

Werner Michl
Holger Seidel
(Hg.)

Handbuch

Erlebnispädagogik

2. Auflage



Werner Michl • Holger Seidel (Hg.)

Handbuch



Erlebnispädagogik

Mit 15 Abbildungen und 5 Tabellen

2., aktualisierte Auflage

Ernst Reinhardt Verlag München

Prof. Dr. *Werner Michl* lehrte Sozialwissenschaften an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm und war Professor associé an der Universität Luxemburg.

Dipl. Soz. päd. *Holger Seidel* ist Geschäftsführer der Gesellschaft zur Förderung der Erlebnispädagogik „erlebnistage“ sowie Vorsitzender des Reisetz der Deutsche Fachverband für Jugendreisen.

Im Ernst Reinhardt Verlag ebenfalls erschienen:

Werner Michl: Erlebnispädagogik. (4., aktualisierte Auflage 2020; utb; ISBN: 978-3-8252-5334-9)

In der Reihe „erleben & lernen“:

Heckmair / Michl: Erleben und Lernen. ISBN: 978-3-497-02825-2

Schad / Michl (Hg.): Outdoor-Training. ISBN: 978-3-497-01689-1

Crowther: City Bound. ISBN: 978-3-497-01732-4

Dewald / Mayr / Umbach: Berge voller Abenteuer. ISBN: 978-3-497-01769-0

Einwanger (Hg.): Mut zum Risiko. ISBN: 978-3-497-01934-2

Muff / Engelhardt: Erlebnispädagogik und Spiritualität. ISBN: 978-3-497-02397-4

Bach / Bach: Erlebnispädagogik im Wald. ISBN: 978-3-497-03040-8

Fürst: Gruppe erleben. ISBN: 978-3-497-02094-2

Winter (Hg.): Spielen und Erleben mit digitalen Medien. ISBN: 978-3-497-02245-8

Simek / Sirch: Das Mountainbike erlebnispädagogisch einsetzen. ISBN: 978-3-497-02444-5

Streicher / Harder / Netzer (Hg.): Erlebnispädagogik in den Bergen. ISBN: 978-3-497-02558-9

Weber: Erlebnispädagogik in der Grundschule. ISBN: 978-3-497-02863-4

Schreyer: Outdoortraining für Gesundheitsförderung und Persönlichkeitsentwicklung. ISBN: 978-3-497-02676-0

Hildmann: simple things – einfach wirkungsvoll. ISBN: 978-3-497-02718-7

Kamer: Abenteuer planen? ISBN: 978-3-497-02723-1

Mauch / Scholz: Nur spielen! ISBN: 978-3-497-02772-9

Hinweis

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnungen nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

ISBN 978-3-497-03087-3 (Print)

ISBN 978-3-497-61539-1 (PDF-E-Book)

ISBN 978-3-497-61540-7 (EPUB)

2., aktualisierte Auflage

© 2021 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Der Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG behält sich eine Nutzung seiner Inhalte für Text- und Data-Mining i.S.v. § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Printed in EU

Cover unter Verwendung von Fotos von (von rechts nach links)

© istock.com / Nick Daly, © istock.com / RuslanDaschinsky, © Martina Schnepf, © istock.com / Olga_Danylenko,

© ARochau / Fotolia, © Mediteraneo / Fotolia

Satz: ew print & medien service GmbH, Würzburg

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

1	Einleitung <i>von Holger Seidel und Werner Michl</i>	9
2	Erlebnispädagogik – Grundlagen	11
2.1	Hirnforschung und Konstruktivismus – zu den Grundlagen erlebnispädagogischen Lernens <i>von Bernd Heckmair</i>	12
2.2	Erlebnis und Pädagogik <i>von Werner Michl und Holger Seidel</i>	17
2.3	Zu theoretischer Konzeption und interdisziplinärem Kontext der Erlebnispädagogik <i>von F. Hartmut Paffrath</i>	20
2.4	Erlebnispädagogische Interventionen <i>von Manfred Huber</i>	23
2.5	Bildung und Kompetenzerwerb <i>von Wolfgang Wahl</i>	27
2.6	Die Bedeutung von Emotionen im erlebnispädagogischen Lernkontext <i>von Stefan Markus, Barbara Jacob und Thomas Eberle</i>	33
2.7	Reflexion – Nachdenken, Suchen und Erkennen in der Erlebnispädagogik <i>von Rüdiger Gilsdorf</i>	38
2.8	Reflexion in der erlebnispädagogischen Praxis <i>von Jörg Friebe</i>	45
2.9	Metaphorisches Lernen in der Erlebnispädagogik <i>von Martin Scholz</i>	49
2.10	Die Bedeutung der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit <i>von Harald Michels</i>	54
2.11	Adventure Based Counseling – das Abenteuerlabor <i>von Martin Lindner</i>	60
2.12	Entwicklungen und Trends in der Erlebnispädagogik <i>von Werner Michl</i>	64
2.12.1	Systemische Erlebnispädagogik <i>von Roland Abstreiter und Reinhard Zwerger</i>	69
2.12.2	Inklusion in der Erlebnispädagogik <i>von Heike Tiemann</i>	73
2.12.3	Mediengestützte Erlebnispädagogik: Geocaching, Medienrallyes und Alternate Reality Games <i>von Andrea Übler-Winter</i>	78
2.12.4	Bildung für nachhaltige Entwicklung und Erlebnispädagogik <i>von Tobias Kamer</i>	81
2.12.5	Erlebnispädagogik und Migration <i>von Thomas Eisinger</i>	85
2.12.6	Gender und Diversity in der Erlebnispädagogik <i>von Barbara Grill</i>	90
2.12.7	Zirkuspädagogik im Kontext der Erlebnispädagogik <i>von Angelika Martin</i>	95

3	Historische Entwicklungslinien der Erlebnispädagogik	101
3.1	Entdeckung und Entfaltung des Erlebnisbegriffes in der Lebensphilosophie <i>von Robert Josef Kozljanič</i>	102
3.2	Wegbereiter der Erlebnispädagogik von Rousseau bis zur Reformpädagogik <i>von F. Hartmut Paffrath</i>	107
3.3	Erlebnispädagogische Ansätze und Initiativen in der Reformpädagogik (1890–1933) <i>von F. Hartmut Paffrath</i>	110
3.4	Kurt Hahn: Erlebnispädagogik als „Erlebnistherapie“ <i>von Michael Knoll</i>	113
3.5	Was nach 1945 kam – Die Entwicklung zur modernen Erlebnispädagogik <i>von Rainald Baig-Schneider</i>	116
4	Erlebnispädagogik im Kontext internationaler Entwicklungen	121
4.1	Internationale Entwicklungen der Erlebnispädagogik <i>von Alexandra Albert</i>	122
4.2	Erlebnispädagogik in den USA <i>von Ulrich Dettweiler und Pete Allison</i>	125
4.3	Erlebnispädagogik in Großbritannien <i>von Jule Hildmann und Pete Higgins</i>	128
4.4	Friluftsliv – Kultur trifft Pädagogik <i>von Gunnar Liedtke</i>	132
4.5	Erlebnispädagogik in den Niederlanden <i>von Willi Kisters</i>	137
5	Nationale und internationale erlebnispädagogische Verbände	141
5.1	Outward Bound International <i>von Ulrich Dettweiler</i>	142
5.2	Der Duke of Edinburgh's International Award <i>von Klaus Vogel</i>	146
5.3	AEE und EEE – Association for Experiential Education und Experiential Educators Europe <i>von Michael Rehm</i>	149
5.4	Der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. <i>von Katja Rothmeier</i>	151
5.5	European Ropes Course Association (ERCA) e.V. – der europäische Seilgartenverband <i>von Meik Haselbach</i>	154
5.6	ERBINAT – Verband Erleben und Bildung in der Natur Schweiz <i>von Tobias Kamer</i>	158
5.7	Die United World Colleges <i>von Werner Michl</i>	161
6	Arbeitsfelder und Institutionen der Erlebnispädagogik	165
6.1	Kinder- und Jugendarbeit <i>von Manfred Huber</i>	166
6.1.1	Jugendverbände <i>von Wolfgang Wahl</i>	171
6.1.2	Jugendarbeit <i>von Henning Böhmer</i>	176

6.1.3	Erlebnispädagogik in den „Hilfen zur Erziehung“ <i>von Daniel Mastalerz</i>	182
6.2	Freie Träger <i>von Sven Schuh</i>	187
7	Erlebnispädagogische Handlungsfelder und Kontexte	191
7.1	Alpine Erlebnispädagogik <i>von Bernhard Streicher</i>	192
7.2	Tour und unterwegssein <i>von Torsten Flader</i>	196
7.3	Naturwerkstatt – Landart <i>von Andreas Güthler</i>	200
7.4	Visionssuche und Solo <i>von Michael Birnthal und Sylke Iacone</i>	204
7.5	Erlebnis Winter <i>von Hajo Netzer</i>	208
7.6	Höhlentouren <i>von Andreas Bedacht</i>	213
7.7	Mountainbiken <i>von Jochen Simek und Simon Sirch</i>	218
7.8	Erlebnis Wasser <i>von Josef Birzele und Robert Wenzelowski</i>	222
7.9	Segeln – ein Klassiker der Erlebnispädagogik <i>von Bastian Neuerer</i>	226
7.10	Hochseilgärten <i>von Henning Böhmer</i>	231
7.11	Temporäre Seilgärten <i>von Henning Böhmer</i>	235
7.12	Lernprojekte <i>von Bernd Heckmair</i>	239
7.13	City Bound <i>von Christina Crowther</i>	243
7.14	Erlebnispädagogik und schulische Bildungsziele <i>von Kurt Daschner</i>	247
7.15	Project Adventure – wie die Outward-Bound-Idee das schulische Lernen bereichert <i>von Annette Boeger</i>	251
7.16	Spiritualität und religiöse Bildung <i>von Albin Muff und Horst Engelhardt</i>	254
7.17	Kurt Hahns Dienste und Projekte am Beispiel des Diakonischen Lernens <i>von Martin Dorner</i>	257
8	Erlebnisse in Prävention und Therapie	261
8.1	Erlebnispädagogik in präventiven Ansätzen <i>von Jens Schreyer</i>	262
8.2	Erlebnispädagogik in therapeutischen Ansätzen <i>von Ulrich Lakemann</i>	267
8.3	Wegbereiter der Erlebnistherapie: von Freud bis Schulze <i>von Werner Michl</i>	272

9	Zielgruppen der Erlebnispädagogik	277
9.1	Erlebnispädagogik mit Kindern von 0 bis 6 <i>von Tim Bürger</i>	278
9.2	Erlebnispädagogik mit Kindern von 6 bis 12 Jahren <i>von Anke Schlehofer</i>	283
9.3	Jugendliche <i>von Wolfgang Wahl</i>	287
9.4	Auszubildende <i>von Katharina Heimrath und Jens Westhoff</i>	292
9.5	Junge Menschen mit Behinderung <i>von Anke Hinrichs</i>	296
9.6	Führungskräfte und Teams <i>von Jörg Friebe</i>	301
9.7	Studierende <i>von Martin Scholz</i>	305
9.8	Jugendliche und Erwachsene im Breiten- und Leistungssport <i>von Alexandra Albert</i>	308
10	Erlebnispädagogik als Forschungsfeld	313
10.1	Ergebnis- und Prozessforschung in der Erlebnispädagogik <i>von Hans-Peter Heekeren</i>	314
10.2	Förderung des Selbstkonzepts durch erlebnispädagogische Lernsettings <i>von Thomas Eberle und Janne Fengler</i>	322
10.3	Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen durch Erlebnispädagogik <i>von Stefan Markus, Thomas Eberle und Janne Fengler</i>	333
11	Sicherheit, Standards und Qualität in der Erlebnispädagogik	341
11.1	Zero Accident in der Erlebnispädagogik <i>von Walter Siebert</i>	342
11.2	Risiko und Erlebnispädagogik <i>von Jürgen Einwanger</i>	347
11.3	Sicherheit in der Erlebnispädagogik <i>von Michael Herrmann</i>	350
11.4	Qualitätsentwicklung und Zertifizierung in der Erlebnispädagogik <i>von Katja Rothmeier</i>	354
11.5	Natur- und Umweltschutz – rechtliche Grundlagen und Handlungskonsequenzen <i>von Alexandra Albert</i>	361
12	Von der Berufung zum Beruf – erlebnispädagogische Aus- und Weiterbildung	367
12.1	Berufsbild Erlebnispädagoge/Erlebnispädagogin <i>von Holger Seidel</i>	368
12.2	Erlebnispädagogische Ausbildung an Hochschulen <i>von Martin Scholz</i>	372
12.3	Erlebnispädagogische Ausbildung in der Praxis <i>von Anja Helfrich</i>	379
	Autorinnen und Autoren	385
	Sachregister	390

1 Einleitung

von Holger Seidel und Werner Michl

Wer die Praxis der Erlebnispädagogik seit den 1980er Jahren beobachtet hat, konnte sehen, dass es immer wieder Moden gab: Natursport, City Bound, Wildnistherapie und Naturerlebnispädagogik, Visionsuche, Spiritualität und Religion, große und kleine Seilgärten, Landart, konstruktive Lernprojekte und kooperative Abenteuerspiele, Labyrinth, Geocaching, Zirkuspädagogik. Zudem sind fast alle Praxisfelder der Erlebnispädagogik in hervorragenden Publikationen dokumentiert (z. B.: Bach/Bach 2016, Bedacht 2004, Birzele/Hofmann 2003, Candolini 2008, Crowther 2005, Deubzer/Feige 2004, Güthler/Lacher 2005, Kappl/Bertle 2008, Koch-Weser, von Lüpke 2015, Kraus/Schwiersch 1996, Muff/Engelhardt 2013, Simek/Sirch 2014, Streicher et al. 2015). Damit sind aber die praktischen Potenziale der Erlebnispädagogik noch längst nicht ausgeschöpft.

Heute gibt es einen stets wachsenden Kreis von HochschullehrerInnen, SoziologInnen, PsychologInnen, PädagogInnen und SozialpädagogInnen, der durch qualitative und quantitative Untersuchungen, durch empirische Forschung und hermeneutische Analysen die Praxis begleitet, sie bestärkt, ihr ein Fundament verleiht.

Nach 22 Jahren, 1988 bis 2010, wurde die „Zeitschrift für Erlebnispädagogik“ (Lüneburg: edition erlebnispädagogik) in die Zeitschrift „e&l – erleben und lernen“ (Augsburg: ZIEL) aufgenommen, die nun seit 1993 besteht. Vor allem zwei Verlage sorgen dafür, dass Erfahrungen, Erkenntnisse und Ergebnisse in Praxis und Theorie festgehalten werden konnten und können: der Augsburger ZIEL Verlag mit der gelben Reihe „Praktische Erlebnispädagogik“ und der Münchner Ernst Reinhardt Verlag mit der Buchreihe „erleben und lernen“.

Es ist an der Zeit, das Wissen zu bündeln. Dies ist die Aufgabe dieses Handbuchs. Und trotzdem ist das vorliegende Buch begrenzt in der Auswahl der Themen und auch durch die Perspektiven, die es einnimmt. Primär geht es dabei nicht um tiefe oder prä-

gende Erlebnisse, sondern schlicht um die Ziele jeder pädagogischen Praxis: Lernen, Erziehung, Bildung, Training, Therapie, Betreuung, Begleitung.

Blickt man auf die jüngere Geschichte der Erlebnispädagogik, so kann man einige treibende Kräfte ausmachen. Vor allem zwei Persönlichkeiten und ein Träger standen am Beginn der modernen Erlebnispädagogik: Michael Jagenlauf, Jörg Ziegenspeck und Outward Bound Deutschland. Michael Jagenlauf hat mit seiner „Wirkungsanalyse Outward Bound“ (Jagenlauf 1992) die erste, sehr umfangreiche empirische Studie zur Erlebnispädagogik vorgelegt. Seine Mitgliedschaft bei Outward Bound Deutschland, die Gründung von GFE | erlebnistage, der Zeitschrift „e&l – erleben und lernen“ und der Schriftenreihe „erleben und lernen“ waren wichtige Meilensteine. Jörg Ziegenspeck hat durch den Verlag Klaus Neubauer, später edition erlebnispädagogik, vielen ErlebnispädagogInnen eine Publikationsmöglichkeit eröffnet. Seine Schriftenreihe „Wegbereiter der Erlebnispädagogik“, das Institut für Erlebnispädagogik an der Universität Lüneburg und seine eigenen Publikationen haben einen wesentlichen Beitrag zur Erlebnispädagogik geleistet. Outward Bound Deutschland war mit vier Standorten lange Zeit unbestritten der führende Anbieter erlebnispädagogischer Programme in Deutschland. Gustav Harder, Bernd Heckmair, Hubert Kölsch, Walter Pretzl und Franz-Josef Wagner waren Führungspersönlichkeiten bei Outward Bound Deutschland und haben die erlebnispädagogische Szene durch zahlreiche Publikationen geprägt. Aus dem 1987 gegründeten „Bundesverband Segeln - Pädagogik - Therapie“ entwickelte sich 1992 der „Bundesverband Erlebnispädagogik e.V.“ (www.bundesverband-erlebnispädagogik.de). Etwa seit 1990 begann die Szene, sich auszudifferenzieren. Spannende und verrückte Projekte in der Heimerziehung ließen aufhorchen, mehrere Träger wurden von engagierten PädagogInnen gegründet und manche ExpertInnen trafen sich zum regelmä-

ßigen Austausch wie z.B. im „Forum Erlebnispädagogik“ in Bayern (Bedacht/Michl 2014).

Mit dem Titel „Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?“ (Bedacht et al. 1992) begann die Ära der Tagungen und Kongresse. Im Zeitraum von 1992 bis 2007 bot der bsj Marburg im Verbund mit der Universität Marburg in unregelmäßigen Abständen die Fachtagung „Abenteuer – ein Weg zur Jugend“ an unterschiedlichen Orten in Deutschland an. Vier Tagungsdokumentationen liegen vor, die über den Verein bsj Marburg zu beziehen sind. Seit 1997 findet in zweijährigem Abstand an der Universität Augsburg der Internationale Kongress „erleben und lernen“ statt. Etwa zehn Kongressbände liegen vor. Diese Tagungen und Kongresse haben die ExpertInnen aus Praxis und Theorie zusammengeschweißt, sie haben aktuelle Entwicklungen und Innovationen der Praxis dokumentiert und sie haben die Erlebnispädagogik als Disziplin etabliert. Neben Lüneburg und Marburg ist Augsburg durch den Kongress, den ZIEL Verlag, das Hochschulforum Erlebnispädagogik und die Universität Augsburg mit Helmut Altenberger, Hartmut F. Paffrath, Peter Schettgen und Martin Scholz zu einem weiteren Zentrum der Erlebnispädagogik in Deutschland geworden.

Zu guter Letzt noch ein Hinweis: In manchen Beiträgen werden männliche und weibliche Sprachformen verwendet, in anderen Beiträgen wird zu Gunsten der besseren Lesbarkeit nur im Plural das Binnen-I, sonst das generische Maskulinum verwendet. Natürlich sind aber in jedem Fall alle Personen mitgedacht und gemeint.

Wir haben bei der Konzeption dieses Handbuchs versucht, die wichtigsten Themengebiete der Erlebnispädagogik zu definieren und haben ausgewählte ExpertInnen darum gebeten, in ihren Beiträgen den aktuellen Wissensstand abzubilden. Ein herzlicher Dank geht an alle Autorinnen und Autoren! Zudem sind wir unserem kleinen, aber feinen Beraterstab sehr dankbar, der uns bei der Themenentwicklung zur Seite stand: Bernd Heckmair, Manfred Huber, Tony Jäger, Jens Schreyer, Wolfgang Wahl, Hartmut Winter und Reinhard Zwerger. Und schließlich darf Ulrike Hauswaldt nicht vergessen werden, die alle Texte mit kritischem Blick nach orthografischen Fehlern und

stilistischen Schwächen durchgesehen hat. Vielen Dank dafür!

Berg und Braunschweig, im Januar 2018,

Werner Michl und Holger Seidel

Literatur

- Bach, H., Bach, T. (2016): Erlebnispädagogik im Wald. Arbeitsbuch für die Praxis. 3., durchges. Aufl. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Bedacht, A. (Hrsg.) (2004): Fahrt in die Tiefe. Ein Handbuch für Höhlenbefahrungen. ZIEL, Augsburg
- Bedacht, A., Dewald, W., Heckmair, B., Michl, W., Weis, K. (Hrsg.) (1992): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? FH München, FB Sozialwesen, München
- Bedacht, A., Michl, W. (2014): Fans, Freaks, Fachhochschule – das Forum Erlebnispädagogik in der Retrospektive. In: e&l – erleben und lernen. 5, 20–21
- Birzele, K., Hoffmann, O. I. (2003): Mit allen Wassern gewaschen. Praxishandbuch für erlebnispädagogisches Handeln im und am Wasser. ZIEL, Augsburg
- Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. (2017): www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de, 24.04.2017
- Candolini, G. (2008): Labyrinth. Mythos und Geschichte eines Menschheitssymbols. Pattloch, Augsburg
- Crowther, C. (2005): City Bound. Erlebnispädagogische Aktivitäten in der Stadt. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Deubzer, B., Feige, K. (Hrsg.) (2004): Praxishandbuch City Bound. ZIEL, Augsburg
- Güthler, A., Lacher, K. (2005): Naturwerkstatt Landart. Ideen für kleine und große Naturkünstler. AT Verlag, Baden/München
- Jagenlauf, M. (1992): Wirkungsanalyse Outward Bound – ein empirischer Beitrag zur Wirklichkeit und Wirksamkeit der erlebnispädagogischen Kursangebote von Outward Bound Deutschland. In: Bedacht, A. et al. (Hrsg.), 72–95
- Kappl, M., Bertle, L. (2008): Erlebnis Winter. Bausteine für alternative Winterfreizeiten. 2. überarb. Aufl. ZIEL, Augsburg
- Koch-Weser, S., Lüpke, G. von (2015): Vision Quest. Visionssuche. Allein in der Wildnis auf dem Weg zu sich selbst. Drachen Verlag, Klein Jasedow
- Kraus, L., Schwiersch, M. (1996): Die Sprache der Berge. Handbuch der alpinen Erlebnispädagogik. Sandmann, Alling
- Muff, A., Engelhardt, H. (2013): Erlebnispädagogik und Spiritualität. 44 Anregungen für die Gruppenarbeit. 2., überarb. u. erw. Aufl. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Simek, J., Sirch, S. (2014): Das Mountainbike erlebnispädagogisch einsetzen – Grundlagen und Praxis. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Streicher, B., Harder, H., Netzer, H. (Hrsg.) (2015): Erlebnispädagogik in den Bergen: Grundlagen, Aktivitäten, Ausrüstung und Sicherheit. Ernst Reinhardt, München/Basel

2 Erlebnispädagogik – Grundlagen



2.1 Hirnforschung und Konstruktivismus – zu den Grundlagen erlebnispädagogischen Lernens

von Bernd Heckmair

Häufig werden die Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie, der Erziehungswissenschaft oder spezieller, der Bildungsforschung herangezogen, wenn es um Begründungen, Herleitungen und Prämissen erlebnispädagogischen Lernens geht. Aus gutem Grund wird hier aber der Blick in zwei andere Richtungen gelenkt: In den Neurowissenschaften wurde etwa seit Beginn der 1990er Jahre eine Fülle von Einzelstudien publiziert, welche für die Erlebnispädagogik mehr als für jede andere Einzeldisziplin und Methode im Bereich von Erziehung und Bildung Relevanz besitzen. Die handlungs- und erfahrungsorientierte Erlebnispädagogik ist außerdem geradezu prädestiniert für ein konstruktivistisches Lernverständnis (Heckmair/Michl 2013, 39 f.) – viel mehr als für das in Erziehung und Bildung üblicherweise vorherrschende instruktionistische Paradigma. Im Folgenden werden daher die für das erlebnispädagogische Lernen wichtigsten Erkenntnisse der neueren Hirnforschung vorgestellt und mit den Eckpunkten einer konstruktivistischen Bildungstheorie verknüpft.

Die Entdeckung der Emotionen

Ironischerweise war es ein Psychologe, der die Neurowissenschaften beim Thema Intelligenz und Lernen seiner eigenen Disziplin vorzog: Daniel Goleman (1996) berief sich in seinem Buch „Emotionale Intelligenz“ auf die Macht der Gefühle, argumentierte mit Erkenntnissen der Hirnforschung und sorgte damit für eine zweite „kognitive Wende“. Es waren dann die Studien von Antonio Damasio, die Golemans etwas populistischen Ansatz wissenschaftlich unterfütterten. Emotionen sind für Damasio „komplexe, größtenteils automatisch ablaufende, von der Evolution gestaltete Programme für Handlungen“, während Gefühle „Wahrnehmungen dessen [sind], was in unserem

Körper und Geist abläuft, wenn wir Emotionen haben“ (Damasio 2011, 122). Für ihn ist „vernünftiges Denken ohne den Einfluß der Emotionen nicht möglich“ (Damasio 2000, 57). Sein Fachkollege Joseph LeDoux spricht gar von einer „feindlichen Übernahme des Bewusstseins durch die Emotion“ (LeDoux 2006, 299), während Gerhard Roth, einer der führenden deutschen Hirnforscher, die Dominanz der Gefühle über den Verstand so kommentiert: „Das ist auch gut so, denn unsere konditionierten Gefühle sind ja nichts anderes als ‚konzentrierte Lebenserfahrung‘“ (Roth 2001, 321).

Informationen werden emotional eingefärbt

Im tradierten Lernverständnis, etwa in der instruktionistisch dominierten Schulpädagogik, werden Emotionen entweder ignoriert oder als Störfaktoren identifiziert. Die Hirnforschung hat sie nun rehabilitiert und schreibt ihnen eine herausragende Bedeutung bei Lernprozessen zu. Der Ulmer Psychiater und Klinikleiter Manfred Spitzer bringt das folgendermaßen auf den Punkt: „Was uns Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen“ (Spitzer 2002, 160). Wenn sich die Erlebnispädagogik bewusst auf emotional aufgeladene Situationen stützt, begünstigt sie also nachhaltiges Lernen.

Damasio verknüpft in seinem Konzept die emotionalen und die vernunftgeleiteten Anteile bei der Informationsverarbeitung und Entscheidungsfindung des Gehirns: Jedes sensorisch eingehende Wahrnehmungsbündel wird markiert, das heißt mit einer positiven oder negativen Bewertung versehen und entsprechend abgespeichert. Dergestalt entsteht ein „Tendenzapparat“ (Damasio 1999, 239), der Verhaltens- und Handlungsanleitungen

vorbereitet. Dies geschieht unbewusst. Hier einen Zugang zu finden, ist langwierig und mühselig. Chancen dafür bieten vor allem die Selbstreflexion und das Feedback durch andere Menschen – sowohl in Alltagssituationen von Schule, Beruf und Freizeit als auch im Besonderen in der Nachbearbeitung erlebnispädagogischer Aktionen.

Emotionen fokussieren die Aufmerksamkeit, steigern Motivation und Gedächtnisleistung und aktivieren unser Belohnungssystem. Wenn etwas für uns neu ist, wenn etwas besser gelingt als erwartet, wenn wir eine Herausforderung erfolgreich bewältigen, werden körpereigene Botenstoffe, sogenannte Neurotransmitter ausgeschüttet und in dessen Folge Opioide freigesetzt. Sie motivieren uns, münden bestenfalls in einen „Flow“ (Csikszentmihalyi 2008).

Körper und Bewegung

Dass durch Bewegung neue Nervenzellen im Gehirn generiert werden, wurde durch Zufall entdeckt. Der kanadische Psychologe Donald Hebb nahm 1945 ein paar Laborratten mit nach Hause. Nach ihrer Rückkehr ins Labor schnitten diese bei Lerntests besser ab als ihre in den Käfigen verbliebenen Artgenossen (Hebb 1947, 306). Hebb folgerte, dass die anregende Umgebung und das Spiel die Ursache dafür waren. Ein paar Jahrzehnte später konnte man nachweisen, dass sich durch Bewegung die Gehirne von Tieren vergrößern, dass zusätzliche Synapsen, also Verbindungen zwischen den Nervenzellen entstehen und dass sich die Leistungsfähigkeit der Tiere erhöht. Im Spiel werden bei Rudeltieren die sozialen Bindungen stabilisiert. Am Massachusetts Institute of Technology setzte man zwei Katzen in ein Karussell. Die eine konnte das Karussell in Bewegung bringen und damit steuern; die andere verblieb nur passiv im Karussell. Ein anschließender Test ergab, dass nur das aktive Tier gelernt hatte. Wolf Singer folgert daraus: „Nur-Zuschauen genügt also nicht. Selbermachen ist entscheidend“ (Singer 2002, 50).

Ausdauertraining fürs Gehirn

John Ratey untersuchte als einer der ersten Forscher, inwieweit körperliche Bewegung auf das Gehirn von Menschen positive Wirkungen erzielt. Er

berichtet von einem Schulprojekt in Illinois. Dort startete man jeden Schultag mit einer Stunde Ausdauersport. Die SchülerInnen trugen beim Fußball, Basketball und beim Laufen Pulsuhren und konnten damit ihre Herzfrequenz kontrollieren. Dass die SchülerInnen dadurch fitter wurden und sich der Anteil an übergewichtigen SchülerInnen reduzierte, konnte man erwarten. Erstaunen rief indessen ein internationaler Leistungstest hervor, in dem die SchülerInnen aus Illinois hervorragend abschnitten. Für Ratey und sein Forscherteam war der Zusammenhang von Fitness und mentalem Leistungsvermögen eindeutig (Ratey 2009, 23 f.). Das Ulmer „Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen“ konnte ebenfalls nachweisen, dass „körperliche Fitness in einem positiven Zusammenhang mit exekutiven Funktionen steht“ (Beck 2014, 29 f.), wobei bedenklich stimmen müsste, dass sich SchülerInnen in einer konventionellen Sportstunde höchstens acht bis zwölf Minuten bewegen (Korte 2010, 298).

Man weiß inzwischen, dass bei körperlicher Aktivität die Botenstoffe Dopamin und Serotonin ausgeschüttet werden. Damit erzielt man eine „sehr stark antidepressive Wirkung“ und dämpft psychischen und emotionalen Stress (Linden 2012, 181). Außerdem werden Opioide sowie Endocannabinoide freigesetzt, was das körpereigene Belohnungssystem stimuliert (Linden 2012, 184) und zur Beschleunigung von Lernprozessen führt.

Angeichts dieser Ergebnisse fragt man sich, warum die meisten traditionellen Erziehungs- und Bildungskonzepte das Thema Körper und Bewegung weitgehend ausklammern. In der Schule werden vorwiegend die „MINT-Fächer“ Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik ausgebaut, während man den Sportunterricht als sekundär erachtet. Dabei geht es um viel mehr als körperliches Wohlbefinden, es geht auch und vor allem um die Entwicklung des Gehirns.

Der Mensch ist ein Gemeinschaftswesen

Wie unmittelbar sich soziale Isolation auf die Entwicklung von Primaten auswirkt, zeigen frühe Studien an Affen. An der Universität in Wisconsin wurden Rhesusaffen in Einzelkäfigen aufgezogen, um Infektionen zu minimieren. Die Folge war,

dass die jungen Affen, die nicht im Familienverbund aufwuchsen, wie wild an ihren Daumen saugten und manisch hin und her wippten. Als man sie später miteinander in Kontakt brachte, schlugen und verletzten sie sich gegenseitig (Harlow 1961). Als um 1900 in Pariser Krankenhäusern Röteln ausbrachen, wurden die Schwestern angewiesen, Körperkontakt zu Säuglingen auf das Nötigste zu beschränken. In der Folge schoss die Sterberate in die Höhe. Die Ursache war nicht etwa die Kinderkrankheit, sondern der Mangel an Zuwendung (Spitz 1945).

In den Waisenhäusern des rumänischen Ceaușescu-Regimes erhielten die Kinder weder Zuwendung noch erfuhren sie Körperkontakt. Als sie 1989 befreit wurden, fand man sie als antriebslose Wesen, die apathisch an den Gitterstäben der Bettgestelle hin und her wippten (Lehrer 2009, 247 f.). Fazit: (Nicht nur) Kinder brauchen Nähe!

Darwins „Theorie der natürlichen Auslese“ wird landläufig als untereinander geführter Vernichtungskampf missverstanden; dabei hat Darwin die Prinzipien Kooperation und Altruismus immer schon mitgedacht (Bauer 2008, 15 f.). Der Mensch ist zu allererst ein Gemeinschaftswesen. Kooperation ist der Normalfall und nicht die Ausnahme. Das Belohnungssystem springt bereits an, wenn sich die Blicke lächelnder Gesichter begegnen oder „nette Worte“ ausgetauscht werden. Mit Hilfe von bildgebenden Verfahren konnte das nachgewiesen werden (Spitzer 2006, 190 f.). Kooperation ist für den Menschen nicht nur bedeutsam, sie ist vielmehr notwendig. Insofern müsste kooperatives Handeln auch das Herzstück des Lernens bilden.

„Menschliches Lernen vollzieht sich immer schon in der Gemeinschaft, und gemeinschaftliche Aktivitäten bzw. gemeinschaftliches Handeln ist wahrscheinlich der bedeutsamste ‚Verstärker‘ [des Lernens]“ (Spitzer 2003, 209).

Emotion, Bewegung und Gemeinschaft bilden also die Eckpfeiler einer handlungs- und erfahrungsbezogenen Pädagogik. Entsprechend bietet sich ein Lernverständnis an, dessen Schlüsselbegriffe Instruktio und Konstruktion sind.

Was sind die Grundaussagen des Konstruktivismus?

Das zentrale Theorem des Konstruktivismus lautet: Das, was wir Realität nennen, ist uns weder sensorisch noch kognitiv zugänglich. Was wir wahrnehmen, konstruieren wir mit unserem Gehirn. Wir werden nicht etwa von unserer Umwelt determiniert, sondern allenfalls „gestört“ und angeregt.

Als Klassiker der Denkschule gelten die Werke der Neurowissenschaftler Huberto Maturana und Francisco Varela. Unter dem Schlüsselbegriff „Autopoiesis“ beschreiben sie lebende Systeme, zum Beispiel Zellverbände, die sich autonom organisieren und damit überleben können. Pflanzen und Tiere erzeugen sich selbst, agieren autonom und sind streng genommen nicht direkt von außen beeinflussbar. Unser Gehirn ist aus dieser Perspektive betrachtet ein autopoietisches System, das unsere Wirklichkeit konstruiert. Dabei ist der Prozess der Erkenntnis mit dem Handeln verknüpft. Im Erkennen und Handeln schafft sich der Mensch seine Welt: individuell, vorläufig, vielleicht fehlerhaft und immer radikal subjektiv (Maturana/Varela 2009).

Ernst von Glasersfeld entwickelte im Anschluss an Maturana und Varela eine Wissenstheorie, die mit überkommenen Vorstellungen von „Wissensvermittlung“ bricht: „Wissen wird nicht passiv aufgenommen“, sondern „aktiv aufgebaut“ (Glasersfeld 1997, 96). „Kognition dient der Organisation der Erfahrungswelt des Subjekts und nicht der ‚Erkenntnis‘ einer objektiven ontologischen Realität“ (Glasersfeld 1997, 96).

Heinz von Foerster, neben von Glasersfeld der wohl wichtigste Protagonist dieser neueren Strömung innerhalb der Philosophie, kritisiert die Vorstellung, dass das erkennende Bewusstsein die Welt adäquat erfassen und abbilden kann. Das kann man heute als das Postulat einer modernen handlungs- und erfahrungsorientierten Pädagogik lesen. Was allerdings gänzlich fehlt, ist die emotionale und soziale Komponente (Arnold/Siebert 1997, 105).

Seit den 1980er Jahren geistern konstruktivistische Positionen durch Randbereiche der Theoriebildung um Erziehung und Bildung. Sie stehen bis heute als scharfe Gegenposition zum allgemein verbreiteten instruktionistischen Paradigma, das da lautet: „Gelernt wird, was gelehrt wird“ (Arnold/Siebert 1997, 5). Im Bildungsdiskurs besetzt der

Konstruktivismus eine Außenseiterposition. Denn die institutionelle Pädagogik in Schule, Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit wurde durch ihn nie ernsthaft gestört oder gar überformt. In Bereichen abseits des pädagogischen Mainstreams wie beispielsweise in der Erlebnispädagogik konnten sich dagegen konstruktivistische Positionen nachhaltig etablieren und – wenn auch nicht breitflächig und durchgängig – Praxisrelevanz erreichen.

Vom Konstruktivismus zur Kommunikationspsychologie

Die von Arnold und Siebert vermisste emotionale und soziale Komponente findet man beim US-amerikanischen Psychologen Kenneth Gergen. Er postuliert die „soziale Eingebundenheit allen Wissens und aller Erfahrung“ (Gergen 2010, zit. nach Siebert 2008, 54), wobei die Sprache als ein Werkzeug zur Konstruktion von Wirklichkeit dient. Über die Beziehung zu anderen Menschen, den Austausch im Einvernehmen, aber auch in der Differenz entstehen Wirklichkeitskonstruktionen. Dieser „soziale Konstruktivismus“ korrespondiert mit dem systemischen Kommunikationsmodell Paul Watzlawicks, das später insbesondere von Ruth Cohn und Friedemann Schulz von Thun verfeinert und weiterentwickelt wurde. Die Interaktion zwischen Personen und Gruppen ist konstitutiv für die Gestaltung von Welt. Kommunikation changiert zwischen Fremd- und Selbstbeobachtung, konstruiert und destruiert Beziehungen. Statt Kausalität regieren wechselseitige Einflussnahmen. Schulz von Thuns Modell „Vier Seiten einer Nachricht“ erklärt pragmatisch-konkret die Genese von Konflikten zwischen Menschen und wird in den Feldern Erziehung und Bildung als Analyseinstrument genutzt (Schulz von Thun 2014). Die rationale „Sachebene“ wird mit der „Selbstkundgabe“, der „Beziehungsebene“ und dem „Appell“ in ihrer Bedeutung relativiert. Lernen ist also demzufolge keine individuelle Informationsaufnahme, sondern eine biologisch angepasste, soziokulturell eingebundene sowie emotional und auf Handeln geprägte „Wissenskonstruktion“ (Arnold 2007, 65).

Prinzipien einer konstruktivistischen Bildung

Wenn man den Sozialen Konstruktivismus mit der Kommunikationspsychologie von Watzlawick, Cohn und Schulz von Thun verknüpft, kann man – abstrakt gesprochen – Lernen als systemische Selbstregulation bezeichnen. Was das für die Entwicklung einer konstruktivistischen Bildungstheorie bedeutet, hat Horst Siebert (2008) in seinem Buch „Konstruktivistisch lehren und lernen“ in sieben Prinzipien vorgeführt (nach Siebert 2008, 197 f.):

1. Individualität: In eine individualisierte und pluralisierte Gesellschaft würde ein einheitlicher Bildungskanon nicht passen.
2. Biografieorientierung: „Normalbiografien“ lösen sich auf. Insofern ist die Konstruktion der eigenen Biografie eine permanente Bildungsaufgabe.
3. Konstruktivität: Unser Weltverständnis ist beobachtungsabhängig. Insofern sind andere Beobachtungsperspektiven ebenso berechtigt wie die eigene.
4. Offenheit: Bildung ist ein offener Prozess, der durch Neugier und Interesse befördert wird und Fehlversuche beinhaltet.
5. Kontingenz: Mehrdeutigkeit kennzeichnet menschliche Beziehungen: Es sind immer mehrere Standpunkte, Deutungen und Unterscheidungen möglich.
6. Prozesshaftigkeit: Wirklichkeiten werden ständig neu konstruiert. Sie entstehen und vergehen in einem dynamischen Verlauf.
7. Ironie: Alles könnte auch anders gemeint sein. Eine heitere Doppeldeutigkeit lässt Gesagtes so oder anders erscheinen und schließt Ungesagtes mit ein.

Nimmt man die Prinzipien einer konstruktivistischen Bildungstheorie als Leitplanken einer handlungs- und erfahrungsbezogenen Pädagogik und füllt sie inhaltlich-substantiell mit den Kategorien Emotion, Körper und Gemeinschaft, dann lässt sich gut nachvollziehen, dass systemisch-konstruktivistische Erziehungswissenschaftler fast zwangsläufig auf die Erlebnispädagogik stoßen (etwa Herrmann 2006, 121, Arnold 2007, 95).

Literatur

- Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Carl Auer, Heidelberg
- Arnold, R., Siebert, H. (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 2. Aufl. Schneider, Baltmannsweiler
- Bauer, J. (2008): Das kooperative Gen. Abschied vom Darwinismus. Hoffmann und Campe, Hamburg
- Beck, F. (2014): Sport macht schlau. Mit Hirnforschung zu geistiger Höchstleistung. Goldegg, Berlin
- Csikszentmihalyi, M. (2008): Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. 5. Aufl. Klett-Cotta, Stuttgart
- Damasio, A. D. (2011): Selbst ist der Mensch. Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins. Siedler, München
- Damasio, A. D. (2000): Ich fühle also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. Ullstein, München
- Damasio, A. D. (1999): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. 4. Aufl. List, München
- Glaserfeld, E. von (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Goleman, D. (1996): Emotionale Intelligenz. dtv, München
- Harlow, H. (1961): The Development of Affectional Patterns in Infant Monkeys. In: Foss, B. M. (Ed.): Determinants of Infant Behaviour. Methuen, London
- Hebb, D. O. (1947): The Effects of Early Experience on Problem-Solving at Maturity. *American Psychologist* 2
- Heckmair, B., Michl, W. (2013): Von der Hand zum Hirn und zurück. Bewegtes Lernen im Fokus der Hirnforschung. ZIEL, Augsburg
- Herrmann, U. (Hrsg.) (2006): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Beltz, Weinheim
- Korte, M. (2010): Wie Kinder heute lernen. Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiß. 2. Aufl. DVA, München
- Lehrer, J. (2009): Wie wir entscheiden. Das erfolgreiche Zusammenspiel von Kopf und Bauch. Piper, München
- LeDoux, J. (2006): Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht. dtv, München
- Linden, D. J. (2012): High. Woher die guten Gefühle kommen. Beck, München
- Maturana, H., Vaela, F. J. (2009): Der Baum der Erkenntnis: die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M.
- Ratey, J. J. (2009): Superfaktor Bewegung. VAK, Kirchzarten
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Schulz von Thun, F. (2014): Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation. rororo, Reinbek
- Siebert, H. (2008): Konstruktivistisch lehren und lernen. ZIEL, Augsburg
- Singer, W. (2002): Der Beobachter im Gehirn. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Spitz, R. (1945): Hospitalism: An Inquiry into the Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood. *Psychoanalytic Study of the Child* 1
- Spitzer, M. (2006): Medizin für die Schule. In: Caspary, R. (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Herder, Freiburg
- Spitzer, M. (2003): Nervensachen. Geschichten vom Gehirn. Schattauer, Stuttgart
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Springer Spektrum, Heidelberg

2.2 Erlebnis und Pädagogik

von Werner Michl und Holger Seidel

Franz Kafka schreibt in seinem „Brief an den Vater“ (Kafka 1995, 48):

„[...] was mich packt, muss dich noch kaum berühren und umgekehrt, was bei dir Unschuld ist, kann bei mir Schuld sein, und umgekehrt, was bei dir folgenlos bleibt, kann mein Sargdeckel sein.“

Die Aussage zeigt, dass Erleben eine sehr subjektive Kategorie ist. Erleben ist etwas ganz Persönliches und es lässt sich nur genauer beschreiben, indem man in sich geht, also reflektiert, und sich darüber mit anderen Menschen austauscht. Erleben und Erziehen ist entsprechend eine schwierige Verbindung, der wir uns im Folgenden annähern wollen.

Erlebnis und Pädagogik – eine Annäherung

Dazu dient die erlebnispädagogische Spirale aus den drei Tätigkeiten Erleben, Erinnern, Erzählen. Reines Erleben ist Aktionismus, reines Erinnern ist ein Gefängnis, in dem viele alte Menschen sind, reines Erzählen wird zum leeren Geschwätz. Erst wenn ein Erlebnis erinnert und erzählt und damit wiedererlebt wird, kann sich die Spirale zu einer neuen Schleife aufschwingen. Somit ist die Spirale sozusagen der Weg vom Ist zum Soll und beschreibt damit Möglichkeiten der Persönlichkeitsbildung und Kräfteentwicklung.

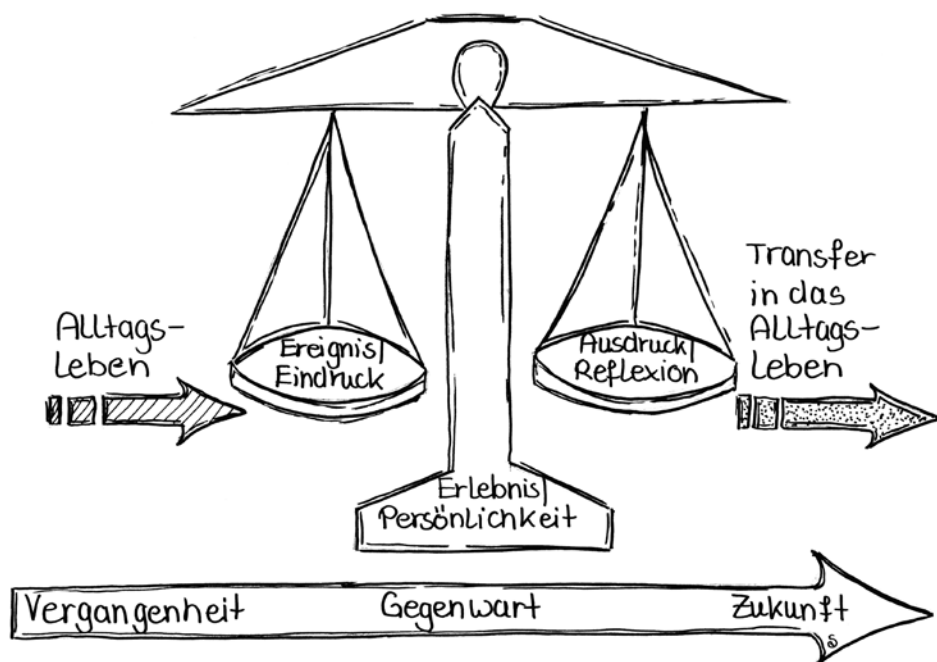


Abb. 1: Waage der Erlebnispädagogik

Die erlebnispädagogische Waage (siehe Abb. 1) soll das Verhältnis zwischen Ereignis, Erlebnis und Transfer verdeutlichen (Michl 2020, 10). Auf der linken Seite befinden sich die Ereignisse in der Waagschale. Diese äußeren Ereignisse bieten (Erlebnis-)PädagogInnen an. Sie werden vom Individuum zu einem Erlebnis verarbeitet. Jedes äußere Ereignis wird von den Individuen unterschiedlich interpretiert und eingeordnet, je nach Biografie, Stimmung, Einstellung, Lebensalter usw. Erst das Individuum macht das Ereignis zu einem Erlebnis. Dann wieder sind die PädagogInnen am Zuge – das symbolisiert die rechte Waagschale –, um aus diesem Erleben einen Lerneffekt zu machen. Was erlebt wurde, was sich auf der inneren Leinwand abgebildet hat, muss wieder zum Ausdruck gebracht werden. Daher sind die Reflexionsmethoden in der Erlebnispädagogik so wichtig. Und da wirklich beeindruckende Erlebnisse vermittelt werden, braucht es auch kreative Methoden zum Ausdruck des Erlebten, da hier oft die Sprache versagt. Nach der Reflexion muss die Prüfung des Transfers erfolgen: Was habe ich gelernt, was kann ich in meinem Lebensalltag gebrauchen, was nehme ich mit in mein alltägliches Leben? Auch hier gilt: Werden nur Ereignisse angeboten, dann neigt sich die linke Waagschale und wir haben es mit Freizeitpädagogik zu tun. Befassen wir uns hauptsächlich mit der Auswertung von Erlebnissen, neigt sich also die Waagschale auf der rechten Seite, so haben wir es eher mit dem Bereich der Selbsterfahrung zu tun.

Noch in den 1990er Jahren wäre es ein Leichtes gewesen, Erlebnispädagogik zu definieren. Man hätte damals ohne Weiteres sagen können, dass Erlebnispädagogik durch Natursport etwas zur Persönlichkeitsbildung beitragen will. Nachdem sich die erlebnispädagogische Bewegung mächtig ausgebreitet hat, kann diese Definition die Bandbreite mittlerweile nicht mehr abdecken. Was Jörg Ziegenspeck als Definition anbietet, ist eher eine Beschreibung:

„Die Erlebnispädagogik versteht sich als Alternative und Ergänzung tradierter und etablierter Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Sie ist in der Reformpädagogik verwurzelt, geriet nach dem II. Weltkrieg fast völlig in Vergessenheit und gewinnt in dem Maße neuerlich an Bedeutung, je mehr sich Schul- und Sozialpädagogik kreati-

ven Problemlösungsstrategien verschließen. Als Alternative sucht die Erlebnispädagogik neue Wege außerhalb bestehender Institutionen, als Ergänzung wird das Bemühen erkennbar, neue Ansätze innerhalb alter Strukturzusammenhänge zu finden“ (Ziegenspeck 1992, 141).

Bernd Heckmair und Werner Michl haben in ihrer „Einführung in die Erlebnispädagogik“ folgende Definition von Erlebnispädagogik formuliert:

„Das Konzept der Erlebnispädagogik will als Teildisziplin der Pädagogik junge Menschen durch exemplarische Lernprozesse und durch bewegtes Lernen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen – vornehmlich in der Natur – stellen, um sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und sie zu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“ (Heckmair/Michl 2018, 108)

Niko Schad beschreibt Erlebnispädagogik in sieben Punkten:

- „Sie findet in der Regel unter freiem Himmel statt.
- Sie verwendet häufig die Natur als Lernfeld.
- Sie hat eine hohe physische Handlungskomponente.
- Sie setzt auf direkte Handlungskonsequenzen der verwendeten Aktivitäten.
- Sie arbeitet mit Herausforderungen und Grenzerfahrungen.
- Sie benutzt als Medien eine Mixtur von klassischen Natursportarten, speziellen künstlichen Anlagen sowie eine Palette von Vertrauensübungen und Problemlösungsaufgaben.
- Die Gruppe ist ein wichtiger Katalysator der Veränderung.

Wenn die meisten dieser Kriterien erfüllt sind, wird von einem Outdoor-Training gesprochen“ (Schad/Michl 2004, 23)

Man darf anmerken, dass diese Kriterien auch für die Erlebnispädagogik gelten. Jochen Simek und Simon Sirch bereichern die Diskussion durch folgende Begriffsbestimmung:

„Erlebnispädagogik bezeichnet sowohl ein theoretisches Konzept als auch eine erzieherische Praxis. Im Zentrum des Theoriekonzepts steht die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen. Der Kern der daran ausgerichteten Praxis ist gekennzeichnet durch außeralltägliche Aufgabenstellungen an eine Gruppe von Personen, die sich in einem Naturraum unter Beteiligung ihrer bewegten Körper und begleitet von Reflexionseinheiten damit auseinander-

setzen, wobei dies typischerweise im Rahmen natursportlicher Aktivitäten stattfindet“ (Simek/Sirch 2014, 33).

F. Hartmut Paffrath verweist in seiner „Einführung in die Erlebnispädagogik“ darauf, wie schwierig es ist, den Begriff Erlebnispädagogik zu fassen. Er entscheidet sich für folgende Definition:

„Erlebnispädagogik ist ein handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es, Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zur verantwortlichen Mitwirkung in der Gesellschaft zu ermutigen“ (Paffrath 2017, 21).

Thomas Eisinger bietet folgende Begriffsbestimmung an:

„Erlebnispädagogik ist ein handlungs- und erfahrungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und/oder sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive und von einem Pädagogen moderierte und mit den Teilnehmern reflektierte Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern-, Veränderungs- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es, Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zu einer verantwortlichen Gestaltung ihrer Lebenswelt zu befähigen“ (Eisinger 2016, 14f.).

Der Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (2017) definiert Erlebnispädagogik auf seiner Website so:

„Wir arbeiten mit einem pädagogischen Konzept zielorientiert und bevorzugt in der Natur oder dem naturnahen Raum vorrangig an der Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen.“

Trotz der Vielzahl der Definitionsversuche gibt es letztlich viele Überschneidungen. Paffrath definiert Erlebnispädagogik als handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept, und Simek und Sirch verstehen Erlebnispädagogik als theoretisches Konzept und pädagogische Praxis. Diese Ansätze sind umfassender als eine Methode und sollten daher in die Definition von Heckmair und Michl (2012, 115) eingebaut werden. Dies wird in der nächsten Auflage der „Einführung in die Erlebnispädagogik“ geschehen.

Literatur

- Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik (2017): www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/be/index.php, 08.01.2018
- Eisinger, T. (2016): Erlebnispädagogik kompakt. 2. Aufl. ZIEL, Augsburg
- Heckmair, B., Michl, W. (2018): Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. 8., aktual. Aufl. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Kafka, F. (1995): Brief an den Vater. Reclam, Stuttgart
- Michl, W. (2020): Erlebnispädagogik. 4., aktual. Aufl. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Paffrath, F. (2017): Einführung in die Erlebnispädagogik. 2., überarbeitete Aufl. ZIEL, Augsburg
- Schad, N., Michl, W. (Hrsg.) (2004): Outdoor-Training. Personal- und Organisationsentwicklung zwischen Flipchart und Bergseil. 2. Aufl. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Simek, J., Sirch, S. (2014): Das Mountainbike erlebnispädagogisch einsetzen. Grundlagen und Praxis. Ernst Reinhardt, München/Basel
- Ziegenspeck, J. (1992): Erlebnispädagogik. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick. 4. Aufl. edition erlebnispädagogik, Lüneburg

2.3 Zu theoretischer Konzeption und interdisziplinärem Kontext der Erlebnispädagogik

von F. Hartmut Paffrath

Ansatz und Grundidee

Der allgemeine Paradigmenwechsel der modernen Pädagogik vom Leitbild der Belehrung zum Verständnis des Lernens als aktivem eigenständigem Prozess ist auch für die Erlebnispädagogik charakteristisch. Statt direkter Vermittlung von Inhalten, Instruktion oder Unterweisung sollen erlebnisintensive Anlässe und Situationen handlungsorientiertes Erfahrungslernen ermöglichen. Damit wählt die Erlebnispädagogik bewusst einen produktiven Umweg und stellt ein indirektes pädagogisches Modell dar.

Sie setzt auf Neugier, Experimentierfreude und Entwicklungskräfte des Menschen, vertraut auf seine Selbstregulationsfähigkeit und berücksichtigt das Prinzip der Freiwilligkeit. Zwar scheint es, als ob dadurch jede Verbindlichkeit verloren ginge, doch selbstbestimmtes, interessengeleitetes Lernen lässt sich nicht durch Zwang verordnen. Dies betrifft insbesondere persönliche Werteorientierungen, emotionale Tiefenschichten und individuelles Erleben. Mit ihren herausfordernden Lernszenarien stellt die Erlebnispädagogik durchaus konkrete Anforderungen. Sie ist keine „Bewahr-Pädagogik“ sondern eine „Bewährungs-Pädagogik“.

Die angebotenen Lernsettings unterscheiden sich – und darin liegt ein spezifisches Merkmal der Erlebnispädagogik – von traditionellen Formen und Inhalten. Neue, ungewohnte Handlungsfelder in und mit der Natur, aber auch in anderen erlebnisreichen Feldern (City Bound, Interaktions- und Problemlöseaufgaben) sollen bildungswirksame Eindrücke und Prozesse unterstützen.

Charakteristische Strukturmerkmale der Lernszenarien

Trotz verschiedener Schwerpunkte und Angebote vom Freizeitbereich bis hin zu Therapie und Rehabilitation weisen erlebnispädagogische Aktivitäten eine gemeinsame innere Struktur auf. Charakteristische Elemente und Prinzipien sind:

- Handlungsorientierung
- Ganzheitlichkeit („Kopf, Herz und Hand“)
- Selbststeuerung
- Ressourcenorientierung
- Ernstcharakter (Grenzerfahrung)
- soziale Interaktion / Gruppe
- Reflexion
- Transfer

Stellenwert und Intensität der einzelnen Merkmale können variieren. Sie hängen von der jeweiligen Zielsetzung, der Adressatengruppe und von dem ausgewählten Medium ab. Bei Outdoor-Unternehmungen spielen körperliche Grenzerfahrungen oder die Naturgewalten eine andere Rolle als bei Indoor-Interaktionsübungen. Eine Übernachtung im Freien konfrontiert mit Dunkelheit, Kälte, ungewohnten Geräuschen, einem drohenden Gewitter, mit anderen Menschen im Zelt oder Biwak. Aus solchen Situationen kann sich keiner einfach ausklinken (vgl. Paffrath 2017, 83 ff.).

Die Bedeutung der Emotionen – Erleben als zentraler Bezugspunkt

Erlebnispädagogische Programme berücksichtigen in besonderer Weise die grundlegende Relevanz der Emotionen für das Lernen und Handeln, um dadurch die vorherrschende Dominanz der Wissensvermittlung und ihre einseitige kognitive Ausrichtung zu überwinden. Emotionen entscheiden zu

einem großen Anteil über die Bedeutsamkeit von Situationen oder Inhalten. Nur solche Informationen prägen sich tief und lange ein, die als (lebens-) wichtig empfunden werden, mit den Zielen des Individuums übereinstimmen und anschlussfähig sind (Roth 2011, Singer 2016, Spitzer 2007).

Flankiert wird die Erkenntnis über die Bedeutung der Emotionen für das Lernen durch Grundannahmen des Konstruktivismus. Als sich selbst organisierendes „autopoietisches“ System (Siebert 2004, 97) empfindet und reagiert jeder Einzelne ganz unterschiedlich auf Ereignisse. So können weder allgemein verbindlich wirkende Erlebnisse noch ein einzelnes Erlebnis selbst gesteuert oder gar erzeugt werden. Doch lassen sich Rahmenbedingungen schaffen, die den Prozess des Erlebens begünstigen. „Fruchtbare Momente“ hat sie Friedrich Copei (1930/1960) genannt: Es sind Auslöser für Stützen, Staunen, Ergriffensein – Impulse für tiefes Erleben. Erleben ist nicht nur als unmittelbares, passives Geschehen zu verstehen. Im Inneren werden, Bewusstwerden vollzieht sich ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung: handelndes Erleben.

Bleiben einzelne Erlebnisse nicht nur punktuelle impressionistische Eindrücke, sondern werden „verarbeitet“, entstehen aus Erlebnissen Erfahrungen. Ihre Integration, Bewältigung oder Verdrängung sind Teil eines umfassenderen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Anpassungsprozesses des Menschen mit seiner Umwelt und ergeben „leitende Koordinaten für die Orientierung in der Welt“ (Ritter 2007, 56).

Rolle der ErlebnispädagogInnen

Entsprechend dem Grundsatz, dass alles Lernen eine eigenständige Leistung des Lernenden darstellt, ergibt sich die spezifische Rolle der ErlebnispädagogInnen. Sie sind keine Instrukto:innen oder Lehrenden, vielmehr begleiten sie Lern- und Entwicklungsprozesse.

Ihre Aufgabe besteht darin, attraktive und anregende Handlungsräume zu arrangieren und zu moderieren. Die teilnehmenden Akteure sollen jedoch die gestellten Herausforderungen selber lösen: eine Kletterwand oder einen Fluss überwinden, Problemlöseaufgaben oder Interaktionsübungen eigenständig in und mit der Gruppe bewältigen. Dabei ist trotz des erwünschten subjektiv empfundenen

Risikos auf Seiten der Teilnehmenden ein hohes Maß an objektiver physischer und psychischer Sicherheit zu gewährleisten.

Der Interaktion und Kommunikation von Teilnehmenden und ProzessbegleiterInnen liegt grundsätzlich ein dialogisches Modell (Buber 1923, Ruf et al. 2008) zugrunde. Dies betrifft nicht nur den Weg über Aktion, Reflexion und Transfer, sondern insbesondere die damit verbundenen Zielsetzungen.

Zielsetzung

Ziele können von einzelnen Menschen für sich selbst entworfen, interaktiv in einer Gruppe ausgehandelt werden oder von Auftraggebern, Gesellschaft oder Staat vorgegeben sein. Ihre Aushandlung ist oftmals eine Gratwanderung, ein offener Dialog. Im Konflikt zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und Einpassungen einerseits sowie der individuellen Entfaltung des Einzelnen andererseits ist die Erlebnispädagogik auf der Grundlage eines humanistischen Menschenbilds und in der Tradition der Aufklärung der Autonomie und Mündigkeit des Einzelnen verpflichtet. Zu berücksichtigen hat sie aber auch die soziale Dimension (Strukturelement „Gruppe“) und die gesellschaftliche Verantwortung, wie sie etwa in Kurt Hahns Entwurf einer „Erziehung zur Verantwortung“ angelegt ist (Hahn 1958).

Interdisziplinärer Kontext

Wie eng die Erlebnispädagogik mit Forschungen und Erkenntnissen anderer Fachgebiete verbunden ist, zeigt sich sowohl in der Begründung ihrer theoretischen Basis als auch im Hinblick auf die Praxis, so etwa bei der Auswahl und Gestaltung der Lernsettings. Ohne die Einbeziehung der Erkenntnisse psychologischer und soziologischer Forschung, philosophischer Überlegungen oder den Beitrag der Neurowissenschaften wie auch neuerer didaktischer Ansätze, den Veränderungen in der Sportwissenschaft u. a., bliebe ihr Konzept ohne ausreichende Legitimation.

Erkenntnisse des Konstruktivismus unterstützen zum Beispiel die Prinzipien der Selbststeuerung und Ressourcenorientierung. Bereits Säuglinge steuern

von Anfang an ihre Entwicklung in Interaktion mit der Umwelt aktiv mit. Sie sind keine „tabula rasa“, kein „weißes Papier“ (John Locke 1693/1962, 169), keine „leeren Gefäße“, in die man Wissen eintrichtern muss.

Das Prinzip der Handlungsorientierung wird untermauert durch Hinweise der Lern- und Kognitionspsychologie. Im Anschluss an Jean Piaget geht sie davon aus, dass sich Denkstrukturen aus verinnerlichten Handlungsstrukturen entwickeln. Werden Einsichten und Wissen handelnd angeeignet, lassen sich die so erworbenen Erkenntnisse ebenfalls leichter in komplexe Netze einordnen und damit besser behalten, wie die Gehirnforschung aufzeigt. Emotion und Kognition ergänzen und bestärken sich nach Erkenntnissen der Motivationspsychologie wechselseitig, wenn Handlungen selbst gewählt oder wenigstens mitbestimmt werden können (Prinzip „Challenge by Choice“).

Wie vielfältig und komplex die interdisziplinären Zusammenhänge erlebnispädagogischer Arrangements sind, verdeutlicht exemplarisch der von Michael Birnthal reflektierte Bezugsrahmen für den Bereich abenteuerorientierter erlebnispädagogischer Programme. Relevant sind hier neben den Ergebnissen der Emotionsforschung psychoanalytische Erklärungsmodelle, Angstlust-Theorien, Bewusstseins- und motivationspsychologische Ansätze ebenso wie Thesen zu Ur- und Grenzerfahrungen (Birnthal 2010).

Kindheitsstudien (Raith/Lude 2014) sowie kulturanthropologische Analysen stützen weiterhin das Konzept der abenteuerorientierten Erlebnispädagogik. Als Erprobungsfeld hat diese für Becker eine besondere „kompensatorische wie auch emanzipatorische Funktion“ (Becker 2002, 36). Sie konfrontiert mit Unsicherheit, Wagnis, Krisen, zwingt dazu, Entscheidungen zu treffen und Konsequenzen auszuhalten und unterstützt so das Selbstständigwerden, den Weg zu Autonomie, die Mün-

digkeit des jungen Menschen in der modernen Welt – geprägt durch eine offene Zukunft, die Zunahme des Unbestimmten, den Verlust an Eindeutigkeit (Becker 2002).

Literatur

- Becker, P. (2002): Nec Plus Ultra. Die Neugier des Ulysses und ihre Folgen – Zum Mythos der Abenteuerpädagogik. In: Paffrath, F. H., Altenberger, H. (Hrsg.): Perspektiven zur Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik. Schwerpunkte: Ethik und Evaluierung. Hochschulforum Erlebnispädagogik Augsburg 2000 und 2001. ZIEL, Augsburg, 25–43
- Birnthal, M. (2010): Wurzeln und Ausläufer der Erlebnispädagogik. Zur Problematik körperzentrierter und naturbezogener Leitbilder in der Erlebnispädagogik. Diss. Universität zu Köln. I: kups.ub.uni-koeln.de/3141/1/ Diss._Birnthal._Birnthal.pdf, 1.1.2018
- Buber, M. (1923): Ich und Du. Insel, Leipzig
- Copei, F. (1930/1960): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. 5. unveränderte Aufl. Quelle & Meyer, Heidelberg
- Hahn, K. (1958): Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Klett-Cotta, Stuttgart
- Locke, J. (1693/1962): Gedanken über Erziehung. Übersetzt und herausgegeben von H. Wohlers. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.
- Paffrath, F. H. (2017): Einführung in die Erlebnispädagogik. 2. überarb. Aufl. ZIEL, Augsburg
- Raith, A., Lude, A. (2014): Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. oekom, München
- Ritter, H. W. (2007): Erfahrung. In: Gräb, W., Weyel, B. (Hrsg.): Handbuch Praktische Theologie. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 52–63
- Roth, G (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Klett-Cotta, Stuttgart
- Ruf, U., Keller, S., Winter, F. (2008): Besser lernen im Dialog: Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Klett-Cotta, Stuttgart
- Singer, P. (2016): Effektiver Altruismus. Eine Anleitung zum ethischen Leben. Suhrkamp, Berlin
- Siebert, H. (2004): Theorien für die Praxis. Bertelsmann, Bielefeld
- Spitzer, M. (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Springer, Berlin

2.4 Erlebnispädagogische Interventionen

von Manfred Huber

Eine Person, eine Gruppe, eine Organisation bilden im Prozess des Lernens zunächst ein autonomes System: Motivation, Zielsetzungen (auch vorgegebene), Ressourcen sind zum großen Teil selbstgesteuert, zumal in handlungs- und erlebnisorientierten Settings. Ein anderes autonomes System bildet das TrainerInnenteam, der bzw. die Lehrer. Auch sie haben eigene selbstgesteuerte Ziele, Motivationen und angenommene Aufträge.

Beide Systeme stehen in einem bestimmten, vorher definierten Verhältnis zueinander. Dies kann ein hierarchisches sein (Überordnung/Unterordnung), wie es etwa in Sozialen Trainingskursen oder in bestimmten Formen des schulischen Lernens (allein durch die Möglichkeit der Beurteilung) vorkommt. Es kann aber auch vorher vereinbart werden, in welcher Wechselbeziehung die Systeme zueinander stehen.

Nicht jede Handlung des Trainers stellt eine Intervention dar, selbst wenn Gruppen in bestimmten Situationen geneigt sind, Handlungen häufig als bewusste Interventionen zu interpretieren und beispielsweise die Frage aufwerfen, welche Botschaft durch das Ausziehen eines roten Pullovers signalisiert werden könnte (Königswieser/Exner 1999, 18).

Eigentlich aber sprechen wir von einer Intervention seitens des Trainers, Beraters, Lehrers, wenn diese in das autonome System der Lerngruppe absichtlich mit dem Ziel eingreifen, eine bestimmte Wirkung für den sich vollziehenden Lernprozess zu erzielen. Dies ist möglich, indem sie ihn stoppen, beschleunigen oder ihm eine andere Richtung geben.

Notwendige Interventionen

Die Beantwortung der Frage, ob eine Intervention zwingend notwendig ist, kann in erlebnispädagogischen Settings nur in einem Fall eindeutig mit

„ja“ beantwortet werden. Dann nämlich, wenn die physische oder psychische Sicherheit der Teilnehmenden gefährdet ist. Denn der Trainer hat hier durch seine Fachkenntnis eine sogenannte „Garantenstellung“ (BJR 2015, 35 ff.).

Beispielsweise hat eine Gruppe die Aufgabe bekommen, selbstständig einen in der Karte eingezeichneten Biwakplatz zu erreichen. Während die Gruppe sich in Selbstorganisation und mit viel erkenntnisträchtiger Interaktion dem Biwakplatz nähert, zieht ein vom Wetterbericht nicht vorhergesagtes Gewitter auf. Die LeiterInnen können dies aufgrund ihrer alpinen Fachkenntnisse an den Wolkenformationen erkennen. Des Weiteren können sie einschätzen, dass die Gruppe bei einem Gewitter im Gebirge extrem gefährdet ist. Hier ist eine Intervention zwingend notwendig. Sie besteht darin, den kompletten Gruppen- und Lernprozess zu stoppen, auf die Gefahr hinzuweisen und dafür zu sorgen, dass die Gruppe sofort umkehrt und sich in Sicherheit bringt.

Gerade in freier Natur gibt es viele solcher Situationen, etwa Hochwasser, Steinschlag oder Erdbeben bei absturzgefährdetem Gelände. Während aber etwa Regen nur unangenehm ist, ist Gewitter möglicherweise lebensgefährlich. In vielen solcher Fälle kann das autonome, lernende System die erforderlichen Entscheidungen nicht aus sich selbst heraus fällen. Ihm fehlt die Expertise. Es kann die Gefährdungen und das Risiko nicht erkennen und einschätzen.

Ebenso ist eine Intervention des Trainers gefordert, wenn die psychische Verfasstheit eines Teilnehmenden in hohem Maße gefährdet ist. Diesen Punkt zu erkennen erfordert neben einer präzisen Beobachtung des Gruppenprozesses ein umfangreiches Wissen über Traumatisierungen und Retraumatisierungen. Denn was für den einen Teilnehmenden eine Herausforderung mit der Chance ist, die eigene Persönlichkeit in den Blick zu neh-

men und Kompetenzen zu erweitern, bedeutet für den anderen Teilnehmenden womöglich eine (Re-) Traumatisierung mit schwerwiegenden psychischen Folgen. Sei es die Enge einer Höhle, aufkommende Höhenangst während des Abseilens oder zu viel (erzwungene) körperliche Nähe während einer Kooperationsübung: Gerade in der Erlebnispädagogik können sehr intensive, Angst auslösende und somit existentielle Emotionen aufkommen.

Dies zu erkennen bzw. zu antizipieren und entsprechend zu intervenieren ist in der pädagogischen Praxis schwierig. Es erfordert neben fundiertem psychologischem Wissen den Mut und die Intuition, zum richtigen Zeitpunkt zu intervenieren.

In der erlebnispädagogischen Praxis muss der Leiter je nach den örtlichen Gegebenheiten zudem dafür sorgen, dass die Intervention für Gruppe und Teilnehmende durchführbar ist. So muss auch während des Abseilens gewährleistet sein, dass der Trainer intervenieren kann (nachlassbares System oder Parallelabseilen) oder es müssen in der Enge eines Höhlengangs bereits im Vorfeld Plätze für eine Einzel- oder Gruppenintervention besprochen werden.

Drittens sei der Vollständigkeit halber erwähnt, dass der Trainer auch dann intervenieren muss, wenn durch das Verhalten der Gruppe oder Einzelner in freier Natur empfindliche und nicht vertretbare ökologische Schäden drohen. Dies sollte im Unterrichtsraum Natur eigentlich eine Selbstverständlichkeit darstellen.

Mögliche Interventionen

In allen anderen Fällen wird seitens der TrainerInnen eine Abwägung erfolgen, ob sie den Lernprozess der Gruppe laufen lassen oder ob sie intervenieren.

Eine Intervention im eigentlichen Sinn, also das besagte Eingreifen in den autonomen Lernprozess, erfolgt erst dann, wenn sich die Gruppe in ihrem Lernprozess befindet. Also erst, nachdem die TrainerInnen der Gruppe eine Aufgabe gestellt haben und die Gruppe sich im Prozess des Handelns und Lernens befindet. Wenn beispielsweise einzelne Teilnehmende während der Übungen „Spinnennetz“ oder „der heiße Draht“ auf die Idee kommen, die Übung durch riskante Flugrollen oder große Sprünge meistern zu wollen und sich dadurch das Risiko einer erheblichen gesundheitlichen Gefährdung ergibt, dann sollen die TrainerInnen

genau hier eingreifen und diesen Plan stoppen bzw. die Gefährdung benennen. Dies wäre dann eine klassische Intervention zur Wahrung der Sicherheit. Den Aspekt der Optimierung eines Lernprozesses könnte folgendes Beispiel beleuchten: Der Trainer hat eine Aufgabe gestellt, für die die Gruppe keine Lösung findet. Stattdessen dreht sich der Lösungsprozess und die Diskussion ständig im Kreis. So kommt es mit zunehmender Zeit zu ersten Frustrationserscheinungen im Lernprozess; Einzelne oder Teile der Gruppe sind demotiviert und verlassen innerlich das Geschehen. Das sind ungünstige Voraussetzungen für Lernprozesse. Eine Intervention kann hier das Geschehen wenden, der Trainer könnte seine beobachtende Position verlassen und zusammen mit der Gruppe eine neue Perspektive eröffnen oder der Gruppe den frustrierenden Lernprozess zumuten, um womöglich genau daraus wichtige Lernerfahrungen zu gewinnen. Eine Abwägungssache.

Zwei Aspekte haben hier eine große Bedeutung: der Zeitpunkt und die Art der Intervention. Soll die Intervention wirksam sein, darf sie nicht zu früh, aber auch nicht zu spät erfolgen. Da objektive Kriterien nicht vorliegen und die Entscheidung innerhalb weniger Augenblicke getroffen werden muss, gilt es hier für den Trainer, ein gutes Gespür für den richtigen Zeitpunkt zu entwickeln. Wie beschrieben kann sich natürlich für eine Gruppe auch nachträglich, in der Reflexion, ein Lernerfolg einstellen. Es wäre interessant zu untersuchen, welche Mechanismen in der Gruppe oder bei den Persönlichkeiten dazu geführt haben, den kreativen und lösungsorientierten Prozess zu verlassen und stattdessen an sich selbst, der Gruppe oder der Aufgabe zu zweifeln. Diese könnten umso eindrücklicher sein, je mehr sie am Ende eines Leidensprozesses erkennbar werden. Es kann aber wie gesagt auch sein, dass dieser Leidensweg zu Widerständen und Frustration führt, welche einen Lernprozess verhindern. Auch hier muss sich der Leiter aktiv entscheiden, ob er interveniert. Da es hierfür außer der Erfahrung und der Intuition der LeiterInnen kaum Kriterien gibt, könnte eine handlungsleitende Frage sein, ob der Erkenntnisgewinn für das lernende System den Eingriff in den autonomen Lernprozess rechtfertigt. Kann diese Frage bejaht werden, wäre das eine hinreichende Begründung, um den Lernprozess der Gruppe durch eine Intervention zu stoppen und ihm somit eine neue Richtung zu geben.

Arten der Intervention

Prinzipiell gilt, dass eine Intervention des Leiters in den laufenden Lernprozess einen nicht zu unterschätzenden Eingriff in die Autonomie des Lernprozesses der Gruppe darstellt. Dies kann nur auf der Grundlage einer akzeptierten, wertschätzenden und gefestigten Beziehung erfolgen, wenn es erfolgreich sein soll. Denn andernfalls wird die Gruppe geneigt sein, die Verantwortung für ein mögliches Scheitern auf den Trainer zu übertragen und somit die Verantwortung für den eigenen Lernprozess abzugeben. Wenn jedoch die Beziehung zwischen Trainer und Gruppe tragfähig ist, gibt es mehrere Arten einer hilfreichen Intervention.

Relativ niedrigschwellig wird interveniert, wenn zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe entweder mehr oder auch weniger Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Damit sind Hilfsmittel, Informationen oder einfach die Zeit gemeint, die zur Bewältigung der Aufgabe vorgesehen ist. In diesen Fällen werden die Stellschrauben für die Aufgabe nachjustiert, weil sie mit den zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln entweder zu schwer oder zu leicht war. Nur dann nämlich, wenn die Schwierigkeit der Aufgabe mit den Fähigkeiten der Gruppe korrespondiert, sind günstigste Voraussetzungen für einen Lernprozess gegeben (Csikszentmihalyi 2010). Ein nachträgliches Erschweren der Aufgabe kann, je nach Situation, durchaus elegant erfolgen, etwa wenn ein Hauptakteur durch eine neue Vorgabe des Trainers plötzlich „erblindet“ oder bewegungseingeschränkt wird.

Eine weitere Möglichkeit ist es, durch die Intervention Einzelne oder die Gruppe motivational zu stärken, etwa durch das Initiieren einer kleinen Pause, in der jeder Teilnehmende für sich die Möglichkeit hat, den aktuellen Prozess zu überdenken und Lösungsvorschläge zu finden – ähnlich wie das im Sport beim Timeout bei kritischen Spielphasen möglich ist.

Die nächste Stufe einer Intervention könnte dann eine Art Zwischenreflexion sein.

Diese kann in Form eines Gespräches stattfinden, mit kreativen Methoden oder mit anderen Reflexionsmethoden wie etwa dem Standogramm. Diese Zwischenreflexion führt die Gruppe auf eine andere Ebene. Sie bietet ihr Gelegenheit, über das bisherige Handeln strukturiert nachzudenken und

es neu auszurichten. Der Trainer moderiert diesen Prozess. Dabei ist es wichtig, den Ebenenwechsel deutlich zu machen und ihn zeitlich zu begrenzen. Es muss klar sein, ab welchem Zeitpunkt die Gruppe wieder ihren Lernprozess aufnimmt und die Bewältigung der Aufgabe fortsetzt.

Eine Variante dieser Zwischenreflexion kann darin bestehen, der Gruppe bereits im Vorfeld ein bestimmtes Kontingent an „Beratungszeit“ anzubieten, das sie nach eigenem Ermessen in Anspruch nehmen kann. Die Beratungszeit kann möglicherweise auch etwas „kosten“ (Zeitverknappung, als Bezahlung müssen Hilfsmittel eingesetzt werden, etc.). So kann der Zeitpunkt der Zwischenreflexion und somit des Ebenenwechsels in die Verantwortung der Gruppe gelegt werden.

Interventionsmethoden

Zur Ausgestaltung einer Intervention gibt es gruppenspezifisch einige wirkungsvolle Methoden. Meistens wird die erwähnte Zwischenreflexion in einem moderierten Gespräch die Möglichkeiten der bisherigen bzw. zu verändernden Kommunikations- und Organisationsformen innerhalb der Gruppe erörtern und klären. Dabei wird der Fokus auf den Chancen liegen, die es zu nutzen gilt, und auf den Schwierigkeiten, die aus dem Weg zu räumen sind. Der Blick wird also nicht, wie bei einer Abschlussreflexion, auf die persönlichen Lernerfolge gerichtet sein. Insofern ist die Zwischenreflexion ein guter Weg, durch das Stellen vieler Fragen den Lösungsprozess innerhalb der Gruppe anzuregen. Aus der systemischen Pädagogik kennen wir die sogenannten zirkulären Fragen, bei denen auch die Haltungen und Beziehungen der Akteure untereinander erkennbar werden. Beispiel: „Was würde wohl euer Chef sagen, wenn er euch bei der Bewältigung der Aufgabe sähe?“ „Wann wärest du zufrieden mit dem Ergebnis?“ „Wer, meinst du, muss am weitesten aus seiner Komfortzone herausgehen, um diese Aufgabe zu bewältigen?“ Ebenfalls aus dem Repertoire der systemischen Interventionen kommen alle Arten von paradoxen Interventionen. Darunter versteht man „alle Interventionsrichtungen, die nicht eine auf Veränderung drängende Position einnehmen und die es dem Klientensystem überlassen, die Gegenposition selbst einzunehmen“ (Königswieser/Exner 1999, 37). Dazu wer-

den Interventionsformen wie positive Konnotation, Umdeutung, Reframing, positive Symptombewertungen, paradoxe Intervention u.a. gezählt. Beispiele: „Eure lebhafteste Gruppendiskussion bringt euch ja auch menschlich näher und ist sicherlich wichtiger, als einen vom Trainer vorgegeben Gipfel zu erreichen“. Oder folgende – paradoxe – Aufgabenstellung der LeiterInnen: „An jedem Tag der Maßnahme muss eine Sache mit absoluter Perfektion / nonverbal / intuitiv erledigt werden“. Paradoxe Interventionen drängen Gruppen dazu, die eingeschlagenen Denkmuster zu verlassen und womöglich in einen – erhofften – Widerstand zu gehen. Vorsicht ist geboten, damit man als Trainer nicht in den Zynismus abgleitet.

Wirkung der Interventionen

Die Wirkung von Interventionen ist in jedem Fall das „Stören“ des „Lernsystems“ der Gruppe. Interventionen helfen der Gruppe, den aktuellen Gruppenprozess zu unterbrechen, ihn zu verlassen und

neue Richtungen und Optionen zu erkennen. Dies kann den Lernprozess des Einzelnen oder der Gruppe beschleunigen oder vertiefen. Außerdem werden durch eine rechtzeitige und gut geführte Intervention oftmals frustrierende Misserfolgsergebnisse vermieden.

Literatur

- BJR (2015): Qualitätsstandards in der Erlebnispädagogik. Eigenverlag, München
- Csikszentmihalyi, M. (2010): Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. 5. Aufl. Klett-Cotta, Stuttgart
- Königswieser, R., Exner, A. (1999): Systemische Interventionen. 3. Aufl. Klett-Cotta, Stuttgart

2.5 Bildung und Kompetenzerwerb

von Wolfgang Wahl

In der humanistischen Tradition der Erziehungswissenschaft wird Bildung als ein umfassender Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt verstanden. Das Subjekt eignet sich „die Welt“ aktiv an und ist dabei auf bildende Gelegenheiten angewiesen. Während unter Erziehung vor allem die an Erziehungszielen orientierte Einwirkung von Eltern oder LehrerInnen auf die Heranwachsenden verstanden wird, zielt der Begriff der Bildung auf die Selbstständigkeit der Person ab.

Immanuel Kant hat Bildung als eine zweiseitige Angelegenheit verstanden. Einerseits geht es um den Erwerb von Qualifikationen, um kulturelle, soziale und instrumentelle Kompetenzen, also um den Bereich der „Nützlichkeit“. Kant nannte dies die „physische Erziehung“. Andererseits geht es um das „Sittlich-Moralische“, die „praktische Erziehung“, also die bewusste und kritische Selbstbestimmung des Menschen in Freiheit (Kant, 1803). Dieser Doppelaspekt von Bildung, der Erwerb von nützlichen Fähigkeiten (Kompetenzen) einerseits und die Persönlichkeitsbildung mit dem Ziel der freiheitlichen Selbstbestimmung auf der Basis von Wertvorstellungen andererseits, ist seit der Aufklärung dem Bildungsbegriff inhärent.

Die Erlebnispädagogik als pädagogische Praxis will Bildungsgelegenheiten schaffen und das Erlernen vor allem von personalen und sozialen Kompetenzen ermöglichen. Die Legitimität dieses Anspruchs leitet sich aus der erlebnispädagogischen Grundannahme ab, dass sich die im Eigenhandeln und durch Selbst-, Gruppen- und Naturerleben gewonnenen Erfahrungen und deren Reflexion positiv auf die Fähigkeiten der Akteure auswirken können. Durch Selbstüberwindung, Selbstentdeckung und den Dienst am Nächsten solle, so sah es bereits der „Vater der Erlebnispädagogik“, Kurt Hahn, Persönlichkeitsentwicklung – Hahn nannte es „Charakterbildung“ – gefördert und Eigenverantwortung eingeübt werden.

Lernen durch handelndes Tun

Damit knüpft die Erlebnispädagogik an eine Idee von Lernen an, die, historisch gesehen, keinesfalls neu ist. Schon Aristoteles formuliert in der Nikomachischen Ethik [Buch II, Kap. 1] die Einsicht, dass sittliche Werte und moralisches Verhalten genauso wie fachliches Können weniger durch theoretische Belehrung als mehr durch praktische Nachahmung und Übung erlernt werden. „Denn was wir tun müssen, nachdem wir es gelernt haben“, so der griechische Philosoph, „das lernen wir, indem wir es tun: So wird man durch Bauen ein Baumeister und durch Zitherspielen ein Zitherspieler“.

Johann Amos Comenius knüpfte an das aristotelische Modell des Selbstlernens durch handelndes Tun an und formulierte diesen Kerngedanken (erlebnis-)pädagogischer Bildungsvorstellungen in seiner „Großen Didaktik“ (1657; Comenius 2008). Deren spätere Übersetzung ins Englische sorgte dafür, dass sich die Idee auch im anglo-amerikanischen Sprachraum verbreitete und schließlich bei Francis W. Parker (1883) zum schlagkräftigen Slogan – „we learn to do by doing“ – der amerikanischen „new education“-Bewegung entwickelte (Knoll o.J., 5). Die oftmals fälschlicherweise der Urheberschaft John Deweys zugeschriebene Maxime „learning by doing“ stellt demgegenüber nur eine verkürzte und unzureichend wiedergegebene Formulierung dar (Knoll o.J., 11). Gleichwohl sind

„die für ‚praktisches Lernen‘ zentralen Kategorien des Erlebens und der Erfahrung in keinem reformpädagogischen Ansatz so durchreflektiert im Mittelpunkt wie in John Deweys Philosophie und Pädagogik“ (Bohnsack 1987, 194).

Lern- und Bildungsprozesse sind gemäß dieser Perspektive gar nicht möglich ohne den Bezug auf eigene Erfahrung. Menschen sind aber nicht nur

eigenhandelnde, „sondern auch eigenleistende Wesen, die sich selber, also persönlich und engagiert, mit ihren eigenen Handlungen identifizieren“ (Lenk 2015, 228). Beispielsweise gelingt es einem Kletterer, eine anspruchsvolle Wandpassage zu bewältigen. Oder eine Jugendliche stellt ein Land-Art-Kunstwerk aus Steinen her. Handelndes Tun hat zur Folge, dass spezifische Leistungen von Einzelnen oder Gruppen sichtbar werden, auch wenn es sich „nur“ um symbolische oder immaterielle Ergebnisse handelt. Erlebnispädagogik rückt diese Leistungen und die damit einhergehenden Erfahrungen in den Mittelpunkt und macht sie zum Ausgangspunkt von Bildungs- und Lernprozessen.

Persönlichkeitsbildung durch ernsthafte Herausforderungen

Nahezu alle Versuche, Erlebnispädagogik begrifflich zu bestimmen, kreisen um den Terminus der Persönlichkeitsentwicklung. Zwar zielt jede Form von pädagogischer Praxis auf die Förderung und Entwicklung der Persönlichkeit eines jungen Menschen ab, der Erlebnispädagogik kommt aber insofern ein besonderer Stellenwert zu, als sie dabei auf die Aktivierung durch Herausforderungen setzt. Spezielle Arrangements sollen Einzelne oder Gruppen dazu motivieren, Aufgaben und Anforderungen zu bewältigen und sich dabei zu bewähren.

Die meisten psychologischen Modelle der Persönlichkeitsentwicklung gehen von einer dynamischen, wechselseitigen Beeinflussung von genetisch veranlagten Persönlichkeitsmerkmalen und Faktoren aus der Umwelt aus. Da sich „die Persönlichkeit eines Menschen [...] vorrangig in Ausdrücken, Werken und Handlungen des Einzelnen oder auch einer Gruppe – also in Leistungen im weitesten Sinne des Wortes“ (Lenk 2015, 233) spiegelt, thematisiert Erlebnispädagogik den Prozess der individuellen oder kollektiven Entstehung solcher Ausdrücke, Werke oder Handlungen.

Eine unabdingbare Voraussetzung ist, dass Herausforderungen gemäß dem Motto „challenge by choice“ selbst gewählt sind. So entscheidet beispielsweise eine Gruppe selbst über die Dauer und Schwierigkeit einer Wandertour. Dazu ist es notwendig, vorab die Leistungsfähigkeit der einzelnen TeilnehmerInnen einzuschätzen, Informationen über zu bewältigende Wegstrecken einzuholen und

mögliche Gefahren auszuloten. Dass die TeilnehmerInnen beim Erreichen des selbst gesteckten Ziels auch scheitern können, macht überhaupt erst den „Ernstcharakter“ der Situation aus.

Bildungschancen ergeben sich dann, wenn der Prozess des Gelingens oder Scheiterns und die dabei wirksamen Einflussfaktoren selbstkritisch zum Thema gemacht werden. Gehen ernsthafte, das heißt „echte“ Herausforderungen mit der realen Möglichkeit des Scheiterns einher, so wird dadurch umso mehr die Tatkraft von Einzelnen oder Gruppen aktiviert. Letztlich birgt auch das Scheitern wichtige Bildungsaspekte, insofern darin die Chance zur kritischen Selbstvergewisserung und steten Verbesserung angelegt ist.

Selbstwirksamkeit ermöglichen

Persönlichkeitsentwicklung durch Erlebnispädagogik basiert wesentlich auf dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit (engl.: self-efficacy). Selbstwirksamkeit bezeichnet die Zuschreibung des Erfolgs einer Handlung dem eigenen Vermögen: „ICH habe das geschafft“.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit wurde in den 1980er Jahren von Albert Bandura entwickelt. Seiner sozial-kognitiven Theorie nach werden geistige, motivationale und emotionale Prozesse, aber auch konkrete Handlungen von Personen durch subjektive Überzeugungen gesteuert. Bandura hat nachgewiesen, dass die Erfahrung von Selbstwirksamkeit maßgeblich für zukünftige Handlungserwartungen ist. Wem es gelingt, eine Woche lang auf Alkohol zu verzichten, der kann es auch schaffen, eine weitere Woche ohne auszukommen: „Yes, I can!“ Selbstwirksamkeitserfahrungen sind die Voraussetzung dafür, dass man sich an neue, möglicherweise schwierigere Aufgaben heranwagt. In Bezug auf zukünftige Handlungsziele entsteht also eine Selbstwirksamkeitserwartung, die subjektive Überzeugung, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können (Schwarzer/Jerusalem 2002, 35).

Selbstwirksamkeitserwartungen sind in hohem Maße motivierend und dafür verantwortlich, dass Menschen das tun, was sie eben tun.

„Nur wenn man an die grundsätzliche Machbarkeit einer Handlung glaubt und darüber hinaus die eigenen Hand-

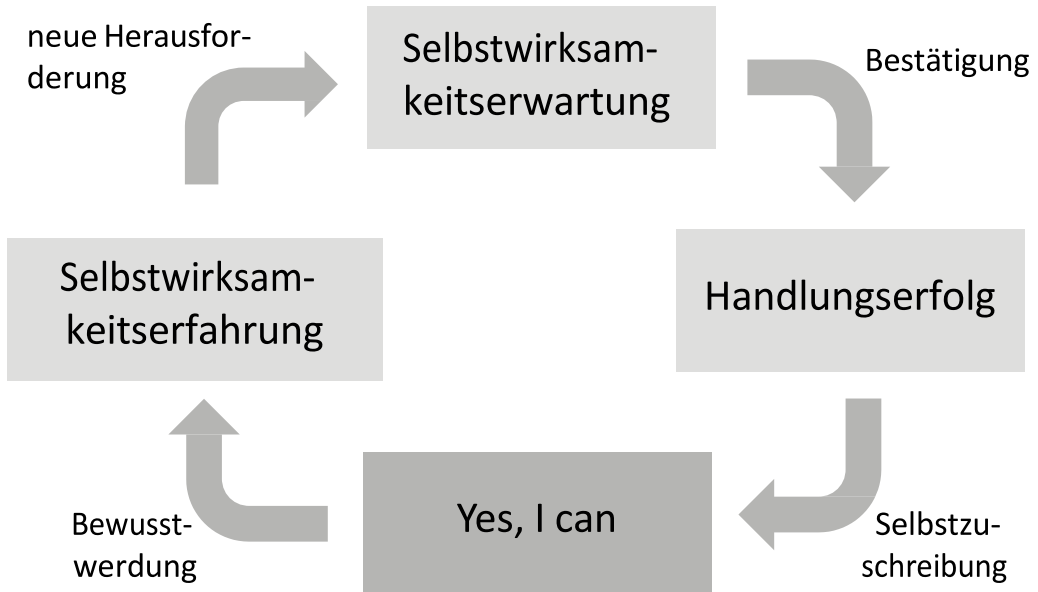


Abb. 1: Zirkel der Selbstwirksamkeit

lungsressourcen für ausreichend hält, lohnt es sich, ein schwieriges Ziel in Angriff zu nehmen und viel Energie darauf zu verwenden“ (Schwarzer 1995, 28).

Im günstigen Fall führt der an die Handlung anschließende Erfolg zu einer sich selbst verstärkenden Spirale, wie sie in Abbildung 1 dargestellt ist: Wer optimistisch an eine reizvolle Aufgabe herangeht und diese erfolgreich löst, wird den Erfolg wiederum der eigenen Leistungsfähigkeit zuschreiben. Die Person erlebt Selbstwirksamkeit. Selbstwirksamkeitserwartung, Handlungserfolg und Selbstwirksamkeitserfahrung stehen in einem sich wechselseitig bedingenden Beziehungsgefüge.

Um eine Handlung in Gang zu setzen, bedarf es einer positiven Erwartung in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten. Zwar werden Handlungen auch durch „äußere“ (subjektunabhängige) Einflussgrößen gesteuert oder verhindert (soziale Normen, Gruppenüberzeugungen, Gruppendruck, Einfluss von starken Persönlichkeiten usw.), Voraussetzung für das aktive Tun bleibt aber die Überzeugung der Machbarkeit einer Handlung sowie die Gewissheit, dass die eigenen Fähigkeiten dazu ausreichen.

Erlebnispädagogik als nonformale Bildung

Gemäß dem eigenen Selbstverständnis geht es bei erlebnispädagogisch initiierten Lernprozessen weniger um das Erlernen kognitiven Wissens oder das Erreichen formaler Bildungsabschlüsse. In dezidiert Distanz zum formellen Lernen zielt Erlebnispädagogik in erster Linie auf die personale und soziale Seite der Bildung. Damit versteht sie sich weniger als Alternative, sondern vielmehr als eine Ergänzung bzw. Voraussetzung zum schulischen Lernen. Ihr zentrales Anliegen ist es, jene Dimensionen von Bildung anzuregen, die in der Schule meist zu wenig Beachtung finden, gleichwohl aber zur individuellen Lebensführung wie auch zum Erhalt des sozialen Miteinanders in der modernen Wissensgesellschaft unverzichtbar sind. Als Teil des non-formalen Bildungssektors lassen sich weite Bereiche der Erlebnispädagogik dem Bereich der Jugendhilfe zuordnen. Zwar halten erlebnispädagogische Methoden in jüngster Zeit vermehrt Einzug in den schulischen Unterricht, meist handelt es sich dabei aber lediglich um gruppen-, spielpädagogische oder handlungsorientierte Methoden ohne explizit erlebnispädagogisches Setting. Im Gegensatz dazu gehören zu erlebnispädagogischen Projekten

nicht nur das Verlassen des Unterrichtsraumes, sondern auch das Prinzip der Selbstbestimmung des Kindes oder Jugendlichen. Während die Beziehung des Lehrers zum Schüler zudem gewöhnlich von einem asymmetrischen Machtgefälle gekennzeichnet ist, beruht Erlebnispädagogik – wie die Jugendarbeit generell – auf einem partnerschaftlich-kooperativen Verhältnis zwischen Heranwachsendem und Erwachsenen. Das selbstverständliche „Du“ ist Ausdruck einer beabsichtigten Nähe, die Vertrauen und persönliche Beziehung überhaupt erst ermöglicht. Die persönlichkeitsbildenden Aspekte erlebnispädagogischer Aktivitäten wurzeln nicht nur in der besonderen Wirkung alltagsferner Erlebniswelten und den damit verbundenen Herausforderungen, genauso bedeutsam sind Nähe und Vertrauen zwischen PädagogInnen und Jugendlichen. Wie in der Freizeit- und Reisepädagogik auch, erfordert es das gemeinsame, über einen längeren Zeitraum andauernde Unterwegssein, rollenförmige Verhaltensweisen zu überwinden, sich als „ganze“ Person zu zeigen und auf Beziehungen einzulassen.

Bildung im gruppenpädagogischen Kontext

Sieht man von speziellen Formen wie der „Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung (ISE)“ ab, finden erlebnispädagogische Maßnahmen in aller Regel in der Gruppe statt. Die subjektiven Erlebnisse werden dort thematisiert, Unterschiede und Gemeinsamkeiten individueller Erfahrungsweisen sichtbar und bearbeitbar gemacht. Selbsterfahrung und Selbstbildung erfolgen damit zumeist in enger Bindung an gruppenpädagogische Lernarrangements.

Schon die Planung – beispielsweise einer Aktivität wie „Biwak“ – erfolgt unter Beteiligung und Mitbestimmung aller TeilnehmerInnen. Gemeinsam wird das Ziel der Aktion festgelegt, werden Materiallisten erstellt und der Zeitraum geplant. In moderierter Gruppenarbeit übernehmen die Jugendlichen organisatorische Aufgaben, legen Ablaufpläne und Wanderrouten fest, beziehen Naturschutzaspekte ein und stellen Überlegungen zu einem möglichen Notfallmanagement an. Bereits hier werden Teambildungsprozesse angeregt, individuelle Erwartungen und Befürchtungen formuliert und Aufgaben bzw. Verantwortlichkeiten verteilt.

Dabei ist es notwendig, dass sich alle TeilnehmerInnen aktiv einbringen und in kooperativ organisierten Aushandlungsprozessen ein gemeinsames „mentales Modell“ des Vorhabens entwickeln. Die Aussicht auf die reale „Ernstsituation“ des Biwakierens fordert den Einzelnen dazu auf, sich mit der geplanten Unternehmung auseinanderzusetzen, sein Wissen einzubringen, aber auch seine Gefühle auszudrücken und Befürchtungen zu äußern. Die kooperative Vorbereitung des gemeinsamen Projekts erfordert teambezogene, kommunikative Fähigkeiten etwa zuhören können, ausreden lassen, die eigene Meinung sagen, sich in der Gruppe äußern, Kompromisse anerkennen.

In der Durchführungsphase müssen schließlich die gemeinsam erarbeiteten Ablaufpläne mit den realen Verhältnissen abgeglichen werden. Die dazu notwendigen Anpassungsleistungen sind wiederum in kooperative Verständigungsprozesse eingebettet. Ereignisse müssen bewertet, Entscheidungen diskutiert und getroffen werden. Die individuelle Verarbeitung von Erlebnissen ist eng mit der kollektiven Interpretation von Geschehnissen verknüpft. Hinzu kommt, dass körperliche Belastungen, mannigfaltige Sinneseindrücke und neuartige Situationen die TeilnehmerInnen durchaus in eine emotionale Ausnahmesituation versetzen können. In der Reflexionsphase, welche die Aktion begleitet, können solche emotionalen Eindrücke wiederum dargestellt und bearbeitet werden.

Naturraum als Bildungsraum

Erlebnispädagogik ist eine Form der non-direktiven bzw. indirekten Erziehung. Interventionen werden möglichst sparsam eingesetzt. Nach einer Phase der Einführung bzw. Information nehmen die LeiterInnen zumeist eine eher passive Rolle ein. Gleichzeitig damit treten neue und andere Wirkfaktoren in den Vordergrund.

Ein zentrales Merkmal erlebnispädagogischer Aktivitäten ist das Aufsuchen besonderer Erfahrungsräume. Das können zum einen urbane Räume sein, z. B. bei der Aktivität „City Bound“, oftmals sind es aber Naturräume, welchen eine besondere Wirkmächtigkeit zugeschrieben wird. Ob auf dem Wasser, am Berg, im Wald oder in der Höhle: Erlebnispädagogik findet vielfach „outdoors“ statt. Der damit verbundene Kontrast zum