



Bachelorarbeit

Mia Ullrich

**Entwicklung im Spannungsfeld von
Sicherheit und Risiko –
Das Klettern als Medium der
Entwicklungsförderung in der
Erlebnispädagogik**

**BA Studiengang
Kindheitspädagogik**

Sommersemester 2021

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
2. Einführung in die Erlebnispädagogik.....	6
2.1 Begriffsbestimmung der Erlebnispädagogik	6
2.2 Handlungsfelder der Erlebnispädagogik	7
2.3 Erlebnispädagogische Zielsetzung	8
2.4 Lernmodelle in der Erlebnispädagogik	11
2.4.1 Lernen durch Erlebnisse.....	11
2.4.2 Die E-Kette.....	12
2.4.3 Das Komfortzonenmodell	13
2.5 Reflexion und Transfer in der Erlebnispädagogik	14
2.5.1 The mountains speak for themselves - Modell.....	15
2.5.2 Outward Bound Plus - Modell.....	16
2.5.3 Das Metaphorische Modell	17
3. Klettern im erlebnispädagogischen Kontext	17
3.1 Klettern aus entwicklungspsychologischer Sicht.....	20
3.2 Entwicklungsdimensionen des Kletterns.....	22
3.2.1 Entwicklungsdimension Kognition.....	22
3.2.2 Entwicklungsdimension Motorik.....	24
3.2.3 Entwicklungsdimension Emotional-affektiv	28
3.2.4 Entwicklungsdimension Sozialverhalten	31
3.2.5 Entwicklungsdimension Sprache.....	34
3.2.6 Zusammenfassung der Entwicklungspotenziale des Kletterns.....	37
4. Entwicklung im Spannungsfeld von Sicherheit und Risiko in der Erlebnispädagogik	38
4.1 Sicherungstechniken	41
4.1.1 Toprope-Klettern	41
4.1.2 Vorstieg-Klettern.....	42
4.2 Risiko und Sicherheit beim Klettern in der Halle	43
4.3 Risiko und Sicherheit beim Klettern am Naturfels	47
5. Angst	50
5.1 Begriffsbestimmung der Angst.....	50
5.2 Angst beim Klettern	52
5.3 Klettern als Medium zur Überwindung von Angst?	54
6. Fazit.....	57
7. Literaturverzeichnis.....	61
8. Abbildungsverzeichnis	67
9. Anhang	69

1. Einleitung

„Wenn wir risikokompetente Kinder wollen, gibt es zur Risikobeteiligung keine Alternative“ (Seidel 2012, S. 26).

Das Leben ist durch eine Vielzahl unterschiedlicher Arten von Risikosituationen geprägt. Jede menschliche Entwicklungsphase und insbesondere die der Kindheit bzw. Jugend schließen ihre besonderen Herausforderungen, Chancen und Risiken ein (vgl. Fürst 2012a, S. 16). Um aber Risikosituationen erfolgreich bewältigen zu können, müssen Kinder und Jugendliche über gewisse Kompetenzen verfügen (vgl. Einwanger/Töchterle 2007, S. 10). Erlebnispädagogische Aktionen operieren mit dem Konzept geplanter Risikoerfahrungen und nutzen herausfordernde Situationen, um die Teilnehmer in ihrer Persönlichkeitsentwicklung sowie ihrer Risikokompetenz zu unterstützen und zu fördern. Die drei Begriffe „Sicherheit“, „Risiko“ und „Wagnis“ stehen dabei im direkten Zusammenhang mit den erlebnispädagogischen Aktivitäten. Die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Entwicklung im Spannungsfeld von Sicherheit und Risiko – Das Klettern als Medium der Entwicklungsförderung in der Erlebnispädagogik“ behandelt das Handlungsfeld Klettern in der Erlebnispädagogik. Sie soll verdeutlichen, inwiefern es in der Erlebnispädagogik ein Spannungsfeld aus Sicherheit und Risiko gibt, und darstellen, wie das in der Erlebnispädagogik und beim Klettern pädagogisch genutzt wird. Außerdem beschäftigt sich diese Arbeit mit Klettersport als ganzheitliche Methode der Erlebnispädagogik. Sie soll aufzeigen, welche Wirkung Klettern auf Kinder und Jugendliche haben kann und welche Möglichkeiten der Entwicklung und Förderung sich aus pädagogischer Sicht auf allen Ebenen durch das Klettern ergeben. Als Erklärungsmodell soll unter anderem das Theoriemodell der Komfortzone herangezogen werden.

Beim Klettern stehen Kletterer vor Aufgaben und Herausforderungen, die bei Kindern und Jugendlichen große Angstgefühle hervorrufen können: Die Angst vor der Höhe, Angst, nicht richtig gesichert zu werden oder abzustürzen. Die Emotion Angst ist beim Klettern ein ständiger Begleiter. Daher soll diese Arbeit auch der Beantwortung der Frage dienen, inwiefern Klettern als erlebnispädagogisches Medium zur Überwindung von Angst bei Kindern und Jugendlichen genutzt werden kann.

Um einen theoretischen Überblick über die Erlebnispädagogik zu bekommen und ein Verständnis hierfür zu entwickeln, sollen in Kapitel 2 zunächst die erlebnispädagogische Arbeit und deren Prinzipien behandelt werden. Nach einem Versuch der Definition werden zuerst die vielfältigen Handlungsfelder der Erlebnispädagogik vorgestellt und die pädagogische Zielsetzung formuliert, um anschließend anhand des Mediums Klettern die unterschiedlichen Lernmodelle zu erläutern sowie die Relevanz von Reflexion und Transfer in der Erlebnispädagogik herauszuarbeiten. Dieses Grundlagenverständnis der erlebnispädagogischen Arbeit soll eine Übersicht darüber bieten, in welcher Weise Handlungsfelder der Erlebnispädagogik, wie beispielsweise das Klettern, pädagogisch umgesetzt werden und welchen Nutzen sie für das einzelne Kind haben können.

In Kapitel 3 wird das erlebnispädagogische Medium Klettern im Besonderen beleuchtet und konkret in den erlebnispädagogischen Kontext eingebettet. Kapitel 3.1 betrachtet das Klettern aus entwicklungspsychologischer Sicht und dient der Eingrenzung der ausgewählten Zielgruppe dieser Arbeit. Kapitel 3.2 befasst sich mit den Entwicklungsdimensionen des Kletterns und will vor allem die Frage beantworten, welche Möglichkeiten der Entwicklung und Förderung sich auf allen Ebenen durch das Klettern ergeben. Hierzu werden die kognitive, die motorische, die emotional-affektive, die soziale sowie die sprachliche Entwicklungsdimension des Kletterns beleuchtet.

Kapitel 4 greift das Thema „Entwicklung im Spannungsfeld von Sicherheit und Risiko“ auf. Dieses Kapitel soll verdeutlichen, welche Bedeutung dieses Spannungsfeld für den Entwicklungsprozess eines Menschen und insbesondere in der Erlebnispädagogik hat, und wird in Bezug auf das Komfortzonenmodell thematisiert.

In Kapitel 4.2 und 4.3 wird das Spannungsfeld jeweils spezifiziert auf das Klettern in der Halle und in der Natur, um die damit verbundenen Chancen, aber auch die Grenzen des Kletterns aufzuzeigen. Aufbauend auf der letzten Frage der Arbeit, inwiefern das Klettern zur Überwindung von Angst genutzt werden kann, wird in Kapitel 5 der Begriff der Angst definiert. Dabei wird insbesondere herausgearbeitet, in welchem Maße beim Klettern Angst auftritt, um letztendlich die Frage zu beantworten, ob Klettern Angst überwinden helfen kann.

Die Arbeit schließt in Kapitel 6 ab mit einem Fazit, das sowohl das Vorgehen der Arbeit als auch eine kritische Reflexion beinhaltet.

Aus Gründen der besseren Leserlichkeit wird in dieser Bachelorarbeit auf eine geschlechtergerechte Sprache verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten aber gleichwohl für jedes Geschlecht.

2. Einführung in die Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogik, im Folgenden mit EP abgekürzt, hat sich heutzutage zu einem eigenständigen Themengebiet der Pädagogik entwickelt und als methodisches Prinzip etabliert. Kurt Hahn (1886-1974) gilt mit seinem Entwurf der Erlebnistherapie in Deutschland als Urvater der erlebnispädagogischen Arbeit (vgl. Paffrath 2017, S. 43). Seine Ideen und Prinzipien gingen um die Welt und haben bis heute Bestand. Unter der Bezeichnung „Erlebnispädagogik“ werden heute zahlreiche Aktivitäten und Programme, wie beispielsweise auch das erlebnispädagogische Klettern, verstanden (vgl. Eisinger 2016, S. 8). Um Klettern als Medium der EP einordnen zu können, ist es aber zunächst notwendig zu verstehen, was generell unter EP verstanden wird, wie ihre pädagogische Zielsetzung aussieht und welcher Lernmodelle sie sich bedient. Darauf soll im Folgenden eingegangen werden.

2.1 Begriffsbestimmung der Erlebnispädagogik

Bis heute hat sich noch keine einheitliche Definition der EP durchsetzen können, die von allen Fachleuten akzeptiert wird (vgl. Reiners 2004, S. 13). Mittlerweile ist EP zu einem wichtigen Bestandteil vieler pädagogischer Arbeitsfelder geworden, wodurch sich auch die Methodenvielfalt erhöht hat. Daher ist es kaum möglich, den gesamten erlebnispädagogischen Bereich mit einer einzigen Definition abzubilden. Heckmair und Michl haben trotzdem einen Versuch der Definition unternommen und bezeichnen EP wie folgt:

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ (ebd., S. 14).

Bei der EP handelt es sich demnach um einen handlungsorientierten Ansatz, der nicht nur auf Wissensvermittlung basiert, sondern die aktive Teilnahme an Lernprozessen betont und um das persönliche Wachstum der Teilnehmer bemüht ist

(vgl. Paffrath 2017, S. 22). Haltungen und Einstellungen sollen aufgezeigt und entwickelt sowie Fähigkeiten und Kompetenzen erweitert werden. Durch physische, psychische und soziale Herausforderungen werden Lernprozesse in Gang gesetzt, die Teilnehmer an ihre Grenzen bringen können.

EP richtet sich auch aus nach dem viel zitierten Ansatz von Johann Heinrich Pestalozzi „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“. Bei diesem Ansatz ist das ganzheitliche Erleben essentiell, bei dem sowohl die kognitiven (Kopf), als auch die emotionalen (Herz) und aktionalen (Hand) Lernebenen angesprochen werden (vgl. Eisinger 2016, S. 15). Erlebnispädagogische Aktivitäten wie beispielsweise das Klettern aktivieren das Zusammenspiel aller drei erwähnten Ebenen eines Menschen (vgl. Paffrath 2013, S. 69). Bewegung, Körper und Sport sind daher beim ganzheitlichen Lernen der EP ein wichtiger Faktor (vgl. Michl 2011, S. 40f.)

Auch Thomas Eisinger erwähnt in seiner Definition die Bedeutung des Lernens durch das ganzheitliche Wahrnehmen von Erlebnissen. Eisinger betont die bildende und entwicklungsfördernde Funktion von Erlebnissen und erweitert die Definition von Heckmair und Michl folgendermaßen:

„Erlebnispädagogik ist ein handlungs- und erfahrungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und/oder sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive und von einem Pädagogen moderierte und mit den Teilnehmern reflektierte Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern-, Veränderungs- und Entwicklungsprozesse“ (Eisinger 2016, S. 14f.).

Vergleicht man die Definitionen von EP miteinander, lassen sich fünf prägnante Begriffe der EP erkennen: handlungsorientiertes Erfahrungslernen, ganzheitliches Erlebnis, Herausforderung, Entwicklungsprozess und Reflexion.

2.2 Handlungsfelder der Erlebnispädagogik

Die erlebnispädagogischen Programme haben Eingang gefunden in unterschiedlichsten Handlungsfeldern wie etwa der sozialen Arbeit, der Freizeit, der Erziehung, der Therapie und Prävention sowie der Aus- und Weiterbildung (vgl. Paffrath 2017, S. 20). Die Angebote der EP umfassen genauso Einzelaktivitäten von wenigen Stunden wie auch Langzeitaktivitäten und zielen auf deren prägende Tiefenwirkung ab (vgl. Fürst 2012b, S. 13). Je nachdem finden

einmalige, mehrere aufeinanderfolgende Aktionen bis hin zu mehrmonatigen „Expeditionen“ statt. Dabei richten sich die Angebote sowohl an Einzelpersonen als auch an Gruppen jeglicher Altersstufe und können, je nach Zielgruppe, unterschiedliche Schwerpunkte beinhalten. Für Menschen ohne Beeinträchtigung gibt es ebenso maßgeschneiderte Aktivitäten wie beispielsweise für Menschen mit einer Behinderung, einem Suchtproblem oder einer Krankheit (vgl. ebd., S. 14). Grundlegende Methodenbausteine der EP sind kooperations- und kommunikationsfördernde Spiele und Aktionen, Problemlöseaufgaben oder erlebnisorientierte Sportarten (vgl. ebd.). EP-Maßnahmen können sowohl im Outdoor-Freizeitbereich als auch Indoor in Sporthallen, Kletterhallen usw. mit künstlich inszenierten Arrangements stattfinden. Dabei reichen die Aktivitäten von Höhlenbegehungen, Klettern, Wandern, Bergtouren, Fahrrad fahren und vielem mehr bis zu mehrtägigen Segeltörns und schließen im Konzept „City Bound“ die direkte Umgebung urbaner Ballungsräume mit ein (vgl. Paffrath 2017, S. 14). Die Unterschiedlichkeit der Themen und Entwicklungsziele der Teilnehmer bestimmen die Gestaltung der erlebnispädagogischen Angebote sowie die Methode der Reflexion. Zudem hat Gruppenarbeit in der EP einen hohen Stellenwert und viele erlebnispädagogische Methoden machen sich die Aspekte sozialer Gruppenarbeit zunutze. Aus dem gemeinsamen Erleben und Überwinden von Hindernissen entsteht „soziales Lernen“ sowohl für die gesamte Gruppe als auch für den Einzelnen. Beziehungen werden aufgebaut und die Sozialkompetenz gefördert (vgl. ebd., S. 88).

2.3 Erlebnispädagogische Zielsetzung

EP wird heutzutage auf der ganzen Welt eingesetzt. *„Sie bietet ein breites Spektrum spezifischer Erziehungs- und Bildungsangebote mit differenzierten Zielsetzungen für unterschiedliche Zielgruppen“* (ebd., S. 22). Wie sehen diese Zielsetzungen aus und um welche Lerninhalte geht es dabei genau? Mit dieser Frage beschäftigt sich dieses Kapitel.

Zielformulierungen der EP lassen sich bei vielen Autoren wiederfinden. Für Kurt Hahn beispielsweise standen allgemeine Ziele wie die Zunahme körperlicher Tauglichkeit, Hilfe am Nächsten sowie die Sorgsamkeit und Initiative im

Mittelpunkt der EP (vgl. Reiners 2019, S. 13). Dabei gilt es zu bedenken, dass die Ziele der EP immer auch verschiedene Faktoren berücksichtigen müssen, die die Zielformulierung der Aktivität beeinflussen; denn sie unterscheiden sich je nach Rahmenbedingung, Zielgruppe und Auftrag der erlebnispädagogischen Aktion. Generell beabsichtigt die EP, die persönliche Entwicklung der Teilnehmer zu unterstützen und sie in die Lage zu versetzen, ihre Lebenswelt selbstständig gestalten zu können (vgl. Heckmair/Michl 2018, S. 108). Dabei kann Persönlichkeitsentwicklung als eine Art „Zielorientierung“ verstanden werden, weil konkrete Ziele von unterschiedlichen Faktoren abhängen. Unabhängig von den Rahmenbedingungen, dem Auftrag des erlebnispädagogischen Angebots sowie der jeweiligen Zielgruppe lassen sich in der EP vier umfassende Lernziele herauskristallisieren (vgl. Brück/Boecker 2004, S. 97).

1. Die Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit:

In der Auseinandersetzung mit einer unbekanntem und herausfordernden Situation können Teilnehmer Kompetenzen entwickeln und haben die Möglichkeit, ihre eigenen Stärken und Schwächen besser kennenzulernen (vgl. Paffrath 2017, S. 22). Den Teilnehmern bietet sich die Chance, persönliche Grenzen wahrzunehmen und in den Aktivitäten bisher bestehende Ängste oder Unsicherheiten zu überwinden. Sie lernen neue Umgangsformen mit Herausforderungen kennen und entwickeln bestehende Bewältigungsstrategien weiter (vgl. Reiners 2019, S. 16). Indem eigene Grenzen und Ressourcen entdeckt und gefördert werden, können Teilnehmer außerdem in ihrem Selbstbewusstsein und Durchhaltevermögen gestärkt werden.

2. Die Förderung sozialer Kompetenzen:

Da wir einen Großteil unseres Lebens mit anderen Menschen verbringen, brauchen wir soziale Kompetenzen, um in Gruppen zusammenleben zu können. Soziale Kompetenzen lassen sich nicht theoretisch erlernen, sondern entwickelt sich aus der Beobachtung anderer Individuen und eigener praktischer Erfahrungen. Daher legt EP einen Fokus der Zielformulierung auf die Interaktion einzelner Individuen sowie auf die gemeinschaftliche Erfahrung innerhalb eines Gruppenverbandes (vgl. Paffrath 2017, S. 88). Durch das Gruppengefüge werden die einzelnen Teilnehmer in ihrer Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit gestärkt (vgl. Baig- Schneider 2012, S. 143). Beziehungen und Vertrauen zu den Teilnehmern

der Gruppe werden aufgebaut und die Teilnehmer darin gestärkt, Verantwortung für die Gruppe zu übernehmen. Indem in der Gruppe sowohl die eigenen als auch die Stärken und Schwächen der anderen Gruppenmitglieder sichtbar werden, fördern erlebnispädagogische Aktivitäten Toleranz und Respekt gegenüber anderen Teilnehmern (vgl. ebd., S. 144).

3. Das Wachsen eines systematischen, ökologischen Bewusstseins:

Erlebnisse, die sich mit und in der Natur ereignen, fördern das ökologische Bewusstsein der Teilnehmer (vgl. Reiners 2019, S. 16). Wenn Menschen ihre Abhängigkeit von der Natur erkennen, werden ein verantwortungsvoller Umgang mit der Natur (Naturraum) und Bemühungen zum Schutz und zur Erhaltung der Natur bewusst folgen (vgl. Paffrath 2017, S. 126). Dieses ökologische Bewusstsein soll durch erlebnispädagogische Aktivitäten vermittelt werden.

4. Transfer der Erfahrung in den Alltag:

Durch einzelne Reflexionen vor, während und nach der jeweiligen erlebnispädagogischen Aktion soll den Teilnehmern die Möglichkeit geboten werden, ihre Erfahrungen und die damit verbundenen Fähigkeiten in den Alltag zu transferieren (vgl. Reiners 2019, S. 17).

Außerdem spielt Selbstwirksamkeit eine wesentliche Rolle in der EP. Voraussetzung für Selbstwirksamkeit sind Fähigkeiten, die in vielen Fällen, besonders bei Kindern und Jugendlichen, erst erlernt werden müssen. Dazu gehören beispielsweise Steigerung der Selbstwahrnehmung, Verbesserung der Eigenkontrolle (exekutive Funktl.), sowie Stärkung des Selbstbildes. Durch erlebnispädagogische Aktivitäten ist es möglich, die Selbstwirksamkeit der Teilnehmer zu beeinflussen und zu verändern (vgl. Kümmel et al. 2008, S. 557). Daher besteht ein weiteres Anliegen der EP in der Stärkung dieser Kompetenz.

Aus dieser Übersicht lässt sich also erkennen, dass die EP einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung eines Menschen beitragen kann.

2.4 Lernmodelle in der Erlebnispädagogik

EP fördert Lern-, Veränderungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe von handlungs- und erfahrungsorientierten Übungen. Im Unterschied zu herkömmlichen Weiterbildungsmaßnahmen und Lernmethoden in der Pädagogik zeichnet sich EP durch einen ganzheitlichen Lernansatz aus (vgl. Eisinger 2016, S. 14 & siehe Kap. 2.1). Das Lernen findet auf der psychischen, physischen und sozialen Ebene statt und wird durch unterschiedlichste Komponenten vermittelt. Aus diesem Grund bedient sich die EP auch verschiedener Lernmodelle (vgl. Kamer 2017, S. 20), die im Folgenden erläutert werden sollen.

2.4.1 Lernen durch Erlebnisse

Im Mittelpunkt der erlebnispädagogischen Ansätze steht das „Erlebnis“.

Um zu verstehen, wie EP mit Erlebnissen arbeitet und wie sie sich das Lernen durch Erleben zunutze macht, soll zunächst der Begriff Erlebnis an sich definiert werden, um ihn dementsprechend anwenden zu können.

Senniger definiert Erlebnis als *„[...] ein unerwartetes, die Alltäglichkeit durchbrechendes Ereignis, das zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt führt“* (Senniger 2000, S. 8). Ein Erlebnis stellt demnach für ein Subjekt ein besonderes Ereignis dar, das durch einen hohen Erinnerungswert gekennzeichnet ist. Erlebnisse werden zeitgleich mit diversen Sinnen wahrgenommen und stellen Ausgangssituationen für selbstbewusstes Lernen dar. Die EP macht sich die Erlebnisse der Teilnehmer zunutze. Denn bewusst erzeugt und reflektiert kann ein Erlebnis als Ausgangsposition für einen Lernprozess verwendet werden (vgl. ebd.). Ein Lernprozess entwickelt sich aus dem aktiven Erleben und Erfahren und differenziert sich damit vom theoretischen Lernen. Dabei ist entscheidend, dass Inhalte, je mehr Sinne an einem Erlebnis beteiligt sind, umso besser aufgenommen und verinnerlicht werden (vgl. Eisinger 2016, S. 15). Laut Eisinger können Menschen vom dem, was sie lesen, nur 10% behalten, von dem, was sie hören, 20% und von dem, was sie sehen, 30%. Ca. 50% kann ein Mensch sich merken, wenn er etwas hört und gleichzeitig sieht, und 70%, wenn er zusätzlich dazu etwas selbst vorspricht. Führt ein Mensch aber eine Aktivität selber durch und erfährt sie am eigenen Körper, kann er 90% davon behalten (vgl. ebd.). Daher spricht man in der EP auch vom Lernen durch ganzheitliche Erfahrungen.

Ein Erlebnis muss prägend genug sein, um einen lerntheoretischen Einfluss auf einen Teilnehmer zu haben. Nur so wird das Erlebte in Erinnerung bleiben und kann für einen Teilnehmer in seinem späteren Lebensverlauf hilfreich sein (vgl. Reiners 2004, S. 12). Allein das Erlebnis trägt jedoch nicht zum Lernen bei. Ein Lernprozess und somit die Weiterentwicklung eines Teilnehmers entsteht dann, wenn das Erlebte im Anschluss an das Ereignis reflektiert wird. Indem Teilnehmer das Erlebte mit ihrer eigenen Lebenssituation und ihren eigenen Erinnerungen in Beziehung setzen, werden Erlebnisse zu persönlicher Erfahrung und es können neue Verhaltensmuster oder Einstellungen entstehen. Es wird also zur Aufgabe der Erlebnispädagogen aus dem Erlebnis mithilfe der Reflexion und des Transfers einen Lerneffekt zu schaffen (vgl. Senniger 2000, S. 7). Auf die Notwendigkeit von Reflexion und Transfer in der EP wird in Kapitel 2.5 näher eingegangen.

2.4.2 Die E-Kette

Werner Michl stellt die „E-Kette“ als ein Hilfsmittel auf, um den Prozess des erlebnispädagogischen Lernens zu beschreiben. Werden Erlebnisse vom Organismus integriert und verarbeitet, entwickeln sich aus Erlebnissen Erfahrungen (vgl. Paffrath 2017, S. 54). Diese Erfahrungen vermitteln dann neue Erkenntnisse und erweitern letztendlich das vorhandene Verhaltensrepertoire eines Menschen. Dieser Zusammenhang wird durch das Modell der E-Kette konkretisiert. Wenn beispielsweise eine erlebnispädagogische Kletterübung durchgeführt wird, kann mit Hilfe von Emotionen, Grenzerfahrungen oder Interaktionen innerhalb einer Gruppe aus diesem Ereignis ein Erlebnis werden (vgl. Michl 2015, S. 11). *„Mit solch einem Erlebnis ist ein Vorgang verbunden, der auf die beteiligte Person wirkt und so werden Ereignisse individuell bearbeitet und verarbeitet“* (Eisinger 2016, S. 17).

Ein Erlebnis ist also immer gekennzeichnet durch subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung. Für den einen stellt das Klettern über Kopfhöhe ein Erlebnis dar, während für den anderen das Gesichertwerden mit Seil und Klettergurt neu ist. Das bedeutet auch, dass ein Ereignis nicht einfach ein Erlebnis ist, sondern für das Individuum erst zum Erlebnis wird, wenn es sich von seinen bisherigen Erfahrungen differenziert (vgl. ebd.). Ein Erlebnis führt erst dann zu einer jeweils individuellen Erfahrung, wenn und weil die Teilnehmenden über das Erlebte, wie zum Beispiel das Klettern einer Kletterroute, sprechen und es mithilfe der

Pädagogen reflektieren. Durch den reflektierenden Prozess kann diese Erfahrung im Laufe der Zeit in eine nachhaltige Erkenntnis münden, die auf den Alltag übertragen werden kann (vgl. Michl 2015, S. 11). Durch das Erproben des Erkannten findet letztendlich eine individuelle Entwicklung eines Teilnehmers statt. Ob ein Ereignis zu einem Erlebnis und ein Erlebnis zu einer Erfahrung wird, hängt dabei jedoch ganz vom Teilnehmer selbst ab. Ein Erlebnis lässt sich nach Eisinger nicht einfach kreieren und steuern. Es können lediglich geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden, um den Teilnehmern zu einem Erlebnis zu verhelfen (vgl. Eisinger 2016, S. 17). Daher merkt Eisinger an, dass die „E-Kette“ im Grunde eine idealisierte Theorie darstellt.

2.4.3 Das Komfortzonenmodell

Das Lernzonen- oder auch Komfortzonen-Modell nach Luckner und Nadler (1997) veranschaulicht die Abläufe und Entwicklungsprozesse eines Menschen an der Grenze zwischen der sicheren Komfortzone und dem neuen bzw. unbekanntem Territorium (vgl. Paffrath 2017, S. 60). Das Modell stellt zudem eine wichtige Grundlage für die individuelle Planung erlebnispädagogischer Interventionen dar (vgl. Einwanger 2015, S. 109). Im Komfortzonen-Modell werden drei Zonen unterschieden: Die Komfort-, die Lern- und die Panikzone (vgl. ebd.).

In der Komfortzone sind Strategien und Kompetenzen für die Bewältigung einer Situation bereits vorhanden. Ein Teilnehmer fühlt sich in dieser Zone wohl, hat das Gefühl von Kontrolle und kann Handlungsstrategien aus seinem Repertoire nutzen, die sich bei der Bewältigung von Problemen bereits bewährt haben (vgl. ebd.). Die Komfortzone stellt symbolisch also den Bereich dar, in dem sich ein Mensch meistens bewegt. Solange ein Mensch mit seinen bisherigen Lösungsansätzen erfolgreich war, werden in dieser Zone auch keine neuen Lernfortschritte erlangt (vgl. Michl 2009, S. 40).

Der Bereich der „Lernzone“ verlangt einem Teilnehmer, durch ein Gefühl von Unsicherheit und Ungewohntem, die Entwicklung neuer Strategien ab (vgl. Germonprez 2018, S. 74). Er wagt sich ins Unbekannte, geht Risiken ein und muss Mut und Überwindung aufbringen. Das hat den positiven Nebeneffekt, dass bisher nicht bewusste oder nicht vorhandene Kompetenzen erlernt und ins Handlungsrepertoire übernommen werden können. Erfolge, aber auch Misserfolge tragen gleichermaßen zur Lernerfahrung eines Teilnehmers bei und Erfahrungen,

die in der Lernzone gemacht werden, können bei entsprechender Reproduktion (Wiederholung) in die Komfortzone übernommen werden (vgl. Einwanger 2015, S. 109). „Die so vergrößerte Komfortzone kann gleichzeitig als Ausgangspunkt für weitere Grenzüberschreitungen dienen und somit erneutes Wachstum ermöglichen“ (Paffrath 2017, S.61). EP macht sich vor allem diese Zone zunutze, um Entwicklungsprozesse anzuleiten. Sie versucht, den Menschen durch neue Herausforderungen, wie zum Beispiel Klettern einer leichten Kletterroute mit verbundenen Augen, aus der Komfort- in die Lernzone zu bringen. Dabei ist es wichtig, dass dieser Prozess unter Anleitung von erfahrenen Pädagogen steht und die Teilnehmer somit in dem noch unbekanntem Bereich begleitet werden, um ihre Kompetenzen zu verbessern.

Verfällt ein Teilnehmer dagegen in die Panikzone, da die gestellten Anforderungen zu hoch sind, können Verhaltensmuster wie Panik, Angst oder aggressives Verhalten auftreten (vgl. Einwanger 2015, S. 110). In der Panikzone sind einem Teilnehmer Bewältigungsstrategien nicht mehr möglich. Die entstandene Panik macht das Lernen unmöglich und die so entstehende Notfallreaktion des Gehirns hat allein die Funktion, das Überleben zu sichern. Erfahrungen in dieser Zone hindern demnach die persönliche Entwicklung und können für Teilnehmer frustrierend oder gefährlich sein (vgl. ebd., S. 110).

EP arbeitet also mit handlungsorientierten Lernszenarien, die Menschen durch angebotene Herausforderungen aus der Komfortzone heraus in die Lernzone begleiten sollen (vgl. Paffrath 2017, S. 59).

2.5 Reflexion und Transfer in der Erlebnispädagogik

Die Reflexion beschreibt das Nachdenken bzw. das Aufarbeiten von Gefühlen, Eindrücken und Stimmungen, die während einer erlebnispädagogischen Aktion aufkommen können (vgl. Eisinger 2016, S. 105f.). Mit dem Transfer ist dagegen die Übertragbarkeit der Erlebnisse in Lebenszusammenhänge und Alltagssituationen der Teilnehmer gemeint (vgl. ebd., S. 78).

Die Reflexion eigener Erfahrungen nach Aktionsphasen einer erlebnispädagogischen Übung stellt eine der wesentlichen Bestandteile der EP dar (vgl. Streicher et al. 2015, S. 15). Erst durch den Prozess der Reflexion ist ein Bewusstwerden des Erlebten und dadurch ein Transfer der Lernerfahrungen in den

Alltag der Teilnehmer möglich (siehe Kap. 2.4.1). Aus diesem Grund kann die Wechselwirkung zwischen Reflexion und Aktion als ein wesentliches Element der EP angesehen werden.

Eigene Perspektiven und die der anderen Teilnehmer werden sichtbar und Bedürfnisse, Ängste oder auch Wünsche können in der Reflexion besprochen werden (vgl. ebd.). Die Reflexion soll Teilnehmern dabei helfen, im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung eigene Handlungsmuster zu analysieren, Veränderungen zu erkennen und Erkenntnisse zu gewinnen. Um durch erlebnispädagogische Übungen nachhaltige Effekte im Alltag zu erzielen, sind demnach Reflexion und der damit einhergehende Transfer besonders relevant.

In der EP haben vor allem drei Reflexionsmodelle Eingang gefunden, die im Folgenden erläutert werden. Dabei ist zu beachten, dass die Modelle jeweils aus der Kritik des Vorherigen entstanden sind und sich gegenseitig ergänzen (Paffrath 2017, S. 94).

2.5.1 The mountains speak for themselves - Modell

Das Wirkmodell „The mountains speak for themselves“ hat sich als frühestes Wirkmodell der EP etabliert (vgl. Baig-Schneider 2012, S. 117). Es geht davon aus, dass das Erlebnis in der Natur sowie die erlebnispädagogische Situation an sich selbst so starke Eindrücke beim Teilnehmer bewirkt, dass auch ohne Aufarbeitung (Reflexion) Veränderungen im Alltagsverhalten erzeugt werden können. „Die Aktion selber wirkt“ (Paffrath 2017, S. 94). Ganz nach dem Motto „Lernen durch Erleben“ und nicht durch Reden (vgl. Baig-Schneider 2012, S. 182). Demnach sei eine Reflexion nicht notwendig, um das Erlernte aufzuarbeiten, vielmehr solle Raum zum Schweigen und Nachdenken gegeben werden (vgl. Michl 2009, S. 65f.). Spontane Gespräche unter den Teilnehmern werden als ausreichend angesehen. Der Pädagoge nimmt dabei lediglich die Rolle des Begleiters ein. Er führt die Teilnehmer in die erlebnispädagogische Situation, hält sich dann aber zurück und überlässt sie ihrer Situation selbst (vgl. Galuske 2009, S. 248).

Kritikpunkte an diesem Modell sind, dass es nicht nach Zielgruppe und auch nicht nach Lernziel differenziert (vgl. Michl 2009, S. 65f.). Außerdem könne ein Erlebnis durch unzureichende kognitive Verarbeitung nicht zur Erfahrung verarbeitet werden und somit auch nicht zur Erkenntnis reifen. Michl zufolge beruhe das Modell außerdem lediglich auf Zufall, denn eine absolute

Gewährleistung für ein Erlebnis mit Alltagsrelevanz sei nicht gegeben (vgl. Michl 2015, S. 66).

2.5.2 Outward Bound Plus - Modell

Infolge der Kritik des ersten Modells „The mountains speak for themselves“ entwickelte sich das Modell „Outward Bound Plus“, das das vorherige Konzept durch die gezielte Einbeziehung der Reflexion ergänzte (vgl. Paffrath 2017, S. 94). In diesem Modell werden die gemachten Erfahrungen einer erlebnispädagogischen Aktion in einer anschließenden Reflexionsrunde durch das Besprechen kognitiv verarbeitet (vgl. Eisinger 2016, S. 91). Mithilfe der arrangierten Reflexionsphase soll dann der Transfer des Erlebten in den Alltag ermöglicht werden, denn erst der gelungene Praxistransfer macht eine erlebnispädagogische Aktion fruchtbar (vgl. Paffrath 2017, S. 94).

Den Pädagogen kommt mit diesem Modell neben der Gestaltung der erlebnispädagogischen Aktion also auch die Aufgabe zu, die Reflexion der Teilnehmer anzuregen und zu begleiten und sie situations-, bedarfs- und zielorientiert zu gestalten (vgl. Eisinger 2016, S. 91). Dabei hält sich der Pädagoge selbst mit seinen Antworten zurück und ermöglicht den Teilnehmern eine eigenständige Reflexion, sodass diese zu eigenen Erkenntnissen kommen können (vgl. ebd.). Infolge der Auseinandersetzung und Hinterfragung des Erlernten entwickeln die Teilnehmer also Kompetenzen, die sie dann bestenfalls im Alltagsleben anwenden können (vgl. Paffrath 2017, S. 94). Das bis heute aktuelle Modell der Reflexion hat den Vorteil, dass damit erlebnispädagogische Übungen auf eine Zielgruppe angepasst und zielorientiert an den Problemlagen der Teilnehmer gearbeitet werden kann (Michl 2015, S. 68 ff.).

Doch auch dieses Modell wurde einer kritischen Betrachtung unterzogen (vgl. Witte 2002, S. 71). Kritiker sahen bzw. sehen die Gefahr darin, dass damit die erlebnispädagogische Maßnahme „zerredet“ und die erlebnispädagogische Aktion selbst zu sehr aus dem Blickfeld rückt (vgl. Michl 2009, S. 67f.). Voraussetzung für dieses Modell sind die Fähigkeit und auch die Bereitschaft der Teilnehmer, eigenständig reflektieren zu können. Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, ist auch dieses Modell nur eingeschränkt wirkungsvoll.

2.5.3 Das Metaphorische Modell

Das Metaphorische Modell wurde von Stephen Bacon entwickelt und versucht mittels Metaphern eine Übertragung der Lernerfolge in den Alltag der Teilnehmenden zu erzielen. Dieses Modell fokussiert die erlebnispädagogischen Aktivitäten und die damit verbundenen Prozesse (vgl. Witte 2002, S. 71). Die Erlebnispädagogen haben die Aufgabe, die Lernsituation möglichst der Lebensrealität der Teilnehmer ähnlich zu gestalten, also eine möglichst große Strukturähnlichkeit mit den Alltagsproblemen der Teilnehmer zu schaffen (vgl. ebd.). Nach Auffassung von Bacon werden die von den Teilnehmern in dieser Aktion gemachten Erfahrungen und Verhaltensmuster dann auch in ähnlichen Alltagssituation angewendet (vgl. Eisinger 2016, S. 95). „*Strukturähnlichkeit mit der Alltagsrealität ermöglicht [die] direkte Übertragung von Erlebnissen*“ (ebd.). Um eine Übertragung in den Alltag zu schaffen, wird mit Metaphern, Symbolen und Geschichten gearbeitet (vgl. Paffrath 2017, S.94).

Im Bereich Klettern kann die Kletterwand z. B. zu einem Symbol einer zu bewältigen Alltagsherausforderung werden (vgl. Michl 2015, S. 70). Um das Lernen durch Metaphern zu gewährleisten, ist es notwendig, Ziele und Erwartungen im Vorfeld mit den Teilnehmern abzusprechen, sodass die Pädagogen die Aktivitäten an den Zielen ausrichten können. Idealerweise können die Zielvorstellungen dann schon während der erlebnispädagogischen Aktion und zusätzlich noch im Alltagsleben wirksam werden (vgl. ebd., S. 95).

3. Klettern im erlebnispädagogischen Kontext

In dieser Arbeit wird ausschließlich das Sportklettern am Seil in einer Kletterhalle oder draußen am Felsen thematisiert, da das Behandeln aller Kletterarten den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde. Das Seilklettern verfolgt vordergründig das sportliche Ziel, eine Kletterroute durch die Nutzung der dafür vorgesehenen Griffe, Tritte und Strukturen ohne Pause durchzuklettern. Unterschiedliche Schwierigkeitsgrade der Routen, Felsbeschaffenheiten und Höhen bieten den Vorteil, dass Routen je nach Vorkenntnis und Fähigkeit der Teilnehmer ausgewählt werden können.

Betrachtet man die Entwicklung des Kletterns in den letzten Jahren, ist festzustellen, dass sich das Klettern und besonders das Sportklettern mittlerweile großer Beliebtheit erfreut und sich dadurch immer mehr von einer Randsportart

zum Breitensport entwickelt hat (vgl. Mastalerz 2012a, S. 126). Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der Zunahme der Kletterhallen in Deutschland wieder. Demnach hat sich die Zahl der Kletteranlagen, laut Angabe des Deutschen Alpenvereins (DAV), gegenüber dem Jahr 1989 von 20 Anlagen auf 500 im Jahre 2018 erhöht (vgl. Deutscher Alpenverein 2018). In den letzten Jahren sind zudem immer mehr Kinder und Jugendliche in Klettergebieten und Kletterhallen anzutreffen (vgl. Dewald et al. 2005, S. 75).

Die Nachfrage und das Angebot nach erlebnispädagogischen Kletterübungen als Freizeitangebot, in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, dem Sozial- und Gesundheitsbereich, aber auch in der Prävention und Rehabilitation von Menschen allen Alters ist gestiegen (vgl. Paffrath 2017, S. 111). Immer mehr Einrichtungen wie beispielsweise Schulen, Kindergärten oder auch Freizeittreffs haben das Medium Klettern in ihrer pädagogischen Arbeit verankert.

Der hohe pädagogische Nutzen von Kletteraktivitäten hat außerdem dazu geführt, dass Kletterangebote eine bedeutende Methode in der erlebnispädagogischen Arbeit darstellen (vgl. Mastalerz 2012a, S. 126). *„Die Erlebnispädagogik nutzt das Potenzial des Kletterns zur Persönlichkeitsbildung für die Entwicklung von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz, als Medium für kompensatorische, sozialpädagogische oder therapeutische Zielsetzungen“* (Paffrath 2017, S. 111). Dabei geht es sowohl um die sportliche Komponente des Kletterns, also die Förderung von Kraft, Koordination und Ausdauer, als auch um pädagogische Ansätze. Gerade die im Klettern steckenden vielfältigen Potenziale wie beispielsweise Selbstwirksamkeitserfahrung, Selbsteinschätzung und Förderung der sozialen Kompetenz spielen eine wichtige Rolle. Auf weitere Entwicklungspotenziale des Kletterns wird in Kapitel 3.2 näher eingegangen.

Die EP mit ihrem großen Fundus an Spiel-, Übungs- und Interaktionsformen bietet außerdem den Vorteil, Kletterübungen abwechslungsreich gestalten zu können. Dadurch können auch erfahrene Kinder und Jugendliche, die schon lange klettern, in den Genuss kommen, durch neuartige und unbekannte Bewegungsaufgaben gefördert zu werden (vgl. Winter 2000, S. 135). Das Kistenklettern, bei dem leere Getränkekisten durch einen Kletterer zu einem Turm aufeinandergestapelt werden müssen, während dieser auf dem Turm steht, stellt zum Beispiel eine Alternative zum „üblichen“ Klettern an der Wand dar. Die vielfältigen praktischen

Möglichkeiten der EP schaffen Abwechslung und Spaß und die Chance zum Aufgehen im spielerischen Tun (vgl. ebd., S. 136).

Wie in Kapitel 2.4.1 beschrieben zielt die EP darauf ab, Angebote mit Erlebnischarakter zu bieten. Das Klettern bietet einen hohen Abenteuer- und Erlebniswert, lädt dazu ein, eigene Grenzen auszuprobieren, und hat den Vorteil, dass viele Elemente, auch wenn sie subjektiv gefährlich scheinen, objektiv sicher zu gestalten sind (vgl. Boecker 2004, S. 116).

Dazu haben Klettersituationen immer einen gewissen Ernstcharakter und die Teilnehmer werden nicht nur körperlich, sondern auch emotional (Auseinandersetzung mit den eigenen Ängsten) und kognitiv (Konzentration) gefordert. *„Klettern ist für Menschen deshalb ein so starkes erlebnispädagogisches Medium, weil es unmittelbar, eindrucklich und verständlich ist“* (Harder/Bischof 2015, S. 81).

Das Klettern als ganzheitlicher Lernansatz fordert den ganzen Menschen und begünstigt dadurch besonders ein intensives und nachhaltiges Lernen (vgl. Baig-Schneider 2012, S. 18).

EP als Lernarrangement versucht, sich vom theoretischen Lernen abzuwenden, und fokussiert handlungsorientierte Maßnahmen (siehe Kap. 2.1). Klettern bietet sich hier besonders an, da sogar der erste Zugang zum Klettern, das „Sichern- lernen“, praktisch erlernt werden muss. Draußen in der Natur zu klettern bietet zudem die Chance, das ökologische Bewusstsein der Teilnehmer zu fördern (siehe Kap. 2.3). Und auch die geleitete Abschlussreflexion spielt bei der erlebnispädagogischen Maßnahme „Klettern“ eine bedeutende Rolle. Im Gespräch werden Erfahrungen und Erlebnisse beim Klettern besprochen, wodurch Lern- und Entwicklungsprozesse angestoßen und die gemachten Erfahrungen auf den Alltag übertragen werden können (siehe Kap. 2.5.2).

Zusammenfassend betrachtet geht es bei der erlebnispädagogischen Aktivität Klettern also vor allem darum, Prozesse und Entwicklungen durch gezielte Unterstützung und Förderung zu ermöglichen, um die Teilnehmer zum eigenständigen und selbstständigen Handeln zu befähigen (vgl. Heckmair/Michl 2012, S. 200).

3.1 Klettern aus entwicklungspsychologischer Sicht

Klettern ist eine angeborene, für den Menschen natürliche Bewegungsform: Bis vor ca. zwei bis drei Millionen Jahren war das Klettern für unsere vormenschlichen Ahnen überlebenswichtig. Sie kletterten auf Bäume zum Sammeln von Nahrung, nutzten die Bäume als Schlafplatz oder Beobachtungsposten sowie als Fluchttort vor Gefahren auf dem Boden (vgl. Iglseider 2015, S. 25). Um Notwendiges wie beispielsweise Nahrung sammeln durch Klettern erreichen zu können, mussten Wagnisse eingegangen werden. „*Wer gut kletterte [...] überlebte, wurde durch eine innere Hormonausschüttung belohnt [...] und konnte seine Erbinformationen [...] weitergeben*“ (ebd.). Demnach versprach das Klettern trotz des Gefahrenrisikos beim Aufstieg eine Gefahrenminimierung und bot durch das kontrollierte Eingehen von Risiken die Grundlage des Überlebens (vgl. ebd., S. 24). Es lässt sich also erkennen, dass Klettern ein evolutionär geprägtes Bewegungsmuster darstellt. Betrachtet man zudem die pränatale Entwicklung des Menschen, kann festgestellt werden, dass Klettern Teil der frühkindlichen Entwicklung ist.

Das fängt bereits bei Säuglingen an: Neugeborene werden mit dem Handgreifreflex geboren und können sich mithilfe dieses Klammergriffs mit ihrem gesamten Gewicht an einer waagerechten Stange festhalten. Dieser Reflex bildet sich zwar mit der Zeit zurück, aber die Hand als wichtiges Kommunikationsorgan und Werkzeug entwickelt sich weiter (vgl. ebd., S. 25). Klettern stellt neben Gehen, Laufen und Hüpfen eine Grundform der menschlichen Bewegung und eine Schlüsselmotorik zur Entdeckung der Umwelt Heranwachsender dar, die nicht erst erlernt werden muss (vgl. Winter 2000, S. 111).

Schon bevor ein Kind richtig laufen lernt, fängt es an, sich an Gegenständen hochzuziehen und die Umgebung zu erkunden. Durch das Erklettern und Besteigen unterschiedlichster Möbel, Gerüste etc. verschafft sich ein Kind einen Überblick und macht verschiedene Sinneserfahrungen, die ihm Auskunft über den eigenen Körper und seine Umwelt verschaffen. „*Es erobert dadurch zum ersten Mal die dritte Raumdimension*“ (Iglseider 2015, S. 24).

Das Klettern in der frühen Kindheit (Kleinkindalter) ist entwicklungspsychologisch gesehen die Weiterentwicklung des Kriechens (vgl. Winter 2000, S. 111). In dieser ersten Phase laufen Kletterprozesse noch recht grobmotorisch ab. Arme und Beine werden aber schon kraftvoll eingesetzt und die Auge-Hand-Koordination hat sich verbessert (vgl. Iglseider 2015, S. 26). Dabei ist darauf hinzuweisen, dass Kinder

aus eigenem Antrieb klettern, egal aus welcher Kultur sie stammen oder ob sie die Möglichkeit hatten, Kletternde zu beobachten oder nicht (vgl. ebd.). Klettern ist angeboren und die Kletterbewegung an sich stellt ein vitales Grundbedürfnis des Menschen dar.

Gerade Kinder und Jugendliche haben einen intensiven Bewegungsdrang. Sie suchen selbstständig nach Bewegungsmöglichkeiten, denn *„Bewegung ist für sie Erforschen und Begreifen der Welt, Sinneserfahrung, Ausdrucksmöglichkeit von Gefühlen, Kommunikation, Mobilität, Selbstbestätigung, Herausforderung und Lebensfreude“* (MFKJKS/MSB 2016, S. 81). Bewegung aktiviert zudem den Stoffwechsel und es werden Glückshormone ausgeschüttet (vgl. Paffrath 2017, S. 154). Kindern und Jugendlichen sollten also vielfältige Bewegungsmöglichkeiten und Gelegenheiten geboten werden, die das Bedürfnis nach Bewegung befriedigen können und damit auch eine gesunde körperliche, geistige, soziale und emotionale Entwicklung ermöglichen (vgl. Stein 2013, S. 16).

„Klettern ist ideal geeignet, um den intensiven Bewegungs- und Spieldrang der Kinder in eine sinnvolle Richtung zu lenken“ (Rebele 2015, S. 12). Durch das Klettern in der Halle und am Felsen können sowohl Neugierde als auch Entdeckerfreude von Kindern befriedigt werden (vgl. Winter 2000, S. 9). Kinder wollen ihr Können unter Beweis stellen, Grenzen austesten und Hindernisse bewältigen. Vielen Kindern fällt Klettern sehr leicht, da das Verhältnis von Körpergewicht und Kraft bei Kindern deutlich besser ist als bei vielen Erwachsenen. Zudem beherrschen Kinder die nötigen Bewegungsabfolgen des Kletterns noch instinktiv (vgl. Dewald et al. 2005, S. 17).

Die Empfehlung einer Altersgrenze, ab welcher Kinder bedenkenlos Seilklettern und Sichern können, ist schwierig. Jedes Kind ist individuell und entwickelt sich daher motorisch, kognitiv und auch sozial sehr unterschiedlich. Dazu müssen weitere Faktoren beachtet werden wie z. B. die Prägung des Elternhauses, ausgeübte Hobbys oder auch das persönliche Talent eines Kindes (vgl. Rebele 2015, S. 19). Grundsätzlich sollten Kinder ihre Hände und Füße kontrolliert und unabhängig voneinander gebrauchen sowie ein gewisses Maß an Selbstkontrolle aufweisen können. Kinder sollten in der Lage sein, für eine entsprechend lange Zeit aufmerksam zu sein und sich besonders beim Sichern eines Kletterpartners nicht ablenken zu lassen (vgl. ebd.). *„Ab dem Grundschulalter sind Kinder meist so weit in ihrer Entwicklung vorangeschritten, dass es keine Bedenken gibt, sie an*

Kletterkursen teilnehmen zu lassen“ (ebd.). Dabei spielt besonders die erforderliche Sicherungskompetenz eine bedeutende Rolle. Denn wie bereits erwähnt klettern Kinder schon mit jungen Jahren. Doch an selbstständiges Sichern unter Kontrolle sollten sie nach Angabe des DAV erst ab einem Alter von ca. acht Jahren herangeführt werden (vgl. Deutscher Alpenverein o. J.). Natürlich hängt die Sicherungskompetenz immer auch von den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten jedes einzelnen Kindes ab. Da die meisten Kinderkletterkurse aber ab einem Alter von acht Jahren angeboten werden (vgl. Rebele 2015, S. 19) und sich die vorliegende Bachelorarbeit auf das Seilklettern in der Halle und am Fels fokussiert, soll das Alter von acht Jahren als Eingrenzung der Zielgruppe übernommen werden. Daher werden die folgenden Kapitelausführungen zum Klettern mit Kindern und Jugendlichen immer am Alter von acht Jahren ausgerichtet.

3.2 Entwicklungsdimensionen des Kletterns

Dass Sport für die physische und psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle einnimmt, wurde im Kapitel 3.1 verdeutlicht. Inwiefern sich aber das Seilklettern als erlebnispädagogisches Handlungsfeld eignet, um Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung und in ihren Fertigkeiten zu unterstützen, und ob Klettern zur ganzheitlichen Förderung eines Kindes beitragen kann, um es in die Zone ihrer jeweils nächsten Entwicklung bringen zu können, mit diesen Fragen beschäftigt sich dieses Kapitel. Dazu sollen im Folgenden die fünf Entwicklungsdimensionen (Kognition, Motorik, Emotional-Affektivität, Sozialverhalten und Sprache) herausgearbeitet und die positiven Effekte des Kletterns für Kinder und Jugendliche in den unterschiedlichen Dimensionen beschrieben werden.

3.2.1 Entwicklungsdimension Kognition

Die frühe Schulkindphase (sieben bis zehn Jahre) zeichnet sich durch ein lebendiges Bewegungsverhalten aus. Kinder sind besonders wissbegierig und lernbegeistert (vgl. Winter 2000, S. 112). Klettern ist ein Sport, in dem Wissbegierde und Lernbegeisterung eine große Rolle spielen. Es erfordert kognitive Kompetenz, die Verhaltensregeln beim Klettern zu verstehen und zu

verinnerlichen und dadurch sich und seinen Partner nicht in Gefahr zu bringen. Vor allem aber muss ein Kind eine gewisse Lernbegeisterung mitbringen, um sein Wissen in Bezug auf Kletterausrüstung, Kletter- und Sicherungstechniken zu erweitern.

Klettern stellt außerdem eine Methode dar, die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit von Kindern zu fördern. Die anspruchsvollen Kletterbewegungen müssen gut koordiniert werden, das Orientieren und Planen der nächsten Bewegungsabläufe verlangt volle Konzentration. Denn jeder Aufmerksamkeitsmangel, wie beispielsweise Ablenkung durch andere Teilnehmer, kann einen Sturz in das Kletterseil zur Folge haben. Dadurch dass der Kletternde sich vollkommen auf seine Route fokussieren muss, treten andere Probleme und Sorgen in den Hintergrund. Der Teilnehmende ist ganz bewusst im Augenblick bzw. im Hier und Jetzt und alles andere wird nebensächlich. Diese Fokussierung auf das Wesentliche bringt Ruhe in die Psyche, weshalb durch Klettern vor allem auch die geistige Gesundheit gefördert werden kann (vgl. Iglseider 2015, S. 23).

Die komplexen Greif- und Trittbewegungen sowie die Sicherungsvorgänge verlangen Kindern zusätzlich eine besondere Merk- und Konzentrationsfähigkeit ab (vgl. Rebele 2015, S. 21). Kletterer und Sichernder müssen während des Kletterversuches ihre gesamte Aufmerksamkeit aufeinander richten.

Der hohe Anforderungscharakter macht das Klettern für Kinder zu einem Sport, der die mentale Entwicklung unterstützt (vgl. Winter 2000, S. 112).

Das Klettern zeichnet sich im Gegensatz zu anderen Sportarten durch offene Bewegungsabläufe aus, vereinheitliche Bewegungsmuster sind nicht festgeschrieben. Das Kind steht immer aufs Neue vor der Aufgabe, eine individuelle Bewegungslösung für die jeweilige Route oder ein bestimmtes Kletterproblem zu finden. Diese immer neu gestellten Bewegungsaufgaben verlangen den Kindern Eigeninitiative und Kreativität ab (vgl. Barth 2012, S. 107). Die kinästhetische Erfahrung, die die Fähigkeit darstellt, Bewegungen der Extremitäten in Bezug zur Umwelt unbewusst zu kontrollieren und zu steuern (vgl. Kasten 2018, S. 180f.), ist beim Klettern also auch hervorzuheben. Bewegungen anderer Kinder, die beim Durchsteigen einer Route beobachtet werden, können zwar imitiert werden, jedoch sind die eigenen Kräfte und Fähigkeiten immer individuell und verschieden. Das Kind muss sich intensiv mit der Route auseinandersetzen, situativ entscheiden und unter Rücksichtnahme der psychischen und physischen Stärke sowie der

Sicherungsmöglichkeiten eigene Bewegungslösungen finden, um eine Route zu bewältigen (vgl. Mitmannsgruber 2002, S. 25). Eigenständigkeit und Eigeninitiative werden in den Vordergrund jeder Kletterbewegung gestellt und ein individueller Kletterstil bildet sich heraus. Durch das Erstellen eines Handlungsplans und dem Erarbeiten von Problemlösungsstrategien wird die kognitive Ebene eines Kindes angesprochen.

Eine Kletterroute kann außerdem eine starke Metapher für das Erreichen von Zielen sein, denn Klettern bedeutet für Kinder das Auseinandersetzen mit einem gesetzten Ziel und dem Weg dorthin. Beim erlebnispädagogischen Klettern sind die Teilnehmer gefordert, sich realistische Ziele zu setzen und sie zu erreichen. Eine Kletterwand kann aus der Distanz betrachtet sehr einschüchternd und unmöglich bezwingbar erscheinen. Doch auch bei Kletterrouten, die unüberwindbar scheinen, können Kletternde sich viele kleine Zwischenziele setzen und dadurch ihr großes Ziel trotzdem erreichen. Dadurch lernen Kinder, ihre Fähigkeiten realistisch einzuschätzen und sich nicht entmutigen zu lassen. Es zeigt sich: Ausdauer und Beharrlichkeit werden belohnt (vgl. Harder/Bischof 2015, S. 83).

Klettern wirkt sich also immer auch auf die eigene Wahrnehmung und die Einstellung zum eigenen Körper aus. Kinder lernen sich selbst kennen, gewinnen ein Bild von den eigenen Fähigkeiten und erhalten auch Informationen darüber, wie die soziale Umwelt sie sieht.

Dieses Wissen und die Kenntnisse darüber werden zu Einstellungen und Überzeugungen der eignen Person, was in der Fachliteratur mit dem Begriff Selbstbild gefasst wird (vgl. Zimmer 1998, S. 25). Auf das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl beim Klettern wird in Kapitel 3.2.3 noch einmal näher eingegangen. In der Auseinandersetzung mit dem Material der Kletterausrüstung und dem Erfahren der Eigenschaften dieses Materials können Kinder zudem in ihrer Sachkompetenz gefördert werden und ihr handwerkliches Geschick ausbauen (vgl. Winter 2000, S. 26).

3.2.2 Entwicklungsdimension Motorik

Im frühen Schulkindalter (7-10 Jahre) wachsen Arme und Beine schnell und Muskeln und Gelenke zeichnen sich stärker ab. In dieser Phase machen Kinder

schnell Fortschritte in der motorischen Lernfähigkeit, weshalb dieses Alter auch als „Geschicklichkeitsalter“ bezeichnet wird (vgl. Winter 2000, S. 112).

Klettern fördert sowohl die Grob- als auch die Feinmotorik eines Kindes. Grobmotorisch lernen Kinder, wie sie ihren Fuß stellen müssen, um einen guten Halt zu finden, wie man sich abdrücken muss, und auch das Gleichgewicht als zentrale koordinative Fähigkeit wird verbessert. Feinmotorisch wird vor allem das gezielte Greifen gefördert. Kinder müssen mit ihren Fingern ganz genau greifen, um an einem Klettergriff nicht abzurutschen. Um Kraft zu sparen, sollte ein Griff idealerweise nur so stark festgehalten werden, wie es nötig ist, um nicht abzurutschen. Dieses Dosieren von Kraft wird auch „weich greifen“ genannt und fördert die Kinder zusätzlich in ihrer Feinmotorik (vgl. Burmester 2015, S. 75). Viele Griffe haben zudem eine optimale Belastungsrichtung, die es gilt, mit der richtigen Handposition herauszufinden. Jeder einzelne Finger ist hier gefragt. Dadurch werden Handmuskulatur und Fingerkraft gestärkt. Die taktilen Erfahrungen, die über den Tastsinn erworben werden, stehen beim Klettern also besonders im Vordergrund. Denn mit dem Ergreifen von Griffen und dem Stehen auf Tritten wirken Berührungsreize auf die Kinder. Diese Reize verhelfen einem Kind dann, seine Umwelt wahrzunehmen und sie zu erkunden (vgl. Zimmer 1998, S. 26).

Das zehnte bis zwölfte Lebensjahr ist durch eine Verlangsamung der Wachstumsgeschwindigkeit gekennzeichnet. Jungen gewinnen an Schulterbreite, während sich bei Mädchen das Becken breitet. Die Vorpubertät beginnt mit dem Ende der Grundschulzeit, also mit ca. 10 Jahren. Mit Beginn der Pubertät kommt es vor allem bei Jungen zu einem Kraftzuwachs, sie gewinnen Muskelmasse dazu. Beim Klettern als Ganzkörpersport werden alle Muskelgruppen beansprucht und gestärkt. Dadurch verbessert sich nicht nur die Kraftausdauer der Skelettmuskulatur, der gesamte Körper wird stabilisiert und gekräftigt. Kinder haben dabei gegenüber Erwachsenen einen großen Vorteil, da bei Kindern das Kraft-Körpergewicht Verhältnis deutlich besser ist (siehe Kap. 3.1).

Auch wenn Jungen genetisch bedingt mehr Muskelmasse und weniger Körperfett als Mädchen aufweisen, ist Klettern für beide Geschlechter bestens geeignet. Mädchen sind normalerweise durch ein elastisches Muskel- und Bindegewebe beweglicher als Jungen. Außerdem haben Mädchen in der Regel kleinere Hände und Füße und können dadurch Griffe und Tritte besser nutzen. Während Jungen

häufig schwierige Kletterstellen mit Kraft lösen, gleichen Mädchen diesen „Kraft-Nachteil“ durch Beweglichkeit und Geschick aus. Klettern kann außerdem dazu beitragen, sein Leistungsniveau in anderen Sportarten zu verbessern. Denn das Ganzkörpertraining des Kletterns kann auf viele Sportarten wie etwa Ballsport übertragen und zudem als Ausgleich zu einseitigeren Sportarten betrieben werden (vgl. Rebele 2015, S. 20). Insgesamt trägt Sportklettern also vor allem durch die Verbesserung der Kraft, Ausdauer und Beweglichkeit zur körperlichen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen bei (vgl. Winter 2000, S. 23). Ausdauersportarten erhöhen außerdem die maximale funktionelle Kapazität, wodurch die Lebenserwartung eines Menschen steigen kann (vgl. Schöffl et al. 2020, S. 170). *„Obwohl wir in einer Welt leben, die zunehmend mehr Mobilität verlangt, wird in unserer Gesellschaft immer mehr Bewegungsmangel vor allem bei Kindern festgestellt“* (MFKJKS/MSB 2016, S. 42). Diesem Mangel kann mit Klettern entgegengewirkt werden, was sich sowohl auf die physische als auch auf die psychische Entwicklung von Kindern positiv auswirkt.

Das vorpubertäre Alter wird als Phase bezeichnet, in der Kinder die beste motorische Lernfähigkeit aufweisen (vgl. Winter 2000, S. 121). Sie stellt die Schlüsselphase des Bewegungslernens dar, in der Grundlagen der Stabilisierung und motorische Feinformen besonders gut erlernt werden können (vgl. ebd., S. 22). Klettern schult durch seine vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten die Koordination von Körperbewegungen sowie konditionelle Fähigkeiten. Da jede Route und jeder Fels einzigartig sind, müssen die Kletternden ihre Bewegungen an die jeweilige Route und Felsbeschaffenheit anpassen (vgl. Kap. 3.2.1). Auf diese Weise lernen Kinder, wie Bewegungen richtig ausgeführt werden müssen, um das Ziel zu erreichen, sie erweitern ihr Bewegungsrepertoire und verbessern ihre Auge-Hand- bzw. Auge-Fuß-Koordination (vgl. Rebele 2015, S. 20). Durch die immer neuen und ungewohnten Anordnungen der Griff- und Trittmöglichkeiten in den unterschiedlichen Routen wird außerdem auch die räumliche Orientierung verbessert und die Körperwahrnehmung aktiviert. Körpererfahrungen wie die An- und Entspannung des Körpers oder die Belastung der verschiedenen Muskeln sind beim Klettern unmittelbar spürbar. *„Das ständige Wahrnehmen, Reagieren und Ausgleichen fördert das Bewegungs- und Körpergefühl“* (Winter 2000, S. 26). Dieses Körpergefühl und die Wahrnehmung der unterschiedlichen Bewegungen

sind maßgebend dafür, ein eigenes Körperbewusstsein aufbauen zu können (vgl. ebd.).

Unter dem anfänglich beschriebenen gesundheitlichen Aspekt des Kletterns ist nicht nur die medizinische Sichtweise gemeint. Beim Klettern geht es auch um das ganzheitliche Verständnis von Gesundheit, also beispielsweise die bewusste Einstellung zu einem gesundheitsfördernden Lebensstil oder dem gesundheitsorientierten Sporttreiben. Vor allem die etwas älteren Kinder bzw. Jugendlichen können beim Klettern durch das Erlernen einer differenzierten Körperwahrnehmung auch den Zusammenhang von Körpergewicht und Ernährungsgewohnheiten und dessen direkten Einfluss auf ihre Leistungsfähigkeit erfahren (vgl. Winter 2000, S. 23).

Wie bereits in Kapitel 3.1 erwähnt, führen Kinder bestimmte Bewegungen von Natur aus richtig aus. Der Körperschwerpunkt, von dem Kinder stark abhängig sind, spielt hier eine bedeutende Rolle. Bei jüngeren Kindern lässt sich besonders gut beobachten, wie sie beim Laufen ihren Schwerpunkt immer über dem jeweiligen Standfuß und beim Klettern ihren Schwerpunkt instinktiv zentral unter der haltenden Hand halten (vgl. Schöffl et al. 2020, S. 170). Diese von Natur aus gegebene Bewegung stellt die Schlüsseltechnik zum sogenannten „Eindrehen“ dar. Eine Klettertechnik, die es Kindern ermöglicht, die Reichweite ihrer Arme zu erhöhen und somit eine Kletterroute leichter klettern zu können. Jedoch verlagert sich der Körperschwerpunkt innerhalb der Wachstumsphase eines Menschen von der Schulterpartie in den Oberbauch (vgl. Dewald et al. 2005, S. 16). Klettern kann dann maßgeblich dazu beitragen, die Kontrolle des Körperschwerpunktes zu verbessern, was insgesamt zu einer gesunden und aufrechten Körperhaltung beiträgt.

Wer klettert, trainiert den ganzen Körper. Da sich gerade bei Kindern sprunghafte Schübe in der geistigen, aber auch der körperlichen Entwicklung aufzeigen, ist es wichtig, den Klettersport immer den entsprechenden Fähigkeiten der Kinder anzupassen. Da sich Kinder noch im körperlichen Wachstum befinden, müssen die Klettereinheiten immer auch ihrem Alter angepasst werden. Denn für extreme Belastungen ist der Bewegungsapparat von Kindern und Jugendlichen noch nicht ausgebildet (vgl. Schöffl et al. 2020, S. 171). Besonders sensibel reagieren die Wachstumsfugen, die Ansätze der Sehnen am Knochen und der noch weiche Gelenkknorpel auf körperliche Überbelastungen (vgl. ebd.). Auch wenn Kinder

selten Dinge tun, die Schmerzen erzeugen und die Sportmedizin davon ausgeht, dass ein Kind beim Sportklettern auf Freizeitniveau das Herz-Kreislauf-System nicht überlasten kann, weil es vorher ermüdet, ist in einem Sport, der hohe Eigenverantwortung und motorisches Können voraussetzt, trotzdem immer auch Aufmerksamkeit erforderlich (vgl. ebd.)!

3.2.3 Entwicklungsdimension Emotional-affektiv

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, ob das Klettern emotionale Elemente bietet, die Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung unterstützen können. Erlebnisse wie das Klettern werden, wie in Kapitel 2.4.1 erwähnt, subjektiv wahrgenommen und je nach Individuum weckt dieser Sport eine Vielzahl an Emotionen. Erfahren werden beispielsweise Emotionen wie Freude und Stolz, aber auch Unsicherheit, Angst oder Frustration können aufkommen.

Generell bietet Klettern durch gut dosierbare Abstufungen die Möglichkeit, die Anforderungen an das jeweilige kletternde Kind anzupassen. Gelingt es einem Kletterer, das richtige Spannungsverhältnis zwischen der Herausforderung der Situation und seinen individuellen Fähigkeiten zu finden, erfährt er ein Gefühl höchster Zufriedenheit. Dieses Gefühl des vollkommenen Aufgehens im eigenen Handeln und dem Eins-Sein mit sich und der Umwelt bezeichnet Csíkszentmiháli als „Flow-Erleben“ (vgl. Becker et al. 2007, S. 82). Die Aufmerksamkeit ist auf das unmittelbare Tun gerichtet, geplante Kletterbewegungen an der Wand lassen Bewusstsein und Handeln ineinanderfließen (vgl. Zimmer 1998, S. 21). Im Flow-Zustand empfindet ein Mensch die Emotionen Glück und Freude. Angstgefühle werden dann in den Hintergrund gestellt, während das Gefühl, die Aktivität kontrollieren zu können, besonders hervortritt (vgl. ebd.). Um diesen Flow-Zustand erreichen zu können, ist unabdingbar, dass Kinder Freude am Klettern selbst haben und das Klettern ihre volle Aufmerksamkeit erfordert, aber ein Kind auch nicht überfordert.

Zusätzlich zur Emotion „Freude“ kann beim Klettern auch das Gefühl von Stolz eintreten. Durch die Bewältigung einer Kletterroute erfährt ein Kind, dass es mit seinen eigenen Fähigkeiten eine Herausforderung meistern, etwas schaffen und sein Ziel erreichen kann. „Stolz“ wird im Duden als „*Selbstbewusstsein und Freude (über einen Besitz), eine [eigene] Leistung*“ (Duden o. J. (a)) definiert. Beim Klettern geht es immer wieder um das Überwinden und Lösen von Problemen, was

durchaus Leistung erfordert. Das Klettern in der Höhe erfordert Mut und ein Überwinden von Ängsten. Viele Kinder sind stolz auf sich, wenn sie die Höhe bezwungen haben. *„Für den Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls ist es von zentraler Bedeutung, Stolz entwickeln und Erreichtes als Erfolg eigener Leistung sehen (und wertschätzen) zu können“* (Kowald/Zajetz 2015, S. 41).

Die Pubertät ist eine Phase, in der bei vielen Jugendlichen Selbstzweifel und Minderwertigkeitskomplexe einsetzen (vgl. Winter 2000, S. 113). Klettern führt durch das Überwinden von Hindernissen auch zu einer besseren Selbstwahrnehmung und hat ein großes Potenzial zur Verbesserung des Selbstwertgefühls. Der eigene Körper und seine Fähigkeiten werden neu entdeckt, weil Kinder merken, was sie alles durch eigene Anstrengung leisten und erreichen können. Der Glaube an sich selbst und das Spüren der eigenen Selbstwirksamkeit ist eng verbunden mit der eigenen Körperwahrnehmung und dem eigenen Körpererleben (vgl. Kowald/Zajetz 2015, S. 58). Klettern kann dann vor allem Jugendlichen dabei helfen, ihren Körper und ihre eigenen Fähigkeiten positiv bewertet ins Selbstkonzept zu integrieren (vgl. Kraus/Schwiersch 2005, S. 279). Es sollte aber auch berücksichtigt werden, dass dabei genau das Gegenteil eintreffen und das Selbstwertgefühl durch Misserfolge geschwächt werden kann. Daher sollte in der EP vor allem beim Klettern immer darauf geachtet werden, Kinder und Jugendliche beim Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes zu unterstützen. Gibt es beispielsweise eine Kletterpassage, bei der ein Kind glaubt, sie nicht schaffen zu können, kommt den Erlebnispädagogen die Aufgabe zu, die Bewegungsabläufe mit dem Kind zu üben und es durch gutes Zusprechen in seinem Selbstvertrauen zu stärken. *„Ein Überzeugtsein von der Wirksamkeit des eigenen Handelns bestimmt wesentlich unseren Erfolg“* (Schädle-Schardt 2002a, S. 52). Ein Kind, das selbstüberzeugt ist, geht an ein Kletterproblem mit dem Glauben, dass es die verfügbaren technischen und konditionellen Grundlagen dazu besitzt, die Passage schaffen zu können.

Denn die eigene Selbstüberzeugung gibt einem das Selbstvertrauen, an seinen Erfolg zu glauben, führt zu Entspannung und bringt einen Menschen somit in eine optimale Aktivierungslage (vgl. ebd.). Eine positive Einstellung und positive Gedanken können also maßgebend dazu beitragen, sich beim Klettern zu verbessern.

Um ein Selbstkonzept aufbauen und sich in seiner Selbstwirksamkeit spüren zu können, spielen die Grenzerfahrungen, die das Klettern mit sich bringt, eine bedeutende Rolle. Infolge der körperlichen Herausforderungen und den damit verbundenen physischen und psychischen Reaktionen, kommt man beim Klettern schnell an seine Grenzen. Individuelle Grenzen werden durch Faktoren wie z. B. Klettern in luftiger Höhe, körperliche Fähigkeiten (Kraft und Ausdauer), Frustrationstoleranz sowie durch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade der Routen immer wieder erfahren und überwunden. *„Mut, Risikobereitschaft und exaktes Einschätzen der eigenen Fähigkeiten werden durch die direkt erkennbare Absturzgefahr provoziert“* (Winter 2000, S. 9). Indem Grenzen Auskunft darüber geben, wie weit man selbst gehen kann, um gewisse Emotionen oder körperliche Gefühle zu erfahren bzw. zu vermeiden, helfen sie dabei, sich selbst realistisch einschätzen zu können (vgl. Kowald/Zajetz 2015, S. 48). Und auch das Scheitern an einer Route hilft dabei, seine eigenen Grenzen wahrzunehmen. Klettern bietet durch die Auswahl der Routenschwierigkeit und der Sicherungstechnik die Möglichkeit, individuelle Grenzen zu setzen und sie an die momentane Verfassung eines Kindes anzupassen. Klettern kann also gemäß des Komfortzonenmodells (siehe Kap. 2.4.3) entweder dazu genutzt werden, Kinder ganz bewusst in der Komfortzone zu belassen oder durch Grenzerfahrungen ein Kompetenzwachstum zu ermöglichen.

Klettern setzt demnach auch Mut voraus. Denn nur wenn man mutig ist und sich traut, die eigene Komfortzone zu verlassen, um mit etwas Unbekanntem konfrontiert zu werden und somit die eigenen Grenzen zu überwinden, kann Lernen stattfinden (siehe Kap. 2.4.3).

In Kletterhallen wie auch draußen am Fels bestehen gute Möglichkeiten der Veranschaulichung der Schwierigkeitsgrade von Routen, wodurch die eigene erbrachte Kletter-Leistung deutlich wiedergegeben wird. Dadurch bietet Klettern einen hohen Motivationswert. Denn individuelle Lernfortschritte sind direkt erkennbar und können als motivierende Basis für weitere Anstrengungen genutzt werden. Im Klettern von immer anspruchsvolleren Routen fordern sich Kinder und Jugendliche selbst heraus und verbessern stetig ihr Kletterniveau.

Zudem ist Klettern ein Sport, in dem Erfolg oder Niederlage sehr klar der kletternden Person selbst zugeordnet werden kann. Primär geht es beim Klettern um die Auseinandersetzung mit einer selbst gestellten Herausforderung und nicht

um den Wettkampf gegen einen Konkurrenten. Trotzdem spielt auch der Leistungsvergleich mit anderen eine Rolle. Denn besonders im Schulkindalter wollen viele Kinder ihre Leistung miteinander vergleichen und benötigen das Messen mit anderen Kindern, um die eigene Leistungsgrenze herauszufinden und zu akzeptieren (vgl. Dewald et al. 2005, S. 76). Mittlerweile gibt es für Jugendliche und Kinder im Bereich des Sportkletterns viele Wettkämpfe, Stützpunkte und Kader, wie z. B. vom Deutschen Alpenverein. Viele Jugendliche klettern schon sehr leistungsbezogen und das Wettkampfklettern kann durchaus einen weiteren Motivationsaspekt bieten, um über die eigenen Fähigkeiten hinauszuwachsen und Lust und Leistung miteinander zu verbinden (vgl. Rebele 2015, S. 21). Es gibt aber auch Kinder, die sich nicht gerne mit anderen messen und die ihre Leistungsgrenze über ihre individuellen Erfahrungen erkennen. Die Schwierigkeitsbewertungen der einzelnen Routen können als Anhaltspunkte bei der Leistungseinschätzung behilflich sein. Sie zeigen an, wie schwer eine Kletterroute ungefähr sein wird.

Schafft ein Kind einen bestimmten Routenschwierigkeitsgrad nicht auf Anhieb, kann es vorkommen, dass es sich ärgert und frustriert ist. Wird das Kind dann entsprechend pädagogisch betreut und motiviert, kann das Klettern dazu beitragen, die Frustrationstoleranz eines Kindes zu erhöhen. Es kann die Erfahrung machen, dass es durch fleißiges Üben, Ausdauer und Geduld doch sein Ziel erreichen kann. Zudem bietet Klettern bei größerer Herausforderung relativ schnell Erfolgserlebnisse, was zusätzlich hilfreich dafür ist, die Frustrationstoleranz von Kindern zu steigern. Solche Erfolgserfahrungen können außerdem das Selbstbild des Kletternden positiv verändern.

Angst ist eine weitere Emotion, die beim Klettern auftritt. Sie wird individuell unterschiedlich stark wahrgenommen. Die Angst vor der Höhe, die Angst, nicht gut gesichert zu werden, oder die Angst vor dem Fall sind einige der Ängste, die beim Klettern entstehen können. Ob und inwiefern das Klettern zur Überwindung der Angst genutzt werden kann, behandelt Kapitel 5, weshalb diese Emotion in diesem Kapitel kurz behandelt wurde.

3.2.4 Entwicklungsdimension Sozialverhalten

Neben dem motorischen, dem kognitiven und emotional-affektiven Bereich spielt die soziale Komponente eine weitere wichtige Rolle beim Seilklettern. Das Erlebnis des Kletterns in der Gruppe oder auch das gemeinsame Lösen eines

Kletterprobleme sind soziale Momente, die gemeinschaftlich durchlebt werden können (vgl. Winter 2000, S. 9).

In kaum einem anderen Sport werden Vertrauen und Verantwortung so intensiv erfahren wie beim Klettern. Kletternde müssen zum einen sich und den eigenen Kräften als auch dem Material und besonders der Person vertrauen, die sie sichert. Das Seilklettern ist ein Partnersport und lebt von den Beziehungen der Akteure zueinander (vgl. ebd., S. 28). Jeweils zwei Teilnehmer bilden ein Tandem: Während der eine mit Seil und Sicherungsgerät sichert, klettert der andere und umgekehrt. Voraussetzung für das Klettern ist ein Vertrauensverhältnis zwischen Kletterer und Sicherer. Vor allem Kinder haben oft ein gutes Gespür dafür, wem sie vertrauen und wem nicht (vgl. Dewald et al. 2005, S. 104). In einer erlebnispädagogischen Kletteraktion mit Kindern sollte daher nur dann in die Partnerwahl eingegriffen werden, wenn sich sicherheitstechnische Probleme ergeben (vgl. ebd.). Wenn beispielsweise zwei Kinder zusammen klettern wollen, die beide noch Probleme mit dem Sichern haben. Sollte sich zudem während einer erlebnispädagogischen Kletteraktion keine Vertrauensbasis zwischen einem Kletterpaar entwickeln können, wäre eine Intervention des Erlebnispädagogen sinnvoll und notwendig (vgl. Heckmair/Michl 2012, S. 199). Denn Vertrauen schafft die Basis für Sicherheit, für Experimentierfreude und Risikobereitschaft. Vertrauen beim Klettern ermöglicht es einem Kind, Herausforderungen zu wagen, immer mit dem Hintergedanken, dass ein anderer helfen und unterstützen kann (vgl. Senniger 2000, S. 16). Der Sichernde kann dem Kletternden unterstützend zur Seite stehen, indem er ihm beispielsweise bei einem Kletterproblem Rat bieten kann. Unten vom Boden aus lassen sich oft andere Lösungswege sehen als in der Wand selbst.

Das kletternde Kind muss sich ganz sicher sein können, dass es vom Sicherheitspartner zu jeder Zeit richtig gesichert wird und dass es im Falle eines Sturzes vom seinem Kletterpartner gehalten wird. Dem, der sichert, kommt demnach eine große Verantwortung zu: Metaphorisch gesehen (siehe Kap. 2.5.3) hält der Sichernde das Leben des Kletternden in seinen Händen. Das schult nicht nur den verantwortungsvollen Umgang miteinander, es stärkt auch die Beziehung zwischen Kletterer und Sicherer. Denn die Abenteuer- und Grenzerfahrungen, die beim Klettern gemeinsam erlebt und durchgestanden werden, wie beispielsweise ein Sturz ins Seil, fördern eine feste Bindung des Kletterpaares. Indem der Sichernde die Verantwortung für sich und die Sicherheit des Kletternden

übernimmt und der Kletternde dem Sichernden vertraut, trainiert das Klettern zusätzlich die Übernahme von Eigenverantwortlichkeit (vgl. Mastalerz 2012b, S. 119).

Beim Klettern trägt jeder die Verantwortung für ausreichende Vorbereitung und adäquates Einschätzen der eigenen Fähigkeiten in Bezug auf die Schwierigkeit von Routen selbst. Schätzt der Kletternde seine Fähigkeiten draußen am Fels beispielsweise zu hoch ein und schafft eine Route auch durch mehrmaliges Probieren nicht, muss entweder ein anderer Kletterer die Materialien aus der Route holen oder sie müssen hängen gelassen werden.

Auch das Thema Selbstvertrauen spielt beim gegenseitigen Sichern eine wichtige Rolle. Denn das Sichern des Kletterpartners fordert Konzentration und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Die individuelle Erfahrung des Sichernden, Vertrauen geschenkt zu bekommen, stärkt Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl (vgl. Kowald/Zajetz 2015, S. 58).

Wer klettert, dem wird außerdem Beachtung geschenkt. *„Beachtet zu werden ist für die psychische Gesundheit sehr förderlich“* (Kraus/Schwiersch 2005, S. 279). Schon von Kindheit an streben Menschen dazu, sich selbst als gut und von anderen wertgeschätzt und angenommen zu fühlen (vgl. Mietzel 2019, S. 300). Das Bedürfnis nach Wertschätzung und Anerkennung stellt eines der Grundbedürfnisse nach Maslow dar (vgl. ebd., S. 38) und lässt sich durch den Klettersport befriedigen. Sicherungspartner und andere Zuschauer feuern den Kletternden an, bangen mit ihm, ob die Route durchgestiegen wird und stehen ihm als moralische Unterstützung zur Seite. Der Sport wird miteinander erlebt, was das Gemeinschaftsgefühl und den Teamgeist stärkt. Durch Hinweise zur Problemlösung an schwierigen Kletterstellen können Kinder und Jugendliche beispielsweise erleben, dass häufig erst durch die Zusammenarbeit der Einzelnen ein Klettererfolg möglich wird (vgl. Winter 2000, S. 24). Auch bei technischen Fertigkeiten, wie beim Einbinden in das Seil oder beim Gurtanlegen, können Kinder und Jugendliche sich gegenseitig unterstützen und helfen und somit wichtige soziale Fähigkeiten ausbauen. Die Kids erfahren sich beim Klettern in der EP oder auch in Klettertreffs wie dem JDAV (Jugend des Deutschen Alpenvereins) als Teil einer Lerngemeinschaft, innerhalb derer sie sich zugehörig und wohlfühlen können.

Das gemeinsame Klettern dient nicht nur der Aufrechterhaltung von Freundschaften, es trägt auch dazu bei, dass neue Bekanntschaften geknüpft werden. Innerhalb der Gruppe können Kinder und Jugendliche sich gegenseitig in ihren Bewegungsausführungen beobachten und gegebenenfalls Fehler korrigieren (vgl. ebd., S. 25). Sie erlernen Verhaltensweisen für den Umgang mit anderen Kindern, einen freundlichen Umgang miteinander. Ruhephasen während des Kletterns können dazu dienen, sich ausführlich auszutauschen.

Wie bereits in Kapitel 3.2.3 erwähnt, spielen positive Gedanken und Einstellungen eine bedeutende Rolle, um sich beim Klettern zu verbessern. Umgibt man sich beim Klettern mit glücklichen, motivierten und aufmunternden Leuten, fällt es einem selbst auch deutlich leichter positiv zu sein, was sich letztendlich positiv auf die Kletterleistung auswirken kann. Das soziale Umfeld stellt demnach auch in diesem Punkt einen wichtigen Faktor dar.

Betrachtet man die vorherigen Ausführungen, kann man also feststellen, dass sich das Sportklettern auch sehr gut zur Schulung kooperativer Verhaltensregeln eignet. Innerhalb erlebnispädagogischer Aktionen kann das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe durch kooperative Kletterspiele wie z. B. dem Blindklettern oder durch Mannschaftswettbewerbe zusätzlich gefördert werden (vgl. ebd.).

3.2.5 Entwicklungsdimension Sprache

„Die Bedeutung der Sprache als wichtigstes zwischenmenschliches Kommunikationsmedium ist unbestritten“ (MFKJKS/MSB 2016, S. 93).

Sprache ermöglicht es Menschen eine Beziehung zu ihrer Umwelt aufzunehmen und sich in dieser zu verständigen (vgl. ebd.). Die Sprachentwicklung eines Menschen ist niemals abgeschlossen und erfolgt unentwegt im sozialen Umfeld (vgl. ebd.).

Beim Klettern spielen die Kommunikation und Sprache eine bedeutende Rolle. Die verbale Kommunikation lässt sich bei diesem Sport in drei grobe Punkte unterteilen: Vorbesprechung, Kommunikation während des Kletterns und Reflexion.

In der Vorbesprechung (erster Punkt) mit Kindern und Jugendlichen werden die wichtigsten Kletterregeln am Fels bzw. in der Halle sowie Informationen zum Material und Kletterkommandos besprochen. Dadurch erweitern Kinder nicht nur ihren Wortschatz, sie lernen auch neue Fachbegriffe kennen und diese anzuwenden.

Bei der Vorbesprechung sollte auf die altersgemäße Vermittlung der Kletterregeln geachtet werden. Je nach Alter können diese spielerisch verpackt oder in Form von Merksätzen an die Kinder herangetragen werden (vgl. Kowald 2015, S. 182). Durch das Erlernen der Sicherheitsregeln werden die Kinder automatisch auch in den Gesprächsregeln des Alltags geschult, wie beispielsweise dem anderen zuzuhören oder ihn aussprechen zu lassen,.

Für einen sicheren Ablauf der Kletteraktion ist eine klare und eindeutige Kommunikation zwischen Sicherer und Kletterer elementar. Für Anweisungen existieren in der „Sprache der Kletterer“ gewisse Seilkommandos, die von den Kindern und Jugendlichen erlernt und ausgeführt werden sollten (vgl. Winter 2000, S. 100). Ist der Kletterer am Ende der Route angekommen oder möchte zwischendurch eine Pause machen, ist es üblich, das Kommando „Zu“ zu rufen. Der Sichernde zieht dann das Seil solange ein, bis es gespannt ist. Möchte der Kletterer nach einer kurzen Pause in der Route weiter klettern, kann das Kommando „Weiter“ dem Sichernden das Signal zum Lösen der Seilblockade geben. „Ab“ ist die Anweisung des Kletternden an den Sichernden, wenn dieser wieder abgelassen werden möchte (vgl. Harder/Bischof 2015, S. 81). In sehr vollen Kletterhallen kann es aber auch sinnvoll sein, eigene Kommandos zu vereinbaren, um Verwechslungen und Missverständnisse zu vermeiden. Weiterhin hat sich die Variante bewährt, den Sicherer direkt mit seinem Namen anzusprechen (vgl. Burmester 2015, S. 51). Eine weitere Möglichkeit besteht darin, das Kommando von dem Empfänger einmal wiederholen zu lassen. Generell gilt: Um die Kommunikation möglichst fehlerfrei zu gestalten und Unfälle zu vermeiden, sollten alle Kommandos vor dem Kletterbeginn eindeutig kommuniziert werden (vgl. ebd.).

Den zweiten Punkt stellt die Kommunikation während des Kletterns dar. Grundsätzlich sollte das Kletterpaar über die Seilkommandos hinaus miteinander kommunizieren. Wie geht es dem Kletternden gerade, wie fühlt er sich und welche Schwierigkeiten hat er? Es ist wichtig, den Sicherungspartner über die aktuelle Gefühlslage des Kletternden zu unterrichten und ihn wissen zu lassen, was los ist. Das stärkt nicht nur die Partnerbeziehung, sondern auch die gegenseitige Wertschätzung des Kletterpaars (vgl. Dewald et al. 2005, S. 103). Auch hier kann der Pädagoge wieder mit einer Metapher arbeiten: Das Seil kann als Telefonkabel gesehen werden, über das miteinander kommuniziert wird (vgl. ebd.). Über dieses

„Telefonkabel“ drückt der Kletternde z. B. aus, ob er lieber „straff“ oder eher „locker“ gesichert werden möchte.

Kletterprobleme können außerdem verbalisiert und zum Gegenstand von Gruppendiskussionen gemacht werden. Alle Kinder überlegen dann gemeinsam, wie die Kletterstelle gemeistert werden kann und unterstützen ein Kind sprachlich, das den neuen Lösungsvorschlag ausprobiert. Durch die sprachliche Schilderung eines Bewegungsablaufes werden zudem das Vorstellungsvermögen und die Kreativität der Kinder gefördert.

Die Reflexion des Erlebten ist für den Lernprozess relevant. Kinder entwickeln besonders Freude an der Sprache, wenn die Themen ihre eigenen Interessen berühren (vgl. MFKJKS/MSB 2016, S. 93). Das Aufgreifen von Erlebnissen, die beim Klettern erfahren werden, bietet vielfältige Sprachanlässe. Wenn Kinder über die besonderen Erfahrungen beim Klettern sprechen, lernen sie, sich mitzuteilen und ihre Gefühle und Gedanken auszudrücken (vgl. ebd.). Die EP legt, wie in Kapitel 2.5 bereits beschrieben, einen großen Wert auf die Reflexion des Erlebten. Die Aneignung von Erlebnissen gelingt besser, wenn ein Kind sich an das Erlebte erinnert und dann darüber spricht. Dadurch erhalten Erlebnisse eine klare Gestalt und können besser verarbeitet werden (vgl. Kowald/Zajetz 2015, S. 46). Durch die Reflexion kann sich ein Kind darüber bewusst werden, was es in der Kletterstunde erfahren hat und wie es mit unterschiedlichen Situationen umgegangen ist. Die Interpretation des Erlebten kann einem Kind helfen, gewisse Verhaltensmuster und Parallelen zu seinem Alltag zu entdecken (siehe Kap. 2.4.2). Das könnte zum Beispiel folgendermaßen aussehen: Wenn mir etwas in der Schule nicht auf Anhieb gelingt, ist meine Frustrationstoleranz auch sehr niedrig. Bestenfalls erkennt das Kind dann gewohnte Denkmuster, erwirbt neue Erkenntnis bezogen auf sich selbst und transferiert sie in seinen Alltag (vgl. ebd.).

3.2.6 Zusammenfassung der Entwicklungspotenziale des Kletterns

Die folgende Grafik fasst die wesentlichen Entwicklungspotenziale, die das Klettern für Kinder und Jugendliche birgt, zusammen und soll als Ausgangslage für die weiterführende Bearbeitung des Themas dienen.

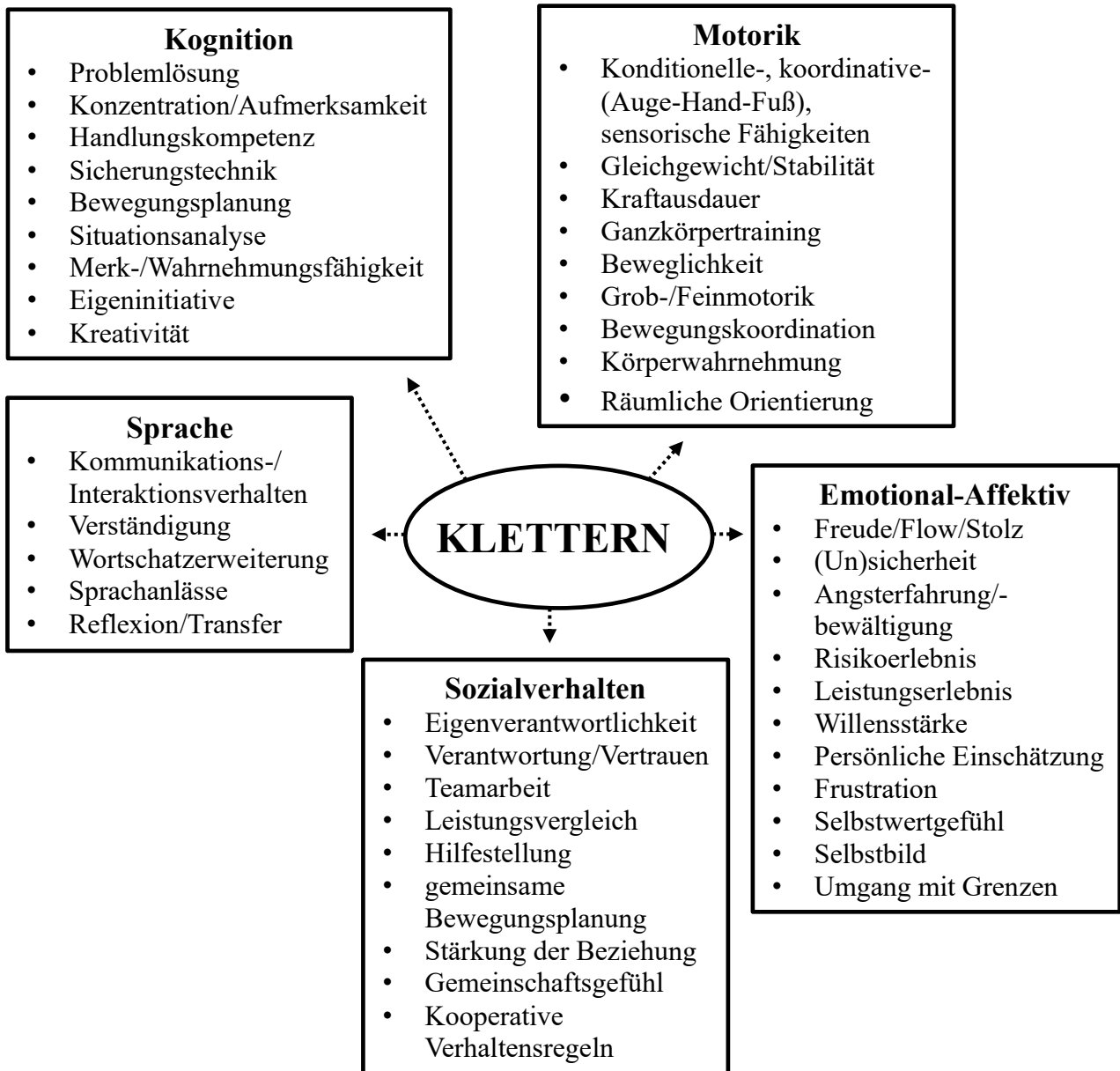


Abb. 1: Entwicklungspotenziale des Kletterns (eigene Darstellung)

4. Entwicklung im Spannungsfeld von Sicherheit und Risiko in der Erlebnispädagogik

Die Begriffe Sicherheit, Risiko und Wagnis stellen in der EP grundlegende Bausteine für ein erlebnispädagogisches Setting dar. Die EP nutzt die prägende Kraft von Erlebnissen und arrangiert erlebnispädagogische Szenarien, die sowohl mit Sicherheit, Wagnis und Risiko verbunden sind und den Teilnehmern somit Grenzerfahrungen ermöglichen (vgl. Heckmair /Michl 2012, S. 57). Für die weiteren Überlegungen sollen zunächst die Begriffe Sicherheit, Risiko und Wagnis, bezogen auf die EP definiert werden.

Der Duden definiert Sicherheit unter anderem als „*höchstmögliches Freisein von Gefährdungen*“ (Duden o. J. (b)). Das Wort „höchstmöglich“ lässt bereits erkennen, dass es zu keiner Zeit im Leben eine hundertprozentige Sicherheit geben kann. Das menschliche Leben ist begleitet von unterschiedlichen Arten von Risikosituationen und besonders die Kindheit und das Jugendalter sind geprägt von der ständigen Konfrontation mit Herausforderungen. Viele wichtige Entwicklungsaufgaben, wie z. B. den eigenen Platz in der Gesellschaft zu finden, können Kinder und Jugendliche nur unter Risiko bewältigen (vgl. Töchterle 2007, S. 14). Um sich also weiterentwickeln zu können, braucht der Mensch Risiken (vgl. Einwanger/Töchterle 2007, S. 10).

Der Begriff Risiko beschreibt vor allem die Bewertung einer Gefahr, die eine Bedrohung für Leib und Leben eines Menschen darstellt. Bewertet können zum einen Gefahren durch äußerliche Einflüsse (objektive Gefahren) als auch Gefahren durch den Menschen selbst (subjektive Gefahren). Risiko heißt auch, dass das Gefahrenpotenzial einer Situation zwar abschätzbar, aber nie zu 100% kontrollierbar ist. „*Risiko ist immer ein Wagnis, welches mit einer Schadenshäufigkeit einhergeht. Es besteht also die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schaden entstehen wird*“ (Miklitz 2019, S. 34).

Auch erlebnispädagogische Aktivitäten beinhalten immer ein gewisses Basisrisiko, das durch die Faktoren der Aktivität selbst sowie durch die jeweilige Umgebung und die Gruppenkonstellation beeinflusst wird (vgl. Nüßer 2014, S. 11). Ein Steinschlag beim Klettern oder ein plötzlicher Wetterumschwung stellen beispielsweise Restrisiken dar, die bei erlebnispädagogischen Aktivitäten nicht immer kontrollierbar sind. Demnach gehört zur EP auch die Akzeptanz der

Tatsache, dass mögliche Verletzungen nie vollkommen auszuschließen sind (vgl. Streicher et al. 2015, S. 17). Auch wenn eine absolute Sicherheit während erlebnispädagogischer Aktionen nicht gewährleistet werden kann, lassen sich die Gefahren mit der notwendigen Sachkenntnis und einer intensiven Sicherheitsvorsorge der Erlebnispädagogen auf ein Minimum reduzieren. Dafür ist es notwendig, dass eingegangene Risiken immer unter dem Risikoniveau liegen sollten, das eine verantwortliche erlebnispädagogische Leitung von ihren Kompetenzen her leisten kann (vgl. ebd.).

Etwas in der EP zu wagen bedeutet, seine Komfortzone zu verlassen, den potenziellen Gewinn und die damit verbundenen Risiken gegeneinander abzuwägen und sich dann einer subjektiv als gefährlich empfundenen Aufgabe oder Situation zu stellen. In der EP wird das Wagnis als Medium genutzt, um Entwicklungsprozesse bei den Teilnehmern anzustoßen und zu unterstützen. Die Erlebnispädagogen arrangieren bewusst Situationen, die von den Teilnehmern als subjektiv gefährlich empfunden werden, um einen großen Erlebniswert und einen entsprechenden Erfahrungsraum zu schaffen (vgl. ebd.). Gleichzeitig steht der Erlebnispädagoge in der Verantwortung, diese Situationen so zu gestalten, dass keine unangemessenen Risiken entstehen. Damit ein Risiko so klein wie möglich bleibt, kommt den Erlebnispädagogen die Aufgabe zu, Risiken zu erkennen, einzuordnen und sie, falls möglich, zu beseitigen (vgl. Eisinger 2016, S. 123).

Ein Wagnis nimmt den Teilnehmenden also bewusst die subjektiv empfundene Sicherheit und setzt dadurch starke Entwicklungsreize. Denn Wachstum und der damit verbundene Lernprozess haben immer etwas mit Risiko und dem Überschreiten von Grenzen zu tun (vgl. Fürst 2012a, S. 16).

Der Teilnehmende muss gemäß des Komfortzonenmodells seine physische, psychische und psychosoziale Komfortzone verlassen, um sich weiterentwickeln zu können (vgl. ebd.). Wie bereits erwähnt, arbeitet die EP vor allem mit dem Wirkfaktor der Grenzerfahrung (siehe Kap. 2.3). Der Teilnehmende trifft beim Überschreiten von individuellen Grenzen auf unbekannte Herausforderungen, die es durch neu zu erlernende Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster zu bewältigen gilt. Dadurch entwickelt jeder Teilnehmer individuelle Verhaltensstrategien und erweitert automatisch den eigenen Sicherheitsraum.

„Um sich jedoch auf ein Wagnis einlassen zu können und die mit einer Risikosituation verbundene Unsicherheit auszuhalten, braucht jeder Bedingungen, die ihm das Vertrauen geben zu überleben“ (Fürst 2012a, S. 17).

Daher spricht man in der EP auch von einem Spannungsfeld: Dem Gefühl der Sicherheit und Gewissheit auf der einen Seite und einem Gefühl von Risiko und Instabilität auf der anderen Seite. *„Sicherheit und Risiko in der Erlebnispädagogik sind zwei Seiten einer Münze, die nur in ihrer Gemeinsamkeit so wertvoll sind“ (Mastalerz 2012c, S. 10).* Ohne ein gewisses Sicherheitsgefühl ist es einem Teilnehmer nicht möglich, ein Risiko einzugehen und anders herum. Diese Spannung in einer Weise zu ermöglichen und Teilnehmer so in ihrer Entwicklung zu fördern, ohne zu überfordern und dadurch eine Balance zwischen Sicherheit und Risiko herzustellen, ist Aufgabe der EP (vgl. Seidel 2012, S. 25). *„Die große Kunst des Erlebnispädagogen ist es, mit den anvertrauten Gruppen Maßnahmen durchzuführen, bei denen ein Maximum an Erlebnis bei einem Minimum an objektiven Gefahren ermöglicht wird“ (Mastalerz 2012c, S. 9).* Ereignisse, die mit starken Gefühlen und Emotionen verbunden sind, prägen sich zudem bei Menschen besonders gut ein (vgl. Miklitz 2019, S. 32).

Das Konstruieren von subjektiv empfundenen unsicheren Situationen bietet Teilnehmern Lernmöglichkeiten, die sich besonders im Alltag von Kindern und Jugendlichen oft nicht mehr ergeben. Die heutige „Versicherungsgesellschaft“ ist geprägt durch einen erlebnisarmen Alltag, Bewegungsmangel und dem Wunsch nach größtmöglicher Sicherheit von Kindern (vgl. ebd., S. 34). Viele Eltern streben durch Abschreckungen und Sanktionsdrohungen eine möglichst hohe Risikominimierung ihrer Kinder an (vgl. Töchterle 2007, S. 17). Dabei ist es besonders für die junge Generation wichtig, dass sie lernen, Risiken abzuwägen, Entscheidungen treffen zu können und dadurch Verantwortung für ihr Tun zu übernehmen. Wenn ein Kind eigenständig und verantwortungsvoll mit sich und seiner Umwelt umgehen möchte, muss es Risiken annehmen und lernen, sie zu bewältigen (vgl. Mastalerz 2012c, S. 10). Wenn ein Kind nicht lernt, mit schwierigen Situationen umzugehen, wird es große Einschränkungen in seinen Entwicklungsmöglichkeiten erfahren (vgl. Einwanger 2007, S. 12). Die EP trägt also einen wichtigen Beitrag dazu bei, Risikoverhalten als entwicklungsnotwendig anzuerkennen und Teilnehmer in ihrer Risikokompetenz zu stärken. Sie nutzt das

große pädagogische Potenzial des Wagens und Riskieren und unterstützt dadurch Selbständigwerden, eigenständiges Einschätzen und bewusstes Handeln in Krisensituation. Um das Lernziel, Teilnehmer im selbstverantwortlich konstruktiven Handeln in Risikosituationen zu fördern, erreichen zu können, ist es notwendig, sie über mögliche Gefahren zu informieren (vgl. Fürst 2012a, S. 19). Das bewusste Warnen vor Gefahren schützt vor allem die Jugendlichen vor Unfällen, die ihr Können oftmals überschätzen. Ein gefahrenbewusstes Handeln dagegen mindert die Unfallgefahr um ein Vielfaches (vgl. ebd., S. 20). Risikokompetenz entwickeln Kinder und Jugendliche vor allem dann, wenn sie von Beginn an beteiligt werden an Entscheidungen, die die möglichst risikoarme Gestaltung einer Aktivität betreffen. Bei den Aktivitäten spielt zudem die Freiwilligkeit eine bedeutende Rolle. Nur wenn sich ein Kind freiwillig und ganz bewusst für das Eingehen einer risikoreichen Situation entscheidet, ist bei gelungener Situationsbewältigung ein Kompetenzerleben möglich (vgl. Einwanger/Töchterle 2007, S. 10).

4.1 Sicherungstechniken

Klettern zeichnet sich vor allem durch zwei Begehungsarten aus: dem „Toprope“- und dem „Vorstieg“-Klettern. Um das nachfolgende Kapitel Sicherheit und Risiko beim Klettern besser verstehen zu können, werden im Folgenden diese beiden Begehungsarten inklusive der Sicherungsabläufe erläutert.

4.1.1 Toprope-Klettern

Das Klettern im Toprope stellt die sicherste Methode dar, um Routen über Absprunghöhe zu klettern (vgl. Perwitzschky 2015, S. 30). Bei der Toprope-Sicherung wird der Kletterer durch ein Seil gesichert, das am höchsten Punkt der Route durch eine Umlenkung läuft (vgl. Nüßer 2014, S. 208). Beide Seilstränge hängen vom Umlenker aus bis auf den Boden und befinden sich somit am Anfang der Kletterroute. In eines der Seilenden bindet sich der Kletterer meistens mithilfe eines Achterknotens (ein spezieller Kletterknoten) in die Anseilschleife seines Klettergurtes ein. An das andere Ende des Seils hängt sich der Sichernde mit dem Sicherungsgerät ein. Besonders beim Klettern in der Natur ist es wichtig, immer darauf zu achten, dass das Seilende, in dem das Sicherungsgerät eingehängt ist, am

Ende angeknüpft ist (vgl. Winter 2000, S. 78). Sollte das Seil zu kurz sein, um die ausgesuchte Route zu klettern, kann auf diese Weise nicht aus Versehen über das Seilende hinaus abgelassen werden und ein Bodensturz durch dieses Szenario wird verhindert. Klettert der Kletterer nun nach oben, entsteht ein Schlappseil, das auf Grund seines Eigengewichtes lose herabhängt. Der Sicherer hat die Aufgabe, dieses Schlappseil einzuziehen, sodass das Seil zwischen Sicherer und Kletterer gespannt ist (vgl. ebd., S. 35). Sobald der Kletterer am Ende der Route, also am Umlenker angekommen ist, gibt er dem Sichernden das Signal zum Ablassen. Dafür muss der Sichernde das Seil maximal einholen und das Bremsseil mit beiden Händen festhalten, sodass dieses blockiert und sich der Kletterer in das Seil „hineinsetzen“ kann (vgl. ebd., S. 77). Sobald der Kletterer im Seil sitzt, lässt ihn der Sicherer mithilfe des Sicherungsgerätes auf den Boden zurück. Dadurch dass das Seil zum Klettern immer von oben kommt, kann es beim Toprope-Klettern nicht zu großen Stürzen kommen. *„Durch diesen Sicherheitsvorteil eignet sich das Toprope-Klettern für Anfänger aller Altersstufe“* (ebd., S. 35). Fortgeschrittenen bietet diese Begehungsart den Vorteil, an oder über der Leistungsgrenze zu klettern und Routen stressfrei trainieren zu können (vgl. ebd.). In der erlebnispädagogischen Praxis hat sich vor allem das Klettern im Toprope etabliert, da hiermit die Gefahr von Verletzungen auf ein Minimum reduziert werden kann, gleichzeitig aber ein subjektives Risikoempfinden bestehen bleibt (vgl. Gumpold 2015, S. 332). Das Toprope-Sichern stellt gegenüber dem Vorstieg-Sichern, das nachfolgend erläutert wird, die einfachere Art der Routenbegehung dar. Kletterer können unmittelbar erste Schritte an der Wand machen, weshalb sich diese Sicherungsart auch besonders gut für Kinder und Jugendliche eignet (vgl. Rebele 2015, S. 50).

4.1.2 Vorstieg-Klettern

Beim Klettern im Vorstieg läuft das Seil noch nicht durch eine Zwischensicherung oder einen Umlenker am Ende der Route (vgl. Heise-Flecken/Flecken 2012, S. 35). Der Kletterer startet vom Boden aus und muss das Seil beim Klettern mit nach oben nehmen. Dafür hängt der Kletterer zunächst beim Hinaufklettern in die Zwischensicherungen (Bohrhaken) in der Wand sogenannte Expressschlingen (Exen) ein, die er vor dem Losklettern an der Materialschlaufe seines Klettergurtes befestigt hat (vgl. Winter 2010, S. 47). In diese Expressschlingen wird anschließend das Kletterseil eingehangen. So arbeitet sich der Kletterer von Zwischensicherung

zu Zwischensicherung die Kletterwand hinauf. In vielen Kletterhallen sind die Exen oftmals schon in die Bohrhaken eingehängt, sodass der Kletterer lediglich das Seil in die Expressschlinge einhängen muss. Am Ende der Route muss der Kletternde das Seil dann selbstständig in den Umlenker einhängen und kann anschließend von seinem Partner abgelassen werden (vgl. Burmester 2015, S. 52).

Das Klettern im Vorstieg ist also sehr anspruchsvoll, denn abgesehen von der Kletterschwierigkeit, muss der Kletterer zusätzlich die korrekte Seillogistik beherrschen (vgl. ebd.). Bei einem Sturz zwischen zwei Sicherungspunkten, fällt der Kletterer so lange, wie das Seil braucht, um sich vom Sicherer über die letzte eingehängte Sicherung inklusive Schlappseil und Seildehnung zu spannen (vgl. Winter 2000, S. 84). Dadurch können leicht Stürze über mehrere Meter entstehen, was das Klettern im Vorstieg deutlich gefährlicher macht als das Toprope-Klettern. Für viele Kletterer macht gerade diese Gefährdung des weiten Stürzens den Reiz des Kletterns aus, und bei erfolgreichem Routendurchstieg ergibt sich für diese Art des Kletterns ein besonders hoher Erlebniswert (vgl. ebd., S. 46).

Zusätzlich stellt das Sichern im Vorstieg aber auch an den Sichernden besondere Kenntnisse. Er sollte zu jeder Zeit auf einen Sturz des Kletternden gefasst sein und daher auch das Abfangen eines Sturzes sicher und flüssig beherrschen können (vgl. ebd., S. 50). Das Sichern eines Kletterers im Vorstieg erfordert dementsprechend volle Aufmerksamkeit, um jederzeit richtig reagieren zu können. Wann ein Kind oder Jugendlicher im Vorstieg klettern und sichern kann, hängt von den einzelnen Fähig- und Fertigkeiten sowie der Sicherungskompetenz ab und sollte individuell entschieden werden. Grundsätzlich müssen Kinder und Jugendliche aber ein grundlegendes Kletter- und Sicherungsverständnis erworben haben, bevor sie mit dem Klettern im Vorstieg beginnen können (vgl. ebd., S. 84).

4.2 Risiko und Sicherheit beim Klettern in der Halle

Dass sich das Klettern von einer Randsportart zum Breitensport entwickelt hat, wurde in Kapitel 3 bereits erwähnt. Zu erklären ist dies unter anderem dadurch, dass Klettern als sportliche Herausforderung einen hohen Abenteuer- und Erlebniswert bietet, der heutzutage einem gesamtgesellschaftlichen Bedürfnis entspricht (vgl. Mastalerz 2012b, S. 118). In einem Alltag, der von Erlebnisarmut geprägt ist, haben besonders Kinder und Jugendliche ein Bedürfnis nach abenteuerlicher

Herausforderung und befinden sich ständig auf der Suche nach risikoreichen Erlebnissen (vgl. Miklitz 2019, S. 36).

Klettern kommt der Suche nach Risiko, Spannung und Abenteuer von Kindern entgegen und hat einen hohen Aufforderungswert, der dieser Sportart einen besonderen Reiz verleiht.

Risiko, Sicherheitsgefährdung und Wagnisse sind elementare Bestandteile des Kletterns. Noch heute wird Sportklettern oft als Risikosport bezeichnet, da es potenziell lebensgefährlich sein kann (vgl. Rebele 2015, S. 42). Fehler, die beim Klettern begangen werden, können gravierende Folgen haben. Das Risiko einer schweren Verletzung bis hin zu einem tödlichen Unfall besteht beim Klettern eher als bei anderen Sportarten. Sichert ein Kind beispielsweise mit zu viel Schlappseil kann der Kletternde einen Bodensturz erleiden. *„Das größte Unfallrisiko geht [...] von den sogenannten subjektiven Gefahren aus“* (ebd.). Zu den subjektiven Gefahren zählen die, die vom Menschen selbst ausgehen (siehe Kap. 4.), wie die eigene Kletter- und Sicherungsfähigkeit und das adäquate Einschätzen der möglichen Konsequenzen, die durch das eigene Handeln entstehen können (vgl. ebd.). *„Statistiken von den deutschsprachigen Fachverbänden zeigen, dass 90 Prozent aller Unfälle auf menschliches Versagen zurückzuführen sind“* (Mastalerz 2012b, S. 118). Es sind häufig dieselben Fehler, die zu Unfällen beim Klettern führen. Diese resultieren in den meisten Fällen aus Ablenkung bzw. geringer Konzentration beim Sichern. Das Nicht-richtig-eingebunden-Sein in das Seil, das Sicherungsgerät falsch eingelegt zu haben oder eine falsche Position des Sichernden sind die häufigsten subjektiven Gefahren. Viele dieser Unfälle könnten verhindert werden, würden Kletterer und Sicherer einen konsequenten und aufmerksamen Partnercheck durchführen (vgl. Perwitzschky 2015, S. 33). Der Partnercheck zeichnet sich dadurch aus, dass Kletterer und Sichernder den Klettergurt, das Sicherungsgerät und den Knoten jeweils gegenseitig und bei sich selbst überprüfen (vgl. Rebele 2015, S. 48).

Objektiv gesehen ist Klettern durch die vorgegebenen Sicherheitsvorkehrungen relativ ungefährlich. In der Kletterhalle sind objektive Risiken, also Risikofaktoren, die unabhängig vom menschlichen Verhalten sind, weitestgehend ausgeschlossen. Im schlimmsten Fall kann es passieren, dass sich ein Griff dreht oder abbricht und dadurch ein unkontrollierter Sturz des Kletternden die Folge ist (vgl. Dewald et al. 2005, S. 82). Das Klettern in der Natur, worauf in Kapitel 4.3 noch einmal näher

eingegangen wird, beinhaltet wesentlich mehr objektive Gefahren, wie beispielsweise brüchigen Fels oder Steinschlag (vgl. Mastalerz 2012b, S. 114). Hier kommt den Erlebnispädagogen die Verantwortung zu, Sicherheitsaspekte wie das Tragen eines Helmes einzuhalten. Generell lässt sich aber sagen, dass das Sportklettern durch die vorgegebenen Sicherheitsvorkehrungen und bei einem optimalen Wirken der Sicherungskette objektiv sehr sicher betrieben werden kann (vgl. Winter 2000, S. 101). Statistiken des DAV zeigen außerdem, dass das Unfallrisiko unter Einbezug der Zahl der Sportausübenden und der Dauer der Sportausübung in vielen anderen Sportarten wie dem Fußball deutlich höher ist als beim Klettern (vgl. Semmel 2021, S. 12).

Das erlebnispädagogische Klettern nutzt also diese objektiv sichere Umgebung, um subjektiv unsichere Reize zu setzen. *„Wenn auch Klettern ziemlich sicher ist, hängen viele der hier möglichen Lernchancen stark von der subjektiv empfundenen Risikowahrnehmung ab“* (Einwanger 2015, S. 112). Als erlebnispädagogisches Medium bietet Klettern Kindern und Jugendlichen die Chance, unter Berücksichtigung der Sicherheitsvorkehrungen ihre individuellen physischen und psychischen Belastungsgrenzen zu erleben und mit dem Verlassen der Komfortzone Situationen herzustellen, die von Unsicherheit gekennzeichnet sind. Ein Kletterer muss beispielsweise trotz der Sicherung durch das Seil ein gewisses Maß an Mut und Wagnis aufbringen, um eine Wand immer höher hinauf klettern zu können. Das Klettern nutzt durch die Höhe der Kletterwände die angeborene Angst vor dem Fallen als pädagogisches Mittel. Der Teilnehmer wird mit immer neuen Strukturen und Herausforderungen an der Wand konfrontiert und das Gefühl, in der Höhe an einer senkrechten Wand zu hängen, löst intensive Emotionen und Gefühle aus. Die körperliche Belastung und das Bewegen in der Vertikalen bringen viele Kinder und Jugendliche an ihre Grenzen. Wagnissituationen bestehen aber nicht nur durch das Klettern in ungewohnter Höhe, sondern z. B. auch durch die Möglichkeit, jederzeit ins Seil stürzen zu können (vgl. Neumann/Katzer 2011, S. 58). Im Vorstieg kann ein Fall, je nach Abstand der Sicherungshaken und je nachdem, wie weit sich der Kletterer über der letzten Zwischensicherung befindet, auch mal mehrere Meter betragen (siehe Kap. 4.1.2). *„Das Eingehen dieser individuell unterschiedlich erlebten Unsicherheit birgt Risiko und Wagnis in sich“* (Winter 2000, S. 24). Der Unsicherheit, die beim Klettern beispielsweise durch die

Höhe oder durch die Angst vor dem Fallen erlebt wird, steht die Sicherheit als ein Grundbedürfnis des Menschen gegenüber (vgl. ebd., S. 65 & siehe Kap. 4.).

In diesem Zustand dynamischer Spannung zwischen subjektiver Unsicherheit auf der einen und objektiver Sicherheit auf der anderen Seite balanciert das erlebnispädagogische Klettern souverän und wirkungsvoll. Denn trotz der objektiven Sicherheit sorgt die subjektive Begegnung mit Unsicherheit und individuellen Grenzen für tiefgreifende Erfahrungen bei Kindern und Jugendlichen. Subjektive Risikoerfahrungen und Angsterlebnisse bei objektiv geringem Risiko fördern das Abwägen von Risiken und erlauben es Kindern und Jugendlichen, sich selbst besser einschätzen zu können (vgl. Barth 2012, S. 107).

Das Klettern lehrt also auch den Dualismus zwischen Sicherheit und Risiko zu erkennen, so dass die eine Seite ohne die andere nicht funktionieren kann (vgl. Fürst 2012a, S. 17). Ein Kind kann sich beim Klettern nur weiterentwickeln, wenn es das Risiko eingeht, die eigene Komfortzone zu verlassen und sich neuen Herausforderungen stellt wie dem Erlernen und Ausprobieren neuer Klettertechniken. Gleichzeitig braucht es aber auch die Sicherheit, das Wagnis „überleben“ zu können (siehe Kap. 4.). Diese Sicherheit können Kinder aus den unterschiedlichsten Faktoren ziehen. Die einen empfinden die objektiven Sicherheiten, wie das Gesichertwerden durch das Seil oder das Vertrauen in das Material als besonders wichtig. Andere Kinder beziehen ihre Sicherheit vor allem aus dem Vertrauen in den Sicherungspartner oder auch dem Vertrauen in die Fähigkeiten des Leiters, der eine passende Route für sie ausgewählt hat (vgl. ebd., S. 18). Generell gilt: Wird das subjektive Ausmaß des empfundenen Wagnisses und das der Sicherheit etwa gleich stark erlebt, ist die beste Voraussetzung dafür geschaffen, ein Kind durch Klettern in die Zone seiner nächsten Entwicklung zu bringen. *„Das Erreichen der persönlichen Leistungsgrenze und deren Überwindung können zu persönlichkeitsbildenden Erfahrungen im Bereich des Angst Selbstkonzeptes und des Selbstvertrauens führen“* (Winter 2000, S. 24). Durch das Überschreiten persönlicher Grenzen entwickeln Kinder umfassende Problemlösestrategien und erweitern ihr Handlungsrepertoire. Indem Grenzen beim Klettern wiederholt überschritten werden und damit einhergehend routiniertes Verhalten entwickelt wird, verschieben sich die individuellen Grenzen der Kinder und Jugendlichen (vgl. Einwanger 2015, S. 110). Das Integrieren von Neuem wird möglich und die Kletterer entwickeln sich automatisch weiter.

Gelingt einem Kind eine für ihn schwierige Route, wirkt das motivierend darauf, ein neues, kalkulierbares Risiko eingehen zu wollen (vgl. Winter 2000, S. 24). Durch das Gefühl, auch schwierige Situationen erfolgreich meistern zu können, gewinnt das Kind an Selbstvertrauen und seine Risikobereitschaft wächst (vgl. Einwanger 2015, S. 106).

Der Wagnischarakter des Kletterns erzeugt daher nicht nur wichtige Selbststärkungseffekte, er ermöglicht auch eine emotionale Befriedigung und das Aufgreifen von Themen wie Vertrauen und Verantwortungsübernahme. Denn die Vertrauensbildung in den Partner ist eine wichtige Voraussetzung, um sich in eine Kletterroute zu wagen (vgl. Neumann/Katzer 2011, S. 58).

Indem Kindern einerseits die Gefahren, die das Klettern beinhaltet, deutlich bewusst gemacht werden und sie andererseits die grundlegenden Sicherheitsmaßnahmen erlernen, können sie zu einem sicherheitsbewussten Handeln angeleitet werden (vgl. Winter 2000, S. 23). Kletterer werden dafür sensibilisiert, sich Risiken bewusst zu werden und ihnen durch eigenverantwortliches Handeln zu begegnen (vgl. Schwiersch 2015, S. 70). Kinder und Jugendliche können also lernen, dass die gefährlichen Risiken des Kletterns durch richtiges Verhalten beherrschbar sind (vgl. Winter 2000, S. 23).

„Übertriebenes Sicherheitsbedürfnis kann das spontane Handeln des Kindes unnötig bremsen“ (ebd., S. 24). Dem Erlebnispädagogen kommt daher die Aufgabe zu, die Qualität eines Risikos und die damit verbundene Herausforderung beim Klettern immer an das Können der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen anzupassen (vgl. ebd., S. 66).

4.3 Risiko und Sicherheit beim Klettern am Naturfels

Das Wirken der Natur und das damit einhergehende Wachsen eines ökologischen Bewusstseins stellt eine der Zielformulierungen der erlebnispädagogischen Arbeit dar (vgl. Kap. 2.3). Da sich die vorangegangenen Erläuterungen zumeist auf das Klettern in der Halle bezogen haben, soll in diesem Kapitel auf das Klettern am Naturfelsen und die damit verbundenen Risiken näher eingegangen werden.

Die Natur nimmt als Handlungsraum vieler erlebnispädagogischer Aktivitäten eine zentrale Rolle ein und ermöglicht nachhaltige Eindrücke der Teilnehmer. So auch

beim erlebnispädagogischen Klettern draußen am Fels. Daher sollen zusätzlich zu den Risiken auch die mit der Natur verbundenen Chancen bzw. der pädagogische Mehrwert, der sich für Kinder aus dem Klettern in der Natur ergibt, herausgearbeitet werden.

Wie bereits in Kapitel 4.2 erwähnt, bietet das Klettern in der Natur neben den subjektiven Risiken wesentlich mehr objektive Gefahren als das Klettern in der Halle (vgl. Mastalerz 2012b, S. 114). Schlechte Sicherungspunkte wie z. B. alte rostige oder locker sitzende Bohrhaken oder auch Steinschlaggefahr erhöhen die Verletzungsgefahr von Kletternden. Wetterumstürze lassen sich nicht beeinflussen. *„Wer bisher nur in der Kletterhalle unterwegs war, ist unter Umständen nicht auf Kälte, Nässe, Sturm usw. eingestellt und kann vielleicht die Wetterzeichen nicht richtig deuten und beurteilen“* (Perwitzschky 2015, S.113). Im Gegensatz zur Halle können Felswände scharfkantige Stellen und Vorsprünge aufweisen, die nicht zu unterschätzen sind (vgl. Dewald et al. 2005, S. 90). Draußen am Fels gibt es meistens weniger Haken und größere Hakenabstände, weshalb ein Sturz im Vorstieg deutlich weiter ausfällt als in der Halle. Felswände weisen zudem immer wieder Felsvorsprünge auf, die bei Stürzen besonders gefährlich werden können, da die Gefahr besteht, mit ihnen zu kollidieren. Korrektes Einschätzen der Route und eine gewisse Kletterfähigkeit spielen daher besonders beim Vorstieg-Klettern eine wichtige Rolle.

Der unebene und manchmal auch bewachsene Wandfuß fällt oftmals ab und kann Verletzungen von Kindern wie das Umknicken des Fußes begünstigen (vgl. ebd.). Und auch der Zustieg zum Klettergebiet selbst kann durch Geröll oder Matsch rutschig und durch herumliegende Baumstämme oder Äste blockiert sein.

Sobald sich die Klettergruppe also draußen in der Natur befindet, müssen von den Erlebnispädagogen andere Sicherheitsüberlegungen zur Gefahrenvermeidung angestellt werden als in der Halle. Zusätzlich zur Wettervorhersage sollte immer auch die nächste Notrufverbindung überprüft werden (vgl. Winter 2000, S. 124). Zur Grundausrüstung eines Erlebnispädagogen gehört zudem immer auch das Erste-Hilfe-Material. Beachtet werden sollte außerdem, dass sich Kinder am Naturfelsen besonders am Anfang deutlich schwerer tun, an Höhe zu gewinnen als in der Halle (vgl. Dewald et al. 2005, S. 90). Das liegt vor allem an der für Kinder eher unübersichtlichen und uneinheitlichen Strukturierung der Felswand, die keine vorgegebenen farbigen Griffe aufweisen kann, wie es in der Halle der Fall ist.

Kletterzüge sind nicht farblich vorgegeben und ideale Halte- und Stehmöglichkeiten müssen selbst erarbeitet werden (vgl. Winter 2000, S. 121). Das kann Kinder zwar verunsichern, fördert sie aber letztendlich in ihrer Bewegungskreativität und ihrem Selbstvertrauen.

Zur Gewöhnung an den Felsen und seine Gegebenheiten sollte der Erlebnispädagoge daher die Routen für Kinder einen Schwierigkeitsgrad niedriger auswählen als an der Kunstwand (vgl. ebd.).

Beim Klettern in der Natur können Kinder und Jugendliche zusätzlich zu den neuen Kletterbewegungen Eindrücke im Bereich der Flora und Fauna und auch in den unterschiedlichen Gesteinsarten sammeln. Das Klettern bietet also die Chance, die zwei Bereiche „Sport“ und „Natur“ miteinander zu verbinden und viele ganzheitliche Naturerfahrungen zu machen. Die Natur bietet eine große Fülle an verschiedensten Sinneseindrücken. Geräusche, Gerüche, Bilder oder auch taktile Eindrücke unterscheiden sich stark von denen in der Kletterhalle.

Unterschiedlichste Eindrücke beim Zustieg zum Kletterfels, verschiedene Landschaftserlebnisse oder auch das Übernachten im Freien bieten zusätzlich zum Klettern Naturerlebnisse, die mit allen Sinnen erfahren werden. Ereignisse, die mit vielfältigen Sinneseindrücken verbunden sind, bleiben viel besser im Langzeitgedächtnis haften (siehe Kap. 2.4.1). Die Kinder lernen die einzelnen Sinne differenziert zu gebrauchen und die aufgenommenen Reize gezielt zu verarbeiten, wodurch sich Lernerfolge deutlich schneller einstellen (vgl. Miklitz 2019, S. 33).

„Durch den intensiven Naturkontakt bekommt der Kletterer die Möglichkeit, ein Bewusstsein für die Schönheit einer ursprünglichen Pflanzen- und Tierwelt zu entwickeln“ (Winter 2000, S. 120). Kindern sollte bewusst gemacht werden, dass Kletterfelsen Lebensräume vieler Tier- und Pflanzenarten darstellen, die es zu schützen gilt (vgl. Rebele 2015, S. 101). Das setzt voraus, dass Kinder nicht nur sporttechnisch, sondern auch ökologisch auf das Klettern vorbereitet werden. *„Ein praktisch orientierter Naturschutz und eine spielerisch angelegte Umwelterziehung können dabei das Thema Naturschutz anschaulich erscheinen lassen“* (Winter 2000, S. 120). Dazu gehören nicht nur das Beobachten und Bestimmen unterschiedlicher Tier- und Pflanzenarten, sondern auch das Umsetzen gewonnener Erkenntnisse in konkretes Verhalten. So kann mit den Kindern beispielsweise die Abfallproblematik in Klettergebieten besprochen und gemeinschaftlich nach

Lösungen gesucht werden. Gemeinsam könnte das Gebiet von Müll befreit oder auch Hinweistafeln gestaltet werden, die andere Kletterer auffordert, den entstandenen Müll wieder mitzunehmen.

Dadurch werden Kinder schon früh für ein angemessenes Verhalten in der Natur sensibilisiert. Je früher Kinder lernen, Verantwortung für den Lebensraum Natur zu tragen, desto intensiver kann auch der Einsatz für ihren Erhalt werden (vgl. ebd. & siehe Kap. 2.3). Zusätzlich fördert die Begegnung mit der Natur den Stressabbau und beeinflusst das Wohlbefinden von Menschen positiv (vgl. Moosbuchner/Wegmann 2015, S. 139). Das Bewegen draußen schafft einen Ausgleich zum Alltag, der sich bei vielen Kindern vor allem in Innenräumen abspielt, und hat grundsätzlich eine gesundheitsfördernde Wirkung auf den Menschen (vgl., ebd.). Im Erfahrungsraum Natur können Kinder unterschiedlichste Erfahrungen sammeln und ihrem Bedürfnis nach Abenteuer nachkommen. Dabei lernen Kinder automatisch, sich bedacht mit den gegenwärtigen Risiken der Natur auseinanderzusetzen, sie entsprechend einzuschätzen und mit Gefahren bewusst umzugehen (vgl. Hitzler 2014, S. 14). Das Klettern in der Natur stärkt Kinder also nicht nur in ihrem Umweltbewusstsein, es kann außerdem nachhaltiges Lernen fördern und trägt zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern bei (vgl. Moosbuchner/Wegmann 2015, S. 139).

5. Angst

In den vorangegangenen Ausarbeitungen wurde bereits aufgezeigt, dass das erlebnispädagogische Klettern besonders viele Möglichkeiten bietet, um sich mit Grenzerfahrungen und Ängsten auseinanderzusetzen. In den folgenden Kapiteln soll nun die Emotion Angst im Zusammenhang mit dem erlebnispädagogischen Klettern näher beleuchtet werden. Dafür wird zunächst der Begriff der Angst definiert und aufgezeigt, welche Ängste beim Klettern entstehen können, um anschließend die Frage beantworten zu können, inwiefern Klettern zur Überwindung von Angst genutzt werden kann.

5.1 Begriffsbestimmung der Angst

Der Begriff der Angst stammt vom lateinischen Wort „angere“ ab, was so viel bedeutet wie beengend oder zusammendrückend (vgl. Elliot/Smith 2007, S. 40). Der Wortursprung bringt mit dem Wort Angst demnach ein Gefühl von Enge und

Bedrückung in Verbindung. Ein verbreitetes Angstsymptom ist das Gefühl von Enge in der Brust oder im Hals, aber auch andere Symptome wie Zittern, Pulsbeschleunigung, Schweißausbrüche oder stoßweises Atmen können Anzeichen von Ängsten sein (vgl. ebd.). Angst kann neben körperlich-organischen Symptomen auch die Motorik beeinflussen und sich beispielsweise in verkürzt, verkrampft wirkenden Bewegungen äußern und dadurch den Bewegungsfluss beeinträchtigen (vgl. Baumann 2011, S. 106). Angst ist also ein sehr komplexes Konstrukt, welches Reaktionen sowohl auf der kognitiven, der emotionalen als auch der körperlichen Ebene hervorrufen kann. Abgesehen von diesen zumeist als unangenehm oder störend empfundenen Symptomen, ist Angst Bestandteil der gesunden emotionalen Entwicklung eines Menschen (vgl. Kasten 2018, S. 358).

Denn Angst als Emotion gehört zu den sieben primären menschlichen Basisemotionen und stellt insofern ein angeborenes Grundgefühl dar, das jedem Menschen vertraut ist (vgl. ebd., S. 343). Das Angstgefühl tritt als Ergebnis von kognitiven Prozessen in Situationen auf, die bewusst oder unbewusst als gefährlich für die eigene Gesundheit (physisch oder psychisch) eingestuft werden. Das bedeutet, dass ein erhöhter Angstzustand erst durch die subjektive Bewertung und nicht nur durch die Stresssituation an sich ausgelöst wird (vgl. Baumann 2011, S. 106). Das erklärt auch, warum Angst im hohen Maße subjektiv ist und sich in ihrem Ausprägungsgrad individuell unterscheidet. Situationen, die den einen z. B. neugierig machen, versetzen den anderen bereits in Angst oder andersherum.

Biologisch gesehen produziert der Körper Stresshormone, die sowohl Körper als auch Geist in einen Zustand versetzen, der uns entweder hilft, aus der Gefahrensituationen zu fliehen oder sie zu bekämpfen (vgl. McMahon 2005, S. 9). Angst ist demnach ein Schutzmechanismus, der überlebenswichtig ist: Durch das Angstempfinden wird der Körper vor Gefahrensituationen gewarnt, sodass der Mensch adäquat auf sie reagieren kann.

„Angst kann Hemmnis oder Antrieb für Entwicklungsschritte sein“ (Kruska 2020, S. 19). Ein gesundes Maß an Angst kann eine motivierende Funktion haben und den Menschen beispielsweise dazu bewegen, sich besonders anzustrengen und Probleme zu bewältigen, oder auch dabei helfen, sich auf eine bestimmte Aufgabe zu fokussieren (vgl. ebd., S. 20). Angst kann aber auch lähmend wirken oder dazu führen, dass ein Mensch an seinen Fähigkeiten zweifelt. Daraufhin kann es dazu

kommen, dass er sich immer mehr zurückzieht, sich schwach fühlt und sein Selbstvertrauen verliert. Ein zögerliches bzw. vermeidendes Verhalten gegenüber einer beängstigen Situation oder auch das Entziehen einer Aufgabe kann die Folge sein. Ein Angstgefühl kann einen Menschen auch überwältigen und ihn panisch werden lassen. „*Panik bezeichnet die intensivste Form der Angst, quasi den menschlichen >>Rettungsinstinkt<< für eine Flucht um jeden Preis*“ (vgl. ebd., S. 21). Aus dem Komfortzonenmodell (siehe Kap. 2.4.3) ist deutlich geworden, dass Lern- und Entwicklungsprozesse in dieser Zone nicht mehr möglich sind und gegebenenfalls Gefahrensituationen entstehen können, weshalb diese Zone vor allem auch bei erlebnispädagogischen Aktivitäten vermieden werden sollte.

5.2 Angst beim Klettern

Beim Seilklettern können Kinder und Jugendliche an ihre psychischen und physischen Grenzen gebracht werden und Wagnis und Grenzsituationen kennenlernen, die sie im Alltag normalerweise nicht erfahren (siehe Kap. 2.4.1). Grenzen werden beispielsweise im Klettern in mehreren Metern über dem Boden, im Sturz ins Seil oder auch beim Abseilen über einem Felsvorsprung erlebt (siehe Kap. 4.2). Klettern stellt also eine erlebnispädagogische Aktivität dar, die in ihrer Komplexität psychischer- und physischerseits eine große Herausforderung an Teilnehmer stellt (vgl. Steudel 2013, S. 104). Werden solche Grenzsituationen von Kindern oder Jugendlichen nicht bewältigt, kann das sehr schnell zu einer Überforderung, einem Abbruch der Aktion oder sogar zu dauerhaftem Vermeidungsverhalten des Kletterns kommen und ein Gefühl der Angst stellt sich ein. „*Angst als Folge einer erlebten Überlastungserscheinung kommt dadurch zustande, dass ein Vergleich zwischen objektiver Aufgabenstellung und den eigenen subjektiven Leistungsvoraussetzungen als ungenügend [...] bewertet wird*“ (Schädle-Schardt 2002a, S. 128). Beim Seilklettern können unterschiedlichste Faktoren für die Entstehung eines Angstgefühls verantwortlich sein. Die größte Angst haben die meisten Kletterer wahrscheinlich vor dem Abstürzen und den entsprechenden körperlichen Verletzungen, die dabei entstehen können. Aber auch die Angst vor dem eigenen Versagen, dem Versagen des Sichernden oder auch dem Material können Angst auslösen (vgl. Winter 2000, S. 117). Unausgereifte Bewegungstechniken und gefährliche Sicherungssituationen, wie zum Beispiel die

Gefahr eines Pendelsturzes oder weite Hakenabstände zwischen den Sicherungen, können weitere Gründe für die Entstehung von Angst sein (vgl. ebd.). Diese Gefahren führen bei vielen Kletterern zu inneren Unruhen. Gefühlsempfindungen der Angst lassen sich im Verhalten durch unterschiedliche Symptome erkennen. Das Vermeiden einer schwierigen Route, Bewegungsabläufe, die durch steife Arme oder Zittern verschiedenster Körperteile nicht flüssig wirken oder auch Störungen der Koordination sowie verkrampfte oder zaghafte Bewegungen, können Anzeichen für das Vorhandensein von Angstgefühlen sein (vgl. Schädle-Schardt 2002b, S. 43). Physiologische Prozesse, die durch das Angstempfinden beim Klettern ausgelöst werden können, sind Schweißausbrüche, die vor allem an Händen und Füßen vermehrt auftreten, starkes Herzklopfen oder auch das Schnappen nach Luft. Angst und Stresssituationen können auch dazu führen, dass Blasen und Darmtätigkeiten aktiviert werden und der Kletterer plötzlich auf die Toilette muss (vgl. ebd.). Auch über die Sprache können Kletternde ihre Angstgefühle ausdrücken bzw. äußern. Eine zittrige Stimme, häufiges Versprechen und auch entschuldigende Eigenurteile wie „ich bin heute nicht fit“ oder „ich fühle mich nicht gut“ können Ausdruck von Angst sein (vgl. Winter 2000, S. 118).

Wie bereits in Kapitel 5 erwähnt, kann die Angst bei jedem Menschen anders ausfallen, so auch beim Klettern. Was dem Kletteranfänger Angst macht, kann für einen Fortgeschrittenen schon blinde Gewohnheit sein. Führt bei dem einen Kletterer die Höhe zu Angstzuständen, kann bei einem anderen das Klettern an der Leistungsgrenze mit dem Risiko zu stürzen, ein Gefühl von Angst auslösen.

Es lässt sich also erkennen, dass sich Angst auch beim Klettern nicht verallgemeinern lässt und je nach subjektiv empfundenen Risikoempfinden, Kletterniveau und Erfahrung, unterschiedliche Formen annehmen kann.

Wichtig ist beim erlebnispädagogischen Klettern mit Kindern und Jugendlichen, darauf zu achten, dass bei der Beurteilung von angstausslösenden Situationen andere Maßstäbe gesetzt werden müssen als bei Erwachsenen (vgl. ebd., S. 117). Dadurch dass bei Kindern die kognitiven Fähigkeiten noch nicht vollständig ausgereift sind, können sie bedrohliche Zustände noch nicht so gut einschätzen wie Erwachsene. Erlebnispädagogen kommt hier die Aufgabe zu, Angst von Kindern und Jugendlichen einschätzen zu können, ihre Angst ernst zu nehmen und diese gegebenenfalls durch methodische Zugänge zu reduzieren.

5.3 Klettern als Medium zur Überwindung von Angst?

Trotz der in Kapitel aufgeführten Ängste, die beim Klettern entstehen können, erfreut sich das Seilklettern einer immer größeren Beliebtheit und reizt viele Menschen (siehe Kap. 3.1). Kowald und Zajetz sehen einen Grund in der Annahme, dass Angst und Lust in einem Zusammenhang stehen, weil auf ein Angsterlebnis bei erfolgreicher Bewältigung eine Belohnung folgt (vgl. Kowald/Zajetz 2015, S. 42). Um den Zusammenhang von Lust und Angst beim Klettern erklären zu können, ziehen sie als Erklärungsmodell das Explorationsverhalten aus der Bindungstheorie hinzu. Demnach wird in der Exploration das Furchtsystem angeregt (vgl. ebd.). Wird anschließend die angstausslösende Situation bewältigt, schüttet der Körper Dopamin und Endomorphin aus und ein Glücksgefühl tritt ein. „*Wir haben zuerst Angst und dann Lust*“ (ebd.). Das Explorationsverhalten lässt sich gut auf das Seilklettern übertragen: Während sich der Kletternde immer weiter von der sicheren Basis (dem Boden) entfernt, versichert er sich durch Zurückschauen, ob die Basis noch vorhanden ist (vgl. ebd.). Bei erfolgreicher Bewältigung einer Route wird er durch Glücksgefühle und Freude belohnt und möchte dadurch, trotz anfänglichen Angstgefühlen, eine weitere Route klettern.

Angst stellt sich beim erlebnispädagogischen Klettern häufig dann ein, wenn sich ein Teilnehmer nicht fähig fühlt, eine Herausforderung zu meistern. Sie ist demnach häufig auch mit einem Mangel an Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten verbunden. „*Das Gefühl, in einer senkrechten Wand zu hängen und dort weiterklettern zu müssen, führt oft zu Ängsten und Blockaden, obwohl man körperlich durchaus dazu in der Lage wäre*“ (Barth 2012, S. 106). Viele Teilnehmer, die Angst haben, schätzen ihre Fähigkeiten geringer ein, als sie tatsächlich sind, was mit einem mangelnden Selbstvertrauen erklärt werden kann. Das erlebnispädagogische Klettern setzt an diesem mangelnden Selbstvertrauen an, indem es Kinder und Jugendliche unter anderem auffordert, sich selbst realistische Ziele zu setzen (siehe Kap. 3.2.1). Um ihre Ziele erreichen zu können, müssen sie sich ihren Ängsten stellen, sich selbst in alten Gewohnheiten überwinden und Grenzen überschreiten. Das setzt auch eine gewisse Risikobereitschaft voraus. Dadurch werden Teilnehmern nicht nur ihre eigenen Fähigkeiten bewusst gemacht, sie entwickeln auch neue Ressourcen zur Problembewältigung und werden somit insgesamt in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt (siehe Kap. 3.2.3). Wenn sie sehen, was sie durch ihre eigenen Fähigkeiten schaffen können, ermöglicht ihnen das ein positives

Selbstbild (siehe Kap. 3.2.1). Dieser Punkt ist auch bedeutend, was den Selbstwert von Kindern und Jugendlichen angeht. Kinder sollen lernen, dass Angst eine natürliche Emotion ist, dass jeder Mensch Angst beim Klettern hat, der Unterschied aber im Umgang mit der Angst liegt. „[...] weg vom Denken >>Ich bin ein Angsthase, und das sind die Mutigen<< hin zu >>Alle haben Angst, aber können verschieden gut damit umgehen<< [...]“ (Kowald/Zajetz 2015, S. 43). Sie sollen beim erlebnispädagogischen Klettern lernen, dass man einen solchen Umgang mit Angst lernen kann und im besten Fall ein so erworbenes Wissen auf den Alltag transferieren.

Wenn die realen Anforderungen aber die Kompetenzen der Teilnehmer überschreiten, dann ist Angst bedeutend und angebracht. „Angst ist [...] auch ein natürliches Regulativ, dass das Erkennen und Beurteilen lebensbedrohender Gefahren ermöglicht“ (Schädle-Schardt 2002a, S. 121). Das Angstgefühl hindert uns daran, ohne Vorbereitung in gefährliche oder nicht beurteilte Situationen zu gehen und z. B. Sicherheitsaspekte beim Klettern nicht ernst genug zu nehmen. Angst erfüllt also auch eine schützende Funktion und sollte nicht nur negativ gesehen werden (siehe Kap. 5.). „Sinnvoll ist demnach [...] die Reduzierung auf ein >>erträgliches Maß<<, sodass sich konditionelle und koordinative Fähigkeiten zur Bewältigung der Situation ungehindert entfalten können“ (Winter 2000, S. 117).

Die „E-Kette“ der EP besagt, dass Teilnehmer Erfahrungen zu Erkenntnissen umwandeln können, die sie dann im Alltag nutzen können (siehe Kap. 2.4.2). Beim Klettern können die Kinder einerseits lernen, dass Angst eine sinnvolle Reaktion des Organismus ist, da sie eine schützende Funktion einnimmt (vgl. Schädle-Schardt 2002a, S. 122), und andererseits lernen sie auch, wie sie beim Klettern gekonnt und wirkungsvoll mit Angst umgehen können. Nach wiederholtem Sturztraining beispielsweise kann ein Kletterer den Umgang mit seiner Angst vor dem Stürzen erlernen. Merkt der Kletterer, dass er nach Stürzen vom Seil gehalten wird, baut er eine Vertrauensbasis zum Seil und zu dem Sichernden auf. Wird der neu erlernte Umgang mit Angst anschließend gut reflektiert, können die dabei gemachten Erfahrungen dann in den Alltag übertragen werden.

„Jeder, der sich in risikobesetzten Sportarten weiterentwickeln möchte, muss sich umsichtig mit Situationen auseinandersetzen, deren Lösung und Gelingen zunächst offen wirken“ (Schädle-Schardt 2002b, S. 43). Um weiter hinauf klettern zu

können, muss ein Kletterer den sicheren Griff oder Tritt lösen und sich für etwas Neues, eine neue Körperposition, Griff- oder Trittmöglichkeit entscheiden. Er muss also ständig Gewohntes aufgeben und wird gefordert, auch in schwierigen Situationen zu handeln (vgl. Kowald/Zajetz 2015, S. 44). Das Klettern erfordert also vor allem Mut (siehe Kap. 3.2.3). Bringt der Kletterer den Mut auf, sich selbst mit etwas Neuem und Unbekanntem zu konfrontieren, verlässt er dadurch seine eigene Komfortzone. Das Unbekannte wird dann aufgenommen, wird bei Wiederholungen zum Bekannten und führt somit zum Wachstum (siehe Kap. 2.4.3). *„Indem der Wagende eine Angst überwindet, die ihn vorher blockierte, indem er etwas leistet, was er vorher nicht konnte, wächst er über sich hinaus [...]“* (Guggenberger 2017, S. 93). Er entwickelt ein positives Identitätsbewusstsein und gewinnt die Erkenntnis, etwas zu schaffen, wenn er nur will und dazu bereit ist sich zu wagen (siehe Kap. 3.2.3). Angst kann also auch beim Klettern entwicklungsförderlich wirken.

Sie kann einem Kletterer dienlich sein, ihm durch erhöhte Aufmerksamkeit zur Steigerung seines Aktivierungsniveaus verhelfen und dadurch ungeahnte Kräfte freisetzen (siehe Kap. 5.). Denn jeder Aufmerksamkeitsmangel kann z. B. einen Sturz ins Seil bedeuten (siehe Kap. 3.2.1). Angst hilft dann, konzentriert zu bleiben und einen Sturz um jeden Preis zu vermeiden. Angst kann aber auch entwicklungshinderlich sein, wenn sie aufgrund ihrer Intensität den Denkprozess und draus folgend die Bewegungsausführungen stört. Daher besteht das Ziel in der EP *„Angst nicht völlig zu vermeiden, sondern auf ein erträgliches Maß zu reduzieren, um die positiven Wirkungen aufrechtzuerhalten“* (Schädle-Schardt 2002a, S. 122).

Im Sinne der EP wirkt Klettern auf der psychischen, der physischen und der sozialen Ebene eines Kindes (siehe Kap. 2.1). Um Angst langfristig beherrschen zu können, müssen Teilnehmer ihre Ängste auf allen drei Ebenen kennenlernen, sich mit ihnen auseinandersetzen und lernen, sie zu regulieren. Dazu ist wichtig, offen über Ängste kommunizieren zu können, Ängste ernst zu nehmen und Kinder bei der Konfrontation mit ihren Ängsten zu begleiten (vgl. Winter 2000, S. 117). Diese Begleitung übernimmt beim erlebnispädagogischen Klettern der Erlebnispädagoge. Er ist dafür zuständig, Kindern Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, sodass sie lernen, Situationen, die ihnen vorher Angst bereiteten, neu zu bewerten und positiv ins Selbstkonzept aufzunehmen. Wurde z. B. eine Kletterroute besonders angstbetont

erlebt, kann durch eine besonders stramme Sicherung und viel Üben die negative emotionale Markierung der Route unterbunden werden (vgl. Schädle-Schardt 2002a, S. 128). Dadurch wird es möglich, die Angst eines Kindes in Bezug auf diese Route zu reduzieren.

Das Gefühl der Angst kann beim Klettern auch aktiv induziert werden (vgl. Lumbeck/Schreiber 2015, S. 204). Hat ein Kletterer z. B. besondere Angst vor dem Fallen, kann mit kleinen Stürzen im Toprope angefangen werden und bei Bedarf die „Fall-Weite“ gesteigert werden. Durch das gezielte Auslösen von leichten Ängsten kann der Kletternde dann merken, dass scheinbar gefährvolle Situationen nicht immer so gefährlich sein müssen, wie sie auf ihn wirken.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die zuvor gestellte Frage, ob das erlebnispädagogische Klettern zur Überwindung von Angst genutzt werden kann, korrigiert werden sollte. Beim erlebnispädagogischen Klettern besteht das Ziel nicht in der Angstfreiheit an sich, sondern primär in einem gelungenen Umgang mit ihr. Klettern als erlebnispädagogische Aktivität kann Kinder dabei unterstützen, ihre eigenen Ressourcen zu nutzen und ihnen zusätzlich neue Ressourcen aufzeigen, mit Angst umzugehen. Dadurch kann Kindern und Jugendlichen ein gelingender Umgang mit ihren Ängsten ermöglicht werden.

6. Fazit

Die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Entwicklung im Spannungsfeld von Sicherheit und Risiko – Das Klettern als Medium der Entwicklungsförderung in der Erlebnispädagogik“ hat sich mit folgenden Fragen beschäftigt: Eignet sich das Seilklettern als Medium der EP, um Kinder ganzheitlich in ihrer Entwicklung und ihren Fähigkeiten zu unterstützen und zu fördern? Inwiefern besteht in der EP ein Spannungsfeld zwischen Sicherheit und Risiko und wie kann dieses Spannungsfeld beim Klettern pädagogisch genutzt werden? Kann ein Kind in Bezug auf das Spannungsfeld von Sicherheit und Risiko durch erlebnispädagogisches Klettern in die Zone seiner nächsten Entwicklung gebracht werden? Und: Kann Klettern dazu beitragen, Ängste von Kindern und Jugendlichen zu überwinden?

Um der ersten Frage nachzugehen, wurde zunächst der Begriff der EP ausführlich beschrieben, eingeordnet und unterschiedliche Lernmodelle, bezogen auf das Klettern vorgestellt. In den Ausführungen von Kapitel 3.2 hat sich dann eindeutig ergeben, dass Klettern für Kinder und Jugendliche auf der kognitiven, der

motorischen, der emotional-affektiven und der sozialen Ebene unterschiedlichste Entwicklungspotenziale und persönlichkeitsbildende Vorteile bietet. Es wurde herausgearbeitet, dass Klettern als erlebnispädagogisches Angebot als ganzheitliches Medium verstanden wird, bei dem Körper und Geist gleichermaßen gefordert werden. Die vielfältigen Kletterbewegungen schulen sowohl Kraft-, Ausdauer-, Gleichgewichts- und Koordinationsfähigkeiten als auch Grob- und Feinmotorik von Kindern und Jugendlichen (siehe Kap. 3.2.1). Indem Kinder und Jugendliche beim Klettern Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und in ihrem Selbstvertrauen, dem Verantwortungsbewusstsein sowie einer angemessenen Selbsteinschätzung gestärkt werden, werden Kletterer auch im psychischen Bereich gefördert (siehe Kap. 3.2.3). Es wurde gezeigt, dass sich durch das Erlebnis des Kletterns in der Clique oder auch dem gemeinsamen Lösen eines Kletterproblems Kinder und Jugendliche als Teil einer Gemeinschaft begreifen können (siehe Kap. 3.2.4).

Die Entwicklungspotentiale des Kletterns wurden anschließend in einer Grafik zusammengefasst und dienen als Ausgangslage für die weiterführende Bearbeitung des Themas.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wurde dann das Thema „Entwicklung im Spannungsfeld von Sicherheit und Risiko“ aufgegriffen. Hierzu wurde in Kapitel 3.1 zunächst auf die Bedeutung des Spannungsfeldes für den Entwicklungsprozess eines Menschen eingegangen. Denn in der westlich geprägten Gesellschaft dominiert der Anspruch der Notwendigkeit einer verletzungsfreien und sicheren Kindheit. Ein Kind, das aber eigenständig und verantwortungsvoll mit sich und seiner sozialen Umwelt umgehen möchte, muss mit Risiken und mit der Wahrscheinlichkeit, dass auch mal ein Schaden entstehen kann, rechnen (siehe Kap. 3.1). Es muss lernen, Risiken abzuwägen und sie zu bewältigen. Des Weiteren wurde dieses Spannungsfeld in Kapitel 4 auf die EP übertragen und herausgearbeitet, welche Bedeutung es in der erlebnispädagogischen Arbeit hat, um es im nachfolgenden Kapitel 4.2 und Kapitel 4.3 auf das Medium Klettern anzuwenden. Die EP hat einerseits die Aufgabe, Lern- und Risikoräume so zu arrangieren, dass keine unzumutbaren Risiken aufkommen und andererseits muss sie ausreichend Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche zur Verfügung stellen, um einen großen Erlebniswert zu schaffen (siehe Kap. 4.). Dazu nutzt sie das Wagnis bewusst als Medium und gestaltet Situationen, die von Teilnehmern

subjektiv als gefährlich bewertet werden, um Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen. In diesem Spannungsfeld aus objektiver Sicherheit auf der einen und subjektiver Unsicherheit auf der anderen Seite, balanciert auch das Klettern als erlebnispädagogische Aktivität erfolgreich. Das Klettern bietet Kindern und Jugendlichen einerseits die Chance, ihrem Grundbedürfnis nach abenteuerlicher Herausforderung nachzugehen und schafft gleichzeitig einen objektiv sicheren Rahmen (siehe Kap. 4.2). Durch die Höhe, die unmittelbare Sturzgefahr und die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade sehen sich Kinder und Jugendliche einer subjektiven Gefahr ausgesetzt und erleben unmittelbar Grenzsituationen. Sie treffen auf unbekannte Herausforderungen, machen die Erfahrung, kritische Situationen aushalten zu müssen und sie mit Hilfe von zu erlernenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster zu bewältigen. Diese subjektiven Risikoerfahrungen bei objektiv geringem Risiko sorgen für tiefgreifende Erfahrungen, erzeugen wichtige Selbststärkungseffekte und können Kinder und Jugendliche durch das Verlassen der Komfortzone in die Zone ihrer nächsten Entwicklung bringen und dadurch einen Kompetenzzuwachs ermöglichen. Somit konnten auch die zweite und dritte Frage der Arbeit beantwortet werden (siehe Kap. 4.2).

Trotz seiner vielen Vorteile hat das erlebnispädagogische Klettern aber auch seine Grenzen. Eine der Hauptschwierigkeiten besteht darin, dass die festgelegten Ziele, Wirkungen und Effekte des erlebnispädagogischen Kletterns nur unter idealen Bedingungen eintreten und die Wirkung von Klettereinheiten auf das einzelne Individuum nicht genau vorhersagt werden kann (Paffrath 2017, S. 200f.). Wie in Kapitel 2.4.2 erwähnt, kann durch die Subjektivität des Erlebten nicht davon ausgegangen werden, dass jede Situation für jeden Menschen zu einem Erlebnis im Sinne der EP wird.

Mit seinen abwechslungsreichen Möglichkeiten wie dem Seilklettern in der Halle oder am Fels, dem Vorstieg- oder Toprope-Klettern oder dem Klettern ohne Seil vergrößert das erlebnispädagogische Klettern aber die Chance, möglichst vielen Kindern und Jugendlichen einen Lernprozess durch Erlebnisse zu verschaffen. Unterschiedlichste Kletterspiele an der Kletterwand und am Boden können außerdem Abhilfe schaffen.

Klettern bedeutet auch, Widerstände zu bearbeiten, sowohl an der Kletterwand als auch im Umgang mit den eigenen Ängsten (vgl. Heckmair/Michl 2012, S. 197).

Beim erlebnispädagogischen Klettern werden Kinder und Jugendliche unmittelbar mit ihren Ängsten konfrontiert. Durch diese Unmittelbarkeit des Erlebten können Emotionen bewusst erfahren und die Erfahrung gemacht werden, sich nicht von den eigenen Ängsten steuern zu lassen, da sonst eine Route nicht gelingen kann. Beim Klettern werden Kindern ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst und Ressourcen aufgezeigt, die sie zur Kontrolle ihrer Ängste nutzen können. Alternative Verhaltensweisen können direkt erprobt und anschließend bei guter Reflexion auf andere Angstsituationen im Alltag übertragen werden (siehe Kap. 5.3).

Die Ausarbeitung hat außerdem ergeben, dass das Ziel beim Klettern nicht in der Angstfreiheit, sondern im gelungenen Umgang mit der Angst liegt, weshalb die vierte Frage korrigiert werden musste. Es geht beim erlebnispädagogischen Klettern nicht darum, Ängste zu überwinden, sondern sie in der eigenen Lebenswelt zu akzeptieren und anzunehmen (siehe Kap. 5.3).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das erlebnispädagogische Klettern ressourcenorientiert und ressourcenfördernd wirkt und sich durchaus positiv auf die Entwicklung eines Kindes auswirken kann. Kinder können lernen, Angst als sinnvolle Reaktion anzunehmen und mit ihr umzugehen.

Als Autorin der vorliegenden Bachelorarbeit hat mir das Klettern als thematische Fokussierung aufgrund des eigenen Interesses am Klettern sehr am Herzen gelegen. Während der Ausarbeitung konnte ich jedoch feststellen, dass das Klettern im Gegensatz zu anderen Sportarten mit Blick auf Kinder und Jugendliche, erst wenig erforscht und somit auch kaum Literatur vorhanden ist.

Ich hoffe, dass ich mit dieser Arbeit einen thematischen Einblick in das Seilklettern mit Kindern und Jugendlichen und eine Zusammenfassung der aktuell vorhandenen Literatur geben konnte. Ein Forschungsvorhaben zum Klettern ließ sich in der aktuellen Pandemielage nur schwer verwirklichen, weswegen an dieser Stelle eine Zukunftsperspektive für weitere Forschungen gegeben werden soll. Um den bisherigen Forschungsstand zu ergänzen, würden sich beispielsweise die Auswertung von Experteninterviews mit Klettertrainern, die Kinderkurse leiten, Erfahrungsberichte von Kindern, die Kletterkurse besuchten oder Berichte von Eltern, deren Kinder klettern, anbieten.

7. Literaturverzeichnis

Baig-Schneider, Rainald (2012): *Die moderne Erlebnispädagogik. Geschichte, Merkmale und Methodik eines pädagogischen Gegenkonzepts*. Augsburg: ZIEL - Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Barth, Markus (2012): *Klettern in der Halle*. In: Mastalerz, D./Brünner, Almud (Hg.), *Sicherheit und Risiko in der Erlebnispädagogik*. Freiburg im Breisgau: Lambertus – Verlag, S. 103 – 108.

Baumann, Sigurd (2011): *PSYCHE IN FORM. SPORTPSYCHOLOGIE AUF EINEN BLICK. SELBSTVERTRAUEN STÄRKEN. MOTIVATION FÖRDERN. STRESS BEWÄLTIGEN*. Aachen: Meyer & Meyer Fachverlag & Buchhandel GmbH.

Becker, P./Braun, K./Schirp, J. (Hrsg.) (2007): *Abenteuer, Erlebnisse und die Pädagogik. Kulturkritische und modernisierungstheoretische Blicke auf die Erlebnispädagogik*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.

Boecker, Holger (Hrsg.) (2004): *Klettern und Bergwandern. Didaktisch-methodische Grundlegung für das Sportklettern und Bergwandern mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen*. Aachen: Meyer & Meyer Fachverlag & Buchhandel GmbH.

Brück, C./Boecker, H. (2004): *Erlebnispädagogische Aspekte des Kletterns und Bergwanderns*. In: Boecker, Holger (Hrsg.), *Klettern und Bergwandern*. Aachen: Meyer & Meyer Fachverlag & Buchhandel GmbH, S. 90-128.

Burmester, Sarah (2015): *BOULDERN & KLETTERN IN DER HALLE UND AM FELS*. München: Südwest Verlag.

(DAV) Deutscher Alpenverein (2018): *Klettern in Deutschland – Zahlen, Daten & Fakten*. [Internetdokument]
https://www.alpenverein.de/der-dav/presse/hintergrund-info/klettern-in-deutschland-zahlen-daten-fakten_aid_31813.html [letzter Aufruf 10.05.2021].

(DAV) Deutscher Alpenverein (o.J.): *DAV- und JDAV-Empfehlungen zur Sicherungskompetenz*. [Internetdokument]
https://www.alpenverein.de/bergsport/sicherheit/klettern/aktion-sicher-klettern-dav-und-jdav-empfehlung-zur-sicherungskompetenz_aid_10529.html [letzter Aufruf 16.05.2021].

Dewald, W./Mayr, W./Umbach, K. (2005): *Berge voller Abenteuer. Mit Kindern unterwegs*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Duden (o.J.(a)): *Stolz, der*. [Internetdokument]
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Stolz> [letzter Aufruf 27.05.2021].

Duden (o.J.(b)): *Sicherheit, die*. [Internetdokument]
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Sicherheit> [letzter Aufruf 21.06.2021].

Einwanger, Jürgen (2007): *Theoretische Grundlagen*. In: Einwanger, Jürgen (Hg.), *Mut zum Risiko. Herausforderungen für die Arbeit mit Jugendlichen*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 12-13.

Einwanger, Jürgen (2015): *Erlebnispädagogik*. In: Kowald, A./Zajetz, A. (Hg.), *Therapeutisches Klettern. Anwendungsfelder in Psychotherapie und Pädagogik*. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, S. 102 – 116.

Einwanger, J./Töchterle, L. (2007): *Einleitung*. In: Einwanger, Jürgen (Hg.), *Mut zum Risiko. Herausforderungen für die Arbeit mit Jugendlichen*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 10-11.

Eisinger, Thomas (2016): *Erlebnispädagogik kompakt*. (2. überarb. Aufl.). Augsburg: ZIEL - Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Elliot, C./Smith, L. (2007): *Angstfrei leben für DUMMIES*. Weinheim: WILEY-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA.

Fürst, Walter (2012a): *Wagnis und Sicherheit – zwei Seiten einer Münze*. In: Mastalerz, D./Brünner, Almud (Hg.), *Sicherheit und Risiko in der Erlebnispädagogik*. Freiburg im Breisgau: Lambertus – Verlag, S. 16 – 22.

Fürst, Walter (2012b): *Erlebnispädagogik in der Erziehungshilfe – Methodische Ansätze*. In: Mastalerz, D./Brünner, Almud (Hg.), *Sicherheit und Risiko in der Erlebnispädagogik*. Freiburg im Breisgau: Lambertus – Verlag, S. 13 – 16.

Galuske, Michael (2009): *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. (8. Aufl.). Weinheim/München: Beltz Juventa Verlag.

Germonprez, Katrin (2018): *Erlebnispädagogik und Schule. Vielfalt erleben*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Guggenberger, Engelbert (2017): *In der Vertikale. Was mich zwischen Himmel und Erde hält*. Wien/Graz/Klagenfurt: Styria GmbH & Co. KG.

Gumpold, Martin (2015): *Erlebnispädagogik – integrative Feriencamps*. In: Kowald, A./Zajetz, A. (Hg.), *Therapeutisches Klettern. Anwendungsfelder in Psychotherapie und Pädagogik*. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, S. 331- 337.

Harder, H./Bischof, F. (2015): *Klettern*. In: Streicher, B./Harder, H./Netzer, H. (Hrsg.), *Erlebnispädagogik in den Bergen. Grundlagen, Aktivitäten, Ausrüstung und Sicherheit*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 71-87.

Heckmair, B./Michl, W. (2012): *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik*. (7. überarb. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Heckmair, B./Michl, W. (2018): *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik*. (8. überarb. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Heise-Flecken, D./Flecken, G. (2012): *Felsklettern. Ausrüstung & Sicherungstechniken. Sicher vorsteigen & abseilen. Ideal für Outdoor- Einsteiger*. Aachen: Meyer & Meyer Fachverlag & Buchhandel GmbH.

Hitzler, Beate (2014): *outdoor mit Kindern*. Stuttgart: Paul Pietsch Verlag GmbH & Co. KG.

Iglseder, Albert (2015): *Klettern in der Entwicklung des Menschen und des Einzelnen – eine interdisziplinäre philosophische Betrachtung*. In: Kowald, A./Zajetz, A. (Hg.), *Therapeutisches Klettern. Anwendungsfelder in Psychotherapie und Pädagogik*. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, S.22-26

Kamer, Tobias (2017): *Abenteuer planen? Didaktisches Handeln in Erlebnispädagogik und Outdoortraining*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Kasten, Hartmut (Hrsg.) (2018): *Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte*. (2. Aufl.). Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel Nourney, Vollmer GmbH & Co. KG.

Kowald, Anne-Claire (2015): *AD(H)S*. In: Kowald, A./Zajetz, A. (Hg.), *Therapeutisches Klettern. Anwendungsfelder in Psychotherapie und Pädagogik*. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, S.176-182.

Kowald, A./Zajetz, A. (2015): *Erlebnisqualitäten des Kletterns*. In: Kowald, A./Zajetz, A. (Hg.), *Therapeutisches Klettern. Anwendungsfelder in Psychotherapie und Pädagogik*. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, S. 41- 62.

Kraus, L./Schwiersch, M. (2005): *Die Sprache der Berge. Handbuch der alpinen Erlebnispädagogik*. (2. überarb. Aufl.). Augsburg: ZIEL - Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Kruska, Lydia (2020): *Ängste bei Kindern und Jugendlichen – verstehen und handeln. Komplexe Krisen und Störungen*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Kümmel, U./Hampel, P./Meier, M. (2008): *Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen*. In: Zeitschrift für Pädagogik 54/08, S. 555-572.

Lumbeck, G./Schreiber, V. (2015): *Somatoforme Störungen*. In: Kowald, A./Zajetz, A. (Hg.), *Therapeutisches Klettern. Anwendungsfelder in Psychotherapie und Pädagogik*. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, S. 199 – 206.

Mastalerz, Daniel (2012a): *Felsklettern im Mehrseillängentouren*. In: Mastalerz, D./Brünner, Almud (Hg.), *Sicherheit und Risiko in der Erlebnispädagogik*. Freiburg im Breisgau: Lambertus – Verlag, S. 122 – 128.

Mastalerz, Daniel (2012b): *Felsklettern im Mittelgebirge*. In: Mastalerz, D./Brünner, Almud (Hg.), *Sicherheit und Risiko in der Erlebnispädagogik*. Freiburg im Breisgau: Lambertus – Verlag, S. 114 – 121.

Mastalerz, Daniel (2012c): *Prolog*. In: Mastalerz, D./Brünner, Almud (Hg.), *Sicherheit und Risiko in der Erlebnispädagogik*. Freiburg im Breisgau: Lambertus – Verlag, S. 9 – 10.

McMahon, Gladeana (2005): *Endlich keine Angst mehr! Hilfe durch Selbstcoaching*. Bern: Verlag Hans Huber.

(MFKJKS) Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/ (MSB) Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Michl, Werner (2009): *Erlebnispädagogik*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Michl, Werner (2011): *Erlebnispädagogik*. (2. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Michl, Werner (2015): *Erlebnispädagogik*. (3. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Mietzel, Gerd (2019): *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend*. (5. (vollst.) überarb. Aufl.). Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.

Miklitz, Ingrid (2019): *Naturraum- Pädagogik in der Kita. Pädagogische Ansätze auf einen Blick*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Mitmansgruber, Peter (2002): *Klettern als mehrdimensionales Sportereignis*. In: *Bewegungserziehung* 5/02, S. 24-29.

Moosbuchner, M./Wegmann, C. (2015): *Naturerfahrung in den Bergen*. In: Streicher, B./Harder, H./Netzer, H. (Hrsg.), *Erlebnispädagogik in den Bergen. Grundlagen, Aktivitäten, Ausrüstung und Sicherheit*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 136-145.

Neumann, P./Katzer, D. (2011): *ETWAS WAGEN UND VERANTWORTEN IM SCHULSPORT. Didaktische Impulse und Praxishilfen*. Aachen: Meyer & Meyer Fachverlag & Buchhandel GmbH.

Nüßer, Dirk (2014): *Ausbildungs – und Sicherheitshandbuch Erlebnispädagogik. Praktische Handreichung für Trainer und Institutionen*. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Paffrath, Hartmut (2013): *Einführung in die Erlebnispädagogik*. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Paffrath, Hartmut (2017): *Einführung in die Erlebnispädagogik*. (2. überarb. Aufl.). Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Perwitzschky, Olaf (2015): *Klettern. Das Standardwerk. Technik & Sicherheit für Halle und Fels*. München: BLV Verlag.

Rebele, Nina (2015): *KLETTERN UND BOULDERN für Kids IN DER HALLE UND AM FELS*. Bielefeld: Delius Klasing Verlag.

Reiners, Annette (2004): *Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele*. (7. Aufl.). Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Reiners, Annette (2019): *Praktische Erlebnispädagogik. Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele – Band 1*. (10. überarb. Aufl.). Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Schädle - Schardt, Walter (2002a): *KLETTERN. Lehren – Lernen – Erleben*. (2. überarb. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer Fachverlag & Buchhandel GmbH.

Schädle - Schardt, Walter (2002b): *Angst – was nun?*. In: Berg & Steigen 3/02, S. 43 - 48.

Schöffl, V./Schöffl, I./Hochholzer, T./Lutter, C. (Hrsg.) (2020): *Klettermedizin. Grundlagen, Unfälle, Verletzungen und Therapie*. Berlin: Springer – Verlag GmbH.

Seidel, Holger (2012): *Alles sicher oder was? Zum Verhältnis von Sicherheit und Wagnis in der Erlebnispädagogik*. In: Mastalerz, D./Brünner, Almud (Hg.), *Sicherheit und Risiko in der Erlebnispädagogik*. Freiburg im Breisgau: Lambertus – Verlag, S. 22-30.

Semmel, Chris (2021): *Klettern. Sicherung und Ausrüstung. Alpin- Lehrplan 5*. (6. Aufl.). München: Bergverlag Rother GmbH.

Senniger, Tom (2000): *Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen. Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb*. Münster: Ökotopia Verlag.

Stein, Gisela (2013): *Kleinkinderturnen ganz groß. Drei- bis siebenjährige Kinder erleben Bewegung und Spiel in Verein, Grundschule und Kindergarten*. (10. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer Fachverlag & Buchhandel GmbH.

Stuedel, Maria (2013): *Verhaltenstraining mit erlebnispädagogischen Elementen. Ein multimethodaler Ansatz am Beispiel „Training mit aggressiven Kindern“*. München: AVM – Akademische Verlagsgemeinschaft München.

Streicher, B./Harder, H./Netzer, H. (Hrsg.) (2015): *Besonderheiten der Erlebnispädagogik in den Bergen*. In: Streicher, B./Harder, H./Netzer, H. (Hrsg.), *Erlebnispädagogik in den Bergen. Grundlagen, Aktivitäten, Ausrüstung und Sicherheit*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 10-23.

Schwiersch, Martin (2015): *Risikokulturen in Kletterhallen. SICHERHEIT GEMEINSAM SCHAFFEN*. In: DAV Panorama 3/15, S. 68 – 71.

Töchterle, Luis (2007): *Sinnlose Sicherheit und tödliche Gefahr – Vom Sinn und von der Notwendigkeit des Risikos*. In: Einwanger, Jürgen (Hg.), *Mut zum Risiko. Herausforderungen für die Arbeit mit Jugendlichen*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 13-17.

Winter, Stefan (2000): *SPORTKLETTERN mit Kindern und Jugendlichen*. München: BLV Verlagsgesellschaft mbH.

Winter, Stefan (2010): *Richtig Klettern*. (3. Aufl.). München: BLV Buchverlag GmbH & Co. KG.

Witte, Matthias (2002): *Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit. Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernens*. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.

Zimmer, Renate (1998): *Kinder- und Jugendarbeit im Sport*. Aachen: Meyer & Meyer Fachverlag & Buchhandel GmbH.

8. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Entwicklungspotenziale des Kletterns **S. 37**

9. Anhang

- Anhang 1** Klettern pädagogisch nutzen – ein Konzept zur Übergangsgestaltung von der Grundschule in die weiterführende Schule **S. 70**

Klettern pädagogisch nutzen – ein Konzept zur Übergangsgestaltung von der Grundschule in die weiterführende Schule

Rahmenbedingungen

- Projektentwurf für eine vierte Klasse einer Grundschule in Aachen (max. 25 Kinder)
- Umgesetzt von einem privaten Unternehmen, welches erlebnispädagogische Angebote durchführt (z.B. AdrenalinConceptz, SchattenSpringer)
- Leitung durch zwei zertifizierte Erlebnispädagogen (EP) und zwei ausgebildete Kindheitspädagogen (KIP) inklusive 2 Lehrkräfte der Grundschule
- Veranstaltungsort: Tivoli Sports (Kletterhalle in Aachen) → um Störungen durch andere Teilnehmer zu vermeiden, ist die gesamte Kletterhalle für die Schulklasse reserviert
- Klettermaterialien und Mittagessen werden von der Kletterhalle zur Verfügung gestellt, Getränke und Sportkleidung bringen die Kinder mit
- Finanzierung, An-/Abfahrt organisiert die Grundschule
- Um die Niedrigschwelligkeit des Angebots zu gewährleisten, kann die Bildungszugabe der Stadt Aachen beantragt werden
- Für finanziell schwache Familien kann der Förderverein der Schule die Kosten übernehmen
- Start: 08.00 Uhr an der Kletterhalle, Ende: 15.00 Uhr

Vorbereitung mit den Erlebnis-/Kindheitspädagogen und Lehrkräften der Schulklasse

- Erlebnis-/Kindheitspädagogen und Lehrkräfte besprechen und planen den Tag vorab in einem Gespräch → Zielvorstellungen für das Projekt werden zusammen ausgearbeitet
- Inklusionsbedarf, Vorerkrankungen der Kinder in der Klasse mit den Lehrkräften abklären → Programm ggf. an Besonderheiten anpassen
- Einverständniserklärung der Eltern einholen
- Thema des Projekttag: *Transition von der Grundschule in die weiterführende Schule*

Inhaltliche Ziele des Projekts:

- Bestehenden Ängsten von Kindern im Hinblick auf die weiterführende Schule entgegenwirken und dadurch den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule erleichtern, indem ...
 - den Schülern die eigenen Fähigkeiten und Ressourcen aufgezeigt werden, die sie zur Kontrolle ihrer Ängste nutzen können

- die Schüler sowohl in ihren sozialen und motorischen Kompetenzen als auch ihren Selbstkompetenzen gestärkt werden und dadurch dem Übergang mit mehr Selbstvertrauen begegnen können
 - die Schüler durch das Verlassen der Komfortzone lernen, **neue** Handlungskompetenzen im Umgang mit ihren Emotionen zu entwickeln, sich nicht von den eigenen Ängsten steuern zu lassen und dadurch ihre eigene Komfortzone erweitern
 - die Schüler mithilfe von Grenzerfahrungen ihre Grenzen kennenlernen, überwinden und somit in ihrem Selbstbewusstsein und der Selbstwahrnehmung gestärkt werden, da sie feststellen, dass sie mehr schaffen, als sie selbst glauben
- Der erlebnispädagogische Klettertag soll durch die Rahmengeschichte „Pirateninsel“ umrahmt werden → Die Piraten (EP/KIP) der Pirateninsel „Papageienkralle“ wollen den Neuankömmlingen (Schülern) ihre Piratensitten (Kapern von Schiffen, Essenssuche, Verstecken vor Feinden ...) näherbringen

Exemplarische Darstellung der Durchführung

1. Einführung

- Pädagogen begrüßen die „Piratenkinder“ im Sinne der Rahmengeschichte und fragen, ob sie wissen, was sie erwartet und was die Kinder benötigen, um einen tollen und abwechslungsreichen Tag zu erleben → zeigt Einbezug und Partizipation der Kinder
- Pädagogen erläutern Ablauf, zeitlichen Rahmen und weisen auf sicherheitsrelevante Aspekte in einer Kletterhalle hin → dient der Orientierung und Erwartungssicherheit
- Pädagogen weisen Kinder auf das Freiwilligkeitsprinzips hin und erklären, dass die Emotion Angst ganz gewöhnlich ist → niemand wird ausgelacht, alle sollen respektieren, wenn ein Kind bei einer Übung oder einem Spiel Angst hat
- Kinder ziehen sich in den Umkleidekabinen um, während die Pädagogen das erste Aufwärmspiel vorbereiten
- Mithilfe von erlebnispädagogischen Kennenlern- und Aufwärmspielen, die zu dem Motto „Pirateninsel“ passen, wird die Gruppe im Boulderbereich, (dem Bereich, in dem gefahrloses Klettern ohne Sicherungsseil möglich ist) auf den Klettertag eingestimmt und die Gruppenatmosphäre aufgelockert

- **Spielidee 1:** „*Das große Unwetter (Feuer, Wasser, Sturm)*“ → die „Piratenkinder“ bewegen sich vor der Boulderwand und müssen das jeweilige Kommando ausführen, der jeweils Letzte scheidet aus. Beim Kommando „Wasser“ dürfen nur die blauen Griffe, bei „Feuer“ die roten und bei „Sturm“ die gelben Griffe der Kletterwand 10 Sekunden festgehalten werden
 - **Spielidee 2:** „*Piratenwettlauf*“ → in zwei gleich großen, konkurrierenden Gruppen müssen die Piratenkinder nacheinander eine vorgegebene Strecke horizontal an der Wand entlang klettern. Das schnellere Team gewinnt
 - **Spielidee 3:** „*Das Holzbein*“ → Klettern mit Handicap. Die Piratenkinder klettern eine vorgegebene, leichte Route einem „Holzbein“. Das Holzbein darf beim Klettern der Route nicht benutzt werden
 - → Je nach Stimmung und Bedarf der Klasse werden die Spiele mehrmals gespielt
- Nach der Einführungsphase soll die momentane Befindlichkeit der Schüler mithilfe einer kurzen Reflexionsrunde abgefragt werden → Pädagogen verschaffen sich einen ersten Eindruck über die Klassenatmosphäre und reagieren prozessorientiert
 - Mittagspause (eine Stunde)

2. Hauptteil

- Im Boulderbereich sollen die Schüler zum Aufwärmen nach der Mittagspause selbst ausgesuchte Kletterrouten klettern → Gefühl für die Kletterbewegung erlangen, Aufwärmen beugt Verletzungen vor
- Die „Piraten“ zeigen den „Neuankömmlingen“ anschließend, wie sie sich vor „feindlichen Piratengruppen“ auf dem Boden schützen können und wie sie sich von „Bord“ abseilen können. Auch das eigentliche Klettererlebnis wird innerhalb der Rahmengeschichte „Pirateninsel“ vermittelt → Die Pädagogen schaffen Zugang zum Klettermaterial und bringen die wichtigsten Grundtechniken des Toprope - Kletterns und Sicherns spielerisch bei (Klettergurt, Knoten, Sicherungsgerät, Sicherheitsaspekte werden erklärt)
- Kinder suchen sich selbständig einen Partner
- Betreuerschlüssel von 1:6 → ein Pädagoge ist zuständig für drei Kletterpaare
- Erste Schritte an der Wand → Kinder üben das Klettern am Seil und das Sichern. Jedes Kind sollte zweimal klettern und sichern

- Vor jedem Einstieg in eine Kletterroute findet ein gegenseitiger „Partnercheck“ statt → sicherheitsrelevante Aspekte überprüfen, Verhalten an der Wand wiederholen
- Kinder wechseln sich nach dem Übungslauf mit sichern und klettern ab → Anstrengungsphase und Ruhephase werden bestmöglich genutzt
- Pädagogen bauen je nach Bedarf kurze Pausen ein
- Kinder sollen Schwierigkeitsgrad und Kletterhöhe selbst bestimmen → individuelles Erfolgserlebnis gewährleisten
- Je nach Bedarf der Kletterpaare können die Pädagogen zusätzliche Übungen/Herausforderungen anbieten
 - z. B. die Übung „Schatzkiste packen“, bei der sich die Kinder Klettergriffe bzw. eine Kletterroute merken müssen und diese immer um drei weitere Griffe erweitern müssen. Wer sich die Abfolge nicht merken kann bzw. die Reihenfolge vertauscht, verliert eins von drei Leben
- Trinkpause

3. Reflexionsphase

- Am Ende des Klettertages sammeln sich alle Schüler zu einer Reflexionsrunde
- Die Pädagogen erklären den Kindern das Komfortzonenmodell in kindgerechter Sprache → das Komfortzonenmodell wird zur Visualisierung mithilfe von Seilen auf dem Mattenboden abgebildet
- Jedes Kind soll beurteilen, wie es seine Gefühle bei den jeweiligen Einführungsspielen und dem anschließenden Klettererlebnis wahrgenommen hat → Jedes Kind setzt sich für jede Aktion in die jeweilige Zone (Komfort-, Lern-, Panikzone)
- Pädagogen übertragen das Modell in den Alltag und fragen, wie sich die Kinder fühlen, wenn sie an die weiterführende Schule denken → Kinder werden inspiriert, sich mit den eigenen Gefühlen in Bezug auf die weiterführende Schule auseinander zu setzen und tauschen sich untereinander aus
- Auch die Pädagogen reflektieren den gemeinsamen Tag, bedanken sich bei den Schülern und schließen den Tag damit ab → Kinder werden durch die Abschlussworte und der damit einhergehenden Beendigung der Rahmengeschichte zurück in den Alltag geholt

Kindheitspädagogische Aspekte

Die folgenden kindheitspädagogischen Aspekte sollen im Projekttag besondere Beachtung finden:

- Das Projekt soll an die Bedürfnisse einer Grundschulklasse ausgerichtet werden → der Tag soll vielseitig, lebenswelt- und bewegungsorientiert und zwanglos gestaltet werden
- Kinder haben eine deutlich geringere Aufmerksamkeitsspanne als Erwachsene → genügend Pausen einplanen
- Physiologische Grundbedürfnisse der Kinder sollten beachtet werden → Mittagspause mit Mittagessen sowie Trinkpausen einplanen, Pädagogen sollen nachfragen, ob die Kinder genug gegessen/getrunken haben, auf Toilette gegangen sind ...
- Beim Klettern hat der Umgang mit dem Risiko eine große Bedeutung → Pädagogen müssen ein umfassendes Wissen und Verständnis der Sicherheitskomponenten beim Seilklettern aufweisen können
- Das Bedürfnis nach Schutz und Sicherheit von Kindern befriedigen → wird durch die Betreuung der Pädagogen und durch das Besprechen und Lernen der allgemeinen Regeln in der Kletterhalle sowie den Sicherheitsregeln des Kletterns gewährleistet
- Das Programm soll situationsbedingt und prozessorientiert an die Wünsche und Interessen der Schulklasse angepasst werden → Pädagogen sollten vielfältige Aufgaben, Spiele und Herausforderungen in ihrem Bestand haben
- Der Projekttag soll das Grundbedürfnis eines Kindes nach Wertschätzung und Anerkennung berücksichtigen → Pädagogen müssen einen empathischen Umgang beweisen, anerkennendes Feedback geben, eine kindgerechte Sprache nutzen und eine positive Lernumgebung schaffen
- Pädagogen sollen das Prinzip der Freiwilligkeit beachten und insgesamt eine kompetenzorientierte und ressourcenfördernde Haltung einnehmen