

Erlebnispädagogische Interventionen für Kinder mit ADHS

Sozialpädagogische Unterstützungsangebote im Schulkontext



Salomé Bordon

Bachelorarbeit Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Begleit- und Beurteilungsperson: Prof. Dr. Pia Georgi-Tscherry

August 2024

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang Soziale Arbeit
Kurs VZ 19-01

Name/n Salomé Bordon

Haupttitel BA Erlebnispädagogische Interventionen für Kinder mit ADHS

Untertitel BA Sozialpädagogische Unterstützungsangebote im Schulkontext

Diese Arbeit wurde am 09.08.2024 an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

**Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern**



Urheberrechtlicher Hinweis:

**Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-
Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.**

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Studiengangleitung Bachelor

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von mehreren Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im August 2024

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

In dieser Bachelorarbeit werden die Themenfelder ADHS und Erlebnispädagogik in einen Zusammenhang gebracht. Die Facetten einer ADHS-Diagnose werden erläutert. Es wird auf die psychosozialen Folgen und die Auswirkungen einer ADHS-Diagnose auf den Schulalltag eingegangen. Die Erlebnispädagogik wird definiert und wichtige erlebnispädagogische Modelle werden vorgestellt. In der Erlebnispädagogik werden Herausforderungen in der Natur als Gruppe überwunden und die daraus resultierenden Erlebnisse durch Reflexionsprozesse zu Erfahrungen und Erkenntnissen verarbeitet.

In dieser Arbeit bekommen Sozialpädagog*innen erlebnispädagogische Handlungsansätze aufgezeigt, welche die Integration von Kindern mit ADHS ins Schulsystem fördern. Basierend auf dem Ansatz der inklusiven Erlebnispädagogik werden erlebnispädagogische Interventionen dargelegt, die den Selbstwertaufbau und das Selbstvertrauen von Kindern mit ADHS fördern. Zudem wird die vielfältige Wirkung von Naturerfahrungen in der Erlebnispädagogik aufgezeigt.

Eine wichtige Erkenntnis ist, dass erlebnispädagogische Interventionen das Verständnis für die ADHS-Symptomatik bei allen Beteiligten fördert und helfen, die Stärken bei Primarschulkindern mit ADHS zu erkennen. Dabei werden Ansätze abgeleitet, wie die Sozialpädagogik im Schulkontext erlebnispädagogische Elemente implementieren könnte. Die positiven Effekte der Erlebnispädagogik für Kinder mit ADHS zeigen die Relevanz dieses Ansatzes für die Soziale Arbeit an Schulen auf.

Dank

Ein grosser Dank geht an die Begleitperson Prof. Dr. Pia Georgi-Tscherry, die den Verlauf der Bachelorarbeit mit wichtigen Inputs und Fragen unterstützte und begleitete. Ein weiterer Dank gilt Meike Müller, die durch ihre Anleitung im Bachelorkolloquium den Prozess anstiess und den beiden Fachpoolgesprächspartnerinnen Prof. Sabine Rimmele und Ricarda Theiler für ihre gewinnbringende Unterstützung. Ein herzliches Dankeschön geht an die Familie und Freund*innen, die Zeit fanden den Arbeitsprozess durch wertvolle Gespräche zu bereichern.

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	I
DANK	II
INHALTSVERZEICHNIS	III
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	VI
1 EINLEITUNG	1
1.1 AUSGANGSLAGE	1
1.2 MOTIVATION	3
1.3 ABGRENZUNG UND ZIELSETZUNG	3
1.4 FRAGESTELLUNG	4
1.5 METHODIK	5
1.6 AUFBAU	5
2 KENNZEICHEN ADHS-DIAGNOSE	6
2.1 DSM-5	6
2.2 ICD 11	7
2.3 HISTORISCHER ABRISS ADHS	8
2.4 ADHS UND NEURODIVERSITÄT	9
2.5 ENTSTEHUNG ADHS	10
2.5.1 <i>Genetische Faktoren</i>	11
2.5.2 <i>Psychosoziale Faktoren</i>	11
2.5.3 <i>Sozioökonomische Faktoren</i>	12
2.5.4 <i>Prä-, peri- und postpartale Faktoren</i>	12
2.5.5 <i>Neuroanatomische und neurochemische Faktoren</i>	13
2.6 HEUTIGE SICHTWEISE AUF DIE ADHS	14
2.6.1 <i>Exekutive Funktionen</i>	15
2.6.2 <i>Modell der Exekutiven Funktionen</i>	16

2.7	KOMORBIDITÄT UND PSYCHOSOZIALE FOLGEN	18
2.7.1	<i>Störung des Sozialverhaltens bei ADHS</i>	18
2.7.2	<i>Angststörung bei ADHS</i>	18
2.7.3	<i>Lernstörungen bei ADHS</i>	19
2.7.4	<i>Depression bei ADHS</i>	19
2.7.5	<i>Zwangsstörung bei ADHS</i>	19
2.8	ZUSAMMENFASSUNG DES ZWEITEN KAPITELS	20
3	ADHS IM SCHULALLTAG	22
3.1	KERNSYMPTOME IM SCHULKONTEXT	22
3.2	KINDER MIT ADHS IM SCHULKONTEXT	23
3.3	STÄRKEN ADHS.....	25
3.4	ZUSAMMENFASSUNG DES DRITTEN KAPITELS.....	26
4	ERLEBNISPÄDAGOGIK	27
4.1	ERLEBNISPÄDAGOGIK – EIN DEFINITIONSVERSUCH.....	27
4.2	WEGBEREITER DER ERLEBNISPÄDAGOGIK.....	28
4.2.1	<i>Rousseau (1712–1778): Wegbereiter des erfahrungsorientierten Lernens</i>	28
4.2.2	<i>Thoreaus (1817–1862): Walden-Experiment</i>	29
4.2.3	<i>Deweys (1859–1952): philosophische Ansicht über den Begriff Erfahrung</i>	30
4.2.4	<i>Kurt Hahn (1886–1974): Begründer der Erlebnispädagogik</i>	31
4.3	STRUKTURELEMENTE DER ERLEBNISPÄDAGOGIK.....	31
4.3.1	<i>Leitung in der Erlebnispädagogik</i>	32
4.3.2	<i>Gruppenprozesse in der Erlebnispädagogik</i>	33
4.3.3	<i>Erlebnispädagogische Angebote und Zielsetzung</i>	35
4.3.4	<i>Grundbedingungen in der Erlebnispädagogik</i>	36
4.4	URSPRÜNGLICHE WIRKUNGSMODELLE.....	37
4.5	BEGRIFFSBESTIMMUNG: ERLEBNIS	38
4.6	LERNEN IN DER ERLEBNISPÄDAGOGIK.....	39

4.6.1	<i>Das Modell der Wachstumszone</i>	40
4.6.2	<i>E-Kette und der erlebnisorientierte Lernzyklus</i>	41
4.6.3	<i>Das Flow-Modell</i>	42
4.6.4	<i>Waage der Erlebnispädagogik</i>	43
4.7	WIRKUNGSIMPULSE IN DER ERLEBNISPÄDAGOGIK	44
4.8	ERLEBNISPÄDAGOGIK DURCH DIE SOZIALPÄDAGOGIK IN DER SCHULE	45
4.9	ZUSAMMENFASSUNG DES VIERTEN KAPITELS	47
5	KINDER MIT ADHS IN ERLEBNISPÄDAGOGISCHEN BEREICHEN	49
5.1	INKLUSIVE ERLEBNISPÄDAGOGIK	49
5.2	LIEBLINGSPLATZ WALDLAGER	50
5.3	ERLEBNISPÄDAGOGISCHES KLETTERN IN DER NATUR	52
5.4	ERLEBNISPÄDAGOGISCHE GRUPPENARBEITEN UND TRANSFER IN DEN SCHULALLTAG	54
5.5	BEWEGUNGS- UND NATURERFAHRUNGEN DURCH DIE ERLEBNISPÄDAGOGIK FÜR KINDER MIT ADHS	56
5.6	ZUSAMMENFASSUNG DES FÜNFTEN KAPITELS	57
6	SCHLUSSFOLGERUNGEN	59
6.1	BEANTWORTUNG DER VIER UNTERFRAGEN	59
6.2	BEANTWORTUNG DER ÜBERGEORDNETEN FRAGE	61
6.3	SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE BERUFLICHE PRAXIS	62
6.4	REFLEXION UND PERSÖNLICHE ERKENNTNISSE	63
6.5	FAZIT UND AUSBLICK	64
7	LITERATURVERZEICHNIS	65

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Neurodiversitäts-Paradigma (leicht modifiziert nach Grummt, 2023, S. 18)	10
Abbildung 2: Nachrichtenübermittlung von einer Nervenzelle zur nächsten (Hoberg, 2023, S. 58).....	13
Abbildung 3: Verzögerte Hirnreifung bei Kindern mit ADHS (Shaw et al., 2007; zit. in Konrad & Kohls, 2020, S. 58)	16
Abbildung 4: Durch die ADHS gestörte Exekutivfunktionen (Brown, 2018, S. 36).....	16
Abbildung 5: Erlebnispädagogische Grundbausteine (leicht modifiziert nach Paffrath, 2013, S.83)	35
Abbildung 6: Das Modell der Wachstumszone (leicht modifiziert nach Michl, 2009; zit. in Heller, 2021, S. 76) ..	40
Abbildung 7: Der erlebnisorientierte Lernzyklus (leicht modifiziert nach Luckner & Nadler, 1997; zit. in Michl, 2020, S. 47).....	42
Abbildung 8: Die Waage der Erlebnispädagogik (leicht modifiziert nach Michl, 2020, S. 10)	43
Abbildung 9: Effektstärke mit zugehöriger Kategorie (eigene Darstellung auf der Basis von Heekerens, 2021, S. 315)	44
Abbildung 10: Adaptives Modell der Erlebnispädagogik (leicht modifiziert nach Tiemann, 2014; zit. in Tiemann, 2021, S. 76).....	50
Abbildung 11: Bedeutende Wirkfaktoren des Kletterns für Kinder mit ADHS (eigene Darstellung auf der Basis von Hofferer & Royer, 2000; zit. in Weber, 2014, S. 44)	54
 Titelbild: Fotografie (Salomé Bordon, 2020)	

1 Einleitung

Zuerst wird die Ausgangslage dargelegt. Danach wird auf die Motivation der Autorin eingegangen, gefolgt von der Abgrenzung und Zielsetzung. In einem weiteren Schritt werden die Fragestellungen thematisiert. Abschliessend werden die Methodik und der Aufbau skizziert.

1.1 Ausgangslage

Eine sehr häufig gestellte Diagnose im Kindes- und Jugendalter ist die der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (Jenni, 2019, S. 3). Die Prävalenz von diagnostizierten Fällen liegt bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland laut der KiGGS-Studie bei 4.8 %. Dabei liegt die Prävalenz im Vorschulalter bei 1.5 %, im Grundschulalter bei 5.3 %, bei den 11–13-Jährigen bei 7.1 % und bei den 14–17-Jährigen bei 5.6 %. So ist ein grosser Sprung der Prozentzahlen vom Vorschulalter zum Grundschulalter zu verzeichnen (Gawrilow, 2023, S. 47) Dies bedeutet, dass Fachkräfte in ihrem beruflichen Alltag häufig Kinder mit AD(H)S erkennen, da diese gerade im schulischen Rahmen auffallen (Wohnhas-Baggerd, 2008, S. 11–12).

In Theorie und Praxis wird zwischen dem ADS, dem unaufmerksamen Subtyp, dem ADHS, dem hyperaktiven-impulsiven Subtyp, und dem Mischtyp unterschieden. Dabei fallen Kinder mit ADS im Unterricht durch ihre langsame Arbeitsweise und ihre Verlangsamung im Umgang mit Gleichaltrigen auf. Aus diesem Grund sind sie oft in einer Aussenseiter*innen-Position. Die anderen beiden Typen sind durch ihr oppositionelles Verhalten auffällig im Sozialverhalten und somit weniger integriert (Fröhlich et al., 2021, S. 22–23). Bei allen Typen kann sich durch das Ausbleiben von Anerkennung und durch die Ablehnung in der Gruppe ein niedriger Selbstwert entwickeln, was zu Unsicherheiten im sozialen Umgang führen kann (ADHS Infoportal, o. J.). Zudem kann es zu Leistungseinbrüchen bis hin zu Klassenwiederholungen oder zum Unterrichtsausschluss kommen (Fröhlich et al., 2021, S. 22–23). Zudem kann bei einem Kind mit ADHS-Diagnose zu 70–85 % eine Begleitdiagnose auftreten und 60 % haben mehr als eine komorbide Folgeerkrankung (Lempp et al., 2010, S. 34).

Die Leitsymptome der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung liegen in der Unaufmerksamkeit, in der Impulsivität und der Hyperaktivität (Gawrilow, 2023, S. 21). Somit

fällt es den Kindern nicht leicht, ihre Aufmerksamkeit zu steuern, ihre Impulse zu kontrollieren oder zu hemmen und ihre motorische Unruhe zu regulieren (Barkley, 2021, S. 77). Von einer ADHS-Diagnose wird erst gesprochen, wenn diese Kernsymptome vermehrt auftreten und wesentliche Lebensbereiche der Kinder beeinträchtigen (Barkley, 2021, S. 21).

Darüber hinaus haben sie auch in folgenden Bereichen der exekutiven Funktionen Schwierigkeiten: In der Selbstwahrnehmung und Selbstbeobachtung, der Verhaltenshemmung, bei der Selbstregulation von Emotionen, beim Arbeitsgedächtnis, in der Handlungsplanung und in der Organisation der Zeit (Barkley, 2021, S. 77–78; 103). Nach diesen Erläuterungen zur ADHS wird nun die Erlebnispädagogik erklärt.

In der Erlebnispädagogik geht es darum, neue aussergewöhnliche Erlebnisse im Naturraum zu machen, diese zu reflektieren und die neugewonnenen Erfahrungen in den Alltag zu transferieren (Michl, 2020, S. 9; Wahl, 2018, S. 30). Somit bedingt die Aneignung von unbekanntem Räumen in pädagogischen Arrangements neue Erlebnisse und Erfahrungen, die einen Lerneffekt anregen (Wahl, 2018, S. 30). Die Selbstbildungs- und Selbsterfahrungsprozesse sind in der Erlebnispädagogik an Gruppenkontexte gekoppelt. Durch gemeinsame Reflexionsprozesse werden individuelle Erlebnisse und Erfahrungen bearbeitet (Wahl, 2018, S. 30).

Erlebnispädagogik findet ihre Anwendung im sozialpädagogischen Bereich und zunehmend an Schulen (Kinne, 2013, S. 15). In die Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung hat die Erlebnispädagogik in den letzten Jahren Einzug gehalten (Kinne, 2013, S. 16). Die Erlebnispädagogik hat zum Ziel, eine Plattform zu schaffen, die den Entwicklungsstand ihrer Klientel berücksichtigt und auf deren individuellen Kapazitäten aufbaut (Paffrath, 2013, S. 22). Es geht somit nicht um eine sonderpädagogische Erlebnispädagogik, sondern unter Berücksichtigung der Inklusion und des Empowerments um eine auf individuelle Bedürfnisse angepasste Erlebnispädagogik (Kinne & Theunissen, 2013, S. 6). Dabei werden Bedingungen geschaffen, die die Kapazitäten der Klientel in die Planung und Umsetzung implementieren (Kinne, 2013, S. 17).

1.2 Motivation

Während der Praxisausbildung im Bereich der Sozialpädagogik an einer Sonderschule wurden erlebnispädagogische Aktivitäten angeboten. Einerseits während der Freizeit und andererseits während der Schulzeit. Die Autorin konnte selbst am Angebot mitwirken. Dadurch erlebte sie die Kinder in der regulären Betreuungszeit sowie in der Zeit im Wald. Es fiel ihr auf, dass die Kinder während der Zeit im Wald besser zusammenarbeiteten und aufeinander Acht gaben. Es stellte sich heraus, dass die Kinder gerne in die Erlebnispädagogik gingen und sich dort als selbstwirksam erlebten. Das kreative, selbstbestimmte Wirken innerhalb der Gruppe stärkte den Teamgeist. Durch Aktivitäten im Wald wurden die Heranwachsenden immer wieder vor neue Herausforderungen gestellt, die sie als Gruppe überwinden und lösen konnten und ihre Selbständigkeit stärkten. Durch Reflexionsprozesse konnten die Kinder neue Erfahrungen in ihre Lebenswelt integrieren. Die Erlebnispädagogik bildete so einen Kontrast zur sonstigen Freizeitgestaltung der Kinder. Durch Gespräche erfuhr die Autorin, dass einige Kinder zu Hause nichts mit sich anzufangen wussten oder Videospiele spielten. Durch die Erlebnispädagogik konnten die Kinder haptische Erfahrungen in der Natur machen und sich als Teil der Gruppe fühlen. Darunter waren Kinder mit einer Aufmerksamkeits-Hyperaktivitätsstörung. Der Autorin fiel auf, dass gerade diese Kinder im Wald von den Bewegungsfreiheiten und den interaktiven Aktivitäten profitierten. Dies brachte sie auf die Idee, sich näher mit dem Einfluss erlebnispädagogischer Interventionen auf Primarschulkinder mit ADHS zu befassen.

1.3 Abgrenzung und Zielsetzung

In dieser Bachelorarbeit wird die AD(H)S mit seinen verschiedenen Erscheinungsbildern in Kapitel 2.1 und 2.2 genauer erklärt. Eingegangen wird nur spezifisch auf die ADHS ohne Klammer. Der unaufmerksame Typ ADS wird nicht betrachtet. Es wird das Primarschulalter fokussiert, wobei das Vorschulalter und das Jugendalter nicht behandelt werden.

Primarschulkinder mit ADHS erleben oftmals trotz ihrer Intelligenz die Schulzeit als sehr herausfordernd (Fröhlich et. al., 2021, S. 22). Sie können sich im Schulalltag nicht konzentrieren, sind ständig in Bewegung, handeln vorschnell und oft planlos (Fröhlich et al., 2021, S. 15–20). Auch fallen sie durch ihre Symptomatik, insbesondere durch ihre Hyperaktivität und Impulsivität im Sozialverhalten auf (Fröhlich et al., 2021, S. 22). Beispielsweise wird der Unterricht durch plötzliches lautes Hineinreden gestört,

Konversationen anderer werden unterbrochen oder Gefühlsausbrüche geschehen (Fröhlich et al., 2021, S. 43). Sie haben durch ihre Symptomatik Schwierigkeiten ihre Leistung und Potenzial vollumfänglich auszuschöpfen, was sich wiederum auf das Sozialverhalten auswirkt (Fröhlich et al., 2021, S. 22). Denn Kinder mit ADHS schreiben die Ursache für Misserfolge sich selbst und nicht den äusseren Umständen zu. Darunter leidet ihr Selbstgespräch und ihr Selbstbild. Diese negativen Zuschreibungen, die Kinder mit ADHS sich selbst machen, sind für Aussenstehende oft nicht ersichtlich. Sie können aber dazu führen, dass sie nicht nur sich selbst, sondern auch andere negativ behandeln (Biegert, 2016, S. 32). Da diese Herausforderungen bei Primarschulkindern mit ADHS im Schulwesen bestehen, geht es darum, alternative Handlungsfelder zu finden, in denen diese Kinder ihre Stärken einbringen und positive Erfahrungen machen können, um einer negativen Entwicklungstendenz vorzubeugen. Das Konzept der Erlebnispädagogik bietet sich dafür besonders an. Das Ziel dieser Arbeit ist es, erlebnispädagogische Settings in einen Zusammenhang mit Primarschulkindern mit ADHS zu bringen. Darüber hinaus geht es darum, Sozialpädagog*innen ein Rüstzeug in die Hand zu geben, um mit Kindern mit ADHS erlebnispädagogisch zu arbeiten und einen Zugang zu ihren Stärken und Fertigkeiten zu finden und sie darin zu befähigen. Dabei spielt die interdisziplinäre Arbeit zwischen Sozialpädagog*innen (mit erlebnispädagogischer Ausbildung), Erlebnispädagog*innen und Lehrpersonen eine entscheidende Rolle.

1.4 Fragestellung

Basierend auf der Zielsetzung wurden folgende Fragen abgeleitet:

Hauptfrage
Inwiefern eignen sich erlebnispädagogische Interventionen, um Kinder mit ADHS-Diagnose im Primarschulalter in ihrem Selbstwert zu stärken?
vier Unterfragen
1. Was ist unter der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) zu verstehen?
2. Welche Auswirkungen kann diese Diagnose auf den Schulalltag von Kindern haben?
3. Welche Aspekte zeichnet die Erlebnispädagogik aus?
4. In welchen Bereichen der Erlebnispädagogik können Kinder mit ADHS wirksam sein?

1.5 Methodik

Für die Recherche zu dieser Bachelorarbeit wurden die Datenbanken und Mediotheken der HSLU Soziale Arbeit, ZHAW Winterthur, ZHAW Zürich und ZHAW Wädenswil aufgesucht. Zuerst wurde eine Übersicht über die Literatur zu den Themen ADHS und Erlebnispädagogik erstellt. Der Literaturbestand zur ADHS ist sehr umfangreich. Es wurde spezifisch beispielsweise nach Büchern zu den Suchbegriffen «ADHS Schule», «Exekutive Funktionen» gesucht. Bei der weiteren Recherche zur Erlebnispädagogik stellte sich heraus, dass der Literaturbestand kleiner war und teilweise bis ins Jahr 1995 zurücklag. Um spezifischer nach Titeln zu suchen, wurde der Ziel-Verlag herangezogen. Weiter wurden beispielsweise die Suchbegriffe «Erlebnispädagogik», «Erlebnispädagogik Wald», «Erlebnispädagogik Schule», «Erlebnispädagogik ADHS» eingegeben. Danach wurden anhand der Literatur Kapitel gesetzt.

Es wurde ein Interview über die Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) mit der Dozentin und Projektleiterin, Ricarda Theiler gehalten. Um einen vertieften Blick ins Arbeitsfeld der Natur- und Erlebnispädagogik zu erhalten, wurde ein Interview mit Prof., Sabine Rimmel geführt. Ergänzend dazu wurde ein Erlebnispädagoge interviewt, der Praxiserfahrungen im Bereich von Kindern mit ADHS aufweist.

1.6 Aufbau

Diese Arbeit ist in sechs Kapitel gegliedert. Im ersten Kapitel wurde die Einleitung mit der Ausgangslage, der Motivation, der Abgrenzung und Zielsetzung, der Fragestellung und der Methodik bereits ausgeführt. Im zweiten Kapitel folgt einen Überblick über die Aufmerksamkeitsdefizit- Hyperaktivitätsstörung. Diese wird aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Im dritten Kapitel werden die Auswirkungen der ADHS auf Kinder im Primarschulalter erläutert. Dabei werden sowohl die Symptome als auch die Stärken behandelt. Im vierten Kapitel werden Aspekte der Erlebnispädagogik vorgestellt. Es wird auf die verschiedenen zentralen Modelle in der Erlebnispädagogik eingegangen und die Wirkung solcher Angebote dargelegt. Im Anschluss werden im fünften Kapitel erlebnispädagogische Bereiche vorgestellt, in denen Kinder mit ADHS wirksam sein können. Dabei werden erlebnispädagogische Interventionen aufgezeigt, die zu mehr Wirksamkeit bei Kindern mit ADHS im Alltag führen. Im letzten, sechsten Kapitel werden die Fragestellungen abschliessend beantwortet und Schlussfolgerungen für die berufliche Praxis der Sozialen Arbeit abgeleitet.

2 Kennzeichen ADHS-Diagnose

Das zweite Kapitel behandelt folgende Fragestellung:

Was ist unter der Aufmerksamkeits-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) zu verstehen?

In diesem Kapitel wird zuerst auf die Klassifikationssysteme DSM-5 und ICD-11 eingegangen, gefolgt von einem historischen Abriss über die ADHS. Danach wird die ADHS aus dem Blickwinkel der Neurodiversität untersucht. Um die Entstehung einer ADHS zu beleuchten, werden verschiedene Faktoren herangezogen. Daraufhin wird die heutige Sichtweise auf die ADHS und abschliessend werden die Komorbidität und die psychosozialen Folgen dargelegt.

2.1 DSM-5

Nach dem DSM-5 müssen mehrere Störungssymptome vor dem 12. Lebensjahr vorhanden sein und sich in mehreren Lebensbereichen, wie beispielsweise in der Schule oder zu Hause, zeigen. Dazu sind Beobachtungen nötig, die Bezugspersonen von den Betroffenen in den einzelnen Lebensbereichen gemacht haben (Falkai & Wittchen, 2018, S. 76). Die Liste der diagnostischen Kriterien für eine ADHS wird in zwei Hauptkategorien, Unaufmerksamkeit sowie Hyperaktivität und Impulsivität, unterteilt. Sowohl bei der Unaufmerksamkeit sowie bei der Hyperaktivität und Impulsivität müssen sechs oder mehr Symptome während der letzten sechs Monate bestehen und sich vom jeweiligen Entwicklungsstand stark abheben und sich negativ auf die jeweiligen Lebensbereiche auswirken. Ab 17 Jahren braucht es nur fünf Symptome pro Hauptkategorie (Falkai & Wittchen, 2018, S. 77–78).

Unaufmerksamkeit	Hyperaktivität-Impulsivität
a. häufige Flüchtigkeitsfehler, übersieht Einzelheiten	a. zappelt häufig mit Händen und Füßen
b. Aufmerksamkeitsspanne ist reduziert	b. aufstehen bei erwartetem Sitzenbleiben
c. hört nicht zu, wenn andere ihn ansprechen, Gedankenschweifen	c. unpassendes Herumlaufen sowie exzessives Klettern
d. führt Anweisungen anderer und eigene Arbeiten nicht zu Ende, lässt sich ablenken	d. ruhiges Beschäftigen ist erschwert
e. ist unorganisiert, sequenzielles Abarbeiten ist erschwert, schlechtes Zeitmanagement	e. «auf dem Sprung sein», «getrieben sein»

f. Vermeidung von langandauernden Aufgaben	f. redet häufig übermässig viel
g. häufiges Verlieren von Gegenständen	g. platzt häufig mit den Antworten heraus, bevor die Frage zu Ende gestellt ist.
h. lässt sich durch äussere Reize leicht ablenken	h. Schwierigkeit zu warten, bis man an der Reihe ist
	i. unterbricht oder stört andere häufig

Tabella 1: Kriterien der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (eigene Darstellung auf der Basis von Falkai & Wittchen, 2018, S. 77-78)

Anschliessend kann zwischen drei Erscheinungsbildern unterschieden werden: Wenn sowohl Kriterien der Unaufmerksamkeit sowie der Hyperaktivität-Impulsivität erfüllt sind, dann trifft das **gemischte Erscheinungsbild** zu. Sind lediglich Kriterien der Unaufmerksamkeit erfüllt, dann gilt das **vorwiegend unaufmerksame Erscheinungsbild**. Sind letztlich nur Kriterien der Hyperaktivität-Impulsivität erfüllt, dann wird vom vorwiegend **hyperaktiv-impulsiven Erscheinungsbild** gesprochen (Falkai & Wittchen, 2018, S. 79). In dieser Arbeit wird auf das gemischte Erscheinungsbild und das hyperaktiv-impulsive Erscheinungsbild, auch zusammengefasst als ADHS, eingegangen. Das vorwiegend unaufmerksame Erscheinungsbild ADS wird nicht spezifisch betrachtet.

2.2 ICD 11

Die ICD 10 und die ICD 11, welche im Jahr 2022 eingeführt wurde, werden innerhalb der fünf Jahre Übergangszeit parallel genutzt. Nachdem gilt nur noch die ICD11 (Ebner et al., 2023, S. 34). Deshalb wird in dieser Arbeit auf die Entwurfsfassung der ICD 11 eingegangen.

Nach der Entwurfsfassung des ICD 11 müssen Symptome der Unaufmerksamkeit und/oder der Hyperaktivität-Impulsivität mindestens sechs Monate vorhanden sein und vor dem 12. Lebensjahr auftreten. Jedoch gibt es Personen, bei denen es sich erst zu einem späteren Zeitpunkt zeigen kann. Die Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung geht über altersentsprechende Abweichungen in der Unaufmerksamkeit und der Hyperaktivität-Impulsivität hinaus. Sie zeigt sich bei Betroffenen in verschiedenen Variationen, sie muss für eine Diagnosestellung in verschiedenen Lebensbereichen beobachtbar sein und es braucht für das Diagnostizieren eine genaue Anamnese, um diese von anderen psychischen, verhaltensbezogenen und neurologischen Entwicklungsstörungen abzugrenzen (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (o.J.). Die ICD 11 unterscheidet in

«**vorwiegend unkonzentriert**», «**vorwiegend hyperaktiv-impulsiv**» und «**kombiniert**». Bei der ersten Variante zeigen sich vorwiegend Symptome der Unaufmerksamkeit. Sobald Aufgaben wenig Anreiz und Aussicht auf Belohnung bergen, ist es für Betroffene dieser Variante schwierig den Fokus zu behalten. Zudem sind sie schnell abgelenkt und haben Schwierigkeiten sich zu organisieren. Bei der zweiten Variante zeigen sich vorwiegend hyperaktiv-impulsive Symptome. Unter sehr strukturierten Rahmenbedingungen, welche Selbstkontrolle voraussetzen, werden sie unruhig hyperaktiv. Die Impulsivität zeigt sich in vorschnellen unüberlegten Reaktionen. Bei der dritten Variante sind die unaufmerksamen und die hyperaktiv-impulsiven Symptome klinisch zentral. In dieser Arbeit wird auf die zweite und dritte Variante eingegangen. Die erste Variante wird nicht behandelt (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (o. J.).

2.3 Historischer Abriss ADHS

Bereits Heinrich Hoffmann hat im Band Struwwelpeter im Jahr 1845 Kinder abgebildet, welche zum heutigen Zeitpunkt ADHS-typische Merkmale aufweisen (Gawrilow, 2023, S. 17). Die erste fachliche Beschreibung machte der Kinderarzt George Still um 1902, der bei Kindern beobachtete, dass sie Mühe in der Aufmerksamkeitslenkung und im Bedürfnisaufschub hatten (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 18; Neuhaus, 2023, S. 14). Er erklärte sich dieses Phänomen aus einer sozialdarwinistischen Sichtweise heraus, als bestünde bei den Kindern ein «Defekt der moralischen Kontrolle» (Neuhaus, 2023, S. 14).

Während der Zeit der Enzephalitis (1917–1918) hatten betroffene Kinder ADHS-ähnliche Symptome, was als postenzephalitische Verhaltensstörung zusammengefasst wurde (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 19; Brown, 2013/2018, S. 39). Es stellte sich heraus, dass Kinder mit anderen Erkrankungen wie Masern, Bleivergiftung oder Hirntrauma ähnliche Symptome hatten. Da die Forschungsbefunde keine bleibenden Hirnschäden aufzeigten, wurde das Syndrom «minimal verletztes Hirn» genannt (Brown, 2013/2018, S. 39).

Um 1937 gebrauchte der Psychiater Charles Bradley erstmals Stimulanzien zur Therapie von Kindern mit Hyperaktivität. Darauf folgte der Chemiker Leandro Panizzon mit der Erfindung von Methylphenidat. Ende der 1950-er Jahre wurde der Begriff «minimale Hirnschädigung» durch den Begriff «Minimale cerebrale Dysfunktion» abgelöst (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 19; Neuhaus, 2023, S. 15). Dies für Kinder, die durchschnittlich begabt waren und Lern-

sowie Verhaltensstörungen zeigten (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 19; Neuhaus, 2023, S. 15). Zu dieser Zeit überwog das Merkmal der motorischen Unruhe, wobei in den 1970-er Jahren vermehrt die Aufmerksamkeit in den Fokus rückte (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 20). Darauffolgend entstand der Begriff frühkindlich exogenes Psychosyndrom, auch in der Schweiz bekannt als POS (psychoorganisches Syndrom) (Neuhaus, 2023, S. 15).

In den 1980-er Jahren wurden zunehmend verschiedene Methoden und Ansätze für die Behandlung von ADHS angewendet und vermutet, dass ADHS weitervererbt wird. In den 1990-er Jahren intensivierte sich die Forschung zu neurologischen Hintergründen einer ADHS. In der Forschung wurden die Merkmale motorische Unruhe und schwierige Aufmerksamkeitslenkung fokussiert. Ab den 2000-er Jahren wurde auch die Erwachsenenpsychiatrie auf die ADHS-Symptomatik im Erwachsenenalter aufmerksam (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 21–22).

Heute gehen kritische Stimmen von einer Modediagnose aus, da es in den letzten Jahren zu einer Zunahme an Diagnosestellungen und einem Anstieg an Behandlung mit Methylphenidat gekommen ist. Die Frage stellt sich, ob die heutige Leistungsgesellschaft dazu führt, dass immer mehr Kinder eine Diagnose erhalten und auf Stimulanzien angewiesen sind, um dem Leistungsdruck standzuhalten? Auf der anderen Seite beziehen sich Forschende auf internationale epidemiologische Daten, die eine Unveränderlichkeit in den Prävalenzraten innerhalb der letzten Jahrzehnte zeigen. Die Geschichte zeigt auch auf, dass Kinder bereits vor dem 20. Jahrhundert von ADHS betroffen waren (Lenhard, 2016, S. 92).

2.4 ADHS und Neurodiversität

Die Soziologin Judy Singer und der Journalist Harvey Blume publizierten erstmals die Begriffsbestimmung der Neurodiversität öffentlich. Dieses Ergebnis resultierte aus den Diskussionen über Normalität und Pathologisierung (Grummt, 2023, S. 15). Judy Singer setzt sich als Aktivistin für Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung ein und wehrt sich gegen jegliche Form der Pathologisierung und Diskriminierung. Hinter dem Grundgedanken der Neurodiversität steht eine angloamerikanische Bewegung, die sich seit den 1990er Jahren politisch gegen die Abstempelung von Autismus als neurologische Funktionsstörung einsetzt (Theunissen, 2020, S. 54–55). Vielmehr werden gemäss der Bewegung statt der Defizite die

unterschiedlichen neuronalen Prozesse, die zu einer Bandbreite an autistischen Ausdrucksformen führen, betont (Theunissen, 2020, S. 54–55).

Unter Neurodiversität werden die von Person zu Person unterschiedlichen, vielfältigen Verschaltungen im Gehirn und im Nervensystem verstanden (Grummt, 2023, S. 11). In Abgrenzung zum Pathologie-Paradigma wird heute von einem Neurodiversitäts-Paradigma gesprochen. Ersteres unterscheidet zwischen normal und pathologisch, also gesund und krank. Das Neurodiversitäts-Paradigma sieht innerhalb der Neurodiversität die Abgrenzung von neurotypisch und neurodivergent vor (Grummt, 2023, S. 24–25). Unter neurotypisch werden Menschen gefasst, deren neuronale Strukturen innerhalb der Neurodiversität einer gesellschaftlichen Norm gleichen. Neurodivergente Menschen hingegen weisen eine abweichende Form der Reizverarbeitung auf (Rein, 2024, April). Das Neurodiversitäts-Paradigma ist eine Alternative zu herkömmlichen pathologisierenden Zuschreibungen. Es definiert alle Menschen mit ihren neurodiversen Nervensystemen als normal und gleichwertig (Grummt, 2023, S. 24–25).

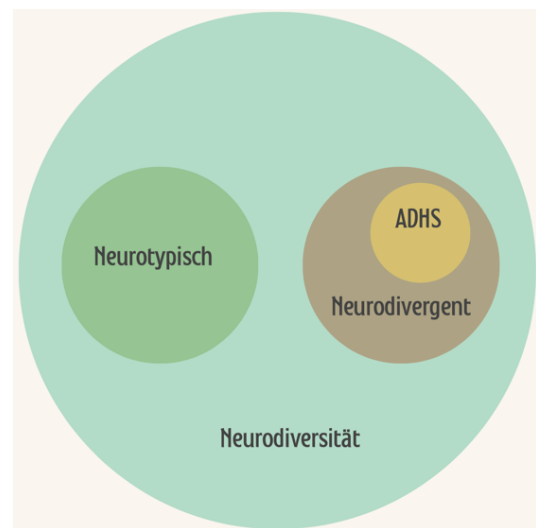


Abbildung 1: Neurodiversitäts-Paradigma (leicht modifiziert nach Grummt, 2023, S. 18)

Heute ist die Neurodiversitätsbewegung nicht ausschliesslich autistischen Personen vorbehalten, sondern auch Personen mit **ADHS**, Dyslexie oder Schizophrenie zählen unter anderem zu dieser Bewegung (Theunissen, 2020, S. 55). Sie steht für Diskriminierungsfreiheit, Partizipation, Inklusion und Anerkennung der Neurodivergenz ein (Grummt, 2023, S. 21). Ein Ziel der Neurodiversität ist es, dass ein gegenseitiger Lernprozess im Umgang mit menschlichen Unterschieden in diversen kulturellen Kontexten angestossen wird. Dies regt die Entwicklung einer humanen Gesellschaft an (Theunissen, 2020, S. 55).

2.5 Entstehung ADHS

Nach heutigem Stand der Forschung ist belegt, dass mehrere Faktoren zusammenwirken müssen, damit eine ADHS-Symptomatik auftreten kann (Born & Oehler, 2021, S. 33).

2.5.1 Genetische Faktoren

Es gibt Menschen, die über eine genetische Veranlagung verfügen, um eine ADHS zu entwickeln. Dabei liegt die Ursache von ADHS und deren verschiedener Typen und Mischformen im Sinne der polygenen Vererbung im Zusammenwirken von vielen verschiedenen Genen (Born & Oehler, 2021, S. 33). ADHS kann in der Familie mehrfach auftreten. Das Risiko für eine ADHS-Symptomatik bei Verwandten ersten Grades von Kindern, die selbst ADHS haben, ist zwei- bis achtfach höher. So haben 10–35 % der Kernfamilienmitglieder von Kindern mit ADHS ebenfalls ADHS. Umgekehrt sind Kinder von Eltern mit ADHS zu 40 bis 60 % der Vorkommnisse ebenfalls von der Diagnose betroffen. Dabei haben biologische Eltern von Kindern mit ADHS öfter ADHS im Vergleich zu Adoptiveltern. Dies zeigt, dass die Verbreitung von ADHS in der Familie in erster Linie auf genetische und nicht auf erzieherische Aspekte zurückzuführen ist (Banaschewski, 2020, S. 127–128). Somit zählt ADHS mit einer Erbllichkeit von 76% zu einer der psychischen Diagnosen, die am meisten durch genetische Einflüsse bestimmt wird (Fröhlich et al. 2021, S. 34).

2.5.2 Psychosoziale Faktoren

Es ist wichtig, die Wechselwirkung zwischen der genetischen Disposition und den Umweltbedingungen zu beachten (Döpfner et al., 2020, S. 154). Dabei unterscheiden Döpfner et al. (2020) in Genotyp-Umwelt-Interaktionen und in Genotyp-Umwelt-Korrelationen. Es wird von Genotyp-Umwelt-Interaktionen gesprochen, wenn die Reaktion von Kindern auf gleiche Umwelteinflüsse wegen ihrer unterschiedlichen genetischen Disposition verschieden ausfallen. Passive Genotyp-Umwelt-Korrelationen entstehen, indem Eltern durch ihr Vorleben ungünstige Muster weitergeben. Ihr eigenes hyperaktives, unaufmerksames oder sogar impulsives Erziehungsverhalten kann sich auf das Kind übertragen. Dadurch wird die Tendenz für eine ADHS-Symptomatik beim Kind erhöht. Bei den evozierenden Genotyp-Umwelt-Korrelationen geht es darum, dass das Umfeld negativ auf das genetisch veranlagte hyperaktive Verhalten reagiert und dadurch eine ADHS-Symptomatik verstärkt. Es ist nachgewiesen, dass Mütter von Kindern mit ADHS weniger präsent in der Interaktion mit ihrem Kind sind. Die aktive Genotyp-Umwelt-Korrelation besteht darin, dass das Kind mit seiner genetischen Disposition aktiv in seiner Umwelt beispielsweise ein ebenfalls hyperaktives Kind zum Spielen aussucht, wodurch sich die Symptomatik gegenseitig verstärkt (S. 154).

2.5.3 Sozioökonomische Faktoren

ADHS kommt in Familien aus sozial schwächeren Schichten 1,5- bis 4-mal mehr vor als in Familien aus einer höheren Sozialschicht (Döpfner et al., 2020, S. 155–156). Dabei tritt ADHS eher auf, wenn die Eltern der Kinder selbst betroffen sind. In einer Studie wurden Eltern von 2500 Kindern und Jugendlichen im Alter von 7 bis 17 Jahren anhand von Fragebogen über eine allfällige ADHS-Symptomatik ihrer Kinder befragt. Die Resultate zeigen, dass mit 7 % der Anteil einer ADHS-Symptomatik in sozial benachteiligten Familien doppelt so hoch war wie in höheren Sozialschichten (Döpfner et al., 2020, S. 155–156).

Es kann auch eine Verbindung zwischen ADHS und ungünstigen familiären Bedingungen hergestellt werden, etwa bei überbelegten Wohnungen, psychischen Auffälligkeiten oder bei Paarkonflikten. Jedoch ist der Zusammenhang zwischen ungünstigen familiären Bedingungen und psychischen Auffälligkeiten und somit aggressivem und dissozialem Verhalten grösser (Döpfner et al., 2020, S. 155–156).

2.5.4 Prä-, peri- und postpartale Faktoren

Zentralnervöse Infektionen während der Schwangerschaft, Schädel-Hirn-Trauma und Hirnblutungen aber auch Frühgeburtlichkeit und Beschwerden rund um die Schwangerschaft und die Geburt können in einen Zusammenhang mit ADHS gebracht werden (Fröhlich et al., 2021, S. 38–39). Auffällig ist, dass ein sehr geringes Geburtsgewicht im Vergleich zu einem normalen Geburtsgewicht das Risiko, ADHS-typische Symptome zu entwickeln, erhöht (Döpfner et al., 2013, S. 11). Eine Studie zeigt, dass prä-, peri- oder postpartale Komplikationen im Zusammenhang mit einer ADHS-Symptomatik zu schlechteren Resultaten in Konzentrationstests führten und die Wahrscheinlichkeit für Auffälligkeiten im Verhalten verschärften. Auch Rauchen während der Schwangerschaft, insbesondere starkes Rauchen, kann nach einer Metaanalyse in Verbindung mit einer ADHS-Symptomatik bei den Kindern gebracht werden. Alkoholkonsum während der Schwangerschaft kann schwach, aber signifikant in Verbindung gebracht werden mit ADHS-typischen Symptomen bei den Kindern. Wichtig ist zu beachten, dass diese Zusammenhänge nicht zwingend eintreten müssen. Denn Studien zeigen auch, dass Kinder mit prä-, peri- und postpartalen Komplikationen keine ADHS entwickelten. Die Basis bildet eine genetische Disposition, die zusammen mit ungünstigen Umweltfaktoren zu einer ADHS führen kann (Fröhlich et al., 2021, S. 39).

2.5.5 Neuroanatomische und neurochemische Faktoren

Ursächlich für eine ADHS sind vor allem dysfunktionale Verbindungen zwischen dem Präfrontalcortex und dem Corpus Striatum. Im Areal des Corpus Striatum haben Basalganglien die Funktion der motorischen Kontrolle. Im vorderen Teil des Corpus Striatum, insbesondere im Nucleus accumbens, befindet sich das Motivations-Belohnungssystem. Wenn also dieser rückgekoppelte frontostriatale Regelkreislauf geschädigt ist, führt dies zu Beeinträchtigungen in der Aufmerksamkeitskontrolle, der motorischen Kontrolle in der intrinsischen Motivation und der Handlungssteuerung. Die Aktivität dieser Hirnareale wird durch die Neurotransmitter Dopamin und Noradrenalin angeregt. Noradrenalin ist für die Vigilanz und Aufmerksamkeit zuständig, wobei Dopamin eher bei kognitiven Prozessen, motorischem Verhalten und Belohnungsvorgängen mitwirkt (Fröhlich et. al., 2021, S. 38).

Die Nachrichtenübermittlung (siehe Abb. 2) verläuft über elektrische Impulse von einer Nervenzelle zur nächsten. Am Ende einer Nervenbahn des Axons befindet sich die Synapse. Dort werden Botenstoffe, sogenannte Neurotransmitter wie beispielsweise Dopamin, Noradrenalin oder Serotonin, in den synaptischen Spalt freigesetzt. Durch Rezeptoren an der empfangenden Nervenzelle werden die Botenstoffe aufgenommen und die Nachricht wird weitergeleitet (Hoberg, 2018, S. 58). Bei Menschen mit ADHS kann angenommen werden, dass zu viele Transporterproteine der aussendenden Nervenzelle dazu führen, dass die Botenstoffe im synaptischen Spalt zu schnell zurückgeführt werden (Hoberg, 2018, S. 58; Roy, 2021a, S. 29). Da sie

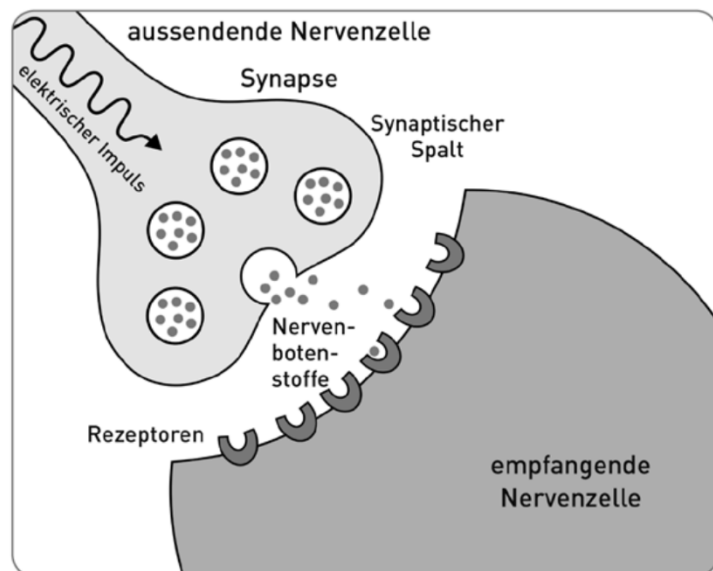


Abbildung 2: Nachrichtenübermittlung von einer Nervenzelle zur nächsten (Hoberg, 2023, S. 58)

nicht so lange im Spalt vorhanden sind, können die Rezeptoren der empfangenden Nervenzelle sie nicht aufnehmen (Hoberg, 2018, S. 58). Stimulanzien wie Methylphenidat wirken so, dass sie die Dopamin- und Noradrenalintransporter blockieren, so dass die Botenstoffe nicht zurückgeführt werden können und die Konzentration im präfrontalen Kortex steigt (Stieglitz et.

al., 2012, S. 62 und Roy, 2021a, S. 29). Amphetamine veranlassen, dass mehr Dopamin sowie Noradrenalin ausgeschüttet wird (Roy, 2021a, S. 29). Im Frontalhirn, wo sich auch der präfrontale Kortex befindet, wirkt vor allem der Botenstoff Dopamin. Dieses Areal ist unter anderem für die Handlungsplanung, die motorische Hemmung, die Reizfilterung, die Emotionsregulation und die Empathie zuständig (Hoberg, 2018, S. 59).

2.6 Heutige Sichtweise auf die ADHS

Lange Zeit wurde bei einer ADHS von einem auffälligen Verhalten im Sinne einer Verhaltensstörung ausgegangen. Aus aktueller Sicht wird von einer neurologischen Entwicklungsstörung mit ihren Ursprüngen in den exekutiven Funktionen gesprochen (Brown, 2013/2018, S. 13–14).

Zudem betrifft ADHS nicht nur Kinder, wie lange Zeit angenommen wurde, sondern auch Jugendliche und Erwachsene (Brown, 2013/2018, S. 13-14). Es kann sein, dass ADHS-Symptome als Kind vorhanden sind, aber im Erwachsenenalter nicht mehr. Oftmals werden im Jugendalter die Impulsivität und die Hyperaktivität weniger, wobei die Schwierigkeiten mit der Aufmerksamkeit bleiben oder sich verschärfen. Umgekehrt können Auffälligkeiten in den exekutiven Funktionen im Kindesalter unerkannt bleiben und erst durch die steigenden Anforderungen des Jugend- und Erwachsenenalters zum Vorschein kommen (Brown, 2013/2018, S. 18–20). Diese Herausforderungen können beispielsweise in beruflicher, sozialer, familiärer oder organisatorischer Hinsicht auftreten (Brown, 2013/2018, S. 22).

Lange Zeit wurde davon ausgegangen, dass eine Diagnose ADHS nicht mit allfälligen Lernstörungen zusammenhängt. Heute ist bekannt, dass Kinder mit ADHS oftmals eine Lernstörung wie beispielsweise eine Dyskalkulie oder Legasthenie aufweisen. Denn aktuelle Ergebnisse weisen darauf hin, dass Schwierigkeiten in den exekutiven Funktionen den Erwerb von Sprache und Mathematik erschweren (Brown, 2013/2018, S. 29). Auch sind Kinder mit ADHS mehr als Kinder ohne ADHS von psychischen Erkrankungen betroffen (Brown, 2013/2018, S. 28). Studien zeigen beispielsweise, dass Zwangsstörungen eng mit Auffälligkeiten der Inhibition zusammenhängen. So haben Kinder mit Zwangsstörungen Mühe, sich zu fokussieren, da sie durch wiederholende Tätigkeiten abgelenkt sind. So haben 26–59 % von Kindern mit Zwangsstörungen gleichzeitig auch eine ADHS (Brown, 2013/2018, S. 30).

Frühere Studien behandeln wenig die Bedeutung von Motivation und Emotionen bei Menschen mit ADHS. Einige aktuelle Ergebnisse zeigen aber, dass das Belohnungssystem eng mit den emotionalen und motivationalen Auffälligkeiten zusammenhängt. Dadurch haben Menschen mit ADHS Mühe, Motivation für Aufgaben zu finden, die keine darauffolgende Belohnung bereitstellen (Brown, 2013/2018, S. 21). Hingegen können Menschen mit ADHS teilweise ihre exekutiven Funktionen, je nach Kontext, zielführend nutzen. Dies beispielsweise, wenn sie ein hohes Interesse für eine Aufgabe aufweisen. Demnach sind Defizite in den exekutiven Funktionen situativ und nicht bewusst kontrollierbar (Brown, 2013/2018, S. 17–18).

2.6.1 Exekutive Funktionen

Bei einer ADHS liegt eine Störung in den Exekutivfunktionen (EF, kognitiven Kontrollfunktionen) vor (Kubesch, 2016a, S. 15; Reinelt & Petermann, 2018, S. 208). Die Exekutiven Funktionen werden aus dem Englischen übersetzt Steuerungs- und Leitungsfunktion genannt (Müller, 2013; zit. in Stuber-Bartmann, 2021, S. 13). Sie sind höhere kognitive Prozesse, die zur zielgerichteten Steuerung des Verhaltens, der Gefühle und der Aufmerksamkeit gebraucht werden (Stuber-Bartmann, 2021, S. 13). Sie bestehen aus dem Arbeitsgedächtnis, der Inhibition und der kognitiven Flexibilität. Das Arbeitsgedächtnis mit seiner geringen Speicherkapazität dient zur Speicherung von vorübergehenden Informationen und deren weiteren Verknüpfung und Verarbeitung. Dies wird beispielsweise benötigt fürs Verstehen von mehrteiligen Anweisungen (Kubesch, 2016a, S. 15–16). Die Inhibition ist eine Art Kontrolle, die hilft, Verhalten, Emotionen und Gedanken zu hemmen, um angepasstes Verhalten zu fördern. Dazu gehört auch das Unterdrücken von bestimmten Reizen, der sogenannten Aufmerksamkeitshemmung. Dies hilft, sich auf Dinge zu fokussieren und nicht vorschnell, sondern selbstkontrolliert zu handeln (Diamond, 2013, S. 137). Unter der kognitiven Flexibilität wird ein flexibler Wechsel des Fokus, flexible Anpassung an neue Anforderungssituationen und flexibler Wechsel zwischen verschiedenen Aufgaben verstanden (Kubesch, 2016a, S. 17; Reinelt & Petermann, 2018, S. 208).

Die Exekutivfunktionen hängen von einem neuronalen Schaltkreis ab, bei dem der präfrontale Kortex eine wesentliche Funktion einnimmt (Diamond, 2016, S. 27). Dabei wird angenommen, dass bei ADHS eine Dysfunktion in den neuronalen Schaltkreisen im präfrontalen Kortex die

Exekutivfunktionen beeinträchtigt (Reinelt & Petermann, 2018, S. 208). Insbesondere wird auf eine Störung der Inhibition hingewiesen. Dies führt zu einer Einschränkung der Selbstregulationsfertigkeit, der Umgang mit Affekt, Motivation und Erregung ist vermindert (Reinelt & Petermann, 2018, S. 208).

Im Allgemeinen entwickeln sich der präfrontale Kortex und die inhibitorischen Funktionen im Laufe der Kindheit bis ins Erwachsenenalter (Kubesch, 2016b, S. 76). Dabei gibt es Unterschiede bei Gleichaltrigen in der Reifung des präfrontalen Kortexes und der exekutiven Funktionen, was sich wiederum auf die Leistungsfähigkeit auswirkt. Gerade bei Kindern mit ADHS lassen sich neurologische Anzeichen für reduziert ausgebildete Areale zeigen (Reinelt & Petermann, 2018, S. 208–209). Nach Brown (2013/2018) zeigt die Forschung, dass sich Hirnareale sogar drei bis fünf Jahre später entwickeln als bei gleichaltrigen Menschen ohne ADHS (S. 42).

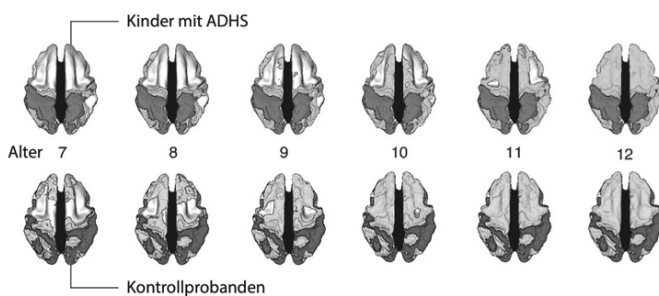


Abbildung 3: Verzögerte Hirnreifung bei Kindern mit ADHS (Shaw et al., 2007; zit. in Konrad & Kohls, 2020, S. 58)

2.6.2 Modell der Exekutiven Funktionen

Das Modell (siehe Abb. 4) will die breite Fülle von Schwierigkeiten, die mit den Exekutiven

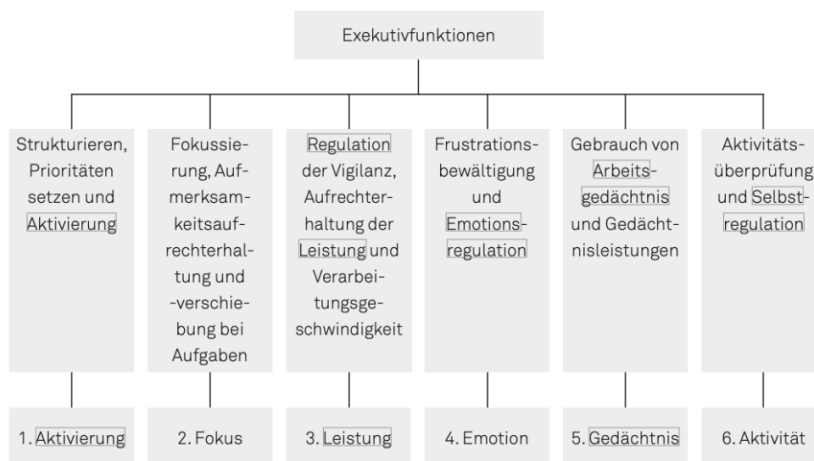


Abbildung 4: Durch die ADHS gestörte Exekutivfunktionen (Brown, 2018, S. 36)

Funktionen einhergehen, abbilden.

Dabei kristallisieren sich gewisse

Funktionsbereiche

heraus, die bei einem

Grossteil der Menschen

mit ADHS betroffen sind

(Brown, 2013/2018, S.

35). Diese kognitiven Funktionen interagieren in einem komplexen System von Wechselwirkungen (Brown, 2013/2018, S. 35).

Als erster Bereich ist die Aktivierung zu nennen. Menschen mit ADHS fällt es schwer, mit Aufgaben zu beginnen. Vielmals fällt der Startschuss auf den letzten Drücker, um möglichen Konsequenzen zu entgehen. Weiter haben sie Mühe mit der Priorisierung, der Strukturierung von Aufgaben und mit der Einschätzung der Zeit (Brown, 2013/2018, S. 35). Zum zweiten Bereich zählt die «Fokussierung, die Aufrechterhaltung des Fokus und aufgabenbedingte Verschiebung des Fokus» (Brown, 2013/2018, S. 36). Menschen mit ADHS sind im Fokussieren der Aufmerksamkeit herausgefordert. Dies zeigt sich einerseits beim Lesen. Es fällt ihnen nicht leicht, die Wörter beim ersten Durchgang zu erfassen und brauchen oft Wiederholungen. Sie vergleichen ihre Unaufmerksamkeit damit, wie wenn sie sich beim Radiohören entfernen und dabei immer weniger mitbekommen. Auch sind sie teilweise nicht fähig, ihren Fokus von einer Aufgabe zu lösen, um einer anderen wichtigeren Aufgabe nachzugehen. Dabei lassen sie sich oft von eigenem Gedankenkreisen ablenken. Der dritte Bereich ist die Leistung: Dazu zählt die «Regulation der Vigilanz, Aufrechterhaltung der Leistung und Verarbeitungsgeschwindigkeit» (Brown, 2013/2018, S. 36). Menschen mit ADHS haben oft Mühe, Aufgaben fristgerecht zu erledigen. Dabei bevorzugen sie Kurzzeitprojekte im Gegensatz zu Langzeitprojekten. Zudem fällt es ihnen nicht leicht, eine Balance zu finden zwischen Ruhe- beziehungsweise Schlafzeiten und Zeiten des Wachseins. Der vierte Bereich ist die Emotion: Dazu gehören die «Frustrbewältigung und die Emotionsregulation» (Brown, 2013/2018, S. 36). Im DSM-5 werden Emotionen kaum berücksichtigt. Dennoch spielen sie im Alltag von ADHS-Betroffenen eine wesentliche Rolle. Oftmals sind Menschen mit ADHS von Emotionen überlagert, die sie daran hindern, ihren Tätigkeiten nachzugehen. Der fünfte Bereich ist das Gedächtnis: Dazu gehören der «Gebrauch des Arbeitsgedächtnisses und die Gedächtnisleistungen» (Brown, 2013/2018, S. 36). Sie sind herausgefordert, Informationen im Arbeitsgedächtnis zu behalten. So ist auch die Erinnerung an kürzlich platzierte Gegenstände oder Gesagtem im Gespräch erschwert. Ausserdem haben sie Mühe, Informationen im geeigneten Moment abzurufen. Hingegen können sie sich sehr gut an Vergangenes erinnern. Zusätzlich fällt es ihnen schwer, mehrere Aufgaben gleichzeitig pendent zu halten. Der sechste Bereich ist die Aktivität: Dazu gehören die «Aktivitätsüberprüfung und die Selbstregulation» (Brown, 2013/2018, S. 36). ADHS-Betroffene können ihre Aktivitäten teilweise nicht regulieren (Brown, 2013/2018, S. 36). Denn

durch ihr impulsives Verhalten handeln sie oft vorschnell. Dabei ist die Selbststeuerung und die Impulskontrolle erschwert. Zudem haben sie in Beziehungen Mühe, genervte Reaktionen des Gegenübers auf ihr Verhalten hin zu deuten, zu reflektieren und angemessen darauf zu reagieren (Brown, 2013/2018, S. 36).

2.7 Komorbidität und psychosoziale Folgen

Unterschieden wird zwischen komorbiden Störungen, die gleichzeitig mit der Diagnose ADHS gestellt werden und solchen, die im weiteren Verlauf entstehen. Eine ADHS kann Ursache für eine Dekompensation sein, die sich in Folgestörungen zeigt, muss es aber nicht. Insbesondere, wenn die Diagnostik einer ADHS ausbleibt und keine Therapie erfolgt, kann es zu kompensatorischen Auffälligkeiten kommen. Ist die komorbide Störung auf die ADHS zurückzuführen, erfolgt eine Behandlung dieser zuerst (Gawrilow, 2023, S. 36). Wenn die Behandlung einer ADHS ausbleibt oder zu spät einsetzt, kann dies Auswirkungen auf die Lebensbiografie haben. Im Erwachsenenalter kann dies zu geringeren Schul- und Ausbildungsabschlüssen, erhöhter Arbeitslosigkeit, höherer Kriminalität und einem erhöhten Unfallrisiko führen, was höhere gesellschaftliche Kosten für nachfolgende Behandlungen bedingt (Sobanski et al., 2016, Mai).

2.7.1 Störung des Sozialverhaltens bei ADHS

Die Störung des Sozialverhaltens ist mit etwa 40 bis 60 % die häufigste Störung bei Kindern mit ADHS. Mädchen sind weniger stark betroffen als Jungen. Diese Kinder sind in ihrer sozialen Entwicklung beeinträchtigt. In der Praxis sind sie oft in Konflikte verwickelt, schwindeln und benutzen Schimpfwörter. Sie sind im Kontakt mit anderen Personen eher aufmüpfig (Hoberg, 2018, S. 39).

2.7.2 Angststörung bei ADHS

Werden Kinder mit ADHS mit Kinder ohne ADHS verglichen, dann haben diese vielfach zur ADHS auch eine Angststörung. Umgekehrt weisen Kinder mit einer Angststörung im Vergleich zur Kontrollgruppe kaum eine ADHS auf. Dies zeigt auf, dass ADHS eine Angststörung begünstigen kann (Perrin & Last 1996; zit. in Schwenck et al., 2007, S. 31). Denn im Gegensatz zu Kindern ohne ADHS erleben Kinder mit ADHS vermehrt Misserfolge in schulischer sowie sozialer Hinsicht. Dies verunsichert Kinder mit ADHS und kann zu Ängsten führen (Levy 2004;

zit. in Schwenck et al., 2007, S. 31). Sie entwickeln oftmals Versagensängste, wenn sie zum Beispiel vor einer Klasse vortragen sollen, oder sie haben Angst, von Mitschüler*innen gehänselt und ausgeschlossen zu werden (Simchen, 2023, S. 130).

2.7.3 Lernstörungen bei ADHS

Entwicklungsstörungen können im Vorschulalter im Bereich der Grob- und Feinmotorik sowie in der Sprache auftreten. Komorbid zur ADHS kann im Primarschulalter zu 10–40 % neben einer ADHS auch eine Lese-Rechtschreib-Störung vorliegen. Bei einer Dyskalkulie ist das Verhältnis ähnlich. Ob ein gemeinsamer biologischer Ursprung einer Lese-Rechtschreib-Störung und der ADHS besteht, ist noch nicht restlos abgeklärt. Die Praxis zeigt, dass Kinder mit ADHS eher zu einer Lese-Rechtschreib-Störung neigen, da sie aufgrund ihrer Schwierigkeiten viele Flüchtigkeitsfehler machen oder im Unterricht nicht mithalten können. Eine gründliche Abklärung muss das Störungsbild differenzieren (Hoberg, 2018, S. 39–40).

2.7.4 Depression bei ADHS

Eine Depression ist nicht wie eine Angststörung durch das Vorhandensein von ADHS begünstigt, sondern kommt normalerweise gleichzeitig zu einer ADHS vor (Biedermann et al. 1996; zit. in Schwenck et al., 2007, S. 32). Vermehrte negative Erfahrungen aufgrund der ADHS-Diagnose lösen nicht immer eine Depression aus, sie könnten aber zur Entwicklung einer Depression beitragen (Schwenck et al., 2007, S. 32).

2.7.5 Zwangsstörung bei ADHS

Eine Studie zeigt, dass 11,2 % von den 134 Kindern mit ADHS auch eine komorbide Zwangsstörung aufweisen (Arnold et al., 2005; zit. in Schwenck, 2007, S. 35). Wenn die Prävalenz von 0.17–5.5 % für Zwangsstörungen in dieser Altersstufe betrachtet wird, ist dieser Wert von 11,2 % sehr hoch (Schwenck et al., 2007, S. 35). Kinder, die eine Zwangsstörung haben, haben Zwänge, die sich immer wieder aufdrängen und kaum zu hemmen sind. ADHS mit zusätzlicher Zwangsstörung kann eine Bewältigungsstrategie darstellen für das Lindern von Ängsten und Aggressionen zur Erlangung von innerer Beruhigung. Bei Kindern mit Hyperaktivität wird die innere Unruhe durch zwanghafte Handlungen wie beispielsweise Grimassen schneiden abgebaut (Simchen, 2023, S. 133–134). Es kommt auf das Ausmass der

Kontrollzwänge an. In verstärkter Form können sie die Lebensbereiche der Kinder massiv einschränken (Simchen, 2023, S. 133–134).

2.8 Zusammenfassung des zweiten Kapitels

Im Laufe der Jahre wurde von der Minimalen Hirnschädigung, der Minimalen Cerebralen Dysfunktion, dem Frühkindlich Exogenen Psychosyndrom bis zur heutigen Bezeichnung der Aufmerksamkeits-Hyperaktivitätsstörung AD(H)S gesprochen. Die heutige Betrachtungsweise der AD(H)S hat die drei Kernsymptome Unaufmerksamkeit, Impulsivität und Hyperaktivität und teilt sich nach dem DSM-5 in drei Erscheinungsbilder: gemischtes Erscheinungsbild, das vorwiegend unaufmerksame Erscheinungsbild und das hyperaktiv-impulsive Erscheinungsbild. Nach dem ICD 11 wird zwischen «vorwiegend unkonzentriert», «vorwiegend hyperaktiv-impulsiv» und «kombiniert» unterschieden. Nach dem Neurodiversitäts-Paradigma gehören ADHS-Betroffene zum neurodivergenten Personenkreis. Ihre Reizfilterung und -verarbeitung vollzieht sich anders als bei neurotypischen Menschen. So wie heute von einem Neurodiversitäts-Paradigma anstelle des Pathologie-Paradigmas ausgegangen wird, so wird heute auch nicht mehr von einer Verhaltensstörung, sondern von einer neurologischen Entwicklungsstörung gesprochen. Aus heutiger Sicht sind bei Menschen mit ADHS die exekutiven Funktionen beeinträchtigt. Dadurch sind die Bereiche Arbeitsgedächtnis, Inhibition und kognitive Flexibilität eingeschränkt. Diese Schwierigkeiten in den exekutiven Funktionen zeigen sich in verschiedenen Bereichen des Alltags. Menschen mit ADHS haben Mühe, Prioritäten zu setzen, Zeit einzuteilen und Handlungsabfolgen zu planen. Es fällt ihnen nicht leicht zu fokussieren, Emotionen zu regulieren und Arbeiten fristgerecht zu bearbeiten. Weiter fällt es ihnen schwer, Anweisungen im Arbeitsgedächtnis zu speichern und ihre Impulskontrolle und Selbststeuerung ist eingeschränkt. Ursache für diese Unterfunktion in den exekutiven Funktionen liegt in den neuronalen Schaltkreisen im präfrontalen Kortex. Genaugenommen liegt eine Störung im rückgekoppelten frontostriatalen Kreislauf vor. Diese Hirnareale werden durch die Neurotransmitter Dopamin und Noradrenalin aktiviert. Menschen mit ADHS haben eine Überfunktion von Transportproteinen. Das führt dazu, dass eine Unterversorgung an Neurotransmittern im synaptischen Spalt besteht. Methylphenidat kann dies ausgleichen. Neben diesen neuroanatomischen und neurochemischen Faktoren tragen auch andere Faktoren zur Entstehung einer ADHS bei. In erster Linie ist ADHS zu 0.76 erblich bedingt, was bedeutet, dass die Ursache für eine ADHS-Diagnose eher in erblichen als

in erzieherischen Begebenheiten begründet liegt. Trotzdem wirken Umwelteinflüsse neben der genetischen Veranlagung. So kann der Umgang von Personen mit ADHS die Symptomatik beim Kind verstärken. Es können auch Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Status und dem Auftreten von ADHS aufgestellt werden. Zudem sind auch Komplikationen rund um die Schwangerschaft, ein niedriges Geburtsgewicht des Kindes oder Konsumverhalten während der Schwangerschaft Faktoren, die eine ADHS begünstigen können. Wichtig zu beachten ist, dass die Erbllichkeit primär und Umwelteinflüsse sekundär das Auftreten einer ADHS unterstützen. Mit einer ADHS kann auch eine komorbide Störung wie eine Angststörung, eine Störung des Sozialverhaltens oder eine Zwangsstörung einhergehen. Kinder mit ADHS tendieren zu Lernstörungen. Depressionen können gleichzeitig auftreten, sind aber nicht nur auf vermehrte Misserfolge, aus Folge der ADHS-Symptomatik zurückzuführen.

3 ADHS im Schulalltag

Das dritte Kapitel beinhaltet folgende Fragestellung:

Welche Auswirkungen kann diese Diagnose auf den Schulalltag von Kindern mit ADHS haben?

Im folgenden Kapitel wird auf die Kernsymptome im Schulkontext eingegangen. Des Weiteren werden die Auswirkungen der exekutiven Funktionen auf den Schulkontext dargelegt. Gleichzeitig wird aufgezeigt, welche Herausforderungen der Schulkontext auf das Selbstkonzept von Kindern mit ADHS haben kann. Abschliessend wird auf die Stärken einer ADHS eingegangen.

3.1 Kernsymptome im Schulkontext

Das Auftreten der Kernsymptome im Schulalltag ist kontextuell bedingt. Insbesondere zeigen sich diese bei immer wiederkehrenden Aufgaben, die Routine fordern, aber auch bei selbstorganisiertem Arbeiten in einem Kontext mit Freiraum (Fröhlich et al., 2021, S. 14). Kinder mit ADHS sind herausgefordert, Aufträge selbständig zu erledigen, wobei hyperaktive, impulsive oder unaufmerksame Verhaltensweisen zum Vorschein kommen können. Die unaufmerksamen Verhaltensweisen zeigen sich in leichter Ablenkbarkeit, Vergesslichkeit und in chaotischen Herangehensweisen an Aufgaben (Neuenschwander & Benini, 2016, S. 5). Durch die Konzentrationsschwierigkeiten ist das Arbeitstempo reduziert und im Verlauf der Arbeit passieren immer mehr Flüchtigkeitsfehler (Fröhlich, 2021, S. 16). Ausserdem fällt es diesen Kindern nicht leicht, an Aktivitäten dranzubleiben, wobei sie länger als andere Kinder brauchen, um sich wieder einzuhängen und sich erneut zu fokussieren. Hyperaktive Verhaltensweisen zeigen sich in einem übermässigen Drang nach Bewegung. Diese Kinder haben Mühe stillzusitzen und sind ruhelos (Neuenschwander & Benini, 2016, S. 5–6). Sie laufen in ungünstigen Momenten im Klassenzimmer herum, machen Geräusche und können oftmals nicht ruhig spielen (Fröhlich, 2021, S. 19–20). Impulsive Verhaltensweisen zeigen sich in der Schwierigkeit der Kinder, ihr Verhalten selbst zu steuern und zu kontrollieren (Neuenschwander & Benini, 2016, S. 5–6). Bei diesen Kindern ist die Handlungsplanung erschwert, da sie vorschnell handeln oder zur nächsten Aufgabe springen. Sie reden oftmals sehr viel und nicht chronologisch (Fröhlich et al., 2021, S. 18). Sie verfügen über eine geringe

Frustrationstoleranz, können nicht abwarten und reden dazwischen. Der Belohnungsaufschub fällt ihnen schwer. Sie neigen zu einem erhöhten Risikoverhalten, da sie vorschnell handeln. Sie können weniger gut mit Änderungen im Tagesablauf umgehen (Fröhlich et al., 2021, S. 18–19).

3.2 Kinder mit ADHS im Schulkontext

Kinder mit ADHS können meist nicht an ihr kognitives Potenzial anknüpfen, wodurch sie in der Schule an ihre Grenzen kommen (Hoberg, 2018, S. 37). Aufgabenstellungen überfordern sie, was bei ihnen zu Demotivation führen kann. Obwohl sie sich Mühe geben, ist ihnen bewusst, den Anforderungen nicht gerecht zu werden. Diese Misserfolgserwartung hemmt das Herangehen an neue Aufgaben (Hoberg, 2018, S. 47). Es schwächt auch das Selbstwertgefühl. Dies kann zu Unsicherheit, Ängsten, Überempfindlichkeit bis hin zu Resignation führen. Oder es kann Provokation und Wut auslösen, was oppositionelles Verhalten begünstigt. Oftmals zeigen sich Kompensationsversuche in der Rolle des Klassenclowns (Kemmerich, 2017, S. 226).

ADHS-Kinder haben vielfach eine Entwicklungsverzögerung von drei bis fünf Jahren. Diese zeigt sich in der mangelnden Fähigkeit, Ordnung zu halten, Impulse zu steuern und Pflichten nachzugehen (Kemmerich, 2017, S. 223). Sie haben auch Mühe Kritik einzuordnen, Regeln zu befolgen und an alle Hausaufgaben zu denken (Kemmerich, 2017, S. 224–225).

Verbale Mitteilungen können sie weniger gut im Arbeitsspeicher des Gehirns behalten. Ausschliesslich mündliche Anweisungen, die nur das Gehör ansprechen, sind schnell vergessen. Die Informationsvermittlung an Kinder mit ADHS sollte demnach kurz sein und über mehrere Zugänge verlaufen (Hoberg, 2018, S. 61). Daher brauchen sie besondere Aufmerksamkeit der Lehrperson (Lühring, 2013, S. 80).

Auch fällt es Kindern mit ADHS nicht leicht, eine innere Vorstellung über den Ablauf einer Aufgabe zu generieren. So haben sie Mühe, zwischen zwei verschiedenen nacheinander folgenden Rechenpäckchen zu unterscheiden (Hoberg, 2018, S. 61). Neben ihrer erschwerten Merkfähigkeit haben sie auch Schwierigkeiten, einen inneren Plan sowie innere Repräsentationen zu konzipieren und diese in der richtigen Reihenfolge in eine Handlung umzusetzen (Hoberg, 2018, S. 63). Dies zeigt sich auch in einer motorischen

Ungeschicklichkeit. Vermehrt passieren kleinere Missgeschicke. Weiter ist bei Kindern mit ADHS zu beobachten, dass sie in ihr Heft kritzeln oder Nägelkauen (Hoberg, 2018, S. 64).

«Erzieherisch angemessenes» Verhalten können sich Kinder mit ADHS nur schwer aneignen. Dies hängt damit zusammen, dass sie beispielsweise erlernte Alltagsstrukturen in der Schule nicht auf andere Situationen zu Hause übertragen können. Das heisst, dass diese Strukturen immer wieder aufs Neue gelernt werden müssen (Hoberg, 2018, S. 65). Die mangelhafte Einordnung von Konsequenzen könnte mit der erschwerten Priorisierung von relevanten Informationen im Arbeitsgedächtnis zusammenhängen. Dies verunmöglicht ein Verhalten, das Konsequenzen umgeht, welches wiederum als «ungehorsam» abgetan werden könnte (Hoberg, 2018, S. 65).

Bedürfnisse aufzuschieben, fällt Kindern mit ADHS schwer. Sie ziehen eine sofortige kleine Belohnung einer grösseren, auf die sie länger warten müssen, vor. Den Bedürfnisaufschub auszuhalten, verstärkt die Unaufmerksamkeit sowie die Impulsivität und verringert die Motivation (Hoberg, 2018, S. 65).

Kinder mit ADHS können von einem Tief schnell in ein Hoch kippen und umgekehrt. Diese Stimmungsschwankungen zeigen sich beispielsweise in der Lustlosigkeit vor einer Aufgabe und dem plötzlichen Anstieg des Aktivierungsniveaus. Dadurch ist die Balance zwischen Wachheit und Entspannung im richtigen Moment des Unterrichts erschwert (Hoberg, 2018, S. 63).

Kinder mit ADHS weisen im Unterricht Auffälligkeiten auf (Lühring, 2013, S. 80). Vor allem die Impulsivität beeinträchtigt den sozialen Umgang mit anderen Kindern. Dadurch, dass diese Kinder ihr Verhalten erschwert hemmen und ihre Impulse kaum kontrollieren können, haben sie Mühe mit der Selbstregulation. Sie sind in der Emotionsregulation herausgefordert, wobei sie negative Emotionen kaum selbständig verarbeiten können. Sie lassen sich auch schneller von ihren Klassenkameraden und -kameradinnen provozieren und reagieren ausschweifender. Es führt dazu, dass Kinder oft von Gleichaltrigen ausgeschlossen werden. Sie knüpfen kaum tiefe Freundschaften. Meistens halten diese auch nicht lange (Lühring, 2013, S. 82). Oftmals spielen Kinder mit ADHS tendenziell eher mit jüngeren oder älteren Kindern als mit Gleichaltrigen (Hoberg, 2018, S. 46).

Es zeigt sich auch, dass wechselhafte Arbeitsformen Kinder mit ADHS im Unterricht durcheinanderbringen (Gawrilow et al., 2022, S. 41). Denn sie sind angewiesen auf viel Struktur und Routinen (Gawrilow et al., 2022, S. 44).

3.3 Stärken ADHS

Ob Menschen mit ADHS ihre vielfältige Symptomatik zu ihrem Vorteil nutzen können, hängt unter anderem von ihrem Umgang damit ab (Simchen, 2020, S. 15). Es hängt aber auch von den strukturellen Bedingungen ab, die eine Entfaltung entweder begünstigen oder behindern (Kemmerich, 2017, S. 59).

Zu den Stärken von Menschen mit ADHS gehören ihre Improvisationsfähigkeit, Spontanität und Kreativität. Es gibt einen Zensor, der als Filter zwischen Bewusstsein und Vorbewusstsein fungiert. Dieser Filter ist bei Menschen mit ADHS beeinträchtigt. Daher sind Menschen mit ADHS offener für Reize als Menschen ohne ADHS. Diese Sinneseindrücke gelangen ungefiltert ins Innere, wodurch sie das Entstehen eines strukturierten Handlungsschemas beeinträchtigen. Dadurch haben sie Mühe, punktgenau zu planen. Gleichzeitig bringt diese Überflutung von Sinneseindrücken eine Vielfalt an Informationen mit sich, die das Entstehen vielfältiger Handlungsschemata und somit die Kreativität begünstigt. Kreativität wird in diesem Kontext nicht nur auf das Künstlerisch-Ästhetische begrenzt, sondern beinhaltet auch das Suchen und Entwickeln von Bewältigungsstrategien. Kreativität ist bei Menschen mit ADHS ein Kompensationsversuch dieses mangelnden Filters, wodurch neue Integrationsmodelle zwischen Bewusstsein und Vorbewusstsein entstehen. Letztendlich kommt es darauf an, ob die Kreativität oder die Defizite in der Planungsfähigkeit in den einzelnen Lebensbereichen überwiegen. Wenn Menschen mit ADHS ihre Hyperaktivität und Impulsivität in Form von Kreativität für sich nutzen können, zeigen sich vielfach musikalische, künstlerische oder soziale Begabungen. Es zeigt sich auch ein negativer, subjektiv empfundener Einfluss von Stimulanzien auf diese Kreativität (Ohlmeier, 2021, S. 155–157).

Kemmerich (2017) zählt weitere positive Fähigkeiten auf: Menschen mit ADHS haben einen starken Gerechtigkeitsinn, sind empfindsam für Stimmungen, können sich so auch gut in andere einfühlen, sind reaktionsschnell in Notlagen, haben Fantasie, sind begeisterungsfähig, neugierig, haben schier unerschöpfliche Energie, um nur einige der Fähigkeiten aufzulisten (S. 59). Ergänzend dazu weisen Menschen mit ADHS originelle Problemlösestrategien auf, stehen

für andere ein, sind humorvoll, sind hypersensibel und durchschauen andere. In ihren Spezialgebieten zeigen sie grosse Interessen und überdurchschnittlichen Einsatz (Huggenberger, 2019, S. 34–35). Eine weitere Fähigkeit Betroffener ist das Hyperfokussieren. Diese Fähigkeit tritt auf, wenn Menschen mit ADHS sich in eine für sie interessante Aufgabe hineinbegeben und für einen bestimmten Zeitraum alles rundherum vergessen (Roy, 2021b, S. 54). In diesen Situationen verfügen sie über eine schnelle Auffassungsgabe und können detailgetreu und ausdauernd arbeiten (Huggenberger, 2019, S. 47).

3.4 Zusammenfassung des dritten Kapitels

Im Schulalltag von Betroffenen zeigen sich eine Variation von Symptomen. Die Symptome können in ihrer Kombination sehr unterschiedlich sein und treten situativ auf. Es bestehen drei Kernsymptome: die Unaufmerksamkeit, die Impulsivität und die Hyperaktivität. Die Unaufmerksamkeit zeigt sich primär in einer Unkonzentriertheit. Die Impulsivität ist durch eine niedrige Frustrationstoleranz gekennzeichnet. Die Hyperaktivität manifestiert sich durch einen hohen Bewegungsdrang. Im Schulkontext zeigen sich unterschiedliche Symptome, die es Kindern mit ADHS erschweren ihr Können zu zeigen. Beispielsweise fällt es Kindern mit ADHS schwer, Strukturen zu verinnerlichen und auf andere Kontexte zu übertragen. Sie haben Mühe, verbale Anweisungen im Arbeitsgedächtnis zu behalten und umzusetzen. Es stellt sich bei ihnen schnell ein Minderwertigkeitsgefühl ein, wenn sie Aufgaben aufgrund der Symptomatik nicht zufriedenstellend erledigen können. Neben diesen Auffälligkeiten weisen Kinder mit ADHS auch zahlreiche Stärken auf. Sie verfügen über eine Reizfilterschwäche, wodurch mehr Informationen aufgenommen werden können und dadurch mehr Handlungsmöglichkeiten resultieren. Sie sind bei Aufgaben, die sie interessieren im Hyperfokus. Sie sind gerechtigkeitsliebend und weisen eine hohe Sensibilität auf.

4 Erlebnispädagogik

Das vierte Kapitel beinhaltet folgende Fragestellung:

Welche Aspekte zeichnet die Erlebnispädagogik aus?

In diesem Kapitel wird als Erstes die Erlebnispädagogik definiert. Danach werden die historischen Hintergründe anhand der Wegbereiter dargelegt. Nachfolgend werden Strukturelemente der Erlebnispädagogik thematisiert. Anschliessend werden die ursprünglichen Wirkungsmodelle umrissen, gefolgt von einer Definition des Schlüsselbegriffs Erlebnis. Wichtige Aspekte des Lernens und Lernmodelle der Erlebnispädagogik werden behandelt und die Wirkungsimpulse vertieft. Abschliessend folgt ein Überblick über die Erlebnispädagogik durch die Sozialpädagogik im Schulkontext.

4.1 Erlebnispädagogik – ein Definitionsversuch

Es gibt keine alleingültige Definition der Erlebnispädagogik, sondern mehrere Definitionsversuche (Paffrath, 2013, S. 21).

Reiners (1995) nennt für die Definition der Erlebnispädagogik die Wörter: Erleben und Lernen, Learning by doing, Grenzsituationen, Gemeinschaftserlebnis, Bezug zum eigenen Körper, Ganzheitlichkeit, Aktion und Konsequenz, Aktion und Reflexion, Auseinandersetzung mit Räumen (Stadt und Natur), praktische Erfahrung und Bewährung statt theoretischer Belehrung (S. 17–18).

Nach Zuffellato und Habiba Kreszmeier (2007) beinhaltet Erlebnispädagogik die Begleitung von Lernprozessen durch handlungsorientierte Methoden, welche Praxis und Theorie bilden. Durch metaphorisches, handlungsorientiertes Lernen, durch Erfahrungen mit allen Sinnen und durch die Reflexion wird an den Selbst- und Sozialkompetenzen gearbeitet. Basierend auf diesen Möglichkeitsräumen werden alte Perspektiven hinterfragt und es bilden sich neue Ressourcen und Fertigkeiten heraus. Grundlegend sind die Prinzipien der Naturverbundenheit, der Ganzheitlichkeit und der Gesellschaftsfähigkeit (S. 44).

Auch Michl (2015) sieht die Erlebnispädagogik als handlungsorientierte Methode an. Dabei werden Heranwachsende durch handlungsorientiertes Lernen mit physischen, psychischen und sozialen Herausforderungen konfrontiert, wodurch ihre Autonomie und ihre Persönlichkeitsentwicklung gestärkt werden (S. 11).

Paffrath (2013) hingegen fasst den Begriff der Erlebnispädagogik als handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept zusammen. Bei ihm geht es um einen ganzheitlichen Lern- und Entwicklungsprozess durch nicht gewöhnliche, physisch, psychisch und sozial herausfordernde, durch intensive Erlebnisse geprägte Aktivitäten. Darüber hinaus soll die Persönlichkeitsentwicklung und die verantwortungsbewusste Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen gestärkt werden (S. 21).

Reiners (2019) geht davon aus, dass Einzel- und Gruppenerlebnisse die Person in ihrer Persönlichkeit anregen, sich vorerst handelnd und dann reflektierend damit zu befassen (S. 17).

Nach Rutkowski (2015) ist das Ziel der Erlebnispädagogik als pädagogischer Ansatz, das Denken, Fühlen, Handeln zu verändern und zu erweitern. Dies entspricht einem ganzheitlichen, unmittelbaren und erfahrungsbezogenen Lernen. Durch Natursportarten werden Erlebnis, Natur beziehungsweise Raumeignung und Gemeinschaft in einen Zusammenhang mit zielgerichteten pädagogischen Vorgehensweisen gebracht. Dabei spielen die Komponenten der Alltagsentfernung, der Unmittelbarkeit des Handelns sowie Nicht-Handelns, psychische und physische Herausforderungen und die Verbindung kognitiver, emotionaler und haptischer Qualitäten eine Rolle (S. 13).

4.2 Wegbereiter der Erlebnispädagogik

In den darauffolgenden Unterkapiteln werden die wichtigsten Wegbereiter der Erlebnispädagogik vorgestellt.

4.2.1 Rousseau (1712–1778): Wegbereiter des erfahrungsorientierten Lernens

Rousseau richtete in seinem Werk «Emile oder über die Erziehung» (1762) Kritik an die Erziehungsmethoden seiner Zeit (Minkner, 2014, S. 9). Er ging von einer Erziehung ohne grossen Einfluss eines Erziehers aus (Michl, 2020, S. 25; Heckmair & Michl, 2018, S. 14). Sie

erfolgt lediglich durch eigene Erfahrungen und wird durch die natürlichen Bedingungen der Umwelt sanktioniert (Michl, 2020, S. 25; Heckmair & Michl, 2018, S. 14). Er gebraucht die Metapher einer Pflanze, die vom Erzieher lediglich gedüngt und gepflegt werden sollte. Dabei hat der Erzieher die Pflicht, die Erziehung durch die Dinge und die Natur zu gewährleisten und jegliche negative Einwirkung darauf abzuwenden. Unter negativen Einwirkungen wird beispielsweise die Gesellschaft, Wissenschaft und Kultur verstanden (Heckmair & Michl, 2018, S. 14). Emile, das Kind in seinem Buch, soll ohne wissenschaftliche Bücher, sondern mit seinen Händen handwerklich die Umwelt erkunden und die Wissenschaft selbst erfinden, wenn er sie benötigt. Einzig erhält er das Buch von «Robinson Crusoe» (Michl, 2020, S. 25). Rousseau untermalt seine Erziehung durch Emotionen, Erlebnisse, Erfahrungen und Empfindungen und legt so den Grundstein für ein erlebnis- und handlungsorientiertes Lernen. Parallelen zur Erlebnispädagogik können in den Erlebnissen, Abenteuern und der Auseinandersetzung mit der Natur in Rousseaus Erziehung gefunden werden (Michl, 2020, S. 26).

4.2.2 Thoreaus (1817–1862): Walden-Experiment

Während der Industrialisierung sieht David-Henry Thoreau die Wechselwirkung zwischen Bedürfnisbefriedigung in einer kapitalistisch orientierten Gesellschaft und dem damit verbundenen Zuwachs an Arbeit und Abhängigkeit (Heckmair & Michl, 2018, S. 22–23). Entgegen dieser gesellschaftlichen Bewegung wollte Thoreau zurück an den Ursprung des bedürfnislosen Lebens (Heckmair & Michl, 2018, S. 18–20). Dafür machte er ein Experiment am Walden-See. Während zweieinhalb Jahren lebte er ohne finanzielle Mittel in einer selbstgemachten Blockhütte am Walden-See, der etwas abgelegen von Concorde, Massachusetts (USA), seiner Heimatstadt, lag (Heckmair & Michl, 2018, S. 20; Michl, 2020, S. 27). Thoreau sieht zwischen dem Menschen und der Natur eine Verschmelzung. Erst durch die Natur findet der Mensch zu sich selbst und zu Gott (Heckmair & Michl, 2018, S. 21). Er sieht die Natur als Erzieherin an (Michl, 2020, S. 26). Thoreau ist zugleich Philosoph und Pragmatiker, aber auch Naturforscher und Transzendentalist und Aufklärer (Heckmair & Michl, 2018, S. 22). Thoreau wollte das, was der Transzendentalist Emerson in seiner Schrift «Nature» darlegte, in die Praxis umsetzen (Heckmair & Michl, 2018, S. 21). Im Zentrum seines Experiments stehen die eigenen persönlichen Naturerlebnisse, die auf ihn einwirken, sowie die äusseren Beobachtungen der Natur (Heckmair & Michl, 2018, S. 22). 1854 entsteht seine Schrift

«Walden oder das Leben in den Wäldern» (Michl, 2020, S. 26). Schliesslich ist er ein Vorreiter für das mehrtägige Übernachten in der Natur (Michl, 2020, S. 28).

4.2.3 Deweys (1859–1952): philosophische Ansicht über den Begriff Erfahrung

In Deweys Philosophie taucht der Begriff der Erfahrung immer wieder auf. Dieser kann als Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik angesehen werden (Schreier, 1991, S. 16). Der Begriff «sich selbst erfüllende Erfahrung» ist ähnlich der Bedeutung des Begriffs «Erlebnis» (Schreier, 1991, S. 19). Nach Dewey wird Theorie durch unser Handeln verändert. Durch das Handeln wiederum entstehen Erfahrungen, die experimentell angelegt sind (Heckmair & Michl, 2018, S. 40–41).

In seinem Hauptwerk «Experience and Nature» beschreibt Dewey:

Erfahrung, so legt er dar, ist nichts Separates, etwas von der Existenz oder von dem, was «Wirklichkeit» genannt wird, Abgetrenntes, das für sich betrachtet werden müsste als eine isolierte Angelegenheit. Wie eine Decke aus feinem Gewebe erstreckt sich meine Erfahrung vielmehr aus meinen Sinnen heraus in die Welt, überzieht die Wirklichkeit und geht in sie ein. Die Natur ihrerseits erstreckt sich über meine Erfahrung in mich hinein. Wir berühren einander durch die Decke der Erfahrung, wir hängen miteinander zusammen. Die Natur fliesst mit ihren generic traits, ihren allgemeingültigen Grundzügen in meine Erfahrung ein (Dewey, 1925; zit. in Schreier 1991, S.17).

Dewey meint mit Grundzügen folgendes: Dabei geht er bei jeder Sache von **Vorgängen** aus, die wiederum von Vorgängen abgelöst werden. Dies ist vergleichbar mit der Natur. Er geht von der Vergänglichkeit der Berge aus, die wiederum durch neue Vorgänge ersetzt werden. Ein weiterer Grundzug der Natur ist die **Qualität**. Nach ihm bildet sich in den Vorgängen durch die Qualität eine gewisse Struktur ab. Denn jede Qualität besteht aus Anfang und Ende. Daher sind Erfahrungen nicht endlos, sondern bestehen aus Vorgängen, die wiederum aus Qualitäten bestehen. Diese Qualität der Vorgänge zeigt sich durch Gefühle, die in sich endlich sind. Dabei ist das Gefühl Ausdruck der Erfahrung und der Transaktion zwischen Menschen und Natur. Durch Reflexion versuchen Menschen Dinge herauszufiltern, die ihnen als wertvolle Erfahrungen bleiben sollen. Dabei kann herausgefunden werden, unter welchen Bedingungen Qualität hergestellt werden kann (Schreier, 1991, S. 17). Dies ist das Ziel, um die Qualität der Erfahrung zu verbessern (Schreier, 1991, S. 18).

4.2.4 Kurt Hahn (1886–1974): Begründer der Erlebnispädagogik

Die Sammelbegriffe Natur, Erleben, Echtheit und Einfachheit in der Erlebnistherapie hat Kurt Hahn auf seine Weise miteinander kombiniert (Heckmair & Michl, 2018, S. 29). Er geht davon aus, dass Erlebnisse basierend auf pädagogischen Strukturen auftreten und den Jugendlichen in Erinnerung bleiben (Baig-Schneider, 2012, S. 27).

Kurt Hahns Erlebnistherapie zielte darauf ab, ungünstige Entwicklungen in der Gesellschaft durch eine erlebnisorientierte Erziehung zu minimieren (Michl, 2020, S. 29). Er nannte vier «Verfallserscheinungen», die er durch seine Erlebnistherapie angehen wollte. Erstens sollte der «Verfall der körperlichen Tauglichkeit» durch «körperliches Training» behoben werden. Neben Natursportarten wie Kanufahren oder Bergsteigen gab es Leichtathletik, Ballspiele und Parcours (Michl, 2020, S. 31; Heckmair & Michl, 2018, S. 34). Zweitens sollten Expeditionen dem «Mangel an Initiative und Spontaneität» entgegenwirken. Expeditionen beinhalten eine Planungs- und Vorbereitungsphase und werden mehrtägig in der Natur durchgeführt. Zielsetzung ist das eigenständige Planen und Organisieren alltagspraktischer Hilfsmittel. Drittens sollten «Projekte» den «Mangel an Sorgsamkeit» verringern. Basierend auf dem Ansatz für Projekte von Dewey initiierte Hahn zeitlich beschränkte handwerkliche und künstlerische Aktionen. Viertens wird «dem Mangel an menschlicher Anteilnahme» der «Dienst am Nächsten» entgegengesetzt. Der «Dienst am Nächsten» ist zentral in der Erlebnistherapie (Michl, 2020, S. 31–32). Es fanden Kurse für die erste Hilfe sowie die Berg- und Seenotrettung statt (Heckmair & Michl, 2018, S. 34).

Die Hahnsche Pädagogik stützte sich auf einige Strukturelemente der Landerziehungsheime. Das Hahnsche Internat Schloss Salem sollte eine Gemeinschaft bilden, die Werte einfordert. Hahn zog als Standort die Natur der Stadt vor und bevorzugte eine anspruchsvolle Naturumgebung. Er ging davon aus, dass Eltern unfähig sind, nach Kopf, Herz und Hand zu erziehen (Michl, 2020, S. 29–30).

4.3 Strukturelemente der Erlebnispädagogik

Nach Bous (2023) kann Erlebnispädagogik je nach Zielgruppe, Anliegen oder Ziel anders ausgestaltet sein (S. 188). Nachfolgend werden einige gleichbleibende Strukturelemente der Erlebnispädagogik aufgegriffen.

4.3.1 Leitung in der Erlebnispädagogik

Der Erlebnispädagoge konstruiert Lernsituationen, in denen Teilnehmende gleichzeitig sich selbst als Person und als Mitglied einer Gruppe ausprobieren und vorhandene Überzeugungen hinterfragen und allenfalls anpassen können. Die Leitung erarbeitet mit den Teilnehmenden ein Gefäss der Reflexion und ermöglicht gemeinsam mit ihnen einen Transferprozess in den Alltag. Dabei ist die Leitung in ihrer Verantwortungsfunktion für die Sicherheit zuständig und nimmt verschiedene Rollen wie Trainer*in, Initiator*in oder Beschützer*in ein (Eisinger, 2016, S. 28). Sie begleitet den eigenständigen Lernprozess der Gruppe von aussen und interveniert situationsabhängig, um einen Prozess sicherheitshalber zu unterbrechen, durch Zwischenreflexionen zu vertiefen oder einen Richtungswechsel zu veranlassen (Huber, 2021, S. 23–25).

Der berufliche Hintergrund der Erlebnispädagog*innen ist sehr vielfältig. Von Sozialpädagog*innen oder Psycholog*innen bis zu Bergführer*innen ist fast alles dabei. Meistens verfügen diese Führungspersonen auch über eine Zusatzausbildung. Da das Tätigkeitsfeld und die Zielgruppe sehr unterschiedlich sind, brauchen Erlebnispädagog*innen eine spezifische Ausbildung für ihr Medium und die Klientel, mit der sie arbeiten (König & König, 2005, S. 72).

Die Leitung braucht für dieses vielfältige Anforderungsprofil verschiedene Kompetenzen. Einerseits technische Fertigkeiten, sogenannte Hard Skills: Dazu zählen die technisch-instrumentellen Fertigkeiten der entsprechenden Sportarten wie beispielsweise Klettern oder Kanu fahren und die dazugehörige Ausbildung. Neben den Sicherheitsstandards müssen Erlebnispädagog*innen Kenntnisse über Rechtliches, Umweltbedingungen und über Erste-Hilfe-Massnahmen verfügen (Eisinger, 2016, S. 28–29). Andererseits müssen Erlebnispädagog*innen über pädagogisch-psychologische Kompetenzen verfügen, sogenannten Soft Skills: Diese beinhalten das Anleiten einer Gruppe und das Begleiten des Durchlaufens der Gruppenphasen. Neben dem Wissen über interaktive Prozesse in der Gruppe braucht es praktische Kenntnisse über Problem- und Konfliktlösungsprozesse. Dafür sind kommunikative Fähigkeiten, didaktische Kompetenzen, Methoden der Animation und des zielgruppenorientierten Arbeitens und Kenntnisse für den Aufbau einer gewinnbringenden Atmosphäre entscheidend (König & König, 2005, S. 72–73). Abschliessend braucht es die

Persönlichkeit von Erlebnispädagog*innen, die sogenannten Meta Skills: Dabei bringen sie ihren Charakter, ihre Selbst- und Sozialkompetenzen, ihr authentisches Arbeiten, ihr Engagement und ihre Motivation, ihre Beziehungsangebote, ihre Belastbarkeit und ihre Offenheit in die Gruppe ein. Darüber hinaus sind sie auch fähig, die Gruppe zu unterstützen, selbst Erfahrungen machen zu können (Eisinger, 2016, S. 30). Weiter wird Reflexionsfähigkeit und Einfühlungsvermögen der Zielgruppe gegenüber vorausgesetzt (König & König, 2005, S. 30).

4.3.2 Gruppenprozesse in der Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogische Angebote richten sich insbesondere an Gruppen. Der Mensch ist ein soziales Wesen, das im Laufe seines Lebens unter anderem im Gruppenprozess seinen Horizont durch Kommunikation und Interaktion erweitert. Denn die Gruppe ist ein Ort für dialogisches Lernen, zum Aushandeln von Konflikten und für gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen. Zudem wird in der Gruppe die Persönlichkeitsentwicklung gestärkt (Paffrath, 2013, S. 88). Gruppenprozesse sind geprägt von Dynamiken. Auch wenn jede Gruppe ihre Besonderheiten aufweist, können Teamentwicklungsphasen allgemeingültig festgeschrieben werden (Eisinger, 2016, S. 33).

1. Orientierungsphase

Es wird anhand von Small Talk über Allgemeines wie Beruf, Hobbys oder Familienstand gesprochen, um sich einander bekannt zu machen. Hierbei geht es darum, Gemeinsamkeiten zu finden, um sich in der neuen Gruppe zugehörig zu fühlen (Eisinger, 2016, S. 35). In der Orientierungsphase ist es die Aufgabe der Teamleitung, orientierungs- und sicherheitsgebende Strukturen zu bieten. In dieser Phase fängt sie Unsicherheiten seitens der Teilnehmenden auf und regt mit verschiedenen Instrumenten den Teambildungsprozess an. Besteht die Leitung aus einem Team, ist das Auftreten als Einheit zentral (Eisinger, 2016, S. 36).

2. Konfliktphase

In dieser Phase werden individuelle Vorstellungen und Meinungen diskutiert. Diese kritische Phase kann den Gruppenprozess ins Wanken bringen. Es besteht noch kein Gruppengefühl, was zu Unsicherheiten bei den einzelnen Teilnehmenden führen kann. Konflikte werden ausgetragen und Rollen werden ausgehandelt (Eisinger, 2016, S. 36). Die Hauptaufgabe der

Leitung in dieser Phase ist die Moderation zwischen den verschiedenen Betrachtungsweisen und deren Klärung. Dazu gehört es, eine faire, konfrontative Haltung einzunehmen (Eisinger, 2016, S. 37).

3. Organisierungsphase

Nachdem die Konfliktpunkte in der vorherigen Phase ausgetragen wurden, werden nun gemeinsam gruppenbezogen geltende Normen festgelegt. Der Zusammenhalt in der Gruppe ist gewachsen. Diese Harmonie wird von den Gruppenmitgliedern möglichst gewahrt, wobei allfällige Misstimmungen unterdrückt werden (Eisinger, 2016, S. 37). In dieser Phase, in der die Gruppenmitglieder sich in die Gruppe eingefügt haben, kann die Leitung Aufgaben einbringen. Besprochen werden nun auch tiefgreifende Themen (Eisinger, 2016, S. 38).

4. Differenzierungsphase

Nun ist die Gruppe an einem Punkt angekommen, an dem sie sich den Zielen ihrer Aufgabenstellung widmen kann (Eisinger, 2016, S. 38; Mahlstedt, 2022, S. 24). Daher wird die Gruppe zu Bestleistungen angetrieben (Eisinger, 2016, S. 38). Die Gruppenmitglieder kennen einander, ihr Potenzial als Gruppe sowie deren Schwächen und bieten einander Unterstützung an (Mahlstedt, 2022, S. 24). In dieser Phase kann die Leitung einen Schritt zurücktreten und von aussen die Produktivität der Gruppe mitverfolgen (Eisinger, 2016, S. 38).

5. Abschlussphase

Die Abschlussphase kann unter anderem aufgrund des Beendens der Gruppenaufgabe oder aufgrund von ungelösten Konflikten innerhalb der Gruppe eintreten. Der Abschluss ist mit Gefühlen der Trauer, aber auch mit zukunftsorientierten Vorstellungen verbunden. Aufgabe der Leitung ist es, die Gruppenmitglieder am Ball zu halten, so dass sie bei festgelegter Gruppendauer nicht vorschnell die Gruppe beenden möchten. In dieser Phase gehört es dazu, die Teilnehmenden Schritt für Schritt auf die Auflösung vorzubereiten und das Entstandene auf irgendeine Weise in der Gruppe zu würdigen (Eisinger, 2016, S. 39).

4.3.3 Erlebnispädagogische Angebote und Zielsetzung

Die klassische Erlebnispädagogik bietet Outdoor-Aktivitäten in der Natur an. Dabei bildet die Natur Ausgangspunkt für das Erleben erlebnispädagogischer Aktivitäten. Die Vielfalt der erlebnispädagogischen Angebote ist gross und differenziert sich weiter aus (Paffrath, 2013, S. 100). Vom Segeln, Klettern, Bergsteigen, Rafting in der Natur bis hin zu nachgebildeten Kletterwänden, Hindernisbahnen im Innen- und Aussenbereich sowie Interaktionsübungen oder Problemlöseaufgaben (Paffrath, 2013, S. 17).

Erlebnispädagogische Arrangements sind zwar in ihrer Ausgestaltung sehr divers, weisen jedoch ähnliche Grundbausteine (siehe Abb. 5) auf. Diese Bausteine wie Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Ressourcenorientierung, interaktive Prozesse, Selbststeuerung Grenzerfahrung, Ernstcharakter und Reflexion sowie Transfer strukturieren die Aktivitäten. Sie stehen in einem Verhältnis zueinander und bedingen sich gegenseitig. Wird beispielsweise in einer Aufgabenstellung wie dem Aufbau eines Biwaks die Selbststeuerung der

Teilnehmenden durch zu klare Anweisungen und einem exakten Bauplan eingeschränkt, kann dies Auswirkungen haben auf die übrigen Bausteine wie Ressourcenorientierung, Ernstcharakter, Grenzerfahrung, Reflexion sowie Transfer. Je nach Rahmenbedingungen wie Klientel, Ort der Durchführung und Zielsetzung werden einzelne Grundbausteine mehr und andere weniger gewichtet (Paffrath, 2013, S. 83–84).

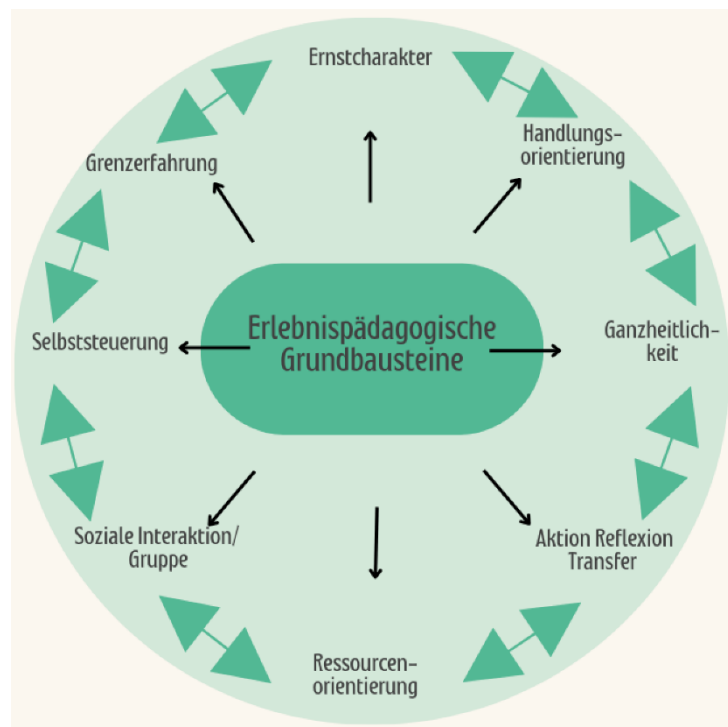


Abbildung 5: Erlebnispädagogische Grundbausteine (leicht modifiziert nach Paffrath, 2013, S.83)

Die Zielsetzung einer Aktivität ist im Sinne der Ganzheitlichkeit der Erlebnispädagogik sehr vielfältig und kann je nach Zielgruppe unterschiedlich ausfallen (Reiners, 1995, S. 33; Ackeren et al., 2006, S. 471). Um aktuelle und zukünftige Lebensaufgaben zu bewältigen, hilft

Erlebnispädagogik, das Rüstzeug zu persönlichkeitsbildenden, verhaltensändernden und aufbauenden Kompetenzen zu erwerben. Das Einschätzen von Aufgaben in der Erlebnispädagogik stärkt die Selbsteinschätzung, wobei das freiwillige, selbstverantwortliche, gelingende Überwinden von Grenzen den Selbstwert erhöht (Ackeren, 2006, S. 471). Durch Aushandlungsprozesse werden die Teilnehmenden einbezogen und ihre Selbstbestimmtheit und Autonomie wird gestärkt. Selbstverantwortliches Lernen und die Fähigkeit zur Selbstregulation werden durch das Angebot gefördert. Die hohe Identifikation und das sinnstiftende Handeln steigern Motivation, Aufmerksamkeit und Ausdauer (Ackeren, 2006, S. 472). Zudem wird die Frustrationstoleranz durch das Lernen des Bedürfnisaufschubs anvisiert. Das Ziel ist es, Krisen wie schulischen Misserfolg durch gewonnene Selbstkompetenzen zu verarbeiten. Ein weiteres Ziel ist es die Herausforderungen als Gruppe zu bewältigen. Das Lernen in Gruppen ist von einer vertrauensvollen Grundhaltung geprägt. Dabei werden Konflikte ausgetragen und Strategien zu deren Bewältigung erlernt. Auf der kognitiven Ebene ist es das Ziel, neue Problemlösekompetenzen zu erwerben (Ackeren et. al., 2006, S. 472–473). Denn die Grundannahme in der Erlebnispädagogik ist es, dass der Mensch über Fähigkeiten verfügt, die es ihm ermöglichen, seine und die an ihn gerichteten Problemstellungen zu bewältigen (Bous, 2023, S. 193). Darüber hinaus wird das Körperbewusstsein durch Geschicklichkeit, Balance, Ausdauer und Koordination gestärkt (Ackeren et al., 2006, S. 473). Auch Reiners (1995) definiert einige Grobziele:

- Die Entwicklung individueller Persönlichkeitsmerkmale wie Entwicklung von Eigeninitiative, Spontanität, Kreativität, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein, Selbstverantwortung, realistischem Selbstbild, Überprüfung von Wertesystem etc. (vgl. dazu das Themenheft von Martina Hermann)
- Die Förderung von sozialen Kompetenzen (Teamarbeit, Rücksichtnahme, Kommunikationsfähigkeit, Mitgefühl, Hilfsbereitschaft, Konfliktbewältigung etc.) und
- das Wachsen eines systemischen, ökologischen Bewusstseins. (S. 33)

4.3.4 Grundbedingungen in der Erlebnispädagogik

Die unfertige Situation, die Ernsthaftigkeit und Unausweichlichkeit, die überschaubare Situation, das unmittelbare Erleben und die Körperlichkeit können als Grundbedingungen der Erlebnispädagogik zusammengefasst werden (Bous, 2023, S. 189). Die **unfertige Situation** in der Erlebnispädagogik bedeutet, dass zwar eine gewisse Grundstruktur von der Leitung ausgearbeitet wird, aber gleichzeitig noch genügend Handlungs- und Gestaltungsspielraum für

die Kinder besteht. Beispielsweise wird bei einer Schneeschuhtour zu einer Selbstversorgerhütte die Unterkunft organisiert. Die Kinder müssen sich altersentsprechend selbständig um die Route, die Mahlzeiten und ihr Gepäck kümmern. Um die Motivation der Kinder aufrechtzuerhalten, braucht es realistische Ziele (Bous, 2023, S. 189). Der Anforderungscharakter eines Angebots sollte auf die Zielgruppe abgestimmt sein. So können Kinder durch ihre Selbstorganisation und die Naturerfahrung die **Ernsthaftigkeit** unmittelbar erleben, so dass sie sie nicht überfordert. Beispielsweise könnte sich die Gruppe verlaufen oder zu wenig Feuerholz für das Zubereiten des Essens sammeln, was wiederum Auswirkungen auf die Garbarkeit des Essens hat. Der Prozess des Suchens nach neuen Lösungen sollte den Gruppenzusammenhalt stärken. Die Leitung begleitet diesen Erprobungsprozess und hielte auch aus, wenn das Essen nicht schmecken würde. Indem Herausforderungen transparent gemacht werden, wird die **Situation überschaubar**. Es ist wichtig, dass die Kinder über die Rahmenbedingungen und die Verbindlichkeit der Teilnahme informiert werden, damit sie sich auf das Abenteuer ganz einlassen können. Erlebnispädagogische Angebote zielen auf das **unmittelbare Erleben** ab. Es wird davon ausgegangen, dass positive sowie negative Erlebnisse in der Erlebnispädagogik erfahrbar sind. Ressourcen sowie Problemlösungsfindungsprozesse in der Gruppe können in den Alltag transferiert werden. Seine eigene **Körperlichkeit** wahrzunehmen und zu spüren und bis an seine Grenzen und darüber hinaus zu gehen, ist Teil des erlebnispädagogischen Bildungsangebotes (Bous, 2023, S. 189–199).

4.4 Ursprüngliche Wirkungsmodelle

Das Modell «The Mountains Speak for Themselves» bedeutet so viel wie «die Berge sprechen für sich selbst». Unter Berücksichtigung dieses Modells stellen erlebnispädagogische Erlebnisse an sich bereits einen Transfer in den Alltag dar, so dass es keine Reflexionsprozesse braucht (Michl, 2020, S. 71). Die Leitung stellt lediglich den sicheren Rahmen her, hält sich aber bewusst aus Diskussionsprozessen heraus (Reiners, 1995, S. 60). Kritikpunkte an diesem Modell sind die fehlende Berücksichtigung der Bedürfnisse der Zielgruppen und der fehlende pädagogische Transfer (Michl, 2020, S. 73; Reiners, 1995, S. 60). Bis Ende der 60er Jahre war dieses Modell zentral, heute wird eher auf das Modell «Outward Bound Plus» zurückgegriffen (Reiners, 1995, S. 60). Dieses verbindet Aktion und Reflexion (Michl, 2020, S. 73). Es geht davon aus, dass Erlebnisse erst dann zu Erfahrungen und schliesslich zu Erkenntnissen werden, wenn

sie diskutiert und reflektiert werden. Diese mit pädagogischen Mitteln begleitete Reflexion ermöglicht erst die Übertragung in den Alltag (Michl, 2020, S. 73). Die Kritik an diesem Modell beinhaltet, dass der Schwerpunkt nicht mehr auf der Aktion und deren Lernmöglichkeiten, sondern in der Reflexion liegt (Reiners, 1995, S. 62). Ausserdem könnte die Reflexion durch Fehlinterpretationen oder ausführliches Besprechen misslingen, worunter die Wirkung der Aktion leidet (Michl, 2020, S. 74). Das dritte Wirkungsmodell ist das metaphorische Modell von Stephen Bacon, welches durch Metaphern das Innere einer Person bearbeitet (Michl, 2020, S. 75–76). Es wird zwischen Alltagssituationen und dem erlebnispädagogischen Setting eine Strukturgleichheit aufgebaut. So können die Teilnehmenden gewohnte Verhaltensmuster in die erlebnispädagogische Situation einbringen und in dieser isomorphen Situation neue Verhaltensweisen entwickeln, die sie mit den alten Mustern vergleichen und wiederum in den Alltag transferieren. In diesem Modell ist der Fokus auf der Aktion und weniger auf der Reflexion. Um Metaphern in die Aktion einzubauen und zuzulassen, braucht es eine differenzierte Planung der Aktivität und eine Ausrichtung an die Zielgruppe (Reiners, 1995, S. 65–66). Denn in erlebnispädagogischen Settings werden Vorprägungen wie Vorerfahrungen, Verhaltensweisen, persönliche Fähigkeiten der Teilnehmenden aufgegriffen und neu ausgerichtet. Neben Isomorphien wird der Transfer in den Alltag durch Geschichten, Mythen, Anekdoten und Märchen verstärkt. Weiter können Analogien, also Situationen, die dem Alltag ähneln, eingesetzt werden. Darüber hinaus können auch Fantasiewelten eine Herauslösung aus dem Alltag ermöglichen (Scholz, 2021, S. 49–52).

4.5 Begriffsbestimmung: Erlebnis

Michl (2020) zitiert eine Passage, die zeigt, dass Erleben immer subjektiv ist:

Franz Kafka schreibt in seinem Brief an den Vater (1995, 48): «... was mich packt, muss dich noch kaum berühren und umgekehrt, was bei dir Unschuld ist, kann bei mir Schuld sein, und umgekehrt, was bei dir folgenlos bleibt, kann mein Sargdeckel sein». (S. 8–9)

Nach Zuffellato und Habiba Kreszmeier (2007) ist ein Erlebnis ein ganzheitlicher, affektiver Zustand, der auf allen Ebenen von Körper, Bewusstsein, Seele und Emotionen wirkt. Im Rahmen des Erlebnisses eröffnet sich für die Person etwas Neues, Unvorhergesehenes. Dabei spielt die subjektive, persönliche Wirksamkeit eine wesentliche Rolle. Durch Herausforderungen in der Erlebnispädagogik werden Personen dazu eingeladen, neue Problemlösestrategien zu generieren, was wiederum zu einem Erlebnis führen könnte (S.44).

Somit sind Erlebnisse auch verdichtete Lernsituationen, die zu sog. Selbst-Erfolgs-Erfahrungen übergehen können (Zuffellato & Habiba Kreszmeier, 2007, S. 44).

Nach Paffrath (2013) gibt es Ereignisse, die eine einzigartige, persönliche Bedeutung bekommen und so zu einem Erlebnis werden. Das Spektrum des Erlebens ist weit gefächert vom Glücksmoment zum Scheitern bis hin zur Angst. Er geht davon aus, dass das Erleben in die Persönlichkeit übergeht. Das Erlebnis ist durch Unmittelbarkeit charakterisiert. Beim Erlebnis sind Gefühl und Inhalt miteinander verknüpft und haben Einfluss auf das Selbst- und Weltverständnis. Dabei stehen Erlebnisse immer auch im Verhältnis zu früheren biografischen Erlebnissen (S. 53).

4.6 Lernen in der Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogik setzt auf interessenorientiertes, eigenverantwortliches Lernen und grenzt sich so von belehrenden, direktiven Vermittlungsansätzen ab. Im Zentrum steht das handlungsorientierte Erfahrungslernen, das durch experimentelle Vorgehensweisen gekennzeichnet ist. Um den emotionalen Bezug, die Formung eines eigenen Werteprofiles und die Erfahrung eines Erlebnisses zu gewährleisten, stützt sich die Erlebnispädagogik auf das Prinzip der Freiwilligkeit (Paffrath, 2021, S. 20).

Das Wirken durch eigenes Handeln führt zu einem Endprodukt, das in einer physischen oder immateriellen, symbolischen Form sichtbar wird. Diese Leistung ist beispielsweise die Landart-Kunst oder das Erklimmen einer Kletterwand. Diese Einzel- oder Gruppenergebnisse und die damit verknüpften Erfahrungen werden zum Fokus erlebnispädagogischen Lernens (Wahl, 2021, S. 28).

Im Mittelpunkt der Erlebnispädagogik steht die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch das Angehen von Herausforderungen. Innerhalb von erlebnispädagogischen Settings werden Menschen an Aufgaben und Anforderungen herangeführt. Diese Aufgaben sind selbst gewählt und gilt es zu überwinden (Wahl, 2021, S. 28).

Erlebnispädagogische Situationen lösen bei Personen von Hoffnung versus Ängsten, von Freude versus Langeweile bis hin zu Stolz versus Scham unterschiedliche Emotionen aus (Markus et al., 2021, S. 33–34). Wobei erst durch die individuelle Interpretation der Situation

diese Emotionen hervorgerufen werden (Markus et al., 2021, S. 33–34). Gefühle sind in ihrer Intensität und ihrem Spektrum sehr vielfältig erlebbar. Sie tragen wesentlich zur Persönlichkeitsbildung und zur psychischen Stabilität bei. Das Wahrnehmen, Regulieren, Verstehen von Emotionen und deren Nutzung für kognitive Prozesse sind Teil der emotionalen Intelligenz. Diese unterstützt die Lösung von Konflikten, den Aufbau von Beziehungen und die Stressbewältigung (Schreyer, 2017, S. 30).

Nachfolgend werden die wichtigsten Lernmodelle der Erlebnispädagogik vorgestellt.

4.6.1 Das Modell der Wachstumszone

Das Modell (siehe Abb. 6) ist in drei Kreisbereiche eingeteilt. Der innerste Kreis bildet die Komfortzone. In dieser Zone spielt sich der alltägliche, gewohnte «Trott» ab. Sicherheitsgebende Strukturen verhelfen dem Menschen dazu, gewöhnliche Aufträge und Aufgabenstellungen zu meistern. Dabei verfügen sie bereits über die nötigen Kompetenzen und müssen diese nicht erweitern.

Deshalb sind in diesem Feld auch die Entspannung und der Genuss angesiedelt. Treffen Menschen neue Herausforderungen an, wechseln sie in die Wachstumszone. In diesem Feld sind unplanbare, unerwartete, risikoreiche, unbekannte Aufgaben vorzufinden, für welche die Kompetenzen erweitert werden müssen. Der Mensch passt sich an

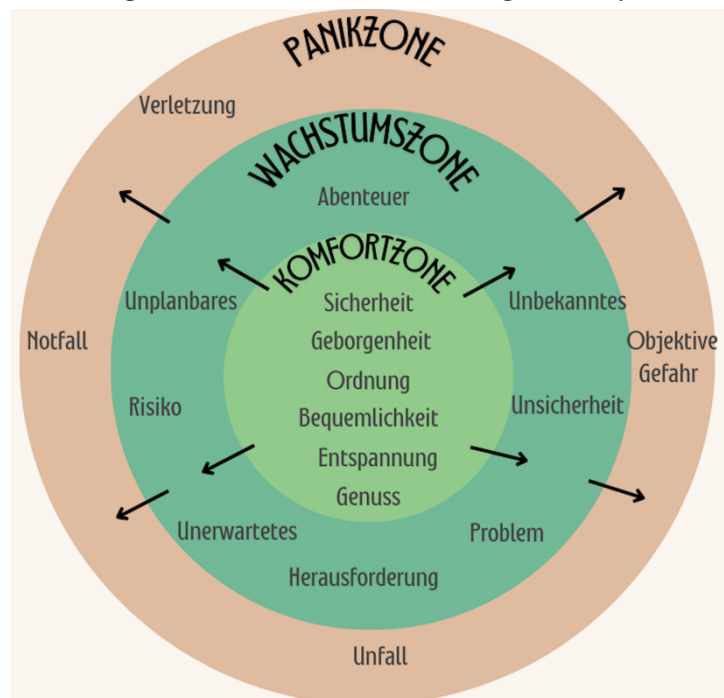


Abbildung 6: Das Modell der Wachstumszone (leicht modifiziert nach Michl, 2009; zit. in Heller, 2021, S. 76)

neue Vorgehensweisen

ausprobiert. Durch das Implementieren von für sich zielführenden Verhaltensweisen wird ein Lernzuwachs initiiert. Durch die neu gelernten Handlungsweisen erweitert sich die Komfortzone (Kinne, 2013, S. 31–33). Lernen erfolgt demnach immer auf der Grundlage von sicherheitsgebenden Strukturen der Komfortzone in einem Feld des Unbekannten und des

Wachstums. Wird das Feld des Wachstums überstrapaziert, erfolgt ein Wechsel in die Panikzone. Dort übersteigen Aufgaben die Kompetenzen des Menschen. Durch diese Überlastung gelangt der Mensch an seine Leistungsgrenzen. In der Erlebnispädagogik ist die Panikzone durch die Dimensionen Verletzung, objektive Gefahr, Unfall und Notfall gekennzeichnet. Demnach ist es wichtig, dass der Mensch in der Erlebnispädagogik seine Leistungsgrenzen kennt, die ihn vor Gefahren schützen. Das Ziel der Erlebnispädagogik ist es, Möglichkeiten zu schaffen, dass Menschen ihre Komfortzone verlassen und somit vergrößern, aber gleichzeitig ihre Leistungsgrenzen kennenlernen (Kinne, 2013, S. 31–33). Wichtig ist es, eine Balance zwischen Herausforderungen und Ruhephasen zu generieren, damit Entwicklung möglich wird (Paffrath, 2013, S. 65).

Es gibt verschiedene Kritikpunkte für das Modell der Wachstumszone: Einerseits wird davon ausgegangen, dass nicht nur ausserhalb der Komfortzone, wie das Modell annimmt, sondern auch innerhalb dieser durch Übung im vertrauten Rahmen gelernt werden kann. Auch ist die kreisförmige Ausweitung der Ringe als Lernprozess zu hinterfragen. Dadurch wird davon ausgegangen, dass Verknüpfungen zwischen neuem und altem Wissen linear passieren. Dadurch werden Lernprozesse, die Altes aufheben und Neues generieren oder sogar einen Paradigmawechsel anstreben, ausgeschlossen. Andererseits wird die Komfortzone unter Berücksichtigung der modernen Risikogesellschaft in Frage gestellt, da gesellschaftliche Einflussfaktoren wie Arbeitslosigkeit oder prekäre Arbeitsverhältnisse diese Sicherheit in der Komfortzone dauerhaft beeinträchtigen können. Dies bedeutet, dass das Modell einen neutralen Massstab einnimmt (Paffrath, 2013, S. 63–64).

4.6.2 E-Kette und der erlebnisorientierte Lernzyklus

Lernen in der Erlebnispädagogik erfolgt nach der E-Kette über die Elemente: Ereignis, Erlebnis, Erfahrung, Erkenntnis. Ereignisse, die durch die Natur und Natursportarten, die Gruppe und besondere Herausforderungen gesammelt werden, heben sich vom Alltag ab und werden so individuell zu Erlebnissen umgewandelt (Michl, 2015, S. 11). Werden Erlebnisse vom Individuum verinnerlicht, gehen aus Erlebnissen Erfahrungen hervor (Paffrath, 2013, S. 54). Dieser Verarbeitungsprozess kann auch in einer Gruppenreflexion stattfinden, wodurch individuelle und gruppenbezogene Erfahrungen entstehen können. Durch die Erfahrungen entsteht Wissen, woraus Erkenntnisse generiert werden (Michl, 2015, S. 11). Mithilfe von

professioneller Begleitung können sich Erkenntnisse entwickeln, wodurch sich das Verhaltensrepertoire der Teilnehmenden vergrößert (Michl, 2015, S. 11 und Paffrath, 2013, S. 54).

Dieses lineare Modell der E-Kette wird zum Lernzyklus erweitert, da Erfahrungen nicht isoliert sind und sich in gleichbleibenden Mustern des Handelns verfestigen, sondern dynamisch und prozesshaft sind, im Sinne eines wachstumsorientierten Erfahrungslernen (Paffrath, 2013, S. 55).

Der erlebnisorientierte Lernzyklus (siehe Abb. 7) teilt sich in vier Phasen ein, die kreisförmig angeordnet sind. Erstens: Erlebnisse durch Herausforderungen, zweitens: Rückblick und Reflexion, drittens: Generalisierung der Erlebnisse zu Erfahrungen und Erkenntnissen; Abgleichung mit Theorien, viertens: Anwendung der Erkenntnisse in neuen Situationen. Der Zyklus hat keinen Anfang und kein Ende. Das heisst, es kann von überall her gestartet werden. Dies bedeutet, dass es auch zu einer destruktiven Reihenfolge kommen kann. Anstatt eines Lernzyklus liesse sich auch eine Spirale vorstellen. Denn jeder Start in diesen Kreis wird auf einer höheren Lernebene stattfinden, wobei die Fähigkeiten stets zunehmen und gleichzeitig der Lerngewinn abnimmt. Jeder Mensch hat innerhalb dieses Lernzyklus Teilaspekte, die ihm besser liegen und solche, die ihm Schwierigkeiten bereiten (Michl, 2020, S. 47).

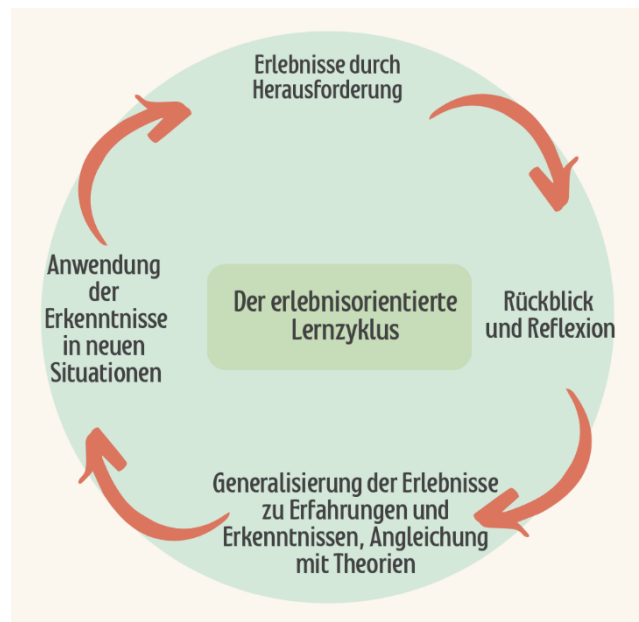


Abbildung 7: Der erlebnisorientierte Lernzyklus (leicht modifiziert nach Luckner & Nadler, 1997; zit. in Michl, 2020, S. 47)

4.6.3 Das Flow-Modell

Der Mensch strebt nach Abenteuern und Risiko und durch das Durchleben dieser wandelt er es in Gewohntes um. Klettern ist demnach ein Beispiel dafür, dass Unbehagen und Unsicherheit schrittweise in Sicherheit münden. Durch die Stufen Instinkt, Lernen, Denken und der Neugier soll der Mensch zunehmend sicherer werden (Von Cube, 1990; zit. in Michl, 2020, S. 45–46). Der Instinkt sorgt für eine emotionale Sicherheit, das Lernen erfolgt durch die

Verarbeitung von gewonnenen Informationen, das Denken ist für die Logik verantwortlich und die Neugierde transferiert Unbekanntes in Bekanntes. Hierbei wurde ein Zustand namens «Flow-Erlebnis» festgestellt. Der Flow ist ein Gefühl, das auftritt, wenn sich jemand einer Tätigkeit gänzlich hingibt. Dabei erlebt der Mensch während eines kurzen Moments ein Verschmelzen von seiner Person und seiner Umgebung und eine Auflösung der Zeitstufen (Von Cube, 1990; zit. in Michl, 2020, S. 45–46). Der Lustgewinn von Kletternden zeigt sich nicht im Überwinden von Gefahren an sich, sondern im Gefühl der Kontrolle und des Könnens (Csikszentmihalyi; zit. in Michl, 2020, S. 46).

4.6.4 Waage der Erlebnispädagogik

Die Darstellung (siehe Abb. 8) zeigt, wie Ereignis, Erlebnis und Transfer zusammenwirken. Die Waage bildet in der linken Waagschale die Ereignisse ab. Diese Ereignisse werden durch Arrangements von den Erlebnispädagog*innen den Teilnehmenden nahegelegt. Je nach biografischem Hintergrund, Alter und Verfassung werden die Ereignisse durch die Teilnehmenden anders aufgefasst. Diese Ereignisse werden durch einen individuellen Prozess in Erlebnisse umgewandelt. Wie etwas erlebt wird, hängt somit eng mit der Persönlichkeit zusammen. In der rechten Waagschale ist die Reflexion angesiedelt. Die Erlebnispädagogen regen einen Prozess bei den Teilnehmenden an, der aus dem Erlebnis einen Lernzuwachs generieren soll (Michl, 2020, S. 9). Dieser Reflexionsprozess stützt sich auf Kopf, Hand und Herz, wobei Emotionen und Körpergedächtnis aktiviert werden (Paffrath, 2013, S. 96). Dafür werden kreative Reflexionsmethoden eingesetzt (Michl, 2020, S. 9). In der Reflexion sollten die Ursachen für ein Scheitern sowie für das Gelingen ausdifferenziert werden. Gerade das Scheitern erzeugt Ansporn für

Verbesserungsmöglichkeiten (Wahl, 2021, S. 28). Daraufhin erfolgt der Transfer des Gelernten in den persönlichen Alltag. In der Erlebnispädagogik ist die Waage im Gleichgewicht (Michl, 2020, S. 9). Würde die linke Schale tiefer hängen, also

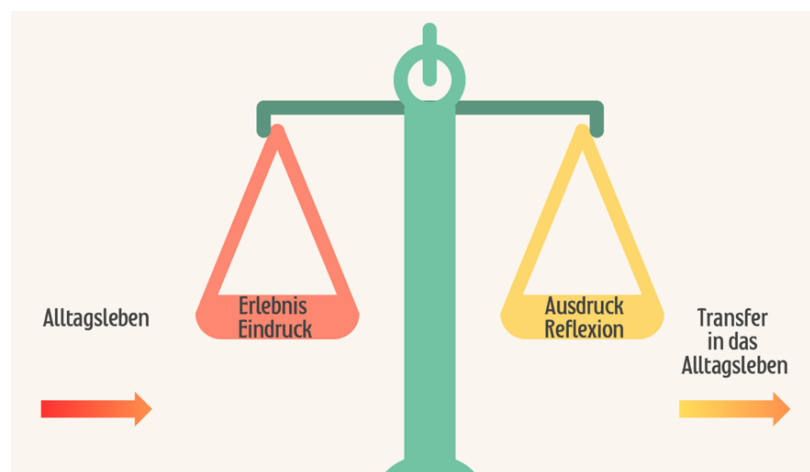


Abbildung 8: Die Waage der Erlebnispädagogik (leicht modifiziert nach Michl, 2020, S. 10)

die Erlebnisse mehr betont werden, so wäre das Angebot der Freizeitpädagogik zuzuordnen. Würde die rechte Schale tiefer hängen, also die Reflexion mehr betont werden, so wäre das Angebot dem Bereich der Selbsterfahrung zuzuordnen (Michl, 2020, S. 9).

4.7 Wirkungsimpulse in der Erlebnispädagogik

Erlebnisse in der Erlebnispädagogik können nicht von aussen arrangiert werden, sondern entstehen durch eigenverantwortliche Lernprozesse von einzelnen Personen und Gruppen. Aufgrund der Prägungen dieser Personen oder Gruppen wirkt das Erlebnis durch verschiedenartige Wirkungsimpulse sehr unterschiedlich (Lakemann, 2005, S. 11). Eine methodisch sehr differenzierte Metaanalyse aus Australien wurde im Jahre 2013 von Daniel J. Bowen und James T. Neill veröffentlicht. Sie stützt sich auf 197 Primärstudien, die zwischen 1960 und 2012 publiziert wurden. Daraus ergeben sich signifikante Resultate, die in der Praxis erfahrbar sind. Als Richtlinie gilt die Skala vom Statistiker Jacob Cohen beginnend mit einem g-Wert 0.2 als tiefste und 0.5 als mittlere Effektstärke. **Bei vergleichbaren Gruppen wurde bei erlebnispädagogischen Massnahmen ein Wert von 0.47, bei Alternativbehandlungen von 0.14 und bei keiner Behandlung von 0.03 erzielt.** Der Wert von 0.47 ist im mittleren Bereich von anderen psychotherapeutischen und sozialpädagogischen Behandlungen für Kinder und Jugendliche anzusiedeln. In der Tabelle (siehe Abb. 9) wird links die jeweilige Effektstärke und rechts die dazugehörige Kategorie angegeben (Heekerens, 2021, S. 315).

0.5	psychische und Verhaltensstörung
0.43	Selbstkonzept
0.42	Soziale Entwicklung
0.41	schulischer bzw. Studienerfolg
0.41	Verhalten
0.36	Familienentwicklung
0.32	körperliche Merkmale
0.17	Moral / Spiritualität

Abbildung 9: Effektstärke mit zugehöriger Kategorie (eigene Darstellung auf der Basis von Heekerens, 2021, S. 315)

4.8 Erlebnispädagogik durch die Sozialpädagogik in der Schule

Die Schulsozialarbeit steht nach Husi und Villiger (2012) in der Mitte der Dreiteilung der Arbeitsfelder von Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokultureller Animation. Dies bedeutet, dass Berufstätige aller Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit im Feld der Schule arbeiten können (S. 46). Die Sozialpädagogik nimmt die problemverhindernde-bewältigende Sozialisationshilfe ein, wobei Sozialisation den Lernprozess meint (Gschwind et al., 2014, S. 17). Sie ist sowohl Ergänzungsleistung zur Schule als auch sozialräumlicher Ausgangspunkt der Elternarbeit, für den Kontakt zu Einrichtungen der Jugendhilfe sowie zu Institutionen der Erziehungshilfe (Rossmeißl & Przybilla, 2006, S. 109; Mack, 2008, S. 20). Um nur einige Aspekte zu nennen, gehören zu ihrem Aufgabenfeld die Förderung der Sozial- und Selbstkompetenzen der Schüler*innen, die Ermöglichung von Partizipation, die beratende Unterstützung bei Konflikten und herausfordernden Lebenssituationen und präventive Massnahmen. Weiter wirken sie ergänzend zum Unterricht mit sozialpädagogischen Impulsen oder fungieren als «Hilfslehrer*in» im Klassenzimmer, auch gestalten sie Anlässe mit, die im Rahmen des Schuljahres stattfinden. Ausserdem ist sie für die Betreuung und Gestaltung der unterrichtsfreien Zeit an der Tagesschule mit Freizeitangeboten zuständig (Rossmeißl & Przybilla, 2006, S. 112–114). Neben sozialpädagogischen Betreuungsaufgaben gehören auch Kunst und Theaterarbeit und für diese Arbeit relevante erlebnispädagogische Methoden zur Sozialen Arbeit in der Schule (Gschwind et al., 2014, S. 25).

Erlebnispädagogik in der Schule wird durch die vielfältigen Klassenzusammenstellungen charakterisiert. Denn Schule ist der Ort, an dem Kinder aus verschiedenen Sozialschichten zusammenkommen und nach Leistungsniveaus separiert oder integriert beschult werden. Die schulische Erlebnispädagogik ist demnach je nach schulischem Kontext, Klassen sowie Fachpersonen unterschiedlich aufgebaut. Im Lehrplan trägt sie zu den Lernzielen Sozial- und Selbstkompetenzen bei. Durch den Ansatz des ganzheitlichen Lernens werden Schüler*innen in allgemeinbildender, emotionaler und sozialer Hinsicht gefördert. Schulische Erlebnispädagogik kann im Erziehungsauftrag der Schule mitwirken und die Kinder in ihrem sozialen Lernen in Gruppen sowie in der Persönlichkeitsförderung begleiten. Dadurch kann ein positives Klassenklima gefördert werden, was wiederum den Schulalltag erleichtert (Zuffellato & Habiba Kreszmeier, 2007, S. 141).

Ein Auftrag, den Erlebnispädagogik und Schule gemeinsam haben, ist das soziale Lernen und das Unterstützen der Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Denn die vielfältigen Klassenzusammenstellungen führen immer wieder zu sozialen Problemen. Um diese sozialen Herausforderungen auch präventiv anzugehen, bietet die Erlebnispädagogik durch ihre abenteuerlichen Erlebnisse einen Ansatzpunkt. Darüber hinaus ergänzt die Erlebnispädagogik die Schule, indem sie den Schüler*innen die Möglichkeit eröffnet, Personalkompetenzen zu erwerben (Gilsdorf, 1995, S. 101–102). Zudem bilden erlebnis- und handlungsorientierte Methoden eine Alternative für das Erlernen von Schulfächern wie Deutsch, Physik oder Mathematik (Michl, 2020, S. 40).

Die Rahmenbedingungen der Schule wie Lektionen, Ausgestaltung der Klassenzimmer oder Leistungsorientierung stehen in einem Kontrast zu erlebnispädagogischen Angeboten, die Freiräume für zeitintensives, autonomes Lernen benötigen. Im Schulalltag eignen sich Projektstage, Klassenfahrten, Exkursionen oder Projektwochen, welche etwas mehr Spielraum bieten. Diese Events sind von einer Einmaligkeit geprägt, wobei Gefässe wie der Sportunterricht oder Arbeitsgemeinschaften über einen längeren Zeitraum hinweg für erlebnispädagogische Settings genutzt werden können (Gilsdorf, 1995, S. 109). Auch Heller (2021) sieht die AGs, sogenannte Arbeitsgemeinschaften an Schulen, als wichtige Plattformen an. Zusätzlich könnte die immer zahlreicher vorhandene Nachmittagsbetreuung an Schulen weniger durch die Hausaufgabenbetreuung, sondern vielmehr durch pädagogische, handlungsbezogene Angebote ausgestaltet sein. Insbesondere sind Lehrkräfte mit Klassen, in denen viele Kinder Verhaltensauffälligkeiten aufweisen und eine geringe personelle Unterstützung vorliegt, herausgefordert. Zur Entlastung der Lehrpersonen könnten Fachpersonen der Sozialen Arbeit durch ihren Auftrag diese Aufgaben übernehmen. So könnten an Schulen erlebnispädagogische Angebote implementiert, begleitet und deren Effekte untersucht werden (S. 102; 110; 111).

Ein Ansatz aus Deutschland zeigt, dass Gemeinschaftsschulen die Integration von informellen Aktivitäten in den Schulalltag fokussieren (Grimm & Deinet, 2009; zit in. Strohmaier, 2018, S. 25) Dadurch bekommen Stärken und Fähigkeiten von Schüler*innen in ausserschulischen Interessengebieten einen neuen Stellenwert an Schulen und werden ein anerkannter Teil des Schulprogramms (Bauer, 2013; zit in. Strohmaier, 2018, S. 25). Dies bewirkt, dass Lehrkräfte auf die Begabungen der Schüler*innen ausserhalb des Unterrichts aufmerksam werden und

sie in ihrer Individualität wahrnehmen. Gleichzeitig wird die Freizeitorganisation durch die Schule übernommen, damit Eltern entlastet werden, was wiederum der sozialen Benachteiligung entgegenwirkt (Bauer, 2013; zit. in. Strohmaier, 2018, S. 25). Gemeinschaftsschulen setzen sich aus heterogenen Lerngruppen zusammen und haben keine Gliederung in Leistungsniveaus bis zum Ende der Sekundarstufe 1 (Heymann, 2013; zit. in Strohmaier, 2018, S. 20; Strohmaier, 2018, S. 20). Die heterogenen Lerngruppen begleiten die Schüler*innen bis zu ihrem jeweiligen Schulabschluss, beispielsweise einem inklusiven Sonderschulabschluss oder dem Abitur (Strohmaier, 2018, S. 25). Durch diese inklusive Ausrichtung können Kinder mit ADHS auf ihrem individuellen Leistungsniveau gefördert werden und ihre Stärken zum Beispiel in einer schulinternen erlebnispädagogischen Aktivität ausleben.

4.9 Zusammenfassung des vierten Kapitels

Erlebnispädagogik stellt Kinder vor neue Herausforderungen in der Natur, an denen sie in ihrer Persönlichkeit wachsen. Durch handlungsorientierte und metaphorische Ansätze und Reflexionsprozesse wird das Verinnerlichen von Erlebnissen intensiviert. Erlebnispädagogik hat eine lange Geschichte, die durch die Wegbereiter Rousseau, Thoreau, Dewey und Hahn geprägt worden ist. Die damaligen Theorien haben einige Parallelen zur heutigen Erlebnispädagogik, wie beispielsweise das mehrtägige Übernachten in der Natur oder das erfahrungsorientierte Lernen. Die moderne Erlebnispädagogik strukturiert sich in ein paar wesentliche Elemente, wie Leitung, Gruppenprozesse, erlebnispädagogische Angebote und in die Grundbedingungen der Erlebnispädagogik.

In der Erlebnispädagogik gibt es viele Modelle, die den Transferprozess in den Alltag darstellen. Um diese zu verstehen, muss zuerst der Begriff Erlebnis erläutert werden. Ein Erlebnis ist ein ganzheitlich erlebbarer Zustand. Einerseits gibt es die ursprünglichen Wirkungsmodelle «The Mountains Speak for Themselves», das metaphorische Modell und das Modell «Outward Bound Plus». Das erste geht davon aus, dass die Natur an sich bereits einen Transfer darstellt. Auch das zweite legt den Schwerpunkt auf die Aktion und deren metaphorische Wirkung. Hingegen betont das dritte den Transfer durch die Reflexion. Basierend auf diesem Outward-Bound-Plus-Modell entstanden Lernmodelle, die diesen Transferprozess darstellen. Ein Beispiel ist die E-Kette. Hier verläuft Lernen entlang der Reihenfolge: Ereignis, Erlebnis,

Erfahrung, Erkenntnis. Diese entwickelte sich weiter zum erlebnisorientierten Lernzyklus, der aus den Phasen Erlebnisse durch Herausforderungen, Rückblick und Reflexion, Generalisierung der Erlebnisse zu Erfahrungen und Erkenntnissen, Abgleichung mit Theorien und Anwendung der Erkenntnisse in neuen Situationen besteht. Abschliessend bildet die Waage der Erlebnispädagogik (siehe Abb. 8, S. 43) ein Abbild für den Transferprozess. Die Ereignisse auf der linken Schale sind mit der Reflexion auf der rechten Schale im Gleichgewicht. Durch einen persönlichen Prozess entwickeln sich aus den Ereignissen Erlebnisse, die anschliessend reflektiert und in den Alltag übertragen werden.

Neben diesen Transfermodellen gibt es zwei weitere Lernmodelle. Einerseits gibt es das Flow-Modell. Das «Flow-Erlebnis» ist ein Gefühl, aus Unbehagen und Unbekanntem Kompetenz und Kontrolle zu entwickeln und völlig in der Tätigkeit aufzugehen. Andererseits gibt es das berühmte Modell der Wachstumszone. Dieses versteht Lernen als innerhalb der Wachstumszone angesiedelt. Wird nichts Neues dazugelernt, befindet sich der Mensch in der Komfortzone, die von Bequemlichkeit und den alltäglichen Aufgaben geprägt ist. Gelangen Menschen über ihre Grenzen hinaus, wechseln sie von der Wachstumszone in die Panikzone, die Gefahr und Überforderung beinhaltet. Bestenfalls gelingt es in der Erlebnispädagogik, die Komfortzone zu erweitern, indem neue Erfahrungen in der Wachstumszone generiert werden und Grenzen gewahrt werden.

Die Wirkung erlebnispädagogischer Angebote ist mit einem Wert von 0.47 (Skala Jacob Cohen) vergleichbar mit anderen psychotherapeutischen und sozialpädagogischen Behandlungen. Da sie auf verschiedene Kategorien wie beispielsweise Selbstkonzept, soziale Entwicklung und Schulerfolg wirken, sind sie ein geeignetes Angebot für den Schulalltag. In der Schule könnten erlebnispädagogische Angebote über Projektwochen und Klassenfahrten hinaus durch die Soziale Arbeit beispielsweise in den Arbeitsgemeinschaften oder in der Nachmittagsbetreuung implementiert werden. Zudem fördern sie den Klassengeist und die individuelle Entwicklung der Personalkompetenzen.

5 Kinder mit ADHS in erlebnispädagogischen Bereichen

Das fünfte Kapitel behandelt folgende Fragestellung:

In welchen Bereichen der Erlebnispädagogik können Kinder mit ADHS wirksam sein?

In diesem Kapitel wird zuerst auf einen übergeordneten Bereich der inklusiven Erlebnispädagogik eingegangen. Danach werden spezifische Bereiche der Erlebnispädagogik dargelegt. In einem ersten Schritt wird der Bereich Lieblingsplatz Waldlager aufgegriffen. Daraufhin erfolgt der Bereich des erlebnispädagogischen Kletterns in der Natur. In einem nächsten Schritt wird der Bereich erlebnispädagogischer Gruppenarbeiten und Transfer in den schulischen Alltag behandelt. Abschliessend wird der Bereich Bewegungs- und Naturerfahrungen durch die Erlebnispädagogik für Kinder mit ADHS thematisiert.

5.1 Inklusive Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik setzt beim Entwicklungsstand ihrer Klientel an und fördert den Lernprozess, um positiven Einfluss auf ihre eigene und die gesellschaftliche Lebenswelt zu haben (Paffrath, 2013, S. 22). Folglich müssen erlebnispädagogische Plattformen gewährleisten, dass Menschen mit unterschiedlichen motorischen, sozialen, kognitiven und emotionalen Voraussetzungen Zugang zum Angebot haben und sich beteiligen können (Tiemann, 2021, S. 73). Nach Heller (2021) verfügen Vereine und die offene Kinder- und Jugendarbeit oftmals nicht über die Kapazitäten und ausreichende Kompetenzen, um Kinder mit ADHS zu integrieren. Ein weiterer Punkt ist, dass durch die Komm-Struktur die Angebote der Vereine und offenen Kinder- und Jugendarbeit vielfach wenig von Kindern mit ADHS besucht werden (S. 96; 99). Auch ist die Gefahr, dass Kinder die Mediennutzung zu Hause vorziehen und weniger die Orte aufsuchen, an denen sie ihren weltlichen Erfahrungshorizont ausbauen können (Heller, 2021, S. 96). Da Kinder schulpflichtig sind und so die Schule ein allgemeingültiger Treffpunkt ist, bildet sie einen idealen Ort für erlebnispädagogische Angebote (Heller, 2021, S. 97). Auch Tiemann (2021) sieht die Schule als geeigneten Ort für erlebnispädagogische Angebote, da sich die Schule auf wichtige Artikel des Bundesgesetzblattes Deutschlands zur Inklusion stützt (S. 73). Im Gegensatz zum integrativen Ansatz, der einen Adaptionsprozess des Individuums erfordert, setzt der inklusive Ansatz auf

die Veränderung erlebnispädagogischer Angebote, um möglichst alle Menschen mit ihrer Individualität miteinzuschließen (Tiemann, 2021, S. 73–74). Inklusion bedeutet demnach die Wertschätzung von Unterschiedlichkeiten und das Minimieren von Differenzierungen, die einen stigmatisierenden Effekt haben können (Tiemann, 2021, S. 74).

Die Teilhabe wird durch unterschiedliche Aufgaben und Rollen erleichtert, welche je nach Fähigkeiten übernommen werden können. Gerade Problemlöseaufgaben lassen einen Spielraum offen. Auch das erlebnispädagogische Setting ist flexibel und wandelbar. Zudem werden Barrieren abgebaut, indem es in der Erlebnispädagogik keine ausschlaggebenden Normen gibt, wie festgelegte Bewegungsabläufe oder eine vorgegebene Leistungsfähigkeit (Tiemann, 2021, S. 74). Vielmehr ist die Erlebnispädagogik bedürfnisorientiert und richtet sich nach den Potenzialen ihrer Klientel. Erlebnispädagogische Angebote werden darauf ausgerichtet, dass aus der Herausforderung keine Überforderung wird. Um dies zu

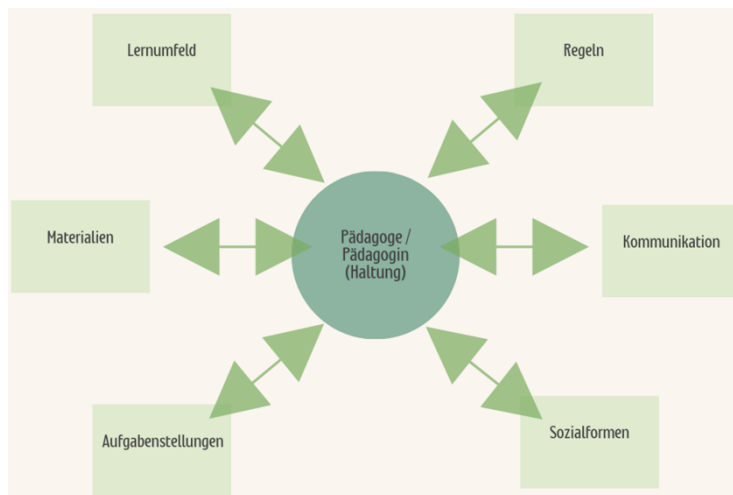


Abbildung 10: Adaptives Modell der Erlebnispädagogik (leicht modifiziert nach Tiemann, 2014; zit. in Tiemann, 2021, S. 76)

gewährleisten, müssen die individuellen Bedürfnisse in der Planung und Umsetzung berücksichtigt werden (Kinne, 2013, S. 17). Durch ein adaptives Modell der Erlebnispädagogik (siehe Abb. 10) kann somit durch Modifikationen die Beteiligung aller gefördert werden (Tiemann, 2021, S. 75). In der Mitte steht die

Haltung des Pädagogen, der Pädagogin. Dies bedeutet eine Haltung, welche die Andersartigkeit, den Eigenwert und die Autonomie anerkennt, die Möglichkeiten der Klientel sieht, deren Bedürfnisse berücksichtigt und das pädagogische Handeln stetig reflektiert. Rundherum stehen die Modifikationen, die immer wieder aufs Neue durchdacht werden sollen (Tiemann, 2021, S. 75–77).

5.2 Lieblingsplatz Waldlager

Orte in der Natur können von Kindern unterschiedlich genutzt werden und somit eine persönliche Bedeutung erhalten und identitätsstiftend wirken (Gebhard, 2020, S. 110; 103).

Sie dienen der Gefühlsregulation und dem Bedürfnis, kohärent zu sein in ihrem Denken und Handeln (Gebhard, 2020, S. 110). Die Besonderheit an Naturgegenständen ist, dass sie variabel in ihren Formen, Farben und Strukturen sind und vielfältig eingesetzt werden können. Sie regen kindliches fantasievolles und eigentätiges Gestalten an. Zudem können Naturerfahrungsräume unterschiedlich gebraucht und angeeignet werden (Gebhard, 2020, S. 102). Es zeigt sich, dass das kindliche Spiel in der Natur an Komplexität, Kreativität und Selbstbestimmtheit gewinnt (Gebhard, 2020, S. 103). Zudem ist es erwiesen, dass sechs- bis zehnjährige Kinder aus Waldschulen ihr Selbstbewusstsein, ihr Selbstvertrauen und ihr Selbstwertgefühl bereits steigern, wenn sie nur einen Tag pro Woche im Wald verbringen (Murray & Higginson, 2004; Berger, 2008; O'Brien, 2009; O'Brien & Murray, 2007; zit. in Gebhard, 2020, S. 88). Deutlich wird, dass Kinder lieber in Naturerfahrungsräumen spielen und sie ein Zugehörigkeitsgefühl für ihre Lieblingsplätze entwickeln. Zudem verweilen sie dort länger und spielen weniger allein (Reidl et al., 2005; zit. in Gebhard, 2020, S. 103). Bei Aktivitäten wie rennen, klettern, bauen und Wasser stauen können Kinder Erfahrungen mit allen Sinnen sammeln und ihre Bewegungsbedürfnisse stillen (Weiser 2010; zit. in Gebhard, 2020, S. 110). Kinder eignen sich die Natur handelnd und erlebend an, indem sie Hütten bauen, auf Bäume klettern, Äste abschneiden, Feuer machen, Löcher in die Erde graben, Blumen pflücken oder Früchte ernten (Gebhard, 2020, S. 117; 94; 104; 88). Für diese Aktivitäten wäre in einem erlebnispädagogischen Camp ein Waldlager, als identitätsstiftender Ort, sehr geeignet. Nach Bach und Bach (2008) liegt der geeignete Ort für ein Waldlager innerhalb des Waldes, an einem leicht geneigten Hang und wenn möglich oberhalb eines Gewässers. Ein Waldlager ist systematisch angeordnet und besteht aus Schlafstellen, Sitzgelegenheiten, Kochplatz, Spülstelle, Abstellplatz, Holzhack- sowie Sägebereich als auch Möglichkeiten zur Lagerung. In der Mitte eines Waldlagers ist die Feuer- und Versammlungsstelle angesiedelt (S. 15–17). Beim Aufbau und dem späteren gemeinsamen Leben auf dem Waldplatz können Kinder mit ADHS eine wichtige Unterstützung sein. Denn nach Heller (2021) sind die Hyperaktivität und der Tatendrang von Kindern mit ADHS einzubinden. Eine Intervention ist es, Kinder mit ADHS mit Zusatzaufgaben zu beschäftigen, um ihrer unerschöpflichen Energie gerecht zu werden. Dies könnten beispielsweise die Koordination des Küchendienstes, Holz sammeln und hacken oder die Aufsicht fürs Lagerfeuer sein. Es geht darum, eine Aufgabe zu finden, die der Gruppe dient, damit gleichzeitig die Einbindung ins Gruppengefüge gestärkt wird (S. 94–95). Erfahrungen zeigen, dass durch eine Kanalisation der Energie in

Zusatzaufgaben die Kinder weniger auffallen. Weiter kann sich die Rolle vom auffallenden Kind in der Klasse zu einem motivierenden Mitglied verschieben. Es geht darum, ein Gefäß zu schaffen, indem das Kind mit ADHS sich auf eine gewinnbringende Art mit seinen Persönlichkeitseigenschaften einbringen und sich als beitragendes Mitglied der Gruppe erleben kann. Denn oftmals erleben Kinder mit ADHS Zurückweisung oder negative Impulse als Reaktion auf ihr Verhalten. Dies kann dazu führen, dass das Kind sich selbst einen Mangel zuschreibt. Durch eine Negativspirale von nicht zielführenden Bewertungen von aussen wird auch das Selbstwertgefühl des Kindes mit ADHS getrübt, was sein auffälliges Verhalten verstärken kann. Wenn nun das Kind mit ADHS eingebunden ist und sich in Aufgaben selbstwirksam erlebt, kann dies einerseits zu neuen, gewinnbringenden Reaktionen seines Umfeldes führen und andererseits das Selbstwertgefühl des Kindes stärken (Heller, 2021, S. 94–95).

5.3 Erlebnispädagogisches Klettern in der Natur

Am Bergsteigen haftet seit jeher ein Heldenmythos und pädagogische Aspekte wie zum Beispiel Abhärtung des Körpers und die Stärkung des Geistes durch Training und Entbehrung standen im Vordergrund. Heute werden weitere Aspekte wie das Agieren in der Gemeinschaft, um Ziele zu realisieren, die innere Klärung zum Thema Risiko, Wagnis oder Gefahr oder der emotionale Zugang zu Naturräumen fokussiert. Auch werden entwicklungspsychologische Aspekte wie das Trainieren der Frustrationstoleranz, Selbstwirksamkeit, das Erweitern des Handlungsrepertoires als auch alltagsorientierte Aspekte wie der Umgang mit Stress umfasst (Streicher et al., 2015, S. 10). Beim Klettern wird durch Selbstüberwindung und Vertrauen in andere Neues dazugelernt (Harder & Bischof., 2015, S. 71). Es bietet die Möglichkeit, sich selbst zu erproben und seine Grenzen auszuloten. Denn durch das Klettern begeben sich die Teilnehmenden in einen Raum des Ungewissen. Dies zeigt sich an der Gratwanderung zwischen dem erfolgreichen Zuwachs an Höhe und der möglichen Absturzgefahr aus dieser Fallhöhe. Lernfelder sind das mutige Angehen und Bewältigen der Herausforderung, das sich unmittelbar auszahlt, oder aus einer Niederlage zu lernen. Beim Klettern schwingt meist bei den Teilnehmenden das Gefühl der Angst mit. Die Teilnehmenden können sich beim gesicherten Klettern mit Ängsten wie beispielsweise der Angst vor dem Verlieren der Kontrolle beim Sich-ins-Seil-Setzen oder der Angst vor der Höhe auseinandersetzen (Harder & Bischof, 2015, S. 81). Das Klettern ermöglicht es, neue Strategien zu entwickeln und sein

Handlungsrepertoire zu erweitern. Klettern stärkt auch das Körpergefühl. Durch Klettern trainieren die Teilnehmenden ihre Orientierung, das Koordinieren von Körperbewegungen und das Fingerspitzengefühl beim Erfühlen von Griffen. Mit eigener Körperkraft wird schrittweise die Wand erklommen. Dabei werden Aufmerksamkeit, Beharrlichkeit und Ausdauer geschult. Klettern fördert auch im Miteinander das Vertrauen in den anderen. Für den Aufbau dieses Vertrauens braucht es eine Einführung in die Sicherheitsausrüstung und Sicherungstechnik und das Einhalten dieser Sicherheitsstandards. Erst dadurch wird es möglich, miteinander zu agieren und die gesetzten Ziele zu erreichen. Eine Klettertour steht als Metapher für das Realisieren von Zielen. Aus der Ferne sieht eine Felswand meist unbezwingbar aus, wobei sie sich aus der Nähe, in Teilschritte unterteilt, als bezwingbar erweist. Dafür braucht es eine Planung, die schrittweise Lösungen für das Erklimmen jedes einzelnen Absatzes vornimmt. Es ist wichtig, dass die Teilnehmenden sowohl ihr Können adäquat einschätzen als auch Niederlagen einstecken und überwinden können (Harder & Bischof, 2015, S. 81).

Es kann vielerorts in der Natur geklettert werden. Für Schulklassen eignet sich ein erlebnispädagogischer Teamhochseilgarten in der Natur. Im Hochseilgarten schulen die Kinder gleichzeitig ihre sportlichen sowie ihre sozialen Kompetenzen. Beispielsweise beim Posten «fliegende Stufen» hilft ein Teil der Klasse vom Boden aus durch Anordnen der Stufen mit Seilen dem über die Stufen kletternden Kind. Das kletternde Kind gibt seinen Klassenkamerad*innen am Boden Anweisungen. Später wird gewechselt und das vorher kletternde Kind kann durch die eigene Erfahrung nun vom Boden aus besser auf die Wünsche des oben kletternden Kindes eingehen (Heller, 2021, S. 79–80).

Ein Beispiel von Heller (2021) zeigt, dass ein Kind mit ADHS im Hochseilgarten sein proaktives Verhalten als Stärke nutzen konnte. Im Klassenzimmer legt dieses Kind immer vor dem Startschuss für eine Aufgabe los. Es drängt immer vor, um möglichst als Erstes zu starten. Im Hochseilgarten konnte dieses Kind sein proaktives Verhalten nutzen und war bei jedem Posten im Hochseilgarten das erste, welches sich traute. Es ging den anderen voran und führte die Übung immer zu Ende. Dadurch, dass dieses Kind durch sein Vordrängen nicht mehr stört, sondern durch das Gepacktsein vom Klettern die anderen Kinder bestärkt, erleben diese das Kind komplett anders (S. 90). Dieses proaktive Verhalten kann zur Förderung wichtiger Kompetenzen genutzt werden. Denn Kinder mit ADHS können beim Klettern ihren Bewegungsdrang in zielgerichtete Bewegungen transferieren (Veser et al., 2009; zit. in Weber,

2014, S. 45). Jede Bewegung erfordert Aufmerksamkeit, um weiter zu klettern und ein festes Ziel oder eine bestimmte Höhe zu erreichen. Das Klettern fördert die Kontrolle von impulsiven Verhaltensweisen, da beim Klettern jede ungerichtete Bewegung das Gleichgewicht ins Wanken bringt und den sicheren Halt gefährden könnte. Das Klettern verlangt kontrollierte Griffe, Koordination und ruhige Bewegungen (Veser et al., 2009; zit. in Weber, 2014, S. 45). Erfahrungsberichte zeigen, dass Klettern das Selbstbewusstsein steigert und das Körpergefühl stärkt, wodurch sich auch die Konzentration und die Aufmerksamkeit erhöhen (Veser et al., 2009; zit. in Weber, 2014, S. 12). Zudem wächst die Selbstwirksamkeit bereits auf kleiner Höhe (Veser et al., 2009; zit. in Weber, 2014, S. 45). Das Klettern fördert die Kompetenz von Kindern mit ADHS, wobei folgende Wirkfaktoren hervorzuheben sind (Weber, 2014, S. 44):



Abbildung 11: Bedeutende Wirkfaktoren des Kletterns für Kinder mit ADHS (eigene Darstellung auf der Basis von Hofferer & Royer, 2000; zit. in Weber, 2014, S. 44)

5.4 Erlebnispädagogische Gruppenarbeiten und Transfer in den Schulalltag

Nach Heller (2021) zeichnet sich insofern ein gesellschaftlicher Wandel ab, dass Menschen mit ADHS früher aus einer grösseren Selbstverständlichkeit heraus in das Schul- und Arbeitsleben integriert waren als dies heute in der zunehmend leistungsorientierteren Gesellschaft der Fall ist (S. 92). Erlebnispädagogische Elemente an Grundschulen zielen darauf ab, den Klassengemeinschaftssinn zu stärken. Sie bieten die Möglichkeit, sich besser kennenzulernen und zu einer Klasse zusammenzuwachsen, die zusammenhält, sich vertraut und einander wertschätzt (Weber, 2017, S. 19). In erlebnispädagogischen Schullandheimen geht es um die Integration von Aussenseiter*innen ins System Schulklasse (Heller, 2021, S. 91). Schullandheime sind in Deutschland verbreitete Einrichtungen in ländlicher Gegend, die

Schulklassen über mehrere Tage beherbergen (Petek, 2012, September). Die Erfahrung zeigt, dass diese Rolle oftmals Kinder mit ADHS aufgrund ihres auffälligen Verhaltens trifft und es ihnen nicht leichtfällt, ihren Platz in der Klassengemeinschaft einzunehmen. Dies wird durch die Vorab-Evaluation der Lehrer*innen über die Situation in der Klasse bereits im Voraus eines erlebnispädagogischen Schullandheims analysiert. Anders als in der Schule, wo Lehrpersonen sich an einem Lehrplan orientieren und diesen zeitlich und ressourcentechnisch einhalten müssen, haben Pädagog*innen (Erlebnispädagog*innen sowie Sozialpädagog*innen) mehr Kapazität, die Integration weniger Schüler*innen anzustreben (Heller, 2021, S. 91). Pädagog*innen können für die Integration dieses «einen Kindes mit ADHS» zeitliche Ressourcen aufwenden (Heller, 2021, S. 89). Durch eine erlebnispädagogische Plattform, die anders aufgestellt ist als der klassische Unterricht, kann sich die Perspektive des Umfeldes auf die Kinder mit ADHS verändern (Heller, 2021, S. 89). Erlebnispädagogische Gruppenarbeiten verhelfen den Schüler*innen dazu, eine Rolle zu finden und einzunehmen, die ihnen entspricht. Beispielsweise kann während der erlebnispädagogischen Gruppenarbeit Flossbau jedes Kind eine Aufgabe übernehmen, die ihm leichtfällt. Gleichzeitig haben die Kinder die Wahl, eine neue Aufgabe auszuprobieren. Beispielsweise interessieren sich die kognitiv stärkeren Kinder für das Knoten machen und das Konstruieren des Flosses, die künstlerisch interessierten Kinder übernehmen das Gestalten einer Flagge für die Gruppe und die Kinder, die sich körperlich betätigen wollen kümmern sich um das Aufpumpen der Baggerschläuche (Heller, 2021, S. 78). Durch diese Aufgaben entdecken die Kinder bei sich selbst und bei den anderen Stärken und Schwächen und lernen diese zum Wohl der Klassengemeinschaft einzusetzen (Weber, 2017, S. 19). Beispielsweise können in langwierigen Lösungsfindungsprozessen Kinder mit ADHS mit ihrem proaktiven Verhalten die Aufgabe angehen und die Mitschüler*innen mitziehen, was eine wichtige Ressource ist (Heller, 2021, S. 90). Dadurch formt sich das Selbstbild zu jemandem, der sich nicht als störendes, sondern als beitragendes Mitglied wahrnimmt (Heller, 2021, S. 95). Denn ein Bedürfnis jedes Kindes ist es, von der Gruppe wahrgenommen zu werden, einen anerkannten Platz in der Klassengemeinschaft einzunehmen und Rückhalt von der Gruppe zu erfahren. Durch gemeinschaftsfördernde Aktionen, in denen Herausforderungen überwunden und zu einem Erlebnis werden, kann dies möglich werden (Heller, 2021, S. 93). Damit die im erlebnispädagogischen Schullandheim geformte Gruppendynamik, die neu erworbenen Verhaltensweisen und das positive Selbstbild in den schulischen Alltag transferiert werden

können, braucht es Reflexionsgefäße. In den vorherigen Kapiteln 4.4 und 4.6 wurden bereits erlebnispädagogische Modelle für den Transfer in den Alltag vorgestellt. Nach Heller (2021) zeigt die Erfahrung, dass Kinder nach erlebnispädagogischen Elementen ihre Erkenntnisse ausdrücken möchten. Erkenntnisse wie zum Beispiel, «dass ich mich öfters mal trauen sollte, neue Sachen auszuprobieren» (Heller, 2021, S. 104) sollten festgehalten und im Alltag ins Bewusstsein gerufen werden. Dies könnte in Form eines Tagebuchs geschehen, in dem Ziele und persönliche Fortschritte formuliert werden und durch die Unterschrift von Bezugspersonen gefördert werden (S. 104). Auch die Soziale Arbeit an der Schule könnte eine Unterstützung für den Transfer von neu erworbenen Verhaltensweisen durch erlebnispädagogische Settings in den Schulalltag sein. Gemeinsam mit den Kindern könnte die neu erworbene Handhabung der Symptome der Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität schriftlich festgehalten werden. Weiter könnte die Soziale Arbeit an der Schule erlebnispädagogische Elemente weiterführen, wodurch die positiven Effekte eines erlebnispädagogischen Schullandheims nicht verloren gehen, sondern weiterhin wirken (Heller, 2021, S. 110).

5.5 Bewegungs- und Naturerfahrungen durch die Erlebnispädagogik für Kinder mit ADHS

Im urbanen Raum ist eine Reizüberflutung durch Verkehrslärm oder den medialen Einfluss zu verzeichnen. Dies bedingt oftmals nervöse Symptome bei Kindern (Gebhard, 2020, S. 89). Auch Moosbuchner und Wegmann (2015) gehen davon aus, dass Kinder heute einer Reiz- und Anforderungsüberflutung ausgesetzt sind (S. 139). Dem entgegen bietet die Natur Stimulation durch vielfältige Reize, wie variierende Lichteffekte, variierende Temperaturen, variierende Windstärken und der Wechsel von trocken zu nass und warm zu kalt (Sebba, 1991; zit. in Gebhard, 2020, S. 89). Studien zeigen auf, dass Naturräume erholend von Stress und mentaler Ermüdung wirken (Kaplan, 2001; Faber Taylor/Kuo, 2006; zit. in Gebhard, 2020, S. 128). Die «Attention Restoration Theory» geht davon aus, dass es einen erholenden Typ der Aufmerksamkeit gibt, der durch Naturräume gefördert wird und sich auf die Gesundheit auswirkt (Kaplan, 1995; zit. in Gebhard, 2020, S. 128). Die Theorie unterscheidet in freiwillige Aufmerksamkeit und unfreiwillige Aufmerksamkeit (Taylor et al., 2001; zit. in Henke & Wendler, 2011, S. 35–36). Die freiwillige Aufmerksamkeit ist anstrengend und kommt kurzfristig für das Problemlösen oder beispielsweise zur Orientierung im Strassenverkehr zum

Gebrauch. Die unfreiwillige Aufmerksamkeit ist nicht anstrengend und kann längerfristig aufrechterhalten werden. Sie wird durch Naturerfahrungsräume ausgelöst (Taylor et al., 2001; zit. in Henke & Wendler, 2011, S. 35–36). Naturerfahrungsräume schaffen auch einen Ausgleich zum Alltagsleben und fördern erholende Aufmerksamkeit (Kaplan, 1995; zit. in Gebhard, 2020, S. 128). Weiter wird ein Einfluss von Naturerfahrungsräumen auf die Konzentration und den Bedürfnisaufschub festgestellt, der in Zusammenhang mit einer Aufmerksamkeits-Hyperaktivitätsstörung gebracht werden kann (Taylor, 2002; zit. in Gebhard, 2020, S. 92). Es wird sogar darauf hingedeutet, dass ein Spaziergang im Park die Konzentration erhöht und eine vergleichbare Wirkung wie Methylphenidat hat (Faber Taylor & Kuo, 2009, S. 402). Ein Pilotprojekt der Deutschen Sporthochschule Köln (Messler, 2020, S. 164–165; 171) erstellte ein Indoor- und naturnahes Outdoorsportprogramm für eine kleine Stichprobe von Jungen mit ADHS-Diagnose, um dessen Auswirkung auf ihre Kernsymptomatik und Lebensqualität festzustellen. Die Ergebnisse zeigten, dass das Outdoorangebot besser als das Indoorangebot bei Beurteilung durch die Eltern und Kinder abschnitt. Nach dem Indoorsport verspürten 33.33 Prozent noch eine Restanspannung, wobei sie nach dem Outdoorsport alle entspannt waren (Messler, 2020, S. 169). Weiter zeigten die Beurteilungsbögen der Kinder und Eltern über eine Zeitspanne von 12 Monaten eine Verbesserung der Kernsymptomatik (Messler, 2020, S. 171). Ausserdem beurteilten die Kinder die Lebensqualität bei dem Outdoorsportangebot als am höchsten (Messler, 2020, S. 168).

5.6 Zusammenfassung des fünften Kapitels

In erster Linie ist die inklusive Erlebnispädagogik für Kinder mit ADHS geeignet, da diese in der Planung und Umsetzung auf die Bedürfnisse ihrer Klientel eingeht. Sie vertritt eine Haltung, welche die Diversität berücksichtigt und die Potenziale in ihrer Klientel sieht und fördert. Dafür eignen sich erlebnispädagogische Angebote an Schulen, da die Kinder mit ADHS regelmässig dort sind. Als Elemente eignen sich Gruppenarbeiten, beispielsweise Problemlöseaufgaben oder Settings, die keine besondere Leistungsfähigkeit voraussetzen. Dies könnte ein erlebnispädagogisches Waldlager sein, das zum Lieblingsplatz für Kinder mit ADHS werden kann. Kinder mit ADHS können dort wirksam sein, indem sie im Kinderspiel in der Natur ihre Kreativität ausleben. Die diversen Naturmaterialien können sie fantasievoll und eigenaktiv einsetzen. So können sie verschiedene Aktivitäten in der Natur erleben. In Zusatzaufgaben im erlebnispädagogischen Waldlager können Kinder mit ADHS aufblühen und ihre Energie

hineinstecken. Ein weiterer Bereich ist das Klettern in der Natur. Durch das Klettern in der Natur können sich Kinder mit ADHS auf verschiedene Weise wirksam erleben. Sie lernen, einander zu vertrauen, lernen neue Strategien kennen oder sie üben sich in ihrer Aufmerksamkeit und Ausdauer. Kinder mit ADHS können ihren Bewegungsdrang im Klettern kanalisieren, ihren Fokus auf die nächsten Griffe lenken und dabei ihre Impulsivität steuern. Wirksam erleben sich die Kinder mit ADHS, die ihr proaktives Verhalten als Stärke ins Klettern einbinden können. Einen weiteren Bereich stellen die erlebnispädagogischen Gruppenarbeiten und deren Transfer in den Schulalltag dar. Kinder mit ADHS haben oft Mühe, ihren Platz und ihre Rolle in der Klassengemeinschaft zu finden. Daher ist der Bereich der erlebnispädagogischen Gruppenarbeiten wesentlich, um ihre Rolle im Gruppgefüge zu finden und ihre Stärken zu entdecken und einzubringen. Gerade Kinder mit ADHS können ihre Stärken selbstwirksam einsetzen, indem sie durch ihr proaktives Verhalten die anderen Kinder mitreißen und im langwierigen Lösungsfindungsprozess wichtige tatkräftige Impulse in die Wege leiten. In diesem Bereich erleben sie sich als wirksam, wodurch ihre Selbstwahrnehmung vom störenden Kind zu einem beitragenden Mitglied gewandelt wird. Es gilt, diese Bereiche in den Schulalltag zu transferieren, damit Kinder mit ADHS erlernte Strategien im Umgang mit ihrer Hyperaktivität, Unaufmerksamkeit und Impulsivität dort umsetzen können. Abschliessend kann gesagt werden, dass Naturerfahrungen eine positive Wirkung auf Kinder mit ADHS haben und ihre Wirksamkeit stärken.

6 Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel werden zuerst die vier Unterfragen und abschliessend die übergeordnete Fragestellung beantwortet. Es werden Schlüsse für die berufliche Tätigkeit der Sozialen Arbeit abgeleitet. In einem weiteren Schritt folgen die Reflexion und die persönlichen Erkenntnisse der Autorin. Abschliessend wird ein Fazit gezogen und es wird ein Ausblick gewagt.

6.1 Beantwortung der vier Unterfragen

Nachfolgend werden die vier Unterfragen zusammenfassend beantwortet.

Was ist unter der Aufmerksamkeits-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) zu verstehen?

Unter der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung wird eine zu 76% erblich bedingte, neurologische Entwicklungsstörung verstanden. Die Kernsymptome sind die Unaufmerksamkeit, die Hyperaktivität und die Impulsivität. Ursache für die ADHS-Symptome liegen in den schwachen exekutiven Funktionen. Diese wiederum hängen von den neuronalen Schaltkreisen im präfrontalen Kortex ab, welche durch Neurotransmitter aktiviert werden. Die Unterversorgung an Dopamin, Noradrenalin und Serotonin führt dazu, dass die Nachrichtenübermittlung zwischen den Nervenzellen geschwächt ist. In dieser Arbeit werden nach dem DSM-5 das gemischte Erscheinungsbild und das hyperaktiv-impulsive Erscheinungsbild betrachtet. Nach dem ICD-11 entspricht dies den Varianten «vorwiegend hyperaktiv-impulsiv» und «kombiniert».

Welche Auswirkungen kann diese Diagnose auf den Schulalltag von Kindern haben?

Die Auswirkungen dieser Diagnose sind bedingt durch die Kernsymptome Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität, die sich in unterschiedlichen Kombinationen und Ausprägungen im Schulalltag zeigen. Im Sozialverhalten geraten die Kinder mit ADHS durch ihre Impulsivität in Konflikte mit anderen Kindern und Lehrpersonen. Weiter sind sie einem grossen Leistungsdruck ausgesetzt, da sie aufgrund ihres ADHS oft unter ihren schulischen Möglichkeiten bleiben, obwohl sie sich enorm anstrengen. Dies schwächt ihr Selbstwertgefühl. Gleichzeitig wirkt sich die ADHS-Diagnose auch in Form von zahlreichen Stärken positiv auf den

Schulalltag aus. Beispielsweise können Kinder mit ADHS im Hyperfokus und auf ihren Spezialgebieten brillieren.

Welche Aspekte zeichnet die Erlebnispädagogik aus?

Die klassische Erlebnispädagogik beinhaltet Gruppenaktivitäten in der Natur. Der Hauptfokus liegt in neuen Erlebnissen, welche reflektiert und in Form von Erfahrungen und Erkenntnissen in den Alltag integriert werden. Der Transfer erfolgt anhand von Modellen, wie zum Beispiel dem Outward-Bound-Plus-Modell, dem metaphorischen Modell, dem erlebnisorientierten Lernzyklus oder der Waage der Erlebnispädagogik, um nur einige zu nennen. Im Modell der Wachstumszone geht es darum, dass Kinder von der Komfortzone in die Wachstumszone wechseln, um Herausforderungen anhand neu erworbener Kompetenzen zu bewältigen. Die Erlebnispädagogik fördert somit die Persönlichkeitsentwicklung.

In welchen Bereichen der Erlebnispädagogik können Kinder mit ADHS wirksam sein?

Insbesondere können Kinder mit ADHS im übergeordneten Bereich der inklusiven Erlebnispädagogik wirksam sein. In diesem Bereich wird auf die Bedürfnisse von Kindern eingegangen und das Setting wird an sie angepasst. Einen weiteren Bereich bildet das erlebnispädagogische Waldlager, wo Kinder mit ADHS sich in Naturerfahrungsräumen als wirksam erleben. Diese Naturerfahrungsräume haben eine positive Wirkung auf die Kinder. In den erlebnispädagogischen Bereichen Waldlager, Klettern und Gruppenarbeit kann das proaktive Verhalten von Kindern mit ADHS auf eine wirksame Weise eingebunden werden, so dass sie in Zusatzaufgaben aufblühen, den anderen Kindern beim Klettern vorangehen und wichtige Impulsträger bei Gruppenarbeiten sind.

6.2 Beantwortung der übergeordneten Frage

Nachfolgend wird die übergeordnete Frage beantwortet.

Inwiefern eignen sich erlebnispädagogische Interventionen, um Kinder mit ADHS-Diagnose im Primarschulalter in ihrem Selbstwert zu stärken?

Die Erlebnispädagogik bietet Naturerfahrungen, die wissenschaftlich bewiesene Effekte auf das Sozialverhalten, die Kreativität und das Selbstwertgefühl der Kinder haben. Gleichzeitig entwickeln die Kinder einen persönlichen, identitätsstiftenden Bezug zur Natur.

Erlebnispädagogische Interventionen richten sich nach den Bedürfnissen ihrer Klientel. Sie stellen an sich keine Leistungsanforderungen an die Teilnehmenden. Vielmehr werden der Gruppengeist und die gegenseitige Unterstützung gefördert. Kinder mit ADHS stehen somit nicht unter einem Leistungsdruck, fühlen sich wahrgenommen und erfahren Rückhalt in der Gruppe, wodurch ihr Selbstwert erhöht wird.

Eine weitere Erkenntnis dieser Arbeit ist es, dass erlebnispädagogische Interventionen sich insofern eignen, da sie einen Perspektivenwechsel bei allen Beteiligten bewirken. Denn wie in Kapitel 3 beschrieben, haben Kinder mit ADHS Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen und fallen durch ihr Verhalten auf, was einen Leidensdruck auslösen kann. Durch erlebnispädagogische Interventionen erleben sich Kinder mit ADHS nicht wie im Unterricht als störend, sondern als beitragendes Mitglied der Gruppe, was es ihnen erleichtert, eine Rolle, die ihnen entspricht, in ihrer Klasse zu finden. Diese Arbeit stützt sich auf den Ansatz, dass erlebnispädagogische Interventionen einen wichtigen Pfeiler darstellen, um einer negativen Entwicklungstendenz und somit, wie in Kapitel 2 beschrieben, psychosozialen Folgen entgegenzuwirken. Um dies zu verhindern, wird mit einer inklusiven Erlebnispädagogik das Setting so verändert, um Verhaltensweisen von Kindern mit ADHS auf eine positive Weise einzubinden. Beispielsweise kann das proaktive Verhalten, wie in Kapitel 5, beschrieben, im erlebnispädagogischen Kontext förderlich sein. Dadurch werden die Kinder mit ADHS befähigt und erleben sich als bestärkende und motivierende Teilnehmende der Gruppe, was ihren Selbstwert erhöht.

6.3 Schlussfolgerungen für die berufliche Praxis

Kinder mit ADHS können sich durch ihre Kernsymptomatik wenig auf den Unterricht fokussieren und fallen durch ihre Verhaltensweisen wie beispielsweise ihren erhöhten Bewegungsdrang auf. Dieses Verhalten stört den Unterricht und kann dazu führen, dass sie durch die Fachpersonen und die Mitschüler*innen stigmatisiert werden. Solche Barrieren im Schulalltag erschweren die Integration von Kindern mit ADHS. Das Bewusstsein darüber, dass Schüler*innen durch die ADHS-Symptomatik den Anforderungen im Schulalltag oft nicht gerecht werden, hindert sie daran, ihre Stärken zu erkennen und schwächt ihren Selbstwert. Oftmals finden darum punktuelle erlebnispädagogische Angebote an Schulen statt, wie Projektwochen oder Kurzaufenthalte in Schullandheimen. Dank des Perspektivenwechsels bei diesen Erfahrungen können die Lehrkräfte und die Fachkräfte der Sozialen Arbeit mit einer anderen Sichtweise und Verständnis für die Bedürfnisse der Kinder mit ADHS auf deren Verhaltensweisen eingehen. Dadurch können die Fachpersonen die Stärken der Kinder erkennen und mehr Verständnis für ihre Symptomatik im Schulalltag aufbringen. Jedoch genügt es nicht, dass Kinder mit ADHS ihre Begabungen nur im Rahmen von Kurzzeitprojekten entdecken und ausleben können. Es braucht generell eine Integration des erlebnispädagogischen Ansatzes in den Schulalltag. Eine mögliche Umsetzung zeigen Gemeinschaftsschulen in Deutschland, die informelle Aktivitäten ins Schulprogramm integrieren. Dadurch nehmen Fachpersonen die Schüler*innen in einem anderen Kontext mit ihren Begabungen wahr. Dieser Ansatz könnte Kindern mit ADHS den Zugang zu Freizeitangeboten erleichtern und durch ihre Fähigkeiten im informellen Bereich ein Umdenken bei Fachkräften bewirken. Ein weiterer Ansatz ist, dass an Ganztagschulen in der Schweiz, in denen die Sozialpädagogik im Bereich der Betreuung tätig ist, erlebnispädagogische Aktivitäten ins Freizeitangebot eingebaut werden. Durch den in dieser Arbeit abgeleiteten sozialpädagogischen Auftrag, Kinder mit ADHS in ihrem Selbstwert zu stärken und ihre Integration zu fördern, entlasten sie Lehrpersonen in ihrem Bildungsauftrag. Zudem ist es wichtig, dass Fachpersonen der Sozialpädagogik eine Zusatzausbildung in Erlebnispädagogik aufweisen. Diese Arbeit zeigt mögliche erlebnispädagogische Interventionen auf, die während Projektwochen sowie im regulären Schulalltag möglich sind.

6.4 Reflexion und persönliche Erkenntnisse

Im Berufskodex der Sozialen Arbeit wird darauf hingewiesen, dass Professionelle der Sozialen Arbeit ihre persönlichen und beruflichen Wissens- und Handlungskompetenzen sowie ihr ethisches Bewusstsein stetig voranbringen (AvenirSocial, 2010, S. 11). Anhand dieser Bachelorarbeit vertiefte die Autorin durch die Literaturrecherche und -verarbeitung Fachwissen zu den Themenfeldern ADHS und Erlebnispädagogik. Aufgrund dieser Auseinandersetzung generierte die Autorin aus der Literatur Möglichkeiten, wie mit erlebnispädagogischen Interventionen Kinder mit ADHS in ihrem Selbstwertaufbau und ihrer Integration ins Schulsystem gestärkt werden können.

Die anfängliche Annahme, dass die Erlebnispädagogik sich positiv auf Kinder mit ADHS auswirkt, konnte belegt werden. Studien zeigen auf, dass die Natur in der Erlebnispädagogik eine positive Wirkung auf Kinder im Allgemeinen und auf Kinder mit ADHS hat. Hier ist anzumerken, dass die Datenlage im Verhältnis zu den betroffenen Kindern noch sehr klein ist. Oftmals handelt es sich um Pilotstudien mit kleiner Stichprobe. Daher soll diese Arbeit dazu anregen, noch mehr Forschung zum Einfluss erlebnispädagogischer Interventionen auf Kinder mit ADHS zu betreiben.

Eine Erkenntnis ist, dass sich erlebnispädagogische Plattformen eignen, um immer wieder neue Lösungen zu finden, Kinder mit ADHS abzuholen und ihre Stärken hervorzuheben. Hierbei ist zu betonen, dass ein vertieftes Verständnis für die Symptomatik Voraussetzung ist, um individuell und adäquat auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern mit ADHS einzugehen.

Eine Erkenntnis ist, dass eine frühzeitige, im Primarschulalter einsetzende Behandlung von ADHS möglichen psychosozialen Folgen entgegenwirkt, unter der Annahme, dass das Ausbleiben oder der zu späte Beginn einer Behandlung erhöhte Arbeitslosigkeit, höheres Unfallrisiko, höhere Kriminalität und geringere Schul- und Ausbildungsabschlüsse zur Folge haben kann, und nachfolgende Behandlungen hohe gesellschaftliche Kosten verursachen würden. Aus diesem Grund braucht es dringend einen Zugang für Kinder mit ADHS zu Plattformen wie der Erlebnispädagogik, welche die Sozial- und Personalkompetenzen fördern und den Selbstwert stärken. Der erlebnispädagogische Ansatz durch die Sozialpädagogik ist in diesem Sinne als Ergänzung zur Medikation, Psychotherapie und Ergotherapie zu sehen.

Auch das Bewusstsein, dass durch den gesellschaftlichen Wandel Kinder mit ADHS heute vermehrt unter einem Leistungsdruck stehen, bestärkt Sozialpädagog*innen in ihrem Auftrag, Kinder in ihrem Selbstwert zu stärken und Sensibilisierungsarbeit mit Fachkräften und Eltern zu leisten. Aus dieser Überzeugung entwickeln sie erlebnispädagogische Unterstützungsangebote. Erlebnispädagogik kann durch ihren leistungsfreien Aufbau eine Form der Entschleunigung und einen Kontrast zur Reiz- und Anforderungsüberflutung, von dem gerade Kinder mit ADHS betroffen sind, bieten.

Kritisch zu betrachten ist, dass das Angebot nur für Kinder mit ADHS einen Mehrwert hat, die ein Mindestmass an Interessen für erlebnispädagogische Aktivitäten aufweisen. Denn wie im Kapitel 3.3 erläutert, setzen sich Kinder mit ADHS in ihren Spezialgebieten besonders ein.

6.5 Fazit und Ausblick

Diese Arbeit zeigt die Wirkung von erlebnispädagogischen Angeboten auf. Erlebnispädagogische Interventionen wie Klettern in der Natur, Waldlager oder erlebnispädagogische Gruppenarbeiten verhelfen Kindern mit ADHS dazu, ihr Selbstvertrauen aufzubauen, ihr Selbstwert und Selbstbild zu stärken und eine Rolle in der Klassengemeinschaft, die ihnen entspricht, zu finden. Eine erweiterte Zielsetzung ist es, dass erlebnispädagogische Handlungsoptionen den Abbau von Stigmatisierungen gegenüber Kindern mit ADHS fördern sollten. Im Endeffekt geht es darum, diese Wirkung in den Schulalltag zu transferieren und durch erlebnispädagogische handlungsorientierte Elemente Kinder mit ADHS zu stärken.

Da noch wenig Literatur spezifisch zum Feld der Erlebnispädagogik und ADHS vorhanden ist, wäre eine Forschungsarbeit in einem nächsten Schritt angebracht. Um die Zielgruppe einzubinden, wäre zu untersuchen, wie sie selbst die Wirkung eines erlebnispädagogischen Programms wahrnehmen. Neben der Zielgruppe könnten auch Ganztagschulen, in denen ein erlebnispädagogisches Angebot implementiert ist, in die Befragung eingebunden werden. Darüber hinaus könnte eine Forschungsarbeit mit erlebnispädagogischen Angeboten in verschiedenen Institutionen der Sozialen Arbeit den erlebnispädagogischen Umgang mit Kindern mit ADHS untersuchen. Durch das breitere Feld könnten sich neue erlebnispädagogische Ansätze im Umgang mit Kindern mit ADHS abzeichnen.

7 Literaturverzeichnis

- ADHS Infoportal (o. J.). *ADHS: was ist das?* <https://www.adhs.info/fuer-eltern-und-angehoerige/adhs-was-ist-das/>
- Ackeren, I., van Boeger, A. & Schut-Ansteeg, T. (2006). Kompetenzentwicklung durch Erlebnispädagogik in der Schule: Konzepte, Befunde und Perspektiven. *Die deutsche Schule*, 98 (4), 470–487. <http://doi.org/10.25656/01:27351>
- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen* [Broschüre].
- Bach H. & Bach T. (2008). *Erlebnispädagogik im Wald: Arbeitsbuch für die Praxis*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Banaschewski, T. (2020). Genetik. In H.-C. Steinhausen, M. Döpfner, M. Holtmann, A. Philipsen & A. Rothenberger (Hrsg.), *Handbuch ADHS: Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (2., erweit. überarb. Aufl., S. 127–145). Kohlhammer.
- Baig-Schneider, R. (2012). *Die moderne Erlebnispädagogik: Geschichte, Merkmale und Methodik eines pädagogischen Gegenkonzepts*. ZIEL.
- Barkley, R. A. (2021). *Das große ADHS-Handbuch für Eltern: Verantwortung übernehmen für Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit und Hyperaktivität* (4., überarb. Aufl.). Hogrefe.
- Biegert, H. C. (2016). Was Erdbeeren-Pflücken mit Inklusion zu tun hat. In Elpos Schweiz (Hrsg.), *ADHS in der Schule: Was bedeutet ADHS? Das hilft im Unterricht. Wichtiges zum Berufseinstieg* (2., Aufl., S. 31–32) [Broschüre].
- Born, A. & Oehler, C. (2021). «gemeinsam wachsen» – *der Elternratgeber ADHS: Verhaltensprobleme in Familie und Schule erfolgreich meistern* (2., erweit. überarb. Aufl.). Kohlhammer.
- Bous, B. (2023). Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe: Grundbedingungen, Anschlussfähigkeit, Potenziale. *unsere Jugend*, 75 (5), 186–195.

- Brown, T. E. (2018). *ADHS bei Kindern und Erwachsenen – eine neue Sichtweise* (F. Petermann Übers.). Hogrefe (engl. *A New Understanding of ADHD in Children and Adults*, 2013).
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (o. J.). *ICD-11 in Deutsch – Entwurfsfassung*. https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Diamond, A. (2016). Biologische und soziale Einflüsse auf kognitive Kontrollprozesse, die vom präfrontalen Kortex abhängen. In S. Kubesch (Hrsg.), *Exekutive Funktionen und Selbstregulation: Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis* (2., akt. überarb. Aufl., S. 27–55). Hogrefe.
- Döpfner, M., Holtmann, M. & Steinhausen, H.-C. (2020). Psychosoziale Faktoren. In H.-C. Steinhausen, M. Döpfner, M. Holtmann, A. Philipsen & A. Rothenberger (Hrsg.), *Handbuch ADHS: Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (2., erweit. überarb. Aufl., S. 154–163). Kohlhammer.
- Döpfner, M., Fröhlich, J. & Lehmkuhl, G. (2013). *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS)* (2., überarb. Aufl.). Hogrefe.
- Ebner, G., Bosshart, H., Hatzinger, M., Mager, R., Rota, F., Seifritz, E., Stieglitz R.-D., Herzog-Zwitzer, I. (2023). ICD-11 – Empfehlung zur Verwendung in der Psychiatrie. *Schweizerische Ärztezeitung*, 104 (10), 34–35.
- Eisinger, T. (2016). *Erlebnispädagogik Kompakt* (2., überarb. Aufl.). ZIEL.
- Faber Taylor, A. & Kuo F. E. (2009). Children With Attention Deficits Concentrate Better After Walk in the Park. *Journal of Attention Disorders*, 12 (5), 402–409. 10.1177/1087054708323000
- Falkai, P. & Wittchen H.-U. (Hrsg.). (2018). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5* (2. korrigierte Aufl.). Hogrefe.

- Fröhlich, J., Döpfner, M. & Banaschewski, T. (2021). *ADHS in Schule und Unterricht: Pädagogisch-didaktische Ansätze im Rahmen des multimodalen Behandlungskonzepts* (2., akt. Aufl.). Kohlhammer.
- Gawrilow, C. (2023). *Lehrbuch ADHS* (3., akt. Aufl.). UTB.
- Gawrilow, C., Guderjahn, L. & Gold, A. (2022). *Störungsfreier Unterricht trotz ADHS. Mit SchülerInnen Selbstregulation trainieren – ein Manual für Lehrkräfte* (3., akt. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Gebhard, U. (2020). *Kind und Natur: Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung* (5., akt. Aufl.). Springer.
- Gilsdorf, R. (1995). Erlebnispädagogik auf dem Weg zurück in die Schule. In H. G. Homfeldt (Hrsg.), *Erlebnispädagogik: Geschichtliches, Räume, Facetten, Kritisches* (2. Aufl., S. 101–113). Schneider Verlag.
- Grummt, M. (2023). Einführung in das Paradigma der Neurodiversität. In C. Lindmeier, M. Grummt & M. Richter (Hrsg.), *Neurodiversität und Autismus* (S. 11–28). Kohlhammer.
- Gschwind, K., Ziegele, U. & Seiterle, N. (2014). *Soziale Arbeit in der Schule – Definition und Standortbestimmung*. Interact Verlag.
- Harder, H. & Bischof, F. (2015). Klettern. In B. Streicher, H. Harder & H. Netzer (Hrsg.), *Erlebnispädagogik in den Bergen: Grundlagen, Aktivitäten, Ausrüstung und Sicherheit* (S. 71–87). Ernst Reinhardt Verlag.
- Heekerens, H.-P. (2021). Ergebnis- und Prozessforschung in der Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 314–321). Ernst Reinhardt Verlag.
- Heckmair, B. & Michl, W. (2018). *Erleben und Lernen: Einführung in die Erlebnispädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Heller, B. (2021). *Erlebnispädagogik und ADHS: Möglichkeiten und Grenzen bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. ibidem-Verlag.

- Henke, U. & Wendler, M. (2012). «Wald statt Ritalin?» - ein Beitrag zum multimodalen Behandlungsangebot für Kinder mit ADHS. In K. Hoffmann (Hrsg.), *ADHS, motorische Unruhe und andere Verhaltensauffälligkeiten* (S. 33–53). Eigenverlag der DGSGB.
- Hoberg, K. (2018). *Schulratgeber ADHS: Ein Leitfaden für LehrerInnen* (2. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Huber, M. (2021). Erlebnispädagogische Interventionen. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (2., akt. Aufl., S. 23–26). Ernst Reinhardt Verlag.
- Huggenberger, R. (2019). *ADHS in der Familie: Strategien für den Alltag*. Hogrefe.
- Husi, G. & Villiger, S. (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation: Forschungsergebnisse und theoretische Reflexionen zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Interact.
- Jenni, O. (2019). Geleitwort. In S. Hotz, S. Neumann, D. Robin, D. Rüttimann, D. Schöbi, M. von Rhein, K. Wimberger & F. Wieber (Hrsg.), *Kinder fördern: Handlungsempfehlungen zum Umgang mit AD(H)S im Entscheidungsprozess* (S. 3). Universität Fribourg.
- Kemmerich, R. (2017). *ADHS von A bis Z: Kompaktes Praxiswissen für Betroffene und Therapeuten*. Kohlhammer.
- Kinne, T. (2013). Einführung in die Erlebnispädagogik. In T. Kinne & G. Theunissen (Hrsg.), *Erlebnispädagogik in der Behindertenarbeit: Konzepte für die schulische und außerschulische Praxis* (S. 15–53). Kohlhammer.
- Kinne, T. & Theunissen, G. (2013). Vorwort. In T. Kinne & G. Theunissen (Hrsg.), *Erlebnispädagogik in der Behindertenarbeit: Konzepte für die schulische und außerschulische Praxis* (S. 5–7). Kohlhammer.
- König, S. & König, A. (2005). *Outdoor-Teamtrainings: Von der Gruppe zum Hochleistungsteam*. (2., überarb. Aufl.). ZIEL.

- Kubesch, S. (2016a). Vorwort. In S. Kubesch (Hrsg.), *Exekutive Funktionen und Selbstregulation: Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis* (2., akt. überarb. Aufl., S. 9–17). Hogrefe.
- Kubesch, S. (2016b). Entwicklung, Testung und neuronale Korrelate «kalter» und «heißer» exekutiver Funktionen. In S. Kubesch (Hrsg.), *Exekutive Funktionen und Selbstregulation: Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis* (2., akt. überarb. Aufl., S. 75–85). Hogrefe.
- Lakemann, U. (2005). Theoretische und empirische Grundlagen der Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. In U. Lakemann (Hrsg.), *Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training: Empirische Ergebnisse aus Fallstudien* (S. 8–33). ZIEL.
- Lempp, T., Duketis, E., Bender, S. & Freitag, C. M. (2010). Diagnose und Differenzialdiagnose der ADHS im Kindes- und Jugendalter. In M. Rösler, A. Gontard, W. Retz & C. M. Freitag (Hrsg.), *Diagnose und Therapie der ADHS: Kinder – Jugendliche – Erwachsene* (S. 34). Kohlhammer.
- Lenhard, W. (2016). Einleitung zu Ist ADHS eine Modediagnose? Haben Aufmerksamkeitsprobleme und Hyperaktivität zugenommen? In W. Lenhard (Hrsg.), *Psychische Störungen bei Jugendlichen: Ausgewählte Phänomene und Determinanten* (S. 92). Springer.
- Lühring, K. (2013). *Hürdenlauf ADHS: Theorie und Praxis in der Schule*. Tectum.
- Mack, W. (2008). Soziale Arbeit an der Schule: Schulbezogenes Angebot der Jugendhilfe und Beitrag zur Schulentwicklung. *Sozial Extra*, 32 (9/10), 20–23.
- Mahlstedt, A. (2022). *Die Toolbox für die Teamentwicklung: Der Weg zum Spitzenteam*. Springer.
- Markus, S., Jacob, B. & Eberle T. (2021). Die Bedeutung von Emotionen im erlebnispädagogischen Lernkontext. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 33–37). Ernst Reinhardt Verlag.

- Messler, C. F. (2020). Zur Bedeutung erlebnisorientierter Interventionen: von Kindern mit ADHS. In B. Bous, J. Hildmann & M. Scholz (Hrsg.), *Draußen Lernen: Handlungsorientierte Bildungsprojekte: Forschung rund um die Erlebnispädagogik* (S. 164–175). ZIEL.
- Michl, W. (2015). *Erlebnispädagogik* (3., überarb. Aufl.). UTB.
- Michl, W. (2020). *Erlebnispädagogik* (4., überarb. Aufl.). UTB.
- Minkner, K. (2014). *Erlebnispädagogik im Klassenzimmer: Praktische Übungen zur Wissensvermittlung*. ZIEL.
- Moosbuchner, M. & Wegmann, C. (2015). Naturerfahrungen in den Bergen. In B. Streicher, H. Harder & H. Netzer (Hrsg.), *Erlebnispädagogik in den Bergen: Grundlagen, Aktivitäten, Ausrüstung und Sicherheit* (S. 136–145). Ernst Reinhardt Verlag.
- Neuenschwander, M. P. & Benini, S. (2016). *Schlussbericht für das Bundesamt für Gesundheit: Fokus Förderung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten und Unaufmerksamkeit im Unterricht*. Fachhochschule Nordwestschweiz & Pädagogische Hochschule.
- Neuhaus, C. (2023). *ADHS bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen: Symptome, Ursachen, Diagnose und Behandlung*. Kohlhammer.
- Ohlmeier, M. D. (2021). Kreativität bei der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung. In M. D. Ohlmeier & M. Roy (Hrsg.), *ADHS bei Erwachsenen – ein Leben in Extremen: Ein Praxisbuch für Therapeuten und Betroffene* (2., überarb. Aufl., S. 153–158). Kohlhammer.
- Paffrath, F. H. (2013). *Einführung in die Erlebnispädagogik*. ZIEL.
- Paffrath, F. H. (2021). Zu theoretischer Konzeption und interdisziplinärem Kontext der Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (2., Aufl., S. 20–22). Ernst Reinhardt Verlag.
- Petek, E. (2012, September). *Schullandheime*. <https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Schullandheime>

- Rein, R. (2024, April). *Neurodivergent, Neurodivers, Neurotypisch – von Barrieren und Bildung*.
<https://www.uni-hildesheim.de/kulturpraxis/neurodivergent-neurodivers-neurotypisch-von-barrieren-und-bildung/>
- Reinelt, T. & Petermann, F. (2018). Zur Bedeutung auffälliger Exekutivfunktionen in der Diagnostik einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 66 (4), 207–217.
<https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000359>
- Reiners, A. (1995). *Erlebnis und Pädagogik: Praktische Erlebnispädagogik*. Dr. Jürgen Sandmann.
- Reiners, A. (2019). *Praktische Erlebnispädagogik 1: Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele – Band 1* (10., überarb. Aufl.). ZIEL.
- Rossmeißl, D. & Przybilla, A. (2006). *Schulsozialpädagogik: Denken und Tun als Weg zum mündigen Menschen*. Klinkhardt.
- Rothenberger, A. & Steinhausen H.-C. (2020). Zur Geschichte der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung. In H.-C. Steinhausen, M. Döpfner, M. Holtmann, A. Philipsen & A. Rothenberger (Hrsg.), *Handbuch ADHS: Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (2., erw. überarb. Aufl., S. 17–23). Kohlhammer.
- Roy, M. (2021a). Was wir heute wissen: Ätiopathogenese und Neurobiologie der ADHS. In M. D. Ohlmeier & M. Roy (Hrsg.), *ADHS bei Erwachsenen – ein Leben in Extremen: Ein Praxisbuch für Therapeuten und Betroffene* (2., überarb. Aufl., S. 24–49). Kohlhammer.
- Roy, M. (2021b). Die ADHS hat viele Gesichter: klinische Symptomatik und Diagnostik. In M. D. Ohlmeier & M. Roy (Hrsg.), *ADHS bei Erwachsenen – ein Leben in Extremen: Ein Praxisbuch für Therapeuten und Betroffene* (2., überarb. Aufl., S. 50–80). Kohlhammer.
- Rutkowski, M. (2015). *Der Blick in den See. Reflexion in Theorie und Praxis* (2., überarb. Aufl.). ZIEL.

- Scholz, M. (2021). Metaphorisches Lernen in der Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (2., akt. Aufl., S. 49–53). Ernst Reinhardt Verlag.
- Schreier, H. (1991). *John Dewey: Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?* Klaus Neubauer.
- Schreyer, J. (2017). *Outdoortraining für Gesundheitsförderung und Persönlichkeitsentwicklung: Praxisbuch mit 51 Übungen*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Schwenck, C., Walitza, S. & Warnke, A. (2007). Komorbide Störungen bei ADHS im Kindes- und Jugendalter und ihre Therapie. In C. M. Freitag & W. Retz (Hrsg.), *ADHS und komorbide Erkrankungen: Neurobiologische Grundlagen und diagnostisch-therapeutische Praxis bei Kindern und Erwachsenen* (S. 28–40). Kohlhammer.
- Simchen, H. (2023). *Die vielen Gesichter des AD(H)S: Begleit- und Folgeerkrankungen richtig erkennen und behandeln* (6. Aufl.). Kohlhammer.
- Simchen, H. (2020). *AD(H)S. Hilfe zur Selbsthilfe: Lern- und Verhaltensstrategien für Schule, Studium und Beruf*. (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Sobanski, E., Alm, B. & Thome J. (2016, Mai). *Psychiatrie, Psychosomatik, Psychotherapie: Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung im Erwachsenenalter*.
https://www.springermedizin.de/emedpedia/detail/psychiatrie-psychosomatik-psychotherapie/aufmerksamkeitsdefizit-hyperaktivitaetsstoerung-im-erwachsenenalter?epediaDoi=10.1007%2F978-3-642-45028-0_85
- Streicher, B., Harder, H. & Netzer H. (2015). Besonderheiten der Erlebnispädagogik in den Bergen. In B. Streicher, H. Harder & H. Netzer (Hrsg.), *Erlebnispädagogik in den Bergen: Grundlagen, Aktivitäten, Ausrüstung und Sicherheit* (S. 10–23). Ernst Reinhardt Verlag.
- Strohmaier, B. (2018). *Erfolgsfaktoren der Gemeinschaftsschule Baden-Württemberg: Eine bildungssoziologische quantitative Analyse*. Waxmann.
- Stieglitz, R.-D., Nyberg, E. & Hofecker-Fallahpour, M. (2012). *ADHS im Erwachsenenalter: Fortschritte der Psychotherapie*. Hogrefe.

- Stuber-Bartmann, S. (2021). *Besser lernen: Ein Praxisbuch zur Förderung von Selbstregulation und exekutiven Funktionen in der Grundschule* (3. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Theunissen, G. (2020). Autismus – das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen: Außen- und Innensichten* (2., akt. Aufl., S. 21–101). Kohlhammer.
- Tiemann, H. (2021). Inklusion in der Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 73–77). Ernst Reinhardt Verlag.
- Wahl, W. (2018). Bildung und Kompetenzerwerb. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (27–32). Ernst Reinhardt Verlag.
- Wahl, W. (2021). Bildung und Kompetenzerwerb. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (S. 27–32). Ernst Reinhardt Verlag.
- Weber, F. (2014). *Therapeutisches Klettern für Kinder mit ADHS: Visuelle Wahrnehmung und sensorische Integration*. Diplomica Verlag.
- Weber, M. (2017). *Erlebnispädagogik in der Grundschule: 89 Aktionen und Spiele*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Wohnhas-Baggerd, U. (2008). *ADHS und Psychomotorik: Systemische Entwicklungsbegleitung als therapeutische Intervention*. Hofmann.
- Zuffellato, A. & Habiba Kreszmeier, A. (2007). *Lexikon Erlebnispädagogik: Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive*. ZIEL.