominant linken Gehirnhälfte, während die nicht-dominante rechte Hirnregion anstelle von Sprachsymbolen Bilder verarbeitet, lebhafter und bunter ist und daher bei kreativen, musischen oder künstlerischen Tätigkeiten aktiv wird (Cox & Theilgaard, 1987). Sie gilt auch als die *emotionale* Gehirnhälfte, da mehr neurale Bahnen von der rechten Gehirnhälfte zum limbischen System oder anderen Teilen des Gehirns verlaufen. Die neuralen Bahnen steuern die Emotionen. In der Aktionsphase von handlungsorientierten Methoden sind das visuell-räumliche Erleben und das emotionale Erleben von Bedeutung, die primär die rechte Hemisphäre ansprechen. Handlungsorientierte Methoden aktivieren also vorwiegend die rechte Hirnhälfte. Insbesondere Informationen, für die keine vorgeformten kognitiven Schemata existieren, scheinen für die linke Gehirnhälfte aufgrund ihrer stärker sequenziell organisierten neurosynaptischen Struktur schwieriger aufzunehmen zu sein (Danesi, 1989). Dies deutet darauf hin, dass die Assimilation neuer Strukturen durch handlungs-

orientierte Methoden den Teilnehmern leichter fällt, da sie die rechte und nicht die linke Hemisphäre aktivieren.

Bei Lern- und Veränderungsprozessen kommt emotionalen Faktoren eine tragende Rolle über Erfolg (Lernen und Verändern) oder Misserfolg zu. Sie können das Abrufen und Speichern von Lerninhalten unterstützen, aber auch Barrieren oder Blockaden im Lernprozess erzeugen. Roth (2003) ist der Auffassung, dass Erfahrungen besser erinnert werden, wenn Emotionen an diese gekoppelt sind. Demzufolge sind emotionale Begleiterscheinungen für den Lernprozess als positiv einzustufen. Lernprozesse sollten daher möglichst emotional anregend gestaltet sein. Nichtsdestoweniger dürfen kognitive Prozesse nicht gänzlich in den Hintergrund treten. Vielmehr sollen Emotionen und Kognitionen beim Lernprozess gleichermaßen angesprochen und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Bei handlungsorientierten Methoden vollzieht sich dieser Prozess grundsätzlich in vier Phasen, in dessen Verlauf sowohl emotionale als auch kognitive Schwerpunkte gesetzt werden. Am Beispiel eines gruppenbezogenen Outdoor-Trainings soll der Prozess exemplarisch dargestellt werden. Die Vorbereitung (Warming-Up) dient zur Einstimmung auf das folgende Training. Bei den Teilnehmern sollen sich individuelle und gruppenbezogene Voraussetzungen für die anschließende Maßnahme einstellen. Dies kann die Öffnungsbereitschaft des Einzelnen betreffen oder das Vertrauen innerhalb der Gruppe stärken. Übungen dieser Art werden *Eisbrecher* genannt. Umgesetzt werden sie durch Vorträge oder Gesprächsrunden. Diese Phase basiert vorwiegend auf kognitiven Prozessen. Das anschließende Training (Aktion) beinhaltet das Kernstück handlungsorientierter Arbeit. Dies können Übungen in einem Hochseilgarten oder Vertrauensübungen sein. Ziel dieser Phase ist das Erreichen einer „*emotionalen Erlebensdichte*“, die den Lernprozess unterstützt (von Ameln & Kramer, 2007b, S. 396). Der Schwerpunkt wechselt während der Maßnahme zwischen kognitiven und emotionalen Prozessen. In der Phase der Reflexion wird rückblickend auf die in der Maßnahme erlebten Erfahrungen Bezug genommen. Mit gezielten Fragen („Welche Aspekte der realen Situationen wurden aufgegriffen?“, „Welche Empfindungen sind bei der Durchführung aufgetreten?“) werden emotional erlebte Zustände reflektiert und aufgearbeitet. Die Erlebnisse werden kognitiv verarbeitet und können in dieser Phase auch nochmals emotional vom Teilnehmer durchlebt werden. Gegen Ende dieser Phase werden die emotionalen durch vorwiegend kognitive Prozesse abgelöst. Anschließend soll das Erfahrene in der Transferphase ausgewertet und in das Verhalten überführt werden. In

dieser Phase handlungsorientierter Arbeit dominiert die sachbezogene Kommunikation zwischen den Teilnehmern.

Neben den Arten der Informationsverarbeitung ist bei handlungsorientierten Methoden die Sonderrealität wesentlich. Sie soll möglichst ein isomorphes Abbild der Realität darstellen, in dem das Unwesentliche der Wirklichkeit ausgeblendet und lediglich die wesentlichen Strukturen der abzubildenden Realität dargestellt werden. Das isomorphe Abbilden der Alltagssituation ist für den Wirkungsgrad der Erlebnisse entscheidend – so nimmt die Wirkung zu, je ähnlicher das Erlebnis in seinen Grundzügen der alltäglichen Situation ist, auf die es übertragen werden soll (Bacon, 1998).

Die in der Wirklichkeit vorhandene Routine wird in der Sonderrealität nicht berücksichtigt. Schuldzuweisungen, Verantwortlichkeiten für Fehler, die Entstehung von Konflikten werden nicht thematisiert. Dieses Vorgehen hat die Konzentration auf das Wesentliche zur Folge und dient der Komplexitätsreduzierung. Gleichermassen kann durch die Handlungsorientierung die Komplexität der Sichtweisen, Perspektiven und des Wissens erhöht werden. Neue und ungewohnte Situationen wie die Rolle anderer Personen zu übernehmen oder hierarchische Umschichtungen führen zur Eröffnung neuer Entwicklungsperspektiven (von Ameln & Kramer, 2007b).

Ein weiteres Wirkprinzip beschreibt, dass neben der gegenwärtigen Wirklichkeit, die Sonderrealität auch in der Lage ist, zukünftig auftretende Situationen abzubilden (von Ameln & Kramer, 2007b). Demnach dient sie nicht nur als Instrument der Rekonstruktion, sondern auch der Neukonstruktion von Situationen. Die Teilnehmer können Entscheidungen sanktionsfrei durchspielen, ohne dass die tatsächlich realen Konsequenzen eintreten. So werden Fehler als Erfahrung genutzt und Fehlentscheidungen als Erfolgserlebnis gesehen (Vester, 1978).

Handlungsorientierte Methoden adressieren nicht direkt auftretende Probleme. Um latente Themen aufzugreifen, nutzen sie indirekte Wege, damit keine Blockaden seitens der Teilnehmer entstehen. Die in der Realität auftretenden Situationen werden analog in die Simulation übertragen, ohne eine zu oberflächliche Ähnlichkeit zur Wirklichkeit zu besitzen. Dadurch sehen die Teilnehmer die Intervention nur als ein Spiel, in dem sie Rollen spielen. Die Situation enthält aufgrund der Isomorphie Parallelen zur Realität. Damit lösen sie zur Wirklichkeit vergleichbare Kommunikations-, Denk- und Handlungsmuster aus. Diese spielerische Komponente von handlungsorientierten Methoden

ist ein weiteres elementar wichtiges Wirkprinzip. Aufgrund der generellen Geringschätzung von Spielerischem läuft die Methodik allerdings Gefahr, nicht ernst genommen zu werden, weil gegenüber spielerischen Inhalten oftmals Vorbehalte bestehen. Corbeil (1999) sieht das Spiel jedoch als wichtig an und beschreibt es als die früheste Form von Lernen. Auch Vester (1978) schreibt dem Spiel beim Lernprozess eine hohe Wirksamkeit zu, in dem er das Spiel als wichtige Voraussetzung für ein effizientes Lernen bezeichnet. Die Teilnehmer können Fehler machen – aber anders als in der Wirklichkeit ohne weit reichende Folgen zu befürchten. Eine Gruppe, die einen imaginären Fluss überqueren soll, kann aufgrund unzureichender Unterstützung untereinander die Aufgabe nicht meistern. Die Gruppenmitglieder entwickeln Lösungsstrategien, die ihnen die Bewältigung einer nächsten Aufgabe erleichtert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass handlungsorientierte Methoden

- mit der Sonderrealität einen Erfahrungs- und Möglichkeitsraum schaffen,
- durch die Ungewöhnlichkeit der Situation das Erwartungsschema der Teilnehmer durchkreuzen,
- abstrakte und latente Themen in Bilder transformieren (*sehen ist verstehen*),
- das Erfahrungslernen in den Mittelpunkt setzen,
- als konstitutives Merkmal die Sonderrealität betrachten,
- die Komplexität der Realsituationen reduzieren,
- im Lernprozess sowohl Emotionen als auch Kognitionen integrieren sowie
- das spielerische Lernen berücksichtigen.

Diese Wesensmerkmale beinhalten eine erste Beschreibung der Wirkprinzipien handlungsorientierter Methoden, die von Ameln und Kramer (2007b) aufgestellt haben. Generell muss berücksichtigt werden, dass die Wirkfaktoren handlungsorientierter Methodik unterschiedlich in den jeweiligen Programmen ausgeprägt und die Ziele der Programme abhängig von den jeweiligen Zielgruppen sind, so dass keine einfachen, umfassenden linearen Zusammenhänge festgestellt werden können. Die Wirksamkeit kann demnach nicht in einer einfachen Annahme formuliert werden, die die Effektivität bezüglich des Lernerfolgs überprüft. Aufgrund dessen gestaltet sich die Operationalisierung der Effektivität bei handlungsorientierten Methoden als schwierig. Ob Trainings wirksam ein Ziel erreichen, muss anhand festgelegter Variablen erfolgen. Welche Ziele werden konkret verfolgt, was soll

verändert werden? Diese Fragen sollten im Vorwege eindeutig formuliert und beantwortet werden, um die Effektivität der Trainings dahingehend beurteilen zu können.

### 3.3 Handlungsorientierte Methode Outdoor-Training – Anwendungsfelder und Ziele

Outdoor-Trainings sind in der Vielfalt der Lernkonzeptionen als eine spezifische Form der Handlungsorientierung anzusehen. Dabei fasst der Begriff unterschiedliche Arten von Trainings zusammen: Outdoor-Tage im Hochseilgarten, Klettern, Gruppenerlebnisse in der Natur oder Erfahrungen in der Wildnis und Einsamkeit. Gängige Formen sind Seilgärten, einzelne Outdoor-Elemente, der Outdoor-Tag und das Wildnistraining (Schad, 2004). Die Tabelle 1 fasst die vier wesentlichen Formen von Trainings zusammen und führt die Chancen und Probleme der jeweiligen Konzeption auf.

*Tabelle 1.* Kurzbeschreibung gängiger Formen von Outdoor-Trainings (in Anlehnung an Schad, 2004).

Form	Kurzbeschreibung	Chance	Problem
Seilgärten	Hoch- und Niedrigseilkonstruktionen	Umgang mit Befürchtungen und Angst, Gruppendruck, Unsicherheit	Fokus nur auf einer Person: wenig Teamerfahrung
Einzelne Outdoor-Übungen	Problemlöseaufgaben (Vorgabe von Ausgangssituation und Ziel) in Trainings	Ziel vorab festlegbar: Schulung einzelner Kompetenzen	Kurze Übungen
Outdoor-Tag	Verknüpfung von Seilgärtten und Outdoor-Übung, hohe Komplexität	Intensive Schulung von Kompetenzen	Hoher Planungs- und Durchführungsaufwand
Wildnistraining	Mehrtägige Exkursionen	Intensivste Auseinandersetzung mit vorab festgelegten Zielen	Hoher Planungs- und Durchführungsaufwand, Reflexion aufgrund der Intensität wichtig

Alle Varianten haben gleiche Kernelemente (Ameln & Kramer, 2007a). So finden sie immer unter *freiem Himmel* statt, verwenden die *Natur als Lernfeld* und weisen zudem eine *hohe, physische Handlungskomponente*

auf, wodurch Fehler *unmittelbar erfahrbare Konsequenzen* nach sich ziehen. Diese Unausweichlichkeit kann an einem Beispiel verdeutlicht werden: Fehlt bei einer Segeltour die Absprache an Bord, können die Kommunikationsprobleme zu direkt auftretenden Schwierigkeiten führen, welche ein Vorankommen unter Segeln unmöglich machen können. Gleichzeitig werden die Teilnehmer nicht nur mit der Gruppe, sondern auch mit eigenen Grenzen und Herausforderungen konfrontiert. Die Segler müssen nicht nur untereinander Absprachen treffen, sondern sich gleichzeitig mit den eigenen Grenzen auseinandersetzen, was die Bewältigung der eigentlichen Aufgabe erschweren kann. Outdoor-Trainings konfrontieren die Teilnehmer somit mit ihren eigenen Stärken und Schwächen und stellen sie vor individuelle physische und psychische Grenzen. Die Umgebung offeriert dabei unausweichliche Situationen, denen sich nicht entzogen werden kann und die unmittelbare Konsequenzen nach sich ziehen. So muss ein Kletterer in einem Hochseilgarten zwangsläufig den Baum wieder verlassen, den er zuvor bestiegen hat. Das bedeutet, dass die Umgebung den Teilnehmern eine direkte Rückmeldung gibt, die für den Prozess des Lernens notwendig ist (Slavin, 2006). Die Trainings verhelfen den Teilnehmern zusätzlich, ihr wahres Potential zu entdecken, in dem sie Grenzen und Ängste überwinden (Wang, Liu & Kahlid, 2006) Welche spezifischen Ziele werden konkret verfolgt? Die Tabelle 2 bietet einen kurzen, zusammenfassenden Überblick. Die an die Teilnehmer gestellten Anforderungen weisen grundsätzlich eine hohe Komplexität auf, so dass zur Bewältigung der Handlungsanforderungen Kompetenzen im Umgang miteinander und zum Lösen der Anforderung vonnöten sind. Insofern ist die Entwicklung und Förderung von individuellen Kompetenzen ein konkretes Lernziel. Dazu gehört die Verbesserung der Sozialkompetenz, wie beispielsweise die Steigerung der Kommunikationsfähigkeit und die Entwicklung des Verständnisses für die Notwendigkeit zur Kooperation mit anderen. Das Verantwortungsgefühl für sich und andere, die Verbesserung von Selbstwirksamkeit, Selbstkontrolle, Selbstkonzept und Selbstvertrauen und der Umgang mit Belastungen und Konfliktsituationen sind Lernziele auf persönlicher Ebene (Amesberger, 1999; Schmidt, Köppen & Breimer-Haas, 2008). Durch die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung nehmen sie Einfluss auf Teamentwicklungsprozesse, indem sie durch Stärkung der einzelnen Teilnehmer das Gesamtsystem positiv verändern. Werte und Lebensstile, die einen verantwortungsvollen Umgang mit der Natur oder positives Gesundheitsverhalten beinhalten, sind weitere konkrete Lernziele. So versuchte schon Hahn (1958) seine Schüler zu einem naturverantwortlichen und gesundheitlichen Lebensstil zu erziehen. Eine Verbesserung

der Fitness und der sportspezifischen Fähig- und Fertigkeiten sind sekundäre Lernziele und treten in den Hintergrund. Vielmehr wird die physische Aktivität als effektives Medium zur Vermittlung der eigenen Stärken und Schwächen eingesetzt (Hattie et al., 1997).

*Tabelle 2.* Ziele von Outdoor-Trainings.

Autor	Ziele (Förderung von...)
Schmidt, Köppen & Breimer-Haas (2008)	Selbstständigkeit, Verantwortlichkeit, soziale Kompetenz, Mündigkeit
Von Ameln & Kramer (2007b); König & König (2005)	Teamentwicklung (Kommunikation, Kooperation, Vertrauen, Verantwortung, Zusammengehörigkeitsgefühl, Toleranz, Konfliktbewältigung), Führungskompetenz, Persönlichkeitsentwicklung
Schad (2004)	Lernprozesse anregen, Persönlichkeitsentwicklung (Führung und Kommunikation), Verbesserung der Beziehungen und Zusammenarbeit vorhandener und neu zusammengesetzter Gruppen
Heckmair & Michl (2002)	Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt verantwortlich gestalten
Amesberger (1999)	Persönlichkeitsentwicklung, soziale Kompetenz (Umgang mit zwischenmenschlichen Beziehungen), Werte, Wissen und Können
Hattie, Marsh, Neill & Richards (1997)	Individuelle und Gruppenziele: Schwächen, Stärken, Ressourcen bewusst machen
Cason & Gillis (1994)	Selbstvertrauen, Einstellungen, Führungsverhalten, Entwicklung problemlösender Strategien, Gruppenkohäsion
Wagner, Baldwin & Roland (1994)	Führung, Entscheidungsfindung, Teamentwicklung, Selbstvertrauen, Problemlösen

Wenn die Trainings diese Ziele erreichen, gelten sie als effektiv und wirksam. Auf Grundlage welcher Theorien und Modelle beruhen wissenschaftliche Untersuchungen, die die Wirksamkeit überprüfen?

### **3.4 Lerntheoretische Überlegungen und spezifische Modelle zur Wirksamkeit von Outdoor-Trainings**

Während von Ameln und Kramer (2007a, 2007b) die allgemeinen Wirkprinzipien beschreiben, mit dem Ziel ein funktionales Wirkmodell zu entwickeln, das den Zusammenhang von methodischer Gestaltung und dem Lernerfolg empirisch überprüfbar macht, werden in Studien zur Wirksamkeit von Outdoor-Trainings gängige Lerntheorien zu Grunde gelegt. Die allgemeinen Wirkprinzipien finden in wissen-

schaftlichen Untersuchungen bislang keine Anwendung, weswegen die Frage nach der Wirkung von Lernprozessen in der Regel durch das Zurückgreifen auf lerntheoretische Ansätze beantwortet wird. Amesberger (1999) setzt sich intensiv mit verschiedenen Theorien auseinander und wendet sie auf den Outward-Bound-Prozess an. Dabei greift er auf psychoanalytische Konzepte (Jung, 1980), auf Verhaltensmodifikation (Skinner, 1938), kognitive Ansätze (Bandura, 1977), Ansätze der humanistischen Psychologie (Rogers, 1985) sowie interaktionistische Ansätze (Hurrelmann, 1983) zurück. Er macht deutlich, dass es weder einheitliche geschlossene Theorien über die Wirkung von Outdoor-Trainings noch einheitliche, standardisierte Interventionsmethoden – beispielsweise bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung – gibt. Er führt an, dass der behavioristische Ansatz von Skinner (1938) auf den Lernprozess übertragen werden kann. Ein bestimmtes Verhalten wird entwickelt, wenn es in einer ähnlichen Situation zuvor verstärkt worden ist. Die Konsequenz eines Verhaltens wirkt verhaltensmodifizierend. Bei Outdoor-Trainings wirken natürliche Elemente wie Temperatur, Feuchtigkeit, Wind, Dunkelheit, Gelände und Strömung als Verstärkungsinstanz und fordern die Reaktion des Teilnehmers. Gleichzeitig wird zielführendes Verhalten belohnt, in dem die gestellten Aufgaben bewältigt werden. Die Anwendung der Theorie scheint jedoch unpräzise, da es offen bleibt, wie die natürlichen Elemente als Verstärker wirken. Die Wahrnehmungen und Reaktionen von Personen können sich diesbezüglich stark unterscheiden. Amesberger (1999) sieht vielmehr im Ansatz der Selbstwirksamkeit von Bandura (1977) eine Erklärung für die Effektivität. Durch die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben erhöht sich das Gefühl von Selbstwirksamkeit. Dabei nehmen sowohl individuelle Erfolge, Gruppenerfolge als auch die Beobachtung der Erfolge anderer einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit.

Hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung kann in Zusammenhang mit Outdoor-Training auch der sozialisationstheoretische Ansatz (Hurrelmann, 1983) als theoretische Grundlage in Betracht gezogen werden. Die Persönlichkeitsentwicklung wird darin als produktive Realitätsbewältigung gesehen. Eine Person wird erst dann zu einer sozial handlungsfähigen Person, wenn sie sich im Lebensverlauf durch die Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung durch die Erlebnispädagogik ist ein Aufbau von einer überdauernden Identität. Outdoor-Trainings bieten variierende Situationen, in denen sich eine Person in der ständigen Interaktion mit sich selbst und der Umwelt befindet. Die Interaktion mit den sozialen und ökologischen Gegebenheiten, neben den genetischen Anlagen einer Person, gelten in der Sozialisationstheorie von