„Ich schaff das!"

Wie die Bewältigung von Herausforderungen die Selbstwirksamkeit steigern kann: Ein empirischer Beitrag zur Wirkungsforschung in der Erlebnispädagogik

von Stefan Markus, Janne Fengler und Thomas Eberle

Die Wirkungen von erlebnispädagogischen Aktivitäten werden immer wieder untersucht. Wenige empirische Befunde gibt es allerdings zu der Frage, welche spezifischen Wirkungen von sozialen, kognitiven, emotionalen und körperlichen Herausforderungen auf die jeweils spezifischen sowie die sogenannten „Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen" ausgehen und welche Rolle der Grad der Herausforderung bei der Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen spielt. Im Rahmen einer quantitativen empirischen Untersuchung wurde diesen Fragen nachgegangen.

Bild: erlebnistage

Ausgangslage

Diverse Studien bestätigen – zumindest im Allgemeinen – die Effektivität erlebnispädagogischer Programme bezüglich der Förderung des Selbstkonzepts (vgl. Hattie et al., 1997). Es konnte gezeigt werden, dass Erlebnispädagogik zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung wirkungsvolle Interventionen bereitstellt (vgl. Eberle, 2002; Fengler, 2009a; Heckmair & Michl, 2012; Markus, 2013). So kann durch erlebnispädagogische Angebote mit herausforderndem Charakter beispielsweise die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes unterstützt werden (Ewert, 1983; Eberle, 2008; Fengler, 2009b; Fengler, Eberle & Markus, 2012). An Untersuchungen zur Wirksamkeit von Erlebnispädagogik auf spezifische Selbstwirksamkeitsdimensionen mangelt es bislang jedoch.

Ebenso ist noch nicht hinreichend erforscht, welche erlebnispädagogischen Programmbausteine unter Berücksichtigung der spezifischen Persönlichkeitseigenschaften die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestmöglich fördern. Fragen wie „Wer profitiert unter welchen Bedingungen besonders stark?" sind somit bisher auf Grundlage empirischer Befunde noch nicht zufriedenstellend beantwortbar (vgl. Fengler, 2012).

Herausfordernde Aufgaben sind elementarer Bestandteil erlebnispädagogischer Maßnahmen. Diese individuell als Herausforderung empfundenen Situationen sollten so konzipiert sein, dass für deren Bewältigung eine einfache Routine nicht ausreicht, sondern Anstrengung und das Verlassen einer subjektiven „Komfortzone" (Luckner & Nadler, 1997) erforderlich sind. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer überschreiten dabei ihre persönlichen Grenzen, scheitern gegebenenfalls aber auch mal an diesen (vgl. Scholz, 2005; Brown, 2008). Luckner & Nadler (1997) beschreiben den Umgang mit solchen Herausforderungen als „Edgework". Diskutiert wird dabei, ob im Durchleben der Herausforderung selbst oder in deren erfolgreicher Bewältigung die entscheidende Komponente zu sehen ist, welche dem Einzelnen die Einschätzung vermittelt, an der Situation „gewachsen" zu sein. Herausforderungen in erlebnispädagogischen Settings können schwerpunktmäßig kognitiver, emotionaler, verhaltensbezogener oder sozialer Art sein; bei sehr vielen Aufgabenstellungen ist von einer Kombination dieser Dimensionen auszugehen.

Im Allgemeinen wird in der Überwindung von Herausforderungen durch das eigene Handeln ein entscheidender Faktor dafür gesehen, dass das Vertrauen in die eigene Kompetenz steigt. Diese „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können" (Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 35), wird in der Pädagogischen Psychologie als Selbstwirksamkeit bezeichnet. Neben den Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen, die alle Lebensbereiche und die (optimistische) Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz umfassen, hat jeder Mensch auch ganz situations- bzw. domänenspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen, die sich auf konkrete Anforderungen bzw. Handlungen beziehen. Dazu zählen z. B. die kognitive, emotionale, physische oder soziale Selbstwirksamkeit, welche die hier vorgestellte Studie in den Fokus rückt. Die Verzahnung der Elemente „Kopf" (kognitiv), „Herz" (emotional) und „Hand" (physisch) kann im Rahmen einer erlebnispädagogischen Gruppenintervention (sozial) so evaluativ überprüft werden.

Die wichtigste Quelle für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen sind nach Bandura (1997) eigene Erfahrungen bzw. Handlungsergebnisse hinsichtlich Erfolg und Misserfolg. Des Weiteren beeinflussen stellvertretende Erfahrungen durch

Beobachtung von Verhaltensmodellen, sprachliche Überzeugungen (z. B. Fremdbewertung oder Selbstinstruktion) sowie die Wahrnehmungen eigener Emotionen die individuelle Selbstwirksamkeit. In erlebnispädagogischen Settings bieten sich Teilnehmerinnen und Teilnehmern angesichts herausfordernder Aufgabenstellungen vielfältige Gelegenheiten, solche Erfahrungen zu machen. Erlebnispädagogische Lernsettings stellen im Sinne Banduras (2001) daher unterschiedlichste Zugänge bereit, Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. Kompetenzüberzeugungen positiv zu beeinflussen.

Fragestellung und Studiendesign

In einer quantitativen Längsschnittuntersuchung wurde der Frage nachgegangen, wie sich die Einschätzung von Herausforderungen sowie die subjektive Bewältigung dieser auf die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und die spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen der Adressaten erlebnispädagogischer Interventionen auswirken[1].

Die Standorte von GFE | erlebnistage boten mit ihrer hochfrequentierten Nutzung durch Schulklassen gute Forschungsbedingungen. Insgesamt konnten 22 Klassen von sieben Schulen mit 482 Schülern der 8. bis 11. Jahrgangstufe befragt werden. Das durchschnittliche Alter der Befragten betrug 14,2 Jahre (Spanne: 12 – 19 Jahre), 54,8 % der Jugendlichen waren weiblich, 44,8 % männlich (ohne Angabe N = 2). Die Aufenthaltsdauer der untersuchten Klassen an den jeweiligen Standorten lag zwischen vier und fünf Tagen, wobei die spezifischen erlebnispädagogischen Inhalte je nach Zielen und Wünschen der jeweiligen Schule sowie nach dem Angebot des Standorts variierten. Hierdurch entstand eine Varianz in Art und Grad der Herausforderungen.

Die Erhebungen erfolgten durch geschulte Versuchsleiter zu Beginn und am Ende des Aufenthalts (Kurseröffnung bzw. -abschluss) per standardisiertem Fragebogen. Zur Messung wurden – soweit möglich – erprobte Skalen eingesetzt, diese auf den spezifischen Kontext adaptiert bzw. gekürzt oder neue Fragen entwickelt.

Ausgewählte Befunde

Die Skalen weisen verlässliche Reliabilitäten sowie teststatistisch akzeptable Mittelwerte und Standardabweichungen auf.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erleben sich in Bezug auf die gestellten Aufgaben durchschnittlich als sehr erfolgreich und empfinden die Aufgaben während der Intervention im Durchschnitt vorrangig als physische Herausforderungen.

Die Entwicklung der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nimmt im Pre-Post-Vergleich einen positiven Verlauf. Emotionale, physische und kognitive Selbstwirksamkeitserwartungen steigen ebenfalls signifikant an, lediglich die Subdimension der Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit sozialen Anforderungen zeigt keinen signifikanten Unterschied. Trotz dieser Einschränkung kann somit zusammenfassend die positive Wirkung eines erlebnispädagogischen Schullandheimaufenthalts auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen bestätigt werden.

Anders als in anderen Studien (Boeger, 2008; Eberle, 2008) konnte in unserer Untersuchung kein (direkter) Zusammenhang des subjektiven Herausforderungsgrades mit der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen nachgewiesen werden.

Varianzanalytisch zeigt sich jedoch sowohl ein signifikanter Interaktionseffekt von Erfolgsbewertung und der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung als auch ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen der Erfolgsbewertung und der Ausprägung der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung.

Dies bedeutet im Detail (vgl. Abb. 1):

→ Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung – Erfolgsbewertung:
Je selbstwirksamer sich die Jugendlichen vor der Intervention einschätzen, desto eher erleben sie sich bei den erlebnispädagogischen Herausforderungen als erfolgreich. Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen vor der Intervention erleben bei den Aufgabenstellungen durchschnittlich subjektiv auch weniger Erfolg.

→ Erfolgsbewertung – Zuwachs Selbstwirksamkeit:
Teilnehmerinnen und Teilnehmer, welche sich bei den erlebnispädagogischen Aufgaben während der Intervention im Durchschnitt als (sehr) erfolgreich einschätzen, gewinnen an Selbstwirksamkeit hinzu. Demgegenüber sinken die Werte bei den sich selbst als nicht oder weniger erfolgreichen Erlebenden.

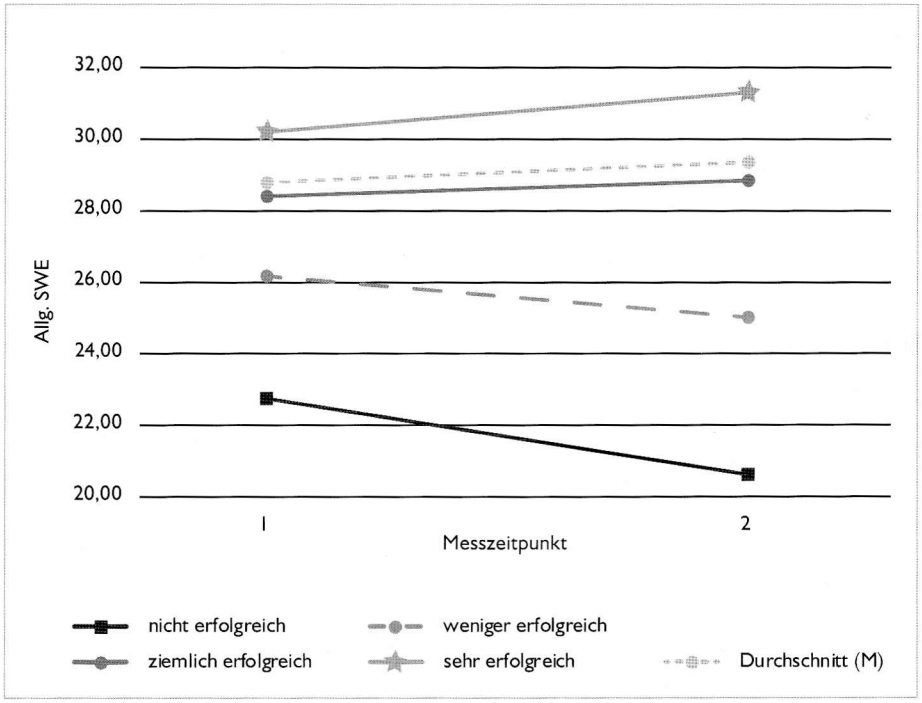

Abb. 1: Entwicklung der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen je nach Erfolgsbewertung

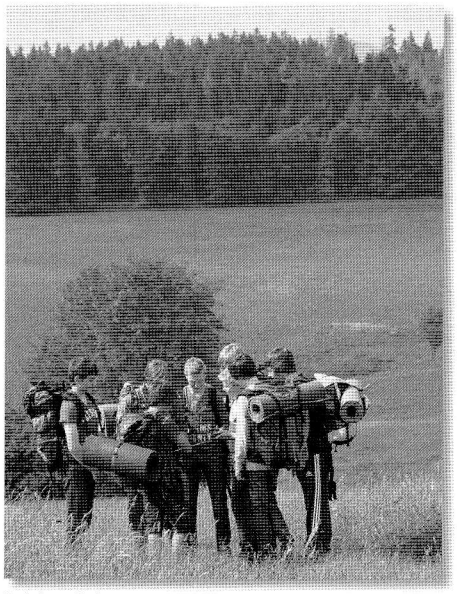

Bild: erlebnistage

Eine alte Weisheit scheint sich hier zu bestätigen: Wer hat, dem wird gegeben. Mit Blick auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit geringen Selbstwirksamkeitserwartungen bedeutet dies aber auch, dass erlebnispädagogische Maßnahmen ohne (subjektiv wahrgenommene) Erfolgserlebnisse auch zu einem (weiteren) Verlust von Selbstwirksamkeit führen können. In der Ressourcen-Forschung spricht man von sogenannten „Ressourcen-Gewinnspiralen" bzw. „Ressourcen-Verlustspiralen" (vgl. Hobfoll & Buchwald, 2004; Fengler, im Druck).

Schlussfolgerungen

Unsere Ergebnisse geben einen Hinweis darauf, dass nicht die Art und der Grad der erlebnispädagogischen Herausforderung für die Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen bei Jugendlichen entscheidend sind, sondern die subjektive Bewertung der eigenen Bewältigung. Eine (provokante) Schlussfolgerung daraus könnte lauten: Es ist egal, vor welche Herausforderung wir die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erlebnispädagogischer Klassenfahrten stellen. Hauptsache, sie schaffen das!

Erstens greift diese Haltung aus pädagogischer Sicht jedoch möglicherweise zu kurz, da „Lernen durch die Krise" oder „Lernen in der Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Grenzen" nicht mehr zum Tragen kommen können (vgl. Eberle, 2008). Zweitens ist die Umsetzung des Mottos „Hauptsache erfolgreich" in der Praxis deutlich komplexer, als es im ersten Moment scheinen mag. Denn die Krux ist, dass es sich immer nur um subjektive Einschätzungen der erfolgreichen Bewältigung konkreter Situationen bzw. einer Reihe von Situationen handelt. Was genau der oder die Einzelne unter Erfolg bzw. Misserfolg versteht, kann in Gruppensettings nur in begrenztem Umfang erfasst, beeinflusst und für den je individuellen Lernerfolg nutzbar gemacht werden. Durchaus realistisch für erlebnispädagogische Maßnahmen wie Programme für Schulklassen dürfte es sein, eine Anamnese der heterogenen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler vorzunehmen. Darauf aufbauend sollten differenzierte Aufgabenstellungen angeboten werden, die unterschiedlichste Arten von Herausforderungen (kognitiv, emotional, sozial, körperlich) und Anspruchsgrade (moderat fordernd bis sehr fordernd) bieten. Wünschenswert wären zudem Aufgabenstellungen, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein großes Spektrum an Bewältigungsstrategien erlauben und somit zu subjektiven Erfolgen führen können.

Die Erfolgserreichung sollte dabei nicht dichotom angelegt sein als „entweder-oder", sondern mit deutlich erkennbaren Erfolgsanteilen bzw. Teilerfolgen. Wichtig scheint mit Blick auf das Internal/External Frame of Reference Modell von Marsh (1986) auch, dass individuelle Maßstäbe zur Beurteilung des erfolgreichen Abschneidens bei erlebnispädagogischen Herausforderungen akzentuiert hinzugezogen werden und demgegenüber die soziale Bezugsnormorientierung in den Hintergrund tritt (vgl. Bong, 1998). Der bestmögliche Fall besteht in einer guten Anschlussfähigkeit des erlebnispädagogischen Angebots zur inneren Realität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Jugendlichen können auf ihrem jeweiligen Niveau an das erlebnispädagogische Setting anknüpfen, sich den ihrer Weiterentwicklung am besten dienlichen Lernimpulsen stellen und sich in Folge als erfolgreich und somit selbstwirksam(er) erleben. Umsichtige pädagogische Begleitung kann auf diesem Wege zum Entstehen o.g. Ressourcen-Gewinnspiralen beitragen.

Auffällig häufig wurden die Herausforderungen in unserer Studie als physisch charakterisiert. Ob die Anforderungen für jene Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Tat so ausgeprägt physischer Natur waren oder andere Gründe für diesen Befund vorliegen, kann empirisch nicht beantwortet werden. Mögliche Erklärungen könnten

- → die mangelnde Bereitschaft der Jugendlichen, andere Arten von Herausforderungen für sich selbst anzuerkennen,
- → Schwierigkeiten, diese Subdimensionen im Fragebogen zuzuordnen bzw. auszudrücken oder
- → die Überlagerung der anderen Dimensionen in der eigenen Wahrnehmung durch die besonders präsenten physischen Herausforderungen (da diese auch anschließend noch körperlich spürbar sind),

sein.

Nachdem die Grundannahme der Isomorphie aufgrund der Korrelationen zwischen der Art der Anforderungen und den entsprechenden Effekten aber bestätigt zu werden scheint, ist zu empfehlen, dass erlebnispädagogische Anbieter in ihren Programmen die unterschiedlichen Arten von Herausforderungen in gutem Wechsel und guter Balancierung ansprechen. Durch eine Intensivierung schwerpunktmäßig kognitiver, emotionaler oder sozialer Herausforderungen könnten die verschiedenen Selbstwirksamkeitsbereiche sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit unterschiedlichen Selbstwirksamkeitsprofilen stärker gefördert werden.

Die vorliegende Studie liefert also erste Hinweise darauf, dass erlebnispädagogische Angebote noch differenzierter und mit besserer Passung auf Persönlichkeitscharakteristika der Teilnehmerinnen und Teilnehmer angeboten werden sollten, um eines der größten Ziele erlebnispädagogischer Interventionen – die Stärkung der Persönlichkeit – noch effektiver zu erreichen. Ein Blick auf die durchschnittlichen Erfolgsbewertungen (91,3% der Jugendlichen erleben sich als erfolgreich) verrät aber auch, dass einige dieser Aspekte bereits überzeugend umgesetzt werden und die existierenden erlebnispädagogischen Klassenfahrtprogramme einen wertvollen Beitrag leisten, die Selbstwirksamkeitserwartungen von Schülerinnen und Schülern zu fördern.

Andererseits könnten nicht nur die erfolgreiche Bewältigung, sondern auch vorübergehendes Scheitern wichtige Lernimpulse geben. Insofern könnte eine Intensivierung von Herausforderung insbesondere bei tendenziell zuversichtlichen Personen die Persönlichkeitsentwicklung möglicherweise mehr fördern als fast selbstverständlicher Erfolg angesichts individuell zu geringer Herausforderungen.

Für die genauere Untersuchung der variablen Zusammenstellung verschiedener erlebnispädagogischer Programmbausteine und deren spezifischen Herausforderungscharaktere werden weitere Studien nötig sein. Anknüpfend an die vorliegende Studie, die Merkmale auf Teilnehmerseite mit solchen auf Maßnahmenseite in Beziehung setzt, sind aufschlussreiche Ergebnisse zu erwarten. Eine Weiterarbeit an dieser Stelle sowie eine Fortsetzung des Dialogs aller Beteiligter ist Vertretern der erlebnispädagogischen Wirkungsforschung, der Theorieentwicklung und der Praxis aufgrund des wissenschaftlichen Desiderats und der handlungspraktisch-pädagogischen Relevanz gleichermaßen ans Herz zu legen.

Literatur

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology 52, 1-26.

Bong, M. (1998). Tests of the internal/external frames of reference model with subject-specific academic self-efficacy and frame-specific academic self-concepts. Journal of Educational Psychology, 90, 102-110. (23)

Brown, M. (2008). Comfort Zone: Model or metaphor? Australian Journal of Outdoor Education, 12(1), 3-12.

Eberle, T. (2002). Empirische Annäherung an die Wirksamkeit von Outdoor Trainings und die Bedeutung von Reflexionsphasen. In H. Paffrath, H. Altenberger (Hrsg.), Perspektiven zur Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik (163-192). Augsburg: ZIEL-Verlag.

Eberle, T. (2008). Lernen im Outdoor-Training. Effekte auf Selbstkonzept und Teamkompetenz im hochschuldidaktischen Kontext (Habilitationsschrift). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Fakultät für Psychologie und Pädagogik.

Fengler, J. (2009a). Persönlichkeit und Abenteuer: Empirische Forschungsbefunde zu Erlebnispädagogik und Selbstkonzept. **e&I** Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen, Heft 1, 19-24.

Fengler, J. (2009b). Erlebnispädagogik und Selbstkonzept: Eine Evaluationsstudie. (2. unveränd. Auflage). Berlin: Logos.

Fengler, J. (2012). Neue Forschung braucht das Land! Über die Vorzüge bivariater und multivariater Versuchspläne für die Erlebnispädagogik. **e&I** Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen, Heft 3&4, 26-29.

Fengler, J. (in Druck). Pädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.

Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., Richards, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Difference. Review of Educational Research, 67/1, 43-87.

Heckmair, B., Michl, W. (2012). Erleben & Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. (7. Auflage) München: Reinhardt.

Hobfoll, S., Buchwald, P. (2004). Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multiaxiale Copingmodell – eine innovative Stresstheorie. In P. Buchwald, C. Schwarzer, S. E. Hobfoll (Hrsg.), Stress gemeinsam bewältigen – Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping (S. 11-26). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Luckner, J. L., Nadler, R. S. (1997). Processing the experience. Strategies to enhance and generalize learning. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

Markus, S. (2013). Das Inklusions-Segelprojekt „Challenge": Chancen von Heterogenität für soziale und personale Lernprozesse. **e&I** erleben und lernen, 21. Jahrgang/2, 13-16.

Markus, S., Eberle, T., Fengler, J. (im Druck). Kopf, Herz und Hand: Ein empirischer Blick auf zentrale Dimensionen erlebnispädagogischer Lernprozesse. In A. Ferstl, P. Schettgen, J. Fengler (Hrsg.), Erfolgreiche Erlebnispädagogik gestalten! Nachspüren – Querdenken – Mitmachen. Augsburg: ZIEL-Verlag.

Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/ external frame of reference model. American Educational Research Journal, 23, 129-149.

Scholz, M. (2005). Erlebnis – Wagnis – Abenteuer. Schondorf: Hofmann.

Schwarzer, R., Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem, D. Hopf (Hrsg.), Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44). Weinheim: Beltz, 28-53.

Fußnote

1 Detailliertere Ergebnisse des vorliegenden Projekts finden sich bei Markus, Eberle & Fengler (im Druck).

Autoren

Stefan Markus ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit Schwerpunkt Mittelschule. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Lern- und Leistungsemotionen, Selbstreguliertes Lernen, Motivation, Differenzierung u. Inklusion.
Kontakt: stefan.markus@fau.de

Dr. Janne Fengler ist Professorin an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Persönlichkeitsbildung, Erfahrungsorientiertes Lernen, Pädagogisch-psychologische Beiträge zur Viktimologie, Pädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit und Gestaltung von Lernumgebungen.
Kontakt: janne.fengler@alanus.edu

Dr. Thomas Eberle ist Professor an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Gestaltung von Lernumgebungen, Förderung von Schlüsselkompetenzen, Motivation, Erfahrungsorientiertes Lernen, Heterogenität und Inklusion, Medienpädagogik und -didaktik.
Kontakt: thomas.eberle@fau.de