

(Kriterien-)Bereichs von einer Menge von Variablen (Prädiktor-Bereich) im Vordergrund, sollte der R_{dA} der Vorzug gegeben werden, da sie modellmäßig die Einfluß-Ziel-Relation der zwei im Sinn von Voraussetzung und Folge „geordneten“ Bereiche berücksichtigt.

Im Bedarfsfall reanalysiert man die Daten zu Vergleichszwecken mit dem zunächst zurückgestellten statistischen Modell.¹

Literaturnachweis

- ANDERSON, T. W.: An introduction to multivariate statistical analysis, Wiley 1958.
- BÖS, K./MECHLING, H.: Dimensionen sportmotorischer Leistungen, Schorndorf 1983.
- BÜHRLE, M.: Maximalkraft – Schnellkraft – Reaktivkraft. Kraftkomponenten und ihre dimensionale Struktur, in: Sportwissenschaft (1989)3: 311–325.
- BÜHRLE, M./SCHMIDTBLEICHER, D.: Komponenten der Maximal- und Schnellkraft – Versuch einer Neustrukturierung auf der Basis empirischer Ergebnisse, in: Sportwissenschaft (1981)1: 11–27.
- GAENSSLEN, H./SCHUBÖ, W.: Einfache und komplexe statistische Analyse, München 1973.
- GROPLER, H./THESS, G.: Die Kennzeichnung der inneren Struktur der körperlichen Leistungsfähigkeit 8- bis 14jähriger Schüler, in: Theorie und Praxis der Körperkultur (1974)5: 414–436.
- HIRTZ, P.: Untersuchungen zur koordinativ-motorischen Vervollkommnung von Kindern und Jugendlichen, Greifswald 1979, Diss. B an der Ernst-Moritz-Armdt-Universität.
- KENDALL, M. G.: A course in multivariate analysis, New York 1957.
- LAMBERT, Z. V./WILDT, A. R./DURAND, R. M.: Redundancy Analysis: An Alternative to Canonical Correlation and Multivariate Multiple Regression in Exploring Interest Associations, in: Psychological Bulletin (1988)2: 282–289.
- MAYER, W.: Strukturanalysen sportlicher Bewegung unter Berücksichtigung interindividueller Unterschiede, in: Spectrum der Sportwissenschaften (1989)1: 26–46.
- MILLER, J. K./FARR, D. S.: Bimultivariate redundancy: A comprehensive measure of interbattery relationship, in: Multivariate Behavioral Research (1971)5: 313–324.
- RAUCHMAUL, H.: Zur Struktur der motorischen Lernfähigkeit, Leipzig 1984, Diss. A an der DHfK.
- RÖHR, M.: Kanonische Korrelationsanalyse, Berlin 1987.
- ROTH, K.: Strukturanalyse koordinativer Fähigkeiten, Bad Homburg 1982.
- SCHMIDT, H.: Methodik der Strukturanalyse – ein Beitrag zur Modellbildung in der Psychologie (1989): 129–149.
- SCHNABEL, G.: Sportliche Leistung als Gegenstand der Theorie und Methodik des Trainings, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der DHfK (1986)2: 16–30.
- STEWART, D./LOVE, W.: A general canonical correlation index, in: Psychological Bulletin (1968)1: 160–163.
- TEIPEL, D.: Diagnostik koordinativer Fähigkeiten. Eine Studie zur Struktur und querschnittlich betrachteten Entwicklung fein- und grobmotorischer Leistungen. München 1988.
- VAN DEN WOLLENBERG, A. L., Redundancy analysis: An alternative for canonical correlation analysis, in: Psychometrika (1977)2: 207–219.
- ZIMMER, H.: Zur Struktur der koordinativen Leistungsfähigkeit jüngerer trainierender Erwachsener, Leipzig 1984, Diss. A an der DHfK.
- ZIMMER, H.: Beziehungen zwischen den Bernsteinschen Koordinationstaktiken und Strukturen der koordinativen Leistungsfähigkeit jüngerer trainierender Erwachsener, in: Theorie und Praxis der Körperkultur (1989) Beiheft 2, 36–40.

¹ Ein PASCAL-Programmsystem für XT/AT-Computer kann bei den Autoren angefordert werden.

GÜNTER AMESBERGER; RAIMUND SOBOTKA

Sport für soziale Randgruppen

Untersuchung der Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung durch Outdoor-Activities

Der vorliegende Beitrag informiert über das Projekt „Sport für soziale Randgruppen. Untersuchung der Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung durch Outdoor-Activities“¹, durchgeführt vom Institut für Sportwissenschaften der Universität Wien in Kooperation mit der Bewährungshilfe Wien.

1. Vorüberlegungen

Die „Vorgeschichte“ des Projekts:

Mitarbeiter der Geschäftsstelle Wien des Vereins für Bewährungshilfe und soziale Arbeit führten unter der Leitung von Alfred Wagner mit Probanden² Skitouren durch. Die ersten Erfahrungen mit diesen Aktivitäten wurden sehr positiv bewertet und in einem kleinen Bericht niedergelegt, der bei der Bewährungshilfe aufliegt. Das Justizministerium, dem der Verein für Bewährungshilfe und Sozialarbeit zugeordnet ist, untersagte die weitere Durchführung aus Sicherheitsgründen, da diesbezüglich auch negative Erfahrungen vorlagen. Gleichzeitig wurde die Zusage gegeben, daß man grundsätzlich bereit wäre, mit alpinen Fachleuten derartige Programme zuzulassen.

In dieser Situation trat die Bewährungshilfe an Univ.-Prof. Dr. Raimund Sobotka vom Institut für Sportwissenschaften heran. Die Vorbesprechungen führten dazu, daß man sich entschloß, ein wissenschaftliches Projekt durchzuführen, in dessen Rahmen der Einsatz von „Outdoor-Activities“ im Hinblick auf deren Relevanz für die Sozialarbeit geprüft werden sollte.

¹ Das Projekt wurde finanziert von: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Jubiläumsfonds der Nationalbank, Bundesministerium für Justiz.

Die Vorphase des Projekts wurde finanziell unterstützt von: Firma Polybau, Österreichisches Kuratorium für alpine Sicherheit, Verband Alpiner Vereine Österreichs, Verband der Österreichischen Berg- und Schiffler, Verband der Leibeserzieher Österreichs, Caritas. Wir danken allen MitarbeiterInnen, all jenen Personen und Institutionen, die sich für dieses Projekt eingesetzt haben sowie den TeilnehmerInnen für ihre Unterstützung im Rahmen der Evaluation.

² Probanden sind Personen, die nach dem Absitzen einer Haftstrafe auf Bewährung frei sind und damit einen Bewährungshelfer zugeteilt bekommen haben. Es kann sich auch um Personen handeln, die nur auf Bewährung verurteilt wurden und dazu einen Bewährungshelfer gestellt bekommen oder selbst einen Bewährungshelfer – freiwillig, zur Unterstützung in einer schwierigen Situation – wünschen.

Warum gerade dieses Thema?

Wenn Forschungsmittel, Personal und damit Forschungskapazität nur in sehr bescheidenem Ausmaß zur Verfügung stehen, scheint es uns erforderlich, die Entscheidung für genau dieses Projekt knapp zu begründen:

Es wurde als wichtige soziale Aufgabe der Sportwissenschaften erachtet, mit diesem Vorhaben gerade in einem vernachlässigten Bereich – dem Bereich „sozialer Brennpunkte“ (vgl. BECKER, 1989) und sozialer Randgruppen – Initiativen zu setzen.

In den wenigsten Fällen unterstützen die sportwissenschaftliche Forschung und Förderung des Sports sozial Benachteiligte. In der Überzeugung, daß speziell „Outdoor-Activities“ für sozial Benachteiligte ein Beitrag zur Humanisierung sein können, soll der vorliegende Projektbericht ein kleines Gegenwicht zur Grundtendenz der allgemeinen Sportförderung, eher den Leistungssport zu unterstützen, bilden.

Zur Relevanz des Themas:

Unter der Perspektive der Bedeutsamkeit/Wichtigkeit ist

- die grundlegende Frage zu stellen, ob „Outdoor-Activities“ eine sinnvolle Ergänzung für die sonst zumeist einzelfallorientierte Sozialarbeit im Rahmen der Bewährungshilfe darstellen.
- In einem weiteren Blickwinkel gilt es, auch Aussagen zur Wirkungs- und Einsatzbreite von „Outdoor-Activities“ zu machen.
- Schließlich ist es für ein Institut für Sportwissenschaften nicht unerheblich, zu prüfen, unter welchen Bedingungen dieser Bereich ein geeignetes Berufsfeld für Absolventen des Studienzweiges Sportwissenschaften sein könnte. Dies nicht zuletzt auch deshalb, weil sich unter dem Deckmantel Sport, Psycho, Natur, Überlebenstraining etc. so manche unseriöse und teils auch nicht gerade ungefährliche Strömungen breitzumachen beginnen.

Zentrales Anliegen

Das zentrale Anliegen des Projekts liegt darin, Personen, die Schwierigkeiten in der Realitätsbewältigung haben und dadurch mit dem Gesetz in Konflikt geraten sind, mit gezielten Methoden zu unterstützen. Dies bedeutet für das konkrete Projekt eine Kombination von Sozialarbeit und sportpsychologischer und -pädagogischer Arbeit im Bereich von „Outdoor-Activities“. Der Ansatz ist selbsterfahrungsorientiert. In Österreich wird dieser Aktivitätsbereich bisher kaum genutzt, um Randgruppen zu „elementaren Erlebnissen“ in naturnahen Situationen zu verhelfen.

2. „Outdoor-Activities“ – zum Grundverständnis des Ansatzes

Es sei vorweg angemerkt, daß wir intensiv bemüht waren, einen deutschsprachigen Begriff für diese Art von Aktivitäten zu finden, jedoch trotz mehrerer Anläufe zu keinem befriedigenden Resultat kamen.

Unter Outdoor-Activities verstehen wir sport- und bewegungsbezogene Aktivitäten in einer möglichst wenig beeinträchtigten Natur. Diese Aktivitäten finden in einem sozial und räumlich anderen – für die Teilnehmer ungewöhnlichen – Bereich statt, in einem Bereich, der für die Probanden im wesentlichen neu ist, das heißt, sie werden aus ihrem sozialen Umfeld „herausgeholt“. Die Aktivitäten finden in der Gruppe statt, wobei folgende Aspekte fundamental sind:

- Es werden Aufgaben gestellt, die nur von der Gruppe in Kooperation zu bewältigen sind. Ein Grundsatz ist, daß die Gruppe stets zusammenbleibt und nur Aktivitäten durchführt, die für alle bewältigbar sind.
- Ein zweites Kriterium ist, daß es auch Aufgabenstellungen gibt, die an die Einzelperson gerichtet sind, aber im Rahmen der Gruppe zu lösen sind, wobei diese unterstützende Funktion hat.
- Ein weiteres Kriterium von Outdoor-Activities ist es, daß die Gruppe weitgehend auf ihre eigenen Fähigkeiten angewiesen ist. Es wird ihr keine Hilfe von „außen“ zuteil.
- Die Outdoor-Activities sind nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zur Auseinandersetzung mit sich und der Gruppe zu verstehen. Für diese Auseinandersetzung werden systematisch (konsequent) Methoden der Sozialarbeit und/oder der Psychotherapie eingesetzt. Es wird also die Wirkung von Aufgaben, Natur und Gruppe nicht dem Zufall überlassen, sondern gezielt unterstützt.

Die Palette der Outdoor-Activities umfaßt Bergsteigen, Sportklettern, Eisklettern, Skilaufen, Skibergsteigen, Wandern, „Backpacking“, Expeditionen² Höhlenforschen, Paragleiten, Drachenfliegen, Kajakfahren, Rafting, Segelturns, Ropes Courses u. ä.

Im Rahmen des Projekts wurden vor allem Wandern, Klettern mit entsprechenden seiltechnischen Maßnahmen (Abseilen, Seilbrücken etc.), Expeditionen und Ropes Courses (zur Erläuterung siehe unten) eingesetzt. Das grundsätzliche Anliegen in der Vermittlung dieser Aktivitäten ist eine im Verlauf des Kurses schrittweise Übernahme der Aktivitätsplanung und Durchführung durch die Teilnehmer, um so Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen. Bei der abschließenden Expedition ist die Gruppe ein bis zwei Tage ohne Leitung unterwegs. Diese folgt der Gruppe so, daß sie von jener nicht gesehen wird, notfalls aber eingreifen kann. Viele Aufgabenstellungen sind in Metaphern eingekleidet, die engen Bezug zur Gruppen- oder Lebenssituation der Teilnehmer haben (vgl. BACON, 1983).

Ropes Courses sind zumeist mit Seilen zwischen Bäumen und Felsen aufge-

¹ Backpacking ist vor allem im angloamerikanischen Raum üblich: Man nimmt alles, was man für Essen und Schlafen braucht, im Rucksack mit und bringt alles wieder in die Zivilisation zurück.

² Expeditionen sind im üblichen Sprachgebrauch mehrwöchige Unternehmungen in entlegene Gebiete der Erde. Im Bereich von Outdoor-Activities werden darunter auch ein- bis mehrtägige Unternehmungen in unerschlossenen Gegenden verstanden – als „Modell“ für Expeditionen.

baute Stationen oder Hindernisse, an denen Teilnehmer bestimmte Aufgaben zu bewältigen haben. Sie könnten als „Abenteuerspielplätze“ für Erwachsene bezeichnet werden. Auch für diese Aufgaben ist eine Einkleidung in Metaphern besonders wichtig. Dadurch können bestimmte Lebenssituationen und Handlungsmuster gespiegelt werden. Teilweise haben diese Übungen sehr hohen Aufforderungscharakter:

Beim sogenannten „Pampers Pole“ soll beispielsweise der Teilnehmer auf einen ca. 7 m hohen (toten) Baum, an dem Steighilfen angebracht sind, klettern, die Aussicht genießen und dann von der oben befestigten Plattform (ca. 25 x 25 cm) hinunterspringen, ohne sich an dem am Rücken angebrachten Sicherungsseil anzuhalten. Neben einem speziellen Sitz- und Brustgurt (Seil wird am Rücken eingehängt) wird auch ein Helm verwendet. Detaillierte Informationen zum Programm und den erforderlichen Sicherheitsmaßnahmen siehe SOBOTKA & AMESBERGER (1991, Kap. 3.5 und 3.7). Auf die Verbindung der Aufgabenstellungen mit Interventionstechniken wird weiter unten (Kap. 2.2.4) eingegangen.

Das Konzept steht Ansätzen von Outward Bound/Erlebnispädagogik (BACON, 1983; KRAF & SAKOFS, o. J.; WEBER & ZIEGENSPECK, 1983; JAGENLAUF, 1986; NICKOLAI, QUENSEL & RIEDER, 1982; ...) und von Sozialarbeit mit Bewegung und Sport (BECKER & SCHIRP, 1986; KOCH, 1989) nahe.

2.1. Theoretische Grundlagen von Outdoor-Activities, Erlebnispädagogik, Outward Bound u. ä.

Grundsätzlich ist Erlebnispädagogik ein Überbegriff von Outward Bound. Der Begriff und das Konzept „Erlebnispädagogik“ sind keineswegs etabliert: So findet man diese kaum in Lehrbüchern der systematischen Pädagogik (vgl. DICKOPP, 1983; LASSAHN, 1982; KLAFKI u. a. 1975) oder – was wohl noch mehr verwundert – der Sportpädagogik und -didaktik (vgl. z. B. GRÖSSING, 1988; MEINBERG, 1983). In der sportwissenschaftlichen Literatur bezieht man sich in diesem Zusammenhang zumeist auf SCHLESKE (1977). Für die vorliegende Arbeit ist lediglich jener Bereich von Erlebnispädagogik von besonderer Bedeutung, der sich mit den Konzepten Outward Bound und Outdoor-Activities weitgehend deckt, wobei in der entsprechenden Literatur die Begriffe „Erlebnispädagogik“ und „Outward Bound“ häufig synonym verwendet werden.

Ein geschlossenes Theoriekonzept zu Outdoor-Activities ist derzeit nicht in Sicht, aber auch nicht von entscheidender praktischer Bedeutung. Vielmehr ist die Vielfalt theoretischer Zugänge eine Bereicherung für die Einsatzmöglichkeiten von Outdoor-Activities. Auch fordert diese Situation Anwender und Theoretiker heraus, eigene Ansätze bezüglich Menschenbild und Interventionstechniken genau zu durchleuchten.

Zum derzeitigen Stand der Forschung lassen sich Zugänge über fast alle wesentlichen Strömungen der Human- und Sozialwissenschaften zum Tätigkeitsfeld Outdoor-Activities ausmachen, wobei natürlich Schwerpunkte existieren.

Die Wurzeln des Konzepts liegen primär in der *Reformpädagogik* (HAHN, 1958), von der ausgehend bis heute dem Ansatz „Learning by doing“ von DEWEY (1939) entscheidende Bedeutung zukommt.

HAHN begründet den erlebnispädagogischen Ansatz mit den „Verfallserscheinungen der Jugend“. Diese Argumente werden auch heute noch gerne und weitgehend unkritisch aufgenommen (vgl. JAGENLAUF & BRESS, 1989; vgl. aber auch WEBER & ZIEGENSPECK, 1983, S. 240, wo der Begriff „Verfallserscheinung“ abgelehnt wird und von einem „menschlichen Grundproblem“, Gleichgültigkeit u. ä. zu überwinden, ausgegangen wird; vgl. dazu auch HENTIG, 1966). Wenn Jugendprobleme und Probleme der Sozialisation in der Adoleszenz auch häufig auf strukturelle Wertwandelphänomene zurückgeführt werden (vgl. kritisch dazu LENZ, 1989), so ist gerade im Zusammenhang mit der vorliegenden Klientel anzumerken, daß diese sehr wertkonservativ ist.

Wenig geklärt scheint bis heute das Spannungsverhältnis zwischen der Idee der pädagogischen Provinz als idealtypischem Gesellschaftsraum im platonischen Sinn und dem „Challenge- und Streß-Konzept“ von Outward Bound, in dem man davon ausgeht, daß durch physischen und psychischen Streß kaschiertes und maskenhaftes Verhalten „abfällt“. Es treten dann die „realen“, sonst eher heimlich wirkenden, sowie auch die archaischen Muster der Person deutlich hervor.

In einer zweiten theoretischen Linie spielen *sozialisierungstheoretische Ansätze* eine entscheidende Rolle. So geht Outward Bound Deutschland vom interaktionistischen Ansatz HURRELMANN'S (1983) aus. Die Arbeitsgruppe um BECKER & SCHIRP (1986, 1989; Verein zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeiter) orientiert sich an sozial-ökologischen Ansätzen (z. B. BAACKE, 1983) und an stärker körperorientierten Sozialisierungstheorien, wie diese bei BOURDIEU (1987); KAMPER & RITTNER (1976); LIPPE (1976) u. a. grundgelegt sind. Diese Zugangsrichtung liefert einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis „auffälligen Verhaltens“ einerseits und zur realistischen Einschätzung der möglichen Wirkungen von Bewegungs- und Sportprogrammen andererseits:

„Zu glauben, Sozialarbeit mit Sport und Bewegung könne irgendein gesellschaftliches Problem entsorgen, das nicht durch Sport erzeugt wurde, ist mehr als blauäugig. Sicher kann Sport und bewegungsbezogene Sozialarbeit ebenso wenig wie andere staatliche Interventionsagenturen strukturell bedingte Konflikte lösen. Sie kann lediglich in sozialhygienischer Absicht vorhandene Bedürfnisse befriedigen oder als ‚abweichend‘ bezeichnete Verhaltensweisen bearbeiten“ (BECKER, 1989, S. 189).

Entsprechend ist vor überzogenen, unrealistischen Erwartungen und einer „Alibifunktion“ derartiger Maßnahmen für Mängel in anderen Bereichen zu warnen.

Eine dritte wesentliche theoretische Schiene bilden die *psychologischen und psychotherapeutischen Konzepte*. Auch aus diesem Bereich ist eine Vielzahl von Ansätzen in die Konzepte eingearbeitet worden: BACON (1983) übertrug den psychoanalytischen Ansatz von JUNG – insbesondere den der Archetypen – auf Outward-Bound-Prozesse. JAMES (1980), HARMON & TEMPLIN (o. J.),

GOLINS & WALSH (o. J.) u. a. haben Methoden der Verhaltensmodifikation zur Wirkung von und Intervention in Outward-Bound-Prozessen eingebracht. Auch humanistische und transpersonale Ansätze finden Berücksichtigung bei verschiedenen Autoren (vgl. KRAFT & SAKOFS, o. J.; BACON, 1983). Aus der kognitiven Psychologie wurde insbesondere die Theorie der Selbstwirksamkeit (BANDURA, 1979) übernommen, da die im Rahmen derartiger Programme erprobte Selbstwirksamkeit in deutlichem Kontrast zur milieuspezifisch erlebten „Bedeutungslosigkeit“ eigenen Verhaltens von Probanden steht. Überraschend ist das völlige Fehlen leib- und körperorientierter therapeutischer Ansätze in der Literatur. Wir haben erste Erfahrungen in der Verbindung derartiger Verfahren mit Outdoor-Activities und sind von der großen Bedeutung dieser Kombination überzeugt. In diesem Bereich gilt es noch wesentliche Theoriedefizite aufzuarbeiten. Gleiches gilt für die Umsetzung der Literatur aus dem Bereich der sportwissenschaftlich orientierten Körperführung.

2.2. Konzeptuelle Besonderheiten im eigenen Ansatz

Uns ist wichtig, an dieser Stelle klarzulegen, daß es uns nicht um den „Neuigkeitscharakter“, sondern um die situationsadäquate Entwicklung und Anpassung des Konzepts an die gegebenen Bedingungen (Team: Sozialarbeiter, Bergführer, Sportwissenschaftler; Teilnehmer: Probanden der Bewährungshilfe, Studenten; Institutionen: Bewährungshilfe, Institut für Sportwissenschaften ...) geht.

2.2.1. Abkehr vom Konzept der „Kurzzeitpädagogik“ durch ein längerfristiges Konzept

Die Probanden befinden sich in Betreuung der Bewährungshilfe. Die Teilnahme am Projekt ist nicht wie bei üblichen Outdoor-Activities auf wenige Wochen beschränkt, sondern dauert etwa 10 Monate (im zweiten Durchgang etwas kürzer). Der dahinterstehende Gedanke ist, daß sich bedeutsame Veränderungen nur in zumindest mittelfristigen Zeiträumen abspielen. Natürlich können intensive Erlebnisse zu unmittelbaren Wirkungen auf Lebenskonzepte führen. Aber sowohl Effekt als auch das Anhalten des Effekts sind dann zu sehr dem Zufall überlassen. Weiters scheint uns die langfristige Betreuung auch aus Gründen der Umsetzung/des Transfers von Erfahrungen in die Alltagswelt zentral.

2.2.2. Outdoor-Activities als Selbsterfahrungskonzept

Im folgenden ist zu klären, ob von einem therapeutischen, einem selbsterfahrungsorientierten bzw. pädagogisch orientierten Konzept zu sprechen ist. Im Zusammenhang mit der Klientel ist auch der Begriff sozialtherapeutische Maßnahme häufig gebräuchlich. Wir gehen im folgenden von einem sehr strengen und engen Therapiebegriff aus. Dieser ist unseres Erachtens überall dort als Bezeichnung sinnvoll, wo Krankheitssyndrome (wenn man den

Begriff „Krankheit“ in diesem Zusammenhang zuläßt) vorhanden sind. Anders ausgedrückt und um den Krankheitsbegriff zu vermeiden und es negativ zu formulieren, wird nicht von Therapie gesprochen, wenn Methoden zur Selbsterfahrung zur Verfügung gestellt werden, wenn die gemachten Erfahrungen aufgearbeitet werden und so Entwicklungsprozesse bei der Person bewirken. Typische Kennzeichen des therapeutischen Prozesses sind intensivste Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit, Intervention in dieser Auseinandersetzung bei Betroffenheit mit psychotherapeutischen Verfahren, insbesondere auch therapeutische Weiterarbeit in regressiven Situationen.

Die Arbeit, wie sie im Rahmen des Projekts durchgeführt wurde, ist als *selbsterfahrungsorientierte Arbeit* anzusehen.

Zentrale Anliegen sind daher: Klärung und Verbesserung der Zielorientierung, das Erreichen unmittelbarer Handlungswirksamkeit, Aufmerksammachung auf Probleme im „Hier und Jetzt“, die grundlegende Auseinandersetzung mit der Gruppe auf einer konkreten Ebene, das Bewältigen konkreter Aufgaben.

Regressionen werden „zugelassen“, aber nicht gefördert, sondern eher abgeschlossen und „sanitert“. In dieser grundsätzlich selbststärkend ausgerichteten Arbeitsweise ist höchste Verantwortung dafür zu tragen, nicht Themen in Bewegung zu setzen, deren Aufarbeitung im gegebenen Rahmen nicht geleistet werden kann. Für Situationen, in denen das doch geschieht, steht einerseits der Bewährungshelfer des Probanden zur Verfügung, für Studenten andererseits sind Supervisionsmöglichkeiten vorhanden.

Das Konzept grenzt sich von einer *intentional-pädagogischen Vorgangsweise* dadurch ab, daß für den einzelnen Teilnehmer keine Ziele von außen vorgegeben werden, diese hat er selbst zu bestimmen. Vorgegeben werden hingegen die strukturellen Rahmenbedingungen. Damit wird deutlich von dem bei HAHN angeführten Zielen abgegangen. Wir sehen nicht die von ihm beschriebenen Mangelercheinungen, Ursachen und möglichen „Therapievorschläge“ als Grundlage, sondern vielmehr die Fähigkeit der einzelnen Person, selbst die eigene Position zu bestimmen und darauf Ziele aufzubauen. Leitung, Natur und Gruppe werden als Unterstützung gesehen, nicht als Lenkung. Mit HURLEMANN u. a. (1985, S. 158) kann davon ausgegangen werden, daß die Vermittlung sozialer Kompetenz eine zentrale Aufgabe sozialer Unterstützungssysteme ist.

Schließlich sind mangelnde Kompetenzen als Ursache für nonkonforme deviante Formen der Problemverarbeitung bei Jugendlichen und auch erwachsenen Personen zu sehen.

Der Begriff der Selbsterfahrung ist hier auch aus anderen Gründen dem der Pädagogik vorzuziehen: Die Teilnehmer lernen, sich in einer wie schon oben angeführt wesentlich veränderten Situation (abseits des üblichen sozio-kulturellen Rahmens) zurechtzufinden. Dies als pädagogische Maßnahme zu bezeichnen, könnte einem naiven Transferbegriff Vorschub leisten, demzufolge man eine „Eins zu Eins“-Umsetzung der gemachten Erfahrungen in die Alltagswirklichkeit erwarten würde.

2.2.3. Grundprobleme eines auf relativ kurze Zeit beschränkten Konzepts zur Beeinflussung von Personen

Wie aus den Sozialisationsbedingungen der Probanden hervorgeht, handelt es sich hier um Personen mit häufigen frühen Störungen: Die Probanden wachsen von frühester Kindheit an unter schwierigsten sozialen Bedingungen auf. Als zweiter wesentlich erschwerender Faktor kommt hinzu, daß insbesondere häufig Beziehungsabbrüche und Veränderungen im Sinne kritischer Lebensereignisse zu beobachten sind (vgl. Kap. 5). Setzt man nun Personen mit einer entsprechenden Biographie Konzepten aus, bei denen sie intensive Erfahrungen machen und intensive neue Beziehungen knüpfen können, die aber bereits von der Konzeption her auf eine bestimmte Zeit beschränkt sind, so sind folgende Aspekte besonders zu beachten:

- Die gegebenen Rahmenbedingungen sind genau zu beachten, und entsprechend ist Vorsorge zu treffen.
- Die „Tiefe“ der Wirkung der Aktivitäten ist zu hinterfragen: zum Beispiel Regressionen rechtzeitig „auffangen“.
- Das Realitätsprinzip ist in hohem Maß in den Vordergrund zu stellen (vgl. auch das „Hier-und-Jetzt-Prinzip“). Über Zielformulierungen soll die eigene Wirksamkeit erlebt werden. Dennoch lassen sich diese nicht von der bisher erlebten Geschichte trennen. Es ist in diesem Zusammenhang auch sehr wichtig, keine illusionären Vorstellungen über längerfristige Beziehungen etwa zu Mitgliedern des Teams aufkommen zu lassen.
- Die Aktivitäten müssen exakt abgeschlossen werden, wofür hinreichend Zeit einzuplanen ist (z. B. ein Reflexionstag).
- Für den Transfer von gelernten Fähigkeiten in die Alltagswirklichkeit (Bezug zur Back-Home-Situation) ist ein eigenes, von den Outdoor-Activities getrenntes Setting erforderlich.

● Auch ist ein „Vertrag“ mit den Probanden über diese Aktivitäten und die Rahmenbedingungen anzustreben. Dies ist aber schwierig, da die Verträglichkeit eine der nur schwer zu erlernenden Kompetenzen im Rahmen des Projektes ist. Für das Team bedeutet dies, daß einerseits stets in kleinen Schritten kleinere Verträge zu errichten sind, andererseits, daß in der Art und Weise des Vorgehens vertraglich nicht vereinbarte Aspekte entsprechend zu berücksichtigen sind und Methoden, Vereinbarungen sowie Bewertungsmaßnahmen auf dieser Grundlage zu treffen bzw. auszuwählen sind.

- Der Zugang erfordert daher präzises diagnostisches Wissen seitens der Teammitarbeiter. Sie müssen in der Lage sein, (frühe) Störungen, wie etwa Borderlinesyndrom, Narzißmus, Schizoidität, Hysterie, . . . differenziert zu diagnostizieren und in ihrer Vorgangsweise (Methodenwahl) zu berücksichtigen.

In diesem Zusammenhang ist auch auf das Konzept des Widerstandes hinzuweisen. Gerade bei frühen Störungen schützt sich die Person durch ein besonders hohes Maß an Widerstand gegenüber Beeinflussungen und Persönlichkeitsveränderungen. Durch die Erhöhung der körperlichen Aktivität und die

Herausforderungen, die teilweise bis an die Grenzen der physischen Leistungsfähigkeit führen, kann angenommen werden, daß auch dieser Widerstand reduziert, unter Umständen „gebrochen“ wird und somit eine höhere Durchlässigkeit erreicht wird. Einerseits beinhaltet dies die Möglichkeit (Chance) für den Teilnehmer, sich zu öffnen und an Bereiche der Person heranzukommen, die zumeist verschlossen bleiben. Die Gefahr liegt umgekehrt darin, daß das Maß an Aktivität derart viel aufwühlt, daß schwere persönliche Krisen entstehen. Damit wird deutlich, daß Teammitarbeiter in diesem Bereich mit Krisenintervention vertraut sein müssen. Dies insbesondere auch deshalb, weil unter entsprechend exponierten oder abgeschlossenen Bedingungen eine rasche Einweisung in eine Klinik unter Umständen nicht möglich ist. Im Rahmen des Projekts sind diesbezüglich keine negativen Erfahrungen zu berichten. Inzwischen liegen aber eigene Erfahrungen in anderen Anwendungsbereichen vor, die zeigen, daß bei hochsensibilisierten Personen diese Form von Outdoor-Activities zu hohen psychischen Belastungen und krisenhaften Zuständen führen kann. Besonderes Augenmerk ist in diesem Zusammenhang auch auf die unterschiedliche Sensibilität von Gruppenmitgliedern zu legen.

2.2.4. Interventionsansätze im eigenen Konzept

Wenn im Zusammenhang mit Sozialarbeit von (Re-)Sozialisierung¹ gesprochen wird, so ist auch immer die Person und ihr Handlungsfeld im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit: Ihr „auffälliges“ Verhalten, die Delinquenz, die Arbeitslosigkeit, . . . Dies ist zu problematisieren: Um die isolierte Sicht von Person und Milieu zu überwinden, ist ein Blick in die systemischen Ansätze erforderlich. Dies ist auch aufgrund der Ablehnung linearer Kausalbezüge geboten:

„Wenn aber der gesamte Geist und die äußere Welt im allgemeinen nicht diese geradlinige Struktur haben, dann werden wir, indem wir ihnen diese Struktur aufzwingen, blind für kybernetische Kreisläufe des Selbst und der äußeren Welt. Unsere bewußte Auswahl von Daten wird keine ganzen Kreisläufe enthüllen, sondern nur Bögen von Kreisläufen, die durch unsere selektive Aufmerksamkeit von ihrer Matrix abgeschnitten sind. Insbesondere wird der Versuch, eine Veränderung in einer gegebenen Variablen herbeizuführen, der entweder im Selbst oder in der Umgebung lokalisiert ist, wahrscheinlich ohne Verständnis für das homöostatische Netzwerk um diese Variable herum unternommen werden“ (BATSON, 1972, S. 475).

Die Abkehr von der linearen Denkweise ist insbesondere in folgenden sozialtherapeutischen Bereichen von Bedeutung:

1. Kausalannahmen über Ursachen von „auffälligem“ Verhalten.
2. Trivialannahmen von Veränderungen dieses Verhaltens im Sinne von Wenn-dann-Konditionen.
3. Trivialannahmen bezüglich des Transfers von Kompetenzen.

¹ Auf die Problematik des Begriffs kann hier nicht eingegangen werden.

In diesem Zusammenhang sind in der systemischen Therapie drei Begriffe von besonderer Bedeutung: Hypothesieren, Zirkularität und Neutralität. Unter *Hypothesieren* wird die Annäherung an eine Wirklichkeit verstanden, ohne daß man annimmt, Wahrheit erfassen zu können. Die Hypothese muß systemisch sein und daher alle Elemente der Problemsituation und die Art, wie sie verbunden sind, beinhalten. Das Kriterium, ähnlich wie bei angewandter Forschung allgemein, ist nicht das der Wahrheit, sondern das der Nützlichkeit. Damit ist angesprochen, daß das System, in unserem Fall die Gruppe, mit dem Leitungsteam zu neuer Information kommt.

Unter *Zirkularität* wird die Fähigkeit des Leiters verstanden, sich selbst im Sinne der Technik des zirkulären Fragens, ... vom Feedback leiten zu lassen, das sich ihm aus dem Verhalten der Familie (in unserem Fall der Gruppe, A. d. Verf.) darbietet, wenn er um Informationen über ihr Verhältnis untereinander, d. h. über Unterschiede und Veränderungen bittet“ (SELVINI-PALLAZOLI, BOSCOLO, CECCHIN & PRATA, 1980, S. 3).

Neutralität kennzeichnet die Fähigkeit des Leiters, für keinen der Beteiligten Partei zu ergreifen. Dies schließt auch moralische Positionen mit ein. Die damit gemachten Erfahrungen sind im Rahmen der Auswertung des Gruppenprozesses genau diskutiert worden (vgl. SOBOTKA & AMESBERGER, 1991, Kap. 4).

Ein weiterer für unseren Ansatz wichtiger Aspekt systemischer Ansätze ist in der *Bedeutung, die verändertem Verhalten beigemessen wird*, zu sehen. Die Einsicht, daß Wirklichkeit ein soziales Konstrukt und unsere Vorstellung von der Welt beobachterabhängig ist und nicht zwangsläufig mit Ereignissen und Objekten „da draußen“ übereinstimmen muß, ist nicht neu, hat aber neue Anerkennung gefunden. In diesem Sinne wird angenommen, daß Gruppen und Gruppensystemen Bezugswerte oder Leitprinzipien zugrunde liegen, sogenannte Prämissen, die auf der Ebene der Tiefenstruktur bestehen und dem bewußten Verständnis nicht zugänglich sind. Diese Prämissen offenzulegen, führt zu Veränderungen zweiter Ordnung (vgl. WATZLAWIK, 1974). Im Rahmen von Outdoor-Activities ist daher danach zu suchen, welche Prämissen, insbesondere in den Subgruppen Team, Probanden, Studenten, existieren, wie sie unausgesprochen das Verhalten beeinflussen und wie erst durch deren Aufdeckung Verhaltensänderungen möglich werden.

Ein wesentlicher weiterer Zusammenhang wird durch das Konzept „bedeutsamer Systeme“ beschrieben. Unter diesem Aspekt ist zu bedenken, welche Auswirkung die Lösung eines „Problems“ in den für die entsprechenden Personen bedeutsamen Systemen hat. Damit wird die Aufmerksamkeit hin zu den systemischen Bedingungen von Verhalten und weg von der Idee funktionaler oder kranker Verhaltensweisen gelenkt.

2.2.4.1. Zur Kombination von NLP und Outdoor-Activities

Die von den Betreuern verwendeten Methoden hängen von ihrer Ausbildung ab. Da die am Projekt teilnehmenden Sozialarbeiter über eine Aus- bzw. Fortbildung in NLP verfügen (teilweise auch in systemischer Familienthera-

pie), ist an dieser Stelle auf die konkrete Verbindung dieser Methode mit dem Konzept der Outdoor-Activities einzugehen.

Neurolinguistisches Programmieren (NLP) versteht sich als ein systemisches Modell therapeutischer Veränderung, das von BANDLER & GRINDER entwickelt und auf den grundlegenden Strukturmerkmalen des Vorgehens von SATIR und ERICKSON basiert. Von SATIR wird die Familienrekonstruktion und von ERICKSON die Trancearbeit übernommen. Weitere Anleihen nimmt NLP bei PERLS.

Im Unterschied zu analytischen Ansätzen, die vor allem mit zeitlich aufwendigen Methoden arbeiten, bietet sich NLP als ein Weg der Kurzzeittherapie gerade für Outdoor-Programme an (vgl. BANDLER & GRINDER, 1983). Outdoor-Activities können unterschiedlich mit den Techniken von NLP kombiniert werden:

1. Outdoor-Activities können als jene Handlungsräume verstanden werden, in denen die Teilnehmer tiefe Erfahrungen machen, die als Grundlage für weitere Interventionen mit NLP-Techniken dienen.
2. Outdoor-Activities und NLP-Techniken können einander ergänzen, ohne daß auf den anderen Bereich direkt Bezug genommen wird. Im gleichen Handlungsraum angeboten (Natur, Gruppe, Ich) verdichten sie gemeinsam die Erfahrungen.

An zwei Beispielen sollen die im Projekt angewandten NLP-Methoden kurz charakterisiert werden. Auf die vielfältigen ähnlichen Methoden anderer therapeutischer Ansätze und deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

Zielsatzarbeit:

In der Zielsatzarbeit wird den folgenden Fragen nachgegangen: Was will ich in meinem Leben? Wie erreiche ich das?

Mit Hilfe von Natursymbolen formuliert jeder Teilnehmer einen *Zielsatz*, der folgenden Regeln unterworfen ist: Die Formulierung muß in der aktiven Form und in der Gegenwart erfolgen. Um dem persönlichen Ziel noch eine öffentliche Note zu verleihen, wird der Zielsatz in der Gruppe präsentiert, z. B. in Form einer „Einlaßrunde“ und mit einem Balanceakt über den sogenannten Zielbalken, der das Eintreten in das persönliche Zielbild verinnerlichen und manifestieren soll. In der Zielsatzarbeit wird oft die persönliche Alltagsproblematik angesprochen und mit Hilfe von *Reframing-Intervention* (BANDLER & GRINDER, 1985) konstruktiv umstrukturiert.

Phantasiearbeit:

Ziel der Phantasiearbeit ist es, die inneren Kraftressourcen zu mobilisieren, die Sinne zu schärfen und zur Stärkung des Selbstvertrauens beizutragen.

Ein Beispiel ist das Aufsuchen des „Platzes der Kindheit“, wobei in der anschließenden Reflexion versucht wird, die verschütteten Träume der Kindheit wieder zu finden; ein anderes die „Phantasiereise“ zu den persönlichen, inneren Kraftquellen.

Zugang zur Eigenverantwortlichkeit über NLP:

Ausgehend von der Alltagswirksamkeit der Probanden-Gruppe ist man mit Lebensumständen konfrontiert, die nur eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten (beruflich, privat) zulassen. Zusätzlich werden die Probanden im gesellschaftlichen Kontext wegen ihrer delinquenten Vergangenheit, aber auch wegen der Zugehörigkeit zur unteren sozialen Schicht oft diskriminiert. Sie bekommen häufig keine „neue Chance“. Diese Opferrolle (aus der Sicht der Probanden) wird von den Betreuern zwar als Problem verstanden, aber nicht akzeptiert. Mit der Intention zur Eigenverantwortung wird vor allem der eigene Anteil am Lebensschicksal erarbeitet und mit realistischen Perspektiven in der Gegenwart und Zukunft in Verbindung gebracht.

Damit wird auch versucht, der (berechtigten) Kritik gegenzusteuern, daß Therapie bei Delinquenten zur Abschiebung des Problems und zur Rechtfertigung kriminellen Verhaltens beitragen kann (vgl. SCHNEIDER, 1981, S. 906).

2.2.5. Transaktionale Entwicklungstheorie als Grundlage der Interpretation der Persönlichkeitsentwicklung

Wir gehen mit dem transaktionalen Konzept der Persönlichkeitsentwicklung auf der Grundlage der handlungstheoretischen Perspektive davon aus, daß sich die Person durch Handeln entwickelt. Es lassen sich folgende Perspektiven präzisieren (vgl. BAUR, 1989; ALLMER, 1983; NITSCH, 1986):

Handeln vermittelt zwischen dem Persönlichkeitssystem und dem Umweltssystem (Person – Umwelttransaktion). Das Persönlichkeitssystem ist in den lebenszeitlichen Entwicklungsprozeß eingebunden, das Umweltssystem in einen kulturhistorischen Entwicklungsprozeß. Im Handeln der Person treffen beide Aspekte in einem konkreten Zeitrahmen aufeinander, wodurch die wechselseitige Beeinflussung entsteht. Die Bewertung aus der Sicht der Person findet im Selbstkonzept ihren Ausdruck (siehe Kap. 5.2). Geht man nun näher auf den Aspekt der Entwicklung ein, so ist zunächst der Begriff zu präzisieren:

„Situationsbedingte und kurzfristige Veränderungen stellen keine entwicklungsbedingten Veränderungen dar. Entwicklungsbedingte Veränderungen sind längerfristig und trotz sich verändernder Situationen relativ beständig“ (ALLMER, 1983, S. 27).

Entwicklung wird verstanden als eine geordnete Sequenz aufeinander bezogener Veränderungen. Die bisherige Entwicklung wird entweder als sachlogische oder probabilistische (wahrscheinliche) Bedingung für den weiteren Entwicklungsverlauf aufgefaßt. Damit ist nicht gemeint, daß die Bedingungen des Individuums geordnet sein müssen, vielmehr „strukturiert“ sich das Individuum transaktional. Die sich so entwickelnde Struktur bewirkt, wie Umweltfaktoren in eigenes Handeln aufgenommen, verarbeitet und im Rahmen der Entwicklung weiter umgesetzt werden.

2.3. Überlegungen zum Einsatz von „Risikosituationen“

Abgrenzung von Konzepten des „Überlebens“ gegen Konzepte des „Lebens“ und der „Lebensqualität“:

Häufig werden Outdoor-Konzepte mit „Überlebenstraining“ u. ä. gleichge-

setzt: beispielsweise das – insbesondere im amerikanischen Outward-Bound-Konzept – deklarierte Härte-Training (z. B. „run and dip“). Unser Ziel ist es hingegen, Lebensqualität abseits von materiellem Luxus und Konsum zu vermitteln.

Das Wohnumfeld als zentraler Sozialisationsort:

Faßt man die Straße bzw. das Wohnumfeld als einen zentralen Sozialisationsort des Heranwachsenden auf (BAACKE, 1979; ZINNECKER, 1979), dann existieren in einer dermaßen „durchökonomisierten“ monotonen Raumstruktur geringe Lernmöglichkeiten, um z. B. körperliche Fähigkeiten spielerisch zu fördern und sie zu entfalten. Wie man den Interviews unseres Klientels entnehmen kann, sind viele von ihnen zwar an Bewegung interessiert, jedoch leiden sie alle an einem massiven Defizit, was tatsächliche sportliche Betätigung angeht.

Damit kommen wir zu einem zentralen Punkt bewegungsbezogener Ansätze:

Die erlebte Monotonie und Frustration führt zu dem Bedürfnis nach Spannungserlebnis. Es tauchen verschiedene Fantasieinhalte auf, jedoch sind die Handlungsmöglichkeiten und auch die Handlungskompetenzen derart eingeschränkt, daß die Fantasien häufig mit Drogenkonsum zu erreichen versucht werden. (Hier sind Drogen im weitesten Sinn gemeint, als Mittel, nicht erreichbare Fantasieerlebnisse einzulösen.) Was „aus bürgerlicher Sicht“ als sinnloses, selbst- und sozialerstörenderes Verhalten etikettiert wird, gewinnt unter identitäts- und biographielogischen Gesichtspunkten (vgl. dazu auch die Biographien der Probanden in Kap. 5) eine zusätzliche und wichtige Bedeutungsdimension (vgl. SCHIRP & KOCH, 1988).

In diesem Zusammenhang signalisieren Alkohol- und Zigarettenkonsum, körperliche Auseinandersetzungen, Eigentumsdelikte, Faszination von Action-Videos usw. eine Risikobereitschaft, mit den gängigen Normen in Konflikt zu geraten. Abenteuerlust und Risikobereitschaft werden entsprechend auch als funktionales Äquivalent zum Drogenkonsum (vgl. NÖCKER & KÖNIG, o. J.; SCHLESKE, 1977) interpretiert.

Status in der sozialen Gruppe und Identitätssuche sind neben der kompensatorischen Funktion weitere Aspekte des Risikoverhaltens (vgl. WENZEL, 1986, S. 93):

„Zur eigenen Standortbestimmung müssen die Gruppen sich im sozialen Prozeß der Realitätsaneignung eine Identität erstreiten. Besonders für sozial benachteiligte Jugendliche fallen dabei Identitätsfindungsprozesse über schulische Erfolgsergebnisse und symbolisch-diskursive Techniken weitgehend aus“ (KOCH, 1989, S. 27).

Die eingeschränkten Räumlichkeiten, die Randgruppen (noch) zur Verfügung stehen, sind öffentlich und zumeist relativ streng kontrolliert.

„Die älteren Jugendlichen ..., 'entkoppelt' von Berufsperspektiven, eingesperrt in der viel zu freien Zeit, die hohe Eigenstrukturierung erfordert, aber nie gelernt werden konnte, versuchen, 'Territorialität' als Kontroll- und Kompetenzsystem zu benutzen“ (KOCH, 1989, S. 29).

Damit wird klar, wo bewegungs- und sportbezogene Programme ansetzen können:

2.3.1. Herausforderungen als Metapher für Krisen

In vielen Interventionskonzepten wird davon ausgegangen, daß es das Ziel sein sollte, Probleme zu verhindern, obwohl dies häufig nicht möglich ist (vgl. die Kritik am homöostatischen Balancemodell menschlichen Funktionierens: DANISH & D'AUPELLI, 1990, S. 158 f.). In diesem Sinn werden kritische Ereignisse als von außen herangetragene oder etwa durch Delinquenz verursachte Interpunktionen und Störungen bezeichnet, die es zu überwinden gilt, um auf einer stetigen Linie fortzufahren.

Im alternativen Modell menschlicher Entwicklung sind zwei Grundannahmen bedeutsam:

1. Verhalten entwickelt sich kontinuierlich und ist einem kontinuierlichen Wandel unterworfen, der die gesamte Lebenszeit umfaßt.
2. Krisen dürfen nicht per-Definition als pathologisch und problematisch gesehen werden.

Mit RIEGEL (1975, S. 100) finden sich Parallelbegriffe zum Begriff Krise wie Entwicklungssprünge, kritische Wendepunkte oder existentielle Herausforderungen. In diesem Sinn sind Herausforderungen im Rahmen eines Projekts als Metaphern auch für Krisen zu sehen: Krisen sind „not-wendig“, um bedeutungsvolle Veränderungen herbeizuführen, wenn es zu Erstarrungen gekommen ist (vgl. CAPRA, 1984). Im Rahmen von Outdoor-Activities werden daher Situationen arrangiert, die kleine, mit hoher Wahrscheinlichkeit bewältigbare Krisen auslösen. An der Art und Weise der Bewältigung kann die Entwicklungsfähigkeit abgeschätzt oder durch die Entwicklung neuer Bewältigungsmethoden auch unterstützt werden. DANISH & D'AUPELLI schlagen in diesem Zusammenhang vor, eine neue Konzeption, nämlich die der „Optimierung menschlicher Entwicklung“, einzuführen.

2.3.2. Arrangement subjektiv risikohaltiger Situationen als Beitrag zur Identitätsentwicklung

Um über ein mehrdeutiges Alltagsverständnis von „Risiko“ hinauszuführen, wird zunächst auf einige theoretische Grundlagen knapp eingegangen: „Risiken sind personunabhängige Bestandteile einer jeden Zivilisation, in potenziertem Maß der technischen Zivilisation, ja überhaupt jeder Umwelt“ (Hoyos, 1989, S. 23).

Weiter führt Hoyos zwei wesentliche Faktoren an, die das Risiko bestimmen:

1. Ein möglicher Schaden bestimmter Größe.
 2. Ungewißheit, was den Eintritt dieses Schadens anbelangt.
- Die mannigfachen Formen von Risiko (z. B. Gesundheit, berufliche Karriere, Erfolg, Mißerfolg, Besitz, Lebensraum, Umwelt, soziale Beziehungen usw.) machen es sinnvoll, einschränkend auch von Gefahrenrisiken zu sprechen. Aus den oben beschriebenen Sozialisationsfaktoren und bestimmten inneren Konstellationen ergibt sich die *biographisch entwickelte Risikobereitschaft* einer Person.

Ein Ziel von Outdoor-Activities ist es, risikohaltige Situationen zu arrangieren. Dabei gehen fünf wesentliche, durchaus zu problematisierende Faktoren ein:

1. Die Verwendung abenteuerlicher Bewegungssituationen als kompensatorische Kanalisierung von „selbst- und sozialzerstörerischem“ Risikoverhalten beruht einerseits auf der Attraktivität des Bewegungsangebotes, andererseits auf einer bisher noch nicht überprüften Austauschbarkeit bereicherspezifischen Risikoverhaltens.
2. Die Auseinandersetzung mit „natürlichen“ Bedingungen soll nicht mit Zielen einer „Licht- und Luftkultur“ gekoppelt werden und damit die „Flucht aus der Stadt“ unterstützen, die dann zu einer Umwelt- und Landplage führt (vgl. BECKER, 1989). Auf das Verhältnis von risikoreichen Stadtsituationen und „Naturesituationen“ kann hier nicht eingegangen werden.
3. Es ist auch die (häufig heimliche) ideologische Basis des Arrangements von Risikosituationen kritisch zu beleuchten: Man könnte es fast mit einer frühen Phase der Körpertherapien vergleichen (die im Therapieverständnis mancher noch immer anhält), in der Aktivismus, Lautstärke und Schmerz dominante Elemente einer (scheinbar) hohen Effizienz und Wirksamkeit waren. *Ähnlich könnte man meinen, mit Aktivismus, Stärke, Kraft und Ausdauer Persönlichkeitsentwicklung einzuleiten, und damit einem äußerst fragwürdigen Menschenbild Vorschub leisten. Dies zu vermeiden ist wohl in beiden Fällen Aufgabe eines seriösen, nicht Aktivismus, Erfolg und Aufmerksamkeits heischenden Leiterverhaltens. Auch bei BECKER findet man diesen Hinweis, wenn er schreibt: „Wo Leib und Leben zum Maß des Geschehens werden, sind leicht Verirrungen ins Blut-, Boden- oder Ramboambiente möglich. Das Abdriften ins entsprechende Weltbild zu kontrollieren, muß ein Teilziel des Programms sein“ (BECKER, 1988, S. 16).*
4. Der Begriff Risiko beinhaltet die Möglichkeit des Scheiterns, der Verletzung, des Schadens. Für arrangierte, risikohaltige Situationen erscheinen daher zwei Unterscheidungen wichtig: Es können Situationen arrangiert werden, die etwa das Risiko des Naßwerdens, des Schwielenbekommens, des Nicht-Durchhaltens und ähnliches beinhalten. Diese Situationen sind primär auf Persönlichkeits- und Fähigkeitskonzepte ausgerichtet. Bei Nichterreichung kann dies schmerzhaft sein, aber dieses Risiko ist (grundsätzlich) auflösbar und überwindbar.
5. Davon zu unterscheiden sind Situationen, die ein Verletzungsrisiko und Unfallrisiko beinhalten. Hier scheint eine Trennung in *subjektives Risiko-erleben und objektive Risikosituation* von besonderer Bedeutung. Bei der Gestaltung ist zu berücksichtigen, daß zwischen beiden Aspekten hohe Diskrepanz herzustellen ist, das heißt, Situationen zu arrangieren, die subjektiv riskant und herausfordernd erlebt werden, objektiv aber bestens abgesichert sind.
6. Neben der theoretischen Begründung, Strukturierung und praktischen Gestaltung von risikohaltigen Situationen ist besonderer Wert auf die sub-

jektive Verarbeitung und Bewältigung der Situationen zu legen. Diesbezüglich stellen sich verschiedene Fragen, die hier aber nur angedeutet werden können:

Risikobewußtsein:

Risikobewußtsein setzt Abstraktionsvermögen voraus, da es sich um die Vorgewahrnehmung, die Antizipation eines schädigenden, gefährdenden Ereignisses handelt, da Risiko definitionsgemäß – wie aus den obigen Aspekten hervorgeht – ein Zukunftsaspekt ist. Es sind daher die *kognitiven Voraussetzungen der Teilnehmer zu prüfen*, inwiefern ihnen Risiko bewußt wird. Dazu kann folgender Gedankengang informativ sein (verändert nach Hoyos, 1989): Sicherheitskritische Handlungssituationen führen zu Gefahrenkognitionen, deren Ergebnis die Beurteilung des vorhandenen Risikos darstellt. Die entsprechende Entscheidung führt zu Maßnahmen, die zur Situationsbewältigung, Aufgabebewältigung und damit zur Gefahrenreduzierung beitragen. Dieses „Risikoverhalten“ führt zu einem Ergebnis, das im Hinblick auf sicherheitskritische Aspekte zu bewerten ist.

Gruppendruck:

Das Team ist mit unterschiedlichsten Teilnehmern konfrontiert (Cliques, Führerpersonen, Vermeidern . . .), die Risikosituationen je unterschiedlich bewerten und andere Personen unterschiedlich beeinflussen. Am Umgang mit den daraus entstehenden Problemen wird deutlich, wie hoch die soziale Kompetenz der Leitung ist und wie gut sie in der Lage ist, der Gruppe das Gruppengeschehen zu verdeutlichen und so für jeden Teilnehmer Lernanreize zu bieten.

Krisen von Teilnehmern als Risikofaktor:

Krisen von Teilnehmern als Risikofaktor bei Outdoor-Activities sind ein bisher völlig unüberprüfter Bereich der Sicherheitsproblematik. Die jüngst von HAASE (1989) fortgesetzte Diskussion zum Zusammenhang von Unfällen und kritischen Lebensereignissen kann keinesfalls als abgeschlossen angesehen werden.

Wir meinen, daß beim derzeitigen Wissensstand nur darauf aufmerksam gemacht werden kann, daß das Team Krisen von Teilnehmern auch unter der Perspektive Sicherheit größte Aufmerksamkeit zu schenken hat. Die Aufmerksamkeit sollte sich insbesondere auf folgende Faktoren richten:

- Muß aufgrund der entstandenen Krise mit einer Selbstschädigungstendenz gerechnet werden?
 - In welche Richtung gehen aggressive Impulse?
 - Läßt sich die Krise genauer diagnostizieren? Zum Beispiel ist der Unterschied zwischen hysterischen, psychotischen und Borderline-Syndromen in ihrer Konsequenz auf das Risikoverhalten zu beachten.
- Grundsätzlich meinen wir, daß auch hier das ethische Prinzip der Schadensminimierung gilt (vgl. JONAS, 1984: „Verantwortungsethik“). Konkret bedeutet das beispielsweise, daß geplante Aktivitäten zurückgestellt werden müssen,

wenn ein Teammitglied diese aufgrund der Krise eines Teilnehmers als problematisch empfindet.

Insgesamt kann das *Thema Umgang mit Risiko als ein nicht bewältigtes Problem der Gegenwart* gesehen werden, zu dem eine Reihe von mehr oder weniger plausiblen Annahmen und Interventionsmaßnahmen existieren, deren Wirkung bisher auch in anderen Bereichen wie Verkehr, Sport allgemein, Arbeit, Haushalt nicht belegt ist.

Soweit aus der Literaturrecherche ersichtlich, ereignen sich im Rahmen von Outdoor-Activities relativ wenige Unfälle. Dennoch kann der Bereich der Unfallverhütung im sozialtherapeutischen Kontext und Kontext der Risikosituation nicht ernst genug genommen werden. An dieser Stelle sei angemerkt, daß wir uns im Rahmen des Projekts insbesondere in Zusammenarbeit mit Walter SIEBERT sehr intensiv mit Sicherheit und Sicherheitssystemen (insbesondere aus den USA) auseinandergesetzt haben (vgl. SOBOTKA & AMESBERGER, 1991, Kap. 3.7), worauf aber an dieser Stelle nicht eingegangen werden kann.

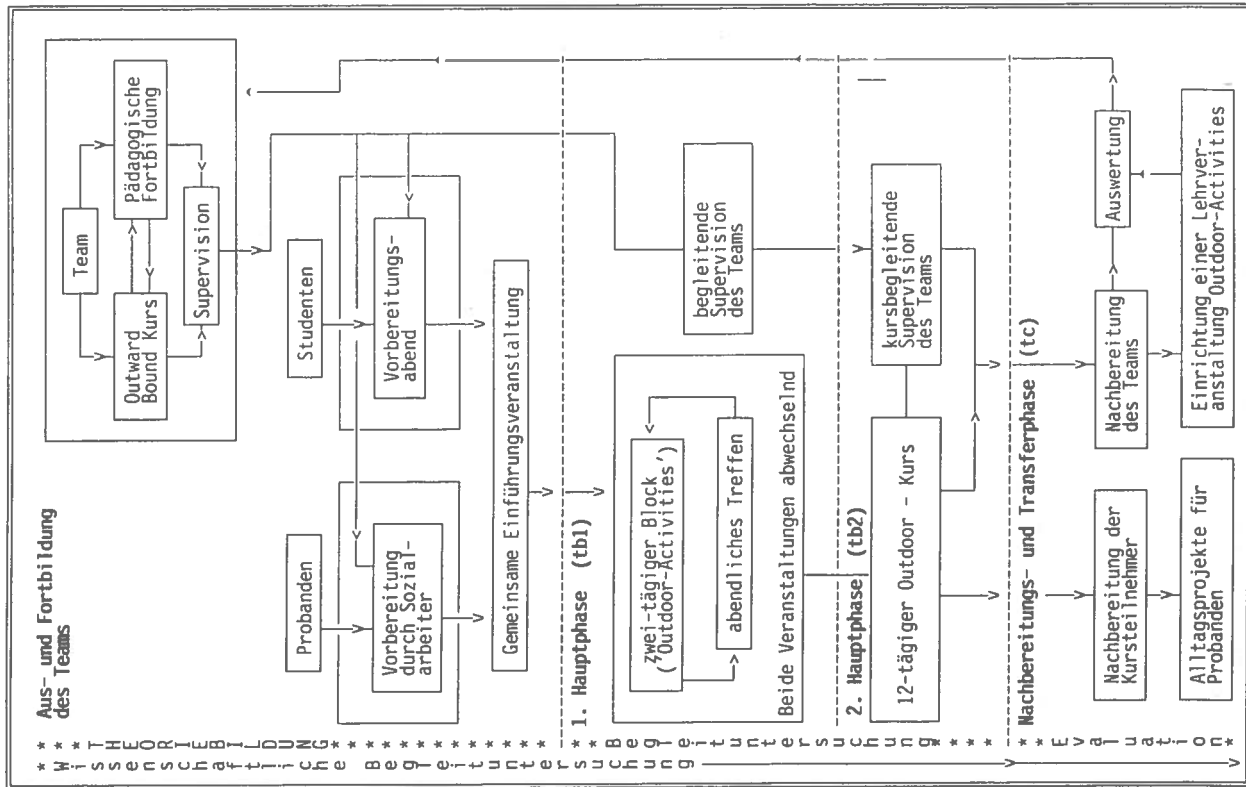
3. Überblick über den zeitlichen Ablauf des Projekts¹

1. In einer ersten Phase wurden amerikanische Experten des Outward-Bound-Konzepts (BILL DANIELS & EVA DANIELS², USA) aufgesucht und detailliert zu dem Vorhaben interviewt. Dies war deshalb sehr ergiebig, da beide über reiche Erfahrung in der Anwendung von Outward-Bound-Methoden mit Strafgefangenen verfügen.
2. Die theoretisch-wissenschaftliche Arbeit begann mit einem gründlichen Literaturstudium von bisher verwendeten Methoden zur Persönlichkeitsentwicklung, mit besonderer Berücksichtigung der Resozialisierung durch „Outward Bound“/Outdoor-Activities.
3. Durch die Unterstützung von einer Reihe von Institutionen und Privatpersonen – für die wir an dieser Stelle herzlich danken (siehe auch Fußnote 1) – konnte ein Ausbildungslehrgang für die Mitarbeiter an dem Projekt mit einem Outward-Bound-Experten aus den USA durchgeführt werden. Zu den Rahmenbedingungen zählten: Vorgaben der Bewährungshilfe, die den Bewährungshelfern zur Verfügung stehenden Methoden, Bedingungen des Instituts für Sportwissenschaften und Erkenntnisse aus den Erfahrungen über Bergführen.
4. Die Aktivitäten des Projekts wurden in zwei Durchführungsabschnitten realisiert. Aufgrund der Erfahrungen aus dem ersten Durchführungsabschnitt wurde der zweite systematisch überarbeitet.
5. Beide Durchführungsabschnitte wurden wissenschaftlich evaluiert.
6. Abschließend wurden Konzepte und Kriterien für die Durchführung von Outdoor-Activities entwickelt und Qualifikations- und Ausbildungskriterien für Leiter präzisiert.

¹ Siehe auch Tab. 1.

² Beiden sei hier herzlichst für ihre zuvorkommende Unterstützung und Information gedankt.

Tab. 1: Übersicht zur Strukturierung der Aktivitäten. Dieser „Zyklus“ wurde ab der ta-Phase in etwas unterschiedlicher Form zweimal mit je zwei Gruppen in den Jahren 1989 und 1990 durchlaufen.



4. Zum Verständnis von Evaluation im eigenen Ansatz

Handlungsoptimierung und Wissenschaftlichkeit:

Evaluation bedeutet Bewertung im Sinne von Auswertung und Interpretation von Informationen über Handlungen. Evaluation hat damit das Ziel, das Handeln zu bewerten, zu legitimieren, über es zu entscheiden, es zu verbessern und beinhaltet insbesondere

„Messen von Wirkungen unterschiedlicher Interventionen oder von Aktionsprogrammen, z. B. in Psychotherapie, Schulen oder anderen Institutionen“ (DORSCH, 1982, S. 195).

Entsprechend hat die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Projekts die Aufgabe, zur Handlungsoptimierung im Sinne angewandter Forschung beizutragen (vgl. SONNENSCHN, 1987).

Neben der Program Impact Evaluation (Überprüfung der Programmauswirkungen) ist in der vorliegenden Studie auch der Compliance Evaluation, der Programmannahme durch die Teilnehmer, besondere Aufmerksamkeit geschenkt worden (vgl. auch WOTTAWA & THIERAU, 1990).

4.1. Zur Veränderung des Forschungsdesigns im eigenen Ansatz

Im vorliegenden Ansatz wurde zunächst (d. h. für den ersten Durchführungsabschnitt) von einem kombinierten, qualitative und quantitative Daten verbindenden Ansatz ausgegangen. Wir mußten aber feststellen, daß der Einsatz von Fragebögen/Tests zwar den wissenschaftsmethodischen Ansprüchen gerecht wird, nicht aber den befragten Probanden, die sich durch die Fragebögen – man könnte fast sagen – „bedroht“ fühlten.

Wir haben daher primär aus forschungsethischen Gründen und im Sinne des Paradigmas des „handelnden Forschens“ (KAMINSKI, 1983), in dem die Teilnehmer (Probanden/Studenten) als gleichwertige und gleichberechtigte Subjekte der Forschung gesehen werden, im zweiten Durchführungsabschnitt auf die Anwendung der Fragebogen/Tests verzichtet. Dies ist uns zugegebenermaßen aus der Sicht der Forscher mit dem Ziel, möglichst umfassende und vielseitige Informationen zu erhalten, nicht leicht gefallen! Dennoch halten wir diese Entscheidung für – im Sinne des Forschungsparadigmas – stringent und damit unumgänglich.

Damit wird auch deutlich, daß diese Abweichungen vom Forschungsdesign selbst zum untersuchungswerten Phänomen werden müssen:

Eine Randgruppe ist nicht auf der Ebene von Mittelschichtvereinbarungen zu erfassen.

Im Rahmen der Evaluation herrschten folgende Forschungsbedingungen:

Aufgrund der spezifischen Situation der Outdoor-Activities ist es der wissenschaftlichen Begleitperson möglich, über längere Zeiträume (ca. 14-21 Tage) gemeinsam mit den Teilnehmern zu leben, oft auf engem Raum und unter extremen Bedingungen, die mit tiefgreifenden Erfahrungen verbunden sind. In diesem Handlungsfeld werden individuelle Bewältigungsstrategien und Gewohnheitsmuster, insbesondere auch in ihrer unmittelbaren Wirkung, deut-

lich. Häufig kommen diese für die Teilnehmer nahezu unkontrollierbar zum Ausdruck/Ausbruch. Diese Phänomene sind größtenteils nur in qualitativen Erhebungen und Analysen zu beschreiben und zu verstehen (phänomenologisches Paradigma; vgl. HUSSERL, 1962) und nur bedingt zu erklären (naturwissenschaftliches Paradigma).

Mit dem Forschungsparadigma der qualitativen und damit sinn- und wertorientierten Erhebung ist auch die Ergebnisdarstellung festgelegt: Es kann nicht auf allgemeingültige Effekte geschlossen werden wie zum Beispiel: Die Kriminalitätsrate sinkt um so und so viel Prozent; die Resozialisierungsquote beträgt diesen oder jenen Wert; die Kosten-Nutzen-Rechnung sieht wie folgt aus. Im diesem Sinne können „nur“ humanistisch orientierte Wert- und Sinnzuschreibungen bezüglich der Maßnahmen gemacht werden.

In diesem Zusammenhang ist auch die Entscheidung, ob die Öffentlichkeit, die Gesellschaft, die Rechtsträger in derartige Konzepte investieren wollen oder nicht, als Wertentscheidung zu sehen.

Ethisch-moralische Verantwortung

Geht man von einer beratenden Funktion von Evaluation für den/die Entscheidungsträger aus, so übernimmt man als Wissenschaftler zwar nicht legitime, aber moralische Verantwortung. Was bedeutet dies für das vorliegende Projekt und die grundlegende Frage, ob Outdoor-Activities in der Sozialarbeit eingesetzt werden sollen?

Kritisch statt beschönigend: Uns ist nicht daran gelegen, eine harmonisierende Darstellung des Projektverlaufs zu geben. Im Gegenteil, wir meinen, mit einer kritisch-skeptischen Position der Aufgabe von wissenschaftlicher Evaluation eher gerecht zu werden. Es gilt, banalen Klischees von der Wirkung von Sport, Gruppe, Natur entgegenzuwirken und auf die Bedeutung einer genauen, minutiösen Planung sowie einer präzisen Relativierung der möglichen Wirkungen hinzuweisen und so teilweise formulierten Allmachtsansprüchen derartiger Konzepte entgegenzuwirken.

4.2. Ziele der Evaluation im Überblick

Die Evaluation setzt sich aus drei wesentlichen Bausteinen zusammen:

1. Programmanalyse:

Mit dieser Analyse wird die Frage beantwortet, welche Programmelemente in den Outdoor-Activities enthalten sein sollen, um den gegebenen institutionellen und personellen Bedingungen gerecht zu werden. Das Ergebnis beinhaltet eine Art geprüfter Checkliste, die Hinweise auf alle wichtigen, uns berücksichtigungswert erscheinenden Fakten liefert.

2. Analyse des Gruppenprozesses:

Im Unterschied zur Programmanalyse wurde in der Analyse des Gruppenprozesses aufgezeigt, welche charakteristischen Prozesse im Verlauf derartiger Aktivitäten zu beobachten sind, welche Interventionsmaßnahmen seitens des

Teams sich als bedeutsam erwiesen haben, welche Hinweise und Tips damit weitergegeben werden können, um besser vorbereitet in derartige Aktivitäten einzusteigen. Auch wird auf die Wechselwirkung der beiden Personengruppen (Probanden/Studenten) eingegangen.

3. Einzelfallanalyse:

Im Rahmen der Einzelfallanalyse wurde die Wirkung des Programms auf die Teilnehmer erfaßt: Auf der Grundlage der Biographien der Teilnehmer wurden generelle und spezifische Wirkungen des Programms auf das Selbstkonzept, die Kommunikationsfähigkeit und die Befindlichkeit sowie auf die gegenwärtige Lebenssituation geprüft.

Bei der Darstellung der Einzelfallanalysen mußten aus zeitlichen und ökonomischen Gründen Grenzen gesetzt werden. Dazu sind wir wie folgt vorgegangen: Es wurden wenige ausgewählte Einzelfälle äußerst differenziert analysiert (vgl. FREILER, 1991). Dabei ergibt sich ein Umfang von knapp 100(!) Seiten pro Teilnehmer. Aufgrund dieser differenzierten Analyse versuchten wir den Informationsverlust „größerer“ Analysen abzuschätzen und haben die restlichen Fälle nach einem vom Arbeitsumfang her gerade noch vertretbar aufwendigen Verfahren analysiert.

Die verbalen Daten wurden auf der Grundlage des interpretativen Paradigmas (vgl. LEITHÄUSER & VOLLMBERG, 1977; HEINZE & KLUSEMANN, 1980; ATTESLANDER, 1984, S. 183) in einem mehrphasigen Prozeß ausgewertet, wobei folgende Textebenen unterschieden wurden:

„Kategorien der *Makroebene*: Analyse von Verbalisationen nach Gesprächsphasen: z. B. Gesprächseröffnung, Gesprächs-,Mitte-, Gesprächsbeendigung etc.

Kategorien der *Mesoebene*: Analyse von Gesprächen etwa auf der turn- Ebene, wie z. B. bei der Untersuchung des Sprecherwechsels ... um Regeln der Gesprächsfolge herauszuarbeiten ...

Kategorien der *Mikroebene*: ... syntaktische, lexikalische, phonologische und prosodische Struktur.“ (HENNE & REHBOCK, 1979, S. 20, zit. nach BRUNNER, 1982, S. 204 f.)

4.3. Design und Stichprobe

Für die Datengewinnung wurde auf unterschiedliche Forschungsmethoden zurückgegriffen, um durch Befragungs-(Q-), Beobachtungs-(O-) und Test-(T-) Daten Informationen zu erhalten. Für die Ergebnisdarstellungen liegt das Schwergewicht aber eindeutig bei den O- und Q-Daten (vgl. Kap. 4.1). Die Tabelle 2 gibt einen Überblick, wie zu den Erhebungszeitpunkten und -zeiträumen die jeweiligen Verfahren eingesetzt wurden.

Tab. 2: Design der Evaluation.

	Vorbereitungsphase: (ta)	Hauptphase 1: (tb1)	Hauptphase 2: Block (tb2)	Transferphase: (tc)	Ende: (td)	follow up (td):
Interview: Proband./Stud. Bewährungshelfer	2	(2)	-	-	2	2
Fragebogen/Tests	1	-	-	-	2	-
Akteneinsicht bei der Bewährh.	-	-	-	-	-	2
teilnehmende Beobachtung	2	2	2	2	-	-

- ... Wurde in der entsprechenden Phase nicht appliziert.
- 1 ... Erhebung wurde nur im ersten Durchführungsabschnitt durchgeführt.
- 2 ... Erhebung wurde im ersten und zweiten Durchführungsabschnitt durchgeführt.

Insgesamt haben genau 50 Personen an den Aktivitäten teilgenommen, die genauen Aufschlüsselungen nach Probanden/Studenten, Geschlecht und nach der Teilnahme an den unterschiedlichen Aktivitäten sind den folgenden Tabellen zu entnehmen:

Tab. 3: Teilnehmerzahlen, gegliedert nach Gruppe (Studenten/Probanden) und Geschlecht.

	Teilnehmer			
	Studenten		Probanden	
	Count	Percent	Count	Percent
männlich	7	14.0%	30	60.0%
weiblich	10	20.0%	3	6.0%
Gesamt	17	34.0%	33	66.0%

Tab. 4: Teilnehmer in den einzelnen Phasen der Aktivitäten.

	Vorbereitungsphase	1. Hauptphase	2. Hauptphase	Transferphase
nicht teilgenommen	15	15	6	18
teilweise teilgenommen	0	0	4	8
teilgenommen	35	35	40	24

5. Ausgewählte Ergebnisse am Beispiel der Generalisierung der Einzelfallanalyse

Im folgenden werden exemplarisch generalisierte Ergebnisse der Einzelfallanalysen diskutiert, wobei primär auf die Probanden eingegangen wird, die Analysen der Studenten werden lediglich an manchen Stellen als Vergleich herangezogen. Die Ergebnisse zur Programmanalyse und zum Gruppenprozeß werden nur im Rahmen der Konsequenzen (Kap. 6) diskutiert. Der interessierte Leser ist auf den Endbericht verwiesen (SOBOTKA & AMESBERGER, 1991, Kap. 3 und 4).

5.1. Biographien der Teilnehmer

Die Analyse der Biographie kann als Anamnese verstanden werden, deren Ziel es ist, eine erste Annäherung an die Frage zu erreichen, mit welchen Personen, mit welchem entwicklungsgeschichtlichen Hintergrund man es zu tun hat. Grundlage für die Biographie und Lebensgeschichte des Teilnehmers sind die Leitfrage 6 des ersten Interviews, die Daten des Aktes des Probanden, die von der Bewährungshilfe angelegt wurden und aufgrund eines Genehmigungsverfahrens eingesehen werden durften, sowie die systematischen Beobachtungsdaten.

5.1.1. Die primäre Individuation/Sozialisation oder der familiäre Kontext

Die familiäre Situation der Probanden ist durch das Fehlen des *Kindesvaters* (leiblichen Vaters) gekennzeichnet.

In den wenigen Fällen, wo der Kindesvater vorhanden war, spielen Gewalt gegenüber der Mutter und den Kindern sowie Alkohol eine wesentliche Rolle. Entsprechend kommt der *Kindesmutter* die zentrale Bedeutung in der Erziehung zu. Von ihrem (Ehe-)Mann in der Regel getrennt, ist sie oft aus finanziellen Gründen und wegen Schwierigkeiten in den neuen Beziehungen überfordert. Sie kann ihren Kindern daher zumeist nicht hinreichend Wärme und Zuwendung geben und auch nicht für eine einigermaßen systematische Erziehung sorgen. Wie dies durch die Probanden erlebt wird, machen folgende Aussagen deutlich:

„für mi gibts ka mutter, ... i hob nie kennt a mutterliebe“ (19p. A89: I/3,117) ... „i hab auf meine ötern an haß ghabt, den hab i heite no immer. I versteh bis heite net, warum i einekumman bin“ (15p. A89: I/1,50 ff.).

5.1.2. Die sekundäre Sozialisation/Individuation oder die Heimkarriere

Beinahe alle Probanden verbrachten ihre Kindheit/Jugend mehr oder weniger in Heimen. Die größtenteils sehr restriktiven Erziehungspraktiken der Heime

! Diese Angaben beziehen sich auf Transskriptionen von Interviews.

(z. B. physische Züchtigung, Strenge, Versetzung) werden von den Probanden weitgehend akzeptiert, und sie bauen auch dem Heim gegenüber eine entsprechend intensive emotionale Beziehung auf. Dies wird daran deutlich, daß insbesondere oftmalige Heimwechsel sehr belastend erlebt wurden. Aber dieser Prozeß der Internalisierung von Behandlungs- und Strafmethoden ist ja bis zur Akzeptanz von Mißbrauch durch das Opfer bekannt. Manchmal wurde auch die sportliche Sozialisation im Heim als positiv bewertet. Es ist daher anzunehmen, daß das Herausnehmen des Probanden aus der Bezugsgruppe des Heimes/der Wohngemeinschaft die Fortsetzung der Verletzung/Kränkung darstellt, die durch die Trennung von den Eltern während der primären Sozialisation verursacht wurde.

Interpretiert man Wohnortwechsel im Sinne von FISCHER & FISCHER (1990) als kritisches Lebensereignis, so gehen von diesem bereits unter relativ „normalen“ Bedingungen massive psychosoziale Belastungsfaktoren aus. Da bei unseren Probanden diese Ereignisse mit anderen sozialen Belastungen zusammenfallen, überrascht auch nicht die Nähe zu den weiteren von FISCHER & FISCHER (1990, S. 150 f.) zusammengetragenen Ergebnissen: Alkoholismus, Kriminalität, Selbstmord(gedanken), Ungenauigkeiten in der Personenwahrnehmung, Angst und Dogmatismus.

Auf die vielfältigen relevanten Theorien zu den angesprochenen kognitiv-emotionalen Prozessen soll hier nur hingewiesen werden: Theorie der sozialen Vergleichsprozesse von FESTINGER, 1954; Kumulation von Merkmalen sozialer Benachteiligung von FRIEDRICHS, 1977. Stigmatisierung von unter räumlich schlechten Bedingungen lebenden oder obdachlosen Personen führt nach empirischen Untersuchungen von VASCOVICS, 1976, zu Veränderung der Selbstwahrnehmung, Rückzugverhalten, Aggressivität und Delinquenz.

5.1.3. Der situative Kontext oder die delinquente/kriminelle Laufbahn

Der Schritt aus der kontrollierten, meist fremdbestimmten Heimatmosphäre in das selbstverantwortliche Erwachsenenleben stellt für die Probanden ein weiteres überforderndes Lebensereignis dar.

Die erste straffällige Handlung – wenn wir von Kinderkriminalität (z. B. geringfügiger Ladendiebstahl) absehen – erfolgt nach dem Heimaustritt: Während in der Kindheit-/Jugendphase durch institutionelle Zwänge (Familie, Heim oder Pflegeeltern) die normativ abweichenden Handlungen des Probanden durch Sanktionen kontrolliert werden, sind diese nach dem Heimaustritt allein durch die individuelle Wissensinstanz zu verantworten und obliegen höchstens der Rechenschaft in der Jugendgruppe/Bande (peer group) (vgl. auch Kap. 2.3).

Schulbildung und Berufschancen:

Mit Ausnahme eines Probanden, der die Unterstufe eines Gymnasiums absolviert hatte, sind die Probanden Abgänger von Haupt- und Sonderschulen. Oft rücken sie in die Nähe des Analphabetentums, wenige verfügen auch über

gute intellektuelle Fähigkeiten. Wir möchten an dieser Stelle klarlegen, daß wir diese intellektuellen Schwächen primär in der sozial-kognitiven Deprivation begründet sehen. Entsprechend eingeschränkt sind die Berufschancen, die durch den festgeschriebenen niedrigen sozialen Status noch weiter abgewertet werden.

Die schlechten Arbeitsbedingungen führen zu Frustration und häufigen Arbeitswechseln bzw. Arbeitslosigkeit. Die Unzufriedenheit über den für sie „vernagelten“ Arbeitsmarkt äußert sich dann in Stellungnahmen wie, „des leben is eh beschissen ... so wenn i in aner firma arbeit, so irgendwo beim McDonald als verkäufer, die san dort alle ferngesteuert ...“ (3p. A89, S. 1).

5.2. Selbstkonzept

Die Interviewdaten werden, sofern sie sich auf die eigene Person beziehen, als Selbsttheorien interpretiert, weshalb hier auf die Grundlagen des Selbstkonzepts knapp einzugehen ist. Als wesentlicher Ansatz jüngerer Forschung zum Selbstkonzept ist jener des Selbstschemas zu sehen.

„Solche Selbstschemata sind generalisierte Niederschläge der Erfahrungen mit sich selbst und sollen selbstbezogene Informationen des jeweiligen Inhaltsreiches organisieren und leiten“ (HECKHAUSEN, 1989, S. 492).

Schon aufgrund der Vorbemerkung wird deutlich, daß diese Konzepte ein Resultat der Biographie sind und die nachfolgenden Darstellungen eine logische Weiterführung der bisherigen Ergebnisse (vgl. auch MUMMENDEY, 1990a). Neben den vielen differierenden Auffassungen zum Selbstkonzept besteht weitgehende Einigkeit über dessen aktive, handlungsleitende Funktion. Wir gehen also davon aus, daß sich das Selbstkonzept zum einen in der Selbstdarstellung im Rahmen der Interviews widerspiegelt zum anderen in den konkreten Aktivitäten deutlich wird. Zum ersteren ist noch anzumerken, daß die Selbstdarstellung („impression management“, vgl. MUMMENDEY, 1989) sich auch noch in anderen Aspekten niederschlägt. So ist z. B. bei Interviews, die Frauen mit Probanden führen, oft ein deutliches Konzept der versuchten Annäherung an die Interviewerin zu erkennen, in dem es den Probanden teilweise gelingt, die Interviewerinnen durch ihre Selbstdarstellung etwas zu binden und so „heiklen“ Fragen zu entgehen. Als ein Beispiel sei die Selbstdarstellung als am eigenen Schicksal unschuldiger und jetzt einsamer Mensch angeführt.

5.2.1. Selbstwert

Das *Selbstwertgefühl der Probanden* ist vorwiegend negativ besetzt: Der Kontext zum gestörten Grundwert ist offensichtlich. Aus den Interviews lassen sich zusammenfassend folgende Skriptsätze herausarbeiten:

„Ich bin es nicht wert, geliebt zu werden; ich traue mir im Leben nichts mehr zu und kann mich nicht mehr ändern; ich erlebe mich unattraktiv und bin der Meinung, daß man von mir nichts lernen kann“ (vgl. 19P. A89, 19P. B90, 1P. A89 ...)

Die häufigste Manifestation dieser Störung basiert auf Verlassensangst oder Angst vor Liebesentzug und führt zu Problemen bei Scheitern von Beziehungen. Dies führt im Extrem zu völliger Kontaktarmut, gestörtem Sexualleben, Betnässen und Angst vor Nähe (vgl. 19p. A89, 5p. A90, 10p. B90).

Veränderungen des Selbstwertes im Rahmen der Aktivitäten:

Bei beiden Untergruppen (Probanden und Studenten) ist nach dem Projekt eine Zunahme des Selbstwertes feststellbar und wird auch im Abschlussinterview oft artikuliert. Aufgrund des niedrigeren Ausgangswertes der Probandengruppe ist hier die Änderung deutlicher erfassbar als bei den Studenten.

„i hab eigentlich vü * annehmen können ... i hab ... jetzt vü selbstvertrauen bekommen, des was ziemlich geschwächt war“ (13p. A90: II/1,17 ff.)

„ich fühl mich stärker, kräftiger, einflußreicher * als vorher * und vielleicht auch ein bißchen entschiedener“ (3sm. A90: II/3,146).

Die Ausnahme stellen Teilnehmer dar, die sich a priori auf die Selbsterfahrung nicht einlassen wollten: Während bei den Studenten die abgehobene, unbeteiligte, rational geleitete Distanziertheit den Transfer behinderte, waren es v. a. die älteren Probanden (über 30), die an ihren fixierten Skriptsätzen festhielten.

5.2.2. Allgemeine Befindlichkeit – Grundstimmung

Als Oberbegriff im ganzheitlichen Sinne ist hier der Grad der Gesundheit gemeint (FROMM, 1979; MASLOW, 1954; TEGEN, 1983). Nach HAMBRECHT (1983, S. 70) wird die Gesundheit durch „eine geglückte Balance zwischen den eigenen Bedürfnissen und den Erfordernissen und Grenzen der Umwelt“ bestimmt.

Das Programmkonzept bietet Raum für sogenannten „Eustress“, der von EDWARDS & COOPER (1988, S. 1447 ff.) als die „positive Abweichung zwischen einem wahrgenommenen und einem gewünschten Lebensumstand“ bezeichnet wird. Konkret geht es um für Probanden so wichtige Elemente wie alltägliche Freude, Humor, Erfolgserlebnisse, Nähe, Wärme ...

Veränderungen im Befinden:

Bei den meisten Teilnehmern ist eine übereinstimmende Tendenz in Richtung Wohlbefinden und stabile Grundstimmung feststellbar. Oft geht die positive Entwicklung der Befindlichkeit auf Steigerung der Konfliktfähigkeit und spezifisch bei Probanden mit Reduktion des Alkoholkonsums einher:

11p. A90: „i hab die ruhe gfunden und die ruhe is ma blieben, i man, sicher bin i manchmal gereizt, ... aber nimmer so oft aufbrausend wie früher“ (11p. A90: II/3,124 ff.)

Das exzessive Trinken „is vorbei, a, zwa bier trink i scho am tag“ (ders., II/3,128).

Die Befindlichkeitsänderung korreliert mit der *erlebten Selbstwirksamkeit*: Diejenigen Teilnehmer, die sich als besonders erfolgreich erlebt haben (sowohl

in der Bewältigung der Problemlösungsaufgaben als auch in der Beliebtheit als Interaktionspartner) fühlen sich besonders wohl.

Auf der anderen Seite waren die Teilnehmer mit einer niedrigeren Einlaßbereitschaft (siehe oben) mit sich selbst unzufrieden, was ihre Befindlichkeit in negativer Richtung beeinflusste:

4sw. A89: „am block is mir irrsinnig schlecht gengan“ ... ich habs einfach nicht geschafft, weil ich eben nicht in der gruppe war und nicht, gar nicht anwesend war“ (II/2,56 ff.)

Nicht immer konnte das Wohlbefinden in den Alltag übertragen werden.

5.2.3. Zielorientiertheit

Im Interventionskontext wurde der Zielsatzarbeit (NLP) besondere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Kap. 2.2.4.1):

Die Probanden setzen sich vor allem konkrete, realistische Ziele. Die Ausnahme stellen ältere P. (über 30), die zu einer resignativ-fatalen Lebensplanung neigen (4p. B90, 11p. A89, 19p. A89, 11p. A90), dar.

Überraschend oft werden bürgerlich konventionelle Ziele genannt: Beruf, Wohnung, Familiengründung (1p. A89, 5p. A89, 15p. A89, 17p. A89 u. v. a.) (vgl. auch LENZ, 1989).

Auf der anderen Seite artikulieren Studenten eher internale, abstrakte Ziele. Einige davon neigen zur Überforderung, indem sie Ideale mit Zielen verwechseln.

Veränderung der Zielorientiertheit:

Die Untergruppen zeigen unterschiedliche Reaktionen auf die intensive Zielsatzarbeit: Beinahe alle Studenten hatten von der Auseinandersetzung mit den persönlichen Zielen an Klarheit und Konkretheit profitiert: Sie haben die Notwendigkeit der bewußt-geplanten Zielsetzung erkannt und angenommen und sind auch mit der als verbal-intellektuell zu bezeichnenden Methode besser zurechtgekommen als die Probanden.

Bei den Probanden ist die positive Veränderung der Dimension Zielorientiertheit vor allem von der Bereitschaft, sich auf das Programm einzulassen, abhängig. Besonders auffallend ist die Korrelation zwischen dem Alter der Probanden und dem Einlassen auf die Zielsatzarbeit: Am meisten hatte die Gruppe der 18- bis 24-jährigen davon profitiert. Den Jüngeren fehlt die geistige Bereitschaft an bewußter Zukunftsplanung. Die älteren Probanden wirken mit wenigen Ausnahmen resignativ und neigen zu der Einstellung, daß ihr Leben und ihr Charakter resignativ vorbestimmt sei: 11p. A89/B90: „... i hab ka bestimmtes zü (Ziel) ... i leb von heut auf murgn und wart, daß si was ergibt.“ (I/5); dies trifft auch auf 19p. A90, 5p. A90, 4p. A90, 7p. B90 zu. Typisches Handlungsmuster sind Flucht- bzw. Ausweichverhalten, das meist mit Alkoholsucht in direktem Zusammenhang steht.

5.3. Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit

Bei den Probanden ist keine typische, generalisierbare Kommunikationsform

vorherrschend: Die Skala streut von introvertierten, wortkargen bis zu ausdrucksstarken und sich gut verbalisierenden Teilnehmern, wobei die erstere Struktur überwiegt (so bei 7p. B90, 5p. A90, 5p. A89, 17p. A89, 19p. A89).

Während die einen durch Nicht-Förderung und mangelnde Schulbildung nicht gewohnt sind, ihre Gedanken zu verbalisieren (5p. A89, 17p. A89, 12p. A90), leiden die anderen unter allgemeinem Mangel an intellektuellen Fähigkeiten und werden in psychiatrischen Gutachten als leicht schwachsinzig diagnostiziert (5p. A90, 7p. B90, 10w. A90). Auf der anderen Seite gibt es verbal sehr kompetente Probanden (11p. A89, 4p. B90, 11p. A90).

Die eher zurückhaltende Kommunikation der Studenten spiegelt zu einem Teil sicherlich die Rollen- und Funktionsunsicherheit der Studenten im Rahmen des Projekts wider und entspricht nicht ihrer üblichen Kommunikation. Die kommunikative Kompetenz liegt naturgemäß höher als bei den Probanden.

Während der Projektaktivitäten konnten Teilnehmer häufig die Scheu, im Plenum zu sprechen, abbauen. Nach anfänglichem Widerstand konnten auch Probanden ihre Gefühle besser mitteilen, wobei ihnen bewußt ist, daß solche Gespräche nicht in den Alltag der Großstadt transferierbar sind, da sie in ihrem Milieu nicht auf den Schutz der Gruppe rechnen können.

Unter Beziehungsfähigkeit verstehen wir sowohl, in Gruppen tragfähige Beziehungen einzugehen, als auch die Fähigkeit, mit einem Partner des anderen Geschlechts eine befriedigende Beziehung aufzubauen.

Die oben angeführten Probanden mit niedriger Kommunikationskompetenz weisen auch Störungen in der Beziehungsfähigkeit auf: Sie sind einsam und kontaktscheu, haben oft Probleme in heterosexuellen Beziehungen, wo sie zu symbiotischen Beziehungsstrukturen neigen. Potenzstörungen, übersteigerte Eifersucht, Berührungsanst kommen vor.

Die Störungen in diesem Lebensbereich sind wohl in enger Verbindung mit der negativen Familiengeschichte und der oben beschriebenen schwierigen Mutterbeziehung zu sehen. Die unbewältigten und auf den Partner projizierten Verletzungen beeinflussen die gegenwärtigen Beziehungen negativ.

Veränderungen

Die Erfahrung des Gruppenprozesses wirkte sich förderlich auf die Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit der Teilnehmer aus: Zentral ist für sie die Erfahrung, daß sie über einen längeren Zeitraum auf engem Raum (Selbstversorgerhütte) mit vielen Menschen auskommen können und daß sie sich dabei wohl fühlen können. Dafür zeugen auch die längerfristigen Beziehungsversuche nach dem Projekt.

Ein steigendes Interesse, über Beziehungsstrukturen und -probleme zu reden, ist in den Sprechstunden der Bewährungshilfe feststellbar. Wir nehmen aber an, daß – in Folge der primären Schädigung in dieser Dimension – nur begrenzte, biophile Veränderungen durch solche oder ähnliche Kurzprogramme initiiert werden können. Diese basieren v. a. auf der Steigerung der Konfliktfähigkeit.

5.3.1. Rollenverhalten

In einer dysfunktionalen Familie (Alkoholikerfamilie, siehe auch oben: die Biographie) entwickeln die Kinder Überlebensstrategien, die in ihrer Fixierung auch das Erwachsenenleben maßgeblich bestimmen können.

Die von WEGSCHEIDER (1981) identifizierten Rollen werden von BLACK (1982) und WINKELMANN (1990) ergänzt und treten selbstverständlich auch in Mischformen auf:

1. Der Held
2. Der Sündenbock oder Rebell
3. Das verlorene Kind
4. Das Maskottchen oder der Clown
5. Der Friedenstagler
6. Der Übererwachsene
7. Der Distanzierte
8. Der Unverletzliche

An der stereotypen sozialen Rolle wird anfangs festgehalten: Die Probanden spielen die „schlimmen“, die Studenten die „braven Kinder“. Erst nach „Explosionen“ [z. B. Rauferei mit 5wt, Suchaktion auf der ersten Outdoor-Aktion (A89: 4, 5.3)] oder nächtlicher Unfall (A90: 5b) wird diese Rolle aufgegeben: Aus dem unsicheren Abtasten entwickelt sich nach emotional stark bewegenden Ereignissen eine Vertrauensbasis und Zunahme der Gruppenkohäsion, bei der die aufgesetzten Masken der stereotypen Rollen aufgegeben werden; dies trifft für beide Untergruppen zu (vgl. auch Gruppenprozeß).

Probanden: *Die häufigste Rolle ist die des VERLORENEN KINDES*: Diese Probanden fühlen sich zurückgewiesen und bedeutungslos und leiden oft unter Einsamkeit.

Die zweithäufigste Rolle ist die des SÜNDEBOCKS ODER REBELLEN: Diese Probanden lenken durch ihr destruktives, meist auch jähzorniges Verhalten die negative Aufmerksamkeit auf sich. Oft verwenden sie diese Rolle als Maske, die sie in einer verständnisvollen und einfühlbaren Atmosphäre ablegen, bei feindselig-ablehnender Haltung wieder aufsetzen. Diese Rolle deckt sich mit dem stereotypen Probandenstatus:

3p fiel bereits vor der Pubertät durch Verweigerung (z. B. Schulschwänzen) auf und bevorzugte auch provokante Erscheinungsbilder (Übergewicht, ungepflegte Kleidung, Glatze, auffallendes Verhalten). Diese aufgesetzte Maske benutzte er als Selbstschutz und Bestätigung, indem er die Mitmenschen zu einer Entscheidung zwischen Ab- oder Zuneigung seiner Person gegenüber zwingt. (Erst) gegen Ende der tb2-Phase zeigte er das Gesicht eines warmherzigen, interessierten Menschen (3p. A89, S. 2).

Während die Rolle des verlorenen Kindes kaum aufgegeben wird, haben fünf von sieben „Rebellen“ diese Rollen bereits am Block (tb2) abgelegt können: 3p. A89, 9p. A89, 11p. A89/B90, 9p. A90, 13p. A90. Dies hängt mit der Entwicklungsgeschichte der unterschiedlichen Probleme zusammen.

5.3.2. Konfliktfähigkeit

Probanden verfügen über niedrige Konfliktfähigkeit. Der Mangel an Selbstvertrauen hindert sie daran, Konflikte auszutragen. Während die einen den Konflikt als existentielle Bedrohung interpretieren und mit physischer Gewalt antworten, bevorzugen die anderen den Weg des geringsten Widerstandes, des Hinunterschluckens. Auf längere Zeit führt diese defensive Strategie der Verdrängung zu psychosomatischen Symptomen, beeinflusst den Selbstwert in negativer Richtung und endet meist in der Flucht in den Alkoholkonsum. Das Verhaltensmuster betrifft sowohl egalitäre (peer groups, Partner) als auch hierarchische Beziehungsstruktur (Eltern, Vorgesetzte, Betreuer...).

Die **Veränderungen** sind zwar nur bei wenigen Probanden feststellbar, wenn aber doch, sind sie mit einem positiven Transfer verbunden: 3p. A89 antwortet auf die Frage nach seiner Veränderung:

„ja, daß i nimmer so aggressiv bin (lacht) ... daß i irgendwie mei angst abbaut hab ...“

Wie wirkt sich das konkret aus?
 „na, daß i mehr red und * daß i net glei drauf los geh“ ... i hab a bessere selbstkontrolle kriagt“ (II/1,55 ff.).

9p. A90: „i bin jetzt vü netter wordn“ ... „früher hab i mit an jeden ang'fangen ... hab immer angstenkert, des tu i da jetzt nimmer“ (II/3,156ff).

11p. A90 ist ruhiger und „nimmer so aufbrausend wie früher“ (II/3,124). Statt immer wegzulaufen und sich zu betrinken, sucht er Ablenkung (z. B. Fernsehen). Am Reflexionstag bewies er, daß er es auch versteht, Konflikte in der Auseinandersetzung konstruktiv zu lösen (vgl. 6,5). Eine Steigerung der Konfliktfähigkeit ist auch bei 11p. A89/B90, 5p. B90 und 6p. B90 zu bemerken.

5.4. Quantitative Zusammenfassung der Einzelfallanalyse?

Das Kap. 5 abschließend soll ein numerischer Überblick über die Ergebnisse der Einzelfallanalysen gegeben werden. Dies soll vor allem einer besseren Übersicht über das komplexe Datenmaterial der Einzelfallanalysen dienen. Dazu wird auf der *Grundlage der Interviews und der Beobachtungen auf die Veränderungstendenzen* rückgeschlossen. In dieser groben Vereinfachung liegt natürlich das Risiko der Unexaktheit. Um dieses Risiko zumindest etwas zu reduzieren, haben wir diese Skalierung/Schätzung von zwei wissenschaftlichen Begleitern unabhängig durchführen lassen und die so erhaltenen Ergebnisse auf Gemeinsamkeit überprüft sowie bei unterschiedlichen Einschätzungen über eine Rater-Konferenz Konsens hergestellt.

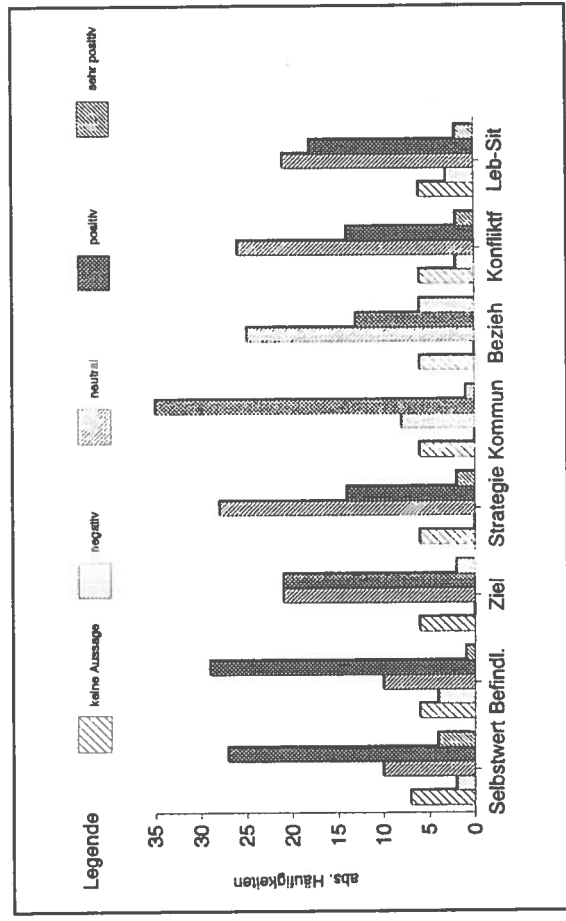
Kriterien für die Schätzung der Veränderung waren sowohl die Interviewdaten als auch das konkret zu beobachtende Verhalten: Für eine positive Veränderungseinschätzung genügt es nicht, daß der Teilnehmer etwa im Nachinterview mitteilt, er könne jetzt Dinge, die ihn ärgern, besser ansprechen. Vielmehr muß diese Tendenz auch in der Transferphase beobachtbar sein oder vom weiterbetreuenden Bewährungshelfer entsprechend eingestuft werden.

Es braucht auch kaum betont zu werden, daß mit dieser Vorgangsweise qualitative Differenzierungen „geglättet“ werden und auf diese Weise lediglich grobe Trends und Tendenzen dargestellt werden können. Die Auswertung erfolgt aufgrund der gegebenen Datenqualität auf Rangskalenniveau. Eine spezielle Situation ist noch anzusprechen: Zwei Probanden haben an beiden Durchführungsabschnitten teilgenommen: Sie wurden für jeden der beiden Abschnitte getrennt bewertet.

5.4.1. Quantifizierte Veränderungen bezüglich der Persönlichkeitsmerkmale

In Abb. 1 werden die quantifizierten Veränderungen zu den oben beispielhaft diskutierten Persönlichkeitsbereichen numerisch dargestellt. Bei Unterschieds- und Zusammenhangsberechnungen werden diese Werte auf dem Niveau der Rangskala interpretiert. An Abb. 1 ist ersichtlich, daß sehr negative Veränderungen wie etwa Krisen oder psychoseähnliche Zustände nicht aufgetreten sind. Leicht negative Veränderungen sind aber – wenn auch eher selten – durchaus auch anzutreffen. Insgesamt zeigen sich durch das Programm leicht positive Veränderungen: *die mittleren Veränderungswerte liegen zwischen 3,1 und 3,8.*

Abb. 1: Durch Rating skalierte Veränderungswerte in den einzelnen Dimensionen.



Betrachtet man aber die Ergebnisse zu den Skalen im Vergleich, so zeigt sich, daß das Programm unterschiedliche Bereiche unterschiedlich positiv beeinflusst. Die statistische Prüfung auf Unterschied in der zentralen Tendenz der Skalen nach FRIEDMAN bringt ein hoch signifikantes Ergebnis: Die größten

positiven Veränderungen treten in den Bereichen Kommunikation und Selbstwertgefühl auf. Die geringsten Veränderungen ergaben sich im Bereich der Konfliktfähigkeit und der Veränderung der konkreten Lebensverhältnisse.

Rückfälligkeit:

Das Ausmaß der Rückfälligkeit (immerhin 5 Probanden) in einem Beobachtungszeitraum von mehr als einem Jahr für den zweiten und mehr als zwei Jahren für den ersten Durchführungsabschnitt mag zunächst doch eher erschrecken. Natürlich hat diese Zahl wenig Aussagekraft, da Vergleichswerte mehr als problematisch sind. Aber wir haben doch gemerkt, daß wir insgeheim – auch wider besseres theoretisches und praktisches Wissen – gehofft hatten, zu einer Null-Quote zu gelangen. Dies ist eine Hoffnung abseits der sozialen Realität.

Tab. 5: Rückfälligkeit von Probanden.

Value Label	Frequency	Percent	Percent
keine Daten über Rückfälligkeit	4	8.0	8.0
nie straffällig gewesen	21	42.0	42.0
neuerlich straffällig	5	10.0	10.0
kein Rückfall	20	40.0	40.0
Total	50	100.0	100.0

Letztlich meinen wir aber, daß dieses Ergebnis auch unsere theoretischen Überlegungen bestätigt, daß ein derartiges Projekt zwar die Person unterstützen kann, es die sozialen Probleme in der Alltagswelt aber doch nur sehr begrenzt bis gar nicht beeinflussen kann.

5.4.2. Zusammenhang zwischen Ausmaß der Teilnahme und Veränderung

Correlations:	Länge der Teilnahme
Selbstwert	.5637*
allgemeine Befindlichkeit	.3536
Zielorientierung	.5565*
Lebensstrategie	.4076
kommunikative Kompetenz	.2586
Beziehungsfähigkeit	.5579*
Konfliktfähigkeit	.5322*
konkrete Veränderungen in der Lebenssituation	.4468
Rückfälligkeit	-.3062

Tab. 6: Zusammenhang zwischen der Veränderung einzelner Merkmale und der Länge der Teilnahme.

1-tailed Signifi: *.01 **-.001

Mittels Rang-Korrelationskoeffizient kann überprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Teilnahme (Summenwert über alle Aktivitätsphasen) und der beobachteten Veränderung besteht.

Wie aus den Ergebnissen ersichtlich ist, zeigt sich ein generell positiver Bezug zwischen Ausmaß der Veränderung und Länge der Teilnahme.

Die Rückfallquote steht in negativem Zusammenhang zur Länge der Teilnahme. Dies würde bedeuten, daß Personen, die länger teilnehmen, weniger rückfällig werden.

Jedoch muß dieses Ergebnis in einen umfassenderen Zusammenhang gestellt werden (vgl. auch Kap. 6 „Konsequenzen“): Personen, die motiviert an der Teilnahme sind, sind natürlich auch an ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung sehr interessiert, bleiben durchgängig im Projekt und können die Angebote besser nutzen.

5.4.3. Unterschiede zwischen Teilnehmern und Nichtteilnehmern am Block (tb2)

Von besonderem Interesse ist, zu prüfen, welche Wirkung das „Kernstück“ der Outdoor-Activities, der fast zweiwöchige Block der tb2-Phase, hat. Personen, die an der tb2-Phase durchgängig teilgenommen haben, unterscheiden sich in drei Bereichen von den Nichtteilnehmern signifikant (U-Test): Durch

die Teilnahme an der Phase haben sich ihre allgemeine Befindlichkeit ($p = .0118$), die Zielorientierung ($p = .0067$) sowie die Konfliktfähigkeit ($p = .0103$) signifikant besser entwickelt als bei den Nichtteilnehmern.

Dennoch muß man mit der Interpretation der spezifischen Effizienz der tb2-Phase aus den bereits oben diskutierten Gründen vorsichtig sein.

Dieses Ergebnis bestätigt aber auch die allgemeinen Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleiter, daß sich durch das Erleben in der Gruppe und die Naturnähe die Befindlichkeit der Teilnehmer verbesserte, und offenbar wirkt diese Verbesserung auch nach. Die Auseinandersetzung mit teilweise schwierigen Aufgaben und unter psychischem und physischem Streß auf recht engem Raum hat die Konfliktfähigkeit erhöht. Die intensive Arbeit an der Zielorientierung hat diese entsprechend verbessert.

5.4.4. Unterschiede zwischen den Gruppen

Natürlich interessiert auch die Frage, ob bei Studenten und Probanden quantitative Unterschiede im Ausmaß der Veränderung durch die Teilnahme an den Outdoor-Activities auftreten.

Dies ist bezüglich zweier Dimensionen der Fall (U-Test): *Studenten haben ihre Lebensstrategie* ($p = .0001$) und *Konfliktfähigkeit* ($p = .0243$) häufiger effizient verändert als Probanden. Dieses Ergebnis steht in Einklang mit der bereits oben diskutierten unterschiedlichen Resonanz der „Zielsatzarbeit“ bei Probanden und Studenten. Auch bei Konfrontationen haben Studenten gelernt, sich diesen zu stellen. Probanden haben in ihrer Bewältigungsstrategie allerdings von einer eher körperlich-gewalttätigen zu einer kommunikativen gewechselt.

Ein dritter signifikanter Unterschied, der aber keine Veränderungen anspricht, besteht bezüglich der Teilnahme: Erwartungsgemäß nehmen Studenten wesentlich häufiger und regelmäßiger an den Aktivitäten teil. Die geringe Anzahl an statistisch signifikanten Unterschieden belegt, daß die wesentlichen Unterschiede in der Veränderung von Probanden und Studenten zweckmäßig und sinngerecht nur qualitativ beschreibbar sind.

6. Konsequenzen und Ausblick

Das Projekt hat eine Vielzahl an Informationen und Erfahrungen gebracht, aber auch Folgefragen aufgeworfen. So sind auch die nachfolgenden Punkte als Thesen zu herausgehoben, uns besonders bedeutsam erscheinenden Ergebnissen und Perspektiven des Projekts zu sehen.

6.1. Theorien und konzeptionelle Überlegungen zu Outdoor-Activities

These 1: Ein geschlossenes Theoriekonzept zu Outdoor-Activities ist derzeit nicht in Sicht, aber auch nicht von entscheidender praktischer Bedeutung. Vielmehr ist die Vielfalt theoretischer Zugänge eine Bereicherung für die Einsatzmöglichkeiten von Outdoor-Activities.

These 2: Vor überzogenen, unrealistischen Erwartungen ist zu warnen: Auch Outdoor-Activities können grundlegende sozialpolitische Defizite nicht kompensieren.

These 3: Theoretische Überlegungen zur Wirkung von Natur und naturnahen Situationen auf die Person und die Gruppe sind kaum entwickelt.

6.2 Das Programm „Outdoor-Activities“ und die Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung

These 1: Das Programm „Outdoor-Activities“ hat für die Teilnehmer (aus dem Bereich von Randgruppen) primär stützende und „sanierende“ Funktion (Primär- und Sekundärprävention). Es hebt bei deprivierten Personen die biophilen Anteile: allgemeine Befindlichkeit, Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Zielorientiertheit sowie Konflikt- und Beziehungsfähigkeit.

These 2: Das Programm ersetzt keine alltagsorientierten Unterstützungskonzepte wie (Um-)Schulungsprojekte, Wohnprojekte u. ä.

These 3: Eine optimale Förderung ist nur durch eine Kombination mehrerer Programme möglich.

Wir meinen, daß der Ansatz des Transfers im eigenen Projekt gescheitert ist. Dennoch ist dieses Ergebnis von zentraler Bedeutung: Wir haben aufgrund unserer Ergebnisse den Eindruck gewonnen, daß es entscheidend ist; Folgeprojekte durchzuführen, die die Umsetzung der im Rahmen des Projekts geklärten Ziele in den konkreten Alltag unterstützen. Denn wie aus den Daten deutlich wird, hat sich an der konkreten Lebenssituation wenig geändert, und wir meinen auch, daß die Probanden nicht in der Lage sind, neu erworbene Strategien ohne weitere Unterstützung durchzuhalten.

Man könnte nun argumentieren – und dieser Meinung waren wir ursprünglich auch –, daß dies ja gerade in der Transferphase geschehen sollte. Dazu die folgende These:

These 4: Ein Folgeprojekt muß weitgehend vom Projekt Outdoor-Activities abgekoppelt werden.

Die Erlebnisse im Rahmen der Outdoor-Activities haben eine eigene Qualität, die im Alltag nicht zu wiederholen ist. Setzt man bezüglich Gruppe und Leistung in diesem Setting fort, so ist die Erwartungshaltung immer an den Outdoor-Activities orientiert und hemmt vermutlich andere Möglichkeiten.

These 5: Die Annahme eines „naiven“ Transfers ist abzulehnen. Unter naive Transfer verstehen wir, daß erworbene Handlungskompetenzen etwa der Selbstwirksamkeit, der Kommunikationsfähigkeit, ... mechanistisch auf Bereiche wie die Arbeitssituation, die Wohnsituation, ... übertragbar sind.

Letztlich erhöhen derartige Lernprozesse nur die Chance, Alltagssituationen besser zu bewältigen, und es kommen eine Reihe zusätzlicher Faktoren hinzu, die mitbeeinflussen, ob ein Transfer möglich wird oder nicht.

These 6: Der exakten Konzeption und Beachtung der Situation der Teilnehmer vor und nach den Aktivitäten ist besondere Aufmerksamkeit zu

schenken: Für die längerfristige Wirkung ist entscheidend, aus welchen Situationen die Personen kommen und in welche sie danach wieder hineingehen.

These 7: Outdoor-Activities sind ein „Geschenk“ für Menschen, die noch wenig geschenkt bekommen haben.

Wir haben den tiefen Eindruck gewonnen, daß wesentliche Werte, die im Rahmen derartiger Aktivitäten transportiert werden, wenig oder nur schwer zu beschreiben sind.

Wir meinen aber, uns in dieser Hinsicht auf die Erfahrungen des Lesers verlassen zu können: Wenn Sie sich an Situationen zurückerinnern, in denen Sie mit anderen Menschen in der Gruppe beglückende Erlebnisse hatten, und wenn Sie sich an das Erleben elementarer Natursituationen erinnern, dann sind dies vergleichbare Erlebnisqualitäten, wie sie auch von den Teilnehmern am Projekt erfahren und reflektiert wurden. Geht man davon aus, daß sozial benachteiligte Personen solche Erfahrungen in der Regel nicht machen können, dann ist darin ein zentraler Wert von Outdoor-Activities grundgelegt.

These 8: Veränderungen der Teilnehmer in wesentlichen Persönlichkeitsmerkmalen durch Outdoor-Activities sind vom Alter, dem Ausmaß der Teilnahme und besonders von der Bereitschaft, sich auf Selbsterfahrung einzulassen, abhängig.

These 9: Das Programm der Outdoor-Activities bietet durch seine handlungsorientierte Grundstruktur unterschiedlichsten Teilnehmern die Möglichkeit, bedeutsame Erfahrungen zu sammeln.

These 10: Die Kombination zweier Gruppen (i. d. F. Studenten und Probanden) ist grundsätzlich möglich und ergiebig. Es stellt aber an das Team erhöhte Anforderungen (systemische Komplexität).

These 11: Das Bewegen an den Grenzen körperlicher, emotionaler und kognitiver Belastungs- und Leistungsfähigkeit darf in keinen Überlebenskampf ausarten. Vielmehr kann durch richtig arrangierte Aufgabenstellungen das Überwinden eigener Grenzen mehr dem „Aha-Erleben“ entsprechen und „Verblüffung“ über die eigenen Fähigkeiten hervorrufen.

6.3. Qualifikation und Ausbildung von Mitarbeitern

These 1: Die Aktivitäten haben hohen Erlebniswert und lösen massive Emotionen aus. Nur bei kompetentem Interventionsverhalten, Kennntnis der sozialen Gruppe und der eigenen Grenzen des Leiters kann eine konstruktive Umsetzung der Erlebnisse in Erfahrungen gewährleistet werden.

These 2: Die zentrale Voraussetzung eines verantwortungsvollen Instruktors ist die realistische Einschätzung seiner Fähigkeiten und Grenzen.

Die Auswahl des Übungs- und Aufgabenprogramms sowie der Interventions- und Reflexionsmethoden ist einerseits am Stand und der Dynamik der

Gruppe zu orientieren, andererseits durch die Qualifikation(en) und Kompetenzen der Instruktoren bestimmt und begrenzt.

Hier sind die strengsten Kriterien anzulegen, die in der Kombination bergführerischer Verantwortlichkeit mit den ethischen Verpflichtungen, die für Gruppenleiter im Bereich Selbsterfahrung und Therapie gelten, zu sehen sind.

These 3: Die Qualifikationen umfassen zwei Hauptbereiche: (a) den Bereich der alpinistischen Führungskompetenz einschließlich der Konstruktion von Ropes Courses und Instruktion von entsprechenden Aufgaben sowie (b) den Bereich der Reflexions- und Interventionsmethoden.

These 4: Für eine optimale Kooperation innerhalb eines Teams sind ein grundlegender Einblick und ein aktives Verständnis für den Tätigkeitsbereich des jeweils anderen eine wesentliche Voraussetzung.

These 5: Der Zusammensetzung von Teams kommt eine entscheidende Bedeutung zu.

Stark konfliktbehaftete Teambeziehungen beeinträchtigen die Arbeitsqualität. Dies gilt für derartige Aktivitäten besonders, weil die Situation auch systemisch sehr komplex ist und in jedem Fall hohe physische sowie psychische Belastungen auf das Team zukommen.

These 6: Teams müssen unter regelmäßiger Supervision stehen. Diese umfaßt Team- und Fallsupervision.

Dieser sich bereits aus der oben angesprochenen Verantwortlichkeit ergebenden Forderung ist aufgrund der vielfältigen Beanspruchungen, die nicht zuletzt auch dadurch entstehen, daß Personen aus zunächst völlig verschiedenen Arbeitsbereichen zusammenarbeiten, besondere Bedeutung beizumessen.

These 7: Mittelfristig sollte ein modulartiges Fortbildungskonzept für Instruktoren eingerichtet werden.

Wir meinen, daß eine verantwortungsvolle Arbeit in diesem Bereich Selbsterfahrung mit Outdoor-Activities, Mitarbeit mit erfahrenen Instruktoren sowie Auseinandersetzung mit der einschlägigen Literatur voraussetzt.

Der Einstieg in eine derartige Fortbildung hängt dann von den Voraussetzungen ab, die jemand mitbringt, und von der Funktion, die er im Rahmen der Aktivitäten übernehmen will, daher ist eine modulartige Gestaltung erforderlich.

These 8: Die Verbesserung der Arbeitsqualität im Bereich von Outdoor-Activities kann nur durch eine weitere Kooperation von in Theorie und/oder Praxis tätigen Personen gewährleistet werden.

Da das Institut für Sportwissenschaften der Universität Wien sich nun schon seit einigen Jahren intensiv mit diesem Themenbereich auseinandersetzt, wird es in Hinkunft im Rahmen der Abteilung Sportpsychologie und -soziologie eine derartige Koordinations- und Fortbildungsstelle einrichten. Dabei ist vorerst an eine jährliche Fachtagung und in weiterer Folge an die Konzeption von Fortbildungsangeboten gedacht, für die aber die institutionellen Rahmenbedingungen erst zu klären sind.

These 9: Outdoor-Activities sind ein für Absolventen des Studienschwerpunktes Sportwissenschaften interessantes Tätigkeitsfeld. Jedoch fehlen

ihnen dazu einige wesentliche Voraussetzungen, die in der geplanten Ausbildung zu InstruktorInnen nachzuholen sind.

Als ein erster Schritt wird ab dem Wintersemester 1991/92 eine zweistündige Übung „Outdoor-Activities“ angeboten. Neben der Selbsterfahrung sollen im Rahmen dieser Lehrveranstaltung auch Kriterien für die weitere Ausbildung erarbeitet werden.

6.4. Sicherheit

Da auf die Konsequenzen für die Sicherheitsmaßnahmen bereits in Kap. 3.7 ausführlich eingegangen wurde, sollen hier nur noch ganz knapp die wesentlichsten Aspekte angeführt werden:

Für eine verantwortungsvolle Durchführung gilt es, neben den bereits angeführten Faktoren folgende Bereiche konsequent zu beachten.

These 1: Das Thema Sicherheit ist sowohl in den Bereich der Supervision als auch der Intervention aufzunehmen.

These 2: Für eine systematische Verbesserung der Sicherheitsmaßnahmen ist ein vorstrukturiertes Sicherheitsprotokoll zu verwenden und regelmäßig auszuwerten.

These 3: Sicherheit ist nur durch laufende Aus- und Weiterbildung in einem optimalen Maß zu gewährleisten. Das Sicherheitssystem ist laufend zu kontrollieren und zu verbessern, dabei darf es keine Tabus, gegenseitige Kritik betreffend, geben.

Diese Forderungen setzen ein hohes Kommunikationsniveau innerhalb des Teams voraus.

6.5. Evaluation

These 1: Die wissenschaftliche Begleituntersuchung kann aus der Sicht von Randgruppen leicht als aggressiver Akt einer nicht durchschaubaren Autorität ihnen gegenüber gesehen werden.

Für soziale Randgruppen ist das Kriterium Überschaubarkeit und Durchschaubarkeit von besonderer Bedeutung. Sie fühlen sich bedroht, angegriffen oder auch verletzt, wenn sie mit für sie nicht konkretisierbaren Ereignissen konfrontiert werden. Aus dieser Perspektive ist es sehr heikel, etwa Probanden der Bewährungshilfe über ein an ihre Aktivitäten geknüpftes Forschungsprojekt zu informieren. Sie erleben letztlich Evaluation als Kontrolle ihrer Situation und damit als Verlängerung gerichtlicher oder außegerichtlicher Autoritätsinstanzen:

These 2: Der Ansatz der Handlungsforschung ist der einzige methodisch und forschungsethisch adäquate Zugang.

Es zeigte sich, daß es den wissenschaftlichen Begleitern gut gelungen ist, in der Gruppe mitzuleben, dort ihre Aufzeichnungen zu führen und diese auch zu diskutieren. Das gehörte aus der Sicht der Probanden „einfach zum Projekt“ und wurde von den Teilnehmern akzeptiert. Hingegen war es bereits viel schwieriger, Nachinterviews einzuholen, und nahezu unmöglich, Fragebögen einzusetzen.

These 3: Auch aus der Sicht der Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen, wovon eine evaluiert, sind Konflikte zu erwarten.

Eine Institution wie die Bewährungshilfe kann sich bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit „unter die Lupe genommen“ fühlen. Gleiches gilt für die mitarbeitenden Sozialarbeiter. Wie sich in vielen Situationen zeigte, entstehen auch Spannungen durch doppelte Bindung der Sozialarbeiter an die Institution der Bewährungshilfe einerseits und an die Projektleitung andererseits. Daraus folgt auch die nächste These:

These 4: Ein Projekt dieser Größenordnung, an dem so viele Subsysteme beteiligt sind, ist grundsätzlich konfliktträchtig.

These 5: Ein Projekt, das Prozesse initiiert, ist kaum an üblichen empirischen Ergebnissen zu evaluieren. Die Evaluierung muß primär über eine Prozeßbeschreibung erfolgen. Dies macht eine Bewertung der Maßnahmen schwieriger, insbesondere komplexer.

Damit ist angesprochen, daß beispielsweise Persönlichkeitsentwicklung insbesondere beim Vorliegen zentraler Defizite nicht kontinuierlich erfolgt und klassische Ergebnisdarstellungen wie „die Person verfügt jetzt über eine Wohnung, eine Arbeit, trinkt nicht mehr, ist nicht mehr drogenabhängig...“ heikel, wenn nicht sogar gegenstands inadäquat sind.

These 6: Die Bewertung eines derartigen Projekts ist letztlich nur aus einer Wertperspektive möglich.

6.6. Institutionelle Bedingungen

These 1: Outdoor-Activities sind nur dann ökonomisch durchzuführen, wenn sie institutionell verankert werden.

Damit ist sowohl der Aufwand für Planung, Durchführung und Auswertung als auch die Frage der Probandenrekrutierung angesprochen.

Maßnahmen zur Senkung der Fluktuation im Rahmen der Aktivitäten sind erforderlich:

These 2: Probanden müssen aus der Teilnahme an den Aktivitäten einen faktischen Nutzen ziehen können (z. B. Reduktion der Bewährungszeit o. ä.).

Auf der Grundlage eines derartigen „Angebots“ müßte die Vertragsfähigkeit der Probanden erreicht werden.

These 3: Auf der Basis eines realistischen Vertrages müßte die Möglichkeit verbessert werden, mit Probanden konfrontativer zu arbeiten.

Mit Konfrontation ist hier angesprochen, daß es ohne die vertraglichen Rahmenbedingungen immer die Sorge – bis zur Blockade – der Teammitglieder ist, daß Probanden fernbleiben und nicht mehr teilnehmen, wenn es für sie „nicht angenehm“ ist, wenn sie mit bestimmten Themen konfrontiert werden. Für viele Entwicklungsprozesse sind aber auch gerade „unangenehme“ Phasen erforderlich – ohne Konflikte und Krisen ist bedeutsame Veränderung kaum möglich.

Literaturnachweis

- ALLMER, H. (1983): Entwicklungspsychologische Grundlagen des Sports. Köln.
- ATTESLÄNDER, P. (1984): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin.
- BAACKE, D. (1979) (1983): Die 13- bis 18jährigen. Eine Einführung in die Probleme des Jugendalters. Weinheim, Basel.
- BACON, ST. (1983): The Conscious Use of Metapher in Outward Bound. Colorado, Outward Bound School, Denver.
- BANDLER, R./GRINDER, J. (1983): Neue Wege der Kurzzeittherapie. Neurolinguistische Programme. Paderborn.
- BANDLER, R./GRINDER, J. (1985): Reframing. Ein ökologischer Ansatz in der Psychotherapie (NLP). Paderborn.
- BANDURA, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart.
- BATESON, G. (1972): Steps to an Ecology of Mind. (dt. Ökologie des Geistes). New York.
- BECKER, P./SCHIRP, J. (Hrsg.) (1986): Bewegungs- und Sportorientierte Sozialarbeit mit Jugendlichen. Frankfurt.
- BECKER, P. (Hrsg.) (1989): Sport und soziale Probleme. Reinbek bei Hamburg.
- BLACK, C. (1988): Mir kann nichts passieren. Kinder von Alkoholikern als Kinder, Jugendliche, und Erwachsene. Wildberg.
- BOURDIEU, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt.
- BRUNNER, E. J. (1982): Interpretative Auswertung. In: HUBER, G. L./MANDEL, H. (Hrsg.) Verbale Daten. Weinheim, S. 197-219.
- BAUR, J. (1989): Körper- und Bewegungskarrieren. Dialektische Analysen zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter. Schorndorf.
- CAPRA, F. (1984): Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. Bern.
- DANISH, S. J./AUGELLI, A. R. (1990): Kompetenzerhöhung als Ziel der Intervention in Entwicklungsläufen über die Lebensspanne. In: FILIPP, S. H. (Hrsg.) Kritische Lebensereignisse. München, S. 156-173.
- DEWEY, J. (1937): Democracy and Education. New York.
- DICKOPP, K. H. (1983): Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Düsseldorf.
- DORSCH, F. (1982): Psychologisches Wörterbuch. Bern, Stuttgart, Wien.
- EDWARDS, J./COOPER, C. L. (1988): The Impact of Positive Psychological States on Physical Health: A Review and a Theoretical Framework. In: Soc. Sic. Med. (27), 12, S. 1447-1459.
- FESTINGER, L. A. (1954): A theory of social comparison processes. In: Human relations, 7, S. 117-140.
- FILIPP, S. H. (Hrsg.) (1979): Selbstkonzept-Forschung. Stuttgart.
- FILIPP, S. H. (Hrsg.) (1990): Kritische Lebensereignisse. München.
- FISCHER, M./FISCHER, U. (1990): Wohnortwechsel und Verlust der Ortsidentität als nicht-normative Lebenskrisen. In: FILIPP, S. H. (Hrsg.) Kritische Lebensereignisse. München, S. 139-155.
- FREILER, M. (1991): Einzelfallanalyse zum Projekt „Sport für soziale Randgruppen.“ Dipl.-Arbeit. Wien.
- FRIEDRICHS, J. (1977): Stadtanalyse. Soziale und Räumliche Organisation der Gesellschaft. Reinbek.
- FROMM, E. (1979): Zen-Buddhismus und Psychoanalyse. Frankfurt.
- GRÖSSING, S. (1988): Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht. München.
- HAASE, H. (1989): Die Beziehung zwischen kritischen Lebensereignissen und Unfallneigung im Sport - Fakt oder Artefakt. In: KÖRNDLE u. a. (Hrsg.) Der Beitrag der Sportpsychologie zur Zielbestimmung einer modernen Erziehung und Ausbildung im Sport. Köln, S. 87-93.
- HAHN, K. (1958): Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze, Stuttgart (= Aus den deutschen Landerziehungsheimen, H. 2).
- HAMBRECHT, M. (1982/83): Die Teaching-and-Learning Community. Von der Psychotherapie zur Lebensschule. Diss. Hamburg.
- HARMON, P./TEMPLIN, G. (o. J.): Conceptualizing Experiential Education. Colorado Outward Bound School, Denver.

- HECKHAUSEN, H. (1989): Motivation und Handeln. Berlin.
- HEINZE, T./KLUSEMANN, H. W. (1980): Versuch einer sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung. In: HEINZE, T./KLUSEMANN, H. W. (Hrsg.) Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim.
- HENNE, H./REHBOCK, H. (1979): Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin.
- HENTIG, H. v. (1966): Kurt Hahn und die Pädagogik. In: RÖHNS, H. (Hrsg.) Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn. Heidelberg, S. 41-82.
- HOYOS, C. G. (1989): Wahrnehmung, Akzeptanz und Bereitschaft zum Risiko. In: Allgemeine Unfallversicherungsanstalt. (Hrsg.) Sichere Arbeit, 3, S. 22-28.
- HURRELMANN, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3, 291 bis 310.
- HURRELMANN, K./ROSEWITZ, B./WOLF, H. K. (1985): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. München.
- HUSSERL, H. (1962): Phänomenologische Psychologie. Gesammelte Werke, Bd. 9. Den Haag.
- JAGENLAUF, M. (1986): Outward Bound - Ziele und Aufgaben. In: Erlebnispädagogik - Berichte und Materialien (Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung). München.
- JAGENLAUF, M./BRESS, H. (1989): Wirkungsanalyse Outward Bound. In: Erlebnispädagogik - Berichte und Materialien. (Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung). München.
- JAGENLAUF, M./BRESS, H. (1990): Wirkungsanalyse Outward Bound 1990. In: Erlebnispädagogik - Berichte und Materialien (Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung). München.
- JAMES, T. (1980): Can The Mountains Speak for Themselves? Colorado Outward Bound School, Denver.
- JONAS, H. (1984): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technische Zivilisation. Frankfurt.
- JÜTTEMANN, G. (Hrsg.) (1985): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim, Basel.
- KAMINSKI (1983): Methodologische Probleme und Konsequenzen der Anwendung handlungspsychologischer Konzepte. In: JANSSEN, J. P./HAHN, E. (Hrsg.) Aktivierung, Motivation, Handlung und Coaching im Sport. Schorndorf, S. 206-234.
- KAMPER, D./RITTNER, V. (Hrsg.) (1976): Zur Geschichte des Körpers. München.
- KANFER, F. H./GOLDSTEIN, A. P. (Hrsg.) (1977): Möglichkeiten der Verhaltensänderung. München.
- KLAFFKI, W. u. a. (1975): Erziehungswissenschaft 2. Frankfurt am Main.
- KOCH, J. (1989): Flüsse, Flöße, Floßgesellen. Marburger Beiträge zur Sozialarbeit mit Bewegung und Sport, Bd. 4. Frankfurt.
- KRAFT, R./SAKORS, M. (o. J.): The Theory of Experiential Education. Association for Experiential Education. Boulder.
- LASSAHN, R. (1982): Einführung in die Pädagogik. Heidelberg.
- LEITHÄUSER, TH./VOLMBERG, B. (1977): Die Entwicklung einer empirischen Forschungsperspektive aus der Theorie des Alltagsbewußtseins. In: LEITHÄUSER u. a. (Hrsg.) Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins. Frankfurt, S. 11-159.
- LENZ, K. (1989): Jugendliche heute. Lebenslagen, Lebensbewältigung und Lebenspläne. Soziale Perspektiven, Bd. 5, Linz.
- LIPPE, R. (1976): Anthropologie für wen? In: KAMPER, D./RITTNER, V. (Hrsg.) (1976). Zur Geschichte des Körpers. München.
- MASLOW, A. H. (1954): Motivation and personality. New York (Dt. 1975). Motivation und Persönlichkeit. München.
- MEINBERG, E. (1983): Sportpädagogik. Konzepte und Perspektiven. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz.
- MÜLLER-FAHLBUSH, H./HIDA, S. (1967): Endogene Depression bei Wohnungswechsel. In: Nervenarzt, 38, S. 247-251.
- MUMMENDEY, H. D. (1989): Die Selbstdarstellung des Sportlers. Schorndorf.
- MUMMENDEY, H. D. (1990): Selbstkonzeptänderung nach kritischen Lebensereignissen. In: FILIPP, S.-H. (Hrsg.) Kritische Lebensereignisse. München, S. 252-271.
- NICKOLAI, W./QUENSEL, ST./RIEDER, H. (1982): Sport in der sozialpädagogischen Arbeit. Frankfurt.

- NITSCH, J. R. (1986): Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Sportsoziologie. In: GABLER, H./NITSCH, J. R./SINGER, R. (Hrsg.). Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1, S. 188-270. Schorndorf.
- NÖCKER, G./KÖNIG, O. (o.J.): Suchtprävention durch Erlebnispädagogik. Praxisdokumentation des Sprungtuch e. V. Köln.
- RIEGL, K. F. (1975): Adult life crisis: A dialectic interpretation of development. In: DATAN, N./GINSBERG, L. H. (Hrsg.). Life-span development psychology. Normativ crisis. New York, S. 99-128.
- RÜMMELE, E. (Hrsg.) (1990): Spectrum der BewegungsPsychoTherapie - ausgewählte Behandlungsbeispiele. Bd. 1. Frankfurt.
- SCHIRP, J./KOCH, J. (1988): Risikosportarten in der Sozialarbeit (I). Frankfurt.
- SCHLESKE, W. (1977): Abenteuer, Wagnis, Risiko im Sport. Schorndorf.
- SCHNEIDER, H. J. (1981): Behandlung des Rechtsbrechers in der Strafanstalt und in Freiheit. In: SCHNEIDER, H. J. (Hrsg.). Auswirkungen auf die Psychologie. Delinquenz und Gesellschaft. Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Zürich: Kindler, S. 899-936.
- SELVINI-PALAZZOLI, M./BOSCOLO, L./CECCHIN, G./PRATA, G. (1981): Hypothesieren - Zirkularität - Neutralität. Familiendynamik 6 (4), S. 123-139.
- SEYFRIED, W./SCHERPNER, M. (1977): Methodische Aspekte geplanter Freizeitgestaltung. Dargestellt am Beispiel der Behandlung aggressiver Kinder und Jugendlicher. Sozialpädagogik 6, S. 276-281.
- SOBOTKA, R./AMESBERGER, G. (1991): Sport für soziale Randgruppen. Untersuchung der Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung durch Outdoor-Activities. Unveröffentlichter Projektbericht. Wien.
- SONNENSCHNEIN, I. (1987): Wahrnehmung und taktisches Handeln im Sport. Entwicklung von Konzepten zur Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit. Köln.
- TEGEN, F. (1983): Ganzheitliche Gesundheit. Reinbek.
- VASCOVICS, L. A. (1976): Segregierte Armut. Randgruppenbildung in Notunterkünften. Frankfurt
- WATZLAWICK, P., u. a. (1974): Lösungen. Bern, Stuttgart, Wien.
- WEBER, H./ZIEGENSPECK, J. (1983): Die Deutschen Kurzschulen. Historischer Rückblick - Gegenwärtige Situation - Perspektiven. Weinheim: Beltz Verlag.
- WEGSCHEIDER, ST. (1981): Another Chance. Science & Behavior Books. Inc. Palo Alto.
- WENZEL, E. (1986): Die Ökologie des Körpers. Frankfurt.
- WINKELMANN, A. (1990): Risikogruppe: Erwachsene Kinder von Alkoholikern. In: Psychologie heute. (17), 10.
- WOTTAWA, H./THERAU, H. (1990): Evaluation. Lehrbuch. Bern.

REINHARD BACHLEITNER

Zur Diskussion gestellt - Eine Antwort

Schwerpunktsetzungen an den Instituten für Sportwissenschaften?

Die Schwerpunktsetzungen an den vier Instituten für Sportwissenschaften sind entsprechend der Empfehlung des Herrn Bundesministers BUSEK nicht nur ein aktuelles und anzustrebendes Gebot der (ökonomischen) Stunde, sondern eine bereits seit langem (latent) verfolgte Zielperspektive der Sportwissenschaften in Österreich (vgl. z. B. Raacher Koordinationsgespräche Anfang der siebziger Jahre). Diese angestrebte Schwerpunktsetzung erfolgte bereits damals nicht nur aus wissenschaftsinternen Kriterien und Notwendigkeiten des Faches (Integrationsfach), sondern vor allem aus der Not personeller Unterbesetzungen der sich damals etablierenden Institute. Auch in jüngerer Vergangenheit wurde die inhaltliche Schwerpunktsetzung bedingt durch den neuen Studienzweig „Sportwissenschaften“ wiederum forciert, und die angebotenen „Fächerkombinationen“ im Studienzweig wurden entsprechend dem vorhandenen wissenschaftlichen Personal sowie den am Universitätsort vorhandenen weiteren wissenschaftlichen Einrichtungen ausgerichtet. Dieser Prozeß vollzog sich zwar unter gegenseitigem Informationsaustausch, jedoch weitgehend autonom, ohne gegenseitige Beeinflussung. Eine enge und koordinierte Absprache der Forschungsschwerpunkte an den Instituten unterblieb jedoch weitgehendst, zumal die Institute auch quantitativ sehr unterschiedlich mit Forschungspersonal ausgestattet sind. Will man nun tatsächlich der Empfehlung des Bundesministers folgen - und die Autonomie der Universitäten (Institute) erlaubt dies auch - und will man Schwerpunktp Profile der vier Institute erarbeiten, sind intensive Bemühungen sowohl im Bereich des Forschungsmanagements als auch im Bereich der Forschungsfinanzierung notwendig. In einem ersten Ansatz könnte es jedoch überlegenwert sein, folgenden Studienplan zu diskutieren: