

„Kann ich das auch?“

Jendrik Peters (428395)
Lena Schmidt (427951)

Bachelor – Thesis SP (H):
t.amm 37489

Saxion Hogeschool Enschede
Fachbereich Sozialwesen / AMM



„Kann ich das auch?“

Studie zur Benachteiligung von Menschen mit körperlichem Handicap bei kooperativen Abenteuerspielen

Jendrik Peters (428395)
Lena Schmidt (427951)

Bachelor – Thesis SP (H):
t.amm 37489

Bachelorbegleiter:
Martin Adler

Saxion Hogeschool Enschede



Lengerich und Oberhausen, 29. April 2016

1 ZUSAMMENFASSUNG

„Wir sind auch normale Menschen.“ Mit diesen klaren Worten äußert sich ein Klient in einem der Interviews auf die Frage, wie er gerne von Trainern und Anleitern behandelt werden möchte. Ob Menschen mit körperlichem Handicap tatsächlich von jedem Trainer und jeder Trainerin als gleich und normal angesehen werden, beschreibt und untersucht die vorliegende Forschungsarbeit. Es wurde untersucht, ob Menschen mit körperlichem Handicap bei kooperativen Abenteuerspielen unmittelbar benachteiligt sind. Dabei wechselte der Fokus im Laufe der Untersuchung von den Klienten weg und zu den Trainern und Anleitern hin, deren Ausbildung und persönliche Überzeugung maßgeblich an der Beantwortung der Forschungsfrage beteiligt sind.

Die gewählte Forschung entspricht einer qualitativen Querschnittsuntersuchung und beinhaltet die Analyse und Evaluation von insgesamt sechs Interviews, bei denen die Interviewpartner so ausgewählt wurden, dass eine möglichst maximale Vielfalt in den Aussagen gewährleistet ist. Befragt wurden hier Klienten und Teilnehmer eines kooperativen Abenteuerangebotes, Trainer für Abenteuer- und Erlebnispädagogik sowie Experten und Ausbilder auf dem Gebiet.

Hinsichtlich der durch die Forschung gewonnenen Erkenntnisse kann geschlossen werden, dass Menschen mit körperlichem Handicap nicht zuletzt auch durch das mangelnde Wissen seitens der Trainer an inklusiven, erlebnispädagogischen Methoden benachteiligt werden. Es, als würde das Thema Inklusion in Verbindung mit kooperativen Abenteuerspielen und Erlebnispädagogik nur wenig Berücksichtigung in den Ausbildungsgängen finden. Die Ergebnisse der Forschung lassen den Schluss zu, dass eine Gleichbehandlung aller Teilnehmer durch Variationen in der Methodik zu einer Verbesserung oder gar einem Verschwinden der Benachteiligung führen kann. Die Empfehlungen wurden anhand der Forschungsergebnisse getroffen und beinhalten beispielsweise Schulungsmaßnahmen für Trainerinnen und Trainer für Abenteuer- und Erlebnispädagogik, sowie das Aufstellen eines geeigneten Konzeptes in den Einrichtungen. Es kann dazu dienen, inklusive Schulklassen adäquat zu bedienen. Es wird aufgezeigt, welche Maßnahmen getroffen werden können, um den Faktor der Benachteiligung entgegenzuwirken und diesen möglichst gering zu halten.

2 ABSTRACT

“We’re normal people, too“. This is how a client answered when asked in an interview how he would like to be treated by trainers and instructors. The following investigation will examine whether handicapped people are actually regarded as equal and normal by all trainers. We will investigate whether handicapped people are discriminated in cooperative adventure games. Within the course of the investigation, the focus changed from the client to the trainers and instructors, whose training and personal convictions are crucial points with regard to the research issue.

The investigation will have the form of a qualitative cross-sectional study, containing the analysis and evaluation of six interviews for which the interview partners were selected so that diverse set of statements would be obtained. The interview partners include clients and participants of a cooperative adventure game program, trainers for experiential education as well as experts and instructors in this field.

Regarding the outcomes of the research, one can conclude that handicapped people are somewhat discriminated by the trainers’ lack of knowledge about inclusive methods of experimental education. It seems that the topic of inclusion in combination with cooperative adventure games and experimental education is not prevalent enough in many formation programs. The outcomes of the investigations also suggest that the equal treatment of all participants through variations in the trainers’ methods can improve or even eradicate inequality among the participants. Those recommendations were made based on the outcomes of the investigation and include, among others, training measures for instructors as well as the creation of an adequate concept within the respective institutions so that inclusive classes in schools can be helped in an appropriate way. It will also be shown which measures can be taken in order to minimize any discrimination.

INHALTSVERZEICHNIS

1 Zusammenfassung	3
2 Abstract	4
3 Einleitung	7
4 Theoretischer Rahmen	8
4.1 Definitionsversuche	8
4.1.1 Erlebnispädagogik.....	8
4.1.2 Kooperative Abenteuerspiele	9
4.1.3 Inklusion	9
4.1.4 Körperliches Handicap	10
4.1.5 Benachteiligung.....	10
4.2 Aktualität	11
4.3 Relevanz für die Soziale Arbeit.....	12
4.4 Relevanz auf den Analyse-Ebenen.....	14
5 Forschungsrahmen	15
5.1 Ziele der Forschung.....	15
5.2 Präzisierung der Forschungshauptfrage.....	15
5.3 Forschungsart- und typ	16
5.4 Forschungsstrategie- und design	17
5.5 Forschungsmethode.....	19
5.6 Forschungsinstrument.....	20
5.6.1 Instrument zur Befragung von Trainerinnen und Trainern für Abenteuer- und Erlebnispädagogik	20
5.6.2 Instrument zur Befragung von Klienten.....	21
5.7 Population und Stichprobe	22
5.8 Gütekriterien	24
5.9 Anmerkungen zur Transkription.....	27
6 Darstellung der Ergebnisse	27
6.1 Ergebnisse und Kategorienbildung	28
6.1.1 Qualitatives Auswertungsverfahren.....	28

6.1.2 Kategorienbildung und Beschreibung.....	29
7 Schlussfolgerungen.....	43
7.1 Beantwortung der Teilfragen	43
7.1.1 Welche Fähigkeiten sind bei kooperativen Abenteuerspielen wichtig?	43
7.1.2 Sind kooperative Abenteuerspiele in ihrer Umsetzung variabel?	44
7.1.3 Können auch Menschen ohne körperliches Handicap Einschränkungen bei kooperativen Abenteuerspielen erfahren?.....	45
7.1.4 Ist das Thema Handicap in den Ausbildungen zum Ergebnispädagogen/zur Erlebnispädagogin präsent?	45
7.2 Beantwortung der Hauptfrage	46
8 Empfehlungen.....	47
8.1 Schulungsmaßnahmen	47
8.2 Umgang mit Menschen mit Handicap bei kooperativen Abenteuerspielen..	48
8.3 Entwickeln eines geeigneten Konzeptes	49
8.4 Leitbild der Erlebnispädagogik in Korrelation mit Inklusion.....	51
8.5 Empfehlungen zu Folgestudien	52
9 Internationaler Vergleich.....	52
10 Diskussion.....	53
10.1 Stärken der Forschung	53
10.2 Schwächen der Forschung	54
10.3 Ethische Überlegungen.....	55
11 Fazit.....	56
Literatur- und Quellenverzeichnis.....	57
Abbildungsverzeichnis.....	61
Tabellenverzeichnis.....	62
Anlagen.....	62
Anlage I: Übersicht Haupt- und Subkategorien	
Anlage II: Interview eines Trainers	
Anlage III: Interviewleitfaden für Trainer und Experten	
Anlage IV: Interviewleitfaden für Klienten	
Anlage V: Zeitplan	
Anlage VI: Bewertungsformular	

3 EINLEITUNG

„Kann ich das auch?“ lautet der Titel der vorliegenden Bachelor-Thesis und nimmt damit einen Satz auf, der immer wieder während erlebnispädagogischer Programme zu hören und Spiegelbild für die Herausforderung in der Methode der Erlebnispädagogik ist. Die vorliegende Bachelor-Thesis beschäftigt sich mit dem Vergleich von Menschen ohne körperliches und Menschen mit körperlichem Handicap und will herausfinden, ob diese bei erlebnispädagogischen, kooperativen Abenteuerspielen benachteiligt sind. Grundlage der Untersuchung sind zahlreiche Beobachtungen im Arbeitsfeld der Forscher, die Anlass dazu geben, in diesem Bereich zu forschen und darauf zu schauen, ob die Methode der Erlebnispädagogik auf Menschen mit körperlichen Einschränkungen eingeht und Potenzial für eine Arbeit mit diesen vorhanden ist. Im Rahmen der Forschung haben sich die Forscher auf den Bereich der kooperativen Abenteuerspiele beschränkt, um für den Körper standardmäßig anstrengenden Bereichen wie Klettern oder Schwimmen aus dem Weg zu gehen.

Im ersten Teil der Bachelor-Thesis wird der theoretische Rahmen der Arbeit abgesteckt, sowie die Forschung aus theoretischer Sicht beleuchtet und vorgestellt. Der Forschungsrahmen gibt einen Überblick über das Setting der Arbeit und bereitet auf den zweiten Teil der Arbeit vor, der sich vor allem mit Ergebnissen der Befragung beschäftigt. Zum Schluss der Arbeit werden Empfehlungen gegeben, sowie die Forschung diskutiert.

4 THEORETISCHER RAHMEN

Der theoretische Rahmen der Bachelor-Arbeit steckt das Gebiet ab, auf dem sich die Forschung bewegt und beinhaltet neben Definitionsversuchen für die Forschung bedeutender Begriffe auch einen Überblick über die Theorie zu dem Thema. Vorrangig wird auch das Thema der Benachteiligung bearbeitet und eine Grundlage von Begriffsbedeutungen geschaffen, mit der in der Forschung gearbeitet werden soll. Die Methode der Erlebnispädagogik wird hier grundlegend erläutert und mit dieser Begriffserläuterung im weiteren Verlauf der Forschung gearbeitet. Des Weiteren wird die Relevanz für die Soziale Arbeit dargestellt und auf den Analyseebenen eingehend betrachtet.

4.1 Definitionsversuche

4.1.1 *Erlebnispädagogik*

Um die Methode der Erlebnispädagogik zu definieren, bedarf es zunächst einer Klärung des Begriffes „Erlebnis“. Ein Erlebnis ist laut Tom Senninger (2004) ein von jemandem als in einer bestimmten Weise beeindruckend erlebtes Geschehen. Beispiele für ein Erlebnis können besonders aufregende Situationen sowohl positiver als auch negativer Natur sein. Allgemein wird das Erlebnis als Ereignis im Leben eines Menschen gesehen, das sich von alltäglichen Situationen unterscheidet (vgl. Senninger, 2004). Es bleibe dem Menschen durch die nicht alltägliche Form lange im Gedächtnis (vgl. Tsvasman, 2006). Erlebnispädagogik als Methode beschreibt ein Unterrichtsprinzip, nach dem das Lernen besonders in der Gruppe durch eigenes Erleben, wie z.B. der Natur, in den Vordergrund gestellt wird (vgl. Tsvasman, 2006). Generell handelt es sich bei der Erlebnispädagogik um Aktionen, die von den Teilnehmern als subjektive Herausforderungen angesehen werden, diese auf allen Ebenen und Sinnen ansprechen und zusätzlich eine hohe Attraktivität für die Teilnehmer besitzen (Priest & Gass, 1997). Dabei kommt besonders der Reflexion des Erlebten eine besondere Bedeutung zu. Priest und Gass (1997) kommen in diesem Zusammenhang zu der Kurzformel, dass Erlebnispädagogik Lernen durch Handeln kombiniert mit Reflexion ist. Diese Definition spielt in der vorliegenden Forschung eine zentrale Rolle und ist Grundstein für die weitere Arbeit. Es muss nicht immer das große Ereignis sein, das die Erlebnispädagogik erlebbar macht. Es reicht auch, gemeinsam mit anderen Teilnehmern über eine hüfthohe Schnur steigen zu müssen (vgl. Sonntag, 2005) oder mit verbundenen Augen durch den Wald zu gehen. Jedes Ereignis, das nicht alltäglich ist, führt zu einem neuen Lerneffekt und ist in der Erlebnispädagogik verankert (vgl. Senninger, 2004). Eine einheitliche Definition der Methode Erlebnispädagogik ist auf Grund der Größe des Spektrums nur schwer möglich, sodass die Forscher in ihrer Forschungsarbeit von dem hier aufgeführten Definitionsversuch ausgehen werden. Die kooperativen Abenteuerspiele, die ein zentrales Element der Forschung sind, stammen aus der Erlebnispädagogik und bilden einen wichtigen Baustein für die Methode (vgl. Senninger, 2004).

4.1.2 Kooperative Abenteuerspiele

Die Erlebnispädagogik ist vielfältig und bedient sich vieler sportlicher, aber auch spielerischer Elemente. Eines davon sind die kooperativen Abenteuerspiele, die als Erlebnisse, die das gemeinsame Handeln einer Gruppe von Menschen verknüpft mit herausfordernden Situationen, beschreiben (vgl. Kistner & Gilsdorf, 1995). Es sei die Verzahnung von spiel-, erlebnis- und gruppodynamischen Überlegungen (vgl. Kistner & Gilsdorf, 1995). Zu kooperativen Abenteuerspielen gehören laut Tom Senninger (2004) Kennenlernspiele, Warming-Up-Spiele, Wahrnehmungsspiele, Vertrauensspiele, Kooperationsspiele, Abenteuerspiele, Abenteueraktionen und Reflexionsübungen. Christoph Sonntag (2005) beschreibt diese Vielfalt als einzelne Elemente eines Bausatzes, die einzeln aber auch aneinandergereiht Sinn ergeben. An dieser Stelle sollte jedoch darauf geachtet werden, dass der pädagogische und inhaltliche Zusammenhang jederzeit gegeben ist. Kooperative Abenteuerspiele sind nicht nur mit Spaß verbunden, sondern können auch zu Auseinandersetzungen und Konflikten innerhalb der Gruppe führen (vgl. Reiners, 1993). In diesem Zusammenhang trifft das Wort „Spiel“ nicht immer zu, handelt es sich doch oftmals um Übungen mit einem herausfordernden Anspruch (Senninger, 2004).

4.1.3 Inklusion

Den Begriff der Inklusion gibt es in vielen Teilbereichen. Sowohl in der Mathematik, der Mineralogie als auch der Soziologie und der Pädagogik. Wichtig ist für diese Forschung der Pädagogische Begriff der Inklusion.

Aktion Mensch (2015) beschreibt den Grundgedanken der Inklusion als Teilhabe am gesellschaftlichen Leben von Menschen, welche anhand stereotypischer Merkmale nicht daran gehindert werden sollten, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Alltagshürden sollten abgebaut und so gewährleistet werden. Dadurch ist es möglich mehr Toleranz und Transparenz innerhalb der Gesellschaft zu schaffen. Es sei wichtig, die Gesellschaft von dem Begriff der Integration, welcher bedeutet aufgenommen zu werden, hin zum Begriff der Inklusion zu bringen, welcher eine vorurteilsfreie Zugehörigkeit und Gleichberechtigung der Menschen mit zum Beispiel einem Handicap innerhalb der Gesellschaft fordert (Wolters, 2014).

Im März 2009 ist Inklusion als Menschenrecht in Kraft getreten. Die Generalversammlung der vereinten Nation hat es sich so zum Ziel gemacht, die Teilhabe an der Gesellschaft zu gewährleisten. Mithilfe von 50 verschiedenen Artikeln im Sozialgesetzbuch IX (SGB IX) setzt sich die UN intensiv mit zahlreichen Lebensbereichen auseinander (Wolters, 2014). Innerhalb dieser Forschung spielt der Begriff Inklusion eine wichtige Rolle. Zunächst wird geprüft welchen Stellenwert der Begriff Inklusion innerhalb der Erlebnispädagogik hat, beziehungsweise ob Inklusion innerhalb der Erlebnispädagogik überhaupt eine Rolle spielt. Des Weiteren gibt es hier die Möglichkeit, die durch diese Forschung erhaltenen Ergebnisse, aufzugreifen und in verschiedenen Praxiseinrichtungen umzusetzen. Durch diese Forschung wird herausgefunden ob Menschen mit stereotypischen Merkmalen eine Teilhabe an kooperativen Abenteuerspielen bzw. später ausgeweitet auf die gesamte Erlebnispädagogik, gewährleistet wird. Ein erstrebenswertes Ziel wäre es den Begriff der „Inklusiven Erlebnispädagogik“ zu etablieren.

4.1.4 Körperliches Handicap

Zunächst eine rechtliche Definition: Neuntes Sozialgesetzbuch (SGB IX), Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. „(1) Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist“ (SGB IX, 2015). Ingeborg Hedderich (2006) hat in „Einführung in die Körperbehindertenpädagogik“ viele Definitionen des Begriffs „körperliche Behinderung“ verglichen und kam schlussfolgernd auf: „Körperbehinderung ist ein Beschreibungsmerkmal für einen Menschen, der infolge einer Schädigung des Stütz- und Bewegungsapparates, einer anderen organischen Schädigung oder einer chronischen Erkrankung in seiner Bewegungsfähigkeit und der Durchführung von Aktivitäten dauerhaft oder überwindbar beeinträchtigt ist, sodass die Teilhabe an Lebensbereichen bzw. -situationen als erschwert erlebt wird“ (Hedderich, 2006, S. 25). Es gibt zudem den „Grad der Behinderung“ der den Unterschied zwischen behindert oder schwerbehindert kennzeichnen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2013). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) wurde von der Weltgesundheitsorganisation erstellt und „dient als länder- und fachübergreifende einheitliche Sprache zur Beschreibung des funktionalen Gesundheitszustandes, der Behinderung, der sozialen Beeinträchtigung und der relevanten Umgebungsfaktoren einer Person. Die Anwendung der ICF in Deutschland ist geregelt in den Richtlinien über Leistungen zur medizinischen Rehabilitation“ (Siemer, 2010, S. 13).

4.1.5 Benachteiligung

In diesem Abschnitt meint der Begriff „Menschen mit Handicap“ ausdrücklich Menschen mit geistigem und körperlichem Handicap. Eine einheitliche Definition für das Wort Benachteiligung zu finden, erscheint vor dem Hintergrund sehr schwer, da die Literatur in den meisten Fällen Benachteiligung mit Diskriminierung gleichsetzt (Duden, 2015). Diskriminierung bezeichnet vor allem auch die „Unterscheidung von Menschen“ (Senninger, 2004). Die Forscher möchten in ihrer Forschung keine Menschen anhand spezifischer Merkmale unterscheiden und doch wird der Aspekt der Unterscheidung zwischen „körperlich gesund“ und „körperlich eingeschränkt“ immer wieder ein Thema sein. Die Benachteiligung von Menschen mit Handicap ist zudem rechtlich geregelt. Um eine Diskriminierung aufgrund einer Behinderung zu vermeiden wurde im Jahr 2006 das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) eingeführt. In diesem wurde festgelegt, dass kein Mensch aufgrund seiner Behinderung in seiner Lebensgestaltung von äußeren Faktoren beeinflusst werden darf (Art. 8 G, 2013)

Den Begriff Benachteiligung kann zudem in zwei Kategorien einteilen, der mittelbaren und der unmittelbaren Benachteiligung. Von einer mittelbaren, indirekten Benachteiligung wird gesprochen, wenn sich bestimmte Kriterien, Verfahren und neutrale Vorschriften auf eine bestimmte Personengruppe benachteiligt auswirken. Innerhalb der Forschung beziehen sich die Forscher auf den Begriff der unmittelbaren, direkten Benachteiligung. Von unmittelbarer Benachteiligung, wird gesprochen, wenn zwei Menschen mit

unterschiedlichen Voraussetzungen (z.B. Behinderung, Hautfarbe, Religion) ungleich behandelt werden (vgl. AGG, § 3 Abs. 1). Für eine Feststellung einer solchen unmittelbaren Benachteiligung bedarf es an einem Vergleich von mindestens zwei Personen. Dieser Vergleich darf auch mit einer hypothetischen Vergleichsperson durchgeführt werden. Berücksichtigt werden vor allem die Art der Tätigkeit und der Zweck einer Leistung. Der Grund der Benachteiligung muss in § 1 des AGG unter den genannten Merkmalen vorzufinden sein. Im Falle dieser Forschung wäre es zum Beispiel Erlebnispädagogik nur für Menschen ohne körperlichem Handicap anzubieten oder aber Einzelpersonen aufgrund ihrer körperlichen Einschränkung auszuschließen.

Nachdem die Grundlegende Definition des Begriffs der Benachteiligung aufgeführt wurden, werden nun einige rechtlichen Aspekte aufgeführt, in denen die Rechte für Menschen mit Handicap im Zusammenhang der Benachteiligung aufgeführt werden: Auch innerhalb der UN-Behindertenrechtskonvention wird die Gleichstellung von Menschen mit Handicap rechtlich festgelegt.

Hier spielen Artikel 5 und Artikel 30 einen relevanten Stellenwert ein.

In Artikel 5 „Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung“ beinhaltet die Forderung, dass alle Menschen vom Gesetz gleich zu behandeln sind und Anspruch auf Schutz und die gleichen Vorteile des Gesetzes haben, ohne dabei Diskriminierung erfahren zu müssen (Absatz 1). Des Weiteren wird Menschen mit Handicap der rechtliche Schutz vor Diskriminierung (Absatz 2) und eine Förderung zur Gleichberechtigung und zur Beseitigung von Diskriminierung seitens der Vertragsstaaten zugesichert (Absatz 3). Zudem wird die Beschleunigung der Gleichberechtigung von Menschen mit Handicap zugesichert (Absatz 4).

Artikel 30 umfasst die Teilhabe am kulturellen Leben, Erholung, Freizeit und Sport geht, sind Forderungen für Menschen mit Handicap aufgeführt. So werden Menschen mit Handicap die Teilnahme am kulturellen Leben zugesichert (Absatz 1) und es wird ihnen die Möglichkeit gewährleistet zum Beispiel interkulturelles und kreatives Potenzial zu nutzen und zu entfalten um nicht nur für sich selbst sondern auch für die Gesellschaft als Bereicherung zu gelten (Absatz 2). Ebenfalls sichern die Vertragsstaaten Menschen mit Handicap den gleichberechtigten Anspruch auf Anerkennung und Unterstützung zu (Absatz 4) vor allem in Bezug auf kultureller und sprachlicher Identität. In Bezug auf die Forschung, ist es wichtig herauszufinden ob Menschen mit Handicap die gleichberechtigte Teilnahme unter anderem an Freizeit-Erholungs- und Sportaktivitäten (UN-Behindertenrechtskonvention, Artikel 30 Absatz 5) ermöglicht beziehungsweise gewährleistet wird. Denn: nach dem Grundrechtlichen Schutz in Artikel 3 Absatz 3 Satz 2 im Grundgesetzbuch, darf niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.

4.2 Aktualität

Erlebnispädagogik und Menschen mit körperlichem Handicap ist eine Verbindung, die erst seit Anfang des neuen Jahrtausends stärker in den Fokus der Erlebnispädagogen gerückt ist (Kinne & Theunissen, 2013). Zuvor ging man davon aus, dass Erlebnispädagogik im Bereich der Behindertenarbeit nicht einsetzbar ist, da die Übungen zu schwierig seien und nur für Menschen ohne körperlichem Handicap geeignet. Mit dem Hype um Erlebnisse

Mitte des 20. Jahrhunderts gelangte die Erlebnispädagogik jedoch auch in die Arbeit mit Menschen mit körperlichem Handicap und das erfahrungsbezogene Lernen nahm immer mehr Raum ein (vgl. Kinne & Theunissen, 2013). Die Methode der Erlebnispädagogik wurde vermehrt als Therapiemittel eingesetzt. In der Literatur finden sich jedoch überwiegend nur Erfahrungsberichte zu dem Thema und grenzt man das Thema – wie in der Forschung – auf kooperative Abenteuerspiele ein, finden sich keine theoretisch fundierten Studien, sondern meistens nur Erfahrungsberichte. Melanie Magoltz hat 2008 ihre Examensarbeit zum Thema „Erlebnispädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ veröffentlicht. Zwar geht die Autorin hier ansatzweise auf die Verbindung von Erlebnispädagogik und Behinderung ein, der Bereich der körperlichen Behinderung wird jedoch nicht betrachtet. Es ist also naheliegend, dass die Forscher mit ihrer Feldforschung auch einen Impuls in die Profession der Sozialen Arbeit geben können, da auf dem Gebiet der kooperativen Abenteuerspiele in Verbindung mit körperlichem Handicap bisher noch nicht ausführlich geforscht wurde. Es gibt einige Anbieter vor allem in Süddeutschland, die sich auf die Arbeit mit geistig und körperlich gehandicapten Menschen konzentrieren, theoretisch fundierte Studien und Forschungen gibt es zu dem Thema jedoch noch nicht ausreichend. Tanja Kinne und Georg Theunissen schreiben in ihrem Buch „Erlebnispädagogik in der Behindertenarbeit“ (2013), dass das Thema Behinderung im Lager der Erlebnispädagogik in den vergangenen Jahren an Zuspruch gewonnen hat, das Ziel der vollständigen Inklusion jedoch noch nicht erreicht sei. Die Forscher möchten mit ihrer Forschung einen Beitrag leisten zur Weiterentwicklung der Korrespondenz zwischen Erlebnispädagogik und körperlichem Handicap anhand der Forschung im Feld der kooperativen Abenteuerspiele.

4.3 Relevanz für die Soziale Arbeit

Einer der Gründe für die Forschung liegt in den Erfahrungswerten aus den Praxiseinrichtungen der Forscher. Einer der Forscher arbeitet seit drei Jahren in einer Jugendbildungsstätte mit dem erlebnispädagogischen Schwerpunkt und kommt dabei immer wieder mit Gruppen in Kontakt, die körperlich gehandicapte Teilnehmer in ihren Reihen führen. Bereits vor 30 Jahren, als die Erlebnispädagogik erst ganz am Anfang war, erarbeitete der Bildungsreferent der Jugendbildungsstätte Konzepte für die erlebnispädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Mitte der 90er Jahre entstand die Kletterwand an der Westseite des Hauses, sodass seitdem neben erlebnispädagogischen Abenteuerspielen auch der Erlebnis-Charakter in bis zu 13 Metern Höhe genutzt werden konnte. Den Forscher, von denen einer Trainer für Abenteuer- und Erlebnispädagogik ist, fiel dabei das Öfteren auf, dass die Spiele und Übungen ohne eine detaillierte Anpassung für Menschen mit körperlichem Handicap kaum alleine zu bewältigen sind. Sie brauchten bei den meisten Spielen Unterstützung und sahen sich durch die gegebene Bewegungseinschränkung mit erschwerten Situationen konfrontiert. Bei Teilaufgaben ohne körperlichen Schwerpunkt war die Notwendigkeit einer Anpassung nicht erforderlich, da die kognitiven Fähigkeiten den Anforderungen entsprachen. Es stellte sich immer wieder die Frage, wie motorisch eingeschränkte Menschen an den erlebnispädagogischen Angeboten teilhaben können, ohne dabei benachteiligt zu werden und nur eine Außenseiterrolle zugewiesen bekommen.

Das Gebiet der Erlebnispädagogik mit Inklusion ist bisher noch nicht ausreichend erforscht worden. Zu diesem Schluss kann der Interessierte gelangen, wenn er sich die vorhandene Literatur zu diesem Thema anschaut. Führend in dieser Reihe sind sicherlich Tanja Kinne und Georg Theunissen (2013), die mit ihrem Buch „Erlebnispädagogik in der Behindertenarbeit“ einige Konzepte für die schulische und außerschulische Praxis aufzeigen. Zwar sehen beide Autoren, dass das Thema Behinderung im Lager der Erlebnispädagogik vermehrt wahrgenommen werde, dennoch sehen sie das Thema als relevant genug an, um auf diesem Gebiet weiter zu forschen (Kinne & Theunissen, 2013, S. 5).

Auf Grund der Erfahrungen in der Praxis stellt sich die Relevanz der Forschung für die Soziale Arbeit ganz deutlich dar: Erlebnispädagogik mit Behinderung ist ein Feld, auf dem noch nicht viel geforscht wurde, kooperative Abenteuerspiele werden aber immer mehr eingesetzt und auch große Firmen kommen seit einigen Jahren auf die Idee, für ihre Teams von Mitarbeitern Erlebnispädagogik als Methode einzusetzen (Senninger, 2004). In diesem Zusammenhang geht es auch darum, den körperlich gehandicapten Menschen die Teilhabe an kooperativen Abenteuerspielen zu ermöglichen. Neben einem positiven Selbstwertgefühl können die Teilnehmer auch durch neue Erfahrungen lernen und ihre eigenen Stärken und Schwächen herausfinden. Zudem profitieren die Menschen mit körperlichem Handicap auch untereinander und können wertvolle Impulse für die Menschen ohne körperliches Handicap liefern (Senninger, 2004). Es ist daher relevant, zu forschen, ob Menschen mit körperlichem Handicap dieselben Chancen haben, die Gewinne aus der Erlebnispädagogik beziehungsweise der kooperativen Abenteuerspiele für sich zu erfahren und mitnehmen zu können. Es sei ein wichtiger Teil für jeden Menschen, handlungsorientiert an Probleme heranzugehen (Senninger, 2004). Senninger spricht in seinem Buch „Abenteuer leiten“ (2004) also jeden Menschen an und nicht nur Menschen ohne Handicap. Es ist für die Forscher von Interesse, wie die Meinung von Trainern für Abenteuer- und Erlebnispädagogik zur Benachteiligung von körperlich eingeschränkten Menschen ist. Dazu sollen auch einige Klienten zu Wort kommen, um deren Erfahrungen mit in den Prozess einzubeziehen, da es im Fokus der Thematik um die Teilnehmer eines Angebotes selbst geht. Die Forscher wollen aktiv auf die Bedürfnisse der Klienten schauen und im Rahmen der Forschung somit einen Blick auf das Konzept der Erlebnispädagogik werfen. Mit der Frage, ob Menschen mit körperlichem Handicap bei kooperativen Abenteuerspielen benachteiligt sind, wird zudem geschaut, ob es nicht auch einen Anlass gibt, die Methode anzupassen oder gegebenenfalls zu überdenken. Die Forscher wollen nicht nur auf die Klienten schauen, sondern als ein Teilergebnis der Forschung auch Anlass geben, auf dem Feld weiter zu forschen. Jedes Ergebnis der Forschung kann anschließend genutzt werden, um das Thema Inklusion und Erlebnispädagogik weiter anzugehen. Für Einrichtungen mit erlebnispädagogischen Angeboten kann die Forschung sinnvoll und nutzbar sein, da die Schulklassen vermehrt auch inklusive Klassen sind und deshalb oft auch Menschen mit körperlichem Handicap als Gäste und Teilnehmer eines Programmes in der Einrichtung sind. Die Referenten des Hauses können durch die Forschung Erkenntnisse gewinnen, die sie wiederum in der aktiven Arbeit mit den Klienten anwenden können.

4.4 Relevanz auf den Analyse-Ebenen

Die Mikro-Ebene beschreibt die Betrachtung des individuellen, menschlichen Verhaltens (Schaffer, 2014). Die Klienten haben einen Nutzen von der Forschung, da so vielleicht Missstände in der Methode der Erlebnispädagogik aufgedeckt und durch anschließende Maßnahmen angegangen werden können. Sie werden aktiv in die Forschung mit einbezogen und haben Anteil daran (durch die Interviews). Auch die Trainer für Abenteuer- und Erlebnispädagogik haben einen Nutzen von den Forschungsergebnissen, indem sie anschließend wissen, ob sie auf körperlich eingeschränkte Klienten vermehrt achten müssen und ob es nötig ist, die Methode anzupassen.

Die Relevanz der Forschung zeigt sich durch praxisbezogene Erfahrungen. Die Autoren Tanja Kinne und Georg Theunissen (2013) haben sich in ihrem Buch „Erlebnispädagogik in der Behindertenarbeit“ bereits mit dem Thema auseinandergesetzt und bieten hier die Möglichkeit, Grundlagen mit in die Forschung einfließen zu lassen. Auch die vermehrte Anfrage in vielen Bereichen, Erlebnispädagogik als Methode zu nutzen, ist ein wichtiger, mit einzubeziehender Aspekt, welchen die Forscher aufgreifen können um so die Relevanz der Forschung zu fundieren. Es geht des Weiteren darum, auch den Menschen mit körperlichem Handicap zu ermöglichen, die Methode der kooperativen Abenteuerspiele für sich nutzen zu können, um daraus zu lernen.

Das Meinungsbild aller Betroffenen wird hier mit einbezogen und bietet eine wichtige Grundlage für die Auswertung. „Waren es 2014 noch fünf Gruppen, mit Menschen mit Handicap jährlich, die an einem erlebnispädagogischen Programm teilnehmen wollten, hat sich die Anzahl im Vergleich zu 2015 verdoppelt“ (Kubiczek, 2015).

Auf der Meso-Ebene geht es um formelle Organisationen menschlichen Zusammenlebens (Joas, 2007). § 55 des SGB IX beinhaltet die Forderung, dass Menschen mit (körperlichem) Handicap die Teilhabe am gemeinschaftlichen und kulturellen Leben ermöglichen soll. In Artikel 2 von § 55 des SGB IX wird gefordert, dass Menschen mit Handicap den Erwerb praktischer Kenntnisse und Fähigkeiten, die erforderlich und geeignet sind am Leben in der Gesellschaft teilzuhaben, zu ermöglichen. Ebenso beinhaltet dieser Artikel Hilfen zur Teilhabe am gemeinschaftlichen kulturellen Leben zu ermöglichen. An dieser Stelle wird der Zusammenhang zur Makro-Ebene deutlich:

Der deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Heilerziehungspfleger e.V. (2015) hat in seinem Berufskodex zum gesellschaftlichen Auftrag professioneller sozialer Arbeit zusammengefasst: „Soziale Arbeit versteht sich als Menschenrechtsprofession. Sie handelt auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnissen und entsprechend begründbaren Methoden. Sie hilft Menschen, eine befriedigende Teilhabe am Leben zu erreichen“ (DBSH, 2015, Art. 4). Die geplante Forschung ermöglicht langfristig gesehen die Teilhabe von Menschen mit körperlichem Handicap an kooperativen Abenteuerspielen und hat damit einen direkten Nutzen für die Profession der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik, aber auch der Heilerziehungspflege. Damit tangiert die Forschung auch das Bildungssystem, in dem es vermehrt auf Inklusion ankommt und diese möglichst in allen Bereichen des Miteinanders angewendet und gelebt werden soll. Es gilt herauszufinden, inwieweit die Gesellschaft bereit ist den Gedanken der „Inklusiven Erlebnispädagogik“ mitzutragen.

5 FORSCHUNGSRAHMEN

Im Forschungsrahmen werden zunächst die Ziele der Forschung benannt, bevor anschließend die Forschungshauptfrage genannt und kurz erläutert wird. Im weiteren Verlauf des Forschungsrahmens werden Forschungstyp- strategie- und design aufgeführt und verständlich gemacht. Die Methode zur Forschung wird ebenfalls erläutert, sowie die Auswahl der Stichprobe und das Erhebungsinstrument.

5.1 Ziele der Forschung

Die vorliegende Forschung soll die Frage beantworten, ob Menschen mit körperlichem Handicap bei kooperativen Abenteuerspielen unmittelbar benachteiligt sind. Ferner soll sie aufzeigen, ob die Methode der Erlebnispädagogik am Beispiel von Kooperationspielen bereits auf Menschen mit körperlichem Handicap eingestellt ist und somit den Gedanken der Inklusion aufnimmt. Die Forschung hat zum Ziel, herauszufinden, ob ein soziales Problem vorliegt und wie dieses konkret aussieht. Dazu wird im Folgenden die Forschungshauptfrage aufgestellt und präzisiert, sowie legitimiert.

5.2 Präzisierung der Forschungshauptfrage

Die vorliegende Forschung beschäftigt sich mit der Frage nach Benachteiligung körperlich gehandicapter Menschen im Rahmen der kooperativen Abenteuerspiele. Die Forscher kommen nach eingehender Literaturrecherche zu der Hauptfrage:

Sind Menschen mit körperlichem Handicap bei kooperativen Abenteuerspielen unmittelbar benachteiligt?

Im Rahmen der Forschung wollen die Forscher herausfinden, ob körperlich eingeschränkte Menschen dieselben Chancen auf positiven Nutzen der Methode haben, wie Menschen ohne körperliches Handicap. Im Forschungsverlauf werden dazu Meinungen von Klienten, Experten und Trainern eingeholt, um ein möglichst breites Bild zu schaffen und daraus Empfehlungen zur Beantwortung dieser Frage zu ziehen. Die Forscher kamen durch bereits im Vorlauf genannte Gründe und Beobachtungen im Alltag. Es soll herausgefunden werden, wie Menschen mit körperlichem Handicap von Trainern behandelt werden und wie diese sich selbst fühlen. Zwar handelt es sich bei der Forschungshauptfrage um eine geschlossene Frage – die Forscher behalten sich jedoch vor, Ableitungen aus der Frage ebenfalls in die abschließende Antwort einfließen zu lassen. Die Frage wird daher nicht in einem Satz zu beantworten sein, sondern bedarf einer genauen Auseinandersetzung mit den Faktoren der Benachteiligung, sowie der erlebnispädagogischen, kooperativen Abenteuerspiele. Durch die Teilfragen, die im entsprechenden Kapitel aufgeführt sind, nähert sich die Forschung schrittweise dem Ergebnis und möchte neben der Beantwortung der Hauptfrage auch Teilaspekte, die während der Interviews anklingen beziehungsweise durch die Recherche auftauchen und wichtig werden, nicht außen vor lassen. Die Hauptfrage ist für die Erlebnispädagogik und die kooperativen Abenteuerspiele von enormer Bedeutung, da der inklusive Bereich in dieser Methode nur sehr wenig erforscht ist. Das Aufstellen der Frage legitimiert sich nicht zuletzt auch durch die Aktualität des Themas und

der Fragestellung, über die unter Trainern bisher erst wenig nachgedacht wurde. Durch die gewählte Forschungshauptfrage soll nicht nur eine Antwort gefunden werden, sondern auch der soziale Zusammenhang zwischen Erlebnispädagogik und Inklusion sichtbar gemacht werden.

5.3 Forschungsart- und typ

Innerhalb einer empirischen Sozialforschung gibt es zwei Möglichkeiten der Forschungsart.

Zum einen die Grundlagenforschung, welche sich zunächst mit der Theoriebildung beschäftigt. In dieser geht es darum herauszufinden wie die aktuelle Situation der Forschungssituation ist um daraus Kernbegriffe zu entwickeln. In der Theorieprüfung, dem zweiten Schritt der Grundlagenforschung wird geprüft ob die von dem Forscher gestellte Annahme bestätigt wird (vgl. Verschuren & Doorevaard, 2002). In der Grundlagenforschung geht es nur nachrangig um die praktische Anwendbarkeit der erlangten Ergebnisse und fragt nicht nach deren Nutzen (vgl. Schaffer, 2009).

Da die Kriterien der Grundlagenforschung nicht auf diese Forschung passen, ist hier eine Anwendungsforschung angebracht. In der Anwendungsforschung wird von sozialen Problemen ausgegangen oder es werden spezielle sozialen Maßnahmen untersucht, da es entweder gar keine bis wenig oder widersprüchliche Untersuchungen zu dem Forschungsgebiet gibt (Schaffer, 2006). Die Anwendungsforschung ist eine sehr praxisorientierte Forschungsart, welches ein weiterer Grund ist, um diese zu verwenden.

Laut Verschuren & Doorevaard (2002) lässt sich die Anwendungsforschung in fünf verschiedene Phasen unterteilen. Zu Beginn setzen sich die Forscher mit der Problemsignalisierung auseinander, in dieser wird überprüft ob die Forschung sich überhaupt mit einem Problem beschäftigt. An dieser Stelle befindet sich derzeit auch die Forschung „Sind Menschen mit körperlichem Handicap am Beispiel von kooperativen Abenteuerspielen unmittelbar benachteiligt?“. Mithilfe des Leitfadens ist es möglich diese Frage zu beantworten und herauszufinden ob sich diese Forschung mit einem sozialen Problem befasst. Somit wäre das Ziel der ersten Phase erreicht und es könnte eine Problembeschreibung durchgeführt werden. Durch die Auswertung der Interviews welche im Laufe dieser Forschung durchgeführt werden ist es dann möglich in den zweiten Schritt überzugehen. Der zweite Schritt, die Diagnose, befasst sich mit den einzelnen Zusammenhängen des sozialen Problems. Sollte sich ein soziales Problem innerhalb dieser Forschung herausstellen, ist es hier Ziel eine Problemanalyse durchzuführen.

Die dritte Phase der Konzeptentwicklung beschäftigt sich mit dem ausgewählten Forschungsdesign. Für diese Forschungsfrage ist der Grundgedanke der Feldforschung zutreffend. Grundgedanke nach Mayring (2002) ist es innerhalb der Feldforschung den erforschten Gegenstand in möglichst natürlichem Kontext zu erforschen um so eine, durch den Eingriff der Untersuchungsmethode, mögliche Verzerrung zu vermeiden. Wie auch in den Gütekriterien beschrieben wird eine größtmögliche Nähe zum Forschungsgegenstand befürwortet. So begeben sich die Forscher zum Führen der Interviews in das gewohnte Umfeld der Befragten, um durch äußere Faktoren keine Verzerrung der Befragung zu ris-

kieren. In Punkt 9 wird die angewandte Feldforschung detailliert erläutert und auf die Forschung bezogen.

In der Implementationsplanung, der vierten Phase, geht es darum herauszuarbeiten wie eine mögliche Umsetzung des Ergebnisses aussehen könnte. Dazu werden Projektplanungen beziehungsweise Checklisten erstellt, mit welchen eine detaillierte Planung einer praktischen Umsetzung erstellt werden kann. Zu diesem Zeitpunkt ist es hier noch nicht möglich genaueres zu beschreiben. Da sich diese Forschung noch in der ersten Phase der Problemsignalisierung befindet, ist eine Implementationsplanung zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht relevant. Der letzte Schritt der Anwendungsforschung ist Phase vier, die Evaluation. Hier wird reflektiert, wie die praktische Umsetzung des Projektes funktioniert hat. Auch diese Phase ist zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht relevant für die von den Forschern durchgeführte Feldforschung. Lediglich zu den einzelnen Phasen im Vorfeld kann hier im Einzelnen ein Fazit gezogen werden.

Da ein systemisches Vorgehen innerhalb einer empirischen Studie von großer Relevanz ist, ist ein Schritt- für - Schritt Verfahren auch innerhalb der verschiedenen Phasen wichtig, jedoch sollte auch beachtet werden, dass diese stark aufeinander aufbauen und voneinander profitieren (Schaffer, 2009).

5.4 Forschungsstrategie- und design

Als Forschungsdesign wird innerhalb der Forschung die Feldforschung genutzt. Diese bietet sich vor allem dann an, wenn die Forscher den Gegenstand in seinem natürlichen Kontext untersuchen wollen (Mayring, 2002). Durch diese Nähe zum Forschungsgegenstand wird eine Verzerrung durch Außenperspektiven vermieden und der bewusste Blick auf neue Erkenntnisse gegeben (Schaffer, 2009). Ziel einer solchen Feldforschung ist es, die erforschte Situation zu erfassen und Strukturen und Prozesse zu analysieren (Bortz & Döring, 2006). Zu den Hauptmethoden der Feldforschung gehört zum einen die teilnehmende Beobachtung aber auch die informellen und formellen Interviews, welche auch Feldgespräche genannt werden. In der geplanten Forschung wird mit formellen Interviews gearbeitet. Innerhalb der Forschung werden die Interviews mit den Klienten, Trainern und Experten in einem für sie gewohnten Umfeld gehalten, um die genannte Verzerrung zu vermeiden. Ziel einer jeden qualitativ orientierten Forschung ist die Feldforschung, anwendbar aber nur wenn sichergestellt ist, dass das Feld ohne große Störungen zugänglich ist. Es sollte ein Engagement für die Beteiligten ersichtlich sein und die Forscher müssen auf Probleme eingestellt sein (Mayring, 2002). Durch Vernetzungsgespräche aller Beteiligten haben die Forscher vorab Vorkehrungen getroffen, welche einen störungsfreien Ablauf des Forschungsprozesses gewährleisten. Da das Feld dem Klientel vertraut ist, kann dies bei möglichen Störungen das Sicherheitsgefühl gewährleisten.

Bei einer empirischen Forschung ist es relevant, Erkenntnisse und Erfahrungen durch Beobachtungen mit der Realität zu verknüpfen. Eine Empirie benötigt eine ausführliche Auseinandersetzung mit Theorie (Ebster & Stalzer, 2013). Bereits im Vorfeld wurde durch eine ausführliche Literaturrecherche bestätigt, dass ein ausreichender Theoretischer Rahmen vorhanden ist. Auch wird ein fachspezifisches Methodeninventar benötigt um

systematisch und nachvollziehbar Sachverhalte und Informationen zu erheben und zu Analysieren (Ebster & Stalzer, 2013). Es gibt innerhalb einer empirischen Forschung qualitative und quantitative Forschungsverfahren. Je nach Forschung wird das gesamte Repertoire der Methoden und Techniken ausgesucht (Schaffer, 2009).

Bei der qualitativen Forschungsmethode ist es wichtig Einzelfälle zu verstehen und zu rekonstruieren (Schaffer, 2009). Innerhalb dieser Forschung wird mithilfe der Leitfadeninterviews (siehe Punkt 9 und 10) geforscht, welche auf die einzelnen Befragungsgruppen zugeschnitten wurden. So haben die Forscher die Möglichkeiten die Ergebnisse der Befragten, welche eine überschaubare Anzahl darstellen werden, sehr gezielt und detailliert zu erläutern und auszuwerten. Die spezifisch ausgewählten Befragten bieten hier ein großes Spektrum an Perspektiven und persönlicher Erfahrung. So haben wir Experten, welche sich bereits mit dem Themen Erlebnispädagogik mit Menschen mit körperlichem Handicap auseinandergesetzt haben, Trainer, welche seit Jahren im Bereich der Erlebnispädagogik fundieren und Klienten, welche selbst ein körperliches Handicap haben und im Rahmen der Forschung an einem Projekt der kooperativen Abenteuerspiele teilgenommen haben. Dies ist bei einer quantitativen Studie nicht möglich. Die Erhebungsinstrumente sind hier standardisiert und es ist für eine Quantifizierung von Daten wichtig, große Stichproben zu sammeln und auszuwerten (Schaffer, 2009).

Die qualitative Forschung zielt auf das „Verstehen von sozialem Handeln, dessen Beschreibung und Rekonstruktion von Einzelfällen“ (Schaffer, 2009, S. 59). So wird auch innerhalb dieser Forschung von wenigen Fällen ausgehend geprüft ob ein soziales Problem vorhanden ist und in eine allgemeine Strukturiertheit verfasst, somit wird sich innerhalb dieser Forschung mit der induktiven Forschungslogik auseinandergesetzt. Ziel ist es zudem innerhalb dieser Forschung neues Wissen zu generieren. Daher ist es, wie bereits erwähnt, sinnvoll Meinungen der spezifisch ausgewählten Befragten einzuholen und zu erfahren ob diese eine unmittelbare Benachteiligung in Bezug auf kooperative Abenteuerspiele empfinden. Für dieses Ziel ist also eine gewisse Nähe zum Forschungsgegenstand nötig, welche nicht durch reines messen entstehen kann. Des Weiteren ist es von Interesse, ob das Ergebnis ein konkretes soziales Problem beinhaltet und mit dem Forschungsergebnis diesem begegnet werden kann. Durch das Zusammentragen der theoretischen Fundierung über die quantitative und qualitative Forschungsart hat sich schnell herausgehoben, dass auf die Forschungsfrage „Sind Menschen mit körperlichem Handicap am Beispiel von kooperativen Abenteuerspielen unmittelbar benachteiligt?“ eine qualitative Forschungsart zu verwenden ist. Durch die Leitfaden ist es in dieser Forschung möglich, spezifische Meinungen einzuholen, auszuwerten und zu erforschen.

Die Forscher halten eine Querschnittuntersuchung¹ für sinnvoll. Da der Erhebungszeitraum sehr begrenzt ist, ist der zeitliche Rahmen nicht gegeben um hier auf eine Längsschnittuntersuchung einzugehen. Damit es trotzdem möglich ist, vergangene Ereignisse und Erfahrungen mit in die Forschung einzubeziehen, sich die Forscher innerhalb der Interviews auch auf retrospektive Fragen. Diese zielen speziell auf vergangene Erfahrungen ab (vgl. Schaffer S. 62).

¹ Auch: Momentaufnahme

5.5 Forschungsmethode

Als Methode zur Erhebung und zum Generieren von Wissen wird die Methode des Leitfadenterviews zu Grunde gelegt. Der Leitfaden besteht aus Fragen, die sicherstellen, dass bestimmte Themenfelder angesprochen werden, die jedoch so offen formuliert sind, dass die Interviewpartner Raum haben, zu antworten (Marotzki, 2003). Dabei haben sich die Forscher nach den Standards eines qualitativen Interviews nach Siegfried Lamnek (2010) gerichtet, der in seinem Buch „Qualitative Sozialforschung“ (2010) vorgibt, welche Punkte bei einem qualitativen Interview zu beachten sind. Die Universität Oldenburg (2009) hat diese Punkte effektiv zusammengefasst und ein Handout zu qualitativen Interviewleitfäden herausgegeben. Das qualitative Interview findet breite Verwendung im Rahmen sehr unterschiedlicher Forschungskontexte und Fragestellungen und hat sich als Forschungsinstrument entwickelt, differenziert und bewährt (Lamnek, 2010). Es geht ferner nicht um eine reine Wiedergabe oder Nacherzählung, den Interviewten kommt immer die Aufgabe zu, Erfahrungen, Wissen und Ereignisse aktiv zu gestalten. In einem qualitativen Interview ist es deshalb zentral, dass die Interviewten die Gelegenheit bekommen diese eigenen Relevanzen zu entwickeln und zu formulieren (Lamnek, 2010). Ein wichtiger Bestandteil der qualitativen Interviews ist auch die Offenheit. Nur über diese Offenheit ist es möglich, an wesentliche und für die Forschungsfrage entscheidende Bedeutungen zu gelangen (Lamnek, 2010). Der Fragensteller muss dabei möglichst objektiv in das Gespräch gehen und auch Wahrheiten akzeptieren, die eventuell gegen sein eigenes Verständnis sprechen. Alltägliche Regeln der Kommunikation stecken zudem den Rahmen des Gespräches ab und sorgen für einen möglichst runden Gesprächsablauf (vgl. Lamnek, 2010). Die im Leitfaden aufgeführten Fragen müssen nicht in der Reihenfolge wie in dem Dokument beschrieben gefragt werden, sondern dienen lediglich als Richtlinie (Marotzki, 2003). Es gibt keine Antwortvorgaben, wodurch die Interviewpartner unbeeinflusst an die Fragen herangehen können. Der Leitfaden dient für die Forscher zudem als Orientierung und Absicherung, dass alle geplanten Themenbereiche abgedeckt wurden (Schaffer, 2009). Für die geplante Forschung ist das Leitfadenterview zudem eine geeignete Methode, da sie im Laufe der Forschung angepasst werden kann. Der Lerneffekt aus den ersten Interviews kann für die kommenden genutzt werden. Dazu haben wir zwei Interviewleitfäden erstellt, die ein offenes Gespräch mit den Befragten sichern sollen. Ein Leitfadenterview ist laut Schaffer (2009) die häufigste Form des qualitativen Interviews und ist eine allgemeine Technik des Fragens anhand eines flexibel einsetzbaren Fragenkatalogs. Dazu haben wir Einstiegs-, Haupt- und Fragen zu Details aufgestellt und zu einem Interviewleitfaden zusammengestellt. Die Leitfäden zielen auf problemorientierte Interviews ab, da am Ende erforscht werden soll, ob körperlich eingeschränkte Klienten bei kooperativen Abenteuerspielen benachteiligt sind. Der Leitfaden wurde bereits einem Pre-Tests mit einem Trainer und einem Klienten probeweise unterzogen und erneut angepasst. Verständnisprobleme gab es nur bei zwei Fragen, die daraufhin abgewandelt und verbessert wurden. Des Weiteren wird nach dem Interview ein Postskriptum angefertigt, in dem wichtige Vorkommnisse und grundlegende Inhalte, sowie die Rahmenbedingungen des Interviews stichpunktartig zusammengefasst werden. Dadurch sollen die Ergebnisse und erste Eindrücke des Gespräches noch besser und effektiver gesichert und anschlie-

ßend verwendet werden können. Der Leitfaden beinhaltet bis auf wenige Ausnahmen nur offene Fragen, um den Befragten einen möglichst großen Spielraum für ihre Antwort zu geben. Bei den geschlossenen Fragen wird jeweils mindestens eine Nachfrageoption aufgeführt, die dafür sorgt, dass auch eine wichtige, aber geschlossene Frage noch für die Auswertung genutzt werden kann. Somit wird im Leitfaden überwiegend mit deskriptiven Fragen gearbeitet, die mit „Wie“, „Was“, „Wo“ oder „Wann“ beginnen. Der Leitfaden dient als Orientierung für ein formelles und damit strukturiertes Interview und lässt dennoch Platz für spontane Nachfragen (Schaffer, 2009). Legitimiert wird der Leitfaden zudem durch die Gütekriterien, da jede Frage auf diese abgestimmt ist. Durch die Reliabilität ist die Zuverlässigkeit des Interviews gegeben, sodass das Messergebnis bei einer erneuten Befragung der Interviewten unter den gleichen Umständen stabil ist (Mayring, 2002). Die Fragen hängen nicht von dem Interviewer ab und können von jedem Forscher gestellt werden. Damit wird auch das Gütekriterium der Objektivität gegeben. Durch den Aufbau der Teilfragen auf die Forschungshaupt- und Teilfragen ist der Interviewleitfaden valide und liefert geeignete Ereignisse für die zu untersuchende Fragestellung. Dies wurde bereits mit einem Pre-Test überprüft und für effektiv befunden. Jede der Teilfragen des Leitfadens ist auf diesen Gütekriterien aufgebaut und trägt damit zu einer wissenschaftlichen Forschung bei.

5.6 Forschungsinstrument

Im Folgenden werden die Forschungsinstrumente beschrieben und ausführlich erläutert. Es wird ein Einblick in den Weg zum Interviewleitfaden gegeben und dieser für Trainer, Experten und Klienten angepasst.

5.6.1 Instrument zur Befragung von Trainerinnen und Trainern für Abenteuer- und Erlebnispädagogik

Wie im Bereich der Forschungsstrategie- und Design bereits beschrieben, arbeiten die Forscher innerhalb ihrer Forschung mit der Erhebungsmethode der Befragung in Form eines Leitfadeninterviews. Als Forschungsinstrument wurde ein Interviewleitfaden erarbeitet, der anschließend die nötigen Erkenntnisse liefern soll, die zur Auswertung und der Beantwortung der Forschungshauptfrage brauchen gebraucht werden.

Im Rahmen der Forschung haben die Forscher zwischen Experten und Trainern auf der einen und Klienten auf der anderen Seite differenziert. So entstehen zwei Fragebögen, die den Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität (vgl. Punkt 11) entsprechen. Der Leitfaden für die Trainer und Experten umfasst die zwei Themenblöcke „Ausbildung und Motivation“, sowie „Inklusion und kooperative Abenteuerspiele.“ Die Fragen sind jeweils objektiv gestellt, sodass das Untersuchungsergebnis vom Anwender unbeeinflusst bleibt. Zudem ist die Reliabilität gegeben, da die Ergebnisse bei einem zweiten Gespräch mit demselben Interviewleitfaden dieselben bleiben würden. Validität ist durch die Genauigkeit des Leitfadens gegeben, der bei dem für Experten und Trainer in vier Themenblöcke eingeteilt ist, beginnend mit der Motivation und Ausbildung bis hin zur Verbindung von Inklusion und Kooperativen Abenteuerspielen. Damit werden zunächst grundlegende Punkte geklärt und der Standpunkt des Befragten dargelegt. Wieso beschäftigt er sich mit

Erlebnispädagogik und wo hat er seine Ausbildung gemacht? Anschließend werden Fragen zur Korrespondenz von kooperativen Abenteuerspielen und Inklusion gestellt, um die Verbindung herzustellen und auf die Forschungshaupt- und teilfragen einzugehen. Der Großteil der Fragen ist offen gestellt, da geschlossene Fragen keine verwertbaren Ergebnisse in einer qualitativen Studie bringen. Bei den wenigen geschlossenen, aber wichtigen Fragen sind bewusst Nachfrage-Optionen aufgeführt, um die Antwort auf die Frage verwerten zu können. Die Fragen sind zudem objektiv und geben keine Richtung vor, die befragten Trainer und Experten sollen selbst ihre Antwort suchen und nicht vom Interviewer schon bei der Fragestellung in eine Richtung geschickt werden. Sie sind des Weiteren so formuliert, dass die qualitative Inhaltsanalyse anschließend als Auswertungs-Methode in Betracht kommt.

Im Vergleich zum Leitfaden für die Klienten (siehe Punkt 10.2) befasst sich der Leitfaden für die Trainer neben den Erfahrungen auch mit der Theorie, wenn es darum geht, Inklusion und kooperative Abenteuerspiele sinnvoll miteinander zu verknüpfen und nach Parallelen und Chancen zu suchen. Die Fragen im Leitfaden sind im direkten Vergleich komplexer und schwieriger zu verstehen. Der Pre-Test Mitte Dezember hat jedoch ergeben, dass die Fragen in der vorliegenden Form legitim zu stellen sind. Die Fragen gehen zudem auf die Haupt- und Teilfragen der Forschung ein und sind formal in der Lage, jede der Fragen zu beantworten. Zur Sicherung weiterer nicht auf der Aufnahme festgehaltenen Informationen und Vorkommnisse wird nach jedem Interview ein Postskriptum angefertigt, in dem notiert werden kann, welche Gespräche vor- und nach dem Abschalten des Aufnahmegegeräts stattfanden. Zudem kann hier das allgemeine Verhalten von Befragten und Interviewer festgehalten werden. Der Interviewleitfaden ist als Anhang I angehängt.

5.6.2 Instrument zur Befragung von Klienten

Für die Klienten gibt es ebenfalls einen Interviewleitfaden, der wie dem der Trainer und Experten ebenfalls der Gütekriterien (s. Punkt 11) entspricht. Auf Grund der Erläuterung im vorangegangenen Punkt wird an dieser Stelle auf das erneute eingehen auf die Gütekriterien verzichtet. Auch hier erfolgt eine Einführung in das Gespräch, die zudem den Rahmen absteckt und auf die Fragen vorbereitet. Bei den Klienten wird zunächst eine klassische Eisbrecherfragen gestellt, um eine Beziehung aufzubauen und das Gesprächsklima positiv und angenehm zu gestalten. Anschließend stehe die Erfahrungen mit der Methode der Erlebnispädagogik und besonders den kooperativen Abenteuerspielen im Vordergrund. Ziel ist es nicht zu fragen, ob Menschen mit körperlichem Handicap benachteiligt sind, sondern durch verschiedene Fragen und unterschiedlichen Bereichen die Einstellung und Meinung herausfinden. Neben der Verbindung von kooperativen Abenteuerspielen und Menschen mit körperlichem Handicap haben die Forscher anschließend auch den Transfer in die Praxis in die Leitfrage aufgenommen. Die Fragen sind offen gestellt und bilden – wie es der Name schon sagt – nur einen Leitfaden. Sollten geschlossene Fragen vorkommen, wird jeweils eine Option zur Nachfrage mit aufgeführt, die es den Forschern leichter macht, spontan auf Aussagen des Interviewten zu reagieren.

Legitimiert wird der Leitfaden nicht zuletzt durch die Haupt- und Teilfrage der Forschung, die den Grundstein für den Leitfaden bilden und darauf abzielen, durch die Fragen beant-

wortet zu werden. Die Fragen beziehen sich direkt auf die Forschung und sind inhaltlich auf die Forschungsfragen abgestimmt. Es kann dabei jedoch vorkommen, dass einige Fragen nicht gestellt werden, dafür andere spontane, passendere Fragen in das Gespräch einfließen. Ein Interviewleitfaden kann dabei immer auch als Orientierung und Absicherung für den Interviewer dienen (Schaffer, 2009). Das Gespräch wird nach Genehmigung des Gesprächspartners digital aufgenommen, um die Ergebnisse anschließend zu sichern und valide vorliegen zu haben. Der Interviewleitfaden ist als Anhang II im Anhang zu finden.

5.7 Population und Stichprobe

Um eine Stichprobe ziehen zu können muss die Population bekannt sein. Grundsätzlich gilt es, dass größere Stichproben einen besseren Blick auf die Grundgesamtheit werfen lassen. Stichproben werden dann in Betracht gezogen, wenn eine Totalerhebung zu zeitaufwändig oder zu teuer wäre (vgl. Schaffer, 2009). Bei der Datenerhebung haben wir zwei Möglichkeiten zur Auswahl, die Totalerhebung und die Stichprobe. Die Totalerhebung ist innerhalb dieser Forschung nicht relevant, da die Grundgesamtheit hier nicht als überschaubar eingestuft wird, haben sich die Forscher für die Erhebung durch eine Stichprobe entschieden. „Eine Stichprobe ist also jener Teil einer Grundgesamtheit, der stellvertretend für diese befragt oder beobachtet wird. Die durch Stichprobenerhebungen erzielten Ergebnisse werden dann versucht, auf die entsprechende Grundgesamtheit übertragen“ (Ebster & Stalzer, 2013, S. 164).

Qualitative Forschung hat laut Marshall (1996) das Ziel komplexe Lebenswelten und Fragestellungen der Interaktion zu untersuchen und zielt dabei nicht zwingend auf eine Verallgemeinerung der Aussagen ab, die von den untersuchten Personen getroffen werden. Daher sollte der Fokus bei der Wahl der Stichprobe eher auf einer möglichst heterogenen Gruppe von zu Untersuchenden, als auf einer repräsentativen Grundgesamtheit liegen. Auch laut Hanne Schaffer (2009) ist im Bereich der Sozialen Arbeit der notwendige Stichprobenumfang für eine geplante Untersuchung kein Problem. In den meisten Fällen geht es nicht um eine repräsentative Studie, sondern um einen systematischen Überblick in einem bestimmten Bereich. Für die Forschung wurden daher sechs Personen ausgewählt, die insgesamt ein breites Spektrum des Themenfeldes abdecken sollen. Patton (2002) führt in diesem Zusammenhang das Prinzip der Varianzmaximierung auf, welches darauf abzielt, den Bereich des nicht erforschten Bereiches durch die vielfältige Auswahl der zu Untersuchenden möglichst minimal zu halten. Durch die bewusste Auswahl der Interviewpartner wird das Prinzip der deduktiven Stichprobenziehung angewendet. Bei dieser Form der Stichprobenziehung sind bereits Kenntnisse über Personen, die potentiell Informationen zur Fragestellung liefern könnten, vorhanden (Reinders, 2005, S. 136 f.).

Im Rahmen der qualitativen Forschung werden insgesamt sechs Leitladeninterviews geführt, um die Forschungshauptfrage bestmöglich beantworten zu können und auch die Teilfragen nicht außer Acht zu lassen. Dazu gehört wie eingangs bereits erwähnt auch eine passende Auswahl der Interview-Partner, bei der auf Merkmale wie Geschlecht, Alter, Erfahrung und Beruf geachtet wurde. Die zu Untersuchenden sind den Forschern bereits bekannt und können wesentlich Informationen zu der Forschungshaupt- oder einer der

Teilfragen geben. Die deduktive Stichprobenziehung hat den Vorteil der Varianzmaximierung, die durch die Auswahl der Interviewpartner erreicht werden soll. Während der Forschung kann es jedoch dazu kommen, dass relevantes Wissen durch eine zu frühe Festlegung der Interviewpartner übersehen werden kann (Reinders, 2005, S. 137). Die Forscher behalten sich vor, gegebenenfalls weitere Interviewpartner in die Forschung mit einzubeziehen. Dieser Schritt wird in der Bachelor-Thesis vermerkt. Die Stichprobe setzt sich aus jeweils zwei Experten, zwei Trainern für Abenteuer- und Erlebnispädagogik und zwei Klienten zusammen. Die Klienten haben dabei bereits mindestens einmal an einem Angebot mit kooperativen Abenteuerspielen teilgenommen. Die Forschung soll so zum Verständnis von Sachverhalten beitragen und durch Aussagen der Interviewpartner sollen Erkenntnisse in Bezug auf die Hauptfrage gewonnen, sowie neues Wissen durch die Aussagen der Interviewpartner generiert werden. Als Experten werde dabei Menschen mit mehr als zehn Jahren Erfahrung im Bereich der Erlebnispädagogik, sowie mindestens einer Buch-Veröffentlichung in dem Bereich, gesehen. Diese sollen sich durch Aus-, Fort- und Weiterbildungen bereits einen Namen in der erlebnispädagogischen Szene gemacht haben.

Als Experten werden ein 44-jähriger Trainer für Abenteuer und Erlebnispädagogik, sowie Geschäftsführer eines Kirchenkreises in Nordrhein-Westfalen, sowie eine Autorin eines bekannten Buches im Bereich der inklusiven Erlebnispädagogik aus Halle fungieren. Beide Interviewpartner haben dem Interview bereits zugesagt und sind bereit, Auskunft zu geben. Es wurde sich in diesem Fall bewusst für einen Mann und eine Frau entschieden, um auch den Geschlechter-Aspekt zu berücksichtigen und hier breit aufgestellt zu sein. Mit dem Geschäftsführer und Trainer wurde ein sehr erfahrener Interviewpartner gefunden, der bereits seit mehr als 20 Jahren in dem Bereich der Erlebnispädagogik tätig ist und im eigenen Garten einen Hochseilgarten aufgebaut hat. Er ist zudem als Ausbilder für Abenteuer- und Erlebnispädagogen tätig, unter anderem auch in der Jugendbildungsstätte Tecklenburg. Die Autorin des Buches steht den Forschern als theoretisch sehr versierte Frau zur Verfügung und kann auf einige Veröffentlichungen in den vergangenen zehn Jahren zurückblicken. Sie beschäftigt sich intensiv mit dem Bereich der inklusiven Erlebnispädagogik.

Im Bereich der Trainer für Abenteuer- und Erlebnispädagogik wurde eine 31-jährige Mitarbeiterin der Jugendbildungsstätte und ein 62-jähriger Erlebnispädagoge ausgewählt. Auch hier wurde auf eine gemischtgeschlechtliche Auswahl der Interviewpartner geachtet, um dem Prinzip der Varianzmaximierung weiter zu folgen. Die Mitarbeiterin ist bereits seit sechs Jahren als Erlebnispädagogin im Raum Osnabrück tätig und arbeitet fast täglich mit Kindern und Jugendlichen. Sie ist zudem als Nachtwache in einem Wohnheim für Kinder tätig. Der 62-jährige Interviewpartner ist seit mehr als 30 Jahren in einer Einrichtung für Kinder und Jugendliche als Bildungsreferent tätig und hat die Erlebnispädagogik maßgeblich in der Einrichtung geprägt. Er kann auf die Anfänge der Erlebnispädagogik in Deutschland zurückblicken und hat die Entwicklung hautnah mitbekommen. Durch die Trainer erhoffen sich die Forscher interessante Eindrücke aus der alltäglichen Arbeit im Bereich der Erlebnispädagogik und den damit verbundenen kooperativen Abenteuerspielen. Aus den Aussagen der sechs Interviewpartner soll neues Wissen generiert

und die Forschungshaupt- und teilfragen beantwortet werden. Als Klienten erklären sich zwei Menschen mit körperlichem Handicap aus einer Oberhausener Einrichtung bereit. Diese haben vor einigen Wochen an einem erlebnispädagogischen Angebot an ihrer Schule teilgenommen und können daher von aktuellen Erfahrungen und Eindrücken berichten. Forscherin Lena Schmidt kennt die Klienten und hat die Auswahl bewusst getroffen, da sie hier ein hohes Maß an Gewinnung von Wissen erkennt. Alle Interviewpartner genügen den Kriterien nach Merkens (1997), die für gute Informationen sprechen: Die zu Untersuchenden verfügen über nötiges Wissen, besitzen die Fähigkeit, sich selbst zu reflektieren, haben die Zeit, untersucht zu werden und erklärten sich bereit, an der Forschung teilzunehmen.

5.8 Gütekriterien

Die Forschungsstrategien von qualitativer und quantitativer Forschung unterscheiden sich deutlich voneinander. Da, wie bereits in Punkt 7 „Art der Forschung“ erwähnt, qualitativ geforscht wird, ist es hier von Wichtigkeit die Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität anzupassen (Ebster & Stalzer, S. 162), da diese klassischen Kriterien nach Lienert (1961) wenig tragfähig sind.

Die Gütekriterien sind ein wichtiger Standard einer empirischen Forschung und dienen als Maßstab, in denen die Qualität der Forschungsergebnisse gemessen wird (Mayring, 2002).

Unterschieden wird zwischen den Kriterien Validität der Reliabilität (Mayring, 2002) und der Objektivität (vgl. Ebster & Stalzer, 2013).

Um einen besseren Überblick über die Gütekriterien und deren Aufgabe zu bekommen werden die einzelnen Gütekriterien und deren Relevanz für diese Forschung im Folgenden genauer erläutert.

Ebster und Stalzer beschreiben, dass die Validität das wichtigste Gütekriterium einer Messung ist.

„Sie gibt an, ob das Erhebungsinstrument das Merkmal, das gemessen werden soll, auch tatsächlich misst, ob das Messinstrument tatsächlich für die Überprüfung der Hypothesen geeignet ist“ (Ebster & Stalzer, 2013, S. 158).

Hier fließen alle Handlungsaspekte aller Beteiligten in die Messung mit ein. In Bezug auf das Messinstrument dieser Forschung, dem Leitfaden, bedeutet dies, dass zunächst einmal geprüft werden sollte ob der Leitfaden von allen beteiligten verstanden wird. Dies erfolgt durch einen Pretest (Mayring, 2002). Nach Rücksprache mit den Befragten und den Dozenten wurden demnach Änderungen an den einzelnen Teilfragen durchgeführt, in welchen zum Beispiel geschlossene Fragen in offene Fragen umformuliert wurden. Für eine qualitative Forschung sind offene Fragen sinnvoll (vgl. Mayring, 2002). Auch Begrifflichkeiten, welche nicht eindeutig zu verstehen waren wurden abgeändert, um sicherzustellen, dass sich das Messinstrument auf die wesentlichen Themen bezieht und trotzdem zu verstehen sind.

Reliabilität bedeutet, dass eine Messung wiederholbar ist und egal wie oft und von wem sie durchgeführt wird, die gleichen Ergebnisse herausgefiltert werden können (Ebster &

Stalzer, 2013). Bei dieser Forschung sollte vordergründig beachtet werden, dass die Leitfadeninterviews mit spezifisch ausgewählten Befragten durchgeführt werden. Durch unterschiedliche Befindlichkeiten, Erfahrungen oder auf das Interview folgende Gedankengänge könnte das Ergebnis bei jeder folgenden Befragung beeinflusst werden. Der Kern der Ergebnisse sollte jedoch nicht allzu sehr voneinander abweichen. Mayring (2002) beschreibt den Vorgang der Re-Test-Reliabilität, welche darauf abzielt, die gleiche Untersuchung am selben Gegenstand auf kurze Zeit später erneut durchgeführt werden und auch die Ergebnisse erneut verglichen werden. Er beschreibt, dass beide Hälften nicht identisch sein können.

Eine Forschung kann dann als objektiv bezeichnet werden, wenn es den Forschern gelingt, frei von subjektiven Einflüssen an die Forschung heranzugehen. Durch einen Objektivitätskoeffizienten, der sich durch mehrere Forschungsergebnisse ergibt, wird ein Grad an Objektivität in einer Messung angegeben (Ebster & Stalzer, 2013).

Wenn verschiedene Personen innerhalb des Erforschten auf ein gleiches Ergebnis kommen, liegt Objektivität vor (Häder, 2010).

Durch die Vorgabe der unterschiedlich angelegten Leitfäden für die verschiedenen Teilnehmergruppierungen (Experten, Trainer, Klienten) ist die Grundlage zur Objektivität berücksichtigt. Die Teilstandardisierung der Leitfäden steckt den Rahmen des durchzuführenden Interviews ab lässt aber auch Raum für mögliche Interpretationen.

Da sich laut Mayring (2002) die Menschen kontinuierlich entwickeln und sich situative Bedingungen verändern und dem sozialen Wandel unterliegen, sind bezüglich der Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität bei einer qualitativen Forschung Zweifel angebracht. Die Gütekriterien müssen aus seiner Sicht den Methoden angemessen sein. Zu den daraus folgenden Gütekriterien der qualitativen Forschung zählen:

Verfahrensdokumentation:

In einer qualitativen Forschung wird der Forschungsgegenstand speziell auf die Befragten zugeschnitten (Kirk & Miller, 1986). Eine differenzierte Dokumentation ist nötig, die es ermöglicht den Forschungsprozess für andere nachvollziehbar zu machen (Kirk & Miller, 1986) und es dem Forschenden ermöglicht die Prozesse und Entwicklung der Forschung stetig im Überblick zu haben (Mayring, 2002).

Die Interviews werden aufgezeichnet um eine Transkription durchzuführen. So werden der Prozess und die Entwicklung zum Ergebnis transparent gestaltet.

Argumentative Interpretationsabsicht:

Um dieses Gütekriterium zu erfüllen ist es wichtig, alle Aussagen und Ergebnisse theoretisch zu fundieren. Bereits im Vorfeld der Forschung wurde ein theoretischer Rahmen abgegrenzt mit welchem es möglich ist, die erlangten Ergebnisse zu untermauern. Ein Interpretationsspielraum spielt laut Mayring (2002) in der qualitativen Forschung eine wichtige Rolle muss jedoch laut Ebster & Stalzer (2013) schlüssig begründet werden und Raum für eine Alternativdeutung bieten.

Neben dem theoretischen Rahmen der bereits im Vorfeld abgesteckt wurde, werden die erlangten Ergebnisse ebenfalls theoretisch fundiert und mit Fachliteratur untermauert.

Regelgeleitetheit:

Laut Ebster & Stalzer (2013) ist es wichtig Schritt für Schritt systematisch zu arbeiten, jedoch die Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand nicht zu verlieren. Um diesem systemischen Vorgehen nachzukommen, ist der Leitfaden in Teilgebiete mit jeweiligen Teilfragen eingeteilt. So ist ein bewusstes und strukturiertes Vorgehen in mehreren Schritten gewährleistet. Auch bei der Auswertung der Ergebnisse beziehen sich die Forscher zunächst auf die Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2002, S. 114), um die Vorteile einer systemischen Auswertungsmethode zu nutzen. Um systemisch zu arbeiten, wurde im Vorfeld ein detaillierter Zeitplan (siehe Anhang IV) erstellt. Ein systemisches Vorgehen ist bei der qualitativen Forschung von großer Wichtigkeit, besonders während des Analyseverfahrens, wenn die erarbeiteten Modelle in einzelne Schritte zerlegt werden (Mayring, 2002).

Nähe zum Forschungsgegenstand:

Durch die Praxisfelder der beiden Forscher (siehe Punkt 5.2 & 5.3) kam die Idee der Themenverknüpfung zustande. So ist eine gewisse Forschungsnähe bereits gegeben die sicherstellt an der Alltagswelt der befragten Subjekte anzuknüpfen.

Bei der qualitativen Forschung ist es wichtig, den Kontakt zum Forschungsgegenstand aufrecht zu erhalten und „in der natürlichen Lebenswelt der Betroffenen“ (Ebster & Stalzer, 2013, S. 163) zu halten.

In diesem Fall wird die Nähe zum Forschungsgegenstand unter anderem durch die Ortswahl der Interviews gegeben. So werden die Klienten in einem für sie gewohnten Klassenraum befragt um ein gewohntes Umfeld zu schaffen. Mayring (2002) bezeichnet diesen Prozess als „ins Feld gehen“. Der Forscher begibt sich auf das „Feld“ der Befragten. Die Experten, welche telefonisch befragt werden, können sich ebenfalls in einem für sie gewohnten Umfeld befinden.

Ein gleichberechtigtes und offenes Verhältnis herzustellen ist maßgeblich für die qualitative Forschung und setzt direkt an konkreten sozialen Problemen an (Mayring, 2002). Durch das direkte Gespräch in denen die Forscher persönlich mit den befragten kommunizieren wird dieses Gütekriterium ebenfalls erfüllt.

Die Interessenübereinstimmung (Mayring, 2002) wird hier durch die Nähe zum Forschungsgegenstand der Befragten gegeben. Da sich eine qualitative Forschung mit sozialen Problemen beschäftigt ist die Grundlage gegeben herauszufinden ob auch diese Forschungsfrage ein soziales Problem beinhaltet (Mayring, 2002).

Kommunikative Validierung:

Im Vorfeld der Befragungen bzw. der Forschung haben die Forscher den Leitfaden für Experten, Trainer und Klienten entworfen. Um zu überprüfen ob dieses Messinstrument für die Forschung geeignet ist wurde mit jedem Leitfaden ein Pretest durchgeführt (Schaffer, 2009) und die erlangten Ergebnisse mit in die Ausformulierung der Messinstrumente mit einbezogen.

Die kommunikative Validierung findet im Forschungsteam statt. Durch das gemeinsame Reflektieren und Diskutieren der erlangten Ergebnisse wird die Gültigkeit der Ergebnisse erneut überprüft. Durch das Aufzeichnen der Interviews wird sichergestellt, dass trotz einer kommunikativen Validierung im Forschungsteam und auch mit den Befragten, die Aussagen und somit die Ergebnisse nicht verfälscht werden. So sind Heinze & Thiemann

(1982) der Auffassung, dass die Gültigkeit der Ergebnisse durchaus mit den Beforschten nochmals diskutiert und überprüft werden können.

Triangulation:

Hier ist es wichtig, die Verknüpfung mehrerer Analysevorgänge, Theorien und Methoden zu verknüpfen (Ebster & Stalzer, 2013), um so die Qualität der Forschung zu erweitern. Dabei ist es jedoch nicht das Ziel, völlige Übereinstimmung zu erlangen, sondern verschiedene Ergebnisse zu vergleichen. Stärken und Schwächen der Analysewege können so aufgezeigt werden und zu einer Gesamtheit zusammengesetzt werden (vgl. Mayring, 2002). Durch die Verknüpfung mehrerer Analysevorgänge, Theorien und Methoden wird die Qualität der Forschung differenziert. Dem Gütekriterium der Triangulation wird diese Forschung nicht komplett gerecht. So ist dieses Methodenspektrum lediglich der Leitfaden, den die Forscher auf jede Befragungsgruppe zugeschnitten haben (Klienten, Trainer, Experten).

Durch diese verschiedenen Befragungsgruppen ist es jedoch möglich, in die Forschung viele verschiedene Perspektiven mit einfließen zu lassen umso eine größtmögliche Sicht aller zu berücksichtigen Aspekte zu erlangen.

Wie bereits beschrieben umfasst der Methodenfundus nicht mehrere Methoden. In dieser Forschung wird lediglich mit Leitfadentinterviews als Methode geforscht. Da hier jedoch mehrere zu Untersuchenden spezifisch ausgewählt wurden, haben die Forscher ein großes Perspektivenspektrum zur Verfügung. Das Gütekriterium der Triangulation wird daher nur teilweise erfüllt.

5.9 Anmerkungen zur Transkription

Bei der Transkription der Interviews wurden Füllwörter wie „Ähm“ oder „okay“ oder „also“ bewusst weggelassen. Die inhaltlichen Dimensionen stehen bei der Forschung im Vordergrund und sollen fokussiert betrachtet werden. Der Satzbau wurde in einigen Fällen ebenfalls leicht verändert, der Sinn jedoch beibehalten. Ansonsten wurden die aufgezeichneten Interviews Wort-für-Wort übertragen und nicht verändert. Das Transkript ist angelehnt an die Methoden von Mayring (2015) und wurde so gestaltet, dass eine praktikable Bearbeitung der Interviews nach der Transkription möglich ist. „Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet“ (Mayring, 2002, S. 89).

6 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Im folgenden Kapitel wird das Auswertungsverfahren beschrieben und anschaulich erläutert, auf welchem Wege die Forscher zu ihrem Ergebnis gelangt sind. Die aus den Interviews gewonnenen Kategorien werden aufgeführt und durch Ankerbeispiele gestützt. Bei der Beschreibung der Kategorien beziehen sich die Forscher auf die Interviews und haben den Weg gewählt, die Kategorien durch eine Analyse der Interviews zu beschreiben. Eine übersichtliche Darstellung von Kategorien und Aussagen der Befragten dazu befindet sich abschließend im Anhang.

6.1 Ergebnisse und Kategorienbildung

6.1.1 Qualitatives Auswertungsverfahren

Als qualitatives Analyseverfahren wurde innerhalb dieser Forschung die qualitative Inhaltsanalyse angewendet. Durch den verwendeten Interviewleitfaden ist ein bestimmter Kontext von Textbestandteilen vorgegeben. Weiter wird von markanten Einzelfällen auf die Gesamtheit geschlossen und eine theoretische Sättigung auftreten soll. In dieser Forschung wird von der Stichprobe $n=6$ auf die Grundgesamtheit geschlossen. Ein Nachteil dieses Analyseverfahren liegt in dem eventuellen Auftreten von Unklarheiten. Um diese zu umgehen wurde im Vorfeld ein Pretest durchgeführt und den ausgewählten Interviewpartnern die Möglichkeit geboten, während des Interviews Unklarheiten anzusprechen, wodurch die Forschung qualitativ bleibt und Unklarheiten ausgeschlossen werden können. Der Grundgedanke der Qualitativen Inhaltsanalyse befasst sich nach Mayring (2002) mit dem systematischen Analysieren der Interviews, indem das vorhandene Material schrittweise und methodisch am gebildeten Kategoriensystem (Codes) bearbeitet wird.

Als Grundform der qualitativen Inhaltsanalyse wird innerhalb der Forschung die Zusammenfassung verwendet. Diese hat zum Ziel, die erhobenen Daten zu reduzieren, die wesentlichen Inhalte dabei jedoch zu erhalten. Durch die Transkription und die darauf folgende Kategorienbildung, konnte das erhobene Material reduziert werden und die für die Forschung relevanten Aussagen blieben in einem „überschaubaren Korpus“ (Mayring, 2002, S. 115) erhalten.

In diesem Zusammenhang wurde die induktive Kategorienbildung (Mayring, 2002) verwendet, welche sich durch die offene Kodierung kennzeichnet und die einzelnen Kodierungen sich aus dem erhaltenen Material entwickelten. Dadurch soll eine größtmögliche Transparenz der Ergebnisse erzielt werden.

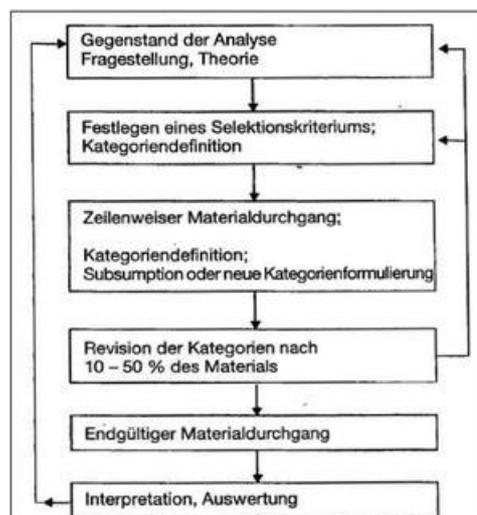


Abbildung 1: System der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, S. 116)

Zur Datenerhebung wurde die Software MAXQDA benutzt. Aus ausgewählten Textpassagen der zuvor transkribierten Interviews wurden einzelne Kategorien (Codes) gebildet. Die Kategorien ergaben sich aus den jeweiligen Interviews einer Gruppierung (Klienten, Trainer, Experten). Nach den jeweiligen Zuordnungen einzelner Codes wurden diese beschrieben und mit Ankerbeispielen versehen. Dabei haben sich im Rahmen des Auswertungsverfahrens fünf Hauptcodes ergeben, die bei Trainern und Experten nahezu identisch sind. Die Forscher haben sich bewusst dafür entschieden, die Kategorien jeweils in der Gruppe von Experten, Trainern und Klienten aufzustellen, um so einen besseren Überblick und den größt möglichen Blickwinkel zu erlangen. Um auf der Mikro-, Meso- und Makroebene verwertbare Ergebnisse zu haben, macht die Aufteilung in drei Befragungsgruppen aus Sicht der Forscher Sinn. Im Folgenden werden deshalb auch die Ergebnisse von den jeweiligen Befragungsgruppen separat dargestellt. Im Rahmen der Beantwortung der Haupt- und Teilfragen werden diese Ergebnisse dann zusammengeführt und miteinander in Beziehung gesetzt. Um einen besseren Überblick zu erlangen, wurde zusammenfassend eine Tabelle erstellt, in welcher alle Codes mitsamt Zeilenangabe der Ankerbeispiele aufgeführt sind (siehe Anhang).

6.1.2 Kategorienbildung und Beschreibung

Innerhalb der Gruppierungen der Trainer und Experten Interviews ergeben sich nach der induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2005) sechs Hauptkategorien und insgesamt acht Subkategorien, welche sich im Folgenden mit (HK) für Hauptkategorien und (SK) für Subkategorien Kennzeichen. Die Tabellarische Zusammenfassung im Anhang ist zur besseren Übersicht getrennt aufgeführt.

Hauptkategorie 1: Inklusion in der Erlebnispädagogik

Tabelle 1: Subcodes zu HK1

Subcode: Erfahrungen mit Menschen mit Handicap
Subcode: Thema Handicap innerhalb der Ausbildung zum Erlebnispädagogen

HK1: Inklusion in der Erlebnispädagogik

T1 betont, dass es innerhalb einer Gruppenübung kaum möglich ist, alleine auf einen Lösungsweg zu kommen, sondern innerhalb der Gruppe einen Lösungsweg finden muss. „(...)dass einer aus einer Gruppe sie nicht alleine lösen kann. Sondern man muss durch Beratung in der Gruppe Lösungswege aufzeichnen. (...) nur durch diese Gemeinsamkeit das Ziel letztendlich erreicht worden ist“ (T1,Z.66-73).

Weiter wird betont, dass auf alle Fälle eine Verbindung zwischen Erlebnispädagogik und Menschen mit körperlichem Handicap möglich ist. „Ja da kann man auf alle Fälle eine Verbindung herstellen“ (T1, Z.125).

Bisher besteht laut T2 nur eine sehr geringe Verbindung zwischen Erlebnispädagogik und dem inklusiven Gedanken. Es wird begründet, dass diese geringe Verbindung unter anderem mit dem mangelnden Vertrauen der Klassenlehrer, welches sie in ihre Schüler

haben zusammenhängt. „Noch besteht glaube ich, nur eine geringe Verbindung, weil da auch oftmals von Schulklassen oder von den Lehrern gedacht wird: „Oh nein, das geht ja gar nicht. (...)Aber natürlich gibt es da auch eine Verbindung oder diese Verbindung kann man auch schaffen, indem man den Menschen das zutraut und indem man die Menschen das selber ausprobieren lässt“ (T2, Z.123-128).

Laut T2, gehen die kooperativen Abenteuerspiele nicht auf die eingeschränkten körperlichen Verhältnisse von Menschen mit körperlichem Handicap ein, sie betont jedoch auch, dass – durch die große Bandbreite der kooperativen Abenteuerspiele- letztendlich jeder angesprochen wird. „Also meiner Meinung nach, gar nicht. Aber es gibt eine so große Bandbreite der kooperativen Abenteuerspiele, dass letztendlich jeder da angesprochen wird. Egal ob körperlich beeinträchtigt oder auch vielleicht mit einer geistigen Behinderung“ (T2, Z.190-193).

T2 schließt das Fazit, dass kooperative Abenteuerspiele für jeden gleichermaßen geeignet sind, oder auch nicht. „Letztendlich sind kooperative Abenteuerspiele für jeden gleichermaßen geeignet oder halt eben nicht geeignet“ (T2, Z.195-197).

Nach der Frage, was für eine Rolle die Inklusion für die Erlebnispädagogik bedeutet, gibt T2 zu verstehen, dass Inklusion ein normaler Umgang mit Menschen mit Handicap bedeutet ohne ihnen einen besonderen Status zukommen zu lassen, sondern als festes Teil des Ganzen zu sehen. „Inklusion bedeutet ja letztendlich auch ganz normaler Umgang, auch mit Menschen mit Behinderung, ohne sie in den Vordergrund zu stellen oder ihnen eine Sonderrolle zukommen zu lassen. Sondern sie einfach als ganz normalen Teil der Gruppe zu sehen und um das auch so durchzuführen“ (T2, Z.178-81).

Das Bild der kooperativen Abenteuerspiele wird oft mit Bewegung und Natur verbunden, sodass viele Menschen denken, dass Menschen mit Handicap diesen Anforderungen nicht gerecht werden. Daher sieht E1 einen Kommunikationsbedarf der Möglichkeiten der Erlebnispädagogik innerhalb Einrichtungen von Menschen mit körperlichem Handicap als relevant.

„Außerdem spielt sicher auch das Bild von bewegungsintensiven, natursportlichen Aufgaben eine Rolle und die Vorstellung, dass diese Anforderungen nicht erfüllt werden können. Hier wäre sicher eine deutliche Kommunikation der Möglichkeiten der Erlebnispädagogik auch im Bereich von Einrichtungen für Menschen mit Handicap wünschenswert“ (E1, Z.24-30).

E1 finden, das die Aufgaben innerhalb der kooperativen Abenteuerspiele sollten Gruppenangemessen sein „Die Aufgabenstellung muss der Gruppensituation angemessen sein und einen Aufforderungscharakter für eine aktive Auseinandersetzung mit der Problemstellung beinhalten“ (E1, Z.43-45).

Weiter findet E1, das kooperative Abenteuerspiele viele Möglichkeiten, unterschiedliche Fähigkeiten und Begabungen wahrzunehmen bieten und in die Gruppe mit einzubringen. „(...) mit einem ganzheitlichen Lernmodell gearbeitet wird, werden Menschen auch ganzheitlich mit ihren individuell unterschiedlichen Voraussetzungen wahrgenommen. Kooperative Abenteuerspiele bieten viele Möglichkeiten, die unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen der Teilnehmenden wahrzunehmen und einzubringen. (E1, Z.61-65).

Zudem wird die Präsenz des Trainers höher, wenn Menschen mit körperlichem Handicap an Angeboten der Erlebnispädagogik teilnehmen würden, so E2 „Ich muss ja sowieso

eine sehr intensive Präsenz haben, wenn ich so etwas anleite. Dann auch nochmal Intensiver. Und ich muss gucken, funktioniert die Methode mit der Gruppe so wie ich es mir gedacht habe(...)" (E2, Z.240-242).

(SK) Erfahrungen mit Menschen mit Handicap

Die erste Erfahrung mit Menschen mit körperlichem Handicap hatte T1 mit einer Gruppe Erzieherinnen. Diese waren teilweise übergewichtig. Er wollte, aufgrund seiner Vorurteile den Teilnehmerinnen einige Aufgaben erleichtern, später reflektiert er jedoch, dass er mit dieser Handlung die Menschen eher ausschließt als mit einbezieht. „Mit so einem Vorurteil da heran zu gehen“ (T1, Z.169-170).

„Teilnehmer und Teilnehmerinnen, nicht in eine peinliche Situation führen wollte. Eigentlich dachte ich dabei daran, dass ich sie mehr schütze und jetzt weiß ich, dass ich sie mehr ausgeschlossen habe“ (T1, Z. 172-173).

Auch wenn die Nachfragen von Förderschulen mittlerweile relativ häufig vorkommen, gibt es innerhalb der Erlebnispädagogik wenige Erfahrungen mit Menschen mit körperlichem Handicap. „Bisher relativ wenig (...). Es kommt sehr, sehr selten vor, dass Inklusionsklassen (...) erlebnispädagogisches Angebot buchen. Die Erfahrungen, die ich dann aber gemacht habe, waren eigentlich durchweg positiv“ (T2, Z.106-111). Der Grundgedanke der Erlebnispädagogik geht laut einem T1 nicht auf körperliche Einschränkungen ein, findet jedoch dass jeder Mensch ob mit oder ohne Einschränkung in der Lage ist kooperative Abenteuerspiele auszuführen.

T2 findet, dass das Level der kooperativen Abenteuerspiele neu angepasst werden sollte und findet ebenfalls, dass auch Menschen mit körperlichem Handicap in der Lage sind kooperative Abenteuerspiele durchzuführen. „Eine weitere Erfahrung ist, dass es, auf jeden Fall auch möglich ist, auch mit Menschen mit Behinderung kooperative Abenteuerspiele durchzuführen. Man muss da dann natürlich, das Level dementsprechend anpassen“ (T2, Z. 117-119).

(SK) Thema Handicap innerhalb der Ausbildung zum Erlebnispädagogen

Es kam zum Ausdruck, dass T1 sich aufgrund der Fragen innerhalb des Interviews wieder angestoßen sieht vermehrt über das Thema Inklusion innerhalb der Erlebnispädagogik nachzudenken. „(...) ich fand die Fragen sehr interessant. Denn das gibt mir auch wieder Anstoß vermehrt darüber nachzudenken. Besonders auch im Hinblick auf die Fortbildung die wir noch in diesem Jahr haben (...)“ (T1, Z.259-261)

T1 erläutert ebenfalls, dass es in Fortbildungen eigentlich häufiger vorkommen müsste, sich über sein eigenes Menschenbild im Klaren zu sein. „In Fortbildungen müsste eigentlich mehr vorkommen, welches Menschenbild haben wir eigentlich und was ist eigentlich normal? Was macht man mit Menschen, die angeblich nicht leistungsfähig sind? Wie geht man mit denen um? Wie sieht man dann den Einzelnen?“ (T1, Z.245-248).

Auf die Frage, inwieweit das Thema Inklusion Inhalt einer Fortbildung der Erlebnispädagogischen Fortbildungen war, erläutert er, dass Inklusion nicht im Programm der Erlebnispädagogischen Fortbildung stand. Er erwähnt weiter, dass es unter den Beteiligten eine innere Voraussetzung war, dass die Teilnehmer körperlich nicht gehandicapt sind.

„Weil die stillschweigende Voraussetzung bei allen Beteiligten war, dass man sich da nur mit einer gewissen körperlichen Ertüchtigung oder Gesundheit anmeldet (...)“ (T1, Z.46-48).

In der Ausbildung von T2 spielte das Thema Inklusion keine gesonderte Rolle. Zwar wurde die Thematik kurz angeschnitten, wurde jedoch nicht vertiefend aufgenommen.

„In unserem Ausbildungsjahr eigentlich gar nicht, wir haben einmal kurz überlegt, wie man eine gehandicapte Person, zum Beispiel die Kletterwand hoch bekommt. Aber wir haben keine konkreten Lösungen gefunden“ (T2, Z.29-31).

Jedoch das Bild des temporär und dauerhaft behinderten Menschen wurde in der Fortbildung aufgegriffen.

„Inklusion wird ja oft auch in Verbindung gebracht mit behinderten Menschen und der Unterschied zwischen einer behinderten Person, die dauerhaft behindert ist, oder einer Person die nur temporär behindert ist, war dann schon Thema“ (T2, Z.44-47)

E2 erzählt, das in seiner Fortbildung und auch in den Lehrbüchern nicht auf die Thematik von Menschen mit körperlichem Handicap eingegangen wird. „Allein die Abbildungen in den Büchern, dann sehe ich keinen der in irgendeiner Form eine Einschränkung hat und es wird immer von normal gesunden, normal fitten Menschen ausgegangen. Da wird nicht nochmal eine Fußnote gemacht“ (E2, Z.273-276).

Innerhalb der Fortbildung für Erlebnispädagogik hieß es nicht: mit einbauen sondern: nicht mitmachen, so E2. „Klar haben wir so Einzelfälle auch mal gehabt, aber da hieß es dann meist nicht, die Leute einzubauen, sondern: „Da kannst du dann eben gerade nicht mitmachen.“ (E2, Z.65-67)

Weiter findet E2, das der Begriff der Einschränkung weiter gestreckt werden sollte, denn nicht nur Menschen mit körperlichem Handicap sind eingeschränkt „Insofern finde ich es schon sinnvoll, dass man sich innerhalb der Ausbildung damit auseinandersetzt, wenn man den Rahmenbegriff etwas weiter steckt“ (E2, Z.366-368).

Hauptkategorie 2: Spezialisierung der kooperativen Abenteuerspiele für Menschen mit körperlichem Handicap

Tabelle 2: Subcodes zu HK2

Subcode: Scheitern einer inklusiven Erlebnispädagogik

HK2: Spezialisierung der kooperativen Abenteuerspiele für Menschen mit körperlichem Handicap

Nach T1 bringen einzelne Schüler und Schülerinnen verschiedene Verhaltensmuster mit. Zudem stellt er sich die Frage nach Normalität und Gesundheit.

„(...)was ist jetzt normal und unnormal? Was ist jetzt gesund und nicht gesund? Das sind ja auch Verhaltensmuster, die einzelne Schülerinnen und Schüler mitbringen“ (T1, Z.176-178).

Zudem sollte nach T1 jeder die Möglichkeit finden sich während den Kooperationsübungen in der Gruppe einzufügen.

„(...) unterschiedliche Vorgehensweisen während der Kooperationsübungen angesagt sind, dass man sich dann so aufteilt, dass jeder in der Gruppe seinen Platz findet(...)“ (T1, Z.203-205).

Nach T2 können Menschen mit körperlichem Handicap Fertigkeiten und Fähigkeiten mit in Aktionen einbringen die innerhalb der Übung hilfreich sein können.

„Andererseits haben die natürlich auch nochmal andere Fähigkeiten und Fertigkeiten, die vielleicht grade für diese eine Aktion total super sind und da total gut helfen können“ (T2, Z.160-162).

Außerdem findet T2 die Kommunikation innerhalb der Gruppe wichtig.

„Es ist dann halt wichtig, der Gruppe das so zu kommunizieren: ja ihr habt vielleicht jetzt grade eine gehandicapte Person mit dabei, aber selbstverständlich hat die auch tolle Ideen und kann euch bestimmt irgendwie helfen, das Ganze zu lösen“ (T2, Z.170-173).

E1 findet, dass Lernprozesse nicht nur auf kognitive Prozesse beschränkt werden sollten, sondern auch weitere Dimensionen zu berücksichtigen sind.

„Es geht um ein ganzheitliches Bildungskonzept. Lernprozesse werden nicht(...) auf kognitive Prozesse beschränkt, sondern auf weitere Dimensionen ausgedehnt“ (E1, Z.33-35).

Erlebnispädagogik müsste zunächst als teilnehmerorientierte Bereitstellung verstanden werden, findet E1, um eine Verbindung zu Menschen mit körperlichem Handicap möglich werden zu lassen „(...) dann Erlebnispädagogik nicht mit Natursport oder Extremerfahrungen gleichgesetzt wird, sondern richtig verstanden als teilnehmerorientierte Bereitstellung von Erfahrungsräumen praktiziert wird“ (E1, Z.112-114).

Die Teilnehmer hätten die Vorteile voneinander lernen zu können und das Selbstwertgefühl zu steigern. „Es kann gelernt werden, dass jeder in der Gruppe mit seinen Möglichkeiten zum Gruppenerfolg beitragen kann. Dies führt zur Wahrnehmung eigener Wirkmächtigkeit und damit auch zur Steigerung des Selbstwertgefühls“ (E1, Z.97-99).

Das Angebot der kooperativen Abenteuerspiele müsste situationsbezogen ausgeführt werden „(...) Natürlich muss bei der Auswahl der Aufgabenstellung immer auch die Situation der Teilnehmenden berücksichtigt werden“ (E1, Z.102-103).

Die intendierten Lernziele gelten innerhalb der kooperativen Abenteuerspiele sowohl für Menschen mit körperlichem Handicap als auch für Menschen ohne körperlichem Handicap.

„Die durch Kooperativen Abenteuerspiele intendierten Lernziele gelten für Menschen mit und ohne körperlichem Handicap in gleichem Maße“ (E1, Z.94-95).

E2 findet eine Vermischung von Menschen mit körperlichem Handicap und Menschen ohne Handicap ist in der Umsetzung komplizierter als eine reine Gruppe mit Menschen mit körperlichem Handicap.

„Wenn ich zu viele Leute habe, die diese Fähigkeit nicht mitbringen, dann wird es glaube ich schwierig. Ich glaube halt, dass funktioniert halt, wenn die Gruppe die Leute trägt“ (E2, Z.156-157).

Ideal wäre, laut E2, eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik. Um damit für alle Möglichkeiten gewappnet zu sein.

„Aber im Idealfall sollte man sich da intensiver mit auseinander setzen, dass man da für

solche Möglichkeiten gewappnet ist. Das hat aber glaube ich auch wieder was mit Erfahrungen zu tun, wenn man Erfahrungen damit hat, wie Handicaps sich auf die Methoden auswirken, dann weiß man welche Methoden floppen und welche klappen“ (E2, Z.262-265).

E2 sieht eine Spezialisierung der kooperativen Abenteuerspiele für Menschen mit Handicap an, diese würde zwar einen hohen Bedarf an Vorbereitung fordern, dies sei jedoch bei der Erlebnispädagogik generell der Fall.

Zugleich sollte jedoch auf die Nachfrage geachtet werden, da sonst die Gefahr bestünde, sich umsonst spezialisiert zu haben und die Kosten der Fortbildung in die Höhe werden in die Höhe getrieben. „Wenn ich jetzt realistisch gucke, wieviel brauchen diese Trainer diese Fähigkeiten nachher. (...) Und ich habe aber später gar keine Gruppen mit denen ich arbeite in dem Bereich (...)das war verschwendet und treibt ja auch die Kosten der Ausbildung ein Stück weit in die Höhe“ (E2, Z.346-353).

E2 erwähnt, dass eine Einschränkung immer möglich ist, wenn auch nur temporär. „Wenn ich mir gestern den Nacken verrenkt habe beim Schlafen und kann nur nach rechts gucken, dann ist das auch eine Einschränkung und auch da glaube ich ist es sinnvoll, dass man sich als Trainer damit auseinandersetzt“ (E2, Z.369-372). Der Begriff der Einschränkung sollte weiter gestreckt werden, denn nicht nur Menschen mit körperlichem Handicap sind eingeschränkt „Insofern finde ich es schon sinnvoll, dass man sich innerhalb der Ausbildung damit auseinandersetzt, wenn man den Rahmenbegriff etwas weiter steckt“ (E2, Z.366-368).

E2 findet, das Gemeinschaftsgefühl und Teamgeist sich unabhängig von der körperlichen Verfassung entwickelt. „Ich glaube aber, dass das Erleben von Gemeinschaft und dieser Teamgeist der sich entwickeln kann, auch wenn man intensiv Erlebnispädagogik macht (...)Da ist glaube ich etwas, da macht es keinen Unterschied, ob jemand eine körperliche Einschränkung hat oder nicht“ (2, Z.192-196).

E2 sieht die Thematik der Verbindung von Erlebnispädagogik und Menschen mit körperlichem Handicap als Zeichen der Zeit und glaubt dass man sich damit immer mehr auseinander setzen sollte.„(...)Im Rahmen dieser Thematik auch solche Fragestellungen mehr in den Vordergrund treten, da man früher eben mit einer Klasse, die nur aus Behinderten besteht, sowas nicht gemacht hätte und so ein Programm nicht angefragt hätte, glaube ich. Ich glaube, das ist ein Zeichen dieser Zeit, dass es da mehr eine Vermischung gibt bzw. sich mehr und mehr damit auseinander setzen muss“ (E2,Z.76-81)

E2 findet zudem, dass es diese Verbindung geben kann, hat sie bisher jedoch noch nicht intensiv erlebt. Und diese Verbindung kann es geben. Aber ob es die gibt, habe ich bisher noch nicht so intensiv erlebt“ (E2, Z.187-188).

(SK) Scheitern einer inklusiven Erlebnispädagogik

T2 hat im Laufe des Interviews erwähnt, dass auch Menschen ohne körperliches Handicap scheitern können. Dieses Scheitern macht T2 eher an sozialen Faktoren als an körperlichen fest „(...)keine Rücksicht aufeinander nehmen, sich nicht gegenseitig anhören oder ähnliches. Das hat dann aber eher soziale Faktoren und ist weniger auf die Körperlichkeit bezogen“ (T2, Z.151-153)

T1 findet dass sich hier zunächst wieder die Frage des Menschenbildes stellt, was ist normal, was ist unnormale und erwähnt die Verhaltensmuster die einzelne Schüler mitbringen. „Ja, da sind wir jetzt bei diesem Menschenbild, was ist jetzt normal und unnormale? Was ist jetzt gesund und nicht gesund?“ (T1, Z.176-179).

T2 vermutet, dass Angehörige von Menschen mit Handicap den Begriff der kooperativen Abenteuerspiele nicht richtig kennen und gleichzeitig nicht genug Vertrauen in die Menschen mit körperlichem Handicap setzen. „Ich vermute einfach, dass viele bei kooperativen Abenteuerspielen denken: „Das Schaffen unsere Leute mit dem Handicap nicht“ und viele mit dem Begriff kooperative Abenteuerspiele noch etwas anderes verstehen“ (T2, Z.225-227).

Ebenfalls erwähnt T2, dass die Zusammenarbeit der Teilnehmer oftmals nicht funktioniert und eine Gruppenübung daran scheitert.

„(...) oftmals scheitert es auch einfach an der Zusammenarbeit der Leute, das sie nicht aufeinander eingehen, keine Rücksicht aufeinander nehmen, sich nicht gegenseitig anhören oder ähnliches“

(T2, Z.150-152).

Auch bei Menschen ohne körperlichem Handicap komme es laut E1 oft zu Situationen in denen eine Aufgabe scheitert. „Schwierigkeiten bei der Aufgabenstellung, falsche Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, mangelnde Kooperation in der Gruppe, schlechte Kommunikation, fehlende Motivation, Gruppenstruktur, persönliche Einschränkungen, falsche Aufgabenstellung“ (E1, Z.88-91). Jeder kann bei den Anforderungen der kooperativen Abenteuerspiele scheitern zum Beispiel auch an Faktoren wie Müdigkeit, Leistungsunfähigkeit, Beziehungsunfähigkeit etc. „Alle Beteiligten müssen sich bei kooperativen Abenteuerspielen mit unterschiedlichsten Problemen wie Angst, Nähe, Ideenlosigkeit, Motivation, körperlicher Leistungsfähigkeit, Beziehungsfähigkeit, Müdigkeit, Kommunikationsfähigkeit, ... auseinandersetzen. Daran kann jeder scheitern und dies kommt auch bei „gesunden Menschen“ häufig“ (E1, Z.81-84).

E2 denkt, das Berührungsängste bei Menschen mit körperlichem Handicap auftreten können, obwohl diese einen normalen Umgang bevorzugen würden. „(...) hat man eher Berührungsängste vor diesen Leuten mit Behinderung, obwohl die gerne normal behandelt werden würden“ (E2, Z.330-331).

Nach E2 funktionieren viele Konzepte bereits gedacht nicht, und denkt, dass eine Verbindung schwierig ist und viele Konzepte nicht aufgehen. „Naja ich glaube dass es in erster Linie sehr schwierig ist und viele Konzepte nicht aufgehen. Denn viele Sachen funktionieren, auch erstmal gedacht nicht“ (E2, Z.62-64).

Es sei nicht leicht, Menschen mit körperlichem Handicap und Menschen ohne körperlichem Handicap gleichermaßen anzusprechen und bereitet E2 Schwierigkeiten. „Ja also das kann mir schon Probleme bereiten. Definitiv“ (E2, Z.233).

Hauptkategorie 3: Ziele/ Verbesserungen innerhalb der kooperativen Abenteuerispiele

Tabelle 3: Subcodes zu HK3

Subcode: Voraussetzungen der Trainer
Subcode: Voraussetzungen der Klienten

(HK3) Ziele/ Verbesserungen innerhalb der kooperativen Abenteuerispiele

T1 erläutert, dass durch neue Erfahrungen neue Konzepte entstehen. Ein gruppenförderndes Ziel sei die Akzeptanz untereinander.

„Das jemand in der Gruppe ist, der insofern mitgenommen wird, dass man ihn als Mitmenschen akzeptiert“ (T1, Z.99-100).

Zudem erläutert T1, dass er bei einem möglichen Defizit eines Teilnehmers diesen nicht zwingend dazu auffordert an der vorgegebenen Übung teilzunehmen.

„(...) wenn ich bei jemandem merke, bei einer bestimmten Übung, dass er vielleicht körperlich viel zu schwer ist, dann fordere ich ihn nicht unbedingt auf, zwangsläufig diese Übung mitzumachen“ (T1, Z.117-119).

Weiter fordert T1, dass Menschen mit körperlichem Handicap keine Ausgrenzungen spüren sollten und sich als gleichwertiges Mitglied der Gruppe empfinden. „Das sie zum Beispiel nicht separiert werden, dass gesagt wird: „Ach wir haben jetzt eine Übung, da kannst du leider nicht mitmachen, weil das sehen wir ja auch und es ist auch nicht schlimm“ (T1, Z.155-158).

T1 erläutert, dass es bereits einen Wandel in der Erlebnispädagogik gegeben habe. In der Vergangenheit wurden Menschen mit körperlichem Handicap ausgeschlossen, es durften nur „normalgesunde Menschen“ (T1, Z.39) an Fortbildungen teilnehmen. Gegenwärtig stellt T1 sich die Frage, was Normalität eigentlich bedeutet. T1 fragt sich, wer den Begriff der Normalität definiert und was er aussagt. Der erste Schritt sei es, dass man die Normalität von Menschen mit körperlichem Handicap zunächst erkennen muss. „Es wurde in der Vergangenheit ausgeschlossen, was ich eingangs schon gesagt habe, es können nur „normalgesunde Menschen“ an diesen Fortbildungen teilnehmen, weil körperliche Herausforderungen, Voraussetzung sind, um erlebnispädagogische Übungen zu bewältigen. Und das ist meiner Ansicht nach jetzt nicht mehr so. (...)was heißt eigentlich normal, wenn sie von der Leistungsgesellschaft definiert werden? Alles erfüllen zu können? Was ist denn mit all den anderen Menschen? Die [körperlich eingeschränkten Menschen] sind auch normal. Nur man muss es eben auch erkennen.“ (T1, Z. 136- 214)

Es sollten zudem laut T1 bereits bekannte Übungen variieren und den Schwierigkeitsgrad senken umso ein Scheitern der Gruppe zu vermeiden. „(...) dass man bekannte Übungen so variiert, dass eben wenn man sich bewusst wird, wie die Zielgruppe zusammen gesetzt ist, dass eben körperliche Einschränkungen bei Einzelnen vorhanden sind, dass man die so einrichtet, dass diese Zielgruppe auch gemeinsam zum Ziel kommt. Und da nicht Schwierigkeitsstufen einbaut, die die Gruppe von vornherein zum Scheitern verurteilt.“ (T1,Z. 209-214)

Es sei weiterhin wichtig im Vorfeld über die Teilnehmer grundlegende Informationen zu erfahren um die Gruppenübungen auf mögliche Handicaps abzustimmen. Welche Übungen letztendlich durchgeführt werden wird jedoch nach Aufwärmübungen entschieden. "(...)im Vorfeld schon planen(...). Deshalb schauen wir uns die Gruppe auch immer erst einmal bei munteren Aufwärmspielen an und entscheiden eigentlich erst dann, welche Übung wir letztendlich durchführen" (T2, Z.165-168).

T2 bezieht sich ebenfalls auf diesen Aspekt, sie findet es wichtig, Menschen mit körperlichem Handicap zu ermutigen und mit einzubeziehen, dabei zu versuchen den Fokus nicht zu sehr darauf zu legen, sondern zu Handeln. "Wichtig ist glaube ich da, zu versuchen den Fokus nicht zu sehr darauf zu legen, sondern einfach zu machen" (T2, Z.177-178).

In der Zukunft wird es mehr differenzierte Gruppen innerhalb der Erlebnispädagogik geben, durch die Lernszenarien der Erlebnispädagogik bietet es sich an, diese Differenzierung hervorzuheben, zudem sei es wichtig Inklusion nicht als Behinderung sondern als Bereicherung anzusehen. „Durch die Umsetzung des Inklusionsmodells in der Gesellschaft wird es zukünftig immer mehr differenzierte Gruppen geben. Erlebnispädagogische Lernszenarien bieten sich an, die besonderen Möglichkeiten von differenzierten Gruppen hervorzuheben. Es muss deutlich werden, dass Inklusion keine Behinderung sondern eine Bereicherung bedeutet“ (E1, Z.67-71).

E1 findet, das es in jeder Gruppe um die individuellen Möglichkeiten geht, die zum Gelingen der Aufgabe beitragen können. „Eigentlich geht es in jeder Gruppe um die Fragestellung, was kann der/die Einzelne mit seinen /ihren Möglichkeiten zum Gelingen der Gruppenaufgabe beitragen.“ (E1, Z.72-73).

Eine deutlichere Kommunikation über die Möglichkeiten der Erlebnispädagogik wäre wünschenswert. „Hier wäre sicher eine deutlichere Kommunikation der Möglichkeiten der Erlebnispädagogik auch im Bereich von Einrichtungen für Menschen mit Handicap wünschenswert“ (E1, Z.129-130)

E2 ist der Meinung, dass im Idealfall eine intensivere Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten stattfinden sollte. „Aber im Idealfall sollte man sich da intensiver mit auseinandersetzen, dass man da für solche Möglichkeiten gewappnet ist“ (E2, Z.261-263).

(SK) Voraussetzungen der Trainer

Die Aufgabenstellung und das Angebot sollte der Gruppensituation angemessen sein „Wenn ich merke, die Gruppe kann diese Übung nicht bewältigen beziehungsweise es kommt zu Konflikten. (...) Und wenn so eine Situation eskaliert, dann muss ich auch als Trainer reagieren und sagen: ich breche diese Übung an der Stelle ab“ (E2, Z122-126).

E2 erwähnt, dass vor allem die Trainer der kooperativen Abenteuerspiele kreativer werden müssen. „Man muss dann eben kreativ werden“ (E2, Z.245).

Außerdem sollte der Trainer körperlich fit sein um mögliche Defizite bei den Teilnehmern aufzugreifen „Also es ist schon gut, wenn man körperlich fit ist, vor allem auch als Trainer, weil man muss schon mal jemanden aus Grenzsituationen befreien (...)“ (E2, Z.290-291)

E2 spricht von einer Anleiter Kompetenz, in der jeder Trainer in der Lage ist nicht alle Teilnehmer unter eventuellen „Ausfällen“ leiden zu lassen. „(...)nur weil es an den und den

Punkten jetzt hapert, an zwei oder drei Leuten, die was komplett daneben setzen oder andere Leute unterdrücken oder quer schießen, muss ich den Anderen jetzt die Möglichkeit nehmen, lernen zu können“ (E2, Z129-131). Eine Verbindung sollte durch ausprobieren und durch Vertrauen in den Menschen geschaffen werden. „Jeder der eine erlebnispädagogische Ausbildung irgendwo gemacht hat sollte eigentlich gelernt haben, dass diese Übungen mehr oder weniger mit Allen durchführbar sind beziehungsweise das Ziel der Erlebnispädagogik ist, (...) niemanden auszuschließen, weil er irgendwie gehandicapt ist. Von daher bin ich der Meinung, ja das kann man absolut erwarten“ (T2, Z. 242-247).

(SK) Voraussetzung der Teilnehmer

Bei den kooperativen Abenteuerspielen geht es zunächst, so T1, darum gemeinsam mit der Gruppe einen Lösungsweg zu finden. „Das ist dann auch eine Frage, die man mit der Gruppe erarbeitet, dass es eben eine gemeinsame Lösung ist, dass jeder in der Gruppe so angenommen werden soll, wie er ist.“(T1, Z. 125-127) Es komme meistens bei den Übungen auf das Geschick an und nicht auf körperliche Fitness. „Bei den Kooperationsübungen ist es ja zumeist so, dass daran gearbeitet wird, wie man mit Geschick eine Sache löst und nicht unbedingt wo es darauf ankommt, jetzt körperlich fit zu sein.“

(T1,Z.191-193) T1 erläutert, dass Fitness auch ein Aspekt sei, dass dies aber weniger mit einer Kooperationsübung zutun habe sondern es eine Einstellungssache ist diesen Weg trotz körperlich gehandicaptem Menschen zu lösen. „(..)sicherlich auch mit körperlicher Fitness verbunden. Aber das ist dann mehr eine Einzelleistung, aber eine Kooperations-sache ist dann mehr irgendwie einen Weg zu überwinden, oder etwas gemeinsam zu transportieren.“ (T1,Z.197-199)

T2 macht deutlich, dass alle Teilnehmer Ideen, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit in die Gruppe einfließen lassen müssen um gemeinsam eine Lösung zu erarbeiten.

„(...) dass alle Teilnehmer ihre Ideen mit einbringen, dass jeder Teilnehmer seine eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und seine Ideen mit einbringt und das die Gruppe es dann gemeinsam schaffen kann, zu einer Lösung zu kommen“ (T2, Z.73-76).

Außerdem empfindet T2, das nicht genau gesagt werden kann welche Fähigkeiten vorhanden sein müssen, sondern das es das wichtigste ist, dass die Person mit Kopf, Herz und Hand dabei ist.

„Also da kann man nicht genau sagen, diese und jene Fertigkeiten braucht man, sondern auch da spielen wieder Kopf, Herz und Hand eine Rolle“ (T2, Z.88-90)

T2 verdeutlicht jedoch auf die Nachfrage ob dieses Anforderungsprofil von jedem erfüllt werden kann, dass dies nicht der Fall sei, dies jedoch auch zur Erlebnispädagogik dazugehört, dass jeder einen kleinen Teil zur Gruppe beiträgt. „Nein, kann es selbstverständlich nicht. Das ist aber auch das Schöne daran, dass halt jeder so seinen kleinen Teil dazu beiträgt, um dann als Ganzes, dass dann zu schaffen. Nicht einer alleine kann eine Idee für die Lösung beitragen“ (T2, Z.93-96).

Es geht nicht nur darum, eine gestellte Aufgabe zu lösen, sondern darum die Lernerfahrungen zu machen „Was ist eine erfolgreiche Umsetzung? Es geht ja bei einer erlebnispädagogischen Aufgabenstellung nicht unbedingt um die Lösung von Aufgaben, sondern um die Lernerfahrungen“ (E1, Z.48-52).

Außerdem findet er, dass die Übungen variieren können, sofern das Ziel der Gruppe klar ist

„Aber wenn ich das Ziel klar habe, und das kann sich ja von Gruppe zu Gruppe unterscheiden, dann bin ich auch freier eine Übung abzuwandeln, beziehungsweise auch darauf einzugehen, was die Teilnehmer brauchen um das zu schaffen“ (E2, Z184-186).

Die Fähigkeit der Kommunikation untereinander sei sehr wichtig, so E2, oftmals entwickelt sich diese auch erst im Laufe der Übung. „Also ganz wichtig finde ich die Fähigkeit, miteinander reden zu können. Das kann sich aber auch im Laufe der Übung erst entwickeln.“ (E2, Z.113) Auch die Fähigkeit seine eigenen Grenzen zu lernen sei oft ein Aspekt der erst während einer Übung auftritt, so E2 „Also viele, entwickeln viele Fähigkeiten vielleicht das erste Mal oder merken, dass sie diese Facetten haben, während einer solchen Übung. Das habe ich schon häufig erlebt. Also ich würde schon sagen, man sollte ein Gefühl dafür haben: Wo sind meine eigenen Grenzen“ (E2.Z.113-118).

Es sei wichtiger, eine Übung richtig zu vollziehen als mehrere Übungen halb „(...) finde ich es besser eine Übung richtig zu machen, als ganz viele Übungen so halb zu machen“ (E2, Z.142-143), so E2 vor allem im Zusammenhang mit dem entstehenden Gruppengefühl.

„Und die Gruppenerfahrung (...) war so enorm, dass nur diese eine Übung, diese Gruppe so immens zusammen geschweißt hat, dass man schon fast fünf andere Übungen hätte machen können“ (E2,Z.139-142).

Hauptkategorie 4: Erlebnispädagogik in der Zukunft

Tabelle 4: Subcodes zu HK4

Subcode: Verbindung mit Menschen mit körperlichem Handicap
Subcode: Fähigkeiten bei kooperativen Abenteuerspielen

(HK4) Erlebnispädagogik in der Zukunft

Die Begrifflichkeit der Inklusion sollte nach T1 im Zusammenhang von Erlebnispädagogik vielleicht neu besprochen werden.

„In Zukunft muss das Wort Inklusion im Zusammenhang von Erlebnispädagogik vielleicht auch neu besprochen werden“(T1, Z.136-137).

T2 äußert zudem, dass der Grundgedanke der kooperativen Abenteuerspiele gegeben ist und dass begonnen werden muss den Bereich der Erlebnispädagogik mehr in den Vordergrund zu bringen. Sie findet, das über Einrichtungsinterne Angebote, wie zum Beispiel an Schulen, nachgedacht werden sollte. „(..)da muss es eher anfangen in den Einrichtungen, in den Schulen, dass Erlebnispädagogik da mehr in den Vordergrund gerät. Dass da mehr geschaut wird, okay diesen Bereich gibt es und es ist möglich(...) Auch mit unseren Schülern, auch mit unseren gehandicapten Leuten, erlebnispädagogische Angebote zu nutzen. Natürlich kann man da jetzt groß in die Werbeoffensive gehen. Aber ich glaube eher, es muss in den Einrichtungen für Behinderte, in den Schulen losgehen“ (T2, Z.136-142).

Abschließend erwähnt T2, dass der Grundgedanke der Erlebnispädagogik bereits sehr

stimmig ist und sich nichts an der Grundidee der kooperativen Abenteuerspiele ändern wird. „Und der Grundgedanke Kopf, Herz und Hand ist da ja einfach ganz stimmig. Ich glaube nicht, dass sich an der Grundidee kooperativer Abenteuerspiele was ändern wird. Das Abenteuer als solches könnte vielleicht ein bisschen mehr in den Vordergrund rücken, weil es grade für jüngere Kinder oder Kinder aus städtischen Bereichen einfach schon ein riesiges Erlebnis ist, einfach mal im Wald spazieren zu gehen“ (T2, Z.199-208). E2 sah spontan keine Veränderung in den nächsten fünf Jahren innerhalb der Erlebnispädagogik. Durch dieses Interview hat sich E2 intensiver mit dem Gedanken auseinandergesetzt. „Spontan hätte ich jetzt gesagt, genauso wie ich es kenne(...) Gedanken der Inklusion jetzt erst durch dieses Interview näher betrachte und mich intensiver damit befasse“ (E2, Z.300-302)

(SK) Verbindung mit Menschen mit körperlichem Handicap

T1 findet es wichtig, das innerhalb der Gesellschaft Menschen mit körperlichem Handicap nicht separiert werden sollten, sondern Erlebnispädagogik so zu gestalten, das alle ihren Beitrag dazu tragen können. T1 denkt, dass sich dieses Bewusstsein ändern wird. „(...) innerhalb der Gesellschaft, sollte man nicht separieren und Schonräume einrichten. (...) wir müssen das so gestalten, dass alle dazu beitragen können. Dieses Bewusstsein wird sicherlich ein anderes werden“ (T1, Z.233-235).

Nach der Frage, wie Inklusion in Zukunft aussehen wird, glaubte T2 nicht daran, dass der Bereich der Erlebnispädagogik sich nicht ändern wird, fände es jedoch schön, wenn man den Bereich der Inklusion (mit mehr Inklusionsklassen) in den Bereich der kooperativen Abenteuerspiele mit einbringen könnte. T2 fände es zudem auch schön, wenn Berührungängste von Schulen und Einrichtungen abgebaut werden könnten. „Das wäre schon wünschenswert, dass Inklusion oder das die Berührungängste von Seiten der Schulen oder von Seiten der Einrichtungen da vielleicht abgebaut werden und das Menschen mit Beeinträchtigungen häufiger die Chance erhalten an kooperativen Abenteuerspielen teil zu nehmen“ (T2, Z.211-214).

Durch die Ausweitung des Inklusionsgedanken wird es, nach E1, zu einer selbstverständlicheren Arbeit mit differenzierten Gruppen kommen.

„Im Rahmen von Programmen mit Schulklassen, wird es durch die Ausweitung von Inklusion selbstverständlicher werden mit differenzierten Gruppen zu arbeiten“ (E1, Z.118-119).

Durch die Nachfrage, die erzeugt wird, wird sich die Thematik der Erlebnispädagogik mit Menschen mit körperlichem Handicap wahrscheinlich verändern, wie dies aussehen wird kann sich E2 noch nicht vorstellen. „Es wird im Grunde ja auch eine Nachfrage erzeugt, das heißt, das wird sich wahrscheinlich anders abzeichnen, als ich es bisher kenne. Aber ich habe noch keine Vorstellung davon, wie das aussehen könnte“ (E2, Z.307-310).

Die Interviews der Klienten lassen sich in drei (HK) einteilen und zwei (SK). Auch diese Kategorienbildung wurde nach der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2005) vorgenommen.

Hauptkategorie 5: Kooperative Abenteuerspiele

Tabelle 5: Subcodes zu HK5

Subcode: Fähigkeiten bei kooperativen Abenteuerspielen

Im Vorfeld der Befragung wurde ein Angebot mit kooperativen Abenteuerspielen durchgeführt.

Die Klienten erläutern den Inhalt der verschiedenen kooperativen Abenteuerspiele, welche am 14.12.2015 im Rahmen der Forschung. Innerhalb der direkten Befragung, bezüglich der Gefühlslage der Klienten innerhalb der kooperativen Abenteuerspiele kristallisierten sich größtenteils positive Gefühle bezüglich dessen heraus.

„Also es hat mir Spaß gemacht, es war eine gute Atmosphäre und wir haben halt gut Teamarbeit gemacht und (...) haben auch gut zusammengehalten und wir haben und halt nicht gestritten für eine Sache (...)“ (K1, Z.121-123).

Beide Klienten empfanden die Stimmung innerhalb des Angebotes als positiv. Zwar habe es manchmal Unruhen gegeben, beide Erwähnen jedoch die Wichtigkeit der Teamarbeit. „(...) es hat Spaß gemacht Teamarbeit zu machen und halt mit meinen anderen Mitschülern“ (K1, Z.151-152).

K2 sah den Zusammenhalt in der Gruppe ebenfalls.

„(...)nicht so gut konzentriert weil das war auch ein bisschen schwierig und so aber danach ja haben wir alles hingekriegt und haben wir zusammengehalten“ (K2, Z.51-52).

Die Klienten empfanden ebenfalls eine gegenseitige Unterstützung während des Angebotes und ein gemeinsames Erfolgserlebnis: „Alle haben sich gefreut“ (K2, Z.89),

„(...)manchmal Geschrei weil wir das nicht konnten haben manche gesagt das wir das halt besser machen sollen und manchmal gab's auch gute Stimmung als wir's geschafft haben, haben wir auch applaudiert“ (K1, Z.41-43).

K2 hatte bereits im Vorfeld schon mal an einem Programm der Erlebnispädagogik teilgenommen, in denen der Umgang mit Menschen mit Handicap thematisiert wurde. „(...) Inklusion da haben wir so Sachen gemacht wie die mit behinderten Menschen umgehen so mit normalen Menschen und so“ (K2, Z.38-40).

Beide Klienten würden noch einmal an einem Angebot der kooperativen Abenteuerspiele teilnehmen.

„Also ich würde nochmal teilnehmen weil es hat Spaß gemacht Teamarbeit zu machen und halt mit meinen anderen Mitschülern was zu machen (...)“ (K1, Z.151-153).

„Ja klar, weil das macht mega Spaß und wenn man was Neues macht und so immer“ (K2, Z.182).

(SK) Fähigkeiten bei kooperativen Abenteuerspielen

Als Fähigkeit, welche innerhalb der kooperativen Abenteuerspielen vorgekommen sind, nennen beide Klienten die Fähigkeit der Teamarbeit und das gegenseitige Vertrauen und unterstützen. „Wir haben gut zusammengehalten wir haben Teamarbeit gemacht und haben dann alles geschafft von den Aufgaben“ (K1, Z. 44-45) „Ja ich hatte den anderen vertraut und dann hatten wir das gut geschafft“ (K2, Z.69).

Treten mögliche Defizite innerhalb der Gruppe auf, empfindet K2 gegenseitige Unterstützung wichtig, sodass niemand aufgrund seines körperlichen Handicaps von einer

Übung ausgeschlossen wird. „Das wir so gleichmäßig sind nicht das die was machen und die anderen zugucken das die nicht mitspielen und so“ (K2, 166-167).

K2 empfand vor allem die persönliche Herausforderung während einer Übung nicht reden zu dürfen als schwierig.

„Ich fand die alle Übungen ganz gut aber eine Übung fand ich ein bisschen schwierig, also da durfte ich nicht reden das war ein bisschen schwierig“ (K2, Z.72-73).

Hauptkategorie 6: Anpassung der kooperativen Abenteuerspiele für Menschen mit körperlichem Handicap

Tabelle6 : Subcodes zu HK6

Subcode: Selbsteinschätzung der Klienten
--

(HK5) Anpassung der kooperativen Abenteuerspiele für Menschen mit körperlichem Handicap

K1 benennt die Schwierigkeiten, die ein Rollstuhlfahrer bei einigen Übungen innerhalb der kooperativen Abenteuerspiele haben.

„Also wenn z.B. jemand im Rolli sitzt das der halt alle Spiele mitmachen kann z.B. wenn wir auf den Bretter waren das könnte der nicht mitmachen aber bei den anderen spielen hatte der mitmachen können der Rollifahrer“ (K1, 93-95). Zudem bringt er Ideen ein, wie diese möglichen Defizite aufgearbeitet werden könnten.

„Also wir hätten entweder Pappen nehmen können oder größere Holzbretter hätten wir nehmen können“ (K1, Z.101-102).

K1 selbst, empfand für sich selbst die Bretter ebenfalls als zu klein, und empfand die Übung daher als schwierig. „dem Brett zu bleiben war schon schwer“ (K1, Z.76), „Weil die Bretter zu klein waren(...)“ (K1, Z.78)

K2 würde bei Schwierigkeiten während einer Übung nach Hilfe fragen.

„(...)wenn so ein Seil mal hoch ist oder so dann wird es ein bisschen schwer. Dann würde ich fragen ob mir jemand helfen kann wenn ich das brauche aber so die anderen Sachen ist ganz einfach (K2, Z.177-179).

(SK) Selbsteinschätzung der Klienten

Die Selbstwahrnehmung der Klienten fällt unterschiedlich aus. K2 empfindet sich wie ein Mensch ohne körperlichem Handicap, K1 merkte gelegentliche Schwierigkeiten bei den kooperativen Abenteuerspielen aufgrund seines körperlichen Handicaps.

„Also wenn halt Spiele kommen die ein bisschen schwer sind wo man beide Hände benutzen muss dann wird es ein bisschen schwer für mich aber sonst ist das einfach gewesen für mich“ (K1, Z.146-148), „(...) Ich sehe mich ganz normal wie jemand die kein Handicap haben also das ich ganz normal behandelt werde“ (K2, Z.143-144), „Wir sind auch so wie normale Menschen(...)“ (K2, Z.123)

Hauptkategorie 7: Wünsche an das Verhalten der Trainer

Die Klienten äußerten beide den Wunsch normal von den Trainern behandelt zu werden und nicht aufgrund ihres körperlichen Handicaps Vor- oder Nachteile zu erfahren.

„Ich würde mir wünschen das die einfach sich verhalten das wir einfach so normale Menschen sind, das die nicht so sagen das die Behinderung haben das die dieses Spiel oder so nicht dürfen mitmachen und so dass die alle gleichmäßig sind das die auch alle mitmachen“ (K2, Z.147-150).

K1 ist der Meinung, dass ein Trainer der kooperativen Abenteuerspiele nett und Geduldig sein sollte und ab und zu Tipps geben könnte, wenn die Gruppe nicht mehr weiter weiß.

„Also die müssten halt nett bleiben wenn wir das halt nicht so gut können müssen nett bleiben und halt eben Geduld haben müssen die“ (K1, 113-114).

Zudem benennt K1, dass ein Trainer keine Hektik verbreiten sollte, da die gestellte Aufgabe sonst nicht so gut vollzogen werden könnte. „Weil wenn jemand hektisch ist dann können wir das nicht so gut machen die Aufgabe die uns der Trainer gegeben hat“ (K1, 116-117)

7 SCHLUSSFOLGERUNGEN

Im siebten Kapitel werden Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Forschung gezogen und dargestellt. Die gewonnen Erkenntnisse aus der Auswertung der Interviews wurden bereits in der Beantwortung der Haupt- und Teilfragen dargelegt und zusammengefasst. An dieser Stelle der Arbeit wird geschaut, was die Ergebnisse für die Erlebnispädagogik, kooperative Abenteuerspiele und Inklusion bedeuten und in der Zukunft bedeuten können.

7.1 Beantwortung der Teilfragen

Um die Forschungshauptfrage zu beantworten, werden zunächst die Forschungsteilfragen beantwortet, da diese eine Hinführung zur Hauptfrage sind und diese logisch begründen.

7.1.1 Welche Fähigkeiten sind bei kooperativen Abenteuerspielen wichtig?

Körperliche Fitness wird nach wie vor als Eigenschaft genannt, wenn es darum geht, kooperative Abenteuerspiele effektiv und positiv zu gestalten. Besonders die Trainer heben den Stellenwert der körperlichen Kondition jedoch nicht heraus, sondern führen vielmehr „Geschicklichkeit“ und die „Fähigkeit, logisch zu denken“ an. „Bei den Kooperationsübungen ist es ja zumeist so, dass daran gearbeitet wird, wie man mit Geschick eine Sache löst und nicht unbedingt wo es darauf ankommt, jetzt körperlich fit zu sein.“ (Trainer 1, Z. 191–193). Es sei eine Einstellungssache, ob die Aufgabe nun mit Fitness oder mit dem Verstand gelöst werden. Die Fähigkeit zur Teamarbeit wird dabei besonders von den Klienten genannt und als sehr wichtig beschrieben. Indem sich die Teilnehmer einer Gruppe gegenseitig helfen, können auch körperlich eingeschränkte Teilnehmer aus der Gruppe an den kooperativen Abenteuerspielen teilhaben und sich sinnvoll einbringen. Es kommt laut Aussage der Experten, Trainer und Klienten darauf an, durch die Fähigkeit zur Teamarbeit

jeden Teilnehmer in den Prozess und den Weg der Aufgabenlösung einzubeziehen. Jeder Teilnehmer sollte seine individuellen Fähigkeiten einbringen können. Ob das Fitness, Kreativität, logisches Denken oder die Fähigkeit zum Motivieren und zur Disziplin ist, entscheidet am Ende nicht. Wichtig ist das Zusammenspiel aller Fähigkeiten, um die Aufgabe lösen zu können. „Also ganz wichtig finde ich die Fähigkeit, miteinander reden zu können. Das kann sich aber auch im Laufe der Übung erst entwickeln.“ (Experte 2, Z. 113) Es sei zudem vielmehr wichtig, dass der Trainer/die Trainerin körperlich fit ist, um eventuell auftretende Defizite der Teilnehmer auffangen zu können.

7.1.2 Sind kooperative Abenteuerspiele in ihrer Umsetzung variabel?

Die Methode der kooperativen Abenteuerspiele im Bereich der Erlebnispädagogik steht im stetigen Wandel und erfreut sich immer wieder neue Impulse und passt sich an den Zeitgeist an (Senninger, 2004). Die Frage, ob diese Spiele in ihrer Umsetzung variabel sind und so gegebenenfalls an Menschen mit körperlichem Handicap angepasst werden können, ist nicht eindeutig zu beantworten. „Wenn ich das Ziel klar habe, und das kann sich ja von Gruppe zu Gruppe unterscheiden, dann bin ich auch freier eine Übung abzuwandeln, beziehungsweise auch darauf einzugehen, was die Teilnehmer brauchen um das zu schaffen“ (Experte 2, Z. 184–186). Kooperative Abenteuerspiele können sich also auf der einen Seite schon nach der Gruppe richten, auf der anderen braucht es jedoch fähige Anleiter, die sich aktiv mit der Thematik auseinandersetzen. In der Literatur gibt es erst wenige Unterlagen zur Abwandlung von Abenteuerspielen für Menschen mit körperlichem Handicap. Interessant ist dabei, dass sich die befragten Klienten gar keine Anpassung wünschen. „Ich würde mir wünschen das die einfach sich verhalten das wir einfach so normale Menschen sind, das die nicht so sagen das die Behinderung haben das die dieses Spiel oder so nicht dürfen mitmachen und so dass die alle gleichmäßig sind das die auch alle mitmachen“ (Klient 2, Z. 147–150). Methodisch sehen besonders die Experten viele Möglichkeiten, kooperative Abenteuerspiele anzupassen. Es gehe oftmals um die Auswahl von Material, das immer in der Hand des Trainers liege. Der Schwierigkeitsgrad kann bestimmt werden und die Übung variiert werden. Die Schwierigkeit liege in der Mischung, sodass auch Menschen ohne körperliches Handicap einen Anspruch an die Aufgabe haben. „Wir sind auch so wie normale Menschen“ (Klient 2, Zeile 123). Die Klienten wollen sich nicht zwingend in einer Sonderrolle sehen. Wichtig zu betonen ist den Experten und Trainern, das es am Ende auch nicht darum gehen, möglichst durch Fitness zum Erfolg zu gelangen. Auch hier wird das Geschick und der Verstand gerne angeführt. Logisches Denken kann jede Aufgabe im Bereich der Kooperationsspiele lösen, beziehungsweise zum Lösungsprozess beitragen. Um die Methode wirklich anzupassen, brauche ein Trainer den Willen, sich damit auseinanderzusetzen und auch die Fähigkeit, Methodischen auf der Meta-Ebene zu betrachten und auf ihre Anwendbarkeit zu überprüfen. Ein einfaches Mittel sei beispielsweise, die Situation umzudrehen und einem gesungenen Teilnehmer beispielsweise eine Augenbinde aufzusetzen und diesen damit ebenfalls in eine neue Situation zu bringen. Menschen mit Handicap haben oftmals keine Probleme, ihre Umwelt aber schon (Radke, 2007). Nach Erik Bosch (2005) sollte ein Mensch mit einem Handicap demnach nicht als krank gesehen werden, sondern man sollte ihn in seinen

Ressourcen stärken und die Individualität hervorheben. Durch positive Erfahrungen gelingt es Menschen mit Handicap ein positives Selbstbild zu schaffen und aufrecht zu erhalten (Bosch, 2005). So solle die Methode der Erlebnispädagogik und damit verbundenen kooperativen Abenteuerspiele auch für Menschen mit körperlichem Handicap zugänglich gemacht werden.

7.1.3 Können auch Menschen ohne körperliches Handicap Einschränkungen bei kooperativen Abenteuerspielen erfahren?

Wenn es darum geht, Einschränkungen bei kooperativen Abenteuerspielen zu betrachten, muss auch darauf geschaut werden, ob Menschen ohne körperliches Handicap ebenfalls Einschränkungen erfahren können. „(...) keine Rücksicht aufeinander nehmen, sich nicht gegenseitig anhören oder ähnliches. Das hat dann aber eher soziale Faktoren und ist weniger auf die Körperlichkeit bezogen“ (Trainer 2, Z. 151–153). Damit beschreibt einer der Experten, dass auch Menschen ohne körperliches Handicap Einschränkungen erfahren können. Diese müssen jedoch nicht immer körperlicher Natur sein. Daran schließt sich auch der zweite befragte Experte an: „(...) oftmals scheitert es auch einfach an der Zusammenarbeit der Leute, das sie nicht aufeinander eingehen, keine Rücksicht aufeinander nehmen, sich nicht gegenseitig anhören oder ähnliches“ (Trainer 2, Z. 150–152). Auch Menschen ohne körperliches Handicap können also Einschränkungen erfahren und ihre Schwierigkeiten mit kooperativen Abenteuerspielen haben.

7.1.4 Ist das Thema Handicap in den Ausbildungen zum Ergebnispädagogen/zur Erlebnispädagogin präsent?

Nach Auswertung der Interviews kommt die Forschung zu einem deutlichen Ergebnis: Das Thema Handicap und Inklusion ist aktuell noch kein Thema in den Ausbildungen. Die Inklusion scheint in der Erlebnispädagogik noch nicht angekommen und wird in Einzelfällen speziell und isoliert behandelt. Im Gegenteil: Auf vielen Ausschreibungen für solche Ausbildungsgänge stehen noch Voraussetzungen wie körperliche Fitness und psychische Stabilität als Empfehlungen, wenn sich jemand entschließt, die Ausbildung machen zu wollen. „Allein die Abbildungen in den Büchern, dann sehe ich keinen der in irgendeiner Form eine Einschränkung hat und es wird immer von normal gesunden, normal fitten Menschen ausgegangen. Da wird nicht nochmal eine Fußnote gemacht“ (Experte 2, Z. 273–276). Das Thema sei zwar kurz angesprochen, die banale Antwort jedoch meistens: „Die Übung können die Teilnehmer dann eben nicht mitmachen.“ Die Vereinfachung der Sachlage spiegelt wider, wie niedrig der Stellenwert der Inklusion in der Erlebnispädagogik aktuell ist. Zwar gibt es an einigen Stellen in Deutschland und der Welt spezielle Angebote für Menschen mit körperlichem Handicap, die auch Ausbildungen anbieten. In den Standard-Lehrgängen von ERKA, Evangelischer Kirche und anderen Trägern kommt die Inklusion jedoch nicht speziell vor. Durch die Forschung wurde ein Experte bereits dazu bewegt, sich mit den Inhalten der nächsten Ausbildung noch einmal dahingehend zu beschäftigen. Des Weiteren sollte es auch darum gehen, mögliche Berührungspunkte der Trainerinnen und Trainer mit Menschen mit körperlichem Handicap abzubauen. Nicht die Häufigkeit, sondern die Intensität sei entscheidend, wenn es um den Umgang mit Men-

schen mit Handicap geht (Cloerkes, 2007). Wichtig sei der enge Kontakt und eine positive Einstellung seinem Gegenüber. Hab man eine primär negative Einstellung gegenüber Menschen mit Handicap, kann diese durch den Kontakt verstärkt werden. Selbiges gelte jedoch auf für eine primär positive Einstellung gegenüber gehandicapten Menschen (Cloerkes, 2007).

7.2 Beantwortung der Hauptfrage

Nach Beantworten der Forschungsteilfragen ergibt sich die Antwort für die Forschungshauptfrage und wird an dieser Stelle beantwortet werden. Grundlegend für die vorliegende Forschung war die Frage, ob Menschen mit körperlichem Handicap bei kooperativen Abenteuerspielen unmittelbar benachteiligt sind. Nach Auswertung der sechs Interviews mit Klienten und Teilnehmern solcher Angebote, Trainern für Abenteuer- und Erlebnispädagogik, sowie Experten auf dem Gebiet kommen die Forscher zu dem Schluss, dass im Kontext Kooperationsspiele und Menschen mit körperlichem Handicap durchaus von einer unmittelbar vorliegenden Benachteiligung ausgegangen werden kann. Der Faktor Inklusion und Handicap ist aktuell im Bereich der kooperativen Abenteuerspiele nur wenig verbreitet und lässt den Trainern durch das Fehlen des Inhaltes in der Ausbildung kaum Möglichkeiten, die Methode auf körperlich eingeschränkte Menschen anzupassen. Die meisten Erlebnispädagogen haben ihre Ausbildung mit ebenfalls Interessierten, Menschen ohne körperlichem Handicap gemacht und sind mit dem Thema der Inklusion erst im Alltag in Berührung zu kommen. Dementsprechend werden Methoden erst einmal so angewendet, wie sie in der Ausbildung gelernt wurden. Der Horizont, die Methode für Menschen mit körperlichem Handicap anpassen zu müssen, fehlt bei manchen Trainern und führt am Ende dazu, dass fitte, sportliche Teilnehmer eines Angebotes klare Vorteile haben. Im unmittelbaren Vergleich zwischen Menschen ohne und Menschen mit körperlichem Handicap sind letztere aktuell noch benachteiligt, weil sie nicht dieselben Möglichkeiten haben, eine Kooperationsaufgabe zu lösen.

Durch die Zusammenarbeit zwischen beiden Teilnehmergruppen wird jedoch die soziale Komponente in einer Gruppe und der einzelnen Teilnehmer aktiv angesprochen. Soziale Kompetenzen werden von zahlreichen Autoren als Voraussetzung für eine gelungene Identitätsentwicklung angeführt (Kinne & Theunissen, 2013). Demnach können die Teilnehmer ohne körperlichem Handicap durch das Einbeziehen von schwächeren Gruppenmitgliedern soziales Handeln lernen und erfahren so den erfahrungsbezogenen Ansatz der Erlebnispädagogik. „Lernen durch Handeln“, wie es Tom Senninger (2004) beschreibt. Im Rahmen der Forschung ist festzustellen, dass die Benachteiligung nicht an den Methoden selbst liegt, sondern am Verhalten der Trainerinnen und Trainer. Erleben diese eine Ausbildung, die diese Themen aufgreift, wenden sie Methoden automatisch anders an und bringen körperlich gehandicappte Menschen fast von selbst in eine gleichgestellte Position mit den gesunden Teilnehmern. „Wir sind auch normale Menschen“, äußerte sich ein Klient im Rahmen der Forschung und drückt damit den Wunsch nach Gleichbehandlung aus. Es verlangt ein hohe Maß an Anleiterkompetenz, wenn kooperative Abenteuerspiele mit körperlich gehandicapten Menschen durchgeführt werden sollen. Die Forschung kommt zu dem Ergebnis, dass die Benachteiligung durch das Verhalten der Trainer verbes-

sert werden, aber auch negative Wirkung entfalten kann. Der Autor Heinrich Tröster sagte schon 1990, dass die Lebenswelt von Menschen mit Handicap von den Reaktionen der Gesellschaft zusätzlich erschwert wird. Sie würden nicht als individuelle Persönlichkeit gesehen, sondern noch als „Randgruppe“ bezeichnet. Der Schlüssel liegt demnach in der Ausbildung, aber auch der persönlichen Auffassung der Trainer. Erst wenn Trainer erkennen und für sich selbst wissen, welchen Weg sie in der Thematik der Inklusion in Verbindung mit kooperativen Abenteuerspielen werden, kann die Benachteiligung gemindert oder gar vermieden werden. Bis dahin steht als Ergebnis der Forschung: Menschen mit körperlichem Handicap sind bei kooperativen Abenteuerspielen im Vergleich zu Menschen ohne körperlichem Handicap unmittelbar benachteiligt.

8 EMPFEHLUNGEN

Im Folgenden werden auf Grundlage der gewonnen Erkenntnisse und Ergebnisse aus der Forschungen Empfehlungen formuliert. Diese basieren auf den Schlussfolgerungen und knüpfen daran an. Die Empfehlungen werden jeweils auch auf die Mikro-, Makro- und Meso-Ebenen bezogen und beziehen sich neben den kooperativen Abenteuerspielen auch auf die Profession der Erlebnispädagogik im Allgemeinen.

8.1 Schulungsmaßnahmen

In diesem Punkt wird die Empfehlung auf der Mikro-Ebene angeführt, die als praxisnahe Ebene zu bezeichnen ist und somit die direkte Interaktion mit Klienten, Sozialpädagogen und anderen beteiligten Personen beinhaltet.

Durch die Forschung hat sich nicht zuletzt auch gezeigt, dass der Themenbereich der Inklusion in den meisten Ausbildungen zum Trainer für Abenteuer- und Erlebnispädagogik keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielt. Jeder der drei interviewten Trainer beziehungsweise Experten gab an, dass Behinderungen in seiner Ausbildung keinerlei Rolle gespielt haben und der Gedanke damals gar nicht aufkam. Es sei „eine Methode für fitte Leute gewesen“, so einer der Trainer. Dadurch seien auch die Methoden in der Erlebnispädagogik selbst nur auf fitte, sportliche Leute abgestimmt worden, körperlich schwächeren Menschen wäre eher gesagt worden, sie könnten bei der nächsten Übung einfach nicht mitmachen. Aus diesem Grund empfehlen die Forscher, den Themenbereich der Inklusion bei Trainern für Abenteuer- und Erlebnispädagogik nachzuschulen und gemeinsam mit dem Fachpersonal darauf zu schauen, welche Möglichkeiten es gibt und geben kann, körperlich eingeschränkte Menschen in den Gruppenprozess einzubeziehen. Dabei geht es weniger um eine Rollenzuweisung, sondern vielmehr um aktive Teilhabe an der Methode der kooperativen Abenteuerspiele. Die Forscher empfehlen, den Faktor Inklusion als festen Bestandteil in jeder Ausbildung zum Ergebnispädagogen zu verankern und den Anwärtern auf das Zertifikat Variationen der Methode an die Hand zu geben, um auch körperlich eingeschränkte Teilnehmer an kooperativen Abenteuerspielen gleichermaßen teilhaben zu lassen. Es geht weiterhin um das Schaffen eines Bewusstseins, eines professionellen Blicks auf die Gruppe und dort gehandicapte Menschen, um den Prozess so teilnehmergeerecht steuern zu können. Aus der Sicht der Forscher ist es im Jahr 2016 zwin-

gend erforderlich, dass eine so moderne Methode wie die der Erlebnispädagogik und damit verbundenen Kooperationsspiele den inklusiven Charakter aufweist. Schon am Beispiel der Evangelischen Jugendbildungsstätte Tecklenburg zeigt sich, dass vermehrt Gruppen anreisen und erlebnispädagogische Programme buchen, die Teilnehmer mit einem körperlichem Handicap in ihren Reihen haben. Der Schulungsbedarf bei Trainern ist also gegeben. Um in Zukunft nicht nachschulen zu müssen, sollte Inklusion präventiv in den Ausbildungen verankert werden. Auf der Meso-Ebene betrachtet, sollten sich die Einrichtungen, die Erlebnispädagogik anbieten, zunehmend Gedanken über ein geeignetes Konzept machen, um auch Schulklassen mit Menschen mit körperlichem Handicap anzusprechen. An dieser Stelle tritt zunehmend auch ein Markt auf, den die Einrichtungen für sich sowohl wirtschaftlich, als auch öffentlichkeitswirksam nutzen können.

8.2 Umgang mit Menschen mit Handicap bei kooperativen

Abenteuerspielen

Eine weitere Empfehlung auf der Mikro-Ebene ist der allgemeine Umgang mit kooperativen Abenteuerspielen und Menschen mit Handicap. „Menschen mit Handicap haben oftmals keine Probleme, ihre Umwelt aber schon“ (Radke, 2007). Durch die Forschung wurde sichtbar, dass es nach wie vor Berührungsängste bei Trainerinnen und Trainern gibt, wenn es darum geht, mit gehandicapten Menschen Abenteuerspiele zu machen. „Wir sind doch auch normale Menschen“, sagte ein Klient in dem Interview im Rahmen der Forschung und gibt damit die Marschroute vor, die auch diese Forschung empfehlen möchte. Es sollte ein Umdenken stattfinden und Berührungsängste durch Thematisieren in den Ausbildungen zum Abenteuer- und Erlebnispädagogen abgebaut werden. Die Interaktion zwischen Sozialarbeiter beziehungsweise Erlebnispädagoge und den Teilnehmern trägt einen großen Teil dazu bei, wie sich letztere angesprochen fühlen. „Es muss sich gefragt werden: Was ist die Norm, wer gibt sie vor, wer und wie gestaltet sie?“, so Radke in seinem Buch „Der Sinn des Lebens ist gelebt zu werden“ (2007). Darin schreibt er auch, wie so unsere Gesellschaft Menschen mit Handicap braucht. Ein Mensch mit Handicap sei sich oft seinen Stärken und Schwächen bewusst und könne daher als Vorbild für nicht gehandicapte Menschen gelten. „Es kann viel von diesen Menschen abgeschaut und so gelernt werden (Radke, 2007). Der normale Umgang mit den gehandicapten Menschen oder anders gesagt, die Gleichbehandlung jedes Menschen wird empfohlen und wird am Ende möglicherweise dazu führen, dass die Benachteiligung der körperlich eingeschränkten Teilnehmer nachlässt oder gar verschwindet. Es wird empfohlen, sich aktiv mit dem Gedanken der Inklusion und dahingehend dem Umgang mit gehandicapten Menschen auch ganz persönlich auseinanderzusetzen, um seinen eigenen Stil und die individuelle Überzeugung als Trainer zu entwickeln. „Es ist normal, verschieden zu sein“ wusste auch schon der ehemalige Bundespräsident Richard Weizsäcker in seiner Rede am 1. Juli 1993 in Bonn. Diese Empfehlung kann durchaus auch auf der Makro-Ebene betrachtet werden, wenn es darum geht, sich die Thematik der Inklusion im Allgemeinen anzuschauen. Für die Gesellschaft bedeutet es laut Radke (2007) einen enormen Fortschritt, gemeinsam mit gehandicapten Menschen zu leben. Dieser Gedanken taucht auch in der vorliegenden Forschung auf, wenn es darum geht, Menschen ohne körperliche und

Menschen mit körperlichem Handicap in einer Übung gemeinsam und gleich anzusprechen, sodass die Teilnehmer voneinander profitieren können und so soziale Kompetenzen entwickeln. Zentrale Frage in den Disability Studies von Waldschmidt (2007) ist auch, wie der Begriff der Behinderung zum Gegenteil von Normalität werden konnte. In ihrer Studie beschäftigt sich Waldschmidt mit Tatbeständen und soziokulturellen Faktoren, die zu einer negativen Besetzung des Begriffs „Behinderung“ geführt haben. Auch nach Jürgen Link (2004) werden Menschen mit Handicap etikettiert und auf das „Normalfeld“ der Gesundheit bezogen. Jeder kann aufgrund äußerer Einwirkungen ein Handicap bekommen, wichtig ist wie die Gesellschaft damit umgeht (vgl. Bosch, 2005). Bei kooperativen Abenteuern gehe es vielmehr auch um die Entwicklung und das Erleben von Sozialkompetenz, bestätigt auch Tom Senninger in seinem Buch „Abenteuer leiten“ (2004) diese These. Dies sei jedoch kein kurzfristiger Prozess, ein positives Selbstbild aufzubauen, sondern ein Prozess, der ein hohes Maß an Geduld erfordere (Bosch, 2005).

8.3 Entwickeln eines geeigneten Konzeptes

Die folgende Empfehlung bezieht sich auf die Meso-Ebene und spricht die Ebene der Organisationen und Vereine an, die Erlebnispädagogik anbieten und oftmals auch in dem Bereich einen Schwerpunkt gesetzt haben. Der Mangel an Wissen in diesem Bereich veranlasst die Forscher dazu, den Einrichtungen zu empfehlen, zeitnah ein geeignetes Konzept für die erlebnispädagogische Arbeit mit inklusiven Klassen zu erstellen. Es ist an der Zeit, sich dieser Thematik nicht weiter zu verschließen und sie sinnvoll und effektiv zu nutzen. Die Nachfrage von Förderschulen oder Inklusionsklassen wird nicht zuletzt laut einstimmigen Berichten verschiedener Mitarbeiter aus Jugendbildungsstätten in Nordrhein-Westfalen zunehmend höher und kann von den Einrichtungen auch als neuer Markt verstanden werden (Kubiczek, 2005). Gäbe es ein geeignetes Konzept und Programme Menschen mit körperlichem Handicap, beziehungsweise für das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne körperlichem Handicap, könnte die Teilnehmerzahl bei den Programmen der Einrichtungen unter Umständen nicht unerheblich erhöht werden. Der inklusive Gedanke wird in den Schulen bereits seit vielen Jahren gefahren, wenngleich nicht immer mit dem gewünschten Erfolg der Regierung. Es ist aus der Sicht der Forscher an der Zeit, dass auch die außerschulische Bildungsarbeit dieses Thema zunehmend in den Fokus nimmt und Programme dazu erarbeitet. Es sollte in ein paar Jahren zum Standard jeder Einrichtung gehören, Menschen mit Handicap in jedes vom Haus aus angebotene Programm gleich einbeziehen zu können oder zumindest ein spezielles Angebot für inklusive Klassen zu haben. Als Gedankenansätze werden Themen wie „Alle in einem Boot“ oder „Nur gemeinsam sind wir stark“ vorgeschlagen und können als Grundlage für ein solches Konzept dienen. Tanja Kinne und Georg Theunissen schreiben in ihrem Buch „Erlebnispädagogik in der Behindertenarbeit“ (2013) deutlich, dass ein eigenes Konzept zwar nicht notwendig muss, da es am Ende nur darum gehen sollte, alle Teilnehmer gleich zu behandeln. Die Forscher sehen dies jedoch anders und begründen ihre Empfehlung auf den Aussagen der Trainer und Experten, sowie eigenen Erfahrungen, die zeigen, dass nicht jede Methode einfach direkt und ohne Reflexionsprozess aus der Ausbildung übernommen werden kann. „Erlebnispädagogik ist für fitte Leute und du kannst da eben nicht

mitmachen.“ Dieser Satz ist im Alltag der erlebnispädagogischen Angebote keine Seltenheit und wurde auch von einem unserer Experten bereits verwendet, ohne darüber nachzudenken. Die Außenseiterrolle haben Menschen mit körperlichem Handicap dadurch schon seit Mitte der 80er, als die Methode der Erlebnispädagogik und damit verbunden der kooperativen Abenteuerspiele aufkam (Senninger, 2004). Wie uns zwei Interviewpartner berichtet haben, müssten kooperative Abenteuerspiele grundlegend angepasst werden, um körperlich eingeschränkten Teilnehmern ebenfalls eine aktive Teilhabe am Gruppenprozess zu ermöglichen. Zentral kann dabei das Lernzonenmodell nach Tom Senninger (2004) sein, in dem er beschreibt, dass Teilnehmer eines erlebnispädagogischen Angebotes aus der Komfortzone an den Rand der Lernzone gebracht werden sollen. Auch Menschen mit körperlichem Handicap sollten die Möglichkeit bekommen, aus ihrer Komfortzone, also ihrem gewohnten Umfeld, ausbrechen zu können, um in der Lernzone neue Impulse zu bekommen und sich einwickeln zu können.

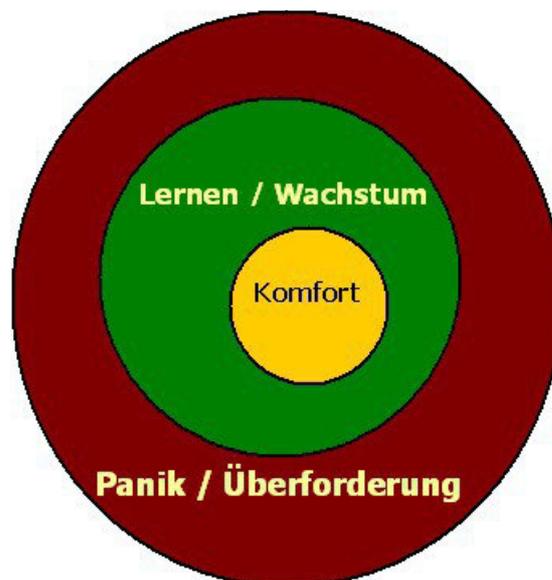


Abbildung 2: Menschen mit körperlichem Handicap sollen ihre Komfortzone verlassen können, um sich in der Lernzone durch neue Impulse weiterzuentwickeln (Senninger, 2004, S. 21).

Die Forscher empfehlen deshalb ebenfalls, die Methode der kooperativen Abenteuerspiele zu überdenken und auch auf der Makro-Ebene, im Bereich der Erlebnispädagogik als gesamtes, pädagogisches Feld nach Alternativen in der Anleitung und Umsetzung zu suchen. In der Literatur findet sich aktuell kein Buch, was sich ausschließlich mit erlebnispädagogischen Methoden im inklusiven Kontext befasst. Es wird empfohlen, in diese Richtung zu forschen und darauf zu schauen, wie körperlich eingeschränkte Teilnehmer durch Variationen der Methode einbezogen werden können, ohne einen Nachteil gegenüber Menschen ohne körperlichem Handicap zu haben. Dazu wird empfohlen, die Menschen mit körperlichem Handicap in den Prozess aktiv miteinzubeziehen, um aus deren Erfahrungen schöpfen zu können. Gemeinsam kann ein praktikables Konzept entwickelt werden, von dem noch viele inklusive Gruppen profitieren können. Der Dialog zwischen Menschen mit und ohne Handicap sollte dabei im Vordergrund stehen und Wünsche, sowie auch Ängste zum Thema gemacht werden. In einer Zeit, wo in jeder sozialen Gruppe

über Inklusion und gesellschaftliche Teilhabe diskutiert und debattiert wird, sollten auch die Erlebnispädagogen im Bereich der kooperativen Abenteuerspiele nachziehen und die Methoden anpassen. Schlussendlich profitieren alle Beteiligten davon, kooperative Abenteuerspiele und Erlebnispädagogik anzupassen, um auch körperlich gehandicapten Teilnehmern eine gleiche Chance auf positives Nutzen der Methode zu ermöglichen und ein Stück weit auch zu gewährleisten.

8.4 Leitbild der Erlebnispädagogik in Korrelation mit Inklusion

Die folgende Empfehlung ist auf der Makro-Ebene anzusiedeln und beinhaltet damit die globale Sicht der Thematik im Hinblick auf die Gesellschaft und daraus entstandene Subsysteme. Es wird ein Bogen zur Methode der Erlebnispädagogik gespannt und der Blick von den kooperativen Abenteuerspielen auf die nächst höhere Instanz gelegt. Erlebnispädagogik wird oftmals als „Sport für fitte Menschen“ ausgeschrieben und auch in den Ausschreibungen für die Ausbildung zum Erlebnispädagogen finden sich oftmals Sätze wie „Nur für Menschen in einer körperlich guten Verfassung.“ Im Leitbild der Erlebnispädagogik nach Kurt Hahn, das auch Tom Senninger (2004) aufgenommen hat, findet sich keinerlei Satz zu körperlich gehandicapten Menschen wieder. Die Forscher empfehlen deshalb, das Leitbild der Erlebnispädagogik zu erweitern und auch die Förderung von Inklusion aufzunehmen. Erlebnispädagogik ist viel mehr als nur Sport und Fitness, es geht vielmehr darum, jeden Menschen an der Übung teilhaben zu lassen. Durch das bunte Miteinander profitierten Nicht-gehandicapte und gehandicapte Menschen voneinander und es könne ein gegenseitiges Lernen stattfinden (Wolters, 2014). Behinderung werde laut Waldschmidt (2003) auch als soziales Phänomen gesehen, mit dem sich auseinandergesetzt werden solle. In ihren „Disability Studies“ (2007) stellt Waldschmidt zudem die These auf, dass die Gesellschaft Abweichung benötigt, um den Begriff der Normalität aufrecht zu erhalten. Innerhalb des Blickwinkels der Disability Studies wird der Körper nicht mehr als biophysische Voraussetzung eines Handicaps gesehen, sondern gemäß einer sozial/kulturwissenschaftlichen Perspektive als gesellschaftlich und historisches Produkt (vgl. Waldschmidt 2007). Nicht zuletzt deshalb empfehlen die Forscher, den Begriff der Behinderung Normalität im Kontext der kooperativen Abenteuerspiele und Erlebnispädagogik neu zu denken und diesen in das Leitbild mit einzubeziehen.

Es sollte in jeder Einrichtung möglich sein, Angebote im Bereich der Erlebnispädagogik und kooperativen Abenteuerspiele für inklusive Klassen zu buchen. Der inklusive Gedanke sollte manifestiert werden und Einzug in die Programme und Methodensammlungen finden, sodass Trainerinnen und Trainer in Zukunft aus diesem Material schöpfen können. Durch ein „buntes Miteinander“ profitiere jeder von jedem und es werde gelernt, sich auf jeden Menschen einzulassen (Wolters, 2014). Menschen mit körperlichem Handicap fühlen sich dann weniger als Randgruppe, Menschen ohne körperliches Handicap können die Möglichkeit nutzen, sich in andere hineinzusetzen. Es wird empfohlen, das Leitbild der Erlebnispädagogik kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls um den inklusiven Gedanken zu ergänzen. Es kann zwar kritisch gefragt werden, ob die Erlebnispädagogik per Definition nicht sowieso jeden Menschen gleichermaßen anspricht, das Aufnehmen in das Leitbild der Erlebnispädagogik erscheint jedoch zwingend notwendig, da Inklusion bereits

in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens verankert ist. Eine moderne und viel angewandte Methode wie die der Erlebnispädagogik sollte diesen Gedanken ebenfalls aufnehmen und so dazu beitragen, dass Inklusion weiter gestärkt und das Profil geschärft wird.

8.5 Empfehlungen zu Folgestudien

Die vorliegende Forschung deckt nur einen kleinen Teil der inklusiven Thematik im Bereich der kooperativen Abenteuerspiele ab. Jedoch finden sich in den Ergebnissen der Interviews immer wieder Ansätze, an denen weitergeforscht werden sollte, um die Methode der Erlebnispädagogik damit verbundenen kooperativen Abenteuerspiele noch vielfältiger und gesellschaftstauglicher zu machen. Gerade im Bereich der Methodenforschung gibt es viel Potenzial, in diese Richtung weiter zu forschen. Wie können erlebnispädagogische Angebote inklusiv angeboten werden und welches Konzept scheint dafür besonders geeignet? Kooperative Abenteuerspiele haben die Möglichkeit, auf Menschen mit körperlichem Handicap angepasst zu werden und bieten in der Richtung viele Chancen, eine Methodenforschung zu betreiben. Es wird empfohlen, mit den aus dieser Forschung gewonnen Erkenntnissen weiterzuarbeiten und auch auf die Ausbildungsinhalte zum Abenteuer- und Erlebnispädagogen zu schauen und diese kritisch zu hinterfragen, beziehungsweise sinnvoll um den Faktor Inklusion und Handicap zu ergänzen. Nicht zuletzt ist das Ziel der Forschung und damit auch ein Anlass, dass aus dieser Arbeit eine Aktionsforschung nach Mayring (2005) hervorgeht, die sich mit der Anpassung der kooperativen Abenteuerspiele an die Menschen mit körperlichem Handicap beschäftigt. Die Forscher möchten einen theoretisch-fundierten Beitrag zur Entwicklung der kooperativen Abenteuerspiele leisten und mit der Beantwortung der Forschungsfrage zu einer Aktionsforschung anregen, die methodisch angelegt ist. Dabei ist die Aktionsforschung nicht abhängig von dem Ergebnis dieser Forschung. Sollten die spezifisch ausgewählten Interviewpartner im Gesamtresümee sagen, dass Menschen mit körperlichem Handicap nicht benachteiligt sind, ließe sich dennoch eine Aktionsforschung daraus ableiten, die sich mit Varianten der kooperativen Abenteuerspiele beschäftigt.

9 INTERNATIONALER VERGLEICH

Um einen breiteren Eindruck der Thematik von kooperativen Abenteuerspiele und Inklusion zu bekommen, lohnt sich ein Blick ins Ausland und zeigt auf, dass die Nachbarländer Deutschlands besonders im Süden bereits große Fortschritte auf diesem Gebiet gemacht haben. Der Anbieter „AdrenalinConceptz“ arbeitet sowohl in Deutschland, als auch in Österreich und der Schweiz. „Damit das Mögliche entsteht, muss das unmögliche versucht werden“, lautet der eigentlich von Hermann Hesse geschaffene Leitsatz des Anbieters, der erlebnispädagogische Angebote für Menschen mit geistige und/oder körperlichem Handicap anbietet. Über intensive Naturerfahrung und über erlebnisorientiertes Lernen wird dort in einem geschützten und menschlich warmen Raum die Möglichkeiten geschaffen, Menschen mit Handicap erfahrbaren Erfolg zu ermöglichen, Prozesse der Selbstermächtigung zu initiieren und zu begleiten, vorhandene Potenziale zu eröffnen und zu stärken, den Ausbau eigener Möglichkeiten zu ermutigen und zu fördern, sowie das höchst

mögliche Maß an Autonomie und Motivation zu kreieren (AdrenalinConceptz, 2016). Mit dieser Zielformulierung haben es die Österreicher geschafft, die Intention der Erlebnispädagogik von gesungen Menschen auch auf Menschen mit körperlichem Handicap zu beziehen und dieses seit vielen Jahren erfolgreich anzuwenden. Dabei geht die Bandbreite von kleinen Kooperationsspielen, bis hin zum Klettern am Felsen. Auch in den skandinavischen Ländern wird Erlebnispädagogik häufig in einem Atemzug mit Inklusion genannt. „Wir leben dort jeden Tag in jeder Situation mit gehandicapten Menschen zusammen“, erzählt eine 21-jährige Norwegerin, die für ein Jahr in Deutschland gelebt hat und sich wundert, wie viel Trennung es doch in dem Bereich nach wie vor gebe. In Norwegen, oder auch Schweden sei das Zusammenleben viel unkomplizierter und der gegenseitige Respekt viel größer. Schon seit Mitte der 1990er Jahre bewegt sich die finnische Bildungspolitik weg von der eigenständigen Sonderschule hin zu flexiblen sonderpädagogischen Organisationsformen in der finnischen Gesamtschule (inklusion-online.de, Zugriff am 21.04.2016). „Ist das Lernen eines Schülers im Regelunterricht nicht möglich oder im Hinblick auf die Entwicklung des Schülers nicht zweckmäßig, so ist der Unterricht teilweise oder ganz in einer sonderpädagogischen Gruppe einzurichten“ (Zentralamt für Unterrichtswesen 2004, S. 28). Die Skandinavier machen es also vor, wie Inklusion an sich funktionieren kann. In Verbindung mit Erlebnispädagogik gibt es bisher nur wenige Berichte, die wirklich Auskunft darüber geben, wie dort die Verbindung funktioniert.

10 DISKUSSION

Im Folgenden werden die Stärken und Schwächen der Forschung aufgeführt und diskutiert. Ziel ist ein kritischer Rückblick auf die Forschung, der jedoch auch Stärken beinhalten kann und aufzeigt, an welchen Stellen die Forschung gut angelegt war. Im Verlauf des Kapitels werden die Ergebnisse kritisch beleuchtet, sowie ethische Überlegungen angestellt.

10.1 Stärken der Forschung

Wenn von Stärken einer Forschung die Rede ist, müssen die Gütekriterien betrachtet und überprüft werden. Mayring (2009) beschreibt diese als eine Art Maßstab, welche die Qualität einer Forschung messen. Dahingehend kann es als eine Stärke der vorliegenden Forschung bezeichnet werden, dass die Gütekriterien eingehalten wurden und somit ein qualitativ, guter Standard für die Forschung gegeben ist: Gemeinsam standen die Forscher in regelmäßigem Austausch und haben gemeinsam an der Forschung gearbeitet, wodurch die kommunikative Validierung gegeben ist, die Nähe zum Gegenstand zeichnet sich durch die Arbeit in der Praxis der Forscher aus, beispielsweise in der in der Forschung angesprochenen Jugendbildungsstätte. Durch einen Pretest wurde weitere Maßnahmen zum Erfüllen der kommunikativen Validierung vorgenommen. Des Weiteren geht die Forschung auch auf die Triangulation ein, die laut Mayring (2002) eine Herangehensweise beschreibt, die eine breite Sichtweise auf die zu Grunde liegende Problematik wirft. Durch die gezielte Auswahl der sechs Interviewpartner kommt die Forschung diesem Gütekriterium nach und weist eine hohe Breite an Ganzheitlichkeit auf. In diesem Punkt ist eine Stärke der Forschung zu sehen, da bewusst drei Parteien von beteiligten Personen in die In-

Interviews einbezogen wurden, um eine möglichst große Ergebnisgewinnung zu erlangen. So wurden nicht nur Experten, sondern auch aktive Trainern und Trainer befragt, was die Forschung sehr praxisnah macht. Es wurde eine konkrete Fragestellung aus dem praktischen Alltag beschrieben und diese anschließend untersucht. Durch das Aufstellen eines Zeitplanes konnte zudem das Gütekriterium der Regelgeleitetheit erfüllt werden.

Die Interviewleitfäden wurden objektiv und neutral gestellt, um verwertbare Ergebnisse zu bekommen. Während der Ergebnisse haben sich die Interviewer stets neutral verhalten und den Befragten viel Raum und Zeit für Antworten zu lassen. Dabei wurden auch Exkurse nicht sofort unterbunden, da aus diesen oft Material gewonnen werden konnte, um schlussendlich die Forschungshauptfrage zu beantworten. Die Fragen wurden dabei deutlich gestellt und die Befragten hatten Zeit und Gelegenheit, nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Zudem hat vor dem Interview eine Belehrung über Verschwiegenheit und Verwendung stattgefunden. Die ethische Dimension der Forschung wurde im Vorfeld auf Grundsätze überprüft und nach diesen durchgeführt. Der Ansatz durch qualitative Interviews auf die Gesamtheit zu schließen, erwies sich als richtig, was durch die Ergebnisse gestützt wird. Auch die Wahl der Querschnittuntersuchung erwies sich als richtig, da eine Momentaufnahme für den Forschungszweck genau richtig ist, um eine Art Nullmessung zu haben. Interessant wäre es dennoch, eine ähnliche Forschung in fünf bis zehn Jahren erneut durchzuführen und diese miteinander zu vergleichen. Besondere Stärke der Forschung ist die Aktualität der Forschung, die sich im Bereich der Inklusion in aktuellen Kreisen bewegt und einen Themenbereich anspricht, der so noch nicht gänzlich erforscht ist und viel Potenzial bietet. Als Stärke kann also auch gesehen werden, dass die Forschung einige Ansätze bietet, auf dem Gebiet weiter zu forschen.

10.2 Schwächen der Forschung

Als Schwäche der vorliegenden Forschung kann die Forschungshauptfrage als geschlossenen gestellte Frage gesehen werden. An dieser Stelle hätte die Frage differenzierter gestellt werden müssen. Durch das Aufstellen der Teilfragen und das Legitimieren im theoretischen Rahmen hat die Hauptfrage jedoch ihre Relevanz erfüllt und einen sinnvollen Rahmen für die Forschung gegeben. Die Stichprobenwahl hätte eventuell um zwei bis drei Interviews ergänzt werden können, um der theoretischen Sättigung näher zu kommen und diese herausarbeiten zu können. Eine weitere Schwäche war die Absage eines Experten, der aus Sicht der Forscher gute Ergebnisse hätte liefern können. Diese Absage kam sehr spontan, sodass ein weiterer Experte gesucht und kontaktiert werden musste. Der Interviewleitfaden hätte aus Sicht der Forscher noch detaillierter und zielgerichteter gestellt werden und um einige Fragen ergänzt werden können. Zudem hätte die Literaturrecherche im Vorfeld noch intensiver ausfallen können, da so beides zeitgleich zur Schreibphase erledigt werden musste. Die räumliche Distanz zwischen den Forschern war des Weiteren manchmal ein Problem, da Absprachen fast ausschließlich medial stattfinden mussten. Der Zeitplan konnte auf Grund von Schwierigkeiten mit der Saxon und Abstimmungsproblemen nicht so eingehalten werden, wie von den Forschern zunächst geplant. Als Schwäche der Forschung kann zudem der theoretische Rahmen im Bezug auf Literatur gesehen werden. Im Themenbereich von Inklusion und Erlebnispädagogik als Verbindung

gibt es bisher erst wenig Literatur, besonders ausländische Artikel finden sich nur schwer im weltweiten Vergleich. Die Forscher haben sich dabei bemüht, den theoretischen Rahmen aus Literatur zu Inklusion und Erlebnispädagogik als einzelne Elemente zu benennen, hätten sich aber Literatur zur Verbindung beider Bausteine gewünscht. Auf der anderen Seite soll die vorliegende Forschung genau darauf aufmerksam machen und aufzeigen, dass der Bereich erst wenig erforscht und theoretisch fundiert ist.

10.3 Ethische Überlegungen

Ein wichtiger Teil in der Profession der Sozialarbeiter sind die ethischen Überlegungen, die einem die Möglichkeit geben, das eigene professionelle Handeln hinsichtlich der ethischen Grundprinzipien zu überprüfen (vgl. Unger, 2014). Ein wichtiger Bestandteil der ethischen Überlegungen im Kodex der Soziologen ist beispielsweise die „Freiwilligkeit der Teilnahme.“ Jeder Interviewpartner wurde vorher befragt und ausreichend informiert, welches Ziel die Forschung hat und was mit den Ergebnissen anschließend passieren soll. Die Freiwilligkeit war also gegeben, ebenso wie die „Vertraulichkeit und Anonymisierung“ (Unger, 2014). Jedes Interview wurde anschließend transkribiert und dabei anonymisiert. Die Befragten wurden vor dem Interview jeweils auf die Verschwiegenheit und Vertraulichkeit hingewiesen, sodass auch diese ethische Überlegung erfüllt und angewandt ist. Es war jedem Teilnehmer des Interviews klar, dass dieser das Interview ohne Angaben von Gründen jederzeit abbrechen kann. Bei den Klienten wurde vorher das Gespräch mit den Lehrern und Eltern gesucht und ein Einverständnis geholt, dass diese an einem solchen Angebot und anschließenden Interview teilnehmen dürfen. Es wurde mit den Klienten gesprochen und ihnen ausführlich erklärt, wofür es geht. Auch die Experten und Trainer bekamen transparente Informationen über die Intention und den Ablauf der Forschung. Es wurde ihnen genau gesagt, wofür ihre Aussagen in welchem Maße und auf welchem Wege verwendet werden. Es wurde während der Forschung großer Wert auf einen verantwortungsbewussten und professionellen Umgang mit der Forschung und dem Forschungsvorhaben gelegt. Die Objektivität ist gegeben, der empathische Umgang mit den Befragten ebenso. Die Gesprächsatmosphäre wurde bedacht und dem Befragten entsprechend angepasst. Durch Gespräche vor und nach dem Interview wurde das Eis gebrochen und so ein Rahmen geschaffen, in dem sich die Befragten wohlfühlen konnten.

11 FAZIT

Die vorliegende Forschung hat das Thema „Kooperative Abenteuerspiele und Inklusion“ behandelt und herausgefunden, ob Menschen mit körperlichem Handicap bei kooperativen Abenteuerspielen benachteiligt sind. Durch den direkten Kontakt mit Erlebnispädagogik auf der einen und Inklusion auf der anderen Seite war ein Grundinteresse für die Thematik und Verbindung schnell gegeben. Die Forscher waren sich schnell einig und haben sich dem Bereich und Thema angenommen. Die Forschung behandelte Themen wie Verhalten der Trainer, Anpassung der Methoden und Gefühle der Klienten bei kooperativen Abenteuerspielen. Durch die Ergebnisse lassen sich im Kern einige Empfehlungen aussprechen, die wichtig werden können für die weitere Entwicklung von Kooperativen Abenteuerspielen und Inklusion. Um die Ergebnisse nachhaltig wirken zu lassen und verwenden zu können, empfehlen die Forscher Folgestudien, um die einzelnen, in der Forschung aufgeführten Ansätze weiter zu verfolgen. Der Bereich ist sehr komplex, vielfältig und bedarf weiteren Studien zu diesem Thema. Abschließend lässt sich festhalten, dass das Thema der Forschung einen aktuellen Bezug hat, der auch in den kommenden Jahren bestehen bleiben wird, da das Thema der Inklusion und bedarfsgerechten Angebote nicht so schnell verschwinden wird. Die Forscher sind zufrieden mit den Ergebnissen und hoffen, mit der Forschung einen Beitrag zur Weiterentwicklung des inklusiven Gedankens in der Erlebnispädagogik und den damit verbundenen kooperativen Abenteuerspielen geleistet zu haben.

LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

Aktion Mensch (2015). *Was ist Inklusion?* Erhalten unter: <https://www.aktion-mensch.de/themen-informieren-und-diskutieren/was-ist-inklusion.html> (zuletzt verwendet: 20.12.2015).

AdrenalinConceptz (2016). Angebote Erlebnispädagogik. Erhalten unter: <http://adrenalinconceptz.de/erlebnispaedagogik.html> (zuletzt verwendet: 28.04.2016)

Bosch, E. (2005) *Wir wollen nur euer Bestes. Die Bedeutung der kritischen Selbstreflexion in der Begegnung mit Menschen mit geistiger Behinderung*. Tübingen: dgvt Verlag.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2013). *Ratgeber für Menschen mit Behinderung*. Bonn.

Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Edition S.

Deutscher Berufsverband für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Heilpädagogik e.V.: https://lernen.saxion.nl/webapps/blackboard/execute/content/file?cmd=view&content_id=_973973_1&course_id=_25574_1 (Zuletzt verwendet am 27.04.2016).

Ebster, C. & Stalzer, L. (2013). *Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler*. Wien: facultas wuv.

Gilsdorf, R. & Kistner, G: (1995). *Koopreative Abenteuerspiele*. Hannover: Kallmeyer

Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

Hedderich, I. (2006). *Einführung in die Körperbehindertenpädagogik*. München: Reinhardt Verlag.

Heinze, T. & Thiemann, F. (1982). *Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung*. *Zeitschrift für Pädagogik* 28, 635- 642.

- Inklusion Online (2016). *Inklusion in Skandinavien*. Erhalten unter: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/137/137> (Zuletzt verwendet am 28.04.2016).
- Joas, H./Hrsg. (2007). *Lehrbuch der Soziologie*. Frankfurt/ New York: Campus Verlag
- Kinne, T. & Theunissen G. (2013). *Erlebnispädagogik in der Behindertenarbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kirk, J. & Miller, M.L. (1986). Reliability an validity in qualitative research. Sage university paper series on qulaitative research methods, Vol. 1. Beverly Hills, Cal.: Sage.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Landsberg: Beltz.
- Lienert, G.A. (1961). *Textaufbau und Testanalyse*. Beltz: Weinheim
- Link, J. (2004). *Irgendwo stößt die flexibelste Integration schließlich an eine Grenze – Behinderung zwischen Normativität und Normalität*. (In: Graumann, S., Grübner, K., Nicklas-Faust, J., Schmidt, S. &Wagner-Kern, M. (HG). *Ethik und Behinderung. Ein Perspektivwechsel*. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.
- Magoltz, M. (2008). *Erlebnispädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. München: Grin.
- Marotzki, W. (2003). *Leitfadeninterview*. (In: R. Bohnsack; W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen: Leske+Budrich.
- Marshall, M. N. (1996). *Sampling for qualitative research*. London: Sage Publications.
- Mayring, P. (2002). *Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring*. Erhalten unter: http://cdn.grin.com/images/preview-file?document_id=199972&hash=f000e84ad441837d6515eb07ad565839&file=OPS/images/85a3552e8c852a4a4cf8491bc60be8ce_SMALL.png (Zuletzt verwendet a, 29.04.2016).
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Merkens, H. (1997). *Stichproben bei qualitativen Studien*. Weinheim, München: Juventa.
- Paulsson, K. , Nygren, G., Lübbecke, J. & Leigemann, R. (2011). Zur aktuellen Situation körperbehinderter Schülerinnen und Schüler in Schweden. Zeitschrift für Inklusion-online.net. Erhalten unter: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/77/77> (zuletzt verwendet: 4.05.2016).
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
- Priest, S., & Gass, M. (1997). *Effective Leadership in Adventure Programming*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Radke, P (2007). *Der Sinn des Lebens ist gelebt zu werden. Warum unsere Gesellschaft behinderte Menschen braucht*. München: Verlag Sankt Michael.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Reiners, A.(1993): *Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Spiele*. München: Verlag für Fachhochschulschriften
- Reiners, A. (1995). *Erlebnis und Pädagogik; Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen*. . München: Sandmann.
- Reiners, A. (2004). *Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktions-spiele*. Augsburg: Ziel.
- Senninger, T. (2004). *Abenteuer leiten*. Münster: Ökotoxia Verlag.
- Schaffer, H. (2009). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Siemer, L. (2010). SE 1.2 – 4.2 *Verhaltensbilder. Grundlagen der Psychiatrie*. Erhalten unter: <http://siemer.npage.de/material.html> (zuletzt verwendet: 31.10.2015).
- Sonntag, C: (2005). *Abenteuer Spiel. Handbuch zur Anleitung kooperativer Abenteuerspiele*. Augsburg: Ziel.

- Tröster, H. (1990). *Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven sozialpsychologischer Forschung*. Bern Stuttgart Toronto: Verlag Hans Huber.
- Tsvasman, L. (2006). *Das große Lexikon Medien und Kommunikation*. Würzburg: Ergon.
- Verschuren, P. & Doorevaard, H. (2000). *Designing a Research Project*. Den Haag: Eleven International Publishing House.
- von Weizsäcker, R. (1993). *Ansprache von Bundespräsident a.D. Richard von Weizsäcker bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte*. Gustav-Heinemann-Haus in Bonn. Erhalten unter:
<http://www.imew.de/de/barrierefreie-volltexte/volltexte/es-ist-normal-verschieden-zu-sein/> (Zuletzt verwendet am 28.04.2016).
- Waldschmidt, A. & Schneider, W. (Hrsg.) (2007). *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wolters, M. (2014). *Besonders normal. Wie Inklusion gelebt werden kann*. Berlin: Christoph Links Verlag.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2002).....28

Abbildung 2: Lernzonenmodell nach Tom Senninger (2004).....50

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Subcodes zu Hauptkategorie 1	29
Tabelle 2: Subcodes zu Hauptkategorie 2	32
Tabelle 3: Subcodes zu Hauptkategorie 3	36
Tabelle 4: Subcodes zu Hauptkategorie 4	39
Tabelle 5: Subcodes zu Hauptkategorie 5	41
Tabelle 6: Subcodes zu Hauptkategorie 6	42

ANLAGEN

Anlage I: Übersicht der Haupt- und Subkategorien
Anlage II: Transkription eines Experten-Interviews
Anlage III: Interviewleitfaden für Trainer und Experten
Anlage IV: Interviewleitfaden für Klienten
Anlage V: Zeitplan
Anlage VI: Bewertungsformular

Interviewpartner	Kategorie	Zusammenfassung
KLIENTEN	Erfahrungen mit kooperative Abenteuer Spiele	
K1		Gute Atmosphäre, Teamarbeit, zusammengehalten, nicht gestritten
K1		Spaß gemacht, Teamarbeit zu machen
K1		Es gab manchmal Geschrei, der Zusammenhalt war aber trotzdem da
K2		Zunächst keine gute Konzentration, das änderte sich jedoch
K2		Hatte bereits Erfahrungen mit Erlebnispädagogischen Angeboten
	Verhalten der Trainer	
K1		Unterstützung bieten, wenn nötig
K1		Keine Hektik, Geduld
K2		Normale Behandlung
K2		Alle können Gleichermaßen mitmachen
	Anpassung der kooperativen Abenteuer Spiele	
K1		Schwierigkeiten für Rollstuhlfahrer bei kooperativen Abenteuer Spielen
K1		Empfand die Bretter als zu klein und dies erschwerte die Übung
K2		Würde nach Hilfe fragen, wenn dies notwendig wäre
	Fähigkeiten bei kooperativen Abenteuer Spielen	
K1		Zusammenhalt, Teamarbeit
K2		Vertrauen
K2		Nicht aufgrund eines Handicaps ausgeschlossen werden
K2		Nicht reden zu dürfen, war schwer
	Selbsteinschätzung	
K1		Wenn die Hände benutzt werden müssten, würde es schwer werden, ansonsten waren die Übungen einfach
K2		Empfindet sich wie ein Mensch ohne Handicap
TRAINER	Inklusion und Erlebnispädagogik (Kooperative Abenteuer Spiele)	
T1		Verbindung kann auf jeden Fall herstellen
T1		Nur gemeinsam ist das Ziel zu erreichen
T2		Geringe Verbindung aufgrund mangelndem Zutrauen
T2		Durch Grundlagen der Erlebnispädagogischen Ausbildung

		sollte der Trainer wissen das mit Erlebnispädagogik jeder angesprochen wird
T2		Für jedes Klientel geeignet oder ungeeignet
T2		Inklusion bedeutet jemandem keine Sonderrolle zuzuschreiben
	Erste Erfahrungen mit Menschen mit körperlichem Handicap	
T1		Vorurteile, durch eigentliche erleichterungsversuche wurde Ausgrenzungssituation geschaffen
T2		Wenig, da kaum Anfragen, Erfahrungen jedoch durchweg positiv
T2		Möglich, Level muss jedoch angepasst werden
	Inklusion in Fortbildung der Erlebnispädagogik	
T1		Anstoß zum Nachdenken über das Thema in Fortbildungen durch Forschung
T1		In Fortbildungen auch das Thema des eigenen Menschenbildes aufgreifen
T1		Stillschweigende Voraussetzung der Teilnehmenden war körperliche Fitness
T2		Kurz angeschnitten, aber keine Lösung gefunden wie jemand mit Handicap die Kletterwand hochkommt
T2		Unterschied zwischen dauerhafter und temporärer Behinderung war ein Thema
	Spezialisierung	
T1		Individuelle Verhaltensmuster berücksichtigen
T1		Unterschiedliche Vorgehensweisen innerhalb einer Übung, Teilnehmer können sich Aufgaben aufteilen
T2		Kommunikation untereinander ist wichtig
	Scheitern	
T1		Klarheit über: Was ist normal/ nicht normal, was ist gesund/nicht gesund?
T2		Auch bei Menschen ohne Handicap kann scheitern vorkommen, liegt meist an sozialen Faktoren
T2		Wenig Vertrauen in Menschen mit körperlichem Handicap durch Angehörige, falsches Bild von

T2		kooperativen Abenteuerspielen Kein Miteinander
	Ziele/Verbesserung	
T1		Akzeptanz innerhalb der Gruppe
T1		Auf Handicap Rücksicht nehmen
T1		Kommunikation über mögliche Defizite im Vorfeld
T1		Menschen mit körperlichem Handicap sollten nicht separiert werden
T1		Sich über den Begriff Normalität bewusst werden
T1		Übungen variieren
T2		Fokus nicht zu sehr auf Handicap, sondern einfach Handeln
	Voraussetzungen /Fähigkeiten	
T1		Gemeinsam Lösungen erarbeiten, jeder soll in der Gruppe angenommen werden
T1		Geschick statt körperliche Fitness ist wichtig
T1		Körperliche Fitness ist eher eine Einzelleistung
T2		Wichtig ist Kopf, Herz und Hand
T2		Nicht jeder erfüllt das Anforderungsprofil, dies ist jedoch auch ein Teil der Erlebnispädagogik, da die Gruppe als Ganzes zum Ziel kommt.
	Erlebnispädagogik in der Zukunft	
T1		Das Wort Inklusion im Zusammenhang mit Erlebnispädagogik sollte neu besprochen werden
T1		Keine Schonräume einrichten, Bewusstsein wird sicherlich anders werden
T2		Berührungsängste sollten abgebaut werden
T2		Erlebnispädagogik sollte mehr in den Fokus von Schulen und Einrichtungen für Menschen mit Handicap treten
T2		Schwer, das Grundkonzept zu ändern zu ändern, das Abenteuer als solches könnte mehr in den Vordergrund rücken
EXPERTEN	Inklusion und Erlebnispädagogik (kooperative Abenteuerspiele)	
E1		Das Bild von Erlebnispädagogik ist oftmals mit Bewegungsintensiven , natursportlichen Aufgaben verbunden, eine deutliche Kommunikation in Einrichtungen für Menschen mit Handicap ist wünschenswert
E1		Aufgabenstellung muss an Gruppe angepasst sein, Aktive Auseinandersetzung mit der

E1		Problemstellung
E2		Individuelle Fähigkeiten und Begabungen mit einbringen und wahrnehmen
E2		Hohe Präsenz gefordert
E2	Inklusion in Fortbildungen der Erlebnispädagogik	Thema wird nicht aufgegriffen, auch nicht in Lehrbüchern
E2		In Einzelfällen musste Mensch mit Handicap die Übung aussetzen
E2		Der Begriff der Einschränkung sollte weiter gestreckt werden und mit in die Ausbildung eingeführt werden
E1	Spezialisierung	Es geht um das ganzheitliche
E1		Bildungskonzept
E1		Begriff der Erlebnispädagogik muss klar sein: teilnehmerorientierte Bereitstellung von Erfahrungsräumen
E1		Gruppenerfolg führt zu Wahrnehmung eigener Wirkmächtigkeit und Steigerung des Selbstwertgefühls
E1		Aufgabenstellung an Situation und Teilnehmer anpassen
E1		Lernziele gelten sowohl für Menschen ohne Handicap als auch für Menschen mit körperlichem Handicap
E2		Fähigkeiten müssen ausgeglichen sein, damit Vermischung der Gruppe funktioniert
E2		Intensiver mit Thematik auseinander setzen, das hat etwas mit Erfahrung zu tun, im Nachhinein wird deutlich was funktioniert und was nicht
E2		Spezialisierung trotz geringer Nachfrage treibt eventuell Kosten der Fortbildung in die Höhe
E2		Einschränkungen können auch temporär passieren
E2		Erleben von Gemeinschaft und Teamgeist macht Erlebnispädagogik intensiv und ist ein Prozess der sowohl mit Menschen ohne Handicap und mit Menschen mit körperlichem Handicap möglich ist
E2		Zeichen der Zeit das so ein Programm angefragt wird, daher sollte man sich mit dem Thema auseinander setzen
E1	Scheitern	Kommt oft in Gruppen zu Scheiternden Situationen durch Faktoren wie z.B. schlechte Kommunikation, der eigenen Leistungsfähigkeit etc.
E1		Auch „gesunde Menschen“ scheitern und bekommen Probleme wie z.B. Angst, Ideenlosigkeit, Beziehungsunfähigkeit etc.
E2		Viele Konzepte funktionieren auch erst

E2		einmal gedacht nicht
E2		Mögliche Berührungängste, obwohl Klienten normal behandelt werden wollen
E1	Ziele/ Verbesserung	Vermischung bereitet Probleme
E1		Durch das Inklusionsmodell und deren Umsetzung wird es in Zukunft mehr differenzierte Gruppen geben, Inklusion ist keine Behinderung sondern eine Bereicherung
E1		Deutlichere Kommunikation über Möglichkeiten von Erlebnispädagogik in Einrichtungen für Menschen mit Handicap
E1		Was kann der einzelne zum Gelingen und zur Gruppe beitragen?
E2		Im Idealfall sollte sich jeder mit dem Thema auseinandersetzen um für Möglichkeiten gewappnet zu sein
	Voraussetzungen/Fähigkeiten	
E1		Minimalanforderung ist die Bereitschaft zur Beteiligung
E1		Lernerfahrungen sind wichtig, nicht nur die Aufgabe zu lösen
E2		Trainer sollte bei Konflikten und Schwierigkeiten handeln
E2		Kreativität als Trainer
E2		Von Vorteil wenn der Trainer körperlich fit ist um in Grenzsituationen eingreifen zu können
E2		Trainer sollte der Gruppe nicht die Möglichkeit nehmen, Lernerfahrungen zu machen, nur weil einige den Anforderungen nicht folgen
E2		Kommunikation untereinander ist wichtig
E2		Grunderfahrungen oder Fähigkeiten werden oft erst während einer Übung deutlich
E2		Besser eine Übung ausführlich als mehrere Übungen nur halb
	Erlebnispädagogik in der Zukunft	
E1		Im Rahmen der Inklusion wird es selbstverständlicher mit differenzierten Gruppen zu arbeiten
E2		Nachfrage wird erzeugt, aber noch keine Vorstellung, wie diese aussehen wird
E2		Spontan: Keine Veränderung, Durch das Interview genauer mit Thematik befasst

1 **Trainer 1**

2 **A: Dann beginnen wir jetzt. Als Erstes würde mich interessieren, wann bist**
3 **du das erste Mal mit Erlebnispädagogik in Berührung gekommen?**

4 **B:** Das ist so circa 15 Jahre her. Vorher habe ich unter anderem
5 schwerpunktmäßig in dem Bereich Ökologie gearbeitet und da ging es viel in die
6 Natur und um die Natur. Da haben wir zum Beispiel Wasseruntersuchungen an
7 Bächen vorgenommen, wir haben über Waldökologie gesprochen und es ging
8 um Ernährung. Aus dem Thema entstand dann das Bedürfnis, Erfahrungen in der
9 Natur zu machen und dann trat auch stärker die Theorie der Erlebnispädagogik
10 an uns heran. Aus der Naturpädagogik heraus hat sich das eigentlich entwickelt.

11 **A: Was macht Dein Interesse an der Erlebnispädagogik aus, wieso**
12 **interessierst Du dich noch im Nachhinein dafür?**

13 **B:** Dass ist das unmittelbare Lernen, das heißt also man spricht nicht über eine
14 Sache, man erfährt etwas und erfährt es in dem Moment wo man es tut und
15 reflektiert es auch unmittelbar in dem Moment. Man trägt es also nicht wieder in
16 einen Raum rein, wo man das [Gelernte] dann mit Theorien vergleicht, sondern
17 aus der Erfahrung entstehen neue Kompetenzen.

18 Und das Unmittelbare ist dann auch noch dadurch gegeben, dass es ein
19 Naturraum ist [in dem man sich aufhält], dass es draußen ist, dass es also in
20 Abhängigkeit des Klimas ist. Ist es kalt, ist es regnerisch, ist es sonnig, heiß? Das
21 trägt auch zum unmittelbaren Erleben bei. Da sind natürlich auch die Naturräume
22 in denen man sich bewegt. Ob es nun ein Klettergebiet, ein Waldgebiet oder eine
23 offene Wiese ist. Es werden ganz viele Sachen an einen heran getragen, die in
24 einem Seminarraum nicht vorkommen würden.

25 **A:** Hast Du jemals irgendeine Ausbildung in dem Bereich gemacht?
26

27 **B:** Fortbildungen habe ich gemacht in dem Bereich, es ist ja dann keine
28 Ausbildung, wo man meinetwegen [nach] ein, zwei Jahre[n] mit einem Abschluss
29 abschließt. Sondern unterschiedliche Fortbildungen innerhalb der Landeskirche.

30 **A: Hat das Thema Inklusion in diesen Fortbildungen jemals eine Rolle**
31 **gespielt?**

32 **B:** Nein. Das Thema ist da nie angeschnitten worden. Es ging wirklich um die
33 Theorie, wo kommt Erlebnispädagogik her? Warum ist sie überhaupt
34 entstanden? Warum ist sie populär?

35 Eben durch dieses unmittelbare der Erfahrungen. Und es ging darum Methoden
36 kennen zu lernen, sie anzuleiten, sie mit den Teilnehmern zu reflektieren. Aber
37 das Thema Inklusion stand nicht [im Vordergrund], es war eigentlich nicht
38 ausgesprochene Voraussetzung, dass nur Teilnehmerinnen und Teilnehmer an
39 solchen Fortbildungen teilnahmen, die in Führungsstrichen „normale, gesunde
40 Menschen“ sind. Andere Menschen melden sich erst gar nicht an, weil sie sich
41 vielleicht selber überfordert fühlen und weil sie auch Angst haben, dass sie dann
42 vielleicht von den Anderen, der Gruppe erst gar nicht angenommen und nicht
43 ernst genommen werden.

44 **A: Kannst Du vielleicht Gründe erkennen, warum das Thema damals**
45 **vielleicht noch keine Rolle gespielt hat?**

46 **B:** Die habe ich ja grade genannt. Weil die stillschweigende Voraussetzung bei
47 allen Beteiligten war, dass man sich da nur mit einer gewissen körperlichen
48 Ertüchtigung oder Gesundheit anmeldet, weil man auch die Voraussetzung
49 vermutete, dass man Übungen angeboten bekommt, die man nur dann engagiert
50 mitmachen kann, wenn man diese körperliche Fitness auch hat.

51 **A: Erlebnispädagogik ist laut Kurt Hahn auch ein Lernen mit Kopf, Herz und**
52 **Hand. Wie verstehst Du diesen Satz ganz speziell? Was bedeutet das?**

53 **B:** Also mit der Hand, dass ist das rein technische Umsetzen, dass man nicht
54 durch Denken ein Ziel formuliert, oder eben nur formuliert, sondern das man nur
55 durch Anpacken, nur durch körperliche Aktivität zu einem Lernziel kommt.

56 Das mit dem Herzen dabei sein ist sicherlich auch, dass man sich auf etwas
57 freut, dass man sich darauf freut, seine eigenen Grenzen anzugehen, dass man
58 seine eigenen Grenzen erweitern kann und mit sehr viel Gefühl bei der Sache ist.
59 Und man vom Kopf her eben Anleitung und Reflektion versteht, dass man aber
60 auch seine eigenen Grenzen formulieren kann, indem man zum Beispiel sagt:
61 „Die Übung übersteigt meine Grenzen und ich möchte sie einfach nicht machen.“

62 Das man vom Kopf sagt, jeder kann, aber nicht jeder muss und ich möchte das
63 jetzt nicht machen.

64 **A: Welche Rolle spielen denn die kooperativen Abenteuerspiele im Bereich**
65 **von Erlebnispädagogik?**

66 **B:** Das ist ja das Schöne, dass bei der Erlebnispädagogik offene Aufgaben
67 gestellt werden und sie dann so gestellt werden, dass Einer aus einer Gruppe sie
68 nicht alleine lösen kann. Sondern man muss durch Beratung in der Gruppe

69 Lösungswege aufzeichnen. Das kann der Lösungsweg 1,2 und 3 sein. Und das
70 dann die Gruppe gemeinsam entscheidet, welchen Weg sie zuerst ausprobieren
71 möchte und das sie, wenn die Lösung geschafft ist, eben das Gefühl hat
72 gemeinsam etwas erreicht zu haben und auch gelernt hat, dass nur durch diese
73 Gemeinsamkeit das Ziel letztendlich erreicht worden ist.

74 **A: Worauf kommt es Deiner Meinung nach denn ganz konkret bei**
75 **kooperativen Abenteuerspielen an?**

76 **B:** Das gegenseitige Akzeptieren, auch dem Anderen zu zuhören, dass nicht
77 Einer gleich die Führung übernimmt und Andere gar nicht zu Wort kommen lässt
78 und die anderen Gruppenmitglieder missbraucht, dass sie nur
79 Handlangerarbeiten in der Übung übernehmen. Wie war nochmal die Frage?

80 **A: Worauf es Deiner Meinung nach ankommt, bei kooperativen**
81 **Abenteuerspielen?**

82 **B:** Ja, das gelernt wird, sagte ich ja schon, dass nur in der Gemeinsamkeit zum
83 Ziel gekommen wird. Und das die Lerngruppe, wenn sie mehrere kooperative
84 Übungen hinter sich gebracht hat, dass sie das auch verinnerlicht und dann wie
85 selbstverständlich alle Gruppenmitglieder einbezieht. Um zu sagen, und
86 gemeinsam entscheidet, den Weg werden wir gehen und den werden wir
87 schaffen und das sie natürlich auch sehen, dass alle Mitglieder auch so mit
88 einbezogen werden können, wie sie das auch körperlich schaffen oder wie sie
89 auch ihre eigenen Ängste überwinden können. Dass man die Teilnehmer so
90 einteilt in der Gruppe, dass sie Aufgaben bekommen, wo sie auch sich sicher
91 sind, dass sie einen Beitrag zu der Lösung beitragen können.

92 **A: Okay. Ich würde trotzdem gerne noch einmal nachfragen: Welche**
93 **Fähigkeiten muss den wirklich jeder Einzelne mitbringen, bei der**
94 **Umsetzung der Aufgabe? Weniger die Gruppe an sich, sondern der**
95 **einzelne Teilnehmer? Konkret die Fähigkeiten.**

96 **B:** Es kommt gar nicht auf die einzelnen Fähigkeiten an, sondern es kommt
97 eigentlich darauf an, welches Menschenbild der Einzelne in den Anderen setzt,
98 dass jeder in der Gruppe willkommen ist, mit seinen Fähigkeiten oder auch nicht
99 Fähigkeiten. Das jemand in der Gruppe ist, der insofern mitgenommen wird, dass
100 man ihn als Mitmenschen akzeptiert: wir werden das alle gemeinsam machen
101 und nicht den Einzelnen danach beurteilen, ob er jetzt besonders mutig ist,
102 besonders stark oder ob er jetzt im Kopf besonders komplizierte Lösungswege

103 entwickelt. Das jeder den Anderen so akzeptiert, wie er eigentlich als Mensch in
104 der Gruppe ist.

105 **A: Okay. Welche Erfahrungen hast du denn selber mit kooperativen**
106 **Abenteuerspielen in Verbindung mit körperlich eingeschränkten Menschen**
107 **gemacht?**

108 **B:** Die Ersterfahrung die ich gemacht habe, war so im Bereich der Fortbildung
109 von Kindergärtnerinnen, wo dann eben auch, Menschen dabei waren, die
110 körperlich vielleicht zu klein waren, vielleicht auch ein bisschen mehr Kilos
111 hatten, wie sie vielleicht haben wollten, wo man dann als Anleiter so ein bisschen
112 Angst hatte, dass die vielleicht in Situationen kommen, die sie gar nicht
113 bewältigen können.

114 Ich habe mal so einen schönen Satz gelesen, wenn einer humpelnd auf mich
115 zukommt, dann biete ich ihm einen Platz am Tisch an und fordere ihn nicht zum
116 Tanzen auf.

117 Das heißt also, wenn ich bei jemanden merke, bei einer bestimmten Übung, dass
118 er vielleicht körperlich viel zu schwer ist, dann fordere ich ihn nicht unbedingt auf,
119 zwangsläufig diese Übung mitzumachen.

120 Sondern versuche die Übung so zu gestalten, dass er sich in die Gruppe
121 integrieren kann, insofern dass auch er eine Möglichkeit findet, dabei zu sein und
122 nicht ausgeschlossen wird.

123 **A: Gibt es aus Deiner Sicht eine Verbindung zwischen den kooperativen**
124 **Spiele und Inklusion? Kann man da eine Verbindung herstellen?**

125 **B:** Ja da kann man auf alle Fälle eine Verbindung herstellen. Das ist dann auch
126 eine Frage, die man mit der Gruppe erarbeitet, dass es eben eine gemeinsame
127 Lösung ist, dass jeder in der Gruppe so angenommen werden soll, wie er ist.
128 Also ob das eine körperliche oder geistige Behinderung ist, oder dass er aus
129 einem andren religiösen Milieu stammt. Das fängt ja schon an, wenn Mädchen
130 und Jungen zusammen arbeiten. In der Inklusion verstehe ich das so, dass das
131 nicht eine Frage von Menschenbild und nicht eine Frage von Fähigkeiten ist. Es
132 geht einfach darum, einen Lösungsweg zu finden, bei dem alle dabei sein
133 können.

134 **A: Inwiefern kann die Verbindung vielleicht in Zukunft noch gestärkt**
135 **werden zwischen Inklusion und kooperativen Spielen?**

136 **B:** In Zukunft muss das Wort Inklusion im Zusammenhang von
137 Erlebnispädagogik vielleicht auch neu besprochen werden. Es wurde in der
138 Vergangenheit ausgeschlossen, was ich eingangs schon gesagt habe, es können
139 nur „normalgesunde Menschen“ an diesen Fortbildungen teilnehmen, weil
140 körperliche Herausforderungen, Voraussetzung sind, um erlebnispädagogische
141 Übungen zu bewältigen. Und das ist meiner Ansicht nach jetzt nicht mehr so.
142 Sondern man soll davon ausgehen, dass alles so gestaltet wird, dass um es
143 theologisch auszudrücken: vor Gott alle Menschen gleich sind. In der
144 Gottesbeziehung also auch. Die Menschen die nicht als „normal“ angesehen
145 werden auch, da muss man nämlich mal fragen, was heißt eigentlich normal,
146 wenn sie von der Leistungsgesellschaft definiert werden? Alles erfüllen zu
147 können? Was ist denn mit all den anderen Menschen? Die [körperlich
148 eingeschränkten Menschen] sind auch normal. Nur man muss es eben auch
149 erkennen.

150 **A: Inwiefern können denn Menschen mit körperlichem Handicap auch von**
151 **solchen kooperativen Abenteuerspielen profitieren?**

152 **B:** Ja, dass sie zum Beispiel merken, dass sie nicht ausgegrenzt werden, dass
153 sie in der Gruppe sind, dass ihnen zugestanden wird gleichwertig an den
154 Lösungsvorschlägen mitzuarbeiten. Das sie merken, dass sie zu einer Gruppe
155 gehören, die ein gemeinsames Erfolgserlebnis hat. Das sie zum Beispiel nicht
156 separiert werden, dass gesagt wird: „Ach wir haben jetzt eine Übung, da kannst
157 du leider nicht mitmachen, weil das sehen wir ja auch und es ist auch nicht
158 schlimm. Schau mal zu und mach einfach ein paar Fotos.“ Sondern, dass man
159 sagt: „Nein wir machen das gemeinsam, weil du einfach mit dazu gehörst.“

160 **A: Bereitet es dir Schwierigkeiten gesunde und körperlich behinderte**
161 **Menschen gleichermaßen mit solchen Methoden anzusprechen?**

162 **B:** Wie ich vorhin schon bei den Erzieherinnen gesagt habe, ja das war ein
163 Lernprozess. Am Anfang hatte ich das Gefühl zu sagen, jeder darf mitmachen,
164 muss aber nicht und ich sehe ja schon, dass sich einige ein bisschen zurück
165 halten und von vornherein in der Anleitung Menschen ausschließe, [war
166 schwierig]. Und der Gruppe gar nicht erst die Möglichkeit gegeben habe, ohne
167 mein Zutun eine Lösung zu finden. Die arbeiten ja auch im Kindergarten im Team
168 zusammen. Warum soll ich als Erlebnispädagoge jetzt sagen: „Nein du kannst
169 aus mangelnder körperlicher Fitness jetzt hier nicht mitmachen“? Absolut, mit so
170 einem Vorurteil da heran zu gehen. Aber es war schon ein Lernprozess, weil ich
171 Leute, also Teilnehmer und Teilnehmerinnen, nicht in eine peinliche Situation

172 führen wollte. Eigentlich dachte ich dabei daran, dass ich sie mehr schütze und
173 jetzt weiß ich, dass ich sie mehr ausgeschlossen habe.

174 **A: Hast du denn auch mal erlebt, dass bei gesunden Menschen Probleme
175 bei solchen Abenteuerspielen aufgetreten sind?**

176 **B:** Ja, da sind wir jetzt bei diesem Menschenbild, was ist jetzt normal und
177 unnormale? Was ist jetzt gesund und nicht gesund? Das sind ja auch
178 Verhaltensmuster, die einzelne Schülerinnen und Schüler mitbringen. Wenn
179 jemand nicht an einem Planungsgespräch teilnehmen kann, weil er dauernd
180 unruhig ist und sich irgendwelche Nebenbeschäftigungen sucht, ist der jetzt
181 unnormale und unfähig daran teilzunehmen, oder muss man versuchen einen
182 anderen Umgang mit demjenigen zu finden? Da muss man einen
183 Beratungsprozess stoppen und darauf aufmerksam machen, da sind ein oder
184 zwei, die sind nicht beteiligt. Und die Gruppe dann auch mal damit konfrontieren,
185 woran liegt das jetzt eigentlich. Und auch diejenigen dazu befragen: „Warum seid
186 ihr jetzt nicht dabei und was langweilt euch oder stört euch an der ganzen
187 Sache?“

188 **A: Also kann man da sagen, dass sowohl Menschen mit körperlichem
189 Handicap dieselben Chancen haben an kooperativen Abenteuerspielen teil
190 zunehmen, wie gesunde, nicht-körperlich-ingeschränkte Menschen?**

191 **B:** Es kommt natürlich auf die Übung an. Bei den Kooperationsübungen ist es ja
192 zumeist so, dass daran gearbeitet wird, wie man mit Geschick eine Sache löst
193 und nicht unbedingt wo es darauf ankommt, jetzt körperlich fit zu sein. Ich will mal
194 das Beispiel der Himmelsleiter nennen, wo eine Leiter senkrecht gestellt wird und
195 nur von den Teilnehmern gehalten wird und das dann jemand die Leiter
196 hinaufgeht und sogar auf der anderen Seite wieder heruntergeht. Das ist dann
197 sicherlich auch mit körperlicher Fitness verbunden. Aber das ist dann mehr eine
198 Einzelleistung, aber eine Kooperationsangelegenheit ist dann mehr irgendwie einen Weg
199 zu überwinden, oder etwas gemeinsam zu transportieren. Das kann man dann
200 schon so lösen, dass jeder daran beteiligt sein kann.

201 **A: Inwiefern geht denn die Methode der kooperativen Abenteuerspiele auf
202 eingeschränkte und körperlich eingeschränkte Verhältnisse ein?**

203 **B:** Insofern, dass unterschiedliche Vorgehensweisen während der
204 Kooperationsübungen angesagt sind, dass man sich dann so aufteilt, dass jeder
205 in der Gruppe seinen Platz findet, wo er weiß: „Da bin ich ein wichtiges

206 Bindeglied, damit die Übung gelingt. Und ich an einer Stelle bin, die ich mir selber
207 zumute und die zum Gelingen beitragen wird.“

208 **A: An welchen Stellen gibt es bei der Methodik noch Verbesserungsbedarf?**

209 **B:** Zum Beispiel darin, dass man bekannte Übungen so variiert, dass eben wenn
210 man sich bewusst wird, wie die Zielgruppe zusammen gesetzt ist, dass eben
211 körperliche Einschränkungen bei Einzelnen vorhanden sind, dass man die so
212 einrichtet, dass diese Zielgruppe auch gemeinsam zum Ziel kommt. Und da nicht
213 Schwierigkeitsstufen einbaut, die die Gruppe von vornherein zum Scheitern
214 verurteilt. Wie vorhin schon im Beispiel genannt: einen Hinkenden lade ich nicht
215 zum Tanzen ein, denn das ist von vornherein schon zum Scheitern verurteilt.

216 **A: Wie sehen denn kooperative Abenteuerspiele in fünf Jahren aus? Hat
217 sich da was verändert?**

218 **B:** Der Grundtenor ist geblieben, es ist eine offene Aufgabenstellung, wo keine
219 Spielregeln herrschen wie man zum Ziel kommt. Sondern nur die Gruppe kann
220 gemeinsam den Weg finden. Es gibt auch nicht nur den einen Weg, das ist
221 immer wieder zu beobachten. Wenn man dann eine Woche später eine andere
222 Zielgruppe hat, die überraschenderweise einen ganz anderen Weg findet, um zu
223 gleichen Ziel zu kommen. Ich denke das bleibt. Nur eben die Aufmerksamkeit,
224 Aufgabenstellung und Zielgruppe im Auge zu haben, dass das geschärft wird.

225 **A: Welchen Stellenwert hat dann die Inklusion in fünf Jahren bei
226 kooperativen Spielen?**

227 **B:** Ich denke, dass es denn aus der Erfahrung heraus für alle Teilnehmerinnen
228 und Teilnehmer verständlicher wird, dass jeder dazugehört, dass dieser
229 Gedanke: „Wir wollen den mal schonen“, was ja eigentlich gut gemeint ist
230 verworfen wird. Weil dann einfach diese Gemeinsame Erfahrung da ist: wir
231 haben es mit allen geschafft, auch mit denen die vielleicht erstmal als körperlich
232 zu schwach angesehen werden und das man sieht, alle gehören irgendwie dazu.
233 Auch innerhalb der Gesellschaft, sollte man nicht separieren und Schonräume
234 einrichten. Sondern man sollte sagen, wir müssen das so gestalten, dass alle
235 dazu beitragen können. Dieses Bewusstsein wird sicherlich ein anderes werden.

236 **A: Nach unseren Recherchen ist es nach wie vor noch so, dass kooperative
237 Abenteuerspiele in Verbindung mit Inklusion nur sehr selten in
238 Einrichtungen Platz finden. Also, dass Erlebnispädagogik in Verbindung
239 mit Inklusion noch nicht so weit verbreitet ist. Hast Du eine Vermutung**

240 **woran das liegen könnte, dass das Thema Inklusion noch nicht so**
241 **eingegliedert ist in den Einrichtungen.**

242 **B:** Weil sich noch viel zu wenig darüber unterhalten wird, was Inklusion eigentlich
243 ist. Wo zum Beispiel der Unterschied zwischen Integration und Inklusion herrscht.
244 Wo wohlgemeint Sondermaßnahmen mehr zum Ausschluss führen, als dass es
245 eine Fürsorge für den Einzelnen ist. In Fortbildungen müsste eigentlich mehr
246 vorkommen, welches Menschenbild haben wir eigentlich und was ist eigentlich
247 normal? Was macht man mit Menschen, die angeblich nicht leistungsfähig sind?
248 Wie geht man mit denen um? Wie sieht man dann den Einzelnen? Und man
249 kennt das ja auch im Schulsystem. Es gibt zum Beispiel die Lernförderschulen.
250 Das man sagt die [Menschen] bekommen eine besondere Förderung, mit dem
251 Ergebnis, dass sie auch separiert werden und nicht mit den „normalen“
252 Menschen zusammen kommen. Und die „normalen“ Menschen nicht mit den
253 Menschen, die in einer Fördersituation sind. Sondern das man irgendwann dazu
254 kommt, dass normal ist das alle Menschen gemeinsam etwas schaffen können.
255 Obgleich in welcher Situation sie sind.
256

257 **A: Ich wäre nun mit meinen Fragen am Ende. Möchtest Du noch etwas**
258 **ergänzen?**

259 **B:** Nein, ich fand die Fragen sehr interessant. Denn das gibt mir auch wieder
260 Anstoß vermehrt darüber nachzudenken. Besonders auch im Hinblick auf die
261 Fortbildungen die wir noch in diesem Jahr haben, das Thema da auch noch
262 einmal namentlich zu platzieren.

263 **A: Dann bedanke ich mich an dieser Stelle für das Gespräch.**

Anhang II:

Interviewleitfaden im Rahmen der qualitativen Forschung SE 9.2

Zielgruppe: Klienten (Teilnehmer eines Angebotes von kooperativen Abenteuerspielen)

Forschungshauptfrage: „Sind Menschen mit körperlichem Handicap im Bereich der kooperativen Abenteuerspiele benachteiligt?“

Vor dem Gespräch: Klären von Vertraulichkeit und Datenschutz, Aufnahmegenehmigung, Beziehungsarbeit / Gespräch etwa 45 Minuten

Einführung: Schön, dass Du dich bereit erklärt hast, bei unserer Umfrage mitzumachen. In unserer Forschung wollen wir herausfinden, ob Menschen mit einer körperlichen Behinderung im Bereich der Erlebnispädagogik benachteiligt sind. Wir haben uns in dem großen Bereich der Erlebnispädagogik auf den teil der kooperativen Abenteuerspiele geeinigt und wollen die Forschung anhand dieses Beispiels durchführen. Wir befragen im Rahmen unserer Forschung neben Trainern und Trainerinnen für Abenteuer- und Erlebnispädagogik auch Klienten, die bereits an kooperativen Abenteuerspielen teilgenommen haben. Es geht uns darum, Erfahrungen erzählt zu bekommen und ein Gefühl dafür zu erhalten, wie körperlich eingeschränkte Menschen im Bereich der kooperativen Abenteuerspiele agieren und agieren können.

Wir haben einige Fragen vorbereitet, möchten das Gespräch jedoch so offen wie möglich gestalten. Wir möchten darauf hinweisen, dass gerne eigene Punkte in das Gespräch eingebracht werden können. Sollten wir dabei Verständnisprobleme haben, werden wir genauer nachfragen. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, sondern jede Aussage trägt zu unserer Forschung bei.

1. Eisbrecherfragen

- (1) Kannst du dich an dein schönstes Erlebnis in den vergangenen fünf Jahren erinnern?
- (2) Wann hast Du dein letztes Abenteuer erlebt?
- (3) Was macht für dich ein Abenteuer aus?

2. Erfahrungen mit Erlebnispädagogik

- (4) Wann hast Du zuletzt Erlebnispädagogik erfahren?
- (5) Wie hast Du die Stimmung während des Angebotes erlebt?
- (6) An welche Übung kannst Du dich am besten erinnern?
- (7) Gibt es Inhalte oder Übungen, an die Du dich nur ungern erinnerst?

3. Verbindung von Erlebnispädagogik und Handicap

- (8) Was bedeutet Inklusion für Dich persönlich?
- (9) Eignen sich kooperativen Abenteuerspiele aus Deiner Sicht zur Förderung von Inklusion?
- (10) Konntest Du jede Übung problemlos bewältigen?
- (11) Welche Rolle spielt der Team-Gedanke aus deiner Sicht in der Erlebnispädagogik?
- (12) Worauf kommt es bei kooperativen Abenteuerspielen an?
- (12) Du hast bereits an einem Angebot teilgenommen. Haben die Trainer sich auf dein körperliches Handicap eingestellt?
- (13) Müssen kooperative Abenteuerspiele aus Deiner Sicht an Menschen mit körperlichem Handicap angepasst werden?

4. Transfer in die Praxis

- (14) Was würdest Du dir von Trainern für Abenteuer- und Erlebnispädagogik wünschen?
- (15) Wann hat Inklusion für Dich in der Erlebnispädagogik funktioniert?
- (16) Würdest Du wieder an einem erlebnispädagogischen Angebot teilnehmen?
- (17) Gibt es für Dich das ideale kooperative Abenteuerspiel?
- (18) Wenn du auf deine bisherigen Erfahrungen mit der Erlebnispädagogik zurückblickst, welche Gefühle verbindest du damit?
- (19) Fühlst Du dich bei kooperativen Abenteuerspielen anders behandelt als gesunde Menschen? Siehst Du da einen Unterschied?

Anhang I:

Interviewleitfaden im Rahmen der qualitativen Forschung SE 9.2

Zielgruppe: Trainer für Abenteuer- und Erlebnispädagogik

„Sind Menschen mit körperlichem Handicap im Bereich der kooperativen Abenteuerspiele benachteiligt?“

Vor dem Gespräch: Klären von Vertraulichkeit und Datenschutz, Aufnahme genehmigung / Gespräch etwa 45 Minuten

Einführung: In unserer Forschung wollen wir herausfinden, ob Menschen mit einer körperlichen Behinderung im Bereich der Erlebnispädagogik benachteiligt sind. Wir haben uns in dem großen Bereich der Erlebnispädagogik auf den Teil der kooperativen Abenteuerspiele geeinigt und wollen die Forschung anhand dieses Beispiels durchführen. Wir befragen im Rahmen der Forschung sowohl Trainer für Abenteuer- und Erlebnispädagogik, als auch Klienten aus dem Arbeitsfeld selbst. Von den Trainern interessiert uns besonders ihre Sichtweise auf die Frage nach Benachteiligung von körperlich eingeschränkten Leuten im Bereich der kooperativen Abenteuerspiele. Des Weiteren fragen wir uns, ob Sie bereits Erfahrungen in dem Bereich haben und wenn ja, welche das sind. Im Hinterkopf haben wir dabei, dass durch unsere Forschung die Ergebnisse durch Erfahrungen weiterentwickelt und perfektioniert werden können um so ein repräsentatives Ergebnis zu bekommen und Menschen im Rollstuhl mit einzubeziehen. Wir beziehen uns in unserer Forschung also auf Klienten mit einem GdB (Grad der Behinderung) unter 50. Damit klammern wir den Bereich der Schwerbehinderung vorerst aus.

Wir haben einige Fragen vorbereitet, möchten das Gespräch jedoch so offen wie möglich gestalten. Wir möchten Sie darauf hinweisen, dass Sie gerne eigene Punkte in das Gespräch einbringen können. Sollten wir dabei Verständnisprobleme haben, werden wir genauer nachfragen. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, sondern jede Aussage trägt zu unserer Forschung bei.

1. Motivation und Ausbildung

- (1) Als Erstes würde mich interessieren, wann Sie das erste Mal in Berührung mit dem Thema Erlebnispädagogik gekommen sind.
- (2) Wieso haben Sie die Ausbildung zum Trainer für Abenteuer- und Erlebnispädagogik gemacht? / Wieso interessieren Sie sich für Erlebnispädagogik?
- (3) Wann haben Sie Ihre Ausbildung bei welchem Träger gemacht?

(3b) Wie haben Sie das Klima während Ihrer Ausbildung erlebt?

2. Inhalte der Ausbildung

(4) An welche Inhalte Ihrer Ausbildung erinnern Sie sich am konkretesten zurück?

(5) Wie haben sich die Teilnehmer Ihres Ausbildungsganges zusammengesetzt?

(6) Welchen Eindruck haben die Trainer / Ausbilder auf Sie gemacht?

(7) War das Thema Inklusion beziehungsweise Behinderung jemals Thema Ihrer Ausbildung?

(7b) Worauf kommt es Ihrer Meinung nach in der Erlebnispädagogik besonders an?

3. Bezug zur Inklusion

(8) Was bedeutet Inklusion für Sie ganz persönlich?

(9) Sind Sie aktuell mit dem Thema Inklusion und Behinderung konfrontiert (Arbeit ? oder Privatleben) ?

(10) Wann hatten Sie erste Berührungspunkte mit dem Thema Inklusion?

(11) Wann hat Inklusion für Sie funktioniert?

4. Inklusion und Erlebnispädagogik

(11b) Erlebnispädagogik ist laut Kurt Hahn (1985) Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Wie ist dieser Satz aus Ihrer Sicht zu verstehen?

(12) Gibt es aus Ihrer Sicht eine Verbindung zwischen der Methode Erlebnispädagogik und dem Thema der Inklusion?

(13) Ist es aus Ihrer Sicht ein Vorteil im Bereich der kooperativen Abenteuerspiele körperlich besonders sportlich zu sein?

(14) Haben Sie bereits Erfahrungen mit inklusiven Gruppen im Bereich der kooperativen Abenteuerspiele gemacht?

(15) Bereitet es Ihnen Schwierigkeiten, gesunde und körperlich behinderte Menschen gleichermaßen mit erlebnispädagogischen Methoden anzusprechen?

(16) Haben körperlich behinderte Menschen dieselben Chancen, eine erlebnispädagogische Aufgabe zu lösen, wie gesunde Menschen?

(17) Geht die Methode Erlebnispädagogik aus Ihrer Sicht auf eingeschränkte, körperliche Verhältnisse ein?

(18) Wie sehen kooperative Abenteuerspiele in fünf Jahren aus?

(19) Wie sehen kooperative Abenteuerspiele in zehn Jahren aus?

Bewertungsformular 2015–2016			
S		Academie Mens en Maatschappij amm.37489)	
Student/in 1		St.-Nr.	
Student/in 2		St.-Nr.	
Student/in 3		St.-Nr.	
Student/in 4		St.-Nr.	
Student/in 5		St.-Nr.	
Datum			
Prüfer/in			
Unterschrift			

Bewertungsvoraussetzung:	Genügend / Ungenügend	Feedback / Erläuterung
Das Kriterium zum Professionellem Schreiben (Kriterium 1) ist mindestens mit „Genügend“, d.h. mit mindestens sechs Punkten, bewertet worden.		
Die Länge der Bachelor–Thesis beträgt <ul style="list-style-type: none"> • Bei 1 Studierenden 40 Seiten (+/- 5 Seiten) • bei 2 Studierenden 55 (+/- 5 Seiten) • bei 3–5 Studierenden 80 (+/- 5 Seiten). 		
<p>Passt auf: Die Bachelor–Thesis wird grundsätzlich anhand aller Kriterien beurteilt. Verfehlt die Bachelor–Thesis die Anforderungen an die Länge und/ oder das Kriterium zum Professionellen Schreiben, wird er mit „Ungenügend“ bewertet und mit einer „1“ in BISON registriert. Dabei ist es unerheblich, ob infolge der Beurteilung der weiteren Kriterien eine Gesamtpunktzahl von 60 Punkten oder mehr erreicht wird.</p>		

Kriterium	0 Punkte	3 Punkte	6 Punkte	8 Punkte	10 Punkte	Punkte	Feedback
1. Professionelles Schreiben (Bewertungsvoraussetzung)	Sprachgebrauch, Textaufbau und Auswahl und Umgang mit Quellen sind überwiegend mangelhaft.	Sprachgebrauch, Textaufbau oder Auswahl und Umgang mit Quellen entsprechen nicht dem Leitfaden Professionelles Schreiben.	Sprachgebrauch, Textaufbau und Auswahl und Umgang mit Quellen entsprechen dem Leitfaden Professionelles Schreiben. Quellen sind überwiegend aktuell und wissenschaftlich.	Der gesamte Bericht entspricht dem Leitfaden Professionelles Schreiben hinsichtlich Sprachgebrauch, Textaufbau und Auswahl und Umgang mit Quellen. Der Text ist erkennbar gegliedert, Rechtschreibung und Grammatik sind weitgehend fehlerfrei. Quellen sind aktuell und wissenschaftlich. Verweise und Quellenangaben entsprechen der APA-Norm.	Der gesamte Bericht entspricht dem Leitfaden Professionelles Schreiben, wobei Sprachgebrauch, Textaufbau und/oder Auswahl und Umgang mit Quellen das geforderte Maß im besonderen Umfang übertrifft. Der Text ist logisch gegliedert, Rechtschreibung und Grammatik sind fehlerfrei. Quellen sind aktuell und wissenschaftlich. Verweise und Quellenangaben entsprechen der APA-Norm.		
2, Die Forschung der Bachelor-Thesis beschäftigt sich mit relevanten Entwicklungen in der Sozialen Arbeit.	Über die Relevanz der Bachelor-Thesis finden sich keine nachvollziehbaren Aussagen.	Die Forschung ist nicht relevant für die Entwicklung der Sozialen Arbeit.	Die Forschung ist relevant für die Entwicklung der Sozialen Arbeit in einem bestimmten Gebiet Sozialer Arbeit innerhalb einer Institution.	Die Forschung ist relevant für die Entwicklung der Sozialen Arbeit in mehreren vergleichbaren Institutionen.	Die Forschung ist relevant für die Entwicklung evidenzbasierter Sozialer Arbeit in verschiedenen Institutionen.		
3. Die Forschung ist nützlich und/oder innovativ für das Arbeitsfeld.	Innovation und Nutzen der Forschung sind nicht dargestellt.	Die Forschung ist nicht innovative und/oder hat keinen Nutzen für das Arbeitsfeld.	Die Forschung unterstützt die Verbesserung der Hilfeleistung in der Auftrag gebenden Einrichtung.	Die Forschung unterstützt die Verbesserung der Hilfeleistung in der Auftrag gebenden und vergleichbaren Einrichtungen. Theorien werden kritisch mit den Forschungsergebnissen diskutiert.	Die Studie kommt zu neuen Einsichten hinsichtlich der Weiterentwicklung professioneller Praxis. Theorien werden kritisch verglichen und der Standpunkt der Forschenden beruht auf den Forschungsergebnissen.		
4. Die Forschungsfrage der Bachelor-	Die Forschungsfrage ist nicht deutlich.	Die Forschungsfrage ist nicht präzise und basiert nicht auf dem Forschungsziel.	Das Forschungsziel, die Haupt- und Teilfragen sind ausreichend klar und	Das Forschungsziel, die Haupt- und Teilfragen sind klar definiert, in einem logischen Verhältnis	Das Forschungsziel, die Haupt- und Teilfragen sind klar definiert, in einem logischen Verhältnis zueinander und ausführbar. Sie		

Thesis ist präzise und zielführend.			schließen aneinander an.	zueinander und ausführbar.	gehen von einem klar erkennbaren praktischen Anlass aus und schließen zugleich an die Theorie an.		
5. Die Forschung basiert auf einem aktuellen und relevanten theoretischen Hintergrund (nationale und internationale Quellen).	Der theoretische Hintergrund ist nicht nachvollziehbar und/oder nicht aktuell und relevant.	Der theoretische Hintergrund ist nicht aktuell und/oder relevant.	Mindestens fünf aktuelle, relevante Quellen sind genutzt worden, hierbei mindestens ein internationaler Zeitschriftenartikel. Der theoretische Rahmen umfasst internationale Aspekte des Themas.	Mindestens zehn aktuelle, relevante Quellen sind genutzt worden, hierbei mindestens zwei internationale Zeitschriftenartikel. Die Theorie wird mit eigenen Worten wiedergegeben. Die internationale Perspektive ermöglicht eine Vertiefung des Themas.	Mindestens zwölf aktuelle, relevante Quellen sind genutzt worden, hierbei mindestens vier internationale Zeitschriftenartikel. Die Theorie wird mit eigenen Worten wiedergegeben. Die internationale Perspektive ist innovativ.		
6. Die Forschungsmethoden sind zuverlässig und transparent.	Die Datenerhebung ist nicht nachvollziehbar.	Die Daten sind nicht systematisch, überprüfbar und/oder auf einer akzeptierten Methode basierend.	Die Daten sind systematisch erhoben und überprüfbar. Die genutzten Methoden sind plausibel.	Die Daten sind überprüfbar und systematisch erhoben und aufbereitet. Die genutzten Methoden sind plausibel.	Die Daten sind systematisch, überprüfbar und basierend auf einer akzeptierten Methode erhoben und aufbereitet. Die Forschungsmethode ist komplex und/oder es werden verschiedene Forschungsmethoden kombiniert.		
7. Die Datenauswertung und die Ergebnispräsentation sind korrekt.	Datenauswertung und/oder Ergebnispräsentation sind fehlerhaft.	Die Datenauswertung und die Ergebnispräsentation sind nicht plausibel.	Die Datenauswertung ist korrekt, aber die Ergebnisse könnten präziser sein.	Die Datenauswertung und die Ergebnispräsentation sind korrekt.	Die Datenauswertung und die Ergebnispräsentation sind korrekt. Die Ergebnisse sind überprüfbar, es werden stichhaltige Aussagen zur Güte der Ergebnisse getroffen.		
8. Die Schlussfolgerungen basieren auf den Ergebnissen und dem theoretischen Hintergrund und	Schlussfolgerungen fehlen.	Die Antworten auf die Fragen sind unzureichend in ihrem Bezug zu den Ergebnissen der Forschung und/oder zum	Die Antworten auf die Fragen beruhen klar nachvollziehbar auf den Ergebnissen der empirischen Forschung und greifen einzelne Aspekte des	Die Antworten auf die Fragen beruhen klar nachvollziehbar auf den Ergebnissen der empirischen Forschung und schließen ausdrücklich und umfänglich an den theoretischen Hintergrund	Die Antworten auf die Fragen beruhen klar nachvollziehbar auf den Ergebnissen der empirischen Forschung und schließen ausdrücklich und umfänglich an den theoretischen Hintergrund an. Eventuelle kritische		

beantworten die Haupt- und Teilfragen.		theoretischen Hintergrund.	theoretischen Hintergrunds auf.	an.	Auswirkungen der Schlussfolgerungen werden benannt.		
9. Die Empfehlungen sind praxis- und theorieorientiert formuliert.	Empfehlungen fehlen.	Die Empfehlungen sind unklar.	Die Empfehlungen sind klar und können in der Praxis umgesetzt werden. Sie basieren auf den Schlussfolgerungen und schließen an die Ergebnisse der Forschung und einzelne Aspekte des theoretischen Rahmens an.	Die Empfehlungen sind klar, differenziert und handlungsleitend in der Praxis. Sie sind auf Mikro- und Mesoniveau angelegt.	Die Empfehlungen sind klar, differenziert und handlungsleitend in der Praxis. Sie sind auf Mikro-, Meso- und Makroniveau angelegt. Die Empfehlungen zu Folgestudien sind nachvollziehbar und stichhaltig.		
10. Die Diskussion verdeutlicht einen persönlichen und professionellen Standpunkt und einen kritischen Rückblick, der Stärken, Schwächen und alternative Herangehensweisen benennt.	Eine Diskussion ist nicht vorhanden.	Die Diskussion enthält keinen überzeugenden Inhalt.	Die Diskussion erörtert plausibel die Stärken und Schwächen des Forschungsprozesse.	Die Diskussion erörtert plausibel die Stärken und Schwächen des Forschungsprozesses. Die Bachelor Thesis, wird abschließend kritisch auf Mikro- und Mesoniveau betrachtet.	Die Diskussion erörtert plausibel die Stärken und Schwächen des Forschungsprozesses und berücksichtigt dabei auch forschungsethische Aspekte. Die Forscher beziehen auf Mikro-, Meso- und Makroniveau Stellung zum Ergebnis, also zur Bachelor Thesis, wobei sich Wissen und Verständnis verbinden.		
					Punkte gesamt (max. 100)		
					Gesamtbewertung (Note):		
Die Gesamtbewertung (Ziffer) ergibt sich aus den erreichten Punkten							

Bestehensgrenze

Die Endnote ergibt sich aus der Addition der in den einzelnen Kriterien-Bereichen erzielten Punkte. Um ein „Ausreichend“ / „Genügend“ (= die Note 6) zu erhalten, sind **mindestens 55 Punkte** zu erzielen

Die Notengebung erfolgt nach folgendem Schlüssel:

Note	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Max. 100 Punkte	1-14	15-24	25-34	35-44	45-54	55-64	65-74	75-84	85-94	95-100

Anlage V: Zeitplan

Datum	Aktion	Zeit in Stunden
21.12.2015	Klienten Interview 1 Vorbereitung	20- 30 min. 5-10 min.
21.12.2015	Klienten Interview 2 Vorbereitung	20- 30 min. 5-10 min.
27.12.- 28.12.2015	Transkription Klienten Interview 1 Korrektur	1-2 Std. tägl. 30 min.
28.12.- 29.12.2015	Transkription Klienten Interview 2 Korrektur	1-2 Std. tägl. 30 min.
29.01.- 2.02.2016	Auswertung Klienten Interview 1	4-5 Std. tägl.
3.02.- 7.02.2016	Auswertung Klienten Interview 2	4-5 Std. tägl.
21.02.2016	Experte Interview 1 Vorbereitung	30-45 min. 5-10 min.
21.02.2016	Trainer Interview 1 Vorbereitung	30-45 min 5-10 min
21.02.2016	Experten Interview 2 Vorbereitung	30-45 min. 5-10 min.
21.02.2016	Trainer Interview 2 Vorbereitung	30-45 min. 5-10 min.
22.02.-23.02.2016	Transkription Trainer Interview 1 Korrektur	1-2 Std. tägl. 30 min.
22.02.-23.02.2016	Transkription Experte Interview 1 Korrektur	1-2 Std. tägl. 30 min.
22.02.-23.02.2016	Transkription Trainer Interview 2 Korrektur	1-2 Std. tägl. 30 min.
22.02.-23.02.2016	Transkription Experten Interview 2 Korrektur	1-2 Std. tägl. 30 min.
24.02.-28.02.2016	Auswertung Trainer Interview 1	4-5 Std. tägl.
28.02.-1.03.2016	Auswertung Trainer Interview 2	4-5 Std. tägl.
1.03.-5.03.1016	Auswertung Experten Interview 1	4-5 Std. tägl.
5.03.-9.03.2016	Auswertung Experten Interview 2	4-5 Std. tägl.
10.03.-16.03.2016	Schreibphase	4-5 Std. tägl.
17.03.-3.04.2016	Ergebnisse /Interpretation der Ergebnisse	4-5 Std. tägl.
4.04.-6.04.2016	Einleitung/ Fazit/ Seitenzahlen Literaturverzeichnis/ Formatieren	3-4 Std. tägl.
7.04.-15.04.2016	Korrektur lesen lassen	
15.04.- 22.04.2016	Eventuell Korrektur	3-4 Std. tägl.
22.04.- 29.04.2016	Letzte Fassung lesen lassen	
30.04.- 5.5.2016	Endgültige Formatierung, Abgleich des Inhaltsverzeichnis, Abgleich Literaturverzeichnis	20-30 min. tägl.
06.05.16	Hochladen der Bachelorarbeit	20 min.
	Gesamtstunden:	Ca. 820 Stunden

Grün: Lena Schmidt

Orange: Jendrik Peters

Blau: Gemeinsame Tätigkeiten

Lila: 3. Person