

Elmar Straube

Erlebtes Lernen für Schulklassen



**Konzipierung, Durchführung
und Evaluation eines erlebnis-
pädagogischen Schulprojekts**

Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich
ISBN 978-3-96557-112-9

Sie finden uns im Internet unter
www.ziel-verlag.de

Wichtiger Hinweis des Verlags: Der Verlag hat sich bemüht, die Copyright-Inhaber aller verwendeten Zitate, Texte, Bilder, Abbildungen und Illustrationen zu ermitteln. Leider gelang dies nicht in allen Fällen. Sollten wir jemanden übergangen haben, so bitten wir die Copyright-Inhaber, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung der Autorinnen und Autoren.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Printed in Germany

ISBN 978-3-96557-111-2 (Print)

Verlag: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres
erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg, www.ziel-verlag.de
1. Auflage 2022

Gesamtherstellung: **FRIENDS** Menschen Marken Medien
www.friends.ag

© Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

INHALTSVERZEICHNIS

A.	VORWORT UND DANKSAGUNG	10
B.	EINLEITUNG	14
C.	ZUGRUNDELIEGENDES BILDUNGSVERSTÄNDNIS	18
D.	FORSCHUNGSINTERESSE DER ARBEIT	29
E.	HERMENEUTISCHE UNTERSUCHUNG: GRUNDLEGENDER ÜBERBLICK ZU DEN GEWÄHLTEN KONSTRUKTEN	30
I.	ZUM THEMA KLASSENKLIMA	31
1)	<i>Theoretische Hintergründe</i>	31
1.1	Begriffliche Grundlagen	32
1.2	Lehrer-Schüler-Beziehung	35
1.3	Klassenklima	45
1.4	Komponenten eines positiven Klassenklimas	54
1.5.	Eigene Arbeitsdefinition des Klassenklimas	61
2)	<i>Klassenklima als wirksamer Faktor für Lernerfolg</i>	62
2.1	Die Bedeutung der Klassenklimas aus empirischer Sicht	62
2.2	Die Bedeutung des Klassenklimas aus hermeneutisch-philosophischer Sicht	64
3)	<i>Zusammenfassung</i>	66
II.	ZUM THEMA SOZIALES LERNEN	68
1)	<i>Theoretische Hintergründe</i>	68
1.1	Soziales Lernen: Eine Begriffsannäherung	68
1.2	Entwicklung sozialen Lernens in der Schule	76
1.3	Komponenten und Ziele sozialen Lernens für die Schülerinnen und Schüler	82
1.4	Zur Bedeutung sozialen Lernens aus <i>empirischer</i> und <i>hermeneutischer</i> Sicht	98
1.5	Zusammenführung und eigene Arbeitsdefinition	102
2)	<i>Soziales Lernen in der Schule und im bayerischen LehrplanPLUS</i>	103
2.1	Der Bildungs- und Erziehungsauftrag in der bayerischen Verfassung	103
2.2	LehrplanPLUS: Grundschule	104
2.3	LehrplanPLUS: Mittelschule	108
3)	<i>Diagnostik und Förderung des Klassenklimas und sozialer Kompetenzen</i>	112
3.1	Diagnostik	112
3.2	Fördermöglichkeiten	118
4)	<i>Zusammenfassung</i>	121
III.	ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK	123
1)	<i>Was ist Erlebnispädagogik und woher kommt sie?</i>	124
1.1	Begriffsklärungen und Definitionen	124
1.2	Merkmale und Charakteristika der Erlebnispädagogik	135
1.3	Diskussion: Erlebnispädagogik - Methode oder (Teil-)Wissenschaft?	138
1.4	Geschichtliche Hintergründe: Wegbereiter der Erlebnispädagogik	139
2)	<i>Lernen und Ziele in der Erlebnispädagogik</i>	144

2.1	Grundlegende Überlegungen einer „erlebnispädagogischen Didaktik“	144
2.2	Lern- und Reflexionsmodelle der Erlebnispädagogik.....	149
2.3	Methoden und Ziele der Erlebnispädagogik.....	152
3)	<i>Erlebnispädagogik in der Schule bzw. mit Schulklassen</i>	154
3.1	Organisationsformen von Erlebnispädagogik in der Schule	154
3.2	Langzeitprojekte: Ausgewählte Projekte	156
3.3.	Fazit	158
4)	<i>Zentrale Forschungsbefunde: Effekte der Erlebnispädagogik</i>	159
4.1	Allgemeines zur Wirkungsforschung in der Erlebnispädagogik	160
4.1	Erlebnispädagogik in der Hattie-Studie	162
4.2	Meta-Analyse von Bowen und Neill 2013.....	162
4.3	Auswirkungen auf das Selbstkonzept	165
4.4	Auswirkungen auf soziale Kompetenzen	168
5)	<i>Zusammenfassung</i>	171
IV.	EXKURS: EINSTELLUNGEN UND HALTUNGEN VON LEHRKRÄFTEN.....	173
V.	ZUSAMMENFASSUNG	175
1)	<i>Zum Thema Klassenklima</i>	176
2)	<i>Zum Thema soziales Lernen</i>	177
3)	<i>Zur Erlebnispädagogik und Haltungen</i>	178
F.	NEU-KREATION: SCHULPROJEKT ERLEBTES LERNEN FÜR SCHULKLASSEN	179
I.	BEGRÜNDUNG FÜR DAS PROJEKT	179
II.	ALLGEMEINE HERAUSFORDERUNGEN	181
III.	GRUNDSÄTZLICHE KONZEPTION DES PROJEKTS	182
IV.	INITIIERUNG, FINANZIERUNG UND DURCHFÜHRUNG DES PROJEKTS	185
V.	TEILNEHMENDE SCHULEN, KLASSEN UND LEHRKRÄFTE	187
VI.	PROJEKT- UND TRAINERTEAM	192
VII.	ABLAUF DES PROJEKTS.....	193
VIII.	ZUSAMMENFASSUNG, RÜCKBLICK UND FAZIT	208
G.	ZIELE UND FORSCHUNGSFRAGEN ZUM SCHULPROJEKT „ERLEBTES LERNEN FÜR SCHULKLASSEN“	209
H.	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG DES PROJEKTS	211
I.	KONKRETISIERUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN	211
II.	FORSCHUNGSDESIGN	214
III.	STICHPROBE	217
IV.	METHODISCHES VORGEHEN DER INTERVIEWSTUDIE	218
V.	METHODISCHES VORGEHEN DER FRAGEBOGENSTUDIE.....	227
VI.	ZUSAMMENFASSUNG: METHODISCHES VORGEHEN ZUR BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN.....	237

I.	DARSTELLUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	239
I.	ERGEBNISDARSTELLUNG.....	240
1)	<i>Forschungsfrage 1: Soziales Lernen</i>	240
1.1	Ergebnisse 2. Interview.....	242
1.2	Ergebnisse 3. Interview.....	244
1.3	Ergebnisse aus der Evaluationskategorie im Fragebogen und der Post-Befragung	247
1.4	Zusammenfassung.....	248
2)	<i>Forschungsfrage 2: Klassenklima</i>	249
2.1	Ergebnisse 2. Interview.....	250
2.2	Ergebnisse 3. Interview.....	251
2.3	Ergebnisse aus der Evaluationskategorie im Fragebogen und der Post-Befragung	253
2.4	Zusammenfassung.....	254
3)	<i>Forschungsfrage 4: Besondere Maßnahmen</i>	255
3.1	Ergebnisse 2. Interview.....	255
3.2	Ergebnisse 3. Interview.....	257
3.3	Zusammenfassung.....	259
4)	<i>Forschungsfrage 5: Einstellungen, Haltungen, Verhaltensweisen</i>	260
4.1	Ergebnisse 2. Interview.....	260
4.2	Ergebnisse 3. Interview.....	262
4.3	Zusammenfassung.....	264
5)	<i>Forschungsfrage 6: Projektbewertung der Lehrkräfte</i>	264
6.1	Ergebnisse hinsichtlich der quantitativen Erhebung.....	264
6.2	Ergebnisse hinsichtlich der 3. Interviews.....	266
6.3	Zusammenfassung.....	273
6)	<i>Forschungsfrage 7: Projektbewertung der Schülerinnen & Schüler</i>	273
6.1	Grundschule.....	273
6.2	Mittelschule.....	285
6.3	Besondere Maßnahmen in der Mittelschule.....	297
II.	LIMITATIONEN DES PROJEKTS UND DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNGEN.....	299
III.	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE.....	301
IV.	INTERPRETATION, ANALYSE UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	304
V.	KRITIK AN UND MÖGLICHE PROBLEMFELDER DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG.....	313
1)	<i>Hinsichtlich des Projekts</i>	313
2)	<i>Hinsichtlich der Interviewstudie</i>	314
3)	<i>Hinsichtlich der Fragebogenstudie</i>	316
VI.	ZUSAMMENFASSUNG.....	317
J.	SCHLUSS UND AUSBLICK.....	319
K.	LITERATURVERZEICHNIS.....	322
L.	ANHANG.....	372
I.	LEHRPLANANALYSEN UND KOMPETENZRASTER.....	372

II. „ERLEBTES LERNEN FÜR SCHULKLASSEN“: ANTRÄGE, FLYER, LOGO, TERMINE UND TRAINERINNEN, ZERTIFIKATE, ETC.	385
III. ERHEBUNGSINSTRUMENTE	399
IV. ITEM- UND SKALENANALYSEN DER FRAGEBOGENSTUDIE	409
V. CODEBÜCHER, KATEGORIENSYSTEME UND AUSWERTUNGSTABELLEN DER INTERVIEWS	415

Abkürzungsverzeichnis:

Abb. = Abbildung

Tab. = Tabelle

LSB = Lehrer-Schüler-Beziehung

KK = Klassenklima

LP = Lehrperson

LK = Lehrkraft

GS = Grundschule

MS = Mittelschule

EPÄD = Erlebnispädagogik

agt = Ganztagsklasse

z.B. = zum Beispiel

u.v.m. = und viele(s) mehr

vgl. = vergleiche

s. = siehe

ebd. = ebenda

u.a. = unter anderem

n.s. = nicht signifikant

n.n. = not named

d.h. = das heißt

bzgl. = bezüglich

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Grundverständnis von Bildung	20
Abb. 2: Die Bedürfnispyramide nach Maslow; aus: (Mai 2021a)	22
Abb. 3: Das Eisbergmodell; (Bundeszentrale für politische Bildung 2010)	23
Abb. 4: Epochaltypische Schlüsselprobleme; (vgl. Koch-Priewe 2010, S. 250).....	25
Abb. 5: Das „Quadrantenmodell“, allgemein; (aus: Esbjoern-Hargens n.n., S. 3).....	25
Abb. 6: Quadrantenmodell auf Bildung; (nach: Zierer 2017, S. 123)	26
Abb. 7: Schule und Bildung: Ableitungen für die Schule.....	28
Abb. 8: Strukturmodell der Erziehung nach Gudjons und Fuhrer (in: Thies 2017, S. 66)	40
Abb. 9: Erziehungsstile nach Liebenwein (in: Morgan 2019).....	41
Abb. 10: Transaktionales Modell nach Nickel (in: Raufelder 2006, S. 33).....	42
Abb. 11: Das Rieman-Thoman-Modell (aus: Mai 2019).....	43
Abb. 12: Die Phasen im Tuckman-Modell; (Graphik von: Lewir 2016).....	52
Abb. 13: Gruppenfelder im Rieman-Thoman-Modell (in: Roschke 2021, S. 29).....	53
Abb. 14: Determinanten und Komponenten eines positiven Klassenklimas	67
Abb. 15: Abgewandeltes Modell nach der Themen-Zentrierten-Interaktion, (Roth 2006, S. 24).....	79
Abb. 16: Kompetenzstrukturmodell Mathematik (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2016, S. 11)	83
Abb. 17: Beziehung zwischen sozialer Kompetenz und verwandten Begriffen (Kanning 2003, S. 25).....	86
Abb. 18: Komponenten sozialen Lernens	91
Abb. 19: Das Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun (Schulz von Thun 2021).....	93
Abb. 20: Kriterien für Kommunikationskompetenz (Six und Gimmler 2007, S. 279).....	94
Abb. 21: Kooperative Fähigkeiten nach Johnson & Johnson (in: Borsch et al. 2015, S. 33)	95
Abb. 22: Ziele sozialen Lernens in der Schule.....	97
Abb. 23: Übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele im LehrplanPLUS Grundschule (eigene Abb.).....	107
Abb. 24: Skalen des LASSO (Saldern 2001, S. 2).....	116
Abb. 25: Zusammenfassung soziales Lernen.....	122
Abb. 26: Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und Erlebnis ((Schenz 2006, S. 173).....	125
Abb. 27: Programm-Angebote mit dem Schwerpunkt Erlebnis (Paffrath 2013, S. 31).....	127
Abb. 28: Waage der Erlebnispädagogik (Michl 2011, S. 10)	128
Abb. 29: Erlebnispädagogische Konzepte in Nordamerika (nach Rehm in: Baig-Schneider 2012, S. 100).....	133
Abb. 30: Weitere englische Begriffe zur Erlebnispädagogik (Baig-Schneider 2012, S. 118).....	134
Abb. 31: Bezugswissenschaften der Erlebnispädagogik (Rehm 1996a, S. 145)	134
Abb. 32: Merkmale der Erlebnispädagogik (nach Ernst in: Baig-Schneider 2012, S. 165ff.erweiterte Abb.)	137
Abb. 33: Charakteristika der Erlebnispädagogik	138
Abb. 34: Die E-Kette (Michl 2011, S. 11)	145
Abb. 35: Die erweiterte E-Kette (nach: Abstreiter et al. 2017, S. 111).....	145
Abb. 36: Das Lernzonenmodell (nach Luckner/ Nadler/ Michl in: Kinne 2017, S. 16).....	146
Abb. 37: der Experiential Learning Cycle (nach: Senninger 2017, S. 28f.).....	147
Abb. 38: Einfluss des Teamers auf den erlebnispädagogischen Lernprozess (aus: Rehm n.n.).....	148
Abb. 39: The mountains speak for themselves (Michl 2011, S. 66).....	150
Abb. 40: Outward Bound Plus-Modell (Michl 2011, S. 69).....	150
Abb. 41: Metaphorisches Modell nach Bacon (links) und Schödlbauer (recht) (Michl 2011, S. 70 & 78)	151
Abb. 42: Lernmodelle der Erlebnispädagogik (nach: Abstreiter et al. 2017, S. 48ff.).....	151
Abb. 43: Erlebnispädagogische Programme und Schwerpunkte (Paffrath 2013, S. 90).....	152
Abb. 44: Ziele erlebnispädagogischer Maßnahmen und Programme (Paffrath 2013, S. 82).....	153
Abb. 45: Hierarchisches Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (in: Schulz 2018, S. 129)	166
Abb. 46: Haltungen im „Quadrantenmodell“ nach Weckend (2021, S. 52)	174
Abb. 47: Erlebnispädagogik kompakt	178
Abb. 48: Logo Erlebtes Lernen für Schulklassen.....	187
Abb. 49: Die Schulsprengel Herrenbach und Spickel, Stand März 2020. Abbildungen aus (Mutschelknaus 2020)	188
Abb. 50: Zeitliche Übersicht des Projekts	194
Abb. 51: Grundschule, „Bullring“ (unter: Grundschule Augsburg Herrenbach 2018).....	195
Abb. 52: Mittelschule; „Sortierbalken“; fünfte Klassen; eigene Fotos.....	196
Abb. 53: Hochseilgarten der Universität Augsburg (unter: Universität Augsburg 2021)	197
Abb. 54: Grundschule, Niedrigseilgarten auf der „youfarm“; Klasse 2c; eigenes Foto.....	198
Abb. 55: Grundschule; „das Band“; Klasse 2b; eigenes Foto	198
Abb. 56: Grundschule; „Labyrinth“; Klasse 2c; eigenes Foto	200
Abb. 57: Grundschule; „Eisschollenüberquerung“; Klasse 2c; eigenes Foto	203
Abb. 58: Mittelschule; „Gruppenfoto“; Klasse 5c; eigenes Foto	204
Abb. 59: Lehrkrafftfortbildungen; „Pipeline“ und „Turmbau“ (von links); eigene Fotos	206
Abb. 60: Veranschaulichung der Kategorie „Effekte auf soziale Kompetenzen“; eigene Abb.....	240
Abb. 61: Segmente mit jeweiligem Code: soziales Lernen; finale Ergebnisse; 2. Interview	243
Abb. 62: Segmente mit jeweiligem Code: soziales Lernen; finale Ergebnisse; 3. Interview	244
Abb. 63: Veranschaulichung der Kategorie „Effekte auf das Klassenklima“	249
Abb. 64: Segmente mit jeweiligem Code: Klassenklima; finale Ergebnisse; 2. Interview	250

Abb. 65: Segmente mit jeweiligem Code: Klassenklima; finale Ergebnisse; 2. Interview	251
Abb. 66: Veranschaulichung der Kategorie „Besondere Maßnahmen“	255
Abb. 67: Segmente mit jeweiligem Code: Besondere Maßnahmen; finale Ergebnisse; 2. Interview	255
Abb. 68: Segmente mit jeweiligem Code: Besondere Maßnahmen; finale Ergebnisse; 3. Interview	257
Abb. 69: Veranschaulichung der Kategorie: Einstellungen, Haltungen, Verhaltensweisen	260
Abb. 70: Segmente mit jeweiligem Code: Effekte auf Haltungen, etc.; finale Ergebnisse; 2. Interview	260
Abb. 71: Segmente mit jeweiligem Code: Effekte auf Haltungen, etc.; finale Ergebnisse; 3. Interview	262
Abb. 72: Abschlussevaluation aller Lehrkräfte, gesamt, auf Ebene der Items	265
Abb. 73: Prozentuale Verteilung der Codes zum Fazit des Projekts; finale Ergebnisse; 3. Interview	268
Abb. 74: Differenzierte Übersicht zu den einzelnen Codierungen: Fazit des Projekts; 3. Interview	269
Abb. 75: Abschlussevaluation auf Ebene der Items pro Grundschulklasse	275
Abb. 76: Abschlussevaluation auf Ebene der Items, Grundschulklassen gesamt	277
Abb. 77: konfirmatorische Faktorenanalyse; Grundschule	278
Abb. 78: Persönliche Erfahrungen: Verteilungen pro Klasse; Grundschule	282
Abb. 79: Klassenbezogene Erfahrungen: Verteilungen pro Klasse; Grundschule	283
Abb. 80: Informationen zu den stetigen Variablen; Grundschule	284
Abb. 81: Abschlussevaluation auf Ebene der Items pro Mittelschulklasse	286
Abb. 82: konfirmatorische Faktorenanalyse; Mittelschule	288
Abb. 83: Persönliche Erfahrungen: Verteilungen pro Klasse; Mittelschule	292
Abb. 84: Klassenbezogene Erfahrungen: Verteilungen pro Klasse; Mittelschule	293
Abb. 85: Informationen zu den stetigen Variablen; Mittelschule	294
Abb. 86: Verteilungen der Häufigkeiten in den Jahrgangsstufen 5 & 7; persönliche & klassenbezogene Erfahrungen	296
Abb. 87: Abschlussevaluation MS: Nennung konkreter Maßnahmen des Projekts	297
Tab. 1: Übersicht zu Strukturmerkmalen des Klassenklimas	49
Tab. 2: Faktoren der Hattie-Studie bezogen auf das Klassenklima	63
Tab. 3: Was ist eine gute Schule nach Wilbers? (Hattie und Zierer 2018b, S. 159)	65
Tab. 4: Soziales Lernen und relevante Basismodelle des Lernens (nach Kiper & Mischke in edb.: S. 35)	75
Tab. 5: Sozialrelevante Perspektiven, Norm- und Regelbewusstsein; (verkürzt nach Schwarz 1990, S. 20f.)	80
Tab. 6: Ausgewählte Ergebnisse der Hattie-Studie zum sozialen Lernen (Hattie und Zierer 2018a, S. 212ff.; Zierer 2020c, S. 25ff.)	99
Tab. 7: Auszüge aus dem Fragebogen „Soziale Kompetenzen“ (FSK) nach Bornhoff & Bornhoff	114
Tab. 8: 1. Teil LSFK: Dimensionen auf Schulebene (Eder n.n.)	115
Tab. 9: 2. Teil LSFK: Elemente des Klassenklimas. (Eder n.n.)	115
Tab. 10: Überblick über Testverfahren zur Messung sozialer Kompetenzen in der Schule und dem Klassenklima.	117
Tab. 11: Beispiele für Trainingsprogramme zum sozialen Lernen in der Schule	118
Tab. 12: Wirkungsbereich erlebnispädagogischer Maßnahmen (verkürzt nach: Hildmann 2010, S. 84)	161
Tab. 13: Englischsprachige Forschung in der Erlebnispädagogik: Übersicht (nach: Hildmann 2020, S. 14ff.)	161
Tab. 14: Effektkategorien in Untersuchungen der Erlebnistherapie; (nach: Bowen und Neill 2013, S. 30)	164
Tab. 15: Übersicht über die teilnehmenden Schulklassen	191
Tab. 16: Übersicht über das Projektteam	193
Tab. 17: tabellarische Auflistung der erlebnispädagogischen Schultermine	207
Tab. 18: Überblick über das Forschungsdesign	216
Tab. 19: Stichprobe der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler	217
Tab. 20: Stichprobe der qualitativen Erhebung	217
Tab. 21: Übersicht über die Interview-Termine	219
Tab. 22: Exemplarisches Beispiel der Interviewauswertungen: 3. Interview	226
Tab. 23: Post-Befragung der Lehrkräfte	228
Tab. 24: Beispielitems der Fragebögen	228
Tab. 25: Überprüfung der Normalverteilung	235
Tab. 26: Prüfung weiterer Voraussetzungen der parametrischen Testverfahren	236
Tab. 27: Berechnung der Kappa-Werte mit MAXQDA; exemplarisch für Codierung sozialen Lernens; 2. Interview	242
Tab. 28: Code-Übereinstimmungen der Codierungen mittels MAXQDA; exemplarisch für soziales Lernen; 2. Interview	242
Tab. 29: Übersicht der Codeverteilungen auf die Probandinnen: soziales Lernen; 2. Interview	244
Tab. 30: Übersicht der Codeverteilungen auf die Probandinnen: soziales Lernen; 3. Interview	245
Tab. 31: Items der Abschlussevaluation zu sozialem Lernen	247
Tab. 32: Mittelwerte und Standardabweichungen der Items zum sozialen Lernen	247
Tab. 33: Ergebnisse der Post-Befragung zu sozialem Lernen	248
Tab. 34: Übersicht der Codeverteilungen auf die Probandinnen: Klassenklima; 2. Interview	250
Tab. 35: Übersicht der Codeverteilungen auf die Probandinnen: Klassenklima; 3. Interview	252
Tab. 36: Items der Abschlussevaluation zum Klassenklima	253
Tab. 37: Mittelwerte und Standardabweichungen zu den Items zum Klassenklima	253
Tab. 38: Ergebnisse der Post-Befragung zum Klassenklima	254
Tab. 39: Übersicht der Codeverteilungen auf die Probandinnen: Besondere Maßnahmen; 2. Interview	256

Tab. 40: Übersicht der Codeverteilungen auf die Probandinnen: Besondere Maßnahmen; 3. Interview.....	257
Tab. 41: Nennungen einzelner Maßnahmen der Grundschullehrkräfte: Übersicht; 3. Interview.....	258
Tab. 42: Nennungen einzelner Maßnahmen der Mittschullehrkräfte: Übersicht; 3. Interview.....	259
Tab. 43: Übersicht der Codeverteilungen auf die Probandinnen: Haltungen, etc.; 2. Interview.....	261
Tab. 44: Generalisierungen der codierten Segmente zu: Haltungen, etc.; 2. Interview.....	261
Tab. 45: Übersicht der Codeverteilungen auf die Probandinnen: Haltungen, etc.; 3. Interview.....	262
Tab. 46: Generalisierungen der codierten Segmente zu: Haltungen, etc.; 3. Interview.....	263
Tab. 47: Abschlussevaluation Lehrkräfte; eigene Tab.....	265
Tab. 48: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) Lehrkräfte: Evaluationskategorie;.....	266
Tab. 49: Codesystem und Häufigkeiten: Fazit des Projekts; 3. Interview.....	266
Tab. 50: Reliabilitätswerte zur Kategorie „Fazit des Projekts“; 3. Interview.....	268
Tab. 51: Übersicht der Codeverteilungen auf die Probandinnen: Gesamtfazit; 3. Interview.....	269
Tab. 52: Übersicht der Codeverteilungen auf die Probandinnen: Weiterempfehlung; 3. Interview.....	271
Tab. 53: Übersicht der Codeverteilungen auf die Probandinnen: Zeitliche Form des Projekts; 3. Interview.....	272
Tab. 54: Abschlussevaluation Grundschule.....	274
Tab. 55: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Abschlussevaluation pro Grundschulklasse.....	276
Tab. 56: Zusammenfassung der Skalenbildung persönliche und klassenbezogene Erfahrungen; Grundschule.....	279
Tab. 57: Spearman-Korrelation zwischen persönlichen und klassenbezogenen Erfahrungen, Grundschule.....	279
Tab. 58: Einfache Regression der klassenbezogenen Erfahrungen auf persönliche Erfahrungen (2. Klassen).....	280
Tab. 59: Hypothesen für den Kruskal-Wallis-Test; Grundschule.....	281
Tab. 60: Zusammenfassung des Kruskal-Wallis-Tests bei unabhängigen Stichproben; Grundschule; persönliche Erfahrungen.....	281
Tab. 61: Paarweise Vergleiche von Klasse; Grundschule; persönliche Erfahrungen.....	282
Tab. 62: Zusammenfassung des Kruskal-Wallis-Tests bei unabhängigen Stichproben; Grundschule; klassenbezogene Erfahrungen.....	283
Tab. 63: Paarweise Vergleiche von Klasse; Grundschule; Klassenbezogene Erfahrungen.....	283
Tab. 64: Abschlussevaluation Mittelschule.....	285
Tab. 65: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Mittelschulklassen.....	287
Tab. 66: Zusammenfassung der Skalenbildung persönliche Erfahrungen; Mittelschule.....	289
Tab. 67: Zusammenfassung der Skalenbildung klassenbezogene Erfahrungen; Mittelschule.....	289
Tab. 68: Spearman-Korrelation zwischen persönlichen und klassenbezogenen Erfahrungen; Mittelschule.....	290
Tab. 69: Einfache Regression der klassenbezogenen Erfahrungen auf persönliche Erfahrungen (5. & 7. Klassen).....	291
Tab. 70: Hypothesen für den Kruskal-Wallis-Test; Mittelschule.....	292
Tab. 71: Zusammenfassung des Kruskal-Wallis-Tests bei unabhängigen Stichproben; persönliche Erfahrungen; Mittelschule.....	292
Tab. 72: Paarweise Vergleiche von Klasse; persönliche Erfahrungen; Mittelschule.....	293
Tab. 73: Zusammenfassung des Kruskal-Wallis-Tests bei unabhängigen Stichproben; klassenbezogene Erfahrungen; Mittelschule.....	293
Tab. 74: Paarweise Vergleiche von Klasse; klassenbezogene Erfahrungen; Mittelschule.....	294
Tab. 75: Hypothesentestübersicht; Mann-Whitney-U-Test; Mittelschule.....	295
Tab. 76: Ränge der Variablen persönliche und klassenbezogene Erfahrungen; 5. & 7. Jahrgangsstufen.....	295
Tab. 77: Statistiken für Mann-Whitney-U-Test; Jahrgangsstufen 5 & 7; inkl. Effektstärke.....	296
Tab. 78: Abschlussevaluation Mittelschule.....	298
Tab. 83: Bildungs- und Erziehungsauftrag im LehrplanPLUS Grundschule: Bezüge zum sozialen Lernen (eigene Tab.).....	372
Tab. 84: Schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele im LehrplanPLUS Grundschule: Bezüge zum sozialen Lernen (eigene Tab.).....	373
Tab. 85: Grundlegende Kompetenzen im LehrplanPLUS Grundschule: 2. Jahrgangsstufe: Bezüge zum sozialen Lernen (eigene Tab.).....	375
Tab. 86: Grundlegende Kompetenzen im LehrplanPLUS Mittelschule: 5. Jahrgangsstufe: Bezüge zum sozialen Lernen (eigene Tab.).....	378
Tab. 87: Grundlegende Kompetenzen im LehrplanPLUS Mittelschule: 7. Jahrgangsstufe: Bezüge zum sozialen Lernen (eigene Tab.).....	380
Tab. 84: Item- und Skalenanalyse der Skala persönliche Erfahrungen der 5. und 7. Klassen ^a (N = 70; Extraktionskriterium: Faktorenzahl = 1).....	411
Tab. 85: Item- und Skalenanalyse der Skala klassenbezogene Erfahrungen der 5. und 7. Klassen ^a (N = 70; Extraktionskriterium: Faktorenzahl = 1).....	411
Tab. 90: Item- und Skalenanalyse der Skala persönliche Erfahrungen der 2. Klassen ^a (N = 82; Extraktionskriterium: Faktorenzahl = 1).....	414
Tab. 91: Item- und Skalenanalyse der Skala klassenbezogene Erfahrungen der 2. Klassen ^a (N = 82; Extraktionskriterium: Faktorenzahl = 1).....	414

B. Einleitung

„Der Anfang ist immer das Entscheidende; hat man's darin gut getroffen, so muß der Rest mit einer Art von innerer Notwendigkeit gelingen, wie ein richtig behandeltes Tannenreis von selbst zu einer geraden und untadeligen Tanne aufwächst.“
(Theodor Fontane)

„Wie betäubt, wir bekommen kaum noch mit, was uns hier hält.

Digitalisiertes Freuen, wir finden alles, was gefällt.

Und was einmal begann mit dem Teufel und dem Geld,

Ist heute die Wand, die herunterfällt, betreten wir die neue Welt.

Und stehen wir einmal da, wo sie uns sehen, gibt es kein Zurück.

Der Mensch wird gläsern, Bequemlichkeit gibt uns einen Chip.

Kein Science Fiction, ja, wir sind daran teils selber schuld.

Ich hab' dich so geliebt und werd' dich nie vergessen, alte Welt.“ (Cr7z 2013)

Diese Zeilen stammen aus der Feder eines Rosenheimer Musikers mit dem Künstlernamen Cr7z und wurden im Zuge seines Liedes „Neue Welt“ bereits 2013 veröffentlicht, auch wenn man es aufgrund des Inhalts wohl eher in ein späteres Jahr verortet hätte. Das Stück zeichnet ein eher düsteres Bild der aktuellen Zeit und sieht die immer stärker werdende Digitalisierung als einen Grund dafür. Ist diese Ansicht zu negativ und pessimistisch? Diese Frage zu beantworten, bedarf einer umfassenden Analyse und ist dabei von der jeweiligen Perspektive abhängig. Fakt ist in jedem Fall, dass der Besitz und die Nutzung digitaler Endgeräte bei den Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren deutlich zugenommen haben. Dies belegen jährliche Untersuchungen des *Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest* (mpfs). Seit 1998 führt der mpfs mit 12- 19-jährigen Kindern und Jugendlichen die sogenannte *JIM-Studie* durch, um den Medienbestand und die Mediennutzung dieser Zugruppe zu erfassen (vgl. mpfs 1998). Seit 1999 gibt es darüberhinaus alle zwei Jahre ergänzend die *KIM-Studie*, welche 6- bis 13-jährige Kinder befragt (vgl. mpfs 1999). Hatten im Jahre 2013 bereits 72% der Jugendlichen ein Smartphone, so stieg dieser Wert im Jahr 2016 bis auf 95 % an, ähnliche Entwicklungen zeigen sich bei nahezu allen anderen Geräten wie *Tablets*, *Laptops*, etc. (vgl. mpfs 2013; und vgl. mpfs 2016a). Bei den Kindern zwischen sechs und 13 Jahren sind es seit 2012 konstant in etwa 50%, die über ein eigenes Mobiltelefon verfügen (vgl. mpfs 2012, 2016b, 2018, 2020).

Ein weiterer Fakt ist, dass mittlerweile seitens der Regierungsebenen viel Geld in die Hand genommen wird, um die Digitalisierung in deutschen Schulen voranzutreiben (vgl. u.a. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019; KMK 2019). Die mediale Berichterstattung ist dabei in Teilen noch unterschiedlich, schwankt zwischen Kritik an zu wenig Digitalisierung (z.B. zu wenige Endgeräte oder WLAN) an Schulen (Otto 2018; Spiewak 2019a, 2019b; Jebe 2019; Kiesler 2020; Müller-Eiselt 2017; Burchard et al. 2021) und aber durchaus auch inhaltlicher und pädagogischer Kritik an der zunehmenden Digitalisierung der Bildung (Zierer 2018; Kaube 2018; Schimpf 2018; Munzinger 2019; Ebbinghaus 2020). „Technik hat dem Menschen zu dienen - nicht umgekehrt und auch nicht gleichgestellt.“, heißt es etwa bei *Zierer* in der SZ (2018). Einer der längsten und vehementesten Kritiker der Digitalisierung im Kinder- und Jugendbereich ist der Hirnforscher und Psychiater *Manfred Spitzer* (vgl. Spitzer 2012, 2015, 2018). So hält er u.a. zum vermehrten Einsatz von *Smartphones* an Schulen fest:

„Völlig unangemessen sind die Berichte in den großen Zeitungen und Zeitschriften über den Bereich der Bildung. Unsere Bildungseinrichtungen – vom Kindergarten über die Schulen bis zu den Hochschulen – müssten unbedingt ‚digitalisiert‘ werden. Vor allem Smartphones sollen dort ‚stärker berücksichtigt‘ werden. Fakt ist hingegen, dass die Bildungsprozesse stark beeinträchtigen. Das französische Parlament verbietet sie genau deswegen an Schulen ab August 2018 vollständig.“ (Spitzer 2020a, S. 10)

Damit stellt er in der medialen Bildungslandschaft eine Art Gegenpol dar, der von erster Stunde an vehement auf mögliche gesundheitliche (von organischen bis zu psychischen Auffälligkeiten und Krankheiten), aber auch bildungsbezogene (z.B. Verschlechterung der Empathiefähigkeit und anderer sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten, Verminderung kognitiver Leistungen) Nachteile und Gefahren für Kinder und Jugendliche in Hinblick einer verstärkten Digitalisierung hinweist (vgl. Spitzer 2006, 2012, 2015, 2018, 2020a, 2020b). Dies bestätigt beispielsweise auch die Metaanalyse „Don't throw away your printed books“ von *Delgado et al.*, die 17 Einzelstudien dahingehend analysierten, inwiefern analoge bzw. digitale Medien das Lesen fördern (vgl. Delgado et al. 2018). Das eindeutige Ergebnis der Studie verrät im Prinzip schon der Name der Publikation, so heißt es dort u.a.: „The current results suggest that paper-based reading should be favoured over digital-based reading“ (ebd.). Es scheint zumindest in Teilen so zu sein, dass beim „DigitalPakt“ oder ähnlichen Initiativen mehr über Strukturen und Ausstattungen gesprochen wird als

über Inhalte oder pädagogische und didaktische Fragen. Dass diese allerdings wenig zum Lernerfolg beitragen, sondern insbesondere die Lehrpersonen und ihre Haltungen im Zentrum stehen, haben *Hattie et al.* schon seit 2009 im Zuge der größten Metaanalyse im Bildungsbereich weltweit deutlich aufgezeigt (vgl. u.a. Hattie und Zierer 2018a, 2018b; Zierer 2020c). Ein weiterer, wenig aufgegriffener Aspekt in den öffentlichen Bildungsdebatten ist der Lehrplan unserer Schulen bzw. dessen Fülle an vorgegebenen Inhalten. So fordern *Nida-Rümelin et al.* u.a. vehement eine „Entrümpelung der Lehrpläne“, um mehr Zeit für wirklich relevante Themen im Unterricht zu haben (vgl. Nida-Rümelin et al. 2018). Doch welche könnten das sein? Ein Beispiel möchte die vorliegende Dissertation bieten. So möchte sie parallel zu der eingangs geschilderter Diskussion einen eigenen Akzent setzen, indem sie den Fokus auf analoge und interaktive Prozesse in Schule und Unterricht lenkt. Im Zentrum dabei: das *Klassenklima* und *soziales Lernen*. Aus den eigenen Beobachtungen und Erfahrungen in den letzten Jahren in der Arbeit mit Schulklassen, aber auch in Gesprächen mit Lehrkräften und Eltern, hat sich vermehrt das Gefühl entwickelt, dass bei aller möglichen Relevanz der digitalen Bildung besonders die sozialen Facetten des Lernens, aber auch der Bildung in den Hintergrund getreten sind. „Face-To-Face“-Interaktionen können digital kaum ersetzt werden und benötigen einige Fähigkeiten und Fertigkeiten, um ein friedliches Miteinander zu erreichen. Deshalb wurde im Zuge dieser Arbeit ein eigenes Schulprojekt auf die Beine gestellt und umgesetzt. Diese Promotionsschrift soll einen genaueren Einblick in die Konstrukte Klassenklima und soziales Lernen geben und Möglichkeiten für die Implikationen in den Schulen liefern, sodass die „alte Welt“ (vgl. Cr7z 2013) nicht gänzlich in Vergessenheit gerät bzw. verschwindet. Dementsprechend ist die vorliegende Arbeit folgendermaßen aufgebaut:

In **Kapitel C** wird zunächst das *zugrundeliegende Bildungsverständnis* des Verfassers geklärt. Es gilt dabei im Besonderen zu skizzieren, welche Positionen zum Bildungsbegriff bestehen und welche Ableitungen sich daraus für Schule und Unterricht ergeben.

Im anschließenden **Kapitel D** werden erste Stränge des *Forschungsinteresses* genannt.

Kapitel E stellt schließlich den ersten großen Teil der Arbeit dar. In dieser *hermeneutischen Untersuchung* werden die Konstrukte *Klassenklima*, *soziales*

Lernen, Erlebnispädagogik und *Haltungen* aufgegriffen und anhand unterschiedlicher wissenschaftlicher Theorien und bestehender Forschungsbefunde erläutert. Des Weiteren werden aufbauend auf den gewonnenen Erkenntnissen eigene Schlussfolgerungen, z.B. in Form von eigenen Arbeitsdefinitionen oder Modellen präsentiert. Im Zentrum dieser hermeneutischen Vorgehensweise steht zudem immer die Relevanz für die Praxis in Schule und Unterricht, etwa durch Implikationen für das Lehren und Lernen.

Das Kapitel E bietet folglich das Fundament für den zweiten großen Teil der Arbeit, der *empirischen Untersuchung*. Dieser beginnt mit **Kapitel F** und einer ausführlichen Beschreibung (allgemeine Überlegungen, inhaltliche und formelle Konzeption, Durchführung und Ablauf, Reflexion) des eigens kreierten Schulprojekts „Erlebtes Lernen für Schulklassen“.

Kapitel G formuliert anschließend Forschungsfragen- und Ziele im Zuge dieses Projekts, welche im nachfolgenden **Kapitel H** konkretisiert werden. Sieben Forschungsfragen sind es schließlich geworden, welche die Forschung konstituieren. Die Fragen zielen darauf ab, herauszufinden, ob und inwiefern das Projekt „Erlebtes Lernen für Schulklassen“ Effekte auf die Bereiche Klassenklima, soziale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und die Haltungen der Lehrkräfte hatte. Zusätzlich zielten diese auf eine Gesamtevaluation des Projekts aus Sicht der Beteiligten ab. Zudem wird zur Klärung dieser sieben Forschungsfragen das Studiendesign der empirischen Untersuchung erläutert. Dazu gehören die Verwendung und Begründungen der Forschungsmethoden, die Beschreibung der Stichprobe und das Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfragen.

Die *Ergebnisdarstellung* ebenso wie die *Diskussion* der erhobenen Daten erfolgen im nächsten **Kapitel I**. So werden diese zunächst in der Reihenfolge der Forschungsfragen präsentiert. Bevor die Ergebnisse in der gleichen Abfolge interpretiert werden, werden Limitationen der Forschung und des Projekts erwähnt. Eine abschließende selbstkritische Analyse bzw. Reflexion in dem Kapitel I betrachtet die empirische Untersuchung nochmal aus einer anderen Perspektive.

Die Arbeit endet schließlich in **Kapitel J** mit einer Schlussbemerkung und einem Ausblick zu den behandelten Themen und gewonnenen Erkenntnissen. Danach folgen noch das Literaturverzeichnis, der Anhang und die eidesstattliche Versicherung.

C. Zugrundeliegendes Bildungsverständnis

„Education ist the most powerful weapon we can use to change the world.“

(Nelson Mandela)

„Bildung ist das, was übrigbleibt, wenn wir vergessen, was wir gelernt haben.“

(Edward Frederick)

Zu Beginn dieser Arbeit wird sich dem Kern, oder besser formuliert dem Ziel jeder pädagogischen Arbeit gewidmet – der Unterstützung von Bildungsprozessen. Die beiden Eingangszitate von *Mandela* und *Frederick* zeigen dabei recht eindrucksvoll, welche enorme Bedeutung der Bildung zugesprochen wird oder zumindest wurde. Wie in der Einleitung bereits angedeutet, erscheint die Entwicklung etwas in die Richtung gegangen zu sein, Lernen bzw. zu erwerbende Kompetenzen in den Mittelpunkt von Schule und Unterricht zu rücken und Aspekte der Bildung dabei zu vernachlässigen oder zu verwässern. Aus diesem Grund erfolgt eine kurze Auseinandersetzung mit dem Begriff und dem dieser Arbeit zugrundeliegendem Verständnis von Bildung in der Schule. Dieses stützt sich auf mehrere Säulen, welche nach einem Definitionsversuch in aller Kürze aufgeführt werden.

➤ Definitionsversuch

Bemerkenswert am Begriff „Bildung“ ist zunächst, dass es diesen so eigentlich nur in der deutschen Sprache gibt und daher nur in wenigen Sprachen überhaupt ein Unterschied zwischen „Erziehung“ und einem der „Bildung“ ähnlichem Begriff gemacht wird (vgl. u.a. Gudjons 2001, S. 201f.; Zierer 2016, S. 56f.). *Gadamer* sieht in Bildung einen „humanistischen Leitbegriff“ und beschreibt zum einen ihre verschiedenen Wortbestandteile und Deutungsmöglichkeiten¹ und zum anderen ihre Komplexität, die sich nicht zuletzt an den unterschiedlichen Deutungen oder Auffassungen von berühmten Philosophen und Geisteswissenschaftlern wie *Kant*, *Hegel*, *Helmholtz* und *Humboldt*, um nur einige wenige zu nennen, zeigt (vgl. Gadamer 2010, S. 15ff.). „In Bildung liegt ein allgemeiner Sinn für und Abstand in bezug [sic] auf sich selbst, und insofern eine Erhebung über sich selbst zur Allgemeinheit (ebd., S. 22). Gleichzeitig betont er an anderer Stelle: „Bildung ist dabei nicht nur als der Vorgang zu verstehen,

¹ So erläutert er unter anderem, dass das Wort Bildung zunächst der Bedeutung einer „äußeren natürlichen Erscheinung“ wie einer „Gebirgsbildung“ entspringt und schließlich aus dem Wortstamm „Bild“ besteht, welches nahelegt, dass es bei Bildung um „Formation“, also um Prozesse der „Übertragung“ bzw. Veränderungen geht (vgl. Gadamer 2010, S. 15ff.).

der die geschichtliche Erhebung des Geistes ins Allgemeine vollzieht, sondern sie ist zugleich auch das Element, innerhalb dessen sich der Gebildete bewegt“ (ebd., S. 20). *Hartmut von Hentig* hat sich in seinem Werk „Bildung – Ein Essay“ intensiv mit der Bildung befasst und kommt unter anderem zu den Erkenntnissen, dass Bildung sechs Kernelemente beinhaltet, wie etwa „Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit“ oder die „Fähigkeit, sich zu verständigen“ (vgl. Hentig 1996, S. 76ff.). Für den einzelnen Menschen sei Bildung gleichzusetzen mit dem, was die Kultur für das Volk sei (vgl. ebd. S. 206). Demnach ist Bildung das „Streben des Menschen, die Gabe seines Menschseins zu nutzen, umzusetzen, zu leben, die somit zur Aufgabe seiner Menschwerdung wird“ (Zierer 2016, S. 60). Nach *Huber* und *Zöpfl* ist Bildung erst dann Bildung, wenn es um Wissen geht, welches für die „Selbstverwirklichung“ nutzbar ist (vgl. Zöpfl und Huber 1990, S. 89f.). Betrachtet man die Überlegungen nach *Weber*, *Brezinka*, *Hentig*, *Menze*, *Huber* und *Zöpfl*, so resümiert Zierer weiter:

„Bildung ist ein intrapersonaler, lebenslanger Prozess, der den ganzen Menschen als ‚Leib-Seele-Geist-Einheit‘ umfasst und in dem seine Persönlichkeit wesensgemäß und seinsgerecht entfaltet. Als Ergebnis bezeichnet sie den so erreichten, vorübergehenden Zustand. Sie ist, auf den kleinsten Nenner gebracht, der Weg zu einem wesensgemäßen und seinsgerechten Leben.“ (Zierer 2016, S. 68)

Demzufolge ist Bildung niemals abgeschlossen, sondern stets Veränderungen ausgesetzt. Zusätzlich zu den eben zitierten Aspekten der Bildung soll vorab ein Faktor von Bildung genannt werden, der bisher noch keine Erwähnung fand, aber für diese Arbeit von zentraler Bedeutung ist: das „Erlebnis“². Erlebnisse sind ein zentraler Bestandteil von Bildungsprozessen, wie u.a. schon *Gadamer* oder *Schenz* in ihren Werken verdeutlichen (vgl. Schenz 2006; und *Gadamer* 2010, S. 61ff.). Dieser Klärungsversuch kann nicht mehr als eine sehr verkürzte Zusammenfassung des Bildungsbegriffs darstellen, denn darüber gibt es unzählige Diskussionen und Beiträge in den Wissenschaften, Politik und Gesellschaft. Daher werden in den kommenden Abschnitten neben einem Fundament vier ausgewählte Säulen angeschnitten (vgl. Abb. 1), welche zentral für Bildung sein können, sowie mögliche daraus folgende Ableitungen für die Schule aufgezeigt.

² Genaueres zum Erlebnisbegriff in Kapitel E.III.

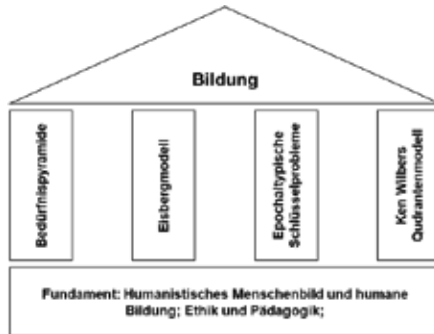


Abb. 1: Grundverständnis von Bildung

➤ Das Fundament: Das humanistische Menschenbild und humane Bildung
 Spätestens seit Kant und dem Zeitalter der Aufklärung blühte auch der Humanismus auf, dessen Menschenbild grundsätzlich bis heute noch gilt. Somit stellt das Fundament der Bildung in dieser Arbeit das humanistische Menschenbild dar (vgl. u. a. Bayerischer Rundfunk 2009). Der *humanistische Verband Österreich* definiert:

„Der Humanismus sieht den Menschen in der Einheit von Körper, Seele und Geist. Wobei es im Humanismus zunächst unerheblich ist, ob die Seele sterblich oder nicht ist, da eine Beweisführung nicht möglich ist und in den Bereich der metaphysischen Spekulationen fällt. In der modernen Forschung spricht man von Bewusstsein, ein reflektorisches Selbst mit einem Ich-Bewusstsein. Sogenannte ‚Selbstmodelle‘ sollen die Einheit, Reflexivität und Intentionalität unseres Bewusstseins erklären. So konstituiert sich ein Selbst, das Dennett auch als das ‚Zentrum der narrativen Gravitation‘ (oder Erzählschwerpunkt; center of narrative gravity) bezeichnet.“ (Humanistischer Verband Österreich 2020)

Wie sich erkennen lässt, tauchen hier wieder Faktoren der vorangegangenen Bildungsdefinition („Körper-Seele-Geist-Einheit“) auf. Weiter heißt es in den Erklärungen des Verbands zum daraus folgenden Menschenbild:

„Das menschliche Selbstbewusstsein beinhaltet aber nicht nur die Erkenntnis des eigenen Ichs, sondern auch das des Gegenübers, des Mitmenschen. Diese Fähigkeit ist nicht unproblematisch, da sie das Wissen um Krankheit, Schmerz, Verlust und Tod einschließt. Der Mensch wird zu Mitleid und Trauer fähig. (...) Ein humanistisches Menschenbild besagt, dass jeder Mensch das gleiche Recht auf Freiheit hat, das Leben und alle Entscheidungen, die dieses Leben beeinflussen, selbst bestimmen zu können. Es geht weiter davon aus, dass der Mensch einzigartig und dass ihm keine a-priori Wertung gerecht wird (‚Sünder‘). Der Mensch ist befähigt und bestrebt, Entscheidungen in seinem Leben selbst zu treffen und sein Leben auf moralischer und ethischer Ebene selbst zu bestimmen.“ (Humanistischer Verband Österreich 2020)

Der Mensch wird also nicht nur als vernunftbegabtes Wesen gesehen, sondern auch als ein emotionales Wesen, welches empathisch und selbstbestimmt den eigenen Lebensweg bestreiten soll. Aus dieser Anschauung des Menschen lässt sich ein besonders im Kontext der Schulbildung interessanter Strang ableiten, die man *humane Bildung* bezeichnet. Dieser möchte eben zitierte Merkmale des *Humanismus* in der Bildung verwirklicht wissen. Der Philosoph *Nida-Rümelin* beschreibt diesen Ansatz u.a. so:

„Eine humane Bildung versteht das heranwachsende Individuum als ein Wesen eigenen Ranges, das gleichen Respekt verdient wie erwachsene Menschen. Auch wenn sich die Fähigkeit zur eigenständigen Lebensgestaltung erst im Laufe des Bildungsweges entwickelt, so sind doch auch das Kind und die Jugendliche empfindende, denkende und handelnde Wesen, sie repräsentieren eine eigene subjektive Welt, die an Komplexität derjenigen von Erwachsenen nicht nachsteht. Das schulische Bildungswesen legt das Augenmerk auf einen kleinen Teilaspekt dieser subjektiven Welt. Es fördert recht erfolgreich Fertigkeiten, zu denen die drei elementaren Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen gehören, und das bildet, jedenfalls im günstigen Fall, kognitive Fähigkeiten aus. Andere Aspekte dieser subjektiven Welt, andere Dimensionen der Lebensform von Kindern und Jugendlichen spielen dagegen in der schulischen Bildung nur eine indirekte Rolle, bleiben marginal oder sogar ausgeschlossen“ (Nida-Rümelin 2013, S. 224f.).

Humane Bildung baut auf der „Anthropologie, Humanismus, Freiheit, Rationalität, Freiheit und Verantwortung“, aus denen sich zwei große Bildungsziele ergeben: erstens eine „humane Vernunft“, u.a. bestehend aus „Verständigung“ und „Orientierungswissen“. Zweitens eine „humane Praxis“, zu der z.B. „Inklusion“, „Emanzipation“ und „Demokratie“ gehören (vgl. ebd.). Infolgedessen ist eine humane Bildung und damit die Schulbildung mehr als nur das Erlernen von Grund- und Kulturtechniken wie das Lesen, Schreiben oder Rechnen, weshalb *Nida-Rümelin* die schulische Bildung diesbezüglich stark kritisiert. Die ersten beiden Säulen greifen zwei bekannte psychologische Modelle auf, die Bedürfnispyramide nach *Maslow* und das Eisbergmodell nach *Freud*.

➤ 1. Säule: Bildung als Grundbedürfnis des Menschen?

Das in den 1950er Jahren entstandene Modell der *Bedürfnispyramide* nach *Maslow* (Abb. 2) kann für die Bedeutung von Bildung übertragen werden. Zudem lässt sich auch bei den „sozialen Bedürfnissen“ ein Zusammenhang zu Schule und Bildungseinrichtungen postulieren. Kinder und Jugendliche verbringen einen großen Teil ihres Tages in diesen Einrichtungen und werden deshalb auch dort sozialisiert.

Auffällig ist, dass es besonders im Wirtschaftswesen oftmals zitiert und angewendet wird (vgl. u.a. B2B International 2018; Schroer 2021; Mai 2021a; Weibler 2019). Kurz zusammengefasst geht das Modell davon aus, dass alle Menschen die gleichen *Grundbedürfnisse* wie Essen, Trinken und Schlafen haben, deren Erfüllung Voraussetzung für alle weiteren Bedürfnisse ist. Auf den ersten Blick scheint Bildung daher erst in der Spitze der Pyramide unter „Selbstverwirklichung“ (vgl. Abb. 2) aufzutauchen, weshalb man zu dem Schluss kommen kann, Bildung sei kein Grundbedürfnis, sondern eher ein „Luxusbedürfnis“ (vgl. Spektrum 2014a). Ebenfalls könnte man, wenn auch nur indirekt, die „Selbstbestimmungstheorie“ (1987) zur Motivation nach *Deci* und *Ryan* heranziehen, die im Kern davon ausgeht, dass der Mensch „Autonomie“, „soziale Eingebundenheit“ und „Kompetenz“ benötigt, um motiviert zu sein (vgl. Deci und Ryan 1993). Weiter gedacht zeigt sich die eben genannte Schlussfolgerung aber als mindestens fragwürdig, denn Bildung ist im Prinzip der Schlüssel zur Erfüllung aller Grundbedürfnisse. Schließlich benötigen wir Wissen, aber auch Fähigkeiten und Fertigkeiten, um z.B. arbeiten zu können und damit unsere Nahrung und unsere Wohngelegenheit zu finanzieren. Aber selbst, wenn wir von einem geldlosen System ausgingen, so bräuchten wir Bildung, um uns ernähren zu können. Z.B. muss man wissen, was man essen darf und wie man das zubereiten kann, ohne schwer zu erkranken oder gar zu sterben. Zudem sieht man in den „sozialen Bedürfnissen“ einen starken Bezugspunkt zu Schule und anderen Bildungseinrichtungen. So beschrieben im berühmten Zitat von *Buber*: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (zitiert nach: Wojcieszuk 2010, S. 10). Aus diesen Gründen soll die Frage, ob Bildung ein Grundbedürfnis des Menschen ist, mit einem *Ja* beantwortet werden. Nicht zuletzt ist das Recht auf Bildung auch in der „allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ in Artikel 26 verankert (vgl. u.a. Amnesty International 2021; Humanrights 2021; Lohrenscheit 2013).



Abb. 2: Die Bedürfnispyramide nach Maslow; aus: (Mai 2021a)

➤ 2. Säule: Das Eisbergmodell: Bildung ist mehr als wir sehen können.

Das „Eisbergmodell“ basiert auf den Theorien von *Sigmund Freud* und war ursprünglich für die menschliche Kommunikation entwickelt worden (vgl. Westhoff et al. 1980, S. 366). Der Eisberg dient dabei als Metapher, denn er zeigt nur einen kleinen Teil von sich über der Wasseroberfläche, während der größere Teil unter der Wasseroberfläche verborgen wird (vgl. Abb. 3). Oberflächlich betrachtet erscheint der Eisberg daher deutlich kleiner als er tatsächlich ist. So ähnlich soll es demnach beim Menschen sein. Das Modell geht also grundsätzlich davon aus, dass es bei Menschen zum einen einen bewussten und beobachtbaren Bereich gibt und zum anderen einen Bereich, der unbewusst und unsichtbar ist. Äquivalent zum Eisberg ist demzufolge der unsichtbare Bereich größer als der sichtbare. Aber was hat das nun mit Bildung zu tun? Wenn man sich die Merkmale und Definition von Bildung in dieser Arbeit nochmals in Erinnerung ruft, so wurde beschrieben, dass Bildung die ganze *Körper-Geist-Seele-Einheit* umfasst und *intrapersonal* vonstatten geht. Dies hat zur Folge, dass vieles, was in Bildungsprozessen abläuft nicht sichtbar und bewusst geschieht. Das soll nicht bedeuten, dass Bildungsangebote deshalb unnötig wären, viel mehr soll dafür sensibilisiert werden, dass Bildung eben nur sehr bedingt mit Leistungstests oder ähnlichen Formaten erfassbar ist und nicht nur kognitive Dimensionen beinhaltet, sondern auch von unseren Gefühlen und Wahrnehmungen beeinflusst wird.



Abb. 3: Das Eisbergmodell; (Bundeszentrale für politische Bildung 2010)

➤ 3. Säule: Epochaltypische Schlüsselprobleme als Zentrum der Inhalte

Waren die bisherigen Säulen eher von theoretischer oder struktureller Natur, so bietet die dritte Säule eine inhaltliche Orientierung, was für Bildung bedeutsam sein könnte. Hierfür erschienen insbesondere die Überlegungen und Ausarbeitungen von *Klafki* geeignet, denn kaum ein anderer Erziehungswissenschaftler hat sich derart umfangreich Gedanken über *Bildungsinhalte* und *Bildungsgehalt* für die Schulen gemacht wie er. Sein Konzept der „kategorialen Bildung“ (Zusammenschluss der materialen Bildung durch Inhalte und der formalen Bildung durch Fähigkeiten) ist bis heute noch aktuell und prägend (vgl. Klafki 1963). „Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts.“ (ebd., S. 43) *Klafki* empfahl deutlich, dass ausgewählte Bildungsinhalte in Schulen bedeutsam für die Schülerinnen und Schüler sein müssen (vgl. Koch-Priewe 2010, S. 248). Dies kann nach Klafki dadurch sichergestellt werden, dass Inhalte in einen „Begründungszusammenhang“ gebracht werden, bei dem analysiert wird, inwiefern und warum der ausgewählte Inhalt eine Bedeutung für die gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hat und inwiefern er exemplarisch zur Erschließung eines allgemeinen Sachverhaltes beitragen kann (vgl. Gudjons 2001, S. 238; Koch-Priewe 2010, S. 248f.; Werner 2017, S. 56ff.). Seine Bildungstheorie beinhaltet auch eine Idee der „Allgemeinbildung“, die sich aus einer Trias von „Bildung für alle“, „allseitige Bildung“ und „Bildung im Medium des Allgemeinen“ zusammensetzt. Darin enthalten sind drei Grundfähigkeiten, die es in der Allgemeinbildung zu erwerben gilt: die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung“ und die „Solidaritätsfähigkeit“ (vgl. Klafki 1996, S. 51ff.). Weiter beschrieb er sogenannte „epochaltypische Schlüsselprobleme“, anhand derer diese Grundfähigkeiten erworben werden können. *Epochaltypische Schlüsselprobleme* zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie fächerübergreifende Themen beinhalten, die es aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten gilt und nicht in einzelnen Unterrichtsstunden oder Fächern behandelt werden können. *Klafkis* Beispiele für solche Schlüsselprobleme sind vor allem davon gekennzeichnet, dass sie einen globalen und überdauernden Charakter haben und stark mit unserem demokratisch-freiheitlichen Wertesystem verknüpft sind, wie etwa die Themen „Krieg und Frieden“ oder „soziale Gerechtigkeit“. Weiter dazu gehören u.a. (vgl. Koch-Priewe 2010, S. 250):

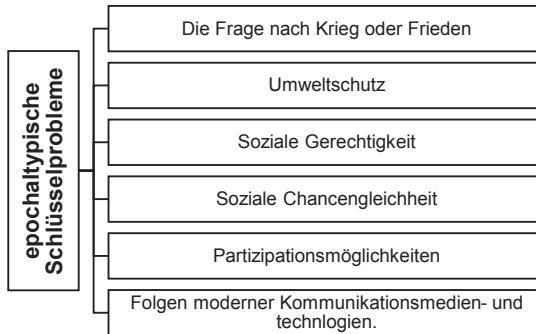


Abb. 4: Epochaltypische Schlüsselprobleme; (vgl. Koch-Priewe 2010, S. 250)

Man kann an dieser Auflistung erkennen, dass die „Schlüsselprobleme“ immer noch von einer Aktualität geprägt sind. Letztlich umschließt die Bildung bzw. im speziellen die Schulbildung nach *Klafki* keine geringere Aufgabe, als Demokratie und Frieden zu bewahren und zu stärken.

➤ 4. Säule: Ken Wilbers Quadrantenmodell

Als vierte und letzte Säule wurde die „integrale Theorie und Praxis“, zusammengefasst im *Quadrantenmodell*, von *Wilbers* gewählt (vgl. u.a. 2000). Dieses Modell bietet neben seiner allgemeinen Auslegung einen wertvollen multiperspektivischen Blick auf Schule und Bildung. Demnach muss die Welt bzw. müssen Sachverhalte nach vier Perspektiven („subjektiv“, „intersubjektiv“, „objektiv“ und „interobjektiv“) betrachtet werden, wenn man etwas „verstehen möchte“. Keiner dieser Bereiche kann aus dem Blick eines anderen verstanden werden, weshalb jeder Quadrant gleichberechtigt und autonom gesehen werden muss (vgl. Esbjörn-Hargens n.n., S.2f.; und Wilber 2000, S. 39ff.). Die vier Quadranten werden in Abb. 5 dargestellt (vgl. ebd., S.3)



Abb. 5: Das „Quadrantenmodell“, allgemein; (aus: Esbjörn-Hargens n.n., S. 3)

Es geht in der *integralen Philosophie* im Kern um die „Würdigung beider Wahrheiten“ – der „subjektivistischen“ (linke Quadranten) und der „objektivistischen“ (rechte Quadranten) (vgl. Wilber 2000, S. 32ff.). *Zierer* hat diese vier Quadranten in Hinblick auf die Frage „was ist eine gute Schule“ angewandt und kam zu vier Fragestellungen (vgl. Zierer 2017, S.120ff.). Auf schulische Bildung umgemünzt könnten die Fragestellungen demnach folgendermaßen lauten:

Welche Bildungsinhalte sind (subjektiv) freudvoll und bedeutsam?	Welche Bildungsinhalte sind objektiv messbar/ effektiv?
Welche Bildungsinhalte sind kulturell passend und gerecht?	Welche Bildungsinhalte sind funktionell und strukturell passend?

Abb. 6: Quadrantenmodell auf Bildung; (nach: Zierer 2017, S. 123)

Anhand der Überlegungen *Wilbers* soll deutlich gemacht werden: Bildungsinhalte sind aus verschiedenen Dimensionen zu beurteilen und bedürfen einer sorgfältigen Abwägung, die keine der Dimensionen bevorzugt oder gar außen vorlässt. Der ausgeübte Einfluss von Wirtschaftszusammenschlüssen wie die *OECD* auf Bildungspolitik und der damit verbundene Fokus auf *Empirie* in Form von Schulleistungstest oder internationalen Vergleichsstudien wie *PISA* kann den Eindruck erwecken, dass der Fokus auf dem rechten oberen Quadranten liegen könnte und der Bildungsbegriff außer Balance geraten ist oder es zumindest droht. Man kann sich dies mit dem Bild einer Waage bzw. Wippe vorstellen, deren Gewichte die vier Quadranten darstellen. Um im Gleichgewicht bleiben zu können, müssen die Gewichte gleich schwer sein.

➤ Ableitungen für die Schule

„Bildung wird heute als Kernaufgabe schulischen Unterrichts erachtet. Die Lehrpläne aller Schularten formulierten – schulartspezifisch ausgelegt – Bildung als zentrale Aufgabe und subsumieren unter diesen Begriff vielfach ein Intentions-Konglomerat, das von der Wissens- und Wertevermittlung bis hin zur ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung reicht.“ (Dörpinghaus und Uphoff 2013, S. 325)

Dörpinghaus und *Uphoff* machen für Bildung sechs „konstituierende Bestimmungsmerkmale“ aus, die für Schulen und Lehrpläne wegweisend sein können (vgl. ebd. S. 327ff.):

- „Bildung ist nicht Ausbildung“: Bildung ist mehr als das Erreichen von Qualifizierungszielen und nie abgeschlossen.
- „Bildung ist eine Sorge um sich“: Dieses Merkmal beinhaltet Aspekte wie eigene Lebensplanung, Sorge um Gerechtigkeit, Umgang mit sich und Freundschaften.
- „Bildung ist die Suche nach Erkenntnis“: Bildung beschreibt vor allem die Sehnsucht und den Prozess des Verstehens.
- „Bildung ist ein Sichfremdwerden“: Hiermit ist gemeint, aus bekannten Mustern auszubrechen, sich selbst in Frage zu stellen und andere Perspektiven einzunehmen.
- „Bildung ist Verzögerung“: Bildung folgt keinen „Reiz-Reaktion“-Schemata, sondern ist etwas, das in Prozessen vollzogen wird.
- „Bildung als kulturelles Gedächtnis“: Bildung bietet Orientierung für das gesellschaftliche Zusammenleben (z.B. in Kunst, Kultur, Sport, Politik, etc.).

In der Auflistung fehlt die aufgrund der gestiegenen *Heterogenität* immer aktuell immer wichtiger werdende „interkulturelle Bildung“ (vgl. Hornberg 2013). Viele der Punkte scheinen in Vergessenheit geraten zu sein. So waren in den letzten Jahr(zehnten), spätestens seit dem „PISA-Schock“ 2000 oder der „Bologna-Reform“ u.a. einerseits eine „Verstaatlichung der Bildung“ in Form von bürokratischen Akademisierungsschritten und andererseits „Technisierungswahn“ oder eine stärker werdende „Governance“ zu beobachten (vgl. u.a. Nida-Rümelin und Zierer 2015; Krautz 2018; Burchardt 2018, 2019; Ladenthin 2019; Schadt-Krämer 2019). Ob man diese Tendenzen negativ sehen muss, ist eine andere Frage, ein kritischer Blick sollte aber angesichts der vorgestellten Elemente von Bildung nicht ausbleiben.

Aus all den auf den vorangegangenen Seiten erläuterten Bezugspunkte für Bildung ergeben sich verschiedene Ableitungen, also Aufgaben für die Schulen, die nötig erscheinen, um Bildungsprozesse zu ermöglichen und zu unterstützen. Die nachfolgenden Ableitungen ergeben sich aus all den zitierten Werken, aber auch aus subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen und stellen somit kein evidentes oder empirisches Modell dar, sondern sie sollen das dieser Arbeit zugrundeliegende Bildungsverständnis anschaulich zusammenfassen, bevor im nächsten Kapitel das *Forschungsinteresse* der Arbeit aufgegriffen wird:

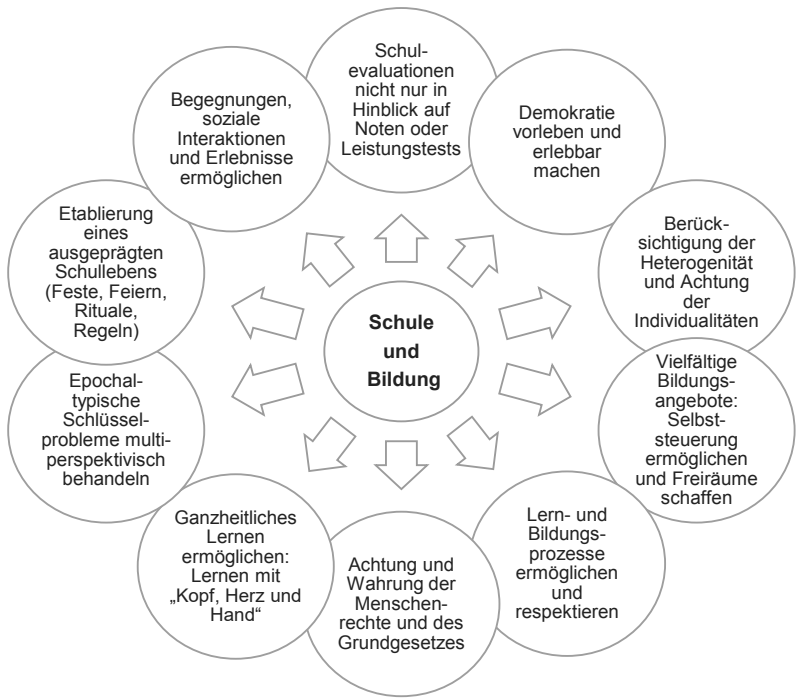


Abb. 7: Schule und Bildung: Ableitungen für die Schule

D. Forschungsinteresse der Arbeit

„Die Neugier steht immer an erster Stelle eines Problems, das gelöst werden will.“

(Galileo Galilei)

Nachdem das zugrundeliegende *Bildungsverständnis* dargelegt wurde, nähert sich die Arbeit dem Kern einer jeder *Dissertation* an: dem *Forschungsinteresse*. Wie in der Einleitung bereits angebahnt wurde, folgt diese Arbeit in Teilen einer kritischen Bestandsaufnahme aktueller Entwicklungen im Bildungssektor. Aus dieser kritischen Betrachtung entstand ein erster subjektiver Eindruck, der vor allem folgendes Problem zu erkennen glaubte: Die *Kompetenzorientierung* in Schule und Unterricht führte zu einer Verschiebung zu Gunsten messbarer Leistungen und dadurch zu einer, überspitzt formuliert, Entwertung der Bildung. Wichtige Werte und Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten, die für unser Zusammenleben essentiell sind, scheinen in den Hintergrund gerückt zu sein. Dazu gehören nach Ansicht des Autors im besonderen Maße Aspekte des *sozialen Lernens* und positiven *Klassenklimas*. Aus diesem Eindruck entwickelten sich viele Fragen, welche den Ursprung für alles Weitere im Rahmen dieser Dissertation darstellen sollten. Diese Fragen waren u.a.:

- Was ist *soziales Lernen* und was sind *soziale Kompetenzen*? Welche theoretischen Überlegungen liegen diesen Konstrukten zugrunde?
- Wie ist *soziales Lernen* in den bayerischen *LehrplänenPLUS* verankert?
- Was ist das *Klassenklima* und was macht es aus?
- Welche *Fördermöglichkeiten* und welche *empirischen Befunde* gibt es zum *sozialen Lernen* und dem *Klassenklima*?
- Was macht die *Erlebnispädagogik* aus, welches Potenzial hat sie für die Schule und inwiefern wird dieses auch bereits genutzt? Wie könnte man die *Erlebnispädagogik* stärker mit der Schule verzahnen?
- Inwiefern kann sie eine Rolle zur Förderung *sozialer Kompetenzen* und des *Klassenklimas* spielen?

Daraus ergibt sich zunächst eine *hermeneutische* Herangehensweise, um den Ist-Zustand zu beschreiben bzw. *theoretische* und *empirische Befunde* zu klären. Aufgrund der Fülle und Komplexität der genannten Konstrukte können diese nicht immer in Gänze vollumfänglich erfasst werden, sodass einzelne Schwerpunktsetzungen und Verkürzungen unumgänglich waren.

E. Hermeneutische Untersuchung: Grundlegender Überblick zu den gewählten Konstrukten

„Wer zu lesen versteht, besitzt den Schlüssel zu großen Taten, zu ungeträumten Möglichkeiten, zu einem berauschend schönen, sinnerfüllten und glücklichen Leben.“

(Aldous Huxley)

Nachdem das grundsätzliche Forschungsinteresse der Dissertation angeschnitten wurde, folgt an dieser Stelle eine hermeneutische Untersuchung. Dieser *hermeneutische* Teil der Arbeit soll einerseits die Legitimation zur Gründung und Durchführung des Schulprojekts „Erlebtes Lernen für Schulklassen“ bieten und andererseits die theoretischen Grundlagen für die Aspekte der *empirischen Untersuchung* im Zuge des Projekts darlegen. Dieses Kapitel ist folglich in fünf Teilkapitel, *E.I. – E.V.*, gegliedert. Dabei beinhalten die Kapitel immer *Begriffsannäherungen* inkl. *Definitionen, wissenschaftliche Grundlagen, empirische Befunde* sowie den Bezug zu Schule und Unterricht. An dieser Stelle sei vorangestellt, dass im Rahmen dieser Arbeit niemals alle Aspekte zu den behandelten Themenkomplexen vollumfänglich aufgegriffen werden können. Es erfolgt damit zwangsläufig einer subjektiven Auswahl des Autors in Hinblick auf verwendete und zitierte Definitionen, Modelle, Forschungen und Studien. Diese Auswahl wird jeweils begründet und dabei versucht, die für diese Arbeit bedeutendsten Erkenntnisse zusammenzustellen. Die fünf Teilkapitel sind folgendermaßen aufgebaut:

E.I. setzt sich mit den Konstrukten *Klassenklima* und *Lehrer-Schüler-Beziehung* auseinander. Zu dieser Auseinandersetzung gehören u.a. wichtige Begriffsklärungen, eine eigene *Arbeitsdefinition* und theoretische Hintergründe.

E.II. befasst sich mit *sozialem Lernen*, dessen Bestandteile und Bedeutung für Schule und Unterricht, im besonderen Maße der Einbindung in den bayerischen *LehrplanPLUS* der Grund- und Mittelschulen. Zudem werden *soziales Lernen* und *Klassenklima* in Zusammenhang gesetzt.

E.III. erläutert den *erlebnispädagogischen* Ansatz. Es soll verständlich gemacht werden, was die *Erlebnispädagogik* ausmacht und wie Lernen dort angeregt werden soll. Zudem wird durch dieses Teilkapitel die Projektbeschreibung zu „Erlebtes Lernen für Schulklassen“ wissenschaftlich fundierter.

E.IV. stellt einen *Exkurs* dar, der die komplexen Konstrukte um *Einstellungen* und *Haltungen* von Lehrkräften anreißt, da diese innerhalb einer Forschungsfrage der *empirischen Untersuchung* thematisiert werden.

E.V. versucht schließlich, die *hermeneutische Untersuchung* auf die entscheidenden Aspekte und Erkenntnisse zusammenzufassen, Grenzen zu erläutern und einen Ausblick auf die nächsten Schritte zu bieten.

I. Zum Thema Klassenklima

„*The strength of the team is each individual member. The strength of each member is the team.*“ (Phil Jackson)

Das Kapitel zur Schulklasse wendet sich zum einen dem *Klassenklima*, zum anderen der *Lehrer-Schüler-Beziehung* zu und soll aufzeigen, inwiefern diese unmittelbar zusammengehören und welche Bedeutung sie für den Unterricht haben. Dafür müssen zunächst wichtige Begriffe geklärt werden, neben den bereits erwähnten Konstrukten u.a. auch, was eine *Gruppenatmosphäre* allgemein ist oder welche Faktoren ein positives Klima in Gruppen und Klassen ausmachen. Das Kapitel wird dabei an manchen Stellen bewusst kürzer gehalten, da viele Aspekte unmittelbar mit dem *sozialen Lernen* bzw. *sozialen Kompetenzen* zusammenhängen, die in Kapitel E.II.3. nochmals explizit beschrieben werden.

1) Theoretische Hintergründe

Unter theoretische Hintergründe fallen an dieser Stelle zunächst *etymologische Begriffsklärungen* inkl. Definitionen des *Klassenklimas* und der *Lehrer-Schüler-Beziehung*. Dazu erscheint es nötig, zuerst begriffliche Konstrukte wie *Gruppe*, *Schulklasse* und *Schulklima* näher zu betrachten. Daraus resultierend wird eine eigene *Arbeitsdefinition* vorgestellt. In den darauf aufbauenden Schritten werden wichtige *Komponenten* (wie *Vertrauen*), Voraussetzungen und die *Entwicklung* des *Klassenklimas* skizziert. Anschließend wird unter Hinzuziehung *empirischer Befunde* ein Überblick darüber gegeben, inwiefern das *Klassenklima* einen bedeutenden Faktor für *Lernerfolg* darstellt. Anschließend werden in einem kurzen Kapitel Praxisbeispiele bzw. Möglichkeiten zur *Förderung* des Klassenklimas exemplarisch dargelegt, bevor das Kapitel E.I. schließlich nochmals zusammengefasst wird.

1.1 Begriffliche Grundlagen

Da es sich beim *Klassenklima* und der *Lehrer-Schüler-Beziehung* um teils umfangreiche Bezeichnungen handelt, erscheint es sinnvoll, damit zusammenhängende oder verbundene Begriffe vorab kurz zu klären. Dazu gehören die *Gruppe*, *Schulklasse*, *Gruppenatmosphäre*, *Schulklima*, *Klassenklima*, *Beziehung* und schließlich die *Lehrer-Schüler-Beziehung*.

➤ Gruppe und die Schulklasse als spezielle Form von Gruppe

Grundsätzlich ist „eine Gruppe ist ein Zusammenschluss von mehreren Menschen, welche sich zusammengehörig fühlen, oder welche ein gemeinsames Ziel verfolgen.“ (Mai 2021b) In der Psychologie wird *die* Gruppe u.a. „als eine Anordnung von mehr als zwei Menschen, die längere Zeit miteinander interagieren, sich wechselseitig beeinflussen, ein gemeinsames Ziel verfolgen und sich als ‚Wir‘ wahrnehmen“ beschrieben. Weiter haben Gruppen „bestimmte Gruppenstrukturen und spezifische Werte sowie Verhaltensnormen“ (Stangl 2020). In einer anderen Definition wird eine *Gruppe* auch als „Mehrzahl von Personen, die unmittelbar miteinander interagieren (‚face-to-face‘) und sich gegenseitig beeinflussen“ bezeichnet. Deren „unmittelbare Interaktion und gegenseitige soziale Einflußnahme [sic] findet vor allem in Kleingruppen statt, die in der Arbeitswelt sowie in Erziehung, Bildung, Therapie, Sport und Spiel zu finden sind (Kleingruppenarbeit)“ (Brodbeck 2014). Dabei gibt es u.a. eine Einteilung in *Primär- und Sekundärgruppen*. Erstere entwickeln ein „Wir-Gefühl“, während zweitere eher anonym und indirekt gebildet werden (Stangl 2020). Demzufolge kann eine *Schulklasse* als *Primärgruppe* eingeordnet werden. Zudem stellt sie z.B. im Vergleich zur Familie keine „natürliche“ Gruppe dar (vgl. Ulich 2001). Daher müssen sich etwa *soziale Beziehungen* in einer Klasse bzw. die ganze Klasse als *Gruppe* zunächst erst einmal entwickeln, was anders geschieht als in einer Familie. Die Lehrkräfte können und sollten diese Prozesse durchaus steuern und fördern, wodurch ihnen nochmals eine besondere Stellung innerhalb der *Gruppe* Schulklasse zukommt (Petillon 1980b; Eder 1996b; Schweer 2000; Asendorpf und Banse 2000; Grewe 2003; Kluchert 2003; vgl. u.a. Fend 2009; Coriand 2011; Limbourg und Steins 2011a; Dollase 2013; Damberger 2014; Krautz und Schieren 2013; Helsper und Hummrich 2014; Tillack et al. 2014a; Haep 2017a). Eine *Schulklasse* kann aus mehreren Gründen als eine spezielle Form von *Gruppe* bezeichnet werden. Zunächst kann man die *Schulklasse* als ein „soziales System“ betrachten, welches institutionalisiert ist und aus *Normen*, *Strukturen* und einem *Klassenklima* besteht (vgl.

Petillon 1980b, S. 25ff.). Die Schule ist eine staatliche oder auch private Einrichtung, die dem *Bildungs- und Erziehungsauftrag* unterliegt. Aus dieser *Institutionalisierung* ergeben sich Besonderheiten für eine Schulklasse, von denen einige wenige genannt werden:

- Eine Schulklasse folgt einer klaren und vorgegebenen hierarchischen Struktur, in der sich die Schülerinnen und Schüler auf der untersten Ebene einzuordnen haben.
- Die Gruppenmitglieder sind in der Regel nicht freiwillig, sondern staatlich bzw. schulorganisatorisch zu „bestimmten Zwecken“ zusammengesetzt (Raufelder 2010, vgl. S. 189). Diese Zwecke sind u.a. im *Bildungs- und Erziehungsauftrag* und in den entsprechenden Lehrplänen festgelegt.
- Je nach Arbeitsweise der betreuenden Lehrkräfte (Klassensprecher, Schülersprecher, Klassenrat, etc.) (vgl. u.a. derklassenrat.de n.n.) oder des Schulprofils, wie z.B. in *demokratischen Schulen* (vgl. Netzwerk Spiel/Kultur Prenzlauer Berg e.V. n.n.), können Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten der Gruppenmitglieder einer Schulklasse unterschiedlich stark gefördert und ausgeprägt sein.
- Die Schülerinnen und Schüler einer Klasse sind im Großen und Ganzen im selben Alter und kommen in der Regel aus demselben Ortsteil (Ausnahmen: Sekundarschulen oder Schulen mit besonderem Schulprofil oder private Schulen).

Diese Facetten sind für eine Auseinandersetzung mit dem *Klassenklima* und der *Lehrer-Schüler-Beziehung* für den weiteren Teil dieser Arbeit bedeutend, denn diese Umstände beeinflussen auch das *Klima* oder den *Zusammenhalt* in einer *Gruppe*.

➤ Gruppenatmosphäre bzw. Gruppenzusammenhalt

Die *Gruppenatmosphäre* oder auch das *Gruppenklima* ist „eine die Gruppenprozesse kennzeichnende Atmosphäre in einer Gruppe (harmonisch, gespannt, konfliktreich), die sich auf Gruppenentwicklung, Problemlösung, Rollendifferenzierung, Konformität und Innovation auswirkt.“ (Spektrum 2014b). Der *Gruppenzusammenhalt* zeichnet sich u.a. dadurch aus, inwiefern sich die Mitglieder auf ein gemeinsames Ziel ausrichten und ggf. unterordnen. Folglich kann ein *Gruppenklima* positiv oder negativ ausgeprägt sein, je nach Betrachtungsweise und Zusammensetzung der Gruppe. *Steins* betont, dass es Unterschiede zwischen *Klassenklima* und *Gruppenzusammenhalt* gibt. Demnach sagt ein hoher *Gruppenzusammenhalt* nicht automatisch ein gutes

Klassenklima voraus und hätte zudem negative Begleiterscheinungen, wenn dieser Zusammenhalt zu hoch sei, weil dann die Gefahr bestehe, dass ein zu großer *Konformitätsdruck* entsteht und die Entwicklung „kritischen Denkens“ gehemmt werden könnte (vgl. Steins 2017, S. 264). Im Wesentlichen geht es in Schule und Unterricht um das Zusammensein in einer Gemeinschaft und die *Beziehungen* der einzelnen Mitglieder untereinander. Deshalb erscheint es sinnvoll, sich zunächst dem Aspekt der *Beziehung* zu widmen und diesen kurz einzuordnen.

➤ Beziehung

Mit *Beziehungen* befasst sich die Menschheit vermutlich seitdem der Mensch gelernt hat, dass er nicht alleine ist. Eine Unmenge an Zeitschriften, Online-Plattformen, Filmen und Serien, aber auch wissenschaftliche Arbeiten beschäftigen und beschäftigen sich mit allen Fragen rund um *Beziehungen*. Deshalb kann und soll hierbei keine umfangreiche Begriffsklärung erfolgen, sondern lediglich eine Einordnung des Konstrukts *Beziehung* im Kontext der Schule. Im *Duden* wird „Beziehung“ mit „Verbindung, Kontakt zwischen Einzelnen oder innerer Zusammenhang, wechselseitiges Verhältnis“ beschrieben (Dudenverlag 2021e). *Asendorpf* und *Banse* haben sich in ihrem Werk „Psychologie der Beziehung“ intensiv damit auseinandergesetzt und liefern dabei interessante Punkte für die Arbeit an Schulen (vgl. Asendorpf und Banse 2000). So führen sie aus, dass alle *Beziehungs-Schemata* einen *affektiven* Bereich haben, was wiederum zu „beziehungsspezifischen Einstellungen“ führt (vgl. ebd. S. 6). Zunächst einmal ist die *Beziehung* zwischen Lehrkräften und Schülern und Schülerinnen eine „funktionale Beziehung“, die an gewisse „Rollenerwartungen“ geknüpft ist. Es bilden sich also „Rollenbeziehungen“ aus, diese sind „soziale Beziehungen, die durch die sozialen Rollen der beiden Bezugspersonen bestimmt sind.“ (vgl. ebd., S.7). Je weniger an diesen *Rollenerwartungen* festgehalten wird, desto „persönlicher“ kann die *Beziehung* werden (vgl. ebd. S.7ff). Für *Beziehungen* in Gruppen wie einer *Schulklasse* gilt grundsätzlich: sie sind einerseits durch die funktionale Struktur gekennzeichnet, wodurch Rollenbeziehungen entstehen und alle persönlichen Beziehungen einer Gruppe beeinflusst werden. Andererseits werden die „Beziehungen in Gruppen durch Gruppeneigenschaften beeinflusst.“ (vgl. ebd. S. 18). *Petillon* greift für *Beziehungen* einen Begriff der *Soziologie* auf: „Für die Beziehung zwischen zwei oder mehreren Personen verwendet man in der Soziologie den Begriff der Interaktion.“ (Petillon

1980b, S. 19). Darunter verstehe man „wechselseitig aufeinander bezogene und ergänzende Verhaltensweisen“, die durch „wechselseitige Beeinflussung, Ergänzung und Abhängigkeit gekennzeichnet“ sind (ebd.). Genauer gefasst sind demzufolge *Beziehungen* in der Schule „soziale Interaktionen“, welche grundsätzlich immer zwei Arten von Prozessen durchlaufen: „zeitlich“ (z.B. die Abfolge von Interaktionssequenzen) und „psychologisch-inhaltlich“ (z.B. Mimik, Gestik, Emotionen oder Gesprächsinhalte) (vgl. Auhagen 2014).

1.2 Lehrer-Schüler-Beziehung

Nach dieser Voreinordnung wichtiger Begriffe im Zusammenhang mit dem *Klassenklima* und der *Lehrer-Schüler-Beziehung* werden diese beiden Konstrukte nun genauer betrachtet und beschrieben.

1.2.1 Definitionsansätze

Die *Lehrer-Schüler-Beziehung* wird aus den verschiedensten Perspektiven betrachtet, weshalb es keine Musterdefinition gibt. Zu diesen Perspektiven gehören u.a. (vgl. Helsper und Hummrich 2014, S. 35ff.):

- „Rollentheoretische und strukturfunktionalistische Sicht“: Starre *Rollenverteilungen* für eine „Reproduktive Enkulturation“ der Schülerinnen und Schüler.
- „Interaktionistische Ansätze“: Aufweichen der starren *Rollenerwartungen* bis hin zur Kokonstruktion der Lehrpersonen gemeinsam mit den Lernenden von Unterricht.
- „Systemtheoretische Perspektiven“: Durch die Komplexität und Dynamik des Unterrichtsgeschehens ist die *Lehrer-Schüler-Beziehung* konstitutiv ungewiss und gleichzeitig geprägt von Ordnung und Chaos. Das führt wiederum zu weiteren Differenzierungen von „mikro- und makrosozialen“ Perspektiven, welche hier nicht genauer aufgeführt werden.

Folglich hat die *Lehrer-Schüler-Beziehung* im geschichtlichen Verlauf diversen Modernisierungsprozessen durchlaufen, welche doppelt konstituiert wurden und werden: das Schulsystem auf der einen Seite, die Einzelschule auf der anderen Seite (vgl. ebd. S. 38f.). Sie ist zudem sehr komplex, was sich auch anhand der vielen unterschiedlichen Forschungsprojekte und Untersuchungsdesigns zeigt (vgl. Thies 2008). Darüber hinaus sind diese stark davon abhängig, ob die *Lehrer-Schüler-Beziehung* aus Sicht der Lehrkräfte oder aus Sicht der Lernenden betrachtet wird, was

wiederum vorab auch für das *Klassenklima* gilt (vgl. u.a. Hascher 2004, ; Thies 2000, 2002; Götz et al.; Schreiner 1973; Satow 2002; Richey und Fischer 2020; Raufelder 2006; Tharp und Gallimore 1988; Hertz-Lazarovitz, R./Ilatov, Z./Mayer-Young, S./Shamai, S. 1998; Petillon 1980b; Miller 1995; Maschke und Stecher 2010; Saldern 1991; Freitag 1998; Kiper 2014; Keller-Schneider 2020; Janke 2006; Helsper und Hummrich 2014; Petillon 1980a; Fend 1976; Eder 1996a, 1995). Daher gilt auch für die *Lehrer-Schüler-Beziehung*: die eine Definition gibt es nicht und kann es vermutlich aufgrund der zahlreichen Facetten kaum geben. Daher soll auf eine lange Auflistung von Beispielen unterschiedlicher Autorinnen und Autoren, die versucht haben, die *LSB* prägnant zusammenzufassen, verzichtet werden. Dafür wurden wichtige Begriffe in diesem Kontext bereits erwähnt und eine eigene *Arbeitsdefinition* in Form einer Integration der *Lehrer-Schüler-Beziehung* in das *Klassenklima* folgt im Teilkapitel *E.1.1.4*. Eine allgemein gehaltene Fassung nach *Rekus et al.* (2013, S. 202) lautet:

„Das Lehrer-Schüler-Verhältnis stellt einen zentralen Grundbegriff der Pädagogik dar. Mit ihm ist die Beziehung zwischen zwei Personen gemeint, die sich gemeinsam, aber mit unterschiedlichen Aktivitätsformen dem pädagogischen Prozess des ‚Unterrichts‘ zuwenden. Da der Prozess des Unterrichts immer mit ‚Erziehung‘ verknüpft ist, wird das Lehrer-Schüler-Verhältnis unter diesem Aspekt auch als Verhältnis von Erzieher und Edukand bezeichnet. Gelegentlich findet sich in diesem Zusammenhang der Ausdruck ‚Pädagogisches Verhältnis‘, in dem beide Aspekte aufgehoben sind. (...) Über das Zustandekommen eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses entscheidet die zwischen den Personen herrschende Differenz an Wissen, an Haltung und/oder an Handlungskompetenz; (...) Grundsätzlich kann jeder Mensch sowohl Lehrer bzw. Erzieher als auch Schüler bzw. Edukand sein.“ (Rekus et al. 2013, S. 202)

Petillon hebt hervor, dass Lehrkräfte oftmals unbewusst Einfluss auf Strukturen innerhalb einer Schulklasse nehmen und die Schülerinnen und Schüler unbewusst Verhaltensweisen, aber auch Einstellungen der Lehrkräfte adaptieren und somit in ihr Verhalten integrieren (vgl. *Petillon* 1980b, S. 62). Somit kann zunächst festgehalten werden, dass die *Lehrer-Schüler-Beziehung* einen wichtigen Anteil am Klassengefüge und den *Lehr-Lern-Prozessen* nimmt. „Das Wesen der Lehrer-Schüler-Beziehung besteht aus komplexen Wechselwirkungen, die sich einer einfachen Kategorisierung und einfachen Handlungsvorschlägen entziehen.“ (Thies 2000, S. 48) Die Komplexität der *LSB* wurde bereits angedeutet und kommt auch in der Definition nach *Rekus et al.* zur Sprache. Diese Komplexität wird anhand einiger unterschiedlicher theoretischer

4.3 Zusammenfassung

Aus den Ergebnissen der zweiten und dritten Interviews lassen sich sehr klar Veränderungen bzw. Effekte auf die Haltungen, Einstellungen und/oder Verhaltensweisen der teilnehmenden Lehrerinnen des Projekts feststellen. Dabei wurden vielfältige und unterschiedliche Aspekte von den Lehrkräften erwähnt. Mehrmals wurde dabei zum Ausdruck gebracht, dass das Projekt bewirke, dass sich manche als Lehrperson zukünftig etwas mehr zurücknehmen möchten und ihren Schülerinnen und Schülern mehr Zeit für die Lernprozesse geben und sie ganzheitlicher sehen möchten. Die Hälfte der Probandinnen nahm sich zudem vor, zukünftig erlebnispädagogische Übungen in den Unterricht zu integrieren, sofern nicht schon geschehen. Alles in allem kann aus den Ergebnissen daher folgende Hypothese geschlossen werden:

H5: Das Projekt „Erlebtes Lernen für Schulklassen“ ergab vielfältige und unterschiedliche Veränderungen von Haltungen, Einstellungen und/oder Verhaltensweisen der teilnehmenden Lehrerinnen.

5) Forschungsfrage 6: Projektbewertung der Lehrkräfte

Zur Beantwortung dieser Frage wird abermals nach „Mixed-Methods-Verfahren“ vorgegangen. Zum einen wird sich dabei auf die fehlenden Items der Evaluationskategorie, zum anderen wurden auf die letzten Interviews bezogen.

6.1 Ergebnisse hinsichtlich der quantitativen Erhebung

Grundsätzlich ist eine Stichprobenzahl von acht sehr gering, um eine quantitative Auswertung vorzunehmen. Dennoch gab es für die Lehrkräfte ebenfalls eine Evaluationskategorie zum Projektabschluss im letzten Fragebogen. Diese bestand aus 14 Items, von denen die Hälfte allerdings bereits in den ersten zwei Forschungsfragen (E7 – E13) behandelt wurden. Folgende Items stehen an dieser Stelle nochmals gesondert im Fokus (Tab. 47):

Tab. 47: Abschlussevaluation Lehrkräfte; eigene Tab.

E. Projektabschluss

	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu
E1 Das Projekt hat mir Spaß gemacht.	○	○	○	○
E2 Ich habe durch das Projekt Neues gelernt.	○	○	○	○
E3 Ich habe mich durch das Projekt weiterentwickelt.	○	○	○	○
E4 Meine Klasse hat durch das Projekt Neues gelernt.	○	○	○	○
E5 Meine Klasse hat sich durch das Projekt weiterentwickelt.	○	○	○	○
E6 Meine Schüler hatten in den Projekttagen Grenzerfahrungen.	○	○	○	○
E14 Die Zusammenarbeit mit den Erlebnispädagogen hat mir Spaß gemacht.	○	○	○	○

Um einen Gesamteindruck der Ergebnisse bekommen zu können, werden zunächst die Ergebnisse aller Mittelwerte der einzelnen Items präsentiert:

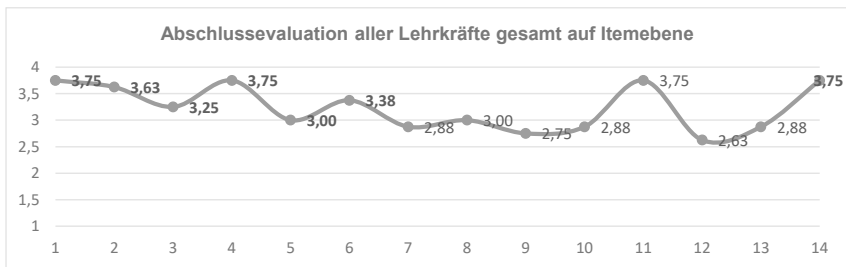


Abb. 72: Abschlussevaluation aller Lehrkräfte, gesamt, auf Ebene der Items

- Als höchster Wert wurden dabei viermal 3,75 (E1, E4, E11 und E14) erreicht, fünfmal aber auch ein Wert unter 3,0 (E7, E9, E10, E12 und E13). Den niedrigsten Wert erhielt dabei das Item E12.
- Die größten Schwankungen (Bezugsgröße: Standardabweichung) bei den Lehrkräften erhielten die Items E3, E10 und E12 und damit zwei derer, die die niedrigste Zustimmung bekamen.
- Die Lehrerinnen stimmten damit am stärksten den Aussagen zu, dass sie Spaß am Projekt und bei der Zusammenarbeit mit den Erlebnispädagoginnen und Erlebnispädagogen gehabt hätten, ihre Klasse Neues gelernt habe und sie ihre Schülerinnen und Schüler durch das Projekt besser kennengelernt hätten. Aber auch die Aussage, dass die Lernenden in den Projekttagen „Grenzerfahrungen“ gemacht hätten erhielt einen Wert von 3,38.

Tab. 48: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) Lehrkräfte: Evaluationskategorie;

P	Kl.	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	MW
P8	2c	4	3	3	4	3	3	2	3	3	2	3	2	3	4	3,00
P1	2b	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,93
P5	7a	4	3	2	4	3	4	3	3	3	3	4	2	2	4	3,14
P7	7b	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2,79
P3	2d	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3,43
P2	5a	3	4	4	3	3	3	2	3	2	3	4	3	3	3	3,07
P6	5c	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3,57
P4	2a	4	4	2	4	2	4	3	2	2	2	4	2	2	4	2,93
MW		3,75	3,63	3,25	3,75	3,00	3,38	2,88	3,00	2,75	2,88	3,75	2,63	2,88	3,75	3,23
SD		0,46	0,52	0,89	0,46	0,53	0,52	0,64	0,53	0,71	0,83	0,46	0,74	0,64	0,46	

6.2 Ergebnisse hinsichtlich der 3. Interviews

Im letzten Leitfadeninterview mit den Lehrkräften gab es zusätzlich zur Evaluationskategorie des Fragebogens folgende Fragen aus den dritten Interviews:

- „Erlebtes Lernen für Schulklassen“ ist jetzt zu Ende, welches Fazit ziehst du und warum ziehst du das Fazit?“
- „Würdest du das Projekt weiterempfehlen oder auch nicht weiterempfehlen und warum?“
- Zudem gab es noch Nachfragen zur zeitlichen Organisation, sofern sich die Lehrkräfte dazu nicht schon von selbst geäußert haben.

Für die Auswertung der Interviews wurden folgende „Codes“ definiert (Tab. 49):

Tab. 49: Codesystem und Häufigkeiten: Fazit des Projekts; 3. Interview

Liste der Codes	Memo	Häufigkeit ²²
Codesystem		96
Fazit des Projekts (zeitliche Form, Inhalt, Aufbau)	Alle Aussagen und Antworten, die das Projekt im Ganzen bewerten und beurteilen, sowohl positive wie auch negative Aspekte nennen oder Herausforderungen bzw. Probleme des Projekts erläutern. Dazu gehören auch Statements hinsichtlich einer Weiterempfehlung, keine Weiterempfehlung oder nur eine bedingte Weiterempfehlung des Projekts geben. Alle Aussagen und Antworten, die auf die zeitliche Struktur des Projekts eingehen. Diese können positiv oder negativ sein und mögliche Veränderungen nennen oder neutraler Form sein, ohne eine klare Aussage in eine der beiden Richtungen zu geben	96

²² Werte hier als absolute Zahlen und keine prozentuale Häufigkeit.

<i>Weiterempfehlung des Projekts</i>	Alle Aussagen, die Rückschlüsse auf eine mögliche Weiterempfehlung des Projekts geben bzw. Bedingungen für eine Weiterempfehlung geben.	13
Klare Weiterempfehlung des Projekts	Alle Aussagen, die Rückschlüsse auf eine klare Weiterempfehlung des Projekts geben. Beispiel: "ich würds auf jeden Fall weiterempfehlen, weil es einfach den Kindern unglaublich viel Spaß gemacht hat"	7
Bedingte Weiterempfehlung des Projekts	Alle Aussagen, die Bedingungen für eine mögliche Weiterempfehlung geben. Beispiel: "ich glaub manchmal oder am Anfang wars zu viel Neues für die Situation der Kinder hier also ich glaub die waren überfordert, weil sie das nicht gewöhnt sind, so viel in einem Team zu machen und des den ganzen Tag, also ((lacht)) des würde ich glaub ich jetzt speziell für unsere Schule ein bisschen abstimmen, also die waren die ersten zwei Erlebnistage wirklich restlos überfordert."	6
<i>Gesamtfazit des Projekts</i>	Alle Aussagen, die Rückschlüsse auf ein Gesamtfazit zum Projekt "Erlebtes Lernen für Schulklassen" ziehen lassen bzw. das Projekt im Ganzen bewerten. Dies können positive, neutrale oder kritische Aussagen sein, die auch Verbesserungswünsche anbringen.	66
Positives Fazit	Alle Aussagen, die Rückschlüsse auf ein positives Gesamtfazit zum Projekt "Erlebtes Lernen für Schulklassen" ziehen lassen bzw. das Projekt im Ganzen positiv bewerten. Beispiel: "Also, ich denke, dass es sehr positiv war für meine Klasse, oder dass es generell, denke ich, für Klassen oder für Schüler auch in dem Alter sehr positiv sein kann und auch in jedem Alter."	36
Neutrales Fazit	Alle Aussagen, die Rückschlüsse auf ein neutrales Gesamtfazit zum Projekt "Erlebtes Lernen für Schulklassen" ziehen lassen bzw. das Projekt "Welches Fazit...für die Schüler würde ich ziehen, ähm, dass es schwierig ist, weil sie generell wenig Bock haben und sie brauchen immer einen großen Anreiz, wie Kanu fahren oder Klettern, ich selber halte es für gut und würde es auch weiter in der Schule machen, genau."	7
Kritik mit Verbesserungsvorschlägen	Alle Aussagen, die kritische Aspekte zum Gesamtfazit zum Projekt "Erlebtes Lernen für Schulklassen" anbringen lassen und/oder Verbesserungswünsche anbringen. Beispiel: "aber da hätte ich mir mehr gewünscht, dass ich da mehr integriert würde."	23
<i>Zeitliche Form des Projekts</i>	Alle Aussagen und Antworten, die auf die zeitliche Struktur des Projekts eingehen. Diese können positiv oder negativ sein und mögliche Veränderungen nennen oder neutraler Form sein, ohne eine klare Aussage in eine der beiden Richtungen zu geben.	17
Zeitliche Form des Projekts beibehalten	Alle Aussagen und Antworten, die positiv auf die zeitliche Struktur des Projekts eingehen. Beispiel: "ich find auch gut, dass, die einzelnen Tage über das ganze Schuljahr verteilt wurden"	8
Keine klare Rückmeldung zur zeitlichen Form	Alle Aussagen und Antworten, die keine klare Bewertung zur zeitlichen Struktur des Projekts geben. Beispiel: "ich mein, wenn man es am Anfang des Schuljahres macht, hat das wahrscheinlich mehr Auswirkungen auf die Klassengemeinschaft, aber so hat man auch verschiedene Stadien und man kann das praktisch dann äh auch unterschiedlich einbauen also ich denk beides hat seine Berechtigung, kann jetzt keine Lösung sagen (...)"	4
Zeitliche Form des Projekts ändern	Alle Aussagen und Antworten, die negativ auf die zeitliche Struktur des Projekts eingehen und eine Veränderung empfehlen. Beispiel: "Ich würde das in zwei Monaten machen und ähm im ersten Monat also eigentlich wärs schlau ja, jeden Monat drei Tage und dann ist das ist soweit auseinandergezogen. Bis die sie immer wieder eingestimmt haben, was mer jetzt machen, haben sie es schon wieder vergessen ist die Zeit rum."	5

Insgesamt kommen die Kategorien der Oberkategorie „Fazit des Projekts“ auf einen Kappa-Wert von .97. Da sich die Kategorie noch in weitere drei Kategorien aufgliedert, mit jeweils zwei bis drei Subkategorien, scheinen diese Werte noch zu wenig aussagekräftig zu sein. Deshalb wurden die Werte auch für die Kategorien der zweiten Ebene berechnet (Tab. 50):

Tab. 50: Reliabilitätswerte zur Kategorie „Fazit des Projekts“; 3. Interview

Kategorie	Cohens-Kappa
Weiterempfehlung des Projekts	1.00
Zeitliche Form des Projekts	.93
Gesamtfazit	.96

Damit bewegen sich alle Werte auf einem mindestens akzeptablen Niveau. Die prozentuale Einordnung der zugeordneten Aussagen auf die drei Kategorien der zweiten Ebene fiel wie folgt aus:

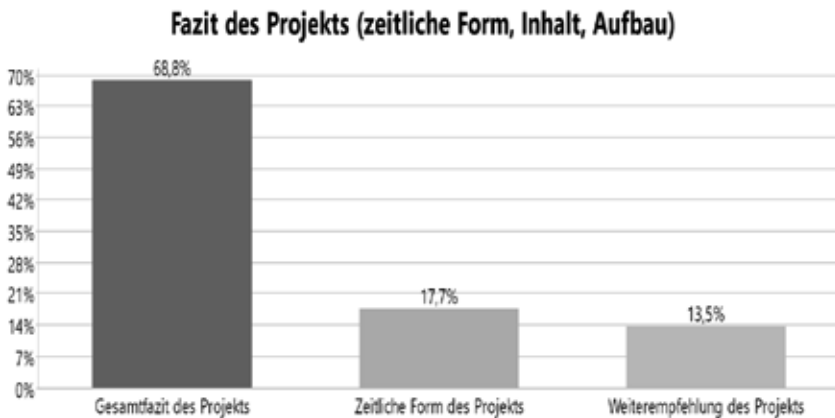


Abb. 73: Prozentuale Verteilung der Codes zum Fazit des Projekts; finale Ergebnisse; 3. Interview

Etwas mehr als zwei Drittel der Aussagen konnten als „Gesamtfazit“ gewertet werden, wohingegen sich das fehlende Drittel auf die anderen beiden Kategorien fast gleichwertig verteilt. Die Verteilung auf die einzelnen Subkategorien zeigte, dass die häufigsten codierten Segmente ein positives Gesamtfazit zum Projekt ausmachten. Aber auch fast genau ein Viertel der Segmente beinhaltet kritische Inhalte und Verbesserungsvorschläge (Abb. 74). Die restlichen Kategorien kommen auf je einen Wert zwischen vier und acht Prozent:

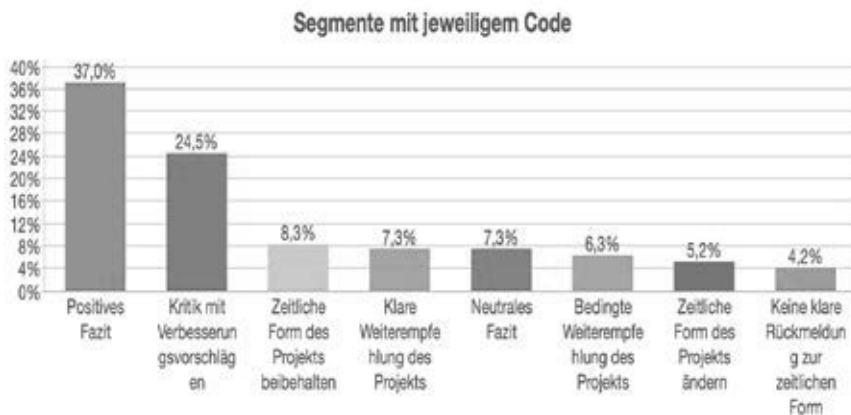


Abb. 74: Differenzierte Übersicht zu den einzelnen Codierungen: Fazit des Projekts; 3. Interview

In den kommenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Kategorien inhaltlich genauer vorgestellt, zuerst erfolgt das Gesamtfazit des Projekts.

➤ Gesamtfazit des Projekts

Tab. 51: Übersicht der Codeverteilungen auf die Probandinnen: Gesamtfazit; 3. Interview

Codesystem	P8	P7	P6	P5	P4	P3	P2	P1
Positives Fazit	53%	26%	100%	60%	42%	34%	36%	39%
Neutrales Fazit	16%	20%			22%	17%		2%
Kritik mit Verbesserungsvorschlägen	30%	55%		40%	43%	48%	64%	59%

Wie bereits an vorheriger Stelle angedeutet, gab es viele Aussagen, die ein positives Fazit zum Projekt angaben. So berichtete *P8*, dass ihre Klasse „Feuer und Flamme“ (*P8*, Pos. 6) für die Projektstage gewesen sei und dabei gar nicht bemerkt hätte „was sie da eigentlich lernten“ (ebd.). Sie kommt zu dem Schluss, dass es „den Kindern auf jeden Fall etwas bringt“ und „wertvoll ist“, da es sie in „ihrem Tun, in ihrem Machen, in ihrem Denken, in ihrem Fühlen positiv beeinflusst“ (*P8*, Pos. 52). Selbst die sonst sehr kritische *P7* gibt an, dass ihre Erwartungen erfüllt worden seien (*P7*, Pos. 6) und sie es selbst auch „für eine gute Sache hält“ (*P7*, Pos. 40). *P1* schilderte „viele schöne Eindrücke, schöne Anregungen“ (*P1*, Pos. 22), „interessante“ und „spannende Beobachtungen“ und lobt das „Miteinander“ (*P1*, Pos. 20 & 32). *P2* sieht das Projekt trotz aller Kritik „grundsätzlich als eine tolle Sache“ und fände es schön, wenn das

Projekt „ein Prinzip an der Mittelschule wäre“ (P2, Pos. 4). Auch die Erwartungen von P3 wurden erfüllt (P3, Pos. 6), sie fände es eine „tolle Sache“. P4, die durchaus auch viele kritische Punkte anbrachte, hob vor allem hervor, dass die Kinder „viel Neues gelernt“ hätten, besonders im „Umgang mit der Natur“ und „ihrer Umgebung“ (P4 Pos.4). P5 empfand es „für die Schüler sehr toll“ mit „tollen Erlebnissen“ (P5, Pos. 4) und habe es gut gefunden, dass sie „das mitmachen konnten“ (P5, Pos. 50). P6 schließlich hatte nur positives zu berichten da „es generell, denke ich, für Klassen oder für Schüler auch in dem Alter sehr positiv sein kann und auch in jedem Alter.“ (P6, Pos. 4).

Welche Kritik wurde neben diesen lobenden Worten geäußert? P8 hielt die Maßnahmen innerhalb des Schulgebäudes für weniger gelungen (P8, Pos. 52) und monierte manchmal einen „Zeitdruck“ an den Projekttagen. Sie empfiehlt deshalb „weniger Termine aber mehr Zeit“ (P8, Pos. 54). P7 kritisierte mehrmals die Organisation (P7, Pos. 40) und auch manche der Erlebnispädagoginnen und Erlebnispädagogen des Projekts, die ihrer Ansicht nach „vollkommen ungeeignet sind, mit Klassen zu arbeiten“ (P7, Pos. 46). Solche schwerwiegenden Vorwürfe gab es bei den anderen sieben Lehrerinnen nicht in dieser Form. Aber auch P5 sah Verbesserungspotenzial in der Organisation und Struktur des Projekts (P5, Pos. 44 & 46), während P4 sich zu sehr in der „Zuschauer-Rolle“ (P4, Pos. 12) sah und sich mehr Integration gewünscht hätte (P4, Pos. 6). Zudem schlug sie wie P8 vor, die ersten zwei Tage „abzuspecken“ (P4, Pos. 44). Auch P3 sah durchaus „zu wenig Zeit“ während der Projekttag (P3, Pos. 8). Sie wünschte sich eine Verlagerung außerhalb der „Schulzeit“ (P3, Pos. 52). Für P2 waren vor allem der Anfang des Projekts, die ersten zwei Tage, noch nicht so gelungen und machte ein zu Beginn fehlendes Eingehen auf ihre Klasse seitens des Erlebnispädagogen aus, welches sich dann aber eingespielt habe (P2, Pos. 4 & 6). Dabei hebt sie nochmals die Lage der Schülerinnen und Schüler in einer fünften Klasse der Mittelschule hervor, die mit vielen „Misserfolgen“ in die neue Schulart kämen und man dies noch stärker berücksichtigen sollte (P2, Pos. 4). P1 bewertete den Tag am „Abenteuerspielplatz“ negativ (P1, Pos. 4) und wünschte sich besonders eine „Kartei“ oder „irgendetwas, wo man gleich nochmal nachschauen könne“, um die Übungen wiederholen zu können (P1, Pos. 6).

Als Hinweise für ein neutrales Fazit fielen nur sieben Nennungen, welche dieser Satz von P1 treffend zusammenfasst: „es waren insgesamt unterschiedliche Tage, manche

6.3 Zusammenfassung

Die Ergebnisse zeigen ein insgesamt positives Fazit für das Projekt „Erlebtes Lernen für Schulklassen“ aus Sicht der Lehrerinnen. Dafür spricht zum einen die Auswertungen der Interviews, zum anderen auch die Ergebnisse der Fragebögen. Dies steht auch nicht im Widerspruch zu den Kritikpunkten bzw. Verbesserungsvorschlägen, die angebracht wurden. Im Gegenteil, obwohl es dazu einige Anmerkungen gab, sind die Lehrkräfte mit Ausnahme von P7 zufrieden gewesen. Besonders die Organisation bzw. die Struktur des Projekts zeigen Optimierungspotenzial.

H5: Das Projekt „Erlebtes Lernen für Schulklassen“ wurde von den Lehrkräften insgesamt positiv bewertet.

6) Forschungsfrage 7: Projektbewertung der Schülerinnen & Schüler

Hierfür wurden, wie bereits geschildert, Fragebögen mit einer eigens erstellten Projektevaluationskategorie an die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ausgeteilt. Dabei bekamen die Grundschulklassen einen verkürzten (zehn Items) und sprachlich vereinfachten Fragebogen im Vergleich zu den Mittelschulklassen (zwölf Items, sowie drei offene Fragen). Dies bedeutet, dass die Ergebnisse zunächst getrennt nach den Schularten präsentiert werden. Die Überprüfung der Voraussetzungen für die möglichen statistischen Verfahren ergab, dass die Stichprobe nicht normalverteilt war, weshalb die Analyse dieser Daten auf einer eher deskriptiven Ebene erfolgt. Dadurch können auch nur vorsichtige Tendenzen interpretiert werden.

6.1 Grundschule

Die Abschlusskategorie für die Kinder der Grundschule beinhaltete zehn Items, welche im Sternesystem zu bewerten waren. Ein Stern bedeutete sehr geringe Zustimmung (= Wert 1) und vier Sterne sehr große Zustimmung (= Wert 4) und die Sterne dazwischen erhielten eine entsprechender Wertung. Nachfolgend werden alle dazugehörigen Aussagen bzw. Items des Fragebogens in der Form (Tab. 54), wie er auch den Schülerinnen und Schülern vorlag, vorgestellt. Die vollständigen Bögen sind dem Anhang beigefügt.

Tab. 54: Abschlussevaluation Grundschule

D: Projektabschluss					
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D1	Ich habe durch die Projektstage etwas Neues gelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D2	Ich finde, unsere Klasse ist durch die Projektstage zusammengewachsen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D3	Ich hatte an den Projekttagen Spaß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D4	Ich habe durch die Projektstage gelernt, wie ich mit meinen Mitschülern besser zusammenarbeiten kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D5	Ich habe an den Projekttagen meine Mitschüler besser kennengelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D6	Ich habe an den Projekttagen gelernt, Verantwortung zu übernehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D7	Ich habe an den Projekttagen meine Lehrerin besser kennengelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D8	Ich konnte meinen Mitschülern an den Projekttagen vertrauen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D9	Ich habe durch die Projektstage gelernt, anderen besser zuzuhören.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D10	Ich kann durch die Projektstage besser im Team arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie ist diese Kategorie bei den Grundschulklassen ausgefallen? Einen ersten Überblick soll folgendes Diagramm (Abb. 75) vermitteln, welches die Durchschnittswerte der einzelnen Items pro Klasse zeigt. Dabei erkennt man durchaus teilweise große Unterschiede bei der Bewertung durch die einzelnen Klassen. Die Achse der Mittelwerte beginnt bei 1, da ein niedrigerer Wert aufgrund der Wertezuordnung nicht möglich war. Werte zwischen 1 und 2,5 bedeuten keine bis geringe Zustimmung, ab 2,5 dementsprechend aufsteigend bis hohe Zustimmung.

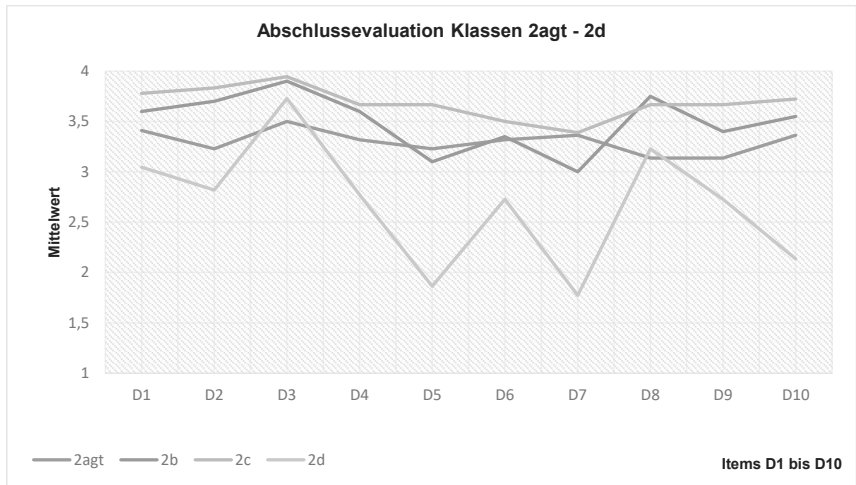


Abb. 75: Abschlussevaluation auf Ebene der Items pro Grundschulklasse

Aus obenliegender Graphik (Abb. 75) kann man folgende Schlussfolgerungen herausziehen:

- Die Klassen 2agt, 2b und 2c zeigen allesamt Mittelwerte mindestens mit dem Wert 3, das bedeutet mindestens eine moderate Zustimmung bzgl. der einzelnen Items.
- Die Klasse 2d bewertete das Projekt im Durchschnitt deutlich negativer.
- Die Klasse 2c bewertete das Projekt insgesamt am besten ($M = 3.68$), gefolgt von der Klasse 2b ($M = 3.50$), der Klasse 2agt ($M = 3.30$) und schließlich der Klasse 2d ($M = 2.68$) (siehe Abb. 75 und Tab. 55).
- Die „Spitzen“ und „Täler“ der Kurven zeigen ebenfalls Unterschiede der einzelnen Klassen auf (z.B. D8).
- In Hinblick auf die allgemeinen Forschungsfragen des Projekts sind die Abschlussfragen ebenso interessant. So gaben die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich an, durch das Projekt „anderen besser zuhören“, „Verantwortung übernehmen“ und „besser zusammenarbeiten“ zu können, auch die Klasse sei dadurch „zusammengewachsen“.

Tab. 55: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Abschlussevaluation pro Grundschulklasse

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
M 2agt	3,41	3,23	3,50	3,32	3,23	3,32	3,36	3,14	3,14	3,36
SD 2agt	0,80	0,97	0,86	0,78	1,02	0,89	1,05	0,99	1,04	0,95
M 2b	3,60	3,70	3,90	3,60	3,10	3,35	3,00	3,75	3,40	3,55
SD 2b	0,60	0,73	0,45	0,60	1,12	0,67	1,26	0,55	0,82	0,76
M 2c	3,78	3,83	3,94	3,67	3,67	3,50	3,39	3,67	3,67	3,72
SD 2c	0,43	0,38	0,24	0,49	0,59	0,86	1,04	0,77	0,84	0,57
M 2d	3,05	2,82	3,73	2,77	1,86	2,73	1,77	3,23	2,73	2,14
SD 2d	0,90	1,14	0,55	1,02	1,08	0,98	1,02	0,75	1,24	1,08
M ALLE	3,44	3,37	3,76	3,32	2,94	3,21	2,87	3,43	3,21	3,17
SD ALLE	0,76	0,95	0,60	0,83	1,18	0,90	1,27	0,82	1,05	1,07

- Die Items *D1* ($M = 3.35$), *D3* ($M = 3.65$) und *D8* ($M = 3.34$) erreichen die höchsten Mittelwerte, während die Items *D5* ($M = 2.87$) und *D7* ($M = 2.81$) als einzige unter den Wert 3 fielen und ihnen damit auffallend die niedrigsten Bewertungen zugeordnet wurden. Zudem ist es bemerkenswert, dass diese beiden Items die größten *Standardabweichungen* (SD) zeigen (siehe Tab. 55).
- Die überwiegende Mehrheit der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler stimmte den Aussagen in Hinblick auf das Projekt zu bis sehr stark zu, dass sie „etwas Neues gelernt haben“, „Spaß hatten“ und „Ihren Mitschülern vertrauen konnten“. Gleichzeitig stimmten sie am wenigsten dahingehend überein, dass „sie Ihre Mitschüler und Lehrerin durch das Projekt besser kennenlernten“. Zudem wären die Werte wiederum höher, würde man die Ergebnisse der Klasse 2d herausrechnen. Dann würde auch für diese Items der Wert über 3 steigen, was ebenfalls für alle weiteren Items gilt.
- Bezogen auf die Einteilung der Items in „persönliche Erfahrungen“ und „klassenbezogene Erfahrungen“ lässt sich eine Tendenz und Arbeitshypothese feststellen: wenn die Schülerinnen und Schüler der Grundschulklassen viele positive „persönliche Erfahrungen“ bei erlebnispädagogischen Aktionen gemacht haben, gaben sie ebenso an, gleichzeitig auch viele „positive klassenbezogene Erfahrungen“ gemacht zu haben. Ein positiver Zusammenhang zwischen den persönlichen und klassenbezogenen Erfahrungen könnte signifikant sein.

Ergänzend zu den Ergebnissen der Abschlussevaluation aus der Grundschule noch eine Übersicht über die Mittelwerte aller Grundschulklassen für die einzelnen Items. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler der Grundschule „Erlebtes Lernen für Schulklassen“ überwiegend positiv bewerteten.

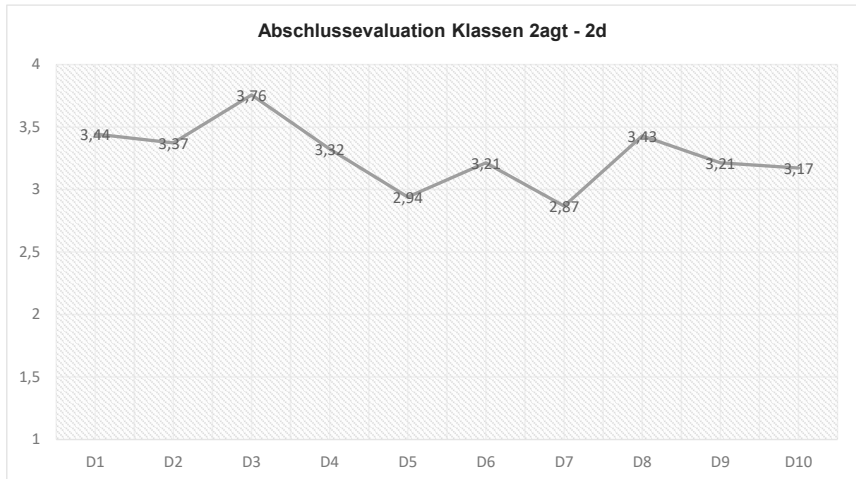


Abb. 76: Abschlussevaluation auf Ebene der Items, Grundschulklassen gesamt

➤ Faktorenanalyse

Für eine tiefere Ergebnisdarstellung wurden zudem eine konfirmatorische und exploratorische *Faktorenanalyse*, *Reliabilitätsanalysen* und *Regressionen* durchgeführt, um folgende Hypothese und Fragen zu prüfen:

- *H1*: Die Faktorenstruktur der *a priori* entwickelten Skalen (persönliche; klassenbezogene Erfahrungen) lässt sich durch die *konfirmatorische* Faktorenanalyse abbilden.

Die *konfirmatorische* Faktorenanalyse (vgl. auch Abb. 77) des Grundschulfragebogens kommt zu folgenden Ergebnissen: die Überprüfung der Güte des Messmodells ergab eine insgesamt mittelmäßige bis gute Modellpassung [$\chi^2(150) = 20.40$, $p < .01$, χ^2/df Verhältnis = 1.57; CFI = .97; TLI = .95; SRMR = 0.070; RMSEA = 0.085 (.000, .152; 90% CI)]. Während insbesondere die Werte des CFI und TLI auf eine gute Anpassung schließen lassen, so sind die Werte des SRMR und RMSEA zumindest noch im akzeptablen Bereich (vgl. u. a. Hooper et al. 2008, S. 53ff.). Die Hypothese kann somit angenommen werden.

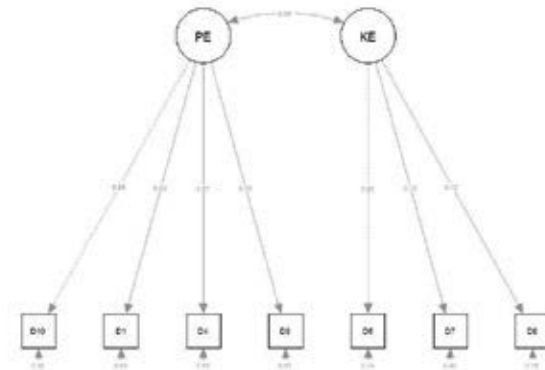


Abb. 77: konfirmatorische Faktorenanalyse; Grundschule

- *F1a*: Lässt sich durch die *exploratorische* Faktorenanalyse die Faktorenstruktur der apriori entwickelten Skalen (persönliche; klassenbezogene Erfahrungen) abbilden?
- *F1b*: Sind die Reliabilitäten der Skalen dabei mindestens ausreichend?

Bei der *exploratorischen Faktorenanalyse* des Abschlussfragebogens der zweiten Klassen wurden zwei Faktoren extrahiert. Aus inhaltlichen Überlegungen wurden die Items, die bei beiden Faktoren eine ähnlich hohe Faktorladung aufwiesen, ihren apriori Skalen (persönliche und klassenbezogene Erfahrungen) zugeordnet. Der erste Faktor, der die Skala *persönliche Erfahrungen* (der zweiten Klassen) darstellt, beinhaltet sechs Items, von denen eines, Item *D3*, aufgrund geringer Faktorladung von weiteren Berechnungen ausgeschlossen wurde. Die verbliebenen fünf Items erreichen ein hohes *Cronbachs Alpha* von $\alpha = .82$. Die einfaktorielle Lösung kann 41.99 % der Item-Gesamtvarianz erklären. Der zweite Faktor, die Skala *klassenbezogene Erfahrungen* (der zweiten Klassen) hingegen setzt sich aus vier Items zusammen und verzeichnet ein ausreichend hohes $\alpha = .78$. Diese einfaktorielle Lösung klärt 50.22% der Gesamtvarianz auf. Tab. 56 zeigt eine Zusammenfassung der aggregierten Variablen mit zugehörigen Item-Anzahlen, Varianzaufklärungs- und Reliabilitätswerten. Ein Überblick über die vorausgehende Item- und Skalenanalyse ist Anhang 4 zu entnehmen.

Tab. 56: Zusammenfassung der Skalenbildung persönliche und klassenbezogene Erfahrungen; Grundschule

Faktoren		Itemzahl	s ² gesamt	λ	α
I ₁ PersErf2	Persönliche Erfahrungen (2)	5	41.99	3.03	.82
I ₁ KlasErf2	Klassenbezogene Erfahrungen (2)	4	50.22	2.43	.78

➤ Ergebnisse Korrelationen

Wie hängen die untersuchten Variablen zusammen? In Fragestellung 1 geht es um die Frage nach den Zusammenhängen zwischen den untersuchten Variablen:

- *F1: Hängen die persönlichen Erfahrungen für die zweiten Klassen in signifikantem Maße positiv mit den klassenbezogenen Erfahrungen zusammen?*

Es gilt im Folgenden diesen Zusammenhang mithilfe einer *Korrelationsanalyse* nach *Spearman* für non-parametrische Verfahren zu überprüfen. Tab. 57 gibt Überblick über entsprechende Korrelationswerte der einzelnen aggregierten Variablen.

Tab. 57: Spearman-Korrelation zwischen persönlichen und klassenbezogenen Erfahrungen, Grundschule

			Persönliche Erfahrungen 2. Klassen	Klassenbezogene Erfahrungen 2. Klassen
Spearman- Rho	Persönliche Erfahrungen 2. Klassen	Korrelationskoeffizient	1,000	,777**
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	82	82
	Klassenbezogene Erfahrungen 2. Klassen	Korrelationskoeffizient	,777**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	82	82

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Für die 2. Klassen wird der positive Zusammenhang mit $r = .78$ hochsignifikant (vgl. u.a. DATAtab Team 2022). Wenn viele positive „persönliche Erfahrungen“ bei erlebnispädagogischen Aktionen gemacht wurden, wurden demnach gleichzeitig auch viele „positive klassenbezogene Erfahrungen“ von den Schülerinnen und Schülern der Grundschulklassen gemacht. Die entsprechende Hypothese lautet:

Die persönlichen Erfahrungen der zweiten Klassen hängen in signifikantem Maße positiv mit den klassenbezogenen Erfahrungen zusammen.

➤ Ergebnisse Regression

In Fragestellung 2 geht es darum herauszufinden, inwiefern die Ausprägung von *klassenbezogenen* Erfahrungen durch *persönliche* Erfahrungen vorhergesagt werden kann. Die entsprechende Fragestellung lautet:

- *F2: Tragen die persönlichen Erfahrungen bei den zweiten Klassen in signifikantem Maße zur Vorhersage der klassenbezogenen Erfahrungen bei?*

Zur Überprüfung der Hypothese wurden zwei einfache lineare Regressionen gerechnet. Tabelle 58 zeigt die diesbezüglichen Ergebniswerte für die Fragestellung.

Tab. 58: Einfache Regression der klassenbezogenen Erfahrungen auf persönliche Erfahrungen (2. Klassen)

Kriterium	Prädiktor	R ²	B	beta	r
Klassenbezogene Erfahrungen	Persönliche Erfahrungen	.63	.93**	.80	.80
	Konstante		.10		
F _{gesamt} (1/80) = 138.54**					

** p < .01

Wie in Tabelle 58 ersichtlich ist, gehen die persönlichen Erfahrungen mit einem *Regressionskoeffizienten* von $B = .93$ und einem Beta-Gewicht von $.80$ in die *Regression* ein. Die Variable kann 63% der Varianz der klassenbezogenen Erfahrungen erklären. Als Hypothese ergibt sich daraus:

Die persönlichen Erfahrungen der zweiten Klassen können die klassenbezogenen Erfahrungen vorhersagen.

➤ Ergebnisse Mittelwertvergleiche mittels *Kruskal-Wallis-Test*

Mit der dritten Fragestellung sollte überprüft werden, ob sich die Klassen innerhalb der zweiten Jahrgangsstufe in dem Ausmaß ihrer Erfahrungen voneinander unterscheiden. Interessant war zudem, ob sich einerseits Unterschiede zwischen „Regelklassen“ und der „Ganztagsklasse“ ergaben und andererseits speziell zwischen den Klassen 2agt – 2c und der Klasse 2d. Grund dafür waren sowohl die subjektiven Beobachtungen während der Projektstage als auch diverse Gespräche mit beteiligten Lehrkräften und den erlebnispädagogischen *Trainerinnen* und *Trainern*. Der Eindruck war, dass die Ganztagesklasse größere Defizite im Klassenzusammenhalt und bei den sozialen Kompetenzen hatte als die Regelklassen. Zusätzlich entstand bei Klasse 2d, welche im Vergleich der anderen sieben teilnehmenden Klassen aus einem wohlhabenderen Stadtviertel kam, der persönliche Eindruck, dass diese schwieriger

IV. Interpretation, Analyse und Diskussion der Ergebnisse

„Alle Bedeutungen, die wir kennen, müssen notgedrungen mit dem Schlüssel der Interpretation aufgeschlossen werden.“ (George Eliot)

Für die Interpretation der Ergebnisse lassen sich mehrere Aspekte aufführen, die eine Rolle gespielt haben könnten. Vorausgeschickt werden an dieser Stelle die Situation um P7 während des dritten Interviews, die Sonderstellung der Klasse 2d und weitere Anmerkungen, ehe die Ergebnisse der Forschungsfragen nach und nach analysiert werden.

➤ Analyse des dritten Interviews mit P7

Wie sich unschwer erkennen lässt, sind die negativen Bewertungen und Bemerkungen sowohl in der Art und Weise als auch in der Häufigkeit sehr konträr zum Rest der Lehrerinnen. Dies verwundert wiederum weniger, wenn man die Umstände des dritten Interviews mit der betroffenen Lehrkraft kennt. Sie schien schon vor Beginn des Interviews sehr gereizt und schlecht gelaunt. Dies besserte sich auch nicht während des Interviews. Daher stand das Interview auch kurz vor dem Abbruch. Dafür sprechen schon die sehr kurze Dauer des Interviews und die äußerst kurz angebundenen Äußerungen. Weshalb das so war, darüber kann aus Forschersicht letztlich nur spekuliert werden. So gab es in keinem der weiteren 23 Interviews eine ähnliche Situation und auch die anderen beiden Interviews mit P7 verliefen *reibungslos*. Allerdings lassen die Aussagen während des Interviews darauf schließen, dass P7 sehr unzufrieden mit den handelnden Personen des Projekts war. Dies wurde auch in einem Gespräch mit den zuständigen *Haupttrainerinnen* der Klasse 7b deutlich. Offenbar gab es hier unterschiedliche Auffassungen zur Organisation und Ablauf der Projekttagge. P7 fühlte sich zu kurzfristig oder zu wenig informiert, während die Erlebnispädagoginnen versicherten, dass alle Informationen rechtzeitig übermittelt wurden und P7 sich selbst nicht an Absprachen gehalten hätte. So ließ sich z.B. P7 am letzten Projekttag von einer anderen Lehrkraft vertreten, war also nicht bei allen *erlebnispädagogischen* Maßnahmen mit ihrer Klasse dabei. Letztlich hatte es den Anschein, dass P7 aufgrund persönlicher Differenzen kein besonderes Interesse mehr an dem dritten Interview hatte. Vor diesem Hintergrund sollten die verwendeten Stellen des dritten Interviews auch vorsichtig interpretiert werden, ohne durchaus berechnete Kritikpunkte außer Acht zu lassen.

➤ Die Sonderstellung der Klasse 2d

Wie bereits in vorherigen Kapiteln erwähnt, gab es eine am Projekt teilnehmende Klasse, welche zum ausgelagerten *Spickel-Gebäude* der Grundschule gehörte. Dadurch ergab sich ein großer Kontrast in der Zusammensetzung der Schulklasse. Während die Schülerinnen und Schüler der anderen Klassen aus einem allgemein eher niedrigerem Einkommensniveau stammten, so war bei Klasse 2d genau das Gegenteil der Fall. Dies machte sich unter anderem an den Hobbies der Lernenden bemerkbar. So waren es keine Einzelfälle, wenn die Schülerinnen und Schüler *Tennis* oder *Golf* in ihrer Freizeit spielten oder zum *Reiten* gingen. Die Erwähnung dieser Umstände soll in keiner Weise abwertend gemeint sein. Sie können aber Erklärungsansätze für die Interpretation der Ergebnisse liefern. Möglicherweise waren daher einige Aspekte der Maßnahmen im Zuge des Projekts für diese Zielgruppe weniger besonders als für die anderen zweiten Klassen. Zudem konnte von den *Trainerinnen* und der Projektleitungen beobachtet werden, dass die Lernenden der Klasse 2d *egozentrischere* Verhaltensweisen zeigten.

➤ Sonstige wichtige Anmerkungen

Darunter fällt u.a. der Hinweis, dass *P5* zusätzlich zur Klassenleitung der Klasse 7agt noch Konrektorin und damit zeitlich fernab des Projekts noch mehr eingebunden war. Generell waren die siebten Klassen schon allein aufgrund der Altersstruktur sehr herausfordernd für die Lehrkräfte. So hat sich in Gesprächen herausgestellt, dass diese Schülerinnen und Schüler z.B. in sog. „Gangs“ eingeteilt waren. Weitere Anmerkungen sind, dass in den Klassen 2b und 5c Referendarinnen waren, die beide fast vollumfänglich am Projekt mit teilgenommen haben, sowie die besonderen Strukturen der drei Ganztagsklassen, die jeweils eine Zweitlehrkraft hatten, welche aber selten bis gar nicht bei den Projekttagen anwesend war. Auf weitere mögliche Aspekte der Ganztagesklassen kann im Einzelnen nicht genauer eingegangen werden.

Nachfolgend wird nach diesen kurzen Bemerkungen nun eine Analyse und Diskussion der Ergebnisse zu den einzelnen Forschungsfragen erfolgen. Insgesamt werden dabei die Auswertungen der Interviews grundsätzlich stärker im Fokus stehen und dementsprechend gewichtet als die quantitativen Untersuchungen, mit Ausnahme der letzten Forschungsfrage.

➤ Diskussion der Ergebnisse zu Forschungsfrage 1

Die Ergebnisse zur Forschungsfrage 1 zeigten, dass es mindestens „positive Effekte auf soziale Kompetenzen während der erlebnispädagogischen Maßnahmen“ zu beobachten gab. Zudem gibt es auch Hinweise darauf, dass sich durchaus auch „globale“ Veränderungen der *kooperativen* und/oder *kommunikativen Kompetenzen* ergeben haben könnten. Maßgeblich für diese Ergebnisse sind zum einen, dass viele der für diese Frage codierten Segmente aus der ursprünglichen dritten Forschungsfrage stammen. In dieser sollte eigentlich untersucht werden, welche weiteren Beobachtungen die Lehrkräfte im Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler während der *erlebnispädagogischen* Maßnahmen machen konnten. Fast alle dieser Schilderungen bezogen sich direkt oder indirekt auf Aspekte des *sozialen Lernens* oder des *Klassenklimas*. Deshalb fiel Forschungsfrage 3 schließlich in der Auswertung weg. Da sich die Fragestellung direkt auf geschilderte Beobachtungen von Verhaltensweisen oder Prozessen während der Projektstage bezog, erscheint es vor diesem Hintergrund logisch, dass die Aussagen auch weniger für globale Effekte auf *soziale Kompetenzen* verwendet werden konnten. Zudem waren die Einschätzungen der Lehrkräfte generell oft stark auf einzelne Übungen oder ganze Projektstage bezogen. Dem hätte mit einem gezielteren Nachfragen während der Interviews unter Umständen entgegengetreten werden können. Werden die Mittelwerte der entsprechenden Items aus den Schülerfragebögen (*D4, D6, D9, D10* bzw. *E5, E9, E11, E12*) betrachtet, so gibt es doch auch vage Hinweise darauf, dass zumindest die Lernenden selbst bei sich Verbesserungen durch das Projekt „Erlebtes Lernen für Schulklassen“ erkennen konnten. Würden hierbei die Ergebnisse der Klasse 2d vernachlässigt, so wären die Hinweise dafür in den Grundschulklassen noch deutlich größer (vgl. Kapitel 1.1.6.) Interessant dabei ist auch, dass die Zustimmungen der Schülerinnen und Schüler der Klasse 2d geringer ausfielen als die Einschätzungen ihrer Lehrkraft *P3*. Schlussendlich haben viele Aussagen der Lehrkräfte einen „Lerneffekt“ der Lernenden bei der Bewältigung der unterschiedlichen *erlebnispädagogischen Herausforderungen* und damit auf *soziale* Fähigkeiten und Fertigkeiten skizziert.

➤ Diskussion der Ergebnisse zu Forschungsfrage 2

Einige Punkte, die im vorherigen Abschnitt aufgeführt wurden, gelten auch für die Ergebnisse möglicher Effekte auf das *Klassenklima* durch das Projekt. Den vermeintlich größten Effekt erzielte das Projekt dahingehend, dass die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler durch die *erlebnispädagogischen* Maßnahmen besser kennengelernt haben. Dies erscheint naheliegend, da es sich bei den Übungen größtenteils um Aufgabenstellungen und Herausforderungen (z.B. beim Klettern, Paddeln, Konstruieren, etc.) handelte, die so im alltäglichen Unterricht kaum bis selten gestellt werden. Dadurch wurden vielfältige Ressourcen von den Lernenden gefordert, die den Lehrkräften ein ganzheitlicheres Bild ihrer Schülerinnen und Schüler liefern konnten. Zudem haben die Lehrkräfte im Unterrichtsgeschehen sonst eher weniger die Gelegenheit, so intensiv beobachten zu können wie an den Projekttagen. Auf der anderen Seite fiel dieser Aspekt gleichzeitig auch etwas zu Lasten der *Lehrer-Schüler-Beziehung*, da die Lehrerinnen durch die Beobachterrolle nicht immer so stark in die Aktionen eingebunden werden konnten oder wollten. Das wurde teilweise auch in den Interviews bemängelt und zeigte sich in den quantitativen Ergebnissen. Allerdings lag dies in gewisser Weise auch an den Lehrpersonen selbst, denn deren Einbeziehung in die Übungen und Aktionen war von der Projektleitung ausdrücklich erlaubt und auch erwünscht. Hier wären vermutlich klarere „Anweisungen“ an die *erlebnispädagogischen* Fachkräfte hilfreich gewesen. Ansonsten lassen sich in den Interviews viele Aussagen finden, die eine Stärkung des *Klassenklimas*, insbesondere im Hinblick auf die *Gemeinschaft* und das *Vertrauen* untereinander beschreiben. Da manche Lehrerinnen aber nachvollziehbarer Weise auch anmerkten, nicht immer zu wissen, inwiefern das Projekt dafür verantwortlich war oder nicht, kann die Hypothese zu Forschungsfrage 2 sicherlich auch in Frage gestellt werden. Vermutlich wichtige Momente innerhalb der *erlebnispädagogischen* Maßnahmen konnten dabei oft gar nicht erfasst werden. So beschrieb P5 im zweiten Interview, dass ihr die Schülerinnen und Schüler im Hochseilgarten beim Sichern²⁴ „blind vertraut“ hätten (P5, Pos. 42). Dieses Gefühl, dass bei einem Schüler/ einer Schülerin entsteht, wenn er/sie merkt, dass die Lehrerin sie sichert und sie darauf vertrauen können, dass nichts Schlimmes passiert, kann nur schwer gemessen werden, vor allem in Hinblick auf die Effekte der

²⁴ Im pädagogischen Hochseilgarten der Universität Augsburg wird nicht mit Selbstsicherung, sondern mit einem „Toprope-System“ gesichert. D.h. zwei Teilnehmenden sichern zusammen einen Teilnehmenden.

zukünftigen Beziehung. Zumindest konnten gerade solche *Erlebnisse* in den empirischen Untersuchungen des Projekts nicht erfasst werden. Insofern lassen sich weitere mögliche Effekte bzw. Ursachen für Effekte teilweise nur erahnen. Interessant schienen hierzu in der Mittelschule besonders die Projektstage im Hochseilgarten, beim Kanufahren und im Stadtzentrum gewesen zu sein.

➤ Diskussion der Ergebnisse zu Forschungsfrage 4

An und für sich geben die Ergebnisse zu dieser Forschungsfrage wenig Spielraum für Interpretationen. Dass vor allem die Maßnahmen, die außerhalb der Schule stattfanden, positiver bewertet wurden, erscheint wenig überraschend. Das liegt zum einen an den Aufgaben, die im Vergleich zu den Terminen im Schulgelände eingesetzt werden konnten. *Klettern* oder *Kanufahren* sind in der Regel nicht im Schulgelände umsetzbar. Mit den außerschulischen Aktionen steigt gleichzeitig auch das Potenzial, dass wirklich *Erlebnisse* geschaffen werden. Zum anderen wird durch die Verlagerung des *Unterrichtsgeschehens* außerhalb der Schule auch an gewissen *Strukturen*, *Regeln* und *Rollen geruckelt*. Dadurch können ansonsten feste Gruppenbildungen, Hierarchien und Rollenzuschreibungen leichter aufgebrochen werden als beim Mathematikunterricht im eigenen Klassenzimmer. Diese Effekte scheinen im Schulgebäude schwerer erzeugbar zu sein. Ein weiterer Aspekt liegt sicher in den direkten Konsequenzen mancher außerschulischen Aktivitäten, die wirklich erfahrbar sind und nicht erst *künstlich* erzeugt werden. Hier greift das Beispiel des *Kletterns* gut: wenn die Schülerinnen und Schüler nicht sinnstiftend miteinander *kommunizieren* und sich gegenseitig helfen, so fällt nun mal ein Kind schnell auf den Boden bzw. hängt im Kletterseil. Die Auswirkungen sind also sofort spürbar. Dies gilt natürlich auch für *Indoor-Maßnahmen*, oft aber nicht in dieser Klarheit und Konsequenz. Zudem scheint wohl allein die Tatsache, einen Tag einmal nicht wie gewohnt in der Schule zu verbringen, bereits einen positiven Aspekt darzustellen. Als Folge dieser Analyse lässt sich ableiten, dass ein Ziel des Projekts, *Erlebnispädagogik* mehr in die Schulen und Klassenzimmer zu bringen, nicht oder nur in geringem Umfang erreicht wurde. Dieser Schlussfolgerung kann entgegengesetzt werden, dass einige Lehrerinnen (siehe Forschungsfrage 5) erklärten, bereits *erlebnispädagogische* Übungen im Unterricht umzusetzen oder umsetzen zu wollen (z.B. die „Flussüberquerung“)²⁵. Dass die außerschulischen Projektstage aber für die Schülerinnen und Schüler von größerer

²⁵ Vgl. dazu Kapitel F.

L. Anhang

I. Lehrplananalysen und Kompetenzraster

Lehrplananalysen: Grund- und Mittelschule

Kategorie	Zentrale Zitate zum sozialen Lernen (Auszüge) im Unterricht
1 Grundlegung der Bildung als Auftrag der Grundschule	„Die Grundschule stärkt und fordert alle ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler ganzheitlich und knüpft an ihre sozialen Kompetenzen sowie ihre biografischen, sprachlichen, kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Erfahrungen an.“ „Sie erfahren in ihrem schulischen Alltag die Bedeutung und Notwendigkeit eines demokratischen, achtsamen, toleranten und respektvollen Umgangs mit anderen.“
2 Kinder in der Grundschule	„Von zentraler Bedeutung für das Lernen sind ko-konstruktive Prozesse: Interaktion, Kooperation und Kommunikation mit anderen . Dieser Gedanke betont die Wichtigkeit des Lernens im Dialog und einer Kultur der wertschätzenden Rückmeldung . In der Grundschule entwickeln Schülerinnen und Schüler im Austausch mit anderen Kindern und Erwachsenen ihr vorhandenes Wissen und ihr Verständnis von der Welt aktiv weiter, indem sie sich gemeinsam mit vielfältigen Themen unter unterschiedlichen Perspektiven beschäftigen. „Im Austausch mit anderen und vor dem Hintergrund der kulturellen Vielfalt erfahren sie, dass die Kinder in der Klasse und Schule diesbezüglich unterschiedliche Erfahrungen und Bindungen haben (...) In der Grundschule lernen die Schülerinnen und Schüler ihren Lebensraum kennen mit seinen historischen, geographischen, natürlichen, kulturellen und sozialen Besonderheiten , die schützens- und erhaltenswert sind. Im Austausch mit anderen wird eine Basis geschaffen für die aktive Mitgestaltung von nachhaltigen Entwicklungen in Raum und Gesellschaft .“
3 Lernen und Leistung in der Grundschule	„Lernen findet dabei in wechselnden Organisationsformen statt: im Klassenunterricht, in einer Gruppe, in Partner- oder Einzelarbeit .“ „LehrplanPLUS versteht Kompetenzen als fachspezifische und überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Wissen und Können miteinander verknüpfen, und motivationale Aspekte ebenso umfassen wie Argumentationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Urteilsfähigkeit .“ „In der Grundschule werden Schülerinnen und Schüler damit vertraut gemacht, ihr eigenes Lernen zu reflektieren (...) und welche erreichbaren Ziele sie sich als nächste setzen (...) Dadurch übernehmen die Schülerinnen und Schüler schrittweise Verantwortung für ihr Lernen .“ „Darüber hinaus achtet die Lehrkraft auf ausreichend Gelegenheiten für selbständigen Aufbau von Wissen, für Dialog und Kooperation sowie zur Anwendung der erworbenen Kompetenzen.“ „Die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler in der Grundschule ist eine Chance für das Von- und Miteinanderlernen. Kooperative Lernformen , offene Lernarrangements und Lernziel differenz kennzeichnen inklusiven Unterricht. Individuelle und gemeinsame Lernprozesse stehen somit in Wechselwirkung miteinander .“ „Rituale strukturieren den schulischen Alltag und schaffen eine Atmosphäre der Sicherheit und des Vertrauens, insbesondere, wenn sie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern geplant und gestaltet werden .“
4 Schulgemeinschaft und kommunale Bildungslandschaft	„ Zur gemeinsamen Gestaltung einer Kultur der Wertschätzung und der Rücksichtnahme tragen alle Mitglieder der Schulgemeinschaft bei . Sie haben Anteil an den Entscheidungen, fühlen sich verantwortlich und identifizieren sich mit ihrer Schule.“

Tab. 79: Bildungs- und Erziehungsauftrag im LehrplanPLUS Grundschule: Bezüge zum sozialen Lernen (eigene Tab.)

Kategorie	Zentrale Zitate zum sozialen Lernen (Auszüge) im Unterricht
Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Umweltbildung, Globales Lernen)	„(...) Sie entwickeln Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt und erweitern ihre Kenntnisse über die komplexe und wechselseitige Abhängigkeit zwischen Mensch und Umwelt. Sie gehen sorgsam mit den ökologischen, ökonomischen und sozialen Ressourcen um, damit Lebensgrundlage und Gestaltungsmöglichkeiten der jetzigen und der zukünftigen Generationen in allen Regionen der Welt gesichert werden.“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. 2020d, S. 2f.)
Gesundheitsförderung	„Gesundheitsförderung zielt auf eine aktive Gesundheitsvorsorge, Suchtprävention und die Entwicklung eines gesunden Lebensstils, der auf einer physischen, psychischen, sozialen , ökologischen und spirituellen Balance beruht.“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. 2020d, S. 3f.)
Interkulturelle Bildung	Im Rahmen der Interkulturellen Bildung erwerben die Schülerinnen und Schüler elementare Kenntnisse über andere Kulturen und Religionen, die in einer pluralistischen und globalisierten Gesellschaft ein kultursensibles Verhalten und ein friedvolles Zusammenleben ermöglichen. Im Vergleich eigener Einstellungen und Haltungen mit denen anderer entwickeln sie Interesse und Offenheit, gegenseitigen Respekt sowie Toleranz gegenüber anderen Menschen mit ihren kulturspezifischen Vorstellungen und Verhaltensweisen, z. B. hinsichtlich Lebensführung, Sprache und Religion. Interkulturelle Kompetenz zeigt sich darin, dass Menschen und Kulturen voneinander lernen und sich so gegenseitig bereichern.“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. 2020d, S. 4)
Politische Bildung	„(...) Die Schülerinnen und Schüler achten und schätzen den Wert der Freiheit und der Grundrechte . Auf der Grundlage einer altersgemäßen Fähigkeit und Bereitschaft zur Teilhabe am politischen Prozess tragen sie zu einer positiven wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der Gesellschaft und zum Erhalt des Friedens bei.“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. 2020d, S. 5)
Werteerziehung	„(...) Das christliche Menschenbild und die daraus abzuleitenden Bildungs- und Erziehungsziele sind Grundlage und Leitperspektive für die Achtung vor dem Leben und vor der Würde des Menschen . Die Schülerinnen und Schüler respektieren unterschiedliche Überzeugungen und handeln aufgeschlossen und tolerant in einer pluralen Gesellschaft.“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. 2020d, S. 7)
Soziales Lernen	Im Sinne der obersten Bildungsziele der Bayerischen Verfassung achten die Schülerinnen und Schüler die Würde anderer Menschen in einer pluralen Gesellschaft. Sie üben Selbstbeherrschung, übernehmen Verantwortung und zeigen Hilfsbereitschaft. Sie gestalten Beziehungen auf der Grundlage von Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Toleranz und Selbstbestimmtheit; sie haben Respekt vor anderen Standpunkten und sind fähig, Kompromisse zu schließen, die der Gemeinschaft nützen. “ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. 2020d, S. 6)

Tab. 80: Schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele im LehrplanPLUS Grundschule: Bezüge zum sozialen Lernen (eigene Tab.)

Fach	Zentrale Zitate zum sozialen Lernen (Auszüge)
Deutsch	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Schülerinnen und Schüler hören aufmerksam zu und fragen gezielt nach (z. B. bei unbekanntem Wörtern oder unklarem Sachverhalt).“ • „In Gesprächen üben sie Rücksichtnahme und achten in unterschiedlichen Situationen (z. B. im Gesprächskreis oder beim Lernen mit Partnern) auf die Einhaltung einer Gesprächskultur mit gemeinsam erstellten Regeln. Mit sprachlicher und kultureller Verschiedenheit in der Klasse gehen sie wertschätzend um.“ • „Sie sprechen deutlich und verständlich, bezogen auf ein Thema und auf die Zuhörenden (z. B. bei eigenen Erzählungen, beim Beschreiben, beim Begründen der eigenen Meinung und im Hinblick auf das eigene Lernen)“
Ethik	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Schülerinnen und Schüler erkennen an elementaren Merkmalen ihrer Persönlichkeit ihre Einmaligkeit und setzen sich mit ihren eigenen Stärken und Schwächen, Gefühlen und Wünschen auseinander, um damit langfristig ein positives und der Realität weitgehend entsprechendes Selbstbild zu entwickeln.“ • „Sie nehmen in ihrem schulischen und familiären Alltag unterschiedliche Formen des Zusammenlebens als Familie, Klasse oder Freundeskreis wahr, erkennen ihre Aufgaben, Rechte und Pflichten, die sie darin haben, und handeln in altersgemäßer Weise entsprechend.“ • „Sie erfassen die Gefühle und die Lebenssituationen anderer Menschen in ihrer Umgebung; sie entwickeln u. a. ihre Fähigkeit zur Empathie und Toleranz weiter und helfen einander.“ • „Sie erkennen die Notwendigkeit von Regeln für ein gutes Zusammenleben in verschiedenen Alltagssituationen, überprüfen, ob sie zweckmäßig sind, legen sich auf Regeln fest und halten sie ein.“ • „Sie wenden grundlegende Formen des höflichen und respektvollen Umgangs miteinander im Schulalltag an und erfassen die Bedeutung von Höflichkeit und Respekt für ein von Wertschätzung und Achtung geprägtes Zusammenleben.“ • „Sie erkennen Gründe für Konflikte zwischen Gleichaltrigen und entwickeln konstruktive Lösungsstrategien weiter.“ • „Sie nehmen die unterschiedlichen und vielfältigen kulturellen Lebensformen in ihrer Umwelt wahr, wodurch die Grundlage für ein gegenseitiges Verständnis gelegt wird.“ • „Sie begreifen und schätzen Gewohnheiten und rhythmisierende Abläufe (z. B. den Morgenkreis in der Schule, die gemeinsame Mahlzeit in der Familie oder im Hort) als eine Möglichkeit, das Leben zu ordnen, Gemeinschaft zu fördern und ein Gefühl der Geborgenheit zu vermitteln.“
Evan- gelische Religions- lehre	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Schülerinnen und Schüler nehmen Menschen anderer Konfessionen sowie Religionen und Kulturen in ihrer Vielfalt wahr, erkennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede und beschreiben ihren eigenen Platz in dieser Vielfalt.“ • „Die Schülerinnen und Schüler fragen vor dem Hintergrund eigener Alltagserfahrungen bewusst danach, was für das eigene Leben und das Zusammenleben gut ist, und suchen situationsangemessen nach Antworten.“ • „Sie kennen einzelne Begriffe, Motive und Sprachformen christlichen Glaubens und verwenden sie situationsangemessen, wenn sie sich z. B. mit anderen über ihre Vorstellungen von Religion und Glaube austauschen.“
Katholische Religions- lehre	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich selbst in ihrer Einmaligkeit wahr und erkennen, wie sie in unterschiedlichen Gemeinschaften eingebunden sind. Sie sind aufmerksam für die Bedürfnisse ihrer Mitmenschen und zeigen im Rahmen ihrer Möglichkeiten Bereitschaft zu helfen. Sie beziehen die biblische Botschaft, dass Gott die Welt und jeden Menschen liebt, auf sich und drücken dabei ihre Freude über die Schöpfung Gottes in vielfältiger Weise aus.“ • „Die Schülerinnen und Schüler nehmen in ihrer Umwelt Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen und religiösen Prägungen wahr, verstehen ausgewählte Formen aus deren Glaubenspraxis und begegnen ihnen mit Offenheit und Achtung.“
Heimat- und Sach- unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Schülerinnen und Schüler beschreiben sich selbst in ihrer jeweiligen Rolle in unterschiedlichen Gemeinschaften: Familie, Klasse und Schule. Die Vielzahl unterschiedlicher Familienformen akzeptieren und schätzen sie als gleichberechtigte Formen der Lebensführung.“

	<ul style="list-style-type: none"> • „Sie unterscheiden zwischen menschlichen Grundbedürfnissen und Konsumwünschen, auch indem sie ihre eigenen Erfahrungen bedenken. Die Kinder beschreiben Medien aus ihrer Lebensumwelt und erklären, wofür sie diese nutzen.“
Mathematik	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Schülerinnen und Schüler vergleichen im Austausch mit anderen ihre Lösungswege und überprüfen Ergebnisse sowohl rechnerisch (z. B. Umkehraufgabe) als auch aus dem Sachzusammenhang heraus (Plausibilität).“ • „Sie orientieren sich in ihrem unmittelbaren Umfeld; räumliche Beziehungen zwischen Objekten ihres Alltags (z. B. links/rechts) beschreiben die Schülerinnen und Schüler sowohl in Bezug auf den eigenen Blickwinkel als auch auf den einer anderen Person.“
Kunst	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Schülerinnen und Schüler gestalten nach Anregungen und Darstellung der bildnerischen Mittel Bilder/Objekte/Aktionen auf der Basis von eigenen Wahrnehmungen und Vorstellungen, um den eigenen Gefühlen und Empfindungen bildlich Ausdruck zu verleihen.“
Musik	<ul style="list-style-type: none"> • „Sie musizieren und experimentieren mit Stimme, Instrument und Bewegung und bringen dabei eigene Ideen und Gefühle mit musikalischen Mitteln zum Ausdruck.“ • „In der Begegnung mit stilistisch unterschiedlichen Liedern, Werken, Bewegungs- und Tanzformen nehmen sie Musik in ihrer Vielfalt bewusst wahr und stellen ihre Eindrücke in nonverbalen Ausdrucksformen dar (z. B. in Bewegungen oder Bildern).“ • „Die Kinder reflektieren und kommunizieren über erlebte Musik. Dabei bringen sie Musikstücke in Zusammenhang mit der eigenen Erfahrungswelt.“
Sport	<ul style="list-style-type: none"> • „Sie halten alters- und entwicklungsgemäße Spielregeln ein, verändern diese situationsabhängig und spielen in unterschiedlichen Rollen und Spielräumen fair mit- und gegeneinander.“ • „Sie halten Sicherheitsregeln ein (z. B. Umgang mit Geräten, Ablegen von Schmuck) und beugen dadurch Verletzungen und Unfällen vor. Sie beachten Hygieneregeln, und berücksichtigen dabei die besonderen Erfordernisse des Sportunterrichts (z. B. frische Sportkleidung).“ • „Bei Auf- und Abbauten, im Umgang mit Klein- und Großgeräten sowie bei verschiedenen Bewegungsaufgaben helfen sie sich gegenseitig und übernehmen dadurch Verantwortung.“
Werken und Gestalten	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihren Mitschülerinnen und Mitschülern eigene Arbeitsergebnisse und beschreiben ihre Vorgehensweise.“ • „Sie nehmen Werkstücke ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler und solche anderer Kulturen (z. B. Webarbeiten) wahr und äußern sich wertschätzend dazu.“

Tab. 81: Grundlegende Kompetenzen im LehrplanPLUS Grundschule: 2. Jahrgangsstufe: Bezüge zum sozialen Lernen (eigene Tab.)

Kategorie	Zentrale Zitate zum sozialen Lernen (Auszüge) im Unterricht
1 Anspruch und Profil der Mittelschule	<p>„Die Mittelschule sichert und erweitert die in der Grundschule erworbenen Erkenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu einer grundlegenden Allgemeinbildung sowie zu anwendbaren fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen und führt zur Ausbildungsreife.“</p> <p>„Der Erwerb von Alltagskompetenzen, die zur erfolgreichen Bewältigung alltäglicher, auch außerschulischer Lebenssituationen erforderlich sind, bildet einen weiteren Schwerpunkt.“</p> <p>„Die Mittelschule unterstützt die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg, Verantwortung gegenüber sich selbst und anderen zu übernehmen, um als mündige Bürgerinnen bzw. Bürger am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und dies mitzugestalten. Die Erziehung zu einer weltoffenen, lebensbejahenden und selbstbewussten Einstellung, verbunden mit einem achtsamen, toleranten und respektvollen Umgang mit der Meinung und Lebensweise anderer, erweitert die sozialen Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler.“</p> <p>„Die Mittelschule als weiterführende Pflichtschule stärkt die Schülerinnen und Schüler in fachlichen, methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen sowie im Bereich der Berufsorientierung.“</p> <p>„Die Lehrkraft wählt kooperative Lernformen und unterrichtet handlungsorientiert, um erfolgreiche individualisierte Lernprozesse zu ermöglichen.“</p>
2 Schülerinnen und Schüler an der Mittelschule	<p>„Während des Besuchs der Mittelschule befinden sich die Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung vom Kind zum Jugendlichen bzw. zum jungen Erwachsenen. Sie durchlaufen während der Pubertät erhebliche emotionale, körperliche, kognitive, soziale und persönliche Veränderungen. Diesen Veränderungen und Belastungen, die zum Hinterfragen von Autoritäten und mitunter zu stark wechselnder Leistungsbereitschaft führen, trägt die Mittelschule durch psychosoziale Zielsetzungen und pädagogische Maßnahmen Rechnung. Aufbauend auf Anerkennung und Ermutigung während ihrer Schulzeit an der Mittelschule entwickeln die Schülerinnen und Schüler zunehmend sowohl Selbstvertrauen als auch Perspektiven für ihr eigenes Leben und schreiten in ihrer Persönlichkeitsentwicklung voran. Die Peergroups stellen für die Jugendlichen eine wichtige Bezugsgröße dar, die Halt und Bestätigung gibt. Sie übt aber auch Druck aus und gibt Einschränkungen vor, mit denen es umzugehen gilt. Durch Aufgreifen des Themas Peergroup in unterschiedlichen Zusammenhängen und Fächern bietet die Mittelschule den Jugendlichen Hilfe, eine eigene Orientierung zu finden.“</p> <p>„Wie in allen Schularten unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule innerhalb jeder Lerngruppe hinsichtlich Alter, Temperament, Stärken, Begabungen und Interessen. Kulturelle und sprachliche Vielfalt ist an vielen Mittelschulen in besonderem Maße zu beobachten und wird durch das Einbeziehen in den Unterricht und in vielfältigen Unterstützungsmaßnahmen aufgegriffen.“</p>
3 Lernen, Leisten und Leben an der Mittelschule	<p>„Schulischer Unterricht wird als Summe kokonstruktivistischer Prozesse verstanden, bei denen Kompetenzen durch Kooperation und Kommunikation von Lernenden mit Lehrkräften sowie Mitschülerinnen und Mitschülern in geplanten Lernsituationen entwickelt werden.“</p> <p>„Die aktive Auseinandersetzung mit Inhalten, das eigenverantwortliche und kooperative (verstanden als der fachliche Austausch von Mitschülerinnen und Mitschülern) Lernen im Unterricht sowie das Reflektieren als Unterrichtsprinzip gehen Hand in Hand mit Anbahnung, Aufbau und kontinuierlicher Einübung komplexer sprachlicher Fähigkeiten und sozial-kommunikativer Eigenschaften. In realitätsnahen Lernsituationen vernetzen die Schülerinnen und Schüler Wissen und Können, indem sie mit dem Unterrichtsgegenstand umgehen, sich darüber austauschen und reflektieren. Dies führt zum Kompetenzausbau und trägt zum langfristigen Kompetenzerwerb bei.“</p> <p>„Lernen findet dabei im Klassenunterricht, in einer Gruppe, in Partner- oder Einzelarbeit statt.“</p>

	<p>„Ein zentrales Organisationsmerkmal der Mittelschule ist das Klassenlehrerprinzip, das den Schülerinnen und Schülern eine konkrete Bezugsperson in der Schule bietet, die über die Vermittlung von fachlichen Kompetenzen hinaus im Unterricht auch die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen wie Leistungsbereitschaft, Disziplin, Zuverlässigkeit oder Teamfähigkeit fördert.“</p> <p>„Fächerübergreifender Unterricht und projektorientiertes Arbeiten tragen zur Ganzheitlichkeit des Unterrichts der Mittelschule bei. Beim projektorientierten Arbeiten erwerben die Schülerinnen und Schüler neben fachlichen auch planerische, methodische und soziale Kompetenzen.“</p> <p>„Die Mittelschule fasst die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler als eine Chance für das Von-und-miteinander-Lernen auf.“</p> <p>„Kooperative Lernformen, offene Lernarrangements und Lernziendifferenzierung kennzeichnen den Unterricht. In unterschiedlichen Organisations- und Sozialformen innerhalb des Klassenverbands bzw. der Lerngruppe lösen die Lernenden gemeinsam Aufgaben, üben Erlerntes und wenden es in neuen Zusammenhängen an. Individuelle und gemeinsame Lernprozesse stehen in Wechselwirkung miteinander.“</p> <p>„Ethnische, kulturelle, religiöse und sprachliche Vielfalt in vielen Klassen der Mittelschule ist Grundlage für interkulturelle Bildung, die auf globalisierte Strukturen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft vorbereitet.“</p>
4 Mittelschule im gesellschaftlichen Kontext	<p>„Die Mittelschule ist ein Ort des gemeinsamen Lernens und Lebens. Die Zusammensetzung der Schülerschaft spiegelt die Vielfalt der Bevölkerung im Einzugsgebiet wider. Die Mittelschule stärkt, unabhängig von der Herkunft, die Verbundenheit der Schülerinnen und Schüler zur regionalen Lebensumwelt.“</p> <p>„Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich als Mitglieder der Schulgemeinschaft am Lebensraum Schule durch Mitwirkung, Mitgestaltung, Mitbestimmung und Mitverantwortung ebenso wie durch Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. Sowohl gemeinsame Feiern und Veranstaltungen als auch eine angemessene und geeignete Kultur der Diskussion und der Konfliktlösung sind weitere Aspekte von Partizipation. Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft haben Anteil an Entscheidungen, fühlen sich verantwortlich und identifizieren sich mit ihrer Schule.“</p> <p>„Eine vertrauensvolle Kooperation von Erziehungsberechtigten und Schule unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden und bereichert Unterricht sowie Schulleben.“</p>

Fach	Zentrale Zitate zum sozialen Lernen (Auszüge)
Deutsch	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Schülerinnen und Schüler hören aufmerksam zu, nehmen Inhalte auf und beantworten einfache Verständnisfragen. Sie erzählen zusammenhängend und lebendig, informieren strukturiert und begründen ihre Meinung. Kurze Vorträge unterstützen sie durch den Einsatz von Körpersprache. In Gesprächen halten sie grundlegende Regeln ein und klären Konflikte verbal. In kurzen szenischen Darstellungen sprechen die Schülerinnen und Schüler gut artikuliert und adaptieren kurze Szenen.“
Englisch	<ul style="list-style-type: none"> • „Sie bewältigen alltägliche Begegnungssituationen (z. B. Kennenlernsituation) mit Englisch sprechenden Personen sozial angemessen. Dazu nutzen sie grundlegende Kenntnisse über kulturspezifische Merkmale (z. B. Begrüßen, Verabschieden, Entschuldigen, Danken) ausgewählter englischsprachiger Länder. Sie gehen aufgeschlossen mit Verschiedenheit um.“
Ethik	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Schülerinnen und Schüler nehmen unter Einbeziehung aller Sinne die sie umgebende Wirklichkeit reflektiert wahr, erkennen, wie sie selbst auf andere wirken, und zeigen Verständnis für die Wahrnehmung anderer.“ • „Sie berücksichtigen im Umgang mit ihren Mitmenschen, dass äußere Faktoren (z. B. die Einschränkung von Sinnen) und innere Faktoren (z. B. Interesse oder Motivation) Einfluss auf ihre Wahrnehmung von Wirklichkeit nehmen.“ • „Sie begegnen Menschen mit Behinderungen unvoreingenommen und hilfsbereit.“ • „Sie gehen (z. B. beim Spielen, in der Klassen- und Schulgemeinschaft und in der Familie) wertschätzend miteinander um, zeigen Verständnis für den Sinn von Regeln und wenden sie an.“

	<ul style="list-style-type: none"> • „Sie leisten einen Beitrag zu einem gelingenden Zusammenleben in der Klassen- und Schulgemeinschaft sowie im Familienleben (z. B. durch die Übernahme von Aufgaben).“ • „Ausgehend von altersgemäßem Wissen um ihre individuellen Stärken und Schwächen schätzen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Fähigkeiten (z. B. beim Spielen) realistisch ein und kontrollieren ihre Emotionen.“ • „Die Schülerinnen und Schüler verstehen Feste als Höhepunkte im menschlichen Leben und achten die Bedeutung zentraler Feste und Rituale bestimmter Weltreligionen sowie der Kultur ihrer Umgebung.“
Evangelische Religions-lehre	<ul style="list-style-type: none"> • „Sie reflektieren, wie sie durch verantwortungsbewusstes Reden und Handeln das Zusammenleben mit anderen mitgestalten können. Sie beschreiben die Bedeutung von Aufrichtigkeit für ein gelingendes Miteinander.“
Katholische Religions-lehre	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich selbst in ihren eigenen Stärken und Schwächen wertschätzend wahr, verstehen sich als eingebunden in Gemeinschaften und begegnen Menschen mit anderen kulturellen und religiösen Hintergründen mit Achtung und Respekt.“
Geschichte/ Politik/ Geographie	<ul style="list-style-type: none"> • „Ausgehend von ihrer eigenen Lebenssituation reflektieren die Schülerinnen und Schüler verschiedene Formen des Zusammenlebens und wenden demokratische Verhaltensweisen an (z. B. Aufgaben und Entscheidungen in der Familie, in der Schule).“
Informatik	Kein direkter Bezug auffindbar.
Mathematik	<ul style="list-style-type: none"> • „Ausgehend von einer gemeinsam geplanten und durchgeführten Datenerhebung erfassen die Schülerinnen und Schüler Daten, stellen diese in Diagrammen und Schaubildern dar und werten sie aus.“
Natur und Technik	Kein direkter Bezug auffindbar.
Kunst	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Schülerinnen und Schüler gestalten in Bildern angeleitet und unter Nutzung einfacher Techniken ihre Wahrnehmungen sowie innere Vorstellungen, um etwas zu erzählen oder auszudrücken.“
Musik	<ul style="list-style-type: none"> • „Sie nehmen Stimmungen in unterschiedlichen künstlerischen Darstellungsformen (z. B. Vokalmusik, Erzählungen) wahr und drücken in kurzen szenisch-musikalischen Gestaltungsversuchen Emotionen und Handlungen aus.“
Sport	<ul style="list-style-type: none"> • „Beim Sport in der Gemeinschaft respektieren die Schülerinnen und Schüler Regeln, helfen und lassen sich helfen und tragen so zu einem freudvollen Erleben aller Beteiligten bei.“ • „Sie halten Sicherheitsregeln ein (z. B. Umgang mit Geräten, Ablegen von Schmuck) und beugen dadurch Verletzungen und Unfällen vor. Sie beachten Hygieneregeln, und berücksichtigen dabei die besonderen Erfordernisse des Sportunterrichts (z. B. frische Sportkleidung).“
Werken und Gestalten	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Schülerinnen und Schüler beraten sich gegenseitig wertschätzend und äußern Kritik konstruktiv, um eigene Fähigkeiten und die der Mitschülerinnen und Mitschüler weiterzuentwickeln.“
Wirtschaft und Beruf	<ul style="list-style-type: none"> • „Sie beschreiben, beurteilen und präsentieren eigene und fremde Bedürfnisse sowie deren Befriedigung, um Konsum als Konsequenz von Wünschen und Bedürfnissen zu interpretieren.“

Tab. 82: Grundlegende Kompetenzen im LehrplanPLUS Mittelschule: 5. Jahrgangsstufe: Bezüge zum sozialen Lernen (eigene Tab.)

Kompetenzraster Bildungsserver Baden-Württemberg

		LFS1	LFS2	LFS3	LFS4	LFS5	▶	▶
KOMMUNIKATION	Ich kann meine Gedanken mündlich mitteilen. Ich kann mich ausdrücken.	Ich kann meine Gedanken mündlich mitteilen. Ich kann meine Gedanken schriftlich mitteilen.	Ich kann einfache Inhalte mitteilen. Ich kann meine Ausdrucksweise in einfachen Situationen anpassen.	Ich kann meine Gedanken zu Inhalten mitteilen. Ich kann meine Ausdrucksweise in einfachen Situationen dem Adressaten anpassen.	Ich kann meine Gedanken und Inhalte erklären. Ich kann meine Ausdrucksweise in Situationen an den Adressaten orientieren.	Ich kann komplexe Zusammenhänge erklären. Ich kann meine Ausdrucksweise in komplexen Situationen an den Adressaten orientieren. Ich kann mit meiner Ausdrucksweise meine Aussagen verdeutlichen.	KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT	SOZIALKOMPETENZ
	Ich kann Gespräche führen.	Ich kann Gesprächen folgen.	Ich kann ein gelungenes Gespräch beschreiben. Ich kann mich an einfachen Gesprächen beteiligen.	Ich kann ein einfaches Gespräch führen. Ich kann meine Meinung in Gesprächen einbringen.	Ich kann an alltäglichen Gesprächen teilnehmen. Ich kann Gesprächsbeiträge anderer analysieren.	Ich kann an neuen Gesprächssituationen teilnehmen. Ich kann auf Beiträge anderer eingehen. Ich kann andere unterstützen, ihre Gedanken und Ideen einzubringen.		
KOOPERATION	Ich kann andere respektieren.	Ich kann die ausgesprochenen Meinungen und Bedürfnisse anderer beschreiben.	Ich kann die Meinung und die Bedürfnisse anderer klären. Ich kann zu einem Entscheidungsprozess beitragen.	Ich kann die Meinung und die Bedürfnisse anderer beachten. Ich kann zu Entscheidungen beitragen.	Ich kann die Meinung und die Bedürfnisse anderer berücksichtigen. Ich kann Entscheidungen voranbringen.	Ich kann die Meinung und die Bedürfnisse mehrerer Personen abgleichen. Ich kann mich aktiv für gemeinsame Entscheidungen einsetzen.	KRITIKFÄHIGKEIT	SOZIALKOMPETENZ
	Ich kann mit anderen zusammenarbeiten	Ich kann Kontakt mit anderen aufnehmen. Ich kann mit einem Partner arbeiten.	Ich kann zur Gruppenzielfindung beitragen. Ich kann in festgelegten, kleinen Lerngruppen arbeiten.	Ich kann die Gruppenzielereicherung unterstützen. Ich kann in Lerngruppen arbeiten.	Ich kann mich für die Gruppenzielerreichung einbringen. Ich kann eine arbeitsfähige Lerngruppe bilden.	Ich kann gemeinsam mit anderen auf ein Ziel hinarbeiten. Ich kann zielorientiert eine Lerngruppe bilden.		



„Aus Erlebnissen der Seele werden Spuren im Gehirn“, so beschreibt es der renommierte Hirnforscher Manfred Spitzer (2002) treffend. Erlebnisse helfen nicht nur dabei die individuelle Persönlichkeit zu entwickeln, sondern auch soziales Lernen zu fordern und zu fördern.

Erlebnisse an Schulen? Aspekte wie soziale Kompetenzen und Haltungen (z.B. Kommunikation- und Kompromissfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Selbstwirksamkeit oder Team- und Konfliktfähigkeit) sowie das Klassenklima sollten wieder stärker in den Fokus genommen werden, nicht nur weil an Schulen auch Mobbing oder Gewalt zunehmend beobachtbar sind.

Was machen die beiden Aspekte soziales Lernen und Klassenklima eigentlich aus? Hängen diese womöglich zusammen? Welche Relevanz haben sie aus empirischer und aus philosophisch-hermeneutischer Perspektive? Wie kann man an Schulen ansetzen und diese fördern? Könnte hierfür die Erlebnispädagogik zielführend sein?

Antworten darauf werden in zwei Schritten erörtert: Theoretisch-hermeneutische Untersuchung und Praktisch-Empirisch. Dazu wurde eigens das Projekt „Erlebtes Lernen für Schulklassen“ ins Leben gerufen inkl. der Konzeption und Umsetzung eines neuen Rahmens erlebnispädagogischen Lernens mit Schulklassen. Welche Spuren dieses erlebnispädagogische Schulprojekt bei den Klassen und Schulen hinterlassen hat, wurde bei der begleitenden wissenschaftlichen Untersuchung erforscht.



ISBN 978-3-96557-111-2