

Pferdegestützte Erlebnispädagogik mit verhaltensauffälligen Jugendlichen

Anwendung und Nutzen einer handlungsorientierten Methode in der stationären Jugendhilfe



Bearbeitet von: Kuonen Beat, Route de Prozerbou 27, 1974 Arbaz

Studienanfang: Bachelor 12

Begleitender Dozent: Hans-Peter von Aarburg

Arbaz, Juni 2016

Diese Arbeit ist meiner Familie gewidmet. Sie ist meine grösste
Erlebnis- und Inspirationsquelle.

***„Überhaupt lernt niemand etwas durch blosses Anhören,
und wer sich in gewissen Dingen nicht tätig bemüht,
weiss die Sache nur oberflächlich.“***

Johann Wolfgang von Goethe

***„Erdachtes mag zu denken geben,
doch nur Erlebtes mag bewegen“***

Paul von Heyse (1830 - 1914),
deutscher Romanist und Novellist

Danksagungen

An dieser Stelle möchte ich mich bei all den Menschen bedanken, welche mir bei der vorliegenden Arbeit mit Rat und Tat zur Seite standen. Danken will ich vorab meinem Begleitdozenten Herr Hanspeter von Aarburg für die unkomplizierte Zusammenarbeit. Einen ausdrücklichen Dank möchte ich dem Institut Saint-Raphaël aussprechen. Anerkennend erwähnen will ich hiermit den Direktor Herr Christian Bader und den Leiter des Centre de Préformation Mixte Herr Régis Héritier. Durch sie ist diese Arbeit erst möglich geworden. Den Mitarbeitern des Instituts gebührt ein herzlicher Dank für die spannende Zusammenarbeit. Meiner lieben Familie, die immer für mich da war und mich tatkräftig unterstützte, gehört ein ganz besonderer Dank. Auch möchte ich die Jugendlichen in meinen Dank einschliessen. Sie waren die Hauptdarsteller und es bereitete mir grosse Freude mit ihnen zusammenzuarbeiten.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Bachelor Thesis selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe. Sämtliche Ausführungen, die anderen Texten wörtlich oder sinngemäss entnommen wurden, sind kenntlich gemacht. Die vorliegende Arbeit war noch nie in gleicher oder ähnlicher Fassung Bestandteil einer Studien- oder Prüfungsleistung und respektiert den Ethik-Kodex für die Forschung.

Ort, Datum: Arbaz, 29. Juni 2016

Unterschrift des Verfassers:

Abstract

Die vorliegende Bachelor Arbeit befasst sich mit der pferdegestützten Erlebnispädagogik, die sich an verhaltensauffällige Jugendliche wendet. Es wird hier untersucht, ob pferdegestützte Interventionen den Ansprüchen einer erlebnispädagogischen Methode entsprechen. Im Weiteren wird der Frage nachgegangen, welche positiven Veränderungen die Aktivitäten bei Jugendlichen hervorrufen. Dabei stehen die Förderung des Selbstbewusstseins, der Selbstwirksamkeit und der sozialen Interaktion im Vordergrund.

Die Erlebnispädagogik mit dem Pferd wird in dieser Arbeit aufgefasst als ein Teil eines institutionellen Gesamtkonzeptes. Es stellt sich dabei die Frage, wie wertvoll die Methode für die stationäre Jugendhilfe ist.

Eine theoretische Aufarbeitung hilft, die einzelnen Handlungsschritte der Interventionen zu definieren. Der Theorieteil der Arbeit befasst sich zunächst mit dem Methodenbegriff in der Sozialen Arbeit, bevor auf die Erlebnispädagogik eingegangen wird. Danach werden Fragen der tiergestützten Erlebnispädagogik im Allgemeinen und dann pferdegestützter Interventionen im Speziellen diskutiert.

Bei der pferdegestützten Pädagogik handelt es sich nicht um eine sozialpädagogische Methode im klassischen Sinn. Erlebnispädagogik bedeutet Handlungslernen. Nicht alles ist plan- und voraussehbar, was durchaus realen Alltagssituationen entspricht. In der Folge wird erläutert, welche Aktivitäten mit dem Pferd sinnvoll sind, um die gewünschten Veränderungen herbeizuführen. Es wurden dabei Veränderungen während und unmittelbar nach den Interventionen festgestellt. Wie nachhaltig diese tatsächlich sind, konnte nicht nachgewiesen werden. Befragungen haben allerdings gezeigt, dass sie zumindest unterstützend zu anderen Hilfsangeboten wirken.

Die erlebnispädagogischen Aktivitäten haben weiter gezeigt, dass sowohl für die Teilnehmer wie auch für die Hilfeleistenden die Methode eine Bereicherung darstellt. Es sind sich alle Beteiligten einig, dass sie weiterverfolgt und entwickelt werden soll.

Schlüsselbegriffe:

Erlebnispädagogik – Pferdegestützte Interventionen – Handlungsorientiert – Erfahrungslernen

Verhaltensauffällige Jugendliche – Selbstbewusstsein – Selbstvertrauen – Selbstwirksamkeit – Soziale Interaktion

L'apprentissage expérientiel par assistance équine avec des jeunes en difficulté.

Résumé en français concernant l'application et les avantages de cette méthode d'action dans l'éducation sociale.

Introduction

Depuis quelques années j'accompagne des jeunes de l'Institut Saint-Raphaël à Champlan dans le cadre d'un atelier cheval. Au début de mon mandat, celui-ci était plutôt une activité de loisir qu'une méthode éducative. Avec le temps nous nous sommes posés des questions sur les avantages de ces activités pour les jeunes participants. Nous voulions savoir quels changements positifs pouvaient être atteints au moyen de l'apprentissage expérientiel par assistance équine.

Pédagogie expérientielle, pédagogie active ou apprentissage expérientiel. Ce sont des terminologies différentes pour la même méthode pédagogique. De manière simple, cela signifie: « apprendre en faisant ». Dans mon Travail de Bachelor j'aborde cette thématique. En plus de ça, j'intègre l'intervention du cheval dans mes recherches.

Approche

Après la sélection du sujet de recherche, je me suis posé la question de l'approche. J'ai voulu trouver une méthode baser sur une théorie. Ceci s'étire comme un fil rouge à travers ma recherche. Un tel cadre me permet de poser les bonnes questions, de mieux comprendre les situations problématiques des jeunes ainsi que leurs comportements pendant les interventions avec le cheval.

Ma mission a pour but de favoriser un changement de comportement sur le plan bio-psycho-social par le biais des activités avec un animal. Un tel objectif demande une bonne compréhension de la situation dans laquelle les jeunes se trouvent, mais aussi la compréhension du comportement du cheval. Et il faut surtout avoir la volonté de regarder derrière la façade de ce que l'on appelle le comportement.

Je peux seulement atteindre cette compréhension en posant les bonnes questions. C'est pour cela que je me réfère aux « W-Fragen » de Staub-Bernasconi (2008). Dans cette méthode on cherche des réponses aux questions suivantes : Qu'est-ce que ? Qui ? D'où ? Ce qui ? Pourquoi ? Quoi ? Où ? Quelles ? Comment ? Que ? Quel ?

La question essentielle qui m'accompagne dans ces interventions pédagogique est : Comment et qu'est-ce que nous pouvons modifier par l'apprentissage expérientiel ? Cette question est étroitement liée aux types de connaissances suivantes :

- La connaissance des valeurs et des critères (évaluation philosophico-éthique des états souhaités) : Ce qui est bon, ce qui n'est pas bon et ce qui doit être transformé ? Où dans quelle direction pourrait évoluer le développement – Quelles sont les valeurs et les objectifs ?

- La méthode procédurale (méthodes et moyens pour changer positivement la situation) : Comment l'objectif peut être atteint et avec quoi ?
- La connaissance d'évaluation (réflexion sur le processus de changement) : Qu'est ce qui se passe ? Quels sont les effets obtenus ? Quels effets ne se concrétisent pas ?

Contexte institutionnel

L'Institut Saint-Raphaël est une institution au service de la jeunesse, il remplit une fonction dans l'éducation spécialisée. Il accueille des jeunes garçons et filles qui se retrouvent, de manière ponctuelle ou prolongée, en situation de difficulté et d'adaptation avec leur environnement familial, social, scolaire, préprofessionnel et professionnel suite à leurs comportements et attitudes. L'institution dispose de quatre structures éducatives. Une de ces structures est le centre de préformation mixte (CPM) à Champlan. Il accueille des adolescents hors scolarité obligatoire, et offre un programme scolaire et d'atelier qui favorise une entrée adaptée dans le monde du travail.

Notre objectif est d'intégrer les interventions avec le cheval dans le concept éducatif de l'institution.

Question de recherche

Au préalable, je me suis posé la première question de recherche :

« Que contient l'action méthodique lors de l'apprentissage expérientiel par assistance équine et quels changements peuvent être atteints effectivement chez des adolescents en difficulté » ?

Les sous-questions ci-dessous concrétisent cette question :

« Y a-t-il suffisamment de ressources disponibles pour réaliser des activités ? Est-ce que l'infrastructure est appropriée ».

« Quels changements sont désirables ? Quelles conséquences implique la méthode pour les jeunes ? Est-il possible d'appliquer les changements positifs au quotidien ou sont-ils le résultat de différentes mesures éducatives au sein de l'institution » ?

« Peut-on reconnaître l'efficacité de la méthode et est-elle appréciable pour l'institution » ?

Hypothèses initiales

Je mets en avant deux hypothèses de la description mentionnée ci-dessus :

- Les interventions pédagogiques avec le cheval peuvent être organisées dans la mesure où ils correspondent aux théories et aux concepts d'une pédagogie expérientielle. Ainsi, ils remplissent les conditions d'une méthode dans le travail social.
- Au moyen de l'apprentissage expérientiel par assistance équine, ce sera possible de provoquer des changements au niveau physique, psychique et social chez les jeunes en difficulté. Ces changements sont une conséquence d'un processus d'apprentissage qui peut se transférer au quotidien.

Objectifs

Dans ce travail je poursuis les objectifs suivants :

- Observer les participants pendant les interventions.
- Faire des réflexions pendant et après les activités pour favoriser un transfert à la vie quotidienne.
- Tirer des conclusions sur l'effet des activités à travers des interviews avec les jeunes et les éducateurs responsables.
- Relever, mettre en lumière le changement des participants au niveau de la conscience en soi, de l'assurance, de la confiance en soi et du comportement social.
- Les aspects éthiques et les données personnelles doivent être respectées.
- Continuellement mettre en cause les interventions pour développer la méthode.
- La reconnaissance de l'apprentissage expérientiel par assistance équine comme une méthode pédagogique, par les participants, les professionnels du travail social, des institutions et administrations.

Une définition générale de l'apprentissage expérientiel

C'est un ensemble de méthodes qui relèvent de ce que l'on appelle l'apprentissage expérientiel, ou constat de performance qui signifie apprendre en faisant. La tâche du formateur consiste à impliquer les participants dans des situations qui correspondent à la réalité – calquées sur elle le plus possible – pour qu'ils puissent appliquer leurs compétences et les faire évoluer au cours de la formation. La pédagogie expérientielle poursuit des objectifs éducatifs, contient une phase de réflexion qui permet un transfert dans le quotidien et satisfait ainsi une exigence pédagogique.

Ce que signifie la pédagogie expérientielle par assistance équine

Nous comprenons depuis longtemps que les animaux peuvent nous apprendre beaucoup. Comme animal puissant et comme proie, le cheval est toujours très sensible à son environ-

nement. Il a appris à bien lire et comprendre les autres animaux, incluant les humains. De ce fait, le cheval peut être un assistant important en thérapie et en développement personnel puisqu'il nous montre ce qu'on ne voit pas en nous mêmes

Recueil des données

Lors de l'activité il fallait prendre en compte les différents comportements des jeunes. Cela crée souvent des situations inattendues et des imprévues. Je n'ai jamais pu savoir à l'avance comment ils allaient réagir dans une situation donnée. Ce fait est en même temps une excellente occasion d'observer le comportement et identifier les changements au fil du temps. L'observation présente un des trois types du recueil des données.

Une deuxième manière de récolter des données en ce qui concerne le développement des jeunes est la réflexion. A la fin de chaque séance nous discutons de nos expériences durant les activités. En outre, les jeunes ont rempli avant et après chaque événement une feuille d'auto-évaluation. Ainsi j'ai pu apprendre en ce qui concerne leurs sentiments. L'avis des jeunes a été approfondi dans des interviews individuelles après une année de participation à l'atelier cheval. Parallèlement j'ai également soumis trois éducateurs du foyer à une interview. De cette manière j'ai pu comparer diverses opinions.

Résumé de la recherche

D'après mes observations, les nombreuses réflexions et autres enquêtes, nous avons pu constater que les participants ont vécu des changements au niveau relationnel et des interactions sociales. Ils sont également devenus plus confiants et sûrs d'eux. Certes, l'apprentissage expérientiel a beaucoup contribué à cette amélioration. Mais nous ne devons pas oublier que les activités avec le cheval sont intégrées au sein d'un concept général et ici, ils jouent sûrement un rôle important.

Les questions préliminaires de recherche pourraient répondre majoritairement. Si le transfert de ces nouvelles connaissances et expériences à la vie quotidienne a été réalisé, nous ne pouvons pas vérifier totalement. Nous ne sommes pas non plus en mesure d'être vraiment sûr de l'efficacité de la méthode.

Les hypothèses mentionnées ci-dessus peuvent être en majeure partie confirmées par la recherche.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	11
1.1 Motivation und Begründung der Themenwahl.....	11
1.2 Das Pferd als pädagogisches Medium.....	12
1.3 Ausgangslage und Ziele.....	13
1.3.1 Fragestellung.....	13
1.3.2 Hypothesen.....	15
1.3.3 Zielsetzungen.....	15
1.3.4 Eingrenzung des Themas.....	16
1.4 Der Bezug zur Sozialen Arbeit.....	17
1.5 Aufbau der Arbeit.....	17
2 Tiergestützte Pädagogik in der Jugendhilfe.....	18
2.1 Institut Saint-Raphaël.....	19
2.1.1 Auftrag der Institution.....	19
2.1.2 Mission, Philosophie der Institution.....	19
2.1.3 Die Jugendlichen des „Centre de Préformation Mixte“.....	20
2.2 Pferdehof la Maya.....	22
2.3 Aktivitäten mit dem Pferd und für das Pferd.....	23
2.4 Reflexion zu den Aktivitäten.....	29
3 Theoretische Grundlagen.....	30
3.1 Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit.....	31
3.1.1 Der Begriff Methode.....	31
3.1.2 Sozialpädagogische Methoden und ihre Besonderheiten.....	36
3.2 Erlebnispädagogik, eine Methode der Zukunft für die soziale Arbeit?.....	38
3.2.1 Historischer Rückblick.....	39

3.2.2 Definitionen und Begriffe.....	40
3.2.3 Charakteristische Merkmale.....	42
3.2.4 Ziele, Zielgruppen und Einsatzfelder.....	43
3.2.5 Wirksamkeit der Erlebnispädagogik.....	43
3.2.6 Reflexion und Transfer in den Alltag.....	45
3.2.7 Die Erlebnispädagogik in der Kritik.....	46
3.3 Tiergestützte Interventionen in der Erlebnispädagogik.....	47
3.4 Pferdegestützte Erlebnispädagogik.....	48
4 Methodik der Forschung.....	49
4.1 Darstellung des Forschungsvorgehens.....	49
4.1.1 Ablauf und Organisation der pferdegestützten Aktivitäten.....	50
4.1.2 Sinn der einzelnen Aktivitäten.....	51
4.2 Beschreibung der Forschungsmethode.....	51
4.2.1 Vergleich erlebnispädagogische Theorie und Praxis.....	51
4.2.2 Datenerhebung.....	52
4.3 Begründung der Forschungsmethode.....	54
4.4 Risiken und Grenzen der Untersuchung.....	54
4.5 Ethische Aspekte.....	55
5 Ergebnisse der empirischen Untersuchung.....	56
5.1 Methodisches Handeln in der pferdegestützten Erlebnispädagogik.....	56
5.1.1 Nachweis des methodischen Handelns.....	56
5.1.2 Ressourcennachweis.....	57
5.2 Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung, Interaktionen und der Reflexion.....	57
5.3 Analyse des institutionsinternen Evaluationsrasters.....	61
5.4 Auswertung der Leitfadeninterviews.....	61

6 Synthese / Diskussion der Ergebnisse.....	63
6.1 Diskussion der ersten Hypothese.....	63
6.2 Diskussion der zweiten Hypothese.....	63
6.3 Diskussion der dritten Hypothese.....	63
6.4 Zusammenfassung der Diskussion.....	64
7 Schlussfolgerungen.....	64
7.1 Antworten auf die Forschungsfrage.....	64
7.2 Persönliche Stellungnahme.....	65
7.3 Weiterführende Fragen.....	65
Literaturverzeichnis.....	67
Anhang.....	70
A. Rahmenbedingungen Leitfadeninterview.....	71
B. Mögliche Fragen an die jugendlichen nach Themenvorgabe.....	72
C. Interviewfragen an den Praktikumsleiter Werkstatt.....	74
D. Interviewfragen an die Sozialpädagogen.....	75
E. Beispiele institutionsinternes Evaluationsblatt.....	76

1 Einleitung

Tiere begleiten mich seit meiner Kindheit und bilden bis heute einen festen Bestandteil in meinem Leben. Zusammen mit meiner Frau besitze ich seit über 25 Jahren Pferde. In sogenannten Pferdeateliers betreuten wir verschiedentlich Adressaten der Sozialen Arbeit. Es waren Klienten aus unterschiedlichen sozialen Institutionen, die zu uns auf den Pferdehof fanden. Zu ihnen gehörten Menschen mit einer geistigen Behinderung, Jugendliche in Problemsituationen, ebenso Personen mit einer Suchtproblematik. Wir haben uns dabei nicht an professionellen Standards orientiert, es war eher eine Art Freizeitpädagogik mit dem Ziel der Förderung körperlicher und mentaler Kompetenzen. Gleichzeitig waren Spass und Unterhaltung für die Teilnehmer wie auch für die involvierten Institutionen wichtig.

Diese Ateliers besaßen durchaus Erlebnischarakter. Sie genügten allerdings den Anforderungen einer modernen Erlebnispädagogik als einer professionellen Handlungsmethode nicht. Aus der Kooperation mit dem Institut Saint-Raphaël in Champlan entwickelte sich darum in der Folge die Idee einer vertieften Untersuchung. Das Tätigkeitsfeld der Institution umfasst unterschiedliche Angebote in der stationären Jugendhilfe. Sie unterstützt Heranwachsende, die sich in schwierigen familiären, sozialen, schulischen und/oder beruflichen Situationen befinden. Seit dem Frühjahr 2013 empfangen wir wiederholt einige ihrer Klienten auf dem Pferdehof. Wir bezeichnen unsere Dienstleistung als „Atelier Cheval“. Das Angebot umfasst eine breite Palette an verschiedenen Aktivitäten. Alltägliche Verrichtungen auf dem Hof, das Füttern und die Pflege der Tiere gehören ebenso zu den Tätigkeiten wie Dressurübungen und Reiterspiele.

Die Zusammenarbeit mit dem Institut Saint-Raphaël bildet somit den Ausgangspunkt der vorliegenden Forschungsarbeit. Die Jugendlichen nehmen dabei regelmässig während eines Nachmittags am Atelier Cheval teil. Hier sollen sie durch eigenes Handeln in realen Situationen lernen und Veränderungen erfahren.

Aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes sind alle in der Arbeit aufgeführten Namen der Teilnehmer geändert. Im Weiteren benutze ich um einen besseren Lesefluss zu gewährleisten möglichst neutrale oder männliche Personenbezeichnungen. Es sind immer beide Geschlechter gemeint.

1.1 Motivation und Begründung der Themenwahl

Die Erlebnispädagogik (EP) weckte schon seit längerer Zeit meine Neugierde. Es handelt sich hierbei um eine sehr heterogene Methode, die innerhalb eines bestimmten Rahmens eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten zulässt. Auch der Einsatz des Pferdes findet innerhalb dieser breiten Angebotspalette durchaus seinen berechtigten Platz. Dieser Faktor war von zentraler Bedeutung für die Themenwahl.

Zunächst möchte ich an dieser Stelle aber einige wichtige Aspekte einer Studie von Reich (2003, 4ff.) erwähnen, die meine persönliche Motivation stark beeinflussten. Seine Darstellungen regten mich an, die Handlungsmethode Erlebnispädagogik näher zu betrachten.

Jeder Mensch lernt bewusst oder unbewusst aus seinen persönlichen Handlungen und Erfahrungen. Nun ist Erleben etwas sehr Subjektives. Nach den Ausführungen von Reich erlebt jedes Individuum eine Situation anders und konstruiert seine eigene Sichtweise daraus. Reich verweist hier auf einen Punkt, der vorerst ein wenig verwirren mag. Wenn nämlich jeder Einzelne im Resultat etwas anderes sieht, so ist man versucht die Wirksamkeit einer Methode, die bestimmten Gesetzmässigkeiten unterliegen soll, in Frage zu stellen. Aus der konstruktivistischen Perspektive ergibt sich für Reich jedoch keine Diskrepanz. Schliesslich zählt für jeden Teilnehmer am Ende sein subjektiver Lernerfolg. Einen allgemein gültigen Lerneffekt gibt es deshalb wohl nirgends. Spannend finde ich auch die Folgerung von Reich, dass in jedem Projekt ein sehr individueller Charakter innewohnt und daraus oftmals unerwartete Ergebnisse resultieren.

Diese Gedanken von Reich erinnern mich an persönliche Erlebnisse und Erfahrungen. Im Nachhinein erkenne ich diesbezüglich Parallelen zur Erlebnispädagogik. Betrachte ich verschiedene persönliche Erlebnisse innerhalb eines ähnlichen Kontextes, so hatten sie alle ihre eigenen und oft unerwarteten Auswirkungen auf mich. Es waren häufig Erlebnisse, die ich danach intuitiv reflektierte und so Lernerfahrungen in andere Bereiche des Alltags transferieren konnte.

Ebenso durfte ich im beruflichen Kontext die Erlebnispädagogik kennenlernen. Eine zweiwöchige Wüstenquerung bestärkte mich zusätzlich in der Themenwahl. Diese Gelegenheit bot sich mir während meines ersten Praktikums in einer Institution für Menschen mit Suchtproblemen. Während zwei Wochen sind wir von Nomaden begleitet worden, die uns durch die Wüste führten. Diese Menschen verfügten über ein enormes Wissen und beeindruckende Kenntnisse der Wüste. Es sind Kenntnisse die nicht auf einer Schule erlangt werden. Ihr Wissen gründet auf mündlichen Überlieferungen und im Besonderen auf ihren eigenen Erfahrungen und Erlebnissen.

Auch anderweitig fand ich schon Berührungspunkte mit EP im Umfeld der Sozialen Arbeit. Dabei wurde weder von Institutionsseite noch von Seiten der Professionellen, je von Erlebnispädagogik als einer Handlungsmethode gesprochen. Sie wurde mehr oder weniger bewusst oder unbewusst in die pädagogische Arbeit integriert ohne dabei wirklich methodisch vorzugehen.

Wie eingangs erwähnt, war die Arbeit im Atelier Cheval ausschlaggebend für die Wahl des Forschungsthemas. Insbesondere die positiven Rückmeldungen verschiedener Teilnehmer haben mich darin bestärkt. Das Institut Saint-Raphaël will auch in Zukunft mit uns zusammenarbeiten. Ferner erhielten wir anderweitige Anfragen betreffend erlebnispädagogischer Unternehmungen mit Pferden. Eine vertiefte Untersuchung kann darum für kommende Projekte sehr aufschlussreich sein.

1.2 Das Pferd als pädagogisches Medium

Die Gemeinschaft zwischen Mensch und Tier hat eine lange, wenn auch ambivalente Vergangenheit. Seit jeher spielen Tiere in verschiedener Hinsicht eine bedeutende Rolle für den Menschen. Doch zu keinem anderen Tier entwickelte die Menschheit eine derart enge und partnerschaftliche Beziehung wie zum Pferd. Seine Domestikation veränderte das Leben der Menschen von Grund auf und bestimmte das Schicksal ganzer Völker. Im Zuge

der Industrialisierung änderte sich die Art und Weise der Partnerschaft. Die Arbeitskraft des Pferdes steht heute im Gegensatz zu den ideellen Werten eher im Hintergrund. So kann der Umgang mit ihm eine Bereicherung und wohltuende Abwechslung zu einer hochtechnisierten, auf Erfolg getrimmten, Umwelt darstellen. Die Begegnung mit dem Pferd als einem sozialen Wesen ermöglicht vielen Menschen Zugang zu Erlebnissen, die ihnen fremd geworden sind. Es wird deshalb heute oft als pädagogisches Medium eingesetzt und dient auf diese Weise als Vermittler in vielfältigen Lernprozessen.

Pferde sind Herdentiere und besitzen einen starken Sozialtrieb. Ihre Fähigkeit, Beziehungen einzugehen, haben sie durch die Domestizierung auf den Menschen ausgeweitet. Die Interaktion zwischen Mensch und Tier macht sich inzwischen auch die Pädagogik zunutze. Seit den neunziger Jahren sind therapeutische und pädagogische Interventionen unter Einbezug von Tieren zu einer Mode geworden. Tiergestützte Pädagogik wird jedoch allzu oft als Allerheilmittel angesehen, welches gegen sämtliche seelischen und sozialen Leiden hilft, gibt Schmidt (2012, 9) zu bedenken. Es entstand eine unüberschaubare Angebotspalette, die auf einem mangelhaften theoretischen Fundament steht. Dies stösst, so Schmidt weiter, auf breite Kritik. Es findet sich leider wenig wissenschaftliche Literatur zum Thema. Ich möchte mir nicht anmassen, durch meine Bachelor Thesis diesen Sachverhalt wesentlich zu verändern. Doch will ich einen Beitrag leisten und mir durch diese Arbeit Erkenntnisse und Einsichten erwerben, die für meine weitere Arbeit in der tiergestützten Pädagogik hilfreich sein können.

Tiergestützte Interventionen in den unterschiedlichsten Formen gehören heute zu gängigen Aktivitätsbereichen in der Erlebnispädagogik. Diese unterscheiden sich von anderen erlebnispädagogischen Projekten dadurch, dass Tiere im Zentrum des Geschehens stehen. Diesem Aspekt misst Gäng (2011, 10ff.) grosse Bedeutung zu. Die emotionale Seite des Menschen wird im Umgang mit Pferden unmittelbar angesprochen. Die Präsenz des Pferdes kann ihm einen neuen Zugang zu sich und der Umwelt ermöglichen, fährt Gäng fort. Aktivitäten mit dem Pferd sollen zu selbständigem Denken und zu Fantasien anregen. Sie fördern die Kreativität und ermuntern zu spontanen Handlungen. Der Mensch ist aufgefordert, in Situationen die nicht zum Ziel führen, nach Alternativen zu suchen. Erlebnispädagogik mit dem Pferd als Akteur ist vor allem an der Art und Weise seines Einsatzes innerhalb eines Projektes zu messen. Ein solches Projekt darf nur dann als „Erlebnispädagogik mit dem Pferd“ bezeichnet werden, schreibt Gäng weiter, wenn man sich mit dem Pferd und seinem Umfeld intensiv während mindestens zwei Drittel der Tätigkeit befasst.

1.3 Ausgangslage und Ziele

1.3.1 Fragestellung

Spätestens seit Beginn der 1990er Jahre wird in der Sozialpädagogik die Erlebnispädagogik als handlungsorientierte Methode auf breiter Ebene wahrgenommen. Heckmair und Michl (2012, 9) bezeichnen im Vorwort zu ihrem Buch „Erleben und Lernen“ die Erlebnispädagogik als Gegenpol zum „Sitzlernen“. Dieser Kontrapunkt entwickelte sich nach zögerlichen und angefeindeten Anfängen zu einer festen Grösse. Heute enthält die Methode eine ausserordentliche Fülle an Angeboten und Aktivitäten. Insbesondere für Jugendli-

che scheint das Reservoir an erlebnisorientierten Tätigkeiten unerschöpflich. Dass dabei das Pferd eine Rolle spielen kann ist bekannt. Wie seine Aufgabe genau definiert wird, ist hingegen weniger bekannt.

In diesem Zusammenhang drängt sich mir nun folgende Forschungsfrage auf:

Was beinhaltet methodisches Handeln in der pferdegestützten Erlebnispädagogik und welche Veränderungen können damit bei verhaltensauffälligen Jugendlichen tatsächlich herbeigeführt werden?

In dieser Hauptfrage geht es vereinfacht ausgedrückt um Folgendes: *Wie kann was verändert werden.* Staub Bernasconi (2008) bezeichnet die Beantwortung solcher Fragen als Veränderungswissen. Zu dieser Erkenntnis gelangt sie mit den zwei Fragen: „Von *wem* und *wie* soll der unerwünschte Sachverhalt verändert werden?“ und „*Was* soll aufgrund welcher wünschbarer Sachverhalte besser werden?“ Durch das Arbeiten am Thema werden sich bestimmt noch weitere Fragen aufdrängen. Die *W-Fragen* von Staub Bernasconi sollen dabei einen Leitfaden bilden.

Aus der obigen Frage leite ich drei Unterfragen ab:

1. Unterfrage: Zunächst ermittle ich, ob ausreichend Mittel und Ressourcen vorhanden sind, mit deren Hilfe Aktivitäten realisiert werden können. Ist die Infrastruktur geeignet für die vorgesehenen Übungseinheiten und ist der zeitlich verfügbare Rahmen ausreichend? Aufgrund welcher Regeln und Handlungsprinzipien sollen Ziele erreicht werden? Welche Verfahren, Techniken, Handlungsschritte und Aktionen mit dem Pferd sind dabei sinnvoll?

2. Unterfrage: Was soll angestrebt werden? Welche Werte und Veränderungen sind am Ende des Prozesses wünschbar und sollen diesen legitimieren? Welche Auswirkungen hat die Methode tatsächlich auf die Jugendlichen? Sicher wird es möglich sein, mit Hilfe von Beobachtungen und Befragungen, während und unmittelbar nach den erlebnispädagogischen Tätigkeiten Verhaltensänderungen zu erkennen und zu definieren. Wie steht es aber um den Transfer des Gelernten in den Alltag und damit um die Nachhaltigkeit? An der Stelle will ich auf einen zweiten Grundgedanken der Unterfrage hinweisen. Sind ein grösseres Selbstvertrauen, eine erhöhte Selbstwirksamkeit oder ein verändertes Verhalten hauptsächlich auf die erlebnispädagogischen Aktivitäten zurückzuführen oder sind sie vielmehr das Resultat kollektiver Massnahmen? Wenn ich dem institutionellen Kontext, indem sich die Jugendlichen befinden, Rechnung trage, dann gewinnt folgende Frage an Gewicht: Wie wertvoll ist pferdegestützte Erlebnispädagogik im pädagogischen Gesamtkonzept der Institution?

3. Unterfrage: Auch wenn die Methode in ein erweitertes Konzept eingebettet ist, stellt sich die Frage der Effektivität. Sie gewinnt für die Institution erst dann an Gewicht wenn der Nutzen für die Teilnehmer offensichtlich ist. Aus diesem Grund ist die Überprüfung der Wirksamkeit wegweisend für sie. Kann man die Wirksamkeit im vorliegenden Kontext

vollumfänglich erfassen? Und, wie sind die Auswirkungen auf die Jugendlichen zu beurteilen?

1.3.2 Hypothesen

Die obigen Fragen bearbeite ich mit drei Hypothesen, die vorläufige Annahmen von Antworten darstellen. Ihre Bestätigung oder Widerlegung wird Aufgabe der Forschungsarbeit sein.

1. Hypothese: Pädagogische Interventionen mit Pferden können mit den auf dem Pferdehof vorhandenen Ressourcen derart gestaltet werden, dass sie den Theorien einer handlungsorientierten Erlebnispädagogik entsprechen. Auf diesem Weg erfüllen sie die Anforderungen einer Methode der Sozialen Arbeit.

Diese erste Hypothese trägt dem institutionellen Rahmen Rechnung. Sie geht davon aus, dass pferdegestützte Erlebnispädagogik in ein sozialpädagogisches Gesamtkonzept eingebettet ist. Als Methode der Sozialen Arbeit stellt sie ein geeignetes Werkzeug bereit, das ein wertvoller Bestandteil der institutionellen Konzeptentwicklung sein kann.

2. Hypothese: Mit Hilfe pferdegestützter Erlebnispädagogik ist es möglich, bei verhaltensauffälligen Jugendlichen Veränderungen auf bio-psycho-sozialer Ebene herbeizuführen.

Diese Hypothese stützt sich auf die Annahme, dass Veränderungen die Folge eines Lernprozesses sind. Sie sind das Ergebnis eines Prozesses, der durch persönliches Handeln innerhalb einer Gruppe in Gang gesetzt wird. Man kann hier von „bewegtem Lernen“ sprechen, das Körper, Geist und soziale Interaktion einschliesst.

3. Hypothese: Die pferdegestützte Erlebnispädagogik ist eine wertvolle Ergänzung zu anderen Massnahmen in der stationären Jugendhilfe. Sie kann so gezielt gewisse Verhaltensänderungen zusätzlich fördern.

Bei dieser Hypothese berücksichtige ich, dass die Methode im vorliegenden Fall nicht isoliert betrachtet werden kann. Das Institut Saint-Raphael verfolgt mit weiteren Aktivitäten und Massnahmen gleiche oder zumindest ähnliche Ziele. Ich kann somit auf bisherigen Bestrebungen der Einrichtung aufbauen, aber auch auf eine bestimmte Verhaltensänderung hinarbeiten, die später im institutionellen Alltag weiter gefördert wird.

1.3.3 Zielsetzungen

Tiergestützte Interventionen in der Sozialpädagogik erhalten seit einigen Jahren einen grossen Zulauf. Die theoretische Aufarbeitung des Themas vermag dem wachsenden Interesse aber nicht zu folgen. Da ich mich beruflich in der Zukunft vermehrt mit diesem Thema auseinandersetzen werde, erscheint es mir indes wichtig, gesicherte Erkenntnisse zu erlangen. Dies führt mich zum eigentlichen Ziel meiner Bachelorthesis, das sich auf die

primäre Forschungsfrage bezieht. Die Ermittlung *wie* ich *was* verändern kann, soll mich als roter Faden durch die Arbeit begleiten. Entlang dieser Leitlinie will ich Erkenntnis gewinnen.

Auf dem Weg zu diesem Endziel sind folgende Etappenziele relevant:

- a) Dazu zählen *inhaltliche Ziele*: Das Erforschen der Anwendung und des Nutzens pferdegestützter Erlebnispädagogik für Jugendliche in Problemsituationen. Damit soll auch die Attraktivität der Methode für Institutionen in der stationären Jugendhilfe untersucht werden. Die Untersuchung soll zeigen, ob der Einsatz der Methode hinsichtlich einer Verbesserung von Problemsituationen gerechtfertigt ist.
- b) Mit den *Theoriezielen* wird ein Fundament geschaffen, mit dessen Hilfe weitere Ziele angestrebt werden können. Es soll eine theoretische Grundlage für die Feldarbeit unter Einbezug von Fachliteratur erarbeitet werden. Dabei werden die Begriffe Konzept, Methode, Verfahren und Techniken, Erlebnispädagogik und pferdegestützte Erlebnispädagogik diskutiert, definiert und deren Inhalte in einen Zusammenhang miteinander gebracht.
Die gewonnenen Erkenntnisse aus der Theorie sollen als Wegleitung und Orientierung bei den pferdegestützten Interventionen mit den Jugendlichen dienen.
Die Ergebnisse sowie die Erkenntnisse aus dem empirischen Teil sollen von der erarbeiteten Theorie kommentiert und begründet werden.
- c) Die *Praxisziele* gehen aus der erarbeiteten Theoriebasis hervor. Auf Grund theoretischer Erkenntnisse werden die richtigen Interventionen und Aktivitäten zum Tragen kommen, mit deren Hilfe bestimmte Verhaltensänderungen bei den Teilnehmern provoziert werden können. Dazu ist es mir vorab wichtig, mit den passenden Methoden diesen Wandel zu erkennen und auszuwerten. Die teilnehmende Beobachtung und die Befragung der verschiedenen Akteure sind deshalb jene Praxisziele, die meine theoretische Beurteilung bestätigen sollen.

1.3.4 Eingrenzung des Themas

Erlebnispädagogik mit dem Pferd bedeutet Lernen durch Erleben mit einem zusätzlichen Akteur, dem Tier, im Zentrum des Geschehens. Jeder Teilnehmer, auch das Pferd, reagiert unterschiedlich in bestimmten Ernstsituationen. Es entstehen sehr komplexe Situationen, denn unter nahezu gleichen Ausgangsbedingungen können völlig unterschiedliche Resultate erzielt werden. Heckmair und Michl (2012, 58ff.) sprechen vom deterministischen Chaos der Pädagogik. Handlungsorientierte Methoden vermitteln somit Erlebnisse, die einmalig und nicht wiederholbar sind. So gesehen, entspricht das Ziel, positive Veränderungen zu erwirken, eher mehr oder weniger realistischen Fiktionen und Erwartungen als klar erreichbaren und kontrollierten Zielen. Angesichts dieser eher verwirrenden Ausgangslage will ich die Arbeit auf ein vernünftiges Mass beschränken. Ich möchte meine Beobachtungen auf einige wenige Variablen begrenzen. Den Fokus lege ich auf die Förderung des **Selbstvertrauens**, der **Selbstwirksamkeit** und der **sozialen Interaktion**. Dies schliesst

auch die Begriffe Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und Selbstsicherheit mit ein. Ganz im Sinne von Heckmair und Michl werde ich versuchen, mich diesen Werten anzunähern und die Aktivitäten ausschliesslich danach zu gestalten. Um meine Auswertungen auf eine bewältigbare Grösse zu beschränken, fokussiere ich meine Betrachtungen auf einige wenige Jugendliche, die über eine längere Zeitspanne am Atelier Cheval teilnehmen.

1.4 Der Bezug zur sozialen Arbeit

Wie schon verschiedentlich angedeutet, bedient sich die Sozialpädagogik zunehmend der Erlebnispädagogik unter Einbezug des Pferdes als **Medium**¹. Zwar findet die Methode auch ausserhalb der Sozialen Arbeit vermehrt Anhänger. Doch bin ich der Überzeugung, dass sie vorab in der Jugendhilfe, sei sie nun stationär oder ambulant, ihren berechtigten Platz einnehmen wird. Wie viele verhaltensauffällige Jugendliche in Institutionen bekunden, auch jene vom Institut Saint-Raphaël Schwierigkeiten in der Schule und/oder der Berufsbildung. Oft entsprechen die etablierten Bildungseinrichtungen nicht ihren Bedürfnissen. Ihnen soll nun mit der Unterstützung erlebnispädagogischer Massnahmen ein anderer Zugang zum Lernen ermöglicht werden.

Für Gäng (2011, 10) spricht der Umgang mit dem Pferd die emotionale Seite des Menschen unmittelbar an. Heckmair und Michl (2013, 19) sprechen von der überragenden Bedeutung der Emotionen beim Denken, Fühlen und Handeln. Notwendigerweise schlagen sich Emotionen auf jeden Lernprozess nieder, was aber in Schulen weitgehend negiert oder ungenügend umgesetzt werde. Die Autoren verweisen auf den Neurowissenschaftler Antonio Damasio, der das Fühlen und somit die Bedeutung des Körpers beim Lernen in den Mittelpunkt stellt. Weiter erwähnen sie Knoll (2011, 149ff.). Für ihn fussen Wissensaufbau und Charaktererziehung auf aktive körperlicher Tätigkeit.

Erlebnispädagogik soll nicht als die letzte Hoffnung für jene Jugendlichen angesehen werden, bei denen alle bisherigen sozialpädagogischen Bemühungen versagt haben. Heckmair und Michl (2012, 143) schreiben dazu treffend: „[...] und es wäre auch ein Kunststück, wenn Jugendliche, an denen Eltern, Psychologen und die gesammelten Hilfen zur Erziehung mindestens 16 Jahre lang versagt haben nach einer solchen Massnahme vollkommen integrierbar wären.“ Sie kann aber durchaus Erziehungs- und Lernprozesse ausserhalb der regulären Bildungsschiene in Gang setzen. Darum bin ich der Auffassung, dass pferdegestützte Erlebnispädagogik unterstützend in ein sozialpädagogisches Gesamtkonzept eingebettet werden kann.

1.5 Aufbau der Arbeit

Zunächst gehe ich folgenden Fragen auf den Grund: *Was* beinhaltet das vorgesehene Untersuchungsfeld? *Welche* Akteure sind beteiligt? *Wer* befindet sich in welchen Problemsituationen? *Welche* Ressourcen stehen zur Verfügung und wie werden sie genutzt?

Im Kontext dieser Fragen will ich die Zusammenarbeit mit dem Institut Saint-Raphaël kurz erläutern, bevor ich auf die Verhaltensauffälligkeiten der teilnehmenden Jugendlichen ein-

¹ Bindeglied, vermittelndes Element zur Erreichung von Zielen.

gehe. Anschliessend erkläre ich die Abläufe der verschiedenen Aktionen auf dem Pferdehof indem ich ferner auf die nötige Infrastruktur hinweise.

Die unter dem Abschnitt 1.3.1 dargestellte Ausgangsfrage führte mich zur Ausarbeitung eines theoretischen Rahmens. Im darauffolgenden Kapitel suchte ich nach den passenden Antworten mit Hilfe der Literaturrecherche. *Welche* Theorien und wissenschaftlichen Erkenntnisse bilden ein genügend festes Fundament für den empirischen Teil der Forschungsarbeit? Die Grundlage des theoretischen Teils bildet die Auseinandersetzung mit dem methodischen Handeln in der Sozialen Arbeit. Im Folgenden beschäftige ich mich mit der Erlebnispädagogik als Methode der Sozialpädagogik. Anschliessend werden die theoretischen Aspekte der pferdegestützten Erlebnispädagogik diskutiert. Zur theoretischen Aufarbeitung gehört ferner die Definition relevanter Begriffe.

Wie gehe ich nun weiter vor, um auf dem theoretischen Fundament aufbauen zu können? *Welche* methodischen Schritte wähle ich damit ich gesicherte Erkenntnisse erlange? Auf diese W-Fragen eingehend, beschreibe ich die Praxis der erlebnispädagogischen Massnahmen im zweiten Kapitel. Der Ablauf und die Organisation der erlebnispädagogischen Settings sind kurz erläutert. Damit greife ich der theoretischen Aufarbeitung vor. Dies mag auf den ersten Blick nicht logisch erscheinen. Doch in Anbetracht dessen, dass die praktischen Massnahmen vorher schon einen beträchtlichen Raum einnahmen und später, parallel zu den theoretischen Erkenntnissen weiterentwickelt wurden, finde ich dies sinnvoll. In Kapitel vier lege ich die Art der Datenerhebung dar. Selbsterkenntnis, teilnehmende Beobachtung, qualitative Interviews und Rückmeldungen der Institution sollen die Wirkung der Aktivitäten auf die Teilnehmer erfassen.

Welche Erfolge zeigten sich und *welche* Veränderungen dürfen wir feststellen? Die Ergebnisse der Untersuchungen werden im folgenden Abschnitt aufgezeigt und später in einer Synthese diskutiert. In der Schlussanalyse gebe ich eine persönliche Stellungnahme ab und gehe auf weiterführende Fragen ein.

2 Tiergestützte Pädagogik in der stationären Jugendhilfe

Wie einleitend erwähnt, entstand aus einer anfänglich eher lockeren Zusammenarbeit die Idee der pferdegestützten Erlebnispädagogik mit verhaltensauffälligen Jugendlichen. Diese Absicht ist nun Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Sozialpädagogische Einrichtungen stellen Heranwachsenden die zur Förderung ihrer Entwicklung grundlegenden Angebote zur Verfügung. Zu dieser Angebotspalette zählt auch die Erlebnispädagogik. Das Institut Saint-Raphaël mit seinen vier stationären Einrichtungen in Champlan und Sion ermöglicht den jungen Klienten verschiedene erlebnispädagogische Aktivitäten. Neben zweiwöchigen Fahrradtouren, Gebirgswochen im Sommer sowie Skitouren im Winter gehören seit kurzem auch pferdegestützte Interventionen zum Förderangebot der Institution.

Die Rolle der Tiere in der Pädagogik wird oft falsch interpretiert und überbewertet. Nach meiner Erfahrung ist diese Auffassung unter anderem auf das mangelnde Verständnis der meisten Erzieher für das Wesen und die Verhaltensweisen von Tieren zurückzuführen. Im Rahmen tiergestützter Pädagogik dürfen Pferde nicht als Pädagogen angesehen werden.

Sie sind nicht fähig, abstrakt und planvoll zu denken und zu handeln. Pferde schmieden keine Pläne, sie reagieren auf Situationen im aktuellen Moment. Dabei verknüpfen sie positive oder negative Erfahrungen aus der Vergangenheit mit einer gegenwärtigen Situation. Tiere sind demnach nicht in der Lage, Pädagogen zu ersetzen. In einem professionellen Kontext spielt das Pferd als Medium eine tragende Rolle in einem Beziehungsdreieck, wenn die zu Erziehenden bewusst begleitet werden und eine Reflexion stattfindet (Schmid, 2012, 93). In diesem Sinne wird auch der Begriff „tiergestützt“ eingesetzt. Sie stellen hier nach eine zentrale Stütze dar, die im Rahmen der Pädagogik einbezogen wird und somit zur Anbahnung beziehungsweise Erzielung bestimmter positiver Effekte zum Einsatz kommt (Vernooij, Schneider, 2013, 34).

2.1 Institut Saint-Raphaël (ISR)

2.1.1 Auftrag der Institution

Das Institut Saint-Raphaël ist eine Einrichtung im Dienst der Jugend. Sie betreut Jugendliche – Mädchen und Jungen – die sich aus verschiedenen Gründen in schwierigen Situationen befinden. Die Betreuung der Klienten ist sehr breit abgestützt. Zum sozialpädagogischen Hilfsangebot bietet die Institution eine schulische Begleitung an. Für jene, die ihre obligatorische Schule abgeschlossen haben, stehen unterschiedliche berufliche Orientierungshilfen zur Verfügung.

Was beinhaltet nun mein Mandat in Zusammenarbeit mit der Jugendeinrichtung? Mir obliegt die Aufgabe, jeweils drei Teilnehmer im Atelier Cheval zu betreuen. Die Aktionen finden einmal wöchentlich an einem Nachmittag statt. In der Gestaltung der Übungen lässt mir die Institution freie Wahl. Ich achte dabei auf die Sicherheit der Teilnehmer und berücksichtige auch ihre jeweiligen Erfahrungen im Umgang mit Pferden. Mindestens einmal im Frühjahr sowie im Verlaufe des Herbstes sind eintägige Ausflüge zu Pferd vorgesehen. Die erlebnispädagogischen Settings werden vom jeweils diensthabenden Sozialpädagogen begleitet. Er nimmt dabei eine Beobachterrolle ein. Gelegentlich integriere ich die Mitarbeiter in die Aktivitäten. Auf diese Weise machen die Betreuer ähnliche Erfahrungen wie ihre Schützlinge. Der regelmässige Austausch mit dem sozialpädagogischen Team, wo ich Bezug nehme auf meine persönlichen Beobachtungen, gehört ebenfalls zum Auftrag. Darüber hinaus nehme ich periodisch an internen Sitzungen teil. Diese Gespräche evaluieren die Entwicklung der einzelnen Jugendlichen und reflektieren die erlebnispädagogischen Interventionen mit dem Pferd im Zusammenhang mit den weiteren sozialpädagogischen Massnahmen.

2.1.2 Mission, Philosophie der Institution

Damit eine zufriedenstellende Kooperation gewährleistet ist und ich mein Mandat angemessen erfüllen kann, muss ich im Vorfeld wissen, *welcher* Mission die Einrichtung folgt und *welche* Werte sie vertritt. In ihrem Leitbild² ist dies folgendermassen beschrieben:³

² Charte éthique, Code déontologique et Directives de fonctionnement de l'Institut Saint-Raphaël (2015)

³ Sämtliche Beschreibungen und Texte, die vom ISR stammen, wurden aus dem Französischen übersetzt.

„Die Mission des Instituts ist die Erbringung von Hilfeleistungen für Jugendliche, die aufgrund ihres Verhaltens und ihrer Haltung, sich vorübergehend oder längerfristig in einer Lage befinden, in der sie sich in ihrem familiären, sozialen, schulischen, vorberuflichen und/oder professionellen Umfeld nicht zurechtfinden. Die Mission ist deshalb atypisch, da unsere Klienten verschieden sind und ihre Interessen mitunter divergieren.

Die Philosophie der Institution wird von der Überzeugung geleitet, dass in jedem aufgenommenen Jugendlichen Potential zur Veränderung innewohnt und eine Korrektur des Werdeganges immer möglich ist“.

Das Institut Saint-Raphaël anerkennt die Würde und den freien Willen der zu betreuenden Klienten. Diese Sichtweise schliesst meiner Meinung nach auch die Freiheit mit ein, die Art und Weise einer Verhaltensänderung selbst zu bestimmen. Ob, wie, wann und in welchem Ausmass dies geschehen soll, ist die Entscheidung jedes Einzelnen. Miller und Rollnick (2005, 31) erklären in ihrem Ansatz der motivierenden Gesprächsführung, dass der Klient in Entscheidungsprozesse miteinbezogen werden muss. Er ist es, der den Rhythmus vorgibt und die Ziele bestimmt. Diese Grundhaltung erhöht die intrinsische Motivation, denn die Veränderung wird nicht von aussen aufgezwungen, sondern stammt aus der inneren Überzeugung der betroffenen Person. Dies stellt eine sehr wertvolle Erkenntnis dar. Ohne die Motivation und den Willen des Jugendlichen kann eine Verhaltensänderung nur schwer erreicht werden.

Die Jugendlichen sind aus unterschiedlichen Gründen im ISR platziert worden. Sie leben demnach nicht freiwillig im Foyer. Umso wichtiger erscheint mir daher ein motivierendes Umfeld. Diesem Aspekt will ich während den erlebnispädagogischen Aktionen Rechnung tragen.

2.1.3 Die Jugendlichen des „Centre de Préformation Mixte“ (CPM)

Im Atelier Cheval arbeite ich mit den jungen Bewohnern des CPM. Dieses Foyer ist eines der vier Wohn- und Ausbildungsstätten des ISR. Die zu Betreuenden haben ihre obligatorische Schulzeit abgeschlossen. Das Foyer offeriert eine Förderung und Erziehung, indem es ihnen das nötige Rüstzeug für eine erfolgreiche berufliche und soziale Integration mitgibt. Sie erhalten die Chance, sich auf ein Leben ausserhalb des institutionellen Rahmens vorzubereiten. Die Klienten werden in geschützten Ateliers auf eine Berufsausbildung vorbereitet. Jugendliche, die auf diesem Weg die nötigen Kompetenzen erlangen, dürfen nach einer gewissen Zeit Praktika ausserhalb der Institution absolvieren. Daneben wird auch Allgemeinwissen vermittelt, das später die Bewältigung des Alltags erleichtern soll.

Die Klienten stammen aus der gesamten Westschweiz und weisen unterschiedliche soziale und ethnische Hintergründe auf. Die grosse Mehrheit von ihnen erlebte eine Reihe von schulischen Misserfolgen und war mit folgenschweren familiären oder sozialen Problemen konfrontiert. Die psychischen Auffälligkeiten hindern sie daran, sich in die Gesellschaft zu integrieren und sich normal zu entwickeln. Mit Hilfe verschiedener Interventionen versucht das Foyer, nachteilige Verhaltensmuster zu verändern.

Aufgrund der obigen Gegebenheiten bestehen im CPM drei Arten von Platzierungen:

- Die zivilrechtliche Massnahme betrifft vorwiegend Jugendliche, die nicht mehr unter der elterlichen Obhut stehen.

- Bei der strafrechtlichen Massnahme hat eine enge erzieherische Begleitung gegenüber einem Strafvollzug Vorrang.
- Eine Platzierung aus sozialen Beweggründen erfolgt im gegenseitigen Einvernehmen zwischen dem Jugendlichen, den Eltern und der Behörde.

Mir ist der Anlass, der zu einer Unterbringung im Foyer führte, bei keinem der Klienten bekannt. Ich kenne ihre Lebensgeschichten nicht. Zu den persönlichen Daten habe ich in meiner Funktion keinen Zugang. Ich weiss nur, dass sie fast ausschliesslich aus sehr schwierigen Verhältnissen stammen. Dank dem Dialog, sowohl mit den Jugendlichen wie auch mit den Betreuern, bin ich allerdings über ihre aktuelle Situation in der Institution gut informiert. Anlässlich periodischer Standortgespräche erfahre ich, wie sich das Verhalten verändert, was für Massnahmen in der Folge eingeleitet und welche pädagogischen Ziele verfolgt werden.

Nach Staub Bernasconi ist *Erklärungswissen* die Antwort auf die Frage, *warum* oder *weshalb* ist eine Problematik entstanden. Dieses Wissen bleibt mir vorenthalten. Für meine Arbeit mit den Jugendlichen erachte ich es nicht als relevant, die jeweiligen Lebensläufe zu kennen. Die Problemlagen mögen zwar unterschiedlich begründet sein. Ob sie nun auf individuelle, familiäre oder gesellschaftliche Defizite zurückzuführen sind! Allen Jugendlichen ist gemein, dass sie sich in einer schwierigen Lebenslage befinden und ihr Verhalten nicht der Norm entspricht. Somit weiss ich, *was* die Ausgangsproblematik oder das artikuliert soziale Problem ist. Bevor man nun prüft, *was* sein sollte oder *woraufhin* etwas verändert werden soll, braucht es, wie Staub Bernasconi darstellt, *Beschreibungswissen*. Ich muss die Problematik erklären. Nur wenn ich diese definiere, kann ich konkrete Ziele anpeilen.

Das auffällige Verhalten und die schwierige Lebenslage sind eng miteinander verbunden. Man kann sich nun fragen, ob die unangenehme Situation auffälliges Verhalten begründet oder ob dieses erst die schwierige Lebenslage hervorruft. Schmidt (2012, 17) verweist auf Böhnisch, der über die Ausgrenzung von Menschen redet, weil sie scheitern oder sozial und kulturell nicht mithalten können. Sie geraten in schwierige Lebenslagen, wie es auch Jugendliche infolge gescheiterter Schulkarrieren erfahren. Sie gelten als asozial, weil sie den Mustern einer normalen und erfolgreichen Lebensführung nicht entsprechen. Vielen der Adressaten des ISR fehlt es deshalb an Selbstvertrauen, sie kämpfen mit Minderwertigkeitsgefühlen und es fällt ihnen schwer, sich für etwas zu motivieren. Wie aus verschiedenen Gesprächen mit Verantwortlichen im Foyer hervorgeht leiden einige von ihnen unter Angstzuständen. Sie zeigen deshalb oft emotionale Auffälligkeiten wie Depressionen oder aggressive Verhaltensweisen. Der Konsum von Drogen stellt ein allgegenwärtiges Problem dar, was wiederum ihr Selbstbewusstsein schwächt. Dies sind Auffälligkeiten, die sich im Verhalten manifestieren, für die Betroffenen nachteilig sind und von der Gesellschaft nicht toleriert oder zumindest nicht gutgeheissen werden.

Schmidt schreibt weiter von Problemjugendlichen, die je nach wissenschaftlicher Perspektive als „krank“, „verhaltensgestört“, „problembeladen“, „dissozial“, „schwer bis unerziehbar“ oder umgangssprachlich gar als „verrückt“ bezeichnet werden. In der Literatur findet man zum Thema verschiedene Bezeichnungen und Definitionen. Wobei der Begriff „Verhaltensauffälligkeit“ der gebräuchlichste ist. Laut Myschker (2009, 45) ist dieser Begriff

wertneutral, jedoch für den wissenschaftlichen Sprachgebrauch etwas zu unscharf und mehrdeutig. Der Begriff „Verhaltensstörung“ wird in wissenschaftlichen Kreisen öfter verwendet. Dieser ist für Mischker aber zu sehr an subjektive Wertesysteme gebunden und hat auf die Betroffenen eine herabsetzende Wirkung. Allen Begriffen gemeinsam ist, so vermerkt Schmidt abschliessend, ein abweichendes Verhalten der Jugendlichen von der gesellschaftlich und kulturell definierten Norm. Diesen jungen Menschen soll nun dank sozialpädagogischer Hilfen ein Selbstwertgefühl vermittelt werden, das ihre missliche Lage verbessert.

2.2 Pferdehof „la Maya“

Womit, soll eine Veränderung herbeigeführt werden damit die Jugendlichen fähig werden sich den aktuellen Gesellschaftsnormen anzunähern? *Welche* Ressourcen sollen dabei mit-helfen? Sind die Strukturen unserer Pferdeanlage geeignet für die vorgesehene Hilfeleistung?

Der Pferdehof „la Maya“ ist nach einem Berg benannt der in Sichtweite über dem Tal thronet. Die Anlage liegt abgelegen, oberhalb der Stadt Sitten, auf tausend Metern über Meer. Ein idealer Ausgangspunkt für Pferdetrekking in der Walliser Bergwelt. Er ist aber auch ein geeigneter Ort, um mit Jugendlichen abseits der alltäglichen Hektik in einer naturnahen Umgebung zu arbeiten.

Unsere Pferde leben in einer Offenstallhaltung. Diese Konstellation erlaubt es ihnen, sich auch im Winter auf einem Areal von 3000 Quadratmetern frei zu bewegen. Dies kommt ihren natürlichen Bedürfnissen entgegen. Sie sind Tiere, die in der freien Wildbahn ständig in Bewegung sind. Als Fluchttiere wollen sie einen möglichst guten Überblick auf die Umgebung haben, um Gefahren frühzeitig zu erkennen. Sie verfügen aber auch über eine angeborene Neugierde und brauchen deshalb Umweltreize, um geistig nicht zu verkümmern. Pferde fühlen sich nur im Herdenverband sicher. Der Kontakt zu Artgenossen ist deshalb wichtig für sie. Sie verhalten sich ausgesprochen sozial und sind imstande, enge Bindungen mit anderen Tieren einzugehen. Jedes Mitglied hat seinen bestimmten Platz innerhalb der Herde. Die Hierarchie untereinander wird bei Pferden, die sich schon lange kennen, höchst selten angefochten. Wenn genügend Platz und Futter vorhanden sind, gehen sie Auseinandersetzungen wenn möglich aus dem Weg. Den dazu erforderlichen Freiraum finden sie bei uns vor. Sie verhalten sich deshalb zurückhaltend gegenüber Aggressionen und wenden sich lieber ab. Ein solches Verhalten erhöht die Sicherheit und kann auf ängstliche Teilnehmer beruhigend wirken. Es ermöglicht dem Jugendlichen, auch autonom mit dem Pferd zu arbeiten und dementsprechend Handlungswissen zu erlangen.

Die Bedingungen für eine artgerechte Pferdehaltung sind auf „la Maya“ gegeben. Die Pferde dürfen sich ihrer Natur entsprechend verhalten, was eine gute Voraussetzung für die Aktivitäten mit den Jugendlichen ist. Es handelt sich hier nicht um abgestumpfte Reitschulpferde, sondern um Individuen, die uns den Spiegel vorhalten und uns auf diese Weise zwingen, unser Verhalten zu reflektieren. Zur Infrastruktur des Pferdehofes gehört unter anderem ein Übungsplatz. Ein grosser Teil der Aktivitäten findet hier statt, denn die Teilnehmer sollen zunächst eine gewisse Sicherheit im Umgang mit dem Pferd erlangen. Auf dem gesicherten und umzäunten Trainingsfeld können die Akteure ihre Ängste abbauen

und gleichzeitig eine Beziehung zum Tier aufbauen. Die auf dem Weg gewonnene Selbstsicherheit kann die Erlebnisqualität während einem Ausritt in der Umgebung erheblich steigern. Von Frühjahr bis Herbst grasen unsere Pferde auf einer vier Hektar grossen Weide. Diese Koppel bietet genügend Platz für erlebnispädagogische Aktivitäten mit dem Pferd. Sie befindet sich in einer wildromantischen Region, wo das Abenteuer förmlich zu spüren ist. Die Voraussetzungen für die Durchführung erlebnispädagogischer Unternehmungen auf dem Pferdehof sind gegeben. Von Bedeutung dabei ist, dass die Jugendlichen das Pferd nicht als Sportgerät betrachten sondern als Freund, der seine eigenen Bedürfnisse hat und mit dem man interagieren kann. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass sie wissen, wie die Pferde auf „la Maya“ leben. Während dem Atelier Cheval dürfen sie für kurze Zeit in eine für sie bis anhin fremde Welt eintauchen und diese intensiv erleben.



Abb. 1. In der Nähe der Sommerweide

2.3 Aktivitäten mit dem Pferd und für das Pferd

Im folgenden Unterkapitel greife ich gelegentlich, zum Zweck des besseren Verständnisses, dem nachfolgenden Theorieteil vor.

Wie und mit *welchen* Aktivitäten oder Techniken wird mit den Adressaten im Atelier Cheval gearbeitet? Was kann das Selbstvertrauen stärken und soziales Verhalten verändern? Mit diesen und ähnlichen Fragen beschäftigt sich auch Gäng (2011) in ihrem Buch „Erlebnispädagogik mit dem Pferd“. Sie legt den Fokus auf ganzheitliches Lernen (2011 23ff.). Ganzheitliches Lernen besteht nicht in der Ausübung einer einzelnen Tätigkeit. Es erfordert viele Zwischenstationen um auf einen Höhepunkt wie beispielsweise einem Wanderritt hinzuarbeiten. Im Sattel zu sitzen und loszureiten ist der nachdrückliche Wunsch eines jeden Jugendlichen. Auch wenn die Teilnehmer anfänglich grossen Respekt zeigen, taucht immer wieder die Frage auf: „Wann dürfen wir endlich ausreiten?“ Die Aussicht auf dieses

Erlebnis fördert die Motivation und vereinfacht es dem Übungsleiter, auch weniger spannende Aufgaben zu vermitteln, die zum ganzheitlichen Handlungslernen dazugehören. Zu Beginn eines jeden Settings⁴ sollen die Absichten und Zielsetzungen dargelegt werden. Die Jugendlichen sollen wissen, was sie erwartet und sollen die Erlebnisse später analysieren. Gäng weist im Weiteren darauf hin, dass Reiten vorbereitet werden muss. Dies fördert innere Gelöstheit, die dann mit neuen Erfahrungen kombiniert werden kann. Eine Lösung innerer Spannungen führt zu Offenheit für neue Erfahrungen. Reiten stärkt Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl. Der Reiter hält die Zügel fest in der Hand und bestimmt die Richtung. Für Gäng wird so verlorenes Selbstvertrauen wieder aufgebaut. Der Reiter kann aber nicht als Alleinherrscher im Sattel agieren, denn er muss mit dem Pferd und den anderen Reitern kommunizieren um ans Ziel zu gelangen. Gäng erachtet dies als soziales Training, bei dem beziehungsgestörte Kinder wieder oder erstmals miteinander kommunizieren.

Mit dem Pferd zu kommunizieren mag simpel klingen. Doch wie kommuniziert man mit Pferden und wie finden Jugendliche, die vornehmlich aus einem urbanen Milieu stammen, dabei den richtigen „Ton“? Ich will an dieser Stelle vorab auf Vernooij und Schneider (2013, 200) verweisen, die Truckenbrodt zitieren: „Pferde sind Herdentiere, die Führung suchen und fordern. Wenn diese nicht vertrauenswürdig erscheint, verweigern sie sofort Gefolgschaft und Leistung [...] oder melden selbst Führungsanspruch an“. Diese Aussage ist sehr aufschlussreich im Zusammenhang mit erlebnispädagogischen Interventionen mit Pferden. Vertrauen zu Pferden gewinnen wir nur, indem wir ihre Sprache verstehen. Der Mensch muss lernen, ohne Worte zu kommunizieren, um mit dem Pferd eine emotionale Bindung aufzubauen schreiben Vernooij und Schneider (2013, 199). Pferde können sich durch kleinste körpersprachliche Signale perfekt ausdrücken und so Beziehungen eindeutig definieren. Dies steht für Vernooij und Schneider in einem klaren Gegensatz zur Diskrepanz zwischen körpersprachlichen und verbalen Ausdruck des Menschen.

Wie Gäng (2011, 23ff.) erläutert stellt ein Wanderritt den Höhepunkt eines Gesamterlebnisse dar, eine Art Prüfung, für die vorher geleistete Arbeit mit und für das Pferd. Um die Pferdesprache zu deuten muss demnach der notwendige Zugang mittels verschiedener Aktivitäten erarbeitet werden. Ein solcher Weg begünstigt das Verständnis und baut die erforderliche Selbstsicherheit auf. Gäng bespricht in ihrem Buch eine Vielzahl derartiger Übungen, die aufzeigen wie Kinder und Jugendliche lernen, eine bereichernde Beziehung zum Tier herzustellen. Ich möchte folgend auf Verfahren und Techniken innerhalb der erlebnispädagogischen Interventionen eingehen. Die Teilnehmer sollen dank diesen Aktivitäten lernen, im Team zu agieren und eine gewisse Sensibilität für die Tiere zu entwickeln.

Beobachten der Pferde: Die artgerechte Haltung erlaubt es uns, die Pferde im Herdenverband zu beobachten. Man darf ihr natürliches Verhalten studieren, die Rangordnung erkennen und feststellen, dass sie bestimmten Regeln und Ritualen folgen. Zunächst kläre ich die Teilnehmer über das Wesen der Tiere auf, rede über ihre Bedürfnisse und mache sie auf unmittelbare Verhaltensweisen aufmerksam. Später lasse ich sie selber beobachten, währenddem sie sich gemeinsam unter die Pferde mischen und so einen ersten Kontakt herstellen dürfen. Die grösste Herausforderung dabei ist es die Angst zu überwinden. Dies

⁴ Das Setting umfasst den Ort der Handlung, das Arrangement der Interventionen und die pädagogischen Gegebenheiten.

fällt manchen sehr schwer und viele werden dabei vom Mut verlassen. Diese Unsicherheiten sind durchaus verständlich. Oftmals sind dies die ersten Erfahrungen der jungen Menschen mit diesen imposanten Tieren. Darum wird von der Seite des Übungsleiters kein Zwang ausgeübt. Ausgehend von der Gruppe besteht trotzdem ein gewisser Erfolgsdruck. Sie möchten nicht als Angsthassen oder Versager dastehen. Manche brauchen ungeachtet dessen mehrere Anläufe. Mitunter wagen sie die ersten Berührungen erst beim zweiten oder dritten Setting. Sie sind daraufhin umso stolzer auf sich, was ihnen das nötige Selbstvertrauen für die nächsten Schritte verleiht.

Misten: Diese Arbeit fällt normalerweise zu Beginn der Aktivitäten an und ist bei den Jugendlichen eher unbeliebt. Die Aufgabe ist mit unangenehmen Sinnesreizen verbunden und erfordert deshalb Überwindung und Selbstdisziplin. Sie erfahren aber, dass es Sinn macht, auch unangenehme Verrichtungen zu erledigen. Sogar jene, die sich anfänglich davor sträuben, geben dem Druck der Gemeinschaft nach und bewältigen die Aufgabe trotzdem.

Füttern: Pferde verbringen die meiste Zeit des Tages mit der Futteraufnahme. Es gehört zur Aufgabe der Jugendlichen, am Ende des Ateliers die Pferde mit ausreichend Futter zu versorgen. Der Grossteil der Akteure liebt es, die Pferde auf diese Art zu belohnen. Auch während den Aktivitäten versuchen sie, ihnen andauernd Fressbares hinzuhalten, was nicht in jedem Fall angebracht ist. Vielfach ist dieses Verhalten ein Ausdruck der Angst. Man will das Tier freundlich stimmen und vergisst dabei, dass ein Pferd diesen Gedankengang nicht nachvollziehen kann. Zudem werden die Pferde auf diese Art oftmals für ein Verhalten belohnt, das nicht gefördert werden soll. Die Jugendlichen müssen einsehen, dass man den Tieren während bestimmten Aktivitäten das Futter verweigert. Unterwegs auf einem Spaziergang oder während dem Wanderritt das Grasfressen zu unterbinden ist eine ausgezeichnete Gelegenheit, sich gegenüber diesem an Kraft weit überlegenen Geschöpf zu behaupten. Dazu braucht es Willenskraft und Durchsetzungsvermögen. Wenn dies gelingt, gewinnt der Lernende an Selbstsicherheit. Bei einem bestimmten und selbstsicheren Auftreten wird das Pferd gerne bereit sein, dem Menschen zu folgen, auch wenn es viel grösser und stärker ist.

Einfangen, Halftern: Die Pferde von der Weide zu holen ist für Anfänger selten ein leichtes Unterfangen. Die Jugendlichen sollen sie ans Halfter nehmen, ohne die gängigen Hilfsmittel wie Zucker, Möhren oder andere Belohnungen einzusetzen. Auch bei dieser Aufgabe sind Konzentration, Durchsetzungsvermögen und selbstsicheres Auftreten wesentlich. Damit die Übung erfolgreich abgeschlossen werden kann, braucht es viel Geduld und Ausdauer. Ich möchte folgend kurz erläutern, wie sich eine solche Szene abspielen kann. Ein Pferd auf der Weide lässt sich nicht gerne vom Fressen abhalten. Sich auf einen Menschen einzulassen, den es nicht kennt, ist somit keine Option. Es erkennt den Unerfahrenen schnell an seiner Körpersprache und nützt dies sofort aus, indem es Reissaus nimmt. Der Jugendliche ist dann aufgefordert, ihm hinterherzurennen, bis es nach einer Weile in der Ferne stehen bleibt um sich kurz umzusehen. Im gleichen Moment hält auch der Verfolger inne und betrachtet das Tier mit freundlichem Blick. Die Verschnaufpause dauert

normalerweise nicht sehr lange. Das Pferd galoppiert sogleich wieder davon und der Jäger bemüht sich erneut hinterherzurennen. Derselbe Ablauf wiederholt sich mehrmals und kann unter Umständen zwanzig bis dreissig Minuten dauern. Pferde sind Fluchttiere, sie leiden unter grossem Stress, wenn sie jemand verfolgt. Es begreift jedoch nach einer Weile, dass das vermeintliche Raubtier immer freundlich zu ihm herüberschaut, sobald es stillsteht. Es empfindet diese Situation darum als viel angenehmer. In der Folge verharrt es nach einer gewissen Zeit in diesem Zustand. Der Jugendliche darf anschliessend behutsamen Schrittes auf das Tier zugehen und das Pferdehalfter überziehen.

Pferdepflege: Pferdepflege beinhaltet im engeren Sinn die Fell- und Hufpflege. Pferde pflegen sich gegenseitig, indem sie sich kraulen und schrappen. Man kann dies als soziale Fellpflege bezeichnen. Unter Pferden gilt dies als Zeichen der Zuneigung und des Vertrauens und wirkt entspannend.

Körperkontakt ist ein hilfreicher Faktor, um die Zuneigung zu gewinnen und die Beziehung zum Partner Pferd zu vertiefen. Dazu zählt das Putzen und Striegeln. Im Atelier Cheval bringen wir darum ausreichend Zeit dafür auf.

Die Jugendlichen schätzen das Putzen der Pferde. Sie führen die Fellpflege mit Hingabe aus. Es fällt auf, dass mitunter eher als rüpelhaft bekannte Jungen äusserst liebevoll mit den Pferden umgehen. Hier spielt wohl der grosse Respekt vor den imposanten Tieren eine ausschlaggebende Rolle. Sie gehen darum sehr vorsichtig zu Werke um, wie sie es ausdrücken, den Pferden nicht wehzutun.

Mit der Hufpflege folgt eine nächste Mutprobe. Sie verlangt neben der ersten Reitübung wohl die grösste Beherrschung. Die Furcht wird von der überwiegenden Mehrheit erst nach mehrmaligen zaghafte Versuchen überwunden. Die Erleichterung und die Freude über den erstmaligen Erfolg sind jedes Mal sehr gross. Treffend schreiben diesbezüglich Verhoeven und Schneider (2013, 168): „Erfolgsenergien in der Versorgung und Pflege der Tiere und der Interaktion mit ihnen stärken zudem das Selbstwertgefühl und unterstützen die Entwicklung einer realistischen Selbsteinschätzung“.

Bodenarbeit: Vertrauen entsteht nicht erst auf dem Rücken des Pferdes. Gegenseitiges Vertrauen muss schon vorher aufgebaut werden. Ein besonders gutes Mittel um dies zu erreichen ist die Bodenarbeit. Unter diesem Begriff fasst man eine Reihe von Techniken zusammen, die der Reiter vom Boden aus durchführt. Hierzu arbeiten wir nach der Methode „Natural Horse-Man-Ship“ (PNH) von Pat Parelli. Die Methode stammt aus den USA und enthält sieben Spiele, die einem logischen Aufbau folgen. Sie fassen auf dem natürlichen Pferdeverhalten. PNH Techniken nähern sich mental, emotional und physisch der Art und Weise, wie Pferde im Herdenverband kommunizieren.

Die Spiele werden als Interaktions- und Beobachtungsspiele bezeichnet. Ritz (2011, 101ff.) beschreibt die Vorgehensweise in einem Aufsatz folgend: „Die Parelli-Spiele basieren darauf, dass der Reiter mit dem Pferd über Körpersprache kommuniziert. Durch Kommunikation wird eine Beziehung zu einem uns fremden Wesen aufgebaut, das unsere Sprache nicht kennt und dessen Sprache wir nicht verstehen. Leitmotiv: Wir müssen eine neue Sprache lernen.“ Die Technik dient der Wahrnehmungsschulung. Auf der einen Seite betrachtet man die Eigenwahrnehmung: Was spüre ich? Wie fühle ich mich? Was mag ich

und was mag ich nicht? Auf der anderen Seite, so Ritz weiter, steht die Fremdwahrnehmung: Die Wahrnehmung eines anderen Menschen oder eines Pferdes. Die Jugendlichen erfahren auf diesem Weg, dass wir alle verschieden sind. Verschieden sein ist an sich gut und kann bereichern. Es kann aber auch zum Nicht-Verstehen führen, das wiederum Angst und Aggressionen hervorrufen kann. Aus diesem Grund spielen für mich während den erlebnispädagogischen Interventionen die Parelli-Spiele eine sehr zentrale Rolle. Sie sind eine hervorragende Vorbereitung auf das Reiten. Mit deren Hilfe lernen wir viel über Körperkontrolle, mentale und emotionale Leistungsfähigkeit.

Reiterspiele: Genau wie bei menschlichen Freundschaften stärkt alles, was Spass macht, die Bande zwischen Mensch und Pferd (Gäng, 2011, 26ff.). Spiele bieten eine willkommene Abwechslung für Pferd und Reiter. Sie fördern und fordern das Team Reiter und Pferd. Ein gutes Körpergefühl stärkt die Harmonie. Spiele beflügeln aber auch die Interaktion innerhalb der Teilnehmergruppe. Reiterspiele gibt es in grosser Anzahl und sie dürfen je nach Teilnehmerfeld variieren. Ich möchte an der Stelle auf zwei Aktivitäten verweisen, die das jeweilige Ziel gut veranschaulichen:

- *Beim Ballzuwerfen zu Pferd* steht das soziale Spiel im Mittelpunkt. Gemeinsam soll erreicht werden, sich gegenseitig den Ball zuzuwerfen, ohne dass er zu Boden fällt. Die Motorik wird neben dem Gemeinschaftserlebnis gefördert (Gäng, 2011, 27). In meinen Augen ist die Harmonie innerhalb der Gruppe, einschliesslich auch der Tiere, enorm wichtig für den Erfolg im vorliegenden Spiel. Das wird nur mittels richtiger Kommunikation erreicht.
- *Beim Blindflug* handelt es sich um eine Übung, bei der der Reiter ohne Sattel und mit verbundenen Augen auf dem Pferd sitzt. Das Gespann wird vom Übungsleiter durch einen Parcours geführt. Der Reiter kann so sein Selbstvertrauen aufbauen, nicht vor Angst vom Pferd zu fallen. Er ist dem Pferd und seinem Führer mehr oder weniger ausgeliefert. Dabei ist das eigene Zutrauen ebenso wichtig wie das Vertrauen in die beiden.



Abb. 2 Ballspiel

Wie man bei diesen Übungen erneut feststellen kann, sind Kommunikation und Vertrauen wichtig für das Gelingen, was wiederum die Selbstsicherheit stärkt. Die Jugendlichen werden sich bewusst, dass sie etwas erreichen, dass sie etwas verändern können und sie dürfen die Erfahrung der Selbstwirksamkeit machen. Wie Gäng richtig bemerkt verleihen Reiter-spiele wie auch deren Vorführungen einen weiteren Schub für das Selbstbewusstsein.

Ein Wanderritt in der Gruppe stellt das ultimative Erlebnis für die jungen Reiter dar. Zwar freuen sich alle darauf, trotzdem übermannt sie im Vorfeld meist ein mulmiges Gefühl. Sind sie dann einmal unterwegs, wird die Beklommenheit bald von Begeisterung abgelöst. Gäng betont weiter, dass neben dem erlebnispädagogischen Effekt beim Wanderreiten im Besonderen der Aspekt der Beziehung zum Pferd und die soziale Integration zu nennen sind. Vom Pferde getragen zu werden fördert beim Menschen das Gefühl der Zuneigung. Einen wesentlichen Teil zur speziellen Beziehung zwischen Mensch und Pferd trägt seine Dienstbereitschaft, verbunden mit der gleichzeitigen Hilfsbedürftigkeit bei. Gäng bekräftigt diese Erkenntnis folgend: „Gerade Kinder, deren Entwicklung durch traumatische Erlebnisse gestört ist, die grösstenteils jegliches Vertrauen besonders zu Erwachsenen verloren haben, lernen hier eine neue Form des Urvertrauens kennen, die ihnen eine Grundlage bietet für den Vertrauensaufbau im täglichen Leben“.



Abb. 3 Wanderritt

Ich gestalte die Aktivitäten abwechslungsreich. Die Jugendlichen wissen meist erst bei der Einführung, was am jeweiligen Nachmittag auf sie zukommt. Damit verhindere ich, wie Gäng passend schreibt, eine gewisse „Therapiemüdigkeit“, die sich einschleicht wenn die Pferde und das Reiten nichts Besonderes mehr sind.

2.4 Reflektion zu den Aktivitäten

Durch die oben beschriebenen Aktivitäten werden bestimmte Veränderungen auf bio-psycho-sozialer Ebene angestrebt. *Wie* können wir nun diesen Wandel erkennen, steuern und fördern? Durch eine Rückschau nehmen wir Erlebtes wieder wahr und werden demgemäss in der Lage sein, das eigene Handeln umfassend zu überdenken. Wie Friebe (2012, 21) betont, bedeutet Reflexion das beabsichtigte Nachdenken über Erwartungen in der Zukunft und gemachte Erfahrungen in der Vergangenheit. Neben dieser bewussten kognitiven Reflexion besteht für Witte (2002, 42) eine spontane Reflexion, die durch Wiederholungen von Situationen und Erlebnissen im Bewusstsein verankert werden. Die Arbeit mit Pferden hält eine Vielzahl solcher impliziten Lernchancen bereit. So haben die Teilnehmer beispielsweise rasch erkannt, mit welcher Körperhaltung beim Pferd bestimmte Reaktionen provoziert werden. Ob und wie unbewusstes Handlungslernen später im Alltag wirksam wird, kann ich hier nicht beantworten. Vielmehr bin ich aber überzeugt, dass Veränderungen nachhaltig wirken wenn sie bewusst gemacht werden.

Veränderungen sind für die Pädagogen während und unmittelbar nach den Aktivitäten feststellbar. Ich beginne mit der Reflexion schon vor der eigentlichen Handlung. Friebe (2012, 31) schreibt von „direktivem Handlungslernen“. Ich gebe also die Richtung vor, indem ich das Ziel der Übung darlege, erkläre, was daraus gelernt werden kann und welchen Bezug

sie zum Alltag hat. Obwohl ich mich beteilige, überlasse ich die Planung und Durchführung der Aktionen den Jugendlichen. Sie sollen selber herausfinden, worauf es ankommt, welche Verhaltensweisen am besten helfen, um die Übung zu bewältigen und was sie daraus wirklich gelernt haben. Für Friebe gehen die Teilnehmer so bewusster in die Aktion. Auch während den Aktivitäten können Reflexionsphasen eingebaut werden, indem ich sie kurz unterbreche. Dabei bewerte ich die Situation nicht und vermittele auch keine konkreten Verbesserungsvorschläge. Ich mache lediglich auf die unmittelbare Handlung aufmerksam, damit die Teilnehmer ihr Verhalten selber beurteilen dürfen. Gelegentlich greife ich auf die Möglichkeit des Gedankenaustausches zurück, indem ich einen Teil der Akteure als Expertengruppe einsetze.

Während den Aktionen mit dem Pferd ist es nicht immer vorteilhaft, dieselben zu unterbrechen. Es sollte ein gewisser Fluss vorhanden sein, bei dem einzelne Schritte und Übungseinheiten aufeinander folgen. Damit die Attraktivität nicht unter zu vielen Unterbrüchen leidet, setze ich das Hauptaugenmerk der Reflexion nach dem Setting. Ich versuche so wenig wie möglich zu kommentieren um die Teilnehmer nicht zu demotivieren. Sie sollen selbstständig nach Lösungen suchen und eine eigene Sichtweise auf die Erlebnisse entwickeln. Friebe (2012, 35) schreibt sinngemäss von der aktiven Form des Einbezugs, bei dem Erfahrungen bewusst gemacht und auf die Übertragbarkeit in den Alltag überprüft werden. Am Ende von jedem Atelier sitzen alle Akteure gemütlich bei Tee und Kuchen zusammen, um das Erlebte zu verarbeiten. Die Reflexion soll also dazu beitragen, die positiven Veränderungen zu benennen und weiterzuentwickeln. Friebe (2012, 11) bemängelt, dass Fragen der Reflexion oft stiefmütterlich behandelt werden. Dabei stelle die Reflexion ein zentrales Erfolgsmoment für handlungsorientiertes Lernen dar.

Dem pflichte ich gerne bei. Doch meine Erfahrungen im Atelier Cheval haben gezeigt, dass dieses Vorhaben in der Praxis nicht einfach umzusetzen ist. Die Schwierigkeit dabei zeigt sich, trotz der entspannten Atmosphäre, im Verhalten der Jugendlichen. Sie geben sich in dieser Phase eher wortkarg. Sie erkannten zwar die gemachten Fortschritte. Wie sie jedoch das Gelernte in den Alltag transferieren sollen, können sie schlecht benennen. Darum ist es umso wichtiger, sie aktiv an der Aufarbeitung zu beteiligen und nicht in der Manier eines Lehrmeisters aufzutreten. Heckmair und Michl (2012, 120) empfehlen, zum Nachdenken anregende Fragen wie beispielsweise: „Wie ist es euch dabei ergangen? Was habt ihr daraus gelernt? [...] Kennt ihr vergleichbare Situationen aus eurem Alltag?“ Die Teilnehmer werden auf diese Weise ermuntert, ihre Gefühle zu äussern und über sich und die anderen mehr zu erfahren. Wie ich aus Gesprächen mit Verantwortlichen der Institution herausfand, sind die Erfahrungen im Atelier Cheval ein beliebtes Thema im Foyer. Diese Reflektion zielt zwar nicht auf eine bestimmte Veränderung hin, doch ist das Erlebte zumindest im Alltag angekommen.

3 Theoretische Grundlagen

Oft wird in der Jugendarbeit ausserhalb der traditionellen Bildungseinrichtungen der theoretischen Grundlage zu wenig Beachtung geschenkt. Die Aktivitäten werden als Freizeit-

beschäftigung betrachtet, oder bestenfalls als Freizeitpädagogik bezeichnet. Ähnlich gestaltete sich auch die Vorgeschichte zu dieser Arbeit. Das Institut St-Raphael schickte die Jugendlichen zu uns auf den Pferdehof. Erst allmählich entstand eine regelmässige und intensive Zusammenarbeit. Als Folge wurden vermehrt Fragen zum Einfluss auf das Verhalten der Jugendlichen laut. Zusammen mit der Institution reflektierten wir die bisherige Zusammenarbeit. Dabei entschlossen wir uns zur theoretischen Aufarbeitung der pferdegestützten Interventionen, die nun in der vorliegenden Arbeit mündet. Dabei stütze ich mich auf verschiedene wissenschaftliche Bücher, Artikel, Diplomarbeiten, aber auch themenrelevante Veröffentlichungen aus dem Internet und anderen Medien.

Zunächst werde ich mich dem Begriff „Methode“ im Zusammenhang mit sozialpädagogischen Interventionen zuwenden. In einem nächsten Schritt wird die Erlebnispädagogik vorgestellt und definiert, was das Verständnis dieser Arbeit erleichtert. Auch weitere Begriffe, die zum Inhalt der Erlebnispädagogik gehören, sind erklärt. Ausserdem werden Zielsetzungen und Wirksamkeit dieser handlungsorientierten Methode dargestellt. Neben dem geschichtlichen Hintergrund wird auch den Kritikern der Erlebnispädagogik Raum gegeben.

Bevor auf die pferdegestützte Erlebnispädagogik eingegangen wird, sollen zunächst allgemeine Betrachtungsweisen tiergestützter Interventionen erläutert werden. Später kommen Besonderheiten und grundlegende Aspekte pferdegestützter Erlebnispädagogik zur Sprache. Anhand relevanter Fachliteratur zum Thema soll die Frage diskutiert werden, ob pferdegestützte Erlebnispädagogik einer planvollen und zielgerichteten Methode der Sozialpädagogik entspricht. Mit einer derartigen Methode strebt man positive bio-psycho-soziale Veränderungen bei Jugendlichen an. Dies entspricht einer komplexen und nicht leicht verifizierbaren Zielvorgabe. Es ist nicht möglich, auf allen Ebenen gleichzeitig zielgerichtet zu arbeiten. Zudem würde dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, wenn das gesamte Veränderungspotential diskutiert wird. Um dieser Überforderung entgegenzuwirken, lege ich den Fokus auf die Förderung in Bezug auf das Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeit. Mögliche soziale Veränderungen auf der Ebene der Interaktion sollen auch angesprochen werden.

3.1 Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit

3.1.1 Der Begriff Methode

Was wird unter einer Methode verstanden? Beim Begriff Methode malt sich jeder sein eigenes Bild. Alltagssprachlich beinhaltet der Terminus zusammenhangloses und weitläufiges Wissen über was, wie, mit wem und wann etwas getan werden soll. Darauf Bezug nehmend schreibt Michael Galuske in „Methoden der Sozialen Arbeit“ (2013, 28): „Methoden haben etwas mit planvollem Handeln zu tun, mit Handeln, das in gewissem Umfang standardisiert ist, das nämlich zurückgreift auf einen Fundus an mehr oder minder erprobten Hilfsmitteln. Kurz: Wenn man sich mit Methoden beschäftigt, steht das Wie im Mittelpunkt.“ Auch wenn hier zweifellos wesentliche Aspekte des Methodenbegriffs angesprochen sind, so ist es allerdings anspruchsvoll, fügt Galuske weiter hinzu, in wissenschaftlichen Diskussionen mit Begriffen zu arbeiten, die stark in der Alltagssprache ver-

wurzelt sind. Das Entstehen von unterschiedlichen Ansichten und Meinungen für die gleiche Bezeichnung sieht er als gefährlich an, wenn der Methodenbegriff nicht präzise definiert ist und keine Abgrenzung von angrenzenden Begriffen erfährt.

Deinet (2011, 1) schreibt, dass man bei der planvollen Anwendung von Methoden weiss, was man tut. Methoden sind ein wichtiger Bestandteil sozialpädagogischer Konzeptentwicklung. Diese Verknüpfung ist für Deinet namentlich für die Jugendarbeit von besonderem Interesse. Auch für Wirz (2011, 4) nehmen Methoden in ihrer Master-Thesis zu methodischem Handeln in einem niederschweligen Integrationsprogramm für arbeitslose Jugendliche als Handwerkszeug der Sozialarbeitenden eine zentrale Rolle ein. Und dies, obwohl methodisches Handeln bislang kaum Gegenstand der Sozialarbeitswissenschaft war. Demzufolge liegen in der Sozialen Arbeit grösstenteils Methoden vor, die importiert sind, also verwandten Disziplinen entstammen. Beispielsweise entwickelten sich Methoden der Erlebnispädagogik aus der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts und fanden so Eingang in die Sozialpädagogik.

Definitionen des Methodenbegriffs

Wirz (2011, 11) empfiehlt, bei der Auseinandersetzung mit der Thematik „methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit“ sich einen Überblick über die verwendeten Begriffe zu verschaffen. Einerseits werden in der Fachliteratur gleiche Begriffe unterschiedlich eingesetzt und andererseits werden gleiche Inhalte mit unterschiedlichen Begriffen versehen. Trotz der verschiedenen Definitionsversuche des Begriffs „Methode“ lassen sich grob zwei Methodenverständnisse ausmachen. Sie widersprechen sich prinzipiell nicht. Bei aller Gemeinsamkeit unterscheiden sie sich jedoch bezüglich ihres Umfangs. Galuske (2013, 29) unterteilt sie in eine engere und eine weitere Bedeutungszuschreibung.

Er verweist auf Johannes Schilling, der eine sehr praxisorientierte Betrachtungsweise entwickelt hat und so für einen Methodenbegriff im engeren Sinne plädiert. Für Schilling (1993, 65ff.) ist eine Methode „das planmässige Vorgehen für die Erreichung eines Zieles; der erfolgreiche Weg zum Ziel; eine spezifische Art und Weise zu handeln. Methode ist eine Weise des Vorgehens in Richtung auf ein Ziel. Im Allgemeinen versteht man somit unter Methode eine bewusst gewählte Verhaltensweise zur Erreichung eines bestimmten Zieles. Methoden sind Formen des Herangehens an Aufgaben und Lösungen von Zielen und/oder Problemen. Methoden sind erprobte, überlegte und übertragbare Vorgehensweisen zur Erledigung bestimmter Aufgaben und Zielvorgaben“.

Wie viele andere ist auch diese Definition sehr auf das „Wie“ (Methodik) ausgerichtet. Das „Was“ (Didaktik) wird getrennt betrachtet und tritt dabei in den Hintergrund. Schillings Definition, so Deinet (2011, 1) lehnt sich zu stark an den Begriff der Methodik an. Deshalb hat sein Methodenbegriff wenig mit den Inhalten zu tun. Für mich würden somit beim vorliegenden Thema relevante inhaltliche Fragen ausgeblendet. Solche Fragen sind: *Was* soll vermittelt werden und *welche* Lernziele werden damit verfolgt? *Welche* Voraussetzungen bringen die Adressaten mit? *Was* sind die Bedürfnisse der Auftrag gebenden Institution und ihrer Klientel und *welche* Rahmenbedingungen stehen für die Aktivitäten zur Verfügung.

Ähnlich kritisiert auch Galuske (2013, 29ff.) den Methodenbegriff von Schilling. So sorgt die Trennung von Fragen des Inhalts einerseits und dem Aspekt der Umsetzung andererseits für ihn durchaus für terminologische Klarheit. Doch lässt sich die Frage der Ziele sozialpädagogischer Interventionen nicht ausklammern. Methoden wären somit nicht mehr Instrumente für die Modifikation von Verhaltensweisen und/oder Situationen. Warum und mit welchen Zielsetzungen Methoden eingesetzt würden, stünde nicht mehr zur Debatte. Es würde darauf hinzielen, dass eine Methodendiskussion ohne entsprechende Zielfrage Gefahr läuft, beliebige Technologien für wahllose oder umstrittene Ziele zu entwickeln. Er verdeutlicht dies mit einem einfachen Beispiel: „Lernmethoden, wie etwa Lernen durch positive Verstärkung (z.B. Lob, Geschenke), sagen nichts darüber aus, zu welchem Zweck sie verwendet werden. Sie können auch eingesetzt werden, um Ziele zu verfolgen, die im Sinne fachlicher Ethikdiskussionen höchst umstritten sind (z.B. Verstärkung aggressiven Verhaltens).“ Galuske vereinfacht diese Trennung indem er die Fragen „Was will ich erreichen?“, „Warum will ich dies erreichen?“, der Frage „Welche Handlungsschritte und Handlungselemente können wie sinnvoll eingesetzt werden?“, gegenüberstellt.

Wie ich schon oben angedeutet habe, stört mich in Bezug auf die vorliegende Arbeit eine Beschränkung der Definition auf Verfahrensweisen. Ich will auf einen Methodenbegriff zurückgreifen können, der auch das *Was* und das *Warum*, also auch Zielfragen beinhaltet. Dies ist auch im Sinne des Mandats, das dem Gegenstand dieser Arbeit zugrunde liegt. Das angestrebte Ziel beinhaltet in diesem Fall positive Verhaltensänderungen bei den Jugendlichen mit Hilfe der Methode pferdegestützte Erlebnispädagogik. Folgend sollen noch weitere Methodendefinitionen aus der sozialpädagogischen Fachdiskussion ergänzend aufgeführt werden:

„Methoden sind mehr oder weniger differenziert planbare, geregelte und zielorientierte sowie konsequent und reflektierend zu verfolgende Wege des Problemlösens“ (Stimmer, 2006, 22).

„Methode heisst, strategisch einen Weg zu beschreiten, der nach Zweck und Ziel und nach Lage der Dinge angemessen erscheint“ (Wendt 1992, 115).

„Methodisches Handeln ist – definitionsgemäss – zielgerichtetes Handeln. Es folgt bestimmten Prinzipien und vollzieht sich in bestimmten Arbeitsschritten, bei denen Verfahren und Techniken berücksichtigt werden, die nach Ansicht von Experten am besten geeignet sind, das erstrebte Ziel zu erreichen“ (Heiner 1995, 35).

Gemäss Deinet (2004, 125) lassen sich die unterschiedlichen Definitionen nur in einem grösseren Zusammenhang innerhalb von Konzepten erklären. Er verweist diesbezüglich auf Geissler und Hege (1995, 23ff.), die unter einem Konzept ein Handlungsmodell verstehen, das Inhalte, Ziele, Methoden und Verfahren in einen sinnhaften Zusammenhang bringen. Die oben getrennt aufgeführten Aspekte von Schilling werden hier gemeinsam betrachtet. Somit sind Methoden konstitutive Teilaspekte von Konzepten, was als das weitere Methodenverständnis betrachtet wird. Galuske (2013, 31) spricht darum von einem inte-

grierten Methodenbegriff, bei dem Methoden immer in Abhängigkeit von Problemlagen, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen diskutiert werden. Meinhold (1988, 75) versteht Methoden weder als zielneutral, noch institutionell-, zeit- und personenneutral. Unter einer Methode kann somit ein vorausgedachter Plan verstanden werden, dessen Vorgehensweise sich der Ausgangsproblematik und der Situation anpasst. Unter einer solch begründeten Planung subsumieren Geissler und Hege (1995, 24) konkrete Verfahren und Techniken. Nach diesem Verständnis sind Methoden ein vorausgedachter Plan, der konstitutive Teilaspekte von Konzepten darstellt und der weitere Teilaspekte wie Verfahren und Techniken beinhaltet. Methodisches Vorgehen zielt vorwiegend auf Handlungswissen und weniger auf Erklärungswissen. Damit greift Galuske auf Brack (1993) zurück und erklärt so die im Kontext eines Konzepts begründete Planung des Vorgehens, sofern sozialpädagogisches Handeln planbar ist. Sozialpädagogisches Handeln mutiert somit von einem primär intuitiven Handeln zu einem kalkulierbaren Prozess.

Die oben aufgeführte Definition von Stimmer enthält unter anderem den Begriff der Reflexion. Dieser Aspekt gibt dem Methodenbegriff eine weitere Dimension, die mir in der sozialpädagogischen Intervention sehr wichtig erscheint. Die permanente Rückschau zeigt, ob die Wirklichkeit nicht längst eine andere ist, als im Moment der Entwicklung der Methode. Galuske (2013, 34) zitiert in diesem Zusammenhang Hoffman (1963, 81). Für ihn ist Methode „der theoretisch geklärte Handlungsplan, der in der Rückschau erkannte und berechtigte Weg der Praxis, der sich in gewisser Gesicherheit planend in die Zukunft richtet, wenn auch immer in Bereitschaft, sich von erneuter Besinnung weiterhin korrigieren und berichtigen zu lassen“.

Die folgende Definition soll die bisherigen Argumentationen rund um die Methodenfrage verdichten. Sie wird für die vorliegende Arbeit wegleitend sein:

„Methoden der Sozialen Arbeit thematisieren jene Aspekte im Rahmen sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Konzepte, die auf eine planvolle, nachvollziehbare und damit kontrollierbare Gestaltung von Hilfsprozessen abzielen und die dahingehend zu reflektieren und zu überprüfen sind, inwieweit sie dem Gegenstand, den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, den Interventionszielen, den Erfordernissen des Arbeitsfeldes, der Institutionen der Situation sowie den beteiligten Personen gerecht werden.“ (Galuske, 2013, 35)

Im Hinblick auf eine angemessene Methodenreflexion ergeben sich für Galuske (2013, 35) aus der obigen Definition zumindest sieben Perspektiven.

- Die Sachorientierung (Welche Probleme können mit der Methode bearbeitet werden?)
- Die Zielorientierung (Welche Ziele sollen mit der Methode erreicht werden und lassen sie sich mittels der Methode einlösen?)
- Die Personenorientierung (Ist die Methode für die betroffenen Personen angemessen?)

- Die Arbeitsfeld- und Institutionenorientierung (kann die Methode sinnvoll innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen angewandt werden?)
- Die Situationsorientierung (Ist die Methode unter den gegebenen situativen Rahmenbedingungen anwendbar?)
- Die Planungsorientierung (erlaubt die Methode eine gezieltere Planbarkeit von Hilfsprozessen?)
- Die Überprüfbarkeit (lassen sich am Ende Aussagen über die Wirksamkeit der Methode treffen?)

Um die Relation der Methode in einem grösseren Kontext zu verdeutlichen, sollen die Begriffe Konzept, Verfahren und Techniken wie auch das Verhältnis zwischen ihnen und der Methode erklärt werden.

Das Konzept als übergeordnetes Handlungsmodell

Ausgehend von Deinet (2004, 125) ist die Beschreibung von Methoden nur in einem konzeptionellen Gesamtzusammenhang sinnvoll. Der Spannungsbogen reicht dabei von der Bedarfsermittlung bis zur Evaluation. Methoden sind darum abhängig von Zielen, die wiederum sozialräumlichen und institutionellen Bedingungen unterworfen sind. Auf welchen Ebenen der Praxis müssen nun Konzepte entwickelt werden? Handelt es sich hierbei um Trägerorganisationen, Institutionen oder einzelne pädagogische Projekte? Auch Schilling (2004, 125) widmet sich dieser Frage indem er zwischen Organisationskonzepten und Situationskonzepten unterscheidet. In Bezug auf einzelne Gruppierungen, wie sie beispielsweise die Gruppe verhaltensauffälliger Jugendlicher darstellt, spricht er auch von Zielgruppenkonzepten.

Nach Deinet (2004, 125) finden sich Schillings Betrachtungen des Organisationskonzeptes heute im Leitbild von vielen Trägern und Institutionen wieder. Solche Leitkonzepte gelten wie auch die Zielgruppenkonzepte für einen längeren Zeitraum. Dem stehen Situationskonzepte gegenüber, die sich für konkretes Handeln in bestimmten Situationen eignen und eher kurzfristig angelegt sind.

Für Deinet sind die Konzeptüberlegungen von Schilling hilfreich, weil sie unterschiedliche Abstraktionsniveaus beschreiben und sehr praxisorientiert sind.

Auch nach dem Verständnis von Geissler und Hege (1995, 25ff.) ist die Methode einem Konzept unterzuordnen. Demnach dürfen Methoden nicht aus einem konzeptuellen Rahmen herausgelöst werden. Bei einem Herauslösen kann der Methodeneinsatz nicht mehr den jeweiligen subjektiven und gesellschaftlichen Problemen des Einsatzfeldes gerecht werden. Die Gefahr einer unbeabsichtigten, eventuell negativen, Wirkung wird damit erhöht. Galuske (2013, 33) veranschaulicht dies an einem trivialen Beispiel folgendermassen: „Versteht man Konzept als Gesamtheit der Planung und Durchführung einer Urlaubsreise, also z.B. der Festlegung des Ausgangsortes und des Zielortes, der Begründung für die Wahl eines bestimmten Urlaubsortes usw. und übersetzt man dies weiter mit der Methode mit dem geplanten Weg vom Ausgang zum Zielort, so wird deutlich, dass man die Methode eben nicht aus ihrem konzeptionellen Zusammenhang herauslösen kann“.

Dieses Beispiel veranschaulicht, dass die Trennung von Konzept, Methode und Technik in erster Linie eine analytische ist. Folgt man Galuske, so dürfen, auch wenn die Frage nach dem *Wie* im Vordergrund steht, die Fragen nach dem *Woher*, dem *Wohin*, dem *Warum* und dem mit *Wem* nicht ausgeklammert werden.

Verfahren und Techniken als Elemente einer Methode

Als Teilaspekte von Methoden sieht Galuske (2013, 31) Verfahren und Techniken als drittes Element einer Handlungslehre. Methoden unterscheiden sich von diesen Elementen durch den Grad der Komplexität (Geissler, Hege. 1995, 29). Während Methoden im Regelfall eine Ansammlung an unterschiedlichen Techniken/Verfahren umfassen und ihr Verhältnis zueinander regeln, können Verfahren und Techniken nach Galuske als Antworten auf Detailprobleme, vom Weg der Identifikation zur Lösung eines Problems, beschrieben werden. Sein Methodenverständnis ergibt einen breit rezipierten Ansatz, der unter vielen anderen auch die Erlebnispädagogik als eine Methode der sozialen Arbeit einschliesst, in der es dann noch zahlreiche Verfahren und Techniken gibt. Galuske verwendet die Begriffe Verfahren und Techniken synonym. Auch ich will die beiden Begriffe in der vorliegenden Arbeit als gleichbedeutend betrachten.

Ich will die obigen Darlegungen für die vorliegende Arbeit kurz veranschaulichen: Pferdepflege und Reiterspiele zählen zu den Verfahren und Techniken innerhalb der Methode pferdegestützte Erlebnispädagogik. Diese verfolgt Ziele wie die Förderung des Selbstbewusstseins oder die Kommunikation und unterliegt ihrerseits den konzeptuellen Rahmenbedingungen des Instituts Saint Raphaël.

3.1.2 Sozialpädagogische Methoden und ihre Besonderheiten

Der oben dargelegte Methodenbegriff ist eher allgemein gehalten und könnte daher in dieser Form auch von anderen Professionen genutzt werden. Die Soziale Arbeit teilt die Zielperspektive Hilfe und Unterstützung bei der Lebens- und Alltagsbewältigung von Individuen, Gruppen und Gemeinwesen mit anderen Professionen wie Ärzten, Psychologen, Juristen oder auch Priestern. Der sozialarbeiterische Alltag hält aber im Speziellen auch Besonderheiten bereit, die methodische Konsequenzen nach sich ziehen, von denen die anderen Professionen nicht oder nur am Rande betroffen sind. In diesem Kapitel stütze ich mich ausschliesslich auf die Ausführungen von Galuske (2013, 40 ff.). Dabei werden nur die für diese Arbeit relevanten Aspekte diskutiert.

Besonderheiten der Sozialpädagogik und ihre methodischen Konsequenzen:

a) Eine erste Besonderheit, die die Soziale Arbeit von anderen helfenden Professionen unterscheidet, ist ihre Allzuständigkeit. Dies drückt sich, vorsichtig formuliert, in einem geringen Grad an Spezialisierung aus. Innerhalb des gesamten Sektors institutionalisierter Erziehung, Bildung, Beratung und Unterstützung fällt es schwer, Arbeitsfelder und Problembereiche zu finden, bei denen die Soziale Arbeit nicht beteiligt ist. Zugespißt kann man sagen, dass alles, was im Alltag an Problemen auftaucht, zum Gegenstand sozialpädagogischer Interventionen werden kann. Prinzipiell kann eine enorme diffuse Bandbreite von

Problemen Thema der Sozialen Arbeit werden. Was konkret zum Gegenstand der Bearbeitung wird, ist nicht zuletzt ein Produkt der Aushandlung zwischen Klient und Sozialpädagogen. Dieser Prozess entwickelt sich aus dem situativen und institutionellen Kontext. Die enorme Komplexität birgt die Gefahr der Überforderung. Die Anwendung geeigneter Methoden unter Berücksichtigung situativer und institutioneller Gegebenheiten reduziert die Komplexität und vermag angesichts unübersichtlicher Anforderungen Sicherheit zu vermitteln. Die pferdegestützte Erlebnispädagogik, wie sie im vorliegenden Fall beschrieben ist, folgt dieser Erkenntnis. Sie zielt auf klar umschriebene Problembereiche einer bestimmten Klientel, wobei sie deren Situation und die institutionellen Gegebenheiten berücksichtigt.

b) Das soziale Netzwerk, das die Hilfesuchenden umgibt, kann in vielen Situationen Probleme von Hilfesuchenden mehr oder weniger auffangen. Man kann in diesem Zusammenhang von Laienhelfern sprechen. Laien weisen in der Regel gegenüber professionellen Helfern einen Wissensvorsprung auf. Viele von ihnen leben mit den Hilfesuchenden in einer über die Zeit gewachsenen sozialen Beziehung und können deshalb auf einen gewissen Fundus an Erklärungs- und Interpretationswissen bezüglich einer Problemsituation zurückgreifen. Die Beziehung zwischen Klient und Sozialpädagogen ist nicht in eine solche Geschichte eingebettet, sondern existiert eher auf einer partikularen und punktuellen Ebene.

Die Stärken der Laienhilfe werden im institutionellen Rahmen genutzt. Bei meiner Arbeit mit den Jugendlichen kann ich nur beschränkt davon profitieren. Indirekt erfahre ich vom Wissen des sozialen Umfeldes über die professionellen Betreuer. Gleichzeitig kann ich so eine gewisse Distanz wahren und dabei Rationalität, Qualifikation und Information in die Waagschale werfen.

c) Ein weiteres spezielles Merkmal der Sozialen Arbeit ist der Status des Klienten als „Co-Produzent“. Soziale Dienstleistungen sind personenbezogen und somit immateriell. Eine solche Dienstleistung bedarf der gleichzeitigen Anwesenheit von „Produzent“ und „Nutzer“ und erfordert parallel die Kooperation zwischen Dienstleistungsanbieter und Nutzer. In diesem Sinne tritt der Nutzer immer auch als Co-Produzent der erbrachten Leistung auf und ist im Weiteren in den Prozess des methodischen Handelns mitbestimmend involviert. Die Erlebnispädagogik stellt unter diesem Gesichtspunkt ein aussagekräftiges Beispiel dar. Ohne die Motivation und die Kooperation der Adressaten ist die Methode gegenstandslos.

d) Eine letzte Besonderheit, die einen nicht unwesentlichen Einfluss auf die Verwendung von Methoden in der Sozialen Arbeit ausübt, findet man in der starken Abhängigkeit von staatlicher Steuerung. Diese Einbindung in eine bürokratische Organisation bedingt, dass methodisches Handeln nur innerhalb eines weitverzweigten Sozialgesetzes stattfindet, das selbst für Fachleute unüberschaubar ist.

Gleichzeitig kann nur da Hilfe angeboten werden, wo Hilfe durch den Staat finanziert wird, was in Zeiten enger Finanzbudgets sehr wohl einen negativen Einfluss auf die Anwendung von Methoden haben kann. Unweigerlich wird hier ein Missverhältnis zwischen Klientenerwartungen, fachlicher Autonomie und staatlicher Anforderungen entstehen.

Umso wichtiger erscheint in diesem Zusammenhang die Methodenentwicklung in der Sozialen Arbeit. Methoden müssen sich bewähren und ihren Zweck erfüllen, um von Politik und Gesellschaft akzeptiert und getragen zu werden.

Abschliessend kann nach Meinung vieler Autoren festgestellt werden, dass die Methodenentwicklung in der Sozialen Arbeit bis heute nur ansatzweise erfolgreich war. Es soll an dieser Stelle eine Aussage von Müller (1998, 27) erwähnt werden. Das folgende Zitat hat bis heute nichts von seiner Brisanz eingebüsst:

„Weil unsere Zunft es in den letzten zwei Jahrzehnten versäumt hat, Fragen der Methodenentwicklung und der Methodenlehre ernst zu nehmen und weiter zu entwickeln, stehen wir heute den vielfältigen Versuchen, Soziale Arbeit zu deprofessionalisieren und den Sozialstaat zurückzubauen, beklagenswert hilflos gegenüber“.

3.2 Erlebnispädagogik, eine Methode der Zukunft für die Soziale Arbeit?

Die Erlebnispädagogik rückte in den letzten Jahren vermehrt ins öffentliche Interesse. Was ist aber eigentlich unter Erlebnispädagogik zu verstehen? „Scheinbar eine neue Methode der Sozialpädagogik um jugendlichen Delinquenten auf Kosten des Steuerzahlers Erlebnisse wie Sport und Urlaub zu finanzieren.“ So oder ähnlich wird sicherlich nicht nur am Stammtisch diskutiert. Die Soziale Arbeit hat darum generell Mühe, ihre Hilfeleistungen gegenüber der Gesellschaft zu rechtfertigen. Eine fachliche Diskussion über die Wirksamkeit der Methode erscheint auf diesem Hintergrund unabdingbar. Es besteht eine enorme Vielfalt an erlebnispädagogischen Angeboten in den unterschiedlichsten Bereichen. Oft werden nur die spektakulären Aktivitäten (Auslandreisen, Segelturns oder Wüstenquerungen) in der Öffentlichkeit wahrgenommen. Sie werden häufig überbewertet und falsch verstanden, erklärt Michl (2006). Ebenso nachhaltige Eindrücke hinterlassen, gemäss Michl, ein Biwak unter freiem Himmel, eine einfache improvisierte Mahlzeit im Freien oder spannende Pausengespräche.

Ist Erlebnispädagogik die Methode der Zukunft oder nur blinder Aktionismus? So lautet die Frage im Titel einer Hausarbeit von Janine Pollert (2008). Der Blick auf die Praxis lässt beides vermuten. Erlebnispädagogik „boomt seit spätestens Mitte der 1980er Jahre“ (Galuske, 2013, 253). Diese Hochkonjunktur wirkt bis heute an. Für Michl (2006) erhob sich die Erlebnispädagogik bis zum Ende des 20. Jahrhunderts zu einem eigentlichen Wirtschaftsfaktor. Diese grosse Nachfrage ist sicherlich auch dem gesellschaftlichen Wandel hin zu einer Erlebnisorientierung zuzuschreiben. Wohin man schaut, überall wird Erlebnisspass angeboten. Dass diese Veränderung der Lebenslagen für Jugendliche weitreichende Auswirkungen auf die Entwicklung haben, steht für Witte (2002, 7) ausser Zweifel. Die Pädagogik sei deshalb gefordert, sich auf die gewandelten Bedingungen einzustellen. Jugendliche lassen sich immer schwerer an pädagogische Angebote binden. Deshalb, so Witte weiter, versuchen Pädagogen über erlebnishafte Methoden einen neuen Zugang zu ihnen zu finden.

Die fachlichen Diskussionen um die Erlebnispädagogik sind also aktueller denn je. Die Methode erhält einerseits viel anerkennende Zustimmung, andererseits stösst sie aber auch auf heftige Missbilligung oder gar Ablehnung, was ihrer Weiterentwicklung jedoch be-

stimmt nicht abträglich ist. Wie bei pädagogischen Methoden üblich, gibt es auch hier immer wieder viel Kritik, schreibt Scholz (2009, 3) in einer Hausarbeit über Erlebnispädagogik im Jugendstrafvollzug. Ergebnisse pädagogischer Interventionen fänden nur schwer in Zahlen und Statistiken einen Niederschlag. Um Ergebnisse solcher Massnahmen zu beurteilen braucht es nach Scholz noch viel mehr. Sie müssen interpretiert und im jeweiligen Kontext betrachtet werden fährt Scholz fort.

3.2.1 Historischer Rückblick auf die Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik mag heutzutage als sehr trendig in Erscheinung treten. Dabei reichen ihre Wurzeln weit in die Geschichte der Pädagogik zurück.

Jean-Jaques Rousseau (1712 -1778) und Henry Thoreau (1817 – 1862) werden von der Fachliteratur als die ersten prägenden Persönlichkeiten der Erlebnispädagogik beschrieben. Die beiden „Urväter“ haben das pädagogische Denken unwiederbringlich verändert und geprägt (Heckmair, Michl. 2012, 16ff.). Beide lehnten sich gegen den Zeitgeist auf und gaben ihm wichtige neue Impulse. Etliche ihrer Ideen sind miteinander vergleichbar. Ihr Denken war moralisch begründet und sie wollten einen neuen und besseren Menschen schaffen. Heckmair und Michl bezeichnen Erlebnis und Unmittelbarkeit als die zwei wichtigsten Säulen der Erziehungsutopie Rousseaus. Dies hiess für Rousseau: „Handeln in freier Natur, statt Wissen aus Büchern zu erwerben, eigene Erfahrungen sammeln, statt Erfahrungen anderer übernehmen, den Augenblick packen.“ Heckmair und Michl erkennen in der einfachen Logik Rousseaus folgenden Gedanken: „Erlebnis, Erfahrung und Abenteuer sind notwendige Lernprinzipien. Das unmittelbare Lernen über Sinne und nicht belehren und unterrichten entspricht der Lebenswelt des Kindes. Wer handelt lernt besser und mehr, und wer gut handelt, wird ein guter Mensch.“ Die Autoren bezeichnen Rousseau als „Grundsteinleger“ der Erlebnispädagogik.

Im Gegensatz zum Europäer Rousseau hat der Amerikaner Thoreau hundert Jahre später seine Gedanken nicht nur schriftlich festgehalten. In seinem „Walden-Experiment“ lebte er zwei Jahre lang einsam in einem Wald (Heckmair, Michl. 2012, 22ff.). Er ging in einem praktischen Beispiel voran, mit dem Ziel der unmittelbaren Hinwendung zum Leben in der Natur ohne Mittler. Er sah zwischen dem Subjekt Mensch und dem Objekt Natur keine Trennung, was ihn im Grundgedanken von Rousseau unterschied. Die Natur und zusätzlich die Kultur galten auch seiner Meinung nach als Erzieher der Menschen. Auf Grund dieser Ansichten gilt Thoreau für Heckmair und Michl als „Wegbereiter“ der Erlebnispädagogik.

Gemäss Galuske (2013, 253) „bewegen sich diese „Klassiker“ zur Fundierung der Erlebnispädagogik noch auf einer vergleichsweise allgemeinen Ebene“. Spezifischere Wurzeln der modernen Erlebnispädagogik finden sich im Umfeld der bürgerlichen Jugendbewegung und der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, so Galuske weiter. Kurt Hahn, ein Vertreter der Reformpädagogik, wird von vielen Autoren als eigentlicher Begründer der modernen Erlebnispädagogik angesehen. Namentlich beschäftigen sich auch Heckmair und Michel (2012, 32ff.) mit seinen Theorien. In beinahe allen reformpädagogischen Bewegungen spielte der Begriff des Erlebens eine zentrale Rolle. Die Verknüpfung der verschiedenen Fäden einer Pädagogik des Erlebens, wohl eher unbewusst als beabsichtigt, war

das Verdienst der Theorien von Hahn. Die Ideen im Mittelpunkt der Reformpädagogik waren: Erlebnis, Augenblick, Unmittelbarkeit, Gemeinschaft, Natur, Echtheit und Einfachheit.

Die Erlebnispädagogik geriet in den Jahren 1933 bis 1945 stark in Verruf. Ziegenspeck (2002, 3) schreibt, dass die Nationalsozialisten erlebnispädagogische Elemente in den Dienst politischer Zwecke stellten. Erst in den 60er Jahren bezog man sich im deutschen Sprachraum wieder auf die Erlebnispädagogik. Es waren, so Galuske (2013, 254), wieder Elemente wie Fahrten, Fahrradtouren oder Lagerfeuer mit Jugendlichen zu beobachten. Von der modernen Erlebnispädagogik, wie sie folgend dargestellt ist, wird seit Beginn der 80er Jahre gesprochen. Die Menge einschlägiger Fachliteratur ist in den letzten Jahren enorm angestiegen. Ebenso hat die Vielzahl an Trägern und Anbietern erlebnispädagogischer Massnahmen das überschaubare Mass überschritten, merkt Galuske weiter an.

3.2.2 Definitionen und Begriffe der Erlebnispädagogik

Zunächst sollen hier die Begriffe „Erlebnis“ und „Pädagogik“ näher betrachtet werden. Anschliessend wird eine Verbindung der beiden Begriffe hergestellt. Es wird die Frage nach dem Verhältnis von Erleben und Erziehung aufgeworfen. Oder, *wie* kann ein Erlebnis pädagogisch genutzt werden.

Neues, Ungewohntes oder Unbekanntes verbindet man mit Erlebnissen. Gemäss Heckmair und Michl (2012, 115) kann es mit etwas bezeichnet werden, das sich vom Alltag abhebt. Der Begriff Erlebnis entstammt der psychologischen Fachsprache. Die Psychologie, so Heckmair und Michl (2012, 113), verweist dabei auf das Innenleben (inneres Erleben) und das Aussenleben (Verhalten). Es entstehen vielfältige Wechselwirkungen zwischen diesen zwei Welten. Die Autoren definieren Erlebnis wie folgt:

„Erlebnis wird immer als innerer mentaler Vorgang gesehen, bei dem äussere Reize auf Grund von Wahrnehmung, Vorwissen und Stimmung subjektiv zu einem Eindruck verarbeitet werden.“

Aus dieser Definition geht klar hervor, dass ein Ereignis unterschiedlich erlebt wird. Jede Person empfindet (inneres Erleben) und verarbeitet erlebte Ereignisse (Verhalten) individuell. Ob ein Ereignis zum Erlebnis wird, hängt in erster Linie von der Intensität des inneren Erlebens ab. Gefühle können täglich schwanken. Somit wird das gleiche Ereignis nicht immer zu einem Erlebnis führen. Ein erlebnispädagogisches Setting kann demzufolge nicht jeder von allen Beteiligten gleich wahrnehmen. Dieser subjektive Charakter verhindert nach Reiners (1995, 14) die Planbarkeit eines Erlebnisses. Ein Erlebnis kann nur angebahnt oder im besten Fall arrangiert werden. Erlebnisse sind nicht planbar.

Pädagogik ist eine handlungsorientierte Sozialwissenschaft, in der Theorie und Praxis eng miteinander verknüpft sind. Erziehung gehört zur menschlichen Existenz. Sie ist ein notwendiger Prozess der Integration Heranwachsender in die vorherrschenden gesellschaftlichen Strukturen. Pädagogik lässt sich demnach nicht nur auf das „sitzende Lernen“ im Schulunterricht reduzieren. Pädagogik beinhaltet auch „bewegtes Lernen“, das erlebnishandlungs- und erfahrungsorientiert ist. Wie verbinden wir Erlebnis und Pädagogik?

Heckmair und Michl (2012, 114) veranschaulichen Erlebnispädagogik sehr treffend mit einer erlebnispädagogischen Waage. Sie erklären dies wie folgt:

„In der linken Waagschale liegt das Ereignis, das wir als Pädagogen vermitteln. Das Standbein in der Mitte bildet die Persönlichkeit des Individuums, das diese Eindrücke zu einem Erlebnis verarbeitet. Die Position in der rechten Waagschale nimmt der Ausdruck des Erlebten ein, also Erfahrung Reflexion und Transfer. Neigt sich die linke Waagschale, vernachlässigen wir also Reflexion und Transfer, so haben wir es mit Freizeit- und Ferienpädagogik zu tun, die ja auch den Wert einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung hat. Neigt sich die rechte Waagschale, so handelt es sich um den Bereich der Selbsterfahrung. Erlebnispädagogik tariert also das Gleichgewicht von Eindruck und Ausdruck aus.“

In dieser Betrachtung von Heckmair und Michl stechen die Begriffe Reflexion und Transfer hervor. Diese sind massgebend für die Erreichung der Ziele in der Erlebnispädagogik. Die moderne Erlebnispädagogik wird in unterschiedlichsten Bereichen eingesetzt. Sie kann auf eine lange geschichtliche Ahnenreihe aufbauen. Aus der Geschichte entstanden ganz unterschiedliche Strömungen. Erlebnispädagogik ist deshalb sehr heterogen und lässt sich so Rehm (2003, 6) nur schwer definieren. Wir finden deshalb in der Literatur unterschiedliche Definitionen. Bei allen Begriffserklärungen steht allerdings das Handlungslernen innerhalb einer Gruppe in Ernstsituationen im Zentrum. Die Definition von Heckmair Michl (2012, 60) beurteile ich für die vorliegende Arbeit als die geeignetste. Sie geht auf die Zielgruppe der Jugendlichen ein. Zudem spricht sie das Veränderungspotential auf biopsychosozialer Ebene an.

„Erlebnispädagogik will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“

Ich vermisste bei vielen Definitionen die zentrale Rolle der Reflexion. Wie Heckmair und Michl (2012, 66) darlegen, bringt Handlungslernen erst durch die Reflexion den erwünschten Erfolg. Für mich schält sich jetzt eine Theoriegrundlage heraus auf der ich aufbauen kann. Ich will sie wie folgt umschreiben:

Erlebnispädagogik ist eine heterogene, handlungsorientierte Methode, die Lernziele verfolgt, eine Reflexionsphase beinhaltet, dabei den Transfer in den Alltag ermöglicht und somit einem pädagogischen Anspruch gerecht wird. Die Handlungen enthalten in der Regel einen Ernstcharakter. Die Dynamik der Aktivitäten ist nicht in jedem Fall plan- und vorhersehbar. Aus konstruktivistischer Perspektive erfahren Adressaten ein bestimmtes Erlebnis auf ihre je eigene Weise. Folglich nimmt jeder Jugendliche seine subjektiven Lernerfahrungen mit in den Alltag.

3.2.3 Charakteristische Merkmale der Erlebnispädagogik

Aus den obigen Darstellungen lassen sich mehrere Merkmale ableiten, die ebenso für die pferdegestützten Interventionen mit den Jugendlichen vom ISR gelten. Galuske (2013, 256ff.) beschreibt sie folgendermassen:

- *Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit:* Bei der Anwendung der Methode Erlebnispädagogik geht es um eine tätige Auseinandersetzung mit einer Aufgabe. Ob es um einen Ausritt zu Pferd oder die Besteigung eines Berggipfels geht, immer wird von den Teilnehmern Handeln gefordert. Der Akzent auf die Handlungsorientierung unterscheidet sich von rein theoretischen Lernarrangements. Ein solcher Lernprozess spricht neben kognitiven- auch sensomotorische- und affektive Lerndimensionen an. Das Ansprechen aller Sinne unterstreicht die Ganzheitlichkeit der Methode.
- *Lernen in Situationen mit Ernstcharakter:* Galuske verweist hier auf Heckmair und Michl (1994, 166). Es sollen solche Lernsituationen geschaffen werden, dass sich ein Sachzwang aus der Situation ergibt. Die physische, psychische und kognitive Auseinandersetzung mit der Aufgabe in der Natur oder bei der Erschliessung von Lern- und Erlebnisräumen enthält einen gewissen Ernstcharakter. Es ist die Lebenssituation, die hier den Lernprozess beeinflusst und weniger der Pädagoge. Am ehesten wird der Ernstcharakter dort erfahrbar, wo es um die Befriedigung elementarer Bedürfnisse geht. Reiners (1995, 57) bezieht sich hierbei auf Nahrung, Wasser, Schlaf, physische Sicherheit, Zugehörigkeit zur Gruppe und Einflussnahme auf das Geschehen.
- *Gruppe als Lerngemeinschaft:* Erlebnispädagogik zielt unter anderem auf die Förderung sozialer Kompetenzen und Kooperationsfähigkeit. Erlebnispädagogische Aktivitäten werden darum auch vorwiegend für Gruppen arrangiert. Galuske bezieht sich hier wiederum auf Heckmeier und Michl. Für diese ist das „Wir-Gefühl“ von grosser Bedeutung. Die Gruppe steht somit im Mittelpunkt. Sie verteilt die Rollen und ist Ort der Planung und der Reflexion.
- *Erlebnisharakter:* Die oben aufgeführten Elemente (Handlungsorientierung, Situationen mit Ernstcharakter und Gruppe als Lerngemeinschaft) lassen sich auch in alltäglichen Situationen erkennen. Bei der Erlebnispädagogik besitzen Lernsituationen einen aussergewöhnlichen Charakter, der im Kern Grenzerfahrungen ermöglicht. Für Reiners (1995, 29) ist die Erlebnispädagogik angewiesen auf „vielfältige, nicht alltägliche, reale und ernsthafte Situationen mit Grenzerfahrungsmöglichkeiten“. Aus einem Ereignis resultiert so ein inneres, bewegendes und nachhaltig wirkendes Erlebnis. Eine ausreichende Distanz zum Alltag erscheint deshalb notwendig.

- *Pädagogisches Arrangement:* Mittels der pädagogischen Instrumentalisierung einer erlebnistragenden Situation wird sie zu einem erlebnispädagogischen Arrangement. Eine Intervention soll nach Galuske von erlebnispädagogisch geschultem Personal geleitet werden. Auch eine gezielte und absichtsvolle Planung der Aktion ist unabdingbar.

3.2.4 Ziele, Zielgruppen und Einsatzfelder

Galuske (2013, 258) führt uns zurück zur Methodendiskussion wenn er schreibt: „Erlebnispädagogik wird erst dadurch zu einer pädagogischen Methode, wenn sie in erzieherischer Absicht eingesetzt, geplant und vollzogen wird.“ Damit wird auch die Frage der Zielsetzung aufgeworfen. Lernziele findet Galuske in der erlebnispädagogischen Literatur etliche. Diese sind häufig sehr allgemein formuliert, merkt er kritisch an. Die Ziele lassen sich grob in die Dimensionen sachlich, individuell, sozial und ökologisch unterteilen. Im Zentrum der Erlebnispädagogik stehen auf das Individuum bezogene Lernziele. Hier stützt sich Galuske wieder auf Heckmair und Michl (1994, 74). Selbständigkeit fördern, Ressourcen entdecken, Selbstvertrauen steigern und somit Selbstwirksamkeit erlangen sind die primär individuellen Ziele dieser Arbeit.

Unter sozialen Lerndimensionen wird die Fähigkeit verstanden, sich in der Gruppe zurechtzufinden. Teilnehmer integrieren sich, indem sie beispielsweise Rollenverhalten wahrnehmen oder kooperatives Handeln einüben. Heckmair und Michl (2012, 131) weisen bezüglich jugendlicher Adressaten auf ein Phänomen der heutigen Zeit hin. Sie erwähnen den Verlust sozialer Lernmöglichkeiten, der pädagogisch aufgefangen werden muss. Für die Autoren nimmt die Bedeutung der prägenden sozialen Kräfte wie Familie, Verwandtschaft, Nachbarschaft und andere stetig ab. Der Freiheitsraum des einzelnen Jugendlichen vergrößert sich, gleichzeitig wächst dann der Druck zur selbstverantwortlichen Lebensführung. Dies kann schnell zu einer Überforderung der Heranwachsenden führen. Diese Konstellation wird, gemäss Heckmair und Michl, in erlebnispädagogischen Settings umgedreht. Notwendigerweise nimmt die Intensität menschlicher Beziehungen zu. Materielle Ansprüche müssen hinten anstehen und so kann soziales Lernen nachgeholt werden.

3.2.5 Wirksamkeit der Erlebnispädagogik

Wie und ob die Erlebnispädagogik wirkt, versuchte eine ganze Reihe von empirischen Studien zu ermitteln. Es folgten nacheinander aufwendige Studien bei denen die intensiven Sozialpädagogischen Einzelmassnahmen auf ihre Wirkungen empirisch untersucht wurden (Michl. 2006). „Ich bin kein Empiriker und stelle mir den Beweis dieser Frage äusserst schwierig vor.“ Dieser Satz stammt von Werner Michl einem der verdientesten Theoretiker der Erlebnispädagogik im deutschsprachigen Raum. Er weist daraufhin, dass es eine ganze Reihe von Wirkungen gibt, die empirisch kaum feststellbar sind. Um dies zu veranschaulichen beschreibt er ein Beispiel: „[...] die Geschichte eines Pädagogen, der mit straffälligen Jugendlichen etwa sechs Wochen auf einem Segelschiff verbracht hat. Am Ende des Segeltörns wurde er von einem Jugendlichen so zusammengeschlagen, dass er im Krankenhaus behandelt werden musste. Als sich der Pädagoge wieder erholt hatte und den Jugendlichen

im Gefängnis besuchen wollte, sprach er zuerst mit dem Gefängnispsychologen. Der Psychologe erklärte ihm, dass der Jugendliche nur von diesem Segelturn spreche und sagt, dass dies die wichtigste Zeit in seinem Leben gewesen sei. Würde man vorschnell urteilen, würde man zum Schluss kommen dass das Segelprojekt erfolglos gewesen ist, weil der Jugendliche zu alten aggressiven Mustern gegriffen habe. Bei genauer Betrachtung ist womöglich das Gegenteil der Fall.“

Mit dieser Geschichte kann auch ein Bogen zu den folgenden Anmerkungen von Witte (2002, 51) geschlagen werden: Die Erlebnispädagogik wird seiner Ansicht nach oft als finales Rettungskonzept missverstanden. Wo alle anderen pädagogischen Interventionen versagt haben, soll sie einen Umschwung bewirken. Es entsteht in der Folge eine Verschiebung der Klientel hin zu „Problemjugendlichen“. Darum wird es für die Erlebnispädagogik zunehmend schwerer sein, ihre methodischen Ansätze durchzusetzen, führt Witte weiter aus. An dieser Stelle sei auf das Prinzip der Freiwilligkeit hingewiesen. Die Freiwilligkeit wird unter anderem als förderliche Voraussetzung erlebnispädagogischer Projekte angesehen. Auch die Jugendlichen des ISR leben nicht aus eigenem Antrieb im Foyer. Abgesehen davon beteiligen sie sich gerne bei erlebnispädagogischen Aktivitäten. Ich kann also trotzdem von einer gewissen Freiwilligkeit ausgehen.

Der Frage der Wirksamkeit liegt nicht nur das erfolgreiche Erleben einer Situation zugrunde. Hier spielt der Transfer in den Alltag eine wichtige Rolle. Für Witte (202, 52) sind Wirksamkeit und Transfer eng miteinander verbunden. Er verweist in diesem Zusammenhang auf die vier Stufen des erlebnispädagogischen Lernprozesses von Coleman (1992, 123-130).

- Es wird in einem bestimmten Augenblick gehandelt und die Effekte dieses Handelns werden deutlich.
- Die Wirkungen in diesem bestimmten Augenblick und die Konsequenzen der Aktion werden verstanden bzw. das zielgerichtete Verhalten in bestimmten Umständen wird gelernt.
- Es kommt zu einem Verständnis des generellen Prinzips.
- Das Gelernte findet Anwendung in einer neuen Situation.

Vermehrte Unterstützung in Bezug auf die Wirksamkeit erhält die Erlebnispädagogik neuerdings von der Neurowissenschaft. Heckmair und Michl (2013) sprechen in ihrem neusten Buch vom bewegten Lernen im Fokus der Hirnforschung. Die Protagonisten der Hirnforschung erklären den etablierten Institutionen, wie Lernen funktioniert (Heckmair, Michl. 2013, 10ff.). Die Emotionen und das Erleben, der Körper und die Bewegung, die Gruppe und die Gemeinschaft galten für die Erlebnispädagogik schon lange als konstitutive Aspekte für gelingende Erziehung und Bildung. Nun werden diese Dimensionen vor allem von Neurowissenschaftlern auf eine Stufe gehoben, die ihnen gebührt. Emotionen haben eine überragende Bedeutung beim Denken, Fühlen und Handeln. Dies schlägt sich unweigerlich in jedem Lernprozess nieder. Heckmair und Michl zitieren in diesem Zusammenhang Spitzer (2002, 160): „Was uns Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen.“ Heckmair und Michl (2013, 93) wagen die These, dass Handlungslernen (bewegtes Lernen) durch die Erkenntnisse der

Hirnforschung in eine neue Ära eintritt. Bewegtes Lernen unterstützt und fördert den Lerneffekt. Dies darf zusammenfassend aus der Beurteilung der Neurowissenschaft gesagt werden. Handlungs- und erlebnisorientierte Methoden unterstützen zunehmend Bildungseinrichtungen stellen Heckmair und Michl weiter fest. Solche Methoden ergänzen und bereichern den üblichen Sitzunterricht der ja eigentlich nur den allerobersten Körperteil beschäftigt.

3.2.6 Reflexion und Transfer in den Alltag

Die **Reflexion**⁵ und der daraus ermöglichte **Transfer** in den Alltag sind diejenigen Elemente, die im Wesentlichen die Erlebnispädagogik von einer Freizeitpädagogik unterscheidet. Die Methode wird ihrem Anspruch nur dann gerecht, wenn eine Übertragung der Lernerfahrung wahrscheinlich wird (Witte. 2002, 42). Durch Reflexion werden Erlebnisse verarbeitet und somit im Bewusstsein eines Teilnehmers verankert. Witte verweist weiter auf Kraus und Schwiersch, die zwei Formen von Reflexion unterscheiden: eine spontane und eine bewusst kognitive Reflexion. Die spontane Reflexion zeigt sich meist in einer einfachen Erlebnismiederholung, bei der die Beteiligten Ausschnitte der Aktionen immer wieder durchleben. In der bewusst kognitiven Reflexion wird das Erlebte noch zusätzlich in der Gruppe diskutiert. Fragen wie: „Was hat man gelernt?“, „was kann man mitnehmen?“, „welche Konsequenzen sind zu ziehen?“ und „welche Veränderungen sind anzustreben?“ stehen im Fokus.

Es gibt in der Fachliteratur zur Erlebnispädagogik verschiedene Reflexionsmodelle. Ich will nur auf zwei zu sprechen kommen. Meiner Ansicht nach sind diese beiden Modelle für diese Arbeit am besten geeignet.

Beim *Handlungslernen durch Reflexion* leitet der Pädagoge nach der Aktion eine Reflexionsphase ein. Er gibt den Teilnehmern nicht alle Antworten vor wie bei anderen Modellen. Er lässt sie selber herausfinden, was gut oder schlecht war und welcher Lerneffekt daraus resultiert. Der Pädagoge nimmt somit eine Moderatorenrolle ein. Er regt durch Fragen die Diskussion an und lässt jede Person zu Wort kommen (Reich. 2003, 19). Die Meinungen und Ansichten des Übungsleiters können nicht oder nur vermindert den Adressaten aufgedrängt werden. Einem möglichen Machtmissbrauch kann hiermit entgegengewirkt werden. Bei Grenzerfahrungen ist dieser Aspekt bedeutend, da eine Abhängigkeit, besonders bei Jugendlichen, eine falsche Richtung einschlagen kann.

Beim zweiten Modell handelt es sich um das metaphorische Handlungsmodell. Es wurde anfangs der 80er Jahre von Bacon erarbeitet und später von Priest weiterentwickelt (Witte. 2002, 71). Die Frage nach der Beziehung zwischen Alltags- und Kursituation war Ausgangspunkt der Überlegungen Bacons. Es werden den Teilnehmern Analogien zwischen der Aktivität und ihrem Alltag aufgezeigt (Reich, 2003, 19). Heckmair und Michl (2012, 277) erwähnen den Umstand, dass die Erlebnispädagogik kein „Inseldasein“ einnehmen will. Die Metaphorik hilft diesem Verständnis, in dem Lernerfahrungen später im Alltagsleben Chancen zu Verhaltensänderungen eröffnen. Analoge Situationen auszusuchen oder

⁵ Bewusstes Nachdenken über die Erfahrungen während erlebnispädagogischen Aktivitäten.

herbeizuführen wird zu einer Herausforderung für die Pädagogen, merken Heckmair und Michl weiter an. Neben der technisch-instrumentellen der sozialpädagogischen ist zusätzlich die metaphorische Kompetenz der Übungsleiter gefragt.

Für Witte (2002, 79) ist der Transfer die „Gretchenfrage“ der Erlebnispädagogik. Er zitiert in diesem Zusammenhang Walter Pretzl (1999, 96): „Der Transfer ist nicht kontrollierbar, er ist und bleibt der grösste Unsicherheitsfaktor in der Erlebnispädagogik.“ Für die Erlebnispädagogik ist aber auf den Erfolg der Übertragung von Lerneffekten in den Alltag eine Legitimationsbasis. Deshalb, so Witte weiter, sind Methoden entstanden, die den Transfer darlegen und begründen. Reiners (1995, 59) definiert den Transfer in der Erlebnispädagogik folgend: „Als Transfer wird das Fortschreiten des Lernenden vom Konkreten zum Abstrakten verstanden, indem er neue Verhaltensweisen in der konkreten (Kurs-)Situation entdeckt, diese Lernerfahrungen generalisiert und auf andere (Alltags-) Situationen überträgt.“ Nach Witte werden beim Transfer keine Erlebnisse übertragen, sondern Erfahrungen, die sich erst durch Reflexion aufbauen. Der Autor beruft sich dabei auf Fürst (1992, 207).

3.2.7 Erlebnispädagogik in der Kritik

Wie oben bereits erwähnt, ist die Erlebnispädagogik heftiger Kritik ausgesetzt. Oft werden in den Medien auf Missstände und Probleme entsprechender Aktivitäten hingewiesen. Diesem Tadel sind insbesondere längerfristige Projekte ausgesetzt. Galuske (2013, 261ff.) betrachtet jene Kritiken aus fachlicher Perspektive allerdings als eher unproblematisch. Die Öffentlichkeit hege überwiegend alltagsweltliche Vorbehalte gegenüber entsprechenden Angeboten. Den Hinweis auf die expansive Dynamik des Marktes erlebnispädagogischer Angebote hält Galuske als angebracht. Oft seien private Anbieter allerdings weniger auf Fachlichkeit und Qualität der Hilfe bedacht, Kostenminimierung und Gewinnmaximierung stünden öfter im Vordergrund.

Auch in der einschlägigen Fachdiskussion werden kritische Anmerkungen vorgetragen. Zunächst verweist Galuske auf den Einwand von Oelkers (1992), dass sich Erlebnisse nicht pädagogisieren lassen. Ein bestimmtes Ereignis wird nur durch den subjektiven Filter zum Erlebnis. Galuske drückt dies vereinfacht folgend aus: „Ob jemand die Überquerung einer Schlucht als tief greifendes und förderndes Erlebnis wahrnimmt, als verunsichernde Überforderung oder als spassige, letztlich aber belanglose sportliche Übung, ist vorab nicht zu bestimmen.“ Dieser Einwand greift, meiner Ansicht nach jedoch nur, wenn die Handlungen nicht in reflexive und kommunikative Prozesse eingebettet sind.

Der geschlechterspezifisch, einseitige Akzent der Erlebnispädagogik stellt für Galuske einen weiteren Kritikpunkt dar. Bislang sind vor allem männliche Bedürfnisse abgedeckt worden. Ohne dass dies explizit erwähnt wird, gilt der Mann als Norm erlebnispädagogischer Konzepte. Für die pferdegestützte Erlebnispädagogik möchte ich diesen Vorwand ausklammern. Bei Jugendlichen sprechen Interventionen mit Tieren, und besonders Aktivitäten mit Pferden, vor allem Mädchen an.

Die Machtverteilung zugunsten der Leiter und Erzieher wird insbesondere bei Langzeitprojekten oft als negativ bewertet. Mit Unternehmungen wie beispielsweise Wüstenquerungen oder Kanufahrten in der Wildnis werden über eine beschränkte Zeit „Institutionen“ mit einer Eigendynamik geschaffen (Galuske, 2013, 262). Diese Dynamik muss nicht, sie

kann aber zu einem Machtgefälle führen, wie ich es selber bei einem Wüstenprojekt mit Jugendlichen erlebt habe. Für Heckmair und Michl (2012, 248) sind einige klassische Medien der Erlebnispädagogik in ihren ursprünglichen Traditionen hierarchisch, patriarchalisch und leistungsorientiert verhaftet. In der Erlebnispädagogik, so die Autoren weiter, sind heute allerdings die Prinzipien Partizipation, Gruppenselbststeuerung und Transparenz vorherrschend. Es wird auch nur mehr selten mit den Kategorien Stärke, Härte und Gehorsam gearbeitet.

Kommen wir auf das zentrale Problem des Transfers zurück. „Mit der Beantwortung der Frage nach dem Transfer, so scheint es, steht und fällt der erlebnispädagogische Ansatz“ (Heckmair, Michl. 2012, 245). Anwendungssituationen im Alltag sind viel komplexer und unterscheiden sich gänzlich von Lernsituationen. Zudem blockiere das Freizeitgefühl die Transfermotivation. Hier beziehen sich Heckmair und Michl auf Bühler (1986, 71), bevor sie auf Schiedeck und Stahlmann (1994, 398) verweisen. Diese stellen den Transfer als sehr fraglich dar, wenn beispielsweise Jugendliche aus einem städtischen Umfeld an erlebnispädagogischen Massnahmen auf einer Alp teilnehmen. Heckmair und Michl räumen anschliessend ein, dass auf dem Gebiet der Erlebnispädagogik viel zu wenig empirisch geforscht wurde. Trotzdem sind sie der Ansicht, dass Transfer und Wirkung in der Erlebnispädagogik schwierig zu ermitteln sind. Vermutlich lässt sich ebenso schlecht die pädagogische Wirkung von Holzspielzeug oder Legosteinen auf Kinder ermitteln.

3.3 Tiergestützte Interventionen in der Erlebnispädagogik

Tiergestützte Interventionen gehören heute zu den etablierten Aktivitätsbereichen in der Erlebnispädagogik. Tiere können Gefühle ansprechen, Wärme vermitteln und so eine Kommunikation zwischen ihnen und den Jugendlichen wie auch den Jugendlichen untereinander in Gang setzten. Paffrath (2013, 127) erklärt, dass Tiere Kommunikationsebenen erreichen, die unterentwickelt oder schon lange verschüttet sind.

Gezielte Tiergestützte Interventionen haben noch keine lange Vergangenheit. Deshalb findet man noch wenig wissenschaftliche Literatur dazu. Dies wirkt sich unter anderem auch auf die Beweisführung ihrer Wirksamkeit aus. Beziehungen zwischen Menschen und Tieren sind nicht leicht auf ihre positive Wirksamkeit zu bewerten. Ich möchte an dieser Stelle Olbrich und Osterstedt (2003, 14) im Buch von Vernooij und Schneider (2013, XVI) zitieren. „Es gibt zur Zeit kaum objektive, zuverlässige und valide Instrumente zur Messung von Beziehungen und noch weniger zur Messung der Beziehung zwischen Menschen und Tieren.“

Nun, was bedeutet das Wort „tiergestützt“? Es „impliziert, dass es bei der tiergestützten Pädagogik nicht um eine losgelöste und eigenständige Arbeitsmethode, wie etwa die Erlebnispädagogik, handelt“ (Schmidt. 2012, 43). Demzufolge stellen tiergestützte Interventionen lediglich ein Zusatzangebot der pädagogischen Grundmethode dar. Vernooij und Schneider (2013, XVI) bezeichnen Tiere als Medium zur Anbahnung und Erreichung bestimmter positiver Effekte. Einen differenzierteren Ansatz findet Schmidt bei Zimmermann (2008). Zimmermann schlägt vor, den Begriff „tiergestützt“ durch „integriert“ zu

ersetzen. Damit wird betont, dass das Tier nicht nur eine Stütze des Pädagogen ist, sondern ein integraler Teil der Intervention darstellt.

Saumweber (2009, 43) zitiert die Definition der Forschungsgruppe TiPi (Tiere in die Pädagogik integrieren) in ihrer Dissertationsarbeit „tiergestützte Pädagogik“. Demnach handelt es sich um einen von Tieren begleiteten pädagogischen Prozess, bei dem Tiere in das Leben von Menschen integriert werden. Die Tiere erweitern die Erziehungs- und Fördermöglichkeiten des Pädagogen. Die natürlichen Eigenschaften der Tiere erleichtern es dem Pädagogen, eine Beziehung zu den zu betreuenden Personen aufzubauen. Insgesamt können physische, psychische, soziale und rehabilitative Wirkungskreise angesprochen werden. Vernooij und Müller (2013, 47) stellen im Lernprozess die sozioemotionelle Kompetenz in den Vordergrund.

3.4 Pferdegestützte Erlebnispädagogik

Pferde sind Fluchttiere und leben in einem Herdenverband. Für wildlebende Pferde sind soziale Kontakte zu den Artgenossen überlebenswichtig. Diesen Instinkt haben sie durch die Domestikation nicht verloren. Eine Herde funktioniert unter klaren Regeln und Hierarchien. Die Herde wird von einem Alphetier angeführt. Jedes andere Mitglied der Gruppe besitzt seine bestimmte Stellung. Unter diesem Aspekt erwähnen etliche Autoren die besondere Eignung der Pferde in der Zusammenarbeit mit Menschen, weil sie ein klares und striktes Kommunikationsverhalten haben.

„Erlebnispädagogik mit dem Pferd unterscheidet sich von anderen erlebnispädagogischen Projekten dadurch, dass das Lebewesen Pferd im Zentrum des Geschehens steht. Der Umgang mit dem Pferd spricht die emotionale Seite des Menschen unmittelbar an. Ihm soll mit Hilfe und durch die Präsenz des Pferdes ein neuer Zugang zu sich und der Umwelt ermöglicht werden“ (Gäng, 2011, 10ff.). Für Gäng wird die Erlebnispädagogik mit dem Pferd ihrer Bezeichnung nur gerecht, wenn man sich im Vorfeld folgende Fragen stellt: Wie lange ist das Pferd am Projektlauf beteiligt? Wird ihm eine wichtige Rolle zugewiesen? Oder ist es nur Lasttier, Sportgerät oder eher ein Kamerad. Ein Pferd soll während einer Massnahme mindestens zu zwei Dritteln dabei, spürbar und greifbar sein. In einem weiteren Drittel befasst man sich mit seinem Umfeld, das heisst dem Stall, dem Gelände, den Werkzeugen und vielem mehr.

In erlebnispädagogischen Projekten wird (nach Gäng) dem Pferd eine bestimmte Aufgabe und Rolle zugedacht. Die Aufgaben müssen artgerecht sein, damit das Pferd entsprechend flexibel den wechselnden Anforderungen gerecht wird. Erst dadurch kann ein Pferd sich natürlich verhalten, was wiederum eine authentische Kommunikation mit dem Menschen ermöglicht.

In ihrem Buch gibt Gäng verschiedene Anleitungen zu praktischen Übungen, um positive Veränderungen auf physischer, psychischer und sozialer Ebene bei Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen. (Dies wird eine Hilfe sein bei den praktischen Übungen der vorliegenden Arbeit.)

Bei der Arbeit mit den Pferden darf man nicht vergessen, dass die Pferde ihre ureigenen Kommunikationsmuster haben. Sie verstehen unsere Sprache nicht. Der Mensch ist gefordert, die Interaktionen unter den Pferden zu deuten, um so mit Ihnen in Kontakt zu treten.

Pferde können nicht urteilen, sie hinterfragen nichts, sie unterscheiden lediglich zwischen Freund und Feind, gefährlich oder harmlos, interessant oder langweilig und sind deshalb ehrlich. Der Mensch kann für ein Pferd nach Saumweber (2009, 100) verschiedene Positionen einnehmen. Er kann sowohl als Ernährer gelten, als Partner akzeptiert sein wie auch als Raubtier gefürchtet werden. Umgekehrt kann das Pferd für den Menschen ebenfalls Verschiedenes bedeuten. Es kann ein Ersatz für zwischenmenschliche Beziehungen sein, kann als Anregung für Aktivitäten gesehen werden oder eben zur Unterstützung von pädagogischen Massnahmen eingesetzt werden. Wie die psychische Wirkung auf den Menschen wirklich ist, kann wissenschaftlich schwierig festgestellt werden. Dazu hält Olbrich fest (2003, 73), dass Pferde Lebewesen sind und nicht wie Maschinen oder Medikamente wirken.

4. Methodik der Forschung

Dem methodischen Teil stelle ich folgende Gedanken voran: *Wie* kann ich die einleitenden Fragen zu dieser Arbeit beantworten? *Was* wird die Hypothesen in *welchem* Umfang bestätigen oder widerlegen? *Wie* und mit *welchen* speziellen Forschungsmethoden kann ich Wissen generieren?

Zunächst will ich mein Vorgehen während der Forschung zusammenfassen. Das Verfahren soll aufzeigen, welche Erkenntnisse ich aus dem Zusammenwirken zwischen Theorie und Praxis sowie der Sammlung und Analyse von Daten erlange. Dazu verfolge ich einen bestimmten Plan, mit dessen Hilfe ich die einzelnen Arbeitsschritte koordinieren kann. Im Weiteren gewährleiste ich so die Kontrolle über die Forschungsarbeit. Anschliessend begründe ich die Wahl der Forschungsmethode, bevor ich auf ihre Grenzen und Risiken zu sprechen komme. Schliesslich sollen mich auch Fragen der Ethik durch die Arbeit hindurch begleiten.

4.1 Darstellung des Forschungsvorgehens

Wie erwähnt stand am Ursprung dieser Bachelor Thesis die Freizeitpädagogik mit den Jugendlichen des ISR. In der Folge drängten sich vermehrt Fragen auf betreffend der Weiterentwicklung der Zusammenarbeit. Die Institution zeigte Interesse an einer vertieften Untersuchung. Daraufhin begann ich mit der Literaturrecherche in verschiedenen Fachbereichen. Die theoretische Aufarbeitung fand demnach gleichzeitig zur praktischen Feldarbeit statt. Im Nachhinein betrachte ich dies als einen sehr aufwendigen, jedoch äusserst lehrreichen Prozess, der vollauf dem Kerngedanken des Handlungslernens entspricht. Die Arbeit im Atelier Cheval inspirierte mich bei der Literaturreche, derweil theoretische Aspekte die erlebnispädagogischen Interventionen beeinflussten. Es erfolgte eine Vorgehensweise, die immer wieder von der einen oder der anderen Seite reflektiert wurde und auf Grund derer Verfeinerungen möglich waren.

Im Weiteren musste ich mein Vorhaben mit den Interessen und Wünschen der Institution wie auch mit jenen der Jugendlichen vereinbaren. Gleichzeitig sollte das Ganze auf ein

vernünftiges Mass eingegrenzt werden. Allmählich kristallisierte sich die Forschungsfrage heraus. Es entstanden Unterfragen sowie Annahmen, die in den Hypothesen formuliert sind.

Die Forschungsfrage enthält zwei Dimensionen. Beide setzen einander voraus. Die erste Ebene bezieht sich auf den Inhalt des methodischen Handelns in der pferdegestützten Erlebnispädagogik. Der zweite Teil der Frage sucht nach dem Einfluss dieser Inhalte auf das Handlungslernen und die daraus resultierenden Verhaltensänderungen. Die theoretische Aufarbeitung des Themas sowie die fortlaufende Reflexion der Interventionen geben mir Auskunft, inwieweit diese der Forschungsmethode entsprechen. Ob die Aktionen im Atelier Cheval die charakteristischen Merkmale der Erlebnispädagogik aufweisen und die erste Hypothese bestätigt wird, sollte bei dem Vorgehen angemessen geklärt werden. Die Suche nach dem Veränderungspotential gestaltet sich hingegen wesentlich schwieriger. Deshalb habe ich mich bei der Datenerhebung auf die Parameter Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und soziale Interaktion beschränkt, um nicht in einem Datenmeer zu versinken. Folgende qualitativen Methoden der Datenerhebung sollen mir den zweiten Teil der Forschungsfrage beantworten: Fortlaufende Selbst- und Fremdevaluation der Teilnehmer, teilnehmende Beobachtungen, Gespräche mit Verantwortlichen der Institution sowie qualitative Leitfadeninterviews.

Die darauffolgende Auswertung der Erkenntnisse aus der Feldarbeit und die Analyse der Daten verbinde ich mit der Theorie. In diesem Zusammenhang werden auch Risiken und Grenzen der Untersuchung sichtbar. Dies erlaubt es mir ferner, meine Hypothesen zu diskutieren und eine persönliche Bilanz zu ziehen.

4.1.1 Ablauf und Organisation der pferdegestützten Aktivitäten

Die Methode pferdegestützte Erlebnispädagogik ist dem pädagogischen Gesamtkonzept der Institution untergeordnet. Um das methodische Handeln mit Inhalten zu füllen, musste ich vorher zusammen mit dem ISR die Zielsetzungen erörtern. *Was* soll erreicht, oder *welche* Veränderungen sollen angestrebt werden. Sobald die Ziele bestimmt waren, durfte ich die einzelnen Handlungsschritte einleiten. Da die Interventionen einem Gesamtkonzept unterliegen, war ich bedacht, mich innerhalb des gegebenen institutionellen Rahmens zu bewegen. Der Inhalt der Aktivitäten und die Umsetzung der Hilfsprozesse sind im Wesentlichen unter dem Unterkapitel 2.3 beschrieben. Dabei stand nicht nur die Frage im Raum *wie* ich etwas tun will, sondern auch *womit* und *warum* ich es erreichen will. Oder, wenn ich es nach den Worten von Galuske (2013, 31) ausdrücke: „Welche Handlungsschritte und Handlungselemente können wie sinnvoll eingesetzt werden“? Die beschriebenen Aktivitäten sind Verfahren und Techniken, die Galuske als Elemente einer komplexen Methode bezeichnet.

Wie unter Punkt 2.3 erwähnt, sind diese Verfahren und Techniken sehr vielseitig. Sie sind auch nicht immer vollumfänglich planbar. Das heisst: Das *Wann* und das *Wo* (wetterabhängig) – das *Warum* (Verletzung eines Pferdes, inadäquates Verhalten eines Jugendlichen) – das mit *wem* (es sind nicht immer dieselben Jugendlichen anwesend) und das *Wie* (für Anfänger oder Fortgeschrittene) sind nicht immer vorhersehbar. Bei dieser Konstellation ist das Verhalten der Akteure, inklusive Pädagogen und Pferde, nicht absehbar. Dies

erfordert von den Beteiligten Improvisationsgeschick, was oft zu unerwarteten Reaktionen und Ergebnissen führen kann.

Dessen ungeachtet ergibt sich ein mehr oder weniger regelmässiger Ablauf: Begrüssung – Einführung – Befragung des Befindens – Misten – Pflege der Pferde – Aktivitäten – Reflexion bei Tee und Kuchen. Auch wenn vieles nicht bis ins letzte Detail planbar ist, so erscheint es mir umso wichtiger, die Teilnehmer zu Beginn der Settings über den ungefähren Verlauf und die Ziele aufzuklären. Diese Informationen verleihen eine gewisse Struktur und erleichtern eine anschliessende Reflektion bezüglich bestimmter Verhaltensänderungen.

4.1.2 Sinn der einzelnen Aktivitäten und Übungen

Die Aktivitäten und Übungen bilden in ihrer Gesamtheit die pferdegestützte Erlebnispädagogik. Sie sollen die pädagogische Arbeit des ISR ergänzen und ihr nach Möglichkeit neue Impulse verleihen. Die Aktionen sind zwar arrangiert, trotzdem sollen sie die Teilnehmer in Ernstsituationen versetzen, die sie zum Handeln zwingen. Sie lernen, sich durchzusetzen, indem sie bestimmt und selbstsicher auftreten. Sie entdecken ihre Persönlichkeit in einem nicht alltäglichen Kontext, wo Ereignisse zu Erlebnissen verarbeitet werden. Doch wie im Alltag erfahren sie auch hier Behinderungen und treffen auf Schwierigkeiten. Die Heranwachsenden sind aufgefordert, Lösungen für so mancherlei Probleme zu finden. Sie müssen Ängste überwinden und erfahren dabei ihre Grenzen. Aber auch ganz simple Hindernisse wie beispielsweise der Ekel vor Pferdemit stellen sich ihnen in den Weg. Letztlich sollen die Aktivitäten vor allem Freude bereiten und die jungen Menschen für das Erreichte mit Stolz erfüllen, damit sie auch andere Lebensaufgaben mit grosser Motivation angehen können.

4.2 Beschreibung der Forschungsmethode

4.2.1 Vergleich erlebnispädagogische Theorie und Praxis

Wenn ich den ersten Teil meiner Forschungsfrage beantworten will, muss ich die Feldarbeit der Theorie gegenüberstellen. Ist meine Arbeit im Atelier Cheval mit den Methoden in der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und jenen der Erlebnispädagogik im Besonderen kompatibel. Ich suchte nach Möglichkeiten die Interventionen entsprechend den methodischen Anforderungen auszurichten. So entstand ein wechselseitiges Spiel zwischen Praxis und Theorie. Dabei verfolgte ich nicht das Ziel neue Theorien zu generieren. Vielmehr war ich bemüht, die Praxis an relevanten Kriterien der Theorie auszurichten. Es können sich auf diese Weise neue praktische Zugänge für die Erlebnispädagogik eröffnen. Allenfalls werden Verfahren und Techniken angewandt, die bisher keinen Einzug in die Literatur fanden.

Die Infrastruktur (Pferde, Pferdehof, Reitgelände, Trainingsplatz, Hilfsmittel und anderes) war gegeben. Ich konnte sie nur unwesentlich verändern und musste mit den Ressourcen arbeiten, die mir zur Verfügung standen. Im Laufe der Zeit erkannte ich, dass mir diese Gegebenheiten eine enorme Fülle an erlebnispädagogischen Unternehmungen ermögli-

chen. Der Kreativität waren keine Grenzen gesetzt, sofern sie die zentralen Merkmale der Erlebnispädagogik nicht sprengten. Aus diesem Grund achtete ich bei der Gestaltung und der Weiterentwicklung der Tätigkeiten mit dem Pferd und für das Pferd (Kapitel 2.3) besonders auf die theoretischen Rahmenbedingungen. Dies erlaubte es mir, Abweichungen zu korrigieren, ohne dabei die Vielfalt der Übungen zu untergraben. Das Vorgehen ermöglicht es mir, die zentralen Inhalte methodischen Handelns in der pferdegestützten Erlebnispädagogik zu beschreiben. So bin ich nun in der Lage die einstweiligen Annahmen der ersten Hypothese zu prüfen.

4.2.2 Datenerhebung

Zu Beginn der Forschungsarbeit setzte ich mich intensiv mit der Frage auseinander: Mit *welcher* Methode der Datenerhebung kann ich am meisten Wissen generieren. Es boten sich vielfältige Möglichkeiten der Datensammlung. Ich denke hier an die unterschiedlichen qualitativen Methoden der Befragung oder an die mannigfaltigen Gelegenheiten der Beobachtung.

Die teilnehmende Beobachtung: Von Anfang an war mir klar, dass durch eine stetige Beobachtung Veränderungen unmittelbar sichtbar werden. Um die Entwicklung der einzelnen Jugendlichen über eine längere Zeitspanne verfolgen zu können, habe ich meine Eindrücke während dem Atelier Cheval jeweils anhand von Feldnotizen aus der Perspektive eines direkt betroffenen festgehalten. Nach Flick (2014, 123ff.) versprechen Beobachtungen einen direkteren Zugang zu Handlungen und Prozessverläufen als bei Interviews und Fragebogen. *Welche* Strategien und Massnahmen sollen dabei zum Ziel führen? *Wie* finde ich meine Rolle als Beobachter und auf *welche* Art kommuniziere ich sie? Flick erörtert weiter verschiedene Konzeptionen der Beobachtung, auf die ich mich bei meiner Arbeit wie folgt stützte: Die Beobachtung war weder standardisiert noch experimentell, da ich den Aktionen freien Lauf liess und so wenig als möglich intervenierte. Ich war gleichzeitig Betrachter und Mitwirkender des beobachteten Feldes. Ich offenbarte mein Vorhaben, die Jugendlichen waren über meine Absicht immer im Bild. Dies mag sie zu Beginn ein wenig irritiert haben, sie wirkten etwas gehemmt. Da sie sich in natürlichen Situationen befanden, die sie zum agieren veranlassten, legten sie dieses anfängliche Misstrauen aber schnell ab. Flick (2014, 126) begreift die teilnehmende Beobachtung als Prozess über einen längeren Zeitraum. So musste ich als Mitwirkender Zugang zu den anderen Akteuren finden. Parallel dazu orientierte sich die Beobachtung im Verlauf der Arbeit immer stärker an den Aspekten der Fragestellung. Ein verändertes Selbstvertrauen, das Bewusstwerden der Selbstwirksamkeit wie auch verbessertes Kommunikationsverhalten erfasst man schrittweise und erst nach einer geraumen Zeit. *Wer was* machte, oder ob jemand alle Übungen erledigte, war für mich nicht entscheidend. Um möglichst viele Erkenntnisse zu gewinnen, galt meine Aufmerksamkeit der Frage: *Wer macht wie* etwas? Bei der Protokollierung war darum die Beschreibung des *Wie* von grösserer Bedeutung als jene des *Was*. Veränderungen im Verhalten werden auf diese Weise offensichtlich, trotzdem will ich sie nicht alleine als Erkenntnisgewinn betrachten. Für Flick sind im Prozess integrierte Gespräche, Aussagen und Fragen ebenso wichtig. Um nicht nur meine subjektive Sicht der Entwicklung darzule-

gen, habe ich mich deshalb auch auf die Beobachtungen und Rückmeldungen von Mitarbeitern der Institution gestützt. Prägnante Aussagen der Teilnehmer während der Reflexionsphase sind genauso ergänzend in meine Betrachtungen eingeflossen.

Nutzung eines institutionellen Evaluationsformulars: Zusätzlich zu meinen Beobachtungen durfte ich auf ein Evaluationsformular der Institution zurückgreifen. Es handelt sich hierbei um ein Papier, das die Institution für ihre interne Beurteilung nutzt. Sie verwendet es in ähnlicher oder gleicher Form auch für andere Hilfsmassnahmen. Die Jugendlichen sind jeweils aufgefordert, ihre Gemütsverfassung vor und nach jedem Setting zu beschreiben. Anhand ihrer Aussagen kann ich erkennen, auf welche Weise sich ihr Befinden während dem Atelier Cheval verändert hat. Der begleitende Sozialpädagoge sowie der Übungsleiter sind ebenso aufgefordert, ihre Eindrücke auf diesem Formular zu vermerken.

Die Aspekte der Fragestellung werden bei dieser Erhebung nicht direkt angesprochen. Sie gibt mir aber interessante Einblicke hinsichtlich der Motivation und der Gemütslage unmittelbar vor und nach dem Atelier Cheval. Es wird somit rasch ersichtlich, ob das Erlebnis von den Teilnehmern positiv oder negativ bewertet wird.

Das Leitfadeninterview: Die jeweiligen Evaluationsformulare ebenso wie auch die fortlaufenden Beobachtungen widerspiegeln Verhalten, Befinden oder Reaktionen der Teilnehmer unmittelbar vor, während und/oder nach den Settings. Die Interviews hingegen präsentieren infolge der zeitlichen Distanz eine allgemeinere und weniger detaillierte Rückschau. Am 17. und 18. Dezember 2015 führte ich mit vier Jugendlichen (2 Mädchen, 2 Jungen) und drei Mitarbeiter (2 Sozialpädagogen und dem Praktikumsleiter Werkstatt) Interviews durch. Hiermit ergänzte ich die qualitative Datenerhebung zusätzlich und hoffte, mit Hilfe der Befragung Rückschlüsse auf die Nachhaltigkeit zu erhalten. Seit mehr als einem Jahr hatten zu jenem Zeitpunkt Cindy, Marion, David und Ramon⁶ regelmässig an erlebnispädagogischen Aktivitäten mit Pferden teilgenommen. Mehrheitlich machten die Jugendlichen wie auch die Mitarbeiter an den Aktivitäten begeistert mit. Dies habe ich durch die teilnehmende Beobachtung auch immer wieder festgestellt. Die Befragungen bestätigten mir nun diesen Befund.

Mit den Interviews verfolgte ich das Ziel, aus einer Distanz zum Thema die individuelle Sicht der Jugendlichen zu erhalten. Ich wollte erreichen, dass sie ohne Beeinflussung und ungehemmt erzählen konnten. Deshalb bemühte ich mich, meine Fragen möglichst einfach, verständlich und offen zu formulieren. Flick (2014, 114) schreibt vom wichtigen Dialog, der zwischen Interviewer und Interviewten entstehen soll. Dank der bisherigen Zusammenarbeit war eine gewisse Nähe und Vertrautheit zwischen ihnen und mir entstanden, was den ungehemmten Gedankenaustausch zusätzlich beflügelte und Raum für die Darstellung persönlicher Sichtweisen schuf. Bei der Befragung der Mitarbeiter versuchte ich, neben der subjektiven Meinung vermehrt die professionelle Ansicht zu erfahren.

Die Interviews fanden im Foyer des CPM statt. Die Unterredungen wurden in Französisch geführt. Die Aufnahmen sind später ins Deutsche übersetzt und transkribiert worden. Eine Übersetzung kann die authentische Wiedergabe eines Gesprächs allerdings erschweren. Demzufolge stellte mich die Unterhaltung mit den Jugendlichen vor eine heikle Aufgabe.

⁶ Fiktive Namen

Entsprechend ihrer sozialen Gruppe, bedienen sie sich einer eigenen, speziellen Ausdrucksweise, die man oft nur ungenau und unter Verlust des Kolorits nur sinngemäss wiedergeben kann. Ansonsten stiess ich bei der Befragung nicht auf nennenswerte Schwierigkeiten. Die Jugendlichen waren gerne bereit, auf meine Fragen zu antworten. Ramon hat sich allerdings eher desinteressiert gezeigt. So wie ich ihn bisher während den Aktivitäten erlebt hatte, war er vielmehr der zurückhaltende Typ, der nicht so schnell in überschwängliche Begeisterung ausbrach. Seine nüchterne Art erschien mir gleichwohl wertvoll. Immerhin zeigte mir sein Verhalten, dass nicht alle meine Begeisterung für Pferde und Erlebnispädagogik teilten.

4.3 Begründung der gewählten Forschungsmethode

„Was beinhaltet methodisches Handeln in der pferdegestützten Erlebnispädagogik?“ Diese Frage lässt sich vorerst anhand der Literaturrecherche und deren Aufarbeitung beantworten. Bevor die Auswirkungen der Methode auf die Adressaten geprüft werden können, muss ich in einem weiteren Schritt die Anwendbarkeit der theoretischen Erkenntnisse in der Praxis klären. Dies begründet meine Vorgehensweise, bei der ich erst die Praxis mit der Theorie abstimme. Auf diese Weise erhielt ich ein Werkzeug. Ein solches Instrument erlaubte es mir fortan auf ein bestimmtes Ziel hinzuarbeiten. Wie gross der Einfluss des methodischen Handelns auf die Teilnehmer war, versuchte ich mit der Datenerhebung zu ermitteln. Hier legte ich mein Hauptaugenmerk auf die teilnehmende Beobachtung, weil sie unmittelbar und authentisch das Verhalten während den Aktivitäten wiedergibt. Zudem musste ich mir den Zugang zum beobachtenden Feld nicht zuerst erarbeiten, ich war von Anfang an Teil davon. Die Interviews dienten den Akteuren dazu die Erlebnisse in einem zeitlichen und räumlichen Abstand zu betrachten. Ich erhoffte mir dabei auch Aussagen über die Nachhaltigkeit und vor allem eine gleichzeitige Bestätigung der Erkenntnisse der vorangehenden Erhebungen.

4.4 Risiken und Grenzen der Untersuchung

Galuske (2013, 263) bemängelt, dass erlebnispädagogische Settings häufig eine zu grosse Distanz zum Alltag herstellen. Alltagsferne Aktivitäten seien für den Transfer in denselben hinderlich. Dieser Ansicht kann ich beipflichten. Die Methode hat diesbezüglich für manche Adressaten sicherlich ihre Grenzen. Mir ist bei der Arbeit mit den jungen Klienten Folgendes aufgefallen: Sie machen Fortschritte und ändern ihr Verhalten, gleichzeitig sind sie sich dessen voll und bewusst. Auf welche Weise sollen sie nun das Gelernte im Alltag integrieren? Dieser Schritt fällt ihnen häufig schwer, vielleicht weil hier zwei Welten zu weit auseinander liegen. Sie bekunden erhebliche Mühe, Brücken zwischen zwei unterschiedlichen Situationen zu schlagen. Dennoch sollten die Aktivitäten nicht zu alltäglich sein und damit zur banalen Routine werden. Der Übungsleiter sollte den idealen Weg dazwischen beschreiten. Galuske (2013, 259) sieht in der Distanz zum Alltag Chancen wie auch Grenzen. Es werden Lernerfahrungen möglich, die der Alltag nicht bieten kann. Gleichzeitig geht die Gefahr einher, dass diese Erfahrungen nicht bruchlos in den Alltag integriert werden.

Wie bereits verschiedentlich dargelegt wurde, ist insbesondere die Nachhaltigkeit erlebnispädagogischer Aktivitäten empirisch kaum feststellbar. Für Vernooij und Schneider (2013, 143) ist es unbefriedigend, dass die Erforschung von Wirkungsweisen durch tiergestützte Interventionen relativ langsam vorankommt. Die begründeten Einwirkungen auf Entwicklungs- und Persönlichkeitsbereiche seien vielmehr auf generalisierte Beobachtungen zurückzuführen, als auf wissenschaftlich exakte Nachweise. Bei der vorliegenden Arbeit verfolgt die Institution mit anderen Hilfsangeboten ähnliche oder gleiche Ziele, was zusätzlich erschwerend wirkt: Auch wenn Veränderungen feststellbar sind, sind sie wohl eher das Ergebnis eines Gesamtkonzeptes und deshalb nicht leicht auf einzelne Massnahmen zurückzuführen.

Auf der Ebene der Durchführung besteht immer die Gefahr von Verletzungen, sei es auf der Seite der Teilnehmer oder auf der Seite der Tiere. Die Motivation der Jugendlichen unterliegt aus verschiedensten Gründen erheblichen Schwankungen. Dies kann manchmal geplante Übungen vereiteln. Zudem wusste ich selten im Voraus, welche Jugendlichen an einem bestimmten Tag mitmachen würden, was eine Planung zusätzlich erschwerte. Da wir uns draussen in der Natur bewegten, beeinflusste auch das Wetter die Art der Aktivitäten. Dies alles vereitelte verschiedentlich ein striktes planmässiges Vorgehen. Aber auch in diesem Punkt sehe ich Chancen. Die Akteure, inklusive Pädagogen, sind gezwungen, ihre Handlungen der Situation anzupassen, was durchaus der Dynamik pferdegestützter Erlebnispädagogik gehorcht.

Ein zusätzliches Risiko sehe ich in meinem zukünftigen beruflichen Interesse am Thema. Auch meine Leidenschaft für Pferde veranlasst mich dazu, alles durch die rosarote Brille zu sehen. Um die pferdegestützte Erlebnispädagogik aus einem etwas kritischen Blickwinkel zu betrachten, bedurfte es permanenter Reflexion. Die Gefahr, unbewusst negative Seiten der Methode auszublenden, besteht trotzdem. Insofern stand ich durch die teilnehmende Beobachtung in einem Rollenkonflikt zwischen Betrachter und Forscher einerseits und Mitwirkendem andererseits. Da ich direkt am Geschehen beteiligt bin, fehlt mir der neutrale Blick von aussen.

4.5 Ethische Aspekte

Wie bereits erwähnt garantiere ich die Anonymität der Akteure. Ich war sehr darauf bedacht, alle Angaben und Daten, die aus Beobachtungen und Gesprächen hervorgingen sensibel zu behandeln. Wenn immer möglich führte ich meine Beobachtungen offen durch. Die Teilnehmer waren über meine Forschungsarbeit informiert. Sie wussten, dass ich meine Betrachtungen schriftlich festhielt. Sie durften jederzeit jene Notizen, die sie persönlich betrafen, einsehen. Aus dem Grund verfasste ich die Aufzeichnungen in französischer Sprache. Beim Übersetzen achtete ich stark darauf, die Angaben möglichst unverfälscht und im Sinne aller Beteiligten wiederzugeben. Die Interviews kamen auf freiwilliger Basis zustande. Die Bereitschaft wie auch die Offenheit der jungen Menschen standen für mich immer im Vordergrund. Für sie gehörte das Mitmachen am Atelier Cheval zwar zum institutionellen Programm. Von Freiwilligkeit kann somit keine Rede sein. Gleichwohl gingen die Allermeisten mit hoher Motivation die Sache an. Indes sträubten sie sich, manche Tätigkeiten zu erledigen. Der Grund war nicht Bequemlichkeit, sondern schlicht Angst oder

körperliche Überforderung. Darum habe ich aus ethischen Überlegungen nie jemanden zu einer Aufgabe mit Nachdruck aufgefordert oder gar gezwungen. Als Nebeneffekt konnte ich so Diskriminierungen aus dem Weg gehen. Wenn dem übergewichtigen Teilnehmer eine ihm konforme Aufgabe zugewiesen wird, fällt seine Unbeholfenheit nicht sonderlich auf. Ich achtete darauf, dass die Aktivitäten den Fähigkeiten jedes Einzelnen entsprachen.

5. Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Nachstehend beschäftige ich mich mit den Ergebnissen meiner Untersuchungen. Diese Erkenntnisse erlangte ich mit Hilfe der Aufarbeitung von Praxis und Theorie, Beobachtungen, Gesprächen und Interviews. Ich bin mir bewusst, dass ich hier keine gesicherten Ergebnisse vorweisen kann. Ich kann lediglich auf Tendenzen bezüglich der Wirkungsweise der pferdegestützten Erlebnispädagogik hinweisen.

5.1 Methodisches Handeln in der pferdegestützten Erlebnispädagogik

5.1.1 Nachweis des methodischen Handelns

Was beinhaltet methodisches Handeln in der pferdegestützten Erlebnispädagogik? Diese Frage ist unter den Kapiteln zwei und drei ausführlich erörtert worden. Nun stellt sich die Frage: Habe ich mein Handeln im Atelier Cheval mit Hilfe der vorhandenen Ressourcen mit den entsprechenden Inhalten gefüllt? Dies möchte ich mit Hilfe einer Gegenüberstellung mit der Theorie nachstehend beantworten: Die pferdegestützte Erlebnispädagogik, wie ich sie mit den Jugendlichen des ISR durchführe, erfüllt die Voraussetzungen einer Methode der Sozialen Arbeit. Sie entspricht der Definition der Erlebnispädagogik und umfasst ihre wichtigsten charakteristischen Merkmale. Von Bedeutung erscheint mir auch, dass sie die Anforderungen tiergestützter Interventionen erfüllt. Aus der theoretischen und praktischen Aufarbeitung stelle ich anschliessend die relevantesten Aspekte kurz dar:

Eine Methode der Sozialen Arbeit: die Aktivitäten auf unserem Pferdehof enthalten verschiedene Verfahren und Techniken, die in ihrer Gesamtheit die Methode als Hilfsprozess bilden. Jener ist im sozialpädagogischen Gesamtkonzept der Institution Saint Raphaël integriert. Die Massnahmen sind zu einem grossen Teil kontrollierbar. In der Folge wurden sie deshalb fortlaufend überprüft, inwieweit sie den institutionellen Rahmenbedingungen, den Interventionszielen ebenso wie den Erfordernissen der beteiligten Klienten entsprechen.

Charakteristik der Erlebnispädagogik: Die Aktivitäten mit dem Pferd veranlassen die Teilnehmer zum Handeln (Handlungsorientierung). Dies erfordert neben körperlichem Einsatz, Intuition wie auch kognitive Anstrengungen (Ganzheitlichkeit). Ein erstes Mal im Sattel sitzen und Verantwortung über sich und das Pferd übernehmen ist kein Spiel. Man befindet sich in einer Ernstsituation, die gleichzeitig Grenzerfahrungen hervorrufen können. Im Weiteren arbeitet die Gruppe als Lerngemeinschaft, was als eine weitere charakte-

ristische Eigenschaft der Erlebnispädagogik angesehen wird. Die Aktivitäten sind sehr abwechslungsreich gestaltet, und heben sich vom gewohnten Alltag ab (Erlebnisharakter). Die Wichtigkeit der pädagogischen Zielsetzung wurde mit der Förderung des Selbstvertrauens und anderer Parameter erkannt. Der Verarbeitung der Erlebnisse wurde, im Anschluss an die Aktionen durch eine Reflexionsphase, in genügendem Masse Raum geboten. Eine Rückschau ist durchaus im Stande eine Überführung des Gelernten ins Alltagsleben zu ermöglichen. Meiner Ansicht nach ist die Reflexion in Bezug auf das Erlebte ein wesentliches Merkmal dieser Methode. Auch wenn sie, wie im vorliegenden Fall, offenbar nicht immer direkte Verbindungen zum Alltag herstellt, so bleibt doch einiges, wie Witte (2003, 42) treffend anmerkt, im Bewusstsein eines Teilnehmer verankert.

Tiergestützte Interventionen: Unsere Pferde sind ein zentraler und integrativer Bestandteil der erlebnispädagogischen Massnahmen. Sie sind der Schlüssel zur Anbahnung und Erreichung beabsichtigter positiver Effekte. Die Tiere erleichtern mir mit ihren natürlichen Eigenschaften den Zugang zu den Klienten und eröffnen mir dadurch erweiterte Fördermöglichkeiten. Diesbezüglich möchte ich den Akzent auf „natürliche Eigenschaften“ setzen. Tiere sind nur dann in der Lage, uns Menschen den Spiegel vorzuhalten, wenn sie ihre angeborenen Verhaltensweisen ausleben dürfen. Wie schon erwähnt leben die Pferde auf „la Maya“ ihren arteigenen Bedürfnissen entsprechend. Diese Faktum qualifiziert sie für tiergestützte Interventionen.

5.1.2 Ressourcennachweis

Wie aus obigen Darstellungen, insbesondere aus den Kapiteln 2.2 und 2.3 ersichtlich wird, ist die Infrastruktur unseres Pferdehofes geeignet für erlebnispädagogische Unternehmungen. Es sind genügend Mittel und Ressourcen vorhanden, um die Aktivitäten weiter auszuweiten. Davon ausgehend ist die Kreativität der Akteure bei weitem noch nicht ausgeschöpft.

Die Infrastruktur eignet sich für die vorgesehenen Übungseinheiten und der zeitlich verfügbare Rahmen ist ausreichend. Unter Beachtung von Regeln und Handlungsprinzipien können pädagogische Ziele verfolgt werden. Auch die geeigneten Verfahren, Techniken und Aktionen mit dem Pferd konnten unter diesen Voraussetzungen angewandt werden.

5.2 Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung, Gesprächen und der Reflexion

In *welchem* Ausmass können nun die erlebnispädagogischen Interventionen mit dem Pferd die Zielvorgaben erfüllen? Dazu soll mir die teilnehmende Beobachtung verlässliche Antworten geben. Steinert (2000, 216ff.) beschreibt den Beobachter als Teil des unter Beobachtung stehenden Kontextes. Er kann ihn gestalten und modifizieren, ähnlich wie ich als Übungsleiter Einfluss auf das Geschehen nahm. Gleichzeitig wird der Betrachter aber auch vom Kontext beeinflusst. Demnach beeinflussten mich das Verhalten, aber auch die Aussagen der anderen Akteure in meiner Handlungs- und Betrachtungsweise. Ähnlich wie Steinert in ihrem Text beschreibt, sind auch meine Beobachtungen in verschiedene Phasen

unterteilt. Diese Phasen entsprachen dem logischen Ablauf eines Prozesses, den die Teilnehmer mit mir durchliefen.

Wer soll beobachtet werden?

Während der Forschungsarbeit nahmen zehn verschiedene Jugendliche am Atelier Cheval teil. Ich habe sie alle in meine Beobachtungen eingeschlossen. Mein Hauptaugenmerk legte ich vor allem auf vier von ihnen. Dabei wählte ich dieselben Personen aus, die ich am Schluss interviewte. Sie verhielten sich schon zu Beginn äusserst auffällig und unterschieden sich deshalb von den anderen. Gleichzeitig waren es sehr ungleiche Charaktere. Zudem war es mir wichtig, dass in der Fokusgruppe beide Geschlechter gleich vertreten sind.

- Cindy verhielt sich am Anfang äusserst auffällig, trat laut und vehement auf und versuchte die Aufmerksamkeit der anderen auf sich zu ziehen. Durch ihr hyperaktives Benehmen fand sie keinen Zugang zu den Pferden. Die Tiere wandten sich von ihr ab, sobald sie sich ihnen näherte. Dies hat sie dermassen erbost, dass sie anfangs wild zu gestikulieren und die Pferde anzuschreien, was die Situation noch verschlimmerte.
- Marion war das Gegenteil von Cindy. Sie benahm sich äusserst zurückhaltend. Marion hatte früher schon Kontakt mit Ponys. Trotzdem zeigte sie Angst vor den Pferden. Am ersten Tag weigerte sie sich vehement, sich zu ihnen ins Paddock zu begeben. Erst als ich ein Pferd halfterte und am Führstrick festhielt, wagte sie, das Tier zu berühren.
- David sei ein eher rüpelhafter Jugendlicher mit einem ausgeprägten Machogehabe. So habe ich es aus Gesprächen mit den begleitenden Pädagogen erfahren. Während dem Atelier Cheval machte er nur am Rande, und auch bloß in der Interaktion mit den anderen Jugendlichen, jenen Eindruck. Ansonsten zeigte er sich sehr interessiert und ging fast übertrieben vorsichtig und behutsam mit den Pferden um. Er war derjenige Jugendliche, der am meisten von der Kraft und der Eleganz dieser Tiere beeindruckt war.
- Ramon präsentierte eher den lethargischen Typ. Ihn interessierte die ganze Sache nicht sonderlich. Er liess sich dennoch auf die Aktivitäten ein, denn es sei immerhin ein wenig aufregender als sich die Zeit im Foyer totzuschlagen.

Was soll protokolliert werden?

Veränderungen habe ich erst nach einer gewissen Zeit mit Hilfe meiner Notizen feststellen können. Am Anfang habe ich eine breite Palette an Eindrücken notiert. Später drängten sich einige spezifische Anhaltspunkte in den Vordergrund. Ich achtete vermehrt auf Signale, die mir Hinweise auf Veränderungen hinsichtlich des Selbstvertrauen, der Selbstwirksamkeit oder des kommunikativen Verhaltens gaben.

- *Motivation:* Die Jugendlichen zeigten grosse Begeisterung für die Aktivitäten. Die Bereitschaft, etwas zu lernen, war bei den meisten offensichtlich. Die Stimmung

untereinander wertete ich durchaus positiv. Dies wirkte sich sogar auf Ramon aus. Es gab Situationen, in denen er vollen Einsatz zeigte. Insbesondere Reiterspiele vermochten seinen Ehrgeiz zu wecken.

- *Körpersprache*: Es war sehr eindrücklich, die Veränderung der Körperhaltung zu beobachten. Zu Beginn waren sie entweder angespannt und verkrampft, wie Cindy, oder sie bewegten sich mit hängenden Schultern und ohne Körperspannung. Nach dem vierten bis fünften Setting begannen die Teilnehmer eine andere Haltung gegenüber dem Pferd einzunehmen. Allmählich gewannen sie an Selbstsicherheit, was ihre Körperhaltung viel präsenter erscheinen liess. Sie haben gelernt, dass sie ruhig und bestimmt auftreten müssen, um die Aufmerksamkeit der Pferde zu gewinnen.
- *Mut*: In diesem Punkt verzeichnete ich sehr grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Teilnehmern. Doch, es war nicht so, dass sie von mal zu mal mutiger wurden. Indessen haben sie durch Übung an Selbstsicherheit gewonnen, die sie die anfängliche Angst überwinden liess.
- *Beharrlichkeit*: Besonders Marion zeichnete sich durch ihre Beharrlichkeit aus. Sie lernte sehr bald, dass sie damit viel erreichen kann. Sie war die Einzige die auf diesem Weg den Pferden kleine Kunststücke beibrachte. Sie war sich demnach der Wirksamkeit vom Durchhaltewillen bewusst. Auch David tat es ihr gleich, obwohl er weniger Erfolge zu verzeichnen hatte. Die allermeisten Übungen erforderten Geduld. Diese Geduld fehlte allen zu Beginn des Ateliers Cheval. Einige, wie zum Beispiel Cindy, hatten Mühe, die nötige Besonnenheit bis zum Schluss des Settings aufzubringen. Insofern war es für sie schon ein Fortschritt, wenn sie zwei bis drei Übungen vollenden konnten.
- *Kommunikatives Verhalten*: Im kommunikativen Verhalten untereinander habe ich keine wesentlichen Veränderungen festgestellt. Höchstens, dass sie im Verlauf der Interventionen ruhiger wurden. Sie konzentrierten sich vermehrt auf die Aufgabe.
- *Führungsrolle übernehmen*: Ausnahmslos haben die Jugendlichen bei leichten Übungen eine Führungsposition gegenüber dem Pferd einnehmen können. In schwierigen Situationen, wie beispielsweise das Fressen unterbinden, konnten sich von den zehn Teilnehmern nur vier dauerhaft durchsetzen.

Vertrauen schaffen gegenüber den Akteuren

Jeder Beteiligte brauchte seine Zeit, um sich anzupassen und Vertrauen in mich und die Pferde aufzubauen. Ich kann als Pädagoge Vertrauen fördern. Doch sollen die Teilnehmer im Sinne der Erlebnispädagogik selber durch ihr Wirken Vertrauen aufbauen.

- Ramon zeigte schon von Anfang an genügend Zuversicht. Es bestand für ihn nie eine Gefahr von irgendwelcher Seite. Ausser den schlechten Gerüchen die es manchmal zu verzeichnen gab, konnte ihn selten etwas aus der Ruhe bringen. Er zeigte nur vereinzelt Emotionen. Dies schlug sich auch auf das Verhalten der Pferde ihm gegenüber nieder. Sie waren in seiner Gegenwart zwar sehr ruhig, aber sie interessierten sich kaum für ihn. Leider holte er nicht sehr viel aus ihnen heraus,

weil er zu wenig energisch auftrat. Schon seine schlaffe und bewusst lässige Körperhaltung spornte die Tiere nicht zu Höchstleistungen an.

- David benötigte eine viel längere Anlaufzeit als Ramon. Ihm war in der Anfangszeit nur wohl, wenn er eine andere Person bei sich wusste. Selbst wenn es sich um einen anderen Jugendlichen handelte, gab ihm dies eine gewisse Sicherheit. Trotzdem übten die Pferde eine enorme Faszination auf ihn aus.
- Cindy kaschierte ihr mangelndes Vertrauen in sich selber und in die anderen Mitmenschen durch ihr vorlautes Auftreten. Sie hatte aber auch Momente in denen sie einigermaßen ruhig agierte. Während diesen Phasen nahm sie rasch wahr, dass sie auf diese Art viel mehr erreichte. Auf diesen Punkt machte ich sie während der Reflexionsphase aufmerksam.
- Marion war jene Person, die am schnellsten Fortschritte erzielte. Sie schwang sich auch als Erste dieses Quartetts in den Sattel. Nach dem dritten Setting vertraute sie mir an, dass sie früher einmal von einem Pferde gebissen wurde. Die positiven Erfahrungen im Atelier Cheval liessen sie anscheinend jenes Erlebnis schnell vergessen.

Aussagen verschiedener Akteure

Die Beobachtungen der begleitenden Pädagogen decken sich im Wesentlichen mit meinen eigenen. Sie seien beeindruckt von den Fortschritten. Vor allem erstaunt sie die Wirkung der Pferde auf das Verhalten der Jugendlichen. David sei im Umgang mit den Pferden ein ganz anderer Mensch. Er gehe mit den Tieren viel respektvoller um als mit seinen Kameraden im Foyer. Er bemerkte bei verschiedenen Gelegenheiten, dass die Pferde auf ihn wie eine Medizin wirkten. Es gab aber auch einige wenige Teilnehmer, die nicht derart begeistert waren. Die Aktivitäten seien zwar eine willkommene Abwechslung, sie sähen jedoch keinen grossen Sinn in der Sache.

Erkenntnisse aus der Reflexionsphase

Die Jugendlichen haben während der Reflexionsphase wenig darüber gesprochen, was sie effektiv gelernt haben und wie sie dies in den Alltag übertragen könnten. Vielmehr tauschten sie ihre Erfahrungen und Erlebnisse folgendermassen aus: „Hast du gesehen wie gut ich den Parcours geritten bin“, oder „beim nächsten Mal versuche ich das ohne Sattel“. Diese und ähnliche Aussagen zeigen eine gewisse Befriedigung und Stolz. Das heisst für mich, dass doch einiges haften bleibt und später unbewusst auf andere Aufgaben übertragen werden kann.

Einzig Marion machte sich ab und zu Gedanken über den Transfer des Gelernten.

Zusammenfassung der Erkenntnisse.

Gegen Ende der Beobachtung waren die fortlaufenden Veränderungen im Verhalten nicht mehr so deutlich zu erkennen. Eventuell hat sich auch eine gewisse Routine eingeschlichen. Die Motivation hat trotzdem nicht nachgelassen. Sie war am Schluss eher noch grö-

ser. Anhand der obigen Ergebnisse darf ich feststellen: Die Jugendlichen haben an Selbstvertrauen gewonnen. Sie sind sich ihrer Selbstwirksamkeit bewusst. Auch die Interaktionen innerhalb der Gruppe sind nach Aussagen der Pädagogen im Allgemeinen besser als bei vielen anderen Aktivitäten. Wie viel Selbstvertrauen sie wirklich hinzugewonnen haben wissen nur die Jugendlichen selber. Ich kann hier bloß meine subjektive Sicht und die Betrachtungen der anderen Pädagogen weitergeben.

5.3 Analyse des institutionsinternen Evaluationsraster⁷

Die Jugendlichen haben, wenn überhaupt etwas, nie viel auf dem Evaluationsblatt vermerkt. Es waren oft sehr knappe Äusserungen wie: „Gut“, „schlecht“, „ich weiss nicht“ oder „es hat mir gefallen“. Lieber nutzten sie eine Skala, die von eins bis zehn Punkten reichte, um ihre Gefühlslage auszudrücken. Im Weiteren durften die Teilnehmer ihre Empfindungen durch das Ankreuzen von Begriffen darlegen. So durften sie angeben, ob sie verärgert, angespannt oder traurig sind, aber auch ob sie sich beruhigt, entspannt oder zufrieden fühlen. Die Fokusgruppe machte im Schnitt elf mal mit, das heisst, sie haben je 11 Evaluationsbögen ausgefüllt. Bei keinem einzigen Mal fühlten sie sich nach dem Setting schlechter als zu Beginn. In achtzig Prozent der Fälle fühlten sie sich besser. An manchen Tagen verbesserte sich die Gefühlslage deutlich (mehr als 2 Punkte). In auffallend vielen Fällen kreuzten die Jugendlichen am Schluss die Begriffe zufrieden und entspannt an. David schrieb sogar einmal hin, dass die Pferde für ihn wie eine Medizin wirkten. Ein einziger junger Mann, der nicht der Fokusgruppe angehörte, beklagte sich manchmal über seine schlechte Stimmung nach den Aktivitäten. Zusammenfassend darf ich festhalten: Im Allgemeinen verbesserte sich die Gefühlslage der Teilnehmer. Die Aktivitäten mit dem Pferd hatten einen positiven Effekt auf ihre Moral, was wiederum die Lernbereitschaft förderte. In erster Linie erhöhte dies die Qualität der Interaktion innerhalb der Gruppe.

5.4 Auswertung der Leitfadeninterviews

Oft habe ich während der Arbeit mit den Jugendlichen beobachtet, dass sie im Gespräch mit mir nicht ausreichend Auskunft geben wollten oder konnten. Manchmal hatte ich sogar den Eindruck, sie hätten bewusst falsche Antworten auf meine Fragen gegeben. Aus dem Grund gibt mir die teilnehmende Beobachtung in Zusammenhang mit der Fragestellung die klareren Antworten als die Befragung durch Interviews.

Im Interview mit den Jugendlichen möchte ich folgende Aussagen hervorheben:

- Die Begeisterung hielt sich für Ramon in Grenzen. Bei den drei Anderen bewegte sie sich zwischen dem Highlight der Woche und der willkommener Abwechslung.
- David und Marion gaben an, dass sie eine Beziehung zum Pferd aufbauen konnten. Sie hatten beide ihr Lieblingspferd gefunden.
- Ausser Ramon, der angab nie Ängste ausgestanden zu haben, sind alle mit solchen konfrontiert worden. David hat noch nach einem Jahr übertriebenen Respekt vor

⁷ Beispiel im Anhang ersichtlich

den Pferden gezeigt. Er müsse sich bei manchen Tätigkeiten regelrecht überwinden, tat er kund.

- Bei der Beobachtung habe ich bemerkt, dass die jungen Menschen oft die richtige Körpersprache anwenden, um mit dem Pferd zu kommunizieren. Dies war ein Verhalten, das ihnen nicht vollkommen bewusst war. Beurteilt man ihre Aussagen, so bekunden allerdings alle Teilnehmer erhebliche Mühe mit der Pferdesprache.
- Für Cindy, Marion und David bedeutete der Umgang mit den Pferden ein echtes Erlebnis, das in ihren Erinnerungen bleiben werde.
- Niemand von ihnen glaubt, dass sich ihr Verhalten untereinander wesentlich verändert hat. Cindy gibt jedoch zu, dass sie während dem Atelier Cheval weniger Stress mit den anderen Jugendlichen habe.
- Angesprochen auf die Förderung des Selbstvertrauens glaubt nur Marion, dass die Interventionen ihr geholfen hätten. Für die Anderen war dies nicht relevant, da sie schon vorher, wie sie anmerkten, über genügend Selbstvertrauen verfügten.
- Er habe gelernt, liebevoll mit einem Individuum umzugehen, meinte David anerkennend. Er gab zu, dass er Angst hatte, das Tier wende sich gegen ihn, falls er nicht nett zu ihm sei. Cindy lernte ruhiger zu werden. Sie wisse aber nicht, ob sie das Gelernte auch ausserhalb des Ateliers Cheval anwenden könne. Marion hingegen ist überzeugt, dass sie sich später im Leben dank den Interventionen besser durchzusetzen vermöge. Allgemein bekunden aber alle vier Interviewten Mühe, sich unter einem Transfer in den Alltag etwas vorzustellen.

Von den Aussagen der Mitarbeiter möchte ich folgende erwähnen.

- Allesamt sprechen vom positiven Einfluss auf die Moral. Leider halte dies nicht allzu lange an. Der Alltag hole sie schnell wieder ein und sie würden schnell in das alte Muster zurückfallen.
- Der Praktikumsleiter sieht keine unmittelbaren Auswirkungen bezüglich der Selbstwirksamkeit oder dem Durchsetzungsvermögen bei der Arbeit in den Werkstätten.
- Auch die Pädagogen glauben nicht, dass die jungen Menschen Handlungslernen bewusst reflektieren. Eher glauben sie an einen unbewussten Einfluss in bestimmten oder ähnlichen Situationen.
- Im Gegensatz zum Praktikumsbegleiter meinen die beiden Pädagogen, dass das Selbstvertrauen dank den Interventionen mit dem Pferd bei allen mehr oder weniger gefördert wurde.
- Welche Veränderungen aber ausschliesslich auf die pferdegestützte Erlebnispädagogik zurückzuführen sind, können sie nicht eruieren. Es sei ein Mix von verschiedenen Massnahmen, die in ihrer Gesamtheit positive Veränderungen bewirkten.

Wenn ich die obigen Aussagen zusammenfasse, so deckt sich vieles mit meinen Beobachtungen. Die Nachhaltigkeit und der Transfer können nicht explizit bewiesen werden. Es sind Annahmen aus verschiedenen subjektiven Sichtweisen.

6. Synthese / Diskussion der Ergebnisse

Wie bereits mehrmals erwähnt, kann ich keine eindeutigen Antworten auf die gesamte Fragestellung geben. Anschliessend möchte ich meine Hypothesen diskutieren und sie gegebenenfalls anders formulieren.

6.1 Diskussion der ersten Hypothese

Bei der ersten Hypothese ging ich davon aus, dass *mit den auf dem Pferdehof vorhandenen Ressourcen pädagogische Interventionen derart gestaltet werden können, dass sie den Theorien einer handlungsorientierten Erlebnispädagogik entsprechen und sie somit die Anforderungen einer Methode der Sozialen Arbeit erfüllen.*

Nichts scheint dieser ersten Annahme zu widersprechen, was unter 5.1.1 ersichtlich wird. Die Methode bleibt zudem nach Beendigung der Forschungsarbeit weiterhin Bestandteil des institutionellen Gesamtkonzeptes des ISR.

6.2 Diskussion der zweiten Hypothese

Mit Hilfe pferdegestützter Erlebnispädagogik ist es möglich, bei verhaltensauffälligen Jugendlichen Veränderungen auf bio-psycho-sozialer Ebene herbeizuführen. Dies ist der Wortlaut der zweiten Hypothese. Hier will ich die Betonung auf „es ist möglich“ legen. Es geht hier um eine Annahme, die ich weder belegen noch widerlegen kann. Ich konnte also die Veränderungen durch meine Beobachtungen nicht bei allen Teilnehmern bestätigen. Zudem kann die Wirksamkeit der Methode nur im Zusammenhang mit anderen Massnahmen beobachtet werden. Der Vergleich mit den Aussagen verschiedener Autoren bestätigt mir meine Vermutungen. Demnach können durch Handlungslernen bei verhaltensauffälligen Jugendlichen Veränderungen in Gang gesetzt werden, die bei rein kognitiven Lernprozessen nicht möglich sind. Aus konstruktivistischer Sicht nimmt jeder Teilnehmer seine eigenen Lernerfahrungen mit sich, und diese konnte ich nicht in ihrem ganzen Umfang erfassen oder benennen.

Die zweite Hypothese möchte ich in ihrem Wortlaut nicht verändern, da sie von einer Möglichkeit der Veränderung ausgeht. Sie weist damit nur auf das Potential des Handlungslernens hin, das in der theoretischen Besprechung, wie auch in der Arbeit, im Wesentlichen dargelegt wurde.

6.3 Diskussion der dritten Hypothese.

Die dritte Hypothese nimmt an, dass *die pferdegestützte Erlebnispädagogik eine wertvolle Ergänzung zu anderen Massnahmen in der stationären Jugendhilfe ist. Sie kann so gezielt gewisse Verhaltensänderungen zusätzlich fördern.*

Wie wertvoll diese Ergänzung wirklich ist, konnte ich nicht vertieft belegen. Auch die Institution selber war nicht in der Lage, dies zu beurteilen. Ich arbeitete zwar auf die Förderung bestimmter Parameter hin und sah während der Zeit im Atelier Cheval Verbesserun-

gen. Ich konnte sie jedoch nicht in jedem Fall explizit der pferdegestützten Erlebnispädagogik zuordnen. Wir sind trotzdem überzeugt, dass die Methode in das Gesamtkonzept der Institution passt. Auch die Theorie befasst sich mit ähnlichen Fragen. Sie sieht in der Methode durchaus eine wertvolle Ergänzung in der Jugendhilfe, obwohl auch sie keine wissenschaftlich gesicherten Erkenntnisse liefern kann.

Aus diesen Überlegungen heraus möchte ich den ersten Satz der Hypothese folgend ändern: *Je nach pädagogischem Gesamtkonzept ist es möglich, die pferdegestützte Erlebnispädagogik mit anderen Hilfsmassnahmen in der stationären Jugendhilfe einzusetzen.*

6.4 Zusammenfassung der Diskussion

Im Verlauf der Arbeit war es mir möglich, vor allem auch durch die Regelmässigkeit der Aktivitäten, Veränderungen zu erkennen und zu benennen. Die subjektiven Erkenntnisse der Teilnehmer blieben mir jedoch verborgen. Über die längerfristige und nachhaltige Wirksamkeit konnten keine, oder nur vage Erkenntnissen gewonnen werden. Dies entspricht dem wissenschaftlichen Standpunkt, der von einigermassen gesicherten Einsichten aus Beobachtungen ausgeht.

7. Schlussfolgerungen

Bei der Gegenüberstellung möchte ich abschliessend wissen, in welchem Umfang die Erkenntnisse aus der Untersuchung die Forschungsfrage beantworten. Zusammen mit den jungen Menschen und ihren Begleitern habe auch ich interessante Erlebnisse erfahren dürfen. Auch ich habe mir durch mein Handeln Wissen angeeignet und meine Einstellung zum Thema neu überdacht. Darum werde ich in einem nächsten Schritt meine Haltung darlegen. Durch Reflexion drängten sich im Laufe der Zeit weiterführende Fragen und Ideen auf. Ich will sie zum Schluss nochmals aufgreifen, denn sie werden als Denkanstösse nützlich sein für eine weitere Zusammenarbeit mit dem Institut Saint-Raphaël.

7.1 Antworten auf die Forschungsfrage

Was beinhaltet methodisches Handeln in der pferdegestützten Erlebnispädagogik und welche Veränderungen können damit bei verhaltensauffälligen Jugendlichen tatsächlich herbeigeführt werden?

Den ersten Teil der Forschungsfrage habe ich im Kapitel 2.2 und 2.3 erörtert und anschliessend im Kapitel 5.1 durch den Vergleich mit der Theorie erhärtet. Der zweite Aspekt der Frage war schwieriger zu beantworten. Zusätzlich zu den Begriffen Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und soziale Interaktion gäbe es bestimmt noch weitere Parameter zu beobachten. Dies hätte aber den Umfang der Arbeit gesprengt. Ich kann mit Bestimmtheit sagen, dass erwünschte Veränderungen bezüglich des Selbstvertrauens, der Selbstwirksamkeit und der Interaktion stattfanden. Dies sind Ergebnisse, die ich ausserhalb der pferdegestützten Interventionen nicht weiter verfolgen konnte. Die Frage ist darum zu allge-

mein formuliert, sie konnte nicht vollumfänglich beantwortet werden. Man sollte präziser formulieren, welche Veränderungen in welchem Umfang gemeint sind.

Die Frage spricht indirekt auch die Legitimation der Methode an. Das Institut Saint-Raphël ist überzeugt vom Nutzen. Sind auch andere soziale Dienstleister dieser Überzeugung, oder betrachten diese die tiergestützten Interventionen eher als Modeerscheinung? Hier bedarf es meiner Ansicht nach noch der Professionalisierung und weiterer Analysen, damit die Methode noch vermehrt Anerkennung findet.

7.2 Persönliche Stellungnahme

Meine vorangehenden Erfahrungen wie auch die Literaturrecherche haben mich die tatsächlich gefundenen Ergebnisse erwarten lassen. Ich war mir schnell bewusst, dass ich keine wissenschaftlich exakten Daten liefern kann. Wie ich schon mehrmals erwähnte, war die Arbeit für mich ein permanenter Lernprozess im Sinne des Handlungslernens. In die Reflexion bezüglich der Interventionen habe ich die anderen Akteure miteinbezogen. So entstand ein Gemeinschaftsgefühl, das zusätzlich motivierend wirkte.

Mir wurde bewusst, dass man mit geeigneten Massnahmen gezielt auf Veränderungen hinarbeiten kann. Ob sie dann bei jedem Individuum etwas bewirken oder in welchem Ausmass Veränderungen stattfinden, ob sie nachhaltig sind und so weiter, ist bei jedem Menschen verschieden. Dass Lernen durch Handeln einprägender wirkt, habe ich selber schon des Öfteren erfahren. Ich bin ebenfalls der Überzeugung, dass insbesondere Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten, die oft einhergehen mit Lernschwächen, auf diese Art geholfen werden kann. Man sollte, ganz im Sinne des einleitend zitierten Heckmair (2012), erlebnispädagogische Massnahmen nicht als eine „finale“, „alles rettende“ Methode ansehen, nachdem alle früheren Bemühungen und Hilfen versagt haben.

Die Jugendlichen haben Tiere, wie in diesem Fall die Pferde, als real lebenden Gegenpol oder Ausgleich zur digitalen Erlebniswelt erfahren. Für mich rechtfertigt dieser Aspekt alleine schon den Einsatz tiergestützter Interventionen.

7.3 Weiterführende Fragen

Allen diesen positiven Darlegungen zum Trotz offenbart die Methode ihre Grenzen. Dies soll uns ermutigen, weiterführende Fragen zu stellen.

Grenzen und Risiken in der tiergestützten Erlebnispädagogik sehe ich im Umgang mit den Tieren selbst. Schnell werden Pferde instrumentalisiert. Viele Menschen sehen in ihnen nicht das Tier sondern ein Sportgerät. Auch werden Tiere häufig vermenschlicht, was meiner Ansicht nach nicht weniger schlimm ist. Im Umgang mit Tieren muss man sich auf ihre Ebene begeben. In dieser Hinsicht braucht es noch viel Aufklärung, vor allem auf der Seite der Professionellen. In sehr vielen Fällen werden Pferde, die sozialpädagogisch eingesetzt werden, nicht artgerecht gehalten. Solche Pferde eignen sich höchstens für langweiligen Reitunterricht in einer Manege. Auch in diesem Zusammenhang stellt sich die Frage: Wie kann Aufklärung erfolgen und wie das Angebot erweitert werden?

Eine zusätzliche Frage, die ich im Kontext der Zusammenarbeit mit dem ISR in Zukunft beantworten möchte, lautet: Wie kann man die Reflexionsphase verbessern? Wie kann

man sie gestalten, damit die Teilnehmer die Kompetenz erlangen, vermehrt und bewusst Lernerfahrungen in den Alltag zu integrieren? Hierzu bräuchten wir ein Instrument, das uns den Nachweis dafür liefert, womit auch wir Pädagogen unser Handeln reflektieren können.



Abb. 4 permanenter Auslauf auch im Winter, artgerechte Haltung

Literaturverzeichnis

- Bütow, Christiane. *Das Pferd – ein Lernhelfer für verhaltensauffällige Jugendliche. Eine Studie zur tiergestützten Pädagogik mit Pferden*. Hamburg: Diplomica Verlag, 2012.
- Deinet, Ulrich. „Wissen, was, wozu, mit wem, wie und wann getan werden soll! - Anmerkungen zur Klärung der Begriffe aus Didaktik und Methodenlehre.“ In: Hess, Gerhard. Ilg, Wolfgang. Weingardt, Martin. *Kompetenzprofile*. Weinheim: Juventa Verlag, 2004. S. 125-142.
- Flick, Uwe. *Sozialforschung, Methoden und Anwendungen, Ein Überblick über die BA-Studiengänge*: 2. Aufl. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, 2014.
- Galuske, Michael. *Methoden der Sozialen Arbeit*. 10. Aufl. München: Juventa Verlag, 2013.
- Gäng, Marianne. (Hrsg.). *Erlebnispädagogik mit dem Pferd*. 3. überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2011.
- Geissler, Karlheinz. Hege Marianne. *Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für Soziale Berufe*. Weinheim: 1995
- Heckmair, Bernd. Michl, Werner. *Erleben und Lerne. Einführung in die Erlebnispädagogik*. 7. überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2012.
- Heckmair, Bernd. Michl, Werner. *Von der Hand zum Hirn. Bewegtes Lernen im Fokus der Hirnforschung*. Augsburg: Ziel Verlag, 2013.
- Heiner, Maja. Et. al. *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. Freiburg: Lambertus, 1995.
- Institute Saint-Raphaël. Charte éthique, Code déontologique et Directives de fonctionnement de l'institut Saint- Raphaël.
- Institute Saint-Raphaël. *Site internet*. [online] Sion : 2015. URL : <http://saint-raphael.ch/> (18.12.2015)
- Meinhold, Marianne. „Intervention in der Sozialarbeit“. In: Hörmann, Georg. Nestmann, Frank. *Handbuch der psychosozialen Intervention*. Wiesbaden: VS-Verlag, 1988. S. 70-80.
- Michl, Werner. „Erziehung und Erlebnispädagogik“. In: *Outdoor Training - Erlebnispädagogik*. [online]. Undorf: Kap-Institut, 2006. URL:http://www.kap-outdoor.de/Erziehung_und_Erlebnispädagogik.475.0.html (30.10.2014)
- Miller, William, R. Rollnick, Stephen. *Motivierende Gesprächsführung*. 2. Aufl. Freiburg : Lambertus, 2005.

- Müller, Carl Wolfgang. „Methodenlehre als Beitrag zur Professionalisierung in der Sozialen Arbeit. In: Mrochen, Siegfried. (Hrsg.) *Standortbestimmung sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Methoden. Dokumentation einer Arbeitstagung in Siegen 17.-20. April 1996*. Weinheim: Beltz, 1998. S. 16-27.
- Mischker, Norbert. Stein, Roland. *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Ursachen, hilfreiche Maßnahmen*. 7. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 2009.
- Paffrath, Hartmut. *Einführung in die Erlebnispädagogik. Praktische Erlebnispädagogik*. Augsburg: Ziel Verlag, 2013.
- Pollert, Jeanine. *Erlebnispädagogik – Die Methode der Zukunft oder blinder Aktionismus*. München: Grin Verlag GmbH, 2008.
- Reich, Kersten. (Hrsg.): *Erlebnispädagogik* In: Methodenpool. [online]. 2003. URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/erlebnispaedagogik.pdf> (24.04.2014).
- Reiners, Anette. *Erlebnis und Pädagogik: Praktische Erlebnispädagogik: Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen*. München: Sandmann, 1995.
- Ritz, Barbara. „Erlebnispädagogik und Heilpädagogisches Reiten: Parelli-Spiele.“ In: Gäng, Marianne. (Hrsg.). *Erlebnispädagogik mit dem Pferd*. 3. überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2011. S. 100-123.
- Schilling, Johannes. *Didaktik, Methodik Sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte*. 3. überarb. Aufl. München: Luchterhand, 2004.
- Schwartze, Brigitta. *Methodenbruch Soziale Arbeit: Basiswissen für die Praxis*. Wiesbaden: VS-Verlag, 2007.
- Schmidt, Daniela. *Tiergestützte Pädagogik: Das Pferd als pädagogische Medium in der stationären Jugendhilfe*. Hamburg: Diplomica Verlag, 2012.
- Scholz, Torsten. *Erlebnispädagogik im Jugendstrafvollzug*. München: Grin Verlag GmbH. 2009.
- Sirch, Simon. „Erlebnispädagogik. Eine Begriffsbestimmung durch die Brille der neueren Systemtheorie.“ In: e&l – erleben und lernen Nr. 2, 2013. S. 20-23.
- Staub-Bernasconi, Silvia. *Die Erkenntnis- und Handlungstheoretischen Leitfragen einer Disziplin und Profession Soziale Arbeit als normative Handlungswissenschaft oder: die W-Fragen* In: Arbeitsblatt 1.2. [online]. 2008. URL: http://www.ash-berlin.eu/hsl/freedocs/341/Staub-Bernasconi_W-Fragen.pdf (11.09.2015)

- Sreinert, Erika. Thiele, Gisela. *Sozialarbeitsforschung für Studium und Praxis. Einführung in die qualitativen und quantitativen Methoden*. Köln: Fortis Verlag FH GmbH, 2000.
- Stimmer, Franz. *Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 2006.
- Vernooij, Monika A. Schneider, Silke. *Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. 3. überarb. und erw. Aufl. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag GmbH & Co., 2013.
- Wendt, Wolf Rainer. „Von der Defizitfixierung zur Ressourcenorientierung. Die Methodenfrage muss in der beruflichen Sozialarbeit neu gestellt werden.“ In: *Blätter der Wohlfahrtspflege*. Nr. 5, 1992. S.115-118.
- Wirz, Jeanine. *Methodisches Handeln im NIP (Niederschwelliges Integrationsprojekt Bern), Praxeologie, Theorie und Axiologie*. [online] Bern: 2011. URL:http://sozialprojekte.org/wp-content/uploads/Master-Thesis-Arbeit_Jeanine_Wirz.pdf (18.10.2014)
- Witte, Matthias. *Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit. Möglichkeiten und Grenzen des erlebnisorientierten Erfahrungslernens*. Lüneburg: Verlag „edition erlebnispädagogik“: 2002.
- Ziegenspeck, Jörg. *Erlebnispädagogik – Grundsätzliche Anmerkungen zu einer wissenschaftlichen Praxis und praktischen Wissenschaft*. [online]. 2002. URL:<http://www.ks.team/deutsch/no%20frames/Ksteam1-488.htm> (14.07.2014)

Abbildungen

Alle Fotos in dieser Arbeit stammen von mir oder meiner Frau. Sie wurden zum Teil während den Interventionen im Jahr 2015 gemacht. Auf allen Abbildungen sind ausschliesslich unsere Pferde dargestellt.

Anhang

- A. Rahmenbedingungen Leitfadeninterview
- B. Mögliche Fragen an die Jugendlichen nach Themenvorgabe
- C. Interviewfragen an den Praktikumsleiter Werkstatt
- D. Interviewfragen an die Sozialpädagogen
- E. Beispiele institutionsinternes Evaluationsblatt

A. Rahmenbedingungen Leitfadeninterview

Am 17. und 18. Dezember 2015 führte ich mit Cindy, Marion, David und Ramon ein Interview. Zusätzlich befragte ich auch zwei Sozialpädagogen des CPM den Praktikumsleiter Werkstatt.

Die Interviews fanden im Foyer des CPM statt. Die Dauer der Befragung betrug mit den Jugendlichen zwischen dreissig und vierzig Minuten. Bei den Sozialpädagogen und dem Praktikumsleiter wendete ich zirka 20 Minuten auf. Die Unterredungen wurden in Französisch geführt und nachher ins Deutsche übersetzt und transkribiert. Die Übersetzung kann die authentische Wiedergabe eines Gesprächs verfälschen. Insbesondere stellte mich die Unterhaltung mit den Jugendlichen vor eine nicht leichte Aufgabe. Entsprechend ihrer sozialen Gruppe, bedienen sie sich einer eigenen, speziellen Ausdrucksweise die man nicht in jedem Fall wortgetreu übersetzen kann.

B. Mögliche Fragen an die Jugendlichen nach Themenvorgabe

1) Subjektives Empfinden, inneres Verhältnis zu den erlebnispädagogischen Aktivitäten mit dem Pferd

- Zunächst möchte ich dich bitten, mir zu erzählen, wie dir die Aktivitäten mit den Pferden gefallen haben? Hattest Du Freude daran? Welche positiven, aber auch welche negativen Erfahrungen hast du dabei gemacht?
- Welche Bedeutung hast du dem Atelier Cheval beigemessen? Oder anders gefragt: War für dich dieser Nachmittag bei den Pferden ein Highlight, eine willkommene Abwechslung zum Alltag in der Institution oder eher eine lästige Pflichtübung?
- Wie war deine Beziehung zu den Pferden als du die ersten Male mitgemacht hast? Konntest du mit dem Pferd eine soziale Beziehung aufbauen, eine Art Mensch-Tier-Beziehung? Wie ist sie heute oder wie hat sie sich in der Zwischenzeit verändert? Woran merkst du eine Veränderung?
- Warst du gezwungen Ängste und andere Hindernisse, wie beispielsweise die Furcht vor Huftritten oder den Ekel vor Pferdemit, zu überwinden um mit den Tieren in Beziehung zu treten und mit Ihnen zu arbeiten? Wenn ja erzähle mir von deinen Schwierigkeiten.
- Wie fühlst du dich heute nach so vielen Stunden “Atelier Cheval”? Ist es für dich zur Routine geworden? Vielleicht so ähnlich als ob du mit deinen Freunden zum Fussballspielen gehen würdest? Oder ist dieser Nachmittag bei den Pferden für dich immer noch etwas Besonderes? Beschreibe mir bitte deine Gefühle und Erwartungen wenn du zu uns auf den Pferdehof kommst, haben sie sich im Verlaufe der Zeit verändert?

2) Subjektiver Erkenntnis- und Erfahrungsgewinn

- Während der Aktivität nimmt das Pferd eine zentrale Rolle ein. Eine solche Situation zwingt dich mit ihm zu kommunizieren. Bis anhin warst du gewöhnt mit anderen Menschen zu kommunizieren. Doch nun steht da ein grosses majestätisches Tier vor dir, mit dem du Kontakt aufnehmen sollst. Ein Tier das dich wahrnimmt und bereit ist mit dir Verbindung aufzunehmen. Ein Tier das weder spricht noch die menschliche Sprache versteht. Wie hast du dies erlebt? Welche Lehren oder Erkenntnisse hast du dabei gezogen?
- Gewiss gibt es Parallelen zwischen dem “Atelier Cheval” und anderen Aktivitäten innerhalb der Institution? Mich würde interessieren was für dich beim “Atelier Cheval” anders ist. Welches sind aus deiner persönlichen Sicht die wesentlichen Unterscheidungsmerkmale? Welche Erfahrungen sind für dich neu gewesen und was du dabei anders erlebt?
- Würdest du die Interventionen mit dem Pferd als erlebnisreich bezeichnen – war die Teilnahme für dich ein Erlebnis? Mit Erlebnis meine ich: ein besonderes Ereignis (positiv oder negativ), eine Episode die sich vom Alltag abhebt, eine aufregende

oder gar abenteuerliche Erfahrung, also etwas das lange im Gedächtnis hängen bleibt. Was denkst du trifft dies für dich zu?

- Was meinst du: konntest du während den Aktivitäten wirklich etwas lernen? Betrachtetest du die Übungen vielleicht eher als Spass ohne tieferen Sinn oder sind sie für dich reine Zeitverschwendung?
- Falls du der Meinung bist, dass du tatsächlich etwas gelernt hast, kannst du mir näher erklären was du gelernt hast, wie du es gelernt hast?
- Nun, eine konkrete Frage: Konntest du durch die Aktivitäten mit dem Pferd Selbstvertrauen aufbauen? Wurde dir bewusst, dass du selber etwas bewirken oder erreichen kannst?
- Hat sich dein Verhalten gegenüber den anderen Teilnehmern während den Aktivitäten verändert? Wenn ja auf welche Art und Weise.

3) Der Transfer in den Alltag

- Glaubst du, dass du Erfahrungen, Erkenntnisse, Verhaltensweisen oder auch Techniken aus dem Atelier Cheval in deinen Alltag integrieren kannst? Wenn dies der Fall ist beschreibe mir dies anhand von Beispielen.

C. Interviewfragen an den Praktikumsleiter Werkstatt

- Erzählen die Jugendlichen, oder diskutieren Sie während der Arbeit in der Werkstatt mit dir das Atelier Cheval?
- Sind die Aussagen eher positiv oder eher negativ besetzt?
- Wie können Deiner Meinung nach die Jugendlichen vom Atelier Cheval profitieren? In welchem Ausmass sind Veränderungen spürbar?
- Wenn ich die Begriffe Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit, Selbstvertrauen aber auch Vertrauen in Dritte in den Raum stelle, was denkst du? Kannst du Sie im Zusammenhang mit den Interventionen sehen?
- Siehst du als Praktikumsleiter in der Werkstatt Veränderungen bezüglich der Selbstwirksamkeit

D. Interviewfragen an die Sozialpädagogen.

- Wie können deiner Ansicht nach die Jugendlichen von den Aktivitäten profitieren?
- Kannst du Veränderungen im Alltag der Jugendlichen als Folge der Aktivitäten feststellen? Wenn ja welche und in welchem Ausmass?
- Glaubst du, dass Jugendliche fähig sind erlebnispädagogische Erfahrungen zu reflektieren und diese später in den Alltag transferieren?
- Beschäftigt das Thema die Jugendlichen auch ausserhalb der eigentlichen Aktivitäten? Wenn sie sich darüber austauschen was sagen sie darüber?
- Wenn ich die Begriffe Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit, Selbstvertrauen aber auch Vertrauen in Dritte in den Raum stelle, was denkst du? Kannst du Sie im Zusammenhang mit den Interventionen sehen?
- Welche Erfahrungen machst du mit den Jugendlichen unmittelbar nach dem Atelier Cheval in Bezug auf ihr soziales Verhalten? Ist eine Veränderung erkennbar und würdest du sie als nachhaltig bezeichnen?

E. Beispiele institutionsinternes Evaluationsblatt

Thérapie avec le cheval

Date : 7/05/2015
Accompagnant : Fredo

Nom du jeune : ~~Yannick Schuster~~

Auto-évaluation

Comment te sentais-tu avant la séance ? Quelles émotions ressentais-tu ?

- en colère
- tendu
- triste
- calme
- détendu
- heureux

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Comment t'es-tu senti après la séance ?

- en colère
- tendu
- triste
- calme
- détendu
- heureux

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

As-tu ressenti des changements physiques (maux de tête, mal de ventre, rhume, aucune douleur) ?

Non

Comment t'es-tu senti dans le groupe (comportement social) ?

Bien

Evaluation du thérapeute

M/13/14 Il est vraiment très très doux avec le cheval, mais aussi très très lent dans son activité. Ils oublient souvent de faire le prochain pas et avancer dans sa démarche.

Observations de l'accompagnant

Séance qui l'a calmé, balaise, orienté sur le cheval, proche de l'animal

Thérapie avec le cheval

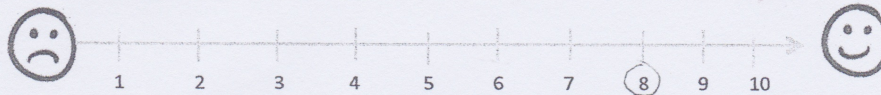
Date : 07.05.15
Accompagnant : F.R. de

Nom du jeune : [redacted]

Auto-évaluation

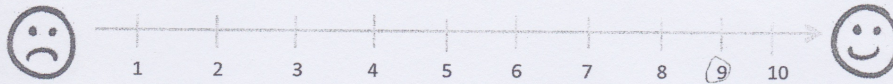
Comment te sentais-tu avant la séance ? Quelles émotions ressentais-tu ?

- en colère
- tendu
- triste
- calme
- détendu
- heureux



Comment t'es-tu senti après la séance ?

- en colère
- tendu
- triste
- calme
- détendu
- heureux



As-tu ressenti des changements physiques (maux de tête, mal de ventre, rhume, aucune douleur) ?

aucune douleur

Comment t'es-tu senti dans le groupe (comportement social) ?

Bien

Evaluation du thérapeute


Elle a été agréable. Elle a trouvé vite une approche avec le cheval et a maîtrisé rapidement les tâches et les techniques. ⇒ surprenant pour la première fois. ~~Elle a été~~ Il me semble qu'elle est assez autonome pendant l'activité avec le cheval.

Observations de l'accompagnant

Jeune qui se sentait bien avec le cheval, intéressée par le cheval, proche de l'animal, très bien approché par elle et même bravo!

Thérapie avec le cheval

Date : 07.05.15
Accompagnant :

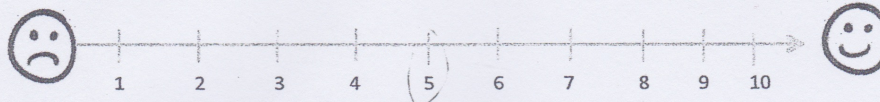
Nom du jeune 

Auto-évaluation

Comment te sentais-tu avant la séance ? Quelles émotions ressentais-tu ?

- en colère
- tendu
- triste
- calme
- détendu
- heureux

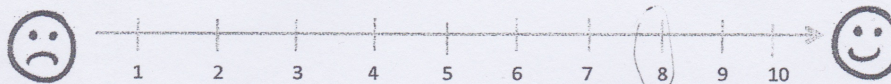
Normal



Comment t'es-tu senti après la séance ?

- en colère
- tendu
- triste
- calme
- détendu
- heureux

Très bien



As-tu ressenti des changements physiques (maux de tête, mal de ventre, rhume, aucune douleur) ?

Non

Comment t'es-tu senti dans le groupe (comportement social) ?

Très bien !! Les chevaux c'est vraiment comme un médicament

Pour moi ça c'est bon !!

Evaluation du thérapeute

Ils s'adaptent au rythme des animaux. Quand le cheval est calme il le caresse, quand l'animal est excité il court avec. En plus il a beaucoup de sentiments pour le cheval qui l'a aidé.

Observations de l'accompagnant

Tout à l'aise, souriant, en bonne humeur, bon exercice